

# **Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus päiväkodin vertaisryhmässä**

Pauliina Nieminen

Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Varhaiskasvatustiede

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Nieminen, Pauliina. 2015. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus päiväkodin vertaisryhmässä. Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Varhaiskasvatus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 68 sivua + liitteet.**

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää millä tavoin erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutui päiväkodin vertaisryhmässä. Sosiaalista osallisuutta selvitettiin kuvailemalla lapsen vuorovaikutusta vertaisten kanssa, vertaissuhteita, sosiaalista asemaa lapsiryhmässä sekä lapsen omia kokemuksia.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkimuskohteenä oli yksi esikouluikäinen kielen kehitykseen erityistä tukea saava lapsi. Tutkimus toteutettiin havainnoimalla lapsen vuorovaikutusta ja leikkiä vertaisten kanssa päiväkodin lapsiryhmässä sekä haastatteleamalla lasta. Aineisto analysoitiin Kosterin ym. (2009) sosiaalisen osallisuuden mallia hyödyntäen neljään luokkaan, joita olivat: vuorovaikutus vertaisryhmässä, vertaissuhteet, sosiaalinen asema vertaisryhmässä sekä lapsen oma kokemus.

Tutkimustulosten perusteella erityistä tukea saavan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutui hyvin, sillä hän pääsi mukaan vertaisryhmän toimintaan, hänellä oli ryhmässä kavereita, hän tuli hyväksytyksi lapsiryhmässä, ja hän koki tulleen hyväksytyksi ryhmässä. Lapsesta muodostui kuva aktiivisena sosiaalisena toimijana vertaisryhmässä. Lapsi koki vertaissuhteissaan myös kielteistä vallankäyttöä ja koki tulleen joskus kiusatuksi, mikä heikensi sosiaalista osallisuutta. Tulosten perusteella kasvattajien on syytä havainnoida erityistä tukea tarvitsevan lapsen leikkiä vertaisten kanssa ja kuulla lasten omia kokemuksia. Vertaissuhteissa tapahtuvaan kielteiseen vallankäyttöön ja kiusaamiseen on syytä kiinnittää huomiota, ja puuttua riittävän ajoissa mahdollisiin pulmiin.

Hakusanat: sosiaalinen osallisuus, vertaissuhteet, erityinen tuki, inkluusio

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>ERITYISEN TUEN TARVE JA OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA.....</b>	<b>7</b>
2.1	Lasten osallisuuden määrittelyä.....	7
2.2	Erityinen tuki ja inklusio varhaiskasvatuksessa.....	8
2.3	Sosiaalinen osallisuus.....	11
<b>3</b>	<b>VERTAISSUHTEET VARHAISLAPSUUDESSA.....</b>	<b>14</b>
3.1	Vertaissuhteiden merkitys.....	15
3.2	Lapsen sosiaalinen asema vertaisryhmässä.....	17
3.3	Ystävyysuhteet.....	19
3.4	Vertaissuhteet ja vuorovaikutus leikissä.....	20
3.5	Vertaissuhteiden ongelmat.....	22
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET.....</b>	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>26</b>
5.1	Laadullinen tapaustutkimus.....	26
5.2	Tutkimuskohde.....	26
5.3	Tutkimusmenetelmät.....	28
5.3.1	Havainnointi.....	28
5.3.2	Haastattelu.....	30
5.3.3	Lapsen haastattelu ja sen eettiset periaatteet.....	31
5.4	Aineistonkeruuprosessi.....	34
5.5	Aineiston analyysi.....	36
<b>6</b>	<b>SOSIAALISEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN.....</b>	<b>39</b>
6.1	Vuorovaikutus vertaisryhmässä.....	39

6.2	Vertaissuhteet .....	46
6.3	Sosiaalinen asema vertaisryhmässä .....	49
6.4	Lapsen oma kokemus.....	52
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>57</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	57
7.2	Tulosten merkitys ja jatkotutkimusehdotukset .....	62
7.3	Eettisyys ja luotettavuus .....	63
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>66</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>69</b>

# 1 JOHDANTO

Vertaissuhteita pidetään yleisesti tärkeinä lapsen kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille, ja sosiaalisten taitojen oppimista yhtenä kasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena. Sosiaalisten suhteiden merkityksen lapsen kehitykselle nähdään korostuvan, kun kyseessä on erityistä tukea tarvitseva lapsi. Muilta tukea tarvitsemattomilta lapsilta saatujen mallien ja keskinäisen vuorovaikutuksen kautta erityistä tukea tarvitseva lapsi oppii etenkin sosiaalisia taitoja sekä kommunikaatio- ja leikkitaitoja (Brown & Bergen 2002, 26–27). Myös lapselle itselleen lasten yhteisöön kuulumisen on erittäin merkityksellistä, sillä vertaisryhmässä lapsi saa tärkeitä kokemuksia yhteenkuuluvuudesta, yhteisössä toimimisesta, vertaiskulttuurista ja osallisuudesta (Ikonen 2006, 149, 164; Salmivalli 2005, 32).

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen myönteiset sosiaaliset suhteet ja tasavertainen osallisuus lapsiryhmän toiminnassa kuuluvat olennaisesti inklusiiviseen kasvatukseen (Viitala 2004, 139). Inklusio ja siihen kuuluva sosiaalinen osallisuus ovat ajankohtaisia aiheita varhaiskasvatuksessa, sillä uusi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaa esiopetuksen kehittämistä inklusion periaatteiden mukaisesti. Inklusioperiaatteeseen kuuluva sosiaalinen osallisuus merkitsee sitä, että erityistä tukea saavalla lapsella on positiivista vuorovaikutusta toisten lasten kanssa, hän tulee hyväksytyksi, hänellä on kaveruus- ja ystävyys-suhteita ja hän tuntee itsensä hyväksytyksi ryhmässä. (Koster ym. 2009, 134–135.) Erityistä tukea tarvitsevalla lapsella on muita lapsia suurempi riski sosiaalisen osallisuuden pulmiin, kuten torjutuksi tulemiseen ja kiusaamiseen (Koster ym. 2009, 118; Odom ym. 2004, 27). Siksi kasvattajien tulisi kiinnittää huomiota erityistä tukea tarvitsevan lapsen vertaissuhteisiin ja puuttua mahdollisiin ongelmiin riittävän ajoissa.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta on kuitenkin vähän tutkittu aiheen ajankohtaisuudesta huolimatta. Lisäksi lasten näkökulma aiheeseen on usein sivuutettu. (ks. Viitala 2014, 172.) Haasteena onkin, miten saada myös erityistä tukea saavan

lapsen ääni esille tutkimuksissa, ja siten lisätä heidän osallisuuttaan. Tämän vuoksi kiinnostukseni heräsi tutkia aihetta pyrkien huomioimaan myös lapsinäkökulma. Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvailla sitä, millä tavoin erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu päiväkodin vertaisryhmässä. Tämän selvittämiseksi kuvailen erityistä tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutusta vertaisten kanssa, lapsen sosiaalisia suhteita vertaisryhmässä, sosiaalista asemaa sekä lapsen omia kokemuksia osallisuudestaan vertaisryhmässä. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuudesta ja vertaissuhteista sekä lisätä myös lapsen näkökulmaa aiheeseen.

Rajasin tutkimuksen näkökulmaa vain lasten keskinäiseen toimintaan, jolloin jätin aikuisten toiminnan tarkastelun tutkimuksen ulkopuolelle. Tämän vuoksi lapsen oma aktiivinen toiminta vertaissuhteissaan korostui. Tutkimuksessa tarkastelen sosiaalisen osallisuuden toteutumista yhden kielen kehitykseen erityistä tukea saavan esikouluikäisen lapsen kautta. Toteutin tutkimuksen havainnoimalla yhden lapsen vuorovaikutusta muiden ryhmän lasten kanssa sekä haastattelemalla tätä lasta hänen omista kokemuksistaan. Havainnointia tein pääasiassa lasten vapaan toiminnan tilanteissa, joissa lasten keskinäinen toiminta näkyi selvimmin. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, joten tutkimuksen tuloksista ei voida tehdä laajempia yleistyksiä.

## 2 ERITYISEN TUEN TARVE JA OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

### 2.1 Lasten osallisuuden määrittelyä

Lasten osallisuus on laaja käsite, joka ulottuu lasten keskinäisistä suhteista lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin ja laajempaan yhteisöön (Turja 2011, 49). Tässä tutkielmassa keskityn osallisuuden sosiaaliseen ulottuvuuteen tarkastellen lasten keskinäistä toimintaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta. Lasten osallisuus perustuu konstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen näkemykseen lapsesta aktiivisena tiedon ja maailmankuvansa rakentajana ja vuorovaikutuksen osapuolena yhteisössään, mutta käsitteenä osallisuus voi saada eri merkityksiä sen käyttöyhteyden mukaan. Osallisuus liittyy olennaisesti yhteisöllisyyteen, jolloin merkityksellistä on ryhmän jäsenyys ja yhteinen toiminta sekä lapsiryhmässä että aikuisten ja lasten kesken. (Turja 2011, 43–44, 46.) Syvimmässä merkityksessään osallisuus tarkoittaa sitä, että jokainen tulee hyväksytyksi ja arvostetuksi sellaisenaan (Booth, Ainscow & Kingston 2006, 3).

Osallisuuden tärkeä ensiaskel on Turjan (2011, 47) mukaan se, että lapsi pääsee mukaan ryhmän yhteiseen toimintaan ja kokee siinä olemisensa myönteiseksi. Lapsen osallisuuden taso voi vaihdella lähtien osallistumisesta muiden rakentamaan toimintaan edeten lapsen kuulluksi tulemiseen, laajempaan vaikuttamiseen, omien aloitteiden tekemiseen ja yhteisiin neuvotteluihin tasavertaisena osallistujana. (Turja 2011, 49–50.) Lapset voivat osallistua päiväkodin toimintaan hyvin monella tavalla, kuten kielellisesti, fyysisesti, sosiaalisesti tai konkreettisenä tekemisenä. Osallistuminen voi olla hyvin passiivista, jolloin lapsi on fyysisesti mukana toiminnassa ilman omaa vaikutusvaltaa. Osallisuus taas tarjoaa mahdollisuuden vaikuttaa ja saada aikaan konkreettisia muutoksia toiminnassa. (Lehtinen 2009a, 104–106.) Lapsen osallisuutta määriteltäessä voidaan käyttää myös lapsuudentutkimuksessa paljon käytettyjä käsitteitä lapsen

toimijuus ja sosiaalinen toimija, joka kuvaa lapsen aktiivista osallistumista arkipäivän sosiaalisessa elämässä. Lapsen toimijuudessa keskeistä ovat lapsen omat valinnanmahdollisuudet ja kuulluksi tuleminen. (Lehtinen 2009a, 90, 92.) Viitala (2006, 29) huomauttaa, että erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden huomioiminen on jäänyt vähemmälle huomiolle kuin muiden lasten. Juuri aktiivinen osallistuminen päiväkotiryhmän toimintaan on lapsen oppimisen edellytyksenä, mutta osallisuuden takaaminen erityistä tukea tarvitsevalle lapselle on usein haastavaa (Viitala 2004, 141).

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuudesta puhuttaessa käytetään usein inklusion käsitettä, ja käsitteitä sosiaalinen osallisuus, inklusio ja sosiaalinen integraatio käytetään monissa yhteyksissä kuvaamaan samoja asioita (Koster, Nakken, Pijl & van Houten 2009). Seuraavissa luvuissa määrittelen erityisen tuen tarpeen, inklusion ja sosiaalisen osallisuuden.

## **2.2 Erityinen tuki ja inklusio varhaiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) lapsen tuen tarpeen arvioinnissa lähtökohtana on vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhteistyössä tehdyt havainnot lapsesta tai lapsen aiemmin todettu erityisen tuen tarve. Tuen tarve voi olla fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla. Tuen tarve voi liittyä myös lapsen terveyttä tai kehitystä vaarantaviin kasvuoloihin. Varhaisen tuen tavoitteena on estää lapsen tuen tarpeen kasautuminen ja pitkittyminen. Lapsen erityisen tuen määrittelyn perusteella lasta tuetaan päivittäisessä kasvatustoiminnassa eriyttämällä toimintaa, harjaannuttamalla perustaitoja sekä vahvistamalla lapsen itsetuntoa. Lisäksi kehoitetaan vahvistamaan suunnitelmallisesti varhaiskasvatuksen arjen kuntouttavia elementtejä, esimerkiksi hyvää vuorovaikutusta ja ryhmätoimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35–37.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on kirjattu tarkemmin lapsen tukemiseen liittyvät seikat ja tuen kolmiportaisuus. Tuen antamisen



lähtökohtana ovat lapsen ja lapsiryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet. Huomiota tulisi suunnitelman mukaan kiinnittää etenkin esteettömyyteen, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen. Tukea tulisi antaa niin kauan ja sen muotoisena kuin se on tarpeellista. Myös myönteisen minäkuvan kehityksen merkitys on huomioitu suunnitelmassa siten, että kaikki lapset saisivat onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 32–33.)

Lapsen kasvun ja oppimisen tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Ennen erityisen tuen päätöstä lapsi on saanut sekä yleistä tukea että tehostettua tukea. Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, ja se tarkoittaa yleensä yksittäisiä tukitoimia, joilla tilanteeseen voidaan vaikuttaa mahdollisimman varhain. Pedagogiseen arviointiin perustuvaa tehostettua tukea annetaan silloin, kun yleinen tuki ei riitä. Tällöin lapsen tuen tarve on säännöllisempää tai hän tarvitsee useita tukimuotoja samanaikaisesti. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 33–34.) Erityistä tukea annetaan lapsille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu muuten riittävästi. Sen tavoitteena on tarjota lapselle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista kasvun ja oppimisen tukea sekä edistää hänen oppimisedellytyksiään. Yleensä erityisen tuen päätös tehdään aikaisintaan esiopetuksen alkaessa, mutta pidennettyä oppivelvollisuutta tarvitsevalle lapselle se tehdään viisivuotiaana. Ennen erityisen tuen päätöstä esiopetuksen järjestäjän on tehtävä lapselta pedagoginen selvitys, jossa hyödynnetään mahdollisesti aiemmin tehtyä pedagogista arvioita ja lapsen oppimissuunnitelmaa. Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tehdään esiopetuksessa myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonka mukaan lapselle annetaan erityisopetusta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36–40.)

Erityisen tuen tarpeen määrittelyllä pyritään siis lapsen auttamiseen ja ongelmien kasautumisen ehkäisyyn. Ongelma liitetään kuitenkin usein vain lapseen itseensä, jolloin ei huomioida esimerkiksi lapsen kasvuympäristön tai päiväkodin toimintaympäristön ja -kulttuurin roolia lapsen pulmissa. Lapsen mää-

rittelemisen erityistä tukea tarvitseväksi heijastuu helposti myös kasvattajan ajattelutapaan lapsesta. Ongelman lähteen ja tuen tarpeen kohdistaminen vain yksilöön on johtanut näkemykseen erilaisesta lapsesta ensisijaisesti apua tarvitsevana, heikkona ja riippuvaisena, jolloin unohtuu se, että erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi on ennen kaikkea lapsi, jolla on vahvuuksia ja oma persoonallisuus. (Viittala 2006, 11, 17.) Tällöin on myös vaarana sivuuttaa lapsen oma aktiivinen osallisuus lapsiryhmässä ja jättää huomiotta lapsen omat ajatukset ja kokemukset. Päivähoidossa olisikin syytä pohtia sitä, nähdäänkö erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi täydentämistä, korjaamista ja parantamista vaativana, ja milloin häntä pidetään aktiivisena oman maailmansa rakentajana (Viittala 2006, 29).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 12) esiopetuksen yleisenä tavoitteena on opetuksen kehittäminen inklusion periaatteiden mukaisesti. Inklusio -termiä käytetään paljon useissa eri yhteyksissä, mutta sille ei ole yhtä vakiintunutta määritelmää (Booth ym. 2006, 3; Odom ym. 2004, 21). Inklusiota ja integraatiota pidetään rinnasteisina käsitteinä, sillä molemmissa lähtökohtana on erityistä tukea tarvitsevan lapsen sijoittaminen tavalliseen päivähoitoryhmään (Viittala 2004, 132–133). Inklusiolle tyypillistä on sen prosessimaisuus, jonka tavoitteena on lisätä kaikkien lasten osallisuutta ja oppimista (Booth ym. 2006, 5). Booth ym. (2006, 3–4) määrittelevät inklusion kaikenlaisen ulkopuolelle jättämisen vastakohtana, jolloin sen tarkoituksena on karsia kaikki leikin, oppimisen ja osallisuuden esteenä olevat tekijät. Inklusioperiaatteen mukaan lapsen ei pidä mukautua päiväkotiryhmään, vaan päiväkodin on muututtava kaikille lapsille sopivaksi. Inklusiivisessa kasvatuksessa on siis enemmän kyse siitä, mitä pitäisi tehdä ympäristölle ja yleiselle yhteenkuuluvuudelle kuin siitä, mitä pitäisi tehdä erityistä tukea tarvitseville lapsille. (Viittala 2004, 133.) Inklusion periaatteisiin kuuluukin lasten välisen erilaisuuden näkeminen voimavarana ongelman sijaan (Booth ym. 2006, 3–4).

Inklusiivisessa kasvatuksessa keskeisellä sijalla ovat sosiaaliset suhteet erityistä tukea tarvitsevien lasten ja muiden lasten välillä, ja sen keskeisenä tavoitteena ovat merkitykselliset sosiaaliset suhteet (Viittala 2004, 139). Inklusiivisessa

kasvatuksessa korostetaan koko ryhmän tukemisen merkitystä ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen harjoittelemista pelkästään yksilöihin kohdistuvan tukemisen sijaan (Viitala 2004, 137; Booth ym. 2006, 8). Inklusiivisen ympäristön etuna on pidetty monipuolisten vuorovaikutussuhteiden muodostumista, mistä seuraa positiivisia vaikutuksia sekä erityistä tukea tarvitsevien että muiden lasten kehitykseen ja käyttäytymiseen (Odom ym. 2004, 40). Päivittäisen vertaisvuorovaikutuksen ja havainnoimalla saatujen mallien kautta etenkin erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen kompetenssin nähdään kehittyvän (Brown & Bergen 2002, 26–27). Lisäksi erityistä tukea tarvitsevan lapsen kontaktit normaalisti kehittyneiden vertaisten kanssa voivat vaikuttaa positiivisesti lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. (Koster ym. 2009, 118.)

### **2.3 Sosiaalinen osallisuus**

Osallisuus viittaa Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012, 282) mukaan lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen, kun taas sosiaalinen osallisuus liittyy lasten keskinäisiin suhteisiin. Sosiaalinen osallisuus sopii käsitteenä kuvaamaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen positiivista vuorovaikutusta toisten kanssa, vertaisryhmältä saatua hyväksyntää, ystävyys-suhteita sekä lapsen omaa käsitystä hyväksytyksi tulemisesta vertaisryhmässä (Koster ym. 2009, 135). Kuorelahti ym. (2012, 283) toteavat, ettei sosiaalisen osallisuuden toteutumisen arviointiin ole yhtä oikeaa tapaa. Sitä voidaankin tutkia esimerkiksi lasten keskinäisen leikin, yhteisen työskentelyn, ryhmän yhteiseen toimintaan osallistumisen sekä ryhmässä arvostetuksi tulemisen tai ulkopuolelle jäämisen kautta (Koster ym. 2009, 134; Kuorelahti ym. 2012, 283).

Koster ym. (2009) analysoivat tieteellisten artikkeleiden pohjalta, mitä käsitteillä sosiaalinen osallisuus (social participation), sosiaalinen integraatio (social integration) ja sosiaalinen inklusio (social inclusion) tarkoitetaan kirjallisuudessa. Kirjallisuusanalyysin mukaan yhtä käsitettä voidaan käyttää monen eri ilmiön kuvailemisessa ja toisaalta näitä kolmea käsitettä käytetään kuvailemaan samoja ilmiöitä. Heidän mukaansa sosiaalinen osallisuus on sopivin käsi-

te kuvaamaan inklusion sosiaalista ulottuvuutta. Analyysin tuloksena he muodostivat neljä keskeistä teemaa, jotka yhdistävät näitä kolmea käsitettä: **ystävyyssuhteet, kontaktit/vuorovaikutus, vertaisryhmältä saatu hyväksyntä** sekä **lapsen oma hyväksytyksi tulemisen kokemus**. (Koster ym. 2009, 134–135.) Ystävyyssuhteiden luokkaan kuuluu lapsen kavereiden verkosto sekä molemminpuoliset ystävyyssuhteet. Kontaktit ja vuorovaikutus - luokka käsittää lapsen osallisuuden yhteiseen leikkiin ja tehtävien tekoon, osallisuutta ryhmäaktiiviteetteihin sekä lapsen sosiaalisen eristyneisyyden. Vertaisryhmän hyväksyntään liittyy lapsen saama sosiaalinen suosio ryhmässä, sosiaalisen tuen saaminen, kiusaaminen ja torjunta. Lapsen omaan hyväksytyksi tulemisen kokemukseen liittyy lapsen käsitys vertaisten hyväksynnästä, lapsen sosiaalinen minäkuva, käsitys omasta sosiaalisesta kompetenssista sekä kokemus yksinäisyydestä. (Koster ym. 2009, 134.)

Lapsen erityisen tuen tarve ei välttämättä tuo mukanaan sosiaalisen osallisuuden pulmia, mutta usein erityistä tukea tarvitsevan lapsen kokemukset sosiaalisesta osallisuudesta eivät ole samanlaisia kuin muilla (Kuorelahti ym. 2012, 283). Lisäksi tuen tarpeessa olevilla lapsilla on suurempi riski jäädä vertaisryhmän ulkopuolelle (Kuorelahti ym. 2012, 287). Useat tutkimukset osoittavat, ettei erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen osallisuus toteudu samalla tavalla kuin muilla vertaisilla, vaikka inklusiivisessa ympäristössä on erityisryhmiä enemmän lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Normaalisti kehittyneet lapset leikkivät mieluummin keskenään kuin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa ja suosivat ystävyyssuhteissa toisiaan. Sosiaalista vuorovaikutusta erityistä tukea tarvitsevien ja muiden vertaisten välillä on myös vähemmän kuin tukea tarvitsemattomien välillä. (Odom ym. 2004, 27, 40; Viitala 2004, 139.)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja muiden vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa on tutkimusten mukaan myös usein negatiivisia riskejä, kuten torjutuksi tulemista ja kiusaamista. Tutkimukset sosiaalisesta hyväksynnästä osoittavat, etteivät erityistä tukea tarvitsevat lapset ole yhtä hyväksytyjä kuin lapset, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta. (Koster ym. 2009, 118; Odom ym. 2004, 27.) Erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat usein myös sosiaalisesti eristäy-

tyneempiä kuin muut vertaiset (Koster ym. 2009, 118). Vaikka lapsi tulisikin hyväksytyksi lapsiryhmässä, vuorovaikutukseen osallistuminen tasa-arvoisesti ei ole aina ongelmatonta. Erityistä tukea tarvitsevaa lasta voidaan kohdella eri tavoin kuin muita ryhmän lapsia. Liiallinen hienotunteisuuskaan ei ole hyväksi, sillä oleellinen osa sosiaalista vuorovaikutusta on oppia pitämään puolensa ja ratkomaan riitoja. (Viitala 2004, 139.)

Kuorelahti ym. (2012, 283) huomauttavat kuitenkin, että erityisen tuen tarpeeseen liittyvät sosiaalisen osallisuuden pulmat ovat hyvin erilaisia riippuen tuen tarpeesta. Lisäksi ympäristön merkitys on suuri, sillä jossain ympäristöissä pulmia ei ole, ja jossain toisessa niitä joutuu kohtaamaan. Viitala (2014) tarkasteli väitöskirjassaan sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteita päiväkodissa ja havaitsi lasten olevan sosiaalisen osallisuuden suhteen hyvin hajanainen joukko. Lapsen sosiaalinen osallisuus saattoi olla hyvä, tyydyttävä tai vähäinen. Hyvän sosiaalisen osallisuuden omaavat lapset olivat ryhmissään arvostettuja ja heillä oli ystävyysuhteita. Tyydyttävä sosiaalinen osallisuus ilmeni taas siten, että lapsen hyväksyntä ei ollut varauksetonta, vaikka hänellä olikin ystäviä. Vähäisestä sosiaalisesta osallisuudesta taas kertoi pieni ystäväjoukko ja se, että lapsi joutui usein ulossuljetuksi yhteisestä toiminnasta. Erityisryhmässä vertaissuhteet poikkesivat normaalista päiväkotiryhmästä siten, että siellä oli enemmän lasten välisiä konflikteja. (Viitala 2014, 162.)

Yksi keskeinen sosiaalisen osallisuuden tema on lapsen oma hyväksytyksi tulemisen kokemus (ks. Koster ym. 2009). Erityistä tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteita ja osallisuutta tarkastelevissa tutkimuksissa tähän ei ole kuitenkaan kiinnitetty tarpeeksi huomiota, sillä useimmissa tutkimuksissa lasten välisen vuorovaikutuksen ja osallisuuden tutkiminen on keskittynyt lapsen vammaan tai muuhun erityiseen tarpeeseen, tai toisaalta pelkästään aikuisen näkemykseen lapsen osallisuudesta (ks. esim. Viitala 2014, 172). Tällöin lapsen oma ääni ei välttämättä tule kuulluksi tutkimuksessa. Siksi onkin tärkeää kuulla myös erityistä tukea tarvitsevan lapsen omia ajatuksia ja kokemuksia omista vertaissuhteistaan.

### 3 VERTAISUHTEET VARHAISLAPSUUDESSA

Lasten vertaissuhteet määritellään samanikäisten ja suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten keskinäisiksi suhteiksi (Lehtinen 2009b, 138; Salmivalli 2005, 15). Lasten vertaissuhteita voidaan tarkastella useasta näkökulmasta, ja niitä on tutkittu etenkin kehityspsykologisesta ja sosiologisesta orientaatiosta käsin. Tässä työssä keskityn pääasiassa lapsuudentutkimukselliseen näkökulmaan, mutta tutkimuksen tekoa ohjaa myös kehityspsykologinen teoria vertaissuhteiden merkityksestä. Psykologisissa lähestymistavoissa korostuu vertaissuhteissa oppiminen ja niiden kehityksellinen näkökulma sekä lasten ystävyys-suhteet ja yhteenkuuluvuuden tunne. Lapsuudentutkimuksessa taas korostuu lasten vertaissuhteiden merkitys lapselle itselleen. (Lehtinen 2009b, 138–140.) Lapsuudentutkimuksessa korostetaan myös lasten omaa aktiivista sosiaalista toimijuutta vertaissuhteidensa rakentajina (ks. Corsaro 1997; Lehtinen 2000). Erityispedagogiikassa lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita voidaan lähestyä useista näkökulmista, kuitenkin painottaen erityistä tukea saavien lasten näkökulmaa (Viitala 2014, 67–68).

Vertaissuhteiden ajatellaan olevan monella tavalla tärkeitä lapsen sosiaalisen kasvun näkökulmasta. Lapsiryhmässä lapset harjoittelevat monia taitoja, kuten kykyä toimia yhdessä toisten lasten kanssa. Vertaisten kanssa toimiminen ei ole merkittävää pelkästään tulevaisuudessa tarvittavien taitojen oppimisen takia. (Lehtinen 2009b, 138–139.) Lasten yhteiseen toimintaan osallistuminen ja lasten yhteisöön kuuluminen on lapselle itselleen hyvin merkityksellistä, sillä sitä kautta lapsi saa kokemuksia yhteenkuuluvuudesta, vertaiskulttuurista ja osallisuudesta. (Ikonen 2006, 164.) Lapsille itse osallisuus vertaissuhteissa onkin oleellisempaa kuin toiminnan sisältö tai päämäärä. (Lehtinen 2000, 79; Lehtinen 2009b, 155.) Kasvattajille tietämys lasten vertaissuhteista on tärkeää, sillä lasten vertaissuhteiden merkityksen ja ominaispiirteiden tiedostaminen ovat päiväko-

din lapsilähtöisen toiminnan suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtia (Lehtinen 2009b, 139, 155).

### 3.1 Vertaissuhteiden merkitys

Vertais- ja ystävyysuhteilla on suuri merkitys kokonaisvaltaisesti lapsen kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille. Pelkkä ystävyys- tai toverisuhteiden olemassaolo ei kuitenkaan välttämättä merkitse myönteistä kehitystä, sillä kehitys riippuu suhteiden laadusta sekä ystävien ominaisuuksista. Lasten toverisuhteisiin liittyy samoja piirteitä kuin aikuisten välisiinkin läheisiin suhteisiin, sekä rakentavia että hajottavia. (esim. Laine 2005, 177, 207.)

Vertaisryhmään kuuluminen on lapselle palkitsevaa, sillä kaveriporukka tarjoaa tunteen johonkin kuulumisesta (Salmivalli 2005, 32). Lasten vertaisryhmissä lapset saavat yhdessä toimiessaan kokea, mitä yhteisöön kuulumisen tunne on, miten yhteisön jäsenyys saavutetaan, mitä yhteisö merkitsee sekä millaisia vaatimuksia yhteisöön kuuluminen sisältää (Ikonen 2006, 149). Ryhmässä lapsi oppii yhdessä toimimista ja kompromissien tekemistä, mutta myös oman paikan ottamista (Salmivalli 2005, 32). Vertaissuhteissa lapset saavat kokemuksia itsestä ja toisista lapsista toimijoina sekä erilaisista neuvottelun ja vallankäytön malleista, jotka ohjaavat osallisuuden ja sosiaalisen toimijuuden rakentamista (Lehtinen 2009b, 153, 155). Vertaissuhteet ovat tärkeässä roolissa monissa oppimisprosesseissa, kuten sosiaalisten taitojen, empatiakyvyn ja toisen asemaan asettumisessa. Tutkimusten mukaan lapset oppivat aikuisjohtoisen opettamistyylin sijaan paremmin vertaisryhmässä, jossa oppiminen voi tapahtua leikinomaisesti. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 60–61.)

Ystävyysuhteilla ja vertaisryhmällä on selvä yhteys lapsen psykososiaaliseen kehitykseen. Vertaisryhmässä opitaan itsetuntemusta, itsetuntoa, vertaistunnetta, sosiaalisen todellisuuden tajuamista ja sosiaalisia taitoja. Lapsen kehitystä tukee, jos hän kokee olevansa vertaisryhmässään pidetty ja hyväksytty. Ryhmässä menestyminen helpottaa myös sopeutumista päiväkotiin sekä vahvistaa oppimismotivaatiota. (Laine 2005, 206.) Jatkuvasti vertaisryhmässä torjuttu lap-

si taas alkaa pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena (Salmivalli 2005, 33). Vertaissuhteiden ominaisuudet ja laatu vaikuttavat lapsen kehitykseen. Jos lapsi kokee vertaisryhmässään tyytymättömyyttä, negatiivista vuorovaikutusta tai konflikteja, myös hänen käyttäytymisessään on usein ongelmia. Myönteisen vuorovaikutuksen puuttuminen kaveriryhmässä ennustaa lisäksi sosiaalista tyytymättömyyttä ja sopeutumisongelmia (Laine 2005, 177). Etenkin lapsen sosiaalinen asema vaikuttaa hänen kokemansa vuorovaikutuksen laatuun. (Laine 2005, 207.)

Ystävyyteen liittyvä emotionaalinen kiintymys ja sosiaalisen verkoston kontaktit ovat molemmat tärkeitä lapselle, eivätkä ne voi korvata toisiaan. (Laine 2002, 15). Vastavuoroinen ystävyyssuhde ja ryhmään liittyminen palvelevat osittain eri tarkoituksia, sillä ystävyyssuhteissa opitaan myöhemmissä läheisissä suhteissa tarvittavia taitoja, kun taas ryhmään kuulumisen tarjoaa tilaisuuden opetella sellaisia taitoja, joita tarvitaan myöhemmin elämässä etenkin ryhmässä toimiessa (Salmivalli 2005, 38). Läheisellä ystävyydellä on suuri merkitys lapsen emotionaaliselle kehitykselle, ja muut kaveri- ja toverisuhteet taas tukevat sosiaalista kehitystä. Myönteiset kontaktit kavereiden kanssa luovat perustan lapsen henkiselle hyvinvoinnille ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiselle. Lapset, joilla on ystäviä, ovat usein sosiaalisempia, yhteistoiminnallisempia, itseensä luottavampia ja vähemmän masentuneita kuin ne, joilla ei ole ystäviä. (Salmivalli 2005, 40.)

Ystävyyssuhteen kehityksellinen merkitys riippuu kuitenkin pitkälti ystävyyssuhteen laadusta. Kaikenlaiset ystävät eivät nimittäin välttämättä tue lapsen kehitystä. (Salmivalli 2005, 40.) Esimerkiksi epäsosiaalisten lasten ystävyyssuhteissa lasten negatiivinen käyttäytyminen ja kielteiset vuorovaikutusmallit saavat vahvistusta (Neitola 2013, 118). Pienten lasten ystävyyssuhteen laatu on yhteydessä myös lapsen kouluun sopeutumisessa. Paljon konflikteja sisältävät ystävyyssuhteet heikentävät kouluun sopeutumista etenkin pojilla. Positiiviset ystävyyssuhteet, joihin kuuluu avun antaminen ja toisen itsetunnon vahvistaminen, taas helpottavat lapsen sosiaalista ja emotionaalista sopeutumista. (Ladd ym. 1996, 1115–1116.) Salmivallin (2005, 40) mukaan ystävyyssuhteiden vaiku-



tuksia arvioitaessa tulisi huomioida ainakin se, onko ystävä sosiaalisesti pätevä, onko ystävyysuhde läheinen ja myönteisiä kokemuksia tarjoava, ja onko suhde tasa-arvoinen vai esiintyykö siinä vihamielisyyttä tai vallankäyttöä.

### **3.2 Lapsen sosiaalinen asema vertaisryhmässä**

Lapsen on löydettävä oma paikkansa ryhmässä ennen kuin voi muodostaa vertais- tai ystävyysuhdeita (Neitola 2013, 105). Lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa oleellisia elementtejä ovat vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta. Jo päiväkodissa lasten välille alkaa kehittyä, sosiaalisia rakenteita, sillä pienetkin lapset eivät pidä toisiaan samanarvoisina. Tavallisesti ryhmän jäsenet arvioivat muita melko samansuuntaisesti, ja ryhmän kaikkien jäsenten arviointien pohjalta jokaiselle muodostuu oma sosiaalinen asema ja rooli ryhmässä, joiden pohjalta he hahmottavat toisiaan ja pystyvät ennakoimaan toistensa käytöstä eri tilanteissa. Saatu rooli ja asema ryhmässä antavat myös lapselle itselleen tietoa siitä, miten muut odottavat hänen käyttäytyvän. (Laine 2002, 14.)

Sellaiset lapset, joista suurin osa ryhmän jäsenistä pitää, ovat hyväksytyjä ja ryhmässään suosittuja. Jotkut taas jäävät ryhmässä melko huomaamattomiksi, ja niitä, joista ei pidetä, tulevat torjutuiksi tai suorastaan syrjityiksi. (Laine 2005, 124.) Ryhmässä hyväksytyksi tulemista voidaan määrittää tarkastelemalla vertaisten suhtautumista erityistä tukea tarvitsevaan lapseen kaverina, miten lapsi saa vertaistukea vai kiusataanko ja syrjitäänkö häntä (Kuorelahti ym. 2012, 283). Ryhmässä matalassa sosiaalisessa asemassa olevat lapset voidaan jaotella torjuttuihin, huomiotta jätettyihin ja ristiriitaisessa asemassa oleviin (ks. Corsaro 1997, 157; Salmivalli 2005, 27–29). Lapsen ryhmässä muodostuneella sosiaalisella asemalla on taipumus olla hyvin pysyvä, ja niinpä torjutun lapsen toiminta tulkitaan ryhmässä kielteiseksi toimipa hän miten tahansa (Salmivalli 2005, 32–33).

Lapsen asema ryhmän jäsenenä tuotetaan Lehtisen mukaan yhteisesti sosiaalisissa käytännöissä neuvottelujen, vallankäytön ja lapsen toimintaresurssien kautta (Lehtinen 2000, 190). Lapsen sosiaalisella asemalla ryhmässä on yhte-

ys lapsen asemaan leikkiyhteisön jäsenenä, sillä lapsen on ryhmään kuulusaansa määritettävä suhteensa leikkiin. Siten lapselle muotoutuu ryhmässä tietynlainen asema ja rooli leikkijänä. Lasten neuvotellessa kuka leikkii kenenkin kanssa ja kuka saa leikissä millaisenkin roolin lapset määrittelevät samalla laajemmin sosiaalisia asemiaan ryhmässä. (Vuorisalo 2009, 160.)

Lapsen asema ryhmässä heijastuu lapsen leikkeihin, kontakteihin ja vuorovaikutukseen. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että matalassa asemassa oleva lapsen leikin laatu vaihtelee ajallisesti ja toiminnallisesti usein, kun taas korkeassa asemassa oleva lapsi keskittyy samaan leikkiin pidemmäksi aikaa. Matalassa asemassa olevat lapset voivat myös vetäytyä tai muuten jäädä yhteisön ulkopuolelle useita kertoja päivän aikana. Tällaiset lapset ottavat myös enemmän kontaktia aikuiseen etenkin ristiriitatilanteissa, tai vetäytyvät ristiriitatilanteissa kokonaan pois. Lapsi myös helposti mukautuu toisten tahtoon ja toimii yhteisössä muiden ohjeiden mukaisesti. (Marjanen ym. 2013, 58–59.) Vastaavasti taas leikki-aidot ja leikeissä onnistuminen antavat lapselle valtaa vaikuttaa omaan asemaansa vertaisryhmässä (Vuorisalo 2013, 172, 189).

Ryhmään liittyminen on lapsuusiän keskeisimpiä tavoitteita. Onnistunut ryhmään liittyminen on kuitenkin hyvin vaativa tehtävä lapselta, ja se edellyttää onnistuakseen sosiaalista pätevyyttä. (Salmivalli 2005, 74–75.) Ryhmän toimintaan liittyäkseen lapsen tulee tunnistaa kyseisessä ympäristössä vallitsevat käyttäytymissäännöt. Lapsi voi parantaa mahdollisuuttaan liittyä ryhmään tarkkailemalla ensin, millaisesta käyttäytymisestä tässä ryhmässä palkitaan, ja mistä seuraa kielteisiä seurauksia. Ryhmään liittyessä on tärkeää myös, etteivät lapsen tavoitteet ole liian itsekeskeisiä. (Salmivalli 2005, 76–77.) Sosiaalinen pätevyys edellyttää kykyä tehdä oikeita havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoida oman toiminnan sosiaalisia seuraamuksia. (Salmivalli 2005, 85.)

Lapsen sosiaalinen pätevyys riippuu aina kontekstista, jolloin pätevyyteen kuuluu kyky säädellä omaa toimintaansa tilanteen mukaan (Lehtinen 2000, 190; Salmivalli 2005, 85). Lapsen pätevyyttä ei Lehtisen (2000, 190) mukaan voida kuitenkaan ymmärtää yksilön ominaisuutena, sillä se ilmenee suhteessa toisiin

lapsiin. Huomionarvoista on myös se, että lapsen hyväksyntään ja hänen käyttöksestä tehtyihin tulkintoihin ryhmässä vaikuttavat muutkin kuin itse lapseen liittyvät tekijät, kuten ryhmän sisäinen vuorovaikutus, lasta kohtaan vallitsevat ennakkoluulot tai hänen sosiaalinen maineensa ryhmässä. (Salmivalli 2005, 76–77.) Lapsen asemaan ryhmässä vaikuttaa lapsen sosiaalisen käyttäytymisen lisäksi myös sellaiset pinnallisemmat asiat, kuten ulkonäkö ja motoriset taidot. Se mitkä asiat missäkin ryhmässä ovat arvostettuja ja johtavat hyväksyntään vaihtelevat suurestikin ryhmästä toiseen. (Salmivalli 2005, 29.)

### 3.3 Ystävyysuhteet

Vertaisryhmässä lapsella on mahdollisuus sekä kuulua ryhmään että solmia ystävyysuhteita (Neitola 2013, 105). Ystävyysuhteet eroavat muista vertaisuhteista, sillä ne ovat läheisempiä ja niihin sitoudutaan eri tavalla. Tärkein ystävyysuhteen ominaisuus on molemminpuoliset myönteiset tunteet. Lapsen saamalla sosiaalisella asemalla ryhmässä on yhteys hänen ystävyysuhteisiinsa, mutta kysymys on kuitenkin kahdesta eri asiasta. Vain osa ryhmässä torjutuista lapsista jää ilman ystäviä, ja toisaalta ryhmässä suositulla lapsella ei välttämättä ole vastavuoroista ystävyysuhtetta. Sekä vertaisryhmän suosio että ystävyysuhteet vaikuttavat lapsen hyvinvointiin. (Salmivalli 2005, 35.) Merja Koivulan väitöskirjatutkimuksen tulokset osoittivat, että lasten keskinäiset ystävyysuhteet olivat edellytyksenä yhteisöllisyyden kehittymiselle. Lasten välisten ystävyysuhteiden verkoston avulla yhteisöllisyys laajeni vähitellen koko ryhmän yhteisöllisyydeksi. (Koivula 2013, 34–35.)

Ystävyysuhteiden merkitys ja tehtävät eroavat eri ikävaiheissa (Salmivalli 2005, 36). Lapsella voi olla hyvä ystävä jo noin vuoden iästä lähtien. Lapset itse alkavat käyttää ystävä -sanaa noin nelivuotiaina, vaikka sen merkitys on vielä melko väljä. Yhdessä leikkiminen on olennaisin piirre lasten välisissä suhteissa, ja siten ystävyysuhteen muodostuminen edellyttää mahdollisuutta yhdessä leikkimiseen. Leikit ovat kuitenkin hyvin tilannesidonnaisia, jolloin on tavallista, että lapsen kaverit varhaislapsuudessa ovat usein vaihtuvia. Ystävyysuht-

teelle tyypillinen samankaltaisuus rajoittuu usein yhteiseen konkreettiseen toimintaan. (Laine 2005, 155.) Alle kouluikäisen lapsen mielestä hyvä ystävä onkin sellainen, joka haluaa tehdä samoja asioita kuin lapsi itse. Tässä vaiheessa ystävän kanssa opitaan tunteiden säätelyä, oman vuoron odottamista ja jakamista. (Salmivalli 2005, 36.)

Päiväkodin ystävyysuhteet voivat olla pysyviä ja ulottua myös päiväkodin ulkopuolelle, ja toisaalta lapset voivat pitää ystävinään sen hetkisiä leikkikavereitaan (Ikonen 2006, 153). Corsaron (1997, 126–127) mukaan lasten ystävyysuhteet ovat harvoin pysyviä tai sellaisia, jotka perustuvat leikkikaverin luonteenpiirteisiin. Lapset myös usein muodostavat vakiintuneita kavereussuhteita useisiin leikkikavereihin lisätäkseen mahdollisuuksiaan onnistuneisiin vertaissuhteisiin. Ystävyysuhteiden muodostaminen vaatii ennen kaikkea lapsen aktiivista osallistumista hänen sosiaaliseen ympäristöön. Tyypillistä on myös, että lapset neuvottelevat usein ystävyysuhteistaan (Ikonen 2006, 153; Lehtinen 2009b).

### **3.4 Vertaissuhteet ja vuorovaikutus leikissä**

Päiväkodissa yksi tärkeimmistä lasten toiminnan tavoitteista on yhteisöllisyyden tunteen saavuttaminen, mikä ilmenee lasten tarpeessa muodostaa kahdenkeskisistä ystävyysuhteista laajempia pienyhteisöjä (Ikonen 2006, 156). Etenkin yhteinen leikkitoiminta rakentaa lasten yhteisöjä päiväkodissa (Ikonen 2006; Koivula 2013). Leikki on päiväkodissa lasten keskinäisen toiminnan tärkein konteksti, sillä se luo ympäristön ystävyysuhteiden muodostamiselle, yhteiselle toiminnalle, merkityksistä ja aikomuksista keskustelulle ja vastavuoroisille tunnesiteille (Ikonen 2006, 159, 164). Leikkiryhmien jäsenyyden kautta lapset kokevat myös yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksia. Lasten leikkiessä paljon keskenään heidän leikkeihinsä vakiintuu vähitellen tiettyjä yhteisöllisiä toimintatapoja ja rutiineja. (Koivula 2013, 38.) Yhteisöllisyyden tunteen kehittämisessä oleellista on, että jäsenyyden lisäksi lapsi kokee jollakin tavalla olevansa yhteisön kannalta merkityksellinen. (Ikonen 2006, 158).

Lasten vertaissuhteet ovat monimutkaisia ja niiden muodostaminen vaatii lapselta omaa aktiivista osallistumista, neuvottelua, kompromissien tekemistä ja toisten huomioon ottamista. Lisäksi lapsen on mukauduttava ja toimittava innovatiivisesti onnistuakseen saamaan tahtomiaan muutoksia vertaissuhteissaan. (Lehtinen 2009b, 154.) Yhteisön jäsenyyden saavuttaminen edellyttää myös samankaltaisia leikkimieltymyksiä ja kiinnostuksen kohteita (Ikonen 2006, 149). Mukanaolo ja osallisuus vertaissuhteissa ovat lapsille tärkeitä, ja siksi he kehittävät erilaisia neuvottelun ja vallankäytön tapoja varmistaakseen omat mahdollisuutensa tulla hyväksytyksi mukaan toimintaan (Lehtinen 2009b, 155).

Leikkiryhmään mukaan pääseminen, vuorovaikutuksen ylläpitäminen ja kavereiden saaminen ovat vaativia tehtäviä vielä päiväkotikäisille lapsille. Etenkin jo muodostuneeseen leikkiryhmään mukaan pääseminen on lapselle haastavaa, sillä lapsilla on tapana suojella meneillä olevaa leikkiä ja kavereussuhdetta ulkopuolisilta. (Corsaro 1997, 123.) Kohdatessaan vastustusta leikkiin sisäänpääsyssä lapsi oppii vähitellen muodostamaan erilaisia monimutkaisia keinoja päästäkseen mukaan leikkiin. Hyvin harvoin lapset käyttävät suoria keinoja, kuten kysymyksiä, päästäkseen mukaan leikkiin, sillä tämä tuottaa usein kielteisen tuloksen. Sen sijaan varmistaakseen leikkiin pääsyn lapset käyttävät usein monia toisiinsa liittyviä strategioita. Lapsi voi esimerkiksi hankkia ensin tietoa mitä muut lapset tekevät seurailemalla leikkiä vierestä ja pyrkimällä sen jälkeen osallistumaan itse toimintaan. (Corsaro 1997, 125–126.)

Jokainen leikki rakentuu tilannesidonnaisesti lasten käymien neuvottelujen pohjalta, joissa päätetään muun muassa leikki-ideoista, osallistumisesta sekä leikin sisällöistä ja toteuttamisesta. Toisaalta lapsen osallistumis- ja neuvotteluhistoria vaikuttaa siihen, miten hänet otetaan vastaan ja mikä on hänelle mahdollista. Leikkeihin kuuluva neuvottelu on vaativa vuorovaikutusprosessi, jossa onnistuminen ei ole aina helppoa. (Vuorisalo 2009, 161–162.) Lehtisen (2009b, 148) mukaan lasten keskinäiset neuvottelut ovat usein kokonaisvaltaisia ja sisältävät verbaalisen puheen lisäksi myös ilmeitä, eleitä, erilaisia kontakteja ja fyysistä toimintaa. Kuten leikkiin mukaan pääseminen myös leikin rakentaminen

on monimutkainen tehtävä, joka vaatii monen asian huomioimista samanaikaisesti. Jokainen leikkitalanne on erilainen, jolloin lapsen on valittava toiminta- ja suhtautumistapansa tilanteesta riippuen. Leikkijän on myös tunnettava vertaisryhmän leikkikulttuuri ja osallistumisen tavat voidakseen olla siinä mukana. (Vuorisalo 2009, 161–162.)

### 3.5 Vertaissuhteiden ongelmat

Lasten keskinäiset konfliktit ovat hyvin yleisiä ja kuuluvat lasten vertaiskulttuuriin. Etenkin kavereussuhteissa esiintyy usein keskinäisiä ristiriitoja, kuten verbaalisia konflikteja ja erimielisyyksiä. Fyysinen aggressio on kuitenkin harvinaisempaa. (Corsaro 1997, 143.) Vertaissuhteissa esiintyvistä ongelmista on tutkittu etenkin lasten syrjäytymistä ja kiusaamista. Laine ja Neitola (2002) selvittivät tutkimuksessaan päiväkotilasten syrjäytymistä vertaisryhmästään. Tutkimuksen mukaan vertaisryhmässään jatkuvasti torjutut, kiusatut, syrjäänvetäytyvät tai yksinäiset lapset ovat erityisessä syrjäytymisriskissä, koska he näyttävät jäävän osattomiksi myönteisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta vertaisten kanssa. Tutkimuksen perusteella päiväkotikäisten lasten erilaiset toverisuhteongelmat ovat yleisiä ja ongelmat myös helposti kasautuvat ja vahvistavat itseään kehämäisenä prosessina. (Laine & Neitola 2002, 5–6.)

Torjutut lapset haluaisivat useimmiten kuulua ryhmään ja osallistua vertaisryhmän toimiin, mutta muut vertaiset välttelevät ja syrjivät heitä sekä sulkevat pois leikeistä. Heitä myös kohdellaan rankaisevammalla tavalla kuin hyväksytyjä vertaisia. Torjutut lapset eivät ole yhtenäinen ryhmä, sillä osalla ongelmat suuntautuvat ulospäin muihin ihmisiin ja osalla omaan itseen. (Laine 2002, 21.) Vertaisryhmässä torjutuksi tulleet lapset eivät välttämättä ole kokonaan sosiaalisten verkostojen ulkopuolella, sillä heillä voi olla vastavuoroisia ystävyyssuhteita (Salmivalli 2005, 27–28). Torjutut voidaan jakaa karkeasti joko syrjäänvetäytyviin tai aggressiivisiin. Etenkin lapsen aggressiivisuuden on havaittu olevan yhteydessä torjutuksi tulemiseen päiväkotikäissä. (Laine 2002, 21; Salmivalli 2005, 28.) Ryhmään liittyminen on torjutuilla ongelmallista. Aggres-

siiviset pyrkivät liittymään ryhmään väkisin, kuten keskeyttämällä menossa olevan toiminnan tai häiritsemällä muita. Syrjäänvetäytyvät taas eivät tee itse aloitteita ryhmään pääsemiseksi, vaikka haluaisivatkin mukaan. (Laine 2002, 21–22.)

Torjutuksi tulemiseen liittyy yksinäisyyden kokeminen, sillä itsensä yksinäiseksi tuntevat lapset eivät ole yleensä vertaisryhmässään pidettyjä. Heillä on myös vähän ystäviä ja laadullisesti ystävyysuhteet ovat epätydyttäviä. (Laine 2005, 30.) Laineen ja Neitolan (2002) tutkimuksen mukaan yksinäisyys liittyy eniten torjuttuna olemiseen tai syrjäänvetäytymiseen. Useiden tutkimusten mukaan alle kouluikäiset lapset ymmärtävät jo, mitä yksinäisyys tarkoittaa ja voivat kokea sitä. Yksinäisyys on kuitenkin hyvin subjektiivinen kokemus, eikä sitä voi havaita ulkoapäin. (Laine 2002, 30, 32.)

Kiusatuksi joutuminen voidaan erottaa torjutuksi tulemisesta. Torjutuksi tuleminen liittyy lapsen epäsuosioon ryhmässä, kun taas kiusatuksi joutuvalla lapselle aiheutetaan tarkoituksellisesti vahinkoa tai pahaa mieltä, häntä vastaan hyökätään fyysisesti, sanallisesti tai epäsuorasti. (Salmivalli 2005, 43.) Useissa kiusaamisen määrittelyissä toistuu myös kiusaajan ja uhrin välinen epätasapaino voimasuhteissa sekä kiusaamisen säännöllisyys ja pitkäaikaisuus (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 6; Salmivalli 2005, 43). Kiusaamisen tiukka määrittelyminen on kuitenkin ongelmallista, sillä kokemukset kiusaamisesta vaihtelevat yksilöstä ja iästä riippuen. Tällöin riskinä on jättää huomiotta moni yksilön loukkauksiksi kokemaa käyttäytyminen, joilla voi olla pitkäaikaisia seurauksia. Kiusaaminen voi myös alkaa pienistä asioista, joita ei välttämättä ole helppoa kuvailla. Siksi on tärkeää huomioida kiusatun oma kokemus tilanteesta. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 5–7.) Vaikka torjutuksi tuleminen erotetaan kirjallisuudessa kiusaamisesta, voidaan se hyvinkin tulkita kiusaamiseksi, yksilön kokemuksesta riippuen. Lisäksi ryhmästä poissulkeminen voidaan liittää psyykkiseen kiusaamiseen (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 42).

Päiväkoti-ikäisten kiusaamista on tutkittu hyvin vähän, vaikka tämän ikäisillä sitä esiintyy jo yleisesti. Pienten lasten kiusaamista tutkinut Laura Kirves (2010) havaitsi tutkimuksessaan kiusaamisen olevan yleistä jo päiväkotii-

ikäisten parissa. Kiusaamisen näyttöä esiintyi samankaltaisena ilmiönä kuin koulu-kiusaaminen, ja sitä esiintyi fyysisenä, psyykkisenä ja sanallisena. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 41–42.) Pienten lasten kiusaaminen ja erityisesti poikien kiusaaminen on havaittu olevan tavallisimmin fyysistä. Kuitenkin jo pienten tyttöjen kiusaaminen liittyy usein toverisuhteisiin, esimerkiksi kaverin poissulkemiseen jostakin hauskasta tapahtumasta. (Laine 2002, 24.)

Kaikki lapset eivät välttämättä edes halua liittyä vertaisryhmän toimintaan, vaan ovat oma-aloitteisesti sivussa vertaisryhmästä. Tällöin kyse on syrjäänvetäytymisestä. Syrjäänvetäytymistä käyttäytymistä esiintyy monenlaista, ja siksi syrjäytymisestä on myös erilaisia määritelmiä. Jotkut syrjäänvetäytyvät lapset eivät pidä sosiaalisesta aktiivisuudesta ja vetäytyvät mieluummin omiin oloihinsa leikkimään itsekseen, vaikka heillä olisikin sosiaalisia taitoja. Osa syrjäänvetäytyvistä lapsista toisaalta haluaisivat leikkiä muiden lasten kanssa, mutta he välttelevät mukaan menemistä, koska pelkäävät sosiaalista vuorovaikutusta eivätkä osaa liittyä ryhmään ujon luonteensa takia. Ujous ja syrjäänvetäytyvyys eivät itsessään merkitse vakavia ongelmia, eikä itsekseen viihtyviä lapsia välttämättä torjuta vielä päiväkodissa. Syrjäänvetäytymiseen liittyvä ahdistuneisuus ja sosiaalisten taitojen puute ovat kuitenkin riski lapsen sosiaaliselle asemalle ja kehitykselle. (Laine 2002, 27–29.)



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää sitä, millä tavoin erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu päiväkodin vertaisryhmässä ja sitä, miten lapsi kokee oman osallisuutensa vertaisryhmässä. Sosiaalisen osallisuuden toteutumista tutkin yhden kielen kehitykseen erityistä tukea saavan lapsen kautta tarkastelemalla tämän sosiaalisia suhteita, vuorovaikutusta ja leikkiä, sosiaalista asemaa lapsiryhmässä sekä lapsen omia kokemuksia osallisuudestaan. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuudesta ja vertaissuhteista sekä lisätä myös lapsen näkökulmaa aiheeseen.

Tutkimustehtävän pohjalta muodostin seuraavan tutkimuskysymyksen:

### **Miten erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu päiväkodin vertaisryhmässä?**

Tarkempia alakysymyksiä ovat:

1. Millaista on erityistä tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutus vertaisten kanssa?
2. Minkälaisia sosiaalisia suhteita lapsella on vertaisryhmässä?
3. Minkälainen sosiaalinen asema lapsella on vertaisryhmässä?
4. Minkälaisia kokemuksia lapsella on omasta osallisuudestaan vertaisryhmässä?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa pyrin selvittämään erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta vertaisryhmässä yksittäisen tapauksen kautta. Tapauksen muodostaa yksi erityistä tukea saava lapsi ja tämän lapsen kanssa päivittäisessä kontaktissa oleva päiväkodin lapsiryhmä. Tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä yleistyksiä yhden tapauksen perusteella, vaan ymmärtää ja selittää ilmiötä yksittäisen tapauksen kautta. Pattonin (2002, 46) mukaan laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on valita tutkimuskohde tarkoituksenmukaisesti, jolloin otos voi olla jopa yksittäistapaus. Tällöin tavoitteena on tuottaa tutkittavasta ilmiöstä syvällistä ja kokonaisvaltaista tietoa yleistämisen sijaan. Tutkimuksen tapaus voi olla esimerkiksi yksittäinen henkilö, yhteisö tai tietty ajanjakso (Patton 2002, 55). Tyypillistä tapaustutkimukselle on, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista, syvällistä, kokonaisvaltaista sekä kontekstiin sidottua tietoa. Tapaustutkimusta voi tehdä monella eri tavalla, eikä se rajoita menetelmävalintoja. Tapaustutkimuksessa käytetäänkin useita eri tiedonhankintamenetelmiä. (Patton, 2002, 55, 447; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159, 163, 168.)

### 5.2 Tutkimuskohde

Tapaustutkimuksessa tutkimuskohde valitaan joko teoreettisen tai käytännöllisen intressin mukaan. Tapauksen valintaan voivat vaikuttaa myös sattuma, sattunainen intressi ja valittavan tapauksen saatavilla olo. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena oleva erityistä tukea tarvitseva lapsi valikoitui valittavan tapauksen saatavilla olemisen perusteella. Tutkimukseen osallistuvan päiväkodin henkilökunta valitsi tutkimukseen soveltuvan lapsen kerrottua heille tutkimukseni luonteesta. Kriteerinä oli, että

lapsella oli havaittu jokin erityisen tuen tarve, ja että hän myös saisi tehostettua tai erityistä tukea. Kerroin lisäksi toiveesta saada haastatella lasta, mikä rajasi mahdollisia vaihtoehtoja. Sopivan lapsen löydyttyä, tämän vanhemmilta pyydettiin lupa lapsen osallistumisesta tutkimukseen.

Tutkimuskohteena on yhden lapsen lisäksi myös päiväkodin esikouluryhmä, jossa kyseinen lapsi on, sillä tutkin lapsen vuorovaikutusta ja asemaa suhteessa muihin ryhmän lapsiin. Tutkimukseen valikoitui yksi esikouluryhmä keskisuomalaisesta kunnallisesta päiväkodista. Ryhmässä on 17 lasta, joista 9 on poikia ja 8 tyttöä. Ryhmän erityislastentarhanopettajan mukaan ryhmän lapsista usealla on jokin tuen tarve. Ryhmässä on kolme aikuista, joista yksi on erityislastentarhanopettaja, yksi päiväkodin varajohtajana toimiva lastentarhanopettaja ja yksi lastenhoitaja.

Tutkimukseen osallistunut lapsi, josta käytän peitenimeä ”Miika”, on tutkimuksen teon aikaan kuusi vuotta täyttänyt poika, joka on pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Miikan haasteet ja tuen tarpeet ovat kertovan puheen muodostamisessa, selkeän puheilmaisun ja lauseiden muodostamisessa. Myös puheen ymmärtämisessä hänellä on ollut haasteita. Kielen kehityksen haasteet ovat ilmenneet puheen epäselvyytenä, mutta myös sosiaalisissa suhteissa vetäytyvänä käyttäytymisenä ja puutteellisina leikkitaitoina. Erityisopettajan mukaan Miikan sosiaalisissa suhteissa ja kielen kehityksessä on kuitenkin tapahtunut alle vuoden sisään merkittäviä edistysaskeleita, ja hän on saanut leikkikavereita ryhmässä.

Miika käy viikoittain puheterapiassa ja toimintaterapiassa. Puheterapiaa hän on saanut kaksivuotiaasta lähtien ja toimintaterapiaa vajaan vuoden ajan. Puheterapian tavoitteena on harjoitella eri käsitteitä, kartuttaa sanavarastoa ja tukea lapsen kertovaa puhetta. Asioiden nimeämisessä hänellä on edelleen haasteita, ja hän käyttää paljon kiertoilmauksia. Puheterapeutin arvion mukaan Miikan kielen kehitys on neljävuotiaan tasolla. Toimintaterapian tavoitteena on tukea leikkitaitoja ja sosiaalisia taitoja, kuten leikkiin sitoutumista, itseilmaisua ja oman puolen pitämistä. Lisäksi Miikaa on tuettu päiväkodissa kertovan puheen tuottamisessa, kysymyksiin vastaamisessa, eri asioiden nimeämisessä ja

selkeän puheilmaisun tuottamisessa. Miikan leikkitaitoja ja sosiaalisia suhteita on pyritty päiväkodissa edistämään tukemalla hänen leikkeihin pääsyä ja kaverisuhteiden muodostamista sekä tukemalla itseilmaisua, rikastamalla mielikuvitusta ja ohjaamalla pitkäkestoiseen leikkiin. Puheen ja kerronnan tukena ja leikkitoiminnan ohjaamisessa päiväkodissa on hyödynnetty etenkin erilaisia kuvia.

### **5.3 Tutkimusmenetelmät**

Tässä tutkimuksessa käytän aineistonkeruumenetelminä sekä havainnointia että haastattelua. Havainnointia voidaan yhdistää muulla tavoin kerättyyn aineistoon, esimerkiksi syventämään haastatteluaineistoa (Grönfors 2001, 129). Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 38) mukaan menetelmien yhdistämisellä saadaan esiin laajempia näkökulmia ja voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Päädyin hyödyntämään kahta eri menetelmää juuri aineiston luotettavuuden lisäämiseksi ja saadakseni monipuolista aineistoa. Yksi tutkimukseni tavoitteista on tuoda esille lapsinäkökulmaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen vertaissuhteista. Tällöin itse tutkimuksen kohteena olevan lapsen haastattelu tuo esille lapsen omat kokemukset, joita ei pelkästään havainnoimalla saa selville. Lapsen vertaissuhteiden ominaispiirteiden ja vuorovaikutuksen selvittämiseksi taas havainnointi soveltuu parhaiten. Havainnoinnin ja lapsen haastattelun lisäksi aineistona tutkimuksessani olen käyttänyt kohdelapsen taustoja kuvatessani lapsen vasua ja ryhmän erityislastentarhanopettajan kanssa käymiäni vapaa-muotoisia keskusteluja.

#### **5.3.1 Havainnointi**

Havainnoinnin käyttö on perusteltua, kun tutkittavista ja tutkittavasta ilmiöstä tiedetään etukäteen vähän tai ei lainkaan. Havainnointia käytetään myös, kun halutaan monipuolistaa tietoa yksityiskohtineen. Esimerkiksi lasten arki päiväkodissa on niin monimuotoista, että siitä syvällisen tiedon saaminen on perusteltua toteuttaa havainnoimalla. (Grönfors 2001, 127–128.) Havainnointi soveltuukin erityisen hyvin vuorovaikutuksen analyysiin. Havainnointi sopii haas-

tatteluja paremmin menetelmäksi luonnollisesti myös silloin, kun tutkittavalla henkilöllä on kielellisiä vaikeuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38.) Havainnoinnin etuna on myös se, että tutkija voi ymmärtää paremmin kontekstin, jossa ihmiset ovat vuorovaikutuksessa. Kontekstin ymmärtäminen mahdollistaa kokonaisvaltaisen näkökulman tavoittamisen. (Patton 2002, 262.) Päädyin havainnointiin juuri siitä syystä, että saisin siten monipuolisemman ja kokonaisvaltaisemman kuvan lapsesta ja tämän vuorovaikutuksesta kuin pelkästään haastatteleamalla lasta tai lapsen kasvattajia. Havainnoimalla lapsen arkea päiväkodissa pystyin myös ymmärtämään lapsiryhmän piirteitä ja toimintaa laajemmin. Tämän kontekstin ymmärtäminen muodostui merkitykselliseksi lapsen sosiaalisen osallisuuden tulkinnassa.

Havainnoinnin asteet vaihtelevat piilohavainnoinnista täysin osallistuvaan havainnointiin (esim. Grönfors 2001, 129–132). Valitsin tutkimuksen havainnointistrategiaksi ei - osallistuvan havainnoinnin, sillä oma osallisuuteni päiväkodin toimintaan ei olisi tuonut tutkimukseni kannalta olennaista näkökulmaa esille. Tämä on Grönforsin (2001, 131) mukaan yksi peruste ei - osallistuvan havainnoinnin valintaan. Olemalla mahdollisimman ulkopuolinen havainnoija, pystyin havaitsemaan erilaisia vuorovaikutustilanteita ja tarkkailemaan niitä puolueettomasti. Sivusta seuraajan rooli helpotti myös havainnointimuistutuksien tekemistä itse tilanteissa.

Havainnointi vaihtelee myös sen mukaan, kuinka systemaattista ja jäsenneiltyä se on. Havainnointi voi olla hyvin systemaattista ja tarkkaan jäsenneiltyä tai luonnolliseen toimintaan mukautunutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 209.) Havainnoinnin tueksi tein havainnointirungon (liite 4) jäsentämään seikkoja, joihin kiinnittäisin havainnoinnissa huomiota. Havainnointirunko auttoi keskittymään tutkimukseni kannalta olennaisiin seikkoihin. Havainnointi toteutui kuitenkin enemmän vapaasti luonnolliseen toimintaan mukautuen. Keskitin havainnoissani lasten keskinäiseen toimintaan. Aikuisten osuutta lasten vuorovaikutuksessa en kuitenkaan pystynyt täysin sivuuttamaan, ja näin ollen havainnoissa näkyy jossain määrin myös aikuisten toiminta.

Havainnointia tein kynä-paperi -menetelmällä, joka mahdollisti lapsen mukana liikkumisen vaivattomasti. Kynä-paperi -menetelmän rajoituksena oli sen työläys ja hitaus. Esimerkiksi lasten nopeasti soljuvan puheen ja nopeasti muuttuvien tilanteiden tarkka ylös kirjaaminen osoittautui haastavaksi. Kaikkea puhetta ja toimintaa en kyennyt kirjoittamaan muistiin, vaan lähinnä kokonaisuuden kannalta olennaisia asioita. Havainnointimuistiinpanoihin kirjasin tapahtumien kulun ja vuorovaikutukseen osallistujien lisäksi kontekstitietoja, kuten millainen tilanne oli kyseessä, ajankohta ja tapahtumapaikka. Kirjasin havaintojeni lisäksi ylös myös päivän aikana tulleita ajatuksia ja alustavia tulintoja havainnointitilanteista.

Havainnointiin liittyy Hirsjärven ym. (2007, 209) mukaan eräitä eettisiä ongelmia, kuten se kuinka paljon tutkittaville kerrotaan havainnoinnin tarkoista kohteista. Ryhmän aikuiset olivat tietoisia siitä mitä havainnoin, ja he olivat kertoneet lapsille etukäteen tulostani ryhmään havainnoimaan. Tullessani havainnoimaan esittelin itseni lapsiryhmälle ja kerroin lyhyesti mitä tarkoitusta varten olin ryhmässä. En kuitenkaan kertonut lapsille sen tarkemmin mitä tai ketä havainnoin. Ruoppilan (1999, 38) mukaan riittää, että tutkija kertoo lapsille, minkälaisista toiminnoista hän on kiinnostunut. Hyviin eettisiin periaatteisiin kuuluu myös havainnointiluvan kysyminen lapsilta. Lapsilta ei voi kuitenkaan kysyä suostumusta samalla tavalla kuin aikuisilta, sillä suostumus on lunastettava jatkuvasti havainnoinnin ajan kysymällä, saako olla läsnä tilanteissa ja tulkitsemalla ei-verbaalisia viestejä. (Strandell 2010, 97.) Havainnoinnin alussa kysyinkin lapsilta lupaa tulla katsomaan heidän leikkiään. Havainnoinnin edetessä en kuitenkaan aktiivisesti kysynyt lapsilta lupaa, vaan tulkitsin heidän käytöksestään, että minulla oli lupa havainnoida heidän toimiaan. Kukaan lapsista ei kieltänyt havainnointia suoraan tai epäsuorasti.

### 5.3.2 Haastattelu

Lapsinäkökulman esille tuominen oli tutkimukseni yksi keskeinen lähtökohta, jolloin lapsen haastattelu oli luonteva valinta havainnoinnin rinnalle. Las-

ta haastattelemalla pystyin myös rikastamaan saatua havainnointiaineistoa ja tuomaan esille eri näkökulmia tutkittavaan asiaan. Haastattelun etuina ovat Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2000, 34–35) myös, että haastattelussa voidaan selventää vastauksia ja syventää saatavia tietoja sekä esittää tarkentavia lisäksymyksiä. Haastattelu on aiheellinen toteuttaa myös silloin, kun tutkimuksen kohteena oleva ihminen nähdään merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuole-  
na, jolloin hänelle on annettava mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asi-  
oita mahdollisimman vapaasti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.)

Valitsin tutkimukseeni teemahaastattelun tyyppisen haastattelun. Tällöin haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastatte-  
lulle ominaista on, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa, mikä tuo tutkittavan äänen kuuluviin. Teemahaastattelun joustavuus mahdollistaa strukturoitua haastattelua parem-  
min vapaamman keskustelun haastateltavan kanssa. Haastattelun tueksi tein haastattelurungon (liite 5), jota täydensin vielä muutamalla havainnoinnin ai-  
kana nousseella kysymyksellä.

### **5.3.3 Lapsen haastattelu ja sen eettiset periaatteet**

Lapsitutkimuksessa pitäisi lähteä liikkeelle samoista eettisistä periaatteista kuin muissakin tutkimuksissa. Lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa yksi keskeisin eettinen kysymys liittyy lasten ja aikuisten väliseen valta- ja auktoriteettisuhteeseen. Lapsia pidetään haavoittuvina ja erityistä suojelua kaipaavina, jolloin tar-  
vitaan erityisiä lähestymistapoja heitä tutkittaessa. (Strandell 2010, 103.) Lapsen haastattelun yhtenä erikoispiirteenä on se, ettei lapsi yksinään voi päättää tut-  
kimukseen osallistumisestaan, vaan asiasta päätetään huoltajan kanssa. Lapsel-  
la on kuitenkin yhtäläinen oikeus saada tietoa tutkimuksesta ja päättää omasta osallisuudestaan siihen. (Alasuutari 2005, 147–148.) Tutkimuksen kohdelapsen vanhemmilta oli saatu lupa lapsen haastatteluun, mutta suostumus oli saatava myös itse lapselta. Kysyin ennen haastattelun alkua lapselta lupaa saada jutella tämän kanssa, ja tähän lapsi suostui.

Haasteena oli myös kertoa lapselle tutkimuksen luonteesta ja lapsen roolista siinä ymmärrettävällä tavalla. Alasuutarin mukaan lapselle on tärkeää kertoa mahdollisimman ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kyse, mikä on haastattelijan rooli suhteessa tutkimuksen muihin osapuoliin ja miten lapsen kertomia tietoja käytetään. Jos lapsella ei ole riittävää käsitystä keskustelun luottamuksellisuudesta ja haastattelijan sosiaalisesta paikasta, hän voi välttää esimerkiksi kiusaamisesta puhumista peläten siitä seuraavia ikävyökyksiä vertaisryhmässä. (Alasuutari 2005, 148.) Kerroin lapselle haastattelun alussa minkä vuoksi haluan kuulla hänen ajatuksiaan, mihin käytän haastattelusta saatua tietoa ja korostin niiden tärkeyttä. Pysin myös luomaan luottamusta kertomalla, etten ole kenenkään puolella enkä kerro lapsen luottamuksellisia asioita kenellekään. Tämä vaikutti toimivan, sillä lapsi kertoi avoimesti esimerkiksi kiusaamisesta.

Lapsen ja aikuisen välinen valta-aseman ero tulee väistämättä mukaan myös haastattelutilanteeseen ja vaikuttaa haastatteluvuorovaikutukseen. Tämä voi näkyä esimerkiksi lapsen pyrkimyksenä antaa sellaisia vastauksia, joita hän olettaa haastattelijan odottavan. (Alasuutari 2005, 152–153.) On huomioitava, että haastattelu on vuorovaikutuksellinen tilanne, jolloin tutkimuksessa lapsen ääni ei tule esiin sellaisenaan. Tutkimustilanne ja haastattelija muovaavat lapsen ääntä. (Alasuutari 2005, 162.) Haastattelutilanteessa aikuisen ja lapsen välisen valta-aseman ero oli havaittavissa. Ennen haastattelun alkua yksi ryhmän aikuinen pyysi kohdelasta jäämään luokseni ”tekemään tehtävää”, mikä varmasti loi lapselle mielikuvan siitä, että hän on tekemässä tehtävää, josta ei kuuluisi kieltäytyä ja, jossa kuuluisi antaa ”oikeanlaisia” vastauksia. Pysin kuitenkin korjaamaan tämän kertomalla lapselle, ettei kyse ole varsinaisesti tehtävästä ja, ettei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Valta-aseman eroa pienensi myös se, että väritimme haastattelutilanteessa kuvia yhdessä, jolloin tilanne oli rento ja vähemmän virallisen oloinen. Lapsi sai myös vapaasti kommentoida, kysellä ja puhua muustakin kuin haastatteluun kuuluvista aiheista.

Ohjenuorana lapsen haastattelussa on lapsen kielellä toimiminen, keskustelun rakentaminen lapsen elämämpiireistä lähtien sekä herkkyyys vuorovaiku-



tuksen tapahtumille haastattelussa (Alasuutari 2005, 162). Lapsen vastaamista helpottamiseksi lapselle esitettävät kysymykset on hyvä liittää hänen arkeen kuuluviin toimintoihin ja rutiineihin, esimerkiksi kysymällä lapsen tavallisen päivän puuhista (Alasuutari 2005, 158). Olin rakentanut haastattelukysymykset siten, että ne käsittelivät lapsen normaalia arkea päiväkodissa, kuten leikkiä ja kaveruussuhteita. Pyrin myös käyttämään sellaista kieltä, jota lapsi ymmärtäisi. Muutamaa kysymystä lapsi ei näyttänyt ymmärtävän, jolloin yritin muotoilla kysymystä toisella tavalla. Joihinkin kysymyksiin lapsi vastasi ”en tiedä”, mikä voi kertoa siitä, että kysymys saattoi olla liian haastava lapsen vastattavaksi.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 129) mukaan lasten vastaukset ovat usein myös lyhyitä ja pintapuolisia. Tämä näkyi hyvin lapsen haastattelussa, sillä useimpiin kysymyksiin lapsi vastasi hyvin lyhyesti ja suoraviivaisesti, vaikka pyrin vielä jatkamaan aiheesta tarkentavin kysymyksin. Lapsen haasteet kerto-  
van puheen tuottamisessa olivat luultavasti osasyynä lyhyisiin vastauksiin, ja tähän olisi ehkä auttanut esimerkiksi puhetta tukevien kuvien tai valokuvien hyödyntäminen kerronnan tukemiseen ja ajatusten jäsentämiseen. Lapsen niukkoihin vastauksiin saattoi vaikuttaa myös motivaatiotekijät, sillä lapsella ei ehkä ollut tarpeeksi motivaatiota vastata kysymyksiin hänen halutessa ulos leikkimään.

Pyrin joustamaan haastattelutilanteessa lapsen mukaan antamalla hänen välillä vain värittää ja miettiä rauhassa vastausta. Jouduin kuitenkin välillä ohjaimaan lasta takaisin vastaamaan kysymykseeni, jos häneltä ei tullut mitään vastausta johonkin kysymykseen vaan jatkoi piirtelyä tai alkoi puhua muista asioista. Lapsi jaksoi kuitenkin keskittyä melko hyvin istua paikoillaan ja vastata kysymyksiini, kun sai haastattelutilanteessa värittää ja piirrellä samalla. Lapsi ilmaisi kuitenkin välillä hienovaraisesti haluaan päästä ulos leikkimään, joten kunnioitin lapsen toivetta ja lopetin haastattelun, kun uskoin saaneeni tarpeeksi haastattelumateriaalia eikä keskustelua enää syntynyt.

## 5.4 Aineistonkeruuprosessi

Aineistonkeruuprosessi alkoi sopivan tutkimuspäiväkodin etsimisestä. Otin ensin puhelimitse yhteyttä päiväkodin johtajiin, joille kerroin tutkimuksestani ja tiedustelin mahdollisuutta kerätä aineistoa päiväkodissa. Löydettyäni yhteistyöhön halukkaan päiväkodin, anoin tutkimusluvan (liite 1) kunnan varhaiskasvatusjohtajalta ja olin yhteydessä päiväkotiryhmän erityislastentarhanopettajaan käytännön järjestelyissä. Sovimme että ryhmän henkilökunta jakaisi lupakirjeet vanhemmille. Toimitin sekä kohdelapsen vanhemmille osoitetun lupakirjeen (liite 2) että ryhmän muiden lasten vanhemmille osoitetut lupakirjeet (liite 3) ryhmän erityislastentarhanopettajalle sähköpostitse. Tutkimuslupahakemuksissa selvitin kaikki tutkimukseen liittyvät olennaiset seikat, kuten tutkimuksen tarkoituksen, käytetyt menetelmät, anonyymiteetin säilyttämisen, mihin tietoja käytetään ja tutkittavien oikeus kieltäytyä tutkimuksesta. Tutkimusluvut tulivat lopulta kaikilta ryhmän lasten vanhemmilta.

Ennen varsinaista havainnointia kävin yhtenä päivänä tutustumassa ryhmään, jolloin sain myös lisätietoa kohdelapsesta. Aineistonkeruun päiväkodissa suoritin maaliskuussa 2015 viiden päivän ajan. Havainnoin kohdelapsen päiväntulkua ryhmässä yhteensä noin 20 tuntia. Havainnointia en tehnyt esimerkiksi päivälevon, vessakäyntien tai pukeutumistilanteiden aikaan. Havainnoin pääasiassa kaikkia päiväntulkun tilanteita, kuten ohjattuja tuokioita, vapaan toiminnan aikaa, ruokailutilanteita ja ulkoilua. Havaintojen kirjaamisessa painottui kuitenkin vapaan toiminnan tilanteet, sillä näissä tilanteissa lapsen vertaissuhteet näyttäytyivät aidoimmillaan ilman aikuisten vaikutusta. Vaikka keskityin havainnoinnissa kohdelapseen, havainnointi kohdistui samalla koko ryhmän vuorovaikutukseen ja toimintaan. Pääosa havainnoinnista tapahtui ryhmän omissa tiloissa, osa päiväkodin ruokalassa ja päiväkodin piha-alueella.

Kohdelapsen haastattelun tein neljantenä havainnointipäivänä ulkoilun aikaan. Haastattelin lasta lapsiryhmän tilassa erillisessä huoneessa, jonka oven sai kiinni. Tila oli rauhallinen eikä siellä ollut häiriötekijöitä. Haastattelutilanteeseen otin mukaan värityskuvia, joista lapsi sai valita mieleisensä. Lapsi sai

myös halutessaan piirtää. Nauhoitin haastattelun kännykällä, ja haastattelutilanne kesti alle 30 minuuttia.

### **Tutkijan rooli**

Päiväkotiarkeen sisälle pääseminen tapahtui lopulta melko helposti ja vaivattomasti. Lapsille oli kerrottu tulostani jo hyvissä ajoin ennen tuloani, eivätkä he näyttäneet kiinnittävän minuun erityisemmin huomiota. Myös ryhmän aikuiset ottivat minut hyvin vastaan ja antoivat tarpeellista lisätietoa, mikä helpotti havaintojen tekoa ja niiden tulkintaa. Keskustelin ryhmän aikuisten kanssa havainnoistani, ja heidän samankaltaiset havainnot tukivat omia havaintojani.

Olin päättänyt ennen aineistonkeruuta olla havainnoidessani ulkopuolisen sivustakatsojan roolissa, jolloin en pyrkinyt ottamaan kontaktia lapsiin, vaan seuraamaan heidän toimiaan sivusta. Aivan alussa tämä onnistuikin hyvin ja sain seurata lasten touhuja heidän juurikaan kiinnittämättä huomiota minun läsnäolooni tai siihen, että kirjasin ylös havaintojani. Kuitenkin jo toisena ja kolmantena havainnointipäivänä lapset alkoivat kiinnittää minuun enemmän huomiota, ja saattoivat välillä kysyä minulta lupaa johonkin, minkä koin hieman hankalaksi. Jotkin lapset pyysivät minua myös mukaan leikkeihinsä muutama otteeseen tai tulivat esittelemään minulle jotain kesken havainnointimuistiinpanojen tekemistä, mikä hieman hankaloitti välillä muistiinpanojen tekemistä ja ulkopuolisen tutkijan roolissa pysymistä. Lasten leikkipyynnöistä en kieltäytynyt, mutta varoin vaikuttamasta lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen etenkin kohdelapsen osalta.

Täydellinen puuttumattomuus lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen oli toisinaan haastavaa. Kerran jouduin astumaan ulos ulkopuolisen havainnoijan roolista havaitessani lasten välistä kovaa tönimistä, mikä jatkui vielä senkin jälkeen, kun aikuinen oli kieltänyt sen lapsilta ja poistunut sitten paikalta. Siinä tilanteessa näin parhaaksi puuttua tähän, jotta kehenkään ei sattuisi. Strandell (2010, 101) toteaaakin, että luottamuksen saavuttamisen edellytyksenä oleva puuttumattomuuden periaate voi joutua koetukselle lapsen ylittäessä sallitun käyttäytymisen rajoja.

## 5.5 Aineiston analyysi

Laadulliselle tutkimukselle ominaisella sisällönanalyttisellä menetelmällä voidaan analysoida laajasti erilaisia dokumentteja, kuten haastatteluja, puhetta, ja dialogia tai muuta kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia. Tällöin tavoitteena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Tässä tutkimuksessa analyysin aineistona käytän kentältä keräämiäni havainnointimuistiinpanoja ja kohdelapsen teemahaastattelua. Havainnointimuistiinpanoja ja haastattelua tarkastelin rinnakkain etsien yhtäläisyyksiä ja eroja, siltä osin kuin se oli mahdollista.

Analyysivaihe alkoi havainnointimuistiinpanoihin ja nauhoitettuun haastatteluun tutustumalla ja puhtaaksikirjoittamisella. Haastattelun kirjoitin ensin sana sanalta puhtaaksi, jonka jälkeen karsin pois tutkimuksen kannalta epäolennaisia kohtia, kuten puhetta piirustuksista. Puhtaaksikirjoitettua haastatteluaineistoa muodostui fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja 2 cm marginaaleilla 6 sivua. Havainnointiaineisto koostui lasten ja osittain myös aikuisten toiminnasta, lasten välisestä vuorovaikutuksesta ja viestinnästä tilanteissa sekä erilaisista kontekstitiedoista. Myös havainnointiaineistosta karsin pois joitain epäolennaisuuksia tutustuttuani ensin aineistoon. Puhtaaksikirjoitettuja havainnointimuistiinpanoja kertyi fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja 2,5 cm marginaaleilla yhteensä 13 sivua.

Puhtaaksikirjoittamisen jälkeen perehdyin aineistoihin lukemalla niitä uudestaan läpi etsimällä niistä samalla sosiaaliseen osallisuuteen liittyviä teemoja. Tässä vaiheessa palasin tutkimustehtävään ja -kysymyksiini niitä samalla tarkentaen. Keräsin puhtaaksikirjoitetusta havainnointimuistiinpanoista pelkistettyjä ilmauksia, jotka koodasin muistiinpanoihin erivärisillä kynillä, kirjoitin muistiinpanojen viereen ja keräsin ylös erilliselle paperille. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineiston pelkistämävaiheessa tiivistetään tietoa tai pilkotaan sitä osiin tutkimustehtävän ohjaamana. Analyysin yksikkö voi olla yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus, joka pelkistetään lyhyeksi ilmaukseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.) Havainnointiaineiston analyysi-

sissä analyysiyksiköt muodostuivat yksittäisistä havainnointitilanteista, ja niistä esiintyvistä teemoista. Haastatteluaineiston analyysiä toteutin periaatteessa samoin kuin havainnointiaineiston, mutta analyysiyksikkönä olivat lauseet. Haastatteluaineisto oli melko niukka, joten se toimi lähinnä havainnointiaineiston lisätukena vahvistamassa havaintoja.

Aineiston pelkistämisen jälkeen ryhdyin käymään läpi pelkistettyjä ilmauksia etsien samankaltaisia teemoja. Yhdistelin samaa teemaa tarkoittavia ilmauksia yhteen, ryhmittelin ilmaukset eri luokkiin ja nimesin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Nimesin luokiksi: vuorovaikutus vertaisryhmässä, vertaissuhteet, sosiaalinen asema vertaisryhmässä sekä lapsen oma kokemus (ks. analyysirunko). Luokittelussa hyödynsin Kosterin ym. (2009) sosiaalisen osallisuuden mallia (ks. luku 2.4), jota sovelsin oman aineistoni mukaan. Vuorovaikutus vertaisryhmässä - luokkaan sisällytin lasten keskinäiseen toimintaan osallistumisen lisäksi lasten keskinäisen vuorovaikutuksen piirteitä, kuten positiivisen huomioimisen ja konfliktit. Vertaissuhteet - luokkaan sisällytin lapsen sosiaalisten suhteiden verkostot lapsiryhmässä ja näiden suhteiden piirteitä. Sosiaalinen asema vertaisryhmässä pohjautuu lapsen hyväksytyksi tulemiseen vertaisryhmässä. Kosterin ym. (2009) mallista poiketen en sisällyttänyt tähän luokkaan torjutuksi tulemistä, sillä sitä ei esiintynyt aineistossa. Kiusaamista taas sivuan lapsen omissa kokemuksissa. Viimeinen luokka, lapsen oma kokemus, perustuu lapsen haastatteluun.

Laadullinen analyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Analyysini rakentuu teoriaohjaavan analyysin kautta. Tällöin teoria toimii ohjaten analyysin etenemisessä, mutta analyysi ei nojaa tiettyyn teoriaan tai pyri testaamaan aikaisempaa tietoa. Analyysin alkuvaiheessa edetään ensin aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa voidaan tuoda esille jokin teoriasta saatu jäsenitys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.) Näin etenin myös oman aineistoni kanssa. Tutkin aineistoani ensin omista lähtökohdistaan, mutta analyysin edessä otin aineiston jäsentämiseksi mukaan Kosterin ym. (2009) sosiaalisen osallisuuden mallin.

<b>Vuorovaikutus vertaisryhmässä</b>	Osallisuus lasten keskinäiseen leikkiin ja työskentelyyn
	Osallisuus lasten keskinäisiin keskusteluihin
	Positiivinen huomioiminen
	Konfliktit
	Vallankäyttö
<b>Vertaissuhteet</b>	Ystävyysuhteet
	Vaihtuvat leikkikaverit
	Ristiriitainen vertaissuhde
<b>Sosiaalinen asema vertaisryhmässä</b>	Asema leikkiyhteisössä
	Vertaisten hyväksyntä
	Yhteiset mieltymykset/kiinnostuksen kohteet
	Vertaisilta saatu sosiaalinen tuki
<b>Lapsen oma kokemus</b>	Poikien väliset leikit
	Leikkeihin mukaan pääsemisen helppous
	Kiusaaminen ja leikeissä määräileminen
	Käsitys omasta vaikutusvallasta

KUVIO 1. Analyysirunko

## 6 SOSIAALISEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMI- NEN

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini erityistä tukea saavan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumisesta tarkastelemalla lapsen vuorovaikutusta, vertaissuhteita, sosiaalista asemaa ja lapsen omia kokemuksia osallisuudestaan. Tulokset pohjautuvat havainnointiin ja tutkimukseen osallistuneen lapsen haastatteluun. Aineistolainauksissa käytän lapsista peitenimiä. Tutkimuksen tapauslapsesta käytän nimeä Miika tai haastattelulainauksissa "M". Havainnointiesimerkeissä ryhmän kasvattajat ovat yleisesti "aikuisia".

### 6.1 Vuorovaikutus vertaisryhmässä

Kosterin ym. (2009, 134) mukaan lapsen sosiaalista osallisuutta voidaan tarkastella hänen kontakteilla ja vuorovaikutuksella ryhmässä, jolloin merkityksellistä on pääseekö lapsi osallistumaan leikkeihin ja muihin ryhmätoimintoihin vai onko lapsi syrjässä muusta ryhmästä. Osallisuuden lisäksi kuvailen myös vuorovaikutuksen laatua, ja siksi otin tähän luokkaan mukaan myös konfliktit ja vallankäytön, jotka tulivat esille lasten välisessä vuorovaikutuksessa.

#### **Osallisuus lasten keskinäiseen leikkiin ja työskentelyyn**

Osallistuminen ryhmän poikien keskinäisiin leikkeihin oli Miikalle yksi keskeisin osallisuuden muoto. Hän oli toistuvasti mukana poikien leikeissä, eikä jäänyt kertaakaan leikkien ulkopuolelle sivustaseuraajan rooliin. Leikkeihin mukaan pääseminen onnistui luontevasti ja useimmiten Miikaa pyydettiin mukaan leikkiin sen sijaan, että hän olisi itse aktiivisesti pyytänyt päästä mukaan. Miikan leikit näyttäytyivät pääosin toiminnallisina, kuten legojen rakentamisena ja ulkoilussa erilaisina "sotaleikkeinä". Lasten yhteisen leikin sisällä Miika saattoi

toimia välillä yksin, mutta kiinnittäen kuitenkin koko ajan huomiota ympäristön tapahtumiin ja toisiin lapsiin. Itse osallisuus lasten keskinäiseen leikkiin oli useimmiten oleellisempaa kuin leikin juonellinen rakentaminen. Lasten keskinäiset leikit näyttivät pääosin olevan mielekkäitä Miikalle. Lasten keskinäisen toiminnallisen leikin mielekkyyttä kuvaa seuraava havainnointitilanne.

*Ulkoilun aikaan Petri tulee Miikan luo ja pyytää voisiko Miika leikkiä hänen kanssaan. He ryhtyvät lapioimaan lunta yhdessä heitellen lunta ympärilleen. Pian he heittelevät lunta ilmaan ja hokevat samalla yhdessä "lunta sataa" yhä uudestaan ja uudestaan naurahdellen samalla. Petri kysyy Miikalta, onko tämän mielestä kivaa leikkiä yhdessä, johon Miika vastaa "joo!". Pojat leikkivät samaa leikkiä jonkin aikaa ja alkavat heitellä myös lapioita ilmaan puuta kohti, kunnes aikuinen tulee paikalle ja kehottaa heitä leikkimään lapioiden kanssa jotain muuta, ja ehdottaa heitä rakentamaan yhdessä lumesta jotain. Pojat tarttuvat ehdotukseen ja alkavat lapioimaan yhdessä lunta kasaan. (Havainnointiesimerkki 18, 5.3.2015.)*

Varsinaisia pitkäkestoisia roolileikkejä ei kehittynyt, vaan leikit olivat ennemminkin katkelmallisia ja tilanteesta toiseen nopeasti muuttuvia. Tähän vaikutti tosin se, millainen leikki ja leikkiryhmä olivat kyseessä. Esimerkiksi rauhallisissa lautapeleissä ja lasten kahdenkeskisissä leikeissä yhteiseen leikkiin sitoutuminen ja vuorovaikutus lasten kesken olivat syvempiä kuin useammasta lapsesta koostuvassa leikkiryhmässä, jossa Miikan oli jaettava huomiotaan useamman leikkijän ja leikitapahtumien kesken.

Miikalle tarjoutui myös mahdollisuuksia osallistua yhteiseen työskentelyyn, kuten värityskuvien värittämiseen yhteistyössä toisen lapsen kanssa. Seuraavassa esimerkissä lasten keskinäinen yhteistyö sujuu hyvässä hengessä.

*Välipalan jälkeen Miika ja Risto palaavat yhdessä takaisin pöydän ääreen ja juttelevat Riston värityskuvasta. Risto: "Tehäänkö Miika tästä meidän yhteinen?" (viitaten kuvaan). Miika suostuu tähän. Risto alkaa värittää kuvaansa Miikan istuessa ja katsellessa Riston vieressä. Miika toteaa kuvasta, että "tehdään siitä hienompi kuin Porsche". Myös Miika värittää välillä kuvaa, ja Risto neuvoa Miikaa miten hän haluaa autoa väritettävään. Miika värittää kuvaa Riston ohjeiden mukaan. Miika kommentoi kuvaa sanoen "Tää on niin super!" Risto toteaa myös kuvan olevan hieno ja kysyy pöydässä istuvalta Pekalta kommenttia onko kuva hänen mielestään hieno. Pekka osallistuu auttamalla teroittamaan pojille kyniä. Miika ja Risto kommentoivat ja kehuvat kuvaa vielä vuorollaan, kun aikuinen tulee pöydän ääreen myös katsomaan heidän yhteistä tuotostaan. Aikuinen kysyy heiltä kuvasta onko se heidän yhteinen homma, johon Risto vastaa "Joo, kun Miika halusi tehdä samanlaisen, mutta siellä ei ollut samanlaista." Poikien saatua kuvan valmiiksi he poistuvat pöydästä. Aikuinen ehdottaa, että pojat ottaisivat*



*kuvasta kopiot, jotta molemmille olisi omat kappaleet. Pojat käyvät kopioimassa kuvan ja tulevat takaisin esitellen kuvaa muille ryhmässä oleville lapsille. (Havainnointiesimerkki 4, 2.3.2015.)*

Esimerkissä Miika ja Risto värittävät yhdessä värityskuvaa. Vaikka Risto on tilanteessa johtajana antamassa ohjeita Miikalle, korostuu siinä kuitenkin hyvä yhteistyö. Myös Miika tekee ehdotuksia, miten kuvasta saisi hienomman. Molemmat ovat lopulta tyytyväisiä yhteiseen tuotokseen, ja he esittelevätkin sitä muille lapsille.

### **Osallisuus lasten keskinäisiin keskusteluihin**

Miika osallistui aktiivisesti myös lasten keskinäisiin keskusteluihin ja hauskanpitoon, kuten lasten yhteisiin pilalauluihin. Tällä tavoin hän pääsi osalliseksi ryhmän vertaiskulttuuriin. Osallistuessaan keskusteluihin hän käytti puheen tukena sanatonta viestintää, kuten erilaisia ilmeitä ja eleitä. Toisten lasten nopeammin puheeseen reagoiminen oli toisinaan hidasta, ja siten Miika ei päässyt niin paljon olemaan äänessä kuin useimmat lapset ryhmässä.

*Aamupalalla ruokalassa Miika, Matti ja Nelli alkavat keskustella yhdessä videopeleistä ja siitä, mitä videopelejä kullakin on kotona ja kuinka paljon he saavat pelata. Matti ja Nelli keskustelevat vilkkaasti keskenään. Miika pyrkii sanomaan jotain, mutta ei saa puheenvuoroa Matin ollessa äänessä. Miika yrittää keskeyttää Matin hokemalla tämän nimeä. Matin jatkaessa puhettaan Miika nostaa etusormensa vieressä istuvan Matin puoleen ja sanoo "hei, minun vuoroni". Miika saa sanottua asiansa ja keskustelu jatkuu vilkkaana videopeleistä vielä toisten lasten lähdettyä pöydästä leikkimään. (Havainnointiesimerkki 12, 4.3.2015.)*

Kyseisessä tilanteessa Miika pyrki aktiivisesti osalliseksi keskusteluun ja osoittamaan omaa pätevyyttään vertaiskulttuurin hallinnassa osallistumalla keskusteluun videopeleistä. Tilanteessa hän osoitti rohkeutta vaatimalla omaa suunvuoroaan, mikä ei olisi onnistunutkaan ilman selkeää ilmaisua toiveestaan saada kertoa asiansa. Miikan onnistui saada puheenvuoro vaadittuaan sitä, ja tämä vuoro hänelle myös annettiin tilanteessa. Tämä osoitti, että hän oli vuorovaikutuksessa tasavertainen osallistuja, jolle vertaiset antoivat puheenvuoron hänen niin halutessaan.

### Positiivinen huomioiminen

Miika sekä sai että antoi muille vertaisille positiivista huomiota, mikä rakensi hyvää vuorovaikutusta. Useimmiten Miika oli aktiivinen antamaan toisille positiivista ja kannustavaa palautetta sekä sanallisesti kehumalla että erilaisin fyysisin elein.

*Aamun vapaan toiminnan aikaan Miika ja Niko alkavat pelaila lautapeliä yhdessä pöydän ääressä tehtyään ensin eskarivihkoa. Pekka tulee heidän luo ja sanoo haluavansa katsoa heidän pelaamistaan. Pekka ja Miika jutustelevat yhdessä laittaessaan peliä kasaan. Miika ja Niko alkavat pelata peliä ja Pekka siirtyy pöydän toiselta puolelta Miikan viereen istumaan. Miika sanoo Nikolle tämän olevan hyvää pelissä ja taputtaa häntä kevyesti päähän. Pelin päätyttyä Miika laskee ääneen pelinappulat ja toteaa Nikon voittaneen. (Havainnointiesimerkki 21, 6.3.2015.)*

*Miika, Ville ja Matti rakentavat magneettipaloilla pöydän ääressä ennen aamupiirin alkamista. Miika istuu Villen ja Matin keskellä. Ville sanoo Miikalle olevansa suunnittelija. Miika vastaa "okei", ja kysyy Villeltä mitä rakennetaan. Hän sanoo Villelle myös, että he ovat Matin kanssa rakentajia. Ville näyttää pojille suunnitelmaansa ja ohjeistaa heitä rakentamisessa. Pojat alkavat rakentaa kukin omaa rakennelmaansa magneettipaloista Villen välillä ohjeistaessa. Miika kehuu välillä Villeä sanoen "hyvä Ville, hyvä rakentaja", ja taputtaa kädellään Villen olkapäätä. Myöhemmin rakentelun lomassa Miika sanoo Villelle, että tämä on kaikista paras rakentaja. (Havainnointiesimerkki 22, 6.3.2015.)*

Tilanteissa Miika osoitti toisten huomioimista kehumalla ja taputtamalla kaverialueita rohkaisevasti. Toisessa tilanteessa Miika huomioi kaverin myös osoittamalla yhteistyökykyä ja hyväksymällä Villen johtajuuden rakentelun ohjaamisessa sekä kysymällä häneltä neuvoja vahvistaen siten Villen asemaa leikin johtajana. Miikan saama positiivinen huomio taas näkyi epäsuoremmin siinä, miten jotkut lapset hakeutuivat hänen lähelleen eri tilanteissa ja pyrkivät ottamaan kontaktia häneen.

### Konfliktit

Lasten keskinäiset leikit eivät aina sujuneet ilman konflikteja. Lasten väliset verbaaliset kiistat kuuluvatkin olennaisesti vertaiskulttuuriin ja kavereussuhteisiin (Corsaro 1997, 143). Leikin sisällä lapsille tuli usein erimielisyyksiä leikkurooleista ja siitä, kuka saa ohjata leikin kulkua. Useimmiten Miika pyrki olemaan sivussa konflikteista ja mukautumaan toisten tahtoon. Miika oli kuitenkin

osallisena muutamassa leikkikonfliktissa ilmaisten oman eriävän mielipiteensä ja tahtonsa muuttaa rooliensa leikissä tai ohjata leikin kulkua. Hän kuitenkin joutui tekemään kompromisseja ja mukautumaan toisen lapsen tahtoon, kuten seuraavassa esimerkissä:

*Miika, Leevi ja Pekka leikkivät yhdessä Leevin tekemän rakennelman parissa. Rakennelma on hajonnut leikin tiimellyksessä ja Miika yrittää auttaa Leeviä korjaamaan rakennelmaa. Rakennelma kuitenkin sortuu vähän väliä, ja Leevi sanoo Miikalle, että tämä tekee rakennelmasta koko ajan epävakaa. Pekka sanoo, että he voivat sitten lopettaakin leikin. Leevi toteaa olevansa pomo, koska on tehnyt rakennelman itse. Miika sanoo Leevin olevan aina pomo ja toteaa tämän jälkeen, ettei hän itse saa olla koskaan pomo. Leevi sanoo Miikalle, että pomona on vaikeata olla, koska siinä pitää osata paljon eri asioita. Miika sanoo tietävänsä sen, mutta väittää ettei se ole vaikeata. Leevi jatkaa sanoen, että se on vaikeata ja hakee tukea väitteelleen kysymällä Pekan mielipidettä tähän. Pekka vastaa hieman epäroiden "On kai..." Tilanne jatkuu vielä hetken ajan Leevin ja Miikan väittellessä kumpi saa olla pomo. Leevi sanoo, että hänelle kuuluu pomon rooli sen takia, koska hän on tehnyt rakennelman, johon Miika toteaa että hänenkin kuuluisi olla joskus pomo. Leevi ei kuitenkaan anna periksi ja Miika jää maahan makoilemaan Leevin lähelle sanoen, että hän on "ykköspomo". Leevi ei vastaa tähän, vaan jatkaa oman rakennelmansa tekoa selin Miikaan. Hetken kuluttua Miika nousee ja menee Leevin luo jatkaakseen yhteistä leikkiä Leevin kanssa. Johtajuusasia ei ratkennut. Pekka on leikkinyt kiistan ajan sivummalla pöydän ääressä, ja pian Miika kehottaa Pekkaa tulemaan takaisin heidän luo sanomalla "tuu äkkiä kamu!" (Havainnointiesimerkki 16, 5.3.2015.)*

Kesken leikin syntynyt konfliktitilanne lähti liikkeelle, kun pojat leikkivät yhdessä Leevin rakennelmalla. Leikin tiimellyksessä rakennelma hajoaa, ja Miika yrittää korjata sitä. Miikan hyvästä yrityksestä huolimatta Leevi turhautuu hänen rakennelmansa hajottua. Leevi ilmaisee selkeästi olevansa leikin johtaja, sillä hänen tekemä rakennelma oli yhteisen leikin kohteena. Pekka aistii leikin ilmapiirin muuttuneen kireäksi ja pyrkii keskeyttämään leikin. Leevin kerrottua olevansa leikin johtaja Miika reagoi tähän vastustamalla Leevin ylivaltaa. Miika pyrkii neuvottelemaan itselleen johtajan roolia, mutta epäonnistuu neuvotteluyrityksessään. Huomattuaan epäonnistuneensa tavoitteessaan, Miika luopuu vaatimuksestaan.

Lasten keskinäisistä erimielisyyksistä huolimatta Miika halusi jatkaa yhteistä leikkiä, mikä edellytti omasta vaatimuksesta luopumista. Tukea omalle pyrkimykselleen hän ei saanut kummaltakaan leikkikaverilta. Vaikka Miika

epäonnistui omassa tavoitteessaan saada ohjata leikin kulkua ja perustella oma toiveensa, hän osasi tehdä lopulta tilanteeseen sopivan ratkaisun ja luopua vaatimuksestaan, jotta yhteinen leikki voisi jatkua. Tämän jälkeen leikki pääsi jatkumaan ilman uusia konflikteja. Vertaissuhteissa toimiminen edellyttää kompromissien tekemistä ja toisen huomioon ottamista (Lehtinen 2009b, 154). Vaikka nämä taidot ovat tärkeitä lasten välisessä toiminnassa, herää kuitenkin kysymys onko jatkuva kompromissien tekeminen ja toisen tahtoon alistuminen kovin mielekäästä lapselle itselleen. Miikan osoittama halu jatkaa yhteistä leikkiä kuitenkin osoitti, että osallisuus yhteisessä leikissä on parempi vaihtoehto kuin jäädä täysin leikin ulkopuolelle.

### **Vallankäyttö**

Lapset käyttävät vertaissuhteissaan valtaa, joka liittyy eri muodoissaan neuvotteluihin. Sen avulla lapset muokkaavat vuorovaikutusta ja rakentavat tilannekohtaisia asemiaan ja sosiaalista järjestystä. Valta voi saada positiivisia ilmenemismuotoja, jolloin neuvotteluissa heijastuvat myönteisinä pidetty kommunikointi ja yhteistyösuhteet. Vallankäyttöön voi kuitenkin liittyä kielteisiä piirteitä, kuten suostuttelua, manipulointia, alistamista tai uhkailua. (Lehtinen 2000, 85, 190.) Edellä mainitussa konfliktitilanteessa oli havaittavissa erilaista vallankäyttöä, ja siten vallankäyttö ja konfliktit liittyvät osin toisiinsa.

Miikaan kohdistuvaa vallankäyttöä oli havaittavissa poikien keskinäisissä leikeissä, joissa käytiin neuvotteluja leikkirooleista, johtajuudesta tai leikin säännöistä. Vallankäyttö oli toisinaan hyvin hienovaraista leikin sisällä tapahtuvaa ohjailua, ja joissakin tilanteissa melko suoraviivaista vallankäyttöä ja määräilyä. Joissain tilanteissa Miikalle tarjottiin näennäisesti valtaa antamalla hänen päättää leikkiroolistaan, mutta leikin edetessä tämä voitiin viedä pois ja tarjota hänelle toista roolia. Tilanteissa, joissa käytettiin kielteistä valtaa, leikkijoiden välille ei kehittynyt positiivista vuorovaikutusta ja yhteinen leikki hajosi lasten yksinleikiksi. Seuraavassa esimerkissä Miikaan kohdistuu negatiivista vallankäyttöä leikin sisällä.

*Risto, Miika ja Pekka siirtyvät ryhmätilasta toiseen huoneeseen, jossa Risto ottaa esille autoradan. Miika menee istumaan muovilaatikkoon Riston ja Pekan rakentaessa autorataa yhdessä. Risto menee Miikan luo ja kehottaa häntä nousemaan ja osallistumaan leikin rakenteluun. Miika ei vastaa, ja Risto jatkaa sanoen hänelle, ettei Miika pääse muuten kesällä hänen kanssaan ralleihin, jos hän ei tee kuten Risto pyysi. Miika ei vastaa tähän, mutta nousee kopasta pois, istuu lattialle Riston ja Pekan keskelle ja alkaa leikkiä autoradalla. Risto ohjailee leikin kulkua ker-toen välillä ääneen, mitä Miikan ja Pekan kuuluu seuraavaksi tehdä leikissä: "Pekka lopettaa nyt työt ja Miika jatkaa, kun täällä on nyt ruuhkaa." Miika leikkii mukana ohjaten autoa radalla, mutta ei puhu mitään. Hetken päästä pojat siirtyvät autoradalta matolle, jossa jatkavat leikkiä pikkuautoilla. He jakavat rooleja. Risto sanoo olevansa poliisi, jonka jälkeen Miika sanoo haluavansa olla myös poliisi. Pekka kommentoi roolijakoa sanoen Riston olevan aina poliisi, jonka jälkeen Risto vaihtaa rooliansa ja sanoo olevansa sittenkin rosvo. Pekka lähtee pois huoneesta, jonka jälkeen Risto sanoo Miikalle, että tämä halusi olla poliisi vain siksi, koska Risto halusi olla ensin poliisi. Risto sanoo Miikalle myös, että Miika haluaa olla aina sama kuin hän. Miika ei vastaa tähän, vaan leikkii itseksensä auton kanssa. (Havainnointiesimerkki 5, 2.3.2015.)*

Tilanteessa Risto käytti valtaa hieman kyseenalaisella tavalla pyrkiessään saamaan Miikan toimimaan haluamallaan tavalla. Hän oli aiemmin ehdottanut Miikalle, että he voisivat mennä yhdessä ralleihin kesällä. Hetkeä myöhemmin tämä ensin ystävyyttä rakentava ehdotus toimikin aivan toisessa tarkoituksessa. Kiristämisen jälkeen poikien välinen vuorovaikutus ei enää toiminut, eikä leikki edennyt molempia miellyttävällä tavalla. Vuorisalon (2009, 172–173) mukaan leikissä on aina mukana vallankäyttöä, sillä siinä lapset määrittelevät kuka saa ohjata leikkiä ja kenen ehdotukset toteutetaan. Leikki voi kuitenkin kääntyä kielteiseen vallankäyttöön rakentuvaksi valtapeliksi, jos leikkijät eivät pysty yhteisymmärryksessä päättämään kuka leikkiä saa ohjata.

Myös Miika pyrki käyttämään valtaa ja rakentamaan siten omaa asemaansa poikien ryhmässä. Aiemmin kuvatussa konfliktitilanteessa näkyi Miikan pyrkimys saada valtaa hänen vaatiessaan itselleen pomon roolia leikissä. Tämä suora vaatimus vallasta ei kuitenkaan tuottanut Miikan toivomaa tulosta, eikä Miika kyennyt neuvottelemaan itselleen leikissä parempaa asemaa. Sen sijaan Miika käytti onnistuneesti valtaa positiivisen vuorovaikutuksen kautta, jolloin hän antoi positiivista ja kannustavaa palautetta kavereille ja pyrki rakentamaan yhteistyöhön toisten lasten kanssa. Myös Miikan tapa hyväksyä meneillä ole-

vaan leikkiin pyrkivät lapset toisen leikkikaverin vastustuksesta huolimatta voitulkita positiivisena vallankäyttönä.

## 6.2 Vertaissuhteet

Lapsen sosiaaliseen osallisuuteen kuuluu lapsen sosiaalisten suhteiden verkosto ryhmässä (Koster ym. 2009, 134). Seuraavaksi kuvailen millaisia vertaissuhteita Miikalla on lapsiryhmässä.

### Ystävyyssuhteet

Miikalla oli lapsiryhmässä muutama läheinen ystävyyssuhde. Läheisestä ystävyyssuhteesta kertoi se, että kaverukset leikkivät usein yhdessä sekä päiväkodissa että päiväkodin ulkopuolella. Lapset myös puhuivat ystävyyssuhteistaan ja vahvistivat siten yhteenkuuluvuuden tunnetta.

*Miika, Ville ja Matti rakentelevat magneeteilla pöydän ääressä ja alkavat keskustella siitä, kuinka kauan ovat tunteneet toisensa. Ville sanoo ensin tunteneensa Matin vauvasta asti. Matti taas sanoo tunteneensa Miikan siitä saakka, kun he tapasivat "parakeilla". Matti sanoo, että hänestä ja Miikasta tulivat silloin kavereita. Miika vahvistaa tämän ja sanoo myös heistä tulleen silloin kavereita. Raketelun lomassa Ville kysyy Miikalta pääseekö hän illalla tämän luo kylään. Miika näyttää innostuneelta ja kyselee Villeltä mitä kaikkea he voisivat tehdä yhdessä. Matti kuuntelee vieressä ja sanoo, että hän voisi ehkä tulla myös Villen luo kylään, johon Miika vastaa myönteisesti "joo, Matti tule!" (Havainnointiesimerkki 22, 6.3.2015.)*

Tilanteessa Miika, Matti ja Ville puhuvat heidän kavereussuhteistaan ja siitä kuinka kauan he ovat tunteneet toisensa, jonka jälkeen keskustelu siirtyy yhteiseen ajanviettoon Villen luona. Miikan ja Matin välillä oli havaintojeni mukaan läheisin ja tasavertaisin suhde, jossa ei esiintynyt kielteistä vallankäyttöä. Ystävyyssuhteen yksi ominaisuus onkin molemminpuoliset myönteiset tunteet (Salmivalli 2005, 35). Näiden kaverusten leikit sujuivat hyvässä yhteisymmärryksessä ilman konflikteja. Heille oli selkeästi muodostunut jo yhteinen leikkikulttuuri, jossa ei tarvinnut kuluttaa aikaa ja energiaa sanallisiin leikkineuvotteluihin leikin johtajuudesta tai leikkirooleista. Heillä oli myös yhteinen ymmär-

rys leikin aiheesta, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa pojilla on yhteinen Star Wars -aiheinen leikki.

*Välipalan jälkeen Miika ja Matti jatkavat kesken jäänyttä rakenteluaan magneettipaloilla. Poikien rakenteluun osallistuu hetken aikaa myös Elisa. Matti nostaa rakennelman ("päämaja") penkin päälle hyräillen samalla Star Wars -tunnusmusiikin tahtiin. Miika menee Matin ja tämän rakennelman luo ja alkaa leikkiä pienillä jedi -leikkihahmolla. Pojat hokevat yhdessä "jedi, jedi, jedi..." Elisa tarjoaa "voimakkuulia" pojille heidän leikkiinsä, ja Miika kiittää tästä Elisaa. Miika tekee taisteluääniä leikkien jedihahmoilla. Matti ehdottaa leikin kulkua eteenpäin, kertoen mitä jedihahmot tekevät rakennuksessa. Miika vastaa, että hänen hahmonsensa vartioi "päämajaa". Pojat leikkivät yhdessä jedihahmoilla ja tekevät erilaisia sotaääniä. (Havainnointiesimerkki 23, 6.3.2015.)*

Yhteinen leikki syntyi poikien aiemmin päivällä tekemän rakennelman varaan. Matilla oli ajatus leikin aiheesta hyräillessään Star Wars -tunnusmusiikkia, ja Miika oli heti leikin ideassa mukana. Elisa leikkii vieressä mukana tarjoten pojille välillä leikkiehdotuksia, mutta hän ei pääse täysin mukaan Miikan ja Matin yhteiseen leikkiin, sillä Matti pyrki pitämään leikin hänen ja Miikan välisenä. Yhteinen leikki jatkui vielä pitkään. Miikan ja Matin leikissä näkyi samanhenkisyys ja tasavertaisuus, jolloin molemmilla oli yhtäläillä vaikutusvaltaa keskinäisissä leikeissä. Kummankin leikkiehdotukset rakensivat yhteistä leikkiä eteenpäin. Juuri yhteisen leikin mielekkyys rakensi ystävyyssuhdetta. Miika myös vahvisti Matin olevan hänen läheisin kaverinsa päiväkodissa haastatellessani häntä:

*H: Niin kenen kanssa sä täällä päiväkodissa tykkäät eniten leikkiä?*

*M: Mmm... Matin kaa! (iloisesti)*

*H: Matin kaa!*

*M: Niin, mä leikin aina sen kaa.*

Miika mainitsi ystäväkseen myös Villen, mutta Mattia hän piti mieluisimpana leikkikaverina, mikä luultavasti johtuu juuri kaverusten tasavertaisuudesta ja samanhenkisyydestä. Myös Matti suosi selvästi Miikaa valitessaan kaveria leikkiin.

### Vaihtuvat leikkikaverit

Lapsen kaverit varhaislapsuudessa ovat usein vaihtuvia leikkien tilannesidonnaisuuden takia (Laine 2005, 155). Miika leikki päiväkodin vapaan toiminnan aikaan usean eri lapsen kanssa riippuen siitä, ketä oli kulloinkin paikalla. Siten hänen osallisuutensa ei ollut riippuvainen vain läheisimmistä leikkikavereista. Miika ei suojellut käynnissä olevaa lasten keskinäistä leikkiä ulkopuolisilta leikkiin pyrkijöiltä (ks. Corsaro 1997, 123), kuten useimmat lapset, vaan salli aina ulkopuolisen leikkiin mukaan liittymisen. Tällä tavoin hän osoitti olevansa joustava kaverivalinnoissaan lisätäkseen mahdollisuuksiaan muodostaa uusia kaveruussuhteita ryhmässä. Leikki alkoi usein ensin kahdenkeskisenä leikkinä ja laajentui pian useammasta lapsesta koostuvaksi leikkiryhmäksi, kuten seuraavassa esimerkissä:

*Miikan saadessa piirustuksensa valmiiksi hän lähtee Matin mukana leikkihuoneeseen, jossa he menevät legolaatikon luo. He keskustelevat yhdessä mitä hahmoja ottavat leikkiin mukaan. Pekka tulee huoneeseen ja kysyy saako tulla poikien leikkiin mukaan. Matti kieltää ensin, mutta Miika sanoo, että Pekka saa tulla leikkiin mukaan. Matti suostuu tähän ja Pekka tulee leikkiin mukaan. Pojat alkavat rakentaa ja leikkiä legoilla. Hetken päästä huoneeseen tulee Leevi, joka liittyy leikkiin mukaan tuomalla oman rakennelmansa leikkiin. Miika rakentaa ensin vähän aikaa yksin legoilla ja sanoo ääneen mitä hän rakentaa ("tähän tulee kahvihuone"). Toiset pojat ovat Leevin rakennelman luona. Välillä Miika lennättää legoalusta ilmassa. Pian hän siirtyy oman rakennelmansa luota pois Leevin rakennelman luo, jossa toiset pojat ovat sanoen "hei mä haluan tänne". Yhdessä he katselevat ja puhuvat Leevin rakennelmasta. Miika tiputtelee pientä leikkiautoa Leevin rakennelman päältä tehden ääniä ja hokien "nyt tää auto tippuu täältä ylhäältä". Tämän jälkeen Miika lähtee Leevin rakennuksen luota takaisin legoaluksen pariin ja alkaa lennättää legoalusta ilmassa Matin kanssa. Leevi pyytää Miikaa katsomaan torni-rakennelmaansa, johon Miika vastaa innokkaasti tykkäävänsä torneista. Hän tulee Leevin rakennelman luo ja alkaa taas tiputella pikkuautoa tornirakennelman päältä tehden ääniä. (Havainnointiesimerkki 15, 4.3.2015.)*

Ennen leikin alkua Matti oli leikkinyt yksin Miikan piirrellessä ja pyytänyt Miikaa leikkimään hänen kanssaan. Kaverukset aloittivat leikin kahdestaan, mutta pian huoneeseen tulee lisää poikia. Matti ilmaisi halunsa leikkiä vain Miikan kanssa, mutta Miika taas halusi muidenkin poikien liittyvän leikkiin. Leikkiryhmän laajennuttua Miika jakoi leikin sisällä tasaisesti huomiotaan kaikkien poikien kesken. Miikan suurimman huomion vei lopulta Leevi ja hänen raken-



nelmansa. Miika osoitti tilanteessa, miten hän pyrki vastaamaan jokaiseen leik-  
kiehdotukseen aktiivisesti. Sen seurauksena tosin oli, että leikeistä tuli katko-  
naisia Miikan liikkua yhdessä leikeistä toiseen.

### **Ristiriitainen vertaissuhde**

Kaikki Miikan vertaissuhteet eivät olleet ainoastaan positiivisia tai perustuneet  
tasavertaiselle vuorovaikutukselle. Ristiriitaisissa vertaissuhteissa oli mukana  
sekä positiivista vuorovaikutusta ja samanhenkisyttä että kielteistä vallankäyt-  
töä suhteessa Miikaan. Tällaista vallankäyttöä oli määrääminen ja kiristämi-  
nen. Vallankäyttöä näkyi kuitenkin ainoastaan lasten leikkiessä keskenään. Yh-  
dessä ristiriitaisessa vertaissuhteessa esiintyi myös kerran fyysinen konfliktiti-  
lanne:

*Ulkoilun aikaan ryhmän pojat laskevat mäkeä. Ulkoiluajan loppupuolella aikuinen tulee paikalle katselemaan poikien mäen laskua. Hänen huutaessaan osaa ryhmästä sisälle suurin osa pojista lähtee pois paikalta. Miika ja Ville jäävät mäen päälle, ja Ville alkaa tönä Miikaa. Miika vastaa tähän tönimällä takaisin. Aikuisen käskyy heitä lopettamaan tönimisen. Aikuisen lähdettyä pois paikalta töniminen kuitenkin jatkuu puolin ja toisin. Koska pojat eivät lopeta itse tönimistä, kehotan heitä lopettamaan ja tulemaan mäen päältä alas. Joudun toistamaan kehoituksen muutaman kerran, ennen kuin töniminen loppuu ja pojat tulevat alas mäen päältä. Yritän kysyä minkä takia he tönivät toisiaan. Ville ei vastaa, mutta Miika sanoo Villen aloittaneen tönimisen ilman syytä. (Havainnointiesimerkki 14, 4.3.2015.)*

Tilanteessa tapahtunut fyysinen aggressio syntyi täysin yllättäen, ja Miikan  
mukaan ilman syytä. Miika ei ollut tilanteessa täysin puolustuskyvytön uhri,  
vaan puolusti itseään tönimällä takaisin. Tilanne oli kuitenkin epämieluisa Mii-  
kalle, sillä kyseessä ei ollut pelkkä kaverusten välinen leikkimielinen kamppai-  
lu. Siten tilanteen voi tulkita jopa fyysiseksi kiusaamiseksi.

### **6.3 Sosiaalinen asema vertaisryhmässä**

Sosiaaliseen osallisuuteen kuuluu lapsen saama hyväksyntä ja sosiaalinen suo-  
sio ryhmässä. Lapsi voi tulla torjutuksi tai kiusatuksi, jolloin lapsi ei saa vertais-  
ten hyväksyntää. (Koster ym. 2009, 134.) Hyväksytyksi tai torjutuksi tuleminen

vertaisryhmässä taas kertovat lapsen sosiaalisesta asemasta ryhmässä. (Laine 2005, 124). Lapsen sosiaalinen asema voidaan määrittää tarkastelemalla vertaisten suhtautumista lapseen kaverina ja miten lapsi saa vertaistukea (Kuorelahti ym. 2012, 283). Miikan asema vertaisryhmässä näkyi ensisijaisesti vertaisilta saadun hyväksynnän kautta, sillä torjutuksi tulemista tai syrjintää ei esiintynyt. Kiusaamista taas olen sivunnut vallankäytön ja ristiriitaisen vertaissuhteen kautta.

### **Asema leikkiyhteisössä**

Lapsen sosiaalisella asemalla on yhteys lapsen asemaan leikkiyhteisön jäsenenä (Vuorisalo 2009, 160). Miikan saama vertaisten hyväksyntä näkyi etenkin siinä, miten hän tuli usein valituksi leikkikaveriksi. Hänen ei tarvinnut neuvotella leikkeihin mukaan pääsemiseksi, vaan hänen osallisuutensa pääosin viidestä pojasta koostuvan leikkiryhmän sisällä vaikutti olevan vakaalla pohjalla. Miika tuli valituksi leikkikaveriksi myös tämän ydinleikkiryhmän ulkopuolelta, jolloin hänen asemansa koko ryhmän poikien leikkiyhteisössä vaikutti olevan hyvä.

Vuorovaikutusta ja leikkiä ryhmän tyttöjen kanssa taas oli melko vähän. Havainnointijakson ajan Miika leikki hetkittäin ryhmän kahden tytön kanssa. Tällöinkin hän ennemmin seuraili tyttöjen leikkejä ja otti leikkiehdotuksia vastaan, eikä pyrkinyt rakentamaan yhdessä leikkiä heidän kanssaan. Tämä saattoi johtua siitä, että tyttöjen leikit olivat pääosin sellaisia roolileikkejä, joihin osallistuminen edellytti hyviä puhe- ja leikkitaitoja. Poikien leikit taas olivat pääosin toiminnallisia, jolloin Miikan oli helpompi osallistua niihin aktiivisesti. Myös Miikan haastattelu osoitti, että hän koki kuuluvansa enemmän poikien ryhmään, eikä hän pitänyt ”tyttöjen leikeistä”. Ryhmän pojat ja tytöt leikkivätkin useimmiten erillään toisistaan.

Miikan asema leikkien sisällä kuitenkin vaihteli. Leikkiessään yhdessä sellaisen lapsen kanssa, jonka asema leikkiyhteisössä ei ollut keskeinen, Miikan onnistui olla sosiaalisesti aktiivinen ja tasavertainen leikkijä. Ydinleikkiryhmässä taas hän ei ollut havaintojeni mukaan siinä asemassa, että olisi voinut päättää

leikin ideasta tai kuljettaa aktiivisesti leikkiä eteenpäin, vaikka hän sitä hetkitäin yritti tehdä. Tämä näytti johtuvan sekä Miikan omista haasteista sanallistua leikkiä että ydinleikkiryhmän poikien pyrkimyksestä säilyttää oma hallitseva asema johtamalla leikkiä.

### **Yhteiset mieltymykset/kiinnostuksen kohteet**

Yhteisön jäsenyyden saavuttaminen edellyttää samankaltaisia leikkimieltymyksiä ja kiinnostuksen kohteita (Ikonen 2006, 149). Ydinleikkiryhmän leikeissä näkyi poikien yhteiset kiinnostuksen kohteet ja samankaltaiset leikkimieltymykset, mikä lujitti Miikan hyväksytyksi tulemistä poikien leikkiryhmässä. Pojat hyödynsivät keskinäisissä leikeissään usein tv-sarjoista, elokuvista ja videopeleistä omaksuttuja hahmoja, ja myös Miika osoitti oman pätevyytensä mediasta omaksuttujen hahmojen tuntemisessa ja hyödyntämisessä leikeissä. Samankaltaiset mieltymykset tulivat esille myös lasten keskustellessa yhdessä videopeleistä.

Miika teki usein samaa kuin kaveri tai ilmaisi halunsa olla samankaltainen kuin kaveri. Hän esimerkiksi halusi samaa leikkiroolia kuin leikkiä johtava kaveri tai piirtää samaa kuvaa kuin kaverikin. Tämän voi tulkita siten, että Miika tavoitteli tällä tavalla kaverin hyväksyntää.

*Miika, Leevi ja Pekka istuvat pöydän ääressä ja piirtelevät. Pekka ja Leevi puhuvat Leevin piirustuksesta. Miika piirtää ja vilkuilee samalla Leevin puoleen. Hän kysyy Leeviltä, saisiko tehdä samaa kuin Leevi. Leevi sanoo Miikalle "et sä vielä tiedä mitä mä teen". Miika alkaa kuitenkin piirtää ja katselee välillä Leevin kuvaa ottaen siitä mallia. Pekka kommentoi välillä mitä Miikan kuvasta vielä puuttuu. (Havainnointiesimerkki 15, 4.3.2015.)*

Esimerkissä Miika haluaa tehdä samanlaista piirustusta kuin Leevikin ja ottaa Leevistä mallia. Tällä hän osoitti sen, että piti Leeviä taitavampana piirtäjänä ja sellaisena, josta kannattaa ottaa mallia. Miikan tapa tehdä samaa kuin kaveri ei pitemmän päälle ole kuitenkaan kovin toimiva tapa edistää omaa asemaa. Jatkuva kaverista mallin ottaminen tai toisen mielipiteisiin tukeminen ei nimittäin anna muille lapsille osoitusta siitä, että Miika on itsenäisiin päätöksiin kykenevä toimija.

### **Vertaisilta saatu sosiaalinen tuki**

Vertaisilta saatu sosiaalinen tuki näkyi lasten osoittamana positiivisena ja kannustavana huomioimisena, mikä osoitti vertaisten hyväksyntää ja arvostusta, kuten seuraavassa esimerkissä:

*Aamupalalla ruokalassa Risto pyytää Miikan istumaan pöytään hänen ja Leevin keskelle. Tämän jälkeen Risto sanoo, että "se, joka on keskellä, on kunkku". Tämän jälkeen hän sanoo, että "Miika on kunkku". (Havainnointiesimerkki 7, 3.3.2015.)*

Tämänkaltainen positiivinen huomiointi osoitti, että Miika on pidetty ja arvostettu jäsen poikien ryhmässä. Kommentin arvoa lisää se, että sen sanoja on poikien ryhmässä korkeassa asemassa. Tällaisilla huomioinneilla voi olla iso merkitys lapsen sosiaalisen aseman kannalta, jos se tulee ryhmässä keskeisessä asemassa olevalta lapselta ja on tarkoitettu osoittamaan toisen arvostusta.

## **6.4 Lapsen oma kokemus**

Yksi keskeinen sosiaalisesta osallisuudesta kertova seikka on lapsen kokemus omasta hyväksytyksi tulemisestaan (Koster 2009, 134). Miikan omaa kokemusta osallisuudestaan ja vertaissuhteistaan ryhmässä käsitellen lyhyesti lapsen haastatteluun perustuen.

### **Poikien väliset leikit**

Miikalle tärkein ja mielekkäin toiminta ja osallisuuden muoto päiväkodissa oli leikkiminen. Miika kertoi pitävänsä päiväkodissa legoilla leikkimisestä ja sotaliikeistä. Tyttöjen leikeistä Miika taas ei pitänyt.

*H: Onks täällä joku semmonen juttu, mistä sä erityisemmin tykkäät?*

*M: Legot.*

*...H: No mitäs muuta sä tykkäät tehä kun leikkiä legoilla?*

*M: No... Mä tykkään legoista vaan, en mistään muusta.*

*H: Etkö? Aijaa...*

*M: En paljoo... Paitsi sodasta.*

*H: Sodasta!*

*M: Ni, siitä mä tykkään.*

*H: Ai sotaleikistä?*

*M: Nii...*

*...H: Onks jotain mistä sä et tykkäät täällä päiväkodissa?*

*M: Mmm... Tyttöleikit.*

*H: Tyttöleikeistä...*

*M: Niin, en tykkää!*

*H: Nii-i... No, ei varmaan kovin monet pojat tykkää tyttöleikeistä, mä luulen.*

*M: Eikä kukaan poika tykkää...*

Miikan kommentteista voi päätellä yhteenkuuluvuuden tunnetta poikien ryhmään, sillä ryhmän pojat leikkivät useimmiten legoilla ja erilaisia sotaleikkejä. Tyttöjen leikkejä Miika taas piti epämieluisina ja sellaisina, joista kukaan poika ei pidä. Arvostaessaan enemmän poikien leikkejä hän vahvisti haluavansa kuu-  
lua poikien ryhmään.

### **Leikkeihin mukaan pääsemisen helppous**

Miika koki pääsevänsä helposti mukaan lasten keskinäisiin leikkeihin, mikä vahvistaa havaintoja siitä, että hän ei koe vertaisryhmässä torjuntaa. Hän kuitenkin mainitsi, että on joskus tullut torjutuksi pyrkiessään leikkiin mukaan. Tämä ei silti ole muodostunut osallistumisen esteeksi, sillä aina on tarjoutunut mahdollisuus löytää joku toinen leikkikaveri lapsiryhmästä.

*H: Pääsetsä yleensä helposti leikkeihin mukaan sun mielestä?*

*M: Pääsen koska mä pyydän!*

*H: Nii, sä pyydät! Eikä kukaan sano, että.. että sä et sais tulla leikkeihin mukaan, vai sanooko?*

*M: Ai leikkiin mukaan?*

*H: Niin ettet pääsis leikkiin mukaan.*

*M: Kyllä joku on sanonu...*

*...H: Mua ainaki harmittais jos en pääsis johonki leikkiin mukaan.*

*M: Mua ei!*

*H: Eikö?*

*M: Ei...*

*H: Tykkäät sä leikkiä joskus yksin?*

*M: Ei, kun mä lähen jonkun toisen kaverin luo.*

Miikan kommentti osoittaa, ettei yksin leikkiminen ole hänen mielestään hyvä vaihtoehto, ja siksi hän hakeutuu aina jonkun toverin seuraan leikkimään. Myös tämä vahvasti havaintojani, sillä Miika ei vetäytynyt missään vaiheessa leikkimään yksinään. Miika myös koki oman osallisuutensa vertaisryhmässä hyväksi, sillä hän ei ollut kokenut itseään koskaan yksinäiseksi päiväkodissa.

*H: Onks sul ikinä tullu yksinäinen olo täällä?*

*M: Ei.*

*H: Eikö?*

*M: Ei koskaan.*

### **Kiusaaminen ja leikeissä määräileminen**

Miikan mukaan häneen on kohdistunut kiusaamista ja määräilyä päiväkodissa. Kiusaamiseksi hän käsitti kovan tönimisen ja leikeissä ”pomottamisen”, jotka olivat vielä tuoreessa muistissa. Myös toisen leikin sotkeminen rikkomalla jokin leikkiin kuuluva asia oli Miikan mukaan kiusaamista. Miikan kommentteista päätellen kiusaaminen ei ole kuitenkaan kohdistunut yksin häneen, vaan kiusaamisessa kyse on ollut yhden lapsen häiritseväksi koettu käyttäytyminen, joka on kohdistunut muihinkin ryhmän lapsiin.

*H: Ooksä koskaan huomannu et täällä kiusattais jotaki? Tai onk sua kiusattu?*

*M: Ville... Se on kova kiusaamaan...*

*H: Onko? Onks Ville kiusannu sua?*

*M: On.*

*H: Aijaa... Millä tavoin se on kiusannu?*

*M: No eilen. Se tönä mua koko ajan...*

*H: Nii, se tönä siellä mäen päällä.*

*M: Nii-i...*

*H: Miksköhän se tönä sua siellä?*

*M: En minä tiä... Se määräilee kaa, se pomottelee aina...*

*H: Pomotteleekse leikeissä?*

*M: Joo-o.*

*H: Joo...*

*M: Joo, ja se on joskus rikkonu, ni Pekan aluksen kun se teki sen...*

Miikan mukaan Ville kiusaa usein sekä häntä että muita ryhmän lapsia pomottamalla ja sotkemalla leikkejä. Villen hän kuitenkin mainitsi yhdeksi läheisimmäksi kaverikseen päiväkodissa, mikä vahvistaa havaintojani poikien välisestä ristiriitaisesta suhteesta. Pojat leikkivät usein mielellään yhdessä, mutta suhteessa on mukana Miikan kiusaamiseksi kokemaa käyttäytymistä ja vallankäyttöä, mikä luo kaverusten välille epätasa-arvoisen suhteen.

### **Käsitys omasta vaikutusvallasta**

Vaikutusvalta vertaisryhmässä määräytyi pitkälti lasten välisten leikkien kautta. Miikan käsitys omasta vaikutusvallastaan oli vaihteleva. Hän koki saavansa vaikuttaa omaan rooliinsa leikissä, mutta leikin kulkuun vaikuttamisen hän koki vähäisempänä.

*H: Saaksä koskaan määrätä leikissä, et jos sä haluut olla joku hyövis vaikka, ni sitä saat olla se hyövis?*

*M: Joo.*

*...H: Tuntuuks susta, et sä saat määrätä mitä leikkiä te leikitte?*

*M: Öö, ei...*

*...H: Saatsä olla koskaan pomo leikeissä?*

*M: Saan... (kuiskaten)*

*H: Saat olla pomo leikeissä.*

*M: Jep... (kuiskaten)*

*...H: Haluisiksä olla useamminkin pomo? Määrätä mitä leikitään?*

*M: Mä en oo koskaan ollu pomo...*

*H: Ai et oo ollu?*

*M: En, en koskaan...*

Miika kertoi saavansa päättää leikeissä omasta roolistaan ja, että hän saa olla ”pomo” leikeissä. Hetken mietittyään hän kuitenkin muuttaa käsitystään ja sanoo, ettei saa koskaan olla pomo. Miikan käsitys omasta vaikutusvallasta ei siten ollut selkeä hänelle itselleen. Haastattelun perusteella hän koki oman vaikutusvaltansa hieman ristiriitaiseksi, eikä täysin häntä tyydyttäväksi, sillä hän sai

harvoin olla leikeissä johtajan roolissa. Tämä tukee havaintojani, sillä leikkies-  
sään asemaltaan vahvojen poikien kanssa Miika ei juuri päässyt vaikuttamaan  
leikin kulkuun, ja leikkirooleistakaan neuvottelemisen ei sujunut ongelmitta.  
Toisaalta asemaltaan samalla tasolla tai heikompien lasten kanssa leikkiessään  
Miika pääsi vaikuttamaan leikin kulkuun ja oli tasavertainen leikkijä. Tämä voi  
selittää Miikan ristiriitaista käsitystä omasta vaikutusvallastaan.



## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millä tavoin erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu päiväkodin vertaisryhmässä. Sosiaalinen osallisuus tarkoittaa tiivistetysti sitä, että erityistä tukea saavalla lapsella on positiivista vuorovaikutusta toisten lasten kanssa, hän tulee hyväksytyksi, hänellä on kaveruus- ja ystävyyssuhteita ja hän tuntee itsensä hyväksytyksi ryhmässä. (Koster ym. 2009, 134–135.) Tarkastelin yhden esikouluikäisen kielen kehitykseen erityistä tukea saavan lapsen (Miika) sosiaalisen osallisuuden toteutumista havainnoimalla hänen osallisuutta ja vuorovaikutusta vertaisten kanssa etenkin leikeissä, ystävyys- ja muita toveruussuhteita ryhmässä sekä sosiaalista asemaa. Lapsen omien kokemusten kuuleminen on myös oleellista sosiaalisen osallisuuden määrittämiseksi, ja sen selvittämiseksi haastattelin lasta hänen omista kokemuksistaan.

#### **Vuorovaikutus vertaisryhmässä**

Miika pääsi osallistumaan lasten keskinäisiin leikkeihin, työskentelyyn ja keskusteluihin, eikä tullut kertaakaan torjutuksi vertaisryhmässä. Miika myös haikautui aktiivisesti toisten lasten lähelle leikkeihin ja keskusteluihin. Itse osallisuus lasten keskinäisessä toiminnassa näytti olevan Miikalle oleellisempaa kuin toiminnan sisältö. Useimmille lapsille sosiaalinen osallisuus onkin keskeisimpiä toiminnan motiiveja päiväkodissa, ja itse osallisuus on tärkeämpää kuin toi-

minnan sisältö tai päämäärä (Lehtinen 2000, 79). Samaa raportoi myös Viitala (2014) tutkimuksessaan sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten sosiaalisesta osallisuudesta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet erityistä tukea saavat lapset pääsivät jollain tapaa mukaan oman ryhmänsä leikkeihin, yhteiseen työskentelyyn ja muuhun toimintaan. Merkityksellistä ei ollut se, millaisessa yhteisessä toiminnassa vuorovaikutus syntyi. (Viitala 2014, 90.) Tässäkin tapauksessa Miikan ja toisten lasten välistä vuorovaikutusta syntyi hyvin monenlaisissa tilanteissa. Miikan oma aktiivisuus vastata toisten lasten tekemiin aloitteisiin ja suunnata huomiota ympäristön tapahtumiin ja toisiin lapsiin oli merkityksellistä vuorovaikutuksen syntymisen kannalta.

Leikkiminen yhdessä ryhmän poikien kanssa oli Miikalle tärkein ja mieluisin osallisuuden muoto päiväkodissa, joka kävi ilmi sekä havainnoinnin että haastattelun kautta. Poikien keskinäiset leikit olivat useimmiten toiminnallisia, jolloin poikien leikkiin osallistuminen ei vaatinut aktiivista puhetta, toisin kuin ryhmän tyttöjen roolileikkeihin. Kielen kehityksen haasteet eivät näyttäneet olevan oleellisia muihinkaan ryhmätoimintoihin osallistumisen kannalta. Tosin leikkitalanteissa syntyneiden konfliktitalanteiden ratkaisemiseksi ja itselleen parempien leikkiroolien neuvottelemiseksi hyvistä verbaalisista taidoista olisi ollut etua.

Vuorovaikutus ryhmän lasten kanssa oli pääosin positiivista. Miika osoitti toisia lapsia kohtaan huomaavaisuutta, joustavuutta ja mukautumiskykyä. Hän osoitti siten sosiaalista pätevyyttä, jota tarvitaan vertaissuhteiden muodostamiseen ja niissä toimimiseen (ks. esim. Salmivalli 2005, 74–77). Miika käytti usein positiivista valtaa, mikä näkyi etenkin toisten lasten positiivisena kannustamisena ja pyrkimyksenä rakentavaan yhteistyöhön. Tällaiset sosiaaliset taidot edistivät Miikan sosiaalista osallisuutta ryhmässä. Lapsen sosiaalinen pätevyys riippuu kuitenkin aina tilanteesta ja vuorovaikutuksessa mukana olevista henkilöistä (ks. Lehtinen 2000, 190), ja siksi Miika ei aina onnistunut pyrkimyksissään taidoistaan huolimatta esimerkiksi neuvotellessaan leikkirooleistaan.

Vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa oli mukana myös konflikteja ja Miikaan kohdistuvaa vallankäyttöä leikin sisällä, mikä heikensi lasten keski-

näistä vuorovaikutusta. Sekä konfliktit että vallankäyttö kuuluvat olennaisesti lapsiryhmän vuorovaikutukseen (ks. esim. Corsaro 1997, 143; Lehtinen 2000). Leikkiin kuuluu aina vallankäyttöä ja se on tietyssä määrin välttämätöntäkin leikin etenemisen kannalta. Leikki voi kuitenkin muodostua kielteiseen vallankäyttöön rakentuvaksi valtapeliksi, jossa tavoitteena on oman aseman korostaminen. (Vuorisalo 2009, 172–173.) Tällainen kielteinen vallankäyttö näkyi lasten keskinäisissä leikeissä Miikan kiristämisenä ja määräilynä. Tällöin leikkijät olivat keskenään epätasa-arvoisessa asemassa eikä leikkijöiden välille muodostunut positiivista vuorovaikutusta (ks. Lehtinen 2000, 87, 167; Vuorisalo 2009, 173).

### **Vertaissuhteet**

Miikalla oli ryhmässä molemminpuolisia ystävyysuhteita, tilanteen mukaan vaihtuvia leikkikavereita sekä ristiriitainen vertaissuhde. Ystävyysuhteelle tyypillistä oli, että kaverukset leikkivät usein yhdessä ja viettivät aikaa myös päiväkodin ulkopuolella. Yksi ystävyysuhde oli Miikalle tärkeä ja läheinen. Tämä ystävyysuhde pohjautui tasavertaiseen vuorovaikutukseen ja samanhenkisyyteen. Myönteiseen vuorovaikutukseen ja samanhenkisyyteen perustuva ystävyysuhde onkin erityisen tärkeä lapsen emotionaaliselle kehitykselle ja henkiselle hyvinvoinnille (Salmivalli 2005, 38, 40) sekä kouluun sopeutumiseksi (Ladd ym. 1996). Myönteisen ystävyysuhteen merkitystä lisää se, että se on avannut Miikalle mahdollisuuksia ja itsevarmuutta muodostaa ryhmässä uusia toverisuhteita. Myös ryhmän erityislastentarhanopettajan mukaan Miikan itsetuottamus on kasvanut hänen löydettyään ryhmässä ystävän. Miikan kyky muodostaa ystävyysuhteita osoittaa hänen olevan aktiivinen toimija vertaissuhteissaan, sillä ystävyysuhteiden muodostaminen vaatii lapselta aktiivista osallistumista hänen sosiaaliseen ympäristöönsä (ks. Corsaro 1997, 127).

Miika ei ollut havaintojeni mukaan lasten keskinäiseen toimintaan osallistuuksaan riippuvainen vain tästä yhdestä ystävyysuhteesta, vaan leikki joustavasti eri lasten kanssa riippuen siitä ketä oli kulloinkin paikalla. Joustavuus leikkikaverin valinnan suhteen osoittaa, että Miika pyrki muodostamaan itsel-

leen useita vertaissuhteita ja parantamaan siten osallistumismahdollisuuksiaan ja ryhmässä hyväksytyksi tulemista (ks. Corsaro 1997, 126; Lehtinen 2000, 79). Vuorovaikutusta ja leikkiä Miikalla oli eniten ryhmän poikien kanssa, ja heille olikin muodostunut omanlaisensa poikien leikkikulttuuri, jossa leikit pyörivät samoina toistuvien teemojen ympärillä.

Muutama Miikan vertaissuhde oli melko ristiriitainen, sillä niissä oli sekä positiivista vuorovaikutusta ja yhteistä leikkiä että Miikaan kohdistuvaa negatiivista vallankäyttöä, jolloin suhde ei ollut tasavertainen. Vertaissuhteiden laatua ja niiden kehitystä onkin syytä tarkkailla, sillä paljon konflikteja ja negatiivista vallankäyttöä sisältävät vertaissuhteet eivät ole hyväksi lapsen kehitykselle (ks. Ladd ym. 1996, 1115–1116; Salmivalli 2005, 40).

### **Sosiaalinen asema vertaisryhmässä**

Sosiaalisesta asemasta ryhmässä kertoo etenkin lapsen hyväksytyksi tuleminen ja suosio vertaisten keskuudessa (Laine 2005, 124). Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat vähemmän hyväksytyjä lapsiryhmässä kuin tukea tarvitsemattomat (Koster ym. 2009, 118; Odom ym. 2004, 27). Tässä tapauksessa kuitenkin Miika näytti olevan hyväksytty ja suosittu leikkikaveri laajasti etenkin ryhmän poikien keskuudessa, mistä kertoo se, että hänet valittiin usein leikkikaveriksi. Ryhmän tyttöjen kanssa leikkiä ja vuorovaikutusta oli vähäisesti, mutta tämä ei välttämättä tarkoita sitä, etteivät ryhmän tytöt olisi hyväksyneet Miikaa. Miika rakensikin aktiivisesti asemaa pojista koostuvassa ryhmässä.

Miikan hyväksytyksi tulemista poikien ryhmässä edistivät etenkin samankaltaiset leikkimieltymykset ja kiinnostuksen kohteet, jotka ovatkin edellytyksenä yhteisön jäsenyyden saavuttamiselle (ks. Ikonen 2006, 149). Vaikka Miika oli hyväksytty ja pidetty leikkikaveri poikien ryhmässä, hänen asemansa ei ollut tarpeeksi vahva siihen, että hän olisi voinut ottaa johtajan roolia lasten vapaissa leikeissä yrityksistään huolimatta. Tämä näytti johtuvan osittain Miikan hankaluuksista sanoittaa toimintaansa ja tavoitteitaan leikeissä, mutta myös asemaltaan vahvempien kavereiden tavoitteesta säilyttää oma valta-

asema leikeissä. Miika ei kuitenkaan tyytynyt passiivisesti omaan asemaansa, vaan muokkasi sitä osallistumalla aktiivisesti leikkineuvotteluihin ja käyttämällä positiivista valtaa, ja siten hän osoitti olevansa aktiivinen toimija vertaissuhteissaan. Miika pyrki osallistumalla saamaan vaikutusvaltaa poikien välisissä leikeissä, mutta joutui kuitenkin toistuvasti alistumaan asemaltaan vahvempien poikien tahtoon. Vuorovaikutukseen osallistuminen tasa-arvoisesti ei olekaan aina ongelmaton, vaikka lapsi tulisikin hyväksytyksi ryhmässä (Viitala 2004, 139).

### **Lapsen oma kokemus**

Miikan haastattelun perusteella Miika koki tullessa hyväksytyksi ryhmässä, eikä ollut tuntenut itseään koskaan yksinäiseksi päiväkodissa. Miikan positiivisista kokemuksista omasta osallisuudestaan kertoi myös se, että hänen mukaansa ryhmässä on aina ollut mahdollista löytää joku leikkikaveri ja se, että leikkeihin mukaan pääseminen onnistuu hänen mukaansa helposti. Miikalle mieluisinta päiväkodissa olivat poikien leikit ja hän osoitti kokevansa yhteenkuuluvuuden tunnetta poikien ryhmään.

Miikalla oli myös kielteisempiä kokemuksia. Hän koki tullessa kiusatuksi, ja piti omaa vaikutusvaltaansa leikeissä harvoin häntä tyydyttävänä. Kiusaamiseksi hän mainitsi tönimisen ja leikeissä määräämisen. Kiusaajaa hän kuitenkin piti hyvänä kaverinaan, mikä hankaloittaa tulkintaa siitä, onko kiusaamiseksi koetussa käyttäytymisessä ollut kyse normaalista vertaissuhteisiin liittyvästä konfliktitilanteesta vai kiusaamisesta. Epäselväksi jäi myös se, onko Miikan kiusaamiseksi kokemaa käyttäytymistä tapahtunut pitemmän aikaa ja toistuvasti, mitä useissa kiusaamisen määrittelyissä pidetään oleellisena (ks. Kirves & Stoor-Grenner 2010, 6; Salmivalli 2005, 43). Tärkeää on kuitenkin huomioida Miikan oma kokemus siitä, mitä hän kokee kiusaamiseksi.

## 7.2 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tulosten perusteella erityistä tukea saavan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutui hyvin, sillä hän pääsi mukaan vertaisryhmän toimintaan, hänellä oli sekä läheisiä ystävyys-suhteita että vaihtuvia leikkikavereita, hän oli hyväksytty ja pidetty kaveri lapsiryhmässä, ja hän koki tulleen hyväksytyksi lapsiryhmässä. Lapsesta muodostui kuva aktiivisena sosiaalisena toimijana, joka pyrki osallistumaan leikkeihin ja muuhun ryhmän toimintaan sekä rakentamaan vertaissuhteita ja omaa asemaansa ryhmässä sen sijaan, että olisi tyytynyt vain passiivisesti mukautumaan tarjottuihin rooleihin. Vertaisryhmässä saaduilla kokemuksilla varhaislapsuudessa on merkittävä vaikutus siihen, millaiseksi lapsi kokee omat toimintamahdollisuutensa ryhmässä ja millaiseksi lapsi kokee itsensä sosiaalisena toimijana. Jatkuvasti epäonnistumisen kokemuksia ja vertaisten syrjintää kokeva lapsi alkaa pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena (ks. esim. Salmivalli 2005, 33). Vastaavasti voi olettaa, että onnistumisen kokemukset ja hyväksytyksi tuleminen vertaisryhmässä vahvistavat lapsen positiivista käsitystä omasta sosiaalisesta osallisuudesta ja ruokkivat lisää itseluottamusta vertaissuhteissa toimimiseen. Siten erityistä tukea tarvitsevan lapsen saamat positiiviset kokemukset vertaissuhteissa ovat erittäin tärkeitä lapsen oppimiselle ja kehitykselle sekä lapselle itselleen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lasten keskinäisen vapaan leikin havainnoiminen on tärkeää, jotta voitaisiin havaita lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyviä piirteitä. Pelkkä leikkiin mukaan pääseminen ei anna riittävästi kuvaa lapsen sosiaalisesta osallisuudesta, sillä leikin sisällä voi tapahtua kielteistä vallankäyttöä, kuten määräilyä ja manipulointia. Tämä ei edistä sosiaalista osallisuutta eikä rakenna lasten hyvää keskinäistä vuorovaikutusta. Jos leikin sisällä tapahtuu paljon kielteistä vallankäyttöä, se voi kehittyä kiusaamiseksi etenkin silloin, kun toinen osapuoli on sosiaalisesti ja taidollisesti heikommissa asemassa. Myös ystävyys-suhteen sisällä voi tapahtua kiusaamiseksi tulkittavaa kielteistä vallankäyttöä. Kiusaaminen voi alkaa pienistä asioista ja kasvaa ajan myötä, jos niihin ei puututa riittävän ajoissa. Havainnoinnin lisäksi

tärkeää on myös kuulla lapsen omia kokemuksia siitä, minkä hän kokee häntä itseään loukkaavaksi käyttäytymiseksi. (ks. Kirves & Stoor-Grenner 2010, 5–7.)

Tässä tutkimuksessa lapsen ”erityisyys” ja tuen tarve ei muodostunut kovin näkyväksi, sillä erityistä tukea saava lapsi oli kuin kuka tahansa ryhmän lapsi. Erityistä tukea saavaa lasta tulisikin tarkastella ensisijaisesti lapsena, jolla on vahvuuksia ja, joka on aktiivinen toimija vertaisryhmässä. Pelkästään lapsen taidot ja pätevyys eivät selitä sosiaalista osallisuutta, sillä myös lapsiryhmässä muodostunut leikkikulttuuri ja ryhmän toimintatavat vaikuttavat osallisuuden toteutumiseen. Ryhmä voi olla parhaimmillaan positiivinen voimavara yksittäiselle lapselle, toisaalta se voi antaa lapselle kielteisiä vuorovaikutusmalleja. Lasten keskinäiset leikit voivat perustua jokaisen osallisuuden huomioivaan rakentavaan yhteistyöhön tai omista asemista kamppailuun. Siksi olisi syytä tukea yksittäisen lapsen lisäksi koko ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen harjoittelu onkin keskeistä inklusiivisessa kasvatuksessa (Viitala 2004, 137).

Tässä tutkimuksessa keskityin vain lasten väliseen toimintaan tutkiessani sosiaalista osallisuutta. Lapsen sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttaa eri tavoin myös päiväkodin kasvattajat ja toimintakulttuuri. Siksi jatkossa olisi syytä tutkia myös kasvattajien roolia lapsen sosiaalisen osallisuuden rakentumisessa. Aikuiset voivat omalla toimillaan edistää tai heikentää erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta. Myös kasvattajien asenteilla erityistä tukea tarvitsevaa lasta kohtaan voi olla merkitystä. Tässä tutkimuksessa käsittelin myös lapsen sosiaalista asemaa ryhmässä, mutta työn rajallisuuden puitteissa se oli lähinnä vain pintaraapaisu. Jatkossa erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen aseman ja sosiaalisen toimijuuden piirteitä voisi tutkia tarkemmin, ja ottaa tarkasteluun useampia lapsia.

### **7.3 Eettisyys ja luotettavuus**

Pyrin omassa työssäni noudattamaan hyviä eettisiä periaatteita koko tutkimusprosessin ajan tutkimuslupien hankkimisesta aineistonkeruuseen ja tulosten

analysointiin ja julkistamiseen saakka. Kuten Ruoppila (1999, 26) toteaa, eettiset kysymykset koskevat koko tutkimusprosessia kysymyksenasettelusta tulosten julkistamiseen ja julkaisun kieliasuun saakka. Tutkimuksen teossa huomioimiani eettisiä periaatteita olen käsitellyt aiemmin menetelmäosiossa (luku 5), joten tässä en käsittele niitä sen tarkemmin.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella reliaabelius ja validius käsitteiden kautta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen reliaabelius koskee Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 189) mukaan aineiston laatua ja siitä tehtyä analyysiä, ja liittyy ennemminkin tutkijan toimintaan kuin haastateltavien vastauksiin. Tutkimuksen aineisto ei ollut määrällisesti laaja, sillä tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus. Siksi pyrin saamaan aineistosta monipuolista hyödyntämällä sekä havainnointia että haastattelua, ja siten lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen validiutta voidaan parantaa käyttämällä useita menetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145). Havainnointi- ja haastatteluteemat olin miettinyt etukäteen aikaisempiin tutkimuksiin pohjautuen. Pyrin saamaan mahdollisimman kokonaisvaltaista kuvaa tutkimuksen kohteena olleesta lapsesta hyödyntämällä myös lapsen vasua ja keskusteluja ryhmän aikuisten kanssa, ja siten vertailemaan ja vahvistamaan havainnoimalla tehtyjä tulkintojani.

Havainnointi- ja haastattelutilanteeseen vaikuttaa väistämättä oma vuorovaikutus tutkittavien kanssa, mikä voi vaikuttaa osaltaan tuloksiin. Oma läsnäolo lasten lähellä saattoi muokata heidän käyttäytymistään joissain tilanteissa, mikä vaikuttaa havaintojen luotettavuuteen. Toisaalta lapset tottuivat läsnäolooni pian, eivätkä keskinäisiin leikkeihin keskittyessään kiinnittäneet juurikaan huomiota minuun. Haastattelun tulos taas on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189), ja siten oma toiminta ja vuorovaikutuksen rakentaminen vaikutti siihen, minkälaista tietoa onnistuin haastatteleamalla kokoamaan. Haastattelutilanteessa pyrin kysymään samaa asiaa eri tavoin varmistaakseni, että haastateltava on varmasti ymmärtänyt kysymyksen oikein ja, että voisin tulkita lapsen puhetta luotettavasti.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tulisi tarkastella tutkijan objektiivisuuden ja puolueettomuuden kautta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136).



Omaa objektiivisuutta ja puolueettomuutta varmisti se, etten tuntenut tutkittavia etukäteen ja aineistonkeruuvaiheessa olin ulkopuolisen havainnoijan roolissa. Vaikka pyrin olemaan mahdollisimman objektiivinen ja luopumaan tietyistä ennakko-oletuksista aineistonkeruuvaiheessa, havainnoinnista ja haastattelusta tehtyihin analyysihin vaikuttaa kuitenkin jossain määrin omat käsitykset ja tulkinnat. Olen kuitenkin pyrkinyt perustelemaan tehtyjä tulkintoja aikaisempiin tutkimuksiin viitaten, ja siten lisäämään analyysin luotettavuutta.

Tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2007, 227). Olen selostanut tutkimuksen toteuttamisen luvussa tutkimuskohdetta ja sen valikoitumista, miten olen kerännyt aineistoa, olosuhteita ja omaa roolia kentällä sekä miten olen päätenyt analysoimaan aineistoa.

Tutkimuksen validius liittyy etenkin siihen, koskeeko tutkimus sitä, mitä sen on oletettu koskevan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 187). Laadullisessa tutkimuksessa validius merkitsee kuvauksen ja siihen liittyvien selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta (Hirsjärvi ym. 2007, 227). Luotettavuutta olen pyrkinyt parantamaan tuomalla analyysiin mukaan havainnointiesimerkkejä ja haastattelulainauksia, josta lukija voi päätellä miten olen tehnyt tulkintoja.

Validius merkitsee myös tutkimustulosten yleistettävyyttä erilaisiin tilanteisiin ja henkilöihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188). Tässä tutkimuksessa olen kuvaillut yksittäistapausta, eikä siitä siten voi tehdä yleistäviä johtopäätöksiä. Jokainen tapaus on ainutkertainen ja tulokset riippuvat pitkälti kontekstista ja ajankohdasta, kuten tässäkin tapauksessa. Mitä luultavimmin olisin saanut erilaisia tuloksia saman lapsen kohdalla, jos olisin tehnyt tutkimuksen esimerkiksi silloin, kun lapsi oli juuri aloittanut ryhmässä tai jos ryhmän koostumus olisi ollut erilainen. Tutkimuksen aineisto on lisäksi kerätty suhteellisen lyhyen ajan puitteissa, jolloin tapaus näyttäytyy tietyllä tavalla tietynä ajankohtana. Lasten väliset suhteet voivat kehittyä ja muuttua lyhyenkin ajan sisällä huomattavasti, ja siten ei voida saada täysin samanlaisia tuloksia uudessa tutkimustilanteessa. Tulokset kuitenkin antavat totuudenmukaisen esimerkin erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisesta osallisuudesta.

## LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare. Bristol: Centre for studies in inclusive education.  
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>.  
 (Luettu 26.1.2015.)
- 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.
- Corsaro, W. A. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124-141.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149-165.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. *Kiusaavatko pienetkin lapset?* Helsinki: Mannerheiminn Lastensuojeliitto.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-43.

- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. 2009. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13 (2), 117-140.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K., & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 277-297.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. 1996. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child development* 67(3), 1103-1118.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Kasvatusalan tutkimuksia 11, 13-38.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. *Lapset toimijoina päiväkodissa*. SoPhi 55. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, A-R. 2009(a). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 89-114.
- Lehtinen, A-R. 2009(b). *Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa*. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 138-155.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-71.
- Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 99-140.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I. & Horn, E. 2004. Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs* 4 (1), 17-49.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26-51.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 - metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. PS-kustannus, 158-169.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 92-112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41-53.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Stakes, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Eriyksikasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 131-152.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöksi : etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 501. Jyväskylän yliopisto.
- Viittala, K. 2006. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Eriyispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy - Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 156-181.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 467. Jyväskylän yliopisto.

## LIITTEET

### Liite 1. Kaupungin tutkimuslupahakemus

#### Anomus sosiaali- ja terveystalvelukeskuksesta saatavien tietojen hankintaan ja käyttöön tutkimuksessa tai selvityksessä

##### 1) Tutkimuksen nimi

ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN SOSIAALINEN OSALLISUUS PÄIVÄKODIN VERTAISRYHMÄSSÄ

##### 2) Tutkimuksen toteuttaja ja ohjaaja:

Pauliina Nieminen, Jyväskylän yliopisto (varhaiskasvatus)

postiosoite: xxx...

e-mail: p. xxx...

Ohjaaja: Mari Vuorisalo, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

e-mail: p. xxx...

##### 3) Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja ajoitus

Tutkimus on varhaiskasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millä tavoin erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu päiväkodin lapsiryhmässä. Tavoitteena on myös saada erityistä tukea tarvitsevan lapsen omaa näkökulmaa sosiaaliseen osallisuuteensa. Tutkimuksellani pyrin lisäämään ymmärrystä erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden piirteistä ja sen toteutumisesta normaalissa päiväkotiryhmässä sekä tuomaan esille sosiaalisen osallisuuden merkityksellisyyttä lapsen näkökulmasta.

Tutkimuksen on määrä valmistua toukokuussa 2015.

##### 4) Tutkimusaineisto

Aineisto koostuu yhdestä lapsikohtaisesta tapauskertomuksesta. Tutkimusaineiston kerään havainnoimalla kohdelasta ja hänen kanssaan leikkivien lasten toimintaa päiväkodissa. Havainnoinnissa käytän apuna kenttämuistiinpanoja. Haastattelen tutkimuksen kohdelasta sekä mahdollisuuksien mukaan myös muita ryhmän lapsia. Tutustun myös kohdelapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, mikäli tähän on lupa vanhemmilta ja päiväkodin henkilökunnalta. Havainnointiaineisto ja nauhoitetut haastattelut sekä niiden pohjalta tehdyt litteroinnit ovat ainoastaan tutkijan käytettävissä. Valmiissa tutkimusraportissa käytetään peitenimiä ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteettiä säilytetään koko tutkimuksen teon ajan.

Kohdelapselta ja hänen vanhemmilta pyydetään lupa tutkimuksen toteuttamiseen ja lasten suostumus heidän toimintansa havainnointiin varmistetaan myös tutkimusta tehdessä. Kaik- kua vanhempia tiedotetaan tutkimuksesta ja heillä on mahdollisuus kieltää lapsensa osallis- tuminen tutkimukseen.

Tutkimusaineistoa säilytetään tutkielman valmistumiseen saakka, jonka jälkeen aineisto tuhotaan asianmukaisesti.

Aineiston keruuseen päiväkodissa on saatu suostumus (x) päiväkodin johtajalta (x).

**5) Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen**

Tutkimusaineistoa käytetään pro seminaari -tutkielman tekemiseen. Se on ainoastaan tutkijan käytettävissä. Litterointivaiheessa tutkimusaineisto anonymisoidaan ja säilytetään muilta suojattuna lukollisessa paikassa sekä salasanalla suojatuissa tiedostoissa. Kerätty aineisto tuhotaan paperisilppurilla ja tyhjentämällä muistikortit tutkielman valmistumisen jälkeen.

**6) Palaute tuloksista**

Lähetän tutkimusraportin tutkimuksen valmistuttua kunnan varhaiskasvatuspalveluihin. Lähetän palautteen tutkimuksen tuloksista tutkimuksessa mukana olleeseen päiväkotiin sekä tutkittavan lapsen vanhemmille heidän niin halutessaan.

**7) Sitoumukset**

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytän vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot edellä kuvatusti.

Jyväskylässä 02.02.2015

Pauliina Nieminen

## **Liite 2. Tutkimuslupahakemus (kohdelapsen vanhemmille)**

### **Hyvät vanhemmat!**

Olen Pauliina Nieminen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa lastentarhanopettajaksi. Olen tekemässä opintoihini kuuluvaa kandidaatintutkielmaa aiheesta *Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus päiväkodin vertaisryhmässä*. Pyrin siis selvittämään, minkälaista erityistä tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutus on suhteessa muihin ryhmän lapsiin sekä lapsen toveruussuhteita ja sosiaalista asemaa lapsiryhmässä. Haluan myös tuoda esille lapsen omia kokemuksia vertaissuhteistaan. Lapsenne on valikoitunut tutkimukseeni päiväkotinne henkilökunnan kautta.

Olen saanut luvan tutkimukseeni sekä (x) kunnalta että päiväkodiltanne. Tarkoituksenani on tulla havainnoimaan lapsiryhmän toimintaa maaliskuussa (vk.10).

Toteutan tutkimuksen käytännössä siten, että havainnoin lastanne ja koko lapsiryhmän toimintaa päiväkodissa kirjaamalla havaintoja ylös paperille. Kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi lapsesta, toivon saavani mahdollisuuden tutustua lapsen VASUun ja muihin häntä koskeviin asiakirjoihin. Haastattelen myös lastanne hänen omista kokemuksistaan. Lapsella on kuitenkin oikeus kieltäytyä haastattelusta tai havainnoinnista tutkimuksen aikana. Lapsen henkilöllisyys ei tule ilmi valmiissa tutkimusraportissa, ja käsittelen kaikkea lapsesta saatua tietoa luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa käytän vain tämän tutkimuksen tarpeisiin. Säilytän saamiani tietoja huolellisesti ja hävitän alkuperäisen tutkimusaineiston tutkielman valmistumisen jälkeen. Tutkielma valmistuu toukokuussa 2015, ja myös teillä on mahdollisuus saada halutessanne raportti luettavaksi.

Pyydän teitä ilmoittamaan alla olevalla lomakkeella saako lapsenne osallistua tutkimukseen. Lomakkeen voitte palauttaa lapsenne päiväkotiryhmän työntekijöille. Palauttakaa lomake mahdollisimman pian (viimeistään 20.2.2015). Sekin tieto, että lapsenne ei saa osallistua tutkimukseen on minulle tärkeä. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiinne.

Yhteistyöterveisin,

Pauliina Nieminen, Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatus

s.posti:

p. xxx...

Tutkielman ohjaaja:

Mari Vuorisalo, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

s.posti:

p. xxx...

## Tutkimuslupa

---

Lapsen nimi

\_\_\_ saa osallistua

\_\_\_ ei saa osallistua

Haluaisin saada lapsestanne mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan. Saanko luvan tutustua lapsenne VASUun ja muihin häntä koskeviin asiakirjoihin?

\_\_\_ Kyllä \_\_\_ Ei

---

Huoltajan allekirjoitus

**Pyydän palauttamaan perjantaihin 20.2 mennessä päiväkodille. Kiitos!**

Pauliina Nieminen

Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatus



**Liite 3. Tutkimuslupahakemus (muiden lasten vanhemmille)****Hyvät vanhemmat!**

Olen Pauliina Nieminen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa lastentarhanopettajaksi. Olen tekemässä opintoihini kuuluvaa kandidaatintutkielmaa aiheesta Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus päiväkodin vertaisryhmässä. Pysin siis selvittämään minkälaista erityistä tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutus on suhteessa muihin ryhmän lapsiin sekä lapsen toveruussuhteita ja sosiaalista asemaa lapsiryhmässä. Haluan myös tuoda esille lapsen omia kokemuksia vertaissuhteistaan.

Olen saanut luvan tutkimukseeni sekä (x) kunnalta että päiväkodiltanne. Tarkoituksenaani on tulla havainnoimaan lapsiryhmän toimintaa maaliskuussa (vk.10).

Toteutan tutkimuksen käytännössä siten, että havainnoin yhtä kohdelasta ja koko lapsiryhmän toimintaa päiväkodissa kirjaamalla havaintoja ylös paperille. Lapsella on kuitenkin oikeus kieltäytyä havainnoinnista tutkimuksen aikana. Lapsen henkilöllisyys ei tule ilmi valmiissa tutkimusraportissa, ja käsittelen kaikkea lapsesta saatua tietoa luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa käytän vain tämän tutkimuksen tarpeisiin. Säilytän saamiani tietoja huolellisesti ja hävitän alkuperäisen tutkimusaineiston tutkielman valmistumisen jälkeen. Tutkielma valmistuu toukokuussa 2015.

Pyydän teitä ilmoittamaan alla olevalla lomakkeella saako lapsenne osallistua tutkimukseen. Lomakkeen voitte palauttaa lapsenne päiväkotiryhmän työntekijöille. Palauttakaa lomake mahdollisimman pian (viimeistään 20.2.2015). Sekin tieto, että lapsenne ei saa osallistua tutkimukseen on minulle tärkeä. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiinne.

Yhteistyöterveisin,

Pauliina Nieminen, Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatus

s.posti:

p. xxx...

Tutkielman ohjaaja:

Mari Vuorisalo, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

s.posti:

p. xxx...

#### **Liite 4. Havainnointirunko**

##### **Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus ja vertaissuhteet:**

- ✓ Millaista on vuorovaikutus muiden ryhmän lasten kanssa? (positiiviset + negatiiviset)
- ✓ Millä tavoin muut lapset huomioivat kohdelapsen ja tukevat osallisuutta?
  - Ohjatuilla tuokioilla ja vapaissa leikkitilanteissa
- ✓ Pääseekö lapsi mukaan leikkeihin? Miten?
  - Millaista lapsen leikki on?
  - Millaisia rooleja lapsi saa lasten yhteisissä leikeissä?
- ✓ Miten lapsi osallistuu ryhmän muihin toimintoihin?
- ✓ Tekeekö lapsi aloitteita päästäkseen mukaan vertaisryhmän toimintaan? Millaisia? (Vai vetäytyykö mieluummin syrjään oma-aloitteisesti?)
- ✓ Miten muut lapset suhtautuvat lapsen aloitteisiin?
- ✓ Minkälaisissa tilanteissa lapsi kokee vertaisryhmän torjuntaa/hyväksyntää?
- ✓ Esiintyykö syrjintää ja/tai kiusaamista? Jos esiintyy niin millaista?
- ✓ Minkälainen sosiaalinen asema ja rooli lapsella on vertaisryhmässä?
- ✓ Onko kahdenkeskisiä ystävyys-suhteita/läheisiä leikkikavereita?
- ✓ Kuinka laaja lapsen sosiaalisten suhteiden verkosto on ryhmässä?

Muista kirjata kenttämuistiinpanoihin:

- ✘ pvm, kellonaika, ympäristö jossa tilanne tapahtuu ja muut olosuhdetekijät
- ✘ ketkä tilanteessa mukana, mitä toimintaa tilanteessa tapahtuu
- ✘ mitä vuorovaikutukseen osallistuvat tekevät ja sanovat (mahdollisimman tarkat suorat sitaatit)
- ✘ henkilöiden reaktiot, sanaton viestintä

## **Liite 5. Lapsen teemahaastattelurunko**

### **Lapsen kokemukset päiväkodissa olemisesta**

- ✓ Mikä on kivaa päiväkodissa?
- ✓ Mistä et tykkää? Mikä harmittaa?
- ✓ Oletko tykännyt olla päiväkodissa?
- ✓ Mitä tykkäät leikkiä päiväkodissa? Kenen kanssa?

### **Lapsen kaveri- ja vertaissuhteet**

- ✓ Ketkä ovat kavereitasi täällä päiväkodissa?
- ✓ Kerro näistä kavereista jotain. Mikä heissä on kivaa? Mitä teet yleensä heidän kanssaan?
- ✓ Kuka on sinun paras kaveri päiväkodissa? Kenen kanssa leikit mieluiten?

### **Lapsen kokemukset omasta osallisuudesta**

- ✓ Pääsetkö yleensä helposti leikkeihin mukaan? / Sanooko kaverit usein sinulle, etteivät halua leikkiä sinun kanssa?
- ✓ Mitä teet kun haluat johonkin leikkiin mukaan?
- ✓ Jos kaverit ei otakaan leikkiin mukaan, mitä sitten teet?
- ✓ Tuleeko sinulle joskus yksinäinen olo?
- ✓ Leikitkö usein yksin?
- ✓ Onko sinua koskaan kiusattu täällä? Jos on niin millä tavoin?

**+ Mahdollisesti lapsen havainnoinnista nousseita kysymyksiä**