

**Kouluvalmius tukea tarvitsevien lasten esiopetuksen  
dokumenteissa**

Emilia Hapuli ja Roosa-Maria Heino

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hapuli, Emilia & Heino, Roosa-Maria. 2019. Kouluvalmius tukea tarvitsevien esiopetusikäisten lasten dokumenteissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua.**

Tutkimuksessa tarkastelemme tukea tarvitsevien esiopetusikäisten lasten pedagogisia dokumentteja kouluvalmiuden näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitetään, mitä merkityksiä kouluvalmiuteen liitetään sekä millä tavoin lapsen tukemista ja tuen keinoja kuvataan dokumenteissa.

Tarkastelemme tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten dokumentteja, jotka siirtyvät esiopetuksesta kouluun. Tutkimuksessa on käytetty soveltuvin osin Noora Heiskasen 2016 toukokuussa keräämää tutkimusaineistoa. Aineisto on kerätty esiopetusryhmistä neljästä eri kunnasta. Tutkimuksessamme dokumentteja on yhteensä 34. Tutkimus on laadullinen ja aineistoa on analysoitu diskurssianalyysin keinoja soveltaen.

Kouluvalmiutta kuvattiin dokumenteissa pääasiassa lapsen ja maturation näkökulmasta. Sitä kuvattiin epäsuorasti lapsen ominaisuuksien, tuen tarpeiden ja tavoitteiden kautta. Dokumenteissa esiintyi vain vähän suoraan kouluun viittaavia ilmauksia ja ne eivät itsessään kuvanneet kouluvalmiutta. Lapsen tukemiseen liittyvä puhe oli suurelta osin raportoivaa ja toteavaa, mutta se sisälsi myös konkreettisempia tekoja ohjaavia kirjauksia. Puheelle yleistä oli myös se, että siinä ei käynyt ilmi, kuka oli toiminnasta tai tuesta vastuussa.

Dokumentaatiokäytäntöjä tulisi tarkastella kriittisesti, koska kirjaukset myös muokkaavat kuvaa lapsesta. Kirjauksia säilytetään ajasta ja paikasta toiseen, jonka myötä dokumentit siirtyvät ammattilaiselta toiselle. Dokumentit voivat muodostaa pysyvän kuvan lapsesta, joten on merkityksellistä, miten dokumentteja kirjataan. Koulusiirtymään liittyviin dokumentteihin tulisi kirjata kouluvalmiuden kannalta keskeisiä asioita, jotta voitaisiin taata tuen jatkumo esiopetuksesta kouluun.

Asiasanat: kouluvalmius, dokumentaatio, esiopetus, erityisopetus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
1.1	Kouluvalmius ja koulusiirtymä .....	3
1.1.1	Erilaiset lähestymistavat kouluvalmiuteen .....	3
1.1.2	Koulun aloitusikä ja koulusiirtymä .....	7
1.2	Tukea tarvitseva lapsi ja dokumentaatio.....	11
1.2.1	Tukea tarvitseviin lapsiin liittyvät dokumentit .....	11
1.2.2	Tukea tarvitseva lapsi dokumenteissa .....	14
1.2.3	Dokumentaatio .....	18
1.3	Tutkimustehtävä .....	21
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>22</b>
2.1	Tutkimusaineisto.....	22
2.2	Aineiston analyysi .....	24
2.3	Eettiset ratkaisut.....	27
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>29</b>
3.1	Kouluvalmiuden keskiössä lapsi .....	29
3.2	Tulkinnanvarainen tuen kirjaaminen .....	33
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>38</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>44</b>

# 1 JOHDANTO

Tuen toteuttamisessa suunnittelu ja sen dokumentointi on tärkeää erityisesti tukea tarvitsevilla lapsilla varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Jotta tarvittava tuki toteutuisi, kirjataan dokumentteihin tyypillisesti tietoa lapsesta, hänen vahvuuksistaan ja tuen tarpeistaan. Samalla dokumentointi tuottaa jonkinlaisia kuvia ja oletuksia lapsesta ja hänen toiminnastaan (ks. Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018, 827–828). Kun lapsi siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen hänestä välitettävät dokumentit kuvaavat lukijalle lapsen tilannetta ja valmiutta koulunkäyntiä ajatellen. Olemme tutkimuksessamme kiinnostuneista juuri tästä kouluvalmiuden tematiikasta. Lapsesta siirrettävällä dokumentilla voi olla merkittävä rooli tiedonsiirtoprosessissa. Kun tarkastellaan tukea tarvitsevan lapsen koulusiirtymää, olisi ensisijaisen tärkeää mahdollistaa tuen jatkumo esiopetuksesta kouluun. Tämän vuoksi onkin mielenkiintoista tarkastella sitä, minkälaisen kuvan tukea tarvitsevien lasten dokumentit antavat kouluvalmiudesta ja lapseen kouluun siirtymisestä.

Tarkastelemme tutkimuksessamme tukea tarvitsevien esiopetusikäisten lasten pedagogisia dokumentteja kouluvalmiuden näkökulmasta. Tutkimuksemme sijoittuu vain vähän kartoitettuun esiopetuksen ja alkuopetuksen siirtymävaiheeseen, jolloin se jää kahden kasvatusjärjestelmän väliin, eikä kuulu näin suoranaisesti kumpaankaan (ks. Linnilä 2006, 31). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan, että tarpeellisten tietojen lapsen työskentelystä sekä kasvun ja oppimisen etenemisestä on oltava opettajan käytössä lapsen siirtyessä ensimmäiselle luokalle. Ei ole siis yhdentekevää, mitä tietoa esiopetusikäisestä lapsesta siirretään kouluun, ja mitä dokumentit kertovat kouluvalmiudesta. Kouluvalmiudelle ei aseteta erityistä määritelmää tai tavoitteita Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), vaan yleisellä tasolla esiopetuksen tavoitteeksi todetaan lasten oppimisedellytysten parantaminen.

Perinteisesti kouluvalmiutta on kuvattu yksilökeskeisestä, kypsyyden eli maturaation näkökulmasta, mutta myöhemmin tarkastelunäkökulma on siirtynyt yksilöstä ympäristön tarkasteluun (Kolehmainen, Kontu & Saarinen

2015, 36; Unicef 2012, 6; Winter & Kelley 2008, 262). Lapseen keskittyvä näkökulma näkyy yhä kouluvalmiutta määriteltäessä esimerkiksi Altunin (2018) tutkimuksessa, jossa vanhemmat sekä opettajat määrittivät kouluvalmiutta lapsen kehityksen ja maturaation näkökulmasta (Altun 2018, 41, 49). Ympäristön huomioonottava lähestymistapa kouluvalmiuteen vastaa kuitenkin nykypäivänä vallitsevaa ajatusta tukea tarvitsevan lapsen tarpeiden kohtaamisesta. Lapsen ei odoteta muuttuvan koulua varten, vaan sen sijaan mietitään ratkaisuja ympäristön muokkaamiseksi inklusion periaatteiden mukaisesti. UNESCO:n määritelmän mukaan inklusio on prosessi, jossa poistetaan erilaisia oppimisen esteitä, jotka vaikuttavat osallistumiseen, läsnäoloon ja opinnoissa suoriutumiseen. Tavoitteena on, että koulutusjärjestelmä voisi kohdata kaikkien oppilaiden tarpeet. (UNESCO, 2017.)

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys koostuu kahdesta osuudesta: kouluvalmiudesta ja koulusiirtymästä sekä dokumentaatiosta, sen merkityksestä ja käytänteistä esi- ja alkuopetuksen kontekstissa. Johdannosta edetään tutkimuksen toteuttamiseen, jonka jälkeen esitellään tutkimuksen tulokset. Lopuksi tuloksista keskustellaan aiemman tutkimuksen kanssa.

## 1.1 Kouluvalmius ja koulusiirtymä

### 1.1.1 Erilaiset lähestymistavat kouluvalmiuteen

Suomessa lasten koulunkäyntiedellytyksiin on alettu kiinnittää huomiota 1940–1950-luvuilla saksalaisen mallin mukaisesti. Mallissa oletuksena oli se, että lasten kehityksen rytmi on yksilöllinen ja synnynnäisiin kehitystekijöihin liittyvä. Alle kouluikäisten lasten kehitysrytmin oletettiin olevan sisäisesti määriteltä, eikä sitä uskottu voivan nopeuttaa. Koulukypsyyden mittarina on pidetty lapsen suoriutumista ensimmäisellä luokalla sekä lapsen valmiutta oppia lukemaan. (Oinonen 1969, 13, 22, 28.) Kouluvalmiuskäsitteen sisältö on pysynyt melko muuttumattomana 1950-luvulta lähtien, vaikka vanhan koulukypsyystermin tilalle on otettu käsitteet kouluvalmius ja oppimisvalmius. Kaiken kaikkiaan koulukypsyydellä, kouluvalmiudella ja oppimisvalmiudella pyritään kuvaamaan lapsen oppimiskykyä. (Kolehmainen ym. 2015, 38.)

Kouluvalmius on monitahoinen ilmiö ja sitä on määritelty monin eri tavoin (Unicef 2012, 16; Altun 2018, 37). Kouluvalmius-käsite asettuu monitieteiseen kontekstiin ja näkökulmia sen tarkasteluun on olemassa useita (Kolehmainen ym. 2015, 38). Linnilä (2007, 11–12) toteaa, että kouluvalmius käsitteenä on puutteellisesti määritelty, mikä aiheuttaa erilaisia tulkintoja ja näkökulmia kouluvalmiuden tarkasteluun. Kouluvalmiuden käsite ei käsitä vain lapsen valmiutta, vaan se koskettaa myös koulun ja vanhempien valmiutta (Unicef 2012, 16; Altun 2018, 37). Lapsen näkökulma on näistä ulottuvuuksista tutkituin (Linnilä 2007, 11–12; Unicef 2012, 16). Kouluvalmius syntyy lapsen ja ympäristötekijöiden sekä kulttuuristen kokemusten yhteisvaikutuksessa (Unicef 2012, 6). Se sisältää taitoja, käyttäytymistä ja asenteita, jotka liittyvät lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen (Altun 2018, 37). Kouluvalmiutta pidetään tärkeänä osa-alueena tasa-arvon edistämisessä, etenkin syrjäytymisvaarassa (Unicef 2012, 16) ja heikossa sosioekonomisessa asemassa olevien lasten kohdalla (Winter & Kelley 2008, 263).

Perinteisesti kouluvalmiutta on kuvattu *yksilökeskeisestä, kypsymisen eli maturaation näkökulmasta*. Myöhemmin tarkastelunäkökulma on siirtynyt yksilöstä ympäristön tarkasteluun (Kolehmainen ym. 2015, 36; Unicef 2012, 6; Winter & Kelley 2008, 262). Yhteisö on yhä vahvemmin mukana kouluvalmiudessa tunnistamalla lasten vahvuuksia ja kohtaamalla heidän tarpeitaan (Winter & Kelley 2008, 262). Ympäristöä tarkastelevia lähestymistapoja ovat *sosiokulttuurinen ja kontekstuaalinen näkökulma*. Linnilä (2006, 31) ehdottaa, että kun yksilö- ja ympäristökeskeisten lähestymistapojen edut yhdistetään, voidaan puhua *dynaamisesta tulkinnasta*. Siinä ajatellaan kouluvalmiudessa olevan kaikkiaan kyse lapsen laaja-alaisesta toiminnasta ja toimintaedellytysten tasosta hänen toimiessa ympäristössään (Linnilä 2006, 62). Linnilä (2006) korostaa, että vaikka yksilöllistä tulkintaa on kritisoitu, se on tuottanut runsaasti lasta koskevaa tutkimustietoa. Kouluvalmiutta tarkasteltaessa yksilön näkökulma ei yksin riitä, vaan on otettava huomioon myös konteksti eli ympäristö, jossa lapsi kasvaa. (Linnilä 2006, 61–62.)

Yksilökeskeisessä kouluvalmiuden tarkastelussa kiinnitetään huomiota kypsymiseen eli maturaatioon (Ojala 2015, 79). *Maturaation näkökulmasta* keskeisiä tutkimuskohteita ovat fyysisten, kognitiivisten sekä sosiaalisten taitojen tarkastelu. Keskeistä näkökulmassa on, että lapsella on sisäinen kello, jonka mukaan hän kypsyy. Näin ollen valmius on ennen kaikkea kypsymisen tulosta. (Linnilä 2006, 30.) Yksilökeskeisestä näkökulmasta kouluvalmiutta kuvataan perinteisesti lapsen piirteiden kokonaisuutena, joka koostuu fyysisestä, motorisesta, kognitiivisesta ja sosiaalisesta pystyvyydestä sekä oman toiminnan suunnitteluun ja arviointiin liittyvästä kouluvalmiudesta. Näitä voidaan arvioida erilaisilla testeillä ja havainnoinnilla. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 170). Keskeisiä asioita koulun alkuvaiheen onnistumisessa ovat lukemisen ja matematiikan perustaitojen opettamisen johdonmukaisuus sekä aktiivisen oppimisasenteen virittäminen oppilaassa (Ahonen ym. 1995, 171). Maturaation näkökulmassa hiljainen, itsenäinen ja keskittymistä vaativan työn tekeminen määrittellään erääksi kouluvalmiuden mittariksi (Unicef 2012, 6).

Helinin (2000) määritelmän mukaan lapsi on kouluvalmis, kun hän on valmis siirtymään leikin maailmasta tavoitteellisen työn tekemiseen. Kouluvalmis lapsi pystyy jakamaan opettajan huomion monen muun lapsen kanssa sekä ponnistelemaan myös asioiden kanssa, jotka eivät ole pelkästään hauskoja. Hän painottaa kuitenkin, että kouluvalmius ei koostu vain lapsen hallitsemista yksittäisistä osataidoista, vaan se on kokonaisvaltaista valmiutta, joka mahdollistaa lapsen kouluun tulemisen, opetukseen osallistumisen ja siitä hyötymisen. Se ei tarkoita lapsen älykkyyttä, ei luku- ja kirjoitustaitoa, ei matemaattisia kykyjä eikä sosiaalisia taitoja. (Helin 2000, 14.)

Linnilä (2011, 42) jakaa lasta koskevan kouluvalmiuden kolmeen osa-alueeseen: fyysiseen, kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen pätevyYTEEN. Fyysiseen alueeseen kuuluvat aistitoiminnot, motoriikka, terveys ja kehonkuva. Kognitiiviseen alueeseen liittyvät ajattelu, metakognitio, motivaatio, kieli, muisti ja havaitseminen. Sosioemotionaaliseen alueeseen liittyvät sosiaaliset- ja tunnetaidot, temperamentti, identiteetti, minäkuva ja itsetunto. (Linnilä 2011, 65.) Samankaltaisia jaotteluita ovat tehneet muutkin tutkijat aikaisemmin. Esimerkiksi Arajärvi (1988, 28–31) on jaotellut koulukypsyyden käsitteen somaattiseen ja motoriseen kypsyyteen, silmän ja käden yhteistyöhön, älykkyystasoon, keskittymiskykyyn, tunne-elämän kehitykseen, sosiaaliseen kasvuun sekä auktoriteetin vaihtumiseen. Oinonen (1969, 32–40) on liittänyt koulukypsyyteen motorisen kypsymisen, ruumiillisen kehittymisen, älykkyystason, havaintotoiminnot sekä kielen ja ajattelun taidot. Lapsen näkökulma näkyy myös Altunin (2018) tutkimuksessa, jossa vanhemmat sekä opettajat määrittivät kouluvalmiutta lapsen kehityksen ja maturaation näkökulmasta. Opettajat ja vanhemmat liittivät kognitiiviset taidot merkittäviksi lapsen kouluvalmiuden kannalta. Lisäksi fyysiset taidot, jotka painottuivat luku- ja kirjoitusprosesseissa, nähtiin merkittävinä. (Altun 2018, 41, 49.) Eri tutkijoiden jaotteluille on yhteistä se, että niissä lapsen kouluvalmiutta on tarkasteltu huomioiden lapsi kokonaisvaltaisesti erilaisten osa-alueiden kuten fyysisten, akateemisten ja sosiaalisten osa-alueiden kautta.

Yksilön näkökulman lisäksi kouluvalmiutta voidaan tarkastella *kontekstuaalisen eli sosiokulttuurisen lähestymistavan* kautta, jossa Ojalan (2015) mukaan kouluvalmiuden ei katsota olevan lapsessa, vaan pikemmin ympäristöstä käsin opituissa taidoissa. Kouluvalmiutta tarkastellaan siis sosiaalisen konstruktion kautta. (Ojala 2015, 80.) Lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita kulttuurisista ympäristötekijöistä ja vuorovaikutuksen merkityksestä. Ajatus on päinvastainen maturaation näkökulmaan verrattuna; koulunaloitus ja oppiminen eivät edellytä kypsyä, vaan päinvastoin lapsen kehittymisen ja oppimisen nähdään olevan opetuksen tulosta. Kontekstuaalisessa eli sosiokulttuurisessa lähestymistavassa olennaiseksi katsotaan oikea-aikainen ohjaus ja sen edellyttämä mahdollisimman aikainen puuttuminen. (Linnilä 2006, 30.)

*Dynaamisessa näkökulmassa* kouluvalmius hahmotetaan lapsen ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksena, joka on luonteeltaan muuttuva. Näkemyksessä korostuu sekä kypsymisen että siihen sisältyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulos. Oppimis- ja kouluvalmiutta säätelevät lapsen persoonalliset ja yksilölliset ominaisuudet. (Linnilä 2006, 62.) Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002) sekä Ahonen ym. (1995) korostavat lapsen kokonaisvaltaista valmiutta. Brotheruksen ym. (2002) mukaan lapsi valmistautuu koulua varten parhaiten, kun hän esiopetuksessa oppii myönteisen tavan suhtautua tietoon ja oppimiseen. Oppimistavalla ja asenteella oppia on hänen mukaansa eniten merkitystä valmiuden kannalta. Esimerkiksi kirjoitus- ja lukutaidon oppiminen vaatii pohjalle sen, että lapsi ymmärtää niiden merkityksen ja saa opetella merkkien ja symbolien ymmärtämistä tai kirjoitetun kielen olemusta. (Brotherus ym. 2002, 231–232.) Myös Ahonen ym. (1995, 170) toteaa, ettei ole olemassa ehdotonta ja yksiselitteisesti määriteltävää kouluvalmiuden tasoa, vaan kyse on yhtä paljon lapsen ominaisuuksista kuin koulun valmiudesta kohdata oppimisen yksilöllisyyttä. Lasten minäkäsitys itsestään oppijana muotoutuu voimakkaasti 5-8 vuoden välillä (Ahonen ym. 1995, 171). Brotheruksen ym. (2002) ja Ahosen ym. (1995) näkemyksiä yhdistää ajatus siitä, että lapsen myönteinen tapa suhtautua oppimiseen ja positiivinen minäkäsitys itsestä oppijana ovat merkittäviä.

Tänä päivänä suomalainen kouluvalmiuskeskustelu onkin vähitellen siirtynyt lähes täysin lapsen kouluvalmiuden käsittelyn sijasta opetuksen järjestämisen ja kehittämisen tarkasteluun. Tuoreimmassa näkökulmassa kouluvalmiuden keskiössä ovat sekä lapsi että ympäristö ja näiden välinen vuorovaikutus, jossa koulutuksen menestyksen ajatellaan riippuvan vastavuoroisesta yhteydestä lapsen ja häntä ohjaavan opettajan välillä. Koulun valmiuteen vastaanottaa koulutulokkaat kuuluvat siis ainakin opettajan ammattitaito, lapsuuden kunnioittaminen sekä koulun, vanhempien ja muiden yhteistoimijoiden välinen kasvatuskumppanuus. (Kolehmainen ym. 2015, 36–37.) Tässä tutkimuksessa lähtökohdaksi ei kuitenkaan oteta mitään kouluvalmiuden esimääritelmää, vaan tutkitaan ilman esioletuksia, minkälaisia eri merkityksiä kouluvalmius saa ja millaisissa eri yhteyksissä merkityksistä kirjoitetaan dokumenteissa.

### 1.1.2 Koulun aloitusikä ja koulusiirtymä

Nykypäivän keskustelussa on pohdittu sitä, painotetaanko kouluvalmiuden määritelmässä enemmän lapsen ikää vai kehitysvaihetta (Kolehmainen ym. 2015 37–38). Julkisessa keskustelussa kouluvalmiutta on tarkasteltu lähinnä ikäkysymyksenä (Linnilä, 2007, 11–12). Pohdinta on johtanut selvityksiin koulunaloituksesta ja sen mahdollisesta nostamisesta ja laskemisesta (Kolehmainen ym. 2015 37–38). Esimerkiksi tuoreesta Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen julkaisemasta Aapo Kivisen tutkimuksesta (2018) selviää, että erityisopetuksen piiriin kuuluminen on todennäköisempää loppuvuodesta syntyneillä lapsilla. Joulukuussa syntyneet oppilaat suorittavat lähes 50 prosenttia todennäköisemmin peruskoulun osittain yksilöllistetyllä oppimäärällä verrattuna tammikuussa syntyneisiin oppilaisiin. Kivisen (2018) mukaan loppuvuodesta syntyneet tarvitsevat erityisopetusta, koska nuoruudesta johtuva epäkypsä käytös nähdään tuen tarpeena.

Perusopetuslain (628/1998, 27§) mukaan koulu voi alkaa muulloinkin kuin syyslukukauden alussa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta.

Lapsella on oikeus aloittaa perusopetus vuotta myöhemmin, jos hänellä psykologisten ja tarvittaessa lääketieteellisten selvitysten perusteella ei ole edellytyksiä suoriutua opiskelusta. Mainittujen selvitysten perusteella lapsella on oikeus vastaavasti aloittaa myös perusopetus vuotta aiemmin. Poikkeuksellinen koulunaloitus, lykkäys ja varhentaminen ovat aina luvanvaraisia päätöksiä. Lapsella, joka aloittaa perusopetuksen vuotta säädettyä myöhemmin, on oikeus saada esiopetusta myös oppivelvollisuuden alkamisvuonna. (Perusopetuslaki 628/1998, 27§.)

Koululykkäystä on pidetty eräänä tukitoimena erityisen tuen lapsilla. Linnilä (2007, 12–13) toteaa, että nykyisenlaiset kouluvalmiuden käytännöt eivät palvele lapsen erityisvaikeuksien varhaista tunnistamista ja kuntouttamisen tarpeita. Koululykkäyksen päätöksen saaneet lapset eivät menesty kouluopinnoissaan, vaan heidän koulumenestyksensä on laaja-alaisesti heikko verrattuna toisiin luokkatovereihin. Koululykkäys ei näyttäyty riittävänä tukitoimena näille lapsille. (Linnilä 2007, 13.) Myös Carlton ja Winsler (1999) toteavat tutkimuksessaan, että koululykkäyspäätöksen saaneet lapset, jotka jäivät vuodeksi kotiin, päiväkotiin tai valmistavalle luokalle eivät välttämättä olleet akateemisilta taidoiltaan kouluvalmiimpia kuin ikätoverinsa (Carlton & Winsler 1999, 343). Koululykkäystä tulisi Sinkin, Edwardsin ja Weirin (2007) mukaan välttää ja sen sijaan tarjota tukipalveluita lapselle, perheelle sekä koululle lapsen siirtyessä ensimmäiselle luokalle (Sink ym. 2007, 235). Kouluvalmiutta tuetaan parhaiten, kun tarjotaan sosiaalista, koulutuksellista ja terveydenhuollollista tukea sekä lapsille että heidän perheilleen (Winter & Kelley 2008, 264).

Kouluvalmiuden ratkaisijana on pidetty kouluvalmiustutkimuksia. (Kolehmainen ym. 2015, 38.) Kouluvalmiuden arviointitestit voidaan jakaa Carltonin ja Winslerin (1999) mukaan kahteen luokkaan. Niissä voidaan mitata kehityksellisiä ”virstanpylväitä” tai akateemista tietoutta. Tutkimusten mukaan kuitenkin tällaiset testit eivät ole välttämättä luotettava tapa ennustaa lapsen tulevaa koulumenestystä. (Carlton & Winsler 1999, 340.) Nykyään yleisenä käytäntönä on valmiiden psykologin tekemien kouluvalmiustutkimusten sijaan hyödyntää

lastentarhanopettajien tekemiä jatkuvaan seurantaan perustuvia kouluvalmiusarviointeja. (Kolehmainen ym. 2015, 38.) Tutkimusten mukaan iällä ei ole merkitystä lapsen akateemisen kehittymisen ja hyvinvoinnin kannalta (Carlton & Winsler 1999, 339). Brotheruksen ym. (2002, 230) mukaan lapsen oppimisen kannalta ei ole ratkaisevaa, milloin hän aloittaa koulun, vaan ennen kaikkea sillä, minkälainen käsitys lapsella on itsestään oppijana ja miten hän osaa yhdistää uutta tietoa jo oppimaansa.

Koulusiirtymällä tarkoitetaan siirtymää, jossa lapsi siirtyy kasvatusinstituutiosta toiseen esimerkiksi päiväkodista kouluun (ks. Soini, Pyhälto & Pietarinen 2013, 8–9). Mikäli lapsella on tuen tarvetta, koulusiirtymä voi edetä eri tavalla ja siihen voi liittyä esimerkiksi esikoulun kertaaminen. Koulusiirtymällä tässä tutkimuksessa tarkoitamme vaihetta, jossa lapsi päättää esikoulun ja siirtyy kouluun. Siirtymä erilaiseen oppimisympäristöön voi aiheuttaa lapselle stressiä. Kouluympäristö saattaa olla päiväkotiympäristöön verrattuna muodollisempi ja jäsennellympi. Koulussa oppilailta vaaditaan pitkäjänteisempää keskittymistä sekä paikallaan istumista ja tauot saattavat olla lyhempiä. (Sink ym. 2007, 233.) Alle kouluikäinen on vielä ”lapsi”, mutta kouluun siirtyessä hänestä tulee ”oppilas” (Lipponen & Paananen 2013, 40). Koulusiirtymäprosessin edistämiseksi on suositeltu koulun ja kodin välistä yhteistyötä sekä esiopetuksen ja koulun välistä yhteistyötä (Sink ym. 2007, 234–235; Carlton & Winsler 1999, 347–348). Yhteistyötä tulisi tehdä kaikkien koulusiirtymäprosessiin osallistuvien kanssa ja koulusiirtymää varten pitäisi tehdä tutkimukseen perustuva suunnitelma. Sekä esiopetuksen että ensimmäisen luokan opettajien olisi hyvä jakaa yhdessä ajatuksiin esi- ja alkuopetuksen pedagogiikasta oppijalähtöisen pedagogiikan luomiseksi. (Sink ym. 234–235.) Jos koulusiirtymän suunnitelman pohjana on esimerkiksi konstruktivistinen oppimiskäsitys, tulisi saman oppimiskäsityksen olla koko lapsuuden kestävä jatkumo. Parhaimmillaan yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä on yhteisen pedagogiikan pohtimista. (Helin 2000, 16.) Myös perhe tulisi ottaa mukaan tuen suunnitteluun koulusiirtymässä (Sink ym. 2007, 234–235). Lisäksi Carlton ja Winsler (1999, 347–348) suosittelevat koulusiirtymäprosessin edistämiseksi pienempiä luokkakokoja ja opettajien lisäkoulutusta.

Siirtymä esiopetuksesta kouluun on tärkeä elämänvaihe lapselle. Onnistunut siirtymä edistää lapsen kasvu- ja oppimisedellytyksiä sekä turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Lapsen kouluvalmiuden tukeminen on tärkeää myös yhteiskunnallisesti, sillä lapsen varhainen kehitys voi vaikuttaa merkittävästi lapsen tulevaisuuteen (Winter & Kelley 2008, 262). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) velvoitetaan opetuksen järjestäjää luomaan yhteistyön ja tiedonsiirron käytänteet, joiden avulla siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen tapahtuu mahdollisimman joustavasti lasten kasvua ja oppimista tukevalla tavalla. Siirtymien tulee olla suunnitelmallisia, ja on tärkeää, että paikallisissa varhaiskasvatusta ja perusopetusta koskevissa suunnitelmissa on yhteinen linja siirtymävaiheiden käytännöistä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on, että huoltajat ja lapset tutustuisivat tulevaan kouluun, toimintaan ja henkilöstöön ennen kouluvuoden alkua. Ennen kouluun siirtymistä lapsen ja huoltajien kanssa keskustellaan alkavan opetuksen tavoitteista, tehtävästä ja toiminnasta. Siirtymävaiheessa ja erityisesti poikkeavasta aloittamisajankohdasta päätettäessä velvoitetaan hyödyntämään aikaisempien ja tulevien opettajien asiantuntemusta lapsen kasvun ja oppimisen etenemiseksi ja tukemiseksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Laatikainen (2011) toteaa, että kouluilla on hyvä olla siirtymävaiheisiin erityinen suunnitelma, johon on kirjattu tiedot siitä, kuinka ja milloin yhteistyötä tehdään ja kuka on siitä vastuussa. Suunnitelmallisuus on tärkeää, jotta opettajilla oleva tieto lasten kyvyistä ja edellytyksistä siirtyisi eteenpäin ja oppilaiden saama tuki jatkuisi koulussa. (Laatikainen 2011, 180.)

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa on tavoitteena, että opetuksen, oppimisen tuen sekä oppilashuollon järjestämisen kannalta keskeiset tiedot lapsesta siirtyvät yksiköstä toiseen tai koulutusasteelta toiselle. Opetussuunnitelmassa korostetaan, että tarpeellisten tietojen lapsen työskentelystä sekä kasvun ja oppimisen etenemisestä on oltava opettajan käytössä lapsen siirtyessä ensimmäiselle luokalle. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Perusope-

tuslain (628/1998) mukaan on myös opettajan oikeus saada välttämättömät tiedot oppilaasta. Tietojensaantioikeuden 41§ mukaan *”opetuksen järjestäjällä on sallassapitosäännösten estämättä oikeus saada maksutta oppilaan opetuksen järjestämiseksi välttämättömät tiedot varhaiskasvatuksen tai sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaiselta, muulta varhaiskasvatuksen, sosiaalipalvelujen tai terveydenhuollon palvelujen tuottajalta sekä terveydenhuollon ammattihenkilöltä”*. (13.7.2018/542). Tiedonsiirto ensimmäiselle luokalle varmistetaan esiopetuksen ja koulun henkilöstön sekä huoltajien ja lasten yhteistyöllä. Tietojen siirtämisessä voidaan hyödyntää esiopetuksen aikana koottuja lapsen oppimista ja kasvua kuvaavia dokumentteja sekä lapselle mahdollisesti laadittua oppimissuunnitelmaa tai henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS). Opettajat käyttävät lasten kasvun ja oppimisen seurannasta saamaansa arviointitietoa ja dokumentaatiota pedagogisessa suunnittelussa ja opetuksen uudelleen suuntaamisessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

## 1.2 Tukea tarvitseva lapsi ja dokumentaatio

### 1.2.1 Tukea tarvitseviin lapsiin liittyvät dokumentit

Suomessa ja monissa muissa maissa pedagogisilla dokumenteilla on keskeinen rooli toiminnan ja tuen tarpeen suunnittelussa varhaiskasvatuksessa. Jokaiselle lapselle tehdään oma yksilöllinen suunnitelma, jonka tarkoituksena on yksilöllistää lapsen kasvatusta päiväkodissa. Tämän lisäksi suunnitelmilla halutaan taata kaikille lapsille tavoitteellinen ja systemaattinen kasvatusta. (Heiskanen ym. 2018, 823.) Esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan dokumentoinnin tehtävä on tehdä näkyväksi päiväkodin toimintaa lapsille ja huoltajille. Opettajalle taas dokumentointi toimii apuvälineenä havainnoinnissa, arvioinnissa ja opetuksen kehittämisessä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Esiopetuksessa on perusopetuksen tavoin käytössä kolmiportaisen tuen järjestelmä, jossa tuen intensiteetti kasvaa portaalta toiselle siirryttäessä. Tuen portaat ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Esiopetuksen opetus-

suunnitelman perusteet 2014; Heiskanen ym. 2018, 829.) Yleinen tuki kuuluu kaikille lapsille ja se on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen. Yleiseen tukeen kuuluvat yksittäiset tukitoimet, jotka eivät edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Yksittäisiä tukitoimia voivat olla esimerkiksi eriyttäminen, tukiopetus tai apuvälineiden käyttö (LukiMat 2019). Tehostettu tuki on säännöllisempää ja siinä käytössä on samanaikaisesti useampia tukimuotoja. Lapselle annetaan tehostettua tukea silloin, kun yleinen tuki ei ole riittävää, ja niin kauan kuin lapsi sitä tarvitsee. Tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki ja sitä annetaan pedagogiseen arvioon perustuen lapselle laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Tuen vaikutuksia ei voida yleensä todeta lyhyessä ajassa, joten erityisen tuen päätöksen tekeminen esiopetuksen aikana tehostettua tukea saavalle lapselle on harvoin tarpeen. Erityistä tukea annetaan niille lapsille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten. Lapsen edellytykset ovat voineet heikentyä esimerkiksi vamman tai vakavan sairauden vuoksi. Erityisopetusta annetaan lapselle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. Pedagogiset ratkaisut voivat liittyä esimerkiksi opetukseen ja työtapoihin tai valittaviin materiaaleihin ja välineisiin. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ilman sitä edeltävää pedagogista selvitystä ja tehostetun tuen antamista, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että lapsen opetusta ei vamman, sairauden, kehityksessä viivästyneen tai tunne-elämän häiriön tai muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Esiopetusikäiselle lapselle voidaan laatia esiopetuksen oppimissuunnitelma (LEOPS), mutta sen sisällöstä ja muodosta ei ole kansallisia määräyksiä. Sen sijaan tehostettua tai erityistä tukea saaville lapsille on laadittava aina oppimissuunnitelma, jonka sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Myös Perusopetuslaki (628/1998, 16§, 17§) velvoittaa laatimaan oppimissuunnitelmat tukea tar-

vitseville oppilaille. Opetushallitus on laatinut Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti mallilomakkeet esiopetuksen pedagogista arviota ja pedagogista selvitystä varten sekä oppimissuunnitelmaa ja henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS) varten. Jokainen mallilomake sisältää ne asiat, jotka opetussuunnitelman perusteet normina edellyttävät. Norminmukaisten kohtien lisäksi lomakkeisiin on lisätty lisätietoja sisältäviä kohtia. Valmiista lomakepohjista huolimatta esiopetuksen järjestäjillä on oikeus käyttää myös omia lomakkeita tai käyttää Opetushallituksen lomakkeita oman lomakkeensa pohjana. Lomakkeiden tulee kuitenkin sisältää kaikki Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määräämät asiat. (OPH 2014.)

Viitteellisten ohjeiden vuoksi kunnat ovat voineet kehittää omia malleja ja käytäntöjä lasten oppimissuunnitelmiin. Näiden mallien suunnittelusta ovat vastanneet pääasiassa kunnat ja asiantuntijat. (ks. Karila & Alasuutari 2012, 15.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ohjeistetaan kuntia laatimaan esiopetusikäiselle lapselle esiopetuksen oppimissuunnitelma sekä velvoitetaan kuntia laatimaan tehostettua ja erityistä tukea varten oppimissuunnitelmat. Näiden dokumenttien lisäksi voidaan kirjata myös muita dokumentteja, joista ei ole annettu ohjeistusta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014).

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen raportissa (2014) Vainikainen ja Ahtiainen (2013) selvittivät tyypillisimpiä tiedonsiirtokäytänteitä esiopetuksesta alkuopetukseen haastatteleamalla rehtoreita. Rehtoreiden vastauksista löydettiin erilaisia tiedonsiirtokäytänteitä, kuten sähköinen tiedonsiirto, kirjallinen tiedonsiirto sekä kirjallinen tiedonsiirto huoltajien välityksellä, siirtopalaverit henkilökunnan kesken ja huoltajien tapaaminen. Tämän lisäksi oli vastauksia, joissa tiedonsiirtoa ei katsottu tarpeelliseksi esimerkiksi tilanteessa, jossa osapuolet olivat samassa rakennuksessa. Tutkimuksessa havaittiin, että eri maakuntien välillä oli melko suuria eroja tiedonsiirtokäytänteissä. Tämän lisäksi havaittiin, että yleisin tiedonsiirtokäytänne esiopetuksesta alkuopetukseen oli tiedonsiirtopalaveri, jonka 59 % rehtoreista vastasi tiedonsiirtokäytänteeksi.

(Kansallisen koulutuksen arviointikeskus 2014, 71–75.) Tutkimuksessamme analysoimme ainoastaan kirjallisia tiedonsiirtoja, emmekä tarkastele tiedonsiirtopöytäkirjoja tai muita tiedonsiirtokäytänteitä.

### 1.2.2 Tukea tarvitseva lapsi dokumenteissa

Dokumentaatiossa on erilaisia tapoja nähdä lapsi. Lapsi voidaan nähdä objektiksi, jota kasvattaja voi ymmärtää erilaisten dokumentoinnin tapojen ja arvioinnin kautta. Toisaalta lapsi voidaan nähdä myös dokumentaatioon osallistuvaksi subjektiksi ja yhtä lailla henkilöksi, jonka ääntä ja mielipiteitä tulisi kuulla (ks. Paananen & Lipponen 2018.) Kasvattaja joutuu kohtaamaan vastakkaisia käsityksiä arvioinnista ja dokumentaatiosta sekä pohtimaan sitä, minkälaisena hän itse näkee lapsen ja lapsuuden. Varhaiskasvatuksen dokumentaation taustalla on kuitenkin ajatus toimimisesta lapsen parhaaksi. Tapa dokumentoida lasta liittyy ajatukseen lapsen yksilöllisestä varhaiskasvatuksesta. Tyypillisesti lapsen taitoja tarkastellaan suhteessa johonkin ikätasoiseen keskiarvoon tai normaaliin kehitykseen. Tällöin kasvattaja joutuu pohtimaan kysymystä ”normaalista” ja yksilöllisyydestä. (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 119–120.)

Lapsella on lakisääteinen oikeus tukitoimiin, joita pitäisi pystyä arvioimaan ja muuttamaan tarvittaessa (Heiskanen 2019, 14). Lasten pedagogisten dokumenttien kirjaamisesta vastaa yleensä varhaiskasvatuksenopettaja, etenkin silloin, kun lapsella on tuen tarvetta. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi myös kirjata tuen tarpeessa olevien lasten dokumentteja tai opastaa muita niiden kirjaamisessa. (Heiskanen ym. 2018, 829.) Myös Heiskanen (2019, 14) toteaa, että oleellisen huomaaminen ja keskeisen tuen tarpeen kirjaaminen vaativat pedagogista asiantuntemusta. Laatikaisen (2011, 153) mukaan opettajien tulisi saada koulutusta dokumenttien ja lausuntojen kirjoittamiseen, kuten psykologit saavat.

Markströmin (2014) tutkimuksessa tarkasteltiin alakouluikäisten oppilaiden näkökulmaa dokumentaatiosta. Tutkimuksessa selvitettiin, mitä lapset ajattelevat kodin ja koulun välisestä suhteesta sekä sitä, miten he kokevat ja ymmärtävät eri dokumentit koulun ja kodin välisessä vuorovaikutuksessa. Oppilaat

kokivat olevansa dokumentaatioprosessissa tärkeässä roolissa, mutta he eivät kokeneet voivansa vaikuttaa tähän työhön. Oppilaat pitivät itseään sekä dokumentoinnin välineinä että kohteina koulun ja kodin välisessä vuorovaikutuksessa. (Markström 2014, 11, 16.) Paananen ja Lipponen (2018, 82) vuorostaan tutkivat dokumentaatiota esiopetusikäisten lasten osallisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta. Tutkimuksessa lapsen näkökulma ei ollut kovinkaan näkyvä yksilöllisissä tuen suunnitelmissa, eivätkä lasten portfolioit ohjanneet toiminnan suunnittelua.

Heiskasen ym. (2018) tutkimuksessa tarkasteltiin, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset kirjoittivat lapsen tuen tarpeista pedagogisissa dokumenteissa. Yleisimmässä tavassa ne esitettiin lapsen ongelmiksi ja melko pysyviksi. Lapsen tuen tarpeita kuvattiin jonkin verran eri tilannetekijät huomioiden, jolloin ne olivat vaihtelevia. Tuen tarpeista kirjoitettiin myös kehityksen näkökulmasta, jolloin ne nähtiin muuttuvina. (Heiskanen ym. 2018, 12–14.) Oppilaiden tuen tarpeita kuvattiin oppilaiden vajavuuksina ja yksilöllisinä piirteinä myös Isakssonin, Lindqvistin ja Bergströmin (2007) tutkimuksessa. Myös suunnitellut tukitoimet kohdistuivat pääosin lapseen. Suunnitelmissa ei esitelty huonoon kouluympäristöön liittyviä vaikeuksia tai puutteita pedagogiikassa, vaan suuri osa suositelluista tukitoimista oli keskitetty lähinnä yksilöön. (Isaksson ym. 2007, 88–89.) Myös Vehkakoski (2007) puhuu ongelmiin keskittyvästä kirjaamisesta. Tällaisessa kirjaamisessa voidaan keskittyä luettelemaan vain lapsen kehittämistarpeita ja vajavuuksia, jolloin lapsesta muodostuu ongelmallinen tai vailinainen kuva. Vaikka lausunnot ovatkin luonteeltaan arvioivia ja ongelmakohtiin keskittyviä, kirjoitustapa voi olla tehokas päätöksiä tekevien viranomaisten vakuuttamisessa. Kirjoitustapa ei kuitenkaan sovi esimerkiksi kasvatus- ja kuntoutussuunnitelmiin, joiden pohjana tulisi olla yksilön vahvuudet. (Vehkakoski 2007, 5.)

Lapsen subjekti-aseman puuttuminen on myös yksi kirjaamisen haasteista. Monesti kiireen tai pienen kirjoitustilan vuoksi lausunnoista saattaa puuttua kokonaan subjekti eli lapsi. (Vehkakoski 2007, 5.) Tällöin lapsen ominaisuuksista, vahvuuksista ja heikkouksista tulee helposti lyhyt luettelo (Heiskanen

ym. 2018, 834; Vehkakoski 2007, 5). Lapsen subjektin katoamisen lisäksi myös kirjoittaja saattaa kadota passiivimuodon taakse. Tällöin lukijalle voi jäädä epäselväksi, kuka on tehnyt havaintoja, testauksia ja päätelmiä lapsesta ja hänen toiminnastaan. (Heiskanen ym. 2018, 834; Vehkakoski 2007, 7.) Läpinäkyvällä kirjoittamisella annetaan myös lukijalle mahdollisuus arvioida tiedonlähteiden luotettavuutta tai tulosten saamiseen käytettyjä menetelmiä (Vehkakoski 2007, 7). Myös lapsen oman äänen puuttuminen voi näyttäytyä haasteena, sillä lapsen ilmaiset toiveet ja aikuisten tulkinnat lapsen tarpeista sekoittuvat helposti keskenään (Vehkakoski 2007, 8). Yhtä lailla lapselta saadaan arvokasta tietoa, joka tulisi kirjata varhaiskasvatuksen dokumentteihin. Heiskanen (2019, 15) ohjeistaa kin kysymään palautetta lapselta silloin, kun lapsella on tuen tarve.

Edellä mainittujen haasteiden lisäksi kirjauksissa saatetaan käyttää liian teoreettisia käsitteitä (Vehkakoski 2007, 6). Teoreettisten käsitteiden käytöstä on esitetty erilaisia näkemyksiä. Dokumenttien tulisi olla helppolukuisia ja niissä tulisi välttää liiallista ammattisanastoa, jotta ne aukeaisivat paremmin ja palvelisivat tarkoitusta (Roiha & Polso 2018, 33–34). Laatikainen (2011) ehdottaa, että kirjaamisessa huomioidaan sekä ammattilaisten että vanhempien näkökulma. Kirjaamisessa on tärkeää, että ammattitermejä on riittävästi, jotta tutkivat, testaavat ja kuntouttavat tahot ymmärtävät lapsen tilanteen. Toisaalta termejä tulee kuitenkin olla siinä määrin harkitusti, että myös vanhemmat ymmärtävät dokumentin sisällön (Laatikainen 2011, 153.) Myös Vehkakoski (2007, 6) toteaa, että lausunnot voivat sisältää teoreettisia käsitteitä, mutta niistä tulisi käydä selväksi esimerkiksi vanhemmalle, mitä kyseinen käsite tarkoittaa konkreettisesti lapsen kohdalla.

Esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen raportissa (2018) nostetaan esiin ongelmakohtia varhaiskasvatussuunnitelmissa. Raportin mukaan niissä päiväkodeissa, joissa oli käytetty Opetushallituksen laatimia ohjelmakkeita, lasten varhaiskasvatussuunnitelmat keskittyivät enemmän pedagogiikkaan kuin lapsen arviointiin. Raportissa näkyi eniten puutteita lasten kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevien tavoitteiden sekä tavoitteiden saavut-

tamiseksi tehtävien toimenpiteiden kirjauksissa. (Heiskanen 2019, 14.) Dokumenttien kirjaamisessa riskinä voi olla myös se, etteivät paperille kirjatut suunnitelmat toteudu käytännössä (Laatikainen 2011, 153). Käytännön toteuttamisen edistämiseksi Heiskanen (2019, 14) ohjeistaa kirjaamaan tavoitteista mahdollisimman konkreettisesti ja välttämään kirjoittamista vain yleisellä tasolla esimerkiksi verbeillä ”tuetaan” ja ”kannustetaan”. Konkreettisesti kirjattuja keinoja on helpompi toteuttaa ja arvioida arjessa niin päiväkodissa kuin kotona. (Heiskanen 2019, 14.) Itsessään pelkän varhaiskasvatuksen dokumentin laatiminen ei vielä tue lasta eikä ota huomioon lapsen yksilöllisiä tarpeita. Heiskanen toteaa, että kaikella dokumenttiin kirjoitettavalla pitäisi olla merkitys. Hän kyseenalaistaa tuen tarpeen kirjaamisen dokumenttiin, ellei sen pohjalta suunnitella pedagogisia tukitoimia. Mikäli pedagogiselle toiminnalle asetetaan tavoitteita, kohdistuu arviointi silti usein lapseen eikä toimintaan. (Heiskanen, 2019, 15.)

Dokumentoinnin käytäntöjä kyseenalaistetaan Heiskasen ym. (2018, 828) mukaan harvoin, vaikka dokumentaation kautta lapsen oppimisen haasteet on pysyvästi kirjattu dokumentteihin. Kuntaliiton julkaisussa (2002) todetaan, että kun dokumenteilla voi olla oikeudellista merkitystä, niiden säilytysaika on vähintään 10 vuotta. Vehkakoski (2008) huomauttaakin, että olisi tärkeää tarkastella kirjaamisen käytäntöjä, sillä ammatillisten asiakirjojen sisältö ei jää koskaan tyhjäksi. Sosiokonstruktivistisen ajattelun mukaan lausunnot eivät pelkästään kuvaa objektiivisesti millainen lapsi on, vaan ne myös rakentavat ja muovaavat kuvaa lapsesta. (Vehkakoski, 2008, 18.) Dokumentaation prosessissa ammattilaisen subjektiivisella tulkinnalla siitä, mitä dokumentteihin kirjataan, on keskeinen merkitys. Tämä voi olla ongelmallista, koska dokumentit ovat pitkäaikaisia. Ne seuraavat lasta läpi varhaiskasvatuksen aina kouluun saakka ja lopulta ne arkistoidaan. (Heiskanen ym. 2018, 828.) Dokumentit saattavat herkästi luokitella ja kategorisoida asioita. Esimerkiksi kirjattu diagnoosi voi vaikuttaa merkittävästi tulevaisuudessa, eikä sitä voida jättää huomiotta. (Markström 2014, 4.) Myös Heinämäki (2004) muistuttaa, että lapsen erityisyyden määrittely tietyssä kontekstissa ja tietynä ikä kautena ei saa johtaa siihen, että kerran erityiseksi arvioitu lapsi siirretään siirtymävaiheessa erityiselle polulle. Lapsen toimintaedellytykset

tulisi hänen mukaansa arvioida aina uudelleen uudessa tilanteessa ja ympäristössä. (Heinämäki 2004, 44.) Kirjauksia säilytetään ajasta ja paikasta toiseen, joten myös tulkintatavat siirtyvät ammattilaiselta toiselle sekä lasten ja heidän vanhempiensa arkikieleen (Vehkakoski 2008, 18).

### 1.2.3 Dokumentaatio

Erilaiset organisaatiot ja instituutiot, kuten koulu ja terveydenhuollon palvelut dokumentoivat lapsen toimintaa säännöllisesti. Lapsiin ja nuoriin liittyvä dokumentointi on lisääntynyt viime vuosina ja se on siten osa lapsuutta heti syntymästä lähtien. (Alasuutari & Kelle 2015, 169.) Esiopetuksen opetussuunnitelmassa dokumentointi määritellään tapahtumien, toiminnan ja erilaisten tuotosien kuvaamiseksi. Erilaisia tapoja dokumentoida ovat ajatusten ja keskusteluiden kirjaaminen, piirtäminen, valokuvaaminen ja videointi. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014.) Dokumentointi on monimuotoista ja se voi olla kirjallista, visuaalista, auditiivista, digitaalista, painettua tai käsinkirjoitettua (Alasuutari & Kelle 2015, 169; Alasuutari ym. 2014, 28). Se voi olla tarkkarajaista ja strukturoitua tai vapaata ja avointa (Alasuutari ym. 2014, 28). Esimerkiksi Vallberg-Rothin (2012) tutkimuksessa, joka toteutettiin kolmessa ruotsalaisessa esiopetusryhmässä, löydettiin 6–10 erilaista dokumentaation muotoa, joihin kuului muun muassa pedagoginen dokumentaatio, portfoliot, yksilölliset oppimissuunnitelmat, vanhempainkyselyt ja erilaiset testit (Alasuutari ym. 2014, 42).

Dokumentoinnilla on erilaisia tarkoituksia ja tehtäviä (Alasuutari & Kelle 2015, 169; Markström 2014, 11). Dokumentoinnin tarkoitus määrittää mitä eri dokumentaatiotapoja käytetään. Kuitenkin usein dokumentaatiolla pyritään vaikuttamaan itse prosesseihin, joita dokumentoidaan. (Alasuutari & Kelle 2015, 169.) Alasuutari ym. (2014) mukaan käsitteellä *pedagoginen dokumentaatio* viitataan sekä sisältöön että itse dokumentaatioprosessiin. Dokumenttien sisällöissä voidaan kuvata esimerkiksi lapsen toimintaa ja sanomisia erilaisilla keinoilla. Dokumentaatioprosessissa dokumenttien sisältöä käytetään toiminnan reflektointiin, mikä on merkittävää pedagogisessa työssä. (Alasuutari ym. 2014, 30–31.)

Alasuutari ja Kelle (2015) esittävät, että dokumentoinnilla on kaksi keskeistä tehtävää. Dokumentoinnin tehtävä on yhtäältä toimia apuna instituutioiden kehittämisessä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa dokumentoinnin avulla pyritään kehittämään päiväkodin pedagogiikkaa ja mukauttamaan päiväkodin toimintaa lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Dokumentoinnilla pyritään samanaikaisesti sekä kehittämään päiväkodin toimintaa että edistämään lasten hyvinvointia. Toinen dokumentoinnin keskeinen tehtävä on toimia työkaluna lasten kehityksen turvaamisessa ja erilaisten interventtioiden sekä tuen suunnittelussa. Dokumentoinnin avulla voidaan kuvata lasten kehitystä, oppimista ja hyvinvointia, ja se voi toimia sekä arvioinnin että diagnoosien tukena. (Alasuutari & Kelle 2015, 169.) Kirjaamisen avulla voidaan tunnistaa myös puutteita ja ongelmia sekä ennaltaehkäistä erilaisia oppimisen esteitä (Markström 2015, 4). Roiha ja Polso (2018, 33) toteavat puolestaan, että dokumentit on tarkoitettu opetuksen tueksi, ja heidän mukaansa niihin tulisi aktiivisesti kirjata käytännössä oppilasta tukevia ajankohdaisia asioita. Pedagogisten dokumenttien täyttö on erityisesti oppilasta, kotia ja opettajaa varten, mutta myös muiden opettajien työskentelyn tueksi.

Vaikka parhaimmillaan dokumentointi toimii opettajan työvälineenä, Alasuutarin ja Kellen (2015, 169) mukaan dokumentointi mielletään erilaisissa varhaiskasvatuksen instituutioissa helposti passiiviseksi työvälineeksi ja lapsesta kerätyn tiedon arkistoinniksi. Esimerkiksi Alasuutarin (2010) tutkimuksessa, joka käsitteli varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiskäytäntöjä, lasten dokumentoitujen varhaiskasvatussuunnitelmien käyttö oli vähäistä ja niitä käytettiin vain harvoin lapsiryhmän toiminnan suunnitteluun. Varhaiskasvatussuunnitelmien käytön vähyyttä työntekijät selittivät lapsiryhmän koolla ja ajan puutteella. (Alasuutari 2010, 186.) Laatikainen (2011, 153) toteaaakin, että dokumentointi voi tuoda tehokkuutta työhön, mutta sen myötä opettajalle jää vähemmän aikaa itse lasten kanssa työskentelyyn. Myöskään Paanasen ja Lipposen (2018) tutkimuksessa dokumentaatio ei toiminut toiminnan suunnittelun välineenä. Dokumentaatio toimi välineenä vanhempien välisen yhteistyön rakentamisessa, ohjeistamisessa ja tiedon jakamisessa sekä nykyisten käytäntöjen raportoimisessa (Paananen & Lipponen 2018, 81.) Alasuutari ym. (2014) esittävätkin,

että erilaisilla dokumentaation muodoilla on puolensa. Toisaalta ne voivat voimaannuttaa, tukea ja vahvistaa lapsia, asiantuntijoita sekä vanhempia. Kuitenkin dokumentaatiolla on rajoituksensa ja on tärkeää arvioida sitä, kuinka ne mahdollisesti heikentävät, rajoittavat tai johtavat harhaan lapsia, vanhempia sekä asiantuntijoita. (Alasuutari ym. 2014, 43.)

Edellä esitetyissä tutkimuksissa dokumentaatiota on tutkittu kiinteästi käytännön kontekstissa. Dokumentaatiota on tarkasteltu myös yleisemmällä teoreettisella tasolla ja se on synnyttänyt filosofista keskustelua. Alasuutari ja Kelle (2015, 170) nimeävät Maurizio Ferrarin teorian (2013) dokumenteista ja niiden merkityksestä yhdeksi kattavimmaksi dokumentaatioteoriaksi. Tästä syystä tarkastelemme dokumentteja tutkimuksessamme tämän filosofisen teorian kautta. Ferraroksen (2013) mukaan dokumenteilla on keskeinen rooli sosiaalisessa todellisuudessa. Instituutiot ja institutionaaliset objektit rakentuvat dokumenteista, millä hän tarkoittaa, että dokumenteilla on korvaamaton rooli organisaatioissa ja niiden toiminnassa. (Ferraris, 2013.) Tutkimuksemme kontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että ilman dokumentaatiota oppimista, kasvattajia ja varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvia lapsia sekä varhaiskasvatusta instituutiona ei ylipäätänsä olisi olemassa sellaisena sosiaalisena ilmiönä, kuin se nykyisellään ymmärretään. (ks. Alasuutari ym. 2014, 118.) Ferraroksen (2013) mukaan "there is nothing social outside the text". Toisin sanoen toiminta itsessään ei riitä, vaan se vaatii rekisteröintiä ollakseen olemassa. (Ferraris 2013, 318.) Esimerkiksi tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevaa lasta määrittää hänestä kirjoitettu dokumentti. Lapsi on oikeutettu erityisiin tukitoimiin vasta, kun tuen tarve on dokumentoitu virallisesti. Ilman dokumentointia lapsia ei luokiteltaisi tehostettua tai erityistä tukea tarvitseviksi lapsiksi. (ks. Ferraris 2013, 318–319.)

Ymmärrämme dokumentit tutkimuksessamme Ferrarista (2013) mukaillen asioita, ilmiöitä ja toimintaa tuottaviksi. Pedagogiset dokumentit, joissa kirjoitetaan lapsen tuen tarpeista mahdollistavat lapsen tukemisen kirjatun suunnitelman mukaisesti, mutta ne eivät välttämättä takaa sitä. (ks. Paananen & Lipponen 2018, 78–79.) Ferraroksen (2013) mukaan dokumentit sosiaalisina objekteina voidaan jakaa vahvoihin ja heikkoihin dokumentteihin. Vahvat dokumentit

ohjaavat toimintaa ja ne ovat sosiaalisesti merkittäviä omassa kontekstissaan, kun taas heikot dokumentit sisältävät tiedon tallentamista ja rekisteröintiä. Se, toimiiko dokumentti vahvana tai heikkona dokumenttina, on aina kontekstuaalista. Kuitenkaan emme voi tietää missä kontekstissa dokumenteista tulee jonkinlaisia toimijoita. Dokumentista tulee merkittävä vasta silloin, kun sen sisältö jaetaan vähintään kahden henkilön kesken. (Ferraris 2013, 267–268, 319.)

### 1.3 Tutkimustehtävä

Tutkimuksessamme tarkastelemme tukea tarvitsevien esiopetusikäisten lasten pedagogisia dokumentteja kouluvalmiuden näkökulmasta. Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme on: *minkälaisia merkityksiä kouluvalmiuteen liitetään dokumenteissa*. Toinen tutkimuskysymyksemme on: *minkälaista tukipuhetta dokumenteissa esiintyy*. Kouluvalmiuden tutkimus on ollut vähäistä, sillä se sijoittuu vain vähän kartoitettuun esiopetuksen ja alkuopetuksen siirtymävaiheeseen, jolloin se jää kahden kasvatusjärjestelmän väliin, eikä kuulu näin suoranaisesti kumpaankaan. Usein kouluvalmiutta on tutkittu osana poikkeavaa koulunaloitusta sekä valmiuden ja riskien välisten vaikutusten näkökulmasta. (Linnilä 2006, 31.) Vaikka lasten dokumentointia on tutkittu jonkin verran, koulusiirtymävaiheen dokumentointia ei ole siirtymän näkökulmasta tarkasteltu. Tutkimuksellamme pyrimme täydentämään vähän kartoitettua koulusiirtymävaihetta. Dokumenttien analysointi tuo uudenlaisen näkökulman kouluvalmiuden tarkasteluun. Koulusiirtymäprosesseissa on eriäviä käytänteitä ja niihin ei aina liity tiedonsiirtopalaveria (Vainikainen & Ahtiainen 2013), jolloin lapsesta mahdollisesti siirtyy kouluun vain pelkkä dokumentti. Tämän vuoksi onkin merkityksellistä tarkastella pelkkiä dokumentteja ja sitä, minkälaisen kuvan ne antavat kouluvalmiudesta. Kirjaamisella voi olla kauaskantoisia seurauksia lapsen kannalta (Heiskanen ym. 2018; Vehkakoski 2008). Aihe koskettaa meitä tulevina erityisopettajina ja tutkimustehtävämme valikoitui myös henkilökohtaisen kiinnostuksemme perusteella. Pedagogisten dokumenttien kirjaaminen on keskeinen osa erityisopettajan työtä.

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksessa käytettiin soveltuvin osin Noora Heiskasen 2016 toukokuussa keräämää aineistoa. Tutkimusaineisto on kerätty vuonna 2018 julkaistua tutkimusta varten, jossa tarkasteltiin, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset kirjoittavat lasten tuen tarpeista varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen dokumenteissa (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018). Heiskasen aineisto käsittää esiopetusikäisten lasten varhaiskasvatuksen ajalta kaikki olemassa olevat pedagogiset dokumentit. Tutkimuksessamme aineistona on ainoastaan tukea tarvitsevien lasten koulusiirtymään liittyvät dokumentit: lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmat, tehostetun tuen oppimissuunnitelmat, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS), ensitietolomakkeet ja tiedonsiirrot esiopetuksesta kouluun. Rajasimme aineiston koskemaan vain näitä edellä mainittuja dokumentteja, sillä ne siirtyivät kouluun.

Heiskasen ym. (2018) tutkimuksen aineisto on kerätty neljästä eri Suomen kunnasta, jotka eroavat toisistaan sijainnin ja koon mukaan. Tämän lisäksi tutkimusaineisto on kerätty 19 eri esiopetusryhmästä, jotka sijaitsivat eri puolilla kuntia. Tällä pyrittiin saavuttamaan mahdollisimman moninainen tutkimusaineisto ja aineiston vaihtelu (ks. Patton 2002, 243). Samasta esiopetusryhmästä saattoi olla tutkimuksessa mukana dokumentteja useammalta kuin yhdeltä lapselta. Kunnissa oli keskenään eriäviä käytänteitä tiedonsiirrossa ja pedagogisissa dokumenteissa itsessään. Kunnat on nimetty kirjaimin K, Y, V ja U. K-kunnassa käytänteenä oli siirtää kouluun erillinen tiedonsiirtolomake ja/tai tehostetun tuen oppimissuunnitelma. Y- ja V-kunnissa lähetettiin kouluun tehostettua tukea saavilta lapsilta esiopetuksen oppimissuunnitelmat sekä erityistä tukea saavilta lapsilta henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat. U-kunnassa siirrettiin tiedonsiirto esiopetuksesta sekä ensitietolomake.

Tähän tutkimukseen valikoituja dokumentteja on yhteensä 34. Tutkimusaineisto koostuu 28 tukea tarvitsevan esiopetusikäisen lapsen pedagogisista dokumenteista. Koska olemme kiinnostuneita tarkastelemaan koulusiirtymää tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta, aineistoon valittiin ne pedagogiset dokumentit, jotka koskivat tehostettua tai erityistä tukea saavia lapsia. Tutkimusaineiston dokumenttien lapsista 23 saivat tehostettua tukea ja 5 lasta olivat erityisen tuen piirissä. Yhden lapsen dokumenttien määrä vaihteli yhdestä kahteen.

Esiopetusikäiselle lapselle voidaan laatia esiopetuksen oppimissuunnitelma (LEOPS), mutta sen sisällöstä ja muodosta ei ole kansallisia määräyksiä. Sen sijaan tehostettua tai erityistä tukea saaville lapsille on laadittava aina oppimissuunnitelma, jonka sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa. Kun lapsi saa tehostettua tai erityistä tukea, tehdään hänelle tehostetun tuen tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Tehostetun tuen oppimissuunnitelmassa kuvataan lapsen kasvun ja oppimisen tavoitteita, tarvittavia opetusjärjestelyjä sekä lapsen tarvitsemaa tukea ja ohjausta. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma sisältää lapsen esiopetuksen ja oppimisen tavoitteita, sisältöjä, käytettäviä pedagogisia menetelmiä sekä lapsen tarvitsemaa tukea (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Aineistomme ensitietolomake ja tiedonsiirto esiopetuksesta ovat koulusiirtymään liittyviä muita pedagogisia dokumentteja. Ensitietolomakkeeseen kuvataan lapsen oppimiseen liittyviä vaikeuksia sekä tuen tarvetta, mahdolliset terapiajaksot ja päätös kouluvalmiudesta. Tiedonsiirto esiopetuksesta kouluun sisältää kirjauksia lapsen kiinnostuksen kohteista, vahvuuksista ja oppimisesta sekä muita koulunkäynnin ja moniammatillisen yhteistyön kannalta huomioitavia asioita. Seuraavaksi esitämme taulukossa kootusti tutkimusaineiston. Taulukossa näkyvät erilaiset pedagogiset dokumentit ja niiden lukumäärä kunnittain. Lisäksi taulukossa ilmoitetaan erikseen yksittäisten lasten lukumäärä.

Taulukko 1. Tutkimusaineisto

	Esiopetuksen oppimissuunnitelma	Tehostetun tuen oppimissuunnitelma	HOJKS	Ensietelomake	Tiedon siirto esiopetuksesta kouluun	Dokumentteja yhteensä N=	Lapsia yhteensä N=
K-kunta		6			6	12	8
Y-kunta	9		4			13	13
V-kunta	2					2	2
U-kunta				2	5	7	5

## 2.2 Aineiston analyysi

Aineistoa analysoitiin diskurssianalyysin keinoja soveltaen. Diskurssianalyysimenetelmä sopi aineistomme tarkasteluun, sillä siinä pyritään Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 166) mukaan analysoimaan aineistossa rakentuvien merkitysten suhdetta kontekstiin ja sosiaaliseen toimintaan. Pyrimme hahmottamaan kouluvalmiuden ilmiön rakentumista tukea tarvitsevien lasten dokumenteissa diskurssianalyysin keinoin. Tutkimuksen keskiössä oli se, millaisia merkityksiä kouluvalmius valitussa aineistossamme saa. (ks. Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 167.) Tutkimuksemme dokumentit ovat merkittäviä siinä kontekstissa, missä ne on tuotettu ja näin ollen analyysissä niitä ei voida irrottaa asiayhteydestään. Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 11–12) mukaan kieltä voidaan käyttää useassa eri merkityksessä ja tilanteessa. Kielenkäyttö ei ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan samalla merkityksellistää, järjestää, rakentaa, uudistaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 26). Diskurssianalyysin keskeinen ajatus on, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kieli on tärkeässä roolissa. Voidaankin ajatella, että dokumenteilla on keskeinen rooli sosiaalisessa todellisuudessa (ks. Ferraris 2013). Diskurssianalyysin lähtökohdat ovat yhteneviä Ferraroksen ajattelun kanssa dokumenttien roolista sosiaalisen todellisuuden tuottajana.

Aloitimme aineiston analyysin lukemalla tutkimusaineistoa läpi useita kertoja. Aineiston analyysissä jaottelimme, yhdistelimme ja vertailimme

dokumenttien sisältöä sekä kirjasimme havaintojamme sähköiseen muotoon tietokoneelle. Ensimmäiseksi erotimme dokumenteista lasta tai lapsen toimintaa kuvaavat ilmaukset sekä ilmaukset, joissa kerrottiin lapsen tukemisesta. Tämän jälkeen tarkastelimme mitä muita teemoja dokumenteissa oli edellä mainittujen lisäksi. Näitä aineistosta nousseita muita teemoja olivat puhe tavoitteista, listaukset tukimenetelmistä sekä muita yksittäisiä ja satunnaisia kirjauksia.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelimme sekä epäsuoraa että suoraa puhetta kouluvalmiudesta. Tulkitsimme epäsuoraksi kouluvalmiuspuheeksi kuvauksen lapsesta, lapsen toiminnasta sekä tavoitteista. Ilmaukset lapsesta ja lapsen toiminnasta kuvasivat, millainen lapsi on tai mitä lapsi tekee, esimerkiksi: "Iloinen ja sosiaalinen tyttö. Ottaa reippaasti kontaktia ryhmän lapsiin ja aikuisiin." Tällaisissa lasta ja lapsen toimintaa kuvaavissa kirjauksissa lapsesta puhuttiin nimellä tai hän-pronominilla. Edeltävän esimerkin tavoin kirjauksista saattoi puuttua lapsi kokonaan subjektina. Suurin osa kirjatusta tavoitteista oli asetettu lapsen kehittymiselle, minkä vuoksi päädyimme tarkastelemaan näitä kirjauksia osana muuta lapseen tai lapsen toimintaan kohdistuvaa puhetta.

Tarkastelimme ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kuvauksia lapsesta ja lapsen toiminnasta, sekä lapselle asetettuja tavoitteita. Analysoimme näiden eri lapsiin kohdistuvien kirjausten kautta, millaisena lapsi nähdään aineistossamme. Dokumenteissa tavoitteista kirjattiin pääasiassa listamaisilla kuvauksilla jonkin ominaisuuden tai taidon kehittymisestä. Dokumenttien tavoitepuhe kohdistui lapseen tai lapsen toimintaan, eikä juurikaan ympäristöön. Oletamme, että lapselle asetetut tavoitteet kertoivat jotakin siitä, minkälaisia asioita esikoululaiselta odotettiin, ja mitä lapsen tuli oppia ja harjoitella. Sen vuoksi puhe kuvasi mielestämme enemmän sitä, minkälaisena esikouluikäinen lapsi nähtiin, kuin miten lasta tulisi tukea. Toisaalta tavoitteet olisi voitu mieltää osaksi lapsen tukemiseen liittyvää puhetta, koska tavoitteet kohdistuivat siihen, missä lapsi tarvitsi tukea ja missä hänen tulisi kehittyä.

Koska aineistossa esiintyi paljon yksilöön liittyvää kuvausta, meistä oli mielekästä jäsentää sitä vielä pienemmiksi kokonaisuuksiksi. Tarkastelimme

kirjauksia ja huomasimme, että lasta kuvattiin monipuolisesti eri kehityksen osa-alueet ja taidot huomioiden. Näissä kirjauksista oli löydettävissä viittauksia fyysisiin, akateemisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Merkitsimme näitä eri osa-alueita aineistoomme eri värein. Kirjaukset olivat kuitenkin moninaisia ja viittaukset päällekkäisiä, joten mikäli aineistossa esiintyvä kuvaus voitiin liittää useampaan eri osa-alueeseen, merkitsimme eri osa-alueet aineistoon. Tarkastelimme näiden merkintöjen avulla aineistosta lopuksi sitä, painottuiko jokin osa-alue muita enemmän.

Dokumenteissa ei ollut paljoakaan tekstiä, joka olisi liitetty suoraan kouluvalmiuteen, minkä vuoksi kouluvalmiutta tarkasteltiin pääasiassa edellä mainittujen epäsuorien ilmausten kautta. Tulkitsimme puheen epäsuoraksi puheeksi kouluvalmiudesta, koska dokumentit siirtävät jonkinlaista tietoa lapsesta esiopetuksesta kouluun, mutta niissä ei välttämättä puhuta suoraan koulusta ja kouluvalmiudesta. Halusimme kuitenkin selvittää, löytyykö dokumenteista suoraan koulun viittaavia sanoja ja muodostavatko ne asiakokonaisuuksia, jotka kertovat jotain kouluvalmiudesta. Suoriksi koulumaininnoiksi luettiin sellaiset ilmaukset, joissa mainittiin sana koulu tai jokin muu selkeästi kouluun viittaava sana kuten *luokka-avustaja* ja *kieli-luokka*. Havaitsimme, että suoria koulumainintoja oli dokumenteissa verrattain vähän, jonka vuoksi halusimme selvittää kvantifioimalla, puhuttiinko jokaisessa dokumentissa suoraan koulusta. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 164–165). Emme laskeneet koulumainintoja yksittäisinä koulusanoina, vaan tarkastelimme koulumainintoja asiayhteyksinä ja laskimme, kuinka monessa eri asiayhteydessä koulu mainittiin. Mikäli samassa virkkeessä esiintyi monta kouluun liittyvää sanaa, huomioimme sen vain yhtenä koulumainintana.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelimme lapsen tukemiseen liittyvää puhetta. Koimme sen tärkeänä, koska kouluun siirtyvien dokumenttien avulla voidaan edesauttaa lapsen tuen jatkumoa esiopetuksesta kouluun. Käytämme tutkimuksessamme nimitystä *tukipuhe* tämän tyyppisistä kirjauksista, joissa kuvattiin sitä, kuinka lasta tuetaan. Tukipuheessa tarkastelumme kohteena olivat ilmaukset, joissa kuvattiin tukea laajemmin kuin pelkkänä tuen menetelmänä. Näin ollen emme huomioineet analyysissämme ilmauksia, joissa todettiin

listamaisesti vain jonkinlaisia tuen menetelmiä. Mikäli dokumentissa oli kirjattu vain esimerkiksi menetelmä ”Ekapeli” emme huomioineet tämänkaltaista ilmausta analyysissä. Jos taas menetelmästä kirjoitettiin laajemmin ”Kotona: Ekapeli tukemaan ja vahvistamaan lukivalmiuksia.” tarkastelimme sitä analyysissämme. Tämän jälkeen analysoimme tukipuhetta tarkemmin. Teimme havaintoja siitä, olivatko tukipuheessa kirjatut tuen keinot konkreettisia ja toimintaa ohjaavia vai jäivät kirjaukset tukemisesta yleisemmälle tasolle. Tämä oli mielestämme perusteltua siksi, että tuen jatkumon edesauttamiseksi tulevan opettajan olisi hyvä tietää, minkälaisin konkreettisin keinoin lasta on tuettu aiemmin. Tarkastelimme samalla myös sitä, näkyikö lapsen tukemisesta kirjoitettaessa henkilö, joka oli tuesta vastuussa.

### 2.3 Eettiset ratkaisut

Sovimme tutkimusaineiston käsittelystä Noora Heiskasen kanssa allekirjoittamalla sopimuksen aineiston käytöstä. Tutkimusaineisto on arkaluonteista ja salassa pidettävää, joten vastaamme sen käsittelystä henkilötietolain (523/1999) mukaisesti. Yksittäisiä henkilöitä tai kuntia ei ole mahdollista tunnistaa aineistosta, koska dokumenttien henkilötiedot ja tiedot kunnasta on poistettu. Dokumentit oli nimetty koodeilla, joiden mukaan käsitelimme aineistoa. Näin ollen meillä ei ole ollut tietoa yksittäisistä kunnista tai lasten henkilötiedoista. Tulossiossa esitämme aineistoesimerkit uusilla lyhennetyillä koodeilla tunnistettavuuden poistamiseksi. Käsitelimme aineistoa ainoastaan Jyväskylän yliopiston tiloissa. Pyrimme aineiston eettiseen käsittelyyn myös siten, että ennen tutkielman julkaisemista Noora Heiskasella on oikeus lukea se. Tutkimuksemme aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla, kun valmis tutkielma on hyväksytty ja julkaistu.

Tutkimuksen vaiheet on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti vaihe vaiheelta, jotta lukijan on mahdollista seurata päättelyämme ja päästä selville siitä, miten tulkintamme ovat muodostuneet (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 168–169). Olemme havainnollistaneet tutkimuksemme tuloksia esittämällä

lukijalle aineistositaatteja sekä kuvaamalla tutkimusaineistoamme mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Näin lukijan on mahdollista arvioida tekemiämme tulkintoja sitaattien kautta (Eskola & Suoranta 2008, 180).

Tutkimuksemme objektiivisuutta lisää se, että tutkimusta on tehnyt kaksi tutkijaa, mikä voi parantaa tutkimuskohteen kuvausta. Tällaisessa tutkijatriangulaatiossa neuvottelimme havainnoistamme ja näkemyksistämme sekä tutkimuksen ratkaisuksista ja tulkinnasta tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 69, 214; Patton 2002, 247–248) On kuitenkin huomioitavaa, että ennakko-oletuksemme ja subjektiiviset näkökulmamme voivat vaikuttaa aineiston tulkintoihin (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 309–310). Diskurssianalyysi on myös tutkimusmenetelmänä meille uusi, mikä voi omalta osaltaan vaikuttaa tutkimuksen analyysiin.

Tutkimuksemme ensisijaisena tarkoituksena on ymmärtää kouluvalmiutta tukea tarvitsevien esiopetusikäisten lasten pedagogisissa dokumenteissa eikä niinkään tuottaa yleistettäviä tuloksia mittavan aineiston kautta. Tutkimuksen tarkoituksen ja aineiston koon vuoksi tutkimuksen tuloksia ei ole mielekästä yleistää (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 179–182). Tutkimuksen avulla voidaan kuitenkin tuottaa uudenlaisia näkökulmia sekä kyseenalaistaa ja kehittää vallitsevia käytäntöjä koulusiirtymään liittyvässä dokumentaatiossa.

## 3 TULOKSET

### 3.1 Kouluvalmiuden keskiössä lapsi

Seuraavissa luvuissa vastaamme siihen, *minkälaisia merkityksiä kouluvalmiuteen liitetään dokumenteissa sekä minkälaista tukipuhetta dokumenteissa esiintyy*. Dokumenteissa ei ollut paljoakaan tekstiä, joka olisi liitetty suoraan kouluvalmiuteen. Tämän vuoksi kouluvalmiuden tulkinnan kysymystä joudutaan tarkastelemaan epäsuorien ilmausten kautta. Koska kyseessä on koulusiirtymään liittyvät dokumentit, voidaan niiden ajatella kertovan kontekstinsa puolesta merkityksistä, joita kouluvalmiuteen ja lapsen kouluun siirtymiseen liitetään. Oletamme, että kirjaukset kuvaavat epäsuorasti kouluvalmiudessa merkitykselliseksi nähtyjä asioita ja sitä, minkälaisena tukea tarvitseva esiopetusikäinen lapsi nähdään koulusiirtymävaiheessa. Tarkastelemme ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä sitä, minkälaisia merkityksiä kouluvalmiuteen liitetään sekä sitä, minkälaisena tukea tarvitseva esiopetusikäinen lapsi nähdään koulusiirtymään liittyvissä dokumenteissa. On oleellista selvittää, minkälaisena kouluun siirtymässä oleva esiopetusikäinen lapsi nähdään, koska se antaa eräänlaisen näkökulman kouluvalmiuden tarkasteluun. Kuten edellä on todettu, yksilön näkökulma ei yksinään ole riittävä, kun tutkitaan kouluvalmiutta, sillä myös ympäristö ja sitä kautta ympäristön antama tuki, on oleellinen osa sitä. Tämän vuoksi olemme halunneet tutkia toisessa tutkimuskysymyksessä kouluvalmiutta ympäristön näkökulmasta analysoimalla dokumenteissa esiintyvää tukipuhetta.

Tarkastelimme ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kuvauksia lapsesta ja lapsen toiminnasta, sekä lapselle asetettuja tavoitteita. Dokumenteissa lapsen kuvauksille on sisällöllisesti tyypillistä kuvata lasta erilaisten luonteenpiirteiden, vahvuuksien ja tuen tarpeiden kautta sekä kuvaamalla sitä, mistä lapsi pitää ja mitä hän harrastaa. Kirjauksissa on myös lapsen toiminnankuvauksia erilaisissa tilanteissa sekä kuvausta lapsen taidoista:

\*nimi\* on arjen tilanteissa iloinen, utelias, avoin ja toimelias. (K1)

Opettelee sääntöleikkejä. \*nimi\* on innokas liikkuja. Hän pitää hippaleikeistä ja erityisesti poltopallosta. Karkeamotoriikassa on haastavuutta esimerkiksi voimansäätelyssä. (U1)

\*nimi\* on toimielias poika, joka suhtautuu uusiin asioihin avoimesti & iloisesti. Perusluonne on positiivinen, jaksaa suhtautua positiivisesti haastaviin tilanteisiin. Leikki tärkeää, leikkii sekä tyttöjen että poikien kanssa. Roolileikit ja painileikit, majanrakentelut mm. mieluisia. Eskarissa \*nimi\* osallistuu mielellään kaikkeen toimintaan. Yhteisillä tuokioilla on toisinaan haastavaa malltaa keskittyä kuuntelemaan, jos on hyvä kaveri vieressä. Aikuinen joutuu myös antamaan toisinaan \*nimi\* ohjeet vielä henkilökohtaisesti. (Y1)

Lapselle asetetut tavoitteet näyttäytyvät pääasiassa erilaisten taitojen vahvistamisena, kasvamisena ja kehittämisenä. Tavoitteissa käytetään ilmauksia kuten *lisääntyminen, parantuminen, vahvistuminen*. Dokumentteissa on ilmauksia, joissa kirjoitetaan jonkin taidon vahvistamisesta tai mainitaan jokin taito, joka kaipa oletettavasti harjoittelua:

Tavoitteet:

- Keskittyminen ryhmätilanteissa
- Ohjeiden kuuntelu ja ohjeen mukaan toimiminen
- Siirtymätilanteiden omatoimisuus
- Luottamus omiin taitoihin
- Itsetunnon vahvistaminen
- R- ja S- äänteiden vahvistaminen
- Matemaattiset käsitteet enemmän-vähemmän
- Motivaation säilyttäminen
- Osallistuminen pallopeleihin ym. (Y2)

Puheessa tavoitteita ei kohdisteta suoraan lapseen, koska niissä ei mainittu esimerkiksi lapsen nimeä. Kuitenkin se on pääteltävissä kirjauksista, koska tavoitteita asetetaan lapsen kehittymiselle eikä ympäristön toiminnan muokkaamiselle. Tavoitepuheen tarkastelun kautta huomasimme, että lapsi nähdään ”kehittyvänä”. Toisin sanoen vastuu kouluvalmiiksi kehittämisestä asettuu lapselle eikä ympäristölle. Lapselta odotetaan, että hänessä pitää tapahtua muutosta ja kehitystä. Aineistossa on havaittavissa vähän ilmauksia, joissa tavoite kohdistuu

ympäristöön. Ympäristön rooli näkyy lähinnä listattuina menetelminä yksilöön kohdistuvien tavoitteiden saavuttamiseksi.

Koulusiirtymän kynnyksellä oleva tukea tarvitseva esiopetusikäinen lapsi näyttäytyy aineistossamme erilaisten listattujen ominaisuuksien, toiminnan ja tavoitteiden kautta. Tästä puheesta on löydettävissä erilaisia akateemisia, sosiaalisia ja fyysisiä kehityksen osa-alueita ja taitoja. Esimerkissä on havaittavissa akateemiseen kehitykseen liitettäviä taitoja, kuten luku- ja kirjoitustaito sekä matemaattiset valmiudet. Sosiaaliseen kehitykseen voidaan liittää leikkien sujuminen ja fyysisiin taitoihin kyky rakennella. Aineistossa esiintyvät erilaiset taidot voidaan nähdä myös päällekkäisinä ja tulkinnanvaraisina:

25.4.2016 \*nimi\* on eskarivuoden aikana kehittynyt paljon työskentelytaidoissa. \*nimi\* lukee jo sujuvasti ja kirjoittaa sanoja. Matemaattiset valmiudet ovat kehittyneet huomasti (nyt Makeko 20/20). Arviointitilanteista selviytyy itsenäisesti. Edelleen varmistelee ohjetta aikuiselta etenkin siirtymätilanteissa. \*nimi\* noudattaa tarkasti kaikkia eskarin sääntöjä. \*nimi\* on paljon kavereita ja leikit sujuvat hyvin. Rakenteluleikeissä \*nimi\* on erityisen taitava. \*nimi\* osallistuu myös kaikkiin liikunnallisiin leikkeihin innokkaasti. \*nimi\* on erinomaiset kouluvalmiudet. (Y2)

Akateemiset taidot painottuvat eniten dokumenteissa. Akateemisiin taitoihin voidaan lukea esimerkiksi hyvä keskittymiskyky, halu oppia, kiinnostus kirjaimiin ja numeroihin, mallista kirjoittaminen, tavuttaminen ja kirjainten tunnistaminen sekä lukujonotaidot:

\*nimi\* on hyvä keskittymiskyky ja halu oppia. \*nimi\* on todella sitkeä, ei luovuta helposti. Haluaisi tietää ja osata heti. On kiinnostunut kirjaimista ja numeroista. \*nimi\* tunnistaa 13 kirjainta maaliskuussa 2016. Mallista kirjoittaminen onnistuu. Osaa tavuttaa. Osaa kirjoittaa oman nimen. Selkeä puhe. Luettelee numerot 1-20 eteen- ja taaksepäin. Osaa käsitteet enemmän-vähemmän. Taidot ovat parantuneet selvästi syksystä. (U2)

Epäsuorien kuvausten lisäksi erittelimme aineistosta ilmaisut, joissa viitattiin suoraan kouluun. Suoria kouluun liitettäviä mainintoja esiintyy, kun puhutaan

yhteydenotosta ja tutustumisesta kouluun sekä koulun konsultoimisesta ja lapsen tulevasta koulumuodosta. Lisäksi kouluun viittaavia sanoja esiintyy, kun kuvattiin lapsen toimintaa ja mahdollisia tukitoimia sekä tavoitteita:

Syksyllä 2016 käydään perheen kanssa tutustumassa \*nimi\* **yhtenäiskouluun** tulevaa **koulupolkua** ajatellen. (Y3)

**Kouluvalmiusarvio** 10/2015 \*nimi\*. **Koulun koulupsykologi** \*nimi\*. Lausunnossa mainitaan, että \*nimi\* tarvitsee aikuisen (ohjaajan) tukea ja voisi hyötyä vuosiluokkiin sitomattomasta alkuopetuksesta tai toisesta esikouluvuodesta. Ensisijainen vaihtoehto on vuosiluokkiin sitomaton alkuopetus \*nimi\* **koululla**. (U3)

\*Nimi\* kaipaa aikuisten ja lasten huomiota ja hyväksyntää. Positiivinen palaute tärkeää. Hyvää itsetuntoa pidetään yllä. Kiinnostus toimintaan tärkeää. **Luokka-avustajaa anotaan**. (U4)

**Kouluvalmiustaitojen** harjaantuminen. (K2)

Suorat koulumaininnat olivat aineistossa vähäisiä ja ne esiintyivät dokumenteissa sattumanvaraisesti eivätkä ne kertoneet kouluvalmiuden merkityksellistämistä. Maininnat eivät muodostaneet yhtenäisiä asiakokonaisuuksia, vaan ne esiintyivät yksittäisinä ja irrallisina ilmauksina. *Tiedonsiirto esiopetuksesta kouluun* ja *Ensietolomake* voivat lomakkeina ohjata kirjoittajaa käyttämään herkemmin kouluun liitettäviä sanoja, verrattuna esimerkiksi lapsen esiopetussuunnitelmaan. Myös yksittäisen kirjoittajan kirjaamistapa voi vaikuttaa mainintojen määrään. Emme kuitenkaan tarkastelleet näitä analyysissämme tarkemmin. Tutkimusaineistossa on yhteensä 34 dokumenttia, joissa koulumainintoja oli kaiken kaikkiaan yhteensä 24. Koulumainintojen määrä yhdessä dokumentissa vaihteli 0-2 välillä. Yli puolella lasten dokumenteista oli jonkinlainen suora maininta koulusta tai kouluun viittaava maininta. Dokumentteja on yhteensä 28:lta tukea tarvitsevalta lapselta, 17 lapsella oli maininta tai mainintoja koulusta. 11 lapsen dokumenteissa ei ollut suoraa koulumainintaa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että kouluvalmiutta kuvattiin pääasiassa lapsen ja maturaation näkökulmasta. Dokumenteissa kuvattiin epäsuorasti

kouluvalmiutta lapsen erilaisten luonteenpiirteiden, vahvuuksien ja tuen tarpeiden sekä mielenkiinnonkohteiden ja harrastusten sekä lapselle asetettujen tavoitteiden kautta. Tästä puheesta oli löydettävissä erilaisia akateemisia, sosiaalisia ja fyysisiä kehityksen osa-alueita ja taitoja, joista akateemiset taidot painottuivat eniten dokumenteissa. Dokumenteissa ei ollut paljoakaan tekstiä, joka olisi liitetty suoraan kouluvalmiuteen, jonka vuoksi kouluvalmiutta tarkasteltiin pääasiassa epäsuorien ilmausten kautta. Suorat koulumaininnat olivat aineistossa vähäisiä ja ne esiintyivät dokumenteissa sattumanvaraisesti. Koulumainintojen määrä yhdessä dokumentissa vaihteli 0-2 välillä.

### 3.2 Tulkinnanvarainen tuen kirjaaminen

Tässä luvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseen: *minkälaista tukipuhetta dokumenteissa esiintyy*. Käytämme tutkimuksessa nimitystä *tukipuhe* sellaisista kirjauksista, joissa kuvataan sitä, kuinka lasta tuetaan. Tutkimusaineiston dokumenttien on tarkoitus toimia vahvoina dokumentteina eli tekoja suuntavina ja määräävinä kirjauksina varhaiskasvatuksen instituutiossa (vrt. Ferraris 2013). Tämän vuoksi halusimme tarkastella, onko dokumenteissa esiintyvä tukipuhe vahvoille dokumenteille tyypillistä tekoja suuntaavaa ja konkreettista puhetta, vai esiintyykö tukipuheessa myös heikoille dokumenteille ominaista tekstiä, raportointia ja asioiden toteamista. Tuloksia tarkastellessa on kuitenkin tärkeää muistaa se, että huolimatta siitä, minkälaista dokumenteissa esiintynyt puhe oli, emme voi tietää toimiko dokumentti lopulta käytännössä vahvana vai heikkona dokumenttina.

Aineiston dokumenteissa esiintynyt tukipuhe oli raportoivaa ja toteavaa ja se sisälsi myös konkreettisempia tekoja ohjaavia kirjauksia. Suurin osa lapsen liittyvästä tukipuheesta raportoi ja totesi lapsen asioita. Tämänkaltaiset kirjaukset voidaan ajatella Ferraroksen kuvaamalle heikolle dokumenteille ominaiseksi, koska dokumenttien kirjaukset eivät suoraan ohjaa toimintaa. Dokumenteissa oli löydettävissä myös toimintaa ohjaavia kirjauksia ja konkreettisia keinoja siitä, miten lasta tuetaan. Tämänlaiset kirjaukset viittaavat Ferraroksen

mukaan vahvaan dokumenttiin. Tukipuheessa yleistä oli se, että kirjaukset olivat pääasiassa passiivimuodossa tai niistä ei muuten käynyt tarkasti ilmi, kuka toiminnasta vastaa. Mikäli tukipuheessa esiintyi tekijä, se oli aikuinen, erityisopettaja tai muu ulkopuolinen asiantuntija, kotiväki tai lapsi. Yksittäisissä dokumenteissa raportoivat ja konkreettisemmat puhettavat olivat moninaisia ja osittain päällekkäisiä, ja yhdestä dokumentista oli löydettävissä useampi tapa kuvata sitä, kuinka lasta tuetaan.

Raportoiva puhe, josta ei käy ilmi tekijä, nousee vallitsevaksi puhe- tavaksi dokumenteissa. Kirjauksissa lukee, mitä tehdään tai kuinka lasta tuetaan, mutta näissä maininnoissa ei kuvata sitä, miten kyseistä asiaa tuetaan päiväko- din arjessa tai kuka lasta tukee. Kirjauksissa käytetään usein verbejä, kuten *vahvistetaan, harjoitellaan, opetellaan*:

Vahvistetaan edelleen hienomotoriikkaa. (U2)

Huolehditaan, että tehtävissä saa apua ettei tule ”möksähdystä”. Tuetaan itsetunnon kehitystä, minä osaan! (V1)

Tämän tyyppisten yleisen tason ilmausten lisäksi dokumenteissa on kirjauksia, joissa tukemisen keinoista kerrottiin konkreettisemmalla tasolla, mutta myös- kään näistä kirjauksista ei käynyt ilmi, kuka on toiminnasta vastuussa. Seuraavat esimerkit poikkeavat edellisistä niin, että niissä esitellään keinoja, miten lasta tue- taan sen sijaan, että kerrottaisiin ainoastaan mitä tehdään. Edeltävässä esimer- kissä ”vahvistetaan edelleen hienomotoriikkaa”, kun taas seuraavassa esimer- kissä hienomotoriikkaa vaativissa kynätehtävissä, käytetään apuvälineenä kohot- tasoa:

Kohotaso kynätehtäviin, \*nimi\* paikka lähelle taulua, kuvien käyttö. (Y2)

- \*nimi\* ohjataan välillä rauhallisempaan tilaan ja tekemiseen, kun aistikuormitus on suuri.
- \*nimi\* oman toiminnan ohjauksen ja muistin tukena on ”muistitikku” eli kuvaviivoitin.
- Opetustilanteissa käytetään apuna kuvia, tukiviittomia tms. visuaalista tukea.
- Pieni esite kädessä auttaa \*nimi\* keskittymään (klemmari, sinitarra, nappi, tms.) (U3)

Kaikkia edellä mainittuja ilmauksia yhdistää se, että toiminnan tarkoitus ei tule välttämättä esille. Lukijalle voi jäädä epäselväksi, miksi lasta tuetaan kyseisessä asiassa.

Kun konkreettisten tukikeinojen yhteydessä mainitaan vastuussa oleva tekijä, se on aikuinen, erityisopettaja, muu ulkopuolinen asiantuntija tai kotiväki. Aikuisesta puhuttaessa konteksti viittaa mielestämme siihen, että aikuisilla tarkoitetaan päiväkodin henkilökuntaa. Puheessa ei kuitenkaan erotella päiväkodin henkilöitä ammattinimikkeen perusteella, vaan heistä käytetään yleisesti nimeä *aikuinen*. Aikuisen rooli lasta tuettaessa näkyy kirjauksissa seuraavasti:

- Johdonmukaisuus kasvatuksessa, aikuinen määrittää rajat ja huolehtii niiden noudattamisesta.
- Tunne- ja kaveritaitojen harjoittelua ohjatuilla hetkillä, keskustelut, nukketeatteri ym. tunnetaitomateriaali.
- Kannustava ilmapiiri ja aikuisen tuki arjen tilanteissa. (K3)

Aikuisen läsnäolo ja henkilökohtainen tuki. (K4)

Kun tukipuheessa käytettiin sanaa *aikuinen*, emme voi toisaalta aivan varmasti sanoa kehen oikeastaan sanalla viitattiin. Edeltävissä esimerkeissä puhuttiin yleisemmin aikuisen tuesta ja läsnäolosta. Aikuisen läsnäolo ja tuki voidaan mieltää yhtä lailla myös vanhempien tehtäväksi. Kun puhutaan aikuisesta, vastuu voidaan häivyttää. Seuraavissa esimerkeissä on kirjattu tarkemmin siitä, miten aikuinen tukee lasta. Kirjauksissa aikuisella on jokin tehtävä konkreettisessa tilanteessa, kuten siirtymä- ja oppimistilanteissa. Näissä esimerkeissä tukijoiksi voidaan ymmärtää varhaiskasvatuksen henkilöstö:

Aikuinen ohjaa \*nimi\* siirtymätilanteissa ja oppimistilanteissa. Aikuinen ennakoi tilanteita/tapahtumia. (U3)

- Aikuisen katsekontakti ja peukku kannattelevat keskittymistä.
- Onnistumiskokemusten turvaamiseksi aikuinen valitsee usein \*nimi\* sellaiset kaverit, joiden kanssa toiminta sujuu. (K4)

Puhe ulkopuolisista asiantuntijoista jää pääosin yleiselle tasolle. Ulkopuolisista asiantuntijoissa puhuttaessa erotetaan esimerkiksi erityisopettaja, erilaiset terapeutit ja psykologi toisin kuin päiväkodin henkilöstä puhuttaessa. Kirjauksissa

mainitaan esimerkiksi erilaisia terapiajaksoja sekä muiden asiantuntijoiden konsultaatiotarve:

Toimintaterapiajakso 27.11.2015-25.2.2016. Puheterapia 02/2016. (U3)

Konsultoitu KELTOa \*nimi\* 6.11.2014. Konsultoitu koulupsykologia \*nimi\* 18.12.2014. Konsultoitu erityisopettajaa \*nimi\* 15.1.2015. ... (U2)

Muutamaan otteeseen kirjauksissa näkyi myös konkreettisempia ilmauksia terapiasta. Seuraavassa esimerkissä kerrotaan tarkemmin terapiaan tulon syystä:

\*Nimi\* on käynyt fysioterapiassa pohjelihasten jäykkyyden vuoksi → motorisia harjoitteita tehty kotona ja päiväkodissa. Harjoituksilla on saatu positiivisia tuloksia. (Y4)

Myöskään kotiväestä puhuttaessa ei yleensä erotella huoltajia, vaan puhutaan yleisesti kodista ja koti mainitaan otsikkotasolla. Kaikki kotiin viittaavat ilmaukset ovat melko samanlaisia. Kun puhutaan kodista, kirjataan tukitoimia, joita lapsen tukemiseksi tehdään kotona:

Tukitoimet kotona:

-Kannustava ilmapiiri, kerrotaan \*nimi\* kuinka tulee toimia jatkuvien kieltojen sijaan.  
-Sosiaalisten tilanteiden harjoittelua esim. kutsutaan kavereita kotiin leikkimään, ikätovereiden seura. (K3)

Tukitoimet kotona:

-Johdonmukaisuus kasvatuksessa, vanhemmat määrittävät rajat ja valvovat niiden noudattamista, ei-toivottuun käytökseen puututaan heti. (K3)

Tukipuheessa lapsesta puhutaan tuen tarvitsijana. Yleistä on se, että puhe kohdistuu suoraan lapseen ja tuen keinon kuvaaminen jää yleiselle tasolle. Kirjaukset ovat usein muodossa ”lapsi tarvitsee tukea”, kuten alla olevista esimerkeistä voidaan huomata. Tämän kaltaisissa kirjauksissa muutostarve nähdään lapsessa eikä ympäristön antamassa tuessa ja kirjoittamisen tapa on siten melko ongelmakeskeinen:

Pitkäjänteisyydessä tarvitsee enemmän aikuisen tukea. (U5)

Vaatii selkeät ohjeet. (K5)

On tarvinnut eskarissa paljon aikuisen yksilöllistä tukea selviytyäkseen tehtävien teosta. (K2)

Kirjauksista on löydettävissä jonkin verran myös tarkempaa puhetta siitä, mikälaista tukea lapsi tarvitsi ja kuvausta kontekstista. Edeltävässä esimerkissä todetaan, että lapsi vaatii selkeät ohjeet, kun taas seuraavassa kirjataan tarkemmin, että ohjeiden tulee olla lyhyet ja selkeät, sekä ne tulee kerrata lapselle:

- Toiminnan strukturointi ja pienryhmätoiminta auttavat \*nimi\* keskittymisessä.
- Toimintaa pilkotaan osiin, välillä on taukoja ja liikkumisen mahdollisuus.
- \*nimi\* tarvitsee ohjeiden kertausta sekä lyhyet, selkeät ohjeet. (U3)

Tukipuhe oli raportoivaa ja toteavaa sekä se sisälsi myös konkreettisempia tekoja ohjaavia kirjauksia. Suurin osa lapsen liittyvästä tukipuheesta raportoi ja totesi lapsen asioita. Tämän kaltaiset kirjaukset voidaan ajatella Ferrarixen kuvaa-malle heikolle dokumenteille ominaiseksi, koska dokumenttien kirjaukset eivät suoraan ohjaa toiminta. Dokumentteissa oli löydettävissä myös toimintaa ohjaavia kirjauksia ja konkreettisia keinoja siitä, miten lasta tuetaan. Tämänlaiset kirjaukset viittaavat Ferrarixen mukaan vahvaan dokumenttiin. Tukipuheessa ilmaisuihin yleistä oli se, että niistä ei käynyt ilmi, kuka oli toiminnasta tai tuesta vastuussa. Jos tukipuheen yhteydessä mainittiin vastuussa oleva tekijä, se oli aikuinen, erityisopettaja, muu ulkopuolinen asiantuntija tai kotiväki. Mikäli tekijänä oli lapsi, hänet kuvattiin tukea tarvitsevana kohteena.

## 4 POHDINTA

Tutkimuksessa selvitimme, mitä merkityksiä kouluvalmiuteen liitetään sekä millä tavoin lapsen tukemista ja tuen keinoja kuvataan dokumenteissa. Tutkimme kouluvalmiutta ilman esioletuksia tai valmista kouluvalmiuden määritelmää. Kouluvalmius on monitahoinen ilmiö (Unicef 2012, 16; Altun 2018, 37), joka sisältää taitoja, käyttäytymistä ja asenteita, jotka liittyvät lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen (Altun 2018, 37). Kouluvalmiuden käsite käsittää niin lapsen, koulun kuin vanhempien valmiuden (Unicef 2012, 16; Altun 2018, 37). Kouluvalmiuden tarkastelunäkökulma on tutkimuksissa siirtynyt yksilöstä ympäristön tarkasteluun (Kolehmainen ym. 2015, 36; Unicef 2012, 6; Winter & Kelley 2008, 262).

Tutkimuksemme dokumenteissa kouluvalmiutta kuvattiin kuitenkin pääasiassa lapsen valmiuden näkökulmasta. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Altun (2018), jonka tuoreessa tutkimuksessa vanhemmat sekä opettajat määrittelivät kouluvalmiutta lapsen kehityksen ja maturaation näkökulmasta (Altun 2018, 41, 49). Koska kouluvalmiuskeskustelu on vähitellen siirtynyt lähes täysin lapsen kouluvalmiuden käsittelyn sijasta opetuksen järjestämisen ja kehittämisen tarkasteluun (Kolehmainen ym. 2015, 36–37), voidaankin miettiä, tulevatko dokumentit ja kirjaamisen käytänteet jäljessä.

Dokumenteissa kuvattiin epäsuorasti kouluvalmiutta pääasiassa yksilön näkökulmasta. Lasta kuvattiin erilaisten luonteenpiirteiden, vahvuuksien ja tuen tarpeiden sekä mielenkiinnonkohteiden ja harrastusten sekä lapselle asetettujen tavoitteiden kautta. Näin ollen kouluvalmius ymmärrettiin lapsen kypsymisenä ja kouluun ”valmistumisena”. Asetetut tavoitteet voitiin ajatella lapsen kohdistuvina ja tavoitepuheessa lapsi nähtiin kehittyvänä. Pohdimme ohjaavatko dokumentit asettamaan tavoitteita lapselle eikä niinkään toiminnalle. Mikäli tavoitteet kohdistuvat vain lapsen muutostarpeeseen, voidaan toisaalta kysyä, kuinka lapsi voi saavuttaa hänelle asetetut tavoitteet, jos tavoitteita ei aseteta myös ympäristölle?

Esiopetusikäistä lasta kuvattaessa lapsen kehityksestä kirjoitettiin useasta eri näkökulmasta ja lapsen kehityksen eri osa-alueet huomioiden. Tuloksissamme oli havaittavissa samanlaisia jaotteluita kuten Linnilä (2011), Arajärvi (1988) ja Oinonen (1969) ovat tehneet lapsen kouluvalmiudesta. Tämä voi johtua siitä, että dokumenttien kirjaajat ovat koulutuksensa myötä oppineet tarkastelemaan lasta kokonaisvaltaisesti fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena. Tutkimuksessamme akateemisiin taitoihin viittaavat ilmaukset painottuivat eniten. Myös Altunin (2018) tutkimuksessa akateemiset taidot nähtiin merkittävänä lapsen kouluvalmiudessa. Lisäksi fyysiset taidot, jotka painottuivat luku- ja kirjoitusprosessiin, nähtiin merkittävänä kouluvalmiuden kannalta. (Altun 2018, 41, 49.) Myös tässä tutkimuksessa akateemiset taidot painottuivat osana kouluvalmiutta, kuten aiemmassa Altunin (2018) tutkimuksessa.

Tässä tutkimuksessa emme tarkastelleet sitä, näkyykö jokaisessa dokumentissa kaikki lapsen kehitykseen liitettävät osa-alueet ja taidot. Havaitsimme kuitenkin, että näistä osa-alueista akateemiset taidot painottuivat eniten. Mietimme, johtuuko tämä siitä, että olennaisiksi asioiksi kouluun siirtyvän lapsen kohdalla mielletään mahdollisesti erilaiset kouluun liittyvät luku- ja kirjoitustaito sekä matemaattiset taidot. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, miten eri osa-alueet näkyvät yhdestä lapsesta kirjoitettaessa. Pohdimme, onko mahdollista, että yksittäisen lapsen kohdalla kirjoitetaan ainoastaan akateemisista taidoista, jolloin lapsen kouluvalmiudesta voi jäädä puutteellinen kuva. Tällöin tulisi pohtia sitä, ohjaavatko lomakkeet riittävästi kirjoittamaan lapsen kehityksen eri osa-alueista.

Dokumenteissa esiintyi vain vähän ilmaisuja, joissa mainittiin sana *koulu*, ja nämä maininnat eivät itsessään kuvanneet kouluvalmiutta. Pohdimme, voiko koulusanojen vähyys mahdollisesti kertoa siitä, että dokumenttien kirjaajat eivät välttämättä kirjaushetkellä tiedä, mihin heidän kirjaamansa dokumentit siirtyvät. Dokumentti voi ohjata kirjaamaan pääasiassa lapsen tämän hetkisestä tilanteesta sen sijaan, että se ohjaisi kirjoittamaan esimerkiksi lapsen tulevaa opettajaa ajatellen. Dokumentti voi toimia myös opettajan työvälineenä, jolloin opettaja voi kirjata itselleen kirjaamishetkellä merkityksellisiä asioita. Onkin

syytä muistaa, että aineiston dokumenteilla voi olla erilaisia ensisijaisia käyttötarkoituksia. Esimerkiksi *Ensietolomake* ja *Tiedonsiirto esiopetuksesta kouluun* jo itsessään viittaavat tiedonsiirtoon, kun taas esimerkiksi oppimissuunnitelmat ohjaavat lapsen tuen suunnitteluun.

Dokumentoinnin yhtenä tehtävänä on Alasuutarin ja Kellen (2015, 169) mukaan toimia työkaluna lasten kehityksen turvaamisessa ja tuen suunnittelussa. Tutkimme, miten lapsen tukemisesta kirjoitetaan dokumenteissa. Tukipuheessa oli Ferrariksen (2013) määrittämille heikoille ja vahvoille dokumenteille ominaisia ilmaisuja. Suurin osa lapseen liittyvästä tukipuheesta aineistossa oli lapsen asioiden raportointia ja toteamista, mikä viittaa Ferrariksen mukaan heikkoon dokumenttiin. Kuitenkin niistä oli löydettävissä myös toimintaa ohjaavia kirjauksia ja konkreettisia keinoja siitä, miten lasta tuetaan. Tämä puhe taas on Ferrariksen mukaan vahvalle dokumentille ominaista. Raportoiva puhe ilman tekijää nousi vallitsevaksi puhettavaksi dokumenteissa. Myös Alasuutarin ja Kellen (2015, 169) mukaan dokumentointi voidaan mieltää helposti lapsesta kerätyn tiedon arkistoinniksi ja passiiviseksi työvälineeksi. Onkin aiheellista pohtia sitä, toimivatko aineistomme dokumentit vahvoina eli tekoja suuntaavina ja määräävinä dokumentteina, mikäli niistä ei käy ilmi kuka toiminnasta vastaa. Voisiko mahdollistaa tuen jatkumo esiopetuksesta kouluun, mikäli dokumenttien teksti jää raportoivaksi ja toteavaksi? Heiskanen (2019, 15) kyseenalaistaakin dokumenttien kirjaamisen, mikäli niiden perusteella ei suunnitella pedagogisia tukitoimia, koska pelkän dokumentin laatiminen ei vielä tue lasta.

Tukipuheen ilmauksissa yleistä oli se, että niistä ei käynyt ilmi, kuka oli toiminnasta tai tuesta vastuussa. Jos tukipuheen yhteydessä mainittiin vastuussa oleva tekijä, se oli aikuinen, erityisopettaja, muu ulkopuolinen asiantuntija tai kotiväki. Dokumenttien kirjaamisessa voi olla haasteena se, että käytetään passiivimuotoa, jolloin jää epäselväksi kuka on tehnyt havainnot lapsesta ja hänen toiminnasta (Vehkakoski 2007, 7). Eräänlainen haaste kirjauksissa on Vehkakosken (2007, 4) mukaan myös lapsen subjektiaseman puuttuminen, jossa lapsi ei itse kirjoita tarinaansa, eikä siten saa subjektin asemaa kirjauksissa (Vehkakoski 2007, 4). Tällainen lapsen subjektiaseman puuttuminen oli havaittavissa

myös aineistomme ilmauksissa. Mikäli aineistomme tukipuheessa oli tekijänä lapsi, hänet kuvattiin tukea tarvitsevana kohteena. Tämänkaltaisissa kirjauksissa muutostarve nähtiin lapsessa ja kirjoittamisen tapa oli siten melko ongelmakeskeinen. Vehkakosken (2007) mukaan lapsesta voi muodostua ongelmallinen tai vaillinainen kuva, mikäli kirjaamisessa keskitytään luettelemaan vain lapsen kehittämistarpeita ja vajavuuksia (Vehkakoski 2007, 5-6). Heiskasen ym. (2018) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset kirjoittivat lapsen tuen tarpeista esittämällä ne lapsen ongelmina ilman kuvauksia tilanetekijöistä. Tuen tarpeet näyttäytyivät tällöin pysyvinä. Tällainen ongelmakeskeinen kirjaamisen tapa oli yleisin Heiskasen ym. (2018) tutkimuksessa. Myös Isaksson ym. (2007) raportoivat tutkimuksessaan ongelmakeskeisestä oppilaaseen kohdistuvasta kirjaamisesta. Kun kirjataan passiivimuodossa tai tekijä jää muuten epäselväksi, lukija voi miettiä, kuka oikeastaan on vastuussa toiminnasta. Jos dokumentissa ei lue selkeästi kuka lasta tukee, missä tilanteessa ja miten, herää kysymys siitä, ottaako kukaan vastuuta käytännössä. Lapsen edun kannalta olisi ensiarvoisen tärkeää varmistaa tuen jatkumo esiopetuksesta kouluun. Onko kirjausten pohjalta mahdollista arvioida kirjattuja tukitoimia tai suunnitella tulevaa opetusta?

Kirjattuja dokumentteja tulisi tarkastella kriittisesti ja kirjaamisesta on Vehkosken (2008, 18) mukaan syytä kiinnittää huomiota, sillä dokumenttien sisältö ei jää koskaan tyhjäksi. Kirjaukset eivät pelkästään kuvaa objektiivisesti millainen lapsi on, vaan ne myös muokkaavat kuvaa lapsesta. (Vehkakoski 2008, 18.) Koska dokumenttien kirjaukset voivat muokata ja rakentaa vanhempien sekä lapsen kuvaa tuen tarpeista, pohdimme voisiko koulutus dokumenttien kirjaamisesta ohjata asianmukaiseen lasta tukevaan kirjoitustapaan. Heiskasen (2019, 14) mukaan tuen tarpeiden kirjaaminen vaatii pedagogista asiantuntemusta. Pedagogiset dokumentit arkistoidaan useaksi vuodeksi, joten tulkintatavat siirtyvät ammattilaiselta toiselle (Vehkakoski 2008, 18). Kun dokumenteilla voi olla oikeudellista merkitystä, niiden säilytysaika on vähintään 10 vuotta (Kuntaliitto 2002). Dokumentit voivat muokata vanhempien ja lasten itensä kuvaa piirteistä ja taidoista (Vehkakoski 2007, 4). Dokumentit saattavat

muodostaa pysyvän kuvan lapsista, joten on merkityksellistä, miten lapsesta kirjoitetaan.

Tutkimusaineiston perusteella emme voi tietää mitään kirjaustilanteista ja kirjoittajista. Aineistossamme sama kirjaaja on voinut kirjata useamman eri lapsen dokumentteja, jolloin yksittäisen kirjoittajan kirjaamistapa voi näkyä tuloksissa. Dokumentit, niiden rakenne ja ohjetekstit voivat itsessään ohjata kirjoittajia tietynlaiseen kirjoitustapaan ja lisäksi kirjoitustilanteet voivat olla vaihtelevia. Meillä ei ole tietoa kirjoittajien käyttämästä ajasta ja paneutumisesta dokumenttien täyttöön, kirjaajien koulutuksesta tai kirjaajien saamasta ohjeistuksesta dokumenttien kirjoittamiseen. Pelkkä dokumentti ei kerro koko totuutta koulusiirtymäprosessista. Tiedonsiirrossa voi olla Vainikaisen ja Ahtiaisen (2013) mukaan erilaisia käytänteitä. Heidän tutkimuksessaan tiedonsiirtopalaveri olikin yleisin tiedonsiirtokäytänne. Tarkasteltaessa tutkimuksemme tuloksia, on huomioitava, että tutkimuksemme jättää esimerkiksi suulliset tiedonsiirtopalaverit ja muut tiedonsiirtokäytänneet huomioimatta. Tutkimuksemme keskittyy ainoastaan kirjallisten dokumenttien analysointiin ja antaa siten vain yhden näkökulman tiedonsiirtoon.

Myös meidän tutkimuksemme aineiston neljässä eri kunnassa oli keskenään eriäviä tiedonsiirtokäytänneitä. Siirrettävät dokumentit olivat erilaisia eri kunnissa, mikä herätti meidät pohtimaan, mitä seurauksia voi olla sillä, että tiedonsiirtokäytänneet eroavat merkittävästi toisistaan. Tämä voi mahdollisesti asettaa kunnat, päiväkodit, tukea tarvitsevat lapset ja heidän perheensä eriarvoiseen asemaan. Mietimme tulisiko jokaisessa kunnassa olla yhtenevät tiedonsiirtokäytänneet ja dokumentit, jotta ennen kaikkea lasten asema dokumenteissa olisi tasavertainen. Yhdenmukaiset käytänneet voisivat edesauttaa sitä, että lapsista kirjattaisiin yhteneväisesti, huolimatta siitä missä päiväkodissa lapsi on ja mihin kouluun hän siirtyy.

Tutkimuksemme aineisto käsitti kouluun siirtyviä dokumentteja neljästä eri kunnasta. Aineiston koon vuoksi tuloksia ei ole mielekästä yleistää. Halusimme ymmärtää kouluvalmiuden ilmiötä syvällisemmin selvittämällä,

mitä merkityksiä kouluvalmiuteen liitetään dokumenteissa sekä sitä, millä tavoin siirtymää esiopetuksesta kouluun kuvataan dokumenteissa. Tutkimuksemme avulla voidaan kuitenkin esittää kouluvalmiuden kannalta tärkeitä näkökulmia ja ajatuksia. (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 179–182.)

Dokumentit antavat vain eräänlaisen näkökulman kouluvalmiuden tarkasteluun, minkä vuoksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi olla muut tiedonsiirtokäytänteet koulusiirtymässä. Aihetta olisi hedelmällistä tutkia myös muilla tutkimusmenetelmillä, kuten haastattelemalla prosessissa mukana olevia osapuolia ja selvittämällä toimivia ratkaisuja koulusiirtymään. Erityisesti olisi mielenkiintoista selvittää, mitä esiopetusikäiset lapset itse ajattelevat kouluvalmiuden olevan. Tutkimuksen myötä tarkastelemme dokumentaatiokäytäntöjä kriittisemmin myös tulevassa erityisopettajan työssämme. Koska kirjaamisella voi olla kauaskantoisia seurauksia lapsen kannalta (Heiskanen ym. 2018; Vehkakoski 2008) on tärkeää ymmärtää dokumenttien merkitystä syvemmin.

## LÄHTEET

- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 168–187.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the Picture of the Child. *Children & Society* 24 (2), 100–111. DOI:10.1111/j.1099-0860.2008.00209.x
- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in Childhood. *Children & Society* 29 (3), 169–173. DOI:10.1111/chso.12119
- Alasuutari, M., Markström, A-M., Vallberg-Roth A-C. 2014. Assessment and Documentation in Early Childhood Education. Lontoo and New York: Routledge.
- Altun, D. 2018. A Paradigm Shift in School Readiness: A Comparison of Parents', Pre-Service and Inservice Preschool Teachers' Views. *International Journal of Progressive Education* 14 (2), 37–56. DOI:10.29329/ijpe.2018.139.4
- Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Carlton, M. & Winsler, A. 1999. School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review* 28 (3), 338–352. DOI:10.29329/ijpe.2018.139.4
- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. [https://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu 26.10.2018.)

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Ferraris, M. 2013. Documentality. Why It Is Necessary to Leave Traces? New York: Fordham University Press.

Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa: Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Heiskanen, N. 2019. Lapsen vahvuudet vasuun. *Lastentarha* 2019 (1), 13–15.

Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2018. Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents.

*British Journal of Sociology of Education* 39 (6), 827–843.

DOI:10.1080/01425692.2018.1426443

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. 2007. School Problems or Individual Shortcomings? A Study of Individual Educational Plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 75–91.

DOI:10.1080/08856250601082323

Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tallinna: Vastapaino.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Julkaisut 16:2018.

[https://karvi.fi/app/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitelman-toimeenpanon-arviointi\\_2018.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitelman-toimeenpanon-arviointi_2018.pdf) (Luettu 4.4.2019.)

Karila, K. & Alasuutari, M. 2012. Drawing Partnership on Paper: How do the Forms for Individual Education Plans Frame Parent - Teacher Relationship? *International Journal about Parents in Education* 6 (1), 15–27.

Kivinen, A. 2018. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus -nettisivusto. [https://vatt.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/erityisopetuksen-piiriin-kuulumisen-todennakoisempaa-loppuvuodesta-syntyneilla](https://vatt.fi/artikkeli/-/asset_publisher/erityisopetuksen-piiriin-kuulumisen-todennakoisempaa-loppuvuodesta-syntyneilla) (Luettu 6.2.2019.)

Kolehmainen, M., Kontu, E. & Saarinen, M. 2015. Koulukypsyydestä koulun valmiuteen – Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & Aika* 9 (2), 32–57. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68522> (Luettu 7.2.2019.)

Kuntaliitto. 2002. Kunnallisten asiakirjojen säilytysajat. Määräykset ja suositukset. Opetustoimi 12. Helsinki: Suomen kuntaliitto. [http://shop.kuntaliitto.fi/product\\_details.php?p=348](http://shop.kuntaliitto.fi/product_details.php?p=348) (Luettu 4.4.2019.)

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 294. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13400/9513926672.pdf?sequence> (Luettu 7.2.2019.)

Linnilä, M-L. 2007. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. *NMI-Bulletin* 17 (1), 11–14. [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/linnila1\\_2007.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/09/linnila1_2007.pdf) (Luettu 7.2.2019.)

Linnilä, M-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? *Mediapinta*, 3–18. <http://www.mediapinta.fi/naytteet/pdf/9789522353429.pdf> (Luettu 7.2.2019.)

Lipponen, L. & Paananen, M. 2013. Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (39–45). Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17. [https://www.oph.fi/download/154485\\_paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf) (Luettu 21.4.2019.)

LukiMat - nettisivut. 2019. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli> (Luettu 21.4.2019.)

Markström, A-M. 2015. Children's Views of Documentation in the Relations between Home and School. *Children & Society* 29 (3), 231-241. DOI:10.1111/chso.12114

Oinonen, P. 1969. Kouluvalmiuden ongelma. Porvoo: Werner-Söderström.

Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Tutkimuksia 368. Helsingin yliopisto: Opettajan-koulutuslaitos.

Opetushallitus. 2014. [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/esiopetuksen\\_jarjestaminen](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/esiopetuksen_jarjestaminen) (Luettu 28.3.2019.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf> (Luettu 28.3.2019.)

Paananen, M. & Lipponen, L. 2018. Pedagogical Documentation as a Lens for Examining Equality in Early Childhood Education. *Early Child Development and Care* 188 (2), 77-87. DOI:10.1080/03004430.2016.1241777

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Perusopetuslaki. 1998. 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 26.10.2018.)

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tallinna: Vastapaino.

Roiha, A. & Polso, J. 2018. *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sink, C., Edwards, C. & Weir, S. 2007. Helping Children Transition from Kindergarten to First Grade. *Professional School Counseling* 10 (3), 233–237.

Soini, T., Pyhälä, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhälä (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla (6–16)*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17. [https://www.oph.fi/download/154485\\_paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf) (Luettu 21.4.2019.)

UNESCO. 2012. School Readiness: a conceptual framework. [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child\\_ConceptualFramework\\_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf) (Luettu 21.4.2019.)

UNESCO. 2017. A Guide for ensuring inclusion and equity in education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (Luettu 21.4.2019.)

Vehkakoski, T. 2007. Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-Bulletin* 17 (4), 4–9.

Vehkakoski, T. 2008. Oppilas paperilla: Miten lukea ja kirjoittaa lausuntoja? *EriKa. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 2008 (2), 17–18.

Winter, S. & Kelley, M. 2008. Forty Years of School Readiness Research: What Have We Learned? *Childhood Education* 84 (5), 260–266. DOI:10.1080/00094056.2008.10523022