

**Lapsen ja huoltajien ääni esi- ja alkuopetuksen kolmipor-
taisen tuen asiakirjoissa**

Mari Savia

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Savia, Mari. 2019. Lapsen ja huoltajien ääni esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 52 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lapsen ja huoltajien ääni ilmenee ja millaisia funktioita nämä äänet saavat esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen dokumenteissa. Tutkimusaineisto koostui 38:sta kolmiportaisen tuen asiakirjasta, joita olivat oppimissuunnitelmat, henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat sekä pedagogiset arviot ja selvitykset. Aineisto analysoitiin diskurssianalyttisesti.

Tutkimuksen tuloksena löydettiin neljä erilaista tapaa viitata lapsen tai huoltajien ääneen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Viittaamisen tavat olivat suora lainaaminen, epäsuora lainaaminen, lapsen tai huoltajan mielentilojen kuvaaminen sekä esiopetuksen tai koulun ulkopuolisen toiminnan kuvaaminen. Lapsen ja huoltajien äänille muodostui asiakirjoissa neljä eri funktiota, joita olivat lapsituntemuksen lisääminen, huoltajan kuulemisen osoittaminen, opettajan toiminnan vahvistaminen sekä yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitouttaminen.

Tutkimus osoitti, että lapsen tai huoltajien ääntä esiintyi kolmiportaisen tuen asiakirjoissa melko vähän, ja siten myös heidän osallisuutensa dokumenteissa jäi pieneksi. Koska lapsen tai huoltajien ääneen ei juurikaan viitattu asiakirjoissa myöhemmin, heidän vaikutusmahdollisuutensa jäivät heikoiksi. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää tutkia enemmän lasten ja huoltajien äänen kuulumista kolmiportaisen tuen asiakirjoissa, sekä sitä miten heidän osallisuuttaan voitaisiin lisätä asiakirjojen laadintaprosessissa ja lapsille annettavan tuen suunnittelussa.

Asiasanat: dokumentaatio, asiakirja, kolmiportainen tuki, lapsen ääni, huoltajan ääni, diskurssianalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	LAPSEN JA HUOLTAJIEN ÄÄNI DOKUMENTEISSA	6
	2.1 Dokumentaatio ja sen tehtävät	6
	2.2 Osallisuuden ja äänen käsitteet	9
	2.3 Lapsen osallisuus ja äänen kuuluminen pedagogissa dokumenteissa ..	13
	2.4 Huoltajien osallisuus ja äänen kuuluminen pedagogissa dokumen- teissa	16
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
	3.1 Tutkimusaineisto.....	19
	3.2 Aineiston analyysi	22
	3.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	24
4	TULOKSET	29
	4.1 Lapsen ja huoltajien äänen viittaamisen tavat.....	29
	4.1.1 Suora lainaaminen.....	29
	4.1.2 Epäsuora lainaaminen.....	32
	4.1.3 Mielentilojen kuvaaminen.....	34
	4.1.4 Esiopetuksen tai koulun ulkopuolisen toiminnan kuvaami- nen.....	35
	4.2 Lapsen ja huoltajien äänen funktiot	36
	4.2.1 Lapsituntemuksen lisääminen.....	36
	4.2.2 Huoltajan kuulemisen osoittaminen.....	37
	4.2.3 Opettajan toiminnan vahvistaminen.....	37
	4.2.4 Yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitouttaminen.....	38
5	POHDINTA	40
	5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	40
	5.2 Jatkotutkimusaiheet.....	42
	LÄHTEET	45

1 JOHDANTO

Vuonna 1989 ilmestyneen YK:n lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen myötä lasten äänen kuulemisesta on tullut tärkeää niin politiikassa, tutkimuksessa kuin institutionaalisissa käytännöissä (Clark 2007). Myös kasvatuksen kentällä on alettu puhumaan yhä enemmän hyvästä lapsuudesta, lapsikeskeisyydestä ja lasten äänen kuulemisesta (Wagner & Einarsdottir 2008). James (2007) jopa toteaa, että lasten äänen kuulemisesta on tullut yksi symboli länsimaiselle hyvinvointiyhteiskunnalle. Lasten äänen kuulemisen rinnalla puhutaan myös lasten osallisuudesta. Lapsen oikeuksien sopimuksen myötä ajatellaan, että lapsilla on oikeus olla osallisia heitä koskevissa päätöksissä, ja heidät nähdään aktiivisina toimijoina omassa elämässään. (Bateman 2017.)

Lapsen äänen kuuleminen näkyy kasvatuksessa ja opetuksessa siten, että opettajia rohkaistaan kuulemaan lasten ja huoltajien ääntä myös pedagogisessa päätöksenteossa aiempaa enemmän (Wagner & Einarsdottir 2008). Suomalaisissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 45) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 62) korostetaan huoltajan kanssa tehtävää yhteistyötä. Huoltajan kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu entisestään lapsen tuen aikana. Esiopetuksessa kasvun ja oppimisen tuki sekä perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tuki jakautuvat kolmeen eri tuen tasoon: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 44; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.) Yleisesti puhutaankin kolmiportaisesta tuesta (ks. Koivula 2019).

Lasten kuulemiseen pyrkivistä periaatteista huolimatta lasten äänen saavuttaminen ei ole aina helppoa (Bateman 2017). Lisäksi Franklin ja Sloper (2009) toteavat, että tutkimustietoa on vielä vähän keinoista, joilla voisi lisätä erityisesti tukea saavien lasten osallisuutta. Myös Olli, Vehkakoski ja Salanterä (2012) huomauttavat, että tukea saaville lapsille ei aina anneta mahdollisuutta vaikuttaa

omiin asioihinsa, vaikka lapsen osallisuus pitäisi huomioida myös instituutioissa, kuten päiväkodissa tai koulussa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lapsen ja huoltajien äänen sisällyttämistä kolmiportaisen tuen asiakirjoihin. Lasten äänen kuulumisen ohella dokumentaatiosta onkin tullut yksi keskustelluimmista aiheista varhaiskasvatuksessa (Kalliala & Pramling Samuelsson 2014). Cavendish, Connor ja Rediker (2017) tuovat esille, että tutkimusten mukaan lasten ja huoltajien osallisuus oppimissuunnitelmaprosessissa on puutteellista, ja Markströmin (2015) mukaan myös lasten näkemyksiä dokumentaatiosta on tutkittu vasta vähän. Thuneberg ja Vainikainen (2015, 153) huomasivat tarkastellessaan suomalaisia kolmiportaisen tuen asiakirjoja, että lapsen ääni kuuluu niissä harvoin, ja että lapsen ääni pääsee sitä paremmin esille, mitä vanhempi lapsi on. Siksi onkin mielenkiintoista tutkia, miten pienempien lasten äänet kuuluvat esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen dokumenteissa.

Tämä tutkielma on osa laajempaa ”Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa” – tutkimushanketta (Rantala & Vehkakoski 2015–), jossa tarkoituksena on tarkastella kolmiportaisen tuen asiakirjojen kirjaamiskäytäntöjä. Kolmiportaiseen tukeen liittyviä asiakirjoja ovat pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma tehostettua tukea annettaessa sekä pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) erityistä tukea annettaessa. (Perusopetuslaki 1998; Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 109.) Lisäksi lapselle voidaan laatia oppimissuunnitelma myös yleisen tuen antamista varten (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63).

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten lapsen ja huoltajien ääni näkyy esi- ja alkuopetuksessa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Tutkielma on diskurssianalyysinen tutkimus, jota ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten lapsen ja huoltajien ääni ilmenee esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa?
2. Millaisia funktioita lapsen ja huoltajien ääni saa esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa?

2 LAPSEN JA HUOLTAJIEN ÄÄNI DOKUMENTAATIOSSA

Tässä luvussa tarkastelen dokumentaatiota ja sen tehtäviä sekä siihen liittyvää dokumentalismien teoriaa. Lisäksi avaan osallisuuden ja äänen käsitteiden määritelmiä sekä tarkastelen lapsen ja huoltajan osallisuutta ja äänen kuulumista pedagogisissa dokumenteissa.

2.1 Dokumentaatio ja sen tehtävät

Valtakunnallisen opetussuunnitelmien perusteet luovat kehyksen varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa tehtävälle dokumentaatiolle. Andreasson, Asp-Onsjö ja Isaksson (2013) kuvaavat uuden dokumentaatiokulttuurin lisännen vaatimuksia dokumentaatiolle sekä valtakunnallisesti että paikallisesti. Dokumentaation avulla voidaan toteuttaa erilaisia tehtäviä, jotka saattavat liittyä organisaation hallintoon tai byrokratiaan (Alasuutari 2013). Dokumentointi liitetään usein myös laaduntekijäksi tai laatua edistäväksi toiminnaksi, joka tarjoaa mahdollisuuden varhaiskasvatuksen tai koulun toiminnan ja laadun tarkastelemiseen (Alasuutari 2013; Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013).

Dokumentalismien teorian oppi-isänä voidaan pitää italialaista filosofia ja tutkijaa Maurizio Ferrarista. Hänen mukaansa (2013b, 128) dokumentalismien teorian perusajatus on, että sosiaaliset objektit ovat vähintään kahden ihmisen tallennettuja sosiaalisen toiminnan tuotteita. Tämä tallentaminen voi tapahtua paperille, tietokoneelle tai vain näiden kahden ihmisen mieleen. Nämä dokumentit rakentavat osaltaan sosiaalista todellisuutta. (Ferraris 2013b, 128, 130–131.) Dokumentalismissa dokumentiksi ymmärretään mikä tahansa tallenne, jolla on institutionaalista arvoa (Ferraris 2013a, 249). Rintakorpi (2018) tiivistää, että sosiaalinen todellisuus on sekä olemassa että muotoutuu dokumenteista tehtävien tulkintojen avulla.

Dokumentit voidaan jakaa Ferraroksen (2013a, 268) mukaan vahvoihin ja heikkoihin dokumentteihin. Vahva dokumentti on itsessään teko, jonka

seuraukset säilyvät ajan kuluessa ja jolla on sosiaalista arvoa. Vahva dokumentti siis muokkaa ja muuttaa toimintaa. Sekä vahva että heikko dokumentti voi pitää sisällään faktoja, mutta heikko dokumentti on vain kuvausta faktoista ilman, että se muuttaa toimintaa. Vahvat ja heikot dokumentit ovat sidoksissa kontekstiinsa, sillä ilman sitä ne ovat arvottomia. (Ferraris 2013a, 267–269.) Vahva dokumentti voi muuttua aikojen kuluessa heikoksi dokumentiksi, tai heikko dokumentti vahvaksi tietyssä kontekstissa. Esimerkiksi testamentti on saanut aikaan toimintaa vahvana dokumenttina, mutta historiantutkijan tutkiessa sitä vuosien jälkeen se muuttuu heikoksi dokumentiksi, koska ei saa enää silloin aikaan toimintaa. (Ferraris 2013a, 267–268.) Esimerkiksi havaintoihin perustuvat muistiinpanot lapsesta ovat heikko dokumentti, jos ne eivät saa aikaan toimintaa. Kirjatut havainnot lapsesta muuttuvat vahvaksi dokumentiksi vain siis silloin, jos ne muuttavat toimintaa tai toimivat lapsen kehityksen arvioinnin tukena. (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 5.)

Dokumentit välittävät lukijalleen erilaista tietoa: kuka dokumentin on tehnyt, missä tilanteessa, kenelle ja mitä tarkoitusta varten. Dokumentoinnin voidaan ajatella olevan tiedon keräämistä ja analysointia, sekä jonkin tekemistä näkyväksi; se on siis jotakin enemmän kuin pelkkä havainnointi (Emilson & Pramling Samuelsson 2014). Rintakorpi (2015) määrittelee varhaiskasvatuksen dokumentoinnin lapsikeskeiseksi menetelmäksi, jossa kasvatuksen arkea sekä lasten ja aikuisten toimintaa ja ajattelua tehdään näkyväksi. Dokumentit voivat olla esimerkiksi valokuvia, videoita, muistiinpanoja, haastatteluita tai portfolioita (Alasuutari & Kelle 2015; Rintakorpi 2015; Rintakorpi 2016).

Lapsesta kirjoitetaan lapsuusaikana useita dokumentteja, jotka perustuvat eri asiantuntijoiden tekemiin arviointeihin ja havaintoihin (Alasuutari & Kelle 2015). Dokumenteilla on vaikutusvaltaa lukijan käsityksiin lapsesta ja lapsuudesta, ja dokumentit saattavat vaikuttaa myös myöhemmin lapsen elämään (Alasuutari 2015; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018). Dokumenttien avulla saadaan myös tietoa siitä, miten lapsi ja lapsuus nähdään kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä (Alasuutari & Karila 2010; Alasuutari & Kelle 2015; Schulz 2015).

Lapsesta kirjoitettavilla dokumenteilla on yleensä jokin tarkoitus tai tehtävä. Dokumenttien avulla voidaan tehdä näkyväksi lapsen oppimista (Alasuutari & Karila 2009, 85; Alasuutari & Kelle 2015; Picchio, Di Giandomenico & Musatti 2014; Schulz 2015), kasvua ja kehitystä (Alasuutari & Karila 2009, 85; Alasuutari & Kelle 2015) sekä arviointia (Alasuutari & Karila 2009, 85; Cooney & Buchanan 2001). Dokumentit saattavat keskittyä kuvaamaan lasta irrallisesti, jolloin lapsesta tehtävää dokumenttia ei hyödynnetä menetelmissä, ja dokumentoinnista tulee passiivinen työkalu (Alasuutari & Kelle 2015). Alasuutari (2010, 182) huomasi tutkiessaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöä niiden olevan passiivisia työkaluja, joskin varhaiskasvatussuunnitelmien merkitys lisääntyi puhuttaessa tukea saavista lapsista tuen kehyksessä. Lapsesta tehtävien dokumenttien tulisi kuitenkin pyrkiä tuottamaan lapselle jotakin hyvää (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 119).

Alasuutarin ja Karilan (2009, 85) mukaan lapsen yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat tuoneet varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan lapsesta tehtävän kirjallisen ja dokumentoidun arvioinnin, vaikka yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitus oli toimia perustana varhaiskasvatuksen toiminnalle (Alasuutari 2010, 15). He pohtivatkin, onko yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteena yhdenmukaistaa lapsia ja lapsuutta, vai turvata varhaiskasvatuspalveluiden sisällöllinen ja laadullinen yhdenvertaisuus valtiollisesta näkökulmasta (Alasuutari & Karila 2009, 85-86). Vaarana on myös tuottaa dokumenttien kautta arvioita lapsesta, ja näin ollen muodostaa ”normaalin” tai ”hyvän lapsen”- malli (Andreasson & Carlsson 2013).

Monissa länsimaissa Suomen tapaan yksilöllisen oppimissuunnitelman laatiminen on lakisääteistä (ks. Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013; Blackwell & Rossetti 2014; Cavendish & Connor 2018). Sen tulisi perustua lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, vahvuuksiin ja mielenkiinnonkohteisiin (Cavendish, Connor & Redriker 2017) sekä tukea lapsen oppimisprosessia ja kasvua (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 64). Vaikka yksilöllisiin oppimissuunnitelmiin kirjatut asiat tulisi huomioida opetuksessa, opettajat itse kokevat dokumentit työllistävänä ja aikaa vievinä (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013; Kokko

ym. 2013), sekä liian monimutkaisina ja pitkinä (Rotter 2014). Blackwell ja Rossetti (2014) huomauttavatkin, että jos yksilölliset oppimissuunnitelmat nähdään vain vaadittuna paperityönä, on vaarana etteivät ne toimi pedagogisena välineenä tuen ja opetuksen suunnittelussa, mihin ne alun perin tarkoitettiin.

2.2 Osallisuuden ja äänen käsitteet

YK:n Lasten oikeuksien sopimus (1989) on osaltaan nostanut esille aiempaa enemmän lasten osallisuuden, joka on noussut viimeisen vuosikymmenen aikana myös osaksi suomalaista varhaiskasvatusta ja perusopetusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 21) todetaan, että ”lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on”. Myös Varhaiskasvatustilain (2018, 3§) velvoittaa varhaiskasvatuksen tehtäväksi mahdollistaa lapsen osallistumisen ja lapsen vaikuttamisen itseään koskeviin asioihin. Myös perusopetusta järjestetään siten, että oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen mahdollistuvat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35). Lapsen osallisuuden ohella korostetaan myös huoltajan osallisuutta, ja heidän mahdollisuuttaan olla mukana kehittämässä päiväkodin tai koulun toimintakulttuuria (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 30).

Osallisuuden voidaan ajatella ilmenevän yleisesti yksilön päätösvaltana omassa elämässään ja oman olemisen säätelmissä. Osallisuuteen voidaan ajatella kuuluvan myös vaikuttamisen prosessit, jolloin yksilö pääsee vaikuttamaan itsensä ulkopuoliseen asioihin, kuten esimerkiksi palveluihin tai yhteiskunnallisiin asioihin. Merkityksellisyys ja kuulumisen tunne sosiaalisissa suhteissa ilmentävät myös osallisuutta, ja osallisuutta ilmenee hallittavassa ja ennakoitavassa toimintaympäristössä. (Isola ym. 2017, 5.)

Osallisuuden käsitettä voidaan pyrkiä tarkastelemaan myös erilaisten mallien avulla. Hart (1992, 9) on kehittänyt osallisuuden tikapuut alun perin kuvaamaan lasten osallisuutta heidän ympäristöjensä kehittämissuunnitelmissa. Hartin

(1992, 8) malli koostuu kahdeksasta askelmasta, jossa lasten osallisuus kasvaa ylöspäin kiivetessä. Kolmella alimmalla askelmalla lapsilla on vähän tai ei lainkaan vaikuttamismahdollisuuksia (Hart 1992, 9-10). Turja (2011) on suomentanut ensimmäisen askelman lasten ajattelun ja sanomisten manipuloinniksi, toisen askelman tunnelman luonniksi lasten osallistumisella sekä kolmannen askelman muodolliseksi lasten kuulemiseksi.

Hartin (1992) mallin seuraavat askelmat ovat vasta varsinaisen osallisuuden askelmia. Neljännellä ja viidennellä askelmalla lapset saavat tietää, mitä toiminnalla tavoitellaan, mutta aikuiset päättävät, missä asioissa lapset voivat päättää ja tulla kuulluksi. Lapset saavat projekteissa merkityksellisen roolin ja heidän mielipiteensä otetaan vakavasti. (Hart 1992, 11-12.) Askelmat neljä ja viisi voidaan suomentaa aikuisten ehdolla kuulluksi tulemiseksi ja lasten toimimiseksi aikuisten projekteissa (Turja 2011). Mallin ylemmillä tasoilla lapset pääsevät mukaan päätöksentekoon, ja suunnittelemaan omia projektejaan, joissa aikuiset toimivat apuna (Hart 1992, 12-14). Kuudennella askelmalla lapset pääsevät mukaan päätöksentekoon aikuisten projekteissa, ja seitsemännellä askelmalla lapsilla on omat projektit, joissa aikuiset ovat tukena. Ylimmällä tasolla toteutuu lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuus. (Hart 1992, 12-14; Turja 2011.)

Hartin (1992) mallissa lasten osallisuus määräytyy sen perusteella, paljonko lapsille annetaan tietoa suunnitelmista, kenen aloitteesta suunnitelma etenee ja ketkä vastaavat päätöksenteosta. Mallissa korostuvat myös tasot, jotka eivät ilmennä aitoa osallisuutta (ks. Hart 1992, 9). Shier (2001) on kehittänyt Hartin (1992) osallisuuden tikapuiden pohjalta oman osallisuuden mallinsa, jonka tarkoituksena on lisätä lasten osallisuutta erilaisissa organisaatioissa. Hänen mallinsa ei pyri korvaamaan Hartin mallia, vaan tuomaan ammattilaisille uusia näkökulmia osallisuuden tarkasteluun lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa (Shier 2001). Shierin mallia onkin käytetty apuna lasten osallisuuden tarkastelussa esimerkiksi päiväkodissa (ks. Venninen, Leinonen & Ojala 2010).

Shier (2001) on siis luonut mallin, jonka avulla voidaan esittää lasten osallisuuden ilmentymistä viidellä eri tasolla. Shier (2001) sanoo, että hänen mallinsa lasten osallisuudesta huomioi sen, että on olemassa paljon lapsia, joilla olisi

mielipiteitä asioista, mutta jotka eivät syystä tai toisesta saa kerrottua niitä heidän kanssaan työskenteleville aikuisille. Tällaisia syitä voivat esimerkiksi olla puutteelliset kommunikointikeinot, ujous tai aiemmat huonot kokemukset kuulukuksi tulemisesta. Shier (2001) korostaakin aikuisen positiivista toimintaa ja tukea, joka mahdollistaa kaikkien lasten mielipiteiden ja näkemysten ilmaisun.

Ensimmäisellä tasolla Shier (2001) korostaa lasten kuulluksi tulemistä. Aikuisen pitää kysyä itseltään, onko hän valmis työskentelemään siten, että myöskään yksittäisen lapsen kuulluksi tuleminen mahdollistuu (Shier 2001). Vasta kun kaikki työyhteisössä tai tiimissä ovat sitoutuneet lasten kuulemiseen, voidaan siirtyä toiselle osallisuuden tasolle, jolla lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä ja näkemyksensä (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 11).

Kolmannella lasten osallisuuden tasolla lasten mielipiteet otetaan huomioon. Shier (2001) korostaa, että vasta tällä tasolla päästään toteuttamaan Lasten oikeuksien sopimuksen 12. artiklaa, jonka mukaan lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä häntä koskevissa asioissa (YK 1989). Lapsen mielipiteen huomioiminen ei tarkoita sitä, että aikuinen toimisi aina kuten lapsi tahtoo, mutta aikuisen tulisi perustella lapselle, miten lasten näkemykset toteutetaan käytännössä. (Shier 2001.) Lapset siis tulevat tietoisiksi siitä, että heidän mielipiteensä, jonka he ilmaisivat aikuiselle, ovat vaikuttaneet toimintaan.

Neljännellä osallisuuden tasolla lapset pääsevät mukaan päätöksentekoprosessiin. Aikuiset jakavat valtaansa lapsille, mutta kantavat yhä päätösten tuoman vastuun. Tällä tasolla aikuiset ja lapset pohtivat yhdessä päätettävää asiaa, niin että aikuiset ottavat lasten näkemykset huomioon ja tukevat lapsia ilmaisemaan niitä. Ollessaan mukana päätöksenteossa lapset oppivat myös kantamaan vastuuta sekä toimimaan demokraattisesti ja empaattisesti. (Shier 2001; Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 11.)

Viimeisellä lasten osallisuuden mallin tasolla korostuu Shierin (2001) mukaan lasten ja aikuisen välinen vallan ja vastuun jakautuminen päätöksenteossa. Tämä erottaa neljännen ja viidennen tason toisistaan. Ero näiden tasojen välillä on kuitenkin tulkinnanvarainen. Toteuttaakseen lasten osallisuutta tällä tasolla aikuisten on luovuttava vallastaan ja jaettava sitä lasten kanssa. Tällöin aikuiset

ja lapset kantavat vastuun yhdessä tehdyistä päätöksistä. (Shier 2001; Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 12.)

Siinä missä on alettu puhumaan lapsen osallisuudesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa häntä koskeviin asioihin (esimerkiksi oman oppimissuunnitelmansa laadintaan), on haluttu myös vahvistaa huoltajien osallisuutta ja yhteistyötä ammattilaisten kanssa koulutuksellisissa asioissa (ks. Cavendish & Connor 2018; Park 2008; Zeitlin & Curcic 2014). Epstein (2010) kiteyttääkin hyvin ajatuksen yhteistyöstä: jos opettajat näkevät lapsen lapsena, eivätkä vain koulua käyvänä oppilaana, he helpommin ajattelevat perheen olevan yhteistyössä tukemassa lapsen oppimista ja kehitystä koulusta erillisen toimijuuden sijaan. Seuraavaksi esittelen Epsteinin (2010) jaottelemaa erilaisia huoltajien osallisuuden ilmentymiä.

Epstein (2010) on määritellyt huoltajien osallisuutta kuuden eri tavan kautta. Vanhemmuuden tukemisen tavassa ammattilaiset tukevat vanhemmuutta, ja jolloin tarkoituksena on auttaa kaikkia perheitä luomaan lapsen oppimista tukeva kotiympäristö. Toinen huoltajien osallisuuden tapa on tehokas vuorovaikutus ja kommunikointi kodin ja koulun välillä. Huoltajien osallisuus voi ilmentyä myös vanhempien antamana apuna tai tukena lapselle läksyissä tai muissa opiskeluun liittyvissä asioissa, kuten päätöksenteossa. Huoltajien osallisuus toteutuu myös silloin, kun vanhemmat otetaan mukaan koulussa tehtäviin päätöksiin, tai kun vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä pyritään varmistamaan antamalla tukea yhteisölle sekä vahvistamalla sen voimavaroja ja tarjottuja palveluita. Nämä tavat pyrkivät vahvistamaan koulun ja kodin yhteistä tehtävää, jonka tavoitteena on tukea oppilaan oppimista ja kehittymistä. (Epstein 2010.)

Lasten ja huoltajien osallisuudesta puhuttaessa on alettu puhumaan myös lasten ja huoltajien äänestä, sekä sen tavoittamisesta (Clark 2007). Myös lasten ja huoltajien äänen kirjaaminen erilaisiin dokumentteihin on herättänyt kiinnostusta viime aikoina tutkimuksessa. Äänen käsite on kuitenkin monimerkityksellinen. Ääni voidaan määritellä kielenkäyttäjän omaksi puheeksi (Helenius 2016), tai toisaalta äänellä voidaan viitata kielenkäyttäjän omaan näkemykseen totuudesta tai kielenkäyttäjän puheeseen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 122).

Äänen käsitteeseen liitetään usein myös intertekstuaalisuus eli tekstien välisyys, jolloin käytetty kieli on yhteydessä senhetkiseen sekä aiempiin kielenkäyttötilanteisiin (Helenius 2016; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 122). Tällöin ääni tarkoittaa jonkun toisen ääntä, joka näkyy henkilön omassa kielenkäytössä, kuten esimerkiksi hänen kirjoittamassa asiakirjassa, ”vieraana äänenä”. Kielen mikroton näkökulmasta äänellä tarkoitetaan näin ollen ilmiötä, jolloin kieleen tuodaan konkreettisesti, esimerkiksi referoiden, toinen ääni, joka luo suhteen uuteen tekstiin ja kielenkäyttötilanteeseen. Tätä voidaan kutsua myös moniäänisyydeksi, jolloin monesta eri lähteestä olevat äänet ovat osa kielenkäyttöä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 122–123.) Moniäänisyys edellyttää useiden kontekstien läsnäoloa (Kalliokoski 2005b, 34). Rahtu (2005, 284) kiteyttääkin moniäänisyyden monituottajuudeksi.

2.3 Lapsen osallisuus ja äänen kuuluminen pedagogisissa dokumenteissa

Kasvatuksessa ja opetuksessa ajatellaan nykyisin, että lapsi on toimija, ja että hänen pitäisi olla osallinen itseensä liittyvissä asioissa (Alasuutari 2014; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17). Tämän tulisi näkyä myös lapsesta tehtävässä dokumentaatiossa. Puhutaan ”lapselle annetusta äänestä” ja siitä, että lapsen näkökulma ja osallisuus pitää huomioida myös hänestä tai hänelle kirjoitettavissa asiakirjoissa. (Alanen 2009, 20–21; Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 73.)

Lapsen tulisi olla mukana laatimassa omaa oppimissuunnitelmaansa (Andreasson & Carlsson 2013). Lapsen oma kokemus on merkittävä, sillä mikään muu ulkopuolinen havainto ei pysty tuottamaan tätä tietoa (Thuneberg & Vainikainen 2015, 154). Lapsen osallisuus dokumenteissa ei kuitenkaan ole aina itsestäänselvyys (Cavendish, Connor & Redriker 2017), ja Alasuutarin ja Karilan (2009, 83; 2010) mukaan yksilöllisistä varhaiskasvatussuunnitelmista käy harvoin ilmi lapsen oma ääni. Thunebergin ja Vainikaisen (2015, 153) mukaan kouluikäisten lasten näkökulmaa saatetaan kysyä pedagogisissa dokumenteissa näennäisesti,

mutta useinkaan se ei kuulosta aidolta lapsien näkökulmalta, vaan aikuisen muokkaamalta tai sanelemalta. He myös huomasivat, että pienempien lasten ääni kuului pedagogisissa dokumenteissa nuorten ääntä huonommin (Thunberg & Vainikainen 2015, 153).

Davisin ja Watsonin (2000) mukaan vammaisilta lapsilta kielletään usein toimijuus ja heidän mielipiteensä ohitetaan. Jos lapsi käyttää kommunikoinnissaan muita keinoja kuin puhuttua kieltä, hänen äänensä jää myös helpommin kuulematta (Garth & Aroni 2003; Komulainen 2007). Puhe lapsen äänen kuulemisesta saattaa pelkistyäkin siihen, että ammattilaiset haluavat kuulla lapsia ja miettivät, miten saisivat sen onnistumaan. Vuorovaikutusta lapsen ja ammattilaisen välillä ohjaa ammattilaisen ajatus siitä, voiko lapsen ääntä ottaa huomioon lapsen ikä- ja kehitystasoon nähden. (Komulainen 2007.) Myös Mannion (2007) korostaa huomion kiinnittämistä vuorovaikutukseen lapsen ja aikuisen välillä, ettei lapsen ääni ja osallisuus muodostu näennäisesti tuotetuksi. Davis ja Watson (2000) rohkaisevatkin aikuisia toimimaan enemmän vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja opettelemaan tehokasta neuvottelua lasten kanssa.

Lapsen ääni saattaa myös erilaisissa dokumenteissa kadota lapsesta tehtyihin ja kirjattuihin havaintoihin, tai sekoittua jonkun muun tekemiin tulkintoihin lapsen tarpeista (Linnilä 2006, 156; Vehkakoski 2007). Alasuutari (2014) sekä Alasuutari, Markström ja Vallberg-Roth (2014, 73) huomasivat, että lapsen ääni ei pääse kuuluviin yksilöllisissä varhaiskasvatussuunnitelmissa, jos lapsen näkemys ei ollut samankaltainen päiväkodissa aikuisten sopimien asioiden kanssa. Alasuutari (2014) huomasi tutkimuksessaan, että lapsen ääni saattaa olla kirjattu lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, mutta lapsi ei kuitenkaan osallistunut itse varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun huoltajan ja varhaiskasvattajan kanssa. Lapsi saattaakin jäädä varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa tarkastelun kohteeksi, jolloin arvioidaan, miten lapsi sopeutuu päiväkodin käytäntöihin ja järjestykseen (Alasuutari & Alasuutari 2011, 40).

Lasta ei välttämättä aina nähdä aktiivisena toimijana hänestä tehdyissä dokumenteissa. Alasuutarin ja Karilan (2010) tutkimuksen mukaan lapset nähdään yksilöllisissä varhaiskasvatussuunnitelmissa aikuisten hoivan kohteena ja

riippuvaisina siitä. Lapset ovat myös usein aikuisten havainnoinnin kohteena, objekteina, eikä lapsia nähdä kokonaisina ihmisinä (Alasuutari & Karila 2010; Vehkakoski 2003, Vehkakoski 2007). Tämä mahdollistaa Linnilän (2006, 156) mukaan aikuisen aktiivisen roolin korostamisen, jolloin lapsen kehityksen ajatellaan olevan riippuvainen erityisesti ammattikasvattajien aktiivisuudesta ja ulkoapäin vaikuttamisesta. Linnilän (2006, 156) mukaan lapsesta kirjatuiissa dokumenteissa lapsen ominaisuudet asetetaan usein syyksi lapsen epäonnistumiseen, kun taas lapsen edistyminen nähdään yksinomaan ulkopuolisen intervention ansiona. Tukea saava lapsi saattaa saada pedagogisissa dokumenteissa suorastaan ”ongelmalapsen” position. Tällöin lapsesta kirjoitetaan, että hän olisi kyvytön tekemään sitä, mitä häneltä odotetaan. (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018.) Lapsen osallisuus ja äänen kuuluminen häntä koskevassa dokumentaatiossa näyttäisi jäävän silloin vähäiseksi, jos lasta ei lähtökohtaisesti nähdä edes aktiivisena toimijana elämässään.

Vaikka lapsen osallisuus ja hänen äänensä kuuluminen ei aina toteudu häntä koskevassa pedagogisessa dokumentaatiossa, sitä tulisi kehittää ja parantaa (Test ym. 2004) sekä lainsäädännöllisesti varmistaa vammaisten lasten oikeuksien toteutuminen (David & Watson 2000). Opettajien tulisi huomioida lapset paremmin, ja kehittää erilaisia tapoja huomioida lapsen ääntä paremmin oppimissuunnitelmia laadittaessa (ks. Cavendish, Connor & Redriker 2017; Davis & Watson 2000). Jos lapsen osallisuus koostuu dokumenteissa vain opettajan kanssa samaa mieltä olemisesta ja lapsen ongelmien kuvailusta, ei lapsen näkökulma vaikeuksiin koulukontekstissa pääse esille (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013). Toisaalta lasten oikeuksista puhuttaessa vaarana on, että ne peittävät lapsen tarpeet ja lasten tuen tarpeiden huomioiminen muodostuu pedagogisissa dokumenteissa toissijaiseksi (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013). Voidaankin todeta, että tutkimustietoa lasten osallisuudesta ja äänen kuulemisesta heitä koskevassa dokumentaatiossa tullaan tarvitsemaan lisää tulevaisuudessa (Blackwell & Rossetti 2014).

2.4 Huoltajien osallisuus ja äänen kuuluminen pedagogisissa dokumenteissa

Huoltajien osallisuus lapsensa koulutusta koskeviin asioihin on ollut kiinnostuksen kohteena jo parin vuosikymmenen ajan (Spann, Kohler & Soenksen 2003). Huoltajien osallisuuden ohella myös perhelähtöinen ajattelu on saanut erilaisia painotuksia eri maissa (Hujala, Turja, Gaspar, Veisson & Waniganayake 2009). Huoltajien mukaan pääsy ja osallisuus lasten yksilöllisiä oppimissuunnitelmia laadittaessa on haluttu varmistaa jossakin maissa jopa lainsäädännöllä (Perusopetuslaki 1998, 17a§; Zeitlin & Curcic 2014). Myös suomalaisessa koulujärjestelmässä korostetaan huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä lapsen oppimissuunnitelmaa laadittaessa, ja yhteistyön merkitys korostuu lapsen tuen tarpeiden lisääntyessä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 43; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62).

Huoltajien osallisuus lapsensa oppimissuunnitelmaprosessissa on tärkeää. Oppimissuunnitelman laadinta tarjoaa ideaalin tilanteen parantaa yhteistyötä huoltajien kanssa (Fish 2008). Huoltajat kokevat tärkeänä päästä jakamaan huoliaan opettajien kanssa, mutta haluaisivat parempaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä opettajan kanssa laadittaessa lapsen yksilöllistä oppimissuunnitelmaa (Zeitlin & Curcic 2014.) Toisaalta Spann, Kohlerin ja Soenksenin (2003) tutkimuksen mukaan huoltajat kertoivat olevansa kohtalaisen tyytyväisiä osallisuuteensa lapsen oppimissuunnitelmaprosessissa. Zeitlin ja Curcic (2014) kirjoittavat kuitenkin, että huoltajat haluaisivat aktiivisemmän roolin koko oppimissuunnitelmaprosessissa, ja toivoisivat tapaamisten olevan persoonallisempia ja tarkoituksenmukaisempia. Huoltajat myös toivoisivat, että heidän asiantuntijuutensa huomioitaisiin tasavertaisesti opettajan kanssa (Zeitlin & Curcic 2014). Cavendish, Connor ja Redriker (2017) rohkaisevatkin opettajia tutustumaan perheeseen jo ennen oppimissuunnitelman laatimista ja jakamaan lapsen oppimiseen liittyviä asioita. Vuoropuhelu huoltajien ja opettajien kesken on tärkeää, ja se tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää toisen näkökulmaa (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle 2004).

Aina huoltajan osallisuus ei pääse toteutumaan parhaalla mahdollisella tavalla (Brock & Edmunds 2010). Eroavaisuudet kulttuurisissa ja kielellisissä asioissa vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun vanhempien ja koulutusinstituutioiden välillä (Cheatham 2011; Salas 2004). Salaksen (2004) tutkimuksessa vieraskieliset äidit jopa kokivat, etteivät he tulleet kuulluksi, tai heidän ääntään ei ainakaan huomioitu tai kunnioitettu oppimissuunnitelmaprosesseissa. Ammatti-laisten tulee siis mahdollistaa huoltajien osallisuus huomioimalla huoltajien ja perheiden erilaiset taustat sekä järjestämällä puitteet niin, että huoltajien on mahdollista osallistua lastensa oppimissuunnitelmien laadintaan (ks. esim. Brock & Edmunds 2010; Cavendish & Connor 2018; Cheatham 2011).

Lapsen oppimissuunnitelman laatiminen saattaa olla huoltajalle jännittävä tapahtuma. Huoltajat ovatkin kuvailleet kokeneensa tilanteessa syyllisyyttä, häpeää, pelkoa ja kauhua. Huoltajat saattavat jopa kokea olevansa vastuussa lapsesta, joka ei sovi koulun asettamiin raameihin. (Cavendish & Connor 2018.) Tämän takia opettajien tulisi kiinnittää huomiota siihen, että ilmapiiri on myönteinen ja vanhemmat voivat kokea olevansa tasa-arvoisia opettajan kanssa. Positiivinen vuorovaikutus huoltajien ja opettajien välillä on lapsen etu. (Fish 2008.)

Valtaosa huoltajista toivoisi Zeitlinin ja Curcicin (2014) tutkimuksen mukaan sitä, että oppimissuunnitelma-asiakirja olisi huoltajaystävällisempi, eli helppolukuisempi ja -ymmärrettävämpi. Jotkut vanhemmat jopa kokivat asiakirjan hyödyttömänä ja ohjaavan opettajia tarkoituksettomaan vuoropuheluun vanhempien kanssa (Zeitlin & Curcic 2014). Asiakirjat eivät myöskään välttämättä aina tarjoa mahdollisuutta huoltajien aloitteille tai ehdotuksille, jotka koskisivat instituution käytäntöjä tai sen toimintaa yleisesti. Tällöin huoltajille muodostuu ensisijaisesti vastaajan rooli. (Alasuutari 2010, 184; Alasuutari & Alasuutari 2011, 40.) Huoltajien näkemykset voidaan myös kirjata muistiinpanojen kaltaisesti (Alasuutari 2010, 183), jolloin niiden voidaan ajatella jäävän heikoiksi dokumenteiksi, vaikka laadittavat asiakirjat saattaisivat lähtökohtaisesti ohjata huoltajan äänen kirjaamista niihin. Toisaalta lasten varhaiskasvatussuunnitelmat sisälsivät Alasuutarin (2010, 183–184) mukaan paljon huoltajan kirjauksia, jotka korostuivat erityisesti lapsen luonnetta ja kasvatuskäytäntöjä koskevissa kohdissa.

Myös Perusopetuslain (1998) mukaan huoltajaa on kuultava lapsen tukiprosessissa. Thunebergin ja Vainikaisen (2015, 155) tekemän selvityksen mukaan huoltajan ääntä ei kuulunut lainkaan yli kolmannessa pedagogisessa asiakirjassa muutoin kuin allekirjoituksen muodossa. Huoltajille saatettiin antaa puolesta näistä asiakirjoista yksittäinen tehtävä, kuten lapsen läksyjen seuranta kotona. Eniten huoltajien osallisuutta ilmensivät ne pedagogiset asiakirjat, joissa esiintyi huoltajien näkemyksiä, toiveita tai suunnitelmia. (Thuneberg & Vainikainen 2015, 155.) Edellä mainitut tavat ilmentävät osaltaan eräitä huoltajien osallisuuden tapoja (ks. Epstein 2010).

Thunebergin ja Vainikaisen (2015, 155) mukaan huoltajien näkemyksien kuuleminen pedagogisissa asiakirjoissa painottuu perusopetuksen loppuvaiheeseen. Myös Spann, Kohler ja Soenksen (2003) kertovat huoltajien raportoineen osallisuutensa lisääntyneen oppimissuunnitelmaprosessissa lapsen kasvaessa. Lapsen saama tuen tarve määrittelee Thunebergin ja Vainikaisen (2015) tutkimuksen mukaan sitä, miten huoltajan ääni pedagogisessa asiakirjassa näkyy. Niiden lasten, jotka saivat tukea yksittäisessä oppiaineessa kuten matematiikassa tai äidinkielessä, huoltajien äänet kuuluivat pedagogisissa asiakirjoissa. Sen sijaan autististen tai kehitysviiveisten lasten huoltajien äänet eivät kuuluneet, tai näkemyksiä ei ilmaistu lainkaan pedagogisissa asiakirjoissa. (Thuneberg & Vainikainen 2015, 155.)

Voidaan siis kysyä, miten aitoa yhteistyötä huoltajan ja ammattilaisen välillä on, ja kuinka vanhemman ääni todella kuuluu pedagogisissa asiakirjoissa, jos vanhemmat nähdään pelkästään tiedon antajina perheestä ja sen kasvatuskäytännöistä, tai vanhemman osallisuus rajautuu allekirjoitukseen (Alasuutari & Alasuutari 2011, 45; Thuneberg & Vainikainen 2015, 155). Yhtä kaikki, myös huoltajien osallisuutta oppimissuunnitelmien laadinnassa tulee edelleen kehittää (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013).

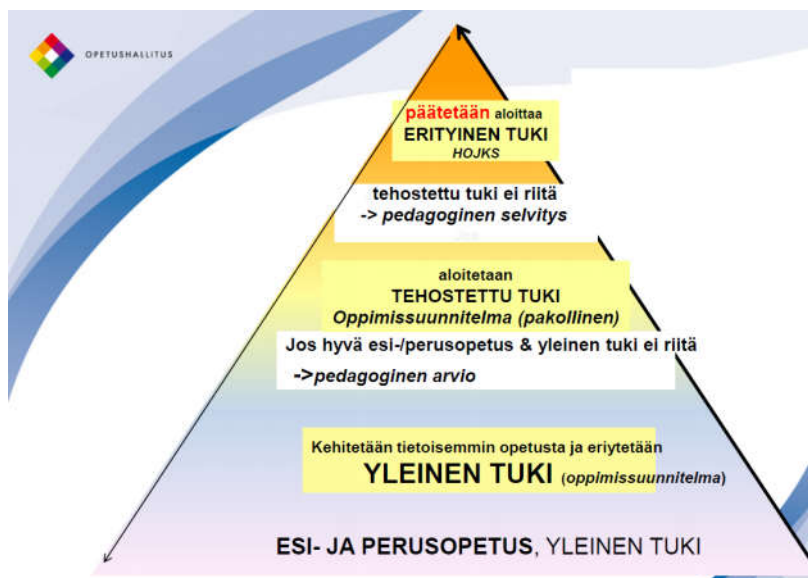
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkielmani aineiston, sekä kerron esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen dokumenteista tutkimusaineistona. Sen jälkeen kerron lyhyesti diskurssianalyysistä tutkimusmenetelmänä ja selostan aineiston analyysin etenemistä. Tämän luvun lopussa pohdin vielä tutkimuksen luotettavuutta sekä siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

3.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto koostui esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen dokumenteista, joita ovat oppimissuunnitelmat, pedagogiset arviot ja selvitykset sekä henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS:t). Kolmiportaisen tuen dokumenttien laatimista säätelee Perusopetuslaki (1998), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) (ks. kuvio 1). Osa tämän tutkimuksen aineistosta kerättiin kevään 2018 aikana, ja osa aineistosta saatiin valmiiksi kerättynä. Valmiina saatu aineisto oli kerätty vuosien 2015 – 2018 välisenä aikana.

Lapselle laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma viimeistään tehostetun tuen aikana perustuen pedagogiseen arvioon tehostetun tuen tarpeesta. Myös erityisen tuen aikana lapselle on tehtävä henkilökohtainen oppimissuunnitelma, ja sitä kutsutaankin henkilökohtaiseksi opetuksen järjestämistä koskevaksi suunnitelmaksi eli HOJKS:ksi. Erityisen tuen tarve on arvioitava lapsen saaman tehostetun tuen ja kokonaistilanteen perusteella moniammatillisena yhteistyönä. Erityisen tuen tarvetta arvioidaan pedagogisella selvityksellä, jota voidaan tarvittaessa täydentää psykologin tai lääkärin asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. (Perusopetuslaki 1998, 16a§, 17§.) Yhteistyö lapsen ja tämän huoltajien kanssa korostuu tuen aikana (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 45; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62).



KUVIO 1. Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa (Opetushallitus 2019).

Tämän tutkimuksen aineisto muodostui laajemmasta 125 esi- ja alkuopetuksen asiakirjan aineistosta sillä perusteella, että asiakirjassa piti olla kirjattuna lapsen tai huoltajan ääni. Tässä tutkimuksessa lapsen tai huoltajan äänellä piti myös olla kirjattuna jotakin asiasisältöä. Pelkkä kirjaus lapsen tai huoltajan kuulemisesta ei kuitenkaan riittänyt (esim. Huoltajaa kuultu xx.xx.2017), vaan asiakirjaan täytyi kirjata myös lapsen tai huoltajan näkemysten sisältö. Tällaisia asiakirjoja, joista löytyi lapsen tai huoltajan ääni ja jotka muodostivat lopullisen aineistoni, oli 38 (30% kaikista esi- ja alkuopetuksessa laadituista asiakirjoista).

	esiopetus	alkuopetus
oppimissuunnitelma, yleinen tuki	-	1
pedagoginen arvio	3	-
oppimissuunnitelma, tehostettu tuki	18	3
pedagoginen selvitys	2	-
HOJKS, erityinen tuki	3	8
YHTEENSÄ		38

TAULUKKO 1. Lopullisen aineiston asiakirjojen lukumäärät

Lasten ja huoltajien äänen kirjaukset vaihtelivat asiakirjoissa kahdesta sanasta useampiin virkkeisiin. Samasta asiakirjasta saattoi myös löytyä useampi viittaus lapsen tai huoltajan ääneen. Näin ollen lasten ja huoltajien äänen kirjauksia löytyi yhteensä 115.

Aineiston asiakirjoissa näkyvät kuntakohtaiset erot, vaikkakin niistä löytyy myös samankaltaisuuksia. Pedagogisiin arvioihin oli tyypillistä kirjata perustietojen lisäksi lapsen kasvun ja oppimisen tilanne kokonaisuutena. Vaihtelua asiakirjojen välillä oli kuitenkin siinä, tuotiinko niissä myös lapsen vahvuudet esiin, vai keskityttiinkö asiakirjassa enemmän tuen tarpeisiin, jotka ammattilainen oli havainnut. Pedagogisissa arvioissa oli tyypillistä myös kirjoittaa lapsen eri taidoista (esimerkiksi sosiaaliset taidot, työskentelytaidot tai oppimisvalmiudet) omissa osioissa. Pedagogisissa arvioissa kerrottiin myös lapsen saama yleinen tuki ja arvio siitä, miten tehostettu tuki tulisi jatkossa järjestää. Lapsen tai huoltajan ääneen viittaaminen oli erittäin vähäistä, ja se ilmeni lähinnä yksittäisenä lapsen mielentilan kuvaamisena tai esiopetuksen tai koulun ulkopuolisen toiminnan kuvaamisena.

Tyypillistä oppimissuunnitelmille tehostetun tuen vaiheessa oli kysyä lapsen vahvuuksia ja mielenkiinnon kohteita, oppimisvalmiuksia ja tuen tarpeita, ja näissä kohdissa myös viitattiin lapsen tai huoltajan ääneen. Lasten tai huoltajien ääneen viitattiin myös kohdissa, joissa kysyttiin erikseen huoltajien tai lapsen ajatuksia tai toiveita lukuvuodelle, kysyttiin lapsen toiminnasta kotona ja siellä toteutuneista tukikeinoista tai pyydettiin huoltajilta yleistä kuvausta lapsesta. Lapsen tai huoltajan ääneen saatettiin samoin viitata kohdissa, jotka käsittelivät tuen tarvetta, tai hakeutumista ulkopuolisten palveluiden piiriin. Lapsen ääneen viitattiin itsearviointi-kohdassa niukasti, jos sellainen kohta oppimissuunnitelmalomakkeesta ylipäätään löytyi.

Pedagogisia selvityksiä oli aineiston asiakirjoina vain muutamia, ja ne kaikki olivat esiopetuksen pedagogisia selvityksiä. Yhteistä niille oli kuvata lapsen kokonaistilannetta, sekä oppimisvalmiuksia että erityistarpeita. Asiakirjat sisälsivät myös osiot, joissa arvioitiin tehostetun tuen vaikutusta. Lapsen tai huoltajan ääneen viitattiin näissäkin niukasti; lapsen ääneen viitattiin mielentilan

kuvaamisen avulla ja huoltajan ääneen esiopetuksen ulkopuolisen toiminnan kuvaamisen kautta.

HOJKS-asiakirjoille oli tyypillistä se, että niissä tarkasteltiin lapsen opetuksen ja tukitoimien järjestämistä vaihtelevin alaotsikoin. Vaihtelua oli myös siinä, kuinka tarkasti asiakirjaan oli kirjattu esimerkiksi pedagogisia ratkaisuja tai lapsen yksilöllisiä tavoitteita ja opetuksen keskeisiä sisältöjä. Osassa lomakkeista oli erikseen myös huomioitu oppilaan oma näkemys tavoitteistaan ja kiinnostuksen kohteistaan, kun taas osassa lomakkeista kohta puuttui kokonaan. Arviointi ja seuranta osiosta löytyi sen sijaan kohta lapsen itsearviointille, joissa lapsen ääneen viitattiin vaihtelevasti. Huoltajan ääneen viittaaminen oli erittäin vähäistä HOJKS-asiakirjassa, ja silloinkin huoltajan ääni kuvaili lapsen toimintaa.

3.2 Aineiston analyysi

Tämä tutkimus edustaa diskurssintutkimusta, jossa ollaan kiinnostuneita kielen käytöstä ja sen tutkimisesta. Diskurssintutkimus keskittyy tutkimaan, miten merkityksiä rakennetaan sosiaalisesti ja kielellisesti arjessa toimittaessa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 24–25; 28.) Diskurssianalyysin perusolettamus on, että ihmisten puheella tehdään erilaisia asioita ja sitä käytetään erilaisiin tarkoituksiin. Näitä puheen funktioita eli tehtäviä ja seurauksia etsitään diskurssianalyysissä erilaisten kielellisten piirteiden perusteella. (Potter & Wetherell 1989, 168.)

Diskurssintutkimuksessa korostuu kontekstin merkitys. Kontekstilla tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikkia niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat merkityksen muodostumiseen sekä mahdollistavat että rajaavat merkitysten tulkitsemista. Diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita siitä, miten toimijat tekevät ymmärrettäväksi asioita omalla kielenkäytöllään. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 30; 140–141; 161; Suoninen 2006, 18.) Diskurssianalyysi sopi tämän tutkielman analyysimenetelmäksi, koska tässä tutkielmassa oltiin kiinnostuneita nimenomaan siitä, miten lasten ja huoltajien ääni ilmeni esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen

tuen dokumenteissa ja millaisia funktioita näille äänille muodostui tuen asiakirjoissa.

Aloitin analyysin tutustumalla kaikkiin kerättyihin esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoihin ja lukemalla ne useampaan kertaan kokonaisuudessaan läpi. Tutkimuksen aineistoksi rajasin ne asiakirjat, joissa oli jokin viittaus lasten tai huoltajien äänen. Aineiston ulkopuolelle rajasin kaikki ne asiakirjat, jotka eivät sisältäneet mitään kirjausta lasten tai huoltajien äänestä, vaikka oppimissuunnitelmalomakkeessa lasten tai huoltajien ääntä olisikin kysytty.

Seuraavaksi luin useaan kertaan läpi ne asiakirjat, joissa kuului lapsen tai huoltajan ääni. Keräsin näistä asiakirjoista kaikki lapsen tai huoltajan ääneen liittyvät kirjaukset omaksi tiedostokseen. Kirjauksia lapsen tai huoltajan äänestä kertyi asiakirjoista yhteensä 115, joita sitten aloin ryhmitellä erilaisiin ryhmiin äänen viittaamisen perusteella (ks. esim. Mäntynen 2005, 268–277; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 125).

Lapsen tai huoltajan äänen suoran ja epäsuoran viittaamisen tapa löytyi asiakirjoista melko helposti, sillä niissä lapsen tai huoltajan ääntä oli joko suoraan lainattu tai selkeästi referoitu. Aloin ryhmitellä kirjauksia nyt näiden kahden löydetyn tavan mukaan. Silti aineistossa oli vielä paljon kirjauksia, joissa lapsen tai huoltajan ääneen ei viitattu suorasti tai epäsuorasti. Luin kirjauksia uudestaan läpi, ja vähitellen huomasin, että lapsen tai huoltajan ääneen viitattiin myös olotilojen kautta (esim. mistä lapsi tai huoltaja pitää). Tätä kolmatta tapaa viitata lapsen tai huoltajan ääneen päädyin nimittämään mielentilojen kuvaamiseksi. Kirjauksia jäi kuitenkin vielä kolmannen viittaamisen tavankin ulkopuolelle, joten jälleen kerran luin läpi ne lasten ja huoltajien äänen kirjaukset, jotka eivät olleet sopineet aiempiin äänen viittaamisen tapoihin. Lopulta huomasin, että näitä kirjauksia yhdisti esiopetuksen tai koulun ulkopuolinen konteksti, ja niinpä nimitin tämän viittaamisen tavan esiopetuksen ja koulun ulkopuolisen toiminnan kuvaukseksi. Lopuksi tarkistin vielä kaikki kirjaukset lasten ja huoltajien äänistä, ja jokainen niistä sopi johonkin löydettyyn viittaamisen tapaan, joita olivat siis suora lainaaminen, epäsuora lainaaminen, mielentilojen kuvaaminen sekä esiopetuksen ja koulun ulkopuolisen toiminnan kuvaaminen.

Toista tutkimuskysymystä kirjaamisen funktioista lähdin lähestymään siten, että luin taas useamman kerran läpi kirjaukset lasten ja huoltajien äänestä. Tällöin huomasin, että useassa kirjauksessa kerrotaan lapsen toiminnasta kotona tai kuvataan lapselle mieluisia asioita. Aloin ryhmitellä tähän funktioon sopivia kirjauksia yhteen, ja päädyin nimittämään tätä funktiota lapsituntemuksen lisäämiseksi, koska lapsen tai huoltajan äänen tavoitteena oli kertoa jotakin uutta tietoa lapsesta tai tämän toiminnasta. Muutamissa kirjauksissa toistui huoltajan vahva kommentti johonkin asiaan, ja siksi päädyin nimittämään toista funktiota huoltajan kuulemisen osoittamiseksi. Kolmas funktio, opettajan toiminnan vahvistaminen, löytyi, kun yhdistin kaikki ne lapsen ja huoltajan äänet, joissa pyrittiin jollain tapaa vahvistamaan ja perustelemaan pedagogisia menetelmiä ja tapoja. Lopuksi ryhmittelin vielä omaksi ryhmäkseen kirjaukset, joissa lapsen tai perheen kanssa sovittiin yhdessä asioita tai tavoitteita. Tämän funktion nimesin yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitouttamisen funktioksi, koska lapsen tai huoltajan äänen kirjaamisen tarkoituksena oli varmistaa yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitoutuminen yhdessä opettajan kanssa. Funktioiden nimeämisen jälkeen luin vielä kaikki kirjaukset läpi varmistaen, että jokaiselle lapsen tai huoltajan äänelle oli löytynyt jokin funktio. Koska näin oli, ryhmittely säilyi seuraavan neljän funktion jaottelussa: lapsituntemuksen lisääminen, huoltajan kuulemisen osoittaminen, opettajan toiminnan vahvistaminen sekä yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitouttaminen.

3.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuksessa puhutaan luonnollisesta aineistosta, kun tutkija ei ole vaikuttanut aineiston syntyyn (Juhila & Suoninen 2016, 448). Diskurssianalyysissä suositetaan Juhilan ja Suonisen (2016, 448) mukaan luonnollisia aineistoja, koska silloin tavoitetaan tilanteisiin ja kielenkäyttöön liittyvä sävykykyys, joka on mukana aineistossa, muttei kartoitettavissa tilanteen ulkopuolelta. Tämän tutkimuksen luonnollinen aineisto koostui esi- ja alkuopetuksen pedagogisista asiakirjoista, jotka oli laadittu ennen tutkimukseni alkua, ja siten en ole vaikuttanut

asiakirjojen laadintaan tutkijana. Aineistossa pedagogiset asiakirjat olivat yksittäisen lapsen dokumentteja, ja vain muutamassa asiakirjassa oli havaittavissa jatkumo saman lapsen kohdalla siirryttäessä luokka-asteelta tai tuen portaalta seuraavalle.

Tutkimuksen aineisto oli kerätty useammalta eri paikkakunnalta ympäri Suomen niin päiväkotien esiopetuksesta kuin koulujen alkuopetuksesta. Asiakirjoilla oli useita eri kirjaajia, ja heidän ammattinimikkeensä asiakirjoissa olivat lastentarhanopettaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja, luokanopettaja, erityisluokanopettaja sekä laaja-alainen erityisopettaja. Lisäksi aineisto koostui hyvin tuoreista ja korkeintaan muutaman vuoden vanhoista kolmiportaisen tuen asiakirjoista, joten voidaan olettaa, että aineisto kuvaa hyvin pedagogisten asiakirjojen nykyisiä kirjaamiskäytänteitä. Tämä lisää tutkimuksen siirrettävyyttä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 138).

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pyrkiä arvioimaan myös aineiston riittävyyden avulla. Diskurssianalyysin yhtenä varjopuolena voidaan pitää aineiston analyysin työläyttä, ja sitä että aineiston laajuutta tai määrää on mahdoton määrittää etukäteen. Uuden tiedon tuottaminen verrattain tutuista ilmiöistä mahdollistuu usein paremmin, jos pyritään sanomaan vähästä paljon kuin paljosta vähän. (Juhila & Suoninen 2016, 453.) Diskurssianalyysissä voi olla Juhilan ja Suonisen (2016, 453) mukaan hyödyllistä erottaa laajemmasta aineistosta tietyt tapaukset, jotka valikoituvat tutkimusprosessin aikana analyysin fokukseen. Näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa, kun laajemmasta asiakirja-aineistosta valittiin ne asiakirjat, joihin oli kirjattu lapsen tai huoltajan näkemyksiä.

Aineiston riittävyyttä tarkasteltaessa voidaan puhua myös saturaatiosta. Kun aineisto alkaa toistaa itseään, eivätkä tiedonantajat tuota enää mitään uutta tietoa tutkimuskysymysten kannalta, puhutaan saturaatiosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Tässä tutkimuksessa aineistosta löytyneet lasten ja huoltajien äänen viittaamisen tavat sekä äänien funktiot alkoivat toistua samanlaisina, joten aineistoa voidaan pitää riittävänä. Aineisto koostui myös sekä esi- että alkuopetuksen asiakirjoista, jolloin voidaan todeta aineiston olleen kattava suhteessa tutkimuskysymykseen.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla itsellään on merkittävä rooli, ja hän joutuu tutkimuksen aikana tekemään monia valintoja, jotka vaikuttavat tutkimuksen kulkuun (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 123). Koska laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tarkka selostus tutkimuksen eri vaiheista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232), olen pyrkinyt kuvaamaan toimintaani tutkijana tutkimuksen eri vaiheissa mahdollisimman tarkasti. Myös tekemiäni valintoja sekä rajoituksia olen pyrkinyt perustelemaan lukijalle. Kokemattomuuteni tutkijana on saattanut vaikuttaa tutkimukseni luotettavuuteen huolimatta ohjaajaltani saamasta ohjauksesta ja palautteesta, sekä pyrkimyksestäni huolellisuuteen ja rehellisyyteen koko tutkimukseni aikana.

Diskurssianalyysissä tutkijan ohella myös lukijat ovat kielenkäytön ja vuorovaikutuksen ammattilaisia ja heillä on oikeus tehdä tulkintoja aineistosta (Juhila & Suoninen 2016, 447). Analyysissä tekemäni havainnot olen pyrkinyt pitämään kiinni aineistossa, ja aineistoesimerkkien kautta olen pyrkinyt perustelemaan lukijalle tekemiäni havaintoja ja tulkintoja. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointia helpottaa, jos lukija pääsee itse tutustumaan aineistoesimerkkeihin ja tutkijan siitä tekemiin havaintoihin ja tulkintoihin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232-233). Tarkastelin aineistoa analyysivaiheessa systemaattisesti ja valikoimattomasti. Aineiston ryhmittely oli myös kattava, sillä yhtäkään lasten tai huoltajien äänen kirjausta ei jäänyt ryhmittelyyn ulkopuolelle.

On hyvä myös huomata, että tämä tutkimus itsessään on osallinen sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Tutkija on yksi toimintaan osallistujista, joka on tehnyt valintoja, kuten mitä aineistoesimerkkejä valitsee, mitä sanoja sieltä poimii ja miten niitä yhdistelee analyysissään. (Juhila 2016, 441-443.) Olen siis tutkijana ja kielenkäyttäjänä vaikuttanut osaltani siihen, millaisia tuloksia kielen avulla on aineistosta tuotettu, ja millaisia funktioita lasten ja huoltajien äänelle aineistossa on rakentunut.

Hyvää tieteellistä käytäntöä koskevat ohjeistukset (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012) ohjaavat tutkimuksen tekemistä ja tutkijan toimintaa. Tutkimusaineiston kerääminen, käsitteleminen ja asianmukainen arkistointi liittyvät tiedon luotettavuuteen ja tarkistettavuuteen (Kuula 2011, 24). Tutkimusaineiston

kerääminen omalta kohdaltani alkoi sillä, että hain tutkimuslupaa kirjallisesti erään kunnan varhaiskasvatuspäälliköltä. Kun olin häneltä luvan saanut, lähestyin esiopetuksesta vastaavia opettajia ja pyysin heidän suostumustaan antaa aineistoksi heidän kirjoittamiaan asiakirjoja, mikäli tämä sopisi huoltajille. Esiopettajien osallistuminen oli myös täysin vapaaehtoista. Heille ei koitunut minkäänlaisia palkintoja tai sanktioita, eikä esimies velvoittanut heitä osallistumaan tutkimukseeni. Sosiaalista painetta ei myöskään päässyt syntymään, koska esiopettajat eivät tienneet, keneltä muilta kaupungin esiopettajilta olin pyytänyt lupaa aineiston keräämiseen.

Kun kaikki esiopetuksesta vastaavat opettajat antoivat luvan omasta puolestaan, lähestyin huoltajia pyytämällä heiltä kirjallista suostumusta tutkimukseen. Informoidussa suostumuksessa esittelin huoltajille tutkimuksen tarkoituksen, ja pyysin heidän lupaansa käyttää lapsensa asiakirjoja tutkimusaineistona omassa tutkimuksessani ja osana ”Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja alkuopetuksessa” -tutkimushanketta. Huoltajille tehtiin selväksi, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja sen voi peruuttaa missä tahansa tutkimuksen vaihetta (ks. Kuula 2011, 107; Stakes 2005). Huoltajille tai heidän lapsilleen ei seurannut palkkioita tutkimukseen osallistumisesta, eikä tutkimukseen osallistumattomuudesta aiheutunut huoltajille tai heidän lapsilleen seuraamuksia tai sanktioita. Lainsäädännöllisesti lapset kuuluvat suojeltaviin erityisryhmiin, joilla ei ole täysimääräistä itsemääräämisoikeutta päättää tutkimukseen osallistumisestaan (Kuula 2011, 147). Tässä tutkimuksessa lapsilta itseltään ei kysytty lupaa käyttää tutkimuksen aineistona heidän henkilökohtaisia asiakirjojaan, vaan suostumuksen asiakirjojen käytölle tutkimusaineistona antoivat lapsen huoltajat (ks. Kuula 2011, 147).

Hyvän tieteellisen käytännön mukainen tutkimus on rehellistä ja huolellista, ja tutkimus on tarkasti suunniteltua, toteutettua ja raportoitua (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Jokaisen tutkijan tulee noudattaa tietosuojalainsäädäntöä, ja huolehtia ettei tutkittavien yksityisyyden suoja loukata (Kuula 2011, 77). Tein aineistolleni aineiston keräämisen jälkeen pseudonymisoinnin, jolla tarkoitetaan, ettei henkilötietoja voi enää yhdistää tiettyyn henkilöön ilman

lisätietoja (Tietosuojavaltuutetun toimisto 2019). Poistin aineistosta siis suorat tunnistetiedot, ja anonymisoin aineistoni. Aineistoesimerkkien nimet tulostukseni ovat myös pseudonimiä, eikä lyhyiden esimerkkien perusteella voida saada tietoa lapsen mahdollisista oppimisen tai käyttäytymisen haasteista.

Olen pyrkinyt rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen koko tutkimusprosessini ajan. Olen suhtautunut aineistoon ja siinä läsnäoleviin henkilöihin kunnioittavasti aineistoa anonymisoidessani, käsitellessäni, analysoidessani ja tuloksia raportoidessani. Allekirjoitin ennen tutkimukseni alkua vaitiolosuhtouksen Jyväskylän yliopiston kanssa, jossa sitouduin ehdottomaan vaitioloon asiakirja-aineiston käsittelyssä, asianmukaisessa säilytyksessä ja hävittämisessä tutkimuksen jälkeen, sekä huolehtimaan tutkimusaineistossa esiintyneiden henkilöiden tai paikkakuntien tunnistamattomuudesta missään tutkimuksen vaiheessa ja sitouduin toimimaan silloin lainsäädännön mukaan (ks. Henkilötietolaki 1999).

Eettiset valinnat ja päätökset ovat mukana koko tutkimuksen ajan aina aiheen valinnasta tutkimusten tulosten pohdintaan saakka (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 24; Kuula 2011, 26). Olen tutkimukseni aikana joutunut pohtimaan omaa suhtautumistani tutkimukseni aiheita kohtaan ja koko tutkijana olemiseen. Vaikka aineistoni koostui lasten henkilökohtaisista asiakirjoista, ei tarkoitukseni ollut selvittää yksittäisten lasten tai huoltajien äänen kirjaamisen tapaa, vaan pyrkiä saamaan tietoa yleisesti opettajien kirjaamistavoista. Vaikka nostan tulostai pohdinta-luvuissa kriittisiäkin näkökulmia kirjaamiskäytännöistä ja siitä, miten lasten ja huoltajien äänet näkyvät kolmiportaisen tuen asiakirjoissa, pyrkimyksenäni on ennen kaikkea kehittää kirjaamiskäytäntöjä ja kunnioittaa samalla tutkimuksen osallistujien toimintaa ja osaamista. Kaikkien ihmisarvon kunnioittaminen onkin tutkimuseettisten normien keskeinen lähtökohta (Kuula 2011, 60).

4 TULOKSET

Tässä luvussa erittelen lapsen ja huoltajan äänen näkymistä ja ääneen viittaamisen tapoja esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Lisäksi tarkastelen, millaisia funktioita lasten ja huoltajien ääni saa näissä dokumenteissa. Kaikki esimerkeissä esitetyt nimet ovat pseudonimiä.

4.1 Lapsen ja huoltajien äänen viittaamisen tavat

Lapsen ja huoltajan ääneen viitataan esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa neljällä eri tavalla. Nämä tavat ovat suora lainaaminen, epäsuora lainaaminen, mielentilojen ja toiminnan kuvaaminen sekä päiväkodin ja koulun ulkopuolisen toiminnan kuvaaminen. Seuraavissa alaluvuissa tutustutaan tarkemmin näihin äänen viittaamisen tapoihin.

4.1.1 Suora lainaaminen

Lapsen tai huoltajan äänen suorassa lainaamisessa kirjoittaja esittää tarkasti ja sellaisenaan sen, mitä lapsi tai huoltaja on sanonut. Kirjoittaja ei siis poista tai lisää sanottuun mitään, vaan pyrkii ilmaisemaan asian niin kuin alkuperäisessä puhetilanteessa (Korhonen 2009). Suoraa lainaamista esiintyi 27%:ssa lasten ja huoltajien lausumia. Seuraavaksi esitän, miten eri tavoin lapsen ääntä on suoraan lainattu esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Lapsen äänen kirjaaminen suoralla lainaamisella näkyy pääosin asiakirjojen kohdissa, joissa kysytään lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita, lapsen ajatuksia tulevalle lukuvuodelle, tai oppilaan itsearviointia ja kokemusta tehostetusta tuesta.

Esimerkki 1

”Tykkään tavuista ja laskuista, kun aikuinen auttaa. Tykkään saduista, piirtämisestä, askarteluista, luistelusta.” (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen aikana, esiopetus)

Esimerkki 2

Marcon ajatuksia: On kiva leikkiä Heikin kanssa, retkellä löysin sienet, satu on ihan kiva. Haluaisin maalata. (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen aikana, esiopetus)

Suora lainaaminen ilmenee esimerkissä 1 siinä, että lapsen ääni on kirjoitettu yksikön ensimmäisessä persoonassa, eli minämuodossa. Lapsen ääni on esimerkissä 1 lainausmerkeissä, mikä vahvistaa käsitystä, että kyseessä on todella lapsen ääni ja se on kirjattu, kuten lapsi on sen sanonut. Esimerkissä 2 puolestaan kuvaus liitetään lapsen sanomaksi johdantelevalla lausumalla ”Marcon ajatuksia” ja lausumaa seuraavalla kaksoispisteellä. Esimerkissä 2 on myös puhekielisyydelle ominaisia piirteitä, kuten ilmaisu ”ihan kiva”. Samoin esimerkissä näkyy lapselle ominaisia kerronnan piirteitä, kuten lapsen oman toiminnan kertominen ja kuvaileminen, sekä asioiden toisiinsa liittymättömyys; puhe onkin sidoksissa tilanteeseen enemmän kuin kirjoitettu kieli (Hakulinen 2003). Seuraavassa esimerkissä 3 puolestaan lapsen suora lainaaminen näkyy kohdassa, jossa voidaan tulkita opettajan kysyneen lapselta kysymyksen, johon lapsi on vastannut.

Esimerkki 3

2. ”Että me opitaan laskemaan, että pärjää aikuisena. Lukemaan ja Kirjoittamaan oppiminen.” (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen vaiheessa, toinen luokka)

Esimerkki 3 alkaa numerolla 2, mikä viittaa siihen, että kyseessä on lapsen vastaus aikuisen esittämään kysymykseen. Myös luettelomaisuus lapsen kuvauksessa viittaa kysytyyn asiaan vastaamiseen asiakirjan kohdassa, jossa pyydetään oppilaan itsearviointia ja kokemusta tehostetusta tuesta. Lapsen vastaus esitettyyn kysymykseen on kirjattu lainausmerkkeihin suoran lainaamisen tavoin. Lisäksi suora lainaaminen ilmenee monikon ensimmäisen persoonan eli me-muodon käytön lisäksi puhekielisinä ilmauksina. Esimerkiksi verbit eivät ole oikeassa taivutusmuodossa, ja lauseiden välissä käytetään että-konjunktia.

Kun esimerkeissä 1-3 lapsen äänen suora lainaaminen oli merkitty selkeästi joko lainausmerkkien tai kaksoispisteen avulla, esiintyy asiakirjoissa myös tulkinnanvaraiseksi jäävää suoraa lainaamista.

Esimerkki 4

Osallistun rohkeammin tuokioilla (Piian ehdottama tavoite, ei osannut itse nimetä mitään tavoitteita). (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen vaiheessa, esiopetus)

Esimerkki 5

Keskittymiskyky on kehittynyt jonkin verran, vielä joskus "en jaks", "en halua". (HOJKS, ensimmäinen luokka)

Esimerkissä 4 yksikön ensimmäisen persoonan käyttö viittaa lapsen äänen suoraan lainaamiseen. Lainauksen tulkinnanvaraisuutta lisää kuitenkin se, että sulkeissa olevassa tekstissä lapsen ääneksi kirjatun tavoitteen kerrotaankin olevan aikuisen ideoima, vaikka se asiakirjaan on kirjattu suorana lapsen äänenä. Esimerkissä 5 puolestaan lainausmerkkien sisälle kuvatut ilmaisut viittaavat selkeästi lapsen ilmaisuihin tilanteissa, joissa keskittyminen on vaikeaa. Asiayhteydestä ei kuitenkaan ilmene, mihin asiaan tai asiayhteyteen lapsen lausumaksi kirjatut kiellot liittyvät.

Myös huoltajan äänen suoraa lainaamista esiintyy esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa, mutta vähemmän kuin lapsen äänen suoraa lainaamista. Huoltajan äänen suora lainaaminen näkyy asiakirjoissa erilaisena käsitelänä verrattuna asiakirjan muuhun tekstiin, jonka voidaan olettaa opettajan kirjoittaneen. Lisäksi huoltajan äänen suora lainaaminen voi esiintyä erillisenä liitteenä kohdissa, jotka on otsikoitu vanhempien täytettäväksi tai kuvaukseksi kotona. Kaikissa esimerkeissä huoltajien äänten suorasta lainaamisesta esitetään toiveita tulevalle lukuvuodelle tai kuvaillaan lapsen toimintaa.

Esimerkki 6

Lapseni suhtautuminen koulun aloittamiseen: Odottaa jo kovasti koulun alkamista, myönteisesti, positiivisesti. Toivon lapseni kohdalla huomioitavan seuraavaa: Luokka-avustaja hemiblegian vuoksi. Avustajan tulisi huomioida Henriä. (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen aikana, esiopetus)

Esimerkki 7

Saara osaa ottaa toiset lapset huomioon. hänellä on hyvät tavat ja on löytänyt paikkansa ryhmässä. oikean ja väärän erottaminen vielä hankalaa. osaa eskarin pelisäännöt. (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen aikana, esiopetus)

Esimerkissä 6 huoltajan ääntä on lainattu suoraan, mikä ilmenee lapseen viittaamisesta possessiivisuffiksin eli omistusliitteen ”-ni” avulla sekä oman toiveen kertomisesta verbin minämuodossa (VISK 2008, §95, §107). Samalla huoltaja on myös epäsuorasti lainannut lastaan kertoessaan lapsen suhtautumista koulun aloitukseen. Esimerkissä 7 olevan tekstin huoltaja on puolestaan oletetusti käsin kirjoittanut lapsensa toiminnasta esiopetuksen tehostetun tuen suunnitelmaan, sillä käsiala on erilainen kuin myöhemmin asiakirjassa. Teksti on tiiviisti kirjoitettu: virkkeistä puuttuu subjekti eli tekijä sekä verbi. Asiayhteydestä voidaan päätellä huoltajan edelleen puhuvan lapsestaan. Myös esimerkissä 7 näkyvä huoltajan ääni on asiakirjan kohdasta, joka selkeästi osoitetaan vanhemmille tai kodille, ja jossa pyydetään huoltajalta kuvausta lapsestaan.

4.1.2 Epäsuora lainaaminen

Epäsuorassa lainaamisessa lapsen tai huoltajan ääni esitetään asiakirjassa jonkun toisen kertomana. Tällöin lapsen tai huoltajan kerronnan sisältö tiivistetään virkkeeksi niin, että sen sisältö vastaa merkitykseltään, muttei sanavalinnoiltaan, alkuperäistä ilmaisua (Korhonen 2009). Epäsuoraa lainaamista esiintyi 9%:ssa lapsen ja huoltajan lausumia.

Esimerkki 8

Maija kertoo, että haluaisi oppia lukemaan kirjoja. (HOJKS, ensimmäinen luokka)

Esimerkissä 8 kirjoittaja esittää tarkasti lapsen toiveen sitoen sen osaksi omaa tekstiään. Lapsen ääni näkyy sivulauseessa ”haluaisi oppia lukemaan”, kun taas päälauseessa esitetään, kuka on kertonut tai ollut jotakin mieltä asiasta (ks. Kalliokoski 2005a, 226) ”Maija kertoo”. Poikkeuksena suoralle lainaamiselle, lapsen ääni on nyt kirjattu yksikön kolmannessa persoonassa, eli hän-muodossa. Esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen dokumenteissa lapsen epäsuoran äänen kirjaamisen tapa näkyy kohdissa, joissa kuvataan lapsen taitoja, oppimisen halua tai kiinnostuksen kohteita.

Kolmiportaisen tuen dokumenteissa ei esiinny kuin muutama epäsuora viittaaminen huoltajan ääneen. Nämä viittaukset liittyvät kohtiin, joissa laaditaan tavoitteita oppilaan oppimissuunnitelmaan, arvioidaan toteutunutta tukea tai mietitään oppilaan vahvuuksia, kiinnostuksen kohteita, oppimisvalmiuksia ja erityistarpeita.

Esimerkki 9

Äidin kertoman mukaan koulusta tulee iltapäivisin reipas poika, joka jaksaa oma-aloitteisesti tehdä läksyt, kun aiemmin tilanne oli aivan toinen. (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen aikana, ensimmäinen luokka)

Esimerkissä 9 huoltajan ääni esitetään epäsuorasti lainaten ja se tulee esille lauseenvastikkeessa ”kertoman mukaan” (VISK 2008, §121). Kirjoittaja siis esittää huoltajan havaintoja, ja sidostaa huoltajan kertomat asiat osaksi omaa tekstiään: ”äidin kertoman mukaan koulusta tulee iltapäivisin reipas poika, joka jaksaa”.

4.1.3 Mielentilojen kuvaaminen

Kolmas tapa kuvata lapsen tai huoltajan ääntä asiakirjoissa on heidän mielentilansa kuvaaminen. Tämä kuvaustapa on tulkinnanvarainen, sillä vaikka mielentilat liittyvät olennaisesti lapseen tai huoltajaan, kirjauksista ei käy ilmi lapsen tai huoltajan sanoittaneen mielentilaansa kirjatulla tavalla. Mielentilojen kuvaamista esiintyi 22%:ssa lapsen ja huoltajan lausumia.

Esimerkki 10

Pitää liikunnasta. (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen aikana, esiopetus)

Esimerkki 11

Marco nauttii älyllisistä haasteista ja onkin taitava esimerkiksi toteuttamaan annettuja tehtäviä metsäretkillä ja rakentamaan junarataa tai palikkamuodostelmaa mallista. (Pedagoginen arvio, esiopetus)

Esimerkki 12

Vanhemmat olleet tyytyväisiä. (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen aikana, esiopetus)

Esimerkeissä 10 lapsen mielentilaa kuvataan tulkinnanvaraisesti ”pitää liikunnasta”. Esimerkistä ei kuitenkaan ilmene, onko lapsi itse kertonut mielenkiinnon kohteistaan, vai perustuuko väittämä aikuisen havaintoihin lapsen toiminnasta. Myöskään esimerkissä 11 ei käy ilmi, millä perusteella Marcon kerrotaan nauttivan älyllisistä haasteista. Esimerkissä kuitenkin puretaan tarkemmin auki, miten älyllisistä haasteista nauttiminen ilmenee: ”onkin taitava esimerkiksi toteuttamaan annettuja tehtäviä” ja ”rakentamaan junarataa tai palikkamuodostelmaa mallista”. Esimerkissä 12 puolestaan tulee esille vanhempien mielentilan kuvaaminen lausumassa ”olleet tyytyväisiä”, mutta kirjauksesta ei ilmene tarkasti, mikä on johtanut vanhempien tyytyväisyyteen tai millä perusteella vanhempien tiedetään olevan tyytyväisiä. Kirjaus jää siis melko epämääräiseksi ja opettajalähdeksi.

Lapsen äänen kuvaaminen mielentilan kautta korostuu asiakirjojen lapsen vahvuuksia kuvaavissa osioissa. Huoltajan mielentilan kuvaaminen tulee

puolestaan aineistossa esille niukasti: vain yhteistyötä tai oppilaan vahvuuksia, kiinnostuksen kohteita, oppimisvalmiuksia ja erityistarpeita kysyvissä asiakirjojen osioissa.

4.1.4 Esiopetuksen tai koulun ulkopuolisen toiminnan kuvaaminen

Lapsen ja huoltajan ääneen viitataan aineistossa myös esiopetuksen ja koulun ulkopuolisen toiminnan kuvaamisen kautta. Koska toiminta tapahtuu esiopetuksen ja koulun ulkopuolella, voidaan tulkita lapsen tai huoltajan kertoneen asian, vaikka tätä ei erikseen asiakirjoissa mainita. Esiopetuksen tai koulun ulkopuolisen toiminnan kuvaus on siis todennäköisesti ammattilaisen kirjaamaa lapsen tai huoltajan kerronnan pohjalta. Esiopetuksen tai koulun ulkopuolisen toiminnan kuvaamista esiintyi 42%:ssa lapsen ja huoltajan lausumia.

Eniten esiopetuksen ja koulun ulkopuolisen toiminnan kuvaaminen liittyy aineistossa huoltajien tarjoamaan oppimisen tukeen kotona. Huoltajien tarjoama oppimisen tuki lapselle kotona tulee aineistossa esille esimerkiksi huoltajan toimintana, tietynlaisten pelien pelaamisena tai ylimääräisten tehtävien tekemisellä.

Esimerkki 13

Äiti on katsonut viittomia myös Internetistä Suvista. (HOJKS, toinen luokka)

Esimerkki 14

Veera on saanut tarvitsemansa tuen kotitehtäviin. (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen aikana, toinen luokka)

Esimerkki 13 liittyy huoltajien tarjoamaan oppimisen tukeen kotona. Esimerkissä äiti asemoidaan aktiiviseksi toimijaksi, joka ”on katsonut viittomia myös Internetistä”. Vaikka esimerkissä ei suoraan ilmene äidin ääntä, opettajan kirjaaman tiedon voidaan olettaa tulleen todennäköisesti joko äidiltä itseltään tai lapsen kautta. Esimerkki 14 liittyy myös huoltajien tarjoamaan oppimisen tukeen

kotona, mutta eroaa edellisestä esimerkistä siinä, että tässä esimerkissä opettaja arvioi kodin vastuulle suunniteltujen tukitoimien toteutumista. Koska kyseinen kohta on asiakirjassa osiossa ”opettajien arviointi”, voidaan kotia koskeva kuvaus tulkita esimerkiksi opettajan äänestä, jossa hän kuvailee joko lapsen tai huoltajan kautta saatua tietoa kotona tapahtuvasta läksyjen teossa auttamisesta.

4.2 Lapsen ja huoltajien äänen funktiot

Lapsen ja huoltajan äänelle muodostuu esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa neljä erilaista funktiota. Näitä ovat lapsituntemuksen vahvistaminen, huoltajan kannanotto, opettajan toiminnan vahvistaminen sekä yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitouttaminen. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin jokaisen näistä funktioista.

4.2.1 Lapsituntemuksen lisääminen

Lapsen tai huoltajan äänen funktioista lapsituntemuksen lisäämistä esiintyy asiakirjoissa määrällisesti eniten, sillä se esiintyy 78%:ssa lapsen ja huoltajan lausumia. Lapsituntemuksen lisäämisessä lapsen tai huoltajan ääni tuo lapsen tai hänen tilanteensa kuvaamiseen uutta tietoa, kuten esimerkissä 15.

Esimerkki 15 (-kuvaus lapsesta kotona)

Valtteri osallistuu kotona mielellään kaikkeen. Valtteri pelaa jalkapalloa ja potkii potkupyörällä. Valtteri harjoittelee hienomotorisia taitoja kotona vähän. (HOJKS, esiopetus)

Esimerkki 16

Äidin kertoman mukaan Ronja pystyy pitämään haluamastaan esineestä kovastikin kiinni niin halutessaan, mutta koulussa esim. köydenvetoleikissä omaa painovoimaa vasten itsensä vetäminen ei onnistunut.

Esimerkissä 16 huoltaja vahvistaa lapsituntemusta kertomalla lapsen osoittamasta köydenvetoleikistä kotona, mutta se on ristiriitainen opettajan

havaintojen kanssa. Esimerkissä käy äidin kertomana ilmi, että ”Ronja pystyy pitämään haluamastaan esineestä kovastikin kiinni niin halutessaan”. Sama ei kuitenkaan näkynyt koulussa köydenvetoleikissä, mikä todetaan myöhemmin kirjauksessa ”*mutta* koulussa --- ei onnistunut”. Käyttämällä *mutta*-konjuktiota (VISK 2008, §817) kirjauksessa tuodaan esille jotakin vastakkaista äidin kertomalle. Äidin kertoma kuitenkin täydentää koulussa tehtyjä havaintoja Ronjan taidoista ja lisää näin kaikkien osapuolten lapsituntemusta.

4.2.2 Huoltajan kuulemisen osoittaminen

Huoltajan ääni esiintyy asiakirjoissa myös kantaaottavana. Kun huoltajan äänen kuvaamisen funktiona on tuoda huoltajan kannanotto esiin, hänen näkemyksensä tuodaan asiakirjassa selkeästi voimakkaasti esille. Huoltajan kuulemisen osoittaminen esiintyy 10%:ssa lapsen ja huoltajan lausumissa.

Esimerkki 17

Äiti on sitä mieltä, että keskittymisen ja tarkkaavuuden pulmia pitäisi vielä tutkia. (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen aikana, ensimmäinen luokka)

Esimerkissä 17 tuodaan esille äidin epäsuoran lainaamisen kautta hänen näkemyksensä lapsen jatkotutkimustarpeesta. Ilmaisulla ”äiti on sitä mieltä” korostetaan nimenomaan äidin mielipidettä tästä asiasta. Pitäisi-verbin käyttö sivulauseessa ”keskittymisen ja tarkkaavuuden pulmia *pitäisi* vielä tutkia” ilmaisee asian välttämättömyyttä (VISK 2008, §496). Kun asiakirjoissa tuodaan esiin huoltajan kannanotto, kuvauksissa nimetään tyypillisesti äiti, huoltaja tai isä lauseen tekijäksi, mikä vahvistaa kyseessä olevan huoltajan kannanotto.

4.2.3 Opettajan toiminnan vahvistaminen

Asiakirjoissa on myös sellaisia lapsen ja huoltajan äänien kuvauksia, joilla halutaan vahvistaa opettajan toimintaa ja tämän tekemiä pedagogisia ratkaisuja.

Opettajan toiminnan vahvistaminen esiintyy 8%:ssa lapsen ja huoltajan lausumissa.

Esimerkki 18

Kimmon mielestä matematiikka ja käsityö ovat koulussa mukavia ja helppoja aineita. --- Rauhallisella paikalla istuminen (luokan perällä sermin kanssa) on ihan mukavaa. Dynairin käyttämisestä on Kimmon mielestä ollut hyötyä. (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen aikana, toinen luokka)

Esimerkissä 18 on lainattu lapsen ääntä epäsuorasti ”Kimmon mielestä”. Ilmaisulla esitetään lapsen kokeneen luokan perällä istumisen ”sermin kanssa” ihan ”mukavana” vaihtoehtona. Myös dynair-istuintyynyn käyttämisestä keskittymisen tukena oppitunneilla ”on Kimmon mielestä ollut hyötyä”. Opettajan suunnittelemaa pedagogisia keinoja keskittymisen tueksi ja niiden vaikuttavuutta perustellaan siis lapsen äänellä, johon viitataan epäsuorasti. Käytettäessä lapsen äänen kuvaamista vahvistamaan opettajan toimintaa kuvaukset sijaitsevat oppilaan itsearvioinnin osioissa.

Aineistossa esiintyy myös muutamia huoltajien äänen kuvauksia, joiden tarkoituksena on vahvistaa opettajan toimintaa.

Esimerkki 19

Niin äiti kuin opettajatkin olivat tyytyväisiä lukemisen opetteluun alkuun. (Oppimissuunnitelma tehostetun tuen vaiheessa, ensimmäinen luokka)

Esimerkissä 19 tuodaan esille sekä äidin että opettajien tyytyväisyys lukemisen opetteluun alkuun. Tätä vahvistetaan parikonjuktioin *niin – kuin* käytöllä (VISK 2008, §1096) ”*niin äiti kuin opettajatkin*”. Äidin ja opettajien mielentilan kuvaamisella ”*olivat tyytyväisiä*” vahvistetaan opettajan oikeaa toimintaa koulussa lapsen lukemaan opettelussa.

4.2.4 Yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitouttaminen

Yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitoutuminen tarkoittaa sitä, että lapsi tai huoltaja sitoutuu yhteisiin toimintaperiaatteisiin opettajan kanssa. Sitä ilmenee asiakirjoissa ainoastaan lapsen äänen kuvaamisessa, 4%:ssa lapsen lausumia.

Esimerkki 20

Yhdessä asetettu tavoite lukukaudelle on: ”Opin toimimaan ja työskentelemään itse” (HOJKS, toinen luokka)

Esimerkissä 20 tavoite ”Opin toimimaan ja työskentelemään itse” on lapsen oma tavoite lukukaudelle. Tästä kertoo sitaattien käyttäminen lapsen äänen suoran lainaamisen merkitsemiseksi sekä minämuodon käyttäminen. Lapsen omaa tavoitetta kuitenkin selvennetään ensin lausumalla ”yhdessä asetettu tavoite lukukaudelle”, mikä viittaa siihen, että lapsen lisäksi tavoitetta ovat olleet laatimassa myös muut ihmiset. Lapsen omaksi tavoitteeksi kirjatun lauseen ”*opin toimimaan ja työskentelemään itse*” funktiona on sitouttaa lapsi toimimaan yhteisten toimintaperiaatteiden mukaan, siten että lapsi lopulta kykenee toimimaan ja työskentelemään itsenäisesti ilman aikuisen apua.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, miten lasten ja huoltajien ääni ilmeni esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen dokumenteissa. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia funktioita lasten ja huoltajien äänet asiakirjoissa saivat. Seuraavaksi tarkastelen tiivistetysti tutkimuksen tuloksia ja esittelen niistä tekemiäni johtopäätöksiä. Lopuksi esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat lasten ja huoltajien äänen ilmenemistä, sekä äänien saamia funktioita esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen dokumenteissa. Tulokset osoittavat asiakirjoissa viitattavan lasten ja huoltajien äänen neljällä erilaisella tavalla: lainaamalla suoraan tai epäsuoraan lapsen tai huoltajan ääntä, kuvaamalla lapsen tai huoltajan mielentiloja sekä kuvaamalla esiopetuksen tai koulun ulkopuolista toimintaa. Lasten ja huoltajien äänille löytyi tässä tutkimuksessa neljä eri funktiota: lapsituntemuksen vahvistaminen, huoltajan kuulemisen osoittaminen, opettajan toiminnan vahvistaminen sekä yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitouttaminen.

Lasten ja huoltajien äänen kirjaaminen esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoihin oli tässä tutkimuksessa vähäistä: vain alle kolmanneksessa asiakirjoista oli kirjattu lasten tai huoltajien ääni, niin että heidän näkemyksiään kuvattiin asiakirjassa. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa erityisesti pienten lasten (Alasuutari & Karila 2009, 83; Heino 2009; Thuneberg & Vainikainen 2015, 152-153) tai tukea saavien lasten (Davis & Watson 2000) äänen kuuluminen heitä koskevissa dokumenteissa on osoittautunut vähäiseksi. Lisäksi tässä tutkimuksessa huoltajien osallisuus ja äänen kirjaaminen jäi melko vähäiseksi, ja samansuuntaisen tuloksen saivat myös Thuneberg ja Vainikainen (2015, 155) tutkimuksessaan.

Perusopetuslaki (1998, 17§) korostaa lapsen ja huoltajien tuleamista kuuluksi ennen erityisen tuen päätöstä, ja sekä esiopetuksen että perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteet korostavat huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä lapsen saaman tuen aikana (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 45; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62). Voidaankin kysyä, toteutuuko laissa määritelty lapsen ja huoltajan kuuleminen asianmukaisesti lainsäätäjän tarkoittamalla tavalla, jos asiakirjaan kirjataan vain ylimalkaisesti lapsen ja huoltajan kuuleminen vailla tarkempaa sisältöä. Davis ja Watson (2000) sekä Hujala ja kumppanit (2009) ovatkin ehdottaneet lainsäädännön uudelleen määrittelyä siten, että lasten ja huoltajien osallisuus olisi lakisääteisesti vahvempaa lapsen oppimissuunnitelmaa laadittaessa.

Tämän tutkimuksen perusteella lapsen osallisuus jäi asiakirjoissa vähäiseksi. Hartin (1992) mallin mukaan lapsen osallisuus asiakirjoissa näyttäytyy kolmella alimmalla askelmalla, jolloin lapsella on vähän tai ei lainkaan osallistumismahdollisuuksia. Tämän tutkimuksen perusteella lapsen oli harvoin asiakirjassa mainittu olleen paikalla laatimassa omaa oppimissuunnitelmaansa huoltajan, opettajien tai muiden asiantuntijoiden kanssa, jolloin lapsen osallistumismahdollisuudet jäivät pieneksi. Shierin (2001) mallin mukaan ensimmäisellä ja toisella tasolla lapsi tulee kuulluksi ja lasta tuetaan mielipiteiden ja näkemysten ilmaisuun. Lasten osallisuus asiakirjoissa ilmeni näillä tasoilla, koska asiakirjoihin oli kirjattu lasten mielipiteitä ja lausumia. Kolmas taso Shierin (2001) mallissa edellyttää lapsen mielipiteiden huomioon otamista. Tämä kolmas taso ei asiakirjoissa näyttäytynyt, koska asiakirjoista ei ilmennyt, miten asiakirjaan kirjatut lapsen mielipiteet ja lausumat otettiin huomioon käytännössä.

Aikaisempien tutkimusten mukaan (Alasuutari & Alasuutari 2012; Hujala ym. 2009; 2005; Spann, Kohler & Soenksen 2003) huoltajan ja opettajan tekemä yhteistyö lasten oppimissuunnitelmia laadittaessa ei näyttäytyä tasavertaisena, eikä huoltajien osallisuus pääse toteutumaan kaikkien Epsteinin (2010) esittämien huoltajien osallisuuden tapojen kautta. Epsteinin (2010) mainitsemista huoltajien osallisuuden tavoista asiakirjoissa ilmeni niistä muutamia. Toimiva ja säännöllinen yhteistyö kodin ja koulun välillä, huoltajien antama tuki kotona ja huoltajien ottaminen mukaan koulussa tehtäviin päätöksiin ilmentävät asiakirjoissa huoltajien osallisuutta Epsteinin (2010) mukaan. Toisaalta asiakirjojen

kirjaamiskäytänteistä ei tässä tutkimuksessa ollut tietoa, joten lapsen ja huoltajien osallisuus ja ääni saattaa oppimissuunnitelmaa laadittaessa kuulua, mutta ne jäävät epäselväksi kirjaukseksi lopulliseen oppimissuunnitelmaan.

Tämän tutkimuksen perusteella lasten ja huoltajien äänen kuvaaminen, jäi melko irrallisiksi muusta asiakirjan tekstistä, sillä kuvaukseen ei viitattu yleensä myöhemmin asiakirjassa. Tämä tuli erityisen selvästi esille silloin, kun lapsen ja tai huoltajan äänen kuvaamisen funktiona oli lapsituntemuksen vahvistaminen. Koska lasten ja huoltajien äänen kuvaukset eivät näyttäneet ohjaavan kirjauksia myöhemmin asiakirjassa, ne vaikuttivat muodostavan osaltaan heikon dokumentin (Ferraris 2013a, 267-268). Tämä tulos on samansuuntainen Alasuutarin (2010, 186) ja Jamesin (2007) tutkimusten kanssa.

Koska lasten ääneen viittaaminen ja sitä kautta heidän osallisuutensa dokumenteissa näyttäytyi vähäisenä, jäin pohtimaan, ovatko opettajat valmiita aidosti kuulemaan kaikkien lasten ääniä ja tukemaan heidän täyttä osallisuuttaan (ks. Einarsdottir 2010; Mannion 2007). Olli, Vehkakoski ja Salanterä (2012) huomauttavatkin, että aikuisilla on valta valita, kuka lapsista saa käyttää osallisuuttaan. Davis ja Watson (2000) puolestaan ehdottavat lisäkoulutusta opettajille, jotta he rohkaistuisivat aitoon vuorovaikutukseen ja dialogiin lasten kanssa. Tämä saattaa haastaa opettajaa myös arvioimaan koko lapsikäsitystään uudelleen (Davis & Watson 2000), ja samalla voidaan joutua pohtimaan koko lapsuuden kulttuurista ja sosiaalista määritelmää (James 2007).

5.2 Jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus herätti myös kysymyksiä, joita olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan tarkemmin. Opettajia haastatteleamalla voisi pyrkiä selvittämään, millaisen merkityksen he antavat lapsen ja huoltajan äänien kirjaamiselle dokumenteissa ja miten he ylipäättään kokevat näiden äänien kirjaamisen asiakirjoihin. Asiakirjoja olisi myös mielenkiintoista lähestyä valtakysymysten näkökulmasta: esimerkiksi kuka määrittelee mitä asiakirjoihin kirjoitetaan ja kenen ääni niissä kuuluu?

Lisätietoa voisi myös saada tarkastelemalla eri kuntien asiakirjalomakkeiden kautta sitä, miten lomakkeet itsessään ohjaavat niiden täyttöä ja onko esimerkiksi lapsen tai huoltajan äänille osoitettu mitään erillistä kohtaa niissä.

Mielenkiintoista olisi myös tutkia, saavatko lapsen ja huoltajan äänet aikaan todellista muutosta opetuksessa ja huomioidaanko oppimissuunnitelmiin kirjatut asiat käytännössä. Samalla voidaan kysyä, miten lapsen itsearviointit ovat oppimissuunnitelmassa toteutuneet, sillä lapsen itsearviointitaitojen kehittymistä tulisi tukea Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 62) mukaisesti. Lisäksi olisi tärkeää olisi selvittää, miten lapset ja huoltajat itse kokevat voivansa vaikuttaa lapsesta kirjattaviin dokumentteihin, ja millaisen arvon he näille dokumenteille antavat (vrt. Zeitlin & Curcic 2014).

Laajemmassa mittakaavassa ajateltuna, pitäisikö opettajankoulutuksessa jo huomioida pedagogisten asiakirjojen käyttöä aiempaa enemmän, jotta opettajilla olisi valmiuksia käyttää oppimissuunnitelmia aidosti toimintaa ohjaavina asiakirjoina, sekä huomioida lapsen aito oppimisen halu ja innostus uusia asioita kohtaan.

Lopuksi voitaisiin vielä todeta, että lisätutkimusta tarvitaan suomalaisten lasten kokemasta osallisuudesta kouluissa ja oppimissuunnitelmaprosesseissa. Kasvatuksen ja opetuksen tulisi tukea lasten kasvua yhteiskunnan täysivaltaiseen jäsenyyteen huomioiden osallisuus ja toimijuus, ja siksi kouluissa tulisi kehittää toimivia tapoja oppilaiden kuuntelemiseen ja heille itselleen tärkeiden asioiden huomioimiseen (Olli, Vehkakoski & Salanterä 2011; Robinson 2014, 23). Kun lapset pääsevät harjoittelemaan jo koulussa päätöksen tekemistä, heistä tulee todennäköisesti parempia ongelmaratkoojia ja päätöksentekijöitä myös aikuisena (Nthontho 2017).

Einarsdottirin (2010) tutkimuksen mukaan lapset kokivat mieluisimmaksi vapaa-ajan ja toimimisen yhdessä muiden lasten kanssa, kun taas oppiaineet, kuten matematiikka ja äidinkieli, koettiin vaikeina ja tylsinä. Opettajien olisi siis syytä kuunnella lapsia ja vahvistaa heidän osallisuuttaan myös koulukontekstissa, jolloin lapset pääsevät toimimaan mielenkiinnonkohteidensa ja uuden opetussuunnitelman mukaisen projektioppimisen mukaan vaikuttaen myös

opetuksen sisältöön. Samoin laajemmassa mittakaavassa ajateltuna, myös jo opettajankoulutuksessa pitäisi huomioida pedagogisten asiakirjojen käyttöä aiempaa enemmän, jotta opettajilla olisi valmiuksia käyttää oppimissuunnitelmia aidosti toimintaa ohjaavina asiakirjoina sekä huomioida lapsen aito oppimisen halu ja innostus uusia asioita kohtaa.

LÄHTEET

- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2013. Lapsen dokumentointi ja arviointi varhaiskasvatuksessa – kriittisiä näkökulmia. Tampereen yliopisto 12.12.2013. Tulostettu 16.9.2018. <http://blogs.uta.fi/seutuvarha-arkisto/wp-content/uploads/sites/37/2013/12/maaritalasuutari121213.pdf> .
- Alasuutari, M. 2014. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood* 21 (2), 242–259.
- Alasuutari, M. 2015. Documenting Napping: The Agentic Force of Documents and Human Action. *Children & Society* 29, 219–230.
- Alasuutari, M. & Alasuutari, P. 2011. Sinun lapsesi ei ole sinun. Yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien taustat, tavoitteet ja käytäntö. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 29–59.
- Alasuutari, P. & Alasuutari, M. 2012. The Domestication of early childhood education plans in Finland. *Global Social Policy* 12 (2), 129–148.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 70–88.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the Picture of the Child. *Children & Society* 24, 100–111.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in Childhood. *Children & Society* 29 (3), 169–173.
- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth, A-C. 2014. Assessment and documentation in early childhood education. Abingdon: Routledge.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, J. 2013. Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education* 28 (4), 413–426.

- Andreasson, I. & Carlsson, M. A. 2013. Individual educational plans in Swedish schools – forming identity and governing functions in pupils’ documentation. *International Journal of Special Education* 28 (3), 58–67.
- Bateman, A. 2017. Hearing children’s voices through a conversation analysis approach. *International Journal of Early Years Education* 25 (3), 241–256.
- Blackwell, W.H. & Rossetti, Z.S. 2014. The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE Open* 08 April 4 (2), 1–15.
- Blue-Banning, M., Summers, J.A., Frankland, H.C., Nelson, L.L. & Beegle, G. 2004. Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children* 70 (2), 167–184.
- Brock, S. & Edmunds, A.L. 2010. Parental Involvement: Barriers and Opportunities. *Journal of Educational Administration and Foundations* 21 (1), 48–I.
- Cavendish, W. & Connor, D. 2018. Toward Authentic IEPs and Transition Plans: Student, Parent and Teacher Perspectives. *Learning Disability Quarterly* 41 (1), 32–43.
- Cavendish, W., Connor, D. & Rediker, E. 2017. Engaging Students and Parents in Transition-Focused Individualized Education Programs. *Intervention in School and Clinic* 52 (4), 228–235.
- Cheatham, G.A. 2011. Language Interpretation, Parent Participation, and Young Children With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 31 (2), 78–88.
- Clark, A. 2007. A Hundred Ways of Listening: Gathering Children’s Perspectives of Their Early Childhood Environment. *Young Children* 62 (3), 76–81.
- Cooney, M. H. & Buchanan, M. 2001. Documentation: Making Assessment Visible. *Young Exceptional Children* 4 (3), 10–16.
- Davis, J. & Watson, N. 2000. Disabled children’s rights in every day life: Problematising notions of competency and promoting self-empowerment. *The International Journal of Children’s Rights* 8, 211–228.
- Einarsdottir, J. 2010. Children’s experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (2), 163–180.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years* 34 (2), 175–187.

- Epstein, J. 2010. School/ Family/ Community Partnerships: Caring for the Children We Share: When Schools form Partnerships with Families and the community, the child benefit. *Phi Delta Kappan* 92 (3), 81–96.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
- Ferraris, M. 2013a. Documentality. Why It Is Necessary to Leave Traces. Translated R. Davies. New York: Fordham University Press.
- Ferraris, M. 2013b. Perspectives of Documentality. Teoksessa C. Barbero, M. Ferraris, & A. Voltolini. *From Fictionalism to Realism*. Newcastle upon Tyne, New England, UK: Cambridge Scholars Publishing, 125–132.
- Fish, W.W. 2008. The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. *Preventing School Failure* 53 (1), 8–14.
- Franklin, A. & Sloper, P. 2009. Supporting the Participation of Disabled Children and Young People in Decision-making. *Children & Society* 23, 3–15.
- Garth, B. & Aroni, R. 2003. 'I Value What You have to Say' Seeking the Perspective of Children with a Disability, Not Just their Parents. *Disability & Society* 18 (5), 561–576.
- Hakulinen, A. 2003. Vielä nykysuomesta ja sen huollosta. Ovatko puhuttu ja kirjoitettu kieli erkaantuneet toisistaan. *Kielikello* 1, 1–7.
- Hart, R. 1992. Children's Participation from Tokenism to Citizenship. Unicef International Child Development Centre. Italy. Innocenti Essays No. 4. Tulostettu 9.2.2019. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf.
- Heino, T. 2009. Family group conference from a child perspective: Nordic research report. Report 9, National Institute for Health and Welfare.
- 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*, 1–17.
- Helenius, J. 2016. Institutionaalinen moniäänisyys kuulustelukertomuksessa. *Puhe ja kieli* 36 (4), 227–250.
- Henkilötietolaki 1999/523. Viitattu 22.3.2019.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M. & Waniganayake, M. 2009. Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnership in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (1), 57–76.

- Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Työpäpəri 33. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino oy.
- James, A. 2007. Giving Voice to Children’s voice: Practices and Problems, Pitfalls and Potential. *American Anthropologist* 109 (2), 261–272.
- Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 411–443.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 445–463.
- Kalliala, M. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Pedagogical documentation. *Early Years* 34 (2), 116–118.
- Kalliokoski, J. 2005a. Moniäänisyys ja koherenssi suomea toisena kielenä kirjoittavien teksteissä. Teoksessa M., Haakana & J., Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 224–257.
- Kalliokoski, J. 2005b. Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiöinä. Teoksessa M., Haakana & J., Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 9–42.
- Karila, K. 2005. Vanhemprien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 4, 285–298.
- Koivula, P. 2019. Kolmiportainen tuki ja pidennetty oppivelvollisuus uusien normien mukaan – Mitä lausuntojen kirjoittajien ja erityisen tuen päätöksien tekijöiden tulisi tietää. Opetushallitus. Tulostettu 17.2.2019. [Kolmiportainen%20tuki%20ja%20pidennetty%20oppivelvollisuus](#) .
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2013. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. Veturi-hankkeen kartoitus. Tulostettu 16.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47490/veturiraportti04022014.pdf?sequence=1> .
- Komulainen, S. 2007. The Ambiguity of the Child’s ‘Voice’ in Social Research. *Childhood* 14 (1), 11–28.
- Korhonen, R. 2009. Että ja letkeät lainat. *Kielikello* 3, 27–30.

- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 294.
- Mannion, G. 2007. Going Spatial, Going Rational. *Discourse* 28 (3), 405–420.
- Markström, A-M. 2015. Children's Views of Documentation in the Relations between Home and School. *Children & Society* 29, 231–241.
- Mäntynen, A. 2005. Referointi tekstilajipiirteenä. Esimerkkinä kielijutut. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) Referointi ja moniäänisyys. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 258–281.
- Nthontho, M. 2017. Children as stakeholders in education: Does their voice matter? *South African Journal of Childhood Education* 7 (1), 1–7.
- Olli, J., Vehkakoski, T. & Salanterä, S. 2012. Facilitating and hindering factors in the realization of disabled children's agency in institutional contexts: literature review. *Disability & Society* 27 (6), 793–807.
- Park, Y. 2008. Transition Services for High School Students with Disabilities: Perspectives of Special Education Teachers. *Exceptionality Education Canada* 18 (3), 95–111.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 19.5.2018.
- Picchio, M., Di Giandomenico, I. & Musatti, T. 2014. The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years* 34 (2), 133–145.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1989. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour.* London: Sage Publications.
- Rahtu, T. 2005. Vilin pilkka. Erään haastattelun ääniä. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) Referointi ja moniäänisyys. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 282–335.
- Rintakorpi, K. 2015. Dokumentointi varhaiskasvatuksen kehittämisen menetelmänä. *Kasvatus* 3, 269–275.

- 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.
- Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Helsingin yliopisto. University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences Helsinki Studies in Education, number 24.
- Robinson, C. 2014. Children, their voices and their experiences of school: What does the evidence tell us? A report for the Cambridge Primary Review trust. York: Derwent College M, University of York.
- Rotter, K. 2014. IEP Use by General and Special Education. Sage open April-June, 1–8.
- Salas, L. 2004. Individualized Educational Plan (IEP) Meetings and Mexican American Parents: Let's Talk About It. *Journal of Latinos and Education* 3 (3), 181–192.
- Schulz, M. 2015. The Documentation of Children's Learning in Early Childhood Education. *Children & Society* 29, 209–218.
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society* 15, 107–117.
- Spann, S., Kohler, F. & Soenksen, D. 2003. Examining Parents' Involvement in and Perceptions of Special Education Services: An Interview with Families in a Parent Support Group. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities* 18 (4), 228–237.
- Stakes. 2005. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Työpapereita 4/2005. Tulostettu 1.3.2019. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf> .
- Suoninen, E. 2006. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Test, D.W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M. & Wood, W.M. 2004. Student Involvement in Individualized Education Program Meetings. *Exceptional Children* 70 (4), 391–409.
- Tietosuoja-valtuutetun toimisto. 2019. Viitattu 29.3.2019. <https://tietosuoja.fi/etusivu>.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Janhukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja*

- koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 135–162.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti, 24–35.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Janhukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 107–133.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Viitattu 26.2.2019.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus.
- Vehkakoski, T. 2003. Object, Problem, or Subject?: A Child with a Disability as Found in Reports of Professionals. Scandinavian Journal of Disability Research 5 (2), 160–184.
- Vehkakoski, T. 2007. Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. NMI-bulletin 17 (4), 4–10.
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi” Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Socca, Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Työpapereita 3. Tulostettu 15.4.2018. http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivako-deissa_2010.pdf .
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & Alho, I. 2008. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Wagner, J.T. & Einarsdottir, J. 2008. The good childhood: Nordic ideals and educational practice. National Journal of Educational Research 47, 265–269.
- YK. 1989. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Tulostettu 16.4.2018. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf .

Zeitlin, V. & Curcic, S. 2014. Parental voices on Individualized Education Programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'. *Disability & Society* 29 (3), 373-387.