

**VANHEMPIEN OSALLISUUS TUKEA TARVITSEVAN
LAPSEN VARHAISKASVATUKSEN JA ESIOPETUKSEN
PEDAGOGISISSA ASIAKIRJOISSA – Tarkastelussa var-
haiskasvatus- ja oppimissuunnitelmat sekä HOJKSit**

Raija Jouppi ja Outi Ketomäki

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jouppi, Raija & Ketomäki, Outi. 2017. Vanhempien osallisuus tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisissa asiakirjoissa – Tarkastelussa varhaiskasvatus- ja oppimissuunnitelmat sekä HOJKSit. Eri-tyispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 82 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tukea tarvitsevien lasten vanhempien osallisuutta. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, miten vanhempien osallisuus ilmenee tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisissa asiakirjoissa. Pohdinnassa tuotiin esille myös asiakirjatyyppeiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja vanhempien osallisuudessa.

Tutkimuksessa käytettiin Noora Heiskasen väitöskirjatutkimustaan varten keräämää aineistoa, josta tämän tutkimuksen aineistoksi valikoitui varhaiskasvatussuunnitelmat, oppimissuunnitelmat ja HOJKSit. Lopulliseen analyysiin päätyi yhdestä kunnasta olevien yhdentoista tapauksen 69 asiakirjaa. Tutkimuksen analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatussuunnitelmissa ja HOJKSeissa korostui kodin tuki lapselle ja oppimissuunnitelmissa vuorovaikutus toimijoiden välillä. Vanhempien osallisuus asiakirjoissa vaihteli, ja asiakirjatyypistä riippui, mikä osallisuuden osa-alue niissä painottui. Asiakirjoja yhdisti, että ne kaikki sisälsivät kirjauksia osallisuuden kolmelta osa-alueelta.

Pedagogiset asiakirjat edustavat tärkeää, mutta pientä osaa vanhempien osallisuudesta. Varhaiskasvatussuunnitelma osoittautui tutkimuksen osallistavimmaksi asiakirjaksi. Johtopäätöstä vanhempien koko osallisuudesta ei voida tutkimuksen perusteella kuitenkaan tehdä, sillä asiakirjoista saatu tieto on vain vanhemman ja kasvatushenkilöstön kirjaamishetkellä tuottamaa tietoa.

Asiasanat: vanhempien osallisuus, tukea tarvitseva lapsi, varhaiskasvatussuunnitelma, oppimissuunnitelma, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	VANHEMPIEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA	7
	2.1 Osallisuus käsitteenä	7
	2.2 Vanhempien osallisuus	10
	2.3 Vanhempien osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät.....	12
	2.4 Vanhempien osallisuuden merkitys	16
3	LAPSEN KASVUN, KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUKI	19
	3.1 Tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa	19
	3.2 Tuen toteuttaminen esiopetuksessa - kolmiportainen tuki	22
	3.3 Tuen kirjaaminen pedagogisiin asiakirjoihin	26
4	TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
	5.1 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu	33
	5.2 Asiakirjat tutkimusaineistona	35
	5.3 Aineiston analyysi	40
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	46
6	TULOKSET	48
	6.1 Vanhempien osallisuus henkilökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa	48
	6.2 Vanhempien osallisuus tehostetun tuen oppimissuunnitelmissa	52
	6.3 Vanhempien osallisuus erityisen tuen HOJKSeissa.....	56

7	POHDINTA.....	59
	7.1 Tulosten tarkastelu	59
	7.2 Johtopäätökset	66
	7.3 Tutkimuksen luotettavuus	67
	7.4 Jatkotutkimushaasteet	70
	LÄHTEET	73

1 JOHDANTO

Osallisuus ei ole niksi. Osallisuus ei ole kätevä temppu. Osallisuus ei ole menetelmä, jota noudattamalla sateesta tulee auringonpaistetta ja osallisuusvajeesta kehkeytyy mukaan ottava sekä kaikille jäsenilleen hyvä yhteisö. (Kiilakoski 2015.)

Edellä oleva blogikirjoitusote kuvaa sitä, mitä osallisuus ei ole. Esimerkin avulla voidaan kuitenkin kohdentaa tarkastelu siihen, mitä osallisuudella tarkoitetaan. Osallisuus on käsitteenä moniselitteinen (ks. mm. Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 14). Käsitteen juuret ovat Sherry R. Arnsteinin (1969, 216–217) mallissa vallan uusjaosta, jossa kuvataan kansalaisten mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnallisiin toimintoihin ja päätöksentekoon. Myöskään vanhempien osallisuudelle ei ole löydetty yhteistä määritelmää (ks. esim. Bakker & Dennessen 2007, 189). Joyce L. Epsteinin (2011, 394–396) esittelemä kuusiportainen malli vanhempien osallisuudesta, jossa korostuu yhteistyö lapsen kanssa toimivien välillä, on vanhempien osallisuuden malleista yksi käytetyimmistä.

Vanhempien osallisuutta on tutkittu runsaasti, lähinnä kansainvälisellä tasolla. Suurin osa tutkimuksista on kohdistunut perheisiin, joiden lapsella on todettu jokin kehitykseen, oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyvä erityistarve. (Vuorenmaa 2016, 25–26.) Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vanhempien osallisuutta tarkastelevia tutkimuksia on vähän. Saatujen tutkimustulosten mukaan osallisuutta tukevia käytänteitä olisi kuitenkin syytä lisätä ja kehittää. (Pihlaja 2009, 149.) Vanhempien osallisuus on tutkittavana aiheena ajankohtainen. Varhaiskasvatuslakiin (8.5.2015/580, 7b §) on lisätty pykälä vanhempien osallistumisoikeudesta lapsensa varhaiskasvatukseen, ja osallisuus näkyy myös uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016, 30).

Henkilöstön keskeiset tehtävät korostuvat ja monimuotoistuvat, kun lapsella havaitaan tuen tarvetta. Lasten tuen tarpeiden lisääntyminen on tiedostettu (Pihlaja, Rantanen & Sonne 2010, 3), mutta arviot tuen tarpeessa olevien lasten määrästä vaihtelevat (Korkalainen 2009, 10; Rantala & Uotinen 2014, 142). Lasten päivähoito 2013 – Kuntakyselyn osaraportista ilmenee, että 16 800, eli

8 %, kunnallisessa päivähoitossa olevista lapsista oli erityistä tukea saavia vuonna 2013 (Säkkinen 2014, 1). Vastaavasti 16 % esi- ja perusopetukseen osallistuvista oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2015 (SVT 2016).

Haasteet lapsen kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa vaativat henkilöstöltä sekä asiantuntijuutta että erityispedagogista osaamista (Pihlaja ym. 2010, 3-4; STM 2007, 19). Lapsille laaditaan erilaisia kirjallisia oppimisen ja tuen suunnitelmia yhdessä vanhempien kanssa, mikä on lisääntynyt viimeisten 20 vuoden aikana. Kirjatessaan asiakirjoja henkilöstö joutuukin tekemään runsaasti niin sanottua paperityötä muun työnsä ohessa. (ks. mm. Andreasson & Asp-lund Carlsson 2013, 58.) Lapsen tukemisen ja vanhempien osallisuuden kannalta asiakirjojen huolellinen kirjaaminen on kuitenkin oleellista. Tukea tarvitsevalle lapselle vanhempien osallisuudella on erityinen merkitys, ja tästä syystä koemme aiheen tutkimisen tärkeäksi.

Tämä tutkimus tarkastelee tukea tarvitsevien lasten vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asiakirjoissa. Tutkimuksessamme käytämme Noora Heiskasen (tohtorikoulutettava, Jyväskylän yliopisto) väitöskirjatutkimustaan varten keräämää tutkimusaineistoa, joka sisältää 29:n tehostettua ja erityistä tukea saavan lapsen henkilökohtaiset pedagogiset asiakirjat ja muut dokumentit. Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään, miten vanhempien osallisuus näkyy lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa, tehostetun tuen oppimissuunnitelmissa sekä erityisen tuen HOJKSeissa. Tutkimusaineistoksi valitut, yhdestä kunnasta kerätyt, asiakirjat rajaavat tarkasteltavan ilmiön kapeaksi. Aihe on mielenkiintoinen, koska meillä tutkijoilla on henkilökohtainen tuntuma tutkittavaan aiheeseen. Saadut tulokset eivät ole yleistettäviä, vaan koskettavat ainoastaan tässä tutkimuksessa käytettyä aineistoa. Tulosten mukaan vanhempien osallisuus asiakirjoissa ilmenee vaihtelevasti.

Selventääksemme käyttämiämme käsitteitä ymmärrämme vanhemmat lasten huoltajina. Tukea tarvitsevalla lapsella tarkoitamme lasta, joka saa tehostettua tai erityistä tukea. Pedagogisilla asiakirjoilla tarkoitamme tässä tutkimuksessa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa, oppimissuunnitelmaa ja HOJKSia.

2 VANHEMPIEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA

2.1 Osallisuus käsitteenä

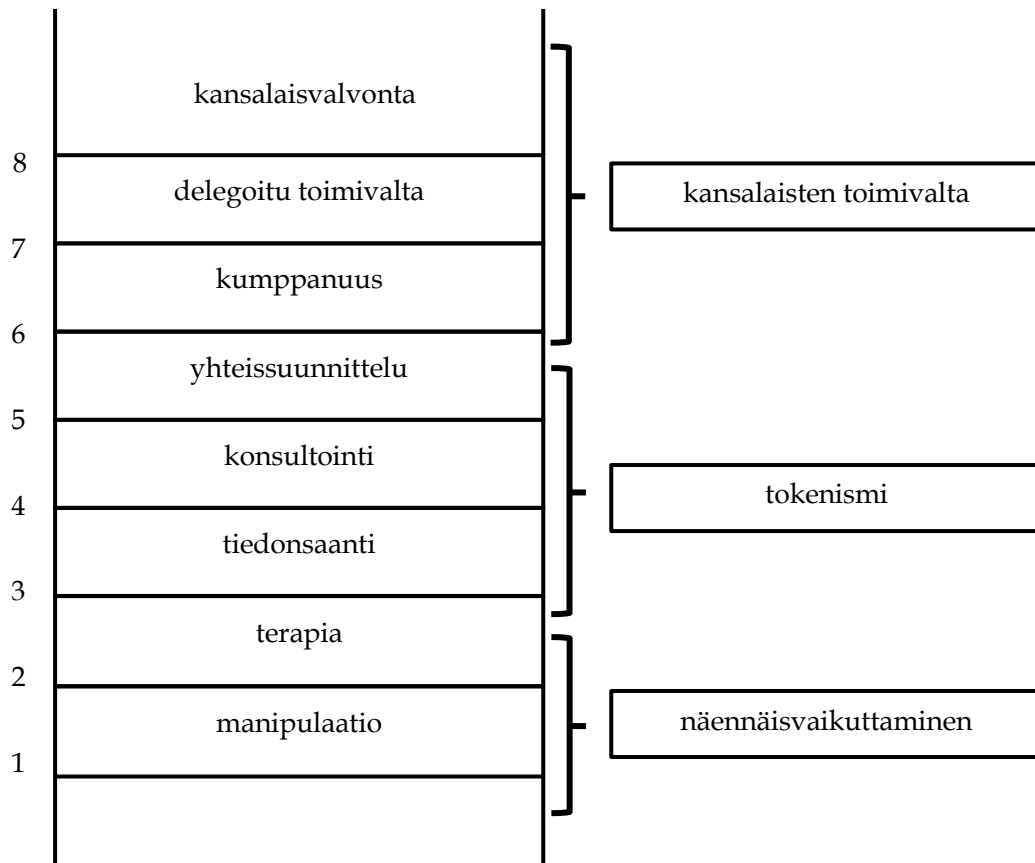
Kansalaisten osallisuuden toteutuminen määritellään lainsäädännössä. Yksilöllä on Suomen perustuslain mukaan mahdollisuus osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon sekä oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja oman elinympäristönsä kehittämiseen. (PL 11.6.1999/731, 2 §; 14 §.) Osallisuus on kuitenkin abstrakti ja moniulotteinen käsite. Vaikka sen käyttö on yleistynyt viime vuosina, sille ei ole muodostunut yhtenäistä määritelmää. (Nivala & Ryyänen 2013, 9; Vuorenmaa 2016, 19–20.) Osallisuuden määrittelyä hankaloittaa, että se voi saada eri merkityksiä käytötyhteytensä mukaan (Kiilakoski 2007, 10; Turja 2016, 47) ja että erilaisia käsitteitä käytetään kirjallisuudessa epä johdonmukaisesti (Vuorenmaa 2016, 20).

Osallisuuden käsitteen erityispiirteenä on, että sille ei löydy selkeää englanninkielistä vastinetta. Yleisesti käytettyjä, osallisuutta kuvaavia englanninkielisiä käsitteitä ovat esimerkiksi *involvement*, *inclusion*, *empowerment*, *engagement* ja *participation*. (Vuorenmaa 2016, 20.) Esimerkiksi termi *participation* voidaan kääntää sekä osallisuudeksi että osallistumiseksi, vaikka ne suomenkielessä erotetaan toisistaan (Kiilakoski ym. 2012, 15; Nivala & Ryyänen 2013, 9–10). Pohdittaessa merkityseroja näiden kahden käsitteen välillä, määritellään osallistuminen usein sosiaalisena toimintana muiden kanssa (Alanko 2010, 57) tai osallistumisena esimerkiksi erilaisiin tapahtumiin, tempauksiin ja päätöksentekoon (Särkelä-Kukko 2014, 35). Osallisuuteen taas liittyy tunne henkilökohtaisesta osallisuudesta (Kiili 2006, 37), kuulumisesta ja mukana olemisesta (Särkelä-Kukko 2014, 35), sekä yksilön subjektiiviset kokemukset (Alanko 2010, 57). Syvimmässä merkityksessään osallisuuteen kuuluukin aina se, että yksilöt tulevat kuulluiksi ja voivat vaikuttaa toimintaan ja toimintaympäristöihin sekä itseään koskevien asioiden suunnitteluun, päätöksentekoon sekä toteutukseen (Turja 2016, 47).

Osallisuuden tunnetta voidaan kuvata myös käsitteen *empowerment* suomalaisilla käänöksillä voimaantuminen ja valtautuminen, jolloin keskeistä on yksilön kokemus osallisuudestaan ja omista kyvyistään olla määrittelemässä toiminnan sisältöjä ja muotoja (Gretschel 2002, 91). Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä, henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jossa voimaa ei tuota tai aiheuta toinen ihminen, eikä sitä voi antaa toiselle. Se on myös prosessi, joka on riippuvainen toimintaympäristön olosuhteista. (Siitonen 1999, 93.) Hanhivaara (2006, 32) liittää osallisuuteen vielä hyvinvoinnin ulottuvuuden. Osallisuudessa on hänen mukaansa kyse yksilön kokemuksesta, mutta se ei voi syntyä ilman ryhmää tai yhteisöä. Ihmisen hyvinvoinnin perustana voidaankin pitää johonkin kuulumisen tunnetta sekä kokemusta omasta merkityksestä osana jotain ryhmää tai yhteisöä (Nivala & Ryynänen 2013, 10).

Osallisuutta on tarkasteltu myös kuvaamalla sen vastakohtia, joista yleisemmin käytettyjä ovat osattomuus, passiivisuus, välinpitämättömyys, syrjäytyminen ja vieraantuminen (Kiilakoski 2007, 11; Vuorenmaa 2016, 21). Nivalan ja Ryynäsen (2013, 19–20) mukaan vastakäsitteet tarkentavat käsitystä siitä, mitä osallisuus ei ainakaan ole. Tällöin osallisuus voidaan hahmottaa aktiivisuudeksi ja osallistumiseksi, kiinnostukseksi ja haluksi vaikuttaa ympäristöönsä, osansa saamiseksi yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista, paikkansa löytämiseksi sekä elämiseksi yhteydessä itseen, ympäristöön ja yhteiskuntaan.

Osallisuuden käsitteellä on julkishallinnolliset juuret, jotka liitetään 1960–1970-luvuilla tapahtuneeseen kansalaisten poliittiseen aktivoitumiseen. Tällöin korostettiin yksittäisen kansalaisen mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa julkisiin toimintoihin ja sitä koskevaan päätöksentekoon. (Nivala & Ryynänen 2013, 11; Vuorenmaa 2016, 22.) Yhteiskuntatieteilijä Sherry R. Arnstein (1969, 216–217) on määritellyt osallisuuden vallan uusjaoksi, mikä tarkoittaa, että aiemmin päätöksenteon ulkopuolelle jääneet pääsevät määrittelemään sekä toiminnan tavoitteita että sen sisältöjä. Hän on luonut myös kahdeksanportaisen tikapuumallin (ks. kuvio 1), joka jäsentää osallisuutta yksilön osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksina. Mallin mukaan kansalaisten valta suhteessa organisaatioon lisääntyy kuljettaessa portaikkoa ylöspäin. (Arnstein 1969, 216–217.)



KUVIO 1. Osallisuuden tikapuut (Arnstein 1969, 217; suomennokset Sutela 2000, 18)

Arnsteinin tikapuumallia on käytetty laajasti eri yhteyksissä (Vuorenmaa 2016, 22), ja useimmat osallisuuden määritelmät voidaan nähdä tämän mallin soveluksina (Alanko 2010, 57; Gretschel 2002, 81). Mallin kaksi alinta porrasta ovat ei-osallistumista, eräänlaista näennäisvaikuttamista. Seuraavia kolmea porrasta kuvataan käsitteellä tokenismi: kansalaisten mielipide on neuvoo-antava, eikä heillä ole varsinaista päätöksentekovaltaa. (Arnstein 1969, 217; Sutela 2000, 18.) Vasta mallin kolme ylintä porrasta edustavat kansalaisten itsenäistä toimivaltaa päätöksenteossa, ensin neuvotteluaseman kautta ja lopulta itsenäisinä päätöksentekijöinä (Nivala & Ryyänen 2013, 21–22). Osallisuutta tarkastelevia tikapuumalleja on myös kritisoitu, koska osallisuutta mitataan niissä vain kansalaisten päätöksentekoon osallistumisen kautta (Virkki 2015, 9), osallisuus nähdään toimintana, joka tarjotaan yksilölle ulkopuolelta (Vuorenmaa 2016, 22) sekä siksi, että ylimmän tason osallistumista pidetään aina tavoiteltavana (Nivala & Ryyänen 2013, 23).

2.2 Vanhempien osallisuus

Osallisuuden käsite on yleistynyt suomalaisessa varhaiskasvatuskeskustelussa vasta 1900-luvun loppupuolella (Virkki 2015, 3), jolloin se yhdistettiin etenkin lasten ja nuorten osallistumisen edistämiseen (Nivala & Ryytänen 2013, 12). Vähitellen myös käsite vanhempien osallisuus tuli osaksi varhaiskasvatusta sekä esiopetusta koskevia keskusteluja. Vanhempien osallisuus voidaan nähdä muun muassa varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen laatua kuvaavana menestystekijänä (Hujala ym. 2012, 24). Lisäksi sillä kuvataan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten välistä vuorovaikutusta, josta Karilan (2006, 92) mukaan voidaan käyttää myös käsitteitä kumppanuus, yhteistyö ja tukeminen.

Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja kasvattajien tietoisista sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Se on kahden osapuolen välistä aktiivista toimintaa (Byington & Whitby 2011, 54), joka perustuu kunnioitukseen (Kaskela & Kekkonen 2006, 18; Powell & Diamond 1995, 91) sekä kuuntelemiseen, luottamukseen ja dialogiin (Kaskela & Kekkonen 2006, 18). Kumppanuus on yhteistyötä, joka hyödyttää perhettä ja vaatii onnistuakseen kasvattajalta myönteisen näkemyksen perheestä (Byington & Whitby 2011, 45).

Yhteistyö kuvataan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa laadun varmistajana, lasten ja vanhempien osallisuuden vahvistajana sekä opetuksen järjestäjän johdolla kehitettävänä ja arvioitavana suunnitelmallisena toimintana. Sitä pidetään myös lapsen kasvua ja oppimista tukevan jatkumon mahdollistajana. (OPH 2014, 24.) Vanhempien ja kasvattajien välinen yhteistyö muodostuu perheen ja virallisen kasvatustahon välille lapsen hoitosuhteen tai työtehtävän kautta (Keyes 2002, 177–179). Tukemista voidaan tarkastella varhaiskasvatuksen järjestämisen, toteuttamisen ja kehittämisen sekä vanhempien kasvatustyön ja lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen toteuttamisen näkökulmasta (OPH 2016, 8, 52). Karilan (2006, 92) mukaan ei ole silti merkityksetöntä, mitä käsitettä käytetään. Käsitteiden valinnan taustalla vaikuttavat käsitykset kodin ja julkisten toimijoiden kasvatusyhteistyöstä ja sen osapuolten asemasta ja vallasta.

Vanhempien osallisuus voidaan määritellä monin tavoin. Se voi tarkoittaa prosessia, jonka myötä vanhemmat pystyvät vaikuttamaan perheensä asioiden käsittelyyn ja hallinnoimaan perhe-elämäänsä (Vuorenmaa 2016, 15). Toisaalta Fantuzzo, Davis ja Ginsburg (1995, 272–273) näkevät sen vanhempien erilaisina käyttäytymismalleina, jotka suoraan tai epäsuorasti vaikuttavat lasten kognitiiviseen kehitykseen ja koulumenestykseen. Usein se viittaa vanhempien osallistumiseen lastensa koulutukseen (Bakker & Denessen 2007, 189; Pomerantz, Moorman & Litwack 2007, 373–374), jolloin tarkoituksena on tukea lasten akateemisia ja sosiaalisia taitoja (Domina 2005, 233; Fan & Williams 2010, 54–55). Joihinkin määritelmiin sisältyy myös vanhempien arvot, uskomukset ja asenteet sekä toimintatavat, jotka eivät suoranaisesti liity lasten koulunkäyntiin (Bakker & Denessen 2007, 189–190). Vanhempien osallisuuden määritelmistä tulee kuitenkin esiin, että osallisuus muodostuu niissä aina monella eri tavalla (ks. mm. Bakker, Denessen & Brus-Laeven 2007, 178–179; Souto-Manning & Swick 2006, 191–192). Bargen ja Logesin (2003, 141) mukaan ehkä eniten on käytetty Joyce L. Epsteinin luokittelua vanhempien osallisuudesta. Epstein (2011, 394–396) kuvaa mallissaan kuusi erilaista vanhempien osallisuuden muotoa (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Vanhempien osallisuuden luokittelu (Epstein 2011, 394–396)

Osallisuuden muodot	Määritelmä
1. Vanhemmuus (parenting)	Lapsen oppimista tukeva kotiympäristö
2. Kommunikaatio (communicating)	Toimiva vuorovaikutus kodin ja koulun välillä koulua/lapsen edistymistä koskevissa asioissa
3. Vapaaehtoisuus (volunteering)	Vanhempien toimiminen vapaaehtoisina lapsen omassa luokassa tai koko koulussa
4. Oppiminen kotona (learning at home)	Vanhempien apu kotona lapsen kotitehtävissä ja muussa opetukseen liittyvässä toiminnassa
5. Päätöksenteko (decision making)	Vanhemmat mukana koulua koskevassa päätöksenteossa ja perheiden edustajina koulussa
6. Yhteistyö yhteisön kanssa (collaborating with community)	Lähiyhteisö mukana kodin ja koulun käytäntöjen ja lapsen kehityksen vahvistajana

Arnstein (1969; ks. kuvio 1) on käsitellyt osallisuutta kansalaisen osallisuuden näkökulmasta, kun taas Epstein (2011; ks. taulukko 1) on kuvannut samankaltaisia aiheita koulumaailmassa. Arnsteinin malli toimii teoreettisena pohjana osallisuuden määrittelylle, josta Epsteinin luokittelu vanhempien osallisuudesta on käytännönläheisempi sovellus. Epsteinin (2011, 389–399) kuvaamat vanhempien osallisuuden muodot perustuvat ajatukseen, että koti, koulu ja yhteiskunta kantavat yhdessä vastuun lapsen oppimisesta ja kehitymisestä. Kukaan pääryhmään sisältyy monia erilaisia yhteistyötapoja, joita voidaan toteuttaa yksilö- ja instituutiotasolla. Lisäksi niihin kuuluu tyypillisiä haasteita, jotka pitää kohdata ja selvittää yhteistyön onnistumiseksi. (Epstein 2011, 389–399.) Vaikka Epsteinin malli on luotu koulukontekstiin, siitä on löydettävissä yhtäläisyyksiä vanhempien osallisuuteen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

2.3 Vanhempien osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät

Säädökset osallisuudesta ja yhteiskunnan palveluihin liittyvät tekijät. Uuden varhaiskasvatustlain mukaan vanhemmilla on oikeus osallistua ja vaikuttaa omaa lastaan koskevaan varhaiskasvatukseen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Vanhemmille on myös järjestettävä säännöllinen mahdollisuus osallistua toimintayksikön varhaiskasvatukseen suunnitteluun ja arviointiin. (Varhaiskasvatustlaki 8.5.2015/580, 7b §.) Perusopetuslaissa vanhempien osallisuus määritellään yhteistyö-käsitteen kautta. Yhteistyö kotien kanssa on perusta, jolla opetusta järjestetään esi- ja perusopetuksessa. (POL 21.8.1998/628, 3 §.) Sekä varhaiskasvatussuunnitelman että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuu vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön lähtökohtina luottamus, osapuolten tasa-arvoinen vuorovaikutus ja keskinäinen kunnioitus. Vastuu yhteistyön toteutumisesta ja kehittämisestä on varhaiskasvatukseen ja esiopetuksen järjestäjillä. (OPH 2014, 25; OPH 2016, 32–33.) Heidän tapansa tehdä yhteistyötä vaikuttaa vanhempien ja kasvatushenkilöstön välille muodostuvaan vuorovaikutussuhteeseen (Saft & Pianta 2001, 135; Silver, Measelle, Armstrong & Essex 2005, 41).

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on määritelty lakisääteisesti, mutta sen muodot ja sisällöt ovat monitulkintaisia. Tutkimusten mukaan myös kasvatushenkilöstön ja vanhempien käsitykset osallisuudesta ja sen sisällöistä vaihtelevat (ks. esim. Bakker ym. 2007, 188; Ferrara 2009, 139; Karila 2006, 96; Venninen, Leinonen, Rautavaara-Hämäläinen & Purola 2011, 18–20; Vuorenmaa 2016, 17). Henkilöstön ja vanhempien erilaiset käsitykset voivat muodostua haasteiksi yhteistyön ja osallisuuden tavoitteiden saavuttamisessa. Jaetun ymmärryksen rakentumiseksi onkin tärkeää, että osapuolet ymmärtävät toistensa tapaa jäsentää ja merkityksellistää käsiteltäviä ilmiöitä. (Alasuutari 2006, 89.) Kasvatustyönteisyyteen kuulumisen kannalta on oleellista, että vanhemmat ja henkilöstö kokevat olevansa osallisia yhteisessä kasvatustehtävässä (Venninen ym. 2011, 7).

Osallisuuden kokemiseen vaikuttavat yhteiskunnan rakenteet, yleinen asenneilmapiiri sekä yksilön omat voimavarat. Se, miten yksilön osallisuus rakentuu ja miten hän kokee osallisuuden, riippuu perustarpeiden toteutumisesta, kuulumisen ja kuulluksi tulemisen kokemuksista sekä mahdollisuuksista toteuttaa itseään. (Särkelä-Kukko 2014, 39.) Osallisuutta pidetään vanhemman tietoisuutena asiantuntijuudestaan sekä ensisijaisesta oikeudestaan ja vastuustaan lastaan koskevissa asioissa (Vuorenmaa 2016, 24). Vanhemmat pitävät kuitenkin itseään usein vähempiarvoisina keskustelijoina ja asiantuntijoina kuin kasvattajia. Sen sijaan puhuttaessa perheestä ja omasta vanhemmuudesta, vanhemmat määrittelevät itsensä helpommin asiantuntijoiksi. (Alasuutari 2003, 167.) Osallisuutta voidaan parantaa ajattelemalla henkilöstö, lapset ja vanhemmat voimavaraksi, mikä luo laadukkuutta. Arjessa tämä tarkoittaa toimijoiden osallisuuden kokemusten huomioimista. (Venninen ym. 2011, 5.) Huomioiminen ja osallisuus ovat mahdollista, mikäli osallistujilla on tieto sisällöllisistä asioista, ja heidän odotuksensa ovat yhdenmukaiset (Hujala ym. 2012, 101).

Vuorenmaan (2016, 67) mukaan vanhemmat kokevat osallisuutensa sitä vahvemmaksi, mitä riittävämmäksi he arvioivat vaikuttamismahdollisuutensa kuntansa lasten ja perheiden palveluissa sekä lastensa palvelutapaamisissa. Vastaavasti osallisuutta voivat hankaloittaa rutinoituneet toimintatavat, resursien ja tilojen puute sekä rakenteet, joilla tarkoitetaan esimerkiksi henkilöstön

määrää ja koostumusta, ryhmäkokoja ja aukioloaikoja. Lisäksi erilaiset hallinnolliset ja työn organisointiin liittyvät tekijät, kuten kasvattajien työajat, voivat hankaloittaa osallisuutta. (Venninen ym. 2011, 39–41.) Acar ja Akamoglu (2014, 82–84) esittävät, että vanhempien ensimmäiset kokemukset virallisesta kasvatustahosta ja sen ympäristöstä vaikuttavat muotoutuvaan suhteeseen. He korostavat vanhempien tarpeiden, mielenkiintojen ja voimavarojen tunnistamista.

Perheeseen liittyvät tekijät. Vanhempien osallisuuteen ovat yhteydessä erilaiset perheeseen ja perheiden erilaisiin elämäntilanteisiin liittyvät tekijät. Osallisuuteen voivat vaikuttaa esimerkiksi perherakenne ja -koko, vanhempien työtilanne ja terveydentila sekä vanhempien sosiaalinen tukiverkosto (Hornby & Lafaele 2011, 41; Vuorenmaa 2016, 32–34). Erityisesti vanhempien stressi ja erilaiset arjen huolet (Vuorenmaa 2016, 34) sekä ajanpuute ja asenneongelmat (Venninen ym. 2011, 37–38) ovat osallisuutta heikentäviä tekijöitä. Vastaavasti vanhempien korkea koulutustaso (Bakker ym. 2007, 188; Barge & Loges 2003, 141; Hornby & Lafaele 2011, 41; Pomerantz ym. 2007, 375) ja perheen sosioekonominen asema (Barge & Loges 2003, 141; Domina 2005, 237; Hornby & Lafaele 2011, 41; Pomerantz ym. 2007, 375; Souto-Manning & Swick 2006, 188) voivat olla vanhempien osallisuuteen vahvistavasti yhteydessä.

Osallisuuteen vaikuttavia perhetekijöitä ovat lisäksi vanhempien etninen tausta (Desimone 1999, 11; Domina 2005, 237) sekä erilaiset kulttuuriin liittyvät tekijät ja vanhempien sukupuoli (Hornby & Lafaele 2011, 41–42). Vaikka vanhempien tavat toteuttaa vanhemmuutta vaihtelevat sukupuolen mukaan, pidetään kummankin osallisuutta yhtä tärkeänä. Äitien osallisuuden on todettu alentavan heidän stressitasoaan sekä lisäävän kykyään huomata lastensa tuen tarpeita, kun taas isien osallisuuden on havaittu vaikuttavan koko perheen koulutukselliseen suoriutumiseen sekä parantavan isien ja lasten keskinäistä vuorovaikutusta. (Acar & Akamoglu 2014, 88–89.) Äidin korkeampi ikä sekä lapsen oleminen päivähoitossa tai esiopetuksessa ovat Vuorenmaan (2016, 67) mukaan äitien osallisuuteen vahvistavasti yhteydessä, kun taas eläminen kahden aikuisen perheessä vahvistaa isien osallisuutta. Tutkija toteaa kuitenkin, että

erilaisten taustatekijöiden yhteys vanhempien osallisuuteen on kokonaisuutena melko vähäinen. Keskeistä olisikin tunnistaa osallisuuden riskitekijät ja luoda tehokkaita osallisuutta vahvistavia menetelmiä (Desimone 1999, 25).

Lapseen liittyvät tekijät. Perhetekijöiden lisäksi vanhempien osallisuuteen vaikuttavat erilaiset lapsen liittyvät tekijät, kuten lapsen ikä (Saft & Pianta 2001, 126), etninen tausta (Hughes & Kwok 2007, 39; Saft & Pianta 2001, 126) ja sukupuoli (Hughes & Kwok 2007, 39; Kikas ym. 2011, 24; Saft & Pianta 2001, 127). Tutkimuksissa on kuvattu poikien haasteita itsesäätelyssä ja konfliktiherkkyudessa. Haastava käytös vaikuttaa lasten ja opettajan sekä vanhempien ja opettajien väliseen yhteistyösuhteeseen negatiivisesti. (Kikas ym. 2011, 24.) Haastava käytös kohdistuu etenkin naisopettajiin (Saft & Pianta 2001, 127). Vuorenmaan (2016, 34) mukaan lapsen iän ja yleisen terveydentilan välinen yhteys vanhempien osallisuuteen vaihtelee riippuen siitä, onko lapsella erityistarpeita vai ei. Useat tutkimukset osoittavat kuitenkin, että lapsen varttuessa vanhempien osallisuus yleensä vähentyy (Domina 2005, 235; Hornby & Lafaele 2011, 42–43).

Lasten moninaiset tuen tarpeet (Acar & Akamoglu 2014, 87; Hebel & Perwitz 2014, 64; Hoover-Dempsey ym. 2005, 112) ja oppimisvaikeuksista johtuvat hankaluudet koulutyössä näyttävät lisäävän vanhempien osallisuutta (Hornby & Lafaele 2011, 43). Vanhemmilla on erityinen näkemys lastensa kehityksestä, tuen tarpeista sekä sopivimmasta oppimistyylistä (Birbili & Tzioga 2014, 162), jolloin heidän osallisuutensa korostuu osana tukea tarvitsevien lasten tehokasta opetusta (Hornby & Lafaele 2011, 43). Vuorenmaan (2016, 34) mukaan lasten useiden diagnoosien ja oireiden vakavuuden on kuitenkin todettu heikentävän vanhempien osallisuutta. Hornby ja Lafaele (2011, 43–44) toteavat, että koulussa hyvin menestyvien lasten vanhemmille osallisuus on yleensä mielekästä, mutta se voi muodostua esteeksi, jos vanhemmat pitävät lastaan akateemisesti lahjakkaana, eivätkä opettajat jaa tätä näkemystä. Tällöin vanhemmat voivat menettää luottamuksensa kouluun, ja oppilaat voivat turhautua. Pahimmillaan tästä aiheutuu oppilaiden käytöshäiriöitä, ja mitä enemmän oppilaat häiriköivät, sitä enemmän vanhempien osallisuus vähenee. (Hornby & Lafaele 2011, 43–44.)

2.4 Vanhempien osallisuuden merkitys

Vanhempien osallisuuden merkitys lapselle. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että vanhemmilla on merkittävä vaikutus lasten oppimis- ja kehitysprosessiin (ks. Bakker ym. 2007, 178; Barge & Loges 2003, 140; Fan & Williams 2010, 53) ja että vanhempien osallisuudesta on hyötyä kaikenikäisille lapsille (Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein 2005, 100; Hornby & Lafaele 2011, 37). Useissa tutkimuksissa vanhempien osallisuus on jaettu koti- ja koulupohjaiseen osallisuuteen (ks. esim. El Nokali, Bachman & Votruba-Drzal 2010, 989; Pomerantz ym. 2007, 374–375; Silinskas 2012, 14–15). Kotipohjainen osallisuus viittaa vanhempien osallisuuteen lasten opiskeluun liittyvässä toiminnassa kotona, kuten kotitehtävissä avustamisessa. Sen on osoitettu liittyvän lasten akateemiseen suoriutumiseen. (Pomerantz ym. 2007, 375.) Koulupohjainen osallisuus voidaan määritellä vanhempien erilaisena yhteistyönä päiväkodin tai koulun kanssa (Silinskas 2012, 14), ja sen on osoitettu parantavan lasten sosiaalista toimintakykyä ja vähentävän ongelmakäyttäytymistä (El Nokali ym. 2010, 1002). Kuitenkin sekä koti- että koulupohjaisen osallisuuden on havaittu edistävän lasten koulumenestystä (Hornby & Lafaele 2011, 37; Pomerantz ym. 2007, 375).

Vanhempien osallisuus vaikuttaa keskeisesti lasten akateemiseen suoriutumiseen (ks. mm. Barge & Loges 2003, 140–141; Ferrara 2009, 125; Silinskas 2012, 13), kuten esimerkiksi matematiikan oppimiseen (Bakker ym. 2007, 178; Fan & Williams 2010, 54; Fantuzzo ym. 1995, 278–280; Sheldon & Epstein 2005, 196–198) sekä lukemiseen ja oikeinkirjoitukseen (Bakker ym. 2007, 178; Fan & Williams 2010, 54). On todennäköistä, että osallisuus lisää lapsen tietoja ja taitoja, mutta se voi myös lisätä lapsen oppimismotivaatiota (Pomerantz ym. 2007, 376–377). Sheldonin ja Epsteinin (2005, 196–204) mukaan osallisuus on tehokkainta painottuessaan johonkin tiettyyn oppiaineeseen, mutta sen hyödyllinen vaikutus lasten suoriutumiseen voi näkyä myös laajemmin kuin vain yhdellä ja erityisellä oppimisen alueella, kuten El Nokali ym. (2010, 1002) toteavat. Vaikka vanhempien osallisuuden on todettu olevan yhteydessä lasten parempiin oppimistuloksiin, toisenlaisiakin tuloksia on saatu. Joidenkin tutkimusten mukaan osallisuudella ei ole lainkaan vaikutusta lasten akateemiseen suoriutumiseen,

tai osallisuuden vaikutus suoriutumiseen voi olla jopa negatiivinen. (El Nokali ym. 2010, 989; Domina 2005, 234–235.)

Akateemisen suoriutumisen lisäksi vanhempien osallisuudella on muitakin myönteisiä vaikutuksia. Se voi lisätä esimerkiksi lapsen motivaation, minäpystyvyyden ja oppimiseen sitoutumisen kokemuksia (Fan & Williams 2010, 54–57; Gonzalez-DeHass ym. 2005, 108–111) sekä parantaa lapsen minäkäsitystä (Fantuzzo ym. 1995, 278–280). Osallisuudesta voi olla hyötyä myös lapsen mielenterveydelle, sosiaalisille taidoille sekä emotionaaliselle toimintakyvyllä (Pomerantz ym. 2007, 394–397). Vanhempien osallisuus näyttää myös vähentävän lasten käyttäytymishäiriöitä koulussa, mikä on todettu useissa eri tutkimuksissa (ks. mm. Acar & Akamoglu 2014, 88–89; Bakker ym. 2007, 178; Domina 2005, 245; Fan & Williams 2010, 54; Fantuzzo ym. 1995, 272). Rumberger & Palardy (2005, 7) ovat tutkineet koulupudokkuutta ja oppilaiden läsnäoloa koulussa ja havainneet, että koulut, joissa on vanhempien osallisuuteen kannustava ilmapiiri, erottuvat joukosta. Vanhempien osallisuus näyttääkin edistävän opiskelijoiden positiivisia asenteita ja käyttäytymismalleja (Ferrara 2009, 125), ja sitä kautta yhteyttä oppilaiden vähempään määrään keskeyttäneissä (Fantuzzo ym. 1995, 272). Vanhempien osallisuuden avulla lapsi voi tulla tietoiseksi omasta kehityksestään ja arvoistaan sekä koulun ja kasvattajien merkityksestä. Lisäksi lapsi voi oppia kunnioittamaan vanhempiaan. (Epstein 2011, 400.)

Vanhempien osallisuuden merkitys vanhemmille ja kasvattajille. Vanhempien osallisuudella on myönteisiä vaikutuksia myös vanhemmille ja kasvattajille. Osallisuuden hyödyt perustuvat ajatukseen, että osallisuudessa on kyse kuumisesta johonkin, mikä toteutuu yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa (Nivala & Ryyänen 2013, 26; Särkelä-Kukko 2014, 35–36). Tutkimukset ovat osoittaneet, että tehokas suhde vanhempien ja kasvattajien välillä muodostuu osallisuudesta, toimivasta vuorovaikutuksesta, keskinäisestä kunnioituksesta ja luottamuksesta sekä yhteisistä arvoista, odotuksista ja uskomuksista (Kikas ym. 2011, 24). Vanhempien ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta voidaankin kuvata eräänlaisena yhteistyösuhteena, jossa osapuolet ovat sitoutuneet työskente-

lemään lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvien yhteisesti sovittujen tavoitteiden mukaisesti (Kekkonen 2012, 183). Vähiten yhteistyötä ja läheistä kohtaamista on havaittu olevan kouluissa, jotka sijaitsevat kaupungeissa, tai joissa on paljon vähemmistön edustajia (Hughes & Kwok 2007, 48).

Vanhempien ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen toimivuus ja laatu näyttävät olevan merkityksellisiä vanhempien osallisuudessa. On haastavaa, että opettajia ei kouluteta kohtaamaan vanhempia (Hughes & Kwok 2007, 48). Acarin ja Akamoglun (2014, 92) mukaan vanhempien osallisuutta voidaan kuitenkin edistää esimerkiksi päätöksentekoon osallistumisella, erilaisella yhteistoiminnalla sekä monipuolisella keskustelulla. Tämä tuli esiin muun muassa Vennisen ym. (2011, 11) tutkimuksessa pääkaupunkiseudun päiväkodeista. Siinä vanhempien osallisuus ilmeni selvimmin lasten tuonti- ja hakutilanteissa, sekä vasukeskusteluissa omaa lasta koskevinä kysymyksinä ja aloitteina. Yhteiset keskustelut ja tietojen jakaminen auttavat sekä vanhempia että kasvattajia muodostamaan lapsesta kattavamman kokonaiskuvan ja näin ollen tukemaan häntä parhaalla mahdollisella tavalla (Goodall & Montgomery 2014, 404–405).

Epsteinin (2011, 401–402) mukaan vuorovaikutus voi antaa vanhemmille tietoa koulun toiminnasta ja lisätä vanhempien ymmärrystä opettajien työtä kohtaan. Vastaavasti vuorovaikutus voi auttaa opettajia ymmärtämään lasten ja perheiden moninaisuutta sekä lisätä opettajan tietoisuutta omasta opettajuudestaan. Vanhempien ja kasvattajien välinen vuorovaikutussuhde syvenee vähitellen aidon ja dialogisen keskustelun kautta (Kaskela & Kekkonen 2006, 5). Tällainen dialogisuus voi lisätä osapuolten keskinäistä luottamusta sekä auttaa purkamaan erilaisia osallisuuden esteitä (Goodall & Montgomery 2014, 405).

3 LAPSEN KASVUN, KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUKEA

3.1 Tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa

Lapsen tukea toteutetaan varhaiskasvatuksessa kehityksen ja oppimisen tukena, joka on osa laadukasta varhaiskasvatustoimintaa ja joka kuuluu kaikille sitä tarvitseville lapsille (OPH 2016, 52). Varhaiskasvatustalain (8.5.2015/580, 2a §) mukaisesti varhaiskasvatuksessa tavoitteena on tunnistaa lapsen yksilöllinen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea heti tarpeen ilmettyä; tarvittaessa tuki järjestetään monialaisessa yhteistyössä. Kun tuki kohdennetaan oikein ja toteutetaan riittävän aikaisin, se voi edistää lapsen kehitystä ja oppimista sekä ehkäistä ongelmien syntymistä (OPH 2016, 52).

Lapsen tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa käytetään Suomessa usein termiä varhaiserityiskasvatus, jota kuvaava käsite kansainvälisessä kirjallisuudessa on Early Childhood Special Education (ECSE). Alijoki ja Pihlaja (2016, 266) toteavat, että varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus ovat sekä käsitteinä että toimintaperiaatteiltaan lähellä toisiaan. Käsitettä varhaiserityiskasvatus voidaan käyttää, kun varhaiskasvatukseen sisällytetään erityiskasvatuksellisia elementtejä (Korkalainen 2009, 52). Varhaiskasvatukseen integroituna näin ollen lapsen erityiset tuen tarpeet ja niihin vastaaminen sekä erilaisia erityispedagogisia menetelmiä (Pihlaja ym. 2010, 4).

Varhaiserityiskasvatuksen tehtävänä on vaikuttaa lapsen oppimisympäristöön siten, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus kehittyä ja oppia omilla tavoillaan yhteisessä ympäristössä (Jormakka 2011, 34; Pihlaja ym. 2010, 4). Inklusion periaatteiden mukaisesti varhaiserityiskasvatus järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa, ensisijaisesti lapsen omassa ryhmässä (Jormakka 2011, 11; Korkalainen 2009, 12; OPH 2016, 52). Inklusio varhaiskasvatuksessa tarkoittaa kaikille yhteisiä palveluja ja yhteistä opetussuunnitelmaa. Vaikka lasten kanssa tehdään samoja asioita, myös heidän erilaiset kykynsä, tavoitteensa ja tuen tarpeensa on huomioitava. (Alijoki & Pihlaja 2016, 267–268.)

Varhaiserityiskasvatukseen sisältyy lapsen tuen tarpeen havainnointi sekä tuen suunnittelu ja toteuttaminen. Nämä tehtävät kuuluvat koko varhaiskasvatuksen henkilöstölle, jonka toimiminen vanhempien kanssa yhteistyössä on tärkeää (OPH 2016, 52). Lapsen tarvitsema tuki kirjataan lapselle laadittavaan henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jossa määritellään lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvät tavoitteet ja toimenpiteet sekä vastuut ja työnjako (OPH 2016, 55; Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580, 7a §). Suunnitelmassa kuvataan muun muassa lapsen osaamista, vahvuuksia, kiinnostuksen kohteita sekä yksilöllisiä tarpeita (OPH 2016, 10). Kun lapsi tarvitsee kehitykseensä ja oppimiseensa tukea, hänen suunnitelmaansa kirjataan edellisten lisäksi pedagogiset ja rakenteelliset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi (OPH 2016, 55). Varhaiskasvatuslain (8.5.2015/580, 7a §) mukaisesti varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista on arvioitava säännöllisesti, ja se on tarkistettava vähintään kerran vuodessa.

Vastuu lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta kuuluu lastentarhanopettajalle/erityislastentarhanopettajalle, joka laatii suunnitelman yhteistyössä henkilöstön ja lapsen vanhempien tai muiden huoltajien kanssa (OPH 2016, 55; Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580, 7a §). Suunnitelmaa laadittaessa on tärkeää selvittää sekä lapsen omat että vanhempien näkemykset lapsen kehityksen ja oppimisen vaiheista sekä päivittäisestä ryhmässä toimimisesta. Apuna suunnitelman laatimisessa voivat toimia myös muut lapsen kehitystä ja oppimista tukevat asiantuntijatahot (OPH 2016, 10).

Vanhempien osallisuus varhaiserityiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuslaissa määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteita. Varhaiskasvatus on muun muassa järjestettävä yhdessä lapsen sekä vanhemman tai muun huoltajan kanssa siten, että sillä edistetään jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on myös tukea lapsen vanhempaa tai muuta huoltajaa hänen kasvatustyössään. (Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580, 2a §.) Kun lapsella on tuen tarvetta, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu, jolloin heidän kanssaan keskustellaan esi-

merkiksi tuen saamisen mahdollisuudesta sekä tuen keskeisistä periaatteista. Vanhempiin on tärkeää olla yhteydessä heti tuen tarpeen ilmetessä tai kun henkilöstöllä herää huoli lapsen hyvinvoinnista. (OPH 2016, 53.) Vanhempien osallisuudella varhaiserityiskasvatuksessa tarkoitammekin kaikkia niitä vaiheita, joissa vanhemmat ovat mukana toteuttamassa lapsen kehityksen ja oppimisen tukea varhaiskasvatuksessa.

Osaavalla ja ammattitaitoisella henkilöstöllä on tärkeä merkitys varhaiserityiskasvatuksen kokonaisuudelle (Pihlaja ym. 2010, 4). Korkalaisen (2009, 57) mukaan etenkin erityislastentarhanopettajan tulisi osallistua lapsen, perheen ja kasvatusyhteisön tuen tarpeiden arviointiin ja toteuttamiseen. Hän toteaa, että erityislastentarhanopettajalla on erityispedagogista asiantuntijuutta sekä laaja-alainen näkemys lapsen kehityksestä ja päivähoidon toimintatavoista. Käytännössä erityislastentarhanopettajan erityispedagoginen tuki on usein ohjauksellista ja konsultoivaa (Jormakka 2011, 26). Parhaiten lapsen tuen tavoitteet saavutetaan, kun kaikki osapuolet sitoutuvat yhteistyöhön. On kuitenkin muistettava, että vaikka vanhemmat eivät sitoutuisi yhteistyöhön, lapsi on silti oikeutettu tarvitsemaansa kehityksen ja oppimisen tukeen. (OPH 2016, 53.)

Varhaiskasvatuksessa on yhä enemmän alettu painottaa henkilöstön ammatillisuuden ja asiantuntijuuden sijaan vanhempien ja henkilöstön tasavertaisista suhdetta. Yhteistyön tekemisen kulttuuri on silti vielä suhteellisen nuorta. (Alasuutari 2006, 84.) Esimerkiksi Alasuutarin (2003, 165–167) tutkimus osoitti, että vanhemmat arvostavat varhaiskasvatusta yhteiskunnallisena kasvatusinstituutiona, mutta toisaalta kuvaavat ammattikasvattajia varsin uhkaavina omalle vanhemmuudelleen. Vanhemmilla tuleekin olla riittävästi tietoa osallistua tasavertaisina lapsen tuen tarpeen arviointiin ja tuen suunnitteluun (Rantala & Uotinen 2014, 143). Yhteistyön tekemiseen vaikuttaa myös omat asenteet. Esimerkiksi Vennisen ym. (2011, 55) tutkimus tuo esiin, että voidakseen vaikuttaa lapsensa päivähoitoon vanhemmalta vaaditaan omaa aktiivisuutta.

Vanhempien osallisuuden toteutumisessa varhaiskasvatuksessa on todettu myös puutteita. Henkilöstöllä saattaa olla esimerkiksi epäselvyyttä siitä, mitä osallisuudella tarkoitetaan tai miten sitä voisi parhaiten käytännössä vahvistaa

(Vuorenmaa 2016, 17). Tämä saattaa johtua henkilöstön omasta taustasta, jolla on todettu olevan vaikutusta siihen, kuinka kasvattajat tulevat toimeen vanhempien kanssa ja siten kykenevät rakentamaan osallisuutta (Keyes 2002, 180). Parantamisen varaa on myös tiedon ja vastuun jakamisessa sekä vanhempien mielipiteiden kuuntelemisessa (Pihlaja 2009, 149). Päivähoidon laatua tutkissaan Hujala, Fonsén ja Elo (2012, 311) totesivat vanhemmilla olevan riittämättömästi tietoa lapsensa päivähoidosta, minkä tähden lapsen oppimisen menetelmät ja siihen liittyvät käytänteet sekä lapsen ja aikuisen vuorovaikutus päivähoitossa aiheuttavat ymmärtämättömyyttä vanhemmissa. Ratkaisuna tähän he ehdottavat muun muassa kommunikaation parantamista.

3.2 Tuen toteuttaminen esiopetuksessa - kolmiportainen tuki

Lapsen tukea toteutetaan esi- ja perusopetuksessa kolmiportaisen mallin mukaisesti. Tällä tarkoitetaan perusopetuslain muuttamisen (POL 642/2010) yhteydessä säädettyä oppimisen ja koulunkäynnin tukea, josta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään esiopetukseen paremmin sopivaa nimitystä kasvun ja oppimisen tuki (OPH 2014, 44). Kolmiportainen tuki muodostuu kolmesta eri tuen tasosta: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Hautamäki ja Hillasvuori (2015, 21) painottavat, että oppimisessa tai tuen tarpeessa ei kuitenkaan ole portaita, vaan lapselle annetaan tukea niin kauan kun hän sitä tarvitsee ja sen tasoisena ja muotoisena mistä hän hyötyy.

Kasvun ja oppimisen tuen järjestäminen perustuu lapsen vahvuuksiin sekä yksilöllisiin oppimis- ja kehitystarpeisiin; tärkeää on tukea lapsen myönteistä käsitystä itsestään. Tuen tulee olla pitkäjänteisesti suunniteltua, joustavaa sekä tarpeen mukaan muuttuvaa. (OPH 2014, 44.) Lasten tulee saada riittävästi tukea heti tuen tarpeen ilmettyä (POL 642/2010, 30 §). Kasvun ja oppimisen tuen keskeisenä periaatteena on varhainen tuen tarpeen tunnistaminen ja oppimisvaikeuksien sekä ongelmien monimuotoistumisen ja syvenemisen ennaltaehkäisy. Tuen järjestäminen opettajien, muun henkilöstön, muiden ammattihenkilöiden sekä vanhempien monialaisessa yhteistyössä on tärkeää. (OPH 2014, 44–46.)

Kasvun ja oppimisen tuki toteutuu kullakin tuen tasolla eri tavoin. Tuki annetaan aluksi yleisenä tukena, joka tarkoittaa laadukasta esiopetusta ja yksittäisten pedagogisten tukimuotojen tarjoamista (OPH 2014, 45). Kun yleinen tuki ei riitä, ja lapsi tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on hänelle annettava tehostettua tukea, jonka aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon (POL 642/2010, 16a §). Erityinen tuki on tarkoitettu niille lapsille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteet eivät toteudu riittävästi muilla tukimuodoilla (OPH 2014, 48). Erityisen tuen antaminen perustuu kirjalliseen erityisen tuen päätökseen, jota ennen lapselle on tehtävä pedagoginen selvitys; pedagogista selvitystä täydennetään tarvittaessa psykologin tai lääkärin asiantuntijalausunnolla (POL 642/2010, 17 §).

Joissain tilanteissa lapsi saattaa vammansa tai sairautensa tähden tarvita muitakin tukiratkaisuja tehostetun ja erityisen tuen rinnalle. Jos voidaan olettaa, että lapsi ei kykene suorittamaan perusopetusta yhdeksässä vuodessa ja hänen oppivelvollisuutensa alkaa vuotta perusopetuslaissa määriteltyä aikaisemmin, puhutaan pidennetystä oppivelvollisuudesta (POL 21.8.1998/628, 25 §). Päätös oppivelvollisuuden pidentämisestä tehdään pääsääntöisesti ennen oppivelvollisuuden alkamista, ja se edellyttää eri hallintokuntien välistä yhteistyötä. Pidentetyn oppivelvollisuuden piirissä olevan lapsen esiopetus voi kestää joko yhden tai kaksi vuotta. (ks. OPH 2014, 52.)

Lapselle järjestettävä tuki kirjataan pedagogisiin asiakirjoihin, jotka ovat erikseen määriteltyjä eri tuen tasoilla. Yleisen tuen aikana voidaan käyttää oppimissuunnitelmaa, mutta se ei ole pakollista (OPH 2014, 46). Sen sijaan lakisääteisiä asiakirjoja ovat tehostetun tuen aikana lapselle laadittava oppimissuunnitelma sekä erityisen tuen aikana, vuosittain tarkistettava, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (POL 642/2010, 16a §, 17a §). Kummatkin lakisääteiset asiakirjat sisältävät lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja oppimiseen liittyvät tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämän yhteistyön ja palvelut sekä tuen seurannan ja arvioinnin. Niissä ei kuitenkaan kuvata lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia. (OPH 2014, 47–51.) Perusopetuslain (POL 642/2010, 16a §, 17a §) mukaisesti oppimissuunnitelma ja HOJKS

laaditaan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa. Asiakirjojen laatimiseen voivat tarvittaessa osallistua muutkin lapsen kasvua ja oppimista tukevat asiantuntijatahot (OPH 2014, 47–50). Kaikki asiakirjan laatimistilanteet tulisi raportoida tarkasti, jolloin osallistujat ovat tunnistettavissa ja asiakirjaan kirjatut tiedot tarkistettavissa.

Vanhempien osallisuus esiopetuksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että lapsen esiopetus tulee järjestää yhteistyössä huoltajien kanssa siten, että jokaiselle lapselle tarjotaan hänen kehitystasoaan ja tarpeitaan vastaavaa opetusta, ohjausta ja tukea. Huoltajan kanssa tehtävä yhteistyö on erityisen tärkeää, kun lapsella on tuen tarvetta. (OPH 2014, 45.) Vanhempien kanssa keskustellaan esimerkiksi lapsen kasvun ja oppimisen etenemisestä sekä tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvistä vaiheista. Keskusteluja käydään vanhempien ja kasvattajien kesken sekä laajempina monialaisina palavereina. Vanhempien osallisuudella esiopetuksessa tarkoitamme tässä tutkimuksessa lapsen tukemisen koko prosessia, jossa vanhemmat ovat mukana. Siihen sisältyy esimerkiksi heidän läsnäolonsa erilaisten pedagogisten asiakirjojen laatimisessa sekä niiden arviointi- ja seurantapalavereissa.

Esiopetuksen henkilöstön tehtävänä on kannustaa vanhempia lapsen tukemisen prosessissa antamalla tarpeeksi tietoa lapsen asioiden käsittelystä, tietojen saannista ja niiden luovuttamisesta sekä salassapidosta. Vanhempiin on oltava yhteydessä heti, kun lapsella ilmenee tuen tarvetta tai hänen hyvinvointinsa on vaarantumassa. (OPH 2014, 45.) Usein vanhempien tietoisuus siitä, että lapsella on vaikeuksia, herättää heissä tarpeen auttaa sekä halun osallistua lapsensa tukemiseen (Hoover-Dempsey ym. 2005, 106, 112). Myönteisen ja osallisuutta lisäävän ilmapiirin synnyttäminen on tärkeää (Birbili & Tzioga 2014, 162), vaikka kaikki vanhemmat eivät tarvitsekaan rohkaisua ja kannustusta osallisuuteensa (Hoover-Dempsey ym. 2005, 106). Vanhemmat tai lapsi eivät voi myöskään kieltäytyä kasvun ja oppimisen tuen vastaanottamisesta, kun taas oppilashuolto on vapaaehtoista, ja se edellyttää vanhemman suostumuksen (OPH 2014, 45).

Vanhemmat kokevat osallisuutensa lapsen tukemisen prosessissa monesti hyvin emotionaalisesti (Zeitlin & Curcic 2014, 378), ja heidän tunteensa voivat vaihdella ilosta ahdistukseen ja syyllisyyteen (Birbili & Tzioga 2014, 171). Tutkimusten perusteella vanhemmilla näyttääkin olevan sekä hyviä (Fish 2008, 10) kuin myös huonoja kokemuksia prosessiin osallistumisesta (Fish 2006, 60–61; Hammond, Ingalls & Trussell 2008, 36; Zeitlin & Curcic 2014, 377–379). Huonojen kokemusten taustalla on usein vanhempien aiemmin kielteisinä kokemia asioita vanhempien ja kasvattajien välisestä yhteistyöstä (Fish 2006, 60). Vanhemmat voivat esimerkiksi kokea, että heitä ei kuunnella, heidän mielipiteitään ei arvosteta, tai että heitä syytetään ja arvostellaan lapsen tuen tarpeesta.

Vanhempien osallisuuden toteutumisessa esiopetuksessa ja lapsen tukemisen prosessissa on todettu puutteita, kuten vanhempien vähäiset tiedot lapsen kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista (Hangasmaa 2014, 139). Kun vanhemmat eivät tiedä tarpeeksi esiopetuksen sisällöistä ja toimintatavoista, heille voi syntyä vääriä oletuksia lapsensa kasvusta ja oppimisesta (Hujala ym. 2012, 101). Vanhempien ja kasvattajien tasavertainen yhteistyösuhde ei toteudu läheskään aina, vaikka se on lakisääteinen (Blackwell & Rossetti 2014, 11; Hammond ym. 2008, 35). Monet vanhemmat voivat olla epävarmoja osallisuudestaan (Ferrara 2009, 125), varsinkin kun kasvattajat tuntuvat olevan hallitsevassa roolissa (Fish 2008, 9). Monesti vanhempien ja kasvattajien väliset tapaamiset ovat luonteeltaan kovin jäykkiä ja muodollisia (Fish 2006, 62–63). Kasvattajien ja vanhempien asenteet vaikuttavat paljon lapsen tukemisen prosessissa.

Edellytyksenä yhteistyön tekemiselle näyttäisi olevan ainakin vanhempien oma aktiivisuus (Fish 2006, 64; Fish 2008, 13). Osallisuutta parantavia tekijöitä voivat olla myös vanhempien ja kasvattajien välisten tapaamisten henkilökohtaisuus ja mielekkyys (Zeitlin & Curcic 2014, 384) sekä perhekeskeisyys (Hebel & Persitz 2014, 62–63). Vanhemmat näyttävät toivovan kasvattajilta hyväksyntää ja arvostusta (Hebel & Persitz 2014, 64) mutta myös rehellisyyttä ja tasa-arvoista kohtelua (Fish 2006, 63; Fish 2008, 13). Vanhempien osallisuutta lapsen tukemisen prosessissa näyttäisi lisäävän etenkin parempi viestintä ja tiedonkulku (Hebel & Persitz 2014, 64; Zeitlin & Curcic 2014, 383–384).

3.3 Tuen kirjaaminen pedagogisiin asiakirjoihin

Lapsen tuen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa liittyy oleellisesti pedagogisten asiakirjojen laatiminen. Nimitystä pedagogiset asiakirjat tai pedagogiset dokumentit voidaan käyttää lapsia koskevista asiakirjoista, jotka on tuotettu esi- tai perusopetuksessa kolmiportaisen mallin mukaisesti (Thunberg & Vainikainen 2015, 137). Tässä tutkimuksessa tarkoitamme pedagogisilla asiakirjoilla lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa, tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa sekä erityisen tuen HOJKSia.

Joissain kunnissa on viime vuosina otettu käyttöön kolmiportaisen mallin mukaiset uudet tuen käsitteet varhaiskasvatuksessakin (Rantala & Uotinen 2014, 142) ja sen myötä laadittu myös pedagogisia asiakirjoja. Suomessa kunnilla onkin paljon vapauksia ja mahdollisuuksia siinä, miten organisoida ja toteuttaa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisen kokonaisuutta (ks. mm. Ahtiainen 2015, 30–34; Hangasmaa 2014, 135; Karila & Alasuutari 2012, 16; Vainikainen, Thunberg & Mäkelä 2015, 114–115). Varsinkin varhaiskasvatuksen puolella tehdyissä asiakirjoissa on runsaasti kirjavuutta; lapsen varhaiskasvatussuunnitelma saattaa toimia myös esiopetussuunnitelmana, ja siihen voi sisältyä esimerkiksi tehostetun ja erityisen tuen suunnitelma.

Suomessa lasten henkilökohtaiset, yksilöllisyyttä painottavat, pedagogiset asiakirjat on laadittava aina kirjalliseen muotoon (OPH 2014, 45–51; OPH 2016, 52–55). Lapselle laaditut kirjalliset lausunnot muodostavat vuosien kuluessa tietynlaisen jatkumon, joka rakentaa virallista tarinaa lapsesta (Vehkakoski 2007, 4), ja näin ollen asiakirjoja voidaankin pitää oleellisena osana lasten elämää (Alasuutari & Kelle 2015, 169). Kirjaamista ohjaavat eri ammattilaisten vakiintuneet kirjoittamiskäytännöt sekä lausuntojen tarkoitus; lausuntojen merkitys riippuu paljon siitä, kuka sen on kirjannut. Lausunnoilla on suuri vaikutus lapsen identiteettiin, joten kirjaajan olisi huomioitava jokaisen osapuolen näkemykset ja se, mikä olisi objektiivisesti järkevää kirjata. (Vehkakoski 2007, 4–8.)

Kirjaamisen tarkoituksena on kehittää instituutioita. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa tämä tarkoittaa, että kirjaamisen avulla voidaan lisätä instituutioiden pedagogiikan laatua ja lapsen yksilöllisyyden huomioi-

mista. (Alasuutari & Kelle 2015, 169.) Kasvattajien reflektion ja käytännön tekemisen kautta kirjaaminen muuttuu merkitykselliseksi pedagogiseksi työvälineeksi, jolloin ymmärrys omasta työstä lisääntyy (Lindgren 2012, 329–330; Rintakorpi 2015, 269). Kirjaamisen avulla voidaan räätälöidä lapselle sellainen tuki, joka mahdollistaa hänen maksimaalisen kehittymisensä (Alasuutari & Kelle 2015, 169). Kirjaaminen on myös keino varmistaa lapsen osallisuus (Lindgren 2012, 330), ja sen avulla kasvattajat ja vanhemmat ymmärtävät paremmin lapsen ajattelua ja näin oppivat tukemaan hänen oppimisen prosessiaan (Kroeger & Cardy 2006, 391).

Pedagogisiin asiakirjoihin ja niiden laatimiseen näyttää liittyvän myös haasteita. Esimerkiksi Alasuutari (2010, 190–192) toteaa, että lasten dokumentoituja varhaiskasvatussuunnitelmia käytetään vain harvoin kasvatustyön suunnittelun välineinä, eikä niihin yleensä kirjata konkreettisia kasvatuksen tavoitteita ja menetelmiä. Pedagogisista asiakirjoista voi Thunebergin ja Vainikaisen (2015, 137) mukaan havaita, miten kouluissa tulkitaan uutta lakia, ja miten sen toivotaan vaikuttavan lapsen saamaan tukeen. Niistä ei kuitenkaan selviä, miten tuki näyttäytyy koulun arjessa. Lisäksi asiakirjojen tekstit ovat luonteeltaan usein arvioivia, ja ne keskittyvät lasten vahvuuksien sijaan pelkästään heidän vajavuuksiinsa ja kehittämistarpeisiinsa (Vehkakoski 2007, 5). Haasteina asiakirjojen laatimisessa tutkimuksissa mainitaan muun muassa riittämättömät resurssit, kuten henkilöstön aika ja rahoitus (Kroeger & Cardy 2006, 397; Zeitlin & Curcic 2014, 374), opettajien lisääntynyt työmäärä (Andreasson & Asplund Carlsson 2013, 65; Hangasmaa 2014, 138) sekä asiakirjojen laatimiseen annettu riittämätön ohjeistus (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013, 417). Alasuutari (2010, 186) tutkimuksessa varhaiskasvatussuunnitelmien vähäistä käyttöä selitettiin ajan puutteella ja lapsiryhmän koolla.

Vaikka useissa asiakirjoissa on määritelty tarve kasvattajan ja vanhemman väliselle yhteistyölle (Andreasson & Asplund Carlsson 2013, 63; Kikas ym. 2011, 25), asiakirjat eivät kuitenkaan näytä toimivan suunnitellusti yhteistyön välineinä (Andreasson ym. 2013, 416; Zeitlin & Curcic 2014, 382). Asiakirjoja laaties- sa vanhempien ja kasvattajien mielipiteet ja tavoitteet eivät aina kohtaa, ja jos-

kus ne voivat aiheuttaa jopa keskinäisiä konflikteja tai jännitteitä (Underwood 2010, 20). Myös vanhempien käsitykset omasta roolistaan voivat toimia esteenä yhteistyölle (Birbili & Tzioga 2014, 163). Haasteena näyttäisi myös olevan, että asiakirjoja pidetään enemmänkin hallinnollisina kuin pedagogisina välineinä (Andreasson ym. 2013, 422), mikä saattaa vaikuttaa vanhempien osallistumisaktiivisuuteen. Asiakirjoja voidaankin käyttää joko tahallisesti tai vahingossa hallinnoinnin tai vallankäytön välineenä, mikä mahdollistaa sekä ihmissuhteiden että toiminnan manipuloimisen (ks. mm. Andreasson & Asplund Carlsson 2013, 60; Rintakorpi 2015, 270). Alasuutarin (2010, 196) mukaan hallinta on kuitenkin olennainen osa instituution toimintaa, ja sen positiivisetkin vaikutukset tulisi huomioida asiakirjoja laatiessa.

Haasteistaan huolimatta asiakirjoilla on myös vahvuuksia. Esimerkiksi Hangasmaan (2014, 137–138) oppimissuunnitelmia koskevassa tutkimuksessa luokanopettajat kokivat, että asiakirjat luovat rungon tapaamisille sekä lisäävät vanhempien kanssa käytyä keskustelua lapsesta. Vahvuutena voidaan lisäksi pitää sitä, että kasvattajan kyky arvioida ja olla osana lapsen oppimisprosessia parantuu (Kroeger & Cardy 2006, 397).

Vanhempien osallisuus asiakirjoissa. Vanhempien osallisuus asiakirjoissa ja niiden laatimisessa näyttää toteutuvan vaihtelevasti. Pulkkinen ja Jahnukaisen (2013, OKM 2014, 34–36 mukaan) tekemässä rehtorikyselyssä selvitettiin, keitä henkilöitä on mukana tehostetun ja erityisen tuen arviointi- ja suunnitteluprosessissa ja mitkä ovat heidän vastuunsa. Noin 80 % kyselyyn vastanneista ilmoitti, että vanhemmat osallistuvat oppimissuunnitelman ja HOJKSin laatimiseen aina, ja loput vastaajista kertoi vanhempien osallistuvan tarvittaessa. Thuneberg ja Vainikainen (2015, 155) tutkivat kolmiportaisen tuen asiakirjoja, joissa he jakoivat vanhempien osallisuuden kolmeen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä vanhempia ei mainittu lainkaan, tai asiakirjassa oli pelkkä allekirjoitus (39 % vanhemmista). Toisessa ryhmässä vanhempien osallisuus oli ilmaistu joko yhteydenpitona tai vanhemmalle annettuna yksittäisenä tehtävänä (50 % vanhemmista). Osallisuuden ilmeneminen vanhempien näkemyksenä, toiveena

tai suunnitelmana muodosti kolmannen ryhmän (12 % vanhemmista). (Thunberg & Vainikainen 2015, 155.)

Vaikka vanhemmat näyttävät osallistuvan asiakirjojen laadintaan, prosentit eivät kerro koko totuutta vanhempien osallisuudesta. Valanteen (2002, 114) tutkimuksen mukaan 20 % vanhemmista koki asiakirjojen täyttämistä koskevan kielen palaverissa vaikeaselkoiseksi, mikä teki tilanteesta vanhemmille haastavan ja opettajajohtoisen. Osallistujien rooleilla näyttääkin olevan suuri vaikutus tapahtumien kulkuun. Usein ammattilaiset kontrolloivat keskustelua, eikä vanhemmilla ole juuri mahdollisuuksia vaikuttaa asiakirjojen sisältöön (Blackwell & Rossetti 2014, 8-9). Monesti asiakirjat toimivat pelkästään tiedonsiirron välineinä ammattilaisilta vanhemmille (Underwood 2010, 27), mikä korostaa vanhempien passiivista ja eriarvoista roolia ammattilaisten kanssa (Fish 2008, 8-9; Zeitlin & Curcic 2014, 374). Mahdollisuudet vanhempien osallisuuteen heikenevät, jos ammattilaiset eivät huomioi vanhempien mielipiteitä (Zeitlin & Curcic 2014, 380), tai jos he vain yrittävät taivutella vanhempia omiin ehdotuksiinsa (Andreasson ym. 2013, 418). On myös mahdollista, että asiakirjat laaditaan ilman vanhempia, tai että vanhemmat eivät tiedä lapselleen laaditusta pedagogisesta asiakirjasta (ks. Isaksson, Lindqvist & Bergström 2007, 88).

Tutkimuksissa on selvitetty vanhempien osallisuuden erilaisia muotoja ja niiden kirjaamistapoja pedagogisiin asiakirjoihin. Esimerkiksi Hangasmaa (2014, 135-136) tarkastelee vanhempia oppimissuunnitelman kirjoittajina ja hyväksyjinä. Vanhemman ollessa kirjoittajan roolissa hän on perehtynyt asiakirjaan etukäteen ja kirjannut sinne asioita, joita haluaa käsiteltävän keskustelutilanteessa. Vanhemman toimiessa hyväksyjänä hänellä ei ole ennakkotietoa käsiteltävästä asiakirjasta. Tällöin vanhemman osallisuus toteutuu rajallisesti, ja asiakirjaa laativan henkilön rooli korostuu. (Hangasmaa 2014, 135-136.) Rantala ja Uotinen (2014, 148) tarkastelivat, miten erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien osallisuus ilmenee kuntakohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Kirjattujen suunnitelmien mukaan vanhemmilla on tärkeä rooli lapsen tuen tarpeen havainnoinnissa ja lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa, mutta lapsen tuen toteuttajina kasvattajien rinnalla heitä ei mainita.

Alasuutarin (2010, 188–194) tekemä tutkimus lasten varhaiskasvatussuunnitelmien keskusteluista osoittaa vanhempien osallisuuden näkyvän heikosti. Eri tutkijat ovat havainneet asiaan erilaisia syitä. Yksi syy on, että keskustelut liittyvät vain väljästi varhaiskasvatukseen painottuen lähinnä vanhemmuuden ja kotikasvatuksen tarkasteluun. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta jää suunnitelmissa vähemmälle huomiolle, koska aihetta pidetään varhaiskasvattajien eli asiantuntijoiden alueena. (Alasuutari 2010, 188–194.) Valanne (2002, 114) on taas nostanut esiin koti- ja kouluympäristön erot kulttuurissa ja käytetyssä kielessä. Karila ja Alasuutari (2012, 19–22) ovat vuorostaan tarkastelleet vanhempien ja kasvattajien välistä vuorovaikutussuhdetta varhaiskasvatuksen HOJKS-asiakirjoista vertailemalla niissä esitettyjä kysymyksiä. He havaitsivat, että kysymykset ovat joko haastattelu- tai sopimusperustaisia. Valtaosassa lomakkeista vanhemmille näytti muodostuvan pelkästään informantin rooli, kun taas kasvattajan tehtäväksi jäi ottaa tietoa lapsesta vastaan. Lomakkeissa korostui vanhempien asema objekteina, eikä heidän odotettukaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen pedagogisiin käytäntöihin ja rutiineihin. (Alasuutari 2012, 19–22.)

4 TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Osallisuus tässä tutkimuksessa. Osallisuuden monitulkintaisuudesta johtuen käsitteen tarkempi määrittely sen käytön yhteydessä on tärkeää. Osallisuutta tarkasteltaessa onkin pohdittava sitä, mihin osallistutaan ja suhteessa mihin ollaan osallisia. (Alanko 2010, 57–59; Nivala & Ryyänen 2013, 25.) Tässä tutkimuksessa käytämme osallisuuden käsitettä, joka korvaa uudessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016, 30) kasvatuskumppanuuden. On kuitenkin huomioitava, että tutkimusaineistomme on ajalta, jolloin sitä kerätyissä kunnissa oli käytössä kasvatuskumppanuus-käsite.

Vanhempien osallisuuden ymmärrämme vanhempien aktiivisena osallistumisena lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen sekä mahdollisuutena vaikuttaa lastensa asioihin. Arnsteinin (1969, 217; myös kuvio 1) mallin kuudennella portaalla on kumppanuus, mihin sisältyy neuvottelu sekä kompromissin- ja päätöksenteko; tähän tulisi vanhempien osallisuudessakin pyrkiä. Pidämme keskeisenä, että vanhemmat tulevat kuulluiksi ja voivat vaikuttaa lastaan koskevaan päätöksentekoon (vrt. Turja 2016, 47), minkä tulisi korostua laadittaessa pedagogisia asiakirjoja. Näemme vanhempien osallisuuden myös Epsteinin (2011, 389–399; ks. taulukko 1) tavoin monimuotoisena ilmiönä, jossa osallisuus ilmenee eri ympäristöissä ja vanhempien erilaisina toimintatapoina. Lisäksi hahmotamme sen vanhempien ja varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen kasvatushenkilöstön väliseksi vuorovaikutussuhteeksi (vrt. Karila 2006, 92).

Tutkimustehtävä. Vanhemmilla on monenlaista osallisuutta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimisympäristöissä. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten vanhempien osallisuus ilmenee tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisissa asiakirjoissa. Tarkastelumme kohteena ovat lasten varhaiskasvatussuunnitelmat (vasut), oppimissuunnitelmat ja henkilökohtaiset oppimisen järjestämistä koskevat

suunnitelmat (HOJKSit). Tutkimuskysymyksiä tutkimuksessamme on kolme, ja ne ovat seuraavat:

1. Miten vanhempien osallisuus näkyy lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa?
2. Miten vanhempien osallisuus näkyy lasten tehostetun tuen oppimissuunnitelmissa?
3. Miten vanhempien osallisuus näkyy lasten erityisen tuen HOJKSeissa?

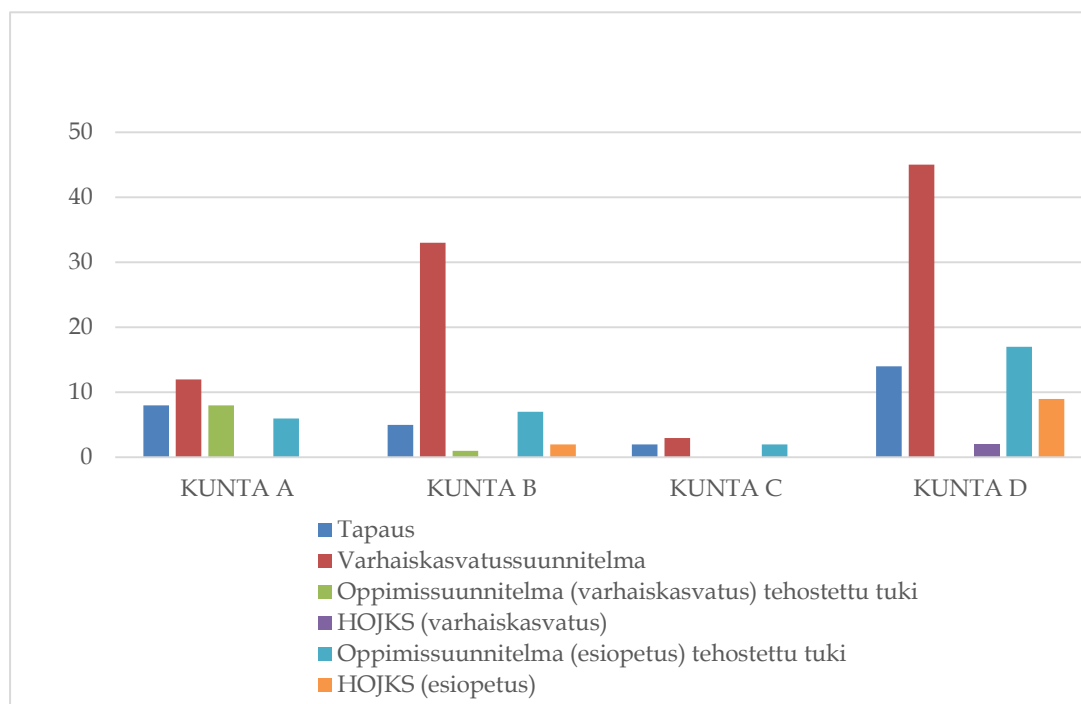
Tarkastelemme tutkimuksessamme vanhempien osallisuutta kolmesta erityyppisestä asiakirjasta. On oletettavaa, että asiakirjojen väliltä löytyy yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joita tuomme myös esille osana tutkimuksemme pohdintaa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa käytimme Noora Heiskasen väitöskirjatutkimustaan varten keräämää aineistoa, jonka hän oli kerännyt viiden suomalaisen kunnan esikouluissa olleilta lapsilta vuosina 2015–2016. Valmiista tutkimusaineistosta käytössämme oli 29:n tukea saavan lapsen henkilökohtaiset pedagogiset asiakirjat, jotka oli tehty neljässä eri kunnassa (kuvio 2). Tutkimuksemme aineisto sisältää pedagogisia asiakirjoja 23 lapselta, joilla on tehostetun tuen päätös, ja 6 lapselta, joilla on erityisen tuen päätös.

Saamamme aineisto oli suurikokoinen: se sisälsi erilaisia dokumentteja yhteensä 858 sivua. Niiden joukossa oli muun muassa päivähoidon aloituskeskusteluja, erilaisia havainnointi-, tiedonsiirto- ja neuvolalomakkeita sekä pedagogisia arvioita ja selvityksiä. Keskityimme kuitenkin lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin, oppimissuunnitelmiin ja HOJKSeihin (ks. kuvio 2), joiden tutkimisen koimme mielekkääksi niiden lakisääteisyyden vuoksi (POL 642/2010, 16a §, 17a §; Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580, 7a §).



KUVIO 2. Lasten pedagogiset asiakirjat neljässä kunnassa

Tutkittavat asiakirjat oli tehty joko lapsen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tai esiopetuksen aikana, ja ne oli kerätty esiopetusvuoden lopussa. Asiakirjojen laatimiseen oli osallistunut vanhempien lisäksi lapsen varhaiskasvatuksesta tai esiopetuksesta asiakirjan tekohetkellä vastannut kasvattaja. Saimme asiakirjat käyttöömme sähköisessä muodossa muistitikuillemme tallennettuina. Aineiston kerääjä oli luonut jokaiselle lapselle kirjaimista ja numeroista muodostuvan oman tapauskoodin, jonka alle hän oli skannannut kaikki varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aikana lapselle laaditut ja tutkimukseen luovutetut dokumentit.

Koska aineisto mahdollisti pitkittäistutkimuksen, halusimme sisällyttää tutkimukseemme tapauksia, joilta löytyi valitsemiamme pedagogisia asiakirjoja sekä varhaiskasvatus- että esiopetusajalta. Päädyimme valitsemaan tutkimuksemme asiakirjat yhdestä kunnasta (kunta D). Kunnassa D oli yksitoista tutkimuksemme kriteerit täyttävää tapausta, joilla oli yhteensä 69 pedagogista asiakirjaa (ks. taulukko 2). Tapaukset D9PT, D12TT ja D14TT eivät täyttäneet tutkimuksemme kriteerejä; heille oli laadittu ainoastaan 1-2 esiopetuksen oppimissuunnitelmaa. Koska laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole etsiä tilastollisia yhteyksiä, vaan kuvata jotain tapahtumaa tai ymmärtää tiettyä toimintaa, aineiston koko ei ole ratkaiseva tekijä (Eskola & Suoranta 2005, 61; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 181; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

TAULUKKO 2. Tutkimukseen valitut asiakirjat kunnasta D

Tapaus	Varhaiskasvatussuunnitelma	Oppimissuunnitelma (esiopetus)	HOJKS (varhaiskasvatus)	HOJKS (esiopetus)	Yhteensä
D1PT	6	2	-	-	8
D2PE	3	-	-	3	6
D3TE	5	-	-	3	8
D4TT	1	2	-	-	3
D5PE	2	-	2	2	6
D6PT	7	2	-	-	9
D7PT	5	2	-	-	7
D8TT	2	2	-	-	4
D10TE	4	-	-	1	5
D11PT	8	2	-	-	10
D13PT	2	1	-	-	3
Yhteensä	45	13	2	9	69

Taulukosta 2 voidaan nähdä, että tutkimuksessa mukana olevat asiakirjat edustavat aina sitä tapausta, kenestä kyseinen asiakirja on laadittu. Tapaukset voidaan tunnistaa kirjain-numerokodeista, eli tapauskoodista, jotka olemme muuttaneet ja lyhentäneet aineiston kerääjän luomista alkuperäisistä koodista. Tapauskoodin alkukirjain tarkoittaa kuntaa, kirjaimen perässä oleva numero tapauksen numeroa ja lopussa olevat kirjaimet viittaavat lapsen sukupuoleen ja annetun tuen tasoon. Esimerkiksi D1PT tarkoittaa kunnassa D asuvaa esikouluikäistä poikaa, jolla on tehostetun tuen päätös. Taulukko 2 osoittaa, että tapauksista, joiden asiakirjoja analysoimme, seitsemän oli poikia, joista viisi sai tehostettua ja kaksi erityistä tukea. Tyttöjä oli neljä, joista kaksi sai tehostettua ja kaksi erityistä tukea.

5.2 Asiakirjat tutkimusaineistona

Valmiit dokumentit aineistona. Erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto on haastattelun, kyselyn ja havainnoinnin ohella yksi laadullisen tutkimuksen tärkeimpiä aineistonkeruumenetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Tutkimusaineistona käytettävien dokumenttien kirjo onkin hyvin runsas (ks. Patton 2002, 4). Ne voidaan jakaa erilaisiin virallisiin ja julkisiin raportteihin sekä ihmisten henkilökohtaisiin dokumentteihin, kuten päiväkirjoihin, kirjeisiin ja muistioihin. Kaiken kaikkiaan erilaiset dokumentit ovat oleellinen osa yhteiskuntamme toimintaa sekä ihmisten jokapäiväistä arkea. (McCulloch 2004, 1.) Siksi niiden tutkiminen on tärkeää ja merkityksellistä.

Valitsemaamme tutkimusaiheeseen sisältyi jo valmiiksi kerätty aineisto. Tällaista tutkijan käyttöönsä saamaa muiden keräämää aineistoa kutsutaan sekundaariaineistoksi (Hirsjärvi ym. 2009, 186; McCulloch 2004, 29–30). Uusitalon (1991, 94–97) luokittelun mukaan aineistomme täytti kolmen luokan kriteerit: aineistoamme voidaan pitää aikaisempaan tutkimukseen kuuluvana aineistona, henkilökohtaisina dokumentteina, mutta myös organisaation tuottamina virallisina asiakirjoina. Viralliselle asiakirjoille on tyypillistä se, että ne ovat ylhäältä päin johdettuja tai laadittuja (Bogdan & Knopp Biklen 2007, 137).

Aineistoa ei ole aina välttämätöntä kerätä itse. Uusitalo (1991, 94) toteaa aineistoja analysoitavan vain harvoin niin perusteellisesti, että ne tyhjenevät kokonaan. Etenkin tutkimuslaitosten ja suurten projektien hallussa saattaa olla paljonkin analysoimatonta materiaalia, jota on tarkoituksenmukaista antaa tutkijoille hyödynnettäväksi. Valmiita aineistoja pidetään kuitenkin usein melko työläinä. (Hirsjärvi ym. 2009, 186.) Ne edustavat aineiston kerännyttä tahoa sekä sen oletuksia (Bogdan & Knopp Biklen 2007, 137). Lisäksi usein koetaan, että valmiiden aineistojen sisältöön ei voida vaikuttaa (Hirsjärvi ym. 2009, 189). Haasteista johtuen osa tutkijoista kerää aineiston mieluummin itse.

Haasteen valmiiden aineistojen käytölle tuo myös se, että ne vaativat aineiston koosta, suojauksesta, yksityisyydestä tai runsaudesta johtuen muokkauksia (Bogdan & Knopp Biklen 2007, 137; Eskola & Suoranta 2005, 118; Hirsjärvi ym. 2009, 186). Kohtasimme myös edellä mainittuja haasteita omaa tutkimusta tehdessämme. Toisaalta aineistojen käyttöön saaminen ja muokkaaminen ovat helpottuneet kehittyneen teknologian avulla. Esimerkiksi internet ja sähköposti ovat nopeuttaneet tiedonsaantia ja mahdollistaneet suurien tietomäärien käsittelyn. (McCulloch 2004, 34.) Nykypäivää onkin, että esimerkiksi HOJKS-asiakirjat tehdään sähköisen järjestelmän avulla.

Koska valmiiden aineistojen sisältämiä dokumentteja ei ole yleensä tuotettu kyseessä olevaa tutkimusta varten, vaan johonkin muuhun tarkoitukseen, saattaa se hankaloittaa tutkijan työtä (McCulloch 2004, 2). Omassa tutkimuksessamme meillä tutkijoilla oli vahvuutena pitkä työkokemus lasten pedagogisten asiakirjojen parissa sekä yleiskäsitys vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, joten asiakirjojen tutkiminen oli suhteellisen helppoa. Patton (2002, 40) on korostanut, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset ovat tärkeä osa ilmiön ymmärtämistä. Ymmärtämistä helpottaa, ja on tärkeää, että valmiit dokumentit määritellään vain siinä tutkimuskentässä, jossa ne on tuotettu (Prior 2003, 2).

Tutkijoina meille sen sijaan aiheutti päänvaivaa käsitteiden *dokumentti* ja *asiakirja* samankaltaisuus (ks. McCulloch 2004, 1), minkä johdosta meidän piti määritellä tässä tutkimuksessa käyttämämme käsitteet tarkemmin. Kaario ja

Peltola (2008, 20) määrittelevät dokumentin seuraavasti: *”Dokumentti voidaan yleisesti määritellä ihmisen ymmärrettäväksi tarkoitetuksi loogiseksi ja merkitykselliseksi tallennetuksi tietokokonaisuudeksi”*. Prior (2003, 16) kuvaa dokumenttia aktiivisena osana kommunikaatioprosessia. Asiakirja Kaarion ja Peltolan (2008, 20) määrittelemänä on *”organisaation virallinen ja sen hallinnassa ja vastuulla oleva dokumentti”*. Määritelmiä verrattaessa voidaan havaita, että asiakirjan määritelmä on tarkempi ja rajaavampi. Asiakirjan tehtävä on osoittaa päätöksentekoon liittyvät asiat. Siihen voidaan liittää myös omistajuus, vastuu tietosisällöstä ja sen ylläpidosta (Kaario & Peltola 2008, 20). Näin ollen dokumentista tulee asiakirja, kun sitä ei enää voida muokata vapaasti, vaan jokin sopimus tai laki edellyttää sen säilyttämistä muuttumattomana. Tässä tutkimuksessa yksittäisestä analysoitavasta aineiston lomakkeesta käytetään käsitettä asiakirja.

Tämän tutkimuksen asiakirjat ovat kirjoitettuja tuotoksia, jotka on laadittu tietyssä paikassa etukäteen määriteltyä tarkoitusta varten. Pääsääntöisesti asiakirjat ovat kirjoitetussa muodossa (Bogdan & Knopp Biklen 2007, 45; Eskola & Suoranta 2005, 142; McCulloch 2004, 1), joten on tärkeää ymmärtää, että tutkimuskohde näyttäytyy niissä käytetyn kielen avulla, ja näin rakentaa todellisuutta, jossa asiakirjat on laadittu (Eskola & Suoranta 2005, 140; Prior 2003, 3). Kielen lisäksi asiakirjan tyyppi sekä sen mahdollisuudet ja rajoitukset vaikuttavat siihen, miten tutkimuskohdetta voi ymmärtää (McCulloch 2004, 29–30).

Asiakirjat tässä tutkimuksessa. Tähän tutkimukseen valitut asiakirjat olivat kunnasta D. Lapsille tehtyjen asiakirjojen määrä vaihteli tapauskohtaisesti, mihin vaikutti lapsen varhaiskasvatushistorian kesto. Yksittäisellä lapsella, eli tapauksella, oli tallennettuja asiakirjoja vähimmillään 14 ja enimmillään 63 sivua. Myös asiakirjojen sivumäärät vaihtelivat. Varhaiskasvatussuunnitelmissa oli keskimäärin viisi sivua, mutta yksittäisten asiakirjojen sivumäärät vaihtelivat kolmesta kuuteentoista. Sivumäärien vaihtelu johtui siitä, että kerätyn aineiston joukossa oli useamman tahon laatimia asiakirjoja. Aineistossa mukana olleet oppimissuunnitelmat ja HOJKS:t olivat sivumäärältään yhtenäisiä. Oppimissuunnitelmat koostuivat kahdesta ja HOJKS:t kolmesta sivusta.

Asiakirjoista etsimme vanhempien osallisuutta. Asiakirjoista saattoi kuitenkin havaita, että niiden tapa tehdä vanhemmat osalliseksi vaihteli. Varhaiskasvatussuunnitelma pyrki tukemaan osallisuuden muodostumista kasvatushenkilöstön ja vanhempien välille kirjatun ja osallisuutta tukevan tekstin avulla. Kunnan D varhaiskasvatussuunnitelmaan oli kirjattu alkusanat, jotka perustelivat asiakirjan laatimisen lähtökohdat. Siinä mainittiin, että varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan jokaiselle lapselle hyvinvoinnin turvaamiseksi, ja että se on lapsen, vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhdessä luoma kuvaus lapsesta päivähoiton ajalta. Varhaiskasvatussuunnitelmissa korostui luottamuksellisuus, kun taas oppimissuunnitelmissa ja HOJKSeissa painottui ainoastaan asiakirjojen salassa pidettävyys.

Osallisuutena pidimme muun muassa vanhemman/vanhempien allekirjoitusta. Yleisimmin asiakirjoissa nimettiin kuitenkin vain osallistujat, mikä toteutui kaikissa tutkimuksemme asiakirjoissa. Poikkeuksena tästä oli kaksi varhaiskasvatussuunnitelmaa (D6PT) sekä yksi oppimissuunnitelma (D7PT), joissa ei ollut tietoa vanhempien osallisuudesta asiakirjan tekoon. Lisäksi yhden oppimissuunnitelman tekoon oli osallistunut muu kuin vanhempi (D11PT). Vanhempien osallisuus asiakirjan tekoon oli vahvistettu allekirjoituksella vain yhdessä varhaiskasvatussuunnitelmassa (D3TE) sekä yhdessä oppimissuunnitelmassa ja viidessä varhaiskasvatussuunnitelmassa (D6PT). Säännönmukaista sen sijaan oli, että oppimissuunnitelmiin oli pyydetty vanhempien allekirjoittama lupa lasten tietojen siirtämiseksi esiopetuksesta perusopetukseen kasvatushenkilöstön toimesta. HOJKSeissa ei ollut vanhempien allekirjoituksia. Pääsääntöisesti kaikista asiakirjoista saattoi kuitenkin havaita, että vanhemmat olivat olleet laatimassa niitä yhteistyössä kasvatushenkilöstön kanssa.

Tutkimuksessa mukana olevat asiakirjat olivat rakenteeltaan erilaisia. Esimerkiksi kunnan D varhaiskasvatussuunnitelma sisälsi neljä osaa: ennen vasu-keskustelua vanhemman täyttämä sivu, lapsen oma sivu, päivähoiton täyttämä sivu sekä vanhemman ja kasvatushenkilöstön yhteisesti täyttämä asiakirja. Lisäksi joukossa olleet toisen kunnan tuottamat varhaiskasvatussuunnitelmat, tai yksi yksityisen päivähoiton tuottama, olivat erilaisia. Kaikista näistä puuttui

päivähoidon täyttämä osio, sekä yksityisen päivähoidon varhaiskasvatussuunnitelmasta myös vanhemman etukäteen täyttämä sivu. Oppimissuunnitelma ja HOJKS olivat asiakirjoja, jotka oli tarkoitus täyttää kokonaan vanhempien ja kasvatushenkilöiden välisessä yhteisessä tapaamisessa.

Asiakirjoissa oli havaittavissa myös sisällöllisiä eroja. Asiakirjoja sisältöky-symyksittäin tarkasteltaessa saattoi havaita, että osalla kysymyksistä selvitettiin taustatietoja ja osalla todennettiin lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä sen tukemista. Kysymysten osallistavuus vaihteli. Osa asiakirjoissa olevista kysymyksistä käsitteli esimerkiksi vanhempien osallisuutta muodostamalla vas-tauksesta joko yhteisen sopimuksen tai näkökulman. Taulukossa 3 olemme esi-telleet teemoja, jotka mallintavat asiakirjojen kysymyksenasettelua, millä van-hempia osallistettiin asiakirjan tekoon. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että tut-kittavan kunnan anonymiteetin turvaamiseksi emme voineet käyttää tutki-miemme asiakirjojen autenttisessa muodossa olleita kysymyksiä.

TAULUKKO 3. Vanhempien osallisuutta mallintavat teemat eri asiakirjoissa

Varhaiskasvatussuunnitelma	Oppimissuunnitelma	HOJKS
Toiminnalle ja kasvattajayhteisölle asetettavat tavoitteet: yhteiset tavoitteet, keinot ja menetelmät	Yhdessä huoltajan kanssa keskusteltua: lapsen vahvuudet, toimintatavat ja muut tukitoimet	Kodin tuki
Sovitut lapsen hyvinvointiin liittyvät periaatteet	Yhteistyön toteuttaminen	
Yhteistyö: yhteistyön toimiminen, yhteistyötahot ja tukitoimet	Kodin tuki	
Kasvatuskumppanuus		

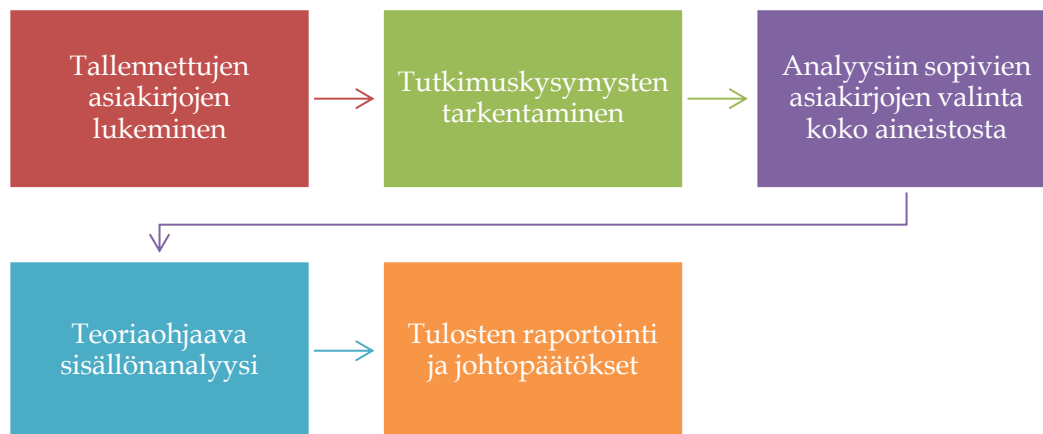
Tutkimuksessamme otimme kuitenkin huomioon kaikki asiakirjoista löytyneet vanhempien osallisuutta ilmaisevat kysymykset ja niihin viittaavat kirjaukset. Asiakirjoista löytyneet viittaukset kotiin, perheeseen tai vanhempiin tulkittiin aina osallisuudeksi.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullinen sisällönanalyysi. Analysoimme tutkimusaineistomme sisällönanalyysin menetelmin. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jota voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä erilaisille analyysikokonaisuuksille (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sen avulla pyritään tekemään valideja ja toistettavissa olevia päätelmiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Krippendorff 2013, 24) sekä esittämään aineisto mahdollisimman tiivistetyssä ja selkeässä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Se on tekstianalyysia, jossa kuvataan erilaisten dokumenttien sisältöä sanallisesti ja samalla etsitään tekstistä merkityksiä (Patton 2002, 453). Sisällönanalyysi sopi hyvin tutkimuksemme analyysimenetelmäksi, sillä se mahdollisti tekstimuotoon kirjattujen asiakirjojen analysoinnin.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista tutustuimme koko aineistoon ja kävimme läpi useaan kertaan kaikki 29 lapsesta laaditut asiakirjat. Tämä vaihe oli työläydestään huolimatta analyysin kannalta oleellinen (ks. Eskola 2010, 179), sillä pystyimme muodostamaan itsellemme kokonaiskuvan aineistosta (ks. Patton 2002, 440). Oman työmme helpottamiseksi ja suurikokoisen aineiston selkiyttämiseksi teimme erillisen tiedoston, johon taulukoimme asiakirjat niiden tapauskoodin, nimen ja kirjausajankohdan mukaan. Kirjasimme myös kysymykset tai asiakirjan kohdan, sekä lauseen tai sanonnan, joissa osallisuus ilmeni. Värikoodauksella pyrimme lisäksi erottamaan, oliko kirjattu lause kasvattajan ja vanhemman yhteinen vai pelkästään vanhemman sanoma asia.

Asiakirjoja taulukoidessamme päätimme valita tutkimuksemme aineistoksi lasten varhaiskasvatussuunnitelmat, oppimissuunnitelmat ja HOJKSit. Pian huomasimme, että meidän oli muotoiltava tutkimuskysymyksiämme uudelleen sekä edelleen kavennettava valitsemaamme aineistoa. Tutkimuskysymystemme tarkastelun ja asettamiemme kriteerien perusteella lopulliseen analyysiin päätyi kunnasta D yhteensä 69 asiakirjaa (ks. taulukko 2). Käytännössä tämä tarkoitti, että valitsemiamme asiakirjoja sekä varhaiskasvatus- että esiopetusajalta löytyi 11 tapaukselta kunnasta D. Aineiston analyysin vaiheita kuvaamme kuviossa 3.



KUVIO 3. Aineiston analyysin eteneminen

Teoriaohjaava sisällönanalyysi. Tutkimuksemme varsinaisen analyysin toteutimme teoriaohjaavasti, josta Eskola (2010, 182) käyttää myös nimitystä teoriasidonnainen analyysi. Teoriaohjaavassa analyysissä aiempi tieto ohjaa analyysia, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan uutta ajattelua tuottava. Siinä edetään aluksi aineistolähtöisesti, mutta teoria, joka analyysin loppuvaiheessa tuodaan mukaan, voi toimia apuna analyysin etenemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Lähestyimme aineistoa aluksi sen omilla ehdoilla, ja vasta abstrahoinnissa liitimme sen Joyce L. Epsteinin (2011; ks. taulukko 1) teoriaan vanhempien osallisuudesta. Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin ero tulee esille juuri abstrahointivaiheessa. Aineistolähtöisessä analyysissä kaikki teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavaan analyysiin ne tuodaan valmiina ja ennalta tiedettyinä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Ennen analyysin aloittamista valitsimme analyysiyksikön, jonka valintaa ohjaavat Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan tutkimustehtävä ja aineiston laatu. Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkö oli asiakirjaan kirjattu lause, joka liittyi siihen kysymykseen, joka mahdollisti osallisuuden, tai vastaukseen, johon vanhempien osallisuus oli kirjattuna. Analyysissä etenimme Milesin ja Hubermanin (1994, 10–12) kuvaaman kolmivaiheisen prosessin mukaisesti: aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi.

Analyysin ensimmäinen vaihe on redusointi, joka voi Milesin ja Hubermanin (1994, 10) mukaan jatkua koko analysointivaiheen ajan. Redusointivaiheessa aineisto pelkistetään, eli muutetaan tiiviiseen ja yksiselitteiseen muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Tässä vaiheessa etsimme asiakirjoista tutkimuskysymyksille olennaisia ilmauksia. Koodasimme vanhempien osallisuutta kuvaavat alkuperäisilmaukset erilliseen tiedostoon, ja muutimme ne pelkistettyyn muotoon. Muodostimme eri asiakirjatyypeille omat tiedostonsa. Esimerkkejä aineiston redusoinnista asiakirjatyypeittäin olemme kuvanneet taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Esimerkkejä aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Varhaiskasvatussuunnitelma:	
Varsinkin kotona on jäähypenkki käytössä	Kotona käytetään jäähyä
Kotona asuu isän kanssa	Asuu isän kanssa
Oppimissuunnitelma:	
Muistaa asioita, joista on eskarissa juteltu	Muistaa eskarissa puhuttuja asioita
Keskustelut kotona eskaripäivän sujumisesta	Keskustelut kotona eskaripäivästä
HOJKS:	
Kuvien käyttö, lukeminen	Käytetään kuvia, luetaan
Tulevista päivän tapahtumista jutellaan aamulla	Ennakoidaan päivän tapahtumia

Aineiston redusointia seuraa analyysin toinen vaihe, joka on klusterointi, eli ryhmittely (Miles & Huberman 1994, 11). Klusteroinnissa pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään etsimällä aineistosta joko samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Samaa tarkoittavat asiat yhdistetään luokaksi, ja luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Tässä vaiheessa etsimme pelkistetyistä ilmauksista, joita oli yhteensä 244, yhteneväisiä tai merkityksellään samaa tarkoittavia asioita, joista muodostimme alaluokkia värikoodausta apuna käyttäen. Klusteroinnin teimme aineistostamme jokaiselle asiakirjatyyppille erikseen.

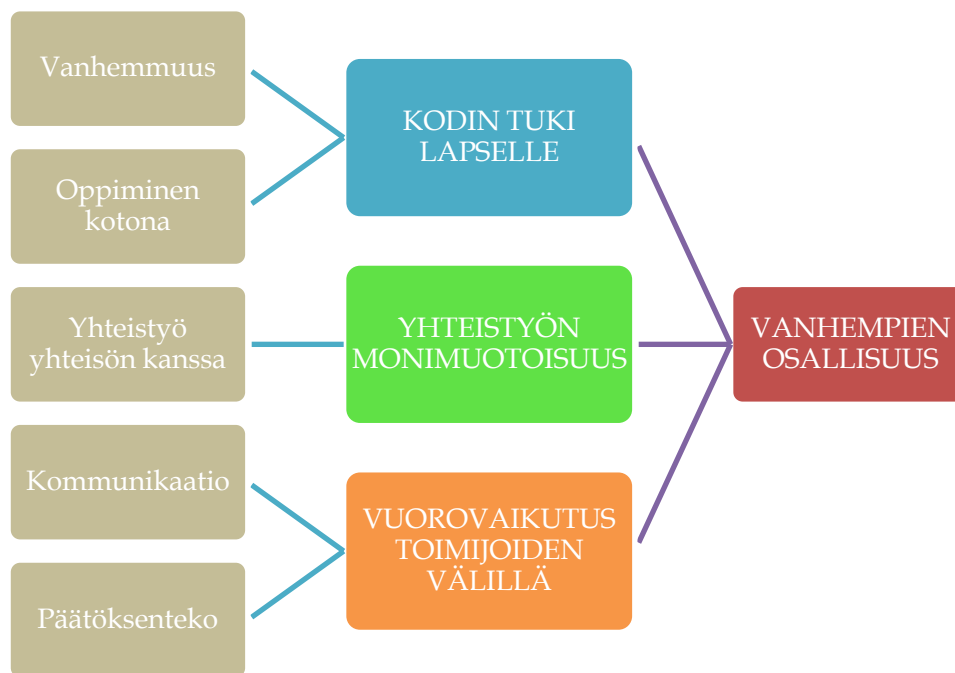
Analyysin kolmas vaihe on abstrahointi, eli käsitteellistäminen. Abstrahoinnin avulla on tarkoitus tunnistaa tutkimuksen kannalta olennainen tieto, ja sen perusteella muodostaa teoreettisia käsitteitä. Teoriaohjaavassa analyysissä käsitteellistämistä suoritetaan jo valmiin teorian avulla, tutkimuksessamme kuitenkin, aineistoa kunnioittaen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111, 117.) Analyysin kolmannessa vaiheessa jatkoimme klusteroinnissa aloittamaamme ryhmittelyä ja yhdistimme saamamme 13 alaluokkaa Epsteinin (2011, 394-396) tekemään luokitteluun vanhempien osallisuudesta. Yhdistettävät alaluokat olivat: toteamus/havainto, lapsen taitoihin liittyvä kuvaus, lapsen ominaisuuksiin liittyvä kuvaus, vanhemman päätöksentekoon liittyvä asia, ohje, käytetyn menetelmän kuvaus, toiminnalle asetettu tavoite, kotiasioista kerrottua, kotona tukemiseen liittyvä asia, yhteistyö, monialainen yhteistyö, päivittäisistä kohtaamisista sopiminen ja aikuisen antama tuki.

Alaluokkien yhdistäminen tapahtui asiakirjatyypin kerrallaan. Epsteinin (2011, 395-396) luokan vapaaehtoisuus (volunteering) jätimme pois, sillä se ei juurikaan toteudu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa. Näin meille muodostui viisi Epsteinin (2011, 394-396) luokittelun mukaan nimettyä ja muodostettua yläluokkaa: vanhemmuus, kommunikaatio, oppiminen kotona, päätöksenteko ja yhteistyö yhteisön kanssa. Esimerkin aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista olemme kuvanneet taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Esimerkki ala- ja yläluokkien sekä yhdistävän luokan muodostamisesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Kehutaan ja kannustetaan Pidetään rutiinit päivittäin Kohdellaan tasapuolisesti Keskustellaan, että tuttuja voi halata Käytetään kuvia	Käytetyn menetelmän kuvaus	Vanhemmuus	
Maltillisuutta harjoitellaan Sosiaalisten taitojen harjoittelu Huomioidaan, että vieraita ei halailta Potalla käyntiä harjoitellaan Opetellaan lusikan käyttöä	Toiminnalle asetettu tavoite		Kodin tuki lapselle
Turvautuu mummoon Asuu isän kanssa Lähisuku on tärkeä Jutustelee päivittäin isän kanssa Nukkuu kotona 1,5 h	Kotiasioista kerrottua	Oppiminen Kotona	
Isosisko opettanut kuperkeikan Kotona käytetään jäähyä Leikkii yksin tai aikuisen kanssa kotona Isi auttaa Tuetaan ennakointia laittamalla kuukausitiedote jääkaapin oveen	Kotona tukemiseen liittyvä asia		

Jatkoimme vielä abstrahointia luomalla muodostamistamme yläluokista yhdistävät luokat. Tämä on Tuomen ja Sarajärven (2009, 110–112) mukaan mahdollista niin kauan kuin aineisto sisällöllisesti siihen taipuu (ks. esim. taulukko 5). Tutkimuksemme yhdistäviksi luokiksi muodostuivat kodin tuki lapselle, yhteistyön monimuotoisuus ja vuorovaikutus toimijoiden välillä (kuvio 4).



KUVIO 4. Yläluokat ja yhdistävät luokat

Luotettavuuden lisäämiseksi kvalitatiiviseen aineistoon voi soveltaa myös määrällisen analyysin elementtejä. Tällöin aineistosta voidaan laskea eli kvantifioida esimerkiksi ilmauksien esiintymistä. Kvantifiointia käytetään selkeyttämään ja tukemaan aineistoa, kun pelkkä laadullisin menetelmin analysointi koetaan riittämättömäksi. (Eskola & Suoranta 2005, 164–165; Tuomi & Sarajärvi 2009, 120–122.) Omassa tutkimuksessamme käytimme kvantifiointia vähäisesti ja vaihtelevasti. Sen tarkoituksena oli esitellä aineistoa, kuvata tekemäämme klusterointia ja abstrahointia sekä ohjata tulosten kirjoittamista. Käyttämämme laadullinen analyysi pystyi todentamaan vanhempien osallisuutta, joten tarkka kvantifiointi oli tarpeetonta. Se ei olisi tuonut uutta näkökulmaa saamiimme tuloksiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 121).

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksentekoon sisältyy monia eettisiä kysymyksiä (Hirsjärvi ym. 2009, 23), jotka liittyvät esimerkiksi tutkimuskohteen ja menetelmän valintaan, aineiston hankintaan tai tutkimustulosten vaikutuksiin (Kuula 2006, 11), ja joita me tutkijoina jouduimme pohtimaan tutkimusprosessimme aikana. Tutkijoina olemme sitoutuneet noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (ks. TENK 2012, 6-7), mikä tekee tutkimuksestamme eettisesti hyväksyttävän ja luotettavan sekä tuo uskottavuutta tulostemme tarkasteluun. Hyvän tieteellisen käytännön ohjeet kattavat kaikki tutkimuksen osa-alueet (Kuula 2006, 35), minkä olemme myös huomioineet.

Tutkimusaineiston hankintaa ja käsittelyä tutkimuksessamme ohjaa henkilötietolaki (22.4.1999/523), joka säätelee yksiselitteisesti tutkimuksen kaikkea henkilötietojen käsittelyä (Kuula 2006, 13). Valmiin tutkimusaineiston käytöstä allekirjoitimme Noora Heiskasen kanssa Jyväskylässä 12.10.2016 sopimuksen, jossa sitouduimme henkilötietolakiin (22.4.1999/523) perustuen vastaamaan omalta osaltamme lasten henkilökohtaisten pedagogisten asiakirjojen asianmukaisesta käsittelystä. Sopimuksessa mainittiin, että aineisto luovutetaan sähköisessä muodossa ilman yksittäisten tapausten tunnistetietoja erikseen sovittavana ajankohtana. Saimme aineiston käyttöömmä 9.12.2016.

Tutkija Noora Heiskanen on vastannut aineistoa kerätessään tutkimuslupakäytänteiden järjestämisestä (ks. TENK 2012, 6). Kaikki tutkimuksessa mukana olevat kunnat sekä yksittäiset henkilöt osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja olivat tietoisia aineiston käyttötarkoituksesta tutkimuskäyttöön (Hirsjärvi ym. 2009, 25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tässä tutkimuksessa tutkittiin alaikäisten lasten pedagogisia asiakirjoja. Kuulan (2006, 147-150) mukaan Suomessa ei ole kuitenkaan kaiken kattavia ja yksiselitteisiä sääntöjä, jotka määrittelevät alaikäisen lapsen oikeuksia tutkimukseen osallistumisesta. Asiakirjojen kerääminen lasten vanhempien suostumuksella olikin perusteltua (ks. HeTiL 22.4.1999/523, 8 §). Me tutkijoina emme olleet tietoisia mistä kunnasta tai keneltä henkilöiltä aineisto oli kerätty.

Tutkimustietojen käsittelyssä keskeiset eettiset käsitteet ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 2005, 56). Noora Heiskanen on vastannut aineiston anonymisoinnista poistaen asiakirjoista kaikki kunnan, varhaiskasvatus- tai esiopetusyksikön, henkilöstön, vanhemman tai lapsen tunnistamiseen johtavat tiedot, sekä luoden aineistoon sisältyville tapauksille omat tunnistekoodit. Aineistomme on arkaluonteista ja salassa pidettävää. Eskola ja Suoranta (2005, 57) toteavat, että anonymiteettia on suojattava sitä tiukemmin, mitä arkaluontoisempi tutkimusaihe on kyseessä. Anonymiteetin vahvistamiseksi loimme tähän tutkimukseen mukaan otetuille tapauksille uudet tunnistekoodit. Lisäksi alkuperäisen tutkimusaineiston kerääjä ohjeisti meitä turvaamaan tutkimukseemme otettujen tapausten anonymiteetin, mikäli se vaarantuisi epätyypillisen vamman tai taustatekijän takia.

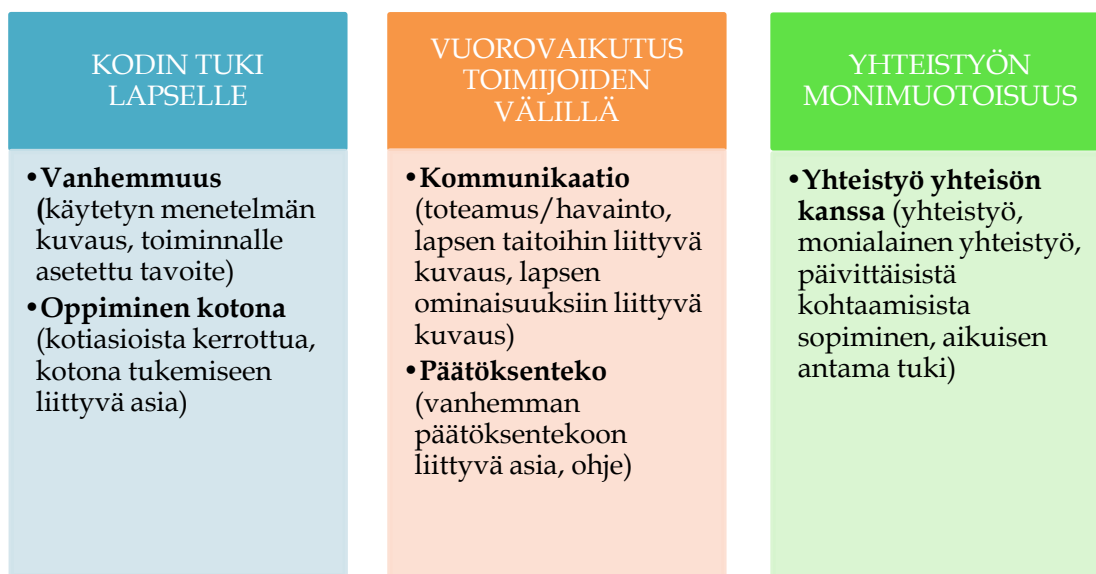
Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti olemme pyrkineet huolellisuuteen ja rehellisyyteen tutkimuksemme suunnittelussa ja toteutuksessa sekä tutkimustulostemme raportoinnissa (TENK 2012, 6). Tutkimuksemme tulokset olemme pyrkineet kirjoittamaan niin, ettei niistä ole mahdollista tunnistaa tutkimukseemme mukaan valittua kuntaa tai yksittäisiä henkilöitä. Tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi ym. 2009, 25) sekä yksityisyyden suojeleminen (Kuula 2006, 64) ovat muodostaneet tutkimuksemme eettisen perustan. Meillä tutkijoina ei ole muuta suhdetta tutkittaviin kuin valmiiden asiakirjojen ja niiden analyysin kautta syntyvä, ja siten olemme esteettömiä tutkimuksen tekoon tällä aineistolla (TENK 2012, 7).

Tutkimusta tehdessämme olemme huomioineet myös muiden tutkijoiden työn ja viitanneet heidän saamiinsa tuloksiin tieteellisesti sovitun käytännön mukaisesti (TENK 2012, 6). Henkilötietolain (22.4.1999/523, 5 §) mukaisesti olemme huolehtineet asiakirjoista huolellisesti ja lainmukaisesti koko tutkimusprosessimme ajan. Saimme asiakirjat tutkijalta henkilökohtaisessa tapaamisessa, ja muistitikuille tallennetut asiakirjat ovat olleet ainoastaan meidän käytössämme. Välittömästi tutkimuksemme valmistuttua huolehdimme tähän pro gradu -työhön saadun tutkimusaineiston hävittämisestä (HeTiL 22.4.1999/523, 6 §; Kuula 2006, 87).

6 TULOKSET

6.1 Vanhempien osallisuus henkilökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa

Vanhempien osallisuus lasten henkilökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa näkyy osallisuuden kolmen osa-alueen kautta: kodin tuki lapselle, vuorovaikutus toimijoiden välillä ja yhteistyön monimuotoisuus (kuvio 5). Saadut tulokset esitellään edellä kuvatussa järjestyksessä, mikä kuvastaa myös vanhempien osallisuuteen liittyvien ilmausten määrää varhaiskasvatussuunnitelmissa. Aineistoesimerkkeinä toimivat ilmaukset ovat tekstissä kursivoituna.



KUVIO 5. Vanhempien osallisuus varhaiskasvatussuunnitelmissa

Kodin tuki lapselle. Tutkimuksessa mukana olevissa varhaiskasvatussuunnitelmissa on kodin tukeen lapselle liittyviä ilmauksia kaikkein eniten. Niissä kuvataan oppimista tukevia menetelmiä ja oppimiselle asetettuja tavoitteita. Lisäksi niihin sisältyy kirjauksia kodista tai kotiympäristössä lapselle annettusta tuesta. Kirjaukset on laadittu asiakirjaan yhteisenä sopimuksena vanhemman läsnä ollessa.

Vanhemman osallisuus varhaiskasvatussuunnitelmissa näyttäytyy kaksijakoisena, joko suorana tai epäsuorana. Vanhemman suora osallisuus näkyy vastauksien niissä kohdissa, joissa tavoite on osoitettu lapselle. *Muistetaan kehut ja kannustukset kun asiat sujuvat (D1PT)*. Vanhemman epäsuora osallisuus tulee vastaavasti esiin kohdissa, joissa asiakirjaan kirjoitettu tavoite on osoitettu aikuisille. *Ollaan vieressä ohjaamassa (D2PE)*. Pohjimmiltaan tavoitteet perustuvat kuitenkin lapsen tukemiseen oppimisprosessissa.

Kun lapsen oppimista tuetaan erilaisten menetelmien avulla, tulee vanhempien osallisuus asiakirjoissa esille harjoitustoimintojen kuvauksena *harjoitellaan hienomotorisia taitoja (D6PT)* sekä keinoina, kuten ennakointi, keskittyminen ja kuvat *kerrotaan etukäteen, mitä tapahtuu (D6PT)*. Lisäksi se näkyy lapsen vahvistamiseen liittyvinä asioina, kuten kannustus, tasapuolisuus ja johdonmukaisuus. *Ohjataan, kehuaan, kannustetaan (D4TT)*. Osa lapsen tukemista koskevista vastauksista liittyy selkeästi päiväkotiin, mutta osa näyttää liittyvän lapsen koko elämään.

Asiakirjan kysymysten tai vastausten perusteella on erittäin hankalaa arvioida vanhemman osallisuuden laatua, tai sen vaikutusta lapsen oppimisen suunnitteluun. Tarkastelemalla asiakirjan vastauksia voidaan kuitenkin havaita, että osa kirjauksista on vaikeasti ymmärrettäviä, kuten *omatoimisuuteen kannustaminen (D7PT)*. Tällöin se, mitä tarkasti tarkoitetaan, jää epäselväksi. Toisaalta asiakirjoissa esiintyy myös poikkeuksia, joissa ilmenee tarkasti toiminnan sisältö *kehon osien nimeäminen pukiessa (D10TE)*.

Tutkimuksessa mukana olevista varhaiskasvatussuunnitelmista on havaittavissa, että vanhemmat ovat osallisina määrittämässä tavoitteita lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Asetetut tavoitteet voidaan sijoittaa karkeasti kuuluvaksi perushoittoon, motoriikkaan, kieleen sekä sosiaalisessa ympäristössä vaadittaviin taitoihin, ja ne on kirjattu asiakirjaan yhdessä sovittavina periaatteina ympäristöä tarkemmin määrittämättä. Asiakirjoissa esiintyvät perushoittoon liittyvät tavoitteet, kuten *harjoitellaan hiljalleen potalla käymistä (D5PE)*, liittyvät yleensä lapsen varhaisvaiheen, tai vammansa tähden poikkeavasti kehittyneen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Motoriikkaan ja kieleen

liittyvissä ilmauksissa, kuten *liikuntataidot - harjoitellaan yhden jalan hyppyjä, kuperkeikka (D11PT)* tai *R-äänteen löytäminen (D6PT)*, on tavoitteen sisältö kuvattu selkeästi. Sen sijaan sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tavoitteet ovat usein varsin suurpiirteisesti laadittuja, kuten *harjoitellaan maltillisuutta (D2PE)* tai *kannustetaan omatoimiseksi (D1PT)*, jolloin asiakirjaa lukevan ulkopuolisen henkilön on hankala ymmärtää tai sisäistää niitä. Sosiaalisessa ympäristössä vaadittaviin taitoihin liittyvien tavoitteiden joukossa on kuitenkin myös selkeästi määriteltyjä tavoitteita, kuten *puhutaan kauniisti - ei sallita kiroilua (D3TE)*.

Vanhempien tavat tukea lasta kotona näkyvät varhaiskasvatussuunnitelmissa joko kertomuksina kodin kasvatustyöstä *varsinkin kotona on jäähyphenki käytössä (D2PE)* tai asioina tai valintoina, joita tehdään kotona lapsen oppimisen tukemiseksi *kotona kuukausitiedote jääkaapin oveen - auttaa ennakoinnissa (D1PT)*. Lisäksi ne tulevat asiakirjoissa esille lapselle tärkeiden henkilöiden nimeämisenä, ja heidän roolinsa korostamisena, kuten esimerkiksi *isosisko opettanut kuperkeikan (D3TE)*.

Varhaiskasvatussuunnitelmissa koteihin liittyvä kuvaus on yleisesti vähäistä. Asiakirjoissa, joissa sitä on, se liittyy yleisiin perhejärjestelyihin *kotona asuu isän kanssa (D1PT)* tai tärkeiden ihmisten ja asioiden nimeämisiin *tärkeitä ovat mm. autoleikit, kissa, äiti ja läheiset ihmiset (D2PE)*. Se, että kotiin liittyvää kuvausta on vähän, liittyy siihen, että kunnan D varhaiskasvatussuunnitelmassa on erillinen, ennen vasutapaamista vanhemman täyttämä lomake. Tätä lomaketta ei ole otettu mukaan tähän tutkimukseen. Vanhemman itsetäyttämä lomake ei ole vanhemman ja kasvatushenkilön yhdessä tekemä, ja kyseisen lomakkeen osallistavaa merkitystä ei voida mitenkään todentaa; sen merkitys jää asiakirjan laatimisen prosessissa epäselväksi. Lomakkeen sisällön perusteella voidaan kuitenkin arvioida, että sen tehtävänä on tuottaa taustatietoa.

Vuorovaikutus toimijoiden välillä. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteamukset ja havainnot ovat tyypillisesti sellaisia, että niiden ilmeneminen ja kirjominen on vaatinut vanhempien ja kasvatushenkilöstön välistä kommunikointia vuoropuhelua - ajatusten ja kokemusten vaihtoa. Ne ovat osallisuudessa

tuotettua pääomaa. Vanhempien osallisuus varhaiskasvatussuunnitelmissa ilmenee lapseen liittyvinä toteamuksina tai havaintoina *puhuu kavereista kotona (D7PT)*, lapsen taitoihin liittyvinä toteamuksina *sanoja sanoo jo muutamia: äiti, lapaset jne... (D5PE)* tai lapsen ominaisuuksiin liittyvinä kuvauksina *pukeminen ei mieluista hommaa (D3TE)*. Toteamukset, havainnot ja kuvaukset voisivat toisaalta olla myös kirjauksia tavoitteista tai menetelmistä, mutta ne ovat usein kirjattu siten, että niiden tarkoitusperä asiakirjoissa jää epäselväksi, kuten kirjauksessa *päivät sujuvat hyvin hoidossa ja kotona (D3TE)*.

Päätöksenteko vaatii kommunikaatiota, ja se liittyy varhaiskasvatussuunnitelmissa selvästi joko lapsen hoitojärjestelyihin tai ehdotukseen lapsen lisätutkimuksesta sairaanhoitopalveluissa. Hoitojärjestelyihin liittyvät ilmaukset asiakirjoissa koskevat lapsen hoitoaikoja *hoitoaika isän työajan mukaan 7–17 (D1PT)*, hakujärjestelyitä *mummo hakee tarvittaessa (D1PT)* ja hoitomuotoa *nyt sovittiin isän kanssa, että siirtyy päiväkotiin (D1PT)*. Yleisesti hoitojärjestelyjä koskevat ilmaukset ovat vanhemman vapaaehtoisesti ja omalla päätöksenteolla asiakirjaan lausumia. Sen sijaan merkintä lapsen lisätutkimuksen tarpeesta on kirjaustavasta päätellen kirjattu asiakirjaan kasvatushenkilön aloitteesta. *Keskustelimme isän kanssa mahdollisuudesta tutkimusjaksolle keskussairaalaan (D1PT)*. On kuitenkin huomioitava, että päätös lapsen lisätutkimuksesta on vanhemman päätöksentekoon liittyvä asia.

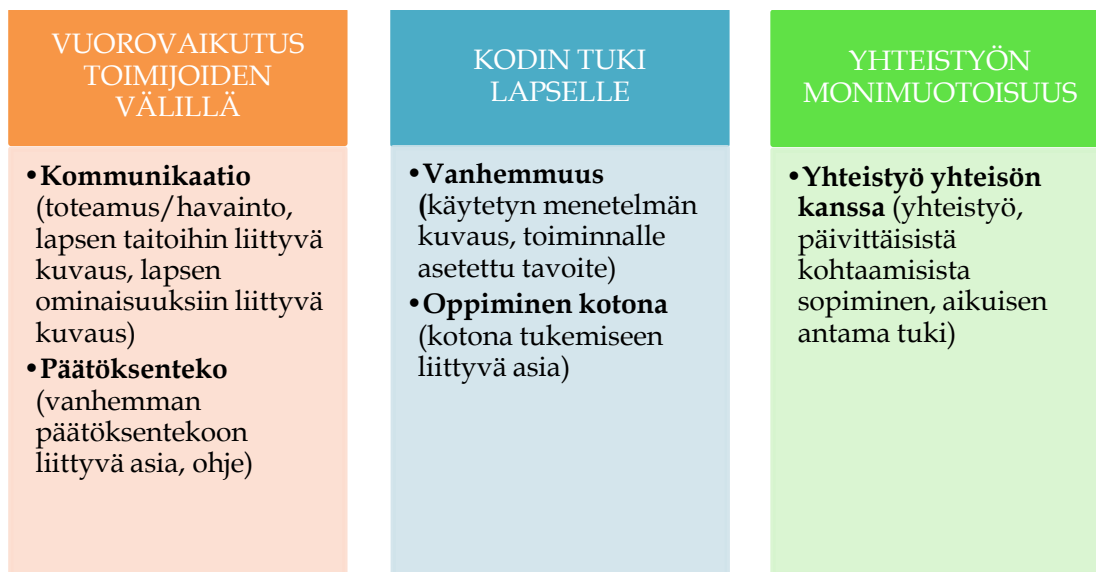
Päätöksentekoa lievempi vanhempien osallisuuden muoto on ohjeen antaminen. Ohjeet ilmenevät varhaiskasvatussuunnitelmissa kirjauksina, joiden sisältö on helposti ymmärrettävä. Usein jää kuitenkin epäselväksi, onko kyseessä nykytilan kuvaus, tavoitteen asettaminen, toive vai menetelmä, kuten esimerkiksi ohjeessa *tasa-arvoisuus toisten lasten kanssa - kohdellaan samoin kuin muitakin lapsia (D3TE)*. Varhaiskasvatussuunnitelmia tarkasteltaessa voidaan todeta, että niissä on kolmenlaisia ohjeita: ohjaukseen *herkut eivät ole palkkioita kotona eikä päivähoidossa (D4TT)*, ergonomiaan *sylissä oikeat asennot (D10TE)* ja perushoitoon liittyviä *vaippa otetaan nyt pois päivähoidossa (kotona ei ole ollut), käydään paljon vessassa (D8TT)*.

Yhteistyön monimuotoisuus. Varhaiskasvatussuunnitelmissa yhteistyön monimuotoisuus tulee esiin päivähoiton ja kodin välisenä toimintana, päivittäisistä kohtaamisista sopimisina sekä monialaisena yhteistyönä. Yhteistyö näkyy myös aikuisen antamaan tukeen liittyvinä kirjauksina. Päivähoiton ja kodin välinen yhteistyö näkyy asiakirjoissa erilaisina menetelminä *avoin keskustelu vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välillä (D5PE)* tai keinoina *viestivihko päiväkodin ja kodin välille (D3TE)*. Selkeää toimintatapaa kuvaavia yhteistyöilmauksia on eniten. Päivittäisistä kohtaamisista sopiminen korostaa asiakirjoissa avoimuutta sekä tietojenvaihtoa vanhempien ja kasvattajien välillä. *Avoin kuulumisten vaihto päivittäin vanhempien ja päiväkodin välillä (D2PE)*. Asiakirjoissa kuvataan myös eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. *Äiti soittaa kuntoutusohjaajalle ja pyytää ryhmään (D7PT)*. Monialaiseen yhteistyöhön viittaaminen tarkoittaa pääsääntöisesti vanhemman tekemää yhteydenottoa asiantuntijalle.

Aikuisen antaman tuen kuvauksena varhaiskasvatussuunnitelmista löytyy kirjauksia, joita yhdistää, että niissä on korostettu aikuisen merkitystä tapahtumassa. *Aikuinen päättää, missä kohtaa lapsi päättää (D1PT)*. Kirjauksia erottaa niiden sisältö, joka liittyy kuvauksessa laatuun tai toimintaan. Esimerkki laatua kuvaavasta ilmauksesta on *aikaa ja aikuisen läsnäoloa (D1PT)*, ja toimintaa kuvaavasta ilmauksesta *keskittyminen ryhmätilanteissa, nukkuminen - rauhallinen tilanne, aikuinen vierellä, saa heilua paikallaan (D11PT)*. Yleisesti voidaan todeta, että kirjaustapa, joka korostaa määrittelemättömän aikuisen merkitystä lapsen oppimisprosessissa, on vähäinen tutkimuksemme asiakirjoissa.

6.2 Vanhempien osallisuus tehostetun tuen oppimissuunnitelmissa

Vanhempien osallisuus lasten esiopetuksen tehostetun tuen oppimissuunnitelmissa ilmenee osallisuuden kolmena ulottuvuutena, jotka ovat vuorovaikutus toimijoiden välillä, kodin tuki lapselle ja yhteistyön monimuotoisuus (kuvio 6). Edellä kuvattu järjestys on myös sama, jossa saadut tulokset esitellään. Tuloksen selventämisessä käytetään aineistoesimerkkejä, jotka ovat tekstissä kursivoituna.



KUVIO 6. Vanhempien osallisuus oppimissuunnitelmissa

Vuorovaikutus toimijoiden välillä. Tutkimuksessa mukana olevissa esiopetuksen tehostetun tuen oppimissuunnitelmissa on vuorovaikutukseen liittyviä ilmauksia kaikkein eniten. Vanhempien osallisuus ilmenee pääsääntöisesti vastauksina asiakirjojen osallistaviin kysymyksiin. Pelkästään perheeseen, kotiin tai vanhempiin kirjattuja viittauksia ei ole yhtään, ja vaikuttaa siltä, että vanhemman ja kasvatushenkilön väliset lapsesta tekemät kirjaukset liittyvät useimmiten esiopetuksen sisällölliseen oppimisympäristöön. *Haluaa seurata toimintaa ensin sivusta ja uskaltaa osallistua usein toiminnan loppuvaiheessa, kun muut ovat näyttäneet mallia ja tila/toiminta rauhoittuu (D1PT).* Vanhemman osallisuus näkyy oppimissuunnitelmissa tuotettuina toteamuksina tai havaintoina, jotka liittyvät lapsen taitoihin tai ominaisuuksiin. Lisäksi osallisuus näkyy ohjeena tai vanhemman päätöksentekoon liittyvänä asiana.

Oppimissuunnitelman toteamus tai havainto on neutraali ilmaus. Tutkimuksessa mukana olevissa asiakirjoissa niitä on yhteensä yksitoista. Yleisesti kirjaus toteamuksesta tai havainnosta pyrkii kuvaamaan, selventämään ja näin tuottamaan lisätietoa jostain asiasta. *X tykkää kotileikeistä ja leikkii sekä tyttöjen että poikien kanssa (D4TT).* Asiakirjassa esiintyvän vastauksen ymmärtämiseen tuo toisinaan haastetta sen kirjaustapa, joka voi olla niin tiivistetty, että kirjausten tarkastelu havaintona, ohjeena tai tavoitteena on pulmallista. Tällai-

sessä tilanteessa sitä tarkastellaan toteamuksena tai havaintona, kuten kirjauksessa *tarpeeksi pitkät yöunet (D11PT)*.

Lapsen taidoista tehtyjä kirjauksia on oppimissuunnitelmissa runsaasti. Kirjaukset kuvaavat joko lapsen oppimaan oppimisen taitoja tai hänen kykyään suoriutua erilaisista asioista. Kuvaukset lapsen oppimaan oppimisesta ilmenevät kirjauksissa, kuten *on hyöät kielelliset taidot ja lukivalmiudet (D7PT)* tai *X selviytyy halutessaan eskaritehtävistä ja päivittäisistä puuhista (D6PT)*. Lapsen suoriutumista kuvataan taas ilmauksin, kuten *yhteisillä tuokioilla on toisinaan haastavaa keskittyä kuuntelemaan, jos on hyöä kaveri vieressä (D13PT)*.

Oppimissuunnitelmissa on myös paljon lapsen ominaisuuksiin liittyviä kirjauksia. Tutkimuksessa mukana olevissa asiakirjoissa niitä on yhteensä kuusitoista, eli yhtä monta kuin lapsen taitoihin liittyvää kirjausta. Lapsen ominaisuuksiin liittyvät kirjaukset kuvaavat sitä, mistä lapsi on kiinnostunut, kuten *kiinnostunut tutkimaan kiviä, keppejä ja muita aarteita, mitä pihalta löytyy (D1PT)*. Joissain kohdin ne voivat kuvata myös lapsen persoonaa. *Tulee iloisena eskariin ja osallistuu kaikkeen toimintaan eskarissa (D8TT)*. Lisäksi ominaisuuksiin liittyvän kuvauksen avulla voidaan selittää lapsen tapaa toimia. *X on vahvat omat mielipiteet ja tuo ne kovaäänisesti esille (D11PT)*.

Erityyppisistä toteamuksista ja havainnoista poiketen vanhemman päätöksentekoon tai ohjeistukseen liittyviä asioita on oppimissuunnitelmissa niukasti. Päätöksentekoon liittyvät kirjaukset koskevat joko lapsen päivähoidon järjestelyä *X aloitti päiväkodin esiopetusryhmässä keväällä 2016 (D 6PT)* tai perheelle tärkeää tukimuotoa *hakemus sopeutumisvalmennuskurssille (D7PT)*. Ohjeita lapsen oppimissuunnitelmissa on vain yksi, ja se liittyy lapsen jaksamisen tukemiseen *aikaisina aamuina pieni eväs mukaan (D11PT)*.

Kodin tuki lapselle. Tutkimuksessa mukana olevissa tehostetun tuen oppimissuunnitelmissa on niukasti kuvauksia käytetyistä menetelmistä tai toiminnalle asetetuista tavoitteista, joissa viitataan vanhempien osallisuuteen mainitsemalla vanhemmat, perhe tai koti. Yleisesti voidaan kuitenkin havaita, että

oppimissuunnitelmat mahdollistavat menetelmien ja tavoitteiden sekä kotiympäristöön liittyvien tukimuotojen kirjaamisen.

Oppimissuunnitelmiin kirjatut kuvaukset käytetyistä menetelmistä liittyvät yleisen oppimistapahtuman onnistumiseen ja keinoihin, jotka tukevat sitä, kuten esimerkiksi *toiminnassa tärkeä ennakoida tulevia asioita ja tapahtumia (D1PT)*. Lisäksi kuvaukset käytetyistä menetelmistä asiakirjoissa viittaavat kohdennettuun harjoitustapahtumaan, kuten *lukijakso keväälle (D7PT)*. Lapsen oppimiselle asetettuja tavoitteita, jotka liittyvät vanhempien osallisuuteen oppimissuunnitelmissa, on asiakirjoissa vain kolme. Niitä ei yhdistä mikään tekijä, vaan ne on asetettu yksilöllisesti. Oppimiselle asetetut tavoitteet asiakirjoissa ovat *vuorovaikutustaidot vaativat harjoittelua (D1PT)*, *ohjeen mukaan toimimista vielä harjoitellaan, moniosainen ohje vielä hankala muistaa (D7PT)* sekä *onnistumisen tunteita mahdollisimman paljon (D11PT)*.

Oppimissuunnitelmiin tehdyt kirjaukset käytetyistä menetelmistä ja oppimiselle asetetuista tavoitteista voidaan liittää moneen ympäristöön; kirjausten kohdentaminen on kuitenkin haastavaa. Puhtaasti kotiympäristöön kohdennettavat kirjaukset liittyvät lapsen kotona tapahtuvaan tukemiseen, ja ne ovat oppimissuunnitelmissa vähäisiä. Ne liittyvät joko lapsen oppimisen tukemiseksi tehtyihin *Ekapeli tukemaan ja vahvistamaan lukivalmiuksia (D8TT)* tai tukitoimista kertoviin *perheneuvola alkaen maaliskuu (D11PT)* kirjauksiin.

Yhteistyön monimuotoisuus. Oppimissuunnitelmista ei ole havaittavissa monipuolisesti yhteistyötä kuvaavia ilmauksia. Yhteistyö vanhempien osallisuuden muotona tulee esille yleistä yhteistyötä kuvaavina kirjauksina, päivittäisistä kohtaamisista sopimisina ja aikuisen antamana tukena. Monialaiseen yhteistyöhön ei asiakirjoissa viitata kertaakaan vanhempia osallistavasti, vaan tarvittaessa muualla kirjattuna tukitoimena.

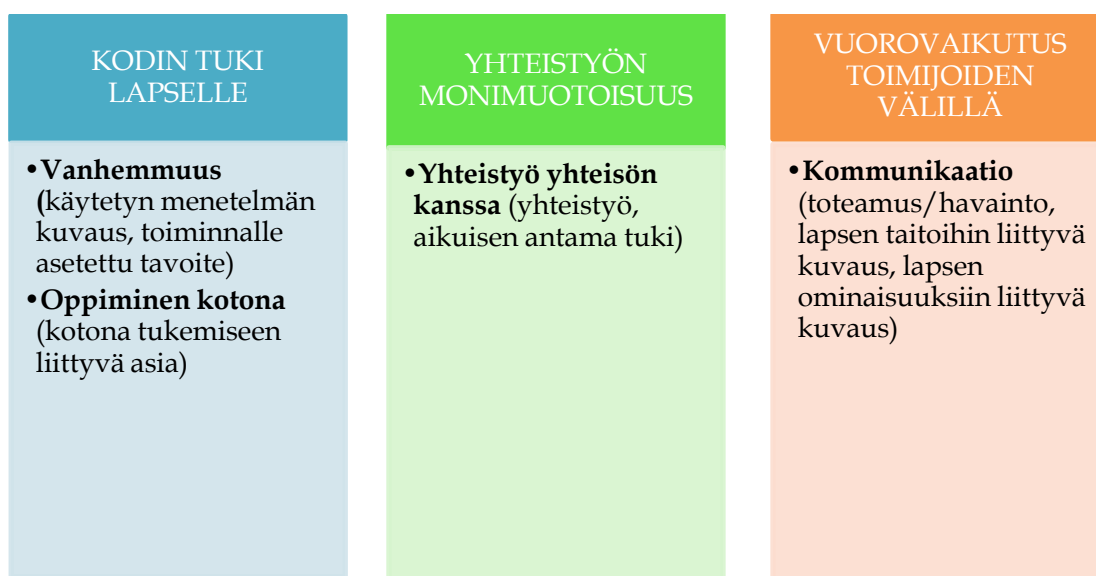
Yhteistyö ilmenee oppimissuunnitelmissa kirjauksina yhteisistä tavoista tukea lapsen oppimista, kuten *edistymistä seurataan esiopetuksessa/päiväkodissa ja havainnoista keskustellaan vanhempien kanssa (D6PT)*, tai vastuunjaon kuvauksina *perhe ottaa yhteyttä erityiskouluun (D7PT)*. Lisäksi yhteistyö tulee asiakirjois-

sa esiin erilaisten yhteistyötapojen kirjaamisena. Syksyn 2015 aikana pidetään esiopetuskeskustelu, jossa vanhemmat ja esikoulun opettaja keskustelevat X:n asioista (D6PT). Päivittäisistä kohtaamisista sopiminen mainitaan asiakirjoissa vain kerran. Lisäksi kuulumisia vaihdetaan hakutilanteissa päivittäin (D6PT).

Aikuisen antamaan tukeen liittyviä kirjauksia on oppimissuunnitelmissa niukasti. Kirjaukset liittyvät lapsen omaan havaintoon tukemisensa tarpeesta *nauttii kahdenkesken toimimisesta aikuisen kanssa mm. lautapeliä pelaamisesta (D6PT)* tai aikuisen tekemään havaintoon lapsen tukemisen tarpeesta *tarvitsee aikuisen tukea, jotta tarkkaavuus pysyy oikeassa kohteessa (D4TT)*.

6.3 Vanhempien osallisuus erityisen tuen HOJKSeissa

Lasten erityisen tuen HOJKSeissa vanhempien osallisuutta näkyy osallisuuden kolmella osa-alueella: kodin tuki lapselle, yhteistyön monimuotoisuus ja vuorovaikutus toimijoiden välillä (kuvio 7). Saadut tulokset esitellään edellä kuvatussa järjestyksessä. Aineistoesimerkit on kirjattu tekstiin kursivoituna.



KUVIO 7. Vanhempien osallisuus HOJKSeissa

Kodin tuki lapselle. Tutkimuksessa mukana olevissa lasten erityisen tuen HOJKSeissa on eniten ilmauksia, jotka liittyvät kodin tukeen lapselle; niitä on yhteensä yhdeksän kappaletta. Asiakirjoissa esiintyy kuvauksia käytetyistä menetelmistä sekä toiminnalle asetetuista tavoitteista yhteensä vain viisi kappaletta. Vanhemman osallisuus lapsen oppimisen tukemiseen on siten vähäistä. Painopisteenä asiakirjoissa on todentaa esiopetuksen oppimisympäristössä tapahtuvat pedagogiset ratkaisut. Käytetyistä menetelmistä tehdyt kirjaukset liittyvät joko toimintatapojen tai käytettävien välineiden kuvaamiseen. Toimintatapaa kuvaa esimerkiksi kirjaus *ennakoiminen ja päivän kulusta keskusteleminen helpottavat arkea (D3TE)*. Vastaavasti menetelmää, jossa viitataan käytettäviin välineisiin, kuvaa kirjaus *kuvien käyttö, lukeminen (D2PE)*. Tavoitteen asettamiseen ja vanhempien osallisuuteen liittyviä kuvauksia HOJKSeissa on vain yksi. Se on yhdelle tapaukselle tehty kirjaus, jossa tavoite liittyy lapsen hienomotoriikan vahvistamiseen *hienomotoriikan- ja silmäkäsiyhteistyön tukeminen (D2PE)*.

Kotiympäristössä kodin tukea kuvaavat kirjaukset HOJKSeissa liittyvät joko lapsen kuntoutukseen liittyviin seikkoihin tai keinoihin, miten lapsen kanssa toimitaan. Kuntoutukseen liittyvä kirjaus HOJKSeissa on esimerkiksi *loma-aikoina terapeutit käyvät kotona (D10TE)*. Kotiympäristöstä kertovaa toimintatapaa kuvaa esimerkiksi kirjaus *mahdolliset jumitustilanteet hoidetaan kotona puhumalla (D3TE)*.

Yhteistyön monimuotoisuus. Tutkituissa asiakirjoissa yhteistyön monimuotoisuuden liittyviä ilmauksia on viisi kappaletta. Ne jakautuvat yleiseen yhteistyöhön liittyviin kirjauksiin sekä yhteen aikuisen tukemiseen liittyvään kirjaukseen. HOJKSeissa esiintyneitä ilmauksia, jotka liittyvät vanhempien osallisuuteen, voidaan tarkastella joko kuvattuina keinoina tukea lasta kahdessa ympäristössä tai vastuuta jakavana asiana. Lasta tukeva keino, jossa viitataan eri ympäristöihin, on esimerkiksi asiakirjan kirjaus *tarjotaan mahdollisuuksia leikata mahdollisimman paljon päiväkodissa ja kotona (D2PE)*. Yhteistyön vastuunjako kuvaa muun muassa kirjaus *vierailee koululla tulevassa luokassaan*

vanhempien kanssa useamman kerran ennen koulun alkua (D5PE). Ainoassa aikuisen tuen merkitystä korostavassa HOJKSin kirjauksessa todetaan vain lyhyesti aikuisen tuki (D2PE).

Vuorovaikutus toimijoiden välillä. HOJKSeissa esiintyvät viittaukset kommunikaatioon, jotka ovat yhteydessä vanhempien osallisuuteen, ovat vähäisiä. Tutkimuksessa mukana olevista asiakirjoista on löydettävissä vain yksi toteamus/havainto, yksi lapsen taitoja kuvaava ilmaus sekä kaksi lapsen ominaisuuksiin liittyvää ilmausta. Asiakirjaan kirjattu toteamus/havainto kertoo lapselle mielekkästä asiasta *äidin kanssa haluaa puhua englanniksi (D5PE)*. Lapsen taitoja kuvaavassa kirjauksessa todetaan tietyn toimintatavan helpottavan lapsen arkea. *Kuvat auttaa kertomaan päivästään (reissuvihko), ilman kirjaa pitää johdatella alkuun ja kysellä (D3TE)*. Lapsen ominaisuuksia kuvaavat kirjat käsittelevät lapsen vahvuuksia *reipas, määrätietoinen ja valmissanainen tyttö (D3TE)* sekä *omatoiminen ja helposti ohjailtavissa oleva tyttö (D3TE)*. Ne on lisätty kyseiseen asiakirjaan vanhemman aloitteesta itsetehdyllä lisäotsikolla "vanhemman kommentteja".

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vanhempien osallisuuden ilmenemistä tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisissa asiakirjoissa. Vanhempien osallisuutta tarkastelimme lasten varhaiskasvatussuunnitelmista, tehostetun tuen oppimissuunnitelmista sekä erityisen tuen HOJKSeista. Lisäksi pohdimme eri asiakirjatyyppien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja vanhempien osallisuudessa.

Tutkimuksemme mukaan varhaiskasvatussuunnitelmissa ja HOJKSeissa korostui koti lapsen tukijana, kun taas oppimissuunnitelmissa vuorovaikutus toimijoiden välillä. Vanhempien osallisuus eri asiakirjoissa vaihteli, ja asiakirjatyyppi vaikutti siihen, mikä osallisuuden osa-alue korostui kulloinkin. Asiakirjatyyppiä yhdistävä tekijä oli se, että kaikista asiakirjoista löytyi kolmeen osallisuuden osa-alueeseen sisältyviä kirjauksia. Eri asiakirjoissa kirjausten sisällöt ja painotukset vain vaihtelivat (vrt. McCulloch 2004, 4–6). Saamamme tulos korostaa päiväkodin ja perheen merkitystä lapsen oppimiselle ja kehitymiselle, mutta vanhempien osallisuuden muotoja tarkasteltaessa voidaan havaita myös yhteisön merkitys (vrt. Epstein 2011, 389–399).

Yhteistä tutkittaville asiakirjoille oli myös se, että niissä oli toimijoille yhteinen kohde, eli lapsi. Lisäksi lasten vanhemmat olivat paikalla asiakirjaa tekemässä kolmea tapausta lukuun ottamatta. Tässä tutkimuksessa vanhempien osallistuminen asiakirjan tekoon oli koko aineiston osalta 95,6 %, ja pelkästään oppimissuunnitelmia ja HOJKSeja tarkasteltaessa se oli 96,3 %. Tämä tulos poikkeaa Pulkkinen ja Jahnukaisen (2013, OKM 2014, 34–36 mukaan) rehtori-kyselystä, johon vastanneista 80 prosenttia ilmoittaa vanhempien osallistuvan oppimissuunnitelman ja HOJKSin laatimiseen aina. Tutkimuksemme suurempi osallistumisprosentti selittyy osaltaan sillä, että kirjausten kohteet olivat iältään nuorempia (ks. Domina 2005, 235; Hornby & Lafaele 2011, 42–43).

Kaikki tutkimuksessa mukana olevat varhaiskasvatussuunnitelmat, oppimissuunnitelmat ja HOJKS:t olivat kunnan D pedagogisia asiakirjoja. Varhaiskasvatussuunnitelman alkutekstissä korostettiin, että kyseinen asiakirja on lapsen tarina. Todellisuudessa se oli vain osa tarinaa, sillä tapauksesta riippuen lapsen kaikki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tuotetut asiakirjat olivat myös rakentamassa tarinaa, mikä tosin oli virallisiin asiakirjoihin perustuva (ks. Vehkakoski 2007, 4). Yhteistä kuitenkin oli, että kaikissa tarinoissa olivat lasten vanhemmat jollain tapaa osallisina.

Varhaiskasvatussuunnitelmat. Vanhempien osallisuus varhaiskasvatussuunnitelmissa ilmeni eniten kodin tukena lapselle. Saatua tulosta oli odotettava, sillä vanhempien ja perheen merkitys lapsen kasvuun, kehitykselle ja hyvinvoinnille korostuu useissa eri tutkimuksissa (vrt. Bakker & Denessen 2007, 189; Barge & Loges 2003, 141; Epstein 2011, 394–396; Vuorenmaa 2016, 15). Vanhempien osallisuus tuli esiin asiakirjoissa pääsääntöisesti vastauksina kysymykseen, jossa sovittiin lapsen hyvinvointiin liittyvistä asioista. Asiakirjoissa esitettyä kysymystä ja sen osallistavuutta voidaan pohtia kolmesta eri näkökulmasta: se voidaan nähdä asiakirjan sopimusperusteisuutta korostavana, vanhempien asiantuntijuutta kunnioittavana tai hyvinvointia lisäävänä kysymyksenä.

Varhaiskasvatussuunnitelmissa vanhempien ja kasvatushenkilöiden väliset sopimukset näyttäytyivät kahdenlaisina: yhteisymmärrystä vanhempien ja kasvatushenkilöiden välille luovina kirjauksina tai lapsen oppimiselle asetettuina tavoitteina. Tämä tulos on yhdenmukainen aikaisemman tutkimuksen kanssa (ks. Karila & Alasuutari 2012, 21), jossa viitataan siihen, että sopimusten sisällöt vaihtelevat ja sopimukset ymmärretään monin tavoin. Tutkimuksemme tämä näkyi muun muassa asiakirjan kysymyskohtaan vastaamattomuutena sekä lyhyinä, yhden sanan ilmauksina, joiden merkitys jäi meille epäselväksi. Havaintoa voidaan selittää esimerkiksi haasteena ymmärtää asiakirjassa käytettyä kieltä, kuten Valanne (2002, 114) on tutkimuksessaan todennut. Paikoittain asiakirjojen kysymykseen oli vastattu myös selkeästi ja ymmärrettävästi.

Vanhempien asiantuntijuus (vrt. Vuorenmaa 2016, 24) varhaiskasvatussuunnitelmissa toteutui erityisesti asiakirjojen kysymyksessä, jossa vanhemmat ja kasvatushenkilöstö kirjasivat yhdessä sopimiaan lapsen hyvinvointiin liittyviä asioita. Kysymys oli tehdyn tutkimuksen valossa vanhempia osallistava (ks. Vuorenmaa 2016, 67) ja heidän päätöksentekoaan (ks. Byington & Whitby 2011, 45) kunnioittava. Asiakirjoissa oleva kysymys liittyi myös vanhempien kuulemiseen ja heidän näkemystensä huomioimiseen (ks. Turja 2016, 47) sekä yhteistyöhön ja sen merkityksellisyyteen (ks. Byington & Whitby 2011, 45). Saatua tulos on yhteneväinen myös Alasuutarin (2003, 167) tutkimuksen kanssa, jossa vanhemmat pitivät itseään asiantuntijoina omaa perhettään koskevilla asioilla.

Kun saatua tulosta tarkastelee hyvinvoinnin näkökulmasta (vrt. Hanhivaara 2006, 32), ymmärtää hyvin, miksi vanhemmuus korostui asiakirjoissa lapsen hyvinvointiin liittyvässä kysymyksessä. Pelkästään kysymyksen sanavalinnan saattoi päätellä johtavan vastaushalukkuuteen. Samansuuntaisesti ovat pohtineet myös Nivala ja Ryyänen (2013, 10), joiden mukaan vanhemmat kokevat oman merkityksellisyytensä voidessaan vaikuttaa lapsen hyvinvointiin liittyvään asiaan. Tutkimuksemme saadut vanhempien osallisuutta kuvaavat vastaukset viittasivat vanhempien haluun osallistua lapsensa kasvatukseen (ks. Venninen ym. 2011, 12).

Varhaiskasvatussuunnitelmat oli laadittu vanhempien tai heidän edustajansa ja kasvatushenkilöiden välisissä tapaamisissa. Pääsääntöisesti näissä tapaamisissa oli tehty kirjauksia, jotka pyrkivät vaikuttamaan joko lapsen arjen sujumiseen tai sen parantamiseen. Sitä, kenen aloitteesta kirjaus oli tehty, ei voitu kuitenkaan tunnistaa asiakirjoista. Kirjauksia oli mahdollista tarkastella kahdesta näkökulmasta: hallinnan (ks. Fish 2008, 9; Karila 2006, 92) tai aloitteenteon (ks. Venninen ym. 2011, 11). Kummasta oli kyse, ei oma tutkimuksemme antanut vastausta. Kuitenkin tarkastelemalla kysymystä, jossa sovittiin lapsen hyvinvointiin liittyvistä asioista, voitiin todeta, että se oli alun perin laadittu osapuolia osallistavasti.

Tutkimuksessamme havaitsimme, että varhaiskasvatussuunnitelmissa vanhempien osallisuus toteutui kauttaaltaan asiakirjassa. Niissä voitiin havaita runsaasti toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen ja monimuotoiseen yhteistyöhön liittyviä ilmauksia, mutta eniten kodin tukeen lapselle liittyviä ilmauksia. Tämä johtui osaltaan varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen lähtökohdasta, mikä on lapsen etu ja tarpeet (ks. OPH 2016, 10). Kunnassa D varhaiskasvatussuunnitelma liittyi läheisesti lapsen hyvinvoinnin turvaamiseen. Tästä voidaankin päätellä, että oman lapsen hyvinvointiin liittyvät kysymykset rakensivat vanhempien osallisuutta ja vanhemmuutta luonnollisesti yhdessä kasvatushenkilöiden kanssa (ks. Kekkonen 2012, 183). Tämä todentui vanhempien osallisuutta ilmaisevina kirjauksina tutkimuksessamme.

Oppimissuunnitelmat. Oppimissuunnitelmissa oli eniten vanhempien osallisuutta koskevia ilmauksia, jotka liittyivät toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Yleisesti vuorovaikutuksen laatua ja toimivuutta pidetään keskeisenä vanhempien osallisuuteen kuuluvana tekijänä (Acar & Akamoglu 2014, 92). Tutkimuksen ilmaukset oli saatu vastauksina kysymykseen, jossa keskusteltiin lapsen vahvuuksista. Vanhempien osallisuus asiakirjoissa ilmeni vastauksina, jotka liittyivät lapsen taitojen, haasteiden tai ominaisuuksien kuvaukseen, lapseen liittyviin havaintoihin sekä yhteen päätöksentekoon liittyvään ilmaukseen. Nämä vastaukset oli saatu vanhempien ja kasvatushenkilöiden välisessä keskustelussa. Vennisen ym. (2011, 11) sekä Goodallin ja Montgomeryn (2014, 404–405) mukaan vanhempien osallisuutta voidaan rakentaa yhteisiä keskusteluja käyden ja lapseen liittyviä asioita yhdessä jakaen ja pohtien.

Ilmaukset, jotka liittyivät lapsen taitojen, haasteiden tai ominaisuuksien kuvaukseen, olivat kysymystä vahvuuksien kautta tarkastelevia. Saamamme tulos on ristiriidassa Vehkakosken (2007, 5) tekemän tutkimuksen kanssa, jossa asiakirjoissa olevien kirjausten todetaan keskittyvän ilmaisemaan lasten puutteita ja kehittämiskohteita. Hangasmaa (2014, 172) korostaa kuitenkin näkökulmaa, jossa on tärkeä tarkastella lasta yksilönä vahvuuksien kautta. Tutkimuksessamme kirjaukset olivat pääsääntöisesti myönteisiä. Ne kuvasivat

lapsen taitoja, tai sitten haasteen rinnalla oli esitetty toimintatapa tai asia, jonka lapsi jo osasi tehdä. Vastauksissa oli yksittäisiä lasta arvioivia tai puutteiden kautta lähestyviä vastauksia.

Oppimissuunnitelmat sisälsivät lapsen ominaisuuksiin liittyviä kirjauksia, joissa kuvailtiin muun muassa lasta persoonana, vaikka se onkin vastoin virallista ohjeistusta (OPH 2014, 48). Lasten ominaisuuksiin liittyvät kirjat liittyivät ilmauksiin, joilla kuvattiin lapsen tapaa toimia tilanteessa, sekä siihen liittyvää tunnereaktiota tai tunnetasoa. Ominaisuuksiin liittyvät kirjat eivät olleet kuitenkaan lapsen laatua arvottavia. Sisällöllisesti niitä saattoi tarkastella emootioita synnyttävinä (ks. Zeitlin & Curcic 2014, 378).

Lapsen toimimiseen tai taitojen kuvaamiseen liittyvät kirjat koskivat esiopetusympäristöä, mutta saatujen vastausten perusteella ei voitu tietää, mikä oli vanhempien näkemys käsiteltäviin sisältöalueisiin. Aiemman tutkimuksen valossa voidaan kuitenkin olettaa, että se oli puutteellista (vrt. Hangasmaa 2014, 135–136). Vanhemman osallisuus oppimissuunnitelmissa onkin vaikeasti tulkittava asia. Asiakirjaan tehtyjen kirjausten sisältöä tarkasteltaessa voidaan olettaa, että vanhemman tehtävä painottui oppimissuunnitelmaa laadittaessa hyväksyjän rooliin (ks. Hangasmaa 2014, 135–136). Näin ollen vanhempien todellista osallisuutta oli vaikea arvioida (vrt. Ferrara 2009, 125).

Kaikkiin tutkimuksessa mukana oleviin oppimissuunnitelmiin oli tehty kirjaus lapsen vahvuuksia selvittävään kohtaan. Tästä voisi vetää johtopäätöksen, että se merkitsee vanhempien aktiivisuutta (ks. Fish 2006, 64; Fish 2008, 13). Toisaalta tarkasteltava kysymys oli luonteeltaan vanhempia arvottava, ja se ei vaatinut vanhemmilta sisällöllistä tietämystä esiopetuksen arjesta. Tämän näkökulman puolesta oli mahdollista tulkita, että vanhemmat kokivat osallistuvansa lapsen arjen suunnitteluun. Acarin ja Akamoglun (2014, 92) mukaan päätöksentekoon osallistumisen mahdollistaminen on keino tukea vanhempien osallisuutta.

Kotiasioihin tai monialaiseen yhteistyöhön liittyviä kirjauksia ei oppimissuunnitelmiin sisältynyt lainkaan. Kotiasioihin liittyvien kirjausten puute todisti sitä, että asiakirjan tehtävä oli keskittyä esiopetuksessa käytettävien

lapsen tukemiseen liittyvien pedagogisten ratkaisujen kuvaamiseen (ks. Alasuutari & Kelle 2015, 169). Kotiasioiden yhteyttä oppimisen suunnitteluun ei voitu havaita. Monialainen yhteistyö oli taas kirjattu sille varattuun omaan kohtaan, ja se keskittyi kuvaamaan vain monialaista yhteistyötä, jolloin viittauksia perheeseen, kotiin tai vanhempiin ei ollut, ja kysymys jäi tutkimuksen ulkopuolelle. On kuitenkin tärkeä tiedostaa, että lapsen tuen järjestämistä koskevat dokumentit oletetaan tehtävän monialaisesti, mikä on osa lakisääteistä oppilashuoltotyötä (Vainikainen ym. 2015, 109).

Vanhempien osallisuuden painottuminen vuorovaikutusta korostavaksi oppimissuunnitelmissa johtune siitä, että asiakirjoihin pyritään jo tekovaiheessa sisällyttämään keinotekoisesti osallisuutta, esimerkiksi kysymysten asettelun muodossa. Tällöin asiakirja on hallinnollisesti ja pedagogisesti oikeanlainen (ks. Andreasson ym. 2013, 417), mutta sen osallistavuus tapauskohtainen. Asiakirjan osallisuuteen vaikuttaa Vehkakosken (2007, 4–8) tutkimuksen mukaan asiakirjan tekijöiden ilmaukset ja näkökulma sekä tapa kirjata ja kuvata tarkasteltavaa ilmiötä; myös asiakirjan tarkoitus vaikuttaa. Edellinen tulkintamme perustui ainoastaan tutkimuksemme osallistavan kysymyksen vastausten tarkasteluun. Lisäksi oppimissuunnitelmissa oli toinen osallistava kysymys, jossa tarkasteltiin kodin antamaa tukea, mutta se oli asiakirjoissa vaihtelevasti täytetty. Oletuksemme on, että tutkimuksesta jäi puuttumaan vanhempien osallisuuteen liittyviä tietoja.

HOJKSIt. Vanhempien osallisuus HOJKSeissa ilmeni eniten kodin tukeen lapselle liittyvinä kirjauksina. Tutkimuksemme tulos ei ollut yllättävä. Ensinnäkin vanhempia kannustetaan osallistumaan lapsen tukemisen prosessiin jo esiopetusta ohjaavassa asiakirjassa (OPH 2014, 45). Toiseksi vanhempien osallisuuden tiedetään hyödyntävän lasta (Gonzales-DeHass ym. 2005, 100; Hornby & Lafaele 2011, 37). Havaitsimme, että jokaisessa tutkitussa HOJKSissa vanhemmat tai ainakin toinen vanhempi oli ollut läsnä asiakirjoja tehtäessä. Tiedetään, että vanhempien tietoisuus lapsen vaikeuksista herättää heissä halun auttaa ja osallistua lapsensa tukemiseen (ks. Hoover -Dempsey ym. 2005,

106, 112). Yleensä lasten tuen tarpeen on havaittu lisäävän vanhempien osallisuutta (Acar & Akamoglu 2014, 87; Hebel & Persitz 2014, 64).

Kodin tukea lapselle kuvaavat kirjaukset oli saatu vastauksina useisiin eri kysymyksiin, jotka käsittelivät pedagogisia menetelmiä, tavoitteita, lapsen vahvuuksia ja lapsen tarpeita kartoittavia kysymyksiä. Saatu tulos kuvaa vanhempien pirstaleista tietämystä lapsen opetuksen tavoitteista (vrt. Hujala ym. 2012, 101). Toisaalta se kuvaa myös jokaisen vanhemman yksilöllistä panosta asiakirjan tekoon (ks. Särkelä-Kukko 2014, 39) tai käsitystä osallisuudesta (ks. Karila 2006, 96). Kasvatustehtävän kannalta on kuitenkin tärkeää, että vanhemmat ja kasvatushenkilöstö kokevat osallisuutta lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa ja siten kasvatusyhteisöön kuulumisessa (Venninen ym. 2011, 7).

Kirjaukset, joissa viitattiin kotiympäristössä annettavaan tukeen, liittyivät erityiskouluun tutustumiseen sekä apuvälineiden ja terapian sujumiseen liittyviin ilmauksiin. Tehdyt kirjaukset olivat merkityksellisiä, mutta myös ajatuksia herättäviä. Erityiskouluun tutustuminen liittyy varmastikin perhekeskeisyyden korostamiseen, josta Hebel ja Persitz (2014, 62–63) ovat maininneet. Terapia- ja apuvälinekeskeisyys vaikuttaa pulmaa korostavalta lähestymistavalta, mitä voisi pitää heikkona osallisuutena (ks. Vuorenmaa 2016, 34). Terapiaan ja apuvälineisiin keskittyminen voi toisaalta olla myös osa-alue, jossa vanhempien tietämys on vahvinta (ks. Goodall & Montgomery 2014, 404–405), ja silloin edellä kuvatut kirjaukset ovat todellista vanhempien vahvuusalueita. Toisaalta vain yhden tapauksen kaikkiin HOJKSeihin oli kirjattu vastaus, joka käsitteli kotiympäristössä annettavaa tukea. Syinä kysymykseen vastaamattomuuteen voisi ajatella olevan ainakin vanhemman kokemus lapsen vaikeuksien kuormittavuudesta (Vuorenmaa 2016, 34) tai toimijoiden välisen vuorovaikutuksen toimimattomuus (Acar & Akamoglu 2014, 92).

Vanhempien osallisuus HOJKSeissa oli vähäistä, kuten myös Alasuutarin (2010, 188–194) tutkimuksessa. Teimme havainnon, että HOJKSeissa ei ollut lainkaan kirjauksia, jotka viittasivat vanhempien päätöksentekoon, ohjeiden antamiseen, monialaiseen yhteistyöhön tai päivittäiseen kohtaamiseen ja koti-

asioihin. Tehty havainto johtaa kahteen päätelmään, joissa ensimmäisessä voidaan todeta, että HOJKS on nimensä mukaisesti oppimisen järjestämistä koskeva asiakirja, jossa lapsen hyvinvointiin ja kasvuun liittyvät tavoitteet sekä pedagogiset ratkaisut painottuvat (ks. OPH 2014, 50–51). Toinen päätelmä on, että kasvatushenkilö vastaa asiakirjan sisällöllisestä kirjaamisesta, kuten Hängasmaa (2014, 135) on kuvannut tutkimuksessaan. Lisäksi tulos todentaa sen, että monialaiselle yhteistyölle on varattu asiakirjassa aivan oma kohtansa. Sisällöllisesti edellä viitattu kohta käsitteli vain eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä, jolloin vanhempia, perhettä tai kotia ei mainittu. Siksi kohta ei ollut tutkimuskysymyksen kannalta olennainen tarkastella tämän syvemmin.

7.2 Johtopäätökset

Tutkimuksemme pohjalta päädyimme kolmeen keskeiseen seikkaan, joita tarkastelemme. Ensinnäkin tutkimus vahvistaa käsitystämme siitä, että tutkimamme asiakirjat kuvasivat merkityksellistä, mutta vain pientä osaa vanhempien osallisuudesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Asiakirjojen kirjaukset eivät kertoneet koko totuutta vanhempien osallisuudesta; ne olivat tulkintoja keskusteluista, joiden pohjalta kirjaukset oli tehty. Vennisen ym. (2011, 11–12) mukaan vanhemmat tekevät vasukeskusteluissa pedagogiikkaan liittyviä aloitteita, mutta suurin osa aloitteista (90 %) tapahtuu lapsen tuonti- ja hakutilanteissa. Asiakirjat ovat kuitenkin niitä, joiden perusteella tulkintoja vanhempien osallisuudesta tässä tutkimuksessa on tehty.

Toiseksi havaitsimme, että kasvatushenkilöillä oli erilaisia tapoja kirjata pedagogisia asiakirjoja. Havaintomme voi liittää Alasuutarin (2010, 188, 198) tutkimukseen, jonka mukaan pedagogisten asiakirjojen laadinnassa on haasteita, tai Andreassonin ym. (2013, 417) tutkimukseen, jossa todetaan, että henkilöstöä ei ole koulutettu asiakirjojen täyttämiseen. Yleisesti kirjausten tekemisessä voi olla kyse tavasta, taidoista tai opettajasta, joka selkeästi on yksi laadun kriteereistä (ks. Sheridan 2007, 198). Panostamalla asiakirjojen laadintaan ja kirjaamiskäytänteissä koulutukseen, on mahdollista tehdä yhdenmukai-

sempia asiakirjoja tai käyttää esimerkiksi Opetushallituksen laatimia valmiita lomakkeita. Lisäksi on tärkeää huomioida opettajan kyvyt rakentaa osallisuutta (Keyes 2002, 180; Saft & Pianta 2001, 135; Silver ym. 2005, 41).

Kolmas tutkimuksen perusteella tehty havaintomme liittyy pedagogisten asiakirjojen kehittämiseen ja konkreettiseen ehdotukseen; viittaamme rakenteisen kirjaamisen mahdollisuuteen. Tällainen järjestelmä on terveydenhuollossa, ja sen tehtävänä on potilaan hoidon suunnittelun, toteuttamisen ja seurannan turvaaminen (Komulainen, Vuokko & Mäkelä 2011, 12). Rakenteisella kirjaamisella varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tarkoitamme etukäteen määriteltyä yhtenäistä dokumenttia. Siinä on määriteltynä täytettävät osat alueet, ja kirjaustapahtuma ohjaisi kirjoittajaa tietosisällön tuottamisessa (Kaario & Peltola 2008, 39). Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa rakenteisen kirjaamisen tehtävä olisi yhdenmukaistaa lomakkeiden täyttämiskäytänteitä, ohjata kasvattajaa, varmistaa vanhempien osallisuutta ja vahvistaa lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen sekä tuen dokumentointia.

Tämä tutkimus on opettanut meille, että vanhempien osallisuus on monimuotoinen ilmiö, joka vaihtelee eri ympäristöissä ja ilmenee vanhempien erilaisena toimintana (ks. Epstein 2011, 389–399). Se on vahvasti yhteydessä vanhempien sekä kasvatushenkilöiden väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen (ks. Karila 2006, 92). Arnsteinin (1969, 217) mallia soveltaen voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa vanhempien osallisuus sijoittui portaiden kolme ja kuusi välille. Asiakirjasta riippuen saavutettiin kumppanuuden taso (ks. kuvio 1). Parhaimmillaan vanhempien osallisuus asiakirjoissa näkyi kotiin, perheeseen tai vanhempiin selkeästi liitettävänä kirjauksina.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadulliseen tutkimukseen sisältyy useita varsin erilaisia perinteitä, joten sen luotettavuuden arviointikaan ei ole yksiselitteistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134, 140; Tynjälä 1991, 388). Lincoln ja Guba (1985, 290) pitävät luotettavuuden liittyvänä peruskysymyksenä, miten tutkija saa lukijansa vakuuttuneeksi

tutkimustulostensa pätevydestä. Heidän esittelemäänsä neljän luotettavuuskriteerin mallia on käytetty yleisesti monien laadullisten tutkimusten luotettavuuden arvioinnissa, ja siitä on olemassa myös useita erilaisia suomennoksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137–139). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme luotettavuutta vastaavuutena, siirrettävyytenä, tutkimustilanteen arviointina ja vahvistettavuutena (ks. Tynjälä 1991, 390–392).

Vastaavuus kertoo siitä, miten hyvin tutkija onnistuu luomaan tulkintoja tai johtopäätöksiä, jotka vastaavat osallistujien tulkintoja todellisuudesta (Lincoln & Guba 1985, 294–296; Tynjälä 1991, 390). Tutkimuksemme vastaavuus kytkeytyi valmiista asiakirjoista saatavaan tietoon. Meillä oli omakohtaista tietoa tukea tarvitsevien lasten pedagogisista asiakirjoista, mutta pyrimme pitämään omat tulkintamme erillään etenkin aineistoa analysoitaessa ja tuloksia tarkastellessa. Asiakirjoja oli kirjoitettu käsin ja koneella, ja niiden sisällön luotettavuus riippui sekä käytetystä käsialasta että skannauksen laadusta. Tämän vuoksi jouduimmekin arvioimaan useaan kertaan kriittisesti tulkintojamme sekä pohtimaan tutkimuksemme objektiivisuutta.

Laadullisen tutkimuksen vastaavuutta lisäävät esimerkiksi riittävän pitkä tutkimusaika, tarkka havaintojen teko sekä triangulaatio (Lincoln & Guba 1985, 301), jolla tarkoitetaan tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä (Hirsjärvi ym. 2009, 233; Tynjälä 1991, 392). Meille pitkä tutkimusaika oli välttämätön. Tutustuessamme laajaan ja meille vieraaseen aineistoon sisäistimme sen samalla. Tämä helpotti meitä myöhemmin tekemään siitä tulkintoja. Tässä tutkimuksessa käytimme triangulaation neljästä päätyypistä tutkijatriangulaatiota (Hirsjärvi ym. 2009, 233; Patton 2002, 560; Tuomi & Sarajärvi 2009, 144), jonka mahdollisti tutkimuksemme tekeminen parityönä. Pattonin (2002, 556) mukaan triangulaatio on hyödyllistä etenkin aineistoa analysoitaessa, mutta analyttisistä keskusteluistamme ja näkemystemme vaihtamisesta oli meille paljon hyötyä myös tutkimusprosessin kokonaisuuden hahmottamisen kannalta. Triangulaation sopivuus laadullisten ja määrällisten metodien yhdistämisessä herättää keskustelua (Tynjälä 1991, 392). Ääripäät ovat sitä mieltä, että meto-

deja ei voi yhdistää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 146). Olennaista on tarkastella asiaa aina tutkimuskohtaisesti.

Siirrettävyys tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimuksessa saadut tulokset ovat sovellettavissa toiseen kontekstiin (Lincoln & Guba 1985, 296–298; Tynjälä 1991, 390). Tämän arvioimiseksi tutkijan tulisi kuvata tarkasti toteuttamansa tutkimuksen kaikki vaiheet (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Olemme kuvailleet mahdollisimman tarkasti tutkimuksemme aineistoa, analyysia ja tuloksia, jotta siirrettävyys olisi arvioitavissa. Olemme pyrkineet rikkaaseen kuvailuun ja valinneet Hirsjärven ym. (2009, 233) mainitsemat suorat haastatteluotteet, eli aineistositaatit, mahdollisimman havainnollisiksi ja tulkintaamme tukeviksi. Tulostemme siirrettävyyttä tukee asiakirjojen autenttisuus, sillä niitä ei ollut alun perin tuotettu tutkimuskäyttöön, eikä siten muutettu tätä tutkimusta varten. Toisaalta siirrettävyyttä rajoittaa tutkimuksemme kapea konteksti. Tutkimuksemme käyttämämme asiakirjat olivat strukturoituja ja tuotettu vain kunnan D varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käyttöön.

Tutkimustilanteen arvioinnissa tutkijan tulee huomioida erilaiset ulkoiset, vaihtelua aiheuttavat tekijät, mutta myös tutkimuksesta, ilmiöstä ja tutkijasta itsestään johtuvat tekijät (Lincoln & Guba 1985, 298–299; Tynjälä 1991, 391). Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi valmiina saatu asiakirja-aineisto, mutta toisaalta se aiheutti myös haasteita. Koska asiakirjoissa oli tulkinnan varaa, meidän piti tutkijoina tyytyä tulkitsemaamme tietoon, ja näin vaikutuksemme tutkimukseen oli ilmeinen (ks. Eskola & Suoranta 2005, 210). Oma kokemattomuutemme tuli esiin varsinkin asiakirjoja analysoitaessa, minkä teimme nyt ensimmäisen kerran tutkimustarkoitukseen. Asiakirjoista emme voineet vetää johtopäätöstä vanhempien osallisuudesta kokonaisuudessaan, vaan se oli vain valikoitunut, asiakirjoihin kirjattu tieto. Lisäksi parityöskentely näin isossa mittakaavassa oli meille uutta, vaikka parityöskentely entuudestaan olikin tuttua. Parin kanssa työskentely oli voimaannuttavaa, ja siitä sai tukea haastavien vaiheiden aikana.

Vahvistettavuudessa on kyse siitä, miten aineistosta tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavista tutkimuksista tai toisilta tutkijoilta (Lincoln &

Guba 1985, 299–300; Tynjälä 1991, 391–392). Koska käytimme paljon aikaa teoriataustan rakentamiseen ja eri lähteisiin perehtymiseen, teimme yhteneväisiä havaintoja omasta aineistostamme teoriakirjallisuudessa jo aikaisemmin todennettuun. Myös tutkimuksemme tulokset saivat vahvistusta aiemmista tutkimuksista, vaikkakin joukossa oli myös eriäviä tuloksia. Olemme pyrkineet käyttämään tutkimuskirjallisuutta ja -artikkeleita mahdollisimman laajasti ja hyödyntämään sekä uutta että tarvittaessa vanhempaakin tutkimustietoutta, kun se on liittynyt tutkimukseemme.

Tutkimuksessa julkaistun tiedon on oltava autenttista ja totuudenmukaista sekä perusteltavissa olevaa (Eskola & Suoranta 2005, 212). Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet mahdollisimman rehelliseen ja oikeudenmukaiseen raportointiin. Aineiston arkaluonteisuuden tähden olemme kuitenkin joutuneet muuttamaan asiakirjoissa olleita kysymyksiä. Olemmekin kuvanneet vain niiden sisältöä tai teemaa, tai viitanneet niiden osallistavuuteen. Osallistavuudella tarkoitamme kysymyksen asettelua, jossa autenttinen kysymys on muotoiltu uudelleen, ja kirjattu vastaus on yhdessä laadittu, sopimukseen perustuva tai keskustelussa syntynyt. Rehellisyyttä on korostanut se, että olemme suhtautuneet kriittisesti omaan tekemiseemme ja uudenlaiseen asemaamme, jota tutkijan rooli vaatii. Oikeudenmukaisuus tarkoittaa sitä, että kaikki kirjoitettu perustuu aineistosta havaittuun. Havaintoja on ohjannut kolme tutkimuskysymystä. Raportointia voidaankin pitää laadullisen tutkimuksen ja koko tutkimustyön kulmakivenä (ks. Kiviniemi 2010, 83), jossa tutkija on keskeinen työväline sekä luotettavuuden kriteeri, ja näin luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2005, 210, Kiviniemi 2010, 81).

7.4 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessamme tarkastelimme vanhempien osallisuutta tukea tarvitsevien lasten pedagogisista asiakirjoista. Tutkimuksessa käyttämämme asiakirjat oli kerätty yhdestä kunnasta. Jatkossa olisi hyvä tutkia samaa asiaa laajemmal-

la aineistolla yli kuntarajojen, jolloin saataisiin näkyviin kuntakohtaisia eroja ja niiden takana olevia käytänteitä. Vaihtoehtona olisi laajentaa tutkimusta koskemaan esiopetuksen, perusopetuksen ja mahdollisesti myös varhaiskasvatuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoja. Asiakirjoista voisi vertailla, miten vanhempien osallisuus ilmenee tuen eri tasoilla sekä monialainen yhteistyö toteutuu ja muotoutuu lapsen varttuessa. Samalla voisi tutkia kolmiportaiseen tukeen liittyviä tukikäytänteitä ja tuen ilmenemistä eri asiakirjoissa, sekä niiden yleisyyttä myös varhaiskasvatuksessa (ks. Rantala & Uotinen 2014, 142).

Jatkossa voisi tarkastella esimerkiksi lasten pedagogisista asiakirjoista viittauksia, miten vanhempien osallisuus vaikuttaa lasten akateemiseen suoriutumiseen (ks. Barge & Loges 2003, 140–141; Silinskas 2012, 13), tai miten vanhempien koulutustaso (ks. Bakker ym. 2007, 188; Pomerantz ym. 2007, 375) vaikuttaa osallisuuteen. Tutkia voisi myös lapsen iän yhteyttä vanhempien yleiseen osallisuuteen ja tunnistaa osallisuutta heikentäviä ja vahvistavia tekijöitä. Tutkimuksen avulla olisi hyvä luoda keinoja, joilla saataisiin katkaistua kierre, joka nykyisin on johtanut vanhempien osallisuuden heikkenemiseen lapsen varttuessa (ks. Domina 2005, 235; Hornby & Lafaele 2011, 42–43).

Goodallin ja Montgomeryn (2014, 403–406) tutkimuksessa tarkastellaan vanhempien osallisuuden muodostumista jatkumona. He kuvaavat tapahtumaa kolmivaiheiseksi, jossa viestintä on ensin yksisuuntaista, kasvatushenkilöistä lähtevää. Seuraavassa vaiheessa päästään kasvatushenkilöiden ja vanhempien väliseen vuoropuheluun. Viimeisessä vaiheessa vuorovaikutus muuttuu osallisuudeksi. (Goodall & Montgomery 2014, 403–406.) Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka aika ja dialoginen vuoropuhelu vaikuttavat osallisuuden kehittymiseen. Oletus on, että aidon osallisuuden muodostuminen vie aikaa. Tietoa voisi kerätä muun muassa varhaiskasvatuksessa vanhempien ja kasvatushenkilöiden välisiä arjen kohtaamisia havainnoimalla. Tutkimuksessa voisi hyödyntää metodologista triangulaatiota (Hirsjärvi ym. 2009, 233; Tuomi & Sarajärvi 2009, 145), jolloin vanhempien ja kasvatushenkilöiden kokemuksia osallisuudestaan voisi selvittää esimerkiksi haastatteluin.

Käsitykset osallisuudesta ja sen sisällöstä vaihtelevat (ks. Bakker ym. 2007, 188; Ferrara 2009, 139; Karila 2006, 96), joten on tärkeää selvittää myös vanhempien ja kasvatushenkilöstön käsitykset osallisuudesta ja sen toteutumisesta (ks. Venninen 2011). Olennaista jatkotutkimuksessa kuitenkin olisi, että sen tuloksia pystyttäisiin hyödyntämään aidosti vanhempien osallisuuden parantamiseksi. Tärkeää on joka tapauksessa muistaa, että osallisuus on aina osallistujan henkilökohtainen kokemus (Gretschel 2002, 90).

LÄHTEET

- Acar, S. & Akamoglu, Y. 2014. Practices for Parent Participation in Early Intervention / Early Childhood Special Education. *International Journal of Early Childhood Special Education* 6 (1), 80–101.
- Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnuainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 25–42.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Rita-la-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105, 55–72.
- Alasuutari, M. 2003. *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Alasuutari, M. 2010. *Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in Childhood. *Children & Society* 29 (3), 169–173.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2016. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 3. päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 262–275.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. 2013. Individual educational plans in Swedish schools – Forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education* 28 (3), 58–67.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, J. 2013. Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education* 28 (4), 413–426.
- Arnstein, S. R. 1969. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), 216–224.

- Bakker, J. & Denessen, E. 2007. The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education* 1(0), 188–199.
- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. 2007. Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies* 33 (2), 177–192.
- Barge, J. K. & Loges, W. E. 2003. Parent, Student, and Teacher Perceptions of Parental Involvement. *Journal of Applied Communication Research* 31 (2), 140–163.
- Birbili, M. & Tzioga, K. 2014. Involving parents in children's assessment: lessons from the Greek context. *Early Years* 34 (2), 161–174.
- Blackwell, W. H. & Rossetti, Z. S. 2014. The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE Open* April–June 2014, 1–15.
- Bogdan, R. C. & Knopp Biklen, S. 2007. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. 5th Edition. Boston: Pearson Education.
- Byington, T. A. & Whitby, P. J. S. 2011. Empowering Families During the Early Intervention Planning Process. *Young Exceptional Children* 14 (4), 44–56.
- Desimone, L. 1999. Linking Parent Involvement With Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research* 93 (1), 11–30.
- Domina, T. 2005. Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education* 78 (3), 233–249.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. 2010. Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development* 81 (3), 988–1005.
- Epstein, J. L. 2011. *School, Family, and Community Partnerships – Caring for the Children We Share*. Teoksessa J. L. Epstein (toim.) *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. 2nd Edition. Boulder, CO: Westview Press, 389–414.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fan, W. & Williams, C. M. 2010. The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology* 30 (1), 53-74.
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y. & Ginsburg, M. D. 1995. Effects of Parent Involvement in Isolation or in Combination With Peer Tutoring on Student Self-Concept and Mathematics Achievement. *Journal of Educational Psychology* 87 (2), 272-281.
- Ferrara, M. M. 2009. Broadening the Myopic Vision of Parent Involvement. *The School Community Journal* 19 (2), 123-142.
- Fish, W. W. 2006. Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education* 127 (1), 56-68.
- Fish, W. W. 2008. The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 53 (1), 8-14.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Doan Holbein, M. F. 2005. Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review* 17 (2), 99-123.
- Goodall, J. & Montgomery, C. 2014. Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review* 66 (4), 399-410.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 85. Väitöskirja.
- Hammond, H., Ingalls, L. & Trussell, R. P. 2008. Family Members' Involvement in the Initial Individual Education Program (IEP) Meeting and the IEP Process: Perceptions and Reactions. *International Journal about Parents in Education* 2 (1), 35-48.
- Hangasmaa, M. 2014. Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräessä päiväkotikoulukontekstissa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus - osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus/Nuorisotutkimusverkosto* 24 (3), 29-38.

- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. 2015. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 15–24.
- Hebel, O. & Persitz, S. 2014. Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education* 29 (3), 58–68.
- HeTiL (Henkilötietolaki) 22.4.1999/523. Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523#L1P3>. Luettu 11.12.2016.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. 2005. Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal* 106 (2), 105–130.
- Hornby, G. & Lafaele, R. 2011. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review* 63 (1), 37–52.
- Hughes, J. & Kwok, O. 2007. Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology* 99 (1), 39–51.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. 2012. Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care* 182 (3–4), 299–314.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- 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.
- Jormakka, P. 2011. Se on yhteistä työtä: Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatintyö.

- Kaario, K. & Peltola, T. 2008. Tiedonhallinta. Avain tietotyön tuottavuuteen. Jyväskylä: WSOYpro/Docendo.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karila, K. & Alasuutari, M. 2012. Drawing Partnership on Paper: How do the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent–Teacher Relationship? *International Journal about Parents in Education* 6 (1), 15–27.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes, Oppaita 63.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1700. Väitöskirja.
- Keyes, C. R. 2002. A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers. *International Journal of Early Years Education* 10 (3), 177–191.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 8–23.
- Kiilakoski, T. 2015. Kaikkien osallisuus tarkoittaa jokaisen osallisuutta. (Blogikirjoitus 27.3.2015) Poikien Talo Oulu. <http://poikientalo-oulu.fi/kaikkien-osallisuus-tarkoittaa-jokaisen-osallisuutta/>. Luettu 20.4.2017.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 9–33.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 283. Väitöskirja.
- Kikas, E., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A.-L., Lerkkanen, M.-K. & Niilo, A. 2011. Mutual Trust between Kindergarten Teachers and Mothers and its Associations with Family Characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(1), 23–37.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

- Komulainen, J., Vuokko, R. & Mäkelä, M. 2011. Rakenteinen terveys- ja hoitosuunnitelma. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet 7/2011.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80180/890688ae-578c-4ab0-aada-1d16c3a7f79f.pdf?sequence=1>. Luettu 13.4.2017.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 363. Väitöskirja.
- Krippendorff, K. 2013. Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. 3rd Edition. Los Angeles: SAGE.
- Kroeger, J. & Cardy, T. 2006. Documentation: A Hard to Reach Place. *Early Childhood Education Journal* 33 (6), 389–398.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, CA: Sage.
- Lindgren, A.-L. 2012. Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology. *International Journal of Early Childhood* 44 (3), 327–340.
- McCulloch, G. 2004. Documentary Research in Education, History and the Social Sciences. London: RoutledgeFalmer.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative Data Analysis. 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013, vol. 14. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry, 9–41.
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö) 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014: 2.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1>. Luettu 24.2.2017.
- OPH (Opetushallitus) 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2016:1.
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 19.10.2016.

- OPH (Opetushallitus) 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 18.10.2016. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2016:17. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Luettu 19.10.2016.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Pihlaja, P., Rantanen, M.-L. & Sonne, V. 2010. Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. Turun yliopisto. Oy VASSO Ab: Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, julkaisuja 1/2010.
- PL (Suomen perustuslaki) 11.6.1999/731. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Luettu 3.11.2016.
- POL (Perusopetuslaki) 21.8.1998/628. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17>. Luettu 11.12.2016.
- POL (Perusopetuslaki) 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 9.1.2017.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. 2007. The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research* 77 (3), 373–410.
- Powell, D. R. & Diamond, K. E. 1995. Approaches to parent-teacher relationships in U.S. early childhood programs during the twentieth century. *Journal of Education* 177 (3), 71–94.
- Prior, L. 2003. *Using Documents in Social Research*. London: Sage.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2014. Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä – kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. *Kasvatus* 45 (2), 140–151.
- Rintakorpi, K. 2015. Dokumentointi varhaiskasvatuksen kehittämisen menetelmänä. *Kasvatus* 46 (3), 269–275.
- Rumberger, R. W. & Palardy, G. J. 2005. Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of High School Performance. *American Educational Research Journal* 42 (1), 3–42.

- Saft, E. W. & Pianta, R. C. 2001. Teachers' Perceptions of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender, and Ethnicity of Teachers and Children. *School Psychology Quarterly* 16 (2), 125-141.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. 2005. Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research* 98 (4), 196 -206.
- Sheridan, S. 2007. Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15 (2), 197-217.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Oulun opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Silinskas, G. 2012. Parental Involvement and Children's Academic Skills. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 436. Väitöskirja.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. 2005. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology* 43 (1), 39-60.
- Souto-Manning, M. & Swick, K. J. 2006. Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal* 34 (2), 187-193.
- STM (Sosiaali- ja terveysministeriö) 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113630/Selv200707.pdf?sequence=1>. Luettu 3.11.2016.
- Sutela, M. 2000. Suora kansanvalta kunnassa. Oikeusvertaileva tutkimus kansanäänestyksestä kunnan asukkaiden itsehallinnon toteuttajana. Helsinki: Kauppakaari oyj, Lakimiesliiton Kustannus.
- SVT (Suomen virallinen tilasto) 2016: Erityisopetus 2015 (verkkójulkaisu). ISSN = 1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_fi.pdf. Luettu 3.11.2016.
- Säkkinen, S. 2014. Lasten päivähoito 2013 – Kuntakyselyn osaraportti. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos: Tilastoraportti 16/2014.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116231/Tr16_14.pdf?sequence=4. Luettu 3.11.2016.

- Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) Osallisuuden jäljillä. Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry. Saarijärvi: Saarijärven offset, 34–49.
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta) 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 11.12.2016.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 135–162.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2016. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 3. päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–54.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Underwood, K. 2010. Involving and Engaging Parents of Children with IEPs. *Exceptionality Education International* 20 (1), 18–36.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 1.–7. painos. Helsinki: WSOY.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 107–133.
- Valanne, E. 2002. ”Meidän lapsi on arvokas”. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 199. Väitöskirja.
- Varhaiskasvatuslaki 8.5.2015/580. Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Luettu 3.11.2016.

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Stakes, Oppaita 56.
- Vehkakoski, T. 2007. Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. NMI-bulletin 17 (4), 4-10.
- Venninen, T., Leinonen, J., Rautavaara-Hämäläinen, M. & Purola, K. 2011. "Lähes aina haettaessa sanotaan, että ihan ok päivä - mitä se lopulta tarkoittaa?" Lasten vanhempien ja henkilökunnan osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaimiskeskus. Työpapereita 2011:2.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Itä-Suomen yliopisto. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 66. Väitöskirja.
- Vuorenmaa, M. 2016. Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 2134. Väitöskirja.
- Zeitlin, V. M. & Curcic, S. 2014. Parental voices on Individualized Education Programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!' Disability & Society 29 (3), 373-387.