

Noora Heiskanen
Tiina Saxlund
Anja Rantala
Tanja Vehkakoski

Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa

KOHOKOHDAT

- Lapsen vahvuuksista kirjoitetaan vain vähän verrattuna tuen tarpeiden ja muun lapseen liittyvän tiedon kirjaamiseen.
- Vahvuudet jakoutuivat tutkituissa asiakirjoissa yleisyyssjärjestyksessä kahdeksaan ryhmään: sosiaaliset vahvuudet, luonteenvahvuudet, kognitiiviset vahvuudet, motoriset vahvuudet, käyttäytymisen vahvuudet, oppimisen vahvuudet, vahvuudet arjen toiminnoissa sekä tunnevahvuudet.
- Lapsen vahvuuksien kuvaukset vaihtelivat niiden yksityiskohtaisuuden mukaan. Eroa oli myös siinä, pidettiinkö vahvuuksia pysyvinä vai muuttuvina ominaisuuksina.
- Vahvuuskuvauksille muotoutui teksteissä neljä eri tehtävää: lapsen tilanteen taustoittaminen, tuen tarpeiden kuvausten pehmentäminen, muutoksen osoittaminen sekä pedagoginen hyödyntäminen.
- Lasten vahvuuksien kirjaamisen haasteena oli kuvausten irrallisuus: vaikka vahvuuksia kuvattiin lomakkeissa, jäi niihin viittaaminen pedagogiikan suunnittelussa vähäiseksi.

Vahvuusperustainen kasvatuseritysajattelu on saanut viime vuosina Suomessa paljon huomiota. Vahvuuksien hyödyntäminen tukee lasten itsearvostusta, lisää myönteistä käyttäytymistä ryhmässä ja voi helpottaa vaikeuksien ja epäonnistumisten sietämistä. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, millaisia vahvuuksia tehostetua tai erityistä tukea saavien lasten pedagogisissa asiakirjoissa kuvataan esiopetuksessa, miten vahvuuksista kirjoitetaan sekä millaisia tehtäviä lasten vahvuuksien kirjaamisella on. Tutkimuksen aineiston muodostavat esiopetuksen oppimissuunnitelmat, tehostetun tuen suunnitelmat ja HOJKS-asiakirjat (N = 65).

Aineistolähtöisessä analyysissä vahvuuksiksi ymmärrettiin lapsen kyvyt, luonteenpiirteet ja toimintatavat, jotka esitettiin asiakirjatekstissä myönteisinä, lapselle hyvää tuottavina ja kulttuurisesti arvostettuina. Vahvuuskuvauksia analysoitiin osin sisällönanalyysejä ja osin diskurssianalyysejä käyttäen. Tulokset osoittivat, että asiakirjoihin oli kirjattu laaja kirjo lasten vahvuuksia. Vahvuudet jakautuvat kahdeksaan ryhmään: sosiaaliset vahvuudet, luonteenvahvuudet, kognitiiviset vahvuudet, motoriset vahvuudet, käyttäytymisen vahvuudet, oppimisen vahvuudet, vahvuudet arjen toiminnoissa sekä tunnevahvuudet. Lapsen vahvuuksien

kuvaukset vaihtelevat niiden yksityiskohtaisuuden ja vaihtelevuuden mukaan. Vahvuuskuvauksille muotoutui teksteissä neljä tehtävää: lapsen tilanteen taustoittaminen, tuen tarpeiden kuvausten pehmentäminen, muutoksen osoittaminen sekä pedagoginen hyödyntäminen. Lasten vahvuuksien kirjaamisen haasteena oli kuvausten irrallisuus: vahvuuksia kyllä kuvattiin, mutta niihin viittaaminen pedagogiikan suunnittelussa jäi vähäiseksi.

Asiasanat

Lapsi, vahvuus, pedagoginen asiakirja, kolmiportainen tuki, esiopetus

JOHDANTO

Vahvuusperustainen kasvatusajattelu on saanut viime vuosina Suomessa paljon huomiota (ks. esim. Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epstein, 2009; Sointu, Savolainen, Lambert, Lappalainen & Epstein, 2014). Vahvuuksien hyödyntämisen on havaittu olevan yhteydessä lasten parantuneisiin oppimistuloksiin (Wagner & Ruch, 2015; Whitley, Rawana, Pye & Brownlee, 2010), ja se myös edistää lasten viihtymistä ja myönteistä käyttäytymistä ryhmässä (Quinlan, Swain, Cameron & Vella-Brodrick, 2015; Wagner & Ruch, 2015). Lisäksi on viitettä siitä, että vahvuusperustaisella kasvatuksella voidaan vahvistaa lasten hyvinvointia ja itsearvostusta (Proctor, Maltby & Linley, 2011; Proctor ym., 2011) sekä luottamusta omiin kykyihin (Van Woerkom, Oerlemans & Bakker, 2016).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme tehostettua tai erityistä tukea saavien lasten vahvuuksien kirjaamista esiopetuksessa laadittuihin pedagogisiin

asiakirjoihin. Kunta on Suomessa velvolinen järjestämään alueellaan asuville lapsille esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna (Perusopetuslaki 1998/628, 4 §). Esiopetukseen osallistuvilla lapsilla on oikeus saada heti tuen tarpeen ilmetessä kasvun ja oppimisen tukea, jota annettaessa tulee esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, 41; 44) mukaan huomioida myös lasten vahvuudet.

Kasvun ja oppimisen tukea järjestetään kolmella portaalla (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki), joilla liikuttaessa tuen intensiteetti, erityisyys ja ajallinen kesto muuttuvat (Salminen & Leskinen, 2015). Tehostetun tuen aikana lapselle laaditaan pedagogisena asiakirjana esiopetuksen oppimissuunnitelma. Siihen voidaan sisällyttää tehostetun tuen suunnittelu, tai sitten tehostettu tuki voidaan suunnitella erikseen. Kun päätös erityisen tuen alkamisesta on tehty, lapselle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS; Perusopetuslaki 1998/628, 16–17 §; OPH, 2014). Nämä tuen suunnittelua ja toteuttamista varten laadittavat esiopetuksen pedagogiset asiakirjat ovat tämän tutkimuksen aineistona.

Vahvuuksien kirjaaminen pedagogisiin asiakirjoihin on tärkeä tutkimuskohde, sillä ammatti-ihmiset käyttävät dokumentointia työvälineenä lapsen tuen tarpeiden arvioinnissa (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Knauf, 2015) sekä pedagogiikan suunnittelussa ja sen laadun kehittämisessä (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014; Falk & Darling-Hammond, 2009). Kirjaukset voivat myös siirtyä vanhempien ja ammatti-ihmisten näkemyksiin lapsesta (Farrell,

2009) sekä vaikuttaa lapsen identiteetin rakentumiseen (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Laughlin & Turner, 2014). Tästä huolimatta aikaisempaa tutkimusta vahvuuksien kirjaamisesta asiakirjoihin ei juuri ole, vaan tutkimuksissa on keskitytty lapsen tuen tarpeiden kirjaamiseen (esim. Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2018). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, mitä asiakirjoissa kuvataan lapsen vahvuuksina, miten vahvuuksia kuvataan ja miten vahvuuskuvaukset nivoutuvat pedagogiseen suunnitteluun asiakirjoissa.

Lähestymme aihetta seuraavien kysymysten kautta:

- Mitä lasten vahvuuksia esiopetuksessa laadituissa pedagogisissa asiakirjoissa kuvataan?
- Miten lasten vahvuuksista kirjoitetaan asiakirjoissa?
- Millaisia funktioita lasten vahvuuksien kirjaaminen palvelee asiakirjoissa?

Vahvuusperustainen kasvatusajattelu ja vahvuuksien nimeäminen

Tämän tutkimuksen pohjana on Linleyn ja Harringtonin (2006) määritelmä vahvuuksista, jonka mukaan vahvuuksilla tarkoitetaan yksilön ”kykyä käyttäytyä, ajatella tai tuntea tavalla, joka mahdollistaa hänen optimaalisen toimintansa ja suoriutumisensa yhteisön tai itsensä arvostamia päämääriä tavoitellessaan”. Tiukimmillaan vahvuuksien arvioinnissa käytetään formaaleja mittareita, jotka sisältävät tarkat perusteet vahvuuksien tunnistamiselle ja nimeämiselle. Esimerkiksi Petersonin ja Seligmanin (2004) kehittämässä 24 eri

luonteenvahvuutta sisältävässä VIA-luokittelussa vahvuudet erotetaan kyvyistä ja taidoista, jolloin vahvuuksiksi luetaan ainoastaan universaalisti tunnistetut ja arvostetut luonteenvahvuudet, joiden ajatteluun heijastuvan niin yksilön ajattelussa, tunteissa kuin käyttäytymisessäkin (esim. kauneuden arvostus, rohkeus, luovuus, oikeudenmukaisuus ja kiitollisuus) (ks. Park, Peterson & Seligman, 2004).

Epstein (2000) sekä Lappalainen ja Sointu (2013) puolestaan määrittävät vahvuuksiksi myös kyvyt, taidot ja osaamisalueet, joita voidaan käyttää voimavarana oppimisessa. Tämä näkemys ilmenee myös Epsteinin (2004) kehittämässä Käyttäytymisen ja tunteiden arviointiasteikossa KTA (BERS-2, Behavioral and Emotional Rating Scale), jossa vahvuudet jaotellaan vahvuuksiksi ihmissuhteissa, perheenjäsenenä, itsensä kanssa, koulussa sekä tunne-elämän hallinnassa (ks. Epstein, 2000; Lappalainen & Sointu, 2013; Sointu ym., 2014). Vastaavassa alle kouluikäisille lapsille suunnatussa PreBERS-mittarissa vahvuuksiksi nimetään tunteiden säätely, kouluvalmiudet, itseluottamus sosiaalisissa tilanteissa sekä osallisuus perheessä (Cress, Synhorst, Epstein & Allen, 2012).

Lapsen tunne-elämän, käyttäytymisen, tarkkaavaisuuden ja kaverisuhteiden pulmia kartoittavassa Vahvuudet ja vaikeudet -kyselyssä (SDQ) vahvuuksiksi luetaan puolestaan prososiaaliset vahvuudet (esim. toisen tunteiden huomioiminen, avullisuus, ystävällisyys ja omastaan jakaminen) (Goodman, 1997; Koskelainen, Sourander & Kaljonen, 2000).

Formaalien vahvuusluokittelujen lisäksi vahvuuksia arvioidaan informaalisti havainnoimalla lapsen toimintaa tai kysymällä häneltä tai hänen vanhemmiltaan

oppimissisällöistä tai toiminnoista, joissa lapsi suoriutuu parhaiten (ks. Epstein, 2000). Snyder, Ritschel, Rand ja Berg (2006) esittävät, että tiettyjen ominaisuuksien luokittelu joko vahvuudeksi tai heikkoudeksi on haastavaa, koska sama ominaisuus, kuten spontaanisuus tai huumorintaju, voi olla hyödyllinen yhdessä ja haastava toisessa ympäristössä. Tällainen kontekstuaalinen näkökulma pyrkii arvioimaan yksilön ominaisuuksia suhteessa ympäristöön sekä tunnistamaan vahvuuksien ja heikkouksien vuorovaikutuksellisen ja kontekstuaalisen luonteen (Snyder ym., 2006).

Informaalinen arvioinnin käänköpuolella on se, että ammatti-ihmisillä saattaa olla eriävä näkemys siitä, onko jokin lapsen ominaisuus vahvuus vai heikkous (Karlsdóttir & Garðarsdóttir, 2010), ja jokin lapsen vahvuus saattaa jäädä kokonaan tunnistamatta (Epstein, 2000; Hangasmaa, 2014). Arvioinnin subjektiivisuuden lisäksi informaalissa arvioinnissa saatuja tuloksia ei voida verrata samanikäisten lasten vahvuuksien normiarvoihin (Epstein, 2000).

Suomessa toteutettava vahvuusperustainen kasvatusajattelu on saanut vaikutteita niin positiiviseen psykologiaan perustuvasta positiivisesta pedagogiikasta (positive education) (esim. Seligman, Ernst, Gilham, Reivich & Linkins, 2009; White, 2016) kuin vahvuusperustaisesta arvioinnistakin (Epstein, 2000; Powell ym., 1997). Positiivisessa pedagogiikassa painotetaan akateemisten taitojen oppimisen lisäksi ja suorituskeskeisyyden sijaan hyvinvoinnin taitojen oppimista (esim. optimistinen ajattelu ja stressitekijöiden kohtaaminen) sekä luontevahvuuksien tunnistamista ja niiden käyttämistä arjessa

(Seligman ym., 2009; White, 2016). Vahvuusperustainen arviointi on puolestaan kehitetty käyttäytymiseen ja tunne-elämään liittyvien vahvuuksien ja voimavarojen tunnistamiseen nuorilla, joilla on sosio-emotionaalisia haasteita ja joiden arviointi on perinteisesti keskittynyt haasteisiin ja psyykkiseen oirehdintaan (Epstein, 2000; Sointu, 2014). Vahvuusperustainen arviointi on saanut vaikutteita nuorten positiivisen kehityksen teoriasta (Positive Youth Development), jota on kehitetty ja sovellettu lukuisilla tieteenaloilla, kuten kehityspsykologiassa, kasvatustieteissä ja sosiialityössä (Benson, Scales, Hamilton & Sesma, 2006).

Vahvuusperustaisessa kasvatusajattelussa kaikilla lapsilla tähdenetään olevan vahvuuksia, joita hyödynnetään pedagogisten ratkaisujen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Park & Peterson, 2008; Uusitalo-Malmivaara, 2014; Whitley ym., 2010). Vahvuusperustaisessa arvioinnissa nostetaan esiin lapsen kykyjä ja taitoja (Cosden, Koegel, Koegel, Greenwell & Klein, 2006; Epstein, 2000), jolloin arviointi tarjoaa myönteisen lähtökohdan joihin päätösten tekemiseen (Lappalainen ym., 2009) ja estää juuttumisen kielteiseen näkemykseen lapsesta (Cosden ym., 2006; Rudolph & Epstein, 2000).

Uusitalo-Malmivaaran (2014) mukaan tukea tarvitsevien lasten vahvuuksien painottaminen on tärkeää, sillä heidän haasteensa voivat viedä suurimman osan ammatti-ihmisten huomiosta. Heikkouksiin keskittyminen ei useinkaan tarjoa opettajille riittävästi tietoa siitä, mitä lapsen kanssa tulisi tehdä (Wilder, Braaten, Wilhite & Algozzine, 2006). Vahvuuksiin perustuvan arvioinnin kautta lapsi voi saada totuudenmukaisemman kuvan

itsestään (Lappalainen ym., 2009), opetella nimeämään omia vahvuuksiaan (Falk & Darling-Hammond, 2009) sekä tunnistaa myös taitojensa rajoja (Hangasmaa, 2014).

Lapsen vahvuuksien dokumentointi

Vaikka vahvuuksia tulisi tuoda aina esiin lapsen pedagogisissa asiakirjoissa (Hollingsworth, Boone & Crais, 2009; Laughlin & Turner, 2014; OPH 2014; Uusitalo-Malmivaara, 2014), ammatti-ihmisten kirjauksissa painottuvat tuen tarpeet ja haasteet (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Vehkakoski, 2003). Dokumenttien ongelmakeskeisyyden takia lasta ei välttämättä kuvata asiakirjoissa kokonaisuutena, vaan hänestä tuodaan esiin joitakin yksittäisiä ominaisuuksia (Alvestad & Sheridan, 2015; Vehkakoski, 2003). Joskus dokumentointi saattaa myös keskittyä kuvaamaan lapsen saavutuksia eikä niinkään oppimisprosessia (Alvestad & Sheridan, 2015). Lisäksi huomio saatetaan dokumenteissa kohdistua pelkästään oppimiseen, jolloin lapsen yleisen hyvinvoinnin arviointi jää tekemättä (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009).

Dokumentoimalla lapsesta voidaan parhaimmillaan rakentaa tasapainoinen ja monipuolinen kuva (Falk & Darling-Hammond, 2009), tehdä näkyväksi hänen ajatteluaan ja varmistaa hänen kuulluksi tulemisensa (Knauf, 2015). Myös tuen tehokkuutta on mahdollista arvioida laaja-alaisesti, kun ennen sen aloittamista on selkeästi kirjattu ylös, mitä lapsi jo osaa (Weishaar, 2010). Vahvuuksien tunnistaminen asiakirjoissa osana lapsen tilanteen tarkastelua luo siis pedagogiselle suunnittelulle vahvan pohjan.

MENETELMÄ

Aineisto

Tutkimusaineiston muodostivat 56 lapsen esiopetusvuonna kirjoitetut pedagogiset asiakirjat (oppimissuunnitelma, tehostetun tuen suunnitelma tai HOJKS). Lapsista 32 sai perusopetuslain (628/1998) kolmiportaisen tuen mukaista tehostettua tukea (16 a §) ja 24 sai erityistä tukea (17 §). Tutkittujen asiakirjojen kokonaismäärä oli 65, koska joiltakin tehostettua tukea saaneilta lapsilta sisällytettiin aineistoon useampi asiakirja.

Aineistossa yhdeksälle tehostettua tukea saavalle lapselle oli laadittu sekä esiopetuksen oppimissuunnitelma että tehostetun tuen suunnitelma, jotka molemmat sisällytettiin aineistoon. Muilla tehostettua tukea saavilla lapsilla tehostetun tuen suunnittelu oli sisällytetty esiopetuksen oppimissuunnitelmaan.

Erytystä tukea esiopetusvuonna saaneille lapsille oli laadittu perusopetuslain (628/1998, 17 a §) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) mukaisesti HOJKS, joka korvasi esiopetuksen oppimissuunnitelman. Näin ollen asiakirjoja oli jokaista erityistä tukea saavaa lasta kohti yksi.

Aineisto kerättiin vuosina 2015–2016 kahdeksasta etelä-, keski- ja itä-suomalaisesta kunnasta. Kunnat edustivat väkiluvultaan sekä isoja kaupunkeja että pieniä kuntia. Tutkimusluvut pyydettiin kirjallisesti kuntien edustajilta ja lasten huoltajilta. Asiakirjat oli laadittu kuntien valitsemille, muodoltaan vaihteleville lomakepohjille. Lomakkeissa kysyttiin lapsen vahvuuksia joko omana kohtana (esim. ”Vahvuudet ja kiinnostuksen

Taulukko 1. Tutkimusaineiston kuvaus

Asiakirja	N = 65	Asiakirjan tarkoitus
Esiopetuksen oppimissuunnitelma	32	Esiopetuksen ja tehostetun tuen suunnittelu silloin, kun erillistä tehostetun tuen suunnitelmaa ei laadita. Pakollinen, kun lapsella on tehostetun tuen tarve.
Tehostetun tuen suunnitelma	9	Tehostetun tuen suunnittelu. Voi sisältyä esiopetuksen oppimissuunnitelmaan tai olla erillinen, oppimissuunnitelman lisäksi laadittava suunnitelma.
HOJKS	14	Erityisen tuen suunnittelu. Pakollinen, kun lapsella on erityisen tuen tarve. Korvaa esiopetuksen oppimissuunnitelman.

kohteet”) tai yhdistettynä tuen tarpeisiin (esim. ”Lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet”). Aineisto on esitelty yksityiskohtaisemmin taulukossa 1.

Analyysi

Aineiston analyysi aloitettiin valitsemalla asiakirjoista vahvuuksia kuvaavat kohdat. Koska ammattilaisten nimeämiä vahvuuksia haluttiin tarkastella aineistolähtöisesti, ei niiden etsimisessä käytetty valmiita vahvuusluokituksia. Sen sijaan vahvuuksiksi ymmärrettiin kaikki ne lapsen kyvyt, luonteenpiirteet ja toimintatavat, jotka esitettiin myönteisinä, lapselle hyvää tuottavina ja kulttuurisesti arvostettuina (ks. Linley & Harrington, 2006). Vahvuuskuvausiksi luettiin sekä suorat ”Vahvuudet”-kohdan vastaukset että muualle asiakirjaan kirjatut kuvaukset. Jos samassa asiakirjan osiossa pyydettiin kuvaamaan sekä vahvuuksia että tuen tarpeita, tuen tarpeen kuvauksia ei sisällytetty analysoitavaan aineistoon. Myöskään kuvauksia lapsen mieltymyksistä ei otettu aineistoon (esim. ”Keinuminen on mieluista”).

Neljässä asiakirjassa ei kirjoitettu mitään lapsen vahvuuksista. Nämä asiakirjat olivat erillisiä tehostetun tuen suunnitelmia, joiden lomakepohjat eivät sisältäneet omia kysymyksiään vahvuuksista.

Myös kohtaan ”Lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet” saatettiin kirjata ainoastaan tuen tarpeita.

Varsinaista analyysin ensimmäistä vaihetta voidaan pitää sisällönanalyttisenä luokitteluna (ks. Elo & Kyngäs, 2007; Tuomi & Sarajärvi, 2011), jonka avulla selvitettiin, millaisista vahvuuksista asiakirjoissa kirjoitetaan. Luokittelimme vahvuuksia kuvaavat alkuperäisilmaisut ensin eri sanaluokkiin (esim. adjektiiveihin, substantiiveihin ja verbeihin). Jos täsmälleen sama alkuperäisilmaisu (esim. ”iloinen”) esiintyi samassa asiakirjassa useasti, koodasimme sen vain kerran. Tämän jälkeen yhdistimme kunkin sanaluokan sisällä merkitykseltään samanlaiset ilmaukset (esim. ”toimia ohjeen mukaan” ja ”toimia sääntöjen mukaan”) samaan alaluokkaan, minkä jälkeen teimme saman myös sanaluokkien välillä (esim. ”hyvä keskittymiskyky” ja ”jaksaa/osaa keskittyä”). Abstrahoimalla luokittelua edelleen – esimerkiksi yhdistämällä aluokat ”tunteiden säätely” ja ”itseluottamus” tunnevahvuuksiksi – päädyimme kahdeksaan sisällöllisesti erilaiseen yläkategoriaan. Näistä kukin jakautui 2–10 alakategoriaan. Laskimme alkuperäisilmaisujen esiintymiskerrat aineistossa sekä ylä- että alakategorioittain.

Analyysin toisessa vaiheessa analyysia syvennettiin vahvuuskuvausten

muodon erittelyyn selvittäen, miten vahvuuksista kirjoitetaan asiakirjoissa. Kielellisten piirteiden analysointi kohdistui verbien aika- ja persoonamuotoihin, sanavalintoihin sekä episteemiseen modaalisuuteen eli kuvausten varmuuteen ja todennäköisyyteen. Analyysin pohjana oli diskursiivisen psykologian (Edwards, 2005) oletus siitä, että erilaisilla kielellisillä keinoilla voidaan tuottaa erilaisia merkityksiä vahvuuksista ja niiden luonteesta. Tässä tutkimuksessa teimme kielellisten piirteiden perusteella päätelmiä erityisesti siitä, miten vaihtelevasti tai yksityiskohtaisesti vahvuudet kuvattiin teksteissä.

Analyysin viimeisessä vaiheessa tutkimme, millaisia funktioita lasten vahvuuksien kirjaaminen sai asiakirjoissa eli mitä kullakin vahvuuskuvauksella tietyssä tekstikontekstissa tehtiin. Kuvausten funktioiden tarkastelu pohjautui diskursiivisen psykologian (Edwards, 2005) mukaisesti ajatukseen kielestä toimintojen ja tekojen välineenä. Osa funktioista oli ilmeisiä, kun taas osa oli piilevämpiä ja edellytti vahvuuskuvauksen tarkastelua suhteessa koko asiakirjaan. Funktioiden analyysissä tarkasteltiin niiden erittelyn lisäksi sitä, millaisilla tyypillisillä kielellisillä piirteillä kyseiset funktiot tekstissä tuotettiin.

Vahvuuksista kirjoittamisen tavat ja vahvuuskuvausten funktiot esitetään tulossuudessa yksitellen. Todellisuudessa yhden lapsen asiakirjasta saattoi löytyä lukuisia tapoja kirjoittaa vahvuuksista ja lukuisia vahvuuskuvausten funktioita. Lasten anonymiteetin suojaamiseksi tulososan aineistoesimerkeissä käytettävät lasten nimet on vaihdettu eikä esimerkeissä esitetä lasten taustoja, asuin-kuntia tai mahdollisia diagnooseja.

TULOKSET

Mitä vahvuudet ovat?

Asiakirjoihin oli kirjattu laaja kirjo lasten vahvuuksia. Vahvuudet jakautuvat yleisyysjärjestyksessä kahdeksaan ryhmään: sosiaaliset vahvuudet, luonteenvahvuudet, kognitiiviset vahvuudet, motoriset vahvuudet, käyttäytymisen vahvuudet, oppimisen vahvuudet, vahvuudet arjen toiminnoissa sekä tunnevahvuudet (ks. taulukko 2).

Selvästi eniten mainintoja on tehty sosiaalisista vahvuuksista (25 %). Niihin sisältyy osallistuminen yhteiseen toimintaan esiopetuksessa, toimiminen aktiivisena osapuolena vuorovaikutuksessa (itseilmaisuus ja aloitteellisuus) sekä vertaissuhteiden luominen ja ylläpitäminen (leikkiäidot, ystävyyssuhteiden luominen, toisen huomioiminen, erimielisyyksien selvittely). Sosiaaliset vahvuudet esiintyvät myös muissa vahvuusluokituksissa. Käyttäytymisen ja tunteiden arviointiasteikossa KTA:ssa (Epstein, 2004) niitä kutsutaan vahvuudeksi ihmissuhteissa, kun taas vastaavassa varhaiskasvatusikäisille lapsille suunnatussa PreBers-mittarissa niitä kutsutaan itseluottamukseksi sosiaalisissa tilanteissa (Cress ym., 2012).

Toiseksi eniten mainintoja saivat luonteenvahvuudet (18 %), ja ne ovatkin arvioinnin pääkohteena Petersonin ja Seligmanin (2004) kehittämässä VIA-luokituksessa. Luonteenvahvuuksissa painottuvat lapsen ulospäin suuntautuvat ominaisuudet, kuten aktiivisuus, positiivisuus, sosiaalisuus ja reippaus. Myös toisten huomioimisen ja hyvinvointiin tähtäävät prososiaaliset ominaisuudet saavat paljon mainintoja. Näin on myös Vahvuudet ja vaikeudet -kyselyssä (SDQ) (ks. Goodman,

Taulukko 2. Lapsen vahvuuksia kuvaavat ilmaukset ja niiden lukumäärät (N = 594)

LAPSEN VAHVUUDET

Vahvuus	f	%	Vahvuuden osa-alueet	f			
SOSIAALISET VAHVUUDET	148	25	Yhteistyötaidot ja osallistuminen yhteiseen toimintaan	46			
			Leikkitaidot	30			
			Itseilmaisu	21			
			Aloitteellisuus vuorovaikutuksessa	17			
			Ystävyyssuhteiden luominen	9			
			Toisen huomioiminen	9			
			Erimielisyyksien selvittely	8			
			LUONTEENVAHVUUDET	106	18	Aktiivisuus ja innokkuus	29
						Prososiaaliset ominaisuudet	18
						Positiivisuus	17
Sosiaalisuus	11						
Rohkeus ja reippaus	9						
Mielikuvitus ja luovuus	7						
Huumorintaju	5						
Tarkkuus	5						
Sinnikkyys	4						
Rauhallisuus	1						
KOGNITIIVISET VAHVUUDET	100	17	Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet	49			
			Kielelliset taidot	26			
			Matemaattiset valmiudet	15			
			Muisti	6			
			Visuospatiaaliset taidot	4			
MOTORISET VAHVUUDET	68	11	Hienomotoriset taidot	35			
			Karkeamotoriset taidot	17			
			Liikunnallinen suuntautuminen	8			
			Kehonhallinta	8			
			KÄYTTÄYTYMISEN VAHVUUDET	55	9	Keskittyminen	43
Sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen	12						
OPPIMISEN VAHVUUDET	53	9	Tehokkaat oppimistavat	37			
			Tavoitteellinen toiminta	9			
			Myönteinen asennoituminen	7			
VAHVUUDET ARJEN TOIMINNOISSA	39	7	Omatoiminen itsestä huolehtiminen	38			
			Arjen struktuurista kiinnipitäminen	1			
TUNNEVAHVUUDET	25	4	Tunteiden säätely	14			
			Itseluottamus	11			

1997), jossa prososiaaliset ominaisuudet nostetaan omaksi vahvuusalueeseen. Sen sijaan itsenäisen työskentelyn taitoja (esim. tarkkuus, sinnikkyys, rauhallisuus) ei nosteta asiakirjoissa juurikaan vahvuuksina esiin. Tutkituissa asiakirjoissa harvinaisimmaksi vahvuusryhmäksi jää sosiaalisia vahvuuksia lähellä olevat

tunnevahvuudet (tunteiden säätely ja itseluottamus, 4 % maininnoista). Tunnevahvuudet nimetään KTA-luokituksessa vahvuudeksi itsensä kanssa (Epstein, 2004) sekä PreBERS-mittarissa tunteiden säätelyksi (Cress ym., 2012).

Kognitiiviset vahvuudet sekä käyttäytymisen, oppimisen ja arjen vahvuudet

vastaavat KTA-luokituksessa vahvuuksia koulussa (ks. Epstein, 2000; Lappalainen & Sointu, 2013; Sointu ym., 2014) sekä PreBERS-mittarissa kouluvalmiuksien vahvuusosiota (Cress ym., 2012). Esiopetus-kontekstissa kouluvalmiuteen suuntaavia vahvuuksia mainitaan runsaasti. Kognitiivisissa vahvuuksissa (17 %) korostuvat lapsen kielelliset vahvuudet; erityisesti lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet saavat yksittäisenä vahvuutena eniten mainintoja. Sen sijaan matemaattiset ja hahmottamiseen liittyvät vahvuudet jäävät asiakirjoissa paljolti huomiotta. Motorisista vahvuuksista (11 %) painottuvat hienomotoriset taidot, kun taas karkeamotoriset taidot, liikunnalliset taidot ja kehonhallinta mainitaan selvästi harvemmin.

Käyttäytymisen (9 %) ja oppimisen vahvuudet (9 %) voidaan lukea metataidoiksi, jotka myös toimivat edellytyksenä oppimiselle ja esiopetukseen sopeutumiselle. Käyttäytymisen vahvuuksiksi nimeytyissä ominaisuuksissa korostuu normien mukaan toimiminen, jolloin lapsi ei häiritse ryhmän yhteistä toimintaa. Sen sijaan oppimisen vahvuuksissa painottuvat lapsen omaa oppimista edistävät ominaisuudet, kuten motivaatio ja hyvät oppimisstrategiat. Arjen toimintoihin liittyville vahvuuskuvauksille (7 %) on puolestaan tyypillistä lapsen omatoimisuuden kehuminen.

Miten vahvuuksia kuvataan?

Vahvuuskuvausten yksityiskohtaisuus. Lapsen vahvuuksia kuvataan asiakirjoissa vaihtelevalla tarkkuudella. Epätarkassa vahvuuskuvauksessa lapsen vahvuus ainoastaan nimetään, kuten seuraavassa esimerkissä 1. Esimerkki on asiakirjan osiosta, jossa on pyydetty

kirjoittamaan lapsen vahvuuksista ja mielenkiinnon kohteista.

Esimerkki 1

Hyvä muisti, muistipelit, polkupyöräily, piirtäminen, muovailu, taikatemput ja hyvä mielikuvitus, auto- ja lääkärileikit, piiloleikit, kotityöt, kauppalleikit (HOJKS)

Esimerkissä 1 luettelo ei sisällä tarkempaa selitystä siitä, miten piirteet (esim. hyvä muisti, hyvä mielikuvitus) näkyvät arjessa. Kuvausta voidaan pitää yleisluontoisena ja epätarkkana. Tarkassa vahvuuksien kuvaustavassa puolestaan esitetään yksityiskohtaisesti, miten jokin vahvuus ilmenee lapsella. Tämä voidaan tehdä joko arjen havaintojen tai testitulosten pohjalta. Esimerkissä 2 esitetään havaintoihin perustuva kuvaustapa, jolloin lapsen vahvuuksista kirjoitetaan sen pohjalta, millaisena hänet on nähty ja koettu esiopetusryhmässä.

Esimerkki 2

Aune on löytänyt oman paikkansa ryhmässä ja on saanut ryhmästä myös kavereita.

Aune toimii yleensä ryhmän sääntöjen mukaan ilman erillistä huomauttamista. Aune ei vaadi ryhmässä itselleen erityisasemaa, hän pystyy huomioimaan ryhmän muut jäsenet, pystyy odottamaan vuoroaan. (oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 2 Aunen vahvuuksien kuvauksen tarkkuus tulee esiin konkreettisten esimerkkien antamisena siitä, miten Aunen sosiaaliset ja käyttäytymisen vahvuudet ovat ilmenneet: sääntöjen noudattamisena, toisten huomioimisena sekä vuoron odottamisena. Arjen havaintoihin perustuvissa vahvuuskuvauksissa lapsi on

tyypillisesti myönteistä toimintaa kuvaavien virkkeiden subjektina, eikä lapsen vahvuutta ole muutoin käsitteellistetty. Seuraavissa tarkoissa vahvuuskuvauksissa lapsen vahvuus puolestaan myös käsitteellistetään.

Esimerkki 3

– on hyvä keskittymään ja huolellinen työskentelijä (kynän käyttö tarkkaa) – tunnistaa kirjaimia hyvin (26 tällä hetkellä) sekä kuulee sanojen alkuaänteitä – hyvät kouluunlähtijän taidot: lukee jo ja matematiikan taidot ovat vahvat. (oppimissuunnitelma)

Esimerkki 4

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

Esimerkissä 3 yleisluontoinen ja tarkka kuvaus lomittuvat niin, että ensin lapsen taitoa kuvataan yleisesti, minkä jälkeen sen ilmenemisestä kerrotaan konkreettisemmin. Esimerkiksi yleistä luonnehdintaa ”huolellisuus työskentelyssä” seuraa esimerkki siitä, miten vahvuus ilmenee käytännössä (”kynän käyttö tarkkaa”). Samoin ilmaisua hyvästä kirjainten tunnistamisesta seuraa sulkuihin sijoitettu tarkennus tunnistettujen kirjainten määrästä. Lopuksi annetaan vielä tarkentava esimerkki siitä, millä perusteella lapsella on hyvät kouluunlähtijän taidot (lukemisen ja matematiikan osaaminen). Ilmaisua ”hyvät kouluunlähtijän taidot” toimii lopussa kokoavana käsitteellistykseenä lapsen vahvuuksista.

Esimerkissä 4 puolestaan vahvuuden käsitteellistäminen tietyn kehityksen

osa-alueeksi (kielelliset taidot ja lukemisen valmiudet) toimii johdatteluna yksityiskohtaisemmalle kuvaukselle, jossa asiakirjaan kirjattuja havaintoja Vertin hyvistä kielellisistä taidoista ja lukemisen valmiuksista perustellaan testituloksien. Näin luodaan vakuuttavuutta havainnoille ja annetaan lukijalle mahdollisuus tehdä päätelmiä testistä saatujen pistemäärien suhteesta maksimipistemäärään. Lopuksi kuvataan Vertin tämänhetkisiä matemaattisia valmiuksia.

Vahvuuskuvausten vaihtelevuus. Asiakirjojen vahvuuskuvaukset vaihtelevat sen mukaan, kuinka pysyvä tai konteksteittain muuttuva kuva lapsen vahvuudesta syntyy. Staattiset vahvuuskuvaukset keskittyvät lapsen nykytilanteen kuvaamiseen ja luovat käsityksen, että vahvuudet ovat suhteellisen pysyviä ominaisuuksia.

Esimerkki 5

Tuuren vahvuus on visuaaliset taidot (HOJKS)

Esimerkki 6

Liikunnallinen, ketterä poika (oppimissuunnitelma)

Esimerkkien 5 ja 6 kuvaukset ilmaisevat varmuutta; lapsesta tehdyt havainnot eivät vaikuta tulkinnanvaraisilta. Tekstissä ei ole myöskään viitteitä siitä, että vahvuus ilmenee eri tavoin eri konteksteissa, olisi ollut erilainen menneisyydessä tai muuttuisi tulevaisuudessa. Samalla kuvaukset jäävät kuitenkin yleisluonteisiksi eivätkä tarjoa tarkempaa tietoa vahvuuksien näkymisestä lapsen toiminnassa.

Vaihtelevaa vahvuuksien kuvausta edustaa puolestaan lapsen vahvuuksien rajaaminen tiettyyn ajalliseen (esim.

”syksyllä”), paikalliseen (esim. ”kotona”) tai muuhun kontekstiin (”hän keskittyy itseään kiinnostavien asioiden parissa”).

Esimerkki 7

Ruska on toiminnallinen ja karkeamotorisesti taitava. Motivoituneena keskittyy leikkiin ja pöytätyöskentelyyn hyvin. Kahdenkeskisissä tuokioidissa hyvin kontaktissa. (HOJKS)

Esimerkki 8

Samuel on tullut Suomeen syyskuussa xxxx [vuosiluku]. Vuoden aikana hän on oppinut hienosti suomen kieltä. Alun vaikeuksien jälkeen häneltä on löytynyt hienoja oppimisvalmiuksia, kuuntelun taitoja, keskittymiskykyä ja kykyä itsenäiseen työskentelyyn. Suomen kieli vahvistuu kaiken aikaa, ja jo pitkään hän on osallistunut rohkeasti yhteisillä tuokioilla keskusteluun. (oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 7 Ruskan vahvuuksien kerrotaan vaihtelevan yhtäältä hänen sisäisten tekijöidensä, kuten motivaation (”Motivoituneena keskittyy leikkiin”), mukaan sekä toisaalta ympäristötekijöiden, kuten ryhmän rakenteen ja koon, perusteella (”Kahdenkeskisissä tuokioissa hyvin kontaktissa”). Esimerkissä 8 puolestaan vahvuudet kuvataan ajallisesti vaihteleviksi sekä perfektimuotoisten verbien käytön avulla (esim. ”on löytynyt”) että vertaamalla Samuelin nykytilannetta häneen omaan aiempaan suoriutumiseensa (esim. ”alun vaikeuksien jälkeen”). Esimerkissä mainitaan myös suoraan ajallinen vertailukohhta, ”vuoden aikana”, jolloin muutosta on havaittu tapahtuneen. Lisäksi vaihtelevuutta tuottaa ilmaisu, jossa viitataan Samuelin mahdollisuuksiin saavuttaa jokin taito tai vahvuus tulevaisuudessa: ”Suomen kieli vahvistuu kaiken aikaa.”

Mitä vahvuuskuvauksilla tehdään?

Lapsen tilanteen taustoittaminen. Ensimmäisenä vahvuuskuvauksen funktiona on kuvata lasta ja taustoittaa hänen tilannettaan. Tällöin vahvuuksia kuvataan sen kautta, millainen lapsi on (esim. ”Hän on luonteeltaan huolehtivainen ja empaattinen”), miten hän toimii (esim. ”Aada ilmaisee itseään puhumalla paljon. Hän kertoo tapahtumista ja tuntemuksistaan”) tai mitä hän osaa (esim. ”pystyy odottamaan vuoroaan”; ”osaa pyytää apua”). Lisäksi vahvuuksia voidaan kuvata negatiivisten kautta. Tällöin virkkeessä kerrotaan ensin jokin ei-toivottava ominaisuus tai toimintatapa, joka kuitenkin kumotaan ei-kieltosanan avulla (esim. ”Ei loukkaa ketään sanoin eikä teoin. Hyvät tavat, ei joudu ristiriitihin”). Vahvuuksiin ei kuitenkaan viitata eikä niitä hyödynnetä muualla asiakirjassa. Vahvuuskuvaukset jäävät siten irrallisiksi eivätkä kytkeydy asiakirjan muuhun kerrontaan.

Esimerkki 9

Ainolla on hyviä oppimisvalmiuksia. Hän keskittyy itseään kiinnostavien asioiden parissa, kuuntelee ohjeita, osallistuu innokkaasti ohjatuille hetkille, on tiedonhaluinen ja utelias sekä ymmärtää syy-seuraussuhteita. Hänellä on myös hyvät hienomotoriset taidot. (oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 9 lapsen vahvuuksia on kuvattu asiakirjojen vahvuuksia kysyvässä kohdassa. Vahvuuksiin ei palata myöhemmin asiakirjassa, joten ne rakentuvat itsenäiseksi tekstin osaksi, jolla ei ole yhteyttä muuhun asiakirjan tekstiin. Esimerkin asiakirjassa pääpaino on lapsen haasteiden kuvauksessa. Näin ollen vahvuuksista kirjoittaminen monipuolistaa, tasapainottaa

ja täydentää lapsesta saatavaa kuvaa, vaikka kuvaus jääkin asiakirjassa marginaalisemmaksi kuin haasteiden ja tuen tarpeiden kuvaus.

Vahvuuksien kuvaamisen alisteisuus haasteiden kuvaukselle ilmenee selvimminkin ilmaisuissa, joissa tuen tarpeen kuvaus asettaa tekstissä rajat vahvuuksien ilmenemiselle ja joiden rakenne noudattaa kaavaa ”Vaikka lapsella on vahvuus, hänellä on myös haaste”. Tällöin vahvuuksien kuvaamista seuraa mutta-rinnastuskonjunktio tai kuitenkin-partikkeli, jotka rajavat vahvuudet vain osaksi lapsen tilannetta (esim. ”Hän on sosiaalinen poika, jolla on jo leikki- ja työskentelytaitoja, mutta toiminnanohjauksessa on pulmaa”).

Tuen tarpeiden ja haasteiden pehmentäminen. Lapsen vahvuuksien kuvaamisen toisena funktiona asiakirjoissa on pehmentää tuen tarpeiden kuvausta. Tällöin tekstistä on erotettavissa kaksi osaa: haastetta kuvaava osa ja vahvuuksia kuvaava osa. Vahvuuksien ja tuen tarpeiden kuvaukset liitetään tyyppillisesti tekstissä toisiinsa joko konjunktioilla (esim. mutta, vaikka) tai adverbilla (esim. toisaalta, tosin, paitsi, kuitenkin). Pehmentävän kuvauksen rakenne noudattaa kaavaa ”Vaikka lapsella on haaste, hänellä on myös vahvuus”.

Esimerkki 10

Samu tarvitsee tukea erityisesti esiopetustehtävissä. Arkiaskareet sujuvat. (HOJKS)

Esimerkki 11

Puhuu rohkeasti vaikka sananlöytämisen vaikeutta on edelleen. (HOJKS)

Esimerkissä 10 pehmentetään tuen tarpeen kuvausta asettamalla vastakkain

kaksi toimintoa: esiopetustehtävät, joiden tekemisessä lapsi tarvitsee tukea, sekä arkiaskareet, joista suoriutuminen onnistuu lapselta tuetta. Samalla haasteen aste pehmenee ja lapsen tilanteesta muodostuu neutraalimpi kuva, kun haasteet rajataan koskemaan vain tiettyä toimintaa. Esimerkissä 11 puolestaan lapsen vahvuudeksi nostetaan rohkeus puhua. Tämä kuvataan heti virkkeen alussa päälauseena, ja virke jatkuu ”vaikka”-partikkelin jälkeen kuvauksella sanan löytämisen haasteesta sivulauseena. Sanan löytämisen vaikeuksista huolimatta lapsi siis ilmaisee itseään rohkeasti, mikä nimetään hänen vahvuudekseen.

Muutoksen osoittaminen. Vahvuuskuvusten kolmantena funktiona on muutoksen osoittaminen. Tällöin lapsen vahvuuksien kuvausta käytetään tekstissä osoittamaan muutos lapsen tilanteessa, osaamisessa tai kehityksessä. Vertailua rakennetaan kielellisesti käyttäen komparatiivimuotoja (esim. paremmin, rohkeammin), verbien perfektimuotoja (esim. on harjaantunut), negaatioita (esim. ei enää) tai aikaa ilmaisevia adverbeja (esim. jo).

Esimerkki 12

Marian suomenkielentaito on kehittynyt huomasti vuoden aikana, hän on oppinut joustavuutta ja voimakas omaehtoisuus on vähentynyt. Samalla ryhmään kotiutumisen myötä on noussut pintaan varsin hyvät yleiset oppimisvalmiudet ja sosiaaliset taidot. Hän on saanut monia kavereita ja leikit sujuvat. (oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 12 muutosta Marian taidoissa kuvataan kahdella tavalla: lisääntyneinä taitoina ja oppimisena (esim.

”suomenkielentaito on kehittynyt huimasti”; ”hän on oppinut joustavuutta”) sekä haasteiden ylittämisenä (esim. ”voimakas omaehtoisuus on vähentynyt”). Esimerkissä muutoksen suuruutta myös korostetaan erilaisilla ilmauksilla, kuten ”huimasti”, ”varsin hyvät” ja ”monia”. Vertailukohtana käytettävä ajankohta määritetään toisinaan selkeästi (esim. ”Marian suomenkielentaito on kehittynyt huimasti vuoden aikana”), kun taas toisinaan sitä ei kerrota. Tällöin vertailukohta käy usein ilmi tarkastelemalla asiakirjan edellisen kirjausten ajankohtaa.

Pedagoginen hyödyntäminen. Neljäs aineistossa ilmenevä funktio on vahvuuskuvausten pedagoginen hyödyntäminen. Tällöin lapsen vahvuuksien kuvaamisen jälkeen kirjoitetaan myös siitä, miten vahvuudet huomioidaan esiopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Pedagoginen hyödyntäminen jää asiakirjoissa kuitenkin marginaaliseksi. Suurimmassa osassa asiakirjoista ei viitata pedagogiseen hyödyntämiseen, ja niissäkin asiakirjoissa, joissa se tehdään, vahvuuskuvausten silloittaminen opetuksen suunnitteluun jää yleisluontoiseksi.

Esimerkki 13

Leikki ja toiminnallisuus on Martille luontaista ja myös hyvä oppimisen muoto. (HOJKS)

Esimerkki 14

Kiinnostus kirjaimiin ja äänteisiin on herännyt eskarin myötä! – – tuetaan ja vahvistetaan kirjaimia ja äänteitä kohtaan herännyttä kiinnostusta. (oppimissuunnitelma)

Esimerkeissä 13 ja 14 pedagoginen hyödyntäminen näyttäytyy yksittäisessä

lauseessa, jossa vahvuuden mainitsemisen yhteydessä muistutetaan myös sen hyödyntämisestä esiopetuksen toiminnassa: joko leikkimisen ja toiminnallisuuden käyttönä opetuksessa tai kirjaimiin kohdistuneen kiinnostuksen vahvistamisena. Myös seuraavassa esimerkissä 15 muistutetaan vahvuuksien merkityksestä lapsen oppimisen ohjaamisessa.

Esimerkki 15

Asiakirjan kohta: Lapsen vahvuudet ja tapa toimia

Joni on asioihin myönteisesti suhtautuva ja rohkeasti kontaktia ottava lapsi. Joni innostuu herkästi asioista, haastavammistakin tehtävistä aikuisen kannustuksella.

Asiakirjan kohta: Tavoitteet

Jonin mielenkiinnonkohteet ja vahvuudet huomioiva toiminta

Asiakirjan kohta: Muut ratkaisut

Myönteinen puhe Jonin vahvuuksista toisille lapsille. (HOJKS)

Esimerkissä 15 lapsen vahvuuksia kuvataan ja kuvauksiin palataan asiakirjassa tavoitteita ja tuen suunnittelua koskevissa osioissa. Myöhemmissä osioissa ei kuitenkaan toisteta aiemmin mainittuja vahvuuksia, vaan kirjataan ainoastaan ajatus vahvuuksien huomioimisesta opetuksessa (”Jonin mielenkiinnonkohteet ja vahvuudet huomioiva toiminta” ja ”Myönteinen puhe Jonin vahvuuksista toisille lapsille”). Näin ollen jäljempien kirjausten ymmärtäminen vaatii aiemman vahvuuskuvauksen lukemista. Kuvaus Jonin vahvuuksien hyödyntämisestä on yhtäältä tulkinnanvaraista (”vahvuudet huomioiva toiminta”) ja toisaalta yksiselitteistä ja ohjaavaa (”myönteinen puhe Jonin vahvuuksista toisille lapsille”).

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia vahvuuksia lapsen esiopetusvuoden pedagogisiin asiakirjoihin oli kirjattu, miten vahvuuksia on kuvattu sekä mitä niillä asiakirjoissa on tehty. Asiakirjoihin kirjatut vahvuudet jakautuivat sosiaalisiin vahvuuksiin, luonteenvahvuuksiin, kognitiivisiin vahvuuksiin, motorisiin vahvuuksiin, käyttäytymisen vahvuuksiin, oppimisen vahvuuksiin, vahvuuksiin arjen toiminnoissa sekä tunnevahvuuksiin.

Vahvuuksien laaja kirjo vastaa Epsteinin (2000) sekä Lappalaisen ja Soinnun (2013) näkemystä vahvuuksien moninaisuudesta. Samoin kuin muissa vahvuusluokituksissa (KTA, SDQ), asiakirjoissa painottuivat kuitenkin sosiaaliset ja käyttäytymiseen liittyvät vahvuudet. Aiemmista luokituksista poiketen myös kognitiiviset (erityisesti kielelliset) vahvuudet korostuivat, ja mukana oli myös harvemmin mainittuja vahvuuksia, kuten vahvuudet arjen toiminnoissa. Sen sijaan tutkituista asiakirjoista puuttuivat kuvaukset lapsen osallisuudesta perheessä (vrt. Cress ym., 2012) ja sen näkeminen lapsen vahvuutena. Ylipäätään asiakirjojen vahvuuskuvauksissa korostui erilaisten taitokuvausten osuus, kun taas esimerkiksi VIA-luokituksissa taidot on rajattu pois vahvuuksien määritelmästä. Tulosta voi selittää esiopetuksen kontekstilla, jossa keskiöön saattaa nousta lapsen kouluun valmistautuminen ja kouluvalmiuksien kehittäminen, jolloin vahvuusiakin lähestytään kehityksellisten virttanpylväiden saavuttamisen kautta.

Tutkitut asiakirjat edustivat vahvuuksien informaalia arviointia, eli vahvuuksien arvioinnissa ei ollut käytetty standardeitoja mittareita. Näin ollen vahvuuksien

nimeäminen ja tunnistaminen oli väistämättä subjektiivista ja havaitisijasta riippuvaista (ks. esim. Epstein, 2000; Karlsdóttir & Garðarsdóttir, 2010). Informaali orientaatio vahvuuksiin näkyi myös kirjoittamisen tavoissa, joiden yksityiskohtaisuus, kontekstuaalisuus sekä suhde havaintoihin vaihtelivat.

Tutkimuksen pohjalta ihanteellisena tapana kirjoittaa vahvuuksista voidaan pitää yksityiskohtaista, kontekstualisoitua vahvuuskuvausta, jota on perusteltu riittävin havaintotiedoin. Tällöin tekstissä kuvataan vahvuuksien ilmenemistä suhteessa aikaan, paikkaan ja olosuhteisiin ja samalla luodaan kuvaa siitä, että vahvuudet voivat vaihdella. Kun lapsen vahvuuksia kuvattiin yksittäisillä sanalistoilla, kontekstisidonnaisuus ja yksityiskohtaisuus jäivät puuttumaan ja teksti kuvasi vahvuuksia muuttumattomina ja ympäristöstä irrallisina. Vahvuuksien kuvaaminen muuttumattomina ei kuitenkaan ohjaa tarkastelemaan vahvuuksia oppimisen kohteena ja pedagogisen tuen välineinä.

Vahvuuksia koskevat kirjaukset näyttävät tulosten perusteella pääosin pedagogisesta suunnittelusta irrallisilta kokonaisuuksilta. Vahvuuskuvausten funktioissa painottui erityisesti lapsen tilanteen taustoittaminen. Sille oli ominaista vahvuuksien irrallisuus muusta tekstistä, vaikka samalla vahvuuksien esiintuominen tasapainotti ja täydensi asiakirjoissa tyyppillistä tapaa kuvata lasta haasteiden kautta. Eriytyisen selvästi tällainen monipuolistava merkitys ilmeni tuen tarpeiden ja haasteiden pehmentämisessä, jolloin haasteiden ilmenemisen laajuutta rajattiin tuomalla esiin lapsen vahvuuksia.

Jatkossa vahvuuskuvauksia tulisi hyödyntää pedagogisen suunnittelun ja lapsen

tukemisen välineenä (ks. Hollingsworth ym., 2009; Laughlin & Turner, 2014; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Tällöin vahvuuskuvaukseen liittyy kuvaus vahvuuksien pedagogisesta hyödyntämisestä, tai sitten tekstissä voidaan viitata aiemmin kirjattuun vahvuuskuvaukseen ja tarkentaa sen pedagogista hyödyntämistä arjessa ja lapsen tukemisessa.

Pedagogisista asiakirjoista puhuttaessa kirjaamiseen käytetty lomake vaikuttaa siihen, millaiseksi lopullinen teksti muotoutuu. Tutkimuksessa havaittiin, että kun asiakirjassa kysytään vahvuuksista erillisellä kysymyksellä, niistä yleensä myös kirjoitetaan. Kun vahvuuskysymykseen yhdistyi lapsen tuen tarpeiden kuvaus (esim. ”Kuvaile lapsen vahvuuksia ja tuen tarpeita”) tai vahvuudet oli yhdistetty osaksi lapsen kokonaistilanteen kuvausta, vahvuudet jäivät joko alisteiseen asemaan tai niitä ei kuvattu ollenkaan. Näin ollen erillisen, vahvuuksia kysyvän kysymyksen sisällyttäminen lomakkeeseen on suositeltavaa.

Koska erityisesti vahvuuksien pedagoginen hyödyntäminen olisi oleellista, tulisi vahvuuksia kysyttäessä varmistaa myös se, että vahvuuksien kirjaamisen tarkoitus tulee selväksi. Esimerkiksi kysymys ”Kuvaile lapsen vahvuuksia ja niiden hyödyntämistä esiopetuksessa” ohjaisi tarkastelemaan vahvuuksia pedagogisen suunnitelun lähtökohtana.

TUTKIMUKSEN RAJOITUKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

Koska sekä kuntien kirjoittamisnormit että ammatti-ihmisten henkilökohtaiset kirjoittamiskäytännöt vaihtelevat,

tutkimuksemme tulokset ovat sidoksissa aineistoa tuottaneiden ammattilaisten ja tutkimuksessa mukana olleiden kuntien esiopetuksen ammattikäytäntöihin. Suhteellisen pieni aineistokoko ei välttämättä näyttänyt kaikkea vahvuuskuvauksen variaatiota esiopetuksen asiakirjoissa, vaikkakin aineistossa oli edustettuna kattavasti eri alueiden ja erikokoisten kuntien päiväkotia ja kouluja.

Analyysi tehtiin usean tutkijan yhteistyönä, ja aineiston sekä siitä tehtävien tulkintojen vastaavuus tarkentui analyysiprosessin kuluessa. Analyysissa tehty valinta etsiä vahvuuskuvauksia asiakirjoista aineistolähtöisesti on sekä vahvuus että heikkous. Yhtäältä se paljasti, millaisia vahvuuksia ammatti-ihmiset ylipäättään hahmottivat vahvuuksiksi, kun taas toisaalta analyysiin sisältyi tällöin väistämättä myös vahvuuskuvauksia, joita ei standardoiduissa mittareissa ole luokiteltu vahvuuksiksi.

Koska tutkimuksessa keskityttiin ainoastaan asiakirjatekstien tarkasteluun, tulokset eivät myöskään valota asiakirjojen käyttöä ja vahvuuksien hyödyntämistä esiopetuksen arjessa. Tulevissa tutkimuksissa olisi hyvä tarkastella, miten asiakirjoihin kirjatut vahvuuskuvaukset näkyvät lapselle annettussa tuessa; se tarjoaisi uudenlaisia näkökulmia vahvuuksien pedagogiseen hyödyntämiseen. – Koska tutkimuksen aineistossa ei juuri tuotu esille, mitä lapset itse ajattelevat omista vahvuuksistaan, jatkossa olisi merkityksellistä tutkia myös sitä, millaisista vahvuuksista lapset itse puhuvat tai kirjoittavat.

KIRJOITTAJATIEDOT:

Noora Heiskanen, KM, VEO, toimii yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella varhaiskasvatuksen oppiaineessa.

Tiina Saxlund, KM, VEO, toimii varhaiskasvatuksen erityisopettajana Jyväskylän kaupungilla.

Anja Rantala, KT, LTO, EO, toimii lehtorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella erityispedagogiikan oppiaineessa.

Tanja Vehkakoski, KT, dosentti, toimii yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella erityispedagogiikan oppiaineessa.

LÄHTEET

- Alasuutari, M., Markström, A. & Vallberg-Roth, A. (2014). Assessment and documentation in early childhood education. Lontoo: Routledge.
- Alvestad, T. & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377–392.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2013). Individual Educational Plans in Swedish schools: Forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 55–67.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6. painos, s. 894–941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cosden, M., Koegel, L. K., Koegel, R. L., Greenwell, A. & Klein, E. (2006). Strength-Based Assessment for Children with Autism Spectrum Disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 134–143.
- Cress, C. J., Synhorst, L., Epstein M. H. & Allen, E. (2012). Confirmatory factor analysis of the preschool behavioral and emotional rating scale (PreBers) with preschool children with disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 37(4), 203–211.
- Edwards, D. (2005). Discursive Psychology. Teoksessa K. L. Fitch & R. E. Sanders (toim.), *Handbook of language and social interaction* (s. 257–274). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Epstein, M. H. (2000). The behavioral and emotional rating scale: a strength-based approach to assessment. *Diagnostique*, 25(3), 249–256.
- Falk, B. & Darling-Hammond, L. (2010). Documentation and Democratic Education. *Theory Into Practice*, 49(1), 72–81.
- Farrell, A. F. (2009). Validating family-centeredness in early intervention reports. *Infants & Young Children*, 22(4), 238–252.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
- Hangasmaa, M. (2014). Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräässä päiväkotikoulukontekstissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- 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*. DOI: 10.1080/01425692.2018.1426443.
- Hollingsworth, H., Boone, H. & Crais, E. (2009). Individualized inclusion plans at work in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 13(1), 19–35.
- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years*, 35(3), 232–248.
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Kajonien, A. (2000). The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9(4), 277–284.
- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M. H. (2009). An international assessment of the emotional and behavioral strengths of youth. *Journal of Child and Family Studies*, 18(6), 746–753.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013). Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa [verkkojulkaisu]. Itä-Suomen yliopisto. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE) -hanke. Haettu 18.4.2018 osoitteesta <http://docplayer.fi/12018998-Vahvuuksia-tunnistamalla-kayttaytymisen-ja-tunteiden-hallintaa-koulussa.html>.
- Laughlin, L. & Turner, T. (2014). Unvarnished documentation: A dialogue between teacher and parent in understanding a child's "bad" behavior. *New Educator*, 10(1), 77–84.
- Linley, P. A. & Harrington, S. (2006). Playing to your strengths. *Psychologist*, 19(2), 86–89.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2009). Between control and resistance: Planning and evaluation texts in the Swedish preschool. *Journal of Education Policy*, 24(4), 393–408.
- Opetushallitus (OPH). (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Park, N. & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strength-based school counseling. *Professional School*

- Counseling, 12(2), 85–92.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Powell, D. S., Batsche, C. J., Ferro, J., Fox, L. & Dunlap, G. (1997). A strength-based approach in support of multi-risk families: principles and issues. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(1), 1–26.
- Proctor, C., Maltby, J. & Linley, P. A. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 153–169.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F. & Linley, P. A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388.
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C. & Vella-Brodick, D. (2015). How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 77–89.
- Rudolph, S. M. & Epstein, M. H. (2000). Empowering children and families through strength-based assessment. *Reclaiming Children and Youth*, 8(4), 207–210.
- Salminen, J. & Leskinen, M. (2015). Ennaltaehkäisevä tuki: suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *NMI Bulletin*, 3/2015.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gilham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Snyder, C. R., Ritschel, L. A., Rand, K. L. & Berg, C. J. (2006). Balancing psychological assessments: including strengths and hope in client reports. *Journal of Clinical Psychology*, 62(1), 33–46.
- Sointu, E. T. (2014). *Multi-informant assessment of behavioral and emotional strengths*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lambert, M. C., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. (2014). Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 1–19.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi: Helsinki.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI-Bulletin*, 24(1), 42–50.
- Van Woerkom, M., Oerlemans, W. & Bakker, A. B. (2016). Strengths use and work engagement: A weekly diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(3), 384–397.
- Vehkakoski, T. (2003). Object, problem or subject? A child with a disability as found in reports of professionals. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 5(2), 160–184.
- Wagner, L. & Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–13.
- Weishaar, P. M. (2010). Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(6), 207–210.
- White, M. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-being*, 6(1), 1–16.
- Whitley, J., Rawana, E. P., Pye, M. & Brownlee, K. (2010). Are strengths the solution? An exploration of the relationships among teacher-rated strengths, classroom behaviour, and academic achievement of young students. *McGill Journal of Education*, 45(3), 495–510.
- Wilder, L. K., Braaten, S., Wilhite, K. & Algozzine, B. (2006). Concurrent validity of the strength-based behavioral objective sequence. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 125–139.