

**ERITYISTÄ HOITOA JA KASVATUSTA TARVITSEVA
LAPSI VERTAISRYHMÄSSÄ**

Tiina Kankaanpää

Pro gradu -tutkielma

Syksy 2000

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kankaanpää, Tiina

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi vertaisryhmässä

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2000, 62 s.

Erityispedagogiikan laitos, pro gradu -tutkielma

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten sosiaalisia asemia ja sosiaalisen osallistumisen muotoja sekä heidän ryhmäänliittymisstrategioitaan. Tutkimuskohteena oli liikuntavammaisten lasten integroitu erityisryhmä, jossa oli seitsemän liikuntavammaista lasta. Kaikkiaan lapsia oli 14. Tutkimus oli laadullinen ja aineisto kerättiin pääasiassa havainnoimalla. Havaintojen tukena käytettiin lasten omia käsityksiä ryhmästä ja kavereista, joten lapsia myös haastateltiin.

Haastattelujen ja havainnoinnin avulla kartoitettiin jokaisen lapsen sosiaalinen asema vertaisryhmässä jakaen lapset suosittuihin, torjuttuihin, kiistanalaisiin, huomiotta jätettyihin ja keskivertolapsiin. Suosittujen erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten liikuntavamma oli lievä ja he pystyivät liikkumaan apuvälineiden avulla. Heidän leikkitaitonsa olivat hyvät ja heidän sosiaalisen osallistumisensa oli pääasiassa yhdessä leikkimistä muiden lasten kanssa. Ryhmään liittyäkseen he kuljeskelivat ja katselivat ennen liittymistään ja tulivat yleensä hyväksytyiksi ryhmään. Kiistanalaisten lasten ryhmään ei kuulunut lainkaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia. Nämä lapset olivat hyvin vilkkaita ja heidän leikkinsä oli liikkuvaa ja raisua. Heidän tärkein sosiaalisen osallistumisen muotonsa oli toimettomuus, jolloin he vaeltelivat ympäri päiväkotia. He pyrkivät ryhmään liittyessään kontrolloimaan muiden lasten toimintaa ja lapsista riippuen heidän pyrkimyksensä joko torjuttiin tai hyväksyttiin. Huomiotta jätetyt erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset olivat vaikeimmin vammaisia. He eivät pystyneet liikkumaan itsenäisesti ja heidän puheensa oli niukkaa. He osallistuivat ryhmän toimintaan katselemalla ja seuraamalla muiden lasten toimintaa. Ryhmään liittyäkseen he sanoivat jotain ryhmän toimintaan liittyvää, mutta ne jäivät muilta lapsilta huomioimatta. Keskivertolapset eivät olleet sosiaalisilta taidoiltaan niin kyvykkäitä kuin suositut lapset. Heidän oli vaikeampi päästä mukaan leikkeihin ja myös oman leikin keksiminen oli vaikeaa. Heidän sosiaalinen osallistumisensa vaihteli eniten; he vaeltelivat toimettomina, katselivat muiden toimintaa, leikkivät yksin ja myös yhdessä toisten kanssa. Myös heidän ryhmään liittymisen keinonsa ja niihin reagointi vaihtelivat. Torjuttuja lapsia ryhmässä ei ollut lainkaan.

Avainsanat:

erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi

vertaissuhteet

sosiaalinen asema

sosiaalinen osallistuminen

ryhmään liittyminen

children with special needs

peer relationship

social status

social participation

entry behavior

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	6
2.1	Vertaisuhteiden merkitys lapselle	6
2.2	Lapsen sosiaalinen asema vertaisryhmässä	8
2.3	Sosiaalisen osallistumisen muodot	11
2.4	Ryhmäänliittymisstrategiat	12
3	TUTKIMUS	14
3.1	Haastattelu	14
3.2	Havainnointi	21
3.3	Aineistojen koodaus	24
3.4	Tutkimuksen luotettavuus	26
4	TULOKSET	28
4.1	Lasten sosiaalinen asema vertaisryhmässä ja sosiaalisen osallistumisen muodot	28
4.1.1	Suosittut lapset	30
4.1.2	Kiistanalaiset lapset	34
4.1.3	Huomiotta jätetyt lapset	39
4.1.4	Keskivertolapset	42
4.2	Ryhmään liittyminen	44
5	POHDINTA	49
	LÄHTEET	55
	LIITTEET	60

1 JOHDANTO

Integraatio on ollut hyvin vahvasti esillä viime aikoina. Jo 90-luvun alussa Demchak ja Drinkwater (1992, 79) totesivat, että enää ei ole tarpeellista pohtia sitä, pitäisikö erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset integroida, vaan sitä miten se tapahtuu. Oma kiinnostukseni integraatioon heräsi opiskeluun liittyvien harjoittelujen aikana, jolloin huomasin, että integroinnista huolimatta erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset olivat usein erillään muista lapsista. Integraatio toteutui siten, että lapset käyttivät yhteisiä tiloja ja tavaroita, mutta vuorovaikutusta heidän välillään ei ollut. Kokemuksieni lisääntyessä ja omien lasteni myötä aloin kiinnostua nimenomaan lasten välisestä vuorovaikutuksesta ja ennenkaikkea vertaissuhteista. Tutkimukseni on osa suurempaa kokonaisuutta, jossa integraatiota on tarkasteltu lasten lisäksi vanhempien, henkilökunnan ja toimintaympäristön näkökulmasta.

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vertaissuhteita on tutkittu pääasiassa vammattomien lasten näkökulmasta. Useissa tutkimuksissa on tarkasteltu lasten suhtautumista erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseviin lapsiin ja näiden käsityksiä heistä (Diamond 1993, 1994; Diamond & Hestenes 1996; Diamond, Hestenes, Carpenter & Innes 1997; Okagaki, Diamond, Kontos & Hestenes 1998; Sinervo & Talkkari 1993; Uotinen 1995). Tietoa lasten osallistumisesta ryhmän toimintaan on saatu myös haastattelemalla vanhempia ja henkilökuntaa (Bennett, DeLuca & Bruns 1997; Guralnick, Connor & Hammond 1995; Hiitonen 1996). Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia on tutkimuksissa haastateltu harvemmin. Nykyisin ollaan kuitenkin heräämässä siihen, että myös he voivat antaa arvokasta tietoa elämästään. Esimerkiksi Begley (2000), Detheridge (2000) sekä Tauriainen (2000) ovat haastatelleet lapsia, joiden verbaalinen kommunikointi on rajoittunutta.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja menetelminä olen käyttänyt haastattelua ja havainnointia. Haastattelin 11 ryhmän lasta (yhteensä lapsia oli 14, joista erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia oli seitsemän). Haastatteluissa kartoitin sosiometrisen mittauksen avulla jokaisen lapsen aseman ryhmässä. Tärkein menetelmä tutkimuksessani oli kuitenkin havainnointi. Havainnoimalla ryhmän arkea sain tukea

haastatteluille ja lisää tietoa lasten vertaissuhteista. Tutkimustehtävänä oli kuvata millaisia sosiaalisia asemia erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevilla lapsilla on päiväkodin vertaisryhmässä, millaisia sosiaalisen osallistumisen muotoja heillä esiintyy ja millaisia ovat heidän ryhmäänliittymisstrategiansa.

Lasten sosiaalisten asemien määrittelyssä käytin apuna Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) luokitusta. Luokituksessa on erotettu suositut, torjutut, kiistanalaiset, huomiotta jätetyt sekä keskivertolapset. Sosiaalisen osallistumisen muodoista (Parten 1932) on erotettavissa toimetttömyys, yksin leikkiminen, katseleminen, rinnakkain leikkiminen, osittainen yhdessä leikkiminen ja yhdessä leikkiminen. Pyrin tutkimuksessani hahmottelemaan jokaiselle sosiaaliselle asemalle ominaisia piirteitä sekä sosiaalisen osallistumisen muotoja. Lopuksi tarkastelin vielä eri ryhmien käyttämiä ryhmäänliittymisstrategioita. Strategiat voidaan jakaa aktiivisiin (seuralliset kommentit, kysymykset ja toiminnot), passiivisiin (kuljeskelu ja samanaikaisen toiminnan aloittaminen) sekä vaativiin strategioihin (muiden lasten toiminnan kontrollointi, toiminnan fyysinen tai verbaalinen hajoittaminen) (Ramsey 1991, Ramsey & Lasquade 1996).

Ryhmästä löytyi torjuttuja lukuunottamatta kaikki sosiaaliset asemat. Torjuttujen puuttuminen johtui siitä, että haastattelussa jätin tietoisesti kysymättä kenen kanssa lapsi ei haluaisi leikkiä. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset olivat ryhmässä joko suosittuja, huomiotta jätettyjä tai keskivertolapsia. Sosiaalisessa osallistumisessa ja ryhmään liittymisessä oli havaittavissa selviä yhtäläisyyksiä ryhmien sisällä.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Vertaissuhteiden merkitys lapselle

Eri tutkimuksissa on määritelty vertaissuhde tasa-arvoisten yksilöiden suhteeksi, mikä viittaa siihen, että yksilöillä on sama sosiaalinen asema ja yhtäläiset tiedot ja taidot. Vertaissuhteen osapuolilla voi olla erilaisia taitoja ja erilaista osaamista, mutta erot ovat sellaiset, että osapuolet voivat vaihtaa rooleja toistensa kanssa vuorovaikutuksen luonteen muuttumatta. Käytännössä vertaissuhteilla tarkoitetaan suunnilleen samanikäisten lasten tai nuorten vuorovaikutusta. (Niiranen 1995, 4-5, 46.)

Kaikilla ihmisillä, myös lapsilla, on tarve inhimilliseen kiintymykseen toiseen ihmiseen. Lapset toimivat hyvin eri tavalla toisten lasten kanssa kuin aikuisten kanssa. Myös toiminnan sävy on erilainen ja esimerkiksi keskustelut ovat symmetrisempiä. Lapsi joutuu henkisesti ponnistelemaan enemmän toimiessaan toisen lapsen kanssa, koska lapset ovat keskenään tasavertaisempia kuin aikuinen ja lapsi. Lapset voivat siis tarjota toisilleen sellaisia voimavaroja, joita aikuiset eivät voi. Kokemukset toveriryhmässä antavat lapselle mahdollisuuden tuntee kuuluvansa ryhmään ja tehdä sosiaalisia vertailuja sekä kehittää itsetuntemusta, itsetuntoa, sosiaalisen todellisuuden tajuamista ja sosiaalisia taitoja. (Aho & Laine 1997, 163; Laine 1998, 492; Niiranen 1995, 46-47; Rubin 1980, 18-19.) Yleensäkin lapset oppivat sosiaalisia taitoja paremmin ja nopeammin vertaisryhmässä kuin aikuisten kanssa (Goin 1998, 3).

Vertaissuhteet ovat suuri osa aikuiseksi kasvamista. Niissä lapsi harjoittelee monia tärkeitä taitoja: jakamista, yhteistyötä, johtamista, impulsiivisuuden hillitsemistä, jne. (Rubin, Bukowski & Parker 1998, 624; Strain & Smith, 1996, 24). Vertaisryhmä pystyy tarjoamaan emotionaalista tukea; siinä voi jakaa ongelmia ja kokemuksia sekä huomata että muilla on samanlaisia ajatuksia. Läheiset ystävät vahvistavat toistensa itsetuntemusta ja itsetuntoa, tukevat henkistä kasvua ja identiteetin rakentumista. Muiden ihmisten reaktiot lapsen ominaisuuksiin ja käyttäytymiseen vaikuttavat minäkäsitykseen. Näistä reaktioista lapselle muodostuu käsitys siitä, miten hänen

odotetaan käyttäytyvän tai miten hänen tulisi käyttäytyä. Lapsi peilaa koko ajan itseään muiden silmistä ja käyttäytyy sen mukaisesti, että tulee hyväksytyksi. Tämän takia vertaisryhmällä voi olla negatiivinenkin vaikutus. (Aho & Laine 1997, 178; Rathus 1988, 463.)

Lapsen varhaisimmat ihmissuhteet syntyvät perheessä ja ne luovat perustan kaikille myöhemmille ihmissuhteille. Ystävyys- ja toverisuhteet sekä niiden tiedostaminen kehittyvät vähitellen ja ne saavat koko ajan yhä suuremman merkityksen lapsen elämässä. 3-4-vuotiaana lapsi alkaa tiedostaa vertaissuhteiden merkityksen. Kaverit ovat varhaislapsuudessa tosin vaihtuvia ja heidän valintansa perustuu maantieteelliseen läheisyyteen. 5-6-vuotiaiden suhteissa alkaa esiintyä enemmän vastavuoroisuutta ja joillakin esikoululaisilla voi olla jo pysyviä suhteita. Irrottautuesssa perheestään ystävyys- ja toverisuhteet tulevat lapselle yhä keskeisimmiksi. (Aho & Laine 1997, 172; Rathus 1988, 461.)

Lapset viettävät usein suuren osan ajastaan muiden lasten kanssa ja heillä on siten runsaasti mahdollisuuksia vaikuttaa toinen toisiinsa. He antavat toisilleen mallin käyttäytyä ja puhua ja palkitsevat toisiaan sosiaalisen vahvistamisen kautta. (Hartup 1999, 172.) Vertaisryhmää ja leikkiä pidetäänkin varhaiskasvatuksen tärkeimpänä antina lapselle. Se tarjoaa merkittävän alustan sosiaaliseen kasvuun ja persoonallisuuden rakentumiseen. (Hujala 1996, 495.)

Vertaissuhteiden merkitys erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle on vielä suurempi kuin muille lapsille. Varsinkin vertaissuhteiden luomista vammattomiin lapsiin pidetään erityisen tärkeänä. Ystävyys- ja vertaissuhteet muodostavatkin sosiaalisen integraation ja inklusion filosofisen ja ideologisen perustan. (Guralnick, Connor & Hammond 1995, 457.) Demchak ja Drinkwater (1992, 72) ovat keränneet eri tutkimuksista niitä etuja, joita erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten on todettu saavuttavan ollessaan vuorovaikutuksessa vammattomien vertaisten kanssa. Tutkimusten mukaan mm. lasten aloitekyky sosiaalisissa tilanteissa lisääntyy, he käyttävät monipuolisempaa kieltä, he saavat enemmän tilaisuuksia yleistää oppimiaan taitoja ja heidän leikkinsä monipuolistuu. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien

lasten vanhempien mielestä vuorovaikutus vammattomien lasten kanssa on tehnyt heidän lapsistaan sosiaalisempia; heidän sosiaaliset taitonsa ovat parantuneet ja he leikkivät paremmin (Guralnick, Connor & Hammond 1995, 472). Vanhempien mielestä lapset saavat sopivia malleja käyttäytymiseen ja sosiaalisten taitojen lisäksi heidän akateemiset ja motoriset taitonsa paranevat. Sosiaalisten taitojen paraneminen on vaikuttanut myös vapaa-ajan ystävyysuhteiden kehittymiseen. (Bennett, DeLuca & Bruns 1997, 124.)

2.2 Lapsen sosiaalinen asema vertaisryhmässä

Ryhmällä tarkoitetaan yleensä sellaista ihmisjoukkoa, jolla on jokin yhteinen tavoite tai päämäärä ja jonka jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja tietävät kuuluvansa tähän ryhmään (Aho & Laine 1997, 203). Ryhmät voivat olla luonteeltaan avoimia tai sidottuja sen mukaan, miten sitoutuneita ihmiset ryhmään ovat. Pienet lapset kuuluvat harvoin pysyviin avoimiin ryhmiin, sen sijaan he ovat usein mukana sidotuissa ryhmissä, esimerkiksi juuri päiväkodissa. Alle kouluikäisten lasten ryhmät ovat yleensä pieniä ja heikosti organisoituja. Lapset ovat sosiaalisesti hyvin joustavia, minkä takia ryhmien koostumus ja suhteet vaihtelevat usein. (Aho & Laine 1997, 130, 203.)

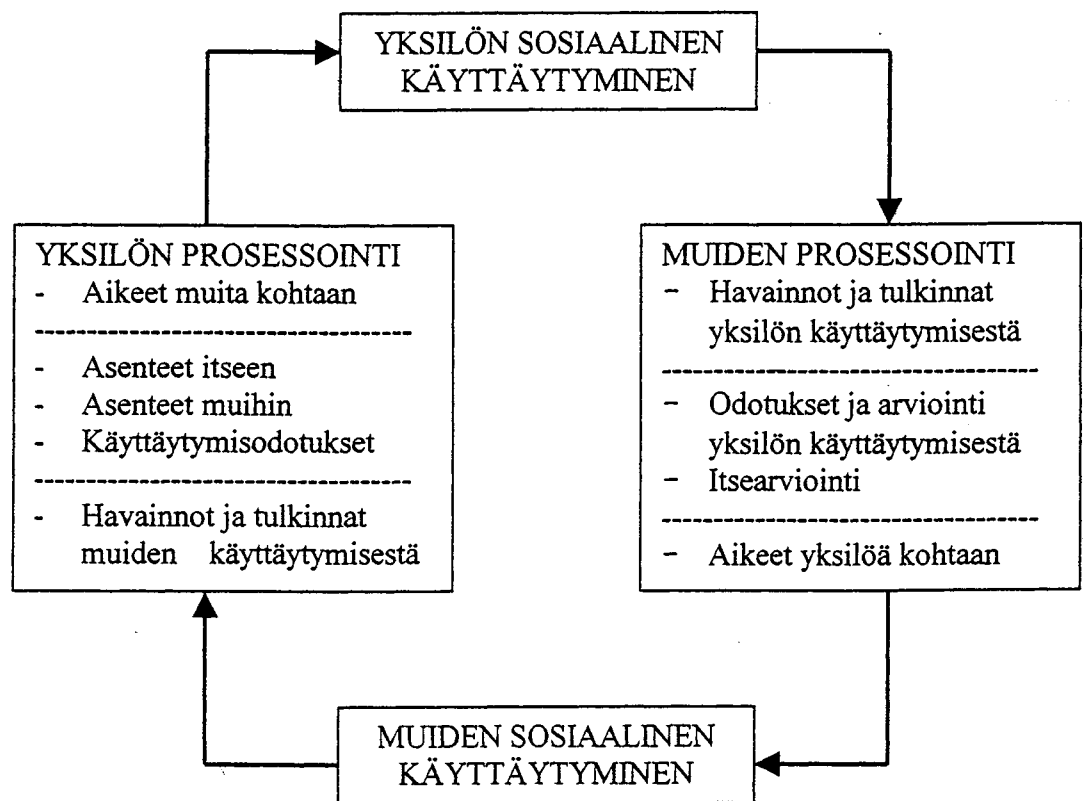
Ryhmän jäsenten toisiaan kohtaan tuntema vetovoima, attraktio, vaihtelee. Yksilön attraktio ryhmässä määrittyy toisten ryhmän jäsenten tekemien havaintojen perusteella. Jokainen ryhmän jäsen vertailee yksilöitä keskenään ja muodostamiensa käsitysten pohjalta arvioi, pitääkö hän ryhmän jäsenestä vai ei. Ryhmädynamiikkaan kuuluu, että joidenkin seuraan hakeudutaan mielellään, jotkut jäävät huomaamattomiksi ja joitakin syrjitään. Ryhmän kaikkien jäsenten keskinäisten arviointien pohjalta kullekin jäsenelle muodostuu oma sosiaalinen asema ja rooli. Sosiaalinen asema muotoutuu yksilön omien persoonallisten ominaisuuksien ja hänen käyttäytymisensä perusteella. Toisaalta taas sosiaalinen asema luo yksilölle itselleen käsityksen siitä, miten hänen odotetaan käyttäytyvän. Tällöin asema muuttaa yksilön käyttäytymistä odotusten mukaiseksi. Yksilön käyttäytymistä saattaa siten hallita kumpi tahansa, persoonallisuus

tai sosiaalinen asema. (Aho & Laine 1997, 208; Laine 1998, 491; Wolfensberger 2000, 105-106.)

Yleensä ryhmän jäsenet arvioivat muita melko samansuuntaisesti muun ryhmän kanssa. Näiden arviointien perusteella jokaiselle muodostuu oma sosiaalinen asemansa. Erilaisista sosiaalisista asemista muodostuu koko ryhmän sosiaalinen rakenne. (Aho & Laine 1997, 130, 210.) Sosiaalisia asemia on mitattu erilaisilla metodeilla. Käytetyin on sosiometrinen mittaus, jossa yksilöt nimeävät ryhmässä parhaan kaverin jne. Muita menetelmiä ovat esimerkiksi havainnointi ja opettajien suorittaman arviointi. (Ramsey 1991, 78.) Jo kolmivuotiaiden lasten on todettu pystyvän arvioimaan tovereitaan ja kertomaan kenestä pitävät ja eivät pidä. Siten päiväkotiryhmistä alkaen on mahdollista selvittää ryhmien sosiaalista rakennetta. (Aho & Laine 1997, 210; Laine 1998, 491.)

Sosiaalisia asemia on tutkimuksissa luokiteltu eri tavoilla. Koskenniemi (Aho & Laine 1997, 210-211) on tutkinut luokkayhteisöä ja sen oppilaiden omaavaa vaikutusvaltaa ja -tapaa muihin nähden. Sen pohjalta hän on muodostanut sosiaalisten tyyppien järjestelmän, jossa päätyypeinä ovat johtaja, myötäilijä ja syrjässäolija. Yleisemmin tutkimuksissa käytetty on Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) luokitus (esim. Durkin, 1997; Ramsey 1991; Rubin, Bukowski & Parker 1998). Luokituksessa on erotettu viisi ryhmää sen mukaan, saavatko lapset paljon vai vähän positiivisia ja negatiivisia nimeämisiä sosiometrisessä mittauksessa. **Suosittut lapset** (popular) saavat monia positiivisia nimeämisiä ja vain harvoja negatiivisia. Suosittujen lasten on todettu olevan suhteellisen rauhallisia, ulospäinsuuntautuvia, ystävällisiä ja kannustavia. He pystyvät muodostamaan ja ylläpitämään suhteita sekä ratkaisemaan kiistoja sovinnollisesti (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 49-50). **Torjutut lapset** (rejected) puolestaan saavat harvoja positiivisia nimeämisiä ja useita negatiivisia. Torjuttujen ryhmä voidaan jakaa aggressiivisiin torjuttuihin ja vetäytyviin torjuttuihin. **Kiistanalaiset lapset** (controversial) saavat monia sekä positiivisia että negatiivisia nimeämisiä. Näillä lapsilla on suuri sosiaalinen vaikutus ryhmään, mutta muut lapset ovat hyvinkin eri mieltä siitä mikä se vaikutus on. Jotkut lapsista pitävät heitä suosittuina, jotkut hajoittavina. **Huomiotta jätetyt lapset** (neglected) saavat harvoja

positiivisia ja negatiivisia nimeämisiä. Nämä lapset eivät ole pidettyjä eivätkä ei-pidettyjä; he ovat enemminkin huomaamattomia. **Keskivertolapset** (average) saavat keskimääräisesti positiivisia ja negatiivisia nimeämisiä. Nämä lapset ovat yleisesti hyväksytyjä, mutta he eivät kuitenkaan saa suuria pisteitä sosiometrisessä mittauksessa. Tähän ryhmään kuuluvat yleensä sellaiset lapset, jotka toimivat ryhmässä hyvin, mutta eivät sovi mihinkään muuhun ryhmään. (Coie, Dodge ja Coppotelli 1982; Ramsey 1991, 78, 85-87.)



KUVIO 1. Käyttäytymisen kehämäinen prosessi (Aho & Laine 1997, 155)

Ihmisen sosiaalinen asema määrittelee sen, miten ihmisen odotetaan toimivan erilaisissa tilanteissa. Käyttäytyminen ihmissuhteissa voidaankin nähdä kehämäisenä prosessina (Aho & Laine 1997, 154-156; Schmuck & Schmuck 1997, 33-37; Wolfensberger 2000, 115-116). Kuvioista 1 nähdään, miten yksilön ja muiden ihmisten

käyttäytymiset vaikuttavat toinen toisiinsa. Ensinnäkin yksilöllä on asenteita itseään ja muita kohtaan ja ne vaikuttavat hänen toiminta-aikeisiinsa. Hän tekee havaintoja ja tulkintoja muiden käyttäytymisestä ja niistä muodostuneet asenteet, odotukset ja aikomukset yhdessä ohjaavat yksilön tapaa käyttäytyä muita kohtaan. Muiden ihmisten havainnot yksilön käyttäytymisestä vaikuttavat puolestaan heidän omiin odotuksiinsa ja arviointeihinsa tästä yksilöstä ja heidän odotuksensa ja arviointinsa vaikuttavat käyttäytymisreaktioihin kyseistä yksilöä kohtaan. Näin käyttäytymisen vuorovaikutus jatkuu kehämäisenä prosessina osapuolten vastatessa toisilleen asenteidensa ja arviointiensa mukaan. (Aho & Laine 1997, 154-156; Schmuck & Schmuck 1997, 33-37.) Positiivisen statuksen saanut lapsi käyttäytyy yhä positiivisemmin hyvän statuksen tarjotessa hänelle runsaasti sosiaalisia tilanteita ja hänen saadessaan niissä jatkuvasti muilta hyväksyntää. Negatiivisen statuksen saanut lapsi käyttäytyy vastaavasti yhä negatiivisemmin, koska häneen suhtaudutaan jatkuvasti kielteisesti. Tällöin hänen vuorovaikutuksensa muiden kanssa muodostuu toistuvasti negatiiviseksi ja häneltä puuttuvat positiiviset vuorovaikutuskokemukset. Hän ei välttämättä saa edes mahdollisuuksia oppia myönteistä käyttäytymistä. (Laine 1998, 496; Wolfensberger 2000, 111, 115-116.)

2.3 Sosiaalisen osallistumisen muodot

Lasten leikistä ja sosiaalisesta osallistumisesta on tehty monia eri tutkimuksia. Eräs yhä edelleen käytetyimpiä on Partenin (1932) tutkimus lasten sosiaalisesta osallistumisesta (esim. Aho & Laine 1997, 130; Garvey, 1990, 55; Niiranen, 1995; Ramsey 1991, 31; Rubin, Bukowski & Parker 1998, 635). Parten havainnoi 2-5-vuotiaita lapsia vapaan toiminnan aikana ja erotti heidän sosiaalisesta osallistumisestaan kuusi luokkaa: toimettomuus, yksin leikkiminen, katseleminen, rinnakkain leikkiminen, osittainen yhdessä leikkiminen ja yhdessä leikkiminen. Parten oletti luokkien osoittavan lasten leikin kehittymisen eri vaiheet, minkä takia luokitus onkin saanut paljon arvostelua osakseen (Niiranen 1999, 239). Luokitukselta on tehty uusia tulkintoja ja nykyisin sitä ei käsitetä leikin kehitystä osoittavaksi luokituksiksi, vaan sitä käytetään osoittamaan lapsille ominaista osallistumisen vaihtelua (Howes &

Matheson 1992, 961). Seuraavaksi lyhyet kuvailut sosiaalisen osallistumisen eri muodoista.

Toimettomuus (unoccupied behavior). Lapsi vaeltelee päämäärättömästi eikä tee mitään erityistä. Hänen huomionsa kohdistuu hetkittäin ja sattumanvaraisesti ympäristön tapahtumiin ja toisiin lapsiin. **Yksin leikkiminen** (solitary play). Lapsi leikkii yksin, muista välittämättä eri leluilla kuin muut lapset hänen lähiympäristössään. Hän ei ota kontaktia toisiin lapsiin eikä pyri heidän lähelleen. Hän keskittyy omaan toimintaansa riippumatta siitä, mitä muut lapset tekevät. **Katseleminen** (onlooking behavior). Lapsi tarkkailee intensiivisesti tiettyä lapsiryhmää ja saattaa keskustella heidän kanssaan. Hän ei kuitenkaan osallistu heidän toimintaansa. **Rinnakkain leikkiminen** (parallel play). Lapsi leikkii samanlaista leikkiä samoilla tavaroilla toisten lasten kanssa ja on lähellä heitä. Hän kuitenkin leikkii omaa leikkiään eikä pyri vaikuttamaan muihin. **Osittainen yhdessä leikkiminen** (associative play). Lapsi leikkii toisten lasten kanssa samaa leikkiä ja samoilla tavaroilla. He keskustelevat yhteisestä toiminnasta, lainaavat tavaroita toisiltaan, jäljittelevät toisiaan sekä pyrkivät jonkin verran vaikuttamaan toistensa toimintaan. Lapsilla ei ole yhteistä toimintasuunnitelmaa eikä rooli- ja työnjakoa, vaan jokainen lapsi toteuttaa omaa näkemystään leikistä. **Yhdessä leikkiminen** (cooperative organized play). Lapsi toimii ryhmässä, jolla on yhteinen tavoite, esimerkiksi kotileikin leikkiminen. Ryhmän jäsenillä on työnjako ja jäsenten toiminnat täydentävät toisiaan. Lapsen kuuluminen ryhmään on selkeästi havaittavissa. (Niiranen 1995; Parten 1932; Ramsey 1991, 31.)

2.4. Ryhmäänliittymisstrategiat

Vuorovaikutuksen luomiseksi muihin lapsiin lapsen täytyy päästä mukaan meneillään olevaan toimintaan, luoda kontakti ystävään tai tuttavaan tai tulla muiden lasten lähestymäksi. Lasten ryhmäänliittymisstrategioita on tutkittu paljon, koska menestyksekkäs ryhmään pyrkiminen on edellytys sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Ryhmään pääseminen on aina prosessi ja joskus hankalakin, koska jo toisiinsa

liittyneet lapset yleensä puolustavat omaa tilaansa ja torjuvat pyrkijöitä. (Putallaz & Wasserman 1990, 61; Ramsey 1991, 27.)

Lapsi käyttää erilaisia strategioita liittyäkseen jo olemassaolevaan lapsiryhmään. Lapsi voi käyttää **passiivisia strategioita**; hän kuljeskelee ympäriinsä ja lähestyy varovasti jotain ryhmää. Aikansa seurattuaan hän alkaa mitään sanomatta tehdä samaa kuin muutkin ryhmän lapset. **Aktiivisen strategian** käyttö vaatii yleensä verbaalisen aloitteen, kuten esimerkiksi "leikitäänkö yhdessä?". Lapsi esittää seurallisia kommentteja tai kysymyksiä meneillään olevasta toiminnasta. Aktiivinen strategia voi olla myös nonverbaalinen, jolloin lapsen liittymishalu ilmenee seurallisena toimintana. Strategialle tyypillisintä on, että liittymisen sävy on ystävällinen. Lapsi voi myös ilman tilanteen tarkastelua liittyä ryhmään häiriten sen toimintaa, jolloin on kyse **vaativasta strategiasta** (demanding). Lapsi pyrkii kontrolloimaan muiden lasten huomiota tai toimintaa esimerkiksi esittämällä käskyjä ja vaatimuksia, tekemällä huomionhakuja temppeja ja ottamalla toisten tavaroita. Lapsi voi myös verbaalisesti tai fyysisesti hajoittaa meneillään olevaa toimintaa, esimerkiksi rikkomalla leikin tai pilkkaamalla muita lapsia. (Ramsey 1991, 27-28; Ramsey & Lasquade 1996, 139.)

Lasten reagoinnit liittymispyrkimykseen vaihtelevat. Lapset voivat hyväksyä pyrkivän lapsen, jolloin he näkyvästi ottavat tämän mukaan leikkiin esimerkiksi tarjoamalla hänelle jotain esinettä. He voivat myös vastaanottaa lapsen ryhmään esimerkiksi hymyilemällä, mutta jatkavat sitten omaa toimintaansa. Liittyminen voi muiden lasten keskuudessa jäädä huomiotta, jolloin lapsi liittyy ryhmään, mutta ei vaikuta sen toimintaan mitenkään. Negatiivisin reagoititapa on torjunta, jolloin muut lapset eivät hyväksy pyrkijää mukaan toimintaan. Liittymisstrategia ja siihen reagointi voi johtaa positiiviseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jolloin lapset ryhtyvät leikkimään yhdessä tai negatiiviseen vuorovaikutukseen, jolloin lasten välille syntyy konflikti. Tuloksena voi olla myös rinnakkainen leikki, jolloin lapset toimivat lähekkäin ilman vuorovaikutusta. Prosessi voi päättyä ilman vuorovaikutustakin, jolloin joku osapuolista poistuu paikalta. (Ramsey 1991, 28; Ramsey & Lasquade 1996, 139.)

3 TUTKIMUS

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia lasten vertaissuhteita päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Tutkimustehtävänä oli kuvata millaisia sosiaalisia asemia erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevilla lapsilla on vertaisryhmässä, millaisia sosiaalisen osallistumisen muotoja heillä esiintyy ja millaisia ovat heidän ryhmään liittymisstrategiansa. Tutkimuskohteenani oli liikuntavammaisten lasten integroitu erityisryhmä, jossa oli seitsemän liikuntavammaista lasta. Kaikkiaan lapsia oli 14. Lapset olivat iältään 2-5-vuotiaita. Liikuntavammaiset lapset olivat ryhmässä vanhimpia ja heistä suurin osa oli jo täyttänyt viisi vuotta. Useat ryhmän lapsista olivat päivähoidossa ainoastaan muutamana päivänä viikossa, minkä takia ryhmän kokoonpano oli melkeinpä päivittäin hieman erilainen. Jotkut lapsista näkivät toisiaan vain yhtenä päivänä viikossa, mikä luonnollisesti vaikuttaa kaverisuhteisiin.

Tutkimusaineistoa keräsin pääasiassa havainnoimalla. Havaintojani tukemaan halusin lasten omia käsityksiä ryhmästä ja kavereistaan, joten haastattelin lapset kertaalleen. Ryhmän neljästätoista lapsesta sain haastateltua 11. Kahdesta lapsesta minulla ei ollut vanhemmilta saatua tutkimuslupaa (ks. liite 1) ja yksi lapsi oli haastattelujen aikana pitkään poissa päiväkodista. Haastattelun avulla pyritään saamaan selville sellaisia asioita, joita ei pysty suoraan havainnoimaan, esimerkiksi tunteita ja ajatuksia. Tarkoituksena on saada asioihin toisen ihmisen näkökulma. (Patton 1990, 278.) Tässä tapauksessa tarkoituksena oli saada tutkimukseen mukaan lasten oma näkökulma. Lasten iästä johtuen havainnointi nousi kuitenkin pääasialliseksi menetelmäksi.

3.1 Haastattelu

Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Menetelmä korostaa sitä, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina. Ihminen on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 200-201.) Haastattelu on sosiaalinen tapahtuma, jossa haastattelija ja haastateltava tuottavat yhdessä aineistoa. Tärkeintä ei ole se, kuinka objektiivista tietoa

haastateltavat pystyvät antamaan elämästään, vaan se, millaisia tulkintoja he siitä tekevät. (Kirmanen 1999, 196.)

Haastattelulla tiedonhankintamenetelmänä on pitkät perinteet, mutta lapsien haastattelu ei aikaisemmin ole ollut mitenkään yleistä. Lapsia ei ole pidetty luotettavina kertomaan omasta elämästään, vaan vanhemmat tai muut aikuiset ovat olleet kyvykkäämpiä siinä. On katsottu, että on olemassa ainoastaan yksi totuus tutkittavasta asiasta ja sen kertomiseen aikuinen on luotettavampi kuin lapsi. Nykyisin kuitenkin korostetaan sitä, että haastattelutilanteessa haastatteli ja haastateltava luovat yhdessä sosiaalista todellisuutta, joten lapsikin pystyy tuomaan esille oman näkemyksensä asioihin. (Kirmanen 1999, 196-197; Lloyd-Smith & Tarr 2000, 60-61.)

Lasten ja varsinkin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten puhe ei ole samalla tasolla aikuisen puheen kanssa. Joissakin tapauksissa se saattaa olla hyvinkin rajoittunutta. Tämä ongelma voitaisiin ratkaista haastattelemalla lapsen lähellä olevia aikuisia, esimerkiksi vanhempia ja hoitajia. Aikuiset voivat antaa tietoa siitä, miten he olettavat lapsen tuntevan tai ajattelevan. Heidän näkemyksensä perustuvat mielipiteisiin lapsen kyvyistä, vahvuuksista, heikkouksista, persoonallisuudesta jne. Jos tutkija kuitenkin haluaa saada selville lapsen oman näkemyksensä, hänen on kerättävä tietoa suoraan lapsilta. (Begley 2000, 98-99.) Jopa monivammaiset lapset ovat erilaisia apuvälineitä käyttäen pystyneet selvittämään tutkijalle omia tunteitaan ja ajatuksiaan (Detheridge 2000, 121). Halusin omassa tutkimuksessani saada selville nimenomaan lapsen oman näkökulman vertaissuhteisiin. Tämän takia en haastatellut ryhmän aikuisia lainkaan, pelkästään lapsia.

Lasten haastattelussa täytyy ottaa huomioon erilaisia asioita kuin aikuisten haastattelussa, joten aikuisille tarkoitettut haastattelumenetelmät eivät sellaisenaan sovellu lapsille. (Garbarino & Stott 1992, 170). Lapsi eroaa aikuisesta tutkimuskohteena monella tavalla ja tutkijan ja tutkittavan välisestä suhteesta tulee aivan erityinen (Kirmanen 1999, 199). Lasten haastattelussa on tärkeää tutustua lapseen etukäteen (Begley 2000, 105). Sen takia tein monta havainnointikäyntiä päiväkotiin ennen lasten haastattelua ja pyrin tutustumaan jokaiseen lapseen

mahdollisimman hyvin. Sen ansiosta lapset lähtivät mukaani haastatteluun yleensä mielellään, eikä heitä jännittänyt tilanne tai minun kanssani kahdestaan olo. Muutamaa lasta joutui päiväkodin aikuinen hieman patistelemaan mukaani, mutta itse haastattelutilanteessa he kuitenkin olivat rentoutuneita ja innokkaita vastaamaan. Garbarinon ja Stottin (1992, 178) mukaan lapset kertovat enemmän asioistaan tutuissa tilanteissa tuttujen aikuisten kanssa kuin uudessa tilanteessa, paikoissa tai toiminnoissa vieraana pitämiensä ihmisten kanssa. Joillekin lapsille tilanne oli outo, vaikka yritinkin sitä helpottaa kaikin mahdollisin keinoin. Saadun tiedon laatu riippuu paljon haastattelijasta ja hänen kyvystään kuunnella toista ihmistä (Patton 1990, 279). Omassa kyvyssäni kuunnella lasta oli välillä puutteita ja näin menetin ehkä hyvinkin arvokasta tietoa lapsesta ja hänen suhteistaan. Toisin sanoen en osannut aina tarttua asioihin silloin kun lapsi itse otti niitä esille. Seuraavassa esimerkissä olisin saanut haastattelun johdateltua kaveriin, mutta tällä kertaa se lipsahti ohi ja juttu jatkui leikeistä.

Haastattelija: Niin. Onkohan Kallella kotileikki. Ooksä leikkiny kotileikkiä?

Lapsi: (vastaa jotain, jota en kuule)

Haastattelija: Minkälaista kotileikkiä?

Lapsi: Tivolikotileikkiä.

Haastattelija: Tivolikotileikkiä! Kenen kans sä sitä leikit?

Lapsi: Katjan kans.

Haastattelija: Katjan kans, yhym. Minkälainen kotileikki... se on varmaan tosi hauska kotileikki! (Haastattelu)

Haastattelutilanteen ilmapiiri, haastattelupaikka ja ajankohta ovat tärkeitä tekijöitä haastattelun onnistumisen kannalta. Tilanteeseen ei saisi liittyä minkäänlaisia häiriötekijöitä eikä pelkoja tai epäilyjä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 87.) Haastattelujeni ajankohdaksi valitsin yleensä aamun, mutta muutaman haastattelun tein myös iltapäivällä pian päiväunien ja välipalan jälkeen. Näin lapset olivat vireimmillään. Yleensä sain lapsen mukaani ennen varsinaisen toiminnan alkamista, joten lapsi ei joutunut jättämään kesken mitään mukavaa tekemistä.

Toisaalta lapsi ei ollut ehtinyt myöskään valita vielä senhetkisiä leikkikavereita, mikä olisi voinut vaikuttaa haastatteluun. Garbarino ja Stott (1992, 189) neuvovat aikuista välttämään mahdollisuuksien mukaan lapsen käyttäytymisen kontrolloimista haastattelutilanteessa. Lapselle tulisi sallia hauskuuttelu ja tutut toiminnot tilanteessa. Haastattelun virallisuuden poistamiseksi sallin lasten ottaa tilanteeseen mukaan mieluisia leluja ja toimintoja. Haastattelun lomassa puimme nukkea, rakensimme legoilla ja muovailimme. Toiminta auttoi osaltaan keskustelua pysymään asiassa, koska leikistä pystyi aina vetämään aasinsiltoja kaverisuhteisiin. Muutamalla lapsella leikistä tuli kuitenkin niin hallitseva asia, että jouduimme ajoittain siirtämään sen syrjään.

Haastattelutyypiksi valitsin teemahaastattelun (haastattelurunko liite 2). Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuu. Haastattelu elää koko ajan ja siinä voi tulla esille hyvinkin odottamattomia asioita. Aihepiirien hahmottelulla pystytään kuitenkin varmistamaan, että jokaiselta haastatellulta saadaan kaikki tarvittava informaatio. (Hirsjärvi ym. 1997, 204-205; Patton 1990, 283.) Teemahaastattelu on mielestäni sopivin lasten haastattelemiseen, koska lapsen haastattelu vaatii haastattelijalta joustavuutta ja luovuutta. Kuitenkin haastattelijalla joutuu tiukasti pitämään ohjat käsissään saadakseen haastattelun pysymään asiassa.

Aloitin haastattelun aina valokuvien katselulla. Elo-syyskuussa 1999 kävin päiväkodilla ottamassa jokaisesta lapsesta valokuvan. Tarkoitukseni oli saada lasten vastaukset koskemaan pelkästään päiväkodissa olevia lapsia. Tämä onnistuikin hyvin: lapset tiesivät koko ajan mistä puhutaan ja he olivat erittäin innostuneita valokuvien katselusta. Dockrellin, Lewisin ja Lindsayn (2000, 57) mukaan haastattelussa voi käyttää apuna kuvia ja esineitä. Ne ovat erityisen käyttökelpoisia sellaisten lasten kohdalla, jotka ovat vaiteliaita tai joiden kommunikointi on rajoittunutta. Garbarino ja Stott (1992, 189) neuvovat aloittamaan kyselemisen rutiineista ja sellaisista toiminnoista, jotka ovat tuttuja lapselle. Aluksi kävimmekin läpi jokaisen lapsen kuvan siten, että haastateltava kertoi kuvassa olevan lapsen nimen. Nimeämisessä oli suuria eroja lasten välillä. Joku osasi siinä tilanteessa nimetä ainoastaan muutaman lapsen,

joku toinen taas kaikki. Kuvien avulla lähdin tekemään sosiometristä mittausta: kuka on paras kaverisi, kenen kanssa on kaikkein kivoin leikkiä? Samalla kyselin myös, minkälaisia leikkejä lapset yhdessä leikkivät. Kyselin haastateltaviltani keneltä voisi pyytää apua ja ketä voisi itse auttaa, mutta harva lapsista pystyi antamaan niihin kysymyksiin mitään vastausta. Parhaan kaverin ja muita leikkikavereita nimesi sen sijaan jokainen lapsi. Berndtin (Niiranen 1995, 81) mukaan sosiometrisillä menetelmillä tavoitetaan yksi lapsen sosiaalisen aseman julkisivu, mutta se ei kuitenkaan ole täsmällistä tietoa lapsen ja muiden lasten sosiaalista suhteista.

Mitä enemmän aikuiset tietävät lasten kokemuksista ja heille tyypillisestä toiminnasta ja ajattelusta sitä enemmän he saavat lapsen mukaan keskusteluun ja tietoja heidän elämästään (Garbarino & Stott 1992, 82). Tämän huomasin haastattelussa itsekin. Kun pyysin lasta kertomaan ulkoleikeistä, hän ei ensin kertonut mitään, mutta pieni johdattelu auttoi.

Haastattelija: ... Mitäs leikkejä sä leikit tuolla pihalla?

Lapsi: En mitään!

Haastattelija: Mitä sä oot tänään ulkona... ku te olitta... leikkiny? Mä ainakin näin, että te olitta laskemassa liukumäkeä.

Lapsi: Mitä?

Haastattelija: Mä oon nähny, kun sä oot ollu liukumäkeä laskemassa.

Lapsi: ... ai ku mä oon ollu laskemassa?

Haastattelija: Kenen kans sä oot ollu liukumäkeä laskemassa?

Lapsi: Ollin kans. (Haastattelu)

Valokuvat olivat suuri apu haastattelussa, mutta niiden käyttö ei ollut täysin ongelmaton. Jotkut lapsista takertuivat kuviin niin paljon, että lopulta jouduin hivuttamaan ne pois kokonaan. Eräs lapsista halusi neljä kertaa käydä kaikki kuvat läpi kysyen "Kuka tää on?" ja minun piti aina uudestaan nimetä jokainen lapsi. Toinen jumiutumisen aihe joillekin oli nauhuri, jota käytin äänittämään haastattelut. Esittelin nauhurin jokaiselle lapselle ja kerroin sen merkityksestä. Lupasin myös, että lopuksi voidaan hieman kuunnella lapsen omaa ääntä. Suurin osa tuntui unohtavan asian

samantien, eivätkä enää kiinnittäneet nauhuriin huomiota. Muutamat lapsista olivat hyvin kiinnostuneet nauhurista joko teknisenä välineenä tai sen takia, että halusivat kuunnella omaa ääntään. Nauhurin kanssa koin teknisiä ongelmia muutaman kerran. Ensimmäistä haastattelua tehdessäni en tarkistanut äänitystä ja koko haastattelu jäi pois nauhalta. Onneksi huomasin asian heti ja pystyin tuoreeltaan tekemään muistiinpanot. Ongelmana oli myös joidenkin lasten hyvin hiljainen ääni, jota oli vaikea kuulla haastattelutilanteessa puhumattakaan myöhemmin nauhalta. Nauhurin etu oli se, että äänittämällä keskustelun, minun ei tarvinnut häiritä tilannetta muistiinpanojen kirjoittamisella (Borg & Gall 1989, 455-456). Haastateltavalta täytyy aina saada suostumus nauhurin käyttöön (Borg & Gall 1989, 456; Eskola & Suoranta 1998, 90). Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 83) mielestä on kuitenkin hyväksi todettu tapa, että haastattelija toimii alkutilanteessa ikään kuin nauhurin käyttö olisi selviö ja kuuluisi luontevasti asiaan. Heidän mukaansa on turha tehdä suostumisasiasta haastateltavalle merkittävää valintatapahtumaa. Näin toimin lasten kohdalla. Esittelin heille nauhurin ja sen käyttötarkoituksen, mutta en varsinaisesti kysynyt heidän lupaansa äänittää keskustelua.

Hirsjärven ym. (1997, 202-203) mukaan haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista: haastateltava saattaa puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. Haastateltava haluaa esiintyä esimerkiksi hyvänä kansalaisena tai moraaliset ja sosiaaliset velvollisuudet täyttävänä ihmisenä. Joillakin lapsilla saattoi huomata haastattelijan miellyttämistä ja he pyrkivät tuottamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Välillä oli vaikea tietää oliko kyse lapsen omasta mielipiteestä vai halusiko lapsi vastata "oikein":

Haastattelija: ... No leikkösä sä muitten lasten kans?

Lapsi: Leikin.

Haastattelija: No kenenkäs kans sä leikit päiväkodissa?

Lapsi: Mä leikin kaikkien kans.

Haastattelija: Kaikkien kans!

Lapsi: Ni.

Haastattelija: No ketä sä haluaisit sulle kaveriks vaikka autoleikkiin. Jos tuohon laitettas joskus autoleikki, ni ketä sä haluaisit siihen sulle kaveriks?

Lapsi: Mä haluan kaikki.

Haastattelija: Sitte tulis vähän ahasta. Kaikki ei ihan mahtuis samaa leikkiä leikkimään.

Lapsi: Mahtuuhan.

Haastattelija: Mahtuisko?

Lapsi: Mahtuu.

Haastattelija: Mitä jos ihan kaikki ei mahtuiskaan siihen samaan leikkiin, ni ketä sä haluaisit siihen kaveriks?

Lapsi: No ihan kaikki!

Haastattelija: Ihan kaikki! Sun mielestä on kiva leikkiä kaikkien kans.

Lapsi: Nii. (Haastattelu)

Haastattelemani lapset olivat siis 2-5-vuotiaita. Yli puolet lapsista oli alle neljä vuotiaita. Näin pienet lapset pystyvät järjelemään loogisesti tutuissa yhteyksissä tutuista kokemuksista, mutta heillä on vaikeuksia abstrakteissa asioissa. Heidän on vaikea asettua toisen ihmisen asemaan ja miettiä asioita, jotka ovat sen hetkisen tilanteen ulkopuolella. (Garbarino & Stott 1992, 45, 55.) Lapsi elää tässä ja nyt ja hänen on vaikea siirtyä kuvitteelliseen tilanteeseen, vaikka se olisi tuttu.

Haastattelija: ... Mites jos sulla ois semmonen vaikka vaikea palapeli, mitä sä et osais tehdä, ni kuka laps vois sua siinä auttaa?

Lapsi: ööö... En mä halua nyt palapeliä!

Haastattelija: Niin, mutta jos sulla ois... ei sun tarvikkaan nyt tehdä.

(Haastattelu)

Myös kieli asetti rajoituksia tämän ikäisten lasten kanssa puolin ja toisin. Jouduin valitsemaan sanani huolella ja kysymään kysymyksen usein useammalla tavalla varmistaakseni sen, että lapsi ymmärsi. Kaverit ja leikit olivat kuitenkin niin tuttu asia, että väärinkäsityksiä harvemmin syntyi. Lapsen oma kommunikaatio vaikeutti

haastattelua enemmän. Lapsen puhe saattoi olla hyvin niukkaa, epäselvää tai hiljaista. Haastattelutilanteessa kuulin tai ymmärsin lasta väärin ja vasta myöhemmin nauhalta huomasin, mitä lapsi todellisuudessa yritti sanoa. Näitä ongelmia helpotti hieman se, että meillä oli jokaisessa haastattelussa hiljainen ja rauhallinen paikka sekä paljon aikaa käytettävissä.

3.2 Havainnointi

Tutkimuksessa päämenetelmäksi nousi havainnointi. Havainnoinnin avulla voidaan saada välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Sen avulla päästään seuraamaan ihmisiä luonnollisissa ympäristöissä. Havainnoinnin on todettu sopivan erinomaisesti juuri vuorovaikutusten ja lasten tutkimiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 209-210.) Havainnoinnin menetelmiä on erilaisia se mukaan miten systemaattista tai vapaata havainnointi on ja mikä on tutkijan rooli tilanteessa. Tutkija voi osallistua toimivana yksilönä aitoihin luonnollisiin kenttätilanteisiin tai tehdä havaintoja täysin ulkopuolisena henkilönä. Usein tutkijan toiminta on kuitenkin jotain näiden kahden väliltä. (Eskola & Suoranta 1998, 100.) Valitsin tutkimukseeni osallistuvan havainnoinnin. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tavalla tai toisella tutkimansa yhteisön toimintaan. Hän on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan. Tutkija voi pyrkiä täydelliseen osallistumiseen tai hän voi osallistua havainnoijana ryhmän toimintaan. (Borg & Gall 1989, 391; Eskola & Suoranta 1998, 99-101; Syrjälä ym. 1994, 84.) Valitsin jälkimmäisen tavan ja osallistuin ryhmän toimintaan pääasiassa tarkkailijana. Henkilökunta tiesi, että olin ryhmässä tekemässä havaintoja, en työntekijänä. Myös lapsille tämä asia kerrottiin, mutta minun roolillani ei ollut heille paljoakaan merkitystä; olin heille aikuinen aikuisten joukossa. Minulta käytiin pyytämässä apua ja leikkiseuraa varsinkin sitten, kun olin ollut ryhmässä pitempään ja tullut tutuksi. Lasten pyyntöihin suostumiseen jouduin vetämään rajan siten, että annoin apua aina tarvittaessa mutta leikkeihin en suostunut mukaan. Lapsen kanssa touhutessa oli helppo tutustua ja luoda kontaktia lapseen. Sen takia olin esimerkiksi pukemistilanteissa usein mukana. Yhteisiin leikkeihin en mennyt mukaan, sillä

läsnäoloni olisi varmasti muuttanut leikin luonnetta. Halusin nimenomaan tarkkailla lapsia heidän keskinäisissä leikeissään. Yritin mahdollisimman vähän puuttua asioiden kulkuun, mutta silloin kun jokin tilanne oli selvästi vaarallinen, jouduin sen tekemään.

Aikuisen suostuttelun jälkeen Eero ja Nina lupaavat ottaa Sannan ja Lauran leikkiin mukaan. Eeroa asia kuitenkin suututtaa ja hän kiusaa Lauraa koko ajan. Eero uhkaa Lauraa rautaisella koukulla, sanoo tutkivansa tämän silmät sillä. Laura säikähtää ja alkaa itkeä. Eero uhoaa koko ajan vain enemmän. Tilanne näyttää jo niin pahalta, että katson parhaaksi puuttua siihen. Pyydän Eeroa antamaan koukun minulle.
(Havainnointi 5.1.2000)

Havainnoiminen on arvokas avain lasten käyttäytymisen ymmärtämiseen. Pienet lapset kommunikoivat käyttäytymisensä kautta voimakkaammin kuin sanojensa kautta, joten tarkkailemalla käyttäytymistä systemaattisesti, saadaan olennaista tietoa niiltäkin lapsilta joiden verbaalinen kommunikaatio ei vielä paljasta paljoakaan. Lapsen tarkkaileminen luonnollisessa tilanteessa antaa tietoa lapselle tyypillisestä käyttäytymisestä. Luonnollisissa tilanteissa voidaan havainnoida lapsen toimintaa, sanoja, tyyliä, tunteita, vuorovaikutusta, jne. Jotta saataisiin mahdollisimman paljon tietoa, havainnoitsijan täytyy etsiä ne tilanteet, jotka ovat tuttuja lapselle ja jotka tuovat lapsessa esille haluttua käyttäytymistä. On kuitenkin muistettava, että lasten käyttäytyminen on hyvin pitkälle tilannesidonnaista: havainnoitsija ei saa liian innokkaasti tehdä yleistyksiä tilanteesta toiseen. (Garbarino & Stott 1992, 139, 143, 152.) Oma havainnointini tapahtui täysin luonnollisissa tilanteissa ja lasten ehdoilla. Minulla ei ollut juurikaan etukäteen tietoa esimerkiksi siitä, mitä päiväkodissa tulee jonain tiettyinä päivinä tapahtumaan. Sen takia olin leikkien lisäksi seuraamassa askartelua, jumppaa, aamupiiriä, jne. Lisäksi seurasin rutiinitilanteita, kuten pukemisia ja ruokailuja. Lapset eivät oikeastaan huomioineet minua millään tavalla. He kävivät joskus kysymässä mitä kirjoitan ja jatkoivat sitten omia touhujaan. Ainoastaan yhden kerran erästä lasta selvästi häiritsti minun läsnäoloni ja sekin tapahtui toisella havainnointikerralla.

Laura riisuu nukkea, Sanna järjestää vessapaikkaa. Kalle leikkii erillään koululla ja autoilla. Laura ja Sanna keskustelevat, Kalle sanoo välillä jotain. Lauraa selvästi häiritsee, kun minä katselen, vaikka olenkin eri huoneessa. Hän lopettaa leikin aina kun huomaa minun katsovan, yrittää piiloon ja jatkaa taas leikkiä. (Havainnointi 19.10.1999)

Ensimmäisen kerran vierailin päiväkodissa 9.9.1999 tehden joitakin pintapuolisia havaintoja ryhmästä. Sen jälkeen havainnointikerran jakautuivat melko tasaisesti loppuvuodelle ja tammikuulle. Kaikkiaan kertoja oli 13. Ajankohta oli yhtä kertaa lukuunottamatta aamupäivä aamupalasta ulkoiluun. Joitakin kertoja olin seuraamassa myös ulkoilun ja sen jälkeisen toiminnan aina ruokailuun saakka. Tärkeintä tässä tilanteessa oli kunnioittaa päiväkodin aikatauluja ja käytäntöjä, jotta pystyin tutkijana sulautumaan osaksi päiväkodin elämää (Syrjälä ym. 1994, 84-85). Havainnoin toimintaa eri viikonpäivinä siitä syystä, että monet lapsista olivat päiväkodissa ainoastaan kolmena päivänä viikossa. Näin pystyin varmistamaan sen, että havainnoin varmasti jokaista lasta.

Kokemattomuuteni takia jouduin havainnoinnin aikana jatkuvasti tekemään muistiinpanoja. Pyrin tekemään heti mahdollisimman tarkat muistiinpanot, joita sitten täydensin jälkeenpäin. Varsinkin aluksi oli vaikea valita jatkuvasta liikkeestä ja muutoksesta se, mitä havainnoin. Eskolan ja Suorannan (1998, 103) mukaan tärkein havainnointitilannetta koskeva kysymys onkin se, mitä tulisi havainnoida. Lapset liikkuvat koko ajan, vaihtelivat paikkaa ja kaveria; mikään ei ollut pysyvää. Harjoittelun avulla opin valitsemaan ne tilanteet, jotka olivat tutkimusasetelmani kannalta olennaisia. Valitsin yhden lapsiryhmän ja seurasin sen toimintaa loppuun saakka (ks. Törrönen 1999, 227). Tilanteen loppuna pidin useimmiten sitä, että toiminta muuttui. Yleensä tämä tarkoitti sitä, että lapset siirtyivät toiseen paikkaan eri toimintaan. Havainnointi on hyvin subjektiivista, inhimillistä toimintaa. Se voi olla hyvinkin valikoivaa ja tutkijan ennakko-oletukset saattavat suunnata havainnointia muiden asioiden jäädessä huomaamatta. Havainnoitsija vaikuttaa havainnoitavaan ilmiöön ja hän havainnoi valikoivasti; kaikkea ei ehkä huomata eikä edes nähdä. Hyvinkin merkityksellisiä seikkoja saattaa jäädä huomaamatta. Havainnointiin

vaikuttaa myös havainnoijan aikaisemman elämäkokemukset, mieliala ja aktiivitaso. (Eskola & Suoranta 1998, 103.) Näitä seikkoja jouduin pohtimaan koko ajan. Yritin pyrkiä asioiden objektiiviseen tarkasteluun, mutta jouduin toteamaan havaintojeni subjektiivisuuden. Välttämättä se ei kuitenkaan ole huono asia, sillä kuten Eskola ja Suoranta (1998, 104) ovat todenneet "subjektiivisuus on ehdottomasti myös rikkaus, joka kuvaa aika hyvin arkielämäni monivivahteisuutta ja tulkintojen runsautta".

3.3 Aineistojen koodaus

Haastattelujen käsittelyn aloitin purkamalla ne kirjalliseen muotoon. Nauhurin avulla litteroin jokaisen haastattelun sana sanalta. Eskolan ja Suorannan (1998, 151) mukaan haastatteluaineiston analyysiin on kolme tietä. Ensinnäkin aineisto voidaan purkaa ja edetä siitä suoraan analyysiin. Toinen tapa on koodata aineisto purkamisen jälkeen ja edetä sitten analyysiin. Kolmannessa tavassa yhdistetään purkamis- ja koodaamisvaiheet ja sen jälkeen siirrytään analyysiin. Omassa tutkimuksessani sovelsin toista tapaa. Tosin jo purkaessani haastatteluja mietin mahdollisia koodeja, joita aineistosta nousi esille.

Aloitin koodauksen aineistojen lukemisella. Luin aineistot läpi useampaankin kertaan ja tein samalla muistiinpanoja mahdollisista koodeista. Samalla aineistot tulivat minulle tutuksi, minkä tärkeyttä Eskola ja Suoranta (1998, 152) korostavat. Lukemisen perusteella laadin alustavan koodirungon, jonka mukaan lähdin aineistoa tarkastelemaan. Runko ei kuitenkaan ollut lopullinen, vaan se eli koko ajan. Se muuttui ja täydentyi useaan kertaan, joten alkuperäinen koodausrunko ei ollut kattava. (Eskola & Suoranta 1998, 158.) Molemmista aineistoista nousi esille osittain samoja koodeja. Niitä yhdistelemällä sain tutkimukseeni neljä teemaa, jotka olivat:

1. paras kaveri ja muut leikkikaverit
2. roolit ryhmässä:
 - auttaminen

- toiselle puhuminen: komentelu, suostuttelu, totteleminen
- aikuisen rooli (ohjaa toimintaa, rajoittaa / kieltää, leikkii mukana, auttaa, lopettaa toiminnan, vastaa lapsen puolesta, sovittelee riitoja)

3. leikit ja muu toiminta

4. riidat leikeissä

- torjunta, ei oteta mukaan leikkiin
- leikin sisäinen riita
- oma reviiri, ei halua toista lähelle
- aggressiivisuus, toisen vahingoittaminen.

Näistä teemoista jäsenyivät tutkimustehtäväni:

- millaisia sosiaalisia asemia erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevilla lapsilla on päiväkodin vertaisryhmässä,
- millaisia sosiaalisen osallistumisen muotoja heillä esiintyy ja
- millaisia ovat heidän ryhmäänliittymisstrategiansa.

Haastatteluista kokosin parhaat kaverit ja muut leikkikumppanit sosiometristä mittausta varten ja hahmottelin siten ryhmän sosiaalista rakennetta. Sosiaalisten asemien määrittelyyn käytin Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) luokittelua, koska se kuvasi tätä ryhmää parhaiten. Piirsin lasten suhteista kartan (liite 3), josta näkyi selvästi ne lapset, jotka saivat useita mainintoja (suositut lapset) ja toisaalta ne lapset, jotka eivät saaneet mainintoja lainkaan (huomiotta jätetyt lapset). Havainnoinnit kuitenkin osoittivat, että sosiaalisen aseman määrittely ei ole niin yksiselitteistä. Jotkut lapset esiintyivät haastatteluaineistossa suosittuina, mutta havainnoinnit osoittivat heidän olevan torjuttuja osan ryhmän taholta. Nämä lapset olivat kiistanalaisessa asemassa ryhmässä. Aineistoista paljastui myös sellaisia lapsia, jotka eivät saaneet yhtään mainintaa haastatteluissa, mutta jotka kuitenkin saivat suhteellisen helposti kavereita ryhmässä. Nämä lapset olivat keskivertolapsia. Keskivertolapsiksi luokittelin sellaiset lapset, jotka toimivat ryhmässä suhteellisen hyvin, mutta eivät sopineet mihinkään muuhun ryhmään.

3.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa osatekijöinä ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus (Lincoln & Guba 1985, Tynjälän 1991, 390 mukaan). Totuusarvon kriteerinä on vastaavuus, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa tuotettujen ja tutkittavien alkuperäiset konstruktiot vastaavat toisiaan. Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen voidaan päästä triangulaation avulla. Silloin tutkimuksessa käytetään eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. (Tynjälä 1991, 392.) Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt eri menetelmiä; haastattelua ja havainnointia. Menetelmillä saadut tulokset tukivat toisiaan, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuutta lisää myös se, että samaa päiväkotiryhmää tutki useampi tutkija. Vaikka näkökulmamme olivat erilaiset, olemme kuitenkin keskustelleet havainnoistamme ja näin varmistaneet omien havaintojemme luotettavuutta.

Toinen luotettavuuden osatekijä on sovellettavuus. Lincoln ja Guba (Tynjälä 1991, 390) puhuvat tulosten siirrettävyydestä. Tulosten siirrettävyys kontekstista toiseen riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkija tuntee ainoastaan oman tutkimusympäristönsä, joten vastuu soveltumisen arvioimisesta on myös tutkimuksen hyödyntäjällä. Tutkijan on kuvatta tarkasti tutkimusta ja aineistoa, jotta lukija pystyy arvioimaan tulosten soveltamista muihin konteksteihin.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tavoittamaan monia todellisuuksia, joten tutkimuksen tulosten ei tarvitsekaan pysyä aina samana. Tutkimuksen kuluessa voi esiintyä vaihtelua tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai tutkittavassa ilmiössä. Tutkijan on otettava huomioon erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. (Tynjälä 1991, 391.) Päiväkodin integroidussa erityisryhmässä oli runsaasti erilaisia ulkoisia tekijöitä, jotka toivat mukanaan vaihtelua ryhmän toimintaan. Esimerkiksi eri terapiat vaikuttivat siten, että lapsi saatettiin kesken leikin viedä toiseen tilaan. Minun oli tutkijana sopeuduttava niihin ja joissakin tilanteissa ottaa huomioon niiden vaikutus. Lapset tottuivat minun läsnäolooni hyvin äkkiä. He eivät suuremmin kiinnittäneet huomiota minuun ja

tekemisiini. Ryhmän aikuisten oli vaikeampi tottua minuun ja he kiinnittivät useammin huomiota esimerkiksi siihen, mitä kirjoitan. En kuitenkaan usko läsnäoloni muuttaneen ryhmän toimintaa, koska havainnotini sijoittuivat niinkin pitkälle aikavälille (ensimmäinen syyskuussa 1999, viimeinen tammikuussa 2000).

Neutraalisuuden kriteerinä Lincoln ja Guba (Tynjälä 1991, 392) pitävät vahvistettavuutta. Nykyisin korostetaan laadullisessa tutkimuksessa sitä, että subjektiivisuus on väistämätöntä ja tutkimuksella tavoitetaan näkökulmia, ei totuutta sinänsä. Tutkijan on oltava tietoinen siitä, miten hänen oma viitekehyksensä vaikuttaa tutkimuksen suorittamiseen. Olen itse koulutukseltani lastentarhanopettaja. Päiväkodin arki on minulle tuttua ja huomasin tarkastelevani asioita lastentarhanopettajan viitekehyksestä. Minun oli jatkuvasti tarkkailtava itseäni, että en liiaksi tuodittaudu asioiden tuttuuteen, vaan tarkastelen ympäristöä avoimin mielin. Lisäksi käsityksiini lapsista ja heidän suhteistaan vaikuttavat omat lapseni, jotka tutkimushetkellä olivat suunnilleen samanikäisiä tutkittavien lasten kanssa.

4 TULOKSET

4.1 Lasten sosiaalinen asema vertaisryhmässä ja sosiaalisen osallistumisen muodot

Tutkimastani ryhmästä löytyivät lähes kaikki Coienin, Dodgen ja Coppotellin (1982) määrittelemät sosiaalista asemaa kuvaavat luokat. Ainoastaan torjuttuja lapsia en pystynyt ryhmästä nimeämään, koska haastattelussa jätin tietoisesti kysymättä kenen kanssa lapsi EI haluaisi leikkiä. Myöskään havainnoissa ei ilmennyt ketään sellaista lasta, joka olisi koko ryhmän torjuma. Esiintynyt torjunta oli tilannesidonnaista ja sekä torjujat että torjuttavat vaihtelivat.

(Nina ja Sanna piirtelevät eteisen pöydän ääressä. Eero tulee paikalle.)

Nina: ...Sanna, leikitäänkö yhdessä?

Eero haluaisi leikkiä Ninan tai molempien tyttöjen kanssa.

Nina Eerolle: Mä en voi, kun mä leikin Sannan kanssa.

Eero: Leikitkö sä sitten mun kans, kun oot leikkiny Sannan kans?

Nina: En.

Sanna: Miks sä et leiki Lauran kans?

Eero: Laura kattoo videoita.

Sanna: Me ei leikitä sun kans. (Sanoo Ninalle) Ei koskaan leikitä Eeron kans. Jos se tulee pyytämään, sano ettet leiki.

Nina: Joo. (Havainnointi 5.1.2000)

Sosiaalisen aseman määrittelemiseen käytin haastattelujen tukena havainnointia, koska koin siten saavani paremman kuvan jokaisen lapsen asemasta ryhmässä. Lapset toimivat eri tilanteissa usein eri tavalla, mutta pyrin tutkimuksessani löytämään jokaisen lapsen ominaisimman toimintakuvion ryhmässä ja näin määrittelemään hänen sosiaalisen asemansa. Lapsen sosiaalinen asema ryhmässä pysyi koko havainnointijaksoni ajan samana. Eri tutkimuksissa onkin todettu yksilön sosiaalisen aseman olevan pysyvä ja siirtyvän usein yksilön mukana toiseen ryhmään (Ramsey

1991, 78). Aseman pysyvyyttä kuvaa seuraava tilanne. Havaintojeni loppuvaiheessa Laura osoitti selkeästi halua vaihtaa kavereita ja siten myös sosiaalista asemaa. Siihen saakka hän oli ollut Eeron paras kaveri ja Eero ei hyväksynyt tilannetta.

Sanna, Olli ja Eero ovat olleet yhdessä leikkimässä lumikasojen päällä. Laura saapuu päiväkotiin ja jää pihalle leikkimään. Muut lapset menevät häntä vastaan ja kavereista neuvottelu alkaa heti. Eero haluaisi Lauran leikkivän hänen kanssaan, mutta Sanna vastustaa. Sanna haluaa Lauran itselleen kaveriksi. Laura haluaisi lähteä Sannan mukaan. Eero yrittää painostaa Lauraa, mutta tyttöjen yhteinen päätös pitää. Laura kääntää Eerolle selkänsä, jolloin Eero potkaisee häntä. Aikuinen näkee tilanteen ja toruu Eeroa. Koko porukka lähtee yhdessä kävelemään. Eero yrittää saada Lauran mukaansa kiskomalla tätä käsivarresta, mutta Laura riuhtaisee itsensä irti. Eero on vihainen, Sanna tyytyväinen. Olli on ollut melko hiljaa koko ajan. Lapset jakautuvat kahdeksi pariaksi: pojat lähtevät liukumäkeen, tytöt hakevat varastosta lumikolan ja lähtevät työntämään sitä. (Havainnointi 10.1.2000)

Lauran halu vaihtaa kavereita voimistui talven mittaan. Hän meni mielellään leikkimään toiseen ryhmään, mutta Eerolla oli jonkinlainen ylivalta häneen. Myös muiden lasten oli aluksi vaikea hyväksyä Lauran pyrkimyksiä. Edellä kuvatussa tilanteessa kavereiden vaihtaminen kuitenkin onnistui. Lasten parhaat kaverit olivat samassa sosiaalisessa asemassa ryhmässä. Tämä ilmeni sekä haastatteluissa että havainnoinneissa. Rubin, Bukowski ja Parker (1998, 637) ovat todenneet lasten mieltävän vertaisiin, jotka ovat jollain merkittäväällä tavalla samanlaisia kuin he itse. Samanlaisuus voi olla esimerkiksi ikä, sukupuoli tai samanlainen käyttäytymistapa. Tässä ryhmässä vertaisia yhdistävä tekijä oli samanlainen käyttäytyminen ja siten sama sosiaalinen asema.

Ryhmän toiminnassa oli havaittavissa kaikkia Partenin (1932) sosiaalisen osallistumisen muotoja. Lasten osallistuminen vaihteli hyvinkin nopeasti siten, että lapsi saattoi kuljeskella ja katsella, leikkiä yksin ja sitten taas yhdessä muiden lasten

kanssa. Havainnoista kävi ilmi, että lapsilla oli eroja sosiaalisissa taidoissa, esimerkiksi suositut lapset olivat taitavampia kuin keskivertolapset. Vaikka lasten sosiaalisen osallistuminen vaihteli useaan kertaan päivän aikana, oli jokaiselle sosiaaliselle asemalle löydettävissä yhteisiä piirteitä.

4.1.1 Suositut lapset

Suosittujen lasten ryhmään kuului sekä tyttöjä että poikia. Heidät mainittiin useita kertoja sekä parhaina kavereina, että muuten pidettyinä leikkikumppaneina. Ryhmään kuului myös erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia. Kaikki lapset pystyivät liikkumaan itsenäisesti, osa jotain apuvälinettä käyttäen (rollaattori, sidokset). Jokaisen ryhmän lapsen puhe oli hyvin ymmärrettävää, vaikka artikulaatiovirheitä ja muita puheen häiriöitä esiintyikin. Lapsien toiminta oli yleensä rauhallista; he rakentelivat isoja leikkikokonaisuuksia ja leikkivät pitkään samoja leikkejä. Päiväkotiryhmän yhteisissä tilanteissa he keskittyivät kuuntelemaan, eikä aikuisten tarvinnut juurikaan kieltää ja rajoittaa heidän toimintaansa.

Suosittu lapset olivat taitavia leikkimään yhdessä toisten lasten kanssa. He suunnittelivat leikkejään etukäteen, jakoivat rooleja ja tehtäviä. Suosittuja leikkejä olivat koiraleikki ja kotileikki, jotka usein yhdistettiin keskenään. Leikissä oli mukana emäntä, koira, isovelikoira jne. Yhteisistä tavoitteista neuvoteltiin leikin aikana ja lapset eläytyivät rooleihin hyvinkin vahvasti. Leikit kestivät yleensä niin kauan, kunnes aikuinen tuli sen keskeyttämään jonkin muun toiminnan takia.

Sanna: Onko täällä vesikuppi?

Kalle: On.

Sanna: Sano: älä koira häiritse mitään!

Kalle: Älä koira häir...(ei jatka loppuun, vaan puuhailee omiaan).

Sanna: Jos se alkaa haukkumaan, laita se heti pöydän alle, jooko?
(tarkoittaa itseään)

Kalle: Joo. Nyt tämä muuttu koiraks.

Sanna: Sitte kun se muuttuu emännäks, se keittää puuroa.

Kalle: Ei tää muutu enää emännäks.

Sanna: Leikisti vaan.

Kalle: Ei ku tää on koira.

Kalle ja Sanna käyvät minusta yrittämässä emäntää, en suostu.

Molemmat jatkavat koirina, kuitenkin Kalle toimittaa emännän hommia: laittaa ruokaa, siivoaa. (Havainnointi 18.10.1999)

Suosittujen lasten pääasiallinen sosiaalisen osallistumisen muoto oli yhdessä leikkiminen. Lapset suunnittelivat leikkejään etukäteen ja leikin aikana, jakoivat rooleja ja toimivat sovitussa rooleissa. He loivat leikin aikana yhteistä todellisuutta. He neuvottelivat rooleista ja tehtävistä pyrkien yhteiseen tavoitteeseen. Toimettomuutta, yksin leikkimistä ja katselemista suosituilla lapsilla oli harvoin. He saivat itselleen leikkiseuraa, vaikka paras kaveri olisi ollut poissa kokonaan. Suositut lapset ovat taitavia luomaan ja ylläpitämään laadullisesti positiivisia suhteita. Heidän on todettu toimivan aktiivisesti muiden lasten kanssa ja sitoutuvan rakentavaan leikkiin. (Rubin, Bukowski & Parker 1998, 654.) Leikin aikana syntyneitä ristiriitatilanteita lapset selvittivät itse tarvitsematta aikuisen apua.

Kalle: ...Tää alkaa leikkimään.

Sanna: Ei nyt! Nyt leivotaan pullaa! Minä laitan jauhot, sinä laitat voin.

Kalle: Minä laitan jauhot.

Sanna: Ei kun minä. Sinä laitat voin, tai laitetaan kuonokoppa!

Sanna laittaa Kallelle kuonokopan astiasta, Kalle on loukkaantuneen oloinen, minkä Sannakin huomaa. Sanna haluaa Kallea lämpimästi. Kalle leppyy hieman.

Sanna: Nyt se menee nukkumaan.

Sanna laittaa Kallen nukkumaan ja menee itsekin hieman etäämmälle. Nukkuvat jonkin aikaa. Sanna herää ensin ja loikkii Kallen luo.

Sanna: Sano: mene pois!

Kalle: Mene pois! (Havainnointi 18.10.1999)

Suosittu lapset ratkaisivat riitatilanteita neuvottelemalla ja sovittelemalla. Tutkimusten mukaan he käyttävät muihin verrattuna rauhallisempaa keskustelua konfliktitilanteissa ja reagoivat harvemmin aggressiivisesti (Ramsey 1991, 80). Suositut lapset olivat myös herkkiä tulkitsemaan toisten tunnetiloja ja toimimaan sen mukaisesti. Edellä olevassa tilanteessa Sanna huomasi Kallen loukkaantumisen ja halasi häntä lohdutukseksi. Ramsey (1991, 79) onkin havainnut, että suositut lapset ovat tietoisempia muista ihmisistä ja heidän tunteistaan sekä herkempiä sosiaalisen vuorovaikutuksen eri vivahteille.

Suosittu lapset viihtyivät keskenään ja heillä olikin tiivis ryhmä. Muiden lasten oli usein vaikea päästä mukaan leikkiin ja silloin tarvittiin aikuinen neuvottelemaan. Seuraavassa tilanteessa ryhmän suositut lapset Sanna ja Kalle olivat leikkimässä pikkuhuoneessa ja Laura halusi mukaan.

Laura pyrkii mukaan Kallen ja Sannan leikkiin. Sanna estää. ...Aikuinen menee pikkuhuoneeseen neuvottelemaan Sannan, Kallen ja Lauran kanssa. Sanna ei suostu leikkimään Lauran kanssa, Kalle haluaisi ottaa hänet mukaan leikkiin: lupaa leikkiä Lauran ja molempien kanssa. Aikuinen jää katsomaan leikin sujumista saatuaan Sannankin suostumaan, ohjaa leikkiä "mene Laura laittamaan ruokaa". Laura ryhtyy laittamaan ruokaa, Sanna jatkaa nukun hoitamista ja Kalle lähtee hakemaan lisää autoja. ...Laura ja Sanna aloittavat yhteisen leikin, Kalle leikkii erillään. (Havainnointi 19.10.1999)

Lauran ja Sannan yhteinen leikki jatkui jonkin aikaa, kunnes Lauran mielenkiinto suuntautui toisaalle ja hän lähti pois paikalta. Kalle oli leikkinyt omia leikkejään hieman erillään ja Lauran lähdettyä hän aloitti Sannan kanssa yhteisen leikin. Suositut lapset joutuivat usein puolustamaan leikkireviiriään. Valmiiksi suunniteltu ja rakennettu leikki houkutteli muita lapsia paikalle ja lapsimäärän lisääntyessä leikki yleensä rikkoutui tai sen luonne muuttui ratkaisevasti. Strandellin (1995, 74,76) mukaan lapset tuntevat vetoa toistensa luo. Se mitä muut lapset ovat tekemässä, on yksi tärkeimmistä toiminnan virikkeistä. Mukaanpyrkivän lapsen hyväksyminen

muuttaa toiminnan monimutkaista rakennetta ja edellyttääkin leikin uudelleenjärjestelyjä. Edellä esitetty tilanne jatkui siten, että Laura kävi noutamassa juuri päiväkotiin saapuneen Eeron mukaan leikkiin.

Eero saapuu päiväkotiin äitinsä saattelemana. Laura tulee Eero luokse heti huomattuaan tämän ja pyytää mukaan leikkiin. He ryhtyvät leikkimään yhdessä pikkuhuoneessa. Eeron saapumisen jälkeen Sanna ja Kalle jatkavat yhteistä leikkiään. Leikki kuitenkin elää koko ajan. Sanna vaihtelee paikkaa, Eero käy vaeltelemassa, kiertämässä paikkoja ja palaa takaisin pikkuhuoneeseen. Eero on hakenut eläinlaatikosta leijonan. Eeron leijona syö Lauran kättä, Laura valittaa ja kieltää häntä. Sanna käy kertomassa asiasta aikuiselle ja aikuinen pyytää Eeroa leikkimään leijonansa kanssa eläinleikkipaikalla ...

Sanna Lauralle: Sä voisit olla näitten koirien emäntä, jooko?

Laura: Joo.

Sanna Kallelle: Sä voisit käydä kaupassa.

Kalle: En käy! (siirtyy sivummalle)

Kalle siirtyy sivummalle. Sanna järjestää nukelle vessapaikkaa. Kalle leikkii sivummalla koulutalolla ja autoilla. Laura ja Sanna keskustelevat, Kalle sanoo välillä heille jotain. ...Sanna vaihtaa vauvaleikin nukkekotileikkiin. Välillä hän lukee yhdessä Kallen kanssa kirjaa. Laura hoitaa nukkea. (Havainnointi 19.10.1999)

Sannan ja Kallen yhteinen leikki rikkoontui kolmannen lapsen ilmestyttyä paikalle. Leikki tuli levottomammaksi, aihetta ja tavaroita vaihdettiin koko ajan ja yhteisiä tavoitteita ei enää ollut. Leikki muuttui osittaiseksi yhdessä leikkimiseksi. Tavarat olivat osittain samoja, mutta heillä ei enää ollut yhteistä toimintasuunnitelmaa eikä rooli- ja työnjakoa. Lasten puhe kuitenkin osoitti heidän olevan kiinnostuneita ryhmään kuulumisesta. (Niiranen 1995.) Ramsey (1991, 138) toteaaakin, että joskus suosittuna oleminen voi tulla ongelmaksi lapselle. Suosio voi tuntua lapsesta taakalta, koska niin monet lapset haluavat leikkiä hänen kanssaan. Lapsella voi myös olla paineita siitä, että hän pitää kaikki tyytyväisinä. Tämä tuli esille tutkimuksessani.

Haastattelutilanteessa varsinkin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat suositut lapset toivat monta kertaa esille sen, että he haluavat leikkiä kaikkien kanssa ja kaikki ryhmän lapset ovat heidän kavereitaan. Seuraavassa haastattelussa lapsi oli jo aikaisemmin nimennyt parhaat kaverinsa, mutta yritin vielä saada selville muita leikkikavereita.

Haastattelija: ...Ja kenen kans sä siellä leikit?

Lapsi: Noitten kumpienkin kans (näyttää kuvia).

Haastattelija: Ninan ja Sannan kans, niinkö?

Lapsi: Eiku noitten kumpienkin kans! (näyttää kaikkia kuvia)

Haastattelija: Ai kaikkien kans!

Lapsi: Nii.

Haastattelija: Nii'in. Sulla onkin tosi paljon kavereita.

Lapsi: Nii. (Haastattelu)

Suosittu lapset olivat myös niitä, jotka haastattelussa mainittiin auttajiksi. Kysyin lapsilta, kuka voisi auttaa erilaisissa vaikeissa tilanteissa ja aikuisten lisäksi mainittiin juuri suosittuja lapsia. Suosittujen lasten eräs ominaisuus onkin avuliaisuus kavereita kohtaan (Rubin, Bukowski & Parker 1998, 654).

4.1.2 Kiistanalaiset lapset

Samoin kuin suosittujen lasten ryhmään myös kiistanalaisten lasten ryhmään kuului molempaa sukupuolta olevia lapsia. Yhtään erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevaa lasta tähän ei kuulunut. Nämä lapset olivat joidenkin lasten keskuudessa erittäin suosittuja, kun taas toiset pitivät heitä häiritsevinä ja yleensä torjuivat heidän seuransa. Kiistanalaiset lapset olivat hyvin vilkkaita ja raisuja leikeiltään, joskus jopa aggressiivisia. Heidän toimintansa vaihteli ja muuttui nopeassa tahdissa. Koko ryhmän yhteisissä tilanteissa ja vapaan leikin aikana aikuisten täytyi usein rajoittaa heidän toimintaansa. Kiistanalaiset lapset pyrkivät olemaan johtajia ja he hakivat paljon muun ryhmän huomiota. Coien ym. (1982, 565) tutkimuksen mukaan kiistanalaiset lapset

saivat yhtä korkeat pisteet johtajuudesta kuin suosittujen lasten ryhmä, mutta muut ryhmän jäsenet kuvailivat heidät kuitenkin vihaisiksi, häiritseviksi ja aggressiivisiksi.

Eero saapuu päiväkotiin ja tulee nukkarin aikuisen saattamana. Hän istuu ikkunan edessä olevalle sohvalle. Aikuinen laulattaa: Minä olen ____ ..ja osaan ____ . Tyhjiin kohtiin lauletaan lapsen nimi ja hän saa itse keksiä, mitä osaa. Eero laittaa kädet korviin: "Ei tällaista voi kuunnella! Tuskanhuutoja! Kamala meteli!" Eero huijaa välillä Niiloon ja Roniin päin ja sanoo jotain. Sanna liikuttaa hevosta kädessään. "Lopeta!" huutaa Eero kiukkuisesti. (Havainnointi 10.1.2000)

Kiistanalaisten lasten yhteinen leikki muiden lasten kanssa oli raisua ja hyvin "poikamaista", vaikka ryhmään kuului sekä tyttöjä että poikia. Lapset käyttivät paljon tilaa ja leikki oli liikkuvaa ja nopeasti muuttuvaa. Kiistanalaisia lapsia onkin luonnehdittu näkyviksi, aktiivisiksi ja itsevarmoiksi (Coie ym. 1982, 565).

Eero leikkii ulkona yhdessä Sannan ja Ollin kanssa.

Eero: Laittakaa (en kuule mikä) päälle nii lähdettiin!

Sanna: Tässä voi istua. (istuu korkealla lumikasan päällä)

Lapset laskevat mahallaan lumikasaa alas. Eero antaa ohjeita ja kommentaa "Tulkaa!". Olli ja Sanna lähtevät Eeron mukaan. Eero käskee Ollin lähteä pois, Olli loukkaantuu ja kiipeää takaisin lumikasan päälle. Poiskäskeminen on kuitenkin kuulunut leikkiin. Olli on lapsi ja Eero käskee Sannan ottaa lapsi "sykkyy". Eero ja Sanna menevät yhdessä aidan luo ja Olli jää lumikasaan istumaan. Sanna palaa takaisin Ollin luo, Eero jää kiertelemään kauemmaksi. Sanna kommentaa Ollin mukaansa ja he lähtevät kiipeilemään kahdestaan lumikasoihin. Eero jää yksistään seisoskelemaan aidan luo. (Havainnointi 10.1.2000)

Eero johti leikkiä ja määräsi sen kulun. Hän muutteli leikin ulottuvuuksia nopeassa tahdissa ja muiden lasten oli välillä vaikea pysyä mukana. Olli loukkaantui poiskäskemisestä, eikä heti huomannut sen kuuluvan osaksi leikkiä. Eero kuitenkin

korjasi tilanteen ja käski Sannan mennä hoitamaan lasta. Kiistanalaisten lasten onkin todettu joissakin tilanteissa osoittavan erityistä sosiaalista herkkyyttä, toisin kuin torjuttujen lasten (Rubin, Bukowski & Parker 1998, 655). Kiistanalaisten lasten yhteiset leikit muiden lasten kanssa olivat yleensä liikkuvia ja vauhdikkaita. He tarvitsivat paljon tilaa ja esimerkiksi juuri ulkona heidän oli helppo keksiä yhteisiä leikkejä. Tutkimusten mukaan (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 24) kiistanalaiset lapset ovatkin hyvin fyysisiä lapsia: he ovat usein hyviä liikunnallisilta taidoiltaan ja sen takia suosittuja kaveripiirissä.

Kiistanalaisten lasten tärkein sosiaalisen osallistumisen muoto oli toimettomuus. He kiertelivät ja vaeltelivat päiväkodin eri tiloissa ottaen satunnaisesti kontaktia muihin lapsiin tai aikuisiin. Välillä he kiinnostuivat jostain toiminnasta ja jäivät katselemaan jotain tiettyä lapsiryhmää. Strandell (1995, 33, 75) käyttää termiä suunnistautuminen, jolloin lapsi ottaa selville mitä on meneillään, hankkii informaatiota ja luo yleiskuvan tilanteesta. Suunnistautumisen avulla lapset voivat valmistaa menemistään mukaan johonkin toimintaan tai se voi olla osoitus uteliaisuudesta muita lapsia kohtaan. Lapsella on halu olla mukana siellä, missä asioita tapahtuu. Kiistanalaisten lasten toimettomuus saattoi muuttua rajummaksi ja lapset alkoivat juoksennella ympäri tiloja. Tässä vaiheessa aikuinen puuttui asiaan ja pyrki järjestämään lapsille jonkin leikin. Toiminta oli usein lyhytjänteistä, kuten Eerolla seuraavassa tilanteessa.

...Nina ja Eero kuljeskelevat peräkkäin. Nina tulee minun syliini istumaan. Eero käy pyytämässä Ninaa leikkiin.

Eero: Miks sä et leiki mun kans?

Nina: Pian.

Nina lähtee vielä vessaan. Pelaa Eeron kanssa ruokailutilan pöydän ääressä yhden pelin. Katja tulee ja pyytää päästä mukaan.

Eero: Ei saa tulla! Mä en leiki sun kans!

Katja menee opiskelijan avustamana toiseen pöytään. Eero pelaa hetken yksin, lähtee sitten vaelttelemaan. ...Eero ja Nina menevät valitsemaan pelejä varastoon. Molemmat halusivat saman pelin.

Nina: Pelataan yhdessä.

Lapset aloittavat yhdessä palapelin kokoamisen. Eero kyllästyy kuitenkin äkkiä ja lähtee pois.

Nina: Älä mene vielä, Eero! (Nina jää tekemään palapelin loppuun...)
Mihin se Eero häippäs? (Havainnointi 5.1.2000)

Eero halusi itselleen mieluisan kaverin ja saikin houkuteltua Ninan seurakseen. Hän ei kuitenkaan jaksanut samaa toimintaa pitkään vaan lähti taas vaeltelemaan ympäriinsä. Ramsey (1991,81) kuvaileekin kiistanalaisia lapsia impulsiivisiksi. He myös viettävät vähemmän aikaa yhteistyötä vaativissa tehtävissä (Ramsey 1991, 87).

Ristiriitatilanteiden sietäminen ja selvittäminen oli kiistanalaisille lapsille vaikeaa. He joutuivat usein konfliktitilanteisiin ja tilanteet näyttivät helposti kulkevan hyvinkin vaaralliseen suuntaan. Seuraavassa tilanteessa Eero oli aikaisemmin pyrkinyt Ninan ja Sannan leikkiin mukaan ja tullut torjutuksi.

Eeroa alkaa selvästi suututtaa. Hän tökkää Ninaa kynällä poskeen ja piirtää Ninan paperiin. Nina valittaa ja minä yritän selvittää tilannetta. Laura tulee paikalle. Eero haluaa leikkiä tämän kanssa, mutta Laura haluaa piirtää. Nina ja Sanna päättävät, etteivät ikinä leiki enää Lauran ja Eeron kanssa.

Sanna: Jos mä oon pois, niin leiki sitte jonku muun kanssa (tarkoittaa Lauraa ja Eeroa).

Laura ja Eero aloittavat riehuminen eteisessä. He juoksevat ja huutavat, etteivät ikinä haluaisikaan leikkiä Ninan ja Sannan kanssa. Samalla Eeroa tullaan hakemaan kotiin. Sanna ja Nina lähtevät vessaan ulosmenoa varten. Laura menee heidän perässään kerjäten, että he ottaisivat hänet ulkona mukaan leikkiin. Tytöt kieltäytyvät jyrkästi. Laura menee kantelemaan aikuiselle. Aikuinen kommentaa tyttöjä ottamaan Lauran mukaan leikkiin. (Havainnointi 5.1.2000)

Myöhemmin tilanteeseen mukaan tullut Laura oli myös kiistanalainen lapsi ryhmässä. Tilanteiden selvittäminen puhumalla oli kiistanalaisille lapsille vaikeaa ja

ristiriitatilanteissa he turvautuivatkin usein aikuisen apuun. Tutkimusten mukaan (Ramsey 1991, 82, 87) kiistanalaiset lapset koetaankin usein ryhmässä vihaisina ja aggressiivisina. Heidän sosiaaliset taitonsa ovat huonommat kuin suosittujen lasten ja he reagoivat konfliktitilanteisiin usein välttelemällä tai hyökkäämällä.

Koko ryhmän tilanteissa kiistanalaiset lapset toivat mielellään itseään esille ja he halusivat usein erityiskohtelua itselleen. He häiritsivät muuta ryhmää ja yrittivät kääntää muiden lasten huomion aikuisesta itseensä.

Jumpassa Eero on koko ajan koirana ja liikkuu neljällä "tassulla". Hän ei kehotuksesta huolimatta suostu seisomaan lainkaan.

Eero: Mä oon Topi, mä oon Topi hauva! (hokee samaa asiaa monta kertaa, mutta kukaan ei kiinnitä siihen huomiota)

Aikuinen monen toiston jälkeen: Aha.

...Eero konttaa yhä edelleen.

Aikuinen: Nyt voitais kontata niinkuin tuo Eero.

Eero nousee samantien seisomaan: Mä en halua. (konttaa kuitenkin mukana, kun kukaan ei kiinnitä huomiota hänen vastusteluihinsa) Eksä muista mun nimeä. Mä oon Topi-hauva. (Havainnointi 19.1.2000)

Eero halusi jumppatilanteessa tehdä aina hieman eri tavalla kuin mitä aikuinen käski. Kun hän ei saanut haluamaansa huomiota, hän taipui ja toimi samoin kuin muukin ryhmä. Coien ym. (1982) mukaan varsinkin kiistanalaisille pojille tyypillinen piirre on, että he yrittivät olla hauskoja ja saada kaverit nauramaan. He myös nauttivat sääntöjen rikkomisesta, joten opettajat kokevat heidät käyttäytymisensä negatiivisena. Heidän voi myös olla vaikea tehdä eroa sopivan ja sopimattoman ajan välillä sosiaalisissa tilanteissa. Niinpä he häiritsevät usein oppitunteja ja muita vastaavia tilanteita käytöksellään. (Ramsey 1991, 83, 87.)

Koska ihmisellä on taipumus käyttäytyä siten, kuin hänen sosiaalisessa asemassaan odotetaan, kiistanalaisille lapsille tulee helposti negatiivinen kierre ihmissuhteissa.

Sanna ja Nina ovat piirtämässä pöydän luona, Eero tulee paikalle möreästi laulaen.

Sanna: Älä... (Eero ei ole tehnyt mitään, tullut vain pöydän ääreen)

Nina: Tuuksä piirtään?

Eero: En tuu. Mä meen täältä pois. (Havainnointi 5.1.2000)

Tytöillä oli Eeron lähestymistapaan liittyen ennakkokäsitys siitä, mitä tulisi tapahtumaan. Sanna ehti kieltää jo ennenkuin mitään on edes tapahtunut. Samaa tapahtui usein koko ryhmän tilanteissa. Aikuiset kielsivät kiistanalaisia lapsia aiheettakin, mikä taas ruokki heidän negatiivista käyttäytymistään: he alkoivat toimia niinkuin heidän odotettiin toimivan. Kiistanalaisten lasten kohdalla näytti muodostuneen negatiivinen kehämäinen prosessi (Aho & Laine 1997; Schmuck & Schmuck 1997). Lapsilla oli negatiivinen asenne itseään ja muita kohtaan, mikä ilmeni usein vihamielisyytenä ja määräälemisenä. Tämä sävytti heidän käyttäytymistään ryhmässä ja muut saivat heistä yhä negatiivisemmän kuvan. Tämän kuvan perusteella muille lapsille muodostui negatiivisia asenteita kiistanalaisia lapsia kohtaan, mikä puolestaan vaikutti heidän käyttäytymiseensä. Tämän takia Sanna sanoi "Älä" jo ennen kuin mitään oli edes tapahtunut.

4.1.3 Huomiotta jätetyt lapset

Huomiotta jätettyjä lapsia mainittiin harvoin tai ei ollenkaan haastatteluissa. Monet lapsista eivät muistaneet valokuvista heidän nimiään tai heidät sekoitettiin toisiin lapsiin. Päiväkodin arjessa muut lapset kiinnittivät heihin vähän huomiota ja he olivat usein sivustakatselijoita leikeissä. Nämä lapset olivat kaikki erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia, sekä tyttöjä että poikia. Lasten ongelmat olivat melko moninaiset. He eivät pystyneet liikkumaan juuri lainkaan ja spastisuutta oli myös käsissä. Heidän puheensa oli niukkaa ja usein vaikeasti ymmärrettävää.

Huomiotta jätettyjen lasten sosiaalinen osallistuminen oli pääasiassa katselemista. He seurasivat tiiviisti jonkin lapsiryhmän toimintaa ja saattoivat huomauttaa jotain asiaan

liittyvää. Toiset lapset eivät kuitenkaan kiinnittäneet heihin juurikaan huomiota. Toimettomuutta havaitsin näillä lapsilla vähän, vaikka he eivät pystyneet liikkumaan itsenäisesti ja siten osallistumaan ryhmän toimintaan ilman apua. He olivat jatkuvasti kiinnostuneita ympäristöstään ja meneillään olevista asioista ja osallistuivat tällä tavalla ryhmän toimintaan. Yhdessä toisten lasten kanssa leikkimiseen he tarvitsivat aikuisen apua.

Eetu saapuu jumpasta aikuisen saattelemana. Aikuiset neuvottelevat ja päättävät laittaa Eetun ja Terhin seisomatalineisiin vastakkain saman pöydän ääreen. Terhi aloittaa heti eläinleikin ja haluaa Eetusta äidin. Aikuinen suostuttelee Eetun tallipojaksi, koska hänen mielestään poika ei voi olla äiti. Eetu ei itse ehdi vastata mitään. Aikuinen järjestelee samalla ympäristöä sopivaksi, niin että lasten on helppo ylettyä tavaroihin. Eetu haluaa leikkiin koulun, jonka aikuinen hänelle antaa. Aikuinen jättää leikkijät kahdestaan, mutta käy aina välillä paikalla. Eetu ja Terhi leikkivät erillisiä leikkejä kiinnittämättä paljoakaan huomiota toisiinsa. ...Leikin kestäessä Eetu ja Terhi alkavat jo puhua keskenään. Eetu puhuu hevosista, Terhi vastailee hänelle. Välillä aikuinen käy paikalla ja silloin lapset puhuvat aikuiselle, eivät toisilleen. (Havainnointi 19.10.1999)

Lasten osittainkin yhdessä leikkiminen vaati aikuisen apua ja paljon aikaa. Mitä kauemmin leikki kesti, sitä enemmän lapsilla oli yhteistä leikkiä. Leikki on kuitenkin helposti häiriintyvää ja aikuisen läsnäolo sai sen rikkoontumaan. Lapset alkoivat silloin puhua aikuiselle, eivät enää toisilleen. Yhteisten tavoitteiden ja roolien sopimista rajoitti kommunikoinnin vaikeus. Huomiotta jätetyt lapset leikkivät paljon aikuisen kanssa. Aikuinen yritti usein houkutella muita lapsia kaveriksi huomiotta jätetyille lapsille.

Terhi jää aikuisen lähdettyä yksin leikkimään pöydän ääreen. Hän on kiinnostunut muiden touhuista ja katselee heitä. Pian hän jatkaa omaa leikkiään. Nauraa välillä Sannan ja Kallen touhuille. Sanna käy

hakemassa eläimiä laatikosta Terhin vierestä. Terhi katselee Sannaa, Sanna ei kiinnitä mitään huomiota Terhiin. Aikuinen tulee leikkimään Terhin kanssa tämän pyynnöstä. Laura tulee seisomaan Terhin viereen. Aikuinen yrittää järjestää häntä leikkimään Terhin kanssa. Laura ei kuitenkaan halua, vaan menee kauemmaksi pöydän ääreen ja ottaa eläimiä. (Havainnointi 19.10.1999)

Huomiotta jätetyt lapset jätettiin kirjaimellisesti huomiotta. Heidän lähellään saatettiin käydä, mutta heitä ei noteerattu sen kummemmin. Myöskään heidän aloitteisiinsa ei aina vastattu. Mäki (1993) on tutkinut yksilöintegraatiota päiväkodissa ja todennut, että toiset lapset eivät ottaneet juuri lainkaan kontaktia erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevaan lapseen. Lapsi näytti olevan heille kuin ilmaa. Hän nimittääkin näitä lapsia päiväkodin näkymättömiksi lapsiksi. (Mäki 1993, 52-53.) Tutkimusten mukaan huomiotta jätetyt lapset ovat vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa harvemmin kuin muut lapset (Rubin, Bukowski & Parker 1998, 655). He eivät ole ryhmässään pidettyjä eivätkä ei-pidettyjä, he ovat vain huomaamattomia. Kuitenkin muut lapset näkevät heidät suhteellisen positiivisesti. (Ramsey 1991, 85).

Myös yksin leikkimisessä huomiotta jätetyt lapset tarvitsivat aikuisen apua. Aikuinen valitsi tavarat ja toiminnot ja järjesteli ympäristön sopivaksi. Aikuinen auttoi tarvittaessa, mutta antoi myös tilaa lapsen omalle leikille.

Terhi leikkii pöydän ääressä yhdessä aikuisen kanssa.

Terhi: Täällä asuu, täällä asuu.

Hän asettelee lehmiä navettaan ja laittaa ne nukkumaan.

Terhi: Aamu.

Terhi herättää lehmät ja avaa navetan ovet. Hän toistaa samaa useaan kertaan. (Havainnointi 19.10.1999)

Aikuinen istui koko ajan Terhin lähellä, mutta hän ei kuitenkaan osallistunut leikkiin. Tarvittaessa hän auttoi, esimerkiksi jos eläin putosi lattialle. Muut lapset kävivät välillä seuraamassa Terhin leikkejä, mutta he eivät kuitenkaan osallistuneet tai

kommentoineet millään tavalla. Aikuisen rooli on tärkeä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten leikin ja vertaissuhteiden tukemisessa. Aikuisen täytyy kuitenkin löytää tasapaino vuorovaikutuksen rohkaisemisen ja sen häiritsemisen välillä. Joskus lapset liiallinen avustaminen voi johtaa lasten välisestä vuorovaikutuksesta lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. (Strain & Smith 1996, 26.)

4.1.4 Keskivertolapset

Keskivertolapset esiintyivät havainnointiaineiston perusteella yleensä hyväksytyinä, mutta he eivät saaneet moniakaan mainintoja haastatteluissa. Heidät hyväksyttiin mukaan leikkeihin, mutta toisaalta he tulivat usein syrjityksikin. Ryhmään kuului sekä tyttöjä että poikia, myös erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia. Keskivertolapsista erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset olivat päiväkotiryhmänsä vanhimpia, kun taas muut lapset olivat nuorimpia. Nämä lapset eivät olleet sosiaalisilta taidoiltaan niin kyvykkäitä kuin suositut lapset. Heidän oli vaikeampi päästä muiden leikkeihin mukaan ja myös oman leikin keksiminen ja rakentaminen oli vaikeaa. Yleensä he kuitenkin pääsivät pitkän sivustaseuraamisen jälkeen mukaan leikkiin, mutta viihtyivät siinä suhteellisen vähän aikaa. Heidän tapansa leikkiä oli joko määräilevä siten, että he halusivat sanella leikin kulun kokonaan tai jäljittelevä, jolloin he kopioivat leikin sellaisenaan toiselta lapselta. Seuraavassa tilanteessa Katja leikkii pikkuhuoneessa lääkäri/kotileikkiä yhdessä Kallen ja Ollin kanssa.

Katja: Mä oon kipee.

Olli (asettelee tyynyn keinutuolissa istuvan Katjan syliin): Lepää vaikka siinä.

Kalle: Huomenna mennään lääkäriin.

Kalle on hoitanut nukkea koko ajan.

Katja: Vie mut lääkäriin.

Olli tekeytyy lääkäriksi: ottaa verikokeen ja laittaa huivin kaulaan.

Katja: Ota pois se!

Olli: Miks?

Katja: Mä en tarvi.

Olli menee auttamaan Kallea nuken laittamisessa rattaisiin.

Katja: Mä oon kipee, käytä mut lääkäriissä nyt!

Olli käy näyttämässä Katjalle jotain pienestä purkista.

Katja: Soita poliisille.

Olli: Pitää ensin etsiä puhelin.

Olli etsii hyllyköstä, löytää pienen rasian ja käy näyttämässä sitä Katjalle.

(Havainnointi 13.12.1999)

Katja toisteli samoja asioita, määräili leikin kulkua ja muiden tekemisiä. Hän toimi tilanteessa johtajana. Lasten leikillä oli yhteinen tavoite ja roolijako jota noudatettiin, joten toiminta oli yhdessä leikkimistä. Yksin leikkimiseen lapset tarvitsivat aikuisen ohjauksen tai toisen lapsen esimerkin päästäkseen käyntiin toiminnassa.

Katja pyöriskelee lattialla ja odottaa terapeuttiaan. Aikuinen on vieressä ja auttaa toista lasta pukeutumaan. Katja ei malta odottaa, vaan kyselee terapeuttiaan jatkuvasti. Aikuinen kehottaa häntä leikkimään autoilla. Lattialla on automatto, autoja ja palikoita.

Katja: Kuka mun kans on?

Aikuinen: Mä oon tässä Terhin kans. Tee siihen vaikka talli.

Katja: Miten?

Aikuinen: Mietipäs itse. Sä oot fiksu tyttö.

Katja alkaa rakentaa ja ajelee autoilla hetken aikaa. Pian hän kuitenkin kyllästyy ja alkaa taas pyydellä aikuista kaverikseen. Aikuinen lupaa ottaa Katjan mukaansa, kun muut lapset ovat lähteneet ulos. Katja hihkaisee "Jee!" kirkkaalla äänellä ja kyselee usein "Millon lähetään?".

(Havainnointi 10.1.1999)

Katjan leikki oli keskittymätöntä ja mielikuvituksetonta; toisaalta hän ei itse leikkiä valinnutkaan vaan toimi aikuisen kehotuksesta. Keski-ikäisten sosiaalinen osallistuminen vaihteli kaikkein eniten. Lapset vaeltelivat toimeettomina, katselivat,

leikkivät yksin ja myös yhdessä toisten kanssa. Keski-ikäisten toimettomuus oli useimmiten aikuisen perässä kulkemista ja tämän lähellä oleilua. Lapset eivät silloin olleet millään tavalla kiinnostuneita muista lapsista ja heidän toiminnastaan, vaan keskittyivät hakemaan aikuisen huomiota. Vasta saatuaan aikuisen huomion ja päästyään tämän lähelle, lapset saattoivat keskittyä ympäristönsä aktiivisempaan tarkasteluun. Yleensä keski-ikäiset lapset valitsivat mieluummin aikuisen seuran kuin toisten lasten seuran tai yksin leikkimisen.

Katja ja Terhi istuvat vierekkäin pyörätuoleissa katoksen alla. Aikuinen houkuttelee erästä lasta heittämään palloa heille. Katja ei suostu vaan haluaa heitellä palloa toisen aikuisen kanssa. Riku tulee viereen katselemaan. (Havainnointi 1.11.1999)

Keskiverto lapsia haluttiin päiväkotiryhmässä auttaa kaikkein eniten. Tämä tuli esille havainnoinneissa. Heille tarjottiin apua monissa erilaisissa tilanteissa ja he mielellään ottivat apua vastaan.

Riku on lähdössä fysioterapiaan aikuisen kanssa. Roni haluaa lähteä saattamaan ja taluttamaan Rikua kädestä. Aikuinen antaa Ronin taluttaa. Riku näyttää tyytyväiseltä ja tarttuu Ronin ojentamaan käteen. (Havainnointi 13.12.1999)

4.2 Ryhmään liittyminen

Onnistunut ryhmään liittyminen on tärkeä tekijä lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Lapset käyttävät erilaisia strategioita liittyäkseen meneillään olevaan toimintaan ja saavat toisissa lapsissa aikaan erilaisia reaktioita. Usein lasten leikkikaverin valinta tapahtui niin, että tutkijan oli vaikea huomata, mitä strategiaa kukin lapsista käytti. Kuin sanattomasta sopimuksesta lapset alkoivat ideoimaan yhteisiä leikkejä ja toteuttamaan niitä. Yleensä näin tapahtui juuri niiden lasten kesken, jotka haastattelussa mainitsivat toisensa parhaina kavereina. Eri sosiaalisen aseman

omaavilla lapsilla oli jonkin verran eroja ryhmäänliittymisessä. Myös pyrkimysten määrässä oli eroja siten, että kiistanalaisilla lapsilla niitä oli selvästi eniten ja suosituilla lapsilla vähiten.

Suosittu lapset käyttivät eniten passiivisia strategioita. He vaeltelivat leikkivän lapsen tai ryhmän lähellä liittyen kuin vaivihkaa siihen mukaan. Muut lapset suhtautuivat suosittujen lasten ryhmään liittymiseen yleensä hyväksyvästi ja tuloksena oli positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus. Passiiviset strategiat eivät Ramseyn ja Lasquaden (1996, 142) tutkimuksen mukaan useinkaan johda vuorovaikutukseen lasten välillä vaan seurauksena on rinnakkainen leikki. Näin ei kuitenkaan tapahtunut suosittujen lasten kohdalla. Ramsey onkin todennut aikaisemmin (1991, 79), että suositut lapset lähestyvät ryhmää odottaen hyväksyntää ja käyttäen sellaisia strategioita, jotka minimoivat riskejä tulla torjutuksi ja lisäävät mahdollisuuksia tulla hyväksytyiksi. Yleensäkin he osaavat liikkua tehokkaasti ryhmätilanteesta toiseen ja käyttäen vaihtelevia strategioita. Toisaalta Strandell (1995, 74) on huomannut, että lasten ei aina tarvitse olla erityisen aloitteellisia päästäkseen mukaan, vaan heidät "imaistaan" mukaan toimintaan.

Suosituilla lapsilla oli määrällisesti vähän ryhmään pyrkimisiä. Tämä selittyy sillä, että yleensä lapset leikkivät sen parhaan ystävänsä kanssa ja vain harvoin heidän tarvitsi etsiä muita kavereita. He loivat omat toimintansa ja ryhmänsä neuvotellen etukäteen kavereista ja suunnitellen toimintaa; heidän ei tarvinnut pyrkiä mihinkään toiseen ryhmään. Heillä oli vakiintuneet kaverit joiden kanssa leikittiin, kuten Kalle kertoi haastattelussa.

Haastattelija: Sulla onkin tosi paljon kavereita.

Kalle: Nii. Sannalla on...ollu...jonkun viikon kipeenä.

...Haastattelija: Mites sitten ku Sanna on ollu kipee?

Kalle: No mä leikin Ninan kans.

Haastattelija: Mutta entäs jos Ninakaan ei oo päivähoitossa?

Kalle: Ei se oo kipee.

Haastattelija: Nii, mutta ku Nina ei oo aina päiväkodissa, ni... Jos

Sanna on kipee ja Nina ei oo päiväkodissa, ni kenes kans sä sitten leikit?

Kalle: Noo, mä leikin sen Eeron kans. (Haastattelu)

Suosittut lapset tarkistivat ensimmäiseksi saapuessaan keitä päiväkodissa oli. Oman hierarkiensa mukaisesti he sitten valitsivat sopivan leikkikaverin sille päivälle. Leikkikaveri vaihtui ainoastaan silloin, kun joku korkeammalla hierarkiassa oleva saapui paikalle.

Kiistanalaisilla lapsilla oli ryhmäänliittymispyrkimyksiä eniten. He käyttivät useinmiten vaativia strategioita pyrkien kontrolloimaan muiden lasten huomiota tai toimintaa tunkeutumalla leikkiryhmän reviirille tai yrittämällä ottaa näiltä tavaroita. He myös pyrkivät saamaan ryhmän huomiota itselleen erilaisilla tempuilla.

Aikuinen valitsee Ollin laatikkoukoksi laululeikkiin. Hänet asetellaan isoon pahvilaatikkoon vanha karvalakki päässä. Eero saapuu samaan aikaan päiväkotiin ja tulee myös nukkariin. Lapset käyvät vuorotellen olemassa laatikkoukkoina ja -akkoina. Eerolla on meneillään ihan omat jutut: hän luikertelee käärmeenä ja haluaa leikkiä viidakkoleikkiä. (Havainnointi 7.12.1999)

Eero tunsu itsensä ulkopuoliseksi saavuttuaan toimintaan kesken mukaan. Tempuilemalla hän yritti saada ryhmän huomion itseensä ja siten päästä ryhmän jäseneksi. Yleensä Eero sai helposti ainakin osan ryhmän huomion, mutta tällä kertaa hänen pyrkimyksensä jäi huomioimatta ja vuorovaikutusta ei syntynyt. Kiistanalaisten lasten strategian on todettu olevan liian tunkeileva. He ovat joustamattomia ja kaavamaisia aloittaessaan vuorovaikutusta toisten kanssa ja jättävät huomioimatta tilanteen erityispiirteet. (Ramsey 1991, 83.)

Muiden lasten reagoinnit kiistanalaisten lasten ryhmäänliittymispyrkimyksiin vaihtelivat. He joko tulivat torjutuiksi, jolloin lasten välille ei syntynyt vuorovaikutusta tai heidät jätettiin huomioimatta, jolloin kiistanalainen lapsi pääsi leikkimään ryhmän lähelle, mutta ilman vuorovaikutusta. Tällöin syntyi rinnakkaista leikkiä. Joissakin

tilanteissa rinnakkainen leikki muuttui myöhemmin yhteiseksi leikiksi ja syntyi positiivista sosiaalista vuorovaikutusta. Ramseyn ja Lasquaden (1996, 142) mukaan vaativat strategiat saavat aikaan vaihtelevia reagoiteja, mutta ne tulevat muita useammin torjutuiksi ja päättyvät konflikteihin. Kuitenkin ne myös usein herättävät positiivisia reagoiteja ja johtavat positiiviseen vuorovaikutukseen lasten kesken. Ramseyn ja Lasquaden (1996, 146-147) mukaan pidetty lapset pääsevät mukaan ryhmään riippumatta siitä, mitä strategiaa he käyttävät. Ja kiistanalaiset lapsethan olivat pidettyjä joidenkin ryhmän lasten keskuudessa.

Kiistanalaiset lapset tarvitsivat usein aikuista päästäkseen mukaan meneillään olevaan toimintaan. Aikuista tarvittiin apuna neuvotteluissa tai rajoittamassa liian rajua ryhmään pyrkimistä. Aikuisen avustamana lapsi pääsikin ryhmään mukaan ja yleensä seurauksena oli rinnakkainen leikki tai jopa positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus.

Huomiotta jätetyt lapset seurasivat toimintaa pitkän aikaa. Koska heidän sosiaalisen osallistumisen muotonsa oli pääasiassa katselemista, he olivat tarkasti selvillä vallitsevasta tilanteesta. He käyttivät aktiivisia strategioita esittämällä seurallisia kommentteja. He osallistuivat toimintaan nauramalla tai tekemällä jonkin siihen kuuluvan huomautuksen. Heidän pyrkimyksensä jäivät vaille huomiota ja siten vuorovaikutusta ei syntynyt. Ramseyn ja Lasquaden (1996, 146) mukaan huomiotta jätettyjen lastenkin käyttämät aktiiviset strategiat saavat eniten aikaan hyväksyntää muiden lasten taholta ja johtavat positiiviseen vuorovaikutukseen. Toisaalta he totevat, että ystävälliset ryhmäänliittymiset eivät aina kehity positiiviseksi vuorovaikutukseksi, joten ystävällisyys ei ole mikään tae vuorovaikutuksesta. Näin oli huomiotta jätettyjen lasten kohdalla. He olivat ryhmässä näkymättömiä ja kuten Ramsey (1991, 85) on todennut, huomiotta jätettyjen lasten on vaikeampi tavoittaa ryhmän hyväksyntä, kun paikalla on sosiaalisesti aktiivisempia lapsia.

Keskivertolapsilla oli kiistanalaisten lasten tavoin paljon ryhmään pyrkimisiä. He käyttivät sekä aktiivisia että vaativia ryhmäänliittymisstrategioita. He esittivät seurallisia kommentteja tai pyrkivät verbaalisesti kontrolloimaan ryhmän huomiota. Keskivertolasten strategiat vaihtelivat kaikkein eniten, samoin se, miten muut lapset

heidän pyrkimyksiinsä suhtautuivat. Heidän kontrolloimisyrityksiinsä vastattiin pääsääntöisesti torjumalla lapsi eikä vuorovaikutusta syntynyt. Muihin pyrkimyksiin vastattiin useinmiten hyväksymällä ne ja seurauksena oli positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus.

Riku vaeltelee ympäriinsä nukkarissa, menee pianon taakse. Toinen lapsi on siellä naru mukanaan ja tämä ryhtyy sitomaan sitä sänkyyn kiinni. Riku katselee ja keinuttaa keinuhevosta lattialla istuen. Hän menee hakemaan itselleen oman narun eteisestä. Aikuinen tulee nukkariin ja auttaa molempia lapsia.

Lapsi: Mä laitan tän mun heppaan kiinni.

Riku: Mäkin.

Lapsi: Sä voit laittaa sen omaan heppaan kiinni. (Käy hakemassa Rikulle toisen keinuhevosista.)

Riku: Mä sidoin tähän jo. Sänkyyni. (Aikuinen auttaa sitomaan narut sänkyyn ja molempiin hevosiin. Riku kiipeää hevosen selkään.) Minä kokeilen.

Lapsi (kiipeää toisen hevosen selkään, molemmat keinuttavat hevosiaan): Nää menee hyvin.

Riku: Joo. (Havainnointi 3.12.1999)

Riku käyttää aktiivista strategiaa. Hän katselee toisen lapsen touhuja hetken ja liittyy sitten tämän seuraan noutamansa narun kanssa. Lapsilla on näin mahdollisuus aloittaa heti yhteinen toiminta. Lapsi hyväksyy Rikun pyrkimyksen ja lasten välille muodostuu positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus.

5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen vertaissuhteita. Halusin kuvailla millaisia sosiaalisia asemia erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevilla lapsilla on päiväkodin vertaisryhmässä, millaisia sosiaalisen osallistumisen muotoja heillä esiintyy ja millaisia ovat heidän ryhmäänliittymisstrategiansa.

Vertaissuhteilla ja ystävillä on suuri merkitys sekä lapsille että aikuisille. Tauriaisen (2000) tuoreessa tutkimuksessa sekä lapset että vanhemmat määrittivät kaverit tärkeäksi osaksi laadukasta päivähoitoa. Lapsi kokee vertaissuhteissa paljon sellaisia asioita, mitä aikuinen ei pysty hänelle tarjoamaan. Aikuinen ei pysty olemaan kaveri lapselle siten, että aikuinen ja lapsi olisivat tasaveroisia kumppaneita. Aikuisen suhtautuminen lapseen on usein holhoavaa ja "kasvattavaa", mitä taas vertaisen suhtautuminen harvemmin on. Varsinkin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi kohtaa kasvattavia ja kuntouttavia aikuisia valtavat määrät lapsuutensa aikana. Hän on muita lapsia riippuvaisempia aikuisista ja heidän avustaan ja hän oppii toimimaan tässä maailmassa. Integraation ja inklusion tavoitteena on kuitenkin se, että lapsesta tulee yhteiskunnan täysivaltainen jäsen (Guralnick, Connor & Hammond 1995, 457). Silloin hänellä on aikuisena tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä työssä ja vapaa-aikana. Tasavertaisuuteen edetään sosiaalisen vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden kautta. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset oppivat sosiaalisia taitoja vammattomilta vertaisiltaan. Muut lapset saavat tietoa erilaisuudesta ja he ovat hyväksyvämpiä sitä kohtaan (esim. Okagaki, Diamond, Kontos & Hestenes 1998, 83). Kun lapsella on tietoa, hänen on helpompi hyväksyä erilaisuutta ja siten helpompi lähestyä vammaisia ihmisiä.

Nabors (1997) on tutkinut erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten sosiaalista asemaa päiväkotiryhmässä. Hänen tutkimissaan ryhmissä oli integroituna 4-5 erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevaa lasta. Tulosten mukaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset saivat harvoja positiivisia mainintoja, mutta myös harvoja negatiivisia mainintoja sosiometrisessä mittauksessa. He olivat sosiaaliselta

asemaltaan huomiotta jätettyjä. Samansuuntaisia tuloksia on raportoinut Mäki (1993). Hän onkin kutsunut erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia päiväkodin näkymättömiksi lapsiksi. Koska erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset eivät saaneet negatiivisia mainintoja merkittävästi, he eivät olleet ryhmässään torjuttuja. Guralnick, Connor, Hammond, Gottman ja Kinnish (1995) saivat tutkimuksessaan toisenlaisia tuloksia. Heidän mukaansa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset olivat ryhmässään torjuttuja ja ei-pidettyjä. Omassa tutkimuksessani ei esiintynyt yhtään kokonaan torjuttua erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevaa lasta. Myöskään kiistanalaisiin lapsiin heitä ei kuulunut. Keskivertolapsia torjuttiin eniten, mutta aikuisen avustuksella heidänkin hyväksyttiin ryhmään mukaan. Kummassakaan edellä mainitussa tutkimuksessa suosittuja erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia ei juurikaan esiintynyt. Omassa tutkimuksessani lähes kolmasosa ryhmän liikuntavammaisista lapsista oli suosittuja.

Mitkä ominaisuudet sitten tekevät joistakin lapsista suosittuja ja toisista taas huomiotta jätettyjä? Tulosten mukaan liikuntavammalla on jonkin verran merkitystä. Suositut lapset pystyvät liikkumaan paikasta toiseen ja käyttämään käsiään tarpeeksi hyvin erilaisissa leikeissä. Keskivertolasten motoriikka oli heikompaa ja he tarvitsivat enemmän apua muilta. Vaikeimmin liikuntavammaiset lapset jäivät tässä tutkimuksessa huomiotta. He eivät pystyneet itsenäisesti liittymään mukaan leikkiin ja toimimaan siinä samalla tavalla kuin muut lapset. He olivat riippuvaisia aikuisen avusta ja esimerkiksi lapsiryhmän vaihtaessa paikkaa, heidän oli mahdotonta mennä perässä ilman aikuisen apua. Uotisen (1995, 42) tutkimuksessa lasten mielestä vaikeasti vammaisen lapsen suurin puute oli juuri se, että hän ei päässyt liikkumaan. Myös Mäki (1993) huomasi, että lapsi, joka ei päässyt liikkumaan, syrjäytyi helposti vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Liikkumisen merkitys on lapsille niin suuri, että liikuntavammaisten lasten itsenäisen liikkumisen tukemiseen täytyy kiinnittää mahdollisimman paljon huomiota. Tässä ryhmässä lapset olivat itse soveltaneet monia leikkejä siten, että kaikki lapset pystyivät niihin osallistumaan. Esimerkiksi koiraleikki oli erittäin suosittu. Suurin osa lapsista pystyi osallistumaan leikkiin konttien tai paikallaan istuen ja koiraleikin ohessa pystyttiin jakamaan monenlaisia rooleja (äitikoira, isovelikoira, koirien lääkäri jne.) Niille lapsille, jotka eivät pysty itsenäiseen

liikkumiseen, on aikuisen apu erittäin tärkeä. Aikuisen täytyy olla herkkä lasten keskinäiselle leikille ja auttaa aina tarvittaessa. Hän ei voi eikä saa leikkiä lapsen puolesta, vaan hän avustaa lasta aina tarvittaessa puuttumatta varsinaisesti leikin kulkua.

Huomiotta jätettyjä lapsia lukuunottamatta lasten vertaissuhteisiin ja sosiaaliseen asemaan ryhmässä vaikutti eniten lapsen persoonallisuus ja leikkitaidot. Suositut lapset olivat rauhallisia ja he keskittyivät sekä vapaan leikin aikana että ohjatuissa tilanteissa. Vain harvoin aikuisen täytyi kieltää tai rajoittaa heidän toimintaansa. Suositut lapset olivat taitavia keksimään ja ylläpitämään leikkejä sekä ratkaisemaan niissä syntyneitä kiistanalanteita. Strain (Strain & Smith 1996, 25) on useissa tutkimuksissaan hahmotellut suosittujen erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ominaisuuksia. Ne lapset joilla on ystäviä, keksivät enemmän leikki-ideoita ja hyväksyvät myös toisten lasten ideoita; he hyväksyvät kiintymyksen osoituksia muilta ja myös itse osoittavat kiintymystä; he ovat avuliaita muita lapsia kohtaan ja jakavat kokemuksiaan ystäviensä kanssa. Lapset myös sitoutuvat pitkäkestoisempaan vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa kuin ne lapset, joilla ei ole ystäviä. Omassa tutkimuksessani sekä kiistanalaiset että keskivertolapset poikkesivat suosituista lapsista useissa edellä mainituissa ominaisuuksissa. Kiistanalaiset lapset keksivät helposti leikkejä, mikä teki heistä suosittuja joidenkin lasten keskuudessa. He halusivat määrätä leikin kulkua ja toisten lasten ideoiden hyväksyminen oli ajoittain vaikeaa. Heidän leikkinsä olivat impulsiivisia, joten muiden lasten oli välillä vaikea seurata mukana. Kiistanalaiset lapset käyttivät vaativia ryhmäänliittymisstrategioita, minkä takia he tulivat helposti torjutuiksi. Keskivertolapsilla puolestaan oli vaikeuksia ideoida leikkejä, joten he mielellään pyrkivät toisten leikkeihin mukaan. Leikissä he halusivat kiistanalaisten lasten tavoin ottaa johtajan roolin, eivätkä he seuranneet muiden lasten leikin kulkua. Myös he käyttivät vaativia ryhmäänliittymisstrategioita, mutta he hallitsivat myös aktiivisia strategioita.

Lapset ovat hyvin erilaisia sosiaalisilta taidoiltaan, mikä heijastuu heidän asemaansa ryhmässä. Myös monet tutkijat ovat olleet huolissaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten sosiaalisista taidoista ja niiden kehittämisestä (mm. Demchak &

Drinkwater 1992; Odom, McConnell, McEvoy, Peterson, Ostrosky, Chandler, Spicuzza, Skellenger, Creighton & Favazza 1999; Russell-Fox 1997; Strain & Smith 1996). Tutkimustulosten perusteella tiedämme, millaisia ominaisuuksia on suosituilla lapsilla ja toisaalta tiedämme miksi jotkut lapset tulevat torjutuiksi. Laadittaessa tavoitteita lapsen päivähoidolle, olisi sosiaalisten taitojen kehittäminen otettava yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi. Kuten Russell-Fox (1997, 83) on todennut "sosiaalisten taitojen tukeminen on olennainen osa oikean inkluusion tukemista". Aikuisen rooli on tärkeä sosiaalisten taitojen kartuttamisessa. Aikuinen järjestelee ympäristön sopivaksi vuorovaikutukselle, esimerkiksi asettaa liikuntavammaisen lapsen telineeseen seisomaan tai lattialle siten, että tämä voi olla samassa tasossa muiden lasten kanssa. Hän asettelee tarvittavat tavarat lapsen lähelle siten, että tämä pystyy ne tavoittamaan. Lapset tarvitsivat apua myös leikin aikana ja aikuisen läsnäolo olikin tarpeellista. Usein kuitenkin riitti vain se, että aikuinen asetteli lapsen sopivaan paikkaan. Strain ja Smith (1996, 26) varoittavat aikuisen roolista lasten leikin aikana. Joskus vuorovaikutuksen avustaminen kahden lapsen välillä voi johtaa vuorovaikutukseen lapsen ja aikuisen välillä. Kasvattajan täytyy löytää tasapaino vuorovaikutuksen rohkaisemisen ja sen häiritsemisen välillä.

Aikuinen pystyy järjestämään fyysisen ympäristö mahdollisimman sopivaksi lapselle, mutta se ei kuitenkaan takaa vuorovaikutuksen syntymistä lasten välille. Lapselta voi puuttua tarvittavat sosiaaliset taidot leikin ideoimisessa ja sen ylläpitämisessä. Hänen ryhmäänpyrkimisstrategiansa voi olla sellainen, että se herättää torjuntaa muissa lapsissa. Strainin ja Smithin (1996, 26) mukaan taitojen opettaminen alkaa hyvin pienistä ja yksinkertaisista asioista. Tällaisia ovat tervehdys, hymy ja lasten oma kulttuuri, johon kuuluvat esimerkiksi tietyt sanonnat, televisio-ohjelmat ja pukeutuminen. Eräs erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi sai tutkimuksessani odottamatonta huomiota osakseen eräänä aamuna, kun hänellä oli yllään leijonakuningas-paita. Leijonat olivat olleet lasten leikeissä pinnalla jo jonkin aikaa ja paita toi siihen lisää puhtia.

Jokaisen lapsen kohdalla on mietittävä erikseen, mitkä ovat tärkeimmät harjoiteltavat sosiaaliset taidot. Strain ja Smith (1996, 26) pitävät tärkeimpinä vuorovaikutuksen

ajallista kestoja ja lapsen taitoa vastata ennustettavalla tavalla muiden lasten lähestymiseen. Myös onnistunut ryhmäänliittyminen on tärkeää. Positiivisella vahvistamisella saadaan aikaan parhaita tuloksia. Lasta voidaan opastaa tarvittavassa taidossa ja onnistuessaan hän saa positiivista vahvistusta. Vertaissuhteissa onnistunut vuorovaikutus muiden lasten kanssa on varmasti tärkein palkkio. Tämän takia myös vammattomat lapset tarvitsevat opastusta suhteissaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kanssa. Odom ym. (1999) pitävät vertaisia parhaina opettajina. Heidän tutkimuksensa mukaan vertaisten käyttämisellä sosiaalisten taitojen harjaannuttamisessa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevilla lapsilla on tehokkain vaikutus lasten osallistumiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja vuorovaikutuksen laatuun. Lapsia voidaan opastaa vuorovaikutuksen solmimiseen ja sen ylläpitämiseen. Heitä voidaan kannustaa vastaamaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen aloitteeseen olipa se millainen tahansa. Samalla he ovat itse mallina heille.

Lapsen erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve ei välttämättä kuvaa hänen sosiaalisia taitojaan tai niiden puutetta. Joillakin liikuntavammaisilla lapsilla oli erittäin hyvät sosiaaliset taidot, minkä takia he olivat suosittuja ryhmässä. Ryhmässä oli myös kiistanalaisessa asemassa olevia lapsia, joilla ei ollut liikuntavammaa. Heidän sosiaaliset taitonsa vaativat henkilökunnan huomiota, koska kiistanalaisesta asemasta on hyvin lyhyt matka tulla kokonaan torjutuksi. Lapset ovat joutuneet ryhmässä negatiiviseen kierteeseen ja tämän kierteen tiedostaminen ja purkaminen olisi ensiarvoisen tärkeää. Kiistanalaiset lapset ovat liikkumia ja eläviä ja heidät koetaan helposti ongelmaksi ryhmässä. Sopivan toiminnan keksiminen ja lasten positiivisten ominaisuuksien korostaminen ja palkitseminen toisi mukanaan hyväksyvän ilmapiirin näitä lapsia kohtaan.

Tutkimukseni myötä olen alkanut entistä enemmän kiinnittää huomiota lasten välisiin suhteisiin huomattuani niiden tärkeyden. Haluaisinkin kannustaa kaikkia erilaisten lapsiryhmien kanssa toimivia aikuisia pysähtymään hetkeksi ja tarkastelemaan ryhmänsä sosiaalista rakennetta. Esimerkiksi sosiometrinen mittaus on helppo ja nopea tehdä ja se antaa paljon tietoa lasten sosiaalisista asemista. Aikuisen on tärkeä tiedostaa ryhmänsä riskilapset, joita ovat varsinkin torjutut ja huomiotta jätetyt. Myös

kiistanalaiset ja keskivertolapset ovat tärkeitä ja heidän kohdallaan jopa pieni ohjaus voi saada aikaan isojakin muutoksia. Tässä tutkimuksessa aikuisen roolia lasten vertaissuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä sivuttiin hyvin pinnallisesti. Tärkeää olisi miettiä ja tutkia myös sitä, miten aikuinen voisi suhteisiin vaikuttaa. Esimerkiksi huomiotta jätetyt lapset käyttivät aktiivisia ympäristöään kohtaan ja osoittivat selvästi halua vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Miten aikuinen voisi tukea ja auttaa vuorovaikutuksen syntymisessä? Miten muut ryhmän lapset saataisiin huomaamaan näiden lasten aloitteet? Mikä on aikuisen ohjaava rooli ja miten se saataisiin tasapainotettua siten, että vuorovaikutus ei muutu aikuisen ja lapsen väliseksi? Nämä kysymykset ovat mielenkiintoisia ja antavat aihetta jatkotutkimukselle.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Begley, A. 2000. The educational self-perceptions of children with Down Syndrome. Teoksessa A. Lewis & G. Lindsay (toim.) Researching children's perspectives. Buckingham: Open University Press, 98-111.
- Bennett, T., DeLuca, D. & Bruns, D. 1997. Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children* 64 (1), 115-131.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18 (4), 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. 1990. Peer group behavior and social status. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press, 17-59.
- Demchak, M. & Drinkwater, S. 1992. Preschoolers with severe disabilities: The case against segregation. *Topics in Early Childhood Special Education* 11 (4), 70-83.
- Detheridge, T. 2000. Research involving children with severe learning difficulties. Teoksessa A. Lewis & G. Lindsay (toim.) Researching children's perspectives. Buckingham: Open University Press, 112-121.
- Diamond, K. E. 1993. Factors in preschool children's social problem-solving strategies for peers with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly* 9 (2), 195-205.
- Diamond, K. E. 1994. Evaluating preschool children's sensitivity to developmental differences in their peers. *Topics in Early Childhood Special Education* 14 (1), 49-63.

- Diamond, K. E. & Hestenes, L. L. 1996. Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education* 16 (4), 458-475.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S. & Innes, F. K. 1997. Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 17 (4), 520-536.
- Dockrell, J., Lewis, A. & Lindsay, G. 2000. Researching children's perspectives: A psychological dimension. Teoksessa A. Lewis & G. Lindsay (toim.) *Researching children's perspectives*. Buckingham: Open University Press, 46-58.
- Durkin, K. 1997. *Developmental social psychology. From infancy to old age*. 3. painos. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2.painos. Tampere: Vastapaino.
- Garbarino, J. & Stott, F. 1992. *What children can tell us. Eliciting, interpreting, and evaluating critical information from children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Garvey, C. 1990. *Play*. Laajennettu painos. Cambridge: Harvard University Press.
- Goin, R. 1998. A review of peer social development in early childhood. *Early Child Development and Care* 142, 1-8.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T. & Hammond, M. 1995. Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation* 99 (5), 457-476.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M. & Kinnish, K. 1995. Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation* 100 (4), 359-377.
- Hartup, W. W. 1999. Constraints on peer socialization: Let me count the ways. *Merrill-Palmer Quarterly* 45 (1), 172-183.

- Hiitola, B. 1996. "Minä olen pikku poika posteljooni!". Monivammaisen lapsen leikki ja yksilölliset kuntoutustavoitteet. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Howes, C. & Matheson, C. C. 1992. Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Development Psychology* 28 (5), 961-974.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 489-500.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena - kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus, 194- 217.
- Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 29 (5), 491-500.
- Lloyd-Smith, M. & Tarr, J. 2000. Researching children's perspectives: A sociological dimension. Teoksessa A. Lewis & G. Lindsay (toim.) *Researching children's perspectives*. Buckingham: Open University Press, 59-70.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports 42.
- Nabors, L. 1997. Playmate preferences of children who are typically developing for their classmates with special needs. *Mental Retardation* 35 (2), 107-113.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 24.
- Niiranen, P. 1998. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus, 234-254.

- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K., Spicuzza, R. J., Skellenger, A., Creighton, M. & Favazza, P. C. 1999. Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 19 (2), 75-91.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J. & Hestenes, L. L. 1998. Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly* 13 (1), 67-86.
- Parten, M. B. 1932. Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 27 (3), 243-269.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. 1990. Children's entry behavior. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 60-89.
- Ramsey, P. G. 1991. *Making friends in school. Promoting peer relationships in early childhood*. New York: Teachers College Press.
- Ramsey, P. G. & Lasquade, C. 1996. Preschool children's entry attempts. *Journal of Developmental Psychology* 17 (1), 135-150.
- Rathus, S. A. 1988. *Understanding child development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. 1998. Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional and personality development. 5. painos. New York: John Wiley & Sons, 619-700.
- Rubin, Z. 1980. *Children's friendships*. Somerset: Open Books.
- Russell-Fox, J. 1997. Together is better: Specific tips on how to include children with various types of disabilities. *Young Children* 52 (4), 81-83.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 1997. *Group processes in the classroom*. 7. painos. Dubgue: Wm C. Brown Publishers.

- Sinervo, L. & Talkkari, M. 1993. Monivammaisen lapsen sosiaalinen asema päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Strain, P. S. & Smith, B. J. 1996. Developing social skills in young children. *Preventing School Failure* 41 (1), 24-27.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165. Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, P. 1991. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, (5-6), 389-398.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus, 218-233.
- Uotinen, S. 1995. Vaikeasti vammaisen lapsi leikkikaverina. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Wolfensberger, W. 2000. A brief overview of social role valorization. *Mental Retardation* 38 (2), 105-123.

Liite 1

Tutkimuslupa

HYVÄT VANHEMMAT

Teemme Jyväskylän yliopistossa tutkimusta päiväkodin integroidun erityisryhmän toiminnasta. Tutkimuksessa selvitetään miten lapsiryhmä keskenään toimii, millaisia käsityksiä ryhmän henkilökunnalla on toiminnasta sekä tarkastellaan yleisemmin integroitua erityisryhmää toimintaympäristönä. Tutkimustamme ohjaavat professori Paula Määttä ja lehtori Riitta Viitala.

Käytännössä tutkimus toteutetaan haastattelemalla lapsia ja henkilökuntaa, tutustumalla lasten papereihin (esimerkiksi toiminta- ja kuntoutussuunnitelmaan) sekä videoimalla erilaisia ryhmän tilanteita. Tutkimusaineisto on ehdottoman luottamuksellista ja sitä varten koottua materiaalia käytetään vain tämän tutkimuksen tarpeisiin. Valmiista tutkimusraporteista ei voi tunnistaa yksittäisiä lapsia eikä päiväkotiryhmää.

Pyydämme Teitä ilmoittamaan alla olevalla lomakkeella saako lapsenne osallistua tutkimukseen. Lomakkeen voitte palauttaa oheisessa kirjekuoressa Riitta Viitalalle. Postimaksu on maksettu. Palauttakaa lomake mahdollisimman pian, kuitenkin niin, että se on perillä viimeistään 10.9.1999.

Riitta Viitala osallistuu päiväkodin seuraavaan vanhempainiltaan ja vastaa mielellään tutkimukseen liittyviin kysymyksiin.

Yhteistyöterveisin

Sirpa Bygdén
Okkerinkatu 8 as 22
40700 JYVÄSKYLÄ
puh. 040 - 701 9974

Tiina Kankaanpää
Lampikuja 3 B 5
41160 TIKKAKOSKI
puh. 040 - 530 3598

Saija Nybacka
Ykköpesäntie 1 B 29
40520 JYVÄSKYLÄ
puh. 0400 - 727 696

✕-----
Lapsen nimi _____

- Lapseni saa osallistua tutkimukseen
 Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

Jyväskylässä ____ / ____ 1999

Vanhemman allekirjoitus

Vanhemman allekirjoitus

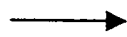
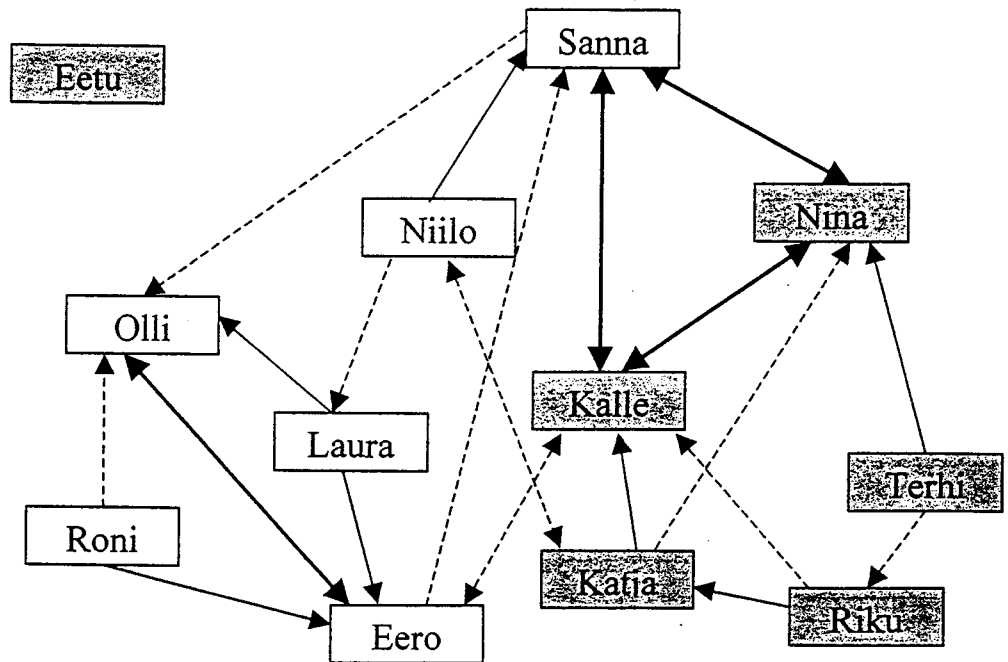
Liite 2

Haastattelurunko

- Kuka on paras kaverisi päiväkodissa, kenen kanssa on kaikkein kivoin leikkiä?
- Millaisia leikkejä leikitte yhdessä?
- Mikä parhaassa kaverissa on kivaa?
- Kenet valitsisit kaveriksi auto- / koti- / nukke- jne. leikkiin?
- Kenen kanssa olet leikkinyt tänään päiväkodissa?
- Kenen vieressä haluaisit istua ruokailussa / aamupiirissä jne. jos saisit itse valita?
- Saatko helposti kavereita päiväkodissa?
- Keneltä lapselta pyytäisit apua?
- Ketä lasta voisit itse auttaa?

Liite 3

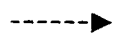
Sosiogrammi lasten kaverisuhteista



Paras kaveri



Molemminpuolinen valinta



Muu leikkikaveri



Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi