

Lasten vertaissuhteista kirjoittaminen esi- ja alkuopetuksessa laadituissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa

Katariina Mattila

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mattila, Katariina. 2020. Lasten vertaissuhteista kirjoittaminen esi- ja alkuopetuksessa laadituissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 50 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia ihanteita lasten vertaistoimijuudelle rakentuu esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjoissa ja millaisia tuen muotoja vertaissuhteiden tukemiseksi asiakirjoihin on kirjattu. Tutkimusaineisto koostui oppimissuunnitelmista sekä HOJKS-asiakirjoista (N=105), jotka analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimus osoitti, että asiakirjat rakensivat moninaisia ihanteita lasten vertaistoimijuudelle. Näitä ihanteita olivat ystävällisyys ja sovinnollisuus, sosiaalisuus ja aktiivisuus, kaverisuosio, tunteiden ja käyttäytymisen säätely sekä ryhmässä toimimisen taidot. Vertaissuhteiden tukemisen keinot jakautuivat puolestaan viiteen pääasialliseen tukitoimeen, joita olivat vertaissuhdetaitojen harjoittelun mahdollistaminen, aikuisen ohjaus vertaisvuorovaikutustilanteissa, interventio-ohjelmat, yleisluontoiset tukitoimet sekä puuttuvat tukitoimet.

Tutkimuksessa havaittiin, että asiakirjoissa esiintyvät tukitoimet keskittyivät enemmän lapsen yksilölliseen tukemiseen kuin koko lapsiryhmää koskevien menetelmien käyttämiseen. Lisäksi tutkimus osoitti, että asiakirjojen tukitoimikuvaukset vaihtelivat yksityiskohtaisesta tuen sisältöjen erittelystä kokonaan puuttuviin tukitoimikirjauksiin saakka. Tutkimus vahvisti myös käsitystä siitä, että suunnitelma-asiakirjoilla ja niiden kirjauksilla on vahva vallankäyttölinen asema, sillä ne loivat kuvaa siitä, että tietyt luonteenpiirteet, ominaisuudet ja käyttäytymismallit ovat toivottavampia kuin toiset. Huomionarvoista onkin pohtia, miten lasten vertaistoimijuuteen liittyvät ihanteet vastaavat ajatusta jokaisen lapsen arvostamisesta omana ainutlaatuisena yksilönään.

Asiasanat: vertaissuhteet, kolmiportainen tuki, oppimissuunnitelma, HOJKS, dokumentaatio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Vertaissuhteiden merkitys lapsen kehityksessä	6
1.2 Vertaissuhteiden tukeminen varhaiskasvatuksessa ja koulussa	8
1.3 Vertaissuhteista kirjoittaminen pedagogisissa asiakirjoissa.....	11
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	15
2.1 Tutkimusaineisto.....	15
2.2 Aineiston analyysi	16
2.3 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	19
3 TULOKSET	23
3.1 Lasten ihanteellinen vertaistoimijuus esi- ja alkuopetuksessa laadituissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa	23
3.1.1 Ystävällisyys ja sovinnollisuus.....	23
3.1.2 Sosiaalisuus ja aktiivisuus.....	24
3.1.3 Kaverisuosio.....	25
3.1.4 Tunteiden ja käyttäytymisen säätely	26
3.1.5 Ryhmässä toimimisen taidot	27
3.2 Lasten vertaissuhteiden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa laadituissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa	28
3.2.1 Vertaissuhdetaitojen harjoittelun mahdollistaminen	28
3.2.2 Aikuisen ohjaus vertaisvuorovaikutustilanteissa.....	29
3.2.3 Interventio-ohjelmat.....	30
3.2.4 Yleisluontoiset tukitoimet	31

3.2.5	Puuttuvat tukitoimet.....	31
4	POHDINTA.....	33
	LÄHTEET	39

1 JOHDANTO

Nykyajan lapset viettävät suuren, tai jopa suurimman, osan päivästänsä vanhempiensa sijaan vertaisten kanssa kodin ulkopuolisissa ympäristöissä (Hughes, 2012; Ladd & Sechler, 2012; Odom, McConnell & Brown, 2008). Vertaisilla tarkoitetaan lapsen kanssa samanikäisiä tai kehitykseltään samassa vaiheessa olevia lapsia (Ladd, 2005, 2; Salmivalli, 2005, 15), ja lasten tyypillisiä vertaisryhmiä ovatkin päiväkotiryhmät, esiopetusryhmät sekä koululuokat (Laine, 2002). Koska vertaisryhmät ovat suuri ja merkittävä osa lapsen sosiaalista ympäristöä (Grljušić & Kolak, 2018), viimeisten vuosikymmenten aikana tutkijoiden mielenkiinnon kohteina ovat olleet vertaissuhteiden merkitys lapsen kehitykseen (ks. esim. Ladd, 2005; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Parker & Asher, 1993; Buhs & Ladd, 2001; Ollendick, Weist, Borden & Greene, 1992) sekä vertaissuhteiden tukemisen tavat (ks. esim. Carter & Nutbrown, 2016; Stanton-Chapman & Hadden, 2011; Chan ym., 2007; Hoffman, 2012; Sainato, Jung, Salmon & Axe, 2008). Vaikka kehityspsykologisessa tutkimuksessa vanhemman ja lapsen välinen suhde on aina ollut korostunut (Rubin, Schulz Belge & McDonald, 2014; Ladd & Sechler, 2012), nykyään myös vertaissuhteilla tunnustetaan olevan tärkeä ja ainutlaatuinen rooli lapsen suotuisan kehityksen kannalta (Harris, 1995; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ladd, 2003).

Tässä tutkimuksessa tutkin lasten vertaissuhteista kirjoittamista esi- ja alkuopetuksessa laadituissa kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjoissa eli opimissuunnitelmissa ja henkilökohtaisissa opetuksen järjestämisestä koskevissa suunnitelmissa (HOJKS). Suunnitelma-asiakirjojen tutkiminen lasten vertaissuhteiden näkökulmasta on tärkeää, sillä lapset eivät kasva sosiaalisesti taitaviksi itsestään (Laine & Neitola, 2002), vaan opettajilla on suuri ja merkittävä rooli olla edistämässä lasten välisten vertaissuhteiden syntymistä, ylläpitämistä ja kehittymistä (Hughes, 2012; Stanton-Chapman & Hadden, 2011; Chang ym., 2007). Suurimmalla osalla lapsista vuorovaikutussuhteet vertaisiin muodostuvat myönteiseksi (Vartiainen, Poikkeus, Lerkkanen, Nurmi & Kiuru, 2012), mutta erityisesti erityistä tukea tarvitsevat lapset kohtaavat usein torjuntaa ja ulkopuolisuutta

vertaissuhteissaan (Rubin ym., 2014; Banks, McCoy & Frawley, 2017; Pierce-Jordan & Lifter, 2005). Huolimatta lasten välisten vertaissuhteiden haasteista, opettajat eivät näytä useinkaan vastaavan lasten sosiaalisiin tarpeisiin (Kwon, Elicker & Kontos, 2011; Gelzheiser, McLane, Meyers & Pruzek, 1998), vaan he keskittyvät tukemaan lasten akateemisia taitoja vertaisvuorovaikutuksen sijaan (Brown & Bergen, 2002). Koska suunnitelma-asiakirjojen voidaan olettaa ohjaavan opettajien ja kasvattajien toimintaa, niissä rakentuvien vertaissuhteiden ihanteiden ja ihanteiden saavuttamiseksi suunniteltujen tukitoimien kriittinen tarkastelu on keskeistä ja voi toimia pohjana kasvatus- ja opetuskäytäntöjen kehittämiseksi vertaissuhteiden näkökulmasta.

1.1 Vertaissuhteiden merkitys lapsen kehityksessä

Vertaissuhteilla on ainutlaatuinen rooli lapsen kehityksessä verrattuna muihin lasta sosiaalistaviin tahoihin (Harris, 1995; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ladd, 2003). Vuorovaikutussuhteet vertaisten kanssa ovat tasavertaisia (Kernan, Singer & Swinnen, 2011) ja ne tarjoavat kontekstin, jossa lapsen perustaidot ja kyvyt pääsevät esille ja kehittymään (Vandell, 2000; Laine, 2002). Vertaisten kanssa harjoitellaan muun muassa ristiriitatilanteiden ratkaisemista (Ladd, 2005, 12-13), käyttäytymisen normeja, yhdessä toimimista, tunteiden säätelyä sekä oman vuoron odottamista ja jakamista (Grljušić & Kolak, 2018; Salmivalli, 2005, 36-37). Vertaisryhmä tarjoaa lapselle tunteen johonkin kuulumisesta sekä mahdollisuuden ystävyysuhteiden luomiselle (Hughes, 2012; Ladd, 2005, 3), minkä lisäksi vertaiset auttavat lasta irrottautumaan vanhemmistaan nuoruusikää lähestyttäessä (Salmivalli, 2005, 33). Vertaissuhteet muovaavat myös lapsen kehittyvää identiteettiä (Wentzel, 2009; Ladd, 2005, 13) sekä itsetuntoa (Ladd, 2005, 13).

Positiiviset vertaissuhteet vahvistavat lapsen myönteistä minäkäsitystä (Vandell & Hembree, 1994; Keefe & Bernt, 1996) ja vähentävät kokemuksia yksinäisyydestä (Parker & Asher, 1993; Buhs & Ladd, 2001). Ne parantavat myös las-

ten emotionaalista hyvinvointia (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Rubin, Bukowski & Parker, 2006; Parker & Asher, 1993) ja suojaavat lasta ryhmästä pois-sulkemiselta ja kiusaamiselta sekä näiden aiheuttamilta seurauksilta (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999). Läheiset ja positiiviset vertaissuhteet tukevat myös lapsen kouluun sopeutumista, oppimismotivaatiota sekä oppimistuloksia (Wentzel, Barry & Caldwell, 2004; Wentzel & Caldwell, 1997; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti & Ettekal, 2012), minkä lisäksi ne voivat lieventää lapsen negatiivista käyttäytymistä sekä sen seurauksia luokkahuonetilanteissa (Ladd, 2005, 249-250).

Vertaisryhmän torjunta ja ongelmalliset vertaissuhteet ovat riskitekijöitä lapsen suotuisalle kehitykselle (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ladd & Troop-Gordon, 2003). Kielteiset vertaiskokemukset ja ulkopuolelle jääminen lisäävät lapsen negatiivista käsitystä itsestään ja toisista (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Hymel, Bowker, & Woody, 1993). Pitkäaikainen läheisten vertaissuhteiden puute on yhteydessä masennukseen (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998), kielteiseen käsitykseen omasta sosiaalisesta kyvykkyydestä (Bagwell, Schmidt, Newcomb & Bukowski, 2001; Ladd & Troop-Gordon, 2003) sekä vähäisempään emotionaaliseen hyvinvointiin (Vandell & Hembree, 1994). Lisäksi vertaisryhmässä torjutuilla lapsilla esiintyy keskimäärin enemmän vetäytyvää käyttäytymistä, sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen puutteita sekä psyykkisiä ongelmia (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Torjutuksi tuleminen vertaissuhteissa sekä läheisten vertaissuhteiden puuttuminen heikentävät myös merkittävästi lapsen kouluun kiinnittymistä, myönteistä asennoitumista kouluun sekä koulussa menestymistä (Buhs & Ladd, 2001; Hymel, Comfort, Schonert-Reichel, & McDougall, 1996; Ollendick ym., 1992).

Torjunnan ja hylkäämisen kokemukset vertaissuhteissa rajoittavat lapsen mahdollisuuksia kehittää sosiaalisia taitojaan, jolloin lapsen vuorovaikutus vähenee, ja negatiiviset kokemukset lisääntyvät entisestään (Rubin ym., 2014; Buhs, Ladd & Herald, 2006). Negatiiviset tai puutteelliset vertaissuhteet altistavat myöhemmin nuoruudessa ja aikuisuudessa aggressiiviselle, vastustavalle ja laittomalle käytökselle (Bagwell ym., 1998; Coie, Terry, Lenox, Lochman & Hyman,

1995), minkä lisäksi vertaissuhteiden laadulla on todettu olevan yhteys myöhemmän riskikäyttäytymiseen, kuten esimerkiksi päihteiden väärinkäyttöön (Allen, Porter, McFarland, Marsh & McElhaney, 2005; Ollendick ym., 1992; Kupersmidt & Coie, 1990). Myös haasteet myöhemmissä opinnoissa ovat yleisempiä, ja vertaisten torjumien lapset keskeyttävätkin todennäköisemmin opiskelun ennen peruskoulun loppumista, eivätkä suorita toisen asteen tutkintoa (Ollendick ym., 1992).

1.2 Vertaissuhteiden tukeminen varhaiskasvatuksessa ja koulussa

Vertaissuhteiden tukemisen lähtökohtana on pyrkiä vaikuttamaan todennäköisiin torjutuksi tulemisen syihin, joiden nähdään liittyvän useimmiten lapsen vähäiseen sosiaaliseen itsearvostukseen ja kehittymättömiin sosiaalisiin taitoihin (Laine 2005, 180). Pohjana toimivien menetelmien luomiselle toimii niiden taitojen tunnistaminen, joita juuri kyseinen lapsi tarvitsee muodostaakseen ja ylläpitääkseen positiivisia suhteita vertaisiinsa (Ladd ym., 2012). Tehokkaimmat menetelmät ovat riippuvaisia lapsen henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuten iästä ja kehitystasosta (Brownell & Gifford-Smith, 2003; Sheridan, Buhs & Warnes, 2003) sekä vertaisryhmästä (Sheridan ym., 2003).

Sosiaalisia taitoja voidaan opettaa arjen eri tilanteissa hyödyntämällä aikuisen tai toisen vertaisen mallia, jolloin lapsi näkee sosiaalisesti taitavaa toimintaa sekä oikeanlaista ja hyväksyttävää käyttäytymistä (Sheridan ym., 2003; Brown, Odom, McConnell & Rathel, 2008). Myös opettajan oma asenne toimii mallina ryhmän lapsille. Opettajan asenne yksittäistä lasta kohtaan välittyy herkästi ryhmän muille jäsenille, mikä voi edistää, ylläpitää tai mahdollisesti muuttaa lapsen asemaa vertaisten keskuudessa (Chang ym., 2007; Chang, 2003; Hughes, Cavell, & Willson, 2001). Kun opettaja hyväksyy jokaisen lapsen omana itsenään, tukee heitä ja huolehtii heistä, myös lapset omaksuvat todennäköisemmin tämänkaltaisia käyttäytymismalleja ja asenteita (Skinner & Belmont, 1993; Wentzel, 2010). Lämmin ja avoin suhde opettajan kanssa voi tarjota lapselle myös emotionaalista

tukea, jonka avulla hänen on helpompaa osallistua vuorovaikutukseen luokkahuoneen vertaisryhmässä ja tätä kautta parantaa asemaansa vertaisten keskuudessa (Ladd & Sechler, 2012).

Mallintamisen lisäksi sanallinen ohjaaminen eli opettajan puhe on avainasemassa lasten välisten vuorovaikutustilanteiden edistämisessä (Stanton-Chapman & Hadden, 2011; Sharpe, 2008; Kwon ym., 2011). Esimerkiksi kehottaminen, lapsen puheen toistaminen, keskustelun laajentaminen sekä johdattelu liittyvät vertaisvuorovaikutusta ylläpitävään ja edistävään puhetyyliin (Sharpe, 2008; Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Leikki-ikäisillä lapsilla vertaissuhteiden syntymisen ja ylläpidon kannalta erityisen tärkeää on mallintaa ja sanallisesti ohjata leikkiin pääsemistä sekä leikin ylläpitämistä (ks. Kontos, 1999; Buysse, Goldman, West & Hollingsworth, 2008; Lehtinen, Turja & Laakso, 2011).

Osa lapsista tarvitsee arjessa tapahtuvan mallintamisen ja ohjauksen lisäksi myös strukturoidumpaa ja intensiivisempää tukea, johon liittyy suunnitelmallisuus, opettajälähtöisyys ja useat toistot (Brown ym., 2008). Vertaissuhteiden tukemiseen onkin kehitetty valmiita interventio- ja opetusohjelmia, jotka keskittyvät sosiaalisten taitojen opettamiseen (Sheridan ym., 2003; Brown ym., 2008; Laine 2005, 235; Poikkeus, 2011; Salmivalli, 2005, 182). Ohjelmien tavoitteena on tukea lasten sosiaalisia taitoja, kuten toisten huomioon ottamista, kuuntelemista, vuorottelua, jakamista, tunteiden sanallista ilmaisemista sekä itsesäätelyä (Laine, 2005, 235). Harjoitteluun liittyy usein taidosta keskustelua, taitoon tutustumista sekä taidon harjoittelua esimerkiksi draaman ja roolileikkien avulla, minkä jälkeen taitoa vahvistetaan lapsen luonnollisessa ympäristössä antamalla lapselle palautetta sen käytöstä (Salmivalli, 2005, 183; Laine 2005, 238). Erityisesti koko ryhmälle suunnatut interventio- ja opetusohjelmat ovat hyödyllisiä (Poikkeus, 2011; Salmivalli, 2005, 188; Laine, 2005, 235), sillä jos lapsen ympäristö ei mahdollista taitojen käyttöönottoa tai ole valmis muuttamaan suhtautumistaan lapseen, ei pelkkä sosiaalisten taitojen opettaminen yksittäiselle lapselle ole riittävää (Salmivalli, 2005, 188).

Lasten vertaissuhteita voidaan tukea myös epäsuorasti luomalla puitteet suotuisalle ympäristölle, joka kannustaa lapsia vuorovaikutukseen toistensa

kanssa (Lehtinen ym., 2011). Suunnittelemalla luokkatila niin, että lelut ja materiaalit tukevat ja kehittävät lasten vuorovaikutusta, voidaan lasten välisiin vertaissuhteisiin vaikuttaa positiivisesti (Sainato ym., 2008; Kontos, Burchinal, Howes, Wisseh & Galinsky, 2002; Sheridan ym., 2003). Esimerkiksi kahdelle leikkijälle tarkoitettut leikkivälineet (Buysse ym., 2008) sekä erilaiset roolileikkimateriaalit (Sainato ym., 2008; Lehtinen ym., 2011) lisäävät lasten välistä vuorovaikutusta. Vertaissuhteiden ylläpitämistä ja uusien suhteiden syntymistä voidaan tukea myös järjestämällä luokkatilaan pieniä, viihtyisiä tiloja (Buysse ym., 2008) sekä varmistamalla, että tilat takaavat lapsille tarvittaessa leikkirauhan (Kernan ym., 2011; Lehtinen ym., 2011). Vapaan leikin mahdollistaminen ohjatun toiminnan ohessa on tärkeää (Carter & Nutbrown, 2016; Sainato ym., 2008; Lehtinen ym., 2011), sillä vapaa leikki kannustaa lapsia usein enemmän keskinäiseen vuorovaikutukseen kuin opettajajohtoinen toiminta (Sainato ym., 2008).

Kun opettaja on tietoinen lasten vertaiskulttuureista ja lasten vertaisryhmien rakenteista, hänellä on enemmän mahdollisuuksia tukea tarkoituksenmukaisesti lasten vertaissuhteita (Farmer ym., 2006; Farmer 2000; Hoffman 2012, 8; Carter & Nutbrown, 2016). Esimerkiksi lasten leikin havainnointi ja havaintojen dokumentointi antavat opettajalle tärkeää tietoa lasten mielenkiinnonkohteista, ryhmän dynamiikasta sekä vertaissuhteiden ja vuorovaikutuksen määrästä ja laadusta tarjoten samalla työkaluja lasten leikin ohjaamiseen sekä vertaissuhteiden tehokkaaseen tukemiseen (Stanton-Champman & Hadden, 2011; Carter & Nutbrown, 2016). Havainnoinnin avulla opettaja voi myös tunnistaa syrjäytymisriskissä olevat lapset ja näin ollen ennaltaehkäistä mahdollisia tulevia ongelmia (Laine 2005, 233-234).

Myös opettajan tekemillä opetusratkaisuilla on vaikutusta lasten vertaissuhteiden laatuun. Opettajan käytännöt luokkahuoneessa vaikuttavat siihen, millaista oppimista tapahtuu, miten vertaiset suhtautuvat toisiinsa ja kuinka osaavina ja kykenevinä lapset näkevät itsensä (Hughes, 2012). Lasten välisiä vertaissuhteita voidaan tukea lisäämällä ryhmässä yhteenkuuluvuuden tunnetta esimerkiksi yhteisissä aamukokoontumisissa, joissa jokainen lapsi tulee huomioiduksi omana tärkeänä yksilönään (Kernan ym., 2011; Hännikäinen, 2006).

Myös selkeät säännöt ja odotukset käyttäytymiselle sekä positiivinen palaute edistävät luokan sosioemotionaalista ilmapiiriä (Hamre & Pianta, 2005; Hughes, 2012; Mashburn ym., 2008). Lapsen torjutuksi tuleminen luokkahuoneessa on seurausta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta (Salmivalli 2005, 188), ja tähän voidaan vaikuttaa esimerkiksi edistämällä osallistavaa ja yhteistoiminnallista oppimista (Wendelborg & Kvello, 2010; Salmivalli 2005, 188; Laine, 2005, 242), suunnittelemalla lasten istumajärjestystä (Sheridan ym., 2003; Salmivalli 2005, 188; Laine 2005, 242) sekä panostamalla erilaisten pienryhmien rakenteisiin (Hoffman, 2012, 14; Farmer ym., 2006; Lehtinen ym., 2011; Sainato ym., 2008). Kun lapset toimivat monipuolisesti eri lasten kanssa, he saavat erilaisia sosiaalisia malleja sekä monipuolista palautetta omasta käyttäytymisestään (Salmivalli 2005, 189).

1.3 Vertaissuhteista kirjoittaminen pedagogisissa asiakirjoissa

Suomessa kaikkien tukea tarvitsevien oppilaiden tuki järjestetään esi- ja perusopetuksessa kolmivaiheisena kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tukena, josta käytetään käsitettä kolmiportainen tuki (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 61; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 44; Perusopetuslaki, 1998/628). Tavoitteena on, että lapselle tarjottava tuki on suunnitelmallista ja tarkasti dokumentoitua (Björn, Savolainen & Jahnukainen, 2017). Työkaluina tuen suunnittelussa ja dokumentoinnissa toimivat kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjat eli oppimissuunnitelmat ja HOJKS-asiakirjat (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2018; Rätty, Vehkakoski & Pirttimaa, 2019).

Suunnitelma-asiakirjat ovat pedagogisia työvälineitä, joiden tarkoituksena on tukea lapsen oppimisprosessia ja kasvua (Rätty ym., 2019; Alasuutari & Kelle, 2015) sekä parantaa opetuksen laatua (Vallberg-Roth, 2012; Alasuutari & Kelle 2015; Schulz, 2015). Asiakirjat ovat olennainen osa tuen suunnitteluprosessia erityisopetuksessa, ja niitä käytetään oppimistavoitteiden ja tukitoimenpiteiden suunnitteluun, dokumentointiin ja arviointiin (Heiskanen ym., 2018; Rätty ym.,

2019). Pedagogisen dokumentaation avulla lapselle voidaan räätälöidä tarkoituksenmukaista ja yksilöllistä tukea, ja näin ollen maksimoida lapsen potentiaalia kehittyä (Alasuutari & Kelle, 2015; Schulz, 2015).

Lapsen kehityksen ja yksilöllisten tarpeiden havainnoinnin tulisi toimia pohjana suunnitelma-asiakirjoihin kirjattavien selkeiden ja mitattavien tavoitteiden asettamisessa, jotta lapselle tarjottava tuki olisi tarkoituksenmukaista, yksilöllistä ja hänen kehitystään edistävää (Rakap, 2015; Boavida, Aguiar, McWilliam & Pimentel, 2010). Tutkimusten mukaan lapsille asetetut tavoitteet ovat kuitenkin usein liian yleispäteviä ja laajoja (Thuneberg & Vainikainen, 2015; Boavida ym., 2010; Rakap, 2015; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000), eikä tavoitteiden saavuttamisen mittaaminen ole näin ollen mahdollista (Rakap, 2015; Boavida ym., 2010; Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013).

Tavoitteiden lisäksi suunnitelma-asiakirjoissa tulee näkyä suunnitelmat oppilaalle annettavasta tuesta, opetusjärjestelyistä sekä pedagogisista menetelmistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 64-65, 68; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 47, 51). Kirjatut tukitoimenpiteet ovat kuitenkin usein yleisluontoisia ja epämääräisiä eli niitä ei ole määritelty riittävän konkreettisesti (Räty ym., 2018; Heiskanen Alasuutari & Vehkakoski, 2019). Lisäksi asiakirjoissa jää usein mainitsematta se, kenen vastuulla tuen tarjoaminen on (Räty ym., 2018; Thuneberg & Vainikainen, 2015). Joskus kirjaukset tukitoimista puuttuvat myös kokonaan, ja Andreassonin ja Asplund Carlssonin (2013) mukaan erityisesti lapsen sosiaaliin tavoitteisiin liittyvät tukitoimet jäävät asiakirjoissa usein ilman mainintaa. On kuitenkin tärkeää, että suunnitelma-asiakirjojen kirjaukset olisivat yksiselitteisiä (Boavida ym., 2010; Räty ym., 2019; Rakap, 2015; Heiskanen ym., 2019), jotta jokainen asiakirjaa hyödyntävä ammattilainen voisi toimia lapsen kanssa johdonmukaisesti (Räty ym., 2018). Kun tukitoimien kuvaukset ovat puutteellisia, suunnitelma-asiakirjojen todellinen tavoite jää saavuttamatta (Heiskanen ym., 2019) ja ne muuttuvat helposti hallinnon välineiksi sen sijaan, että ne olisivat lapsen oppimista tukevia työkaluja (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013).

Tutkimukset osoittavat, että suunnitelma-asiakirjat korostavat tyypillisesti lapsen haasteita ja kehitystarpeita kouluorganisaation ja opetuksen kehittämisen sijaan (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Isaksson, Linqvist & Bergström, 2007), vaikka suunnitelma-asiakirjojen pääpainon tulisi olla pedagogisissa ratkaisuisissa, eikä niissä tulisi kuvata lasten henkilökohtaisia ominaisuuksia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 65, 69; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 48, 51; Heiskanen ym., 2018, Thunberg & Vainikainen, 2015). Lapset nähdään asiakirjoissa usein siis heidän puutteidensa kautta (Vehkakoski, 2007; Isaksson ym., 2007), eikä käyttäytymistä ole useinkaan kuvattu suhteessa muuhun ryhmään tai käytettyihin opetusmenetelmiin (Thunberg & Vainikainen, 2015). Myös tukitoimenpiteet on suunniteltu usein koskemaan yksilöä yhteisön sijaan (Isaksson ym., 2007). Yksilökeskeisyyden häivyttämiseksi joissakin kouluissa oppilaille on asetettu yksilöllisten tavoitteiden pohjalta myös ryhmäkohtaisia tavoitteita, joiden saavuttamiseen lapset pyrkivät yhteistoimintaa ja vertaisoppimista hyödyntäen (Rose, Shevlin, Winter, O'Raw & Zhao, 2012).

Pedagogiset asiakirjat tuottavat rajoja myös normaalin ja epänormaalin sekä toivotun ja ei-toivotun välille (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013), minkä lisäksi kirjaukset luovat kuvauksia siitä, millainen ihanteellinen ihminen on (Vehkakoski, 2007). Hangasmaan (2014, 112) mukaan ihanteellisen oppilaan ominaisuudet näyttäytyvät asiakirjoissa osana lapsikohtaisia tavoitteita sekä lasten vahvuuksien kuvailua, ja ne ovat yhteisöllisesti määriteltyjä. Tutkimusten mukaan toivottuja ominaisuuksia esi- ja alkuopetusikäisillä lapsilla ovat muun muassa sosiaalisuus (Alasuutari & Markström, 2011; Hangasmaa, 2014, 112), aktiivisuus (Linnilä, 2006, 180; Alasuutari & Markström, 2011), ulospäinsuuntautuneisuus sekä rohkeus (Linnilä, 2006, 180). Asiakirjoilla on siis vallankäyttölinen asema niissä rakentuvien lapsikuvien näkökulmasta (Heiskanen ym., 2018; Vehkakoski, 2007; Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). Esimerkiksi tapa, jolla suunnitelma-asiakirjoissa kirjoitetaan lapsesta vertaissuhteissa toimijana, on merkittävässä asemassa sen suhteen, millainen kuva lapsesta muodostuu muille

ammattilaisille, lapsen vanhemmille sekä ennen kaikkea lapselle itselleen (ks. Andreasson & Asplund Carlsson, 2013).

Vaikka pedagogisia asiakirjoja on tutkittu viimeisten vuosien aikana melko paljon, vain muutamat tutkimukset ovat keskittyneet lasten vertaissuhteisiin. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että lasten vertaistoimijuuteen liittyvistä tuen tarpeista kirjoitetaan asiakirjoissa täsmällisesti, mutta lausumat eivät näytä vaikuttavan opettajien toimintaan tai heidän käyttämiinsä opetusratkaisuihin (ks. Gelzheiser ym., 1998; Kwon ym., 2011). Näissä tutkimuksissa ei ole kuitenkaan tarkasteltu sitä, millaisten tukitoimien avulla suunnitelma-asiakirjoissa on pyritty vastaamaan vertaistoimijuuteen liittyviin tuen tarpeisiin. Tutkimukseni tavoitteena onkin selvittää, millaisia tuen muotoja suunnitelma-asiakirjoihin on kirjattu lasten vertaissuhteiden tukemiseksi. Koska asiakirjojen kirjaukset asemoivat lasta erilaisiin myönteisiin ja kielteisiin asemiin, tarkastelen lisäksi millaista kuvaa asiakirjat luovat lapsesta erittelemällä kirjausten taustalla olevia vertaistoimijuuden ihanteita. Tässä tutkimuksessa vertaistoimijuudella tarkoitetaan sitä, miten lasta kuvataan vertaisryhmän jäsenenä ja miten hän on suhteessa vertaisiinsa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavasti:

1. Millaisia ovat lasten vertaistoimijuudelle rakentuvat ihanteet esi- ja alkuopetuksessa laadituissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa?
2. Millaisia tukitoimia esi- ja alkuopetuksessa laadittuihin kolmiportaisen tuen asiakirjoihin on kirjattu lasten vertaissuhteiden tukemiseksi?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena olivat esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjat sekä niissä esiintyvät kirjaukset lasten vertaissuhteista. Seuraavaksi esittelen tutkimuksessani käytetyn aineiston ja sen analyysin. Lisäksi kuvailen tutkimukseeni liittyviä eettisiä ratkaisuja ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta.

2.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostui sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen ryhmissä kolmiportaista tukea saavien esi- ja alkuopetuksen oppilaiden oppimissuunnitelmista sekä HOJKS-asiakirjoista (N=105). Tehostettua tukea saaville lapsille laadittava oppimissuunnitelma sekä erityistä tukea saaville lapsille laadittava HOJKS ovat lapsen kasvua, oppimista ja koulunkäyntiä tukevia kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjoja, joihin tulee kirjata lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet ja sisällöt, käytettävät opetusjärjestelyt ja pedagogiset menetelmät sekä lapsen tarvitsema tuki ja ohjaus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 64-65, 67-69; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 47-48, 50-51). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 63) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 46) mukaan myös yleistä tukea saavalle lapselle on mahdollista laatia oppimissuunnitelma, mutta perusopetuslaki ei velvoita siihen.

Tutkimusaineistossani oppimissuunnitelmia oli 63 ja HOJKS-asiakirjoja 42. Asiakirjoista 53 oli kirjattu esiopetuksessa ja 52 alkuopetuksessa. Tutkimusaineisto on kerätty vuosien 2015–2019 aikana suomalaisista esiopetusryhmistä ja peruskouluista osana laajempaa ”Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa” -hanketta (Rantala & Vehkakoski 2015-). Hankkeen tarkoituksena on tarkastella, miten esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoja laaditaan ja millaisia merkityksiä asiakirjat saavat.

Suurin osa tutkimusaineistoon kuuluvista asiakirjoista oli kirjattu sähköisesti valmiisiin lomakepohjiin, mutta myös käsinkirjoitettuja lomakkeita esiintyi. Lomakepohjissa näkyi kuntakohtaisia eroja, mutta kaikista asiakirjoista löytyivät kuitenkin osiot lapsen yksilöllisille tavoitteille, pedagogisille ratkaisuille ja opetuksen järjestämiselle sekä tuen seurannalle ja arvioinnille. Myös asiakirjojen kirjaustavat poikkesivat toisistaan, ja erityisesti asiakirjojen laajuudessa ja yksityiskohtaisuudessa oli suurta vaihtelevuutta. Hankkeen aineistosta otin tutkimukseeni mukaan kaikki ne esi- ja alkuopetuksen asiakirjat, joissa viitattiin lapsen vertaissuhteisiin (n=84). Mainintoja vertaissuhteista saattoi löytyä asiakirjojen kaikista osioista.

2.2 Aineiston analyysi

Analysoin tutkimuksessani käytetyn dokumenttiaineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen perusmenetelmistä (Braun & Clarke, 2006), joka soveltuu myös erilaisten dokumenttien analysoimiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 84). Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen kuvaus aineiston pilkkomisen, käsitteellistämisen ja uudelleen järjestelyn kautta (Braun & Clarke, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108). Tällä pyritään tuottamaan uutta tietoa sekä lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, 138; Krippendorff, 2013, 18). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto ohjaa analyysin tekoa eli aikaisemman tiedon merkitys pyritään sulkemaan analyysin ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95; Elo & Kyngäs, 2008).

Aloitin aineistoni analysoinnin lukemalla kaikki aineistoon kuuluvat suunnitelma-asiakirjat yksitellen läpi etsien niistä samalla lasten vertaissuhteisiin liittyviä mainintoja. Maininnat saattoivat ilmetä yksittäisinä sanoina, lauseina tai virkkeinä asiakirjojen eri osioissa. Kirjasin löytämäni maininnat alkuperäisessä muodossa erilliseen tiedostoon ja liitin jokaiseen mainintaan numerotunnisteen sekä tiedon siitä, mikä luokka-aste ja asiakirjatyyppe oli kyseessä. Käytyäni

kaikki asiakirjat läpi aloin tarkastella löytämiäni vertaissuhdemainintoja tutkimuskysymysteni näkökulmasta eli arvioin sitä, tarjosivatko kaikki maininnat olennaista tietoa tutkimukselleni. Päädyin karsimaan aineistostani pois yleiset kirjaukset siitä, kenen kanssa lapsi yleensä leikkii (esim. *leikkii ryhmän poikien kanssa*) ja millaisista yhteisistä leikeistä hän nauttii (esim. *leikkii paljon koti- ja nukkeleikkejä*), sillä tämänkaltaiset kirjaukset toimivat lasten vertaissuhteita taustoitavina tietoina, eivätkä ne antaneet vastauksia tutkimuskysymyksiini ihanteellisesta vertaistoimijuudesta tai vertaissuhteiden tukemisen keinoista. Tätä vaihetta kutsutaan aineiston pelkistämiseksi eli tutkimuksen kannalta merkityksellisen tiedon löytämiseksi ja epäolennaisen tiedon karsimiseksi (Alasuutari, 2011, 40; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109). Aineiston pelkistämisen yhteydessä en kuitenkaan lyhentänyt löytämiäni vertaissuhdemainintoja tiiviimpään muotoon, vaan luokittelun perustana toimivat alkuperäiset ilmaukset siinä muodossa kuin ne asiakirjoissa esiintyivät.

Aineiston pelkistämisen jälkeen aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto luokitellaan, eli samankaltaiset ilmaukset yhdistetään luokiksi, ja luokat nimetään niiden sisältöjä kuvaavilla käsitteillä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Aloitin luokittelun jakamalla löytämäni vertaissuhdemaininnat kahteen eri tiedostoon tutkimuskysymysteni mukaisesti. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi hyödynsin asiakirjojen kaikista osioista löytyneitä vertaissuhdemainintoja, lukuun ottamatta pedagogisiin ratkaisuihin ja opetuksen järjestämiseen liittyvien osioiden kirjauksia, joiden sisältö oli toisen tutkimuskysymyksestä keskiössä.

Tämän jälkeen aloin luokitella ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli pääluokkaan Vertaistoimijuudelle rakentuvat ihanteet kuuluvia yhteneväisiä ja merkitykseltään samaa tarkoittavia vertaissuhdemainintoja alaluokiksi, joista jokainen muodosti samankaltaisten vertaissuhdeilmauksien kokonaisuuden. Esimerkiksi ilmaukset *osaa ottaa muut huomioon* ja *auttaa mielellään muita* lukeutuivat osaksi alaluokkaa Huomaavaisuus. Alaluokkien alustavan hahmottumisen jälkeen lähdin uudelleenryhmittelemään näitä luokkia eli etsimään yhtäläisyyksiä

ja eroja niiden väliltä yläluokkien muodostamiseksi. Muodostin aluksi neljä yläluokkaa, jotka olivat Ystävällisyys ja sovinnollisuus, Sosiaalisuus ja aktiivisuus, Kaverisuosio sekä Ryhmässä toimimisen taidot. Päädyin kuitenkin irrottamaan ryhmässä toimimisen taidoista vielä omaksi yläluokkakseen Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn, sillä ihanteet itsesäätelystä näyttäytyivät kirjauksissa myös muissa kuin ryhmässä toimimisen tilanteissa. Tätä kautta muodostuivat yläluokat ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni.

Toteutin samat luokitteluvaiheet myös vertaissuhteiden tukemista käsitteleville ilmaisuille toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi. Tämän lopputuloksena pääluokan Vertaissuhteita edistävät tukitoimet alle yläluokiksi muodostuivat Vertaissuhdetaitojen harjoittelun mahdollistaminen, Aikuisen ohjaus vertaisvuorovaikutustilanteissa, Interventio-ohjelmat, Yleisluontoiset tukitoimet sekä Puuttuvat tukitoimet. Luokittelu oli alusta saakka selkeä, eikä siihen tarvinnut tehdä muutoksia. Näin ollen sekä ensimmäisen että toisen pääluokan alle muodostui viisi yläluokkaa, joiden avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Aineiston luokittelu kuvataan taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Aineiston luokittelu.

Pääluokka	Yläluokka	
Vertaistoimijuudelle rakentuvat ihanteet	Ystävällisyys ja sovinnollisuus	Esimerkki alaluokista Huomaavaisuus Epäitsekkyys Positiivinen suhtautuminen muihin lapsiin Pyrkimys välttää konflikteja
	Sosiaalisuus ja aktiivisuus	
	Kaverisuosio	
	Tunteiden ja käyttäytymisen säätely	
	Ryhmässä toimimisen taidot	
Vertaissuhteita edistävät tukitoimet	Vertaissuhdetaitojen harjoittelun mahdollistaminen	Esimerkki alaluokista Monipuolinen pari- ja pienryhmätyöskentely Vaihtoehtojen kommunikaatiokielten käyttäminen Erilaisten vuorovaikutuksellisten leikkitalanteiden järjestäminen
	Aikuisen ohjaus vertaisvuorovaikutustilanteissa	
	Interventio-ohjelmat	
	Yleisluontoiset tukitoimet	
	Puuttuvat tukitoimet	

2.3 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Koska tutkielmani aineisto koostui lasten henkilökohtaisista suunnitelma-asiakirjoista, jotka sisältävät salassapidettävää tietoa lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyen, on tietosuojalain (1050/2018) vaatimukset sekä tietojen käsittelyn luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1997, 57) huomioitu tutkimuksen toteuttamisessa erityisen tarkasti. Tutkimuksessa on sitouduttu noudattamaan myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä tutkielman kaikissa vaiheissa.

Aineiston keräämiseen sekä tutkimuslupiin liittyvistä eettisistä kysymyksistä ovat vastanneet hankkeen vastuulliset tutkijat Tanja Vehkakoski sekä Anja Rantala. Lasten huoltajilta ja opettajilta on saatu kirjallinen suostumus lasten suunnitelma-asiakirjojen luovuttamiselle tutkimuskäyttöön, minkä lisäksi kuntien omien tutkimuslupakäytänteiden mukaisesti tutkimuslupa on kysytty myös esimerkiksi koulujen rehtoreilta, päiväkotien johtajilta tai varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen hallinnosta. Tutkimuslupia haettaessa kaikille asianosaisille on tiedotettu tutkimushankkeen tarkoituksesta sekä siitä, että osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja että tutkimukseen osallistumisen voi peruuttaa tai keskeyttää milloin tahansa niin halutessaan.

Tutkimukseen osallistuvien tahojen anonymiteetistä ja yksityisyydestä on huolehdittu poistamalla suunnitelma-asiakirjoista lasten ja opettajien tunnistamisen mahdollistavat tiedot sekä maininnat koulujen ja päiväkotien nimistä ja paikkakunnista heti asiakirjojen luovuttamisen jälkeen. Myös tutkimustulosten raportoinnissa olen huolehtinut asianosaisten anonymiteetistä liittämällä aineisto-esimerkkien yhteyteen ainoastaan lapsen luokka-asteen sekä asiakirjan tyyppin, minkä lisäksi olen käyttänyt esimerkeissä vaihtuvia peitenimiä. Tällä tavoin olen halunnut varmistaa, ettei yksittäisiä lausumia pystytä yhdistämään toisiinsa, eikä lapsia pystytä tunnistamaan kuvauksista. Tutkimusaineiston säilytyksestä on huolehdittu Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti, ja aineisto on ollut saatavilla ainoastaan käyttäjätunnuksen ja salasanojen takana olevalla yliopiston suojatulla verkkoasemalla

sekä sähköisten kulkulupien takana lukitussa kaapissa. Tutkimuksessani käyetyt kirjaukset vertaissuhteista tulen hävittämään omalta tietokoneeltani tutkimuksen valmistuttua sopimuksen mukaisesti.

Myös tutkimukseen ryhtyminen ja tutkimusaiheen valinta sisältävät eettisiä kysymyksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 24; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 126), ja tutkijana olenkin joutunut pohtimaan omaa suhtautumistani tutkimusaiheeseen. Tutkielmani tarkoituksena ei ole selvittää yksittäisten lasten tuen tarpeita tai yksittäisten ammattilaisten kirjaustapoja, vaan tuottaa tietoa asiakirjoissa esiintyvistä lapsikuvauksista sekä kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjojen laatimiseen liittyvistä käytänteistä. Aineistossa esiintyvät lapset ja kirjauksia tehneet ammattilaiset ovat kuitenkin osa tutkimustani, ja tästä syystä tutkimuksen lähtökohtana tulee olla jokaisen asianosaisen ihmisarvon kunnioittaminen (ks. Hirsjärvi ym., 2009, 25). Olen pyrkinyt lähestymään aihetta sensitiivisesti sekä raportoimaan tutkimukseni tulokset kunnioittaen tutkimukseen osallistuneita lapsia sekä asiakirjojen laatijoita. Asiakirjojen analysointi on keskittynyt puhtaasti niissä ilmeneviin kirjauksiin ja yleisiin kirjaamiskäytäntöihin, eikä niihin liittyviä havaintoja kohdisteta yksittäisiin lapsiin tai ammattilaisiin.

Tutkimusprosessin aikana olen perehtynyt kattavasti aiheesta tehtyihin aiempiin tutkimuksiin sekä aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin tutkimusmenetelmänä, ja olen noudattanut tutkimuksessani tämän menetelmän metodologisia perusteita. Hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti olen viitannut asiaankuuluvalla tavalla muiden tutkijoiden tutkimuksiin sekä noudattanut yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössäni (ks. TENK, 2012). Olen pyrkinyt myös raportoimaan tutkimuksen eri vaiheet ja tekemäni valinnat yksityiskohtaisesti ja rehellisesti, ja näin ollen lisäämään tutkimukseni läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta (ks. esim. Elo & Kyngäs, 2008; Braun & Clarke, 2006; Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove, 2016). Lisäksi olen toteuttanut tutkielmani yliopiston nimeämän ohjaajan tiiviissä ohjauksessa, jotta tutkimukseni luotettavuus ei kärsisi kokemattomuuteni vuoksi.

Tutkijana olen ollut tietoinen myös omasta positiostani suhteessa tutkimukseeni (ks. Braun & Clarke, 2006). Tutkimukseeni ovat vaikuttaneet tekemäni valinnat esimerkiksi tarkempaan tutkimusaiheeseen sekä aineiston analyysiin liittyen. Tutkimukseeni on luonnollisesti vaikuttanut myös omat tulkintani ja päätelmäni, ja koska tutkimusaineistonani toimivat kirjalliset ja osittain melko niukatkin suunnitelma-asiakirjojen lausumat, ei niihin liittyvää tulkinnanvaraisuutta voida kiistää. Olen kuitenkin pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta analysoimalla aineistoni systemaattisesti siten, ettei mitään lausumia ole jätetty luokittelun ulkopuolelle, vaikka niiden sisällyttäminen osaksi luokkia olisi tuntunut haastavalta. Olen myös tarkistanut luokittelua ja palannut aineistoon useita kertoja ennen lopullisten luokkien varmistumista. Lisäksi olen toteuttanut luokittelun alkuperäisten, pelkistämättömien ilmausten pohjalta, jolloin yksi tutkijan tulkintaa vaatinut vaihe on jäänyt pois aineiston analyysiprosessista. Tekemieni tulkintojen tueksi esittelen tulososiossa suoria lainauksia tutkimusaineistostani. Niiden pohjalta myös lukija voi arvioida aineistoesimerkkien ja niistä tekemieni tulkintojen vastaavuutta (ks. Elo & Kyngäs, 2008; Hirsjärvi ym., 2009, 233).

Tutkimukseni aineistoa voidaan pitää riittävänä, sillä lasten vertaistoimijuuteen liitetyt ihanteet sekä vertaissuhteiden tukemisen tavat alkoivat toistua asiakirjoissa hyvin samanlaisina, eli aineisto alkoi niin sanotusti kylläntyä (Eskola & Suoranta, 1998, 216; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 87). Vaikka tutkimukseni asiakirja-aineisto oli laadullisen analyysin pohjaksi melko suuri, on yleistyksiä tutkittavaan aiheeseen liittyen tehtävä kuitenkin varoen. Tutkimustulokseni antavat yhden vastauksen tutkimusaiheeseeni liittyen, mutta ne eivät kuitenkaan tee tarpeettomaksi jatkotutkimuksia tai tarkoituksellisesti toisenlaisista aineistoista voisi löytyä myös erilaisia tuloksia.

Lopuksi on tärkeää huomioida, että tutkimuksessa käytetyt asiakirjat ovat autenttisia, ja ne on kirjattu todellisten lasten todellisiin tarpeisiin. Asiakirjat on siis kirjattu ilman tietoa siitä, että ne päätyvät osaksi tutkimusta, ja tällaista aineistoa voidaankin pitää niin sanottuna luonnollisena aineistona (ks. Juhila & Suoninen, 2016). Asiakirjat on kerätty myös usean eri kunnan alueelta ja niillä on

ollut eri ammattinimikkeillä toimivia kirjaajia, mikä on taannut monipuolisten kirjauskäytänteiden sisällyttämisen tutkimusaineistoon. Koska asiakirjojen kerääminen on aloitettu vuonna 2015, huomioon tulee kuitenkin ottaa, että asiakirjojen kirjaamiseen liittyvät ohjeistukset ovat voineet tarkentua tämän jälkeen.

3 TULOKSET

Tässä luvussa erittelen lasten vertaistoimijuudelle rakentuvia ihanteita esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjoissa. Lisäksi tarkastelen, millaisia tukitoimia vertaissuhteiden tukemiseksi asiakirjoihin on kirjattu. Kaikki esimerkeissä käytetyt nimet ovat pseudonimiä.

3.1 Lasten ihanteellinen vertaistoimijuus esi- ja alkuopetuksessa laadituissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa

Esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjat rakentavat moninaisia ihanteita lasten vertaistoimijuudelle. Näitä ihanteita ovat ystävällisyys ja sovinnollisuus, sosiaalisuus ja aktiivisuus, kaverisuosio, tunteiden ja käyttäytymisen säätely sekä ryhmässä toimimisen taidot. Useimmin toistuvina ihanteina asiakirjoissa näyttäytyvät ryhmässä toimimisen taidot sekä sosiaalisuus ja aktiivisuus, kun puolestaan vähiten toistuvana ihanteena esiintyy kaverisuosio. Ihanteet ilmenevät asiakirjoissa lapselle asetettuina tavoitteina tai hänen vahvuuksiensa sekä toivotun tai ei-toivotun käytöksen kuvauksina. Tavoitteissa kuvataan lyhyesti tavoiteltu taito tai toimintatapa, kun taas lapsen vahvuuksien tai käyttäytymisen kuvaukset edustavat arkisten havaintojen kirjaamista siitä, miten lapsi toimii tietyissä tilanteissa tai millaisia ominaisuuksia hänellä on. Lapsen toiminnan kuvaukset sisältävät myös mainintoja lapsen persoonallisuuden piirteistä. Sen sijaan lapsen toimintaa ei useinkaan näytetä kuvattavan suhteessa muuhun ryhmään tai käytettyihin opetusmenetelmiin.

3.1.1 Ystävällisyys ja sovinnollisuus

Ensimmäinen asiakirjoissa rakentuvista vertaistoimijuuden ihanteista on ystävällisyys ja sovinnollisuus. Ystävällisyys ja sovinnollisuus näyttäytyvät asiakirjojen kirjauksissa ennen kaikkea hyveellisenä ja altruistisena toimintana, kuten

huomaavaisuutena, epätsekkyytinä, positiivisena suhtautumisena muihin lapsiin sekä pyrkimyksenä välttää konflikteja.

Aineistoesimerkki 1:

Leo näkee muissa oppilaissa aina hyvää ja ei kiinnitä juurikaan huomiota toisten lasten negatiiviselle käytökselle. Hän toimii usein myös sovittelijana ja pystyy rauhoittamaan myös vilkkaita oppilaita omalla rauhallisella käytöksellään. (HOJKS, 1lk.)

Aineistoesimerkki 2:

Tavoite: Hyvät käytöstavat ja toisten huomioon ottaminen laajenee kaikkiin tilanteisiin. (HOJKS, 2lk.)

Aineistoesimerkissä 1 Leoa kuvaillaan hyväntahtoisena oppilaana, joka *näkee muissa oppilaissa aina hyvää*, minkä lisäksi hänen kerrotaan toimivan usein myös *sovittelijana* erilaisissa riitatilanteissa. Leo nähdään siis lapsena, jolla on optimistinen käsitys muista ihmisistä sekä taito ratkaista ristiriitatilanteita rakentavalla ja rauhanomaisella tavalla. Leon vahvuuksien kuvailun kautta esimerkissä rakentuu ihanne lapsesta, joka kykenee suhtautumaan ympärillään oleviin vertaisiin ystävällisesti ja lempeästi sekä vaikuttamaan omalla käytöksellään positiivisesti muihin lapsiin.

Aineistoesimerkissä 2 ihanne ystävällisyydestä ja sovinnollisuudesta näytetään vahvuuksien kuvailun sijaan lapselle kirjatussa tavoitteessa. *Hyvät käytöstavat ja toisten huomioon ottaminen* ovat olennainen osa lapsen ystävällistä ja sovinnollista käytöstä, ja tavoitteenasettelussa käy ilmi, että näiden taitojen toivotaan *yleistyvän kaikkiin tilanteisiin*. Kirjauksen tavoitteenasettelu osoittaa, että tämänkaltaisia ominaisuuksia arvostetaan laajasti eri konteksteissa, ja ne voidaan nähdä yleisinä hyveinä.

3.1.2 Sosiaalisuus ja aktiivisuus

Toinen asiakirjoissa rakentuvista vertaistoimijuuden ihanteista liittyy sosiaalisuuteen ja aktiivisuuteen. Asiakirjat rakentavat ihannetta sosiaalisesta ja aktiivisesta vertaistoimijasta, joka hakeutuu muiden lasten seuraan, osallistuu aktiivisesti vertaisryhmän yhteiseen toimintaan, kertoo rohkeasti omista ajatuksistaan ja tutustuu uusiin lapsiin varauksettomasti.

Aineistoiesimerkki 3:

Annilla on lempileikit, mutta hän ei koskaan kieltäydy mistään leikeistä ja tulee aina mukaan kenen kanssa tahansa leikkimään. (HOJKS, esiopetus)

Aineistoiesimerkki 4:

Uusiin ihmisiin Elias suhtautuu aluksi varautuneesti, seurailee ensin, mutta vähitellen on rohkaistunut tulemaan mukaan, juttelemaan jne. (HOJKS, 2lk.)

Aineistoiesimerkkiin 3 on kirjattu, että Anni leikkii mielellään *kenen kanssa tahansa* ja hän *ei koskaan kieltäydy mistään leikeistä*. Näillä ääri-ilmaisuja (*ei koskaan, aina, kenen kanssa tahansa*) sisältävillä sanavalinnoilla korostetaan Annin sosiaalista ja aktiivista luonnetta hänen vahvuutenaan: hän viihtyy erinomaisesti vertaistensa seurassa ja nauttii poikkeuksetta yhteisestä toiminnasta ja tekemisestä. Annin vahvuuskuvailu rakentaa yleistä ihannetta lapsesta, joka ei kaipaa omaa tilaa ja aikaa, vaan on valmis vertaisvuorovaikutukseen tilanteessa kuin tilanteessa.

Aineistoiesimerkissä 4 ihanne sosiaalisuudesta ja aktiivisuudesta näyttäytyy puolestaan lapsikuvauksessa, jossa tarkastellaan Eliaksen tapaa suhtautua uusiin ihmisiin. Eliaksen kerrotaan toimivan uusissa vertaisvuorovaikutustilanteissa *varautuneesti*, ja hänen kuvaillaan sopeutuvan näihin tilanteisiin hitaasti. Tämänkaltaisen varautunut ja hitaasti lämpenevä käytös näyttäytyy asiakirjassa epätoivottavana reagoititapana uusissa vuorovaikutustilanteissa, sillä kirjauksessa Eliaksen rohkaistumista korostetaan positiivisena käyttäytymisen muutoksena.

3.1.3 Kaverisuosio

Kolmas asiakirjoissa rakentuvista vertaistoimijuuden ihanteista on kaverisuosio. Suunnitelma-asiakirjojen lapsikuvaukset sisältävät lausumia, joissa kaverien suuri määrä ja suosio vertaisryhmässä näyttäytyvät tavoiteltavana sosiaalisena asemana suhteessa ryhmän muihin jäseniin. Lapsikuvausten lisäksi kaverisuosion tavoittelu ilmenee asiakirjoissa myös lapsille asetetuissa tavoitteissa.

Aineistoiesimerkki 5:

Mikael tulee toimeen kaikkien kanssa ja on yleisesti pidetty kaveri. (Oppimissuunnitelma 2lk.)

Aineistoiesimerkki 6:

Tavoite: Helmi oppisi solmimaan ystävyysuhteita. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkissä 5 kerrotaan, että Mikael *tulee toimeen kaikkien kanssa*. Lisäksi kirjauksessa käytetyllä luonnehdinnalla *yleisesti pidetty kaveri* korostetaan Mikaelin suotuisaa asemaa ja laajasti levinyttä suosiota vertaisryhmässä. Kirjauksessa Mikaelista rakentuukin kuva oppilaana, joka on saavuttanut toivottavan aseman omassa vertaisryhmässään. Sen sijaan aineistoesimerkissä 6 ihanne kaverisuosiosta näyttäytyy Helmille asetetussa tavoitteessa, jota ei ole vielä saavutettu. Tavoitteenasettelussa käytetyn monikkomuodon *ystävyyssuhteita* kautta käy ilmi, että Helmin toivotaan solmivan useampia suhteita vertaisryhmänsä jäsenten kanssa. Lisäksi sanavalinta *ystävyyys* viittaa suhteiden läheisyyden ja tiiviyyden toivottavuuteen. Helmin tämänhetkiset vertaissuhteet näyttäytyvät kirjauksessa siis riittämättöminä, ja tavoitteenasettelu luo kuvaa Helmin toivotusta suosiosta vertaisryhmässä.

3.1.4 Tunteiden ja käyttäytymisen säätely

Suunnitelma-asiakirjojen kirjauksissa yhdeksi vertaistoimijuuden ihanteeksi rakentuu myös taito säädellä omia tunteitaan ja käyttäytymistään erilaisissa vertaisvuorovaikutustilanteissa.

Aineistoesimerkki 7:

-- eikä hermostu esim. hipassa jäätyään kiinni. (HOJKS, esiopetus)

Aineistoesimerkki 8:

Oliver on temperamenttinen, kärsimätön, leikeissä ohjaa kavereita ja suuttuu helposti jos ei mene niin kuin haluaa. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkissä 7 lapsen vahvuudeksi on kirjattu kyky säädellä pettymyksen ja turhautumiseen liittyviä tunteita erilaisissa leikki- ja pelitilanteissa. Kirjauksesta välittyy ihanne siitä, että esiopetusikäisen lapsen tulisi hallita negatiivisia tunteitaan ja kyetä säätelämään omaa käyttäytymistään haastavissakin vuorovaikutustilanteissa vertaisten kanssa. Tunteiden tunnistaminen ja hallittu ilmaisu ovat siis taitoja, jotka nähdään osana toivottavaa vertaistoimijuutta.

Aineistoesimerkissä 8 ihanne tunteiden ja käyttäytymisen säätelystä nousee puolestaan esiin lausumassa, joka on kirjattu asiakirjan tavoiteosioon kuvaa-

maan lapsen epätoivottua käytöstä ja tavoitteen tarpeellisuutta ennen varsinaisen tavoitteen *kärsivällisyyttä, oppia kommunikoimaan* asettamista. Oliveria kuvailaan sanoilla *temperamenttinen ja kärsimätön*, minkä lisäksi aineistoesimerkissä kerrotaan, että Oliver *suuttuu helposti* silloin, kun asiat eivät etene hänen toivomallaan tavalla. Kirjauksessa käytetyt sanavalinnat luovat negatiivista kuvaa Oliverin itsesäätelytaidoista, ja kirjauksesta välittyy kuva siitä, että Oliver ei kykene säätelemään tunteitaan ja käyttäytymistään aikuisten odottamalla tavalla.

3.1.5 Ryhmässä toimimisen taidot

Viimeinen asiakirjoissa rakentuva ihanne vertaistoimijuuteen liittyen on ryhmässä toimimisen taidot. Ne tarkoittavat tässä yhteydessä lapsen sosiaalisia taitoja sekä kykyä toimivaan vuorovaikutukseen vertaisryhmän kanssa. Koska kyseessä ovat esi- ja alkuopetusikäiset lapset, myös hyvät leikki-aidot sisältyvät osaksi ryhmässä toimimisen taitoja.

Aineistoesimerkki 9:

Onni harjoittelee isommassa ryhmässä toimimista. (HOJKS, 1lk.)

Aineistoesimerkki 10:

Yhteisleikki toisten lasten kanssa lisääntynyt ja sujuu ikätasoa vastaavasti. Useamman lapsen yhteinen roolileikki sujuu. (HOJKS, esiopetus)

Aineistoesimerkki 11:

Tavoite: Puolensa pitämisen taidot → osata ja käyttää sanaa EI. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkin 9 kirjauksessa Onnin kerrotaan harjoittelevan *isommassa ryhmässä toimimista*. Kirjauksesta voidaan päätellä, että kahdenkeskiset vuorovaikutussuhteet vertaisten kanssa sujuvat ilman suurempia ongelmia, mutta isommassa ryhmässä toimimiseen vaadittavat sosiaaliset taidot sekä vuorovaikutustaidot kaipaavat vielä harjoitusta. Kirjauksesta välittyy tieto siitä, että pienessä ryhmässä toimimisen lisäksi lapselta odotetaan myös isommassa ryhmässä toimimisen taitoja.

Aineistoesimerkissä 10 lapsen toimintaa ryhmässä kuvaillaan leikkitaitojen näkökulmasta. Kirjauksessa kerrotaan, että yhteisleikit sujuvat *ikätasoa vastaavasti*, minkä lisäksi myös *useamman lapsen yhteinen roolileikki* onnistuu ongelmitta.

Kirjauksessa korostuu selkeä ihanne yhteisleikistä yksinleikin tai rinnakkaisleikin sijaan, ja ikätasoiset leikkitaidot näyttäytyvätkin tärkeänä osana lapsen toivottavaa vertaistoimijuutta. Myös aineistoesimerkin 11 tavoitteena esiintyvät *puolensa pitämisen taidot* liittyvät vahvasti lasten leikkitaitoihin, sillä lasten toivotaan kykenevän kertomaan omista mielipiteistään ja toiveistaan, puolustamaan itseään sekä ratkaisemaan ristiriitoja ilman alistumista erilaisissa vapaissa leikki-tilanteissa.

3.2 Lasten vertaissuhteiden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa laadituissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa

Esi- ja alkuopetuksen suunnitelma-asiakirjoihin kirjatut lasten vertaissuhteiden tukemisen keinot voidaan jakaa viiteen pääasialliseen tukitoimeen. Näitä tukitoimia ovat vertaissuhdetaitojen harjoittelun mahdollistaminen, aikuisen ohjaus vertaisvuorovaikutustilanteissa, interventio-ohjelmat, yleisluontoiset tukitoimet sekä puuttuvat tukitoimet. Eniten asiakirjoissa esiintyy yksilökeskeisiä yleisluontoisia tukitoimia, kun puolestaan koko lapsiryhmälle suunniteltuja interventio-ohjelmia löytyy asiakirjoista vähiten. Tukitoimikirjausten yksityiskohtaisuudessa ja konkreettisuudessa on paljon vaihtelevuutta eri asiakirjojen välillä.

3.2.1 Vertaissuhdetaitojen harjoittelun mahdollistaminen

Asiakirjoihin on kirjattu kuvauksia erilaisista järjestelyistä, joiden avulla ryhmän aikuiset mahdollistavat lasten välisen vertaisvuorovaikutuksen ja sitä kautta vertaissuhdetaitojen harjoittelun. Näitä järjestelyjä ovat muun muassa monipuolinen pari- ja pienryhmätyöskentely, vaihtoehtoisten kommunikaatiokeinojen käyttäminen sekä erilaisten vuorovaikutuksellisten leikki-tilanteiden järjestäminen.

Aineistoesimerkki 12:

Emmaa tuetaan sosiaalisten taitojen harjoittelussa mm. valiten sosiaalisesti lahjakkaita luokkatovereita pariiksi sekä kannustetaan sosialisoitumaan. (Oppimissuunnitelma, 1lk.)

Aineistoesimerkki 13:

Otetaan leikki-tilanteisiin mukaan kuvakommunikaatiokansio. (HOJKS, esiopetus)

Aineistoesimerkki 14:
Pelit, leikit. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkeissä 12 ja 13 aikuisen toteuttamat järjestelyt vertaissuhdetaitojen harjoittelun mahdollistamiseksi on kuvattu selkeästi ja yksiselitteisesti. Esi-merkissä 12 on kirjattu, että parityöskentelytilanteissa Emmen pariin valitaan *sosiaalisesti lahjakkaita luokkatovereita*, jolloin Emmelle tarjoutuu mahdollisuus vertaisvuorovaikutukseen ja hän saa vertaismallin taitavasta sosiaalisesta käyttäytymisestä. Aineistoesimerkissä 13 vertaissuhdetaitojen harjoittelun mahdollistaminen tapahtuu puolestaan ottamalla mukaan leikki-tilanteisiin *kuvakommunikatiokansio*, jonka avulla lasten välinen vuorovaikutus helpottuu, ja näin ollen vertaissuhdetaitojen harjoittelu mahdollistuu.

Aineistoesimerkin 14 tukitoimikirjaus on edellä kuvattuja kirjauksia yleisluontoisempi ja suurpiirteisempi. Asiakirjakontekstissa kirjaukset *pelit* ja *leikit* on selkeästi yhdistetty tukitoimeksi vertaissuhdetaitojen harjoitteluun, mutta kirjauksesta ei käy ilmi, miten lasten vertaissuhdetaitojen harjoittelua pyritään tukemaan näissä peli- ja leikki-tilanteissa. Koska esiopetuksessa pelit ja leikit ovat osa lasten jokapäiväistä toimintaa, lukija jää kaipaamaan tietoa siitä, miten pelit ja leikit tukitoimena eroavat lasten vapaasta leikkitoiminnasta.

3.2.2 Aikuisen ohjaus vertaisvuorovaikutustilanteissa

Asiakirjoihin on kirjattu myös tukitoimia, jotka liittyvät aikuisen suoraan ohjaukseen ja tukeen lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Tukitoimien kuvailu vaihtelee aikuisen toiminnan yksityiskohtaisesta kuvailusta yleisluontoisiin määrittelyihin.

Aineistoesimerkki 15:
Vuorottelun harjoittelu ja toisten leikki-ideoiden huomioon ottaminen aikuisen avustuksella (tilanteen sanoittaminen). Aikuinen ohjaa lähellä, mallittaa leikki-tilanteita. (HOJKS, esiopetus)

Aineistoesimerkki 16:
Lisätty sosiaalisten taitojen harjoittelu aikuisen tuella. (HOJKS, 2lk.)

Aineistoesimerkissä 15 aikuisen toimintaa vertaisvuorovaikutustilanteessa on kuvattu yksityiskohtaisesti. Jotta vuorottelu ja toisten leikki-ideoiden huomioon

ottaminen onnistuisivat, yhdeksi aikuisen toteuttamaksi pedagogiseksi menetelmäksi on kirjattu *tilanteen sanoittaminen*. Myös kirjaukset *aikuinen ohjaa lähellä* sekä *mallittaa leikkitalanteita* kuvailevat aikuisen pedagogista toimintaa lasten välisissä vertaisvuorovaikutustilanteissa. Pedagogisten menetelmien erittely tekee näkyväksi aikuisen toimintaa ja sen tarkoitusta, mikä mahdollistaa myös muiden lasten kanssa toimivien aikuisten johdonmukaisen toiminnan.

Aineistoesimerkki 16 edustaa puolestaan hyvin yleiselle tasolle jätettyä kirjausta liittyen aikuisen rooliin vertaisvuorovaikutustilanteiden tukijana ja ohjaajana. Esimerkissä ei käy ilmi, mitä *lisätty sosiaalisten taitojen harjoittelu* pitää sisällään ja miten harjoittelua on tarkoitus toteuttaa. Kirjauksen mukaan harjoittelun tulisi tapahtua kuitenkin *aikuisen tuella*, mutta esimerkissä ei kuvailla sitä, kuka aikuinen on ja millä tavoin ja mitä keinoja käyttämällä hän tukee ja ohjaa lasta näissä tilanteissa. Harjoittelun sisällön ja aikuisen roolin jäädessä epäselväksi koko tukitoimen kirjaus jää tulkinnanvaraiseksi.

3.2.3 Interventio-ohjelmat

Yksi asiakirjoissa ilmenevä vertaissuhteiden tukemisen tapa on myös strukturoitujen interventio-ohjelmien käyttäminen. Interventio-ohjelmien toteuttamista ja soveltamista kuvaillaan asiakirjoissa hyvin niukasti.

Aineistoesimerkki 17:
Askeleittain tuokiot. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Aineistoesimerkissä 17 interventio-ohjelmaan liittyvä maininta on suppea, ja kirjaus sisältää ainoastaan interventio-ohjelman nimen. Sitä, kuinka usein Askeleittain -tuokioita järjestetään, ketkä niihin osallistuvat, kuka niitä ohjaa ja mitä tuokiot pitävät sisällään, ei esimerkissä kerrota. Myöskään sitä, mihin vertaissuhdetaitoon intervention toivotaan erityisesti pureutuvan, ei ole asiakirjassa eritelty.

3.2.4 Yleisluontoiset tukitoimet

Selkeästi vertaissuhteiden tukemiseen kohdistuvien keinojen lisäksi asiakirjoissa esiintyy myös yleisluontoisia tukitoimia, joiden voidaan tulkita tukevan niin lapsen vertaissuhteita kuin kehitystä ja oppimista ylipäätään. Tällaisia yleisluontoisia tukitoimia ovat muun muassa opettajan ja koulunkäynninohjaajan antama yksilöllinen tuki ja ohjaus, pienryhmäopetus, positiivinen ja säännöllinen palaute sekä selkeät säännöt. Yleisluontoisten tukitoimien kohdalla asiakirjoissa ei eritellä, mihin lapselle kirjattuun tavoitteeseen tukimuodot viittaavat.

Aineistoesimerkki 18:

Pienryhmätyöskentely, avustajan läsnäolo, parityöskentely, yksilöllinen ohjaus. (Oppimissuunnitelma, esiopetus)

Esimerkissä 18 lapselle tarjottavat tukitoimet on kirjattu lyhyinä mainintoina luettelomuotoon, eikä tukitoimien sisältöä ole kuvattu tarkemmin. Kyseisessä asiakirjassa lapsen tavoitteeksi vertaissuhteisiin liittyen on kirjattu kaverisuhteiden muodostuminen ja lapsiryhmään mukaan pääseminen, mutta esimerkissä ei käy ilmi, mitkä luetelluista tukitoimista liittyvät erityisesti tämän tavoitteen saavuttamiseen. Lukija jää kaipaamaan tietoa myös siitä, mitä luetellut tukitoimet konkreettisesti tarkoittavat ja pitävät sisällään, eli miten tukitoimet pyrkivät edesauttamaan lapselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

3.2.5 Puuttuvat tukitoimet

Suunnitelma-asiakirjoissa esiintyy myös kirjauksia, joissa lapselle asetetun vertaistoimijuuteen liittyvän tavoitteen saavuttamiseksi suunnitellut tukitoimet puuttuvat kokonaan.

Aineistoesimerkki 19:

Tavoite: Sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen oman ikäisten lasten kanssa.
Tukitoimet: - (HOJKS, 1lk.)

Esimerkissä 19 lapsen tavoitteeksi on asetettu sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä vuorovaikutustaitojen harjaantuminen vertaisten kanssa toimittaessa,

mutta asiakirjaan ei ole kirjattu lainkaan näiden tavoitteiden saavuttamiseen soveltuvia tukitoimia. Lapsen tuen tarpeet vertaissuhteissa pärjäämiseen liittyen on tukitoimien osalta siis sivuutettu, ja asiakirjaan kirjatut tuen muodot keskittyvät sen sijaan ainoastaan lapsen akateemisiin taitoihin.

4 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ihanteita lasten vertaistoimijuudelle rakentuu esi- ja alkuopetuksessa kirjatuissa kolmiportaisen tuen suunnitelma-asiakirjoissa ja millaisia tukitoimia lasten vertaissuhteiden tukemiseksi näihin asiakirjoihin on kirjattu. Aineistona tutkimuksessa toimi yhteensä 105 oppimissuunnitelmaa ja HOJKS-asiakirjaa, joista 80% sisälsi lasten vertaissuhteisiin liittyviä mainintoja.

Tutkimukseni tulokset osoittivat, että asiakirjoissa rakentuvat vertaistoimijuuden ihanteet liittyivät ystävällisyyteen ja sovinnollisuuteen, sosiaalisuuteen ja aktiivisuuteen, kaverisuosioon, tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn sekä ryhmässä toimimisen taitoihin. Toisin sanoen suunnitelma-asiakirjojen kirjauksissa rakentui ihanne toiset huomioonottavista, rohkeista, aloitteellisista ja suosituista lapsista, joilla on vahvat itsesäätely-, vuorovaikutus- ja leikkitaidot. Tutkimustulos vahvisti aikaisempia tutkimuksia, jotka ovat osoittaneet, että ekstrovertit luonteenpiirteet, kuten sosiaalisuus (Alasuutari & Markström, 2011; Hangasmaa, 2014, 112), aktiivisuus (Linnilä, 2006, 180; Alasuutari & Markström, 2011), ulospäinsuuntautuneisuus sekä rohkeus (Linnilä, 2006, 180) ovat toivottuja ominaisuuksia esi- ja alkuopetuksessa opiskelevilla lapsilla. Lisäksi vertaistoimijuuden ihanteet vastasivat suurelta osin yleisiä käsityksiä sosiaalisesta kompetenssista eli sosiaalisesta pätevyydestä (ks. esim. Rose-Krasnor, 1997; Hay, Payne & Chadwick, 2004; Poikkeus, 2011; Neitola, 2011) sekä siihen pyrkivien vertaissuhteita tukevien interventioiden tavoitteita (ks. Laine, 2005, 235). Esimerkiksi toisen asemaan asettuminen, aloitteellisuus, tunteiden tunnistaminen ja säätely, omista rajoista huolehtiminen sekä prososiaalinen käyttäytyminen kuten jakaminen ja auttaminen, nähdään osana sosiaalisesti pätevää toimintaa (ks. esim. Poikkeus, 2011).

Tutkimuksessani kaverisuosio erottautui selkeästi muista vertaistoimijuuden ihanteista, sillä se ei keskittynyt lapsen luonteenpiirteisiin tai taitoihin, vaan lapsen sosiaaliseen asemaan. Tutkimuksessani suosio vertaisryhmässä näyttäy-

tyi tavoiteltavana asemana suhteessa ryhmän muihin jäseniin, ja kaverisuosio rakentuikin useissa asiakirjoissa itseisarvoksi. Kaverisuosio liitetään tutkimuksissa usein yhdeksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueeksi, mutta toisaalta sitä pidetään myös sosiaalisesti taitavan toiminnan seurauksena (ks. Salmivalli, 2005, 72). Mielenkiintoista on, miksi laajalle levinnyt suosio vertaisryhmässä rakentuu yhteiskunnassamme ja kulttuurissamme tavoiteltavammaksi ihanteeksi kuin esimerkiksi yhden hyvän ja luotettavan ystävän omaaminen.

Lasten ihanteelliseen vertaistoimijuuteen liittyvissä kirjauksissa esiintyi paljon lapsen temperamenttia ja persoonallisuutta kuvaavia ilmauksia, kuten *sosiaalinen, rohkea, ujo, varautunut, varovainen ja arka*, vaikka asiakirjoissa ei tulisi kuvata lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 65, 69; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 48, 51). Kirjauksissa kuvattiin usein siis lasta hänen toimintansa sijaan, ja vertaistoimijuuteen liittyvät ihanteet eivät keskittyneet ainoastaan lapsen taitoihin, vaan myös hänen persoonallisuutensa piirteisiin. Lapsen toimintaa ei myöskään kuvattu useinkaan suhteessa muuhun ryhmään ja käytettyihin opetusmenetelmiin, eli ympäristön vaikutusta ja vastuuta lapsen käytökseen ei kirjauksissa juurikaan huomioitu (ks. myös Thuneberg & Vainikainen, 2015).

Lapsen ei-toivottuun vertaistoimijuuteen liittyvät kuvailut korostivat lapsen keskeneräisyyttä ja vajavaisuutta ja ne ilmenivät asiakirjoissa hänelle asetettuina tavoitteina sekä ei-toivotun käytöksen kuvailuna. Tutkimuksessani vetäytyvät ja hiljaiset sekä toisaalta mielipiteitään ja tunteitaan vahvasti ilmaisevat lapset näyttäytyivät ei-toivottuina vertaistoimijoina. Erityisesti hitaasti lämpenevän temperamentin omaaviin lapsiin kohdistui paljon muutospaineita, ja esimerkiksi ujous ja varautuneisuus näyttäytyivät asiakirjoissa luonteenpiirteinä, joista lapsen toivottiin pääsevän eroon. Sama tulos on nähtävissä myös Linnilän (2006, 180) tutkimuksessa, jossa ujous nousi esiin ei-toivottuna ominaisuutena koulunsa aloittavalla lapsella. Kulttuurimme määrittää siis tietyt luonteenpiirteet, ominaisuudet ja käyttäytymismallit paremmiksi kuin toiset (Linnilä, 2006, 256-257; Carlson, Feng & Harwood, 2004), ja Chess ja Thomas (1986, 49) puhuvatkin

temperamentin ja ympäristön yhteensopivuudesta silloin, kun yksilön ominaisuudet ja kyvyt ovat sopivia suhteessa ympäristön odotuksiin ja vaatimuksiin. Tutkimukseni tulokset osoittivat, että myös suunnitelma-asiakirjojen kirjaukset arvottivat lapsia heidän luonteenpiirteidensä, ominaisuuksiensa, sosiaalisen asemansa ja käyttäytymisensä mukaan, ja lasten erilaiset temperamenttipiirteet saatiin nähdä jopa esteenä suotuisien vertaissuhteiden syntymiselle. Mielestäni olisikin tärkeää pohtia, mikä ohjaa lasten vertaistoimijuuteen liittyvien ihanteiden syntymistä ja olemassaoloa, ja miten ihanteet vastaavat ajatusta jokaisen lapsen arvostamisesta omana ainutlaatuisena yksilönään.

Ihanteellista vertaistoimijuutta rakentavien lapsikuvausten ja tavoitekirjausten lisäksi lasten vertaissuhteita käsiteltiin myös asiakirjojen tukitoimikirjauksissa. Asiakirjoihin kirjatut tukitoimet vertaissuhteiden vahvistamiseksi liittyivät vertaissuhdetaitojen harjoittelun mahdollistamiseen, aikuisen ohjaukseen vertaisvuorovaikutustilanteissa, erilaisiin interventio-ohjelmiin sekä yleisluontoihin tukitoimiin. Yleisluontoisia tukitoimia esiintyi asiakirjoissa määrällisesti eniten, kun puolestaan selkeitä interventio-ohjelmia esiintyi vain muutamissa asiakirjoissa. Tämä voi kertoa siitä, että päiväkodeissa ja kouluissa ei välttämättä ole vakiintuneita käytäntöjä juuri lasten vertaissuhteiden tukemiseksi.

Aiempien tutkimustulosten mukaisesti asiakirjoissa esiintyvät tukitoimet keskittyivät enemmän lapsen yksilölliseen tukemiseen kuin koko lapsiryhmää koskevien menetelmien käyttämiseen (ks. Isaksson, ym. 2007). Tuen keinoina asiakirjoissa esiintyivät muun muassa opettajan ohjaava puhe, mallintaminen, vaihtoehtoisten kommunikaatiokeinojen käyttäminen, kannustava palaute, yksilöllinen sosiaalisten taitojen harjoittelu sekä lapsen tukeminen erilaisissa pari- ja pienryhmätyöskentelyn tilanteissa sekä leikissä. Sen sijaan asiakirjat eivät sisältäneet tukitoimia, jotka olisivat liittyneet esimerkiksi vertaisryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseen (ks. Kernan ym., 2011; Hännikäinen, 2006) tai luokkatilan fyysisiin muutoksiin (ks. Sainato ym., 2008; Kontos ym., 2002; Sheridan ym., 2003). Tukitoimet olivat siis hyvin yksilökeskeisiä, vaikka koko ryh-

mälle suunnitellut tuen menetelmät on havaittu erityisen hyödyllisiksi vertaissuhteiden tukemisessa (ks. Poikkeus, 2011; Salmivalli, 2005, 188; Laine, 2005, 235).

Tutkimustulokseni vahvistivat myös aiempien tutkimusten tuloksia tukitoimikirjausten puutteellisesta tarkkuudesta. Osa tutkimukseni tukitoimikirjauksista sisälsi käytettävien menetelmien yksityiskohtaista kuvailua sekä opettajan pedagogisen toiminnan erittelyä, mutta suurin osa tukitoimiin liittyvistä kirjauksista oli summittaisia ja tulkinnanvaraisia. Tällöin tukitoimia ei oltu määriteltä riittävän konkreettisesti (ks. esim. Rätty ym., 2018; Heiskanen ym., 2019), minkä lisäksi se, kenen vastuulla tuen tarjoaminen on, jäi asiakirjoissa useimmiten mainitsematta (ks. esim. Rätty ym., 2018; Thundberg & Vainikainen, 2015). Kun kirjaukset ovat hyvin tulkinnanvaraisia ja selkeät sopimukset lapsen tukemisesta puuttuvat, ammattilaisten on vaikea työskennellä lapsen kanssa johdonmukaisesti kohti lapselle asetettuja tavoitteita (ks. Rätty ym., 2018).

Tulkinnanvaraisten ja summittaisten tukitoimikuvausten lisäksi asiakirjoissa esiintyi myös täysin puuttuvia tukitoimikirjauksia, jolloin asiakirjoihin kirjatut vertaissuhteisiin liittyvät tuen tarpeet eivät tulleet huomioiduksi mitenkään tukitoimia suunniteltaessa. Tulos tukee Andreassonin ja Asplund Carlssonin (2013) havaintoa, jonka mukaan erityisesti lasten sosiaaliin tavoitteisiin liittyvät tukitoimet jäävät usein kirjaamatta, ja opettajat keskittyvät suunnitelma-asiakirjoissa enemmänkin lasten akateemisten taitojen tukemiseen. Kun vertaissuhteiden edistämiseen liittyvät tukitoimikirjaukset ovat puutteellisia, on aiheellista kysyä, miten lapsen tarvitsema tuki varmistetaan ja miten tuen toteutumista ja tukitoimien toimivuutta voidaan arvioida. Puutteellisten tukitoimikirjausten vuoksi suunnitelma-asiakirjojen todellinen tavoite jää saavuttamatta (Heiskanen ym., 2019) ja asiakirjat muuttuvat ainoastaan hallinnon välineiksi sen sijaan, että ne olisivat lapsen kehitystä tukevia työkaluja (Andreasson ym., 2013).

Koska tiedämme, että suotuisilla vertaissuhteilla on monia lyhyen ja pitkän aikavälin positiivisia vaikutuksia lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen (ks. esim. Parker & Asher, 1993; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Rubin ym., 2006;

Vandell & Hembree, 1994; Keefe & Bernt, 1996), on helppoa olettaa, että vertaissuhteiden tukeminen näyttäytyisi merkittävänä osa-alueena lasten jokapäiväisessä opetuksessa. Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että lasten vertaissuhteita ei tueta lapsiryhmien arjessa parhaalla mahdollisella tavalla (ks. Kwon ym., 2011; Brown & Bergen, 2002; Gelzheiser ym., 1998), ja myös tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä vertaissuhteiden tukemisen puutteellisesta suunnittelusta. On kuitenkin tärkeää muistaa, että asiakirjojen kirjausten perusteella ei voida tehdä suoria päätelmiä arjen tukitoimintatavoista, sillä pedagogiset asiakirjat eivät välttämättä kerro yksiselitteisesti sitä, miten tuki käytännössä toteutuu lapsiryhmien arjessa (ks. Thuneberg & Vainikainen, 2015).

Vaikka suunnitelma-asiakirjojen laatiminen perustuu lakiin ja velvoittaviin asiakirjoihin, tutkimukseni osoitti asiakirjojen laadussa olevan huomattavaa vaihtelevuutta. Laadun vaihtelevuus voi kertoa yhtenäisten ohjeistusten puutteesta, mutta myös siitä, että asiakirjojen kirjoittaminen nähdään työhön kuuluvana pakollisena velvoitteena, eikä asiakirjojen merkitystä tai hyötyä tunnisteta. Olisikin tärkeää, että pedagogisiin asiakirjoihin liittyvien tutkimustulosten myötä asiakirjojen kirjaamiskäytäntöihin liittyvät kysymykset nousisivat esiin myös opetusalan koulutuksessa, jotta tulevaisuuden opettajilla olisi yhä paremmat valmiudet hyödyntää asiakirjoja tarkoituksenmukaisesti omassa työssään. Lisäksi toivon, että tämän tutkimuksen avulla pedagogisia asiakirjoja työssään laativat ammattilaiset voivat pohtia omia kirjaamiskäytäntöjään ja niiden suhdetta asiakirjojen todelliseen tarkoitukseen. On tärkeää muistaa, että aikuisen asiakirjoissa tekemä määrittelmä lapsesta voi siirtyä osaksi lapsen omaa identiteettiä, ja näin ollen yksittäisillä kirjauksilla voi olla kauaskantoiset seuraukset (ks. Vehkakoski, 2007). Lisäksi lapsen määrittely tietynlaiseksi heijastuu myös opettajan puheessa ryhmän muille jäsenille arjen eri tilanteissa, ja tämä voi vaikuttaa siihen, miten vertaiset näkevät lapsen ja hänen asemansa suhteessa muihin ryhmään (Chang ym., 2007; Chang, 2003; Hughes ym., 2001).

Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia merkityksiä opettajat antavat lasten vertaissuhteille ja millaisia vertaissuhteiden tukemisen keinoja he hyödyntävät todellisissa luokkahuonetilanteissa. Lisäksi vertailemalla eri

luokka-asteita käyvien lasten asiakirjojen vertaissuhdemainintoja voitaisiin selvittää, näyttäytyykö vertaissuhteiden merkitys ja vertaistoimijuuden ihanteet erilaisina eri ikäisten lasten asiakirjoissa. Esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistossa lasten vertaissuhteita ei käsitelty vertaisoppimisen tai yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmista, jotka taas saattaisivat tulla esiin vanhempien oppilaiden asiakirjoissa. Koska tutkimusten mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset kohtaavat useammin torjuntaa ja ulkopuolisuutta vertaissuhteissaan (Rubin ym., 2014; Banks ym., 2017; Pierce-Jordan & Lifter, 2005), olisi myös mielenkiintoista tarkastella, eroavatko HOJKS-asiakirjat yleisen ja tehostetun tuen oppimissuunnitelmista vertaissuhdemainintojen lukumäärän tai laadun näkökulmasta. Kaiken kaikkiaan toivon, että tulevaisuuden tutkimukset auttaisivat opetusalan ammattilaisia tunnistamaan lasten vertaissuhteiden merkitystä yhä paremmin, jotta vertaissuhteet ja niiden tukeminen näyttäytyisivät esi- ja alkuopetuksen arjessa ja suunnitelma-asiakirjoissa vähintäänkin yhtä tärkeänä kuin lasten akateemiset taidot.

LÄHTEET

- Allen, J., Porter, M., McFarland, F., Marsh, P. & McElhaney, K. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development*, 76(3), 747–760.
doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00875.x
- Alasuutari, M. & Kelle, H. (2015). Documentation in childhood. *Children & Society* 29(3), 169–173. doi:10.1111/chso.12119
- Alasuutari, M. & Markström A. (2011). The making of the ordinary child in pre-school. *Scandinavian Journal of Educational research*, 55(5), 517–535.
doi:10.1080/00313831.2011.555919
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities, and future challenges. *European Journal of Special Needs Education* 28(4), 413–426. doi:10.1080/08856257.2013.812405
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. A. (2013). Individual educational plans in swedish schools – forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 58–67.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69(1), 140–153. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06139.x
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 91, 25–50.
- Banks, J., McCoy S. & Frawley, D. (2017). One of the gang? Peer relations among students with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 396–411.
doi:10.1080/08856257.2017.1327397

- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 47–63.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. (2010). Quality of individualized education program goals of Portuguese preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children, 23*(3), 233–243.
doi:10.1097/IYC.0b013e3181e45925
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brown, M. & Bergen, D. (2002). Play and social interaction of children with disabilities at learning/activity centers in an inclusive preschool. *Journal of Research in Childhood Education, 17*(1), 26–37. doi:10.1080/02568540209594996
- Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S. R., & Rathel, J. M. (2008). Peer interaction interventions for preschool children with developmental difficulties. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (toim.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (s. 141–164). Baltimore: Brookes.
- Brownell, C. A. & Gifford-Smith, M. E. (2003). Context and development in children's school-based peer relations: implications for research and practice. *Journal of School Psychology, 41*(4), 305–310. doi:10.1016/S0022-4405(03)00052-9
- Buhs, E.S., Ladd, G.W. & Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1–13. doi:10.1037/0022-0663.98.1.1
- Buhs, E. & Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*(4), 550–560. doi:10.1037/0012-1649.37.4.550

- Buysse, V., Goldman, B., West, T. & Hollingsworth, H. 2008. Friendships in early childhood: implications for early education and intervention. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (toim.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (s. 77–97). Baltimore: Brookes.
- Carlson, V., Feng, X. & Harwood, R. (2004). The "Ideal Baby": A look at the intersection of temperament and culture. *Zero to Three* 24(4), 22–28.
- Carter, C. & Nutbrown, C. (2016). A pedagogy of friendship: young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education* 24(4), 395–413. doi:10.1080/09669760.2016.1189813
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535–548. doi:10.1111/1467-8624.7402014
- Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H. & Farver, J. M. (2007). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 603–630. doi: 10.1353/mpq.2008.0006
- Chess, S. & Thomas, A. (1986). *Temperament in clinical practice*. New York: The Guilford Press.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J. E. & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7(4), 697–714. doi:10.1017/S0954579400006799
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Määräykset ja ohjeet. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Farmer, T.W. (2000). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(3-4), 299–321.
doi:10.1080/10474412.2000.9669417
- Farmer, T.W., Goforth, J.G., Hives, J., Aaron, A., Jackson, F., & Sgammato, A. (2006). Competence enhancement behavior management. *Preventing School Failure*, 50(3), 39–44. doi:10.3200/PSFL.50.3.39-44
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284. doi:10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Gelzheiser, L. M., McLane, M., Meyers, J. & Pruzek, R. M. (1998). IEP-specified peer interaction needs: Accurate but ignored. *Exceptional Children*, 65(1), 51–65. doi:10.1177/001440299806500104
- Grljušić, A. & Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*, 8(1), 17–35. doi:10.17810/2015.68
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hangasmaa, M. (2014). *Lapsen oppimissuunnitelma: etnografinen seurantatutkimus eräässä päiväkotikoulukontekstissa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius). Haettu <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43598/978-951-39-5687-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review* 102(3), 458–489.
doi:10.1037/0033-295X.102.3.458
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(1), 84–108. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x

- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education* 39(6), 827–843. doi:10.1080/01425692.2018.1426443
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2019). Recording support measures in the sequential pedagogical documents of children with special education needs. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 321–339. doi:10.1177/1053815119854997
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology* 35(1), 94–101. doi:10.1037/0012-1649.35.1.94
- Hoffman, A. (2012). *Teacher attunement: supporting students' peer experiences in the early elementary classroom* (Väitöskirja, The University of North Carolina at Chapel Hill). Haettu <https://pdfs.semanticscholar.org/b711/27e5ec66818af37d1b418edae4bd377b38d0.pdf>
- Hughes, J. N. (2012). Teachers as managers of students' peer context. Teoksessa A.M. Ryan & G.W. Ladd (toim.), *Peer relationships and adjustment at school* (s. 189–218). Charlotte, N.C.: Information Age Pub.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301. doi:10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Hymel, S., Bowker, A. & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64(3), 879–896. doi:10.2307/1131224
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichel, K. & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence on peers. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (s. 313–345). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s.126–146). Tampere: Vastapaino.
- Isaksson, J., Linqvist, R. & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75–91.
doi:10.1080/08856250601082323
- Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 445–463). Tampere: Vastapaino.
- Keefe, J. & Bernt, T. J. (1996). Relations of friendships quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16(1), 110–129.
doi:10.1177/0272431696016001007
- Kernan, M., Singer, E. & Swinnen, R. (2011). Introduction. Teoksessa M. Kernan & E. Singer (toim.), *Peer relationships in early childhood education and care* (s.1–14). New York: Routledge.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363–382.
doi:10.1016/S0885-2006(99)00016-2
- Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wisseh, S. & Galinsky, E. (2002). An eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 239–258.
doi:10.1016/S0885-2006(02)00147-3
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California: SAGE Publications, Inc.
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350–1362. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02866.x

- Kwon, K., Elicker, J. & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 267–277. doi:10.1007/s10643-011-0469-6
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. Teoksessa R. Kail (toim.), *Advances in Child Behavior and Development* (s. 43–104). New York: Wiley.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of Progress*. London: Yale University press.
- Ladd, G.W., Kochenderfer-Ladd, B., Jeanne Visconti, K. & Ettekal, I. (2012). Classroom peer relations and children's social and scholastic development: Risk factors and resources. Teoksessa A. M. Ryan, & G. W. Ladd (toim.), *Peer relationships and adjustment at school* (s. 11–50). Charlotte, N.C.: Information Age Pub.
- Ladd, G. W. & Sechler, C. (2012). Young Children's Peer Relations and Social Competence. Teoksessa O. Saracho & B. Spodek (toim.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (s. 33–66). London: Routledge.
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344–1367. doi:10.1111/1467-8624.00611
- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 13–37). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. & Neitola, M. (2002). Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine, & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 101–112). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lehtinen, E., Turja, L., & Laakso, M.-L. (2011). Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa T. Aro, & M.-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 236–264). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Linnilä, M-L. (2006). Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13400/9513926672.pdf?se>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. (Väitöskirja, Turun yliopisto). Haettu <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/72512/AnnalesC324Neitola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Newcomb, A., Bukowski, W. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
doi:10.1037/0033-2909.113.1.99
- Odom, S., McConnell, S. & Brown, W. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. Teoksessa W. Brown, S. Odom & S. R. McConnell (toim.), *Social competence of young children: Risk, disability & intervention* (s. 77-97). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C. & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 80-87. doi:10.1037/0022-006X.60.1.80
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
doi:10.1037/0012-1649.29.4.611

- Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(1), 34–47.
doi:10.1177/02711214050250010401
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Finlex.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Määräykset ja ohjeet 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikkeus, A-M. (2011). Itsensäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsensäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80–105). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention, 23*(2), 92–105. doi:10.1177/105381510002300204
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 30*(2), 173–186. doi:10.1080/08856257.2014.986909
- Rose, R., Shevlin, M., Winter, E, O'Raw, P. & Zhao, Y. (2012). Individual education plans in the Republic of Ireland: An emerging system. *British Journal of Special Education, 39*(3), 110–116. doi:10.1111/j.1467-8578.2012.00548.x
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111–135. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rubin, K., Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa N. Eisenberg (toim.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (s. 571-645). New York: Wiley.
- Rubin, K., Schulz Belge, A. & McDonald, K. (2014). Peer relations and social competence in childhood. Teoksessa V. Anderson & M. H. Beauchamp (toim.), *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice* (s. 23–44). New York: The Guilford Press.

- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35–49.
doi:10.1080/08856257.2018.1435011
- Sainato, D., Jung, S., Salmon, M. & Axe, J. (2008). Classroom influences on young children's emerging social competence. Teoksessa W. Brown, S. Odom & S. R. McConnell (toim.), *Social competence of young children: Risk, disability & intervention* (s. 99–116). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. & SilveiraMaia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507–520.
doi:10.1080/08856257.2013.830435
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schulz, M. (2015). The documentation of children's learning in early childhood education. *Children & Society*, 29(3), 209–218. doi:10.1111/chso.12112
- Sharpe, T. (2008). How can teacher talk support learning? *Linguistics and Education*, 19(2), 132–148. doi:10.1016/j.linged.2008.05.001
- Sheridan, S., Buhs, E. & Warnes, E. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology* 41(1), 285–292. doi:10.1016/S0022-4405(03)00049-9
- Skinner, E. & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571
- Stanton-Chapman, T. & Hadden, S. (2011). Encouraging peer interactions in preschool classrooms: the role of the teacher. *Young Exceptional Children*, 14(1), 17–28. doi:10.1177/1096250610395458
- Tietosuojalaki. 5.12.2018/1050. Finlex.

- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015). Uuden lain toteutuminen dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 132–162). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012). Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100–110. doi:10.5430/jnep.v6n5p100
- Vallberg-Roth, A-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(1), 1–18. doi:10.7577/nbf.479
- Vandell, D. L. (2000). Parents, peer groups and other socializing influences. *Developmental Psychology* 36(6), 699–710. doi:10.1037/0012-1649.36.6.699
- Vandell, D. L. & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 461–477.
- Vartiainen, J., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K., Nurmi, J-E. & Kiuru, N. (2012). Vertaissuhdevaikeudet, kielelliset taidot sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. *NMI-Bulletin*, 22(3), 42–57.
- Vehkakoski, T. (2007). Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta: kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-Bulletin*, 17(4), 4–10.
- Wendelborg, C. & Kvello, O. (2010). Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(2), 143–153. doi:10.1111/j.1468-3148.2009.00515.x

- Wentzel, K. R. (2009). Peers and Academic Functioning at School. Teoksessa K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 531–547). New York: The Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. Teoksessa J. Meece & J.S. Eccles (toim.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (s. 75–91). New York: Routledge.
- Wentzel, K. R., Barry, C. & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195–203. doi:10.1037/0022-0663.96.2.195
- Wentzel, K. R. & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198–1209. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x