

**Lapsen käyttäytymisen haasteille rakennetut merkitykset
esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa**

Laura Harju

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Harju, Laura. 2016. Lapsen käyttäytymisen haasteille rakennetut merkitykset esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 65 sivua.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten oppijan käyttäytymisen haasteista kirjoitetaan ja miten haastavasti käyttäytyvä lapsi asemoidaan esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Mielenkiinnon kohteina olivat lapsen käyttäytymisen haasteille rakennetut merkitykset ja käyttäytymisen haasteiden pysyvyys asiakirjoissa. Lisäksi tutkielmassa tarkasteltiin, miten asiakirjoissa vastuutettiin eri tahoja lapsen käyttäytymisen muutoksesta. Aineisto koostui 33:sta esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjasta (lasten henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat ja HOJKS:t). Tutkielman analyttisenä viitekehysenä oli diskurssianalyysi.

Tulokset osoittivat, että asiakirjoissa lapsen käyttäytymisen haasteita merkityksellistettiin poisopittavaksi ilmiöksi, lasta hallitsevaksi ilmiöksi ja aikuisen tuesta riippuvaksi ilmiöksi. Lapsen käyttäytymisen haasteista tuotettiin kuvaa lapsen suhteellisen pysyvänä ominaisuutena sekä lapsen ulkoisten ja sisäisten tekijöiden mukaan vaihtelevana ilmiönä. Käyttäytymisen muutoksesta vastuutettiin asiakirjoihin kirjatuissa tavoitteissa ja tukitoimissa lasta, opettajaa ja pedagogiikkaa sekä fyysistä ympäristöä. Haastavasti käyttäytyvälle lapselle tuotettiin asiakirjoissa erilaisia subjektipositioita, joista toisissa hän asemoitui enemmän toimijaksi ja toisissa enemmän toiminnan kohteeksi.

Tutkielma herättää pohtimaan ammattilaisten käyttämiä erilaisia kirjaustapoja, joilla haastavasti käyttäytyvää lasta ja hänen käytöstään kuvataan virallisiin asiakirjoihin. Erityisesti voi pohtia sitä, millaiset kirjaustavat tuottavat lapsen käyttäytymisen haasteista pysyvää kuvaa ja millaiset kirjaustavat puolestaan rajaavat haasteita ainoastaan tiettyihin tilanteisiin.

Asiasanat: käyttäytymisen haaste, lapsidokumentaatio, pedagoginen asiakirja, kolmiportainen tuki, diskurssianalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 LAPSIDOKUMENTAATIO	7
2.1 Lapsidokumentaation käsite	7
2.2 Dokumentaation tehtävät	8
2.3 Dokumenttien laatimiseen liittyvät haasteet	9
2.4 Lapsen kuvaaminen dokumenteissa	11
3 KÄYTTÄYTYMISEN HAASTEET	14
3.1 Käyttäytymisen haasteen käsite ja selitysmallit	14
3.2 Käyttäytymisen haasteiden luokittelu ja eri muodot	16
3.3 Opettajien tulkinnat ja ratkaisutavat	17
3.4 Käyttäytymisen haasteet dokumenteissa	19
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
4.1 Kolmiportaisen tuen dokumentit tutkimusaineistona	22
4.2 Käyttäytymisen haasteiden lapsiprofiilit asiakirjoissa	23
4.3 Aineiston analyysi	25
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	28
4.5 Eettiset ratkaisut	29
5 TULOKSET	32
5.1 Käyttäytymisen haasteille rakennetut merkitykset	32
5.1.1 Käyttäytymisen haaste poisopittavana ilmiönä	33
5.1.2 Käyttäytymisen haaste lasta hallitsevana ilmiönä	35
5.1.3 Käyttäytymisen haaste aikuisen toiminnasta riippuvana ilmiönä	37

5.2 Käyttäytymisen haasteiden pysyvyyteen liitetyt merkitykset	39
5.2.1 Käyttäytymisen haaste lapsen suhteellisen pysyvänä ominaisuutena	40
5.2.2 Käyttäytymisen haaste lapsen ulkoisten tekijöiden mukaan vaihtelevana ilmiönä	42
5.2.3 Käyttäytymisen haaste lapsen sisäisten tekijöiden mukaan vaihtelevana ilmiönä	44
5.3 Käyttäytymisen muutokseen liittyvä vastuuttaminen	46
5.3.1 Lapsen vastuuttaminen muutoksesta	47
5.3.2 Opettajan toiminta ja pedagogiikka muutoksen avaimina	49
5.3.3 Fyysistä ympäristöä vastuuttavat ratkaisut	51
6 POHDINTA	53
6.1 Käyttäytymisen haasteille rakennetut merkitykset	53
6.2 Käyttäytymisen haasteiden pysyvyyteen liitetyt merkitykset	55
6.3 Käyttäytymisen muutoksesta vastuuttaminen	57
6.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet	58
LÄHTEET	60

1 JOHDANTO

Suomessa lasten käyttäytymisen haasteiden lisääntyminen on aiheuttanut huolta 1900-luvun alusta lähtien, ja lasten haastava käyttäytyminen koetaan ongelmaksi sekä varhaiskasvatuksessa että koulussa (Pihlaja 2008). Opettajien suurimmat huolenaiheet liittyvät usein lasten käyttäytymisen haasteisiin, kuten keskittymiskyvyn puutteeseen ja sääntöjen noudattamisen hankaluuteen (Arbuckle & Little 2004; Poulou & Norwich 2000b), ja opettajat kokevat haastavan käyttäytymisen vaikuttavan merkittävästi heidän työhönsä viemällä aikaa ja vähentämällä opettamisen tehokkuutta (Westling 2010). Haastavasti käyttäytyviä lapsia pidetään kouluissa vaikeimpana ryhmänä hallita ja tämä saattaa aiheuttaa opettajissa riittämättömyyden tunteita ja kielteistä suhtautumista haastavasti käyttäytyviin lapsiin (Scanlon & Barnes-Holmes 2013).

Tässä tutkielmassa tarkastelen lapsen käyttäytymisen haasteista kirjoittamista esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Dokumentaatio ja kirjaamistyö ovat lisääntyneet kouluilla viime vuosina, ja perusopetuksen lakimuutoksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) myötä oppilaista kirjoittaminen pedagogisiin asiakirjoihin on lisääntynyt (Laakso 2012; OAJ 2012). Erilaisten käyttäytymisen haasteiden on havaittu olevan merkittävässä roolissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa, kun arvioidaan tuen tarpeen syitä (Thuneberg & Vainikainen 2015).

Pedagogisten asiakirjojen kielenkäyttö tuottaa erilaisia merkityksiä käyttäytymisen haasteista ja kielenkäytön avulla oppijoita myös asemoidaan eri tavoin (Andreasson & Asplund Carlsson 2013). Kirjoitetulla sanalla on valtaa, ja oppijan asemointi pedagogisissa asiakirjoissa voidaankin nähdä tietynlaisena vallankäyttönä (Alasuutari & Markström 2011; Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Kalliala & Pramling Samuelsson 2014). Diskurssianalyttisen ajattelun mukaan kielenkäyttö rakentaa todellisuutta ja sillä on seurauksia tuottava luonne (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 26, 47). Tästä lähtökohdasta asiakirjoihin kirjoitetut kuvaukset lapsesta ja hänen käyttäytymisen haasteistaan voivat osaltaan muokata lasta, hänen identiteettiään, käytöstään sekä tapansa puhua ja kuvailla itseään (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Vehkakoski 2007).

Lapselle laaditut kirjalliset dokumentit muodostavat vuosien kuluessa jatkumon, joka eri ammattilaisten kirjoittamana rakentaa virallista tarinaa lapsesta (Vehkakoski 2007). Yksittäisen opettajan kirjoitustyyli ja tapa kuvailla lasta saattavat olla ratkaisevia sen suhteen, millainen kuva lapsesta ja hänen käytöksestään muodostuu asiakirjojen lukijoille (Alasuutari & Markström 2011; Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Laughlin & Turner 2014). Tämä saattaa johtaa myös siihen, että lapsen käyttäytymisen haasteille luodaan tietynlaista pysyvyyttä ja jatkuvuutta (Pihlaja 2008). Lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tukea pedagogisiin asiakirjoihin suunniteltaessa onkin tärkeää ymmärtää, että haasteita kuvailtaessa eri lähestymis- ja ilmaisutavoilla on merkitystä sekä tiettyinä ajankohtana että seuraamuksina koko lapsen elämänkaaren aikana (Thuneberg & Vainikainen 2015)

Tämä tutkielma on osa laajempaa ”Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa” -hanketta (Rantala & Vehkakoski 2015–), joka pyrkii tuottamaan tietoa siitä, millaiset piirteet kuvaavat hyvin toimivia kirjaamistapoja ja millaisia kehittämisen kohteita kirjaamiseen liittyy. Tämän tutkielman keskiössä on selvittää, miten lapsen käyttäytymisen haasteista kirjoitetaan esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa ja miten haastavasti käyttäytyvä lapsi asiakirjoissa esemoidaan. Tutkielma on laadullinen diskurssianalyttinen tutkimus, jota ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia merkityksiä lapsen käyttäytymisen haasteille rakennetaan esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa?
2. Miten pysyvää kuvaa lapsen käyttäytymisen haasteista rakennetaan esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa?
3. Miten eri tahoja vastuutetaan lapsen käyttäytymisen muutoksista esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa?

2 LAPSIDOKUMENTAATIO

2.1 Lapsidokumentaation käsite

Lapsidokumentaatiolla viitataan ammattihenkilökunnan lapsista ja nuorista tekemiin kirjattuihin havaintoihin ja arviointeihin, jotka tähtäävät esimerkiksi lasten kehitysprosessien, oppimistulosten ja hyvinvoinnin kuvaamiseen (Alasuutari & Kelle 2015). Dokumentaatiota lapsista ja nuorista tehdään erilaisissa instituutioissa ja organisaatioissa, kuten esimerkiksi terveydenhuollossa, päiväkodeissa, kouluissa ja harrastustoiminnoissa. Muun muassa Alasuutari, Markström ja Vallberg-Roth (2014, 30–34) erottavat lapsidokumentaatiosta opettajien ja muun kasvatushenkilökunnan suorittaman pedagogisen dokumentaation, jota tehdään kouluissa ja päiväkodeissa ja joka pyrkii tukemaan lasten kehitystä ja oppimista. Kouluissa ja päiväkodeissa tuotetuista lapsia koskevista asiakirjoista käytetään nimitystä pedagogiset dokumentit tai pedagogiset asiakirjat (Thuneberg & Vainikainen 2015). Suomessa pedagogisia dokumentteja ovat kolmiportaisen tuen asiakirjat: pedagogiset arviot, oppimissuunnitelmat, pedagogiset selvitykset ja henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat eli HOJKS:t (Opetushallitus 2011).

Lapsidokumentaatio eri muodoissaan on lisääntynyt suuressa määrin viime vuosina (esim. Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Schulz 2015), ja sen on katsottu tulleen kiinteäksi osaksi lasten ja nuorten elämää (Alasuutari & Kelle 2015; Esser 2015). Usein lapsen dokumentointi alkaa jo kohdusta, kun sikiön kehitystä seurataan äitiysneuvolatoiminnassa, ja se jatkuu eri instituutioissa läpi lapsuuden ja nuoruuden aikuisuuteen saakka (Alasuutari & Kelle 2015; Markström 2015). Lasta koskevat dokumentit voivat olla kirjallisia, visuaalisia tai auditiivisia, digitaalisessa muodossa, tulostettuja tai käsin kirjoitettuja (Alasuutari ym. 2014, 29–30; Alasuutari & Kelle 2015; Kroeger & Cardy 2006; Turner & Wilson 2010). Suomessa pedagogisten kolmiportaisen tuen asiakirjojen, kuten oppimissuunnitelmien ja HOJKS:ien, tulee olla kirjallisessa muodossa (Opetushallitus 2011).

2.2 Dokumentaation tehtävät

Lapsiin kohdistuvalla dokumentaatiolla voidaan nähdä olevan monia erilaisia tehtäviä sekä instituutioiden että yksilöiden kannalta. Instituutioissa dokumentointia pidetään keinona kehittää niiden toimintaa, kuten esimerkiksi parantaa kouluissa opetuksen laatua (Alasuutari & Kelle 2015; Esser 2015; Schulz 2015). Dokumentaatiota pidetään merkittävänä hallinnoinnin välineenä (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Kalliala & Pramling Samuelsson 2014). Dokumentteja käytetään myös yhteistyön välineinä erilaisten toimijoiden, kuten opetus- ja terveydenhuoltohenkilökunnan, välillä (Alasuutari & Kelle 2015), ja dokumentit liittyvät tiiviisti moniammatillisen oppilashuollon toimintaan (Thunberg & Vainikainen 2015). Lisäksi dokumentaatiolla on tärkeä rooli koulun ja kodin välisessä yhteistyössä (Buldu 2010; Markström 2015).

Turner ja Wilson (2010) pitävät dokumentaatiota hyvänä välineenä toiminnan kehittämiseen myös yksittäisen opettajan kannalta. Dokumentoinnin kautta opettaja oppii tuntemaan paremmin oppilaansa ja heidän yksilölliset tapansa oppia, ja pystyy näin suunnittelemaan ja toteuttamaan heille kohdennettua laadukasta opetusta (Buldu 2010; Falk & Darling-Hammond 2009). Yksilön kannalta lapsidokumentaatiota pidetään keinona räätälöidä interventioita lasten yksilöllisiin tarpeisiin (Schulz 2015) ja maksimoida heidän kehityksellinen potentiaalinsa (Alasuutari & Kelle 2015). Dokumentoinnin avulla opettaja oppii myös selvittämään, mitä oppilaat tietävät ja ajattelevat ja ohjaamaan heitä tuntemaan paremmin myös itseään (Alasuutari ym. 2014, 42–43; Buldu 2010; Turner & Wilson 2010). Dokumentaatio voi lisätä opettajien tietoisuutta ja ymmärrystä niin yksittäisen lapsen kehityksestä ja taidoista kuin lapsi- tai oppilasryhmän toiminnasta ja oppimisympäristöstä (Alasuutari ym. 2014). Dokumentointi auttaa näin opettajia muodostamaan kattavaa kuvaa lasten osaamisesta ja oppimisesta sekä tarjoaa heille vaihtoehtoisia arviointitapoja perinteisten kokeiden ja testien rinnalle (Falk & Darling-Hammond 2009).

Lapsidokumentaation yhtenä tehtävänä nähdään olevan lapsen, lapsuuden, oppimisen sekä kasvatusta ja opetuskäytäntöjen näkyviksi tekeminen (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Buldu 2010; Falk & Darling-Hammond

2009; Kalliala & Pramling Samuelsson 2014; Lindgren 2012; Turner & Wilson 2010). Lapsidokumentaatiota pidetään yhtenä keinona täyttää lapsen tarve tulla yksilöllisesti nähdyksi ja hyväksytyksi yhteisössään (Lindgren 2012). Kun lasten arkea kirjataan ylös tai tallennetaan videoinnin avulla, koululuokan tai lapsiryhmän toimintakäytännöt ovat paremmin näkyvillä myös esimerkiksi lasten vanhemmille, jotka eivät fyysisesti ole olleet läsnä alkuperäisissä tilanteissa (Alasuutari & Karila 2010). Dokumentaatio lisää näin vanhempien tietoisuutta lapsensa oppimisesta koulussa, ja auttaa heitä ymmärtämään ja tukemaan lapsensa oppimista myös kotona (Buldu 2010; Falk & Darling Hammond 2009; Opetushallitus 2011). Opettajille ja oppilaille dokumentaatio antaa mahdollisuuksia reflektoida omaa toimintaa. Opettajat saavat dokumentoinnin avulla tietoa ja välineitä omien opetustapojensa reflektointiin sekä mahdollisuuksia ammatilliseen kasvuun. Oppilaat puolestaan tulevat dokumentaation kautta tietoisemmiksi omasta oppimisestaan ja oppivat tunnistamaan omia vahvuuksiaan, tarpeitaan sekä kiinnostuksen kohteitaan. (Buldu 2010; Falk & Darling-Hammond 2009; Kalliala & Pramling Samuelsson 2014.)

2.3 Dokumenttien laatimiseen liittyvät haasteet

Lapsidokumentaatioon liittyvien asiakirjojen laatimisella on raportoitu olevan useita haasteita ja rajoitteita. Alasuutarin ja kumppaneiden (2014) mukaan on tärkeää tutkia, miten dokumentointikäytännöt saattavat rajoittaa tai johtaa harhaan lapsia, vanhempia ja ammattilaisia sekä tutkimuksessa että käytännön elämässä. Esimerkiksi Strandell (2010) esittää huolen siitä, että lisääntynyt yksityiskohtainen tieto lapsista ja heidän elämästään voi tarjota lisää välineitä lasten ohjaamiselle ja kontrolloimiselle (ks. myös Kalliala & Pramling Samuelsson 2014). Lasta dokumentoivan aikuisen, olipa sitten kyseessä opettaja tai tutkija, on tärkeä tiedostaa, millaisia kauaskantoisiakin seurauksia tarkalla ja systemaattisella dokumentoinnilla voi olla lapselle (Strandell 2010).

Dokumentointikäytäntöjen lisääntynyt määrä tuo omat haasteensa koulujen ja päiväkotien henkilökunnalle, ja dokumentoinnin lisääntyminen on näkynyt Suomessa opettajien työmäärän lisääntymisenä (OAJ 2012). Nykyaikaisesta dokumentointia helpottavasta teknologiasta, kuten tietokoneista,

huolimatta opettajat kokevat dokumentaation vievän paljon aikaa (Buldu 2010; Kalliala & Pramling Samuelsson 2014) ja olevan turhauttavaa (OAJ 2012). Lisääntyneet kirjaamisvelvoitteet voivat johtaa siihen, että opettajat joutuvat käyttämään opetusaikaansa dokumentointiin ja asiakirjojen kirjoittamiseen (Andreasson ja Asplund Carlsson 2013). Opettajien kiireisyys saattaa tulla esille myös dokumenttien rutiininomaisina päivittämisinä, asiakirjojen sisäisinä ristiriitaisuuksina tai eräänlaisina standardisabluunan avulla kirjaamisina (Thuneberg & Vainikainen 2015). Buldun (2010) mukaan dokumentointia voi hankaloittaa riittämättömän ajan lisäksi myös muiden resurssien puute, kuten esimerkiksi vanhanaikaiset tai riittämättömät välineet ja materiaalit.

Tutkimusten mukaan opettajan voi olla vaikeaa systemaattisesti dokumentoida ja opettaa lapsia samaan aikaan (Buldu 2010). Allal (2013) esittää, että kirjoittaessaan oppilaasta pedagogiseen asiakirjaan opettajan tulisi ottaa huomioon kaiken tietonsa kyseisestä lapsesta tai nuoresta. Kuitenkin voi olla vaarana, että opettaja dokumentoi liikaa, eikä pysty hyödyntämään ja refleктоimaan kaikkea dokumentoinnin avulla tuotettua tietoa (Emilson & Pramling Samuelsson 2014). Lisäksi opettaja saattaa kirjata ylös oppilaan kannalta merkityksettömiä tai vähäpätöisiä asioita (Andreasson & Asplund Carlsson 2013). Lakkaamaton havaintojen kirjaaminen ei välttämättä toimi kaikissa tilanteissa tai ole lapsen kannalta mielekästä (Laughlin & Turner 2014). Emilson ja Pramling Samuelsson (2014) esittävät huolen siitä, että lapsia koskevat dokumentit voivat saada aikaan eri tilanteissa ja eri ihmisten tahoilta vääränlaisia tulkintoja ja käsityksiä lapsesta, jolloin huolellisuuden merkitys dokumenttien laadinnassa ja säilyttämisessä korostuu.

Lasten osallisuuden vähäisyyttä dokumentoinnissa ja dokumenteissa pidetään yhtenä lapsidokumentaation ongelmana (esim. Alasuutari & Karila 2010; Lindgren 2012; Thuneberg & Vainikainen 2015). Lindgrenin (2012) mukaan pedagogisen dokumentaation oletetaan lisäävän lasten osallisuutta, mutta tutkimukset osoittavat, ettei lasten osallisuus asiakirjojen laatimisessa (Lindgren 2012) tai asiakirjoissa (Alasuutari & Karila 2010; Thuneberg & Vainikainen 2015) ole itsestään selvää. Pedagogisissa dokumenteissa käsitellään oppilaiden henkilökohtaisia asioita, ja normien mukaan heidän mielipiteensä tulee näkyä dokumenteissa, ja oppilas on otettava mukaan hänen henkilö-

kohtaisten asiakirjojensa laatimiseen (Opetushallitus 2011). Lapsen äänen esille tuominen on kuitenkin usein haasteellista, sillä lapsen itsensä ilmaisemat toiveet ja aikuisen tulkinnat lapsen tarpeista sekoittuvat helposti keskenään (Vehkakoski 2007).

Suomalaisissa kolmiportaisen tuen dokumenteissa lasten osallisuus on vähäisempää nuoremmilla oppilailta, kun taas vanhempien oppilaiden ääni kuuluu dokumenteissa selkeämmin (Thuneberg & Vainikainen 2015). Ohjeiden mukaan oppilaan osuuden asiakirjojen laatimisessa tuleekin kasvaa oppilaan siirtyessä ylemmille luokille (Opetushallitus 2011). Thuneberg ja Vainikainen (2015) esittävät kuitenkin huomion, että oppilaan osuuteen kuuluvat kirjaukset vaikuttavat osassa dokumenteista aikuisen sanelemilta, muokkaamilta tai opettajan näkökulmasta kirjoitetuilta, ikään kuin sanat olisi laitettu lapsen tai nuoren suuhun (ks. myös Andreasson & Asplund Carlsson 2013). Vehkakoski (2007) esittää, että eri näkökulmien samanaikainen läsnäolo tulisi erottua dokumenteissa: mikä on kirjoittajan mielestä hyvää ja tavoiteltavaa, mikä perheen tai lapsen mielestä olisi parasta ja mikä objektiivisesti sovittujen kriteerien mukaisesti olisi suositeltavaa.

Thuneberg ja Vainikainen (2015) nostavat esille ajatuksen, että pedagogisissa tukidokumenteissa näkyy oppilaan ja opetussuunnitelman yhteen-törmäys persoonan kohdatessa instituution. Ammattihenkilöt arvioivat yksilöä opetussuunnitelman kautta, ja tässä tarvitaan Thunebergin ja Vainikaisen (2015) mukaan opetussuunnitelmassa korostettuja periaatteita: oppilaan oikeutta tukeen, tuen järjestelmällisyyttä, joustavuutta, inklusiivisuutta, moniammatillista yhteistyötä sekä oppilaan ja huoltajien kuulemista (Opetushallitus 2011).

2.4 Lapsen kuvaaminen dokumenteissa

Aina kun lasta dokumentoidaan, hänestä tuotetaan tietynlaista kuvaa ja hänet asemoidaan instituution taholta sosiaalisesti (Alasuutari & Kelle 2015; Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Markström 2015). Tämä voi tapahtua monella eri tavalla riippuen siitä, missä instituutiossa lasta dokumentoidaan ja kuka dokumentointia suorittaa. Esimerkiksi lastensuojelun sosiaalityön raporteissa lapsista saatetaan tuottaa kuvaa haavoittuvina ja passiivisina

uhreina (Roets, Rutten, Roose, Vandekinderen & Soetaert 2015), kun taas päivähoidon dokumenteissa lapsi usein näyttäytyy muokattavana, ei-vielä-valmiina olentona (child in process of becoming) (Alasuutari & Karila 2010; Alasuutari & Markström 2011). Tätä on kritisoinut Olson (2003), jonka mielestä oppilasta ei tulisi kohdella muokattavana olentona, vaan päinvastoin persoonana, jolla on oma agendansa. Opettaja voi ottaa dokumenteissa oppilaan toimijuuden huomioon esimerkiksi asettamalla tavoitteet yhdessä oppilaan kanssa tämän autonomiaa arvostavalla tavalla. Tällöin opetussuunnitelmaa tulkitaan enemmän oppilaan lähtökohdista sekä saadaan aikaan mahdollisimman onnistunut oppilaan ja opetussuunnitelman yhteensovitus (Thuneberg & Vainikainen 2015).

Lapsidokumentaatiossa on tyypillistä, että lapsi muotoutuu havainnoinnin, kuvausten ja tulkintojen kohteeksi, eikä saa subjektin asemaa dokumenteissa (Lindgren 2012; Markström 2014; Schulz 2015; Vehkakoski 2007). Esser (2015) näkee tämän juontavan juurensa historiaan, jolloin koululaitoksen luokka- ja ikäjaottelut ohjasivat keräämään tietoa kouluissa elämän eri osa-alueilta, kuten terveydestä ja oppimistuloksista. Oppilaan asemointi dokumenteissa voidaankin nähdä eräänlaisena vallankäytön välineenä nyky-yhteiskunnassa (esim. Alasuutari & Markström 2011; Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Kalliala & Pramling Samuelsson 2014). Dokumentit auttavat tuottamaan tiettyä kuvaa lapsuudesta (Schulz 2015), ja kouluissa harjoitetut dokumentointikäytännöt ovat olleet osaltaan vaikuttamassa universaalien ja standardisoidun lapsikäsitteiden muotoutumiseen (Esser 2015) sekä yksittäisten lasten identiteettien rakentumiseen (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Pihlaja 2008).

Normien mukaan pedagogisissa asiakirjoissa ei saa kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia (Opetushallitus 2011). Thuneberg ja Vainikainen (2015) ovat kuitenkin havainneet, että pedagogisissa asiakirjoissa oppilaan persoonallisuuden piirteiden kuvaaminen on hyvin yleistä, ja asiakirjoista löytyy runsaasti persoonallisuutta kuvaavia ilmauksia, kuten "reipas", "yritteliäs", "impulsiivinen", "omaehtoinen" ja "altis pelleilemään". Heidän mukaansa on kuitenkin ymmärrettävää, että oppilaan toiminnan kuvaamista on vaikeaa täysin erottaa persoonallisuuden piirteistä. Opettaja ei kuitenkaan saisi

arvottaa oppilaan persoonallisuuden piirteitä, ja oppilaasta kirjoittaessaan hänen tulee käyttää mahdollisimman objektiivista sekä lasta ja hänen perhettään kunnioittavaa kieltä (Alasuutari & Markström 2011; Alasuutari ym. 2014, 38; Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Laughlin & Turner 2014). Tästä huolimatta dokumenteissa käytetään toisinaan myös sellaisia stereotyyppisiä kuvauksia, joista pystyy esimerkiksi päättelemään oppilaan etnisen taustan (Thuneberg & Vainikainen 2015).

Andreasson ja Asplund Carlsson (2013) esittävät, että oppilas saatetaan sijoittaa pedagogisissa asiakirjoissa tiettyyn kategoriaan sen mukaan, mihin opettaja vetää rajan niin sanotun normaalin ja poikkeavan välillä, ja millaiseksi hän olettaa hyvän ja normaalin lapsen olemuksen. Yksittäisen opettajan kirjoitustyyli ja tapa kuvailla lasta saattavat olla merkittäviä, kun asiakirjoissa kuvaillaan oppilasta ja hänestä muodostetaan tietynlaista kuvaa (Alasuutari & Markström 2011; Laughlin & Turner 2014). Opettajien tulisi tiedostaa ja tunnustaa kirjattujen kuvausten merkitys sekä se, miten heidän omat näkemyksensä ja kirjoituksensa voivat vaikuttaa lasten identiteettien rakentumiseen (Andreasson & Asplund Carlsson 2013). Tiedostaminen, reflektointi ja harjoittelu voivat olla toimivia keinoja opettajien kirjaamiskäytänteiden kehittämisessä (Shriner & DeStefano 2003).

3 KÄYTTÄYTYMISEN HAASTEET

3.1 Käyttäytymisen haasteen käsite ja selitysmallit

Oppijan käyttäytymisessä ilmeneviin haasteisiin viitataan aikaisemmissa tutkimuksissa useilla erilaisilla nimityksillä. Käyttäytymisen ongelmat (Mavropoulou & Padeliadu 2002), haastava käyttäytyminen (Alter, Walker & Landers 2013; Chong & Ng 2011; Kerola & Sipilä 2007; Lyons & O'Connor 2006; Westling 2010; Wright 2009), häiritsevä käytös (Arbuckle & Little 2004; Wood, Evans & Spandagou 2014), ongelmallinen käytös (Riney & Bullock 2012) ja käytösvaikeudet (Conley, Marchant & Caldarella 2014) ovat esimerkkejä termeistä, joilla kouluissa ja päiväkodeissa kuvataan niiden oppijoiden käytöstä, jotka eivät toimi normien tai yleisten käyttäytymisodotusten mukaisesti. Termien runsas määrä kertoo osaltaan siitä, että eri puolilla maailmaa nimitykset ovat vaihtelevia (Chakraborti-Gosh, Mofield & Orellana 2010) ja että ajan kuluessa on yritetty löytää uusia, mahdollisimman vähän leimaavia nimityksiä lasten ja nuorten käyttäytymisessä ilmeneville haasteille (Kauffman & Badar 2013).

Käyttäytymisen haasteilla kouluissa ja päiväkodeissa tarkoitetaan oppilaan intensiivistä, säännöllisesti ilmenevää ja vaikeasti hallittavaa käytöstä, joka aiheuttaa huolta opettajalle ja joka häiritsee opettamista ja oppimista, on vaarallista oppilaalle itselleen tai muille tai tuottaa fyysistä kipua tai aineellisia vahinkoja (Westling 2010). Tästä määritelmästä käy ilmi käyttäytymisen haasteiden tulkinnallisuus ja suhteellisuus, kun ainoa käyttäytymisen haastetta määrittävä tekijä saattaa olla käytöksestä aiheutuva huoli. Eri opettajat voivat kokea eri asiat huolestuttaviksi, ja heillä on erilaisia taitoja ja keinoja käytöksen haasteiden selvittämiseksi (Alter ym. 2013; Arbuckle & Little 2004; Conley ym. 2014). Lyonsin ja O'Connorin (2006) mukaan käyttäytymisen haasteet määritetään suhteessa siihen, millaista käyttäytymistä opettajat pitävät lapselle normaalina tietyssä ikävaiheessa.

Koulutuksellisesta näkökulmasta haastava käytös voi periaatteessa siis olla mitä tahansa käytöstä, joka aiheuttaa koulussa huolta opettajalle tai muulle henkilökunnalle, kunhan siihen ei liity diagnosoituja mielenterveyden häiriöitä

tai psyykkisiä sairauksia (Jones 2003). Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan halua rajata käyttäytymisen haasteen määritelmästä pois diagnoosin saaneita oppilaita, vaan näkevät että käyttäytymisen kokeminen haastavaksi koulussa riittää, oli oppijoilla diagnooseja tai ei (Wood ym. 2014). Koulutuksellinen näkökulma käyttäytymisen haasteisiin perustuu sosiaaliseen selitysmalliin, jossa käyttäytymisen haaste nähdään lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen tuotteena (Carroll 2013). Sosiaalisessa selitysmallissa korostuu lapsen käyttäytymisen ja ympäristön vastavuoroisuus, kun lapsi muokkaa käytöksellään ympäristöä ja ympäristö osaltaan muokkaa yksilön käyttäytymistä (Lyons & O'Connor 2006). Termit "käyttäytymisen haaste" tai "haastava käyttäytyminen" tuovat esille juuri tätä käytöksen haastavuuden ilmenemistä kontekstissaan. Käyttäytymistä ei siis nähdä ongelmana sinänsä, vaan haastavuus tulee ilmi suhteessa ympäröivään tilanteeseen (Lyons & O'Connor 2006).

Käyttäytymisen haasteiden sosiaalinen selitysmalli eroaa selvästi psykologis-medikaalisesta selitysmallista (Jones 2003), jossa haastava käytös määritellään kuvailemalla lapsen häiritseväksi ja ei-toivotuksi koettua käyttäytymistä (Lyons & O'Connor 2006). Psykologis-medikaalisessa selitysmallissa käyttäytymisen haasteiden nähdään johtuvan tietyistä lapsen ominaisuuksista tai sairauksista, joita pyritään hoitamaan tai kuntouttamaan (Jones 2003; Lyons & O'Connor 2006; Wood ym. 2014). Koulu- ja päiväkotiympäristöissä käyttäytymisen haasteiden luonnetta selvittäneet tutkijat nojaavat kuitenkin pitkälti sosiaaliseen selitysmalliin, jonka mukaan haasteet käytöksessä eivät ole lapsen luontaisia piirteitä, vaan ne nähdään sosiaalisesti rakentuneina (Orsati & Causton-Theoharis 2013; Pihlaja 2008; Wright 2009).

Käyttäytymisen haasteiden sosiaalisessa selitysmallissa painotus on kontekstissa ja käyttäytymisen haasteiden tulkinnallisuudessa, ei lapsen ominaisuuksien erittelyssä ja diagnooseissa (Jones 2003; Lyons & O'Connor 2006). Lyonsin ja O'Connorin (2006) mukaan eri lähestymistavat eivät kuitenkaan ole automaattisesti toisiaan poissulkevia, vaan käyttäytymisten haasteiden ymmärtäminen vaatii molempien lähestymistapojen huomioimisen: kyse on lapsen käytöksestä kontekstissaan, kun hän pyrkii vastaamaan ympäristöönsä kykyjensä ja taitojensa mukaan.

3.2 Käyttäytymisen haasteiden luokittelu ja eri muodot

Eri maissa käyttäytymisen haasteita luokitellaan eri tavoin, ja esimerkiksi länsimaissa käyttäytymisen haasteista ollaan huolestuneempia ja niitä pidetään tietynlaisina häiriöinä verrattuna kehittyviin maihin, joissa keskitytään enemmän näkyvämpiin fyysisiin vammoihin (Chakraborti-Gosh ym. 2010). Kansainvälisessä kirjallisuudessa oppilaan haastavan käytöksen määritelmiin luokitellaan kuuluvan eri asioita: Yhdysvalloissa puhutaan yleisimmin tunne- ja käytöshäiriöstä (emotional-behavioral disorders, EBD), kun Britanniassa määritelmään sisällytetään lisäksi sosiaaliset vaikeudet ja puhutaan häiriön sijaan vaikeuksista (social, emotional and behavioral difficulties, SEBD) (Wood ym. 2014). Näiden luokittelutapojen käyttö tutkimuskirjallisuudessa vaihtelee, ja ne saatetaan ymmärtää eri tavoin erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa (Chakraborti-Gosh ym. 2010). Osa tutkijoista haluaa kuitenkin tietoisesti välttää tällaisten tiettyihin diagnooseihin viittaavien luokitteluiden käyttöä, sillä käytöksen haasteet kouluissa ja päiväkodeissa ilmenevät yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa, eikä kontekstin vaikutusta voida kokonaan sivuuttaa luokittelussa (Wood ym. 2014; Wright 2009).

Hyvinkin erilaiset käyttäytymisen muodot voidaan tulkita haastaviksi kouluissa ja päiväkodeissa. Conley, Marchant ja Caldarella (2014) esittävät katsauksessaan opettajien kokemiksi käyttäytymisen haasteiden muodoiksi seuraavia: kaverisuhteisiin liittyvät haasteet, antisosiaalinen käyttäytyminen, sisäänpäin kääntyneisyyteen liittyvät vaikeudet, aggressiivisuus, akateemiset vaikeudet (motivaation puute), keskittymisen haasteet sekä kouluun sopeutumisen vaikeudet. Haastavan käyttäytymisen eri muotojen ryhmittelytapoja on useita, ja esimerkiksi aggressiivisuus on toisinaan jaettu erikseen fyysiseen ja verbaaliseen aggressiivisuuteen (Alter ym. 2013; Westling 2010). Conleyn ja kumppaneiden (2014) esittämien haastavan käyttäytymisen kategorioiden lisäksi tutkimuskirjallisuudessa omiksi kategorioikseen on nimetty muun muassa lakien rikkominen, itsetuhoisuus ja uhmakkuus (Westling 2010) sekä häiritseminen, tehtäviin orientoimattomuus ja epäkohteliaisuus (Alter ym. 2013).

Käyttäytymisen haasteita voidaan jaotella sen mukaan, suuntautuuko käyttäytyminen ulos- vai sisäänpäin (Chong & Ng 2011). Ulospäin suuntautuva (externalizing) haastava käyttäytyminen voi ilmetä esimerkiksi aggressiivisuutena tai ylivilkkautena, ja sisäänpäin kääntynyt (internalizing) haastava käyttäytyminen taas voi tulla ilmi esimerkiksi masentuneisuutena tai puhumattomuutena (Chong & Ng 2011; Conley ym. 2014). Jaottelutapa ei ole aivan ehdoton, sillä joskus saattaa olla vaikeaa eritellä haastavan käyttäytymisen suuntaa. Esimerkiksi Westlingin (2010) ”lakien rikkominen” -kategoria käsittää niin päihteiden käytön kuin näpistämisenkin, joista ensimmäisen voidaan luokitella kuuluvan sisäänpäin kääntyneeseen haastavaan käyttäytymiseen ja jälkimmäisen ulospäin suuntautuvaan haastavaan käyttäytymiseen.

Vaikka tietyt käyttäytymisen muodot toistuvat eri tutkimuksissa haastavan käyttäytymisen kuvauksissa, täysin yhdenmukaista käyttäytymisen haasteiden muotojen jaottelutapaa on vaikea hahmottaa. Tämä saattaa yhtäältä liittyä käyttäytymisen haasteisiin liittyvien termien ja luokittelutapojen suureen määrään sekä toisaalta siihen, että samakin käyttäytyminen voidaan tulkita ja nimetä monin eri tavoin.

3.3 Opettajien tulkinnat ja ratkaisutavat

Opettajat kokevat oppilaiden haastavan käytöksen vaikuttavan haitallisesti luokkatilassa oleviin ihmisiin sekä opetustyöhön viemällä aikaa ja vähentämällä opetuksen tehokkuutta (Westling 2010). Yleisimmin esiintyviksi ja määrällisesti hallitsevimiksi käyttäytymisen haasteiksi opettajat ovat arvioineet tehtäviin orientoimattomuuden ja verbaalisen häiritsemisen (Alter ym. 2013), keskittymisen puutteen, ilman lupaa puhumisen, epäsiisteyden ja liikehtimisen (Poulou & Norwich 2000b) sekä uhmakkuuden, häiritsemisen ja sosiaalisesti sopimattoman käytöksen (Westling 2010). Esikoulussa opettajat pitävät yleisimpinä käyttäytymisen haasteina lasten aggressiivisuutta, yliaktiivisuutta, keskittymisen ongelmia sekä liiallista ujoutta (Stefan, Rebege & Cosma 2015).

Ongelmallisimmiksi käyttäytymisen muodoiksi opettajat kokevat oppilaan aggressiivisuuden (Arbuckle & Little 2004; Lyons & O’Connor 2006; Poulou & Norwich 2000b), tehtäviin orientoimattomuuden ja työskentelyn

välttelämisen (Alter ym. 2013; Poulou & Norwich 2000b), keskittymiskyvyn puutteen (Arbuckle & Little 2004; Poulou & Norwich 2000b), häiritsemisen (Alter ym. 2013; Arbuckle & Little 2004) sekä tottelemattomuuden, yhteistyöstä kieltäytymisen ja luokan sääntöjen noudattamattomuuden (Arbuckle & Little 2004; Lyons & O'Connor 2006). Conley ja kumppanit (2014) huomauttavat, että opettajilla on persoonalliset opetustyyli, ja he saattavat kokea ja sietää eri tavoin haastavaa käyttäytymistä. Lasten käyttäytymisen haasteet liittyvät opettajien mielestä kotien käyttäytymisodotuksiin, jotka eroavat koulun odotuksista ja normeista (Lyons & O'Connor). Opettajat näkevät haastavan käyttäytymisen syiden olevan pääasiassa lapsessa itsessään ja tämän vanhemmissa (Orsati & Causton-Theoharis 2013; Pihlaja 2008; Stefan ym. 2015), ei koulussa (Mavropoulou & Padelidi 2002). Opettajilla on kuitenkin vahva uskomus siihen, että oppilaan käyttäytyminen voi muuttua ja että haasteet ovat voitettavissa (Westling 2010).

Tästä huolimatta opettajat kokevat vaikeaksi lasten ja nuorten käyttäytymisen haasteiden kanssa selviytymisen (Mavropoulou & Padelidi 2002) ja he arvioivat lähinnä työkokemuksen antavan heille välineitä haastavan käyttäytymisen käsittelemiseen ja hallintaan (Short & Bullock 2013; Westling 2010). Tärkeiksi koetaan myös oppilaiden sosio-emotionaalinen ohjaus (Jacobs & Struyf 2013) ja varhainen puuttuminen haasteisiin (Riney & Bullock 2012). Esikoulussa opettajat puolestaan arvioivat tärkeimmiksi keinoiksi lasten haastavan käytöksen hallintaan yhteistyön vanhempien kanssa, lasten vahvuuksien huomioimisen, kurinpidolliset menetelmät, tunteista keskustelun oppilaiden kanssa sekä opettajan omat stressinhallintakeinot, sillä opettajien oma hyvinvointi liittyy heidän kykyynsä hallita oppilaiden haastavaa käytöstä (Stefan ym. 2015).

Chong ja Ng (2011) selvittivät opettajien käyttämiä haastavan käytöksen strategioita, joita olivat esimerkiksi oppilaan käyttäytymisen muokkaaminen palkkioin ja rangaistuksin, selkeät säännöt ja toimintamallit, opetuksen eriyttäminen (jos haasteet käyttäytymisessä liittyvät oppimisen vaikeuksiin), luottamussuhteen rakentaminen oppilaaseen, tilan ja ajan antaminen kiihtyneelle oppilaalle sekä oppilaan kehottaminen omien itsehallintataitojensa käyttämiseen (Chong & Ng 2011). Yksi opettajien tavallisesti käyttämä

toimintamalli on oppilaan poistaminen luokasta, sillä se nähdään keinona suojella muita oppilaita haitalliseksi koetulta käytökseltä (Orsati & Causton-Theoharis 2013). Yleisesti opettajat arvioivat kuitenkin valmiutensa haastavan käytöksen kohtaamiseen riittämättömiksi (Westling 2010). He kaipaavat lisää tietoa ja välineitä kiusaamisen käsittelyyn, oppilaiden motivoimiseen sekä luokan hallintaan (Arbuckle & Little 2004).

Opettajat siis pitävät monista strategioista huolimatta oppilaiden haastavan käyttäytöksen hallintaa vaikeana, ja tämä saattaa aiheuttaa opettajissa riittämättömyyden tunteita sekä kielteistä suhtautumista haastavasti käyttäytyviin lapsiin tai nuoriin (Scanlon & Barnes-Holmes 2013). Opettajat kuvailevat haastavasti käyttäytyviä lapsia usein kielteisillä ilmauksilla, esimerkiksi ”uhmakkaiksi”, ”haastavaviksi” ja ”vaativiksi”, ja opettajat saattavat pitää käytöksen sijaan lasta itseään ja hänen persoonallisuuttaan ongelmallisena (Orsati & Causton-Theoharis 2013; Pihlaja 2008). Haastavasti käyttäytyviä lapsia vertaillaan muihin lapsiin, ja heistä saatetaan puhua ”niinä” (”ne huutavat”, ”nämä lapset”), jolloin haastavasti käyttäytyvistä lapsista luodaan kuvaa toisina (othering), erilaisina ja vähäpätöisempinä kuin muita lapsia tai opettajaa itseään (Orsati & Causton-Theoharis 2013). Puhetapojen kautta opettajat voivat muokata lasten identiteettejä sekä sitä, miten lapset näkevät toinen toisensa, ja luoda näin edelleen jatkuvuutta käyttäytymisen haasteille (Pihlaja 2008).

3.4 Käyttäytymisen haasteet dokumenteissa

Oppilaiden käyttäytymisen dokumentoiminen on tärkeää, jotta opettajat pystyvät käyttämään näyttöön perustuvia strategioita haastavaan käytökseen puuttuessaan (Alter ym. 2013). Käyttäytymisen haasteisiin liittyy usein paljon poissaoloja koulusta (Carroll 2013), ja oppilaan runsaiden poissaolojen on todettu muodostavan haasteen dokumentaatiolle ja asiakirjojen laatimiselle: opettajan on vaikea tutkia luotettavasti, mistä on kysymys, kun oppimisen aukot peittävät mahdolliset oppimisvaikeudet ja irrallisuuden kokemus vaikeuttaa opiskelua oppilaan ollessa koulussa paikalla (Thuneberg & Vainikainen 2015).

Dokumenteissa oppilaan haasteita niin yleisesti kuin käyttäytymisenkin alueella voidaan kuvata joko yksilöön tai ympäristöön liittyvinä (Isaksson, Lindqvist & Bergström 2007). Oppilaan toimintaa tulisi normien mukaan tarkastella kontekstissaan (Opetushallitus 2011), ja dokumenteissa pitäisi tällöin näkyä, miten on opetettu ja mitä on tehty oppimisympäristön suhteen (Thunberg & Vainikainen 2015). Tämä ei kuitenkaan aina toteudu. Esimerkiksi ruotsalaisissa tutkimuksissa on tullut esiin, että pedagogisissa asiakirjoissa oppilaan käyttäytymisen haasteet nähdään usein lähes kokonaan yksilön puutteina ja hänen yksilöllisiin piirteisiinsä liittyvinä (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Isaksson ym. 2007).

Dokumenteissa ehdotettujen toimenpiteiden ja interventioiden on havaittu liittyvän enemmän yksilön taitojen ja toimintatapojen kehittämiseen kuin opetusmenetelmien tai oppimisympäristön muokkaamiseen (Isaksson ym. 2007). Tämä ei jää vain paikalliseksi huomioksi, sillä kansainvälisessä lähes 300 artikkelia kattavassa tutkimuskatsauksessa Mitchell, Morton ja Hornby (2010) tekivät havainnon, että pedagogisia asiakirjoja kritisoidaan yleisesti juuri siitä, että ne painottavat kohtuuttomasti yksilön ongelmia ja puutteita. Myös Thunberg ja Vainikainen (2015) esittävät toiveen siitä, että oppilaan käyttäytymistä kuvattaisiin asiakirjoissa enemmän suhteessa oppilasryhmään, luokkatapah-tumiin ja käytettyihin opetusmenetelmiin, jolloin arvio oppilaan tilanteesta suhteutuisi johonkin eikä jäisi irralliseksi.

Andreasson ja Asplund Carlsson (2013) nostavat esille huomion siitä, että oppilaan akateemisissa taidoissa (esimerkiksi lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskemisessa) ilmenevien vaikeuksien kuvauksissa opettajat yleensä perustelevat arvionsa testituloksin, mutta käyttäytymisen ja siihen liittyvien haasteiden kuvaukset sen sijaan pohjasivat opettajien ehkä perustelemattomaankin käsitykseen siitä, millainen käytös on normaalia ja millainen ei. Heidän mukaansa lapsia sijoitetaan erilaisiin kategorioihin lasten käytöksen perusteella, ja kategorioiden väliset rajat on vedetty ainoastaan sen mukaan, mitä koulussa pidetään normaalina, eikä esimerkiksi standardoitujen testitulosten pohjalta.

Kun oppilaalla on haasteita käyttäytymisen alueella, oleelliseksi nousee se, millä tavalla käyttäytymisen vaikeuksista kirjoitetaan asiakirjoihin (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Laughlin & Turner 2014). Andreasson ja Asplund

Carlsson (2013) kysyvätkin, miten lapsi voisi hyötyä sellaisesta asiakirjasta, jossa kirjaukset ovat pitkälti hänen käytökseensä liittyvien puutteiden ja epäonnistumisten kuvailua mahdollisten tukitoimien kuvausten jäädessä ehkä kokonaan puuttumaan asiakirjoista. Pelkkä havaintojen luettelu ei riitä, vaan opettajan tulee ottaa oppilas mukaan arvion ja toimintasuunnitelman tekemiseen, ja kysyä myös hänen ehdotuksiaan tilanteen kohentamiseksi (Laughlin & Turner 2014; Thuneberg & Vainikainen 2015).

Kattavan kokonaiskuvan muodostamiseksi arvioissa tulisi tuoda esille myös lapsen käyttäytymisen myönteisiä puolia ja vahvuuksia käyttäytymisessä (Rashid & Ostermann 2009; Rothenberger & Woerner 2004). Pelkkiin puutteisiin ja haastavaksi koettuun käytökseen keskittyminen saa oppilaat helposti turhautumaan, antamaan periksi sekä puolustamaan omaa käyttäytymistään (Park & Peterson 2008). Rizza ja Morrison (2003) esittävät että oppilaat, joilla on käyttäytymisessä haasteita, voidaan helposti nähdä vain näiden haasteiden kautta kielteisessä valossa, jolloin heidän kykynsä ja taitonsa saattavat jäädä huomaamatta ja oppilaat voivat jäädä ilman todellisia kykyjään ja taitojaan vastaavaa opetusta. Tästä taas saattaa seurata turhautumista ja lisää haastavaa käytöstä (Rizza & Morrison 2003).

Joskus opettajien voi olla vaikea tunnistaa hankaliksi kokemiensa oppilaiden vahvuuksia, ja jotkut opettajat jättävätkin toisinaan oppilaan saavutuksien ja kehityksen kirjaamisen vähemmälle keskittyen hänen heikkouksiinsa ja epäonnistumisiinsa (Andreasson & Asplund Carlsson 2013). Toisaalta Whitleyn, Rawanan, Pyen ja Brownleen (2010) mukaan opettajat näkevät kuitenkin erilaisia vahvuuksia myös niissä oppilaissa, joiden käyttäytymisen he kokevat haastavaksi. Oppilaan vahvuuksiin tarttuminen on oppilaan kannalta motivoivaa ja kannustavaa, ja opettajalle vahvuuksien tunnistaminen puolestaan tarjoaa tärkeää tietoa yksilöllisten toimintamallien ja interventioiden kehittämiseen (Park & Peterson 2008). Vahvuudet huomioiva arviointi ja vahvuuksiin keskittyminen voivat toimia keinona vaikeuksien selvittämisessä sekä parannuksien aikaansaamisessa (Kern 2015; Rashid & Ostermann 2009). Park ja Peterson (2008) esittävätkin, että juuri ne oppilaat joilla on erilaisia haasteita, hyötyisivät eniten vahvuuksiin keskittyvästä arvioinnista.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkielmani aineiston ja kerron tarkemmin kolmiportaisen tuen asiakirjoista tutkimusaineistona. Yleisemmällä tasolla esittelen hieman aineiston aineistosta löytyviä haastavan käyttäytymisen lapsiprofiileja. Tämän jälkeen kerron diskurssianalyysistä tutkielman analyysimenetelmänä ja selostan aineiston analyysin kulkua. Lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä ratkaisuja.

4.1 Kolmiportaisen tuen dokumentit tutkimusaineistona

Tutkielman aineisto kerättiin osana Jyväskylän yliopiston hanketta ”Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa” (Rantala & Vehkakoski 2015–) kuudelta eri paikkakunnalta. Aineisto koostuu 33:sta esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjasta (henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat eli HOPS:t sekä henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat eli HOJKS:t). Tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden yhteistyönä kahdessa osassa niin, että osa aineistosta kerättiin keväällä 2015 ja osa keväällä 2016. Tutkimukseen osallistuvat paikkakunnat olivat asukasmääriltään erikokoisia ja valikoituivat mukaan tutkimukseen aineistoa keränneiden opiskelijoiden kontaktien perusteella. Aineisto kerättiin tutkimukseen osallistuvien kuntien sellaisista esi- ja alkuopetuksen ryhmistä, joissa oli tehostettua tai erityistä tukea saavia lapsia ja joiden johtajat suhtautuivat myönteisesti tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja kaikilta tutkimukseen osallistuvien lasten perheiltä saatiin kirjalliset tukimukset.

Henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat ja henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS) ovat hyväksytyyn opetussuunnitelmaan perustuvia oppilaalle laadittavia kirjallisia pedagogisia asiakirjoja (Opetushallitus 2011). Perusopetuslain (642/2010) mukaan suunnitelmat tulee laatia yhteistyönä, johon osallistuvat opettajat, oppilas, huoltaja ja tarvittaessa muut asiantuntijat. Asiakirjojen tehtävänä on tukea oppilaan

oppimista ja kasvua, lisätä opettajien ja huoltajien tietoisuutta oppilaan tilanteesta, helpottaa opettajien oman työn suunnittelua sekä opettajien keskinäistä ja kodin kanssa tehtävää yhteistyötä, ja auttaa oppilasta ottamaan vähitellen vastuuta opiskelustaan ja saamaan enemmän tavoitteellisuutta oppimiseensa (Opetushallitus 2011).

Oppimissuunnitelma on suunnitelma oppilaan oppimisesta, koulunkäynnin etenemisestä ja siinä tarvittavista opetusjärjestelyistä sekä oppilaan tarvitsemasta tuesta. HOJKS puolestaan on oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvä tavoitesuunnitelma opetuksen sisällöistä, pedagogisista menetelmistä ja muista tarvittavista tukitoimista. Oppimissuunnitelmaa voidaan tarvittaessa käyttää osana kolmiportaisen tuen ensimmäistä vaihetta eli yleistä tukea, ja sitä tulee käyttää kolmiportaisen tuen toisessa vaiheessa eli tehostetun tuen aikana. HOJKS puolestaan laaditaan oppilaalle kolmiportaisen tuen kolmannessa vaiheessa eli erityisessä tuessa, ja siihen voi liittyä yksilöllistettyjä oppiaineita. Perusopetuslain (642/2010) mukaan HOJKS tulee tarkistaa tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran vuodessa. Kummassakaan suunnitelmassa ei kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia. (Opetushallitus 2011)

4.2 Käyttäytymisen haasteiden lapsiprofiilit asiakirjoissa

Tutkimusaineistooni sisältyneiden asiakirjojen päähenkilöinä olivat esi- ja alakouluikäiset lapset, ja aineistossa oli hyvin erilaisia kuvauksia heidän haastavasta käytöksestään. Kirjaustavat vaihtelivat jonkin verran myös sen mukaan, millainen haastavasti käyttäytyvä oppilas oli kyseessä, ja esimerkiksi pienten esikouluikäisten lasten käyttäytymisen haasteista saatettiin kirjoittaa hieman eri tavoin kuin isompien oppilaiden käyttäytymisen haasteista.

Tulosluvun lukemisen helpottamiseksi esittelen tässä alaluvussa lyhyesti aineistosta löytyviä haastavan käyttäytymisen lapsiprofiileja, vaikka tavoitteenani ei tutkimuksessani ollutkaan tutkia haastavasti käyttäytyviä lapsia sinänsä, vaan pikemminkin diskurssianalyysin mukaisesti haastavaa käyttäytymistä koskevia kirjaustapoja. Lapsiprofiileja jäsenyi yhteensä seitsemän, ja niistä kuhunkin kuului 2–6 lasta.

- Ensimmäiseen lapsiprofiilin kokosin sellaiset lapset, joiden asiakirjoissa huoli liitettiin ensisijaisesti käyttäytymiseen, vaikka osassa asiakirjoista olikin mainintoja myös esimerkiksi oppimisvaikeudesta. Näiden lasten asiakirjoissa saatettiin lisäksi mainita jokin neuro-psykiatrinen diagnoosi, kuten ADHD tai Aspergerin oireyhtymä.

- Toisessa lapsiprofiilissa käyttäytymisen haasteet liittyivät lapsen kehitysvammaan. Osassa heidän asiakirjoistaan mainittiin esimerkiksi aggressiivinen käyttäytyminen, jonka kirjoitettiin liittyvän puhumisen hankaluuteen. Haastava käyttäytyminen ei kuitenkaan näyttäytynyt asiakirjoissa pääasiallisena syynä asiakirjan laatimiseen.

- Kolmanteen lapsiprofiiliin liittyivät lapsen maahanmuuttajatausta ja uuden opiskelukielen tuomat haasteet. Haasteet suomenkielessä saattoivat asiakirjojen perusteella aiheuttaa haasteita käyttäytymisessä, esimerkiksi riitoja koulukavereiden kanssa väärinymmärrystilanteissa.

- Neljännen lapsiprofiilin kuvauksissa tuotiin esille oppilaiden innokkuus tai temperamenttisuus. Mahdolliset käyttäytymisen haasteet eivät olleet asiakirjoissa kovin suuressa roolissa, ja tämän lapsiprofiilin edustajat olivat pääsääntöisesti pieniä oppilaita, joiden kirjoitettiin "tarvitsevan vielä malttia".

- Viidennen lapsiprofiilin kokoamani lapset olivat myös pieniä oppilaita. Heidän käyttäytymisensä kuvauksissa tuotiin esille impulsiivisuus, tunteenpurkaukset sekä itsehillinnän ja sääntöjen noudattamisen vaikeudet.

- Kuudennessa lapsiprofiilissa tarkkaavuuden ja levottomuuden vaikeuksien kirjoitettiin aiheuttavan rauhatonta käyttäytymistä. Käytöstä itsessään ei välttämättä pidetty varsinaisena ongelmana, vaan pikemminkin siihen liittyviä tarkkaavuuden ja keskittymisen haasteita. Lapsen käyttäytymisen kuvauksista kuitenkin kävi ilmi käytöksen ajoittainen haasteellisuus, joten sisällytin myös nämä käyttäytymisen kuvaukset aineistoon.

- Seitsemännen lapsiprofiilin lasten asiakirjoissa tuotiin esille koulunkäynnin kuormittavuus ja lapsen suuri väsymys opiskeluun, eikä lapsen käyttäytymistä sinänsä kuvattu varsinaiseksi huolen aiheuttajaksi. Pikemminkin väsymyksen kirjoitettiin purkautuvan esimerkiksi työskentelystä kieltäytymisenä tai muuna haastavaksi miellettyäänä käyttäytymisenä.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää laadullisin menetelmin, miten oppijan käyttäytymisen haasteista kirjoitetaan ja miten haastavasti käyttäytyvä lapsi asemoidaan esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Tutkielman analyttisenä viitekehyksenä on diskurssianalyysi, joka ymmärretään tässä tutkimuksessa Jokisen ja kumppaneiden (2016, 17–18) mukaan ”kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä”. Diskurssianalyysi tarkastelee kaikkea kielenkäyttöä toimintana (Potter & Wetherell 2001, 198; Suoninen 2016, 231–233), joka merkityksellistää eli konstruoi kohteet, joista puhutaan tai kirjoitetaan, ja samalla rakentaa, uusintaa ja muuntaa sosiaalista todellisuutta mahdollisuuksia avaamalla ja rajoittamalla (Jokinen ym. 2016, 26, 48).

Diskurssianalyysin teoreettisen kodin sanotaan olevan sosiaalisessa konstruktionismissa (Jokinen 2016, 251). Tässä tutkielmassa pedagogisissa asiakirjoissa käytettävää kielenkäyttöä tarkastellaankin sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta, eli kielenkäytön katsotaan olevan erottamaton ulkoisesta todellisuudesta (Jokinen 2016, 252). Diskurssianalyysissä noudatetaan ei-heijastavuuden periaatetta, jonka mukaan kielenkäyttö ei sinänsä heijasta yksiselitteisesti ulkoista todellisuutta vaan pikemminkin rakentaa sitä (Jokinen ym. 2016, 28–29). Kolmiportaisen tuen asiakirjoissa käytettävää kieltä ei siis oleteta todellisuuden kuvaksi, eikä tämän tutkimuksen tarkoituksena ole selvittää, millaisia haastavasti käyttäytyvät oppijat ovat tai miten heidän käyttäytymisen haasteensa ilmenevät. Mielenkiinnon kohteena on pikemminkin se, miten oppijan käyttäytymisen haasteista kirjoitetaan: millaista kuvaa asiakirjojen kielenkäyttö lapsen käyttäytymisen haasteista rakentaa ja miten kielenkäytössä asemoidaan haastavasti käyttäytyviä lapsia.

Diskurssianalyysin eri suuntauksista tässä tutkimuksessa nojaudun eniten diskursiivisen psykologian periaatteisiin. Diskursiivisessa psykologiassa tarkastellaan psykologisia aiheita, kuten identiteettejä, tunteita ja muistia sosiaalisissa prosesseissa rakentuvina ilmiöinä, ei niinkään yksilön sisäisinä ominaisuuksina (Suoninen 2016, 231). Diskursiivisen psykologian keskeinen käsite on diskurssi.

Diskursseilla tarkoitetaan toisilleen rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia, mutta sisäisesti verrattain eheitä ja säännönmukaisia puhe- ja kirjoitustapoja, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä sekä rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym. 2016, 34–36; Potter & Wetherell 2001; 199–200). Tässä tutkielmassa käytän diskursseista nimitystä merkityksenanto, sillä se kuvastaa paremmin tutkimuksen tarkoitusta selvittää käyttäytymisen haasteille asiakirjoissa rakentuvia merkityksiä.

Toinen diskursiivisen psykologian keskeisistä käsitteistä on subjektipositio eli kielenkäyttäjän itselleen tai toiselle toimijalle kielenkäytöllään ja merkityksenannoillaan rakentama tilannekohtainen identiteetti (Jokinen ym. 2016, 45; Remes 2006, 309). Subjektiposition käsitettä voidaan käyttää erityisesti tilanteissa, joissa tutkitaan kielenkäytöllä toiminnalle asetettuja rajoituksia (Jokinen ym. 2016, 45). Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena on se, millaisia subjektipositioita haastavasti käyttäytyville lapsille asiakirjatekstissä rakentuu, ja millaisia toimintamahdollisuuksia ja rajoituksia heille kielenkäytössä muodostuu.

Diskurssianalyysissä ajatellaan, ettei olennaisia asioita sanota tai kirjoiteta suoraan, vaan usein pikemminkin vihjaillen. Tekstiaineistoa tutkittaessa halutaankin kiinnittää erityistä huomiota tekstin yksityiskohtiin, kuten sananvalintoihin ja kategorisointeihin, retoristen keinojen käyttöön sekä siihen, miten mahdollisiin vasta-argumentteihin kielenkäytössä suhtaudutaan. (Juhila & Suoninen 2016, 451). Tämän vuoksi olen tutkielmassani pyrkinyt huolelliseen kielellisten piirteiden analysointiin ja kiinnittänyt huomiota tekstin pieniinkin yksityiskohtiin.

Aloitin tutkimusaineiston analyysin lukemalla sen kokonaisuudessaan läpi ja rajaamalla aineistosta pois sellaiset asiakirjat, joissa ei kirjoitettu mitään lapsen käyttäytymisen haasteista. Tällaisia olivat esimerkiksi ainoastaan lapsen oppimisvaikeuksiin keskittyvät asiakirjat. Tein tämän vaiheen useampaan kertaan, jotta mikään oppijan käyttäytymisen haasteita koskeva kohta ei jäisi huomaamatta ja rajautuisi pois aineistosta. Kokosin aineistosta seuraavaksi kaikki lasten käyttäytymisen haasteita koskevat kohdat samaan tiedostoon, johon tuli otteita yhteensä 33:n lapsen asiakirjoista. Annoin tässä vaiheessa asiakirjoissa anonyymisti esiintyville lapsille pseudonimet tekstin lukemisen

helpottamiseksi. Pyrin myös säilyttämään asiakirjoissa kontekstin, jossa käyttäytymisen haasteesta kirjoitettiin ottamalla mukaan muuta asiakirjatekstiä käyttäytymisen haasteesta kertovan kohdan ympäriltä. Lopulliseksi aineiston määräksi muodostui 28 sivua (Times new roman 12; riviväli 1,5).

Tämän jälkeen muodostin aineiston pohjalta lapsiprofiilit, joiden tarkoituksena on helpottaa tulosluvun lukemista sekä antaa lukijalle yleistä käsitystä siitä, millainen aineisto on kyseessä. Lapsiprofiilit muodostin karkeasti jäsentämällä aineistoni asiakirjat yhteisten sisällöllisten piirteiden mukaan seitsemään ryhmään. Tämä vaihe ei varsinaisesti kuulunut diskurssianalyysiin, enkä lukenut aineistoa tämän jaottelun pohjalta varsinaisessa analyysissä. Katsoin lapsiprofiilien muodostamisen kuitenkin hyödylliseksi, sillä se saattaa luettavuuden helpottamisen lisäksi auttaa merkityksenantojen hahmottamisessa. Esittelin muodostamani lapsiprofiilit alaluvussa 4.2.

Lapsiprofiilien laatimisen jälkeen jatkoin aineiston lukemista ja aloin merkitä ylös kohtia, joissa lapsen käyttäytymisen haasteista kirjoitettiin tietyillä tavoilla. Käytin tähän eri värejä, joilla merkitsin aineistotekstiin yhtenäiseltä vaikuttavia merkityksenantoja. Merkitsin ylös myös kielellisiin piirteisiin liittyviä havaintoja, kuten negaatioita ja modaalisia ilmauksia, ja etsin kirjoitustapoihin liittyviä yhtäläisyyksiä niiden perusteella. Kielellisten piirteiden analyysin tarkoituksena oli ensinnäkin eri merkityksenantojen tunnistaminen ja toiseksi aineistosta tekemieni johtopäätösten perusteleminen. Yhtäläisyyksien tunnistaminen auttoi minua yhdistämään tekstikohtia merkityksenantoihin, ja aineistosta alkoikin löytyä yhtenäisiltä vaikuttavia, mutta toisistaan eroavia merkityksenantoja. Keskityin erityisesti tutkimuskysymysten ohjaamiin merkityksenantoihin: käyttäytymisen haasteille rakennettuihin merkityksiin, käyttäytymisen haasteen pysyvyyteen ja eri tahojen vastuuttamiseen käyttäytymisen muutoksesta.

Kokosin näihin alustaviin merkityksenantoihin liittyvät aineistokohtat yhteen, ja jatkoin niiden keskinäistä vertailua pyrkien löytämään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tunnistin ja nimesin aineistosta lopulta yhteensä yhdeksän erilaista merkityksenantoa, joista kolme liittyi lapsen käyttäytymisen haasteille rakennettuihin merkityksiin, kolme käyttäytymisen haasteen pysyvyyteen ja kolme muutoksesta vastuuttamiseen. Jatkoin näiden merkitystenantojen tarkas-

telua ja pyrin selvittämään tarkemmin, miten niissä asemoidaan haastavasti käyttäytyvä lapsi. Esittelen tunnistamani merkityksenannot ja subjektipositiot tulosluvussa. Analyysi tarkentui entisestään tuloksien kirjoittamisen yhteydessä, ja varsinkin kielellisten piirteiden tarkempi analyysi tapahtui osittain samaan aikaan tulosten kirjoittamisen kanssa.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kun tutkija ei ole ollut vaikuttamassa tutkimusaineistonsa syntyyn, aineistosta puhutaan luonnollisena aineistona. Diskurssianalyysissa suositaan luonnollisia aineistoja, sillä niissä tavoitetaan parhaiten tilanteisiin ja kielenkäyttöön liittyvä sävykykyys ja mutkikkuus (Juhila & Suoninen 2016, 448–449). Tämän tutkielman aineisto koostuu pedagogisista asiakirjoista, jotka on laadittu tahoillaan ennen tutkimukseni alkamista ja ilman omaa osuuttani tutkijana. Aineisto on lisäksi suhteellisen tuore, sillä aineiston pedagogiset asiakirjat ovat pääasiassa hyvin uusia, ja tutkimuksen voidaankin katsoa kertovan nykyhetken kirjaamiskäytännöistä. Vain muutamalla lapsella näkyy jatkumo asiakirjoissa parin vuoden ajalta esiopetuksesta alkuopetukseen, muuten asiakirjat olivat uusimpia lapsille laadittuja pedagogisia dokumentteja.

Tutkielman aineisto kerättiin kuudelta eri paikkakunnalta, päiväkotien esiopetuksesta ja koulujen alkuopetuksesta. Asiakirjoilla on useita eri kirjoittajia, pääasiassa lastentarhanopettajia, luokanopettajia ja erityisopettajia. Tämä mahdollisti tutkimusaineistoon liittyvän triangulaation, joka tarkoittaa tiedon keräämistä monelta eri taholta tai tiedonantajaryhmältä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 141–142). Aineistoon liittyvä triangulaatio lisää aineiston monipuolisuutta ja vertailukelpoisuutta.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun kuuluvat aineiston riittävyyden ja kattavuuden arviointi (Eskola & Suoranta 1998, 216). Diskurssianalyysissä ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan diskurssianalyysissa suositaan tiukkaa rajausta: ”mielummin paljon vähästä kuin vähän paljosta” (Juhila & Suoninen 2016, 453–454). Viiden eri opiskelijan keräämistä asiakirjoista koostuvasta aineistosta alkoi jo löytyä toistavuutta käyttäytymisen haasteista kirjoitettaessa, eivätkä uudet asiakirjat tuottaneet enää juurikaan uusia kielenkäytössä

rakennettuja merkityksiä. Aineiston kylläntymistä eli saturaatiota voidaankin pitää yhtenä laadullisen aineiston luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Eskola & Suoranta 1998, 62, 216), vaikka varsinaiseen yleistettävyyteen ei laadullisessa diskurssianalyttisessä tutkimuksessa pyritäkään.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on suuri. Tutkija tekee useita valintoja tutkimuksen eri vaiheissa (Hirsjärvi ym. 2009, 123), ja valinnoista seuraa, mitä hänen tutkimuksensa on ja mitä se kykenee tekemään näkyväksi (Remes 2006, 339–340). Olen tutkijana pyrkinyt kuvaamaan tarkasti omaa toimintaani tutkimuksen teossa ja perustelemaan tutkimuksessa tekemiäni valintoja, sillä tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheissa mahdollistaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Maisterivaiheen opiskelijana olen tutkijana melko kokematon, ja tämä on saattanut vaikuttaa heikentävästi tutkielmani luotettavuuteen. Olen kuitenkin saanut yliopistolta kattavaa ohjausta ja pyrkinyt huolellisuuteen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, jotta luotettavuus ei kärsisi kokemattomuuteni vuoksi.

Diskurssianalyysissä tulkintojen teko ei ole vain kirjoittavan tutkijan yksinoikeus, vaan myös lukijat ovat kielenkäytön tuntijoita (Juhila & Suoninen 2016, 447). Tämän vuoksi olen pyrkinyt pitämään analyysissä tekemiäni tulkinnat kiinni empiirisessä aineistossani diskurssianalyysin periaatteiden mukaisesti, ja aineistoesimerkkien avulla olen havainnollistanut ja perustellut lukijalle tekemiäni tulkintoja. Hirsjärven ja kumppaneiden (2009, 233) mukaan tällaiset aineistoesimerkit auttavat lukijaa arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Olen myös tiedostanut sen, että tutkijana olen kielenkäyttävä aineistoni toimijoiden tapaan, ja tutkielmani tulokset ovat kielen avulla tuottamiani tulkintoja aineistosta. Näin ollen ne ovat omalta osaltaan rakentamassa sosiaalista todellisuutta (ks. Juhila & Suoninen 2016, 462) ja tuottamassa lasten käyttäytymisen haasteisiin liittyviä merkityksiä.

4.5 Eettiset ratkaisut

Koska tutkielman aineisto koostui lasten henkilökohtaisista asiakirjoista, eettisyys aineiston käsittelyssä ja analyysissä oli erityisen tärkeää, ja henkilö-

tietolain (523/1999) ja salassapidon vaatimukset huomioitiin tarkasti. Tietojen käsittelyn keskeisistä käsitteistä kuten luottamuksellisuudesta ja anonymitteetistä (Eskola & Suoranta 1998, 57) huolehdittiin poistamalla tutkimukseen osallistuvien henkilöiden asiakirjoista lasten nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot, eikä tutkimustulosten raportoinnissa mainita paikkakunnan, esikoulujen, koulujen, asiakirjojen kirjoittajien tai lasten nimiä. Näin varmistettiin tutkimukseen osallistuvien nimettömyys ja tietojen luottamuksellisuus.

Tutkimusluvut aineiston käyttöön haettiin kuuden kunnan vastaavilta viranhaltijoilta. Lisäksi lasten vanhemmilta pyydettiin luvat erikseen heidän lastensa henkilökohtaisten asiakirjojen tutkimuskäyttöön. Tutkimuslupia haettaessa asianosaisille tiedotettiin tutkimushankkeen tarkoituksesta ja asiakirjojen tutkimuskäytöstä sekä kerrottiin osallistumisen olevan täysin vapaaehtoista. Lisäksi varmistettiin se, että tutkimukseen osallistuvien lapsiryhmien johtajat suhtautuivat myönteisesti tutkimukseen, sillä he olivat olleet suuressa osassa aineistoa asiakirjojen laatimisessa mukana.

Hyvän tieteellisen käytännön mukainen tutkimus on rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti suunniteltu, toteutettu ja raportoitu (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Aineiston käsittely ja tulosten raportointi tapahtuu asianomaisia henkilöitä kunnioittaen, sillä lähtökohtana tutkimuksessa tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 25). Olen pyrkinyt rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen tutkielmani kaikissa vaiheissa, ja suhtautunut kunnioittavalla tavalla aineistoon ja siihen asianosaisena oleviin henkilöihin niin aineiston anonymisoinnissa, käsittelyssä kuin tulosten raportoinnissakin. Allekirjoitin Jyväskylän yliopiston sopimuksen, jossa erikseen sitouduin suojaamaan aineistossa esiintyvien henkilöiden ja paikkakuntien anonymitteetin, säilyttämään aineistoa lukollisessa tilassa ja tutkielman valmistuttua hävittämään aineiston luotettavasti.

Myös aiheen valinta ja tutkimukseen ryhtyminen ovat eettisiä ratkaisuja (Hirsjärvi ym. 2014, 24; Tuomi & Sarajärvi 2003, 126). Tutkijana jouduinkin pohtimaan omaa suhtautumistani tutkimusaiheeseen ja tutkimukseen ryhtymistäni. Kun tutkimusaineistona on lasten henkilökohtaisia asiakirjoja, omien intressien arviointi on tärkeää. Tutkielmani tarkoitus ei ole kuitenkaan selvittää

yksittäisten lasten haasteita tai yksittäisten opettajien kirjoitustapoja, vaan pikemminkin tuottaa uutta tietoa asiakirjojen laatimiseen liittyvistä käytänteistä ja lapsen käyttäytymisen haasteita koskevasta kirjaamisesta asianosaisia henkilöitä kunnioittavalla tavalla.

5 TULOKSET

Tässä luvussa erittelen lapsen käyttäytymisen haasteille rakentuvia merkityksiä esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Lisäksi tarkastelen, miten pysyvää kuvaa lapsen käyttäytymisen haasteista muodostetaan asiakirjoissa ja miten eri tahoja vastuutetaan asiakirjoihin kirjatuihin käyttäytymiseen muutokseen tähtäävissä tavoitteissa ja tukitoimissa. Kaikki aineisto-esimerkeissä esiintyvät nimet ovat pseudonimiä.

5.1 Käyttäytymisen haasteille rakennetut merkitykset

Tässä alaluvussa tarkastelen yksityiskohtaisesti asiakirjateksteissä lapsen käyttäytymisen haasteille rakennettuja merkityksiä sen mukaan, kuinka aktiivista tai passiivista kuvaa haastavasti käyttäytyvästä lapsesta luodaan toimijana käyttäytymisen haasteen suhteen. Asiakirjateksteistä on tällöin tunnistettavissa kolme erilaista merkityksenantoa: Käyttäytymisen haaste poisopittavana ilmiönä, Käyttäytymisen haaste lasta hallitsevana ilmiönä sekä Käyttäytymisen haaste aikuisen toiminnasta riippuvana ilmiönä. Tarkastelen jokaisessa alaluvussa lisäksi sitä, minkälaisia subjektipositioita näissä merkityksenannoissa luodaan haastavasti käyttäytyville lapsille. Taulukossa 1 on esitetty tiivistetysti käyttäytymisen haasteille rakennetut merkityksenannot, niille tyypilliset kielelliset piirteet sekä haastavasti käyttäytyvälle lapselle kielenkäytössä tuotetut subjektipositiot.

TAULUKKO 1. Lapsen käyttäytymisen haasteille rakennettujen merkityksenantojen kielelliset piirteet ja lapselle tuotetut subjektipositiot.

Merkityksenanto	Kielelliset piirteet	Lapsen subjektipositio
Käyttäytymisen haaste poisopittavana ilmiönä	- vertaaminen aiempaan - komparatiiviset adverbit	Oppija
Käyttäytymisen haaste lasta hallitsevana ilmiönä	- negaatiot - sähkösanomakieli	Uhri

Käyttäytymisen haaste aikuisen toiminnasta riippuvana ilmiönä	<ul style="list-style-type: none"> - nesessiiviset modaaliverbit - rakenne on + passiivin VA-partisiippi - negaatiot 	Avun kohde
--	---	------------

5.1.1 Käyttäytymisen haaste poisopittavana ilmiönä

Kun käyttäytymisen haaste merkityksellistetään asiakirjoissa väistyväksi ilmiöksi, keskeistä on kuvata käyttäytyminen opittavana asiana sekä tuoda esille muutoksen mahdollisuus. Tässä merkityksenannossa on yleistä havainnollistaa käytöksessä tapahtunutta kehitystä vertaamalla lapsen nykyistä käyttäytymistä aiempaan käyttäytymiseen. Lapsi on itse keskeisessä roolissa käytöksen parantumisessa, ja hän asemoituukin tällöin asiakirjateisteissä oppijaksi.

Seuraavat aineistoesimerkit 1 ja 2 tuovat esiin, miten asiakirjoissa rakennetaan käyttäytymisen haasteesta kuvaa poisopittavana ilmiönä vertaamalla lapsen nykyistä tilannetta aikaisempaan tilanteeseen. Lisäksi esimerkeissä havainnollistuu lasten asemoituminen käyttäytymisen oppijoiksi.

Aineistoesimerkki 1:

Kalle sietää pettymyksiä paremmin ja pääsee niistä eteenpäin.

Aineistoesimerkki 2:

Veeti myös kokoaa itsensä reippaammin.

Aineistoesimerkeissä 1 ja 2 muutosta entiseen tuodaan esille komparatiivisten adverbien ”paremmin” ja ”reippaammin” avulla (VISK 2004, § 375). Molemmat niistä ovat myönteisiä, ja ilmaisevat siten muutoksen olevan kehittymistä. Aktiivimuotoisten verbien ”pääsee eteenpäin” ja ”kokoaa itsensä” avulla esimerkeissä luodaan puolestaan kuvaa lapsesta aktiivisena ja käyttäytymistään hallitsevana toimijana. Yhdistettynä kehitystä kuvaavat komparatiiviset adverbit ja aktiivista toimijuutta kuvaavat verbivalinnat rakentavat kuvaa lapsesta käyttäytymistä oppivana toimijana.

Myös seuraavissa aineistoesimerkeissä 3 ja 4 vertaillaan nykytilannetta aikaisempaan ja tuodaan siten esille lapsen käyttäytymisen muutosta.

Aineistoesimerkki 3:

Pyry on selkeästi ensimmäisen ja toisen kouluvuoden aikana kypsytynyt toimimaan oppitunneilla koululaisen tavoin.

Aineistoesimerkki 4:

Alun perin Luka ei pystynyt odottamaan vastausvuoroa tai edes pyytänyt sitä, mutta nyt suurin osa luokkatilanteista onnistuu hyvin.

Aineistoesimerkissä 3 muutosta entiseen kuvataan verbivalinnan ”on kypsytynyt toimimaan” avulla sekä ilmaisemalla selkeästi ajanjakson, jolloin muutos on tapahtunut: ”ensimmäisen ja toisen kouluvuoden aikana”. Lisäksi adverbi ”selkeästi” tuo esille muutoksen huomattavuutta. Muutoksen myönteistä suuntaa eli käyttäytymisen kehittymistä ilmaistaan verbivalinnalla ”kypsyä”, joka luo mielikuvaa kehityksestä kohti valmista koululaista. Lisäksi se tuo esille lapsen toimijuutta, kun siihen on yhdistetty myös toimiminen: ”on kypsytynyt toimimaan”. Yhdessä näistä muodostuu oppilaan aktiivista toimintaa ja käyttäytymisen kehittymistä rakentava merkityksenanto.

Aineistoesimerkissä 4 vertaillaan nykytilannetta entiseen ajanmääreiden ”alun perin” sekä ”nyt” avulla. Aikaisemman tilanteen haastavuutta tuodaan esille negatiivoin ”ei pystynyt odottamaan vastausvuoroa” ja ”tai edes pyytänyt sitä”. Edes-partikkeli korostaa lapsen käyttäytymisen aikaisempaa haasteellisuutta vastaustilanteissa (VISK 2004, § 849). Virkkeen jälkipuoliskolla rakennetaan mutta-konjunktion avulla kontrastia entisen ja nykyisen tilanteen välille sekä korostetaan tapahtunutta muutosta. Verbivalinta ”onnistuu” ilmaisee käyttäytymisen muutoksen myönteisyyttä eli kehittymistä, ja ilmaisu ”suurin osa” tuo esiin sitä, että lapsen käyttäytyminen sujuu luokkatilanteissa pääosin hyvin.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 5 ja 6 kirjoitetaan suoraan oppimisesta, joka itsessään ilmaisee muutosta, ja asemoi lasta oppijana.

Aineistoesimerkki 5:

Luka kaipaa paljon aikuisen huomiota, mutta on syksystä oppinut kääntämään huomionhaun positiiviseksi ja hän onnistuu paljon ja innoissaan tunneille.

Aineistoesimerkki 6:

Annin oma-aloitteinen konfliktitilanteiden selvittely on opetteluvaiheessa.

Aineistoesimerkissä 5 muutos käyttäytymisessä tuodaan esille verbin ”on oppinut” avulla ja muutoksen kuvausta täydennetään ajanmääreellä ”syksystä”. Toisaalta aineistoesimerkissä tuodaan esille lapsen nykyhetken tarve aikuisen huomioon, jonka voi tulkita ainakin jossakin määrin käyttäytymisen haasteeksi, mutta samalla tuodaan kuitenkin esille lapsen käyttäytymisen kehitys rinnastuskonjunktion ”mutta” avulla (VISK 2004, § 817). Huomionhaun kääntäminen positiiviseksi ilmaisee lapsen vahvaa toimijuutta käyttäytymisensä suhteen sekä uuden, sosiaalisesti hyväksyttävämmän käyttäytymismallin oppimista. Aineistoesimerkin lopussa tuodaan vielä esille käyttäytymisen muutoksesta seuraavia hyviä asioita, ja erityisesti verbivalinta ”onnistuu” luo myönteistä kuvaa lapsen toimijuudesta ja oppimisesta.

Myös aineistoesimerkissä 6 lapsen kuvataan parhaillaan harjoittelevan toivottua käyttäytymistä ilmauksella ”on opetteluvaiheessa”. ”Vaihe”-sanan käyttö luo lisäksi kuvaa tilanteen väliaikaisuudesta, ja näin toivottua käyttäytymisen muutosta pidetään mahdollisena, vaikka sitä ei ole vielä saavutettu. Lapsen toimijuutta käyttäytymisen haasteen suhteen rakennetaan adjektiivilla ”oma-aloitteinen”, ja itsenäinen toimijuus näyttäytyykin tässä aineistoesimerkissä tavoiteltavana asiana. Lapsesta luodaan kuvaa oppijana, joka harjoittelee tilanteeseen sopivaa käyttäytymistä.

5.1.2 Käyttäytymisen haaste lasta hallitsevana ilmiönä

Tässä merkityksenannossa käyttäytymisen haaste esitetään ilmiönä, jota lapsi ei hallitse. Keskeistä on se, että käyttäytymisen haasteesta kirjoitettaessa lapsen toimijuutta ei tuoda välttämättä ollenkaan esille, ja lapsesta luodaan kuvaa voimattomana ja passiivisena uhrina käyttäytymisensä suhteen. Sen sijaan

käyttäytymisen haasteet kuvataan voimakkaina ilmiöinä tai reaktioina, joihin lapsi ei pysty vaikuttamaan.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 7 ja 8 tuodaan eri tavoin esille lapsen voimattomuutta käyttäytymisensä suhteen.

Aineistoesimerkki 7:

Sosiaalisissa tilanteissa Miro ajautuu usein riitoihin ja tönimistilanteisiin luokkakavereiden kanssa.

Aineistoesimerkki 8:

Vaikka asiasta on paljon puhuttu, Veeti ei ole käytöstään pystynyt muokkaamaan.

Aineistoesimerkissä 7 kuvataan lapsen riitoihin osallistumista verbillä "ajautuu", joka luo kuvaa lapsesta voimattomana ja passiivisena olentona, jota tilanteet ja muut ihmiset ohjailevat. Ilmausta on vielä tarkennettu ajanmääreellä "usein", joka vahvistaa ajopuuna olemisen tyypillisyyttä. Aineistoesimerkissä 8 tuodaan esille se, että lapselle on kerrottu hänen käyttäytymisensä sopimattomuudesta useaan kertaan. Tällaisessa tilanteessa lapsen lähtökohtaisesti odotetaan muokkaavan käytöstään toivottuun suuntaan. Kuvaus on kuitenkin aloitettu adverbialikonjunktiolla "vaikka" (VISK 2004, § 818), jolla korostetaan käyttäytymiselle asetetun odotuksen toteutumattomuutta. Tätä toteutumattomuutta odotusta tuodaan esille myös käyttämällä kuvauksessa negatiota eli ei-kieltä: "ei ole pystynyt" (VISK 2004, § 1615), jonka verbivalinnalla luodaan lisäksi kuvaa lapsen voimattomuudesta käyttäytymisensä haasteiden edessä.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 9 ja 10 käyttäytymisen haasteen lasta hallitsevaa luonnetta tuodaan esille sanavalinnoin ja häivyttämällä lapsen toimijuutta kuvauksista.

Aineistoesimerkki 9:

Menettää tekemiseensä kontrollin.

Aineistoesimerkki 10:

Ryhmätilanteissa hyvin altis räjähdyksille.

Molemmissa aineistoesimerkeissä 9 ja 10 lapsi subjektina on jätetty kokonaan pois virkkeistä. Kuvaukset ovat sähkösanomakielen kaltaisia ilmauksia, joissa lapsen ominaisuudesta kirjoitetaan lapsesta irrallaan. Aineistoesimerkissä 10 verbivalinta ”menettää” on kielteinen ja luo kuvaa käyttäytymisen hallinnan vähäisyydestä tai täydellisestä loppumisesta, jota sanavalinta ”kontrollin” myös tukee. Aineistoesimerkissä 11 adjektiivi ”altis” voidaan tulkita ominaisuudeksi, johon lapsi itse ei pysty vaikuttamaan. Adjektiivia on vielä tehostettu laajennuksella ”hyvin” (VISK 2004, § 611), joka korostaa vaikutelmaa lapsen hallitsemattomasta käytöksestä ryhmätilanteissa.

Seuraava aineistoesimerkki 11 sisältää kolme samasta asiakirjasta poimitua lyhyttä kuvausta, joissa lapsen voimattomuutta käyttäytymisensä suhteen on tuotu esille korostamalla käyttäytymisen haastetta.

Aineistoesimerkki 11:

”Vauvakäytös” saa vallan usein. - - - Murrosikä aiheuttaa aggressiivista käyttäytymistä. - - - Vaatimus ja huomionhaku saavat hänen käytöksen muuttumaan.

Aineistoesimerkissä 11 käyttäytymisestä ja murrosiästä rakennetaan subjektit, jotka ”saa vallan”, ”aiheuttavat” ja ”saavat käytöksen muuttumaan”. Tällaisessa personifikaatiossa toiminta ”vauvakäytös” ja ”vaatimus ja huomionhaku” sekä ikävaihe ”murrosikä” esitetään metaforisesti toimijoina (VISK 2004, § 1322). Käyttäytymisestä ja murrosiästä rakennetaan asiakirjatekstissä subjekteja, joille lapsen oma toimijuus jää alisteiseksi. Kahdessa ensimmäisessä otteessa lasta ei sähkösanomakielen tyylistä edes mainita, jolloin lapsen toimijuutta ei tuoda esille millään tavoin.

5.1.3 Käyttäytymisen haaste aikuisen toiminnasta riippuvana ilmiönä

Tässä merkityksenannossa lapsen toivotun käytöksen esitetään onnistuvan ainoastaan aikuisen avulla. Toivottu käyttäytyminen nähdään siis mahdollisena, mutta vain sillä edellytyksellä, että aikuinen on tukemassa tai valvomassa lapsen toimintaa. Merkityksenanto asemoi haastavasti käyttäy-

tyvän lapsen avun kohteeksi, sillä kuvauksissa tuodaan ilmi aikuisen tuen tai valvonnan välttämättömyys toivotun käyttäytymisen aikaansaamiseksi.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 12, 13 ja 14 aikuisen tuen välttämättömyyttä tuodaan esille lapsen tarvitsemisen näkökulmasta.

Aineistoesimerkki 12:

Venla tarvitsee jatkuvaa aikuisen ohjausta käyttäytymisen ja oppimisen tueksi.

Aineistoesimerkki 13:

Hankalan tilanteen tullessa kaipaa selkeää katkaisua.

Aineistoesimerkki 14:

Hän vaatii jatkuvaa aikuisen läsnäoloa ja ohjausta.

Aineistoesimerkeissä 12 aikuisen tuen välttämättömyyttä ilmaistaan nesesiiivisen modaaliverbin "tarvitsee" avulla (VISK 2004, § 1562). Lapsen tarvitsevuutta on vielä tehostettu adjektiivilla "jatkuva", joka korostaa aikuisen ohjauksen poikkeuksetonta välttämättömyyttä. Lauseenjäsenenä Venla on virkkeen subjekti, mutta hän asemoituu silti merkityksen kannalta aikuisen ohjauksen kohteeksi. Myös aineistoesimerkeissä 13 ja 14 aikuisen tuen välttämättömyyttä tuodaan esille verbivalinnoin. Lapsista rakennetaan verbien "kaipaa" ja "vaatii" avulla subjekteja, jotka itse edellyttävät ja haluavat aikuiselta tukea ja valvontaa. Kuitenkin tässä kontekstissa on tulkittavissa asiakirjan kirjoittajan painottavan itse aikuisen tuen välttämättömyytenä lapsen käyttäytymiselle, vaikka verbivalinnat lapseen näissä aineistoesimerkeissä viittaavatkin.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 15 ja 16 aikuisen tuen välttämättömyyttä lapsen käyttäytymiselle kuvataan tukea antavan aikuisen näkökulmasta.

Aineistoesimerkki 15:

Veetiä joutuu valvomaan huomattavasti enemmän, koska hän ei pysty arvioimaan esim. tilanteiden vaarallisuutta.

Aineistoesimerkki 16:

Opettajan on erikseen pyydettävä toimimaan.

Aineistoesimerkissä 15 aikuisen tuen välttämättömyyttä ilmaistaan nesessiivisellä modaaliverbillä ”joutuu” (VISK 2004, § 1562, 1577). Lapsi asemoituu kohteeksi, jota aikuinen ”joutuu valvomaan”. Ilmaus sisältää vivahteen, että aikuiselle tämä olisi vastentahtoinen, mutta välttämätön tehtävä. Aikuisen valvonnan välttämättömyyttä perustellaan koska-alkuisessa konjunktiolauseessa, jossa tuodaan negation ”ei pysty” avulla esille lapsen kykenemättömyyttä selviytyä itsenäisesti. Aineistoesimerkki 16 sisältää deonttista modalisuutta ilmaisevan nesessiivirakenteen, joka koostuu olla-verbistä ja passiivin VA-partisiipista ”on pyydettävä” (VISK 2004, § 1581) ja jolla ilmaistaan tässä esimerkissä aikuisen pakkoa tai velvollisuutta pyytää lasta toimimaan erikseen.

Seuraavassa aineistoesimerkissä 17 aikuisen tuen välttämättömyyttä rakennetaan kertomalla käyttäytymisen sujumisesta aikuisen tukemana.

Aineistoesimerkki 17:

Ruokailut ovat sujuneet yhdessä opettajan kanssa hyvin.

Aineistoesimerkissä 17 kerrotaan myönteisesti käyttäytymisen sujuneen ”hyvin” yhdessä aikuisen kanssa. Opettajan läsnäolo ruokailuissa on siis ehto, jonka toteutuessa lapsen käyttäytyminen sujuu. Lapsi subjektina on jätetty virkkeestä kokonaan pois, mikä lisää opettajan toimijuuden merkitystä edelleen, vaikkakin hienovaraisemmin kuin aikaisemmissa tähän merkityksenantoon liittyvissä aineistoesimerkeissä.

5.2 Käyttäytymisen haasteiden pysyvyyteen liitetyt merkitykset

Tässä alaluvussa erittelen asiakirjoissa rakennettuja merkityksiä käyttäytymisen haasteiden pysyvyydelle. Aineistosta on tunnistettavissa kolme erilaista merkityksenantoa, joista yhdessä käyttäytymisen haasteesta rakennetaan kuvaa lapsen pysyvänä ominaisuutena. Kahdessa muussa merkityksenannossa käyttäytymisen haasteet näyttävät ajoittaisina ja vaihtelevina ilmiöinä: toisessa merkityksenannossa käyttäytyminen riippuu tilanteesta ja kolmannessa merkityksenannossa lapsen sisäisistä tekijöistä, kuten kiinnostuksen puutteesta tai

väsymyksestä. Taulukossa 2 on kuvattu nämä merkityksenannot, niille tyypilliset kielelliset piirteet sekä kielenkäytössä haastavasti käyttäytyvälle lapselle tuotetut subjektipositiot.

TAULUKKO 2. Käyttäytymisen haasteen pysyvyyteen liittyvien merkityksenantojen kielelliset piirteet ja haastavasti käyttäytyvälle lapselle tuotetut subjektipositiot.

Merkityksenanto	Kielelliset piirteet	Lapsen subjektipositio
Käyttäytymisen haaste lapsen suhteellisen pysyvänä ominaisuutena	- ääri-ilmaukset - lääketieteellinen sanasto - pysyvyyttä ilmaisevat partikkelit	Käyttäytymisen haasteensa vanki
Käyttäytymisen haaste lapsen ulkoisten tekijöiden mukaan vaihtelevana ilmiönä	- satunnaista toistuvuutta kuvaavat adverbit - tilanne- ja paikkakuvaukset	Kontekstisidonnaisesti käyttäytyvä
Käyttäytymisen haaste lapsen sisäisten tekijöiden mukaan vaihtelevana ilmiönä	- temporaalirakenteet ”-essaan” - kun-alkuiset konjunktiolauseet	Yksilö

5.2.1 Käyttäytymisen haaste lapsen suhteellisen pysyvänä ominaisuutena

Tässä merkityskokonaisuudessa käyttäytymisen haasteesta rakentuu kuva lapsen suhteellisen pysyvänä piirteenä tai ominaisuutena. Käyttäytymisen ei kirjoitustavassa oleteta voivan juuri muuttua, sillä se liittyy olennaisesti lapseen itseensä. Lapsen käyttäytymisen haasteet saatetaan liittää myös johonkin sellaiseen lääketieteelliseen diagnoosiin, joka on luonteeltaan pysyvä ja parantumaton. Tässä merkityksenannossa käyttäytymisen haasteet yhdistetään lapsen olemukseen, jolloin tuotetaan käyttäytymisen haasteille laajasti monissa eri tilanteissa ja konteksteissa vaikuttavaa luonnetta. Haastavasti käyttäytyvän lapsi asemoituukin tässä merkityksenannossa käyttäytymisen haasteensa vangiksi, sillä käyttäytymisen haasteen toteamisen jälkeen käyttäytymisestä kirjoitetaan kuin lapsi ei enää voisi kehittyä käyttäytymisessään.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 18, 19 ja 20 kuvataan, miten lapsen käyttäytyminen on todettu haastavaksi jo aikaisemmin, ja miten samat haasteet jatkuvat nykytilanteessa.

Aineistoesimerkki 18:

Jo eskarissa todetut vaikeudet oppimisessa, motoriikassa ja sosiaalisissa tilanteissa jatkuivat koulun alettua.

Aineistoesimerkki 19:

Ongelma tulee esille aina uudestaan. Samanlaista käytöstä ollut jo 1. luokalta lähtien.

Aineistoesimerkki 20:

Paikalla istuminen on edelleen haasteellista.

Aineistoesimerkeissä 18 ja 19 käyttäytymisen haasteen pysyvää luonnetta tuodaan esille viittaamalla aiempaan tilanteeseen, jolloin haasteet tulivat esille. Molemmissa aineistoesimerkeissä on käytetty aiemmasta tilanteesta kirjoitettaessa eksklusiivista fokuspartikkelia ”jo”, joka korostaa haasteiden tunnistamisen varhaista ajankohtaa (VISK 2004, § 839). Aineistoesimerkissä 18 haasteiden pysyvyyttä tuodaan esille kuvaamalla haasteiden olevan läsnä myös nykytilanteessa kuvaamalla vaikeuksien jatkuneen. Aineistoesimerkissä 19 käyttäytymisen haasteiden pysyvyys tuodaan esille ääri-ilmauksella ”aina uudestaan”. Aineistoesimerkissä 20 pysyvyyttä rakennetaan adverbilla ”edelleen” (VISK 2004, § 654), joka viittaa jonkin asian jatkuneen jo pidempään. Edelleen-adverbin käyttö on tässä tutkimusaineistossa yleisin keino luoda lapsen käyttäytymisen haasteesta pysyvää kuvaa.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 21 ja 22 lapsen käyttäytymisen haasteen pysyvyyttä rakennetaan yksittäisten sanojen avulla.

Aineistoesimerkki 21:

Vetin kanssa käydään päivittäin kasvat keskusteluja.

Aineistoesimerkki 22:

Sosiaalisten taitojen puute ilmenee myös välituntisin.

Aineistoesimerkissä 21 käyttäytymisen haasteen pysyvyyden kuvaamiseen on käytetty ääri-ilmausta ”päivittäin”. Se luo kuvaa käyttäytymisen haasteen jatkuvasta läsnäolosta lapsen elämässä. Aineistoesimerkissä 22 käyttäytymisen

haasteen jatkuvaa läsnäoloa lapsen arjessa tuodaan esiin inklusiivisen fokuspartikkelin ”myös” avulla (VISK 2004, § 839). Se viestittää asiakirjan lukijalle, että välitunnit ovat yksi monesta tilanteesta, joissa lapsen käyttäytymisen haaste tulee esille, ja luo näin lasten haasteista laaja-alaista kuvaa.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 23 ja 24 pysyvyyttä luodaan tuomalla esiin lapsen saamat diagnoosit ja käyttämällä lääketieteellistä sanastoa.

Aineistoesimerkki 23:

Pyryn tarkkaavuuteen vaikuttaa ADHD ja asperger.

Aineistoesimerkki 24:

Vilmalla on palanneet keväiset oireet; raivoamiset, vahvaa omaehtoisuutta ja äitiin takertumista.

Aineistoesimerkeissä 23 käyttäytymisen haasteesta rakennetaan lapsen pysyvää ominaisuutta tuomalla esiin lapsen saamat diagnoosit, joiden kerrotaan vaikuttavan hänen käyttäytymiseensä. Kyseisiin diagnooseihin viitataan syytekijöinä, jotka ovat luonteeltaan biologisia. Aineistoesimerkissä 24 käytetään lääketieteellistä termiä ”oire”, jolla viitataan käyttäytymisen haasteiden olevan medikaalista alkuperää. Haasteiden pysyvyyttä rakennetaan verbivalinnalla ”on palanneet”, joka viittaa haasteiden olleen läsnä jo aikaisemminkin. Tällaisessa sairauspuheessa lapsi asemoituu diagnoosinsa tai sairautensa vangiksi, eikä biologista alkuperää olevasta käyttäytymisen haasteesta ole helppo päästä irti.

5.2.2 Käyttäytymisen haaste lapsen ulkoisten tekijöiden mukaan vaihtelevana ilmiönä

Tässä merkityksenannossa lapsen käyttäytymisen haastetta ei kuvata pysyväksi piirteeksi, vaan pikemminkin ajoittain ilmeneväksi käyttäytymiseksi. Käyttäytymisen haasteiden kuvataan ilmenevän joko tarkasti määritetyssä tilanteessa tai sitten niiden kuvataan epämääräisemmin ilmenevän vain ajoittain. Keskeistä on, että käyttäytymisen vaihtelun tuotetaan riippuvan tilanteista ja ulkoisista tekijöistä, kuten ajasta tai paikasta. Tässä merkityksenannossa haastavasti käyttäytyvän lapsen subjektipositio on kontekstisidonnaisesti käyttäytyvä.

Lapsen toimijuus jää epämääräiseksi, sillä yhtäältä tilanteen ja ulkoisten tekijöiden kuvataan vaikuttavan käyttäytymiseen niin paljon, että lapsen toimijuus jää sille alisteiseksi, mutta toisaalta joissakin ilmauksissa tuodaan esille lapsen subjektiivutta käyttäytymiseensä liittyen.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 25 ja 26 lapsen käyttäytymisen vaihtelevuutta kuvataan epämääräisemmällä vaihtelevuuden ilmauksilla.

Aineistoesimerkki 25:

Välillä ollut hankalampia kausia karjumisen ja jaksamisen suhteen.

Aineistoesimerkki 26:

Satunnaisesti liikkuu ympäri luokkaa.

Aineistoesimerkeissä 25 ja 26 käyttäytymisen vaihtelevuutta rakennetaan adverbeilla "välillä" ja "satunnaisesti" (VISK 2004, § 651, § 373). Ilmaukset ovat epämääräisiä, eivätkä kuvaa täsmällisesti, missä tilanteissa tai kuinka usein käyttäytymisen haasteita ilmenee. Muita aineistossa esiintyviä käyttäytymisen vaihtelevuutta kuvaavia epämääräisiä ilmauksia ovat satunnaista toistuvuutta ilmaisevat adverbit "ajoittain" ja "joskus" (VISK 2004, § 651). Aineistoesimerkeissä 25 ja 26 lapsen toimijuus rakentuu kuitenkin eri tavoin, toisessa passiiviseksi ja toisessa aktiiviseksi. Aineistoesimerkissä 25 lapsen toimijuus jää passiiviseksi, sillä hänet häivytetään ilmauksesta kokonaan pois kirjoittamalla yleisesti "hankalampien kausien" esiintymisestä. Myös aineistoesimerkissä 26 lapsi itse on jätetty sähkösanomakielen tyyliä mainitsematta, mutta verbi "liikkuu" on kuitenkin aktiivimuodossa ja rakentaa näin aineistoesimerkistä 25 poiketen lapsesta kuvaa aktiivisena toimijana.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 27 ja 28 kuvataan tilanteita ja konteksteja, joissa haastavaa käyttäytymistä esiintyy, ja luodaan näin kuvaa käyttäytymisen vaihtelevuudesta.

Aineistoesimerkki 27:

Siirtymätilanteet ja odottelua vaativat hetket ovat hänelle usein haastavia ja aiheuttavat arvaamatonta, konflikteihin johtavaa käytöstä.

Aineistoesimerkki 28:

Vaikeita tilanteita koulussa ovat koulun alkaminen aamulla, välitunnit ja koulun loppuminen, jolloin hän useasti menee mukaan sellaiseen toimintaan, joka ei ole sallittua.

Aineistoesimerkissä 27 käyttäytymisen haasteiden kuvataan ilmenevän ”siirtymätilanteissa” ja ”odottelua vaativissa hetkissä”. Kuitenkaan käyttäytymisen ei kuvata olevan haastavaa näissä tilanteissa aina, sillä ilmaukseen on liitetty toistuvuuden adverbi ”usein”, joka osaltaan vahvistaa kuvaa käyttäytymisen vaihtelevuudesta (VISK 2004, § 651). Lapsen toimijuus rakentuu passiiviseksi, sillä kyseessä olevien tilanteiden kuvataan ”aiheuttavan” haastavaa käyttäytymistä, jolloin lapsen toimijuus jää tilanteen vaikutukselle alisteiseksi.

Myös aineistoesimerkissä 28 kuvataan tarkasti tilanteet, joissa lapsen käyttäytymisessä ilmenee haasteita. Näitä kirjoitetaan olevan ”koulun alkaminen aamulla”, ”välitunnit” ja ”koulun loppuminen”. Tässäkin aineistoesimerkissä kuvaukseen liitetään vaihtelevuutta tuova adverbi ”useasti”, joka kumoaa haastavan käyttäytymisen poikkeuksettoman esiintymisen kyseisissä tilanteissa. Lapsen toimijuus rakentuu aineistoesimerkissä 28 kuitenkin aktiiviseksi, sillä lapsi on virkkeen subjekti, joka verbin aktiivimuodossa ”menee mukaan sellaiseen toimintaan, joka ei ole sallittua”.

5.2.3 Käyttäytymisen haaste lapsen sisäisten tekijöiden mukaan vaihtelevana ilmiönä

Myös tämä merkityksenanto keskittyy siihen, että lapsen käyttäytyminen vaihtelee. Vaihtelu käyttäytymisessä liittyy kuitenkin lapsen sisäisiin tekijöihin, eikä niinkään ympäristöön tai tilanteeseen. Keskeistä on lapsen oman tahdon esille tuominen: lapsi esimerkiksi haluaa käyttäytyä haasteellisesti tai sitten kieltäytyy käyttäytymästä toivotulla tavalla. Myös lapsen muiden sisäisten tekijöiden, kuten väsymyksen, tuoma vaihtelu käyttäytymisessä liittyy tähän merkityksenantoon. Lapsi asemoituu kielenkäytössä yksilöksi, sillä hän toimii vaihtelevasti oman mielenkiintonsa mukaan eri tilanteissa.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 29 ja 30 kuvataan lapsen käyttäytymisen vaihtelua, joka liitetään lapsen tehtävien valikointiin ja niistä kieltäytymiseen.

Aineistoesimerkki 29:

Veeti ei kuuntele ohjeita, vaan keskittyy mielummin tekemään asioita, joita sillä hetkellä haluaa. — — — Jos tilanne tai tehtävä on mieluisa, Veeti osallistuu innokkaasti.

Aineistoesimerkki 30:

Hän valikoi ne asiat, joihin osallistuu/tekee ja kieltäytyy muista.

Aineistoesimerkeissä 29 ja 30 lapsi itse päättää, haluaako tehdä tehtävän vai ei, ja mahdollinen tehtävästä kieltäytyminen sekä ylipäättään niiden valikointi näyttäytyvät haasteellisena käyttäytymisenä. Käyttäytymisen kuvataan olevan toivottua silloin, kun lapsi kokee tehtävän tai tilanteen mieluisaksi ja haluaa osallistua siihen. Lapsi asemoituu molemmissa aineistoesimerkeissä subjektiksi, jolla on omia mielipiteitä, ja joka haluaa toimia niiden mukaan, vaikkei se välttämättä vastaisikaan aikuisten toiveita ja odotuksia.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 31, 32 ja 33 tuodaan esille lapsen osallistumishalukkuuden merkitystä käyttäytymiselle.

Aineistoesimerkki 31:

Potkii suuttuessaan. — — — Halutessaan osaa, mutta vastustaa aikuisen auktoriteettia. — — — Taitava, kun on yhteistyökykyisellä päällä.

Aineistoesimerkki 32:

Oskari pystyy päättäessään parantamaan käytöstään aina joksikin aikaa.

Aineistoesimerkki 33:

Myös siirtymät sujuvat vaihtelevasti, Tinon tahtotilasta riippuen.

Aineistoesimerkeissä 31 ja 32 kuvataan lapsen mielentilan merkitystä käyttäytymiselle temporaalirakentein ”suuttuessaan”, ”halutessaan” ja ”päättäessään”. Temporaalimuodot ”-essaan” ja ”-essään” ilmaisevat virkkeen toimintojen olevan ainakin osittain samanaikaisia, samaan tapaan kuin aineistoesimerkin 31 ”kun”-alkuinen konjunctiolause (VISK 2004, § 543). Tämä tuo esille lapsen mielialan ja toiminnan liittymistä toisiinsa: potkiminen liittyy lapsen suuttu-

miseen, osaaminen lapsen haluamiseen, taitavuus lapsen yhteistyökykyiseen mielialaan ja käyttäytymisen parantuminen lapsen päätökseen.

Aineistoesimerkissä 33 lapsen käyttäytymisen sujumisen siirtymissä kirjoitetaan liittyvän lapsen ”tahtotilaan”. Tässä on lapsen omaa tahtoa korostavan sanavalinnan lisäksi käytetty adverbia ”riippuen”, joka liittyy käyttäytymisen sujumisen vahvasti lapsen omaan tahtoon (VISK 2004, § 390). Kaikissa aineistoesimerkeissä korostuu lapsen subjektiivisuus ja yksilöllinen vaihtelu käyttäytymisessä. Aineistoesimerkissä 31 tuodaan lisäksi esille lapsen ja aikuisen vastakkainasettelua, sillä lapsen kirjoitetaan ”vastustavan aikuisen auktoriteettia”, jolloin lapsi asema yksilöllisenä toimijana korostuu.

Seuraavassa aineistoesimerkissä 34 lapsen käyttäytymisessä vaihtelua aiheuttavan tekijän kuvataan olevan väsymys, joka sijoittuu myös tähän merkityksenantoon lapsen sisäisenä tekijänä.

Aineistoesimerkki 34:

Fanny ollut hyvin väsynyt, päivät ovat pitkiä. — — Fanny ollut itkuinen ja kiukkuinen, ”en jaksa, en haluu”.

Aineistoesimerkissä 34 väsymyksen kirjoitetaan liittyvän lapsen itkuisuuteen ja kiukkuisuuteen sekä aiheuttavan myös kieltäytymistä. Kuvauksessa lapsen väsymystä selitetään pitkillä koulupäivillä, ja lapsi näyttäytyy siinä toimijana, joka väsymykseensä liittyen kieltäytyy osallistumasta tai tekemästä tehtäviä. Tätä korostaa entisestään suora lainaus lapsen puheesta: ”en jaksa, en haluu”.

5.3 Käyttäytymisen muutokseen liittyvä vastuuttaminen

Tässä alaluvussa tarkastelen asiakirjoihin kirjattuja tavoitteita ja keinoja sen suhteen, ketä niissä vastuutetaan käyttäytymisessä tavoiteltavasta muutoksesta. Asiakirjatekstistä on jäsennettävissä kolme merkityksenantoa, joissa muutoksesta vastuutetaan eri tahoja. Ensimmäisessä merkityksenannossa käyttäytymisen muutoksesta vastuutetaan haastavasti käyttäytyvää lasta, toisessa merkityksenannossa opettaja ja pedagogiikka näyttäytyvät avaimina muutokseen, ja kolmannessa merkityksenannossa muutoksen aikaansaamiseksi ehdote-

taan fyysiseen ympäristöön liittyviä ratkaisuja. Taulukossa 3 on esitetty tiivistetysti merkityksenannot ja niille tyypilliset kielelliset piirteet sekä haastavasti käyttäytyvälle lapselle kielenkäytössä tuotetut subjektipositiot.

TAULUKKO 3. Muutoksesta vastuuttamiseen liittyvien merkityksenantojen kielelliset piirteet ja haastavasti käyttäytyvälle lapselle tuotetut subjektipositiot.

Merkityksenanto	Kielelliset piirteet	Lapsen subjektipositio
Lapsen vastuuttaminen muutoksesta	- tavoitteissa "oppii" - tukitoimissa "harjoittelee"	Harjoittelija
Opettaja ja pedagogiikka muutoksen avaimina	- passiivimuodot - "-minen"-loppuiset teonnimet	Tukitoimien kohde
Fyysistä ympäristöä vastuuttavat ratkaisut	- "siirretään", "on siirretty" - omistuslause "oppilaalla on jotakin"	Siirreltävä kohde (Omistaja)

5.3.1 Lapsen vastuuttaminen muutoksesta

Tämä merkityksenanto vastuuttaa käyttäytymisessä tapahtuvasta muutoksesta haastavasti käyttäytyvää lasta. Asiakirjojen keinoissa ja tavoitteissa korostuvat lapsen uusien käyttäytymiseen liittyvien taitojen harjoittelu, ja näiden taitojen kehittyminen. Lapsesta rakennetaan kuvaa kykenevänä muuttamaan käytöstään harjoittelun avulla ja hänet asemoidaankin tässä merkityksenannossa harjoittelijaksi. Tässä merkityksenannossa lapsi asemoituu siis hyvin samalla tavalla kuin ensimmäisessä, käyttäytymisen haastetta väistyväksi ilmiöksi rakentavassa merkityksenannossa.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 35 ja 36 kuvataan lapselle asetettuja tavoitteita, joissa lapsen oppiminen korostuu.

Aineistoesimerkki 35:

Oppilas oppii noudattamaan sääntöjä ja välttämään vaaratilanteita (mm. luokan omat käyttäytymissäännöt, koulun järjestyssääntöjen ymmärtäminen ja noudattaminen sekä liikkuminen lähiympäristössä), oppilas oppii ymmärtämään ja käsittämään syy- ja seuraussuhteita.

Aineistoesimerkki 36:

Tavoitteena Pyryllä on, että hän oppisi sanomaan ei, silloin kun joku hänelle ehdottaa jonkin ”typerän” asian tekemistä.

Aineistoesimerkeissä 35 ja 36 tavoitteena kirjoitetaan olevan lapsen oppiminen. Aineistoesimerkissä 35 mainittu oppiminen koskee sääntöjen noudattamista, vaaratilanteiden välttämistä ja syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämistä. Sääntöjen noudattamisen oppimista on vielä tarkemmin sulkeissa määritelty, mitä se pitää sisällään. Oppilas asemoituu toimijaksi, joka on virkkeessä subjektin asemassa: ”oppilas oppii”. Aineistoesimerkissä 36 oppilaan tavoitteena olevaa oppimista on tuotu esille konditionaalimuodossa ”että hän oppisi sanomaan ei”. Konditionaalilla voidaan ilmaista mahdollisuutta, joka ei ole vielä läsnä tässä hetkessä, mutta voi olla tulevaisuudessa mahdollista (VISK 2004, § 1592).

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 37 ja 38 kuvataan käyttäytymiselle asetettuja tavoitteita, mutta lapsen vastuuttaminen on ilmaistu epäsuoremmin.

Aineistoesimerkki 37:

Malttia tekemisiin niin tulosta syntyy.

Aineistoesimerkki 38:

Että jaksaa kuunnella annettuja ohjeita loppuun asti - kärsivällisyyttä, että jaksaa keskittyä tehtäviin - ei kiireellä.

Aineistoesimerkeissä 37 ja 38 tavoitteiden kuvauksissa ei ole kirjoitettu lapsesta mitään, mutta silti on tulkittavissa, että verbeillä viitataan lapseen: aineistoesimerkissä 37 malttia tavoitellaan lapsen tekemisiin ja aineistoesimerkissä 38 tavoitellaan lapsen toimintaan kärsivällisyyttä ja kiireettömyyttä. Molemmissa aineistoesimerkeissä muutoksesta vastuutetaan haastavasti käyttäytyvää lasta, eikä niissä kirjoiteta muista toimijoista. Aineistoesimerkissä 37 tuodaan esille tavoitellun asian, maltillisuuden lisääntymisen mahdollinen seuraus, tuloksen syntyminen, jonka voi tulkita eräänlaiseksi kannustukseksi lapselle. Aineistoesimerkissä 38 puolestaan käytetään erillisiä että-alkuisia konjunktioilauseita (VISK 2004, § 812). Niillä korostetaan ilmaistujen asioiden olevan tavoitteita:

ensimmäisen että-alkuisen konjunktiolauseen eteen on helppo kuvitella aloituksen ”Tavoitteena on”.

Seuraavissa aineistoesimerkissä 39 kuvataan sekä lapsen käytökselle asetettuja tavoitteita että keinoja, joilla muutosta tavoitellaan.

Aineistoesimerkki 39:

Oppilas osallistuu vuorovaikutustilanteisiin, oppii havaitsemaan tilanteeseen liittyviä vihjeitä sekä reagoimaan asiallisesti niihin (harjoittelemme mahdollisimman monipuolisesti erilaisia yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelymuotoja), oppilaan itsehallintataitojen kehittyminen (opetellaan tekemään valintoja erilaisissa tilanteissa ja kantamaan vastuuta tehdystä valinnasta, sekä harjoittelemme päivittäin oman käytöksen kontrollia ja hallitsemista eri tilanteissa).

Aineistoesimerkissä 39 kirjattujen tavoitteiden perään on kuvailtu keinoja, joilla tavoitteisiin pyritään. Tavoitteissa oppilas näyttäytyy subjektina, joka ”osallistuu”, ”oppii”, ja jonka ”itsehallintataidot kehittyvät”. Keinoissa puolestaan verbit on taivutettu eri tavoin, ja asiakirjan kirjoittaja asemoi myös itsensä toimijaksi yhdessä oppilaan kanssa ”me”-muodon sekä passiivin avulla: ”harjoittelemme” ja ”opetellaan” (VISK 2004, § 107, § 110). Vaikka oppilas ei olekaan ainoana toimijana keinojen kuvauksissa, häntä ei ole kielenkäytössä suljettu pois, ja häntä yhtä lailla vastuutetaan muutoksesta yhdessä asiakirjan kirjoittajan kanssa. Tätä merkityksenantoa esiintyy asiakirjojen keinojen kuvauksissa varsin vähän, ja lapsen vastuuttaminen käyttäytymisen muutoksesta painotuuakin tavoitteiden kuvauksiin.

5.3.2 Opettajan toiminta ja pedagogiikka muutoksen avaimina

Tässä merkityksenannossa opettaja ja muut koulun aikuiset kuvataan asiakirjoissa päävastuullisina lapsen käyttäytymisessä tavoiteltavasta muutoksesta. Myös pedagogisesta ratkaisusta rakennetaan kuvaa muutoksen avaimina. Vaikka opettajia toimijoina on pyritty kuvauksissa häivyttämään, päävastuu muutoksesta lankeaa selkeästi heille, ja lapsi asemoituu tukitoimien kohteeksi. Tämän merkityksenannon kuvauksia ei juuri ole asiakirjoihin kirjatuihin

tavoitteissa, vaan suurin osa opettajien ja pedagogisten ratkaisujen vastuuttamisesta löytyy keinojen ja tukitoimien kuvauksista.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 40 ja 41 opettajan toimijuutta ja muutoksesta vastuuttamista kuvataan verbien passiivimuodoin.

Aineistoesimerkki 40:

Veetiä korostetusti kehutaan myönteisestä käytöksestä sekä annetaan paljon palautetta käytöksestä yleensä.

Aineistoesimerkki 41:

Kehoitetaan huolehtimaan omista asioista ja vähemmän muiden asioista.

Aineistoesimerkeissä 40 ja 41 subjektit on jätetty kokonaan pois, ja virkkeiden verbit ovat passiivimuodossa "kehutaan", "annetaan" ja "kehoitetaan" (VISK 2004, § 1313). Tekstiyhteydestä on kuitenkin pääteltävissä, että toimijoina ovat aikuiset. Esimerkiksi aineistoesimerkissä 40 lapsesta rakennetaan virkkeen kohde: "Veetiä korostetusti kehutaan". Myös aineistoesimerkissä 41 lapsi on objektina, vaikkei häntä kyseisessä virkkeessä sähkösanomakielen tyyliä mainitakaan. Kontekstista asiakirjan lukija pystyy päättelemään, että lapsi tässä virkkeessä kehoituksen kohteena.

Seuraavissa aineistoesimerkeissä 42 ja 43 ei myöskään mainita erikseen opettajaa toimijana, vaikka häntä muutoksesta vastuutetaankin.

Aineistoesimerkki 42:

Työn alkuun ohjaaminen, luokan sääntöjen mieleenpalauttaminen, palkkiot/sanktiot käyttäytymisessä, rauhoittumisvälitunnit tarvittaessa.

Aineistoesimerkki 43:

Käyttäytymisen muuttaminen puheeksi, ei lyöntejä ja potkuja.

Aineistoesimerkit 42 ja 43 ovat luettelomaisia kuvauksia lapselle suunnitelluista tavoitteista ja tukitoimista. Kummassakaan ei ole aktiivimuotoista verbiä tai subjektia. Tekemistä ilmaisevat sanat ilmaistaan "-minen" -loppuisin nominaaliksi, joissa verbi on muutettu substantiiviksi: "ohjaaminen", "mieleen-

palauttaminen” ja ”muuttaminen” (VISK 2004, § 225, § 227). Subjekti on aineistoesimerkeistä jätetty siis pois, mutta tulkittavissa on, että aineistoesimerkissä 42 opettaja auttaa oppilasta työn alkuun ja palauttaa hänen mieleensä luokan säännöt. Lisäksi aineistoesimerkissä 42 tuodaan esille myös pedagogiset ratkaisut ”palkkiot/sanktiot käyttäytymisessä” ja ”rauhottumisvälitunnit”. Aineistoesimerkissä 43 tavoitteena on, että lapsen haastava käyttäytyminen, eli lyönnit ja potkut, muuttuisivat puheeksi. Kirjaus ”käyttäytymisen muuttaminen” on kuitenkin tulkittavissa niin, että opettaja muuttaa lapsen käytöstä, eikä lapsi itse. Nominaalitus ”muuttaminen” ei korosta lapsen oppimista, vaan pikemminkin ulkopuolelta tulevaa toimintaa.

5.3.3 Fyysistä ympäristöä vastuuttavat ratkaisut

Tässä merkityksenannossa keskitytään niihin asiakirjojen tavoitteisiin ja keinoihin, joissa lapsen käyttäytymisessä tavoiteltavasta muutoksesta vastuutetaan fyysistä ympäristöä. Keskiössä ovat konkreettiset ympäristöt ja esineet, joita tarjotaan ratkaisuiksi lapsen käyttäytymisen haasteisiin. Fyysistä ympäristöä vastuuttavaa merkitystä rakennetaan aineistossa verrattain vähän, eikä sitä esiinny juurikaan tavoitteiden kuvauksissa, vaan lähinnä lapselle suunnitelluissa tukitoimista. Tyypillistä aineistossa on, että fyysiseen ympäristöön liittyvät ratkaisut koskevat sitä opetusryhmää, jossa lapsi opiskelee tai lapsen istumapaikkaa luokassa. Haastavasti käyttäytyvä lapsi asemoituakin tässä merkityksenannossa siirrettäväksi kohteeksi, jota tuetaan ja valvotaan sijoittamalla hänet eri ympäristöihin. Toisaalta eräissä ilmauksissa positio voi olla myös omistajan positio, kun lapsella kuvataan olevan jokin fyysinen esine apuna.

Seuraavassa aineistoesimerkissä 44 kuvataan lapsen fyysiseen ympäristöön liittyviä tukitoimia, jotka otetaan käyttöön niissä tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti.

Aineistoesimerkki 44:

Kiusaamistilanteiden jälkeen Pyryllä on myös ollut mm. tietyn ajanjakson välitunnit sisällä ja hänet on siirretty muutamaksi viikoksi kokonaan pienluokkaan.

Aineistoesimerkki 44 aloitetaan kuvailemalla tilannetta, jossa fyysiseen ympäristöön liittyvää tukitoimea toteutetaan: "kiusaamistilanteiden jälkeen". Oppilaan kirjoitetaan viettäneen välitunnit sisällä kiusaamistilanteen jälkeen ja hänet on myös tällöin siirretty "kokonaan pienluokkaan". Tässä oppilaasta rakennetaan kuvaa kohteena, joka "on siirretty". Kuitenkin aineistoesimerkin alussa käytetään omistusrakennetta "Pyryllä on myös ollut mm. tietyn ajanjakson välitunnit sisällä", jossa oppilas on omistajan asemassa (VISK 2004, § 895), vaikka tilanneyhteydestä voikin päätellä, että hänet on määrätty välitunneiksi sisälle.

Seuraavassa aineistoesimerkissä 45 haastavasti käyttäytyvälle lapselle on kirjattu useampia fyysiseen ympäristöön liittyviä tukitoimia.

Aineistoesimerkki 45:

Valtteri istuu luokan perällä. Valtterilla on käytössä sermi. — — — Valtteri tarvitsee mahdollisuuksien mukaan pienempää opetusryhmää: välillä yksin aikuisen kanssa ja välillä pienessä ryhmässä. — — — Jos toiminta tunnilla ei onnistu ohjeiden puitteissa, Valtteri siirretään rehtorin luokkaan/kansliaan jatkamaan.

Aineistoesimerkissä 45 fyysiseen ympäristöön liittyviä tukitoimia ovat istumapaikka luokan perällä, sermi, pienempi opetusryhmä ja "rehtorin luokkaan/kansliaan" siirtäminen. Näistä sermi on erillinen fyysinen esine, jota käytetään tukitoimena luokassa rajaamaan oppilaan tilaa. Muut ratkaisut koskevat oppilaan sijoittamista tai siirtämistä: istumapaikka luokassa näyttäytyy jatkuvana tukitoimena, pienempi opetusryhmä "mahdollisuuksien mukaan" ja siirto rehtorin tilaan "jos toiminta tunnilla ei onnistu ohjeiden puitteissa", samaan tapaan kuin aineistoesimerkissä 44.

Toimijuuden kuvaukset ovat vaihtelevia, ja ensimmäisessä virkkeessä lapsi on subjektina: "Valtteri istuu". Toisessa virkkeessä lapsesta rakennetaan kuvaa omistajana: "Valtterilla on käytössä" (VISK 2004, § 895). Kolmannessa aineistoesimerkissä ilmaistaan pienemmän ryhmän välttämättömyyttä oppilaan tarpeesta käsin: "Valtteri tarvitsee" (VISK 2004, § 1562). Viimeisessä virkkeessä oppilas on objektina: "Valtteri siirretään". Vaikka toimijuuden kuvaukset ovat tässä aineistoesimerkissä vaihtelevia, oppilas asemoituu tukitoimien kohteeksi, sillä hänet sijoitetaan tai siirretään tilassa tiettyyn paikkaan tai tilasta toiseen.

6 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten lasten käyttäytymisen vaikeuksista kirjoitetaan ja miten haastavasti käyttäytyvä lapsi asemoidaan esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Kiinnostuksen kohteena olivat lapsen käyttäytymisen haasteille asiakirjatekstissä rakennetut merkitykset ja käyttäytymisen haasteiden pysyvyys asiakirjoissa. Lisäksi minua kiinnosti se, miten asiakirjoissa vastuutetaan eri tajoja lapsen käyttäytymisen muutoksesta. Seuraavaksi tarkastelen tutkielmastani löytyneiden merkityksenantojen ja subjektipositioiden välisiä suhteita sekä selvitän tutkimukseni tulosten suhteutumista aikaisempiin tutkimuksiin. Lopuksi pohdin tutkielmani merkitystä ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Käyttäytymisen haasteille rakennetut merkitykset

Tämän tutkielman tulosten mukaan lapsen käyttäytymisen haasteita merkityksellistettiin asiakirjoissa kolmella eri tavalla. Merkityksenannot muodostuivat sen mukaan, kuinka aktiivista tai passiivista kuvaa lapsesta luotiin toimijana suhteessa käyttäytymiseensä. Kaikkia eri käyttäytymisen haasteiden merkityksellistämistapoja esiintyi aineistossa tasaisesti, eikä mikään niistä ollut toisia hallitsevampi.

Merkityksenannossa, jossa käyttäytymisen haaste näyttäytyi poisopittavana ilmiönä, lapsi esiintyi aktiivisena toimijana, joka kehitty ja oppi uutta. Myös aikaisemmassa diskurssianalyttisessä tutkimuksessa lapsen yksilöllistä kehitystä on pidetty yhtenä lapsuuteen liittyvistä merkityksenannoista pedagogisissa asiakirjoissa (Alasuutari & Karila 2010). Tyypillisempää kuitenkin on, että lapsi näyttäytyy asiakirjoissa havainnoinnin, arvioinnin ja tulkintojen kohteena, kuin itseään koskevien kuvausten subjektina (Vehkakoski 2007; Lindgren 2012; Schulz 2015; Markström 2014).

Tutkimuksen kaksi muuta lapsen käyttäytymisen haasteiden merkityksellistämisen tapaa eivät tuottaneet lapselle aktiivisen toimijan positiota. Käyttäytymisen haaste lasta hallitsevana ilmiönä -merkityksenannossa

käyttäytymisen haaste sai subjektin piirteitä, jolloin lapsen toimijuus jäi sille alisteiseksi, ja haastavasti käyttäytyvä lapsi asemoitui käyttäytymisen haasteen uhriksi. Tällöin käyttäytymisen haasteesta muotoutui eräänlainen subjekti, joka määrittäi lapsen toimintaa, ja jolle lapsi ei voinut mitään. Näissä ilmauksissa subjektiksi saattoi muodostua myös yksittäinen lapsen ominaisuus, joka peittosi alleen lapsen muut piirteet. Vastaavanlaisesta lapsen kykenemät-tömyydestä kontrolloida itseään kirjoittavat myös Orsati ja Causton-Theoharis (2013), jotka tutkivat opettajien suhtautumista haastavasti käyttäytyviin oppilaisiin: heidän tutkimuksessaan opettajat uskoivat haastavasti käyttäytyvien lasten olevan kykenemättömiä kontrolloimaan käytöstään. Lapsen subjektiuden häivyttämisen asiakirjasta sähkösanomakielen kaltaisissa luetteloissa saattaa Vehkakosken (2007) mukaan johtua myös pienestä kirjoitustilasta asiakirjalomakkeissa tai kiireestä kirjoitustilanteesta.

Käyttäytymisen haaste aikuisen toiminnasta riippuvana ilmiönä -merkityksenannossa lapsi asemoitui aikuisen avun kohteeksi, eikä lapsen kirjoitettu onnistuvan käyttäytymisessään ilman aikuisen tukea ja apua. Sekä tässä merkityksenannossa että Käyttäytymisen haaste lasta hallitsevana ilmiönä -merkityksenannossa tyypillisiä kielellisiä piirteitä olivat negaatiot, joilla kuvattiin, mitä lapsi ei tee tai osaa. Negaatioiden käyttöön liittyy odotuksia siitä, mitä lapsen pitäisi kirjoittajan mielestä tehdä tai osata, ja negaatioiden on katsottu muodostavan lapsesta ongelmallista tai vaillinaista kuvaa (Vehkakoski 2007).

Haastavasti käyttäytyvän lapsen toimijuuteen liittyvät merkityksenannot olivat osittain ristiriitaisia keskenään. Käyttäytymisen haaste poisopittavana ilmiönä -merkityksenannossa lapsen oppiminen ja kehittyminen olivat keskeisessä roolissa, kun taas käyttäytymisen haaste lasta hallitsevana ilmiönä -merkityksenannossa lapsesta luotiin kuvaa voimattomana käyttäytymisen haasteen edessä ja kykenemättömänä muuttamaan käytöstään. Tällaisia toisilleen vastakkaisia merkityksenantoja tuotiin kuitenkin asiakirjoissa esille rinnakkain, jolloin eri merkityksenantoon kuuluvat lauseet yhdistettiin virkkeessä "mutta"-konjunktilla. Tämä saattaa olla asiakirjojen kirjoittajien eräs tapa pehmentää ilmaisuaan, ja tuoda esille monipuolisesti useita eri puolia lapsen käyttäytymisestä.

6.2 Käyttäytymisen haasteiden pysyvyyteen liitetyt merkitykset

Asiakirjatekstien kielenkäytössä oli eroja sen suhteen, kuinka pysyvää kuvaa lapsen käyttäytymisen haasteista tuotettiin. Aineistosta oli tunnistettavissa kolme merkityksenantoa, jossa lapsen käyttäytymisen haasteen pysyvyyttä rakennettiin eri tavoin. Myöskään näistä mikään ei saanut aineistossa muita hallitsevampaa tai vähäisempää asemaa, vaan kaikki kyseessä olevat merkityksenannot esiintyivät aineistossa tasaisesti.

Pysyvyyteen liitetyt merkityksenannot erosivat toisistaan siinä, kuvasivatko ne käyttäytymisen haasteita lapsen pysyvänä ominaisuutena vai vaihtelevana ilmiönä. Merkityksenannoista Käyttäytymisen haaste lapsen suhteellisen pysyvänä ominaisuutena korosti nimensä mukaan haasteiden pysyvyyttä, jota rakennettiin aineistossa esimerkiksi ääri-ilmauksin ja lääketieteellisten diagnoosien avulla, ja lapsi asemoitui tässä merkityksenannossa käyttäytymisen haasteensa vangiksi, joka ei pääse irti pysyväksi todetusta ominaisuudestaan. Lapsia koskevissa asiakirjoissa on aikaisemminkin havaittu ääri-ilmauksia "ei koskaan", "aina" tai "täysin", jotka saattavat muodostaa lapsesta ja tämän haasteista lohdutonta kuvaa (Vehkakoski 2007). Tällaisia käyttäytymisen haasteiden pysyvyyttä korostavia ääri-ilmauksia on havaittu olevan myös haastavasti käyttäytyvien lasten opettajien puhetavoissa, kun he puhuvat lapselle tai lapsesta (Pihlaja 2008). Opettajat saattavat käyttää puhuessaan lapsesta tai lapselle kielteisiä ilmauksia, kuten "vaikea", "häiriintynyt" tai "mahdoton" (Wright 2009; Pihlaja 2008; Orsati & Causton-Theoharis 2013). Tällaisia kielteisiä kuvauksia lapsesta ei kuitenkaan löytynyt tämän tutkimuksen aineistosta, mikä saattaa liittyä siihen, että aineisto koostuu kirjallisista asiakirjoista. Niitä siis lukevat sekä lapsen vanhemmat että muut ammatti-ihmiset, jonka vuoksi asiakirjoissa käytetty kieli saattaa olla harkitumpaa ja mietitympää kuin arkisessa puheessa.

Vaikkei asiakirjoista kielteisiä lasta kuvailevia ilmauksia löytynyt, käyttäytymisen haasteista rakennettiin pysyvää piirrettä lääketieteellisen sanaston avulla, kuten tuomalla esille jonkin lapsen samaa diagnoosi. Diagnoosi liitetään helposti lapsen pysyväksi piirteeksi ja jos käyttäytymisen haasteita selitetään

asiakirjatekstissä lapsen diagnoosilla, myös käyttäytymisen haasteesta muodostuu kuva lapsen pysyvänä ominaisuutena. Lisäksi diagnoosit ja muut ammattilaisten käyttämät termit saattavat olla lapselle ja tämän vanhemmille arkisessa kielenkäytössä vieraita ja luoda lapsen käyttäytymisen haasteista pelottavampaa kuvaa kuin asiakirjan kirjoittanut ammattilainen olisi ehkä tarkoittanut (Vehkakoski 2007).

Käyttäytymisen haaste lapsen suhteellisen pysyvänä ominaisuutena -merkityksenanto on sisällöllisessä ristiriidassa käyttäytymisen haasteiden vaihtelevuutta korostavien merkityksenantojen kanssa, sillä haasteiden pysyvyyttä korostavassa merkityksenannossa käyttäytymisen haaste on hallitsevassa asemassa lapsen elämässä. Sen sijaan käyttäytymisen vaihtelua esille tuovissa merkityksenannoissa luodaan kuvaa käyttäytymisen haasteista ei-hallitsevana osana lapsen elämää, ja käyttäytymisen haaste saatiin rajata hyvinkin tarkasti tiettyyn ajankohtaan, paikkaan tai tilanteeseen.

Lapsen käyttäytymisen haasteiden kuvauksissa käyttäytymisen vaihtelun esille tuomista voidaan pitää suositeltavana, sillä kuvaamalla tarkasti tilanteita, joissa käyttäytymisen haasteita ilmenee, tuotetaan yksityiskohtaisempaa kuvaa käyttäytymisen haasteista ja rajataan niiden laajuutta. Lapsen käyttäytymisen kuvaukset tulisi suhteuttaa oppilasryhmään, luokkatapahtumiin ja käytettyihin opetusmenetelmiin myös siksi, ettei arvio oppilaan tilanteesta jäisi irralliseksi vaan suhteutuisi johonkin (Thuneberg & Vainikainen 2015). Lisäksi tarkat tilannekuvaukset tuovat esille oletuksen siitä, ettei lapsen käyttäytymisen haasteiden syy ole ainoastaan lapsessa, vaan myös ympäristössä. Asiakirjojen kirjoittajien olisikin tärkeää pyrkiä tarkkoihin tilannekuvauksiin ja käyttäytymisen vaihtelun esille tuomiseen, jottei lapsen haasteista tuotettaisi turhaan pysyvää ja lohdutonta kuvaa.

Vaihtelevuutta korostavat merkityksenannot eroavat toisistaan siinä, liittyykö vaihtelu käyttäytymisessä lapsen sisäisiin vai ulkoisiin tekijöihin. Käyttäytymisen haaste lapsen ulkoisten tekijöiden mukaan vaihtelevana ilmiönä -merkityksenannossa lapsi asemoitui kontekstisidonnaisesti käyttäytyväksi, jolloin hänen käyttäytymisensä vaihteli tilanteen mukaan. Sen sijaan Käyttäytymisen haaste lapsen sisäisten tekijöiden mukaan vaihtelevana ilmiönä -merkityksenannossa lapsi asemoitui yksilöksi, joka toimi vaihtelevasti oman

mielenkiintonsa ja tahtonsa mukaan. Orsatin ja Causton- Theohariksen (2013) mukaan opettaja voi pyrkiä tunnistamaan oppilaan yksilöllisyyttä, joka helposti jää käyttäytymisen haasteiden taustalle rakentamalla haastavasti käyttäytyvään oppilaaseen luottamuksellista oppilas–opettajasuhdetta.

6.3 Käyttäytymisen muutoksesta vastuuttaminen

Aineiston asiakirjoihin kirjatusta tavoitteista ja keinoista oli tunnistettavissa kolme merkityksenantoa, joissa lapsen käyttäytymisessä tavoiteltavasta muutoksesta vastuutettiin joko lasta, opettajaa tai fyysistä ympäristöä. Lasta vastuuttavat kirjaustavat sijoittuivat pääosin asiakirjojen tavoitteisiin, kun taas opettajaa ja pedagogiikkaa sekä fyysistä ympäristöä vastuuttavat kirjaustavat esiintyivät enemmän asiakirjoihin kirjatuihin keinoihin ja tukitoimiin. Hallitsevimpana näistä kolmesta merkityksenannosta oli opettajan ja pedagogiikan vastuuttaminen asiakirjojen, kun taas vähiten aineistosta löytyi mainintoja fyysiseen ympäristöön liittyvistä ratkaisuksista.

Kun tavoiteltavasta käyttäytymisen muutoksesta vastuutettiin haastavasti käyttäytyvää lasta, hän näyttäytyi kykenevänä muuttamaan käytöstään ja oppimaan uudenlaisia käyttäytymismalleja. Lapsi asemoituikin silloin harjoittelijaksi. Asiakirjoihin kirjatut tavoitteet tuottivat pitkälti lasta vastuuttavaa merkityksenantoa, mikä toi esille asetettujen tavoitteiden liittyvän lapsen ja hänen käyttäytymisensä muuttumiseen. Jos tavoitteet olisivat liittyneet enemmän opettajan toimintaan, pedagogiikkaan tai fyysiseen ympäristöön, tämä olisi tarkoittanut pyrkimystä muuttaa kouluympäristöä siten, ettei lapsen käyttäytyminen ilmenisi enää niin haasteellisena.

Pedagogisia asiakirjoja tutkineet Isaksson ja kumppanit (2007) tarkastelivat sitä, nähdäänkö lapsen käyttäytymisen haasteet asiakirjoissa koulun ongelmina vai yksilön puutteina, ja ketä muutostoimenpiteet koskivat. Heidän mukaansa suurin osa pedagogisissa asiakirjoissa esille tuoduista haasteista ja niihin kohdistuvista toimenpiteistä liitettiin juuri oppilaaseen, ja vain pienessä osassa asiakirjoista toimenpiteitä kohdistettiin myös ympäristöön. Samansuuntaisista löydöksistä kertoo se, että tässä tutkimuksessa asiakirjoihin kirjatut tavoitteet kohdistuivat valtaosin juuri haastavasti käyttäytyvään lapseen.

Tukitoimien ja keinojen kirjauksissa käyttäytymisessä tapahtuvasta muutoksesta vastuutettiin asiakirjoissa niin opettajaa, pedagogiikkaa kuin fyysistä kouluympäristöä. Opettajaa ja pedagogiikkaa vastuuttavassa merkityksenannossa oppilas asemoitui tukitoimien kohteeksi opettajan ollessa aktiivinen toimija. Fyysistä ympäristöä vastuuttavassa merkityksenannossa lapselle taas tuotettiin siirrettävän kohteen positio. Jonkin verran lapsi sai tässä merkityksenannossa myös omistajan positioita, kun hänellä kuvataan olevan jokin fyysinen esine apuvälineenä. Opettajaa ja pedagogiikkaa sekä fyysistä ympäristöä vastuuttavat merkityksenannot erosivat lasta vastuuttavasta merkityksenannosta, sillä lasta vastuuttavassa merkityksenannossa lapsi sai selkeän toimijuutta korostavan harjoittelijan roolin, kun taas opettajaa ja pedagogiikkaa sekä fyysistä ympäristöä vastuuttavissa merkityksenannoissa lapsen positio jäi pitkälti tukitoimien ja siirtämisen kohteeksi.

Fyysistä ympäristöä vastuuttavassa merkityksenannossa painopiste vaikutti olevan haastavasti käyttäytyvän oppilaan siirtämisessä tilasta ja opetusryhmästä toiseen. Vaikka tätä fyysistä ympäristöä vastuuttavaa merkityksenantoa esiintyi aineistossa kaikkein vähiten, on kuitenkin oppilaan siirtely tilasta toiseen pohtimisen arvoista. Tämän tutkimuksen aineistossa oppilaan siirtämiset toiseen tilaan oli kirjattu asiakirjojen keinoihin tai tukitoimiin ja niillä tavoiteltiin muutosta käyttäytymisessä, mutta on myös osoitettu että opettajat saattavat haluta eroon haastavasti käyttäytyvästä oppilaasta ja poistaa hänet sen takia luokasta esimerkiksi käytävään tai toiseen opetusryhmään (Orsati & Causton-Theoharis 2013). Voidaankin pohtia, kuinka paljon haastavasti käyttäytyvän oppilaan siirtämisten taustalla on oppilaan tarve toiseen tilaan tai opetusympäristöön, ja kuinka paljon siihen vaikuttaa opettajan halu päästä eroon hetkellisesti tai pidempiaikaisesti tästä oppilaasta tai halu rankaista häntä ei-toivotusta käyttäytymisestä.

6.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Perusopetuksen lakimuutoksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) myötä oppilaista kirjoittaminen pedagogisiin asiakirjoihin on lisääntynyt (OAJ 2012), ja erilaisten käyttäytymisen haasteiden on havaittu olevan merkittävässä

roolissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa (Thuneberg & Vainikainen 2015). Lakimuutoksen voimaantulosta on kulunut vasta viisi vuotta, eikä tämän vuoksi tutkimusta asiakirjojen kirjauskäytännöistä ole tehty vielä kovin paljoa.

Tämän tutkielman aihe rajattiin koskemaan nimenomaan haastavasti käyttäytyvästä lapsesta ja hänen käyttäytymisestään kirjoittamista asiakirjoissa. Koenkin tutkielmani tarjoavan uutta tietoa siitä, millaisia merkityksiä haastavasti käyttäytyvälle lapselle ja hänen käyttäytymiselleen pedagogisissa asiakirjoissa tuotetaan. Pedagogia asiakirjoja työssään laativille ja niitä lukeville ammatti-ihmisille sekä asiakirjojen päähenkilöinä olevien lasten huoltajille tämä tutkielma voi valottaa kirjaustavoista uusia puolia esimerkiksi haastavasti käyttäytyvän lapsen asemoitumisesta ja käyttäytymisen haasteiden pysyvyyden rakentumisesta asiakirjojen kielenkäytössä.

Tutkielma herättelee pohtimaan, mistä erot kirjaustavoissa ovat lähtöisin ja onko kirjaustapojen vaihtelussa jotain säännönmukaisuutta. Vastaisuudessa olisikin kiinnostavaa tutkia, miten lapsen käyttäytymisen haasteiden merkityksellistämisen tavat eroavat sen suhteen, millaiset haasteet ovat kyseessä. Tässä tutkielmassa laaditut käyttäytymisen haasteiden lapsiprofiilit muodostettiin ainoastaan tulosluvun lukemisen helpottamiseksi, mutta ne tarjoavat mahdollisuuden myös vertailla sitä, miten merkityksenannot mahdollisesti vaihtelevat lapsiprofiilin mukaan: esimerkiksi vaikuttavatko haastavasti käyttäytyvän lapsen ikä tai mahdollinen vammaisuus kirjaus- ja merkityksellistämistapoihin asiakirjateksteissä? Tällaisessa tutkimuksessa voitaisiin diskurssianalyysin lisäksi hyödyntää myös sisällönanalyysiä, jonka avulla tutkimuksessa päättäisiin pureutumaan tarkemmin kirjaustapojen lisäksi myös sisältöihin, ja vertailla eri analyysimenetelmillä saatuja tuloksia keskenään. Erilaisten merkityksellistämisen- ja kirjaustapojen tarkempi, sisällölliset piirteet huomioiva selvittäminen voisi tuottaa asiakirjojen laatijoille arvokasta tietoa siitä, kirjoitetaanko tietynlaisista lapsista tietyillä tavoilla, ja missä tilanteissa lasten tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus asiakirjateksteissä saattavat mahdollisesti vaarantua.

LÄHTEET

- Allal, L. 2013. Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 20 (1), 20–34.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the picture of the child. *Children & Society* 24 (2), 100–111.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in childhood. *Children & Society* 29 (3), 169–173.
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. 2011. The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (5), 517–535.
- Alasuutari, M., Markström, A-M., Vallberg-Roth A-C. 2014. *Assessment and documentation in Early Childhood Education*. Routledge: New York.
- Alter, P., Walker, J. & Landers, E. 2013. Teachers' perceptions of students' challenging behavior and the impact of teacher demographics. *Education & Treatment of Children* 36 (4), 51–69.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. 2013. Individual educational plans in Swedish schools – forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education* 28 (3), 58–67.
- Arbuckle, C. & Little, E. 2004. Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 4, 59–70.
- Buldu, M. 2010. Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education* 26 (7), 1439–1449.
- Carroll, C. H. 2013. The social, emotional and behavioural difficulties of primary school children with poor attendance records. *Educational Studies* 39 (2), 223–234.
- Chakraborti-Ghosh, S., Mofield, E. & Orellana, K. 2010. Cross-cultural comparisons and implications for students with EBD: A decade of understanding. *International Journal of Special Education* 25 (2), 162–170.

- Chong, S. & Ng, K. 2011. Perception of what works for teachers of students with EBD in mainstream and special schools in hong kong. *Emotional & Behavioural Difficulties* 16 (2), 173–188.
- Conley, L., Marchant, M. & Caldarella, P. 2014. A comparison of teacher perceptions and research-based categories of student behavior difficulties. *Education* 134 (4), 439–451.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years* 34 (2), 175–187.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esser, F. 2015. Fabricating the developing child in institutions of education. A historical approach to documentation. *Children & Society* 29 (3), 174–183.
- Falk, B. & Darling-Hammond, L. 2009. Documentation and democratic education. *Theory into Practice* 49 (1), 72–81.
- Henkilötietolaki 1999. 523/22.4.1999.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. 2007. School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 75–91.
- Jacobs, K. & Struyf, E. 2013. Integrated social and emotional guidance: What do secondary education teachers think? *European Journal of Psychology of Education* 28 (4), 1567–1586.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. *Diskursiivinen maailma*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 25–50.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. *Johdanto*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 17–22.
- Jokinen, A. 2016. *Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 249–265.
- Jones, R. 2003. The construction of emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice* 19 (2), 147–157.

- Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 445–463.
- Kalliala, M. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Pedagogical documentation. *Early Years: An International Journal of Research and Development* 34 (2), 116–118.
- Kauffman, J. & Badar, J. 2013. How we might make special education for students with emotional or behavioral disorders less stigmatizing? *Behavioral Disorders* 39 (1), 16–27.
- Kern, L. 2015. Addressing the needs of students with social, emotional, and behavioral problems: Reflections and visions. *Remedial and Special Education* 36 (1), 24–27.
- Kerola, K. & Sipilä A-K. 2007. Haastava käyttäytyminen – syitä ja muutoksen mahdollisuuksia. Oulu: Tervaväylän koulu.
- Kroeger, J. & Cardy, T. 2006. Documentation: A hard to reach place. *Early Childhood Education Journal* 33 (6), 389–398.
- Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä: Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- Laughlin, L. & Turner, T. 2014. Unvarnished documentation: A dialogue between teacher and parent in understanding a child's "bad" behavior. *New Educator* 10 (1), 77–84.
- Lindgren, A. 2012. Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology. *International Journal of Early Childhood* 44 (3), 327–340.
- Lyons, C. W. & O'Connor, F. 2006. Constructing an integrated model of the nature of challenging behaviour: A starting point for intervention. *Emotional & Behavioural Difficulties* 11 (3), 217–232.
- Markstrom, A. 2015. Children's views of documentation in the relations between home and school. *Children & Society* 29 (3), 231–241.
- Mavropoulou, S. & Padelidi, S. 2002. Teachers' causal attributions for behaviour problems in relations to perceptions of control. *Educational*

- Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology 22 (2), 191–202.
- Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010) Review of the Literature on Individual Education Plans. New Zealand: Ministry of Education.
- OAJ 2012. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n raportti.
- Olson, D. R. 2003. Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Orsati, F. & Causton-Theoharis, J. 2013. Challenging control: Inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education* 17 (5), 507–525.
- Park, N. & Peterson, C. 2008. Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-Based School Counseling. *American School Counselor Association* 12 (2), 85–92.
- Pihlaja, P. 2008. 'Behave yourself!' examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society* 23 (1), 5–15.
- Potter, J. & Wetherell, M. 2001. Unfolding discourse analysis. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates. *Discourse theory and practice. A reader.* London: Sage Publications, 198–209.
- Poulou, M. & Norwich, B. 2000b. Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: Severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education* 15 (2), 171–187.
- Rashid, T., & Ostermann, R. F. O. 2009. Strength-based assessment in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology* 65 (5), 488–498.
- Remes, L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja.* Jyväskylä: Gummerus, 285–374.
- Riney, S. & Bullock, L. 2012. Teachers' perspectives on student problematic behavior and social skills. *Emotional & Behavioural Difficulties* 17 (2), 195–211.

- Rizza, M. & Morrison, W. 2002. Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with Emotional/Behavioral disabilities. *Roeper Review* 25 (2), 73–77.
- Roets, G., Rutten, K., Roose, R., Vandekinderen, C. & Soetaert, R. 2015. Constructing the 'child at risk' in social work reports: A way of seeing is a way of not seeing. *Children & Society* 29 (3), 198–208.
- Rothenberger, A. & Woerner, W. 2004. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): evaluations and applications. *European Child and Adolescent Psychiatry* 13 (Suppl. 2), II1–2.
- Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. 2013. Changing attitudes: Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties* 18 (4), 374–395.
- Schulz, M. 2015. The documentation of children's learning in early childhood education. *Children & Society* 29 (3), 209–218.
- Short, M. & Bullock, L. 2013. Perspectives on select field-based experiences for pre-service teachers of students with emotional and behavioural disorders. *Emotional & Behavioural Difficulties* 18 (4), 396–406.
- Shriner, J. & DeStefano, L. 2003. Participation and accommodation in state assessment: The role of individualized education programs. *Exceptional Children* 69 (2), 147–161.
- Stefan, C., Rebeaga, O. & Cosma, A. 2015. Romanian preschool teachers' understanding of emotional and behavioral difficulties: Implications for designing teacher trainings. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 36 (1), 61–83.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Suoninen, E. 2016. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 229–247.

- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 132-162.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turner, T. & Wilson, D. 2010. Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory Into Practice* 49 (1), 5-13.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.
- Vehkakoski, T. 2007. Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-Bulletin*, 17 (4), 4-9.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & Alho, I. 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Westling, D. L. 2010. Teachers and challenging behavior. Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education* 31 (1), 48-63.
- Whitley, J., Rawana, E., Pye, M. & Brownlee, K. 2010. Are strengths the solution? An exploration of the relationships among teacher-rated strengths, classroom behaviour, and academic achievement of young students. *McGill Journal of Education* 45 (3), 495-510.
- Wood, P., Evans, D. & Spandagou, I. 2014. Attitudes of principals towards students with disruptive behaviour: An Australian perspective. *The Australasian Journal of Special Education* 38 (1), 14-33.
- Wright, A-M. 2009. Every child matters: discourses of challenging behaviour. *Pastoral Care and Education* 27 (4), 279-290.