

**Lasten kehityksen ja oppimisen tuen jatkumo ja lapsille
luodut roolit pedagogisissa asiakirjoissa
varhaiskasvatuksesta esi- ja alkuopetukseen
siirryttäessä**

Kirsi Korpela

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Turun yliopisto, Rauman kampus

Opettajankoulutuslaitos

Lokakuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin Originality Check -järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

KIRSI KORPELA:

Lasten kehityksen ja oppimisen tuen jatkumo ja lapsille luodut roolit pedagogisissa asiakirjoissa varhaiskasvatuksesta esi- ja alkuopetukseen siirryttäessä

Pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 36 liitesivua

Kasvatustiede

Lokakuu 2020

Tämän kvalitatiivisen Pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten eräässä Suomen kunnassa kehityksen ja oppimisen tuen jatkumo toteutui pedagogisten asiakirjojen mukaan vuonna 2012 syntyneiden lasten keskuudessa viidestä seitsemään ikävuoteen mennessä. Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia tuettavia osa-alueita lapsilla oli ja miten ne muuttuivat siirtymien yli. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia rooleja lapsille luotiin pedagogisissa asiakirjoissa ja miten roolit muuttuivat lapsen siirtyessä esi- ja alkuopetukseen.

Tutkimus koostui 19:n lapsen pedagogisista asiakirjoista, joita oli yhteensä 81 kappaletta. Lopullisen aineiston koon vuoksi tutkimuksen toteutus myötäilee selittävää tapaustutkimusta. Pedagogisia asiakirjoja analysoitiin sisällönanalyysin keinoin, ja analyysissa hyödynnettiin tyypittelyä ja kvantifiointia.

Tulokset osoittivat, että kehityksen ja oppimisen tuen jatkumo oli sujuvaa jokaisella tutkimukseen osallistuneella lapsella esiopetuksesta kouluun siirryttäessä. Tuettavien osa-alueiden määrä ja niiden muutos oli hyvin yksilöllistä. Eniten tuen tarpeita oli kirjattu esiopetuksen asiakirjoissa. Pedagogisten asiakirjojen teksteissä lasten rooli kasvoi jokaisen siirtymän jälkeen itsenäisemmäksi, leikkijästä kohti akateemisten taitojen osaajaa. Jokaista ikävaihetta yhdisti kuitenkin kaksi roolia; osallistuja ja ohjausta tarvitseva.

Asiasanat: kehityksen ja oppimisen tuki, roolit, pedagoginen asiakirja, varhaiskasvatus, esiopetus, alkuopetus, siirtymät

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. LAPSEN KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUKI	4
2.1. Kehityksen ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa	4
2.2. Kolmiportainen tuki	6
3. LAPSILLE LUODUT ROOLIT JA ROOLIODOTUKSET	10
4. SIIRTYMÄT VARHAISKASVATUKSESTA ESI- JA ALKUOPETUKSEEN	13
5. PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI	16
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
6.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	20
6.2. Aineisto	22
6.3. Tutkimusmenetelmä	25
6.4. Aineiston analyysi	27
7. TULOKSET	31
7.1. Tapausten kuvailua	31
7.2. Kehityksen ja oppimisen tuki pedagogisissa asiakirjoissa	35
7.2.1. Tuen polun jatkumo	35
7.2.2. Tuettavat osa-alueet	37
7.3. Lapsille luodut roolit	44
7.3.1. Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa luodut roolit	45
7.3.2. Esiopetuksen asiakirjoissa luodut roolit	47
7.3.3. Koulun asiakirjoissa luodut roolit	48
7.3.4. Lapsiin kohdistetut rooli-odotukset	49
8. POHDINTA	51
8.1. Tulosten tarkastelua	52
8.2. Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset	57
LÄHTEET	60
LIITTEET	65
Liite 1. Tutkimuslupa	65
Liite 2. Tutkimuslupa huoltajille	66
Liite 3. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma	68
Liite 4. Esiopetuksen pedagoginen arvio	74
Liite 5. Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma	77
Liite 6. Esiopetuksen pedagoginen selvitys	82
Liite 7. Esiopetuksen HOJKS	85
Liite 8. Koulun pedagoginen arvio	89
Liite 9. Koulun oppimissuunnitelma	91

Liite 10. Koulun pedagoginen selvitys	94
Liite 11. Koulun HOJKS.....	96

1. JOHDANTO

Kehityksen ja oppimisen tuen jatkumo on tärkeä osa lasten kehitystä ja sen olisi tärkeää jatkua sujuvasti varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle saakka (OAJ 2020). Kolmiportainen tuki on otettu Suomessa käyttöön vuonna 2011, mutta kolmiportainen tuki ei käytännössä toteudu täysin yhdenvertaisesti eri alueilla. Eri kunnissa on erilaiset käytännöt kolmiportaisen tuen toteuttamisessa ja erilaiset kriteerit tehostetun ja erityisen tuen määrittelyssä. (Vainikainen ym. 2018, 7.) Lisäksi Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 3 §) ja Varhaiskasvatussuunnitelman (2018) perusteet velvoittavat kuntia järjestämään kehityksen ja oppimisen tukea, eikä kolmiportaista tukea. Tästä syystä kolmiportainen tuki ei ole käytössä kaikissa Suomen kunnissa varhaiskasvatuksen osalta (Vainikainen ym. 2018, 16).

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ on myös kiinnittänyt huomiota kolmiportaisen tuen toteutuksen ongelmiin. OAJ:n mukaan kolmiportaista tukea pitäisi valtakunnallisesti yhdenmukaistaa niin, että jokaisessa kunnassa tarjottaisiin kolmiportaista tukea varhaiskasvatuksesta alkaen. Lisäksi jokaisella lapsella pitäisi olla yhdenvertaiset oikeudet eri tukimuotoihin ja -keinoihin paikkakunnasta riippumatta. (OAJ 2020a.) Yksi keino tähän olisi valtakunnallisesti yhtenevät käytännöt ja pedagogiset asiakirjat. Tuen eri portailla tulisi siis olla selkeät erot ja toisaalta tehostetun tai erityisen tuen päätös pitäisi tarkoittaa tiettyä määrää erityisopetusta ja / tai tukiopetusta. (OAJ 2020a; OAJ 2020b.)

Tuen tarpeen kehitys on ollut nousevaa kolmiportaisen tuen käyttöönotosta asti kaikissa Suomen maakunnissa. Tilastokeskuksen tekemän selvityksen mukaan jokaisessa Suomen maakunnassa järjestettiin vuonna 2019 tehostettua tukea useammalle perusopetuksen oppilaalle kuin vuonna 2018. Tilastokeskuksen vuosittain tekemä selvitys erityisopetuksen toteutumisesta Suomessa koskee vain peruskoulua ja ammatillista koulutusta. Kyseisistä selvityksistä ei käy ilmi, miten erityisopetus ja kolmiportainen tuki ovat toteutuneet varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. (Tilastokeskus 2020.)

Kehityksen ja oppimisen sekä kolmiportaisen tuen toteutukseen ja arviointiin liittyy olennaisesti pedagoginen dokumentointi. Pedagogiseen dokumentointiin

kuuluu pedagogisten asiakirjojen lisäksi koko se prosessi, joka johtaa pedagogisten asiakirjojen laatimiseen (ks. Heiskanen ym. 2019; Karikoski 2008). Kansalliset tutkimukset ovat osoittaneet (mm. Heiskanen ym. 2018; Heiskanen 2019; Vehkakoski 2006), että pedagogisten asiakirjojen kirjauskäytäntöön kuuluu negatiivisia piirteitä. Lapset saatetaan asettaa objektin rooliin ja lapsista saatetaan kuvailla vain kehitystarpeet ilman kokonaisuuden esille tuomista. Ongelmakeskeinen ja kielteisiin seikkoihin keskittyvä kirjoitustyyli voi leimata lapsen ja näin vaikuttaa jopa identiteetin rakentumiseen. (Heiskanen ym. 2018, 834; Heiskanen 2019, 80–81; Vehkakoski 2006, 48, 51.)

Ammattihenkilöiden kirjoitustyyliensä ja sitä kautta pedagogisten asiakirjojen teksteissä näkyy kirjoittajien rooliodotukset suhteessa lapsiin (Vehkakoski 2007, 7). Lapsiin kohdistuu erilaisia rooleja ja rooliodotuksia riippuen lapsen iästä ja kontekstista (Daniels 2011, 20; Karikoski 2008, 89). Rooliodotukset vaikuttavat suuresti siihen, minkälaista toimintaa ja osaamista aikuiset odottavat lapsilta ja toisaalta minkälaisia tavoitteita lasten kanssa toimimiselle asetetaan (Bronfenbrenner 1979, 86; Karikoski 2008, 90–91). Bronfenbrennerin (1979, 83) mukaan erilaiset siirtymät, kuten esiopetuksesta perusopetukseen, luovat muutoksia lapsille luotuihin rooleihin ja rooliodotuksiin.

Pedagogisia asiakirjoja sekä niissä näyttäytyviä ongelmia on tutkittu lähivuosina kansainvälisesti (mm. Basford & Bath 2014), mutta asiakirjatutkimusta kolmiportaiseen tukeen liittyen on koulutusjärjestelmien erilaisuuden takia saatavilla vain kansallisella tasolla (Heiskanen 2019; Heiskanen ym. 2019; Mansikka 2019; Rintakorpi 2018). Toisaalta tuen jatkumoa pedagogisissa asiakirjoissa on tutkittu selvästi vähemmän. Tämän Pro gradu -tutkimuksen tyyppistä tapaustutkimusta tuen jatkumoon liittyen ei ollut saatavilla esimerkiksi Niilo Mäki Instituutin sivujen julkaisuissa (2013–2019) eikä Turun (2018-2019), Tampereen (2000-2019), Jyväskylän (2018-2019) tai Helsingin (2010-2019) kasvatustieteiden yksiköiden väitöksissä.

Tämän tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymys koostui kahdesta alakysymyksestä. Tarkoituksena oli selvittää, miten eräässä suomalaisessa kunnassa kehityksen ja oppimisen tuen polku oli jatkunut nivelvaiheiden yli vuonna 2012 syntyneiden lasten keskuudessa viidestä seitsemään ikävuoteen mennessä. Kiinnostuksen kohteena olivat siis lasten siirtymät

varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta 1. luokalle sekä siirtymien yli jatkunut oppimisen ja kehityksen tuki. Toisena alakysymyksenä oli, minkälaisia tuettavia osa-alueita lapsilla oli ja miten ne muuttuivat siirtymien myötä. Lisäksi tutkimusta tehdessä tutkimukseen haluttiin lisätä syvällisempi tutkimuskysymys lapsille luoduista rooleista pedagogisissa asiakirjoissa eri ikävaiheissa, mistä muodostui tutkimuksen toinen tutkimuskysymys. Tutkimuksen aineisto koostui 81:stä pedagogisesta asiakirjasta vuosilta 2017-2019. Tutkimus toteutettiin kyseisen kunnan pyynnöstä.

2. LAPSEN KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUKEA

Tässä luvussa käsitellään kehityksen ja oppimisen tukea varhaiskasvatuksessa ja tuen toteuttamiseen liittyviin kuntien välisiin eroihin. Lisäksi perehdytään kolmiportaaiseen tukeen ja sen toteuttamiseen esi- ja perusopetuksessa.

2.1. Kehityksen ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatustalain (540/2018, muutoksineen, jäljempänä ”VKL”) 3 §:n ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan kaikki varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset ovat oikeutettuja kehityksen ja oppimisen tukeen. Tukea annetaan yksilöllisesti siinä laajuudessa ja niin kauan, kun tarvetta ilmenee. Tuki tulee pohjautua lapsen vahvuuksiin ja yksilöllisiin tukitarpeisiin. Varhaiskasvatuksessa tuki voi pitää sisällään esimerkiksi erityisopettajan jaksottaista tukea, erilaisia apuvälineitä, kommunikoinnin tukemista, lapsimäärän pienentämistä tai sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten konsultaatiota. (Opetushallitus 2018, 57; Varhaiskasvatustalain 540/2018, 3 §.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 58) mukaisesti paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan kehityksen ja oppimisen tuen järjestämistä koskevat periaatteet ja käytännöt. Näin ollen Suomessa on tällä hetkellä käytössä varhaiskasvatuksen osalta erilaisia tapoja järjestää kehityksen ja oppimisen tukea. Suurin osa Suomen kunnista tarjoaa kolmiportaista tukea jo varhaiskasvatuksessa. (Vainikainen ym. 2018, 5.) Toisaalta taas esimerkiksi tähän tutkimukseen osallistunut kunta järjestää varhaiskasvatuksessa kehityksen ja oppimisen tukea tarpeen mukaan tehostetusti sekä erityistä tukea tarpeen vaatiessa. Lisäksi moniammatillisen yhteistyön myötä tuen järjestämisessä sovelletaan tilanteen mukaan muun muassa sosiaalihuoltolakia (1301/2014), vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista annettua lakia (380/1987), ja terveydenhuoltolakia (1326/2010) (Opetushallitus 2018, 15; VKL 7 §).

VKL 23 § ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) velvoittavat varhaiskasvatuksen henkilöstöä tekemään jokaiselle lapselle salassa pidettävän

yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman (*tästä eteenpäin vasu*). Lapsen vasuun kirjataan tavoitteet lapsen etujen ja tarpeiden mukaisesti. Näin ollen jokaisen lapsen vasu ohjaa pedagogisten toimintatapojen valintoja. Vasua tulee päivittää tarpeen vaatiessa tai vähintään vuoden välein. (Opetushallitus 2018, 10.)

Vasu tehdään yhteistyössä opetus- ja kasvatushenkilökunnan sekä huoltajan ja lapsen kanssa. Yhteistyö kodin kanssa on erityisen tärkeää, jos lapsella on tuen tarvetta. Päiväkodeissa varhaiskasvatuksen opettaja kirjaa ja arvioi vasun. Mahdollisen tuen tarpeen arvioinnista ja kirjaamisesta vastaa varhaiskasvatuksen opettaja ja/tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Jos lapsi tarvitsee kehityksen ja oppimisen tukea, vasuun kirjataan tukitoimenpiteet, toteuttamistapa ja arviointi. Tuen tarve arvioidaan aina lapsen siirtyessä esikouluun. Tarvittaessa vasun laatimiseen osallistuvat myös lapsen kehitystä ja oppimista tukevat asiantuntijat. (Opetushallitus 2018, 10, 57.)

Lapsen vasua tehtäessä on tärkeää huomioida myös lapsen mielipiteet ja toiveet. Vasussa tulee käydä ilmi lapsen vahvuudet, osaaminen, kiinnostuksen kohteet ja yksilölliset tarpeet. Esimerkiksi pitkäaikaisen sairauden lääkehoito täytyy kirjata vasuun siltä osin kuin lääkehoito on välttämätöntä varhaiskasvatuksen järjestämiseksi. Lisäksi vasussa huomioidaan lapsen kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen tausta. (Opetushallitus 2018, 10.)

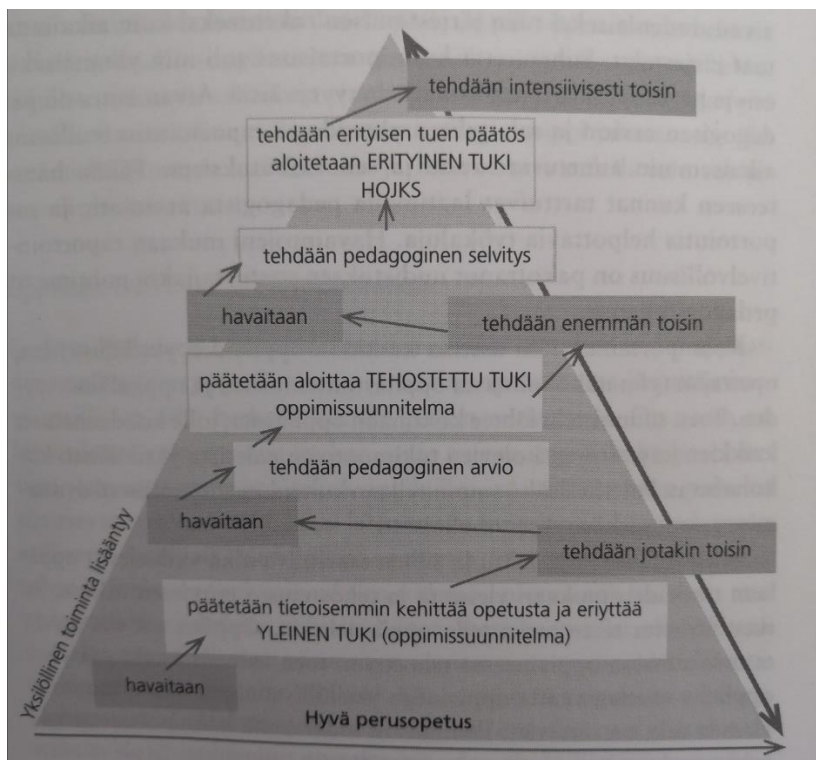
Suomessa suurin osa kunnista käyttää varhaiskasvatuksessa perusopetuksesta tuttua jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen. Vainikaisen ym. (2018, 4) selvityksessä kävi ilmi, että pedagoginen tuki ei välttämättä ole riittävää niille lapsille, jotka tarvitsevat paljon kehityksen ja oppimisen tukea. Kuitenkin pääosin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tarjottu tuki on riittävää ja tarkoituksenmukaista. (Vainikainen ym. 2018, 4–5.)

Suomessa varhaiskasvatuksessa toteutetussa kehityksen ja oppimisen tuessa on alueellisia eroja. Näihin eriarvoisiin toimintamuotoihin on useita syitä. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki vaatii resurssia, ja usein nämä resurssit ovat käytettävissä enemmän varhaiskasvatuksessa, kuin esimerkiksi perhepäivähoidossa. Mahdollisesti yksi syy varhaiskasvatuksen tuen muotojen ja toimenpiteiden kirjaviin tulkintoihin voi olla käsitteellinen vaihtelu. (Vainikainen ym. 2018, 4–5.)

Perusopetuslaki (21.8.1998/628, muutoksineen, jäljempänä ”POL”) 4 §:n mukaan kunnan on järjestettävä jokaiselle lapselle esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Esiopetuksessa lapsilla on oikeus saada perusopetuslain mukaista kolmiportaista tukea (Opetushallitus 2014a, 44).

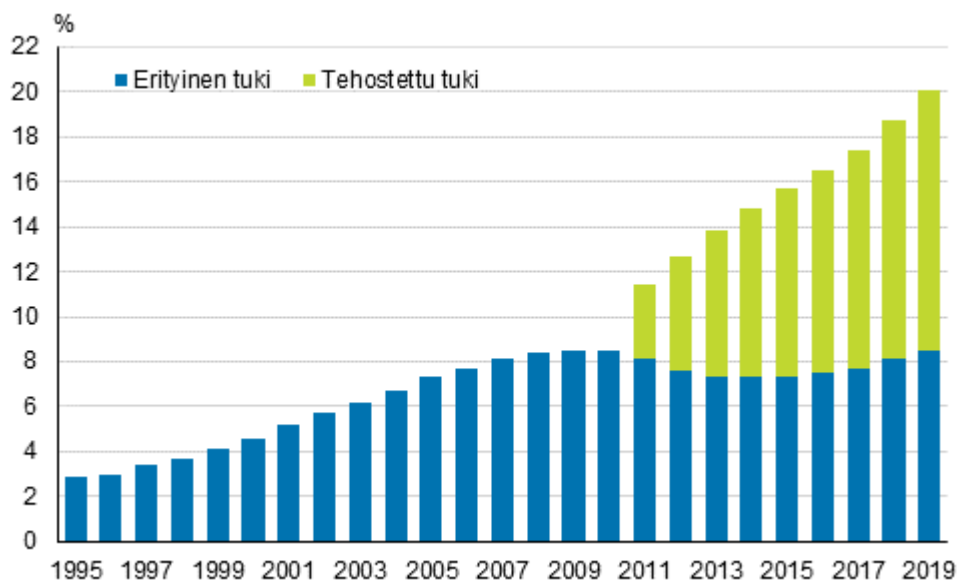
2.2. Kolmiportainen tuki

Perusopetuksessa käytössä oleva kolmiportainen tuki pitää sisällään yleisen, tehostetun ja erityisen tuen. Oppilas voi saada kerrallaan näistä vain yhden tasoista tukea. Kaikki oppilaat kuuluvat yleisen tuen piiriin, ellei muita tukitoimia ole sovittu. (Opetushallitus 2014b, 61.) Kolmiportaisen tuen taustalla on ajatus varhaisesta puuttumisesta ja joustavasta tuen määrän ja laadun muutoksesta. Tuen tarve voi vaihdella, joten tuen kestoa, sen tasoa tai muotoa täytyy tarvittaessa muuttaa. (Oja 2012, 42–43; Opetushallitus 2014b, 61.) Kuviossa 1. tätä tuen muodon muutosta kuvastaa oikeassa reunassa oleva kaksisuuntainen nuoli. Erityisesti tuen jatkuvuudesta täytyy pitää huolta oppilaan siirtyessä esikoulusta perusopetukseen, perusopetuksen sisällä tai perusopetuksen toiselle asteelle (Oja 2012, 42–43; Opetushallitus 2014b, 61).



KUVIO 1. Kolmiportainen tuki (Oja 2012, 47)

Vuoden 2019 syksyllä Suomessa perusopetuksen oppilaista 20,1 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea (kuvio 2), kun sama luku vuonna 2018 oli 18,8 prosenttia. Tehostettua tukea sai 11,6 prosenttia oppilaista ja määrä kasvoi aiempaan vuoteen verrattuna 0,9 prosenttiyksikköä. Erityistä tukea sai 8,5 prosenttia oppilaista ja määrä kasvoi aiempaan vuoteen verrattuna 0,4 prosenttiyksikköä. (Tilastokeskus 2019; Tilastokeskus 2020.) On kuitenkin huomioitavaa, että Suomessa on edelleen alueellisia eroja kolmiportaisen tuen tarjonnassa. Tämä johtuu osittain siitä, että opetuksen järjestäjillä ei ole samat kriteerit tehostetun ja erityisen tuen määrittelyyn. (Vainikainen ym. 2018, 7.)



KUVIO 2. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista (Tilastokeskus 2020)

Kolmiportaisen tuen tehtävänä on tukea lasten ja nuorten kasvua ja oppimista. Tuen tehtävänä on erityisesti ennaltaehkäistä syvempien ongelmien ja niiden pitkäaikaisvaikutusten syntymistä. Avainasemassa prosessin onnistumisessa on varhainen tuen tarpeen havaitseminen, siihen puuttuminen ja jatkuva arviointi. On tärkeää, että oppilas saa tuen kautta myönteisiä kokemuksia oppimisessa ja positiivista käsitystä itsestään. (Opetushallitus 2014b, 61.)

Erilaisia tukimuotoja ovat esimerkiksi eriyttäminen, tukiopetus, ryhmien jakotunnit, osa-aikainen erityisopetus ja erityiset apuvälineet sekä koulunkäynnin ohjaajan resurssit. Ensisijaisesti tuki toteutetaan erilaisin joustavin keinoin oppilaan omassa opetusryhmässä. Monialaisen yhteistyön ammattihenkilöt harkitaan tapauskohtaisesti. (Oja 2012, 53; Opetushallitus 2014b, 61; Takala 2016, 22.) Vainikaisen ym. (2018, 8) selvityksen mukaan suomalaisessa perusopetuksessa tuen tarpeen tunnistamiskeinot ja tukimuodot ovat monipuolistuneet vuodesta 2012. Edellä mainitut tukimuodot ovat käytössä lähes poikkeuksetta monipuolisesti jokaisella tuen portaalla (Vainikainen ym. 2018, 8).

Kaikki perusopetuksen oppilaat kuuluvat **yleisen tuen** piiriin. Tämä tarkoittaa sitä, että tuen aloittaminen ei vaadi erityisiä päätöksiä, vaan oppilaan tulee saada yleistä tukea heti tuen tarpeen ilmettyä. Yleisen tuen piirissä oppilas voi saada tarpeen mukaan esimerkiksi tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta. Tämän tukimuodon aikana oppilas ei voi saada erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta eikä oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. Oppilaalle voidaan kuitenkin laatia yksilöllinen oppimissuunnitelma jo yleisen tuen aikana. Yleisen tuen järjestämistä koskevat asiat ovat paikallisesti päätettävissä. (Opetushallitus 2014b, 62–63, 75; Takala 2016, 22.)

POL 16 a §:n ja Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, jäljempänä POPS) mukaan lapsi on oikeutettu **tehostettuun tukeen**, jos yleinen tuki ei riitä. Tuen tarpeen arvioissa oppilaiden huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu. Tehostettu tuki on oppilaalle, joka tarvitsee säännöllistä tukea ja useita eri tukimuotoja oppimisen ja koulunkäynnin tueksi. (Opetushallitus 2014b, 63.)

Ennen tehostetun tuen päätöstä koulutuksen järjestäjän tulee tehdä pedagoginen arvio. Jos päätös tehostetusta tuesta hyväksytään, tehdään oppilaalle yksilöllinen oppimissuunnitelma. Tehostettu tuki järjestetään siinä laajuudessa, mikä oppilaalle on tarpeen ja niin kauan, kun se on tarpeellista. Oppilaan koulunkäyntiä, oppimista ja tuen tarvetta tulee seurata ja arvioida jatkuvasti. Tarvittaessa oppimissuunnitelmaa päivitetään. (Opetushallitus 2014b, 63; Takala 2016, 23.)

Tehostettu tuki koostuu erilaisista tukikeinoista yksilöllisesti oppimissuunnitelman kirjausten mukaisesti. Oppilas voi esimerkiksi opiskella osan tunneista

pienryhmässä tai saada avustajan tukea. Tehostetun tuen aikana on huomioitava myös tarvittavat muutokset oppimisympäristöön liittyen. (Oja 2012, 56.)

POL 17 §:n ja POPS:n mukaan **erityinen tuki** on järjestettävä niille oppilaille, joiden oppimisen, kehityksen tai kasvun tavoitteiden saavuttaminen ei ole muuten riittävää. Erityistä tukea saavan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tueksi on käytettävissä erityisopetuksen lisäksi tarvittaessa muutkin tukimuodot. Tavoitteena on antaa oppilaalle suunnitelmallista tukea niin, että hän pystyy suorittamaan oppivelvollisuutensa ja saa positiivisia kokemuksia oppimisesta ja itsestään. (Opetushallitus 2014b, 65.)

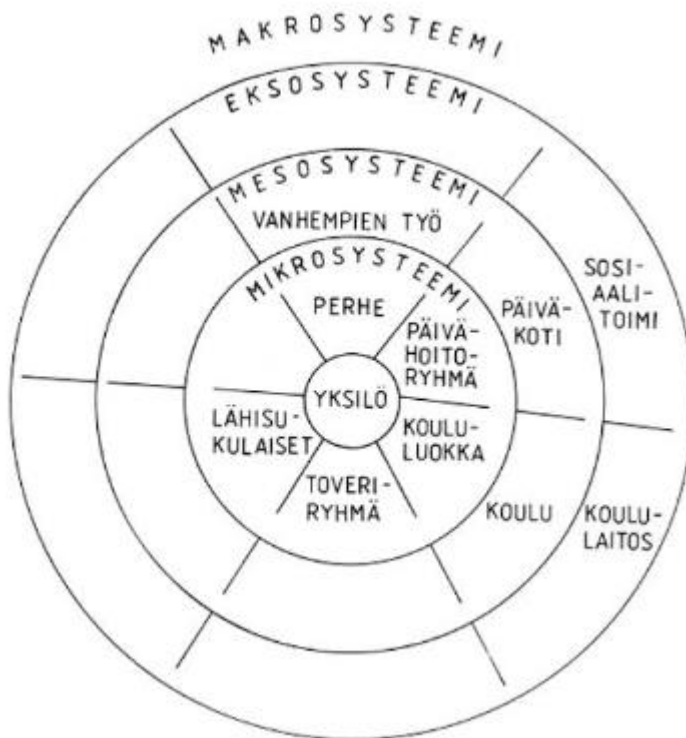
Erityiseen tukeen siirtyminen vaatii pedagogisen selvityksen, jonka jälkeen tehdään erityisen tuen päätös. Erityisopetus järjestetään oppilaan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämisestä koskevaan suunnitelmaan (*tästä eteenpäin HOJKS*) kirjatulla tavalla. HOJKS tulee laatia yhteistyössä oppilaan ja huoltajan / huoltajien kanssa. (Opetushallitus 2014b, 66; Takala 2016, 24.) Oppilas voi opiskella erityisen tuen aikana joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Oppiaineittain opiskeleva oppilas opiskelee yksilöllisen tarpeensa mukaan eri oppiaineissa yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti. (Opetushallitus 2014b, 66.)

Suomessa vuonna 2019 34 prosenttia erityistä tukea saaneista oppilasta sai opetusta kokonaan erityisryhmässä. Kokonaan yleisopetuksen ryhmässä erityisen tuen saaneista oppilaista oli 23 prosenttia, mikä on 2 prosenttiyksikköä enemmän kuin vuonna 2018. Loput 44 prosenttia sai opetusta yleisopetuksen ryhmässä ja erityisryhmässä. (Tilastokeskus 2019; Tilastokeskus 2020.)

3. LAPSILLE LUODUT ROOLIT JA ROOLIODOTUKSET

Lapsiin kohdistuu erilaisia rooli-odotuksia iästä ja kontekstista riippuen. Lasten kasvaessa heille luodut roolit muuttuvat, ja rooli-odotukset pitävät sisällään itsenäisempiä ja haasteellisempia odotuksia. (Daniels 2011, 20; Karikoski 2008 89, 144.) Bronfenbrenner (1979, 85–86) kuvaa roolilla niitä suhteita ja toimintoja, joita henkilöltä odotetaan, ja toisten ihmisten käyttäytymistä kyseistä henkilöä kohtaan. Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan siirtymät sisältävät muutoksia yksilön rooleissa ja niihin kohdistuneista odotuksista. Lapsen siirtyessä kouluun hänen roolinsa muuttuu esikoululaisesta koululaiseksi ja samalla muiden henkilöiden odotukset lapsen roolia ja käytöstä kohtaan muuttuvat. (Bronfenbrenner 1979, 83.)

Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria perustuu ajatukseen, että yksilö kehittyy aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ympäristön erilaajuiset kehät (ks. kuvio 3) vaikuttavat yksilön sosiaalistumiseen. Yksilön ja ympäristön vuorovaikutussuhde on molemminpuolinen, sillä yksilö vaikuttaa ympäristöön ja toisaalta ympäristö vaatii yksilöä mukautumaan sen ehtoihin. (Puroila & Karila 2001, 205; Saarinen ym. 1994, 88.)



KUVIO 3. Bronfenbrennerin ekologisen teorian kehämalli (Saarinen 1994, 89)

Bronfenbrennerin ekologinen teoria pohjautuu Kurt Lewinin (1935) sosiaalipsykologiseen kenttäteoriaan, jonka mukaan yksilön käyttäytyminen määrittyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuskokemuksien mukaan. Bronfenbrenner toi teoriaansa käyttäytymisen sijaan kehityskäsitteen ja sisällytti siihen liittyen aikaulottuvuuden. Toisin sanoen yksilön kehitystä tapahtuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutussuhteessa ajan kuluessa. (Karikoski 2008, 144–145; Saarinen ym. 1994, 90.)

Bronfenbrenner tuo ekologisen teorian määritelmässään esille kolme asiaa, jotka ovat kriittisiä teorian perusajatuksen kannalta. Ensimmäiseksi kehittyvä lapsi ei ole ”tyhjä taulu” (*tabula rasa*), vaan dynaaminen kokonaisuus, joka vaikuttaa myös ympäristöönsä. Toiseksi yksilön ja ympäristön vuorovaikutussuhde on molemminpuolista sopeutumista ja mukautumista. Kolmanneksi yksilön kehityksen kannalta tärkeä ympäristö ei rajoitu vain lähiympäristöön. Yksilön kehittymiseen ja sosiaalistumiseen vaikuttavat useammat yksilöön välittömässä vuorovaikutuksessa olevat ympäristöt sekä välillisesti vuorovaikutuksessa muiden ympäristöjen kanssa olevat tasot. (Bronfenbrenner 1979, 21–22; Karikoski 2008, 144–145; Puroila & Karila 2001, 207.)

Bronfenbrenner jakaa teoriassaan ympäristön sisäkkäin oleviin kehiin (kuvio 3): mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi. *Mikrosysteemillä* tarkoitetaan yksilön lähiympäristöä, kuten kotia, päivähoitoryhmää tai koululuokkaa. Tällä tasolla yksilö on helposti vuorovaikutuksessa niiden ihmisten kanssa, jotka kuuluvat hänen lähiympäristöönsä. (Bronfenbrenner 1979, 22; Saarinen ym. 1994, 88.) Esimerkiksi esikoulun ja koulun kasvuympäristöistä mikrosysteemiin kuuluvat ryhmään kuuluvien tovereiden ja aikuisten lisäksi kasvatus- ja opetustoiminnan instituutiot (Karikoski 2008, 23).

Mesosysteemi tarkoittaa niitä suhteita, mitä yksilön mikrosysteemien välillä on. Yksilön kasvun ja kehityksen kannalta tärkeitä mesosysteemin suhteita ovat esimerkiksi kodin ja varhaiskasvatuksen tai koulun väliset vuorovaikutussuhteet (Bronfenbrenner 1979, 25; Saarinen ym. 1994, 88.) Kolmas taso on *eksosysteemi*, joka käsittää sellaiset ympäristöt, joiden kanssa yksilö ei ole suorassa vuorovaikutuksessa. Kuitenkin eksosysteemin tapahtumat vaikuttavat välillisesti yksilön välittömässä vuorovaikutuksessa olevan ympäristön

tapahtumiin. Esimerkiksi vanhempien työpaikka vaikuttaa välillisesti lapsen mikrosysteemissä olevaan kotiympäristöön. (Bronfenbrenner 1979, 25; Karikoski 2008, 23; Saarinen ym. 1994, 89.)

Uloin taso eli *makrosysteemi* viittaa yhteiskunnan ideologisiin järjestelmiin, lakeihin ja asetuksiin. Lisäksi yhteiskunnassa vallitsevat yleiset arvot ja asenteet kuuluvat tähän tasoon. Makrosysteemi siis koostuu tietyn kulttuurin mikro-, meso- ja eksosysteemien kokonaisuudesta. (Bronfenbrenner 1979, 26; Karikoski 2008, 23.) Makrosysteemin arvot ja asenteet vaikuttavat siihen, millainen henkinen ilmasto lapsilla ja nuorilla on kasvaa ja kehittyä kyseisessä yhteiskunnassa. Kirjoittamattomat asenteet vaikuttavat suuresti siihen, millaista käytöstä lapsilta odotetaan esimerkiksi koulussa. (Saarinen ym. 1994, 90.)

Karikoski (2008) nostaa tutkimuksessaan esille lasten rooleista ja roolin muutoksesta sen, että rooli-odotuksiin liittyy vahvasti Bronfenbrennerin ekologisen teorian makrotaso. Rooli-odotuksiin vaikuttavat yhteiskunnan ideologia, kulttuuri ja instituutioiden rakenne. Yhteiskunnalla on siis suuri vastuu ja valta siihen, minkälaisia rooli-odotuksia lapsiin kohdistuu esimerkiksi koululaiseksi siirryttäessä. Yhteiskunnassa vallitsevilla rooli-odotuksilla on suuri voima, koska todetusti ihmisillä on pyrkimys käyttäytyä kulttuurin rooli-odotusten mukaisesti. (Bronfenbrenner 1979, 86; Karikoski 2008, 61.) Jo koulun aloittavat lapset tietävät ja oppivat, minkälaista koululaisen roolia heiltä odotetaan. Usein pienetkin koululaiset pyrkivät toimimaan opettajiensa toivomalla tavalla tai tavalla, jota uskovat opettajansa haluavan. (Huf 2013, 72.)

Karikosken (2008) tutkimuksen mukaan esikoululaisen rooli nähdään leikkijänä, oppijana ja kaverina, kun taas koululaisen rooliin kuuluu selvästi enemmän arvioitavana oleminen ja akateemisten taitojen oppija. Esiopetus ajatellaan olevan paikka, jossa lapset saavat leikinomaisesti harjoitella koulutaitoja ja näin ollen koulunaloitukseen liittyvä ja koululaiseksi siirtymisen ”prosessi” aloitetaan jo esiopetusvuonna. Roolimuutos koululaiseksi on sitä pitkäkestoisempi mitä kauempana esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurit ovat toisistaan. (Karikoski 2008, 93, 144.)

4. SIIRTYMÄT VARHAISKASVATUKSESTA ESI- JA ALKUOPETUKSEEN

Bruder ja Chandler (1996) ovat määritelleet sujuvan siirtymän tarkoittavan sarjaa hyvin suunniteltuja "askeleita", jotka helpottavat lapsen ja kodin siirtymistä instituutiosta toiseen (Bruder 2010, 345). Varhaiskasvatukseen sekä esi- ja perusopetukseen kuuluu useita erilaisia siirtymiä, jotka voidaan jakaa esimerkiksi formaaleihin instituution tuottamiin siirtymiin tai vertikaalisiin ja horisontaalisiin siirtymiin. Formaalit instituution tuottamat siirtymät ja vertikaaliset siirtymät pitävät sisällään iän mukaisia siirtymiä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen sekä esiopetuksesta kouluun. Horisontaaliset siirtymät taas kuvaavat niitä hetkiä, joita tapahtuu ikäryhmän sisällä sekä päivittäisissä siirtymissä esimerkiksi päiväkodista kotiin. (Rutanen & Karila 2013, 17; Soini ym. 2013, 7, 9.)

Siirtymä varhaiskasvatuksesta peruskouluun ja ensimmäinen vuosi koulussa on lapselle itselleen ja lapsen tulevalle koulupolulle erittäin merkittävää (mm. Daniels 2011, 19; Huf 2013, 61; Mirkhil 2010, 60; Rutanen & Karila 2013, 17; Soini ym. 2013, 6). On todettu, että positiivinen koulun aloitus on yhteydessä positiivisiin sosiaalisiin ja akateemisiin tuloksiin lapsen koulupolun aikana (Daniels 2011, 19; Mirkhil 2010, 60). Lisäksi tärkeää on, että lapsi saa positiivisen käsityksen itsestään oppijana (Brotherus ym. 2002, 230). Siirtymät saattavat olla erityisen haastavia ja stressaavia lapsille, joilla on tuen tarvetta ja heidän perheilleen (Rous ym. 2007, 3).

Siirtymän onnistuminen vaikuttaa lapsen käsitykseen itsestään oppijana ja toimijana (Soini ym. 2013, 8). Sujuvaa siirtymistä tukee instituutioiden samansuuntainen toiminta ja kommunikaatio (Daniels 2011, 20; Saarinen ym. 1994, 90). On siis tärkeää, että Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaisesti eksosysteemin eli tässä tapauksessa eri instituutioiden toiminta on samansuuntaista muun muassa tavoitteiden osalta. (Saarinen ym. 1994, 90.) Lisäksi esiopetuksesta perusopetukseen siirtymisen sujuvuutta tukee lapsiryhmän pysyminen ennallaan. Tällöin lapsen on helpompi luoda suhdetta uuteen opettajaan, kun vertaisryhmä ja siinä toimivat roolit ovat säilyneet. (Huf 2013, 73.) Sujuvat siirtymät edellyttävät myös kodin kanssa tehtävää tiivistä yhteistyötä. Erityisesti koulussa on syytä kiinnittää huomiota kodin ja koulun

väliseen yhteistyöhön, koska päivittäinen vuorovaikutus on luonnollisesti vähäisempää kuin varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa. (Fontil & Petrakos 2015, 784.)

Siirtymävaiheessa puhutaan usein koulukypsyydestä eli kouluvalmiudesta, millä perinteisesti tarkoitetaan lapsen käyttäytymismuotoja, toimintaa ja suorituksia koulun alkaessa. (Brotherus ym. 2002, 229; Linnilä 2011, 15.) Kouluvalmiuden käsite on haasteellinen, koska se pitää sisällään oletuksen siitä, ettei kaikilla ole kyseistä valmiutta (Linnilä 2011, 17). Myös Brotherus ym. (2002) ovat kiinnittäneet huomiota tähän käsitteen ongelmallisuuteen. Heidän mukaansa siirtymän sujuvuuden onnistumiseksi kouluvalmius olisi syytä ajatella ennemmin lapsen kehityksen tasoksi, joka mahdollistaa oppimisen. Näin ollen kouluun siirtyessä jokaisen lapsen ei tule osata esimerkiksi samanlaisia taitoja, ja toisaalta myös yksilöllisen kehityksen tukeminen korostuu. (Brotherus ym. 2002, 230.)

Parhaimmillaan lapsen kehityksen ja oppimisen polku on jatkuva ja johdonmukainen päiväkodista esikouluun ja kouluun siirryttäessä (Soini ym. 2013, 6). Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen rakenteet ovat kuitenkin erilaiset varhaiskasvatuksessa verrattuna esi- ja perusopetukseen. Varhaiskasvatuslaissa (40/2018) kehityksen ja oppimisen tuen kirjaus on peräisin vanhasta päivähoitolaista, ja se on samalla väljemmin kuvailtu verrattuna perusopetuslaissa (628/1998) määriteltyyn kolmiportaiseen tukeen. Kolmiportainen tuki mahdollistaa joustavan siirtymisen tukiportaiden välillä, kun taas varhaiskasvatuksessa lapsen tukitoimia on tarpeen mukaan muokattava ilman virallista siirtymistä kevyempään tai tehostetumpaan tukeen (Eskelinen & Hjelt 2017, 77).

Varhaisen puuttumisen avaintekijä on sujuvat siirtymät, millä taas voi olla merkittävä pitkäaikainen vaikutus lasten kouluun ja yhteiskuntaan sopeutumisessa (Bruder 2010, 345; West ym. 2010, 21). Vainikainen ym. (2018, 93) totesivat selvityksessään, että Suomessa tuen jatkuvuuden puute siirtymävaiheiden yli on todellinen ongelma. Kyseisessä tutkimuksessa kuitenkin keskityttiin pitkälti perusopetuksesta toiselle asteelle siirtymiseen, vaikka kasvun ja oppimisen tukeen liittyviä seikkoja oli tutkittu myös varhaiskasvatuksen puolelta. (Vainikainen ym. 2018.)

Eskelisen & Hjeltin (2017, 77) mukaan Varhaiskasvatuslaissa kirjattu kehityksen ja oppimisen tuki on mahdollistanut kunnissa eri käsitteiden käyttämisen, tuen erilaiset rakenteet ja vaihtelevat käytännöt tuen toteuttamisessa. Koska varhaiskasvatuksessa kehityksen ja oppimisen tuelle ei ole määritelty eri tasoja, on mahdollista, että lapsi ei siirrykään tuen tarpeen muuttuessa vahvempaan tai kevyempään tukeen. (Eskelinen & Hjelt 2017, 77.) Kaiken kaikkiaan sujuvien vertikaalisten siirtymien sekä niiden yli jatkuvan kehityksen ja oppimisen tuen kannalta välttämätöntä on kommunikaatio eri instituutioiden, niiden henkilökunnan, kodin ja tarvittaessa muiden ammattiryhmien välillä (Daniels 2011, 20; Fontil & Petrakos 2015, 786).

5. PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI

Dokumentointi on yleisesti ihmisen muistin tueksi käytetty tapa esimerkiksi kirjata tai kuvata tapahtumia (Rintakorpi 2018, 12; Mansikka 2019, 102). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) käytetään ensisijaisesti termiä pedagoginen dokumentointi. Pedagogiselle dokumentoinnille ominaista on muun muassa se, että pidemmällä aikavälillä koottuja dokumentteja hyödynnetään esimerkiksi toiminnan tavoitteiden ja oppimisympäristöjen suunnittelussa ja muokkaamisessa lasten yksilöllisiä tavoitteita ja kiinnostuksen kohteita vastaaviksi (Opetushallitus 2018, Mansikka 2018, 103). Pedagoginen dokumentointi pitää sisällään havaintojen tekoa ja kirjaamista sekä näiden huomioimista jokapäiväisessä arjessa. Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteena on tehdä pedagogisesta toiminnasta näkyvää ja arvioitavaa. (Basford & Bath 2014, 10; Rintakorpi ym. 2014, 188.)

Dokumentit siis pelkinä tallenteina eivät ole niin merkityksellisiä kasvatuksen näkökulmasta. Pedagogisista dokumenteista puhuttaessa ”tallenteiden” käyttöön liittyy muutakin tavoitteellista toimintaa, jolloin näiden dokumenttien arvo korostuu sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. (Rintakorpi 2018, 17.) Lisäksi on hyvä huomioida, että perinteisesti vallinnut aikuislähtöinen dokumentointi olisi syytä muuttua lapsilähtöisemmäksi. Pedagogisessa dokumentoinnissa myös lasten osallisuus korostuu. (Mansikka 2018, 104.)

Erilaiset lapsen tukeen liittyvät asiakirjat ovat tärkeä osa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen pedagogista dokumentointia (Basford & Bath 2014, 1; Heiskanen 2019, 79). Esiopetuksen opetussuunnitelma (2014a) ja Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014b) velvoittavat tekemään kolmiportaisen tuen yhteydessä useita erilaisia pedagogisia asiakirjoja, kuten pedagogisen arvion, oppimissuunnitelman, pedagogisen selvityksen ja HOJKS:n. Näiden pedagogisten asiakirjojen laatiminen on koulutuksen järjestäjän vastuulla, mutta asiakirjojen täyttäminen edellyttää myös lapsen ja huoltajien kuulemista. (Opetushallitus 2014a; Opetushallitus 2014b.)

Tehostetun tuen asiakirjat

Tehostetun tuen päätös perustuu pedagogiseen arvioon. Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin sen hetkinen tilanne, yleisessä tuessa saadut tukimuodot sekä niiden vaikutukset sekä oppilaan vahvuudet, kiinnostuksen kohteet ja erityistarpeet. Lisäksi tähän pedagogiseen asiakirjaan kirjataan arvio mahdollisista tulevista tukimuodoista ja arvio tehostetun tuen tarpeesta. (Opetushallitus 2014a, 46; Opetushallitus 2014b, 63–64; Takala 2016, 26.)

Tehostettua tukea saavalle oppilaalle tehdään pedagogisen arvion pohjalta kirjallinen oppimissuunnitelma, joka pohjautuu opetussuunnitelmaan. Oppimissuunnitelman tarkoituksena on tukea jokaisen opettajan suunnittelutyötä sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Oppimissuunnitelmaan kirjataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. Lisäksi tavoitteiden toteutumisen seuranta ja suunnitelman tarkistamisen ajankohta kirjataan ylös. Oppimissuunnitelman laadintaan, arviointiin ja tarkastamiseen liittyvät käytännöt ovat paikallisesti päätettävissä. (Opetushallitus 2014a, 47; Opetushallitus 2014b, 64–65, 75; POL 16 a §.)

Erityisen tuen asiakirjat

Ennen erityisen tuen päätöstä opetuksen järjestäjän on tehtävä oppilaan tilanteesta pedagoginen selvitys. Pedagoginen selvitys koostuu oppilaan opettajien tekemästä selvityksestä oppilaan oppimisen etenemisestä ja moniammatillisena yhteistyönä tehdystä kirjallisesta selvityksestä oppilaan saamasta tuesta ja kokonaistilanteesta sekä näiden kahden selvityksen pohjalta laaditusta arviosta oppilaan erityisen tuen tarpeesta. (Opetushallitus 2014a, 49; Opetushallitus 2014b, 66; Takala 2016, 27.)

HOJKS on kirjallinen suunnitelma oppilaan erityisen tuen järjestämiseen liittyen. HOJKSista tulee käydä ilmi tukimuodot, erityisen tuen tavoitteet, sisällöt, pedagogiset menetelmät sekä oppilaan tarvitsema ohjaus. HOJKSin laadintaan ja arviointiin liittyvät käytännöt ovat paikallisesti päätettävissä. HOJKSiin kirjatut

asiat tulee perustua pedagogiseen selvitykseen ja erityisen tuen päätökseen. (Opetushallitus 2014a, 50–51; Opetushallitus 2014b, 67-69, 75; POL 17 a §.)

Erityisen tuen päätöksen jälkeen oppilas voi opiskella oppiaineen yksilöllistettyä oppimäärää. Mikäli näin on yhdessä tai useammassa oppiaineessa, tulee se kirjata HOJKSiin. HOJKSiin täytyy kirjata yksilöllistettyjen oppiaineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä arviointi suhteessa HOJKSissa määriteltyihin tavoitteisiin ja sisältöihin. (Opetushallitus 2014b, 68–69.) Yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti opiskelevien oppilaiden määrä on lisääntynyt vuosittain vuodesta 2011 lähtien. Vuonna 2019 erityistä tukea saaneista oppilaista 39 prosentilla oli yksilöllistettyjä oppiaineiden oppimääriä yksi tai useampia. (Tilastokeskus 2020.)

Pedagogisen dokumentoinnin haasteet

Asiakirjoja laadittaessa erityisen tärkeää on kirjata tuen tavoitteet ja menetelmät yksityiskohtaisesti sekä myöhemmän arvioinnin muodot ja ajankohta (Heiskanen 2019, 79; Takala 2016, 26). Vanhempien näkökulmat tulee sisällyttää sellaisenaan asiakirjoihin. Lisäksi kaikkien edellä mainittujen asioiden hyödyntäminen pedagogisessa suunnittelussa on merkittävää. (Heiskanen 2019, 81.) Toisaalta pedagogisen asiakirjan lomake ohjaa paljon tekstin muodostumista. Jos lomakkeessa ei ole esimerkiksi selvää kohtaa lapsen vahvuuksista kirjoittamiseen, saattaa lapsen vahvuuksien kuvaileminen jäädä kokonaan tekstistä pois. (Heiskanen ym. 2019, 18.) On tärkeää, että asiakirjoja hyödynnetään muun muassa opetuksen suunnittelussa, jolloin asiakirjat eivät jää turhiksi papereiksi, joita on muodollisesti pakko täyttää. Dokumentointi tulisi tehdä mahdollisimman konkreettisesti, jolloin kirjatut asiat olisi helpompi siirtää käytäntöön ja tehtyjä toimia olisi helpompi arvioida myöhemmin. (Takala 2016, 29.)

Pedagoginen dokumentointi ei siis ole täysin ongelmaton ja neutraalia toimintaa, vaan sen taustalla vaikuttavat erilaiset sosiaaliset ja poliittiset ulottuvuudet (Mansikka 2018, 114; Rintakorpi ym. 2014, 188). Pedagoginen dokumentointi on myös negatiivisessa mielessä keino hallita sekä määritellä ja rajata lapsia (Mansikka 2018, 114). Pedagogisissa asiakirjoissa lapset asemoidaan useimmiten ongelmallisiksi. Tämä on osittain seurausta siitä, että

asiakirjojen teksteissä lapsi kategorisoidaan sen jälkeen, kun tilanne on määritelty epämieluisaksi. Tällainen lasten identifioiminen pedagogisissa asiakirjoissa on voimakasta, koska se vihjaa haasteiden olevan muun muassa pysyviä ja lapsen sisäisiä ominaisuuksia. (Heiskanen ym. 2018, 834.)

Heiskanen ym. (2018) tutkimuksen mukaan pedagogisissa asiakirjoissa tekstien perusteella lapsi nähdään usein itsenäisenä toimijana, joka kasvaa, kehittyy ja oppii. Pedagogisten asiakirjojen teksteistä usein puuttuu kuvailut ammattihenkilöstön toimista tavoitteiden saavuttamiseksi. (Heiskanen ym. 2018, 840.)

Edellä mainittujen epäkohtien välttämiseksi on tärkeää, että asiakirjoja tehdessä lasten ja vanhempien mielipiteet ja tavoitteet säilytetään ja kirjataan sellaisenaan (Heiskanen 2019, 81; Mansikka 2019; Opetushallitus 2018). Vainikaisen ym. (2018) tutkimuksen mukaan kaikissa suomalaisissa kouluissa oppilaat eivät kuitenkaan osallistu tukensa suunnitteluun. Kaiken kaikkiaan pedagogiset asiakirjat ovat siis vain yksi osa-alue ja näkyvä lopputulos pedagogisessa dokumentoinnissa. Haasteet pedagogisessa dokumentoinnissa voivat alkaa jo tiedonkeruusta.

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen viitekehys ja siihen liittyvät keskeiset käsitteet sekä tutkimuskysymykset. Lisäksi tässä luvussa käsitellään aineistoa yleisesti, tutkimusmenetelmää ja sen valintaa sekä aineiston analyysin vaiheita.

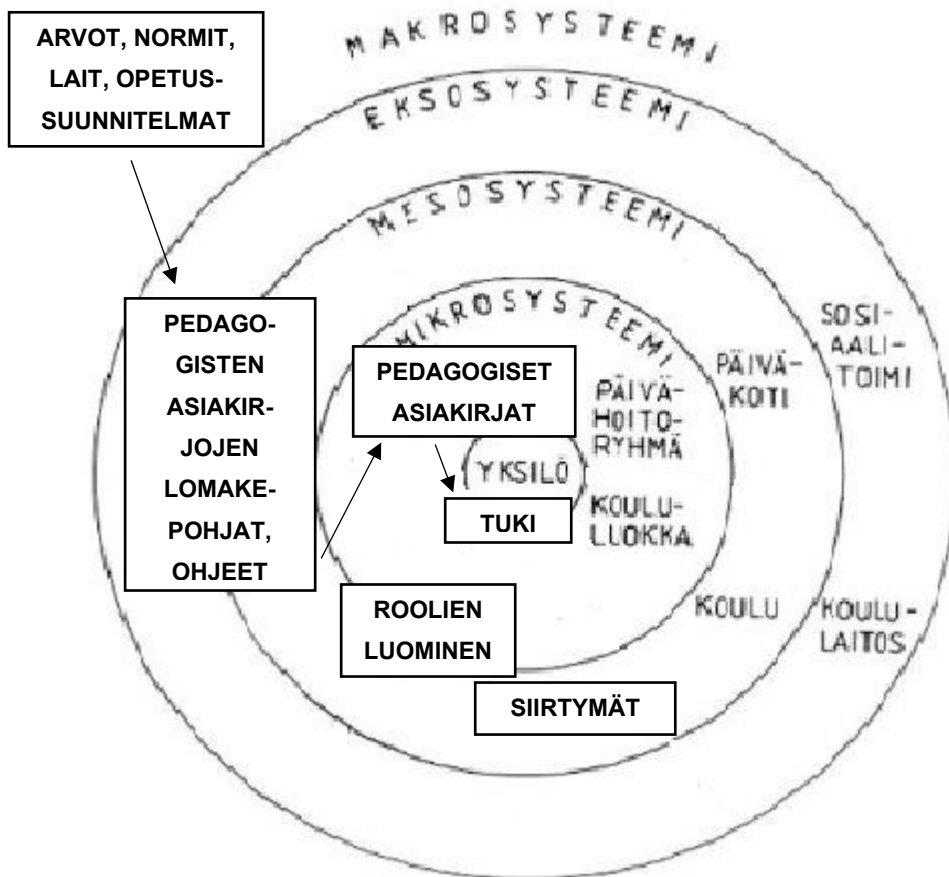
6.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä kehityksen ja oppimisen tuki, koska tutkimuksessa seurataan lasten tuen polkua 5–7 ikävuoden ajanjaksolla. Kehityksen ja oppimisen tuki -termiä käytetään Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2014a) on käytössä pääasiassa kasvun ja oppimisen tuki, kun taas Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014b) oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Tämän tutkimuksen luonteen takia kehityksen ja oppimisen tuki on sopiva termi kuvaamaan tilannetta jokaisessa seurattavassa ikävaiheessa. Lisäksi tässä tutkimuksessa puhutaan lapsista, eikä oppilaista, koska tutkimukseen osallistuneet lapset eivät olleet oppilaita vielä varhaiskasvatusikäisinä.

Pedagogiset asiakirjat linkitetään usein yhdeksi osa-alueeksi pedagogisessa dokumentoinnissa (Heiskanen ym. 2019; Karikoski 2008). Tässä tutkimuksessa pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan koko sitä prosessia, mikä asiakirjojen tekemiseen liittyy aina lapsen havainnoinnista asiakirjojen laatimiseen saakka.

Tämän tutkimuksen viitekehys muodostuu Bronfenbrennerin ekologisen teorian ympärille (kuvio 4), ja tutkimuksen keskeiset käsitteet sijoittuvat ekologisen teorian eri kehille. Makrosysteemillä muodostetut arvot, normit, lait ja opetussuunnitelmat vaikuttavat siihen, minkälaisia pedagogisten asiakirjojen (*vasu, pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys, HOJKS*) lomakkeita ja täyttöohjeita ekso- ja mesotasolla muodostetaan. Lomakepohjat ja täyttöohjeet vaikuttavat suoraan siihen, minkälaisia pedagogisia asiakirjoja mikrotasolla luodaan. Pedagogiset asiakirjat tuotetaan pääasiassa mikrotasolla, mutta lapsi eli kuviossa 4 oleva yksilö vaikuttaa tähän prosessiin olennaisesti. Pedagogiset asiakirjat ja niihin kirjatut huomiot määrittävät tuen muodon, mikä

taas toteutuu mikrotason ja yksilön rajapinnalla. Tässä tutkimuksessa roolien luomista tutkitaan nimenomaan pedagogisiin asiakirjoihin linkitettyä eli mikrotasolla. On kuitenkin huomioitava, että lapsille luotuihin rooleihin vaikuttavat myös muun muassa makrotason arvot ja normit. Siirtymällä taas tarkoitetaan tässä tutkimuksessa mesotasolla tapahtuvaa vertikaalista siirtymää varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta kouluun.



KUVIO 4. Tutkimuksen viitekehys (mukailtu Saarinen 1994, 89)

Tutkimuksen tarkoituksena oli siis selvittää pedagogisista asiakirjoista, miten eräässä suomalaisessa kunnassa kehityksen ja oppimisen tuen polku oli jatkunut yhdellä ikäryhmällä nivelvaiheiden yli 5–7 ikävuoden ajanjaksolla. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia tuettavia osa-alueita lapsilla oli ja miten ne kehittyivät sekä minkälaisia rooleja lapsille luotiin asiakirjoissa. Näin ollen tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten lasten kehityksen ja oppimisen tuki näyttäytyy pedagogisissa asiakirjoissa seuraavien näkökulmien kautta:
 - Miten lasten tuen jatkumo on toteutunut siirtymävaiheiden yli 5–7 ikävuoden aikana?
 - Mitä tuettavia osa-alueita lapsilla on ollut ja miten ne ovat muuttuneet 5–7 ikävuoden aikana?
2. Minkälaisia rooleja lapsille luodaan ja minkälaisia rooliodotuksia lapsiin kohdistetaan pedagogisissa asiakirjoissa?

6.2. Aineisto

Aineisto koostui erään suomalaisen kaupungin vuonna 2012 syntyneiden lasten pedagogisista asiakirjoista (*lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys sekä HOJKS*) 5–7 ikävuoden ajanjaksolla. Tutkimukseen valikoitui vuonna 2012 syntyneet lapset, koska he olivat tutkimuksen aloitushetkellä 1. luokalla ja heillä oli 5-vuotiaina uudistetut vasut (liite 3.) käytössä. Aineistoon kuuluvat asiakirjat on tehty vuosien 2017–2019 aikana. Asiakirjoja täyttäessään ammattihenkilöt eivät ole tienneet niiden päätyvän tutkimuskäyttöön.

Aineiston keruun helpottamiseksi ja rajaamiseksi tutkimuksen kohteeksi valikoitui vuonna 2012 syntyneistä lapsista ne, joilla oli määritelty tehostettu tai erityinen tuki viimeistään esiopetusvuonna. Kyseisen kunnan varhaiskasvatuksessa ei ole käytössä kolmiportaista tukea, joten lapset ovat tarpeen mukaan saaneet kehityksen ja oppimisen tukea tavanomaista enemmän tai erityistä tukea. Tutkimuseettisistä syistä (Hirsjärvi ym. 2009, 24–25; TENK 2012, 6) aineiston tutkimuskäyttöön pyydettiin tutkimuslupa kaupungin sivistysjohtajalta (liite 1.) ja lasten huoltajilta (liite 2.). Huoltajille kohdistettu tutkimuslupahakemus välitettiin kyseisen kaupungin koulujen 1. luokkien luokanopettajien kautta. Varhaiskasvatuksen asiakirjat saatiin tutkimuskäyttöön varhaiskasvatuksen hallinnon arkistosta ja asiakirjat palautettiin arkistoon analysoinnin jälkeen. 1. luokalla tehdyt asiakirjat säilytettiin Wilma-järjestelmässä, josta ne tulostettiin tutkimuskäyttöön. Väliaikaiset tulosteet tuhottiin aineiston analysoinnin jälkeen tutkimuseettisistä syistä.

Helmikuussa 2020 kyseisessä kaupungissa oli 1. luokalla yhteensä 264 oppilasta, joista tehostetun ja erityisen tuen piirissä oli yhteensä 66 lasta. Tehostettua tukea sai 39 lasta ja erityistä tukea 27 lasta. Tutkimuslupaun myöntävästi vastanneiden kohdalta tarkistettiin, oliko lapsi saanut viimeistään esiopetuksessa tehostettua tai erityistä tukea.

Lopulta rajaukseen sopivia ja tutkimuslupaun myöntävästi vastanneita oli 27. Näiden 27:n lapsen joukosta 8 lasta oli muuttanut kaupunkiin vasta koulun alkaessa, joten pedagogiset asiakirjat eivät olleet saatavilla varhaiskasvatuksen osalta. Tästä syystä näiden kahdeksan lapsen 1. luokan pedagogiset asiakirjat rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle. Näin ollen lopulliseen tutkimusaineistoon kuului 19:n lapsen pedagogiset asiakirjat, joita oli yhteensä 81 kappaletta (taulukko 1).

	Varhaiskasvatus- suunnitelma	Pedagoginen arvio	Oppimis- suunnitelma	Pedagoginen selvitys	HOJKS	Yhteensä
Varhais- kasvatus	16				1	17
Esiopetus		12	19	3	4	38
1. luokka		4	12	3	7	26
						81

TAULUKKO 1. Pedagogisten asiakirjojen lukumäärät varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja 1. luokalla

Taulukon 2 mukaisesti tutkimukseen osallistuneista lapsista tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea varhaiskasvatuksessa sai 11 lasta ja yksi lapsi sai erityistä tukea. Esiopetuksessa tehostettua tukea sai 13 lasta ja erityistä tukea 6 lasta. 1. luokalla tehostettua tukea sai 12 lasta ja erityistä tukea 7 lasta. Kaksi lasta oli syntynyt jo vuonna 2011, mutta heidän pedagogiset asiakirjat sisällytettiin tutkimukseen. Ensimmäinen vuonna 2011 syntyneistä lapsista kertasi esiopetuksen ja toinen kertasi 1. luokan. Yhdellä lapsella oli määritelty pidennetty 11-vuoden oppivelvollisuus. Kaikki lapset opiskelivat 1. luokalla yleisten tavoitteiden mukaisesti.

	Varhaiskasvatus	Esiopetus	1. luokka
Kehityksen ja oppimisen tuki	11		
Tehostettu tuki		13	12
Eriytynen tuki	1	6	7
Yhteensä	12	19	19

TAULUKKO 2. Lasten määrä eri tuen muodoissa varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja 1. luokalla

Tutkimusaineistoon kuuluneet pedagogiset asiakirjat (n=81) eivät täysin kattaneet kaikkia lapsille kuuluneita asiakirjoja. Taulukon 3 mukaisesti varhaiskasvatussuunnitelma puuttui kolmen lapsen osalta, mutta tarkkaa yksittäistä syytä kyseisten asiakirjojen puuttumiseen ei ollut. Yksi näistä lapsista oli ollut yksityisessä perhepäivähoidossa ennen esiopetusta. Käytäntöön kuuluu, että lapsen vasu tehtäisiin myös perhepäivähoidossa. Kuitenkaan täyttä varmuutta ei saatu sille, oliko tämän lapsen osalta vasu jäänyt tekemättä vai oliko se jäänyt toimittamatta lapsen siirtyessä esiopetukseen. Kahden muun lapsen osalta esiopetuksen oppimissuunnitelmassa oli merkitty, että lapsen vasu on siirtynyt esiopetukseen. Todennäköistä on, että kyseiset asiakirjat olivat vain jääneet arkistoimatta.

Esiopetuksen pedagogisia arvioita ei ollut saatavilla kolmen tehostettua tukea saaneen lapsen kohdalla. Kahden lapsen osalta pedagogista arviota ei ollut saatavilla, koska tehostetun tuen päätös oli tehty asiantuntijalausunnon perusteella. Yhden lapsen osalta ei ollut löydettävissä tarkkaa syytä kyseisen asiakirjan puuttumiseen. Se oli voinut jäädä esimerkiksi kokonaan tekemättä tai se oli jäänyt pois arkistoitavien asiakirjojen joukosta. Esiopetuksen erityiseen tukeen liittyen pedagogista selvitystä ei ollut jokaisen lapsen osalta saatavilla, koska erityisen tuen päätös oli tehty asiantuntijalausunnon perusteella.

Tehostettua tukea sai 1. luokalla 12 lasta, mutta pedagogisia arvioita oli saatavilla vain 4:n lapsen osalta. Lisäksi 1. luokalla erityistä tukea sai 7 lasta, mutta pedagogisia selvityksiä oli saatavilla vain 3:n lapsen osalta. Yhden erityistä tukea saaneen lapsen kohdalla oli maininta lausunnon pohjalta tehdystä päätöksestä.

Ensimmäisen luokan asiakirjoista pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys saattoi puuttua esimerkiksi siinä tilanteessa, että kyseinen selvitys oli tehty esikoulun keväällä. Jos pedagoginen arvio tai selvitys oli tehty esiopetuksen

keväänä, koulun alkaessa oli saatettu tehdä ainoastaan oppimissuunnitelma tai HOJKS tukimuodon mukaisesti. Tällaisissa tapauksissa oli selvästi koulukohtaisia eroja. Kaikki kenelle oli tehty uudet pedagogiset arviot 1. luokalla tehostetun tuen jatkuessa, olivat samasta koulusta. Kuitenkin tutkimusaineistoon kuului kaikki 1. luokalla tehostettua tukea saaneiden lasten oppimissuunnitelmat ja erityistä tukea saaneiden lasten HOJKS:t.

Lapsi	Varhaiskasvatus		Esiopetus				1. luokka			
	Vasu	HOJKS	Peda- goginen arvio	Oppimis- suunnitelma	Peda- goginen selvitys	HOJKS	Peda- goginen arvio	Oppimis- suunnitelma	Peda- goginen selvitys	HOJKS
A	*		**	X				X		
B	X		**	X				X		
C	X		X	X				X		
D	X		X	X				X		
E	X		X	X				X		
F	X		*	X				X		
G	X		X	X				X		
H	X		X	X			X	X		
I	X		X	X			X	X		
J	X		X	X			X	X		
K	X		X	X			X	X		
L	X		X	X				X		
M	X			X	X	X			X	X
N	*		X	X	**	X			**	X
O	X	X		X	**	X			X	X
P	X			X	**	X				X
Q	X		X	X	**					X
R	X			X	X					X
S	*		X	X	X				X	X

TAULUKKO 3. Pedagogiset asiakirjat lapsikohtaisesti (* = asiakirja ei ollut saatavissa, ** = asiakirja ei ollut saatavissa, koska tuen päätös tehty lausunnon perusteella)

6.3. Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimuksen analyysin näkökulma mukailee selittävää tapaustutkimusta, ja aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Erikssonin ja Koistisen (2005, 4) mukaan tapaustutkimus on ennemminkin näkökulma, eikä varsinaisesti analyysimenetelmä. Tapaustutkimuksessa aineiston analyysissa voi käyttää hyvin erilaisia analyysimenetelmiä aineiston laadusta ja tutkimuskysymyksestä riippuen. (Eriksson & Koistinen 2005, 4.)

Tapaustutkimus soveltuu esimerkiksi tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista ja tutkitaan luonnollisia tilanteita. Tapaustutkimuksen kautta pyritään kuvaamaan tapauksia tai ilmiöitä kokonaisvaltaisesti. (Syrjälä 1994, 12–13.) Edellä mainittujen hyväksi havaittujen käyttötarkoitusten myötä tapaustutkimus soveltuu tähän tutkimukseen, missä keskitytään melko pienen otoksen pedagogisiin asiakirjoihin ja niissä kuvattuihin tapauksiin. Selittävässä tapaustutkimuksessa pyritään selittämään tosielämän tapahtumien välisiä kausaalisuhteita ja sitä, miksi tapaus on kehittynyt juuri tietyllä tavalla. Tässä tutkimuksessa on piirteitä myös ekstensiivisestä tapaustutkimuksesta, koska tarkoituksena on vertailla useampaa tapausta. (Eriksson & Koistinen 2005, 12, 15.)

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ja tutkittavana ilmiönä oli kehityksen ja oppimisen tuki pedagogisten asiakirjojen teksteissä ja tuen jatkuminen siirtymätilanteissa 5–7 ikävuoden aikana. Tutkittavat tapaukset rajautuivat erään kunnan vuonna 2012 syntyneisiin lapsiin, joilla oli jo esiopetusvuonna määritelty tehostettu tai erityinen tuki.

Sisällönanalyysi on menetelmä, jolla voidaan objektiivisesti ja systemaattisesti analysoida dokumentteja. Tämän tutkimusmenetelmän kautta pyritään saamaan tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117; Jyrhämä 2004, 223.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelminä käytettiin sisällön erittelyä, tyypittelyä ja kvantifiointia. Sisällön erittely voidaan toteuttaa sekä sanallisesti että määrällisesti. Dokumenteista analysoitavat tiedot voidaan siis kerätä sanallisina ilmaisuina tai määrällisessä muodossa, tilastoituina ja luokiteltuina. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119.)

Tyypittely on aineiston ryhmittelyä, jolloin aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja ne yhdistetään tyypeiksi. Tyypit tiivistävät samankaltaisia tarinoita ryhmiksi ja parhaimmillaan ne kuvaavat aineistoa laajasti. Tyypittelyn tuloksena muodostuneita tyyppejä voi tutkia kvantifioinnin avulla. Kvantifiointi on laadullisen aineiston muuttamista määrälliseen muotoon. Tyypeistä pystytään tutkimaan kvantifioimalla esimerkiksi frekvenssejä eli lukumääriä ja suhteellisia osuuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 164, 181.)

6.4. Aineiston analyysi

Aineiston analyysi mukaili Syrjäläisen (1994, 90) esittämää mallia analyysiprosessista:

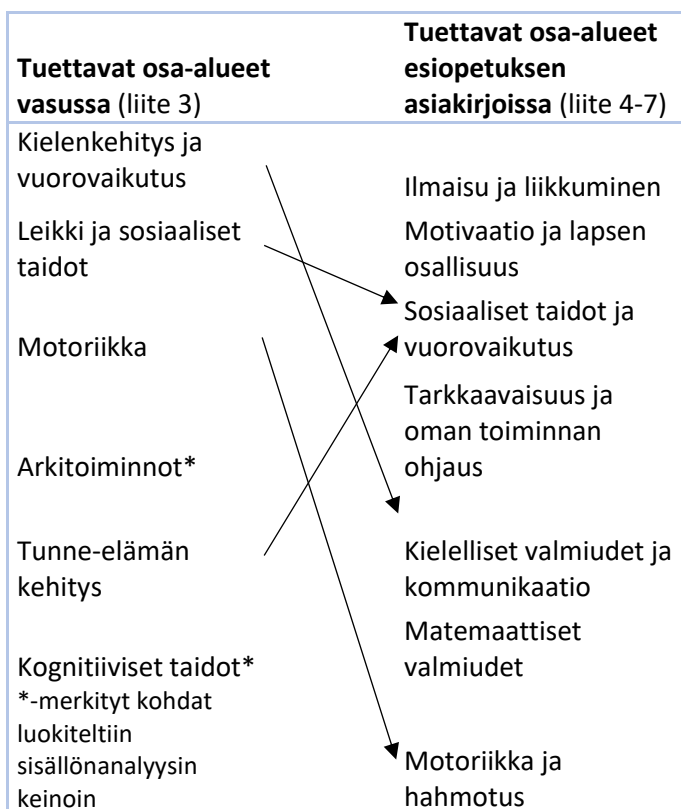
1. Tutkijan herkistyminen (aineistoon perehtyminen)
2. Aineiston sisäistäminen ja teoretisointi
3. Aineiston jako keskeisimpiin luokkiin tai teemoihin
 - tyypittely erilaisiin ryhmiin ja kvantifiointi
4. Tutkimustehtävän ja käsitteiden täsmennys
5. Ilmiöt (poikkeukset, uusi luokittelu)
6. Saatujen luokkien tarkistaminen aineiston avulla
7. Johtopäätökset ja tulkinta

Ennen varsinaista analyysia tutkimukseen osallistuneet lapset koodattiin taulukkolaskentaohjelmaan niin, ettei heitä voinut tunnistaa. Taulukkoon kerättiin jokaisen lapsen kohdalta saadut asiakirjat sekä lapsen saama tukimuoto varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja 1. luokalla (tehostettu / erityinen tuki). Tukimuodon lisäksi aineistosta kerättiin tieto tuen aloittamisajankohdasta. Taulukoinnin jälkeen oli vielä mahdollista pyytää puuttuvia asiakirjoja. Lisäksi koko analyysin ajan pedagogisia asiakirjoja luettiin läpi useita kertoja, jolloin mahdolliset virheet taulukoinnissa tai virheelliset tulkinnat voitiin korjata.

Tuettavat osa-alueet pedagogisissa asiakirjoissa

Analyysi aloitettiin luokittelemalla asiakirjoissa mainittuja lasten tuettavia osa-alueita. Taulukkoon kirjattiin ylös erikseen jokaiselta vuodelta (varhaiskasvatus, esiopetus, 1. luokka) lapsen kohdalle ne tuettavat osa-alueet, jotka pedagogisissa asiakirjoissa mainittiin tuen päätöksen yhteydessä. Tuettavien osa-alueiden luokittelussa käytettiin esiopetuksen pedagogisissa asiakirjoissa olevaa jaottelua; *ilmaisu ja liikkuminen, motivaatio ja lapsen osallisuus, sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus, tarkkaavaisuus ja oman toiminnan ohjaus, kielelliset valmiudet ja kommunikaatio, matemaattiset valmiudet sekä motoriikka ja hahmotus.*

Kyseisen kaupungin vasussa on käytössä osittain hieman erilaiset käsitteet, joten vasussa käytetyt osa-alueet luokiteltiin yllä mainittuun jaotteluun sopivaksi (kuvio 5). Esimerkiksi vasussa motoriikan alle tehdyt merkinnät vastasivat motoriikka ja hahmotus -jaottelua, kun taas esimerkiksi leikki- ja tunnetaidot laskettiin lukeutuvan sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus -osioon. Arkitoiminnot sekä kognitiiviset taidot -sarakeisiin kirjatut merkinnät luokiteltiin sisällönanalyysin keinoin. Esimerkiksi arkitoimintojen merkintä: ”Toiminnan aloittamiseen tarvitsee kannustusta ja rauhallisia ohjeita kohdennettuna” (lapsi H) luokiteltiin kuuluvan tarkkaavaisuuteen ja oman toiminnan ohjaukseen. Kognitiivisiin taitoihin kirjattu merkintä: ”Tarkkaavaisuuden kehittymistä harjoitellaan” (lapsi P) luokiteltiin myös kuuluvan tarkkaavaisuuteen ja oman toiminnan ohjaukseen.



KUVIO 5. Tuettavien osa-alueiden luokittelu vasusta esiopetuksen asiakirjojen luokitteluun sopivaksi

Varhaiskasvatuksen osalta tuettavat osa-alueet oli mainittu jokaisen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa ”Lapsen tuen tarpeet” ja / tai ”Kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevat tavoitteet” -kohdissa. Tuettavat osa-alueet

kirjattiin ylös varhaiskasvatuksen osalta niiltä lapsilta, joilla oli määritelty kehityksen ja oppimisen tukea tavanomaista enemmän tai erityistä tukea.

Esiopetuksessa tehostettua tukea saaneiden lasten tuettavat osa-alueet kerättiin oppimissuunnitelmista ja pedagogisista arvioista. Erityisen tuen päätöksen saaneiden lasten kohdalla tuettavat osa-alueet taulukoitiin pedagogiseen selvitykseen ja HOJKSiin tehtyjen merkintöjen mukaisesti.

Ensimmäisellä luokalla tehdyt pedagogiset arviot ja pedagogiset selvitykset olivat enimmäkseen täytetty vain kansilehden osalta, joten tuettavat osa-alueet kerättiin oppimissuunnitelmista ja HOJKS:sta. Tuettavat osa-alueet luokiteltiin samoin kuin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asiakirjojen osalta. 1. luokalla tehdyissä oppimissuunnitelmissa ja HOJKS:ssa tuettavat osa-alueet oli kuvailtu ”Oppilaskohtaiset tavoitteet” -otsikon alla. 1. luokan pedagogisissa asiakirjoissa ei siis ollut samanlaista jaottelua tuettaviin osa-alueisiin kuin esiopetuksen asiakirjoissa (ks. kuvio 5). Tästä syystä tuettavat osa-alueet luokiteltiin asiakirjojen teksteistä yllä mainittuihin luokkiin sisällönanalyysin keinoin. Esimerkiksi: ”Tarvitsee paljon aikuisen rohkaisua ja tsemppausta sekä apua keskittymiseen” (lapsi C) luokiteltiin kuuluvan tarkkaavaisuus ja oman toiminnan ohjaus jaotteluun.

Tuen polun jatkumo pedagogisissa asiakirjoissa

Seuraavassa vaiheessa aineistoa analysoitiin tuen jatkuvuuden näkökulmasta. Aikaisemmin tehdystä taulukosta katsottiin, mitä tukea lapset saivat milloinkin, ja oliko tehostetun tai erityisen tuen päätökset tehty esiopetuksen ja 1. luokan kesällä, syksyllä vai keväällä. Nämä tiedot merkittiin selvyyden vuoksi erilliseen taulukkoon. Lisäksi esiopetuksen oppimissuunnitelmasta katsottiin, oliko tiedonsiirto perusopetukseen -palaverista kirjattu mitään. Tämän tiedon olemassaolo tuki ajatusta siitä, että tuen polku on ollut sujuva esiopetuksesta 1. luokalle. Aineistosta muodostui aineistolähtöisesti kolme ryhmää: *1. sujuva siirtymä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja kouluun, 2. sujuva siirtymä esiopetuksesta kouluun ja 3. tuen jatkumo esiopetuksen alussa viivästynyt.*

Lapsille luodut roolit pedagogisissa asiakirjoissa

Pedagogisten asiakirjojen teksteissä luotuja lasten rooleja tutkittiin sisällönanalyysin keinoin. Roolien muodostumista tutkittiin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja 1. luokan pedagogisista asiakirjoista. Tämän tutkimuskysymyksen analyysiin valittiin kaikista asiakirjoista vain oppimissuunnitelmat tehostettua tukea saaneilta lapsilta ja HOJKS:t erityistä tukea saaneilta lapsilta. Analyysiin valittiin vain kyseiset asiakirjat, koska ne olivat pääsääntöisesti saatavilla jokaiselta lapselta ja sisälsivät eniten lasta kuvailevaa tekstiä.

Varhaiskasvatussuunnitelmasta analysoitiin kohdat, joiden perusteella lapsesta sai mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan. Jokaisesta vasusta analysoitiin kohdat ”Henkilökunnan huomioita lapsen vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista”, ”Lapsen tuen tarpeet” sekä ”Kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevat tavoitteet” (liite 3, 2). Viimeisin otsikko piti sisällään lapsen tilanteen kuvausta tuettavien osa-alueiden mukaisesti. Kolmella lapsella varhaiskasvatussuunnitelma oli tehty toisella paikkakunnalla, mutta nämä asiakirjat sisällytettiin analyysiin siitä huolimatta. Varhaiskasvatussuunnitelma puuttui kolmelta lapselta, joten näiden lasten osalta analyysi pohjautui esiopetuksen ja 1. luokan asiakirjojen teksteihin.

Esiopetuksen ja 1. luokan oppimissuunnitelmasta ja HOJKS:sta valittiin kohta, jossa otsikon perusteella pitäisi tulla ilmi kokonaisvaltaisesti lapsen vahvuudet, oppimisvalmiudet ja erityistarpeet tuen aikana. Esiopetuksen oppimissuunnitelmassa analysoitava kohta oli ”Lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet ja erityistarpeet tuen aikana” (liite 5,2) ja HOJKS:ssa ”Oppimiseen ja kehitykseen liittyvät erityistarpeet” (liite 7, 1). 1. luokalla vastaavat kohdat olivat ”Oppilaan oppimisen ja koulunkäyntiin liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet” (liite 9, 1) ja ”Oppimisvalmiudet ja erityistarpeet” (liite 11, 2).

Esiopetuksen oppimissuunnitelman analysoitavan osan kohdalla seitsemällä lapsella ei ollut tekstiä lainkaan, mutta kaikilla lapsilla oli analysoitava teksti 1. luokan osalta. Lisäksi oppimissuunnitelmista ja HOJKS:sta sisällytettiin analyysiin tuettavien osa-alueiden maininnat. Tekstit analysoitiin sisällönanalyysin keinoin ja teksteistä muodostui aineistolähtöisesti jokaiselle

lapselle yksi tai useampi rooli varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja 1. luokalla.

Lapsille luotujen roolien analysoinnin jälkeen kiinnostuksen kohteeksi muodostui myös se, minkälaisia rooli-odotuksia teksteistä on havaittavissa. Toisin sanoen tekstiä analysoitiin siitä näkökulmasta, minkälaisia rooli-odotuksia asiakirjat kirjoittaneilla aikuisilla sekä yhteiskunnan tasolla on lapsia kohden, ja miten rooli-odotukset muuttuvat lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja kouluun. Analysointiin käytettiin samoja tekstikatkelmia, kuin edellä mainitussa roolien luomisen analysoinnissa. Asiakirjojen tekstejä luettiin useaan otteeseen, ja niistä kirjattiin ylös, minkälaiset asiat nähtiin positiivisesti toivottavina ja mitä asioita ilmaistiin negatiivisena. Jos esimerkiksi useassa esiopetuksen asiakirjassa puhuttiin akateemisten taitojen harjoittelusta ohjasi se päätelmään siitä, että esiopetusikäisen rooli-odotukseen kuuluu valmius pystyä harjoittelemaan tällaisia asioita. 1. luokan asiakirjoissa mainittiin usein lapsen pystyvän itsenäiseen tehtävien tekoon tai toisaalta hänen tarvitsevan apua tässä. Näistä maininnoista taas muodostui päätelmä, että 1. luokan rooli-odotus sisältää kyvyn suoriutua itsenäisesti tehtävistä.

7. TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen aineistoon kuuluneet tapaukset. Tapausten kuvailun jälkeen esitellään tutkimuksen tuloksia aiemmin esitettyjen tutkimuskysymysten mukaisesti. Toinen alaotsikko käsittelee tutkimuksen ensimmäistä teemaa lasten kehityksen ja oppimisen tuen jatkumisesta sekä tuettavista osa-alueista. Näiden jälkeen käsitellään tutkimustulokset lapsille luotujen roolien ja rooliodotusten osalta. Tulosten esittämisen tukena käytetään asiakirjoista poimittuja tekstikatkelmia, joissa lasten nimet on korvattu kirjaimilla.

7.1. Tapausten kuvailua

Tutkimuksen aineistoon kuului 19:n lapsen pedagogiset asiakirjat, jotka oli tehty lasten ollessa 5–7-vuotiaita. Jokaisella lapsella oli yksilöllinen kehityksen ja oppimisen tuen polku ja erilaiset tuen tarpeet. Seuraavaksi kuvaillaan jokaiselle tapaukselle ominaisia piirteitä.

Lapsi A on syntynyt jo vuonna 2011 ja hän on kerrannut esiopetuksen koulupsykologin suosituksesta. Kyseinen lapsi oli yksityisessä perhepäivähoidossa ennen esiopetusta. Hänen kohdallaan vasu ei ollut saatavilla tutkimuskäyttöön. Vasu pitäisi tehdä myös perhepäivähoidossa, joten vasun puuttuminen voi selittyä esimerkiksi sillä, ettei vasua ole epähuomiolla arkistoitu. Lapsi A sai tehostettua tukea esiopetuksessa ja 1. luokalla. Esiopetuksessa tuettavat osa-alueet olivat kielelliset valmiudet, motoriiikka ja tarkkaavaisuus, kun taas 1. luokalla tuen tarvetta oli motoriiikassa.

Lapsi B oli muuttanut kyseiseen kuntaan esiopetusvuoden keväällä, jolloin myös tehostettu tuki aloitettiin. Tehostetun tuen päätöksen taustalla oli jo varhaiskasvatuksen aikana tehty kuntoutussuunnitelma ja lausunto. Tehostettu tuki jatkui 1. luokalla. Esiopetusvuonna tuettavia osa-alueita olivat kielelliset valmiudet ja kommunikointi sekä motoriiikka ja hahmotus. Näistä jälkimmäistä ei enää mainittu koulun asiakirjoissa tuettavina osa-alueina. Lapsen B äidinkieli ei ole suomi.

Lapsi C sai varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea, mutta esiopetuksessa tehostetun tuen päätös tehtiin vasta

keväällä. Tehostettu tuki vaikutti kuitenkin jatkuneen sujuvasti 1. luokalle. Tuettavat osa-alueet lisääntyivät selvästi esiopetusvuonna, ja toisaalta vähenivät kouluun siirryttäessä. Tuen tarve sosiaalisissa taidoissa ja vuorovaikutuksessa sekä tarkkaavaisuudessa ja oman toiminnan ohjauksessa jatkuivat varhaiskasvatuksesta 1. luokalle asti.

Lapsi D sai varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea, mutta esiopetuksessa tehostetun tuen päätös tehtiin vasta keväällä. Tehostettu tuki vaikutti jatkuneen sujuvasti 1. luokalle. Tuettavat osa-alueet pysyivät lähes samanlaisina varhaiskasvatuksen (*tarkkaavaisuus, sosiaaliset taidot, kielelliset valmiudet, motoriikka*) ja esiopetuksen (*tarkkaavaisuus, kielelliset valmiudet, matemaattiset valmiudet, motoriikka*) aikana, mutta 1. luokalla tuen tarve kohdistui vain tarkkaavaisuuteen ja kielellisiin valmiuksiin. Lapsi D on kaksikielinen.

Lapsi E muutti toiselta paikkakunnalta esiopetusvuoden alussa, mutta myös toisella paikkakunnalla tehdyt varhaiskasvatuksen asiakirjat sisältyivät tutkimukseen. Lapsi E sai esiopetusvuoden syksystä alkaen tehostettua tukea, joka jatkui 1. luokalla. Esiopetuksessa tuen tarvetta oli tarkkaavaisuudessa ja kielellisissä valmiuksissa, kun taas 1. luokalla edellisten lisäksi tuen tarvetta oli sosiaalisissa taidoissa ja motoriikassa. Lapsen E äidinkieli ei ole suomi.

Lapsi F sai varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Esiopetusvuoden aikana aloitettua tehostetun tuen päätösajankohtaa ei ollut kirjattu asiakirjoihin. Tehostettu tuki vaikutti jatkuneen sujuvasti 1. luokalle. Tuen tarve sosiaalisissa taidoissa ja kielellisissä valmiuksissa jatkui varhaiskasvatuksesta 1. luokalle asti. Lisäksi esiopetuksessa ja 1. luokalla todettiin tuen tarvetta tarkkaavaisuudessa ja oman toiminnan ohjauksessa.

Lapsi G on saanut tehostettua tukea esiopetusvuoden keväästä alkaen. Tuen jatkumo kouluun siirtyessä vaikutti onnistuneen sujuvasti. Tuettavista osa-alueista tarkkaavaisuus, kielelliset valmiudet ja motivaatio jatkuivat siirtymävaiheen yli. Esiopetuksessa tuen tarvetta oli myös motoriikassa, mutta 1. luokan asiakirjoissa kyseistä tuen tarvetta ei enää mainittu.

Lapsi H sai varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Esiopetuksessa tehostetun tuen päätös oli tehty vasta keväällä,

mutta tehostettu tuki vaikutti jatkuneen sujuvasti 1. luokalle. Varhaiskasvatuksesta 1. luokalle asti tuettavana osa-alueena oli tarkkaavaisuus ja oman toiminnan ohjaus. Lisäksi varhaiskasvatuksessa tuen tarvetta havaittiin motoriikassa ja kielellisissä valmiuksissa, joista vain kielellisen valmiuden tuen tarve jatkui esiopetusvuonna.

Lapsi I muutti toiselta paikkakunnalta esiopetusvuoden alussa. Toisen paikkakunnan varhaiskasvatuksen asiakirjat sisältyivät tutkimukseen. Lapsi I sai varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Tehostetun tuen päätös tehtiin jo esiopetusta edeltävänä kesänä ja kyseinen tukimuoto vaikutti jatkuneen sujuvasti 1. luokalle saakka. Varhaiskasvatuksessa tuettavina osa-alueina oli sosiaaliset taidot ja motoriikka. Näiden lisäksi esiopetuksessa tuen tarvetta havaittiin tarkkaavaisuudessa sekä kielellisissä ja matemaattisissa valmiuksissa. Kuitenkin 1. luokalla tuen tarvetta oli enää sosiaalisissa taidoissa, tarkkaavaisuudessa ja kielellisissä valmiuksissa.

Lapsi J sai varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Tehostetun tuen päätös tehtiin esiopetusvuotta edeltävänä kesänä, ja tehostettu tuki jatkui 1. luokalla. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tuettavina osa-alueina oli tarkkaavaisuus, sosiaaliset taidot ja motoriikka. 1. luokan asiakirjoissa oli mainittu tuen tarvetta vain motoriikassa.

Lapsi K sai varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Tehostetun tuen päätös tehtiin esiopetusvuotta edeltävänä kesänä, ja tehostettu tuki jatkui 1. luokalla. Varhaiskasvatuksesta 1. luokalle saakka tuettavina osa-alueina oli sosiaaliset taidot ja tarkkaavaisuus.

Lapsi L sai varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Tehostetun tuen päätös tehtiin esiopetusvuotta edeltävänä kesänä, ja tehostettu tuki jatkui 1. luokalla. Varhaiskasvatuksessa tuen tarvetta oli kielellisissä valmiuksissa, sosiaalisissa taidoissa, motoriikassa ja matemaattisissa valmiuksissa. Esiopetuksen ja 1. luokan asiakirjoissa tuettaviksi osa-alueiksi oli nimetty sosiaaliset taidot sekä kielelliset ja matemaattiset valmiudet.

Lapsi M sai varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Päätös erityisestä tuesta tehtiin esiopetusvuoden syksyllä. Erityinen tuki vaikutti jatkuneen sujuvasti kouluun siirtyessä. Tuettavat osa-alueet

lisääntyivät selvästi esiopetuksessa, mutta vähenivät 1. luokan asiakirjojen perusteella. Varhaiskasvatuksessa tuen tarvetta oli sosiaalisissa taidoissa, kielellisissä valmiuksissa ja motoriikassa. Esiopetusvuonna tuen tarvetta oli edellä mainittujen lisäksi motivaatiossa, tarkkaavaisuudessa ja matemaattisissa valmiuksissa. Toisaalta 1. luokan asiakirjoissa tuen tarvetta havaittiin olevan kielellisissä valmiuksissa ja motoriikassa.

Lapsi N on syntynyt jo vuonna 2011 ja hän on kerrannut 1. luokan. Kyseisen lapsen varhaiskasvatuksen asiakirjat eivät olleet saatavilla, vaikka esiopetuksen asiakirjoissa oli maininta varhaiskasvatussuunnitelman toimittamisesta esiopetukseen. Varhaiskasvatuksen asiakirjat ovat siis mahdollisesti jääneet arkistoimatta. Lapsi N sai erityistä tukea esiopetusvuoden syksystä lähtien. Tuettavat osa-alueet pysyivät samanlaisina esiopetuksessa sekä 1. luokalla molempina vuosina. Tuen tarvetta oli motivaatiossa, sosiaalisissa taidoissa, tarkkaavaisuudessa, motoriikassa sekä matemaattisissa ja kielellisissä valmiuksissa.

Lapsi O on saanut erityistä tukea varhaiskasvatuksesta lähtien ja hänelle on määritelty 11 vuoden oppivelvollisuus. Erityinen tuki vaikutti jatkuneen sujuvasti molempien siirtymävaiheiden yli esiopetukseen ja kouluun siirryttäessä. Lisäksi tuen tarvetta oli varhaiskasvatuksesta kouluun asti sosiaalisissa taidoissa, tarkkaavaisuudessa ja kielellisissä valmiuksissa.

Lapsi P sai varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Päätös erityisestä tuesta tehtiin esiopetusvuoden syksyllä. Erityinen tuki vaikutti jatkuneen sujuvasti kouluun siirtyessä. Tuen tarvetta oli varhaiskasvatuksesta kouluun asti sosiaalisissa taidoissa, tarkkaavaisuudessa ja kielellisissä valmiuksissa. Lapsen P äidinkieli ei ole suomi.

Lapsi Q sai varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Tehostetun tuen päätös tehtiin esiopetusvuoden syksyllä. 1. luokalla aloitettiin erityinen tuki, mistä oli sovittu jo esiopetusvuoden keväällä käydyssä tiedonsiirtopalaverissa. Pedagogista selvitystä ei ollut kuitenkaan saatavilla tutkimuskäyttöön. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aikana tuen tarvetta oli motivaatiossa, tarkkaavaisuudessa ja kielellisissä valmiuksissa. 1. luokan asiakirjoissa tuettaviksi osa-alueiksi mainittiin tarkkaavaisuus ja kielelliset valmiudet. Lapsi Q puhuu äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea.

Lapsi R ei saanut varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Esiopetuksen syksyllä hän sai tehostettua tukea, mikä vaihdettiin erityiseen tukeen esiopetuksen keväällä. Erityinen tuki vaikutti jatkuneen sujuvasti kouluun siirryttäessä. Esiopetuksen erityisen tuen asiakirjoissa tuettaviksi osa-alueiksi mainittiin sosiaaliset taidot, kielelliset valmiudet, tarkkaavaisuus, matemaattiset valmiudet ja motoriikka. 1. luokan erityisen tuen asiakirjoissa taas tuettavia osa-alueita oli sosiaaliset taidot, tarkkaavaisuus ja kielelliset valmiudet.

Lapsen S varhaiskasvatuksen asiakirjoja ei ollut saatavilla, vaikka esiopetuksen asiakirjoissa on maininta varhaiskasvatuksen asiakirjojen toimittamisesta esiopetukseen. Todennäköisesti varhaiskasvatuksen asiakirjat ovat jääneet arkistoimatta. Lapsi S sai tehostettua tukea esiopetuksen syksyllä, mutta esiopetuksen keväällä tukimuoto vaihdettiin erityiseen tukeen. Erityinen tuki vaikutti jatkuneen sujuvasti kouluun siirryttäessä. Esiopetuksen erityisen tuen asiakirjoissa tuettavina osa-alueina oli sosiaaliset taidot, tarkkaavaisuus, kielelliset valmiudet ja motoriikka. 1. luokan erityisen tuen asiakirjoissa tuen tarvetta mainittiin olevan tarkkaavaisuudessa ja oman toiminnan ohjauksessa.

7.2. Kehityksen ja oppimisen tuki pedagogisissa asiakirjoissa

Tutkimuksen ensimmäinen teema koostui tutkimuskysymyksistä liittyen lasten kehityksen ja oppimisen tuen polun jatkumoon sekä tuettaviin osa-alueisiin ja niiden muutoksiin. Seuraavissa kappaleissa esitellään ensimmäisen teeman tutkimustulokset.

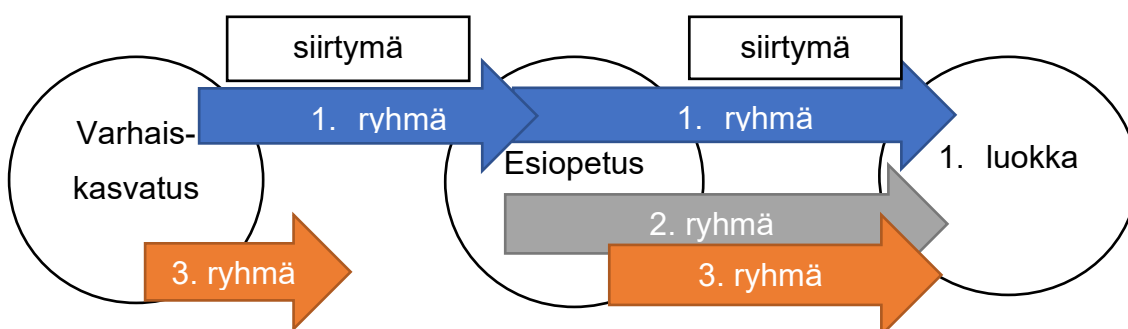
7.2.1. Tuen polun jatkumo

Ensimmäisen teeman ensimmäisenä alakysymyksenä oli, miten lasten tuen jatkumo on toteutunut pedagogisten asiakirjojen mukaan siirtymävaiheiden yli 5–7 ikävuoden aikana. Tulokset erosivat Vainikaisen ym. (2018) tutkimuksesta, sillä pedagogisten asiakirjojen perusteella kehityksen ja oppimisen tuki jatkui pääasiassa systemaattisesti molempien siirtymävaiheiden yli. Jokaisella tutkimukseen osallistuneella lapsella tuki vaikutti jatkuneen sujuvasti esiopetuksesta kouluun siirryttäessä. Lisäksi tuen tason lisääminen oli onnistunut tarpeen mukaan. Ainoastaan neljällä lapsella varhaiskasvatuksessa aloitettu

tehostetumpi tuki ei jatkunut asiakirjojen mukaan heti esiopetuksen syksyllä, vaan kolmiportaisen tuen päätös oli tehty vasta keväällä.

Varhaiskasvatuksessa tehostetusti kehityksen ja oppimisen tukea sai 11 lasta, ja erityistä tukea 1 lapsi. Neljällä lapsella ei ollut tarvetta tukeen tavanomaista enemmän, ja kolmen lapsen osalta tietoa ei ollut saatavilla. Esiopetuksessa 13 lasta sai tehostettua tukea ja 6 lasta erityistä tukea. Näistä kuudesta erityistä tukea saaneista lapsista 2 oli saanut tehostettua tukea esiopetuksen syksyn aikana. 1. luokalla tehostettua tukea sai 12 lasta ja erityistä tukea 7 lasta. Toisin sanoen vain yksi lapsi siirtyi erityisen tuen piiriin koulun alkaessa, ja tästäkin oli sovittu jo esikoulun keväällä.

Pedagogisten asiakirjojen perusteella lasten tuen polku oli pääasiassa jatkuvaa 5–7 ikävuoden ajanjaksolla. Tuen polkuja oli kuitenkin erilaisia, ja niistä muodostui aineistolähtöisesti kolme erilaista ryhmää (kuvio 6): *1. sujuva siirtymä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja kouluun, 2. sujuva siirtymä esiopetuksesta kouluun ja 3. tuen jatkumo esiopetuksen alussa viivästynyt.* Kaikkia edellä mainittuja ryhmiä yhdistää se, että siirtymä esiopetuksesta kouluun vaikutti onnistuneen tuen jatkumisen kannalta sujuvasti.



KUVIO 6. Kolme erilaista tuen jatkumon polkua varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja 1. luokalle

14 lapsen eli suurimmassa osassa asiakirjoista oli maininta siitä, että tiedonsiirto perusopetukseen -palaveri oli käyty ja ketkä siihen oli osallistunut. Tämä tieto tuki päätelmää siitä, että tuen jatkumo esiopetuksesta kouluun on ollut sujuva. Viiden lapsen kohdalla näitä tietoja ei löytynyt asiakirjoista (*lapset B., C., G., M., N.*).

Aineistolähtöisesti muodostuneista ryhmistä (kuvio 6) 1. ryhmään kuuluivat lapset, joiden asiakirjoista kävi ilmi, että tuen polku oli jatkunut sujuvasti varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta kouluun. Yhteensä tähän ryhmään kuului 8 lasta (*lapset I., J., K., L., M., O., P., Q.*), jotka olivat saaneet varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Näille lapsille oli tehty tehostetun tai erityisen tuen päätös jo ennen esiopetuksen alkua tai viimeistään esiopetuksen syksynä. Lisäksi esiopetuksen asiakirjoihin oli kirjattu tiedonsiirto perusopetukseen -palaverin tiedot sekä tieto siitä, mikä tukimuoto jatkuu koulussa. Myös koulun osalta tehostettuun tai erityiseen tukeen liittyvät asiakirjat oli tehty syyslukukauden aikana.

Toiseen ryhmään kuuluivat lapset, joilla tuki vaikutti jatkuneen sujuvasti esiopetuksesta kouluun. Tähän ryhmään kuului 7 lasta (*A., B., E., G., N., R., S.*). Kyseisten lasten kohdalla tuen jatkumo oli kirjattu asiakirjoihin samalla tavalla kuin edellisen luokan kohdalla. Ainoa ero oli siinä, että suurin osa tähän luokkaan kuuluvista lapsista ei saanut varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea. Lasten A., N. ja S. osalta tietoa varhaiskasvatuksessa saamasta tuesta ei ollut saatavissa.

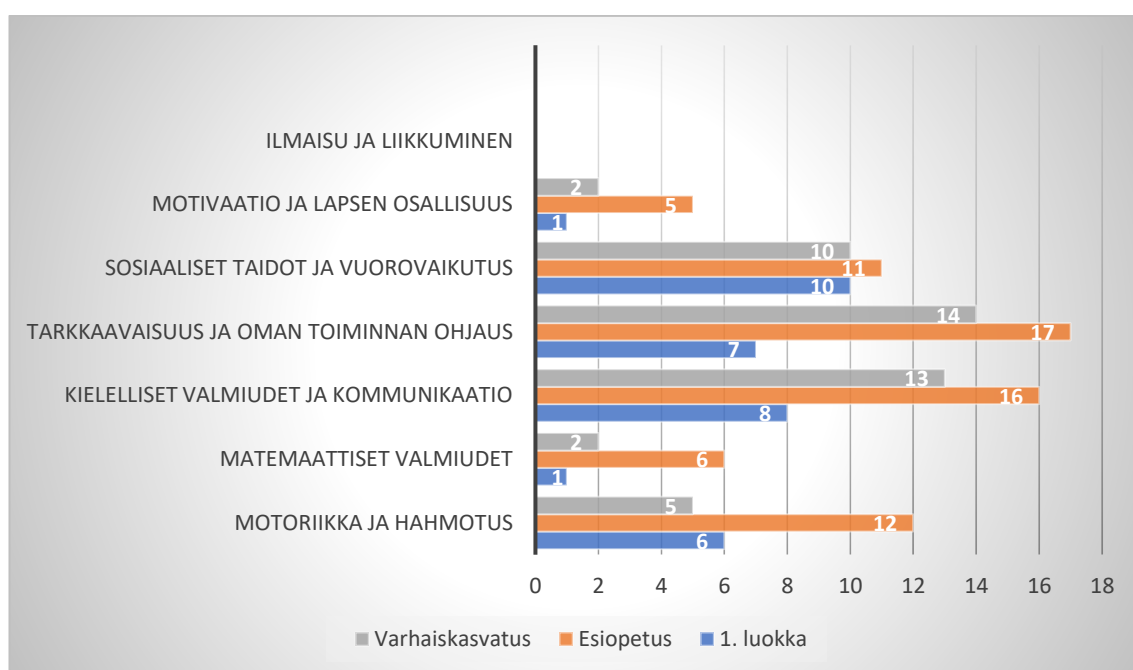
Kolmanteen ryhmään kuuluivat lapset, joilla tuki ei ollut asiakirjojen merkintöjen perusteella jatkunut täysin sujuvasti varhaiskasvatuksesta esiopetukseen siirryttäessä. Tähän ryhmään kuului 4 lasta (*C., D., F., H.*). He olivat saaneet varhaiskasvatuksessa tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea ja esiopetuksessa tehostettua tukea. Esiopetuksen pedagogisten arvioiden ja oppimissuunnitelmien mukaan tehostetun tuen päätös ja aloitus oli kuitenkin tehty vasta esiopetusvuoden keväällä.

7.2.2. Tuettavat osa-alueet

Ensimmäisen teeman toisena alakysymyksenä oli, mitä tuettavia osa-alueita lapsilla on ollut ja miten ne muuttuivat viidestä seitsemään ikävuoteen mennessä. Seuraavaksi tarkastellaan tuettavien osa-alueiden mainintoja aineistosta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja 1. luokalla.

Tuettavia osa-alueita oli yhteensä 7 luokkaa, joista kaikkiin muihin luokkiin paitsi ”ilmaisu ja liikkuminen” oli kirjattu tuen tarpeita jokaisena vuonna (ks. kuvio 7). Jokaisella lapsella oli mainittu 1–6 tuettavaa osa-aluetta jokaisena vuonna.

Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa oli yhteensä 33 mainintaa tuettavista osa-alueista. Esiopetuksen asiakirjoissa mainintoja oli yhteensä 67 ja 1. luokan asiakirjoissa 46 kappaletta. Varhaiskasvatuksen osalta tulee huomioida, että kaikilla 19 lapsella ei ollut silloin määritelty tavanomaista enemmän kehityksen ja oppimisen tukea, joten heidän osaltaan mahdollisia tuettavia osa-alueita ei sisällytetty tähän analyysiin. Lisäksi kielelliset valmiudet ja kommunikaatio -osa-alueen mainintoja tarkastellessa on huomioitava, että 19:stä lapsesta neljällä lapsella (B, E, P, Q) äidinkieli on muu kuin suomi.



KUVIO 7. Tuettavien osa-alueiden maininnat varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja 1. luokan pedagogisissa asiakirjoissa

Tuettavat osa-alueet varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa 11 lasta sai kehityksen ja oppimisen tukea tavanomaista enemmän ja yksi erityistä tukea. Tuettavien osa-alueiden mainintoja oli yhteensä 33 kappaletta, joista eniten mainintoja oli sosiaalisissa taidoissa ja vuorovaikutuksessa (n=10). Seuraavaksi eniten mainintoja oli kielellisissä valmiuksissa ja kommunikaatiossa (n=8) sekä tarkkaavaisuuden ja oman toiminnan ohjauksessa (n=7). Motoriikan ja hahmottamisen haasteisiin liittyen oli kuusi mainintaa. Motivaation ja lapsen osallisuuden sekä matemaattisten valmiuksien mainintoja oli molempia vain yksi.

Vasuissa tuettavat osa-alueet mainittiin ”Lapsen tuen tarpeet” tai ”Kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevat tavoitteet” -otsikoiden alla (liite 3, 2). Näistä ensimmäisen otsikon alla tuen tarpeiden kuvaus oli osa yleistä lapsen tilanteen ja osaamisen kuvausta. Tarkempi ja yksityiskohtaisempi kuvaus lapsen tuen tarpeista ja pedagogisista ratkaisuista oli kerrottu ”Kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevat tavoitteet” -otsikon alla.

Esimerkki 1. kohdasta ”Lapsen tuen tarpeet”

”Tarvitsee tukea leikkitaitojen kehittymiseen, kiinnittymään leikkiin sekä pysyäkseen leikissä muiden kanssa. J:n tarkkaavaisuus herpaantuu vielä helposti ja ympäristön ärsykkeet häiritsevät keskittymistä. J:llä esiintyy jonkin verran uhmakkuutta aikuisten ohjausta sekä kehoituksia kohtaan. J tarvitsee tukea kärsivyyden vakiintumiseksi sekä hienomotorisiin taitoihin.” (Lapsi J)

”P tarvitsee tukea suomen kielen tuottamiseen ja ymmärtämiseen sekä keskittymisen, tarkkaavaisuuden ja oman toiminnan ohjauksen kehittymiseen.” (Lapsi P)

Esimerkki 2. mainintoja kohdasta ”Kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevat tavoitteet”

”Sanavaraston karttuminen, kertomisen ja keskustelemisen taito, puheen ymmärtäminen. Käytetään kuvia, tukiviittomia, ilmeitä, eleitä ja piirtämistä kommunikaation tukena. Esineitä ja asioita nimetään kaikissa arjen tilanteissa. Paljon toistoja ja annetaan yksi ohje kerrallaan. Puhutaan selkeästi ja otetaan katsekontakti. Suomen kielen ryhmä kerran viikossa.” (Lapsi P)

”Looginen päättely ja kertominen, syy-seuraussuhteen käsitteleminen, sanavarasto...” ”Kuvatuki kertomisessa ja tehtävissä yleensäkin, kuvasta/kuvasarjasta kertominen, sadutus...” (Lapsi D)

Tuettavat osa-alueet esiopetuksessa

Esiopetuksessa tehostettua tukea sai 13 lasta ja erityistä tukea 6 lasta. Tuettavia osa-alueita oli kirjattu esiopetuksen pedagogisissa asiakirjoissa 67 kappaletta, eli selvästi enemmän kuin varhaiskasvatuksen asiakirjoissa. Esiopetuksen osalta eniten mainintoja oli tarkkaavaisuuteen ja oman toiminnan ohjaukseen liittyen (n=17). Kyseinen lukumäärä oli selvästi suurempi kuin varhaiskasvatuksessa. Seuraavaksi eniten tuen tarvetta oli kielellisissä valmiuksissa ja

kommunikaatiossa (n=16). Motoriikan ja hahmotuksen osalta tuen tarvetta oli 12 lapsella sekä sosiaalisissa taidoissa ja vuorovaikutuksessa 11 lapsella. Vähiten mainintoja oli matemaattisissa valmiuksissa (n=6) sekä motivaatiossa ja lapsen osallisuudessa (n=5).

Esiopetuksen pedagogisissa arvioissa ja pedagogisissa selvityksissä tiivistettiin lapsen osaamisen kuvaus tuettavien osa-alueiden osalta, kun taas oppimissuunnitelmissa ja HOJKS:ssa oli kirjattu laajemmin lapsen kaikesta osaamisesta ja toiminnasta sekä erilaisista pedagogisista keinoista tuen tarpeiden osalta.

Esimerkki 3. esiopetuksen pedagogisesta arviosta

"Käsitteistön ymmärrys on D:lle haastavaa." (Lapsi D)

"E tarvitsee tukea tarkkaavuuden suuntaamiseen ja yläpitämiseen sekä asioiden loppuun saattamiseen. Tarkkaamattomuus saattaa johtua myös siitä, että E ei ymmärrä ohjeita. E tarvitsee tukea kielelliseen kehitykseen. Ohjeiden ymmärtäminen ja esim. tarinan kuunteleminen ja siihen liittyvien kysymyksiin vastaaminen on E:lle haastavaa..." (Lapsi E)

Esimerkki 4. esiopetuksen oppimissuunnitelmasta

"B on oppinut kommunikoidaan suomen kielellä. Hän ei arkaile puhua, vaikka hänen puheestaan puuttuu vielä äänteitä ja sanoja. Ryhmätilanteissa hän puhuu nopeasti ja puheesta on silloin vaikeaa saada selvää. Hänen on vaikea noudattaa pitkiä ohjeita..." "Hänen kynätyöskentelyssään on kypsymättömyyttä esim. ihmispiirros. Myös leikkaaminen viivaa pitkin on työlästä. Hän tarvitsee vahvaa tukea tarkemmissa kädentöissä." (Lapsi B)

Tuettavat osa-alueet 1. luokalla

Tehostettua tukea sai 1. luokalla 12 lasta ja erityistä tukea 7 lasta. 1. luokan pedagogisissa asiakirjoissa tuettavien osa-alueiden mainintoja oli yhteensä 46 kappaletta, eli vähemmän kuin esiopetuksen asiakirjoissa. 1. luokalla eniten tukea tarvittiin tarkkaavaisuudessa ja oman toiminnan ohjauksessa (n=14) ja toiseksi eniten kielellisissä valmiuksissa ja kommunikaatiossa (n=13). Sosiaaliin taitoihin ja vuorovaikutukseen tuli kymmenen mainintaa sekä motoriikkaan ja hahmotukseen viisi mainintaa. Vähiten mainintoja oli

motivaatiossa ja lapsen osallisuudessa (n=2) sekä matemaattisissa valmiuksissa (n=2).

Ensimmäisellä luokalla tehdyt pedagogiset arviot ja pedagogiset selvitykset olivat pääasiassa kuvailevan tekstin osalta tyhjiä, joten tuettavien osa-alueiden maininnat oli kirjoitettu lapsen oppimissuunnitelmaan tai HOJKS:iin.

Esimerkki 5. koulun oppimissuunnitelmasta

”Tavun äänteiden erottaminen on F vielä vaikeaa. Lukiessaan F sanoo äänteet ylikorostetusti.” ”F:n vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa on varovaista. Hän ei ole oma-aloitteinen sosiaalisissa tilanteissa tunnilla.” (Lapsi F)

”G tarvitsee tukea puheen selkiytymiseen, keskittymisen suuntaamiseen ja ylläpitämiseen. Ohjeiden mukaan toimiminen on G:lle toisinaan vaikeaa, varsinkin ryhmätilanteissa.” (Lapsi G)

”Lukemaan oppiminen on ollut hitaampaa, mutta näyttäisi siltä, että perusasiat ovat silti kielellisissä taidoissa kohtalaiset. I:n on haasteellista kohdistaa harjoittelua asioihin, jotka eivät vielä suju. I tarvitsee toiminnan ohjaamista oikeisiin asioihin sekä välitunneilla että oppitunneilla. ... Vahvempi tunteiden hallinta konfliktitilanteissa auttaisi I:tä välituntitilanteissa” (Lapsi I)

Tuettavien osa-alueiden mainintojen eroja

Esiopetuksessa ja 1. luokalla tehostettua ja erityistä tukea saaneiden lasten tuettavissa osa-alueissa oli pieniä eroja. Tehostettua tukea saaneilla lapsilla oli esiopetuksessa mainittu 2–5 ja 1. luokalla 1–4 tuettavaa osa-aluetta. Erityistä tukea saaneiden lasten kohdalla maininnat olivat esiopetuksessa 3–6:n ja 1. luokalla 1–6:n välillä. Toisin sanoen erityistä tukea saaneilla lapsilla oli keskimääräisesti enemmän tuettavia osa-alueita sekä esiopetuksessa että 1. luokalla.

Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden lasten tuettavat osa-alueet eivät juurikaan eronneet muuta kuin määrällisesti. Kaikki osa-alueet (*paitsi ilmaisu ja liikkuminen*) oli edustettuna molempia tukimuotoja saaneiden lasten asiakirjoissa sekä esiopetuksessa että 1. luokalla. Esiopetuksessa erityistä tukea saaneilla lapsilla oli kaikilla tuen tarvetta sosiaalisissa taidoissa ja vuorovaikutuksessa sekä tarkkaavaisuudessa ja oman toiminnan ohjauksessa.

Seuraavassa esimerkissä on tekstikatkelmia lapsen K vasusta sekä esiopetuksen ja 1. luokan oppimissuunnitelmista. Lapsella K oli mainittu jokaisena vuonna tuen tarvetta sosiaalisissa taidoissa ja vuorovaikutuksessa sekä tarkkaavaisuudessa ja oman toiminnan ohjauksessa.

Esimerkki 6.

”K tarvitsee kaikissa päivittäisissä toiminnoissa sekä siirtymätilanteissa aikuisen ohjausta ja ennakointia, tarvitsee aikuisen ohjausta kaveritaitoihin aggressiivisen käyttäytymisen vähenemiseen. Keskittyminen ryhmätilanteissa vielä lyhytjälteistä ja tarkkaavaisuus hajoaa herkästi. Yhteisleikki on vielä lyhytjälteistä ja muuttuu helposti sähläämiseksi. K tarvitsee tukea itsesäätelyn kehittymiseen, käytös välillä arvaamatonta esim. halaaminen on rajua.” (Lapsi K, vasu)

”Käytös on välillä arvaamatonta kaveria kohtaan, esim. halaaminen on rajua. K tarvitsee vielä aikuisen tukea tunteiden ja voimiensa säätelyyn. Hän reagoi helposti muutoksiin ja silloin itsehillintä saattaa pettää. Yhteisleikki muuttuu välillä sähläämiseksi, mutta sujuu jo muutaman kaverin kanssa pienryhmässä. K tarvitsee toiminnoissa melko usein vielä aikuisen ohjausta ja ennakointia sekä aikuisen ohjausta kaveritaitoihin ja aggressiivisen käyttäytymisen vähenemiseen.”
”K on impulsiivinen ja motorisesti levoton. Hänen on vielä vaikea olla paikallaan tehtävätuokioilla. Keskittyminen ryhmätilanteissa on vielä lyhytjälteistä ja tarkkaavaisuus hajoaa herkästi. Toisten kuunteleminen on vielä vaikeaa. K tarvitsee aikuisen tukea ja ohjausta tarkkaavaisuuden suuntaamiseen ja ylläpitämiseen.” (Lapsi K, esiopetuksen oppimissuunnitelma)

”K:lla on tunteidensäätelyn, tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen ja aistisäätelyn pulmia. Koulussa käytös on välillä arvaamatonta kaveria kohtaan, esim. halaaminen saattaa olla rajua. Ristiriitatilanteissa K tietää, miten on toiminut väärin ja pyytää anteeksi. Hän osaa sopia ristiriidat aikuisen avustamana. K osaa toimia ohjeiden mukaan. Opetustilanteessa tarkkaavaisuus kuitenkin hajoaa herkästi. Toisten oppilaiden puheenvuorojen kuunteleminen vaatii vielä harjoitusta. Itsenäinen työskentely on välillä vaikeaa ja tällöin aikuisen tuki on tarpeen. K on motorisesti levoton ja hänen on välillä vaikea olla paikoillaan pulpetin ääressä ja piirissä istumassa.” (Lapsi K, 1. luokan oppimissuunnitelma)

Esiopetuksen ja 1. luokan asiakirjoissa oli eroja kirjoitustyyllissä erityisesti tuettavien osa-alueiden pedagogisiin keinoihin ja ratkaisuihin liittyen. Esiopetuksen oppimissuunnitelmissa oli systemaattisesti jokaiselle lapselle kirjattu pedagogisia keinoja, joilla aikuiset pyrkivät tukemaan lapsen kehitystä ja oppimista. 1. luokan asiakirjoissa oli myös kaikissa mainittu pedagogisia keinoja,

mutta suuressa osassa asiakirjoista käytössä oli fraasinomaisia kuvailuja, jotka olisivat voineet sopia useaankin lapseen.

Esimerkki 7. esiopetuksen oppimissuunnitelman pedagogiset keinot

"...F tarvitsee tukea leikkiin mukaan pääsyssä. Jatketaan ohjattuja leikkiryhmiä, joissa aikuinen mukana ohjaamassa ja sanoittamassa sekä varmistamassa että kaikki osallistuvat leikin suunnitteluun." (Lapsi F)

"...J käyttää enemmän vasenta kättä, mutta kätisyys ei ole vielä täysin vakiintunut. J hyötyy säännöllisesti arjessa toteutettavista leikinomaisista ja J:tä motivoivista visuo- ja hienomotoriikan harjoitteista..." (Lapsi J)

Esimerkki 8. koulun oppimissuunnitelman pedagogiset keinot

"S on hyvä sijoittaa luokkatilan reunoille, jotta häiriötekijöitä olisi tarjolla mahdollisimman vähän eri suunnista. S:llä on hyvä olla käytössä erilaisia stressileluja vastaavia esineitä. Luvallista liikkumista sovituin reunaehdoin voidaan kokeilla erilaisissa tilanteissa. Aamupäivisin oppiminen on tehokkainta. Iltapäivisin oppimista häiritsevä levottomuus ja kärsimättömyys usein lisääntyy." (Lapsi S)

"Selkeät työohjeet mahdollisuuksien mukaan ohjeet ovat näkyvillä. Työvaiheiden kertaaminen." (Lapsi D)

Esimerkki 9. koulun oppimissuunnitelman fraasinomaiset pedagogiset keinot

"Oppilas opiskelee 24 oppilaan yleisopetuksen luokassa. Hänen edistymistään seurataan ja arvioidaan. Tarvittaessa edistymisestä keskustellaan erityisopettajan kanssa." (Lapsi B)

"C opiskelee 24:n oppilaan yleisopetuksen luokassa. Suomen kielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan tunneilla hän opiskelee erityisopettajan pikkuryhmässä." (Lapsi C)

"L opiskelee 24:n oppilaan yleisopetuksen luokassa. Suomen kielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan tunneilla hän on opiskellut jakson erityisopettajan pikkuryhmässä. Luokanopettaja ja erityisopettaja seuraavat L:n edistystä ja arvioivat L:n pikkuryhmän tarvetta." (Lapsi L)

Useammassa 1. luokalla tehdyssä oppimissuunnitelmassa oli käytetty esiopetuksen oppimissuunnitelman tai pedagogisen arvion tekstiä suoraan kopioituna.

Esimerkki 10. kopiointi esiopetuksen asiakirjoista koulun teksteihin

”G kyselee mielellään asioista. Hän tykkää liikunnasta ja on motorisesti taitava. Leikkiminen kiinnostaa G:tä ja hänellä on paljon kavereita. G tarvitsee tukea puheen selkiytymiseen, keskittymisen suuntaamiseen ja ylläpitämiseen. Ohjeiden mukaan toimiminen on G:lle toisinaan vaikeaa, varsinkin ryhmätilanteissa. Hahmottamisesta on herännyt huolta sekä kotona että päiväkodissa.” (Lapsi G, esiopetuksen oppimissuunnitelma)

”G kyselee mielellään asioista. Hän tykkää liikunnasta ja on motorisesti taitava. Leikkiminen kiinnostaa G:tä ja hänellä on paljon kavereita. G tarvitsee tukea puheen selkiytymiseen, keskittymisen suuntaamiseen ja ylläpitämiseen. Ohjeiden mukaan toimiminen on G:lle toisinaan vaikeaa, varsinkin ryhmätilanteissa.” (Lapsi G, 1. luokan oppimissuunnitelma)

”O tarvitsee aikuisen tukea keskittyäkseen ohjattuun toimintaan etenkin ryhmätilanteissa sekä suorittaakseen hänelle haastavan tehtävän loppuun. O harjoittelee leikkitaitoja ja tunteiden ilmaisua tilanteeseen sopivalla tavalla, vaikka asia ei suju O:n toiveen mukaan. O tarvitsee aikuisen tukea oman vuoron odottamisessa. O tarvitsee aikuisen tukea ryhmätilanteissa keskittymiseen ja vaiheesta toiseen siirtymisessä. Suun motorinen harjoittelu on O:lle haastavaa, hänen on vaikea hallita suun lihaksistoa. K-äännettä harjoitellaan.” (Lapsi O, esiopetuksen HOJKS)

”O tarvitsee aikuisen tukea keskittyäkseen ohjattuun toimintaan etenkin ryhmätilanteissa sekä suorittaakseen hänelle haastavan tehtävän loppuun. O harjoittelee leikkitaitoja ja tunteiden ilmaisua tilanteeseen sopivalla tavalla, vaikka asia ei suju O:n toiveen mukaan. O tarvitsee aikuisen tukea oman vuoron odottamisessa. O tarvitsee aikuisen tukea ryhmätilanteissa keskittymiseen ja vaiheesta toiseen siirtymisessä. Suun motorinen harjoittelu on O:lle haastavaa, hänen on vaikea hallita suun lihaksistoa. K-äännettä harjoitellaan.” (Lapsi O, 1. luokan HOJKS)

7.3. Lapsille luodut roolit

Toisen teeman tutkimuskysymyksenä oli, minkälaisia rooleja lapsille luodaan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja 1. luokan pedagogisissa asiakirjoissa. Tämän tutkimuksen tulokset lapsille luotujen roolien osalta olivat samansuuntaiset Karikosken (2008) tutkimuksen kanssa. Lapsille luotuihin rooleihin vaikuttivat tekstien perusteella lasten piirteet ja asiakirjojen kirjoittajien käsitykset lapsesta tietyn ikäryhmän edustajana. Pedagogisiin asiakirjoihin lapsille luodut roolit heijastavat sitä lasten ja aikuisten välistä

vuorovaikutussuhdetta, mikä Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1979) mukaan tapahtuu mikrosysteemissä. Lapsille luotuihin rooleihin liittyviä tutkimustuloksia on verrattu pääasiassa Karikosken (2008) tutkimukseen, koska vastaavia tutkimuksia on tehty lähivuosina vähän.

Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa lapsille luotiin neljä erilaista roolia; leikkijä, osallistuja, omatoiminen ja ohjausta tarvitseva. Esiopetuksen asiakirjoissa lapset asemoitiin leikkijöiksi, akateemisten taitojen harjoittelijoiksi, osallistujiksi ja ohjausta tarvitseviksi. 1. luokan asiakirjoissa taas lapsille luodut roolit olivat koululainen, akateemisten taitojen osaaja, osallistuja ja/tai haasteita omaava. Esiopetuksen ja 1. luokan asiakirjoissa luodut roolit mukailivat Karikosken (2008) tutkimuksen tuloksia.

Toisin sanoen pedagogisiin asiakirjoihin luodut roolit muuttuivat lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja etenkin kouluun siirryttäessä. Kuitenkin kaikissa ikävaiheissa toistui kaksi lapsille luotua roolia; osallistuja ja ohjausta tarvitseva. Edellä mainitut lapsille luodut roolit ovat muotoutuneet Bronfenbrennerin ekologisen teorian mikrosysteemissä eli varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmän sekä 1. luokan aikana yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutussuhteessa. Tässä kohtaa tuloksia tarkastellaan yleisesti mikrosysteemin näkökulmasta pedagogisista asiakirjoista poimittujen esimerkkien avulla, mutta makrosysteemin järjestelmät, arvot ja asenteet vaikuttavat väistämättä mikrosysteemissä näyttäytyvään roolien muodostumiseen.

7.3.1. Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa luodut roolit

Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa lähes kaikille lapsille luotiin leikkijän rooli. Teksteissä kuvailtiin usein, minkälaisista leikeistä ja peleistä lapsi pitää. Toinen lähes jokaiselle lapselle luotu rooli oli osallistuja. Lapset kuvattiin yhteiseen toimintaan osallistujiksi. Nämä kaksi roolia olivat aina positiivissävytteisiä.

Esimerkki 11.

”B on tällä hetkellä kiinnostunut leikkimään roboteilla ja ritareilla.” (Lapsi B)

”H:lla on hyvät leikkitaidot ja hän on pidetty leikkikaveri. Hän leikkii usein koti- ja roolileikkejä, barbit, ponit ja petshopit ja eläimet mieluisia.” (Lapsi H)

"D osallistuu kaikkeen toimintaan innokkaasti." (Lapsi D)

"Hän on innokkaana mukana musiikki- ja laululeikeissä." (Lapsi M)

Ohjausta tarvitsevan rooli kirjoitettiin joko suorasti tai epäsuorasti. Suora viittaus ohjauksen tai tuen tarpeeseen oli selvä ilmaus siitä, missä asioissa lapsi tarvitsee ohjausta ja tukea. Ohjauksen tai tuen tarve ilmaistiin epäsuorasti kertomalla lapsen haasteista esimerkiksi tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä. Näistä epäsuorista maininnoista pystyi päättämään, että lapsi tarvitsee aikuisen ohjausta esimerkiksi pukemistilanteissa tai keskittymistä vaativissa tilanteissa.

Esimerkki 12.

"Tarvitsee kaikissa päivittäisissä toiminnoissa sekä siirtymätilanteissa aikuisen ohjausta ja ennakointia, tarvitsee aikuisen ohjausta kaveritaitoihin aggressiivisen käyttäytymisen vähenemiseen." (Lapsi K)

"L tarvitsee tukea moniosaisten ohjeiden ymmärtämiseen, kerrontaan ja matematiikan valmiuksien kehittymiseen sekä rohkaisua ja kannustusta itseluottamuksen vahvistumiseksi." (Lapsi L)

"Unohtaa usein pukea osan sovituista vaatteista." (Lapsi D)

"Häiriöherkkä, keskittyminen hajoaa helposti, tarkkaavaisuuden ylläpitäminen haastavaa." (Lapsi H)

Omatoimisen lapsen rooli piti pääasiassa sisällään tiedon siitä, osaako lapsi esimerkiksi pukea ja hoitaa wc-toimet itsenäisesti. Lisäksi omatoimisuuteen liitettiin monesti ruokailun onnistuminen itsenäisesti. Omatoimisuudesta mainittiin usein lyhyellä virkkeellä, joista ei aina voinut olla täysin varma, mitä ajatus omatoimisuudesta lopulta pitää sisällään.

Esimerkki 13.

"Hän on omatoiminen." (Lapsi F)

"G touhuaa ja toimii omatoimisesti." (Lapsi G)

"Omatoimisuus pukeutumisessa lisääntynyt ja yrittää jo kovasti itse." (Lapsi J)

"Hän hoitaa itse pukemisen, wc-käynnit ja ruokailun." (Lapsi C)

7.3.2. Esiopetuksen asiakirjoissa luodut roolit

Esiopetuksen asiakirjoissa useat lapset roolitettiin leikkijöiksi ja harjoittelijoiksi. Leikkijän rooli ei jatkunut 1. luokan asiakirjoihin, paitsi niissä tilanteissa, kun 1. luokan asiakirjoihin oli kopioitu teksti suoraan esiopetuksen asiakirjoista. Lapsia kuvailtiin taitavina leikkijöinä ja hyvät leikkitaidot omaavina tai toisaalta lapset kuvailtiin harjoittelevan leikkitaitoja. Esiopetuksen asiakirjoja kuvasti myös lapsen asemointi harjoittelijaksi. Teksteissä kuvailtiin lapsen harjoittelevan erilaisia, etenkin akateemisia taitoja tai olevan motivoitunut ja innostunut harjoittelemaan uusia taitoja.

Esimerkki 14.

"...pitää vauhdikkaista leikeistä, peleistä ja rakentelusta." (Lapsi Q)

"Tarvitsee vielä ohjausta leikki- ja kaveritaitojen vahvistumiseen." (Lapsi I)

"Matematiikan taidot ovat hyvät, lukivalmiuksiin hän tarvitsee vielä hiukan harjoittelua." (Lapsi A)

Lisäksi esiopetuksen asiakirjoissa lapsille annettiin osallistujan ja ohjausta tarvitsevan rooli. Osallistujat kuvattiin osallistuvat mieluusti yhteiseen toimintaan. Tätä roolia käytettiin kuvastamaan lapsen toimintaa aina positiivisesti yhteisen toiminnan kannalta. Ohjausta tarvitsevaa roolia käytettiin monipuolisesti kuvaamaan lapsen haasteita ja niitä tilanteita, joissa hän tarvitsee erityisesti tukea.

Esimerkki 15.

"D lähtee kaikkeen toimintaan mukaan iloisesti ja on positiivinen eskarilainen." (Lapsi D)

"E osallistuu mielellään kaikkeen toimintaan, hän on hyvässä vuorovaikutuksessa kaikkien kanssa..." (Lapsi E)

"G tarvitsee tukea puheen selkiytymiseen, keskittymisen suuntaamiseen ja ylläpitämiseen." (Lapsi G)

"Hän tarvitsee vielä aikuisen tukea tunteiden ja voimiansa säätelyyn sekä ohjausta ja ennakoivia kaveritaitojen kehittymiseen ja aggressiivisen käyttäytymisen vähenemiseen." (Lapsi K)

7.3.3. Koulun asiakirjoissa luodut roolit

1. luokan asiakirjoissa suurimpana erona esiopetuksen rooleihin oli koululaisen roolin antaminen suoraan nimeämällä tai kuvailemalla lapsen osallistumista koulun toimintaan. Koulutehtävien tekemiseen liittyen lapselle voitiin myös antaa itsenäisen työskentelijän rooli. Kyseinen rooli oli aina positiivissävytteinen.

Esimerkki 16.

"Tällä hetkellä A on reipas ekaluokkalainen, joka osallistuu oppituntien kulkuun hienosti." (Lapsi A)

"N osallistuu koulutoimintaan mielellään." (Lapsi N)

"Kaiken kaikkiaan B ryhtyy työskentelyyn reippaasti ja pyrkii saamaan tehtävät valmiiksi." (Lapsi B)

Lisäksi 1. luokan asiakirjoissa lapset asemoitiin akateemisia taitoja osaaviksi ja useampi lapsi kuvattiin myös positiivisessa valossa osallistujaksi, kuten esiopetuksenkin teksteissä.

Esimerkki 17.

"Hän muistaa jo opetellut kirjaimet ja niitä vastaavat äänteet ja osaa liukua äänteestä toiseen." (Lapsi C)

"P lukee ja kirjoittaa sanoja. Myös matemaattiset taidot ovat ikätason mukaisia." (Lapsi P)

"D on aktiivisesti mukana ja osallistuu luokan toimintaan." (Lapsi D)

Erilaisten haasteiden osalta lapset asemoitiin joko aikuisen ohjausta tarvitseviksi tai haasteellisiksi. Ohjausta tarvitsevien osalta akateemisten taitojen tai esimerkiksi tarkkaavaisuuden haasteet ilmaistiin ohjauksen tarpeen kautta. Haasteellisiksi lapsiksi asemoitujen osalta haasteet ilmaistiin pulmina tai puutteina.

Esimerkki 18.

"Tukea tarvitaan tarkkaavaisuuden suuntaamiseen ja ylläpitämiseen sekä oman toiminnan ohjaukseen." (Lapsi I)

"Tarvitsee tukea keskittymisen, tarkkaavaisuuden ja oman toiminnanohjauksen kehittämiseen." (Lapsi R)

"O tarvitsee aikuisen tukea ryhmätilanteissa keskittymiseen." (Lapsi O)

"Q:lla on paljon puutteita suomen kielessä." (Lapsi Q)

"Keskittymisen pulmat ja puutteet suomen kielen taidoissa vaikeuttavat ohjeiden kuuntelua ja ymmärtämistä." (Lapsi P)

7.3.4. Lapsiin kohdistetut rooliodotukset

Tekstien perusteella eri ikäisiin lapsiin kohdistetaan seuraavia rooleja:

- varhaiskasvatuksesta odotetaan leikkijän roolia,
- esiopetuksesta odotetaan leikkijän, mutta myös akateemisten taitojen harjoittelijan roolia,
- koululaiselta odotetaan melko itsenäisen akateemisten taitojen osaajan tai opettajan roolia.

Nämä tutkimustulokset tukevat myös Karikosken (2008) tutkimuksen tuloksia. Kyseiset rooliodotukset ovat sidoksissa kulttuuriimme ja yhteiskunnassa vallitseviin koulutusjärjestelmiin. Kyseessä on siis Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1979) mukaisesti makrosysteemissä muodostetut rooliodotukset.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja 1. luokalla vallitsevat erilaiset rooliodotukset lapsia kohtaan. Rooliodotuksiin vaikuttaa oletus siitä, mitä lapsen pitäisi osata ja miten hänen tulisi käyttäytyä tietyssä iässä.

Varhaiskasvatuksen pedagogisten asiakirjojen tekstien perusteella 5-vuotiaan lapsen tulisi olla omatoiminen pukeutumisessa, wc-toiminnoissa ja syömisessä. Lisäksi lapsen tulisi pystyä osallistumaan yhteiseen toimintaan ja hänellä tulisi olla melko hyvät sosiaaliset taidot. Vertaisten kanssa leikkiminen ja pelaaminen sekä tunnetaitojen harjoittelu näyttävät erittäin tärkeänä osana 5-vuotiaan lapsen toimintaa. Tekstien perusteella lasten voidaan olettaa pystyvän puhumaan selkeästi ja toimimaan pääsääntöisesti ohjeiden ja sääntöjen mukaisesti.

Esiopetukseen lapsen kohdistetut rooliodotukset ovat asiakirjojen tekstien perusteella hieman erilaiset aikaisempaan verrattuna. Esiopetuksesta lapselta odotetaan itsenäistä arjen taidoissa pärjäämistä, sujuvampaa siirtymistä paikasta toiseen ja parempaa keskittymiskykyä esimerkiksi pidempien ohjeiden

kuuntelemisessa. Tekstien perusteella lasten odotetaan vielä harjoittelevan muun muassa kaveritaitoja ja tunnetaitoja. Uutena rooliodotuksena esiopetusikäisille muodostui oppimisvalmius ja akateemisten taitojen harjoitteluun liittyen oman toiminnan ohjauksen harjoittelu.

1. luokalle siirtyessä lapsiin kohdistetut rooliodotukset muuttuvat jälleen vaativammiksi. Koululaiselta odotetaan itsenäistä arjen toiminnoissa pärjäämistä ja itsenäistä tehtävien tekemistä. Lapselta odotetaan oman toiminnan ohjauksen onnistumista ja muiden huomioimista esimerkiksi työrauhan antamisessa. 1. luokkalaisen odotetaan osaavan alkeellisia akateemisia taitoja, kuten matemaattisia perustaitoja ja lukivalmiutta. Asiakirjojen tekstien perusteella rooliodotuksiin sisältyy myös lapsen muuttuminen osittain opetuksen kohteeksi; hänen tulee pystyä kuuntelemaan opettajan ohjeita ja toimimaan niiden mukaisesti mahdollisimman itsenäisesti.

8. POHDINTA

Tutkimus koostui kahdesta teemasta, joista ensimmäisessä pyrittiin selvittämään, miten kehityksen ja oppimisen tuki jatkui siirtymävaiheiden yli 5–7 ikävuoden aikana ja mitä tuettavia osa-alueita lapsilla oli. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kehityksen ja oppimisen tuen polku oli enimmäkseen sujuvaa tuen tasolta toiselle ja siirtymien yli. Erityisesti siirtymä esiopetuksesta kouluun vaikutti jatkuneen sujuvasti jokaisella tutkimukseen osallistuneella lapsella. Tuettavia osa-alueita oli lapsilla jokaisena vuonna 1–6 kappaletta. Yleisesti tuettavia osa-alueita oli esiopetusvuonna eniten. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja 1. luokan asiakirjoissa eniten tuen tarpeen mainintoja oli tarkkaavaisuuden ja oman toiminnan ohjaukseen sekä kielellisiin valmiuksiin ja kommunikointiin liittyen.

Tutkimuksen toinen teema käsitteli lapsille luotuja rooleja ja rooliodotuksia pedagogisten asiakirjojen teksteissä. Tulosten mukaan lasten rooli kasvoi jokaisen siirtymän jälkeen itsenäisemmäksi, leikkijästä kohti akateemisten taitojen osaajaa. Jokaista ikävaihetta yhdisti kuitenkin kaksi roolia; osallistuja ja ohjausta tarvitseva.

Tilastokeskuksen tekemän selvityksen mukaan yhä useampi tukea saava oppilas opiskelee yleisen oppimäärän mukaisesti (Tilastokeskus 2020). Myös tässä tutkimuksessa jokainen lapsi opiskeli 1. luokalla yleisen oppimäärän mukaisesti. Varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen osalta samanlaista vertailua ei pystytä tekemään, koska tilastokeskuksen vuosittain tekemiin erityisopetusta koskeviin selvityksiin ei kuulu varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa toteutettu erityisopetus.

Suurin osa Suomen kunnista tarjoaa kolmiportaista tukea jo varhaiskasvatuksessa (Vainikainen ym. 2018, 5). Tähän tutkimukseen osallistuneen kunnan varhaiskasvatuksessa ei ole käytössä kolmiportaista tukea. Jokainen lapsi saa varhaiskasvatuksessa kehityksen ja oppimisen tukea, kuten kolmiportaisessa tuessa yleistä tukea. Tarpeen vaatiessa lapset saavat myös lisätukea tai erityistä tukea. Eskelinen ja Hjelt (2017) ovat tarkastelleet kriittisesti edellä kuvattua varhaiskasvatuksen tuen käsitteiden ja käytäntöjen eroa kansallisella tasolla. Jos varhaiskasvatuksessa käytössä ei ole kolmiportaista tukea, tukimuodot vastaavat silti pitkälti kolmiportaisen tuen portaita, mutta

”lisätuki” vaikuttaa tehostettuun tukeen verrattuna häilyvämmältä etenkin terminologian puolesta. Toisaalta kolmiportaisuus varhaiskasvatuksessa voi aiheuttaa pienten lasten ”lokeroimisen” eri portaille, mikä saattaa seurata lasta kasvun mukana. OAJ:n (2020a) mukaan tuki pitäisi jatkua kolmiportaisena varhaiskasvatuksesta asti ja tuen lainsäädäntöä pitäisi tarkentaa. Tällainen muutos todennäköisesti vähentäisi myös kansallisella tasolla alueellisia eroja kolmiportaisen tuen tarjonnassa.

Tutkimukseen osallistuneen kunnan varhaiskasvatuksessa ”lisätukeen” vaadittavat tarpeet vaikuttivat joidenkin lasten asiakirjojen perusteella häilyväsiltä. Esimerkiksi lapsi R ei saanut kehityksen ja oppimisen tukea tavanomaista enemmän, mutta asiakirjoissa oli mainittu tuen tarve tarkkaavaisuuden ja oman toiminnan ohjauksessa sekä leikki- ja tunnetaitojen kehittymisessä. Useammalle lapselle oli kirjattu hyvin samankaltaista tuen tarvetta melkein samanlaisin sanakäntein, ja he olivat saaneet tukea tavanomaista enemmän. Tämä toisaalta alleviivaa tämän tutkimuksen luonteen huomioimista. Kun tutkimusaineistona on pelkästään asiakirjoja, ei voida tietää, miten muun muassa tuen tarpeet ovat ilmentyneet varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun arjessa.

8.1. Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan pääasiassa aiemmin Suomessa tehtyihin tutkimuksiin linkitettyinä, koska Suomen koulutusjärjestelmä ja kolmiportainen tuki ovat verrattain ainutlaatuiset muiden maiden järjestelmiin verrattuna. Näin ollen Suomessa tehdyt pedagogisten asiakirjojen ja kolmiportaisen tuen tutkimukset ovat aidosti vertailukelpoisia tämän tapaustutkimuksen tuloksiin verrattuna.

Kehityksen ja oppimisen tuen polun jatkumo

Tämän tutkimuksen tulokset tuen jatkuvuudesta erosivat Vainikaisen ym. (2018) tutkimuksen kanssa. On kuitenkin huomioitava, että Vainikaisen ym. (2018) tutkimus keskittyi pitkälti perusopetuksen jälkeiseen siirtymään, kun taas tämän tutkimuksen tuloksena oli kauttaaltaan melko sujuva siirtyminen varhaiskasvatuksesta esi- ja perusopetukseen.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden saama tuki jatkui esiopetuksesta 1. luokalle enimmäkseen samantasoisena. Voisikin ajatella, että koulussa tehtyjen arvioiden perusteella esiopetuksessa tehdyt ratkaisut on nähty tarpeellisina ja toisaalta riittävinä. Kuitenkin 1. luokan syksyn pedagogisissa asiakirjoissa oli useammassa suoraan esiopetuksen asiakirjoista kopioitua tekstiä. Yksi syy aiempien tekstien kopioimiseen voi olla esimerkiksi ammattihenkilöiden kiire, kuten Vehkakoski (2007, 5) tuo esille myös omassa artikkelissaan. Kopioiduista teksteistä voisi päätellä, että tuen jatkuminen on perustunut vahvasti esiopetuksessa tai esiopetuksen kevään tiedonsiirtopalaverissa tehtyjen päätösten perusteella. Tämän vuoksi todennäköisesti 1. luokan keväällä tehdyt asiakirjamerkinnot paljastaisivat paremmin lapsen tuen tarpeet kyseisen vuoden aikana.

Yksi tärkeä osa kolmiportaista tukea on joustava siirtyminen tuen tasolta toiselle lapsen tarpeiden mukaisesti (mm. Opetushallitus 2014b; Eskelinen & Hjelt 2017, 77). Tässä tutkimuksessa sivuttiin siirtymien yli jatkuneen tuen lisäksi myös tuen polun sujuvuutta tukimuodosta toiseen, mikä oli tulosten mukaan onnistunut tutkimukseen osallistuneiden lasten kohdalla. Tämä tutkimustulos oli merkittävä, sillä monesti kolmiportaisten tuen jatkuvuudesta puhuttaessa tutkimukset keskittyvät erilaisten siirtymien yli jatkuneeseen tukeen, kuten Vainikainen ym. (2018) ja Soini ym. (2013) tutkimuksissaan.

Tuettavat osa-alueet

Ensimmäisen teeman toiseen tutkimuskysymykseen liittyen tuettavien osa-alueiden määrä yleisesti aineistossa lisääntyi esiopetuksen ja väheni koulun asiakirjoissa. Yksi selittävä tekijä voi olla ympäristön muutos. Koulun asiakirjoissa tuettavia osa-alueita lähestyttiin yleisesti enemmän oppiainekohtaisesti, kun taas esiopetuksen asiakirjat käsittelivät kokonaisvaltaisemmin lapsen tilannetta ja tuen tarpeita. Tuettavien osa-alueiden vähäisempi määrä 1. luokan maininnoissa voi johtua myös siitä, että 1. luokan pedagogiset asiakirjat olivat selvästi lyhyempiä ja kerronnaltaan vähäisempiä kuin esiopetuksen asiakirjat.

On myös mahdollista, että luonnollinen oppiminen vähensi tuen tarpeita koulussa. Esimerkiksi esiopetuksessa saattoi olla tuettavana alueena matemaattiset taidot ja 1. luokan asiakirjoissa näitä ei enää mainittu (lapsi I ja S). Edellä mainittujen lasten 1. luokan asiakirjoissa mainittiin esimerkiksi, että

matemaattisiin taitoihin liittyen lapsen oppimisvalmiudet ovat ikätasoiset, joten esiopetuksen ja koulun välisenä aikana on todennäköisesti tapahtunut oppimista ikään kuin riittävästi.

Yksi syy tuettavien osa-alueiden lisääntymiseen nimenomaa esiopetuksessa on esimerkiksi erilaisten matemaattisten tehtävien lisääntyminen. Mainintoja matemaattisten valmiuksien tuen tarpeesta oli varhaiskasvatuksen osalta vain yhdellä lapsella (L) ja toisaalta esiopetuksessa kuudella lapsella. Lisäksi kynäotteeseen liittyvät motoriset haasteet lisäsivät motoriikan ja hahmotuksen tuen tarpeen lisääntymistä esiopetuksessa.

Tuettavien osa-alueiden luokkaan ”ilmaisu ja liikkuminen” ei ollut merkitty yhdellekään lapselle tuen tarvetta. Tämä saattaa johtua siitä, että esimerkiksi liikkumisen ja fyysisen ilmaisun ongelmat tuodaan esille motoriikka ja hahmottaminen -luokassa, kun taas kielellisen itseilmaisun ongelmat kielellisten valmiuksien ja kommunikaation osiossa. Toisin sanoen ilmaisu ja liikkuminen vaikutti asiakirjoissa ylimääräiseltä luokalta, jossa toistettiin enemmän motoriikkaan tai kielellisiin valmiuksiin kuuluvia asioita. Tämä osoittaa jälleen, että lomakkeet ohjaavat kirjoittamista ja näin ollen koko asiakirjan sisältöä, kuten aiemmin todettu (ks. Heiskanen ym. 2019, 18).

Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun asiakirjoissa tuettavista osa-alueista eniten mainintoja oli tarkkaavaisuuden ja oman toiminnan ohjauksen luokassa. Useissa teksteissä kirjoitettiin lapsen haasteista työskentelymotivaatiossa tai osallisuudessa, mutta syyksi kerrottiin esimerkiksi ongelmat tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä tai haasteet vireystilan kanssa. Tällaisissa tapauksissa tuettavaksi osa-alueeksi merkittiin tarkkaavaisuus ja oman toiminnan ohjaus. Tällainen luokittelutapa nosti kyseisen luokan mainintojen määrää ja toisaalta vähensi ”motivaatio ja lapsen osallisuus” -luokan mainintojen määrää.

Kielellinen valmius ja kommunikaatio oli tarkkaavaisuuden ja oman toiminnan ohjauksen jälkeen toiseksi eniten mainintoja saanut luokka jokaisella ikäkaudella. Tämä saattaa johtua osittain siitä, että tutkimukseen kuului neljä lasta, joilla äidinkieli ei ole suomi. Tämä on olennainen huomio tuloksia tarkasteltaessa, koska neljä lasta on merkittävä osa kokonaisuudessaan tutkimukseen kuuluneista 19:stä lapsesta.

Tuettavat osa-alueet tuotiin 1. luokan asiakirjoissa esille oppiaineiden kautta. Oppiaineista painottuivat eniten äidinkieli ja matematiikka. Esimerkiksi taito ja taideaineet jäivät selvästi vähemmälle huomiolle asiakirjojen teksteissä. Esiopetuksen asiakirjoissa ja tuettavien osa-alueiden maininnoissa tuotiin esille kokonaisvaltaisemmin lapsen taidot ja haasteet esimerkiksi oppiaineistaen matemaattisiin taitoihin liittyen, mutta myös liikuntaan ja käsitöihin liittyen. Karikosken (2008) tutkimuksessa ilmeni sama asia. Karikoski pohtii tutkimuksessaan, arvottavatko lasten vanhemmat enemmän kognitiivisia oppiaineita. (Karikoski 2008, 127.) Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voisi pohtia, ohjaavatko lomakkeet ja tuen myöntämisen vaatimukset enemmän kognitiivisissa oppiaineissa pärjäämisen arviointia.

Lapsille luodut roolit ja rooli-dotukset

Pedagogisten asiakirjojen kirjoittajan ajattelutapa tulee pakosti esille kirjoitustyylistä ja niistä valinnoista, mitä hän on päättänyt kirjoittaa ylös ja minkälaisia päätelmiä niistä on tehty (Vehkakoski 2007, 7). Tästä syystä pedagogisten asiakirjojen tutkiminen on jatkossakin tarpeellista. Tutkimuksen toiseen teemaan liittyen roolien luomisen ja rooli-dotusten tarkasteleminen ja näkyväksi tekeminen on tärkeää, koska rooli-dotukset vaikuttavat suoraan siihen, minkälaisia asioita lapsilta odotetaan ja minkälaisia tavoitteita toiminnalle asetetaan sekä miten osaamista arvioidaan. Toiminnalle asetetut tavoitteet ja niiden arviointi näkyvät konkreettisesti pedagogisissa asiakirjoissa.

Tässä tutkimuksessa lapsille luotuihin rooleihin keskityttiin pääasiassa Bronfenbrennerin ekologisen teorian mikrosysteemin kautta, koska pedagogiset asiakirjat on tehty lasten mikrosysteemissä ja tekstit heijastavat yksilön ja ympäristön vuorovaikutussuhdetta mikrosysteemissä. On kuitenkin huomioitava, että pedagogisiin asiakirjoihin ja niiden laatimiseen vaikuttavat suuresti makrosysteemiin kuuluva koulujärjestelmä sekä yleiset asetukset ja asenteet (ks. Bronfenbrenner 1979, 26; Karikoski 2008, 61). Opetussuunnitelmienkin (2014a; 2014b; 2018) oppimiskäsityksissä on eroa lasten rooleihin liittyen. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa korostetaan leikin merkitystä ja yhdessä toimimista (Opetushallitus 2014a, 16; 2018, 22). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei mainita leikin hyödyntämistä

opetuksessa, mutta sitäkin enemmän korostetaan oppimaan oppimista ja yksin työskentelyä (Opetushallitus 2014b, 17). Lisäksi asiakirjojen laatimiseen ja tämän tutkimuksen tulokseen vaikuttavat eksosysteemissä tehdyt ohjeet lomakkeiden täyttöön sekä eri mesosysteemin yksiköt (varhaiskasvatus, koulu).

Esikoululaisiin ja koululaisiin kohdistuu erilaiset rooliodotukset, mikä vaikuttaa esimerkiksi aikuisten suhtautumiseen ja odotuksiin esikoululaisia ja koululaisia kohtaan. Toisin sanoen lapsen kasvaessa myös rooliodotukset muuttuvat ja sitä kautta esimerkiksi kouluhenkilökunnan odotukset lapsen käytöstä kohtaan muuttuvat. (Karikoski 2008, 147.) On siis ymmärrettävää ja jopa odotusten mukaista, että dokumentoinnissa lapsille luodut roolit muuttuvat lapsen kasvaessa esimerkiksi tässä kontekstissa leikkijästä itsenäiseksi oppijaksi ja koululaiseksi.

Lapsille luodut roolit heijastavat lapsiin kohdistettuja rooliodotuksia. Rooliodotukset vaikuttavat nimensä mukaisesti siihen, mitä roolia eli minkälaista käyttäytymistä ja toimintaa lapsilta odotetaan. Tällaiset odotukset luovat pohjan sille, minkälaisia tavoitteita lapsille tai lasten kanssa muodostetaan. Näin ollen kaikki toiminnalle asetetut tavoitteet ja asiakirjoihin kirjatut tuettavat osa-alueet ovat tiiviissä kytköksissä rooliodotuksiin, jotka kuitenkin ovat pitkälti määriteltyjä Bronfenbrennerin teorian (1979) mukaisesti makrotasolla.

On selvää jo pelkästään yhteiskunnassamme vallitsevan koulutusjärjestelmän vuoksi, että lapsen kasvaessa myös odotukset oppimista ja käyttäytymistä kohtaan lisääntyvät. Tämän tutkimuksen tulokset myötäilivät Karikosken (2008) tuloksia siinä, että esiopetuksen pedagogisissa asiakirjoissa tuettavien osa-alueiden mainintojen sekä lapsille luotujen roolien osalta lapset nähtiin hieman kokonaisvaltaisemmin 1. luokan asiakirjoihin verrattuna. Esiopetuksen ja erityisesti varhaiskasvatuksen asiakirjoissa kuvataan laajasti lapsen toimintaa kaikissa arjen toiminnoissa ja taidoissa. Koulun asiakirjoissa keskitytään akateemisten taitojen hallitsemiseen tai niiden opetteluun sekä käyttäytymiseen. Aiheuttaako yhteiskuntamme järjestelmät ja makrotasolla muodostetut rooliodotukset sen, että kouluun siirryttäessä vain akateemisilla taidoilla ja akateemisissa oppiaineissa pärjäämisellä on merkitystä?

8.2. Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus vastasi aiemmin esitettyihin tutkimuskysymyksiin ja käytetyt tutkimusmenetelmät soveltuivat hyvin tutkimuksen luonteeseen. Tutkimus toteutettiin yleisiä tutkimuksen eettisiä toimintatapoja noudattaen (Hirsjärvi ym. 2009, 24–25). Tutkimuseettisistä syistä ja tutkimuksen intiimin aiheen vuoksi lasten anonymiteetin säilymisestä huolehdittiin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuslupa pyydettiin kyseisen kunnan sivistystoimen lisäksi lasten huoltajilta. Aineistoa säilytettiin ja käsiteltiin vain kyseisen kunnan kaupungintalolla. Tiedonkeruuvaiheessa lasten nimet korvattiin satunnaisilla kirjaimilla, jolloin edes analyysien avuksi tehdyistä taulukoista ei pystynyt tunnistamaan lapsia. Analyysivaiheen jälkeen varhaiskasvatuksessa tehdyt asiakirjat palautettiin arkistoon ja Wilma-järjestelmästä saadut väliaikaiset tulosteet tuhottiin. Lisäksi tutkimuksen raportoinnissa on huomioitu, ettei lapsia pysty identifiomaan edes kunnan perusteella.

Tämän tutkimuksen kaltaisella tapaustutkimuksella ei voida luoda tilastollisesti yleistettäviä tuloksia, mutta toisaalta tuloksia ja tuloksista johdettuja teoreettisia käsitteitä tai malleja voidaan käyttää muiden saman tyyppisten tapausten selittämiseen (Eriksson & Koistinen 2005, 34). Tapaustutkimuksena tämä on arvokas kyseiselle kunnalle kehityksen ja oppimisen tuen jatkumon onnistumisen arviointia ja kehittämistä ajatellen.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että ammattihenkilöt eivät olleet tienneet asiakirjoja tehdessään niiden päätyvän tutkimuskäyttöön. Toisaalta kuntien ja ammattihenkilöiden kirjoittamiskäytännöt vaihtelevat (ks. Heiskanen ym. 2019; Takala 2016), joten tutkimuksen tulokset ovat sidoksissa kyseisen kunnan ja asiakirjojen kirjoittajien käytäntöihin ja kirjoitustyyliin. On myös huomioitava, että varhaiskasvatuksen ja koulun henkilökunnalla oli käytössään erilaiset lomakkeet ja erilaiset ohjeet niiden täyttämiseen, mikä Heiskanen ym. (2019, 18) mukaan vaikuttaa paljon muun muassa tekstin sisältöön. Tutkimuksen tulosten luotettavuutta lisäsi kuitenkin se, että aineiston pienestä koosta huolimatta aineistossa oli edustettuna melko kattavasti kyseisen kunnan eri varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen yksiköt sekä koulut. Toisaalta kaikkia pedagogisia asiakirjoja ei ollut saatavilla jokaisen lapsen osalta.

Dokumentointi liittyy vahvasti sosiaaliseen kontekstiin, jossa se on tehty (mm. Mansikka 2018, 112; Rintakorpi ym. 2014, 188). Tässä tutkimuksessa keskityttiin ainoastaan pedagogisten asiakirjojen teksteihin, joten tulokset eivät osoita pedagogisten asiakirjojen taustalla olevia tekijöitä, eikä asiakirjojen käyttöä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun arjessa. Yksi jatkotutkimusehdotus olisikin tutkia käytännössä pedagogisten asiakirjojen käyttöä esimerkiksi toiminnan suunnittelussa.

Tämän tutkimuksen analyysi ja tuloksista tehdyt päätelmät ovat subjektiivisia. Analyysissa luotettavuutta ja yhdenmukaisuutta pyrittiin lisäämään sillä, että asiakirjoja luettiin useita kertoja läpi ennen lopullisia analyyssejä. Vastaavanlainen tutkimus on käytännössä mahdollista toteuttaa, mutta tutkimuksen analyysin ja tuloksista tehtyjen päätelmien subjektiivisuus vaikuttavat heikentävästi tutkimuksen reliabiliteettiin.

Tutkimustulokset lasten roolien luomisesta pedagogisissa asiakirjoissa herättää jatkotutkimusehdotuksen liittyen roolien näkymiseen käytännössä. Voiko pedagogisiin asiakirjoihin luodut roolit toimia itsensä toteuttavina ennusteina (ks. Vehkakoski 2007). Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaisesti yksilö vaikuttaa ympäristöön, mutta myös ympäristö vaikuttaa yksilöön. Jos ympäristö olettaa yksilön olevan itsenäinen koululainen, häneen myös suhtaudutaan itsenäisenä koululaisena ja näin ollen yksilö saattaa tuntea itsensä rooliodotusten mukaisesti ja käyttäytyä odotusten mukaisella tavalla. Itsensä toteuttava ennuste (mm. Sediyanı ym. 2017; Zimmerman 2017) pätee myös päinvastoin. Jos ympäristö muodostaa yksilölle haastavan lapsen roolin ja suhtautuu häneen haastavana lapsena, hän käyttäytyy mahdollisesti helpommin sillä tavalla. Toisin sanoen olisi mielenkiintoista tutkia, näyttävätkö pedagogisiin asiakirjoihin luodut roolit aikuisten ja lasten suhteissa käytännössä. Lisäksi aiheeseen liittyen olisi vielä tarpeellista tutkia, ovatko rooliodotukset erilaisia yksilön mesosysteemissä (ks. Bronfenbrenner 1979), eli kohdistetaanko yksilöön esimerkiksi kotona ja varhaiskasvatuksessa tai koulussa erilaisia rooliodotuksia, jotka ovat mahdollisesti ristiriidassa keskenään.

Tutkimuksen ensimmäisessä teemassa pyrittiin selvittämään, miten lasten tuen polku jatkui siirtymävaiheiden yli sekä minkälaisia tuettavia osa-alueita lapsilla oli ja miten ne muuttuivat 5–7 ikävuoden ajanjaksolla. Tutkimuksessa pystyttiin

vastaamaan näihin kysymyksiin tapaustutkimus huomioiden melko tarkasti. Kuitenkaan tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, kuten aiemmin todettu.

Tutkimuksen toisessa teemassa pyrittiin selvittämään, minkälaisia rooleja ja rooli-odotuksia lapsille luodaan pedagogisten asiakirjojen teksteissä eri ikäkausina. Myös tähän pystyttiin tapaustutkimuksen keinoin vastaamaan yksittäiset tapaukset huomioiden ja niitä kuvaillen. Suuremman otoskoon myötä tutkimuksen tulokset olisivat vielä paremmin kuvanneet kyseisen kunnan tilannetta. Kuitenkin aineistoon kuului melko tasaisesti kyseisen kunnan eri yksiköissä tehtyjä pedagogisia asiakirjoja, mikä tukee näkemystä siitä, että saadut tulokset ovat arvokasta tietoa vuonna 2012 syntyneiden lasten tuen polusta ja heille luoduista rooleista.

LÄHTEET

- Basford, J. & Bath, C. (2014). Playing the assessment game: an English early childhood education perspective. *Early Years*, 34(2), 119–132. DOI:10.1080/09575146.2014.903386
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Bruder, M. B. (2010). Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355.
- Daniels, D. (2011). Supporting Early. *Educational Leadership*, 4/2011, 18-22.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Helsinki: Lönnberg Print & Promo. Tulostettu 20.10.2019. Saatavilla pdf-muodossa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 4:2005.
- Fontil, L. & Petrakos, H. (2015). Transition to school: the experiences of canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(8), 773-788. DOI: 10.1002/pits.21859
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827-843. DOI: 10.1080/01425692.2018.1426443.
- Heiskanen, N. (2019). *Children's Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Väitöskirja.

- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A., & Vehkakoski, T. (2019). Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin*, 29(1), 26–42.
- Hirsjärvi, S., Remes, S. & Sajavaara P. (2009). Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Huf, C. (2013). Children's agency during transition to formal schooling. *Ethnography and Education*, 8(1), 61–76.
- Jyrhämä, R. (2004). Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–238.
- Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Linnilä, M-L. (2011). Kumpi on valmis – lapsi vai koulu? Tampere: Mediapinta.
- Mansikka, J-E. (2018). Pedagoginen dokumentointi Reggio Emilian ja jälkistrukturalismin viitekehyksessä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*, 8(1), 100-120.
- Mirkhil, M. (2010). Important ingredients for a successful transition to school. *International Research in Early Childhood Education*, 1(1), 60-70.
- OAJ. (2020a). OAJ:llä uusi malli oppimisen tuen turvaamiseen varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. Viitattu 24.9.2020. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/oajlla-uusi-malli-oppimisen-tuen-turvaamiseen-varhaiskasvatuksesta-toiselle-asteelle/>
- OAJ. (2020b). Tuki toimivaksi koko opinpolulle. Viitattu 24.9.2020. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2020/tuki-toimivaksi-koko-opinpolulle/>
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.

Opetushallitus. (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki (POL) 21.8.1998/628. Viitattu 19.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P4>

Puroila, A-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rintakorpi, K. (2018). Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 24.

Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2014). Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early Years*, 34(2), 188-197.

Rous, B., Meyers, C. T., & Stricklin, S. B. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1–18.

Rutanen, N. & Karila, K. (2013.) Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhtälö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. (1994). Kasvatuspsykologian kysymyksiä. 2. painos. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sedyani, T., Yufiarti & Hadi, E. (2017). Integration of Audio Visual Multimedia for Special Education Pre-Service Teachers` Self Reflections in Developing Teaching Competencies. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 106-112.

Soini, T., Pyhälä, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K.

Pyhtälö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17.

Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy. 9–67.

Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy. 68–112.

Takala, M. (2016). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 22–33.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Saatavilla pdf-muodossa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tilastokeskus. (2019). Erityisopetus 2018. Verkkojulkaisu. Viitattu 10.1.2020. Saatavissa pdf-muodossa: http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_fi.pdf

Tilastokeskus. (2020). Erityisopetus 2019. Verkkojulkaisu. Viitattu 24.8.2020. Saatavissa pdf-muodossa: https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_fi.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H.-L., & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Tulostettu 8.12.2019. Saatavilla pdf-muodossa: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf

Varhaiskasvatuslaki (VKL) 540/2018. Viitattu 19.3.2020.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446039552>

Vehkakoski, T. (2006). Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 297.

Vehkakoski, T. (2007). Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-bulletin*, 17(4), 4–10.

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of primary secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21–50.

Zimmerman, A. S. (2017). Core Reflection as Self-Fulfilling Prophecy: Implications for Teacher Education. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1), 69-75.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

Muut asiat 44 § / 2019

Tutkimuslupa oppilaiden kasvun ja oppimisen tuen jatkumosta

Asianosaiset

Kirsi Korpela

Selostus asiasta

Pro gradu –tutkielma X kaupungin pyynnöstä. Tarkoituksena on tutkia pedagogisten asiakirjojen pohjalta vuonna 2012 syntyneiden lasten kasvun ja oppimisen tuen jatkumoa viidestä seitsemään ikävuoteen mennessä.

Päätös

Myönnän yllämainitun tutkimusluvan.

Perustelut

Allekirjoitus

sivistysjohtaja

Liitteet

Päätös on annettu tiedoksi sähköpostilla/postitse 26.11 2019.

Liite 2. Tutkimuslupa huoltajille

Hyvät huoltajat,

Naantali 4.12.2019

lähestyn Teitä ystävällisesti pro gradu -tutkielmaani ”Miten lasten kehityksen ja oppimisen tuen polku on jatkunut varhaiskasvatuksesta esi- ja alkuopetukseen siirryttäessä” liittyvällä asialla. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kehityksen ja oppimisen tuen polku on jatkunut nivelvaiheiden yli vuonna 2012 syntyneiden lasten keskuudessa viidestä seitsemään ikävuoteen mennessä. Kiinnostuksen kohteena ovat siis lasten siirtymät varhaiskasvatuksesta esipetukseen ja esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle sekä siirtymien yli jatkunut oppimisen ja kehityksen tuki. Pro gradu -tutkielma toteutetaan Raision sivistystoimen pyynnöstä. Kasvatuksen ja oppimisen tuen jatkumon tutkiminen on merkittävää kolmiportaisen tuen polkujen ja siirtymien kehittämiseksi.

Tutkimuksen aineistona käytetään vuosien 2017-2020 lasten pedagogisia asiakirjoja, joita ovat mm. lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, oppimissuunnitelma sekä HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Asiakirjoja käsitellään anonymisti ja luottamuksellisesti. Kaupunkia, lapsia ja huoltajia ei pysty tunnistamaan valmiista tutkielmasta. Asiakirjoja käsitellään vain Raision sivistyskeskuksen ja varhaiskasvatuksen hallinnon tiloissa. Tutkielman on tarkoituksena valmistua syksyn 2020 aikana.

Pyydän kohteliaimmin Teidän suostumustanne lapsenne pedagogisten asiakirjojen tutkimuskäyttöön vuosilta 2017-2020.

Vastaamme mielellämme tutkielmaan liittyviin kysymyksiin. Voitte ottaa yhteyttä minuun, tutkielman ohjaajaan tai ... kaupungin yhteyshenkilöön.

Ystävällisin yhteistyöterveisin

Kirsi Korpela

Turun yliopisto, Rauman yksikkö, opettajankoulutuslaitos

kkkorp@utu.fi

Tutkielman ohjaaja Jarmo Kinos, jarkin@utu.fi

... kaupungin yhteyshenkilö ...

Lapseni

saa osallistua

ei saa osallistua

pro gradu -tutkielmaan.

Päivämäärä ja paikka: _____

Allekirjoitus ja
nimenselvennys: _____

Liite 3. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

LAPSEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA

Nimi	Syntymäaika
Osoite	Huoltajat Puhelin
Varhaiskasvatusyksikkö ja yhteystiedot	Lapsen kotikieli
Ryhmä ja toimintakausi	Lapsen vasu laadittu pvm. Lapsen vasu tarkistettu pvm.
Laadinnasta vastaava varhaiskasvatuksen opettaja	Suunnitelman laatimisesta / arvioinnista vastaavat (nimi ja titteli)

Lapsi saa kehityksen ja oppimisen tukea []

Tuki aloitettu (pvm)

lopetettu (pvm)

Lääkehoitosuunnitelma (täytetään tarvittaessa erilliseen lomakkeeseen, joka liitetään lapsen vasuun)

Laadittu pvm.	
Tarkistettu pvm.	

Lapsen vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet (lisätään päiväkodissa)

vahvuusvalokuva

Lapsen näkemys omista vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista (pvm.)

Henkilökunnan huomioita lapsen vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista (pvm.)

Huoltajan huomioita lapsen vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista (pvm.)

Lapsen tuen tarpeet (täytetään kehityksen ja oppimisen tuen aikana, veo mukana)

--

Kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevat tavoitteet

Tavoitteet	Menetelmät, pedagogiset ratkaisut ja muu tuki
------------	---

Mitä lapsi harjoittelee?	Miten hänen vahvuuksiaan hyödynnetään?
Kielenkehitys ja vuorovaikutus pvm.	pvm.
Leikki ja sosiaaliset taidot pvm.	pvm.
Motoriikka pvm.	pvm.
Arkitoiminnot pvm.	pvm.
Tunne-elämän kehitys pvm.	pvm.
Kognitiiviset taidot pvm.	pvm.
Huoltajan näkemys lapsen tarpeista	pvm.
Huoltajan kanssa yhdessä sovitut muut asiat (täytetään tarvittaessa)	pvm.

Kehityksen ja oppimisen tuki (täytetään kehityksen ja oppimisen tuen aikana, veo mukana)

Rakenteelliset ja oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut	pvm.
Moniammatillinen yhteistyö Eri toimijoiden vastualueet ja yhteystiedot Muut laadinnassa hyödynnetyt asiakirjat	pvm.
Yhteistyö huoltajan ja lapsen kanssa Vanhempien vastuulla olevat asiat	pvm.
Arvio tukitoimien riittävydestä	pvm.

Tavoitteiden toteutuminen ja arviointi pvm.

--

Suunnitelman laatimiseen / arviointiin osallistuneet muut asiantuntijat	Laatimisessa hyödynnetyt muut mahdolliset asiakirjat ja suunnitelmat
Keskustelu huoltajan kanssa (Osallistujien nimet) pvm.	Milloin suunnitelma tarkistetaan seuraavan kerran? pvm.

Lapset puheeksi -keskustelu (vuosi) Keskustelu aiheutti jatkotoimenpiteitä	on käyty [] ei ole käyty [] kyllä [] ei []
Lapset puheeksi -keskustelu (vuosi) Keskustelu aiheutti jatkotoimenpiteitä	on käyty [] ei ole käyty [] kyllä [] ei []
Lapset puheeksi -keskustelu (vuosi) Keskustelu aiheutti jatkotoimenpiteitä	on käyty [] ei ole käyty [] kyllä [] ei []

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan Varhaiskasvatuslain 7a § ja 7b § (8.5.2015/580) edellyttämällä tavalla. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tarkistetaan vähintään kerran vuodessa ja aina, kun siihen on lapsen tarpeista johtuva syy.

Alkuperäinen lomake arkistoidaan 10 vuodeksi lapsen varhaiskasvatuksen päättymisen jälkeen.

Kansalliseen otantaan kuuluvien lasten (8., 18. ja 28. pv syntyneet) lomake jää pysyvästi arkistoitavaksi.

Tiedonsiirtolupa

Saako lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kopion luovuttaa

Taho /tahot, joille tietoa siirretään

saa luovuttaa

Korvaa tahon nimi

ei saa luovuttaa

Korvaa tahon nimi

Huoltajan /huoltajien allekirjoitukset ja pvm.

___ / ___ / 20___ _____

Nimenselvennys

PEDAGOGINEN ARVIO

salassa pidettävä

Esiopetusryhmä

Nimi

Syntymäaika

Huoltaja

Huoltajan yhteystiedot

Arvio laadittu pvm.

Laatimisesta vastanneet opettajat

Muut arviointiin osallistuneet asiantuntijat

PEDAGOGINEN ARVIO

Lapsen kasvun ja oppimisen tilanne kokonaisuutena

Lapsen saama yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista

LAATIMISESSA HYÖDYNNETYT ASIAKIRJAT

**LAPSEN OPPIMISVALMIUDET JA OPPIMISEEN LIITTYVÄT ERITYISTARPEET (täytetään
vain tarvittavat kohdat)**

Motivaatio ja lapsen osallisuus

Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus

Tarkkaavaisuus ja oman toiminnan ohjaus

Kielelliset valmiudet ja kommunikaatio

Matemaattiset valmiudet

Motoriikka ja hahmotus

TEHOSTETUN TUEN TOTEUTTAMISEN SUUNNITELMA

Tavoitteet

Tuen muodot ja niiden toteuttaminen

Tehostetun tuen vaikuttavuuden arviointi ja seuranta

KÄSITTELY MONIAMMATILLISESSA TYÖRYHMÄSSÄ

Pvm

Sovitut toimenpiteet

jatketaan yleisessä tuessa []

aloitetaan tehostettu tuki []

jatketaan tehostetussa tuessa []

palataan yleiseen tukeen []

Seuranta ja arviointi

ARVION LAATIJA

Pvm

Nimi

Perusopetuslaki 4 luku Opetus 16 a § Tehostettu tuki

Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, tulee antaa tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostettu tuki sisältää oppilaalle annettavia, erityisesti 16, 31 ja 31 a §:ssä säädettyjä tukimuotoja sekä tarvittavia pedagogisia järjestelyjä. Tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen tulee käsitellä opettajien pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti 31 §:n 1 ja 2 momentissa tarkoitettussa oppilashuoltotyössä.

Oppilaalle järjestettävä tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan. Tehostettu tuki tulee järjestää laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden edellyttämällä tavalla.

Liite 5. Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma

LAPSEN ESIOPETUKSEN OPPIMISSUUNNITELMA

Mikäli lapsi osallistuu esiopetuksen lisäksi muuhun varhaiskasvatukseen, tämä suunnitelma on myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Suunnitelma arkistoidaan 10 vuodeksi lapsen esiopetuksen päättymisen jälkeen. Kansalliseen otantaan kuuluvien lasten (8., 18. ja 28. pv syntyneet) lomake jää pysyvästi arkistoitavaksi.

Nimi	Syntymäaika
Osoite	Kotikieli: Uskontokunta / siviilirekisteri:
Huoltaja Puhelin Osoite (jos eri kuin lapsella)	Huoltaja Puhelin Osoite (jos eri kuin lapsella)
Esiopetusyksikkö ja ryhmä	Esiopettajan nimi Työpuhelin Sähköposti
Aloittanut varhaiskasvatuksen (paikka ja vuosi)	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja Työpuhelin Sähköposti
Lapsen lähikoulu	Neuvola
Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on siirretty esiopetukseen []	Muut yhteistyökumppanit
Lapset puheeksi -keskustelu on käyty []	Lapselle laadittu lääkehoitosuunnitelma []

Lapsen vahvojen taitojen ja kiinnostuksen kohteiden kuvaus

Lapsen saamat tukimuodot

- Yleinen tuki (perusopetuslaki 30§ 1): Koskee jokaista lasta
- Tehostettu tuki (perusopetuslaki 16 a §): Koskee lasta, joka tarvitsee oppimisessaan säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti, tällöin lapselle on laadittu pedagoginen arvio.

Pedagoginen arvio

Laatimispäivä (pv.kk.vvvv):

Käsitelty moniammatillisessa tiimissä (pv.kk.vvvv):

Lausunnot, joita on hyödynnetty (laadittu pvm.):

Aloitetaan tehostettu tuki [] Ei tehostetun tuen tarvetta []

Tähän lomakkeeseen kirjataan tehostetun tuen oppimissuunnitelman tavoitteet, opetusjärjestelyt sekä lapsen tarvitsema tuki ja ohjaus.

Tehostettua tukea saavan lapsen oppimissuunnitelma siirretään kouluun.

- Erityinen tuki (perusopetuslaki 17 §) : Koskee lasta, jonka esiopetusta ei kasvun ja oppimisen vaikeuksien vuoksi voida muuten järjestää, tällöin lapselle on laadittu pedagoginen selvitys.

Pedagoginen selvitys

Laatimispäivä (pv.kk.vvvv):

Lausunnot, joita on hyödynnetty (laadittu pvm.):

Huoltajaa ja lasta on kuultava kuulemismenettelyn mukaisesti ennen erityisen tuen päätöstä.

Sivistysjohtajan päätös:

Päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta []

Erityisen tuen päätöksen saaneelle lapselle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet ja erityistarpeet tuen aikana

Oppimisympäristöihin ja lapsen tukeen liittyvät pedagogiset ratkaisut (esim. avustajapalvelut, kommunikointitavat, joustavat ryhmittelyt)

Lapsi on ohjattu oppilashuollon palvelujen piiriin []

Kuvaus lapsen ja vanhemman kanssa tehdystä yhteistyöstä

Oppimisvalmiudet, tavoitteet ja arviointi eri osa-alueilla

Ilmaisu ja liikkuminen	Syksy: Kevät:
Motivaatio ja lapsen osallisuus	Syksy: Kevät:
Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus	Syksy: Kevät:
Tarkkaavaisuus ja oman toiminnan ohjaus	Syksy: Kevät:
Kielelliset valmiudet ja kommunikaatio	Syksy: Kevät:
Matemaattiset valmiudet	Syksy:

	Kevät:
Motoriikka ja hahmotus	Syksy: Kevät:

Oppimissuunnitelman seuranta ja arviointi tehostetun tuen aikana

<p>Arvioinnin ajankohta</p> <p>Arviointiin osallistuneet</p> <p>Arvio tavoitteiden toteutumisesta ja toimenpiteiden vaikuttavuudesta</p> <p>Tiedonsiirto perusopetukseen (tiedonsiirtokeskustelun ajankohta ja osallistujat)</p>
--

Siirtolomake esiopetuksesta kouluun

Lapsi	Nimi:	Syntymäaika:
Huoltajat	Nimi:	Nimi:
Esiopetuksen yhteyshenkilö	Nimi:	Esiopetusyksikkö:

Oppimisvalmiudet eri osa-alueilla:	1 = tarvitsee tukea 2 = osaa vaihtelevasti 3 = osaa hyvin
Motivaatio ja lapsen osallisuus	<input type="checkbox"/> osallistuu mielellään ohjattuun toimintaan <input type="checkbox"/> yrittää sinnikkäästi haasteellisiakin tehtäviä <input type="checkbox"/> on mukana toiminnan suunnittelussa <input type="checkbox"/> on motivoitunut oppimaan uutta
Sosiaaliset taidot ja	<input type="checkbox"/> osaa leikkiä monien eri kavereiden kanssa ja auttaa kaveria

vuorovaikutus	<input type="checkbox"/> noudattaa yhteisesti sovittuja sääntöjä
	<input type="checkbox"/> osaa odottaa vuoroaan
	<input type="checkbox"/> käsittelee pettymyksiä vahingoittamatta itseään, toisia tai ympäristöä
	<input type="checkbox"/> selviytyy uusissa tilanteissa
	<input type="checkbox"/> osaa toimia ristiriitatilanteissa
Tarkkaavuus ja oman toiminnan ohjaus	<input type="checkbox"/> kuuntelee yhteiset ohjeet ja aloittaa työskentelyn
	<input type="checkbox"/> työskentelee yhtäjaksoisesti ja keskittyneesti
	<input type="checkbox"/> työskentelee itsenäisesti
	<input type="checkbox"/> suuntaa huomion keskeisiin asioihin
	<input type="checkbox"/> pystyy pari- ja pienryhmätyöskentelyyn
Kielelliset valmiudet ja kommunikaatio	<input type="checkbox"/> ymmärtää kuulemansa ja osaa kertoa siitä omin sanoin
	<input type="checkbox"/> ymmärtää sijaintiin liittyviä käsitteitä
	<input type="checkbox"/> rytmitelee tavujen mukaan
	<input type="checkbox"/> kuulee ja tunnistaa alkuäänteen
	<input type="checkbox"/> tunnistaa kirjaimia
	<input type="checkbox"/> lukee sanoja / <input type="checkbox"/> lauseita / <input type="checkbox"/> kirjoja
Matemaattiset valmiudet	<input type="checkbox"/> tunnistaa numero-lukumäärävastaavuuden
	<input type="checkbox"/> ymmärtää lukujonoja alueella 1-20
	<input type="checkbox"/> osaa vertailla, järjestää, luokitella
	<input type="checkbox"/> osaa pieniä yhteen ja vähennyslaskuja
Motoriikka ja hahmotus	<input type="checkbox"/> kehonhallinta
	<input type="checkbox"/> suoriutuu kestävyyttä vaativasta liikunnasta
	<input type="checkbox"/> kynätyöskentely ja leikkaaminen sujuu
Eriyisvahvuus:	

Lapselle on esiopetuksessa tehty pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma.

Lapselle on esiopetuksessa tehty pedagoginen selvitys ja oppimissuunnitelma / HOJKS.

PEDAGOGINEN SELVITYS

salassa pidettävä

Esiopetusryhmä

Nimi

Syntymäaika

Huoltaja

Huoltajan yhteystiedot

Selvitys laadittu pvm.

Selvityksen laatimisesta vastanneet opettajat

Muut selvitykseen osallistuneet asiantuntijat

PEDAGOGINEN SELVITYS

Lapsen kasvun ja oppimisen tilanne kokonaisuutena

LAATIMISESSA HYÖDYNNETYT ASIAKIRJAT

LAPSEN OPPIMISVALMIUDET

Vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet

TEHOSTETUN TUEN ARVIOINTI

Tehostetun tuen kesto

Toteuttaminen

Tehostetun tuen vaikutuksen arviointi ja seuranta (oppimissuunnitelma)

ERITYISEN TUEN TARPEEN PERUSTEET (täytetään vain tarvittavat kohdat)

Motivaatio ja lapsen osallisuus

Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus

Tarkkaavaisuus ja oman toiminnan ohjaus

Kielelliset valmiudet ja kommunikaatio

Matemaattiset valmiudet

Motoriikka ja hahmotus

**ARVIO LAPSEN TARVITSEMISTA TUKIJÄRJESTELYISTÄ ERITYISEN TUEN
TOTEUTTAMISEN AIKANA**

Tavoitteet

Tuen muodot ja niiden toteuttaminen

Opetusjärjestelyt

MONIAMMATILLISEN TYÖRYHMÄN KÄSITTELY / erityisen tuen arviointi ja seuranta

Pvm

Sovitut toimenpiteet

Seuranta ja arviointi

SELVITYKSEN LAATIJA

Pvm

Nimi

HOJKS

salassa pidettävä

Päiväkoti

Esiopetusryhmä

Lapsen nimi

Syntymäaika

Huoltaja

Huoltajan yhteystiedot

ERITYISEN TUEN PÄÄTÖS

Päätöksen tekijä

Pvm ja §

Oppivelvollisuus [] 11-vuotinen (pidennetty)

Muu peruste (asiantuntijalausunto) []

Perusteena pedagoginen selvitys []

Asiakirjat HOJKS:n pohjalla:

Varhaiskasvatussuunnitelma:

Esiopetuksen oppimissuunnitelma:

OPPILAAN VAHVUUDET JA OPPIMISVALMIUDET

Kuvaus lapsen taidoista

OPPIMISEEN JA KEHITYKSEEN LIITTYVÄT ERITYISTARPEET (täytetään vain tarvittavat kohdat)

Motivaatio ja lapsen osallisuus

Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus

Tarkkaavaisuus ja oman toiminnan ohjaus

Kielelliset valmiudet ja kommunikaatio

Matemaattiset valmiudet

Motoriikka ja hahmotus

TOTEUTETTU TEHOSTETTU TUKI JA ARVIO SEN TOIMIVUUDESTA

(pienryhmätoiminta, menetelmät, apuvälineet, avustajapalvelut, lapsen saama muu tuki esim. terapiat)

Mitä on tehty?

SOVITUT TAVOITTEET, TUKITOIMET JA VASTUUALUEET

Tavoitteet (konkreettiset lähitavoitteet)

Sovitut tukitoimet ja menetelmät niiden toteuttamiseksi

Moniammatillinen (lapsityöryhmät) yhteistyö

ARVIOINTI JA SEURANTA

Lapsen taitojen kehittyminen ja oppiminen (lapsen itsearviointi sekä esiopetuksen ja kodin arviot)

Käytettyjen tukitoimien ja menetelmien vaikuttavuus

SIIRTYMÄSUUNNITELMA ESIOPETUKSESTA KOULUUN

Koulumuoto ja opetuksen järjestäminen (maaliskuussa)

Tiedon siirtyminen (sovitut palaverit esiopetuksen ja koulun välillä huhtikuussa)

Kouluun tutustuminen

Vastuuhenkilöt

ALLEKIRJOITUKSET

Seuraava tapaaminen (aika, paikka ja osallistujat)

Suunnitelman laatimiseen ja seurantaan ovat osallistuneet:

PVM.

OPETTAJAT

HUOLTAJAT

Liite 8. Koulun pedagoginen arvio

PEDAGOG

Salassa pidett

Julkisuuslaki 2

Tulostuspäivä: 07.11.2019

PERUSTIEDOT

Oppilaan nimi Esimerkki Oppilas	Syntymäaika	Luokka	Ryhmä
------------------------------------	-------------	--------	-------

HUOLTAJAT

			Työpuh
Osoite		Kotipuhelin	Matkapuh
			Työpuh
Osoite		Kotipuhelin	Matkapuh
Asiakirjalaji Pedagoginen arvio	Asiakirja, selite	Tuen vaihe	Asiakirjan laatimispäivä 07.11.2019

YHTEISTYÖ JA VASTUUT

Yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa	
Laatimisesta vastanneet opettajat	Muut vastuuhenkilöt
Muut laatimiseen osallistuneet opettajat ja asiantuntijat	

PEDAGOGINEN ARVIO

Sivu 2 / 3

Salassa pidettävä

Tulostuspäivä: 07.11.2019

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30 kohta

ARVIOT OPPILAAN OPPIMISESTA JA KOULUNKÄYNNISTÄ

Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne koulun, oppilaan sekä huoltajan näkökulmista
Oppilaan saama yleinen tuki ja arvio eri tukimuotojen vaikutuksista
Oppimisvalmiudet ja erityistarpeet

Arvio siitä, millaisilla tukijärjestelyillä oppilasta voidaan tukea

PEDAGOGINEN ARVIO

Tulostuspäivä: 07.11.2019

Sivu 3 / 3
Salassa pidettävä

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30 kohta

ARVIO TEHOSTETUN TUEN TARPEESTA

--

TEHOSTETUN TUEN ALOITTAMINEN JA JÄRJESTÄMINEN

Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen / palaaminen takaisin yleisen tuen piiriin on käsitelty edellä olevan pedagogisen arvio-
moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa.

Arvio tuen tarpeesta

Siirto tuen vaiheeseen

Alkamispäivä

Tehostetun tuen järjestäminen, mm . oppilaan tarvitsemat tukimuodot. Oppilaalle järjestettävä tehostettu tuki kirjataan tarkemmin o-

Tarvittavat tukijärjestelyt

Moniammatillinen yhteistyö

Osallistujat

LAATIMISESSA HYÖDYNNETYT ASIAKIRJAT

--

PEDAGOGINEN ARVIO LAADITTU

Päiväys

vastuopettajan allekirjoitus

OPPIMISSUUNNITELMA

Salassa pidettävä

Tulostuspäivä: 07.11.2019

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30 kohta

PERUSTIEDOT

Oppilaan nimi Esimerkki Oppilas	Syntymäaika	Lukuvuosi	Luokka	Ryhmä
------------------------------------	-------------	-----------	--------	-------

HUOLTAJAT

			Työpuhelin
Osoite		Kotipuhelin	Matkapuhelin
			Työpuhelin
Osoite		Kotipuhelin	Matkapuhelin
Asiakirjalaji Oppimissuunnitelma	Asiakirja, selite	Tuen vaihe	Asiakirjan laatimispäivä 07.11.2019

YHTEISTYÖ JA VASTUUT

Yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa	
Laatimisesta vastanneet opettajat	Muut vastuuhenkilöt
Muut laatimiseen osallistuneet opettajat ja asiantuntijat	

OPPILASKOHTAISET TAVOITTEET

Oppilaan näkemys tavoitteistaan ja kiinnostuksen kohteistaan
Oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet
Oppilaan oppimiseen, työskentely- ja vuorovaikutustaitoihin sekä koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet

OPPIMISSUUNNITELMA

Sivu 2 / 3

Tulostuspäivä: 07.11.2019

Salassa pidettävä

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30 kohta

PEDAGOGISET RATKAISUT

Oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut

Tukimuodot

Oppilaalle annettava tukiopetus

Oppilaalle annettava erityisopetus

Muut ratkaisut

Oppilaan ohjaukseen liittyvät tavoitteet ja toimenpiteet

Oppimisen arvioinnissa käytettävä menetelmät, joiden avulla oppilas voi osoittaa osaamistaan hänelle sopivin tavoin

Opiskelun erityiset painoalueet eri oppiaineissa

TUEN EDELLYTTÄMÄ YHTEISTYÖ JA PALVELUT

Yhteistyön toteuttaminen oppilaan ja huoltajan kanssa, huoltajan tarjoama tuki

Moniammatillinen yhteistyö

Oppilashuollon ja muiden asiantuntijoiden antama tuki

OPPIMISSUUNNITELMA

Sivu 3 / 3

Tulospäivä: 07.11.2019

Salassa pidettävä

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30 kohta

SEURANTA- JA ARVIOINTIAJANKOHDAT

--

LAATIMISESSA HYÖDYNNETYT ASIAKIRJAT

Muut asiakirjat	Muun asiakirjan päiväys	Muut asiakirjat, lisätietoja

OPPIMISSUUNNITELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI

Arvio tavoitteiden toteutumisesta
Arvio toimenpiteiden vaikutuksista
Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne
Oppilaan itsearviointi
Oppimissuunnitelma tarkistetaan seuraavan kerran
Seurantaan ja arviointiin osallistuneet

Arvioinnin tulos

Arvio tuen tarpeesta
<input type="checkbox"/> Oppilas ei tarvitse tehostettua tukea
<input type="checkbox"/> Oppimissuunnitelma vastaa oppilaan tuen tarvetta
<input type="checkbox"/> Oppimissuunnitelma tulee tarkistaa seuraavilta osin:
Oppilaalle laaditaan pedagoginen selvitys erityistä tukea varten
<input type="checkbox"/>
Oppimissuunnitelma tarkistetaan vastaamaan tuen tarvetta aina oppilaan tilanteen muuttuessa.

Päiväys

vastuupettajan allekirjoitus

PEDAGOGINEN SELVITYS

Sivu 1 / 3

Salassa pidettävä
Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30 kohta

Tulostuspäivä: 07.11.2019

PERUSTIEDOT

Oppilaan nimi	Syntymäaika	Lukuvuosi	Luokka	Ryhmä
Esimerkki Oppilas				

HUOLTAJAT

				Työpaikka
Osoite			Kotipuhelin	Matkaviestin
				Työpaikka
Osoite			Kotipuhelin	Matkaviestin
Asiakirjalaji	Asiakirja, selite	Tuen vaihe	Asiakirjan laatimispäivä	
Pedagoginen selvitys			07.11.2019	

Jos pedagoginen selvitys laaditaan erityisen tuen päätöksen tarkistamista varten, täytetään alla olevat kohtat.
Erityisen tuen päätös tehty ensimmäisen kerran Erityisen tuen päättäjä

Edellisen kerran erityisen tuen tarkistamispäätös on tehty, pvm ja päätöksentekijä

YHTEISTYÖ JA VASTUUT

Yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa	
Laatimisesta vastanneet opettajat	Muut vastuuhenkilöt
Muut laatimiseen osallistuneet oppilashuollon ammattihenkilöt	

PEDAGOGINEN SELVITYS

Sivu 2 / 3

Salassa pidettävä

Tulostuspäivä: 07.11.2019

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30

ARVIOT OPPILAAN OPPIMISESTA JA KOULUNKÄYNNISTÄ

Oppilaan oppimisen eteneminen

Moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tai erityisestä tuesta

Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne

PEDAGOGINEN SELVITYS

Sivu 3 / 3

Salassa pidettävä

Tulospäivä: 07.11.2019

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30

Arvio eri tukimuotojen vaikutuksista

Vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, oppimisvalmiudet, koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet

ARVIO OPPILAAN ERITYISEN TUEN TARPEESTA

Arvio siitä, millaisilla tukijärjestelyillä oppilasta voidaan tukea

Arvio ja perustelut sille, tarvitseeko oppilas yhdessä tai useammassa oppiaineessa yksilöllistetyn oppimäärän

Oppiaineet

Perusteltu arvio oppimäärän yksilöllistämisestä

OPETUKSEN JÄRJESTÄJÄN ARVIO ERITYISEN TUEN TARPEESTA

Arvio tuen tarpeesta

Perustelut

PEDAGOGISEN SELVITYKSEN LAATIMISESSA HYÖDYNNETYT ASIAKIRJAT

Muun asiakirjan päiväys

Muut asiakirjat

Muut asiakirjat, lisätietoja

MAHDOLLISET LAUSUNNOT

Lausunnot ja selvitykset

OPPILAAN JA HUOLTAJAN KUULEMINEN

Oppilaan ja huoltajan tai laillisen edustajan hallintolain mukainen kuuleminen

Päivämäärä

Kuulemisesta on laadittu erillinen muistio

Liite 11. Koulun HOJKS

**Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva
suunnitelma (HOJKS)**

Sivu 1 / 5

Salassa pidettävä

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30 kohta

Tulostuspäivä: 07.11.2019

PERUSTIEDOT

Oppilaan nimi Esimerkki Oppilas		Syntymäaika	Vuosiluokka
Koulu		Lukuvuosi	
			Työpuhelin
Osoite		Kotipuhelin	Matkapuhelin
			Työpuhelin
Osoite		Kotipuhelin	Matkapuhelin
Asiakirjalaji HOJKS	Asiakirja, selite	Tuen vaihe	Asiakirjan laatimispäivä 07.11.2019

Erityisen tuen päätös

Erityisen tuen päätöspäivä	Päätöksen tekijä
Opetuksen järjestäjä	Oppivelvollisuus alkanut

YHTEISTYÖ JA VASTUUT

Kuvaus oppilaan ja huoltajan kanssa tehdystä HOJKS:n laatimiseen liittyvästä yhteistyöstä
Laatimisen vastuuopettaja ja yhteystiedot
Muut laatimiseen osallistuneet opettajat ja asiantuntijat

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

Tulostuspäivä: 07.11.2019

Sivu 2 / 5

Salassa pidettävä

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30 kohta

OPPILASKOHTAISET TAVOITTEET

Oppilaan näkemykset tavoitteistaan ja kiinnostuksen kohteistaan

Oppilaan oppimiseen, työskentelytaitoihin ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet

Oppimisvalmiudet ja erityistarpeet

Muuhun kehitykseen liittyvät tavoitteet

Oppiaineet ja aineryhmät sekä valinnaiset opinnot, joita oppilas opiskelee sekä oppiaineiden vuosiviikkotuntimäärät

Oppiaineet	Vvk	Yksilöllistetty	Valinnaisaine

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

Sivu 3 / 5

Salassa pidettävä

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30 kohta

PEDAGOGISET RATKAISUT

<i>Oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut</i>
<i>Oppilaan oppimiseen, työskentelytustaitoihin ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet</i>
<i>Oppilaalle annettava tukiopetus</i>
<i>Oppilaalle annettava erityisopetus</i>
<i>Opiskelun erityiset painoalueet eri oppiaineissa</i>
<i>Oppilaan ohjaukseen liittyvät tavoitteet ja toimenpiteet</i>
<i>Oppimisen arvioinnissa käytettävät menetelmät</i>

OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN

<i>Oppilaan opetuksen järjestäminen muun opetuksen yhteydessä ja/tai erityisluokka</i>
<i>Opetusjärjestelyt, erityisopetus</i>
<i>Yleisopetuksen yhteistyöluokka</i>
<i>Suunnitelma oppilaan opiskelusta yhteistyöluokalla</i>
<i>Koulukuljetuksen järjestelyt</i>

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

Sivu 4 / 5

Salassa pidettävä

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30 kohta

TUEN EDELLYTTÄMÄ YHTEISTYÖ JA PALVELUT

Yhteistyön toteuttaminen oppilaan ja huoltajan kanssa, huoltajan tarjoama tuki

Moniammatillinen yhteistyö

Palvelut ja eri toimijoiden vastuunjako

Aamu ja iltapäivätoiminta

ERITYISEN TUEN PÄÄTÖKSESSÄ YKSILÖLLISTETYN OPPIAINEEN OPPIMÄÄRÄ / YKSILÖLLISTETTYJEN OPPIAINEIDEN OPPIMÄÄRÄT

Oppiaineet

Yksilöllistettyjen oppiaineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt

SEURANTA- JA ARVIOINTIAJANKOHDAT

LAATIMISESSA HYÖDYNNETYT ASIAKIRJAT

Oppimissuunnitelmat laadittu

Pedagogiset selvitykset laadittu

Asiantuntijalausunnot ja niiden antopäivämäärät

Muut asiakirjat

Muun asiakirjan päiväys

Muut asiakirjat, lisätietoja

HOJKS LAADITTU

Päiväys

vastuuopettajan allekirjoitus

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

Sivu 5/5

Salassa pidettävä

Julkisuuslaki 24 § 1 mom. 30 kohta

HOJKSIN SEURANTA JA ARVIOINTI

<i>HOJKS:n toteutumisen arviointipäivä</i>
<i>Arvio HOJKS:n tavoitteiden toteutumisesta</i>
<i>Arvio HOJKS:n toimenpiteiden vaikuttavuudesta</i>
<i>Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne</i>
<i>Itsearviointi</i>
<i>Yksilöllistettyjen oppimäärien mukaisesti opiskeltavien oppiaineiden arviointi suhteessa HOJKSissa määriteltyihin tavoitteisiin ja sisältöön</i>
<i>Seuraava seuranta ja arviointi</i>
<i>Seurantaan ja arviointiin osallistuneet</i>

Arvioinnin tulos

<input type="checkbox"/>	Oppilas ei tarvitse erityistä tukea. Oppilaalle laaditaan pedagoginen selvitys erityisen tuen lopettamiseksi
<input type="checkbox"/>	HOJKS vastaa oppilaan tuen tarvetta
<input type="checkbox"/>	HOJKS tulee tarkistaa, jolloin laaditaan uusi HOJKS
<input type="checkbox"/>	Erityisen tuen päätös tulee tarkistaa seuraavilta osin:

Erityisen tuen päätöksen tarkistamisen jälkeen oppilaan HOJKS laaditaan vastaamaan uutta päätöstä.
Suunnitelma tarkistetaan tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa, oppilaan tarpeiden mukaiseksi. Perusopetuslaki 17 a § (24.6.2010/642).