

LAPIN YLIOPISTO

"Eväitä ekalle luokalle"

Tapaustutkimus varhaisen puuttumisen merkityksestä lapsen koulupolulla

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu-
tutkielma

Niko Peltonen

Syksy 2011

Lapin yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "EVÄITÄ EKALLE LUOKKALLE"

Tapaustutkimus varhaisen puuttumisen merkityksestä lapsen koulupolulla.

Tekijä: Niko Peltonen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/ Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 135 + 5 liitesivua

Vuosi: 2011

Tiivistelmä: Tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda tietoa varhaisen puuttumisen merkityksestä tukea tarvitsevan lapsen aloittaessa koulupolkuun. Tapaustutkimuksen kohteeksi valikoitui syksyllä 2011 peruskoulun aloittanut poika, jolla oli havaittu tarvetta tukitoimille jo ennen esiopetuksen alkua. Haastattelin tutkimusta varten pojan kasvatuksesta ja kuntoutuksesta vastaavia henkilöitä ja osallistuin yhteen oppilaspalaveriin.

Tutkimukseni kartoittaa varhaisen puuttumisen merkitystä. Lisäksi tutkimus tuo vastauksia siihen, kuka huolen voi havaita. Kolmannella tutkimuskysymyksellä halusin selvittää, mitä haasteita varhaiseen puuttumiseen liittyy. Viimeinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, miten Konstan koulunkäyntiin vaikuttaa hänen saamansa pienluokkapaikka ja muut tukitoimet.

Tutkimus toi esiin varhaisen puuttumisen merkityksen yksilön ja tämän perheen näkökulmasta. Huolen tunnistaminen on tärkeä vaihe varhaista puuttumista ja siihen tulisi kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota. Tarjolla olevia työvälineitä kannattaa hyödyntää tunnistamisessa tarpeen mukaan. Haasteita varhaiseen puuttumiseen syntyy resursseista, ihmisten vuorovaikutuksesta ja kasvatustyön muutoksista kuntarajojen ylittävän yhteistyön, uusien opetussuunnitelmien ja kehitystyön keskellä. Konstan katsottiin saavan luja perusta koulupolulle pienluokan ja muiden järjestelyjen tarjoamasta tuesta.

Avainsanat: varhainen puuttuminen, moniammatillisuus, luokkamuotoinen erityisopetus, erityistä tukea tarvitseva lapsi, tukitoimet

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1. JOHDANTO	5
2. TEOREETTISET PERUSVALINNAT	10
2.1 Varhainen puuttuminen.....	10
2.1.2 Käsitteen määrittelyä	10
2.1.3 Huolen tunnistaminen ja huolen vyöhykkeistö apuvälineenä tunnistamisessa	12
2.1.4 Varhainen puuttuminen edellyttää yhteistyötä.....	27
2.1.5 Hankkeita ja tutkimuksia	31
2.1.6 Varhaisen puuttumisen näkyvyys.....	35
2.2 Koulun aloitus ja kouluvalmius.....	38
2.3 Moniammatillinen yhteistyö	49
3. TUTKIMUSKYSYMYKSET	55
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	57
4.1 Tapaustutkimus.....	57
4.2 Konsta tapaustutkimuksen kohteena.....	61
4.3 Teemahaastattelu	64
4.4 Tutkimuksen toteutus.....	68
4.5 Starttiluokka	74
4.6 Teemoittelu.....	77
4.7 Aineiston analyysi	80
5. TUTKIMUSTULOKSET.....	81
5.1 Millainen merkitys varhaisella puuttumisella on yksilön koulupolulla?	82
5.2 Kenen toimesta ja millaisin keinoin lapsen vaikeudet on tunnistettavissa?.....	89
5.3 Mitkä asiat vaikeuttavat varhaista puuttumista?.....	97
5.4 Mitä hyötyä varhaisesta puuttumisesta on yksilön koulun aloituksen/elämän kannalta?.....	105
6. POHDINTA.....	112
6.1 Yhteenveto	112
6.2 Tutkimuksen arviointia	114
6.3 Johtopäätöksiä	117
6.4 Jatkotutkimusaiheita	118
LÄHTEET	120
LIITTEET.....	

1. JOHDANTO

Tutkimuskohteeni sivuaa monia ajankohtaisia teemoja, joita liittyy suomalaiseen koulujärjestelmään ja etenkin erityisopetuksen järjestämiseen perusopetuksessa. Aihevalinta syntyi silti enimmäkseen omista mielenkiinnon kohteista käsin. Muutoksen tuulet puhaltavat erityisopetuksessa ja se kiinnostaa minua opiskelujeni ja tulevan työelämän kannalta kovasti. Opetustyössä koin suurta halua auttaa lapsia, mutta tajusin nopeasti, että lapsen tukeminen on paljon muutakin kuin sydämen asia. Tukiverkoston suunnittelu, arviointi, vaikeuksien ennaltaehkäisy ja moniammatillisen yhteistyön valjastaminen yhteisen tavoitteen, lapsen edun mukaisen kasvatustyön, toteuttamiseksi on haastavaa ja suurta ammattitaitoa vaativaa työtä, joka koostuu monista osista. Vaikka suuntaan suurennuslasin esikoulun ja ensimmäisen luokan välimaastoon, niin koen oppilasaineiden heterogeenisyydestä huolimatta, saavani tutkittavasta aiheesta esille teemoja ja piirteitä, jotka voivat esiintyä myös hiukan vanhempien lasten opetuksen järjestämisessä. Fokukseni on ensisijaisesti esiopetuksessa ja alakoulussa. Aiheeni ajankohtaisuutta voisi perustella paristakin näkökulmasta, vaikka oppimisvaikeuksien merkitys itsetunnon ja elämässä pärjäämiselle ei itsessään ole uusi pohdinnan aihe. Erityisopetus on mielestäni hiukan käymisvaiheessa ja monet kunnat ovat ottaneet jo askeleita kohti inklusiivisempaa koulutusjärjestelmää. Esimerkiksi olen kuullut Vantaan kaupungin vähentävän radikaalisti erityisluokkien määrää. Tarkastin asian kaupungin verkkosivuilta ja Vantaalla ollaan todella lopettamassa kolme neljäsosaa pienluokista. Ajatuksena on siirtää erityisopetuspäätöksen saaneita lapsia yleisopetuksen opetusryhmiin ja tarjota heille heidän tarvitsemansa tuki siellä, missä he ilman tuen tarvetta muutoin opiskelisivat. Tällöin perusopetuslaki ja opetussuunnitelman mukainen lähikouluperiaate toteutuu paremmin. (Vantaan kaupungin verkkosivut.)

Toiseksi varhaiskasvatuslaki etenee perusteilla olevan työryhmän toimesta kohti sellaista suuntaa, että lainsäädännönvalmistelu, hallinto ja ohjaus siirtyvät suurella

todennäköisyydellä sosiaali- ja terveysministeriöltä opetus- ja kulttuuriministeriöön 1.1.2013 alkaen (Opettaja- lehti, nro 36/2011, 4). Olen tästä iloinen, sillä kasvattaminen on tärkeä asia, enkä näe argumentteja sen puolesta, että siihen liittyvä hallinnointi, suunnittelu, koordinointi ja päätöksenteko jakautuisivat usean eri ministeriön alaisuuteen. Tällä uskon olevan merkitystä monien käytänteiden yhdenmukaistamiselle ja tehokkaammille tavoille vaikuttaa lasten hyvinvointia koskevaa politiikkaan. Hallitusohjelmaan kirjattu uudistusaie takaisi mielestäni paremman jatkumon eri koulutusasteiden välille mukaan lukien alle kouluikäiset lapset. Päivähoidon asteittainen siirtyminen koulutoimen alaisuuteen on alkanut monissa kunnissa jo 2000- luvun ensimmäisinä vuosina (Huhtanen 2004, 23). Uskon muiden kuntien seuranneen ja seuraavan esimerkkiä perässä pioneerikuntien hyvien kokemusten rohkaisemana.

Kumpi on lapsen kannalta parempi, kotihoito vai päiväkotito? Jo oman perheeni aikuiset saavat aikaiseksi maksimi määrän mielipiteitä; toinen liputtaa kotihoidon puolesta, toisen ollessa päivähoiton ja sen tarjoamien sosiaalisten mahdollisuuksien kannalla. Esikoulun asemasta olemme onneksi yhtä mieltä. Itse asiassa EU:n toiveena olisi, että kaikki alle kouluikäiset lapset osallistuisivat varhaiskasvatukseen. Tällä hetkellä Suomessa 70 % neljävuotiaista käyttää tuota palvelua. (Opettaja- lehti, nro 26- 31/2011, 6.) EU- komission tiedonantokin on nimetty seuraavasti; Varhaiskasvatuksella parhaat mahdolliset lähtökohdat lasten tulevaisuudelle. Artikkelista löytyy myös yksi hämmästyttävä, mutta varmasti ainakin suuntaa antava laskelma, jonka takana on talousnobelisti James Heckman. Hän väittää, että jokainen varhaiskasvatukseen sijoitettu dollari tuottaa vähintään seitsemän dollaria oppimisvaikeuksien ja syrjäytymisen ehkäisyn muodossa. Saman argumentin tuovat esiin Poutala ja Semi (2005) kirjoittaessaan, että kasvatuksessa sadan euron säästäminen saattaa aiheuttaa myöhemmässä vaiheessa tuhannen euron kustannukset. Tämä on helppo uskoa, kun mietimme, että esimerkiksi kevään 2011 yhteishaussa ilman opiskelupaikkaa jäi 6600 nuorta (Opettaja- lehti, nro 25/2011, 4). Monen nuoren tilanne olisi voitu saattaa paremmaksi riittävän varhaisella ja oikein mitoitettulla tuella. Opetusministeriön työryhmämuistioon on kirjoitettu tärkeitä kysymyksiä, joihin olisi hyvä löytää vastaukset; 1. Miten voidaan turvata kaikkien lasten ja nuorten pääsy koulutukseen? 2. Miten voidaan kehittää koulutuksen laatua siten, että koulutus antaa riittävät valmiudet yhteiskunnassa ja työelämässä toimimiseen ja ihmisenä kasvamiseen? 3. miten

oppimisen esteet voidaan poistaa ja miten voidaan tukea jokaisen oppijan opiskelua mahdollisimman hyvin? (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.)

Ajankohtainen aspekti on edellisten lisäksi Lastensuojelun Keskusliiton toimintalinjaus Lapsen Hyvä Elämä 2015, jonka kunnianhimoisena tavoitteena on tarjota vuoteen 2015 mennessä jokaiselle Suomessa asuvalle lapselle hyvä ja turvallinen lapsuus (Upanne 2005). Tämä tarkoittaa myös oppilaiden opetuksen järjestämistä yhä toimivammaksi. Tämä edellyttää ennakoivan pedagogiikan harjoittamista ja asian puheeksi ottamista, kun huoli havaitaan. Samasta artikkelista selviää myös, että vuonna 2002 teetetyssä kyselyssä opettajat kokivat oppimisvaikeudet yhtenä kolmesta yleisimmästä huolenaiheesta.

Monenlaiset projektit, hankkeet, linjaukset sekä lakien ja asetusten muokkaaminen ovat mielestäni indikaattoreita sille, että kasvattajat sekä kouluissa, että kodeissa näkevät tarpeelliseksi löytää entistä paremmat työvälineet lasten koulunkäynnin tukemiseksi. Mielestäni yksi keskeinen ratkaisu olisi pyrkiä varhentamaan huolen havaitsemista. Kiinnostuin juuri esikouluikäisistä lapsista, koska kotoani löytyy yksi sellainen. Ikäkaudelle on tyypillistä avoimuus ja kiinnostus kaikkea uutta kohtaan. Ikään liittyy paitsi halua leikkiä, niin myös suunnaton uteliaisuus ympäröivää maailmaa kohtaan. Kuusivuotias elää uusien valmiuksien ja kykyjen kypsymisen aikaa. (Jantunen 2009.) Esiopetuksen tärkein tehtävä on edistää lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Osa asiantuntijoista on sitä mieltä, että viimeistään tuolloin on tärkeä havaita lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat ongelmat. Tuolloin pulmiin reagoimalla ehkäistään ongelmien kasvaminen suuremmiksi. (Laitinen, Halinen & Holopainen 2005). Olen kiinnostunut tuosta polusta joka johtaa varhaiskasvatuksen kautta yläkouluun ja jatko- opintoihin. En voi olla karpäsenä katossa kaikkialla, joten esikoulu ja sitä seuraava koulunaloitus tarjoavat mielestäni mielenkiintoisimman tarkkailupisteen, josta on näköalat sekä eteen -, että taaksepäin. Haluan tietää, miten ja millä perusteilla erityisluokkiin tulee oppilaita. Erityisesti olen kiinnostunut heidän tukemisestaan. Lapsen kasvun tukemiseen liittyy mielestäni tiiviisti myös työyhteisön asiantuntijuuden rakentuminen, mikä on itseä kovasti kiinnostava aihe. Yksinäisen opettajan keinot tukea lasta ovat hyvin rajalliset ja pahimmassa tapauksessa tukeminen kuormittaa opettajaa aina työuupumukseen asti. Tästä on valitettavan paljon kirjoittelua mediassa, joten luulen sen olevan todellinen ongelma. Osana toimivaa tiimiä

toimiessaan, opettajan vaikutusmahdollisuudet ja keinot auttaa lasta paranevat ja monipuolistuvat. Tärkeää on myös huolen jakaminen useammille hartioille. Yhteisöllinen toimintatapa on varteenotettava vaihtoehto yksinpuurtamiselle. Pidän sitä lähes välttämättömänä, tosin mieluisana tapana toteuttaa oppilashuollollisia työtehtäviä.

Vuoden 2011 alussa voimaan tullut lakimuutos velvoittaa kuntia tarjoamaan eriasteista tukea niitä tarvitseville oppilaille. Lapsen saama yleinen tuki on laadukasta esiopetusta, jossa lapsen yksilölliset tarpeet ja oppimisedellytykset huomioidaan yhteistyössä vanhempien kanssa. Yleisen tuen ollessa riittämätöntä, otetaan käyttöön tehostettu tuki, joka on toinen porras uudistuksen mukaisessa järjestelmässä. Kolmas taso on erityinen tuki, jolloin tukeminen on kaikkein intensiivisintä. Lakiuudistus saattaa olla yksi syy sille, että kouluvalmiutta on alettu kartoittaa yhä monitahoisemmin. Oppilaan tukitoimien suunnittelu perustuu tuen tarpeen tunnistamiseen ja huolelliseen analysointiin (Heinämäki 2007, 15- 17.) Monet kunnat ovat omaksuneet Turusta lähtöisin olevan kouluvalmiuden ryhmätutkimuksen mittaamaan esikoululaisten taitoja ennen koulunaloitusta. Kritiikkiä tällaista toimintamallia kohtaan on tullut muun muassa psykologeilta. Koulupsykologi Annarilla Ahtola viimeistelee parhaillaan väitöskirjaansa, jonka keskiössä on kouluvalmiustestauksen puutteet. Hän väittää, että koulukypsyysarvioinnit ovat tarpeettomia ja katse pitäisi ennemmin suunnata koulun valmiuteen ottaa vastaan erilaiset oppijat. Lisäksi hän uskoo, että tällaiset arvioinnit ei aja lapsen etua, vaan satsaukset tulisi suunnata kaikkien oppilaiden tukemiseen heidän yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Yle Turku radiohaastattelu 19.1.2010.) Itse olen sitä mieltä, että paremman menetelmän puuttuessa tuollainen ryhmätutkimus toimii seulana, jossa huolia eli esimerkiksi kypsymisen viivästyistä tai kielellisiä pulmia voidaan konkreettisesti havaita ennen ensimmäistä kouluvuotta. Tällöin ollaan ainakin askel lähempänä varhaisen tunnistamisen- ihannetta.

Lopuksi vielä lastenkirjasta poimittu tekstikatkelma, josta ei käy ilmi kuin pintaraapaisu niistä ajatuksista, joita erityistä tukea tarvitseva lapsi saattaisi ajatella mielessään ensimmäistä kertaa kouluun mennessään: *Konstan selkä tuntuu hikiseltä. Aurinko paistaa. ”Nythän on vasta kesä!” Konsta huomaa äkkiä. ”Oletko sinä varmasti katsonut kalenterista oikean päivän?” ”Tämä on ihan oikea päivä ”äiti vakuuttaa. ”Jos minä osaisin lukea, tarkistaisin itse kalenterista” Konsta sanoo. ”Sinä opit kyllä lukemaan” äiti lupaa. ”Entä, jos en opi?” ”Jos kaikki muut osaavat jo” Konsta mutisee. ”Kyllä*

sinä opit” äiti sanoo. Juuri silloin Anni ja Inna tulevat omasta portistaan tielle. Annilla on uudet, hienot vaatteet. Hän näyttää paljon isommalta kuin Konsta. Entä, jos Anni pääseeekin suoraan toiselle luokalle? Tai viidennelle, Inna- siskonsa kanssa. Annihan osaa jo lukea. Syksyn mittaan pienen ekaluokkalaisten päässä risteilevät kymmenet kysymykset. Entä jos en opikaan lukemaan? Joutuuko vielä vanhana vaarina istumaan pikkulasten kanssa samassa luokahuoneessa? Saako myöhästymisestä sakot? Miksi pitää mennä puheopetukseen, vaikka osaa jo puhua? Joutuuko vankilaan, jos heittää koulun pihalla kiellosta huolimatta lumipallon? (Kallioniemi 2004).

Otin vapauden yhdistellä kaksi kirjan *Konsta, eka A:* n kappaletta yhdeksi, sillä ne sopivat yhteen ja palauttavat mieleen myös kaikille aikuisille päivän, joka ei ikinä unohdu. Oikeastaan ei ainoastaan yhtä päivää, vaan kokonaisen ajanjakson. Kaikkien lasten koulunaloitus ei ole yhtä yksioikoista ja huoletonta. Edellä oleva eläväinen ja humoristinen Tuula Kallioniemen kuvaus ensimmäisen koulupäivän jännityksestä ja erityislaatuisesta tunnelmasta, innosti minut nimeämään tapaustutkimuksen keskiössä olevan pojan Konstaksi. Esikoulussa vuoden alussa tehty ryhmäarviointi oppimis- ja toimintataidoista paljasti sen, mitä esikoulun opettajat ja kunnassa toimiva varhaiserityisopettaja olivat hieman aavistelleet. Arvioinnista kävi ilmi, että Konsta tulee tarvitsemaan erinäisiä tukitoimia koulunaloittamisen tueksi ja myös siitä eteenpäin ainakin alkuopetuksen aikana. Tukea Konsta oli saanut jo ennen ryhmäarviointia. Kiinnostuin aiheesta työskenneltyäni kaksi lukuvuotta erityisluokanopettajana ja nyt haluan tietää alasta yhä enemmän. Haluan myös uskoa kasvatuksen merkitykseen, jota kuvaa mielestäni erinomaisesti pitkään kasvatusalalla työskennelleen miehen, Pentti Murron, elämäkerrallinen tekstinkatkelma. Hänen sanoistaan heijastuu myös oma kasvatustilafilosofiani, joka sopii sekä yleiseen kasvatukseen, että erityisopetukseen. *Menneet vuodet osoittivat, että ilman tukea elämän ovi voi sulkeutua tai se voi avautua väärään suuntaan. Kuntoutumisen ja integroitumisen myötä vaikeudet tuntuvat nyt kevyemmiltä, kiinnityn elämään ja ympäristööni. Tulen enemmän valon ääreen. Tänään olen täysivaltaisesti elämän puhuteltavana, voin katsoa itseäni suoraan, eikä minun tarvitse hävetä itseäni. Edistyminen on tapahtunut paitsi oman tahdon lujuuksella, myös kodin ja ympäristön tukemana.* (Murto 2002.) Professori Heikki Lyytinen (1998) oli yli vuosikymmenen sitä mieltä, että oppimisvaikeudet tulisi tunnistaa mahdollisimman varhain eli ennen kouluikää. Aina kasvatushenkilöstö yhdessä huoltajien ja muiden sidosryhmien kanssa ei onnistu tässä. Lisätutkimus on siis perusteltua ja toivottavaa.

2. TEOREETTISET PERUSVALINNAT

2.1 Varhainen puuttuminen

2.1.2 Käsitteen määrittelyä

Varhaiskasvatus, varhainen puuttuminen, varhainen tuki, varhaiserityisopetus ja varhainen tunnistaminen liittyvät kaikki toisiinsa ja kasvatustieteellinen kirjallisuus käyttää termejä ristiin, limittäin ja osin toistensa vastineina. Tämä on kasvattajan näkökulmasta harhaanjohtavaa, sillä termit saattavat eri yhteyksissä tarkoittaa hieman eri asiaa ja tärkeitä asioita voi jäädä huomioimatta. Puuttumisesta, tunnistamisesta, puheeksi ottamisesta, varhaiserityisopetuksesta ja huolien arvioinnista ja kirjaamisesta on tehty iso määrä julkaisuja, artikkeleita, väitöskirjoja ja muuta tutkimusta, joten tutkija joutuu melkoisen informaatiotulvan kohteeksi tutustuessaan lähdemateriaaliin, jota löytyy siis valtavasti. Pulmallista on, että näistä käsitteistä keskustellaan myös muissa yhteyksissä. Varhaisesta puuttumisesta kuulee puhuttavan esimerkiksi työttömyyden ehkäisyyn, sairaudenhoitoon, nuorisorikollisuuteen ja päihteiden käyttöön liittyen. Nämä itsessään tärkeitä teemat eivät liity mitenkään tutkimukseeni, joka keskittyy pienen lapsen koulupolun aloitukseen ja sen tukemiseen. Muiden ohessa Pyhäjoki (2006) on tunnistaa varhaisessa puuttumisessa kolme näkökulmaa: Ensimmäinen näistä on inhimillinen kehitys, joka nojaa lapsen kehitykseen. Toisena asiana Pyhäjoki mainitsee oikeudellisen aspektin, joka liittyy yleisiin ihmisoikeuksiin ja erityisesti lapsen oikeuksiin. (Pyhäjoki 2006.) Näiden lisäksi varhaisella puuttumisella voidaan katsoa olevan kustannusäästöjä lisäävä taloudellinen näkökulma. Tutkimukseni kannalta ensin mainittu näkökulma on keskeisin, mutta käytännössä opetuksenjärjestämistä ei voi käsitellä ilman lakiin, asetuksiin ja suunnitelmiin tutustumista.

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan alle kouluikäisten kasvatusta (Heikka, Hujala & Turja 2009, 4). Hiltunen ja Pihlaja (2010) ajattelevat sen olevan olennainen osa elinikäisen oppimisen ketjussa. Erityisvarhaiskasvatuksessa varhaiskasvatukseen on liitetty yksilöllisen ja erityisen tuen tarpeen huomioivia elementtejä (Pihlaja 2004; Opettaja-lehti 31.10.2008). Varhaiserityiskasvatus on luonteeltaan inklusiivista, jossa

varhaiskasvatuksessa huomioidaan lapsen tarpeet. Nämä yksilölliset ja yhteisölliset pedagogiset elementit sitten sijoitetaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatukseen (Pihlaja & Kontu 2006). Huhtanen (2004) kuvaa päivähoitoikäisten lasten erityiskasvatusta perspektiiviltään moniulotteiseksi, mikä selittää nimikkeiden kirjoa. Varhainen tukeminen on tukemista, joka pyritään aloittamaan välittömästi, kun on havaittu, että lapsi tarvitsee tukea kasvunsa tueksi. Tukitoimet liittyvät nekin varhaiseen puuttumiseen, sillä ei ole olemassa puuttumista ilman tukitoimia. Suunnitelmaton ja harkitsematon puuttuminen on aiheuttanut keskustelua. Satka (2009) näkee edellä kuvatun kaltaisen toiminnan pelottavana tulevaisuusvisiona. Osana mahdollisten oppimisvaikeuksien havaitsemista on Suomessa suorittamassa neuvolalaitos. Valtonen (2009) kuvaa neuvolainstituution toimintaa väitöskirjassaan laaja-alaisena kehityksen arvioinnin keskuksena. Myöhemmin tätä tehtävää suorittavat vanhempien ohella päiväkodin, esikoulun ja koulun henkilöstö yhteistyökumppaneineen. Tuen tarvetta Hotulainen ja Takala (2008) ovat määritelleet opetussuunnitelman perusteiden pohjalta seuraavasti: Ne oppilaat, a) joiden kehityksen, kasvun ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toimintavajavuuden vuoksi, b) jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvulleen tai c) joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä vanhemman mukaan oppimisvalmiuksiin rajoittavia riskitekijöitä, tarvitsevat oppimisensa tueksi erityistä tukea. Varhaisella tuella tarkoitetaan lapsen vaikeuksiin reagoimista välittömästi sen jälkeen, kun ne havaitaan. Tällainen reagointi voisi olla puhelinsoitto lapsen huoltajalle, keskustelu konsultoivasti esimerkiksi kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa tai lapsen tiiviimpi seuranta ja havaintojen systemaattinen kirjaaminen mahdollisia jatkotoimenpiteitä varten. Heinämäki (2007, 13) mainitsee havainnoinnin oikea-aikaisuuden olevan tärkeä tekijä lapsen tukemisprosessissa. Varhaisella tuella voidaan välttää yhden vaikeuden mahdollisesti aiheuttama lumipalloefekti.

Olen tullut siihen tulokseen, että termeistä varhainen tunnistaminen ja varhainen puuttuminen, jälkimmäinen on yleisemmin käytössä. Ajattelen, että varhainen tunnistaminen liittyy puuttumisprosessiin ja on osa varhaista puuttumista. Ongelmana on, että myöskään varhaiselle puuttumiselle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää (Kuikka, 2005). Valitsin tutkielmassani käytettäväksi pääsääntöisesti termiä varhainen

puuttuminen, koska se kuvaa sanaparina mielestäni osuvimmin riittävän ajoissa aloitettua interventiota. Koen myös sen yläkäsitteenä, joka sisältää sekä huolen havaitsemisen, että siitä seuraavan konkreettisen tukemisen. Käytän myös muita termejä käsitettä määritellessäni, mutta silloin pyrin asiasta kirjoittaessani sellaiseen tarkkuuteen, että en itse sekoita termejä. Tunnistamisen erotan omaksi kappaleeksi, sillä pidän sitä olennaisena osana varhaisen puuttumisen prosessia. Aikuisella täytyy olla tunne siitä, että oppimiselle on esteitä ennen varsinaisia jatkotoimenpiteitä. Alla on laatimani kuvio siitä, mitä varhaisella puuttumisella tarkoitetaan. Termit voimaantumisosprosessi ja toimintajakso ovat Huhtasen (2011 40- 49; 184) käyttämiä termejä, jotka ovat mielestäni hyvin kuvaavia ja siten relevantteja käyttää varhaista puuttumista määriteltäessä.

Varhainen puuttuminen on siis sekä ongelmien havaitsemista ja ratkaisumallien löytämistä mahdollisimman varhain, että hyvinvointia ja ongelmia ehkäisevää työtä (Kuikka 2005; Huhtanen 2011, 40; Heinämäki 2007, 11). Opetusministeriön Erityisopetuksen strategia 2007 määrittelee varhaisen puuttumisen olevan erityisten oppimisen tarpeiden yksilöllistä tunnistamista, oppimisen tukemista ja mahdollisten lisähaittojen, kuten oppimisvaikeuksien, ennaltaehkäisyä mahdollisimman varhain. Eriksson ja Arnkil (2005, 27) käyttävät termiä ennakoiva työote ja Huhtanen (2011, 185- 202) tuoreimmassa julkaisussaan käsitettä pedagoginen ennakointi. Nimikkeiden runsaus kertoo siitä, että erityisopetuksen koordinointi ja varhainen puuttuminen sen keskeisenä elementtinä on tällä hetkellä akuutti aihe suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tärkeää on se, että varhaisen puuttumisen periaate ei ole ainoastaan toimintasuunnitelmaan kirjattu tai opetussuunnitelman sisältämä velvoite (Tilus 2005). Sen tulisi olla konkreettinen, tietoisesti valittu menettelytapa, jonka tueksi on valmiiksi mietitty sapluuna, jonka avulla tilanteessa aletaan edetä.

2.1.3 Huolen tunnistaminen ja huolen vyöhykkeistö apuvälineenä tunnistamisessa

Huolen tunnistaminen vaatii huomion tekijältä paljon. Ensimmäiset merkit lapsen huolesta eivät välttämättä ole kovin näkyviä. Huhtanen (2007, 85- 104) käyttää termiä heikot signaalit, mikä kuvaa hyvin havainnon luonnetta. Merkki lapsen avuntarpeesta saattaa olla minimalistisen pieni ja hienovarainen. Se saattaa hyvin tuntua neulan etsimiseltä heinäsuovasta. Toista kielikuvaa käyttäen, tilanteesta tekee kasvattajan

kannalta haasteellinen, koska metsä tulisi nähdä puilta. Mikä on vaikeus tai pulma, johon oppilas tarvitsee tukea? Seuraava kysymys olisi luonnollisesti, miten lasta voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla? Näitä kysymyksiä kasvattajat ratkovat ympäri maailmaa lapsia auttaessaan. Näiden kysymysten ratkaiseminen on työtä, jossa parhaimmillaan voidaan saavuttaa hyvin konkreettisia ja kauaskantoisia tuloksia, jotka auttavat pedagogeja jatkamaan uusien signaalien jäljittämässä.

Coffman (1997) on laatinut heikkojen signaalien pohjalta neliportaisen mallin, jota seuraamalla kasvattaja pääsee hyvään alkuun huolen tunnistamisen jälkeen, joka on siis mallin ensimmäinen askel. Toinen kohta on analysointivaihe, jossa etsitään tilanteen kannalta tärkeä ja olennainen informaatioaines ja eritellään se turhasta. Kolmantena kartoitetaan kokonaiskuva, jossa huomioidaan myös aikaisemmin karsitut signaalit eli antaudutaan, kaikki on mahdollista - ajattelumalliin. Viimeinen, neljäs askel, on ongelmien ollessa selvillä, aloittaa suunnittelu ja asioiden toimeenpano. Huhtanen (2011, 165- 169) puhuu ensioireesta, jota hän pitää heikon signaalin synonyyminä. Hän muistuttaa, että heikkojen signaalien joukossa on negatiivisten lisäksi positiivisia signaaleita. Kasvattajan työ on yksinkertaisesti vahvistaa positiivisia asioita ja toimintaa ja pyrkiä estämään negatiivisten signaalien vahvistuminen. Opettajalta vaaditaan tässä vaiheessa luottamusta omaan osaamiseen ja ammatilliseen ”pentusilmään”, kuten Tilus (2005) termiä nimittää. Kasvattajan on vain luotettava oman tutkan tuomaan tuntumaan, vaikka sille ei ole vielä todisteita (Helminen & Koiso- Kanttila 2001).

Teorian ja käytännön tunteminen auttaa kasvattajaa havaitsemaan merkkejä esimerkiksi lapsen tarkkaavaisuuden vaikeuksista. Nämä viitteet kasvattaja tulkitsee sitten kokemuksensa pohjalta merkityksellisiksi tai merkityksettömiksi. Tällainen tilanne vaatii arvioimista. Yleisesti erityisen tuen tarpeen arvioiminen on ainakin jokseenkin vaikeaa opettajien mielestä. (Huhtanen 2007, 94- 100.) Kuitenkin se on äärimmäisen tärkeä tekijä koko yksilön elämänkaaren kannalta, sillä lapsuus on lyhyt ja ainutkertainen. Tunnistamisen tulisi johtaa tarvittaessa varhaiseen puuttumiseen. Tällöin piilevät ongelmat saattavat jäädä puhkeamatta. (Helminen & Koiso- Kanttila 2001) Tästä syystä erilaiset työvälineet, kuten seulat ja taulukot ovat tärkeitä, kun tuen tarvetta ja mahdollisten interventioiden suunnittelun aloittamista mietitään.

Lisäksi Suomessa käytetään erilaisia arviointivälineitä, kuten esimerkiksi leikki-ikäisen lapsen neurologinen arvio eli Lene, joita on kehitetty mittaamaan lapsen kehitystä usealla eri osa-alueella. Tämän tyyppistä arviointivälinettä kehitysseurannassa käytetään neuvoloissa. Valtonen (2009), joka on tutkinut Lenen luotettavuutta ja käyttökelpoisuutta seulontamenetelmänä myöntää, että oppimisvaikeuksien laaja kirjo ja päällekkäisyys toisiinsa nähden on haaste, kun tutkimuksen kohteen tuen tarvetta arvioidaan. Lenen lisäksi ainakin neuvoloissa käytetään standardoituna seulontamenetelmänä LaCo Oy:n kehittämää Lumiukko- testiä, jolla on saavutettu hyviä tuloksia puheen kehitystä arvioitaessa (Honkaranta 2007).

Edellisessä kappaleessa mainittujen lisäksi lastenneurolat, päiväkodit ja puheterapeutit käyttävät arviointimenetelmänä Kettu- testiä, joka on lähinnä kolmivuotiaille lapsille tarkoitettu puheen- ja kielenarvioinnin menetelmä. Jotkin testeistä on kehitetty viisivuotiaiden lasten kehityksen arviointiin, kuten tarkkaavaisuuden häiriöiden yhteydessä käytetty Viivi- lomake ja Kehu!- menetelmä. Kehu!- menetelmää käytetään jopa esiopetuksen opetussuunnitelman pohjana, kuten Nokian kunnassa. Se on menetelmä, jolla pyritään mittaamaan viisivuotiaiden lasten kouluvalmiuksia eli lapsen vahvuudet ja osa-alueet, jotka kaipaavat harjaantumista (Nokian kaupungin verkkosivut). Viivi- kyselylomaketta esimerkiksi, kun kerätään tietoa lapsen kehityksestä motoriikan, toiminnan ohjauksen, hahmotuksen, muistin, kielen, sosiaalisten taitojen ja oppimisen toiminta-alueilla. Viivi- lomaketta on käytetty muun muassa lääkäreiden, psykologien ja neuvolan toimesta. Yksi käyttötarkoitus on ollut kartoittaa lapsella mahdollisesti ilmenevää tarkkaavaisuuden pulmia. (ADHD- liitto ry:n verkkosivut.) Seulontaan ja arviointiin on haluttu panostaa ennen kouluikää, sillä tuossa iässä tunnistettuja vaikeuksia voidaan vielä korjata ja tukea esikoulun aikana, jolloin lapsen koulunaloitus sujuu todennäköisesti paremmin. (Language and Communication Care yrityksen verkkosivut.)

Tunnistaminen ja sen vaikutukset lasta koskeviin jatkotoimenpiteisiin muodostavat paradoksin. Tuen tarve olisi syytä huomata, mutta hätäjarrun vetäminen tulisi ajoittaa juuri oikein. Eteen tulee varmasti monesti tilanteita, jolloin kasvattaja joutuu miettimään, onko kyseisen lapsen kohdalla mahdollisuus vain jatkaa seurantaa ja siirtää tukitoimien aloittamista tulevaan. Tällöin uskotaan, että ajan kuluessa lapsen pulmat pienenevät ja häviävät lopulta kokonaan. Kaikista testeistä ja seuloista huolimatta

pedagoginen silmä lienee esikoulussa ja koulussa parhaiten, kun aikuinen arvioi lapsen tilannetta (Takala & Kjälman 2010). Myös Ahvenainen, Ikonen ja Koro (2002, 151-160) ovat sitä mieltä, että päivähoitossa ja esikoulussa on parhaat mahdollisuudet oppimisedellytysten kehittämiseen.

Mietin sopivaa kielikuvaa tai esimerkkiä kuvaamaan varhaista tunnistamista ja keksinkin sopivan. Huhtanen (2004) tosin on käyttänyt sitä jo vuosia aikaisemmin. Huolen heräämistä voisi kuvainnollisesti savuna, kun liekkejä ei vielä näy. Pienemmät liekit on helpompi sammuttaa kuin leviävä roihu. Ideaalitulanteessa saamme signaalin huolesta jo ennen palon syttymistä ja silloin ennuste lapsen kuntoutumiselle lienee parhain. Esimerkiksi on olemassa runsaasti näyttöä siitä, että varhaislapsuuden havaintotoimintojen vaikeudet ovat yhteydessä luki- ja matematiikan oppimisvaikeuksiin (Nieminen 2007). Jyväskylässä tehdyssä tutkimuksessa saatiin selville, että esi- ja alkuopetuksen opettajat kokivat varhaisten motoristen ja havaintotoimintojen varhaisen kuntouttamisen vähentäneen näitä vaikeuksia peruskouluiässä. Tutkijat kehottivat miettimään, millaiset vaikutukset päiväkodissa ja esiopetuksessa annetulla suunnitelmallisella kuntoutuksella voisi olla tarkkaavaisuuden ja lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksiin. (Adenius- Jokivuori 2001.)

Päivähoitossa, esiopetuksessa ja koulussa kasvattaja harjaantuu huomaamaan lapsista pieniä signaaleita, jotka herättävät hänen vaistonsa; kaikki ei ole kunnossa. Havainto saa hänet mahdollisesti tiivistämään ja tarkentamaan jonkun lapsen tarkkailemista. Tässä auttaa kasvattajan ikätasaisen kehityksen ja lapsen yksilöllisen kehityksen hyvä tunteminen (Heinämäki 2007, 13). Heikka, Hujala ja Turja (2009, 60- 61) muistuttavat, että havainnointi ja siihen pohjaava arvio on tärkein oppimista tukevan pedagogiikan toteutumisen ehto ja keskeinen osa pedagogiikkaa. Puuttumisprosessin alkutilanteessa kasvattaja saattaa olla melko yksin. Opettaja voi havaita jotakin lasta koskevan huolen, josta ei ole ollut aikaisemmin puhetta työyhteisössä tai lapsen huoltajien kanssa. Tällöin on vain luotettava omaan intuitioon, omaan huoleensa (Kuikka 2005).

Varhaisella puuttumisella pyritään siihen, että lapsella oleva erityisen tuen tarve havaitaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ja tukitoimet päästään aloittamaan vaiheessa, jossa niiden vaikutus on otollinen lapsen kehityskauden kannalta. Toinen tärkeä seikka varhaisessa tunnistamisessa on se, että silloin lasta voidaan tukea

enemmän, koska tukitoimien suunnittelu ja toteutus on tällöin päästy aloittamaan aikaisin. Tuen sisällön lisäksi on alettu siis nähdä äärimmäisen tärkeänä se, että tuen tarpeessa oleva lapsi ei joudu kasvamaan ilman hänelle tärkeitä tukitoimia siitä syystä, että kukaan ei ole huomannut hänen olevan ikätasoisesta tai yksilöllisestä kehityksestä jäljessä. Tällainen tuen tarpeen havaitseminen edellyttää tietysti ainakin jossain määrin lapsen tuntemista ja myös ikätasoon liittyvän kehityksen osaamista. Näillä taustatiedoilla mahdollistuu havainnointi, jolla voidaan erottaa joukosta niitä lapsia, joilla on pulmia, joita on syytä tarkkailla tarkemmin. (Heinämäki 2007, 11.)

Erityisten tukitoimien pohjana toimivat nk. normit opetusjärjestelyt, joiden tavoitteena on kasvattaa lapsia opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaisesti ja kunkin lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden. Tämän perusperiaatteen rinnalla tukitoimet jalostavat opetusjärjestelyjä sellaiseen suuntaan, että ne palvelevat paremmin myös niitä, joille perinteinen yleisopetus ei ole opetusmenetelmänä relevantti valinta. Erityistä tukea tarvitsevat hyötyvät samoista toimenpiteistä ja yleisopetuksen ryhmätoiminnasta kuin lapset yleensäkin ja tämä pitäisi näkyä käytännön opetusjärjestelyissä inklusiiviseen kasvatustoimintaan pyrittäessä (Viitala 2006). Kriittisimmät ovat järjestyneet käytössä olevaa järjestelmää ja suosittelleet lasten diagnosoinnin ja luokittamisen hylkäämistä (Viitala 2006). Ajatus sopisi hyvin inklusiiviseen koululaitokseen. Toisaalta lapsen tukeminen edellyttää aikuisen havaintoa sen tarpeesta. Monesti havainnointi vaatii tarkkaa asiantuntijan silmää ja kompetenssia. Vanhemmat ovat tässä suhteessa tärkeitä kasvatuskumppaneita, sillä juuri he ovat asiantuntijoita omien lastensa kasvattajina ja parhaat sekä ajankohtaisimmat tiedot omasta lapsestaan. Pyhäjoki (2006) kirjoittaa subjektiivisen huolen perustuvan kontaktitietoon, jota on vain lapsen tekemisissä olevilla ihmisillä, kuten esimerkiksi esikoulun opettajalla, varhaiserityisopettajalla ja tietysti lapsen vanhemmilla. Kontaktitiedon lisäämiseksi kasvattajille on työn tueksi laadittu erilaisia apukeinoja.

Varhaiseen tunnistamiseen ja puuttumiseen liittyvistä arviointivälineistä yksi tunnetuimmista lienee Arnkilin ja Erikssonin vuonna 2000 kehittämä huoliseula. Edes tämä huolen vyöhykkeistö nimeä kantava arviointiväline ei aina takaa absoluuttisesti oikeaa ja etenkin oikein ajoitettua havaintoa. Syiksi Huhtanen (2004, 66- 69) mainitsee esimerkkeinä seuraavat asiat; lapsi ei ole ollut päivähoitossa, vanhemmat eivät ole havainneet ongelmia, on odotettu lapsen kehittyvän tai hoitajat tai hoitopaikka on vaihtunut useasti. Kouluilla ja päiväkodeilla on kuitenkin mielestäni hyvät

mahdollisuudet saada vinkkejä lapsista, jotka tarvitsevat tukea. Havaintoja voi tarvittaessa tukea huoliseulonalla, kartoittamalla lapsen tilannetta huolivyöhykkeellä, tilannetta seuraamalla, käyttämällä tiedonkeruukorttia tai keskustelemalla lapsen tilanteesta muiden lasta tuntevien asianomaisten kanssa (Huhtanen 2007, 132- 139).

Huolen tunnistamisen jälkeen Huhtanen kehottaa laittamaan jäitä hattuun ja selvittämään perusteellisesti, minkälaisesta tuen tarpeesta on kysymys. Tämä on lapsien tukemisen kannalta tärkeä kysymys ja keskeinen tekijä, jos varhaista tunnistamista ja puuttumista ajatellaan koko yhteiskunnan tasolla. Yleisesti on helppo yhtyä niihin, joiden mielestä tuelle on tarvetta. Siitä kertovat kouluampumiset niin kutsuttuina villeinä kortteina, mutta myös huostanottotilastot, erityisopetuspäätökset, kuten myös omat havainnot esimerkiksi kauppakeskusten ja juna-asemien liepeillä (Huhtanen 2007, 88- 90; Tilastokeskus 2011). Useiden tutkimusten tilastot ovat osoittaneet, että 2000-luvulla noin 8 % kasvattajien ja sosiaalityöntekijöiden huolista sijoittuu harmaalle vyöhykkeelle ja hieman noin puolitoista prosenttiyksikköä suuren huolen vyöhykkeelle (kts. taulukko 1) (Riikonen 2008, 14).

Arnkil, Eriksson ja Saikku (2003) saivat omassa tutkimuksessaan vielä huolestuttavampia lukuja, niiden ollessa edellä mainittuihin verraten suurempia. Hämeenlinnan ja Raision alueilla suoritetussa kartoituksessa luvut eivät kuitenkaan eronneet mielestäni tilastollisesti samanlaisista tutkimuksista. Siten voitaneen ajatella, että hieman alle joka kymmenes huoli sijoittuu harmaalle alueelle, jota voitaneen pitää hälyttävänä merkinä yhteiskuntamme sekä samalla myös nuorisomme kasvun ja kehityksen suunnasta. Tulevaisuuden linjauksena tulisi siis pitää edelleen politiikkaa, ponnisteluja ja riittävien resurssien tarjoamista lasten ja nuorten hyvinvoinnin saavuttamiseksi. Ohjenuorana voisi pitää ajatusta siitä, että huoli kasvaa sitä mukaa, kun aikuinen kokee omien auttamismahdollisuuksien vähenevän (Pyhäjoki 2006, 11). Samaan tapaan tuen tarpeen suuruutta voi arvioida esimerkiksi taulukon 1 avulla. Vaikka huolet on saatu luokiteltua näennäisesti tarkkarajaisesti luotuun taulukkoon, niin näin ei käytännössä ole (Eriksson & Pyhäjoki 2007).

Taulukko 1. Työntekijän kokeman lasta/nuorta koskevan huolen vyöhykkeistä.

(Huolen vyöhykkeistä, Eriksson & Arnkil 2000)

HUOLETON TILANNE	PIENI HUOLI	HARMAA VYÖHYKE	SUURI HUOLI
(1) Ei lainkaan huolta.	(2) Pieni huoli tai ihmettely on käynyt mielessä; luottamus omiin mahdollisuuksiin on vahva.	(4) <i>Huoli kasvaa; luottamus omiin mahdollisuuksiin heikkenee. Mielessä toivomus lisävoimavaroista ja kontrollin* lisäämisestä.</i>	(6) Huolta paljon ja jatkuvasti; lapsi/nuori vaarassa. Omat keinot loppumassa. Lisävoimavaroja ja kontrollia saatava mukaan heti.
	(3) Huoli tai ihmettely on käynyt toistuvasti mielessä; luottamus omiin mahdollisuuksiin hyvä. Ajatuksia lisävoimavarojen tarpeesta.	(5) <i>Huoli tuntuva; omat voimavarat ehtymässä. Selvästi koettu lisävoimavarojen ja kontrollin lisäämisen tarve.</i>	(7) Huoli erittäin suuri; lapsi/nuori välittömässä vaarassa. Omat keinot lopussa. Muutos lapsen tilanteeseen saatava heti.

- kontrolli= tilanteen hallinnan lisääminen esimerkiksi rajoittamalla jotain epätoivottavaa asiaa.

Eriksson ja Arnkil (2005, 25) luonnehtivat vyöhykkeistön auttavan ammattiryhmien kielimuurien ylittämässä ja luovan varhaista puuttumista ja yhteistyötä tukevaa kieltä. Ääripäät ovat siis huoleton tilanne ja suuri huoli, kuten taulukosta 1 käy ilmi. Väliin jäävät kaksi aluetta on nimetty pienen huolen vyöhykkeeksi ja harmaaksi vyöhykkeeksi. Harmaan vyöhykkeen ajatus on sellainen, että siinä tunne ilmoitusvelvollisuudesta ohittaa vaitiolovelvollisuuden tunteen eli kasvaa sitä suuremmaksi (Arnkil, Eriksson & Saikku 2003, 3). Tämän ajatuksen taakse piiloutuva problematiikka selviää tekstinpätkästä, jossa siteeraan Arnkilia, Erikssonia ja Saikkua: *Julkisten palveluiden ammattilaisilla on lastensuojelulain mukainen ilmoitusvelvollisuus: Jos havaitset lapsen olevan vaarassa, ilmoita sosiaaliviranomaisille. Samaisilla ammattilaisilla on myös vaitiolovelvollisuus: Älä kerro luottamuksellisia tietoja. Aika ristiriitaista. Mitä teet jos yrityksesi tukea lasta ja perhettä eivät tunnu riittävän, et tiedä onko tilanne muillakaan*

hallinnassa, mutta koet, että lastensuojeluilmoitus olisi liian järeä liike? Jos olet jonkun tai joidenkin kohtaamiesi lasten kanssa tällaisessa tilanteessa, olet huolen harmaalla vyöhykkeellä - etkä suinkaan yksin.

Kuikan (2005) mukaan keskeistä huolen vyöhykkeistöön liittyvässä tausta- ajattelussa on työntekijän itsensä kokema subjektiivinen arvio omasta työskentelysuhteesta lapseen. Voin kuvitella, että omien toimintamahdollisuuksien ja voimavarojen loppuminen ja sen myöntäminen tuntuu vaikealta hyväksyä, mutta se on lapsen edun mukaista ja avaintekijä huolen vyöhykkeistön onnistuneeseen käyttöön. Tällöin toteutuu käytännössä jaettu vastuu ja yhteistoiminnallinen työote, jossa resurssit valjastetaan toimimaan yhteiseen tavoitteen mukaisesti. Huolen vyöhykkeistöä työvälineenä käyttämällä on pyritty luomaan yhtenäisiä toimintatapoja, kehittämään hyvinvointipalveluja yli hallintorajojen sekä lisäämään henkilöstön kompetenssia varhaisen tukemisen alueella (Riikonen 2008, 16).

Lapsien oikeutta saada yksilöllisiä tukitoimien oppimisen ja kasvamisen tueksi on kehitetty vuosien saatossa. Vuonna 1990 laadittu muutos lastensuojelulakiin edellytti kunnilta, että ne järjestävät riittävän tuen, ohjauksen ja muun tarvittavan intervention, jotta lapsen koulutie muuttuisi vastaamaan yksilön tarpeita. Lakimuutoksen myötä koulun toiminta esimerkiksi kotien kanssa aktivoitui. Lisäksi muutos mahdollisti koulupsykologien ja kuraattoreiden virkojen perustamisen. Jo ennen tätä perusopetuslaki on velvoittanut kuntia järjestämään opetuksen kaikille oppilaille. (Tilus 2004, 19- 20.) Tietomme lapsen kasvusta lisääntyy ja kouluilla työskentelevät opettajat ja kasvatusalan suunnittelijat samoin kuin poliittiset päättäjät joutuvat päivittämään suunnitelmia aika ajoin. Myös muutokset yhteiskunnassa edellyttävät silloin tällöin uusia linjauksia myös opetuksen järjestämistä koskien. Ajan saatossa laadittuja lakejakin joudutaan muokkaamaan vastaamaan uusia tarpeita. Oppilashuollolliset asiat ja erityisopetus ovat merkittävä osa uusia opetussuunnitelmia ja niissä korostuu tuen tarpeessa olevien lapsien kokonaisvaltainen auttaminen ja kullekin yksilölle sopivien tukitoimien rakentaminen. Vuonna 2003 laadittu varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sisältää jo kohtia, joissa korostetaan, että tukitoimet on hyvä aloittaa heti, kun huoli on havaittu. Tällöin vältytään paremmin ongelmien kasautumiselta ja pitkittymiseltä.

(Viitala 2006.) Parkkinen ja Koivula (2010) muistuttavat, että jokaisella lapsella on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.

Kun erityisopetusta ja oppilaiden tukitoimien järjestämistä mietitään lakien ja asetusten kannalta, niin vuodesta 2010 alkanut uusi vuosikymmen on tuonut muutoksia, joilla pyritään kehittämään rakenteita entistä toimivammiksi. Uudet muutokset nojaavat vuonna 2007 valmisteltuun Erityisopetuksen strategiaan. Suomessa ensimmäinen laatuaan oleva strategia siirtää painopisteen varhaiseen tukeen ja vaikeuksien ennalta ehkäisyyn, vaikka se lisää samalla mahdollisuuksia elinikäiseen oppimiseen ja tuen jatkumoon. (Sarlin & Koivula 2009.) Tärkeitä elementtejä ovat varhainen tuki ja inklusiivinen ajattelu. Vuonna 2001 asiantuntijat katsoivat suomalaisen koulun olevan vielä hyvin kaukana inklusiivisesta koulusta. Sisällöllistä remonttia ja rakennemuutosta pidettiin tavoittelemisen arvoisena. (Moberg 2001) Karrikoiden tämän voisi katsoa olevan kaikenlaisen diagnosoinnin ja luokittelun loppu. Tilalle pyrittäisiin luomaan kouluja, joilla olisi valmius ottaa vastaan kaikenlaisia lapsia.

Uusi vuoden 2011 alussa voimaan tullut lainkohta säätää tuen kolmiosaisuudesta. Hyvään perusopetukseen pohjautuva ajattelutapa jakaa tuen kolmeen portaaseen; yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki, jossa viimeksi mainittu ryhmä tarvitsee eniten tukitoimia. Opetusministeriön työryhmämuistio sisältää ajatuksen, johon perustalle kolmiportainen tukijärjestelmä rakentuu. Perusopetuslain mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Tämä perusopetuslain 3 §:ssä oleva säännös on pohjana kaikelle opetuksen sekä opetukseen liittyvien järjestelyiden ja tukitoimenpiteiden suunnittelulle ja toteuttamiselle (Opetusministeriön työryhmämuistio 2007, 21). Edellinen ajattelutapa toimii pohjana myös esiopetuksen puolella laadituille opetussuunnitelmille. Näin myös kunnassa, jonne tapaustutkimukseni sijoittuu. Seuraavaksi esittelen tuen kolmivaiheisuuden esikoulun ja tutkimuspaikkakuntani näkökulmasta.

Esiopetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä esiopetusryhmän että kunkin lapsen vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet (Kunnan verkkosivut, esiopetuksen opetussuunnitelma 2011). Oppilaan kasvua ja kehitystä suunnitellaan ja arvioidaan. Tätä varten jokaiselle esikoululaiselle tehdään oppimissuunnitelma. Lievien vaikeuksien

tueksi oppilas voi saada yleistä tukea. Se voi olla oman opettajan antamaa tukiovetusta, käyntejä silloin tällöin laaja-alaisen erityisopettajan tai varhaiserityisopettajan luona tai kodin ja koulun yhteistyön tehostamista, jotta oppimisen pienet esteet ylitetään ja samalla ennalta ehkäistään vaikeuksien mahdollisesti aiheuttamia haittavaikutuksia. Kuntien välisissä käytänteissä on jonkin verran eroja. Esimerkiksi Tornio ei tarjoa verkkosivujensa mukaan osa-aikaista erityisopetusta yleisen tuen vaiheessa. Tämä riippuu varmasti resursseista. Laaja-alaisen erityisopettajan tarjoama eriyttävä opetus on annosteltava niille, jotka sitä eniten tarvitsevat.

Jos huomataan, että edellä mainitun kaltainen tukeminen ei auta, niin siirrytään käyttämään tuen toista porrasta, tehostettua tukea. Tämä on uuden järjestelmän idea ja hienous, sillä mm. Huhtanen (2011, 40- 49) uskoo sen mahdollistavan paremmin siirtymisen erityisopetuksesta takaisin yleisopetukseen. Lapselle, joka tarvitsee oppimisessaan säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on pedagogiseen arvioon perustuen annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti (POL 16 a § 1 mom.) Tehostettu tuki on yleistä tukea pitkäkestoisempaa ja vahvempaa. Pedagoginen arvio käsitellään oppilashuoltotyöryhmässä, johon kutsutaan myös lapsen huoltajat. Tehostetun tuen päättyessä, oppilaan sen hetkistä tilannetta arvioidaan ja sen perusteella oppilas siirtyy joko yleisen tuen piiriin tai hänen tukemistaan tehostetaan edelleen. Tavoite on, että pedagogisella arviolla ja suunnittelulla lapsi voisi jatkaa koulunkäyntiä yleisopetuksessa (Huhtanen 2011, 9).

Tilanteissa, joissa myös tehostettu tuki arvioidaan riittämättömäksi, siirrytään kolmanteen vaiheeseen, erityiseen tukeen. Tämä edellyttää pedagogista selvitystä, jonka voi tehdä esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmä. Hyvin usein selvityksen tekemiseen osallistuu useampi asiantuntija. Pedagogisen selvityksen tulokset käydään läpi oppilashuoltoryhmässä. Tähän palaveriin myös huoltajalla on oikeus osallistua. Kunnassa, jossa tutkimustani suoritin, pedagogisen selvityksen tekevät opetussuunnitelman mukaan esikoululaisille heidän opettajansa yhdessä varhaiserityisopettajan kanssa. On huomioitavaa, että aina pedagoginen selvitys ei johda erityisopetuspäätökseen. Joissakin tapauksissa katsotaan, että tehostettu tuki riittää lapselle sellaisenaan ja päätöstä erityisopetuksen piiriin arvioidaan aika ajoin myöhemmin uudelleen (Kunnan verkkosivut, perusopetuksen opetussuunnitelma 2004,

päivitetty 2011). Kunnan verkkosivuilta selviää, että erityisopetukseen siirtäminen tapahtuu pääsääntöisesti vasta tehostetun tuen toimenpiteiden jälkeen.

Prosessi voisi edetä vaikkapa seuraavalla tavalla; mikäli oppilashuoltotyöryhmä yhdessä huoltajien kanssa pitää erityisen tuen aloittamista tarpeellisena, tehdään pedagoginen selvitys, jonka yhteydessä mietitään tarvetta harkita tarkempia tutkimuksia, joiden kautta lapselle voitaisiin tehdä rehtorin toimesta erityisopetuspäätös. Tämän jälkeen lapselle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelma on opetussuunnitelmaan perustuva pedagoginen asiakirja, joka laaditaan yhteistyössä huoltajien kanssa ja sitä arvioidaan lukuvuoden kuluessa. Sen tehtävänä on tukea pitkäjänteisesti lapsen yksilöllistä kasvu- ja oppimisprosessia. Erityisopetuspäätökset ovat esiopetuksen aikana melko harvinaisia kunnassa, johon tutkimukseni sijoittuu, mutta jos koulupsykologin tai lääketieteellisen arvion perusteella selviää, että opetusta ei muuten voida järjestää, niin perusopetuslaki 17 1 mom. (642/2010) velvoittaa erityisopetuspäätöksen tekemistä jo ennen peruskoulun aloittamista. (Opetusministeriö 2007, 21- 24; Kunnan verkkosivut, esiopetuksen opetussuunnitelma 2011; Takala 2010). Näissä tapauksissa edes pedagogista selvitystä tai tehostetun tuen toimenpiteitä ei tarvita (Kunnan perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, päivitetty 2011).

Monet kunnat ilmoittavat verkkosivuillaan, että pyrkivät tekemään erityisopetuspäätökset niitä tarvitseville vasta alkuopetuksen jälkeen, mutta mielestäni sille ei löydy riittävästi hyviä perusteita. Ehkä juuri peruskoulun aloittaminen on sopiva ajanjakso erityisopetuspäätökselle, sillä sen saaminen lapselle ei ole lapselle rangaistus tai uhka, vaan suuri mahdollisuus. Virkamiehen, yleensä rehtorin tai opetustoimen- tai sivistystoimenjohtajan tekemän erityisopetuspäätöksen tekemisen jälkeen tulee usein tilanne, jossa lapselle mietitään parasta mahdollista opetusryhmää, jossa hänen yksilölliset tarpeensa pystytään huomioimaan ja hänen koulunkäyntinsä olisi turvallista ja mielekästä. Oppilaan edun mukaisesti erityisopetus järjestetään siis ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä, osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. (Huhtanen 2011, 107.)

Erityisopetuspäätös on luonteeltaan määräaikainen. Oppilaan tilanne on dynaaminen ja hänen tuen tarve vaihtelee koulupolun varrella. Ohjeistuksen mukaan se on syytä

tarkistaa vähintään toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen yläkoulun aloitusta (Niinikoski, Eronen & Venäläinen 2010). Tämä tehdään, koska erityisopetuksen antamisen lähtökohtana on lapsen vahvuuksien lisäksi yksilölliset oppimis- ja kehitystarpeet, jotka eivät tietenkään säily muuttumattomina (Halinen, Koivula & Virtanen 2005). Tällöin esimerkiksi esikoulun ja ensimmäisen luokan välimaastossa tehty erityisopetus päätös voidaan joissakin tapauksissa purkaa edellä mainittujen tarkastusten yhteydessä.

HOJKS lyhenne tulee sanoista henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma. Sen nimi kertookin oleellisen. Siitä tulee käydä ilmi lapsen oppimisvaikeuksien luonne ja laajuus, ottaa vanhemmat mukaan toimintaan, ottaa lapsi itsensä mukaan hänen oman opetussuunnitelman laadintaan ja yhdistää opettajan kanssa yhteistyötä tekevät tahot yhteistoimintaan, jotta lapsi saisi riittävän tuen. (Ikonen 2003). HOJKS sisältää sekä oppimisen kannalta merkityksellisiä asioita menneisyydestä, että tulevaisuuden visioita (Valanne 2002, 59). Huhtanen (2011) mainitsee pedagogisen ennakoinnin yhteydessä eteenpäin suuntautuvan työotteen. Kasvattajan tulisi tehdä itselleen selväksi, mihin kunkin oppilaan asiakirjalla pyritään. Nämä tavoitteet tulee selvittää myös muille päätöksentekoon osallistuville ja kysyä heidän mielipidettään, jotta kaikki osallistujat sitoutuvat yhteisiin päämääriin. HOJKS: iin kirjataan myös lapsen diagnoosit, jos sellaisia on. Nykyään elämme aikoja, jolloin monet tahot ovat diagnosoimista vastaan jo periaatetasolla. He argumentoivat mielipidettään muun muassa lapsen jatkuvalla kehityksellä ja tilanteiden jatkuvalla muutoksella. Tämä on totta. Turhia diagnooseja ei tarvitse tehdä. Jos diagnoosi kuitenkin tarvitaan esimerkiksi lakisääteisten tukien saamiseksi, suositellaan kuvailevaa otetta diagnosoinnin raportoinnissa, joista käy ilmi asian ydin. (Huhtanen 2011, 59.)

Ikonen (2003) kirjoittaa, että HOJKS: n neljää ominaisuutta ovat yksilöllinen tavoitteenasettelu, kokonaisvaltainen suunnitelma tukipalveluiden järjestämisestä, lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteellisuus ja asiakirjan toimivuuden arviointi oppilaan kehittymisen kautta. HOJKS on myös kirjallinen dokumentti hallinnollisista päätöksistä, joita on tehty lapsen opetuksesta ja kasvatuksesta. Suunnitelman toteutus vaatii opettajan, asiantuntijoiden ja huoltajien jatkuvaa yhteistoimintaa. Huhtanen (2011) mainitsee, että kaikenlaiset oppimissuunnitelmat sisältävät lähtötilanteen kartoituksen. Tärkeää on, että HOJKS mahdollistaa edistymisen seurannan ja arvioinnin. Asiakirjan tavoitteena on, kuten muidenkin tukimuotojen, oppimisvaikeuksien ehkäiseminen ja

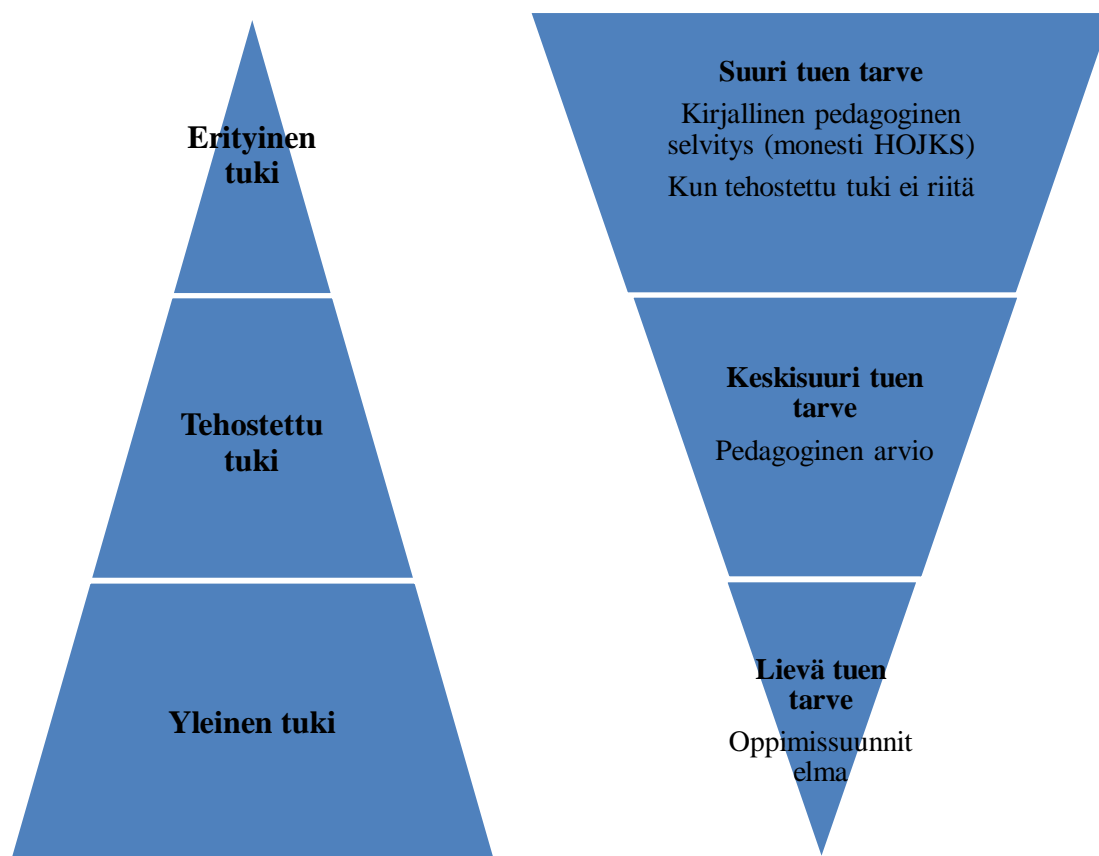
oppimisen parantaminen. On tärkeää, että HOJKS: a laatiessa omaksutaan heti alusta lähtien näkökulma, jossa lapsi on aktiivinen oppija ja subjekti, ei vain tukitoimien passiivinen vastaanottaja. (Ikonen 2003.) Kasvattajien tulee tehdä parhaansa, jotta HOJKS palvelee lapsen kasvua ja kehitystä. Asianmukainen tavoitteiden tarkastaminen ja tukitoimien uudelleenarviointi tulee kirjata myös papereihin, jotta ne eivät jää arkistoihin pölyttymään. Mitä enemmän niitä hyödynnetään, sitä paremmin ne auttavat opettajaa myös käytännön opetustyössä ja tukitoimien suunnittelussa. HOJKS ja oppimissuunnitelmat yleisesti sisältävät myös huoltajia työllistäviä kohtia. Niihin voidaan kirjata sopimuksia, jotka liittyvät yhteisiin periaatteisiin, kuten läksyjen tarkastamiseen tai riittävän aikaiseen nukkumaan menoon (Pihlaja 2004).

Valanne (2002) kirjoittaa kauniisti opetussuunnitelmien tuottavan huomista hedelmää, vaikka samaan aikaan erityisopetuspäätös itsessään on byrokratian näkökulmasta määräaikainen hallintopäätös. Siinä päätetään laajemmin ja velvoittavammin esimerkiksi opetuksen järjestämisaikasta, opetukseen tarvittavista resursseista, riittävän pienestä ryhmäkoosta erityisesti integroitaessa oppilas yleisopetuksen ryhmään sekä tarvittaessa oppimäärän yksilöllistämistä. Yksilöllistämällä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi äidinkielen oppiaineen opetukseen laaditaan oppilaalle omat tavoitteet yleisten opetussuunnitelmien pohjalta, huomioiden hänen yksilölliset ominaisuudet. Voidaan ajatella, että oppilas seuraa kyseisessä oppiaineessa omia tavoitteitaan ja yleisen opetussuunnitelman sisältämät opintokokonaisuudet ja – sisällöt niin sitovasti hänen opetuksen suunnitteluun. (Ojala 2008, 22, Erika- verkkolehti 1/2008.) HOJKS on yleisestikin ajatellen yksilöllistämisen väline (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2001).

Asiakirja tehdään siis, koska sellainen täytyy tehdä, mutta käytännössä se on tukitoimi, joka ohjaa ja kannattelee lapsen kasvua ja kehitystä toivottuun suuntaan. Laajemmassa merkityksessä Ikonen (2003) katsoo HOJKS: n kattavan tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi kaikki opetukseen vaikuttavat toimenpiteet, oppimiskokemuksen, päätökset opetuksen järjestämisestä, opetusmenetelmät, oppimateriaalit, opetusvälineet, oppimisympäristön sekä seurannan ja arvioinnin. Kuitenkaan sillä ei ole itseisarvoa, vaan se vaatii käyttäjältään pedagogista osaamista. Valanne (2002, 170) toteaa, että hyvin toteutuessaan HOJKS on osoitus siitä, että opettaja on ottanut haltuun oppilaansa opetuksen. Kirjaaminen ja prosessiluonteisuus kuuluvat myös osana HOJKS: aan ja sen käyttöön. Seuranta ja arviointi ovat tiedon dokumentoinninkin kannalta keskeisiä. Ilman

opetuksen jatkuvaa arviointia ja lapsen kehityksen seuranta, ei ole mahdollista havainnoida edistymistä tai taantumista. Tämä tieto kulkeutuu sitten asiakirjan mukana myös oppilaan seuraavalle vuosiluokalle. Erityisesti opetuksen nivelvaiheissa, kuten esikoulusta ensimmäiselle luokalle tai alakouluista yläkouluun siirryttäessä on tärkeää, että tiedonkulku toimii (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2001).

Koska kyseessä on hyvin tuore muutos, niin tietoa sen toimivuudesta on olemassa niukasti. Huhtanen (2011) tietää, että uuteen järjestelmään saatuja reaktioita voidaan tarkastella luotettavasti vasta muutaman lukuvuoden päästä, jolloin siitä on kertynyt käytännön kokemusta. Perusteluna kaikille tarpeen mukaan- iskulause tuntuu käyttökelpoiselta ja järkevältä. Yksi merkityksellinen seikka, joka on nykyisen komiportaisen mallin ehdoton vahvuus, on sen tarjoama mahdollisuus parantaa alueellista tasa-arvoa. Oppilas saa asuinpaikastaan riippumatta tarvitsemaansa tukea ja perhe voi entistä turvallisemmin luottaa muuton jälkeen, että myös uusi asuinpaikkakunta tarjoaa yhteneväisen mahdollisuuden opiskella tuetusti. Periaatteen mukaan saman laajuiseen tuen tarpeeseen vastaan samantasoisella tuella. (Sarlin 2008, 61. Erika- verkkolehti, 3/2008.) Kuvioon 1 olen kerännyt pääkohtia, joista selviää kolmivaiheisen tukemisen perusta. Kuvioista käy ilmi myös se, että erityisen tuen tarvitsijoita on määrällisesti vähemmän kuin yleisen tai tehostetun tuen tarvitsijoita.



Kuvio 1. Kolmivaiheinen malli, koulunkäynnin tuki.

(Kuvion 1 jäsentelyssä ja muodossa olen käyttänyt viitteenä Helsingin yliopiston Erityispedagogiikan & Koulutuksen arviointikeskuksen mallia 2011 ja Huhtasen 2011, 44 kuvioista mukauteltua kuviota.)

Kaiken tämän, kuten erityisopetuksen yleisen ihmiskäsityksen taustalla on ajatus erityispedagogisen toiminnan lupauksesta tukea ja auttaa ihmisiä oppimisessa, joka perustuu oletukseen ihmisen muotoutuvuudesta ja koulutettavuudesta (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2009, 124). Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Thuneberg, Vainikainen ja Österlund (2011) ovat maininneet mallin vahvuudeksi myös sen läpäisevyyden eli oppilas pystyy tilanteestaan riippuen liikkumaan heikommasta tuesta vahvempaan tai päinvastoin ja sekä kasvattajilla, että huoltajilla on selkeä kuva lapsen kehityksen suunnasta suhteessa tavoitteisiin. Yleinen ja erityinen tuki ovat luultavasti kasvattajille tutumpia käytännön toteutukseltaan, sillä tukiopetuksen antaminen ja oppilaan ohjaus sekä erityisopetuspäätöksen saaneet lapset ovat olleet tuttuja asioita jo pitkään. Erityisopetuspäätöksen saaneen lapsen katsotaan tarvitsevan erityistarpeet huomioivaa opetusta kokoaikaisesti.

Mielestäni on hyvä, että uusi malli huomioi myös ne lapset, jotka sijoittuvat oppimisedellytyksiltään näiden ryhmien välimaastoon. Uskon, että kolmivaiheinen systeemi on käyttökelpoinen. Rakenteet, jotka on suunniteltu helpottamaan kasvattajien joka päivästä työtä, eivät saa olla liian monimutkaisia. Olen törmännyt esimerkiksi tilanteisiin, jossa oppilashuollollisia asiakirjoja uudistettiin hyvin paljon yhdellä kertaa. Tästä seurasi epävarmuutta opettajakunnassa. Kokeneetkin opettajat olivat hämillään suuren ja osin valmistelemattoman muutoksen edessä. Kolmivaiheista tukemista on kuvattu monissa lähteissä myös taulukkona, jossa lievin tukemisen vaihe on vasemmalla ja vahvin oikealla, tehostetun tuen vaiheen jäädessä näiden kahden väliin. Taulukossa on selkeästi myös merkitty, koska tarvitsee tehdä pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys ja milloin laaditaan HOJKS.

2.1.4 Varhainen puuttuminen edellyttää yhteistyötä

Varhainen puuttuminen on ongelmien havaitsemista ja pyrkimystä löytää ongelmiin ratkaisu mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tässäkin kohtaa mainitaan usein myös hyvinvointia rakentava ja ongelmien syntyä ehkäisevä työ. (Kuikka 2005.) Huhtanen (2011) mainitsee, että ihannetilanteessa varhainen puuttuminen olisi niin ehkäisevää, että ongelmia ei edes ilmaantuisi. Jos ongelmia ilmenee, niin kasvattaja on tilanteessa, jossa hän miettii jatkotoimenpiteitä. Huolesta kertomista vanhemmille on pidetty vaikeana (Pihlaja 2004). Suomalainen palvelujärjestelmä on saanut moitteita, kun vanhempien rooli on nähty passiivisena (Huhtanen 2004, 71). Tästä syystä tämä osa-alue on tärkeä kehittämiskohde, kun edelleen parantelemme olemassa olevia rakenteita ja käytänteitä. Opettajien yhteydenpito koteihin on käsitykseni mukaan lisääntynyt, koska kodin ja koulun yhteistyötä pidetään suurella arvolla. Tämä näkyy myös uusissa opetussuunnitelmissa; vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan tuntemusta lapsesta ja auttaa esiopetuksensuunnittelussa ja toteuttamisessa (Kunnan esiopetuksen opetussuunnitelma 2011). Myös oman kokemukseni mukaan vanhemmat ovat erittäin kiinnostuneita saamaan koululta tietoa lapsensa koulunkäynnistä.

Viittala (2006) kirjoittavat perheen kuulemisen olevan ensiarvoisen tärkeää, jos kyseessä on lapsi, jolla on tarvetta erityiselle tuelle. Heinämäki (2007) haastaa

kasvattajat tunnistamaan arvolataukset, käytännön edellytykset ja tavoitteet, joita liittyy vanhempien kanssa käytyihin keskusteluihin tilanteissa, joissa arvioidaan erityisen tuen tarvetta. Hänen mielestään kasvattajan tulee pyrkiä selkeästi jäsenneltyyn yhteistyöhön, jossa työtavat kannattaa lisäksi pyrkiä pitämään mahdollisimman muuttumattomina. Heinämäki kertoo tämän tukevan johdonmukaista ja vanhemmat huomioon ottavaa työkäytäntöä. Tällöin mahdollistuvat tärkeät asiat ja niistä keskusteleminen. Nämä keskeiset osatekijät ovat, kuten aiemmin on mainittu eri yhteyksissä tuen tarpeen tunnistaminen ja sen määrittelyminen sekä sopivien tukimuotojen luominen ja arvioiminen (Heinämäki 2007, 46).

Pihlaja (2004) neuvoo kasvattajaa pysymään faktoissa, kun huolen aiheesta viestitään kotiin. Hän kehottaa myös turvautumaan kollegiaaliseen apuun. Työyhteisössä, esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmässä, voidaan miettiä lapsen tilannetta objektiivisesti välttämättä diagnosointia. Ratkaisukeskeinen toimintatapa lähtee liikkeelle lapsen tilanteesta ja ongelmien määrittelystä. Työryhmä miettii, miten asiassa edetään. Yhteydenottoa huoltajiin ei kannata arkailla erityislasten kohdalla. Ehkä tässä auttaa, kun muistaa, että tuen tarpeessa oleva lapsikin on ennen kaikkea lapsi, jolla on huomattavasti enemmän yhteisiä kuin erottelevia piirteitä verrattuna muihin lapsiin (Viittala 2006). Puheeksi ottaminen myös tukee kasvattajien ja vanhempien välistä avointa, kunnioittavaa ja toimivaa suhdetta, joka toimii perustana kasvatustyötä tarjoavan instituution, kuten päiväkodin ja kodin, yhteistyölle (Lummelahti 2001, 184-185).

On tärkeää, että vanhempien kanssa keskustellaan päiväkodin huomioista ajoissa ja että he itse voivat osallistua aktiivisesti lapsensa kouluvalmiuksien arviointiin ja tulevien koulunkäyntijärjestelyjen suunnitteluun. Yhteistyö varmistaa lapselle hyvän ja turvallisen alun perusopetuksen ensimmäisellä luokalla. Kun yhteistyö vanhempien kanssa aloitetaan hyvissä ajoin, tulevat mahdolliset lisäselvittelyjen tarpeet vanhemmille hyvin pohjustettuina ja perusteltuina. (Sigfrids, Ahtola, Hietanen, Myllylä & Takalo 2005, 8.) Kasvattajan tulee miettiä myös sopivaa puhetapaa ja valita sanansa tarkasti. Huolen puheeksi ottaminen rakentavalla tavalla on toimivan koti- koulu- akselin tuloksellisen yhteistyön ehto. (Tilus 2005, 48, Erika- verkkolehti 3/2005.)

On selvää, että huoltajien kanssa on löydettävä yhteiset pelisäännöt. Vaikeiden asioiden eteenpäin vieminen vaatii huoltajien osallistumista ja hyvää yhteistyötä (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001). Kouluissa ja päiväkodeissa on jo vuosia tehty arvokasta työtä kodin ja oppilaitoksen yhteistyön hyväksi ja uskon sen auttavan tulevaisuuden kasvattajia heidän työssään. Toimintakulttuuri on muuttumassa yhä enemmän siihen suuntaan, että jaettu kasvatustehtävä nähdään mahdollisuutena. Symbioosi toimii siten, että ammattilaiset täydentävät vanhempien tietoja ja synteesisinä syntyy laaja-alainen kuntoutus, jossa kaikki toimijat puhaltavat yhteen hiileen tähtäimenään lapsen edun mukaisten tukitoimien luominen (Viittala 2006). Alulle saatettua hienoa toimintakulttuuria kannattaa vaalia, sillä toimiva suhde lasten koteihin on oppilaan tukitoimien laatimisen ja toteutuksen kannalta hyvin merkityksellinen. Voidaan mainita vielä, että vanhempien tarjoama tuki lapsensa koulunkäyntiin vaatii ainakin jossakin määrin sitä, että he tuntevat lapsensa koulun ja sen käytännöt (Peltonen 2005).

Lisäksi huolehdittava, että esimerkiksi esikoulun ja kodin kasvatuseriaatteet ovat riittävän yhdenmukaiset, jotta lapsi ei joudu ristivetoon näiden erilaisuuden vuoksi (Nisonen 2001). Opettajan professioon kuuluvat riittävät vuorovaikutustaidot, jotka antavat mahdollisuuden rakentaa toimivat suhteet lasten koteihin. Kuten muissakin ihmissuhdeammateissa, tämä ei kuitenkaan aina ole mahdollista. Pidän tärkeänä, että asiat ratkaistaan siten, että lapset saavat parhaan mahdollisen kasvatuksen sekä kotona, että koulussa. Ja tarvittaessa myös tarvitsemansa tuen, jonka rakentaminen, ei jää yksin päiväkodin tai koulun vastuulle. Tukitoimet on rakennettava vuorovaikutuksessa huoltajan ja oppilaan kanssa, jolloin lapsi ei jää vain opetuksen ja tukitoimien objektiksi (Parkkinen & Koivula 2010, 45- 58). Parkkinen ja Koivula ovat selvityksessään kirjanneet ylös tärkeän asiakirjoihin tekemiseen liittyvän asian, sillä oppimissuunnitelmat ja pedagogiset arviot tehdään aina yhteistyössä vanhempien kanssa. Pedagogisen selvityksen sen sijaan tekee esimerkiksi lääkäri tai koulupsykologi. Esikoulun opettajat ja päiväkodin henkilökunta ovat tärkeitä ihmisiä, linkkejä kotien ja asiantuntijoiden välillä, sillä heillä on työtehtävänsä puolesta yhteydet molempiin. Kasvattajan ammatti pitkine perinteineen tekee heistä kotien kannalta myös ehkä helpommin lähestyttäviä, joten myös kotien näkökulmasta toimivat suhteet päiväkotiin tai kouluun on tärkeää.

Siniharjun (2003) mukaan Lasky ja Moore (1999) neuvovat kouluja ja päiväkoteja kehittämään käytänteitään sellaisiksi, että vanhemmat tulisivat mielellään kouluun ja tuntevat olonsa sinne tullessaan tervetulleiksi. Tämä asia on tärkeä ja siitä olisi paljon nykyistä enemmän ammennettavaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Erityisesti länsimaissa elämän vauhti on niin kiivas, että vanhempien on luultavasti vaikea ehtiä lasten kouluun tai päiväkotiin, niin usein, kun he itse toivoisivat. Myös kasvattajien työntehtävät ovat laajentuneet, joten kiireen tuntu avoimiin, epämuodollisiin keskustelutilanteisiin, saattaa tulla myös opettajien puolelta. Siniharju (2003) toteaa, että onnistunut kodin ja koulun yhteistyö edellyttää yhteistyön organisointia. Koen itse, että opettajakoulutus ei anna tähän kovin hyviä valmiuksia. Jokainen opettaja oppinee kuitenkin tämän, mutta se vaatii tietoista ja tavoitteellista pyrkimystä edistää omalla työllä koulun ja kodin välistä vuorovaikutusta. Tuomi (2001) sai tutkimuksessaan selville, että ongelmien ennaltaehkäisyssä opettajan ja vanhempien tiiviillä yhteistyöllä on suuri merkitys. Näitä tutkimustuloksia tarkasteltaessa, on perusteltua tavoitella yhteistyön kehittämistä edelleen, koska näin lapsi saa todennäköisesti paremmat mahdollisuudet esimerkiksi oppimisvaikeuksien tai viivästymien tukemiseen. Tämä on tärkeää varsinkin koulunkäynnin alkuvaiheessa, sillä silloin vanhemmat ovat kaikkein kiinnostuneimpia yhteistyöstä. Maaperän ollessa hedelmällinen kodin ja koulun yhteistyölle, kannattaa opettajien panostaa kasvatuskumppanuuden rakentamiseen ja tietoisesti työskennellä myönteisten asenteiden luomiseksi. (Siniharju 2003, 2.)

Kodin merkitys lapsen kasvulle on suuri. Heidän kasvatustyönsä ei pääty esimerkiksi alakoulun päättymiseen, vaan jatkuu edelleen sen jälkeen. Jo tästä syystä vanhempien tekemää kasvatustyötä tukee tukea yhteiskunnan puolelta. Vanhempien kanssa tehtyä yhteistyötä voi pitää erittäin tärkeänä ja vanhempien kautta opettajien työpanos voi vaikuttaa pitkäänkin lapsen elämässä. (Carpenter 2005, 33- 35, Erika- verkkolehti 3/2005.) Koulujen ja päiväkotien tulee siis pyrkiä tukemaan vanhemmuutta ja jos suinkin mahdollista, niin vahvistaa sen merkitystä. Myös kasvatustyöllä itsessään on kauaskantoiset seuraukset, joten on selvää, että kasvattajien kannattaa tukea vanhempia heidän tekemässään tärkeässä työssä (Kaukoluoto 2010, 243). Tietenkin myös lasten vanhempien tulee omalta osaltaan olla rakentamassa vuorovaikutteista työtettä opettajien ja lastentarhanopettajien kanssa. Toimiva vuorovaikutussuhde kodin ja koulun välillä on yksi tärkeä kulmakivi lapsen koulutiellä. Kasvattajien kannattaa

muistaa, että toimiva ja riittävän tiivis yhteistyö huoltajien kanssa hyödyttää myös kasvattajia. Kaukoluoto (2010) selvittää väitöskirjassaan, että yhteistyö kotien kanssa tarjoaa kasvattajalle mahdollisuuden lisätä lapsen ymmärtämistä. Tämä mahdollistuu, koska Kaukoluodon saamien tulosten mukaan yhteistyö kasvatusta tarjoavan instituution ja kodin yhteistyö rikastaa, monipuolistaa ja yksilöllistää työntekijän lasta koskevia tietoja. Hyödyn lisäksi kasvattajien toimintaa ohjaavat lakipykälät ja asetukset. Laki lasten päivähoidosta ja siitä löytyvä kohta 7 a § kertoo, että erityistä tukea tarvitsevalle lapselle laaditaan päiväkodissa tai esiopetuksessa kasvun tueksi kuntoutussuunnitelma, jonka suunnitteluun otetaan mukaan myös lapsen vanhemmat (Valtion säädöstietopankki). On lasten kannalta monessa suhteessa tärkeää, että hänen kotijoukkonsa on yhdessä koulun tai päiväkodin kanssa suunnittelemassa tukitoimia. Lapset motivoituvat paremmin opiskelusta, arviointi monipuolistuu ja myös vanhemmat sitoutuvat tiiviimmin lapsensa ohjaukseen. (Viitala 2001.)

2.1.5 Hankkeita ja tutkimuksia

Varhaista tunnistamista voitaneen pitää ajankohtaisena aiheena koulumaailmassa. Kolmiportainen tuki ja sen tavoitteellinen toteutus edellyttää, että kasvattajat suorittavat työpaikoillaan jatkuvaa arviointia, jotta tuen lisäämisestä hyötyvät lapset löytyvät. Vuosittain tehdyt oppimis- ja toimintataitojen kartoitukset antavat tietoa lapsen oppimisvalmiuksista. Kartoituksesta annetaan kirjallinen palaute perheelle. (Kunnan esiopetuksen opetussuunnitelma 2011, .) Uusi laki antaa mielestäni aikaisempaa tasarvoisemmat lähtökohdat oppilaille selviytyä koulutyöstään ja löytää mielekkäällä tavalla oma paikka yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä. Varhainen huolen havaitseminen tarjoaa mahdollisuuden tehdä valintoja, jotka toimivat ennalta ehkäisevästi yksilön tarpeista käsin. Lakimuutos kertoo myös siitä, että yhteiskunnassa on alettu kiinnittämään enemmän huomiota erityisopetukseen ja niihin riskeihin, jotka sisältyvät kasvatustyön laiminlyönteihin. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus on julkaissut varhaisen tuen työvälineeksi kehittämisvalikon vuonna 2007. Siitä löytyy kolme avainajatus, jotka välittävät varhaisen tuen ideologian. Ensiksi täytyy huomioida päiväkodin tai koulun henkilöstön vahva perusosaaminen, johon sisältyy ongelmia ennaltaehkäisevä näkökulma. Varhaiseen tuen perustalle rakentuu sitten erityinen tuki, joka edellyttää kompetenssia erityispedagogiikasta.

Toiseksi, tuen järjestäminen edellyttää perustyön tarkastelua varhaisen tuen näkökulmasta ja inklusion toteuttamista, jos mahdollista. Viimeinen kohta vaatii koko henkilöstön ottamaan vastuuta lapsen kokonaisvaltaisesta tukemisesta. Yhteisöllinen ajattelu- ja työskentelytapa lisää hyvinvointia päiväkodeissa ja kouluissa. Varhaisen tuen tulee nivoutua lapsen lähiympäristöön ja hänen luonnollisena kokemaansa elinympäristöön. (Heinämäki 2007, 10.)

Yleensä koulumaailmaa koskevien ajankohtaisten teemojen tarpeesta syntyy erilaisia hankkeita, projekteja ja mietintöjä, joilla pyritään tietoisesti ja tehokkaasti suuntaamaan opetustyötä ja koulun käytänteitä sellaiseen suuntaan, että tavoitteet toteutuvat. Varhainen tunnistaminen ja puuttuminen ovat kiinnostaneet opetushenkilöstön lisäksi muita asiantuntijoita, päättäjiä ja tutkijoita siinä määrin, että aiheen ympäriltä voi löytää erilaisia projekteja. Korkalainen (2009) mainitsee, että monilla hankkeilla on saatu konkreettista hyötyä päiväkoteihin ja kouluihin. Esimerkkinä hän mainitsee Erika-hankkeen, jonka myötä erityislastentarhanopettajiksi koulutettavien määrää lisättiin vuodesta 2007 alkaen. Hanke käynnistyi vuonna 1999, mikä kuvastaa joidenkin asioiden hidasta etenemistä esityksestä valmiiksi toteutukseksi. Erityiskasvatuksen kehittäminen päivähoitossa, Erika-, hanke sai rahoituksen sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöltä ja toteutuksesta vastasi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Hanketta ajoi eteenpäin halu kehittää erityiskasvatuksen palveluja, varhaiskasvatuksen toimintatapoja ja käytänteitä vastaamaan aiempaa paremmin erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeita päivähoitossa ja esiopetuksessa. Kasvatukselliset ja kuntoutukselliset asioiden ajateltiin kehittyvän, kun kuntien sisäinen ja kuntien välisen yhteistyön määrä ja laatu kehittyvät ajan vaatimuksia vastaavalle tasolle. Erika- hanke esitti myös toiveen vanhempien osallisuuden ja aktiivisuuden kehittämisestä. (Svärd 2001.) Tänä päivänä varhaisen puuttumisen periaate sisältyy moniin kehittämishankkeisiin (Laitinen, Halinen & Holopainen 2005).

Kaustisten Kunta osallistui Erilaiset oppijat- yhteinen koulu hankkeeseen rakentamalla uudenlaista varhaisen puuttumisen mallia. Vuosina 2004- 2006 toteutettua hanketta koordinoi Opetushallitus. Mallin idea oli tunnistaa mahdolliset oppimisvaikeudet 5-vuotistarkastuksessa neuvolassa ja rakentaa siitä eteenpäin yksilölliset koulupolut tukea tarvitseville. Neuvolan ja psykologin tekemät tarkastukset antavat kasvattajille välineet miettiä kunkin yksilön kohdalla johdonmukainen tapa tukea koulunkäyntiä.

Pilottiluokasta saatiin hyviä kokemuksia ja niin kunnassa on otettu malli käyttöön myös muissa alakouluissa syyslukukaudella 2006. Hanke on lisännyt myös vanhempien aktiivisuutta kunnassa. Suurin etu on tietenkin lasten vaikeuksiin puuttumisen tehostuminen sekä entistä suunnitelmallisempi, pitkäjänteiseen, säännöllisiin rutiineihin luottava tukemismenetelmä. Kaustisilla tunnustetaan myös hankkeen mukanaan tuomat haasteet. Pienessä kunnassa on ollut esimerkiksi hidasta perustaa toimivia työryhmiä. Yhtä mieltä he ovat kuitenkin siitä, että neuvolan ja psykologin tekemästä tarkastuksesta alkava katkeamaton tukeminen on ollut hitaista onnistumisista huolimatta vaivan arvoista. (Erilaiset oppijat- yhteinen koulu 2006.)

Merkittävä hanke on ollut myös Varpu- eli varhaisen puuttumisen hanke. Sosiaali- ja terveysministeriön koordinoima hanke käynnistettiin vuonna 2001. Sen tavoitteena on ollut lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvoinnin edistäminen. Lisäksi hankkeella on tähdätty syrjäytymisen ehkäisemiseen. Koulutusta tarjoamalla, tietoa jakamalla ja olemassa olevan tiedon keräämisellä on haluttu parantaa kaikkien lasten, lapsiperheiden ja nuorten parissa työskentelevien ihmisten ammatillista osaamista erityisesti varhaisen puuttumisen näkökulmasta. Varpu- hankkeeseen on ottanut osaa useita järjestöjä, kuten A- klinikasäätiö, Lastensuojelun Keskusliitto, Suomen Mielenterveysseura, Suomen Vanhempainliitto ja Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (Kuikka 2005.)

Jyväskylän yliopisto on yhdessä Niilo Mäki Instituutin ja muutaman alueen kunnan kanssa perustanut resurssikeskuksen, jonka tavoitteena on ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia. Vartu, oppimisen varhainen tuki, panostaa käytännön sovelluksiin. Kuten Varpussa, myös Vartussa, on kysymys ennen kaikkea osaamisen yhdistämisestä, luomisesta ja jakamisesta. Vartun tapa toimia on konsultoida, koordinoita ja kouluttaa, josta saisi helposti erityisopetukseen hyvin soveltuvan kolmen koon muistisäännön. Vartu on järjestänyt myös tilauksesta pedagogisia iltapäiviä ja seminaareja. Alueen kuntien rahoittama Vartu lainaa myös materiaalia, josta on hyötyä kasvattajille. (Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen koordinoima Peda.net-kouluverkko verkkosivu.)

KELPO- hanke on myös tiiviisti yhteydessä tehostettuun ja erityiseen tukeen. Sen alkuunpanija on ollut opetushallitus. Lyhenne tulee sanoista, kehitetään laadukasta perusopetusta, erityisesti tehostetun ja erityisen tuen osalta (Takala 2010). Tämäkin hanke perustuu siihen, että esi- ja perusopetuksessa pyritään ongelmien

ennaltaehkäisyyn ja mahdollisimman varhain tapahtuvaan tukemiseen. Ulkoapäin tuleva ohjattu väliintulo (Huhtanen 2011), interventio kohdennetaan sellaiseen hetkeen, kun se lapsen kehityksen kannalta on järkevintä ja tarkoituksenmukaisinta. Kolmivuotinen hanke on alkanut vuonna 2008. Jo aloitusvaiheessa hankkeessa oli mukana 233 kuntaa. Hankkeen tavoitteet pyrkivät vaikuttamaan opetuksenjärjestelyn suuriin linjoihin, esimerkiksi siihen, miten koulut olisivat entistä valmiimpia kohtaamaan ja vastaanottamaan erilaiset oppilaat. Opetushallituksen yhteistyötahoina hankkeessa ovat olleet Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus ja Jyväskylän täydennyskoulutuskeskus. Tutkimukseni kannalta hanke on mielenkiintoinen, sillä sen eräs tavoite on ollut varmistaa tukitoimien jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esikoulusta kouluun siirryttäessä. (Opetushallituksen verkkosivut.) Myös Heinämäki (2007) korostaa siirtymien merkitystä. Tavoitteena on saattaa lapsi seuraavan paikkaan, jossa hän saa opetusta ja kasvatusta, sillä pehmeä lasku takaa sujuvammin siirtymän ja tarjoaa parhaan mahdollisen perustan aloittaa opiskelu uudessa oppimisympäristössä (Heinämäki 2007, 13).

LATU – lyhenteen taakse kätkeytyy lause, laatua opetukseen ja tukea oppimiseen. Tämä hanke toteutettiin vuosina 2002- 2004. Hanke jatkoi edeltäjänsä Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanketta ja sen tavoitteena oli myös parantaa kuntien, koulujen ja oppilaitosten mahdollisuuksia tarjota kaikille oppilaille heidän tarvitsemaansa opetusta. Hallintorajat ylittävät verkostot asiantuntijoineen tarjoavat osallistujille entistä paremmat välineet ehkäistä tulevia vaikeuksia ja vahvistaa tukea tarvitsevien oppimisvalmiuksia. Erityisesti LATU- hanke oli kiinnostunut pienten kuntien voimavarojen yhteen liittämistä. Koen itsekin tämän tärkeänä. Isoilla kaupungeilla verkostot, tiimit ja osaaminen tarjoavat laajempaa tukea kasvattajille. Pienillä paikkakunnilla voitaisiin tehdä mielestäni nykyistä enemmän yhteistyötä naapurikuntien kanssa. Tämä on hyvin tärkeää, jos kuntaliitokset edellyttävät myöhemmin joka tapauksessa käytänteiden ja toimintamallien yhdenmukaistamista. Yhteiset arvot, yhteistyö, opetusmenetelmien kehittäminen, uudet visiot, opettajuuden vahvistaminen ja kaikille yhteinen koulu kuvaavat niitä päämääriä, joihin LATU- hanke perustuu. (Holopainen, Ikonen, Miettinen, Ojala & Virtanen 2002.)

2.1.6 Varhaisen puuttumisen näkyvyys

Varhaisen puuttumisen vaikutukset liittyvät myös erityisopetuspäätöksiin ja sen myötä koko opetusjärjestelmäämme. Monesti kuulee puhuttavan siitä, mitä on tapahtunut, kun viimeksi kuluneina vuosikymmeninä erityisoppilaiden lukumäärä on kasvanut jatkuvasti. Tällainen keskustelu on perusteltua, sillä näyttöä erityisoppilaiden määrän kasvulle löytyy kasvatustiedettä käsittelevästä kirjallisuudesta, tutkimuksista ja alan artikkeleista. Lukuvuonna 1995- 1996 erityisopetukseen siirrettyjä oli 2,9 % kaikista peruskoulun oppilaista. Viisi vuotta myöhemmin erityisoppilaiden osuus oli kasvanut hieman yli puolitoista prosenttiyksikköä. (toim. Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 5.) He kyseenalaistavat mielestäni perustellusti, onko erityisopetuksen määrällisessä lisäämisessä järkeä. Erityisoppilaiden määrät ovat joka tapauksessa niin suuret, että päättäjillä on tärkeä tehtävä, kun he miettivät parasta mahdollista toimintamallia, joka huomioisi jokaisen lapsen yksilölliset ominaisuudet, sopii olemassa oleviin budjetteihin ja palvelee sitä kautta sekä yksilöitä, että yhteiskuntaa mahdollisimman hyvin.

Uskon, että monet kaupungit alkavat vaiheittain purkamaan omia erityisluokkiin nojaavia erityisopetusrakenteitaan ja tulevaisuudessa luokkia säilytetään sen verran, että ainoastaan ne oppilaat, joiden on välttämätöntä opiskella pienryhmissä, saavat sellaiselta opiskelupaikan. Tällaiseen järjestelmään siirtyminen vie vuosia aikaa. Savolainen ja Kuorelahti (2005) kirjoittavat, että Jyväskylässä tämän suuntainen muutosprosessi on aloitettu jo kauan sitten. Muutos käynnistyi kahden suurimman EMU- ja ESY- koulun lakkauttamisella. Artikkelin kirjoittajat kertovat näiltä luokilta siirtyneiden oppilaiden jatkaneen opiskelua yleisopetuksen kouluissa. Myös opettajaresursseja siirrettiin muualle samaan tapaan.

Kirjoitin jo tutkielman johdannossa, että esimerkiksi Vantaan kaupunki on käynnistänyt laajamittaisen siirtymän kohti lähikouluperiaatetta. Koska tavoitteena on, että entistä useampi oppilas opiskelee tukitoimien avulla omassa luontaisessa opiskeluryhmässään, on selvää, että muutoksiin aletaan välittömästi. Tuleva järjestelmä aiheuttaa suuria muutoksia koulujen sisällä. Opettajien haasteena on monipuolistaa opetustaan siten, että opetuksesta hyötyvät yhä erilaisemmat lapset. Opettajan ja erityisopettajan yhdessä pitämät oppitunnit eli samanaikaisopetus, tulee luultavasti lisääntymään tulevaisuudessa. Samoin koulunkäyntiavustajia näkyy tulevaisuudessa yhä useamman

luokan oppitunneilla. Suvi Lakkala (2011) on tutkinut inklusiivisen koulun toimintaedellytyksiä, joista ainakin opettajien työajan uudelleen määrittely ja opetustilojen joustava sekä monipuolinen muunneltavuus aiheuttavat päättäjille ja koululaitoksien johtajille päänvaivaa, kun he miettivät olemassa olevia keinoja koulukulttuurin uudistamisprosessissa. Viimeksi mainitut muutokset ovat vain se näkyvin osa koulurakennuksen sisällä tapahtuvista muutoksista. Inklusiota on järkevää lähestyä pienin askelin (Lakkala 2009). Nämä askeleet tarvitsevat tuekseen sitoutumista monella tasolla, positiivista asennonoitumista muutokseen, oikeanlaista resurssien suuntaamista ja inklusiiofilosofian huomioimista opetussuunnitelmissa ja HOJKS:ssa (Pihlaja & Viitala 2004). Tällöin suunta voi muuttua. Suurempi oppilasvirta olisi pienluokista yleisopetukseen eikä päinvastoin, kuten lähihistoriassa (Takala 2010).

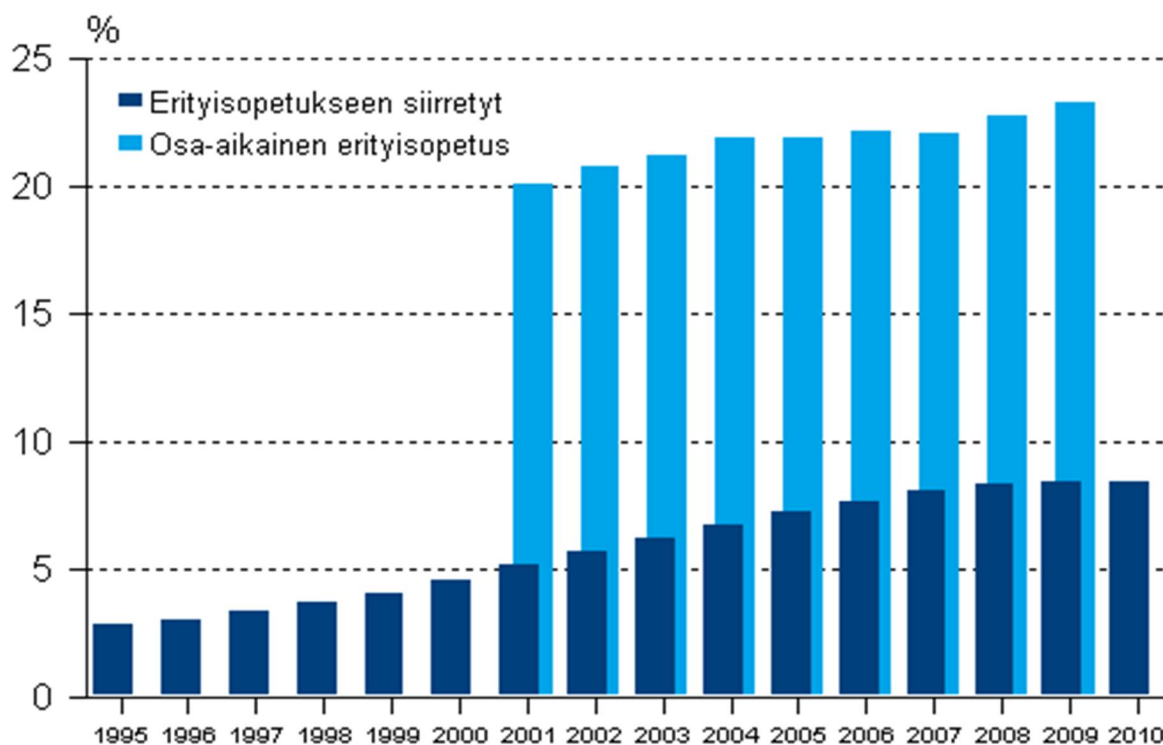
Nopeat muutokset herättävät usein hämmennystä ja jopa muutosvastarintaa. Helsingin Sanomissa kirjoitettiin 15.10.2011, että Vantaalla opetustoimi on rauhoitellut lasten vanhempia, joilla lienee haasteellista ymmärtää erityisluokkien lukumäärän radikaalia vähentämistä. Onneksi muutoksella ei ole tiukkaa aikataulua. Vantaan alustaviin suunnitelmiin merkityt oppilassiirrot on tarkoitus toteuttaa asteittain seuraavan kolmen vuoden aikana (Vantaan kaupungin verkkosivut). Myös koko valtakunnan tasolla inklusiiviseen järjestelmään siirtyminen on ollut maltillista yksittäisten koulun lakkauttamisista ja joidenkin koulujen yhdistämisestä huolimatta. Tilastokeskuksen mukaan erityisopetukseen siirretyistä lapsista kokonaan yleisopetuksen ryhmässä opiskeli kaksi prosenttia enemmän vuonna 2010, kun prosenttiosuutta verrataan vuoden 2009 tilastoihin. Osin yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien erityisoppilaiden määrä lisääntyi saman ajanjakson aikana yhden prosentin. (Tilastokeskus 2011.)

Erityisopetuspäätökset eivät tule varmasti radikaalisti vähenemään lähiaikoina, mutta tukea tarvitsevien lasten opiskelumuotoja päivitetään vastaamaan nykykäsityksen aiheuttamia uusia vaatimuksia. Melko suuren myllerryksen sanotaan kannattavan, sillä inklusion syvin olemus estää syrjäytymistä. Asiaa tarkemmin tutkineet ovat löytäneet ainakin seuraavanlaisia termejä, jotka voidaan liittää uudenlaiseen tulevaisuuden kouluun yhä paremmin; hyväksyminen, tasavertaisuus, yhteen kuuluminen, tuki, lähikoulu ja kaikille yhteinen koulu. (Savolainen & Kuorelahti 2005, 17. Erika verkkolehti, 3/2005). Uskon, että kouluissa voidaan tulevaisuudessa vastaanottaa entistä paremmin erilaiset lapset, sillä vuonna 2004 yli 60 %:ssa esiopetusryhmiä oli erityistä

tukea tarvitsevia lapsia (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47, Erityisopetuksen strategia 2007). Jos ylipuolet ryhmistä toimii nyt siten, että ryhmät sisältävät yhden tai kaksi erityislasta, niin uskon myös jäljelle jäävän 40 % ryhmiä pystyvän vastaanottamaan erityisoppilaan. Näin voidaan toimia sekä esi-, että perusopetuksen puolella.

Erityisopetuspäätöksiä voitaneen tulevaisuudessa purkaa nykyistä enemmän. Uskon tämän mahdollistuvan varhaisen tuen ja jo ennen kouluikää aloitettujen suunnitelmallisten tukitoimien ansiosta. Kun katsotaan, että lapsella ei ole enää erityisopetuksen tarvetta, hänet siirretään yleisopetukseen. Päätöksen siirrosta tekee valtuutettu viranomais, mutta siirto on edeltänyt huolellinen neuvottelu huoltajien ja asiantuntijoiden kanssa. (Tilus 2004, 193.) Tämä vaihe on mielestäni hyvä tuoda esille jo silloin, kun lapsi aloittaa erityisoppilaana. Silloin myös hän itse perheineen tuntee tavoitellun päämäärän. Tuntuu, että joskus lasten on vaikea hahmottaa, että erityisopetussiiro on vain väliaikainen tukitoimi. He tuntuvat tyytyvän kohtaloonsa, mikä kertoo heikosta itsetunnosta ja siitä, että heidän kannustamisensa ja motivoimisensa ovat avainasemassa, jotta takaisin siirto mahdollistuu. Siirron eteen on tehtävä paljon töitä. Alijoen (2006) väitöskirja osoittaa nimittäin, että erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoituksen tehdään harkiten ja perustellusti, mistä johtuu niiden suhteellisen suuri pysyvyys.

Tilastokeskus tarjoaa informaatiota, joka kertoo jo aikaisemmin todetun faktan. Erityisoppilaiden määrä on kasvanut vuosittain useamman vuoden. Asiantuntijat ovat huolissaan, sillä miten tämän päivän oppilasaines vaikuttaa siihen, että jokainen oppilas saisi opetussuunnitelman mukaista opetusta, joka hänelle lainsäädännön mukaan kuuluu (Kuikka 2005). Tuoreimmat tiedot ovat sikäli lohdullisia, että vuodesta 2008 erityisoppilaiden määrän kasvu on hidastunut, mikä käy ilmi kuviosta 2.



Kuvio 2. Erityisopetukseen siirrettyjen ja osa-aikaista erityisopetusta saavien peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista (Tilastokeskus, 9.6.2011)

Yleisen opettajakoulutuksen tulisi valmistaa tulevia opettajia toimimaan mahdollisimman hyvin poikkeavien oppilaiden opetusjärjestelyissä. Nämä tiedolliset, taidolliset ja erityisesti asenteelliset valmiudet ovat jääneet opettajakoulutuksessa turhan vähälle huomiolle. (Ahvenainen & Moberg 1982.) Onko elämämme muuttunut jotenkin huonompaan, ehkä hektisempään tai turvattomampaan suuntaan vai mistä tämä ilmiö johtuu? Oikeaa vastausta tähän kysymykseen ei taida löytyä. Ainakin osin luulen sen johtuvan siitä, että kasvatustieteet ja erityispedagogiikka ovat jatkuvan tutkimuksen alla, mikä mahdollistaa kehittymisen. Oletan, että oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistaminen on kehittynyt menneinä vuosikymmeninä jatkuvasti ja nyt on alettu kiinnittämään yhä enemmän huomiota lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja ennalta ehkäisevään pedagogiikkaan. Samalla lailla asiaa on pohtinut Huhtanen (2011). Oppimisvaikeudet eivät ole tiettävästi merkittävästi lisääntyneet.

2.2 Koulun aloitus ja kouluvalmius

Koulun aloittaminen tarkoittaa Suomessa lähes aina sitä, että saman vuoden keväänä lapsi on lopettanut lukuvuoden pituisen esikoulun. Tämä johtuu suurelta osin siitä, että

1.8.2001 alkaen kunnat velvoitettiin tarjoamaan kaikille kuusi vuotta täyttäneille lapsille vähintään 700 tuntia ilmaista esiopetusta vuodessa (Brotherus 2004, 2). Uuden alku on siis vanhan loppu. On ilmeistä, että lapsi siirtyy uuteen maailmaan ottaen mukaansa esimerkiksi persoonansa, temperamenttinsa, elämän kokemuksensa, perhesiteensä, opitut asiat sekä arvonsa ja asenteensa koulua ja yleensä elämää kohtaan. Koulun valmiutta vastaanottaa kaikenlaiset lapset vastaan on korostanut muiden muassa Linnilä (2006, 263- 266). Tuota valmiutta voidaan rakentaa oikeanlaisella nivelvaiheella, jollainen suomalaisessa nykymuotoisessa koulujärjestelmässä väkisin jää esiopetuksen ja perusopetuksen välille. Tätä nivelvaihetta on monin keinoin yritetty muokata sellaiseksi, että siirtymästä tulisi vaivaton ja lasten näkökulmasta miellyttävä.

Tukea tarvitsemattomien lasten siirtyminen esiopetuksesta kouluun toteutuu usein siten, että lapset käyvät kevään aikana yhden tai useamman kerran tutustumassa ryhmänä tulevaan opettajaan ja mahdollisesti myös luokkatilaan. On selvää, että erityistä tukea tarvitsevat lapset vaativat enemmän valmisteluja. Lapset eivät välttämättä itse huomaa sitä, sillä tarkoitan valmisteluille heille sopivan luokkapaikan etsimistä, opettajien järjestämiä siirtopalavereja ja niitä toimenpiteitä, joita kotona ja koulussa tehdään, jotta koulun aloitus onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Siirtymävaiheita varten on erikseen kehitetty työvälineitä, joiden avulla oppilaantuntemusta voidaan kerätä informatiiviseen ja käyttökelpoiseen muotoon. Siirtopalaverit kuuluvat koulun arkeen ja kaikki toiminta pyritään suunnittelemaan ja mahdolliset solmukohdat ennakoimaan. Tämä auttaa sopivan opiskelumuodon ja luokkapaikan löytämisessä (Heinämäki 2007, 13). Tärkeä asia tiedonsiirtämiseen liittyen, on huoltajien lupa jota ilman tietoja ei saa siirtää koululta toiselle. Opetusta jatkavalle taholle on tärkeää tietää, millainen opetus on kullekin lapselle sopivaa. Tästä syystä suositellaan, että huoltajalta pyydetään kirjallinen tiedonsiirtolupa, josta käy yksityiskohtaisesti selville, mitä tietoja huoltajat sallivat siirrettävän (Halinen, Koivula, & Virtanen, 2005).

Havainnointi ja asioiden kirjaaminen ovat luonteva osa päiväkodin ja koulun henkilöstön työtä. Tämä mahdollistaa paremmin lapsen kehityskaaren arvioimisen, mistä on hyötyä, kun mietitään tavoitteiden saavuttamista tai muutoksia oppimisessa tai vaikka omatoiminnan ohjauksessa. (Huhtanen 2004, 70.) Kokemukseni mukaan tiedonsiirtoon saadaan hyvin usein lupa lapsen huoltajilta. Kuorelahti ja Vehkakoski (2009) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia, kun he tutkivat tilaustyönä Kuopion ja Mikkelin kaupunkien toimesta erityisopetuksen toimivuutta opettajien ja lasten

vanhempien näkökulmasta. Valtaosa piti siirtymän valmistelua hyvin tärkeänä ja kaksi kolmasosaa oli sitä mieltä, että tietoa siirtyi tarpeeksi. Tämän tutkimuksen avulla selvisi, että epäkohtana esiopetuksesta kouluun siirryttäessä kohdehenkilöt pitivät erityistä tukea tarvitsevien lasten koulusijoituspäätösten jäämistä liian myöhäiseen kevääseen.

Tanskassa 2006 valmistuneesta asiantuntijakomitean mietinnöstä selviää, että heidän kokemuksensa mukaan panostusta varhaiskasvatukseen ja koulun väliseen nivelvaiheeseen olisi lisättävä. Komitea katsoo tämän siirtymävaiheen olevan erityisen tärkeä. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2006, 8.) Suomessa teetetyssä tutkimuksessa kaikki kyselyyn vastanneet kunnat ilmoittivat tekevänsä yhteistyötä esi- ja perusopetuksen osalta. Oppilaista huolehtiminen koettiin jatkumona, josta huolehdittiin hyvällä tiedonsiirrolla, keväisillä palavereilla ja tutustumiskäynneillä. Kunnat noudattavat oppilasvastuun vaihtuessa esikoulusta peruskouluun ”saattaen vaihtaen” toimintatapaa. (Niinikoski, Eronen & Venäläinen 2010.) Tanskan valitsin vertailuvaltioksi, sillä muualla kuin pohjoismaisessa käytännössä, OECD- maissa esiopetusjärjestelmä on koulumuotoinen ja tästä syystä kynnys koulun aloittamiselle ei ole luultavasti niin suuri (Lautela 2009). Muutenkin Suomen näkökulmasta varhainen puuttuminen nähdään erityisesti juuri Pohjoismaihin levinneenä ajattelu- ja toimintamallina (Satka 2009, 29).

Yhteistyöstä esiopetuksen ja perusopetuksen välillä otan esimerkiksi Turun yliopiston Normaalikoulun opetussuunnitelman, jossa löydetään neljä tärkeää tavoitetta, joiden saavuttaminen mahdollistuu esiopetuksen ja alkuopetuksen toimivalla yhteistyöllä: 1) Yhteistyö helpottaa siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen, 2) oppimisen alueilla tukea tarvitsevia voidaan auttaa paremmin, 3) lapset saavat aloittaa koulun luottavaisesti ja turvallisesti tutussa ympäristössä ja 4) alkuopettajat saavat paremman kuvan esiopetuksen tavoitteista, sisällöistä ja oppimisympäristöstä. (Turun normaalikoulun esiopetuksen opetussuunnitelma.)

Kuten suurin osa meistä, niin myös varmasti tapaustutkimuksen keskiössä oleva Konsta, muistaa ensimmäisen kouluvuotensa hyvin vielä aikuisiällä. Johdannon aloituksesta käy ilmi, miten noin seitsemän vuoden ikäinen saattaa ajatella, kun vihdoinkin koittaa hetki, jolloin innolla ja osin pelolla odotettu koulu vihdoinkin alkaa. Monenlaiset tuntemukset valtaavat mielen ja lapsi ottaa yhden tärkeän askeleen kohti uusia, usein opettajan

johdolla, opittuja taitoja. Lapsen tiedot koulusta ovat vielä puutteelliset. Hän on varmasti kuullut juttuja koulunkäyntiin liittyen kavereiltaan ja vanhemmiltaan. Hän saattaa ajatella, että koulussa lapset oppivat laskemaan, lukemaan ja kirjoittamaan. Muutos on monelle lapselle suuri siitä huolimatta, että lähes kaikki suomalaiset lapset käyvät nykyään esikoulun. Itse asiassa tilastotieto kertoo, että suomalaisista lapsista noin 90 % käy esikoulun ja luulen prosenttiosuuden kasvavan tuosta edelleen. (Nieminen 2007). Tämä on mielestäni positiivinen asia. Esiopetukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Perheet tekevät valintansa lapsensa oppimistarpeiden ja perheen omien intressien pohjalta. Se kuitenkin muistuttaa koulua ja kouluaineita sisältöalueiltaan ja mahdollistaa lapselle ryhmässä tapahtuvan sosiaalisten taitojen harjoittamisen sekä tarjoaa lapsen yksilöllisten oppimisvalmiuksien mukaista toimintaa. (Aerila, Rönkkö, Korhonen, Liimola & Nora 2010)

Kunnassa, jossa suoritin tutkimuksen, lähestytään esiopetuksen suunnittelua lapsen kehitysvaiheen huomioivasta näkökulmasta. Eheyttävä teemakokonaisuuksista koostuva opetus huomioi lapsen kiinnostuksen kohteet, luovuuden, aktiivisuuden ja leikin. Näillä teemakokonaisuudet sisältävät seuraavat sisältöalueet: Kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys ja taide ja kulttuuri. (Kunnan esiopetuksen opetussuunnitelma 2011.) Nämä sisältöalueet ovat keskeisiä myös alkuopetuksen opetussuunnitelmissa kaikissa Suomen kouluissa.

Esikoulun eduksi voi vielä mainita, että tutkimuksien mukaan siellä viihdytään erityisen hyvin. Siniharjun (2007) esiopetuksen laatua kartoittaneen tutkimuksen mukaan vanhemmista 90 % arvioi heidän lapsen viihtyvän esikoulussa erittäin hyvin ja 80 % arvioi lapsellaan olevan paljon tai erittäin paljon kavereita esikoulussa. Näistä kavereista on monelle lapselle iloa ja turvaa myös kouluun siirryttäessä. Lisäksi koululaisen identiteetti ja minäkuva rakentuvat tuossa vaiheessa melko paljon sen mukaan millaisena hän näkee ja kokee itsensä suhteessa luokkakavereihin ja muihin ikäisiinsä. Myös sillä on suurelle osalle lapsista merkitystä, miten he kokevat edistyvänsä ja oppivansa koulussa. Hyvin alkanut peruskoulu hyödyttää todennäköisesti kouluviihtyvyyttä ja kohentaa itsetuntoa. Tällöin rakentuu hyvä ja vahva alusta, josta ponnistaa kohti ylempiä vuosiluokkia. Näistä lähtökohdista on helppo ymmärtää, että

jokainen epäonnistunut koulun aloittaminen on liikaa ja kaikki siihen vastalääkkeenä toimiva ennaltaehkäisevä työ kannattaa tehdä niin hyvin kuin mahdollista.

Varhain huomattavat merkit mahdollisista oppimisvaikeuksista tulee tutkia huolellisesti, jotta kouluun mentäessä ei tule ikäviä yllätyksiä. Silloin myös lapsi itse perheineen on valmiimpi vastaanottamaan tukea, jota koulut pystyvät tänä päivänä tarjoamaan. Koulupsykologitoimikunnassa (2005) on mietitty kouluvalmiustutkimusten asemaa ja ne on nähty tärkeinä, koska silloin kuormittavat yksilötutkimukset vähenevät. Toimikunta tosin myöntää, että se ei ole tyytyväinen nykytilanteeseen ja uusia toimintamalleja tulisi harkita. Vuonna 2005 oppilashuoltopalvelut olivat vasta tuloillaan esiopetukseen ja olisi mielenkiintoista tietää, mitä mieltä psykologit olisivat nyt kuusi vuotta myöhemmin kouluvalmiustutkimuksista. Toisaalta kouluvalmiutta mittaavien testien kritisointi on hämmentävää, sillä kuitenkin tiedetään, että esimerkiksi nimeämisen taidoista, riimien hahmotuksesta, kirjainten oppimisesta, kengännauhojen solmimisesta, kielellisestä muistista, äännetietoisuudesta ja erilaisista hahmottamisen pulmista voidaan saada testien avulla tärkeää tietoa, joka edesauttaa lapsen tukemista. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen on terveydenhoidon puolella terveydenhoitajien, lääkäreiden, psykologien ja sosiaalityöntekijöiden tehtävä. Myös päiväkodin kasvatus- ja opetushenkilökunta osallistuu tunnistamiseen joko sosiaali- tai sivistystoimen alaisuudesta. Koulussa tehtävä on opettajien. (Hämäläinen, Liias, Taarna & Valkama 2008, 175 & 272- 273.) En itse näe perusteita luopua kouluvalmiuden mittaamisesta, koska sen tuoma lisätieto on arvokasta ja käyttökelpoista informaatiota.

Turun mallin mukainen testistö on levinnyt Varsinais-Suomesta muualle ja minusta se merkitsee sitä, että monet kunnat ovat pitäneet testiä validina mittarina, kun halutaan arvioida esikouluikäisten lasten kognitiivisia valmiuksia aloittaa koulunkäynti kesän jälkeen ensimmäisellä luokalla. Samaan aikaan Turun kaupungin lanseeraama kouluvalmiuden ryhmätutkimus edustaa uusinta yleisesti käytössä olevaa menetelmää. Testistö on luonteeltaan kaksivaiheinen, josta tutkimuskuntani lapset suorittavat ryhmätutkimusosion. Tarvittaessa psykologilla on käytössään testistöön kuuluva yksilötutkimus. Tarpeen mukaan myöhemmin tehtävä yksilötutkimus tehdään yhteistyössä päiväkodin ja lapsen vanhempien kanssa. Luonnollisesti myös ryhmätutkimukseen tarvitaan lupa huoltajilta. Turusta lähtöisin olevan

ryhmätutkimuksen ohella käytetään jonkin verran ryhmätutkimustestinä nimeltä Malmquist. Turun mallin mukaisella testillä ja Malmquist testillä on sama tavoite, mitata ja arvioida lapsen kouluvalmiutta. Malmquist ryhmätutkimustestillä tähdätään mittamaan seuraavia asioita; keskittyminen, ohjeiden vastaan otto, itsenäinen työskentely, visuaalinen tarkkaavaisuus, kuulomuisti, lukumäärän käsite, silmän ja käden yhteistyö, näköhavainto, kestävyys ja looginen päättely. Turun malli tavoittelee mitattavuudella kuvioden jäljentämistä mallista, muistia, tarkkaavaisuutta, sanan alkuäänteen tunnistamista, riittelyä, kirjainten kirjoittamista, matemaattisia valmiuksia ja kuvioden jäljentämistä pisteistä. (Linnilä 2006, 316.)

Tutkimuskuntani esikoululaiset tekevät keväisin Turun mallin mukaisen testin. Kunnassa käytetään termi oppimistaitojen kartoitus, mikä huomioi termiä kouluvalmius paremmin myös erilaiset oppimisstrategiat, oppimisvaikeudet ja yleisestikin yksilöiden eroavaisuudet ja ainutkertaisuuden. Ei ole mielestä koulun arvioitavissa kuka on kouluvalmis ja kuka ei ole. Linnilä (2006) katsoo tässä asiassa olleen suurta ristiriitaa 1990- luvulta uudelle vuosituhannele tultaessa. Hän on havainnut lapsen valmiuden lisäksi suurta muutosta sellaiseen suuntaan, että myös koulun valmiutta korostetaan yhä enemmän. Oppimistaitoja sen sijaan voidaan arvioida. Testistön toimivuudesta mittaamaan haluttuja asioita voi käydä kiivasta keskustelua ja täydellinen arviointikeino se ei mielestäni ole. Pienten lasten stressitaso, keskittyminen ja vireystila vaihtelevat melko paljon. Toisaalta haastatteluissa selvisi, että jokainen ennalta määritellyn rajan alle jääneen lapsen tilanne käydään läpi yksilöllisesti ja mahdolliset häiriötekijät huomioidaan, kun mietitään testin tuloksen painoarvoa ja merkityvyyttä. Toisaalta, jos testillä löydetään suuresta oppilasmassasta vuosittain tukea tarvitsevat lapset tai valta osa näistä, niin sen käyttö on silloin mielestäni perusteltua ja jopa suositeltavaa. Olisi riskialtista jättää käyttämättä tuo vaihe oppimisvaikeuksista kärsivien lasten löytämiseksi. Tosiasiassahan oppimisvaikeuksien tunnistaminen ei tietenkään ole yksistään mittarina toimivan arvioinnin varassa, vaan enemmänkin tukee kasvattajien jo aikaisemmin tekemiä havaintoja ja ajatuksia.

Lapsen itsetunto ja koulumotivaatio saattavat kärsiä valtavasti jo alkuopetuksen aikana, jos hän ei ponnisteluista huolimatta koe oppivansa mitään ja huomaa jäävänsä kovasti jälkeen luokkakavereista. Paine oppimiseen on opettajien ylläpitämästä rennosta ilmapiiristä huolimatta iskostunut varsin voimakkaasti tuossa vaiheessa lapsen mieleen. Sanotaan, että lapsi elää tuolloin kehitysiältään oppimaan oppimisen herkkyysvaihetta

(Hakala 2008, 3, Erika- verkkolehti 1/2008). Linnilän (2011, 168) mukaan esikoulukoulusta kouluun siirtyvä lapsi elää kehitysvaihetta, johon kuuluu yleensä erittäin suuri motivaatio kaiken uuden oppimiseen. Kasvatustieteen professori Kirsti Karila (2011) kirjoittaa Mannerheimin lastensuojeluliiton Esikoululaisesta koululaiseksi- oppaan esipuheessa, että siirtymässä on oleellista, että lapsen läheiset ihmiset ovat herkkinä lapsen tuntemuksille. Karila huomauttaa, että toiset lapset tarvitsevat enemmän turvallisuuden rakentamista siirtymävaiheeseen, kun toinen kaipaa vahvistusta pärjäävyytensä kokemukselle. Linnilä (2006, 264) nostaa esiin väitöskirjassaan tärkeän aiheen, mainitsemalla, että koululaitoksen haaste on ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet. Hän korostaa, että tällä on yhteys varhaiseen tunnistamiseen, riskien minimointiin ja riittävään tukeen. Jos oppimisvaikeuksia ei tunnisteta, niin ollaan tilanteessa, jossa lapsi saattaa menettää kiinnostuksensa kouluoppimiseen kokiessaan voimattomuutta vaikeuksissaan. Tällöin kouluviihtyvyys vähenee. Avainkysymys on jälleen yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen ja niihin reagoiminen oikeilla toimenpiteillä. (Lyytinen1998.)

Monet kunnat kirjaavat opetussuunnitelmiin vuosikelloja, jotka toimivat aikatauluina, kun lukuvuoden ohjelmaa suunnitellaan. Myös kunta, jonne oma tutkimukseni sijoittuu, käyttää esiopetuksen opetussuunnitelmassa vuosikelloa. Siitä selviää, että esiopetusvuoden aikana lapsen taitoja ja kehitystä arvioidaan eri osa-alueilla. On siis syytä uskoa, että nämä ennakkoon suunnitellut seulat ja mittaukset yhdessä esikoulun opettajien jatkuvan seurannan kanssa antavat hyvät lähtökohdat tunnistaa mahdolliset oppimisvaikeudet. Ilman mittauksia arviointi olisi haasteellisempaa ja vaatisi yksittäiseltä opettajalta entistä enemmän tarkkaavaisuutta. Myös riski, että jonkun lapsen orastava oppimisvaikeus jäisi huomaamatta, suurenee ilman yhteisesti toteutettua seurantaa.

Esitän seuraavaksi lyhyesti kohdekuntani esiopetuksen vuosikellosta poimitut kohdat, joilla edistetään oppimisvaikeuksien löytämistä. Elo- ja syyskuun aikana suoritetaan äidinkielen ja matematiikan alkukartoitukset. Lisäksi syyskuussa on puheopetusseula, jolla pyritään löytämään puheterapiaa tarvitsevat lapset. Loput syyslukukaudesta käytetään vuosikellon mukaan lapsen kehityksen seurantaan. Heti kevätlukukauden aluksi kysytään huoltajilta luvat lasten oppimistaitojen kartoitukseen. Helmikuun aikana kartoitukset tulisi olla tehtynä ja tarkistettuina. Helmi- ja maaliskuun aikana oppimistaitojen kartoituksista annetaan palaute perheille ja samassa yhteydessä lapset,

joiden kohdalla nähdään tarpeelliseksi, ohjataan koulupsykologin yksilötutkimuksiin. Kevättalvella pidetään myös vanhempaintapaamiset, jolloin voidaan ottaa esille kaikki asiat, joita liittyy kunkin lapsen tulevaan syksyiseen kouluun siirtymiseen. Huhti- ja toukokuun aikana pidetään siirtopalaverit esiopetuksesta kouluun. Jo maaliskuun alussa Konsta kävi ikätovereineen tutustumassa kouluun. Myöhemmin luokkapaikan varmistuessa lapsilla oli vielä erikseen mahdollisuus tutustua tulevaan luokkaan ja opettajaan, mutta Konstan vanhemmat eivät pitäneet sitä tarpeellisena, koska Konstan isovelji oli käynyt aikaisemmin samaa luokkaa ja perhe Konsta mukaan lukien oli jo ehtinyt vierailla tiloissa ja tavata tulevan luokanopettajan. Kevään ja alkukesän aikana on tarkoitus pitää vielä terveydenhoitajan kouluuntulotarkastukset. Vuosikellosta löytyy siis hyvin paljon asioita, jotka liittyvät kouluun siirtymiseen ja lasten kouluvalmiuteen. (Kunnan esiopetuksen opetussuunnitelma 2011.) Toukokuussa valmistui erityisen tuen päätös, joten Konstan tapauksessa tuen tarpeen tunnistaminen oli edennyt siihen vaiheeseen, että hän tulee saamaan erityisopetusta ja parhaan mahdollisen tuen opiskelulle heti ensimmäisestä koulupäivästään lähtien. Opettaja mainitsi keväällä 2011, että hän tekee uusille oppilailleen HOJKS: t heti syksyllä, kun on riittävästi tutustunut lapseen ja tämän perheeseen.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla on todennäköisempää, että oppimisedellytyksen ja -valmiudet eivät ole esikoulun lopulla ikätason kehitysvaihetta vastaavalla tasolla. Tämä ei ole epätavallista. Haastavan tilanteesta tekee se, että oppimisvaikeudet, kehitysviivästymät ja hitaampi kypsyminen ovat ajoittain vaikea erottaa toisistaan. Myös tutkielmaani varten haastatellut henkilöt tukevat tätä problematiikkaa ja haastetta, mikä liittyy näiden asioiden erotteluun ja diagnosoinnin tekemiseen. Muistutan vielä, että erityisopetukseen ja kouluinstituutioon kytkeytyvä diagnoosi tehdään lääkärin tai koulun ulkopuolisen asiantuntijan toimesta, ei opettajien (Huhtanen 2011, 58). Linnilä (2011, 36) haastaa koulut muuttamaan asenteita ja käytänteitä sellaisiksi, että eri kehitysvaiheissa olevat lapset voivat perheineen kaikki aloittaa hyvillä ja turvallisilla mielin koulun. Linnilän mukaan koulun on mukauduttava ottamaan vastaan lapset riippumatta heidän kehitysviivästymisistä, oppimisvaikeuksista tai kypsymättömyydestä. Inklusiivinen koulu on hänen mielestään sellainen, jossa kappaleen alussa esitetty erottelu ei ole aina tarpeen.

Esikoulusta kouluun siirtyminen on siis hyvin merkityksellinen ja sillä on vaikutus siihen, miten lapsen koulu käynnistyy ensimmäisten koulupäivien ja – viikkojen aikana.

Lapsi, jolla ei ole oppimisen tai minkään muun osa-alueen kanssa vaikeuksia, saa usein nopeasti kiinni koulun arjesta ja rytmistä. Tällaisilla lapsilla ei mene niin suurta energiaa oppimisen, kaverisuhteiden, paikallaan pysymisen ja ohjeiden kuuntelemisen ylläpitämiseen ja he oppivat usein nopeasti koululaisen perustaidot ja tuntevat olonsa kotoisaksi suurassakin ryhmässä jo muutaman kouluviikkojen jälkeen. Heille useat näistä taidoista ovat kypsyneet jo melkein valmiiksi esiopetuksen aikana. On selvää, että myös lasten vanhempia jännittää koulun aloituksen mukanaan tuomat muutokset perheen arkeen. He tuntevat todennäköisesti sekä iloa, että huolta siitä, kun oma lapsi on siirtymässä kouluun. Huoli kasvaa, jos siihen on erityistä aihetta. Tutkimustiedon mukaan koulujen alaisuudessa toimivien esiopetusryhmien kohdalla on huomattu enemmän koulumaisia piirteitä. Instituutio siis ohjaa ainakin jossain määrin esiopetuksen sisältöä, kulttuuria, toimintaa ja vuorovaikutusta. (Brotherus 2004, 246.) Eroavaisuus erilaisten yksiköiden toimintakulttuureissa huolettaa hiukan. Olisi varmasti tärkeä tutkia, onko päiväkotimainen vai koulumainen toimintakulttuuri sopivampi lasten esiopetuksen kannalta. Tämän tiedon tarve korostuu erityislasten kohdalla. Koulujen pienluokat ainakin ovat kokemukseni mukaan yleisopetuksen luokkia kodikkaampia. Tuota kodikkuutta löytyy Brotheruksen (2004) mukaan enemmän esiopetusryhmistä, jotka toimivat päiväkotien yhteydessä tai alaisuudessa. Hyvärinen ja Vilpponen (2010) nostavat opinnäytetyössään esille seuraavat seikat onnistuneen esikoulusta ensimmäiselle luokalle siirtymän kannalta. Ensinnäkin kuntatasolla tulisi olla yhteneväiset käytännöt nivelvaiheprosessin läpivientiin. Toiseksi vanhemmat toivoivat, että jo esiopetuksessa selvitetään kunkin lapsen yksilöllinen tapa oppia ja myös oppimisenopeuden selvittämisen katsottiin olevan tärkeää. Kolmas kohta on tiedonkulun merkitys, jota lähes kaikki vanhemmat korostivat tärkeänä asiana.

Siniharjun (2007) mukaan opettajien näkökulmasta suurimmat epäkohdat esiopetuksesta ovat koulun tapoihin tottumattomuus, liika koulumaisuus, liika leikinomaisuus, eri esiopetusryhmien väliset tasoerot, yhteistyön vähyys ja erityistä tukea tarvitsevien lasten puutteellinen huomiointi. Uskon, että yhteistyötä tietoisesti lisäämällä koulunaloitus voisi muodostua vielä nykyistä sujuvammaksi ja mukavammaksi. Siniharjun listauksesta panostaisin juuri yhteistyön laatuun ja määrään sekä mieltäisin, miten erityistä tukea tarvitsevat lapset saataisiin otettua nykyistä paremmin huomioon. Yhtenä tärkeänä tekijänä siirtymän kannalta pidetään esi- ja alkuopettajien yhteistä kieltä ja käsitteistöä (Haring 2003, 238). Tämä olisi tärkeää, koska sillä tuota siirtymän

sisältämää näkymätöntä kynnystä saisi matalammaksi. Kynnys muuttuisi ehkä myös näkyvämmäksi, jolloin sen ylittäminen olisi turvallisempaa. Haring (2003) tarjoilee mahdollisuutta muuttaa esi- ja alkuopetusta lähemmäs toisiaan pedagogis-hallinnollisesti. Hän ajattelee, että myös oppimisympäristöjä voisi järjestellä siten, että ne olisivat fyysisesti lähempänä toisiaan. Tämä ei voisi olla huono järjestely tiedonsiirron ja joustavan yhteistyönkään kannalta. Yhteinen kieli löytynee myös helpommin, kun epämuodollista näkemistä ja kohtaamisia tapahtuisi pihapiirissä.

Virolainen (2009) selvitti opinnäytetyössään koulun aloittavien lasten ja heidän vanhempiensa ajatuksia liittyen koulunaloitukseen. Tutkimuksessa selvisi, että vanhemmat ovat eniten huolissaan koulumatkoista, lasten yksinolosta kotona koulupäivän jälkeen ja koulussa pärjäämisestä. Uskon näiden kaikkien huolien kasvavan, jos vanhemmat tuntevat lapsensa tarvitsevan paljon ohjausta ja apua aikaisemmissa hoitopaikoissa, myöhemmin esiopetuksessa ja kotiaskareissa. Päiväkodin ja koulun yhteydessä toimivista esikouluryhmistä löytyi eroavaisuuksia. Tutkimus osoitti, että esikoululaiset, jotka olivat olleet esiopetuksessa koulun yhteydessä, eivät jännittäneet koulun aloitusta niin paljon, kuin ne päiväkodin yhteydessä esikoulua käyneiden lasten vanhemmat. Huoli siis väheni, jos lapsen esikoulu oli koulun yhteydessä, mikä selittyy luultavasti sillä, että silloin perheet saivat tutustua jo sivusta lukuvuoden verran koulumaailmaan ja koulun toimintaan. (Virolainen 2009, 44.)

Siirtymä on maltillinen ja luonteva, jos kouluun lähdetään tekemään vain esikoulussa aloitettujen tietojen ja taitojen hienosäätöä. Orastavat, melkein valmiit, valmiudet kehittyvät kuin itsestään syyslukukauden aikana. Tilanne on täysin toisenlainen, kun näitä orastavia taitoja ei ole tai ne puuttuvat koulunkäynnin kannalta keskeiseltä osa-alueelta. Tähän tulisi pystyä varautumaan jo ennen koulun alkua mikäli mahdollista. Vaikeuksiin suunnattua tukea voidaan antaa silloin lapselle jo ennen koulua ja siirtymä esiopetuksesta kouluun saadaan suunniteltua siten, että kunkin lapsen erityistarpeet huomioidaan. Siirtymien eli transitioiden merkitystä ei ole ehkä tutkittu riittävästi. Erikoispsykologi Annarilla Ahtolan mielestä monet käytänteet siirtymätilanteissa kaipaavat päivittämistä. Hän näkee niiden vaikutuksen yksilön koulunaloituksessa hyvin merkityksellisenä. Tasa-arvoon ja esteettömyyteen tulisi pyrkiä yhdistämällä vanhempien, esikoulun ja peruskoulun kaikki olemassa oleva resurssi. Virallisestikin vastuu jakautuu. (Ahtola 2010, pedagogisen iltapäivän koulutusmateriaali 20.4.2010.) Siirtymävaiheessa vastuu suunnitelman mukaisesta toiminnasta tai vaikka tarpeellisten

tietojen siirtämisestä on sekä lähettävän, että vastaanottavan oppilaitoksen (Virtanen 2001). Esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheen yhteistyön tulisi pyrkiä uudistumaan. Ahtola mainitsee, että Alkuportaati-hankkeeseen liittynyt tutkimus paljasti, että esikoulukeväänä opillisesti ja taidollisesti samantasoisilla lapsilla mukaan huomattiin löytyvän suuria eroja taidoissa vuotta myöhemmin eli ensimmäisen kouluvuoden lopulla. Hänen mukaansa kyseinen vaihtelu selittyy kolmessa tapauksessa neljästä, toimimattomalla nivelvaiheen yhteistyöllä. Tästä syystä tarvitaan enemmän monella tasolla tapahtuvaa yhteistyötä, oikeaa ajoitusta sekä intensiteettiä, koulusiirtymän tavoitteiden laajempaa ja satsausta siihen, että yhteistyö tukee kaikkien lasten koulualoitusta. (Ahtola 2010, pedagogisen iltapäivän koulutusmateriaali 20.4.2010.)

Transitio liittyy myös yksilön elämänsäkaarellisuuden huomiointiin (Jahnukainen 2001). Huonosti alkanut peruskoulu ei tarkoita tippumista koulutuksen kelkasta, mutta kaikki aloittavat koulun ainoastaan yhden kerran, joten olisi tärkeää luoda siitä mielekäs ja kannustava. Jahnukainen (2001) alleviivaa, että yksilöillä on oikeus saada itselle sopivaa koulutusta läpi elämänsäkaareen. Varhainen puuttuminen ja siirtymät nivoutuvat yhteen Ahtolan ajatuksissa (2010). Ahtola näkee siirtymän olevan tavallaan siirtymistä leikin maailmasta muodollisen koulutuksen maailmaan. Monet lasten vanhemmat mieltävät tutkimuksien mukaan esiopetuksen olemista kouluun valmentautumista (mm. Karikoski 2008, 93). Yhtäkkiä opetellaankin akateemisia taitoja ja koulukäyttäytymistä. Lisäksi lapsen roolikin on saattanut muokkautua, kun hän on ensimmäistä kertaa astunut koulun pihalle koululaisena. Tämä saattaa stimuloida ja stressata lapsia. Yhdeksi ratkaisuksi Ahtola tarjoaa uudenlaista järjestelmää, jossa kaikille suomalaisille lapsille tehtäisiin laaja terveystarkastus jo neljän vuoden iässä. Tällöin jo viisivuotiaille voitaisiin tehdä tarvittaessa erityisen tuen päätös. Tästä seuraisi, että monien lasten vaikeudet huomattaisiin mahdollisesti aikaisemmin ja lapset saisivat tuettua kasvatusta nykyistä enemmän myös esikoulussa. Entistä varhaisemmaksi kohdennetun tuen ja nivelvaiheen yhteistyön ohessa Ahtola kaipaa perusopetukseen lisää resursseja, jotta koulujen valmius opettaa kaikkia lapsia kehittyä nykyisestä edelleen. Hän saa tukea ajatuksilleen psykologitoimikunnan jäsenilleen 2005 suorittamassa kyselyssä. Psykologit toivoivat, teetetyin kyselyn mukaan, enemmän tarkkuutta ja tehokkuutta koulunkäynnin nivel- ja siirtovaiheisiin. Myös heillä on ideariihä varhaislapsuuden vaikeuksien aiheuttamien opetuksenjärjestelyjen muutostarpeiden varalle. Ainakin

joustava koulunaloitus ja portaaton alkuopetus voisivat olla keino auttaa eri aikaan kypsyviä lapsia. (Sigfrids, Ahtola, Hietanen, Myllylä & Takalo 2005).

Opetusministeriön Erityisopetuksen strategia 2007 määrittelee vaikeuksien tunnistamisen olevan yleensä mahdollista varsin varhaisessa vaiheessa ja tästä syystä mahdollisten vaikeuksien tunnistaminen olisi tärkeää viimeistään esikoulun aikana. Ministeriön selvityksestä selviää, että kielelliset, neurologis pohjaiset, kehityksen viivästys, aistipulmat sekä tunne-elämän ja sosiaaliset ongelmat ovat merkittävä riski yksilön koulutuksellisen elämänsä kannalta. Siitä syystä riskitekijät olisi kaivettava esiin esikoulussa, jos niihin ei ole jostain syystä aikaisemmin tartuttu. Eri yhteydessä heidän ikävuosiin perustuva tavoite interventioiden aloittamiselle on ikävuodet 3- 8 vuotta. Selvityksessä mainitaan myös, että lapsen tukemisen tulisi olla koko kehitysympäristön huomioivaa eli esikoulun päätyminen ja koulun aloittaminen ja niihin liittyvät erityispiirteet tulisi huomioida ja suunnitella huolellisesti. Eheä koulunaloitus toimii tukevana ponnahduslautana uudelle koululaiselle.

2.3 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillinen yhteistyö terminä viittaa siihen, että useamman ammattikunnan edustaja toimii yhteistyössä ja ideaalitalanteessa heillä on tarkasti tiedossa oleva yhteinen päämäärä. Heidän voimavaransa yhdistämisen taustalla on osaamisen lisääminen. Minun tutkimuksessani termi näyttäytyy vain lapsen ja kasvatusta tarjoavan instituution näkökulmasta. Päiväkodeissa ja kouluissa on viime aikoina siirrytty yhä enemmän yhteistoiminnalliseen toiminta-ajatukseseen. Tämä on mielestäni välttämätöntä. 2000- luvun suomalaisissa kouluissa kohdataan ongelmia, jotka eivät ratkea opettajan käytössä olevilla keinoilla (Huhtanen 2007, 228). Opettaja ei voi valitettavasti ole humorististen toreilla myytävien pipojen ja t- paitojen sisältämän lausahduksen mukainen kaikkien alojen asiantuntija. Anu Leppiman on kirjoittanut hienosti, että jaetussa asiantuntijuudessa, jaetaan tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja, jotta saavutetaan ryhmänä jotakin sellaista, jota ei yksin voi saavuttaa (Leppiman 2006). Sipari (2008) kirjoittaa väitöskirjassaan, että eri ammattiryhmien edustajat tarvitsevat yksilön henkilökohtaisen kompetenssin lisäksi yhteisöosaamista, horisontaalista asiantuntijuutta. Hän määrittelee horisontaalisen

asiantuntijuuden osaamisen jakamiseksi muille asiantuntijoille ja erilaisten taitojen yhdistelytaidoksi. Tätä tarvitaan Siparin mukaan, kun lapsen kasvatusta ja kuntoutusta tilannetta pyritään hahmottamaan kokonaisvaltaisesti. (Sipari 2008, 37.)

Mäkelä (2010) jakoi pro gradu- tutkielmassaan hyödyt teemoittain kahteen kategoriaan. Toiseen hän keräsi niitä moniammatillisuuden hyötyjä, jotka liittyivät siihen, että työryhmässä oli eri koulutuksen saaneita jäseniä eli eri alojen ammattilaisia. Toisen otsikon alle tulivat ne edut, joita ryhmätyö työmuotona tuotti itsessään, huomioimatta ryhmän jäsenten eriäviä vahvuuksia ja kompetensseja. Moniammatillisuuteen liittyviä etuja ovat laaja-alaisempi näkökulma oppilaan tilanteeseen, joka perustuu ryhmän jäsenten erilaiseen koulutustaustaan. Kompetenssin kasvu, moninaisemmat auttamismahdollisuudet, tarkemman kokonaiskuvan hahmottaminen, paremmat mahdollisuudet perustella ratkaisuja huoltajille ja entistä paremmat mahdollisuudet tukea lasta olivat moniammatillisuuden tuomia etuja. Mäkelä tiivisti edut termiksi moninäkökulmaisuus, mikä on osuva termi näkökulman laajenemiselle. Ryhmätoiminta lisäsi Mäkelän tutkielmassa vastaajien tyytyväisyyttä omaa työtään kohtaan, kasvatti kollektiivista vastuuta ja nosti tehokkuutta parantuneen motivaation muodossa. (Mäkelä 2010, 52- 59.)

Varhaiseen puuttumiseen ja erityiseen tukemiseen liittyy usein jaettu asiantuntijuus. Lapsen saama tuki voi olla monen asiantuntijan antamaa (Huhtanen 2007, 28). Kuten jo johdannossa kirjoitin, niin opettaja ei voi venyä joka paikkaan jatkuvasti. Itse ei enää onneksi tarvitse selviytyä kaikista asioista, vaikka opettajan työ on ehkä perinteisesti nähty yksinpuurtamisena luokkahuoneessa, veistosalissa tai luontoretkellä maastossa. Olen ilokseni huomannut, että opettaminen 2000- luvulla on yhä suuremmassa määrin yhteistoiminnallista tiimityötä toisten opettajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Hautamäki ja Thuneberg (2011) mainitsevat yhteistoiminnallisella työtavalla olevan ainakin kolme tärkeää etua: 1) Ihmiset sitoutuvat työhönsä ja tavoitteisiin paremmin, 2) tietoa tuetaan ja levitetään tehokkaammin ja 3) innovaatioiden keksimisen todennäköisyys kasvaa. Allekirjoitan kaikki kohdat. Myös Haring (2003) kehottaa väitöskirjassaan etsimään yhtenäistä pedagogiikkaa. Vastustajia yhteistoiminnalliselle työskentelykulttuurille on vaikea löytää, mikä tarkoittaa varmasti sitä, että se on tullut päiväkotien ja koulujen käytänteisiin jäädäkseen.

Lummelahti (2001) mainitsee toimivan yhteistyön tuntomerkeiksi sitoutumisen, toisten tukemisen, yhteisvastuullisuuden, toisten osallistujien täydentämisen ja ehdottoman sitoutumisen ja uskon ryhmätyön mahdollisuuksiin. Nämä eivät ole aina helposti saavutettavissa. Pahimmassa tapauksessa prosessi menee näin neljän henkilön työyhteisössä: *Jokaista* pyydettiin hommiin. *Jokainen* oli varma, että *joku* sen tekee. *Kuka tahansa* olisi voinut tehdä sen, mutta *ei kukaan* tehnyt sitä. *Joku* tuli vihaiseksi, koska se oli *jokaisen* hommia. Homma päättyi siihen, että *jokainen* syytti *jotakuta*, kun *kukaan* ei tehnyt sitä, minkä *kuka tahansa* olisi voinut tehdä. Sanaleikin työntekijät *jokainen*, *joku*, *kuka tahansa* ja *ei kukaan* osoittavat niitä haasteita, joita usean henkilön yhdessä tekemään työhön liittyy. Vastuualueet täytyy olla tarkkaan mietittynä ja sovittuna.

Opettaja toimii työssään nykyään harvoin yksin. Luokkahuoneessa hän saattaa olla ainut aikuinen, mutta sielläkin opetusta suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä oppilaiden kanssa. Erityislasten kanssa yhteistyötahojen saatavuus ja heidän tarjoama erityisosaaminen ovat lapsen saamaan tuen kannalta tärkeitä. Opettajalla yhteistyöasiantuntijoina ovat esimerkiksi puheterapeutti, toimintaterapeutti, psykologi, terveydenhoitaja, lääkäri, sosiaalityöntekijä, neuvola, kuraattori ja toiset opettajat. Monimuotoisten ongelmien kohtaaminen edellyttää eri työntekijöiden yhteistyötä. Siitä on hyötyä myös erilaisia perheitä kohdattaessa. (Huhtanen 2004, 85.) Erityisen tärkeänä näen tällaisen mallin käytön juuri siitä näkökulmasta, että monilla oppimisvaikeuksisilla on häiriöitä useammalla osa-alueella, joten heterogeenisiin vaikeuksiin tulisi vastata monipuolisella tuella (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2009, 89). Muun muassa Alijoki (2006) mainitsee väitöskirjassaan termin komorbiditeetti, jolla tarkoitetaan lapsilla samanaikaisesti esiintyviä kerroksia ja päällekkäisiä häiriöitä. Huhtasen (2011) mukaan kaksi tai useampi ongelma kasautuvat ja hankaloittavat yhdessä lapsen oppimista ja samalla tavalla termin määrittelee myös Erilaisten oppijoiden liitto ry (2008) Erilaisen oppijan käsikirjassa, joka julkaistiin Lukineuvola- hankkeen tuloksena. Valtosen (2009) väitöskirja tukee myös sitä käsitystä, että on hyvin todennäköistä, että ongelmat yhdelläkin kehityksen alueella johtavat herkästi myös muiden ongelmien samanaikaiseen esiintymiseen.

Opettajan ydinosaminen on opetuksen suunnittelussa, opettamisessa, arvioinnissa ja ryhmänhallinnassa ja tässä yhtälössä kaikkien lasten erityiset tarpeet eivät ole sellaisia, mihin opettaja pystyy yksin vastaamaan. Erilaisten oppimisvaikeuksien esiintyminen

samanaikaisesti ja yhdistyminen joskus sosiaalisiin taitoihin, tunne-elämän häiriöihin ja tarkkaavaisuudenhäiriöihin edellyttävät opettajaa etsimään itselleen yhteistyötahoja. Tämä on välttämätöntä, jotta lapsi saa tarvitsemansa tuen. Lapsen tilanteessa esiintyy myös vaihtelevuutta. Myös lapsen kehityskaari saa pyrähdä ja ottaa taantumia eri osa-alueilla.

Seuranta ja arviointi tehostuvat ja tarkentuvat, jos lasta seuraa useampi silmäpari. Pyhäjoki (2006) kirjoittaa, että huolen vyöhykkeillä suuremman huolen alueelle siirryttäessä verkostoitumisen vaatimus kasvaa. Voidaan siis sanoa, että yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävä tiimityö ei ole tänä päivänä pelkästään kasvattajan oikeus, vaan jopa velvollisuus. Tämä velvoite kannattaa tulkita siten, että sen ajattelee olevan todella hyödyllinen työväline. Sananparsi ei kenenkään hartiat yksin riitä, kuten Mäkelä (2010) tutkielmansa nimesi, kuvaa hyvin yhteistyön merkitystä opetusallalla.

Muut asiantuntijat voivat tarjota lapselle esimerkiksi terapiaa, kuntoutusta tai erilaisia opetusratkaisuja, jotka yhdessä hyödyttävät lapsen kehitystä ja kasvua. Oppiminen, asetettujen oppimistavoitteiden saavuttaminen ja oppilaan hyvinvointi ei ole mahdollista aina pelkän esikoulun- tai luokanopettajan toimesta. Yksinkertaisimmillaan yhteistyö voi olla mielipiteiden vaihtoa kollegoiden tai vaikka koulupsykologin kanssa, mikä mahdollistaa tuen saamisen omille havainnoille. Tämä auttaa opettajaa arvioimaan itse tehtyjen havaintojen oikeellisuutta. (Huhtanen 2007, 28- 41.) Tapaustutkimuksen kohteena ollut lapsi on hyvä esimerkki siitä, miten erilaiset ammatti-ihmiset voivat tehdä oman tärkeän osansa lapsen asioiden teenpäin viemiseksi. Terapeutit, varhaiserityisopettaja, esikoulun opettajat ja myöhemmin luokanopettaja tekevät jokainen osansa lapsen tukemiseksi ja tukitoimista yhdessä nivoutuu sellainen interventioiden verkosto, joka huomioi parhaimmillaan lapsen pienimmätkin tarpeet. Toimivasta yhteistyöstä kertoo esimerkiksi se, että asiantuntijat kokoontuvat tarvittaessa yhteisiin palavereihin, joissa asioista voidaan keskustella myös kasvotusten. Huhtanen (2004) varoittaa siitä, että tällainen asiantuntijapalavereiden pitäminen on raskasta, sillä ne vaativat aikaa, valmistautumista ja voimavaroja. Myös käsiteltävät asiat saattavat tuntua osallistujista huolestuttavilta ja raskailta, ja olisi tärkeää, että asioita lapsen asioita ei työstettäisi vapaa-aikana. Tiedän, että tämän asian oppiminen on vaikeaa ja kaikki eivät opi sitä ikinä.

Laajemmin ajateltuna asiantuntijat voivat nivoa yksilöllisen osaamisensa yhteisöälyksi. Termiä on käytetty muussakin yhteydessä, mutta näen sen kuvaavan myös hyvin sitä, että yhteistoiminnallisella työtavalla voidaan saavuttaa vielä enemmän osaamista kuin yksin toimimalla. (Takatalo 2009.) Huhtanen (2007) katsoo, että oma asiantuntijuus ja ammattirooli tulevat sopivasti haastetuiksi, kun saman pöydän ääressä on muiden alojen asiantuntijoita. Silloin tiimin jäsenet voivat oppia paljon uutta toisiltaan. Haapaniemi (2003) kirjoittaa Bronfenbrennerin luoneen verkostokeskeisen työmuodon. Verkostokeskeinen työmalli mahdollistaa toisistaan irrallisten tukitoimien integroinnin, joka huomioi lapsen kokonaistilanteen. Tämä mahdollistaa myös useamman vaikeuden kohtaamisen ja interventioiden luomisen kuin perinteiset erillään käytettävät auttamismenetelmät. Parhaimmillaan eri toimijat puhaltavat yhteiseen hiileen, täydentävät toisiaan ja toimivat yhdessä kokonaisvaltaisesti. (Haapaniemi 2003, 42-43.)Tähän on pyrittävä, sillä tarvetta entistä laajemmalla osaamiselle ja yhteistyölle löytyy kasvatusalalta yhä enemmän.

Käytän vielä Konstaa esimerkkinä moniammatillisen yhteistyön toteuttamisesta käytännössä. Tapaustutkimukseni lapsen kohdalla tapaamiskertoja oli useita kevään aikana, sillä hänen kohdallaan jo päiväkodin henkilöstö ja myöhemmin esikoulun opettajat yhdessä vanhempien kanssa, olivat huomanneet, että lapsi tarvitsee lisätukea. Vuoden 2011 aikana yhteistyö on ollut epävirallisten keskustelujen, puheluiden ja sähköpostien lisäksi tiivistä. Koulun aloittamista edeltävänä keväänä tapaamisia oli tammikuussa ja maaliskuussa. Tapaamisissa olivat mukana huoltaja, esikoulun opettaja, puheterapeutti ja toimintaterapeutti. Lisäksi tammikuun palaveriin osallistui varhaiserityisopettaja ja maaliskuussa koulupsykologi, joka esitteli kokouksessa oppimistaitojen kartoituksen keskeiset tulokset, koska varhaiserityisopettaja oli tuolloin estynyt osallistumaan tapaamiseen. Lisäksi huhtikuussa erityistä tukea tarvitseville lapsille mietittiin tulevia, tarkoituksenmukaisia luokkapaikkoja palaverissa, johon osallistuivat ainakin rehtori, alkuopetuksen opettajat ja varhaiserityisopettaja. He yhdessä miettivät, miten kunnassa kannattaa jakaa olemassa olevat pienluokkapaikat tuleville ekaluokkalaisille.

Koulutuksellinen tasa-arvo puhuttaa paljon ja siihen liittyvää keskustelua seurataan mediassa tiiviisti. Kolmasosa päiväkodeista ilmoitti vuonna 2004, että heidän oppilashuollolliset palvelut ovat riittämättömiä (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47, Erityisopetuksen strategia 2007, 30). Tasa-arvo kohtaa siis

moniammatillisuuden, kun mietitään kunkin kaupungin ja kunnan resursseja ja realiteetteja huomioida yksilöt opetuksessa. Kriittisimmät pitävät nykyjärjestelmää jopa syrjivänä systeeminä, joka ajaa lapset eriarvoisiin yhteiskunnallisiin asemiin (Kaukoluoto 2010, 243). En tiedä, olenko sinisilmäinen, mutta itse pidän suomalaista koulujärjestelmää melko demokraattisena ja uskon, että pienen hienosäädön jälkeen voimme antaa entistä tasa-arvoisemmat lähtökohdat kaikille koulutuksen kautta. Samalla lailla asian kokee yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä Diane Ravitch. Hän kirjoittaa Education Week- lehden verkkosivuilla 11.10.2011 julkaistussa kolumnissaan, että suomalaisen koulujärjestelmän yksi vahvuus on, tarjota laadukas koulutus asuinpaikasta ja taustasta riippumatta. (Diane Ravitch 2011, Education Week 11.10.2011.)

On tärkeää, että Suomessa lainsäädäntö huolehtii hyvin siitä, että tietyt perusraamit ovat opetuksessa ja kouluissa kunnossa. Näiden perusasioiden nostaminen riittävälle tasolle on tärkeää myös pienissä ja huonommin taloutensa hoitaneissa kunnissa. Kunnilla täytyy olla tarjolla tietyt palvelut erityisoppilaille ja heidän perheilleen (Perusopetuslaki 2010/642). Tämä on tärkeää, sillä lapsen ongelma ei ole kovin usein sellainen, joka tulee ratkaistuksi tietyn auttajatahon yksittäisellä osaamisella (Tilus 2004, 159). Pihlaja (2005, 170) esittää, että myös päivähoidon puolella monien erityistä tukea tarvitsevat lapsien kohdalla voidaan käyttää nimitystä moniasiakkuus ja samat lapset asioivat useammalla erityispalveluja tarjoavalla taholla. Huhtanen (2011) ennustaa, että epätasa-arvoa tulee olemaan lähivuosina erityisesti koulupsykologi- ja –kuraattoripalveluissa. Myös hänen mielestään oppilashuollon tasa-arvoinen toteutuminen on lähes mahdotonta. Tähän epäkohtaan kasvattajat toivovat parannusta, sillä suomalaisen hyvinvointiajatteluun on liittynyt halu tasoittaa heikommista lähtökohdista tulevien lapsien opintietä (Jahnukainen 2006). Uutisointi talouden niukkuudesta on vilkasta, mutta silti toivon, että yhteiskunta panostaa oppilashuoltoon ja perusopetuksen yhteistyötahot pystytään säilyttämään sellaisina, että jokainen lapsi saa tulevaisuudessa omien oppimisedellytystensä mukaista kuntoutusta, tukea ja opetusta.

3. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Erityisluokanopettajana työskennellessäni minua ihmetytti monesti se, kuinka heterogeeniset pienluokkaan päätyneiden lasten siihen mennessä kertyneet opin- ja kasvunpolut olivat. Eikö lapsien huolia ja pulmia ollut havaittu riittävän aikaisin, kun luokalleni tuli oppilaita pitkin lukuvuotta ja sieltä täältä. Parhaiten opettajana pystyy tarjoamaan tukea ja oikeanlaista opetusta lapselle, jonka vaikeuksista tiedetään jo ennen peruskoulun alkua. Löysin itse aiheesta kirjoitetusta kirjallisuudesta monia argumentteja varhaisen puuttumisen merkityksellisyyden puolesta. Opetushallituksen vuonna 2000 teettämässä kyselyssä, vastaajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden ongelmiin pitäisi puuttua mahdollisimman varhain (Saulio 2005). Huhtanen (2004, 43; 2007, 31- 32) korostaa, että puuttuminen tulisi toteuttaa mielellään primaaripreventiona tai sekundaarisena preventiona ennen varsinaista häiriöiden aiheuttamaa toimintakyvyttömyyttä. Tällä pyritään ensinnäkin siihen, että lapsi voi osallistua omista lähtökohdistaan täysipainoisesti lapsiryhmän tai luokan toimintaan. Tähän liittyy myös arvolutaus, jokaisella on oikeus ja tarve kuulua johonkin yhteisöön ja kokea itsensä arvostetuksi omana itsenään. (Viitala 2001.) Toiseksi huolen tunnistaminen tarjoaa mahdollisuuden suunnitella lapsen tukitoimien moniulotteista verkostoa ja turvata interventioiden jatkumo myös siirtymätilanteissa, kuten esikoulusta peruskouluun siirryttäessä (Heinämäki 2007, 11). Mainittujen lisäksi myös perheen valtaistuminen ja toiminta lapsensa hyväksi on tärkeää. Lapsen perheen aktivoiminen perustuu perhelähtöiseen työtapaan. (Huhtanen 2004, 72.)

Kenen tehtävä on huolehtia siitä, että lapsen vaikeudet tulevat näkyviksi? Rehtori huolehtii koulun budjetista, opettajat opetussuunnitelmiin pohjautuvasta opetuksesta, terveydenhoitaja lasten terveyteen liittyvistä vuositarkastuksista, mutta kenen tehtäväksi jää lapsen pienten signaalien havainnointi? Tilus (2004, 76- 77) kirjoittaa, että pelkkä vaikeuksien varhainen toteaminen ei riitä, tarvitaan myös vastuunkantoa sen jälkeen. Nämä vastuut selviävät hänen mukaansa yhteistyöllä, mikä tuntuu järkevältä. Mutta vaikeuksien toteaminen ei saa samassa yhteydessä ketään tekijää. Kirjallisuudesta ei löydy korvamerkittyä toimijaa, jonka työtehtäviin huolen havaitseminen kuuluu. Se kuuluu siis vähän kaikille, mutta riskinä piilee se, että silloin se ei kuulu kenellekään. Huhtasen (2007, 49) mukaan varhaisen puuttumisen tulisi olla osa koulun

toimintakulttuuria, johon henkilökunta on sitoutunut. Tämä on hieno tavoite, mutta silti se ei vastuuta ketään huomaamaan. Se on samanaikaisesti sekä inhimillistä, että ikävää, jopa huolestuttavaa. Koska lasten vaikeudet eivät aina tule huomatuksi varhaisessa vaiheessa, niin on myös syytä pohtia, mitä esteitä ja haasteita siihen liittyy. Näiden esteiden näkyväksi tekeminen antaa aikuisille paremmat lähtökohdat muokata toimintamalleja sellaisiksi, että tulevaisuudessa varhainen puuttuminen toteutuu nykyistä paremmin. Heinonen (1998) kirjoitti opetusministerinä ollessaan, että opettajia ja vanhempia tulisi kouluttaa havaitsemaan ongelmat ajoissa.

Opettajana ja aikuisena toivon kohtaavani mahdollisimman hyväkäyttöksisiä, toiset huomioivia, huumorintajuisia, elämänmyönteisiä lapsia ja nuoria. Tiedän myös, että lapset joutuvat kohtaamaan elämässään ikäviä asioita, eikä kaikkien oppilaiden lähtökohdat ole samanlaisia. Eriarvoisuutta voidaan kaventaa auttamalla lasta mahdollisimman tehokkaasti, jotta hänen itsetuntonsa ei kolhiinnu liiaksi. Erilaisilla tukitoimilla lapsilla on mahdollisuus edetä oman kykynsä edellyttämälle tasolla ja saada omasta elämästä mahdollisimman miellyttävä ja antoisa. Lapsen vaikeuksien tunnistaminen, esimerkiksi problematiikka ohjeiden vastaanottamisessa tai tarkkaavaisuudessa, on tärkeää, jotta voimme tarjota kullekin lapselle juuri heidän koulutyötä helpottavia tukitoimia. Kaikilla interventioilla uskon olevan vaikutusta lapsen arkeen, koulunkäyntiin ja sitä kautta yleisemmin elämään. Oikeanlaisella ja oikein ajoitetulla tuella voisi olla merkitystä yksilön elämänlaatuun. Pihlaja (2006) tiivistää tämän kirjoittamalla puutteista oppimisen mahdollisuuksiin. Huomasin tietoja hakiessani, että oppimisvaikeuksien ehkäisyn merkitystä on usein perusteltu kouluttamattomuudella, syrjäytymisellä ja itsetunnon heikkenemisellä. Sarjala (1998) mainitsee, että lapsen itsetunto voi heiketä ja sosiaalisen identiteetin kehittyminen vaikeutua. Tästä voisi päätellä, että näiden vaikeuksien ylittäminen ehkäisee edelle mainittuja asioita eli muuttaa yksilön elämää parempaan suuntaan. Koulunkäynnin sujuminen ja sen vaikutukset yksilöön myönteisestä näkökulmasta katsottuna ovat edelleen aikaisemmin tehtyjen tutkimusten vähäisyydestä päätellen hämärän peitossa.

Edellisten asioiden ja ajatusten perusteella valitsin tutkimukselleni seuraavat tutkimusongelmat, joihin pyrin löytämään vastaukset aineiston ja kirjallisuuden sisältämää informaatiota verraten, yhdistellen ja arvioiden. Oman tulkinnallisen sävyn tuloksiin tuomalla tavoittelen tietämykseni kehittymistä varhaisesta puuttumisesta osana erityiskasvatusta. Toivon myös tutkimuskuntani henkilöstön hyötyvän löytämistäni

tiedonjyväsistä, sillä tutkimuksen tulisi valottaa myös epäkohtia, joita kunnan erityisopetuksen organisointiin tällä hetkellä sisältyy. Tutkimusongelmani ovat:

1. Millainen merkitys varhaisella puuttumisella on yksilön koulupolulla?
2. Kenen toimesta ja millaisin keinoin lapsen vaikeudet on tunnistettavissa?
3. Mitkä asiat vaikeuttavat varhaista puuttumista?
4. Mitä hyötyä varhaisesta puuttumisesta on yksilön koulun aloituksen/elämän kannalta?

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus ei sido tutkijaa tarkasti mihinkään muottiin. Tiedonkeruu ja analyysitavat voivat olla hyvin monipuolisia. Aineisto voidaan hankkia siis usealla eri tavalla. Tästä syystä tapaustutkimusta on käytetty sekä laadullista, että määrällistä tutkimusta tehtäessä. (Tampereen yliopiston menetelmäopintojen tietovaranto.) Tapaustutkimus ei siis ole tutkimusmetodi itsessään. Sen sisällä voidaan käyttää useita erilaisia tutkimusmenetelmiä. Tapaustutkimuksen voi luokitella tutkimustavaksi tai tutkimusstrategiaksi. Tapaustutkimuksen kehittäjänä pidetään joissakin lähteissä tanskalaista Bent Flyvbjergiä, jonka tapaustutkimuksen historiaa ja alkuperää tunteville on tuttu hänen tutkimuksensa Aalborgin kaupungin liikennejärjestelyistä suhteessa teoreettiseen keskusteluun vallan olemuksesta. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008). Tällöin tutkimuskohteena on ollut yksi kaupunki, Aalborg. Yhteiskuntatieteiden voidaan sanoa toimineen tapaustutkimuksen kenttänä, kun se tutkimusstrategiana on alkanut yleistyä. On mielestäni luonnollista, että runsaasti tulkintaa ja laadullisia tutkimusmetodeja sisältävät ihmistieteet, kuten käyttäytymis- ja kasvatustieteet sekä erityispedagogiikka niiden erillisenä haarana ovat käyttökelpoista maaperää tapaustutkimukselle. Erityispedagogiikassa tutkijoita saattaa esimerkiksi kiinnostaa jonkin oppilaan oppimisvaikeudet ja tapauksen kausaalisuus. Silloin tiedon esille kaivamiseen ei voida löytää vastauksia tutkimalla toista lasta. Jokainen yksilö

muokkautuu geeniperimän ja vallitsevan ympäristön vaikutuksen alaisena, joten tutkimuskohde itse tuottaa itsestään eksaktia tietoa, vaikka myöhemmin otankin kantaa yleistettävyyden puolesta. Tapaustutkimuksen monikäyttöisyydestä voisi mainita esimerkkinä vielä sen, että Galileo Galilein tarinan mukaan Pisan tornista pudottama omena on myös tapaustutkimus (Peltola 2008.) Tieteenaloista siis myös luonnontieteet, kuten fysiikka soveltuvat tapaustutkimuksen tekemiselle. Laadullinen tutkimus on jatkuvasti yleistynyt ja näyttää, että myös tapaustutkimus valtaa yhä enemmän tilaa tutkimuskentältä tulevaisuudessa.

Laine, Bamberg & Jokinen (2008) huomasivat, että tutkimustavan yleistyminen myös Suomessa aiheutti tilauksen myös suomenkieliselle oppaalle, jossa käsitellään sekä tapaustutkimuksen taustaa, että sen käytännön toteutusta. Kirjoittajat itse toteavat, että vähäinen esiintyminen kirjallisuudessa johtuu juuri siitä tosiasiasta, että tapaustutkimus ei ole tutkimusmenetelmä, vaan tutkimustapa. Se voi sisältää useita tapoja kerätä ja analysoida aineistoa. Se voi olla osa määrällistä tai laadullista tutkimusta. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008.) Itse ajattelen tapaustutkimuksen sopivan luontevammin kvalitatiivisiin tutkimusmenetelmiin, mutta miksipä kustakin ilmiöstä ei voisi kerätä aineistoa esimerkiksi kyselylomakkeen avulla ja analysoida sitä vaikka PASW/SPSS-ohjelmalla. Tapaustutkimus venyy moneksi tutkimustapana. Häikiö ja Niemenmaa (2008) toteavat, että erilaisia aineistoja voidaan yhdistellä ja silloin tapausta voidaan parhaimmillaan tarkastella eri perspektiiveistä.

Suurenuslasin alla tässä vasta viime vuosikymmeninä tutkimista käsittelevässä kirjallisuudessa yleistyneessä tutkimustavassa on pieni joukko tapauksia. Usein pyrkimyksenä on tutkia vain yhtä tapahtumakulkua tai ilmiötä, joka voi olla kaupunki, organisaatio, eläinlaji, poliittinen selkkaus, vaalitulokset, ympäristökonflikti tai kuten omassa tutkielmassani yksi henkilö. Tällöin tutkijan on välttämätön perustella, miksi hän on valinnut juuri kyseisen yksilön tutkimuskohteeksi. Useasta vaihtoehdosta minun tapaustutkimuskohteeni valikoitui juuri Konstaksi, koska hän edustaa tutkimuksessa tyypillistä oppilasta, joka tarvitsee tukitoimia koulunaloittamisen ja – käynnin tueksi. Tällöin pyrkimyksenä on mielestäni jonkinasteinen yleistäminen, vaikka yleisesti asiantuntijat tunnustavat tapauksen kokonaisvaltaisen yleistämisen priorisoinnin kannalta etusijalle. Aiheen valintani on kuitenkin mielestäni sellainen, että yksittäisestä tapauksesta esiin pulpahtavat tiedot on helposti muokattavissa koskemaan suurempaa joukkoa, erilaisia oppijoita, joiden oppimisvaikeudet edellyttävät interventioita

helpottuakseen. Ymmärrän toki, että yleistettävyyden ei voi olla niin hyvä kuin esimerkiksi suuria aineistoja käsittävät vaaligallupit. (Saarela- Kinnunen & Eskola 2007). Yleistettävyyden puutetta voidaan selittää ainakin siitä näkökulmasta, että usein tilanne tapaustutkimusta tehdessä on sellainen, että yleistämiseen ei edes pyritä. Pyrkimyksenä on ymmärryksen lisääminen ja syvälinen tieto tutkimuskohteesta. Monesti tapaustutkimus voi tarjota tekijälleen ja lukijoille yksittäistapauksen ylittävää tietoa, vaikka yleistämiseen ei pidä sortua. Kritiikkiä voi vähentää täsmällisellä kuvauksella aineistosta ja sen analysoinnista. (Tampereen yliopiston menetelmäopintojen tietovaranto.) Laitisen (1998, 14) mukaan hypoteesien vahvistaminen ei onnistu tapaustutkimuksen avulla, vaan tutkijan tulisi hakea hypoteeseille täsmennyksiä.

Toteutin tutkielmani valitsemalla tutkimuskohteeksi yhden lapsen, Konstan, ja valitsin teemahaastatteluihin vain henkilöitä, jotka vaikuttivat hänen elämäänsä. Yhteen tapaukseen päädyin, koska enemmän tutkimustyöstä kokemusta keränneet henkilöt näin minua ohjeistivat. Jo tutkielman teon alkuvaiheessa huomasin tehneeni järkevän valinnan. Näkökulmaksi ja tutkimustavaksi tapaustutkimus valikoitui, koska halusin tehdä tutkimusta, jossa olisin mahdollisimman lähellä tutkittavaa ilmiötä. Nyt sain luettavakseni oppilasta koskevia lausuntoja, sain suorittaa haastatteluja koulun tiloissa, haastattelin lapselle hyvin läheisiä ihmisiä ja sain osallistua häntä koskeviin palavereihin. Oikeastaan olen erittäin tyytyväinen, koska tulin valinneeksi tapaustutkimuksen tutkimustavaksi. On palkitsevaa ja motivoivaa oppia tuntemaan tutkimuksensa kohde perin pohjin. Lisäksi tutkimustavan valintaan sisältyi mahdollisuus pitkittäistutkimuksen tekemiseen aiheen tiimoilta, mikäli tarvetta, mielenkiintoa ja mahdollisuus sellaiseen jatkotutkimukseen myöhemmin ilmenisi.

Tarkennetaan vielä, että tapaustutkimus ei ole menetelmä, vaan lähestymistapa (Saarela- Kinnunen & Eskola 2007). Siinä tutkija on valinnut yhden tutkimuskohteen, jota hän tutkii mahdollisimman syvälinisesti ja tarkasti. Tämä syväluotaava ja yksilön tilaa tulkitseva tutkimusote on melko henkilökohtainen. Itse ainakin koin tutkimuksen aikana olevani lähes mukana oppilashuoltoryhmässä, jossa keskusteltiin Konstan asioista ja mietittiin sopivia tukitoimia. Tämä on leimaava piirre laadullisessa tutkimuksessa, mutta erityisen lähelle tutkittavaa ilmiötä tai asiaa pääsevät ne, jotka lähestyvät aihetta tapaustutkimuksen näkökulmasta. Tapaustutkimuksen voi erottaa näkökulmaksi tutkimusmenetelmän sijaan jo siitä, että oman teemahaastatteluihin perustuvan

tutkielman lisäksi on helppo löytää tutkimuksia, joissa tapaustutkimuksen näkökulmaa on toteutettu haastatteluiden sijasta lomaketutkimuksessa. Saarela- Kinnunen ja Eskola (2007) kirjoittavat, että tapaustutkimukselle on tyypillistä monipuolisuus ja joustavuus. He viittaavat tällä teorian ja empirian luovaan keskinäiseen vuoropuheluun. Listalle voisi lisätä perusteellisuuden, kokonaisvaltaisuuden, kiinnostuksen sosiaalisiin prosesseihin, useiden erilaisten tutkimusmenetelmien käytön, aikaisempien tutkimusten hyödyntämisen ja tapauksen sekä kontekstin välisen hämärtymisen.

Tutkijan tavoitteena on monesti sanoa kohteesta jotain konkreettista ja teoreettista (Laine, Bamberg & Jokinen 2008). Teoreettinen pohdiskelun lisäksi on muistettava, että jo pelkkä tapauksen kuvaaminen on yksi tutkimuksen tuloksista. Näin on vaikkapa tutkimustavan kantaisän Flyvbjergin perusteellinen kuvaus Aalborgin kaupunkisuunnittelusta (Häikiö & Niemenmaa 2008.) Tapaustutkimusta tehdessä on siis erilaisten monipuolisten ja käyttötarkoitukseen sopivien aineiston keruu menetelmien käytön lisäksi panostettava tarkkaan ja mahdollisimman autenttiseen kuvaukseen tapauksesta. Flyvbjerg on korostanut yksityiskohtien huomioimista tapaustutkimusta tehdessä.

Tärkeä aspekti on aiheen rajaamisen lisäksi tehdä itselle selväksi ero tapauksen ja tutkimuskohteen ero. Nämä eivät ole yleensä yksi ja sama ilmiö. Itselläni tapaus on oppilas nimeltä Konsta ja tutkimuskohteena tukitoimien kirjo esikoulusta kouluun siirryttäessä ja varhainen tunnistaminen. Konsta on siis välikappale, joka johdattaa minut haastattelujen avulla empiirisen tiedon äärelle. Peilaan haastatteluissa kuulemiani asioita teoriaan ja toivon saavani lisätietoja siitä, miten lasta voitaisiin tukea entistä paremmin ja miten varhaista tunnistamista voidaan edelleen tehostaa. Tapaustutkimus vastaakin usein tutkijalle hyvin sekä kysymyksiin miten ja miksi (Laine, Bamberg & Jokinen 2008), että kysymyksiin kuinka ja miksi (Saarela- Kinnunen & Eskola 2007). Laineen, Bambergin ja Jokisen (2008) teoksesta löytyy hyvä sanallinen ohjenuora tapaustutkimuksen tekijälle liittyen hyvän tutkimuksen tavoitteenasetteluun; mitä voimme oppia tapauksesta?

4.2 Konsta tapaustutkimuksen kohteena

Seuraavaksi kuvaan Konstaa lapsena ja oppijana käytössäni olevien tietojen pohjalta. Pyrin tietojeni varassa mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen (Metsämuuronen 2005, 206). En ole tavannut itse Konstaa, joten perustan kuvauksen opettajalta huoltajan luvalla saamaani materiaaliin ja haastatteluista ilmenneisiin asioihin. Haastatteluista suoraan lainaamani lausumat erotan muusta tekstistä kursivoimalla haastateltavan sanoman asian. Asiakirja, josta olisin saanut mahdollisesti jotakin lisätietoa olisi ollut HOJKS, mutta palautteita, lausuntoja, kuvauksia ja kouluvalmiustestiä kysellessäni, HOJKS: aa ei oltu vielä tehty. Kaikesta käytössäni olleesta tiedosta keskeisin on haastatteluaineisto, sillä vastaajilta sain monipuolisen ja tuoreimman tiedon Konstan tilanteesta ennen koulun alkua. Sain käyttööni myös Turun mallin mukaisen kouluvalmiustestin, jossa Konsta jäi muutaman pisteen päähän ennalta päätetystä rajasta. Tämän pistemäärän alle jääneisiin lapsiin suunnattiin tarkempi huomio ja heidän suoriutumistaan ja pistemäärään merkitsevyyttä pohdittiin kunkin lapsen kohdalla yksilöllisesti.

Konsta on ollut jo varhaislapsuudessa vauhdikas poika. Vuoden iässä hän oppi kävelemään ja jo kolmen vuoden ikäisenä hän osasi ajaa pyörällä. Puheen kehitys on ollut hieman hitaampaa. Kesällä 2010 tehdyssä toimintaterapia-arviossa todettiin S- ja R- kirjainten kohdalla olevan vielä tarvetta tarkemmalle artikuloinnille ja puhemotoriikassa olevan vielä muutoinkin lievää kömpelyyttä. Toimintaterapeutin arvion mukaan Konstalla ilmeni tuolloin sensorisen integraation kypsymättömyyttä, johon voidaan antaa tukea toimintaterapialla. Puheterapeutin teettämistä testeistä ilmeni, että Konstalla ei vaikuttaisi olevan kielellisen ymmärtämisen pulmaa, vaan haasteet liittyvät tarkkaavaisuuden ylläpitoon.

Sain melko yksimielisesti kuulla haastatteluissa, että Konsta on lapsena sydämellinen, sosiaalinen, rakastettava, empaattinen, huumorintajuinen, kohtelias ja eläväinen poika. Haasteet liittyvät impulsiivisuuteen, vilkkauteen, motoriseen levottomuuteen, pettymyksien sietämiseen, ohjeiden sisäistämiseen ja keskittymiseen. Haastattelujen aikana pyysin vastaajia puolistrukturoitujen kysymysten lisäksi arvioimaan numeerisesti asteikolla yhdestä viiteen Konstan koulutyötä mahdollisesti haittaavia osatekijöitä. Tuloksista selvisi, että vastaajat arvioivat esittämistäni asioista keskittymiskyvyn, motoriikan ja hahmotukseen liittyvät asiat Konstan haasteiksi. Sen sijaan vastaajat

arvioivat koulutyön olevan Konstasta kiinnostavaa. Lisäksi haastateltavat arvioivat Konstalla olevan hyvät sosiaaliset taidot. Kahdeksasta vastaajasta kuusi vastasi väittämiini, kahden kertoessa, että eivät pysty sillä arvioimaan Konstan nykytilannetta riittävän hyvin vastatakseen.

Konstan oppimispolku kasvatusta antaneiden toimijoiden näkökulmasta on ollut seuraavanlainen. Hän aloitti täysipäiväisessä hoidossa päiväkodissa kolmivuotiaana. Ennen esiopetuksen alkua hän vaihtoi vielä päiväkotia kunnan sisällä uuteen valmistuneeseen päiväkotiin. Tämä muutos ei ollut niin suuri kuin päiväkodin vaihto voisi lapsen kannalta pahimmillaan olla, sillä uuteen päiväkotiin tuli Konstan lisäksi muitakin siirtyjiä. Haastatteluista selvisi, että siirtopalaverit käydään tutkimuskunnassa myös päiväkodista esiopetukseen siirryttäessä ja informaatio siirtyy pienestä takeltelusta huolimatta hyvin esiopettajille. Kahden eri päiväkotiryhmän jälkeen, Konsta aloitti esikoulun kunnan iltapäiväryhmässä, jossa on reilut kymmenen lasta. Ryhmä oli aivan tavallinen esiopetusryhmä, jossa työskentelee esiluokanopettaja ja avustaja. Tietojeni mukaan hänelle ei tehty esiopetuksen aikana kuntoutussuunnitelmaa. Erityisopetus päätös tehtiin vasta esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välisenä kesänä. Konstan ryhmässä toiset esiopetuksen aloittaneet lapset olivat hänelle vieraita, ja äiti kertoi Konstan jännittäneen jonkin verran esikoulun alkua ja puhuneen halustaan jatkaa päiväkodissa koulun alkuun asti. Konsta on saanut esiopetusvuoden aikana muutaman tunnin kuukausittain varhaiserityisopettajan antamaa yksilöllisempää ohjausta ja opetusta. Esiopetuksen oppilashuoltoryhmä, Konstan perhe, alkuopettajat, erityisluokanopettajat ja rehtori olivat sitä mieltä, että Konsta hyötyy pienemmän opetusryhmän hyödyistä ja hän aloitti syksyllä 2011 koulunkäynnin kunnan Starttiluokalla, jossa on oppilaita kahdelta luokka-asteelta. Starttiluokan ihmiset ovat tulleet Konstalle tutuiksi jo välituntien aikana. Kaikilla ykkös- ja kakkosluokkalaisilla on arvioitu olevan jonkinlaista oppimisen vaikeutta tai pulmia, jotka viivästyttävät oppimista. Kunnan toisen pienluokan oppilaat ovat sellaisia lapsia, joilla pulmat ovat enimmäkseen tunne-elämään ja sosiaalisuuteen liittyviä.

Jälkimmäisen päiväkodissa ja samaan samoihin aikoihin kotona huomattiin Konstalla olevan motorista levottomuutta, vaikeutta ottaa ohjeita vastaan ryhmätyöskentelyn aikana sekä työläyttä hienomotoriikkaa vaativissa tehtävissä. Kiertävän erityislastentarhanopettajan suosituksesta Konstalle tehtiin toimintaterapia-arvio. Huomion arvoista on, että kuten monesti, niin myös nyt toimintaterapeutin tekemään

toimintaterapia-arvioon oli vaikea päästä heikoista resursseista johtuen. Arviota päästiin tekemään vasta kesän alussa vuonna 2010, jolloin Konsta oli siirtymässä jo esiopetukseen elokuussa 2010, kun palaute toimintaterapia-arviosta valmistui. Syynä tähän on toimintaterapeuttien huono saatavuus, mikä aiheuttaa jonoja.

Konsta täyttää seitsemän vuotta saman syksyn aikana, kun hän aloittaa koulun. Hän siirtyy kouluun esikoulusta, joka sijaitsee samalla piha-alueella, mutta eri rakennuksessa kuin Startti- luokka niminen pienluokka. Koulurakennus, luokkatila ja tuleva opettaja olivat Konstalle ennestään tuttuja, sillä hänen pari vuotta vanhempi isoveljensä on käynyt tuota samaista luokkaa ennen häntä. Tästä syystä perhe ei nähnyt tarpeellisenä tutustua tarkemmin luokan toimintaan ja opettajaan kevään 2011 aikana. Lopuksi esitän aineistosta löytynyttä kuvausta Konstasta lapsena, esikoululaisena ja tulevana koululaisena.

Konstalla on paljon taitoja esikoululaiseksi ja hän on vastaajien mielestä valmis siirtymään kouluun. Koulun tehtävä on suunnata hänen tarmonsä koulutehtäviin ja varmistaa, että itsetunto kehittyy oikeaan suuntaan. Myös motivaation ja uteliaisuuden säilyttämiseksi täytyy tehdä työtä.

Oppijana hän kokee, et hän on matikassa hyvä ja hän päässyt siinä loistamaan. (vastaaja 5)

Et jos hän jostain motivoitunut, niin hänellä on kapasiteettiä oppia asioita. (vastaaja 7)

Et Konsta osaa iloita niistä omista onnistumisistaan, pienistäkin edistysaskelista, et hän osaa analysoida sitä omaa olemistaan, kyllä hyvin. (vastaaja 8)

Hänellä on se kiinnostus semmoseen tiedolliseen maailmaan. (vastaaja 1)

Ja varmasti jonkun verran vähän kyllästyy tekemään. Että täytyy kyllä monipuolisesti sitä opetusta kyllä kattoo. (vastaaja 3)

Hyvin työskenteli. Tarvi aikuisen tukea, jos ajatteli ihan tämmöstä ryhmässä ohjeiden vastaanottoa, niin otti vastaan, mutta varmisteli ja tarkisteli. Mutta mun mielestä alun perin oli kyllä ymmärtänyt ohjeet oikein, että selvästi tämmönen varmisteleva poika. Mutta sit niin hienosti viittasi ja pyysi puheenvuoroa. (vastaaja 1)

Kehitys kuuden ja seitsemän vuoden iässä on monesti nopeaa (Furu 2009). Myös Konsta oppii monia uusia asioita ja iän karttuessa myötä oman kehon hallinta ja omien tunteiden säätely muuttuvat helpommiksi. Tunne-elämältään Konsta on vastausten mukaan avoin. Hän näyttää avoimesti sekä ilon, että surun tunteet. Välillä hän tarvitsee aikuisen ohjausta, jotta maltti säilyy.

Että hän on oppinut niinku hillitsemään itseänsä aika paljonkin. Että semmosta oman toiminnan ohjausta on tullut lisää. (vastaaja 6)

Koska se ei pysy niin kauaa paikalla, et se kerkeis kuulla koko ohjeistuksen, vaan se on lähtenyt jo tekemään, että siltä jää kuulematta se loppuosa ja se mitä sen ois loppujen lopuksi tarvinut edes tehdä. (vastaaja 2)

Hän jaksaa keskittyä ja on kiinnostunut erilaisista peleistä. Mutta on myös jotain sellaista tietynlaista tarkkaavuuden haastetta. Tai jotain semmosta levottomuutta, että hän jaksaa hetkittäin, tai sitten taas siirtyy toiseen asiaan, tai ajatukset karkailee helposti. Ja mä oon laittanutkin tähän, että tarkkaavuus herpaantuu ajoittain tälle lapselle. Ja hyvin tämmönen tunneherkkä lapsi, että mieliala vaihtuu ilosta kyyneliin aika hetkessä. (vastaaja 7)

Mä olen joutunut toistaa ohjeita useamman kerran. Tarkka kuuntelu mietityttänyt. Muuten levottomuus. Ne on ehkä vahvimmin tässä. (vastaaja 4)

Se on ollut, sanotaan vähän huonolla tuulella, että turhautuminen tulee aika helposti ja semmonen pettymys. Ja kaikki ärsyttää. Tänään kaveri ärsytti pöydässä, kun kaveri katso häntä. Toi ärsyttää mua! Kun se oikein, se on niin ihana, kun sillä tulee semmonen... (vastaaja 6)

Kun se on tosissaan suurten linjojen mies, mutta että nää tämmöset pienet piiperrykset. (vastaaja 2)

4.3 Teemahaastattelu

Keräsin tutkielmaani varten tarvittun aineiston suureksi osin haastattelemalla eri henkilöitä, jotka ovat olleet auttamassa Konstaa tämän aloittaessa koulunkäyntiä. Monet

heistä ovat tunteneet Konstan jo vuosien ajan. Minun oli hankala tehdä eroja eri toimijoiden eli ammattiryhmien väliltä, joten päätin jo varhaisessa vaiheessa, että haluan haastatella kaikkia, jotka ovat olleet omalla työpanoksellaan merkittävästi tukemassa Konstaa. En osannut asettaa haastateltavia tärkeydeltään eri kategorioihin, jotta olisin voinut haastatella ensin vähemmän merkitykselliset henkilöt ja kehittyä haastattelijana kohti tärkeimpiä haastatteluja. En suorittanut mitään erityisiä esihaastatteluja, vaikka jotkin oppaat kehottavat näin toimimaan (Eskola & Vastamäki 2007). Pidän edelleen kaikkea keräämäni aineistoa yhtä tärkeänä tutkielmani kannalta. Siitä syystä koen iloa, että kukaan pyytämistäni henkilöistä ei kieltäytynyt osallistumasta haastatteluun. En tiedä motivoiko heitä mahdollisuus oman mielipiteen kertomiseen vai halu kertoa omista kokemuksistaan (Eskola & Vastamäki 2007). Luulen, että suuri merkitys oli sillä, että sain kysytyä ensimmäisiltä henkilöiltä heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen kasvotusten, jolloin on mielestäni vaikeampi kieltäytyä. Loput henkilöt saattoivat suostua osallistumaan tutkimukseen solidaarisuudesta minua ja muita jo haastateltuja kohtaan. Kokonaiskuvan saamisen kannalta ei olisi riittänyt, jos olisin haastatellut vain kahta tai kolmea ihmistä.

Moniammatillinen yhteistyö näkyi olevan käytössä oppilaan tukemisen suunnittelussa ja toteuttamisessa, joten ainoaksi vaihtoehdoksi tuli kuulla mahdollisimman monelta nykytilanteen ja lähihistorian tuntevalta heidän mielipiteensä teemoihin liittyen. Usein laadullista tutkimusta tehdessä aineisto kerätään juuri erilaisin haastatteluin. Nehän tarjoavat vastauksia tietämättömyyteen samalla tavalla kuin arkielämämme vuorovaikutustilanteet. Haastattelutkin antavat vastauksia tiedonpuutteeseen. (Tiittula & Ruusuvuori 2005.) Saatamme kysyä kotona kellonaikaa, huomisen sääennustusta, urheilukilpailun tuloksia tai appiukon puhelinnumeroa. Kysymällä saamme tietoomme vastauksia. Tutkimusta tehdessä haastatteluilla on selkeä tavoite. Silloin halutaan saada lisää informaatiota juuri jostakin ennalta päätetystä aiheesta. Menetelmänä haastattelu perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11.) Haastattelutilanne voidaan nähdä keskusteluksi, jossa tahtipuikkoa heiluttaa tutkija (Eskola & Vastamäki 2007). Itse koin haastattelujen aikana olleeni melko aktiivinen ja rooli tuntui sopivan myös vastaajille. Jos kyseessä olisi ollut erilainen haastattelu, niin tilanne olisi saattanut olla toinen. Esimerkiksi, jos kyseessä olisi ollut tutkimus, jossa olisin tiedustellut eläkeläisten alakoulu muistoja, niin olisin ollut itse äänessä uskomukseni mukaan paljon vähemmän, vastausten ollessa pidempiä.

Hirsjärvi ja Hurme (2001) epäilevät, kuten aikaisemmin mainitsin, tutkimushaastattelun olevan ainakin käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissä käytetyimpiä tiedonhankinnan keinoja. Syyksi he tarjoavat menetelmän joustavuutta, käyttökelpoisuutta eri paikoissa ja sen mahdollisuutta hankkia syvällistä tietoa. Koin itsekkin aineistoa kerätessä, että juuri minun tutkimuksessani vastaavien tietojen saaminen jollakin muulla menetelmällä olisi ollut vaikeaa. Näiden etujen lisäksi Hirsjärvi ja Hurme (2001) mainitsevat kirjassaan mahdollisuuden selventää vastauksia lisäkysymyksin, vastaajan subjektiivisuus on tiedostettu, laajemman kontekstin käyttömahdollisuus ja ihmistutkimukseen hyvin soveltuva keino pureutua aiheeseen monitahoisesti ja syvällisesti. Omakohtaisesti voin mainita haastattelututkimuksen eduksi myös sen, että siinä missä esimerkiksi kyselylomakkeen palauttaa pieni osa lomakkeen saaneista, niin vastausprosentti on tätä menetelmää käyttämällä korkeahko.

Etujen vastapainona on tietenkin joitakin haittoja. Mielestäni haastatteluiden sudenkuoppa on niiden suorittamisen näennäinen helppous ja vaivattomuus. Mielestäni ensimmäistä haastattelua tehdessä on melkein mahdotonta tuntea tämän menetelmän saloja. Kuitenkin tutkimuksen onnistumisen kannalta on hyvin tärkeää, että haastattelut ovat vastanneet edes välttävästi niille asetettuja tavoitteita. Jos avaruudesta mahdollisesti löytyvä elämä kiinnostaa tutkijaa, niin sademetsiin tai Aleksis Kiven tuotantoon jumiutunut keskustelu nauhurilla ei tuo tutkijalle aineiston muodossa mitään käyttökelpoista itse tutkimuksen kannalta. Haastattelijalta vaaditaan siis taitoa ja kokemusta. Lisäksi melko vapaamuotoista haastattelua voidaan pitää haastavana analysoinnin ja tulkinnan kannalta. Esimerkiksi kyselylomakkeella kerättyyn aineistoon verrattuna haastattelemisen on aikaa vievä menetelmä. Kokemuksesta voin sanoa, että haastatteluaineiston litterointi on erittäin hidas työvaihe. Jouduin myös hankkimaan tietojen tallentamista varten nauhurin, mikä aiheutti kustannuksia.

Haastatteluita voisi jakaa useisiinkin alaryhmiin, mutta pitäydyn tutkielmassani esittelemään ainoastaan käyttämäni tavan kerätä tietoa vastaajilta. Kuten asiantuntijat Hirsjärvi ja Hurme kirjoittavat, niin eri haastattelulajien nimityksistä käytettävä kirjo todella hämmentää kokematonta tutkijaa. Teemahaastattelu on kuitenkin helppo erottaa, sillä sen agenda erottuu erityisen hyvin jo kysymysten aiheita miettiessä. Teemahaastattelua tehdään tietojeni mukaan harvoin ilman, että mukana olisi vähintään tukisanalista, jonka avulla haastattelijalla saa pidettyä keskustelun ennalta suunnittelemiensa teemojen parissa. Ideana on ottaa selvää mitä joku ajattelee jostakin

asiasta kysymällä asiaa tältä itseltään (Eskola & Vastamäki 2007). Eri lähteistä saa hieman erilaista informaatiota. Osa asiantuntijoista on sitä mieltä, että teemahaastattelusta puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka järjestys ja muoto, kun toiset sijoittavat sen selkeästi lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimuodosta tai jopa pitävät teemahaastattelua puolistrukturoidun haastattelun synonyyminä (Eskola & Vastamäki 2007, vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.) Sijoittaisin itse oman haastattelutyypini jälkimmäisenä mainittuun kategoriaan eli miellän haastatteluni olleen teemahaastattelu, joka oli puoliksi strukturoitu. Toisaalta esitetyistä paperinivaskastani löytyi joitakin hyvin tarkasti määriteltyjä kysymyksiä. Tämän ajattelin itse olevan turvallinen vaihtoehto toimia olemattoman kokemuksen vuoksi.

Tärkeänä pidän itse myös roolien jakautumista haastatteluita tehdessä. Myös Ruusuvuori ja Tiittula (2005) jakavat osallistujarooleiksi haastattelijalle tietämättömän roolin, jolloin haluttu tieto löytyy haastatettavalta. Koen itse, että tärkeä osa onnistunutta haastattelua on riittävän tilan anto, jotta haastateltavalle tulee tunne, että hänen ajatuksiaan ei ole kumoamassa ja hänen mielipiteensä ovat arvokkaita ehdoitta, juuri sellaisena kuin hän lausuu ne. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) kehittämässä teemahaastattelussa haastattelijan tehtäväksi jää tarkkailla, että kaikki ennalta sovitut teemat käydään läpi. Keskustelun muodolla ja aiheiden järjestyksellä ei yleensä ole merkitystä. Itse käytin teemahaastattelua siten, että minulla oli edessäni melko tarkasti ennalta jäsenneilyt kysymykset eri otsakkeiden alla. Kokemattomana haastattelijana ajattelin näin toimimalla välttyväni siltä, että unohdan kysyä jotain tärkeänä pitämääni asiaa. Välttyin myös siltä, että haastateltava olisi häiriintynyt täysin epäjohdonmukaisesti suoritetuista kysymyssarjoista, vaikka käytännössä keskustelu saattoi rönsyillä sinne tänne vastaajan ja välillä myös itseni toimesta. Teemahaastatteluni oli siis puolistrukturoitu. Kaikki haastatteluni olivat yksilöhaastatteluja, sillä halusin koota eri ammattiryhmien näkemykset kokonaisuudeksi ilman, että jonkun vastaajan mielipide olisi peittänyt jonkun toisen ajatuksen alle.

Yksilöhaastatteluja kertyi kahdeksan. Haastattelin Konstan äitiä, koulupsykologia, puheterapeuttia, toimintaterapeuttia, Konstan tulevaa luokanopettajaa, esiopetuksesta vastannutta esiluokanopettajaa, kunnan kiertävää erityislastentarhanopettajaa ja varhaiserityisopettajaa. Ajattelin aluksi, että käytän heidän asemaansa tai ammattiaan tuloksia ja tutkimuskohdetta esittelevissä osioissa, mutta päätin kuitenkin esittää

mahdolliset sitaatit kohdistamalle ne haastateltaviin numeroin. Kukin haastateltava esiintyy tutkielmassa siis koodinimellä vastaaja, jonka perään kukin saa numeron yhdestä kahdeksaan. Haastattelut numeroin siihen järjestykseen, missä suoritin niiden purkua litteroimalla nauhurille taltioidun haastattelun. Ensimmäisenä suoritettu haastattelu ei siis määritä tämän päätymistä vastaajaksi yksi. Näin ollen yksittäinen haastateltava ei tule myöskään yhdistetyksi kertomaansa tekstiin tutkielmassa. En nähnyt tällaiselle menettelylle syytä, mutta toimin niin, koska siitä ei aiheutunut ylimääräistä työtä. Joidenkin sitaattien kohdalla kerron suoraan, kuka vastaajista on näin haastattelussa sanonut. Näissä tapauksissa en numeroi vastaajaa, vaan kerron esimerkiksi varhaiserityisopettajan tai puheterapeutin sanoneen kyseisen kommentin.

Tiittula ja Ruusuvuori (2005) lainaavat Paul ten Havea kirjoittaessaan, että haastatteluaineisto voi olla sekä tutkimuksen resurssi tai tutkimuksen aihe. Minulle haastattelut edustivat resurssia, sillä niiden avulla sain tietää Konstan parissa koulunkäynnin aloitusta miettineiden ihmisten ajatuksia ja mielipiteitä. Edelleen heidän mielipiteensä ovat ensiarvoisen tärkeitä, sille juuri he ovat asiantuntijoita Konstan tilannetta mietittäessä. Silti tunnistan hyvin tilanteen, jonka Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) kuvaavat kirjassaan; onko aineistoni niin hyvä, että saan tutkimusta tehtyä? Tätä ilmiötä he selittävät sillä tosiasialla, että haastattelukysymykset poikkeavat tutkimuskysymyksistä. Haastattelututkimusta tekeväälle yhden erittäin tärkeän ohjenuoran; tutkimushaastattelua ohjaa tutkimuksen tavoite. Mitä pidemmälle haastattelut etenivät, sen helpompi minun oli hahmottaa tutkimukseni kokonaiskuva ja pitää myös haastatteluiden aikana kirkkana mielessä ne tavoitteet, joita kohti olin pyrkimässä. Oikeanlainen empirian ja teorian suhde ja tasapaino on taiteen laji, jonka oppii vain kokemuksen kautta. Myös menetelmien valinta ja niiden oikeanlainen käyttö vaativat myös runsaasti harjoittelua ja mieluusti myös kokeneemman tutkijan ohjausta. Resurssina keräämäni aineisto toiminee tarkoituksenmukaisesti, vaikka oppirahoja huomasi maksavani monessa kohtaa matkan varrella. (Ruusuvuori & Tiittula 2005.)

4.4 Tutkimuksen toteutus

Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä tapaustutkimuksen kautta yhteen yksilölliseen koulunaloitukseen ja niihin tukitoimiin, mitä esikoulussa oleva lapsi on

saanut jo ennen peruskoulun alkua, kun hänen tuen tarve on havaittu jo varhaislapsuudessa. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, miten erilaisten oppijoiden olemassaolo näkyy esikoulun ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Halusin seurata läheltä yhden oppilaan matkantekoa pienluokan oppilaaksi. Tapaustutkimuksen kohdalla kritisoidaan monesti tutkijan valitseman tapauksen yleistettävyyttä. Itse en siitä murehtinut. Luotin siihen, että kaikkien lasten koulupolut ovat joka tapauksessa ainutlaatuisia, joten mitään universaalialia ja yleispätevää ei ilmiöstä voi löytää esiin. En ole ajatuksieni kanssa yksin. Sen sijaan tutkijat ovat sitä mieltä, että poikkeavat tapaukset voivat kumota jonkin universaaliksi tarkoitetun tiedon. Tapaustutkimus sopii hyvin juuri yksilön elämänkulun tai sen osien tutkimiseen. (Laitinen 1998, 14- 17.)

Oman tutkimusprosessin tarkempi silmäily lisää ymmärrystäni siitä, miten tällä hetkellä käytössä oleva järjestelmä tukee niitä, joilla on huomattu oppimisvaikeuksia. Koska halusin tutkia asioita pintaa syvemmltä, päädyin tekemään laadullista tutkimusta. Uskon, että määrällistä tutkimusta tekemällä olisin päätenyt tilanteeseen, jossa tutkimustulokset olisivat kertoneet minulle, että kaikkien lasten koulunaloitus on erilainen ja jokaista lasta tuetaan hänen yksilölliset ominaisuutensa huomioden. Lisäksi nivelvaiheesta olisi tullut esiin kunta- ja koulukohtaisia eroavaisuuksia toimintatavoissa. Tämä tieto olisi ollut arvokasta, mutta ei sellaista, mitä itse olin etsimässä. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2005, 152) mukaan laadullinen tutkimus tähtää todellisen elämän kuvaamiseen ja kokonaisvaltaisuuteen. Eskola ja Suoranta (2001, 14) mainitsevat tutkijan tekevän tutkimusprosessin alkuvaiheessa valinnan. Aloittaako menetelmistä vai ilmiöistä? Itse päädyin miettimään kaikkea muuta sen jälkeen, kun tutkimusidea oli jäsentynyt riittävän selväksi eli lähdin liikkeelle ilmiöstä.

Tutkimusidea syntyi helmikuussa 2011, kun keskustelin erityispedagogiikkaan liittyvistä tutkimusaihoista ja ideoista erään erityisluokanopettajan kanssa. Halusin valita aiheen, jota voin itse hyödyntää opettajan työssä. Siitä syystä opetustyötä tehnyt ammattilainen osasi ohjailla minua käytännönläheisten aiheiden ympärille. Hänen avullaan tieto halustani toteuttaa tämä tutkielma tavoitti kunnan sisältä sellaiset tahot, joiden kanssa pääsin jo miettimään tutkimuksen käytännön toteutusta ja tapaustutkimuksen kohteeksi sopivaa lasta ja tämän perhettä. Tutkimusidea ja tutkimuksen toteutus olivat jo itselleni selvillä, joten suurin apu, jonka sain kunnan opetushenkilöstön puolelta, oli kontakti Konstan perheeseen. Kontaktin saaminen ilman välikäsiä olisi ollut liki mahdotonta.

Koska tarvitsin tietoa lapsen kohdalla myös menneestä ajasta ja etenkin tarve saada konkreettista tietoa tukitoimien käytännön toteutuksesta lapsen päivähoidon ja esiopetuksen ajalta, niin katsoin haastatteluiden tuovan parhaiten näitä tietoja näkyville. Haastattelut tarjosivat myös mahdollisuuden saada tietoa ja ihmisten mielipiteitä useammasta lähteestä. Koska Konstan elämään olivat vaikuttaneet jo monet ihmiset, oli myös luontevaa ja tarkoituksenmukaista kuulla heidän ääntä ja ajatuksia. Yhtenä teemanakin tutkielmassa on moniammatillinen työskentely ja jaettu asiantuntijuus, joten kiinnostuin lopulta pyytämään lupaa haastatteluun kaikilta niiltä henkilöiltä, joiden olleen merkittävällä tavalla mukana lapsen kasvun tukemisessa. Tällainen kokonaisvaltainen ja mahdollisimman monipuolinen ja kattava lähestymistapa on tyypillistä tapaustutkimuksissa. En kuitenkaan tässä vaiheessa tiennyt, keitä tulen pyytämään haastateltaviksi, koska en tiennyt, millainen verkosto Konstan asioita työllisti koulun yhteistyötahoina. En myöskään tuntenut Konsta historiaa vielä tuossa vaiheessa esikoulua edeltäneeltä ajalta.

Otin yhteyttä kunnan erääseen opettajaan pian mainitsemani aivoriihen jälkeen helmikuussa 2011 ja kerroin etsiväni sopivaa lasta tapaustutkimuksen kohteeksi. Kerroin, että tutkimuskohteeksi sopisi lapsi, jolla oli havaittu tuen tarvetta ja jonka kohdalla tultaisiin myöhemmin keväällä miettimään todennäköisesti paikkaa pienluokasta. Esitin myös toiveen, että lapsi olisi sellainen, jonka opinpolku olisi jatkunut samassa kunnassa niin pitkään, että myöhemmin haastattelemat ihmiset tuntevat hänet mahdollisimman hyvin. Maaliskuun aikana soitin erään esiopetuksessa olevan pojan äidille, esittelin tutkimukseni ja kysyin hänen halukkuuttaan osallistua tutkimukseen ja lupaa mahdollisten asiakirjojen käyttöön, lasta koskeviin haastatteluihin ja mahdollisuutta osallistua yhteistyöpalaveriin kevään aikana. Tutkimukseni pääsi kunnolla käyntiin, sillä pojan äiti suostui siihen, että tutkimukseni pureutuu tukitoimiin, nivelvaiheeseen ja kouluvalmiuteen Konstan tapauksen kautta.

Kaikkien toivomieni lupa-asioiden järjestyttyä, osallistuin esikoulun tiloissa pidettyyn palaveriin maaliskuun lopulla. Olin kysynyt tuolloin siis luvat lapsen huoltajalta, kunnan sivistystoimenjohtajalta ja esiopetuksen yhteistyöpalaveriin osallistuvalla oppilashuollolliselta ryhmältä yhden palaveriin osallistuvan henkilön kautta. Tämän palaverin, kuten myöhemmin kaikki yksilöhaastattelut, nauhoitin sanelukoneella. Palaverin alussa nauhoitin vielä tutkimusluvan sanelukoneelle Konstan äidiltä. Lisäksi kerroin lyhyesti osallistujille, miksi olen kokouksessa läsnä. Olin valmistellut myös

saatekirjeen, mikä on yleinen käytäntö tutkimuslupaa kysyttäessä, mutta minun ei tarvinnut käyttää sitä, koska kaikki lupa-asiat olivat hoituneet jo aikaisemmin puhelimitse. Juuri tästä syystä pidin tärkeänä myös huoltajalta saadun luvan tallentamista ennen aineistonkeruun varsinaista aloittamista.

Maaliskuun 2011 palaveriin osallistui Konstan äiti, esiluokanopettaja, toimintaterapeutti, puheterapeutti ja koulupsykologi. Osallistuin palaveriin vain havainnoivana osallistujana. En keskeyttänyt palaverin kulkua, kysynyt tarkennuksia tai ohjailut keskustelun kulkua mihinkään suuntaan. Tein muistiinpanoja ja nauhoitin puhetta. Eskola ja Suoranta (2000) kirjoittavat, että osallistuvalla havainnoilla tarkoitetaan tutkijan jonkinasteista osallistumista tutkimansa yhteisön toimintaan. Kyrö (2004, 110) käyttää teoksessaan termejä suora tai osallistuva havainnointi. On mahdotonta päätellä, miten läsnäoloni vaikutti palaverin kulkuun, mutta itselleni jäi sellainen olo, että osallistujat keskittyivät olennaiseen eli Konstan tilanteen arvioimiseen. Ideaalitulanteessa tutkija ei vaikuta havainnoimansa keskustelutilanteen kulkuun, mutta se on lähes mahdotonta. Sivusta katsojan rooliin on tutkijana helpompi päästä, kun ei tunne palaveriin osallistujia, eikä omaa tuossa yhteisössä mitään muita rooleja tutkijan roolin lisäksi. (Eskola & Suoranta 2000.) Uskon, että keskustelun kulun nauhoittaminen on tärkeää sekä tietojen autenttisen tallentamisen, että myös yhteistyöpalaverin osallistujien työrauhan kannalta. Tämä säilyi hyvänä, koska minun ei tarvinnut kirjoittaa kynä sauhuten muistiinpanoja tai pyytää ketään toistamaan sanomaansa asiaa. Yleensä osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkittavien toimintaan heidän omilla ehdoillaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 205). Yhden nelikenttään perustuvan luokittelun mukaan tutkija voi olla ulkopuolinen, sisäpuolinen, ystävällinen tai vihollinen. Pystyakselilla tutkijan asemaa vaikuttaa se, onko tutkija tarkkailija vai toimija. Vaaka-akselilla ääripäät ovat me ja toiset. Löysin itseni lokerosta ulkopuolinen, koska olin samanaikaisesti passiivinen tarkkailija, enkä itse kuulunut mitenkään yhteistyöpalaveria pitävään yhteisöön tuossa tilanteessa. (Kuusisto- Arponen 2008.) Tuosta positioista käsin minun oli helppo keskittyä omaan tehtävääni ja muiden osallistujien heidän omaansa.

Vastaavanlainen yhteistyöpalaveri oli pidetty Konstan asioista jo tammikuun puolella välissä. Tuolloin käytiin läpi Konstan esikoulun sujumista, hänen vahvuuksiaan, tuettavia kehityksen osa-alueita, keinoja tukea häntä ja sovittiin, että maaliskuussa pidettävässä palaverissa käydään läpi helmikuussa tehdyn Turun mallin mukaisen

oppimis- ja toimintataitojen kartoituksen tulokset ja mietitään pienluokkapaikan saamisen merkitystä Konstan koulunaloitukselle. Olisin mielelläni osallistunut jo tammikuun palaveriin, mutta valitettavasti tutkimusideani ei ollut silloin vielä tarkentunut ja pääsin aloittamaan tutkielmani vasta myöhemmin.

Palaverin lopuksi otin esille kiinnostukseni suorittaa vielä yksilöhaastatteluita. Kukaan ei kieltäytynyt haastattelupyynnöstä. Tavoitteeni täyttyi hyvin luultavasti siitä syystä, että kysyin kaikkia asianomaisia haastatteluun henkilökohtaisesti, joitakin kasvotusten, jolloin kieltäytyminen lienee harvinaisempaa. Lisäksi haastateltavilla oli mahdollisuus valita ajankohta ja paikka vapaasti, joten ajattelen, että sillä ei ollut haittavaikutuksia heidän omiin aikatauluihin. Ensimmäinen haastattelu oli huhtikuun puolessa välissä 2011 ja viimeisen toukokuun lopulla samana vuonna. Yksilöhaastatteluja kertyi yhteensä kahdeksan. Itse haastatteluiden aika pystyin tekemään melko vähän muistiinpanoja, joten kaikki tulkinta ja analysointi jäi tehtäväksi myöhemmin. Kokemattomana haastattelijana minun oli keskityttävä itse haastattelun kulkuun, suunnan muutoksiin ja mahdollisiin lisäkysymyksiin. Hanne Laitinen (1998) muistuttaa tutkimuksen protokollaa kerratessaan, että aineistoa kerätessä on pidettävä koko ajan mielessä mitä tietoa kerätään ja miksi sitä kerätään. Lisäksi temarunko toimi tarkastuslistana, jonka avulla pystyin varmistamaan, että olen muistanut käydä haastateltavan kanssa läpi kaikki aikomani aihealueet.

Olin varannut haastatteluihin tunnista puoleentoista tuntiin pituisen ajan riippuen vastaajan omista aikatauluista. Lyhin haastattelu kesti noin 40 minuuttia ja pisin noin 90 minuuttia. Keskiarvo haastatteluiden kestoissa oli noin 60 minuuttia. Yhteensä aineistoa kertyi sanelukoneeseen hieman yli yhdeksän tuntia. Litteroitua tekstiä haastatteluista kertyi reilusti toista sataa A4- liuskaa. Haastatteluiden aikataulut ja paikka kannattaa miettiä haastateltavien kanssa huolella, sillä silloin vältytään siltä, että kiire tai muut häiriötekijät haittaavat haastattelun toteutusta. Yleensä vastaajat halusivat suorittaa haastattelut iltpäivällä, mikä on varmaan hyvä, sillä siinä vaiheessa päivän tulevat työtehtävät eivät kuormita vastaajaa siinä määrin, kuin aamulla voisi tapahtua. Tein yhden haastattelun kirjaston tiloissa ja kaikki muut vastaajien omilla työpaikoilla. Tämä oli haastateltavien toive ja järjestely toimi hyvin. Kaikki käytetyt tilat olivat riittävän rauhallisia haastatteluiden tekemiseen ja oveen koputusta tai puhelimen soimista lukuun ottamatta sain suorittaa haastattelut häiriöttömästi.

Onnistuin luomaan haastatteluihin mielestäni välittömän ja rennon tunnelman. En tuntenut ketään haastateltavaa entuudestaan, josta oli haastatteluiden tekemisen kannalta sekä hyötyä, että haittaa. Haittana koin itse mahdollisen luottamuspuolan syntymisen, mitä ennaltaehkäisin omalla toiminnallani. Vältin esittämästä eriäviä mielipiteitä, kuuntelin tarkasti vastaajien ajatuksia ja luotin siihen, että ystävällisyys ja kohteliaisuus tuottavat parhaan lopputuloksen. En oikeastaan valmistanut haastateltavia ennen haastattelun alkua. En myöskään pyytänyt heitä etsimään tietoja Konstasta tai miettimään asioita ennalta. Kaikki haastateltavat tiesivät kuitenkin, että haastattelun aiheet liittyvät Konstaan, hänen opillisiin haasteisiin ja esiopetuksen ja peruskoulun sisältämiin tukitoimiin, yhteistyöhön ja nivelvaiheeseen.

Koska kyseessä oli teemahaastattelu, niin minulla oli löyhä runko kysymyksistä, joita halusin esittää. Nämä haastattelurungot olivat perustaltaan samanlaisia, mutta kunkin vastaajan kohdalla tein pieniä lisäyksiä ja tarkennuksia muistiinpanoihini ennen haastattelua, jotta muistan kysyä kaiken olennaisen. Varsinaista valmista kysymyspatteristoa minulla ei ollut, vaan ainoastaan muutaman otsikon alle kerätyt kolmesta viiteen tarkentavaa alakysymystä, joiden kautta operoin melko vapaasti haastateltavan vastausten mukaan. Punaisena lankana haastatteluiden aikana toimivat kehittämäni teemat. Jälkiviisaana olen sitä mieltä, että avainkysymykset kannattaa kirjata sanatarkasti ylös. Silloin vastaajat vastaisivat ainakin joihinkin sellaisiin kysymyksiin, joissa ei ole mahdollisuutta erilaisiin tulkintoihin sanatasolla. On mahdotonta sanoa, kuinka paljon tällainen ankkurointi olisi parantanut aineistoani.

Päädyin kirjaamaan puhutun melko tarkasti ylös. Tämä tarkoittaa, että litteroidussa tekstissä on paljon puhekielisiä ilmaisumuotoja. Kun lause tai virke oli jäädä täysin käsittämättömäksi, saatoin korjata jonkun sanan kieliopillisesti oikeaa muotoon. Lauserakenteisiin ja ajatuksenkulkuun en kuitenkaan ikinä puuttunut. Muiden muassa Hirsjärvi ja Hurme 2001, 139- 140) ovat sitä mieltä, että litteroidun tekstin tarkkuus suhteessa haastateltavan puheeseen, kannattaa miettiä tarpeen mukaan. Itse katsoin viisaimmaksi tehdä tarkkaa työtä. Yksinkertaistettuna; laitoin sanelukoneen pyörimään muutamaksi sekunniksi, pysäytin sen ja kirjasi kuullun ylös. Tarvittaessa sitten kelasin ja kuuntelin uudestaan. Kirjasin lisäksi aina 1-3 minuutein välein ylös juoksevaa aikaa sekunnin tarkkuudella. Jos johonkin kohtaan on syytä palata myöhemmin, se on näin helpommin haettavissa sanelukoneen tiedostosta.

Haastattelua koskevan teemarungon lisäksi muistiostani löytyi taulukko, josta löytyi yhdeksän ominaisuutta, jotka voivat vaikeuttaa oppimisvaikeuksien lisäksi lapsen oppimista. Nämä olivat keskittymiskyvyn puute, minäkeskeisyys, vähäinen kiinnostus koulutyöhön, motoriset puutteet, oma-aloitteisuuden puute, vaikeudet toimia ohjeen mukaan, alhainen pettymysten sietokyky, hahmotusvaikeudet ja väsymys. Jokainen vastaaja, joka uskoi tuntevansa Konstan riittävän hyvin, vastasi minulle asteikolla 1-5, miten kukin yhdeksästä väittämästä sopi Konstaan. Vastaajan ollessa täysin eri mieltä siitä, että Konsta olisi väsynyt, hän vastasi sanomalla numeron yksi. Jos hän olisi ollut täysin samaa mieltä, että väsymys näkyy Konstasta, niin hän vastaisi sanomalla numeron viisi. Pidin numeerisen asteikon vastaajien näkyvillä, jotta he muistavat numeroiden yksi ja viisi merkityksen. Välille jäävät kohdat kaksi, kolme ja neljä sijoittuivat ääripäiden välille, mutta en antanut niille mitään sanallista lauseketta. Olisin voinut teettää tämän osion myös kirjallisesti. Ajattelin säästää vastaajien vaivaa, mutta suullisesti kyseisen arvioinnin tekeminen on varmasti vastaajan kannalta vaikeampaa. Kyseisen osion vastauksia käytin ainoastaan siihen, että sain vastauksien avulla luotua tarkempaa kuvaa Konstasta lapsena ja tulevana koululaisena.

4.5 Starttiluokka

Tulin siihen lopputulokseen, että koska tulen tutkimuksessani myös tulkitsemaan vastaajien käsitystä siitä, miten starttiluokka sopii Konstalle, niin minun tulee kuvata tuon pienluokan idea. Käytän apunani haastatteluista saamaani tietoa ja kunnan opetussuunnitelmaa. Minulla ei ole käytössäni tietoja luokan muista oppilaista, joten luokan kuvaus ei ole aivan yksityiskohtainen. Toisaalta uuden oppilasryhmän aloitus syksyisin sisältää aina tekijöitä, joita edes luokkaa opettava opettaja ei tunne enne riittävää oppilaantuntemusta ja kokemusta oman opetusryhmänsä sisäisestä vuorovaikutuksesta ja dynamiikasta. Aloitan aiheen lähestymisen kuitenkin kirjoittamalla lyhyen selonteon pienluokista yleisemmin osana koulujärjestelmää.

Kirjallisuudessa pohditaan, että erityisopetuksen erityisyyden sanelee usein sen toteuttamispaikka. Vaikka pyrimme jatkuvasti kohti inklusiivisempaa koulua, niin erityisopetusta annetaan yhä runsaasti luokkamuotoisesti, vaikka se ei erityisopetusta oleellisesti kuvaava piirre. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen ja

Vehmas 2009, 73.) Luokkamuotoisen erityisopetuksen puolestapuhujat voivat vedota ainakin oppilasaineksen edellyttämään kompetenssiin. Oppimisvaikeuksien ymmärtäminen ja tehokkaampien opetus- ja kuntoutusmenetelmien kehittäminen edellyttää oppimisvaikeuksien monipuolista ja monitasoista tarkastelua ja tuntemista (Ahonen & Holopainen 2001). Tällaista osaamista erityisopettajalla pitäisi olla enemmän kuin luokanopettajalla. Heinämäki (2007, 22) kokee, että varhaisen tukemisen ajattelutapa edellyttää koululta enemmän kuin perusosaamiseen on aiemmin ajateltu kuuluvan. Luokkamuotoisen erityisopetuksen etuna on siis se, että näiden luokkien opettajilta edellytetään erityisluokanopettajan kelpoisuutta. Kuitenkin on syytä muistaa, että opetuspaikalla ei itsessään ole merkitystä, vaan sillä missä opiskelumuodossa lapsi saa parhaan yksilöllisen tuen, kasvatuksen ja opetuksen (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen ja Vehmas 2009, 73.) Aikaisemmin Ahvenainen ja Moberg (1982) ovat arvioineet, että koulujärjestelmä on sitä toimivampi, mitä useampia mahdollisuuksia se pystyy tarjoamaan tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen järjestämiseksi. Muutoksia ja uudistuksia tapahtuu erityisopetuksessa melko paljon, mutta jo tuolloin ajateltiin, että koulu- /luokkasijoitusratkaisun ratkaisee viime kädessä erityisopetuksen lähtökohta, oppilaan opetukselliset erityistarpeet. Oppilaan tarpeet ja kokonaisuus tulee siis huomioida, kun pohditaan erityisopetuksen toteuttamista. (Ahvenainen & Moberg 1982.)

Haapaniemi (2003, 218) mainitsee, että pienemmän oppilasmäärän vuoksi pienluokalla on opettajalla enemmän aikaa oppilaiden henkilökohtaisten ongelmien ratkaisuun. Hänen mukaansa pienempi luokkakoko tarjoaa paremmat mahdollisuudet myös oppilaan kehityksen tukemiseen. Varhaisen puuttumisen näkökulmasta ongelmat yleistyvät suuressa luokassa ja oppilasryhmissä (Huhtanen 2011, 49). Myös Denham ja Burton (2003, 215) ovat sitä mieltä, että luokan ilmapiiri on tärkeä osa kuntoutumista.

Luokkapaikka, jossa Konsta syksyllä 2011 koulun aloittaa, on pienluokka, jossa oppilaat ovat joko ensimmäisellä tai toisella luokalla. Lukuvuonna 2010- 2011 luokalla on ollut seitsemästä kahdeksaan lasta. Syksyllä 2011 uusia koulutulokkaita on kuusi. Kunnassa pienluokkaresurssit on suunniteltu jaettavan siten, että Startti- luokkaan ohjataan oppilaita, joilla on pulmia oppimisessa. Starttiluokalla on käytössään koulunkäyntiavustaja, joka toimii opettajan työparina lähes jokaisella luokan oppitunnilla. Luokka sijaitsee fyysisesti koulun sivurakennuksessa, jossa on lisäksi muita alkuopetusluokkia. Sivurakennuksella on käytössään oma, melko rauhallinen

piha, jossa lapset ovat suurimman osan välitunneistaan. Starttiluokan oppilaat tulevat myös muualta kuin kunnan keskustasta, joten osa oppilaista tarvitsee koulukyyditystä. Koulurakennuksessa on hyvää se, että siellä on erillisiä tiloja ja luokista pääsee melko hyvin kulkemaan toisiin luokkiin. Tämä mahdollistaa hyvin erilaiset tilaratkaisut ja oppilaita voisi ryhmitellä sujuvasti uusiin tiloihin, kun sellaiseen on tarvetta. Pienen rakennuksen etu on myös se, että siinä työskentelevät opettajat oppivat tuntemaan myös pienluokan oppilaat, jolloin yhteisöllinen kasvattaminen ja havainnointi onnistuvat.

Löysin kunnan opetussuunnitelmasta seuraavan kuvauksen luokasta: Starttiluokan oppilaat ovat 1.–2. luokkalaisia, joille on tehty erityisen tuen päätös (hallinnollinen päätös) ja sen vuoksi jokaiselle oppilaalle laaditaan *henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS* (Kunnan opetussuunnitelma 2004, päivitetty 2011). Loppuun on poiminut haastatteluaineistosta vastaajien lausumia kuvauksia starttiluokasta. Tässä starttiluokkaa kuvailevassa tekstissä, en ota kantaa tai esitä omia mielipiteitäni vastaajien kommentteista, vaan esitän heidän kertomansa asiat, jotta erityisopetusta tarjoavasta luokasta välittyy tarkempi kuva.

Eli tietyllä tavalla siinä ois tämmönen painotus, että lapsilla ois jotenkin vähän kielellisiä pulmia.

(vastaaja 1)

Mutta niillähän on tilan siellä vaikka eriyttää niitä luokkahuoneita ja niiltä löytyy ne kuulokkeet tarvittaessa (vastaaja 2)

Ja pienluokka on tämmönen, täällä sanotaan starttiluokaksi sitä, ja hän tulee saamaan paljon semmosta tukea kielellisiin ja ei kielellisiin asioihin siinä luokassa. (vastaaja 7)

Kyllä ja nehän on pelkästään ekaluokkia siinä vanhassa koulussa. Et sit tää yhteistyö niiden yleisluokkien kanssa onnistuu tosi hyvin Ja tekevätkin paljon yhteistyötä. (vastaaja 1)

Myös haittoja ja kehitysideoita esitettiin starttiluokasta koskien. Sitaatit liittyvät leimaantumiseen ja resurssien lisäämiseen.

Ja jotenkin mun korvaan on tullut sellanen sanonta, että ne on niitä startin poikia. Siis lapset puhuu tuolla pihalla. (vastaaja 6)

Et tietysti siinä starttiluokalla vielä yks ylimääräinen avustaja vois olla. (vastaaja 8)

Vastaajien mielestä vanhemmat kunnassa olivat pääsääntöisesti onnellisia, jos heidän lisätukea koulunkäynnin sujumiseksi tarvitseva lapsi pääsi opiskelemaan starttiluokalle. Pienluokalle pääsy ei ole luokkapaikkojen vähäisyydestä johtuen itsestään selvyys. Vanhempien mahdolliset ennakkoluulot karisevat monesti, kun opiskelu aloitetaan.

Kun mä ilmoitin kaikille ja soitin tän kokouksen jälkeen, että nyt kävi tämmönen tuuri, että saivat paikan sieltä, että mulle vastaukset olivat, että tyytyväisiä ollaan. (vastaaja 5)

Että ne vanhemmat tajuaa tavallaan, että tää on vaan pienempi yksikkö. (vastaaja 3)

Seitsemälle suositeltiin. Ja sitten näytti, että viidellä on mahdollisuus, mutta loppujen lopuks siinä olikin jonkun perheen muutto tiedossa. Et sitten loppujen lopuks kuus sai. Ja yks jäi saamatta. (vastaaja 5)

..., että kenellä on se suurin tarve tähän luokkaan. Kuinka monta mahtuu tulevia ekaluokkalaisia. Ja et kenellä on se suurin tarve. Se että on tässä kyllä nii ku tavallaan olemassa, niin ei anna sen suurempaa todennäköisyyttä päästä tähän luokkaan, kun että on kuljetettava. (vastaaja 3)

4.6 Teemoittelu

Jotta haastatteluilla ja palaveria havainnoimalla saatua litteroitua aineistoa saadaan hyödynnettyä, on tehtävä valinta, millä keinoin aineistonanalyysi suoritetaan. Lukuisista vaihtoehdoista olin jo haastattelurunkoja laatiessani päättänyt, että pitäydyn käyttämään aineistoa kantavia pääteemoja sekä aineistonkeruussa, että analysoinnissa. Eskola ja Suoranta (2001, 175) esittävät kovan vaatimuksen teemoitteluun liittyen; siinä teoria ja empiria kohtaavat ja tämän täytyy ilmetä myös tutkimustekstissä niiden. Samat herrat

arvioivat teemoittelun olevan suositeltavaa silloin, kun aineistosta halutaan saada vastauksia käytännöllisten ongelmien ratkaisemiseksi. Eräänlainen ryhmittely auttaa myöhemmässä vaiheessa tiedon etsimistä omasta aineistosta. Tämä onkin tarpeen, sillä, kuten Alasuutari (2001, 84) asian esittää, on kvalitatiivinen aineisto ilmaisullisesti rikas, monitasoinen ja kompleksinen. Huomasin usein ajattelevani analyysivaiheessa ollessani, että haastattelutilanteessa olisi pitänyt olla johdonmukaisempi ja järjestelmällisempi, jotta litteroidut yli sata tekstisivua muodostaisivat selkeämmän kuvauksen aihepiiristäni.

Tulostin kaiken litteroimani aineiston ja tutustuin siihen aluksi lukemalla kaiken kirjoittamani huolella läpi. Joissakin metodioppaissa samaa teema-aluetta käsittelevät vastaukset neuvotaan keräämään kunkin vastaajan osalta samalle kortille (Hirsjärvi & Hurme 2001, 142). Itse päädyin käyttämään erivärisiä huomiokyniä alateemojen merkitsemiseksi. Näin pystyin etsimään kunkin vastaajan tekstisivuilta jälkepäin, että oliko vastaaja puhunut esimerkiksi alateemasta varhaisen puuttumisen merkitys. Tutkimuksessani ei ollut merkitystä sillä, kuka vastaajista oli tästä aiheesta maininnut. Tutkimukseni ei sisältänyt minkäänlaista vertailuasetelmaa, joten se olisi ollut turhaa (Mäkelä 1994). Päädyin käyttämään sitaatteja tutkimuksessani ja niiden yhteydessä ilmenee vastaajan tunnistetieto, vaikka en analyysivaiheessa tehnyt erottelua.

Teemojen ja alateemojen löytäminen tekstitulvasta on varsin työlästä. Haastetta lisää se, että tutkijan on pääteltävä, milloin haastateltava puhuu tarkasteltavana olevasta teemasta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 142.) Tämä on tärkeä vaihe, sillä teemat johdattavat tutkijan oikean aiheen pariin ja tätä kautta valaisevat kutakin tutkimusongelmaa. Aineistosta tulee siis poimia kaikki se, mitä kustakin teemasta on sanottu ja pohtia sitä yhdistäen teoria ja aineisto. (Tampereen yliopiston menetelmäopintojen tietovaranto.) Sama verkkojulkaisu varoittelee teemoittelun kompastuskivistä. Yritän välttää tuloksia tulkittaessa keskeneräisyyttä eli sitä, että tyydyn esittämään sitaatteja sisältävän kokoelman ja samoin kartan parhaani mukaan sokeaa empiristisyyttä. Nämä lienevät suurimmat ongelmat teemoittelussa tutkijan kannalta.

Taulukon 1. pääteemoihin ja alateemoihin päädyin keräämääni aineistoa tutkailemalla ja käymällä läpi vastaajien ajatuksia ja mietteitä. Tampereen yliopiston menetelmäopintojen verkkosivut käyttävät tästä nimitystä impressionistisesti muodostetut teemat, jotka pohjautuvat tutkijan aineistosta saatuihin vaikutelmiin

(nettiosoite). Tutkimuksen tuloksia käsittelem teemojen avulla siten, että taulukon kohdat 1.1, ja 1.2 käyn läpi omina kohtinaan sillä, ne ovat alateemojen otsikoiden lisäksi tutkimusongelmiani. Alateeman 1.4 käsittelem samassa yhteydessä alateeman 1.1 kanssa tuloksia esitellessäni. Kohdan 2., hyöty Konstan koulunkäynnille ja elämälle, käsittelem yhtenä osana, koska päädyin tutkimuskysymyksiä asetellessani pohtimaan vastauksia alateeman kysymyksiin yhden tutkimuskysymyksen kautta; miten Konsta hyötyy varhaisesta puuttumisesta? Poikkeuksena edelliseen on alateema 2.4, jonka oletan liittyvän tiiviisti alateemaan 1.3. Tästä syystä tuloksia käsittelevässä osiossa yhdistän nämä alateemat. Toivon tuloksien lukemisen helpottuvan, kun lukija voi tulkintaani lukiessaan varmistaa, mitä teemaa käsittelem ja mihin tutkimusongelmaan haen sillä vastausta.

Taulukko 2. Pääteemat ja alateemat taulukoituna.

Varhainen puuttuminen	Varhaisen puuttumisen merkitys tapaustutkimuksen Konstan elämälle
1.1 Merkitys vastaajien kokemana	Tukitoimien jatkumo
1.2 Keinot / Toimija (huolen tunnustaja)	2.2 Pääsy pienluokalle
1.3 Haasteet ja esteet varhaiselle puuttumiselle -> parannusehdotukset	2.3 Visio / tulevaisuudet tavoitteet
1.4 Oikea ajoitus	2.4 Mitä Konsta opetti muille

Taulukko 3. Tutkimusongelmien ja teemojen väliset suhteet tutkimuksessani.

Tutkimusongelma 1 Alateemat 1.1 ja 1.4	Tutkimusongelma 2 Alateema 1.2
Tutkimusongelma 3 Alateemat 1.3 ja 2.4	Tutkimusongelma 4 Alateemat 2.1, 2.2 ja 2.3

4.7 Aineiston analyysi

Taulukoissa 2. ja 3. olevat teemat eivät jääneet ainoiksi teemoiksi, sillä tarkempaa analysointia tehdessäni löysin kuhunkin tutkimuskysymykseen vielä erilaisia näkökulmia. Nämä näkökulmat löytyivät litteroiduista haastatteluista eli tuloksien analysointi tuotti myös lisää työvälineitä alateemojen muodossa. Taulukosta 4. käy ilmi, mitä etsin aineistosta analysointivaiheen puolella välissä syntyneiden alateemojen avulla.

Taulukko 4. Analysoinnin aikana esiin nousseet alateemat.

Tutkimuskysymys 1 itsetunto koulumenestys toistojen tarve/hoitojonot voimavarat herkkyyskaudet	Tutkimuskysymys 2 roolit seulat / työvälineet
Tutkimuskysymys 3 resurssit vuorovaikutus / kieltäminen uudistukset	Tutkimuskysymys 4 pienluokan edut tukitoimien jatkumo yli nivelvaiheen visio Konstan tulevaisuudesta

Analyysiin aloitin merkitsemällä. Alkuperäisten alateemojen avulla lähestyin kunkin tutkimuskysymyksen sisältämää informaatiota käyttämällä erilaisia värisymboleita. Esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen sisältämää tekstiä merkitsin tulostusliuskoihin punaisella huomiokynällä. Näin toimin kaikkien tutkimuskysymysten kohdalla. Tulostusliuskat sisälsivät siis neljällä eri värillä merkittyä tekstiä ja myös paljon sellaista tekstiä, jonka tulkitsin tutkielman kannalta käyttökelvottomaksi.

Kolmas vaihe teemoittelun ja värisymbolien merkinnän jälkeen, oli käydä läpi systemaattisesti uudelleen väritetyt kohdat. Tällä kierroksella tavoitteeni oli luokitella kunkin värisymbolin sisältämä aines eri kategorioihin niiden laadukkuuden mukaan. Informatiivisinta aineiston osaa merkitsin K- kirjaimella, mikä tarkoittaa kiitettävää. Keskimmäistä luokkaa merkitsin, H:lla, hyväksi ja heikointa, V:llä, välttäväksi. Tämä

auttoi minua analysointivaiheessa löytämään tärkeimmät, informatiivisimmat, kohdat litterointiliuskoista. Tästä huolimatta tein vielä kaksi tarkastuskierrosta, joiden aikana luin kaiken tekstin huolellisesti läpi, myös sen osan, jonka jätin kokonaan ilman huomiokynän merkintää. Tällä työllä halusin varmistaa, että minulta ei jäänyt mitään huomionarvoista havaitsematta.

Neljäs vaihe aineiston analysoinnissa oli uusien kehittelemieni alateemojen avulla tehdä edelliset vaiheet uudelleen. Merkitsin taas kutakin tutkimuskysymystä eri värillä. Tällä kertaa tein tulostusliuskojen marginaaleihin numeroin merkintöjä. Esimerkiksi tutkimuskysymyksen kolme kohdalla löysin seuraavat alateemat; palveluiden resurssit, vuorovaikutus ja uudistukset ja muutokset kunnassa. Etsin näiden asioiden esiintymiä käymällä aineiston läpi uudelleen. Kun löysin tutkimuskysymykseen kolme lisätietoa tuovaa tekstiä, niin merkitsin marginaalin keltaisella värillä numeroita. Keltaiset numerot olivat ykkösiä, kakkosia tai kolmosia, riippuen siitä, mihin alateemaan teksti kohdistui. Esimerkiksi tutkimuskysymykseen kolme liittyvä asia, joka sisältyi alateemaan palveluiden resurssit, merkitsin keltaisella ykkösellä. Keltaisen kakkosen merkitsin marginaaliin, jos tutkimuskysymyksen kolme kohdalla oli kysymys alateemaan vuorovaikutus liittyvästä asiasta. Pystyin käyttämään tällä tekniikalla kerran tulostamiani litterointiliuskoja koko analysointivaiheen ajan.

5. TUTKIMUSTULOKSET

Esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset tutkimusongelmien mukaan loogisessa järjestyksessä. Aineistoa analysoidessa esiin nousi olemassa olevien teemojen sisältä uusia teemoja, jotka selvitän kunkin alaluvun yhteydessä.

5.1 Millainen merkitys varhaisella puuttumisella on yksilön koulupolulla?

Vastaajien näkemysten mukaan varhaisella puuttumisella on keskeinen merkitys, kun mietitään lapsen askeleita koulupolulla. Uskotaan, että parhaat mahdollisuudet tukea lapsen oppimisedellytyksiä ovat esiopetuksessa, päivähoitossa ja kotiympäristöissä (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 32). Oppimisvaikeuksien vaikutukset yksilön elämään voivat olla suuria. Riskinä on, että vaikeudet alkavat heijastumaan lapsen kehitykseen ja koulunkäyntiin (Halinen, Koivula & Virtanen 2005). Vastauksista heijastui, että merkitys nähtiin hyvin laajasti. Tarkoitan tällä, että vastaajat kokivat varhaisen puuttumisen merkityksen sisältävän useita otsikon alle sopivia argumentteja nimenomaan sen puolesta. Varhaiseen puuttumiseen nousi esiin seuraavat alateemat, joilla vastaajat katsoivat olevan merkitystä. Nämä ovat siis erilaisia osa-alueita, joilla vastaajat katsoivat varhaisen puuttumisen merkityksen näkyvän.

Yhdeksi tärkeimmäksi tematiikaksi nousi lapsen itsetunnon kehittymisen. Huono tai heikkenevä itsetunto vaikuttaa vastausten mukaan lapsen elämään monin tavoin. Varhaisella tukemisella voidaan sen sijaan kasvattaa lapsen arvostusta itseään kohtaan (Lummelahti 2001, 100- 101 & 75 & 93; Huhtanen 2007, 126- 130; Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001.) Itsetunnon suuri merkitys ilmeni monin sanoin myös aineistostani.

Et just sitä, että perus ekaluokalla huomataan, että ei hyvänen aika, tää lapsi ei tuu pärjäämään mitenkään tässä isossa ryhmässä. Et niin päin tapahtuu hyvinkin paljon. Eliikkä tavallaan menee rimaa hipoen ohi. Vanhemmat ei halua mitään tukitoimia tai vastaavaa. Sitten sanotaan, että syys- lokakuussa alkaa tippua jo niin pahasti, että ollaan sitten pulassa. Et nyt lähetään käynnistämään sitä sitten erityisluokkaan siirtohommaa vasta. Ja siinä keretään tekemään aika paljon tuhoa esimerkiks lapsen itsetunnolle, kun hän huomaa, et mä en opi. Et mä en oo samanlainen kuin noi muut. Et mä en kerta kaikkiaan pysy mukana. (vastaaja 3)

..., koska hänelläkin on niin paljon niitä semmosia, tai sanotaan, että on säilynyt se itsetunto kuitenkin monessa asiassa tosi hyvänä. Että sais säilytettyä sitä mahdollisimman hyvin ja sais niitä onnistumisen kokemuksia, niin mä uskon, että se starttiluokka olis tällä hetkellä se joka ainakin edesauttaa, että mahdollistuisi se semmonen hyvä onnistunut alku. (vastaaja 8)

Sais sen innostukseen säilymään ja just se, että tulis niitä onnistumisia paljon siinä koulun alussa, niin sehän ois kyllä tosi tärkeitä. (vastaaja 1)

Ennalta ehkästä niitä tulevia mahdollisia oppimisvaikeuksia. Ja jotenkin sitten, että ne ei kävis niin helposti sitten sen oman oppimis itsetunnon päälle. (vastaaja 4)

Et lapsihan pohtii jo itsessään sitä, et ooks mä samanlainen kuin muut. Ja tota lapsi, joka päivä törmää siihen ongelmaan koulussa, että mä en osaa, mä en ymmärrä, mä en taaskaan tajunut. Mä on jotenkin tyhmä ja huono. Ja tämä itsetunto, kun lähtee menemään alas, niin sitten alkaa tulemaan sitä, että mä en lähde kouluun, siellä on tyhmää. Totta kai, kun siellä on vaikeeta. (vastaaja 3)

Toinen asia, mikä nousi esiin vastauksista, oli ennalta ehkäisevän ajattelutavan vaikutus yksilön koulumenestykseen. Haastateltavat katsoivat hyvän perustan olevan tärkeä osa koulumenestystä. En tarkoita koulumenestyksellä tässä kohtaa kiitettäviä arvosanoja, vaan sellaista koulumenestystä, joka takaa yksilön mahdollisuudet kouluttautua peruskoulun jälkeen sellaiseen ammattiin, mihin kukin haluaa. Nykyään käytetään yleensä sanontaa, että yksilö saavuttaa omien edellytystensä mukaisen tason koulutehtävissä. Erityisesti ajautuminen häiriökäytökseen nähtiin suurena uhkana, mikäli lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea koulussa. Lisäksi tuen puuttuminen vähentää motivaatiota opiskeluun. Saman havainnon on tehnyt myös Lummelahti (2001, 77). Hänen mukaansa oppimisvaikeuksia seuraa motivaation väheneminen, mikä edelleen heikentää oppimista ja koulumenestystä. Nykykäsityksen mukaan yksilö tuottaa itse motivaationsa (Lehtonen 2006). Kolmannes koulumenestyksestä voidaan selittää motivaatiolla.

Se ois ihanne tilanne, et ne jotka kyettäis tukemaan, niin tuettais siellä hyvissä ajoin jo. Ja saatais ne kuntoutukset ja kaikki terapiat mukaan, niin se ois ihanne tilanne. Ja tietyt ongelmat olis korjattu ennen kouluikää jo hyvässä vaiheessa. (vastaaja 3)

Mä lullen, että siinä vois olla se justiinsa, että tulee sellaista pettymistä, että vitsi, kun mä en oikein ymmärtänyt tätäkään ohjetta, niin tota, että tämäkin juttu meni förbi ja tulee semmosta turhautumista. Ja varmasti Konstan kohdalla vois lähteä sitten siihen imuun, että jos on hieman sellaista häiriökäyttäytymistä vieressä kaverilla, niin tota sit kun hän huomaa, että nytkin tuolla puhutaan jotain, mikä menee hieman ohi sivusuun, niin lähetääns touhuamaan jotain ei toivottua juttua. Et siinä niin kun se innostus itse

siihen oppimiseen ja asiaan niin ku, vois tulla paljon negatiivista palautetta ja sitten se noidankehä lähtee siitä pyörimään. (vastaaja 8)

..., hyvä esimerkki on, että lähetään menemään sillä tasolla mihin Konsta kykenee. Et hänelle ei tuu heti niitä, et hän on selkeesti lapsi, jolla on siellä itsetunnossa problematiikkaa. Niin hänelle ei tuu heti niitä, et mä en tajuu, mä en osaa. Me lähdetään siltä kannalta, että tehtävät on sen verran helppoja, et jee mä osaan. Sitä kautta houkutellaan sitä kiinnostusta. (vastaaja 3)

Heinämäki (2007, 13) tuo esiin, että myöhään tuleva tuki jättää lapselle enemmän kurottavaa. Joiltakin haastateltavin kysyin asiaa suoremmin ja vastaukset vahvistivat sitä kuvaa, että varhainen puuttuminen on vastaajien mielestä yhteydessä koulumenestykseen. Uskon tämän vaikuttavan monien kohdalla pitkällä välillä myös elämänlaatuun. Huhtanen (2011, 29) kirjoittaa Leimun ja Välijärven saaneen tutkimustuloksia, joiden mukaan oppimisvaikeudet heikentävät koulussa viihtymistä.

Uskot sä, et tällanen lapsi, joka on hienolla kuntoutuksella jo saatu tavallaan osaavaksi jo ennen kouluikää, uskot sä, et sillä on merkitystä ihan koulumenestykseen? (tutkija)

Uskon, kyllä. (vastaaja 7)

Alisuoriutuminen kierre saattaa alkaa saamieni vastausten perusteella hyvin varhain ja ongelmat alkavat kerääntyä yleensä pienistä pulmista. Huhtanen (2007, 125) liittää alisuoriutumisen koulumenestyksen ja älykkyystekijöiden väliseen yhteyteen eli alisuoriutuja jää oman kykytasonsa alapuolelle. Hän muistuttaa, että alisuoriutuminen merkitsee heikkoa koulumenestystä. Tuen antamisen kannalta on olennaista muistaa, että alisuoriutuminen ei ole pysyvä olotila (Kiianmaa 2009). Tästäkin näkökulmasta riittävän varhain annetun tuen merkitys korostuu.

Että, jos saa sitä positiivista palautetta ja kannustetta ja onnistumisia, niin mä näkisin, että Konstalla on kyllä tosi hyvä mahdollisuudet menestyä ihan tässä kouluelämässä, että jotenkin ihan hyvin, ei siinä mitään. Mutta on olemassa se iso riski siihen, että tota, jos nää mainitut asiat ei toteudu, niin sit lähtee siihen alisuoriutumisen häiriökäyttäytymisen polulle helposti, että semmosta olis kyllä havaittavissa. (vastaaja 8)

Must tuntuu, että Konsta olis väsynyt siihen meteliin ja niihin suuriin vaatimuksiin, mitä siellä on. Ja niitä pettymyksiä ja turhautumia olis tullut niin ku päivittäin ja monta

kertaa päivässä. Se olis ollut aika rasittavaa Konstalle. Ja Konsta ei olis päässyt siitä eteenpäin näissä opinnoissaan siellä, koska ei kykenis keskittymään semmosessa suuressa luokassa. (vastaaja 6)

No tietysti tää, et kun, jos nyt on tosissaan, et niistä luokista tulee sen kokosia, kun niistä tulee, niin se, että todennäköisesti se olis saattanut jäädä sinne pulpettiin istumaan, kun muut oppii ja etenee. Ja se ois unohtunut sit yksinään sinne pulpettiinsa. Ja se ei varmaan sitte, en tiedä oisko se sitten jaksanut olla siellä, että: opettaja, opettaja, auta mua tai kerro. Tai sit se ois ollu siellä vaan, todennäköisesti se ois istunut vaan hiljaa siellä ja tippunut kärryiltä sitten jo ensi kuukausien aikana. (vastaaja 2)

..., kun asiat menee ohi ja tota semmosta alisuoriutumista olis sitten varmasti ollut havaittavissa, että... (vastaaja 8)

Kolmas kohta, mikä nousi vastauksista esiin, oli tiettyjen tukemisen muotojen vaatima aika ja ylipäänsä aika, mikä huolen havaitsemisesta menee tuen saamiseen. Ensimmäisellä kohdalla tarkoitan kuntoutuksen vaatimia toistokertoja. Eri terapioiden tarjoavat sidosryhmät käyttävät omia käypähoitosuosituksiaan. Tutkimustietoa on saatavilla heikosti. Voidaan sanoa, että kuntoutuksessa painottuvat tuen tarpeen määrittely, parantaminen, auttaminen ja toimenpiteet (Sipari 2008, 35). Mikään tukitoimi ei tuo tuloksia yhdessä yössä tai päivässä. Alijoki (2006, 42) on väitöskirjaansa löytänyt Vaughn ja Linan-Thompsonin vuonna 2003 kirjoittaman artikkelin, jossa mainitaan ohjelmien keston ja intensiivisyyden olevan tärkeä tekijä interventoiden vaikutuksia arvioitaessa. Toistojen merkitys ja riittävän pitkät hoitajakset tulivat ilmi myös haastatteluista. ”Mutta sit, jos on siinä ihan perusmotoriikassa ja aistipuolella ja sanotaan tämmöistä motoristista kömpelyyttä, niin ne vaatii niin ku vähintään tommosen jakson, että saadaan sitä asiaa niin ku eteenpäin. Että ne ei tuu hetkessä, ne vaatii niin paljon toistoja.”

Pitkäjänteinen ja johdonmukainen tukeminen mahdollistuu, kun huoli on havaittu riittävän aikaisin ja toimenpiteisiin ryhdytty välittömästi. Jälkimmäisellä kohdalla viittaa olemassa oleviin resursseihin ja hoitojonoihin. Kysyntä on lasten tukimuotojen järjestämisessä usein tarjontaa suurempaa. Erityisesti erilaiset terapioiden saaminen vei vastausten mukaan aikaa. Saman ongelman Tilus (2004, 58) havaitsi psykiatrisen hoidon jonotilannetta arvioidessaan.

Kyllä sillä minun mielestä on tavallaan merkitys, että tota, jos on tämmönen lapsi, jolla on kielellinen erityisvaikeus, jossa saa tiivistä puheterapiaa alle kouluikäisenä, se voi olla, että sillä ei kouluikässä ole mitään pulmia enää, mitä tarvis niin ku hoitaa koulussa. (vastaaja 7)

Että tarvetta on kyllä lapsilla paljon enemmän. Ja se just, että pääsis ajoissa ja tarpeeks pitkät jaksot sais, niin sehän luonnollisesti olis se tärkein. Mutta nyt, monesti voi tulla lapsi tavallaan samaan tekohengitystä jollain kymmenen kerran jaksollakin. Mikä on aika tyhjän kanssa. Mutta sitten voidaan sanoa, että onhan tämä nyt saanut. (vastaaja 8)

Niin tässä perustasolla mun mielestä aika reippaasti saadaan, jos se huoli herää. Mut sitten, jos sitä tarvitaan sitä ulkopuolista apua, et jatkolähteyksen, kun miettii lasten-, nuortensairaalaan Helsinkiin lähetteet tai psykiatrisen poliklinikalle menot, niin ne, koska ne on niin ku, niihin se jonotusaika on niin pitkä. (vastaaja 5)

Et jos mietitään Konstaakin, niin mä lähtisin siitä toimintaterapia kysymyksestä, siitä motoriikasta selkeesti. Että se on myöskin näin vähän, että täytyy miettiä kelle, et siinä tilanteessa ei olis päässyt psykologille, se oli niin jumissa se kevät, hän tekee kouluvalmiusarvioita keväällä. (vastaaja 4)

Mutta, jos puhutaan tämän lapsen historiaa, niin täällä on vähän kurja silleen, että täällä kunnassa ei ole puheterapeuttia ollut syksystä 2009 syksyyn 2010. Eli tälle lapselle on tehty tää lähete tosi kauan aikaa sitten. Ja hän on jäänyt ilman näitä puheterapia palveluja sitten. Ja sitten tota, tän jälkeen, kun tää lapsi on neuvolasta lähetetty puheterapiaan, niin sen jälkeen myös tämä kelto, päivähoiton kelto on seurannut tota lasta ja tehnyt silloin lähetteen toimintaterapiaan. Ja hän on saanut sitten toimintaterapiaa ja arviointi on tehty toimintaterapiaan kesäkuussa 2010. (vastaaja 7)

Vastaukset kertoivat myös siitä, että varhainen tukeminen edesauttaa lapsen vanhempien jaksamista. Erityistä tukea tarvitseva lapsi vaati paljon kasvatustyötä myös kotona, joten kotiväen on syytä saada apua, neuvoja ja tietoa aikaisessa vaiheessa ennen voimavarojen ehtymistä. Huhtanen (2007, 24) mainitsee, että huoli kuluttaa energiaa. Erityisoppilaiden kanssa työskentelevien kannattaa huomioida, että näiden perheet tarvitsevat kannustusta ja positiivista palautetta, koska voimavarat ovat koetuksella myös lapsen kotona (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 162- 165). Huolen ja tuen

tarpeen kasvaessa ylivoimaiseksi perhe tarvitsee entistä enemmän tukea (Heinämäki 2007, 11). Asian otti puheeksi useampi haastateltava, myös Konstan äiti. ”*Ja just mielummin sitten se että sieltä ajoissa otetaan yhteyttä, jos sieltä huomataan jotain. Et on joko ongelmia oppimisessa käyttäytymisessä tai jossain muussa. Et sieltä ajoissa otettais, otettais yhteyttä, jotta homma ei pääse niin ku venymään ja paukkumaan ja sit ei mennä siihen jamaan, et ei ehkä omat voimat enää riitä auttamaan.*”

Lisäksi vanhemmille saattaa haastatteluiden mukaan olla rankkaa kohdata se tosiasia, että heidän lapsensa tarvitsee tukea, jotta selviytyy koulunkäynnistä. Asian hyväksyminen vie aikaa, joten on hyvä huomata nämä pulmat ajoissa. Heinämäen (2007, 17) mukaan huolen puheeksi ottaminen vanhemman kanssa on valitettavan usein pitkään kasvaneen huolen päätepiste. Vaikeasta aiheesta huolimatta kasvattaja ei saa pelätä vanhemman reaktiota. On syytä muistaa, että oleellisinta on totuudenmukaisen tiedon antaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Huhtanen 2004, 79- 80.)

Että eihän lapsi kehity silleen, että se mun kanssa kopissa tekis jotain juttuja. Et kyl sen pitäis siirtyä sinne päivähoitoon ja vanhemmille. Mutta jos on niitä vanhempia joilla ei oo ihan oikeasti voimavaroja ja paukkuja ite siellä mitenkään tukea, niin sit se on se minun ja päivähoiton vuoropuhelu tärkeä. (vastaaja 7)

Se on sitä hirvittävän tärkeä tukea. Et sieltä se motivaatio syntyy, kun äitikin ilahtuu. Se on sitä tärkeä tukea, mitä sä siitä annat. (vastaaja 1)

Että eihän me niin ku ihan heiveröisen perustein kukaan ammatti-ihminen ei kyllä lähde sanomaan vanhemmille, että nyt taitaa olla jotain. Et se tulva mikä sieltä yleensä vanhemmilta tulee, niin se jotain välillä niin uskomatonta, että välillä mieltii: no olisinpa päässyt helpommalla, jos olisin niin sanotusti sulkenut silmäni. Mut kun tietää, että se lapsi tulee kärsimään jatkossa. Et se lapsi tarvii sitä tukea ja apua ja muuta vastaavaa. (vastaaja 3)

Ja sitten se saattaa olla aika shokki, kun mä oon tehnyt arvion ja aletaan puhua niistä asioista, et päivähoito on huomannut tämmösiä pulmia. Ja tota joskus saattaa olla shokki, et jos lapsi on kokonaisesti kehitysviiveinen. Niin siinä on aina nää omat prosessinsa perheellä, et jotkut niin ku kieltää tän asian ja on perheitä sitten, jotka ajattelee ja kokee, että tänne vaan ovelle sisään, että heidän ei tarvi niin ku puuttua, että hoida saa tää homma. (vastaaja 7)

Viimeinen peruste varhaisen puuttumisen merkitykselle oli vastaajien kokemuksen mukaan lapsen kehityksen herkkyyksikaudet. Erilaisten asioiden oppimiselle herkätkaudet tunnetaan kasvatustieteissä laajalti. Vygotsky on usealle kasvatustieteen harjoittajalle tuttu nim. Hänen opillinen perintö liittyy pitkälti otollisiin kehityskausiin ja uuden asian oppimisen ajoitukseen, siinä vaiheessa, kun taito on helpoin omaksua. Tästä syystä lapsen ongelmiin tulee haastatteluiden perusteella tarttua silloin, kun hän on iältään vielä sellaisessa vaiheessa, että kuntoutumisella on hyvät ennusteet. Kasvatuksessa ja kuntoutuksessa kannattaa hyödyntää niitä kausia, kun harjaantumista kaipaavan taidon oppiminen on yksilölle helpompaa (Heinämäki 2007, 13).

Koska kaikki mitä voidaan tehdä ennen kouluikää, antaa niin paljon, se on niin paljon, ...(jotain?) tehokkaampaa, mutta kuitenkin se antaa tuloksia. Ja se usein tapahtuu leikin avulla ja tota noin, niin ne on hämmästyttäviä joskus ne tulokset sitten. (vastaaja 4)

Esimerkiksi Konstan äiti vertasi Konstan saaman tuen vaikutusta hiukan myöhemmin tukea saaneeseen Konstan isoveljeen ja näki heitä vertaillessa selvää eroa. ”Mut kyl mun täytyy niin ku sanoa, et jos niin ku ajatellaan tota isoveli kerkes niin hirveen vähän aikaa olee, isoveli oli viis, kun se alotti ton päiväkodin Konstan kanssa samaan aikaan. Ja se ei kerinnyt olla, kun sen puol vuotta päiväkodissa ennen kuin eskari alko. Et kyl mä nyt noita poikia, kun mä katon niin, niin kyl mä sanon, että Konstalla on huomattavasti paremmat valmiudet oli niin ku tohon esikouluun lähtöökkin. Kun se kuitenkin kerkes siellä päiväkodissa olla.”

Myös puheterapeutin työssä huomioidaan ikäkausiin liittyvät kuntoutusmahdollisuudet. ”Niin, jos tosiaan lapsi on puhumaton tai puhe on tosi viiveistä, niin voi tosiaan aika pienenä alkaa tarkkailemaan sitä asiaa. Sitten, jos nelivuotiaalla lapsella on ihan hirveen epäselvä puhe, niin silloin voi. Ja sit jos viisivuotiaalla on tällaisia artikulaatiovirheitä, et jos on joku ärrä tai ässä tai tämmönen, niin voi tulla ainakin yksitäselle käynnille. Ja sitten taas, sit mä aattelen tällein, että jos ärrä on ällä tai ässä on tee, niin että tämmöstä kypsymättömyyttä, niin sitä niin ku hiotaan vasta esikouluikässä.”

Aikaa myöten lapsi suoriutuu tuetusta toiminnasta itsenäisesti ((Heikka, Hujala & Turja 2009, 55). Alla vielä muutama puheenvuoro aineistostani, jotka osoittavat, että on hyvin tärkeää vastata lapsen tuen tarpeeseen heti, kun se on mahdollista.

Et kaikki nää oppimisasiat on mahdollisimman helppoja siinä vaiheessa, kun ollaan pieniä. (vastaaja 3)

Et kaikki mahdollisimman varhain. Ja ne herkkyykskaudet, kun tulee ihan niin ku tuki jossain r-äänteen opiskelussa, opettamisessa, on usein ennen eskaria se herkkyys, niihin tartuttais niihin asioihin, ettei ne jää sitten roikkumaan. Se asia esimerkiksi tulee ihan huomattavasti parantumaan, että... (vastaaja 5)

Varsinkin sellaset lapset jolla on ollut jotain problematiikkaa, niin heidät mä patistaisin hyvin herkästi ammatti-ihmisten pariin. Et voidaan sitä tukea lähteä hakemaan tai hoitosuhdetta jonnekin suuntaan tai muuta vastaavaa. Ei menetetä niitä hyviä hedelmällisiä vuosia siinä vaiheessa. (vastaaja 3)

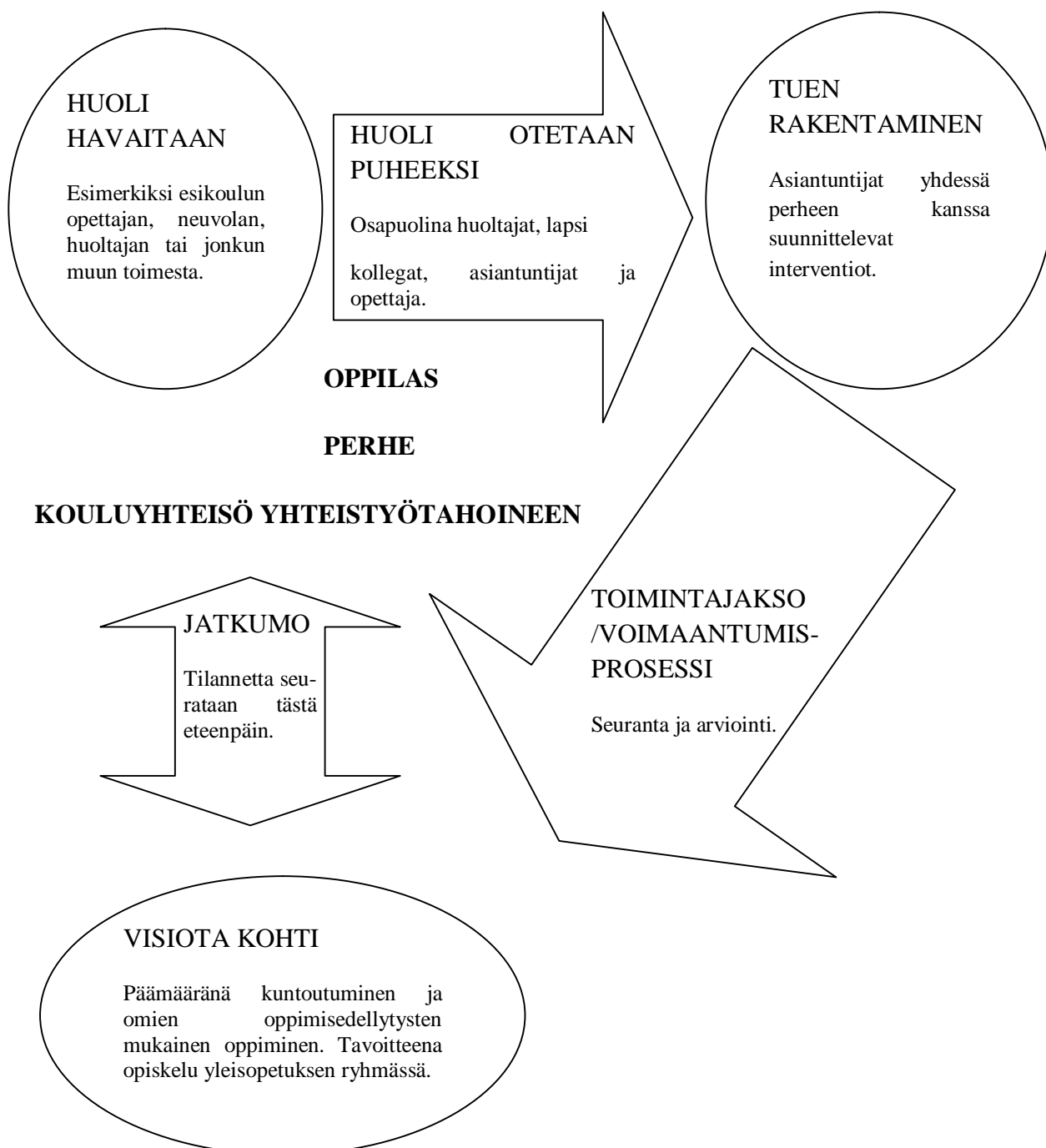
Ne voi olla hyvinkin näkymättömiä ongelmia, lukemaan oppimisen vaikeudet. Tottahan sitä voi huolettomasti todeta, että aina se sitten koulussa paljastuu. Aina sitten viimeistään eka-toka luokkalaisena viimeistään jää kii, mutta totta on, et sieltä on jäänyt ne varhaiskuntoutuksen vuodet pois. (vastaaja 1)

..., että neljännellä-viidennellä vasta vanhemmat myöntää, että okei me tarvitaan apua ja tukea ja lapsi tarvitsee, niin on menetetty hirveesti aikaa. Ja se, että mitä lähempänä murkkuikää ollaan, niin sen vaikeempaa sen lapsen on mihinkään terapiaihin lähteä. Voi melkein sanoa, että ne on hukkaan heitettyä aikaa ja rahaa siinä vaiheessa. (vastaaja 3)

5.2 Kenen toimesta ja millaisin keinoin lapsen vaikeudet on tunnistettavissa?

Toisen tutkimusongelman parissa löysin seuraavanlaisia näkökulmia, joita voisi luokitella alateemoiksi. Ensinnäkin huoli voidaan tunnistaa eri rooleista käsin. Toiseksi tutkielmani käsitellessä tunnistamista ja tukemista, niin myös erilaiset seulat saavat oman alateemansa. Tutkimuskuntani kasvattajilla oli käytössä Turun mallin mukainen seula, jonka tekevät pääsääntöisesti kaikki kunnan esiopetusikäiset lapsen keväällä ennen peruskoulun alkua. Kuvaavana työvälineenä arviointitestiä pidettiin melko hyvänä, mutta sen tuoma tieto toimii hyvänä lisänä kaiken muun tiedon lisänä ja kasvattajilla tulee olla asiantuntijuutta nähdä tulosten taakse. Seulat on vain työväline.

Kuviossa 3 toimijat ovat keskiössä eli lapsi perheineen yhdessä pedagogisten kasvattajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa suunnittelee ja toteuttaa tukitoimet. Kuvio havainnollistaa siis myös sen, että varhaista puuttuminen sisältää toimijoiden yhteistyötä ja erityisesti yhteistä ymmärrystä lapsen tarpeista. Huhtanen (2007, 28- 30) korostaa, että prosessi tulee nähdä jatkumona, joka kattaa tarvittaessa koko koulutuskaaren.



Kuvio 3. Varhaisen puuttumisen prosessi.

Huolen voi ja saa havaita kuka tahansa. Toiset vastaajat mielsivät sen helpoksi ja toiset haasteelliseksi. Ensimmäiset merkit tuen tarpeesta voivat tulla vastauksista päätellen kodeilta, kasvatushenkilöstöltä tai useilta eri sidosryhmiltä, jotka osallistuvat lapsen elämään. Korkalainen (2009, 198) pohtii väitöskirjassaan, että tunnistaminen vaatii erikoisosaamista, johon päästään kasvattajien ja asiantuntijoiden yhteistyöllä. Jotkut vastaajista pohtivat kotihoidon, perhepäivähoidon ja päiväkodin asettavan lapsia erilaiseen asemaan huolen tunnistettavuuden näkökulmasta. He ovat samaa mieltä Korkalaisen kanssa. Adenius-Jokivuori ja Linnilä (2001) esittävät eriävän mielipiteen. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksessa on hyvät edellytykset tunnistaa oppimisvaikeuksiin ja muihin häiriöihin liittyviä tekijöitä. Konstan äiti koki huolen havaitsemisen vaikeaksi. ”*Itse asiassa mä en voi sanoa sitä silleen, et olisin sitä huomannut. Sitten. Kun se tuolta päiväkodista tuli silloin, ne ensimmäiset viestit siitä, että...*”

Ammatillisesti ajateltuna tietysti kauhean vaikea vastuuttaa vanhempia sillä tavalla, että heidän pitäisi huomata huoli, mutta tietysti, jos vanhemmat on valistuneita ja kasvattavat monta lasta tai ovat esikoisestaan tai ainukaisesta lapsestaan huolissaan, niin totta kai vanhemmat ovat ensiarvoisessa asemassa, niin sitten kun tietysti tullaan tälläsiin palkattuihin ammattilaisiin, jotka virkojaan hoitaa, niin sit tietty se tunnistaminen on siinä tehtävässä sisäänrakennettu. Et siinä tulee erilaista vastuutakin huomata varhaisessa vaiheessa. Ja sit tietysti tulee keskeiseen asemaan nämä jotka on erityisen paljon lapsen kanssa. Jos sitte ajattelee päiväkotia ja esikoulu henkilöstöä, jotka ovat pitkiä työpäiviä, pitkiä jaksoja lapsen kanssa, niin heidän huomionsa on todella tärkeitä. (vastaaja 1)

..., totta kai vanhemmat on ihan ensimmäiset. Ne tuntevat sen oman lapsensa ihan vihoviimeisen päälle. Se on se ensimmäinen, mutta toisaalta taas vanhemmat alusta pitäen jo oppii siihen, että lapsella voi olla ongelmaa ja problematiikkaa. Et jos ei ole vertailukohdetta, että saattaa olla ainut lapsi tai on ollut jo aikaisimmilla lapsilla jo jotain vaikeuksia tai jotain muuta. Niin se hämärtyy se realismi, että mitä tämän ikäisen pitäisi osata. (vastaaja 3)

Lapsen tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana ovat kasvatushenkilöstön ja vanhempien yhteinen havainnointi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 33). Myös muita toimijoita (rooleja) löytyi vastauksista, vaikka edellä mainitut muodostivat enemmistön.

..., pääsääntöisesti lapset tulee neuvolan läheteellä. Eli neuvolan terveydenhoitajan läheteellä. Ja sitten, jos ajatellaan alle kouluikäisiä lapsia, niin myös kiertävät erityislastentarhanopettajat ja myöskin tää esikoulun varhaiserityisopettajat on niitä henkilöitä, jotka voivat tehdä sen lähetteen. Lähetete voi tulla myös sairaalasta, jos lapsi on muuten sairaala, vaikka aluesairaalan, kontrolleissa jostain muusta syystä. Eli esim kehitysviiveestä. Ja se voi ensin olla niin, että lapsella on ensin jotain muita tukitoimia: fysioterapeuttia, toimintaterapiaa ja sit sen jälkeen suositellaan. Mut se on harvinaisempaa. Pääsääntöisesti neuvolan kautta, mut sit tosiaan toi kelto on yks avainasemassa oleva. Joskus myös niin ku neuvolalääkärin läheteellä. (vastaaja 7)

Vastausten perusteella sai sellaisen käsityksen, että ammatillinen osaaminen ja kokemus helpottavat huolen tunnistamista. Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen ja Vehmas esittävät (2009, 160) kaikkien kasvattajien osaamisen lisäämistä oppimis- ja kehitysikäkausien tuntemisen alueella erilaisin jatkokoulutuksin. Tälle voi olla tarvetta, sillä kaikki eivät pysty samaan diagnostiseen tarkkuuteen.

Sanoisin, että sen huomaa kyllä ensimmäisen viikon aikana, kun Konsta oli täällä. Mulla alkaa olla niin hyvä silmä jo näille ongelmille, että mä hyvin herkästi niin ku kyllä huomaan, että ahaa, tästä onkin tällästä kysymys. (vastaaja 6)

Sanotaanko, että mä olen arvellut koko vuoden. Mitä mä nään noita lapsia tuolla välitunneilla ja tuolla ulkona, niin ei tarvi oikeastaan kenenkään aikuisen edes sanoa, niin hyvin äkkiä bongaa ne lapset, jotka on potentiaalisia erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Mutta sitten virallisesti hänestä on puhuttu tuosta maaliskuusta. (vastaaja 3)

Tulee koko ajan lisää työvälaineitä. Mut sitten joskus on niin vaikeeta tietää, että mikä tulee siitä ryhmästä, niistä sosiaalisista suhteista, lapsen persoonallisuudesta, lapsen tunne-elämästä jostain. Et mikä siinä on mitään, et tota siksi se on aika haastavaa se arviointi. (vastaaja 4)

Tota, tietysti kodinrooli on tärkeä siinä, että tota, sitten tietysti, jos perheessä ei muita lapsia oo ollut, niin ehkä sitten voi olla sekin koti. Ja sitte miettii, että neuvola on niitä

ihan ulkopuolisia. Mä nään tosi tärkeenä siinä alkuvaiheessa sen neuvolan roolin ottaa se huoli puheeksi. Ja sitten on tietysti päivähoito ja päivähoidon ryhmät. Tai perhepäivähoito. Mutta perhepäivähoitokin, se ei ihan, riippuu sen työntekijän ammattitaidosta ja kokemuksesta miten siellä se huomataan. Sitten tietysti, jos se on tullut kotoolta suoraan esiopetukseen, niin kun täällä kunnassa on aika paljon, että tullaan jopa suoraan kotoolta eskariin, niin tietysti meidän rooli on ollut sitten. Mutta on sielläkin kuitenkin ollut se neuvola ja miten ovat tietysti käyttäneet neuvolapalveluja. (vastaaja 5)

Ja sit niitä silmäpareja huomaamaan niitä. Ja tota sit ihan niin kun ei pelkästään niissä motorisissa asioissa, vaan just näissä vuorovaikutusasioissa, leikissä ja kaikessa, niin kyl se päiväkoti on siinäkin mielessä parempi paikka seulomaan niitä, kuin se perhepäivähoito, jossa saattaa olla useita, vaikka 3-4 ihan sellaista taaperoikäistä ja sit siellä on se joku 5-vuotias yksinään, niin... (vastaaja 8)

Erityisesti vastauksista nousi esille toivomus neuvolan asemasta huolen tunnistamisessa. Virallisesti lastenneuvoloiden kanssa tehdään tiivistä yhteistyötä ja monenlaista yhteistyötä (Engfelt 2006). Vastaajat kokivat systeemin kehittämistä edelleen. Nykyistä käytäntöä laajentamalla voitaisiin oppimisen esteitä havaita tarkastusten yhteydessä. Tähän haasteeseen on jo osin vastattu kehittämällä kuntaan yhdessä isäntäkunnanmallin mukaista kuntarajat ylittävää yhteistyötä. Tampereen mallin mukainen hyvinvointineuvola voisi tulevaisuudessa parantaa neuvolan mahdollisuutta tunnistaa lapsien pulmia. Kehityskohde on siis neuvolan toimintamalli, eikä yksittäinen terveyskeskus tai terveydenhoitaja. Neuvolan henkilöstö on tietoinen kehittämisen tarpeesta. Uusissa linjauksissa korostetaan hyvinvoinnin lisäämistä, terveyden edistämistä, ennalta ehkäisevää työtä ja vanhemmuuden tukemista. Neuvoloista arvioidaan, että joka toisen neuvolatyöntekijän aika on riittämätön erityistä tukea tarvitsevan perheen kohdalla. Syyksi kerrotaan totutut työkäytänteet ja vähäiset resurssit. (Kangaspunta & Värri 2007.)

Et tietysti kaikki lapset neuvolatarkastuksiin kutsutaan, mitkä on yleensä tällaisia vuositarkastuksia. Sitten neuvolan terveydenhoitaja voi alkaa tihentää tarkastuksia, jos heillä huoli nousee, niin pysyväthän he kutsumaan lapsen ja perheen kutsumaan useamminkin tarkastukseen. Mut tietysti se ei oo niin systemaattista, kun ajattelee lapsia, jotka on päivähoidossa. (vastaaja 1)

Siis et totta kai vanhemmilla on oikeus pitää lapsia kotona hoidossa ja hoitaa kotona. Et ihannehan se lapselle on, et sais olla siellä turvallisessa kotiympäristössä. Mut täytyy panostaa hyvin paljon siihen neuvola käyntiin. Ja siinä sitten tavallaan: että onko eroahdistusta, että näkeekö neuvola heti tai ammatti ihmisenä, että nyt ei kaikki oo ihan hyvin. Että ei vaikka pysty eroamaa äidistä hetkekskään tai jotain muuta. Et vaikka olis tiheämpiäkin käyntejä siinä vaiheessa, et se ihminen tulis tutuksi lapselle, et voitais tehdä sitä testiä vähän enemmän. Tai sit ois jotain kerhotoimintaa, jossa oletettais tai vaadittais käymään vaikka muutamankin kerran vuodessa. Et järjestettäisiin sillä tavalla, et se lapsi pystyttäis näkemään tilanteessa, jossa on muitakin lapsia. (vastaaja 3)

No se kokemus mikä mulla on nytten tässä vuosien aikana tullut, niin mun mielestä tota ei. Et se yhteistyön merkitys, jos laps on jossain niin ku ulkopuolisessa hoidossa, niin neuvola ja päivähoito tai neuvola ja esiopetuksen, niin tän yhteistyön lisääminen, koska siinä pienellä hetkellä sen asian näkeminen, se vaatii ammattitaitoa. Ja nyt niin ku miettii, että monessa neuvolassa on tää, että on äitiys ja lasten neuvolatyö yhdellä hoitajalla. Se ammattitaito ei välttämättä oo, että kumpaan oot suuntautunut, tota oo riittävä sitten, jos oot ollut äitiyspuolella enemmän kuin lastenpuolella. (vastaaja 5)

Mä tota koen, että siinä mä uskon, että kun tää hyvinvointimalli alkaa puremaan täällä kunnassakin, niin ideahan on aika pitkälti tätä ennaltaehkäisyä ja varhaista puuttumista sitten. (vastaaja 7)

Mut nyt meillä on alkanut tää hyvinvointineuvola tota noin, se on sellanen hyvä aika. Et tota se on, mä en ala sitä enempää selittämään. Elikkä siinä on lääkäri, terveydenhoitaja, ydintiimi mihin mäkin kuulun ja psykologi. Tuodaan asiakkaita ja asiakastapauksia. Et niitä käsitellään siinä asiakkaan aikana tai sitten niin ku paperilla ja lähetään miettimään mitä tehdään. Sitä ei silloin ollut, kun Konstan asia oli, muuten sitä olisin silloinkin tietenkin käyttänyt. Mut sit se lähti näin, toimintaterapiaan ja varmasti myös psykologin tutkimuksiin. (vastaaja 4)

Nyt se on tosiaan Tampereelta kopioitu suoraan. Sieltä on Tampereelta tullut kouluttajat, jotka on nyt kouluttanut terveydenhoitajat. Ja nää tiimit on lähtenyt käyntiin. Ja tiimi kokoontuu joka toinen viikko. Ja sitten siinä on idea se, että jos perheeltä nousee huoli, päiväkodilta nousee huoli ja neuvolasta nousee huoli, niin voidaan myös järjestää tämmösiä tapaamisia, missä se perhe on läsnä näitten

tekijöiden kanssa. Siellä sitä mietitään näitä hoitopolkuja kyseiselle perheelle sitten. (vastaaja 7)

Kaikkea ei tarvitse kasvattajien havaita juuri siinä hetkessä. Esimerkiksi huolen vyöhykkeistö ja erilaiset seulat antavat lisätukea muulle arvioinnille ja havainnoille. Nämä testit ja arviointivälineet heijastavat testin laatimisen ajan oppimiskäsitystä ja poikkeavuuden määritelmää (Pihlaja 2006). Tutkimuskunnan käytössä oli kouluvalmiuden ryhmätutkimus työvälineenä. Myös tällä katsottiin olevan merkitystä, kun tuen tarvetta arvioidaan. Työväline sai vastaajilta sekä kehuja, että haukkuja. Enemmistö vastaajista oli sitä mieltä, että sen käyttämistä kannattaa jatkaa tulevaisuudessa muun arvioinnin tukena ja lisänä. Isompien kuntien olisi haastavaa toteuttaa testin suorittaminen koko ikäluokalle. Eräs vastaaja piti sitä mahdottomana toteuttaa esimerkiksi Helsingissä. Lapsen kehitystason ja henkilökohtaisen kehityskaaren tunteminen on tärkeää, että testitulokset ei jää vaille sen edellyttämää tulkintaa. Pihlaja (2006) täsmentää, että tilannetekijät ovat aina läsnä koetilanteessa. Kunnan varhaiserityisopettajan kuvaus työvälineestä kertoo, että suhtautuminen seulaan riippuu kokemuksista. ”...ne aikasemmat kokemukset tota mitä mulla on tästä turunmallin mukasesta, täällähän käytetään nyt sitä kouluvalmiusarviona tai sehän on tullut yliopisto tai turunmallia kouluvalmiusarvio siellä lukee. Mutta täällä sitä käytetään nimenomaan oppimis- ja toimintataitojen kartotuksesta, mutta se on se sama lomakkeisto. Ja mä sitä aikasemmissa työpaikoissani, se on tehty tarpeen mukaan niille lapsille, jotka ryhmä on katsonut tai kiertävä erityislastentarhanopettaja sen tarpeelliseksi. Että tää on ensimmäinen kunta tai paikka missä kaikille tää on tehty. Ja mä itse mietin, että haa, että nyt kun tää oli tällä tavalla tehty, että miten tarpeellinen, et se kaikille tehdään. Nyt kun se on kerran niin ku ollut mukana siinä prosessissa ja nähnyt, niin kyllä se antaa sitä kuvaa, että aha miten sillä lapsella menee niissä eri alueissa ja usein sitten se, tietysti se pitää se niin ku ennakoajatus, että jollain lapsella ei jossain asioissa, niin kyllähän siitä tiedetään ja ryhmän opettajat on jo tiennyt sitten ja nähnyt siinä arjessa. Mut ehkä siihen tulee vielä lisää vahvistus...”

Niin ja toi ei voi välineenkään olla kauhean kallis. Et tietyllä tavalla, voisin kuvitella, että me löydetään sit sellasia kuntia, jossa niin ku ammattilaiset on sitä mieltä, että heillä on ihan riittävät välineet kuitenkin havaita ja ohjata niitä lapsia, että he eivät tarvi siihen sitten mitään ryhmäseulontaa. (vastaaja 1)

..., sitä on nyt aika monta vuotta täällä tehty ja kyl mä ssitä mieltä oon, että näkyy ainakin ne suuret linjat hirveen hyvin. Et kenellä tulee olemaan jonkinlaisia ongelmia. Et ainoa mikä siinä saattaa mennä ihan vikaan, mikä sekin ollaan hoidettu tietyllä tavalla, on se, että joku hyvin arka jännittäjä, yleensä tyttö, menee niin lukkoon siinä tilanteessa, että ei oikein saa mitään paperille. Ja sit jos luokanopettaja tietää, että tytöllä on taitoja vaikka mihin, niin se uusitaan se kartoitus ja sitten katotaan miten suuri ero siinä kartotuksen uusinnassa ja siinä edellisessä on. Ja sitten lasketaan vaikka jonkunlainen keskiarvo niistä ja sitten päästään suurin piirtein sinne totuuteen. (vastaaja 6)

Ja kyl ne kaikki lapset sit tietysti oli näitä ketkä meillä seulassakin kiinni jäi. (vastaaja 1)

En mä usko, että kaikki jää seuloissa kiinni, neuvolankaan seulassa. Varsinkin nää oppimiseen liittyvät ei monta kertaa ei tuu jossain lyhyessä hetkessä. Varsinkin tää keskittyminen ja tarkkaavaisuus, tämmönen niin ku päättely, et miten osaa toimia sen mukaan, et sit tämmönen kielellinen päättely. Et ne on ehkä, ryhmätilanteessa tulee eri asiat, ei kaikki tuu, mä väitän, että osa löytyy vasta koulussa. (vastaaja 4)

Tää 50:n pisteen alle menevä on tosiaan meillä tässä ryhmätutkimuksessa semmonen, että aina halutaan keskustella vanhempien kanssa. (vastaaja 1)

Sen takia me ollaan sitä monta vuotta tehty ja aiotaan jatkaakin. Että se on hyvin kuvaava. Se kuvaa hyvin niitä, jokaisen lapsen niin ku vahvuuksia ja huonoja puolia. Sosiaalisuus on ainoa, mitä siinä ei oikein voi niin ku kattoo. Mutta tämmöset niin sanotut, mikskä näitä nyt sanois, no siinä on kielelliset, matemaattiset ja hahmotuksen puolet, jotka tulee siinä hyvin esiin. (vastaaja 6)

Fletcher, Lyon, Fuchs ja Barnes (2009, 332) toivovat kouluihin lisää seulontoja. Sen sijaan Heikka, Hujala ja Turja (2009, 65) painottavat tuen tarpeen tunnistamista arjen tilanteissa. Täsmälleen samoin ajattelivat monet vastaajat. Pitää muistaa, että testit ovat vain yksi tapa saada tietoa lapsesta. Tätä tietoa ei pidä väheksyä. Testin tekijän tulee tuntea testin teoreettinen pohja, jotta hän ymmärtää, mitä se mittaa ja mitä ei. (Pihlaja 2006) Vastauksista välittyi sellainen kuva, että tutkimuskunnassa testin taustat tunnettiin riittävän hyvin, jopa erinomaisesti. Myös sen käyttötapa oli oikea. Kuvaileva

työväline, joka tuo lisätietoa. Vahvuudet ja vaikeudet arvioidaan suhteessa kokonaiskehitykseen (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001).

5.3 Mitkä asiat vaikeuttavat varhaista puuttumista?

Kolmas tutkimuskysymys tuotti analyysivaiheessa seuraavanlaisia alateemoja. Ensinnäkin vastauksista kävi ilmi resurssien riittävyys. Erityisesti tällä tarkoitettiin sitä, että jos huoli havaitaan, niin tulisi olla mahdollisuudet tarjota tukea lapselle ja tämän perheelle. Toisena seikkana eri tahojen välinen vuorovaikutus nähtiin asiana, mikä vaikeuttaa varhaista tukemista. Tutkimuskunnassa on eletty muutaman vuoden aikana vaihetta, jolloin kouluun, esiopetukseen ja päivähoitoon on kohdistunut monenlaisia uudistuksia. Muuttovoittoinen kasvava pieni kunta joutuu kamppailemaan jatkuvasti lisääntyvän palveluiden kysynnän keskellä. Isäntäkunnan kanssa tehtävä yhteistyö sosiaali- ja terveystoimessa, uudet toimet päivähoidossa ja esiopetuksessa, hyvinvointineuvolan luominen ja esiopetuksen sijainti sivistystoimen alaisuudessa muuttavat kunnan tarjoamaa tukiverkostoa lasten kannalta tulevaisuudessa todennäköisesti parempaan suuntaan, mutta uudistukset vaativat aikaa toimiakseen täydellä teholla.

Tuen tarpeen havaitseminen ja tarjolla olevat mahdollisuudet tarjota tukea tulisivat olla tasapainossa. Huhtanen (2011, 45) pitää varhaista puuttumista kyseenalaisena, jos lapsen tilanteeseen ei ole tarjota hänen tarvitsemaansa tukea. Esimerkiksi Konstan kohdalla tämä ei toteudu, kun tarkastellaan tutkimuskunnan tilannetta. Tämä kävi ilmi toimintaterapeutin puheenvuorosta. *”Mutta kyllä usein joutuu sitten vielä vähän jonottamaan. Et jos nyt vaikka nytkin tulis mulle, niin vasta syksystä jostain kohti pääsee aloittamaan, että vaikka tarve olis just nyt...”* Puheterapeutin kertoman mukaan tilanne oli myös hänelle itselleen haastava. Ongelmana oli, että kunnasta puuttui pitkään puheterapeutti ja jonojen purkaminen vie aikaa. *”Tästäkin kaverista, mistä me nyt puhutaan tännekin on tullut kolme lähetettä. Eli nää on tehty nää lähetteet (katsoo papereista/koneelta), kaks näistä on tehty silloin, kun täällä ei oo ollut ketään ja yks silloin, kun mä oon aloittanut, niin puheterapiaan.”* Konstan äidin ajatukset puheterapian saamisen haasteellisuudesta olivat samansuuntaisia. Erityisesti häntä häiritsi se, että pulma havaitaan ja hänelle kerrotaan siitä, mutta apua ei voida tarjota.

”Ja nimenomaan se, että se tulee niin varhasessa vaiheessa, mutta toisissa asioissa olis tietysti halunnut, kun se kerta huomataan, niin se avuntulo ois ollut sitten vähän nopeampaa. Siinä vaiheessa, kun sulle sanotaan, että sen pitäis saada tukea tässä ja tässä asiassa, niin sitä tietysti olettaa, että jos kerta tulee lausunto tuolta ja tuolta suunnasta, että se tarvitsee jotain erityisapua, niin se olis kiva saada. Just se, että kun se puheterapia odotuskin meni niin järkyttävän pitkälle ajalle.” Myös muista vastauksista kävi ilmi, että tässä on parannettavaa. Ongelma on todellinen ja vie mahdollisuuden tukea lapsia riittävän aikaisin. Diagnosoinnissa ja seulonnessa ei ole mieltä, jos huolien ilmetessä puuttuvat rakenteet ja resurssit toteuttaa tukitoimia (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen ja Vehmas 2009, 161).

Et tietyl tavalla tuntuu, et miten voi seuloa, jos ei oo antaa mitään tukea ja kuntoutusta. Siinä tietysti vanhemmatkin pystyy hirveesti tukemaan ja ohjaamaan lasta, mutta jos vanhemmat sanookin, että ei he pysty, ei he osaa, niin sit pitää olla joku tapa millä sit opettaa vanhempia. Ja semmoseen meillä ei oo mitään kykyä toteuttaa semmosta näillä resursseilla mitä vaikka komivuotiaan päivähoito on. (vastaaja 1)

Mä oli toisessa kunnassa pitkään töissä, niin kun siellä on oma toimintaterapeutti ja puheterapeutti, niin kyllähän se kauheen hienoa on. Et se toimintaterapeutti on se, että ois se vuoropuhelu. Ois se hyvä, jos sellasen sais yhteisenä, vähän samanlaisena, kun on nyt tää puheterapeutti, niin tota täällä. (vastaaja 5)

Nykyinen kuntien taloudellinen tilanne on yleisesti katsottuna heikko. Huhtanen (2011, 43) arvioi korjaavien toimenpiteiden kustannukset suuriksi. Tämä onkin syy resurssipulaan. Paikkakunnallinen tarjonta saattaa määrittää sen, mitä tukea, missä määrin ja milloin tukipalveluja lapselle tarjotaan, vaikka laeilla tavoitellaan alueellista tasa-arvoa (Lummelahti 2001, 72). Erika- kuntapilotti syntyi, kun haluttiin selvittää tukitoimien saatavuutta eri kunnissa. Pilotin tulokset paljastivat, että suurissa kunnissa palvelutarjonta on monipuolisempaa, mutta toiminnot on eriytetty hallinnollisesti liian kauas toisistaan. ”Yhden luukun”- taktiikka on pienien kuntien vahvuus, mutta palveluiden rajallisuus katsottiin suureksi puutteeksi. (Svärd 2001.) Vastaavia kokemuksia oli monella vastaajalla..

...ja sitten ois nämä tarkkaavaisuushäiriöiset ja sosiaalisen puolen ongelmaiset lapset, niin ne ois omassa ykkös-kakkosluokassaan. Mutta siihen ei oo kunnalla ollut vielä resursseja. Mutta tarvetta sellaselle ois vahvasti. (vastaaja 3)

Ja miten sitten yhteistyötahoihin pääsee ja kuinka nopeasti, niin sitten tietysti on huonomassa asemassa, että tota... (vastaaja 5)

Toinen haaste varhaiselle puuttumiselle oli vastausten perusteella erilaiset vuorovaikutussuhteet ja viestintä. Huhtasen (2011, 47) mukaan varhaista puuttumista ei katsota aina hyvällä. Pulmista puhuminen saattaa olla vaikeata, vaikka vanhemmat olisivat jo hyväksyneet lapsen vaikeudet. Tämä johtuu esimerkiksi leimautumisen pelosta. Näissä tilanteissa vanhempien kohtaaminen ja asioiden perusteellinen esittäminen vaatii suurta ammattitaitoa. (Huhtanen 2004, 81.) Vuorovaikutus voi olla vastaajien mukaan hyvää tai huonoa. Huoltajien kanssa työskentelevien tulisi varmasti kehittää osaamistaan tällä osa-alueella. Siniharju (2003) kirjoittaa väitöskirjassaan, että kodin ja koulun yhteistyön päävastuu ja aloite on aina koululla. Myös päivähoitotyö on jatkuvaa vuorovaikutusta (Rantala 2004). Tästä syystä on tärkeää, että lapsen huoltajiin saa rakennettu keskusteluyhteyden ja luottamuksen (Pihlaja 2004a). Avoimuus ja ongelmien ratkominen yhdessä tuottavat hyviä tuloksia. Tuen tarpeessa olevien lasten vanhemmat saattavat olla haasteellinen asiakas ja neuvottelutaidot ovat tarpeen. Palkintona on apu lapselle. Vaikka lähtökohtaisesti tavoitteena on lapsen etu, niin vaikeissa vuorovaikutustilanteissa se saattaa joskus unohtua tai jäädä taustalle. Myös kasvattajat sidosryhmineen käyvät keskustelua ja siinäkin vastaajat katsoivat löytyvän kehittämistä, vaikka pääsääntöisesti suurimmat haasteet olivat kotien kanssa. Konstalla asiat olivat hyvin, vaikka äiti totesi matkan varrelle mahtuneen myös vaikeampia vaiheita. ”*Oppi tuntemaan ne. Ja minä opin tuntemaan ne. Ja sit, et siellä on ihan oikeasti ollut, että silloin alkuaikoina me otettiin paljon yhteen tarhatätien kanssa. Mut kun sitten, kun ymmärrettiin toinen toisiamme, päästiin niin ku siitä, niin meillä oli hirveen hyvä yhteistyö. Ihan älyttömän hyvä.*” Vuoropuhelun koettiin tärkeäksi, mutta sitä pitäisi hioa toimivammaksi.

Tai on mahdollisuus perheillä sitten, jos he kokevat, niin sitten voi ottaa ja miettii ihan näiden varttikeskusteluiden ja tota reissuvihkojen, on sähköset tai paperiset versiot, niin tätä vuoropuhelua ja tota kannustetaan siihen, että jos on huolta jostain asiasta, niin ottaa yhteyttä. Niin kyl mä luulen, että sillein niin ku ne rakenteet on kunnossa, jos perhe vaan itse kokee, että tarvii, niin on mahdollisuutta. (vastaaja 5)

Linnilä (2006, 258) toteaa, että elämme ammattiauttaja- ja asiantuntijakulttuurissa, missä vanhemmilla ei toistaiseksi ole ollut aktiivista roolia tukitoimien suunnittelussa.

Vahva ammatillinen osaaminen pitäisi hänen mukaansa saada valjastettua lapsen ja tämän perheen auttamiseksi kasvatuskumppanuutta kehittämällä.

Haasteet on oikeastaan siinä, jos vanhempi on hyvin vastahakoinen, suhtautuu kauheen kielteisesti tai on hirveen eri mieltä meidän kaikkien muiden kanssa, niin silloin se on tosi haasteellinen se tilanne. Et silloin siinä pitää niin ku silkkihansikkain edetä siinä asiassa. Ja sit, jos tuntuu, että vanhemmat totaalisesti kieltäytyy uskomasta lastensa ongelmia, niin siinä ei sitten voi mitään. Et se on aina niin ku vanhempien kädessä se ratkaisu sit viime pelissä. Siinä pitäis niin taitavasti osata luovia se palaveri, että me päästäis niin ku kaikki siihen samaan lopputulokseen sen lapsen edun takia. (vastaaja 6)

..., että en mä tiedä kuka sitä pehmittämistä. Se vaatis sellaista avoimuutta suuntaan jos toiseen, että ne vanhemmatkin ymmärtäis, että ei se ole hyökkäys heitä kohtaan, vaan avun tarjoamista. (vastaaja 3)

Sitten toinen asia, mitä mä aattelen niin ku työn kannalta on menty hirveen paljon eteenpäin, et nyt on näitä tämmösiä yhteispalavereja ja tämmöstä niin ku vuoropuheluja ja dialogia näitten erityöntekijöiden välillä. Et kun karseinta on se, että vaikka jokainen tekee itse omassa kopissaan hommia ja ei kommunikoi. Ja sitten vaikka esikoulun puolella tehdään ihan omia hommia ja pahimmassa tapauksessa perhe ei edes tiedä, että mitä tukea lapsi saa ja mistä. Et puuhastellaan eri paikoissa, eri tavoilla, niin mun mielestä tää avoimuus on lähtenyt ja mun mielestä sitä pitäis kehittää. (vastaaja 7)

Pahimmillaan tiedot lapsesta kulkevat postilaatikon avulla aikuiselta toiselle (Suhonen & Kontu 2006). Rönty (2008) mainitsee EriKa- verkkolehdeissä, että aikaisemmin erityisopettajatkin tekivät vuosia sitten töitä omissa kopeissaan. Tilanne on muuttunut ainakin teoriassa pääläelleen, sillä koulujen toimintakulttuuri on muuttunut. Tämä malli on murenemassa ja nykyään pyritään kollektiiviseen asiantuntijuuteen esimerkiksi samanaikaisopetuksella (Huhtanen 2011, 117). Silti eri ammattikuntien välillä, ehkä myös opettajiston välillä, on jonkinlaisia kielimuureja (Eriksson & Arnkil 2005, 25). Tilanne vaatii siis joka suuntaa toimivaa vuorovaikutusta. Vastaajat olivat tutkimuskunnassani tyytyväisiä kommunikaation tasoon, vaikka tunnustivat siinä olevan vielä parannettavaa. Kotien erilaisuus välittyi myös hyvin vastauksista.

Mun mielestä kaikki siinä tarvitaan. Ja vanhempien roolikin on kamalan tärkeä, koska häneltähän sitten, tai heiltä, viimekädessä pyydetään lupa siihen, että, jos tarvii lasta siirtää, tai kun lapsi aloittaa koulun, niin jos tarvitaan pienluokkaa, niin sehän pitää aina vanhemmilta kysyä se lupa. Ja vanhemmilta pitää kysyä lupa ylipäätään siihen, että pidetäänkö tällaista näin laajaa palaveria, että saako kaikki tulla paikalle ja niin pois päin. (vastaaja 6)

Et se on niin ku vuoropuhelua vanhempien kanssa. Et se on tärkeä se jonkun näkönen yhteinen käsitys näistä asioista. Niiden mukaan sitten lähdetään liikkeelle. Sen takia vanhempi tulee kuulluksi. Et se on hirveen tärkeä, että me ei viedä sitä tahtia niin ku. (vastaaja 4)

Toimintaterapeutin kommentista tiivistyy se, mikä huonossa vuorovaikutuksessa kodin ja eri toimijoiden välillä on riskinä lapsen kannalta. ”Ja sit, jos tästä perheestä ei ala kuulumaan mitään, niin sit mä soitan sinne lähettävälle taholle ja kyselen, että mikäköhän on homman nimi ja sitten, ihan harvassa ne kyllä on, mutta kaks kolme tulee mieleen heti tapausta, että ei oo vaan motivaatiota tai on sellanen kieltämisvaihe vanhemmilla, että ei oo mitään tällä meidän lapsella ja tota eihän...”

Kuten jo aikaisemmin mainitsin, niin Konsta on hyvässä asemassa, koska hänen kodin ja kasvatusta tarjoavien tahojen suhteet toimivat. Äiti oli hyvin tyytyväinen yhteistyöhän, samoin esimerkiksi esikoulunopettaja. ”Äiti on hyvin niin ku tota yhteistyökykyinen ja -haluinen. Hänellä on aina aikaa jutella muutama sana.” Äiti onkin perheessä usein osallistuvampi osapuoli, vaikka kummankin vanhemman läsnäolo olisi suotavaa (Huhtanen 2004, 83). Silti lienee tärkeintä, että perheen ääni tulee kuulluksi. Leskinen & Viitala (2001) uskovat varhaiserityiskasvatuksessa perhekeskeiseen toimintamalliin ja uskon tämän toimivan myös peruskouluun siirryttäessä. Perheen mukaanotto heijastui hyvin monista vastauksista.

Kolmas asia, mikä vastaajien lisäksi on esteenä varhaiselle tukemiselle, ovat uudistukset, joita kunnassa on ollut viime vuosina melko paljon. Voisi kuvailla, että monet käytänteet ja toimintamallit ovat sisäänajovaiheessa, koska muutosprosessit vievät aina aikaa. Eräs tällainen asia on kunnassa vuoden 2011 alussa käynnistetty hyvinvointineuvola. Alkuperäinen hyvinvointimalli Tampereelle suunniteltiin, koska tarpeet ovat muuttuneet, moniammatillinen tiimi haluttiin tukemaan neuvolatyötä ja

perheille, erityisesti lapsille, haluttiin tarjoaja apua aiempaa varhemmin (Kangaspunta & Värri 2007).

Eli tämmönen ennalta ehkäisevä työote. Elikkä toivomus ja idea olis se, että pikkasen, jos jossakin puolella, vaikka neuvolassa, nousee huoli jostain perheestä, niin sitten voitais tässä tiimissä neuvotella perheiden luvalla niistä asioista, että onko tässä nyt semmosta huolta, et tarvis lähettää tämmösille erityistentekijöille, niin kuin toimintaterapeutti ja puheterapeutti. Vai seuraako kelto. Eli tämmönen uus malli on, mikä mun mielestä on hyvä ja...(vastaaja 7)

Käyttää niin ku ihmisten luottamusta joka suuntaan. Se avoimuus ja sitten se moniammatillisuus käytettävissä. Siinä voi tulla uusia ideoita Ihan semmosia, mä oon ainakin riemulla ottanut sellasia asioita vastaan, mitä ei ikinä ole tullut mieleen. Et sillalaila. Siinä niin ku luodaan uutta. (vastaaja 4)

Osa vastaajista suhtautui ilmeisistä hyödyistä huolimatta kriittisesti naapurikunnan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Kuntaliitoksia kohti mentäessä tällainen yhteistyö on välttämätöntä. On väistämätöntä, että palveluiden tarjonnassa on alkuvaiheessa kitkaa. Numminen (2007) kirjoittaa, että yhteistyöverkoston tulee itse tuottaa muutokset käytännön toimintaan. Uskon, että yhteistyö kantaa tulevaisuudessa hedelmää.

..., tätä rakennetta ei kyllä vielä oikein luotu hyvin. Et nythän täällä on tämmönen hyvinvointi neuvola. Niin mä toivon, että tämmösten hankkeiden kautta, yhteistyössä isäntäkunnan kanssa, niin tästä tulis, että oppis tuntemaan niitä ihmisiä itse. Niitä neuvolaväkeä on nyt nähnyt tässä kevään aikana, niin sit tämmösen tuttuuden kautta niin ku päästäis pikkuhiljaa käytäntöihin. Ja samoin, kun tänne on tullut uus lääkäri, tonne neuvolapuolelle, niin sitten myös sen lääkärin rooli ja missä asioissa kukin on ja se yhteistyö siihen suuntaan, niin ois mun mielestä sellanen kehittämisen paikka. Että täs ois varmaan sellanen ens vuoden haaste mieltä sitä. (vastaaja 5)

Eli paljon hommia siirtyy sinne aikasemmin, tai mitä on aikasemmin kunta ite järjestänyt. Mutta, kun se siirty sinne, niin tavallaan ne palvelut loppu myös siihen. (vastaaja 2)

Kunnan palveluksessa on vuoden 2010 syksynä aloittanut varhaiserityisopettaja, joka vastaa kunnan esikouluikäisten erityisopetuksesta. Kiertävän erityislastentarhanopettajan toimikin on melko uusi. Tämän lisäksi esiopetus ja

päiväkoti ovat viimeisten vuosien aikana alkaneet kehittää siirtopalavereja esiopetukseen siirryttäessä, joten kehitysprosessi etenee siltäkin osa-alueella. Esikoulunopettaja kertoi haastattelussa muutosten ottavan oman aikansa. ”No, ehkä se päivähoidon ja tän esikoulun ja koulun yhteistyö on vähän semmosta tökkivää vielä. Että se ei oo ihan automaattista. Mutta se on ihan uutta vielä. Mä olisin toistaikseks valmis antamaan ihan anteeks sen asian. Et me tehdään niin paljon töitä ihan uuden asian kanssa, että sille pitää vaan antaa vähän aikaa, että ihmiset niin ku tottuu tähän, että tää on hyvä juttu ja tehdään näin.”

Joo. Kiertävä erityislastentarhanopettaja hoitaa nyt tällä hetkellä, on aloittanut syksyllä 2009, hoitaa päivähoidon piirissä olevat lapset. Kun esikoulu on tota sivistystoimen alla, niin siellä on oma erityisopettaja. (vastaaja 6)

Et tää varhaiserityisopettaja on sitten ihan uusi systeemi, mikä alkoi nyt syksyllä. Ja se on ollut tosi hyvä. (vastaaja 6)

Varhaiserityisopettaja kuvasi itse saapumistaan uuteen tehtävään motivoivaksi ja ihanteelliseksi koska hän sai vaikuttaa työnkuvaansa. ”Ensiksi kartotti tietysti ne tämän kunnan asiat ja mitkä oli ne tarpeet ja toiveet, mitä kyselin ryhmiltä ja esimieheltä. Ja vuoropuhelulla rupes rakentamaan sitä omaa toimenkuvaansa.”

Esiopetuksen uusi opetussuunnitelma ja peruskoulun opetussuunnitelman päivitys sekä lakiuudistukset tuovat nekin oman lisähaasteen kunnan työntekijöille (Kunnan esiopetussuunnitelma 2011). Usein uudet lait ovat ennen voimaanastumista tarkkaan mietitty ja ne ovat tulevaisuudessa hyödyksi lapsille.

Vuoden vaihteessa tuli voimaan lastensuojelulaki tai itse asiassa se oli terveydenhuollon asetus, ei lastensuojelulaki, kun terveydenhuollon asetus muuttui niin terveydenhoitajilla on velvoittavampaa kutsua lapsia tarkastuksiin, et periaatteessa tämmöinenkin, et jättää tarkastuksen tekemättä niin terveydenhoitajat joutuvat miettimään kantaa, et tekevätkö siitä lastensuojeluilmoituksen, et tietyllä tavalla välineet sen pakottavuuteen on enemmän olemassa, kuin ehkä sitten vuosi sitten oli. (vastaaja 1)

..., miten siellä näkyy kolmiportaisuus. Ja just mietit, että mitä täällä, kun nää oli mun, nää kasvun- ja oppimisen tuki jutut, niin oli mun heiniä, niin tota just mieltii, et miten oon laittanut, et tää yleinen tuki oli sitä, et mieltii tätä muotoa, et se on kaikkein laajin,

ja siten tää varhaiserityisopettajan rooli menee koko ajan siellä rinnalla. Ja sit muut tukipalvelut tässä vieressä. Ja sit se kapenee. Että yleistä tukea on sitten täällä tää lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma, joka tehdään jokaiselle lapselle. (vastaaja 5)

Viimeinen kohta, mikä esiintyi analysoiduissa vastauksissa, olivat maininnat hallintoaloista. Paljon viime aikoina puhuttanut keskustelunaihe siitä, tulisiko esiopetuksen ja päivähoidon kuulua sosiaali- vai sivistystoimen alaisuuteen. Linnilä (2006, 261) ehdottaa väitöskirjassaan, että varhaiskasvatuksen ja koulutoimen yhdistämistä hallinnollisesti. Opettaja- lehden artikkelissa (2011, 4) mainittiin, että jo 75 % kunnista on jo yhdistänyt varhaiskasvatuspalvelut opetustoimen hallintoon. Artikkelista käy ilmi, että valtakunnan tasolla varhaiskasvatus siirtyy opetusministeriön alaisuuteen vuoden 2013 alusta. Tutkimuskunnassa esiopetus kuului sivistystoimeen, mistä oltiin tyytyväisiä. Myös päivähoidon toivottiin liittyvän jonain päivänä sivistystoimeen, joten tutkimuskunnassa otettaneen ilolla vastaan uutiset hallintojen yhtenäistämisestä.

Et tietyl tavalla siinäkin on sitä ajattelutapaa, kun se on sivistystoimea ja, kun se on opetuksen näkökulmasta niin saadaan se erityisopettajuus sinne mahdollisimman varhaseen vaiheeseen, niin okei hyvä ajatus, mut jos siellä ei ole niitä erityisopettajia, niin ei se kuitenkaan, se on ihan sama minkä hallinnon alla siinä on, jos siinä oikeesti ei tuu niitä tekijöitä, jotka sitten opettaa ohjaajaa, tukee sitä lapsen taitoa. (vastaaja 1)

Mutta se, että kun täällä kunnassa tää esiopetus on selkeesti koulun puolella, mikä on musta kauheen, mun mielestä mä nään tän hirveen hyvänä, et tää on niin ku osa tätä opetustoimea ja sivistystoimea. Niin tota tää jatkumo siitä ja tää tapa tehdä työtä, niin tää on jotenki... (vastaaja 5)

Kyllä, koska tässä kunnassa kaikki esikoulut ovat koulun alla olevia esikoululaisia. Joissain toisissa kunnissa voi olla, että esikoulussa on päivähoidon esikoulussa tai koulun. Mutta täällä on sivistystoimen alla kaikki esikoulut. (vastaaja 6)

Ja sitten, jos niin onnellisesti käy, että päivähoidon varhaiskasvatus siirtyy päivähoidon alle, niin sithän siinä on sellanen luonnollinen parantuminen kanssa, koska sit ollaan samaan hallintokuntaa. (vastaaja 6)

5.4 Mitä hyötyä varhaisesta puuttumisesta on yksilön koulun aloituksen/elämän kannalta?

Neljäs tutkimuskysymys kumpusi Konstan tarpeista. Halusin saada selville, miten vastaajat kokivat hänen saamansa pienluokkapaikan merkityksen hänen koulupolullaan. Tukea saanut esikoululainen kaipaa erityisen hyvin suunnitellun siirtymän ja monesti tukea myös peruskoulun alussa. Vastaajien mielestä erityisopetus päätös tuo mukanaan seurantaa ja tukea, mitä Konsta tarvitsee etenkin alkuopetuksen aikana. Miten koulunaloitus ja ensimmäiset kouluvuodet määrittävät yksilön elämää? Tähän en saa tutkielmassani vastausta, mutta vastauksista saa teemoittelun avulla pienen ryhmän arvion hänen koulupolkunsa loppupäästä. Vastaajilla oli mielipiteitä siitä, miten Konstan koulunkäynti voisi sujua. Positiivinen suhtautuminen heijastui vastauksista. Myös riskit tunnustettiin.

Vastauksista kävi ilmi yksimielisesti, että Konsta saa parhaat eväät koulunaloitukselle pienluokalta. Tulkitsin vastauksista, että vastaajat pitivät Konstan saamaa luokkapaikkaa erittäin tärkeänä. Myös Konstan äiti oli tyytyväinen ratkaisuun.

Me jo viime palaverissa jo vähän niin ku puhuttiin jo siitä kouluun menemisestä ja puhuttiin siitä pienluokan merkityksestä, että se vois olla Konstalle hirveen hyvä ratkaisu. Että selvästi sen huomaa, että mitä pienemmässä porukassa Konsta on, niin sen paremmin se siinä pärjää. (vastaaja 6)

Ei kauheesti mietitty senkään takia, että äiti oli niin, niin ku halukas tähän starttiluokka ratkaisuun. Siitä puhuttiin jo sivulauseessa syksyllä. Niin tota, ei me lähdetty edes miettimään Konsta hirveesti niin ku tavalliselle ykköselle. (vastaaja 6)

..., et sen ois huomannut, et se on ihan ilman muuta, että se on väärä paikka. Et se ei saa riittävää tukea siellä. (vastaaja 2)

Mutta siinäkin onneks on pienryhmä ja on kaks aikuista, niin tota sit pystytään niitä järjestelyjä, että penaali laitetaan ehkä kiinni sinitarralla ja kynät sitten pulpettiin, että... (vastaaja 5)

Se voi alku oikein hyvinkin sujua, elokuun, syyskuun alkuakin vielä. Viimeistään lokakuussa olis tullut tätä, et mä en tajuu, mä en ymmärrä, mä en opi. Vauhti on kuitenkin niin paljon kovempi tuolla perus ekaluokassa. (vastaaja 3)

Huhtanen (2011, 51- 52) pohtii luokan oppilasmäärän vaikutusta oppimiseen ja opettamiseen opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kautta. Hänen mukaansa tuntuma oppilaan taitoihin ja tuen tarpeeseen, on vaikea arvioida, jos oppilasmäärä on suuri. Myös vastaajat antoivat samansuuntaista viestiä. Ongelmiin puuttuminen onnistuu paremmin pienessä oppilasryhmässä. Tällöin mahdollistuu Konstan tarvitsema yksilöllinen ohjaus, opetus ja tuki. (Huhtanen 2011, 52.) Myös häiriötön oppimisympäristö on tärkeä sellaiselle, joka sitä tarvitsee. Haapaniemen (2003, 208) mukaan olisi tärkeää saada oppilas uskomaan onnistumiseensa ja menestymismahdollisuuksiinsa. Saamieni tuloksien valossa Konstan kohdalla nämä tavoitteet saavutetaan parhaiten luokkamuotoisella erityisopetuksella.

Itse pienluokan ohella myös aikaisemmin alkaneiden tukitoimien vaikutusten seuranta ja arviointi koettiin tärkeiksi. Monesti kuulee puhuttavan nk. seurantalapsista (Pihlaja 2006). Nivelvaiheessa on tärkeää miettiä tarkkaan, jatkuuko tuen tarve esiopetuksen jälkeen, Konstan tapauksessa jatkuu. Erityistä tukea tarvitseva lapsi saa erityisen tuen päätöksen ja hänen koulunkäyntiään seurataan tarkasti. Vastauksista oli helppo havaita, että nämä toimenpiteet ovat tarpeellisia. Esiluokanopettaja kertoi Konstan saaneen tukea jo esiopetuksen aikana esimerkiksi opetuksen tarkoituksenmukaisella organisoinnilla. *”Konsta ei olisi päässyt siitä eteenpäin näissä opinnoissaan siellä, koska ei kykenis keskittymään semmosessa suuressa luokassa. Että täälläkin me ollaan eriytetty niitä toimintoja. Konsta ei oikeastaan koskaan ole ollut isommassa ryhmässä tekemässä mitään, kun 12:sta lapsen ryhmässä.”*

Usein erityisen tuki, niin tota, erityisen tuen lapset, esiopetusvaiheessa ei tehdä erityisestuenpäätöksiä, että ne tehdään vasta sitten koulunpuolella. (vastaaja 5)

Kun hän menee pienluokalle, niin hänelle tehdään se erityistuen päätös. Kun se erityistuen päätös tehdään, sitten vielä tietysti tarkoittaa, että hänelle tehdään se henkilökohtaisen oppimisen järjestelyä koskeva suunnitelma, mikä sitten on, et siihen pitää laittaa ne tavoitteet ja tavat millä sitä arvioidaan. Ainakin se sitten tehdään syksyllä ja se tehdään sitten keväällä. Ja sitten, jos aattelin, et hän olisi mennyt yleisopetuksen luokkaan ilman erityisestuenpäätöstä, niin silti häntä pitäis seurata, mut se ei olisi niin systemaattista kyllä. (vastaaja 1)

No se, että opettaja antaa lyhyet, selkeet, ohjeet. Käyttää niitä visuaalisia tukimalleja. Et se ei niin ku tyssäis siihen, että monet sanalliset ohjeet menee sivusuun ja tulee semmonen olo, että mitäköhän ihmettä tässä pitäis tehdä. (vastaaja 8)

Niin ku kuvatuki, pienryhmätoimintaa ja sit on kaikenmaailman apuvälineitä; kynätuet ja erilaiset sakset ja et miettii etukäteen missä tilanteessa tarvitsee aikuista. Mut ihan tämmösiä konkreettisia tukitoimia, että lapsella on ryhmässä avustaja. Tai sit lapsella on tukikerroin. Et useamman lapsen pienryhmää pienennetään. Mut ensisijaisesti mä koen hirveen tärkeenä sen, että kun mietitään mihin ryhmään hän menee, millanen se ryhmä on, minkä kokonen. (vastaaja 4)

Kun kuitenkin nää ensimmäiset pari vuotta on turvattu, niin mä uskon siihen, että se lähtee sieltä jo vähän itestäänkin. (vastaaja 2)

Et, kun aattelet sitä alkuesiopetuksen aikaa, niin sinne kakkosluokan loppuun niin silleen vois sanoa, et se alku on silleen, et hän on aika tiukassakin seurannassa. Hän on pienluokka paikan saanut ja silloin erityisopettaja on opettamassa. Et on ilman muuta hyvässä seurannassa. (vastaaja 1)

Kaikista tukitoimista edelleen oppilasmäärältä pienempi luokka oli vastaajien mielipiteissä eniten esillä. Myös siirtymää esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle pidettiin tärkeänä kokonaisuuden kannalta. Myös vastauksissa mainittiin sanapari saattaen vaihtaen. Konstan ja muiden erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla siirtymän ja tukitoimien jatkumon merkitys on suuri. Hannele Karikoski (2008, 153) kannattaa oppimisen jatkumoa esiopetuksesta kouluun siirryttäessä. Tärkeää oli myös asiakkuussuhteen säilyminen, kuten puheterapeutti teemaan liittyen mainitsi. ” Mä näkisin, että hän on valmis asiakas. Sitten mietitään onko se joku, sanotaan nyt esimerkiksi, että jos vaikka lokakuussa tän opettajan kanssa pitäisin palaveria ja miettisin, että mitäs Konstalle kuuluu ja tarviiko hän tukitoimia, niin mä niin ku jäsenän tän puheterapian, niin ku varmaan moni muukin, siitä että meillä on syksylukukausi ja sitten meillä on kevätlukukausi, vähän niin ku koulussa, niin vois sitten miettiä sitä, että kevääksi järjestettäis joku jakso puheterapiaa tarvittaessa.”

Siirtymävaiheen tukea suunniteltaessa korostuvat oppimisympäristöjen toisistaan poikkeavat fyysiset oppimisympäristöt ja toimintakulttuurit (Heinämäki 2007, 14). Oppimisympäristönä vastaajat pitivät Konstan tulevaa koulurakennusta hyvänä.

Rakennus sijaitsee fyysisesti lähellä Konstan esiopetuksen käyttämiä tiloja, jonka luulen madaltavan kynnyistä nivelvaiheessa. Näin ajattelivat myös vastaajat. He ottivat kantaa myös toimintakulttuureiden erilaisuuteen. Eräs vastaaja kertoi hoivan loppuvan esiopetukseen.

Et mä mietin tätä jatkumoa ja just tätä siirto- ja nivelvaiheiden merkitystä, niin se on kyllä tosi tärkeä. Et nyt mitä on just parhaillaan käynnissä nää palaverit erityislasten osalta, niin sieltä päivähoidosta erityisopetukseen nyt näin keväällä, et me tiedetään. Ja niissä on aina vanhemmat mukana ja minä ja, jos tiedetään jo tuleva opettaja. Ja sitten me taas siirretään tonne koulun puolelle ne lapset ja niiden tukijutut ja paperit ja kaikki. Ja yhteistyössä vanhempien kanssa. (vastaaja 5)

..., mutta tota, mä luulen, että hän saa yksilöllisiä tehtäviä jonkun verran. Ja varmaan hän opettelee sitä oman toiminnan ohjaamista kovastikin, että siinä starttiluokanopettaja antaa tukea. Ja sitten siinä ohjeiden vastaanotossa, niin opettaja osaa varsin hyvin, hän käyttää varmaan kuvia paljonkin. Et hän saa sellasessa tukea. Ja varmaan ylipäättänsä tässä hänen motoriikassaan, tässä hänen liikkumisessaan sellasia jarruja etsitään. Ja keinoja, millä itsekin niin ku muistais sen, että e voi niin ku raketti ja mennä. Et varmaan tämmösissä asioissa ainakin. (vastaaja 6)

Lapsen tulisi saada tukea, siihen asti kuin hän sitä tarvitsee. Nivelvaiheen yli saattaminen ja hyvän perustan takaaminen myös uudessa oppimisympäristössä on tärkeää. Varhaiserityisopettajan vastauksesta käy hyvin ilmi tukitoimien jatkumon merkitys. ”..., joo että se alko siellä hoidossa ja sitä kautta sai niitä tukia, että sai toimintaterapiaa tukea, yksityisellä maksusitoumuksella sai sitä ja nyt on tätä kunnallisen puheterapeutilta saamaa arviointia ja sitä kautta mahdollista tukea. Ja tota sitten mun tukea ja sitten miten se lähtee menemään sitten ja nytten sitten sai pienluokka paikan tuolta startilta niin mieltii, että se on hyvin jatkuva ja sitten mieltii sen koulupsykologin rooli. Tässä on hyvä olla sellanen nivelvaihe, että hän jatkaa sitten siellä koulupuolella. Ja on on kuitenkin ollut tässä. Se on hienoa, että koulupsykologi on ollut eskarilaisten kanssa niin vahvasti mukana ja tukena.” Heinämäki (2007, 11) nimeää jatkumoiden varmistamisen siirtymävaiheissa yhtenä tärkeänä tuen muotona.

Lopuksi pyysin vastaajia kuvittelemaan mielessään, minkälainen lähitulevaisuus Konstaa voisi koululaisena odottaa. Oppimiseen liittyvissä asioissa on tehty tutkimusta, missä on kartoitettu erilaisten kausaalisten asioiden ennustettavuutta. En pyytänyt

tarkkaa kuvausta, vaan kysyin miten vastaajat kokevat tukitoimien heijastuvan Konstan koulunkäyntiin ja elämään. Kävi ilmi, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen pärjääminen on monen yksittäisen tekijän summa. Vastauksista nousi esiin tästä huolimatta luottamus ja usko. Tämä on varmasti tärkeää, sillä luottamus oman työn tuloksiin on positiivinen asia.

Ja pidempiä ohjeita ja pitää ponnistella enemmän, niin miten se motivaation, miten tukeva se ympäristö on, niin varmaan vaikuttaa siihen. Jos mä nyt aattelin sillä, et niin ku, et mulla ois joku mielikuva, millainen Konsta on esikouluikässä, niin mä voisin ajatella, että hän jossain vaiheessa siirtyy yleisopetukseen kyllä. (vastaaja 4)

Et sieltä löytyy sitä tieto-taitoa ja kun oppii sen itsetuntonsa kautta, että jee mä pärjään, niin hyvällä tuella, jos vanhemmat jaksaa ja koulussa kaikki menee niin ku viimesen päälle, niin uskosin, että hän on jossain vaiheessa perusopetuksen oppilas. Ehkä joiltain aineilta yksilöllistetty, mutta kuitenkin. (vastaaja 3)

On siellä vielä niitä riskejä kyllä. Ei ne ihan pois ole. (vastaaja 1)

Koulupolun sisältämät uhat tunnustettiin, kuten edellinen kommentti osoittaa. Integrointi yleisopetukseen niin nopeasti kuin mahdollista on pienluokkien toimintatapa, mutta käytännön tasolla yleisopetukseen siirtyminen tapahtuu vasta tarkan harkinnan tuloksena. Siirtymä on prosessi, jossa ei oteta riskejä.

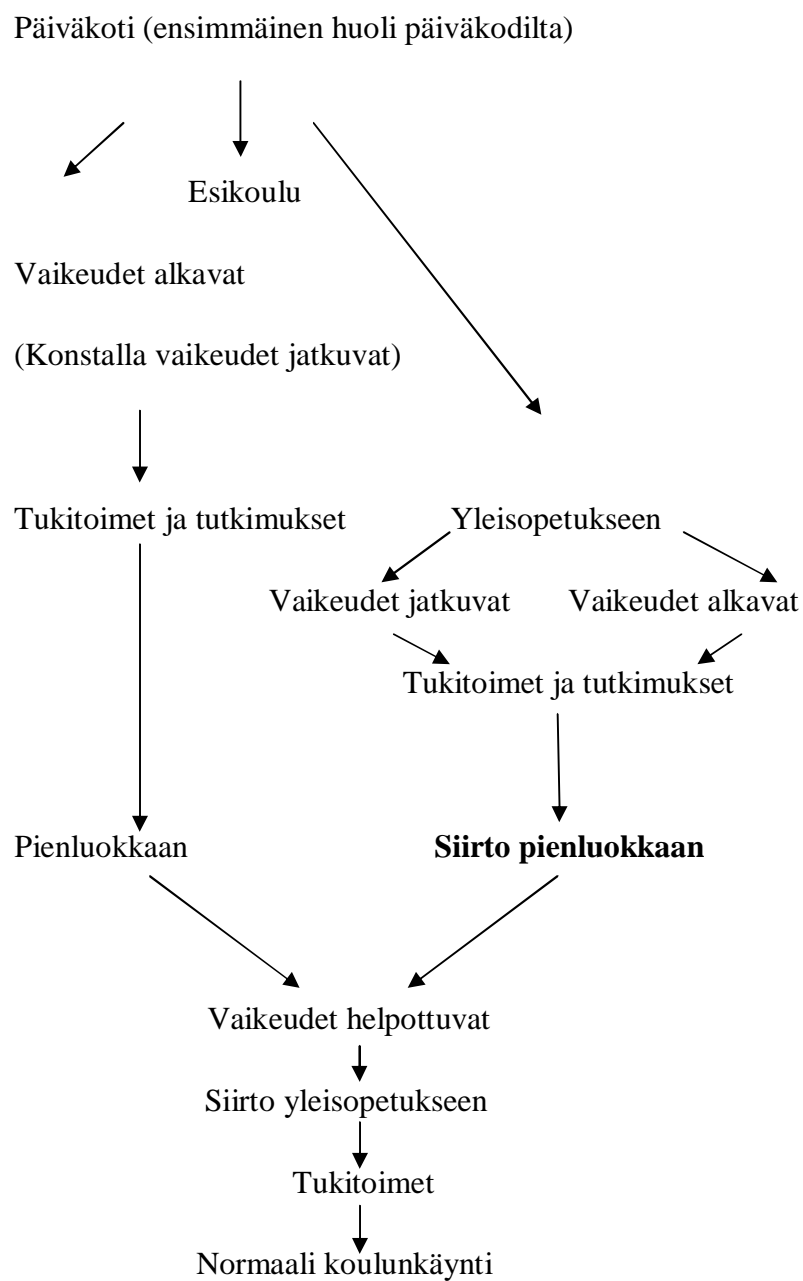
Mä uskoisin, että Konstalla on niin kun resursseja hyvinkin paljon. Et kun hän pääsee hyvään alkuun, niin uskoisin, että Konsta siirtyy jo alakoulun puolella yleisopetukseen. (vastaaja 6)

Mutta se siirto voidaan tehdä vasta, kun me ollaan kaikki yhteistyötahot varmoja, että se lapsi menestyy, koska sitä ei saa käydä, että se lapsi lähtee sinne ja puolen vuoden päästä tippuu takas. Et sillein ei saa käydä. (vastaaja 3)

Tilus (2004, 193) vahvistaa edellisen vastauksen painoarvon. Yleisopetukseen siirto tapahtuu asiantuntijoiden, opettaja ja huoltajien neuvottelun tuloksena. Siirron onnistuminen edellyttää kaikkien osapuolten sitoutumista sovittuihin asioihin. (Tilus 2004, 193.) Haapaniemi (2003, 162) toteaa integroitumisen yleisopetukseen olevan lapselle helpompaa psyykkisesti, jos lapsi on tutustunut tulevaan luokkaan ja opettajaan oman pienluokan opettajan kanssa. Myös tästä asiasta sain konkreettisia esimerkkejä

aineistooni. On opettajan ja muiden yhteistyötahojen vastuulla varmistua siitä, että lapsen siivet kantavat. Tällainen prosessi vaatii suunnittelua ja kykyä rakentaa siirtymästä vaiheittain etenevä prosessi, jossa uudet asiat tulevat lapselle pieninä annoksina.

Seuraavaksi esitän vielä Alatalon (2007) pro gradu- tutkielmassaan käyttämän kuvion, joka havainnollistaa niitä polkuja, joita erityistä tukea tarvitsevat lapset tyypillisesti kulkevat peruskouluun ja sieltä eteenpäin. Alatalon esimerkistä Konsta kulki oman polkunsu kuvion vasenta reunaa etenevän reitin mukaisesti. Hänen kohdallaan oppimisvaikeuksista ja tuen tarpeesta oli keskusteltu jo ennen esikoulua. Varhainen vaikeuksien tunnistaminen johti siihen, että hän sai avukseen tukitoimia jo esikoulun aikana. Tällaista variaatiota ei ole huomioitu Alatalon kuviossa, sillä hänen mielenkiintonsa kohdistui pienluokkiin ja niiden vaikutukseen yksilön koulunkäynnissä. Kuvio 4 selkeyttää silti prosessin kulkua, vaikka siis itse pyrin kuvaamaan tapauksentutkimuksen muodossa vain yhden poikkeuksellisen koulunaloituksen. Aikahorisonttini on myös erilainen, sillä tutkielmani rajautuu Konstan oppimiseen liittyvään polkuun ajanjaksona ennen peruskoulua. Päähuomioni, on esiopetusvuoden keväässä ja sen sisältämistä asioista Konstan koulunaloitukseen liittyen.



Kuvio 4. Siirtoprosessi erityisluokkaan ja sieltä takaisin yleisopetukseen. (Alatalo 2007, 95.)

6. POHDINTA

6.1 Yhteenveto

Tutkimusparadigma tutkimallani aihealueella on viime vuosien aikana vahvistunut siihen suuntaan, että varhainen puuttuminen nähdään pääsääntöisesti positiivisena asiana. Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Vastaajat avarsivat omaa käsitystäni varhaisen puuttumisen vaikutuksista yksilön koulupolulla. Monenlaiset lieveilmiöt seuraavat varhaisen puuttumisen laiminlyöntejä. Itsetunnon heikkeneminen, heikentynyt koulumenestys, voimavarojen ehtyminen, kuntoutuksen tehokkuuden menetys ja herkkyykskausien hyödyntämättä jättäminen ovat vastausten mukaan välitön seuraus, jos lapsen tuen tarpeeseen ei vastata.

Huolen, esimerkiksi oppimisvaikeuden tai tarkkaavaisuuden pulman tunnistaminen, jättää paljon toivomisen varaa. Tapaustutkimuksen kohteena olleella Konstalla asiat olivat haastatteluiden aikaan hyvällä mallilla ja vastaajat pitivät häntä yleisesti hyvin tuettuna lapsena. Myös tutkijana vakuutuin asiasta ja voin yhtyä vastaajien mielipiteisiin. Silti ilmiöstä välittyi kuva, jossa on yhä liikaa sattumanvaraisuutta. Suurin osa ongelmista havaitaan, mutta seuraukset huomioiden, meidän tulisi pystyä vielä parempaan. Apu voisi löytyä työvälineiden tuomasta avusta. Tutkimuskunnan Turun mallin mukainen seulontaväline, toimi vastauksien mukaan hyvin. Epäluuloisimmin seuloihin suhtautuivat ne, jotka arvioivat omat mahdollisuutensa tunnistaa pulmia muita paremmiksi.

Haasteet, joita liittyy varhaiseen puuttumiseen löytyneiden tulosten mukaan, ovat resurssien riittämättömyys, vaikeudet vuorovaikutuksessa eri toimijoiden välillä sekä muutokset, joiden vakiintuminen käytäntöön häiritsee työyhteisöä hetkellisesti. Resursseja tulisi saada lisää lasten tukitoimien järjestämiseen. Nyt tuen tarpeen havaitsemisen ja kuntoutukseen pääsemisen välille jää pahimmillaan pitkä ajanjakso. Viestintä kodeista koululle ja toiseen suuntaan on ajoittain vaikeaa. Vaikeutta lisää, jos puheenaihe on arka, kuten lapsella ilmenneistä vaikeuksista puhuminen. vaatii ammattitaitoa, positiivista viestintäasennetta ja todellista kasvatuskumppanuutta, jotta

asiat lähtevät rullaamaan. Tämä ei ole yhdentekevää, jos mietitään niitä haittavaikutuksia, joita lapselle saattaa tulla, kun hän jää ilman tarvitsemaansa tukea, koska aikuiset eivät pääse yksimielisyyteen lapsen edusta. Kasvatus- ja kuntoutustyössä ammattilaisten tulee ponnistella sen eteen, että vanhempien kieltämisvaihe jää mahdollisimman lyhyeksi. Myös kasvattajien ja heidän sidosryhmien välille pitäisi rakentaa entistä avoimempaa vuorovaikutusta. Kiinnitin huomiota aineistoa analysoidessani siihen, että tutkimuskunnan monet asiat olivat muutosprosessin vaiheessa. Uudet työntekijät, yhteistyö naapurikunnan kanssa, uudet opetussuunnitelmat ja kasvatuksen hallinnointi kunnan sisällä puhuttelivat vastaajia. Työntekijöiden ajatukset muutoksien sisäänajosta olivat positiivisia muilta osin paitsi yhteistyöstä naapurikunnan kanssa. Tässäkin mielipiteet jakautuivat, sillä yhteistyöstä löydettiin myös paljon positiivista, kuten hyvinvointineuvola. Uusien yhteisten toimintatapojen vakiintuminen ottaa aikansa ja se tulee hyväksyä.

Viimeinen tavoite tutkimukselle, olisi selvittää Konstan koulupolun turvaamisen kannalta pienluokkapaikan merkitys. Pohdin hänen kohdallaan lisäksi tukitoimien jatkumon merkitystä esiopetuksen ja peruskoulun nivelvaiheessa. Pyysin vastaajia myös miettimään, miltä Konstan koulupolun alkutaival näyttää. Tässä tutkimuskysymyksessä tiivistyi mielestäni oikealla tavalla toteutunut varhainen puuttuminen terapioiden jonotusaikaa lukuun ottamatta. Kaikki osalliset olivat yhtä mieltä lapsen edusta. Konsta hyötyi kaikkien vastaajien mielestä pienestä opetusryhmästä. Lisäksi toisen vuosiluokan jälkeen tarkastettava erityisen tuen päätös varmistaa hänelle myös lakisääteisesti hänen tarvitsemansa tuen alkuopetuksen ajan. Mahdollisuudet yleisopetukseen siirtymisestä nähtiin todennäköisesti tästä syystä hyvinä. Vastauksista heijastui aito välittäminen ja toimiva, kaikkia osapuolia arvostava työyhteisö, joka huomioi perheen tasavertaisena kasvatuskumppanina. Myös Konstan perhe oli tyytyväinen tehtyihin ratkaisuihin ja äiti mainitsi, että hän ei usko kenenkään voineen tehdä yhtään enempää Konstan hyväksi. Tämän voisi tulkita kiitettäväksi arvosanaksi. Olen silti sitä mieltä, että valtakunnan tasolla ja miksei tutkimuskunnassakin voitaisi kehittyä edelleen.

6.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on mielestäni tutkijalle itselleen hankalaa. Tutkimusprosessin aikana aineisto, teoretieto ja niiden kytkeytyminen toisiinsa sokaisee tutkijan mielen ja aivot informaatiotulvalla. Oma aineistoni yli sadan litterointiliuskan laajuinen, joten sen käsittelyä oli analysointivaiheessa haastavaa. Ensimmäistä varsinaista tutkimustani nyt tehdessä minulle tuli joitakin kertoja sellainen olo, että kaikkien lankojen pitäminen samanaikaisesti käsissä on mahdotonta. Tutkielman vaiheittainen valmistuminen ja eri osioiden työstäminen valmiiksi yksi kerrallaan auttoi minua suunnistamaan pimeässä. Mäkelä (1994) mittaa kvalitatiivisen analyysin arvoa seuraavilla mittareilla: 1) aineiston merkittävyys, 2) aineiston riittävyys, 3) analyysin kattavuus ja 4) analyysin arvioitavuus.

Mäkelä (1994) neuvoo tutkijaa varautumaan argumentoimaan sen puolesta, että oma aineisto on analysoimisen arvoinen. Aineistoni merkittävyyttä perustelen kahdelta kannalta. Ensinnäkin kaikki haastatellut tunsivat Konstan eli heillä oli kosketus- ja tarttumapintaa sellaisiin lapsiin, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Äiti tuntee oman lapsensa parhaiten ja kaikilla muilla vastaajilla oli yli viiden vuoden työkokemus omasta työstään, joten minulla oli tilaisuus haastatella tutkimuksen aihepiirin asiantuntijoita. Toiseksi kaikki haastatellut edustivat melko tiivistä ryhmää, joten he tiesivät kunnan asioista ja toimintakulttuurista. He muodostivat Konstan kautta verkoston, joten sain hyvää tietoa myös moniammatillisesta vuorovaikutuksesta. Näiden lisäksi aineiston laatua nostaa sen tuoreus. Opetusalalla on tapahtunut viime vuosina paljon ja osa tiedosta muuttuu hiljalleen historiaksi.

Kvalitatiivisen aineiston riittävyydelle ei ole tarjolla mittalukuja. Hyvä perussääntö on, että sitä on riittävästi silloin, kun se ei tuo esiin enää uusia piirteitä. (Mäkelä 1994.) Haastattelin kahdeksaa henkilöä. Olisin saanut lisää aineistoa, jos olisin haastatellut esimerkiksi Konstan isää ja päiväkodin muita työntekijöitä kiertävän erityislastentarhanopettajan lisäksi. Koen silti, että aineisto alkoi osin toistaa itseään. Uskon tehneeni oikean ratkaisun, kun en tehnyt enempää haastatteluja. Riskinä olisi ollut vielä vaikeammin hallittava aineisto, sillä laadullisessa tutkimuksessa analyysin vaiva on suurempi kuin aineiston keruun vaiva (Mäkelä 1994).

Arvioin seuraavaksi Mäkelän (1994) kahta viimeksi mainittua kriteeriä. Luotettavuuden kannalta tärkeäksi muodostui tarkka raportointi tutkimuksen vaiheista. Pyrin tähän käsitteiden määrittelyssä, kontekstin kuvaamisessa, tutkimuksen toteutuksessa, aineiston analysoinnin kuvaamisessa ja tulosten esittämisessä. Täsmällisellä kuvauksella on positiivinen vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen. Aineiston käsiteltävyyden lisäksi tutkimuksen rajaaminen olisi voinut onnistua paremmin. Huomasin tämän heikkouden liian myöhään, jonka jälkeen toteutin alkuperäistä suunnitelmaa itsepäisesti. Koen, että tutkimuksen kaventaminen kesken tutkimusprosessin olisi aiheuttanut liikaa päänvaivaa ja luopumisentuskaa. Mitä olisin voinut jättää pois menettämättä mahdollisesti jotakin arvokasta? Aiheen rajaaminen on todella tärkeää, joten siinä tapahtuneesta virhearviosta saattaa aiheutua vahinkoa tutkimukselle. On lähes mahdotonta arvioida, kuinka paljon oma tutkimukseni kärsi heikosta tutkimusidean rajaamisesta. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009, 81- 82) ohjeistavat tutkijaa rajaamaan tutkimusongelman niin selkeästi ja tarkasti, että ulkopuolinen lukija ymmärtää tutkijan kyvykkyyden. Pidän tärkeämpänä tutkimuksen relevanssia, jolla Eskola ja Suoranta (2000, 219) tarkoittavat tutkimuksen käytännöllistä merkitystä. Tutkimus osoitti monesta näkökulmasta varhaisen puuttumisen merkityksen ja sen myötä kiinnitän omassa työssäni entistä enemmän huomiota siihen, että lasten ongelmat eivät jäisi huomaamatta. Tutkimuksella on tällä perusteella käytännön hyötyä. Pro gradu tutkielmaa tehdessä hyöty jää ymmärrykseni mukaan usein pelko pienen joukon käytettäväksi, toisin kuin enemmän näkyvyyttä saavat väitöskirjat.

Tutkijaa hämmentävä seikka oli kohdallani tulosten tulkinta. Tutkija tarvitsee runsaasti itseluottamusta siihen, että uskaltaa ylipäänsä aloittaa tulkinnan. Alussa koin kaiken analysoinnin hyvin subjektiivisena toimintana ja ajattelin tulkinnan avautuvan vain tutkimuksen tekijöille. Teemojen käyttö ja perusteellinen tutustuminen aineistoon lisäävät kuitenkin tutkijan mahdollisuuksia ja itseluottamusta omaan intuitioon, joka ohjaa teorian ja empirian ohella tutkijaa valinnoissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan onkin itse tehtävä valinnat, mitä hän nostaa aineistosta tulkittavaksi (Karikoski 2008, 159.) Tutkimuksen luotettavuuden tae on huolellisesti tehdyt työvaiheet tutkimusprosessin aikana. Monessa niissä onnistuin mielestäni hyvin, joissakin huonommin. Erityisesti koen haastatteluiden ennakkovalmisteluiden olevan osa-alue, minkä olisi voinut tehdä toisin. Ehkä harkitsisin jopa strukturoitua haastattelua. Nyt

aineisto laajeni myös niiltä osin, mitkä eivät tuoneet sille lisäarvoa. Tämä vaikeutti analyysia ja tulkintaa.

Tutkimuksen pätevyyden eli validiteetin arvioiminen on, kuten edellä mainitsin, haastavaa laadullisen tutkimuksen tekijälle. Samoin ajattelevat Eskola & Suoranta (2000, 208- 222). Tästä syystä päädyin arvioimaan oman tutkimukseni luotettavuutta yllä kuvatusta näkökulmasta. Tarkan tutkimusprosessin kuvauksen näkökulmasta onnistuin tekemään tutkimuksesta läpinäkyvän, jolloin lukijan tehtäväksi jää arvioida, uskooko hän lukemaansa. Eskola & Suoranta (2000, 221) tosin ovat sitä mieltä, että tutkimusraportin kieli ei koskaan kuvaa täysin toimintaa autenttisenä. Pidän myös omien tulkintojen arvioimista mahdottomana. Vertailin kirjoitushetken tulkintaani ensimmäisen lukukerran tulkintaa ja mielipiteeni ei ollut ratkaisevasti muuttunut. Myös autenttisen aineiston esittäminen tutkimusraportissa lisää sen vaikuttavuutta (Eskola & Suoranta 2000, 219). Muut lukijat voivat riitauttaa oman tulkintansa minun tekemästäni, jos katsovat sen aiheelliseksi (Eskola & Suoranta 2000, 217). Tällöin heillä on perusteita epäillä tulkintaani ja siihen heillä on oikeus. Tapaustutkimuksen kontekstisidonnaisuus antaa tähän hyvän mahdollisuuden. Keskeiseen asemaan validiteetissa nousee johtopäätösten oikeutus. (Laitinen 1998, 59.) Analyysin kattavuus ja analyysin arvioitavuus kriteerit täytyivät mielestäni hyvin tutkimuksessani.

Tutkimuksen eettisyys on tärkeää. Tutkija ei voi eikä saa tieteen nimissä loukata tutkittavien yksityisyyttä tai identiteettiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 186). Mielestäni sen merkitys korostuu, jos aihevalinta on tietyllä tavalla arkaluonteinen, kuten itselläni. Lapsen nimen muuttamalla ja vastaajien ammattinimekkeet numeroiksi vaihtamalla onnistuin säilyttämään tutkimushenkilöiden anonyymiyden. Tiettyjä asiasanoja etsin myös Internetin hakukoneilla. Halusin varmistaa tällä, että en paljasta mitään, mikä voisi heikentää tutkimushenkilöiden tietosuojaa. Olen tyytyväinen tutkimustapaani, joka noudatti hyvää tieteellistä käytäntöä tältä osin. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 23) pitävät sitä eettisesti hyvän tutkimuksen edellytyksenä.

6.3 Johtopäätöksiä

Ehkä varhainen puuttuminen tarvitsee tehostuakseen jonkinlaisen virallisen ohjeistuksen. Kasvattajat hyötyisivät varmasti jonkinlaisesta etenemiskaaviosta, jota seuraamalla heikot signaalit tulevat näkyvimmiksi ja oppilaaseen kohdistuva huoli ei jäisi yksittäisen ihmisen päänvaivaksi. Nykyään ainakin alakouluilla taitaa olla tapana, että jokainen opettaja tapaa oppilashuoltotyöryhmän kerran lukuvuodessa, jolloin luokan oppilaisiin kohdistuvia ajatuksia käydään läpi pienessä tiimissä. Uskon, että varsinkin niin kutsutut lievät, piilevät, huolet jäävät näin usein huomaamatta. Pidän suuria luokkakokoja yhtenä uhkana tunnistamisen vaikeutumiselle. Isot oppilasryhmät eivät anna opettajille mahdollisuutta riittävän syvälliseen oppilaantuntemiseen. Riskinä on, että hiljaiset oppilaat jäävät pulmineen ilman tukea. Odotan innolla, kun erityisopetusresurssia siirretään yleisopetukseen. Minulla on vankka usko siihen, että esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan antama samanaikaisopetus tarjoaa sekä oppilaille, että opettajille enemmän. Siinähan tiivistyy tiimityö, vastuun jakaminen, yhteisöllinen oppiminen ja opetuksen eriyttäminen. Tämä vapauttaa aikuisten voimavaroja hiljaisten oppilaiden seurantaan. Myös sidosryhmien ja koulun yhteistyötä voisi edelleen tiivistää, jolloin lapset kohtaisivat luokissa useampia aikuisia, joilla on aikaa kuunnella tätä ja vaistota lapsen olotilaa ja mielialaa. Pitkällä aikavälillä tällainen työtapa synnyttäisi innovatiivisia ideoita, joilla taistella kaikille yhteisen koulun puolesta. Yhteinen koulu sisältäisi kaikki lapset ja huomioisi heidän koulun ulkopuolisen elinympäristön. Haluan vielä korostaa myös kodin ja koulun yhteistyötä. Aito kasvatuskumppanuus on asia, jota pitää tavoitella. Vanhempien asiantuntijuutta omasta lapsestaan tulisi hyödyntää paljon nykyistä enemmän. Denham ja Burton (2003, 218- 219) vakuuttavat, että hyvin toimivasta yhteistyöstä saatava hyöty on valtava. Tämä hyöty näkyy lapsen elämässä positiivisina asioina.

Toisena asiana pohdin resurssien riittämättömyyttä. Ei ole kestävää kehitystä päiväkotija koulumaailmassa, että tilastot kertovat erityisoppilaiden määrän kasvavan samaan aikaan, kun lapsien tukemiseen suunnatuista palveluista tingitään. Yhdyn Kangaspunnan ja Värin (2007) näkemykseen siinä, että pidemmällä aikavälillä perustasolla hyvin tehty työ näkyy erityistason palveluiden tarpeen vähenemisenä tulevaisuudessa. Ratkaisuksi ehdotan heidän tapaansa ennalta ehkäiseviin työtapoihin panostamista. Äitini tapasi sanoa ollessamme veljieni kanssa lapsia, että pienet lapset

aiheuttavat vanhemmilleen pieniä murheita ja suuret lapset suuria murheita. Uskon tämän sanonnan ideologiaan. Kolmen vuoden iässä lapsilla ei tunnut olevan murheita. He ovat usein iloisia, mukautuvaisia, pirteitä, energisiä, reippaita, uteliaita, motivoituneita ja valmiina tekemään monenlaisia asioita. Tätä ikävaihetta tulisi hyödyntää, jos havaitaan tarvetta tukitoimille. Laadullisesti ja määrällisesti lapsen tarpeisiin sopiva kuntoutus voisi säästää myös yhteiskunnan varoja. Bonuksena kouluun astelisi tulevaisuudessa enemmän reippaita, energisiä, motivoituneita, iloisia ja ennen kaikkea omasta mielestään kouluvalmiita lapsia.

Erilaisten pienen alueen kuntien yhteisen resurssikeskusten perustaminen voisi toimia myös ratkaisuna. Kemppainen (2008) kirjoittaa EriKa- lehdessä, että Muhoksen seudulla tällainen työtapa on tuottanut hyviä tuloksia. Vanhojen koulurakennusten remontointi vaiheessa voitaisiin miettiä henkilökunnan tilaratkaisuita uudelleen. Voisi olla hyvä, jos päiväkodin, koulun ja sidosryhmien ihmisten työtilat suunniteltaisiin siten, että yhteistyö muuttuisi vaivattommaksi ja luonnolliseksi. Myös tiedonsiirto helpottuisi. Yhteiset keskustelut parantaisivat kaikkien jäsenten ammattitaitoa ja kokousten pitämisen tarve vähenisi.

6.4 Jatkotutkimusaiheita

Tämä tutkimus tuotti joitakin jatkotutkimusideoita, joiden tuloksia lukisin mielelläni. Ensinnäkin kunnan vuoden 2011 alussa käyttöön ottama hyvinvointineuvola- malli ja sen tuoma tuki erityistä tukea tarvitseville lapsille, on mielenkiintoinen tutkimusaihe. Tästä voisi suorittaa myös alueellista vertailua, jolloin päästään miettimään, mitkä asiat ovat tärkeitä mallin toimivuuden kannalta. aihe on mielenkiintoinen, koska lapsien tukeminen on tärkeää ja siinä voidaan yhä kehittää parempia käytänteitä.

Pidän tärkeänä myös määrällisen tutkimuksen tekemisestä tuen tarpeen tunnistamisesta ja sen merkityksestä lapsen koulupolulle. Tällöin voitaisiin tutkia esimerkiksi syitä sille, miksi tuen tarve jää huomaamatta. Vastaajat ehdottivat tutkimuksessani neuvolakäyntien muuttamista tarkemmiksi myös oppimiseen, kehitykseen ja psyykkiseen puoleen liittyvissä asioissa. Onko tähän resursseja? Tätä voisi selvittää. Pidän tärkeänä myös selvittää, mitä neuvolatyöntekijät itse ajattelevat asiasta.

Määrällinen tutkimus toisi vielä paremmin esiin sen, missä olemme onnistuneet ja mitkä osa-alueet ovat vielä retuperällä.

Kolmas jatkotutkimusideani liittyy Konstaan. Olisi erittäin antoisaa päästä kurkistamaan hänen koulupolkunsa kulkua myöhemmin. Tällaiset pitkittäistutkimukset usean lapsen kohdalta toisivat tietoa siitä, miten tukitoimet käytännössä toimivat. Oppimissuunnitelmia tarkistetaan niiden määräaikaaisuudesta johtuen vähintään kerran vuodessa, joten nämä palaverit antaisivat mahdollisuuden tarkastella lapsen kehitystä ja oppimista. Tällöin arvioidaan myös saatujen tukitoimien hyöty ja jatkotarve, joten kehityskaari tulisi näkyviin pitkittäistutkimuksessa.

LÄHTEET

Adenius-Jokivuori, M. 2001. Esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvän erityisen tuen tarpeen kartoitus Jyväskylän seudulla syksyllä 2000. Jyväskylän yliopisto. Lapsitutkimuskeskus. Saatavilla wwwmuodossa:

<https://www.jyu.fi/erillis/agoracenter/tutkimus/acprojektit/ltk/ovraportti2001k.pdf>

(luettu 3.9.2011)

Adenius-Jokivuori, M. & Linnilä, M-L. 2001. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, opetuksen yksilöllistäminen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy. Teoksessa B. Aerila, J-L., Rönkkö, M-L., Korhonen, R., Liimola, S. & Nora, T-T. 2010. Esiopetus freinetkoulussa. Tärkeämpää kuin numerot ja viisarit kellotaulussa on lasten jaksaminen ja kiinnostus. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J-A. Aerila (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku. Turun yliopiston opettajakoulutuslaitos, Rauman yksikkö. 306- 318.

Ahonen, T & Holopainen, L. 2001. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva. WS Bookwell Oy. 239- 248.

Ahvenainen, O. & Moberg, S. 1982. Erityisopetuksen toteuttamismallit. Teoksessa S. Moberg (toim.). Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä. Gummerus. 57- 88.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki. WSOY.

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere. Osuuskunta Vastapaino.

Alatalo, L. 2007. Pienluokka ponnahduslautana hyvään huomiseen. Vanhempien kokemuksia lapsen erityisluokkasiirrosta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu tutkielma. Saatavilla wwwmuodossa:

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7791/URN_NBN_fi_jyu-2007576.pdf?sequence=1 (Luettu 25.9.2011).

- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen– tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla wwwmuodossa. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/alijoki/erityist.pdf> (Luettu 24.9.2011).
- Arnkil, T, Eriksson, E. & Saikku, P. 2003. Huolen harmaa vyöhyke. Helsingin yliopisto. Opiskelijakirjaston verkkojulkaisu 2003. Saatavilla wwwmuodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3862/arnkil_7_98.pdf?sequence=1 (luettu 24.8.2011)
- Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P & Österlund, I. 2011. Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen periaatteet ja (erityis?)opettajien kehittyvät haasteet. Helsingin yliopisto. Viikin Normaalikoulu. http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-oppijan-tuki/24012011_Hautamaki_ja_Thuneberg.pdf (luettu 30.8.2011)
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla wwwmuodossa: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/brotherus/esiopetu.pdf> (luettu 21.9.2011)
- Carpenter, B. 2005. Working with Families of Children with Special Needs. EriKa-lehti. 3/2005. Saatavilla wwwmuodossa: http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/erika/erika_3_05 (luettu 4.10.2011)
- Coffman, B. 1997. MG Taylor Corporation Website. Saatavilla wwwmuodossa: <http://www.mgtaylor.com/mgtaylor/jotm/winter97/wsrprocm.htm> (Luettu 15.10.2011).
- Denham, S. & Burton, R. 2003. Social and motional prevention and intervention programming for preschoolers. New York. Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Engfelt, A-M. 2006. Case- esimerkki 2. Erityisryhmät osana palveluiden kokonaisuutta Turussa. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakes raportteja 14. Helsinki. Valopaino. 43- 49.

Eriksson, E. & Arnkil, T. 2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Oppaita 60. Helsinki. Stakes.

Eriksson, E & Pyhäjoki, J. 2007. Huolen vyöhykkeistö ja työmenetelmät- dialogisuuden edistäminen. Teoksessa A. Armanto & P. Koistinen. Neuvolatyön käsikirja. Helsinki. Tammi. 439- 448.

Erilaisen oppijan käsikirja. Luvuista lakeihin, kuntoutuksista keinoihin. 2008. Lukineuvola- hanke. Helsinki. Erilaisten oppijoiden liitto ry.

Erilaiset oppijat- yhteinen koulu. 2006. Opetushallitus. Saatavilla wwwmuodossa: http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/30192_erilaiset_oppijat.pdf

Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.Saatavilla
wwwmuodossa:<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf> (luettu 20.8.2011)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Osuuskunta Vastapaino.

Eskola, J & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Osuuskunta Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS- kustannus. 25-43.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2006. Erityinen tuki varhaislapsuudessa- tilanneanalyysi. Saatavilla wwwmuodossa: http://www.european-agency.org/news/euronews/euronews-15/euronews15_fi.pdf (luettu 9.8.2011)

Fletcher, J., Lyon, G., Fuchs, L. & Barnes, M. 2009. Oppimisvaikeudet. Tunnistamisesta interventioon. New York. The Guilford Press.

Furu, T. 2009. Kohti kouluikä. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningas. Leikin kulta- aika. Helsinki. Tammi. 88- 97.

Haapaniemi, L. 2003. Sopeutumattomien erityisluokkaopetus- konfliktisimulaattoriko? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Hakala, M. 2008. Meidän perhe menee kouluun. Oikein tuettuna koulutielle. EriKa- lehti 1/2008. Saatavilla wwwmuodossa:

http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/erika/erika_1_08_pdf (luettu 14.8.2011)

Halinen, I., Koivula, P. & Virtanen, P. 2005. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Teoksessa H. Peltonen (toim.). Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Saarijärvi. Saarijärven Offset Oy. 129- 188.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla wwwmuodossa:

http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-372-0/urn_isbn_952-458-372-0.pdf (luettu 18.9.2011)

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa. Printel Oy.

Heinonen, O-P. 1998. Erityisopetuksesta tukea lapsille ja nuorille. Teoksessa K. Stranden (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Stakes. 83- 84.

Heinämäki, L. 2007. Varhaista tukea kouluna arkeen- työväliseenä kehittämisvalikko. Stakes. Oppaita 67.

Helminen, M. & Koiso- Kanttila, H. 2001. Kolmannen sektorin haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Juva. WS Bookwell Oy. 376- 386

Hiltunen, T & Pihlaja, P. 2010. Erityiskasvatus päivähoitossa. Lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien osaamisen arviointi. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J-A. Aerila (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku. Turun yliopiston opettajakoulutuslaitos, Rauman yksikkö. 171- 187.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1996/2009. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Yliopistopaino.

Holopainen, P., Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T. & Virtanen, P. 2002. LATU- Laatu opetukseen tukea oppimiseen. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.). Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä. PS- kustannus. 226- 252.

Hotulainen, R & Takala, M. 2008. Helsingin erityisopetuksen laatua arvioimassa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2008. Saatavilla wwwmuodossa: http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/293ec1804b2c8621910bbf743296367d/A1_08.pdf?MOD=AJPERES (luettu 23.10.2011)

Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa.. Helsinki. Oy Finn Lectura Ab

Huhtanen, K. Kun huoli herää. 2007. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä. PS- kustannus.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen arviointi. Jyväskylä. PS- kustannus.

Honkaranta, E. 2007. Puheen kehityksen seuranta neuvolassa. Teoksessa A. Armanto & P. Koistinen. Neuvolatyön käsikirja. Helsinki. Tammi. 158- 159.

Hyvärinen, S. & Vilpponen, M. 2010. Diakonia-ammattikorkeakoulu Järvenpää. Opinnäytetyö. Saatavilla wwwmuodossa: https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15322/Hyvarinen_Sirpa_Vilpponen_Minna.pdf?sequence=1 (luettu 16.10.2011)

Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2008. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.). Tapaustutkimuksen taito. Helsinki. Gaudeamus. 41- 56.

Högström & O. Saloranta (toim.). Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. 157- 180.

Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) 2002. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. PS- kustannus. Jyväskylä.

Ikonen, O. 2003. HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). HOJKS 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä. PS- kustannus. 97- 116.

Jahnukainen, M. 2001. Henkilökohtaiset suunnitelmat, transitio ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva. WS Bookwell Oy. 356- 363.

Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetus, syrjäytyminen ja riskit 2000- luvun hyvinvointivaltiossa. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Oppijan kasvun tukeminen. Tampere. Tampereen yliopisto. 31- 48.

Jantunen, T. 2009. Kuusivuotiaan kehityspsykologiaa. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningas. Leikin kulta- aika. Helsinki. Tammi. 73- 87.

Kangaspunta, R. & Värri, M. 2007. Hyvinvointineuvola- toimintamalli. Teoksessa A. Armanto & P. Koistinen (toim.). Neuvolatyön käsikirja. Helsinki. Tammi. 477- 485.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Saatavilla wwwmuodossa:

<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514287459/isbn9789514287459.pdf> (luettu 2.8.2011)

Karila, K. 2011. Esipuhe. Esikoululaisesta koululaiseksi. Opas lasten vanhemmille. Joensuu. Punamusta. 4- 5.

Kaukoluoto, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotiki mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.

Saatavilla wwwmuodossa:

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/61780/onkovarh.pdf?sequence=1> (luettu 28.9.2011)

Kemppainen, S. 2008. Erityisopetuksen kehittäminen Muhoksen seudulla – Seutukunnallinen yhteistyö pienen kunnan erityisopetuksen kehittämisen näkökulmasta. EriKa- lehti 2/2008. Saatavilla wwwmuodossa:

http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/erika/erika_2_08_pdf (luettu 18.8.2011)

Kiiänmaa, K. 2009. Alisuoriutuminen ei ole pysyvä olotila. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä. PS- kustannus.73- 85.

Koivula, P. (toim.) 2005. Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. Helsinki.

Koivula, P. 2010. Perusopetuksen uudistuvat normit. Opetushallitus. Saatavilla wwwmuodossa: http://www.oph.fi/download/124879_Pirjo_Koivula_150310.pdf (luettu 20.7.2011)

Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla wwwmuodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20351/9789513936167.pdf?sequence=1> (luettu 12.8.2011)

Kuikka, M. 2005. Mitä varhaisella puuttumisella tarkoitetaan? Opettaja lehden Varpu-liite. 38 B. 6- 7.

Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimusraportti.

Saatavilla wwwmuodossa:

[https://webdom.mikkeli.fi/kunnari/internet_mikkeli.nsf/3e12a7fcbc9e6736c22569d90040f1cd/0ccfd75d7c4d96d8c2257576002d8b0f/\\$FILE/Tutkimustulokset.pdf](https://webdom.mikkeli.fi/kunnari/internet_mikkeli.nsf/3e12a7fcbc9e6736c22569d90040f1cd/0ccfd75d7c4d96d8c2257576002d8b0f/$FILE/Tutkimustulokset.pdf) (luettu 3.8.2011)

Kuusisto- Arponen, A-K. 2008. Konfliktitapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.). Tapaustutkimuksen taito. Helsinki. Gaudeamus. 231- 244.

Kyrö, P. 2003. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Hämeenlinna. Tampereen yliopisto.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.). Tapaustutkimuksen taito. Helsinki. Gaudeamus. 9- 40.

Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopio. Kuopion yliopiston paino.

Laitinen, K, Halinen, I & Holopainen, P. 2005. Opettaja lehden Varpu- liite. 38 B. 14- 15.

Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä. PS-kustannus. 210- 218.

Lakkala, S. 2011. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Luentomateriaalia 24.1.2011. Helsinki. Saatavilla wwwmuodossa: http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-oppijan-tuki/24012011_Lakkala.pdf (luettu 9.9.2011)

Lautela, R. 2009a. Keskellä uutta syntymää. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningas. Leikin kulta- aika. Helsinki. Tammi. 26- 39.

Lautela, R. 2009b. Kysymys vuodesta- kysymys lapsesta. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningas. Leikin kulta- aika. Helsinki. Tammi. 164- 178.

Lehtonen, H. 2006. Oppimisympäristö oppijan tukena. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Oppijan kasvun tukeminen. Tampere. Tampereen yliopisto. 13- 30.

Leppiman, A. 2006. Oppimaan opettaminen- oppimisen iloa ja hämmennystä. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Oppijan kasvun tukeminen. Tampere. Tampereen yliopisto. 94- 108.

Leskinen, M & Viitala, R. 2001. Varhaiserityiskasvatus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva. WS Bookwell Oy. 81- 90.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis- lapsi vai koulu. Mediapinta.

Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki. Tammi.

Lyytinen, H. 1998. Oppimisesta syrjäytyminen- entistä suurempi vaara. Teoksessa K. Stranden (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Stakes. 245- 248.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki. Methelp ky.

Moberg, S. 2001. Integraation kehittyminen ja inklusiivisen kasvatuksen ideaologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva. WS Bookwell Oy. 34- 48.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit Oy.

Murto, P. 2002. Opin pärjäämään vammattomien kanssa. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) 217- 225.

Mäkelä, H. 2010. ”Ettei kenenkään hartiat yksin riitä” Tapaustutkimus oppilashuollosta moniammatillisena yhteistyönä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu tutkielma. Saatavilla wwwmuodossa: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04246.pdf> (luettu 2.9.2011)

Mäkelä, K. 1994. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa A. Niskanen (toim.) tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsinki. Yliopistopaino. 154- 169.

Nieminen, P. 2007. Oppimishäiriöt. Teoksessa A. Armanto & P. Koistinen. Neuvolatyön käsikirja. Helsinki. Tammi. 272- 276.

Niinikoski, M-L, Eronen, A. & Venäläinen, R. 2010. Esi- ja perusopetuksen oppilashuollon palvelurakenteen arviointi kehittäjäkunnissa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:5. Saatavilla wwwmuodossa:[http://www.oph.fi/download/126894_Esi-
_ja_perusopetuksen_oppilashuollon_palvelurakenteen_arviointi_kehittajakunnissa.pdf](http://www.oph.fi/download/126894_Esi-ja_perusopetuksen_oppilashuollon_palvelurakenteen_arviointi_kehittajakunnissa.pdf) (luettu 30.10.2011)

Nisonen, R. 2001. Esiopetus- yhteinen kasvatustehtävä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.). Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. 49- 54.

Numminen, U. 2007. Miten erityisopetusta pitäisi kehittää osana seudullista yhteistyötä? Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toi.). Erilainen oppija- yhteiseen kouluun. Jyväskylä. PS- kustannus. 155- 166.

Ojala, T. 2008. Esi- ja perusopetukseen erityisopetuksen strategia. EriKa- lehti 1/2008. Saatavilla wwwmuodossa: http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/erika/erika_1_08_pdf (luettu 21.8.2011)

Opettaja lehti. 2011. Kaksi prosenttia ei hakenut. Opettaja 2011 (25). 4.

Opettaja lehti. 2011. Varhaiskasvatus jäämässä sosiaalitoimeen Helsingissä. Opettaja 2011 (47). 4.

Opettaja lehti. 2011. Varhaiskasvatuslaki etenee. Opettaja 2011 (36). 4.

Peltola, T. 2008. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.). Tapaustutkimuksen taito. Helsinki. Gaudeamus. 111- 129.

Peltonen, H. 2005. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa H. Peltonen (toim.). Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Saarijärvi. Saarijärven Offset Oy. 15- 39.

Pihlaja, P. 2004a. Yksilöllinen suunnitelma lapsen hoidosta ja kasvatuksesta. Teoksessa P. Pihlaja & R. (toim.). Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki. WSOY. 172- 179.

Pihlaja, P. 2004b. Sosiaalis- emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. (toim.). Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki. WSOY. 214- 240.

Pihlaja, P. 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis- emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Helsinki. Suomen kuntaliitto. (Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja).

Pihlaja, P. 2006. Varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtia. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakes raportteja 14. Helsinki. Valopaino. 9- 20.

Pihlaja, P & Kontu, E. 2006. Johdanto. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakes raportteja 14. Helsinki. Valopaino. 3- 4.

Poutala, M. & Semi, R. Varpu- liite. 24- 25. Opettaja lehden Varpu- liite. 38 B. 6- 7.

Pyhäjoki, J. 2006. Varhainen puuttuminen. Miksi, milloin ja miten. Elinkaariajattelu ja erilainen oppija. Stakes. Saatavilla [wwwmuodossa](http://www.muodossa):

http://www.helsinki.fi/palmenia/hyvinkaa/elinkaari/Pyhajoki_Jukka.pdf (luettu 28.7.2011)

Rantala, A. 2004. Perheen ja päivähoiton yhteistyö. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit. 97- 110.

Ravitch, D. 2011, What can we learn from Finland? Education Week. Saatavilla [wwwmuodossa: http://blogs.edweek.org/edweek/Bringing-Differences/2011/10/what_can_we_learn_from_finland.html?qs=finland](http://blogs.edweek.org/edweek/Bringing-Differences/2011/10/what_can_we_learn_from_finland.html?qs=finland)

Riikonen, J. 2008. Puhu mulle! Lasten nuorten ja perheiden hyvinvoinnin edistäminen ja dialogisten palveluiden kehittäminen Järvenpäässä. Järvenpään kaupunki, raportti 2008. Saatavilla wwwmuodossa:

http://www.jarvenpaa.fi/liitetiedostot/editori_materiaali/7317.pdf (luettu 6.9.2011)

Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere. Vastapaino. 22- 56.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere. Vastapaino. 9- 38.

Rönty, S. 2008. Erityisopettajuus muutoksessa. EriKa- lehti 2/2008. Saatavilla wwwmuodossa: http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/erika/erika_2_08_pdf (luettu 21.8.2011)

Saarela- Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus= tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS- kustannus. 184- 195.

Sarjala, J. 1998. Tasa-arvoinen koulu- erilainen opetus. Teoksessa K. Strandén (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Stakes. 98- 104.

Sarlin, H-M. 2008. Kelpo- kehittämistoiminta täydessä vauhdissa. EriKa- lehti 3/2008. Saatavilla wwwmuodossa: http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/erika/erika_3_08_pdf (luettu 7.8.2011)

Sarlin, H-M. & Koivula, P 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä. PS- kustannus. 24- 40.

Saulio, M. 2005. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet oppijan tukena. Teoksessa P. Koivula (toim.). Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Vammala. Vammalan Kirjapaino Oy. 11- 31.

Sigfrids, A., Ahtola A., Hietanen, P., Myllylä, M. & Takalo, T. 2005. Kouluvalmiustutkimukset ja esiopetuksessa olevien lasten oppilashuoltopalveluiden järjestäminen kunnissa. Yhteenvetoa lv.04- 05 kuntien psykologeille suunnatusta valtakunnallisesta kyselystä. Koulupsykologitoimikunta. Saatavilla wwwmuodossa: http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/560F0F49-F499-45D3-A93C-AF401A112E16/0/Psyli_Kyselynyhteenveto.pdf (luettu 3.9.2011)

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983- 1984 ja 1998- 1999. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Opetushallituksen julkaisu 1/2007. Saatavilla wwwmuodossa: http://www.oph.fi/download/46465_esiopetuksenlaatu.pdf (luettu 16.9.2011)

Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla wwwmuodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18788/9789513933258.pdf?sequence=1> (luettu 10.9.2011)

Stranden, K. (toim.) 1998. Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry. Stakes. Helsinki.

Suhonen, E & Kontu, E. 2006. Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.). Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakes raportteja 14. Helsinki. Valopaino. 29- 31.

- Svärd, P-L., 2001. Verkostoituminen Erika- kuntien työväliseenä. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.). Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 2001:14. Helsinki. Edita Oyj. 52- 60.
- Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M Takala. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki. Hakapaino. 21- 33.
- Takala, M & Kjälman, I-O. 2010. Arviointi. Teoksessa M. Takala. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki. Gaudeamus Helsinki University Press. 34- 42.
- Takatalo, E. 2009. Muutospuheesta osaamisen sovittamiseen- opettaja työnsä kokijana ja tekijänä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä. PS- kustannus.197- 209.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere. Vastapaino. 9- 21.
- Tikkanen, Tiina. 2011. EU linjasi varhaiskasvatusta. Opettaja 2011 (26-31). 1.7.2011. 6.
- Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä. PS- kustannus.
- Tilus, P. 2005. Eväitä oppilaan tukemiseen– työmalleja koulun arkeen. EriKa- lehti 3/2005. Saatavilla wwwmuodossa:
http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/erika/erika_3_05 (luettu 20.7.2011)
- Tuomi, M. 2001. Human dignity in the learning environment. Testing a sociological paradigm for a diversity-positive milieu with school starters. institute for educational research. Jyväskylä. University of Jyväskylä.
- Upanne, M. 2005. Järjestöjen yhteistyö Varpu- liitteen taustalla. Opettaja lehden Varpu- liite. 38 B. 5.
- Valanne, E. 2002. ”Meidän lapsi on arvokas”. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla wwwmuodossa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13288/951391299X.pdf?sequence=1> (luettu 13.9.2011)

Valtonen, R. 2009. Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4- 6 vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. väitöskirja. Saatavilla wwwmuodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19890/9789513935382.pdf?sequence=1> (luettu 23.8.2011)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. Stakes. Oppaita 56. Saarijärvi. Gummerus.

Viitala, R. 2001. Arviointi ja suunnittelu- perhe mukaan! Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.). Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 2001:14. Helsinki. Edita Oyj. 112- 122.

Viitala, K. 2006. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki. Yliopistopaino. 9- 34.

Virolainen, S. 2009. ”Eskarista ekaluokalle” Lasten ja vanhempien ajatuksia koulun aloittamisesta. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Saatavilla wwwmuodossa:

https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/17829/jamk_1237977612_4.pdf?sequence=2 (luettu 17.9.2011)

Virtanen, P. 2001. Erityishuoltoa ja – opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva. WS Bookwell Oy. 49- 66.

Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. 2001 Opetuksen järjestäminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.). Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä. PS- kustannus. 206- 228.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Ahtola, A. 2010. Pedagogisen iltapäivän koulutusmateriaali 20.4.2010. Turku.

Ahtola, A. 2010. Aika on ajanut kouluvalmiustestauksen ohi. Radiohaastattelu. 19.10.2010. Yle, Turku.

Nokian kaupungin verkkosivut. <http://www.nokia.fi> (luettu 7.8.2011)

Tampereen yliopiston menetelmäopintojen tietovaranto.

<http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/index.html> (luettu 13.9.2011)

Tilastokeskuksen verkkosivut. <http://www.stat.fi/til/kou.html> (luettu 7.7.2011)

Tornion kaupungin verkkosivut. <http://www.tornio.fi> (luettu 27.7.2011)

Tutkimuskunnan verkkosivut. <http://kunta.fi> (luettu 29.6.2011)

Valtion säädöstötietopankki. <http://www.finlex.fi/fi> (luettu 2.9.2011)

Vantaan kaupungin verkkosivut. <http://vantaa.fi> (luettu 24.8.2011)

LAIT JA ASETUKSET

Perusopetuslaki 17 1 mom. (642/2010)

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa-anomus

Hyvä huoltaja tai oppilashuoltopalaveriin osallistuva,

23.3.2011

Tämä pro gradu- tutkielma liittyy kasvatustieteen maisteritutkintooni, jota parhaillaan suoritan Lapin yliopistolla. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, miten varhainen puuttuminen toteutuu esikoulusta kouluun siirryttäessä. Tutkielmassa pyrin kuvaamaan myös onnistuneen koulun aloituksen edellytyksiä ja moniammatillisen yhteistyön merkitystä. Tutkimus on kuvaileva tapaustutkimus, jonka aineisto kerätään havainnoimalla oppilaspalaverissa ja haastattelemalla lapsen huoltajaa, varhaiserityisopettajaa, koulupsykologia, tulevaa opettajaa, esikoulunopettajaa ja mahdollisesti joitakin muita lapsen oppilashuollollisiin toimenpiteisiin osallistuvia henkilöitä.

Myöhemmin pidettävissä yksilöhaastatteluissa jokaisen osallistujan vastaukset ovat arvokkaita, joten toivon lämpimästi, että pystyt pyydettäessä osallistumaan haastatteluun. Haastattelussa esitettyihin kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, koska jokaisen henkilön kokemukset ja ajatukset ovat yksilöllisiä ja tärkeitä.

Palaverissa kerätty tieto ja haastatteluiden vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä niitä luovuteta ulkopuolisille henkilöille. Ne käsitellään myös siten, ettei yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa. Mitään nimiä tai muita tunnistamisen mahdollistavia tietoja ei raportoida tutkielmassa.

Älä epäröi ottaa minuun yhteyttä, jos sinulla on kysymyksiä tai jokin tähän tutkimukseen liittyvä asia jäi mietityttämään. Tutkimustani ohjaa Kaarina Määttä (KT).

Niko Peltonen

p. 040 5254 539

npeltone@ulapland.fi

Liite 2. Erään teemahaastattelun kysymysrunko.

TAUSTATIEDOT

1. Etunimi?
2. Virka-asema?

KONSTAN JA VASTAAJAN SUHDE

3. Kuinka kauan olet tuntenut Konstan ja tämän perheen?
4. Kuvaile lyhyesti Konstaa esikoululaisena / lapsena.
5. Millaista tukea Konsta on saanut esikoulussa?

VARHAINEN TUNNISTAMINEN

6. Kenellä olisi parhaat edellytykset tunnistaa huoli?
7. Milloin tämä kokemuksesi mukaan yleensä tapahtuu?

KOULUVALMIUTTA MITTAAVA TESTI

8. Miten Konsta pärjäsi hänen taitojaan arvioivassa kokeessa?
9. Oliko tulos odotettu?
10. Mitä, jos testituloks ei olisi vastannut odotuksia?
11. Kuka mittavaan kokeeseen on laatinut?
12. Onko ryhmäarviointia tarvetta kehittää?
13. Kuka käy lasten vastaukset läpi/tarkistaa testin kunnassa?
14. Onko naapurikunnilla käytössä samanlainen toimintamalli?

VARHAINEN PUUTTUMINEN

15. Millä tavoin arvioit erityisen tuen tarvetta?
16. Miten ja milloin tästä asiasta oltiin ensimmäistä kertaa sinuun?
17. Toteutuiko varhaisen puuttumisen tavoite Konstan kohdalla?

MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

18. Millaisena koet oman roolisi ja asemasi moniammatillisessa työryhmässä?
19. Millaisena koet toisten roolit moniammatillisessa työryhmässä?
20. Mitä hyötyjä koet olevan tämältyyppisessä yhteistyössä?
21. Millaisia haasteita liittyy moniammatillisten tiimien yhteistyöhön?
22. Millä tavoilla olette yhteydessä keskenänne?
23. Osaatteko sanoa kenen kanssa yhteistyö on tärkeintä?
24. Millaista yhteistyötä odotat opettajilta?

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

25. Mitä mielestänne tarkoittaa käsite ”kodin ja koulun välinen yhteistyö”?
26. Kuullaanko lasten vanhempia riittävästi, liian vähän tai liikaa?

KOULUVALMIUS

27. Kouluvalmiuteen liittyvät ”väittämät”. Vastataan KYLLÄ tai EI.
28. Onko Konstalle löytynyt luokkapaikka mielestäsi sopiva?
29. Miten Konsta olisi mielestäsi pärjännyt toisenlaisessa luokassa?

PARANNUSEHDOTUKSET

30. Miten käytössä olevaa mallia voitaisiin edelleen kehittää?

TULEVAISUUS

31. Miten uskot Konstan suoriutuvan peruskoulusta?
32. Mitkä ovat hänen suurimmat vahvuudet koululaisena?
33. Mitkä ovat hänen suurimmat haasteensa koululaisena?

Liite 3. Luettelo kuvioista ja taulukoista.

Kuvio 1. Kolmivaiheinen malli, koulunkäynnin tuki.

Kuvio 2. Erityisopetukseen siirrettyjen ja osa-aikaista erityisopetusta saavien peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista.

Kuvio 3. Varhaisen puuttumisen prosessi.

Kuvio 4. Siirtoprosessi erityisluokkaan ja sieltä takaisin yleisopetukseen.

Taulukko 1. Työntekijän kokeman lasta/nuorta koskevan huolen vyöhykkeistö.

Taulukko 2. Pääteemat ja alateemat taulukoituna.

Taulukko 3. Tutkimusongelmien ja teemojen väliset suhteet tutkimuksessani.

Taulukko 4. Analysoinnin aikana esiin nousseet alateemat.