

**Viisivuotiaiden kasvun ja oppimisen tuen kirjaaminen
kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa**

Sanna Raatikainen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Syyslukukausi 2024

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Raatikainen, Sanna. 2024. Viisivuotiaiden kasvun ja oppimisen tuen kirjaaminen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 39 sivua.

Lapsen varhainen kasvun ja oppimisen tuki ja sen pedagoginen dokumentaatio muodostavat avaimen lapsen tuen suunnitteluun varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Aiempi tutkimus on osoittanut, että kasvattajien tekemä kirjaaminen luo kuvaa lapsesta ja rakentaa pohjaa lapsen myöhemmälle oppimisen polulle. Tässä pro-gradu tutkielmassa tutkittiin viisivuotiaiden lasten tehostetun tuen pedagogista dokumentaatiota kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa laadituissa asiakirjoissa.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun arvioinnin ja seurannan (ESKO) -tutkimushankkeen keräämästä vuonna 2016 syntyneiden lasten pedagogisista asiakirjoista (N= 47). Aineiston analyysissä hyödynnettiin diskurssianalyysiä tarkasteltaessa, miten lapsi ja kasvattaja asemoitiin pedagogisissa asiakirjoissa. ESKO- tutkimushanke keräsi tutkimusaineiston harkinnanvaraisen otannan perusteella kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuneilta kokeilu- ja verrokkiryhmiltä toukokuussa 2022.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että lapsi asemoitiin pedagogisissa asiakirjoissa kolmeen eri positioon: näkymättömänä, tuettavana ja yksilönä. Kasvattaja asemoitiin kolmeen positioon: haamukasvattajana, aikuinen tukijana ja nimettynä kasvattajana. Sekä lapsi- että kasvattaja- positioiden kirjaamisen tarkkuus ja kirjaustavat vaihtelivat asiakirjoissa. Lapselle tarjottavista tukijärjestelyistä kirjoitettiin usein passiivimuodossa, jolloin tuen toteuttaja tuotiin harvoin asiakirjoissa esille.

Asiasanat: tehostettu tuki, pedagoginen dokumentaatio, kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu, diskurssianalyysi

Sisältö

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	4
1.1 Kolmiportainen tuki ja tuen asiakirjat esiopetuksessa	7
1.2 Dokumentaatio esiopetuksessa.....	10
1.3 Tutkimuskysymykset	13
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	15
2.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	15
2.2 Aineiston analyysi	17
2.3 Eettiset ratkaisut.....	20
3 TULOKSET	23
3.1 Lapsen asemointi asiakirjoissa	23
3.2 Kasvattajan asemointi asiakirjoissa	28
4 POHDINTA	32
LÄHTEET	40

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus ja esiopetus nähdään yhteiskunnallisesti ja koulutuspoliittisesti keskeisenä osana suomalaista institutionaalista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää (Alila ym., 2022; Alila & Ukkonen- Mikkola, 2018; Eerola-Pennanen ym., 2017; Ranta ym., 2021). Tässä järjestelmässä lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen ajatellaan kulkevan elinikäisen oppimisen polkua pitkin varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta kouluun (Alila & Ukkonen- Mikkola, 2018; Bernelius & Huilla, 2021; Karila ym., 2017; Sarvimäki ym., 2023; Soini ym., 2013). Nykyisen oppimis- ja kasvatuskäsityksen mukaan ihmisen oppiminen nähdään jatkuvana ja koko elämänkaaren mittaisena (Eerola-Pennanen ym., 2017). Elinikäinen oppiminen määritellään kokonaisvaltaisena ja jatkuvana oppimisen, taidon, tiedon ja mielipiteiden kautta rakentuvana prosessina (Rintakorpi, 2010). Toisinaan lapsi tarvitsee oppimisen polullaan yksilöllistä kasvun, kehityksen tai oppimisen tukea (Alila, 2022, s. 30–31), jolloin kolmiportaisen kasvun ja oppimisen tuen rakenteet ja pedagogiset asiakirjat ovat avain tuen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Opetushallitus, 2014a; Opetushallitus, 2014b; Opetushallitus, 2021; Opetushallitus 2022a).

Dokumentaatiota käytetään kasvatus- ja koulutusinstituutioissa (Heiskanen ym., 2018) kasvattajien ammatillisena työmenetelmänä (Heiskanen, 2018), työvälineenä (Alasuutari ym., 2023) ja siitä käytetään myös käsitettä pedagoginen kirjaaminen (Heiskanen, 2021). Lapsuuden ja nuoruuden dokumentaatio on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenten aikana Suomessa ja maailmalla (Alasuutari ym., 2020; Alasuutari ym., 2023; Håkan, 2017). Pedagogiset asiakirjat ja pedagoginen dokumentaatio kuuluu jokaisen lapsen ja nuoren kasvun, kehityksen ja oppimisen seuraamiseen varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja myöhemmin koulussa (Heiskanen, 2021). Aiempi tutkimus on osoittanut, että ammattilaisten tekemä kirjaaminen rakentaa kuvaa yksittäisestä lapsesta ja hänen

tuen tarpeistaan ja luo merkityksiä lapsen myöhemmälle oppimisen polulle (Heiskanen, ym., 2018; Heiskanen, 2019). Pedagogisten asiakirjojen tuen kirjaamistapoja on tarkasteltu lapsen (Heiskanen, ym., 2018; Heiskanen, 2019; Rintakorpi, 2010), kasvattajien (Rintakorpi, 2016) ja moniammatillisten yhteistyötahojen näkökulmista (Kantele & Vehkakoski, 2023). Pedagoginen dokumentaatio on kasvattajien tapa tehdä lapsi näkyväksi (Sousa, 2019). Pedagogisiin asiakirjoihin kirjoitetaan lapsen kehityksestä kuin tarinana (Vehkakoski, 2007), jossa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessit sanoitetaan näkyväksi. Pedagogiset asiakirjat toimivat kasvatusta- ja koulutusinstituutioissa pedagogisten toimintatapojen ja tuen suunnittelun työvälineenä (Heiskanen, 2019).

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että lapsi kuvataan pedagogisissa asiakirjoissa ongelmakeskeisestä näkökulmasta (Heiskanen, ym., 2018; Heiskanen, 2019): Niissä kuvataan lapsen yksilöllisiä piirteitä negatiivisessa valossa, joka korostaa tuen tarpeiden kuvausta. Kasvattajien näkökulma korostuu tuen pedagogisessa dokumentaatiossa, jolloin lapsen ja vanhempien äänet saavat suunnittelussa vähemmän huomiota (Heiskanen, 2021). Vehkakosken ja Rantalan (2020) mukaan lapsen tehostetun tai erityisen tuen perusteleminen on tärkeää tehostetun ja erityisen tuen pedagogisissa asiakirjoissa: Niissä perustelemisen tavat vaihtelivat, jolloin niille asetetut perustelemisen velvoitteet eivät täyttyneet kaikkien lasten kohdalla. Niissä arvioinnin kohteena on usein oppilas, jolloin muun oppimisympäristön huomioiminen arvioinnissa jää vähemmälle huomiolle. Vehkakoski ja Rantala (2020) esittävät, että tuen tarpeiden kirjaamisessa tulisi ennen kaikkea huomioida suunnitelmallisuuden ja läpinäkyvyyden periaatteet. Moniammatillisen yhteistyötahojen asemointi vaihtelee pedagogisissa asiakirjoissa, jolloin yhteistyötahojen vastuiden kirjaamiselle ohjausasiakirjoissa määritellyt tavoitteet eivät täyttyneet kaikissa asiakirjoissa (Kantele & Vehkakoski, 2023).

Varhaisella ja oikein kohdennetulla tuella voidaan sekä edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia (Heiskanen, 2018) että ennaltaehkäistä lapsen oppimisen haasteiden ja ongelmien syntymistä, kasvamista ja monimuotoistumista (Leskinen & Salminen, 2015). Pedagogiset asiakirjat luovat raamit lapsen tuen suunnitteluprosessiin (Heiskanen, 2021). Pedagogisella dokumentaatiolla

mahdollistetaan lapsen ja vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksen kontekstissa (Alasuutari ym., 2020, s. 7): Sillä annetaan tilaa lapsen ja vanhempien toimijuudelle. Tuen suunnittelussa voidaan edistää inklusiivisten periaatteiden mukaan lapsen osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta ryhmään (Heiskanen ym., 2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun yhtenä tavoitteena on koulutuksellinen tasa-arvo, jonka yhtenä keinona on saattaa lapsi kasvun ja oppimisen tuen piiriin mahdollisimman varhain ja oikea-aikaisesti esiopetusvuosien aikana ennen siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen (Opetushallitus, 2021). Viisivuotiaiden lasten kohdalla kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun osallistumisen myötä kolmportaista tukea sovellettiin myös kokeiluun osallistuvien lasten kohdalla, vaikka sitä ei vielä edellytetty kokeilun alkaessa varhaiskasvatuksessa syksyllä 2021 (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021; Opetushallitus, 2022a).

Opetus- ja kulttuuriministeriön ohjaama kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu käynnistyi elokuussa 2021. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu toteutetaan satunnaistettuna kenttäkokeiluna vuosien 2021–2024 aikana ja sen toimeenpanemista rahoittaa, johtaa ja ohjaa opetus- ja kulttuuriministeriö (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020, 1§, 3§; Sarvimäki ym., 2023). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua ohjataan lailla kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta (1046/2020) sekä valtakunnallisilla (Opetushallitus, 2021; Perusopetuslaki 628/1998, 26§) että kunnallisilla asiakirjoilla. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun arvioinnin ja seurannan ESKO - tutkimushankkeen tavoitteena on tuottaa tutkimusperusteista tietoa sekä lapsen kasvatuksesta, opetuksesta ja kehityksestä että varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen nivelvaiheiden kehittämiseen (Opetushallitus, 2021). Kokeilu kohdistui vuosina 2016 ja 2017 syntyneisiin lapsiin, jotka aloittivat viisivuotiaina kaksi vuotta kestäväksi esiopetuksen elokuussa 2021 (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020, 4 §; Opetushallitus, 2021). ESKO-tutkimuksen pedagogisten asiakirjojen osatutkimusaineisto tarjoaa mahdollisuuden tarkastella valtakunnallisesti vuonna 2016 syntyneiden lasten tehostetun tuen dokumentaatiota ja tuen rakentumista pedagogisissa asiakirjoissa. Tässä tutkimuksessa hyödynsin ESKO- tutkimushankkeen

toukokuussa 2022 keräämää lasten pedagogisten asiakirjojen osatutkimusaineistoa.

Tämä tutkielma on diskurssianalyysiä hyödyntävä tutkimus, jossa tarkastelen pedagogista dokumentaatiota. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lapsi ja kasvattajat asemoidaan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun koe- ja verrokkiryhmissä laadituissa pedagogisissa asiakirjoissa. Tämän pro gradu-tutkielman pyrkimyksenä on kuvailla lapsen kasvun ja oppimisen tuen pedagogista dokumentaatiota kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa.

1.1 Kolmiportainen tuki ja tuen asiakirjat esiopetuksessa

Varhaiskasvatuksen kenttä on ollut muutoksessa viimeisen vuosikymmenen aikana, jolloin on panostettu kasvatuksen ja koulutuksen arviointiin ja kehittämiseen (Alasuutari & Karila, 2010; Alila & Ukkonen- Mikkola, 2018; Karila ym., 2017; Lintuvuori & Rämä, 2022; Vainikainen ym., 2018). Tämän vuosituhannen alussa lapsen tuesta käytettiin nimitystä erityispäivähoito ja sen jälkeen otettiin käyttöön käsite varhaiserityiskasvatus (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 87). Pihlajan ja Neitolan (2017, s. 80) mukaan varhaiserityiskasvatusta voidaan tarkastella varhaiskasvatukseen kuuluvana palvelujen rakenteena, pedagogisena toimintana tai tutkimuksen ja teoreettisen kehittelyn kohteena: Varhaiserityiskasvatukseen vaikuttavat varhaiskasvatuksen kentän muutokset, joista merkittävin oli varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriön toimialalta opetus- ja kulttuuriministeriön toimialalle.

Viimeisimmän ohjausasiakirja päivityksen (Opetushallitus, 2022a) ja lainsäädäntö muutoksen (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021) jälkeen lapsen kasvun ja oppimisen tuki kuuluu inklusiivisten periaatteiden mukaisesti kaikille sitä tarvitseville lapsille osana päivittäistä toimintaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Varhaiskasvatuksen inklusiivisuus koostuu varhaiskasvatuksen järjestämisen paikan ja lähipalveluiden lisäksi myös varhaiskasvatuksen laajemmasta kontekstista (Heiskanen ym., 2021, s. 15). Sen periaatteellisinä lähtökohtina on lapsen osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys

(Viitala, 2018). Opetus - ja kulttuuriministeriö teettämän selvityksen (Heiskanen, ym., 2021, s. 9) mukaan kehityksen ja oppimisen tuki ja inkluusio ei aina toteudu lapsen oikeuksien vaatimalla tavalla. Lapsen kasvun ja oppimisen tuen tarjoamisessa esiintyy haasteita, koska rakenteellisia tukitoimia tarjotaan harvoille ja viiveellä (Vainikainen ym., 2018, s. 5). Tuen toteutumisen vaikuttavuuteen ja riittävyteen vaikuttavat lapsen asuinpaikka, varhaiskasvatuksen palvelumuoto, lapsen ikä sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön osaaminen (Heiskanen ym., 2021, s. 15).

Kasvun ja oppimisen tuki. Lapsi tarvitsee välillä kasvun, kehityksen tai oppimisen tukea elinikäisen oppimisen polulla (Alila, 2022, s. 30–31). Lapsen kasvun ja oppimisen tuen toteuttamisen periaatteet luovat pohjan laadukkaalle varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle (Alila, 2022, s. 18). Lapselle annettavan tuen tulee olla suunnitelmallista, joustavaa ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa (Perusopetuslaki 628/1998; Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021; Varhaiskasvatuslaki 540/2018) ja sitä tulee arvioida säännöllisesti. Lapselle annettava tuki kuuluu esiopetuksessa perusopetuslain (628/1998) piiriin ja esiopetusta täydentävässä varhaiskasvatuksessa uudistetun varhaiskasvatuslain (1183/2021) piiriin elokuusta 2022 alkaen. Lapsen varhaisen tuen tunnistamisen, kasvun ja oppimisen tuen tehtävänä on ehkäistä oppimisvaikeuksia, ongelmien monimuotoistumista ja niiden syvenemistä (Opetushallitus, 2021, s. 58). Lapsen yksilöllinen tuki on keskeinen osa institutionaalisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen rakenteita, jonka ohjausasiakirjat määrittävät tuen rakentumisen lapsen oikeutena (Opetushallitus, 2014a; Opetushallitus, 2021; Opetushallitus, 2022a). Lapsen tuki rakentuu pedagogisista, rakenteellisista ja hoidollisista tuen muodoista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa (Heiskanen ym., 2022, s. 38). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2021, s. 58) lapsen tukea kutsutaan kasvun ja oppimisen tueksi. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tarkoituksena on vahvistaa kaksi vuotta kestävästi esiopetuksen merkitystä lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa ja tuen antamisessa (Opetushallitus, 2021, s. 13).

Kolmiportainen tuki. Lapsen institutionaalinen kasvun ja oppimisen tuki rakentuu kolmiportaisesta tuesta, jonka portaita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Opetushallitus, 2014a; Opetushallitus, 2014b; Opetushallitus, 2021; Opetushallitus, 2022a). Tuen portailla kasvattajien keskeisenä työmenetelmänä tuen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja kehittämisessä on pedagoginen dokumentaatio, joka ohjaa ja rakentaa lapsen yksilöllisen tuen suunnittelua, toteutusta ja arviointia (Opetushallitus, 2021, s. 60–65; Opetushallitus, 2022a). Kolmiportaisen kasvun ja oppimisen tuen pedagogiset asiakirjat omaavat hallinnollisen luonteen (Heiskanen ym., 2018): Tehostettuun ja erityiseen tukeen tehdään hallinnollinen päätös lapselle laadittujen pedagogisten asiakirjojen pohjalta. Kolmiportaisen tuen ensimmäisenä keinona on vastata lapsen tuen tarpeeseen, jolloin tuki aloitetaan heti tuen tarpeen ilmetessä matalalla kynnyksellä ilman erityisiä tutkimuksia tai erillisiä päätöksiä (Opetushallitus, 2021, s. 60). Ensinnäkin tukea annetaan niin kauan sen tasoisena ja muotoisena kuin se on tarpeellista. Lisäksi lapsen tuen järjestämisessä tehdään yhteistyötä sekä esiopetuksen opettajien ja muun henkilöstön kanssa, että huoltajan ja lapsen kanssa. Yleisen tuen tukitoimet ovat yleensä yksittäisiä ja sisältävät esimerkiksi lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioivan opetusmateriaalin ja välineet (Opetushallitus, 2021, s. 60). Tällöin tukimuotoina voi esimerkiksi toimia yksittäin tai samanaikaisesti osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet (Opetushallitus, 2021, s. 58; Perusopetuslaki 628/1998).

Kun yleinen tuki ei riitä, annetaan lapselle tehostettua tukea, laaditaan lapselle hallinnollisen luonteen omaava pedagoginen arvio sekä siihen pohjautuva henkilökohtainen oppimissuunnitelma (Opetushallitus, 2021, s. 60). Tehostetun tuen portaalla lapsi tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, jotka lisääntyvät, vahvistuvat ja ovat laadultaan pitkäkestoisempia (Opetushallitus, 2021, s. 69). Pedagogisessa arviossa käsitellään tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen yhteistyössä opiskeluhuollon ammattihenkilöiden kanssa (Opetushallitus, 2021, s. 61): Siinä kuvataan lapsen kasvun ja oppimisen kokonaistilanne esiopetuksen henkilöstön, huoltajan ja lapsen näkökulmista. Ensin siinä arvioidaan lapsen saaman yleisen tuen riittävyys. Toiseksi pedagogiseen

arvioon kirjataan lapsen kiinnostuksen kohteet, kasvuun ja oppimiseen liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet ja erityistarpeet. Lisäksi pedagogisessa arviossa kuvataan tehostetun tuen tarpeeseen liittyvät pedagogiset, oppimisympäristöön liittyvät, ohjaukselliset, oppilashuollolliset tai muut tukijärjestelyt.

Jos kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu tehostetussa tuessa, annetaan lapselle erityistä tukea (Opetushallitus, 2021, s. 63). Silloin lapselle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä (HOJKS) koskeva suunnitelma ja sitä täydentävä hallinnollisen luonteen omaava pedagoginen selvitys (Heiskanen, 2021, s. 2; Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2021; Perusopetuslaki 628/1998). Pihlajan ja Neitolan (2017, s. 81) mukaan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, nimeäminen tai sen määrittely ei ole yksinkertaista, koska lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen ja niihin liittyvät haasteet ovat sidoksissa kasvun ja oppimisen kontekstiin.

1.2 Dokumentaatio esiopetuksessa

Lasten yksilölliset oppimissuunnitelmat toimivat kasvatus- ja koulutusinstituutioissa pedagogisina asiakirjoina, jotka ovat osa niissä toteutettavaa pedagogista dokumentaatiota (Heiskanen, 2019). Pedagoginen dokumentaatio on tärkeä osa kasvatus- ja koulutusalan ammattilaisten työtä ja se on lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana Suomessa ja maailmalla (Alasuutari ym., 2023; Håkan, 2017). Kasvatus- ja koulutus alan ammattilaisten tekemästä kirjaamisesta käytetään samaa tarkoittavia käsitteitä pedagoginen kirjaaminen (Heiskanen, 2021) ja dokumentaatio (Heiskanen, 2018). Pedagogisen kirjaamisen luonnetta voi tarkastella vallan näkökulmasta, sillä pedagoginen kirjaaminen vaikuttaa käsityksiin, uskomuksiin ja arvoihin (Heiskanen, 2021). Pedagogisessa dokumentaatiossa käytetään erilaisia työtapoja, joka sisältää arviointia ja tavoitteita (Alasuutari ym., 2014, s. 118). Pedagoginen dokumentaatio on prosessi ja sen voidaan ajatella olevan kasvattajien menetelmä ammatilliseen oppimiseen (Håkan, 2017), ammatilliseen kehitykseen (Rintakorpi (2016) ja tapa kehittää ammatillista identiteettiä (Sousa, 2019). Dokumentaatio voidaan nähdä kasvattajien oppimisen ja

reflektoinnin välineenä (Alvestad & Sheridan, 2015). Rintakorven (2016) mukaan pedagoginen dokumentaatio vahvistaa kasvattajien ammatillisuutta, auttaa kasvattajia lasten ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa sekä opastaa että ohjaa keskittymään lasten näkemyksiin. Dokumentoinnin tavoitteena on tehdä sekä lasten näkökulmat että pedagogiset käytännöt näkyväksi ja pohdittavaksi (Paananen & Lipponen, 2018). Rintakorven (2010) mukaan dokumentoinnin avulla kasvattajat tekevät lapsuutta ja lasten tapaa oppia, ajatella, tuntea ja toimia näkyväksi yhteiskunnassa.

Lapsen kasvua, kehitystä, osaamista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia suunnitellaan, seurataan ja arvioidaan kasvatus- ja koulutusinstituutioissa, joissa jokaiselle lapselle laaditaan yksilöllinen oppisuunnitelma yhteistyössä vanhempien kanssa (Alasuutari & Karila, 2010). Pedagogisen dokumentaation tavoitteena on rakentaa kokonaisvaltaista kuvaa lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta (Heiskanen 2018, s. 114). Dokumentaatio pohjautuu kasvattajien, lapsen ja vanhempien väliseen yhteistyöhön (Alasuutari ym., 2020, s. 7), vuorovaikutukseen ja tietoon lapsen kasvusta, kehityksestä, oppimisesta ja hyvinvoinnista (Hangasmaa, 2014, s. 22). Dokumentaation pedagogisen luonteen tulisi tulla esille sekä tuen tarpeiden vaiheissa havainnoinnissa, suunnittelussa ja arvioinnissa että pedagogisten asiakirjojen kirjaamiskäytännöissä (Heiskanen 2018, s. 114).

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjausasiakirjat ohjaavat ja luovat pedagogisen dokumentaation velvoitteet ja tavoitteet (Opetushallitus, 2014a; Opetushallitus, 2021; Opetushallitus, 2022a). Rintakorven (2016) mukaan ohjausasiakirjat ohjaavat kasvattajia käyttämään dokumentaatiota pedagogiikan ja käytännön arvioinnissa ja kehittämisessä. Dokumentaatiolla on yhteys laadun kehittämiseen ja siinä pyritään huomioimaan myös lapsen näkökulma oppimis- ja kasvatusympäristön kehittämisessä (Håkan, 2017). Pedagogisen dokumentoinnin avulla saatujen tietojen perusteella sekä arvioidaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakulttuuria, oppimisympäristöjä että muokataan ja kehitetään työtapoja ja toimintaa tavoitteiden mukaisesti (Opetushallitus, 2021, s. 25). Pedagoginen dokumentointi muodostaa keskeisen osan kaksivuotisen esiopetuksen

kokeilun suunnittelua, toteuttamista sekä toiminnan arvioimista ja kehittämistä (Opetushallitus, 2021, 37–38). Lisäksi dokumentoinnin tavoitteena on tuottaa tietoa esiopetusryhmän toiminnasta sekä kunkin lapsen kehittymisestä ja oppimisesta että ajattelusta ja mielenkiinnon kohteista.

Kasvattajat sanoittavat lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessit näkyväksi kirjaamalla ne pedagogisiin asiakirjoihin (Alasuutari & Kelle, 2015; Heiskanen ym., 2018; Heiskanen, 2021; Rintakorpi, 2018). Pedagogisia asiakirjoja käytetään pedagogisten toimintatapojen, suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen välineenä (Alasuutari & Kelle, 2015). Suunnittelulla pyritään sekä yksilölliseen lasten kasvatukseen että varmistamaan järjestelmällinen ja tavoitteellinen kasvatus ja koulutus kaikille (Heiskanen ym., 2018). Pedagogiseen asiakirjaan kirjataan lapsen tuen suunnittelun vaiheessa lapsen vahvuudet, taidot ja haasteet, asetetut tavoitteet opetusjärjestelyistä ja pedagogisista menetelmistä (Opetushallitus, 2014a, s. 47–51; Opetushallitus, 2021, s. 60–65) sekä kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvät tarpeet, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen (Opetushallitus, 2022a, s. 58). Heiskasen ja kumppaneiden (2019) mukaan lapsen vahvuuksia ovat lapsen kyvyt, luonteenpiirteet ja toimintatavat: Vahvuudet määritellään myönteisinä ja lapselle hyvää tuottavina ja kulttuurisesti arvoitettuina. Aiempi tutkimus on osoittanut, että lapsen vahvuuksien kuvausten tarkkuus on vaihtelevaa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa (Korhonen, 2016): Niissä lapsen vahvuuksien kuvaukset jakautuvat kuuteen ryhmään, joita oli kiinnostuksen kohteet, luontevahvuudet, normien mukainen toiminta, yksilöllinen tapa toimia, oppimistaidot ja tuen tarpeet. Heiskasen (2021) tutkimusten mukaan lasten peräkkäisissä asiakirjoissa tuen menetelmien kirjaaminen ja arviointi on näyttäytynyt puutteellisena.

Lomakkeet muodostavat pohjan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisen dokumentaation käytänteisiin ja samalla ne muodostavat säännöllisen kohtaamisen yhteiskunnan ja pienten lasten vanhempien välillä (Alasuutari & Karila, 2010). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pohjaksi on saatavilla mallilomake, mutta varhaiskasvatuksen järjestäjät voivat paikallisesti laatia omat formaalit lomakkeet (Opetushallitus, 2022b). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun

ei ollut saatavilla varsinaista mallilomaketta. Sen sijaan varhaiskasvatuksen järjestäjät voivat käyttää itse suunnittelemaansa lomakkeita (Opetushallitus, 2022b). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ohjausasiakirjaan (Opetushallitus, 2021, s.60–62) laadittiin ohjeellinen lista asioista, joita lapsen tehostetun tuen oppimissuunnitelman tulee sisältää ja mitä lapsen esiopetuksen ja tuen järjestäminen edellyttää.

Heiskasen ja kumppaneiden (2018) mukaan lasten erityisen tuen pedagogisissa asiakirjoissa tunnistettiin kolme tapaa kirjoittaa lapsesta: ongelmallisena, monitahoisena ja oppivana lapsena. Rintakorven (2018, s. 58) mukaan dokumentointi liittyy aikuislähtöiseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, jossa kasvattajat ovat kiinnostuneita lapsista ja toiminnan näkyväksi tekemisestä. Pedagogisen dokumentoinnin nähtiin olevan yhteydessä myös lasten osallisuuden toiminnan suunnittelussa ja lapsilähtöisten toimintatapojen valintaan (Rintakorpi, 2018, s. 58). Lisäksi runsasta pedagogista dokumentointia käyttävät varhaiskasvattajat olivat tyytyväisempiä omaan ammatilliseen osaamiseensa ja he omasivat kokonaisvaltaisemman näkemyksen varhaiskasvatuksesta kuin vähemmän dokumentoivat varhaiskasvattajat.

1.3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tuottaa tietoa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä toteutettavasta tehostetun tuen pedagogisesta dokumentaatiosta. Tarkastelen tässä tutkimuksessa viisivuotiaiden lasten kasvun ja oppimisen tehostetun tuen pedagogista dokumentaatiota. Tämä tutkimus keskittyi tarkastelemaan pedagogisissa asiakirjoissa esiintyviä lasta ja kasvattajaa koskevia kirjauksia ja niissä käytettyjä kielellisiä ilmaisuja. Pedagogiset asiakirjat muodostavat eräänlaisen tarinan lapsesta (Vehkakoski, 2007): Tarina sisältää kasvatusalan ammattilaisten tulkintoja ja tapoja hahmottaa lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelun kohteena on viisivuotiaista lasta koskevat kirjaukset ja toisessa kasvattajaa koskevat kirjaukset.

Tutkimuskysymykset

1. Miten lapsi asemoidaan tehostetun tuen asiakirjoissa?
2. Miten kasvattajat asemoidaan tuen asiakirjoissa?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Tämä pro gradu -tutkielma on laadullinen, pedagogista dokumentaatiota kuvaileva tutkimus. Tutkimuksen aineisto perustui kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun henkilöstön laatimiin kirjallisiin lasten pedagogisiin asiakirjoihin ja tutkimus sijoittuu kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmien kontekstiin. Elokuussa 2021 alkanut kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama, johtama ja ohjaama arvioinnin ja seurannan ESKO- tutkimushanke, joka jatkuu toukokuun lopussa 2024 päättyneen kokeilun jälkeen vuoden 2025 loppuun asti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021b; Sarvimäki ym., 2023). Monitieteisessä ESKO- tutkimushankkeessa ovat mukana Valtion taloudellisen tutkimuskeskus (VATT), Aalto, Jyväskylän, Helsingin ja Turun yliopistot (Aalto yliopisto, 2022). Kokeilu on osa opetus- ja kulttuuriministeriön vuosien 2020–2022 aikana toteuttamaa Oikeus oppia -kehittämishjelmaa (Alila ym., 2022; Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022b): ESKO- tutkimuksen liittyy kiinteästi koulutuspoliittiset tavoitteet sekä kasvatuksen ja koulutuksen arviointi, seuranta ja kehittäminen. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun valittiin satunnaisotannalla kuntia tai kunnista koostuvia alueita (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020, 4§; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021), johon osallistui 148 kuntaa. Kuntien joukosta valittiin satunnaisotannalla kokeilulain (1046/2020) mukaisesti kaksivuotista esiopetusta järjestävät kokeilu- ja verrokki päiväkodit (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022; Sarvimäki ym., 2023, s. 7).

Aineistonkeruu ja sen käsittely. Jyväskylän yliopiston ESKO- tutkimushanke keräsi pedagogisten asiakirjojen osatutkimuksen aineiston. Pedagogisten asiakirjojen osatutkimuksessa aineisto kerättiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuvista kokeilu- ja verrokkiryhmistä harkinnanvaraisen otannan perusteella toukokuussa 2022. Tutkimusryhmä pyysi satunnaisen valinnan mukaan kokeilu- ja verrokki päiväkodeilta lasten pedagogisia asiakirjoja, jotka

valittiin satunnaisesti lasten aakkosjärjestykseen sijoitetusta nimilistasta. Päiväkotien henkilökunta pseudonymisoi lasten pedagogiset asiakirjat ennen niiden lähettämistä tietoturvallisen salatun sähköpostin välityksellä ESKO- tutkimuksen tutkimusryhmälle. Tutkimusryhmä keräsi päiväkotien toimittamat asiakirjat, tarkasti ja saattoi tarvittaessa pseudonymisoinnin loppuun. Sen jälkeen aineisto tallennettiin Jyväskylän yliopiston suojatulle verkkolevylle. Lopuksi tutkimusryhmä poisti asiakirjoista päiväkodin nimen eli suorat tunnistetiedot, jotka korvattiin ID tunnuksella ennen aineiston hyödyntämistä ja luovuttamista opiskelijoille tutkimuskäyttöön.

Tutkimusaineisto. Tämän tutkimuksen laadullinen aineisto perustui ESKO- tutkimushankkeen pedagogisten asiakirjojen osatutkimuksen aineistoihin. ESKO- tutkimushankkeen pedagogisten asiakirjojen osatutkimuksessa pedagogisilla asiakirjoilla tarkoitettiin kaksivuotiseen esiopetuskokeiluun osallistuville lapsille laadittuja henkilökohtaisia oppimisen ja tuen suunnitelmia eli varhaiskasvatussuunnitelmia, esiopetussuunnitelmia sekä tuen suunnitelmia, kuten tehostetun tuen suunnitelmia ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia sekä näihin liittyviä pedagogisia arviointeja ja selvityksiä. Tämän tutkimuksen aineisto koostui kaksivuotiseen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä vuonna 2016 syntyneiden lasten pedagogisten asiakirjoista. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kontekstissa laadittuja lasten institutionaalisia pedagogisia asiakirjoja voidaan pitää luonnollisena aineistona, koska tutkijana en ole ollut vaikuttamassa aineiston laatimiseen. (Alasuutari, 2011, s. 84; Juhila & Suoninen, 1999, s. 239).

ESKO- tutkimushankkeen tavoitteena oli kerätä 200 tukea tarvitsevan lapsen ja 260 muun lapsen pedagogisten asiakirjaa. Aloitin tämän tutkimuksen tutustumalla 294 erilaiseen tuen suunnitelmaan: Niitä oli 192 kokeiluryhmistä ja 102 verrokkiryhmistä kerättyä tuen pedagogista asiakirjaa. Valitsin koko aineistosta tämän tutkimuksen lopulliseksi tutkimusaineistoksi asiakirjat, joissa lapsen tehostettu tuki kirjattiin alkaneeksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ensimmäisenä vuonna ja lapselle oli laadittu pedagoginen arvio. Aineiston rajaamisen

jälkeen se koostui 47 lapsen pedagogisesta arviosta, joista 36 oli laadittu kaksi-vuotisen esiopetuksen kokeilun kokeiluryhmissä ja 11 verrokkiryhmissä.

2.2 Aineiston analyysi

Tämä tutkimus on lasten tehostetun tuen pedagogista dokumentaatiota kuvaileva tutkimus. Hyödynsin tässä tutkimuksessa laadullista diskurssianalyttistä tutkimusmenetelmää. Diskurssianalyysiä luonnehditaan väljäksi teoreettiseksi ja metodologiseksi viitekehykseksi (Ilmonen, 2018, s. 134; Jokinen ym., 2016, s. 25). Analyysimenetelmänä sen tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta (Hirsjärvi, ym., 2006, s. 170) ja selittää tutkittavan ilmiön laatua (Pietikäinen & Mäntynen 2019, s. 219). Diskurssianalyysin kiinnostuksen kohteena on tarkastella, miten kieltä käytetään (Taylor, 2001, s. 6), miten merkityksiä rakennetaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 24–28), mitä sillä saadaan aikaan (Alasuutari, 2012, s. 105) sekä miten toimijat tekevät ymmärrettäväksi asioita omalla kielenkäytöllään (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 30; s. 140–141; s. 161; Suoninen, 2006, s. 18.) sosiaalisesti ja kielellisesti arjessa toimiessa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, s. 24–28). Kieltä käytetään erilaisiin tarkoituksiin, jolloin kielen tehtäviä ja seurauksia tarkastellaan diskurssianalyysin avulla erilaisten kielellisten piirteiden perusteella (Potter & Wetherell, 1989, s. 168). Diskurssintutkimuksen syvällisenä ajatuksena on kielen ja sosiaalisen toiminnan yhteensulautuminen (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Kieli ja sen käyttäminen kuvaavat sosiaalisen todellisuuden maailmaamme järjestämällä, uusintamalla ja muuntamalla olemassa olevaa sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym., 2016, s. 26; Pietikäinen & Mäntynen 2019, s. 13). Tekstin tulkinnassa tulee huomioida kielenkäyttäjien yhteiskunnallinen asema ja sosiaalinen kenttä (Ilmonen, 2018, s. 135). Ilmonen (2018, s. 135) esittää, että diskurssianalyysin prosessissa kieli ja sen merkitykset sulautetaan osaksi yleisempiä diskursseja, koska sosiaalista todellisuutta tuotetaan ja luodaan tiettyllä sosiaalisella kentällä.

Kun tutkimuskohteena on teksti, nähdään diskurssianalyysissä kielenkäyttö todellisuutta ja sen ilmiöitä luovana ja rakentavana ilmiönä (Jokinen ym., 2016, s. 26). Koska tutkin dokumenttiaineistoa, on diskurssianalyysin hyödyntäminen perusteltua kielenkäytön näkökulmasta: Siinä tarkastellaan kielenkäyttöä sosiaalista todellisuutta rakentavana toimintana (Suoninen, 2006; Wood & Kroger, 2000). Inhimillinen vuorovaikutus tuottaa sosiaalisen todellisuuden, jonka voidaan ajatella tulevan näkyväksi kirjoitettuna teksteinä pedagogisissa asiakirjoissa (Remes, 2006, s. 296). Lapsen kasvun ja oppimisen tuen rakentamisen prosessit kirjoitetaan näkyviksi hänen pedagogisiin asiakirjoihinsa, jotka laaditaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, yhteistyössä moniammatillisesti lapsen ja vanhemman kanssa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa (Opetushallitus, 2021, s. 37–38). Diskurssintutkimuksessa korostuu myös kontekstin merkitys (Pietikäinen & Mäntynen 2019, s. 40–41). Tässä tutkimuksessa sen muodostaa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. Kontekstillä tarkoitetaan kaikkia niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat merkityksen muodostumiseen sekä mahdollistavat että rajaavat merkitysten tulkitsemista (Pietikäinen & Mäntynen 2019, s. 40–41).

Tämän tutkimuksen keskeisenä diskurssianalyttisenä käsitteenä on positio. Positio kuuluu diskurssianalyysin keskeisiin käsitteisiin, joka ei ole yksilön näkökulmasta pysyvä, vaan arkielämän tilanteissa, vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa muuntuva (Jokinen ym., 2016, s. 45; Alasuutari, 2010, s. 33). Diskurssianalyysissä position eli asemoinnin pyrkimyksenä on ymmärtää, miten ihmiset luovat ja neuvottelevat merkityksiä, ihmissuhteita ja identiteettejä vuorovaikutuksessa toistensa sosiaalisissa suhteissa (Gordon, 2015). Lisäksi ihmiset elävät vuorovaikutuksessa ja rakentavat sosiaalisia maailmojaan. Lundánin (2009, s. 21) mukaan positio kuvaa vuorovaikutuksen toimijuutta ja tekee ymmärrettäväksi vuorovaikutuksen käytänteitä, asenteita ja puhetapoja. Kielenkäytön ajatellaan sisältävän sekä kielellisiä että sosiaalisia piirteitä ja sosiaalisen todellisuuden rakentajana (Gordon, 2015, s. 324).

Tutkimusaineisto on diskurssianalyysissä avainasemassa, koska se muokkaa, määrää, rajaa, suuntaa sekä tutkimuksen kysymyksiä, keskeisiä käsitteitä että metodia (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 157). Aloitin tutkimusaineistoon

tutustumisen lukemalla läpi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokki ryhmistä laaditut pedagogiset asiakirjat (N = 294). Seuraavaksi rajasin aineiston koskemaan niitä asiakirjoja, joissa lapsen tehostettu tuki oli kirjattu alkaneeksi kokeilun ensimmäisen toimintavuoden aikana ja lapselle oli laadittu oppimissuunnitelman lisäksi tehostetun tuen pedagoginen arvio. Aineiston analyysin kohteena oli yhteensä 47 lapsen pedagogista arviota, joista 36 oli laadittu kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluryhmässä ja 11 verrokkiryhmässä.

Aineiston rajaamisen jälkeen dokumenttien tarkastelu kohdentui asiakirjojen tekstiosiin, joissa suunniteltiin, miten lapsen tehostettu tuki tullaan järjestämään ja toteuttamaan. Ne löytyivät tutkimusaineistosta lomakkeen kohdasta, johon oli kirjattu esiopetuksen lapsen tuen suunnittelun keskeiset pedagogiset, oppimisympäristöön liittyvät, ohjaukselliset, oppilashuollolliset tai muut tukijärjestelyt. Kokosin nämä tekstiosuudet omaksi kokonaisuudeksi analyysia varten sähköiseen Word -tekstinkäsittelyohjelmaan. Analysoitavaa aineistoa kertyi kaikkiaan noin 16 sivua kokeiluryhmistä ja 7 sivua verrokkiryhmistä. Aineiston rajaamisen jälkeen luin aineiston läpi useita kertoja läpi. Taylorin (2001, s. 39) mukaan tutkijan on luettava analyysin aikana aineisto läpi useampia kertoja ja poimittava sieltä tutkimuksen kannalta merkittävät kohdat. Aineiston läpikäymisen aikana tutkimuskysymykset tarkentuivat koskemaan lapsen ja kasvattajan asemointia eli positioita.

Aloitin seuraavaksi aineistolähtöisen analyysin etsimällä pedagogisten arvioiden tuen suunnitteluun liittyvästä kohdasta kaikki lapseen ja kasvattajaan liittyvät lausumat. Niiden pituus vaihteli yksittäisestä sanasta ja lauseesta useampaan lauseeseen. Lasta ja kasvattajia kuvaavien lausumien tunnistamisen jälkeen kokosin lausumat, jaottelin, yhdistelin ja vertailin niitä. Tarkastelin lausumia sen perusteella, millaiseen positioon lapsi ja kasvattaja asetettiin asiakirjoissa. Tarkastelin seuraavia ulottuvuuksia: lapsen ja kasvattajan kirjaamisen tapaa eli miten lapsi tai kasvattaja ilmaistiin kirjallisesti aktiivina tai passiivina tai ei mainittu ollenkaan. Tarkastelin näissä lausumissa esiintyviä tekijöitä kuten subjektien eli tekijöitä ja verbien taivutuksia. Ryhmittelin lausumat eri ryhmiin sen perusteella, minkälaiseen positioon lapsi ja kasvattaja asiakirjassa asetettiin

ja miten lasta ja kasvattaja kuvattiin niissä. Diskurssianalyysissä tyypillisenä aineiston prosessointitapana voidaan pitää ryhmittelyä ja kielenkäytön mallien etsimistä (Taylor, 2001, s. 39).

2.3 Eettiset ratkaisut

Tässä pro- gradu tutkielmassa hyödynnettiin ESKO- tutkimushankkeen keräämää pedagogisten asiakirjojen osatutkimuksen aineistoa. Pyrin huomioimaan tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa hyvän tieteellisen käytön ohjeet ja periaatteet (TENK, 2012; TENK, 2023) sekä tietosuojalainsäädännön (1050/2018) vaatimukset että tietojen käsittelyyn liittyvän luottamuksellisuuden (Eskola & Suoranta, 2014, s. 52–53). Jyväskylän yliopiston ESKO-tutkimuksen tutkimusryhmä oli huolehtinut tieteelliseen toimintaan vaadittavista tutkimusluvista, suostumuksista ja eettisestä ennakoarvioinnista ennen tutkimusaineiston keruun aloittamista hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (TENK, 2012, s.6). Tutkimusryhmä vastasi tutkimusaineiston keräämisestä, tietosuojailmoituksesta ja henkilökisteriin liittyvistä vastuista tietosuojalainsäädännön (1050/2018) edellyttämällä tavalla (TENK, 2012). Tutkimusaineistojen käsittelystä ja hallinnasta vastasi Jyväskylän yliopisto tutkimusryhmä, joka toimi rekisterinpitäjänä ESKO-tutkimushankkeen pedagogisten asiakirjojen osatutkimuksessa. Laadin tutkimussuunnitelman ja allekirjoitin aineiston tutkimuskäyttöä varten asianmukaisen tietojenkäsittelysopimuksen Jyväskylän yliopiston tutkimusryhmän kanssa. Eettisen toimikunnan arviointia ei edellytetty julkisten ja julkistettujen tietojen, rekisteri- ja asiakirja-aineistojen ja arkistoaineistojen tutkimukseen (TENK, 2012).

Kaksivuotinen esiopetuksen kokeilu perustuu lakiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta (1046/2020, 3§, 4§, 10 §), jonka mukaan kokeilu- ja verrokki-ryhmät veloitettiin toimittamaan pyydetyt pedagogiset asiakirjat Jyväskylän yliopiston ESKO- tutkimushankkeen tutkimusryhmälle. Eettisten periaatteiden mukaisesti tutkimukseen osallistuvan tulee saada tutkimuksesta riittävästi tietoa (Kuula, 2009). Päiväkotien johtajat välittivät lasten huoltajille ESKO- tutkimushankkeen tietosuojailmoituksen ja tutkimustiedotteen ennen tutkimuksen

alkamista. Tutkimustiedotteessa kerrottiin, mihin kerättyjä tietoja käytetään, missä niitä säilytetään ja kenen toimesta niitä käsitellään. Koska kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu perustuu lakiin (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020), ei huoltajien tarvinnut erikseen ilmoittaa lastaan mukaan tutkimukseen. Huoltajien oli mahdollista kieltää lapsensa pedagogisten asiakirjojen luovuttamisen tutkimuskäyttöön ilmoittamalla oman päiväkodin johtajalle. Pedagogiset asiakirjat pseudonymisoitiin ensin päiväkodeissa ja tutkimusryhmä tarkasti ne ennen aineiston luovuttamista Jyväskylän opiskelijoille tutkimuskäyttöä varten. Pseudonymisoinnilla tarkoitetaan sitä, että päiväkotien henkilökunta poisti pedagogisista asiakirjoista suorat tunnistetiedot kuten lapsen, huoltajien ja kasvattajien nimet, osoite- ja yhteystiedot ja syntymäajat.

Vapaaehtoisuus. Eettisten periaatteiden mukaisesti tutkimukseen osallistumisen tulee olla tutkittavalle vapaaehtoista (Kuula, 2009, s. 106–107). ESKO-tutkimuksen pedagogisten asiakirjojen osatutkimusaineiston keräämisessä noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta (TENK, 2012), jonka mukaan henkilökunnan ja huoltajien tiedottaminen riitti. Koska julkisten ja julkistettujen tietojen, rekisteri- ja asiakirja-aineistojen ja arkistoaineistojen tutkimukseen ei edellytetä eettisen toimikunnan arviointia, aineistonkeruuseen ei vaadittu erillistä lupaa (TENK, 2012). Kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilukunnan tulee kokeilulain (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020, 10§) mukaan osallistua ulkopuoliseen toiminnan arviointiin Kokeilulain (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020, 10§) mukaan tutkimukseen osallistuminen ei ollut vapaaehtoista kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatusyksiköille eikä varhaiskasvatuksen opettajille.

Säilytin tutkimuksessa käyttämäni aineistoa koko tutkimusprosessin ajan Jyväskylän yliopiston ohjeistuksen mukaisesti yliopiston U- muistiasemalla. Käsitteelin aineistoa yliopiston tai omalla tietokoneella salatun yhteyden kautta. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen tulen hävittämään tutkimuksessa käyttämäni aineiston henkilökohtaisilta laitteilta ja Jyväskylän yliopiston tallennusasemilta. Pseudonymisoidut aineistot sekä päiväkodin nimiä ja ID numeroita yhdistävä koodiavain ja konversiotaulukko säilytetään salasanasuojattuna Jyväskylän

yliopiston tietokannassa, S-asetalla vuoden 2030 loppuun saakka, jonka jälkeen tutkimusaineisto hävitetään tietoturvallisin menetelmin ESKO- tutkimushankkeen toimesta.

Eettiset valinnat ja päätökset ovat mukana olleet koko tutkimuksen prosessin ajan mukana (Hirsjärvi ym., 2009, s. 24; Kuula, 2009, s. 26). Aina aiheen valinnasta tutkimusten tulosten pohdintaan saakka olen pyrkinyt pohtimaan omaa rooliani tutkijana ja suhtautumistani tutkimuksen aihetta kohtaan. Vaikka aineistoni koostui lasten henkilökohtaisista pedagogisista asiakirjoista, oli tutkimuksen tavoitteena selvittää ja kuvailla lapsen tuen pedagogisesta dokumentaatiota kokonaisvaltaisesti. Kunnioitan kokeilu- ja verrokkiryhmien lapsia ja kasvattajia ja arvostan kasvattajien arvokasta osaamista lapsen tuen pedagogisen dokumentaation parissa. Tiedostan, että ihmisarvon kunnioittaminen on yksi ihmistieteissä keskeisimmistä tutkimuseettisten normien lähtökohdista (Kuula, 2009, s. 60).

3 TULOKSET

3.1 Lapsen asemointi asiakirjoissa

Koska tässä tutkimuksessa käytetty aineisto oli pseidonymisoitu: Lasten nimet oli poistettu tai korvattu jollakin muulla merkinnällä tuen kirjauksissa. Sen vuoksi käytän tulos osuuden aineisto esimerkeissä sanaa lapsi sellaisissa kohdissa, joissa on esitetty selkeästi lapsen nimeen tai sukupuoleen viittaava ilmaus. Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi lapsipositioon. Havaitsin, että lapsi asemoitiin tutkimusaineistona olleissa pedagogisissa asiakirjoissa kaikkiaan kolmeen eri positioon: näkymätön lapsi, tuettava lapsi ja lapsi yksilönä.

Näkymätön lapsi. Ensimmäinen tapa kirjoittaa asiakirjoissa lapsesta on asemoida lapsi näkymättömäksi lapseksi. Tämä oli yleinen lapsen asemointiin liittyvä kirjaustapa: Se löytyi 55 % kokeiluryhmän asiakirjoista ja 36 % verrokki-ryhmän asiakirjoista. Asiakirjat eivät sisältäneet viittauksia lapseen, jolloin lapsen asemointi eli lapsi subjektina puuttui lauseista kokonaan.

Esimerkki 1

Jo aloitettuja ja sovittuja tukitoimia jatketaan ja kehitetään (d1).

Esimerkissä 1 tuen suunnittelun kirjauksessa ei mainita lasta vaan sen sijaan viitattiin jo aloitettuihin oleviin tukitoimiin. Näissä lausumissa viitattiin siihen, että olemassa olevat tukitoimet oli kirjoitettu toisaalle. Lisäksi esimerkissä kirjoitettiin passiivimuodossa: Lauseessa ei määritelty tekijää eli subjektia.

Esimerkki 2

Aikuisen tuki. Kuvat ja piirtäminen. Ensin / sitten taulu. Ennakointi. Pienryhmätoiminta. Toiminnan sanoittaminen suomeksi. Toiminnalliset menetelmät. Toiminnan tauottaminen. Esiopetustehtäviin tutustuminen ennakkoon kotona vanhempien kanssa omalla äidinkielellä. (d15).

Esimerkki 3

Leikkitaitojen tukeminen; leikin ja tekemisen monipuolistamista ja kiinnostuksen herättämistä. Aikuinen mukana leikissä tukemassa lasten välistä vuorovaikutusta ja varmistamassa, että kavereita löytyy (d7).

Näkymätön lapsi -positio näkyy esimerkeissä 1–3, joissa lasta ei mainita. Aikuinen määritellään väljästi tekijänä eli subjektina ja esimerkeistä välittyy pääasiassa passiivimuotoinen kirjoittaminen. Esimerkissä 2 aikuinen määritellään lyhyessä lauseessa subjektina ja muissa lauseissa käytetään passiivimuotoista kirjoittamista: Sama kirjaamisen tapa näkyy myös esimerkissä kolme. Esimerkissä 3 lapsesta kirjoitettiin tuen tarpeiden näkökulmasta, jota voi pitää ongelmakeskeisenä kirjoittamisen tapana. Lapselle tarjottavista tukijärjestelyistä kirjoitettiin passiivimuodossa, jolloin tuen toteuttajaa ei tuotu kaikissa asiakirjoissa esille. Mikäli asiakirjoissa esiintyi jokin subjekti, oli hän aikuinen, psykologi tai vanhempi. Tämän position kirjaamistavat koostuivat luettelomaisista tukijärjestelyihin liittyvistä sanoista tai lyhyistä yhden lauseen kirjauksista. Tämä position kirjaukset olivat tyyliltään ohjailevia, toteavia ja sisälsivät vähän tai niukasti tietoa siitä, miten lapsen tehostettu tuen tukijärjestelyt tullaan toteuttamaan esiopetuksen arjessa.

Esimerkki 4

Pedagogiset tukijärjestelyt: siirtymä esim. pukemiseen porrastetusti, samansuuntainen päiväjärjestys joka päivä, ennakointi ja struktuuri, ryhmässä kuvallinen päiväjärjestys käytössä.

Rakenteelliset tukijärjestelyt: ryhmässä ryhmäavustaja, istumapaikan miettiminen, aikuinen samassa pöydässä (v11).

Havaitsin analyysissa, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa käytettiin paikallisesti laadittuja lomakkeita. Tässä tutkimuksessa käytetystä verrokkiryhmien aineistosta 73 % asiakirjoista oli osoitettu erillinen kohta pedagogisten ja rakenteellisten tukijärjestelyiden kirjaukseen ja tämä on nähtävissä esimerkissä 4.

Esimerkki 5

Ryhmä on jaettu kahteen pienryhmään ja tarvittaessa jakaudutaan pienempiin ryhmiin tuen tarpeen mukaan. Mahdollisuuksien mukaan kahdenkeskiset hetket aikuisen kanssa ovat tarpeen.

Esimerkissä 5 korostuu lapsen sijaan ryhmän ja oppimisympäristön näkökulma. Lapsen tuki kuvattiin ryhmän näkökulmasta, mutta lapsesta ei ole mainintaa.

Tuettava lapsi. Toinen tapa viitata lapsen asiakirjoissa on asemoida lapsi tuettavaksi. Tuettava lapsi -positio löytyi 23 % kokeiluryhmän asiakirjoista ja 18 % verrokkiryhmän asiakirjoista. Tuettava lapsi -positio sisälsi perusteluita erilaisille ja eritasoisille ryhmän tukijärjestelyille, ryhmän rakenteille ja oppimisympäristön muokkaamiselle. Tässä positiossa käytettiin verbejä tarvita, hyötyä ja saada. Näiden verbien voi tulkita olevan tuen tarpeen perusteluita. Tämän positio lausumien pituudet olivat vaihtelevia yhdestä lauseesta muutama lauseeseen. Havaitsin analyysissä, että lapsi asemoitiin tuen toiminnan objektiksi eli aikuisten toiminnan kohteena. Kasvattaja tai aikuinen asemoitiin tekstissä aktiivisena toimijana ja lapsi asemoitiin kieliopillisesti subjektina ja näennäisesti aktiivisena.

Esimerkki 6

”Lapsi” tarvitsee tehostettua tukea puheen tuoton sekä karkea- ja hienomotoriikan tukemiseen (d3).

Esimerkki 7

”Lapsi” tarvitsee aikuisen tukea ohjatuilla toimintahetkillä. ”Lapsi” tarvitsee aikuisen tukea myös leikki- ja kaveritaidoissa, kaverit ovat muodostuneet hänelle tärkeiksi (d21).

Esimerkeissä 6 ja 7 käytettiin verbiä tarvita ja lapsi kuvattiin aikuisen tukea tarvitsevana. Näissä kirjauksissa korostui tuen tarpeiden määrittely, tuen tarve ja perustelut ja ne vastasivat kysymyksiin: miksi ja mihin tuen tarpeen osa-alueeseen lapsi tarvitsee tukea. Kun käytettiin tätä ilmausta, oli tässä aineistossa esiintyviä lapsen tuen tarpeita puheen tuoton tukeminen, karkea- ja hienomotoriikan tukeminen ja leikki- ja kaveritaitojen tukeminen. Lausumaa ”lapsi tarvitsee” voi luonnehtia ongelmalähtöiseksi kirjaamistavaksi, koska se osoitti tietyllä lailla puutteen lapsen taidoissa tai resursseissa.

Esimerkki 8

”Lapsi” hyötyy tutusta oppimisympäristöstä, toiminnallisesta oppimisesta ja pienryhmätoiminnasta (d35).

Esimerkki 9

Turvallinen, kannustava ja rauhallinen ympäristö sekä sensitiivinen aikuinen tukee ”lasta” ilmaisemaan itseään ja tunteitaan. ”Lapsi” hyötyy tutusta oppimisympäristöstä, toiminnallisesta oppimisesta ja pienryhmätoiminnasta. (d25)

Esimerkeissä 8 ja 9 tuen kirjauksessa käytettiin verbiä hyötyä. Kun asiakirjoissa käytettiin verbiä hyötyä, kuvasi ja määritteli se useimmiten oppimisympäristöä tukijärjestelynä: Turvallinen, kannustava ja rauhallinen ympäristö on tärkeää, josta lapsi hyötyy. Havaittiin analyysissä, että hyötyä verbiin liittyvää ilmaustapaa esiintyi vain kokeiluryhmissä laadituissa asiakirjoissa, verrokkiryhmien asiakirjoissa tähän verbiin liittyvää ilmaustapaa ei esiintynyt tässä aineistossa.

Esimerkki 10

Lapsi saa kuvallista tukea siirtymissä sekä omatoiminnan ohjauksessa. Opetustuokioilla ohjeiden pilkkomista, leikeissä aikuisen tukea vuorovaikutustaidoissa ja leikkitaitojen opettamisessa. Tunnetaitoja harjoittelussa käytämme pieni oppiva mieli materiaalia (d34).

Esimerkissä 10 käytettiin verbiä saada. Tukikirjauksessa kuvailtiin, minkälaisissa esiopetuksen tilanteissa lapsi saa tukea ja samalla määritteli lapsen tuen tarpeita. Kun tukikirjauksissa käytetään saada verbejä hyötyä tai saada, olivat tuen kirjaukset sävyiltään myönteisempiä kuin tuenkirjauksissa, joissa käytettiin verbiä tarvita. Asemointi ikään kuin suuntasi lapsen edistymiseen, ei niinkään jonkun asian puuttumiseen.

Lapsi yksilönä. Kolmas tapa viitata lapseen asiakirjoissa on asemoida lapsi yksilöllisesti. Lapsi asemoitiin yksilönä 22 % kokeiluryhmien ja 46 % verrokkiryhmien asiakirjoista. Lapsi asemoitiin näennäisesti aktiivisena, mutta kasvattaja tai aikuinen oli aktiivisempi päätoimija tuen kirjauksissa. Tuen toteuttajaa ei varsinaisesti tuotu esille kaikissa asiakirjoissa, jolloin tuen suunnittelusta kirjoitettiin usein passiivimuodossa. Kuitenkin kontekstista voi päätellä tuen tarjoajan olevan esiopetuksen henkilöstöä. Kirjaamisen tapa oli ohjeita antava vastaten kysymykseen, miten kasvattajat orientoivat toimintaansa lapsen kanssa toimiessa.

Esimerkki 11

Tunnetaitoja harjoitellaan ryhmä- ja pienryhmätilanteissa mm. keskustelujen, tarinoiden ja pelien avulla. ”Lapselle” annetaan aikaa katsella vähän sivusta ja totutella haasteellisiin asioihin hänen omassa tahdissaan, tarvittaessa häntä haastetaan ja kannustetaan henkilökohtaisesti mm. muistuttamalla hänen aiemmista onnistumisistaan. ”Lapsen” jännitystä helpotetaan mm. rennolla suhtautumisella ja huumorin keinoin. ”Lapsella” on mahdollisuus osallistua veon pitämiin pienryhmätuokioihin (v4).

Esimerkki 11 kuvasi lapsen olemusta yksilönä ja hänen kiinnostuksen kohteitaan. Positio sisälsi kirjauksia lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutuksesta ja positiiviseen pedagogiikkaan kuuluvasta näkemyksestä. Lapselle annettiin aikaa, lapsen kanssa totuteltiin haasteellisiin asioihin ja tilanteisiin ja lasta kannustettiin. Aikuisten rento suhtautuminen ja huumori oli kirjattu arjen keinoiksi, joilla lapsen jännitystä pyrittiin helpottamaan.

Esimerkki 12

Toiminnanohjaustaitojen kehittymisen tukeminen tsemppaamalla ja kannustamalla, antamalla lapselle aikaa toimia. Ruokailuun kannustusta ja rohkaisua maistamaan. "Lapsi" on herkkä lapsi (d7).

Esimerkki 13

"Lapsi" saa aikuisen kanssa kahdenkeskisiä hetkiä tehostetummassa tuessa ollessaan. Nämä hetket ovat yleensä mukavia molemmalle osapuolelle. "Lapsi" nauttii aikuisten jakamattomasta huomiosta, hän on rauhallinen ja toimintaan kykenevä (d36).

Esimerkeissä 12–13 kuvattiin tukijärjestelyitä viittaamalla esimerkiksi lapsen (yksilölliseen) mielihyvään tai sen kokemukseen, kiinnostukseen tai tunteisiin. Esimerkissä 13 lapsi asemoidaan ensin tukea saavana, mutta kirjaaminen tuo lapsen olemukseen uutta särmää, joka kuvaili aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Tuen suunnittelussa kirjoitettiin, että aikuisen ja lapsen kahdenkeskiset hetket ovat tuen järjestämisen muoto: Siinä kuvailtiin, miten aikuisen tuki ja huomio rauhoittaa lasta. Havaitsin analyysissä, että positio sisältää kirjauksia, minäkalaisiin tuen osa-alueisiin lapsen tehostettu tuki kohdistuu, miten aikuinen voi lasta tukea ja perusteli lapsen tehostetun tuen tarpeita.

Esimerkki 14

"Lapselle" annetaan rauha puhua. Tarvittaessa aikuinen voi auttaa oikeassa lauseen muodostuksessa. Kun "lapsi" unohtaa sanan autetaan häntä löytämään oikea sana. Aikuiset kiinnittävät huomiota "lapsen" tunnetiloihin. Jos vaikuttaa siltä, että hän ei ymmärrä annettua ohjetta, hänelle selvennetään ohje henkilökohtaisesti. Jos "lapsella" on suru tai huoli, aikuinen keskustelee asian "lapsen" kanssa ja auttaa yli hankalassa tilanteessa. (d12)

Esimerkissä 14 lauseiden alussa käytettiin konjunktioita: kun, jos. Nämä sidosannat tuovat kerronnallisen ulottuvuuden lapsen asemointiin pedagogisissa asiakirjoissa. Konjunktiot auttavat kuvailemaan lapsen yksilöllisistä asemointia ja kuvaamaan tilanteita, joissa hän tarvitsee tukea. Asemoinnit kuvaavat

kirjallisesti lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta. Niistä voi tulkita kasvat-
tajan havainnointiin pohjautuvasta lapsen ja hänen tuen tarpeiden tuntemisesta.
Lapselle luodaan tilaa ja hänelle annetaan rauha puhua. Aikuinen on läsnä, ha-
vainnoi lasta ja auttaa häntä hankalissa tilanteissa tukien. Lapsi yksilönä -positi-
oon kuuluvat kirjaukset ovat kaksivuotisen esiopetuksen tavoitteita: Lapsi aikaa
kasvaa ja kehittyä kaksivuotta kestävässä esiopetuksessa kokeilun (Opetushalli-
tus, 2021).

Esimerkki 15

Päiväjärjestys pidetään mahdollisimman selkeänä. Siirtymävaiheet ja muutokset tutussa
päiväjärjestyksessä ennakoitaan ja niistä informoidaan ennakkoon silloin kun se vain on
mahdollista. Tunnetaitoja, tunteiden tunnistamista, nimeämistä ja ilmaisua harjoitellaan
erilaisissa ryhmä- ja pienryhmätuokioissa ja opastetaan "Lasta" tunnistamaan ja nimeä-
mään myös positiivisia tunteitaan. Ryhmän toimintaan sisällytetään laulu- ja musiikki-
tuokioita, kirjojen lukemista ja metsäretkiä, joista "Lapsi" pitää. Laulu- ja kirjavalinnoissa
huomioidaan tunneasioita käsittelevien laulujen ja kirjojen osuus (v7).

Esimerkin 15 kuvauksissa lapsi asemoidaan pääasiassa toimintaan osallisena.
Tuen kirjaus kuvasi oppimisympäristön ja päivärytmin merkitystä ja sitä, miten
lapsen tuki rakentuu ympäristön ja ryhmän kautta: Lapsi saa aikaa oman osalli-
suutensa ja toimijuutensa kautta kehittymiseen.

3.2 Kasvattajan asemointi asiakirjoissa

Havaitsin, että kasvattaja asemoitiin tutkimusaineistona olleissa asiakirjoissa kol-
meen eri positioon: haamukasvattajana, aikuinen tukijana ja nimettynä kasvatta-
jana.

Haamukasvattaja. Ensimmäisen tapa viitata kasvattajaan asiakirjoissa on
asemoida haamu kasvattajana. Haamukasvattaja asemoitiin 22 % kokeiluryh-
mien ja 64 % verrokkiryhmien asiakirjoista Näissä asiakirjoissa ei löytynyt kir-
jausta tai määriteltä, kuka lasta tukee. Asiakirjoista käy runsaalla passiivin käy-
töllä kuitenkin ilmi, että joku tuki, kannusti tai tsemppasi lasta.

Esimerkki 16

Toiminnan ohjaustaitojen kehittymisen tukeminen tsemppaamalla ja kannustamalla, anta-
malla "lapselle" aikaa toimia. Ruokailuun kannustusta ja rohkaisua maistamaan. On
herkkä "lapsi". (d14).

Esimerkissä 16 voi havaita, että kirjauksen lauseesta puuttui kokonaan subjekti eli lasta tukeva aikuinen. Kirjauksesta voi kuitenkin päätellä, että merkityksenanto rakentui aikuisten tai kasvattajien arvioimalle lapsen tuen tarpeen määrittelylle ja aikuisen antamalla tuella, kun kyseessä oli kaksivuotisen esiopetuksen toimintakonteksti. Tässä positiossa kirjaamisessa oli ohjaileva kirjaamistapa ja se näkyi ohjailevana passiivina ja oli luonteeltaan neuvovaa (esim. Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 101–102).

Aikuinen tukijana. Toinen tapa viitata kasvattajaan asiakirjoissa on asemoida aikuinen tukijaksi. Asiakirjoissa kirjaustavan subjektina oli useimmiten sana: aikuinen. Pedagogisten asiakirjojen kirjaamistavoissa ei yleisesti eroteltu päiväkodin työntekijöitä vaan heistä käytettiin yleisimmin asemointia aikuinen. Aikuinen tukijana asemoitiin 53 % kokeiluryhmien ja 18 % verrokkiryhmien asiakirjoista. Aikuiset asemoitiin asiakirjoissa kollektiivisesti aikuisiksi, mutta tarkempaa kirjausta ei ole. Aikuisesta kirjoitettaessa konteksti viittasi siihen, että aikuisilla tarkoitettiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kasvattajia ja aikuisia. Eli se, kuka tukitoimista vastasi, jää avoimeksi. Aikuinen oli kuitenkin aktiivinen toimija ja osallinen lapsen tukijana: Aikuinen varmistaa, aikuinen havainnoi lasta, aikuinen on mukana, aikuinen sanoittaa, toistaa tai tukee monella eri osa-alueella.

Esimerkki 17

Aikuinen mukana leikissä tukemassa lasten välistä vuorovaikutusta ja varmistamassa että kavereita löytyy (d13).

Esimerkki 18

Aikuinen sanoittaa paljon toimintaa ja toistaa sanoja ja lauseita, kannustetaan myös toistamaan perässä, kuvatuun käyttö mahdollisimman paljon puheen ymmärtämisen tukena, tunnetaitojen harjoittelu, pienryhmätyöskentely (d51).

Esimerkeistä 17–18 voi havaita, että aikuisen tuki on lapsen havainnointia ja läheisyyttä. Aikuisen antama tuki on läsnäoloa, lapsen havainnointia, lähiohjausta, tukemista, kannustusta ja tsemppaamista. Aikuinen tukee lasta ja varmistaa lapsen osallisuuden ryhmän toimintaan.

Esimerkki 19

"Lapselle" annetaan rauha puhua. Tarvittaessa aikuinen voi auttaa oikeassa lauseen muodostuksessa. Kun "lapsi" unohtaa sanan autetaan häntä löytämään oikea sana. Aikuiset kiinnittävät huomiota "lapsen" tunnetiloihin. Jos vaikuttaa siltä, että hän ei ymmärrä annettua ohjetta, hänelle selvennetään ohje henkilökohtaisesti. Jos "lapsella" on suru tai huoli, aikuinen keskustelee asian "lapsen" kanssa ja auttaa yli hankalassa tilanteessa (d12).

Esimerkin 19 tuen kirjauksessa käytetään konjunktioita, jos ja kun. Konjunktioiden käyttö tuo kerronnallisen elementin tuen kirjaukseen. Tätä kasvattajapositiota ilmentävät verbit: auttaa, selventää, keskustele. Nämä verbit kuvaavat aikuisen toimijuutta lapsen aktiivisena tukijana. Ne kuvaavat yksittäisiä tilanteita esiopetuksessa ja toimivat aikuisen ohjeellisena kirjauksena, kuinka lapsen kanssa tulee toimia lapsen yksilöllisen tuen tarpeen mukaan.

Nimetty kasvattaja. Kolmas tapa viitata kasvattajaan asiakirjoissa on asemoida nimetyksi kasvattajaksi, joka asemoitiin 25 % kokeiluryhmien ja 18 % verrokiryhmien asiakirjoista. Tässä kirjaustavassa pedagogisissa asiakirjoissa määriteltiin kaikkein tarkimmin, kuka aikuinen tai kasvattaja on. Useimmiten kasvattaja oli veo, erityisopettaja, pkveo, kveo tai avustaja

Esimerkki 20

Avustajan /kasvattajan tuki ja läsnäolo yhteisissä ohjatuissa tilanteissa: yritetään auttaa "lasta" kohdentamaan mielenkiinto keskusteltavaan asiaan (d21).

Esimerkissä 20 lauseen toimija ja subjekti on avustaja tai kasvattaja. Kasvattaja luo tukea, läsnäoloa ja auttaa lasta.

Esimerkki 21

Kveon tuokiot 2 krt/kk, joissa tavoitteena on vahvistaa suomen kielen sanavarastoa, nimeämistä, kielellistä päättelyä ja käsitteiden hallintaa. Käyttäytymiseen ja sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät oppimistavoitteet (d27).

Esimerkki 22

Kommunikointitaulut, kuvin tuetut leikit ja leikin ohjaaminen esim. kommunikointitaulun opettaminen koko ryhmälle, oman AAC- kansion käytön aktivointi, sanojen tuoton harjoittaminen tavuttain ohjatuilla tuokioilla kuvatuen. "Lapsi" on terveydenhuollollisten tukitoimien piirissä. Erityisopettajan roolin vahvistaminen esim. kuvin tuettujen leikkien strukturoinnissa (d3).

Esimerkki 23

Välitön positiivinen palaute, rauhoittava kosketus, tekemisen pilkkominen nopeasti vaihtuvaksi toiminnaksi, katsekontaktin hakeminen ohjeita antaessa, lyhyet, selkeät ja konkreettiset ohjaat, saavutettavissa olevat tavoitteet, kuvat ja ennakointi, veon konsultaatio ja toimiminen ryhmässä (d12).

Esimerkeissä 21–23 lauseen subjektina esitettiin kiertävä varhaiserityisopettaja, erityisopettaja ja varhaiserityisopettaja Kirjauksista voi kuitenkin päätellä, että heidän tukensa ei ole käytössä päivittäin. Kiertävä varhaiserityisopettaja piti tukioita kaksi kertaa kuukaudessa, erityisopettaja strukturoi leikkejä ja veon tuki sisältää konsultaatiota ja ryhmässä toimimista. Aineiston pseudonymointi saattoi vaikuttaa aineiston analyysiin, koska aineistosta oli poistettu nimet.

Esimerkki 24

Esiopetustehtäviin tutustuminen ennakkoon kotona vanhempien kanssa omalla äidinkielellä (d15).

Esimerkissä 24 kokeiluryhmän pedagogisessa asiakirjassa oli kirjattu vanhemmat yhdeksi tukijärjestelyksi. Vanhemmat mainittiin yhdessä asiakirjassa tämän tutkimuksen aineistossa.

4 POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin viisivuotiaiden lasten pedagogista dokumentaatiota. Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten lapsi ja kasvattajat asemoidaan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun koe- ja verrokkiryhmissä laadituissa pedagogisissa asiakirjoissa. Pedagogisilla asiakirjoilla on keskeinen rooli toiminnan ja lapsen tuen tarpeen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa (Hapuli & Heino, 2019, s. 11). Pedagogisten asiakirjojen voi ajatella kertovan eräänlaista tarinaa lapsesta ja tuen suunnittelusta (Vehkakoski, 2007). Tuen suunnittelussa ja sen kirjaamisessa vaikuttaa kasvattajan työkokemus, koulutus ja tietoisuus lapsen oppimisesta, kasvusta, kehityksestä ja pedagogiikasta (Heiskasen ym., 2019; Salminen, 2017, s. 168), jotka ohjaavat pedagogista kirjoittamista tullen näkyviksi lasten pedagogisissa asiakirjoissa. Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena oli tuen suunnittelun ja sen rakentumisen laadullinen, kuvaileva näkökulma. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman mukaan lapsi saa aikaa kasvuun ja oppimiseen kaksi vuotta kestäväksi esiopetuksen aikana. Silloin kasvattajilla on aikaa lasten yksilöllisten tuen tarpeiden varhaiseen huomioimiseen (Opetushallitus, 2021, s. 13): Kokeilu antaa kasvattajille mahdollisuuden keskittyä pitkäkestoiseen esiopetuksen tavoitteiden mukaiseen suunnitteluun, toimintaan ja sen kehittämiseen.

Tutkimuksen tulosten tarkastelua. Tuen suunnittelulla pyritään systemaattisuuteen ja sen tarkoituksena on rakentaa lapselle yksilöllinen, vaikuttava ja lapsen tarpeita vastaava tuki (Heiskanen, 2018, s. 100). Aiempi tutkimus osoittaa, että dokumentoinnin avulla kasvattajat tekevät näkyväksi lapsuutta ja lasten tapaa oppia, ajatella, tuntea ja toimia yhteiskunnassa (Rintakorpi, 2010). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että sekä lapsi - että kasvattaja -positioiden tarkuus ja kirjaustavat vaihtelivat asiakirjoissa: Lapsen tuen suunnittelun ja sen dokumentaatio oli vaihtelevaa kokeilu- ja verrokkiryhmissä laadituissa asiakirjoissa ja tyypillisesti niissä kirjoitettiin tukijärjestelyistä ilman mainintaa lapsesta. Havaittiin, että lapsi asemoitiin tutkimusaineistona olleissa pedagogisissa

asiakirjoissa kaikkiaan kolmeen eri positioon: näkymätön lapsi, tuettava lapsi ja lapsi yksilönä. Lapselle tarjottavista tukijärjestelyistä kirjoitettiin usein passiivimuodossa, jolloin tuen toteuttaja tuotiin harvoin esille asiakirjoissa. Vehkakosken (2007) mukaan ammattilaiset kirjoittavat lapsen tarinan pedagogisiin asiakirjoihin: Lapsi esiintyy niissä päähenkilönä, joka ei aina saa subjektin asemaa. Tämän tutkimuksen tulosten osalta tulee huomioida, että tutkimus tarkasteli ainoastaan pedagogisten asiakirjojen suunnitteluun kuuluvaa osuutta eli tiettyä lomakkeen kohtaa pedagogisessa arvioissa. Vehkakosken (2007) mukaan lapsen äänen esille saaminen on haastavaa asiakirjoissa: Niissä aikuisen tulkinnat lapsen tarpeista ja lapsen omat toiveet ja sekoittuvat helposti keskenään.

Tämän tutkimuksen asiakirjoissa ensimmäinen tapa kirjoittaa lapsesta on asemoida lapsi näkymättömäksi, joka oli yleinen kirjaustapa tässä aineistossa. Nämä pedagogiset asiakirjat eivät sisältäneet viittauksia lapseen, jolloin lapsen asemointi puuttui kokonaan. Kirjaamistavat koostuivat luettelomaisista tukijärjestelyihin liittyvistä sanoista tai lyhyistä yhden lauseen kirjauksista ja ne olivat tyyliltään ohjailevaa passiivisia tai toteavia. Ohjaileva eli instruktiivinen kirjaamistapa voi olla luonteeltaan neuvovaa, velvoittavaa tai käskevää (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 101-102). Lapselle tarjottavista tukijärjestelyistä kirjoitettiin passiivimuodossa, jolloin tuen toteuttajasta oli niukasti mainintoja tai häntä ei tuotu esille tuen suunnitteluun liittyvässä asiakirjan kohdassa. Aiempi tutkimus on osoittanut, että tukeen liittyvä puhe on suurelta osin raportoivaa ja toteavaa tukea tarvitsevien lasten esiopetuksen asiakirjoissa (Hapuli & Heino, 2019). Vehkakosken (2007) mukaan lapsen asema subjektina piiloutuu erilaisten kehityksellisten kokonaisuuksien taakse asiakirjoissa.

Toinen tapa viitata lapseen asiakirjoissa oli asemoida lapsi tuettavana, joka oli toiseksi yleisin kirjaustapa asiakirjoissa. Tässä positiossa käytettiin verbejä tarvita, hyötyä ja saada tuen suunnittelussa. Kirjaamistapa oli sävyiltään ohjailevaa, neuvovaa ja toteavaa ja lauseiden pituudet vaihtelevat yhdestä lauseesta muutamaan lauseeseen. Näiden verbien käyttämisen voi tulkita olleen tuen tarpeen perusteluita. Havaittiin analyysissä, että lapsi asemoitiin tuen suunnittelun objektiksi näennäisesti aktiivisena, kun taas kasvattaja tai aikuinen asemoitiin

tekstissä aktiivisena toimijana, jolloin lapsesta tuli aikuisten toiminnan kohde. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että lapsi kuvataan ongelmakeskeisestä näkökulmasta pedagogisissa asiakirjoissa, joissa kuvataan lapsen yksilöllisiä piirteitä negatiivisessa valossa korostaen tuen tarpeiden kuvausta (Heiskanen, ym., 2018; Heiskanen, 2019). Tässä tutkimuksessa esiin nousseen lausuman ”lapsi tarvitsee” mukaan voi sitä luonnehtia ongelmalähtöiseksi kirjaamistavaksi, koska se osoittaa tietyllä lailla puutteen lapsen resursseissa tai taidoissa. Kun asiakirjojen lausumissa esiintyi verbiä hyötyä, kuvasi se usein oppimisympäristöä yhtenä lapsen tukijärjestelynä: Turvallinen, kannustava ja rauhallinen ympäristö määrittellään osana lapsen kasvua ja kehitystä.

Kolmas tapa kirjoittaa asiakirjoissa lapsesta oli asemoida lapsi yksilönä. Lapsi asemoitiin vaihtelevasti kielellisesti toiminnan subjektina ja näennäisesti aktiivisena, jolloin kasvattaja tai aikuinen on tekstissä aktiivisempi päätoimija: Niissä merkityksenanto rakentui kasvattajien arvioimaan lapsen tuen tarpeeseen ja lapsesta tuli aikuisten toiminnan kohde. Tässä kirjaustavassa teksti edusti kuvailevaa eli deskriptiivistä tekstityyppiä (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 101), Vehkakosken (2007, s. 8) mukaan lapsen motivaation, kiinnostuksen, mielialan ja tunteiden tunnistaminen ja esiin tuominen tekstissä puhtaimmillaan synnyttää mielikuvia lapsen taitojen vaihtelevuudesta.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että kasvattaja asemoitiin tutkimusaineistona olleissa asiakirjoissa kolmeen eri positioon: haamukasvattajana, aikuinen tukijana ja nimettynä kasvattajana. Ensimmäisessä tavassa viitata kasvattajaan asiakirjoissa, asemoitiin hänet haamukasvattajana: Näissä asiakirjoissa ei asemoitu tai määritelty, kuka lasta: Tuki ilmaistiin käyttämällä passiivisessa muodossa olevia verbejä ilman tekijää eli subjektia, jolloin kirjaus lasta tukevasta aikuisesta puuttui lauseista kokonaan. Asiakirjoista käy kuitenkin ilmi, että joku tuki, kannusti tai tsemppasi lasta. Aiempi tutkimus osoittaa, että kirjoittajan toimijuus ja asema subjektina piiloutuu kiireessä kirjoitetun tekstin taakse (Vehkakoski, 2007): Niissä tekstien takana on yleensä kasvatusalan ammattilainen, mutta kirjoittajan tekemät tulkinnat, päätelmät ja valikoinnit piiloutuvat tavallisesti passiivimuotoisten verbirakenteiden taakse. Samansuuntaisia tuloksia

nousi esille Hapulin ja Heimon (2019) tutkimuksessa: Heidän mukaansa tukipuheessa ei käy ilmi, kuka kasvattaja oli vastuussa toiminnasta tai tuesta. Toinen tapa viitata kasvattajaan asiakirjoissa on asemoida aikuinen tukijana. Pedagogisten asiakirjojen kirjaamistavoissa ei yleisesti eroteltu päiväkodin työntekijöitä vaan heistä käytettiin yleisimmin kirjausta aikuinen. Konteksti viittasi kuitenkin siihen, että aikuisilla tarkoitettiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kasvatusalan ammattilaisia. Kasvattaja tai aikuinen asemoitiin aktiivisena toimijana ja lapsi tuen toiminnan objektiksi, jolloin lapsi oli enemmänkin aikuisten toiminnan kohde. Tässä positiossa voi aikuisen kuvailla olevan aktiivinen toimija: aikuinen on läsnä oleva lapsen tukija: aikuinen havainnoi varmistaa, on mukana, sanoittaa, toistaa tai tukee lasta monella eri osa-alueella. Kolmas tapa viitata kasvattajaan asiakirjoissa on asemoida kasvattajaksi. Tässä kirjaustavassa pedagogisissa asiakirjoissa määriteltiin kaikkein tarkimmin, kuka aikuinen tai kasvattaja on. Tarkimmin nimetty tukija oli erityisopettaja, varhaiserityisopettaja, avustaja tai lapsen vanhemmat. Aikaisemmat tutkimukset tukivat analyysissä nousseita kasvattaja positioita. Rantalan ja Vehkakosken (2020) mukaan pedagogisten tukitoimien suunnittelussa aikuisten toiminta korostui ja asiakirjat sisälsivät myös ohjailevia lausumia, jotka kehottivat aikuisia toimimaan tietyllä tavalla oppilaan tukemisessa.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Tämän tutkimuksen tulosten osalta tulee ottaa huomioon kolme asiaa: Ensinnäkin tutkimus keskittyy ainoastaan kirjallisten pedagogisten asiakirjojen analysointiin ja antaa siten vain yhden näkökulman lapsen tuen kirjaamisesta. Toiseksi tämä tutkimus kuvailee lapsi- ja kasvattaja -positioiden asemointia lapsen tuen suunnitteluun liittyvän pedagogisen dokumentaation osalta. On mahdollista, että lapsesta ja kasvattajista kirjoitettiin eri tavoin pedagogisten asiakirjojen muissa osioissa. Kolmanneksi tämän tutkimuksen tulosten osalta tulee huomioda kasvattajien näkökulmasta seikka, että tutkimus tarkasteli pelkästään tuen suunnittelun pedagogista dokumentaatiota: Tutkijana minulla ei ollut saatavilla tuen suunnitteluun liittyvistä taustoista, jotka olisivat voineet rikastuttaa tämän tutkimuksen antia. Aikaisempi

tutkimus on osoittanut myös, että kasvattajien työkokemus ja koulutus vaikuttavat tuen kirjaamisen tapaan (Salminen, 2017, s. 168).

Tämän tutkimuksen vahvuutena on monipuolinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmistä kerätty pedagogisista asiakirjoista koostuva tutkimusaineisto, joka edustaa valtakunnallisesti eri paikkakunnilla laadittuja viisivuotiaiden lasten pedagogista asiakirjoja. Kokeilussa mukana olevat kunnat tai kunnista koostuvat alueet (n. 105) valittiin satunnaisotannalla kokeilulain (1046/2020) mukaisesti tammikuussa 2021 ja sen jälkeen valittiin kaksivuotista esiopetusta järjestävät kokeilutoimipaikat kuntien sisältä. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun satunnaisotanta tehtiin hankkeeseen osallistuvien kuntien ja päiväkotien joukosta siten, että mukana kokeiluun osallistuvia viisivuotiaita edustavasti sekä suomen- ja ruotsinkielisistä kunnista että saamen kotiseutualueen kunnista. Kuntien valinnassa huomioitiin alueellinen edustavuus, eri kuntatyytit, kielellinen ja sosioekonomisten alueiden edustavuus (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020, 1§; 3§; Sarvimäki ym., 2023). Kunnat laativat paikalliset kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelmat sekä lapsen yksilölliset oppimissuunnitelmat perusteiden linjausten mukaisesti ennen kokeilun alkamista (Opetushallitus, 2021, s.9): Paikallisissa opetussuunnitelmassa tarkennettiin, miten kaksivuotta kestävää esiopetusta toteutetaan paikallisesti. Lasten pedagogiset asiakirjat laadittiin kaksivuotisen esiopetuksen kontekstissa, jolloin tutkimusaineisto on luonnollinen (Alasuutari, 2011, s. 84). Tutkijana en ollut vaikuttamassa aineiston syntymiseen, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta. Monipuolinen aineisto oli kuitenkin aloittelevalle tutkijalle haasteellinen, koska aineisto sisälsi paljon mielenkiintoista tutkittavaa ja diskurssianalyysi asetti omat haasteensa aloittelevalle tutkijalle.

Tutkimuksen rajoitteet. Tutkimusaineiston pseudonymointi saattoi vaikuttaa aineiston analyysiin ja siten tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen aineiston pseudonomisoinnin vuoksi lasten ja kasvattajien nimet oli poistettu. Tutkijana minulla ei ollut tietoa taustatietoja tuen kirjaajasta: Lasten pedagogisista asiakirjoista ei käy ilmi myöskään asiakirjan laatijan tietoja: ammattia, työkokemus tai koulutusta. Tutkimusaineiston perusteella en voi tehdä päätelmiä tuen

kirjaajasta tai pedagogisten asiakirjojen laatimiseen liittyvistä kirjaamistilanteista, jotka voivat olla vaihtelevia. Heiskasen ym., (2019) mukaan henkilökunnan osaamisella voi olla vaikutusta tuen pedagogiseen kirjaamiseen. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun konteksti viittaa siihen, että voin päätellä pedagogisen asiakirjan kirjaajan olevan ryhmän esiopetuksenopettaja tai verrokkiryhmän varhaiskasvatuksenopettaja. Aiempi tutkimus osoittaa, että pedagogisten asiakirjojen kirjaamiseen käytettävä lomake vaikuttaa tekstin muotoutumiseen ja kirjaamiseen (Heiskanen ym., 2019): Niissä formaaleiden lomakkeiden eli pedagogisten asiakirjojen rakenne ja ohjetekstit voivat itsessään ohjata kasvattajia tietynlaiseen kirjoitustapaan (Heiskanen ym., 2019). Tutkimuksen rajoitteena ja haasteena voin pitää varhaiskasvatuksen kentällä valtakunnallisesti vallitsevaa pulaa koulutetusta ja pätevistä henkilökunnasta. Koulutetut ja pätevät kasvattajat ovat laadukkaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteutumisen edellytys (Bernelius & Huilla, 2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan arvioinnin osaraportissa Sulkanen ja kumppanit (2023) toteavat, että opettajien vastausten perusteella lasten suunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden toteutumattomuuteen vaikuttivat resurssipula, riittävän henkilöstön puute ja henkilöstön vaihtuvuus.

Jatkotutkimusehdotukset. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ohjausasiakirjassa (Opetushallitus, 2024) korostettiin esiopetuksen merkitystä lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa, tuen antamisessa ja samalla vaikeuksien ehkäisemisessä. Tässä tutkimuksessa käytettiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ensimmäisen toimintavuoden 2021–2022 aikana laadittuja lasten pedagogisia asiakirjoja. Kokeiluryhmien osalta esiopetus jatkui siten, että kokeiluryhmät jatkoivat vielä toisen toiminta vuoden 2022–2023 esiopetuksessa ja verrokkiryhmät siirtyivät esiopetukseen. Toukokuun 2024 lopussa päättyneen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun jälkeen ESKO- tutkimuksessa tullaan selvittämään ja tarkastelemaan kysymystä, miten esiopetuksen pidentäminen vaikuttaa lasten oppimisen valmiuksiin (Aalto yliopisto, 2022). Jatkotutkimusta ajatellen olisi hedelmällistä tarkastella lasten pedagogisia asiakirjojen tuen jatkumoa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun toisen toimintakauden osalta. Silloin olisi mahdollista saada tietoa tuen jatkumosta seuraavien

kysymyksiä kautta: miten lapselle suunniteltu tuki on toteutunut ja miten lapsi ja kasvattaja asemoidaan tuen arvioinnin dokumentaatiossa. Jatkotutkimuksessa voisi tarkastella myös kysymystä: miten tuen jatkuvuus näyttäytyy dokumenteissa eri ryhmien välillä. Tuen suunnittelun systemaattisuus mahdollistaa tuen toteutumisen, vaikuttavuuden arvioinnin ja tuen jatkuvuuden (Heiskanen, 2018, s. 100). Koska aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään lapsen pedagogisten suunnitelmien väliset jatkumot ovat olleet usein puutteellisia (Heiskanen, 2019).

Lapsen tuen pedagogista kirjaamista tulee jatkossa tarkastella laadun ja hyvän kirjaamisen näkökulmasta (Alasuutari ym., 2023), koska lapsen asiakirjojen laatiminen on monivaiheinen prosessi. Aiempi tutkimus on osoittanut, että kirjaamisella on seurauksia lapsen kasvun ja oppimisen polulla jatkossa (Heiskanen, ym., 2018): Hyvän kirjaamisen edellytyksenä on ymmärtää, miten lapsen erityistarpeiden kuvaukset rakennetaan ja miten lapsi esitetään pedagogisissa asiakirjoissa. Tutkimusten mukaan (Alasuutari & Karila, 2010; Heiskanen, 2021) kasvatus- ja opetusalan ammattilaiset luovat kielenkäytön välityksellä eli pedagogisella kirjaamisella varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sosiaalista- ja kulttuurillista todellisuutta ja tuottavat ymmärrystä lapsista ja lapsuudesta. Dokumentaatio kuuluu jokaisen lapsen nuoren elinikäisen oppimisen polulle, jonka aikana jokaiselle lapselle laaditaan omia yksilöllisiä suunnitelmia (Opetushallitus, 2022a). Pedagogiset asiakirjat kuvaavat lapsen, vanhempien ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä ja siihen liittyviä yhteistyöprosesseja (Hängasmaa, 2014, s. 22). Aiempi tutkimus on osoittanut, että pedagoginen asiakirja toimii opettajan ja tiimin työvälineenä ja kirjoittaminen on tärkeä ammatillisen osaamisen alue. (Heiskanen, 2021): Hyvän kirjaamisen käytäntöjä tuen suunnittelussa edustavat tuen systemaattisuus, ratkaisukeskeisyys ja ammattilaisen vastuunotto pedagogisesta kirjoittamisesta. Toivon, että tämän tutkimuksen avulla kasvattajat voivat sukeltaa kirjaamiskäytäntöihin samalla ja kehittyä pedagogisina kirjoittajina. Pohtien, miten lapsesta ja kasvattajista itsestään kirjoitetaan lapsen tuen asiakirjoissa. Alasuutarin ja kumppaneiden (2023) mukaan hyvät kirjaamiskäytännöt toimivat parhaimmillaan työvälineenä arjessa varhaiskasvatuksen kentällä, joka tukee lapsen oppimista ja kasvattajaa maailman

tärkeimmässä kasvatustyössä. Lapset ovat kuin taimia, joita varhaiskasvattajat hoitavat ja tukevat lapsuuden poluilla. Hyvällä tuella ja hoidolla nämä pienet taimet voivat puhjeta kukkaan tulevaisuudessa.

LÄHTEET

- Aalto-yliopisto. (2022). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu käynnistyi. STT-info. <https://www.aalto.fi/fi/uutiset/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu-kaynnistyi>
- Alasuutari, M. (2020). Documents in Interaction : A Case Study on Parent-Teacher Meetings (ECEC). Teoksessa M. Alasuutari, H. Kelle, & H. Knauf (Toim.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood : Normalisation, Participation and Professionalism* (s. 205-224). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28193-9_1
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2010). "Framing the Picture of the Child." *Children & Society* 24 (2): 100-111.
- Alasuutari, M., Markström, A. & Vallberg-Roth, A. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. New York: Routledge.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. (2015). Documentation in Childhood. *Children & Society* 29 (3), 169- 173. DOI:10.1111/chso.12119
- Alasuutari, M., Kelle, H. & Knauf, H. (2020). Introduction: The ambivalence of documentation in institutional contexts of early childhood. Teoksessa M. Alasuutari, H. Kelle & H. Knauf (toim.) *Documentation in institutional contexts of early childhood: Normalisation, participation and professionalism*. Wiesbaden: Springer VS, 1-12.
- Alasuutari, M., Heiskanen, N., Rantala, A., & Vehkakoski, T. (2023). Oppimista tukeva dokumentointi on sekä hyvää pedagogista kirjaamista että asiakirjojen aktiivista hyödyntämistä oppijan tukena. *e-Erika*, 2023(2), 38-44. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/2097>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.). *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 14- 37). PS- kustannus.

- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49 (1), 75–81.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä :12
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja :44. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>
- Alvestad, T. & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185 (3), 377–392, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.929861>
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa- arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 7:.. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162857/VN_2021_7.pdf?sequence=4
- Eerola- Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola- Pennanen (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 21-35). Vastapaino
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino
- Gordon, C. (2015). Framing and Positioning. Teoksessa D., Tannen, H. E. Hamilton & D., Schiffrin. *The Handbook of Discourse Analysis*. (s. 324- 345).
- Hangasmaa, M. (2014). *Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräässä päiväkotikoulukontekstissa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43598/978-951-39-5687-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Hapuli E. & Heino, R-M. (2019). *Kouluvalmius tukea tarvitsevien lasten esiopetuksen dokumenteissa* [pro-gradu tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 95- 118). PS- Kustannus.
- Heiskanen, N. (2019). *Children's Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Heiskanen, N. (2021). Pedagogiset asiakirjat lapsen tuen suunnittelun välineinä ja sosiaalisen todellisuuden muokkaajina. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 31(1), 13-19. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/02/Heiskanen.pdf>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827-843. [doi:10.1080/01425692.2018.1426443](https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443)
- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A. & Vehkakoski, T. (2019). Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti :NMI-bulletin*, 29(1), 26-42.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatustaluuissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu :13.
- Heiskanen, N., Pyökkimies, M. & Syrjämäki. (2022). Lapsen tuen prosessi ja pedagoginen jatkumo. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.). *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 38-56). PS- kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2006). *Tutki ja kirjoita*. Gummerus Kirjapaino Oy.

- Håkan, L. (2017). Learning in preschool: Teachers' talk about their work with documentation in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 15 (2), 130-143.
- Ilmonen, K. (2018). Muuan diskurssianalyysi: Esimerkkinä Chydenius instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa R., Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (134- 148). PS- kustannus.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25-50). Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen, E. (1999). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 233- 264).
- Kahiluoto, T., Holappa, A-S., Siippainen, A. & Kuusiholma-Linnamäki, J. (toim.). (2022). *Maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilu 2018–2021. Kokeilun toteuttaminen, arviointi ja johtopäätökset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja : 32. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-800-7>
- Kantele, P. & Vehkakoski, T. (2023). Moniammatillisen yhteistyön kirjaaminen ja yhteistyötahojen asemointi esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS- asiakirjoissa. *Kasvatus*, 54(1), 5-19.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.). (2013). *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset : 17.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus – Tilannekatsaus Toukokuu 2016*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset: 6. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vaikuttava-varhaiskasvatus>
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 30. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80221>

- Kauppinen, A. & Alasuutari, M. (2018). Esiopetusvuoden palvelukokonaisuudet lasten hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden näkökulmista. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 147-169.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114089>
- Korhonen, T. (2016). *Lapsen vahvuudet kolmiportaisen tuen asiakirjoissa* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
- Kuula, A. (2009). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201046>
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021.
<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183>
- Leskinen, M., & Salminen, J. (2015). Ennaltaehkäisevä tuki : suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti :NMI-bulletin*, 25(3), 22-35.
- Lintuvuori, M.& Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki : Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu: 6.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>
- Lundán, A. (2009). *Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa* [akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7874-1>
- Opetushallitus (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet: 1.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus (2021a). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet: 2a.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen_esiopetuksen_kokeilun_opetussuunnitelman_perusteet_2021.pdf
- Opetushallitus. (2022a). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet: 2a. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Opetushallitus. (2022b). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma – mallilomake ja ohjeistus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lapsen-varhaiskasvatussuunnitelma-mallilomake-ja-ohjeistus>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021a, 15. huhtikuuta). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilukunnat. <https://okm.fi/kokeilukunnat>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021b). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu 2021-2024*. 4/2021. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021041210116>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022a). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu*. <https://okm.fi/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022b). *Oikeus oppia – varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma*.
<https://okm.fi/laatuohjelmat>
- Paananen, M. & Lipponen, L. (2018). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education, *Early Child Development and Care*, 188 (2), 77-87. DOI: 10.1080/03004430.2016.1241777
- Perusopetuslaki 628/1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pihlaja, P., & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus ja aika*, 11(3), 70–91.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726>

- Potter, J. & Wetherell, M. (1989). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen : pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 60-72.
<https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Remes, L. (2006). Diskurssianalyysin perusteen. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 287-374). International Methelp.
- Rintakorpi, K. (2010). *Lasten toiminnan dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. [Pro gradu -tutkielma Helsingin yliopisto].
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/2a9b0e04-d41f-49fb-b4f6-0578281f0281/content>
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practices. *Early years*, 36, (4), 399–412.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/09575146.2016.1145628>
- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3966-5>
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M., Koivula, A., Siippainen & P., Eerola- Pennanen (toim), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (163-176). Vastapaino
- Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, O., Holvio, A., Izadi, R., Kalland, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Laakso, M-J., Lerkkanen, M-K., Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, L., Sulkanen, M. & Upadyaya, K. (2023). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. Väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 19. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-971-4>
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K., Karila, L.,

Lipponen & K., Pyhäلتö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Raportit ja selvitykset :7.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf

Sousa, J. (2019). Pedagogical documentation: the search for children's voice and agency. *European early childhood education research journal*, 27(3), 371–384.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600807>

Sulkanen, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Alasuutari, M., Saranko, L. & Lerkkanen, M-K. (2023). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun seurannan ja arvioinnin tuloksia 2021–2022. Osaraportti 3: Tuen järjestelyt ja toteutuminen*.
[DOI: 10.17011/jyureports/2023/23](https://doi.org/10.17011/jyureports/2023/23)

Suoninen, E. (2006). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 17–36). Tampere: Vastapaino.

Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse as data. A guide for analysis* (s. 5–48). London: Sage

TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu: 2. <https://tenk.fi/fi/ajankohtaista/htk-2023-ohje-julkaistu>

Tietosuojalaki 1050/ 2018.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>

Vainikainen, M-P; Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-*

arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja: 55.

Varhaiskasvatustilaki 540/2018.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

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

Vehkakoski, T. & Rantala, A. (2020). Oppilaalle tarjottavan tuen perustelemisen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 30(4), 4-21.

Venäläinen, S., Saarinen, J. & Viitala, M. (2021). *Näkökulmia OPS- arviointiin. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisut : 26.

<https://karvi.fi/publication/nakokulmia-ops-arviointiin-esi-ja-perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteiden-2014-toimeenpanon-arviointi/>

Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51- 77). PS- Kustannus.

Wood, L. A. & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. London: Sage.

<https://doi.org/10.4135/9781452233291>

