

**Lapsen toimijuus esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen  
tuen asiakirjoissa**

Kaisa Leppänen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kesälukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Leppänen, Kaisa. 2016. Lapsen toimijuus esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 60 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaista toimijuutta lapselle rakennetaan esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, miten toimijuuskuvaukset rakentuvat kielessä ja millaisen toimijuusaseman ne lapselle tuottavat. Tutkimusaineistona oli esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoja (n=101), tarkennettuna oppimissuunnitelmia, henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia sekä pedagogisia arvioita ja selvityksiä. Tutkimus toteutettiin diskurssianalyttistä tutkimusmenetelmää käyttäen. Analyysissä tarkasteltiin lauseita, joissa kuvailtiin lasta, lapsen ominaisuuksia tai oppimista.

Tutkimustulokset osoittavat, että lapsille rakennettiin asiakirjoissa monenlaisia toimijuuksia: ongelmakeskeistä, tukea tarvitsevaa, lapsesta irrotettua, vaihtelevaa, toivottua sekä yksilöllistä toimijuutta. Näiden toimijuuskuvausten tuottamat asemat lapsesta vaihtelevat epäonnistuvasta ja tarvitsevasta osaavaan ja itsenäiseen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lapsella on rajallisesti mahdollisuuksia vaikuttaa toimijuutensa rakentumiseen ja itsestään kertovien asiakirjojen sisältöön. Tutkimus vahvisti käsitystä siitä, että on tärkeää kiinnittää huomiota lapsesta käytettyyn kieleen ja kielessä rakentuviin toimijuuskuvauksiin. Huomionarvoista on lisäksi pohtia, millaista kuvaa lapsesta on tarpeenmukaisesti muodostaa ja mikä on asiakirjan rooli kuvausten muodostamisessa. Mahdollisen muutostarpeen voi ajatella kohdistuvan asiakirjojen sisällön ja kirjoitus-tyylin lisäksi siihen, millä perusteilla etuuksia myönnetään ja asiakirjojen rooliin tässä prosessissa. Myös aikuisen ja yhteiskunnan roolit lapsen toimijuuden määrittelijöinä, rajoittajina ja esiintuojina on mietittävä tarkoin.

Hakusanat: toimijuus, dokumentaatio, diskurssianalyysi, kolmiportaisen tuen asiakirjat

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TOIMIJUUS.....</b>	<b>8</b>
2.1	Toimijuuden käsite .....	8
2.2	Lapsen toimijuus.....	10
2.3	Toimijuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus .....	12
2.4	Toimijuuden rakentuminen kielessä.....	14
<b>3</b>	<b>LAPSEN DOKUMENTAATIO.....</b>	<b>17</b>
3.1	Lapsuuden asiakirjat ja niiden tehtävät.....	17
3.2	Normaaliin vertaaminen asiakirjoissa .....	20
3.3	Lapsen toimijuuden rakentuminen asiakirjoissa .....	22
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>25</b>
4.1	Tutkimusaineisto.....	25
4.2	Diskurssianalyysi teoreettisena viitekehyksenä.....	26
4.3	Aineiston analyysi .....	29
4.4	Tutkimuksen luotettavuus .....	30
<b>5</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>33</b>
5.1	Lapsen ongelmakeskeinen toimijuus.....	33
5.2	Lapsen tukea tarvitseva toimijuus.....	35
5.3	Lapsesta irrotettu toimijuus .....	38
5.4	Lapsen vaihteleva toimijuus.....	39
5.5	Lapsen toivottu toimijuus.....	42
5.6	Lapsen yksilöllinen toimijuus .....	44
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>46</b>
6.1	Tulosten tarkastelu .....	46

6.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu .....	51
6.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	54
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>56</b>

# 1 JOHDANTO

Toimijuus on ollut viimeaikaisen lapsuudentutkimuksen keskeisimpiä aiheita (Holland, Renold, Ross & Hillman 2010; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010; Vanderbeck 2010). Erityisesti lasten mahdollisuuksissa toteuttaa toimijuuttaan on huomattu kehittämistarpeita (esim. Ahearn 2001; Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011; Gordon 2005), vaikka lapsen toimijuusmahdollisuuksien on nähty myös parantuneen vuosien myötä (Vanderbeck 2010). Aikuisjohtoisuus (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013; Wyness 1999), yhteiskunnan säännöt ja normit (Eteläpelto ym. 2011; Rainio 2013), varhaiskasvatus ja perusopetus instituutioina (Lehtinen 2000, 30–33; Lipponen ym. 2013) sekä lapsen asema vähemmistöryhmänä (Lipponen ym. 2013; Vanderbeck 2010) ovat esimerkkejä lasten toimijuutta rajoittavista tekijöistä.

Tutkimusten mukaan toimijuuden määrittely on haastavaa (Ahearn 2001; Rainio 2013). Toimijuudella kuvataan yksilön mahdollisuuksia tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä (Gordon 2005), vaikuttaa ympäristöönsä ja muihin (Duranti 2004) sekä tehdä vapaasti valintoja (Ahearn 2001; Barnes 2000, 3; Giddens 1984, 14–15). Lapselle toimijuus konkretisoituu omissa mietinnöissä: kuka olen ja millainen haluaisin olla (Lipponen ym. 2013), kuka leikkii ja kenen kanssa (Lehtinen 2000, 86) sekä saanko osakseni muiden hyväksyntää (Barnes 2000, 22–23). Onnistumisen kokemukset (Rainio 2013) sekä myönteiset ja merkitykselliset kokemukset (Lipponen ym. 2013) edistävät lapsen toimijuus-käsityksen kehittymistä. Leikki on merkittävä tapahtuma lapsen toimijuuden kannalta, sillä leikissä lapsella on mahdollisuus saada asema täysivaltaisena toimijana ja hyödyntää mielikuvitusmaailman tarjoamia mahdollisuuksia (Rainio 2013).

Kuitenkaan aina ei ole selvää, mikä estää toimijuuden toteutumista tai miten sitä voitaisiin edistää (Eteläpelto ym. 2011). Toimijuuden käsitteen merkitystä lapsuudessa on kyseenalaistettu (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010) ja lapset on saatettu asemoida vähemmistöksi (Vanderbeck 2010) tai huollettaviksi (Holland ym. 2010), vaikka tavoitteena tulisi olla toimijuuden kehittäminen kaikkien lasten asemaa edistävällä tavalla (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie

2010). Aikuisten tärkeänä tehtävänä on tunnistaa lasten toimijuusasema ja edistää sen toteutumista (Rainio 2007). Toimijuusasemaan liittyy mahdollisuuksien ja oikeuksien lisäksi rajoituksia ja velvollisuuksia (Gordon 2005; Rainio 2013). Yhteiskunta ohjailee yksilöä suorasti ja epäsuorasti (Archer 2000, 307; Barnes 2000, 89), mutta myös yksilö vaikuttaa vastavuoroisesti yhteiskunnan järjestelmiin (Archer 2000, 307; Rainio 2013). Onkin haastavaa eritellä, minkä verran toimijuutta ohjaavat yksilön sisäiset tekijät sekä itsenäisyys ja minkä verran vaikutusta on ulkoisilla tekijöillä ja yhteiskunnallisella ohjailulla (Barnes 2000, 47–49; Eteläpelto ym. 2011; Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola 2014).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoja sekä niissä käytettyä kieltä. Kielessä toimijuuden rakentuminen perustuu toimijoiden tapaan tuottaa ilmiöitä tekemällä tai olemalla jotakin (Duranti 2004). Lapsen toimijuutta voi kielen avulla ulkoapäin rakentaa myös lapsen kanssa työskentelevä ammatti-ihminen (Vehkakoski 2006), sillä lapsi ja lapsuus muodostuvat erilaisista diskursseista (Jenks 2009, 94). Kriittinen kielenkäytön tutkija on kiinnostunut siitä, millaisia kuvauksia lapsista luodaan asiakirjoissa ja millaista asemaa niissä rakennetaan lapsille (Vehkakoski 2007). Asiakirjojen tuottamisen taustalla on väistämättä jonkinlainen ajatus lapsen edun mukaisesta kasvusta ja kehityksestä (Stainton Rogers 2009, 142), jota pyritään asiakirjojen avulla edistämään. Dokumentoinnin tarkoituksenmukaisuutta ja hyödyllisyyttä voi kuitenkin oikeutetusti kyseenalaistaa aika ajoin (Alasuutari & Kelle 2015).

Lapsuuden asiakirjoja ovat erilaiset kasvun ja oppimisen asiakirjat sekä viiranomaislausunnot. Asiakirjat ovat osa dokumentointia, jota pidetään työskentelyä ja palvelua parantavana tekijänä (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 76, 127–128). Lapsen kanssa työskentelevät henkilöt ovat vastuussa havaintojen tekemisestä (Heinämäki 2004) sekä lapsen dokumentoinnista ja sen onnistumisesta (Suoninen 2000, 282). Samalla lapsen kanssa työskentelevät ammatti-ihmiset saavat valtaa rakentaa lapsesta kuvauksia ja määritelmiä asiakirjoissa (Vehkakoski 2006). Asiakirjoissa lapsen toimijuuskuvaa rakennetaan asemoimalla lasta erilaisiin myönteisiin tai kielteisiin asemiin, kuten subjektiksi

(Vehkakoski 2006), ajattelu- ja toimintakykyiseksi (Vehkakoski 2003), haasteelliseksi (Linnilä 2006) tai aikuisesta riippuvaiseksi (Alasuutari & Karila 2010). Lapsen kohdistuvia arviointeja ja tulkintoja perustellaan usein sillä, että ne ovat lapsen edun tai tarpeen mukaista (Vehkakoski 2007).

Vaikka lapsuuden asiakirjoista on tehty jonkin verran tutkimusta esimerkiksi käytetyn kielen (Linnilä 2006; Vehkakoski 2006), lapsen tai lapsuuden institutionaalisen sijoittumisen (Alasuutari & Markström 2011; Alasuutari & Karila 2010) tai lapsen tarpeiden (Moss, Dillon & Statham 2000) näkökulmista, on tutkimuksen kohteena harvemmin ollut asiakirjojen lapselle tuottama toimijuus. Lisäksi lapsen ja lapsuuden kuvailua on tutkittu enemmän perusopetuksen kuin esiopetuksen kontekstissa (Alasuutari & Markström 2011). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoja, tarkemmin määriteltynä henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS), oppimissuunnitelmia (HOPS) sekä pedagogisia arvioita ja selvityksiä. Tarkasteluni kohdistuu esi- ja alkuopetuksen asiakirjojen tuottamiin toimijuuskuvauksiin lapsesta. Tutkimustehtävä on seuraava: Millaista toimijuutta lapselle rakennetaan esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa?

## 2 TOIMIJUUS

### 2.1 Toimijuuden käsite

Toimijuuden määritelmät ovat vaihtelevia (Ahearn 2001), sillä käsitys toimijuudesta on sidoksissa siihen yhteisöön ja kontekstiin, missä elämme (Kumpulainen ym. 2014). Toimijuuden käsitteen käyttö on levinnyt laajalle (Ahearn 2001) ja lasten toimijuutta on tutkittu viime vuosina paljon (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010). Viimeaikaisessa lapsuudentutkimuksessa on korostettu lapsen äänen, toimijuuden ja voimaantumisen esilletuomista (Holland ym. 2010; Vanderbeck 2010). Yhteiskuntatieteellinen lapsuudentutkimus haastaa vanhat käsitykset ja asemoi lapset aktiivisiksi toimijoiksi (Wyness 1999). Myös nykyisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat lasten toimijuus ja osallisuus (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010). Yksi syy kasvaneeseen kiinnostukseen on siinä, että kysymykset toimijuudesta ovat keskeisiä tämän hetken politiikassa sekä kasvun ja oppimisen teorioissa (Ahearn 2001).

Toimijuus on käsitteenä abstrakti (Eteläpelto ym. 2011), ristiriitainen ja tutkimuksellisesti haastava (Rainio 2013). Toimijuuden määrittelemineen on kuitenkin tärkeää ja välttämätöntä (Ahearn 2001; Eteläpelto ym. 2011), jotta sitä voi tutkia (Rainio 2013). Yrityksistä huolimatta määritelmät jäävät helposti puutteellisiksi ja keskeiset kysymykset jäävät vaille vastausta (Ahearn 2001). Toimijuus on ilmiönä näkymätön, abstrakti ja tulkinnanvarainen, jonka vuoksi sen yksiselitteinen ja hyväksyttävä määrittelemineen ei ole itsestään selvää (Barnes 2000, 14, 47–49). Vaikka toimijuus voidaan määritellä monin tavoin (Ahearn 2001), on perusajatus toimijuudesta aina samansuuntainen: yksilön ajatellaan olevan itsenäinen ja järjellinen toimija, jonka toiminta perustuu vapaaseen tahtoon (esim. Ahearn 2001; Barnes 2000, 17–20; Lipponen ym. 2013; Rainio 2013). Toimijuus ei koostu yksittäisistä tai sattumanvaraisista teoista, vaan siihen kuuluu olennaisesti jatkuvuus ja tarkoituksenmukaisuus (Giddens 1984, 3).



Yleisellä tasolla toimijuus tarkoittaa ihmisen mahdollisuuksia vaikuttaa (Rainio 2013), tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä (Gordon 2005) sekä määrittää vapaasti suhteensa ympäristöönsä sekä sen kulttuurisiin käytäntöihin ja rakenteisiin (Ahearn 2001; Lipponen ym. 2013). Toimijuus kuuluu ihmisyyteen ja ihmisellä onkin erityisasema toimijoina ja päätöksentekijöinä suhteessa muuhun ympäristöön (Barnes 2000, 3). Durantin (2004) määritelmän mukaan toimijuus on sellaisten ihmisten ominaisuus, joilla on jonkinlainen kontrolli omasta käyttäytymisestään ja joiden toiminnalla on vaikutusta muihin toimijoihin. Toimija pystyy myös selittämään omaa toimintaansa (Giddens 1984, 6, 281). Toimijuutta pidetään itsestään selvänä ominaisuutena ja toimijan ajatellaan olevan tasapainoinen ja rationaalinen henkilö (Rainio 2013).

Toimijuuden tutkimuksen ja sen teoretisoimisen perinne on kytköksissä tiettyihin merkkihenkilöihin. Archer (2000) käsittää toimijuuden diskursiivisena, käytännöllisenä ja kehollisena suhteena todellisuuteen. Archer viittaa diskursiivisella kielelliseen kokemus- ja merkityssysteemiin, käytännöllisellä ihmisen kapasiteettiin ja kompetenssiin sekä kehollisella fyysiseen terveyteen ja identiteettiin. Archer käsittää ihmisyyden ja yhteiskunnan toisistaan erillisinä ilmiöinä, joita ei pitäisi liiaksi sekoittaa toisiinsa, sillä molemmilla on omat ominaisuutensa ja valtasuhteensa. Barnesin (2000) toimijuusnäkemyksessä korostuu sosiaalinen toimijuus, valinnanvapaus sekä vastuu. Barnes määrittelee toimijuuden liittyvän lähinnä aikuisuuteen. Hän käsittää toimijat sosiaalisina ja muista riippuvaisina henkilöinä, joilla on mahdollisuus tehdä valintoja, mutta jotka ovat lisäksi vastuussa toiminnastaan suhteessa ympäristöönsä ja muihin. Giddensin (1984) mukaan toimijuus on yhteiskuntatieteessä peruskäsite ja se ilmenee ihmisten teoissa. Toimijuuden merkitys korostuu silloin, kun ihmisellä on mahdollisuus valita ja sitä kautta vaikuttaa tapahtumiin. Tästä muodostuu ihmiselle valtaa. Toisaalta yhteiskunnalliset rakenteet ohjaavat toimijoita eikä Giddensin mielestä ole yksiselitteisesti määriteltävissä, ovatko yhteiskunnalliset tekijät yksilöiden toimintaa rajoittavia vai mahdollistavia tekijöitä.

## 2.2 Lapsen toimijuus

Käsityksiin lapsen toimijuudesta ovat vaikuttaneet erilaiset teoriat ja kontekstit (Rainio 2013; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010). Lapsen toimijuuden rakentumisen kannalta erityisen tärkeinä tekijöinä ajatellaan olevan myönteiset ja merkitykselliset kokemukset. Kokemukset vaikuttavat toimijuuteen ja toimimiseen eri tilanteissa ja niiden perusteella lapsi määrittelee, kuka hän kokee olevansa ja millaiseksi hän haluaa tulla. (Lipponen ym. 2013.) Toimintaa ja minuutta ohjaavat yksilön halut ja sosiaaliset normit: yksilöllä on tarve kokea mielihyvää ja toteuttaa halujaan sekä tarve saavuttaa hyväksyntää suhteessa muihin (Barnes 2000, 22–23). Toimijan roolin saavuttaakseen lapsi tulee asemoida aktiiviseksi subjektiksi (Rainio 2013), eikä vain erilaisten koulutuksellisten ja kasvatuksellisten toimenpiteiden kohteeksi (Lipponen ym. 2013). Lapsen toimijuuden tarkastelussa korostuu aktiivisuus, osaaminen, sosiaalisuus, luovuus ja tuottavuus (Lehtinen 2000, 20).

Kun lapsi käsitetään toimijana, on keskeistä tarkastella lapsen sosiaalista maailmaa sekä suhteita aikuisiin ja toisiin lapsiin (Lehtinen 2000, 190), sillä lasten sosiaalisia suhteita on pyritty käsittämään toimijuuden käsitteen avulla (Wyness 1999). Neuvottelun käsite havainnollistaa lasten toimijuutta. Lasten tyypilliset neuvottelut koskevat kanssaolemista: kuka on ja kenen kanssa. Ryhmästä on erotettavissa neuvotteluaktiivisuuden perusteella erilaisia lapsia, esimerkiksi aktiivisia, myötäileviä ja passiivisia. (Lehtinen 2000, 86, 97–98, 104.) Lapsen sosiaalisen pätevyyden ilmenemismuotoja ovat esimerkiksi ystävyys, kumppanuus, suosio, luottamus, vastavuoroisuus ja tilanteenhallinta (Lehtinen 2000, 190–191). Leikissä lapsen toimijuus huipentuu ja lapsi asemoituu oman toimijuutensa määrääjäksi liikkeessaan todellisuuden ja epätodellisuuden välillä. Näin tehdessään lapsen on mahdollista tavoittaa jotakin sellaista, mitä hänellä ei vielä todellisuudessa ole, kuten esimerkiksi aikuisuus. (Rainio 2013.)

Lapsen asema sosiaalisena toimijana tulee näkyväksi silloin, kun lapsi on osallisena vuorovaikutustilanteissa ja sosiaalisissa suhteissa (Holland ym. 2010). Osallistuminen ja osallisuus ovat lapsille luontaista, mutta niiden toteutuminen

vaatii sosiaalisen paikan määrittelyä. Lapsi voi rakentaa toimijuusasemaansa aktiivisesti tai reagoida omaan asemaansa kohdistuviin toimenpiteisiin ja vastustaa rakentunutta asemaansa reaktiivisesti. (Lehtinen 2000, 84.) Lapset määrittävät toimijuuttaan myös itse ja asemoivat itseään erilaisiin positioihin (Kumpulainen ym. 2014). Lapsen kasvaessa käsitys toimijuudesta laajenee pitämään sisällään päätöksenteon mahdollisuudet ja rajoitukset sekä huolen oman toimijuuden toteutumisesta. Nuoret voivat korostaa toimijuudessaan omia valintojaan ja vastuutaan, mutta myös toimijuuden ohuutta ja jännitteisyyttä. Toimijuus voi tuntua nuoresta ristiriitaiselta, helpolta tai vaikealta. (Gordon 2005.)

Lapsuutta tutkittaessa ja lapsen toimijuutta määriteltäessä on tärkeää kiinnittää huomiota myös aikuisten rooliin ja toimijuuteen (Vanderbeck 2010). Lasten toimijuutta tarkastelemalla voidaan saada tietoa myös aikuisten ja lasten välisistä suhteista (Lehtinen 2000, 22), koska lapsuuden ja aikuisuuden kategoriat tuotetaan suhteessa toisiinsa (Vanderbeck 2010). Lasten ja aikuisten välillä vallitsee kahtiajako (Vanderbeck 2010): lapset asemoidaan helposti kehittymättömiksi ja aikuiset kehittyneiksi (Rainio 2013). Lapsen toimijuuden edistäminen on tärkeää ainakin siksi, että lapselle tarjoutuu mahdollisuus kehittyä oman elämänsä aktiiviseksi toimijaksi, subjektiksi ja vaikuttajaksi (Lipponen ym. 2013). Toisaalta aikuisuutta saatetaan pitää lapsuusajan toimijuutta rajoittavana tekijänä (Vanderbeck 2010) tai lasten saatetaan ajatella saavuttavan toimijuusasemansa vasta aikuistumisen myötä (Wyness 1999). Jos lapsuuden päätarkoituksena ajateltaisiin olevan vain aikuiseksi tuleminen (Wyness 1999), asemoitaisiin lapsuus sosiaaliselta statukseltaan merkityksettömämmäksi olemisen muodoksi kuin aikuisuus (Vanderbeck 2010).

Useiden tutkimusten mukaan toimijuus ja vapaa tahto eivät välttämättä ole kaikkien oikeuksia (esim. Ahearn 2001; Rainio 2013; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010). Lapsi tai nuori voi kokea toimijuutensa esimerkiksi puutteelliseksi (Gordon 2005), rajoittuneeksi tai rikkoontuneeksi (Eteläpelto ym. 2011). Lapsen toimijuus voi tulla esiin eri tavoin, mutta lapsi voi myös epäonnistua toimijuutensa esiintuomisessa (Lehtinen 2000, 105). Lisäksi toimijuusasema voi olla rajallinen sellaisille henkilöille, joita ei jostakin syystä voida aset-

taa vastuuseen omasta toiminnastaan. Toimijoiden eriarvoisuus on kasvanut myös esimerkiksi siksi, että yksilöllisiltä toimijoilta odotetaan monia sosiaalisia rooleja, institutionaalisia asemia, päätöksentekoa ja vastuunottamista, joihin kaikilla toimijoilla ei ole yhtäläisiä valmiuksia. (Barnes 2000, 10–12, 90.)

Lapsen toimijuuden käsitettä onkin kritisoitu siitä syystä, etteivät toimijuuden mahdollisuudet välttämättä jakaudu kaikkien lasten kesken tasapuolisesti tai lapsen asemaa edistävällä tavalla (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010). Tilanteen edistämisen kannalta olennaista olisi pohtia, mitkä tekijät estävät tai edistävät toimijuuden rakentumista (Eteläpelto ym. 2011). Tavoitteena on kehittää lasten toimijuutta siten, ettei minkään lapsiryhmän toimijuuskuva heikkene (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010). Aina ei ole kuitenkaan selvää, mitä toimijuudella tarkoitetaan, kuinka se tunnistetaan ja miten sitä tuetaan. Lapsen toimijuus rakentuu lapselle ominaisissa toimintaympäristöissä, mutta sen tunnistaminen esimerkiksi luokkahuoneessa voi olla vaikeaa. Lapset ovat toimijoina erilaisia ja lasten kanssa toimivilla aikuisilla on tärkeä rooli lasten toimijuuden tunnistajana ja näkyväksi tekijänä. (Rainio 2007.)

### **2.3 Toimijuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus**

Vallitsevien toimintatapojen omaksumista ja yhteiskuntaan kiinnittymistä kutsutaan sosialisatioksi. Lasten sosialisatiota toteuttaa esimerkiksi varhaiskasvatus ja perusopetus (Lehtinen 2000, 19), sillä päiväkodit ja koulut ovat merkittäviä sosiaalisia ja kulttuurisia toimintaympäristöjä lapsille (Lehtinen 2000, 189; Wyness 1999). Lasten sosialisatian ja toimijuuden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi vallitseva kasvatusajattelu ja kasvatustavoitteet, erilaiset toimintakulttuurit, ikä- ja kehitysajattelu, institutionaaliset käytännöt, vuorovaikutussuhteet (Lehtinen 2000, 30–33) sekä opetussuunnitelmat ja -menetelmät (Rainio 2007). Laajemmin tarkasteltuna lapsen toimijuus rakentuu myös suhteissa kansalliseen ja kansainväliseen (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010), kuten taloudellisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin sekä yksilön käsitteeseen, kokemuksiin ja tunteisiin elämästä (Gordon 2005). Erilaiset yhteis-

kunnalliset rakenteet voivat haastaa lasten käsityksiä ja kokemuksia toimijuudesta ja hyvinvoinnista, jopa länsimaissa ja hyvinvointivaltioissa (Kumpulainen ym. 2014). Toimijuutta määriteltäessä yksilöllä ja yksilön ominaisuuksilla viitataan usein aikuisen, länsimaisen ja keskiluokkaisen valkoihoisen miehen etuoikeuteen (Rainio 2013; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010).

Toimijuuteen liittyy sekä mahdollisuuksia että rajoituksia (Gordon 2005). Yksilöllistä toimijuutta ja elämänhallintaa pidetään aikuisuuden ihanteena, kun taas sosiaalisen osallistumisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen ajatellaan olevan aktiivisen kansalaisuuden mittari (Eteläpelto ym. 2011). Yksilöiden asema ja mahdollisuudet toimijoina ovat parantuneet ja samalla toimijat ovat omaksuneet kriittisemmän, aktiivisemmän ja vastuullisemman otteen omaa elämäänsä kohtaan (Barnes 2000, 90). Toimijat eivät ole vain passiivisia kohdehenkilöitä, vaan kyvykkäitä vaikuttamaan toimintaan ja tapahtumiin (Lipponen ym. 2013). Keskeistä on se, millä tavoin vaikuttaminen ja päätöksenteko mahdollistetaan (Lipponen ym. 2013) ja millaisia mahdollisuuksia kulloinkin on tarjolla (Archer 2000, 261).

Yhteiskuntaan ja yhteisöön kuulumisen vaatii yksilöltä vallitsevien tapojen, tottumusten ja sääntöjen omaksumista (Rainio 2013). Suhde on kuitenkin vastavuoroinen (Archer 2000, 307), koska elämällä yhteiskunnassa tai yhteisössä myös yksilö vaikuttaa toimijuudellaan vallitseviin tapoihin, tottumuksiin ja sääntöihin (Rainio 2013). Ihminen on toimijana sekä yksilöllinen että yhteisöllinen (Archer 2000, 258). Olennaista on pohtia missä määrin yksilö ohjaa toimintaansa itsenäisesti ja missä määrin sosiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset ja yhteiskunnalliset rakenteet ohjaavat yksilön toimintaa (Eteläpelto ym. 2011). Toimijuuteen liittyvä vallan käsite kuvaa mahdollisuutta tehdä toisin. Yksilön valtaa on toimia haluamallaan tavalla, yhteiskunnan valtaa on ohjailla yksilön toimintaa. (Giddens 1984, 14–15.) Yhteiskunta kohdistaa yksilöön eräänlaista rationalisointia hallinnollisten järjestelmien, kuten viranomaisten, lakien ja politiikan avulla (Barnes 2000, 89). Yhteiskunta asettaa tietyt rajat, joiden sisällä toimijat voivat toimia (Giddens 1984, 174). Yhteisöön tai yhteiskuntaan kuulumista pidetään kuitenkin yksilön kannalta kannattavana, sillä esimerkiksi vas-

tuuta on siirretty enenevissä määrin yhteiskunnallisille instituutioille, jolloin yksilön vastuun määrä ei ole kasvanut lisääntyneistä oikeuksista huolimatta (Barnes 2000, 95). Toimijuuttaan voi toteuttaa myös ei-toivotulla ja sopimusten vastaisella toiminnalla, jolloin uhkana on joutua suljetuksi yhteisön ulkopuolelle (Rainio 2007).

Toimijuuden tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin yhteiskunnan marginaaliryhmiä sekä lisätä niiden vaikutusmahdollisuuksia (Lipponen ym. 2013; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010). Marginaalit ovat kategorioita, jotka perustuvat olemassa oleviin järjestelmiin ja joihin liittyy oletuksia järjestelmään kuuluvien henkilöiden toiminnasta (Vanderbeck 2010). Näitä järjestelmiä ovat esimerkiksi lapsuus, naiseus, vanhuus, (Lipponen ym. 2013), vammaisuus (Alasuutari & Markström 2011; Lipponen ym. 2013), sukupuoli, sosiaaliluokka, etnisyys (Alasuutari & Markström 2011; Vanderbeck 2010) ja seksuaalinen orientaatio (Vanderbeck 2010). Lapsi ja lapsuus sijoitetaan helposti vähemmistöryhmään (Vanderbeck 2010) ja lapset saatetaan asemoida huollettaviksi (Holland ym. 2010), vaikka lapsille tulisi antaa samanlainen asema toimijana kuin aikuisilla (Wyness 1999). Marginaaliryhmien ja luokittelun vuoksi kasvava ryhmä lapsia on vaarassa jäädä vaille tasavertaisia mahdollisuuksia elämässä (Kumpulainen ym. 2014). Lasten ja lapsuuden liiallisen kategorioinnin välttäminen on tärkeää siitäkin huolimatta, että lapset itse eivät välttämättä vastusta sitä tai pidä sitä kielteisenä asiana (Holland ym. 2010).

## **2.4 Toimijuuden rakentuminen kielessä**

Toimijuuden käsitteen yleistymisen myötä tutkimuksissa on alettu kiinnittää huomiota toimijuuden kielelliseen ulottuvuuteen. Tutkijoiden keskuudessa suhtaudutaan vaihtelevasti siihen, kuinka toimijuutta ja kieltä rakennetaan. Tutkijat eivät välttämättä käytä tutkimuksissaan sanaa toimijuus, mutta he tarkastelevat kielellisiä käytänteitä sekä sosiaalisia rakenteita tavalla, joka vaikuttaa ymmärrykseemme toimijuudesta. (Ahearn 2001.) Toimijuuden diskursiivisen tutkimuksen taustalla vaikuttaa käsitys sosiaalisesta konstruktionismista,

jonka mukaan todellisuus ja toimijuus rakentuu sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen konstruktionismi painottaa kielen merkitystä tutkimuskohteena ja tiedon rakentajana. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Toimijuutta voidaan tuottaa kielellisesti monin tavoin (Duranti 2004). Käytetty kieli vaikuttaa siihen, miten ymmärryksemme ja käsityksemme muotoutuvat (Moss ym. 2000) ja millainen asema kielen käytön kohteena olevalle henkilölle muodostuu (Ahearn 2001). Eri kielissä voidaan ilmaista toimijuutta eri tavoin (Ahearn 2001) ja kaikissa kielissä on jonkinlainen tapa toimijuuden ilmaisemiseen (Duranti 2004). Kieli on ihmisten tärkein tapa ilmaista itseään ja kielenkäyttö edellyttää useiden inhimillisten taitojen hallintaa. Lisäksi kaikki puhumisen muodot sisältävät jonkinlaista toimijuutta. Puhumalla luodaan todellisuutta, jolla on mahdollisuus vaikuttaa kuulijaan. Toimijuus ilmenee kielessä tekemisenä ja olemisena. Teot muodostuvat kielessä ja kieli muodostaa tekoja, sillä kielen avulla voidaan esimerkiksi rakentaa identiteettiä tai ylentää statusta. Toimijuuden oleminen on puolestaan automaatio eikä ihmisen tarvitse tehdä mitään erityistä todistaakseen toimijuutensa. (Duranti 2004.)

Toimijuudella on kielessä myös kieliopillinen taso. Käyttämällä kielioppia eri tavoin voidaan vaikuttaa toimijuuden rakentumiseen puhutussa ja kirjoitetussa kielessä. (Duranti 2004.) Esimerkiksi tietyn persoonamuodon käyttäminen kielessä vaikuttaa henkilön asemaan ja osallisuuteen (Perttinen 2001). Toimijuuden ilmaisussa "minä" ja "sinä" ovat merkittävimpiä persoonia (Ahearn 2001; Giddens 1984, 7). Toimijuuden tutkimuksessa tutkijat analysoivat lisäksi kieliopista tiettyjä ulottuvuuksia, kuten pronomien käyttöä, käänteisiä ilmaisuja ja kerronnan rakenteita (Ahearn 2001). Kielen avulla voidaan myös luoda epävarmuutta käyttämällä esimerkiksi potentiaalisia ja ehdollisia verbejä sekä passiivia. Vaihtoehtoja etsiviä sanamuotoja ovat esimerkiksi "ehkä" ja "on suositeltu", kun taas ilmaisujen "on tärkeää" ja "oikea ratkaisu" välittämä viesti on suurempi. (Vehkakoski 2003.) "Ei koskaan", "aina" ja "täysin" tyyppiset sanavalinnat ovat muodoltaan ääri-ilmaisuja (Vehkakoski 2007). Aina toimijakaan ei tule ilmi kielessä, jos käytetään esimerkiksi passiivia (Duranti 2004). Häivyttä-

mällä kirjoittaja tekstistä voidaan luoda vaikutelma, että kirjoittaja on tuntematon henkilö ja todellisuus on kirjoittajasta riippumatonta (Vehkakoski 2007). Kielessä toimijan aseman voi ihmisen lisäksi saada myös esimerkiksi jokin asia tai tapahtuma (Duranti 2004).

Kieli voidaankin nähdä sosiaalisen toiminnan muotona, koska kieltä rakennetaan osana sosiokulttuurisia rakenteita ja sille annetaan merkityksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Ahearn 2001). Vuorovaikutustilanteet yllyttävät erilaiseen sosiaaliseen toimijuuteen ja tilanteellisen aseman määrittely tapahtuu erilaisen keskinäisen vuorovaikutuksen kautta (Lehtinen 2000). Toimijat ja muut kielen käyttäjät ovat sidoksissa ympäröiviin ihmisiin, jotka arvioivat toimijoita ja niiden käyttämää kieltä (Duranti 2004). Kielen avulla voidaan vaikuttaa esimerkiksi muiden henkilöiden käyttäytymiseen, aikomuksiin, asenteisiin tai tunteisiin (Lehtinen 2000).

Ammattilaisen ja asiakkaan välisessä vuorovaikutuksessa asiakas saa erilaisia asemia toimijana (Perttinä 2001; Vehkakoski 2003 & 2006). Professionaalinen kielenkäyttö tulee ilmi ammatti-ihmisten puheissa ja kirjoituksissa. Ammatillinen kielenkäyttö saattaa keskittyä tarkastelemaan lapsen ongelmia ja ominaisuuksia, jolloin lapsen toimijuus saa kielteisiä ja ulkoapäin annettuja muotoja. Kielenkäytössä on mahdollista korostaa myös subjektiviteettia, jolloin lapsen toimijuus saa aktiivisemmän roolin. (Vehkakoski 2006.) Ammattikielessä asiantuntija asemoi itsensä usein tiedon kertojaksi tai välittäjäksi, tulosten tulkitsijaksi tai neuvojaksi. Asiakas asemoituu vuorovaikutuksessa useimmiten kuuntelijaksi tai myötäilijäksi, mutta asiakas voi myös asemoida itse itsensä kertomuksen täydentäjäksi, tiedon korjaajaksi, kuvausten vahvistajaksi tai asiantuntijaksi. (Perttinä 2001.) Ammatillinen kielenkäyttö vahvistaa ammatillisia toimintamalleja. On tärkeää tarkastella kielessä rakentuvia kuvauksia, jotta niistä tultaisiin tietoisiksi, niitä voitaisiin kyseenalaistaa ja tarvittaessa muotoilla uudelleen (Vehkakoski 2006).



## 3 LAPSEN DOKUMENTAATIO

### 3.1 Lapsuuden asiakirjat ja niiden tehtävät

Lapsuuden asiakirjoja ovat esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmat, esiopetuksen oppimissuunnitelmat, viranomaislausunnot, kasvatusta ja kuntoutussuunnitelmat sekä oppilashuoltotyöryhmän kokousmuistiot. Asiakirjojen kirjoittajat ovat eri alojen ammattilaisia, esimerkiksi lastentarhanopettajia, luokanopettajia, erityisopettajia, yleislääkäreitä, erikoislääkäreitä, psykologeja, sosiaalityöntekijöitä sekä terapia- ja kuntoutushenkilöstöä. Asiakirjat ovat yksi dokumentoinnin muodoista ja dokumentoinnin avulla kerätään havaintoja arvioitaviksi (Alasuutari ym. 2014, 76, 80). Säännöllisen dokumentoinnin myötä lasten yksilöllisen kehityksen seuranta ja arviointi on lisääntynyt (Andeasson & Carlsson 2013). Instituution ja ammatillisuuden näkökulmasta dokumentointia pidetään laadun takeena (Alasuutari ym. 2014, 127–128). Heinämäen (2004) mukaan laadun kehittämistä uhkaa kuitenkin se, että lapsen tuen tarpeet muotoillaan ensisijaisesti kunnassa jo olemassa olevien palveluiden ja resurssien mukaan eikä lapsen todellisten tarpeiden mukaan.

Lapsen kanssa työskentelevillä henkilöillä on tietynlainen rooli lapsen erityisyyden tunnistajana ja varhaisimpien havaintojen tekijänä (Heinämäki 2004). Valmiit asiakirjapohjat luovat raamit havainnoinnille ja dokumentoinnille, mutta kirjaaja vastaa viimekädessä itse asiakirjan sisällöstä ja sinne kirjattavista asioista (Alasuutari ym. 2014, 127–128). Suoninen (2000, 282) muistuttaakin, että asiakirjojen kirjaajalla on vastuu dokumentoinnin onnistumisesta. Ammattihenkilöillä on valtaa vaikuttaa lapsen ja lapsuuden rakentumiseen asiakirjoissa (Vehkakoski 2006). Keskeistä on se, kenellä on oikeus määrittää, luoda ja ylläpitää kielellisiä ja ammatillisia käytänteitä (Linnilä 2006) sekä argumentoida lapsen puolesta (Vehkakoski 2007). Alasuutarin ja kumppaneiden (2014, 121) mukaan dokumentointia pidetään niin selviönä, että harvoin tullaan ajatelleeksi, ettei lapsi itse välttämättä edes haluaisi tulla dokumentoiduiksi asiakirjoihin.

Dokumentoinnin on todettu olevan normalisoivaa (Alasuutari ym. 2014, 76), sillä asiakirjojen sisältö määrittelee, mitä lapsuudessa yleisesti pidetään tärkeänä (Alasuutari & Karila 2010). Stainton Rogersin (2009, 143) mukaan lapsuuden huolenaiheiden pääteemoja ovat lapsen tarpeet, oikeudet ja elämänlaatu. Esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmissa useimmiten käsitellyt teemoja ovat lapsen yksilöllinen kehitys, perhe, hoito sekä lapsi persoonana, ja näitä pidetään lapsen kasvun ja kehityksen tärkeimpinä osa-alueina (Alasuutari & Karila 2010). Kyseenalaista kuitenkin on, mikä missäkin tilanteessa on edunmukaista ja kenen mielestä (Vehkakoski 2007), mitkä ovat tyydyttävän elämän kannalta tarvittavat ja tavoiteltavat ominaisuudet (Vehkakoski 2003), mikä on lapsen edun ja oikeuden mukaista sekä mistä hyvä elämänlaatu rakentuu (Stainton Rogers 2009, 143–152). Lapsen mielipiteen esilletuominen voi olla hankalaa ilman, että se sekoittuu aikuisten toiveisiin tai tulkintoihin (Vehkakoski 2007). Lapsen omat näkemykset ovat harvoin esillä asiakirjoissa (Alasuutari & Karila 2010) eikä lapsella ole juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa asiakirjan sisältöön (Linnilä 2006). Stainton Rogers (2009, 155–156) muistuttaakin, ettei lapsen oma näkemys hyvinvoinnista välttämättä ole sama kuin vanhemmalla tai aikuisella.

On huomattu, että asiakirjoille on tunnusomaista asiantuntijuuden korostuminen ja ammatillisen kielen käyttö (Linnilä 2006), joista molemmat sekä vakuuttavat että etäännyttävät lukijaa (Vehkakoski 2007). Linnilän (2006) mukaan kirjoitustyyliä voidaan oikeuttaa asiakirjaan kirjaavan henkilön ammatillisella asemalla. Lisäksi kirjoitustyyliä perustellaan sillä, että asiakirjoilla pyritään vaikuttamaan viranomaisiin tai edesauttamaan tiettyjen etuuksien saamista (Linnilä 2006; Vehkakoski 2007). Esimerkiksi diagnosointi eli lapsen lääketieteellinen luokittelu on yksi tuen tarjoamisen peruste (Heinämäki 2004), mutta diagnoosit saattavat hyödyttää enemmän ammattilaisia kuin vanhempia, varsinkin jos vanhemmilla ei ole diagnoosista riittävästi tietoa (Vehkakoski 2007). Diagnoosi asemoi lapsen tietystä vammasta tai vaikeudesta kärsiväksi (Vehkakoski 2006), joka saattaa joskus muuttua koko lasta kuvaavaksi nimeksi (esim. dysfaatikko) (Vehkakoski 2007). Kirjoitustyyliä pidetään välttämättömänä, jotta lapsi saisi

tarvitsemansa etuudet ja palvelut, mutta samalla lapsi saattaa saada erityislapsen statuksen ilman virallista lausuntoakin (Heinämäki 2004).

Tutkimustulokset osoittavat, että asiakirjoja laativilla aikuisilla on tietynlainen valtasuhde lapsiin, koska aikuisella on mahdollisuus asettaa lapselle sekä lapsen kehitykselle ja toiminnalle vaatimuksia ja odotuksia sekä päättää joistakin asioista tämän puolesta (Alasuutari & Markström 2011). Asiakirjat eivät yleensä oletta, että lapsi osallistuisi itseään koskevien asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon (Alasuutari & Karila 2010). Joidenkin tutkijoiden mukaan olisi kuitenkin mahdollista, että lapselle annettaisiin enemmän tilaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa esimerkiksi omaan oppimiseen ja opiskeluun (Rainio 2007; Stainton Rogers 2009, 151; Wyness 1999). Lapsen kanssa keskustelemalla voisi saada arvokasta tietoa lapsen elämästä, sillä onhan lapsi suunnitelmansa ja oman elämänsä päähenkilö (Pihlaja 2004, 175).

Asiakirjat kulkevat ammattihenkilöiden välillä ja rakentavat tietynlaista virallista tarinaa lapsesta (Vehkakoski 2007). Dokumentteihin kirjatut yksilölliset tavoitteet ja saavutukset ohjaavat sekä lasta että ympäristöä ajattelemaan ja toimimaan tavalla, mitä dokumenttia edustava instituutio pitää tarpeellisena ja toivottuna (Andeasson & Carlsson 2013). Sekä lapsi että vanhemmat muodostavat tilanteesta oman käsityksensä ja käsitys saattaa mukautua vastaamaan ammattihenkilöiden käyttämää kieltä ja kuvaustapaa (Vehkakoski 2007). Asiakirjojen ja dokumentoinnin perustavanlaatuisena tavoitteena on kuitenkin saavuttaa jotakin hyvää lapselle (Alasuutari ym. 2014, 119; Pihlaja 2004). Suoninen (2000, 281) on huomannut, että työntekijät saattavat kokea ammatillisen kielenkäytön tasapainoiluna: selkeyden vuoksi asiat kannattaa ilmaista suorasanaisesti, toisaalta samanaikaisesti on oltava myös hienotunteinen.

Dokumentoinnin on todettu olevan eräänlainen hallinnoinnin väline (Andeasson & Carlsson 2013). Esimerkiksi viranomaislausuntoja tuotetaan hallinnollisiin tarkoituksiin ja päätöksentekoa varten, jolloin niiden tavoitteena on toimenpiteiden laillinen oikeuttaminen, palvelujen saamisen takaaminen ja eri osapuolien oikeuksien turvaaminen. Lausuntojen kirjoittajilla, kuten lääkäreillä ja psykologeilla, on laillinen oikeus ja velvollisuus lausuntojen kirjoittamiseen.

(Linnilä 2006.) Pedagogisen koulutuksen saaneiden henkilöiden, kuten opettajien ja erityisopettajien asema ei ole lain edessä samanarvoinen (Linnilä 2006), vaikka lausunnoissa todetaankin usein se, mitä lapsen kanssa päivittäin työskentelevät henkilöt ovat jo havainneet (Heinämäki 2004). Lausuntoja tarvitaan hallinnollisista syistä, koska opettajalla ei ole virallista oikeutta määritellä lapsen erityisyyttä (Heinämäki 2004). Asiakirjat ovat hallinnollisia myös siinä mielessä, että asiakirjoja täyttävät henkilöt eivät pääse osallistumaan asiakirjapohjien suunnitteluun ja laadintaan (Alasuutari & Karila 2010).

### **3.2 Normaaliin vertaaminen asiakirjoissa**

Useissa tutkimuksissa on todettu, että asiakirjoissa lasta verrataan ja määritellään monin tavoin suhteessa normaaliin (esim. Alasuutari ym. 2014, 120; Alasuutari & Markström 2011; Andeasson & Carlsson 2013; Isaksson, Linqvist & Bergström 2007; Schulz 2015). Normaaliutta määritellään esimerkiksi suhteessa päivähoidon ja esiopetuksen (Alasuutari & Markström 2011) sekä perusopetuksen institutionaalisiin normeihin (Linnilä 2006; Isaksson ym. 2007), koulutettavuuteen (Mäensivu, 1999), ikätason mukaiseen kehitykseen (Vehkakoski 2003), oletuksiin lapsen tarpeista (Moss ym. 2000; Stainton Rogers 2009, 143) sekä käsitykseen ihannelapsesta (Andeasson & Carlsson 2013). Normaalin, keskiverron ja tavallisen käsitteet kuvaavat sitä, mikä on toivottua ja mikä ei-toivottua (Alasuutari ym. 2014, 82, 120). Tutkimusten mukaan ihanteellisen ja toivotun lapsen ominaispiirteitä ovat älykkyys ja aktiivisuus (Linnilä 2006), sosiaalisuus ja hyvä käytös (Andeasson & Carlsson 2013), myönteinen asenne (Alasuutari ym. 2014, 85) sekä sopeutuminen instituution normeihin (Alasuutari & Markström 2011; Schulz 2015). Yhtenä normaalin määritelmän ehtona on, että lapsi pystyy siirtämään odotustenmukaiset ominaisuudet käytäntöön (Alasuutari ja Markström 2011; Mäensivu 1999). Stainton Rogers (2009, 158) muistuttaa, että lasta tulisi kuitenkin aina pyrkiä tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti ja yksilölliset vaihtelut huomioiden. Lapset eivät ole aina ja kaikkialla samanlaisia, sillä esi-

merkiksi kasvuympäristön sosiaaliset rakenteet voivat vaikuttaa eri tavoin lapsen ja lapsuuden muotoutumiseen (Jenks 2009, 94).

Tutkimuksissa on huomattu, että asiakirjat itsessään ylläpitävät ja luovat normaaliutta (Alasuutari & Karila 2010) ja myös oppimisesta tuotetut asiakirjat ovat joskus tasapäistäviä ja samanlaistavia (Schulz 2015). Asiakirjat edesauttavat tuottamaan lapsuudesta tietynlaisen kuvan (Schulz 2015), jolloin normaalin määritelmän ulkopuolelle jäävien lasten tulkitaan tarvitsevan korjausta tai uudelleenmuotoilua (Andeasson & Carlsson 2013). Lapsen tarpeita tuotetaan häntä koskevissa keskusteluissa ja asiakirjoissa (Moss ym. 2000) ja lasta arvioidaan sen mukaan, mitä instituutio olettaa lapsen osaavan ja oppivan (Schulz 2015). Normaaliin vertaamista voidaan kuvata seuraavalla esimerkillä: lasta, jolle on laadittu HOIJKS, voidaan pitää normaalista poikkeavana, koska HOJKSia ei tehdä kaikille (Linnilä 2006). Isaksson ja kumppanit (2007) toteavat, että normaalin vastakohta on erilainen ja esimerkiksi erityisopetusta voidaan pitää normaalista poikkeavana opetusmuotona.

Alasuutari ja kumppanit (2014, 77) väittävät, että asiakirjojen lisäksi normaaliuden käsitettä opetus- ja kasvatusinstituutioissa ylläpitävät ja luovat myös kasvattajat, lapset sekä vanhemmat. Jenksin (2009, 95) mukaan kuuluminen yhteisöön, esimerkiksi esiopetusryhmään, sisältää oletuksen normaalista ja yksilön tavoitteena on saavuttaa tietty normaalin määritelmä. Alasuutari ja Markström (2011) toteavat, että yksi esiopetuksen tavoitteista onkin tuottaa institutionaalisesti hyväksyttäviä lapsia. Esiopetus on pyritty luomaan siten, että normaali lapsi sopeutuu siihen ja omaksuu institutionaalisen roolinsa (Alasuutari ym. 2014, 85–86). Moss ja kumppanit (2000) pitävät normalisoimista yhtenä yhteiskunnallisten instituutioiden tärkeimmistä tehtävistä erityisesti silloin, kun lapsen tai perheen tilanne on normaalista poikkeava esimerkiksi taloudellisen tai terveydellisen tilanteen vuoksi. Jenks (2009, 100) toteaa sosiaalisten rakenteiden ylläpitävän ja luovan normaaliutta, joka on yksilöstä riippumatonta ja joka vaikuttaa yksilön toimintaan rajoittavasti.

Lapseen kohdistuvia toimenpiteitä voidaan oikeuttaa toteamalla, että ilman niitä lapsella on huonontuneet mahdollisuudet saavuttaa kohtuullinen eli

normaalia vastaava elintaso, terveys ja kehitys (Moss ym. 2000). Toimenpiteitä voidaan kuvata välttämättömiksi ja tilannetta saatetaan kuvailla muutoinkin äärimmäisin ilmaisin haluttujen tavoitteiden sekä normaaliuden saavuttamiseksi (Heinämäki 2004). Vehkakoski (2007) kiteyttää normaaliuteen liittyvän arvolatauksen: se mikä on poikkeavaa, pitäisi muuttaa. Jotta normaalin kriteereiden täyttymisestä voidaan olla varmoja, seurataan lapsen kehitystä, oppimista, hyvinvointia ja osallisuutta esimerkiksi asiakirjojen ja dokumentoinnin avulla (Alasuutari ym. 2014, 76, 78).

### **3.3 Lapsen toimijuuden rakentuminen asiakirjoissa**

Andeasson ja Carlsson (2013) väittävät, että asiakirjoilla on merkittävä asema lasten roolien ja identiteettien rakentumisessa. Alasuutari ja kumppaneiden (2014, 119) mukaan erilaiset tavat dokumentoida tuottavat lapselle erilaisia asemia esimerkiksi objektina tai subjektina. Vehkakoski (2003 & 2007) on huomannut, että lapsi saa dokumenteissa vain harvoin subjektin tai aktiivisen toimijan aseman, vaikka lapsi onkin dokumenttien päähenkilö. Lisäksi lapsen ominaisuuksia kuvataan helposti lapsesta irrallisina ja lasta saatetaan kuvailla passiiviseksi ja kyvyttömäksi avun tarvitsijaksi. Ongelmiin ja puutteisiin keskittyvässä kirjoitustyyliä lapsi asetetaan usein objektin asemaan. Asiakirjojen kuvaukset asemoivat lapsen esimerkiksi haavoittuvaiseksi ja aikuisesta riippuvaiseksi (Alasuutari & Karila 2010) sekä aikuista työllistäväksi rasitteeksi, poikkeavaksi tai huonon tulevaisuuden omaavaksi (Linnilä 2006). Lapsen ei katsota olevan kykenevä arvioimaan omaa parastaan, jonka vuoksi aikuinen saa aseman päättäjänä lapsen puolesta (Alasuutari & Markström 2011).

Useissa tutkimuksissa on todettu, että lasten kielteisiksi koettuja ominaisuuksia kuvataan asiakirjoissa useammin kuin myönteisiä (esim. Linnilä 2006; Mäensivu 1999; Vehkakoski 2006). Myös erilaisille kehitysteorioille on yhteistä näkemys lapsesta puutteellisena, riippuvaisena, haavoittuvaisena ja vajavaisena suhteessa aikuiseen (Stainton Rogers 2009, 145; Wyness 1999). Lasta saatetaan verrata käsitykseen normaalista aikuisesta ja samanaikaisesti asemoida riittä-

mättömäksi suhteessa aikuiseen (Jenks 2009, 101). Tämä siitäkkin huolimatta, että siirtyminen lapsuudesta aikuisuuteen ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä (Vanderbeck 2010). Haasteita ja puutteita pidetään usein juuri lapsen heikkouksina ja ei-toivottuina ominaisuuksina, mutta vain harvoin ympäristön aiheuttamina haittoina (Isaksson ym. 2007).

Tutkimusten mukaan lapsen kielteisiä ominaisuuksia asiakirjoissa ovat esimerkiksi taitojen puutteellisuus ikätasoon verrattuna (Vehkakoski 2007), kognitiiviset, fyysiset ja sosioemotionaaliset haasteet, lapsenomaisuus (Linnilä 2006) sekä riippuvaisuus aikuisesta (Alasuutari & Karila 2010; Alasuutari & Markström 2011). Kielteisten kuvausten on todettu korostavan lapsen keskenäisyyttä (Alasuutari & Karila 2010), kypsymättömyyttä (Linnilä 2006) ja vaja-  
vaisuuksia (Vehkakoski 2007). Vaarana on, että näiden myötä muodostuu lista ominaisuuksista, jotka eivät ole toivottuja ja odotuksenmukaisia (Vehkakoski 2007). Mäensivu (1999) on huomannut, että haasteita kuvailtaessa ilmaistaan usein myös muutosehdotuksia tai ohjeita, mutta vain harvoin kannustusta. Lisäksi Isaksson ja kumppanit (2007) ovat todenneet, että muutosehdotukset ja suositeltavat toimenpiteet kohdistuvat usein lapseen itseensä ja vain harvoin ympäristöön kohdistuvia toimenpiteitä pidetään tarpeellisina.

Vehkakoski (2007) ehdottaa, että kielteisten ilmausten vaihtoehtona on kirjata asiakirjaan se, mitä lapsi jo osaa. Vaikka myönteisten kuvausten lapsesta on todettu olevan asiakirjoissa harvinaisia, esiintyy niitä kuitenkin jonkin verran (esim. Linnilä 2006; Mäensivu 1999; Vehkakoski 2006). Tutkimusten mukaan myönteiset kuvaukset ilmenevät usein mainintoina toivottujen ominaisuuksien omaamisesta (Linnilä 2006), kuten sosiaalisuudesta ja vuorovaikutustaidoista (Andeasson & Carlsson 2013), kypsyydestä ja älykkyydestä (Linnilä 2006) sekä luovuudesta ja tuottavuudesta (Lehtinen 2000). On myös huomattu, että lapselta saatetaan odottaa ylivertaisia taitoja, kuten ikätason ylittävää älykkyyttä tai aikuismaisuutta (Linnilä 2006).

Vehkakosken (2003 & 2006) mukaan muuhun kuin ongelmiin keskittyvän kirjoitustyylin myötä lapsen toimijuutta ja persoonaa kuvataan myönteisemmin ja kehitysmahdollisuuksia korostaen. On huomattu, että kun lapsi asemoidaan

asiakirjassa subjektiksi, muuttuu kirjoitustapa lapsilähtöisemmäksi (Vehkakoski 2006). Subjektikuvauksissa tuodaan esiin lapsen kyvykkyys toimia (Vehkakoski 2006) sekä tuntea, haluta ja ajatella (Vehkakoski 2003). Myös Stainton Rogers (2009, 158–159) on samaa mieltä siitä, että haasteiden sijaan on mahdollista keskittyä myönteisyyteen ja lapsen mahdollisuuksiin. Linnilän (2006) mukaan tällöin myös tunnistetaan lapsen arvokkuus ja merkityksellisyys omana itsenään. Toisaalta Mäensivu (1999) kuitenkin pitää uhkana, että tarkastelu kohdistuu lapsen asenteeseen ja persoonallisuuteen silloin, kun lapsi on taidoiltaan osaava.



## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimusaineisto

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona oli esi- ja alkuopetuksen asiakirjoja, tarkemmin rajattuna henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia (HOPS), henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS) sekä pedagogisia arvioita ja selvityksiä. Tutkimusaineisto piti sisällään yhteensä 101 asiakirjaa, joista 49 kappaletta koski esiopetusta ja 52 kappaletta alkuopetusta. Tutkimusaineisto käsitti 51 HOPSia, 33 HOJKSia, 13 pedagogista arvioita ja 4 pedagogista selvitystä. Tutkimusaineiston keräsi yhteistyössä neljä opiskelijaa, joista jokainen tarkasteli aineistoa omien tutkimusaiheidensa näkökulmasta. Aineisto on osa Jyväskylän yliopiston lapsesta ja perheestä kirjoittaminen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa tutkimusprojektia (Rantala & Vehkakoski 2015–). Tämän tutkimuksen lisäksi muita tutkimusaiheita olivat asiakirjoihin kirjatut oppimistavoitteet, vanhempien osallisuus asiakirjoissa ja opettajien käsitykset tuen kirjaamisesta asiakirjoihin.

Tutkimusaineistoksi valikoitui esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjat, koska tutkimuskysymyksiin haluttiin löytää vastauksia tietyn ikäisten lasten tuen tarpeiden näkökulmasta. Jokainen aineistossa esiintyvä lapsi kuului kolmiportaisen tuen piiriin ja asiakirjoissa kuvailtiin lasten haasteita, erityisiä tarpeita sekä kehityksen seurantaa ja arviointia. Perusopetuslaki (§2, 628/1998) ohjaa kolmiportaisen tuen toteuttamista esi- ja perusopetuksessa. Tuen tasot ovat yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki ja niiden avulla pyritään tarjoamaan lapselle tämän yksilöllisiä tarpeita vastaavaa tukea kasvuun ja oppimiseen (Opetushallitus 2014, 61).

Tutkittavat asiakirjat on suunniteltu lähinnä lasten parissa työskentelevien aikuisten käyttöön ja niiden tarkoituksena on havainnoida lasta säännönmukaisesti, kirjata havaintoja muistiin ja siirtää tietoa eri tahojen välillä. Valitsin tutkimusaiheen ja -aineiston siksi, että dokumentointi on olennainen osa opetta-

jien ja erityisopettajien työtä, mutta kirjaamiskäytännöt ovat vaihtelevia eikä niistä ole laadittu yhtenäisiä ohjeita. Valitsemani tutkimusaineiston avulla ajattelin saavani hyvän käsityksen kolmiportaisen tuen dokumentaatiosta ja kirjaamisesta käytännössä. Aineisto pitää sisällään myös eri kirjaajien ja eri asiakirjapohjien tuoman vaihtelun.

Käytyäni tutkimusaineiston kertaalleen läpi tulin siihen tulokseen, että käytän tutkimuksessa koko aineiston enkä rajaa tarkasteluani koskemaan pelkästään esi- tai alkuopetuksen asiakirjoja tai jotakin tiettyä asiakirjatyyppeä. Tämä siksi, että halusin tarkastella asiaa mahdollisimman laajan aineiston avulla, vaikka huomasinkin eri asiakirjojen toistavan samansuuntaista rakennetta. Rakenne koostui lapsen oppimisvalmiuksia, vahvuuksia, erityistarpeita, tavoitteita, menetelmiä, moniammatillista yhteistyötä, seuranta- ja arviointia käsittelevistä osioista.

Tulokset-luvussa on esimerkkejä aineistosta. Esimerkkien koodeista käy ilmi asiakirjatyyppeistä (1 = HOPS, 2 = HOJKS, 3 = pedagoginen arvio) sekä onko kyseessä esiopetus (E) vai alkuopetus (A). Lapsen pseudonimi on kirjoitettu aineistoesimerkistä riippuen joko suoraan esimerkkiin tai esimerkin perään.

## 4.2 Diskurssianalyysi teoreettisena viitekehysenä

Diskurssianalyttinen tutkimus on kiinnostunut siitä, mitä kielellään tehdään (Wood & Kroger 2000, 7-8). Kieli, sitä ilmentävät teot ja toiminta sekä sosiaalinen todellisuus ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa: ne rakentuvat toistensa varaan ja vaikuttavat toinen toisiinsa (Suoninen 2016b, 232-233). Kieli on toiminnan muoto ja muuttamalla kieltä voidaan saada muutoksia aikaan myös toiminnassa (Wood & Kroger 2000, 11). Remes (2006, 298-304) määrittää diskurssin tarkoittavan puhuttua ja kirjoitettua kieltä sekä kielellisten viestien saamia kulttuurisia merkityksiä. Lisäksi diskurssia käytetään kuvaamaan merkityssuhteiden kokonaisuutta, joka vaikuttaa todellisuuden rakentumiseen. Diskurssianalyysi tarkastelee erilaisia kuvauksia ja selityksiä sekä tapoja muodostaa niitä ja selittää niiden avulla asioita. (Suoninen 2016b, 232-234.) Remek-

sen (2006, 339) mukaan diskurssien tutkiminen on kannattavaa, koska tutkimuksen avulla tehdään diskursseja näkyviksi ja päästään vaikuttamaan diskurssien muotoutumiseen tulevaisuudessa. Diskurssianalyttinen tutkimus on induktiivista, sillä sen tarkastelusuunta kohdistuu konkreettisesta abstraktiin ja yksittäisestä yleiseen (Wood & Kroger 2000, 34).

Kielenkäyttö voi olla vaihtelevaa ja ristiriitaistakin, koska sen avulla tuotetaan erilaisia merkityksiä eli funktioita (Suoninen 2016a, 51). Funktio on keskeinen käsite diskurssianalyysissä ja sillä viitataan kielellisesti tuotettuun toimintaan (Wood & Kroger 2000, 6). Funktioita on mahdollista tarkastella monella tasolla, sillä ne voivat saada monia merkityksiä eikä niihin ole aina yksiselitteisesti oikeita vastauksia. Merkitysten tunnistaminen ja rajaaminen on prosessinomaista, jonka vuoksi koko analyysi tulisi aina raportoida mahdollisimman tarkasti. Tutkimusaineiston tarkastelu aloitetaan usein erojen ja yhtäläisyyksien etsimisestä, mutta varsinaisessa analyysissä on päästävä syvemmälle kielen merkityksiin (Suoninen 2016a, 53, 57, 59). Merkityksiä ei nosteta pelkästään aineistosta, vaan myös tutkijan ja aineiston välisestä vuoropuhelusta (Jokinen & Juhila 2016b, 103).

Diskurssianalyysin teoreettinen viitekehys rakentuu viiden periaatteen varaan: kielenkäyttöön sosiaalisen todellisuuden rakentajana, merkityssystemien kirjoon, toiminnan kontekstuaalisuuteen, toimijan kiinnittymiseen merkityssystemeihin ja kielenkäytön seurauksiin. Tutkimuksessa voidaan asetelmas- ta riippuen painottaa haluttuja periaatteita. Tässä tutkimuksessa kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentava vaikutus tulee näkyväksi, kun tarkastellaan tutkittavien henkilöiden asemoitumista kielellisten kuvausten ja sosiaalisten käytänteiden kohteiksi. Toiminnan kontekstuaalisuus ilmenee puolestaan sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin huomioimisessa: missä ja milloin tarkastelun kohteena oleva ilmiö ilmenee. Tarkastelussa painottuu myös toimijan merkityssystemeihin kiinnittyminen, kuten sosiaalisten ja kielellisten tekijöiden vaikutukset toimijalle muotoutuviin rajoituksiin, mahdollisuuksiin ja positioihin. Lopulta analyysissä tulee ilmi myös kielenkäytön seurauksia tuottava luonne eli millaista todellisuutta käytetyllä kielellä tuotetaan. (Jokinen, Juhila & Suoninen

2016, 25–29, 36–39, 43–47.) Diskursseissa tuotetaan diskursseihin osallistuville henkilöille erilaisia asemia (Remes 2006, 335–336). Tässä tutkimuksessa korostuu diskurssien sisäisten suhteiden tarkastelu: mitä diskurssissa sanotaan, millaiset ovat toimijoiden väliset suhteet diskurssissa ja millaisia subjektipositioita tuotetaan diskursseissa. Aineiston analyysissä korostuu, kuka sanoo, mitä sanoo ja miten sanoo sekä kenellä on valta määrittellä. (Jokinen & Juhila 2016b, 78, 85–87.)

Jokinen ja Juhila (2016, 267–291) ovat kehittäneet neljä ulottuvuusparia kuvaamaan diskurssianalyysin metodisia sisältöjä: tilanteisuus ja kulttuurinen jatkumo, merkitykset ja merkitysten tuottamisen tavat, retorisuus ja responsiivisuus sekä kriittisyys ja analytyttöisyys. Tässä tutkimuksessa aineistossa rakentuvia tilanteita on pyritty tarkastelemaan avoimesti, mutta kuitenkin osana kulttuurista kontekstia, jossa se on tuotettu. Tutkimusaineistossa ilmeneviä merkityksiä sekä tapoja tuottaa niitä tarkastellaan kysymällä aineistolta, millaisia toimijuuskuvauksia lapsesta rakentuu aineistossa. Toimijuus käsitetään tässä tutkimuksessa toiminnallisena ja kielenkäyttöön sidottuna käsitteenä, jolloin se voi saada eri tilanteissa erilaisia muotoja. Oletuksena on, että lapsesta muodostetut toimijuuskuvaukset eivät ole ainoastaan yksilön ominaisuuksia, vaan ne rakentuvat ainakin osittain vuorovaikutuksellisesti. Tutkimuksen ote on kriittinen, sillä sen tarkoituksena on tunnistaa mahdollisten alistussuhteiden olemassaolo ja tarkastella niitä ylläpitäviä kielellisiä käytäntöjä. Tulosten avulla sosiaalista järjestystä voidaan kyseenalaistaa ja purkaa sekä mahdollisuuksien mukaan rakentaa uudelleen. (Jokinen ja Juhila 2016a, 291–310.)

Tutkijana olen keskeisessä asemassa tämän tutkimuksen tekemisessä. Toimintani on vuorovaikutteista, sillä olen vuoropuhelussa tutkimusaineiston ja muiden tutkijoiden kanssa vähintään kirjoitusten kautta ja tutkimukseni on suunnattu tietyille yleisölle eli lukijoille. Tutkija voi tarkastella aineistoaan erilaisista tulokulmista. Tässä tutkimuksessa olen asettunut osittain asianajajan positioon, sillä olen pyrkinyt tarkastelemaan lapsen toimijuuden rakentumista kriittisesti ja kyseenalaistamaan siinä mahdollisesti ilmeneviä epäkohtia. Kuitenkin toisaalta olen pyrkinyt säilyttämään tulkitsijan position olemalla avoin

aineiston tarjoamille mahdollisuuksille. Analyysissä tutkijan positioni sijoittuu ja liikkuu näiden kahden välillä, kuten diskurssianalyttisessä tutkimusotteessa on mahdollista. (Juhila 2016, 411–423, 439.) Rationalistisen lähestymistavan mukaan pyrin tutkijana löytämään riittävästi perusteita diskurssin määrittelemiselle sekä tarkastelemaan kielenkäytön ilmenemistä ja vaikutuksia yhteisössä (Remes 2006, 327).

### 4.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella sitä, miten lapsesta kirjoitetaan ja millaista toimijuutta lapselle muodostetaan esi- ja alkuopetuksen asiakirjoissa käytetyssä kielessä. Aloitin tutkimusaineiston työstämisen käymällä aineiston ensin kokonaisuudessaan läpi ja valitsemalla sitten asiakirjoista analyysiin sopivat kohdat. Tutkimusaineiston rajaamisessa tarkoitukseni oli suhteuttaa aineiston määrä tutkimukseen sopivaksi sekä kohdentaa analyysi koskemaan lapsesta rakennettuja kuvauksia.

Kun aineisto oli rajattu, aloin etsiä lauseita, joissa kuvaillaan lasta, lapsen kehitystä, oppimista, toimintaa tai ominaisuuksia. Lauseet valikoituivat analyysiin sen perusteella, että niissä lapsi, lapsen kehitys, oppiminen, toiminta tai ominaisuudet olivat kuvailun kohteena. Tämän rajauksen tein siksi, että tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella lapsille rakentuvaa toimijuutta ja lasta kuvailevat lauseet antavat tästä parhaiten tietoa. Rajauksen mukaista kuvailua esiintyi tyypillisimmin oppimisvalmiuksien, erityistarpeiden, seurannan ja arvioinnin osioissa, jolloin asiakirjojen muut osiot rajautuivat tarkastelun ulkopuolelle.

Kun olin erotellut virkkeet aineistosta, aloin ryhmitellä niitä omiin luokkiinsa. Aluksi luokkia oli kahdeksan, mutta tässä vaiheessa luokkia oli vielä liikaa eivätkä ne olleet riittävän selvästi erotettavissa toisistaan. Luokkia yhdistämällä muodostin lopulta kuusi luokkaa: ongelmakeskeinen, tukea tarvitseva, taidoista rakentuva, vaihteleva, toivottu sekä lapsen yksilöllinen toimijuus. Luokkien muodostamisen jälkeen siirryin tarkastelemaan tarkemmin sitä, mil-

laista toimijuuskuvaa eri luokat muodostavat. Eri luokkien toimijuuskuvaukset muodostivat vaihtelevia kuvauksia lapsesta epäonnistuvana, aikuisesta riippuvaisena, taitoihin sidottuna, muuttumiskykyisenä, osaavana sekä itsenäisenä toimijana.

#### 4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisen tutkimuksen tekemisen periaatteita noudattaen, mutta siihen on luonnollisesti vaikuttanut myös omat tulkintani ja päätelmäni tutkijana. Tutkimusprosessin ja -tulosten muotoutumiseen ovat vaikuttaneet esimerkiksi tutkimuskysymyksen asettelu sekä tutkimusaineiston valinta ja rajaaminen. Aineiston valinnan ja rajaamisen voi ajatella vaikuttavan luotettavuuteen siksi, että niiden vuoksi tutkimukseen valikoitunut aineisto on jollain tapaa kaventunut. Aineiston valinta ja rajaaminen on kuitenkin tehty tietoisesti valituin perustein: minkälaisen tiedon analysointi on tarpeellista juuri tämän tutkimuksen kannalta ja minkälaista tutkimustietoa on haluttu tuottaa juuri tämän tutkimuksen avulla. Tämän tutkimuksen kannalta on mielestäni tarpeellista huomioda se, että tutkimusaineistona olleet asiakirjat on laadittu muiden kuin asiakirjoissa esiintyvien henkilöiden itsensä toimesta. (Metsämuuronen 2006, 81–82, 121.)

Tähän tutkimusprosessiin ovat vaikuttaneet omat käsitykseni todellisuuden rakentumisesta. Huomionarvoista on myös se, että omien todellisuuskäsitysteni rakentumiseen on vaikuttanut kulttuurinen elinympäristöni, joka voi olla erilainen kuin esimerkiksi aikaisemmin samaa aihetta tutkineiden tutkijoiden. Tutkimusprosessin yhteydessä olen perehtynyt samaa aihetta käsitteleviin aiempiin tutkimuksiin sekä diskurssianalyttiseen tutkimusmenetelmään, joten tutkimus perustuu tieteelliseen tietoon. Tutkimus ei siis nojaudu ainoastaan omiin käsityksiini, vaan sen toteutuksessa olen noudattanut valitsemani menetelmän metodologisia perusteita. Remes (2006, 340) kuvaa tutkijan subjektoitumisella prosessia, jossa tutkija kuvaa ja perustelee omaa toimintaansa ja tekemiään valintoja. Tutkijana en voi tehdä tutkimustani ilman, että minulle muodos-

tuisi jonkinlainen positio (Juhila 2016, 412). Tutkijana minun tulee olla tietoinen sekä positiostani että osallisuudestani tutkimuksessa ja tuoda ne ilmi myös tutkimuksen lukijoille (Juhila 2016, 413; Remes 2006, 339–340) esimerkiksi selventämällä, mitä tein, millä tavoin ja miksi (Remes 2006, 327). Diskurssianalyysiä tehtäessä tutkijan on huomioitava myös ideologiset seuraukset, sillä tutkija on vastuussa muodostamistaan diskursseista ja niiden seurauksista (Jokinen & Juhila 2016, 95; Wood & Kroger 2000, 58).

Olen käsitellyt koko tutkimusaineiston aikaisemmin esiteltyjen kriteereiden mukaan, joten analyysi on toteutettu systemaattisesti. Tutkimustuloksia tulee kuitenkin tarkastella siitä näkökulmasta, että ne antavat yhden vastauksen tutkittavasta aiheesta, mutta eivät kuitenkaan vastaa siihen tyhjentävästi tai tee jatkotutkimuksia tarpeettomiksi. Jokista ja Juhilaa (2016, 300) lainatakseni ”tutkimus nähdään yhtenä puheenvuorona puheenvuorojen ketjussa”. Huolelliseen analyysiin perustuvaa tutkimusta voidaan kuitenkin pitää totuudenmukaisena (Jokinen ym. 2016, 103–104), joten tämän tutkimuksen tulkintoja ja tuloksia voidaan pitää merkityksellisinä.

Olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuksessani diskurssianalyysin periaatteita. Diskurssianalyytisessä tutkimuksessa on keskeistä se, että tutkimuksen kohteena oleva kieli ilmenee tietyssä ajassa ja paikassa. Diskurssianalyysissä on kiinnitettävä huomiota siihen, kuka sanoo, mitä sanoo, miksi sanoo, mitä tarkoittaa sekä mihin ja kehen pyrkii vaikuttamaan. Tutkimusaineistoa tulee siis tarkastella kriittisesti. (Metsämuuronen 2006, 106, 127.) Olen ottanut huomioon tutkimusaineiston kontekstin ja pyrkinyt toteuttamaan kriittistä analyysia tässä kontekstissa. Tässä tutkimuksessa olen siis yrittänyt analyysin avulla löytää vastausta siihen, millaista tietoa tutkittavasta aiheesta juuri näissä asiakirjoissa tuotetaan.

Tutkimusaineistoni on määrältään ja laajuudeltaan rajallinen, joten tutkimustulokset ovat vain jossain määrin siirrettävissä lapsuuden asiakirjakontekstiin yleensä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 85). Tutkimusaineiston muodostavat asiakirjat eivät ole täysin identtisiä, vaan niiden rakenteessa ja sisällössä esiintyy eroavaisuuksia. Aineiston muotoutumiseen ovat vaikuttaneet myös

tietyt reunaehdot (Jokinen ym. 2016, 40-43). Aineistossa kieltä ei ole voitu käyttää täysin suunnittelelmattomasti tai spontaanisti, sillä asiakirjan rakenne ja käyttötarkoitukset ovat ohjanneet diskurssien muotoutumista (Wood & Kroger 2000, 57). Kunkin asiakirjan rakenne ohjaa kirjaustyötä ja käyttötarkoitusta tiettyyn suuntaan vaikuttaen muodostuvaan sisältöön, joten tuloksia ei voida täysin yleistää edes kaikkia vastaavia asiakirjatyyppejä koskevaksi. Tuloksia voidaan siis verrata, muttei kuitenkaan suoraan siirtää lapsuuden asiakirjoista yleisesti käytävään keskusteluun.

Tutkimuksen eettinen kestävyys kuvaa tutkimuksen laatua ja luotettavuutta. Jotta laadullinen tutkimus voi olla laadukasta, tulee tutkijan sitoutua siihen eettisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkijan rooli korostuu erilaisten merkitysten tulkkina ja seurausten tarkastelijana, ei pelkän puhutun tai kirjoitetun kielen analyysoijana (Suoninen 2016b, 245–246). Tutkimuksen ja eettisyyden suhde on vastavuoroinen: eettiset näkökulmat vaikuttavat tutkijan tekemiin valintoihin, mutta myös tutkimustulokset vaikuttavat niiden pohjalta tehtäviin eettisiin ratkaisuihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125).

Ihmistieteissä tutkimuksen eettiset normit perustuvat ihmisen kunnioittamiseen (Kuula 2006, 60). Vaikkei tämän tutkimuksen tutkimusaineistoa ole kerätty suoraan lapsilta itseltään, käsittelee tutkimus kuitenkin aineistossa esiintyviä lapsia sekä heidän tuen tarpeitaan. Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa on tämän vuoksi otettava huomioon ihmisarvo ja kunnioitus. Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella lapsuutta osana ihmisyyttä ja välttää lapsuuden tai tuen tarpeiden kategoriointia. Olen pyrkinyt lähestymään aihetta sensitiivisesti ja lapsia kunnioittaen. Asiakirjojen kirjoittajiin eli ammatti-ihmisiin suhtaudun myös kunnioittavasti, mutta kirjaamiskäytäntöjä tarkastelen kriittisesti, sillä pyrkimyksenäni on lisätä tietoisuutta lapsuuteen ja tuentarpeisiin vaikuttavasta kielenkäytöstä sekä nostaa esiin siinä mahdollisesti ilmeneviä epäkoh-tia. Eettisyyteen liittyen voi pohtia myös sitä, kuinka tarpeellista tai rajoittavaa on määritellä lapsia tuen tarpeiden tai haasteiden perusteella.



## 5 TULOKSET

### 5.1 Lapsen ongelmakeskeinen toimijuus

Lapsen ongelmiin keskittyvää toimijuutta tuottavissa ilmaisuisa lapsesta sekä tämän taidoista ja ominaisuuksista rakennetaan keskeneräistä ja vajavaista kuvaa. Ilmaisut ovat suoran toteavia. Ongelmiin keskittyvät toimijuuskuvaukset muodostivat aineiston kokoon suhteutettuna melko pienen ryhmän. Seuraavat esimerkit ovat variaatioita tavoista, joilla rakennetaan kuvaa lapsen ongelmallisesta toimijuudesta.

#### esimerkki 1

*Jaron haasteena on tarkkaavaisuuden suuntaaminen käsillä olevaan tehtävään tai tekemiseen ja tarkkaavaisuuden ylläpitäminen. (1A)*

#### esimerkki 2

*Liinulla on puutteita sanavarastossa. (2E)*

#### esimerkki 3

*Elsan on vaikea ymmärtää ja ottaa vastaan kielellisiä ohjeita. (2A)*

#### esimerkki 4

*Jesperillä on selkeitä tarkkaavaisuuteen liittyviä ongelmia. (2A)*

Esimerkit 1–4 tuovat esille, millaisin erilaisin sanavalinnoin lapsen toimijuutta rakennetaan vajavaiseksi. Lapsella kuvataan olevan ”haasteita”, ”puutteita”, ”vaikeuksia” tai ”ongelmia”. Sanaa ”haaste” voidaan käyttää, kun halutaan ilmaista jonkin suorituksen olevan jollakin tapaa haasteellinen tai vaativa. Haasteeseen voidaan myös velvoittaa, jolloin haastettavan tulee yrittää suorittaa haasteesta ja sitä kautta saavuttaa jokin tavoite. (KOTUS 2016.) Esimerkissä 1 oppilaan haasteiksi on nimetty tarkkaavaisuus ja oppilaan tavoitteeksi voitaisiin asettaa näin tarkkaavuuden suuntaaminen ja ylläpitäminen. ”Puute” tarkoittaa jonkin riittämättömyyttä, vähäisyyttä, vajavuutta tai rajallisuutta (KO-

TUS 2016). Esimerkissä 2 puutteellisen sanavaraston vertailukohtana toimii luultavasti ikätasonmukainen kehitys, johon verrattuna lapsen sanavarasto on riittämätön tai rajallinen. ”Puute” on ilmaistu monikon partitiivimuodossa ”puutteita” (VISK § 89). Partitiivin avulla kuvataan osaa jostakin, joten lapsen sanavarastossa on puutteita vain joiltani osin, mutta kuitenkin monikon mukaan enemmän kuin yksi (VISK § 930–931).

Esimerkissä 3 käytetty sana ”vaikea” kuvaa asian työläyttä, monimutkaisuutta, vaativuutta ja rasittavuutta (KOTUS 2016). Esimerkissä 3 vaikeus on oppilaalle rasite, koska se estää häntä ymmärtämästä. Esimerkin 4 termi ”ongelma” on ilmaisuna voimakas, koska se tarkoittaa hankalaa ja vaikeasti ratkaistavaa asiaa (KOTUS 2016). Esimerkissä oppilaan tarkkaavaisuuteen liittyviä ongelmia kuvataan selkeiksi. Sanalla ”selkeä” halutaan viestittää, että ongelma on olemassa kiistattomasti ja selvästi (KOTUS 2016). Edellä esitetyissä esimerkeissä ongelmia kuvaavat termit ovat vaihtelevia. Esimerkeille on kuitenkin yhteistä, että ne keskittyvät nostamaan esiin lapsesta johtuvia ongelmia. Seuraavassa esimerkissä lapsen ongelmallista toimijuutta rakennetaan kiellon avulla.

#### esimerkki 5

*Hän ymmärtää milloin käyttäytyy huonosti, mutta ei osaa hillitä itseään eikä osaa sanoa syytä ei toivottuun käyttäytymisensä. Emil (2A)*

Lapsen ongelmiin keskittyvää toimijuutta rakennetaan myös käyttämällä kielteisiä ilmaisuja eli kertomalla, mitä lapsi ei tee, ei ole, ei osaa tai ei halua. Negaation avulla ilmaistaan, että jotakin ei ole tai jokin ei pidä paikkaansa (VISK §1615). Esimerkissä 5 on yhteensä kolme kieltä: ”ei osaa hillitä”, ”eikä osaa sanoa” ja ”ei toivottu käyttäytyminen”. Kaksi ensimmäistä negatiota kuvaavat osaamattomuutta. Kielto sanat ”ei” - ”eikä” muodostavat yhdysrakenteen ja linkittävät kaksi kieltä toisiinsa (VISK § 1194): oppilas ei osaa hillitä itseään ja tämän lisäksi oppilas ei myöskään osaa sanoa syytä käyttäytymiselleen. Lapsen

ongelmiin keskittyvää toimijuutta rakennetaan myös arviointien avulla, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

esimerkki 6

*Pettymyksiä Milja sietää huonosti. (1E)*

esimerkki 7

*Jaro lukee sanojen loppuja virheellisesti tai arvailee niitä. (1A)*

Esimerkeissä 6 ja 7 lasta ja lapsen toimintaa arvioidaan ongelmiin keskittyen. Tyypillisiä arvioinnissa käytettäviä sanoja ovat esimerkiksi ”huonosti” ja ”heikkosti”. Määritelmän ”huono” avulla voidaan kuvata sellaista asiaa, taitoa tai ominaisuutta, jota pidetään kielteisenä, vajavaisena, epäedullisena tai heikkona (KOTUS 2016). Esimerkissä 7 oppilaan kuvataan lukevan sanojen loppuja virheellisesti tai arvailevan niitä. Oppilas on lauseessa tekijänä, joten on hänen omasta toiminnastaan johtuvaa, että hän lukee virheellisesti ja arvailleen.

Lapsen ongelmiin keskittyvät toimijuuskuvaukset korostavat lapsen liittyviä ongelmia ja vaikeasti ratkaistavia asioita. Ongelmat esitetään toteamuksina lapsen tilasta ja ne kertovat, mitä lapsi ei osaa tai mikä lapselta ei suju. Ongelmakeskeisyys rajoittaa lapsen toimivaltaa eikä lapsesta rakennu kuvaa täysivaltaisena toimijana. Ongelmien luetteleminen asiakirjoissa rakentaa lapsesta kuvaa epäonnistuvana, kyvyttömänä ja osaamattomana toimijana.

## **5.2 Lapsen tukea tarvitseva toimijuus**

Lapsen tukea tarvitseva toimijuus kuvaa kirjaimellisesti sitä, mitä lapsi tarvitsee oppiakseen ja kehittyäkseen. Tarpeet eivät ole varsinaisesti toivottuja ominaisuuksia, vaan enemmänkin puutteellisuutta ja aikuisesta riippuvaisuutta osoittavia seikkoja. Tarpeet voivat kohdistua lapseen itseensä, lapsen kanssa työskenteleviin henkilöihin tai ympäristöön, jossa lapsi toimii. Tarvitsevan toimijuuden lauseissa lasta kuvataan kannustuksen, harjoituksen, tuen ja avun tarvitsijaksi. Lapsi asemoidaan passiiviseksi toimijaksi: aikuinen arvioi lapsen tar-

peet ja lapsi toimii vastaanottavana osapuolena. Aikuinen myös usein toimii lapsen tarpeiden täyttäjänä tarjoamansa avun, tuen ja kannustuksen kautta. Tämä käy ilmi seuraavista esimerkeistä.

esimerkki 8

*Elsa tarvitsee aikuisen apua tehtävien aloittamiseen, suorittamiseen ja loppuun viemiseen. (2A)*

esimerkki 9

*Kaipaa aikaa tutustuakseen uusiin ihmisiin ja tilanteisiin. Aatos (1E)*

Esimerkeissä 8 ja 9 tarvitsevaa toimijuutta rakennetaan verbien "tarvita" ja "kaivata" avulla. Verbien merkitykset ovat lähellä toisiaan, mutta "kaivata" liittyy enemmän haluihin ja toiveisiin, kun taas "tarvita" kuvaa henkilön tulevan huonosti toimeen ilman jotakin (KOTUS 2016). Esimerkissä 8 kuvataan oppilaan tarvetta tukeen kolmessa asiassa: tehtävien aloittamisessa, niiden suorittamisessa ja loppuun viemisessä. Aikuinen toimii tässä tuen tarjoajana ja oppilas sen vastaanottajana ja esimerkin mukaan oppilaan valmiudet aloittaa tehtäviä ja suoriutua niistä ovat aikuisesta riippuvaiset. Esimerkistä ei kuitenkaan selviä, toimiiko oppilas vai opettaja aloitteentekijänä tuen tarpeen ilmaisemisessa tai määrittelyssä. Esimerkki 9 kertoo lapsen kaipaavan aikaa uusiin ihmisiin ja tilanteisiin tutustuessaan. Esimerkki ei kerro, kuinka paljon aikaa lapsi kaipaa tai millä tavoin aika auttaa häntä. Verbi "kaipaa" viittaa siihen, että lapsi itse toivoo saavansa tutustua rauhassa uusiin ihmisiin ja tilanteisiin. Esimerkissä ei ole nimetty subjektia, mutta tekijä käy ilmi persoonamuotoisen verbin taivutusmuodosta "kaipaa", joka on yksikön kolmas persoona (VISK § 107, § 1268). Esimerkeissä 8 ja 9 subjektina ja tarvitsevana henkilönä on lapsi itse. Seuraavissa esimerkeissä lapsen tarpeita perustellaan sillä, mikä on lapselle hyödyksi, eduksi tai avuksi.

esimerkki 10

*Liinu hyötyy toistosta ja pienryhmässä työskentelystä, jolloin aikuisen tukea on saatavilla. (2E)*

esimerkki 11

*Einoa on auttanut suuresti pienryhmätyöskentely ja yksilöllinen työskentely erityisesti kielen oppimisessa. (1E)*

Tukea tarvitsevaa toimijuutta voidaan rakentaa vetoamalla siihen, mistä lapsi hyötyy tai mistä on lapselle etua tai apua. Lasta hyödyttävät ja auttavat tekijät ovat lapsen itseensä tai ympäristöön kohdistuvia toimia tai toimintatapoja. Toimenpiteitä voidaan pitää onnistuneina ja perusteltuina, koska niistä on todettu olevan hyötyä tai apua lapselle. Hyöty kuvaa edun tai voiton saavuttamista, mutta ei välttämätöntä tarvetta (KOTUS 2016).

Esimerkit 10 ja 11 asettavat velvollisuuksia myös aikuiselle, koska tuen järjestäminen ja toteutuminen ovat aikuisen vastuulla. Esimerkissä 10 todetaan, että lapsi hyötyy toistoista ja pienestä ryhmästä sekä aikuisen tuesta. Esimerkissä pienryhmätoiminta on asemoitu aikuisen tuen mahdollistajaksi, sillä ilman pienryhmätoimintaa lapsen ei olisi ehkä mahdollista saada aikuisen tukea. Esimerkissä toistoja, pienryhmää ja aikuisen tukea ei ole määritelty välttämättömiksi, mutta ne voivat tuottaa apua, hyötyä ja helpotusta lapselle. Esimerkin 11 mukaan pienryhmätyöskentely ja yksilöllinen työskentely ovat auttaneet lasta erityisesti kielten oppimisessa. Työskentely pienryhmässä ja yksilöllisesti saattaa auttaa lasta yleisesti, mutta myös erityisesti siitä on todettu olevan apua kielen oppimisessa. Tavat työskennellä pienryhmässä ja yksilöllisesti asemoidaan ulkoisiksi aputekijöiksi, joiden avulla lapsi pystyy oppimaan paremmin.

Tarpeiden muodostamisen taustalla on oletuksia ja vaatimuksia siitä, mitä lapsen tulisi oppia tai pitäisi jo osata. Tukea tarvitsevan toimijuuden tuottaminen luo kuvaa siitä, ettei lapsi täytä näitä oletuksia ilman tukea, apua, kannustusta ja harjoitusta. Tarpeiden täyttäjäksi asemoidaan useimmiten aikuinen, jolloin lapsesta rakentuu kuva aikuisesta riippuvaisena toimijana. Tukea tarvitseva toimijuus korostaa lapsen tarpeita ja sitä kautta myös puutteita – lapselle

muodostetut tarpeet kertovat siitä, mitä lapselta puuttuu. Tällöin lapsen tarpeet ovat ulkopäin määriteltyjä eikä lapsi itse vaikuta tarpeidensa muodostumiseen. Tarpeiden kirjaaminen on aineistossa yleisempää kuin ongelmien kirjaaminen. Yleisimpiä lapselle muodostettuja tarpeita aineistossa ovat erilaiset oppimisen ja työskentelemisen taidot, tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja ylläpitämisen taidot, tunne-elämän taidot sekä vuorovaikutustaidot.

### 5.3 Lapsesta irrotettu toimijuus

Lapsesta irrotettu toimijuus tuotetaan asemoimalla jokin lapsen taito tai kehityksen osa-alue subjektiksi tai kuvailemalla niitä muilla tavoin lapsesta erillisinä ominaisuuksina. Kuvaukset eivät kohdistu suoranaisesti lapseen itseensä, vaan taitojen ja kehityksen arviointi on irrotettu lapsen muusta kuvailusta. Tällaiset kuvaukset ovat aineistossa verrattain yleisiä ja lapsesta irrotetut toimijuuskuvaukset muodostavatkin suurimman yksittäisen toimijuusryhmän. Kuvauksissa esiintyvät taidot ja kehityksen osa-alueet ovat erilaisia oppimiseen, itsesäätelyyn ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja, kuten lukeminen, tarkkaavaisuus ja itsensä ilmaiseminen. Lapsesta irrotetut toimijuuskuvaukset voivat tuottaa sekä kielteiseksi että myönteiseksi rakentuvaa toimijuutta. Seuraavat esimerkit kuvaavat taitojen ja kehityksen puutteita.

#### Esimerkki 12

*Tarkkaavuus ja keskittyminen vaativat harjaantumista. Selma (1E)*

#### Esimerkki 13

*Oppimisvalmiudet ovat hyvät. Elmeri (3E)*

Esimerkissä 12 kuvataan taitojen puutteellisuutta ja harjoituksen tarvetta, kun taas esimerkissä 13 arvioidaan olemassa olevia taitoja ja osaamista. Esimerkeissä tarkkaavuus, keskittyminen ja oppimisvalmiudet ovat subjektin asemassa ja niiden kuvailu on irrotettu lapsen kuvailusta. Kuvausten muodostamisessa on käytetty personifikaatiota eli jokin sellainen asia on personoitu tai henkilöity,

jolla ei normaalisti ole subjektin asemaa. Tällöin muodostuu se kuva, että lapsi ei ole vaikuttanut keskittymiseen tai oppimisvalmiuksiin mitenkään, vaan ne esiintyvät lapsesta irrallisina toimijoina. Seuraavat esimerkit kuvaavat taitoja ja kehitystä lyhyesti.

#### Esimerkki 14

*Karkeamotoriikassa haasteita. Ava (1E)*

#### Esimerkki 15

*Vahva mielikuvitus. Väinö (1E)*

Esimerkkien 14 ja 15 kuvaukset ovat lyhyitä ja luettelomaisia mainintoja lapsen taitojen ja kehityksen tilasta. Esimerkeissä ei ole subjektia eikä verbiä, joista tekijä tai persoona kävisi ilmi (VISK § 107). Esimerkissä 14 todetaan, että karkeamotoriikassa on haasteita. Esimerkissä 15 kuvataan, että mielikuvitus on vahvaa. Lapsesta irrotetun toimijuuden kuvaukset eivät kohdistu suoranaisesti lapseen, vaan johonkin lapsesta irrotettuun taitoon tai kehityksen osa-alueeseen. Kontekstista voi kuitenkin päätellä, että asiakirjan sisältö liittyy tiettyyn lapseen. Lapsesta irrotettu toimijuus rakentaa kuvaa, että lapsi olisi alisteinen tietyille kehityksen osa-alueille, jotka toimivat ikään kuin ilman lasta. Kirjoitustyyli on arvioiva ja se keskittyy tarkastelemaan mahdollisia puutteita tai edistymistä.

## **5.4 Lapsen vaihteleva toimijuus**

Vaihtelevan toimijuuden keskeisiä kieliopillisia rakenteita ovat adverbit ja partikkelit, joiden avulla rakennetaan aikaan, paikkaan, olotilaan, tapaan ja määrään liittyviä kuvauksia (VISK § 646). Lapsen vaihtelevaa toimijuutta rakennetaan käyttämällä ehdollisia ja lieventäviä ilmaisuja, kuten "ajoittain", "välillä", "yleensä", "usein", "edelleen" tai "vaihtelevasti". Myös tiettyjä määrällisiä ilmaisuja, kuten esimerkiksi "melko", "jopa", "hieman" ja "vähän", voidaan käyttää lieventämään ja ehdollistamaan tekemisen määrää tai voimakkuutta. Muita ehdollisia ja lieventäviä ilmaisuja ovat esimerkiksi "väsyessään", "suut-

tuessaan” ja ”halutessaan”, jotka kuvaavat lapsen mielentilaa, joka voi olla vaihteleva ja ohimenevä. Vaihtelevaa toimijuutta tuottavat ilmaisut muuttavat kuvatun toiminnan tai ominaisuuden ajallisen keston väliaikaiseksi, tiettyyn tilanteeseen sidotuksi tai satunnaisesti tapahtuvaksi asiaksi. Vaihteleva toimijuus ei siis ole lapsen ainoa tai pysyvä toimintatapa, vaan vain yksi lapsen olemisen ja tekemisen muoto. Seuraavat esimerkit kuvaavat lapsen taidoissa ja ominaisuuksissa ilmeneviä vaihteluita.

#### esimerkki 16

*Matiaksen on ajoittain haasteellista keskittyä opiskeluun ja hän on melko häiriöherkkä. (3A)*

#### esimerkki 17

*Halutessaan osaa, mutta vastustaa aikuisen auktoriteettia. Aapo (2A)*

#### esimerkki 18

*Olivia osoittaa tällä hetkellä kiinnostusta piirtämiseen. (3E)*

Esimerkissä 16 kerrotaan, että keskittyminen on oppilaalle ajoittain haastava. Esimerkin adverbi ”ajoittain” määrittää ajankohtaa yleisellä tasolla eikä sen kesto ole määritelty täsmällisesti (VISK § 649, § 652). Lisäksi häiriöherkkyyden määrää on tarkennettu adverbillä ”melko”, joka kertoo häiriöherkkyyden olevan osittaista (VISK § 661). Näiden perusteella voidaan päätellä, että keskittymisen haaste ilmenee välillä ja oppilas sietää häiriötekijöitä jonkin verran. Koska keskittymisen haaste ilmenee vaihtelevasti, voidaan opiskelun ja keskittymisen olettaa olevan ajoittain myös sujuvaa. Esimerkissä 17 kuvataan, että oppilas osaa halutessaan, mutta vastustaa aikuisen auktoriteettia. Verbi ”halutessaan” ilmaisee osaamisen ehdollisuutta: oppilas osaa, jos haluaa (VISK § 1374). Oppilaalla on siis olemassa taitoja, mutta hän käyttää niitä vaihtelevasti silloin kun haluaa. Esimerkistä ei kuitenkaan selviä, millä tavalla oppilas vastustaa aikuisen auktoriteettia ja miten se vaikuttaa hänen haluamiseensa ja osaamiseensa. Esimerkissä 18 todetaan, että lapsi osoittaa tällä hetkellä kiinnostusta piirtämiseen. Adverbi ”tällä hetkellä” on melko täsmällinen ja kuvaa ajassa nykyisyyttä



(VISK § 649). Lisäksi se tekee kiinnostuksesta ajallisesti ehdollisen ja sisältää mahdollisuuden muutokseen. Seuraavat esimerkit kuvaavat taitoja ja ominaisuuksia, joita lapsi ei vielä täysin osaa, mutta joissa muutos on mahdollista saavuttaa.

esimerkki 19

*Harjoittele vielä itsenäistä ja sujuvasti jatkuvaa toimintaa esim. pukemisessa ja ruokailussa sekä vaikeampiin haasteisiin ryhtymistä aikuisen tuen ja kannustuksen avulla. Juuso (2E)*

esimerkki 20

*Oman nimen kirjaimia ei vielä tunnista. Niilo (1E)*

Esimerkissä 19 todetaan, lapsi harjoittelee vielä itsenäistä ja sujuvaa toimintaa. Esimerkki 20 kertoo, että lapsi ei vielä tunnista oman nimen kirjaimia. Esimerkeissä 19 ja 20 adverbi ”vielä” ilmaisee tilanteen jatkumoa ja suhdetta tulevaan: harjoittelu on aloitettu ja harjoittelun avulla lapsen uskotaan oppivan haluttu taito (VISK § 1518). Vaihtelevan toimijuuden avulla kuvataan mahdollisuuksia, joita lapsi voi harjoittelemalla saavuttaa. Esimerkeissä lapsen itsenäinen ja sujuva toiminta sekä kirjainten tunnistaminen ei ole vielä vakiintunut, mutta taitoja on mahdollista kehittää. Esimerkissä 19 kehittymistä pyritään edesauttamaan aikuisen tuen ja kannustuksen avulla. Esimerkeissä 19 ja 20 ei ole nimetty subjektia, mutta tekijä käy ilmi persoonamuotoisten verbien taivutusmuodoista ”harjoittelee” ja ”ei vielä tunnista”, jotka ovat yksikön kolmannessa persoonassa (VISK § 107, § 1268).

Vaihtelevaa toimijuutta voidaan pitää tapana pehmentää kielteisiä kuvauksia lapsesta ja välttää liiallista yleistämistä tai lapsen leimaamista. Niiden käyttö aineistossa on melko yleistä, josta voidaan päätellä, että ehdollisten ja lieventävien ilmaisujen käyttö on lasta kuvailtaessa melko yleistä. Erilaisten määreiden avulla voidaan tarkentaa tai ehdollistaa kuvattavan asian ajankohtaa (VISK § 650), kestoa (VISK § 1518), jatkuvuutta (VISK § 652) ja määrää (VISK § 661). Vaihtelevan toimijuuden avulla lapsesta rakennetaan kuvaa muuttumis-

kykyisenä toimijana. Lapsi ei toimi aina samalla tavalla, vaan erilaiset tilanteet ja mielentilat saavat aikaan vaihtelua lapsen toimintatavoissa. Tämän lisäksi lapselle rakentuu myös mahdollisuuksia oppia ja onnistua.

## 5.5 Lapsen toivottu toimijuus

Lapsen toivotun toimijuuden kuvaukset rakentavat lapsesta käsitystä osaavana, oppimiskykyisenä, aktiivisena, motivoituneena ja omatoimisena henkilönä. Tyypillisiä taitoja kuvaavia verbejä ovat ”osaa”, ”huolehtii”, ”osallistuu”, ”keskittyy” ja ”ymmärtää”. Kirjoitustyyli on kannustava ja lapsen parhaita puolia korostava. Seuraavat esimerkit kuvaavat lapsen taitoja ja osaamista.

### esimerkki 21

*Emma osaa kirjoittaa tavuja. (1A)*

### esimerkki 22

*Liinu selviytyy päiväkodin arjen toimista omatoimisesti. (2E)*

Esimerkeissä 21 ja 22 kirjoitustyyli on suoran toteava: lapsi osaa ja selviytyy. Esimerkissä 21 ja 22 lapsi on asemoitu subjektiksi. Esimerkissä 21 todetaan, että oppilas osaa kirjoittaa tavuja. Verbi ”osata” pitää sisällään sekä osaamisen että oppimisen (KOTUS 2016). Lisäksi se ilmaisee oppilaan osaavaa suhdetta tavujen kirjoittamista kohtaan (VISK § 469). Esimerkissä 22 kuvataan eskarilaisen selviytyvän päiväkodin arjen toimista omatoimisesti. Verbi ”selvitä” merkitsee tässä yhteydessä ”vastuksen voittamista” (VISK § 449). Osaamisen kuvaaminen pitää sisällään myös lapsen ja lapsen taitojen arviointia: mitä lapsi osaa ja kuinka hyvin. Tutkimusaineistossa alkuopetuksen asiakirjoissa arvioidaan enemmän oppiainekohtaisia taitoja, kun taas esiopetuksen asiakirjoissa on huomioitu laajemmin myös muita taitoja, kuten ryhmässä toimimisen taitoja ja arjen taitoja. Seuraavat esimerkit kuvaavat lapsen taitojen edistymistä.

esimerkki 23

*Sofia on oppinut lisää kirjaimia ja kirjoittaa mallin päälle. (2A)*

esimerkki 24

*Osallistuu rohkeammin tuokioilla. Ava (1E)*

Lapsen taitoja kuvaavaa toimijuutta voidaan rakentaa myös lapsen edistymisen kautta. Edistymistä kuvataan kertomalla, mitä lapsi on oppinut tai missä asioissa lapsi on edistynyt. Edistymisellä tarkoitetaan tiedoissa, taidoissa ja kehityksessä eteenpäin pääsemistä sekä asioiden etenemistä ja valmistumista (KOTUS 2016). Esimerkki 23 kertoo, että oppilas on oppinut lisää kirjaimia ja kirjoittaa mallin päälle. Verbin aikamuoto ”on oppinut” kuvaa tapahtuman ajankohtaa suhteessa asian kirjaamishetkeen (VISK § 1523). Sen mukaan oppiminen on tapahtunut aikaisemmin ja oppimisen tuloksena on uusi opittu taito (VISK § 1524). Tila on kuitenkin jatkuva, joten oppimistulos on voimassa myös nykyhetkessä: oppilas on oppinut taidon ja osaa sen edelleen (VISK § 1537). Esimerkissä 24 todetaan, että lapsi osallistuu rohkeammin tuokioilla. Adverbi ”rohkeasti” on komparatiivimuodossa ”rohkeammin” (VISK § 300). Esimerkistä selviää vain lapsen edistyminen osallistumisessa, muttei esimerkiksi sitä, millä tavoin rohkaistuminen on tapahtunut.

Lapsen toivotun toimijuuden kuvausten avulla lapsesta rakennetaan kuvaa osaavana, tietävänä ja taitavana toimijana. Toimijuuskuvaukset tarkastelevat, mitä lapsi osaa jo tai mitä lapsi on oppinut. Lapsen toivotun toimijuuden kuvauksissa on keskiössä lapsi ja lapsen asema subjektina. Osaamisen ja edistymisen kuvaamiseen liittyy myös arvioiminen ja määrittelemine, sillä ne kertovat mitä lapsi osaa ja kuinka hyvin. Toivotun toimijuuden kuvaukset ovat aineistossa melko yleisiä, joten osaamisen ja oppimisen kuvaamista voidaan pitää aineistossa merkittävänä.

## 5.6 Lapsen yksilöllinen toimijuus

Lapsen yksilöllisen toimijuuden kuvaukset ilmentävät sitä, millainen lapsi on, mistä hän pitää, mitä hän tekee mielellään tai mitä hän harrastaa. Lauseet kuvaavat lasta subjektina ja tahtovana henkilönä, jolla on päätösvaltaa suhteessa itseensä ja tekemisiinsä. Lauseissa korostuu lapsen asema itsenäisenä ja omaa tahtoaan toteuttavana toimijana. Lapsi asemoidaan oman elämänsä asiantuntijaksi mielipiteitään ja mielenkiinnonkohteitaan koskevissa asioissa. Lapsen yksilöllisen toimijuuden kuvaukset ovat tapa tehdä lapsi ja hänen yksilöllisyytensä näkyväksi aineiston asiakirjoissa. Seuraavat esimerkit kuvaavat lapsen mielipiteitä ja mielenkiinnon kohteita.

### esimerkki 25

*Tykkää piirtää ja askarrella. Lumi (1E)*

### esimerkki 26

*Rakenteluleikit ovat mieluisia. Aatos (1E)*

### esimerkki 27

*Harrastaa jalkapalloa nyt kesällä. Topi (1E)*

### esimerkki 28

*"Koulussa on mennyt ihan hyvin. Koulussa on yleensä kivaa." Jaro (1A)*

Esimerkissä 25 verbiä "tykätä" käytetään kuvaamaan lapsen mieltymyksiä piirtämistä ja askartelua kohtaan (KOTUS 2016). Lapsi siis pitää piirtämisestä ja askartelusta, ne ovat hänelle mieleistä toimintaa. Esimerkissä 26 adjektiivi "mieluisa" viittaa miellyttävään ja lapselle mielihyvää tuottavaan asiaan tai tekemiseen (KOTUS 2016). Se arvottaa rakenteluleikkien merkitystä suhteessa lapsen henkilökohtaisiin käsityksiin ja mielipiteisiin (VISK § 605). Esimerkissä 27 kerrotaan, että lapsi harrastaa jalkapalloa nyt kesällä. Verbi "harrastaa" kuvaa jonkin itseä kiinnostavan toiminnan säännöllistä harjoittelua (KOTUS 2016). Esimerkissä 28 oppilas kertoo omin sanoin koulumenestyksestään ja viihtymisestään koulussa. Oppilaan mielipide on kirjattu niin kuin lapsi itse on sen sano-

nut. Tämä rakentaa lapselle vahvaa toimijuutta antamalla hänelle äänen ja mahdollisuuden arvioida koulunkäyntiä.

Lapsen yksilöllisen toimijuuden tuottaminen tekee näkyväksi lapsen omia näkökulmia. Tosin toimijuuden kuvaukset ovat aikuisen kirjaamia ja vain muutama lause koko aineistossa oli kirjattu niin kuin lapsi itse on sen sanonut. Tästä johtuen lapsen mielipiteet ja mielenkiinnonkohteet ovat ainakin jossain määrin aikuisen määrittelemiä. Oletuksena kuitenkin on, että ennen asiakirjaan kirjaamista aikuinen on ottanut selvää lapsen kiinnostuksen kohteista esimerkiksi havainnoimalla tai kysymällä lapselta itseltään. Kuvauksissa tuodaan vain esille mielenkiinnonkohteita ilman, että niihin otetaan kantaa tai niitä arvioidaan. Lapsen yksilöllisen toimijuuden kuvauksissa lapsi esiintyy itsenäisenä ja aikuisesta riippumattomana toimijana.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista toimijuutta lapselle rakennetaan esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Tutkimuksen pääoletuksena oli, että asiakirjoissa käytetty kieli vaikuttaa siihen, millaisia käsityksiä ammatti-ihmisille ja vanhemmille muodostuu lapsesta. Toisena oletuksena oli, että asiakirjojen kuvauksilla on vaikutusta siihen, millaisia toimijuuksia kuvausten kohteena oleville lapsille muodostuu. Kolmantena oletuksena oli, että lapsella on vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa asiakirjojen sisältöön sekä hänestä muodostettuihin kuvauksiin.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lapsille rakentui asiakirjoissa monenlaisia toimijuuksia. Lapsen toimijuus tuotettiin ongelmakeskeiseksi, tukea tarvitsevaksi, lapsesta irrotetuksi, vaihtelevaksi, toivotuksi sekä yksilölliseksi. Yksittäisestä lapsesta saattoi muodostua useampia toimijuuskuvauksia eri yhteyksissä. Toimijuuskuvaukset olivat osin vastakkaisia, sillä aineistossa rakennettiin samanaikaisesti passiivista ja aktiivista kuvaa lapsen toimijuudesta. Lisäksi lapsi asemoitiin kuvauksissa kohteeksi tai subjektiksi. Ongelmakeskeisissä ja tukea tarvitsevissa toimijuuskuvauksissa korostui lapsen passiivisuus: lasta kuvattiin osana todettuja haasteita, mutta kuvauksista ei ilmene, että lapsella olisi mahdollisuuksia vaikuttaa haasteiden ratkaisemiseen tai haasteisiin kohdistettuihin toimenpiteisiin. Lapsesta irrotettu toimijuus taas tuotettiin lapsesta erillisenä kuvauksena, jolloin lapselle ei varsinaisesti muodotunut roolia aktiivisena tai passiivisena eikä subjektina tai kohteena. Lapsen vaihtelevan toimijuuden kuvauksissa lapsi esiintyi useimmiten aktiivisena subjektina, jolla on mahdollisuus vaikuttaa asioiden kulkuun. Lapsen toivottu ja yksilöllinen toimijuus korostivat kuvauksista eniten lapsen roolia aktiivisena ja itsenäisenä subjektina. Taulukkoon 1 on koottu tutkimuksessa muodostuneet toimijuuden tuottamisen tavat sekä niitä vastaavat kuvaukset lapsesta.

TOIMIJUUS	KUVAUS	ESIMERKKI
1. <b>Lapsen ongelmakeskeinen toimijuus</b>	Lapsi epäonnistuvana ja kyvyttömänä toimijana	<i>"Oppilas on kovin vastahakainen oppija ja se tuo haasteita opetukseen."</i>
2. <b>Lapsen tukea tarvitseva toimijuus</b>	Lapsi aikuisesta riippuvaisena toimijana	<i>"Elsa tarvitsee aikuisen apua tehtävien aloittamiseen, suorittamiseen ja loppuun viemiseen."</i>
3. <b>Lapsesta irrotettu toimijuus</b>	Lapsi taitoihin ja kehitykseen sidottuna toimijana	<i>"Tarkkaavuus ja keskitettyminen vaativat harjaantumista."</i>
4. <b>Vaihteleva toimijuus</b>	Lapsi muuttumiskykyisenä toimijana	<i>"Oppilaan on ajoittain haasteellista keskittyä opiskeluun ja hän on melko häiriöherkkä."</i>
5. <b>Lapsen toivottu toimijuus</b>	Lapsi osaavana ja taitavana toimijana	<i>"Oppilas osaa kirjoittaa tavuja."</i>
6. <b>Lapsen yksilöllinen toimijuus</b>	Lapsi itsenäisenä toimijana	<i>"Tykkää piirtää ja askarrella."</i>

TAULUKKO 1. Toimijuusluokat ja niitä vastaavat kuvaukset ja esimerkit.

Kielteisten kuvausten käyttäminen ongelmakeskeisissä ja tukea tarvitsevissa toimijuuskuvauksissa korostivat lapsen keskeneräisyyttä ja vajavaisuutta, myönteiset kuvaukset toivotuissa ja yksilöllisissä toimijuuskuvauksissa taas lapsen osaamista ja ainutlaatuisuutta. Kielteisten kuvausten käyttämistä voidaan pitää perusteltuna, jos asiakirjan tarkoituksena on taata lapselle tiettyjä etuisuuksia, esimerkiksi erityisopetusta (Vehkakoski 2006). Kielteiset kuvaukset eivät kuitenkaan aina kohdistuneet suoraan lapseen, vaan myös lapsen taitoihin tai kehityksen osa-alueisiin. Lapsesta irrotetut toimijuuskuvaukset muodostivatkin tutkimuksessa suurimman yksittäisen toimijuusryhmän. Tästä muodos-

tuu mielikuva, että myönteisten kuvausten liittäminen osaksi lasta koetaan mielekkäänä, kun taas kielteiset kuvaukset pyritään mahdollisuuksien mukaan irrottamaan lapsesta. Tällaisen menettelytavan voisi ajatella vähentävän ja lieventävän lapsen kohdistuvaa arviointia, vaikkakin myönteisten kuvausten on huomattu olevan lapsuuden asiakirjoissa jonkin verran harvinaisempia kuin kielteisten kuvausten (esim. Linnilä 2006; Mäensivu 1999; Vehkakoski 2006).

Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa on todettu (esim. Ahearn 2001; Duranti 2004; Moss ym. 2000; Vehkakoski 2003 & 2007), tutkimusaineistossa toimijuuskuvausten rakentumiseen vaikuttivat lapsen kuvailussa käytetyt sanavalinnat, jotka toivat vaihtelua rakentuviin toimijuuskuvauksiin. Esimerkiksi partitiivia käytettiin lieventävässä merkityksessä ja sen avulla kuvauksesta tuotettiin osittainen (VISK § 89, § 930–931). Erilaisten määreiden, kuten adjektiivien ja partikkeleiden avulla tarkennettiin tai ehdollistettiin esimerkiksi kuvausten ajankohtaa (VISK § 650), kestoja (VISK § 1518), jatkuvuutta (VISK § 652) ja määrää (VISK § 661). Lisäksi adjektiivit tarkensivat kuvailuja siitä, millainen lapsi tai jokin lapsen taito tai ominaisuus on. Adjektiivien vertailumuotojen avulla arviointiin esimerkiksi edistymistä (paremmin) tai taantumista (huonommin) (VISK § 300). Kielteisten ilmaisujen avulla kuvattiin tyypillisesti sitä, mitä lapsi ei tee, ei osaa tai ei halua (VISK §1615). Verbien avulla lapselle voitiin rakentaa sekä aikuisesta riippuvaista että itsenäistä toimijuutta (vrt. tarvitsee – osaa). Aineistossa merkintöjä ei ollut aina kirjattu kokonaisin lausein eikä subjektia välttämättä ollut nimetty, mutta tekijä kävi useimmiten ilmi persoonamuotoisesta verbistä (VISK § 107, § 1268). Lyhyistä ja luettelomaisista merkinnöistä saattoi puuttua subjekti ja verbi, jolloin tekijä ja persoona jäivät kokonaan epäselviksi. Personifikaation avulla voitiin personoida jokin sellainen asia tai ominaisuus, jolla ei normaalisti ole subjektin asemaa.

Kasvatus- ja opetussuunnitelmat sekä asiakirjat saavat helposti osakseen kritiikkiä. Niitä on kritisoitu esimerkiksi siitä syystä, että niitä laaditaan aikuisjohtoisesti (esim. Alasuutari & Karila 2010; Wyness 1999), niiden kirjaajalla on valtaa vaikuttaa lapsesta rakentuviin kuvauksiin (esim. Alasuutari & Markström 2011; Andeasson & Carlsson 2013; Vehkakoski 2006) ja niiden pyrkimys



on normalisoida lasta (esim. Alasuutari ym. 2014, 76, 120; Isaksson ym. 2007; Schulz 2015). Jos asiakirjoja sekä kasvatus- ja opetussuunnitelmia halutaan kritisoida, tulee kritiikissä osata ottaa huomioon myös se, mikä on asiakirjojen tarkoitus, mitä niissä kirjoitetaan ja miksi. Lisäksi on huomioitava, että esimerkiksi ennen erityisen tuen päätöstä ja erityiseen tukeen siirtymisen jälkeen käytetään erilaisia asiakirjoja, jotka ohjaavat kirjaamaan eri tavoilla. Yleisemmällä tasolla tulee pohtia, miksi lapsesta on tarpeellista muodostaa tietynlaista kuvaa, mikä ohjaa kuvausten muodostumista ja mikä on asiakirjan rooli tässä prosessissa. Mahdollinen muutostarve voisikin kohdistua asiakirjojen ja suunnitelmien lisäksi siihen, millä perusteilla etuuksia myönnetään. Etuuksien myöntämisen periaatteilla on tutkimuksissa huomattu olevan yhteys siihen, millaiset kuvaukset muodostuvat etuuksien hakemisen ja saamisen kannalta tarpeellisiksi (esim. Linnilä 2006; Stainton Rogers 2009, 143-152; Vehkakoski 2007).

Jos etuuksia myönnetään asiakirjaan kirjattujen ongelmien ja tarpeiden perusteella, painottuu kuvailuissa helpommin lapsen haasteet ja vaikeudet. Näin ollen kuvauksissa saatetaan tuottaa lapsesta mahdollisimman ongelmakeskeinen ja tukea tarvitseva kuva, jonka avulla pyritään varmistamaan haluttujen etuuksien saaminen. Pahimmillaan asiakirjan tuottama kuvaus lapsesta saattaa olla vääristynyt eikä sen perusteella saatu etuus välttämättä ole sellainen, josta lapsi todellisuudessa hyötyisi kaikkein eniten. Lisäksi lapsi saattaa saada kuvauksen perusteella erityislapsen statuksen ennen virallista lausuntoa (Heinämäki 2004). Kuten Vehkakoskikin (2007) ehdottaa, on kielteisten ilmausten sijaan mietittävä mahdollisuuksia kirjata kyseinen asia jollakin vaihtoehtoisella tavalla sekä jättää tilaa edistymisen, oppimisen ja osaamisen kuvaamiselle. Esimerkiksi lapsen liikkumista voi kuvata kirjoittamalla ”lapsi ei osaa kävellä eikä liikkua omatoimisesti” tai vaihtoehtoisesti ”lapsi liikkuu pääasiassa ryömien ja liikkuminen on avustettuna sujuvampaa”. Esimerkeistä ensimmäinen tuottaa lapsesta ongelmakeskeistä ja passiivista kuvaa ja jälkimmäinen osavampaa ja aktiivisempaa kuvaa. Vaikka esimerkkien toimijuuskuvaukset ovat vastakkaisia, molemmilla kirjoitustavoilla voidaan kuitenkin tavoitella samaa asiaa: lapsi tarvitsee liikkumisen avuksi avustajan tai apuvälineen.

Tämän ja aikaisempien tutkimusten perusteella (esim. Alasuutari & Karila 2010; Linnilä 2006) lapsella on vain vähän tai ei lainkaan mahdollisuuksia vaikuttaa häntä koskevien asiakirjojen sisältöön ja sen myötä hänestä rakentuviin kuvauksiin. Lapsen toimijuuden käsitettä onkin kritisoitu (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010), koska toimijuus ja vapaa tahto eivät välttämättä ole kaikkien oikeuksia (esim. Ahearn 2001; Rainio 2013). Tämä tutkimus käsittelee lasten toimijuuden rakentumista asiakirjoissa aikuisen kirjaajan näkökulmasta. Vain muutamissa kohdissa aineistoa asiakirjaan oli kirjattu jotakin niin kuin lapsi itse sen oli sanonut. Näin ollen tutkimukseen osallistuneilla lapsilla ei ole ollut mahdollisuutta vaikuttaa siihen, millaisia toimijuuskuvauksia heistä tässä tutkimuksessa tai tämän tutkimuksen aineistossa muodostetaan eikä tutkimus muutoinkaan varsinaisesti edistänyt lapsen asemaa toimijana. Tässä tutkimuksessa keskiössä ei ollutkaan lapsen osallistaminen, vaan asiakirjoissa tuotettujen toimijuuskuvausten ja niihin liittyvien kirjaamiskäytäntöjen tarkasteleminen. Toimijuus on käsitteenä abstrakti sekä haastava (Ahearn 2001; Rainio 2013) ja näin ollen käsitteenä vieras esi- ja alkuopetusikäiselle lapselle. Tämän vuoksi lapsen osallistaminen oman toimijuuskuvansa tuottamiseen tai määrittelemiseen voisi olla haastavaa. Osallistamisyrittämisistä huolimatta lapsen toimijuuskuvan rakentuminen olisi melko paljon sidoksissa siihen, millä tavoin tutkijana pyrkisin selvittämään lapsen käsityksiä omasta toimijuudestaan sekä miten tutkijana tulkitaisin lapsen tuottamia kuvauksia.

Yhteiskunnallisella tasolla toimijuudella tarkoitetaan yksilön mahdollisuuksia tehdä valintoja ja toimia haluamallaan tavalla (esim. Ahearn 2001; Barnes 2000, 17–20; Giddens 1984, 14–15; Rainio 2013) tarjolla olevien mahdollisuuksien (Archer 2000, 261) sekä yhteiskunnan asettamien rajojen (Giddens 1984, 14–15) puitteissa. Tässä tutkimuksessa ei suoranaisesti käsitellä toimijuuden yhteiskunnallista rakentumista, mutta tulosten voisi ajatella heijastelevan käsityksiä lapsuuden toimijuudesta myös tutkimusta laajemmassa mittakaavassa. Tässä tutkimuksessa muodostetut toimijuuskuvaukset esiintyvät esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa, mutta lapsi voisi saavuttaa samoja toimijuuksia myös muissakin konteksteissa. Muodostuneet kuusi toimi-

juuskuvausta tarjoavat lapsen toimijuudelle jo jonkin verran variaatiomahdollisuuksia ja esittelevät yhden näkökulman lapsen toimijuudesta. Toisenlaisella tutkimusasetelmalla lapselle voisi muodostua näiden lisäksi myös muita toimijuuksia. Tämän tutkimusaineiston pohjalta muodostuneita toimijuuskuvauksia rajoittavia tekijöitä puolestaan ovat esimerkiksi asiakirjakonteksti ja valmiit asiakirjapohjat sekä aikuislähtöinen kirjaamistapa. Yhteiskunta ja aikuinen ovat tässä suhteessa merkittävässä asemassa lapsen toimijuuden muotoutumisen ja toteutumisen kannalta.

Tämän tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää monin tavoin. Tutkimustulosten avulla voidaan pohtia vallitsevia tapoja käyttää kieltä lapsesta kirjoitettaessa sekä kehittää näitä käytäntöjä lapsen kannalta parempaan suuntaan. Tutkimustulokset eivät anna yleistettävissä olevaa vastausta siihen, millainen kuvaustapa olisi parhain, mutta tulosten avulla voidaan vertailla eri kuvaustapoja ja niiden vaikutuksia lapsen toimijuuden rakentumiseen. Lasten parissa työskentelevät ammattilaiset ja asiantuntijat voivat tarkastella omia tapojaan käsitellä lasta ja lapsuutta ja rakentaa niistä kuvauksia. Tutkimuksen avulla voidaan myös ylläpitää ja lisätä ammatillista keskustelua lapsuudesta ja lapselle muodostuvista erilaisista toimijuuksista.

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu**

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty viiden eri kunnan alueelta ja aineistolle on haettu tutkimusluvut kunkin kunnan hakuperiaatteiden mukaisesti. Aineisto käsittää yhteensä 101 asiakirjaa. Tutkimuksen aineisto on määrältään rajallinen, jonka vuoksi tuloksia ei voida suoraan yleistää tai siirtää koskemaan kaikkia esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoja. Laadullisen tutkimuksen perinteiden mukaan tavoitteena ei kuitenkaan ole tulosten yleistäminen, vaan ilmiön perusteellinen ja syvälinen tarkastelu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Yleistämisen sijaan tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella lapsen toimijuuden rakentumista ja tunnistaa siihen liittyviä kielellisiä käytänteitä. Tuloksia voidaankin pitää huomionarvoisina ja sovellettavina silloin, kun tarkas-

tellaan toimijuuden rakentumista kolmiportaisen tuen asiakirjoissa tai lapsuuden asiakirjoissa yleensä.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkimustieto kerätään sellaisesta lähteestä, jolla on aiheesta mahdollisimman paljon tietoa. Näin ollen lasta tai lapsuutta tutkittaessa voisi autenttisinta tietoa ajatella saavan kysymällä suoraan lapsilta itseltään. Tiedon antajan ikä ja kirjalliset taidot vaikuttavat kuitenkin tutkimusaineiston muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84–84.) Tämän tutkimuksen konteksteja ovat toimijuus ja kolmiportainen tuki, jonka vuoksi pidän perusteltuna käyttää tutkimusaineistona aikuisten henkilöiden laatimia asiakirjoja. Valittu aineisto kuvaa tietyn ikäisten lasten toimijuuden rakentumista aikuisen näkökulmasta, koska esi- ja alkuopetusikäisten lasten voisi olla vaikea kertoa itse omasta toimijuudestaan.

Voisi ajatella, että pelkästään asiakirjojen perusteella muodostuva kuva lapsesta on melko yksipuolinen. Kolmiportaisen tuen asiakirjat ovat kuitenkin merkittävässä roolissa lapsen toimijuusaseman rakentumisessa kasvatus- ja opetusympäristöissä, jonka vuoksi niissä ilmenevien kirjaamiskäytäntöjen tarkastelu on tärkeää. Voidaan myös olettaa, että lapsen kasvua ja kehitystä koskevista asioista on keskusteltu moniammatillisesti ja vanhempien kanssa ennen niiden kirjaamista kolmiportaisen tuen asiakirjaan, jolloin asiakirjaan kirjattujen asioiden pitäisi olla totuudenmukaisia ja tarkkaan harkittuja. Tässä tutkimuksessa tarkastelu on rajattu koskemaan lapsen toimijuutta sekä kolmiportaisen tuen asiakirjoja, joten tulosten ei ollut tarkoituskaan ulottua näiden teemojen ulkopuolelle.

Tutkija on vastuussa tutkimuksen laadusta ja siihen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi aiheen valinta ja määrittely, tulosten vaikutukset sekä hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattaminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126–133). Tutkimusasetelmani keskiössä on lapsen toimijuus. Tämä pitää sisällään oletuksen, että lapsella tulisi olla asema toimijana ja toimijuusaseman puuttumista voidaan pitää epäkohtana. Tutkimusasetelma ja sen sisältämä oletus lapsen toimijuusasemasta on perusteltu, koska käytettyihin lähteisiin perustuvan tiedon mukaan toimijuusasema on lapsen oikeus. Vaikka tämän tutkimuksen tar-

koituksena on tehdä näkyväksi lapsista rakentuvia toimijuuskuvauksia ja sitä kautta edistää lasten toimijuusasemaa, tulee minun tutkijana vastaavasti kiinnittää huomiota siihen, millaisia kuvauksia oma tutkimukseni tuottaa lapsesta, lapsuudesta tai lapsen toimijuudesta.

Laadullisen tutkimuksen tekeminen on siinä mielessä työlästä ja riskialtista, että tutkimusprosessi perustuu tutkijan omiin tulkintoihin ja päätelmiin, eikä niiden tekemiseen ole olemassa yhtä oikeaa vaihtoehtoa (Metsämuuronen 2006, 81–82). Olen pyrkinyt tarkastelemaan tutkittavaa aihetta objektiivisesti ja jättämään omat ennakko-oletukseni tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkijan ennakko-oletus voi ohjata tutkimusta niin paljon, että tutkimusaineistosta saattaa jäädä sen vuoksi jotain huomaamatta. Objektiivista ja neutraalia suhtautumista edesauttaa se, että olen tutkijana ulkopuolinen suhteessa aineistoon. Opettajan ammattini on väistämättä vaikuttanut tapaan havainnoida aineistoa, mutta toisaalta se on myös laajentanut ymmärrystäni aineistoa ja tutkittavaa aihepiiriä kohtaan.

Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttaa lisäksi tekijänoikeus ja yksityisyys (Kuula 2006, 68–70, 75–98). Tässä tutkimuksessa on käytetty tutkimusaineistona lasten henkilökohtaisia asiakirjoja, joten anonymiteetti on huomioitu huolellisesti, koska tutkimusaineiston sisältämä tieto ei ole yleisesti saatavilla olevaa tietoa. Tutkimusaineistosta on peitetty kaikki tunnistetiedot, kuten henkilöiden ja paikkojen nimet, ennen kuin aineisto on toimitettu minun tai muiden tutkijoiden käyttöön. Tutkimusaineistosta ei siis käy ilmi lasten tai vanhempien nimiä, lasten parissa työskentelevien aikuisten nimiä, esikoulujen tai koulujen nimiä tai paikkakuntia. Tulokset-luvun esimerkeissä mainituista lapsista on käytetty peitenimiä. Lisäksi tutkimusaineistoa on käsitelty luottamuksellisesti vain niiden henkilöiden kesken, joilla on siihen oikeus. Olen tuhonnut käytössäni olleen tutkimusaineiston asianmukaisesti tutkimukseni valmistuttua. Tutkimuksessa käytettyihin lähteisiin on viitattu asianmukaisella tavalla, joten en ole tutkimuksessani syyllistynyt esittämään muiden tutkijoiden tuottamaa tietoa omanani. Asianmukaisten lähdeviittausten ansiosta lukijan on myös mahdollista löytää käytetyt lähteet.

### 6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lapsen toimijuuden rakentumista esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Tutkimuksessa onnistuttiin selvittämään, kuinka lapsen toimijuutta rakennetaan lapsuuden asiakirjoissa aikuisen kirjoittajan näkökulmasta. Jatkossa tutkimuksen tekemistä ja tutkimusmenetelmää voisi kehittää siten, että lapset itse toimisivat tutkimukseen osallistujina ja tiedon tuottajina. Tällaisen tutkimuksen kautta saataisiin tietoa siitä, kuinka lapset itse rakentavat omaa toimijuuttaan sekä millaisia ovat lasten kokemukset toimijuutensa rakentumisesta. Koska sosiaalisten suhteiden (Holland ym. 2010; Lehtinen 2000, 190; Wyness 1999) sekä lapsuuden ja aikuisuuden kategorioiden (Lehtinen 2000, 22; Rainio 2013, Vanderbeck 2010) on todettu ilmentävän lapsen toimijuutta, kannattaisi jatkotutkimuksessa tarkastelua suunnata myös näihin tekijöihin. Lapsen toimijuusaseman tunnistamista ja toimijuuden tukemista pidetään tärkeänä jo entuudestaan, mutta erityisesti toimijuuden kehittämistä käytännössä kaivataan lisää tietoa (Kumpulainen ym. 2014). Olen-naista olisi selvittää, mitkä tekijät estävät tai edistävät toimijuuden toteutumista (Eteläpelto ym. 2011).

Jatkotutkimuksessa kolmiportaista tukea voisi tarkastella toimijuuden näkökulman lisäksi myös esimerkiksi lapsen osallisuuden, lapsen aseman tai lapsen myönteisten oppimiskokemusten näkökulmista. Näin voitaisiin saada kattavampi käsitys kolmiportaisen tuen toimivuudesta lapsen näkökulmasta. Toisaalta toimijuutta voitaisiin tarkastella myös muusta kuin kolmiportaisen tuen näkökulmasta, jolloin saataisiin laajempi käsitys lapsen toimijuuden rakentumisesta yleensä. Tämän tutkimuksen mukaan lapselle voi rakentua erilaisia toimijuuksia, joten jatkotutkimuksessa voisi olla hyödyllistä selvittää tarkemmin, mitkä tekijät vaikuttavat lapsen toimijuusaseman muotoutumiseen ja kuinka lapsen toimijuutta voitaisiin kehittää paremmaksi. Samassa yhteydessä olisi tarpeellista perehtyä tarkemmin myös siihen, millaisen toimijuuden tavoittelu ylipäätään on lapsen kannalta tarkoituksenmukaista. Tutkimusaineistoa voisi

kerätä lasta osallistavia menetelmiä käyttäen, esimerkiksi haastattelemalla tai kyselylomakkeilla.

Kolmiportaisen tuen asiakirjoja on tutkittu Suomessa vähän, koska kolmiportaisen tuen uudistus on vielä verrattain uusi. Jatkossa kolmiportaisen tuen asiakirjojen tutkittaessa tavoitteena voisi olla kirjaamista yhtenäistävien ohjeiden laatiminen. Ohjeet vastaisivat jollain tasolla siihen, mitä kirjataan, miksi kirjataan ja miten kirjataan. Kirjaamisohjeiden laatimisen perusteeksi tulisi tarkastella ainakin sitä, minkälaiset ovat vallitsevat kirjaamiskäytännöt ja minkälaisia kuvauksia lapsesta on tarpeenmukaista muodostaa. Laadittuja ohjeita voitaisiin hyödyntää myös opettajankoulutuksessa, joka edesauttaisi niiden siirtymistä käytäntöön. Kirjaamiskäytäntöihin ja ohjeiden laatimiseen liittyvän tutkimuksen voisi laajentaa koskemaan muitakin lapsesta kirjoittamisen konteksteja kuin kolmiportaisen tuen asiakirjat.

## LÄHTEET

- Ahearn, L. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30 (1), 109-137.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the picture of the child. *Children & Society* 24 (2), 100-111.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in childhood. *Children & Society* 29 (3), 169-173.
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. 2011. The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Education research* 55 (5), 517-535.
- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth, A-C. 2014. Assessment and documentation in early childhood education. London: Routledge.
- Andeasson, I. & Carlsson, M. A. 2013. Individual education plans in Swedish schools - forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education* 28 (3), 58-67.
- Archer, M. 2000. *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnes, B. 2000. *Understanding agency. Social theory and responsible action*. London: Sage.
- Duranti, A. 2004. Agency in language. Teoksessa A. Duranti (toim.) *A companion to linguistic anthropology*. Blackwell Pub, 451-473.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 9-30.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114-129.
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päätäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Helsinki: STAKES. Tutkimuksia 136.



- Holland, S., Renold, E., Ross, J. N. & Hillman, A. 2010. Power, agency and participatory agendas: a critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood* 17 (3), 360–375.
- Isaksson, J., Linqvist, R. & Bergström, E. 2007. School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans Sweden. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 75–91.
- Jenks, C. 2009. Constructing childhood sociologically. Teoksessa M. J. Kehily (toim.) *An introduction to childhood studies*. New York: Open University Press, 93–112.
- Jokinen, A. 2016. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käytänteet*. Tampere: Vastapaino, 249–265.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2016a. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käytänteet*. Tampere: Vastapaino, 267–310.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2016b. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käytänteet*. Tampere: Vastapaino, 75–104.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käytänteet*. Tampere: Vastapaino, 25–50.
- Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käytänteet*. Tampere: Vastapaino, 411–443.
- KOTUS. Kotimaisten kielten keskus. 2016. Kielitoimiston sanakirjan verkkoversio. Saatavilla osoitteessa:  
<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80><http://>.  
 Viitattu: 3.6.2016.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. 2014. Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development And Care* 184 (2), 211–229.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Gummerus: Jyväskylä.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. *SoPhi* 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 159-175.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummerus: Jyväskylä, 79-147.
- Moss, P., Dillon, J. & Statham, J. 2000. The 'child in need' and 'the rich child': discourses, constructions and practice. *Critical Social Policy* 20 (2), 233-254.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä - oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla osoitteessa:  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu: 15.5.2015.
- Perttinä, P. 2001. Kuka minusta puhuu? Asiakkaan osallistuminen ja asema kuntoutussuunnittelussa. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 11.
- Pihlaja, P. 2004. Yksilöllinen suunnitelma lapsen hoidosta ja kasvatuksesta. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 172-179.
- Rainio, A. 2007. Ghosts, bodyguards and fighting fillies: manifestations of pupil agency in play pedagogy. *Actio: An International Journal Of Human Activity Theory* 1, 149-160.
- Rainio, A. 2013. Lionhearts of the playworld: an ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. *Studies in Educational Sciences* 233. Helsinki: University of Helsinki.
- Remes, L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummerus: Jyväskylä, 287-413.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen

tietoarkisto. Verkkoversio saatavilla osoitteesta:

<http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/>. Viitattu: 24.4.2016.

- Schulz, M. 2015. The documentation of children's learning in early childhood education. *Children & Society* 29 (3), 209–218.
- Stainton Rogers, W. 2009. Promoting better childhoods: constructions of child concern. Teoksessa M. J. Kehily (toim.) *An introduction to childhood studies*. New York: Open University Press, 141–160.
- Suoninen, E. 2000. Ammattiauttajat ja tutkijat dialogissa. Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.) *Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta*. Tampere: Vastapaino, 277–298.
- Suoninen, E. 2016a. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käytänteet*. Tampere: Vastapaino, 51–73.
- Suoninen, E. 2016b. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käytänteet*. Tampere: Vastapaino, 229–247.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. painos. Helsinki: Tammi.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105*. Helsinki: Yliopistopaino, 17–32.
- Vanderbeck, R. M. 2010. Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105*. Helsinki: Yliopistopaino, 33–52.
- Vehkakoski, T. 2007. Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-Bulletin* 17 (4), 4–10.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 297.
- Vehkakoski, T. (2003). Object, problem, or subject?: A child with a disability as found in reports of professionals. *Scandinavian Journal of Disability Research* 5 (2), 160–184.

- VISK. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. 2008. Iso suomen kieliopin verkkoversio. Saatavilla osoitteessa: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>. Viitattu: 3.6.2016.
- Wood, L. A. & Kroger, R. O. 2000. *Doing discourse analysis methods for studying action in talk and text*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Wyness, M. G. 1999. Childhood, agency and education reform. *Childhood* 6 (3), 535-368.