

Linda Vepsä

ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN VAHVUUDET AMMATTILAISTEN JA VANHEMPIEN KUVAUKSISSA

Pedagogisen dokumentoinnin luoma kuva vahvuuksista

TIIVISTELMÄ

Linda Vepsä: Esiopetusikäisten lasten vahvuudet ammattilaisten ja vanhempien kuvauksissa – Pedagogisen dokumentoinnin luoma kuva vahvuuksista

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus

Elokuu 2022

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin esiopetusikäisten lasten vahvuuksia heitä koskevissa pedagogisissa asiakirjoissa, esiopetuksen oppimissuunnitelmissa. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia vahvuuksia esiopetusikäisillä lapsilla on esiopetuksessa työskentelevien opettajien sekä lasten vanhempien mukaan, ja miten näitä vahvuuksia tuodaan esille lasten oppimissuunnitelmissa. Tämä on tärkeää, sillä lasten pedagogiset asiakirjat ja niihin kirjatut vahvuudet uusintavat todellisuutta lapsesta ja toimivat tärkeinä pedagogisen toiminnan suunnittelun välineinä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys jakaantuu kahteen, edeten ensin vahvuuksien käsittelystä kohti pedagogista dokumentointia. Vahvuuksilla tarkoitetaan yksilön myönteisiä, omaan tai muiden elämään positiivisesti vaikuttavia piirteitä tai taitoja, jotka ilmenevät tapana ajatella, tuntea sekä käyttäytyä. Pedagoginen dokumentointi puolestaan kiteytyy reflektoitavaksi tavaksi tallettaa lasten oppimista ja ajattelua näkyväksi, esimerkiksi lasten omista pedagogisista asiakirjoista. Lasten omiin pedagogisiin asiakirjoihin tulee kuvata lapsen vahvuuksia.

Tutkimus toteutettiin tutkimalla lasten (N=24) esiopetuksen oppimissuunnitelmia sekä erillisiä vanhempien antamia kuvauksia lastensa vahvuuksista. Aineisto analysoitiin kaksivaiheisesti teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin, ja analyysissa hyödynnettiin sosiokonstruktivistista käsitystä tiedon luonteesta. Lasten asiakirjoissa esiintyneet ja vanhempien nimeämät vahvuudet jakaantuivat kognitiivisiin vahvuuksiin, luonteenvahvuuksiin, vahvuuksiin normien mukaisessa toiminnassa, sosiaalisiin vahvuuksiin, motorisiin ja taiteellisiin vahvuuksiin, vahvuuksiin työskentelytaidoissa sekä tunnevahvuuksiin. Ammattilaisten ja vanhempien vahvuuskuvaukset poikkesivat hieman toisistaan, ja esiopetuksessa työskentelevät ammattilaiset kuvasivat lasten vahvuuksia vanhempia enemmän. Lisäksi analyysi osoitti seitsemän erilaista tapaa tuoda vahvuuksia esille lasten oppimissuunnitelmissa: lomakkeen ohjaamana, testituloksien kuvaamana, tilannesidonnaisesti, yksityiskohtaisesti, suoraan, haasteita pehmentäen ja neutraaliutta tukien sekä haasteiden ja tuen tarpeiden peittämänä. Tulokset toimivat hyvänä lähtökohtana opettajien pedagogisten kirjauskäytäntöjen kehittämiseksi sekä tukemiselle tulevaisuudessa.

Avainsanat: Vahvuudet, pedagoginen dokumentointi, pedagogiset asiakirjat, esiopetus, lapset

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Linda Vepsä: Strengths of Preschool-aged Children as Identified by Teachers and Parents – Strengths Presented in Pedagogical Documentation

Master's thesis

Tampere University

Master's Programme in Educational Studies, Early Childhood Education

August 2022

This study examined the strengths of preschool-aged children as set out in children's pedagogical documents. The purpose was to discover the strengths of preschool-aged children according to their preschool teachers and the children's parents, and investigate how these strengths are presented in the children's learning plans. Importantly, the children's pedagogical documents – and the strengths recorded in them – rewrite the reality of the child, and serve as an important tool for planning pedagogical activities.

The theoretical framework of the study is divided into two, beginning with an identification and exploration of strengths and finishing with pedagogical documentation. Strengths refer to an individual's traits or skills that affect positively on their own or the lives of others, and appear as a way of thinking, feeling and behaving. Pedagogical documentation, on the other hand, is a reflective way of making children's learning and thinking visible, for example through the child's own pedagogical documents outlining their strengths.

The research examined children's (N=24) preschool learning plans, alongside separate descriptions given by parents about their children's strengths. The data was analyzed using theory-driven content analysis, with the analysis utilizing a socio-constructive understanding of knowledge. Children's strengths in learning plans and parents' descriptions were categorized into cognitive strengths, character strengths, strengths in fitting into norms, social strengths, motor and artistic strengths, strengths in working skills and emotional strengths. Professionals' and parents' descriptions of strengths differed slightly, and professionals working in early childhood education named more strengths than parents. The results additionally illustrated seven different ways to build strengths through children's learning plans. The results serve as a good starting point for developing and supporting teachers' pedagogical writing practices in the future.

Keywords: Strengths, pedagogical documentation, pedagogical documents, preschool, children

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	LASTEN VAHVUUDET	9
2.1	Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen kasvatus	9
2.2	Vahvuuksien määrittelyminen.....	11
2.3	Lasten vahvuudet tutkimuksissa	16
3	PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI	20
3.1	Pedagoginen dokumentointi	20
3.2	Lasten pedagogiset asiakirjat	24
3.2.1	<i>Pedagogisten asiakirjojen rakentama kuva lapsesta</i>	26
3.2.2	<i>Lasten vahvuudet lasten pedagogisissa asiakirjoissa</i>	29
4	TUTKIMUSMENETELMÄT	32
4.1	Tutkimusmetodologiset lähtökohdat	32
4.2	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	33
4.3	Aineisto	34
4.4	Aineiston analyysi	35
5	TULOKSET	42
5.1	Esiopetusikäisten lasten vahvuudet.....	42
5.1.1	<i>Kognitiiviset vahvuudet</i>	47
5.1.2	<i>Luontevahvuudet</i>	49
5.1.3	<i>Vahvuudet normien mukaisessa toiminnassa</i>	51
5.1.4	<i>Sosiaaliset vahvuudet</i>	52
5.1.5	<i>Motoriset ja taiteelliset vahvuudet</i>	54
5.1.6	<i>Vahvuudet työskentelytaidoissa</i>	55
5.1.7	<i>Tunnevahvuudet</i>	56
5.2	Erilaiset tavat tuoda esille lasten vahvuuksia pedagogisissa kirjauksissa	56
6	POHDINTA	64
6.1	Tulosten yhteenveto ja pohdinta	64
6.2	Tutkimuksen arviointi	69
6.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset.....	73
	LÄHTEET	76
	LIITTEET	85
	Liite 1: Lasten esiopetuksen oppimissuunnitelman runko	85

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	<i>LUONTEENVAHVUUKSIEN JA HYVEIDEN JAOTTELU (PETERSON & SELIGMAN, 2004)</i>	13
TAULUKKO 2.	<i>ESIMERKKI SISÄLLÖNANALYYSSIN ETENEMISESTÄ</i>	39
TAULUKKO 3.	<i>AMMATTILAISTEN KIRJAAMAT VAHVUUDET (F=679) LASTEN ASIAKIRJOISSA (N=24)</i>	44
TAULUKKO 4.	<i>VANHEMPIEN KUVAUKSET (N=23) LASTENSA VAHVUUKSISTA (F=191)</i>	45

KUVIOT

KUVIO 1.	<i>AMMATTILAISTEN JA VANHEMPIEN KUVAAMIEN VAHVUUSILMAUSTEN (F=870) JAKAANTUMINEN OSA-ALUEIDEN MUKAAN</i>	43
----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1 JOHDANTO

Pedagogista dokumentointia toteutetaan kasvatuksen kentällä yhä etenevässä määrin (Alasuutari ym., 2020), ja se on keskeisessä asemassa myös suomalaisessa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus, 2014). Sen avulla lasten ajatukset, kasvu ja oppiminen voidaan tuoda esille näkyvässä muodossa (Dahlberg & Moss, 2006; Rinaldi, 2006), ja sitä hyödynnetään pedagogisen suunnittelun työvälineenä (Rintakorpi, 2016; Rintakorpi ym., 2014; Rintakorpi & Reunamo 2017). On kuitenkin ymmärrettävää pedagogisen dokumentoinnin – etenkin lasten pedagogisten asiakirjojen muodossa – todellisuutta uusintava ja jopa muovaava luonne, sekä kirjauksia toteuttavien ammattilaisten valta päättää dokumentoinnin sisällöistä (Rintakorpi, 2018, s. 57; Rintakorpi ym., 2014, s. 196). Tämä liittyy myös vahvuuksien dokumentointiin lasten pedagogisissa asiakirjoissa: kirjauksia tekevillä ammattilaisilla on valta päättää millaisia vahvuuksia he lapsista kirjaavat, ja mitä vahvuuksia kenties jättävät kirjaamatta.

Vahvuudet ovat myönteisiä, omaan tai muiden elämään edistävästi vaikuttavia piirteitä tai taitoja, jotka ilmenevät tapana ajatella, tuntea sekä käyttäytyä (ks. Buckely & Epstein, 2004; Linley & Harrington, 2006; Peterson & Seligman, 2004; Wood ym., 2011). Ne ovat yhteydessä yksilön hyvinvointiin (Fernström ym., 2021; Shoshani, 2019), onnellisuuteen (Fernström ym., 2021; Park & Peterson, 2006) sekä oppimiseen (Shoshani & Aviv, 2012; Weber ym., 2016). Vahvuudet ovatkin olennainen osa lasten oppimispolkua aina varhaiskasvatuksesta kohti elinikäistä kasvua sekä oppimista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kuvaavat, kuinka esiopetuksessa työskentelevän henkilöstön tulee päivittäin huomioida lasten vahvuudet arjen toiminnassaan. Samoin myös esiopetuksessa kirjattaviin lasten pedagogisiin asiakirjoihin tulee sisällyttää kuvauksia lasten vahvuuksista. (Opetushallitus, 2014.)

Aikaisemmat tutkimukset ovat lähestyneet vahvuuksia pääosin tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta (esim. Heiskanen, Saxlund ym., 2019; Klenberg, 2018), eikä kaikkia lapsia koskevaa, tuen tarpeesta riippumatonta, tutkimusta lasten vahvuuksista ole tehty. Myös pedagogiseen dokumentointiin kytkeytyvien vahvuuksien tutkiminen on ollut niukkaa, vaikkakin kyseessä on tärkeä jo opetussuunnitelmatasollakin (ks. Opetushallitus, 2014) velvoitettu tapa tuoda vahvuuksia esille. Tiedetään kuitenkin, että vahvuuskirjaukset jäävät usein haasteiden tai tuen tarpeiden kuvausten varjoon (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Heiskanen, Saxlund ym., 2019), tai lapsen vahvuudet saatetaan jättää täysin kirjaamatta niille varattuun kenttään (Gelbar ym., 2018). On myös havaittu, että asiakirjan rakenne vaikuttaa vahvuuksien kirjaamiseen lasten pedagogisissa dokumenteissa (Heiskanen, 2020).

Heiskanen ja Saxlund tutkijakollegoineen (2019) ovat tutkineet kolmiportaista tukea saavien esiopetusikäisten lasten vahvuuksia pedagogisissa asiakirjoissa. Asiakirjoista nousi esille kahdeksan erilaista vahvuuksien osa-aluetta, jotka jakaantuivat sosiaalisiin vahvuuksiin, luontevahvuuksiin ja tunnevahvuuksiin, kognitiivisiin vahvuuksiin, motorisiin vahvuuksiin, käyttäytymisen vahvuuksiin, oppimisen vahvuuksiin ja vahvuuksiin arjen toiminnoissa. Näistä yleisimmät vahvuudet olivat lasten sosiaalisia vahvuuksia. (Heiskanen, Saxlund ym., 2019.) Tutkimus ei kuitenkaan ota huomioon kaikkien lasten vahvuuksia tuen tarpeesta riippumatta, vaan käsittelee vain tukea tarvitsevien lasten vahvuuksia tuen asiakirjoissa.

On kuitenkin selvää, että vahvuudet ovat merkityksellisiä, ja ne tulisi kirjata ylös jokaisen lapsen oppimissuunnitelmaan. Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat esiopetusikäisten lasten vahvuudet, joita tarkastellaan sekä esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten että lasten vanhempien näkökulmasta. Erityisesti tutkimuksessa pyritään selvittämään millaisia vahvuuksia esiopetuksessa työskentelevät ammattilaiset kirjaavat lapsista pedagogisiin asiakirjoihin, ja miten he näitä vahvuuksia tuovat kirjauksissaan esille. Tarkoituksena on lisätä ymmärrystä lasten vahvuuksista, ja niistä tavoista, joilla niitä oppimissuunnitelmissa esitetään.

Tämän tutkielman tulosten pohjalta tehdyt johtopäätökset voivat toimia suunnannäyttäjinä tulevaisuuden pedagogiselle asiakirjatyöskentelylle sekä tutkimukselle. Tulosten avulla voidaan tukea esiopetuksessa työskentelevien

opettajien sekä muiden pedagogisia kirjauksia tekevien opettajien kirjauskäytäntöjä. Toisaalta tulokset myös vahvistavat ymmärrystä vahvuuksien monimuotoisuudesta ja niiden merkityksellisyydestä pedagogisessa dokumentoinnissa.

Seuraavaksi käsitellään tutkimuksen teoreettista viitekehystä, joka jakaantuu kahteen pääluokkaan: lasten vahvuuksiin sekä pedagogiseen dokumentointiin. Tätä seuraa tutkimuksen metodologisten valintojen käsittely, jossa esitellään myös aineisto sekä tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen tarkastellaan tuloksia. Pohdintaluvussa sidotaan koko tutkielma yhteen tarkastelemalla tuloksia laajemmin aiempaan tutkimuskirjallisuuteen verraten, pohditaan tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä ja siirretään katse kohti tulevaa.

2 LASTEN VAHVUUDEET

2.1 Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustainen kasvatus

Positiivisella pedagogiikalla on juurensa positiivisessa psykologiassa, joka on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana laajasti kasvanut psykologian suuntaus sekä tieteenala (Joseph, 2015). Positiivisen psykologian suuntaus syntyi kuin vastaiskuksi aiemmalle oire- ja haastekeskeiselle psykologialle, sillä sen tavoitteena on nostaa esille hyvinvointia ja myönteisiä asioita yksilön ja yhteisön elämässä (Nafstad, 2015). Suuntauksen lähtölaukauksena pidetään Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000) artikkelia *American Psychologist* -lehdessä, jossa he toivat esille oivalluksiaan positiivisesta psykologiasta ja raivasivat vakuuttavasti tietä tulevaisuuden positiiviselle psykologialle. He tunnustivat psykologian kentän tehneen suurta työtä oirekeskeisellä tutkimuksellaan, mutta peräänkuuluttivat sitä mahdollisuutta, joka tutkimuskentällä olisi ihmisten hyvinvoinnin tutkimisessa. Sen aikainen tutkimus oli saanut paljon aikaan esimerkiksi mielenterveyshäiriöiden tunnistamisessa ja niiden hoitamisessa, mutta Seligmanin ja Csikszentmihalyin näkemyksen mukaan olisi merkityksellisempää siirtää katse kohti hyvinvoinnin rakennuspalasien tunnistamista, jotta hyvinvointia voitaisiin edistää tehokkaammin. Loppujen lopuksi hyvinvointiin keskittyminen auttaisi löytämään keinoja myös pahoinvoinnin ehkäisemiseen ja sen hoitamiseen.

Positiivisen psykologian ydinajatuksen mukaisesti positiivinen pedagogiikka keskittyy hyvään ja sen kasvattamiseen. Siinä kielteisten asioiden – esimerkiksi haasteiden ja heikkouksien – sijasta keskitytään niihin asioihin, jotka kannustavat lasta ja luovat myönteisiä oppimiskokemuksia (Kumpulainen ym., 2014). Se ei kuitenkaan tarkoita lasten heikkouksien tai haasteiden sivuuttamista kokonaan, vaan päinvastoin positiivisella pedagogiikalla voidaan esimerkiksi lasten vahvuudet huomioimalla tukea myös lapsen haasteita ja tuen tarpeita (Kumpulainen ym., 2014; Norrish, 2015). Positiivisen pedagogiikan tavoitteeksi

voidaankin kuvata lasten oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen koulun ja varhaiskasvatuksen arjessa (Kumpulainen ym., 2014).

Ranta (2020) on väitöstutkimuksessaan tutkinut positiivista pedagogiikkaa ja sen toteutumista käytännössä. Tutkimuksen mukaan positiivista pedagogiikkaa toteutetaan varhaiskasvatuksessa sekä esiopetuksessa hyvällä opettajan ja lapsen välisellä suhteella, tarjoamalla myönteisiä oppimiskokemuksia, tukemalla lasten autonomiaa ja lasten välisiä vuorovaikutussuhteita sekä ylläpitämällä hyviä aikuisten välisiä vuorovaikutussuhteita. Nämä viisi toimintatapaa ovat osana laajempaa kokonaisuutta, joka kuvastaa positiivisen pedagogiikan toteutumista. Kukin osa on vuorovaikutuksessa keskenään, eli yhden osan toteutuminen vaikuttaa ja edistää myös toisten osien toteutumista. Esimerkiksi myönteisten oppimiskokemusten tarjoaminen sekä lisää yleisesti positiivista pedagogiikkaa että vahvistaa esimerkiksi aikuisten välisiä vuorovaikutussuhteita. Tämä kuvaa positiivisen pedagogiikan jatkuvan kehittämisen kehää, jossa myönteiset toiminnot lisäävät hyvää myös muilla osa-alueilla. (Ranta, 2020.)

Kumpulainen kumppaneineen (2014) kiteyttävät positiivisen pedagogiikan perusolemuksen viiteen lähtökohtaan. Ensimmäinen toiminnan keskiössä tulee olla myönteinen, oppimista ja hyvinvointia vahvistava toimintakulttuuri. Toiseksi lapsi tulee ottaa osalliseksi ja toimijaksi omassa toimintaympäristössään. Kolmanneksi positiivinen pedagogiikka tulkitsee myönteiset tunteet oppimisen ja hyvinvoinnin kulmakivinä. Se ei kuitenkaan poissulje kielteisiä tunteita, sillä niidenkin turvallinen käsitteleminen on tie kohti hyvinvointia. Neljäs lähtökohta painottaa vahvuuksien tunnistamisen merkitystä, joka myös on merkityksellinen tekijä oppimisessa ja hyvinvoinnissa. Lasten vahvuuksien tunnistaminen ohjaa pedagogisen toiminnan suunnittelemista, ja lasten vahvuudet tunnustava toiminta puolestaan edistää myönteistä ja yhteisöllistä toimintakulttuuria. Viimeiseksi lähtökohdaksi Kumpulainen ym. (2014) nimeävät luottamuksellisen kasvatuskumppanuuden opetuksen ja kodin välille, sillä arvostava ja luottamuksellinen suhde aikuisten kesken lisää myös lasten hyvinvointia.

Norrish (2015) puolestaan lähestyy positiivista pedagogiikkaa teoreettisemmin positiivisen kasvatuksen (*positive education*) käsitteellä, joka perustuu Seligmanin PERMA-teoriaan. PERMA kuvastaa hyvinvoinnin rakentumista viidestä eri elementistä: myönteisistä tunteista, sitoutumisesta,

ihmissuhteista, merkityksellisyydestä ja saavutuksista (Seligman, 2011). Positiivisen kasvatuksen käsitteeseen Norrish (2015) lisää kuitenkin vielä terveyden. Tämä kuuden elementin kokonaisuus luo pohjan positiiviselle kasvatukselle, joka edesauttaa lasten kukoistamista (*flourishing*) ja hyvinvointia. (Norrish, 2015.) Kumpulaisen ym. (2014) ja Norrishin (2015) käsitteissä yhdistyvät ainakin ajatus myönteisten tunteiden, vuorovaikutussuhteiden sekä osallisuuden yhteydestä positiiviseen pedagogiikkaan. Lisäksi tässä PERMA:n perustuvassa positiivisen kasvatuksen mallissa luodaan myös Kumpulaisen ym. (2014) tavoin yhteys lasten vahvuuksiin, sillä mallin kukin kuudesta elementistä saa voimaa lasten luontevahvuuksien huomioimisesta, ja erityisesti pienempien lasten kanssa toimiessa vahvuuksien huomioimisen merkitys korostuu. (Kumpulainen ym., 2014; Norrish, 2015.)

Positiivisen pedagogiikan yhteydessä käytetään usein myös vahvuusperustaisen kasvatuksen käsitettä, joka on yksi positiivisen pedagogiikan ulottuvuuksista. Vahvuusperustaisessa kasvatuksessa keskiössä ovat vahvuuksien tunnistaminen ja tunnustaminen itsessä ja muissa sekä jokaisen osaamispotentiaalin kirkastaminen (Fernström ym., 2021). On tärkeää, että lapsi tunnistaa omat vahvuutensa ja kykenee hyödyntämään niitä toiminnassaan. Vahvuusperustaisessa kasvatuksessa on kehitetty erilaisia menetelmiä sen toteuttamiseksi. Esimerkiksi Suomessa kehitetty Positiivinen CV kokoaa ja jaottelee lapsen vahvuuksia lapsen, opettajan ja lasten vanhempien näkökulmasta (Uusitalo & Vuorinen, 2020). Positiivinen CV toteuttaa vahvuusperustaista kasvatusta dokumentoinnin avulla, joka on yksi positiivisen pedagogiikan toimintatapa. Dokumentoinnin avulla lapselle tarjotaan mahdollisuuksia havainnoida, tehdä näkyväksi ja esitellä esimerkiksi omia vahvuuksiaan tai onnistumisiaan. (Kumpulainen ym., 2014.) Tämä käsillä oleva pro gradu -tutkielma lähestyy vahvuuksia nimenomaan vahvuusperustaisen kasvatuksen näkökulmasta, sillä tavoitteena on tarkastella lasten oppimissuunnitelmiin dokumentoituja vahvuuksia.

2.2 Vahvuuksien määritteleminen

Vahvuudet ovat kulttuurisesti muotoutuvia ja eläviä piirteitä, joiden täydellinen ja strukturoitu määrittelemineen sekä jaottelu on hyvin vaikeaa (ks. Linley &

Harrington, 2006). Niiden määrittelyä on eri tutkimuksissa lähestytty hieman erilaisista tulokulmista, mutta yhteistä näille määritelmille on niiden ymmärrys vahvuuksista ihmiselle myönteisinä ja luonnollisina ominaisuuksina (ks. Peterson & Seligman, 2004; Buckley & Epstein, 2004; Linley & Harrington, 2006; Wood ym., 2011). Tässä työssä vahvuudet ymmärretään laajasti, sillä kiinnostuksen kohteena on aineistossa luonteisesti esiintyvät lasten vahvuudet. Teoriaohjaavan analyysin rungon vahvuuksien määritelmälle muodostavat aikaisemmat tutkimusperustaiset määritelmät vahvuuksista, jotka seuraavaksi esitellään edeten tarkasta ja strukturoidusta määritelmästä kohti laajempaa ymmärrystä käsitteestä.

Vastaiskuna psykologian oire- ja diagnoosikeskeiselle luokittelulle ihmisen hyvinvoinnin perustana, loivat psykologian uranuurtajat Christopher Peterson sekä Martin Seligman (2004) luokittelun ihmisten vahvuuksista kertomaan yksilön elämän myönteisistä tekijöistä. Luokittelu toimii pohjana VIA-mittarille (*Values in Action*), jonka avulla vahvuuksia voidaan mitata määrällisesti. VIA-mittarin avulla voidaan tuoda esille yksilön hyvät puolet, ja siitä on kehitetty myös lapsille sekä nuorille suunnattu versio, VIA-Youth. (Peterson & Seligman, 2004.) Mittaria on käytetty onnistuneesti lukuisissa tutkimuksissa (esim. Ruch ym., 2014; Shogren ym., 2018; Shogren ym., 2017).

Luokittelussaan Peterson ja Seligman (2004) käsittävät vahvuuksiksi 24 ihmisten luontevahvuutta, jotka ovat erilaisia yksilön omaan tai muiden elämään myönteisesti vaikuttavia piirteitä. Niiden ilmeneminen ei vaikuta muihin ihmisiin kielteisesti. Luontevahvuuksia ovat esimerkiksi luovuus, urheus, ystävällisyys, harkitsevaisuus sekä huumorintajuus. Sen sijaan heidän luokittelussaan taidot, lahjakkuudet sekä kulttuurisidonnaisesti arvostetut luontevahvuudet eivät sisälly tähän luokitteluun.

Peterson ja Seligman (2004) jakavat luontevahvuudet kuuteen ryhmään, joista kullakin on oma hyveensä. Hyveet ovat historian kuluessa muovautuneita universaaleja piirteitä, jotka luovat kehikon hyvälle elämälle. Peterson ja Seligman nimeävät hyveiksi viisauden, rohkeuden, inhimillisyyden, oikeudenmukaisuuden sekä kohtuullisuuden. Niiden ilmeneminen määrittäen sen mukaan, onko yksilöllä hyveeseen kuuluvia luontevahvuuksia piirteinään. Esimerkiksi inhimillisyyden hyve toteutuu, mikäli yksilöllä on luontevahvuutenaan rakkaus, ystävällisyys tai sosiaalinen älykkyys.

Teoreetikot yhdistävät hyveiden merkityksellisyyden hyvään elämään, jonka toteutuminen vaatii kunkin hyveen esiintymistä edes yhden luonteenvahvuuden voimin. Taulukossa 1 on kuvattuna luonteenvahvuuksien ja hyveiden jaottelu suhteessa toisiinsa.

TAULUKKO 1. *Luonteenvahvuuksien ja hyveiden jaottelu (Peterson & Seligman, 2004)*

Hyveet	Luonteenvahvuudet
Viisaus	Luovuus Uteliaisuus Kriittinen ajattelu Ilo oppia Näkökulmanottokyky
Rohkeus	Urheus Sinnikkyys Rehellisyys Innostus
Inhimillisyys	Rakkaus Ystävällisyys Sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus	Lojaalius, yhteistyökyky Reiluus Johtajuus
Kohtuullisuus	Anteeksiantavuus Vaatimattomuus Harkitsevaisuus Itsesäätely
Henkisyys	Kauneuden ja erinomaisuuden arvostuskyky Kiitollisuus Toiveikkuus Huumorintajuisuus Hengellisyys, uskonnollisuus

Luonteenvahvuuksien yhteydessä Peterson ja Seligman (2004) nostavat esille tilanteellisten teemojen käsitteen. Tilanteelliset teemat ovat tilannesidonnaisia toimintatapoja, joiden avulla yksilö valjastaa käyttöönsä tietyn luonteenvahvuuden sille ominaisessa tietyssä tilanteessa. Niiden avulla voidaan selittää esimerkiksi se, miksi yksilö käyttää vahvuuksiaan eri tavoin tilanteesta riippuen. (Peterson & Seligman, 2004.) Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa lapsi saattaa olla rauhallinen ja sopeutuvainen sosiaalisten paineiden ja kotiolosuhteita vieraamman ympäristön vuoksi ja näin ilmentää itsesäätelyn tai

vaatimattomuuden luonteen vahvuuksia. Sama lapsi saattaa puolestaan kotona olla vapautuneempi ja uskaltaa näyttää tunteitaan enemmän, jolloin hän näyttäytyy luonteen vahvuuksien näkökulmasta huumorintajuksena ja urheana.

Vaikka Petersonin ja Seligmanin (2004) vahvuusluokittelu ei sisällä yksilön taitoja tai lahjakkuuksia vahvuuksina, voidaan ne kuitenkin nähdä välillisesti yksilön vahvuuksina esimerkiksi oppimisen ilon tai luovuuden luonteen vahvuuksien välittämänä. Sen sijaan vahvuusperustainen käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn BERS-2-mittaristo ottaa huomioon taidot vahvuuksina jo suoraan mittariston teoriassa. BERS-2-mittaristossa vahvuuksiksi luetaan sosiaalisia, psyykkisiä, emotionaalisia sekä koulunkäyntiin liittyviä vahvuuksia. (Buckley & Epstein, 2004.) Kyseisestä mittaristosta on luotu myös varhaiskasvatusikäisille lapsille sopiva PreBERS -mittari, jolla myös pienimpien lasten vahvuudet voidaan saada huomioitua paremmin. PreBERS sisältää vahvuuskysymyksiä liittyen lapsen tunnesäätelyyn, kouluvalmiuteen, sosiaalisiin taitoihin sekä perhesuhteen ylläpitoon liittyviin taitoihin. (Epstein & Synhorst, 2008.)

Linley ja Harrington (2006, 88) puolestaan määrittelevät vahvuuksien olevan *”luonnollinen kapasiteetti käyttäytyä, ajatella ja tuntea tavalla, joka mahdollistaa ihanteellisen toiminnan arvostetussa lopputuloksessa”*. Määritelmään sisältyy monta vahvuuksien tunnusmerkkiä, lähtien liikkeelle siitä, että vahvuudet ovat ihmisen luonnollisia ominaisuuksia. Ne ovat ihmisen persoonan tavoin synnynnäisiä ominaisuuksia, joiden ilmenemistä ympäristö muovaa. Ympäristö voi heidän mukaansa tarjota mahdollisuuksia vahvuuksien kehittymiseen tai puolestaan ehkäistä niiden esiintuomista.

Toinen määritelmästä esiin kumpuava vahvuuksien ominaispiirre kuvaa vahvuuksia kapasiteetin näkökulmasta. Muiden vahvuusteorioiden (ks. Buckley & Epstein, 2004; Peterson & Seligman, 2004) tavoin Linley ja Harrington (2006) kuvaavat vahvuudet muuntuvina ja kehitettävissä olevina ominaisuuksina. Vahvuudet ilmenevät Petersonin ja Seligmanin (2004) teorian lailla kontekstisidonnaisesti, jolloin sama luonteen vahvuus saattaa ilmetä eri tilanteissa eri tavoin. (Linley & Harrington, 2006.)

Linleyn ja Harringtonin (2006) määritelmässä vahvuudet kuvataan tavaksi käyttäytyä, ajatella ja tuntea. Ne ovat siis sekä kognitiivisia, emotionaalisia että käyttäytymiseen liittyviä ominaisuuksia. Tämä jako kuvaa myös Linleyn ja

Harringtonin (2006) näkemystä vahvuuksien vaikutuksesta sekä yksilön mielensisäiseen toimintaan että tämän ympäristöön vahvuuksia heijastelevan käyttäytymisen muodossa.

Määritelmän loppuosalla – jonka mukaan vahvuudet mahdollistavat ihanteellisen toiminnan arvostetussa lopputuloksessa – viitataan vahvuuksien tavoitteelliseen näkökulmaan. Vahvuudet toimivat määritelmän mukaan tärkeänä voimavarana tavoitteiden saavuttamisessa, sillä niiden avulla tavoitteiden saavuttaminen on tehokkaampaa. Arvostettu lopputulos voi poiketa yksilöiden, yhteisöjen sekä kulttuurien välillä – sen vuoksi myös arvostetut ja tavoitellut vahvuudet voivat erota yksilöiden kesken. (Linley & Harrington, 2006.)

Wood tutkijakollegoineen (2011) määrittelee vahvuudet vielä laajemmin, kuin Linley ja Harrington (2006). Woodin ja kumppaneiden (2011, s. 16) määritelmän mukaan vahvuudet ovat henkilökohtaisia, fyysisiä tai psyykkisiä luonteenpiirteitä sekä ominaisuuksia, jotka mahdollistavat yksilön toimimisen hyvin tai henkilökohtaisesti parhaalla tavallaan. Laaja määritelmä on yksinkertainen ja siinä yhdistyvät myös muiden tutkijoiden käsitykset vahvuuksista (ks. Buckley & Epstein, 2004; Linley & Harrington, 2006; Peterson & Seligman 2004). Määritelmän vahvuutena on kuitenkin sen vapaus antaa yksilölle itselleen subjektiivisen mahdollisuuden määritellä vahvuutensa ilman tiukkoja kriteerejä (Wood ym., 2011).

Edellä esitetyt määritelmät vahvuuksista vaihtelevat jonkin verran, mutta kootusti voidaan todeta vahvuuksien olevan yksilön myönteisiä ominaisuuksia, joita voi käyttää hyödyksi toiminnan eri osa-alueilla. Ne voivat olla Petersonin ja Seligmanin (2004) ajatusten tavoin luonteenvahvuuksia tai Buckleyn ja Epsteinin (2004) määritelmään sisällyttämiä taitoja. Ne käsittävät myös yksilön psyykkisen, fyysisen sekä käyttäytymiseen liittyvät ulottuvuudet Linleyn sekä Harringtonin (2006) ajatusten tavoin. Vahvuuksien tärkeänä kiteytyksenä on Woodin ja kumppaneiden (2011) käsitys vahvuuksien subjektiivisesta luonteesta – mikä tahansa voi olla vahvuus oikein valjastettuna, vaikkakaan niitä ei Petersonin ja Seligmanin (2004) ajatusten tavoin koskaan tulisi hyödyntää muita ihmisiä sortakseen.

2.3 Lasten vahvuudet tutkimuksissa

Aikaisempien tutkimusten mukaan lasten vahvuuksien tunnistamisella on monenlaista hyötyä yksilön elämään. Vahvuuksien tunnistamisen on muun muassa havaittu olevan yhteydessä hyvinvointiin (Fernström ym., 2021; Shoshani, 2019), onnellisuuteen (Fernström ym., 2021; Park & Peterson, 2006), koulumenestykseen (Weber ym., 2016) sekä minäpystyvyyden muovautumiseen (Ruch ym., 2014). On myös havaittu, että lapsen vahvuudet ensimmäisellä luokalla ovat yhteydessä kouluun sopeutumiseen: lapsen älylliset, sosiaaliset sekä itsesäätelyyn liittyvät vahvuudet ennustavat kouluun sopeutumista niin kognitiivisesti, sosiaalisesti kuin emotionaalisesti (Shoshani & Aviv, 2012). Lukuisat tutkimukset lasten vahvuuksista ja niiden tunnistamisen hyödyistä kertovat vahvuuksien merkityksestä kaikkien lasten ja nuorten elämässä.

Kuten edellä olevassa luvussa tuli ilmi, vahvuudet ovat yhteydessä arvostettuihin piirteisiin tai niillä tavoiteltuihin hyvänä pidettäviin lopputuloksiin (ks. Linley & Harrington, 2006). Suomalaiseen ja ruotsalaiseen varhaiskasvatuskontekstiin perustuvan tutkimuksen mukaan lasten arvostetut piirteet painottuvat sosiaalisiin taitoihin sekä taitoihin noudattaa yhteisön sääntöjä. Sen sijaan akateemisia taitoja ei pidetty niin tärkeinä. (Alasuutari & Markström, 2011.) Tämän tutkimuksen valossa voi ajatella, että varhaiskasvatukseen sopivia vahvuuksia olisivat vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät vahvuudet.

Tutkimuksissa on havaittu, että lapsilla on monenlaisia vahvuuksia. Yhdysvaltalaisessa Parkin ja Petersonin (2006) lasten luontevahvuuksia koskevassa tutkimuksessa tutkittiin vanhempien kirjoittamia kuvauksia 3–6-vuotiaiden lastensa vahvuuksista. 680 lapsen kuvauksista koostuvaa aineistoa tutkittiin VIA-vahvuusluokituksen 24 luontevahvuuden (ks. Taulukko 1, s. 13) viitekehyksestä ja havaittiin, että kaikki luontevahvuudet olivat edustettuina. Tosin, osa vahvuuksista oli selkeästi muita yleisempiä. Kaikista yleisimpiä luontevahvuuksia 3–6-vuotiailla lapsilla olivat rakkaus, ystävällisyys, luovuus sekä huumorintajuisuus. Kypsempää ajattelua vaativammat vahvuudet, kuten kriittinen ajattelu, kiitollisuus, anteeksiantavuus, vaatimattomuus ja rehellisyys eivät puolestaan olleet niin keskeisiä. (Park & Peterson, 2006.) Myös hieman tuoreemmassa Shoshanin (2019) tutkimuksessa havaittiin kaikkien 24

luonteenvahvuuden esiintyminen varhaiskasvatusikäisillä lapsilla vanhempien raportoimina. Siinä yleisimpiä luonteenvahvuuksia olivat rakkaus, uteliaisuus sekä luovuus ja puolestaan uskonnollisuus, näkökulmanottokyky sekä vaatimattomuus nousivat vähemmän esille. (Shoshani, 2019.) Sopin ja Bişkin (2021) tutkimuksessa puolestaan tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä lasten vahvuuksista varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Kaikista tärkeimmiksi lasten vahvuuksiksi opettajat kuvasivat luovuuden, rakkauden, itsesäätelyn, oppimisen ilon sekä uteliaisuuden. He myös kokivat, että itsesäätelyä lukuun ottamatta ne olivat kaikista yleisimpiä lapsiryhmässä havainnoituja vahvuuksia. Puolestaan vähemmän yleisiä vahvuuksia olivat harkitsevaisuus, reiluus ja itsesäätely. (Sop & Bişkin, 2021.) Tulokset ovat samansuuntaisia Parkin ja Petersonin (2006) sekä Shoshanin (2019) tutkimusten vanhempien kuvaamien vahvuuksien kanssa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole juurikaan käsitelty vanhempien ja opettajien välisiä tulkinnallisia eroja lasten vahvuuksista. Puolestaan tutkimusta lasten haasteiden näkökulmasta löytyy runsaammin. Kuitenkin esimerkiksi ruotsalaistutkimuksessa (Dahlberg ym., 2020) tutkittiin varhaiskasvatusikäisten lasten haasteita ja vahvuuksia vanhempien ja varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamina SDQ-kyselyn (*Strengths and Difficulties Questionnaire*) avulla. Tutkimuksen vahvuudet oli rajattu kattamaan vain prososiaalisia vahvuuksia, jotka näyttäytyvät ulos päin myönteisenä käyttäytymisenä. Prososiaalisia vahvuuksia oli jakamisen taito, toisten lohduttaminen, ystävällisyys sekä oma-aloitteisuus auttaa muita. Tutkimuksessa opettajat sekä vanhemmat arvioivat 5-vuotiaiden lasten prososiaalisia vahvuuksia suhteellisesti yhtä paljon. Puolestaan 5-vuotiaiden lasten haasteita opettajat raportoivat huomattavasti vähemmän, kuin lasten vanhemmat. (Dahlberg ym., 2020.) Vastaavassa Iso-britannialaisessa tutkimuksessa opettajat arvioivat 7-vuotiaille lapsille vähemmän sekä haasteita että prososiaalisia vahvuuksia (Murray ym., 2021).

Vahvuuksiin keskittyvässä suomalaistutkimuksessa (Sointu ym., 2012) selvitettiin viidesluokkalaisten sekä tukea tarvitsevien että sitä tarvitsemattomien lasten vahvuuksia opettajien, lasten vanhempien sekä lasten itsensä arvioimina BERS-2-testin avulla. Vanhempien ja opettajien arvioimat vahvuudet korreloivat voimakkaasti keskenään, mutta korrelaatio oli voimakkaampaa tukea saavien lasten vahvuuksien kohdalle. (Sointu ym., 2012.) Myös

yhdysvaltalais tutkimuksessa (Friedman ym., 1999) havaittiin yhdenmukaisuus tukea tarvitsevien lasten vahvuuksien arvioinnissa vanhempien sekä opettajien välillä. Vanhemmat kuitenkin kuvasivat lasten psyykkisiä vahvuuksia opettajia enemmän, ja opettajien arvioinneissa korostuivat koulukontekstiin liittyvät vahvuudet vanhempien arviointeja enemmän. Tätä voidaan selittää esimerkiksi koulun ja kodin erilaisista konteksteista, joissa lasten vahvuudet pääsevät esille eri tavoin. (Friedman ym., 1999.)

Suomalaistutkimukset lasten vahvuuksista ovat pääosin keskittyneet kuvaamaan tukea tarvitsevien lasten vahvuuksia. Klenbergin (2018) tutkimuksessa tutkittiin ADHD-diagnoosin saaneiden lasten sekä verrokkilasten vahvuuksia koululaisten Keskittymiskyselyn vahvuusosioiden tulosten pohjalta. Havaittiin, että 6–9-vuotiaiden verrokkilasten – eli lasten, jotka eivät olleet saaneet ADHD-diagnoosia – yleisimpiä vahvuuksia olivat ystävällisyys, yhteistyötaidot, sosiaalisuus, tunnollisuus sekä sopeutuvuus. Diagnoosin saaneiden lasten vahvuuksissa korostuivat aktiivisuuteen sekä herkkyyteen liittyvät vahvuudet. Toisaalta aineistosta havaittiin myös, että diagnoosin saaneiden lasten vahvuudet olivat usein haasteista naamioituja myönteisiä ominaisuuksia – ylivilkas saattoi näyttäytyä kekseliäänä tai tarkkaamaton mielikuvitusrikkaana. (Klenberg, 2018.) Heiskala ja Saxlund kumppaneineen (2019) ovat tutkineet tehostettua ja erityistä tukea saavien esiopetusikäisten lasten vahvuuksia. Aineistolähtöisessä analyysissä lasten yleisimpiä vahvuuksia olivat lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet, yhteistyötaidot, keskittymiskyky sekä itsestä huolehtimisen taidot. (Heiskala, Saxlund ym., 2019.)

Vahvuuksien ilmeneminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä ja tutkimukset ovat osoittaneet esimerkiksi tuen tarpeen (Klenberg, 2018; Lappalainen ym., 2009; Reid ym., 2000; Shogren ym., 2017; Shogren ym., 2018;) ja sukupuolen (Klenberg, 2018; Shoshani, 2019) vaikuttavan yksilökohtaisiin vahvuuksiin. Suomalaisessa ADHD-oireisten lasten vahvuustutkimuksessa on havaittu, että diagnoosin saaneilla lapsilla tunnistetaan vähemmän vahvuuksia kuin muilla lapsilla (Klenberg, 2018). Samoin Lappalaisen ym. (2009) tutkimuksessa havaittiin suomalaisten erityistä tukea tarvitsevien lasten olevan muita lapsia heikommassa asemassa vahvuuksien tunnistamisen suhteen. Samansuuntaisiin tuloksiin on päädytty myös kansainvälisissä tutkimuksissa, joissa on tutkittu erityisen tuen tarpeen tai vammojen sekä keskushermoston poikkeavuuksien

yhteyttä vahvuuksiin (ks. Reid ym., 2000; Shogren ym., 2017; Shogren ym., 2018).

Koska aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa lasten vahvuuksia on keskitytty tutkimaan tuen tarpeen kontekstissa, halutaan tässä tutkimuksessa ottaa huomioon kaikki lapset, tuen tarpeesta riippumatta. Tässä tutkimuksessa tutkitaan esiopetusikäisten lasten vahvuuksia, eikä tällaista yleiskatsausta suomalaisten esiopetusikäisten lasten vahvuuksista ole vielä tehty. Myös laadullinen lähestymistapa vahvuuksien tutkimuksessa on harvinaisempaa, sillä aiemmat tutkimukset pohjautuvat pääosin määrällisiin mittareihin (esim. VIA-Youth, BERS-2).

3 PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI

3.1 *Pedagoginen dokumentointi*

Pedagoginen dokumentointi on olennainen osa lapsen kasvatusta ja koulupolkua. Kasvatuksen kentällä sekä tutkimuskirjallisuudessa dokumentointia tulkitaan kuitenkin kahdella eri tavalla (Alasuutari ym., 2020; Alasuutari ym., 2014; Dahlberg & Moss, 2006; Knauf, 2015;). Ensimmäinen pedagogisen dokumentoinnin tulkintakehys perustuu Reggio Emilia pedagogiikkaan, jossa se ymmärretään aktiiviseksi tavaksi tuoda lapsen oppimista sekä ajattelua näkyväksi yhtenä oppimisen tapana (Dahlberg & Moss, 2006; Rinaldi, 2006). Reggiolaisen näkemyksen mukaan dokumentoinnin tarkoituksena ei ole kuvata oppimisen lopputulosta, vaan pikemminkin oppimisprosessia, joka voi toimia myös myöhemmän oppimisen sekä itsereflektion työkaluna (Rinaldi, 2006). Toisen näkemyksen mukaan se puolestaan viittaa enemmän lapsen taitojen arvioimiseen suhteessa ”tavallisen” lapsen kuvaan (Alasuutari ym., 2014; Knauf, 2015). Tämän näkemyksen mukaan dokumentoinnilla kuvataan lapsen saavutuksia ja taitoja arvioinnin näkökulmasta (Alasuutari ym., 2014).

Molemmilla ajattelutavoilla on kaksi täysin erilaista tarkoitusta: toisen näkökulman mukaan dokumentointi on prosessiluontoinen, toisen näkökulman painottaessa enemmän lopputulosta ja suoritusta (Knauf, 2015). Rintakorven (2018, s. 14) mukaan nämä voidaan nähdä kahtena erillisenä opetussuunnitelmaperinteinä, joilla on erilaiset käsitykset opetuksen tavoitteista. Toisaalta nämä perinteet eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, vaan ne voidaan nähdä myös toisiaan täydentävinä. Ensinnäkin prosessiluontoista, lapsen toimintaa ja ajattelua kuvaavaa dokumentointia, voidaan hyödyntää arviointitarkoitusta korostavaan dokumentointiin (Knauf, 2015, s. 233). Toiseksi on muistettava, että oikein tehtynä arviointitarkoitukseenkin tehty pedagoginen dokumentti sisältää monia oppimisprosessia painottavan dokumentoinnin

piirteitä (Heiskanen, 2019, s. 15). Tämä tiivistää olennaisesti pedagogisen dokumentoinnin moniulotteisuuden.

Pedagogisen dokumentoinnin moniulotteisuutta vahvistavat sen monet erilaiset työtavat, joilla tehdään lapsen oppimista, ajattelua ja osaamista näkyväksi. Pedagogista dokumentointia voidaan toteuttaa muun muassa kuvin, videoin, oppimistaroin, kokoamalla lapselle portfolioita tai tekemällä lapsille henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat. Vaikka työtapoja on monia, ei kaikki dokumentointi kuitenkaan ole pedagogista. Pedagoginen dokumentointi on pedagogista vain silloin, kun sitä reflektoidaan (Alasuutari ym., 2014, s. 31).

Ferraris (2013) lähestyy dokumentteja vahvojen ja heikkojen dokumenttien käsitteellä. Molemmat dokumenttityypit ovat sidonnaisia sosiaaliseen ympäristöön, eli ovat päteviä vain tietyssä ajallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Vahvoilla dokumenteilla tarkoitetaan sellaisia informatiivisia kirjoituksia sosiaalisesta toiminnasta, jotka kestävät hyvin aikaa. Samaan aikaan vahvat dokumentit ovat myös itsessään sosiaalista toimintaa. Heikoilla dokumenteilla puolestaan tarkoitetaan enemmän yksittäisten faktojen rekisteröintiä. Niitä ei voida kuvata toiminnaksi, vaan ne ovat arkistomaisia todisteita todellisuudesta. (Ferraris, 2013, s. 267–268.) Rintakorven (2018, s. 17) mukaan dokumenteista voidaan pedagogisessa dokumentoinnissa puhua vahvoina silloin, kun dokumentointi herättää reflektiota ja moniäänisiä tulkintoja. Verrattain dokumentit, joihin ei koskaan palata ja joita ei reflektoida, ovat heikkoja dokumentteja. Ihanteellisesti ja tavoiteltavasti pedagoginen dokumentointi olisi aina vahvaa, mutta esimerkiksi Rintakorven (2016) tutkimuksessa valtaosa tutkimukseen osallistuneiden suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajien (n=35) pedagogisista dokumenteista oli heikkoja.

Ammattilaiset suhtautuvat pedagogiseen dokumentointiin eri tavoin. Knaufin (2015) tutkimuksessa nousi esille neljä erilaista tapaa, jotka vaihtelivat sen mukaan kuinka tärkeänä dokumentointia pidettiin ja kuinka strukturoitua se oli. Ajattelutavat jakaantuivat dokumentoinnin suhteuttamiseen päiväkodin raporttina (*kindergarten report*), selkeinä ohjeina (*clear rules*), ammattitaitona (*professionalism*) sekä kasvatuksellisenä käytäntönä (*educational process*). Havaittiin, että yleisin tapa suhtautua dokumentointiin oli nähdä se strukturoituna toimenpiteinä – selkeinä ohjeina sekä ammattitaidon ilmentäjänä – joissa korostui lasten arvioiminen dokumentoinnin avulla. Tällöin dokumentointi tapahtui

johdonmukaisesti välittäen tietoa lapsen kehityksestä ja tehden arjen toiminnan läpinäkyväksi vanhemmille. Harvinaisempia olivat suhtautumistavat, joissa dokumentointi nähtiin päiväkodin raporttina tai kasvatuksellisena käytäntönä. Kun dokumentointia luonnehdittiin kasvatuksellisena käytäntönä, oli dokumentointi luonnollinen ja tärkeä osa arkea. Tällöin dokumentointi noudatti Reggio Emilia pedagogiikan näkemyksen mukaista prosessiluontoisuutta eikä arvioinut lapsen suoritusta tai ollut luonteeltaan strukturoitua. Pahimmassa tapauksessa, kun dokumentointi kuvattiin päiväkodin raporttina, dokumentointia pidettiin muulta työltä resursseja vievänä ajan haaskauksena. Tällöin dokumentointia ei pidetty tärkeänä, vaan arjen pakollisena työkaluna. (Knauf, 2015.) Tutkimus osoittaa monivivahteiset tulkintatavat dokumentointia koskien, jotka ilmentävät pedagogisen dokumentoinnin eri näkökulmia ja tarkoituksia.

Dokumentoinnin hyötyjä on perusteltu monin tavoin. Ensinnäkin pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan oppia tuntemaan lasta paremmin esimerkiksi ymmärtämällä tämän maailmaa, mielenkiinnon kohteita, vahvuuksia ja tarpeita monimuotoisemmin (Buldu, 2010; Knauf, 2015; Rintakorpi, 2016; Rintakorpi ym., 2014; Sills-Busio, 2021). Dokumentointi on yhteydessä lasten myönteisiin pidettyihin ominaisuuksiin. Lapsiryhmissä, joissa pedagogista dokumentointia toteutetaan suunnitelmallisesti ja runsaasti, näyttävät lapset enemmän myönteisiä tunteita – ja vastaavasti vähemmän kielteisiä tai neutraaleja tunteita (Rintakorpi & Reunamo, 2017). Samalla myös itsetunto ja itseluottamus vahvistuvat, kun lapset oppivat huomaamaan oman toiminnan jäljet pedagogisissa dokumenteissa (Sills-Busio, 2021). Dokumentoinnin avulla lapset pystyvät seuraamaan omaa oppimistaan, havaitsemaan taitojaan sekä niitä asioita, joita täytyy vielä opetella (Buldu, 2010; Rinaldi, 2006). Lisäksi säännöllinen lapsia osallistava dokumentointi lisää lasten osallisuutta ja sosiaalisuutta lapsiryhmässä (Sills-Busio, 2021) sekä vahvistaa heidän luovuuttaan ja itseilmaisuaan (Rintakorpi & Reunamo, 2017).

Toisaalta pedagogisen dokumentoinnin on myös havaittu vahvistavan eri toimijoiden välisiä suhteita. Dokumentoinnin avulla lapsi ja varhaiskasvatuksessa työskentelevä aikuinen voivat vahvistaa suhdettaan, kun aikuinen oppii tuntemaan lasta paremmin ja osallistamaan lasta dokumentointiin (Sills-Busio, 2021). Se myös tukee lämmintä vuorovaikutusta ja vahvistaa lapsen turvallista kiintymyssuhdetta aikuiseen, kun lapsi ymmärtää, että hänen asioistaan ollaan

kiinnostuneita (Paananen & Lipponen, 2018; Rintakorpi & Reunamo, 2017). Lisäksi dokumentointi tukee ammattikasvattajien sekä vanhempien välistä suhdetta, sillä dokumentointi on tapa välittää tietoa lapsesta (Buldu, 2010; Paananen & Lipponen, 2018) ja sitä voidaan myös hyödyntää vanhempien kanssa käytävän keskustelun tukena (Knauf, 2015). Vanhemmat kokevat pedagogisen dokumentoinnin tuovan myös hyviä toimintatapoja kodin arkeen (Buldu, 2010), mikä omalta osaltaan tiivistää perheen sekä varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen välistä yhteistyötä.

Pedagoginen dokumentointi edistää myös arjen pedagogista toimintaa ja tukee opettajien työtä. Sitä voidaan hyödyntää pedagogisen toiminnan suunnittelussa (Rintakorpi, 2016; Rintakorpi ym., 2014; Rintakorpi & Reunamo 2017) ja se tukee uusien sekä toimivien lapsille sopivien oppimistapojen kehittämisessä (Buldu, 2010; Rintakorpi & Reunamo, 2017). Pedagogisia dokumentteja voidaan hyödyntää myös oppimisympäristöjen kehittämisessä (Rintakorpi & Reunamo, 2017). Lisäksi se myös tukee opettajien ammatillisuuden kehittymistä mahdollistaen tilan reflektiolle (Buldu, 2010; Rintakorpi, 2016; Sills-Busio, 2021; Sousa, 2019). Se on myös tapa tuoda pedagogisia käytäntöjä ja arjen toimintaa näkyväksi lasten vanhemmille ja huoltajille (Knauf, 2015; Rintakorpi, 2016; Rintakorpi ym., 2014).

Dokumentointi ei kuitenkaan ole täysin haasteetonta. Käytännön tasolla haasteena voidaan pitää muun muassa ajan tai osaamisen puutetta dokumentoinnille. Useissa tutkimuksissa on osoitettu varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokevan pedagogisen dokumentoinnin aikaa vieväksi (Buldu, 2010; Knauf, 2015; Paananen & Lipponen, 2018; Rintakorpi, 2016; Rintakorpi & Reunamo, 2017; Sills-Busio, 2021). Pahimmillaan sen koetaan vievän aikaa ja resursseja muulta pedagogiselta työltä (Knauf, 2015; Rintakorpi & Reunamo 2017). Aikaa syövästä luonteestaan huolimatta se kuitenkin koetaan usein hyödylliseksi pedagogisen toiminnan kannalta (Paananen & Lipponen, 2018; Sills-Busio, 2021). Kasvattajat raportoivat haasteeksi myös riittävän taidon uupumisen, etenkin dokumentoinnin tietoteknisten ulottuvuuksien toteuttamisessa (Rintakorpi, 2016). Toisaalta kasvattajat eivät myöskään aina osaa tulkita sitä, mitä pitäisi dokumentoida (Buldu, 2010).

Toisaalta pedagogisen dokumentoinnin haasteeksi muodostuu niiden puutteellinen hyödyntäminen. Vaarana on, että pedagoginen dokumentti jää

raportiksi, jota ei hyödynnetä enää tulevaisuudessa (Paananen & Lipponen, 2018; Rintakorpi, 2016; Rintakorpi ym., 2014). Tällöin dokumenttia ei reflektoida, jolloin se ei ole enää pedagoginen (ks. Alasuutari ym., 2014, s. 31). Voi myös olla, että dokumenttia hyödynnetään pedagogisen toiminnan työkaluna hetken aikaa, mutta ajan kuluessa ne menettävät pedagogisen arvonsa (Rintakorpi ym., 2014). Tärkeää olisi, että jo dokumentointivaiheessa huomioitaisiin dokumenttien pedagoginen käyttöarvo.

Pedagogisen dokumentoinnin haasteita tulee tarkastella myös sen sisältöjen kannalta. Dokumentointi täytyy ymmärtää tavaksi muuttaa elettyä todellisuutta dokumentoituun muotoon, jolloin dokumentoinnin toteuttajalla on valta päättää mitä ja miten tuodaan esille. Dokumentointi ei ole koskaan neutraalia, ja sen sisällöt ovat aina kytköksissä sosiaaliseen kontekstiin (Rintakorpi, 2018, s. 57; Rintakorpi ym., 2014, s. 196). Sen avulla voidaan rakentaa tietynlaista kuvaa lapsista ja toiminnasta, joka on läsnä eletyssä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa. Esimerkiksi ruotsalaistutkimuksessa (2014) havaittiin, että dokumentoinnin sisällöstä päättää opettaja ja se pohjautuu pääosin lasten saavutusten esittämiseen. Tällöin vaarana on, että lapsi tottuu jo varhaisessa vaiheessa tulkitsemaan itseään taitojensa ja aikaansaannostensa pohjalta. (Emilson & Pramling Samuelsson, 2014.) Tämä puolestaan voi johtaa muuttumattoman ajattelutavan (*fixed mindset*) ilmenemiseen, jolloin lapsi perustaa identiteettinsä omiin taitoihinsa – tai niihin asioihin, joita hän ei vielä osaa – muun olemuksensa sijaan (ks. Haimovitz & Dweck, 2017; Mueller & Dweck, 1998).

3.2 Lasten pedagogiset asiakirjat

Lasten pedagogiset asiakirjat ovat yksi tapa ilmentää pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintaympäristöissä. Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteina ovat esiopetuksen oppimissuunnitelmat, jotka ovat osa kolmiportaisen tuen asiakirjoja.

Esiopetuksen oppimissuunnitelma on lapsen dokumentti, jossa kuvataan lapsen vahvuuksia, mahdollisia tuen tarpeita sekä tavoitteita esiopetusvuodelle. Asiakirja toimii reflektiopintana kaikelle esiopetuksen toiminnalle, jotta toiminta vastaisi lasten tarpeita ja yksilöllisiä tavoitteita. Dokumentti laaditaan yhteistyössä

opettajan, lapsen ja lapsen huoltajan kanssa. (Opetushallitus, 2014, s. 14.) Se, milloin lapselle tehdään oppimissuunnitelma, vaihtelee kunnittain. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ei velvoita oppimissuunnitelman tekemistä kaikille lapsille, mutta se muuttuu välttämättömäksi lapsen mahdollisen tuen tarpeen lisääntyessä lapsen siirtyessä tehostetun tuen piiriin (Opetushallitus, 2014, s. 14). Kuitenkin esimerkiksi Tampereen kaupungin paikallinen esiopetussuunnitelma (2016) velvoittaa oppimissuunnitelman tekemistä kaikille kunnan esiopetuksessa oleville lapsille.

Esiopetuksen oppimissuunnitelmiin, kuten muihinkin kolmiportaisen tuen asiakirjoihin, tulee kirjata lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja oppimiseen liittyviä tavoitteita ja vahvuuksia sekä mahdolliseen tukeen liittyviä pedagogisia ratkaisuja. Dokumenteissa ei kuitenkaan tulisi kuvata lasten henkilökohtaisia ominaisuuksia tai persoonallisuuden piirteitä. (Opetushallitus, 2014, s. 44–51.) Tämä on haastavaa, sillä lapsen toiminnan kuvaaminen irrallisena lapsen persoonasta voi olla vaikeaa. Esimerkiksi kolmiportaisen tuen asiakirjoihin kohdistuvan tutkimuksen perusteella onkin varsin yleistä kuvata lapsen persoonallisuuden piirteitä lapsen dokumenteissa (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Lisäksi esimerkiksi Heiskanen ja tutkijakollegoiden (Heiskanen ym., 2018, s. 840) mukaan dokumentit eivät useinkaan kerro sitä, kuinka lasta tulisi tukea, vaan kuinka lapsen tulisi muuttua vastaamaan yhteiskunnan normeja.

Asiakirjat toimivat tärkeinä tiedonlähteinä pedagogiselle työskentelylle sekä moniammatilliselle yhteistyölle. Ne ovat ennen kaikkea suunnittelun väline (Heiskanen ym., 2018, s. 840; Salminen & Poikonen, 2017, s. 69), mutta esimerkiksi Paanasen ja Lipposen (2018) tutkimuksessa opettajat mielsivät ne enemmän informoinnin välineiksi sekä vanhempien kanssa luodun suhteen ylläpitäjiksi. Ne toimivat myös tärkeinä viestinviejinä esimerkiksi alkuopetuksen opettajille, jotka ottavat vastaan tulevia oppilaitaan (Salminen & Poikonen, 2017, s. 69).

Lasten asiakirjat toteutetaan yhteistyössä ammattilaisten, vanhempien ja lasten kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 14; s. 29; s. 46–51). Yhteistyö mahdollistaa sen, että valmiissa asiakirjoissa on kuultavana kunkin osapuolen panokset. Asiakirjojen moniäänisyydellä pyritään saamaan kattavampi kuva lapsesta, perustelemaan toimenpiteitä sekä siirtämään vastuuta toteutetuista toimista (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019). Lasten valmiissa

dokumenteissa kuuluu kuitenkin kaikista vahvimmin ammattilaisten äänet, jolloin lasten sekä vanhempien äänet jäävät niille alisteisiksi (Heiskanen, 2020; Heiskanen ym., 2018; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019; Paananen & Lipponen, 2018; Zeitlin & Curcic, 2013). Tällöin vanhempien asemaksi jää olla informoinnin ja haastattelun kohteina (Alasuutari & Karila, 2010; Karila & Alasuutari, 2012; Lehrer, 2018), ja lapset puolestaan asemoituvat passiivisiksi arvioinnin kohteiksi (Heiskanen, 2020; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019). Tämä ilmentää ammattilaisten asemaa vallankäyttäjänä lasten dokumenttien narratiivien rakentajana.

Thuneberg ja Vainikainen (2015) ovat tutkineet esiopetusikäisten lasten sekä koululaisten kolmiportaisen tuen dokumentteja (N=512) ja havainneet, että vanhempien osallisuus lasten dokumenteissa rakentuu vaihtelevasti, painottuen kuitenkin heikkoon osallisuuteen. Jopa 39 % huoltajista oli huomioitu dokumenteissa vain allekirjoituksen muodossa ja 50 % huoltajista mainittiin yhteydenpitotavan tai yksittäisen tehtävän – esimerkiksi läksyjen valvomisen – kautta. Vain 12 % huoltajista oli huomioitu asiakirjoissa esittämällä heidän toiveitaan tai näkemyksiään. (Thuneberg & Vainikainen, 2015.) Myös vanhempien kokemuksiin perustuvat haastattelututkimukset vanhempien osallisuudesta lasten tuen asiakirjaprosesseihin kertovat vanhempien kokevan toisinaan heikkoa osallisuutta. Näissä tutkimuksissa vanhemmat kokivat esimerkiksi, ettei heidän mielipiteitään tai asiantuntijuuttaan lapsensa vanhempana otettu huomioon. (MacLeod ym., 2017; Zeitlin & Curcic, 2013.) Tämä puolestaan heikensi vanhempien luottamusta ammattilaisia kohtaan (MacLeod ym., 2017). Tästä huolimatta esimerkiksi Vuorenmaan (2016) väitöstutkimus osoittaa vanhempien kokevan vahvaa osallisuutta lastensa palveluissa Suomessa. Vanhempien ollessa omien lastensa asiantuntijoita siinä missä ammattilaiset ovat oman alansa asiantuntijoita, tulisi vanhempien mielipiteet ja ääni huomioida vahvemmin oppimissuunnitelmaprosessissa.

3.2.1 Pedagogisten asiakirjojen rakentama kuva lapsesta

Dokumentit rakentavat tietynlaista kuvaa lapsesta tietyssä ajallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, eivätkä ne aina kerro koko totuutta lapsen olemuksesta. Kirjaustavalla on kuitenkin suuri merkitys siihen, kuinka lasten

pedagogisia asiakirjoja lukevat kasvattajat kohtaavat lapsen ja tämän tukemisen (Heiskanen ym., 2018).

Kuten edellä todettiin, asiakirjoja kirjaavilla ammattilaisilla on suuri valta vaikuttaa asiakirjoista syntyvään kuvaan lapsesta, eivätkä lapset itse ole usein aktiivisesti osallisina asiakirjojen sisällöissä (ks. Heiskanen, 2020; Heiskanen ym., 2018; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2019). Thunebergin ja Vainikaisen (2015) kolmiportaisen tuen dokumenttianalyysissä havaittiin esiopetusikäisten lasten sekä koululaisten osallisuuden heitä koskevissa dokumenteissa olevan alhaista – mitä nuoremmasta lapsesta oli kyse, sitä heikommin tämän ääni tuli kuulluksi dokumentissa. Paanasen ja Lipposen (2018) lasten varhaiskasvatussuunnitelmia koskevassa analyysissä havaittiin, että lasten mielipide huomioitiin suunnitelmissa vain harvoin – ammattilaisen tekemissä 380 kirjauksessa lapsen ääni havaittiin vain 23 kirjauksessa. Näistä kirjauksista vain osa johti pedagogisiin toimenpiteisiin osan jäädessä vain irrallisiksi kuvauksiksi esimerkiksi lapsen kiinnostuksen kohteista. (Paananen & Lipponen, 2018.) Lasten äänen alisteisuutta heitä koskevissa asiakirjoissaan voidaan selittää esimerkiksi asiakirjojen rakenteella. Dokumenttien rakenteita koskevassa tutkimuksessa havaittiin jo itse asiakirjapohjien jättävän vain pienen tilan ja mahdollisuuden lapsen äänen esiintuomiselle (Alasuutari & Karila, 2010). Toisinaan kuitenkin edes asiakirjan rakenteeseen sisällytyt kysymykset lapsen mielipiteistä eivät tuo lapsen ääntä esille (Thuneberg & Vainikainen, 2015).

Lasten asiakirjojen rakentama kuva lapsesta muodostuu aina suhteessa yhteiskunnallisesti määritettyyn ”tavallisen” lapsen kuvaan (Alasuutari ym., 2014; Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). Alasuutarin lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia koskevassa tutkimuksessa (2010) muodostettiin kuva toivotusta, tavallisesta lapsesta varhaiskasvatuksessa vanhempien kanssa käydyn suunnitelmakeskustelun kontekstissa. Tavallinen lapsi kuvataan ideaaliksi varhaiskasvatuskulttuurin heijastumaksi, joka noudattaa annettuja ohjeita ja sääntöjä, on omatoiminen ja hallitsee kehoaan, on myönteinen ja osallistuu toimintaan, osoittaa luottamuksellisuutta ilmaisemalla itseään, leikkii muiden kanssa ja osaa selvittää ristiriitoja. Nämä tavallisen lapsen ominaisuudet toimivat myös lapsen tavoiteltavina ominaisuuksina pyrkimyksenä tavallisena, toivottuna lapsena olemiseen. (Alasuutari, 2010.) Odotettu lapsen kuva perustuu sellaisiin piirteisiin, jotka esimerkiksi helpottavat varhaiskasvatuksen tai

esiopetuksen arjen sujuvuutta tai kuvaavat tavanomaisen lapsen kehitystä ikätasoisesti (Alasuutari ym., 2014; Alasuutari & Markström, 2011; Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). Dokumentoidut kuvaukset kiinnittyvät kulttuuriseen ymmärrykseen niin sanotusta hyvästä lapsesta, ja valmiit asiakirjat usein vilisevätkin kuvauksia taidoista tai puutteista, jotka perustuvat normatiiviseen lapsen kuvaan (Heiskanen, 2020).

Tutkimusten mukaan dokumentteihin sidottu tarkoitusperä voi myös vaikuttaa niiden sisältöön ja tapaan kuvata lasta. Esimerkiksi Linnilä (2006) ja Vehkakoski (2006) ovat tutkimuksissaan todenneet dokumenttien käyttötarkoituksen määrittävän niiden sisältöä. Dokumenteissa, joiden tarkoituksena on vakuuttaa lapsen kyvykkyydestä esimerkiksi varhaisemman koulunaloituksen suhteen, saatetaan lasta kuvailla erityisen myönteisin ilmauksin. Tällöin dokumenteissa vältetään heikkouksien esiintuomista, jotta lapsi näyttäytyisi mahdollisimman myönteisessä valossa. Puolestaan dokumenteilla, joilla yritetään vaikuttaa lapsen saamaan vahvempaan tukeen, saatetaan lapsen haasteita kuvata suurennellen. (Linnilä, 2006; Vehkakoski, 2006.)

Lisäksi asiakirjoja koskevassa tutkimuksessa on havaittu, että lapsen asema kirjatuisissa dokumenteissa vaihtelee, mutta useimmin etenkin tukea tarvitsevat lapset kuvataan ongelmakeskeisesti (Heiskanen, 2020; Heiskanen ym., 2018; Vehkakoski, 2006). Ongelmakeskeisessä tulkintatavassa lapsen haasteet kuvataan muuttumattomina ja lapsen identiteettiä määrittävinä ominaisuuksina (Heiskanen ym., 2018). Tällaisessa tulkintatavassa lapsen oma identiteetti heikkenee ja lasta kuvataan objektina, jolla ei ole omaa valtaa vaikuttaa oppimiseensa. Pahimmillaan ongelmia korostavassa kirjaustavassa lapsen myönteiset ominaisuudet saattavat jäädä haasteiden varjoon tai ne tulkitaan vain väliaikaisiksi. (Vehkakoski, 2006.) Myös lasten vahvuuksia koskevassa tutkimuksessa on havaittu vahvuuksien usein jäävän haastekuvausten varjoon (Heiskanen, Saxlund ym., 2019). Toisaalta tutkimuksissa on myös havaittu, että kaikista eniten tukea saavien lasten osallisuus heitä koskevissa dokumenteissa on muita vahvempaa (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019; Thuneberg & Vainikainen, 2015; ks. kuitenkin Paananen & Lipponen, 2018).

Vastapainona ongelmakeskeiselle ja lapsen objektiksi asettavalle kirjoitustavalle, tutkimuksissa on kuitenkin myös huomattu lasten toimijuutta vahvistavia tulkintatapoja. Tällöin lapsi kuvataan myönteisesti ja tuodaan esille tämän pystyvyys vaikuttaa omaan elämäänsä, eikä haasteita kuvata pysyväksi osaksi identiteettiä. (Heiskanen ym., 2018; Vehkakoski, 2006.) Tällainen tulkintatapa vahvistaa myönteistä kuvaa lapsesta, joka fyysisistä asiakirjoista heijastuu ammattilaisten pedagogisiin lasta tukeviin toimintatapoihin arjessa.

3.2.2 Lasten vahvuudet lasten pedagogisissa asiakirjoissa

Lasten vahvuuksien tulisi olla osana lasten pedagogisia dokumentteja esiopetuksessa. Samaan aikaan opetussuunnitelma-asiakirja kuitenkin korostaa, ettei lasten oppimissuunnitelmissa tulisi kuvata lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia. (Opetushallitus, 2014, s. 46–51.) Nämä Opetushallituksen ohjeistukset ovat vahvuuksien näkökulmasta ristiriitaisia, sillä vahvuudet – etenkin luontenvahvuuksien näkökulmasta – kuvaavat usein juuri yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia (ks. Peterson & Seligman, 2004). Esimerkiksi vahvuuskuvaukset lapsen sosiaalisista tai motorisista taidoista kuvaavat lapsen vahvuuksia yleisellä tasolla, mutta kuvaavat samanaikaisesti myös lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia. Lapsen vahvuuksia on vaikea irrottaa täysin henkilökohtaisten ominaisuuksien kuvaamisesta.

Vahvuuksien esiintymistä lasten dokumenteissa ei ole tutkittu paljoa. Heiskanen ja Saxlund tutkijakollegoineen (2019) tutkivat esiopetusikäisten lasten vahvuuksia heitä koskevissa kolmiportaisen tuen pedagogisissa asiakirjoissa. Kuuteenkymmeneenviiteen pedagogiseen asiakirjaan kirjatut vahvuudet jakaantuivat sosiaalisiin, kognitiivisiin, motorisiin vahvuuksiin, käyttäytymisen sekä oppimisen vahvuuksiin, vahvuuksiin arjen toiminnoissa, luontenvahvuuksiin sekä tunnevahvuuksiin. Näistä vahvuuksista kuitenkin sosiaaliset, käyttäytymiseen liittyvät sekä kognitiiviset vahvuudet olivat eniten esillä. (Heiskanen, Saxlund ym., 2019.) Hangasmaan (2014) väitöstutkimuksessa tutkittiin lasten vahvuuksien ilmenemistä oppimissuunnitelmista varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Tutkimuksessa tarkasteltiin neljän lapsen oppimissuunnitelmia neljän vuoden aikana ja havaittiin vahvuuksien jatkuvuus lapsen kasvaessa. Asiakirjoihin kuvatut vahvuudet

kuvastivat pääosin lasten ominaisuuksia, persoonaa sekä kiinnostuksen kohteita. Toisaalta asiakirjoissa ilmaistut vahvuudet myös heijastelivat varhaiskasvatuksen, esiopetuksen sekä koulun toimintakulttuuria, sillä vahvuudet olivat yhteydessä kouluvalmiuksiin sekä toimintakulttuurin muovaamiin käsityksiin toivotusta käytöksestä. (Hangasmaa, 2014.) Nämä vahvuudet, jotka rakentuvat toimintakulttuurin toivotusta käytöksestä ovat läheisesti yhteydessä Alasuutarin (2010; 2014) käsitteeseen tavallisesta lapsesta. Tavallisen lapsen ominaisuudet (ks. luku 3.2.1) kuvaavat esimerkiksi yhteisiä sääntöjä noudattavaa, iloista lasta, joten tästä näkökulmasta tavallisen lapsen vahvuuksia olisi sääntöjen noudattaminen sekä myönteisyys. Myös Heiskanen (2020) on tutkimustyössään havainnut asiakirjoissa ilmaistujen vahvuuksien usein olevan suhteessa tavallisen, toivotun lapsen kuvaan.

Uusitalo-Malmivaaran (2014) mukaan vahvuuksien kirjaaminen lasten pedagogisiin asiakirjoihin on tärkeää, sillä ne voivat toimia erinomaisina oppimisen työvälineinä. Suomalaistutkimuksen (Heiskanen, Saxlund ym., 2019) mukaan vahvuuskirjausten hyödyntäminen pedagogisten ratkaisujen suuntaviittoina on kuitenkin vähäistä. Toisin sanoen vahvuuskuvaukset harvoin johtavat pedagogisten ratkaisujen kuvailemiseen asiakirjoissa. Sen sijaan vahvuuskirjauksilla kuvaillaan ennemmin lasta ja lapsen tilannetta, pehmenetään tuen tarpeita ja haasteita sekä osoitetaan muutosta taitojen kehittämisestä. (Heiskanen, Saxlund ym., 2019.) Parhaimmillaan vahvuuksien tunnistaminen kirjallisessa muodossa kirkastaa katsetta vahvuuksien ilmenemisestä ja tukee opettajan pedagogista työtä toiminnan suunnittelussa. Vahvuuskuvaukset tulisi kuitenkin jo kirjausvaiheessa kytkeä yhteen pedagogisten ratkaisujen kanssa, jotteivat ne jäisi irrallisiksi lapsen taustan kartoittajiksi (ks. Heiskanen, Saxlund ym., 2019).

Vahvuuksia ei kuitenkaan aina sisällytetä pedagogisiin suunnitelmiin (McCammon, 2012), ja esimerkiksi asiakirjan rakenne sekä kysymysten asettelu vaikuttavat vahvuuksien kirjaamiseen (Heiskanen, 2020). Ne saattavat myös jäädä usein haasteiden varjoon etenkin tukea tarvitsevien lasten dokumenteissa (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Heiskanen, Saxlund ym., 2019). Lisäksi lapsen osaaminen vahvuutenaan saatetaan jättää täysin kirjaamatta sille tarkoitettuun kenttään tai sen sijasta kirjataan asioita, joita lapsi ei vielä osaa (Gelbar ym., 2018). Tämän suuntaiset tutkimustulokset ovat hälyttäviä ja

herättelevät lasten kanssa työskenteleviä ammattilaisia kiinnittämään huomiota omiin kirjauskäytäntöihinsä.

Koska lasten pedagogisiin asiakirjoihin liitettyjen vahvuuksien tutkiminen on ollut vielä vähäistä, ja se on pääosin keskittynyt tutkimaan tukea tarvitsevien lasten vahvuuksia, halutaan tässä tutkimuksessa tarkastella kaikkien esiopetusikäisten lasten vahvuuksia – tuen tarpeesta riippumatta. Vaikka Uusitalo-Malmivaaran (2014, s. 48) sanojen mukaan erityisesti tukea tarvitsevat lapset hyötyvät vahvuuksien kirjaamisesta, on vahvuuksien tunnistaminen tärkeää kaikkien lasten oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin kannalta. Lisäksi aiemmat oppimissuunnitelmiin keskittyneet tutkimukset ovat suurelta osin sivuuttaneet vanhempien tulkinnat lasten vahvuuksista. Tutkimukset ovat lähinnä osoittaneet vanhempien äänen hukkumisen ammattilaisten kirjausten varjoon (esim. Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019), joten tässä tutkimuksessa on antoisaa myös selvittää saman lapsijoukon vahvuuksien jakaantumisen eroja vanhempien sekä esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten näkökulmissa. Näiden kahden tutkimustehtävän lisäksi tarkoituksena on kiinnittää huomio myös niihin tapoihin, joilla ammattilaiset tuovat esille lasten vahvuuksia oppimissuunnitelmissa. Nämä tavat ovat kytköksissä siihen kuvaan, joka lapsesta rakentuu lasten pedagogisissa asiakirjoissa.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1 Tutkimusmetodologiset lähtökohdat

Tämä Pro Gradu -tutkielma on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa on myös piirteitä määrällisestä tutkimuksesta. Tiivistäen voidaan ilmaista, että aineistot ovat laadullisia, mutta aineiston analyysissä hyödynnetään paikoin määrällistä, lukuja vertailevia osuuksia. Laadulliset ja määrälliset otteet ovat toisiaan täydentäviä (Tuomi & Sarajärvi, 2018), joten siksi myös tässä tutkimuksessa perusteltuja.

Tutkimus perustuu kielenkäytön rakentamaan todellisuuteen lasten vahvuuksista. Tällaista kielen ja sosiaalisuuden rakentamaa todellisuutta voidaan tutkia sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä. Burr (2015) on teoksessaan tarkastellut sosiaalisen konstruktionismin määritelmää ja kuvaa sen laajaksi eri tutkimusperinteitä käsittäväksi tieteenteoriaksi. Siinä keskeistä on tiedon rakentuminen sosiaalisissa kanssakäymisissä, eikä tietoa nähdä objektiivisena tai mustavalkoisena. (Burr, 2015.) Sosiokonstruktiivisen käsityksen mukaan tieto ei myöskään aina ole objektiivisesti ja yksiselitteisesti totuus käsillä olevasta ilmiöstä, sillä sosiaalisesti rakentuneeseen todellisuuteen liittyy aina mahdollisuus erheeseen. Mitä moniulotteisemmasta ilmiöstä on kyse, sitä suurempi todennäköisyys on todellisuuden poikkeamiin. (Kauppila, 2007.) Myöskään vahvuudet eivät ole selvärajaisia ominaisuuksia, ja käsitys niistä muodostuu pitkälti sosiaalisesti, jopa kulttuurisesti. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta vahvuudet ymmärretään sosiaalisesti rakentuneina ominaisuuksina, jotka eivät kuvasta objektiivista totuutta lapsen vahvuuksista. Oppimissuunnitelmiin kirjatut vahvuudet saattavat sisältää myös virhearvion lapsen vahvuuksista, eivätkä ne siis välttämättä täysin vastaa lapsen todellisia, subjektiivisia vahvuuksia. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on kuitenkin tutkia juuri oppimissuunnitelmiin piirtyneitä käsityksiä lasten

vahvuuksista, joten täysin objektiivinen ja mustavalkoinen totuus vahvuuksista ei ole tavoiteltavaa, jolloin sosiokonstruktiivinen lähestymistapa on perusteltua.

Tiedon sosiaalisen luonteen lisäksi sosiokonstruktiivinen lähestymistapa painottaa kielen asemaa todellisuuden keskeisenä rakentajana (Burr, 2015). Kieli, sanat ja kielen käyttö heijastelevat ja välittävät yksilöiden välistä todellisuutta. Samoin myös lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmat ovat dokumentteja, jotka rakentavat niissä käytetyn kielen avulla todellisuutta lapsista – ja tämän tutkimuksen viitekehyksessä erityisesti todellisuutta lasten vahvuuksista.

4.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia vahvuuksia esiopetusikäisillä lapsilla on sekä esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten että vanhempien kuvaamana, ja miten ammattilaiset tuovat näitä vahvuuksia esille lasten pedagogisissa asiakirjoissa. Aihetta lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten valossa:

- 1) Millaisia vahvuuksia esiopetuksessa työskentelevät ammattilaiset kirjaavat esiopetusikäisistä lapsista esiopetuksen oppimissuunnitelmiin?
- 2) Millaisia vahvuuksia lasten vanhemmat kuvaavat esiopetusikäisistä lapsista?
- 3) Miten esiopetuksessa työskentelevät ammattilaiset tuovat esille esiopetusikäisten lasten vahvuuksia lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmissa?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataan lasten pedagogisten asiakirjojen, esiopetuksen oppimissuunnitelmien, avulla. Myös toisessa tutkimuskysymyksessä aihetta tarkastellaan lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmien avulla, mutta aineistoa täydennetään erillisellä vanhemmille lähetetyllä avoimella kysymyksellä. Kolmanteen tutkimuskysymykseen puolestaan vastataan ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin pohjalta, täydentäen sitä vielä erillisellä oppimissuunnitelmien analyysillä.

4.3 Aineisto

Tutkimuksen aineisto rakentui kahdesta toisiaan täydentävästä lähteestä: lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmista sekä vanhempien kirjaamista kuvauksista lastensa vahvuuksista. Tutkimuksen pääaineistona käytettiin lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmia, sillä ne sitovat hyvin yhteen tutkimuksen teoreettisen taustan vahvuuksista sekä pedagogisesta dokumentoinnista. Lisäksi vahvuuksien tutkiminen juuri lasten oppimissuunnitelmissa luo autenttisen käsityksen vahvuuksien ilmenemisestä esiopetuksen toimintakulttuurissa. Vanhempien kirjaamat kuvaukset lastensa vahvuuksista toimivat puolestaan täydentävänä aineistona, jonka avulla voitiin selvittää myös vanhempien näkökulmia lasten vahvuuksiin sekä mahdollisia eroavaisuuksia vanhempien ja ammattilaisten näkökulmien välillä. Aineistot koskivat 24 esiopetusikäistä lasta, joista tyttöjä oli 17 ja poikia 7. Yksi lapsista sai erityistä ja viisi yleistä tukea.

Esiopetuksen oppimissuunnitelmat kerättiin neljästä eri Pirkanmaalla toimivasta esiopetusryhmästä keväällä 2022. Lasten vanhempia lähestyttiin lupakirjeellä, jossa pyydettiin lupaa lasten pedagogisten asiakirjojen tutkimuskäyttöä varten. Lupa myönnettiin yhteensä 25 lapsen asiakirjojen käyttöön. Asiakirjoja käytettiin kuitenkin vain 24, sillä yhden lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaa ei ollut saatavilla.

Tutkimukseen käytetyt esiopetuksen oppimissuunnitelmat olivat kirjattu syksyllä 2021 ja 15 lapsen asiakirjaa oli täydennetty myös keväällä 2022 aineistonkeräyshetkellä. Tutkimuksessa huomioitiin sekä syksyn kirjaukset että mahdolliset lisäykset keväältä. Näitä oppimissuunnitelmia oli ollut laatimassa 9 varhaiskasvatuksen opettajaa, 2 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa sekä jokaiselta lapselta joko yksi tai kaksi vanhempaa.

Aineistossa käytetyissä esiopetuksen oppimissuunnitelmissa lasten kasvua, oppimista ja kehitystä käsiteltiin kahdeksan eri osa-alueen näkökulmasta, joissa tuotiin esille lasten vahvuuksia, esiopetusvuoden tavoitteita sekä vahvistettavia taitoja. Osa-alueet käsittelivät lasten ja vanhempien ajatuksia, itsestä huolehtimisen ja arjen taitoja, oppimisen taitoja, vuorovaikutus- ja tunnetaitoja, hahmottamista sekä motorisia taitoja, kielellisiä valmiuksia, matemaattisia valmiuksia sekä mahdollisia yhteistyötahoja oppimisen tueksi. Tutkimuksen kannalta merkittävintä olivat ammattilaisten kirjaamat ilmaisut

lasten vahvuuksista, joten virallisista asiakirjoista poimittiin talteen vain nämä vahvuuskuvaukset. Tämä tarkoitti sitä, että esimerkiksi sarakkeet, joissa kuvattiin esimerkiksi esiopetusvuoden tavoitteita, jätettiin aineiston ulkopuolelle. Tutkimukseen käytettyjen oppimissuunnitelmien tyhjä lomake on nähtävillä liitteessä 1.

Vanhempien näkökulmaa koskeva aineisto rakentui sekä esiopetuksen oppimissuunnitelmista että erikseen vanhemmille lähetetystä pyynnöstä kuvata lastensa vahvuuksia vapaamuotoisesti. Esiopetuksen oppimissuunnitelmissa vanhempien kuvaukset tulivat ilmi kohdassa, jossa kuvattiin lapsen ja vanhempien ajatuksia (ks. liite 1). Tässä osiossa ammattilaiset olivat usein kirjanneet vanhempien kuvauksia lastensa vahvuuksista. Erillisellä lomakkeella vanhemmat kuvasivat tutkimuslupapyynnön yhteydessä lastensa vahvuuksia. Vanhempia ei johdateltu vahvuuksiin esimerkiksi vahvuuksien määritelmällä, vaan vanhemmat saivat vapaasti kuvata sellaisia ominaisuuksia, jotka kokivat lastensa vahvuuksiksi. Nämä aineistot toimivat toisiaan täydentäen: 17 lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmassa kuvattiin lapsen vahvuuksia vanhempien näkökulmasta ja 23 vanhempaa kuvasi lapsensa vahvuuksia erillisessä kyselyssä.

Ennen tutkimusprosessin etenemistä koko aineisto anonymisoitiin. Lasten nimet ja muut mahdolliset tunnistetiedot – kuten äidinkieli tai perheenjäsenten nimet – pseudonymisoitiin. Tunnistetietojen muuttaminen ei kuitenkaan vaikuttanut aineiston perusolemukseen, joten aineisto säilyi tunnistetietojen muuttamisesta huolimatta ennallaan. (ks. Kuula, 2011.) Tämän tutkimuksen aineistoesimerkeissä lapset eivät siis esiinny oikeilla henkilöllisyyksillään.

4.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin menetelmin, joka on vapaamuotoinen analyysimenetelmä, jossa nimensä mukaisesti analysoidaan aineiston sisältöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sen avulla aineistoa voidaan jäsentellä, ja analyysin myöhempi tarkastelu on helppoa sen prosessiluontoisuuden vuoksi (Puusa, 2020). Lisäksi sisällönanalyysi sopii hyvin kirjoitetun tekstiaineiston tutkimiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska tämän tutkielman aineisto oli laaja tekstiaineisto, haluttiin aineisto analysoida sisällönanalyysin keinoin.

Sisällönanalyysi toteutettiin kahdessa eri osassa, ensin tutkimuskysymykselle yksi ja kaksi, jonka jälkeen ensimmäistä sisällönanalyysiä hyödynnettiin pohjana kolmannen tutkimuskysymyksen analyysille.

Kokonaisuudessaan analyysi tapahtui aineiston ehdoilla, mutta teoria ohjasi analyysiprosessia. Keskeisiä teorioita olivat Petersonin ja Seligmanin (2006), Buckleyn ja Epsteinin (2004), Linleyn ja Harringtonin (2006) sekä Woodin ja kumppaneiden (2011) vahvuusteoriat. Teoriat vahvuuksien jaotteluista ja määritelmistä tukivat tutkijan analyysiä ja ymmärrystä vahvuuksien ilmenemisestä. Samalla teoriat myös ohjasivat analyysin kulkua. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat tällaista analyysitapaa teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria tukee analyysia, mutta se ei suoraan ole lähtökohtana analyysille. Perinteisesti teoriaohjaavassa analyysissä analyysi aloitetaan aineistolähtöisesti, mutta analyysiä syvennetään teorian ohjaamana. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa teoria oli ohjaavana tekijänä analyysin ensivaiheilla, mutta sen merkitys analyysiprosessissa väheni analyysin edetessä. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa (tutkimuskysymys 1 ja 2) teoria oli keskeisemmässä asemassa, mutta puolestaan analyysin toisessa vaiheessa (tutkimuskysymys 3) analyysi toteutui enemmän aineiston ehdoilla.

Miles kumppaneineen (2020) on esittänyt selkeän etenemisjärjestyksen laadulliselle sisällönanalyysille. Ensin aineistosta etsitään ilmauksia tutkittavista teemoista – esimerkiksi vahvuuksista. Nämä ilmaukset pelkistetään, ja pelkistyyksiä järjestellään, vertaillaan sekä kootaan kategorioiksi. Järjestelyä jatketaan edelleen, kunnes analyysin avulla on muodostunut tutkimuksen kannalta looginen kokonaisuus. (Miles ym., 2020.)

Tässä tutkimuksessa ensimmäisen vaiheen sisällönanalyysi aloitettiin lukemalla lasten oppimissuunnitelmia sekä vanhempien kirjoittamia kuvauksia läpi ja alleviivaamalla vahvuuksia tarkoittavat ilmaukset. Ammattilaisten kuvaamia vahvuusilmauksia etsittiin oppimissuunnitelmista, ja vanhempien vahvuusilmaukset puolestaan koottiin sekä erillisistä kuvauksista että mahdollisista vanhempien ajatuksia kattavista osuuksista lasten oppimissuunnitelmista. Teoria ohjasi tutkijan käsitystä vahvuuksista, ja vahvuuksiksi tulkittiin lapsen myönteisiä, omaan tai muiden elämään myönteisesti vaikuttavia piirteitä tai taitoja, jotka ilmenevät tapana ajatella, tuntea

ja käyttäytyä (ks. Buckely & Epstein, 2004; Linley & Harrington, 2006; Peterson & Seligman, 2004; Wood ym., 2011). Teoriat olivat osin päällekkäisiä, joten sen vuoksi analyysi ei ollut puhtaan teorialähtöistä, vaan antoi myös aineistolle tilaa teoriaohjaavan analyysin muodossa.

Oppimissuunnitelmissa vahvuuksiksi ymmärrettiin lähtökohtaisesti kaikki opettajien kirjaamat asiat lapsen vahvuuksia koskevaan sarakkeeseen, jotka sopivat teoreettisen viitekehysten luomaan ymmärrykseen vahvuuksista. Toisaalta analyysiä haluttiin toteuttaa myös aineiston ehdoilla, joten vahvuuksia tulkittiin myös siinä valossa, mitä opettajat olivat kokeneet vahvuuksiksi kirjoittaessaan näitä asioita vahvuuksia koskevaan sarakkeeseen. Kuitenkin esimerkiksi selkeät ilmaukset lapsen tuen tarpeista tai muutoin kielteiset ilmaukset lapsesta jätettiin huomioimatta. Teorian ohjaamana ei myöskään huomioitu ilmauksia lapsen kiinnostuksen kohteista (pois lukien kiinnostus oppimiseen, matematiikkaan ja kielellisiin tehtäviin) tai ilmaisuja, joissa lapsen taitoja vahvuuksina kuvattiin ikätasoisiksi. Myös vanhempien antamissa kuvauksissa hyödynnettiin teoreettista viitekehystä vahvuuksien tunnistamiseen, mutta lähtökohtaisesti kaikki heidän nimeämänsä ominaisuudet olivat vahvuuksia.

Seuraavissa analyysiesimerkeissä on havainnollistettuna vahvuuksien erottelua muista ilmauksista. Alleviivatut ilmaukset ovat vahvuuksia ja muut ilmaukset kuvastavat esimerkiksi tuen tarpeita, lapsen haasteita tai muita vahvuusluokittelun ulkopuolisia ilmauksia. Analyysiesimerkissä 1 on vahvuuksien lisäksi kuvattu lapsen tuen tarpeita. Analyysiesimerkeissä 2 ja 3 on puolestaan havainnollistettu vahvuuksien erottelua kuvauksissa, jossa lapsen vahvuuksia ilmenettiin erilaisten testien avulla. Vahvuuden määritelmäksi näissä tapauksissa asetettiin, että testituloksen täytyi olla täysi tai kirjauksessa tuli tulla selkeästi ilmi, että lapsi osaa tai osaa jo hyvin kyseistä matemaattista tai kielellistä valmiutta. Analyysiesimerkissä 2 kaikki muut kielelliset osataidot, paitsi kirjainten nimeäminen, on analysoitu tässä tutkimuksessa vahvuuksina. Puolestaan analyysiesimerkissä 3 vain lukujonon luettelemiseen liittyvät taidot ymmärrettiin vahvuuksiksi, sillä muita osataitoja – numerosymbolien ja suuruusluokkien hallintaa sekä sarjoittamista – ilmaistiin osattavaksi vain melko paljon.

Analyysiesimerkki 1: Käyttää kynätukea. Värittää kuitenkin taitavasti. Osaa liikkua hyvin, on ketterä. Tiedostaa omat taitonsa. Väliillä pitkien ohjeiden hahmottaminen voi olla hankalaa. Esimerkiksi matematiikassa kymmenylitykset ovat hankalia hahmottaa. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Analyysiesimerkki 2: Kielellisten valmiuksien alkukartoitus: 72/80. Riimit 4/4. Alkuäänteen tunnistaminen 12/12. Kirjainten tunnistaminen 29/29. Kirjainten nimeäminen 25/29. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Analyysiesimerkki 3: Lukimat 38/48. Osaa jo paljon lukujonon luettelemisen taitoihin liittyviä tehtäviä. Osaa jo melko paljon numerosymbolien hallintaa, suuruusluokkaan ja sarjoittamiseen liittyviä tehtäviä. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Aineiston koodaamisen jälkeen löydetty vahvuusilmaukset kirjattiin erilliseen tiedostoon lapsikohtaisesti, eritellen ammattilaisten kirjaamat vahvuusilmaukset vanhempien kuvauksista. Tämän jälkeen ne pelkistettiin. Miles kumppaneineen (2020) on kuvannut erilaisia pelkistystapoja, joista tässä tutkimuksessa lähimpänä olivat kuvailevat pelkistykset sekä prosessipelkistykset. Kuvailevat pelkistykset ovat nimensä mukaisesti kuvailevia ja kuvaavat alkuperäisilmausta lyhyesti. (Miles ym., 2020.) Tällaisia pelkistyksiä kuvasivat pelkistykset esimerkiksi luontenvahvuuksista tai Taulukossa 2 esitetty pelkistys ”*Kaunis ja ystävällinen käytös muita kohtaan*”. Prosessipelkistykset puolestaan kuvaavat yksilön toimintaa (Miles ym., 2020). Suurin osa pelkistyksistä oli prosessipelkistyksiä, joita on havaittavissa myös Taulukossa 2.

Kun pelkistykset oli tehty, tarkastettiin lapsikohtaisesti, ettei samalla lapsella ollut useampaa samaa tarkoittavaa pelkistystä. Tämän jälkeen pelkistettyjä vahvuusilmauksia koko aineistossa oli 870 – ammattilaisten kirjaamia vahvuusilmauksia 679 ja vanhempien 191.

Seuraavassa vaiheessa aloitettiin pelkistysten kategorisointi. Kategorisoinnissa teoreettinen viitekehys ohjasi niiden muodostumista osittain – esimerkiksi luontenvahvuuksien kategoria nousi suoraan Petersonin ja Seligmanin (2004) teoriasta, ja puolestaan tunnevahvuuksien ja kognitiivisten vahvuuksien kategoriat saivat viitteitä Linleyn ja Harringtonin (2006) teoriasta. Toisaalta myös oppimissuunnitelman rakenne (ks. liite 1) vaikutti kategorioiden syntymiseen.

Ensin kategorisoitiin ammattilaisten kirjauksissa esiintyneet vahvuusilmaukset. Pelkistyksistä pyrittiin löytämään yhdenmukaisuuksia ja

eroavuuksia, ja näin muodostamaan pelkistyksiä kuvaavia kategorioita. Ensimmäisiä pelkistyksiä kuvataan Taulukossa 2 alaluokkina. Niitä olivat esimerkiksi toisten huomioiminen, keskustelutaidot, kiinnostus kieltä ja kielenkäyttöä kohtaan sekä lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Taulukossa 2 on esitettyä myös otteita tähän alaluokkaan kuuluvista pelkistyksistä ja niiden alkuperäisilmaisuista.

Tämän jälkeen aineiston järjestelyä jatkettiin edelleen yhdistelemällä muodostuneita alaluokkia tiivistetyn analyysin aikaansaamiseksi. Lopulta syntyi seitsemän pääluokkaa, jotka kuvastivat oppimissuunnitelmista löytyneitä vahvuuksia. Taulukossa 2 on havainnollistettuna, kuinka esimerkiksi sosiaalisten vahvuuksien pääluokka muodostuu muun muassa toisten huomioimisen sekä keskustelutaitojen vahvuuksista. Puolestaan kognitiivisiin vahvuuksiin kuuluivat esimerkiksi kiinnostus ja kyky oppia sekä lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet.

TAULUKKO 2. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä

Merkityksellinen ilmaus	Pelkistus	Alaluokka	Pääluokka
<i>Käyttäytyy kauniisti ja ystävällisesti muita kohtaan.</i> (Anniina)	Kaunis ja ystävällinen käytös muita kohtaan	Toisten huomioiminen	Sosiaaliset vahvuudet
<i>Hän ottaa hyvin toiset huomioon.</i> (Sini)	Toisten huomioiminen		
<i>Hän osaa kuvailla ja perustella asioista kattavasti. Halla on kiinnostunut kirjaimista ja tykkää kirjoitella sekä osaa lukea.</i> (Halla)	Kuvaileminen Argumentointi	Keskustelutaidot	
<i>Osaa lukea (tunnistaa kaikki kirjaimet, osaa nimetä ne, tietää alku- ja loppuäänteet).</i> (Elias)	Lukutaito Kirjainten tunnistaminen Kirjainten nimeäminen Alkuäänteen tunnistaminen Loppuäänteen tunnistaminen	Kiinnostus ja kyky oppia Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet	Kognitiiviset vahvuudet

Ammattilaisten vahvuusilmauksia koskevan analyysin jälkeen pelkistysten kategorisointi toistettiin vanhempien kuvauksia koskevalle aineistolle. Kategorisoinnissa hyödynnettiin samoja ala- ja pääluokkia kuin oppimissuunnitelmia koskevassa ammattilaisten analyysissäkin, jotta molempien ryhmien analyysit olisivat vertailukelpoisia.

Esiopetuksen ammattilaisten sekä vanhempien vahvuusilmauksien vertailussa hyödynnettiin sisällönanalyysistä muodostuneita taulukkoja lasten vahvuuksista. Analyysissä muodostettiin kaksi taulukkoa (Taulukko 3 ja 4, sivuilla 44 ja 45), joihin sisällytettiin ammattilaisten ja opettajien kuvaamat vahvuudet määrällisesti – sekä numeraalisesti ilmaisten että prosentein. Prosentit pyöristettiin kokonaisluvun tarkkuudella. Analyysi tapahtui vertailemalla sisällönanalyysin kvantifioituja vahvuuksia silmämääräisesti.

Analyysin toisessa vaiheessa (tutkimuskysymys 3) oppimissuunnitelmia analysoitiin ensimmäisen vaiheen analyysin pohjalta. Aineisto ryhmiteltiin erilaisiin toistuviin teemoihin, jotka kuvastivat, miten esiopetuksessa työskentelevät ammattilaiset toivat esille lasten vahvuuksia esiopetuksen oppimissuunnitelmissa.

Analyysiä työstettiin etsimällä oppimissuunnitelmista erilaisia, toistuvia tapoja tuoda esille lasten vahvuuksia. Havaintoja tehtiin aineistolähtöisesti, tutkien erityisesti ensimmäisen analyysivaiheen vahvuusilmauksia. Analyysiä kuitenkin tehtiin sen laajassa kontekstissaan, tarkoittaen sitä, että analyysi pohjautui yksittäisten vahvuusilmausten lisäksi lomakkeen rakenteisiin ja siitä edelleen sosiaaliseen ymmärrykseen vahvuuksista. Toisin sanoen analyysissä huomioitiin yksittäisiä kielellisiä piirteitä, kuten yksittäisiä sanoja, lomakkeen kysymyksenasettelua sekä laajempaa sosiaalista tulkintaa, joka ei välttämättä ollut suoraan esitettyä kirjauksissa. Esimerkiksi yksittäiset sanat kuvastivat ammattilaisten tapaa kuvata vahvuuksia yksityiskohtaisesti tai erityisen kerronnallisesti. Tätä on havainnollistettu analyysiesimerkissä 4. Toisaalta analyysissä tarkasteltiin ammattilaisten kirjaustapoja suhteessa lomakkeen rakenteisiin. Opettajien kuvaamat vahvuudet suhteessa lomakkeen kysymyksenasetteluun loivat omat tapansa tuoda esille vahvuuksia. Laajemmat, epäsuorat viitteet puolestaan heijastelivat opettajien tapaa tulkita vahvuuksia kirjoitetun tekstin ulkopuolelta. Nämä epäsuorat tavat tulkita vahvuuksia heijastuivat lasten asiakirjoihin, vaikkei niitä suoraan tuotukaan ilmi tekstissä.

Tämä on yhteydessä sosiokonstruktiviseen näkökulmaan, jonka tavoin yksilöiden maailmankuva heijastuu toimintaan (ks. Burr, 2015).

Analyysiesimerkki 4: Maltaa usein keskittyä hyvin. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma)

Analyysiä työstettiin lukemalla aineisto useaan kertaan läpi, jotta se ymmärrettäisiin kokonaisvaltaisesti. Tulkintatapoja kuvaavia ilmauksia ja piirteitä koottiin erilliseen Word-tiedostoon, jossa niitä ryhmiteltiin kokonaisuuden hahmottamiseksi. Yhdessä oppimissuunnitelmassa saattoi esiintyä useampia eri tapoja tuoda esille vahvuuksia, mutta analyysin kannalta tärkeää oli yksittäisten tapojen toistuvuus. Analyysissä ei siis huomioitu sellaista vahvuuksien esittämistapaa, joka esiintyi aineistossa vain kerran.

Lopulta aineistosta nousi esiin seitsemän erilaista tapaa, jolla varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat esiopetusikäisten lasten vahvuuksia. Yhdessä ensimmäisen analyysivaiheen tulosten kanssa ne luovat kattavan kuvan siitä, millaisia vahvuuksia esiopetusikäisillä lapsilla on, ja miten niitä tuodaan esille lasten pedagogisissa asiakirjoissa.

5 TULOKSET

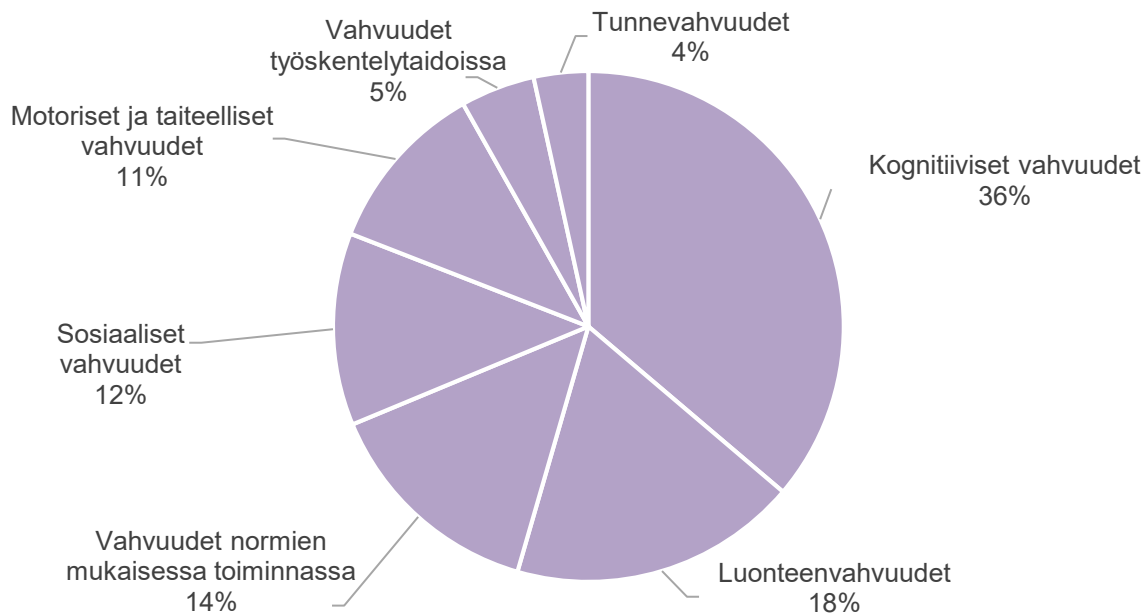
Tässä tutkimuksessa haettiin vastauksia siihen, millaisia vahvuuksia esiopetusikäisillä lapsilla on ammattilaisten sekä lasten vanhempien näkökulmasta, ja miten näitä vahvuuksia tuodaan esille lasten oppimissuunnitelmissa. Ensimmäisessä alaluvussa 5.1 kuvataan aineistossa esiintyneitä vahvuuksia yleisesti ja eritellen esiopetuksen ammattilaisten sekä vanhempien kuvausten vahvuusjakaumia (tutkimuskysymys 1 ja 2). Alaluvuissa 5.1.1–5.1.7 vahvuudet esitellään yksityiskohtaisemmin jokaisen vahvuusosa-alueen mukaisesti (tutkimuskysymys 1 ja 2). Viimeisessä alaluvussa 5.2 esitetään oppimissuunnitelmista ilmenneitä tapoja tuoda esille lasten vahvuuksia (tutkimuskysymys 3).

5.1 Esiopetusikäisten lasten vahvuudet

Tutkimuksessa tarkasteltiin esiopetusikäisten lasten vahvuuksia ammattilaisten tekemien kirjausten sekä vanhempien kuvauksien näkökulmasta (tutkimuskysymys 1 ja 2). Sekä ammattilaiset että vanhemmat kuvasivat lasten vahvuuksia runsaasti ($f=870$), mutta asiakirjoissa vahvuuksia tuotiin esille enemmän. Ammattilaisten tekemistä kirjauksista nousi esille 679 vahvuusilmausta, vähimmillään 15 ja enimmillään 54, keskimäärin 28 yhtä lasta kohden. Vanhempien kuvauksista puolestaan ilmeni 191 ilmausta vahvuuksista, 0 ja 14 välillä, keskimäärin 8 vahvuutta yhtä lasta kohden.

Aineistosta esiin nousseet esiopetusikäisten lasten vahvuudet jaoteltiin seitsemään osa-alueeseen. Osa-alueita olivat kognitiiviset vahvuudet, vahvuudet normien mukaisessa toiminnassa, sosiaaliset vahvuudet, luonteenvahvuudet, motoriset ja taiteelliset vahvuudet, vahvuudet työskentelytaidoissa sekä tunnevahvuudet. Osa-alueet ja niiden osuudet sekä ammattilaisten että vanhempien kuvauksista ovat nähtävillä Kuviossa 1.

KUVIO 1. Ammattilaisten ja vanhempien kuvaamien vahvuusilmausten (f=870) jakaantuminen osa-alueiden mukaan



Runsas puolet koko aineiston vahvuuksista oli kognitiivisia vahvuuksia (36 %) sekä luonteenvahvuuksia (18 %). Vahvuuksia normien mukaisessa toiminnassa oli 14 %, sosiaalisia vahvuuksia 12 %, motorisia ja taiteellisia vahvuuksia 11 %, työskentelytaitojen vahvuuksia 5 % ja tunnevahvuuksia 4 %. Aineiston vahvuusjakaumat eivät kuitenkaan toteutuneet samanlaisina ammattilaisten ja vanhempien vahvuusilmauksissa, vaan esimerkiksi luonteenvahvuuksien osuus (42 %) oli vanhempien kirjaamissa vahvuuksissa suurin, ja he ilmaisivat kognitiivisia vahvuuksia vain 20 %. Motorisia ja taiteellisia vahvuuksia vanhemmat nimesivät kolmanneksi eniten (18 %). Lisäksi normien mukaiseen toimintaan liittyvät vahvuudet olivat aliedustettuina – niitä oli vain prosentti kaikista vanhempien antamista vahvuusilmauksista. Puolestaan ammattilaisten kirjaamissa vahvuuksissa luonteenvahvuuksien osuus oli vain 11 % – niitä ilmaistiin vähemmän kuin kognitiivisia vahvuuksia, vahvuuksia normien mukaisessa toiminnassa sekä sosiaalisia vahvuuksia. Taulukoissa 3 ja 4 on kuvattuna vahvuuksien osa-alueiden jakaantuminen sekä niiden sisällöt ammattilaisten sekä vanhempien kirjaamista vahvuuksista.

TAULUKKO 3. Ammattilaisten kirjaamat vahvuudet (f=679) lasten asiakirjoissa (n=24)

Vahvuuden osa-alue	f	%	Vahvuus	f
Kognitiiviset vahvuudet	276	41	Matemaattiset taidot	94
			Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet	91
			Kielelliset taidot	24
			Hahmottamisen taidot	23
			Kiinnostus ja kyky oppia	21
			Oman toiminnan ohjaus	7
			Muisti	6
			Ongelmanratkaisu	5
			Kuunteleminen	3
			Tieto	3
			Muut kouluvalmiudet	1
Vahvuudet normien mukaisessa toiminnassa	123	18	Vahvuudet arjen taidoissa ja itsestä huolehtimisessa	82
			Ohjeiden sekä sääntöjen ymmärtäminen ja niiden noudattaminen	20
			Yhteiseen toimintaan osallistuminen	14
			Viittaaminen ja oman vuoron odottaminen	6
			Esimerkillinen toiminta	1
Sosiaaliset vahvuudet	80	12	Vahvuudet vuorovaikutuksessa ja keskustelutaidoissa	29
			Kaveritaidot ja toisten huomioiminen	27
			Leikkitaidot	10
			Ristiriitojen selvittäminen	5
			Yhteisön jäsenenä oleminen	4
			Muut sosiaaliset taidot	3
			Omien puolien pitäminen	2
Luonteenvahvuudet	78	11	Ystävällisyys	18
			Oma-aloitteisuus	14
			Mielikuvitus ja luovuus	10
			Sosiaalisuus	8
			Innokkuus	6
			Huolellisuus	6
			Kärsivällisyys ja sinnikkyys	5
			Rohkeus	4
			Urheilullisuus	3
			Huumorintajuisuus	1
			Herkkyys	1
			Rehellisyys	1
			Johtajuus	1
Motoriset ja taiteelliset vahvuudet	60	9	Hienomotoriset taidot	22
			Karkeamotoriset taidot	17
			Vahvuudet kuvallisessa ilmaisussa	12
			Vahvuudet kädentaidoissa	8
			Motoriset lajitaidot	1
Vahvuudet työskentelytaidoissa	37	5	Keskittymiskyky	16
			Työrauhan antaminen muille	9
			Vahvuudet tehtävien tekemisessä	9
			Rauhallinen ja itsenäinen, hyvä työskentely	3
Tunnevahvuudet	25	4	Tunteiden tunnistaminen ja säateleminen	16
			Vahva itseluottamus	7
			Itsensä haastaminen	2

TAULUKKO 4. Vanhempien kuvaukset (n=23) lastensa vahvuuksista (f=191)

Vahvuuden osa-alue	f	%	Vahvuus	f
Luontevahvuudet	81	42	Ystävällisyys	21
			Mielikuvitus ja luovuus	10
			Innokkuus	8
			Kärsivällisyys ja sinnikkyys	6
			Urheilullisuus	5
			Rohkeus	4
			Oma-aloitteisuus	4
			Huumorintajuisuus	3
			Sosiaalisuus	3
			Näkökulmanottokyky	2
			Älykkyys	2
			Tunnollisuus	2
			Määrätietoisuus	2
			Oikeudenmukaisuus	2
			Huolellisuus	2
			Harkitsevaisuus	2
			Uteliaisuus	1
Johtajuus	1			
Herkkyys	1			
Kognitiiviset vahvuudet	39	20	Kiinnostus ja kyky oppia	10
			Kielelliset taidot	9
			Matemaattiset taidot	7
			Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet	5
			Muisti	4
			Ongelmanratkaisu	3
			Kuunteleminen	1
Motoriset ja taiteelliset vahvuudet	35	18	Vahvuudet kuvallisessa ilmaisussa	9
			Motoriset lajitaidot	9
			Karkeamotoriset taidot	7
			Vahvuudet kädentaidoissa	5
			Musiikilliset vahvuudet	3
			Näytteleminen	1
			Tanssiminen	1
Sosiaaliset vahvuudet	26	14	Kaveritaidot ja toisten huomioiminen	12
			Muut sosiaaliset taidot	6
			Vahvuudet vuorovaikutuksessa ja keskustelutaidoissa	5
			Leikkitaidot	2
			Ristiriitojen selvittäminen	1
Tunnevahvuudet	5	3	Vahva itseluottamus	3
			Tunteiden tunnistaminen ja sääteleminen	2
Vahvuudet työskentelytaidoissa	4	2	Keskittymiskyky	3
			Vahvuudet tehtävien tekemisessä	1
Vahvuudet normien mukaisessa toiminnassa	1	1	Yhteiseen toimintaan osallistuminen	1

Tarkastelu vahvuuksien osa-alueiden vaihteluista ammattilaisten ja vanhempien kirjauksissa osoittaa näiden ryhmien erilaiset tarkastelupinnat vahvuuksista.

Esiopetuksessa työskentelevät ammattilaiset, varhaiskasvatuksen opettajat, arvostavat aineiston perusteella selkeästi enemmän kognitiivisia taitoja, kun taas vanhemmat omien lastensa asiantuntijoina nimeävät enemmän yksilöllisiä, lastaan kuvaavia luontevahvuuksia. Vanhemmille esimerkiksi kielellisiä taitoja merkityksellisemmäksi vahvuudeksi esittäytyvät ystävällisyyden sekä mielikuvituksen ja luovuuden luontevahvuudet. Ammattilaisten korostamat kognitiiviset taidot antavat kuvan esiopetuksen toimintakulttuurista, jossa oppiminen ja sen valmiudet ovat keskiössä.

Toinen tapa, jolla esiopetuksen ammattilaiset tuovat esille esiopetuksen toimintakulttuuria, on heidän tapansa nimetä runsaasti normien mukaiseen toimintaan liittyviä vahvuuksia. Ammattilaisten kirjaamista vahvuusilmauksista niitä oli 18 %, kun vastaavasti vanhempien ilmauksista niitä oli vain 1 %.

Kolmas eroavaisuus vanhempien sekä ammattilaisten kuvaamissa vahvuusilmauksissa koski motorisia ja taiteellisia vahvuuksia, joita vanhempien kuvauksissa oli 18 % ja ammattilaisten kirjauksissa vain 9 %. Motorisia ja taiteellisia vahvuuksia enemmän vanhemmat nimesivät vain luontevahvuuksia sekä kognitiivisia vahvuuksia, mutta ammattilaisten kirjauksissa nämä vahvuudet olivat vasta viidenneksi nimetyimpiä kognitiivisten vahvuuksien, normien mukaisen toiminnan vahvuuksien, sosiaalisten vahvuuksien ja luontevahvuuksien jälkeen. Tämän lisäksi vanhempien ilmaukset motorisissa ja taiteellisissa vahvuuksissa olivat konkreettisempia – he kuvasivat yksityiskohtaisesti erilaisia kuvallisen ilmaisun vahvuuksia, kuten piirtämistä ja maalaamista. Ammattilaisten kirjaukset tiivistyivät useammin laajempiin ilmauksiin hieno- tai karkeamotorisista taidoista lapsen vahvuuksina. Lisäksi yllättäen ilmaukset musiikillisten taitojen, tanssin ja näyttelemisen vahvuuksista eivät olleet lainkaan edustettuina ammattilaisten kirjaamisessa oppimissuunnitelmissa, vaikka niitä oli 3 % kaikista vanhempien kuvaamista vahvuusilmauksista.

Vaikka esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten sekä lasten vanhempien kuvaamisessa lasten vahvuuksia koskevissa ilmauksissa onkin eroja, löytyy niistä myös samankaltaisuuksia. Sekä vanhemmat että ammattilaiset nimesivät suhteellisesti yhtä paljon sosiaalisia vahvuuksia, vahvuuksia

työskentelytaidoissa sekä tunnevahvuuksia. Ammatillaiset kuvaavat sosiaalisia vahvuuksia 12 %, vahvuuksia työskentelytaidoissa 5 % ja tunnevahvuuksia 4 %. Vanhemmat puolestaan nimeävät sosiaalisia vahvuuksia 14 %, vahvuuksia työskentelytaidoissa 2 % ja tunnevahvuuksia 3 %.

Seuraavissa alaluvuissa vahvuuksien osa-alueiden sisältöjä eritellään tarkemmin. Vahvuuksien osa-alueet ja sisällöt kuvataan niiden yleisyysjärjestyksessä siten, että ensin esitetään kaikista yleisimmät osa-alueet ja vahvuudet koko aineistossa. Erittelyissä otetaan huomioon kuitenkin vain ne vahvuudet, joita koko aineistossa – sekä ammattilaisten että vanhempien toimesta – on ilmaistu viisi tai yli viisi kertaa (ks. Taulukko 3 ja 4).

5.1.1 Kognitiiviset vahvuudet

Tilastollisesti suurin osa (36 %) kaikista vahvuuksista oli kognitiivisia vahvuuksia. Esiopetuksen ammattilaisten kirjaamista vahvuuksista niitä oli 41 % ja vanhempien kuvauksista 20 %. Kun esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten tai lasten vanhempien kuvaamat vahvuusilmaukset luokiteltiin kognitiivisiksi vahvuuksiksi, käsittivät nämä vahvuudet erilaisia kieleen, matematiikkaan, ajatteluun sekä muistiin liittyviä ilmiöitä.

LukiMat 48/48. Oiva osaa vertailla, sarjoittaa, hallita numerosymboleita, luetella lukujonon eteen- ja taaksepäin, laskea lukualueella 1–10 yhteen ja vähennyslaskuja. Hän osaa myös suuruusluokan (pienin ja suurin luku). (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Oiva)

Osaa lukea (tunnistaa kaikki kirjaimet, osaa nimetä ne, tietää alku- ja loppuäänteet). Osaa hienosti riimitellä. Pitää äidinkielen tehtävistä. Tuottaa hyvin puhetta. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Joonas)

Suurin osa kaikista kognitiivisista vahvuuksista kuvasti vahvuuksia matemaattisissa taidoissa. Seuraavaksi yleisin kognitiivinen vahvuus käsitti vahvuudet lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksissa. Yhdessä sekä matemaattisiin taitoihin että lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksiin liittyvät vahvuudet kattoivat peräti 60 % kaikista ammattilaisten kirjaamista kognitiivisista vahvuuksista. Vastaava luku vanhempien kuvausten osalta oli 30 %. Ammatillaiset nimesivät siis vanhempia selkeästi enemmän tämän kaltaisia kognitiivisia vahvuuksia.

Vahvuudet matemaattisissa taidoissa kuvasivat erilaisia matemaattisiin osataitoihin liittyviä vahvuuksia. Oivan aineistoesimerkissä hänellä kuvataan

olevan seitsemän tällaista matemaattisiin taitoihin kuuluvaa vahvuutta: vertailu, sarjoittaminen, numerosymbolien hallinta, lukujonotaidot, yhteen- ja vähennyslaskut sekä suuruusluokkien hahmottaminen. Oivan esimerkki on tyypillinen tapa luetella lapsen matemaattisia taitoja lapsen vahvuuksina matemaattisen testituloksen perusteella.

Lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksiin liittyvät vahvuudet puolestaan kuvastivat lapsen vahvuuksia esimerkiksi tunnistaa alku- ja loppuäänteitä, nimetä kirjaimia, tavuttaa, lukea ja kirjoittaa. Joonaksen aineistoesimerkissä opettaja kuvaa Joonaksen tunnistavan sekä nimeävän kaikki kirjaimet sekä tunnistavan alku- ja loppuäänteitä.

Joonaksen esimerkissä nousee esille myös hänen kielellisiä vahvuuksiaan riittelyn ja puheen tuottamisen näkökulmasta. Kielelliset vahvuudet olivat kognitiivisten vahvuuksien kolmanneksi yleisin vahvuusjoukko. Muita aineistossa esiintyneitä ilmauksia kielellisistä vahvuuksista Joonaksen esimerkin lisäksi olivat laaja sanavarasto, suomen kielen ymmärtäminen vieraana kielenä sekä yleiset ilmaukset kielellisistä taidoista lapsen vahvuuksina.

– – Carla pohtii myös ratkaisuja ongelmiin. Carlalla on hyvä muisti ja hän oppii nopeasti esim. laulujen ja lorujen sanat. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Carla)

Osaa tehdä hienosti hahmottamista vaativia kynätehtäviä. Kotona taitava muistipeleissä ja hahmottamista vaativissa peleissä. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Louna)

Osaa ohjata omaa toimintaansa. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Noora)

Aineistossa esiintyneitä kognitiivisia vahvuuksia kuvastivat myös vahvuudet liittyen kiinnostukseen ja kykyyn oppia, hahmottamisen taitoihin, muistiin, toiminnan ohjaukseen sekä ongelmanratkaisuun. Näitä vahvuuksia on kuvattu myös Carlan, Lounan ja Nooran oppimissuunnitelmissa. Sekä ammattilaiset että vanhemmat nimesivät oppimiskykyyn- ja kiinnostukseen, muistiin sekä ongelmanratkaisuun liittyviä vahvuuksia, mutta vanhemmat eivät nimenneet lainkaan hahmottamisen tai toiminnanohjauksen vahvuuksia.

5.1.2 Luonteenvahvuudet

Toiseksi suurimman luokan vahvuuksista (18 %) muodostivat ilmaukset luonteenvahvuuksista. Ammattilaisten kirjaamista vahvuusilmauksista 11 % ja vanhempien antamista kuvauksista peräti 42 % kuvasti luonteenvahvuuksia. Luonteenvahvuuksia löytyi 20 eri kappaletta, joista 9 yleisintä esitellään tässä luvussa. Esiin nousseet luonteenvahvuudet noudattavat osin Petersonin ja Seligmanin (2004) luonteenvahvuuksien jaottelua, mutta esimerkiksi urheilullisuus sekä oma-aloitteisuus oli tämän tutkimuksen tuoma lisä luonteenvahvuuksien kirjoon. Muita aineistosta ilmenneitä luonteenvahvuuksia olivat ystävällisyys, oma-aloitteisuus, mielikuvitus ja luovuus, sosiaalisuus, innokkuus, huolellisuus, kärsivällisyys ja sinnikkyys, rohkeus, huumorintajuisuus, herkkyyys, rehellisyys, johtajuus, näkökulmanottokyky, älykkyys, tunnollisuus, määrätietoisuus, oikeudenmukaisuus, harkitsevaisuus sekä uteliaisuus.

Helmi on ystävällinen ja kiltti, ottaa muut huomioon. (Vanhempien kuvaus, Helmi)

Halla on pidetty leikkikaveri ryhmässä ja keksii mielikuvituksellisia leikkejä. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Halla)

Luova, sanavalmis, taiteellinen – –. (Vanhempien kuvaus, Minttu)

Carla on omatoiminen, oma-aloitteinen ja hänellä sujuvat arjen taidot. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Carla)

Kaikista yleisimpiä aineistossa esiintyviä luonteenvahvuuksia olivat ystävällisyyden, mielikuvituksen ja luovuuden sekä oma-aloitteisuuden vahvuudet. Sekä ammattilaiset että vanhemmat kuvasivat ystävällisyyden sekä mielikuvituksen ja luovuuden luonteenvahvuuksia suhteellisesti saman verran, mutta ammattilaiset kuvasivat lapsen oma-aloitteisuutta huomattavasti vanhempia enemmän.

Yleisin luonteenvahvuus sekä ammattilaisten että vanhempien kuvaamana oli ystävällisyys. Ystävällisyyteen lukeutuivat piirteet, jotka kuvastivat empaattisuutta, avuliaisuutta, lempeyttä sekä kiltteyttä. Helmin aineistoesimerkissä vanhemmat kuvaavat ystävällisyyteen liittyviä luonteenvahvuuksia ystävällisyyden sekä kiltteyden näkökulmista.

Mielikuvitus ja luovuus saivat luonteenvahvuuksista toiseksi eniten mainintoja koko aineistossa sekä vanhempien kuvauksissa. Mielikuvitukseen ja luovuuteen liittyvät vahvuudet näyttäytyivät aineistossa Hallan ja Mintun esimerkkien tavoin luovuuden ja mielikuvituksen lisäksi kekseliäisyytenä sekä taiteellisuutena.

Kolmanneksi eniten luonteenvahvuuksiin liittyviä mainintoja koko aineistossa sai oma-aloitteisuuden luonteenvahvuus, jota Carlan aineistoesimerkin tavoin kuvattiin sekä oma-aloitteisuuden että omatoimisuuden ilmauksilla.

Inka on vuorovaikutustilanteissa positiivinen ja innokas. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Inka)

Oivalta löytyy kuitenkin kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä mikä tuli esille vohveliompelutyössä. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Oiva)

Rakastaa olla ihmisten kanssa. (Vanhempien kuvaus, Samuel)

Avoin, reipas ja puhelias. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Victoria)

Rohkea sosiaalisissa tilanteissa ja löytää helposti kavereita. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Neela)

Lisäksi hän on erittäin liikunnallinen. (Vanhempien kuvaus, Sini)

On tarkka ja huolellinen. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Amalia)

Seuraavan joukon luonteenvahvuusilmauksia muodostivat innokkuuden, kärsivällisyyden ja sinnikkyuden, sosiaalisuuden, rohkeuden, urheilullisuuden sekä huolellisuuden luonteenvahvuudet.

Inkan oppimissuunnitelman aineistoesimerkissä tuodaan ilmi innokkuuteen liittyviä luonteenvahvuuksia. Innokkuuden luonteenvahvuuteen liittyy innokkuuden ja positiivisuuden lisäksi hyväntuulisuuteen ja eläväisyyteen liittyvät vahvuudet.

Sosiaalisuuden sekä kärsivällisyyden ja sinnikkyuden luonteenvahvuuksia oli koko aineistossa yhtä paljon. Oivan aineistoesimerkissä tuodaan esille kärsivällisyyden ja sinnikkyuden luonteenvahvuuksia mainitsemalla tämän olevan kärsivällinen ja pitkäjänteinen. Sosiaalisuuden vahvuuksia tuodaan esille Samuelin, Victorian sekä Neelan esimerkeissä. Samuelin sosiaalisuus ilmenee ihmisläheisyyden kautta – hänen kerrotaan rakastavan ihmisten seuraa. Victorian

kerrotaan puolestaan olevan avoin ja puhelias, jotka molemmat sisältyvät sosiaalisuuteen. Myös taito solmia ystävyysuhteita vaivattomasti kuuluvat Neelan esimerkin tavoin sosiaalisuuden luonteenvahvuuteen.

Myös ilmauksia rohkeuden, urheilullisuuden sekä huolellisuuden luonteenvahvuuksista tuotiin aineistossa esille keskenään yhtä paljon. Rohkeutta kuvasivat ilmaukset rohkeudesta sekä reippaudesta, jotka esiintyvät myös Victorian ja Neelan esimerkeissä. Urheilullisuus puolestaan ilmaistiin urheilullisena luonteen tai liikunnallisuutena, kuten Sininkin esimerkissä. Amalian esimerkissä kuvaus tarkkuudesta ja huolellisuudesta on tyypillinen tapa kuvata huolellisuuden luonteenvahvuutta aineistossa. Huolellisuus nousi kuitenkin huomattavasti vahvemmin esille ammattilaisten kirjauksissa.

5.1.3 Vahvuudet normien mukaisessa toiminnassa

Koko aineistossa kolmanneksi suurimman vahvuuksien osa-alueen (14 %) muodostivat vahvuudet normien mukaisessa toiminnassa. Ammattilaisten kirjaamissa vahvuusilmauksissa niitä ilmeni 18 % ja vanhempien kuvauksissa vain 1 %. Kun lapsella kuvattiin olevan vahvuuksia normien mukaisessa toiminnassa, liittyivät hänen vahvuutensa etenkin esiopetuksen arjessa toivottuihin ominaisuuksiin ja taitoihin, jotka edesauttavat esiopetuksen arjen sujumista.

Osaa pukeutua sään mukaan ulos ja huolehtii omista tavaroistaan pääsääntöisesti hyvin. Ottaa itsenäisesti ruokaa, osaa syödä pääsääntöisesti siististi. Välillä leikkii ruualla. Osaa huolehtia vessassa käymisestä sekä käsien pesusta. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Jooa)

Hallussa monia arjen taitoja. Tarvittaessa pyytää apua. Pukeutumis- ja ruokailutilanteet sujuvat hyvin. Yleensä siivoaa omat jälkensä ja osallistuu myös yhteiseen siivoamiseen. Siirtymätilanteet sujuvat hyvin. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Hanna)

Edellä esitetyissä Jooan ja Hannan aineistoesimerkeissä tuodaan esille arjen taitojen ja itsestä huolehtimisen vahvuuksia, jotka muodostivat suurimman osuuden normien mukaisen toiminnan vahvuuksista – kaikista ammattilaisten vahvuusilmauksista koko aineistossa peräti 12 % kuvasti vahvuuksia arjen toiminnoissa ja itsestä huolehtimisessa.

Vahvuudet arjen taidoissa ja itsestä huolehtimisesta sisälsivät vahvuuksia itsestä sekä omista tavaroista huolehtimisessa, muiden tavaroiden huolehtimisessa, arjen tilanteiden sujumisessa sekä aloitteellisuudessa pyytää apua. Nämä vahvuudet nousivat esille vain ammattilaisten tekemissä kirjauksissa.

Anniina noudattaa hyvin ohjeita ja sääntöjä. Toimii sääntöjen mukaan toimimisessa hienosti esimerkkinä muille – – Osallistuu aktiivisesti esim. viittaamalla ja kuuntelemalla. Osaa odottaa omaa vuoroaan. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Anniina)

Vahvuuksia on, että – – osaa leikkiä ja toimia isommissakin ryhmissä. (Vanhempien kuvaus esiopetuksen oppimissuunnitelmassa, Victoria)

Muut normien mukaiseen toimintaan liittyvät vahvuudet liittyivät ohjeiden sekä sääntöjen ymmärtämiseen ja niiden noudattamiseen, yhteiseen toimintaan osallistumiseen sekä viittaamiseen ja oman vuoron odottamiseen. Nämä vahvuudet ilmenevät myös Anniinan aineistoesimerkissä.

Normien mukaisen toiminnan vahvuuksista vain yhteiseen toimintaan osallistumisen vahvuus oli edustettuna vanhempien kuvauksissa, mutta sekin ilmaistiin vain kerran. Muut tähän vahvuuksien osa-alueeseen kuuluvat vahvuudet kuvattiin vain ammattilaisten kirjauksissa.

5.1.4 Sosiaaliset vahvuudet

Kaikista aineiston vahvuuksista 12 % oli sosiaalisia vahvuuksia. Ammatillaiset ja vanhemmat kuvasivat sosiaalisia vahvuuksia suhteellisesti saman verran – ammattilaisten vahvuusilmauksista niitä oli 12 % ja vanhempien 14 %. Kun lasten vahvuudet luokiteltiin sosiaalisiksi vahvuuksiksi, kuului niihin erilaisia vuorovaikutukseen ja sosiaalisten tilanteiden hallitsemiseen kuuluvia vahvuuksia.

Erittäin hyvät kaveritaidot ja tulee kaikkien kanssa toimeen. On ryhmässä erittäin pidetty leikkikaveri. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Elias)

Käyttäytyy kauniisti kavereita ja aikuisia kohtaan. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Hanna)

Carla käyttää hyvin suomen kieltä, keskustelee, kuvailee ja perustelee asioita. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Carla)

Osaa sanoittaa hyvin ajatuksensa, kertoo oman näkökulman asioihin hyvin.
(Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Jooa)

Kaikista yleisimpiä sosiaalisia vahvuuksia koko aineistossa olivat vahvuudet kaveritaidoissa ja toisten huomioimisessa sekä vahvuudet vuorovaikutuksessa ja keskustelutaidoissa. Sekä ammattilaiset että vanhemmat nimesivät näitä vahvuuksia, mutta ammattilaiset nimesivät niitä huomattavasti enemmän. Erityisesti vuorovaikutukseen ja keskustelutaitoihin liittyvissä vahvuuksissa ammattilaisten ilmaukset olivat korostuneet.

Kaveritaitoihin ja toisten huomioimiseen liittyviin vahvuuksiin kuvattiin osaksi kaveritaidot, muiden kanssa toimeen tuleminen, pidettynä oleminen ja esimerkiksi hyvä käytös muita ihmisiä kohtaan. Näitä vahvuuksia on kuvattu myös edellä olevissa Eliaksen ja Hannan aineistoesimerkeissä.

Vahvuudet vuorovaikutuksessa ja keskustelutaidoissa sisälsivät Carlan ja Jooan aineistoesimerkkien tavoin lapsen vahvuuksia käyttää kieltä, keskustella ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vahvuudet koskivat omien ajatusten ja mielipiteiden sanoittamista, asioiden kuvailemista sekä esimerkiksi argumentointikykyä.

Pidetty leikkikaveri. Pystyy leikkimään monissa eri kokoonpanoissa.
(Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Victoria)

Sinillä on hyvät leikkitaidot ja hän kykenee hyvin pitkäkestoiisiin leikkeihin.
(Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Sini)

Hallan vahvuuksia ovat – – sosiaaliset taidot. (Vanhempien kuvaus esiopetuksen oppimissuunnitelmassa, Halla)

Osaa ratkoa pienet ristiriitatilanteet. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Noora)

Muut aineistossa esiintyneet sosiaaliset vahvuudet liittyivät lasten leikkitaitoihin, yleisiin ilmauksiin sosiaalisista vahvuuksista sekä ristiriitojen selvittämiseen. Kukin vahvuus mainittiin sekä ammattilaisten että vanhempien kirjauksissa, mutta näistä vahvuuksista ammattilaiset kuvasivat vanhempia selkeästi enemmän lasten vahvuuksia leikkitaidoissa. Esimerkit näistä vahvuuksista on esitetty edellä olevissa aineistoesimerkeissä.

Leikkitaitoihin liittyvät vahvuudet kuvaavat Victorian ja Sinin esimerkkien tavoin sekä vahvuuksia leikkiä erilaisten lasten kanssa että sitoutumista itse

leikkiin. Hallan esimerkin tavoin erityisesti vanhempien kirjauksissa korostui yleiset ilmaukset sosiaalisista taidoista lapsen vahvuuksina. Kaikista vanhempien kuvaamista sosiaalisista vahvuuksista niitä oli toiseksi eniten. Puolestaan vahvuudet selvittää ristiriitatilanteita nousivat vahvemmin esille ammattilaisten kirjauksissa.

5.1.5 Motoriset ja taiteelliset vahvuudet

Kaikista aineiston vahvuusilmauksista 11 % oli motorisia ja taiteellisia vahvuuksia. Varhaiskasvatuksen opettajien vahvuusilmauksista niitä oli 9 % ja vanhempien ilmauksista peräti 18 %. Kun lapsen vahvuudeksi kuvattiin motorisia tai taiteellisia vahvuuksia, käsittivät ne erilaisia hieno- ja karkeamotorisia taitoja sekä vahvuuksia esimerkiksi piirtämisessä sekä askartelussa.

Osaa liikkua hyvin, on ketterä. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Siiri)

Hyvä kynäote. Pitää piirtämisestä ja on taitava hienomotorisesti. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Anniina)

Suurin osa motorisista ja taiteellisista vahvuuksista kuvasti vahvuuksia karkeasekä hienomotorisissa taidoissa. Sekä vanhemmat että ammattilaiset kuvasivat karkeamotorisia taitoja lapsen vahvuuksina, mutta vanhemmat eivät lainkaan nimenneet hienomotorisia taitoja.

Karkeamotoriset vahvuudet kuvattiin Siirin aineistoesimerkin tavoin erilaisten myönteisten liikkumatapojen avulla. Toisaalta etenkin varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat lapsen karkeamotorisia vahvuuksia yleisesti ja yksiselitteisesti ilmaisemalla lapsen vahvuuksiksi karkeamotoriset taidot. Myös hienomotoristen taitojen osalta ammattilaiset käyttivät yksiselitteistä kielenkäyttöä Anniinan aineistoesimerkin tavoin. Ammattilaiset toivat hienomotorisia vahvuuksia usein esille myös ilmauksilla hyvästä kynäotteesta.

Tekee todella taitavasti erilaisia askarteluja ja osaa piirtää ja värittää todella hyvin. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Lilja)

Piirtää hyvin – – Tanssiminen ja näyttelemine. (Vanhempien kuvaus, Samuel)

Lasten taiteellisia vahvuuksia ilmaistiin suhteellisesti enemmän vanhempien antamissa kuvauksissa kuin ammattilaisten kirjauksissa. Lasten taiteellisia

vahvuuksia olivat kuvalliseen ilmaisuun ja kädentaitoihin liittyvät vahvuudet, joihin kuului esimerkiksi piirtäminen, värittäminen, maalaaminen sekä askarteleminen. Liljan ja Samuelin aineistoesimerkeissä opettaja ja lapsen vanhempi ovat kuvanneet tällaisia vahvuuksia.

Pyöräilyssä, jalkapallossa, säbässä ja jääkiekossa. (Vanhempien kuvaus, Liam)

Motorisiin ja taiteellisiin vahvuuksiin lukeutui myös motoriset lajitaidot, eli eritellyt kuvaukset urheilulajikohtaisista vahvuuksista. Liamin esimerkissä esiintyvien motoristen lajitaitojen kuvaaminen lapsen vahvuuksina oli huomattavasti yleisempää vanhempien kuvauksissa kuin ammattilaisten kirjaamissa oppimissuunnitelmissa. Ammattilaiset kuvasivat motorisia lajitaitoja lapsen vahvuuksina vain kerran yhdessä oppimissuunnitelmassa.

Taiteellisiin vahvuuksiin lukeutuivat myös musiikilliset vahvuudet, näyttelemisen sekä tanssiminen. Näitä vahvuuksia oli koko aineistossa ilmaistu yhteensä vain viisi kertaa, eikä niitä ilmaistu kertaakaan esiopetuksen ammattilaisten toimesta.

5.1.6 Vahvuudet työskentelytaidoissa

Työskentelytaitojen vahvuuksia esiintyi koko aineiston vahvuusilmauksissa 5 %. Ammattilaisten ilmauksissa niitä oli 5 % ja vanhempien 2 %. Vahvuudet työskentelytaidoissa kuvastivat keskittymiskykyyn, tehtävien tekemiseen sekä työrauhan tarjoamiseen liittyviä vahvuuksia.

Keskittyy hyvin eskaritehtäviin ja antaa työrauhan myös muille. Tekee tehtävät loppuun asti. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Minttu)

Työskentelytaitojen vahvuudet olivat kaikki suurimmin edustettuina ammattilaisten kirjauksissa. Ylipäättään vain keskittymiskyky ja tehtävien tekemiseen liittyvät vahvuudet mainittiin vanhempien kuvauksissa.

Kaikista yleisin työskentelytaitojen vahvuus oli keskittymiskyky, joka esiintyy myös Mintun aineistoesimerkissä. Mintun esimerkissä kuvataan hänen vahvuuksikseen myös työrauhan antaminen sekä tehtävien tekeminen loppuun.

5.1.7 Tunnevahvuudet

Pienin osa (4 %) kaikista aineiston vahvuuksista koski tunnevahvuuksia. Ammattilaisten kuvaamissa vahvuusilmauksissa niitä oli 4 % ja vanhempien 3 %. Ilmaukset tunnevahvuuksista sisälsivät käsitykset lapsen vahvuuksista tunteiden sanoittamisen, tunnistamisen sekä säätelyn sekä itseluottamuksen näkökulmasta.

Halla on pääosin hyvällä mielellä eskarissa. Hän näyttää kuitenkin, jos häntä painaa jokin. Halla sanoittaa tunteitaan ja ajatuksiaan monipuolisesti. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Halla)

Uskaltaa näyttää kaikenlaisia tunteita eskarissa. – – Luottaa omiin taitoihinsa ja tietää jo osaavansa paljon. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Neela)

Amalia on taitava tekemään tehtäviä ja tietää omat vahvuudet. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Amalia)

Tunteiden tunnistamiseen ja niiden säatelemiseen liittyvät vahvuudet olivat yleisimpiä tunnevahvuuksia koko aineistossa. Ammatillaiset nimesivät niitä huomattavasti enemmän kuin vanhemmat. Aineistossa kuvattiin lasten vahvuuksiksi taitoa tunnistaa, sanoittaa ja näyttää tunteita. Eroavaisuuksia oli siinä, millaisten tunteiden näyttäminen vahvuudeksi koettiin – Hallan esimerkissä kuvataan hänen kykynsä näyttää kielteisiäkin tunteita, kun taas Neelan vahvuutena on näyttää kaikkia tunteita.

Itseluottamus puolestaan ilmeni aineistossa Neelan ja Amalian esimerkkien tapaisina kuvauksina. Lisäksi ammattilaisten kirjaamassa aineistoissa oli kuvauksia lapsen hyvästä itsetunnosta.

5.2 *Erilaiset tavat tuoda esille lasten vahvuuksia pedagogisissa kirjauksissa*

Vahvuuksien sisällöllisen erottelun lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien erilaisia tapoja tuoda esille lasten vahvuuksia esiopetuksen oppimissuunnitelmissa. Lasten oppimissuunnitelmista nousi esille seitsemän erilaista ammattilaisten käyttämää tapaa ilmentää lasten vahvuuksia: *lomakkeen ohjaama, testituloksien kuvaama, tilannesidonnainen, yksityiskohtainen, suora, haasteita pehmentävä ja neutraaliutta tukeva sekä haasteiden ja tuen tarpeiden peittäjä*. Osa tulkintatavoista esiintyi aineistossa

enemmän kuin toiset, ja toisaalta saman lapsen asiakirjassa vahvuuksia saatettiin ilmaista monella eri tavalla. Tulkintatavat olivat myös osittain päällekkäisiä, mutta ne eivät olleet ristiriidassa keskenään.

Lomakkeen ohjaamana. Yleisin tapa kuvata vahvuuksia oli kuvata niitä lomakkeen ohjaamana – luonnollisesti tämä toteutui jokaisessa analysoidussa oppimissuunnitelmassa. Kun ammattilaiset kuvasivat lasten vahvuuksia lomakkeen ohjaamina, olivat kirjatut vahvuudet selkeästi sidoksissa esiopetuksen oppimissuunnitelman lomakkeen rakenteeseen. Vahvuudet vastasivat lomakkeen kategorioihin – itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, lapsi oppijana, vuorovaikutus- ja tunnetaidot; hahmottaminen, karkea- ja hienomotoriikka; kielelliset valmiudet sekä matemaattiset valmiudet – ja niissä esitettyihin apukysymyksiin. Apukysymyksiä oli esimerkiksi työskentelytaidot (lapsi oppijana), sosiaaliset taidot ja itseilmaisuus (vuorovaikutus- ja tunnetaidot), puheen tuottaminen (kielelliset taidot) sekä luokittelu ja vertailu (matemaattiset valmiudet). Lomakkeen ohjaamassa tulkintatavassa vahvuudet ilmaistiin kuin vastauksina kyseisiin kategorioihin, kuten seuraavissa aineistoesimerkeissä havainnollistetaan lomakkeen kysymyksenasetteluun viittaavien alleviivattujen vahvuuksien avulla. Tällöin vahvuudet eivät olleet lapselle yksilöllisiä, vaan toistuivat lomakkeen rakenteesta johtuen useissa oppimissuunnitelmissa.

Hahmottaminen, hieno- ja karkeamotoriikka: Hahmottaa hyvin hahmotustehtävät. Hyvä hienomotoriikka sekä karkeamotoriikka. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Noora)

Hahmottaminen, hieno- ja karkeamotoriikka: Pystyy tekemään hahmotustehtäviä. on tarkka ja huolellinen. Kynäote on hyvä. Taitava hienomotorisissa taidoissa, kuten askartelussa. Taitava karkeamotorisissa taidoissa, liikkuu hyvin. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Amalia)

Hahmottaminen, hieno- ja karkeamotoriikka: Osa tehdä hahmottamista vaativia kynätehtäviä. Hyvä kynäote. Taitava hienomotorisesti. Tykkää piirtelystä ja kaikesta ns. pöytähomista. Hakeutuukin näihin puuhiin lähes päivittäin. Taitava myös liikunnallisesti ja osallistuu mielellään kaikkeen liikunnalliseen toimintaan innokkaasti. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Victoria)

Testituloksien kuvaamana. Käsillä olleessa aineistossa oli hyvin yleistä kuvata vahvuuksia myös erilaisten testitulosten näkökulmasta – peräti 83 % oppimissuunnitelmista sisälsi suoria vahvuuskuvauksia testitulosten avulla. Tässä tavassa opettaja tukeutuu määrälliseen testitulokseen kuvatessaan

vahvuuksia, jolloin vahvuudet ilmenevät lapsella tämän saavuttaessa tietyn pistetuloksen. Testituloksien kuvaama tapa toi esille lasten kognitiivisia, matemaattisia ja lukivalmiuksiin liittyviä vahvuuksia, jotka perustuivat matemaattiseen LukiMat -tehtävistöön sekä erilliseen kielelliseen kartoitukseen. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat vahvuuksia testitulosten avulla sekä pelkistetysti luetteloimalla tuloksia että avaamalla tuloksia tarkemmin.

Seuraava Lounan aineistoesimerkki on tyypillinen tapa tuoda lapsen vahvuuksia esille testitulosten avulla. Opettaja on kuvannut Lounan vahvuuksia luetteloimalla testituloksia pisteytyksineen kielellisen kartoituksen testistä. Vahvuuksien joukkoon on päätyntä myös alkuäänteiden tunnistaminen, joka ei kuitenkaan ole Lounan vahvuus, sillä hän tunnistaa alkuäänteitä vain jonkin verran. Puolestaan Carlan aineistoesimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja on kuvannut sanallisesti testin tuloksia, ja tuonut esille vain Carlan vahvuuksia. Seuraavissa esimerkeissä lasten vahvuudet ovat alleviivattuina.

Tunnistaa jo jonkin verran alkuäänteitä 6/12; Tunnistaa jo paljon kirjaimia 23/28; Nimeää jo paljon kirjaimia 22/28. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Louna)

Lukimat 44/48. Carlalla sujuvat suuruusluokka, yhteen- ja vähennyslaskut lukualueella 1–10, lukujonon luetteleminen eteen ja taaksepäin sekä numerosymbolien hallinta. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Carla)

Tilannesidonnaisesti. Toisinaan varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat lasten vahvuuksia tilannesidonnaisesti. Tähän tapaan kuvata vahvuuksia sisältyivät sekä tilanteeseen että aikaan sidotut ilmaukset, jotka ovat alleviivattuina seuraavissa aineistoesimerkeissä. Tällöin lasten vahvuudet kuvattiin toteutuviksi kontekstisidonnaisesti tietyssä ajassa ja tilanteessa, eivätkä vahvuudet siis olleet läsnä kaikissa lapsen kohtaamisissa tilanteissa.

Alla olevissa Jooan sekä molemmissa Neelan aineistokatkelmissa esiintyy tapa kuvata vahvuuksia tilanteeseen sidottuina. Ensimmäisen Neelan esimerkin tavoin tähän tulkintatapaan kuului tapa kuvata vahvuus tietyssä tilanteessa, kuten sosiaalisissa tilanteissa, ilmenevänä. Jooan ja toisessa Neelan esimerkissä tilannesidonnainen tapa kuvata vahvuuksia sidotaan lapsen omaan toimintaan: Jooa osaa toimia ohjeen mukaisesti, jos kuuntelee ohjeet, ja puolestaan Neelan keskittymisen vahvuuteen vaikuttaa oma kiinnostus kyseiseen toimintaan.

Rohkea sosiaalisissa tilanteissa. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Neela)

Kun malttaa kuunnella annetun ohjeen, osaa toimia sen mukaisesti. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Jooa)

Osaa keskittyä tehtäviin yleensä hyvin. Oma kiinnostus vaikuttaa oppimiseen ja keskittymiseen. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Neela)

Malttaa usein keskittyä hyvin. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Minttu)

Samuel on pääsääntöisesti omatoiminen pukemistilanteissa. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Samuel)

Toisaalta toisessa Neelan aineistoesimerkissä opettaja kuvaa tämän vahvuuksia myös aikaan sidottuina: keskittymisen vahvuus toteutuu yleensä. Myös Mintun sekä Samuelin esimerkeissä vahvuuksia kuvataan aikaan sidottuina, kuvaten niiden toteutuvan usein ja pääsääntöisesti.

Yksityiskohtaisesti. Neljäs tapa, jolla esiopetuksessa työskentelevät ammattilaiset kuvasivat lasten vahvuuksia, oli kuvata niitä yksityiskohtaisesti. Tällöin opettajat käyttivät paljon kuvailevia ilmaisuja, esimerkkejä sekä rikasta kieltä, joiden esimerkki-ilmaisut ovat alleviivattuina seuraavissa aineistokatkelmassa. Tällä tavalla kuvata vahvuuksia opettajat osoittivat henkilökohtaisuutta lasta kohtaan, ja toisaalta toivat vahvuudet esille konkreettisesti.

Kerttu selviää hienosti arjen taidoista. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Kerttu)

Carla on vahvasti mukana kaikessa oppimisessa ja toiminnassa. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Carla)

Liam ilmaisee rohkeasti oman mielipiteensä. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Liam)

Omatoiminen, esimerkiksi ruokailu ja pukemistilanteet sujuvat hyvin. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Anniina)

Opettajat kuvasivat lasten vahvuuksia yksityiskohtaisesti käyttämällä paljon kuvailevia adverbeja. Adverbit – kuten edellä esitetyissä aineistoesimerkeissä olevat hienosti, vahvasti, rohkeasti – kuvaavat tapaa, miten vahvuus ilmenee. Ilmaisutavallaan ne myös vahvistavat vahvuuksien olemassaoloa. Esimerkiksi Kerttu ei pelkästään selviää arjen taidoista, vaan hän selviää niistä hienosti, tai Liam ei vain ilmaise omia mielipiteitään, vaan tekee sen rohkeasti. Lisäksi Liamin

esimerkin tavoin tähän kuvailevaan tapaan ilmaista vahvuuksia voidaan myös sisällyttää viittauksia lasten luontevahvuuksista.

Anniinan aineistokatkelman puolestaan kuvastaa yksityiskohtaista tapaa tuoda vahvuuksia esille esimerkkien avulla. Ensin opettaja kuvaa lapsen luontevahvuutta, omatoimisuutta, ja sitten antaa esimerkin vahvuuden toteutumisesta esiopetuksen arjessa. Konkreettinen esimerkki vahvuuden toteutumisesta on opettajan retorinen keino vakuuttaa vahvuuden olemassaolosta.

Sini tietää paljon asioita ja on kiinnostunut monipuolisesti eri ilmiöistä, ympäristöstään ja toiminnasta. Hän keskittyy hyvin ja antaa myös toisille työrauhan. Sinillä on hyvät ongelmanratkaisutaidot. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Sini)

Hallan leikit ovat pitkäkestoisia, juonikkaita ja mielikuvitusrikkaita. (Halla)

Edellä olevissa Sinin ja Hallan aineistoesimerkeissä esiopetuksessa työskentelevät ammattilaiset ovat kuvanneet lasten vahvuuksia yksityiskohtaisesti rikkaan kielenkäytön avulla. Sinin esimerkissä opettaja kuvailee tämän vahvuuksia monipuolisesti ja kerronnallisesti. Lukija saa tällaisesta kuvaustavasta elävällisen käsityksen Sinin vahvuuksista, ja toisaalta se myös tuo lapsen vahvuudet henkilökohtaisella tasolla esille. Puolestaan Hallan esimerkissä opettaja haluaa korostaa Hallan leikkitaitoja, korostamalla niitä kolmen eri adjektiivin voimin. Hallan leikkitaitojen merkitys olisi aivan erilainen, mikäli opettaja olisi kirjannut niiden olevan vain hyvät – nyt kolmen adjektiivin kokonaisuudessa ne tuodaan korostetusti esille, ja lukija varmasti ymmärtää Hallan leikkitaitojen merkityksen tämän vahvuutenaan.

Edellä esitettyjen esimerkkien lisäksi yksityiskohtaista tapaa kuvata lasten vahvuuksia todensi myös tapa kuvata vahvuuksia testitulosten avulla, sillä tällöin esimerkiksi matemaattisia vahvuuksia pilkottiin useampaan eri osataitoon. Seuraavassa aineistoesimerkissä Joonaksen matemaattiset vahvuudet on jaettu sarjoittamisen taitoon, numerosymbolien hallintaan sekä lukujonotaitoihin.

Lukimat 40/48. Joonaksella sujuvat sarjoittaminen, numeromerkkien hallinta ja lukujonon luetteleminen. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Joonas)

Suoraan. Toisinaan opettajat kuvasivat lasten vahvuuksia eksplisiittisesti, suoraan. Tässä tavassa ilmaista vahvuuksia eivät lasten vahvuudet jää asiakirjan

lukijalle epäselviksi. Seuraavissa aineistoesimerkeissä varhaiskasvatuksen opettaja on kuvannut Sinin vahvuuksia tällä tavoin, ja suorat vahvuusilmaukset ovat alleviivattuina. Ensimmäisessä syksyn osuudessa kuvataan suoraan erilaisia arjen taitoihin liittyviä vahvuuksia. Vahvuuksien ilmenemistä vahvistetaan toisessa esimerkissä, jossa ensimmäisen esimerkin vahvuudet vahvistetaan vahvuuksiksi myös sanallisesti – opettaja kuvaa näiden Sinin piirteiden todellakin olevan vahvuuksia. Myös kolmannessa Sinin aineistokatkelmassa opettaja kuvailee Sinin ominaisuutta – herkkyyttä – vahvuudeksi suoraan.

Vahvuudet (SYKSY): Sini osaa huolehtia itsestään sekä tavaroistaan. Arjen taidot sujuvat itsenäisesti. Hän huolehtii leikkien ja toiminnan jälkeen tavarat hyvin oikeille paikoilleen. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Sini)

Vahvuudet (KEVÄT): Vahvuudet mukailevat syksyä, arjen taidot sujuvat kaiken kaikkiaan. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Sini)

Sinin vahvuutena on tietynlainen herkkyyys, joka näyttäytyy esim. empaattisuutena toisia kohtaan. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Sini)

Vaikka kaikki kolme esimerkkiä ovat tyypillisiä tapoja ilmaista lasten vahvuuksia suoraan, ovat toinen ja kolmas esimerkki kaikista suorimpia tapoja. Niissä opettaja sanoittaa vahvuudet suorasanaisesti, jolloin niiden ilmeneminen ymmärretään myös lomakkeen kontekstista irrotettuina. Puolestaan ensimmäisessä esimerkissä opettaja ei suoraan ilmaise näiden piirteiden olevan vahvuuksia, mutta lomakkeen kysymyksenasettelu – *vahvuudet (syksy)* – viittaa kuitenkin suoraan näiden piirteiden olevan myös vahvuuksia.

Haasteita pehmentävä ja neutraaliutta tukeva. Kuudes tapa kirjata lasten vahvuuksia oli pehmentää niillä lasten haasteita ja toisaalta siirtää lapsen piirre neutraalista ominaisuudesta vahvuudeksi. Kyse on tavasta, jolla vahvuudella halutaan joko keventää lapsen haasteiden tuomaa taakkaa tai tuoda ilmi, että lapsella on vahvuuksia neutraalista piirteestä huolimatta. Seuraavissa aineistokatkelmissa ilmaukset tuen tarpeista ja haasteista sekä neutraaleista piirteistä ovat alleviivattuina.

Inka ottaa kontaktia kavereihin ja tuttuihin aikuisiin, mutta hänen puheestaan on välillä vaikea saada selvää niukan suomen kielen vuoksi, erityisesti uuden aikuisen. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Inka)

Liam juttelee ja kertoo mielellään omista asioistaan. Aikuisen tukea tarvitaan välillä puheenvuorojen jakamiseen ja muistuttamaan vuorosta kuunnella kaveria. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Liam)

Ei yleensä ole kovinkaan paljon äänessä. Osallistuu kuitenkin hienosti yhteisiin tekemisiin ja viittailee esim. piirillä. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Anniina)

Ei tuo itseään esille, mutta osaa kuitenkin myös pitää puoliaan. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Anniina)

Inkan ja Liamin aineistoesimerkeissä opettaja kuvaa ensin lasten vahvuuksia. Vahvuusilmauksia seuraa kuitenkin kuvaus lasten tuen tarpeista. Vahvuudet esitetään siis kontekstisidonnaisen tavan mukaan, mutta niille annetaan reunaehdoksi lapsen tarve aikuisen tuelle. Tämä tulkintatapa eroaa kontekstisidonnaisesta tavasta juuri lapsen tuen tarpeen esilletuomisen avulla, sillä näissä esimerkeissä vahvuudet esitetään nimenomaan tuen tarpeiden ja haasteiden pehmentäjinä, jotteivat haasteet ottaisi valtaa lapsen kuvauksissa.

Anniinan aineistoesimerkeissä puolestaan tuodaan esiin hänen piileviä vahvuuksia. Opettaja ei kuvaa Anniinan tuen tarpeita, vaan neutraaleja piirteitä, joissa hän kuitenkin näkee vahvuuksia. Tämä osoittaa opettajan näkökulmanottokykyä nähdä neutraaleissakin piirteissä vahvuuksia.

Haasteiden ja tuen tarpeiden peittämänä. Viimeinen aineistossa esiintynyt tapa tuoda vahvuuksia oli lasten kannalta kaikista kielteisin. Tässä opettajien tavassa tulkita vahvuuksia, jäivät vahvuudet suurelta osin lasten haasteiden ja tuen tarpeiden varjoon.

Tämä tapa kuvata lasten vahvuuksia ilmeni aineistossa kahdella tapaa. Ensimmäinen tapa oli yksinkertaisesti korostaa asiakirjassa huomattavasti enemmän lapsen tuen tarpeita kuin vahvuuksia, jolloin tuen tarpeet ottivat vallan lapsen oppimissuunnitelmassa. Kaikkien lasten oppimissuunnitelmissa kyllä kuvattiin lasten vahvuuksia, mutta pienessä osassa asiakirjoja vahvuudet olivat marginaalissa haasteiden ja tuen tarpeiden rinnalla. Opettajat siis kokivat lapsella kyllä olevan vahvuuksia, mutta kokivat haasteiden kuvauksen merkityksekkäämmäksi. Toinen tapa, jolla haasteet peittivät lapsen vahvuuksia, oli kuvata haasteita lomakkeen vahvuuksille tarkoitetussa kohdassa. Seuraavassa Liamin esimerkissä opettaja on kirjoittanut lapsen tuen tarpeista vahvuuksille tarkoitettuun sarakkeeseen. Hänen tuen tarpeensa peittoavat vahvuudet kokonaan, sillä vahvuuksia ei mainita sanallakaan.

Vahvuudet (SYKSY): Liamin aktiivisuus toiminnoissa vaihtelee. Jos toiminto on jokseenkin hänen mielestään ”lapsellista”, hän enemmän nojailee pöytään kuin osallistuu. Tarvitsee usein rohkaisua osallistumaan kunnolla. Ei heittäytyjä -tyyppiä. Kuitenkin näyttäisi, että tykkäisi esim. lauluhetkillä, mutta ehkä hiukan pidättelee itseään. Myös esim. piirillä Liam ei haluakaan vastata vuorollaan vaan jättää vastaamatta, mutta hymyilee vieokkaasti kuitenkin. (Esiopetuksen oppimissuunnitelma, Liam)

6 POHDINTA

6.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olivat esiopetusikäisten lasten vahvuudet, joita tutkittiin sekä esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten että lasten vanhempien näkökulmasta. Erityisen kiinnostuneita oltiin selvittämään millaisia vahvuuksia esiopetuksessa työskentelevät ammattilaiset kirjaavat lapsista pedagogisiin asiakirjoihin, ja miten he tuovat näitä vahvuuksia lasten oppimissuunnitelmissa esille. Vertailun vuoksi tutkimuksessa myös selvitettiin lasten vanhempien näkemyksiä lastensa vahvuuksista mahdollisten vahvuuksiin kohdistuvien näkökulmaeroavaisuuksien havaitsemiseksi.

Tutkimus osoitti esiopetusikäisten lasten erilaisten vahvuuksien runsauden kirjon. Lasten asiakirjoissa esiintyneet ja vanhempien nimeämät vahvuudet jakaantuivat kognitiivisiin vahvuuksiin, luontevahvuuksiin, vahvuuksiin normien mukaisessa toiminnassa, sosiaalisiin vahvuuksiin, motorisiin ja taiteellisiin vahvuuksiin, vahvuuksiin työskentelytaidoissa sekä tunnevahvuuksiin. Aineistosta nousseet osa-alueet mukailivat pitkälti Heiskasen, Saxlundin ja ym. (2019) tutkimuksen kolmiportaisen tuen dokumenteista poimittujen vahvuuksien osa-alueiden kanssa. Luokittelu sisältää myös viitteitä muista vahvuusluokitteluista esimerkiksi luontevahvuuksien (Peterson & Seligman, 2004), taitojen (Buckely & Epstein, 2004) sekä ajattelun, tunteiden ja käyttäytymisen (Linley & Harrington, 2006) osalta. Ainoastaan vahvuudet normien mukaisessa toiminnassa muodostavat uuden, aiemman teoriataustan ulkopuolisen vahvuusluokan. Toisaalta aiemmissa vahvuusluokitteluisissa ei myöskään ole erikseen nostettu esille motorisia ja taiteellisia vahvuuksia, mutta niiden voidaan ymmärtää sisältyvän esimerkiksi taidollisiin vahvuuksiin (ks. Buckely & Epstein, 2004).

Sekä ammattilaiset että vanhemmat nimesivät paljon erilaisia vahvuuksia, mutta ammattilaiset kuvasivat lasten vahvuuksia enemmän. Tulos on hieman

ristiriidassa aikaisempien tutkimusten kanssa (Dahlberg ym., 2020; Murray ym., 2021), joissa lasten opettajat nimesivät vanhempien kanssa yhtä paljon tai vähemmän vahvuuksia. Tutkimuksia ei kuitenkaan voi suoraan verrata keskenään, sillä kyseiset tutkimukset ottivat huomioon vain lasten prososiaaliset vahvuudet. Kun taas tässä tutkimuksessa lasten vahvuudet kattoivat laajemman kirjon erilaisia vahvuuksia. Lisäksi tutkimuksien metodologiset eroavaisuudet määrällisen ja laadullisen aineistojen välillä vaikuttavat tutkimustulosten eriäväisyyteen.

Esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten kirjauksissa korostuivat lasten kognitiiviset vahvuudet sekä vahvuudet normien mukaisessa toiminnassa. Myös aiemmassa Heiskasen, Saxlundin ja kumppaneiden (2019) vahvuuksia koskevassa tutkimuksessa korostuivat nämä vahvuudet, vaikkakin myös luontevahvuudet sekä sosiaaliset vahvuudet luettiin yleisimpiin vahvuuksiin. Aiemmassa tutkimuksessa vahvuudet normien mukaisessa toiminnassa oli jaoteltu kahden eri osa-alueen – käyttäytymisen sekä arjen toimintojen vahvuuksien – alle, mutta sisällöllisesti ne vastasivat tämän tutkimuksen osa- aluetta vahvuuksista normien mukaisessa toiminnassa. (Heiskanen, Saxlund, ym., 2019.) Tässä tutkimuksessa opettajat nimesivät lasten sosiaalisia vahvuuksia ja luontevahvuuksia huomattavasti vähemmän, kuin kognitiivisia vahvuuksia tai vahvuuksia normien mukaisessa toiminnassa. Erityisesti sosiaalisten vahvuuksien pienempi määrä suhteessa muihin vahvuuksiin oli hämmästyttävää, sillä pohjoismaisessa varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen opettajat arvostavat paljon lasten sosiaalisia taitoja (Alasuutari & Markström, 2011). Puolestaan kaikista vähiten esiopetuksessa työskentelevät ammattilaiset nimesivät lasten tunnevahvuuksia. Tulos on yhdenmukainen aiemman tutkimuksen kanssa (Heiskanen, Saxlund, ym., 2019).

Vaikka Heiskasen, Saxlundin ja kumppaneiden (2019) tutkimus tarkasteli tukea tarvitsevien lasten vahvuuksia kolmiportaisen tuen asiakirjoissa, olivat vahvuuksien esiintymiset samansuuntaisia myös tässä tutkimuksessa, jossa lapsia ei rajattu tuen tarpeeseen perustuen. Tämä tutkimus oli yleiskuvaus esiopetusikäisten lasten vahvuuksista, jossa suurin osa lapsista ei ollut tuen tarpeisia: yksi lapsista sai erityistä tukea ja viisi yleistä tukea. Pientä tutkimusten välistä eroavaisuutta kognitiivisten vahvuuksien esiintyvyydestä lasten oppimissuunnitelmissa voidaan mahdollisesti selittää tällä lasten tuen tarpeella.

Kognitiivisten vahvuuksien, eli esimerkiksi matemaattisten ja luki- ja kirjoittamisvalmiuksien vahvuuksien, suurempi korostuminen tämän tutkimuksen lasten oppimissuunnitelmissa johtui mahdollisesti siitä, etteivät tutkimuksen lapset tarvinneet merkittävää tukea. Näin ollen tässä tutkimuksessa opettajat nimesivät enemmän näitä vahvuuksia.

Varhaiskasvatuksen opettajista poiketen, vanhemmat nimesivät lapsilleen kaikista eniten luontevahvuuksia. Vanhemmat nimesivät peräti 19 erilaista luontevahvuutta kaikista aineistossa esiintyneistä 20 luontevahvuudesta. Kaikista yleisin vanhempien nimeämä luontevahvuus oli ystävällisyys, joka oli myös kaikista vanhempien nimeämistä vahvuuksista yleisin. Myös esimerkiksi Parkin ja Petersonin (2006) tutkimuksessa ystävällisyys lukeutui yhdeksi vanhempien yleisimmin nimeämistä luontevahvuuksista. Aikaisemman tutkimuskirjallisuuden (Park & Peterson, 2006; Shoshani, 2019) tavoin vanhemmat nimesivät tässä tutkimuksessa vähemmän kypsempää ajattelua vaativia vahvuuksia, kuten harkitsevuutta tai näkökulmanottokykyä.

Luontevahvuuksien lisäksi vanhemmat nimesivät opettajien tavoin paljon kognitiivisia vahvuuksia – vaikkakin ammattilaisiin verrattuna huomattavasti vähemmän. Sen sijaan ammattilaisten korostamat vahvuudet normien mukaisessa toiminnassa olivat vain marginaalisesti edustettuina vanhempien antamissa vahvuuskuvauksissa – vanhemmat nimesivät näitä vahvuuksia vain kerran yhden lapsen kohdalla. Tätä voidaan selittää pitkälti esiopetuksen ja kodin erilaisilla toimintaympäristöillä, joissa lapsen vahvuuksia tulkitaan eri tavoin. Esiopetuksessa vahvuuksia tarkastellaan esiopetuksen arjesta käsin, jossa arjen sujuminen ja sääntöjen noudattaminen ovat pedagogisen toiminnan mahdollistajia, sillä toimiva arki vapauttaa tilaa monipuoliselle toiminnalle. Tällöin vahvuuksina nähdään erilaisia taitoja suoritua arjen toiminnoista ja noudattaa yhteisiä sääntöjä. Nämä ovat tärkeitä taitoja ja vahvuuksia myös kotona, mutta niiden olemassaolo korostuu varhaiskasvatus- tai esiopetusympäristössä, jossa lapsimäärä on suurempi. Samoin myös aiemmassa tutkimuksessa opettajat ovat nimenneet vanhempia enemmän koulukontekstiin perustuvia vahvuuksia (Friedman ym., 1999).

Yllättäen esiopetuksessa työskentelevät ammattilaiset eivät nimenneet lainkaan lasten musiikillisia vahvuuksia. Ne olivat marginaalisia myös vanhempien kuvauksissa. Tämän lisäksi ammattilaiset myös nimesivät

suhteellisesti vanhempia vähemmän kaikkia lasten motorisia ja taiteellisia vahvuuksia. Musiikillisten vahvuuksien vähyys oli kuitenkin yllättävää, sillä lasten muita taiteellisia vahvuuksia – kuten vahvuuksia kuvallisessa ilmaisussa ja kädentaidoissa – nimettiin huomattavasti enemmän. Musiikki on kuitenkin tärkeä osa esiopetuksen toimintaa siinä missä esimerkiksi kuvallinenkin ilmaisu on (Opetushallitus, 2014, s. 31–32), joten myös musiikillisten vahvuuksien tunnistaminen olisi tärkeää. Kyse ei myöskään ole siitä, etteikö lapsilla olisi musiikillisia vahvuuksia, sillä lasten vanhemmat nimesivät niitä kolmen lapsen kohdalla osana motoristen ja taiteellisten vahvuuksien osa-alueita.

Kaiken kaikkiaan näkökulmaerot lasten vahvuuksista vanhempien sekä esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten välillä voidaan tiivistää kolmeen eroavaisuuteen. Opettajat olivat lasten oppimissuunnitelmiin kirjanneet kaikista eniten kognitiivisia vahvuuksia, ja vanhemmat puolestaan kuvasivat eniten yksilöllisesti kuvaavia luontevahvuuksia, jotka toivat lasten vahvuuksia henkilökohtaisemmin esille. Toiseksi, ammattilaiset kuvasivat runsaasti vahvuuksia, jotka liittyivät normien mukaiseen toimintaan – vanhempien antamissa kuvauksissa näitä nimettiin vain kerran. Kolmas eroavaisuus liittyi motorisiin ja taiteellisiin vahvuuksiin, joita vanhemmat nimesivät ammattilaisia enemmän. Vanhempien ja esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten näkökulmat puolestaan kohtasivat sosiaalisten vahvuuksien, työskentelytaitoihin liittyvien vahvuuksien sekä tunnevahvuuksien osalta.

Lasten oppimissuunnitelmat uudelleenrakentavat todellisuutta kirjallisessa muodossa sosiokonstruktivisen ajattelutavan mukaisesti, joten sinne kirjatut vahvuudet ovat merkityksellisiä lapsen todellisuuden rakennuspalasia. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tulokset lasten vahvuuksista myös rakentavat kuvaa ihanteellisesta esiopetusikäisestä lapsesta ja hänen vahvuuksistaan (ks. Alasuutari, 2010; 2014). Kaikista yleisimmät vahvuudet muodostavat kuvaa tavallisesta esiopetusikäisestä lapsesta, joka määrittyy eri tavoin esiopetuksen ammattilaisten sekä vanhempien silmin. Ammattilaisten silmissä tavallinen, ihanteellinen lapsi on taitava matemaattisesti sekä kielellisesti ja hän hallitsee arjen taidot hyvin. Myös Alasuutarin (2010) tavallisen lapsen määritelmään lukeutuu kyky huolehtia itsestä ja arjen toimintojen sujumisesta. Puolestaan vanhempien silmissä ihanteellinen lapsi näyttäytyisi ystävällisenä ja luovana, jolla on hyvä oppimiskyky ja valmiudet kohdella vertaisiaan hyvin. Tavallisen lapsen

määritelmä vanhempien silmissä on monipuolisempi ja kuvastaa paremmin Alasuutarin (2010) määritelmää tavallisesta lapsesta.

Käsillä olevan tutkimuksen mukaan opettajat tuovat lasten vahvuuksia oppimissuunnitelmissa esille seitsemällä eri tavalla: lomakkeen ohjaamana, testituloksien kuvaamana, tilannesidonnaisesti, yksityiskohtaisesti, suoraan, haasteita pehmentäen ja neutraaliutta tukien sekä haasteiden ja tuen tarpeiden peittämänä. Näistä tavoista erityisesti tilannesidonnainen, yksityiskohtainen, haasteita pehmentävä sekä tuen tarpeiden peittävä tapa tuoda vahvuuksia esille esiintyivät myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Heiskanen, Saxlund ym., 2019; Peterson & Seligman, 2004; Vehkakoski, 2006). Osa tässä tutkimuksessa nousseista tavoista esiintyi aineistossa useammin kuin toiset, ja sama opettaja saattoi samassa oppimissuunnitelmassa käyttää useampaa eri tapaa vahvuuksien esiin tuomisessa.

Lomakkeen rakenteella oli selkeä rooli ohjata tapaa, jolla ammattilaiset toivat esille lasten vahvuuksia pedagogisissa asiakirjoissa. Lomakkeen kysymyksenasettelu ja apukysymykset ohjasivat opettajia tuomaan esille lomakkeeseen sidottuja vahvuuksia. Tällöin lapsen vahvuudet eivät näyttäneet yksilöllisiltä, vaan pikemminkin kaavamaisina vastauksina lomakkeen kysymyksille. Tämä tulos saa tukea aiemmasta tutkimuksesta, jossa myös havaittiin lomakkeen ohjaava vaikutus vahvuuksien kirjaamiseen (Heiskanen, 2020).

Usein vahvuuksia esitettiin myös testitulosten kuvaamina, jolloin vahvuus näyttäytyi matemaattisen tai kielellisen testin pistetuloksina. Testit antavat perustellun kuvan lapsen vahvuuksista, mutta toisaalta ne myös kuvaavat lapsen vahvuuksia saavutuksina. Lasten saavutusten esittäminen puolestaan on aikaisempien tutkimusten perusteella yleinen tapa toteuttaa pedagogista dokumentointia (Emislon & Pramling Samuelsson, 2014). Toisaalta testitulokset näyttäytyvät tutkimuksessa hyvänä tapana paljastaa vahvuuksia, mutta lomakkeen ohjaaman tavan tavoin ne myös tuovat lapsen vahvuuksia hyvin yleismaallisesti esille jättämättä tilaa lapsen yksilöllisille vahvuuksille.

Vaikka lasten esiopetuksen oppimissuunnitelmien lomakkeessa oli selkeästi nimetty kohta lasten vahvuuksille, opettajat toivat lasten vahvuuksia suoraan esille vain vähän. Vahvuuksia nimettiin tavanomaisesti siis epäsuoremmin – kuin yleisinä kuvailuina lapsesta – eikä vahvuuksiksi oletettuja

piirteitä tuotu suoraan esiin vahvuuksina. Toisaalta opettaja saattoi myös jättää lapsen vahvuudet kokonaan kirjaamatta ja tuoda vahvuuksille merkityssä kohdassa esille vain lapsen haasteita ja tuen tarpeita. Tällöin vahvuudet jäivät tuen tarpeiden peittämiksi, samoin kuin Vehakoksen (2006) kuvaamassa tavassa esittää lapsi objektina. Myös muissa aikaisemmissa tutkimuksissa lasten vahvuudet ovat asiakirjateksteissä saattaneet jäädä tuen tarpeiden ja haasteiden varjoon, erityisesti tukea tarvitsevien lasten dokumenteissa (ks. Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Gelbar ym., 2018; Heiskanen, Saxlund ym., 2019).

Selvää on, että jokaisella lapsella on vahvuuksia. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat ja vanhemmat nimeävät vahvuuksia hieman eri tavoin, mutta erityisesti kognitiiviset vahvuudet sekä luontevahvuudet näyttäisivät olevan kaikkein yleisimpiä esiopetusikäisille lapsille nimettyjä vahvuuksia. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu vahvuuksien tunnistamisen merkitys lapsen hyvinvoinnille sekä oppimiselle (ks. Fernström ym., 2021; Shoshani, 2019; Shoshani & Aviv, 2012; Weber ym., 2016), ja yksi tapa tunnistaa sekä saattaa kirjalliseen muotoon lasten vahvuuksia on kirjata niitä lasten oppimissuunnitelmiin osana pedagogista dokumentointia. On kuitenkin selvää, että kirjaustavat vaihtelevat suuresti, ja tämänkin tutkimuksen valossa vahvuuksia tuodaan esille oppimissuunnitelmissa hyvin eri tavoin. Eri tavat eivät ole toisiaan poissulkevia, eikä tämän tutkimuksen valossa voida nimetä vain yhtä oikeaa tapaa. Olisi kuitenkin tärkeää löytää yhtenäisiä tapoja tuoda vahvuuksia esille johdonmukaisesti ja siten, että ne olisivat helposti löydettävissä lasten asiakirjoista. Tämä edistäisi lasten kanssa toimivien aikuisten pedagogista työtä, jossa lasten vahvuudet olisivat toiminnan voimavaroina. Lisäksi se mahdollistaisi positiivisen pedagogiikan sekä vahvuusperustaisen kasvatuksen hyödyntämisen esiopetuksen arjessa.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Seuraavaksi arvioidaan tutkimusta erityisesti luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista, jotka ovat merkittävässä osassa hyvää tutkimuskäytäntöä (Aaltio & Puusa, 2020; TENK, 2012). Tarkastelu etenee tutkimusvaiheittain teorian muodostamisesta kohti valmiita tuloksia ja niiden siirrettävyyttä kasvatustieteelliselle kentälle.

Vahvuudet aiheena eivät ole yleisesti ymmärrettynä kovin arkaluontoisia. Vahvuudet ovat kuitenkin henkilökohtaisia (ks. Linley & Harrington, 2006; Peterson & Seligman, 2004), joten kaikki niitä ei välttämättä halua jakaa. Myös oppimissuunnitelmat tutkimuksen kontekstina ovat henkilökohtaisia asiakirjoja, joiden jakaminen ulkopuolisen tutkijan silmille voi mietityttää. Aihetta on tutkimuksessa lähestytty kuitenkin sensitiivisesti, ja vanhemmille on tutkimuksen alussa kerrottu, kuinka kaikilla lapsilla on vahvuuksia. Vahvuuksista on aiheena luotu turvallinen ilmiö, jonka tarkoituksena ei ole loukata ketään.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys luo perusteellisen käsityksen tutkittavan ilmiön – lasten vahvuuksien sekä pedagogisen dokumentoinnin – taustasta. Teoriataustan luotettavuutta on pyritty lisäämään perusteellisella katsauksella lähdekirjallisuuteen, hyödyntämällä useita suomalaisia sekä kansainvälisiä lähteitä. Tutkijan perusteellinen tutustuminen tutkittavaan ilmiöön lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä se tarjoaa tutkijalle erilaisia tarkastelupintoja aiheesta (Aaltio & Puusa, 2020). Ilmiön tarkastelu usean eri lähteen avulla on lisännyt syvällistä ymmärrystä aiheesta, ja toisaalta usean lähteen hyödyntäminen on myös perustellut sekä vahvistanut teoriataustassa esitettyjen väitteiden paikkansapitävyyttä.

Teoreettisen viitekehysten luotettavuutta voidaan tarkastella myös sen eettisyyden kannalta. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muiden tutkimustyön kunnioittaminen sekä esimerkiksi lähteiden asianmukainen merkitseminen (TENK, 2012). Tässä tutkimuksessa – niin teoriataustassa kuin läpi muunkin tutkimusraportin – on lähteet tuotu esille oikeaoppisesti, eikä muiden ajatuksia ole esitetty omina tuotoksina.

Tutkimus päätettiin toteuttaa tutkimalla valmiiksi kirjoitettuja dokumentteja sekä yhdistämällä näihin dokumentteihin erikseen vanhemmilta kysytyjä vahvuuskuvauksia. Tutkimuksessa haluttiin käyttää pääaineistona nimenomaan opettajien kirjaamia dokumentteja, sillä ne ovat autenttinen esimerkki pedagogisesta dokumentoinnista, joka oli tässä tutkimuksessa vahvuuksien pääkonteksti. Valmiiden dokumenttien käyttäminen aineistossa siis tuki hyvin tutkimustehtävää, ja näin lisäsi tutkimuksen luotettavuutta käytetyn aineiston osalta. Toisaalta myös vanhempien antamat erilliset kuvaukset lasten vahvuuksista olivat erinomainen lisä tähän aineistoon, ja ne lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta aineistotriangulaation muodossa. Aineistotriangulaatio tarkoittaa

useamman eri aineiston hyödyntämistä tutkimuksessa siten, että ne tukevat ja täydentävät toisiaan (Aaltio & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tähän tutkimukseen aineisto kerättiin 24 lapsen oppimissuunnitelmista. Aineisto oli tutkimuksen kannalta riittävä, sillä se toi lasten vahvuuksia monipuolisesti esiin. Alun perin tarkoituksena oli tutkia eri vahvuista tukea saavien lasten vahvuuksia oppimissuunnitelmissa, mutta koska aineistossa ei ollut tarpeeksi tuen tarpeisia lapsia, päätettiin tutkimuksessa tarkastella kaikkien lasten vahvuuksia. Tähän tarkoitukseen 24 oppimissuunnitelmaa antoi kattavan kuvauksen vahvuuksista. Lisäksi näitä oppimissuunnitelmia oli ollut laatimassa 11 eri esiopetuksessa työskentelevää ammattilaista, jolloin oppimissuunnitelmiin piirtynyt kuva lasten vahvuuksista rakentui monen ammattilaisen näkökulmasta.

Aineiston rajoituksena voidaan pitää sitä, että se kerättiin paikallisesti vain yhdestä kunnasta, jolloin esimerkiksi asiakirjan rakenne oli kaikissa oppimissuunnitelmissa sama. Myös kirjauskäytännöt saattoivat kunnan sisällä olla samankaltaisia, joten koko Suomen kattava laajempi aineisto olisi ehkä muovata tuloksia. Toisaalta kaikille saman lomakkeen käyttäminen myös osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta, kun reunaehdot vahvuuksien kirjaamiselle ovat kaikille samat.

Eskola ja Suoranta (1998) nimeävät yhdeksi luotettavuuden kriteeriksi uskottavuuden, jolla tarkoitetaan yhteisymmärrystä tutkijan ja tutkittavien välillä tutkittavasta ilmiöstä – tässä tapauksessa vahvuuksista. Uskottavuuden kriteerin täytyminen on haastavampaa jo valmiiksi dokumentoidussa aineistossa, lasten oppimissuunnitelmissa, sillä tutkija ei ole suoraan yhteydessä asiakirjoja laatineisiin opettajiin. Toisaalta uskottavuutta vahvuuksien yhteisymmärryksestä tukee se, että opettajien tuli kirjata lasten vahvuuksia vahvuuksille erikseen nimettyyn sarakkeeseen. Tällöin lomakkeen rakenne satoi yhteisymmärryksen vahvuuksista, vaikkakin tähän vahvuuksille tarkoitettuun kohtaan tavattiin kirjoittaa myös vahvuuksia sisältämättömiä ilmauksia. Vanhempien kuvailuissa puolestaan vanhempia pyydettiin kirjallisesti kuvaamaan lasten vahvuuksia – asioita, joissa lapsi on hyvä. Vanhempien vastaukset tähän kyselyyn olivat uskottavia kuvauksia lasten vahvuuksista.

Aineistonhankinnan luotettavuutta voidaan tarkastella myös eettisyyden näkökulmasta. Aineistonhankinnan eettisyydestä huolehdittiin hankkimalla kaupungilta tutkimuslupa, tiedottamalla vanhempia ja pyytämällä heiltä kirjallinen

suostumus tutkimukseen sekä suojaamalla tutkittavien yksityisyys. Tutkittavia tiedotettiin tutkimuksen tarkoituksesta, ja heille annettiin mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta milloin vain. Heidän yksityisyyttään suojeltiin säilyttämällä alkuperäinen aineisto esiopetusyksiköissä, anonymisoimalla aineisto sekä lupauksena hävittää tutkimuskäyttöön kerätty data tutkijan tietokoneelta tutkimuksen valmistuttua. Nämä ovat myös osa hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2012).

Analyysin luotettavuus on pyritty takaamaan aineiston huolellisella tarkastelulla, joka on myös ollut välttämättömyys, sillä vahvuusilmauksia kertyi lopulta 870. Aineistoa luettiin läpi useaan kertaan, ja siihen palattiin sisällönanalyysin edetessä. Lisäksi analyysin luotettavuutta on pyritty lisäämään läpinäkyvyydellä, ja koko analyysiprosessi on tutkimusraportissa kuvattu tarkasti. Läpinäkyvyyttä on esimerkiksi lisätty esittämällä tarkkoja sitaatteja ja taulukoita aineistosta. Teoriaohjaava analyysi myös lisää luotettavuutta, sillä analyysiprosessi on saanut tukea perusteellisesti määritellystä teoreettisesta viitekehuksesta, jolloin tutkija ei ole toiminut vain subjektiivisten tulkintojen varassa. Tämä liittyy myös Eskolan ja Suorannan (1998) luotettavuuden kriteeriin, varmuuteen. Varmuus merkitsee juuri tutkijan kykyä ottaa huomioon tutkimukseensa vaikuttavat ennakkoehdot. (Eskola & Suoranta, 1998.) Analyysiprosessia on toteutettu teoriaohjaavasti aineiston ehdoilla siten, ettei teoria tai tutkijan omat subjektiiviset kokemukset ota valtaa aineiston analyysiin.

Myös tutkimuksen tulosten luotettavuutta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin laadullisen tutkimuksen tulokset eivät perinteisesti synnytä yleistettävää tietoa, vaan pikemminkin luovat lisää ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta (Aaltio & Puusa, 2020; Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa ei pyritty luomaan yleistettävää, kokonaispätevää tietoa esiopetusikäisten lasten vahvuuksista, vaan syventämään ymmärrystä niiden esiintymisestä tämän tutkimuksen sekä aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Tuloksia ei siis voida suoranaisesti siirtää toiseen kontekstiin, mutta niistä syntyneitä ymmärrystä voidaan hyödyntää tulevaisuudessa kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Edellä kuvattu siirrettävyys on Eskolan ja Suorannan (1998) nimeämä kolmas luotettavuuden kriteeri, joka toteutuu tässä tutkimuksessa ainakin sen kasvatustieteellisen arvon osalta.

Lisäksi tässä tutkimuksessa tiedon luonne on sosiokonstruktiivisesti rakentunutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että vahvuudet rakentuvat aineistossa käsin sosiaalisesti. Ne eivät ole absoluuttisia totuuksia, vaan sosiaalisesti rakentuneita käsityksiä vahvuuksista. Toisaalta myös itse tutkimusraportti ja tutkimuksen tulokset ovat omanlaisensa sosiokonstruktiivinen rakennelma, joka on muodostunut tutkijan työskentelyn seurauksena. Mahdollisesti toinen tutkija olisi voinut tehdä toisenlaisia päätelmiä aineistosta, mutta se myös kuuluu laadullisen tutkimuksen luonteeseen (ks. Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä ei tee tutkimuksen tuloksista epäluotettavaa, mutta se tulee ymmärtää tutkimuksen luonteeseen vaikuttavana tekijänä.

Eskola ja Suoranta (1998) ovat edellä esitettyjen uskottavuuden, varmuuden sekä siirrettävyyden lisäksi nimenneet vielä vahvistuvuuden kriteerin luotettavuudelle. Vahvistuvuus tarkoittaa tutkimustulosten tukeutumista aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tässä tutkimuksessa perusteellinen perehtyminen aiempaan tutkimuskirjallisuuteen teoreettisen viitekehyksen muodossa mahdollisti tulosten tarkastelun suhteessa aiempiin tutkimuksiin, ja tuloksia voidaan pitää luotettavina, sillä ne ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimus rakentaa jatkumoa aiemmille tutkimuksille, ja luo suuntaviivoja kohti tulevaisuuden tutkimusta lasten vahvuuksista.

6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta esiopetusikäisten lasten vahvuuksien runsauden kirjo, jota ilmennetään lasten oppimissuunnitelmissa monin eri tavoin. Tutkimus tuo laajempaa ymmärrystä vahvuuksien monimuotoisuudesta, ja erityisesti esiopetuskontekstissa ilmenevistä vahvuuksista. Laajempi ymmärrys vahvuuksista puolestaan tukee esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten kykyä tunnistaa lasten vahvuuksia.

Toisaalta tutkimus myös osoittaa tarpeen opettajien pedagogisten asiakirjojen kirjauskäytäntöjen tukemiselle. Tutkimus osoittaa, että opettajat tuovat oppimissuunnitelmissa vahvuuksia esille hyvin vaihtelevasti. Olisi tärkeää, että jatkossa pedagogisia asiakirjoja kirjaaville ammattilaisille olisi tarjolla

enemmän tukea ja ohjeistusta kirjauskäytäntöihin. Tätä voisi toteuttaa vahvuuksiin ja asiakirjatyöskentelyyn kohdennetuilla täydennyskoulutuksilla ja oppailla sekä tuomalla aiheen vahvemmin esille opetussuunnitelmatasolla uusien opettajien koulutuksessa. Kirjauskäytäntöjä voisi tukea myös ottamalla esiopetusyksiköissä laajemmin käyttöön Positiivisen CV:n interventiomallin (ks. Uusitalo & Vuorinen, 2020), joka tukisi vahvuuksien tunnistamista ja niiden edelleen kirjaamista oppimissuunnitelmiin.

Yhtenä ratkaisevana tekijänä vahvuuksien kirjaamiseen vaikutti oppimissuunnitelmien lomakkeen rakenne. Lomakkeen kysymyksenasettelu sekä sen osa-alueet ohjasivat merkittävästi vahvuuksien esiintuomista. Tulevaisuudessa olisikin syytä tarkastella lomakkeiden rakenteita tarkemmin, jotta ne palvelisivat paremmin vahvuuksien esiintuomista ilman liian ohjailevaa vaikutusta.

Lasten vahvuuksia pedagogisissa asiakirjoissa on aikaisemmin tutkittu vain vähän, joten tutkimus herättää myös uusia kysymyksiä tarkasteltaviksi jatkotutkimuksissa. Ensinnäkin tässä tutkimuksessa lasten vahvuuksia tutkittiin vain 24 lapsen kohdalla. Tulevaisuudessa tutkimusta voisi laajentaa suuremmalle joukolle lapsia, jolloin myös kolmiportaista tukea saavien lasten osuus kasvaisi. Tällöin voitaisiin systemaattisemmin vertailla tukea tarvitsevien ja sitä tarvitsemattomien lasten vahvuuskirjauksia lasten oppimissuunnitelmissa. Toisaalta laajempi aineisto eri alueiden esiopetusyksiköistä myös saattaisi tuoda esille erilaisia tuloksia – vaikkakin tämän tutkimuksen tulokset olivat jo samankaltaisia laajemman Heiskasen, Saxlundin ja kumppaneiden (2019) tutkimuksen kanssa.

Toisaalta tässä tutkimuksessa huomioitiin vain esiopetuksessa työskentelevien ammattilaisten sekä lasten vanhempien vahvuuskuvaukset lapsista. Tämä tutkimus ei huomioinut lasten omia, subjektiivisia käsityksiä omista vahvuuksistaan. Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa selvittää eroja lasten omien tulkintojen sekä ammattilaisten kirjausten välillä. Samalla tämä nostaisi esille lasten osallisuuden, ja sen kuinka hyvin ammattilaiset huomioivat lasten omia käsityksiä omasta osaamisestaan oppimissuunnitelmissa pedagogisen työn tukena.

Jatkossa olisi olennaista myös selvittää syitä opettajien erilaisten vahvuuskirjaustapojen taustalla. Tässä tutkimuksessa opettajat toivat esille

seitsemän erilaista tapaa tuoda esille vahvuuksia, joista esimerkiksi tuen tarpeen peittävä tapa on hälyttävä. Myös tuen tarpeisilla lapsilla on vahvuuksia, joten miksi asiakirjoissa vahvuudet jätetään selkeästi tuen tarpeiden varjoon? Toisaalta syitä erilaisiin kirjaustapoihin voitaisiin etsiä myös opettajien koulutustaustasta, työkokemuksesta tai henkilökohtaisesta elämästä. Vastaukset tällaiseen tutkimukseen auttaisivat yhdenvertaistamaan opettajien tapaa kirjata lasten vahvuuksia lasten asiakirjoihin.

Neljäs merkityksellinen jatkotutkimusaihe tarkastelisi asiakirjoihin kuvattujen vahvuuksien suhdetta esiopetuksen arjen toimintaan. Tässä tutkimuksessa lasten asiakirjoihin nimettiin runsaasti vahvuuksia, mutta tutkimus ei kuitenkaan kerro kuinka nämä vahvuudet näkyvät arjen toiminnassa. Oppimissuunnitelmat, kuten muutkin lasten pedagogiset asiakirjat, ovat pedagogisen suunnittelun työvälineitä (Heiskanen ym., 2018; Salminen & Poikonen, 2017), joten niihin kirjattujen vahvuuksien tulisi myös olla osana suunnittelutyötä ja sen myötä myös arjen pedagogista toimintaa. Olisi merkityksellistä tutkia, ovatko vahvuuksien rikastetut oppimissuunnitelmat Ferrarixsen (2013) käsitteen tavoin vain heikkoja, todellisuudesta irrallisia dokumentteja, vai ovatko ne vahvan dokumentin tavoin kytköksissä arjen toimintaan.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2010). Framing the Picture of the Child. *Children & Society*, 24(2), 100–111. doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00209.x
- 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* (s. 1–12). Springer Fachmedien.
- Alasuutari, M. & Markström, A.-M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535. doi.org/10.1080/00313831.2011.555919
- Alasuutari, M., Markström, A.-M. & Vallberg-Roth, A.-C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. Routledge.
- 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), 58–67. https://www.researchgate.net/publication/290229095_Individual_educational_plans_in_Swedish_schools-forming_identity_and_governing_functions_in_pupils'_documentation
- Buckley, J. A. & Epstein, M. H. (2004). The Behavioral and Emotional Rating Scale–2 (BERS-2): Providing a Comprehensive Approach to Strength-Based Assessment. *The Californian School Psychologist*, 9, 21–27. doi.org/10.1007/BF03340904

- Buldu, M. (2010). Making Learning Visible in Kindergarten Classrooms: Pedagogical Documentation as a Formative Assessment Technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439–1449.
doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. Routledge.
- Dahlberg, A., Fält, E., Ghaderi, A., Sarkadi, A., & Salari, R. (2020). Swedish norms for the Strengths and Difficulties Questionnaire for children 3-5 years rated by parents and preschool teachers. *Scandinavian journal of psychology*, 61(2), 253–261. doi.org/10.1111/sjop.12606
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. Teoksessa C. Rinaldi (toim), *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning* (1–22). Routledge.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and Communication in Swedish Preschools. *Early Years*, 34(2), 175–187.
doi.org/10.1080/09575146.2014.880664
- Epstein, M. H. & Synhorst, L. (2008). Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale (PreBERS): Test-Retest Reliability and Inter-Rater Reliability. *Journal of Child and Family Studies*, 17(6), 853–862.
doi.org/10.1007/s10826-008-9194-1
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fernström, N., Vuorinen, K. & Uusitalo, L. (2021). Hyvinvointi, kouluonnellisuus ja vahvuuksien käyttö kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 22, 113–138.
doi.org/10.30675/sa.102943
- Ferraris, M. 2013. *Documentality: Why it is necessary to leave traces*. Fordham University Press.
- Friedman, K., A., Leone, P., E. & Friedman, P. (1999). Strengths-Based Assessment of Children with SED: Consistency of Reporting by Teachers and Parents. *Journal of Child and Family Studies*, 8(2), 169–180.
doi.org/10.1023/A:1022035817456
- Gelbar, N. W., Bruder, M. B., Debiase, E. & Molteni, J. D. (2018). A Retrospective Chart Review of Children with ASD's Individual Educational Plans Compared to Subsequent Independent Psychological Evaluations.

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3808–3815.
doi.org/10.1007/s10803-018-3652-4
- Haimovitz, K. & Dweck, C. S. (2017). The Origins of Children’s Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. doi.org/10.1111/cdev.12955
- Hangasmaa, M. (2014). *Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräässä päiväkotikoulukontekstissa*. (Väitöskirja).
Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5687-5
- Heiskanen, N. (2019). *Children’s Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care*. (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7868-6
- 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* (79–101). Springer Fachmedien.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning Children with Special Educational Needs in Early Childhood Education and Care Documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827–843. doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2019). Intertextual Voices of Children, Parents, and Specialists in Individual Education Plans. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 36–53. doi.org/10.1080/00313831.2019.1650825
- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A. & Vehkakoski, T. (2019). Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 29(1), 26–42. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201904302339
- Joseph, S. (2015). Applied Positive Psychology 10 Years On. Teoksessa S. Joseph (toim.), *Positive Psychology in Practice. Promoting Human*

Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life. Second Edition (s. 1–6). Wiley.

- Karila, K. & Alasuutari, M. (2012). Drawing Partnership on Paper: How do the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent-Teacher Relationship? *International Journal about Parents in Education*, 6(1), 14–26.
https://www.researchgate.net/publication/264312102_Drawing_Partnership_on_Paper_How_do_the_Forms_for_Individual_Educational_Plans_Frame_Parent-Teacher_Relationship
- Kauppila, R. (2007). Ihmisen tapa oppia. *Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. PS-kustannus.
- Klenberg, L. (2018). ADHD-oireisten oppilaiden vahvuudet opettajien arvioimina. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(4), 34–48.
https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/01/ADHD-oireisten_oppilaiden_vahvuudet_opettajien_arvioimina.pdf
- Knauf, H. (2015). Styles of Documentation in German Early Childhood Education. *Early Years*, 35(3), 232–248.
doi.org/10.1080/09575146.2015.1011066
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M. H. (2009). An International Assessment of Emotional and Behavioral Strengths of Youth. *Journal of Child and Family Studies*, 18(6), 746–753.
doi.org/10.1007/s10826-009-9287-5
- Lehrer, J. S. (2018). Written Communication with Families During the Transition from Childcare to School: How Documents Construct and Position Children, Professionals, and Parents. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 285–308.
doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442044
- Linley, P. A. & Harrington, S. (2006). Playing to your strengths. *Psychologist*, 19(2), 86–89.

- Linnilä, M.-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2667-2>
- MacLeod, K., Causton, J., Radel, M. & Radel, P. (2017). Rethinking the Individualized Education Plan Process: Voices from the Other Side of the Table. *Disability & Society*, 32(3), 381–400.
doi.org/10.1080/09687599.2017.1294048
- McCammom, S. L. (2012). Systems of Care as Asset-Building Communities: Implementing Strengths-Based Planning and Positive Youth Development. *American Journal of Community Psychology*, 49(3–4), 556–565.
doi.org/10.1007/s10464-012-9514-x
- Miles, M., B., Huberman, A., M. & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis. A Methods Sourcebook* (4. painos). Sage.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52.
- Murray, A. L., Speyer, L. G., Hall, H. A., Valdebenito, S. & Hughes, C. (2021). Teacher Versus Parent Informant Measurement Invariance of Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Pediatric Psychology*, 46(10), 1249–1257. doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.33
- Nafstad, H., E. (2015). Historical, Philosophical, and Epistemological Perspectives. Teoksessa S. Joseph (toim.), *Positive Psychology in Practice. Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life. Second Edition* (s. 9–29). Wiley.
- Norrish, J., M. (2015). *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1.
- 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.
doi.org/10.1080/03004430.2016.1241777

- Park, N. & Peterson, C. (2006). Character Strengths and Happiness among Young Children: Content Analysis of Parental Descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 323–341. doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuri (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 141–152). Gaudeamus.
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Reid, R., Epstein, M. H., Pastor, D. A. & Ryser, G. R. (2000). Strengths-based assessment differences across student with LD and EBD. *Remedial and Special Education*, 21(6), 346–355. doi.org/10.1177/074193250002100604
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. Routledge.
- 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. doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628
- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. (Väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3966-5>
- Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2014). Documenting with Parents and Toddlers: a Finnish Case Study. *Early Years*, 34(2), 188–197. doi.org/10.1080/09575146.2014.903233
- Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2017). Pedagogical Documentation and its Relation to Everyday Activities in Early Years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611–1622. doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637
- Ruch, W., Weber, M., Park, N. & Peterson, C. (2014). Character Strengths in Children and Adolescents: Reliability and Initial Validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth).

European Journal of Psychological Assessment, 30(1), 57–64.

doi.org/10.1027/1015-5759/A000169

- Salminen, J. & Poikonen, P.–L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 56–74). Vastapaino.
- Seligman, M., E., P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M., E., P. (2011). *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Lang, K., Niemiec, R. M. & Hyojeong, S. (2017). The Application of the VIA Classification of Strengths to Youth With and Without Disabilities. *Inclusion*, 5(3), 213–228. doi.org/10.1352/2326-6988-5.3.213
- Shogren, K. A., Shaw, L. A., Raley, S. K., Wehmeyer, M. L., Niemiec, R. M. & Adkins, M. (2018). Assessing Character Strengths in Youth With Intellectual Disability: Reliability and Factorial Validity of the VIA-Youth. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(1), 13–29. doi.org/10.1352/1934-9556-56.1.13
- Shoshani, A. (2019). Young children’s character strengths and emotional well-being: Development of the Character Strengths Inventory for Early Childhood (CSI-EC). *The Journal of Positive Psychology*, 14(1), 86–102. doi.org/10.1080/17439760.2018.1424925
- Shoshani, A. & Aviv, I. (2012). The Pillars of Strength for First-Grade Adjustment – Parental and Children’s Character Strengths and the Transition to Elementary School. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 315–326. doi.org/10.1080/17439760.2012.691981
- Sills-Busio, D. M. (2021). Early Educator’s Perspective and Experience Using Pedagogical Documentation to Support Individualizing for Children with Disabilities in Inclusive Settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–26. doi.org/10.1080/10901027.2021.1895383
- Sointu, E., T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Epstein, M., H. (2012). Parent, Teacher and Student cross informant Agreement of Behavioral and

Emotional Strengths: Students With and Without Special Educational Support. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 682–690.

doi.org/10.1007/s10826-011-9520-x

Sop, A. & Bişkin, S., Ö. (2021). Character Strengths in Early Years: Teachers' Awareness and Practices. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(2), 227–253. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313680.pdf>

Sousa, J. (2019). Pedagogical Documentation: the Search for Children's Voice and Agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 371–384. doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600807

Tampereen kaupungin Esiopetuksen opetussuunnitelma. (2016). Haettu 4.6.2022: <https://ops.tampere.fi/esiopetus/829/?school=>

TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Haettu 23.6.2022: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Thuneberg, H. & Vainikainen, M.–P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.–P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 135–162). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Uusitalo, L. & Vuorinen, K. (2020). Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 123–144). PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI-bulletin*, 24(1), 42–50. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo_Malmivaara-ym.pdf

Vehkakoski, T. (2006). *Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä*. (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2699-0>

Vuorenmaa, M. (2016). *Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät*. (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0019-7>

- Weber, M., Wagner, L. & Ruch, W. (2016). Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17, 341–355. doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B. & Hurling, R. (2011). Using Personal and Psychological Strengths Leads to Increases in Well-Being Over Time: A Longitudinal Study and the Development of The Strengths Use Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 15–19. doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004
- Zeitlin, V. M. & Curcic, S. (2013). Parental Voices on Individualized Education Programs: "Oh IEP meeting tomorrow? Rum tonight!". *Disability & Society*, 29(3), 373–387. doi.org/10.1080/09687599.2013.776493

LIITTEET

Liite 1: Lasten esiopetuksen oppimissuunnitelman runko

PERUSTIEDOT

Lapsen nimi

Lukuvuosi

Syntymäaika:

Asiakirjalaji

Esiopetuksen oppimissuunnitelma

Asiakirja, selite

Esiopetuksen
oppimissuunnitelma

Asiakirjan laatimispäivämäärä

Julkaisupäivä huoltajille

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa annettu tuki (ja muu moniammatillinen tuki)

Tuen vaihe

Laatimisesta vastanneet opettajat

Muut vastuuhenkilöt

Oppimissuunnitelman laatimiseen osallistuvat muut henkilöt (Nimi, titteli/ammatti, puhelinnumero)

1. Lapsen ja vanhempien ajatuksia

Lapsen ja vanhempien ajatuksia esiopetusvuodelle (syksy)

Ajatuksia alkuopetukseen siirryttäessä (kevät)

2. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

Vahvuudet (syksy)

Tavoitteet esiopetusvuodelle (syksy)

Vahvuudet ja vahvistettavat taidot alkuopetukseen siirryttäessä (kevät)

3. Lapsi oppijana (mm. työskentelytaidot, oman toiminnan ohjaus, tarkkaavaisuus, keskittyminen, lapsen käsitys itsestään osaajana, ongelmanratkaisutaidot)

Vahvuudet (syksy)

Tavoitteet esiopetusvuodelle (syksy)

Vahvuudet ja vahvistettavat taidot alkuopetukseen siirryttäessä (kevät)

4. Vuorovaikutus- ja tunnetaidot (mm. sosiaaliset taidot, lapsi yhteisön jäsenenä, itseilmaisu)

Vahvuudet (syksy)

Tavoitteet esiopetusvuodelle (syksy)

Vahvuudet ja vahvistettavat taidot alkuopetukseen siirryttäessä (kevät)

5. Hahmottaminen, karkea- ja hienomotoriikka

Vahvuudet (syksy)

Tavoitteet esiopetusvuodelle (syksy)

Vahvuudet ja vahvistettavat taidot alkuopetukseen siirryttäessä (kevät)

6. Kielelliset valmiudet (mm. puheen tuottaminen ja ymmärtäminen, kielellinen tietoisuus, oman äidinkielen tuki). Jos lapsi saa S2-opetusta, kirjataan tarkemmin seuraavia asioita: vuorovaikutustaidot ja ymmärtäminen, puheen tuotto, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto.

Vahvuudet (syksy)

Tavoitteet esiopetusvuodelle (syksy)

Vahvuudet ja vahvistettavat taidot alkuopetukseen siirryttäessä (kevät)

7. Matemaattiset valmiudet (mm. luokittelu, vertailu, kiinnostus lukuihin ja lukumääriin)

Vahvuudet (syksy)

Tavoitteet esiopetusvuodelle (syksy)

Vahvuudet ja vahvistettavat taidot alkuopetukseen siirryttäessä (kevät)

8. Kehitystä ja oppimista tukevat muut palvelut ja yhteistyötahot

Esim. oppilashuolto (syksy)

Esim. oppilashuolto (kevät)

Perusopetuslaki 40§ 2 mom. mukaan oppilaan oppilastyöhön osallistuvilla on oikeus saada toisiltaan ja luovuttaa toisilleen sekä opettajalle että tämän lain mukaisesta opetuksesta ja toiminnasta vastaavalle viranomaiselle oppilaan opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämät välttämättömät tiedot. Jos lapsi osallistuu esiopetusta täydentävään toimintaan tai kunnan koordinoimaan iltapäiväkerhoon, kerhotoiminnan kannalta välttämättömiä tietoja voidaan antaa myös lasta ohjaavalle henkilökunnalle.

Lisätietoa (syksy)

Lisätietoa (kevät)

Huoltajan/huoltajien kanssa tehty yhteistyö sekä näkemys oppimissuunnitelman sisällöstä (syksy)

Oppimissuunnitelma on käyty läpi yhteistyössä huoltajan/huoltajien kanssa

Huoltajien kanssa tehty yhteistyö sekä näkemys oppimissuunnitelman sisällöstä (syksy)

Päivämäärä

Huoltajan/huoltajien kanssa tehty yhteistyö sekä näkemys oppimissuunnitelman sisällöstä (kevät)

Oppimissuunnitelma on käyty läpi yhteistyössä huoltajan/huoltajien kanssa

Huoltajien kanssa tehty yhteistyö sekä näkemys oppimissuunnitelman sisällöstä (kevät)

Päivämäärä