

**Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeille rakentuvat merkitykset varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asiakirjoissa**

Reeta Arminen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Arminen, Reeta. 2021. Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeille rakentuvat merkitykset varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 91 sivua + liitteet.**

Dokumentaation merkitys on viime vuosina korostunut varhaiskasvatuksessa. Kirjaamisen merkitykset ja sisällöt eivät kuitenkaan aina ole neutraaleja tai lapsen kannalta optimaalisia. Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millä osa-alueilla sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet ilmenevät, millaisia diskursseja näille tuen tarpeille rakentuu ja miten näitä merkityksenantoja rakennetaan kielellisin keinoin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asiakirjoissa ammatitilasta käsin.

Tutkimusaineisto koostui ammattilaisten laatimista, 21 lapsen pedagogisista asiakirjoista. Diskurssianalyysi toimi tutkielman analyttisenä viitekehyksenä. Diskurssianalyysin lisäksi tutkielmassa hyödynnettiin sisällönanalyysin keinoja sekä lingvistisiä menetelmiä.

Tulosten perusteella sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden voitiin nähdä ilmenevän neljällä osa-alueella, jotka olivat tunteiden säätely ja ilmaisu, arjessa toimiminen, vertaissuhteet ja leikkitaidot sekä lapsen piirteet. Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeille rakentui kuusi diskurssia, joita olivat valankäytön, kehittyvien taitojen, puuttuvien taitojen, tuen tarpeen, tilannesidonaisuuden ja vaikeuksien diskurssi. Lapsi asemoitui sekä aktiiviseksi että passiiviseksi diskurssien sisällä saaden kapinoivan lapsen, kehityksen subjektin ja objektin, osaamattoman ja epäonnistuvan lapsen, avun tarvitsijan, tuen kohteen, olosuhteiden uhrin ja vaikeuksien kanssa kamppailevan lapsen position. Ammatillaisen rooli vaihteli puolestaan välttämättömästä olemattomaan. Tutkielman tarkoituksena on herätellä ammatillaisia huomioimaan ja pohtimaan kirjauksissa käytetyn kielen sisältämiä merkityksiä sekä vaikutuksia.

Asiasanat: sosioemotionaalinen kehitys, tuen tarve, dokumentaatio, diskurssianalyysi, sosiokonstruktivismi

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

### SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi .....	7
	2.2 Sosioemotionaalisen kehityksen haasteet ja ammattilaisen rooli.....	12
<b>3</b>	<b>DOKUMENTIT JA KIRJAAMINEN</b> .....	<b>17</b>
	3.1 Dokumentit varhaiskasvatuksessa.....	17
	3.2 Tuen tarpeen määrittely .....	21
	3.3 Kirjaamisen sosiokonstruktivistinen näkökulma ja valta .....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>29</b>
	4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	29
	4.2 Diskurssianalyysi tutkimuksen viitekehyksenä.....	31
	4.3 Tutkimusaineisto.....	34
	4.4 Aineiston analyysi .....	36
	4.4.1 Sisällönanalyysin keinojen hyödyntäminen.....	36
	4.4.2 Analyysi diskurssianalyysin näkökulmasta.....	39
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>42</b>
	5.1 Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden kuvaukset.....	42
	5.1.1 Tunteiden säätely ja ilmaisu .....	43
	5.1.2 Arjessa toimiminen.....	44
	5.1.3 Vertaissuhteet ja leikkitaidot.....	46
	5.1.4 Lapsen piirteet.....	47
	5.2 Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeen diskurssit.....	48
	5.2.1 Vallankäytön diskurssi .....	50

5.2.2	Kehittyvien taitojen diskurssi.....	53
5.2.3	Puuttuvien taitojen diskurssi.....	55
5.2.4	Tuen tarpeen diskurssi.....	57
5.2.5	Tilannesidonnaisuuden diskurssi .....	59
5.2.6	Vaikeuksien diskurssi .....	62
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>65</b>
6.1	Kirjaamisen tavat asiakirjoissa.....	65
6.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	74
6.3	Eettiset kysymykset ja jatkotutkimushaasteet.....	78
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>82</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>92</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa dokumentaation merkitys on viime vuosina ollut korostuneemmassa asemassa ja kirjaaminen on yhä merkittävämpi osa opettajan työtä (Alasuutari, Kelle & Knauf 2020, 2–3; Erixon & Erixon Arreman 2017; Heiskanen 2019b; Schulz 2015, 209). Dokumentaation tehtävänä on toimia työvälineenä sekä tehdä pedagogiset ratkaisut, lapsen näkökulma, oppiminen ja tuki näkyväksi. Tämä mahdollistaa ammattilaisten reflektion sekä toimintatapojen arvioinnin. (Hirsh 2014; Lipponen & Paananen 2018, 78; Schulz 2015, 215.)

Sosioemotionaalisen kehityksen haasteet kuuluvat yleisimpiin tuen tarpeisiin varhaiskasvatuksessa (Määttä ym. 2017, 8, 40; Pihlaja & Neitola 2017). Huoli lasten haastavaan käyttäytymiseen liittyen on kasvanut (Pihlaja 2008), samoin kuin opettajien riittämättömyyden tunteen kokemukset (Scanlon & Barnes-Holmes 2013). Tutkimusten mukaan (Danforth & Smith 2005; Denham ym. 2003; Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas 2016; O'Brien 2005; Pihlaja 2008; Scanlon & Barnes-Holmes 2013; Viitala 2014) ammattilaiset kokevatkin sosioemotionaalisen kehityksen haasteet erittäin kuormittavina ja ristiriitaisia tunteita herättävinä. Ammattilaisten puhe sosioemotionaalisen kehityksen haasteista on usein hyvin negatiivissävytteistä ja lasta saatetaankin kuvata esimerkiksi ”ilkeäksi”, ”todella vaikeaksi” tai ”vaativaksi” (O'Brien 2005; Pihlaja 2008, 10; Scanlon & Barnes-Holmes 2013; Viitala 2014).

Tuen tarpeisiin liittyvässä tutkimuksessa on havaittu, että lapsen tilanteesta saatetaan esittää hyvin negatiivinen kuva, jolloin puhe kääntyy herkästi niin sanotuksi ”kurjuuspuheeksi”, joka korostaa ongelmakeskeisyyttä ja sijoittaa ongelman lapseen eikä näin ollen palvele asiakirjan tehtävää opettajan pedagogisena työvälineenä (Heiskanen 2020; Heiskanen 2019a; Heiskanen 2019b; Pihlaja, Sarlin & Ristkari 2015; Viitala 2014, 125). Lasta koskevissa dokumentoinneissa ajatukset konstruoidaan sosiaalisesti kirjalliseen muotoon. Tällöin esimerkiksi ajatukset huolesta, arvioinnista, ”ongelmalapsesta” tai tiedosta tulevat näkyväksi ja kuvatuksi. (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 5). Dokumentaatio onkin

olennainen osa sosiaalisen todellisuuden konstruointia varhaiskasvatusinstituutiosta (Ferraris 2013). Lisäksi dokumentaatio tehdään usein ammattiposiitiosta käsin, jolloin sen merkittävyys korostuu sen auktoritatiivisen luonteen vuoksi (Vehkakoski 2009, 162).

Kirjoitetun voidaankin nähdä jäävän vahvemmin olevaksi, sillä siitä jää konkreettinen jälki. Kerran kirjoitetulla on myös taipumus toistua, jolloin erilaiset ilmaisut ja sanavalinnat voivat toistua dokumentista toiseen, siirtyen myös ammattilaiselta toiselle. (Heiskanen 2019a; Vehkakoski 2007, 4.) Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksiä sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeille ammattilaisten kirjauksissa rakentuu sekä synnyttää uutta keskustelua. Diskurssianalyysin orientaation pohjalta tutkimus nähdään puheenvuorona puheenvuorojen joukossa (ks. Jokinen & Juhila 2016). Tutkielman tavoitteena on kohdentaa huomio sosioemotionaalisen kehityksen haasteiden kontekstisidonnaisuuteen sekä kirjauksien kielellisiin seikkoihin, ja näin ohjata ammattilaisia pohtimaan käyttämänsä kielen sisältöjä ja merkityksiä sekä niiden vaikutusta lapsesta muodostuvaan kokonaiskuvaan.

## 2 SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS

Sosioemotionaalinen kehitys on laaja yläkäsite erilaisille sosiaalisille ja emotionaalisille taidoille ja kehityksen osa-alueille. Aihealueen laajuuden vuoksi käsitelen tässä osiossa sosioemotionaalista kehitystä tiiviisti ensin emotionaalisen ja sosiaalisen kompetenssin käsitteen kautta. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan sosioemotionaalisen kehityksen haasteita sekä ammattilaisen roolia.

### 2.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Sosioemotionaalinen kehitys jakautuu sosiaaliseen ja emotionaaliseen ulottuvuuteen, joista voidaan käyttää myös termejä sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi (Poikkeus 2020, 87). Sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen osa-alueet rakentuvat perustuen kanssakäymiseen, vuorovaikutukseen, kokemuksiin ja tunteisiin, joita näissä tilanteissa herää. Siten lapsen varhaiset kokemukset luovat pohjaa uusille kokemuksille ja uuden oppimiselle. (Aubrey & Ward 2013, 436; Cross 2011, 26; Golding, Fain, Frost, Tempeleton & Durrant 2013, 16–17; Pihlaja 2018.)

Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi kietoutuvat toisiinsa, sillä onnistuakseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmisen täytyy olla tietoinen omista ja toisen tunteista. Sosioemotionaalinen kompetenssi käsittää siis taidon tulkita sosiaalisia tilanteita ja toimia tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutuksessa toisten kanssa omat ja muiden tunteet huomioon ottaen. Lisäksi siihen liittyy kyky säädellä omaa käyttäytymistä ja tunnereaktioita sekä edistää myönteistä kanssakäymistä ja muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Vaikka sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyy koko elämän ajan, on varhaislapsuus kriittistä aikaa sen kehittymiselle. (Denham ym. 2003, 238–239; Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001, 79–80; Pihlaja 2018.) Seuraavaksi tarkastelen emotionaalista ja sosiaalista kompetenssia omina kokonaisuuksinaan teorian valossa.

*Emotionaalinen kompetenssi.* Emotionaaliseen kompetenssiin kuuluu taito säädellä ja hallita emootioita eli tunteita. Tunteilla on yhteys kaikkeen mielen toimintaan. Tunteiden syntyyn vaikuttaa se, mitä lapsi kokee ja näkee. (Aro 2020, 12; Cross 2011, 24; Denham ym. 2003, 240; Pihlaja 2018.) Tunteiden tunnistamisen, säätelyn ja tunnekokemuksen hyväksymisen kautta avautuu yksilölle mahdollisuus säädellä käyttäytymistään ja saavuttaa vuorovaikutuksellisia tavoitteita. Tunteiden säätelyn kehitys mahdollistaa yksilön joustavan toiminnan vuorovaikutuksessa sekä yhä monimutkaisemmat vuorovaikutussuhteet ja toiminnot. Erityisesti hankalat tunteet, kuten viha ja suru tuottavat haasteita tunteiden ja käyttäytymisen säätelylle. Näiden tunteiden sosiaalisesti suotavan ja omaa hyvinvointia tavoittelevan ilmaisemisen harjoittelu alkaa jo varhaislapsuudessa. (Aro 2020, 11; Cross 2011, 24–25.)

Varhaislapsuudessa näiden edellä mainittujen hankalien tunteiden käsittely on ajankohtaista, sillä noin kolmevuotiaana esimerkiksi lapsen uhmakkuus ja aggressiivisuus ovat huipussaan. Silloin hän kohtaa oman osaamisensa rajat sekä pettymyksen, mikä voi herättää hänessä voimakkaita toimintayllykkeitä ja kiukkukohtauksia. Erityisesti häpeä, viha ja pettymys ovat tunteita, joiden käsittelyyn ja tunnistamiseen lapsi tarvitsee aikaa ja aikuisen tukea sekä apua. (Aro 2020, 108–109; Tremblay, Gervais & Petitclerc 2008, 3–6.)

*Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tuki lapsen tunteille.* On tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilökunta kestää niin lapsissa kuin myös itsessään erilaisia tunteita. Lasten kanssa on tärkeää opetella ilmaisemaan tunteita siten, ettei se loukkaa tai vahingoita itseä eikä toista. (Cross 2011, 24; Pihlaja 2018.) Varhaiskasvatusikäinen lapsi tarvitsee vielä paljon aikuista mallintamaan, sanoittamaan ja ohjaamaan tunteiden tunnistamista, sanoittamista ja säätelyä. Lapsen kuvaa itsestään hyvänä vahvistavat aikuisen kommentit, jotka auttavat häntä omaksumaan prososiaalisia piirteitä itseensä (esimerkiksi ”Olit ystävällinen antaessasi lelun Sofialle”). Lapsen kohtuuton rankaiseminen puolestaan vahingoittaa lapsen kuvaa itsestään hyvänä ja voi tuottaa kokemuksia itsestä kelvottomana. Aikuisen empaattinen ja rauhallinen suhtautuminen lapsen voimakkaisiin kiuhkun puuskiin auttaa lasta sisäistämään pikkuhiljaa ”rauhallisen aikuisen” myös



itseensä. (Aro 2020, 26; Burton & Denham 1998, 222–223; Cross 2011, 119; Peitso & Närhi 2020, 168–169.)

Empaattisella suhtautumisella lasta kohtaan aikuinen näyttää lapselle myös esimerkkiä siitä, miten suhtautua toisiin. Empatian kehittyminen on yksi olennainen osa emotionaalista kehitystä ja siihen kiteytyy sekä emotionaalisen kehityksen ilmaiseminen että sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät kehityksen osaluokat (Pihlaja 2018). Noin kaksivuotias lapsi sekä kiusaa että lohduttaa muita. Jos lapsi osaa vain kiusata, mutta ei lohduttaa, tulisi pysähtyä miettimään, mitä tehdä. Lapsi alkaa havaita yhteyden toiminnan ja tunteen välillä: itkeminen saattaa tarkoittaa sitä, että ihminen on surullinen ja halaus saattaa ilahduttaa. (Cross 2011, 23–24; Pihlaja 2018.)

Asetamme odotuksia ja oletuksia lapsen kyvyille säädellä tunteitaan muun muassa hänen ikänsä puolesta, ja nämä odotukset vaikuttavat siihen, miten toimimme lapsen kanssa. Tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että saatamme hämmästyä kaupan lattialle heittäytyvää kouluikäistä, kun vanhempi ei osta hänen haluamaansa lelua, mutta taaperokäiseltä saattaisimme pitää tätä ymmärrettävänä. On luontaista, että aikuisen tapa antaa lapselle ohjausta ja palautetta, muuttuu lapsen kasvaessa. Pienemmälle lapselle annetaan tarkempia ohjeita ja positiivinen palaute on usein korostuneempaa. Tämä perustuu aikaisempiin kokemuksiin ja intuitiiviseen tietoon lapsen ohjauksen tarpeesta. (Aro 2020, 11; Peitso & Närhi 2020, 169–170.) Toisaalta odotuksemme lapsen iän mukaiselle käyttäytymiselle eivät aina ole realistisia. Crossin (2011, 24) mukaan vasta noin kymmenvuotias lapsi on kykeneväinen säätelämään tunnetilojaan ja ottamaan vastuun käyttäytymisestään. Sen jälkeenkin nämä taidot kehittyvät vielä valtavasti ja ovat esimerkiksi murrosiässä jälleen koetuksella.

*Sosiaalinen kompetenssi.* Sosiaalinen kompetenssi voidaan nähdä ikään kuin yläkäsitteenä sosiaalisille taidoille ja kehitykselle ja myös muille sosiaaliseen kehitykseen ja kasvuun liittyville käsitteille. Se koostuu esimerkiksi itsesäätelystä ja tunnetaidoista, sosiokognitiivisista taidoista, sosiaalisista taidoista, kiintymys-siteistä ja osallisuudesta. Se rakentuu ja muuttuu vuorovaikutuksessa ympäris-

töön reagoiden. Sosiaalinen ulottuvuus kattaa sekä kahdenkeskeisiä että ryhmämuotoisia vuorovaikutussuhteita – se liittyy toisten kanssa toimimiseen ja ihmisten välisiin suhteisiin. (O'Brien 2005, 167; Pihlaja 2018; Poikkeus 2020, 86–87; Rose-Krasnor 1997, 111.) Eromme siinä, miten mieluusti ja rohkeasti otamme kontaktia muihin tai osallistumme ryhmän toimintaan, näkyvät jo varhaisessa lapsuudessa ja liittyvät sisäsyntyiseen temperamenttiimme, joka heijastaa sosiaalista orientaatiotamme. Kuitenkin myös ympäristötekijöillä, omilla valinnoilla ja sosiaalisten tilanteiden harjoittelulla on vaikutusta siihen, miten toimimme sosiaalisissa ympäristöissämme. (Cross 2011, 26; Golding ym. 2013, 19–20; Poikkeus 2020, 82.)

Lapsella sosiaalinen kompetenssi näkyy siinä, että hän pääsee mukaan leikkiin, tulee kuulluksi ja torjuessaan toisen aloitteen tai tullessaan torjutuksi, hän ei katkaise keskusteluyhteyttä. Sosiaalisesti kompetentti lapsi kykenee myös neuvottelemaan esimerkiksi itselleen mieluisan toimintaroolin. (Poikkeus 2020, 86; Vaughn ym. 2016.) Varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisille vertaisten kanssa toimeen tuleminen ja vertaissuhteiden muodostaminen ovat keskeisiä sosiaalisen kehityksen kannalta. Vertaissuhteiden muodostamisella tai niiden puutteella voi olla myös kauaskantoisia seurauksia esimerkiksi käytöshäiriöiden muodossa (Cross 2011, 33–34; Poulou 2015, 232).

*Sosiaalinen kompetenssi ja vertaissuhteet.* Pouloun (2015, 232) mukaan vertaissuhteiden muodostamista voidaankin pitää keskeisenä indikaattorina varhaiskasvatukseen ja päiväkotiin sopeutumisesta. Sosiaaliset suhteet päiväkodissa ovatkin useimmille lapsille tärkeitä. Varhaiskasvatuskäisen lapsen yksi oleellisimmista harjoiteltavista sosiaalisista taidoista on vastavuoroisen leikin taito. Leikkiin osallistuminen tarkoittaa lapsille muutakin kuin yhdessä hauskanpittämistä – sen avulla ollaan osa yhteisöä ja testataan mahdollisuuksia sekä osallistua että vaikuttaa. (Cross 2011, 33–34; Poikkeus 2020, 80–81; Vuorisalo 2009, 164, 179.)

Leikkiin mukaan pääseminen onkin lapsille jopa ystävyysuhteita tärkeämpää, mutta se vaatii paljon sosiaalisia taitoja muun muassa siksi, että lapsilla on tapana suojella leikkiä ja leikkitilaa. Tämä leikkitilan suojeleminen voi näyttäytyä esimerkiksi leikkiin pyrkijän torjumisena. Lapset ovatkin usein oppineet, että

päiväkotiympäristössä vuorovaikutus on haavoittuvaista ja jo alkaneeseen leikkiin mukaan pääseminen voi olla vaikeaa. (Butler, Duncombe, Mason & Sandford 2016, 48; Corsaro 2003, 68–69; Wilson, Petaja, Stevens, Mitchell & Peterson 2011, 376–377; Vuorisalo 2009, 162.) Koska varhaiskasvatusikäisten lasten oppiminen tapahtuu usein leikissä ja leikin kautta, on tärkeää tiedostaa leikkiin mukaan pääsemiseksi tarvittavien taitojen ja ryhmän hyväksyntään liittyvien seikkojen yhteys ja merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle.

Vertaissuhteet ovat lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta tärkeitä myös siksi, että lapsen minä rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kanssa (Cross 2011, 33–34). Ryhmään mukaan pääseminen ja ryhmässä saatu hyväksyntä mahdollistavat ryhmässä toimimisen ja näin ollen lapselle suotuisat vuorovaikutussuhteet sekä niiden kautta erilaisten tavoitteiden saavuttamisen. On kuitenkin havaittu, että esimerkiksi lapsen käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn vaikeudet saattavat vaikuttaa siihen, ettei lasta nähdä mieluisana leikkikaverina, jolloin sosiaaliset ja kaverisuhteiden ongelmat herkästi kasautuvat. Lapsen syrjäytyminen vertaissuhteiden verkosta puolestaan vaikuttaa lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin ja oppimiseen. (Linnove & Kivijärvi 2020, 162; Poikkeus 2020, 91–94; Rautamies, Laakso & Poikonen 2020, 195.)

Lapsen, jolla on tunteiden ja toiminnan säätelyn vaikeuksia, voi olla vaikeaa ymmärtää leikin sääntöjä ja tulkita toisten aikomuksia, odotuksia sekä tunnetiloja. Tämä saattaa näyttäytyä konflikteina vertaisten kanssa. (Denham ym. 2003, 239; Lehtinen, Turja & Laakso 2020, 236.) Näin ollen omien impulssien säätelyn vaikeudet sekä haasteet ottaa huomioon ympäristön sosiaalisia odotuksia, sisäistää sosiaalisia normeja ja sopeuttaa omaa toimintaa näitä vastaavaksi, voivat näyttäytyä leikkiin pääsyn haasteina sekä leikin hallitsemisena ja johtamisena omien mielihalujen mukaan (Aubrey & Ward 2013, 443; Denham ym. 2003, 239; Halberstadt ym. 2001, 81; Lehtinen ym. 2020, 250–251).

Toistuvat torjutuksi tulemisen kokemukset sekä sosiaalisissa suhteissa epäonnistuminen voivat leimata lasta, aiheuttaa yksinäisyyttä ja kokemuksen ulkopuolisuudesta. Muiden vertaisten kielteiset odotukset, asenteet ja käsitykset vai-

keuttavat entisestään lapsen liittymistä ryhmään. (Denham ym. 2012, 247; Denham ym. 2003, 252; Lehtinen ym. 2020, 247; Rautamies, Laakso & Poikonen 2020, 195; Wilson ym. 2011, 380–381.) Lapsi tarvitsee sosiaalista pääomaa eli sosiaalisia taitoja ja ryhmässä saavutettua suosiota päästäkseen mukaan leikkiin, mutta paradoksaalisesti tämä sosiaalinen pääoma karttuu nimenomaan yhteisessä toiminnassa eli esimerkiksi yhteisleikissä (Cross 2011, 33–34; Lehtinen ym. 2020, 242; Vaughn ym. 2016).

Toisaalta suosiota ryhmässä voi saavuttaa myös esimerkiksi aggressiolla tai muilla yleisesti kielteisenä pidettävillä tavoilla. Lapsen aggressiolla voidaankin nähdä olevan myös muita syitä kuin kontrolloimaton uhkaan tai provokaatioon reagointi. Lapsi saattaa käyttää aggressiota myös välineellisesti tavoitellakseen haluamaansa tai ryhmäasemaa. Aggressio on yksi yleisimmistä nimetyistä lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeista ja olisikin oleellista pyrkiä ymmärtämään taustasyitä aggression takana. Olisi tärkeää tarkastella toimintaa yksilötason lisäksi ryhmätasolla, sillä ryhmän sisäiset normit, asenteet, roolit ja valtasuhteet määrittävät sitä, millaista käytöstä pidetään suotuisana ja millainen toiminta saa hyväksyntää ryhmän jäseniltä. (Estell 2007, 64; Halberstadt ym. 2001, 89; Poikkeus 2020, 91–96.)

## **2.2 Sosioemotionaalisen kehityksen haasteet ja ammattilaisen rooli**

Sosioemotionaalisen kehityksen haasteiden erottaminen lapsen muista kehityksen osa-alueista yksinkertaistaa lapsen kehitykseen liittyvää moniulotteisuutta. Esimerkiksi kognitiivinen kehitys vaikuttaa siihen, miten lapsi tulkitsee ympäristöään. Lapsen tulkinnat ympäristöstä vaikuttavat puolestaan hänen tunteisiinsa, jotka vaikuttavat lapsen kykyyn säädellä käyttäytymistään. Käyttäytymisellä on taas vaikutusta siihen, miten lapsi toimii vuorovaikutuksessa suhteessa ympäristöönsä. Näillä on jälleen yhteys lapsen havaintoihin ja tulkintoihin ympäristöstään. Sosiaaliset tilanteet edellyttävät hyvin nopeaa tilanteen sisältämän sosiaalisen tiedon käsittelyä kognitioiden tasolla. (Aro 2020, 12; Poikkeus 2020, 84.) Kognitiivisen kehityksen ohella myös kielellisellä kehityksellä voidaan

nähdä olevan yhteys sosioemotionaaliseen kehitykseen. Kielellisten taitojen kehitys selittääkin osittain lapsen tunteiden tunnistamisen ja säätelyn nopeaa kehitystä noin kolmen ikävuoden aikoihin. Lapsi, joka osaa tunnistaa ja nimetä tunteita, tulee helpommin ymmärretyksi ja tulee näin ollen todennäköisemmin kuuluksi. (Aro 2020, 25; Cross 2011, 27–29; Tremblay ym. 2008, 7.)

Sosioemotionaalisen kehityksen haasteita voidaan lähestyä myös tunteiden ja käyttäytymisen yli- ja alisäätelyn näkökulmasta. Alisäätely näyttäytyy esimerkiksi impulsiivisuutena, uhmakkuutena tai aggressiivisuutena. Ylisäätelystä on puolestaan kyse silloin, kun lapsi osoittaa arkuutta, pelokkuutta tai estyneisyyttä. (Aro 2020, 106; Landrum, Tankersley & Kauffman 2003, 149.) Käyttäytymisen säätelyyn liittyy ihmisen kyky säädellä ensisijaisten toimintayllykkeiden muuttumista toiminnaksi silloin, kun toiminta ei välttämättä vastaisi tilanteen vaatimuksia. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa lapsen odotetaan estävän ensisijaiset toimintayllykkeet, kuten kaverille jutteleminen kesken aamukokoontumisen. (Aro 2020, 12.) Tällainen itsesäätely kehittyy vähitellen ja pieni lapsi turvaa vielä säätelyssään ympäristöönsä. Aikuisen tarjoamat itsesäätelyn keinot sisäistyvät pikkuhiljaa lapsen omiksi. Emootioiden ja käyttäytymisen säätely on osittain edellytys prososiaaliselle käyttäytymiselle eli toiminnalle, jolla pyritään myönteisiin tunteisiin ja vuorovaikutukseen muiden kanssa (Aro 2020, 12; Denham ym. 2003, Poikkeus 2020, 97).

Joskus lapsen temperamentin ominaisuuksien erottaminen mahdollisista kehityksen haasteista voi olla vaikeaa. Lapsissa on esimerkiksi eroja sen suhteen, miten nopeasti ja voimakkaana tunteet heillä viriävät. Toisilla lapsilla tunnekokemukset voivat viritä nopeasti ja aiheuttaa voimakkaan tulistuneen reaktion, jonka he ilmaisevat selvästi, ja saattavat näin ollen joutua ristiriitoihin ympäristönsä kanssa. Toiset taas saattavat tarvita aikuisen tukea ja apua tunnemyrkystä rauhoittumiseen. (Bagner, Rodriguez, Blake, Linares & Carter 2012, 115–116; Aro 2020, 106–108; Golding ym. 2013, 20–21.)

Lasten käyttäytymisen haasteisiin keskittyvä tutkimus on keskittynyt ulospäin suuntautuviin (*externalizing*) ongelmiin, kuten lasten aggressiivisuuteen (Cross 2011, 39; Poulou 2015, 227–229). Sen sijaan sisäänpäin suuntautuneisiin

(*internalizing*) ongelmiin, kuten lasten vetäytymiseen ja masennukseen, on keskiytetty vähemmän varhaiskasvatusikäisten lasten kohdalla. Lapsella voidaan myös havaita olevan samanaikaisesti sekä sisäänpäin että ulospäin suuntautuvia ongelmia: lapsi, jolla on ahdistusta, saattaa myös käyttäytyä aggressiivisesti. Pitkittäistutkimuksissa on lisäksi havaittu, että varhaisvuosina ilmenevä häiritsevä ja vähänkin aggressiivinen käyttäytyminen, voi ennustaa myöhempiä käyttäytymisen häiriöitä ja olla riski lapsen kehitykselle kokonaisvaltaisemminkin. Toisaalta samankaltaisia tuloksia on saatu myös sisäänpäin suuntautuvista ongelmista. On kuitenkin myös mahdollista, että lapsi oppii kasvaessaan säätelämään tunteitaan ja saattaa rohkaistua sosiaalisesti aktiivisemmaksi verrattuna varhaislapsuuteensa. (Aro 2020, 114; Aubrey & Ward 2013, 443; Cross 2011, 39; Poulou 2015, 227–229.)

Sosioemotionaalisen kehityksen haasteiden voidaan nähdä olevan yhteydessä myös laajemmin muihin oppimisen osa-alueiden haasteisiin sekä akateemisiin taitoihin (Denham ym. 2012, 248; Cross 2011; Golding ym. 2013; Petersen 2015; Pihlaja 2018; Poulou 2015, 229; Rosenthal & Gatt 2010, 374; Tremblay ym. 2008, 9–10). Varhaiskasvatuksessa toteutuva positiivinen opettaja-lapsi-vuorovaikutussuhde ennustaa parempaa suoriutumista, kun taas negatiivisen vuorovaikutussuhde ennustavaa heikompaa akateemista ja sosiaalista suoriutumista sekä lapsen negatiivisempaa asennetta koulua ja opiskelua kohtaan (Dobbs & Arnold 2009, 95; Poulou 2015, 233; Rudasill & Rimm.Kaufman 2009, 107).

Ammattilaisen ja lapsen välinen lämmin ja positiivinen vuorovaikutussuhde kasvattaa lapsen arvostusta itseään kohtaan ja kannustaa toimimaan odotusten mukaisesti. Positiivinen palaute vahvistaa lapsen minäkuvaa ja myönteistä kokemusta itsestään. Sen vastaanottaminen voi aluksi olla lapselle vaikeaa, mikäli lapsi on saanut aiemmin paljon kielteistä suoraa tai epäsuoraa palautetta johtuen oman käyttäytymisensä ja ympäristön välisistä ristiriidoista. (Aubrey & Ward 2013, 444; Cross 2011, 119; Eklund & Heinonen 2020, 222–224.)

Ammattilaisilla onkin merkittävä vastuu positiivisen vuorovaikutussuhteen luomisessa, sillä laadukkaan varhaiskasvatuksen kriteereitä ovat muun muassa aikuisten ja lasten välinen lämmin vuorovaikutus, aikuisen herkkyys lapsen

rektioille sekä lapsen arvostaminen yksilönä. Aikuiset ovat pääasiallisessa vastuussa vuorovaikutusilmapiiristä, vaikka jokainen lapsi vaikuttaakin sekä yksilön että vertaisryhmän tasolla myös ilmapiiriin. (Cross 2011, 27; Golding ym. 2013, 75–76; Dobbs & Arnold 2009, 95; Linnove & Kivijärvi 2020, 157.) Positiivisen vuorovaikutussuhteen luominen ja ylläpitäminen ei kuitenkaan ole aina helppoa ja yksinkertaista, sillä myös ammattilaisella on inhimillisiä tunteita ja tarpeita (Honkasilta ym. 2016, 108).

Haastavasti käyttäytyvä lapsi voi herättää ammattilaisessa kielteisiä tunteita sekä saada hänet kokemaan riittämättömyyttä ja neuvottomuutta. Tämä voi edesauttaa negatiivisen kierteen ja vuorovaikutussuhteen muodostumista työntekijän ja lapsen tai työntekijän ja lapsen vanhemman välille. Kaikki osapuolet voivat kokea itsensä epäonnistuneeksi, mikä puolestaan yhä lisää kierteeseen liittyviä negatiivisia kokemuksia ja voi vaarantaa lapsen kehityksen. Ammattilaiset kokevat erityisesti raivon, vihan ja kiukun kohtaamisen haastavana. (Cross 2011, 39, 119; Dobbs & Arnold 2009, 102; Linnove & Kivijärvi 2020, 149; Pihlaja 2018.) Työntekijän olisikin tärkeää reflektoida omia tunteitaan liittyen lapsen haastavaan käyttäytymiseen. Itsereflektion avulla ammattilainen voi tunnistaa omia tunteitaan ja toimintatapojaan, jotka saattavat edesauttaa ja ylläpitää negatiivista vuorovaikutusta lapsen kanssa ja näin ollen toimia kuin itseään toteuttava ennustus. (Dobbs & Arnold 2009, 97; Linnove & Kivijärvi 2020, 150–154; Rautamies, Laakso & Poikonen 2020, 205.)

Kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisten osaamisella on yhteys siihen, miten haastavana tukea tarvitseva lapsi nähdään. Ammatillinen osaaminen luo perustan kohdata erilaisia lapsia. Usein haastavasti käyttäytyvä lapsi vaatii ammattilaisia ”toimimaan toisin” ja pohtimaan sitä, millaisia ovat oikeat keinot ohjata juuri kyseistä lasta. Osaaminen ja käyttäytymisen syiden tunteminen luovat pohjaa työyhteisössä käytävälle keskustelulle. (Danforth & Smith 2005, 5–6; Linnove & Kivijärvi 2020, 153–154; Thomas & Loxley 2007, 48.) Onkin hyvä pyrkiä tunnistamaan myös lapsen tavoite toiminnan taustalla, jotta ei vahingossa tulisi vahvistaneeksi ei-toivottua käyttäytymistä (Eklund & Heinonen 2020, 229–230).

Varhaiskasvatusympäristö sisältää monenlaisia vuorovaikutussuhteita ja tilanteita niin aikuisten ja lasten välillä kuin aikuisten kesken ja lasten kesken (Määttä ym. 2017, 8; Rosenthal & Gatt 2010, 276). Sosioemotionaaliset haasteet ilmenevätkin nimenomaan vuorovaikutuksessa, sosiaalisessa toiminnassa tai tunteiden ilmaisussa. Usein näiden ongelmien määrittelyssä ongelma sijoitetaan lapseen, yksilöön, jolloin yksilö ja hänen toimintansa nähdään vaikeana ja häntä syytetään käyttäytymisen ongelmista. Tällöin unohdetaan ympäristön merkitys ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kaksisuuntaisuus. Sosioemotionaaliset vaikeudet tarvitsevat syntyäkseen ja jatkuakseen otolliset olosuhteet. Tähän liittyy myös se, että lapsi voidaan kokea jossain ympäristössä hankalaksi ja toisessa ei. (Markström 2005, 209; Pihlaja 2018; Rose-Krasnor 1997, 114.)

Se, miten ammattilainen ymmärtää lapsen käyttäytymistä ja käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä, näkyy suoraan hänen tiedostetuissa ja tiedostamattomissa tunteissa ja ajatuksissa, jotka puolestaan vaikuttavat siihen, miten hän lasta ja lapsen käytöstä tulkitsee. Tämä vaikuttaa viime kädessä myös hänen tapansa toimia lapsen kanssa. Ongelmien vuorovaikutuksellinen perusta ohjaa ammattilaista kiinnittämään huomiota omiin toimintatapoihinsa sen sijaan, että haasteet nähtäisiin yksinomaan lapsen pulmina. (Eklund & Heinonen 2020, 222; Linnove & Kivijärvi 2020, 158.)

Vuorovaikutuksessa on aina vähintään kaksi osapuolta, joiden taidot, tavoitteet, aloitukset ja vastaukset vaikuttavat siihen, millaista vuorovaikutuksesta muodostuu. Sosiaalinen toimintamme on kytköksissä tilanteeseen ja ympäristöön, jossa toimimme. (Claessens 2012, 366; Poikkeus 2020, 81–82; Rose-Krasnor 1997, 114.) Tämä on tärkeää tiedostaa, jotta voidaan ymmärtää myös sosioemotionaalisen kehityksen haasteita vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta sekä oma panos ammattilaisena noissa tilanteissa.



## 3 DOKUMENTIT JA KIRJAAMINEN

Tässä osiossa käsittelen ensimmäisenä sitä, millaisia dokumentteja varhaiskasvatuksessa käytetään ja miksi. Dokumentaatiota tapahtuu varhaiskasvatuksessa monin eri tavoin aina pedagogisista asiakirjoista valokuviin ja videoihin. Keski-tytyn kuitenkin lapsikohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin sekä kolmiportaisen tuen asiakirjoihin, sillä oman tutkimukseni aineisto koostuu pääasiassa näistä dokumentaation välineistä. Lisäksi pohdin tuen tarpeen määrittelyä ja varhaiskasvatuksessa tehtävän kirjaamisen sosiokonstruktivistisia merkityksiä sekä kirjaamiseen liittyvää valtaa.

### 3.1 Dokumentit varhaiskasvatuksessa

Suomessa varhaiskasvatusta ohjaa Opetushallituksen antama määräys ”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018)”, jota säätelee varhaiskasvatuslaki (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja sitä puolestaan säätelee perusopetuslaki (Perusopetuslaki 1136/2003) ja ohjaa Opetushallituksen määräyksenä antama ”Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet”. (OPH 2014; OPH 2018, 7.) Jokaiselle varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Sen tarkoituksena on kohdentaa ja yksilöllistää opetusta jokaisen lapsen kehitystä tukevaksi sekä yhdenmukaistaa, arvioida ja kehittää käytäntöjä kunnallisella ja valtakunnallisella tasolla. (Alasuutari 2010, 15; Alasuutari & Karila 2009, 70; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018; OPH 2018, 7.) Esiopetuksessa lapselle voidaan laatia opetuksen tavoitteellisuuden edistämiseksi henkilökohtainen oppimissuunnitelma lapsen saadessa tehostettua tukea. Siirryttäessä erityiseen tukeen tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (OPH 2014, 14.)

Näiden eri suunnitelmien ja asiakirjojen pohjana käytettävät lomakkeet vaihtelevat muodoiltaan, rakenteiltaan ja sisällöiltään jonkin verran kuntakohtaisesti. Pääsääntöisesti asiakirjat sisältävät kuvauksen lapsen tilanteesta asiakirjan laadintahetkellä, tavoitteet pedagogiselle toiminnalle, menetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi, sopimukset tuen järjestämisestä, vastuualueet, työnjaon sekä arvioinnin toteutuneesta tuesta. Lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma perustuu lapsen tarpeille ja edulle. Siihen kirjattavien tavoitteiden tulisi kohdentua pedagogiseen toimintaan ja näkyä toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, oppimisympäristöissä sekä toimintakulttuurissa. (Boyd, Ng & Schryer 2015; Heiskanen 2019c; OPH 2018.) Vuoden 2018 Varhaiskasvatuslain mukaan lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta tulee olla vastuussa varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö. Suunnitelman laatimisessa voidaan tehdä tarpeen mukaan yhteistyötä myös muiden ammattilaisten ja asian tuntijoiden kanssa. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa itsessään varhaiskasvatuksen ammattilaisia suuntaamaan huomionsa tiettyihin seikkoihin lapsessa, hänen elämässään ja kehityksessään (Alasuutari & Karila 2010). Sen voidaan nähdä palvelevan monia tarkoituksiperiä, mutta vallitsevia on kaksi: pedagoginen ja hallinnollinen tarkoitus. Pedagogiseen tarkoitukseen liittyy lapsen kasvun ja kehityksen arvioiminen sekä tavoitteiden asettaminen. Tekemällä pedagogiset ratkaisut näkyväksi mahdollistetaan myös reflektio niihin liittyen. Lapsen kasvun ja kehityksen arvioiminen tapahtuu useimmiten implisiittisesti lomakkeen avulla, kun taas tavoitteiden asettaminen on eksplisiittistä. Lapsen arvioinnin ja tavoitteiden asettamisen lisäksi suunnitelmaan tulisi liittyä mahdollisen tuen vaikuttavuuden arviointia. (Alasuutari & Karila 2010; Alasuutari ym. 2014, 2; Andreasson & Wolff 2015, 22; Rintakorpi, Lipponen & Reunamo 2014, 188.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavatkin pedagogista arviointia, jolloin arviointi kohdistetaan pedagogisiin toimintatapoihin lapsen yksilöllisten piirteiden ja ominaisuuksien arvioinnin sijaan. Tieto lapsen kehityksen vaiheista, taidoista ja tiedoista on oleellista arvioitaessa tukea ja tuen tarvetta, mutta niiden yhteys

ja merkitys pedagogisille ratkaisuille tulisi tehdä selväksi arvioinnin yhteydessä (Andreasson & Wolff 2015, 22; Heiskanen 2020, 92–93; Heiskanen 2019c; OPH 2014; OPH 2018).

*Kolmiportainen tuki.* Varhaiskasvatus nähdään optimaalisena aikana havaita mahdolliset tuen tarpeet ja aloittaa tuki, jolloin voidaan ehkäistä ongelmien ka-sautumista, monimuotoistumista ja haasteiden syvenemistä (Cross 2011; Gol-ding ym. 2013; OPH 2018, 54; Petersen 2015, 626; Poulou 2015, 225). Varhaiskas-vatuksessa ja esiopetuksessa jokaisella lapsella on lainsäädännön mukaan oikeus saada tarvitsemaansa tukea heti, kun tuen tarve havaitaan. Ajoissa aloitettu ja oikein kohdennettu tuki edistää lapsen hyvinvointia, oppimista ja kehitystä. Tu-kea voidaan suunnitella lapsen huoltajien kanssa monialaisessa yhteistyössä huomioiden lapsen vahvuudet, oppimisen ja kasvun erityispiirteet sekä mielen-kiinnonkohteet. Tuen tulisi olla tutkimusperusteista, systemaattista ja kohdentua pedagogisiin ratkaisuihin sekä oppimisympäristöihin. (Heiskanen 2019c; OPH 2018, 54–55.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2018, 57) todetaan muun muassa sosioemotionaalisen kehityksen haasteiden olevan sellainen tuen tarpeen osa-alue, joka vaatii usein hyvin kokonaisvaltaista, jatkuvaa ja yksilöl-listä tukea.

Tukea toteutetaan useissa kunnissa kolmiportaisen tuen mallia soveltaen. Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan mallia, joka jakaa tuen yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoille sen mukaan, kuinka intensiivistä tuki on (Heiskanen ym. 2018, 829). Ensimmäinen keino vastata tuen tarpeeseen on yleinen tuki. Yleinen tuki ei edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä ja se tulisi aloittaa heti tarpeen ilmettyä. Useimmiten yleisen tuen keinot ovat yksittäisiä tukitoimia, kuten yksi-löllisten oppimista tukevien välineiden käyttöä. Tehostettuun tukeen siirryttä-essä lapselle tehdään pedagoginen arvio, joka sisältää kuvauksen lapsen tilan-teesta, lapsen saamasta yleisestä tuesta sekä arvion tehostetun tuen tarpeesta ja mahdollisista tukikeinoista. Tehostettu tuki sisältää useampia tukimuotoja, on säännöllisempää, vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Erityistä tukea annetaan, mi-käli koetaan, etteivät muut keinot takaa riittävää tukea lapsen kehitykselle, oppi-miselle ja hyvinvoinnille. (OPH 2014, 45–48.)

Mikäli lääketieteellisen tai psykologisen arvion perusteella lapsen vamman, sairauden, tunne-elämän häiriön tai muun erityisen syyn takia lapsen opetusta ei voida järjestää ilman erityistä tukea, on erityistä tukea mahdollistaa antaa jo ennen tehostetun tuen päätöstä ja pedagogista selvitystä. Pedagoginen selvitys on kokonaisuus, joka sisältää arvion lapsen oppimisen etenemisestä sekä moniammatillisesti tehdyn selvityksen annetusta tehostetusta tuesta ja lapsen kokonaistilanteesta. Kaikissa näissä tuen suunnittelun vaiheissa voidaan huoltajan avulla hyödyntää myös lapsen muita asiakirjoja, kuten lapsikohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. (OPH 2014, 48–49.)

Kolmiportaisen tuen mallin asiakirjoissa taustalla tulisi olla oppimista painottava ajattelutapa, jolloin keskiössä eivät ole lapsen ongelmat vaan hänelle tarjottava tuki (OPH 2014, 44; Viitala 2014, 14). Varhaiskasvatuksessa ei ole vielä lain vaatimaa velvoitetta järjestää kolmiportaista tukea, mutta useassa kunnassa noudetaan kuitenkin kolmiportaisen tuen periaatteita myös varhaiskasvatuksessa. Esiopetuksessa kolmiportainen tuki on käytössä, mutta sekä varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa tuen järjestämisessä on puutteita ja esimerkiksi perusteet erityiselle tuelle vaihtelevat kuntien välillä liian paljon (Pihlaja & Neitola 2017, 86-88). Valtakunnallisesti yhtenäiset linjaukset parantaisivat tasa-arvoa eri alueiden välillä ja auttaisivat ammattilaisia rakentamaan pedagogista tukea.

Yhtenäiset linjaukset auttaisivat myös asiakirjojen laadinnassa ja dokumentaation fokuksen säilyttämisessä. Pedagogisen dokumentaation tulisi olla tavoitteellista. Tuella asetettujen tavoitteiden ja menetelmien tulisi muodostua pedagogisia ratkaisuja ohjaaviksi sopimuksiksi eikä niinkään lapseen kohdistetuiksi muutosodotuksiksi. Tuen toteutumista ja vaikuttavuutta tulee arvioida säännöllisesti ja tarvittaessa muuttaa suunnitelmaa sekä menetelmiä tuen suhteen, mikäli eteneminen tuntuu vaikealta tai sitä ei tapahdu. (Heiskanen 2019c.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 45) todetaan myös, että tukeen liittyvän tiedon olisi tärkeää siirtyä perusopetukseen lapsen aloittaessa koulun.

### 3.2 Tuen tarpeen määrittely

Tuen tarpeen määrittelyyn liittyvät kiinteästi varhaiskasvatuksen *institutionaaliset arvot ja odotukset*. Varhaiskasvatus, esiopetus ja päiväkoti instituutiona pyrkivät tuottamaan yksilön tietynlaiseksi. Institutionaalinen järjestys ja oletukset instituution toimijoista ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Näiden kautta voidaan tarkastella sitä, millaisena instituutio pitää ”tavallista” lasta ja hänen toimintaansa ja millaiseksi instituutio pyrkii häntä muokkaamaan. (Alasuutari 2010, 150; Alasuutari ym. 2014, 77; Markström, 2010, 305; Petersen 2015, 624; Rosenthal & Gatt 2010, 379.) Institutionaaliset tavat muodostavat ikään kuin eräänlaisia ”käsikirjoituksia” ja odotuksia toiminnalle (Alasuutari 2009, 57). Institutionaalisia odotuksia tarkastelemalla voidaan hahmottaa sitä, millaisia käsityksiä lapsen kehityksestä ja tuen tarpeesta instituutio itsessään tuottaa. Millaisten odotusten mukaan ja millaisten rajojen sisällä lapsen tulisi toimia, jotta hänet nähtäisiin institutionaalisten odotusten ja järjestyksen valossa ”tavallisena”?

Varhaiskasvatuksessa lapsen ”tavallisuutta” arvioidaan erityisesti lapsen sosiaalisen toiminnan kautta (Alasuutari 2010; Markström 2010, 308). Lapsen odotetaan muodostavan suhteita sekä muihin lapsiin että aikuisiin ja osallistuvan yhteiseen toimintaan. Lapsen syrjään vetäytymistä pidetään ongelmallisena ja epätoivottavana. Institutionaaliset odotukset koskevat myös lasten keskinäistä leikkiä. Lapsen odotetaan leikkivän muiden lasten kanssa, olevan joustava leikkikavereidensa suhteen sekä leikkivän keskittyneesti, pitkäjänteisesti ja rauhallisesti. Lapsi ei saisi olla liian dominoiva, mutta toisaalta hänen tulisi liittyä leikkiin riittävällä intensiteetillä. Mikäli lapsi vetäytyy muiden lasten seurasta aikuisen seuraan, nähdään se institutionaalisten odotusten vastaisena toimintana. Tämän lisäksi lapsen odotetaan pyrkivän ratkaisemaan konflikteja ja ristiriitoja keskustellen. Toisaalta lapsen ei tulisi olla ”liian sosiaalinen” – hänen tulisi säilyttää sopiva etäisyys muihin sekä osata säädellä omaa toimintaansa sosiaalisissa suhteissaan. (Alasuutari 2010, 166–169; Alasuutari ym. 2014, 85; Linnove & Kivijärvi 2020, 149; Markström 2010, 307–310; Markström 2005, 159–160; Pihlaja 2018; Poulou 2015, 230.) Institutionaalisten odotusten mukaisesti toimivan varhaiskasvatusikäisen lapsen tulisi siis löytää tasapaino sopivan sosiaalisen aktiivisuuden

suhteen ja osata muodostaa riittävän, mutta ei liian, läheisiä suhteita sekä vertaisiin että aikuisiin.

Alasuutarin (2010) ja Markströmin (2010; 2005) tutkimusten mukaan lapsen ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden välistä suhdetta luonnehtii oletus siitä, että lapsi suhtautuu ja asennoituu myönteisesti työntekijöihin, päiväkotiin ja toimintaan. Oletuksena lapselle on myös luottavainen ja läheinen suhde työntekijöihin, mikä ilmenee muun muassa kuulumisten jakamisena sekä tunteiden ilmaisun kautta. Institutionaalisten sääntöjen mukaisesti lapsen ei tulisi kuitenkaan kiinnittyä liikaa yhteen aikuiseen tai yrittää omia aikuisia itselleen. (Alasuutari 2010, 162; Alasuutari ym. 2014, 85; Forst ym. 2013, 20; Markström 2010, 307.)

Institutionaaliset odotukset vaihtelevat tilannekohtaisesti; esimerkiksi ulkoilun aikana odotukset lapsen toiminnalle ovat hyvin erilaiset kuin aamukoontumisen aikana (Peitso & Närhi 2020, 170). Tutkimusten mukaan lapsilta odotetaan omatoimisuutta tietyissä tilanteissa päiväkodin arjessa (Alasuutari 2010, 152; Markström 2010, 307). Toisaalta taas lapsen odotettu omatoimisuus ja itseohjautuvuus ovat alisteisia suhteessa sukupolvijärjestykseen. Päiväkodissa on tietty oletus sukupolvijärjestyksestä, joka näyttäytyy erityisesti arkisissa rutineissa. Aikuisella on määräys- ja päätösvalta suhteessa lapsen toimintaan esimerkiksi ruokailuun ja lepoon liittyvissä tilanteissa. Lapsen oletetaan mukautuvan tähän järjestykseen, vaikka toisaalta lapsen odotetaan tunnistavan omia kehollisia tarpeitaan. (Alasuutari 2010, 158.)

Nämä arkiset tilanteet päiväkodissa tuottavat varhaiskasvatuksen institutionaalista järjestystä (Alasuutari 2010, 154). Eri tutkimusten mukaan (mm. Bulotsky-Shearer, Fantuzzo & McDermott 2008; Lutz, Fantuzzo & McDermott 2002; Thomas & Loxley 2007) juuri nämä arkiset tilanteet ovat yhteydessä sosioemotionaalisiin ja käyttäytymisen haasteisiin. Erityisesti sellaiset tilanteet, jotka vaativat lapselta itseohjautuvuutta ja sääntöjen noudattamista, kuten vapaat leikki-tilanteet ja ohjatut opetustilanteet, ovat yhteydessä haasteiden ilmenemiseen. Onkin tärkeää pohtia, millaisia odotuksia lapsille asetetaan näissä tilanteissa ja ovatko odotukset realistisia suhteutettuna lapsen kehitykseen.

Institutionaalisten odotusten voidaan siis nähdä kuvaavan sitä, millaisia odotuksia ja arvoja lapsen kehitykselle ja toiminnalle instituutio rakentaa. Institutionaalinen järjestys ja institutionaaliset odotukset haastavat myös lasta sopeutumaan niihin. Mikäli lapsi ei sopeudu, koetaan käytös haastavana tai häiritsevä. (Andreasson & Wolff 2015, 15; Markström 2010; Markström 2005, 151.) Toisaalta koulun ja varhaiskasvatuksen odotetaan mukautuvan ja vastaavan jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin (Claessens 2012, 372). Tähän seikkaan liittyy myös tuen tarve – milloin lapsella nähdään olevan tarvetta tuelle ja onko tarve oikeastaan lapsella?

*Tuen tarpeen kompleksisuus.* Tuen tarpeen määrittelyä voidaan tarkastella ympäristön ja yksilön piirteiden yhteisvaikutuksena. Esimerkiksi tilanteessa, jossa päiväkodin tilojen kynnykset vaikeuttavat pyörätuolia käyttävän lapsen itsenäistä liikkumista, tuen tarve syntyy kynnyksestä ja liikuntavammasta (Heiskanen 2019c). Ympäristöä muokkaamalla, esimerkiksi poistamalla kynnykset, voidaan päästä tilanteeseen, jossa lapsella ei nähdä olevan tuen tarvetta. Tuen tarve tulisikin nähdä toimintaympäristöihin sidonnaisena prosessina, johon pyritään vastaamaan ensisijaisesti pedagogisin menetelmin ja ratkaisuin. Tällöin lapsen ”tavallisuuden” ja tuen tarpeen arviointi ei kohdistuisi yksin lapsen ominaisuuksiin ja käyttäytymiseen. Voidaan myös kysyä, kenellä tarve oikeastaan on? Onko tarve lapsella vai instituutiolla? Thomasin ja Loxleyn (2007) mukaan kyseessä voikin olla instituution järjestyksen ja rauhan tarve.

”Tarve-kieli” on kuitenkin jo itsessään ongelmallista, sillä se heijastaa perinteistä normaali-poikkeava jakoa eikä anna vielä itsessään välineitä ammattilaiselle (Thomas & Loxley 2007; Vehmas 2005, 94). Alasuutari ja kumppanit (2020) tuovat esille näkemyksen, jonka mukaan institutionaalinen tuen tarpeen määrittely liittyy käsityksiin ”normaalista” kehityksestä. Koska varhaislapsuus on nopean kehityksen ja muutoksen aikaa, on lapsen käyttäytymisen jakaminen varhaislapsuudessa ”normaaliin” ja ”epänormaaliin” saanut kritiikkiä osakseen (Poulou 2015, 233; Taggart 2010, 169). Varhaiskasvatusikäiset lapset ovat luonnostaan muun muassa motorisesti aktiivisempia ja kehitykselliset erot ovat suu-

rempia kuin kouluikäisten lasten, joten ”normaalin” ja ”normaalista poikkeavan” kehityksen erottaminen toisistaan on vaikeampaa kuin kouluikäisten lasten kohdalla (Peitso & Närhi 2020, 172).

Myös liiallinen keskittyminen yksilön taitoihin arvioitaessa lapsen sosioemotionaalista kompetenssia, siirtää huomion yksilöön, jolloin sosioemotionaalisen kompetenssin vuorovaikutuksellinen näkökulma unohtuu. Lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin aito arviointi edellyttäisi lapsen havainnointia hänen toimiessaan eri rooleissa eri ympäristöissä. (Poikkeus 2020, 86–87.) Onkin usein hyödyllisempää havainnoida ja tarkastella sitä, miten lapsen tunteiden säätely ja sosiaaliset sekä sosiokognitiiviset taidot ilmenevät arjessa. Tämän lisäksi käyttäytymisen ja siihen vaikuttavien tilanne- ja ympäristötekijöiden havainnointi on oleellista, jotta käyttäytymistä ylläpitäviä ja ehkäiseviä tekijöitä voidaan tunnistaa ja siten muokata ympäristöä, ohjausta ja palautetta. (Peitso & Närhi 2020, 173; Rose-Krasnor 1997, 114, 127.)

Sosioemotionaalisen kehityksen haasteiden ympäristö- ja kontekstisidonnaisuus näkyy myös sosioemotionaalisten vaikeuksien nimeämisessä. Varhaiskasvatuksessa puhutaan sosioemotionaalisisista vaikeuksista, koulussa käyttäytymishäiriöstä ja psykologi voi diagnosoida lapsen masentuneeksi. (Cross 2011, 35; Pihlaja 2018.) Tuen tarve voidaan nähdä myös sosiaalisena konstruktiona, jolloin esimerkiksi kasvatusalan ammattilaisten käsitykset siitä, mitä erityisen tuen tarve on, voivat vaihdella hyvinkin paljon (O’Brien 2005, 166–167; Taggart 2010, 169).

Crossin (2011, 35) mukaan yksi suurimmista haasteista sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden tunnistamisessa onkin niiden subjektiivisuus – se mikä toiselle näyttää kehityksellisenä haasteena, saattaa toiselle näyttää temperamentin ominaisuutena. Lapsen käytöksestä tehtävät tulkinnat tehdään sosiaalisessa todellisuudessa ja niihin liittyy sosiaalinen vuorovaikutus (O’Brien 2005, 167; Pihlaja 2018). Joskus tulkinnat saattavat olla virheellisiä – työntekijä on voinut lukea lapsen käytöstä väärin tai käyttäytyminen saattaa liittyä lapsen tyyppilliseen kehitykseen kuuluvaan kriisiin (Pihlaja 2018; Taggart 2010, 169). Työn-



tekijä saattaa myös tehdä lapsesta yleistäviä käsityksiä, joiden läpi hän tiedostamattaan tulkitsee lapsen käytöstä. Hän saattaa esimerkiksi pitää lasta uhmakaana ja suhtautua kielteisemmin lapsen toimintaan osallistumattomuuteen. Jos hän taas pitää lasta ujona, saattaa hän suhtautua osallistumattomuuteen ymmärtäväisemmin ja kannustavammin. Aikuisen käyttäytyminen lasta kohtaan puolestaan muokkaa lapsen käytöstä. (Odds & Arnold 2009, 96–97.)

Mikäli lapsen käytös herättää työntekijässä paljon kielteisiä tunteita ja vuorovaikutukselle muodostuu negatiivinen kehä, saattaa tämä vaikuttaa myös havaintoihin ja tulkintoihin, joita työntekijä tekee lapsen käyttäytymisestä. Vastavasti positiiviset ja myönteiset kokemukset lapsesta ja lapsen kanssa toimimisesta voivat vaikuttaa työntekijän tekemiin tulkintoihin. Tämän vuoksi työntekijöiden on tärkeää perehtyä syihin lapsen käyttäytymisen taustalla sekä pohtia ja reflektoida omia tunteita ja toimintaa. (Cross 2011, 117; Eklund & Heinonen 2020, 216; Linnove & Kivijärvi 2020, 158.)

Erityispedagogiikan ja erityisopetuksen saralla lapsen ominaisuuksien arviointia ja niiden pohjalta opetuksellisten järjestelyjen toteuttamista on totuttu perustelemaan lapsen edulla, jolloin esimerkiksi lapsen leimautumista toiminnan sivuvaikutuksena pidetään moraalisesti hyväksyttävänä (Vehmas 2005, 86–87). Usein tuen tarpeita havainnoitaessa huomio kiinnitetään lapsen käyttäytymiseen, oppimistapoihin ja diagnooseihin. Niiden avulla perustellaan lapsen tuen tarvetta, vaikka pedagogiset tekijät, kuten oppimisympäristöt, ryhmäjaot, annettu opetus sekä vuorovaikutustavat ovat vaikuttamassa siihen, miten tuen tarpeet ryhmässä ilmenevät. (Heiskanen 2019c; Landrum 2011, 209.)

### **3.3 Kirjaamisen sosiokonstruktivistinen näkökulma ja valta**

Sosiokonstruktivistisen näkökulman mukaan kieli voidaan nähdä toimintana, joka tuottaa sosiaalista todellisuutta. Kielen avulla voimme luoda vallitsevia puhetapoja, jotka ylläpitävät ja muodostavat rakenteita, joilla voi olla sekä mahdollistavia että rajoittavia vaikutuksia. Dokumentaatio toimii vallan välineenä – sen avulla kielen kautta voidaan rakentaa erilaisia merkityksiä esimerkiksi yksilön

ominaisuuksille. Erilaiset pedagogiset dokumentit sekä muokkaavat kulttuurisia käytäntöjä että ovat niiden muokkaamia. Ne ilmentävät erilaisia valtasuhteita ja ovat toisaalta myös näiden valtasuhteiden tuottamia. (Alasuutari & Karila 2009, 74; Boyd ym. 2015; Heiskanen ym. 2018, 830; Vehkakoski 2007, 4.) Arjen tasolla varhaiskasvatuksessa käytetyt pedagogiset dokumentit muovaavat muun muassa oppimisympäristöä, joka puolestaan vaikuttaa lapsen päivittäiseen elämään ja tulevaisuuteen (Boyd ym. 2015; Schulz 2015, 216).

Lapsen kehityksen ja kasvun arvioiminen pitää sisällään käsityksen ”normaalista” lapsen kehityksestä ja kasvusta, vaikka tämä tuodaan harvoin suoraan esille lomakkeiden muotoilussa (Alasuutari & Karila 2010). Lasta luonnehtiva ja arvioiva puhe käsittää usein ilmauksia siitä, että lapsi on joko myönteisesti tai kielteisesti ylittänyt varhaiskasvatusinstituution järjestykseen liittyviä tapoja tai sääntöjä. Tällöin instituution sisältämät käsitykset normaalista, tavoiteltavasta tilasta tulevat näkyväksi. Samalla tuodaan esille myös esimerkiksi tiettyyn ikäkautteen liittyviä odotuksia sekä näkemyksiä siitä, mitä pidetään toivottavana ja millaisena lapsen kehitys nähdään. Osa näistä oletuksista on yksiselitteisiä perustuen esimerkiksi kehityspsykologiseen tietoon, mutta osa taas hyvinkin subjektiivisia. (Alasuutari 2010, 152; Heiskanen 2019c; Vehkakoski 2007, 5.) Vaikka kasvatustieteen ammattilaisten on tutkimuksissa (mm. Boyd ym. 2015) nähty pyrkivän neutraaliin kieleen pedagogisissa asiakirjoissa, tuottavat nämä vaihtoehdot kirjaamisen tavat, kuten passiivin käyttö, kuvaa lapsesta passiivisena objektina aktiivisen subjektin sijaan. Avoimilla pyrkimyksillä välttää lasta vahingoittavaa kieltä, tuodaan samalla esille sitkeitä, piiloisia diskursseja.

Nämä diskurssit luovat muun muassa kuvaa lapsesta, lapsuudesta sekä lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Havainnoimalla tapaamme, jolla tuomme asiat esille, voimme huomata toimintamme taustalla olevia tiedostamattomiakin uskomuksia ja ajatuksia liittyen lapseen, lapsen käytökseen, vanhemmuuteen ja omaan rooliimme ammattilaisena. (Rautamies, Laakso & Poikonen 2020, 206–209; Rosenthal & Gatt 2010, 379–380; Vehkakoski 2007, 4.) Heiskanen (2019a) mukaan dokumentaatio ei voikaan ikinä olla täysin neutraalia ja sillä voi olla kauaskantoisia, ongelmallisiakin seurauksia.

Tiedonantoa tapahtuu varhaiskasvatusympäristössä toistuvasti niin sanallisesti kuin kirjallisestikin. Kirjaukset ja niiden sisältämä kuva lapsesta muokkaavat ammattilaisten ja lapsen vanhempien kuvaa lapsesta sekä lapsen itsensäkin kuvaa itsestään. Tämä kuva säilyy kirjoitetussa muodossa arkistoissa siirtyen myös ammattilaiselta toiselle esimerkiksi lapsen vaihtaessa ryhmää, siirryessä kouluun tai tehtäessä päätöksiä tuen suhteen. (Boyd ym. 2015; Heiskanen 2019c; Heiskanen ym. 2018, 827–830; OPH 2014.) Joissain tilanteissa ammattilaiset saavat lapsen asiakirjoja luettavaksi jo ennen kuin tapaavat lapsen henkilökohtaisesti. Tällöin ammattilainen rakentaa kuvaa lapsesta jo etukäteen ja se voi vaikuttaa tiedostamattomallakin tasolla siihen, miten hän lapseen suhtautuu.

Erityisesti näissä tilanteissa haasteista käytetyn kielen merkitys korostuu. Sosioemotionaalisen kehityksen haasteista puhuttaessa esiin nousevat sellaiset ilmaukset kuin ”aggressiivinen”, ”häiritsevästi käyttäytyvä” ja ”haastavasti käyttäytyvä”. Tämän tyyppisiin ilmauksiin liittyy voimakas negatiivinen lataus. (Pihlaja 2008, 10; Scanlon & Barnes-Holmes 2013; Viitala 2014, 13). Kirjatessaan kirjaaja tekee valintoja sen suhteen, mitä hän asiakirjoihin sisällyttää ja miten. Lapseen kohdistuvat ja lapsen suoriutumista negatiiviseen sävyyn arvioivat ilmaisut, kuten ”Kerttu ei pysty syömään itsenäisesti” ovat vähemmän informatiivisia kuin ilmaisun muotoilu muotoon ”kun istun Kertun vieressä ja muistutan Kerttua rauhallisesta ruokailusta, ruokailu etenee sujuvasti”. Jälkimmäisessä muotoilussa on tietoa tuen tarpeesta, tuesta sekä siitä, mikä toimii. Ensimmäisen muotoilun kautta välittyy viesti Kertun epäonnistumisesta, kun taas jälkimmäisessä vastuu tuesta on henkilöstöllä. Tämän lisäksi kirjauksissa tulisi pyrkiä ratkaisukeskeisyyteen ja välttää ongelmakeskeistä tilanteen kuvailua esimerkiksi keskittyen siihen, mikä ei onnistu. (Boyd ym. 2015; Heiskanen 2019c; Vehkakoski 2007, 5.)

Kaikella kirjaamisella tulisi olla pedagoginen tarkoitus ja tarpeetonta tietoa lasta koskien ei tulisi sisällyttää asiakirjoihin. Vaikka asiakirjoissa ratkaisujen tulee kohdentua pedagogisiin toimiin, on kuitenkin joskus tarkoituksenmukaista kirjata ylös myös lapsen toimintaan kohdistuvia tavoitteita, kuten ”Jaakko oppii

pukemaan paidan”. Tällöin ilmaisu auttaa konkretisoimaan tavoitetta ja helpottaa myöhempää tuen vaikuttavuuden arviointia. Keskiössä ei tulisi kuitenkaan olla lapsen muutostarpeiden kuvaaminen, vaan pedagogisen vastuunoton tulisi näkyä kirjauksissa. (Heiskanen 2019c; Rintakorpi ym. 2014, 188; Vehkakoski 2007, 6.)

Kirjaamisen toteuttaminen siten, että fokus on pedagogiikassa sekä ammattilaisten toiminnassa, ei välttämättä ole helppo tehtävä. Kasvatusalan ammattilaiset kuvaavatkin kirjaamisen olevan heistä vaikeaa ja aikaa vievää sekä tuloksetonta, mikäli siihen ei ole riittäviä resursseja (Repo ym. 2018, 43; Rintakorpi 2016, 405–406). Ammattilaisten mukaan myös oikeanlaisen, dokumenttiin sopivan kielen käyttäminen tuntuu haastavalta (Hirsh 2014, 414–415). Kuitenkin samaan aikaan dokumentaatio on yhä merkittävämpi osa varhaiskasvatuksen opettajien arkea ja työelämässä hallittavia taitoja (Erixon & Erixon Arreman 2017, 351).

Ammattilaisen voi olla vaikeaa havaita käyttämänsä kielen merkityksiä, sillä usein vallitsevat diskurssit tuntuvat meistä normaaleilta, vaikka ne olisivatkin ongelmallisia. Konstruktioiden tutkiminen tähtää vallitsevien puhetapojen tutkimisen kautta kyseenalaistamaan eriarvoistavia, yksilölle ja suuremmille yhteisöille haitallisia puhetapoja. (Vehkakoski 2006, 10.) Tunnistamalla haitallisia puhetapoja, voidaan tulla tietoisiksi diskurssin ja vallan kehästä (Boyd ym. 2015).

On tärkeää ymmärtää, mitkä näkökulmat sitoutuvat esimerkiksi institutionaaliseen järjestykseen, mitkä ikään, kehitykseen tai vuorovaikutukseen, ja miten nämä näkökulmat vaikuttavat siihen, miten näemme lapsen. Näemmekö haasteet osana vuorovaikutusta ryhmän ja ympäristön kanssa, haasteina suhteessa institutionaaliseen järjestykseen vai lapsen liittyvinä ongelmina. Tutkimalla näitä teemoja voimme havaita esimerkiksi institutionaaliseen järjestykseen liittyviä seikkoja ja käytäntöjä, jotka ylläpitävät ja tuottavat tuen tarvetta.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen ensimmäisenä tutkimustehtävän ja -kysymykset sekä tutkimuksellisen aukon, johon pyrin tutkimuksellani vastaamaan. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan diskurssianalyysia tutkielmani viitekehyksenä. Samassa yhteydessä esittelen tutkielmani kannalta keskeiset diskurssianalyysin periaatteet ja termit. Luvussa 4.3 kuvailen tutkimusaineistoani ja sitä, miten ja millä perustein tein rajauksia. Aineiston analyysin kulkua selostan ensin sisällönanalyysin osalta (tutkimuskysymys 1) ja sen jälkeen diskurssianalyysin osalta (tutkimuskysymys 2).

### 4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Dokumentaation merkitystä korostetaan tämän päivän varhaiskasvatuksessa. Dokumentit säilyvät ja siirtyvät lapsen mukana esimerkiksi ryhmästä toiseen ja hänen siirtyessään kouluun. Näitä dokumentteja lukee siis useat eri ihmiset, lapsen vanhemmat ja jossain vaiheessa mahdollisesti jopa lapsi itse. Kirjauksilla on todellisuuteen vaikuttavia merkityksiä, sillä ne luovat ja rakentavat kuvaa sekä yksittäisestä lapsesta, että tuen tarpeesta laajemminkin. Tämän vuoksi onkin mielenkiintoista tutkia, millaisia merkityksiä sosioemotionaalisen kehityksen haasteet ja tuen tarpeet saavat varhaiskasvatuksen ammattilaisten kirjauksissa.

Kuten edellä on tuotu ilmi, ammattilaisten suhtautuminen lapsiin, joilla on havaittu sosioemotionaalisen kehityksen haasteita, on ristiriitainen ja herkästi negatiivissävytteinen (ks. myös Danforth & Smith 2005; O'Brien 2005; Pihlaja 2018; Scanlon & Barnes-Holmes 2013). Tämä on havaittu tutkimalla muun muassa ammattilaisten puhetapoja liittyen lapsiin, joilla on sosioemotionaalisen kehityksen haasteita (mm. Pihlaja 2008; Viitala 2014). Lisäksi on havaittu lapsen aggressiivisen tai haastavan käyttäytymisen yhteys negatiiviseen opettaja-lapsi-suhteeseen (ks. mm. Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, 109).

Ammattilaisten puhetta ja käytännön toimia suhteessa sosioemotionaalisen kehityksen haasteisiin on siis jonkin verran tutkittu. Vähemmän on kuitenkin tutkittu sitä, millä tavoin lapsista, joilla on sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeita, kirjoitetaan. Koska kirjattu tieto on pysyvämpää kuin puhe, on tärkeää tutkia sitä, millaisia kirjaamisen tapoja ammattilaisilla on liittyen sellaisiin haasteisiin, joihin tutkimusten mukaan ammattilaiset suhtautuvat puheissaan negatiivisävyisemmin kuin muihin haasteisiin. Tähän tutkimukselliseen aukkoon pyrin omalla tutkielmallani tuomaan lisätietoa.

Tutkimuskysymykseni rakentuvat siten, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla pyrin löytämään tietoa siitä, millä osa-alueilla sosioemotionaalisen kehityksen haasteet ammattilaisten kirjausten perusteella ilmenevät. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla pyrin selvittämään, millaisia diskursseja ja merkityksiä sosioemotionaalisen kehityksen haasteille ammattilaisten kirjauksissa rakentuu.

Tutkimuskysymykset muodostuivat siis seuraavanlaisiksi:

1. Millä osa-alueilla lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet ilmenevät varhaiskasvatuksen ammattilaisten kirjausten perusteella?
2. Millaisia diskursseja ja merkityksiä sosioemotionaalisille tuen tarpeille rakentuu ammattilaisten kirjauksissa ja miten nämä diskurssit ja merkityksenannot rakentuvat?

Tässä tutkielmassa ei siis tarkastella varhaiskasvatussuunnitelmien arjen käyttöä tai sitä, miten kirjatut asiat käytännössä näkyvät eikä keskitytä niinkään tukeen itsessään. Tutkimuksellinen painopiste on kielen todellisuutta luovassa ja rakentavassa näkökulmassa, jolle diskurssianalyysi muodostaa viitekehyksen. Seuraavaksi siirrynkkin tarkastelemaan diskurssianalyysia tutkielman viitekehyksenä.

## 4.2 Diskurssianalyysi tutkimuksen viitekehyksenä

Diskurssianalyysia voidaan pitää väljänä teoreettisena viitekehyksenä. Sitä ei yleensä nähdä tarkkana analyysimenetelmänä, vaikka tutkimuskentällä ollaankin siirtymässä yhä enenevässä määrin kohti erilaisten aineiston analyysivälineiden kehittelyä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b; Vehkakoski 2006, 27.) Jokisen ja kumppaneiden (2016b) mukaan diskurssianalyysi voidaan määritellä ”*sel-laiseksi kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosi-aalisissa käytännöissä*”. Kiinnostus kohdistuu siihen, miten toimija tekee käyttämällään kielellä asioita ymmärrettäväksi. Tausta-ajatuksena on, että samaakin ilmiötä voidaan tehdä ymmärrettäväksi monin eri tavoin ja näillä tavoilla olla erilaisia seurauksia tai vaikutuksia. (Mithun 2015, 39; Suoninen 2016b.)

Diskurssianalyysi mahdollistaa erilaisten analyysitapojen ja menetelmällisten ratkaisujen soveltamisen ja sen sisällä esiintyy monenlaisia erilaisia käsitejärjestelmiä sekä niiden päällekkäistäkin käyttöä (Vehkakoski 2006, 27). Tämän tutkielman kannalta olennaisia käsitteitä ovat merkityssystemi eli tämän tutkielman yhteydessä diskurssi ja subjektipositio. Diskurssi on kielenkäyttäjän käyttämien kielellisten keinojen, retoriikan, ilmaisujen ja käsitteiden kautta maalautuva kuva jostakin ilmiöstä, ihmisestä tai asiasta. Käytännön analyysissa diskurssi voidaan nähdä myös tutkijan tulkinnan tuloksena. Erilaiset diskurssit voivat sekä kilpailla keskenään, että olla rinnakkaisia. (Jokinen, Juhila & Suoninen ym. 2016a; Vehkakoski 2006, 28.)

Subjektipositio puolestaan voidaan käsittää merkityssystemin tai diskurssin osaksi. Subjektipositio rakentuu tiettyjen diskurssien yhteydessä tietynlaiseksi ja nämä diskurssit puolestaan vaikuttavat siihen, millaiseksi positio rakentuu. Kielenkäyttäjä voi erilaisin kielellisin keinoin asemoida sekä itsensä että muut toimijat. Institutionaalisissa ympäristöissä ammattilainen rakentaa aktiivisesti niin itselleen kuin esimerkiksi puheessa olevalle lapsellekin rooleja ja identiteettejä. (Gordon 2015, 325; Jokinen ym. 2016a; Vehkakoski 2006, 29.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeille rakentuvia

diskursseja sekä kirjausten pohjalta ammattilaisen itselleen ja lapselle rakentamia subjektipositiioita.

Tässä tutkielmassa kieltä tarkastellaan toimintana. Analyysissa painottuu kielenkäytön funktionaalisuus eli seurauksia tuottava luonne. Tällöin tarkastelun keskiössä on se, mitä kielenkäyttäjällä milläkin ilmaisulla tekee ja tuottaa. Funktionaalisuuden tulkinnan kannalta ei ole olennaista, onko toimija tehnyt tietoisesti vaikutelman vaan fokus on niissä seikoissa, joilla hän näitä vaikutelmia tulee tuottaneeksi. (ks. Halliday & Matthiessen 2013; Juhila & Suoninen 2016; Jokinen ym. 2016a; Suoninen 2016b.) Diskurssianalyysin mukaisesti puhe, eli tämän tutkielman kontekstissa teksti, nähdään toimintana, joka omalta osaltaan sekä ylläpitää että muuttaa sosiaalista todellisuutta rakentamalla merkityksiä ja jakamalla vallitsevia käsityksiä (ks. Halliday & Matthiessen 2013; Pietikäinen & Mäntynen 2009; Suoninen 2016b).

Diskurssianalyysi muodostaa tutkimukselle viitekehyksen, jonka avulla voidaan tarkastella sitä, millaisena kieli nähdään suhteessa tietoon ja todellisuuteen. Analyttisesti mielenkiintoisinta on tarkastella nimenomaan luonnollisissa tilanteissa ja ympäristöissä syntyviä funktioita, jotka rakentuvat ikään kuin huomaamattomasti. Tällaiset luonnolliset aineistot ovat olemassa tutkijasta riippumatta ja niitä suositaankin diskurssianalyysin aineistona, sillä ne sisältävät tilanteen retoriikan sävykkyyden ja mutkikkouden sellaisenaan. (Jokinen & Suoninen 2016; Jokinen ym. 2016a; Vehkakoski 2006, 30.) Toisaalta tulkinnan ollessa tekstin varassa moninaiset vuorovaikutukselliset sävyt ja vivahteet jäävät tutkimuksen ulkopuolelle, jolloin tehdyt tulkinnat eivät välttämättä vastaa todellista tilannetta, jossa teksti on laadittu. Tämä on syytä muistaa tutkimustehtävän asettelussa. Näin ollen tutkimusaineiston luonnollisuus ei automaattisesti nosta tutkimuksen luotettavuutta tai laatua, sillä myös tutkimustehtävän tulee vastata tutkimusasetelmaa (ks. Alasuutari 2012; Pietikäinen & Mäntynen 2009).

Oman kulttuurimme jäsenenä meille voi olla vaikeaa havaita meille neutraaleilta vaikuttavien sanojen sisältämiä oletuksia normaalista tai luonnollisesta. Tekemällä kielenkäytön piilevät puolet, kuten valta ja vakiintuneet käytänteet, näkyväksi, voidaan havaita kirjaamisen käytäntöjä, joilla voi olla haitallisiakin



merkityksiä. (Jokinen ym. 2016b; Vehkakoski 2006, 31.) Diskurssianalyysiin liittyy ei-heijastavuuden periaate, jonka mukaan kielen tai kielenkäytön ei oleteta yksiselitteisesti heijastavan ulkoista todellisuutta tai kielenkäyttäjän henkilökohtaisia arvoja tai asenteita (Jokinen ym. 2016a). Tämän tutkielman tarkastelun kohteena eivät olekaan yksittäisten työntekijöiden henkilökohtaiset ajatukset liittyen sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeisiin vaan laajemmin ne merkitykset, joita kirjausten kautta sosioemotionaalisen kehityksen haasteille ja tuen tarpeille rakentuu.

Tutkimuksen kontekstin eli tapahtumatilanteen voidaan nähdä diskurssianalyysin maailmassa rikastuttavan analyysia, johon tulkintaa pyritään suhteuttamaan (Jokinen ym. 2016a; Vehkakoski 2006, 30). Tässä tutkielmassa kontekstina ovat lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ammattiposiitiosta käsin. Tutkimusaineistona toimivat lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja tutkielman fokuksena ovat ammattilaisten kirjauksissa sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeille rakentuvat diskurssit ja merkitykset. Kontekstiin liittyy sekä kulttuurisia että esimerkiksi reunaehtoihin liittyviä seikkoja – toisaalta asiakirjat ohjaavat ulkoa käsin ammattilaisia käyttämään tietynlaista kieltä. (ks. Jokinen ym. 2016a.) Ulkoinen pakko ei kuitenkaan Jokisen ja kumppaneiden (2016a) mukaan selitä itse toimintaa.

Lisäksi tarkastelen varhaiskasvatusinstituution institutionaalisia odotuksia, joita ammattilaiset tuovat kirjaustensa kautta esille. Kielen nähdään säätelevän, muokkaavan ja rakentavan sitä kehystäviä instituutioita ja yhteiskunnallisia rakenteita, mutta tulevan myös niiden säätelemäksi. Suhde käytetyn kielen ja sitä kehystävien instituutioiden välillä on siis dialektinen. Käyttämämme kieli konstruoi eli merkityksellistää ne kohteet, joista puhumme ja kirjoitamme. (Halliday & Matthiessen 2013; Jokinen ym. 2016b; Mayr 2015, 755–759; Vehkakoski 2006, 31.) Instituutiot muokkaavat ja vaikuttavat käsityksiimme ympäröivästä maailmasta tekemällä esimerkiksi luokituksia ja rakentamalla toimijoille identiteettejä instituution lähtökohdista käsin, ja toisaalta nämä instituution sisällä käytetyt diskurssit muokkaavat instituutioiden sosiaalisia käytäntöjä sekä toimijoiden mahdollisuuksia (Ferraris 2013; Gordon 2015, 340; Heiskanen 2020, 95; Mayr

2015, 759; Vehkakoski 2006, 31). Diskurssi sisältää tietynlaista kielenkäyttöä ja toisaalta juuri tämä kielenkäyttö toistaa diskurssia (Mithun 2015, 12).

### 4.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni on kerätty osana Heiskasen (2019a) "*Children's Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care*" -väitöskirjatutkimusta. Pitkittäisenä kerätty aineisto koostuu esiopetusikäisten lasten varhaiskasvatushistorian kattavista asiakirjoista. Dokumentteja on yhteensä 312, 108 lapselta. Dokumentit on kerätty viidestä suomalaisesta kunnasta lukuvuonna 2015–2016, 19 varhaiskasvatusyksiköstä ja 23 varhaiskasvatusryhmästä. Päiväkotien ja esiopetuksen lisäksi osa dokumenteista on kirjoitettu esimerkiksi perhepäivähoidossa tai avoimessa varhaiskasvatuksessa. Aineisto on kerätty tarkoituksenmukaisella otannalla, kooltaan erilaisilta (asukasluvun vaihtelu yli 100 000 asukasta – alle 5000 asukasta) ja maantieteellisesti eri alueilla sijaitsevilta kunnilta. Osassa kunnista on ollut käytössä kolmiportaisen tuen malli. (ks. Heiskanen 2019a.) Tarkoituksenmukaisen otannan avulla maksimoidaan aineiston sisäinen variaatio (Patton 2015, 267).

Aineiston keräämiseen valittavien varhaiskasvatusryhmien valinnassa on pyydetty apua kuntien hallinnollisilta työntekijöiltä tai heidän osoittamiltaan työntekijöiltä, joilla on tietoa kunnan sisäisestä vaihtelusta esimerkiksi alueiden sosioekonomisen taustan suhteen. Näin ollen on saatu mahdollisimman monipuolinen otos alueiden ja pedagogisten käytäntöjen kirjon myötä. (ks. Heiskanen 2019a; Patton 2015, 267.) Aineisto sisältää lapsikohtaisia varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia, tehostetun ja erityisen tuen asiakirjoja, pedagogisen arvioinnin ja selvityksen dokumentteja sekä dokumentteja liittyen monialaiseen yhteistyöhön (ks. Heiskanen 2019a, 42–44). Tutkimusaineiston keräämiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä käsitellen tarkemmin luvussa 6.3 *Eettiset kysymykset ja jatko-tutkimushaasteet*.

Aloitin tutkimusaineistoon tutustumisen käymällä koko aineistomateriaalin eli kaikki dokumentit läpi (N = 312). Ensimmäisenä rajasin aineiston koskaan vain lapsia, joilta löytyi tehostetun tai erityisen tuen päätös (N = 29), sillä

halusin tässä tutkimuksessa keskittyä nimenomaan siihen, miten tuen tarpeista kirjoitetaan. Tämän jälkeen poimin aineistosta karkeasti niiden lasten dokumentit, joista löytyi mainintoja sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvistä taidoista. Lopulta päädyin rajaamaan aineiston siten, että poimin jäljellä olevista dokumenttikokonaisuuksista (yhden lapsen asiakirjat) ne, joissa oli mainintoja sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeista, sillä olen tässä tutkielmassa kiinnostunut nimenomaan siitä, millä osa-alueilla ammattilaiset kirjaavat lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden ilmenevän, miten lapsen sosioemotionaalisen kehitykseen liittyvistä tuen tarpeista kirjoitetaan ja millaisia merkityksiä ja diskursseja niille rakentuu. Näin oman tutkimukseni aineistoksi päätyivät 21 lapsen asiakirjat (N = 21).

En ole eritelty missään tutkielman vaiheessa lapsen sukupuolta tai ikää, sillä ne eivät olleet tämän tutkielman kontekstissa oleellisia tietoja. Dokumenttikokonaisuuksissa keskityin niihin kohtiin asiakirjoissa, joista löytyi varhaiskasvatuksen ammattilaisten tekemiä kirjauksia. Näin ollen aineistosta jäivät pois esimerkiksi yhteistyötahojen ja vanhempien kirjaukset.

Tässä tutkielmassa tutkimusaineistona toimivat 21 lapsen asiakirjat on kerätty neljästä eri kunnasta. Aineistoni toimivien asiakirjojen pohjat ja rakenteet vaihtelivat kuntakohtaisesti. Asiakirjan kirjottajan ammattinimikettä ei ole kaikissa asiakirjoissa eritelty, mutta se tieto ei ole oman tutkimukseni kannalta oleellista, sillä tutkimukseni kohteena on käytetty kieli ja sen kautta rakentuvat merkitykset. Aineisto on kuitenkin kerätty siten, että kirjoittaja voi olla varhaiskasvatuksen opettaja, erityisopettaja, varhaiskasvatuksen hoitaja tai perhepäivähoidtaja (ks. Heiskanen 2019a, 44). On kuitenkin tärkeää pohtia ammattiin liittyvän koulutuksen antamia valmiuksia tehdä pedagogista dokumentaatiota. Pohdinkin näitä kysymyksiä tarkemmin luvussa 6.

## 4.4 Aineiston analyysi

Tässä osiossa kuvailen sitä, miten aineiston analyysi eteni. Olen jakanut tämän osion kahteen osaan, joista ensimmäinen käsittelee tutkimuskysymykseen 1 vastaamista sisällönanalyysin keinoja hyödyntäen. Toisessa osiossa avaan analyysin etenemistä diskurssianalyysin keinoin etsiessäni vastausta tutkimuskysymykseen 2.

### 4.4.1 Sisällönanalyysin keinojen hyödyntäminen

Vaikka tämän tutkielman viitekehyksenä toimii diskurssianalyysi, ei sisällönanalyysin käyttäminen ole tässä yhteydessä ristiriidassa viitekehyksen kanssa. Molemmissa analyysimenetelmissä ollaan kiinnostuneita kielestä kommunikaation välineenä. Sisällönanalyysi eroaa kuitenkin diskurssianalyysista siten, että sen avulla etsitään merkityksiä niiden tuottamisen sijaan. Siinä tarkastellaan kieltä todellisuuden kuvana, kun taas diskurssianalyysissa kieltä lähestytään sen todellisuutta rakentavan luonteen kautta. (Tuomi & Sarajarvi 2018.) Tässä tutkielmassa sisällönanalyysin keinot toimivat aineiston järjestämisen ja tiivistämisen välineinä sekä auttavat rakentamaan kuvaa tutkittavasta ilmiöstä yleisellä tasolla.

Laadullisen sisällönanalyysin keinoin tavoitellaan sanallista ja selkeää kuvausta ilmiöstä, jota tutkitaan. Laadullinen sisällönanalyysi voi olla teorialähtöistä, teoriasidonnaista tai aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajarvi 2018.) Omassa analyysissäni pyrin aineistolähtöisyyteen analyysin ensimmäisessä vaiheessa, vaikkakin analyysin myöhemmässä vaiheessa muodostaessani sekä nimetessäni ala- ja yläluokkia, sovellan aikaisempaa teoreettista tietoa, jolloin analyysi lähestyy teoriasidonnaista analyysia.

Aloitin tutkimuksessa käytetyn dokumenttiaineiston analysoinnin käyttäen laadullisen sisällönanalyysin menetelmiä, joiden avulla pyrin saamaan vastauksen tutkimuskysymykseen 1. Laadullisen sisällönanalyysin voidaan nähdä pohjautuvan kolmeen analyysin vaiheeseen: pelkistämiseen eli redusointiin, ryhmittelyyn eli klusterointiin ja teoreettisten käsitteiden luomiseen eli abstrahoin-

tiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aloitin aineiston analyysin käymällä läpi koko aineistokokonaisuuden saadakseni yleiskuvan siitä (ks. Patton 2015, 544). Määritin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, joka saattoi asiakirjojen luonteen vuoksi olla yksittäinen sana tai useamman lauseen kokonaisuus (ks. Kyngäs & Vanhanen 1999, 5). Alleviivasin kohdat, joissa esiintyi ammattilaisten kirjaamia mainintoja lapsen sosioemotionaalisen kehityksestä. Tämä auttoi keskittämään huomion tutkimuksen kannalta oleellisiin kohtiin aineistossa ja yksinkertaistamaan aineistoa (ks. Patton 2015, 553).

Tämän jälkeen aloin reduceimaan aineistoa. Se tapahtui keräämällä aineistosta kaikki sosioemotionaalisen kehityksen haasteisiin ja tukeen liittyvät ilmaukset (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Kirjasin nämä ilmaukset ylös alkuperäisilmauksin (esim. *"Saattaa satuttaa itseään pettyessään"*) koodaten ne lapsikohtaisesti (esim. K123TT) jatkoanalyysia varten. Asiakirjojen tiiviin luonteen vuoksi alkuperäisilmauksia ei ollut tarpeen lyhentää, mikä osaltaan myös vähentää datan kaatoamista analyysin tässä vaiheessa. Alkuperäisilmauksia kertyi yhteensä noin 18 sivua fontilla Times New Roman, kirjaisinkoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Osa ilmaisuista esiintyi asiakirjoissa kahdesti (esim. havainnointilomake, sama tieto lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa), jolloin ilmaisu on kirjattu ylös vain kerran. Jätin poimimatta epäselvät viittaukset annettuun tukeen (esim. "leikkikerho"), joista ei selvinnyt varsinainen tuen tarve tai muu analyysin kannalta olennainen seikka.

Alkuperäisilmausien keräämisen jälkeen ryhdyin klusteroimaan ilmaisuja jaotellen ne sisällöllisesti erilaisiin ryhmiin (N = 19), jotka sisälsivät keskenään samankaltaisia ilmaisuja eri lasten asiakirjoista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Seuraavassa taulukossa 1 on esimerkki alkuperäisilmausien klusteroinnista.

TAULUKKO 1. Esimerkki alkuperäisilmaisujen klusteroinnista.

Alkuperäisilmaisu	Alaluokka
”Tunteet kuumenevat leikeissä, tarvitsee aikuisen apua tilanteiden selvittelyssä”	Konfliktit, ristiriitatilanteet vertaisten kanssa
”Yhteinen leikki kaverin kanssa vielä haastavaa.” ”Aikuinen tukena vuorovaikutus- ja leikkitalanteissa”	Leikki, leikkitaidot

Alaluokkia muodostui yhteensä 19. Niitä olivat esimerkiksi *konfliktit, ei-toivottu käyttäytyminen, leikkitaidot ja arkuus*. Klusteroinnin jälkeen yhdistelin samansisällöiset alaluokat (N = 19) toisistaan sisällöllisesti eroaviin yläluokkiin (ks. Kyngäs & Vanhanen 1999, 6; Tuomi & Sarajärvi 2018). Taulukossa 2 on esitetty esimerkki alaluokkien abstrahoinnista yläluokkiin.

TAULUKKO 2. Alaluokkien abstrahointi yläluokiksi.

Alaluokka	Yläluokka
Konfliktit, ristiriitatilanteet vertaisen kanssa Leikki, leikkitaidot	Vertaissuhteet ja leikkitaidot

Abstrahoimalla muodostui lopulta neljä yläluokkaa. Nimesin yläluokat seuraavanlaisesti: *tunteiden säätely ja ilmaisu, arjessa toimiminen, vertaissuhteet ja leikkitaidot ja lapsen piirteet*. Nämä yläluokat muodostivat pääluokan ”*sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden ilmenemisen osa-alueet*”, joka toimii samalla yhdistävänä luokkana. Analyysin aikana muodostui yksi ryhmä, *sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvät kommunikaation haasteet*, joka ei sopinut alaluokkiin tai pääluokan alle suoranaisesti, mutta oli mielestäni tärkeä ottaa esille tulosten raportoinnin yhteydessä. Liitteenä 1 on taulukkomuodossa esimerkki yläluokkien ja pääluokan muodostumisesta.

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan aineiston analyysia diskurssianalyysin näkökulmasta sekä sitä, miten analyysi eteni etsiessäni vastausta tutkimuskysymykseen 2.

#### 4.4.2 Analyysi diskurssianalyysin näkökulmasta

Sisällönanalyysin lisäksi käytin diskurssianalyysin keinoja etsiessäni vastausta tutkimuskysymykseen 2. Diskurssianalyysin mukaisesti tässä tutkielmassa ei tutkita diskursseja sinänsä vaan tarkastellaan sitä, miten ne rakentuvat ja aktualisoituvat tämän tutkielman kontekstissa eli ammattilaisten kirjauksissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa.

Hallidayn ja Matthiessenin (2013) funktionaalisen kieliopin periaatteita mukaillen olen pyrkinyt havaitsemaan aineistosta esimerkiksi kausaalisia suhteita ja kielellisiä rakenteita, joiden kautta tekstin sisältämät merkitykset rakentuvat. Olenkin pyrkinyt huolelliseen ja yksityiskohtaiseen kielellisten piirteiden analyysiin, sillä diskurssianalyysin mukaisesti nämä pienet kielenkäytön seikat, kuten sanavalinnat, ovat juuri niitä, joiden kautta päälinjat rakentuvat ikään kuin vihjaillen (ks. Juhila & Suoninen 2016).

Tässä tutkielmassa liikutaan diskurssianalyttisen merkityksen ja merkityksen tuottamisen tapojen ulottuvuudella sekä kriittisyyden ja analyttisyyden ulottuvuudella. Nämä ulottuvuusparit voidaan nähdä ikään kuin janana, jolla tutkija liikkuu. Liikun ensin merkitysten tasolta analysoimaan merkityksen tuottamisen tapoja. Kysyn ensin ”mitä” ja sen jälkeen ”miten”. Eli mitä sisältöjä aineistosta löytyy – millaisia merkityksiä ammattilaiset käyttämällänsä kielellään tuottavat. Seuraavaksi kysyn, miten nämä sisällöt tuotetaan – millaisin kielellisin keinoin ammattilaiset näitä merkityksiä rakentavat. (Ks. Jokinen & Juhila 2016.)

Analyttinen ulottuvuus korostuu tässä tutkielmassa siten, että analyysissä pyritään vahvasti aineistolähtöisyyteen (Ks. Jokinen & Juhila 2016). Teoreettisen tiedon pohjalta oli olemassa lähtöajatus siitä, että sosioemotionaalisen kehityksen haasteet saavat ammattilaisten puheessa negatiivissävytteisiä ilmaisuja. Pyrin kuitenkin analyttisen ulottuvuuden mukaisesti pysymään avoimena aineistolle ja sieltä löytyville jäsenyksille sekä antamaan mahdollisuuden myös vaihtoehdoisille jäsenyksille (Ks. Jokinen & Juhila 2016).

Pynnönen (2013, 32) jakaa diskurssianalyysin kolmeen vaiheeseen: tekstuaaliseen, tulkitsevaan ja kriittiseen. Sovelsin tätä jaottelua analyysissäni. Tekstuaalisessa vaiheessa kävin läpi luvussa 4.4.1 esiteltyjä lapsikohtaisesti koodattuja

alkuperäisilmaisuja (esim. *”Lyö muita A324TT”*) ja merkitsin ylös korostusvärillä kielellisiin piirteisiin liittyviä havaintoja, kuten erilaisia sanavalintoja ja kielellisiä rakenteita. Tämän jälkeen ryhmittelin nämä koodatut alkuperäisilmaisut taulukkomuotoon, jakaen niitä karkeasti keskenään yhteneviin kokonaisuuksiin. Pyrin näin kvantifioimaan aineistoa ja lisäämään tässä vaiheessa analyysiin neutraaliutta, jotta tekemäni tulkinnat eivät perustuisi omia ennakko-oletuksiani tukeviin ilmaisiin ja pelkkään tuntumaan siitä, että jokin seikka toistuu aineistossa useasti (ks. Vehkakoski 2006, 34). Käytän tässä luvussa termiä ”puhe” kuvaamaan ammattilaisen ääntä, vaikkakin aineistonani on kirjoitettua tekstiä eikä varsinaista puhetta.

Keräsin yhteen ilmaisuja, joissa yhdistyi samankaltaiset kielelliset piirteet, sanasto tai kielenkäyttö, kuten esimerkiksi negatiot tai puhe kehityksestä tai tuen tarpeesta. Tämä toimi lähtökohtana myöhemmälle analyysille. (ks. Suonen 2016b.) Tässä vaiheessa fokuksessa oli teksti itsessään ja pääpaino analyysissä oli sanoissa ja yksinkertaisissa ilmaisuissa. Pyrin säilyttämään alkuperäisilmausujen sisällöllisen rikkauden ja moniulotteisuuden siten, että liitin tarvittaessa yhden alkuperäisilmaisun useampaankin kategoriaan. Tässä vaiheessa pyrin neutraaliin, objektiiviseen tekstin tarkasteluun, vaikka tämänkaltainen ryhmittely itsessään sisältää jonkin verran tulkinnallisuutta (ks. Pynnönen 2013, 32).

Alkuperäisilmausujen ryhmittely samankaltaisiin kokonaisuuksiin auttoi hahmottamaan suurta aineistokokonaisuutta mielekkäästi ja ohjaamaan huomion kokonaisuuksiin, joita alkuperäisilmausujen ryhmittelyn kautta syntyi. Tarkoitus ei kuitenkaan ollut analyysin myöhemmässä vaiheessa eli diskurssien tunnistamisessa tukeutua näihin jakoihin ja rajauksiin, vaan tarkastella tarkemmin kielellisiä seikkoja ja funktioita.

Näitä edellä mainittuja ryhmittelyn myötä syntyneitä ”puhekokonaisuuksia” lähdin tarkastelemaan tarkemmin analyysin seuraavassa vaiheessa siirtyessäni tekstuaalisesta vaiheesta tulkitsevaan vaiheeseen, jossa hyödynsin lingvistisiä menetelmiä. Siirryin tarkastelemaan lähemmin ryhmiteltyjä, lapsikohtaisesti koodattuja alkuperäisilmaisuja. Lapsikohtainen koodaaminen oli tärkeää, jotta pystyin tulkinnallisessa vaiheessa palaamaan tarkastelemaan alkuperäisilmaisuja



alkuperäisessä kontekstissaan, eikä irrotettuna yksittäisenä ilmaisuna. Tällä tavoin pystyin lisäämään analyysin yhteydessä tehtyjen tulkintojen luotettavuutta, sillä näin oli mahdollista tehdä tarkempia tulkintoja merkityksistä, joihin saattoivat vaikuttaa myös ennen alkuperäisilmaisua ja sen jälkeen kirjatut sisällöt.

Tässä analyysin vaiheessa aloin tunnistaa ja nimetä diskursseja, joita tulkitsevassa analyysin vaiheessa alkoi muodostua havaitessani erilaisia kielenkäytön piirteitä, joiden kautta merkityksenannot eli diskurssit rakentuivat. Osa diskursseista saattoi olla keskenään myös limittäisiä, jolloin erilaisille kielenkäytönpiirteille rakentui samankaltaisia funktioita. Lingvistisen analyysin avulla keskityin pieniin sanatason ja suurempiin lausetason tarkasteluyksikköihin, kuten negaatioihin, sanavalintoihin ja lauserakenteisiin, joiden avulla merkityksiä luodaan. Pyrin siten keskittymään niihin seikkoihin, joihin kielenkäyttäjänkin tukeutui, jotta tulkinta ei perustuisi vain omassa päässäni oleviin konstruktioihin (ks. Suoninen 2016a).

Kolmas ja viimeinen kriittinen vaihe toteutui analyysissäni tutkimustulosten tarkastelussa ja Pohdinta-luvussa tarkastellessani laajempia merkityksiä, joita löydetyillä diskursseilla saattaa olla. Tuomalla esille myös esimerkiksi institutionaalisiin odotuksiin ja järjestykseen liittyviä seikkoja, laajennan samalla tekemiäni tulkintoja tekstitasoa laajempaan kontekstiin, jolloin näkökulmakin monipuolistuu (ks. Vehkakoski 2006, 34). Kriittisessä vaiheessa palasin myös pohtimaan kieltä sosiokonstruktivistisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta liittäen tulokseni näin ollen aineistoani laajempaan kontekstiin. Pohdin tutkimustuloksia suhteessa aikaisempien tutkimusten tuloksiin sekä kirjaamisen tapoihin liittyviä merkityksiä tarkemmin luvussa 6.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden ilmene-  
misen osa-alueet varhaiskasvatuksen asiakirjoissa perustuen ammattilaisten kir-  
jauksiin. Lisäksi tarkastelen, millaisia merkityksenantoja eli diskursseja sosio-  
emotionaalisen kehityksen tuen tarpeille rakentuu. Tuon luvussa 5.2 esille niitä  
kielellisiä seikkoja, joilla näitä merkityksiä rakennetaan, samalla perustellen näin  
tekemiäni tulkintoja ja päättelypolkuja. Samassa yhteydessä tarkastelen sitä, mil-  
laiseksi lapsen subjektipositio ja ammattilaisen oma rooli rakentuvat merkityk-  
senannon kielellisten piirteiden kautta. Käytän aineistoesimerkkejä havainnollis-  
taakseni tekemiäni päätelmiä ja ratkaisuja. Kaikki aineisto-otteissa käytetyt nimet  
ovat pseudonimiä.

### 5.1 Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden kuvaukset

Asiakirjoista oli löydettävissä neljä yläluokkaa, joiden sisälle asiakirjoista löyty-  
vät tuen tarpeiden ilmenemisen osa-alueet voidaan jaotella. Näitä olivat tuntei-  
den säätely ja ilmaisu, arjessa toimiminen, vertaissuhteet ja leikkitaidot sekä lap-  
sen piirteet. Näiden neljän yläluokan kautta voidaan hahmottaa ne osa-alueet,  
joilla varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvaavat sosioemotionaalisen kehityk-  
sen haasteiden ja tuen tarpeiden ilmenevän.

Aineistosta löytyi myös viides yläluokka *"sosioemotionaalisiin taitoihin liitty-  
vät kommunikation haasteet"*. Tähän yläluokkaan liittyvissä kirjauksissa tuotiin  
usein esille kommunikation merkitys esimerkiksi vertaissuhteiden muodosta-  
miselle ja ryhmässä toimimiselle. Lisäksi kuvattiin lapsen tunnerektioita, kuten  
turhautumista, kun hän ei tullut ymmärretyksi. En kuitenkaan laskenut tätä ylä-  
luokkaa sosioemotionaalisten kehityksen tuen tarpeiden alle, sillä näissä ku-  
vauksissa ensisijainen tuen tarve liittyi kommunikatioon ja kielelliseen kehityk-  
seen ja toissijainen tuen tarve tätä kautta sosioemotionaaliseen kehitykseen.

Seuraavaksi esittelen tarkemmin edellä mainitut neljä yläluokkaa. Käytän aineisto-otteita havainnollistaakseni tekemiäni päätelmiä. Aineisto-otteet olen sisällyttänyt tekstiin ja erottanut ne muusta tekstistä lainausmerkein ja kursiivein. Päädyin toimimaan näin, sillä aineisto-otteita on paljon ja näin sain esitettyä tulokset tiiviisti sekä yhdenmukaisesti karsimatta kuitenkaan havainnollistavia aineistoesimerkkejä.

### 5.1.1 Tunteiden säätely ja ilmaisu

Ensimmäinen ammattilaisten tapa kuvata lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden ilmenemistä oli kuvata lapsen tunteiden säätelyn ja ilmaisun haasteita. Lapsen tunteiden säätelyn ja ilmaisun haasteet ilmenivät muun muassa tunnereaktioina rutiineista poikkeavaan toimintaan, esimerkiksi *"Epätavallisissa tilanteissa, muutosten aikana (loma-aika) muuttuu ahdistuneeksi, aikuisia uhmaavaksi, saa raivareita"*, tunteiden sanoittamisen, ilmaisun tai säätelyn haasteina *"Tunteiden sanoittaminen päiväkodissa haastavaa"*, heikkona pettymyksensietokyknä *"Pettymyksen sietokyky vaatii vahvistumista"*, ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvana aggressiona *"Haasteita voimankäytössä, rajut otteet kavereita kohtaan"*, *"Saattaa satuttaa itseään pettyessään"*. Sisäänpäin suuntautuva aggressio sisälsi huomattavasti vähemmän ilmaisuja kuin ulospäin suuntautuva aggressio. Ulospäin suuntautuvaan aggressioon liittyvät kuvaukset sisälsivät arvioita lapsen kynnyksestä kohdentaa aggressiota toisiin lapsiin tai aikuisiin. Tämä ilmeni kuvauksissa ilmaisuina, joiden mukaan lapsi ottaa *"helposti"* tai *"herkästi"* liian voimakasta fyysistä kontaktia muihin. Usein näihin kuvauksiin sisältyi kuitenkin myös arvio tahattomuudesta tai siitä, että *"lapsi ei ymmärrä tehneensä väärin"*.

Ulospäin suuntautuviin haasteisiin liittyvät kuvaukset olivat usein negatiivissävytteisiä. Kuvauksissa toistuivat ilmaisut, jotka asettivat ongelman lapseen ja kuvasivat tilanteen pysyvyyttä ajanilmaisuilla, kuten *"aina"* ja *"ei koskaan"* (ks. VISK 2004, §649, §651). Sen sijaan lapsen sisäänpäin suuntautuviin haasteisiin liittyvät kuvaukset sisälsivät enemmän aikuisten toimintaan ja tukeen liittyviä ilmauksia *"Kaverisuhteissa Kaapo ei aina luota omiin taitoihin, tuetaan tilanteissa"*

*Kaapon itsetuntoa*”, vaikkakin nämä ilmaisut olivat usein passiivimuodossa häivyttären työnjakoa (*ketkä tukevat?*). Näissä kuvauksissa käytettiin myös enemmän tulevaisuussuuntautuneita ajanilmauksia, kuten ”*vielä*” tai verbejä, kuten ”*harjoittelee*” ja ”*opettelee*”.

Ajanilmaisulla ”*vielä*” viitattiin useimmiten siihen, että jotain tavoitetta ei ole vielä saavutettu. Näin luotiin kuvaa siitä, että tavoite voisi kuitenkin olla joskus tulevaisuudessa saavutettavissa (vrt. ei pue itse – ei *vielä* pue itse). Näin ollen haasteiden luonnetta kuvattiin muuttuvampana. Näissä ilmaisuissa ongelma harvemmin sijoitettiin yksiselitteisesti suoraan lapseen, vaikkakin lasta vastuutettiin muutokseen käyttämällä edellä mainittuja verbejä ”*harjoittelee*” ja ”*opettelee*” persoonan kolmannessa pronominessa, jolloin kirjoittaja viittaa kolmanteen osapuoleen (VISK 2004, § 716).

Tunteiden sanoittamiseen, säätelyyn ja ilmaisuun liittyvät kirjaukset keskittyivät haasteiden ohella myös tavoitteisiin ja ilmaisut oli muotoiltu tavoiteorientoituneesti ”*Tunteiden sanoittamisen kehittyminen*”. Nämä ilmaisut olivat kuitenkin usein hyvin suuripiirteisiä ja laajoja eikä tarkempia osatavoitteita asetettu kuvauksissa. Myös pettymyksen sietokykyyn liittyvissä kuvauksissa lapsen pettymyksen sietokyvyn kuvattiin usein ”*vaativan vielä vahvistumista*” tai sen olevan harjoittelun alla.

### 5.1.2 Arjessa toimiminen

Yksi ammattilaisten tapa kuvata lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeita oli kuvata lapsen toimintaa arjessa jollain tavalla normien vastaiseksi, ongelmalliseksi tai häiritseväksi. Lapsen kuvattiin käyttäytyvän esimerkiksi haitallisen omaehtoisesti tai uhmakkaasti. Omaehtoisuuden haitallisuus ilmeni siten, että ammattilaiset kuvasivat esimerkiksi arjen rutiinien olevan haasteellisia omaehtoisuuden vuoksi, esimerkiksi ”*Siirtymätilanteet ovat haasteellisia. Niissä on paljon omaehtoisuutta*”. Lapsen uhmakkuuden kuvattiin puolestaan kohdistuvan erityisesti sääntöihin, esimerkiksi ”*Arjen toimintoja rasittavat kuitenkin voimakas uhma yhteisiä sääntöjä kohtaan*” ja aikuisten auktoriteettiin ”*Siirtymissä ei kuuntele aikuisen ohjetta, hän vastustaa joko sanallisesti tai teoilla*”. Näissä kuvauksissa korostuivat

lapsen kohdistuvat institutionaaliset odotukset, päiväkodin normit ja oletukset koskien muun muassa sukupolvijärjestystä (ks. Alasuutari ym. 2014, 85; Alasuutari 2010).

Tämän alaluokan kirjaukset sisälsivät myös ilmauksia, joissa lapsen kuvattiin käyttäytyvän ei-toivotusti tai yllyttävän muita ei-toivottuun käyttäytymiseen, esimerkiksi *"Lähtee helposti hömppäämiseen mukaan tai synnyttää sitä itse"*. Kirjaukset sisälsivät kuvauksia liittyen lapsen kykyyn toimia ryhmässä ja odottaa vuoroa. Lapsen uhmakkuuteen, omaehtoisuuteen ja ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvät ilmaisut liittyivät usein päiväkodin arkisiin toistuviin tilanteisiin, kuten siirtymiin, ruokailuun ja lepopohetkeen: *"Haasteellisia tilanteita ovat edelleen lepopohetket, ruokailu- ja piiritilanteet. Näihin tilanteisiin keskittyminen ja rauhan antaminen myös muille on ollut hankalahkoa"*. Kuvaukset sisälsivät ilmaisuja haasteiden tilannesidonnaisuudesta ja siitä, että lapsi toimii tietoisesti ja aktiivisesti vastoin sääntöjä ja odotuksia. Usein tämä tilannesidonnaisuus nimenomaan korosti lapsen vastuuta omasta toiminnastaan, kuten *"Osaa, kun haluaa"*.

Lapsen saatettiin myös kuvata hakevan huomiota liiallisesti, esimerkiksi *"Haluaa hallita muita tai kerää huomiota"*, ilmaisevan itseään toiminnalle haitallisesti *"Huutelee saadakseen huomiota"*, vetäytyvän ryhmän toiminnasta tai osallistuvan puutteellisesti ryhmän toimintaan *"Päiväkodin toimintaan osallistuu todella harkiten"*. Sekä liiallinen tarve huomiolle että vetäytyminen näyttäytyivät kirjausten perusteella siis sosioemotionaalisen kehityksen haasteiden ilmenemisen muotona. Itsensä ilmaisemisen nähtiin toisaalta olevan toivottava asia: *"Joskus pelleilee siinä vaiheessa, kun pitäisi kuunnella. Toisaalta tämä kertoo rohkaistumisesta verrattuna viime vuoteen"*, mutta toisaalta tapoja, joilla lapsi ilmaisee itseään, kuvattiin ongelmallisena *"Ei nukkunut ja keskustelusta huolimatta pelleili ja haki huomiota, koska ei halua nukkua/jaksa olla nukkarissa."*

Varhaiskasvatuksen arjessa toimiminen haastaa lasta toimimaan institutionaalisten odotusten ja normien mukaan. Erityisesti siirtymät ja arjessa toistuvat rutiinit sisältävät käyttäytymisodotuksia, jotka vaativat lapselta muun muassa itseohjautuvuutta ja taitoa säädellä omia impulsseja. Tämä näkyy erityisesti kirjauksissa tämän osa-alueen alla.

### 5.1.3 Vertaissuhteet ja leikkitaidot

*Vertaissuhteet ja leikkitaidot* nousivat yhdeksi ammattilaisten kuvaamaksi sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeen ilmenemisen muodoksi. Tämä yläluokka sisälsi määrällisesti eniten kuvauksia. Vertaisten kanssa toimiminen ja sosiaaliset taidot ovat yksi keskeinen varhaiskasvatuksessa harjoiteltava taito. Onkin sinänsä loogista, että juuri tällä osa-alueella kehityksen haasteet ja tuen tarpeet ilmenevät kirjausten perusteella määrällisesti eniten.

Lapsen leikkitaitoihin liittyvät kirjaukset käsittivät useimmiten ilmaisuja liittyen lapsen leikkiin liittymiseen, esimerkiksi *"Pyytäminen kauniisti halutessaan leikkiin"*, kiinnittymiseen ja keskittymiseen *"Leikki on vielä hyvin lyhytaikaista ja haluaisi vaihdella leikkiä koko ajan"*. Lapsella saatettiin nähdä olevan haasteita ymmärtää leikkiin liittyviä sääntöjä, vuorotella lelujen käytön suhteen tai jakaa leikkikaveria: *"Välillä on hankaluuksia jakaa kahta muuta kaveria"*. Haasteet vertaissuhteissa saattoivat kirjausten mukaan näyttäytyä myös esimerkiksi kiusaamisena tai hännämisenä: *"Jos leikki ei lähde sujumaan, Kaisa saattaa kiusata kavereita ottamalla leluja leikistä, meluamalla jne., jolloin kaverit ärsyyntyvät eivätkä ota leikkiin mukaan"*. Tällöin kirjausten perusteella tunnistettiin syy lapsen käyttäytymisen taustalla.

Lisäksi lapsella saatettiin kuvata olevan jatkuvasti ristiriitoja tai konflikteja muiden lasten kanssa ja hänen saatettiin kuvata tarvitsevan aikuisen apua niistä selviämiseen, esimerkiksi *"Ristiriitatilanteissa Sami tarvitsee aikuisen apua tilanteen selvoittamiseen. Hän saattaa satuttaa kaveria lyömällä, puremalla, potkaisemalla tai sylkemällä"*. Lapsen omaehtoisuus leikkitalanteissa ja vertaisten kanssa toimiessa, esimerkiksi *"On voimakas tarve ohjata leikin kulkua ja hän haluaa, että toiset seuraavat hänen leikkiään ja kuuntelevat hänen puhettaan"*, näyttäytyi kirjausten perusteella sosioemotionaalisen kehityksen haasteena. Toisaalta myös se, ettei lapsi pitänyt puoliaan, *"Puolensa pitäminen esikoulussa vielä vaikeaa"*, saatettiin nähdä sosioemotionaalisen kehityksen haasteena.

Lapsen kaverisuhteiden laadun ja määrän arviointi näyttäytyi tässä yläluokassa yhtenä lapsen sosioemotionaalisen kehityksen haasteiden ilmenemisen ta-

pana. Lapsen vähäinen kontakti vertaisiin nähtiin ongelmallisena. Lapsen saatettiin kuvata leikkivän useimmiten yksin, *"Kalle leikkii pääasiassa yksin"*, tai lapsen kuvattiin ottavan vähän kontaktia toisiin lapsiin, esimerkiksi *"Hilla ottaa katsekontaktia ja itsenäisesti kontaktia aikuisiin, mutta toisiin lapsiin Hilla ei juurikaan ota kontaktia ja leikkiä toisten kanssa ei synny"*. Toisaalta myös lapsen liiallinen riippuvaisuus yhdestä kaverista *"Jää yksin ilman yhtä tiettyä, tuttua leikkikaveria"* tai liian rajoittunut kaveripiiri *"Parhaat kaverit tärkeitä, mutta pyrimme tukemaan leikkimiseen myös muiden kuin parhaiden kavereiden kanssa"* nähtiin ongelmallisena. Lapsen saatettiin kuvata tarvitsevan tukea uusien kaverisuhteiden muodostamisessa.

Lapsen vertaissuhteisiin ja leikkitaitoihin liittyvät kirjaukset sisälsivät paljon tilanteesta riippuvia ilmaisuja. Leikkien saatettiin kuvata onnistuvan tiettyjen kavereiden kanssa, esimerkiksi *"Tiettyjen kavereiden kanssa leikit onnistuvat"*, *"Leikkien sujumiseen vaikuttaa paljon leikkikavereiden ikä, määrä sekä luonne"* tai leikkien saatettiin kuvata onnistuvan kahden kesken, mutta ei isommassa ryhmässä *"Kahden kesken leikit toisten lasten kanssa sujuvat, useamman lapsen ryhmässä tulee helposti erimielisyyttä"*.

#### 5.1.4 Lapsen piirteet

Neljänneksi ammattilaisten kirjauksista välittyvä sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeen ilmenemisen muodoksi nousivat *lapsen piirteet*. Tällaiset kirjaukset sisälsivät ilmaisuja, joiden perusteella lapsen temperamentille ominaiset piirteet kuvattiin lapselle tai ympäristölle jollain tapaa ongelmallisina. Aina ilmaisiin ei kuitenkaan liittynyt selkeää näkökulmaa piirteen ongelmallisuudesta, mutta kirjauksen sijainti asiakirjassa kohdassa, johon pyydettiin kirjaamaan tuen tarpeita, osoitti, että kyseessä oli kirjauskohdan perusteella seikka, johon tukea tulisi kohdentaa.

Tuen tarpeeksi ammattilaiset määrittelivät useimmiten lapsen liiallisen arkuuden, impulsiivisuuden ja epävarmuuden. Arkuus ja epävarmuus ilmenivät kirjauksista, joissa lapsen kuvattiin suoraan olevan arka, kuten *"On hyvin hiljainen ja arka poika"*, jännittävän *"Epävarmuus, jännittäminen"* ja tarkkailevan sivusta

*"Haluaa seurata toimintaa ensin sivusta ja uskaltaa usein osallistua toiminnan loppuvaiheessa, kun muut ovat näyttäneet mallia ja tila/toiminta rauhoittuu". Usein näissä yhteyksissä lapsen kuvattiin "ujostelevan" ja "menevän kuoreensa". Vuorovaikutukselliset haasteet ilmenivät puhumattomuutena "'Puhumattomuus' vuorovaikutustilanteissa, varsinkin oppimistilanteissa" tai varauksellisuutena "Varautunut ja tarkkailee, joskus menee jopa 'kuoreensa'". Aikuisen aloitteisiin vastaaminen nähtiin sinänsä hyvänä asiana, mutta myös lapselta itseltään odotettiin aloitteellisuutta: "Sofia ei itsenäisesti kerro asioista, mutta jos aikuinen kyselee/keskustelee Sofian kanssa, hän kertoo lyhyesti asioita".*

Impulsiivisuus näyttäytyi kuvauksissa arvaamattomuutena, äkkipikaisuutena, kuten *"Hänen luonteeseensa myös kuuluu äkkipikaisuus ja omaehtoisuus"* sekä konflikteina ympäristön kanssa *"Saattaa purkaa hermostumistaan fyysisin keinoin: heittämällä tavaroita ja ohi mennessään huitaisemalla toista"*. Siinä missä impulsiivisuus näyttäytyi useimmiten ongelmallisena suhteessa ympäristöön, esimerkiksi *"Arvaamaton käytös aiheuttaa sopeutumisvaikeuksia"*, arkuus ja epävarmuus kuvattiin ongelmalliseksi nimenomaan lapsen itsensä kannalta *"Epävarma omasta osamisestaan, vaikuttaa itsenäiseen tehtävän tekemiseen"*.

## **5.2 Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeen diskurssit**

Tässä osiossa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen. Aineistosta oli löydettävissä sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeille kuusi diskurssia: vallankäytön, kehittyvien taitojen, puuttuvien taitojen, tuen tarpeen, vaikeuksien ja tilannesidonaisuuden diskurssi. Näissä lapsen toimijuus näyttäytyi sekä aktiivisena, että passiivisena, jopa saman diskurssin sisällä. Lapsi sai diskursseissa kapinoinvan lapsen, kehityksen subjektin/objektin, epäonnistuvan lapsen, avun tarvitsijan, olosuhteiden uhrin sekä vaikeuksien kanssa kamppailevan lapsen subjekti-position. Ammatillaisen rooli puolestaan vaihteli aina välttämättömästä tuen tarjoajasta vastuuttomaan, jopa olemattomaan. Tulokset on esitetty tiivistetysti alla olevassa taulukossa 3.



TAULUKKO 3. Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeen diskurssien kielelliset piirteet, lapsen subjektipositio sekä ammattilaisen rooli.

Diskurssi Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tar- peet	Kielelliset piirteet	Lapsen subjektipositio ja toimijuus	Ammattilaisen rooli
Vallankäyttönä	Finaalirakenne Kausaalisuus Konsessiivisuus	Kapinoiva lapsi, aktiivinen	Haastettu auktoriteetti, vastuuton
Kehittyvinä taitoina	Aikavertailut "Ennen – nykyään" Passiivi Sähkösanomakieli	Kehityksen subjekti tai objekti, lapsi asemoituu aktiiviseksi muutoksen mahdollistajaksi tai passiiviseksi tuen koh- teeksi	Raportoija
Puuttuvina taitoina	Negaatio Poikkeussuhde Odotuksen vastaisuus Toistuvuuden adverbit Aktiivimuotoiset verbit Lieventävät ilmaisut	Osaamaton ja epäon- nistuva lapsi, passiivi- nen toimijuus	Olematon
Tuen tarpeena	Nesessiivisyys Modaaliverbit Konditionaalisuus	Avun tarvitsija, tuen kohde, passiivinen	Ammattilaisen rooli välttämätön, mutta epäselvä
Tilannesidonnaisina	Riippuvuussuhdetta il- maisevat tekijät Syys-seuraussuhde	Olosuhteiden uhri, toi- saalta myös kapinoiva lapsi, passiivinen ja ak- tiivinen	Olematon, vastuuton
Vaikeuksina	Haaste-, rajoite- ja vai- keuspuhe Taustasyiden havaitse- minen Adversatiivisuus	Vaikeuksien kanssa kamppaileva lapsi - aktiivinen vaikeuk- sien esiintuoja, passiivi- nen vaikeuksien uhri	Ymmärtäjä

Tarkastelen seuraavaksi jokaista diskurssia ja merkityksenantoa yksityiskohtaisesti. Perustelen tekemiäni tulkintoja lingvistikilla havainnoilla. Samalla tuon esille kunkin diskurssin sisällä tuotetun tekstin kielellisiä ominaispiirteitä. Tämä auttaa hahmottamaan kirjaamisentapoja, joita kuhunkin diskurssiin sisältyy. Lisäksi tuon esille niitä kielellisiä seikkoja, joilla ammattilaisen roolia, lapsen identiteettiä ja toimijuutta rakennetaan ammattilaisen toimesta.

### 5.2.1 Vallankäytön diskurssi

Vallankäytön diskurssin sisällä lapsen sosioemotionaalisen kehityksen haasteet näyttäytyivät lapsen keinona pyrkiä saavuttamaan omia tavoitteitaan. Tämä ilmeni kuvauksista, joissa lapsen ilmaistiin pyrkivän hallitsemaan ja ohjailemaan tilanteita sekä muiden ihmisten toimintaa saavuttaakseen haluamansa. Uhmakas ja normien vastainen toiminta kuvattiin tuen tarpeena, mutta samalla sen kuvattiin olevan lapsen keino hallita ja saavuttaa omia tavoitteitaan: *"Huutelee saadakseen huomiota."* Edellisessä aineisto-otteessa lapsen kuvataan toimivan sääntöjä rikkoen, jotta saisi huomiota. Finaalirakenteinen *saadakseen* toimii adverbiaali-määritteenä ja ilmaisee tarkoitusta. Lauseessa kuvattu toiminta edistää finaalirakenteen päämäärän saavuttamista eli toiminnalla (huutelu) ja tavoitteella (saada huomiota) on siis kausaalinen suhde. (ks. VISK 2004, §513.) Tällainen toiminnan avulla tavoitteen saavuttamisen kuvaus oli ominaista vallankäytön diskurssille.

Tämän diskurssin sisäisissä kuvauksissa lapsi-aikuinen-suhde näyttäytyi valtasuhteena, jossa lapsi pyrki haastamaan aikuisen auktoriteettia ja valta-asemaa. Lapsen uhmakas käytös nähtiin aikuisten valta-asemaa horjuttavana ja usein tämän käytöksen tulkittiin olevan tarkoituksellista lapsen taholta. Tämä tuotiin esille suoraan kuvaamalla lapsen toimintaa aikuisia uhmaavaksi tai vastustavan aikuisen antamia ohjeita, kuten seuraavissa aineistoesimerkeissä 1 ja 2:

#### **Aineistoesimerkki 1**

*"Aaro testaa asetettuja sääntöjä ja rajoja, sekä aikuisen auktoriteettia"*

#### **Aineistoesimerkki 2**

*"Ei pidä käskeivistä ohjeista, tulee uhmakkaaksi"*

Edeltävässä aineistoesimerkissä 1 Aaron kuvataan suoraan testaavan sääntöjä, rajoja ja aikuisen auktoriteettia, jolloin rakentuu valtasuhde testaajan ja testattavan välille. Aineistoesimerkissä 2 puolestaan lapsen kuvataan tulevan uhmakkaaksi käskeivistä ohjeista. Autoritaarisesta verbistä *käskeä* johdettu *käskeivistä* korostaa aikuisen autoritaarisesta asemaa suhteessa lapseen (ks. VISK 2004, §479).

Valta-asetelma ilmeni myös ilmauksista, joissa lapsen kuvattiin kokeilevan rajoja tai aikuista tai toimivan odotusten vastaisesti. Seuraavissa aineistoesimerkeissä 3 ja 4 kuvataan kahden eri lapsen toimintaa lepohetkellä:

#### **Aineistoesimerkki 3**

*"Kokeilee aikuista lepohekellä, ennen kuin rauhoittuu kuuntelemaan satua."*

#### **Aineistoesimerkki 4**

*"Ei nukkunut ja keskustelusta huolimatta pelleili ja haki huomiota, koska ei halua nukkua/jaksa olla nukkarissa."*

Aineistoesimerkissä 3 lapsen kuvataan kokeilevan aikuista, mutta lopulta rauhoittuvan eli toimivan odotusten mukaisesti. Aineistoesimerkissä 4 puolestaan kuvataan lapsen pelleilevän ja hakevan huomiota keskustelusta huolimatta. *Huolimatta* ilmaisee konsessiivisuutta eli lausekkeiden yhteensopimattomuutta – koska lapsen kanssa keskusteltiin aiheesta, olisi odotuksenmukainen seuraus se, että lapsi rauhoittuisi (ks. VISK 2004, §696, §1142). Tällöin lapsen kuvataan rikokan odotuksia ja horjuttavan valtasuhdetta toimimalla aikuisen väliintuloa vastaan.

Aineistoesimerkissä 4 tuodaan esille myös lapsen toiminnan tahallisuus: hänen kuvataan toimivan odotusten vastaisesti, koska ei halua noudattaa odotuksia rauhoittumalla lepohekelle. Kausaalisen konjunktion *"koska"* käyttö antaa tässä yhteydessä selityksen sille, miksi lapsi toimii niin kuin toimii (ks. VISK 2004, §1128). Tällöin adverbialilause on hallitsevan lauseen alisteinen osa, joka ilmaisee perustelun hallitsevassa lauseessa ilmaistulle asiantilalle (VISK 2004, §1114). Tällainen valta-aseman korostaminen ja esiintuominen voi olla omiaan vahingoittamaan lapsi-aikuinen-vuorovaikutussuhdetta. Mikäli lapsen koetaan jatkuvasti tahallaan uhmaavan yhteisiä sääntöjä ja toimivan odotusten vastaisesti, luo se väistämättä negatiivisen kuvan lapsesta. Tämä käy ilmi myös kuvauksista, joissa lapsen käytöksen ilmaistaan *"rasittavan"* ja *"vaikeuttavan"* arjessa toimimista.

Se, että lapsi lopulta kuuntelee tai osallistuu edes vastahakoisesti toimintaan, kuvattiin positiivisena, tavoiteltavana asiana, kuten seuraavissa aineistoesimerkeissä 5 ja 6:

#### **Aineistoesimerkki 5**

*"Viljo hyväksyy kaikki aikuiset, mutta uhmaa on tullut lisää."*

#### **Aineistoesimerkki 6**

*"Ilmaisee suoraan, jos joku toiminta ei miellytä. Kieltäytyy esim. osallistumasta yhteisiin puuhiin, mutta lopulta suostuu vastahakoisesti."*

Aineistoesimerkkien 4, 5 ja 6 kaltaisissa kuvauksissa institutionaaliset odotukset lapsen toiminnalle tulevat näkyväksi: lapsen tulisi osallistua toimintaan (haluamattaankin) ja kuunnella sekä hyväksyä aikuiset. Aineistoesimerkeissä 5 ja 6 tuodaan esille entiteettien adversatiivista suhdetta sekä konsessiivisuutta *mutta*-konjunktion avulla (ks. VISK 2004, §1103). Aineistoesimerkissä 5 tehdään näkyväksi aikuisten hyväksyminen institutionaalisenä odotuksena, mutta toisaalta uhman tätä odotusta rikkovana toimintana. Aineistoesimerkissä 6 lapsen puolestaan nähdään haastavan institutionaaliset odotukset kieltäytymällä toiminnasta, joka ei miellytä. Aineistoesimerkissä 6 korostetaan odotusta toimintaan osallistumisesta kuvaamalla toimintaa ”yhteisinä puuhina”, jolloin yhdessä tekeminen tehdään näkyväksi odotukseksi.

Vallankäytön diskurssissa lapsi asemoituu pääsääntöisesti aktiiviseksi toimijaksi. Aineistoesimerkissä 7 kuvataan tilannetta, jossa lapsi näyttäytyy aktiivisena toimijana:

**Aineistoesimerkki 7**

*”Ottaa usein pellen roolin ja saa muut nauramaan käyttökselleen.”*

Edeltävässä aineistoesimerkissä lapsen kuvataan *ottavan* pellen roolin ja *saavan* muut nauramaan käyttökselleen. Näin rakennetaan kuvaa lapsesta aktiivisena toimijana, joka tietoisesti valitsee roolin (pellen rooli), jonka avulla saavuttaa tavoitteensa (hauskuuttaa muita). Toisaalta tämä aktiivisuus saa kielteisen merkityksen yhdistettynä kuvaukseen ei-toivotusta käyttäytymisestä. Tällainen lapsen kuvaaminen aktiivisena toimijana kielteisessä mielessä oli vallankäytön diskurssin sisällä yleistä.

Lapsen asemoituminen aktiiviseksi toimijaksi diskurssin sisällä näkyy myös siinä, että lapsella kuvataan olevan taitoja, mutta hänen kuvataan käyttävän näitä taitoja oman tahtonsa mukaisesti:

**Aineistoesimerkki 8**

*”Varpulla on vahva omatahto. Varpu tietää mitä häneltä odotetaan, mutta kieltäytyy usein toimimasta annetun ohjeen mukaisesti.”*

Faktiiviverbin *tietää* lauseentäydennys esitetään totena (VISK 2004, §1561) Samalla *tietää*-verbi saa myös propositionaalista asennetta ilmaisevan merkityksen, jolla kuvataan kognitiivista suhdetta lauseen sisältöön (VISK 2004, §461). Tässä

tapauksessa esitetään siis faktana, että Varpu on tietoinen siitä, mitä häneltä odotetaan. Hänen kuitenkin todetaan kieltäytyvän usein toimimasta annetun ohjeen mukaisesti, mikä puolestaan rikkoo sitä oletusta, että lapsi toimisi odotusten mukaisesti. Tilanteiden, joissa lapsi tietäisi, miten toimia tai osaisi toimia odotusten ja normien mukaisesti, mutta ei kuitenkaan halua toimia näin, kuvaaminen oli yleistä vallankäytön diskurssin sisällä. Sillä, että lapsi toimii odotusten ja normien vastaisesti, lapsen kuvataan usein tavoittelevan jotain, kuten huomiota tai itselleen miellyttävämpää roolia tai tekemistä. Hänen kuvataan siis käyttävän valtaa – toimivan omien tavoitteidensa saavuttamiseksi, vaikka hänellä olisi tieto, kyky tai taito toimia toisin.

Toisaalta näissä tilanteissa tuodaan esille myös lapsen ja lapsen käytöksen ongelmallisuus – lapsi ei toimi oikein, vaikka tietäisi miten tulisi toimia. Tällainen puhe ikään kuin poistaa vastuun ammattilaisilta. Mikäli lapsen kuvataan tietävän, osaavan tai olevan kykeneväinen toimimaan odotusten ja normien mukaan halutessaan, kohdentuu ongelma vahvasti lapseen ja lapsen omiin valintoihin sen sijaan, että tarkasteltaisiin esimerkiksi syitä käyttäytymisen taustalla. Samalla lapsesta rakentuu kuitenkin kuva aktiivisena, omien tahtotilojensa mukaan toimivana yksilönä, institutionaalisia odotuksia ja järjestystä vastaan kapinoivana lapsena.

## 5.2.2 Kehittyvien taitojen diskurssi

Kehittyvien taitojen diskurssin sisällä sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvät tuen tarpeet näyttäytyivät taitoina, jotka ovat olemassa, mutta niitä ei vielä täysin hallita. Usein tämä tuotiin ilmi suoraan käyttämällä verbejä, kuten ”harjoitella”, ”kehittyä”, ”opetella” ja ”vahvistua”, joilla tuodaan esille taidon kehittymisen tai olemassaolon mahdollisuus sekä myönteinen, tulevaisuusorientoitunut suhtautuminen tilanteeseen ja muutokseen. Taitojen nähtiin olevan olemassa, mutta niiden ei nähty olevan vielä sillä tasolla, että lapsen olisi voitu kuvata hallitsevan tai osaavan niitä.

Tämän diskurssin sisällä kirjaamisen tavoille oli ominaista verrata nykyhetkeä menneeseen aikaan. Tällä tavoin tuotiin ilmi lapsen kehittymistä kyseisellä

osa-alueella. Tämä tuotiin esille vertaamalla nykyistä toimintaa edeltävään toimintaan tai käyttämällä ilmaisia, joiden perusteella lapsi on ”mennyt eteenpäin” kyseisellä kehityksen osa-alueella, mutta ei vielä hallitse sitä kokonaan.

#### **Aineistoesimerkki 9**

*”Leikki on nykyään vaeltamisen sijaan jo pidempikestoista yhteisleikkiä kaverin kanssa.”*

Aineistoesimerkissä 9 käytetään nykyhetkeen suhteuttavaa deiktistä adverbii *nykyään* (ks. VISK 2004, §649). Sen avulla kuvataan tätä hetkeä, nykyistä tilannetta, jossa lapsi leikkii pidempikestoista yhteisleikkiä kaverin kanssa. Kehitystä korostetaan vertaamalla leikkiä aiempaan vaeltamiseen käyttämällä korvaavuutta merkitsevää *sijaan* -postpositiota ja myönteisen merkityksen sisältävää *jotemporaalipartikkelia* (ks. VISK 2004, §1628, §851). Pidempikestoisen yhteisleikkiä kaverin kanssa korvaa siis aiempaa vaeltelua. Näin ollen lapsen leikkitaitojen voidaan nähdä kehittyvän.

Yleistä kehittyvien taitojen diskurssin sisällä oli passiivimuodon käyttö. Passiivin avulla tilanne esitetään ilmaisematta tekijää tai osallistujan identiteettiä, jolloin tekijä jää epäolennaiseksi (VISK 2004, §1313, §1325). Näin ollen tuen antajaa ei pystytä identifioimaan. Myös hyvin laajat ilmaukset koskien tavoitteita, kuten *”harjoitellaan sosiaalisuutta”*, olivat ominaisia kuvauksille tämän diskurssin sisällä. Tuen järjestämisen kannalta tällaiset kielelliset piirteet ja rakenteet ovat ongelmallisia, sillä työn- ja vastuunjaot sekä tarkat tavoitteet jäävät kirjaamatta ja näin ollen tukeen sitoutuminen ja tuen seuranta on vaikeaa. Ammatillaisen rooli jää tällöin raportoijaksi.

Lapsi asemoitui tämän diskurssin sisällä sekä aktiiviseksi että passiiviseksi toimijaksi. Kirjauksissa, joissa lapsen kuvattiin harjoittelevan jotain taitoa, lapsi asemoitui muutoksen kannalta aktiiviseksi, sillä muutos taidoissa oli lapsen harjoitteluun sidoksissa, kuten *”Harjoittelee vuoronodotusta”*. Aktiivimuotoiset verbit, kuten *”harjoittelee”* ja *”opettelee”* luovat kuvaa lapsesta muutoksen kannalta aktiivisena toimijana. Edeltävästä aineisto-otteesta puuttuu sähkösanomakielelle tyypillisesti tekijä, on harjoitella-verbi kuitenkin taivutettu yksikön kolmannen persoonan aktiivimuodossa (*harjoittelee*), jolloin kuvauksen kontekstin perusteella subjektina voidaan nähdä lapsi, jota asiakirja koskee.

Toisaalta kirjaukset sisälsivät myös paljon passiivin käyttöä ja sähkösanomakieltä, josta puuttui subjekti kokonaan, kuten seuraavissa aineistoesimerkeissä:

**Aineistoesimerkki 10**

*"Hyvää itsetuntoa kehitetään."*

**Aineistoesimerkki 11**

*"Tunteiden sanoittamisen kehittyminen."*

Aineistoesimerkissä 10 käytetään verbiä *"kehitetään"* passiivimuodossa. Passiivimuotoiset ilmaisut häivyttävät tekijää (VISK 2004, §1313). Aineistoesimerkissä lapsi toimii subjektin sijaan objektina, jonka itsetuntoa kehitetään. Aineistoesimerkissä 11 puolestaan on käytetty niin sanottua sähkösanomakieltä, josta puuttuu tekijä kokonaan, jolloin lapsen osa jää myös passiiviseksi, jopa olemattomaksi.

### 5.2.3 Puuttuvien taitojen diskurssi

Puuttuvien taitojen diskurssin sisällä sosioemotionaalisen kehityksen haasteet näyttäytyivät taitojen puutteena. Ominaista tällaisille kuvauksille oli negaation käyttö. Negaatioilla ilmaistaan, ettei jotain taitoa ole ja tavallisimmin tämä tuodaan esille kieltoverbillä *ei* (ks. VISK 2004, §1615). Kuvauksissa tämä näkyi vahvasti juuri suorina ilmauksina, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä:

**Aineistoesimerkki 12:**

*"Lupaa ottaa muiden mielipiteet huomioon, mutta käytännössä se ei onnistu."*

Aineistoesimerkissä tuodaan esille negaation avulla se, ettei lapsi ota muiden mielipiteitä huomioon. Tällainen kuvaustapa oli ominaista puuttuvien taitojen diskurssin sisällä. Taitojen puuttuminen näkyi kuvauksissa negaation ja verbin avulla, kuten *"ei osaa"*, *"ei hallitse"*, *"ei kykene"* ja *"ei tee"*. Tällainen ilmaisutapa muodostaa hyvin negatiivisen kuvan lapsen kyvykkyydestä, erityisesti rinnastavan *"mutta"*-konjunktion avulla. *"Mutta"*-rinnastuskonjunktion avulla voidaan ilmaista kontrastia tai odotuksen vastaisuutta (VISK 2004, §1101, §1103). Aineistoesimerkissä esitetään kontrasti sekä toisaalta myös odotuksen vastaisuus lapsen lupauksen ja käytännön toiminnan välillä. Lapsi lupaa ottaa muiden mielipiteet huomioon, *mutta* se ei käytännössä onnistu. Aineistoesimerkissä lapsi siis

epäonnistuu sekä muiden mielipiteiden huomioon ottamisessa, että lupauksen pitämisessä. Tällainen lapsen epäonnistumisen kuvaaminen oli tyypillistä tämän diskurssin sisällä.

Tyypillistä tämän diskurssin sisällä oli myös kuvata lapsen taitoja ja vahvuuksia poikkeussuhteen kautta, jolloin lapsen kehittyminen tai vahvuudet tuotiin esiin totena, mutta niiden olemassaololle asetettiin ehtoja tai rajoja (ks. VISK 2004, §1109), kuten seuraavassa aineistoesimerkissä 13:

**Aineistoesimerkki 13**

*"Vapaissa tilanteissa Ville pysyy toisinaan pitkiäkin aikoja paikallaan tehden esimerkiksi palapeliä tai leikkiessään, mutta tällöin ohjelma on omaehtoista ja silloinkin aikuinen on aina lähellä, koska aina Ville ei jaksakaan keskittyä tällaisissakaan tilanteissa."*

Edeltävässä aineistoesimerkissä ensin esitetään asian pätevän, jonka jälkeen sille esitetään ehto. Poikkeussuhde tuodaan esille *mutta*-konjunktioilla. (ks. VISK 2004, §1109.) Villen kuvataan pystyvän toisinaan keskittymään pitkiäkin aikoja yhteen toimintaan (pätevä yleistys), mutta tuodaan kuitenkin esille, että tälle taidolle on olemassa rajoja ja ehtoja, kuten se, että toiminta on omaehtoista ja aikuinen on lähellä. Tätä korostetaan *silloin-kin* ja *tällaisissa-kaan* liitepartikkeleilla, jotka korostavat tilanteen odotuksenvastaisuutta – olisi odotuksenmukaista, että Ville jaksaisi keskittyä omaehtoiseen toimintaan. (ks. VISK 2004, §843, §842.) Aineistoesimerkin tapa kuvata lapsen kyvykkyys toimia erilaisten ehtojen ja rajojen kautta oli tyypillistä tämän diskurssin sisällä.

Joskus näihin kuvauksiin liitettiin toistuvuutta ilmaiseva adverbi "usein" tai "aina" (VISK 2004, §651). Tällä saatettiin viitata siihen, ettei lapsi "usein" osaa jotain asiaa negatiivisessa merkityksessä, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä:

**Aineistoesimerkki 14**

*"Salla ei usein malta odottaa omaa vuoroaan - -"*

Edeltävän aineistoesimerkin kaltaisissa tapauksissa taidon puuttuminen esitetään adverbien "usein" kautta toistuvana, vallitsevana tilana (VISK 2004, §651). Sosioemotionaalisen kehityksen haasteiden kuvaaminen puuttuvina taitoina ja toistuvana, vallitsevana tilana on omiaan muodostamaan negatiivissävytteistä kuvaa lapsesta ja lapsen kehityksestä. Mikäli lapsen nähdään "aina", "toistuvasti" ja "usein" toimivan odotusten vastaisesti sekä rikkovan sääntöjä, muodostaa se



kuvaa lapsesta ”ongelmallisena”. Tämän tyyppiset kuvaukset keskittyivätkin usein lapsen ja lapsen toiminnan kuvauksiin. Toisin kuin kehittyvien taitojen diskurssin sisällä, tämän diskurssin sisällä käytettiin passiivin sijaan yksikön kolmatta persoonaa, jolloin kuvaus kohdistettiin lapseen. Tämä tuotiin esille viittamalla suoraan lapseen nimeltä, käyttämällä hän-pronominia tai verbin taivutusta yksikön kolmannessa persoonassa.

Tämän diskurssin sisällä kuvauksissa käytettiin kuitenkin myös paljon taitojen puuttumista lieventäviä ilmauksia, kuten ”vielä”. Sillä, ettei lapsen ”vielä” nähdä hallitsevan taitoa, jätetään kuitenkin mahdollisuus sille, että tämä taito on kehittymässä (vrt. ”ei leiki muiden kanssa” – ”ei vielä leiki muiden kanssa”). Adverbillä ”vielä” ilmaistaan kuitenkin kieltolauseissa myös sitä, ettei tavoite ole kyseisenä ajankohtana tapahtunut (VISK 2004, §1518), jolloin taidon voidaan nähdä puuttuvan.

Lieventävistä ilmauksista huolimatta, tämän diskurssin sisällä lapsen tila kuvattiin useimmiten pysyvänä ja jatkuvana. Lapsi asemoitui passiiviseksi, vaikkakin useimmat kuvaukset liittyivät juuri lapsen toimintaan. Tällöin lapsen toimintaa kuitenkin kuvattiin sen kautta, mitä lapsi ei tee tai osaa, jolloin kirjauksissa korostui taitojen puutteen kautta lapsen passiivinen toimijuus. Myös ammattilaisten rooli jäi diskurssin sisällä passiiviseksi, jopa olemattomaksi, kuvausten keskittyessä lapsen taitojen puutteeseen.

#### 5.2.4 Tuen tarpeen diskurssi

Tuen tarpeen diskurssin sisällä lapsen kuvattiin tarvitsevan tukea erilaisista tilanteista selviämiseen tai niissä onnistumiseen. Kuvausten perusteella tuki oli välttämätöntä, jotta lapsen nähtiin selviytyvän odotetusti tilanteesta:

##### **Aineistoesimerkki 15**

*”Ristiriitatilanteissa Juho tarvitsee aikuisen apua tilanteen selvittämiseen. Hän saattaa satuttaa kaaveria lyömällä, puremalla, potkaisemalla tai sylkemällä.”*

Esimerkissä Juhon kuvataan tarvitsevan aikuisen apua ristiriitatilanteen selvittämiseen. Tämä tuodaan esille nesessiivisen modaaliverbin ”tarvita” avulla, joka kuvaa välttämättömyyttä (VISK 2004, §1562). Tuen tarvetta tilanteessa korostetaan kuvaamalla, mitä tapahtuu, jos Juho ei saa tukea tilanteen selvittämiseen.

Juho asemoidaan avun tarvitsijaksi. Tarpeen esitetään olevan Juhosta lähtöisin aktiivimuodolla *"tarvitsee"*. Esimerkissä ei kuitenkaan eritellä sitä, millaista aikuisen avun tai tuen tulisi olla. Tämä oli yleinen tapa kuvata tuen tarvetta määrittelemättä tarkemmin, millaista tuki on. Usein tuen antaminen ilmaistiin passiivilla (*"tuetaan"*), mutta diskurssin sisällä viitattiin myös *"aikuiseen"* tuen antajana, kuten seuraavissa aineistoesimerkeissä on havaittavissa:

**Aineistoesimerkki 16**

*"Aikuinen ohjaa ja tukee Alisaa opetustilanteissa sekä sosiaalisissa suhteissa."*

**Aineistoesimerkki 17**

*"Aikuinen ohjaa Adilia siirtymätilanteissa, sosiaalisissa ja leikkitilanteissa sekä oppimistilanteissa. Aikuinen ennakoii tilanteita/tapahtumia. Aikuinen selittää tapahtumia/sääntöjä ja ohjaa neuvotte-luja leikkitilanteissa."*

Vaikkakin termi *"aikuinen"* on jo konkreettisempi kuin passiivimuotoinen ilmaus, jättää se edelleen vastuunjaon epäselväksi. Näissä kuvauksissa ote on jo huomattavasti pedagogisempi verrattuna esimerkiksi taitojen puutteiden diskurssiin, sillä useat kuvaukset sisälsivät kuvauksia tilanteista, joissa lapsi tarvitsee tukea ja millaista tuki on, vaikkakin vastuunjako jäi useimmiten epäselväksi ja tuen suunnittelu oli hyvin suuripiirteistä. Tämän diskurssin sisällä lapsi asemoituu tuen kohteeksi. Lasta tuetaan, ohjataan ja neuvotaan. Lapsen onnistumisen nähdään olevan riippuvaista tuesta, jota hän saa ja hänelle tarjotaan, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä on havaittavissa:

**Aineistoesimerkki 18**

*"Leikki on usein rinnakkaisleikkiä, yhteisleikki onnistuu, kun aikuinen on mukana tukemassa leikkiä."*

Aineistoesimerkissä 18 lauseiden välillä on konditionaalinen suhde. Konditionaalinen suhde ilmaisee lauseiden välillä ehdon, jonka vallitessa asiantila on mahdollinen tai toteutuu – asioiden välillä on siis syy-seuraussuhde (VISK 2004, §1134). Konditionaalinen tulkinta muodostuu adverbialikonjunktion *kun* kautta (ks. VISK 2004, 1137). Aikuisen mukana olo leikkiä tukien on ehto sille, että yhteisleikki onnistuu. Tällaisessa positiossa vastuu siirtyy vahvasti lapselta pois. Tämä korostaa kirjaamisen merkitystä, sillä lapsen onnistumisten ollessa riippuvaisia annetusta tuesta, on tuella valtava merkitys.

### 5.2.5 Tilannesidonnaisuuden diskurssi

Tilannesidonnaisuuden diskurssin sisällä sosioemotionaalisen kehityksen haasteet näyttäytyivät tilanteista ja olosuhteista riippuvaisina. Lapsen käytöksen nähtiin muuttuvan tai olevan toisessa tilanteessa toisenlaista kuin toisessa, kuten ”*Välillä iloinen, välillä omapäinen tilanteesta riippuen.*” Aineisto-otteessa kuvataan lapsen tunnetilan ja käyttäytymisen muuttuvan *tilanteesta riippuen*. Tätä korostetaan kuvaamalla lapsen olotilaa ja toimintaa ”*välillä iloiseksi*” ja ”*välillä omapäiseksi*”. Suhteelliset adjektiivit iloinen ja omapäinen luonnehtivat lasta ja lapsen luonteenpiirteitä sekä mielentilaa (ks. VISK 2004, §603). *Riippua*-verbillä puolestaan ilmaistaan asiaintilojen riippuvuussuhdetta (ks. VISK 2004, §458). Lapsen olotila siis muuttuu tilanteen mukaan ja on riippuvainen tilannesidonnaisista tekijöistä, joita ei tarkemmin eritellä.

Toinen tilannesidonnaisuuden diskurssille ominainen tapa kuvata sosioemotionaalisen kehityksen haasteita oli tuoda esille lapsen käyttäytymisen muutos suhteessa epätavallisiin tilanteisiin, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä:

#### **Aineistoesimerkki 19**

*”Epätavallisissa tilanteissa, muutosten aikana (loma-aika) muuttuu ahdistuneeksi, aikuisia uhmaavaksi, saa raivareita.”*

Esimerkissä tilannesidonnaisuus tuodaan esille kuvaamalla lapsen toiminnanmuutosta suhteessa epätavallisiin tilanteisiin, kuten loma-aikaan. Lapsen kuvataan muuttuvan *ahdistuneeksi* ja *aikuisia uhmaavaksi*. Esimerkissä käyttäytymisen muutosta kuvataan translatiivin avulla (ks. VISK 2004, §1235). Kuvaus ei sisällä muutosta edeltävää tilaa – vain muutoksen jälkeisen tilan (ks. VISK 2004, §481). Ahdistuneisuus ja aikuisten uhmaaminen eivät näyttäyty lapsen pysyvänä olotilana, vaan sen kuvataan olevan riippuvaista tilannetekijöistä, kuten tilanteen epätavallisuudesta ja muutoksista. Ilmaus voidaan kääntää myös niin päin, ettei ahdistuneisuutta tai aikuisten uhmaamista ilmene lapselle tavallisissa, ennakoitavissa ja tutuissa tilanteissa.

Tilannesidonnaisuuden diskurssin sisällä oli havaittavissa myös kuvauksia, joiden mukaan lapsen onnistuminen tilanteissa riippuu hänestä riippumattomista, ulkoisista tekijöistä, kuten leikkikavereiden ominaisuuksista.

**Aineistoesimerkki 20**

*"Leikkitilanteissa kulloisetkin kaverit vaikuttavat siihen, kuinka leikit sujuvat."*

**Aineistoesimerkki 21**

*"Leikkien sujumiseen vaikuttaa paljon leikkikavereiden ikä, määrä sekä luonne."*

Esimerkeissä kuvataan leikkikavereiden vaikuttavan siihen, onnistuuko lapsen leikkiminen heidän kanssaan. Molemmissa aineistoesimerkeissä käytetään *vaikuttaa*-verbiä kuvaamaan syys-seuraussuhdetta leikkien onnistumisen ja leikkikavereiden välillä. Aineistoesimerkissä 21 verbin "vaikuttaa" intensiteettiä korostetaan adverbialilla *paljon* (ks. VISK 2004, §657). Lisäksi aineistoesimerkissä on määritelty tarkemmin tilanteen (montako lasta, määrä) ja leikkikavereiden ominaisuuksia (ikä, luonne), jotka vaikuttavat leikkien sujumiseen, kun taas aineistoesimerkissä 20 todetaan vain *kulloistenkin kavereiden* vaikuttavan leikkien sujumiseen. Tästä käy ilmi institutionaalinen odotus lapsen taidolle leikkiä monenlaisten ja eri lasten kanssa – leikkien sujumisesta kavereiden ominaisuuksista riippumatta.

Edellä kuvattujen aineistoesimerkkien kaltaisissa kirjauksissa lapsi asemoituu passiiviseksi, olosuhteista riippuvaiseksi toimijaksi, jolloin lapsen toimijuus on alisteinen tilanteissa vaikuttaville tekijöille. Toisaalta aineistoesimerkeissä 20 ja 21 voidaan havaita haasteiden vuorovaikutukselliseen perustaan liittyviä tekijöitä. Kuitenkin sen korostaminen, ettei lapsi kykene toimimaan kuin tietyissä olosuhteissa odotetusti, luo kuvaa lapsen kyvyttömyydestä sopeutua odotuksiin ja olosuhteisiin. Tällainen lapsen onnistumisten riippuvaisuus tilannetekijöistä ja olosuhteista on ongelmallista silloin, jos ei tunnisteta keinoja tukea lapsen onnistumisia. Lapsen kuvaaminen passiivisena, tilannetekijöistä ja olosuhteista riippuvaisena, vierittää vastuuta pois ammattilaisilta. Vaikka tilannetekijöiden merkitys on hyvä ottaa huomioon tarkasteltaessa lapsen käyttäytymistä ja käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä, tulisi pyrkiä keskittymään siihen, millaiset tekijät auttavat lasta onnistumaan sen sijaan, että keskitytään niihin tilanteisiin, joissa lapsi ei onnistu, ja tekijöihin, jotka saavat lapsen epäonnistumaan.

Tilannesidonnaisuuden diskurssin sisällä näyttäytyi myös vallankäytön diskurssille ominaisia piirteitä, jolloin lapsen nähdään tilanteesta riippuen tekevän valinnan omien intressiensä ja tavoitteidensa mukaan, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä:

**Aineistoesimerkki 22**

*"On valikoiva kuulo. Kun asia kiinnostaa, toimii ohjeen mukaan."*

Esimerkissä lapsi asemoituu aktiiviseksi toimijaksi eikä niinkään passiiviseksi olosuhteiden uhriksi, kuten aiemmissa tämän diskurssin aineistoesimerkeissä. Lapsen kuvataan toimivan ohjeen mukaan silloin, kun asia häntä kiinnostaa. Ilmaisuuksiin liittyy konditionaalinen tulkinta, jolloin ehtona ohjeen mukaiselle toimimiselle näyttäytyy lapsen kiinnostus asiaa kohtaan (ks. VISK 2004, §1134). Tätä korostetaan edeltävällä viittauksella *"valikoivaan kuuloon"*. Toisin sanoen lapsi ei toimi ohjeen mukaan silloin, kun asia ei häntä kiinnosta ("ei kuule"), vaikka hänellä on kyky toimia ohjeen mukaan silloin, kun asia häntä kiinnostaa ("kuulee"). Vaikka tämän tyyppisissä kuvauksissa lapsen asemoituminen aktiiviseksi toimijaksi onkin sinänsä hyvä asia, siirtää se kuitenkin samalla vastuun lapselle, kuten vallankäytön diskurssin sisälläkin. Lapsen sääntöjen vastaisen toiminnan tai ohjeiden noudattamatta jättämisen kuittaaminen sillä, että lasta vain "ei kiinnosta" toimia odotetusti, siirtää vastuun pois ammattilaisilta ja näin ollen tuottaa haasteita tuen suunnitteluun.

Tämän diskurssin sisällä oli havaittavissa myös puuttuvien taitojen ja vallankäytön diskurssille ominaisia tapoja kuvata sosioemotionaalisen kehityksen haasteita:

**Aineistoesimerkki 23**

*"Oman käytöksen kontrollointi, tiedostaa, muttei hallitse pitkäjänteisyyttä, keskittymistä, erityisesti silloin, jos asia ei niin kiinnostavaa."*

Edellä kuvataan tilannetta, jossa lapsi tiedostaa odotukset pitkäjänteisyydelle ja keskittymiselle, mutta ei hallitse niitä. Propositionaalista asennetta ilmaisevalla *tiedostaa*-mentaaliverbillä kuvataan kognitiivista suhdetta lauseen sisältöön (VISK 2004, §461). Lapsen kuvataan siis olevan tietoinen odotuksesta pitkäjänteisyyteen ja keskittymiseen. Kykenemättömyys oman käytöksen kontrollointiin ja

hallitsemiseen tehdään näkyväksi tavoitteenasettelussa (*"oman käytöksen kontrollointi"*). Se, että lapsen kuvataan olevan tietoinen, mutta kykenemätön pitkäjänteisyyteen ja keskittymiseen erityisesti silloin, jos asia ei ole kiinnostavaa, palauttaa vastuun käyttäytymisestä lapselle. Toisaalta se rakentaa myös kuvaa siitä, että lapsi pystyy työskentelemään pitkäjänteisesti ja keskittyneesti silloin, kun asia kiinnostaa. Samalla aineistoesimerkissä tehdään näkyväksi institutionaalisia odotuksia – lapsen tulisi osata kontrolloida käyttäytymistään sekä keskittyä pitkäjänteisesti myös ei-kiinnostaviin asioihin.

### 5.2.6 Vaikeuksien diskurssi

Vaikeuksien diskurssin sisällä sosioemotionaalisen kehityksen haasteet näyttäytyivät lapsen, työntekijän tai ympäristön vaikeuksina tai haasteina. Tyypillisintä kirjauksissa oli kuvata, että jokin asia on lapselle vaikeaa tai haastavaa:

#### **Aineistoesimerkki 24**

*"Haasteita omien tunteiden käsittelyssä ja hallinnassa."*

Edellä lapsella kuvataan olevan *haasteita omien tunteiden käsittelyssä ja hallinnassa*. Tällainen edeltävän aineistoesimerkin kaltainen vaikeuksien ja haasteiden kuvaaminen oli vaikeuksien diskurssin sisällä ominaista. Kuvauksissa nimettiin jokin sosioemotionaalisen kehityksen osa-alue, jolla lapsella koettiin olevan vaikeuksia tai haasteita. Kun haasteen tai vaikeuden kuvataan olevan lapsella, sijoitetaan se voimakkaasti lapseen. Lapsi asemoituu jälleen vaikeuksiensa ja haasteidensa uhriksi, mikäli tuen suunnittelu jää haaste- ja vaikeuspuheen tasolle.

Toisaalta kirjatukset sisälsivät myös kuvauksia, joiden mukaan vaikeus kohdentui ainakin näennäisesti aikuiseen, kuten seuraavassa kuvataan:

#### **Aineistoesimerkki 25**

*"Aikuisen on vaikea saada kontakti Kaapoon, sanallinen ohje ei tavoita häntä, vaan hän tarvitsee fyysisen kontaktin toimiakseen."*

Edeltävän aineistoesimerkin kaltaiset kuvaukset, joissa vaikeus kohdentuu aikuiseen tai työntekijään, olivat kuitenkin määrällisesti vähäisiä. Esimerkissä tuodaan kuitenkin esille myös Kaapon kyvyttömyys toimia sanallisen ohjeen mukaan ja tarve fyysiselle kontaktille. Tarvita-modaaliverbillä tuodaan jälleen esille välttämättömyys (ks. VISK 2004, §1562). Aikuisen on otettava fyysistä kontaktia

Kaapoon saadakse kontaktin häneen. Aikuisen vaikeus saada kontakti Kaapoon muodostuu siitä, ettei sanallinen ohje tavoita häntä. Vaikka aineistoesimerkissä suora ilmaus ”*aikuisen on vaikea*” sijoittaa vaikeuden aikuiseen, vaikeutta selittävä lause ”*sanallinen ohje ei tavoita häntä (Kaapoa)*” sijoittaakin vaikeuden syyn Kaapoon, sillä Kaapon kyvyttömyys ottaa vastaan sanallisia ohjeita on selitys aikuisen vaikeudelle saada kontaktia (ks. VISK 2004, §873). Toisaalta esimerkissä myös tuodaan esille keino kontaktin saamiseksi. Edeltävän aineistoesimerkin kaltainen tapa kuvata myös keinoja, lisää dokumentin pedagogisuutta. Samoin seuraavien aineistoesimerkkien 24 ja 25 tapa kuvata tunnistettuja syitä käyttäytymisen taustalla lisää pedagogisuutta ja tuo esille moniulotteisempaa kuvaa tilanteesta:

**Aineistoesimerkki 26**

*”Leikki on tärkein toiminto päiväkodissa, mutta leikki kavereiden kanssa ja lelujen jakaminen on usein haasteellista yhteisen kielen puuttumisen takia.”*

**Aineistoesimerkki 27**

*”Isossa ryhmässä Elsan huomion jakamisen vaikeus ilmenee usein pelleilynä, toisten hauskuuttamisena ja ohjeiden uhmaamisena.”*

Aineistoesimerkissä 26 kuvataan leikin olevan tärkeää, mutta haasteellista yhteisen kielen puuttumisen takia. Esimerkissä *mutta*-rinnastuskonjunktioilla tuodaan esille lauseiden adversatiivinen suhde. Adversatiivisen suhteen avulla ilmaistaan muun muassa rajoitusta. *Mutta*-rinnastuskonjunktio voi kertoa myös odotuksenvastaisuudesta tai vastakkaisuudesta suhteessa edeltävään lauseeseen. (VISK 2004, §1102, §1103.) Esimerkissä leikin tärkeys ja sen haasteellisuus asetetaan vastakkain. Leikki on tärkeä toiminto, mutta sitä rajoittavat haasteet yhteisen leikin ja lelujen jakamisen suhteen. Tällainen ”rajoite-puhe” oli tyypillistä vaikeuksien diskurssin sisällä. Näille haasteille annetaan syyksi yhteisen kielen puuttuminen. Tämä kausaalisuus tuodaan ilmi *takia*-adpositiolla (ks. VISK 2004, §689, §1121, §1128). Superlatiivi ilmaisee tarkasteltavan ominaisuuden olevan suurempi luonnehdittavalla kuin muilla tarkastelujoukon jäsenillä (VISK 2004, §642). Leikin kuvaaminen *tärkeimpänä* toimintona korostaa näin ollen leikkiin liittyvien haasteiden merkitystä.

Aineistoesimerkissä 27 puolestaan kuvataan Elsan huomion jakamisen vaikeuden ilmenemisen tapoja. Toisin sanoen sille, että Elsa pelleilee, hauskuuttaa muita ja uhmaa ohjeita annetaan syyksi se, että Elsan on vaikeaa jakaa huomiota. Inessiivin mukaisesti sijakongruoiva ”isossa ryhmässä” viittaa Elsan vaikeuden ilmenemisen paikaksi ison ryhmän (ks. VISK 2004, §1302). Sijapäätteenä inessiivi ilmaisee joidenkin rajojen sisällä olemista (ryhmässä) ja adjektiivi (isossa) puolestaan luonnehtii näitä rajoja (VISK 2004, §1221, §603). Tämä sijoittaa toisaalta vaikeuden ympäristöön – ryhmän kokoon. Suuren ryhmäkoon voidaan tulkita tuottavan vaikeuden liittyen huomion jakamiseen. Esimerkeissä 26 ja 27 lapsella kuvataan olevan *usein* tämän tyyppisiä haasteita. Tällaiset ajan, keston ja jatkuvuuden ilmaisut, kuten *usein*, *edelleen* ja *vielä* olivat ominaisia vaikeuksien diskurssin sisällä. Ne viittaavat vaikeuksien ja haasteiden toistuvuuteen ja jatkuvuuteen ennallaan. (ks. VISK 2004, §651, §652, §1518.)



## 6 POHDINTA

Tässä tutkielmassa oli tarkoituksena selvittää, miten sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeista kirjoitetaan varhaiskasvatuksen pedagogisissa asiakirjoissa. Tarkoituksena oli selvittää, millä osa-alueilla sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet kirjausten perusteella ilmenevät sekä miten näistä tuen tarpeista kirjoitetaan ja millaisia merkityksenantoja ne saavat. Tämän tutkielman viimeisessä luvussa tarkastelen tuloksia suhteuttaen niitä myös aikaisempien tutkimusten tuloksiin. Tuon esille tämän tutkielman merkityksiä sekä tutkimustulosten välisiä yhteyksiä. Lopuksi pohdin tämän tutkielman luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä sekä jatkotutkimushaasteita.

### 6.1 Kirjaamisen tavat asiakirjoissa

Tutkielmassa selvisi, että varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden ilmenemistä kuvataan neljän eri osa-alueen kautta. Näitä ovat tunteiden säätely ja ilmaisu, arjessa toimiminen, vertaissuhteet ja leikkitaidot sekä lapsen piirteet. Alasuutari, Markström ja Vallberg-Roth (2014, 85) havaitsivat tutkimuksissaan institutionaalisen järjestyksen ja odotusten mukaan toimivalle (institutionaalisesti kompetentille) lapselle ominaisia taitoja ja piirteitä, kuten sopeutuminen yleiseen järjestykseen, kyky ratkaista konflikteja ja taito ilmaista tunteitaan. Juuri näille osa-alueille voidaan havaita myös tämän tutkielman sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden ilmenemisen osa-alueiden rakentuvan, kuten seuraavasta taulukosta 4 voidaan havaita:

Taulukko 4. Institutionaalisen järjestyksen ja odotusten mukaan toimiva lapsi ja sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden ilmenemisen osa-alueet.

<i>Mukaihen Alasuutari, Markström &amp; Vallberg-Roth (2014)</i>	<i>Arminen (2021)</i>
Sopeutuu yleiseen järjestykseen, noudattaa annettuja ohjeita, tunnistaa kykynsä sekä kehollisia tarpeitaan ja kertoo niistä aikuiselle. Ei takerru aikuisiin tai hae liiallisesti huomiota.	Arjessa toimiminen
Kertoo tunteistaan ja kokemuksistaan.	Tunteiden säätely ja ilmaisu
Haluaa leikkiä vertaisten kanssa ja nauttii heidän seurastaan. On sovitteleva ja kykenee ratkaisemaan konflikteja. Ei kiusaa tai vahingoita muita, mutta puolustaa itseään. Keskityy leikkiin.	Vertaissuhteet ja leikkitaidot
On luottavainen, iloinen, kiinnostunut aktiviteeteista ja suhtautuu positiivisesti varhaiskasvatusinstituutioon.	Lapsen piirteet

Kuten taulukosta 4 voidaan havaita, institutionaalisesti kompetentille lapselle ja tässä tutkielmassa ilmeneville sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeen osa-alueille näyttäisi löytyvän yhteneväisyyksiä. Voidaankin siis todeta, että ammatillaiset näyttäisivät kuvaavan sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden ilmenemistä nimenomaan institutionaalisen järjestyksen ja normien lähtökohdista käsin.

Ammattilaisilla näyttäisikin olevan Alasuutarin ja kumppaneiden (2014, 87) mukaan käsitys siitä, miten institutionaalisesti kompetentin lapsen tulisi käyttäytyä. Myös Paananen ja Lipponen (2018) havaitsivat, että lapsikohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin tehtiin sopimuksia useimmiten silloin, kun lapsi oli rikkonut institutionaalisia normeja. Schulz (2015, 216) puolestaan jatkaa ajatusta todeten, että mikäli dokumenttien sisällöt keskittyvät institutionaaliseen logiikkaan, emme saa dokumentaation avulla vastausta liittyen lapsen yksilölliseen oppimiseen ja kehitykseen.

Kuten aiemmista tutkimuksista on käynyt ilmi (ks. mm. O'Brien 2005; Pihlaja 2008; Scanlon & Barnes-Holmes 2013; Viitala 2014), erityisesti lapsen haastavaan käyttäytymiseen ja ulospäin suuntautuviin haasteisiin liittyvät kuvaukset sisälsivät negatiivissävytteisiä ilmaisuja. Kuvauksissa toistuivat ilmaisut, jotka asettivat ongelman lapseen ja kuvasivat tilanteen pysyvyyttä ajanilmaisuilla, kuten *"aina"* ja *"ei koskaan"* (ks. VISK 2004, §649, §651). Eräät kielelliset piirteet, kuten passiivin ja negaation käyttö olivat tämän tutkielman tulosten perusteella ominaisia kirjaamisen tavoille. Samansuuntaisia tuloksia on saatu aiemmin myös muissa tutkimuksissa (ks. Boyd ym. 2015; Heiskanen 2020; Vehkakoski 2009). Toisaalta, kuten aikaisempien tutkimusten (esim. Heiskanen 2020) tuloksista on havaittavissa, myös tämän tutkielman tulosten perusteella ammattilaisten kirjaukset sisälsivät myös informatiivisesti rikkaampia kuvauksia. Tällaiset kuvaukset kuvasivat tilannetta ja tilanteen kannalta hyödyllisiä pedagogisia keinoja ammattilaista vastuuttaen.

Sen sijaan lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kuvaaminen taitojen puutteiden kautta ei anna ammattilaisille välineitä toimia. Puuttuvien taitojen diskurssin sisällä esiintyvä tapa kuvata sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeita puuttuvina taitoina muodostaa lohdutonta kuvaa lapsen tilanteesta. Heiskanen (2020, 96) mukaan lapsen kyvyttömyyden kuvaaminen myös vääristää kuvaa lapsesta ja lapsen tulevaisuudesta. Tällöin puhe kääntyy herkästi lapsen tilanteen kurjuuden kuvailuksi, eikä näin ollen keskity enää pedagogisiin seikkoihin.

Myös vaikeuksien diskurssin sisällä esiintyi paljon tätä niin sanottua "kurjuuspuhetta". Erityisesti vaikeus- ja haastepuhe saattaa muodostua tällaiseksi "kurjuuspuheeksi", jolloin lapsella kuvataan olevan vain vaikeuksia ja haasteita, mutta ei paneuduta tukeen ja siihen, miten ympäristö vaikuttaa haasteiden ilmenemiseen. Vaikeuksien diskurssin sisällä oli tavallista käyttää kirjauksissa erilaisia aikamääreitä, kuten *"usein"*, *"edelleen"* ja *"vieläkin"*, jotka ovat omiaan rakentamaan kuvaa lapsen kurjasta tilanteesta (ks. Vehkakoski 2007, 5–6). Toisaalta tämän diskurssin sisällä tuotiin myös esille keinoja, joilla vaikeuksiin tai haasteisiin voidaan vastata. Tällainen kirjaamisen tapa on jo huomattavasti

pedagogisempi. Tulisikin pohtia, missä määrin kurjuuspuhetta on edes tarpeellista sisällyttää tuen asiakirjoihin? Antaako se lisäinformaatiota vai rakentaako se vain kuvaa ongelmallisesta lapsesta ja kurjasta tilanteesta?

Kurjuuspuhe liittyy myös tilannesidonnaisuuden diskurssiin. Tilannetekijöiden ja olosuhteiden vaikutuksen kuvaaminen ikään kuin absoluuttisena, ainoana totuutena, ei jätä tilaa sille, että ammattilaiset voisivat omalla toiminnallaan poistaa tällaisia ”esteitä”. Tämän tyyppinen kirjaaminen ei jätä tilaa kysymyksille kuten, mitä meidän tulee tehdä, jotta Anni ei kokisi muutoksia ahdistavina? Mitä meidän tulee tehdä, jotta Lauri onnistuu leikeissä kaikkien kavereiden kanssa? Voidaankin kysyä, millaisia tavoitteita kirjaamisentapa palvelee? Mikäli kirjaaminen on vain valtapelin tai lapsen kurjan tilanteen kuvailua, auttaako se tuen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa? Toisaalta tilannesidonnaisuutta kuvaamalla voidaan rakentaa myös kuvaa haasteiden kontekstisidonnaisuudesta (ks. Heiskanen 2019a; Vehkakoski 2009, 174), jolloin voidaan mahdollisesti tunnistaa myös tilanteeseen liittyviä syy-seuraussuhteita.

Lapsen kuvaaminen aktiivisena toimijana esimerkiksi kehittyvien taitojen diskurssin sisällä, antaa optimistisen ja tulevaisuusorientoituneemman kuvan lapsen tilanteesta. Tukeen ja oppimiseen keskittyvä kirjaamisen tapa auttaa välttämään luokittelevia ilmauksia ja määritelmiä. ”Tarve-kieli” on kuitenkin jo itsessään ongelmallista, sillä se heijastaa perinteistä normaali-poikkeava-jakoa, kuten edellä on tuotu esille (ks. luku 3.2, ks. Vehmas 2005, 94). Ongelmallisuutta lisää se, jos lapsen esitetään olevan kykeneväinen vain ulkoisten puitteiden niin salliessa. Tällöin lapsi asemoituu jälleen passiiviseksi tuen kohteeksi, jonka onnistumiset ovat tuen antajasta riippuvaisia, kuten tuen tarpeen diskurssin sisällä. Myös Vehkakoski (2009) havaitsi tutkimuksessaan nesessiivi-rakenteen rakentavan kuvaa lapsesta passiivisena toimijana, jonka kehitykselle ulkoiset interventiot ovat välttämättömiä.

Vallankäytön diskurssin sisällä lapsi asemoitui aktiiviseksi, rajoituksia ja normeja vastustavaksi yksilöksi, joka tavoittelee toiminnallaan jotain. Vaikka tällainen merkityksenanto on ongelmallinen siinä suhteessa, että se jälleen sijoittaa ongelman lapsen vastuuttaen tätä toiminnastaan, voidaan sen nähdä luovan

myös kuvaa lapsesta institutionaalista järjestystä ja normeja aktiivisesti vastustavana, valtaisena yksilönä. Markström (2010) havaitsi tutkimuksessaan, että lapset vastustavat ja haastavat instituutiota muun muassa sosiaalisesti ja fyysisesti. Sosiaalista haastamista voidaan havaita myös tämän tutkielman aineistoesimerkissä 6 (*”Ilmaisee suoraan, jos joku toiminta ei miellytä. **Kieltäytyy** esim. **osallistumasta yhteisiin puuhiin**, mutta lopulta suostuu vastahakoisesti.”*) ja fyysistä haastamista puolestaan aineistoesimerkissä 8 (*”Varpulla on vahva omatahto. Varpu tietää mitä häneltä odotetaan, mutta **kieltäytyy** usein **toimimasta** annetun ohjeen mukaisesti.”*). Havaitsemalla tämän kaltaisia ristiriitaisuuksia diskurssien sisällöissä, voidaan ymmärtää myös sosioemotionaalisen kehityksen kompleksisuutta – lapsi saattaa aikuisia vastustaessaan osoittaa aktiivista toimijuutta, valtaa ja voimaa.

Tämän tutkielman tulosten perusteella kirjauksiin sisältyi sekä tulkinnallisuutta että käyttäytymistä objektiivisesti kuvaavaa kirjaamistapaa. Useimmiten kuitenkin odotukset asetettiin lapsen toiminnalle – ei niinkään aikuisen. Suuria kehityksen osa-alueita, kuten ”tunteiden säätely”, ”pettymyksen sietokyky” ja ”sosiaaliset taidot”, käytettiin kuvauksissa yhtenä isona harjoiteltavana ”ryppäänä”. Tämän tyyppinen tavoitteenasettelu ei ole tuen kannalta kovin mielekäs, sillä tuen vaikuttavuuden ja tavoitteiden saavuttamisen arviointi on tällöin hyvin haastavaa. Esimerkiksi ”sosiaaliset taidot” käsittää hyvin laajan kokonaisuuden erilaisia taitoja. Tämänkaltaisen yleisen tason kuvaaminen on havaittavissa myös muiden tutkimusten tulosten pohjalta (esim. Heiskanen 2019a).

On kuitenkin otettava huomioon kirjaajasta riippumattomat tekijät, kuten asiakirjojen lomakkeiden rakenne ja kysymysten muotoilu sekä tilanne, jossa asiakirjat on laadittu. Liian pienen kirjoitustilan tai kiireen vuoksi subjekti saattaa kadota lauseista kokonaan sähkösanomakielen kaltaisissa luetteloissa, joissa lapsen ominaisuuksia, vahvuuksia ja heikkouksia kuvataan irrallaan ominaisuudet omistavasta subjektista eli lapsesta (Vehkakoski 2007, 5). Asiakirjan rakenne voi ohjata häivyttämään tai unohtamaan tekijän. Esimerkiksi otsikon ”tavoitteet” alle voi tuntua loogiselta kirjoittaa lomakkeeseen tavoitteet ikään kuin luettelomaisesti.

Lomakkeen rakenne voi myös ohjata tiettyyn diskurssiin. Tuen tarpeista kysyminen ohjaa herkästi puhumaan tuen tarpeista ja lapsen kehityksestä kysyminen puolestaan puhumaan lapsen taidoista tai niiden puutteista. Alasuutari ja Karila (2009, 77) tuovatkin esille, että varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan liittyvä keskustelu tapahtuukin usein yksilökehityksen kehyyksen sisällä, joka sisältää puolestaan arvioinnin elementin. Arvioinnin elementti sisältää käsityksen kriteereistä ja normeista, joita vasten lapsen kehitystä sekä toimintaa peilataan. Nämä kriteerit ja normit ovat siis oletuksia, joihin lapsen toimintaa suhteutetaan. Nämä oletukset tulevat harvoin suoraan esille. (Alasuutari & Karila 2009, 77.) Niitä voidaan kuitenkin tarkastella esimerkiksi diskurssien sisältämien institutionaalisten odotusten kautta, joita tämänkin tutkielman tulosluvussa esiteltyjen diskurssien kautta oli havaittavissa. Tutkimalla lomakkeiden rakenteita ja diskursseja voidaan ymmärtää sitä, mitä varhaiskasvatusinstituutiossa pidetään tärkeänä (Alasuutari ym. 2014, 79).

Erityisesti lapsen käyttäytymiseen ja sosioemotionaalisen kehityksen haasteisiin liittyvässä kommunikoinnissa tulisi olla hyvin tietoinen ja tarkka siitä, miten ja miksi asiat tuodaan esille. Lasta leimaava puhe ja teksti voivat vaikuttaa lopulta negatiivisella tavalla vuorovaikutukseen lapsen kanssa tai yhteistyöhön vanhempien kanssa. Ne saattavat vaikuttaa myös muiden ammattilaisten käsityksiin kyseisestä lapsesta tiedonsiirtoprosessin kautta. Vaikka tiedonsiirrolla on keskeinen, tärkeä tehtävä tuen jatkumon kannalta, voi se pahimmillaan myös leimata pitkään lasta, mikäli asiakirjojen kautta välittyvä puhe on hyvin negatiivisävytteistä ja lasta leimaavaa (Ferraris 2013; Heiskanen 2020, 79).

Sen sijaan, että käännetään huomio lapsen tuen tarpeisiin ja lapsen haasteisiin, olisi erityisesti sosioemotionaalisen tuen tarpeen suhteen hedelmällisempää keskittyä siihen, miten me aikuiset toimimme, jotta mahdollistamme mahdollisimman suotuisat olosuhteet toimivalle vuorovaikutukselle ja miten toimimme, mikäli vuorovaikutustilanne ei saavuta sille asetettuja tavoitteita. Tulisikin siirtyä lapsikeskeisestä tuen tarpeen havainnoinnista huomaamaan aikuisen rooli

noissa vuorovaikutustilanteissa. Käyttämällä energian ammattikäytäntöjen reflektioon sekä keskittymällä näiden käytäntöjen muuttamiseen voimme odottaa parempia tuloksia kuin keskittymällä muuttamaan lasta (esim. piirteet).

Varhaiskasvatussuunnitelmat ovat lisäksi hyvin aikuislähtöisiä: aikuinen päättää mitä ja miten kirjoitetaan, jolloin lapsen ääni ei tule välttämättä ollenkaan kuuluviin. Kuitenkin myös lapset rakentavat lapsuuttaan ja merkityksiä. Lapset vaikuttavat ympäröivään todellisuuteen siinä missä aikuisetkin. Jos vain aikuisen näkökulma tulee kirjauksissa esille se yksipuolistaa tilannetta. Esimerkiksi tilanteissa, joissa ammattilainen kokee lapsen uhmaavan ja haastavan, saattaa lapsikin kokea ammattilaisen olemuksen jollain tapaa uhmaa herättävänä. Onko tällöin hedelmällistä tarkastella vain sitä, että lapsi uhmaa vai olisiko syytä nähdä tilanteen vuorovaikutuksellisuus?

Vaikka varhaiskasvatus on vain yksi kulttuurisesti ja ajallisesti muuttuva konteksti, joka tuottaa tulkintaa ja arviota lapsesta omassa kontekstissaan, on se omalta osaltaan rakentamassa ja tuottamassa merkityksiä sekä valtasuhteita (Alasuutari 2010, 174; Boyd ym. 2015; Pihlaja 2008, 5). Vaikka asiakirjoissa esitetyt arviot lapsesta ja lapsen toiminnasta ovat usein vain yhden tai muutaman alan ammattilaisen näkemyksiä ja tulkintoja lapsesta, ovat ne yhteydessä myös laajempaan käsitykseen siitä, mitä pidetään ”normaalina” ja ”toivottavana”. Esimerkiksi ammattilaisten koulutus, varhaiskasvatusinstituution odotukset ja käytetyt lomakkeet sekä muokkaavat että luovat käsityksiämme ja odotuksiamme siitä, millaisena esimerkiksi lapsi, lapsuus ja ihmisten moninaisuus nähdään.

Ei voida siis ajatella, että näillä tulkinnoilla ja näkemyksillä ei olisi painoarvoa niiden ollessa vain yhden työntekijän kokemus ja näkemys lapsesta yhdessä kontekstissa. Ammattilaisten kirjausten ja tulkintojen liittyen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ja käyttäytymisen haasteisiin voidaan nähdä olevan yhteydessä siihen, miten hän käyttäytyy lasta kohtaan ja arvioi tämän akateemista suoriutumista (Poulou 2015, 233; Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, 108–109). Lasta koskevat kuvaukset eivät kuitenkaan ole aina kokonaistotuus. Vuorovai-

kutus ja toiminta lapsen ja aikuisen välillä on paljon moninaisempaa, vaihtelevampaa ja monitulkintaisempaa kuin mitä lasta koskevien kuvausten tulkinnoista voidaan ymmärtää (Alasuutari 2010, 173; Schulz 2015, 213).

Kuten aiemmin luvussa 3.3 toin esille, eri tutkimusten (ks. esim. Hirsh 2014; Erixon & Erixon Arreman 2017; Rintakorpi 2016) valossa kasvatusalan ammattilaiset kokevat kirjaamisen haastavana muun muassa sopivan kielenkäytön suhteen. Dokumentaatiolla ja siihen liittyvällä kirjaamisella on kuitenkin merkittäviä seurauksia, joten olisi tärkeää huolehtia siitä, että alalla jo työskentelevätkin saavat koulutusta kirjaamiseen liittyen. Tulisi saavuttaa piste, jossa kaikki ammattilaiset kokisivat kirjaamisen luontevaksi pedagoginen fokus ja ammattilaisen rooli edellä. Myös Rintakorpi (2016) painottaa keskustelua pedagogisen dokumentaation haasteisiin liittyen, jotta sen täysi potentiaali saataisiin käyttöön.

Kieli on kuitenkin muuttuvaista, eikä näin ollen voida esittää suoraan, millainen olisi oikea tapa kirjata (Boyd ym. 2015). Tässä hetkessä hyvänä pidetyt tavat voivat muutamien vuosien päästä tuntua täysin järjettömiltä. Toisaalta asiakirjan tehtävän ollessa pedagogisuus, voidaan tarkastella sitä, miten hyvin käytetty kieli palvelee tätä tarkoitusta. Yksittäiset sanavalinnat ovat merkityksellisiä ja muodostavat kokonaiskuvaa lapsesta ja siitä, millaisia diskursseja asiakirjoissa käytetyn kielen kautta rakentuu. Näiden diskurssien kautta voidaan puolestaan havaita vallitsevia tapoja, jotka ovat ongelmallisia nimenomaan pedagogisuuden kannalta. Voidaan esimerkiksi havaita, että puuttuvien taitojen ja vaikeuksien diskurssin sisällä pedagogisuudelle ei jää tilaa, jos kirjaaminen jää puuttuvien taitojen ja vaikeuksien kuvaamisen tasolle.

Lapset ovatkin institutionaalisten odotusten paineessa. Tämä olisi hyvä ymmärtää, sillä institutionaaliset odotukset haastavat lasta sopeutumaan varhaiskasvatusympäristöön (ks. Pihlaja ym. 2015, 425–426). Myös tämän tutkielman tulosten perusteella on havaittavissa, että odotukset esimerkiksi lapsen aktiivisuudelle ja kontaktinottamiselle ovat hyvin tiukat – lapsen tulee olla aktiivinen, mutta ei liian aktiivinen ja lapsen tulee ottaa kontaktia muihin, mutta ei liikaa. Tämän lisäksi lapsen tulisi muun muassa osata pitää puolensa, mutta olla



myös joustava esimerkiksi leikkiroolien ja -kavereiden suhteen. Haluamme ajatella, että lapsi otetaan varhaiskasvatuksessa vastaan arvokkaana yksilönä omine yksilöllisine piirteineen, mutta todellisuudessa institutionaaliset odotukset määrittävät sen, millainen lapsen tulisi olla, jotta hän vastaisi instituution määrittämää käsitystä ”normaalista”. Samalla instituutio tulee määrittäneeksi sen, mikä on ”tavoiteltavaa”.

Näitä asioita tarkastelemalla voidaan ymmärtää tuen tarpeen kompleksisuutta ja reflektoida sitä, millaisiin seikkoihin todella puutumme suunnitellessamme tukea. Pihlajan (2008, 12) mukaan ammattilaiset sijoittavat ongelman lapsen tai tilanteen mahdottomuuteen erityisesti silloin, kun he kokevat itsensä keinottomiksi. Tällöin negatiivisuuden kierre on valmis, sillä tukea ei voida kohdentaa oikein ja näin ollen haasteet kasautuvat sekä moninaistuvat. Olisikin tärkeää panostaa ammattilaisten kouluttamiseen, jotta he eivät tuntisi itseään keinottomaksi ja pystyisivät näin ollen refleктоimaan myös omaa toimintaansa sekä institutionaalisia rakenteita.

Usein varhaiskasvatusinstituution järjestys otetaan annettuna, sellaisenaan olemassa olevana ja sen tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoitteita ei jäädä pohtimaan tarkemmin, jolloin instituution jäykät ja joustamattomat tavat voivat jäädä huomaamatta (Alasuutari 2010, 175; Alasuutari ym. 2014, 77). Dokumentaatio ja kirjaaminen sisältävät keskenään ristiriitaisiakin jännitteitä esimerkiksi tuen tarpeen tunnistamisen ja toisaalta tuen tarpeen määrittelyn suhteen. Näiden jännitteiden ristipaineeseen joutuminen on väistämätöntä, mikäli ammattilainen reflektoi omaa toimintaansa sekä kirjaamisen sisältöjä ja merkityksiä. Kuitenkin juuri tämä ristipaineen tuottama reflektio mahdollistaa ammatillisen kasvun ja eri diskurssien ja merkityksenantojen läsnäolon havaitsemisen, jolloin ammattilaiselle avautuu kanava tarkastella kriittisesti instituution järjestystä ja rakenteita.

Yksittäinen ihminen ei pysty muokkaamaan yhteiskunnallisia rakenteita ja diskursiivisia käytäntöjä liittyen esimerkiksi siihen, miten tuen tarpeista kirjoitetaan (ks. Jokinen ym. 2016). Kuitenkin tekemällä näitä seikkoja näkyväksi ja nos-

tamalla niitä yhteiskunnalliseen ja ammatilliseen keskusteluun sekä kouluttamalla ammattilaisia, voidaan pitkäjänteisellä työllä pyrkiä vaikuttamaan siihen, että muun muassa ammattilaiset tulisivat tietoisemmiksi kirjaamisen merkityksistä sekä kielellisistä seikoista, joilla he ehkä tiedostamattaankin leimaavat ja marginalisoivat lapsia.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähestyä Guban ja Lincolnin (1985) esittämän sekä Tynjälän (1991) suomentaman neljän luotettavuuskriteerin kautta: vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden kautta. Tutkimuksen arvioinnissa keskitytään kokonaisuuteen, jolloin edellä esiteltyjen asioiden täytyy olla suhteessa toisiinsa, jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus (koherenssi) on selkeämpi. Luotettavuuden arvioinnin kohteena on siis koko tutkimusprosessi. (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Eksplikoimalla eli selittämällä tarkasti tekemänsä ratkaisut ja reflektoiden voi tutkija rakentaa raporttinsa luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998). Olen eksplikoinut tekemiäni ratkaisuja liittyen aineiston rajaamiseen ja analyysiin sekä tulosluvussa perustelemalla tekemäni tulkinnat tiiviisti lingvistisillä seikoilla aineisto-otteisiin nojaten.

Diskurssianalyysissä yksi tapa osoittaa vastaavuutta onkin altistaa tutkijan tekemät tulkinnat kritiikille esittelemällä tarkasti aineisto-otteet ja päättelypolut. Ristiriitaisietkaan tulkinnat eivät kuitenkaan vähennä tehtyjen tulkintojen vakuuttavuutta, sillä diskurssianalyysissä ei pyritäkään kaiken kattaviin, ylivertaisiin ja muut diskurssit syrjäyttäviin faktoihin. (Guba & Lincoln 1985, 294–296; Juhila & Suoninen 2016.) Sitomalla tekemäni tulkinnat tiiviisti tekstuaaliseen kielellisten rakenteiden analyysiin rakennan uskottavuutta tulkinnoilleni. Näin teen näkyväksi sen, miten olen päätenyt tulkintoihin. Tämän avulla ja hyödyntämällä myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoja, pyrin välttämään sen, että tekemäni tulkinnat olisivat vain oman pääni sisäisiä konstruktioita tai ennakkoletusten todistelua (ks. Alasuutari 2012).

Toisaalta tämänkaltainen tutkimuksen koherenssi ei ole välttämätöntä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa, jossa aineistoa nimenomaan pyritään lähestymään ennakko-oletusten kautta niitä varmentaan (ks. Eskola & Suoranta 1998). Koin kuitenkin tärkeäksi lähestyä aineistoa myös diskurssianalyysin kautta ilman ennakko-oletuksia ja antaen aineiston ikään kuin ”puhua puolestaan”, jolloin ilmiöstä oli saatavissa syvempi näkemys kuin omien ennakko-oletusteni todistelulla olisi ehkä ollut saatavissa.

Diskurssin tutkimuksessa tutkittavaan aiheeseen suhtaudutaan usein kriittisesti. Tällaista suhtautumistapaa on kuitenkin kritisoitu siitä, ettei tutkija voi välttämättä tulla aineistonsa yllättämäksi (Vehkakoski 2006, 34). On myös luotettavuuden arvioinnin kannalta olennaista tunnustaa ja tunnistaa se kvalitatiivisen tutkimuksen seikka, että tutkija on keskeinen työväline ja näin ollen vaikuttamassa mitä suurimmassa määrin tutkimuksen luotettavuuteen. Esimerkiksi tutkijan ennakko-oletukset voivat vaikuttaa hänen tekemiinsä tulkintoihin. Tunnistamalla nämä tekijät ja ottamalla vastuun omista ennakko-oletuksistaan, tutkija voi pyrkiä täyttämään tutkimustilanteen arvioinnin kriteerin. (Lincoln & Guba 1985, 298–299; Eskola & Suoranta 1998.)

Tutkimustilanteen arvioinnin kriteeriin liittyy myös muun muassa sen tarkastelu, miten tutkija on vaikuttanut keräämäänsä aineistoon. Aineistonani toimivat asiakirjat ovat luonnollisia aineistoja, jotka on laadittu tutkijasta riippumatta. Tällöin niiden voidaan nähdä tuottavan luotettavaa tietoa siinä mielessä, että tietoon ei ole vaikuttanut tutkija tai aineistonkeräystilanne. Ei kuitenkaan voida olettaa, että kielenkäyttäjät toimisi aina tietoisesti, tarkoituksellisesti ja tahallisesti käyttäen aina tilanteelle tarkoituksenmukaisinta ilmaisumuotoa (Vehkakoski 2006, 30). Näin ollen aineistona toimivien asiakirjojen kieltä ei voida lähestyä ajatellen, että se sisältäisi absoluuttisen totuuden ja tiedon siitä, millaista kirjaamistapaa varhaiskasvatuksen ammattilaiset käyttävät sosioemotionaalisen kehityksen haasteisiin liittyen. Diskurssianalyysin periaatteiden mukaisesti dokumenttien kirjausten voidaan kuitenkin siinä mielessä nähdä olevan totta, että ne ovat osia sosiaalisesta todellisuudesta. Esimerkiksi keskenään ristiriitaisetkin

diskurssit rakentavat vain erilaisia versioita tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998).

Kvalitatiivisen tutkimuksen voidaan nähdä pyrkivän ymmärtämään ja selittämään tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018). Vaikka kvalitatiivinen tutkimus sisältää tutkijan tulkintaa, ei tulkinnallisuus tee automaattisesti säröä tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijan tulee kytkeä ja perustella tekemänsä tulkinnat esimerkiksi erilaisista luokitteluista ja kategorisoinneista siten, että myös lukija voi tehdä vastaavan tulkinnan ja tarkastella sitä, kuvaako tutkijan tekemät nimitykset ja erottelut kyseistä tekstiä. (Alasuutari 2012; Patton 2015, 543.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritäkään tilastolliseen yleistettävyyteen (Tuomi & Sarajärvi 2018) eikä siirrettävyyden katsota näin ollen olevan välttämätöntä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta (Eskola & Suoranta 1998). Laadullisen tutkimuksen aineisto voidaan nähdä ”palana” siitä maailmasta, jota tutkitaan – aineisto on kielellinen ja kulttuurinen näyte tutkittavasta ilmiöstä. Näin ollen aineistoa tutkimalla ei voida tehdä kaiken kattavia, toiseen kontekstiin siirrettäviä selityksiä, sillä ilmiön kaikkia säröjä on mahdotonta sisällyttää yhteen tutkimukseen. Yleistettävyyden ihanne ei pädekään kaikissa tieteenaloissa, sillä esimerkiksi kulttuurin tutkimuksessa vanhojen ajattelutapojen kyseenalaistaminen ja keskustelun herättäminen voi olla olennaisempaan kuin yleistettävyyteen pyrkiminen. (Alasuutari 2012.) Olen kuitenkin tuonut tutkielmani ajalliseen siirrettävyyteen liittyviä seikkoja esille luvussa 6.3 *Eettiset kysymykset ja jatkotutkimushaasteet* (ks. myös Viitala 2014, 65). Viimeisen vahvistettavuuden kriteerin pyrin täyttämään raportoimalla tarkasti, rehellisesti ja avoimesti tutkimusprosessin kulun ja tulokset sekä *Pohdinta* -luvussa peilaamalla tämän tutkielman tuloksia aiempiin ilmiöitä tarkastelleisiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin (ks. Lincoln & Guba 1985, 299–300).

Kvalitatiivisessa analyysissä esimerkiksi aineistoa kvantifioimalla voidaan vahvistaa sitä, että havainnot eivät perustu yksittäisiin havaintolauseisiin tai tekstiotteisiin, jotka tukevat omaa intuitiivista tulkintaa. Se osoittaa, että aineis-

toa on käyty läpi systemaattisesti ja että ollaan tekemisissä yksittäistä havaintolausetta suurempien kokonaisuuksien kanssa. (Alasuutari 2012; Vehkakoski 2006, 34.) Kvantifioimalla laajaa aineistoa taulukkomuotoon pyrin varmistamaan sen, että tekemäni tulkinnat eivät ole yksittäisten havaintojen varassa. Kvantifiointi toimi kuitenkin vain ensimmäisenä vaiheena lähestyessäni laajaa aineistoa, sillä systemaattisuus auttoi hahmottamaan aineiston kantavia rakenteita. Tulostuvassa annan esimerkkejä aineisto-otteiden ja -esimerkkien muodossa erityyppisistä tavoista, joilla havainto aineistossa esiintyy (ks. Alasuutari 2012).

Käyttämällä tässä tutkielmassa tutkimusmetodeina sekä laadullisen sisällönanalyysin keinoja että diskurssianalyysia, pyrin rakentamaan toinen toistaan täydentävän kokonaisuuden. Tämä useamman analyysimenetelmän yhdistäminen eli analyysitriangulaatio ”pakottaa” tutkijan lähestymään aineistoaan useammasta näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysitriangulaation käyttö on kuitenkin saanut osakseen kritiikkiäkin esimerkiksi sen suhteen, sopivatko erilaiset tutkimusmenetelmät tieteenfilosofisilta näkemyksiltään yhteen tai onko niiden käyttö perusteltua (Eskola & Suoranta 1998).

Tässä tutkielmassa sisällönanalyysin menetelmien hyödyntäminen auttaa lähestymään aineistoa systemaattisemmin ja objektiivisemmin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018), kun taas diskurssianalyysi mahdollistaa ilmiön syväluotaavamman tarkastelun. Keskittymällä aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa sisällönanalyysin keinoin aineiston järjestämiseen, tiivistämiseen sekä selkeään kuvaamiseen, ja analyysin toisessa vaiheessa puolestaan syvempään merkitysten tuottamisen tapojen ja rakenteiden analyysiin sekä tulkintaan, lähestyn aineistoa kahdesta suunnasta saaden siitä kokonaisvaltaisemman kuvan. Lähestymällä aineistoa useammasta kulmasta, pystyn myös perustelemaan tekemiäni havaintoja ja antamaan lukijalle tarkemman kuvan aineistosta ja tutkittavasta ilmiöstä.

### 6.3 Eettiset kysymykset ja jatkotutkimushaasteet

Eettinen sitoutuneisuus ohjaa hyvää tutkimusta koko tutkimusprosessin ajan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Hyvää tieteellistä käytäntöä ovat muun muassa lähdeviitteiden selkeä merkintä, tutkimustulosten huolellinen ja totuudenmukainen raportointi sekä tutkimuksen ja sen tulosten arviointi (Tuomi & Sarajärvi 2018; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7). Olen viitannut huolellisesti alkuperäisiin lähteisiin, raportoinut analyysin etenemisen ja tekemäni ratkaisut selkeästi ja tarkasti sekä arvioinut kriittisesti reflektoiden tekemiäni valintoja ja tutkimuksen luotettavuutta.

Ihmistutkimuksessa osallistujien ihmisoikeudet muodostavat eettisen perustan. Tutkimuseettisesti tarkasteltaessa tutkittavien riittävä yksityisyyden suoja ja oikeus tutkimukseen liittyvään tietoon ovat usein korostuneessa roolissa. Täyttä tunnistamattomuutta tutkittaville ei tule luvata, ellei sitä voida taata, sillä esimerkiksi henkilönimen puuttuminen ei vielä tarkoita sitä, että tutkittava olisi täysin tunnistamaton. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12–13.) Aineistonani toimineista asiakirjoista oli jo ne saadessani pyritty poistamaan henkilötietoihin liittyvät seikat, kuten henkilönimet, kuntien nimet ja varhaiskasvatusyksiköiden nimet. Näin pyrittiin takaamaan tietojen käsittelyn luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1998).

Olen myös käyttänyt aineisto-otteissani pseudonimiä, mutta on olemassa riski, että esimerkiksi kirjauksen tehneen ammattilaisen kanssa samassa työyhteisössä työskennelleet tunnistavat kirjaajan. Näin ollen täysi tunnistamattomuus ei välttämättä toteudu tässäkään tutkielmassa. Vaikka tutkielmassa tarkastelun kohteena on kieli sinänsä, eikä niinkään kirjaajan henkilökohtaiset ajatukset ja arvot, on silti otettava huomioon, että tekstin takana on aina oikea ihminen, yksilö, ja teksti itsessään koskettaa erityisesti kirjausten kohteena ollutta lasta ja hänen läheisiään.

En ole kuitenkaan tuonut esille tarpeettomasti tietoa tutkimusaineistonani toimineiden asiakirjojen sisällöstä, esimerkiksi ammattilaisen tai lapsen sukupuolta tai ikää. Olen allekirjoittanut Jyväskylän yliopiston sopimuksen liittyen

salassapitovelvollisuuteen sitoutuen myös käsittelemään ja säilyttämään aineistoa suojatussa Internet-yhteydessä sekä hävittämään aineiston tutkielman valmistuttua. Aineisto on sijainnut koko tutkimusprosessin ajan useamman salasanan takana.

Aineiston keräämiseen ja tutkimuskäyttöön on haettu luvat kuntien tutkimusluvista vastaavilta päättäjiltä, ryhmien opettajilta sekä lasten huoltajilta (ks. Heiskanen 2019a). Lapsilta luvan kysymistä ei ehkä nähdä olennaisena, kun kyseessä ovat asiakirjat. Viitala (2014, 63) tuo kuitenkin esille lasten olevan nykyään tietoisempia heitä koskevista asiakirjoista, jolloin luvan kysyminen myös lapsilta itseltään voisi olla hyvien tutkimuskäytäntöjen mukaista. Tutkittavia tulisi informoida tutkimuksen sisällöistä ja eettisesti olisikin suotavaa kuulla heitä tutkimuksen aineiston tulkintoihin liittyen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 15; Viitala 2014, 64). Näin en ole voinut menetellä oman tutkielmani kohdalla, sillä olen saanut valmiin aineiston.

Aiheen valinta ja tutkimukseen ryhtyminen voidaan myös nähdä eettisinä ratkaisuin (Pietikäinen & Mäntynen 2009). Perustelenkin tutkimusaiheen valintaa kattavasti muun muassa teoreettisia lähtökohtia ja aikaisempaa tutkimustietoa apuna käyttäen. Lisäksi toin esille niin teoriaosiossa kuin metodiosiossa tutkimuksen viitekehyksen liittyen diskurssianalyysiin ja sosiokonstruktivismiin. Sitoutumalla tiettyihin lähtöoletuksiin pyrin rakentamaan kantavan periaatteen läpi koko tutkielman.

Sosiokonstruktivistisen näkökulman ja diskurssianalyysin periaatteiden mukaisesti myös tässä tutkielmassa käytetty kieli rakentaa todellisuutta (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009). Koska diskurssianalyysi muodostaa tutkimukselle viitekehyksen, on oleellista tarkastella sitä, että myös itse tutkijana luon merkityksiä tekemällä esimerkiksi jakoa sen mukaan, millaisia asioita miellän sosioemotionaalisen kehityksen haasteiksi tai tuen tarpeiksi tutkimusaineistoa rajatesani. Käytän itse läpi tutkielman muun muassa termejä ja käsitteitä, kuten tuen tarve ja haasteet. Näitä voidaan toki perustella sillä, että se on tutkielman lukijan

kannalta mielekkäintä ja tarkoitus on hyvä. Se ei kuitenkaan poista eettistä ristiriitaa tämänkaltaisen tutkimuksen teon ja diskurssianalyysin periaatteiden välillä.

Vaikka myöskään tutkijan raportissaan käyttämän kielen ei nähdä diskurssianalyysin periaatteiden mukaisesti heijastavan todellisuutta (ks. Jokinen ym. 2016), on silti olennaista tuoda esille tämä eettinen ongelma tutkielman periaatteiden ja käytännön toteutuksen välillä. Jokinen ja kumppanit (2016) tuovatkin esille, että eräs kielenkäytön tutkijan peruskysymys on, missä määrin hän itse tulee huomaamattaan uusintaneeksi käsitteitä sekä kategorioita. Heidän mukaansa jokaisen käsitteen uudelleen määrittelemisen tai kyseenalaistamisen ei ole tutkimuksen kulttuurisen ymmärrettävyyden kannalta kuitenkaan järkevää. Pyrin kuitenkin tuomaan tässä tutkielmassa esille kielenkäytön kompleksisuutta läpi tutkielman esimerkiksi luvussa 3.2 tarkastelemalla tuen tarpeen määrittelyyn liittyvää problematiikkaa.

Aineistonani toimivien asiakirjojen (laadittu ennen vuotta 2016) laadinnan jälkeen on tullut voimaan uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2018) ja muun muassa lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen on siirtynyt kokonaisuudessaan kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien vastuulle. Näin ollen tulosten ajallista siirrettävyyttä (ks. luku 6.2 *Tutkimuksen luotettavuus*) ei voida taata, sillä kirjaajan koulutuksella voi olla vaikutuksia kirjaamisen tapoihin. Varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamiseen on ollut myös tarjolla täydennyskoulutusta ja ohjausta (mm. Repo ym. 2018), vaikkakin tämä ohjaus on todettu paikoin riittämättömäksi. Jatkotutkimushaasteena voisikin olla tutkia, näkyvätkö nämä muutokset kirjaamisen tavoissa. Dokumentaation näkökulmasta myös sosioemotionaalisen kehityksen tuen pidemmän aikavälin jatkumoa, kirjausten toistuvuutta asiakirjasta toiseen sekä akateemisten taitojen ja sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden välistä yhteyttä olisi oleellista kartoittaa.

Olisi myös tärkeää tutkia sitä, onko ammattilaisten kirjauksilla ja käytännön toimilla yhteys. Näkyykö esimerkiksi vallankäytön diskurssin valtasuhteiden



kuvaus arjessa ja millaisiksi vuorovaikutussuhteet muodostuvat tällaisesta diskurssista käsin? Tämän lisäksi olisi tärkeää ottaa selvää myös siitä, miten lapset kokevat haasteiden ilmenemisen varhaiskasvatuksen arjessa. Millaisissa diskursseissa lapset puhuvat sosioemotionaalisen kehityksen haasteista ja tuen tarpeista? Olisi tärkeää saavuttaa lasten näkökulma, sillä varhaiskasvatussuunnitelmat ovat hyvin aikuislähtöisiä ja aikuisten näkökulmista käsin muodostettuja tarinoita lapsen tilanteesta. Lapsi on kuitenkin aktiivinen toimija ympäristössään ja omalta osaltaan rakentamassa ja kokemassa niitä tilanteita, joista ammattilaiset asiakirjoissa kirjoittavat.

Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena ovat sosioemotionaalisen kehityksen haasteet ja tuen tarpeet. Tämän vuoksi ammattilaisten kirjauksista välittyy rajallinen kuvaus sosioemotionaalisesta kehityksestä suhteessa esimerkiksi institutionaalisiin normeihin ja odotuksiin. Vaikka raja oli tämän tutkielman puitteissa välttämätön, olisi tärkeää tutkia myös laajemmin sitä, millaisena näytettyvät esimerkiksi lapsen vahvuudet silloin, kun tuen tarpeista kirjoitetaan puuttuvina taitoina tai vaikeuksina.

Vehkakosken (2006, 35) mukaan ammattikäytäntöjen tutkimuksessa on vaarana, että kriittisyydestä tulee itsetarkoitus ja se saattaa johtaa ammattikäytäntöjä arvioivaan tai jopa arvostelevaan otteeseen, joka pahimmillaan karkottaa pois alan ammatti-ihmiset tutkimuksen lukijakunnasta. Mikäli näin käy, ei tutkimustieto välttämättä saavuta sitä joukkoa, jolle se voisi olla kaikkein oleellisinta tietoa. On kuitenkin tärkeää, että ammattikäytännöt kestävät arviointia ja jopa arvostelua. Huono käytäntö, joka esimerkiksi eriarvoistaa tai loukkaa yksilöä tai yhteisöä, on huono käytäntö ja se tulee voida paljastaa muutoksen mahdollistamiseksi. Tutkijan tulee kuitenkin pystyä perustelemaan asiallisesti ja huolellisesti tulkintansa menemättä esimerkiksi loukkaaviin tai henkilökohtaisiin tulkintoihin jotain tiettyä ammattiryhmää kohtaan. Erilaiset diskursiivisiin merkitysolutuvuuksiin perustuvat selonteot pitävät yllä sosiaalisia toimintatapoja ja rakenteita (Suoninen 2016b). Jos näitä selontekoja ei uskalleta koskaan kyseenalaistaa, toistuvat ne sekä tiedostamattomissa, että tiedostetuissa käytännöissä yhä uusiutuen ja itse itseään ylläpitäen.

**LÄHTEET**

- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus: Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–70.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the picture of the child. *Children & Society* 24 (2), 100–111.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa: Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. (Toim. Alanen, L. & Karila, K.) Tampere: Vastapaino, 70–89.
- Alasuutari, M., Kelle, H. & Knauf, H. 2020. Introduction: The ambivalence of documentation in institutional contexts of early childhood. Teoksessa M. Alasuutari, H. Kelle & H. Knauf (toim.) Documentation in institutional contexts of early childhood: Normalisation, participation and professionalism. Wiesbaden: Springer VS, 1–12.
- Alasuutari, M., Markström, A. & Vallberg-Roth, A. 2014. Assessment and documentation in early childhood education. New York: Routledge.
- Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Andreasson, I. & Wolff, U. 2015. Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden – A text analysis of individual education plans. *International Journal of Special Education* 30 (1), 15–24.
- Aro, T. 2020. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki –instituutti, 10–20.
- Aro, T. 2020. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki –instituutti, 20–42.

- Aro, T. 2020. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti, 106–120.
- Aubrey, C. & Ward, K. 2013. Early years practioners' views on early personal, social and emotional developement. *Emotional and Behavioral Difficulties* 18 (4), 435–447.
- Bagner, D. M., Rodriguez, G. M., Blake, C. A., Linares, D., & Carter, A. S. 2012. Assessment of behaviorial and emotional problems in infancy: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychological Review* 5, 113–128.
- Boyd, V. A., Ng, S. L. & Schryer, C. F. 2015. Deconstructing language practices: Discursive constructions of children in individual education plan resource documents. *Disability & Society* 30 (10), 1537–1553.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. 2008. An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology* 44 (1), 139–154
- Burton, R. A. & Denham, S. A. 1998. "Are you my friend?": How two young children learned to get along with others. *Journal of Research in Childhood Education* 12 (2), 210–224.
- Butler, C. W., Duncombe, R., Mason, C. & Sandford, R. 2016. Recruitments, engagements, and partitions: Managing participation in play. *International journal of play* 5 (1), 47–63.
- Claessens, A. 2012. Kindergarten child care experiences and child achievement and socioemotional skills. *Early Childhood Research Quarterly* 27 (3), 365–375.
- Corsaro, W. A. 2003. "We're friends, right?": Inside kids' culture. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Cross, M. 2011. Children with social, emotional and behavioural difficulties and communication problems: There is always a reason. 2.painos. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Danforth, S. & Smith, T. J. 2005. Engaging troubling students. A constructivist approach. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S. & Zinsler, K. 2012. Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology* 173 (3), 246–278.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development* 74 (1), 238–256.
- Dobbs, J. & Arnold, D.H. 2009. Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly* 24 (2), 95–105.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2020. Lapsen itsesätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki –instituutti, 216–236.
- Erixon, P.O. & Erixon Arreman, I. 2017. Extended writing demands - A tool for 'academic drift' and the professionalisation of early childhood profession? *Education Enquiry* 8 (4), 337–357.
- Esiopetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet. Opetushallitus. Noudettu: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiope-tuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiope-tuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Viitattu 3.4.2021.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Estell, D. 2007. Aggression, social status, and affiliation in kindergarten children: A preliminary study. *Education & Treatment of Children* 30 (2), 53-72.
- Ferraris, M. 2013. *Documentality: Why it is necessary to leave traces*. New York: Fordham University Press.

- Golding, K. S., Fain, J., Frost, A., Templeton, S. & Durrant, E. 2013. Observing children with attachment difficulties in preschool settings: A tool for identifying and supporting emotional and social difficulties. Lontoo; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Gordon, C. 2015. Framing and positioning. Teoksessa D. Tannen, H. E. Hamilton, D. Schiffrin & C. T. Adger (toim.) *The handbook of discourse analysis*. 2. painos. Chichester, England: Wiley Blackwell, 324–346.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. 2001. Affective social competence. *Social Development* 10 (1), 79–119.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. 2013. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4 painos. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge. E-kirja.
- Heiskanen, N. 2020. Constructing appropriate information in school transition. Documents as institutional agents of topicalising children's (in)capabilities and pedagogical practices. Teoksessa M. Alasuutari, H. Kelle & H. Knauf (toim.) *Documentation in institutional contexts of early childhood: Normalisation, participation and professionalism*. Wiesbaden: Springer VS, 79–101.
- Heiskanen, N. 2019a. Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education care. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heiskanen, N. 2019b. Ei kurjuutta kummempaa: Vai sittenkin pedagogiikkaa? *Ruusupuiston kärkiuutiset* 5/2019.
- Heiskanen, N. 2019c. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2018. Positioning Children with Special Educational Needs in Early Childhood Education and Care Documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39 (6), 827–843.

- Hirsh, Å. 2014. The individual development plan: Supportive tool or mission impossible? Swedish teachers' experiences of dilemmas in IDP practice. *Education enquiry* 5 (3), 405–427.
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T. & Vehmas, S. 2016. 'The teacher almost made me cry' Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and teacher education* 55 (C), 100–109.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016a. Diskursiivinen maailma – Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016b. Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–11.
- Landrum, T. J. 2011. Emotional and behavioral disorders. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) *Handbook of special education*. New York: Routledge, 209–220.
- Landrum, T. J., Tankersley, M. & Kauffman, J. M. 2003. What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education* 37 (3), 148–156.
- Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M.L. 2020. Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti, 236–264.

- Lincoln, S. Y. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Linnove, T. & Kivijärvi, T. 2020. Osaamisen kasvattaminen – ongelmista onnistumisiin KasKas-ryhmässä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taape-rosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki –instituutti, 148–168.
- Lutz, M. N., Fantuzzo, J., & McDermott, P. 2002. Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: Development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly* 17, 338–355.
- Markström, A. 2010. Talking about children’s resistance to the institutional order and teachers in preschool. *Journal of Early Childhood Research* 8 (3), 303–314.
- Markström, A. 2005. *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie*. Linköping: Institutionen för utbildningsvetenskap, Univ.
- Mayr, A. 2015. Institutional discourse. Teoksessa D. Tannen, H. E. Hamilton, D. Schiffrin & C. T. Adger (toim.) *The handbook of discourse analysis*. 2. painos. Chichester, England: Wiley Blackwell, 755–775
- Mithun, M. 2015. Discourse and grammar. Teoksessa D. Tannen, H. E. Hamilton, D. Schiffrin & C. T. Adger (toim.) *The handbook of discourse analysis*. 2. painos. Chichester, England: Wiley Blackwell, 11–42.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen H., & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Raportit ja selvitykset 17/2017. Helsinki: Opetushallitus. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201712214837>
- O’Brien, T. 2005. Social, emotional and behavioural difficulties. Teoksessa A. Lewis & B. Norwich (toim.) *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press, 166–179.
- Paananen, M. & Lipponen, L. 2018. Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care* 188 (2), 77–87.

- Patton, M.Q. 2015. Qualitative research and evaluation methods. 4. painos. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Peitso, S. & Närhi, V. 2020. Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki –instituutti, 168–192.
- Perusopetuslaki 1136/19.12.2003. Noudettu: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Viitattu 11.4.2021)
- Petersen, K. 2015. Working with socially vulnerable children in day-care institutions – What works? *International Journal of Technology and Inclusive Education* 4 (2), 624–632
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Pihlaja, P. 2018. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Pihlaja, P. 2008. 'Behave yourself! Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society* 23 (1), 5–15.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 70–91.
- Pihlaja, P., Sarlin, T. & Ristkari, T. 2015. How do day-care personnel describe children with challenging behaviour? *Education Enquiry* 6 (4), 417–435.
- Poikkeus, A. M. 2020. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki –instituutti, 80–106.
- Poulou, M. 2015. Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies* 24 (2), 225–236.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylä: University of Jyväskylä.



- Rautamies, E. Laakso, M. L. & Poikonen, P. L. 2020. Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoiton kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki –instituutti, 192–216.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H., & Marjanen, J. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman toimeenpanon arviointi. Julkaisut 16:2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Noudettu [https://karvi.fi/app/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitelman-toimeenpanon-arviointi\\_2018.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitelman-toimeenpanon-arviointi_2018.pdf) (Viitattu 3.4.2021.)
- Rintakorpi, K. 2016. Documenting with early childhood education teachers: Pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years* 36 (4), 399–412.
- Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. 2014. Documenting with parents and toddlers: A Finnish case study. *Early Years* 34 (2), 188–197.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6 (1), 111–135.
- Rosenthal, M. K. & Gatt, L. 2010. 'Learning to live together': Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (3), 373–390.
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. 2009. Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (2), 107–120.
- Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. 2013. Changing attitudes: Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties* 18 (4), 374–395.
- Schulz, M. 2015. The documentation of children's learning in early childhood education. *Children & Society* 29 (3), 209–218.

- Suoninen, E. 2016a. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suominen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Suoninen, E. 2016b. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suominen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Taggart, B. 2010. Vulnerable children: Identifying children "at risk". Teoksessa K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (toim.) Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project. New York: Routledge, 166–191.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2007. Deconstructing special education and constructing inclusion. 2. painos. Maidenhead: Open University Press.
- Tremblay, R., Gervais, J., & Petitclerc, A. 2008. Early childhood learning prevents youth violence. Montreal, Quebec, Canada: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki. Saatavilla [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Viitattu 3.4.2021.)
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Varhaiskasvatuslaki 504/13.7.2018. Noudettu: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L1P1> (Viitattu 11.4.2021)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Määräykset ja ohjeet. Opetushallitus. Noudettu: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) (Viitattu 3.4.2021.)
- Vaughn, B. E., Santos, A. J., Monteiro, L., Shin, N., Daniel, J. R., Krzysik, L. & Pinto, A. 2016. Social engagement and adaptive functioning during early

- childhood: Identifying and distinguishing among subgroups differing with regard to social engagement. *Developmental Psychology* 52 (9), 1422–1434.
- Vehkakoski, T. 2009. Object, problem, or subject?: A child with a disability as found in reports of professionals. *Scandinavian Journal of Disability Research* 5 (2), 160–184.
- Vehkakoski, T. 2007. Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-Bulletin* 17, 4–9.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & Alho, I. 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 156–181.
- Wilson, B. J., Petaja, H. S., Stevens, A. D., Mitchell, M. F. & Peterson, K. M. 2011. Children's responses to entry failure: Attention deployment patterns and self-regulation skills. *The Journal of Genetic Psychology* 172 (4), 376–400.

## LIITTEET

### Liite 1. Yläluokkien ja pääluokan muodostuminen.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Esim. Pettymyksensietokyky Ulospäin/sisäänpäin suuntautuva aggressio Tunteiden sanoittaminen	Tunteiden säätely ja ilmaisu	Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeen ilmenemisen osa-alueet
Esim. Vuoronodottaminen Sääntöjen rikkominen Ei-toivottu käyttäytyminen	Arjessa toimiminen	
Esim. Kaverimäärä Muiden kiusaaminen Konfliktit, ristiriitatilanteet	Vertaissuhteet ja leikki-taidot	
Esim. Arkuus Impulsiivisuus Epävarmuus	Lapsen piirteet	

Sosioemotionaalisiin  
 taitoihin liittyvät  
 kommunikaation haasteet