

# **Lapsen vahvuudet kolmiportaisen tuen asiakirjoissa**

Tiina Korhonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Korhonen, Tiina. 2016. Lapsen vahvuudet kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 59 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia vahvuuksia kasvattajat kirjaavat esiopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoihin. Lisäksi tarkasteltiin, miten kasvattajat kirjaavat vahvuuksia asiakirjoihin. Tutkimusaineisto koostui 30 esiopetusikäisen lapsen kolmiportaisen tuen asiakirjoista. Aineisto analysoitiin sekä sisällönanalyysin että diskurssianalyysin avulla. Lapsen vahvuuksien kuvaukset jaettiin sisällöllisesti kuuteen eri ryhmään: kiinnostuksen kohteet, luontevahvuudet, normien mukainen toiminta, yksilöllinen tapa toimia, oppimistaidot ja tiedot sekä tuen tarpeet. Lisäksi diskurssianalyysia hyödyntäen kuvailtiin sitä kielenkäyttöä, jolla lapsen vahvuuksista kirjoitettiin eri asiakirjoissa.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että lapsen vahvuuksien kuvausten tarkkuus vaihteli paljon. Tarkimmat ja monipuolisimmat kuvaukset liittyivät akateemisten taitojen kuvauksiin, kun taas epätarkimmat ja lyhimmat kuvaukset liittyivät lapsen ekstroverttien luonteenpiirteiden kuvauksiin. Muutosta kuvattiin ainoastaan kuvattaessa lapsen kiinnostusta esiopetusta kohtaan sekä kuvattaessa lapsen vuorovaikutustaitoja ja akateemisia taitoja. Kasvattajat kirjasivat myös lapsen tuen tarpeita vahvuuksien kirjaamiselle varattuun tilaan asiakirjoissa.

Tämän tutkimuksen avulla kasvattajat voivat pohtia omia kirjaamiskäytäntöitään. Erityisen tärkeää on arvioida, miten ja millaisia vahvuuksia asiakirjoihin jatkossa kirjataan ja millaisen roolin lapsen vahvuudet saavat esimerkiksi tuen tarpeisiin verrattuna.

Hakusanat: vahvuus, lapsi, kolmiportainen tuki, dokumentaatio, esiopetus, sisällönanalyysi, diskurssianalyysi

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>LAPSEN VAHVUUDET</b> .....	<b>4</b>
2.1	Vahvuusperustainen kasvatustajattelu.....	4
2.2	Vahvuuksien hyödyntäminen kasvatuksessa .....	4
2.2.1	Vahvuusperustainen tuki, arviointi ja palaute .....	6
2.2.2	Vahvuusperustaisen kasvatustajattelun kritiikki .....	9
<b>3</b>	<b>DOKUMENTOINTI ESIOPETUKSESSA</b> .....	<b>11</b>
3.1	Dokumentoinnin tehtävät.....	11
3.2	Dokumentoinnin haasteet.....	14
3.2.1	Kasvatustajien kokemat haasteet .....	14
3.2.2	Dokumentoinnin haasteet lapsen ja perheen näkökulmasta ...	16
3.3	Lapsen vahvuudet dokumenteissa.....	18
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>20</b>
4.1	Tutkimusaineisto.....	20
4.2	Aineiston analyysi .....	23
4.2.1	Aineiston analyysi sisällönanalyysillä .....	23
4.2.2	Aineiston analyysi diskurssianalyysillä.....	26
4.3	Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	27
<b>5</b>	<b>KASVATTAJIEN KIRJAAMAT KUVAUKSET LAPSEN VAHVUUKSISTA</b> .....	<b>31</b>
5.1	Kiinnostuksen kohteet.....	32
5.2	Luonteenvahvuudet .....	34
5.3	Normien mukainen toiminta.....	35
5.4	Yksilöllinen tapa toimia .....	37

5.5	Oppimistaidot ja tiedot .....	38
5.6	Tuen tarpeet.....	40
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>42</b>
6.1	Tulosten tarkastelu .....	42
6.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet .....	47
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>49</b>

# 1 JOHDANTO

Dokumentointi on tällä hetkellä yksi puhutuimmista aiheista varhaiskasvatuksessa (esim. Kalliala & Pramling Samuelsson 2014) ja sitä toteutetaan enemmän kuin koskaan (Alasuutari & Kelle 2015; Löfgren 2015a; Markström 2015; Schulz 2015). Myös oletukset dokumentoinnin hyödyllisyydestä ovat kasvaneet viime aikoina (esim. Kalliala & Pramling Samuelsson 2014) ja dokumentointi koetaan yhtenä keinona kehittää varhaiskasvatusta (Schulz 2015). Dokumentoinnilla on suuri vaikutus lapsen elämään sekä dokumentointihetkellä että tulevaisuudessa (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Laughlin & Turner 2014). Lisäksi asiakirjoja kirjoitettaessa tehdään merkityksellisiä valintoja siitä, kuinka asioita tallennetaan ja miksi niitä tallennetaan (Lenz Taguchi 2010, 64; Vallberg Roth & Månsson 2011).

Rinaldin (2005, 23) mukaan dokumentoinnin yksi tärkeimmistä tehtävistä on lapsen kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen (ks. myös Einarsdottir 2014). Viime aikoina dokumentoinnissa onkin yhä enemmän kiinnostuttu lasten kokeuksien ja näkökulmien tallentamisesta (esim. Lipponen ym. 2015) ja lapsi nähdään pätevänä ja osallistuvana yksilönä dokumentoinnissa (Alasuutari ym. 2014, 72; Vallberg Roth & Månsson 2011). Alun perin yhtenä dokumentoinnin inspiraation lähteenä pidetään italialaista Reggio Emilia -pedagogiikkaa (Turner & Wilson 2009), jossa lapsi nähdään itsevarmana ja pystyvänä yksilönä (Dodd-Nufrio 2011).

Vaikka lasten osallisuus dokumentoinnissa on lisääntynyt, dokumentit muodostuvat kuitenkin pääosin ammattilaisten tekemistä arvioinneista ja havainnoista (Alasuutari & Kelle 2015). Dokumentit voivat olla joko kirjallisia, auditiivisia, visuaalisia tai digitaalisia tiedostoja (Alasuutari & Kelle 2015; Kroeger & Cardy 2006; Rintakorpi 2016). Dokumenttien tarkoituksena on tehdä arjen toimintoja (Rintakorpi 2015), pedagogisia käytänteitä (Rintakorpi ym. 2014) sekä lapsen oppimista näkyväksi opettajille, oppilaille, vanhemmille ja muille oppimisen ja opettamisen ulkopuolisille tahoille (Falk & Darling-Hammond 2009).

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut kasvattajien toteuttamasta dokumentoinnista esiopetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lapsen vahvuuksia kirjataan esiopetuksen kolmiportaisen tuen dokumentteihin. Dokumentit ovat tehokas tapa tuoda esille lapsen vahvuuksia (Karlsdóttir & Garðarsdóttir 2010; MacDonald 2007). Vahvuusperustainen kasvatusajattelu on saanut viime vuosina paljon huomiota kasvatusalalla samaan aikaan kun ongelmakeskeinen näkemys on jäänyt enemmän taka-alalle (esim. Lappalainen ym. 2009b; Sointu ym. 2014). Vahvuusperustaisen kasvatusajattelun ajankohtaisuudesta kertoo esimerkiksi se, että aihetta sivuavaa kotimaista väitöstutkimusta on valmistumassa kolmelta eri tutkijalta (ks. Positive Education Finland 2015).

Vahvuusperustainen kasvatusajattelu keskittyy niihin ominaisuuksiin, joita hyödyntämällä paras oppiminen mahdollistuu (Uusitalo-Malmivaara 2014a). Vahvuuksien hyödyntämisen on havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi lapsen koulumenestykseen (Wagner & Ruch 2015; Weber ym. 2016; Whitley ym. 2010) ja yleiseen hyvinvointiin (Govindji & Linley 2007; Proctor ym. 2011b; Wood ym. 2011). Lisäksi lapsen vahvuudet ja pystyvyys ovat keskiössä lapsen hyvinvointia korostavassa ajattelutavassa, jonka suuntaan pohjoismaat ovat siirtymässä (Johansson ym. 2008).

Vaikka dokumenteissa tulisikin tuoda esiin sekä vahvuuksia ja heikkouksia (Hollingsworth ym. 2009; Laughlin & Turner 2014), kasvattajat keskittyvät usein dokumentoimaan enemmän lapsen haasteita ja ongelmia (Andreasson & Carlsson 2013; Sointu ym. 2014; Vehkakoski 2007). Nämä lapsen oppimiseen liittyvät haasteet koetaan usein olevan enemmän lapsesta kuin ympäristöstä lähtöisin (Andreasson & Asplund Carlsson 2013,; Isaksson ym. 2007; Vehkakoski 2007). Vahvuuksia ei välttämättä tuoda esiin, vaikka kasvattaja ne tunnistaisikin (McCammon 2012). Tutkijoiden mukaan kaikilta lapsilta kuitenkin löytyy vahvuuksia (Park & Peterson 2008; Walrath ym. 2004; Whitley ym. 2010) ja niiden korostaminen on tärkeää jokaisella lapsella (Uusitalo-Malmivaara 2014a).

Tutkimukseni lähtökohtana on vahvuusperustaisen kasvatustajattelun periaatteet. Tarkastelemalla esiopetuksen kolmiportaisen tuen dokumentteja selvitan, millaisia vahvuuksia asiakirjoista löytyy ja miten vahvuuksia kirjataan asiakirjoihin. Tutkimuskysymyksinäni ovat:

1. Millaisia vahvuuksia esiopetuksen kolmiportaisen tuen dokumentteihin kirjataan?
2. Miten tukea tarvitsevien lasten vahvuuksia kirjataan dokumentteihin?

## **2 LAPSEN VAHVUUDET**

### **2.1 Vahvuusperustainen kasvatusajattelu**

Vahvuuksilla tarkoitetaan henkilön kykyjä tai luonteenpiirteitä, jotka tukevat hänen tavoitettaan saavuttaa arvostettuja päämääriä (Linley & Harrington 2006). Nämä vahvuuksina pidetyt luonteenpiirteet ja kyvyt ovat aina kulttuurisidonnaisia asioita, joita tiettyyn kulttuuriin kuuluvat yksilöt ja yhteiskunta pitävät arvossa (Rawana & Brownlee 2009, Sointu ym. 2014 mukaan). Luonteen vahvuudet tulevat ilmi yksilön ajatuksista, käytöksestä ja tunteista (Weber ym. 2016).

Vahvuuksia korostavaan ajattelutapaan on viitattu aikaisemmissa tutkimuksissa vahvuusperustaisen lähestymistavan (strength-based approach) (esim. Fenton ym. 2015; Park & Peterson 2008; Zwart ym. 2015) tai positiivisen pedagogiikan (positive education) (esim. Kristjánsson 2012; Kumpulainen ym. 2014; Seligman ym. 2009; White 2016) käsitteillä. Tässä tutkielmassa käytän termiä vahvuusperustainen kasvatusajattelu, sillä mielestäni se kuvaa kattavimmin käsitteen sisältöä. Vahvuusperustaisuus-käsitettä käytetään myös kotimaisessa kirjallisuudessa (esim. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016).

Vahvuusperustainen kasvatusajattelu on koulutuksen tarpeisiin vastaava ajattelumalli, jonka juuret ovat positiivisessa psykologiassa (Kristjánsson 2012). Positiivisessa psykologiassa vahvuuksien nähdään olevan tärkeässä roolissa yksilön myönteisen ja terveen kehittymisen kannalta (Park & Peterson 2008). Siinä ajatellaan, että jokaiselta ihmiseltä löytyy vahvuuksia, joita hyödyntämällä hyvinvointia voidaan parantaa (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 13). Käytännössä vahvuuksia korostavat ajattelutavat yhdistävät akateemisten taitojen opettamisen ja hyvinvoinnin (Seligman ym. 2009).

### **2.2 Vahvuuksien hyödyntäminen kasvatuksessa**

Vahvuusperustaisessa kasvatusajattelussa keskitytään niihin ominaisuuksiin ja piirteisiin, joita hyödyntämällä mahdollistetaan paras mahdollinen oppiminen



(Uusitalo-Malmivaara 2014a) ja opiskelun mielekkyys (Kumpulainen ym. 2014). Koulunkäynnin sujuvuus on tärkeää, sillä kouluun liittyvät asiat kuuluvat lapsen elämään lähes päivittäin (Sandberg & Vuorinen 2015). Vahvistamalla yksilön vahvuuksia pystytään lisäämään hänen sitoutuneisuuttaan opiskeluun, kasvatamaan opiskelusta nauttimista (Seligman ym. 2009) sekä tukemaan koulutyytyväisyyttä (Weber & Ruch 2012). Omien vahvuuksien tiedostamisen ja niiden hyväksi käyttämisen on havaittu olevan yhteydessä yksilön hyvinvointiin, hyvään itsetuntoon (Govindji & Linley 2007; Proctor ym. 2011b; Wood ym. 2011), onnellisuuteen (Seligman ym. 2005), koulumenestykseen (Wagner & Ruch 2015; Weber ym. 2016; Whitley ym. 2010) sekä myönteiseen luokkahuonekäyttäytymiseen (Wagner & Ruch 2015; Weber & Ruch 2012). Lapsen vahvuuksina pidetyt taidot tukevat myös lapsen selviytymistä erilaisissa koulutehtävissä (Hangasmaa 2014, 172). Erityisesti ne vahvuudet, jotka tukevat oppimisprosesseja ja yhteistyötaitoja, ovat oppimisen näkökulmasta tärkeitä (Hangasmaa 2014, 89).

Vahvuuksista puhuttaessa ei tarkoiteta sitä, että yksilöllä ei olisi ollenkaan vikoja tai ongelmia (Park & Peterson 2009). Vahvuusperustainen kasvatus pyrkii huomioimaan vahvuuksien rinnalla myös lasten erilaisuuden ja ainutkertaisuuden (Kumpulainen ym. 2014). Jotta yksilöstä saataisiin kattava kokonaiskuva, tarvitaan sekä vahvuuksien että heikkouksien tiedostamista (Bratzeau 2012; Park & Peterson 2008; Rashid & Ostermann 2009; Rothenberger & Woerner 2004; Weber ym. 2016). Kasvattajan tulisi kuitenkin aina nähdä lapsen epätoivotun käyttäytymisen rinnalla myös lapsen vahvuuksia (Weishaar 2010), sillä pelkkiin virheisiin ja puutteisiin keskittyminen ei auta kasvattajaa muodostamaan kokonaiskuvaa lapsesta (Lappalainen ym. 2009a; Vehkakoski 2007).

Tukea tarvitsevilla lapsilla vahvuuksien korostaminen on entistä tärkeämpää, sillä heidän haasteensa ja ongelmansa voivat viedä suurimman osan huomiosta (Uusitalo-Malmivaara 2014a). Huolimatta mahdollisista tuen tarpeista, jokaiselta lapselta löytyy vahvuuksia (Park & Peterson 2008; Walrath ym. 2004; Whitley ym. 2010). Lapsen vahvuudet tulee vain tunnistaa, jonka jälkeen niitä voidaan vahvistaa ja ottaa käyttöön (Hotulainen & Lappalainen 2006; Park & Peterson 2008). Lapsen opittua hyödyntämään omia vahvuuksiaan hänelle voidaan

opettaa myös heikkouksien kehittämistä vahvuuksien avulla (Park & Peterson 2008). Tukea tarvitsevan lapsen on helpompi sietää vaikeuksia ja epäonnistumisia, kun hän tiedostaa omat vahvuutensa (Sandberg & Vuorinen 2015). Kasvattajan tulisikin ohjata lasta toimimaan omien vahvuuksien kautta, sillä silloin epämieluisatkin tehtävät voivat muuttua lasta kiinnostaviksi (Hotulainen 2008). Kun vahvuuksien käyttämistä tuetaan, myös henkilön oma halukkuus vahvuuksien käyttämiseen voi lisääntyä (Van Woerkom ym. 2016). Lisäksi vahvuuksien käyttöä tukemalla henkilön luottamus omiin kykyihinsä voi kasvaa (Proctor ym. 2011a; Van Woerkom ym. 2016). Mitä enemmän lapsella on vahvuuksia, sitä enemmän häneltä löytyy luottoa omiin kykyihinsä (Ruch ym. 2014). Jo lapsen varhaisvuosina luonteen vahvuuksilla on todettu olevan tärkeä rooli oman elämän tyytyväisyyttä ennustettaessa (Ruch ym. 2014).

Lapsen vahvuuksiin keskittymistä puoltaa myös se, että heikkouksiin keskittyminen ei välttämättä tarjoa opettajille riittävästi tietoa siitä, mitä lapsen kanssa tulisi tehdä (Wilder ym. 2006). Heikkouksiin keskittyminen voi olla lapsen kannalta myös turhauttavaa ja saada lapsen jopa luovuttamaan tai muuttamaan välinpitämättömäksi (Park & Peterson 2009). Jos kasvattajalla on liian vähän tietoa lapsen vahvuuksista, mutta paljon tietoa lapsen ongelmista, kasvattaja saattaa juuttua tietynlaiseen kielteiseen näkemykseen lapsesta (Rudolph & Epstein 2000). Toisinaan kasvattajilla saattaa myös olla eriäviä näkemyksiä siitä, onko lapsen jokin ominaisuus vahvuus vai heikkous (Karlsdóttir & Garðarsdóttir 2010). Joskus lapsen vahvuus saattaa jäädä jopa kokonaan tunnistamatta (Hangasmaa 2014, 89). Ilman riittävää teoreettista tietämystä kasvattajan on vaikea tunnistaa ja tukea lapsen vahvuuksia (Hotulainen 2008), jonka vuoksi kasvattajille tulisi kehittää työkaluja sekä vahvuuksien tunnistamiseen että niiden arviointiin (Hangasmaa 2014, 111).

### **2.2.1 Vahvuusperustainen tuki, arviointi ja palaute**

**Tukeminen.** Lapsen tukeminen perustuu usein niihin asioihin, joita lapsi ei osaa (Sheridan & Gutkin 2000). Vahvuuksia huomioiva tukeminen pyrkii tunnistamaan ongelmien perimmäinen syyn ja ratkaisujen löytämiseksi hyödynnetään

lapsen vahvuuksia ja kykyjä (Tate 2010). Tuen järjestäminen lapsen vahvuuksien ympärille olisi Lappalaisen ja muiden (2009a) mukaan tuen järjestämistä parhaimmillaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaankin, että lapsen henkilökohtaiset sekä koko lapsiryhmän vahvuudet tulisi huomioida tuettaessa oppimista, kasvua ja kehittymistä (Opetushallitus 2014a, 44). Tukitoimien järjestäminen vahvuuksien ympärille saattaisi muuttaa tukitoimien painopistettä ennaltaehkäiseviin toimiin, jotka tuottaisivat pedagogista hyvinvointia erityisesti tukea tarvitseville lapsille (Lappalainen ym. 2009a).

Ennen tukitoimien aloittamista on tärkeää kirjata ylös mitä lapsi jo osaa, sillä muuten intervention tehokkuutta on vaikea arvioida (Weishaar 2010). Vahvuuksiin keskittyminen voi auttaa myös kasvattajaa asettamaan sopivampia tavoitteita lapsille (Wilder ym. 2006) sekä muuttamaan vuorovaikutuksen luonnetta positiivisemmaksi (Lappalainen ym. 2009a). Lisäksi keskustelujen ja interventioiden perustaminen lapsen vahvuuksien ympärille voi lisätä yhteisymmärrystä lapsen ja aikuisen välillä sekä lisätä lapsen motivaatiota (Park & Peterson 2009). Kun interventiot ja arvioinnit pohjautuvat lapsen vahvuuksiin, saattaa oppilaiden ja vanhempien osallisuus myös tuen järjestämisessä olla helpompaa (Lappalainen ym. 2009b). Wilder ja muut (2006) ehdottavatkin, että opettajien koulutuksessa tulisi tuoda esiin vahvuusperustaisten interventioiden tärkeys.

Vahvuuksiin keskittyvillä interventioilla voidaan saavuttaa haluttuja tuloksia niin yksilö- kuin ryhmätasollakin (Quinlan ym. 2015). Vahvuuksia hyödyntämällä voidaan ratkaista esimerkiksi oppimiseen liittyviä ongelmia ja oppilaita tulisikin kannustaa näiden vahvuuksien käyttämiseen (Park & Peterson 2008). Yksilötasolla voidaan vähentää ongelmia, jotka liittyvät käyttäytymisen haasteisiin (Farmer ym. 2005; Whitley ym. 2010), masentuneisuuteen (Seligman ym. 2005) ja heikkoon itsearvostukseen (Lappalainen ym. 2009a). Ryhmätasolla vahvuusperustaiset interventiot voivat puolestaan parantaa esimerkiksi ryhmän yhteenkuuluvuutta (Quinlan ym. 2015).

**Arviointi.** Park ja Peterson (2009) ovat sitä mieltä, että opetuksessa huomiota pitäisi kiinnittää enemmän vahvuuksien arviointiin kuin akateemisten taitojen mitaamiseen. Vahvuuksiin perustuvat arvioinnit ovat positiivisesti latautuneita ja ne tarjoavat myönteisemmän pohjan arvioinnin johtopäätöksille (Lappalainen ym. 2009a). Vahvuusperustaisen arvioinnin keskiössä ovat lapsen vahvuudet ja sitä voidaan hyödyntää kaikilla lapsilla iästä ja kehitystasosta riippumatta (Cosden ym. 2006). Arvioinnissa nostetaan esille lapsen kykyjä ja taitoja (Hangasmaa 2014, 172). Vahvuuksiin perustuvat arvioinnit voivat tarjota yllättävääkin tietoa vahvuuksista ja osaamisen osa-alueista myös sellaisilta lapsilta, jotka nähdään muuten poikkeavasti käyttäytyvinä (Lappalainen ym. 2009a). Vahvuusperustaisen arvioinnin avulla voidaan vanhempien sekä opettajien huomio kohdentaa lapsen vahvuuksiin, mikä voi auttaa heitä muuttamaan käsityksiään lapsesta sekä saamaan positiivista kehitystä aikaan lapsessa (Cosden ym. 2006).

Vahvuusperustainen kasvatustajattelu korostaa visuaalisen dokumentoinnin tärkeyttä, jonka avulla lapsi voi toteuttaa itsearviointia (Kumpulainen ym. 2014). Hangasmaan (2014, 172) tutkimuksen mukaan lapset osasivat arvioida omaa oppimistaan ja vahvuuksiaan niin, että lapsi oppi tunnistamaan omien kykyjensä rajat. Vahvuuksiin perustuvan arvioinnin avulla lapsi voi saada totuudenmukaisemman kuvan itsestään (Lappalainen ym. 2009a) ja lapselle voidaan asettaa myönteisiä odotuksia tulevaisuutta varten (Rudolph & Epstein 2000). Vahvuuksiin perustuva arviointi tarjoaa mahdollisuuden myös dokumentoida lapsen vahvuuksia ja kykyjä (Rudolph & Epstein 2000).

Vahvuuksiin perustuvan arvioinnin tarkoituksena ei ole syrjäyttää perinteisiä kasvatuksessa käytettäviä arviointimenetelmiä, joilla tunnistetaan lapsen tuen tarpeita (Cosden ym. 2006). Perinteisissä arvioinneissa saatetaan kuitenkin keskittyä pelkästään lapsen ongelmiin, jolloin lasta ei nähdä kokonaisuutena. Lisäksi perinteisissä arvioinneissa tukea tarvitsevan lapsen kehitystä saatetaan verrata tyypillisesti kehittyvien lasten kehittymiseen ilman, että lapsen yksilöllistä kehitysrhythmiä otettaisiin huomioon. (Vehkakoski 2003.) Vahvuuksiin perustuvalla arvioinnilla pyritään täydentämään näitä perinteisiä vikoihin ja ongelmiin keskittyviä arviointeja (Cosden ym. 2006).

**Palaute.** Vahvuuksien vahvistamiseksi on tärkeää, että lapsen ympärillä olevat aikuiset huomioivat lapsen vahvuudet ja tuovat ne esille (Hotulainen ym. 2014; Sandberg & Vuorinen 2015). Kemppaisen ja muiden (2015) toteuttaman tutkimuskatsauksen mukaan kasvattajat kuitenkin hyödyntävät tämän kaltaista palautetta opetuksessaan vain vähän. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014a, 29) linjataan, että lapsen tulee saada päivittäin palautetta omista vahvuuksistaan. Mikä tahansa palaute ei kuitenkaan ole riittävä, vaan aikuisen on kerrottava oppilaille tarkasti missä hän on onnistunut (Hotulainen ym. 2014). Oikein muotoiltu palaute auttaa lasta kehittämään käsitystään omista vahvuuksistaan (Hotulainen ym. 2014) sekä tukee vahvuuksien käyttämistä (Quinlan ym. 2015).

Opettajan antaman täsmällisen kehuva palautteen on todettu olevan myös yhteydessä esimerkiksi oppilaiden myönteiseen käyttäytymiseen sekä kehittyneisiin oppimisen taitoihin (Chalk & Bizo 2004). Sproulsin ja muiden (2015) tutkimuksen mukaan opettajat käyttivät opetuksessaan positiivista palautetta alle suositusten. Kaikista eniten positiivista palautetta saivat tavallisesti kehittyvät lapset ja vähiten positiivista palautetta saivat ne lapset, joilla on suurin riski emotionaalisiin ja käytöksellisiin haasteisiin (Sprouls ym. 2015). Myös Hotulaisen ja Lappalaisen (2006) tutkimuksen mukaan heikosti menestyvät oppilaat saivat vähemmän vahvuuksia tukevaa palautetta kuin muut oppilaat.

### **2.2.2 Vahvuusperustaisen kasvatustajattelen kritiikki**

Vahvuusperustaisen kasvatustajattelen taustalla oleva positiivinen psykologia on saanut kritiikkiä kahtiajaosta, jonka se on muodostanut elämän myönteisten ja kielteisten puolien välille (esim. Fineman 2006; Lazarus 2003b). Lazaruksen (2003b) mukaan hyvää elämää ei voi saavuttaa torjumalla negatiivisten asioiden olemassa oloa. Lisäksi positiivista psykologiaa kritisoidaan liiallisen myönteisyyden korostamisesta ja negatiivisuuden torjumisesta (Held 2004). Kritiikin mukaan negatiivisuutta ei tulisi täysin torjua, sillä kielteiset asiat kuuluvat normaaliin elämään samalla tavalla kuin myönteisetkin asiat (Burkeman 2012, Ojasen

2014 mukaan). Held (2002) pohtii myös, että kielteisten asioiden patoaminen ja pelkän myönteisyyden korostaminen voi käydä henkisesti raskaaksi.

Positiivisen psykologian tutkimuksia on myös kritisoitu siitä, etteivät ne täytä kaikkia tieteellisen tutkimuksen kriteereitä (Kristjánsson 2012; Suissa 2008). Esimerkiksi Suissa (2008) toteaa, että tutkimukseen liittyvät käsitteet on määritelty toisinaan epämääräisesti, mikä heikentää tutkimusten vakuuttavuutta. Kritiikin mukaan myös aineistonkeruumenetelmät, kuten kysymyslomakkeet, eivät välttämättä aina tarjoa täsmällistä tietoa haluttavasta asiasta (Lazarus 2003a; Matthews & Zeidner 2003). Aineistonkeruutapojen monipuolistaminen tuottaisi Matthews ja Zeidnerin (2003) mielestä kattavampaa tietoa tutkittavasta asiasta. Lazaruksen (2003a) mukaan tutkimusten luotettavuutta lisäisi myös se, että poikittaistutkimusten lisäksi tutkimuksissa käytettäisiin myös pitkittäistutkimuksia, joka mahdollistaisi asioiden syy-seuraussuhteiden tarkastelun.

Myös vahvuusperustaisten kasvatustutkimusten tutkimustulokset ovat toisinaan ristiriitaisia, mikä herättää kriitikkojen mukaan kysymyksiä tulosten luotettavuudesta (Kristjánsson 2012; Miller 2008). Esimerkiksi Sergeantin ja Mongrainin (2011) tutkimus osoitti, ettei positiiviseen psykologiaan pohjautuvasta interventiosta ollut hyötyä kaikille osallistujille ja joillakin osallistujilla siitä oli jopa haittaa. Tutkijoiden mukaan erilaisten interventioiden ja menetelmien tulisikin huomioida paremmin osallistujien yksilölliset erot, sillä kaikki menetelmät eivät sovi kaikille (Sergeant & Mongrain 2011; Shapira & Mongrain 2010). Vahvuusperustaisesta kasvatustutkimuksesta ei ole myöskään toistaiseksi kokonaisen koulun osalta tutkittuja tuloksia, mikä osaltaan heikentää tulosten vakuuttavuutta (Kristjánsson 2012).

Vahvuusperustaisista kasvatustutkimuksista on kuitenkin saatu myös hyviä tuloksia (esim. Seligman ym. 2009; Weber ym. 2016). Kritiikin mukaan vahvuusperustaisten kasvatustutkimusten toimivat tulokset eivät välttämättä kuitenkaan johdu yksinomaan positiivisen psykologian toimivuudesta, sillä vahvuusperustaisen kasvatuksen tekniikoissa hyödynnetään paljon kognitiivista käyttäytymisteoriaa ja mindfulness-ajattelua, joiden tehokkuudesta on myönteisiä tutkimustuloksia (Kristjánsson 2012).

## 3 DOKUMENTOINTI ESIOPETUKSESSA

### 3.1 Dokumentoinnin tehtävät

Lapsia koskeva dokumentointi on lisääntynyt viime vuosikymmeninä (Alasuutari & Kelle 2015; Löfgren 2015a; Markström 2015; Schulz 2015) ja dokumentointia toteutetaan esimerkiksi terveydenhuollossa jo ennen lapsen syntymää (Alasuutari & Kelle 2015). Dokumenttien tarkoituksena on taltioida säännöllisesti lapsen kasvua ja oppimista ammattilaisten tekemien havaintojen ja arviointien pohjalta (Alasuutari & Kelle 2015; Opetushallitus 2014a, 29). Opettajan kirjoittamien tekstien lisäksi dokumentteja voidaan tuottaa esimerkiksi visuaalisessa, auditiivisessä tai digitaalisessa muodossa (Alasuutari & Kelle 2015; Kroeger & Cardy 2006; Rintakorpi 2016), jolloin dokumenttina voi toimia piirustus, äänite tai videotallenne (Kroeger & Cardy 2006). Valinta dokumentoinnin muodosta tehdään sen mukaan, mitä dokumentoinnissa halutaan painottaa (Alasuutari & Kelle 2015; Kroeger & Cardy 2006). Toisinaan myös useiden eri dokumentointimuotojen yhtäaikaista käyttämistä on perusteltua, jos haluttua tietoa on muuten vaikea saada esille (Kroeger & Cardy 2006).

Kasvattajat käyttävät dokumentointia hyväksi pedagogisessa suunnittelussa (Alasuutari ym. 2014, 2; Opetushallitus 2014a, 30) ja pedagogiikan laadun kehittämisessä (Alasuutari & Kelle 2015). Dokumentit auttavat opettajaa suuntaamaan huomiota lapsikeskeiseen pedagogiikkaan (Rintakorpi 2016) sekä siihen, miten ja mitä lapset oppivat ja kuinka muokata opetusta vastaamaan ryhmän tarpeita (Falk & Darling-Hammond 2009; MacDonald 2007). Lisäksi dokumentointi tukee opettajan ammatillisuutta (Falk & Darling-Hammond 2009; Picchio ym. 2012), jonka havaitseminen voi vahvistaa kasvattajan ammatillista itsetvarmuutta (Rintakorpi 2016). Lisäksi opettaja voi käyttää dokumentteja perustellessaan omia kasvatuskäytäntöjään (Picchio ym. 2012).

Dokumentointi luo mahdollisuuden myös reflektointiin (Alvestad & Sheridan 2015; Buldu 2010). Reflektoinnin avulla kasvattaja voi olla paremmin tietoi-

nen omasta opetuksestaan (Buldu 2010) sekä tarkastella, tulkita ja arvioida oppimistapahtumia jälkikäteen (Rintakorpi 2015). Reflektointia voi toteuttaa myös yhdessä muiden kasvattajien kanssa (Karlsdóttir & Garðarsdóttir 2010; Vallberg Roth & Månsson 2011). Kriittinen reflektointi kasvattajien välillä voi johtaa pedagogiseen keskusteluun, jonka avulla toimintaa voidaan kehittää paremmaksi (Rintakorpi 2015). Dokumentoinnin avulla toteutettu opetusikäntöjen reflektointi ja kehittäminen tekee dokumentoinnista pedagogista dokumentointia (Rintakorpi 2016).

Dokumentteja käytetään myös lapsen osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa (Alasuutari ym. 2014, 2). Dokumentointi on lapsikeskeinen työskentelymenetelmä (Rintakorpi 2015), johon lapsi itse voi osallistua vanhempiensa kanssa (Alasuutari 2015). Lapsi voi osallistua dokumentointiin esimerkiksi piirtämällä piirustuksen (Vallberg Roth & Månsson 2011), ottamalla valokuvia (Einarsdottir 2014) tai käymällä keskustelua opettajan kanssa (Vallberg Roth & Månsson 2011). Visuaaliset keinot ovat yleisin keino tuoda esiin lapsen näkökulmia dokumenteissa (Lipponen ym. 2015).

Lapsen innostus, motivaatio ja osallisuus voivat lisääntyä dokumentoinnin avulla, sillä dokumentointi tarjoaa myös lapselle mahdollisuuden reflektointiin (Buldu 2010), jota lapsi voi toteuttaa esimerkiksi opettajan tai vanhemman kanssa (Vallberg Roth & Månsson 2011). Reflektoinnissa lapsi voi käyttää dokumentteja muistamisen apuna, jotta päivän asioita on helpompi palauttaa mieleen (Fleck ym. 2015; Reynolds & Duff 2016). Dokumentoinnin avulla lapselle tarjoutuu mahdollisuus tutkia omaa oppimistaan (Rintakorpi 2016) ja dokumentointia tulisikin hyödyntää niin, että jokainen lapsi voi hänestä kirjoitettujen asiakirjojen avulla havaita omaa kasvua ja kehittymistä (Opetushallitus 2014a, 17).

Dokumenttien avulla voidaan rakentaa kokonaiskuvaa lapsesta ja nähdä sellaisia asioita, joita ei aiemmin ole havaittu (Karlsdóttir & Garðarsdóttir 2010,) tai pystytty näkemään erilaisin testein (Falk & Darling-Hammond 2009; Krechevsky ym. 2010). Dokumentteilla voidaan tehdä näkyväksi lapsen ajattelua (Buldu 2010; Knauf 2015; Rintakorpi 2015) sekä varmistaa, että lapsi tulee kuuluksi (Lindgren 2012) ja ymmärretyksi (Knauf 2015). Dokumentteja käytetään



työvälineenä lapsen arvioinneissa (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Kalliala & Pramling Samuelsson 2014; Knauf 2015) ja tuen tarpeiden määrittelyissä (Falk & Darling-Hammond 2009). Dokumentteja hyödynnetään, kun lapselle tehdään yksilöllisiä suunnitelmia (Alasuutari & Kelle 2015; Picchio ym. 2012) ja niiden avulla pystytään hahmottamaan myös tuen jatkumoa (Picchio ym. 2012).

Dokumentointia hyödynnetään moniammatillisessa yhteistyössä (Alasuutari & Kelle 2015; Opetushallitus 2014a, 46, 49) ja oppilashuoltotoiminnassa (Thunberg & Vainikainen 2015) sekä vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä (Buldu 2010). Dokumentoinnin yhtenä tarkoituksena onkin lujittaa koulun ja kodin suhdetta (Andreasson & Asplund Carlsson 2013) sekä toimia kommunikoinnin välineenä kodin ja koulun välillä (Markström 2015). Dokumentoinnin on havaittu lisäävän vuorovaikutusta sekä koulun ja vanhempien välillä että vanhempien ja lapsen välillä (Buldu 2010). Dokumentoinnin avulla voidaan parantaa myös oppilaiden ja opettajan välistä viestintää (Falk & Darling-Hammond 2009; Rintakorpi 2016). Lisäksi vanhempien osallistuessa dokumentointiin myös opettaja voi oppia jotakin uutta lapsesta (Birbili & Tzioga 2014).

Vanhempien mukaan ottaminen dokumentointiin voi kehittää vanhempien havainnointi- ja kuuntelemistaitoja, joiden avulla he voivat havaita paremmin oman lapsensa kasvua ja kehittymistä sekä lisätä ymmärrystä lapselle asetettavista oppimisen tavoitteista (Birbili & Tzioga 2014). Dokumentoinnin avulla voidaan myös kasvattaa vanhempien tietoisuutta oman lapsensa oppimiskokemuksista sekä auttaa heitä ymmärtämään, kuinka tukea lasta kotona (Buldu 2010; Falk & Darling-Hammond 2009; Laughlin & Turner 2014). Vanhempien ottaminen mukaan dokumentointiin voi paljastaa vanhemmille sellaisia tietoja omasta lapsesta, joita he eivät ole aiemmin tienneet (Birbili & Tzioga 2014). Fleckin ja muiden (2015) mukaan vanhemman ja lapsen välinen keskustelu on monipuolisempaa ja yksityiskohtaisempaa, kun dokumentit ovat tukemassa keskustelua. Dokumentit tarjoavatkin välineen myös vanhemmille reflektoida kotona lapsen kanssa lapsen kokemia asioita (Rintakorpi ym. 2014). Dokumenttien avulla myös muut perheenjäsenet, kuten sisarukset ja isovanhemmat, voivat tulla osallisiksi lapsen oppimiskokemuksista (Reynolds & Duff 2016).

## 3.2 Dokumentoinnin haasteet

### 3.2.1 Kasvattajien kokemat haasteet

Dokumentoinnin koetaan usein vievän liikaa aikaa kasvatustyöltä (Buldu 2010; Knauf 2015; Kalliala & Pramling Samuelsson 2014; Kroeger & Cardy 2006; Löfgren 2016; Rintakorpi 2016), minkä vuoksi kasvattajat eivät halua käyttää aikaa asiakirjojen työstämiseen (Knauf 2015). Kasvattajat kokevat toisinaan epävarmuutta myös siitä, kuinka dokumentointia tulisi toteuttaa (Kroeger & Cardy 2006; Löfgren 2015a; Rintakorpi 2016) ja mitä asioita tulisi dokumentoida (Rintakorpi 2016). Dokumentointikäytäntöihin saattaa myös liittyä väärinymmärryksiä (Basford & Bath 2014) ja kirjaaminen voidaan kokea turhaksi toiminnaksi (Kroeger & Cardy 2006). Kasvattajat saattavat kokea, että dokumentoinnilla ei ole syvällisempää vaikutusta kasvatustyöhön (Rintakorpi 2010), ja esimerkiksi reflektoinnin avulla kasvatuskäytäntöjen muuttaminen on käytännössä haastavaa (Picchio ym. 2012). Dokumentaatiota saatetaankin toteuttaa vain velvollisuudesta (Knauf 2015).

Toisinaan dokumentit koostuvat pelkistä ylös kirjatuista tosiasioista (Rintakorpi ym. 2014), joilla ei ole käytännön merkitystä (Ferraris & Davies 2013, 267). Näitä dokumentteja voidaan kutsua heikoiksi dokumenteiksi (Ferraris & Davies 2013, 267). Kasvattajat saattavat tehdä dokumentteja rutiininomaisesti ja päivittää esimerkiksi yksilöllisiä oppimissuunnitelmia ohimennen ilman suurempaa keskittymistä asiaan (Thuneberg & Vainikainen 2015). Thunebergin ja Vainikaisen (2015) mukaan dokumentteihin ei myöskään välttämättä aina kirjata niitä keinoja, joita lapsen kasvun ja kehittymisen tukemiseksi on käytetty tai sitä, miten tuen tarpeita on selvitetty. Toisinaan heikon dokumentin syy löytyy myös siitä, että kasvattajalla ei yksinkertaisesti ole taitoa hyödyntää dokumentoinnista saatua tietoa (Rintakorpi 2016). Usein heikot dokumentit on toteutettu aikuiskeskisest. Vahvat dokumentit puolestaan korostavat lapsikeskeistä näkökulmaa ja vaikuttavat siihen, miten kasvatusta toteutetaan, suunnitellaan ja arvioidaan. (Rintakorpi 2015.)

Karlsdóttirin ja Garðarsdóttirin (2010) tutkimuksen mukaan monipuolista dokumentointia toteuttaa kasvattaja, jonka kasvatustyyli on lasta kannustava ja tukeva. Dokumentoinnin monipuolistamiseen ja kehittämiseen halutaan käyttää aikaa, jos dokumentointi koetaan hyödylliseksi työkaluksi (Knauf 2015). Suomessa esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014a, 31) ohjeistetaan kasvattajia toteuttamaan monipuolista dokumentointia, mutta dokumenttien kirjaamistapoihin ei kuitenkaan ole tarkkoja ohjeistuksia muuten kuin yksilöllisten oppimissuunnitelmien osalta (Perusopetuslaki 1998/628, 16§; Perusopetuslaki 1998/628, 17§; Opetushallitus 2014a, 46–51).

Kasvattajat kokevat, että heillä ei ole aina tarpeeksi materiaaleja tai välineitä toteuttaa dokumentaatiota haluamallaan tavalla (Buldu 2010; MacDonald 2007; Rintakorpi 2016). Toisinaan myös taloudellisen tuen (Buldu 2010) sekä toisen kasvattajan vertaistuen puuttuminen aiheuttaa esteitä dokumentoinnille (MacDonald 2007). Jotkut kasvattajat kokevat haasteelliseksi dokumentoinnin ja opettamisen yhdistämisen (Buldu 2010; MacDonald 2007; Rintakorpi 2016). Dokumentoinnissa kasvattajan rooli saattaa muuttua hiljaiseksi havainnoitsijaksi (Emilson & Pramling Samuelsson 2014), kun taas joissakin tapauksissa kasvattaja pyrkii hyvinkin aktiivisesti saamaan haluamansa asian esille (Emilson & Pramling Samuelsson 2014). Toisinaan myös lapset saattavat muuttaa käyttäytymistään dokumentointitilanteessa, jos he huomaavat opettajan dokumentoivan heitä (Buldu 2010).

Rintakorven (2010) mukaan kasvatusta kehittävää dokumentointia olisi helpompi toteuttaa, jos kasvattajille tarjottaisiin koulutusta, pedagogista tukea sekä välineitä dokumentointia varten. Buldu (2010) ehdottaakin, että opettajien koulutuksessa pitäisi kiinnittää huomiota dokumentoinnissa tarvittavien taitojen opettamiseen. Dokumentoinnin kehittäminen ei johdu kuitenkaan pelkästään kasvattajista, vaan joihinkin dokumentoinnin kehittämisen osa-alueisiin tarvitaan hallinnollista tukea (MacDonald 2007). Rintakorpi (2016) esittääkin, että suomalaisten kasvattajien kokemat haasteet dokumentaatiota kohtaan johtuvat osittain varhaiskasvatukseen liittyvistä käytänteistä ja linjauksista, joita kehittämällä pedagogista dokumentaatiota voitaisiin parantaa merkittävästi.

Dokumentointi ei ole koskaan neutraalia (Rintakorpi ym. 2014). Dokumentointia voidaan käyttää vallan ja kontrollin välineenä (Kalliala & Pramling Samuelsson 2014; Rintakorpi 2015; Vallberg Roth & Månsson 2011) ja siihen liittyy paljon eettisiä kysymyksiä erityisesti silloin, kun sitä käytetään pienten lasten kanssa (Rintakorpi 2015). Kasvattajan tulisikin tiedostaa, kuinka paljon hänen tuottamansa dokumentit voivat vaikuttaa lapsen elämään sekä kirjaamishetkellä että tulevaisuudessa (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Laughlin & Turner 2014).

Dokumenteilla myös määritellään ja rakennetaan tietynlaista kuvaa lapsuudesta (Alasuutari & Karila 2010; Schulz 2015). Dokumentoinnissa tehdään merkityksellisiä valintoja siitä, kuka kirjaa asioita ylös, kuinka asiat tallennetaan ja miksi juuri kyseinen asia halutaan ottaa esille (Lenz Taguchi 2010; Vallberg Roth & Månsson 2011). Kasvattajilla on erilaisia tapoja kirjata asioita dokumentteihin (Laughlin & Turner 2014) ja valitut aiheet dokumentoidaan aina tietystä näkökulmasta (Rintakorpi ym. 2014). Kasvattajien tulisi keskittyä dokumentoimaan puhtaasti sitä, mitä he näkevät, eikä lisätä dokumentteihin omia tulkintojaan tai johtopäätöksiään näkemästään (Laughlin & Turner 2014). Lisäksi kasvattajan tulisi välttää käyttämästä liikaa vieraita käsitteitä, jotka saattavat hämmentää vanhempia (Hangasmaa 2014, 177; Vehkakoski 2007). Kasvattajien kirjaamistapoja on kuitenkin mahdollista kehittää koulutuksella (Pretti-Frontczak & Bricker 2000; Shriner & DeStefano 2003).

### **3.2.2 Dokumentoinnin haasteet lapsen ja perheen näkökulmasta**

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014a, 29) linjataan, että lapsi osallistuu arviointiin ja dokumentointiin yhdessä opetushenkilöstön ja vanhempien kanssa. Tästä huolimatta kasvattajat eivät aina näe lasta aktiivisena osallistujana dokumentoinnissa, vaan ennemminkin dokumentoinnin kohteena (Alasuutari & Karila 2010; Emilson & Pramling Samuelsson 2014; Knauf 2015; Lindgren 2012; Vehkakoski 2003). Mitä nuorempi lapsi on kyseessä, sitä useammin dokumenteissa lapsen näkökulma on saatettu korvata opettajan omilla nä-

kökulmilla tai lapsen näkemyksessä peilautuu opettajan omat mielipiteet (Thuneberg & Vainikainen 2015). Aikuisen tulkinta sekoittuu helposti lapsen esille tuomiin asioihin, joten lapsen todellista ääntä voi olla vaikea saada esiin (Vehkakoski 2007). Dokumentoinnissa käytettävät lomakkeet eivät aina edes tue lapsen mahdollisuutta osallistua dokumentointiin, vaan niissä luotetaan aikuisten kykyyn tuoda esille lapsen näkökulma (Alasuutari & Karila 2010). Soblen ja Hoguen (2009) mukaan oppilaan osallistuminen dokumentointiin olisi ideaalia, mutta ei aina käytännössä mahdollista. Yksilön omaa kokemusta ja siitä saatavaa tietoa ei kuitenkaan voida korvata millään ulkopuolisella näkemyksellä (Thuneberg & Vainikainen 2015).

Dokumenteissa esitetyt oppimisen ongelmat nähdään usein johtuvan enemmän lapsesta kuin ympäristöstä (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Isaksson ym. 2007; Vehkakoski 2007). Lasta ei välttämättä myöskään nähdä kokonaisuutena, vaan lapsessa nähdään pelkästään jokin yksittäinen ominaisuus (Alvestad & Sheridan 2015; Linnilä 2006, 142; Vehkakoski 2007) tai hänestä luodaan kuva pelkästään puutteiden kautta (Andreasson & Asplund Carlsson 2013). Haasteista huolimatta lasta ei tulisi kuitenkaan nähdä pelkästään korjattavana ongelmana, vaan päteväna tiedon etsijänä (Laughlin & Turner 2014). Joskus dokumentointi saattaa myös keskittyä kuvaamaan lapsen saavutuksia, eikä niinkään sitä, millainen lapsi (Emilson & Pramling Samuelsson 2014) tai hänen oppimisprosessinsa on (Alvestad & Sheridan 2015). Toisinaan dokumentit saattavat kohdistaa huomionsa pelkästään oppimiseen, kun taas lapsen yleinen hyvinvointi ja huolenpito jäävät huomiotta (Löfdahl & Pérez Prieto 2009; Löfgren 2016).

Opettajat saattavat toteuttaa dokumentaatiota joskus vanhempien tietämättä (Isaksson ym. 2007), vaikka huoltajien osallisuutta korostetaan sekä esiopetuksen (Opetushallitus 2014a, 14, 29) että perusopetuksen (Opetushallitus 2014b, 35–36) opetussuunnitelmissa. Dokumentoinnissa tulisi huomioida vanhempien osallisuus, sillä muuten vanhempien ja opettajien näkemys lapsesta voi olla niin erilainen, että lapsen etu vaarantuu (Thuneberg & Vainikainen 2015).

Linnilän (2006, 259) mukaan esimerkiksi suunnitelmien teossa vanhempien kasvatusasiantuntijuutta ei voi korvata ammattilaisten näkökulmilla.

Yksi syy vanhempien vähäiselle osallisuudelle saattaa olla se, että opettajat saattavat kokea, etteivät vanhemmat olisi kiinnostuneita dokumentoinnista (Buldu 2010; Löfgren 2015b). Vanhempien mukaan ottaminen saatetaan kokea myös haasteelliseksi, jos he eivät saavu paikalle opettajan kutsuista huolimatta (MacDonald 2007). Kasvattajien on havaittu kokevan, että he eivät näe vanhempia tarpeeksi (Buldu 2010), jos esimerkiksi lasta päiväkodista tai koulusta haettaessa vanhemmilla ei ole tarpeeksi aikaa tai lapsen hakee joku muu aikuinen (MacDonald 2007). Dokumentoinnissa vanhemmille saatetaan jättää pelkästään avustajan rooli samalla kun ammattilaisten roolia asiantuntijoina korostetaan (Linnilä 2006, 163; Löfgren 2015b).

### **3.3 Lapsen vahvuudet dokumenteissa**

Dokumentit ovat tehokas tapa tuoda esille lapsen vahvuuksia (Karlsdóttir & Garðarsdóttir 2010; MacDonald 2007). Dokumenttien avulla lapsi voi itse opetella tunnistamaan omia vahvuuksiaan (Falk & Darling-Hammond 2009; Kumpulainen ym. 2014) sekä kehittämään myönteistä kuvaa itsestään (Reynolds & Duff 2016). McCammonin (2012) mukaan suunnitelmissa ei kuitenkaan aina tule esiin lapsen vahvuudet, vaikka vahvuudet olisivatkin tiedossa. Suunnitelmiin ja asiakirjoihin tulisikin Malmivaara-Uusitalon (2014a) mukaan aina kirjata lapsen vahvuuksista sekä niiden opettamisesta.

Dokumenteissa pitäisi tuoda sopivassa suhteessa esiin vahvuuksia ja heikkouksia (Hollingsworth ym. 2009; Laughlin & Turner 2014). Kasvattajat jättävät kuitenkin toisinaan lapsen vahvuudet kirjaamatta ja keskittyvät dokumentoimaan pääasiassa lapsen ongelmia (Andreasson & Carlsson 2013; Sointu ym. 2014; Vehkakoski 2007). Dokumenteista ei myöskään tule aina ilmi, millaisia interventioita tai tukea lapselle voitaisiin tarjota hänen ongelmiinsa (Andreasson & Asplund Carlsson 2013). Vehkakosken (2007) mukaan pahimmassa tapauksessa lap-

sen vaikeuksia korostetaan erilaisilla vahvistussanoilla, kuten "ei koskaan", jolloin lapsesta maalataan entistäkin synkempää kuvaa. Jos lapsi lukee tai kuulee dokumenteissa toistuvasti esiintyvistä haasteista ja ongelmista, ne voivat alkaa vaikuttamaan lapsen identiteettiin (Andreasson & Asplund Carlsson 2013). Kasvattaja voi pohtia, millaisia sanoja hän tavallisesti käyttää lapsesta ja pyrkiä tietoisesti vaihtamaan kielteiset termit myönteisimmiksi (Weishaar 2010).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostui 30 lapsen esiopetuksen kolmiportaisen tuen dokumenteista, jotka kerättiin esiopetusvuonna 2015-2016. Lapsista 24 sai tehostettua tukea ja 6 erityistä tukea. Aineisto oli osa laajempaa tutkimusta, jonka oli kerännyt tohtorikoulutettava Noora Heiskanen väitöstutkimustaan varten. Tutkimuksessa oli mukana 18 esiopetusyksikköä ja 21 esiopetusryhmää neljästä kunnasta, jotka sijaitsivat kolmessa eri maakunnassa. Tutkimukseen osallistuneet yksiköt oli valittu satunnaisesti eri puolilta kuntia. Kriteerinä yksikön valinnalle oli kuitenkin se, että yksikkö toteutti inklusiivista varhaiskasvatusta eli aineistossa ei ole mukana erityisryhmissä olevien lasten asiakirjoja.

Tässä tutkimuksessa rajasin aineiston koskemaan vain tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia, sillä olen erityisesti kiinnostunut tutkimaan, miten tukea tarvitsevien lasten vahvuuksia on kirjattu asiakirjoihin. Tarkoituksena oli saada tutkimukseen mukaan jokaiselta tehostettua tukea saavalta lapselta sekä pedagogiikkaa suunnitteleva että sitä arvioiva dokumentti. Koska tutkimukseen osallistuneiden kuntien dokumentaatiokäytännöt vaihtelivat, tutkimuksessa hyödynnettiin eri kunnista tulevilta lapsilta erilaisia dokumentteja.

Kahden kunnan tehostetun tuen lapsilta olen valinnut aineistoon tehostetun tuen oppimissuunnitelman, joka tehdään näissä kunnissa pedagogiikan suunnittelua varten sekä pedagogisen arvion, jolla arvioidaan annettua tukea. Kahden muun kunnan lapsilta valitsin pedagogisen arvion lisäksi esiopetuksen oppimissuunnitelman, koska näissä kunnissa esiopetuksen oppimissuunnitelma toimi pedagogiikan suunnittelun välineenä, eikä tehostetun tuen lapsille ole tehty erillistä tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa. Kahdelta tehostettua tukea saavalta lapselta puuttui aineistosta pedagoginen arvio ja yhdeltä lapselta puolestaan puuttui tehostetun tuen oppimissuunnitelma. Heiltä mukaan otettiin vain siis saatavilla olevat kolmiportaisen tuen asiakirjat.



Erityistä tukea tarvitsevien lasten osalta aineistossa on mukana kahdesta eri kunnasta henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat eli HOJKS:t. Yhdeltä erityistä tukea tarvitsevalta lapselta on HOJKS:n lisäksi myös pedagoginen selvitys. Lisäksi aineistossa on yhdestä kunnasta lapsi, jolle päätettiin antaa erityistä tukea aineiston keräämisen aikana. Tältä lapselta on aineistossa mukana tehostetun tuen oppimissuunnitelma, pedagoginen arvio sekä pedagoginen selvitys. Lain mukaan lapselle voidaan antaa erityistä tukea ilman tehostetun tuen antamista ja pedagogisen selvityksen tekemistä, jos lapsen erityisen tuen tarve on ilmeinen (Perusopetuslaki 1998/628, 17§). Tämä saattaa selittää sen, miksi aineistossa on vain muutamalla lapsella pedagoginen selvitys.

Eri kuntien erilaisissa dokumenteissa lapsen vahvuuksia kysyttiin eri tavoin (ks. taulukko 1). Joissakin dokumenteissa lapsen vahvuuksille oli varattu kokonaan oma tilansa, kun taas toisissa dokumenteissa lapsen vahvuuksista kysyttiin toisen asian lomassa. Kaikissa dokumenteissa ei oltu erikseen varattu tilaa lapsen vahvuuksien kirjaamiselle. Tässä tutkimuksessa valitsin käsiteltäväksi ne dokumenttien osiot, joissa jollakin tapaa kysyttiin lapsen vahvuuksista. Tutkimuksessa on jätetty ulkopuolelle sellaiset vahvuuksien kuvaukset, jotka ilmenevät jossain muussa asiakirjan osiossa kuin missä niitä varsinaisesti kysyttiin. Rajasin aineistostani myös pois muiden kuin ammattikasvattajien (esim. vanhempien) kirjaamat vahvuuskuvaukset, sillä kiinnostukseni kohdistuu nimenomaan esiopetushenkilöstön kirjauksiin lapsen vahvuuksista.

	<b>Tehostetun tuen suunnittelu</b>	<b>Tehostetun tuen arviointi</b>	<b>Erityisen tuen suunnittelu</b>	<b>Erityisen tuen arviointi</b>
<b>Kunta 1</b> <i>8 lasta</i>	Tehostetun tuen oppimissuunnitelma (Ei vahvuusosiota) 1 puuttuva asiakirja	Pedagoginen arvio ("Lapsen vahvuudet, tuen tarve, työskentelytaidot, sosiaaliset taidot, oppimisvalmiudet, oppimissisällöt, ilmapiiri- ja oppimisympäristötekijät, muuta") 1 puuttuva asiakirja	-	Pedagoginen selvitys (Kysytään vain vanhempien näkemystä lapsen onnistumisista ja vahvuuksista)
Dokumenttien määrä	7	7	0	1
<b>Kunta 2</b> <i>2 lasta</i>	Tehostetun tuen oppimissuunnitelma (Ei vahvuusosiota)	Pedagoginen arvio ("Henkilökohtaiset vahvuudet")	-	-
Dokumenttien määrä	2	2	0	0
<b>Kunta 3</b> <i>5 lasta</i>	Esiopetuksen oppimissuunnitelma ("Vahvuudet")	Pedagoginen arvio ("Lapsen vahvuudet")	Hojks ("Henkilökohtaiset vahvuudet")	-
Dokumenttien määrä	4	4	1	0
<b>Kunta 4</b> <i>15 lasta</i>	Esiopetuksen oppimissuunnitelma ("Lapsen vahvuudet ja tapa toimia")	Pedagoginen arvio ("Lapsen vahvuudet ja tapa toimia" + 1 erilainen, jossa vahvuuksia ei kysytä) 1 puuttuva asiakirja	Hojks ("Lapsen vahvuudet ja tapa toimia")	Pedagoginen selvitys (Ei vahvuusosiota)
Dokumenttien määrä	12	11	3	1

Taulukko 1. Asiakirjojen määrä ja vahvuusosiot eri kunnissa

## 4.2 Aineiston analyysi

Tässä luvussa kuvataan, kuinka aineiston analyysi eteni. Analyysin apuna käytettiin sekä sisällönanalyysiä että diskurssianalyysiä. Aluksi esittelen sisällönanalyysillä toteutetun analyysin vaiheet (tutkimuskysymys 1), jonka jälkeen siirryn kuvaamaan, kuinka diskurssianalyysiä hyödynnettiin tässä tutkimuksessa (tutkimuskysymys 2).

### 4.2.1 Aineiston analyysi sisällönanalyysillä

Tässä tutkimuksessa käytetty dokumenttiaineisto analysoitiin pääasiassa sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen yksi perusmenetelmistä (Hsieh & Shannon 2005), joka Tuomen ja Sarajärven (2009, 84) mukaan soveltuu dokumenttien analysoimiseen. Sisällönanalyysillä pyritään muodostamaan tiivistetty ja yleinen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin aluksi aineisto pilkotaan, jonka jälkeen se käsitteellistetään ja lopuksi kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–108.)

Koska tarkoituksena oli, että analyysi tapahtuu aineiston ehdoilla, valitsin analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tarkoituksena on luoda tutkimusaineistosta teorettinen kokonaisuus, jonka muodostamiseen ei vaikuta aikaisemmat tiedot tai teoriat (Eskola & Suoranta 1998, 15). Analyysin toteuttamisessa pyritään siis sulkemaan ulkopuolelle aikaisemman tiedon merkitys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95).

Saatuani aineiston lähdin lukemaan dokumentteja läpi, jotta saisin kokonaiskuvan aineistosta (esim. Patton 2002, 440; Puusa 2011). Samalla määritin myös analyysissä käytettäväksi analyysiyksiköksi lapsen vahvuudet -ajatuskokonaisuuden. Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan analyysiyksikkö voi olla joko sana, lause tai ajatuskokonaisuus ja sen valintaan vaikuttaa muun muassa tutkimustehtävä sekä käytettävä aineisto. Etsin jokaisen lapsen dokumenteista sen osion, jossa pyydetään kuvaamaan lapsen vahvuuksia (esim. ”henkilökoh-

taiset vahvuudet”, ”lapsen vahvuudet”) ja kirjasin asiat ylös alkuperäisilmauksina (esim. ”*Toimii aikuisen ohjeiden mukaan eikä uhmaa*”). Toisinaan lapsen vahvuus ilmaistiin yhdellä sanalla ja toisinaan taas useammalla virkkeellä.

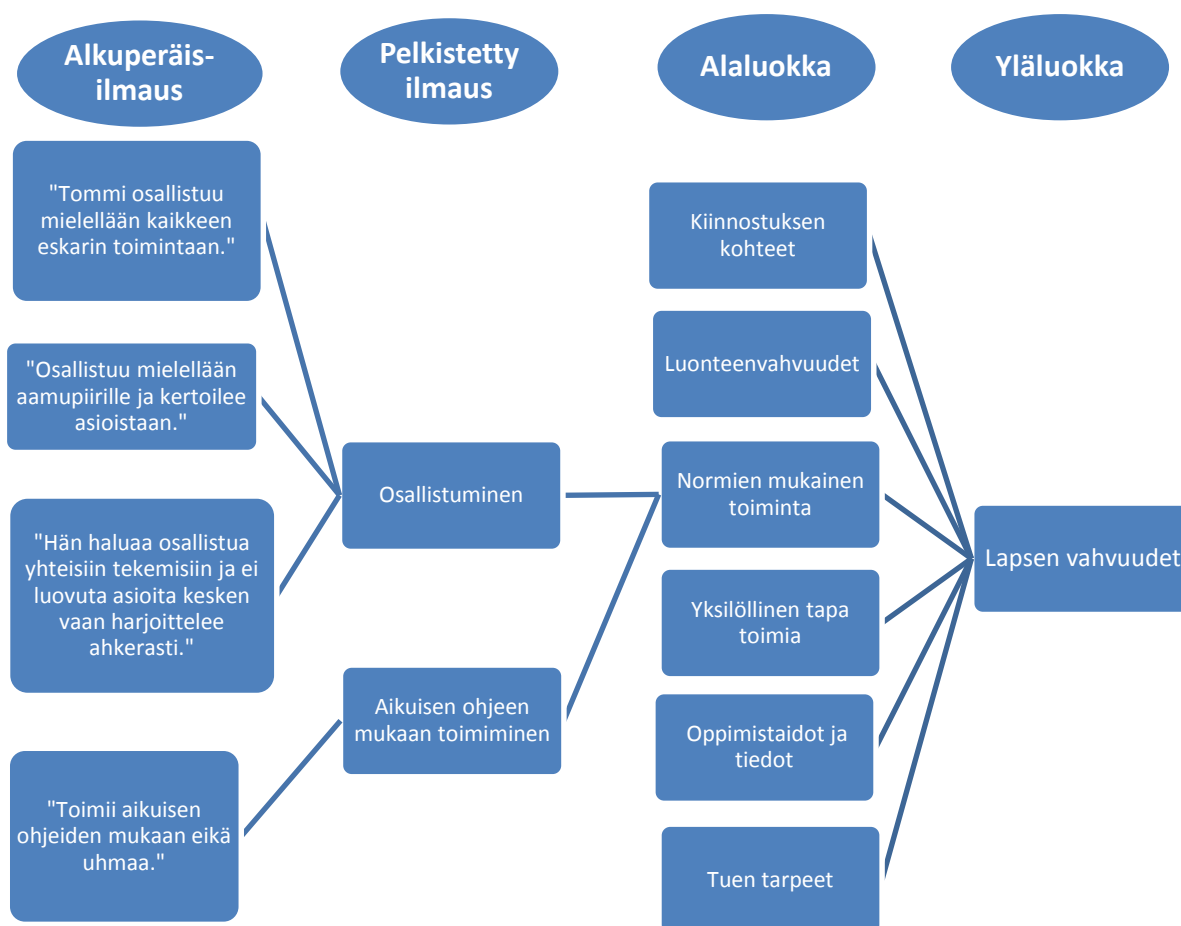
Alkuperäisilmaisuja oli yhteensä 11 sivua, fontilla Times New Roman, kirjainkoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Alkuperäisilmausujen etsimisen jälkeen lähdin pelkistämään niitä yksinkertaisempaan muotoon eli redusoimaan aineistoa. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli keskittyä lasten vahvuuksiin, rajasin pelkistämisen jälkeen tutkimuksen ulkopuolelle alkuperäisilmaukset, joissa ei tuotu esiin lapsen vahvuuksia. Tällaisia olivat esimerkiksi ilmaisut, jotka keskittyivät lapsen tuen tarpeiden kuvaamiseen. Rajaamisen jälkeen etsin jäljelle jääneistä alkuperäisilmauksista samansisältöisiä lapsen vahvuuskuvauksia, joista muodostin pelkistetyt ilmaisut (ks. kuvio 1). Esimerkiksi *osallistumisen* pelkistetty ilmaus piti sisällään kaikki sellaiset alkuperäisilmaukset, joissa mainittiin lapsen vahvuudeksi osallistuminen eri tavoin kuvattuina. Pelkistämisen tarkoituksena on saada aineisto tiivistetympään muotoon yhdistämällä alkuperäisilmausujen yhteiset piirteet (Alasuutari 2011, 32; Puusa 2011).

Pelkistämisen jälkeen klusteroin eli ryhmittelin ja yhdistin samansisältöiset pelkistetyt vahvuusilmaisut viiteen sisällöllisesti erilaiseen alaluokkaan (esim. Krippendorff 2013, 205). Esimerkiksi *osallistuminen* ja *aikuisen ohjeen mukaan toimiminen* sisälsivät vahvuuskuvauksia, jotka liittyivät normien mukaiseen toimintaan. Samanlaisen sisällön vuoksi yhdistin nämä pelkistetyt ilmaisut yhdeksi alaluokaksi. Jokainen alaluokka muodosti siis omanlaisen kokonaisuuden vahvuusilmauksista. Tämän jälkeen nimesin alaluokat niin, että nimet kuvasivat alaluokkien sisältöä (esim. Puusa 2011). Nimesin muodostamani alaluokat seuraavanlaisesti: *kiinnostuksen kohteet, luontevahvuudet, normien mukainen toiminta, yksilöllinen tapa toimia sekä oppimistaidot ja tiedot*.

Alaluokkien muodostamisen jälkeen päädyin kuitenkin ottamaan mukaan myös sellaiset ilmaisut, joissa kuvattiin lapsen haasteita ja tuen tarpeita. Tähän ratkaisuun päädyin siitä syystä, että kyseiset kirjaukset olivat kuitenkin niitä asioita, joita kasvattajat olivat halunneet kirjata ylös lapsen vahvuuksia kysyttäessä.

Ne olivat siten luonnollinen osa tätä aineistoa. Koska haasteiden ja tuen tarpeiden kuvaukset eivät soveltuneet sisältönsä puolesta jo muodostettuihin alaluokkiin, päädyin nimeämään ne *tuen tarpeet* -alaluokaksi. Loppujen lopuksi muodostin siis kuusi sisällöllisesti erilaista alaluokkaa.

Alaluokkien tarkoituksena on tiivistää aineistoa ja luoda yleisempiä käsitteitä yksittäisimmistä tekijöistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Yläluokan tarkoituksena puolestaan on Tuomen ja Sarajärven (2009, 110-112) mukaan yhdistää alaluokat ja muodostaa aineistosta käsitejärjestelmä, jonka avulla saadaan vastaus tutkimustehtävään. Tässä tutkimuksessa lapsen vahvuuksia kuvaavia alaluokkia yhdistäväksi käsitteeksi muodostui *lapsen vahvuudet* -yläluokka. Lapsen vahvuudet -yläluokan avulla pyrin löytämään vastauksen tutkimustehtävääni.



Kuvio 1. Esimerkki analyysin etenemisestä

#### 4.2.2 Aineiston analyysi diskurssianalyysilla

Luokittelun valmistuttua päädyin hyödyntämään aineiston analysoinnissa myös diskurssianalyysiä. Useampaa menetelmää yhdistämällä pyrin löytämään kattavamman tavan analysoida omaa aineistoani (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 124; O'Reilly ym. 2013, 221). Tuomen ja Sarajärven mukaan (2009, 104) sisälönanalyysi ja diskurssianalyysi sopivat yhteen, sillä molemmissa tarkastelun kohteena ovat puhutussa ja kirjoitetussa kielessä tuotetut merkitykset. Diskurssianalyysi pyrkii analysoimaan *miten* merkityksiä tuotetaan, kun taas sisälönanalyysi pyrkii etsimään *mitä* tekstin sisällöt ovat (Jokinen & Juhila 1999; Tuomi & Sarajärvi 2009, 104).

Diskurssianalyysin tehtävänä on tutkia kielenkäyttöä (Hirsjärvi ym. 2009, 225), jonka avulla sosiaalista toimintaa ja todellisuutta rakennetaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 119-120). Diskurssianalyysiin on olemassa monia erilaisia lähestymistapoja (Pynnönen 2013, 25; Siltaoja & Vehkaperä 2011). Yksi tapa jaotella diskurssianalyysiä on jakaa se tavoitteiden, tutkimusotteen, lähtöoletusten ja tutkijan oman positioitumisen perusteella joko tekstuaaliseen, tulkitsevaan tai kriittiseen diskurssianalyysiin (Pynnönen 2013, 25). Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoidaan tekstuaalisen diskurssianalyysin avulla. Faircloughin (2003, 15) mukaan tekstuaalinen analyysi soveltuu parhaiten käytettäväksi juuri muiden analyysimenetelmien rinnalla.

Tekstuaalisessa analyysissä keskitytään usein yksittäisiin teksteihin (Phillips & Hardy 2002, 22). Analyysissä ollaan kiinnostuneita sekä tekstien merkityksestä että muodosta (Fairclough 1997, 79). Tutkijan tehtävänä on Pynnösen (2013, 32) mukaan havainnoida ja tehdä huomioita aineiston sisällöstä, rakenteesta, järjestyksestä sekä kielellisistä tekijöistä, kuten sanoista, ilmauksista ja virkkeistä. Luonteeltaan analyysi on kuvailevaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 56). Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysillä pyritään kuvailemaan sitä kielenkäyttöä, jolla lapsen vahvuuksista kirjoitetaan kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Huomiota kiinnitetään sekä kirjauksien sisältöön että yksityiskohtaisempiin kielellisiin tekijöihin, kuten sanavalintoihin. Tarkoituksena on myös vertailla eri vahvuuskirjauksien kielenkäyttöä (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 127) sekä

löytää yhtäläisyyksiä ja eroja näistä kirjauksista (esim. Hirsjärvi ym. 2009, 225; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 127). Aineiston analysoinnissa pyrin asemoimaan itseni tutkijana analyytikon positioon. Tällä tarkoitetaan sitä, että analysoin kielellistä toimintaa pyrkien pitämään oman osallisuuteni suhteessa aineistoon mahdollisimman pienenä ja neutraalina (esim. Juhila 2016).

Pynnönen (2013, 26) viittaa muihin tutkijoihin toteamalla, että tekstuaalisessa analyysissä ei olla kiinnostuneita tekstin tai puheen tuottajien tarkoituksesta tai positioista. Tekstuaalisessa analyysissä ei myöskään ole tarkoituksena tutkia valtasuhteita (Phillips & Hardy 2002, 22). Tässäkään tutkimuksessa ei pyritä tutkimaan kasvattajien tai lasten positioita tai valtasuhteita, vaan tarkoituksena on kuvailla kasvattajien tuottamia kirjauksia sisällön näkökulmasta.

### 4.3 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen. Tässä tutkimuksessa tutkimusluvista on huolehtinut aineiston kerännyt Noora Heiskanen. Tutkimusluvut on kysytty kirjallisesti kyseisten kuntien omien tutkimuslupakäytänteiden mukaisesti. Käytännössä nämä tahot olivat esimerkiksi varhaiskasvatuksen hallinnon työntekijöitä tai koulujen rehtoreita. Luvat on kysytty myös suullisesti päiväkotien johtajilta. Lisäksi luvat on kysytty kirjallisesti molemmilta lapsen huoltajilta. Tutkimukseen osallistuminen on ollut osapuolille vapaaehtoista ja siitä olisi ollut mahdollisuus kieltäytyä niin halutessaan (esim. Hirsjärvi ym. 2009, 25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Lapsilta ei tutkimuslupia erikseen kysytty.

Tutkimuslupien kysyminen lapsilta on ongelmallista. Vaikka huoltajilla on lapsenhuoltolain mukaan oikeus päättää lapsen asioista (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 1983/361, 4 §), on lapselta kysymättä jättäminen kuitenkin eettisen pohdinnan paikka. Sekä perustuslain (Suomen perustuslaki 1999/731, 6§) että YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, art. 12) mukaan lapsen näkemykset tulisi huomioida iän ja kehitystason mukaisesti. Tässä tutkimuksessa huomion kohteena ei kuitenkaan varsinaisesti

olleet lapset, vaan kasvattajien kirjaukset lapsista. Lapset eivät myöskään missään vaiheessa tulleet tietoiseksi, että heidän asiakirjojaan tutkitaan. Nämä syyt huomioon ottaen oli perusteltua olla kysymättä lupia lapsilta henkilökohtaisesti.

Pattonin (2002, 294) mukaan yksityisiä dokumentteja voi käyttää tutkimuksessa hyväkseen, kunhan huolehtii tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden suojaamisesta. Tutkittaessa lasten henkilökohtaisia asiakirjoja, eettisyydestä tulee kuitenkin huolehtia erityisen tarkasti (esim. O'Reilly ym. 2013, 27). Vaikka en osallistunut aineiston keräämiseen, osallistuin kuitenkin joidenkin dokumenttien anonymisoimiseen. Tämän vuoksi olen kirjallisella sopimuksella sitoutunut pitämään vaitiolovelvollisuuden aineistoa koskevista asioista sekä pyrkinyt tietoisesti suojaamaan henkilötietolain (523/1999) vaatimusten mukaisesti kaikkia tutkimukseen osallistuneita. Tuloksia raportoidessani olen käyttänyt ainoastaan peitenimiä, jotta lapsia ei pystytä tunnistamaan kuvauksista. Tutkimuksestani ei myöskään voida tunnistaa lasten esiopetusyksiköitä tai paikkakuntia, mikä samalla suojaa myös esiopetushenkilöstön sekä vanhempien yksityisyyden. Tällä tavoin olen huolehtinut omalta osaltani siitä, että eettiset periaatteet toteutuvat aineiston käsittelyn osalta (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 133; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Tässä tutkimuksessa aineisto perustui ainoastaan esiopetushenkilöstön tuottamiin kirjallisiin dokumentteihin. Tällaista aineistoa voidaan pitää ns. luonnollisena aineistona, sillä tutkija ei ole ollut vaikuttamassa aineiston tuottamiseen (Alasuutari 2011, 121; Juhila & Suoninen 2016), mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuutta lisää myös se, että aineisto on kerätty vuosina 2015-2016, eli dokumentit ovat tätä tutkimusta tehdessä tuoreita. Koska aineisto koostuu 21 eri ryhmän kasvattajien kirjauksista, voidaan ajatella, että aineisto antaa monipuolisen ja vertailukelpoisen kuvan tämänhetkisistä kirjaamiskäytännöistä.

Tuoreen ja kattavan aineiston ansiosta tutkimuksen tulokset ovat mahdollisesti osittain siirrettävissä myös tämän päivän päiväkotij- ja kouluympäristöihin, sillä dokumentit ovat hyvin samankaltaisia myös päiväkodeissa ja kouluissa. Tulosten sovellettavuutta eri konteksteihin lisää Pietikäisen ja Mäntysen (2009,



131) mukaan myös se, että useamman analyysimenetelmän yhdistäminen mahdollisti tutkittavan ilmiön tarkastelun useammasta eri näkökulmasta, jolloin saatiin syvällisempi tuntemus ilmiöstä.

Tämän aineiston etuna voidaan pitää myös sitä, että alkuperäiseen aineistoon voi palata kerta toisensa jälkeen. Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 124) mukaan on tärkeää, että alkuperäiseen aineistoon pystyy palaamaan analyysin eri vaiheissa ja aineiston kontekstit ovat tiedossa. Jos aineisto olisi ollut esimerkiksi äänitteen tai videon muodossa, aineistoon olisi voinut tulla epäselviä kohtia, joista ei olisi saanut jälkeinpäin selvää. Kirjallinen aineisto mahdollisti sen, että pystyin analyysissäni aina palaamaan tekemään tulkintoja alkuperäisestä materiaalista, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta heikentää toisaalta se, että jotkin kirjaukset olivat epämääräisesti ilmaistuja eikä niistä välttämättä saanut täysin selvyttä, mitä niillä tarkoitettiin. Näissä kohdissa olisin kaivannut dokumentointitilanteen äänitallenteen kuulemista, jotta olisin paremmin ymmärtänyt mitä näillä kirjauksilla tarkoitettiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 84) esittävät, että dokumentteja tutkittaessa tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, että dokumenttien käyttäminen tutkimusaineistona on osittain riskialtista, sillä kirjoittajan sen hetkinen kyky tuottaa kirjallista ilmaisua vaikuttaa tutkimusaineistoon. Kasvattajien kirjaamiskykyyn on saattanut vaikuttaa erinäiset tekijät, kuten väsymys tai kiire. Tämä on saattanut vaikuttaa siihen, miten kasvattajat ovat kirjanneet lapsen vahvuuksia dokumentteihin. Näistä tekijöistä huolimatta nämä kirjaukset ovat toisaalta juuri sellaisia, mitä kasvattajat arjessa kykenevät tuottamaan.

Tutkijalla on suuri rooli laadullisen tutkimuksen onnistumisen kannalta, koska tutkija joutuu tekemään monia merkityksellisiä valintoja tutkimuksen eri vaiheissa (Hirsjärvi ym. 2009, 123). Olen pyrkinyt toteuttamaan alusta alkaen tätä tutkimusta ilman ennako-odotuksia, joilla olisi mahdollisesti voinut olla vaikutusta tutkimuksen toteuttamiseen. Koska käytössäni oli valmis aineisto, minulla ei ollut ennakkokäsityksiä tai tietoja lapsista tai kasvattajista, jotka olisivat voineet vaikuttaa analyysiini. Olen kuvannut tutkimuksen kulun tarkasti ja yksityis-

kohtaisesti sekä käyttänyt erilaisia taulukoita ja kuvioita havainnollistamaan tutkimuksen toteuttamista, jotta lukijalla olisi mahdollisuus arvioida tämän tutkimuksen luotettavuutta (esim. Hirsjärvi ym. 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Olen pyrkinyt myös tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeiden mukaan raportoimaan tutkimuksen tuloksia rehellisesti ja huolellisesti. Lisäksi olen pyrkinyt raportoinnissani omalla kielenkäytölläni luomaan kunnioittavaa kuvaa sekä asiakirjojen kirjoittajia että lapsia kohtaan. Luotettavuutta olen pyrkinyt myös lisäämään sillä, että tulosten raportoinnissa olen hyödyntänyt autenttisia ilmauksia, joilla olen perustellut tekemiäni päätelmiä ja tulkintoja (esim. Hirsjärvi ym. 2009, 233; Puusa 2011).

## 5 KASVATTAJIEN KIRJAAMAT KUVAUKSET LAPSEN VAHVUUKSISTA

Tässä luvussa esittelen erilaisia lapsen vahvuuksia, joita kasvattajat kirjaavat esiopetusikäisten lasten kolmiportaisen tuen asiakirjoihin (tutkimuskysymys 1). Näitä sisällöllisesti toisistaan poikkeavia vahvuuksia ovat *kiinnostuksen kohteet*, *luonteenvahvuudet*, *normien mukainen toiminta*, *yksilöllinen tapa toimia*, *oppimistaidot ja tiedot* sekä *tuen tarpeet*. Lisäksi tarkastelen myös sitä, miten nämä vahvuudet on kirjoitettu asiakirjoihin (tutkimuskysymys 2). Taulukossa 2 on esitetty yhteenveto tuloksistani. Aineistoesimerkeissä esiintyvät lasten nimet ovat pseudonimiä.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Kiinnostus leikkimiseen Kiinnostus taito- ja taideaineisiin Kiinnostus oppimiseen ja oppimistaitoihin Kiinnostus tutkimiseen ja ihmettelyyn Kiinnostus esiopetukseen	<b>Kiinnostuksen kohteet</b>	<b>Lapsen vahvuudet</b>
Ekstrovertit luonteenpiirteet Introvertit luonteenpiirteet	<b>Luonteenvahvuudet</b>	
Osallistuminen Aikuisen ohjeen mukaan toimiminen	<b>Normien mukainen toiminta</b>	
Toimintaa tukevat tekijät Lapselle ominainen tapa toimia	<b>Yksilöllinen tapa toimia</b>	
Vuorovaikutustaidot Akateemiset taidot Motoriset taidot Tunnetaidot Omatoimisuustaidot	<b>Oppimistaidot ja tiedot</b>	
Harjoiteltavat asiat Aikuisen ohjauksen tarve	<b>Tuen tarpeet</b>	

Taulukko 2. Yhteenveto tuloksista

## 5.1 Kiinnostuksen kohteet

Ensimmäinen tapa tuoda lapsen vahvuuksia esille on kuvata niitä yksilön kiinnostuksen kohteiden avulla. Näitä kiinnostuksen kohteita kuvataan verbien ”pitää”, ”tykkää”, ”on kiinnostunut” ja ”on mieleistä” kautta. Asiakirjoihin kirjatut kiinnostuksen kohteet jakautuvat viiteen eri ryhmään. Kuvaukset lapsen kiinnostuksesta leikkimiseen sisältävät kuvauksia erilaisista leikeistä, joista lapsi on kiinnostunut. Kuvaukset kiinnostuksesta taito- ja taideaineisiin taas pitävät sisällään musiikkiin, liikuntaan, kuvaamataitoon sekä teatteriin liittyviä kiinnostuksen kohteita. Kiinnostus tutkimiseen ja ihmettelyyn puolestaan sisältää kuvauksia kiinnostuksen kohteista liittyen ympärillä oleviin asioihin sekä erityisesti luontoon. Kuvaukset kiinnostuksesta oppimiseen ja oppimistaitoihin kertovat lapsen kiinnostuksesta erilaisiin oppimisen osa-alueisiin sekä yleensä oppimista kohtaan. Esiopetukseen liittyvät kiinnostukset pitävät sisällään lapsen mielekkään ja innostuneen osallistumisen esiopetukseen.

Aineistoesimerkki 1:

Sami tykkää kotileikeistä ja erityisesti ruuan laitosta, myös muovailu on mieluista. (Hojks)

Aineistoesimerkki 2:

Luova toiminta kiinnostaa ja innostaa Eerikaa esim. musiikki, tanssi ja teatteri, askartelu, maalaaminen. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Aineistoesimerkki 3:

Eskarisyksyn aikana Elsa on kiinnostunut kirjaimista ja tavuttamisesta. (Pedagoginen arvio)

Aineistoesimerkki 4:

Kiinnostunut tutkimaan ja ihmettelemään ötököitä, kiviä, keppejä ja muita aarteita, mitä pihalta löytyy. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Aineistoesimerkki 5:

Päiväkodissa ei osallistunut/tehnyt paljoakaan, nyt innostus ja kiinnostus löytynyt. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Kiinnostuksen kohteisiin liittyviä vahvuuksia kuvataan sekä tarkasti että epätarkasti. Aineistoesimerkeissä 1–4 lapsen kiinnostuksen kohteita kuvaillaan tarkasti. Esimerkeissä ei pelkästään todeta lapsen olevan kiinnostunut jostakin asiasta, vaan eritellään mikä lasta siinä kiinnostaa. Esimerkiksi aineistoesimerkissä 1 eritellään, mistä leikeistä lapsi pitää ja on kiinnostunut (kotileikeistä, ruuan laitosta, muovailusta). Aineistoesimerkki 1 edustaa tyypillistä kuvausta liittyen lapsen kiinnostukseen leikkimistä kohtaan, sillä nämä kiinnostuksen kohteiden kuvaukset on kuvattu kauttaaltaan hyvin tarkasti. Myös kiinnostuksen kohteiden kuvaukset liittyen taito- ja taideaineisiin (aineistoesimerkki 2) oppimiseen ja oppimistaitoihin (aineistoesimerkki 3) sekä tutkimiseen ja ihmettelyyn (aineistoesimerkki 4) kirjataan pääosin tarkasti. Näistä kiinnostuksen kohteiden kuvailuista löytyy kuitenkin myös epätarkempia kuvaksia. Aineistoesimerkki 5 edustaa tällaista epätarkkaa kuvaamisen tapaa esiopetukseen kohdistuvaan kiinnostukseen liittyen. Esimerkissä ei tuoda tarkalleen esiin, mistä esiopetuksen asioista lapsi on innostunut ja kiinnostunut. Kiinnostuksen kohteiden kuvaukset liittyen esiopetukseen on kauttaaltaan kirjattu epätarkasti erittelemättä tarkemmin, mikä lasta esiopetuksessa kiinnostaa. Epätarkemmissa kuvauksissa tuodaan siis esiin yleistä kiinnostumista asioita kohtaan sekä viitataan kiinnostukseen yleisenä asenteena ja suhtautumisena asioita kohtaan.

Kiinnostuksen kuvaukset aineistoesimerkeissä 1, 2 ja 4 luovat lapsen kiinnostuksen kohteista pysyvää kuvaa. Toisin sanoen kiinnostus leikkimiseen, taito- ja taideaineisiin sekä tutkimiseen ja ihmettelyyn nähdään olevan muuttumattomia kiinnostuksen kohteita lapsella. Aineistoesimerkit 3 ja 5 poikkeavat muista esimerkeistä siten, että niissä tuodaan esiin myönteinen muutos lapsen suhtautumisessa tai käyttäytymisessä verrattuna lapsen aikaisempaan toimintaan. Suhtautumisen muutosta kuvataan kiinnostuksen löytymisenä, jota ei aiemmin ole esiintynyt lapsella (esim. ”Päiväkodissa ei osallistunut/tehnyt paljoakaan, nyt innostus ja kiinnostus löytynyt”). Tällaista muutoksen kuvaamista esiintyy ainoastaan kuvattaessa lapsen kiinnostusta oppimiseen ja oppimistaitoihin sekä esiopetukseen.

## 5.2 Luonteenvahvuudet

Kasvattajien kirjaamissa luonteenvahvuuksissa tuodaan esiin sekä ekstrovertteja että introvertteja luonteenpiirteitä. Ekstroverteissa luonteenpiirteissä toistuvat iloisen, sinnikkään, ulospäinsuuntautuneen ja sosiaalisen sekä huumorintajuisen lapsen kuvaukset. Erilaisina luonteenvahvuuksina joukosta erottuu introverttien luonteenpiirteiden kuvauksia, joissa painotetaan rauhallisuutta, sinnikkyyttä ja hyvää itsetuntoa. Luonteenvahvuuksia kuvataan pääosin lyhyesti.

Aineistoesimerkki 6:

Lasse on iloinen, huumorintajuinen ja sisukas poika. (Hojks)

Aineistoesimerkki 7:

Topi on rauhallinen ja kärsivällinen. Jaksaa aina sitkeästi yrittää, ei hermostu esikoulussa. Hyvä itsetunto, ei vertaile itseään muihin. (Pedagoginen arvio)

Aineistoesimerkki 8:

Kaapo on saanut valtavasti rohkeutta ja itseluottamusta. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Aineistoesimerkistä 6 näkyy, kuinka lyhyesti ja tosiasiallisesti olemassaolevina psyykkisinä tiloina Lassen luonteenvahvuuksia kuvaillaan: ”Lasse on iloinen, huumorintajuinen ja sisukas.” Luonteenvahvuuksien lista ei sisällä tarkempaa selitystä siitä, miten piirteet näkyvät arjessa, joten kuvausta voidaan pitää epätarkkana luonteenvahvuuksien kuvauksena. Samansisältöiset ekstroverttiset luonteenvahvuuskuvaukset (iloinen, sinnikäs, ulospäinsuuntautunut, sosiaalinen sekä huumorintajuinen) toistuvat lähes jokaisen lapsen dokumenteissa ja vahvistavat näin kuvaa kyseisten luonteenvahvuuksien hallitsevuudesta ja mahdollisesti myös toivottavuudesta lapsen ominaisuuksina.

Aineistoesimerkissä 7 tuodaan esille sisällöllisesti erilainen introvertin luonteenvahvuus, jossa painotetaan Topin rauhallisuutta ja itsetuntoa. Aineistoesimerkistä myös näkyy kasvattajan perustelut siitä, miten luonteenvahvuudet ilmenevät kyseisellä lapsilla: esimerkiksi hyvä itsetunto näkyy siinä, että Topi ei vertaile itseään muihin ja kärsivällisyys siinä, että hän yrittää sinnikkäästi eikä hermostu. Tämä edustaa tarkempaa luonteenvahvuuksien kuvaamista, jota

esiintyy kyseisen aineistoesimerkin lisäksi vain muutamassa muussa luonteenvahvuuksien kuvauksessa.

Aineistoesimerkkien 6 ja 7 kuvaukset luovat kuvaa kyseisistä luonteenpiirteistä lapsen pysyvinä ominaisuuksina. Luonteenpiirteet tuotetaan yhtä poikkeusta lukuun ottamatta pysyviksi vahvuuksiksi. Poikkeuksellisessa aineistoesimerkissä 8 kasvattaja tuo esiin myönteisen muutoksen lapsen luontenvahvuuksien kehittämisessä. Muutoksen myönteisyyttä korostetaan toteamalla, että lapsi on saanut *valtavasti* rohkeutta. Kirjauksesta ei kuitenkaan käy esiin, millä aikavälillä myönteinen muutos on tapahtunut.

### 5.3 Normien mukainen toiminta

Kirjoittaessaan normien mukaan toimisesta lapsen vahvuutena kasvattajat painottavat lapsen aktiivista osallistumista erilaisiin toimintoihin sekä aikuisen ohjeen mukaan toimimista. Osallistumisen kuvauksissa lapsen vahvuudeksi esitetään halukkuus osallistua eri toimintoihin. Lisäksi kirjauksissa tuotetaan esiin vahvuudeksi se, että lapsi osallistuu toimintoihin, vaikka toiminta tai tehtävät olisivat vaikeita. Aikuisen ohjeen mukaan toimimisesta ainoana esimerkkinä on kirjaus, jossa painotetaan lapsen tottelevaisuutta.

Aineistoesimerkki 9:

Hän haluaa osallistua yhteisiin tekemisiin ja ei luovuta asioita kesken vaan harjoittelee ahkerasti. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Aineistoesimerkki 10:

Urho osallistuu mielellään liikuntatuokioille (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Aineistoesimerkki 11:

-- toimii aikuisen ohjeiden mukaan eikä uhmaa. (Pedagoginen arvio)

Aineistoesimerkki 12:

Innostuu ja tulee toimintaan melko mukavasti mukaan. (Pedagoginen arvio)

Osallistumista yhteisiin tekemisiin voidaan pitää normina, jota lapsen odotetaan noudattavan. Aineistoesimerkissä 9 lapsen osallistumista korostetaan kertomalla, että lapsi *haluaa* osallistua eikä hän *luovuta*. Kirjauksesta voi päätellä lapsen vahvuudeksi sen, että lapsi osallistuu aikuisen suunnittelemaan toimintaan ja tekee sen myönteisellä asenteella, vaikka haasteita ilmenisikin. Osallistumisen kuvauksissa toistuu osittain samoja piirteitä, joita kasvattajat kuvailevat myös luonteenvahvuuksissa (sinnikäs, sosiaalinen). Esimerkiksi aineistoesimerkistä 9 voi päätellä, että lapsi on sinnikäs, koska hän ei luovuta. Lapsen voidaan olettaa olevan myös sosiaalinen, koska hänellä on halu osallistua yhdessä muiden kanssa eri toimintoihin. Tiedyt luonteenvahvuudet asemoidaan siis normien mukaisiksi ja näitä tiettyjä vahvuuksia kasvattajat myös toistavat kirjauksissaan.

Aineistoesimerkki 9 edustaa yleisintä osallistumisen kuvaamisen tapaa. Aineistoesimerkissä tuodaan esiin lapsen yleinen halukkuus osallistua yhteisiin tekemisiin, eikä siis tarkemmin eritellä, mitä nämä yhteiset tekemiset ovat. Aineistoesimerkki 10 edustaa puolestaan poikkeavampaa kuvausta, jossa esitetään tarkempi kuvaus osallistumiselle. Esimerkissä eritellään lapsen osallistuvan mielellään liikuntatuokiolle, mikä tarjoaa konkreettisen kuvauksen lapsen osallistumisen kohteesta ja kertoo samalla, mikä lasta motivoi.

Aineistoesimerkistä 11 voi päätellä, että kasvattajan mielestä on hyvä asia, että lapsi tekee asioita ohjeistuksen mukaisesti. Kirjauksessa ei eritellä, mitä ohjeita lapsi noudattaa, vaan ohjeistuksilla viitataan yleisesti aikuisen ohjeen mukaan toimimiseen. Aineistoesimerkissä korostetaan tottelevaisuutta toteamalla, ettei lapsi *uhmaa*. Toisin sanoen lapsi ei siis kyseenalaista annettuja ohjeita, mikä esitetään hyväksi asiaksi. Aineistoesimerkeistä 9, 10 ja 11 voidaan näin ollen yhteisesti tulkita, että lapsen käyttäytymistä voidaan pitää vahvuutena, kun hän toimii yhteisten pelisääntöjen mukaisesti.

Normien mukaisen toiminnan kuvaukset ovat staattisia, kuten aineistoesimerkeistä 9, 10 ja 11 voi havaita. Kirjoitustapa siis viittaa toimimisen pysyvän samankaltaisena jatkossakin. Aineistoesimerkki 12 kuitenkin edustaa poikkeavampaa kuvausta, jossa lapsen osallisuuden kuvataan vaihtelevan. Lapsen



todetaan olevan innokas ja tulevan *melko* mukavasti mukaan toimintaan, jolla viitataan siihen, että innokas osallistuminen saattaa toisinaan kuitenkin myös vaihdella.

## 5.4 Yksilöllinen tapa toimia

Näissä kuvauksissa kasvattajien kirjaamat vahvuudet liittyvät lapsen yksilölliseen tapaan toimia eri tilanteissa. Kuvaukset pitävät sisällään lapsen toimintaa tukevien tekijöiden erittelyn, jolloin lapsen vahvuuksien kirjoitetaan tulevan esiin, kunhan tietyt tekijät ovat tukemassa toimintaa. Näitä toimintaa tukevia tekijöitä ovat esimerkiksi kuvat, ennakointi, mallin saaminen, aikuisen tuki ja rutiinit. Lapselle ominaisen toimintatavan kuvauksissa puolestaan tuodaan esiin yksilöllisiä tapoja toimia ryhmässä sekä erilaisia oppimistyylejä.

Aineistoesimerkki 13:

Veikolle rutiinit ovat tärkeitä ja osaa niiden avulla toimia sujuvasti. (Hojks)

Aineistoesimerkki 14:

Haluaa seurata toimintaa ensin sivusta ja uskaltaa usein osallistua toiminnan loppuvaiheessa, kun muut ovat näyttäneet mallia ja tila/toiminta rauhoittuu. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Aineistoesimerkki 13 antaa ymmärtää, että ilman rutiineita lapsen suoriutuminen erilaisista toiminnoista ei välttämättä onnistuisi sujuvasti. Rutiinien merkitystä korostetaan toteamalla, että ne ovat *tärkeitä* lapselle. Samalla rutiinien mainitsemista lapsen toimintaa tukevinä tekijöinä voidaan pitää ikään kuin aikuisten toisilleen antamina ohjeistuksina, joiden tehtävänä on varmistaa, että lapsi saa toiminnalleen tarvitsemansa tuen. Tästä syystä nämä kuvaukset rakentavat vaihtelevaa ja kontekstisidonnaista kuvaa lapsen vahvuuksista, sillä ne ovat riippuvaisia ulkopuolisista tekijöistä.

Aineistoesimerkissä 14 luodaan hyväksyvää ja kunnioittavaa kuvaa lapsen toimintatavasta, koska tätä ominaisuutta kuvataan lapsen vahvuutena. Esimerkissä asetetaan kuitenkin rajoitus lapsen vahvuudelle toteamalla, että lapsi osal-

listuu *usein*. Tästä syntyy kuva, ettei lapsi kuitenkaan aina osallistu, vaikka toiminnan muut ehdot (mallin saaminen ja ympäristön rauhoittuminen) täytyisivätkin. Lapselle ominaisia toimintatapoja kuvaillaan kuitenkin myös pysyvinä ominaisuuksina, kuten ”Tytti oppii tekemällä” (Pedagoginen arvio). Kyseinen kirjaus on tosiasiaväite, jonka pohjalta herää olettamus, että Tytti oppii aina asioita tekemällä.

Tarkkuus kuvatessa lapsen yksilöllisiä toimintatapoja vaihtelee. Toimintaa tukevien tekijöiden kuvausta aineistoesimerkissä 13 ei voida pitää tarkkana. Kirjauksessa ei tuoda esiin, millaisia rutiineja Veikko tarvitsee. Kirjauksesta ei myöskään selviä tarkemmin, missä asioissa Veikko osaa toimia sujuvasti niiden avulla. Esimerkissä 14 puolestaan ilmenee tarkempi lapselle ominaisen toimintatavan kuvaus. Kirjauksesta tulee ilmi, mitä lapsi tarvitsee (havainnointi, malli, rauhallinen ympäristö), jotta uskaltautuu toimintaan mukaan.

## 5.5 Oppimistaidot ja tiedot

Kasvattajien kirjaamat kuvaukset oppimistaitoihin ja tietoihin liittyvistä vahvuuksista sisältävät kuvauksia lapsen vuorovaikutustaidoista, akateemisista taidoista, motorisista taidoista, tunnetaidoista ja omatoimisuustaidoista. Vuorovaikutustaidoissa tuodaan esille vahvuuksia, jotka liittyvät hyviin leikki- ja kaveritaitoihin sekä lapsen rohkeuteen ja halukkuuteen olla kontaktissa muiden kanssa. Akateemisten taitojen kuvauksissa painotetaan lukemisen ja kirjoittamisen osataitoja sekä matemaattista taidokkuutta. Motorisissa vahvuuksissa puolestaan korostetaan lapsen liikunnallisuutta sekä yleistä motorista taitavuutta. Tunnetaitojen vahvuuksina taas tuodaan esille lapsen kykyä näyttää sekä kuvailla omia tunteitaan. Omatoimisuustaitojen kuvauksissa puolestaan tuodaan esille lapsen kykyä selvitä arjen tilanteista itsenäisesti.

Aineistoesimerkki 15:

Eskarissa Miiilla sujuvat kahdenkeskeiset leikit hyvin ja Miia uskaltaa ottaa hyvin kontaktia niin lapsiin kuin aikuisiin. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

## Aineistoesimerkki 16:

Vertillä on hyvät kielelliset taidot ja lukivalmiudet. Kirjaintuntemus 18/29, alkuäänteen tunnistaminen 6/6, riittelytehtävä 6/6 ja sanojen tavuttaminen sujuu. Vertti tunnistaa numeromerkit ja ymmärtää lukumäärän ja numeromerkin vastaavuuden. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

## Aineistoesimerkki 17:

Sanna on motorisesti taitava tyttö. Hänellä on vahvat liikunnalliset sekä hienomotoriset taidot. (Pedagoginen arvio)

## Aineistoesimerkki 18:

Osaa osoittaa empatiaa ja hellyyttä muita kohtaan. Ikäisekseen fiksu poika, tietää paljon asioita ja osaa kuvailla tunteita tarkasti. Osaa pyytää anteeksi ja hetken mietittyään ymmärtää mikä on oikein ja mikä väärin. (Pedagoginen arvio)

## Aineistoesimerkki 19:

Hän osaa toimia itsenäisesti päivittäisissä tilanteissa. (Pedagoginen arvio)

Aineistoesimerkeistä 14-18 voi huomata, että lapsen taitoja korostetaan käyttämällä erilaisia vahvikesanoja, kuten ”hyvin”, ”hyvät”, ”vahvat” ja ”paljon”. Kasvattaja ei siis vain totea, että lapsi osaa jonkin taidon, vaan painottaa lapsen taidokkuutta käyttämällä näitä vahvistavia adjektiiveja ja adverbejä taitojen yhteydessä. Omatoimisuustaitoja kuvatessa näitä painottavia sanoja ei kuitenkaan käytetä (esimerkki 19), vaan taitoa kuvataan ainoastaan osata-verbin kautta. Joissakin kuvauksissa omatoimisuustaidoille asetetaan jopa rajoituksia, kuten seuraavassa kuvauksessa: ”Eero osaa pukeutua, riisuutua, käydä vessassa itsenäisesti. Välillä tarvitsee tukea niissä, jotta muistaa siirtyä toiminnassa seuraavaan vaiheeseen”(Hojks). Tällöin virke aloitetaan kuvailemalla lapsen vahvuutta, mutta heti toisessa lauseessa vahvuuden rajat tuodaan esille toteamalla, että lapsi tarvitsee niissä kuitenkin välillä tukea.

Lasten vahvuuksia taidoissa ja tiedoissa eritellään joko lapsen toiminnan tai omistamisen kautta. Esimerkkien 15 ja 19 kuvauksissa lapsen taitoja tuodaan esille toiminnan kuvaamisen kautta (esim. ”Miiällä sujuvat kahdenkeskeiset leikit hyvin” ja ”osaa toimia itsenäisesti”). Esimerkissä 16 ja 17 puolestaan taitoja kuvaillaan omistamisen kautta (esim. ”Vertillä on hyvät kielelliset taidot” ja ”Hänellä on vahvat liikunnalliset sekä hienomotoriset taidot”). Tällöin kuvauksen

lähtökohtana on yleensä abstraktimmin esitetyt kehityksen osa-alueet. Esimerkissä 18 lapsen taitoja kuvaillaan sekä toiminnan että omistamisen kautta ("osaa osoittaa empatiaa, ikäisekseen fiksu poika"). Kun lapsen taitoja kuvaillaan omistamisen kautta, kasvattaja samalla määrittää lapsen kokonaisuudessaan tietyn taidon kautta ("Sanna on motorisesti taitava tyttö").

Oppimistaitojen ja tietojen kuvauksia kirjataan dokumentteihin vaihtelevalla tarkkuudella. Esimerkissä 15 kuvataan, miten Miian vuorovaikutustaidot konkreettisesti ilmenevät (hän osaa leikkiä toisen lapsen kanssa ja ottaa omaaloitteisesti kontaktia toisiin ihmisiin), kun taas esimerkissä 17 ei tuoda tarkemmin esiin, minkälainen motorinen vahvuus kyseisellä lapsella on. Aineistoesimerkki 15 edustaa kaikkein tarkinta taitojen kuvaamisen tapaa. Siinä kasvattaja perustelee havaintojaan lapsen hyvistä lukivalmiuksista vetoamalla erilaisiin testituloksiin. Tällä tavoin hän tuo lisää vakuuttavuutta omille havainnoilleen sillä, että hänellä on testien antamia todisteita lapsen taidoista.

Esimerkeissä 15 ja 16 vahvuuksia kuvataan muuttumattomina, eli lapsen taitojen vihjataan pysyvän samanlaisina jatkossakin. Vuorovaikutustaitojen sekä akateemisten taitojen kirjaamisissa käytetään kuitenkin myös muutoksen kuvaamista kertomaan lapsen myönteisestä kehittymisestä kyseisissä taidoissa, kuten "Hän on saanut eskarista kavereita, ja leikkitaidot ovat kehittyneet paljon kuluksen syksyn aikana" (Pedagoginen arvio). Motoristen taitojen, tunnetaitojen sekä omatoimisuustaitojen vahvuuskuvaukset ovat puolestaan täysin staattisia eli näiden taitojen esitetään olevan pysyviä taitoja lapsella, kuten esimerkeistä 17-19 voi havaita.

## 5.6 Tuen tarpeet

Kun asiakirjoihin pyydetään kirjoittamaan lapsen vahvuuksista, osioihin kirjaetaan ylös myös asioita, jotka eivät varsinaisesti ole lapsen vahvuuksia. Kirjauksissa tuodaan esiin tuen tarpeita, jotka ilmenevät harjoiteltavina asioina sekä aikuisen ohjauksen tarpeena. Tuen tarpeita korostetaan käyttämällä erilaisia vahvistussanoja kuten "usein" ja "monta kertaa".

Aineistoesimerkki 20:

Ryhmätilanteissa keskittyminen herpaantuu helposti. Ohjeen mukaan toimimista vielä harjoitellaan. Moniosainen ohje on vielä vaikea tunnistaa. Markus varmistee usein aikuiselta ohjetta useaan otteeseen (esim tehtävissä, pukemistilanteissa ym.) (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Aineistoesimerkki 21:

Tarvitsee aikuisen ohjausta esikoulutehtävissä ja siirtymätilanteissa. (Pedagoginen arvio)

Kuten aineistoesimerkistä 20 voi havaita, kasvattajat tuovat vahvuuksien kuvauksissaan esille asioita, joita lapsi ei vielä hallitse ja joissa lapsi tarvitsee harjoitusta. Markuksen toiminnan kuvauksessa painotetaan, että keskittyminen herpaantuu *helposti* ja hän varmistee ohjetta *useaan kertaan*. Harjoiteltavien asioiden korostaminen vahvikesanoilla korostaa lapsen osaamattomuutta. Kyseisessä aineistoesimerkissä käytetty partikkeli *vielä* viittaa kuitenkin siihen, että lapsi voi oppia esimerkiksi moniosaisen ohjeen tunnistamisen lähitulevaisuudessa. Myös verbillä *harjoitellaan* viitataan siihen, että lapsi voi harjoittelun avulla oppia toimimaan aikuisen ohjeiden mukaisesti. Kasvattaja kuvaa siis muutoksen olevan mahdollinen, eikä oletta lapsen nykyisen käyttäytymisen olevan pysyvää. Aineistoesimerkissä 21 kasvattaja puolestaan esittää toteavan väitteen siitä, että lapsi tarvitsee aikuisen ohjausta. Kasvattaja ei näin ollen tuo kirjauksessaan esiin mahdollisuutta, että lapsi oppisi työskentelemään itsenäisesti lähiaikoina.

Molemmissa aineistoesimerkeissä tuen tarpeita kuvataan tarkasti. Aineistoesimerkin 20 kirjauksessa eritellään esimerkiksi, minkälaisen ohjeen (moniosaisen) mukaan toimiminen on haastavaa ja missä tilanteissa (tehtävät ja pukemistilanteet) haasteet esiintyvät. Aineistoesimerkissä 21 puolestaan tuodaan lyhyesti esiin aikuisen ohjauksen tarve. Kirjauksesta kuitenkin tulee esille, missä tilanteissa (esikoulutehtävät ja siirtymätilanteet) ohjausta tarvitaan. Näin ollen tätäkin kirjausta voidaan pitää tarkkana kuvauksena. Tarkat kuvaukset myös rajavat ohjauksen tarpeen vain tiettyihin tilanteisiin, jolloin tuodaan esille se, ettei lapsi tarvitse tukea kuitenkaan kaikissa tilanteissa.

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia vahvuuksia kasvattajat kirjaavat lapsen kolmiportaisen tuen asiakirjoihin. Lisäksi tarkasteltiin, miten vahvuuksia kirjataan asiakirjoihin. Aluksi tarkastelen saamiani tuloksia ja pohdin niihin mahdollisesti vaikuttaneita tekijöitä. Tämän jälkeen käsittelen tutkimuksen merkitystä sekä esitän tuloksista nousseita jatkotutkimushaasteita.

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa kasvattajien kirjaamat lapsen vahvuudet jakautuivat sisällöllisesti kuuteen eri ryhmään: kiinnostuksen kohteisiin, luontevahvuuksiin, normien mukaiseen toimintaan, yksilölliseen tapaan toimia, oppimistaitoihin ja tietoihin sekä tuen tarpeisiin. Vahvuuksien kirjausten tarkkuus ja monipuolisuus vaihtelivat paljon.

**Kuvausten tarkkuus.** Kaikista tarkimmat ja monipuolisimmat kuvaukset lapsen vahvuuksista liittyivät akateemisten taitojen vahvuuskuvauksiin. Kasvattajat mahdollisesti pitivät akateemisia taitoja kaikista tärkeimpänä osa-alueena, koska olivat panostaneet näiden taitojen kirjauksiin selvästi muita osa-alueita enemmän. Tämä havainto saa tukea myös aiemmasta tutkimuksesta, sillä esimerkiksi Hangasmaan (2014, 88–89) tutkimuksessa kasvattajat kirjasivat lasten oppimissuunnitelmiin eniten taitoihin liittyviä vahvuuksia, kuten hyviä luku- ja kirjoitustaitoja. Myös Linnilän (2006, 172) kouluvalmiutta koskevassa tutkimuksessa kognitiiviset taidot oli priorisoitu eri asiantuntijoiden toimesta kaikista tärkeimmiksi taidoiksi koulunsa aloittavilla lapsilla. Päinvastaisen tuloksen akateemisten taitojen tärkeydestä on saanut kuitenkin Ojala (2000) tutkimuksessaan, jossa suomalaiset lastentarhanopettajat kokivat alle esiopetusikäisten lasten esiakateemiset taidot kaikista vähiten tärkeimmäksi kehityksen osa-alueeksi. Tämä voi

mahdollisesti kertoa siitä, että esiopetus koetaan koulumaisemmaksi toiminnaksi, jossa akateemisten taitojen koetaan olevan tärkeämmässä roolissa kuin varhaiskasvatuksessa muutoin.

Panostaminen akateemisten taitojen kirjauksiin tässä tutkimuksessa näkyi esimerkiksi siinä, että kasvattajat olivat teettäneet lapsilla erilaisia testejä saadaakseen lisätietoa lapsen taidoista. Näillä testituloksilla kasvattajat toivat omille havainnoilleen lisävakuuttavuutta. Kirjauksissa ei kuitenkaan tarkemmin kerrottu, millä testeillä tulokset oli saavutettu, mikä toisaalta heikentää lisävakuuttavuuden arvoa. Myös Thunebergin ja Vainikaisen (2015) tuoreen tutkimuksen mukaan kasvattajat harvoin toivat kolmiportaisen tuen asiakirjoissa esiin lapsilla teetettyjen testien tarkempia nimiä.

Lyhimmät ja epätarkimmat vahvuuksien kuvaukset puolestaan liittyivät ekstroverttien luonteenpiirteiden kuvauksiin. Nämä kirjaukset toistuivat lähes jokaisella lapsella samantapaisina. Havaintoja kirjauksien samankaltaisuudesta ovat tehneet myös Thuneberg ja Vainikainen (2015), joiden tutkimuksessa pedagogisiin selvityksiin oli kirjattu eri lapsilla lähes sanasta sanaan samoja asioita. Tässä tutkimuksessa samojen ekstroverttien luonteenvahvuuksien toistuminen lähes kaikkien lasten dokumenteissa voi mahdollisesti kertoa siitä, että nämä kyseiset luonteenpiirteet ovat niitä vahvuuksia, joita kasvattajat yleisesti arvostavat lapsissa ja myös odottavat lapsilla olevan. Myös aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ekstrovertit luonteenpiirteet ovat toivottuja ja odotettuja ominaisuuksia lapsella (Alasuutari & Markström 2011; Hangasmaa 2014, 180; Linnilä 2006, 180). Toisaalta luonteenvahvuuskuvausten samankaltaisuus voi selittyä myös sillä, että kasvattajat kirjaavat vahvuuksia rutiininomaisesti ilman tarkempaa keskittymistä asiaan, jolloin ikään kuin huomaamatta kirjauksissa toistetaan samoja vahvuuksia (ks. Thuneberg & Vainikainen 2015).

**Muutoksen kuvaaminen.** Kirjauksissa vahvuuksien pysyvyyttä ja muutosta kuvattiin vaihtelevasti. Myönteistä muutosta tuotiin esille kuvatessa lapsen lisääntyntä kiinnostusta esiopetusta kohtaan sekä taitojen kehittymistä vuorovaiku-

tustaidoissa ja akateemisissa taidoissa. Esimerkiksi kiinnostuksen heräämistä esiopetusta kohtaan voidaan pitää tärkeänä asiana, sillä esiopetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on herättää lapsen kiinnostus oppimiseen sekä auttaa lasta löytämään oppimisen ilo (ks. Opetushallitus 2014a, 15). Muutoksen kuvaaminen myös vuorovaikutustaidoissa sekä akateemisissa taidoissa on oleellista, sillä kyseiset taidot kuuluvat kouluvalmiustaitoihin (ks. Linnilä 2006, 37), joiden saavuttaminen esiopetuksen aikana on tärkeää (ks. myös Alasuutari & Markström 2011). Aiemmat tutkimukset ovat lisäksi osoittaneet, että vahvuuksien tunnistaminen sekä niiden hyödyntäminen ovat merkityksellisiä akateemisten taitojen kehittymisen kannalta, sillä vahvuuksilla on todettu olevan yhteys esimerkiksi koulumenestykseen (Wagner & Ruch 2015; Weber ym. 2016; Whitley ym. 2010) sekä lisääntyneeseen sitoutuneisuuteen opiskelua kohtaan (Seligman ym. 2009). Kyseisten taitojen tärkeys selittää ehkä sitä, miksi kasvattajat ovat halunneet korostaa myönteistä muutosta näissä taidoissa.

**Tuen tarpeiden esille tuominen.** Tässä tutkimuksessa vahvuuksille varatusta pienestä lomaketilasta osa oli käytetty tuen tarpeiden toteamiseen. Myös aiempien tutkimusten mukaan kasvattajat usein keskittyvät kirjaamaan enemmän lapsen haasteita ja tuen tarpeita kuin vahvuuksia (Andreasson & Carlsson 2013; Sointu ym. 2014). Tuen tarpeiden esille tuomista saattaa osittain selittää kuntien erilaiset dokumenttipohjat, joissa kysyttiin eritavoin lapsen vahvuuksista. Kysymyksenasettelulla saattoi olla vaikutusta siihen, mitä ja miten kasvattajat kirjasiivat asioita ylös. Esimerkiksi ”lapsen vahvuudet” -otsikointi oli hyvin yksiselitteinen ja ohjasi kasvattajaa kirjaamaan pelkästään lapsen vahvuuksia, kun taas ”lapsen vahvuudet ja tapa toimia” -otsikointi oli monitulkintaisempi ja mahdollisti kasvattajalle laajemman tavan kuvata lasta. ”Tapa toimia” ei sinänsä ohjannut kasvattajaa kertomaan lapsen vahvuuksista, jolloin kasvattajan henkilökohtainen tulkinta kysymyksestä vaikutti mahdollisesti siihen, kirjasiko kasvattaja vahvuuksien lisäksi tähän kohtaan myös lapsen tuen tarpeita. Joissakin lomakepohjissa samassa otsikoinnissa kysyttiin sekä lapsen vahvuuksia että lapsen tuen



tarpeita, jolloin kasvattajat kirjasivat väistämättä ylös sekä vahvuuksia että kehittymisen kohteita.

Kasvattajien haasteita painottavat kirjaukset heijastavat mahdollisesti myös ongelmakeskeistä ajattelutapaa, jossa vahvuuksille ei jätetä tilaa (ks. Lappalainen ym. 2009b; Sointu ym. 2014). Ongelmien painottaminen tukea tarvitsevilla lapsilla saatettiin nähdä tärkeimpänä asiana lapsen asiakirjoja laadittaessa, mikä saattaisi selittää sen, miksi vahvuuksien esille tuominen jäi vähemmälle, vaikka vahvuuksia erikseen kysyttiin. Vahvuuksien kirjaamista on saatettu myös tietoisesti välttää, sillä tutkijoiden mukaan myös tekstien funktio voi vaikuttaa siihen, miten ja mitä asiakirjoihin kirjoitetaan (Linnilä 2006, 167; Vehkakoski 2007). Esimerkiksi jos kirjauksen tarkoituksena oli jonkin tahon vakuuttaminen lapsen tuen tarpeesta, liian myönteisen kuvan antaminen lapsesta olisi saattanut heikentää lapsen saamia palveluita tai etuuksia (ks. Vehkakoski 2007).

Esiopetuksen dokumentit olivat pääosin käsin kirjoitettuja, jolloin lomakkeeseen valmiiksi varattu tila määritteli myös sitä, kuinka paljon vahvuuksista voitiin kirjoittaa (ks. myös Vehkakoski 2007). Vahvuuksien kirjaamiseen oli useimmissa lomakkeissa jätetty hyvin vähän tilaa verrattuna esimerkiksi tuen tarpeiden kirjaamistiloihin. Esimerkiksi esiopetuksen oppimissuunnitelmissa oli jätetty usein enemmän tilaa vahvuuksien kirjaamiseen kuin tuen dokumenteissa. Tulevaisuudessa tämä vähäisen tilan ongelma saattaa kuitenkin digitalisoitumisen myötä poistua, sillä digitaalisissa dokumenteissa kirjoitustilat kasvavat tekstin lisääntymisen myötä. Esimerkki tällaisista digitaalisista asiakirjoista löytyy opetushallituksen mallilomakkeista (Opetushallitus 2014c).

Tutkimukseen osallistuneiden kuntien kaikissa dokumenteissa ei ollut erikseen vahvuuksien kirjaamiselle varattua tilaa. Tällöin tuen tarpeiden kirjaaminen jäi luonnollisesti hallitsevaan asemaan. Nämä lomakkeet, joissa vahvuuksia ei kysytty, olivat kaikki tehostetun tai erityisen tuen dokumentteja. Kuitenkin myös se, mitä ei tuoda esiin, on huomion arvoista (Patton 2009, 294; Thuneberg & Vainikainen 2015). Se, ettei vahvuuksia lainkaan kysytty joissakin tuen dokumenteissa saattoi kertoa esimerkiksi siitä, ettei vahvuuksien kysymistä nähty tarpeel-

lisena. Kun vahvuuksien kysymiselle ei jätetty omaa tilaa, eivät kasvattajat myöskään kirjanneet niitä. Eri tutkijoiden mukaan dokumenteissa tulisi kuitenkin aina muistaa tuoda tuen tarpeiden lisäksi esiin myös lapsen vahvuuksia (esim. Hollingsworth ym. 2009; Laughlin & Turner 2014).

**Vahvuusperustaisen kasvatuksen toteuttaminen.** Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014a, 30) mukaan dokumentoinnista saatua tietoa tulisi hyödyntää suunnittelun apuna. Tässä tutkimuksessa suurin osa vahvuuksien kirjauksista oli toteutettu niin, että kasvattajat voisivat suunnitella vahvuusperustaista kasvatusta dokumenttien pohjalta. Esimerkiksi lasten kiinnostuksen kohteiden tiedostaminen ja kirjaaminen mahdollistavat lapsilähtöisen ja lasta motivoivan kasvatuksen suunnittelun ja toteuttamisen. Samoin tieto lapsen taidoista ja tiedoista auttaa hahmottamaan, millaisia resursseja lapsella on jo käytössään ja miten niitä voi hyödyntää uusia taitoja opeteltaessa tai ohjattaessa lasta hänen lähikehityksen vyöhykkeellään.

Kirjauksissa oli myös mukana yleisluontoisia vahvuuksien kuvauksia, joilla vaikutti olevan lähinnä vain muodollinen funktio. Pelkkien vahvuuksien kirjaaminen asiakirjoihin ei myöskään vielä tarkoita, että kasvattaja toteuttaisi vahvuusperustaista kasvatusta. Jotta kasvattaja voisi aidosti hyödyntää lapsen vahvuuksia kasvatuksessa, vaaditaan häneltä riittävää teoreettista tietämystä vahvuusperustaisesta kasvatuksesta sekä sen soveltamisesta käytäntöön (ks. Hotulainen 2008; Weber ym. 2016).

**Dokumentointia ohjaavien normien toteutuminen.** Opetussuunnitelman perusteiden mukaiset ohjeistukset ovat normeja, joita dokumenttien laadinnassa tulisi noudattaa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014a, 48, 51) mukaan asiakirjoissa ei tulisi kuvata lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia. Tästä huolimatta kasvattajat kirjasivat kuvauksia, joissa esitettiin lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten ”iloinen, huumorintajuinen ja sisukas poika”. Tämä kertoo mahdollisesti siitä, ettei opetussuunnitelman perusteiden

normeista olla täysin tietoisia. Vaihtoehtoisesti tämä voi myös kertoa välinpitämättömyydestä tai jo aiemmin mainitusta rutiininomaisesta kirjaamisesta, jolloin kirjaamista saatetaan toteuttaa huolimattomasti. Myös aiemman tutkimuksen (Thuneberg & Vainikainen 2015) mukaan kasvattajat kirjaavat normeista huolimatta lasten persoonallisuuden piirteitä tuen asiakirjoihin. Thuneberg ja Vainikainen (2015) kuitenkin toteavat, että kasvattajan voi olla haastavaa kuvata lasta pelkän toiminnan kuvaamisen kautta ilman, että kuvauksessa tulee esiin persoonallisuuden piirteitä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014a, 46–51) todetaan myös, että kasvuun ja oppimiseen liittyviä vahvuuksia tulisi tuoda esiin sekä tehostetun että erityisen tuen asiakirjoissa. Opetushallitus on luonut mallipohjat dokumenttien laadintaan, jotka sisältävät kaikki esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden edellyttämät asiat, kuten vahvuuksien kysymisen (ks. Opetushallitus 2014c). Näiden mallipohjien avulla kunnat voivat muodostaa omia dokumenttipohjiaan kolmiportaisen tuen asiakirjoille. Tässä tutkimuksessa esille tullut vahvuuksien kysymättä jättäminen viittaisi kuitenkin siihen, etteivät kuntien itse suunnittelemat dokumenttipohjat noudata täysin esiopetuksen opetussuunnitelman vaatimia määräyksiä.

Tutkijoiden (Pretti-Frontczak & Bricker 2000; Shriner & DeStefano 2003) mukaan kasvattajien kirjaamistapoihin voidaan kuitenkin vaikuttaa riittävän kouluttamisen avulla. Tämän tutkimuksen perusteella väitänkin, että kasvattajille tulisi tarjota lisää koulutusmahdollisuuksia dokumentointiin liittyen. Kouluttamisen avulla kasvattajat perehtyisivät paremmin dokumentaatiota ohjaaviin normeihin, joiden noudattaminen näyttäisi ainakin tämän tutkimuksen perusteella olevan osittain puutteellista.

## **6.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet**

Se, mitä kasvattajat kirjaavat dokumentteihin, ei ole yhdentekevää. Kirjoituksilla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia eri toimijoiden ratkaisuihin (Juhila & Suonen 2016) ja sitä kautta kirjauksien vaikutukset heijastuvat myös lapsen elämään

(Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Laughlin & Turner 2014). Juhilan ja Suonisen (2016) mukaan esimerkiksi kirjoitettua kieltä tarkkailemalla voidaan havainnoida omaa kielenkäyttöä lapsista.

Tämä tutkimus voi herättää kasvattajia pohtimaan omia kirjaamiskäytäntöjään. Uskon, että tutkimuksen avulla kasvattajien on mahdollista kiinnittää jatkossa enemmän huomiota siihen, kuinka he kirjaavat tukea tarvitsevan lapsen vahvuuksia dokumentteihin sekä siihen, millaiseksi vahvuuksien rooli muodostuu tulevissa kirjauksissa tuen tarpeisiin verrattuna. Lisäksi toivon, että tämän tutkimuksen avulla voidaan herättää kasvattajien, vanhempien sekä muiden ammatti-ihmisten välistä keskustelua vahvuuksien roolista dokumentoinnissa.

Tutkimus ei selvittänyt, eroavatko erivahvuista tukea tarvitsevien lasten vahvuuskuvaukset toisistaan. Vertailemalla jatkossa erilaista tukea saavien lasten vahvuuskuvauksia keskenään voitaisiin saada selville, kirjataanko esimerkiksi yleistä tukea tarvitsevan lapsen dokumentteihin vahvuuksia eri tavoin kuin erityistä tukea tarvitsevan lapsen dokumentteihin. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, onko tuen tarpeella yhteyttä siihen, kuinka paljon tai vähän vahvuuksia kirjataan määrällisesti lapsen dokumentteihin.

Tutkimustulosten siirrettävyyttä rajoittaa se, että aineisto rajattiin koskemaan pelkästään niitä dokumenttien kohtia, joissa vahvuuksia kysyttiin. On mahdollista, että lapsen vahvuuksista kirjoitettiin eri tavoin dokumenttien muissa osioissa. Tutkimalla jatkossa dokumentteja kokonaisuudessaan voitaisiin saada monipuolisempi ja kattavampi kuvaus siitä, miten lasten vahvuuksia kirjataan dokumentteihin. Olisi mielenkiintoista myös selvittää, olisivatko vahvuuksien kuvaukset samantyyllisiä vai eroaisivatko nämä jatkotutkimuksen tulokset tämän tutkimuksen tuloksista.

## LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2015. Documenting Napping: The Agentic Force of Documents and Human Action. *Children and Society* 29 (3), 219–230.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Markström A. 2011. The making of the normal child. *Scandinavian Journal of Educational research* 55 (5), 517–535.
- Alasuutari, M., Markström, A. & Vallberg-Roth, A. 2014. *Assessment and documentation in early childhood education*. London: Routledge.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in childhood. *Children & Society* 29 (3), 169–173.
- Alvestad, T. & Sheridan, S. 2015. Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care* 185 (3), 377–392.
- 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), 55–67.
- Basford, J. & Bath, C. 2014. Playing the assessment game: an English early childhood education perspective. *Early years* 34 (2), 119–132.
- Birbili, M. & Tzioga, K. 2014. Involving Parents in Children's Assessment: Lessons from the Greek Context. *Early Years: An International Journal of Research and Development* 34 (2), 161–174.
- Buldu, M. 2010. Making Learning Visible in Kindergarten Classrooms: Pedagogical Documentation as a Formative Assessment Technique. *Teaching and Teacher Education* 26 (7), 1439–1449.
- Chalk, K. & Bizo, L. A. 2004. Specific praise improves on-task behavior and numeracy enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice* 20 (4), 335–351.
- Cosden, M. Koegel, L. K., Koegel, R. L., Greenwell, A. & Klein, E. 2006. Strength-Based Assessment for Children with Autism Spectrum Disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 31 (2), 134–143.
- Dodd-Nufrio, A. 2011. Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers' Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations. *Early Childhood Education Journal* 39 (4), 235–237.

- Einarsdottir, J. 2014. Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal* 22 (5), 679–697.
- 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.
- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu*. Suomentanut Blom, V. & Hazard, K. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London, New York: Routledge.
- Falk, B. & Darling-Hammond, L. 2010. Documentation and Democratic Education. *Theory Into Practice* 49 (1), 72–81.
- Farmer, T. W., Clemmer, J. T., Man-Chi, L., Goforth, J. B., Thompson, J. H., Keagy, K. & Boucher, S. 2005. Strength-based assessment of rural african american early adolescents: Characteristics of students in high and low groups on the behavioral and emotional rating scale. *Journal of Child & Family Studies* 14 (1), 57–69.
- Fenton, A., Walsh, K., Wong, S. & Cumming, T. 2015. Using strengths-based approaches in early years practice and research. *International Journal of Early Childhood* 47 (1), 27–52.
- Ferraris, M. & Davies, R. 2013. *Documentality: Why it is necessary to leave traces*. New York: Fordham University Press.
- Fineman, S. 2006. On being positive: Concerns and counter-points. *Academy of Management Review* 31 (2), 270–291.
- Fleck, B., Richmond, A., Sanderson, J. & Yacovetta, S. 2015. Does pedagogical documentation support maternal reminiscing conversations? *Cogent Education* 2 (1), 1–18.
- Govindji, R. & Linley, P. A. 2007. Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review* 2 (2), 143–153.
- Hangasmaa, M. 2014. *Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräessä päiväkotikoulukontekstissa*. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Held, B. 2002. The tyranny of the positive attitude in America: Observation and speculation. *Journal of Clinical Psychology* 58 (9), 965–991.

- Held, B. 2004. The negative side of positive psychology. *The Journal of Humanistic Psychology* 44 (1), 9–46.
- Henkilötietolaki. 22.4.1999/523. Viitattu 18.10.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=henkil%C3%B6tietolaki>.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Hollingsworth, H., Boone, H. & Crais, E. 2009. Individualized Inclusion Plans at Work in Early Childhood Classrooms. *Young Exceptional children* 13 (1), 19–35.
- Hotulainen, R. 2008. Lapsen vahvuuden tukeminen: uskomukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erytispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 137–151.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2006. Nuorten aikuisten arvioita omista vahvuuksistaan ja siitä, miten peruskoulu tukee niiden kehittymistä. *NMI-bulletin* 16 (4), 28–35.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 234–239.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288.
- 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.
- Johansson, I., Sewpaul, V., Horverak, S., Schjelderup, L., More, C. & Bórnholdt, L. 2008. Innovations in social welfare: Empowerment and globalisation in a Nordic social work education context. *International Journal of Social Welfare* 17 (3), 260–268.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 411–443.

- 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* 34 (2), 116–118.
- Karlsdóttir, K. & Garðarsdóttir, B. 2010. Exploring children's learning stories as an assessment method for research and practice. *Early Years* 30 (3), 255–266.
- Kemppainen, P., Pietiläinen, E. & Vehkakoski, T. 2015. Opettajan antama kehuhuva palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46 (1), 61–74.
- Knauf, H. 2015. Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years* 35 (3), 232–248.
- Krechevsky, M., Rivard, M., Burton, F. R., Fiore, L. B. & Suarez, S. C. 2010. Accountability in three realms: Making learning visible inside and outside the classroom. (Observation, Documentation and Reflection to Create a Culture of Inquiry). *Theory into Practice* 49 (1), 64–71.
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: An introduction to its methodology*. Los Angeles, London: Sage.
- Kristjánsson, K. 2012. Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational Psychologist* 47 (2), 86–105.
- Kroeger, J. & Cardy, T. 2006. Documentation: A Hard Place to Reach. *Early Childhood Education Journal* 33 (6), 389–398.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 200–216.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta. 8.4.1983/361. Viitattu 18.10.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Laki%20lapsen%20huollosta%20ja%20tapaamisoikeudesta%20>.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2009a. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, M. Meriläinen, R. Hotulainen, M. Kuorelahti & H. Thuneberg. *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.



- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M. H. 2009b. An international assessment of the emotional and behavioral strengths of youth. *Journal of Child and Family Studies* 18 (6), 746-753.
- 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.
- Lazarus, R. 2003a. Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry* 14 (2), 93-109.
- Lazarus, R. S. 2003b. The Lazarus manifesto for positive psychology and psychology in general. *Psychological Inquiry* 14 (2), 173-189.
- Lindgren, A. 2012. Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology. *International Journal of Early Childhood* 44 (3), 327-340.
- Linley, P. A. & Harrington, S. 2006. Playing to your strengths. *Psychologist* 19 (2), 86-89.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lipponen, L., Rajala, A., Hilppö, J. & Paananen, M. 2015. Exploring the foundations of visual methods used in research with children. *European Early Childhood Education Research Journal* 24 (6), 936-946.
- Lenz-Taguchi, H. 2010. Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy. London: Routledge.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. 2009. Between control and resistance: Planning and evaluation texts in the swedish preschool. *Journal of Education Policy* 24 (4), 393-408.
- Löfgren, H. 2015a. Learning in preschool: Teachers' talk about their work with documentation in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 1-14. Viitattu 13.4.2016. <http://ecr.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/early/2015/05/22/1476718X15579745.full.pdf+html>
- Löfgren, H. 2015b. Teachers' Work with Documentation in Preschool: Shaping a Profession in the Performing of Professional Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (6), 638-655.

- Löfgren, H. 2016. A noisy silence about care: Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years* 36 (1), 4–16.
- MacDonald, M. 2007. Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 22 (2), 232–242.
- Markström, A-M. 2015. Children's Views of Documentation in the Relations between Home and School. *Children & Society* 29 (3), 231–241.
- Matthews, G. & Zeidner, M. 2003. Negative Appraisals of Positive Psychology: A Mixed-Valence Endorsement of Lazarus. *Psychological Inquiry* 14 (2), 137–143.
- McCammon, S. L. 2012. Systems of Care as Asset-Building Communities: Implementing Strengths-Based Planning and Positive Youth Development. *American Journal of Community Psychology* 49 (1), 556–565.
- Miller, A. 2008. A critique of positive psychology or – the new science of happiness? *Journal of Philosophy of Education* 42 (3-4), 591–608.
- Ojala, M. 2000. Parent and teacher expectations for developing young children: A cross-cultural comparison between Ireland and Finland. *European Early Childhood Educational Research Journal* 8 (2), 39–61.
- Ojanen, M. 2014. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 101–119.
- Opetushallitus. 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next Print Oy.
- Opetushallitus. 2014c. Säädökset ja ohjeet. Esiopetuksen järjestäminen. Lomakkeet kasvun ja oppimisen tukeen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Mallilomakkeet esiopetuksen pedagogista arviota ja pedagogista selvitystä varten. Viitattu 28.11.2016. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/esiopetuksen\\_jarjestaminen](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/esiopetuksen_jarjestaminen)
- O'Reilly, M., Ronzoni, P. & Dogra, N. 2013. *Research with children: Theory & practice*. Los Angeles; California: Sage.

- Park, N., & Peterson, C. 2008. Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling* 12 (2), 85–92.
- Park, N. & Peterson, C. 2009. Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character* 10 (4), 1–10.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perusopetuslaki. 29.8.1998/628. Viitattu 19.10.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Perusopetuslaki%201998%2F628%2016>.
- Phillips, N. & Hardy, C. 2002. *Discourse analysis: Investigating processes of social construction*. London: Sage.
- Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S. & Musatti, T. 2012. Documentation and analysis of children's experience: An ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years* 32 (2), 159–170.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Positive Education Finland. 2015. Tietoa meistä. Viitattu 15.12.2016. <http://posedu.fi/?lang=fi&sivu=tietoa-meista>
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. 2000. Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of Early Intervention* 23 (2), 92–105.
- Proctor, C., Maltby, J. & Linley, P. A. 2011a. Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies* 12 (1), 153–169.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F. & Linley, P. A. 2011b. Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology* 6 (5), 377–388.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 114–125.
- Pynnönen, A. 2013. *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C. & Vella-Brodrick, D. 2015. How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology* 10 (1), 77-89.
- Rashid, T. & Ostermann, R. F. 2009. Strength-based assessment in clinical practice. *Journal of clinical psychology* 65 (5), 488-498.
- Reynolds, B. & Duff, K. 2016. Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation. *Education 3-13* 44 (1), 93-100.
- Rinaldi, C. 2005. Documentation and assessment: What is the relationship? Teoksessa A. Clark, P. Moss & A. T. Kjørholt. *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol, UK: Policy Press, 17-28.
- Rintakorpi, K. 2010. Lasten toiminnan dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Pro gradu -tutkielma Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Rintakorpi, K. 2015. Dokumentointi varhaiskasvatuksen kehittämisen menetelmänä. *Kasvatus* 46 (3), 269-275.
- Rintakorpi, K. 2016. Documenting with early childhood education teachers: Pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years* 1-14. Viitattu 13.4.2016.  
<http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/09575146.2016.1145628>
- Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. 2014. Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early years* 34 (2), 188-197.
- Rothenberger, A., & Woerner, W. 2004. Editorial: Strengths and difficulties questionnaire (SDQ)-Evaluations and applications. *European Child & Adolescent Psychiatry* 13 (2), 1-2.
- Ruch, W., Weber, M., Park, N. & Peterson, C. 2014. Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the german values in action inventory of strengths for youth (german VIA-youth). *European Journal of Psychological Assessment* 30 (1), 57-64.
- Rudolph, S. M. & Epstein, M. H. 2000. Empowering children and families through strength-based assessment. *Reclaiming Children and Youth* 8 (4), 207-210.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. 2015. Positiivinen pedagogiikka tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. *Eryityiskasvatus* 2, 10-14.

- Schulz, M. 2015. The Documentation of Children's Learning in Early Childhood Education. *Children & Society* 29 (3), 209–218.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist* 60 (5), 410–421.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gilham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293–311.
- Sergeant, S. & Mongrain, M. 2011. Are positive psychology exercises helpful for people with depressive personality styles? *The Journal of Positive Psychology* 6 (4), 260–272.
- Shapira, L. B. & Mongrain, M. 2010. The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *The Journal of Positive Psychology* 5 (5), 377–389.
- Sheridan, S. M. & Gutkin, T. B. 2000. The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review* 29 (4), 485–502.
- Shriner, J. & Destefano, L. 2003. Participation and accommodation in state assessment: The role of individualized education programs. *Exceptional Children* 69 (2), 147–161.
- Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. 2011. Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatio-tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 206–231.
- Soble, J. & Hogue, J. 2009. From Display to Documentation to Discourse: The Challenge of Documentation in a High School. *Theory Into Practice* 49 (1), 47–54.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lambert, M. C., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. 2014. Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2. *European Journal of Psychology of Education* 29 (1), 1–19.
- Sprouls, K., Mathur, S. R. & Upreti, G. 2015. Is positive feedback a forgotten classroom practice? findings and implications for at-risk students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 59 (3), 153–160.
- Suissa, J. 2008. Lessons from a new science? On teaching happiness in schools. *Journal of Philosophy of Education* 42 (3), 575–590.

- Suomen perustuslaki. 11.6.1999/731. Viitattu 18.10.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Perustuslaki%20>.
- Tate, T. 2010. Strength-based assessment: A triad of troubles. *Reclaiming Children and Youth* 19 (3), 45-52.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 136-162.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turner, T. & Wilson, D. G. 2009. Reflections on Documentation: A Discussion With Thought Leaders From Reggio Emilia. *Theory Into Practice* 49 (1), 5-13.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. Viitattu 10.9.2016. <http://www.tenk.fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014a. VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luonteenvahvuuksien kartoitukseen. *NMI-Bulletin* 24 (1), 42-50.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014b. Positiivinen psykologia - mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-21.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vallberg-Roth, A-C. & Månsson, A. 2011. Individual development plans from a critical didactic perspective: focusing on Montessori- and Reggio Emilia-profiled preschools in Sweden. *Journal of Early Childhood Research* 9 (3), 247-261.
- Van Woerkom, M., Oerlemans, W. & Bakker, A. B. 2016. Strengths use and work engagement: A weekly diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 25 (3), 384-397.
- Vehkakoski, T. 2003. Object, problem, or subject? A child with a disability as found in reports of professionals. *Scandinavian Journal of Disability Research* 5 (2), 160-184.
- Vehkakoski, T. 2007. Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-Bulletin* 17 (4), 4-10.

- Wagner, L. & Ruch, W. 2015. Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in psychology* 6, 1-13.
- Walrath, C. M., Mandell, D. S., Holden, E. W. & Santiago, R. L. 2004. Assessing the strengths of children referred for community-based mental health services. *Mental Health Services Research* 6 (1), 1-8.
- Weber, M. & Ruch, W. 2012. The Role of a Good Character in 12-Year-Old School Children: Do Character Strengths Matter in the Classroom? *Child Indicators Research* 5 (2), 317-334.
- Weber, M., Wagner, L. & Ruch, W. 2016. Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning. *Journal of Happiness Studies* 17 (1), 341-355.
- Weishaar, P. M. 2010. Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 83 (6), 207-210.
- White, M. 2016. Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-being* 6 (1), 1-16.
- Whitley, J., Rawana, E. P., 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.
- Wilder, L. K., Braaten, S., Wilhite, K. & Algozzine, B. 2006. Concurrent validity of the strength-based behavioral objective sequence. *Journal of Applied School Psychology* 22 (1), 125-139.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B. & Hurling, R. 2011. Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences* 50 (1), 15-19.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Unicef. Viitattu 18.10.2016. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)
- Zwart, R. C., Korthagen, F. A. J. & Attema-Noordewier, S. 2015. A strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education* 41 (3), 579-596.