

**Lasten käyttäytymisen haasteet ja niihin puuttuminen  
varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laadituissa peda-  
gogisissa asiakirjoissa**

Elisa Mähönen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mähönen, Elisa. 2021. Lasten käyttäytymisen haasteet ja niihin puuttuminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laadituissa pedagogisissa asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 52 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten lasten käyttäytymisen haasteista kirjoitetaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laadituissa pedagogisissa asiakirjoissa ja miten käyttäytymisen haasteisiin suunnitellaan niissä puututtavan. Tutkimusaineisto koostui tehostettua tukea esiopetusvuonna saaneiden lasten varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laadituista varhaiskasvatussuunnitelmista, oppimissuunnitelmista ja pedagogisista arvioista (N=53), jotka analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen perusteella asiakirjoista löytyi viisi erilaista tapaa kirjoittaa käyttäytymisen haasteista. Näitä tapoja olivat suhteellinen, kontekstuaalinen, yleistävä, tulkinnallinen ja kehityksellinen kirjoittamistapa. Käyttäytymisen haasteisiin suunniteltiin puututtavan kahdeksan tukikeinin avulla. Näitä olivat aikuisen pedagoginen tuki ja ohjaus, oppimisympäristön muokkaaminen, struktuuri ja ennakointi, positiivinen pedagogiikka, vuorovaikutus- ja tunnetaitojen tukeminen, erilaiset interventio-ohjelmat, toivottuun käyttäytymiseen ohjaaminen sekä konsultatiivisen tuen hakeminen.

Tutkimus vahvisti käsitystä siitä, että käyttäytymisen haasteita kuvataan usein epätarkasti keskittyen käyttäytymisen haasteellisuuteen. Käyttäytymisen haasteet liitetään myös usein osaksi lapsen ominaisuuksia unohtaen käyttäytymiseen vaikuttavat taustatekijät. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että haasteisiin pyritään puuttumaan monin eri keinoin. Tukitoimien kuvausten laadussa ja yksityiskohtaisuudessa oli kuitenkin eroja. Tutkimus toi esiin näyttöön perustuvien menetelmien esiintyvyyden vähäisyyden asiakirjoissa ja osoitti tarvetta käyttäytymisen haasteisiin puuttumiseen tähtäävien menetelmien kehittämiselle tai jalkauttamiselle arjen pedagogiikkaan.

Asiasanat: käyttäytymisen haasteet, tehostettu tuki, pedagoginen asiakirja, dokumentaatio, varhaiskasvatus

## SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ .....	4
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>6</b>
1.1 Käyttäytymisen haasteen käsite.....	7
1.2 Käyttäytymisen haasteet opettajien näkökulmasta .....	9
1.3 Käyttäytymisen haasteisiin puuttuminen .....	11
1.4 Käyttäytymisen haasteet pedagogisissa asiakirjoissa.....	17
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....</b>	<b>21</b>
2.1 Tutkimusaineisto.....	21
2.2 Aineiston analyysi .....	22
2.3 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	26
<b>3 TULOKSET.....</b>	<b>30</b>
3.1 Lasten käyttäytymisen haasteista kirjoittaminen.....	31
3.1.1 Suhteellinen haasteista kirjoittaminen .....	31
3.1.2 Kontekstuaalinen haasteista kirjoittaminen .....	32
3.1.3 Yleistävä haasteista kirjoittaminen .....	33
3.1.4 Tulkinnallinen haasteista kirjoittaminen .....	34
3.1.5 Kehityksellinen haasteista kirjoittaminen.....	35
3.2 Lasten toivotun käyttäytymisen tukeminen .....	36
3.2.1 Aikuisen pedagoginen tuki ja ohjaus .....	37
3.2.2 Oppimisympäristön muokkaaminen.....	38
3.2.3 Struktuuri ja ennakointi .....	40
3.2.4 Positiivinen pedagogiikka.....	41
3.2.5 Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen tukeminen .....	42

3.2.6	Erilaisten interventio-ohjelmien hyödyntäminen.....	43
3.2.7	Toivottuun käyttäytymiseen ohjaaminen.....	44
3.2.8	Konsultatiivisen tuen hakeminen .....	45
<b>4</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>47</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>53</b>

# 1 JOHDANTO

Suomessa tehdyn selvityksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokevat käyttäytymiseen liittyvien haasteiden lisääntyneen viime vuosina (Määttä ym., 2017). Sosio-emotionaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä haasteita esiintyy arviolta noin 10–20 prosentilla varhaiskasvatusikäisistä lapsista (Kato, Yanagawa, Fujiwara, & Morawska, 2015; Pihlaja, Sarlin, & Ristkari, 2015). Haasteet voivat ilmetä jo varsin varhain, sillä niitä on havaittu esiintyvän jo alle kaksivuotiailla lapsilla (Schell, Albers, von Kries, Hillnbrand & Hennemann, 2015; Alakortes, 2018). Käyttäytymisen haasteet ovat sitkeitä ja ne siirtyvät usein myös lapsuuteen ja nuoruuteen, joten ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen haasteisiin on tärkeää (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017; Conroy, Brown & Olive, 2008; Riney & Bullock, 2012). Käyttäytymisen haasteisiin puuttuminen interventioiden hyödyntämisellä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ennustaa haasteiden pitkäaikaisuuden vähentymistä ja monimutkistumisen ehkäisemistä (Ojala, 2017). Varhaiskasvatuksen opettajilla onkin havaittu olevan suuri rooli pienten lasten käyttäytymisen tukemisessa (Alter, Walker & Landers, 2013; Conley, Marchant & Caldarella, 2014; Määttä ym., 2017).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen esiopetusikäisten lasten pedagogisia asiakirjoja siitä näkökulmasta, kuinka niissä kirjoitetaan käyttäytymiseen liittyvistä haasteista ja niihin puuttumisesta. Aihetta on tärkeä tutkia, sillä käyttäytymisen haasteista ja niiden interventioista ei tiedetä tarpeeksi (Pihlaja ym., 2015). Aiemmissä tutkimuksissa on myös havaittu, että pedagogisissa asiakirjoissa on usein puutteita tuen tarkassa kuvaamisessa (Räty, Vehkakoski & Pirttimaa, 2019), päämäärien ja tavoitteiden määrittelyssä (Boavida, Aguiar, McWilliam & Pimentel, 2010; Thuneberg & Vainikainen, 2015) sekä näyttöön perustuvien interventioiden käytössä ja niiden arvioinnin kuvaamisessa (Kwon, Elicker & Kontos, 2011). Kasvattajien on havaittu painottavan kuvauksissaan lapsen käyttäytymisen haasteellisuutta (Pihlaja, 2008; Viitala, 2014), mikä voi johtaa siihen, että aikuisten erilaiset asenteet, uskomukset ja henkilökohtaiset arviot välittävät lapsesta varsin negatiivista kuvaa ja vaikuttavat siihen, miten lasta kohdellaan myös

jatkossa (Pihlaja ym., 2015). Tämä voi johtaa siihen, että lapsen käyttäytyminen leimautuu pysyväksi (Pihlaja, 2008) ja että kirjauksissa toistetaan tiettyä kuvaa lapsesta, hänen käyttäytymisestään ja saamastaan tuesta vuodesta toiseen (Heiskanen ym., 2019). Tämän vuoksi on tärkeää tutkia, millaista kuvaa käyttäytymisen haasteista luodaan asiakirjoissa ja millaisin tukitoimin niihin uskotaan pystyttävän vastaamaan.

## 1.1 Käyttäytymisen haasteen käsite

Käyttäytymisen haasteisiin viitataan kansainvälisesti monenlaisilla eri käsitteillä. Haastava käyttäytyminen (Westling, 2010; Brock & Beaman-Diglia, 2018), tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt (EBD) (Poulou, 2015), sosiaaliset, emotionaaliset ja käyttäytymisen häiriöt (SEBD) (Chakraborti-Gosh ym., 2010) ja käytösvaikeudet (Conley ym., 2014) ovat esimerkkejä termeistä, joilla kuvataan niiden lasten käyttäytymistä, jotka eivät toimi vallitsevien normien ja yleisten käyttäytymisodotusten mukaisesti. Tässä tutkimuksessa hyödynnän termiä käyttäytymisen haasteet, sillä tarkemman diagnostisen tai käyttäytymiseen liittyvien syiden tarkastelemisen sijaan huomio on lapsen ilmentämässä, ympäristön näkökulmasta ei-toivotussa käyttäytymisessä. Haastavan käyttäytymisen termi on varsin uusi, kun taas aikaisempia vakiintuneita termejä koulumaailmassa ovat olleet esimerkiksi ongelmakäyttäytyminen ja häiriökäyttäytyminen (Kerola & Sipilä, 2017, 18). Käyttäytymisen haasteet tai haastava käyttäytyminen ovat myös termejä, joiden tarkoituksena ei ole luoda käyttäytymisen haasteista yksilöä leimavaa kuvaa, vaan ymmärtää ilmiötä yksilöstä erillisenä sosiaalisesti muodostettavana ilmiönä.

Pienten lasten käyttäytymisen haasteet herättävät kasvavassa määrin huolta kasvatusalan ammattilaisissa (Poulou, 2015). Erityisesti huoli käyttäytymisen haasteista näkyy länsimaissa, sillä kehittyvissä maissa lasten tuen tarpeissa keskitytään enemmän fyysisiin vammoihin (Chakraborti-Gosh ym., 2010;

Wood, Evans & Spandagou, 2014). Eri maiden kulttuuristen erojen lisäksi käyttäytymisen haasteiden määrittelemisessä tulee ottaa huomioon erilaisten sosiaalisten ryhmien ja koulukulttuureiden kontekstisidonnaiset käyttäytymisodotukset ja -mallit, jotka vaikeuttavat käsitteen määrittelyä (Pihlaja ym., 2015). Kasvatusalan ammattilaisten koulutustaustojen lisäksi vallitseva ympäristö vaikuttaa siihen, millaisen käyttäytymisen katsotaan olevan haasteellista: tietyssä ympäristössä elävä yksilö osaa kuvata ja määritellä haastavaa käytöstä sitä kohdatessaan (Vehmas, 2010; Kerola & Sipilä, 2017, 18).

Yleisesti ottaen käyttäytymisen haasteilla tarkoitetaan lapsella säännöllisesti ilmenevää vaikeasti hallittavaa käytöstä (Delgado, Gonzalez-Gordon, Aragon & Navarro, 2017; Westling 2010), jota ovat esimerkiksi aggressiivisuus, yliaktiivisuus, keskittymisen ongelmat, sisäänpäin kääntyneisyys (Stefan, Rebege & Cosma, 2015; Wiley & Siperstein 2015) uhmakkuus ja sopimaton käytös (Westling, 2010; Pihlaja, 2018). Käyttäytymisen haasteet ilmenevät eri tavoin (Viitala, 2014) ja niitä ilmentävillä lapsilla on yleensä muita lapsia heikommat sosiaaliset ja tunne-elämän taidot, jotka näkyvät haasteina säädellä tunteita, ratkaista erilaisia sosiaalisia tilanteita ja konflikteja sekä solmia ystävyyssuhteita (Schell ym., 2015). Sosio-emotionaaliset tuen tarpeet ilmenevätkin usein toistuvana ei-toivotuna käyttäytymisenä (Danfoth & Smith, 2005), sillä tunteiden vaikutus käyttäytymiseen on suuri (Kerola & Sipilä, 2017, 16). Myös itsesäätely on tärkeä osa sosio-emotionaalisia taitoja, koska sen nähdään olevan suuressa roolissa tunteiden ja toivotun käyttäytymisen hallinnassa varhaislapsuudessa (Edossa, Schroeders, Weinert & Artelt, 2018).

Käyttäytymisen haasteet jaetaan tyypillisesti kahteen kategoriaan, joita ovat sisään- ja ulospäin suuntautuvat haasteet (Chong & Ng, 2011; Poulou, 2015). Ulospäin suuntautuva haastava käyttäytyminen voi ilmetä esimerkiksi aggressiivisuutena tai ylivilkkautena ja sisäänpäin kääntynyt haastava käyttäytyminen taas voi tulla ilmi masentuneisuutena tai puhumattomuutena (Chong & Ng, 2011; Conley ym., 2014; Schell ym., 2015). Briggs-Gowan ja Carter (2006) lisäävät edellä esitettyihin kategorioihin myös käyttäytymisen säätelyyn liittyvät häiriöt sekä epätyypillisen käyttäytymisen. Haasteellista käyttäytymistä voidaan myös



ryhmitellä eri tavoin luokittelemalla häiritsevän käyttäytymisen muotoja (Kerola & Sipilä, 2017, 22). Esimerkiksi Westling (2010) jakaa aggressiivisen käyttäytymisen fyysiseen sekä verbaaliseen aggressiivisuuteen. Lisäksi haastavaa käyttäytymistä voidaan tulkita kontekstuaalisesti eli liittäen käyttäytymisen haasteet johonkin tiettyyn asiansyhteyteen, kuten ympäristöön (Lyons & O'Connor, 2006).

Tutkimuksissa on havaittu käyttäytymisen haasteiden olevan usein yhteydessä myös muihin tuen tarpeisiin, kuten esimerkiksi oppimisvaikeuksiin (Poulou, 2015; Wiley & Siperstein, 2015). Käyttäytymisen haasteiden on myös havaittu ennakoivan heikkoa koulumenestystä, koulupudokkuutta sekä muuta ongelmakäyttäytymistä (Schell ym., 2015). Käyttäytymisen haasteet vaikuttavat myös sosiaalisiin haasteisiin ja vertaissuhteisiin (Wiley & Siperstein, 2015) sekä saattavat liittyä itsetunto-ongelmiin (Bulotsky-Shearer, Fantuzzon & McDermott, 2008; Pihlaja, 2018). Käyttäytymisen haasteita raportoidaan yleensä enemmän pojilla kuin tytöillä (Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Van Craeyeveldt & Colpin, 2014; Steed & Kranski, 2020). Tähän voi olla syynä se, että poikien käyttäytymisen haasteet ovat useimmin ulospäinsuuntautuneita ja toisia häiritsevää levottomuutta ja tarkkaamattomuutta (Mihic & Novak, 2018) kuin tyttöjen käyttäytymisen haasteet, jotka ovat usein sisäänpäin suuntautuneita (Walker, Ramsey & Gresham, 2004). On myös havaittu, että pojat saavat useimmin opettajan huomion sekä positiivisista että negatiivisista syistä (Beaman, Wheldall & Kemp, 2006).

## **1.2 Käyttäytymisen haasteet opettajien näkökulmasta**

Lasten käyttäytymiseen liittyvät haasteet ovat yksi isoimmista haasteista, joita opettajat kohtaavat työssään (Reinke, Stormont, Herman, Puri & Goel, 2011; Stormont & Young-Walker, 2017). Opettajien erilaiset kokemukset haastavasta käyttäytymisestä sekä erilaiset opetustyyliä, tiedot ja taidot vaikuttavat siihen, kuinka subjektiivisesti haasteet koetaan ja määritetään (Alter ym., 2013; Conley ym., 2014). Käyttäytymisen haasteita voidaan lähestyä sen mukaan, mikä on opettajan

mielestä lapselle normaalia kussakin ikävaiheessa, vaikkakaan ikätasolle normaalia käytöstä ei ole yksinkertaista määrittää (Lyons & O'Connor, 2006; Stormont & Young-Walker, 2017). Opettajilla voi myös olla erilaisia odotuksia ja näkemyksiä siitä, mitä lapsilta odotetaan ja kuinka ideaalin lapsen kuuluisi käyttäytyä (Pihlaja ym., 2015). Yleisimpiä käyttäytymisen haasteita esikoulussa ovat opettajien raportoimina aggressiivisuus, yliaktiivisuus, keskittymisen ongelmat, sisäänpäin kääntyneisyys, (Stefan ym., 2015), kaverisuhteiden haasteet, antisosiaalinen käyttäytyminen, motivaation puute, sopeutumisen vaikeudet (Conley ym., 2014) sekä tottelemattomuuteen, itsetuntoon ja tunteisiin liittyvät haasteet (Pihlaja ym., 2015).

Käyttäytymiseen liittyvät haasteet voidaan liittää lapsen itseensä, jolloin haastava käyttäytyminen nähdään lapsessa olevana ongelmana ja hänet voidaan kokea vaikeana (Vehmas, 2010). Opettajat voivat tulkita haastavan käyttäytymisen johtuvan lapsen sisäisistä ominaisuuksista, jolloin kasvattajilla on haasteellista erottaa, mistä syystä lapsi käyttäytyy niin kuin käyttäytyy missäkin tilanteessa (Viitala, 2014). Tällöin haasteena on tulkita sosiaalista ulottuvuutta eli oman toiminnan ja pedagogiikan vaikutusta lapsen käyttäytymiseen yksilöön liitettävien haasteiden kuvaamisen sijasta (Viitala, 2014; Pihlaja ym., 2015). Kuvailtaessa lapsen tuen tarpeita käyttäytymisen näkökulmasta ympäristön vaikutusta ei voi unohtaa, ja siten kasvatus ja siihen liittyvät ongelmat tulisi ottaa myös huomioon (Lyons & O'Connor, 2006). Pihlajan, Sarlinin ja Ristikarin (2015) tutkimuksessa opettajat kuvasivat käyttäytymisen haasteita yksilön, kontekstin ja opettaja-lapsisuhteen kautta. Käyttäytymiseen liittyvät haasteet näkyvät erilaisissa arjen tilanteissa, kuten toimintatuokiolla tai odottelu- ja siirtymätilanteissa (Ahonen, 2015; Pihlaja, 2018) sekä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa vertaisten ja opettajan välillä (Conroy ym., 2008). Lapsiryhmään ja sen toimintaan liittyvät asiat, kuten säännöt, ryhmän koko ja aikuisen antamat ohjeet ovat myös konteksteja, joissa haastavaa käyttäytymistä esiintyy (Pihlaja ym., 2015). Yksilön haastavasta käyttämisestä syntyvän huolen lisäksi opettajat kokevat oppilaiden haastavan käyttäytymisen vaikuttavan haitallisesti samassa tilassa oleviin oppilaisiin

viemällä aikaa ja tehoa opetukselta (Westling, 2010) sekä vähentämällä yhteisöllisyyttä luokassa (Deldago ym., 2017).

Lasten käyttäytymisen haasteiden on havaittu olevan yhteydessä opettajien kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Zhai, Raver, & Li-Grining, 2011) ja opettajien kokemaan stressiin ja työuupumukseen (Friedman-Krauss, Raver, Neuspiel & Kinsel, 2014; Stormont & Young-Walker, 2017). Haastavaan käyttäytymiseen puuttuminen ja ryhmän hallinta muun opetuksen ohella kuluttaa opettajan voimavaroja (Raver ym., 2009; Klassen & Chiu 2010). Työhön liittyvä stressi ja työstä johtuvat negatiiviset tunteet (Klassen & Chiu, 2010) ovat myös yhteydessä loppuun palamiseen (Jenning & Greenberg, 2009) sekä työhön sitoutumiseen sekä pedagogisen työn laatuun (Nislin ym., 2015). Varhaiskasvatuksen opettajien hyvinvointi on tärkeää myös lasten sosio-emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta (Jenning & Greenberg, 2009; Friedman-Krauss ym., 2014), sillä stressi ja väsymys voivat heikentää opettajan tarjoamaa tukea ja positiivisen käyttäytymisen tuen hallintaa (Hamre, 2014). Opettajien kokema stressi ja väsymys voivat vaikuttaa myös lasten käyttäytymisen haasteiden tulkintaan, sillä väsyneenä haasteet nähdään entistä negatiivisemmassa sävyssä, mikä voi myös näkyä opettajan suhtautumisessa lapseen (Jeon, Buettner, Grant & Lang, 2019). Käyttäytymisen haasteiden ja opettajien kokeman stressin yhteyden ymmärtäminen tarjoaa myös tärkeää tietoa vallitsevien käytänteiden ja asiantuntijuuden kehittämisen kannalta (Friedman-Krauss ym., 2014).

### **1.3 Käyttäytymisen haasteisiin puuttuminen**

Opettajat arvioivat yleisesti valmiutensa haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen riittämättömiksi (Westling, 2010; Stormont & Young-Walker, 2017), mutta heillä on vahva usko siihen, että lapsen käyttäytymistä on mahdollista muuttaa (Westling, 2010). Opettajilla on havaittu olevan hyviä valmiuksia ja taitoja havaita ja tunnistaa lasten tuen tarpeita ennaltaehkäisevästi, mutta haasteita tuottaa opettajien kokema epävarmuus siitä, kuinka toimia ulospäin suuntautuneiden

käyttäytymiseen liittyvien haasteiden kanssa (Ojala, 2017). Tutkimuksissa on todettu lasten haastavan käyttäytymisen kanssa työskentelevän henkilöstön kokevan pätemättömyyden tunteita (Ojala, 2017) ja toivovan saavansa lisää tietoa siitä, kuinka hallita ryhmässä esiintyviä käyttäytymisen häiriöitä ja kuinka toteuttaa ryhmänhallintaa käytännössä (Raver ym., 2009). Opettajat kaipaavat myös lisää koulutusta pienten lasten käyttäytymisen haasteiden tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen interventio-ohjelmia hyödyntämällä (Sutherland, McLeod, Conroy & Cox, 2013; Stormont & Young-Walker, 2017; Määttä ym., 2017).

Varhainen puuttuminen on tärkeää ennaltaehkäisevää työtä (Stormont & Young-Walker, 2017) ja varhaiskasvatus nähdään optimaalisena aikana tunnistaa haasteita ja puuttua niihin interventioiden avulla, jotta ne eivät kehittyisi pysyviksi (Conroy ym., 2008; Riney & Bullock 2012; Poulou, 2015; Fallucco, Blackmore, Bejarano, Wysocki, Kozikowski, Gleason, 2017). Tieto varhaisen tunnistamisen ja näyttöön perustuvien interventioiden aloittamisen tärkeydestä mahdollisimman varhain on luonut tarpeen toimivien ja luotettavien interventioiden kehittämiseksi varhaiskasvatuksessa (McLeod ym., 2016; Brock & Meaman-Diglu, 2018), sillä suurin osa interventioista on suunniteltu ja arvioitu kouluun sopiviksi (Schell ym., 2015). Määttä ja kollegoiden (2017) tekemän tilannekartoituksen mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa käytetään vain vähän näyttöön perustuvia menetelmiä käyttäytymisen haasteisiin puututtaessa.

Esiopetusikäiset lapset kuuluvat Suomessa perusopetuslain (628/1998) mukaiseen kasvun ja oppimisen tuen piiriin, ja heillä on oikeus saada riittävää tukea tarpeen ilmetessä. Tuki järjestetään hyödyntäen kolmea tasoa, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 44). Varhaiskasvatuksessa annettavaa tukea ei määritellä yhtä tarkasti kuin esiopetuksessa, ja tuen järjestämisessä on eroja siinä, kuinka kolmiportaista tukea hyödynnetään (Vainikainen ym., 2018). Tehokkaan käyttäytymisen tukemisen lähtökohtana on varmistaa hyvä yleinen tuki kaikille lapsille, sillä lasten erilaisia tarpeita huomioiva oppimisympäristö mahdollistaa sosiaalisten taitojen vahvistamisen sekä ennaltaehkäisee haastavaa käyttäytymistä (Närhi ym., 2016,

186). Hyvä yleinen tuki, kuten selkeät käyttäytymisohjeet ja tehokas kohdennettu palaute, auttaa lasta ohjaamaan käyttäytymistään haluttuun suuntaan (Närhi ym., 2016, 188).

Jos hyvä yleinen tuki ei riitä, tukea tehostetaan joustavasti ja yksilöllisesti (Wiley & Siperstein, 2015, 225). Huolen herätessä opettajan vastuulla on kerätä tietoa tapahtumaketjusta eli siitä, mitä on tapahtunut, milloin ja mitä toimenpiteitä on tehty sekä mitä ovat käyttäytymisen taustalla olevat tekijät (Kerola & Sipilä, 2017, 40). Tutkimukset tukevat funktionaalisen käyttäytymisen arvioinnin (FBA, functional behavior assessment) hyödyntämistä jo pienillä lapsilla, joilla on käyttäytymisen liittyviä haasteita. Funktionaalinen käyttäytymisen arviointi auttaa tunnistamaan haasteellista käyttäytymistä sekä auttaa opettajaa korvaamaan sopimattoman käyttäytymisen toivotulla käyttäytymisellä (Riney & Bullock 2012; Kerola & Sipilä, 2017, 43). Haastavaan käyttäytymiseen puuttuttaessa avainasemassa onkin huomion kiinnittäminen niihin tilanteisiin, jossa haastavaa käyttäytymistä ilmenee ja siihen, miten näissä tilanteissa toimitaan (Lyons & O'Connor, 2006; Kerola & Sipilä, 2017, 24, 28), sillä käyttäytymisen haasteita lähestytään usein yksilötasolla unohtaen yleiset ympäristötekijät (Närhi ym., 2016, 187).

Opettajat arvioivat tärkeimmiksi keinoiksi haastavan käyttäytymisen hallinnassa esikoulussa yhteistyön vanhempien kanssa, lasten vahvuuksien huomiointi, kurinpidolliset menetelmät, tunteista keskustelun oppilaiden kanssa sekä opettajan omat stressinhallintakeinot (Stefan ym., 2015). Kerola ja Sipilä (2017) esittävät toivotun käyttäytymisen tukemisen keinoja olevan esimerkiksi yhteiset säännöt, tunne- ja itsesäätelytaidot, ympäristön muuttaminen, strukturointi, ennakointi, visualisointi, palkitseminen ja päivärytmin selkeyttäminen. McLeod ja muut tutkijat (2016) nimesivät tutkimuksessaan neljätoista tärkeää tuen keinoa käyttäytymisen haasteisiin puuttumisessa. Näitä ovat vaihtoehtojen tarjoaminen, tunnetaidot, käyttäytymiseen puuttuminen siihen sopivalla palautteella, käyttäytymisen huomioon jättäminen, mallintaminen, vaihtoehtojen anta-

minen vastaamiseen, kehuminen, syy-seuraussuhteen opettaminen, ongelmanratkaisun taidot, toivotun käyttäytymisen edistäminen, hyvä opettaja-lapsisuhde, oppimisen oikea-aikainen tukeminen ja sosiaalisten taitojen tukeminen.

Vahvinta tutkimusnäyttöä käyttäytymisen haasteisiin puuttumisesta koko ryhmän ja yksittäisen lapsen kohdalla ovat saaneet käyttäytymispsykologiseen teoriaan perustuvat keinot, joita ovat selkeät toimintaohjeet ja niiden noudattamiseen kohdennettava myönteinen palaute (Närhi ym., 2016, 186) sekä toivotun käyttäytymisen vahvistaminen (Horner, Sugai & Anderson ym., 2010). Toivotun käyttäytymisen tukemisessa tulee muistaa koko ryhmän tasolla tapahtuva tuki, jossa otetaan huomioon tukea tarvitsevien lasten tuen tarpeet (Wiley & Siperstein, 2015, 214). Koko yksikön hyvinvointia ja käyttäytymistä voidaan tukea School Wide Positive Behavior Support (SWPBIS) -mallista johdetulla Prokoulu-mallilla, joka soveltuu suomalaiseen peruskouluun (Närhi ym., 2016, 187) ja jota ollaan muokkaamassa myös suomalaiseen varhaiskasvatukseen sopivaksi ProVaka-malliksi (Jyväskylän yliopisto, 2019). Tutkimusten mukaan yhteisöllisesti rakentuva koulun tuki vähentää häiritsevää käyttäytymistä (Horner ym., 2010) yhteisten käyttäytymisodotusten ja toimintaohjeiden opettamisen, käyttäytymisen ohjaamisen sekä onnistumisiin keskittyvän positiivisen palautteen avulla (Närhi ym., 2016,187). Keskeistä mallille on kaikkien opettajien sitoutuminen noudattamaan yhteisesti sovittuja koulun arvoja ja käyttäytymisodotuksia sekä toimintaperiaatteita käyttäytymisen ohjaamisessa (Närhi ym., 2016, 188).

Tuettaessa lasten käyttäytymistä turvallinen ja lämmin ilmapiiri mahdollistavat käyttäytymiseen liittyvien taitojen kehityksen (Jeon ym., 2019) ja myönteinen aikuis-lapsisuhde ja lapsen kuunteleminen auttavat vähentämään käyttäytymiseen liittyviä haasteita (Jennings & Greenberg, 2009; McLeod ym., 2017). Käyttäytymisen haasteisiin puututtaessa tulee huomio kiinnittää aikuisten toimintaan ja sen kehittämiseen, sillä aikuisten puhetyylin ja asenteiden tiedetään vaikuttavan lapsen käyttäytymiseen (Kerola & Sipilä, 2017, 28). Haastavasti käyttäytyessään lapsi on usein negatiivisen vuorovaikutuksen kohteena (Wiley & Siperstein, 2015, 213), minkä vuoksi lapsen käyttäytymisen ja itsetunnon tukemisessa olisi tärkeää saada toistuvaa ja positiivista palautetta heti välittömästi, kun siihen on

aihetta (Pihlaja, 2018). Palautteen avulla pystytään myös ohjaamaan ja vahvistamaan lapsen toivottua käyttäytymistä esimerkiksi puheella muistuttelun (Närhi ym., 2016, 188) sekä visuaalisen liikennevalo-työkalun avulla (Ahonen, 2015).

Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy ja ennakointi aikuisen toimesta ovat tärkeä keino vaikuttaa käyttäytymisen haasteisiin (Delgado ym., 2017), sillä arjen toistettavuudella ja struktuureilla on lapsia rauhoittava ja keskittymistä tukeva vaikutus (Kerola & Sipilä, 2017, 80). Rauhallisen ja strukturoidun oppimisympäristön luominen voivat vähentää käyttäytymiseen liittyviä haasteita (Jennings & Greenberg, 2009) ja lisätä lapsen kokemaa turvallisuuden tunnetta sekä auttaa häntä hahmottamaan päivän kulkua esimerkiksi visuaalisin vihjeiden, kuten kuvien avulla (Ahonen, 2015; McLeod ym., 2017). (Käyttäytymisen haasteita on mahdollista ennakoida, sillä niistä on usein muodostanut lapsen toiminnassa nähtävä toimintamalli (Kerola & Sipilä, 2017, 84). Ennakointia ovat esimerkiksi toiminnan suunnittelu tuen tarpeet huomioiden ja ennalta määrätyn istumapaikan valinta (Ahonen, 2015) tai erilaisten muutosten näkyväksi tekeminen edellä mainittujen visuaalisten keinojen avulla (Ketola & Sipilä, 2017, 84). Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy pitääkin sisällään siis toiminnan ja ympäristön muokkaamista niin, että lapsen on mahdollista ylläpitää toivottua käyttäytymistä (Karhu, 2018).

Fyysisen ja sosiaalisen ympäristön muokkaaminen auttavat käyttäytymisen ja tunteiden hallitsemisessa sekä lapselle mielekkään ja osallistumista tukevan toimintaympäristön luomisessa, jossa esimerkiksi toiminta on suunniteltu lapsen tarvitseman tuen, mielenkiinnonkohteiden sekä sen hetkisen kehitystason mukaisesti (Corso, 2007). Yksilöllistä tukea voidaan antaa joko ryhmässä tai siitä irrallisena, kuten esimerkiksi pienryhmissä tai henkilökohtaisessa ohjauksessa (Närhi ym., 2016, 186). Opettajat kokivat Ahosen (2015) tutkimuksessa pienryhmätoiminnan tärkeäksi pedagogiseksi tukikeinoksi, sillä sen koetaan olevan keino kohdentaa ja osoittaa tukea rauhallisessa ympäristössä yksilöllisemmin. Käyttäytymistä voidaan tukea myös muita lapsen yksilöllisiä tarpeita huomioiden, jolloin lapsella voi olla mahdollisuus siirtyä rauhallisempaan tilaan (Kerola

& Sipinen, 2017, 29) tai apuvälineitä käyttämällä, kuten aktiivituunä hyödyntämällä (Ahonen, 2015).

Myös vertaissuhde- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen on tärkeää (Wiley & Siperstein, 2015, 225), sillä ulospäin suuntautuneet käyttäytymisen haasteet voivat aiheuttaa syrjityksi tulemista lapsiryhmässä (Powers & Bierman, 2013), mikä vaikeuttaa vertaissuhteiden syntymistä ja taitojen harjoittamista. Myös tunnetaitojen harjoittelu eli tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja säätely ovat tärkeitä taitoja käyttäytymisen haasteita ennaltaehkäistäessä (McLeod ym., 2017). Käyttäytymiseen liittyviä sosio-emotionaalisia taitoja tuetaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa esimerkiksi Askeleittain ja Tunnekuksu -interventio-ohjelmia hyödyntämällä, joista ensimmäiseksi mainitulla on vahvinta tutkimusnäyttöä (Määttä ym., 2017). Määttä ja kumppaneiden (2017) kartoituksessa selvinneitä muita tuen menetelmiä olivat erilaiset tukemiseen liittyvät toimintamallit ja materiaalit, kuten Piki ja Molli, leikin, musiikin ja liikunnan hyödyntäminen sekä erilaiset kuvamateriaalit, kuten tunne- ja vahvuuskortit. Suora sosiaalisten taitojen opettaminen sekä aikuisen ja vertaisten tarjoamat mallit erilaisissa vuorovaikutustilanteissa on hyvä keino käyttäytymisen opettelemisessa, sillä niiden avulla voidaan opettaa selkeitä käyttäytymisodotuksia (Riney & Bullock, 2012). Vahvaa tutkimusnäyttöä saanut Papilio-ohjelma on varhaiskasvatukseen suunnattu interventiomenetelmä, joka pyrkii ehkäisemään käyttäytymisen haasteiden syntymistä ja tukemaan sosio-emotionaalisia taitoja ja vertaissuhteita (Koivula, Laakso, Viitala, Neitola, Hess & Scheithauer, 2020).

Haastavaan käyttäytymiseen puuttumisessa tarvitaan kaikkien osapuolten määrätietoista toimintaa ja varhaiskasvatusikäisten lasten käyttäytymisen tukemisessa vanhemmat, päivähoidon ammattilaiset ja avustajat ovat keskeisiä toimijoita (Kerola & Sipilä, 2017, 41, 44). Durlakin ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa havaittiin, että käyttäytymiseen liittyvät tuen keinot ja interventiot eivät tarvitse toimiakseen ryhmän ulkopuolelta tulevia ammattilaisia, vaan ryhmässä tarjottava tuki voi olla riittävää. Konsultaatiota ja apua voidaan kuitenkin hakea eri alojen ammattilaisilta, kuten erityisopettajilta tai terapeuteilta (Kerola & Sipilä, 2017, 44). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama tuki voi



olla joko konsultoitavaa tai päivittäistä läsnäoloa, mallintamista tai samanaikaisopetusta (Viitala, 2018, 57). Käyttäytymisen haasteisiin puututtaessa oleellista on muistaa tuen arviointi sekä sen systemaattinen seuranta dokumentoinnin avulla, sillä niiden avulla on mahdollista saada aikaan muutosta (Kerola & Sipilä, 2017, 47) sekä pitää huolta lapsen oikeuksista saada yksilöllistä, vaikuttavaa kasvun ja oppimisen tukea (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, 47).

## **1.4 Käyttäytymisen haasteet pedagogisissa asiakirjoissa**

Käyttäytymiseen liittyvien oppimistavoitteiden asettamiseen ja tukitoimenpiteiden suunnitteluun ja dokumentointiin käytetään kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjoja. Näitä ovat oppimissuunnitelmat ja HOJKS-asiakirjat (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 44). Suunnitelma-asiakirjojen tarkoituksena on tukea lapsen oppimista ja kasvua (Räty ym., 2018). Asiakirjoilla on iso merkitys oppimistavoitteiden ja tukitoimenpiteiden suunnittelussa ja dokumentoinnissa (Heiskanen ym., 2018). Lapsen vahvuuksien, asetettujen tavoitteiden sekä tämänhetkisten taitojen ja haasteiden lisäksi asiakirjoissa tulisi näkyä suunnitelmat annettavasta tuesta, opetusjärjestelyistä ja pedagogisista menetelmistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 47, 51).

Pedagogisten asiakirjojen laatimiseen on olemassa vakiintuneita käytänteitä (Heiskanen ym., 2018). Asiakirjojen on havaittu keskittyvän usein kuvaamaan lasta pedagogiikan sekä aikuisten roolien ja vastuiden sijaan (Heiskanen ym., 2018; Andreasson & Carlsson, 2013). Tällöin asiakirjoissa keskitytään lapsen kompetenssin, taitojen ja niiden puutteiden kuvaamiseen unohtaen esikoulun kontekstin (Bjervås, 2011) tai muun lapsiryhmän (Emilson & Pramling Samuelsson, 2014) merkityksen lapsen oppimisessa. Lapset kuvataan asiakirjoissa usein haasteidensa kautta (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Isaksson ym., 2007; Heiskanen, 2019) eikä käyttäytymistä kuvata juurikaan suhteessa lapsiryhmään tai käytettyihin opetusmenetelmiin, jolloin arvio tilanteesta jää kontekstistaan ir-

ralliseksi (Thuneberg & Vainikainen, 2015; Bergström, 2007). Pedagogisissa asiakirjoissa on usein puutteita myös lapsen tarpeiden, tavoitteiden, menetelmien ja arvioinnin yhdistämisessä johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi (Heiskanen, 2019; Kwon ym., 2011).

Tavoitteiden ja päämäärien kuvaaminen pedagogisissa asiakirjoissa on tärkeää, jotta henkilökunta osaa ohjata lasta oikein, seurata hänen kehitystään ja arvioida interventioiden vaikutusta (Boavida ym., 2010). Tutkimuksissa on havaittu, että annettua tukea ei aina kuvata tarpeeksi tarkasti (Räty ym., 2016) ja asetetut päämäärät ja tavoitteet ovat usein liian laajoja (Boavida ym., 2010; Thuneberg & Vainikainen, 2015) sekä niitä on liikaa, jolloin lapsen kehityksen seuraaminen vaikeutuu (Boavida ym., 2010). Asiakirjoissa suunniteltavat tukitoimet kohdennetaan yksilöön koko ryhmän huomioon ottamisen sijaan (Isaksson ym., 2007). Myöskään näyttöön perustuvia interventioita (Kwon ym., 2011), niihin käytettävää aikaa (Räty ym., 2016) ja tuesta vastaavaa henkilöä (Thuneberg & Vainikainen, 2015) harvoin mainitaan henkilökohtaisissa suunnitelma-asiakirjoissa. Opettajien on myös havaittu asennoituvan negatiivisesti lasten henkilökohtaisiin asiakirjoihin, sillä ne koetaan liian pitkiksi ja monimutkaisiksi (Rotter, 2014) ja niiden laatiminen koetaan aikaa vieväksi (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013). Opettajia tulisi kouluttaa pedagogisten asiakirjojen kirjoittamiseen, sillä koulutuksen avulla asiakirjojen sisällön on havaittu parantuvan laadullisesti (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013; Boavida, Aguiar, McWilliam, 2014).

Käyttäytymisen haasteiden kirjaamisessa oleelliseksi nousee se, kuinka niistä kirjoitetaan asiakirjoihin. Opettajien näkökulmasta käyttäytymisen dokumentointi on tärkeää näyttöön perustuvien menetelmien hyödyntämisen kannalta (Alter ym., 2013) ja dokumenteissa tulisi näkyä se, miten lasta on opetettu ja mitä oppimisympäristölle on tehty tuen aikana (Thuneberg & Vainikainen 2015). Lasten käyttäytymisen haasteiden kuvaaminen asiakirjoissa voi kuitenkin perustua opettajien käsityksiin siitä, mikä on normaalia käytöstä, kun taas esimerkiksi akateemisten taitojen haasteita perustellaan yleensä testituloksien avulla (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013).

On myös havaittu, että oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen voi olla vaikeaa opettajalle, jos hän kokee lapsen hankalaksi. Tämä voi johtaa siihen, että lapsen saavutusten, kehittymisen ja vahvuuksien sijaan huomio keskittyy hänen heikkouksiinsa ja epäonnistumisiinsa (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Vehkakoski, 2007). Käyttäytymisen haasteita kuvataankin arjessa usein varsin negatiivissävytteisten sanojen avulla painottaen esimerkiksi sanoja 'häiriö' ja 'ongelma' (Viitala, 2014). Asiakirjoihin välittyvä kuva lapsesta kertoo osaltaan myös aikuisten vallankäytöllisestä asemasta suhteessa lapseen (Heiskanen ym., 2018; Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). Kirjaamisen tapa vaikuttaa siihen, millainen kuva lapsesta syntyy eri alojen ammattilaisille, lapsen vanhemmille ja lapselle itselleen (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Vehkakoski, 2007).

Pedagogiset asiakirjat ovat olleet viime vuosina melko paljon tutkimuksen kohteena, mutta vain muutamissa tutkimuksissa on selvitetty, miten kasvatusalan ammattilaiset kuvaavat lasten käyttäytymisen haasteita. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että käyttäytymisen haasteita kuvataan usein varsin negatiivisesti keskittyen lapsen ilmentämään käyttäytymiseen unohtaen ympäristön ja pedagogiikan merkityksen käyttäytymisessä (ks. Viitala, 2014; Pihlaja, 2018). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää, millaista kuvaa kasvatusalan ammattilaiset tuottavat käyttäytymisen haasteista lasten virallisissa pedagogisissa asiakirjoissa. Varhainen puuttuminen ja interventiomenetelmien hyödyntäminen tiedetään aikaisempien tutkimusten perusteella tehokkaimmaksi tavaksi puuttua käyttäytymisen haasteisiin (ks. Conroy ym., 2008; Riney & Bullock, 2012; Poulou, 2015; Fallucco ym., 2017). Lisäksi Suomessa tiedetään olevan tarvetta näyttöön perustuvien menetelmien käytölle varhaiskasvatuksessa (ks. Määttä ym., 2017), joten tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää, miten käyttäytymisen haasteisiin on puututtu tai suunnitellaan puututtavan lasten pedagogisten asiakirjojen perusteella. Tutkimuskysymykset muodostuivat seuraaviksi:

1. Miten käyttäytymisen haasteista kirjoitetaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laadituissa pedagogisissa asiakirjoissa?

2. Millaisia tukitoimia käyttäytymisen haasteisiin puuttumiseksi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laadituissa pedagogisissa asiakirjoissa esitetään?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämän tutkimuksen aineistona olivat varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laaditut pedagogiset asiakirjat sekä niissä esiintyvät kirjaukset lasten käyttäytymisen haasteista. Seuraavaksi esittelen tarkemmin tutkimuksessani käyttämäni aineiston ja sen analyysin sekä kuvailen tutkimukseeni liittyviä eettisiä ratkaisuja ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta.

### 2.1 Tutkimusaineisto

Hyödynsin tutkimuksessani Noora Heiskasen (2019) väitöstutkimustaan varten keräämää dokumenttiaineistoa. Heiskasen väitöstutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksessa laadittujen pedagogisten asiakirjojen nykytilaa, kuten sitä, miten ne vastaavat nykyisiä pedagogisen kirjoittamisen ohjeistuksia sekä miten tutkimusperusteisia niihin kirjatut sisällöt ovat. Tutkimusaineisto piti sisällään lukuvuonna 2015–2016 esiopetuksessa olleiden lasten (N = 108) pedagogisia asiakirjoja koko heidän varhaiskasvatuksessa olemisensa ajalta. Asiakirjat oli kerätty viidestä eri kunnasta, ja niitä oli yhteensä 312.

Omassa tutkimuksessani hyödynsin tehostettua tukea esiopetusvuonna saaneiden lasten asiakirjoja, sillä tehostettuun tukeen siirtymisen yksi mahdollinen syy on käyttäytymisen ja sosio-emotionaalisten taitojen haasteet. Tutkimusaineistoni koostui tehostettua tukea esiopetuksessa saaneiden lasten (N=21) pedagogista asiakirjoista, joissa oli mainintoja käyttäytymiseen liittyvistä haasteista. Näiden lasten asiakirjoista tutkimukseeni rajautuivat kaikki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laaditut asiakirjat, jotka pitivät sisällään kasvattajien tuottamaa kuvailua lapsen käyttäytymiseen liittyvistä haasteista. Tutkimusaineistossani tällaisia pedagogisia asiakirjoja oli yhteensä 53. Asiakirjojen määrä lasta kohden vaihteli yhdestä asiakirjasta viiteen asiakirjaan (ka=2,5 asiakirjaa per lapsi). Asiakirjojen määrän vaihteluihin vaikuttivat lasten varhaiskasvatus-

vuosien määrä, tuen tarpeiden vaihtelu sekä kuntakohtaiset erot. Eniten aineistossa oli tehostetun tuen oppimissuunnitelmia (16 asiakirjaa) sekä pedagogisia arvioita (11 asiakirjaa). Lisäksi aineistoon sisältyi lasten esiopetussuunnitelmia (11 asiakirjaa) ja varhaiskasvatussuunnitelmia (11 asiakirjaa) sekä muutamia yksittäisiä asiakirjatyyppejä, kuten oppilashuoltokertomuksia ja laajennettuja havainnointilomakkeita.

Varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisille laadittavien varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetussuunnitelman tarkoituksena on turvata lapsen oikeus saada suunnitelmallista ja tavoitteellista opetusta lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 9–10; Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, 14). Suunnitelmiin kirjataan tavoitteet pedagogiselle toiminnalle, jotka otetaan huomioon toiminnassa ja sen suunnittelussa sekä oppimisympäristössä. Tuen tarpeen ilmetessä lapselle tehdään pedagoginen arvio, jossa kuvataan lapsen tuen tarvetta ja jonka perusteella siirtyminen tehostetun tuen piiriin tehdään. Tehostetun tuen päätöksen jälkeen lapselle tehtävään oppimissuunnitelmaan kirjataan lapsen tuen tarpeet, tavoitteet sekä opetusjärjestelyt, joiden tarkoituksena turvata lapsen mahdollisuudet saavuttaa asetetut tavoitteet (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, 46–47).

Tutkimusaineistoon sisältyneiden asiakirjojen kirjaamisen tyyleissä oli paljon vaihtelua. Kirjauksia oli tehty lomakkeisiin niin käsin kuin sähköisesti kirjoittaen sekä ajatuskarttoja piirtäen. Kirjaustavat erosivat myös toisistaan niiden laajuuden ja yksityiskohtaisuuden suhteen. Lisäksi lomakepohjien asettelussa oli kuntakohtaisia eroja. Lomakkeet sisälsivät kuitenkin oleelliset osiot koskien kuvauksia lapsen yksilöllisistä tavoitteista, pedagogisista ratkaisuksista ja tuen järjestämisestä, seurannasta ja arvioinnista.

## **2.2 Aineiston analyysi**

Tutkimukseni lähtökohtana oli tarkastella pedagogisista asiakirjoista löytyviä kuvauksia lasten käyttäytymisen haasteista ja niihin liittyvistä tai niitä vastaa-

vista tukitoimista, joten analysoin tutkimuksessa käyttämäni dokumenttiaineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin hyödyntäminen dokumenttiaineiston tutkimisessa on perusteltua silloin, kun dokumenteista halutaan löytää toistuvia samankaltaisuuksia (Patton, 2015, 541). Sisällönanalyysillä tarkoitetaan laadullisen aineiston pelkistämistä (Patton, 2015, 453), jonka tavoitteena on rakentaa tiivis ja yleinen kuva tutkittavasta ilmiöstä aineiston uudelleen järjestämisen ja käsitteellistämisen avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122). Sisällönanalyysissä aineistosta pyritään löytämään toistuvia teemoja, joiden luokittelun ja nimeämisen (Patton, 2015, 541) avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 2014, 19). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto ohjaa tutkijan tulkintoja, eli aikaisemman tiedon merkitys suljetaan tietoisesti analyysin teon ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108; Eskola & Suoranta, 2014, 19).

Aineistoni analysointi alkoi kaikkien aineistoon kuuluvien asiakirjojen lukemisella sekä lasten käyttäytymisen haasteisiin liittyvien mainintojen etsimisellä. Maininnat koostuivat yksittäisistä sanoista, lauseista tai virkkeistä, ja niitä löytyi asiakirjojen eri osioista. Keräsin löytämäni maininnat alkuperäisessä muodossa erilliseen tiedostoon liittäen niihin lapsen numerotunnisteen, asiakirjatyyppin sekä sen, oliko kyseinen asiakirja laadittu varhaiskasvatuksessa vai esiopetusvuoden aikana. Mainintojen keräämisen jälkeen aloin tarkemmin tarkastella löytämiäni käyttäytymisen haasteisiin liittyviä mainintoja tutkimuskysymysteni näkökulmasta, eli pyrin arvioimaan sitä, tarjosivatko kaikki löytämäni maininnat oleellista tietoa tutkimukseni kannalta. Tässä vaiheessa päädyin karsimaan aineistostani lasten vanhempien näkemykset käyttäytymisen haasteista, sillä tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita selvittämään opettajien tuottamaa kuvaa käyttäytymisen haasteista ja niihin suunnitelluista tukitoimista. Tätä tutkimuksen kannalta merkityksellisen tiedon löytämisen ja epäolennaisen tiedon karsimista kutsutaan aineiston pelkistämiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122). Muuta pelkistämistä en aineistolle tehnyt, vaan säilytin maininnat käyttäytymisen haasteista niiden alkuperäisessä muodossa muokkaamatta niitä tiiviimmäksi, jotta

niiden sanoma säilyisi sellaisenaan. Tämä onnistui hyvin, sillä asiakirjoissa olleet ilmaisut olivat itsestään lyhyitä ja helposti hallittavia.

Varsinaisen analysoitavan aineiston tunnistamisen jälkeen aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto luokitellaan, eli samansisältöiset ja merkitykseltään samaa tarkoittavat ilmaukset yhdistetään yhdeksi luokaksi (Patton, 2015, 67). Luokitteluni alkoi yhdistelemällä mainintoja tutkimuskysymyksieni mukaan. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (Miten käyttäytymisen haasteista kirjoitetaan lasten varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laadituissa pedagogisissa asiakirjoissa) vastaamisessa pääluokkana oli *Lasten käyttäytymisen haasteista kirjoittaminen*. Aloitin tähän pääluokkaan kuuluvien ilmaisujen ryhmittelyn samansisältöisiä ilmaisuja yhdistävien alaluokkien etsimisellä. Esimerkiksi ilmaukset *suuressa ryhmässä ilmenee levottomuutta ja haasteita siirtymätilanteissa* kuuluivat osaksi alaluokkaa Tilanteen kuvaus. Alaluokkien hahmottelun jälkeen tarkastelin niitä uudestaan etsien yhtäläisyyksiä ja eroja muodostaakseni niiden pohjalta yläluokkia. Yläluokkien muodostamisessa tarkastelin ilmaisujen sisältöjen lisäksi kuvaamisen tarkkuutta sekä kirjaamisen tyyliä. Näiden kriteerien pohjalta nimesin ensimmäiseen pääluokkaan sisältyvät yläluokat seuraavasti: suhteellinen, kontekstuaalinen, yleistävä, tulkinnallinen ja kehityksellinen haasteista kirjoittaminen.

Yläluokkien muodostaminen onnistui alusta saakka selkeästi, vaikkakin muutamien ilmauksien sijoittamisen kanssa jouduin miettimään niiden pääasiallista viestiä. Esimerkkinä rajankäynnistä kontekstuaalisen ja suhteelliseen kirjoittamisen välillä oli muun muassa ilmaus *siirtymätilanteissa saattaa innostua riehumaan kaverin kanssa*, sillä ilmauksessa haaste rajataan siirtymätilanteeseen (kontekstuaalinen kirjoittaminen), mutta esitetään myös suhteellisena saattaa-verbin avulla (suhteellinen kirjoittaminen). Päädyin sijoittamaan kyseisen esimerkin suhteelliseen haasteista kirjoittamisen tapaan, sillä päähuomio ilmauksessa on, ettei käyttäytymisen haaste esiinny aina kyseisessä tilanteessa.

Samat luokittelun vaiheet toistuivat myös toiseen tutkimuskysymykseeni (Millaisia tukitoimia käyttäytymisen haasteisiin puuttumiseksi varhaiskasvatuk-



nessa ja esiopetuksessa laadituissa pedagogisissa asiakirjoissa esitetään) vastaisessa eli pääluokkaan *Lasten toivotun käyttäytymisen tukeminen* sisältyvien ilmauksien yhdistelemisessä yläluokiksi. Alaluokkia muodostaessani etsin käyttäytymisen haasteisiin puuttumiseen liittyviä mainintoja, joista muodostin niiden sisällöllisen samankaltaisuuden perusteella alaluokkia. Esimerkiksi ilmaukset *myönteinen palaute ja kannustava ilmapiiri* sijoitin kuuluvaksi osaksi alaluokkaa *Positiivisuus*. Alaluokkien muodostamisen jälkeen uudelleen ryhmittelin niitä laajemmiksi yläluokiksi löytyneiden sisällöllisten samankaltaisuuksien ja erojen mukaan. Lopullisiksi tukikeinojen yläluokiksi muodostuivat aikuisen pedagoginen tuki ja ohjaus, oppimisympäristön muokkaaminen, struktuuri ja ennakointi, positiivinen pedagogiikka, vuorovaikutus- ja tunnetaitojen tukeminen, erilaisten interventio-ohjelmien hyödyntäminen, toivottuun käyttäytymiseen ohjaaminen ja konsultatiivisen tuen hakeminen. Tukitoimien ryhmittely ei ollut kaikilta osin yhtä yksiselitteistä kuin käyttäytymisen haasteiden kuvaustapojen ryhmittely. Esimerkiksi pohdin pitkään aikuisen pedagogisen tuen ja ohjauksen sekä konsultatiivisen tuen yhdistämistä yhdeksi yläluokaksi, mutta lopulta päädyin pitämään ne erillään, jotta ryhmän sisäinen ja ulkopuolinen tuki korostuisivat erillisinä tuen muotoina. Taulukossa 1 näkyy tekemäni luokittelu pääluokan *Lasten toivotun käyttäytymisen tukeminen* osalta.

**TAULUKKO 1.** Lasten toivotun käyttäytymisen tukeminen -pääluokkaan sisältyvät ylä- ja alaluokat

Alaluokka	Yläluokka
Aikuinen lähellä Aikuisen tuki Toistaminen Avustajapalvelu Ajan antaminen Tehtävien haasteellisuus Yksilöllistäminen	Aikuisen pedagoginen tuki ja ohjaus
Rauhallisuus Ympäristön muokkaaminen Pienryhmätoiminta Oma paikka Rajattu tila Apuvälineet	Oppimisympäristön muokkaaminen
Kuvien käyttö Tilanteiden ennakointi Johdonmukaisuus Strukturoitu toiminta	Struktuuri ja ennakointi

Selkeät ohjeet Piirtäminen Päiväjärjestys	
Ymmärtäväinen suhtautuminen Positiivisuus Itsetunto Keskustelu Myönteinen palaute Onnistuminen Motivointi	Positiivinen pedagogiikka
Tunnetaidot Sosiaaliset taidot Kaveritaidot Vuorovaikutustaidot Ryhmässä toimiminen Toisten huomioiminen Leikkitaidot	Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen tukeminen
Satuhieronta Leikkikerho Tunnetuksi Vuorovaikutusleikki Tunnekerho Aistiseikkailu - materiaali Nallekortit Askeleittain	Erilaisten interventio-ohjelmien hyödyntäminen
Rajat Käyttäytymiseen puuttuminen Muistuttelu Säännöt Palkkiot Liikennevalot	Toivottuun käyttäytymiseen ohjaaminen
Erityisopettajan tuki Konsultaatio Koulupsykologi	Konsultatiivisen tuen hakeminen

## 2.3 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Laadullisen tutkimuksen teossa on pohdittava tutkimuksen eettisyyttä monesta näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150) ja koko tutkimusprosessin ajan (Hirsjärvi ym., 2009, 24). Tutkimusta tehtäessä on hyvä muistaa, etteivät eettisyys ja luotettavuus ole toisiaan poissulkevia kokonaisuuksia, vaan ne ovat sidoksissa toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149). Olen ottanut huomioon eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja koko tutkimuksen teon ajan. Tutkimuksen suunnittelussa, totutuksessa ja raportoinnissa olen myös sitoutunut noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeita hyvästä tieteellisestä

käytännöstä kaikissa tutkielman eri vaiheissa, kuten noudattamalla huolellisuutta ja tarkkuutta aineiston analyysissä sekä kunnioittamalla muita tutkijoita asianmukaisilla viittauksilla heidän tekemäänsä työhön. Tutkiessani lasten pedagogisia asiakirjoja, joita ovat laatineet muut kasvatusalan ammattilaiset, on minun tutkijana täytynyt kiinnittää huomiota myös heidän kirjoittamiensa tekstien kunnioittamiseen. Tutkimuksen osallistujien kunnioittaminen onkin yksi tutkimuksen teon lähtökohta (Eskola & Suoranta, 2014, 56). Tätä edistää tutkimukseni se, että keskityn vain tulkitsemaan ja kirjaamaan asiakirjoissa olleita ilmauksia liittämättä niitä tiettyyn lapseen tai ammattilaiseen.

Jo tutkimuksen alkuvaiheessa aiheen valintaan ja tutkimuskysymysten muotoiluun liittyy eettisiä kysymyksiä, joita olen tutkijana joutunut pohtimaan (Hirsjärvi ym., 2009, 24). Omaa suhtautumistani tutkimusaiheeseeni on ohjannut tutkimuksen edetessä halu tuottaa tietoa siitä, millaista kuvaa lasten käyttäytymisen haasteista tuotetaan ja kuinka niihin raportoidaan puututtavan asiakirjoissa. Tähän motiiviin on vaikuttanut myös tuleva valmistumiseni varhaiserytisyopettajan ammattiin. Olenkin pyrkinyt tiedostamaan tausta-ajatusteni, ennako-oletusteni ja arvostusteni vaikutukset tutkimukseen, jotta pystyisin lisäämään tutkimukseni objektiivisuutta (Creswell & Miller, 2000; Eskola & Suoranta, 2014, 20). Olen esimerkiksi pyrkinyt analysoimaan tutkimusaineistoa systemaattisesti ja tarkasti palaten tarkastelemaan aineistoa useasti ennen lopullisten luokkien muodostamista. Tämän lisäksi olen hyödyntänyt tutkimuksessa aineiston alkuperäisiä ilmauksia muokkaamatta niitä ja perustellut tekemiäni tulkintoja tulossuuteen liittämieni suorien lainausten avulla. Näin myös lukijan on mahdollista arvioida tekemiäni tulkintoja ja niiden uskottavuutta aineistoesimerkkien perusteella (Hirsjärvi ym., 2009, 233; Eskola & Suoranta, 2014, 212).

Aineiston keräämiseen ja tutkimuslupiin liittyvistä eettisistä kysymyksistä on vastannut väitöstutkimuksen tekijä ja tutkija Noora Heiskanen. Dokumenttiaineistojen keräämisessä on otettu huomioon niiden omistamiseen liittyvät monet haitalliset kysymykset. Aineiston keräämistä varten tutkimusluvut on ensin haettu kuntien hallinnolliselta taholta edeten asiakirjojen kirjoittajiin eli opettajiin ja siitä edelleen lasten huoltajiin. Tutkimuslupien hakemisen yhteydessä kaikille

asianomaisille on tiedotettu osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja tutkimuksen tarkoituksesta, jotta suostumusta voitaisiin pitää informoituna. Tutkimusaineisto eli tutkimuksessa käytetyt pedagogiset asiakirjat lähetettiin minulle turvapostina. Tutkimusaineistoa olen säilyttänyt ja käsitellyt Jyväskylän yliopiston tietoturvakäytäntöjen mukaisesti käyttäjätunnuksen ja salasanojen takana. Tutkimuksen valmistuttua poistan tutkimuksessa käyttämäni asiakirjat sekä niihin liittyvät kirjaukset omilta yliopiston verkkotunnuksiltani.

Tutkielmani aineisto koostui lasten pedagogista asiakirjoista. Nämä henkilökohtaisia tietoja sisältävät asiakirjat pitävät sisällään salassa pidettävää tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä sekä oppimisesta, joten tutkimuksen toteuttamisessa on otettu huomioon tietosuojalain (1050/2018) vaatimukset sekä tietojen käsittelyyn liittyvä luottamuksellisuus ja lasten anonymiteetti (Eskola & Suoranta, 2014, 52–53). Kaikkien asianosaisten anonymiteetistä ja yksityisyydestä on vastannut ja huolehtinut niin aineiston kerääjä kuin tämän tutkimuksen tekijä. Asiakirjat luovutettiin minulle niin, että niistä oli poistettu kaikki mahdolliset tunnistamiseen liittyvät tiedot: lasten ja opettajien tiedot, päiväkotien nimet ja paikkakunnat. Myös tutkimustulosten ja aineistoesimerkkien esittämisessä olen ottanut huomioon asianosaisten anonymiteetin. Peitenimien ja pelkkien asiakirjatyyppeiden mainitseminen aineistoesimerkkien yhteydessä kertoo tutkimuksen kannalta oleellisimman tiedon, mutta mahdollistaa myös sen, ettei lasta pystytä tunnistamaan aineistoesimerkkien kuvauksista.

Olen hyödyntänyt tutkimusprosessin aikana laajasti erilaisia lähteitä perehtyäkseni tutkimaani ilmiöön (Hirsjärvi ym., 2009, 83) ja käyttänyt vertailututkimuksina vertaisarvioituja ja kansainvälisiä artikkeleita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 179). Aiempiin tutkimuksiin on viitattu asianmukaisia viittauskäytänteitä hyödyntäen, niin että lähteet ovat selkeästi erotettavasti toisistaan sekä omasta tekstistäni (TENK, 2012; Hirsjärvi ym., 2009, 349). Ennen analyysin valintaa, pohdin sitä millä tutkimusmenetelmällä saisin parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiini (Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen & Kyngäs, 2014). Olen myös perehtynyt sisällönanalyysiin tutkimusmenetelmänä ja noudattanut sen periaatteita tutkimuksen teossa. Olen pyrkinyt kuvaavamaan tutkimuksen teon vaiheita

selkeästi ja tarkasti, jotta tutkimuksen läpinäkyvyys ja luotettavuus tulevat esille lukijalle (Hirsjärvi ym., 2009, 261). Olen myös saanut ohjausta kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa kokeneelta tutkijalta.

Tutkimuksessa hyödynnettävät asiakirjat valittiin tarkoituksenmukaisesti niin, että ne keskittyivät kuvaamaan käyttäytymisen liittyviä haasteita. Tällä varmistettiin se, että asiakirjoista saadaan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 2014, 18). Käyttäytymisen haasteet ja niiden tukemiseen liittyvät ilmaukset toistuivat asiakirjoissa, ja niistä pystyttiin löytämään paljon samanlaisuutta. Voidaankin siis todeta aineiston olleen riittävä saturaation näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 99; Elo ym., 2014). Riittävä aineisto ei kuitenkaan takaa yleistysten tekemistä, sillä jostain toisesta aineistosta voitaisiin saada erilaisia tuloksia käyttäytymisen haasteisiin ja niihin puuttumiseen liittyen, vaikkakin on mahdollista, että tulokset olisivat siirrettävissä myös toiseen kontekstiin.

Luotettavuutta arvioidessa on hyvä muistaa, että asiakirjat oli kirjoitettu ennen kuin asianomaiset tiesivät niiden päätyvän osaksi asiakirjojen kirjaamiseen liittyvää tutkimusta. Asiakirjojen kirjaajat eivät ole siis voineet ennalta vaikuttaa asiakirjoihin ja tekemiinsä kirjauksiin, jolloin tutkittavaa aineistoa voidaan pitää varsin luonnollisena. Luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että tutkittava aineisto on rajattu tarkasti, jotta aineistosta tehdyt tulkinnat eivät perustu satunnaisuuksiin (Eskola & Suoranta, 2014, 65). Lopulliseen tutkimusaineistoon päätyivät varhaiskasvatuksen henkilökunnan laatimat asiakirjat neljästä eri kunnasta, mikä takasi monipuolisen otoksen erilaisia asiakirjatyyppejä sekä käyttäytymisen haasteisiin liittyviä kirjauksia. Asiakirjojen tarkastelussa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että ne on laadittu ennen vuotta 2016, joten ne poikkeavat tämänhetkisistä pedagogiseen kirjaamiseen liittyvistä ohjeistuksista ja siten asiakirjojen mahdollisesta nykytilasta.

### 3 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen lasten käyttäytymisen haasteista kirjoittamista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laadituissa pedagogisissa asiakirjoissa, kuten varhaiskasvatussuunnitelmissa sekä tehostetun tuen tarjoamista varten laadituissa oppimissuunnitelmissa ja pedagogisissa arvioissa. Asiakirjoissa mainitut käyttäytymisen haasteet pitivät sisällään vuorovaikutustaitoihin, itsesääätelytaitoihin, tunnetaitoihin tai omaehtoiseen käyttäytymiseen liittyviä haasteita. Eniten mainittuja käyttäytymisen haasteita olivat *vuorovaikutustaitoihin* liittyvät haasteet, kuten haasteet vertaisten kanssa leikeissä, fyysisen koskemattomuuden kunnioittamisessa ja kaverisuhteiden syntymisessä (35 %:ssa asiakirjoja). *Itsesääätelytaitoihin* liittyvät haasteet keräsivät toiseksi eniten mainintoja (24 % asiakirjoista). Nämä kirjaukset pitivät sisällään oman käytöksen kontrolloimiseen liittyviä haasteita, kuten impulsiivisuuden, riehaantumisen ja haasteet voiman käytössä. Itsesääätelytaitojen haasteiden kuvattiin tulevan erityisesti esille isoissa ryhmissä, siirtymä- ja odottelutilanteissa sekä ohjatussa toiminnassa.

Kolmas asiakirjoissa esiintynyt käyttäytymisen haasteiden ryhmä piti sisällään *tunnetaitoihin* liittyvät haasteet eli haasteet tunteiden hillitsemisessä, tunnistamisessa ja ilmaisussa (23 %:ssa asiakirjoja). Tunnetaitoihin liittyviä haasteita kerrottiin ilmenevän erityisesti negatiivisia tunteita herättävissä tilanteissa kuten pettymyksissä ja epäonnistumisissa. Lisäksi tunnetaitoihin liittyvissä kirjauksissa tuotiin esille itsetuntoon ja itsevarmuuteen liittyviä haasteita, jotka kaipaavat tukemista.

Viimeiseen asiakirjoissa esille tuotuun ryhmään kuuluivat *omaehtoiseen* käyttäytymiseen liittyvät haasteet (18 %:ssa asiakirjoja). Näitä olivat esimerkiksi aikuisen auktoriteetin testaaminen, sääntöjen uhmaaminen ja kieltäytyminen osallistumasta toimintaan tai toimimasta ohjeiden mukaan. Osassa maininnoissa haasteet liitettiin myös osaksi lapsen persoonaa. Seuraavissa alaluvuissa erittelen tarkemmin, miten lasten käyttäytymisen haasteista kirjoitetaan sekä millaisia tukitoimia käyttäytymisen haasteisiin vastaamiseksi asetetaan asiakirjoissa.

### 3.1 Lasten käyttäytymisen haasteista kirjoittaminen

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laadituissa pedagogisissa asiakirjoissa oli nähtävillä erilaisia tapoja kirjoittaa lasten käyttäytymisen haasteista. Näitä tapoja olivat suhteellinen, yleistävä, kontekstuaalinen, tulkinnallinen sekä kehityksellinen kirjoittamistapa. Useimmin kirjoittaminen edusti suhteellista kirjoittamistapaa, kun taas vähiten kirjoittamisessa oli nähtävillä kehityksellinen näkökulma. Kirjauksissa käytetyt sanavalinnat ja lauserakenteet vaikuttavat lapsesta muodostettavien mielikuvien syntymiseen. Käyttäytymisen haasteiden kuvauksissa painottuu usein ongelmakeskeisyys ja tulkinnallisuus lapsen kehityksen ja käytettyjen tukitoimien arvioinnin kustannuksella.

#### 3.1.1 Suhteellinen haasteista kirjoittaminen

Suhteellisessa haasteista kirjoittamisen tavassa käyttäytymisen haaste esitetään lapsen epäsäännöllisesti ilmenevänä tapana toimia. Lapsen haastava käyttäytyminen siis nimetään, mutta sen ei kuitenkaan väitetä esiintyvän aina samanlaisena. Useimmiten suhteellisessa kirjoittamistavassa käyttäytymisen haasteeseen liitetään asiakirjoissa aikaa ilmaiseva adverbi "joskus", "toisinaan" tai "välillä", jotka rajaavat käyttäytymisen haasteen esiintymisen tiettyyn hetkeen. Adverbien käyttämisen avulla korostetaan myös käyttäytymiseen liittyvää epäjohdonmukaisuutta.

Aineistoesimerkki 1:

Välillä Petteri ottaa myös hauskuuttajan roolin ja hauskuuttaa omilla hölmöilyillään ryhmän muita lapsia. (pedagoginen arvio, esiopetus)

Aineistoesimerkki 2:

Jimi tietää hyvin ryhmän säännöt ja osaa huomauttaa toisille lapsille, jos he toimivat väärin. Useimmiten hän itse noudattaa sääntöjä ja ohjeita, mutta kokeilee rajojaan. (Varhaiskasvatussuunnitelma).

Aineistoesimerkissä 1 Petterin kuvaillaan *välillä* toimivan hauskuuttajan roolissa sekä hauskuuttavan *omilla hölmöilyllään ryhmän muita lapsia*. Petteri asemoidaan siis lapseksi, joka toimii joskus pellen roolissa haitaten sekä omaa että muiden vertaisten toimintaa. Asiakirjatekstissä ei kuitenkaan kuvata tarkemmin, millaisissa tilanteissa hauskuuttamista erityisesti esiintyy ja mitkä tekijät laukaisivat kyseisen käyttäytymisen. Aineistoesimerkissä 2 tuodaan puolestaan esille Jimin käyttäytyvän *useimmiten* eli suurimman osan ajasta aikuisten asettamien sääntöjen ja ohjeiden mukaisesti. Jimi osaa siis noudattaa sääntöjä sekä ohjeita, mutta välillä näiden noudattamatta jättäminen näyttää aikuisen ohjeiden vastaisena toimintana eli rajojen kokeilemisena. Kirjoittaja tuo esille myös sen, että Jimi huomauttaa sääntöjen vastaan toimisesta muille lapselle ymmärtäen näin sen, millaista käyttäytymistä lapsilta edellytetään. Esimerkissä ei kuitenkaan eritellä, millaisissa tilanteissa Jimi käyttäytyy sääntöjen tuntemisesta huolimatta omaehtoisesti niitä uhmaamalla sekä kieltäytymällä noudattamasta ohjeita.

### 3.1.2 Kontekstuaalinen haasteista kirjoittaminen

Kontekstuaalinen haasteista kirjoittamisen tapa kuvaa suhteellista kirjoittamisen tapaa tarkemmin käyttäytymisen haasteen esiintymistä ja näin ollen rajaa haastavan käyttäytymisen tiettyihin tilanteisiin. Kontekstuaalinen kirjaaminen perustuu siis havaintoihin siitä, että käyttäytymisen haasteet toistuvat lapsella tietyissä tilanteissa. Tilanteilla tarkoitetaan erilaisia vuorovaikutustilanteita, kuten ristiiriita- ja leikkitalanteita, odotus- ja siirtymätilanteita, ohjaus- ja opetustilanteita sekä lapsen mielensisäisiä tilanteita kuten väsymystä ja nälkää.

Aineistoesimerkki 3:

Omaehtoinen käytös: Matias tarvitsee usein henkilökohtaista ohjausta päästäkseen alkuun tehtävissä tai tullakseen mukaan ohjattuun toimintaan.

Tunnetaidot ja sosiaaliset taidot: leikkitalanteissa Matias tulkitsee herkästi tilanteen uhkaavaksi tai kiusaamiseksi. Tällöin hän puolustautuu huutaen ja uhmakaalla kehonkielellä (Esiopetussuunnitelma)



Aineistoesimerkki 4:

Odotteluhetket ovat hankalia ja ne menevät herkästi riehumiseksi ja huutamiseksi. Odotteluleikkeihin on vaikea motivoida mukaan, eikä meinaisi jaksaisi keskittyä (nälkä, väsy?) (Varhaiskasvatussuunnitelma)

Aineistoesimerkissä 3 tuodaan esille Matiaksen omaehtoiseen käyttäytymiseen liittyvät tuen tarpeet sekä kuvataan tarkasti sitä, missä tilanteissa haasteet tulevat esiin ja kuinka ne ilmenevät. Tällainen kirjaamisen tapa tuo selkeästi esille lapsen tilanteen, tuen tarpeen ja sen, mihin tukea tulee kohdentaa. Matiaksen tapauksessa henkilökohtainen ohjaus ja aikuisen tuki auttavat lasta pääsemään mukaan *ohjattuun toimintaan* sekä *alkuun tehtävissä*. Aikuisen tuen puuttuminen ja liiallisen itsenäisyyden vaade määrittyvät siis kontekstiksi, jossa Matiaksella ilmenee mahdollisesti haasteita. Myös kuvaus Matiaksen tunne- ja vuorovaikutustaidoista keskittyy kertomaan tilanteista, joissa aikuisen tukea mahdollisesti tarvitaan tilanteiden tulkitsemisessa sekä vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. Aineistoesimerkissä 4 lapsen haastavan käyttäytymisen kuvataan tapahtuvan odottelutilanteissa. Esimerkissä kirjoittaja pohtii lapsen mielensisäisen kontekstuaalisen tilan eli nälän ja väsymyksen mahdollisuutta aiheuttaa lapselle haasteita toimia odottelutilanteissa sekä odotteluleikeissä toivotusti.

### 3.1.3 Yleistävä haasteista kirjoittaminen

Yleistävässä haasteista kirjoittamisen tavassa haasteet esitetään lapsen yleisenä tapana toimia. Haastavasta käyttäytymisestä luodaan siis kuvaa muuttumattomana tosiasiana, joka myös muodostaa useimmiten kielteistä kuvaa lapsesta. Yleistävässä kirjoittamisen tavassa päätelmät lapsen käyttäytymisestä on tehty kasvattajan havaintojen perusteella.

Aineistoesimerkki 5:

Sosiaalisissa taidoissa paljon haasteita: leikit kavereiden kanssa eivät suju ilman aikuisen apua. -- Toiminta jatkuu samanlaisena hetken päästä, vaikka aikuinen puuttuisi asiaan (aikuinen joutuu puuttumaan muita häiritsevään käytökseen kymmeniä kertoja päivässä) (Esiopetussuunnitelma)

Aineistoesimerkki 6:

Mikko haluaa edelleen ohjata leikkiä. Mikko haluaa olla huomionkeskipisteenä. Hakee huomiota pelleilemällä, tönimällä, puhumalla asiaankuulumattomia. Vaikea lopettaa huono käytös. (Oppimissuunnitelma, vasu)

Aineistoesimerkissä 5 luodaan kuvaa lapsen sosiaalisten taitojen haasteista, häiritsevistä käyttäytymisistä sekä siitä, että lapsen *toiminta jatkuu samanlaisena hetken päästä*, vaikka siihen on puututtu aikuisen toimesta. Haasteiden voimakkuutta ja laaja-alaisuutta korostetaan käyttäen esimerkiksi sanaa *paljon* sekä monikkomuotoa *haasteita*. Haasteiden suuruus näkyy myös kirjoittajan huomautuksessa siitä, että *aikuinen joutuu puuttumaan muita häiritsevään käytökseen kymmeniä kertoja päivässä* eli jatkuvasti. Aineistoesimerkissä lapsen vuorovaikutustaidoista sekä käyttäytymisen haasteesta luodaan siis kuvaa, ettei niihin pystytä vaikuttamaan, vaikka aikuinen kuinka lasta auttaisi tai puuttuisi käyttäytymiseen.

Myös aineistoesimerkissä 6 lapsen käyttäytymisestä luodaan negatiivista kuvaa yleistävien ja toteavien virkkeiden avulla. Mikon käyttäytymistä ei liitetä tiettyihin tilanteisiin, vaan sen kuvataan ilmenevän tilanteesta riippumatta. Esimerkissä itsesäätelytaitojen puutteet nähdään siis Mikon tosiasiallisena tapana toimia eikä uskota Mikon onnistuvan helpolla lopettamaan huonoa käytöstään. Mikon käyttäytymisestä luodaan yleistävää kuvaa myös viittaamalla siihen, ettei siinä ole tapahtunut muutosta, vaan hänen on *vaikea lopettaa huono käytös* ja hän *haluaa edelleen ohjata leikkiä*.

### 3.1.4 Tulkinallinen haasteista kirjoittaminen

Tulkinnallisessa kirjoittamisen tavassa kirjoittaja tulkitsee lasta ja tämän mielen sisältöjä tuoden esille omia tulkintojaan lapsen haastavan käyttäytymisen motiiveista. Tällöin lapsesta tehdään oletuksia aikuisen näkökulmasta, ja usein käyttäytymisen haasteet liitetään myös osaksi lapsen persoonallisuutta.

Aineistoesimerkki 7:

Minäkeskeisyys korostuu monissa Jimi toiminnoissa. Jimi mielestä on mukava huijaillla muita. -- Jimillä on valikoiva kuulo. Kun asia kiinnostaa, hän toimii ohjeen mukaan. (Varhaiskasvatussuunnitelma).

Aineistoesimerkki 8:

Syyttää helposti kaveria ristiriitatilanteessa. Toisaalta Vili ei halua kaverille pahaa, mutta taidot kavereiden kanssa olemiseen ovat puutteelliset (Esiopetussuunnitelma)

Aineistoesimerkissä 7 Jimistä luodaan kuvaa omaehtoisena persoonana ja vähemmän kivana leikkikaverina minäkeskeisyyteen ja huijailuun viittaamalla. Kirjoittaja tekee myös oletuksia siitä, mikä lasta kiinnostaa ja mikä ei kertoessaan Jimillä olevan *valikoiva kuulo*. Lisäksi kirjoittaja olettaa lapsen pitävän toisten huijaamisesta. Myös aineistoesimerkissä 8 kirjoittaja tulkitsee lapsen mielensisältöä olettaen, että *Vili ei halua kaverille pahaa*. Toisin kuin edellisessä aineistoesimerkissä kirjoittaja myös perustelee oletuksensa kuvaamalla, missä tilanteessa ei-toivottua käyttäytymistä esiintyy ja millaiset vertaisvuorovaikutuksen taidot Vilillä tällä hetkellä on.

### 3.1.5 Kehityksellinen haasteista kirjoittaminen

Kehityksellisessä kirjoittamisen tavassa lapsen taitojen kehitystä seurataan eri asiakirjojen laatimisen välillä. Tässä tavassa korostuvat lapsen edistymisen ja käyttäytymisessä tapahtuvan muutoksen kuvaaminen sekä katseen suuntaaminen tulevaisuuteen erilaisten taitojen harjoittamisen näkökulmasta. Asiakirjoissa ei kuitenkaan yleensä suoraan arvioida mahdollisten tukitoimien vaikutuksia lapsen kehitykseen: vain yhdessä asiakirjassa mainitaan tukitoimien vaikutus lapsen käyttäytymisen kehittymiseen.

Aineistoesimerkki 9:

Pienryhmätoimintaa, jotta lapsi saa enemmän yksilöllistä tukea, on auttanut lasta toimimaan paremmin ja rohkeutta enemmän osallistua. (Pedagoginen arvio, esiopetus)

Aineistoesimerkki 10:

Vuorovaikutus toisten lasten ja aikuisten kanssa on paljon aktiivisempaa nyt kuin viime vuonna. Santtu on päässyt aivan eri tavalla ryhmään mukaan tänä syksynä. Toisaalta omat taidot ovat monella alueella kehittyneet-- (Varhaiskasvatussuunnitelma)

Aineistoesimerkki 11:

Isossa ryhmässä omaan leikkiin keskittyminen ja pitempikestoisiin leikkeihin Eino tarvitsee aikuisen tukea ja ohjausta. Harjoitellaan toisten huomioimista ja jakamista. (Varhaiskasvatussuunnitelma)

Aineistoesimerkissä 9 esitetään perfektimuotoisen verbin avulla huomio siitä, kuinka yksilöllisen tuen saaminen pienryhmätoiminnan muodossa on *auttanut lasta toimimaan* ja osallistumaan paremmin suhteessa aikaisempaan. Tässä kirjaimisessa on siis nähtävillä ympäristön muuttamisen merkitys lapsen toiminnan tukemisessa. Myös aineistoesimerkissä 10 huomioidaan lapsen kehittyminen vuorovaikutustaidoissa aikamääreeseen, viime vuoteen, verrattuna, mutta kuvauksessa ei kerrota, selittääkö kehitystä mitkään tukitoimet. Tukitoimien kuvauksen sijaan kirjoittaja keskittyy pohtimaan ryhmään pääsyn merkitystä sekä lapsen taitojen kehittymistä. Aineistoesimerkin 11 kuvauksessa huomio siirtyy tulevaisuuteen ja vertaisvuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Einon tuen tarve korostuu *isossa ryhmässä* leikkiin keskittymisessä ja pitkäkestoisessa leikissä, joihin kirjoittaja esittää tukimuodoiksi aikuisen tuen ja ohjauksen. Esimerkissä uskotaan siis taitojen kehittymiseen tulevaisuudessa.

### 3.2 Lasten toivotun käyttäytymisen tukeminen

Pedagogisiin asiakirjoihin kirjatut tukitoimet käyttäytymisen haasteissa voidaan jakaa kahdeksaan eri keinoon: aikuisen pedagoginen tuki ja ohjaus, oppimisympäristön muokkaaminen, struktuuri ja ennakointi, positiivinen pedagogiikka, vuorovaikutus- ja tunnetaitojen tukeminen, erilaisten interventio-ohjelmien hyödyntäminen, toivottuun käyttäytymiseen ohjaaminen ja konsultatiivisen tuen ha-

keminen. Eniten asiakirjoissa esiintyi aikuisen pedagogiseen tukeen ja ohjaukseen liittyviä tukikeinoja, kun taas vähiten mainintoja oli konsultatiivisen tuen hakemisesta. Asiakirjojen välillä oli vaihtelua siinä, kuinka tarkasti ja konkreettisesti tukitoimia kuvattiin. Lisäksi seitsemän lapsen asiakirjoissa oli mainittu ainoastaan käyttäytymiseen liittyviä haasteita ja tavoitteita, mutta ei lainkaan tukitoimia, jotka ohjaisivat lasta kohti toivottua käyttäytymistä.

### 3.2.1 Aikuisen pedagoginen tuki ja ohjaus

Ensimmäinen asiakirjoissa esiintyvä tukitoimi lasten käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa on ryhmän aikuisten tarjoama pedagoginen tuki ja ohjaus. Tällöin käyttäytymisen haasteisiin suunnitellaan vastattavan erilaisia pedagogisia keinoja käyttämällä, kuten ajan ja vihjeiden antamisella, aikuisen katsekontaktilla ja koskettamisella sekä tilanteiden sanoittamisella, ohjeiden toistamisella ja tehtävien sopivan haasteellisuuden varmistamisella. Tukiessaan lasta aikuisen kerrotaan sijoittuvan lapsen lähelle tai olevan lapsen välittömässä läheisyydessä valmiina ohjaamaan häntä erilaisissa tilanteissa, kuten siirtymä-, ohjaus- sekä vuorovaikutustilanteissa. Aikuisen läsnäoloa ja henkilökohtaista tukea voidaan tarvittaessa tarjota myös ryhmässä toimivien avustajien tuella.

Aineistoesimerkki 12:

Rohkaisu (ei pakoteta väkisin!), ajan antaminen, vihjeiden antaminen vastaamiseen. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkki 13:

Tarvittaessa voi siirtyä rauhallisempaan paikkaan yhden aikuisen kanssa työskentelemään. Satuhetkillä aikuinen silittää selästä. (Pedagoginen arvio, esiopetus)

Aineistoesimerkki 14:

Aikuisen läsnäolo ja tuki leikissä, siirtymätilanteissa ja muussa toiminnassa. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkki 15:

Pienryhmätoiminta esikoulussa: kaverileikki, leikinohjausta ym. pienryhmä. Yksilöohjausta tarvittaessa, henkilökohtainen avustaja käytössä. (Pedagoginen arvio, esiopetus)

Aineistoesimerkeissä 12 ja 13 kuvataan yksityiskohtaisesti aikuisen antamaa tukea ja ohjausta käyttäytymisen tukemisessa. Esimerkissä 12 kuvataan erilaisia pedagogisia keinoja, joiden avulla lasta tuetaan vastaamaan. Kirjoittaja korostaa myös lapsen yksilöllisen huomioimisen tärkeyttä kirjauksellaan *ei pakoteta väkisin*. Esimerkissä 13 tuodaan esille aikuisen vastuu arvioida lapsen käyttäytymistä eri tilanteissa ja tarjota mahdollisuus *siirtyä rauhallisempaan paikkaan yhden aikuisen kanssa työskentelemään*. Käyttäytymisen yksilöllistä ohjausta tarjotaan esimerkiksi myös aikuisen sijoittumisella lapsen lähelle ja koskettamalla tätä fyysisesti.

Aineistoesimerkeissä 14 ja 15 aikuisen toiminta toivotun käyttäytymisen tukemisessa ilmaistaan aikaisempia aineistoesimerkkejä epämääräisemmin, luettelamalla lyhyitä mainintoja erilaisista tukitoimista. Esimerkissä 14 aikuisen tuki ja ohjaus esitetään yleisesti kertomalla lapsen tarvitsevan aikuisen tukea *leikissä, siirtymätilanteissa ja muussa toiminnassa* kertomatta kuitenkaan tarkemmin, mitä aikuisen tuella tarkoitetaan konkreettisesti. Myös esimerkissä 15 mainitaan suurpiirteisesti tukimuodoksi pienryhmätoiminta eri muodoissa, muttei kuvata sen tarkemmin, miten käyttäytymistä pyritään tukemaan kaverileikissä ja leikinohjauksessa. Myös kirjauksessa yksilöohjauksesta lukija jää pohtimaan, missä tilanteissa tätä voidaan tarvita ja miten asiakirjassa mainittua henkilökohtaista avustajaa aiotaan hyödyntää.

### 3.2.2 Oppimisympäristön muokkaaminen

Toinen asiakirjoissa esiintyvä tukitoimi käyttäytymisen haasteiden vähentämiseksi ovat oppimisympäristöön tehtävät muutokset. Yleisimmin oppimisympäristöä suunnitellaan muokattavan ryhmäkooltaan pienemmäksi esimerkiksi

pienryhmätoimintaa suunnittelemalla. Lisäksi asiakirjoissa ympäristöä muokataan myös rajaamalla leikkitilaa, määräämällä oma paikka lapselle sekä tarjoamalla lapselle henkilökohtaisia välineitä kuten aktiivityynyn. Myös rauhallisen ympäristön luominen saatetaan asettaa asiakirjoissa tukikeinoksi.

Aineistoesimerkki 16:

--istumapaikka mietitty etukäteen. Istuessa aktiivityyny penkillä ja voi käydä välillä juomassa lasin vettä tai työntämässä seinää vireystilan aktivoimiseksi. (pedagoginen arvio, esiopetus)

Aineistoesimerkki 17:

Onnistumiskokemuksen turvaamiseksi aikuinen valitsee usein Mikolle sellaiset kaverit joiden kanssa toiminta sujuu. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkissä 16 lapselle on mietitty monia erilaisia keinoja aktivoida vireystilaa ja näin ollen ylläpitää toivottua käyttäytymistä. Nämä tukemisen keinot on tuotu kirjauksessa esille tarpeeksi yksityiskohtaisesti. Käyttäytymistä ohjataan esimerkissä ennakoimalla lapselle sopiva istumapaikka sekä tarjoamalla yksilöllistä tukea aktiivityynyn, juomisen ja seinän työntämisen mahdollistamisella. Aineistoesimerkissä 17 korostetaan edellä mainitun fyysisen oppimisympäristön järjestämisen sijaan sosiaalista oppimisympäristöä lapsen käyttäytymisen tukemisessa. Sosiaalista oppimisympäristöä järjestettäessä aikuista muistutetaan kiinnittämään huomiota sopivien vertaisten valintaan, jotta Mikko pystyy ylläpitämään toivottua käyttäytymistä. Esimerkissä ei tuoda esille tarkemmin sitä, millaisia vertaisia Mikko kaipaa onnistumisen kokemuksen turvaamiseksi, mutta voisi olettaa, että vertaiset valitaan lapsista, joiden käyttäytymisestä Mikko voisi ottaa mallia.

### 3.2.3 Strukturi ja ennakointi

Kolmas asiakirjoihin kirjattu tukitoimien ryhmä on päiväkodin toiminnan jäsentäminen niin, että se olisi lapselle selkeää ja että lapsen olisi mahdollista ennakoita tulevaa. Näitä keinoja ovat asiakirjoissa mainitut strukturoitu toiminta, selkeät päivärutiinit ja henkilökohtaiset päiväjärjestykset. Lisäksi asiakirjoissa mainitaan kuvien ja piirtämisen hyödyntäminen erilaisissa (siirtymä)tilanteissa, kuten pukemisessa, opetuksessa ja toiminnoissa.

Aineistoesimerkki 18:

Ennakoimalla siirtymiä ja pitämällä yllä tuttuja päivärutiineja, Mika varmasti tietää, mitä milloinkin kuuluu tehdä. (Pedagoginen arvio, vasu)

Aineistoesimerkki 19:

Aikuisten johdonmukaisuus toiminnassa, jotta lapsi ei mene hämilleen tilanteiden erilaisuudesta. (Pedagoginen arvio, esiopetus)

Aineistoesimerkki 20:

Kuvien käyttö jäsentämässä pukemistilanteita sekä opetus- ja toimintatuokiota. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkeissä 18 ja 19 struktuurin ja ennakoinnin hyödyntämistä käyttäytymisen tukemisessa perustellaan sillä, että lapsi tietää mitä häneltä odotetaan. Aineistoesimerkeissä ilmaistaan yleisesti tukemisessa hyödynnettävän ennakointia jättäen lukijalle kuitenkin tulkinnanvaraa siitä, mitä se tarkoittaa kullakin lapsella. Aineistoesimerkissä 18 Mikan käyttäytymisen haasteisiin kerrotaan puututtavan päivärutiinien ylläpitämisen varmistamisella ja siirtymien ennakoimisella, erittelemättä kuitenkaan tarkemmin, mitä kirjaus *ennakoimalla siirtymiä* pitää sisällään tai miten aikuiset pitävät *yllä tuttuja päivärutiineja*. Myös aineistoesimerkissä 19 *aikuisten johdonmukaisuus toiminnassa* jättää epäselväksi sen, millaisista toimintatavoistajohdonmukaisuuden takaamiseksi on sovittu. Aineistoesimerkissä 20 kerrotaan edellisiä aineistoesimerkkejä täsmällisemmin ne tilanteet, joissa käyttäytymisen tukemiseen tulee kiinnittää huomiota ja se, kuinka



lasta tuetaan. Tässä aineistoesimerkissä suunnitellaan ohjattavan lasta kuvien avulla toimimaan toivotusti pukemisessa sekä ohjatussa toiminnassa.

### 3.2.4 Positiivinen pedagogiikka

Neljäs asiakirjoissa mainittu tukitoimi käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa on positiivisen pedagogiikan ja palautteen hyödyntäminen. Asiakirjoissa lasten tukeminen kannustaen ja kehuen sekä rohkaisten ja motivoiden mainitaan keinoina tukea lasten itsetuntoa ja tarjota onnistumisen kokemuksia. Myös aikuisen ymmärtäväinen suhtautuminen sekä asioista keskusteleminen ovat asiakirjoissa mainittuja keinoja tukea lasten käyttäytymistä.

Aineistoesimerkki 21:

Aikuisten ymmärtäväinen ja aistiyliherkkyydet huomioiva suhtautuminen esim. pukemistilanteissa: annetaan valinnanmahdollisuuksia eikä pakoteta laittamaan vaatteita, jotka tuntuvat ahdistavilta. (Esiopetussuunnitelma)

Aineistoesimerkki 22:

Kannustusta ja positiivista palautetta annamme mahdollisimman paljon. -Pyrimme antamaan onnistumisen kokemuksia, jotta itsetunto vahvistuisi. (Pedagoginen arvion, esiopetus)

Aineistoesimerkissä 21 tuodaan esille aikuisen myönteinen suhtautuminen lapseen, hänen toiveisiinsa ja tuen tarpeisiinsa. Empatian osoittamisen lisäksi aineistoesimerkissä lapselle *annetaan valinnanmahdollisuuksia* ja näin ollen otetaan lapsi mukaan päätöksentekoon lisäten lapsen vaikutusvaltaa häntä koskevissa asioissa. Lapsen näkökulmaa suunnitellaan myös kuunneltavan ja otettavan pukemistilanteissa lapsen tuntemukset vaatteiden ahdistavuudesta huomioon. Aineistoesimerkissä 22 pyritään tukemaan lapsen itsetunnon vahvistamista, mutta keinoja sen parantamiseen ei eritellä yhtä tarkasti kuin edellisessä aineistoesimerkissä. Esimerkissä ei siis kerrota, miten ja missä tilanteissa *onnistumisen koke-*

*muksia* pyritään tarjoamaan lapselle. Esimerkissä painotetaan kuitenkin yleisluonteisesti myös kannustuksen ja positiivisen palautteen antamisen tärkeyttä lapsen käyttäytymisen tukemisessa.

### 3.2.5 Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen tukeminen

Viidenneksi asiakirjoissa suunnitellaan puututtavan käyttäytymisen haasteisiin keskittymällä erilaisten taitojen, erityisesti vuorovaikutus- ja tunnetaitojen, harjoitteluun. Molempia taitoja suunnitellaan harjoiteltavan niin pienryhmissä kuin isomman ryhmän ohjatuissa tilanteissa sekä erilaisten materiaalien avulla. Vuorovaikutustaitojen kehittymistä kuvataan tuettavan myös erityisesti leikissä toimien aikuisen avustuksella, kun taas tunnetaitojen tukemisessa kerrotaan keskittyvän tunteiden tunnistamisen, nimeämisen ja ilmaisun taitoihin.

Aineistoesimerkki 23:

Kaveritaitojen ja tunnetaitojen käsitteleminen pienryhmissä keskustelemalla, kirjojen, kuvien ja pöytäteatterin avulla. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkki 24:

Harjoitellaan ryhmässä sääntöjen mukaan toimimista sekä pettymyksen sietoa: asiat eivät aina suju halutulla tavalla. (Varhaiskasvatussuunnitelma)

Aineistoesimerkki 25:

Tunteiden tunnistamista ja nimeämistä arjessa, keinojen miettimistä ristiriitatilanteisiin. (Esiopetussuunnitelma)

Aineistoesimerkissä 23 haastavaan käyttäytymiseen suunnitellaan puututtavan sekä tunne- että kaveritaitojen harjoittelun avulla pienryhmissä erilaisten toimintojen kautta. Aineistoesimerkissä ei tuoda esille, kuka ohjaa pienryhmätoimintaa, miten ryhmä muodostetaan tai milloin ja kuinka usein pienryhmätoimintaa pidetään. Toisin kuin edellisessä aineistoesimerkissä, aineistoesimerkissä 24 vuorovaikutustaitoja ajatellaan tuettavan koko lapsiryhmässä kaikkien ryhmän aikuisten toimesta. Aineistoesimerkissä tuodaan esille haastavan käyttäytymisen ilmenevän omaehtoisena käyttäytymisenä erityisesti pettymystilanteissa.

Aineistoesimerkissä 25 tunne- ja vuorovaikutustaitoja suunnitellaan puolestaan harjoiteltavan jatkuvasti erilaisissa spontaaneissa, suunnittelemattomissa arjen tilanteissa niin, että aikuinen on lasten käytettävissä esimerkiksi erilaisissa ristiriitatilanteissa. Myös tässä aineistoesimerkissä vastuu taitojen harjoittamisesta jakaantuu kaikille ryhmän aikuisille.

### 3.2.6 Erilaisten interventio-ohjelmien hyödyntäminen

Kuudes asiakirjoissa esiintyvä tapa vastata haastavaan käyttäytymiseen on erilaisten interventio-ohjelmien hyödyntäminen. Asiakirjoissa mainittuja interventio-ohjelmia ovat esimerkiksi Tunnemuksu ja Askeleittain -ohjelmat. Interventio-ohjelmien käyttämistä ja toteuttamista on kuvattu asiakirjoissa melko lyhyesti, ja osassa asiakirjoja niiden hyödyntämisen suunnitellaan tapahtuvan vasta tulevaisuudessa. Puutteellisuutta ohjelmien kirjaamisessa on erityisesti siinä, kuka toimintaa ohjaa, mitä tuokiot pitävät sisällään, kuinka monta kertaa kokoonnutaan ja miten interventioiden vaikuttavuutta arvioidaan.

Aineistoesimerkki 26:

Syksyllä (eskari) mahdollisesti vuorovaikutusleikkiryhmään mukaan. (Varhaiskasvatussuunnitelma)

Aineistoesimerkki 27:

Relto pitää vuorovaikutusleikkiä syksyllä 15 kerran viikossa. (Pedagoginen arvio, esiopetus)

Aineistoesimerkki 28:

Tunnekerho: käsitellään tarinoiden/kuvien avulla tunteita, leikkiin pääsyä, ristiriitatilanteiden ratkaisua. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkeissä 26 ja 27 tuodaan esille Theraplay-interventio-ohjelma, vaikakaan esimerkeissä ei kerrota tarkemmin sitä, mihin käyttäytymisen haasteeseen sillä pyritään vastaamaan. Aineistoesimerkistä 26 ilmenee, ettei lapsen osal-

listuminen kyseiseen ohjelmaan ole varmaa tulevaisuudessa, vaikka vuorovaikutusleikin tarve on jo havaittu. Aineistoesimerkissä 27 osoitetaan vuorovaikutusleikin tapahtuvan resurssierityisopettajan toimesta sekä kerrotaan intervention toteuttamisen tiheys. Aloituksen ajankohtaa ja kertojen lukumäärää ei ole kuitenkaan kerrottu tarkasti. Aineistoesimerkissä 28 puolestaan keskitytään kertomaan, mitä käyttäytymiseen liittyviä taitoja tunnekerhossa harjoitellaan sekä kuvataan yleisesti toiminnan sisältö eli tarinoiden ja kuvien hyödyntäminen.

### 3.2.7 Toivottuun käyttäytymiseen ohjaaminen

Toivottuun käyttäytymiseen ohjaaminen on asiakirjoissa esiintyvä seitsemäs tukikeino, jolla pyritään vähentämään lapsen haastavaa käyttäytymistä. Siihen sisältyvät sääntöjen määrittäminen ja näkyväksi tekeminen, sopivasta käyttäytymisestä muistuttaminen ja palkkiojärjestelmien käyttö.

Aineistoesimerkki 29:

Johdonmukaisuus kasvatuksessa, aikuinen määrää rajat ja valvoo niiden noudattamista, ei-toivottuun käytökseen puututaan heti. (Esiopetussuunnitelma)

Aineistoesimerkki 30:

Myös liikennevalot toimivat apuna, kun niiden avulla voidaan vahvistaa hyväksytyä käytöstä ja vastaavasti osoittaa lapselle, milloin käytös ei ole tilanteeseen sopivaa. --

Jo nyt käytössä olevalla tarrataululla konkreettistetaan myönteistä palautetta ja sen käyttöä jatketaan, jos se tuntuu yhä toimivalta. Mika saa tarran jokaisesta vihreästä valosta. (Pedagoginen arvio, vasu)

Aineistoesimerkissä 29 kuvataan tiiviisti yleisellä tasolla sitä, miten aikuisen tulee toimia ohjattaessa lasta kohti toivottua käyttäytymistä. Näitä menetelmiä ovat esimerkissä esiin tuodut johdonmukaisuus, rajojen määrittäminen ja niiden valvominen sekä välitön puuttuminen ei-toivottuun käyttäytymiseen. Aineistoesimerkissä 30 puolestaan kerrotaan yksityiskohtaisesti, kuinka Mikän käyt-

täytymistä voidaan tukea konkreettisesti hyödyntämällä liikennevalo- sekä tarrataulu- menetelmiä. Molempien menetelmien käyttöä ja niistä saatavaa hyötyä myös perustellaan. Lisäksi tarrataulun toimintaperiaatetta avataan konkreettisesti maininnassa *saa tarran jokaisesta vihreästä valosta*. Esimerkissä tulee esille myös toivottuun käyttäytymiseen ohjaamisen vaikuttavuuden arviointi, sillä tarrataulun käyttämistä kerrotaan jatkettavan vain, jos se tuntuu toimivan kyseisellä lapsella.

### 3.2.8 Konsultatiivisen tuen hakeminen

Viimeinen asiakirjoissa mainittu tapa vaikuttaa lapsen haastavaan käyttäytymiseen on ryhmän ulkopuolisen konsultatiivisen tuen hakeminen. Tukea käyttäytymisen haasteisiin vastaamiseen haetaan todennäköisimmin varhaiserityisopettajalta, mutta sitä voidaan pyytää konsultaation muodossa myös muilta yhteistyötahoilta.

Aineistoesimerkki 31:

Tukitoimet esiopetuksessa: erityisopettajan tuki: pienryhmätehtävät, veon konsultaatio. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkki 32:

Vanhemmilta on kysytty keväällä 2015 lupa psykologin konsultointiin ja vierailu-/arviointikäyntiin ryhmässä. (Pedagoginen arvio, vasu)

Aineistoesimerkissä 31 tuodaan luettelonomaisesti esille varhaiserityisopettajan tuki pienryhmätehtävien muodossa sekä konsultaation mahdollisuus. Kirjaus ei sisällä yksityiskohtaisempaa kuvausta siitä, millaista pienryhmätoimintaa ja kuinka usein varhaiserityisopettaja ohjaa sekä mistä syistä ja kuinka usein varhaiserityisopettajaa konsultoidaan ryhmän toimesta. Aineistoesimerkissä 32 tuodaan esille myös mahdollisuus konsultoida muiden alojen asiantuntijoita. Esi-

merkissä ennakoidaan mahdollista ryhmän tarvetta hyödyntää psykologian asiantuntemusta haastavaan käyttäytymiseen puuttumisessa sekä sen arvioimisessa.

## 4 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lasten käyttäytymisen haasteista ja niihin vastaamiseksi suunnitelluista tukitoimista kirjoitetaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisissa asiakirjoissa. Tutkimukseni aineisto koostui tehostettua tukea saavien esiopetusikäisten lasten varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laadituista asiakirjoista. Asiakirjoissa käyttäytymisen haasteet painottuivat vuorovaikutukseen, itsesäätelyyn, tunneilmaisuihin sekä omaehtoisuuteen liittyviin haasteisiin.

Tutkimustulokseni osoittivat, että asiakirjoissa kirjoitettiin käyttäytymisen haasteista suhteellisesti, kontekstuaalisesti, yleistävästi, tulkinnallisesti sekä kehityksellisesti. Eniten asiakirjoissa hyödynnettiin suhteellista haasteista kirjoittamisen tapaa, jossa keskityttiin kuvaamaan lapsen haastavan käyttäytymisen ajoittaista esiintymistä tuomatta kuitenkaan esille siihen johtavia tilanteita tai muita vallitsevia taustatekijöitä. Tässä kirjaamisen tavassa käyttäytymiseen haasteet hahmotettiin lapsen epäjohdonmukaisena tapana toimia. Kontekstuaalisessa kirjaamisen tavassa kuvattiin puolestaan tarkemmin niitä tilanteita ja taustatekijöitä, joissa käyttäytymisen haastetta esiintyy. Hyvässä kirjaamisen tavassa tulisi olla nähtävillä kokonaisvaltainen kuvaus siitä, miten ja missä tilanteessa haastava käyttäytyminen ilmenee sekä millaisia havaintoja tilannetekijöistä, ympäristöstä sekä aikuisen merkityksestä käyttäytymisessä on tehty (Lyons & O'Connor, 2006; Pihlaja ym., 2015).

Yleistävässä ja tulkinnallisessa kirjaamisen tavassa oli tyypillistä kuvata lapsen ilmentämää haastavaa käyttäytymistä aikuisen näkökulmasta. Kuvauksissa painottui käyttäytymisen haasteellisuus ja lapsesta luotiin varsin negatiivista kuvaa. Negatiivisen kuvan välittämisen lisäksi tulkinnallisessa kirjoittamisen tavassa haasteet liitettiin osaksi lapsen persoonaa ja ominaisuuksia. Tämä on myös havaittu aikaisemmissa tutkimuksissa (Vehmas, 2010; Viitala, 2014; Pihlaja ym., 2015). Pahimmillaan kuvauksissa olevat yleistykset ja oletukset lapsesta aiheuttavat lapsen leimaamista, joka seuraa lasta myös jatkossa asiakirjoihin palatessa (ks. Viitala, 2014; Pihlaja ym., 2015), mutta myös suhtautumisessa lapseen

yleisesti vuorovaikutuksessa. Ammattilaisten tekemillä kuvauksilla voikin siis olla kauaskantoiset seuraukset (ks. Vehkakoski, 2007), jonka vuoksi kasvatusalan ammattilaisten tulisi pohtia, millaista kuvaa heidän kirjottamansa teksti lapsesta välittää ja kertooko se oleellisen tiedon lapsesta.

Lapsen käyttäytymisessä tapahtuvaa muutosta kuvattiin aineistossa vain vähän. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa haasteita on havaittu kuvattavan yksilön, kontekstin ja opettaja-lapsisuhteen kautta (Pihlaja ym., 2015), kun taas kehityksellinen näkökulma haasteisiin on paljolti unohdettu. Lapsen käyttäytymisen muutoksen esiintuominen mahdollistaisi kuitenkin annetun tuen vaikuttavuuden arvioimisen ja siksi asiakirjoissa olisi tärkeää säännöllisin väliajoin verrata lapsen käyttäytymistä myös hänen aikaisempaan käyttäytymiseensä (ks. Boavida ym., 2010). Lapsen kehityksen ja käyttäytymisessä tapahtuneen muutoksen tunnistamisen lisäksi kehityksellinen näkökulma mahdollistaisi asiakirjoissa myös ammattilaisten oman toiminnan ja pedagogiikan näkyväksi tekemisen sekä itsereflektion ja katseen suuntaamisen tulevaan.

Tutkimukseni tulokset asiakirjojen vaihtelevista kirjoittamisen tavoista kertovat osaltaan siitä, että käyttäytymiseen liittyvien haasteiden määrittäminen ja kuvaaminen ei ole yksiselitteistä. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että ikätasolle tyypillisen käyttäytymisen huomioimisen (Lyons & O'Connor, 2006; Stormont & Young-Walker, 2017) lisäksi opettajien kokemukset, opetustyyli, tietotaito (Alter ym., 2013; Conley ym., 2014), omat näkemykset, koulutustausta sekä päiväkotien asettamat käyttäytymisodotukset (Pihlaja ym., 2015) vaikuttavat siihen, miten lasten haastavaa käyttäytymistä kuvataan. Lisäksi väsymys ja haastavat tilanteet voivat vaikuttaa opettajan tulkintaan käyttäytymisestä ja sitä seuraavaan haasteiden kirjaamisen laatuun. Onkin havaittu, että väsyneenä haasteet nähdään entistä negatiivisemmassa sävyssä (Jeon ym., 2019). Myös opettajien kokemat asenteet pedagogisiin asiakirjoihin voivat vaikuttaa kirjaamisen laatuun (Rotter, 2014). Onkin siis selvää, että käyttäytymisen haasteiden kuvaamisen taustalla vaikuttavat monet eri tekijät ja haasteita kuvatessa tulisikin miettiä, ovatko omat oletukset lapsille sopivasta käyttäytymisestä realistisia lapsen kehityksen ja kasvun näkökulmista.



Tutkimuksen tulokset toivat esiin, että käyttäytymisen haasteisiin suunniteltiin puututtavan asiakirjoissa monin eri menetelmin. Näitä menetelmiä olivat aikuisen pedagoginen tuki ja ohjaus, oppimisympäristön muokkaaminen, struktuuri ja ennakointi, positiivinen pedagogiikka, vuorovaikutus- ja tunnetaitojen tukeminen, interventio-ohjelmien hyödyntäminen, toivottuun käyttäytymiseen ohjaaminen ja konsultatiivisen tuen hakeminen. Tutkimustulokseni puoltavat aiempia tutkimustuloksia tuen kirjaamisen tarkkuuden puutteista (Räty ym., 2018; Heiskanen ym., 2019) sekä näyttöön perustuvien tukitoimien käyttämisen vähyydestä (Määttä ym., 2017), vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että interventioiden hyödyntäminen (Riney & Bullock, 2012; Osala, 2017; Falluco ym., 2017) ja varhainen puuttuminen (Stormont & Young-Walker, 2017; Domitrovich ym., 2017) olisivat avainasemassa käyttäytymisen haasteisiin puuttumisessa.

Varhaiskasvatukseen sopivia ja vahvaan tutkimusnäyttöön perustuvia interventio-ohjelmia mainittiin ylipäätään vähän. Nämä huomiot tutkimuksesta vahvistavat myös Määtän ym. (2017) havaintoja näyttöön perustuvien menetelmien hyödyntämisen vähyydestä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Interventio-ohjelmien kuvaukset olivat aineiston asiakirjoissa vähäisiä sekä niukkoja, joka on myös havaittu aikaisemmissa tutkimuksissa (Kwon ym., 2011; Heiskanen ym., 2018). Lisäksi myös tässä tutkimuksessa lasten käyttäytymisen tukemiseen liittyvät kirjaukset keskittyivät pääsääntöisesti yksilölliseen tukemiseen koko lapsiryhmään kohdistuvien tuen menetelmien käyttämisen sijaan (Isaksson ym., 2007).

Käyttäytymisen haasteisiin puuttumisissa eniten mainintoja aineistossa sai aikuisen tuki ja ohjaus. Kirjaukset tuesta ja ohjauksesta olivat kuitenkin tyypillisesti hyvin väljästi kuvattuja ja aikuisen tuen konkreettista tarkoitusta tai sisältöjä oli vaikeaa saada selville. Myöskään aikuisten roolit tai vastuut tuen tarjoamisessa jäivät epäselviksi, joka on myös huomattu aikaisemmissa tutkimuksissa (Räty ym., 2018; Thundberg & Vainikainen, 2015). Vahvaa tutkimusnäyttöä käyttäytymisen haasteisiin puuttumisesta aiemmassa tutkimuksessa saaneet selkeät toimintaohjeet, kohdennettu palaute ja toivotun käyttäytymisen vahvistaminen

(Horner ym., 2010; Närhi ym., 2016) saivat tässä tutkimuksessa vain vähän mainintoja.

Käyttäytymisen haasteisiin puuttumisen kirjauksissa esiintyi ilahduttavan paljon kuvauksia aikuisen vastuusta rakentaa lapsille sopivia oppimisympäristöjä lasten toivotun käyttäytymisen tukemiseksi. Tämä osoittaa, että kasvattajat ymmärtävät ja tunnistavat ympäristön merkityksen haasteiden synnyttäjänä ja mahdollisena haastavaa käyttäytymistä vahvistavana tekijänä. Struktuurin ja oppimisympäristön muokkaamisen tiedetäänkin vähentävän haastavaa käyttäytymistä (Jennings & Greenberg, 2009; Kerola & Sipilä, 2017). Fyysisen ympäristön muokkaamisen lisäksi käyttäytymistä suunniteltiin asiakirjoissa tuettavan sopivan sosiaalisen ympäristön rakentamisella, kuten esimerkiksi sopivien kavereiden valitsemisella ja pienryhmien muodostamisella. Sopiva sosiaalinen ympäristö auttaa lasta toimimaan tarvitsemansa tuen puitteissa, mutta antaa myös mahdollisuuden harjoitella vertais- ja vuorovaikutustaitoja ja mahdollistaa vertaisoppimisen. Vertaissuhteiden luominen ja vuorovaikutus ryhmän muiden lasten kanssa onkin äärimmäisen tärkeää lapsilla, joilla esiintyy käyttäytymisen haasteita, sillä haastava käyttäytyminen voi aiheuttaa ulosjäämistä vertaissuhteista (Powers & Bierman, 2013).

Asiakirjoissa esiintyvissä tukitoimien kirjauksissa korostuivat myös positiivinen pedagogiikan merkitys sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittamisen tukeminen. Turvallinen ja lämmin ilmapiiri (Jeon ym., 2019) sekä positiivinen suhtautuminen lapseen (McLeod ym., 2017) nähdäänkin nykyään tärkeinä osina lasten käyttäytymisen haasteiden ylittämässä. Asiakirjoissa huomioitiin palautteen antamisen merkitys lapsen itsetunnon rakentamisessa sekä onnistumisen kokemuksien tarjoamisessa. Palauteen antaminen voidaankin siis nähdä tärkeänä keinona kohentaa lapsen itsetuntoa ja näin ollen vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen. Myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen on havaittu tärkeänä osana käyttäytymisen haasteiden ennaltaehkäisemistä myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Wiley & Siperstein, 2015; McLeod ym., 2017). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja tuettiin esimerkiksi erilaisilla materiaaleilla ja toimintamal-

leilla, jotka ovat yhtäältä interventioiden kaltaisia, mutta joiden näyttöön perusteltavuutta ei ole vielä välttämättä tutkittu. Samanlaisia tuloksia saivat myös Määttä ja muut tutkijat (2017) tekemässään tilannekartoituksessa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta sosio-emotionaalisten taitojen tukemisessa. Materiaalien ja mallien helppous, tuttuus, saatavuus, ajan säästäminen ja epävarmuus interventiomenetelmien hyödyntämisestä voivat selittää niiden suosiota tuen järjestämisessä.

Tutkimustuloksista ilmeni myös, että osasta asiakirjoja tukitoimiin liittyvät kirjaukset puuttuivat kokonaan. Käyttäytymiseen liittyviä haasteita oli siis nimetty asiakirjoissa, mutta niihin vastaamiseksi ei ollut esitetty tukitoimia. Puutteet asiakirjoissa voivat johtua esimerkiksi siitä, että opettajat saattavat keskittyä asiakirjoissa vain akateemisten taitojen tukemiseen (Andreasson ym., 2013). Tulokinnanvaraiset ja puutteelliset kirjaukset lapsen tukemisesta vaikeuttavat kasvattajien työskentelyä ja lapsille asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Räty ym., 2018) sekä niiden hyödyntämistä pedagogisena välineenä (Heiskanen ym., 2018). Lisäksi koska opettajilla tiedetään olevan suuri rooli käyttäytymisen haasteisiin puuttumisessa (Alter ym., 2013; Conley ym., 2014; Määttä ym., 2017), olisi arvokasta nähdä myös lasten suunnitelma-asiakirjat pedagogisena välineenä käyttäen niiden laatimiseen aikaa. Asiakirjoissa olleet puutteet herättävät myös kysymyksiä siitä, ymmärretäänkö asiakirjojen merkitys ja hyöty ylipäätään arjen pedagogiikassa.

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että käyttäytymisen haasteet haastavat opettajia heidän työssään vaikuttaen opettajien hyvinvointiin ja jaksamiseen (Zhai ym., 2011; Friedman-Krauss ym., 2014) sekä pedagogisen työn laatuun (Nislin ym., 2015). Opettajien on todettu myös kokevan käyttäytymisen haasteisiin puuttumisen haasteelliseksi ja kokevan tarvitsevänsä koulutusta haasteiden tunnistamisesta ja interventio-ohjelmien hyödyntämisestä (Sutherland ym., 2013; Määttä ym., 2017). Käyttäytymisen haasteiden tunnistamisen ja niihin puuttumisen koulutuksen lisäksi tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että kasvatustalan ammattilaiset kaipaavat lisäkoulutusta myös pedagogisten asiakirjojen kir-

joittamiseen, sillä koulutuksen on todettu parantavan kirjoittamisen laatua (Sanchez-Ferreira ym., 2013; Boavida ym., 2014). Ammattilaisten lisäkoulutuksen tarve osoittaa, että myös koulutuksen tarjoajien tulisi pohtia, riittääkö nykyinen peruskoulutus vastamaan käyttäytymisen haasteisiin puuttumiseen ja pedagogisten asiakirjojen kirjaamiseen liittyviin osaamisen tarpeisiin.

Tutkimuksen valossa tiedetään, että käyttäytymisen haasteet tulisi tunnistaa ja niihin tulisi puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, joten jatkossa olisi mielenkiintoista vertailla käyttäytymisen haasteisiin puuttumista ja puuttumisessa käytettäviä tuen muotoja eri-ikäisten lasten asiakirjoissa vertaamalla esimerkiksi, eroavatko varhaiskasvatuksen tuen menetelmät suhteessa alkuopetuksessa annettavaan tukeen. Lisäksi jatkossa voitaisiin tutkia, eroavatko asiakirjat toisistaan tuen eri portailla. Esimerkiksi olisi mielenkiintoista nähdä, eroavatko tehostetun ja erityisen tuen asiakirjat toisistaan käyttäytymisen haasteiden näkökulmasta, sillä voisi olettaa, että tuen tarpeiden kasvaessa myös käyttäytymisen haasteet muuttuvat esimerkiksi aggressiivisuuden näkökulmasta, jota omassa tutkimuksessani ei ollut havaittavissa. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat lasten käyttäytymisen haasteista kirjoittaminen ja niihin kohdistuvien tukitoimien suunnittelu pedagogisissa asiakirjoissa, joten jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, millaista kuvaa käyttäytymisen haasteista luodaan kasvatustalan ammattilaisten toimesta esimerkiksi ryhmähaastattelukontekstissa sekä miten käyttäytymisen haasteisiin kohdistuvat tukemisen keinot näkyvät oikeissa ryhmätilanteissa. Yleisesti ottaen käyttäytymisen haasteet ja niihin puuttuminen näyttöön perustuvien menetelmien avulla sekä varhaiskasvatukseen sopivien menetelmien tutkiminen kaipaa lisätutkimusta.

## LÄHTEET

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities, and future challenges. *European Journal of Special Needs Education, 28*(4), 413–426.  
doi:10.1080/08856257.2013.812405
- Andreasson, I., & Asplund Carlsson, M. A. (2013). Individual educational plans in swedish schools – forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education, 28*(3), 58–67.
- Alakortes, J. (2018). *Social-emotional and behavioral development problems in 1 to 2-year-old children in Northern Finland: Reports of mothers, fathers and healthcare professionals*. (Väitöskirja, Oulun yliopisto). Haettu <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526219820.pdf>
- Alter, P., Walker, J., & Landers, E. (2013). Teachers' perceptions of students' challenging behavior and the impact of teacher demographics. *Education and Treatment of children, 36*(4), 51-69.  
doi: 10.1353/etc.2013.0040
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review, 58*, 339–366.  
doi:10.1080/00131910600748406
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 200-211.  
doi:10.1177/106342691413494416

- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. (2010). Quality of individualized education program goals of Portuguese preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children, 23*(3), 233–243.  
doi:10.1097/IYC.0b013e3181e45925
- Briggs-Gowan, M., & Carter, A. (2006). *BITSEA. Brief Infant – Toddler Social Emotional Assessment*. San Antonio: TX.
- Brock, M., & Beaman-Diglia, L. (2018). Efficacy of Coaching Preschool Teachers to Manage Challenging Behavior. *Education & Treatment of Children, 41*(1), 31-48.  
doi:10.1353/etc.2018.0001
- Bulotsky-Shearer, R., Fantuzzo, J., & McDermott, P. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for head start children. *Developmental Psychology, 44*(1), 139-154.  
doi: 10.1037/0012-1649.44.1.139
- Chakraborti-Ghosh, S., Mofield, E., & Orellana, K. (2010). Cross-cultural comparisons and implications for students with EBD: A decade of understanding. *International Journal of Special Education, 25*(2), 162–170.
- Chong, S., & Ng, K. (2011). Perception of what works for teachers of students with EBD in mainstream and special schools in Hong Kong. *Emotional & Behavioural Difficulties, 16*(2), 173–188.  
doi: 10.1080/13632752.2011.569404
- Conley, L., Marchant, M., & Caldarella, P. (2014). A comparison of teacher perceptions and research-based categories of student behavior difficulties. *Education, 134*(4), 439–451.
- Conroy, M., Brown, W., & Olive, M. (2008). Social competence interventions for young children with challenging behaviors. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, S. R. McConnell (toim.), *Social competence of young children. Risk, disability & intervention* (s. 205-231). Baltimore: Brookes.

- Corso, R. (2007). Practices for enhancing children's social-emotional development and preventing challenging behavior. *Social Science Premium Collection, 30*(3), 51-57.
- Creswell, J., & Miller, L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice, 39*(3), 124-130.
- Danforth, S., & Smith, T. J. (2005). *Engaging troubling students. A constructivist approach*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Delgado, C., Gonzales-Gordon, R. Aragon, E., & Navarro, J. (2017). Different methods for long-term systematic assessment of challenging behaviors in people with severe intellectual disability. *Frontiers in Psychology, 8*(17), 1-9. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00017
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416 doi.org/10.1111/cdev.12739
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Edossa, A., Schroeders, U., Weinert, S., & Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development, 2018, 42*(2), 192-202. doi 10.1177/0165025416687412
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *Sage Open, 1-10*. doi: 10.1177/2158244014522633
- Emilson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years, 34*(2), 175-187.

doi:10.1080/09575146.2014.880664

*Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* (2014). Määräykset ja ohjeet. Helsinki: Opetushallitus.

Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.

Fallucco, E., Blackmore, E., Bejarano, C., Wysocki, T., Kozikowski, C., & Gleason, M. (2017). Feasibility of screening for preschool behavioral and emotional problems in primary care using the early childhood screening assessment. *Clinical Pediatrics* 2017, 56(1), 37–45.

doi: 10.1177/0009922816638077

Friedman-Krauss, A., Raver, C., Neuspiel, J., & Kinsel, J. (2014). Child behavior problems, teacher executive functions, and teacher stress in head start classrooms. *Early education and development*, 25(5), 681–702.

doi:10.1080/10409289.2013.825190

Hamre, B. (2014). Teachers' daily interactions with children: an essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230.

doi:10.1111/cdep.12090

Heiskanen, N. (2019). *Children's needs for support and supporting measures in pedagogical documents of early childhood education and care.* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65796>

Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827–843.

doi:10.1080/01425692.2018.1426443

Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2019). Recording support measures in the sequential pedagogical documents of children with special education needs. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 321–339.

doi:10.1177/1053815119854997

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.



- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. 2010. Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 8(42), 2-15.
- Isaksson, J., Linqvist, 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.  
doi:10.1080/08856250601082323
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.  
doi: 10.3102/0034654308325693
- Jeon, L., Buettner, C., Grant, A., & Lang, S. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 21-32.  
doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.002
- Jyväskylän yliopisto. ProVaka – sosiaalisten taitojen tukeminen päiväkodin toimintakulttuuria kehittämällä. Haettu <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/koulutusjohtaminen/kji/koulutus/paattyneet-koulutushankkeet-2020/provaka>
- Kato, N., Yanagawa, T., Fujiwara, T., & Morawska, A. (2015). Prevalence of children's mental health problems and effectiveness of population-level family interventions. *Journal of Epidemiology*, 25(8), 507-516.  
doi.org/10.2188/jea .JE20140198
- Karhu, A., 2018. *Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa.* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7>
- Kerola, K., & Sipilä A-K. 2017. *Haastava käyttäytyminen – syitä ja muutoksen mahdollisuuksia.* Oulu: Tervaväylän koulu.
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

doi:10.1037/a0019237

Koivula, M., Laakso, M.-L., Viitala, R., Neitola, H., Hess, M., & Scheithauer, H. (2020). Adaptation and implementation of the German social-emotional learning programme Papilio in Finland: A pilot study. *International Journal of Psychology, 55*(1), 60–69.

doi: 10.1002/ijop.12615

Kwon, K., Elicker, J., & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal, 39*(4), 267–277.

doi:10.1007/s10643-011-0469-6

Lyons, C., & O'Connor, F. 2006. Constructing an integrated model of the nature of challenging behaviour: a starting point for intervention. *Emotional and Behavioural Difficulties, 11*(3), 217–232.

doi.org/10.1080/13632750600833973

Mcleod, M., Sutherland, K., Martinez, R., Conroy, M., & Snyder, A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention Science, 18*(8), 204-213.

doi:10.1007/s11121-016-0703-y

Mihic, J., & Novak, M. (2018). Importance of child emotion regulation for prevention of internalized and externalized problems. *Journal of Early Childhood Education Research, 7*(2), 235-254.

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Finnish National Agency for Education.

Haettu

[http://oph.fi/julkaisut/2017/lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa](http://oph.fi/julkaisut/2017/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa)

Nislin, M., Sajaniemi, N., Sims, M., Suhonen, E., Montero, E., Hirvonen, A., & Hyttinen, S. (2015). Pedagogical work, stress regulation and workrelated

well-being among early childhood professionals in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 27-4.  
doi: 10.1080/08856257.2015.1087127

- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A., & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 185-204). Jyväskylä: PS-Kustannus, 185-207.
- Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3\\_vaitos\\_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaitos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perusopetuslaki*. 21.8.1998/628. Finlex.
- Pihlaja, P. 2008. Behave yourself! Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society*, 23(1), 5-15.  
doi:10.1080/09687590701725518
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P., Sarlin, T., & Ristkari, T. (2015). How do day-care personnel describe children with challenging behaviour? *Education Inquiry*, 6(4), 417-435.  
doi.org/10.3402/edui.v6.26003
- Poulou, M. (2015). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 225-236.  
doi:10.1007/s10826-013-9828-9
- Powers, C., & Bierman, K. (2013). The multifaceted impact of peer relations on aggressive-disruptive behavior in early elementary school. *Developmental Psychology*, 49, 1174-1186.  
doi:10.1007/s10802-016-0139-7

- Raver, C., Jones S., Li-Grining C., Zhai F., Metzger M., & Solomon B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(20), 302–316.  
doi: 10.1037/a0015302
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly, 26*(1), 1–13.  
doi:10.1037/a0022714
- Riney, S., & Bullock, L. (2012). Teachers' perspectives on student problematic behavior and social skills. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(2), 195–211.  
doi:10.1080/13632752.2012.675136
- Roorda, D., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S., & Colpin, H. (2014). Teacher–child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology, 52*(5), 495–510.  
doi:10.1016/j.jsp.2014.06.004
- Rotter, K. (2014). IEP use by general and special education teachers. *Sage Open, 1*–8.  
doi: 10.1177/2158244014530410
- Räty, L., Vehkakoski, T., & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education, 34*(1), 35–49.  
doi:10.1080/08856257.2018.1435011
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & SilveiraMaia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education, 28*(4), 507–520.  
doi:10.1080/08856257.2013.830435

- Schell, A., Albers, L., Kries, R., Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2015). Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool age. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(39), 647- 654.  
doi: 10.3238/arztebl.2015.0647
- Steed, E., & Kranski, T. (2020). Participant characteristics in research on interventions for young children with challenging behavior: a systematic review. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2020, 40(2), 110–123  
doi:10.1177/0271121419832969
- Stefan, C., Rebeaga, O., & Cosma, A. (2015). Romanian preschool teachers' understanding of emotional and behavioral difficulties: implications for designing teacher trainings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36, 61–83.  
doi:10.1080/10901027.2014.996926
- Stormont, M., & Young-Walker, L. (2017). Supporting professional development needs for early childhood teachers: an exploratory analysis of teacher perceptions of stress and challenging behavior. *International Journal on Disability and Human Development*, 16(1), 99-104.  
doi:10.1515/ijdhhd-2016-0037
- Sutherland, K., McLeod, B., Conroy, M., & Cox, J. (2013). Measuring implementation of evidence-based programs targeting young children at risk for emotional/behavioral disorders: Conceptual issues and recommendations. *Journal of Early Intervention*, 35, 129–149.  
doi:10.1177/1053815113515025.
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012). Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tietosuojalaki. 5.12.2018/1050. Finlex.

- Thuneberg, H., & Vainikainen, M-P. (2015). Uuden lain toteutuminen dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnintukeen* (s. 132–162). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H., & Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2018). Määräykset ja ohjeet. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehkakoski, T. (2007). Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta: kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-Bulletin*, 17(4), 4–10.
- Vehmas, S. (2010). Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 87–96.  
doi: 10.1080/13603110802504143
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-3957858\\_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-3957858_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1)
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. (e-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. Belmont: Wadsworth.

- Wood, P., Evans, D., & Spandagou, I. (2014). Attitudes of principals towards students with disruptive behavior: an Australian perspective. *The Australasian Journal of Special Education*, 38(1), 14-33.  
doi:10.1017/jse.2014.5
- Westling, D. (2010). Teachers and challenging behavior. Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education Volume*, 31(1), 48-63.  
doi:10.1177/0741932508327466
- Wiley, A. L., & Siperstein, G. N. 2015. SEL for students with high-incidence disabilities. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning* (s. 213–228). New York: The Guilford Publications.
- Zhai, F., Raver CC., & Li-Grining, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 442–52.  
doi: 10.1016/j.ecresq.2011.03.003