

ERITYISESKARI

Integraation toteuttaminen ja toimivuus esiopetuksessa
erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta

Piia Lahti

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Varhaiskasvatuksen laitos

Syksy 2004

”Minua sanotaan lapseksi, jolla on erityiset tarpeet.
Lapsesta, jolla on erityiset tarpeet, tulee helposti lapsi, jolla on erityiset huolet.
Lapsesta, jolla on erityiset huolet, tulee helposti eristetty.
Eristetty lapsi saa helposti erityiset tarpeet.
Erityiset tarpeet eivät ole erityisiä – vain suurempia.
Suurempia tarpeita on kai sinullakin – joskus.”

(Berit Schaub)

TIIVISTELMÄ

Lahti, Piia.

Erityiseskari –integraation toteuttaminen ja toimivuus esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta.

Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatuksen laitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 2004, 112 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulma integraatioon tapaustutkimuksen keinoin. Tutkimusraportti kertoo yhden erityiseskarin, Sinin, tarinan lapsilähtöisesti keskittyen integraation toteuttamiseen ja toimivuuteen sosiaalisella ulottuvuudella. Integraatio käsitetään fyysistä sijoitusta laajemmin sosiaalisena ilmiönä ja integraation toimivuudella tarkoitetaan sosiaalisen integraation onnistumista. Lapsinäkökulma tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita. Sini itse toimi oikeutetusti tämän tutkimuksen tärkeimpänä informantina ja tutkimuskontekstina oli hänen esiopetusryhmä.

Tämä tutkimus perustui ajatukseen siitä, että integraation toimivuus on mitattavissa sen ryhmän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, johon erityistä tukea tarvitseva lapsi on sijoitettuna. Tutkimusaineisto koottiin sekä haastatteleamalla että havainnoimalla Siniä. Haastatteluissa kartoitettiin Sinin käsityksiä omasta toiminnastaan esiopetuksessa sekä kokemuksia vertaissuhteista. Lisäksi kaikki esiopetusryhmän lapset osallistuivat sosiometriseen haastatteluun. Havainnointiaineisto tallennettiin videoimalla ja siitä poimittiin seuraavia vuorovaikutuksen osatekijöitä: sosiaalinen konteksti ja osallistuminen, vuorovaikutuksen sisältö sekä sosiaalinen asema.

Tutkimustulosten mukaan integraatio toteutui hyvin fyysisellä ja toiminnallisella ulottuvuudella sekä kohtuullisesti sosiaalisella ulottuvuudella. Sosiaalista osallistumista arvioitaessa Sini toimi yhteistoiminnassa muiden esiopetusryhmän lasten kanssa. Vuorovaikutuksen sisällöistä esiintyi eniten hyväksyntää osoittanutta käyttäytymistä lukuun ottamatta joitakin yksittäisiä tilanteita, joissa Siniin suhtauduttiin paheksuvasti tai hän sai osakseen arvostelua. Sen sijaan Sinin sosiaalinen asema näyttäytyi kaksijakoisena. Hän oli toisaalta pidetty vertaistensa keskuudessa, mutta toisaalta ryhmässä esiintyi Sinin jäämistä leikeistä ulkopuoliseksi ja torjuntaa. Samoja negatiivista suhtautumista kuvastavia piirteitä nousi esiin Siniä haastateltaessa.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että sosiaalisen integraation onnistumiseen tulee kiinnittää vielä enemmän huomiota. Onnistuminen edellyttää aikuisen tietoista toimintaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen tasavertaisen aseman takaamiseksi vertaisryhmässä. Kaikki lapset tarvitsevat vertaisryhmän hyväksyntää kehittyäkseen ja oppiakseen. Siitä syystä vertaissuhteiden merkitystä ei saa unohtaa, varsinkaan sellaisen lapsen kohdalla, joka tarvitsee toisen lapsen tukea erityisesti.

Avainsanat: esiopetus, erityistä tukea tarvitseva lapsi, integraation toteuttaminen ja toimivuus, vertaissuhteet sekä sosiaalinen asema.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 TÄSSÄ ON SINI	8
3 INTEGRAATIO ESIOPETUKSESSA.....	22
3.1 Esiopetus	22
3.2 Integraation toteuttaminen	26
3.3 Integraation toimivuus	30
3.4 Tutkimuksen viitekehys.....	40
4 TUTKIMUSONGELMAT.....	41
5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN.....	43
5.1 Tutkimusprosessi	43
5.2 Laadullinen tapaustutkimus menetelmänä	44
5.3 Aineistonkeruu	45
5.3.1 Haastattelu.....	45
5.3.2 Havainnointi.....	50
5.3.3 Dokumentit ja vapaat keskustelut	51
5.4 Aineiston analysointi.....	52
5.4.1 Haastatteluaineiston analyysi.....	54
5.4.2 Havainnointiaineiston analyysi	55
6 INTEGRAATIO SININ NÄKÖKULMASTA	57
6.1 Integraation toteuttaminen esiopetuksessa.....	57
6.2 Integraation toimivuus esiopetuksessa.....	61
6.3 Tulosten yhteenveto	74
7 POHDINTA	78
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	81
7.2 Eettiset kysymykset.....	87
7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	90
8 LOPPUTERVEHDYS SINILTÄ.....	93
LÄHTEET.....	95

1 JOHDANTO

Päivähoidon ammattilaisten arkikieleen on vakiintunut niin sanottu näennäiskuntoutuksen käsite. Sillä tarkoitetaan tavallisiin lapsiryhmiin ”integroituja” erityistä tukea tarvitsevia lapsia, joiden erityistarpeiden huomiointi on vähäistä. Pintapuolisesti kaikki näyttää olevan kunnossa, lapsilla on päivähoitopaikat ja parhaimmassa tapauksessa lapset itse viihtyvät ryhmässään hienosti. Mutta mikä mahtaa olla tilanne pinnan alla? Saavatko lapset tarvitsemansa tuen kehitykselleen ja pääsevätkö he ryhmän tasavertaisiksi jäseniksi erityisyydestään huolimatta?

Olen itse työskennellyt lastentarhanopettajana esiopetusryhmässä useita vuosia ja kiinnostukseni erityispäivähoitoa kohtaan kasvoi huomattavasti eräänä keväänä kun päiväkodissamme käynnistyi keskustelu erään erityistä tukea tarvitsevan tytön esiopetusratkaisuista. Hän oli ollut viimeiset kaksi vuotta puheen kehityksen viivästymän ja sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien vuoksi päiväkotimme integroidussa erityisryhmässä, mutta vanhemmat toivoivat tyttärensä siirtyvän muiden samanikäisten lasten tavoin tavalliseen ryhmään esiopetusvuodeksi. Tämä toive herätti monenlaisia kysymyksiä niin päiväkodin henkilökunnan kuin Sinin kanssa työskennelleiden ulkopuolisten asiantuntijoidenkin keskuudessa. Miten Sini pärjäisi isossa ryhmässä? Mitä ongelmia mahdollisesti ilmenisi? Miten Sinin integraatio vaikuttaisi muun ryhmän toimintaan? Pystyttäisiinkö tavallisessa ryhmässä antamaan Sinille hänen tarvitsemaansa erityistä tukea? Mielipiteitä asiasta oli varmasti yhtä monta

kuin keskusteluun osallistujiakin. Kaikkien asianosaisten tavoite oli kuitenkin yhteinen; aikaansaada Sinille mahdollisimman onnistunut esiopetusvuosi.

Sinin tapaus on poikkeuksellinen. Erityisryhmästä paikan saaneelle lapselle ei ole tavanomaista luopua siitä vanhempien aloitteesta ja siirtyä takaisin tavalliseen päiväkotiryhmään. Sinin tapauksessa vanhemmat luottivat omaan mielipiteeseensä ja siihen pääosin nojautuen Sini siirtyi tavalliseen esiopetusryhmään. Esiopetusvuoden alussa Sini tuntui sopeutuvan uuteen ryhmään eikä aiemmin erityisryhmässä olleita ongelmia esiintynyt juuri lainkaan. Tällöin pohdittiin, oliko kyse uutuuden viehätyksestä vai jatkuisiko Sinin hieno käyttäytyminen koko esikouluvuoden.

Tapaus oli lähemmän tarkastelun arvoinen jo ainutkertaisuutensa vuoksi, ja aihepiirin merkittävyyttä lisää se tosiasia, että Suomessa varhaiskasvatuksen alueella integraatiota ja erityisopetusta on tutkittu vähän. Sitä vastoin ulkomaista, erityisesti Yhdysvalloissa tehtyä, alle kouluikäisten lasten integraatioon liittyvää tutkimusta on paljonkin (Viitala 2000, 11). Erityispedagoginen tutkimus on ollut Suomessa pääasiassa määrällistä ja lasta koskevia tietoja on kerätty useimmiten heidän vanhemmiltaan tai joltain muulta aikuiselta. Lapsiperspektiivin ollessa esillä on integraatiota tutkittu lähinnä kehityksellisestä näkökulmasta; mitä lapsessa tapahtuu, eikä sitä, miltä lapsesta tuntuu. Esimerkiksi Karlsson (2001) näkee ongelmallisena sen, että institutionaalista toimintaa tarkastellaan usein vain aikuisen näkökulmasta ja individualistisesta perspektiivistä. Lasta koskevaa tietoa on paljon, mutta tietoa lasten näkökulmasta ei juurikaan kerätä. Lapsiin suhtaudutaan toiminnan kohteina; jopa lapsen kehitystä tukevassa kasvatuksessa ja opetuksessa. Lasten hyväksyminen itsenäisiksi kulttuurin tekijöiksi sekä tiedon tuottajiksi tutkimuksessa ja kehittämistyössä on avannut aikuisperspektiivin rinnalle lapsille merkityksellisiä näkökulmia. (Karlsson 2001, 14.)

Tutkimus on myös ajankohtainen, sillä esiopetusuudistus astui voimaan syksyllä 2001 tuoden esiopetuksen piiriin entistä suuremman joukon ikäluokasta ja samalla entistä suuremman joukon lapsia, jotka tarvitsevat erityistä tukea kasvulleen (Palovaara 2002, 58). Suomessa esiopetusuudistuksen jälkeen kootut kokemukset integraatioista ylipäättään ovat vielä vähäisiä. Muualla maailmassa pidetäänkin erityistä tukea

tarvitsevien ja tavanomaisesti kehittyneiden lasten väliseen hyväksyntään ja ystävyysuhteisiin liittyviä kysymyksiä ajankohtaisina (Dianomd ja Innes 2001, 159).

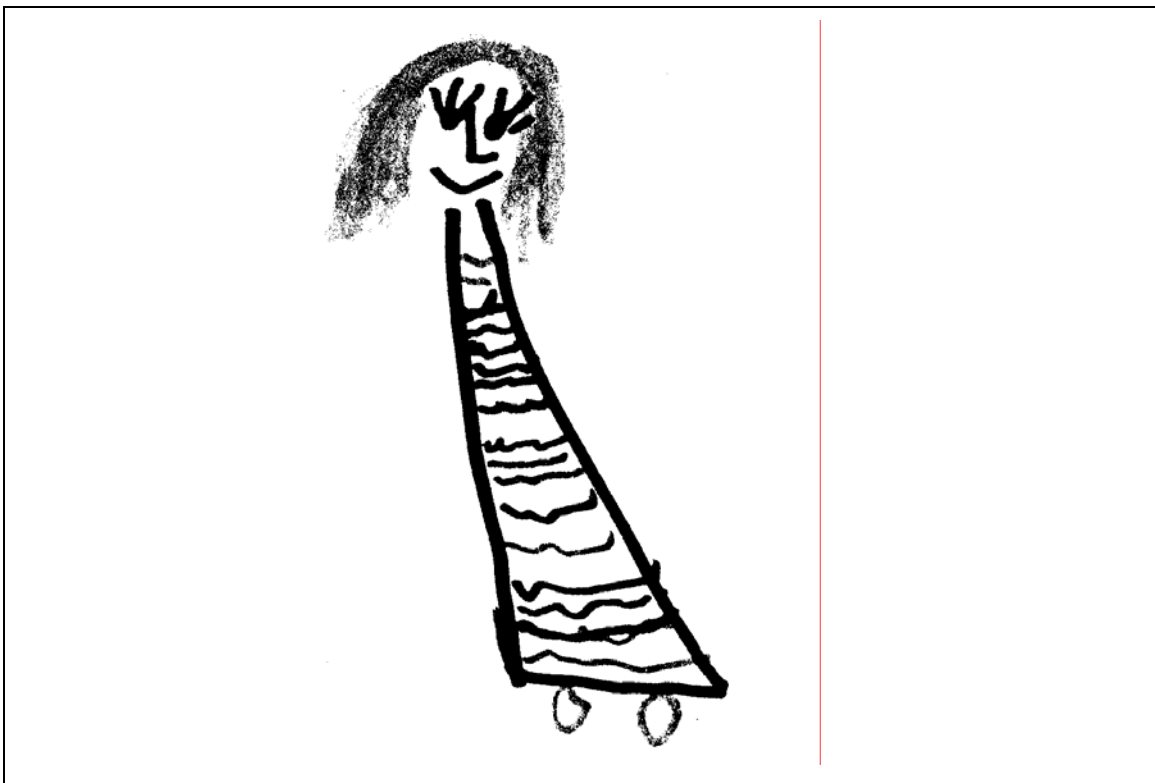
Tutkimukseni subjektiksi olen valinnut ainutkertaisen ja nähdäkseni hyvin opettavaisen tapauksen eli Sinin tarinan. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata integraation toteutumista ja toimivuutta esiopetuksessa Sinin näkökulmasta ja lisätä näin ymmärrystä lapsen kokemusmaailmaa kohtaan. Sinin tarinan avulla voidaan myös oppia tuntemaan integraation toteuttamiseen ja toimivuuteen liittyviä yleisiä piirteitä (Syrjälä & Numminen 1988, 19). Tämä lapsilähtöinen lähestymistapa nähdään pyrkimyksenä tuoda lapsen ääni kuuluvaksi ja näkyväksi. Lapsen antama tieto nähdään arvokkaana ja ainutkertaisena. Lapsilähtöisessä tutkimusotteessa on kyse siitä, että tarkastellaan miltä maailma näyttää lasten näkökulmasta ja miten he itse määrittelevät. (Esim. Bardy 1996, 191; Kirmanen 2000, 19; La Greca 1990, 9; Langsted 1994, 34.) Mutta miten lapsen omat kokemukset ja todellisuus on tuotavissa esiin? Miltä tämä todellisuus näyttää silloin kun lapsi itse saa siitä kertoa?

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu seuraavien käsitteiden pohjalta: erityistä tukea tarvitseva lapsi, esiopetus, integraatio, vertaisryhmän vuorovaikutus ja sosiaalinen asema. *Erityistä tukea tarvitsevalla lapsella* tarkoitetaan tässä tutkimuksessa lasta, jolla on sellaisen fyysisen, psyykkisen tai sosiaalisen kehityksen poikkeavuus, että hän tarvitsee kehityksensä tueksi erityisiä hoidollisia, kasvatuksellisia tai opetuksellisia toimenpiteitä (Viitala 2000, 15). *Esiopetuksella* puolestaan tarkoitetaan lapsille vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista tarjottua maksutonta opetusta (Opetushallitus 2000, 24). *Integraatio* taas nähdään kasvatuksen ja opetuksen järjestämisenä siten, että erityistä tukea tarvitsevat ja tavanomaisesti kehittyneet lapset saavat sitä yhdessä (Viitala 2000, 21). Puhuttaessa fyysisestä yhdessäolosta liikutaan integraation *toiminnallisella ulottuvuudella* (Viitala 2000, 22), johon puolestaan liittyy läheisesti sosiaalisen kontekstin käsite (Niiranen 1995, 158). Tämän ulottuvuuden ohella toimiva integraatio edellyttää onnistumista *sosiaalisella ulottuvuudella*. Sosiaalisen integraation operationaalisenä määritelmänä on pidetty *sosiaalisen aseman* eli statuksen käsitettä (Ihatsu 1987, 13). Sosiaalisen aseman ohella integraation toimivuutta määrittää yksilön subjektiivinen kokemus hyväksytyksi tulemisesta sekä luonnolliset kontaktit erityistä tukea tarvitsevan ja tavallisten lasten välillä. Näitä *vertaisryhmän vuorovaikutussuhteita*

arvioidaan tässä tutkimuksessa sosiaalisen osallistumisen ja vuorovaikutuksen sisällön (Niiranen 1995, 83; Scarlett 1983, 37) avulla. Nämä vuorovaikutukseen liittyvät käsitteet määrittävät sosiaalisen aseman ohella tässä tutkimuksessa integraation toimivuutta Sinin näkökulmasta eli sitä, kokeeko hän olevansa hyväksytty vai torjuttu vertaisryhmässään (ks. Laine & Neitola 2002, 14).

Tämän johdantoluvun jälkeen, luvussa kaksi, on kuvaus Sinin elämänvaiheista aina varhaislapsuudesta esiopetusvuoden syksyyn asti. Tarkoituksena on johdattaa lukija Sinin maailmaan ja on siitä syystä tärkeä. Lukuun on yhdistetty haastattelukatkelmia, jotka eivät ole lainauksia varsinaisesta tutkimusaineistosta vaan vapaamuotoisista keskusteluista, joita tutkija on käynyt Sinin ja hänen vanhempiensa kanssa. Lukuun valitun raportointitavan toivotaan tuovan esille heidän todellisia näkemyksiään ja vastaavan näin ollen hyvin laadullisen tutkimuksen haasteisiin. Tutkimusraportin kolmas luku muodostaa tutkimuksen teoreettisen osan ja siinä käsitellään integraation toteuttamista ja toimivuutta esiopetuksessa. Luvuissa neljä ja viisi esitellään tutkimustehtävä ja – menetelmät. Kuudennessa luvussa raportoidaan tutkimustulokset ja tulkitaan niitä suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Raportin lopussa kuvataan niitä ajatuksia, joita tutkimusprosessin herätti tutkijassa, pohditaan luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä sekä esitetään jatkotutkimusmahdollisuuksia. Raportin kokoaa yhteen Sinin terveiset perusopetuksen ensimmäiseltä luokalta.

2 TÄSSÄ ON SINI



KUVA 1. Sinin omakuva-piirros (esiopetusvuoden syksy)

Tutkimuskohteen ymmärtäminen edellyttää useimmiten nykyisyyden ohella myös menneisyyden tarkastelua (Soininen 1995, 82). Käytän tutkimukseni päähenkilöstä peitenimeä, samoin kuin muistakin raportissa esiintyvistä henkilöistä. Sinistä oli vuosien varrella kertynyt päiväkotiin runsaasti erilaisia kirjallisia dokumentteja, joiden avulla

menneisyyden kuvaaminen oli mahdollista. Sinin menneisyyden kuvauksessa hyödynnettiin myös hänen vanhempiensa ja päiväkodin henkilökunnan kanssa käytyjä vapaamuotoisia keskusteluja. Unohtaa ei tietenkään sovi Sinin omia kuvauksia ja arviointeja itsestään, jotka toimivat erityisen arvokkaana tietolähteenä.

Varhaislapsuus

Sini syntyi marraskuussa perheensä kuopuksena. Perheen esikoistyttö oli täyttänyt syyskuussa kolme vuotta ja kaksospojat täyttivät joulukuussa kaksi vuotta. Näin vanhemmilla oli Sinin ohella kolme muuta pientä lasta huolehdittavanaan. Perheen sen hetkistä tilannetta kuvaa hyvin se kun äiti kertoi, että Sinin vauva-ajasta ei ehtinyt nauttimaan vaan elämä meni eteenpäin omalla painollaan päivä kerrallaan. Sinin imetyshetket ovat kuitenkin jääneet äidin mieleen läheisinä hetkinä. Isän mukaan tarkka päivärhythmi helpotti perheen arkea:

”Aamupuuro seitsemältä, ulkoilu, syötiin kello yksitoista (...) illalla puuro seitsemän viiva kahdeksan aikaan ja yöunille.”

Vanhemmat muistelevat jälkikäteen tuota aikaa jo lämmöllä ja nyt he ovat pelkästään iloisia siitä, että perheen lapset ovat syntyneet niin lähekkäin toisiaan.

Ensimmäisten vuosien aikana Sini kehittyi ikätasoisesti. Neuvolakorttiin tehtyjen merkintöjen mukaan hän esimerkiksi oppi kävelemään hieman yli yksivuotiaana ja ensimmäiset tarkoittavat sanat ilmaantuivat Sinin täytettyä kaksi vuotta.

Sini itse muisteli esiopetusvuoden keväällä omaa vauva-aikaansa seuraavasti:

”Vauvana olin kiva ja osasin itkeä kovaa.”

Sinin vanhemmat puolestaan kertoivat kuopuksensa olleen helppohoitoinen vauva. Hän ei vaatinut paljoa huomiota ja oli tyytyväinen, kunhan vatsa oli täynnä. Toki Sinikin itki omat itkunsa, mutta vanhempien mukaan se kuuluu vauva-aikaan.

Sini aloittaa päivähoidon

Perheen äiti palasi työelämään heti äitiysloman päätyttyä ja kotiin saatiin kunnallinen perhepäivähoitaja. Hoitomuoto palveli perheen tarpeita erittäin hyvin, sillä neljän pienen lapsen kuljettaminen arkiamuusin kodin ulkopuolelle päivähoitoon olisi ollut vaativaa. Tämä hoitojärjestely jatkui kahden vuoden ajan, jonka jälkeen vanhemmat kokivat lastensa kaipaavan myös kodin ulkopuolista toimintaa ja tätä kautta mahdollisuuksia luoda suhteita muiden lasten kanssa. Niinpä Sinin ollessa muutamaa kuukautta vaille kolmevuotias perheen kaikki neljä lasta aloittivat hoitosuhteen läheisessä päiväkodissa.

Sini sijoitettiin niin sanottuun pienten ryhmään, jossa oli hänen lisäksi 11 muuta yksi- ja kaksivuotiaista lasta ja kolme aikuista heitä hoitamassa. Sisarustensa tavoin Sini sopeutui uuteen ympäristöön hyvin. Äiti koki erityisen positiivisena Sinin yksilöllisen huomioimisen. Lukuun ottamatta yksittäisiä kertoja, joina äiti muisteli nähneensä Sinin leikkivän muista lapsista erillään, kaikki tuntui alkavan hienosti:

”Sopeutumista auttoi suuresti Pirkon [Siniä hoitanut lastenhoitaja] spesiaalikohtelu. Hän otti Sinin siipiensä suojaan (...) hiveli nukutustilanteessa puuterihuiskalla Sinin uneen.”

”Olihan Sinillä joskus vaikeuksia päästä leikkeihin ja osallistua niihin.”

Huoli Sinin puheen kehityksestä herää

Yhteistyö päiväkodin kanssa alkoi sujua hyvin, ja mikä tärkeintä, Sini sisaruksineen tuntui viihtyvän päiväkodissa. Jo samana syksynä äiti toi kuitenkin esille huolensa Sinin puheen kehityksestä. Hänen mielestään Sini puhui huomattavasti vähemmän ja epäselvemmin kuin toiset sisaruksista saman ikäisinä. Myös päiväkodin vertaisryhmä tarjosi mahdollisuuden havainnoida Sinin kehitystä suhteessa muihin saman ikäisiin lapsiin. Tutkimusten mukaan päivähoidossa tunnistetaankin usein ensimmäisenä sellaiset erityisen tuen tarpeet, jotka ilmenevät vähitellen lapsen kasvaessa ja kehittyessä (Tauriainen 2000, 68). Tavanomaisesta kehityksestä poikkeavat erot yksittäisen lapsen kohdalla nousevat esiin vertaisryhmässä ja näin tapahtui myös Sinin puheenkehityksen kohdalla. Sinin päiväkotiryhmän henkilökunta konsultoi erityislastentarhanopettajaa, joka arvioi Sinin puhetta ja suositteli tarkempia tutkimuksia havaintojensa perusteella. Äiti kertoo kyseisestä arvioinnista näin:

”Sieltä [erityislastentarhanopettajalta] tuli palaute, että Sinin puheen tuotto oli yhdestä puoleentoista vuoteen myöhässä. Se kuulosti kauhealta.”

Sinin puheen tuottamista ja ymmärtämistä tutkittiin tämän jälkeen yksityisellä puheterapeutilla ja hän suositteli hakeutumista yliopistollisen sairaalan foniatriksen poliklinikan tutkimuksiin. Äidin sanojen mukaisesti ”iso pyörä lähti pyörimään”. Vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan tekemät havainnot saivat tukea kun ensimmäiset tutkimukset foniatrian poliklinikalla osoittivat Sinin puheen kehityksen olevan viivästynyt. Diagnoosiksi määriteltiin dysfasia, joka on Suomessa käytössä oleva yleisnimitys erityisistä kielihäiriöistä (Launonen 2001, 231). Sinin saamaan lausuntoon oli kirjattu seuraava arviointi:

”Ymmärtää kuulemaansa vähintään ikätasoisesti, mutta oma puhe on niukkaa, kapea-alaista, epäselvää. Kuulo vaikuttaa normaalilta. Kyseessä näyttäisi olevan puheen- (ja kielen)kehityksen erityisvaikeus.”

Sini oli tällöin täyttänyt juuri kolme vuotta. Näin nuorilla lapsilla varhaiskehityksen suuren normaalivaihtelun vuoksi puheen ja kielen erityisvaikeutta ei ole tapana diagnosoida ellei hänellä ole selvää viivästymää sekä puheen tuottamisen että ymmärtämisen alueella (Launonen 2001, 231). Sinin ongelma oli tätä vastoin vain puheen tuottamisen alueella. Yleisempää diagnosoinnissa on käyttää yleisnimitystä kehitysviivästymä (developmental delay), koska tarkkan ongelma-alueen määrittäminen on hyvin haasteellista näin varhaisessa vaiheessa (Hallahan & Kauffman 2003, 64). Arkipäivän tilanteissa havaittuihin ongelmiin on kuitenkin helpompaa suhtautua, kun niille on olemassa jokin määritelty syy. Tämän jälkeen voidaan alkaa etsimään ratkaisuja näihin ongelmiin: miten kohdata juuri tämä lapsi ja miten tukea hänen kehitystään yksilöllisten erityistarpeiden huomioinnin kautta? Diagnosointi antaa poikkeavalle käyttäytymiselle nimen ja auttaa näin ymmärtämään lasta. (Vehkakoski 2001, 97.) Näin oli myös Sinin vanhempien kohdalla, sillä he kokivat diagnoosin varmistumisen huojentavana:

”Oli helpottavaa saada jokin syy kaikille huolillensa mitä oli miettinyt.”

Toisaalta diagnosoinnin vaarana on se, että epäonnistumisista syytetään lasta eikä nähdä ympäristön osallisuutta. Kuorelahden (2001, 123) mukaan diagnosointi voi pahimmillaan

johtaa lapsen syrjäytymiseen itseään toteuttavana ennusteena. Kerran saadun erityisyyden leiman karistaminen harteilta on vaikeaa.

Sini siirtyy integroituun erityisryhmään

Päivähoitojärjestelmä on Suomessa ensisijainen kodin ulkopuolinen kokonaisvaltaista varhaisvuosien erityispedagogista toimintaa tarjoava instituutio (Tauriainen 2000, 68). Päivähoidon näkökulmasta katsottuna erityispedagogiikka voidaan rajata kattamaan varhaiserityiskasvatuksen ja -opetuksen, jotka pitävät sisällään erityispäivähoidon toimintamuodot ja -tavat. Toimintaideana on mahdollisimman aikainen kuntoutuksen ja tuentarpeen havaitseminen ja tukitoimiin ryhtyminen (Leskinen & Viitala, 2002, 81-86). Yksi erityispäivähoidon toimintamuoto on integroitu erityisryhmä, jossa on sijoitettuna sekä erityistä tukea tarvitsevia lapsia että tavanomaisesti kehittyneitä lapsia. (Leskinen & Viitala 2001, 86; integraation käsitettä määritellään tarkemmin luvussa 3.2.) Erityistä tukea tarvitsevien lasten tuen tarve on huomioitu lapsirakenteen ohella ryhmän henkilöstörakenteessa. Integroiduissa erityisryhmissä työskentelevistä aikuista ainakin osalla on erityispedagoginen koulutus. (Viitala 2000, 14.) Sini siirrettiin tällaiseen integroituun erityisryhmään hänen aloittaessaan toista vuotta päiväkodissa. Päiväkodissa järjestetyn erityispäivähoidon nykykäytännöt ovat kuvattuina taulukossa 1. Päiväkodin ohella erityispäivähoitoa voidaan tarjota myös perhepäivähoidossa, jolloin erityistä tukea tarvitseva lapsi on sijoitettu yhden tai useamman lapsen paikalle (Pihlaja 1998, 9).

TAULUKKO 1. Erityispäivähoidon järjestämisen käytännöt päiväkodissa (Pihlaja 1998, 9)

Erityispäivähoidon järjestämisen nykykäytännöt päiväkodissa	
1.	erityistä tukea tarvitseva lapsi sijoitettuna tavalliseen lapsiryhmään, pienennetty ryhmäkoko tai/ja avustaja
2.	erityistä tukea tarvitseva lapsi sijoitettuna integroituun erityisryhmään, erityiskoulutettu henkilökunta, ryhmässä useimmiten 5 erityistä tukea tarvitsevaa ja 7 tavanomaisesti kehittyneitä lasta
3.	erityistä tukea tarvitseva lapsi sijoitettuna erityisryhmään, erityiskoulutettu henkilökunta, kaikilla lapsilla erityisen tuen tarve

Yksilöintegraatiolla tarkoitetaan sitä, että erityistä tukea tarvitseva lapsi on sijoitettuna tavalliseen päiväkodin lapsiryhmään (Tauriainen 2000, 70). Viitalan (2000, 78) mukaan 65 prosenttia erityistä tukea tarvitsevista lapsista on sijoitettuna nimenomaan tavallisiin päiväkotiryhmiin eli yksilöintegraatio on yleisin tapa erityistä tukea tarvitsevan lapsen

päivähoidon ja esiopetuksen järjestämiselle. Tukea tarjotaan varhaiskasvatuksen piirissä siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä ja hänen sosiaalisia kontaktejaan tuetaan. Tehostettu yhteistyö vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa on osa tätä tukea. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 34.) Perheen hyvinvoinnin turvaaminen on lapsen tarpeiden ohella ensisijainen tavoite. Vanhemmilla tulee olla mahdollisuus olla täysivaltaisia tarpeidensa määrittelijöitä ja päätöksentekijöitä. Lapsella puolestaan tulee olla mahdollisuudet kehittyä itseään ilmaisevaksi yksilöksi vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Ahvenainen ym. 2001, 158-159.)

Lainsäädännön mukaan varhaiserityskasvatusta saavalla lapsella tulee olla lääkärin tai muun alan asiantuntijan kirjoittama lausunto erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeesta (asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen 2§ muuttamisesta 882/1995). Diagnoosinsa mukaisesti Sini määriteltiin virallisesti erityistä tukea tarvitseväksi lapseksi. Tämä erityispedagogiikan kohderyhmästä käytetty käsite vaihtelee jonkin verran ja on kokenut muutoksia ajan kuluessa. Esimerkiksi Viitala (2000, 15) puhuu *erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista*, joilla on sellaisen fyysisen, psyykkisen tai sosiaalisen kehityksen poikkeavuus, että he tarvitsevat kehityksensä tueksi erityisiä hoidollisia, kasvatuksellisia tai opetuksellisia toimenpiteitä. Edellä mainittu käsite esiintyy myös lainsäädännössä. Tämän käsitteen rinnalla käytetään esiopetusta normittavassa asiakirjassa, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, virallistettua käsitettä *erityistä tukea tarvitsevä lapsi* (Opetushallitus 2000, 16). Tätä selkeää ja kohtuullisen lyhyttä käsitettä käytetään tästä syystä tässäkin tutkimuksessa. Yhteistä näille nykyään käytössä oleville käsitteille on se, että niillä pyritään korostamaan lapsen tuen tarvetta leimaamisen ja luokittelemisen sijaan (Ladonlahti & Pirttimaa 2001, 45).

Tutkimukset (esim. Pihlaja 1998; Viitala 2000) ovat osoittaneet, että erityistä tukea saavien lasten suurimman ryhmän muodostivat puheen ja kielen kehityksessä viivästyneet lapset, joihin Sinikin lukeutui. Tämän ryhmän jälkeen yleinen kehitysviivästyminen, sosioemotionaaliset häiriöt sekä krooninen sairaus ovat seuraavaksi yleisimpiä tuen tarpeista (Pihlaja 1998; Viitala 2000). Näiden erityistä tukea tarvitsevien lasten osuus päivähoidossa olevista kuusivuotiaista lapsista oli Viitalan

(2000) tutkimuksen mukaan 4,5 prosenttia. Vastaava luku oli noussut sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002) tekemän selvityksen mukaan joulukuuhun 2001 mennessä 5,8 prosenttiin.

Erityisryhmässä toteutetun kuntouttavan toiminnan lisäksi lasten kehityksen tukena on useimmiten myös muuta kuntoutustoimintaa, esimerkiksi toiminta- ja puheterapiaa. Tukipalvelut pyritään järjestämään kokonaiskuntoutuksena siten, että kasvatuksellinen ja lääketieteellinen kuntoutus muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 35). Sinin puheen kehityksen tueksi otettiin käyttöön niin sanotut tukiviittomat ja pictot (kuvakommunikointi), joiden käyttö on tavallista puhetta tukevana tai korvaavana kommunikointikeinona (Launonen 2001, 236). Puheterapia käynnistyi samanaikaisesti. Äidin mielestä Sinin puhe alkoi kehittyä huomattavasti tukiviittomien käyttöönoton jälkeen. Hänen mukaansa Sini oppi näitä viittomia helposti ja teki myös omia viittomia:

”Sittenhän me saatiin sitä tukiviittoma-opetusta ja päiväkodin henkilökunta myöskin. Ja päiväkodissa oli käytössä pictot.”

Sinin ollessa neljävuotias hänen puheen kehitystä arvioitiin uudelleen. Ensimmäinen lausunto oli tehty siis vuotta aiemmin. Tutkimukset suoritti sama foniatrian erikoislääkäri kuin aikaisemminkin. Tässä lausunnossa Sinin puheen kehitystä kuvailtiin seuraavasti:

”(...) puhe on edelleen epäselvää (...) yksittäiset viittomat puhetta tukevana ja korvaavana kommunikaatiokeinona. Sanat ainakin osittain edelleen perusmuotoisia, lauseiden sanajärjestys heittelee. Runsaasti äännevirheitä ja dysfonologiaa. Sanalöytämistä vaikeutta, väärää sanavalintoja. Keskittyminen vielä lyhytjänteistä. Ymmärtää kuulemansa ikätasoisesti kunhan pysähtyy kuuntelemaan. Peruskäsitteistö ok, kuulomuisti esineillä 3-4 yksikköä. Palapeleissä taitava, hienomotoriikka ja leikkitaidot ok.”

Puheessa esiintyvät äännevirheet ovat lasten puhehäiriöissä kaikkein yleisimpiä (80 %). Tämä johtuu puhe-elinten motorisen kehityksen yksilöllisestä vaihtelusta. Jos äännevirheet ovat kovin sitkeitä tai niitä on useita ja ne haittaavat puheen ymmärrettävyyttä, on tapana selvittää, onko taustalla mahdollisesti vaikeampia kielellisiä häiriöitä. Äänteiden erottelun ja tarkan ääntämisen vaikeus saattaa viitata

fonologisen tason ongelmiin, jotka puolestaan ennustavat lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksia. (Launonen 2001, 230-231.)

Sinin erityisyys muuttaa muotoaan

Sinin oltua integroidussa erityisryhmässä noin vuoden ajan ongelmat laajenivat ja hänellä alkoi esiintyä päiväkodissa ei-toivottua käytöstä. Sini oli ollut päiväkodissa tässä vaiheessa reilut kaksi vuotta ja kolmas toimintakausi oli alkamassa. Tuen tarve siirtyi puheen tuottamisen sijasta tarkkaavaisuuden ja sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä erityisesti vuorovaikutustaitojen alueelle. Vanhempien mukaan käyttäytyminen pysyi kotona ennallaan. He pohtivatkin tämän muutoksen syitä kovasti:

”Olisiko tähän vaikuttanut minun [äidin] opiskeluni työn ohella ja siitä johtuvat poissaolot kotoa? Vai henkilökunnan vaihtuminen Sinin ryhmässä? Molemmat erityisopettajat lähtivät ryhmästä ja tilalle tuli lastentarhanopettaja ja sosiaalikasvattaja, jotka olivat kokemattomia, lapsettomia ja nuoria.”

Vanhempien tavoin päiväkodin henkilökunta oli näiden muutosten äärellä ihmeissään. Ilon aiheitakin onneksi löytyi, sillä puhe oli kuntoutunut puheterapeutin arvion mukaan hyvin:

”Sini puhuu paljon ja sanavarasto on hyvä. Taivutusmuodoissa on vielä jonkin verran puutteellisuutta ja puhe osin epäselvää r- ja s- virheiden vuoksi. Kertoo mielellään omia juttuja, mutta annetusta aiheesta kertominen hankalaa.”

Päiväkotiin taltioitujen henkilökunnan tekemien havaintojen mukaan Sini alkoi käyttäytyä yhä levottomammin ja hyvin impulsiivisesti. Hän oli omaehtoinen ja keskittymätön sekä tarvitsi aikuisen tukea niin arkipäivän tilanteissa kuin sosiaalisissa suhteissa. Sosiaalisten vaikeuksien nähtiin johtuvan suurelta osalta Sini puutteellisista kyvyistä ilmaista itseään sanallisesti. Tämä puolestaan purkautui ei-toivottuna käyttäytymisenä Sinin turhautuessa siihen, että muut eivät ymmärtäneet häntä. Käytöshäiriöistä johtuen Sini kävi keväällä kolmannen toimintakauden ollessa loppuillaan psykologin tutkimuksissa yliopistollisessa sairaalassa. Näihin tutkimuksiin liittyvistä tehtävistä Sini suoriutui ikätasoisesti:

”Tutkimustilanteessa Sini hyvin mukana, pientä jaksamisen pulmaa. (...) Ikätasoisia suorituksia kautta linjan. Pt:n tilanteissa enemmän keskittymisen vaikeutta, motorista levottomuutta. Puheen ymmärtäminen kunnossa, auditiivinen sarjamuisti kapea, nopeassa nimeämisessä vaikeutta. Lukivaikeus-riski on siis nähtävillä.”

Päiväkodissa käyttäytyminen oli kuitenkin ongelmallista. Psykologin lausunnossa oli kirjattuna päiväkodin palaute, jonka mukaan Sinin suurimmat haasteet ovat sosiaalisissa suhteissa ja kerrontataidoissa. Samaan aikaan yliopistollisen sairaalan puheterapeutin antama lausunto tuo esiin Sinin levottomuuden:

”Keskittymisvaikeudet ja mahdolliset käyttäytymispulmat Sinillä huomattavampia kuin puheeseen liittyvät pulmat.”

Sinin uudeksi diagnoosiksi merkittiin neurologisen kehityksen erityisvaikeus (kapea-alaiset kielelliset erityisvaikeudet, ADHD). ADHD on lyhenys sanoista *attention deficit / hyperactive disorder*. Tällainen lapsi voi olla syrjäanvetäytyvä, masentunut eikä häneen tunnu saavan kontaktia. Toisaalta käyttäytymishäiriö voi olla myös ulospäin suuntautunutta, lapsi voi esimerkiksi käyttäytyä epäsosiaalisesti ja aggressiivisesti (Kuorelahti 2001, 123- 127), kuten Sini ajoittain käyttäytyi.

Sinin erityisenä vaikeutena koettiin olevan tarkkaamattomuus, joka on hyvin yleinen ongelma niin tavallisten kuin erityistarpeisten lasten keskuudessa. Luotoniemen (1999, 151) mukaan tarkkaavaisuushäiriöön liittyvät oireet ovat hajanaisia ja moniulotteisia. Yleensä tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle on vaikeaa istua paikallaan ja keskittyä omiin tehtäviinsä. Tämä impulsiivisuus ja motorinen levottomuus häiritsevät heidän oman työskentelynsä ohella myös muiden lasten työrauhaa. Hallahan ja Kauffman (2003, 198) tuovat esiin ADHD-diagnosointiin liittyen käytöshäiriöiden vaikutuksen vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Heidän mukaansa ei ole lainkaan liioiteltua sanoa, että valtaosalla ADHD-oireisista lapsista on merkittäviä ongelmia vertaissuhteissa.

Närhi (1999, 167-169) näkee tarkkaamattomuuden lapsen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen häiriönä ja huomio kiinnitetään siihen, kuinka herkästi lapsi reagoi erilaisiin ärsykkeisiin. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi on siis tavallista herkempi ympäristön ärsykkeille. Esimerkiksi muiden lasten hälinä estää häntä keskittymään omiin tehtäviinsä. Päiväkodin merkintöjen mukaan Sinin kohdalla vaikeudet näkyivät nimenomaan keskittymättömyytenä, mutta myös huomionhakuisuutena. Päiväkodissa hän saattoi esimerkiksi häiritä yhteisiä kokoontumisia tai kieltäytyä ehdottomasti osallistumasta tarjottuun toimintaan. Erityisesti ulos lähteminen aiheutti voimakasta

uhmaa. Tilanne kärjistyi ajoittain raivokohtauksiksi, jolloin Sini huusi, huitoi nyrkein ja tarttui tukasta muita lapsia tai aikuisia. Hänelle oli myös vaikeaa odottaa omaa vuoroaan erilaisissa tilanteissa, esimerkiksi ohjatuissa leikeissä tai ruokailussa.

Kyseinen toimintavuosi oli kaikille osapuolille raskas; niin vanhemmille, päiväkodin henkilökunnalle, ryhmän muille lapsille kuin myös Sinille itselleen. Ongelmat olivat päivittäisiä ja sitä myöden vanhemmat saivat kuulla hyvin usein päiväkodin henkilökunnalta päiväkotipäivän aikana esille tulleista vaikeuksista:

”Aina tiesi jo hakeen mennessään et nyt saa taas kuunnella mitä Sini oli muille tehnyt. Se oli kyllä vaikeeta välillä!”

Ongelmiin haettiin erilaisia ratkaisukeinoja yhteistyössä vanhempien ja päiväkodin kanssa. Myös ulkopuolisia asiantuntijoita konsultoitiin. Sinin käyttäytyminen pysyi kuitenkin ennallaan. Vanhempien toiveesta alettiin miettiä integroidussa erityisryhmässä jatkamisen vaihtoehtona esiopetusvuotta tavallisessa lapsiryhmässä. Tavallisen ryhmän puolesta puhuivat ne tosiasiat, että suurin osa Sinin ystäväistä tulisi siirtymään syksyllä kyseiseen ryhmään ja muutoksen toivottiin katkaisevan ei-toivotun käyttäytymisen kierre. Huolta puolestaan aiheutti epätietoisuus siitä, kyettäisiinkö Sinin erityistarpeita tukemaan riittävästi tavallisessa esiopetusryhmässä. Vanhemmat tunsivat myös syyllisyyttä jo ennalta siitä, että Sinin käyttäytyminen ei muuttuisikaan ja hän terrorisoisi koko esiopetusryhmää. Mielipiteitä oli varmasti yhtä monta kuin keskusteluun osallistuneita. Lopulta päätettiin antaa Sinille tilaisuus aloittaa eräällä tapaa ”puhtaalta pöydältä” ja hänet siirrettiin integroidussa erityisryhmässä olleiden tavanomaisesti kehittyneiden esiopetusikäisten lasten kanssa tavalliseen ryhmään esiopetusvuodeksi.

Sinin esiopetusvuosi alkaa

Esiopetusvuotta ennen Sini oli ollut tutkimuskontekstina olleessa päiväkodissa kolme täyttä toimintakautta. Esiopetusvuoden hän oli integroituna tavalliseen esiopetusryhmään, jossa oli 27 lasta ja kolme aikuista (kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja). Lapsista 10 oli tyttöjä ja loput 17 poikia. Tavallisessa lapsiryhmässä olevan erityistä tukea tarvitsevan lapsen tulisi pienentää lapsiryhmän kokoa yhdellä tai

joskus kahdella lapsella (Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/1992), mutta näin ei käytännössä tapahtunut. Toinen vaihtoehto olisi ollut erityistä tukea tarvitsevan lapsen huomioiminen aikuisten lukumäärässä (esim. Leskinen & Viitala 2001, 87). Sinin psykologilta saamaan lausuntoon kirjatusta henkilökohtaisen avustajan tarpeesta huolimatta hänellä ei sellaista esiopetusvuoden aikana ollut. Tämä lienee valitettavan yleistä, sillä Leskinen ja Viitala (2001, 87) toteavat, että paikkalukusuositukset ovat käyneet viime aikoina viitteellisiksi kuntien ylittäessä niitä taloudelliseen tilanteeseen vedoten. Edelleen Pihlaja (2003, 34) kuvaa lapsiryhmien pienennyksiä kosmeettisiksi toimenpiteiksi.

Esiopetusvuonna Sinin kehityksen tueksi järjestettyjä tukitoimia olivat ryhmäkuntoutus ja puheterapia. Hän osallistui kotipaikkakuntansa läheisyydessä olevan yliopiston psykologian laitoksen järjestämään neuropsykologiseen ryhmäkuntoutukseen kerran viikossa. Neurologisella ryhmäkuntoutuksella tarkoitetaan kognitiivisiin toimintoihin kohdistuvaa yksilöllisesti suunniteltua tavoitteellista kuntoutusta, jossa pyritään ryhmää hyödyntäen tukemaan häiriintyneitä kognitiivisia toimintoja: tarkkaavaisuutta, hieno- ja sosiomotorisia havaintotoimintoja, muistia sekä kielellisiä että sosiokognitiivisia taitoja (www.uta.fi/laitokset/psyk/psyke). Kuntoutukseen liittyi myös vanhempainryhmä, jossa Sinin äidillä ja isällä oli mahdollisuus saada vertaistukea muilta samanlaisessa tilanteessa olevilta vanhemmilta sekä palautetta ja neuvoja lapsiryhmää ohjanneelta psykologilta. Tämä vanhempainryhmä kokoontui kerran kuukaudessa. (ks. myös Nieminen 1999, 47-59.) Ryhmäkuntoutuksen lisäksi puheterapeutti jatkoi työskentelyään Sinin kanssa päiväkodissa kerran viikossa ja antoi tarvittaessa konsultaatioapua sekä vanhemmille että esiopetusryhmän henkilökunnalle. Edellisenä vuonna aloitetun toimintaterapian jatkaminen katsottiin esiopetusvuonna tarpeettomaksi.

Muiden esikoululaisten tavoin Sinille tehtiin esiopetusvuoden alkaessa niin sanottuja lähtötasokartoituksia, joiden avulla esiopetusryhmän henkilökunta arvioi kunkin lapsen yksilöllisiä vahvuuksia ja mahdollisia tuen tarpeita. Havainnoinnin kohteena olivat muun muassa matemaattiset ja kielelliset valmiudet, motoriikka ja sosiaaliset taidot. Esiopetusryhmän henkilökunnan havaintojen mukaan Sini oli päivittäisissä tilanteissa hyvin omatoiminen tyttö. Leikit muiden kanssa olivat alkaneet sujua sopuisasti uudessa

ryhmässä ja kielellisellä alueella oli tapahtunut paljon kehitystä, esimerkiksi moniosaisiin ohjeisiin keskittymisessä ja niiden mukaan toimimisessa. Myös pettymysten sietokyky oli parantunut. Tuen tarvetta löytyi yhä tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja oman vuoron odottamisessa niin jonotustilanteissa kuin puheenvuorojenkin kohdalla. Huomionhakuisuutta oli myös paljon. Sinin matemaattiset ja kielelliset taidot olivat muuhun ryhmään verrattuna keskitasoa. Hienomotorisesti Sini oli varsin näppärä tyttö ja samoin karkeamotoriset taidot olivat kehittyneet ikätasoisesti. Sosiaalisella puolella oli sekä tuen tarvetta, että erityisiä vahvuuksia. Sini oli aika ajoin hyvin avoin ja auttavainen tyttö, jolla oli paljon kavereita, mutta huonoina hetkinä hän saattoi käyttäytyä hyvinkin välinpitämättömästi toisia lapsia ja aikuisia kohtaan.

Kaikille esiopetusryhmän lapsille tehtiin myös pienimuotoinen haastattelu, jossa lapselta kysyttiin millainen hän on. Näin Sini kuvaili itseään:

”...että mä oon kiva ja että mä oon iso ja sitten mä oon ystävällinen ... [entä miltä näytät?] ... ihan kivalta ja mä en kiusaa ketään ja enempiä mä en tiä.”

Tästä Sinin kuvauksesta huomaa kuinka aikuisilta saatu palaute näkyy hänen kuvauksessaan omasta itsestään. Hän oli varmasti vuosien saatossa saanut kuulla useastikin, että toisia ei saa kiusata ja pitää olla ystävällinen. Sinin vastaus lienee tyypillinen esimerkki siitä, kuinka lapsi helposti pyrkii miellyttämään aikuista vastauksillaan. Sosiaalisesti hyväksyttävien vastausten antamisen tuo esille muun muassa La Greca (1990, 13) käsitellessään lasten itsearvioinneissa esiintyviä vääristymiä. Hän kuitenkin korostaa lasten omien arviointien tärkeyttä, koska ne heijastavat heidän ainutkertaista perspektiiviään ja ovat siksi subjektiivisuudestaan huolimatta arvokkaita.

Esiopetusryhmässä tehtyyn itsearviointiin liittyi myös kysymyksiä omista taidoista ja mahdollisista opeteltavista asioista. Sinin arvion mukaan hän oli taitava ”pyörittämään hula-hula-vannetta” ja ”potkulautaamisessa”. Ongelmia hänelle tuottivat tehtäväkirjan hahmotustehtävät:

”...eskarivihossa kun on niitä pieniä...alareunassa [hahmotustehtävät]...niin ne on joskus vaikeita.”

Vanhemmat puolestaan kertoivat esiopetusvuoden lokakuussa käydyssä keskustelussa Sinin olevan auttavainen ja reipas tyttö. Erityisesti Sini nautti kotitöiden tekemisestä. Vanhemmat iloitsivat myös siitä, että Sini hyväksyi jo hieman paremmin kieltoja ja rajoja. Riitoja kotona tuli vielä ajoittain muiden lasten leikkien häiritsemisestä ja siitä, että Sinillä oli tapana lähteä ruokailun aikana pöydästä liikkeelle useita kertoja.

Sinin kanssa työskentelevä puheterapeutti kertoi kielellisen kehityksen olleen tässä vaiheessa hyvää ja yhteinen työskentely onnistui jo hienosti. Sinille oli tullut yrittämisen halua ja sinnikkyyttä. Kielellisellä alueella peruskäsitteet olivat kunnossa, mutta kuuloerottelu ja äänteiden erottelu tuotti vaikeuksia artikulaation (r,s) ohella.

Kuvaus esiopetusryhmän arkipäivästä

Tämä kuvaus esiopetusryhmän arjesta on rakennettu sen arkitiedon perusteella, joka tutkijalle on rakentunut hänen työskennellessään lastentarhanopettajana tutkimuskontekstina olleessa esiopetusryhmässä (ks. Tauriainen 2000, 90). Esiopetusryhmän käytössä oli hyvin perinteiset sisätilat eli kaksi suurempaa huonetta (ruoka- ja lepohuone), yksi pienryhmätila, eteinen ja vessat. Näiden tilojen lisäksi hyötykäytössä oli myös käytävätilaa ja päiväkodin yhteinen sali. Kaikkinensa tilaa voi sanoa olleen käytössä varsin kohtuullisesti, mutta samaan aikaan lapsimäärä ylitti suositukset. Piha-alue oli sitä vastoin melko pieni, sillä päiväkodissa tehtiin Sinin esiopetusvuoden aikana laajennustöitä ja tästä syystä piha-alueesta oli valtaosa käyttökiellossa. Esiopetusryhmä ulkoilikin läheisen päiväkodin pihalla yhdessä kyseisen päiväkodin esiopetusryhmän lapsien kanssa.

Esiopetusryhmän päiväohjelma raamittaa lasten toimintaa ja keskinäistä vuorovaikutusta (Lehtinen 2000, 55). Tutkimuskontekstina olleen esiopetusryhmän päiväohjelman runko pysyi samanlaisena viikoittain. Esiopetusaika oli määritelty aamuyhdeksästä yhteen iltapäivällä. Tänä aikana toiminta pohjautui hieman erilaiselle rytmitykselle ja suunnitellulle kuin päivähoito (liite 1). Esiopetusajan ulkopuolella järjestettiin päivähoitoa sitä tarvitseville lapsille.

Esiopetusaika alkoi päivittäin aamupiirillä, jossa todettiin poissaolijat sekä käytiin läpi päivän työt ja muut ajankohtaiset asiat. Aamupiirin jälkeen aloitettiin toiminta pienryhmissä aikuisen ohjaamana. Toiminnan sisältö vaihteli päivittäin. Yhden lapsen kannalta ajateltuna toiminta koostui esimerkiksi liikuntaleikkeistä ja tehtäväkirjan tekemisestä. Näiden toimintojen sijasta ohjelmassa saattoi olla muun muassa musiikkia, kuvallista ilmaisua, käsitöitä, itsetuntoharjoituksia, matematiikkaa tai äidinkieltä. Aamupiirin ohella päivittäin toistuvia hetkiä olivat kokoontuminen ennen ruokailua, ruokailu ja säästä riippuen ulkoilu. Myös ulkoliikunta sekä erilaiset retket luontoon ja lähiympäristöön olivat osa esiopetusryhmän toimintaa.

Edellä esitettyjen aikuisen ennalta suunnitteleminen ja ohjaamien toimintojen lisäksi lapsille oli varattu lähes päivittäin mahdollisuus niin sanottuun itsenäiseen toimintaan eli lapset saivat itse valita sen, mitä halusivat tehdä. Suosituimpia vaihtoehtoja olivat luonnollisestikin erilaiset leikit, mutta valittavana oli myös esimerkiksi erilaisia askarteluja, tehtävämonisteita ja lautapelejä.

Fyysisten tilojen lisäksi päiväkodin toimintakulttuuriin sisältyvät tekijät ovat tärkeitä ympäristöä kuvattaessa (Lehtinen 2000, 55). Tutkimuskontekstina olleen esiopetusryhmän esiopetussuunnitelmaan oli kirjattu tavoitteiksi omatoimisuus päivittäisissä toiminnoissa, sosiaaliset taidot, oppimistaitojen kehittyminen ja myönteisen minäkuvan rakentuminen (ks. Opetushallitus 2000, 7-8). Toiminta pyrittiin rakentamaan pitkälti aktiivisen oppimisen periaatteisiin nojautuen, jolloin aikuisen tehtäväksi nähtiin oppimiseen kannustavan ympäristön luominen ja tilan jättäminen lasten omaehtoiselle toiminnalle. Edelleen lasten itsetunnon kehittymisen tukeminen nähtiin keskeisenä ja siitä syystä erilaiset itsetuntoharjoitukset ja -leikit olivat säännöllisesti mukana ryhmän toiminnassa. Kasvatuskäytännöistä merkittävimpinä korostuivat yksilöllisyyden huomioiminen ja tasapuolisuus. Kaikille esiopetusryhmänlapsille laadittiin henkilökohtaiset esiopetussuunnitelmat yhdessä lapsen itsensä, hänen vanhempiansa ja esiopetusryhmän lastentarhanopettajien kanssa. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö oli muutenkin keskeisessä asemassa esiopetusryhmän toiminnassa.

3 INTEGRAATIO ESIOPETUKSESSA

Tässä luvussa käsitellään aluksi esiopetuksen keskeisiä periaatteita ja tavoitteita keskittyen erityistä tukea tarvitsevan lapsen esiopetuksen järjestämiseen. Seuraavaksi pohditaan integraation toteuttamista määrittelemällä integraatiota käsitteenä sekä kuvaamalla integraation ulottuvuuksia. Keskeisimmän osuuden muodostaa integraation toimivuus, joka nähdään tässä tutkimuksessa rinnakkaisena integraation sosiaalisen ulottuvuuden toteutumiselle.

3.1 Esiopetus

Vanhemmilla on lastensa ensisijainen kasvatusoikeus ja –vastuu. Yhteiskunnan tarjoamat varhaiskasvatuspalvelut ovat tarkoitettu tukemaan kotikasvatusta. Yhteiskunnan järjestämä ja valvoma varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta, jossa lapsen omaehtoinen leikki on keskeisessä asemassa. (www.stm.fi/Resource.phx/vastt/perhe/prlas/index.htx.) *Esiopetus* on osa varhaiskasvatusta. Uudet esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan 19.12.2000 ja tämän uudistuksen myötä kuusivuotiaiden ikäluokka on ollut erityisen huomion kohteena. Esiopetuksesta puhuttaessa tarkoitetaan nimenomaan näille kuusivuotiaille lapsille vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista tarjottua maksutonta

kasvatusta ja opetusta (perusopetuslaki 1288/1999). Esiopetusta toteutetaan perusopetuslain (628/1998) mukaisesti. Perusopetuksen säädökset ohjaavat esiopetusta, mutta ne myös määrittävät esiopetuksen osaksi varhaiskasvatusta ja näin ollen päivähoitolaki (laki lasten päivähoidosta 1119/1985 ja laki päivähoidosta annetun lain 11a ja 31§:n muuttamisesta 630/1991) määrittää esiopetusta. Kunnissa esiopetusta järjestetään joko sosiaali- tai opetustoimen alaisuudessa päiväkodeissa tai kouluissa. Kunnan tulee tarjota esiopetusta vähintään 700 tuntia vuodessa. Loma-ajat määrittyvät perusopetuksen mukaisesti. Vanhemmilla on oikeus päättää osallistuuko heidän lapsensa tähän toimintaan vai ei. (Opetushallitus 2000, 3.) Kunnalliseen esiopetukseen osallistuvien lasten määrä oli 1.8.2002 koko maassa 89,1 prosenttia kuusivuotiaiden ikäluokasta (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 28). Tämä kertoo osaltaan siitä, että vanhemmat ovat nähneet esiopetuksen lapsensa kehityksen kannalta hyödyllisenä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden (Opetushallitus 2000) mukaisesti esiopetuksen keskeisiä tehtäviä ovat lapsen kehittymisen tukeminen ja mahdollisten vaikeuksien ennaltaehkäisy. Tärkeänä pidetään myös lapsen itsetunnon vahvistamista ja monipuolista vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Esiopetuksen tavoitteet ovat lapsen minäkuvan vahvistuminen, oppimaan oppimisen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä arkielämän perustaitojen omaksuminen. Keskeinen opetusmenetelmä esiopetuksessa on leikki eri muodoissaan. (Opetushallitus 2000, 7-8.) Esiopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa puhutaan eheyttämisestä, jolloin kokonaisuudet, oppimisprosessi ja vuorovaikutuksellisuus ovat tärkeämpiä kuin yksittäiset sisällöt. Opettajan työn ja sen suunnittelun ohjaamiseksi määritellyt sisältöalueet ovat seuraavat: kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, motorinen ja fyysinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. (Opetushallitus 2000, 10-15.)

Virallisten määritelmien rinnalla on tärkeätä miettiä minkä merkityksen lapset itse antavat esiopetukselle ja mitkä ovat heidän odotuksensa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että tärkeä lasten itsensä asettama viihtyvyyden kriteeri päivähoidossa on kaverit eli toiset lapset ja heidän kanssaan leikkiminen (ks. Langsted 1994; Lehtinen 2001; Tauriainen 2000). Tämä on helposti vahvistettavissa käytännön havainnoilla ja

keskusteluilla lasten parissa. Kysyttäessä lapsilta, mikä esiopetuksessa on kivointa, on vastaus lähes poikkeuksetta: ”Leikkiminen!”

Kun lapsella on erityisen tuen tarpeita, tulee esiopetuksen tehtävästä entistä haasteellisempi. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2000) on oma lukunsa erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetuksesta. Esiopetuksessa erityisellä tuella tarkoitetaan oppimisvaikeuksien varhaista tunnistamista, ennaltaehkäisyä ja kuntouttamista. Ensisijaisena tavoitteena on lapsen positiivisen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehittymistä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan tasavertaisesta jäsenyydestä ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen mahdollisimman täysipainoinen osallistuminen ryhmän toimintaan tulee huomioida esiopetusta toteutettaessa. (Opetushallitus 2000, 16-17.)

Yksi erityistä tukea tarvitsevan lapsen esiopetuksen toteuttamisen keskeisimmistä välineistä on *henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS* (esim. Viitala 2000, 40). Perusopetuslaissa (628/1998) on kirjattuna vaatimus sen laadinnasta, joka tapahtuu yhteistyössä lapsen vanhempien, esiopetusryhmän henkilökunnan ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Myös lapsen oman näkökulman esiin tuominen on tärkeä osa suunnitelman laatimista (esim. Hujala 2001, 129). Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma toimii lapsen kehityksen jatkuvan arvioinnin pohjana. Siihen kootaan muun muassa seuraavanlaisia asioita: perustiedot lapsesta (diagnoosi, perhetilanne, aikaisemmat hoitopaikat, tutkimukset ja mahdollinen lääkitys), lapsen sen hetkinen kokonaistilanne (kehitystaso yms.), toimenpiteet päivähoitossa (tavoitteet, toimenpiteet, erityistarpeet), yhteistyö vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa sekä jatkotoimenpiteet (Opetushallitus 2000, 17). Siinä erityistä tukea tarvitsevalle lapselle määritellään yksilölliset tavoitteet ja pyritään näin takaamaan mahdollisimman onnistunut esiopetusvuosi. Oleellista on saada opetus- ja kasvatustoiminta vastaamaan lapsen kehitysvaihetta, jolloin vaikeuksia voidaan kompensoida ja samalla tukea lapsen kehitystä. (Ahvenainen ym. 2001, 100-102; Opetushallitus 2000, 17). Tutkimusten mukaan henkilökohtaiset opetussuunnitelmat saavat aikaan positiivisia muutoksia sekä erityistä tukea tarvitsevan lapsen käyttäytymisessä että kehityksessä (Odom 2000, 21).

Hujala (2001, 132-133) puhuu lapsikohtaisesta esiopetussuunnitelmasta koskien niin erityistä tukea tarvitsevia kuin tavanomaisesti kehittyneitä lapsia ja korostaa kyseisen suunnitelman laatimisen merkitystä kasvun ja oppimisen jatkuvuudelle. Hän näkee jatkuvuuden kaksisuuntaisena; se kattaa sekä ajan ennen esiopetusta että ajan esiopetuksen jälkeen eli alkuopetuksen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003) on uusin varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja. Siinä ehdotetaan eri tahoilla lapselle laadittavien kasvatus-, kuntoutus- ja lapsen esiopetuksen suunnitelmien sovittamista yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 34). Näin päästäisiin eroon nykyisestä hajanaisesta toimintatavasta, jota muiden muassa Viitala (2000, 40) kritisoi. Hän näkee valitettavana sen, että erityistä tukea tarvitseville lapsille tehdään omat suunnitelmat, joilla ei ole välttämättä lainkaan yhdenmukaisuutta ikätovereiden suunnitelmien kanssa. Sitä vastoin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ehdotus tarkoittaisi käytännössä sitä, että mahdolliset erityiset tuen tarpeet kirjattaisiin lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman osaksi. Myös valtakunnallisissa esiopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2000, 15) on kirjattuna suositus näiden suunnitelmien laadinnasta kaikille lapsille ja näin useissa esiopetusryhmissä menetelläänkin. Ahvenainen, Ikonen ja Koro (2001, 121) toteavat edellä mainitun suunnitelman antavan mahdollisuuden elämänkaarellisen teeman aktiivisempaa ylläpitämiseen kunkin lapsen kasvatuksen ja opetuksen suunnittelussa. Tämä teema on voimakkaimmin esillä käytännön tasolla koulu-uran nivelvaiheissa, joista yksi sijoittuu esiopetuksen ja perusopetuksen väliin.

Tällainen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma laadittiin esiopetusvuodeksi myös Sinille. Sen laadintaan osallistuivat Sinin ja hänen vanhempiansa lisäksi esiopetusryhmän lastentarhanopettaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja, puheterapeutti sekä psykologit perhekeskuksesta ja psykologisesta kehittämisskeskuksesta (ks. Opetushallitus 2000, 15). Sinin suunnitelmaan kirjattiin eri osapuolten asettamat esiopetusvuotta koskevat tavoitteet. Sini itse asetti tavoitteekseen oppia piirtämään ”niin, ettei menisi yli”. Hän lupasi käyttäytyä eskarissa niin kuin ”isot tytöt” käyttäytyvät. Vanhemmat toivoivat Sinin oppivan sietämään pettymyksiä, rauhallisuutta ruokailutilanteissa ja oman vuoron odottamista. Esiopetusryhmän henkilökunta toivoi Sinin ylipäättään oppivan toimimaan isossa ryhmässä. Yksityiskohtaisemmaksi tavoitteeksi asetettiin kielellisen tietoisuuden ja muiden

lukivalmiuksien kehittyminen. Puheterapeutti puolestaan näki ensisijaisena kuuloerottelun parantumisen sekä lukivalmiuksien vahvistumisen harjoittelemalla äänteiden painottamista ja tekemällä lukivalmius- ja kerrontaharjoituksia.

3.2 Integraation toteuttaminen

Tässä luvussa käsitellään tarkemmin integraatioon liittyviä käsitteitä ja ulottuvuuksia. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen ohella esiin nostetaan ympäristön ja ryhmän osuus integraatioprosessissa. Integraation toteuttaminen nähdään tässä tutkimuksessa määrittyvän integraation fyysisellä ja toiminnallisella ulottuvuudella. Tällöin toteuttamista arvioitaessa huomio kiinnittyy fyysisen sijoituksen ohella erityistä tukea tarvitsevan ja tavanomaisesti kehittyneiden lasten fyysiseen yhdessäoloon ryhmän päivittäisissä toiminnoissa. Toisin sanoen erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaaliseen kontekstiin (Niiranen 1995, 158).

Erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatusta ja opetusta on perinteisesti tarjottu erillään tavallisesti kehittyneistä lapsista. Lasten luokittelun pohjana olevan ajattelutavan mukaan ongelmien syynä oli lapsen poikkeavuus, joka määritettiin suhteessa normaalin yksilön malliin. Erityislasten ongelmien pelättiin tarttuvan ja erityispedagogiikka kaikkienensa oli aliarvostettua. Erityispedagogiikkaa onkin kritisoitu juuri tämän vammaisten ihmisten elämän eristämisen vuoksi. (Salminen 1989, 69.) Tämän menneen aikakauden ajattelua kuvaava poikkeavuuden määrittely löytyi Mobergin (1984) poikkeavuuden hyväksymistä ja poikkeavien sosiaalista etäisyyttä käsitelleestä tutkimuksesta. Siinä Moberg viittaa Dinitzin ym. (1969) tekemään listaan, jonka pohjalta poikkeavat on jaettavissa viiteen eri kategoriaan: epämuodostuneet luonnonoikut, syntiset, rikolliset, sairaat ja vieraantuneet. 1960-luvulla virisi kuitenkin voimakasta kritiikkiä näitä erityisopetuksen eristäviä ja yksilön vajavaisuutta korostavia käytäntöjä kohtaan. Segregaatioon liittyntä luokittelua arvosteltiin voimakkaasti ja sen sijaan erityistä tukea tarvitsevien lapsien oikeuksia alettiin korostaa. (Salminen 1989, 64-70.)

Segregaation sijasta alettiin painottaa *integraatiota*, jonka ensisijaisena periaatteena on erityis- ja varhaiskasvatuksen sulauttaminen yhteen mahdollisuuksien mukaan. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kaikkia lapsia tulee kasvattaa ja opettaa mahdollisimman pitkälle yhdessä. (Moberg 2001, 36-37; Salminen 1989, 70; Vehkakoski 2001, 97.) Moberg (1993, 141) korostaa integraation prosessinomaisuutta ja sen muotojen erottelu auttaa näkemään paremmin, mitä integraation pitää sisällään (Viitala 2000, 22). *Fyysisellä integraatiolla* tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä sijoittamalla erityistä tukea tarvitseva lapsi tavanomaisesti kehittyneiden lasten pariin. *Toiminnallisella integraatiolla* puolestaan tarkoitetaan erityis- ja varhaiskasvatuksen välillä tapahtuvaa yhteistyötä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa sekä yhteisten resurssien käyttöä. Pyrkimyksenä on toiminnallisen etäisyyden vähentäminen integroitavien ja tavanomaisesti kehittyneiden lasten välillä. *Sosiaalisen integraation* avulla pyritään vähentämään sosiaaliseen asemaan liittyvää etäisyyttä ja lisäämään yksilöiden välistä vuorovaikutusta. Siihen liittyy erityistä tukea tarvitsevan lapsen hyväksyminen vertaisryhmän tasavertaiseksi jäseneksi. Ensisijaista on erityistä tukea tarvitsevan lapsen oma kokemus integroitumisesta eli tunne hyväksytyksi tulemisesta ja yhteenkuuluvuudesta. *Yhteiskunnallisen integraation* tavoitteena on yksilön tasavertaisten vaikutusmahdollisuuksien takaaminen oman elämänsä suhteen. (Ihatsu 1989, 39; Moberg 1993, 141; Tauriainen 2000, 71; Viitala 2000, 22.)

Integraation ulottuvuuksien erottelu on tärkeää myös siitä syystä, että tiedostettaisiin käsitteen moninaisuus ja kyettäisiin huomioimaan nämä eri ulottuvuudet myös käytännön tasolla. Salminen (1989, 73) toteaa, että kyse on yhteen sulauttamisesta, eikä vain yhteen liittämisestä. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sijoituksen tavanomaisesti kehittyneiden lasten kanssa samaan ryhmään on vasta integraatiopolun alku. Fyysinen yhdessäolo ei ole käsitteenä sama kuin integraatio, vaan fyysinen integraatio luo toiminnallisen integraation kanssa yhdessä pohjan sosiaaliselle integraatiolle. Integraatioprosessi etenee siten, että fyysisen ja toiminnallisen integraation avulla pyritään sosiaaliseen integraatioon ja lopulta aikuisiällä yhteiskunnalliseen integraatioon. Onnistuakseen tämä prosessi vaatii huolellista suunnittelua ja tavoitteiden toteutumisen säännöllistä arviointia. (Ihatsu 1989, 30; Moberg 2001, 36-39.)

Puhuttaessa erityisopetuksesta nousee segregaaion ja integraation lisäksi esiin *normalisaation* käsite, joka on Mobergin (1993, 138) mukaan integraatioajattelun taustalla. Normalisaation periaatteiden mukaan ihmiselle, joilla on vammoja, tulee pyrkiä järjestämään mahdollisimman samanlaiset päivittäiset olosuhteet kuin vammattomilla ihmisillä on. Peruspalveluiden lisäksi näiden ihmisten tulee saada yhteiskunnalta sellaisia tukipalveluja, jotka mahdollistavat sillä hetkellä ja tulevaisuudessa mahdollisimman vähän rajoittavan elämäntavan. Tukipalvelujen avulla yksilön tulee voida kehittyä mahdollisimman itsenäisesti toimeen tulevaksi. (Moberg 1993, 138; Tauriainen 2000, 70-71; Vehkakoski 2001, 96-97.)

Emanuelsson (2001, 125-126) liittää integraatioon *inklusion* käsitteen. Hänen mukaansa pääperiaatteena molemmissa on nähdä ihmiset erilaisista edellytyksistä riippumatta tasavertaisina ja tärkeinä yhteiskunnan jäseninä ja voimavaroina. Inklusio on uusi ajattelutapa kehityksessään poikkeavien yksilöiden saattamiseksi tasa-arvoiseksi yhteiskunnassa. Inklusion näkökulmasta yhteiskunnan yleiset kasvatus- ja opetuspalvelut ovat suunnattu kaikille lapsille ottaen huomioon heidän yksilölliset piirteensä ja vaihtelevat tarpeensa. Näin ollen opetus tulee järjestää ja organisoida kaikille oppilaille sopivaksi. Tavoitteena on yhteisyyden kokeminen ja saavuttaminen, jolloin kaikki lapset otetaan mukaan kaikkiin toimintoihin. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla ei ole inklusiivisessa ympäristössä erillisiä tiloja vaan he ovat tavanomaisesti kehittyneiden lasten kanssa fyysisesti ajateltuna yhdessä. (Murto 2001, 31-44; Odom 2000, 22.)

Termi inklusio esiintyy suomalaisessa erityispedagogisessa kirjallisuudessa useimmiten puhuttaessa kouluikäisistä, ei niinkään päivähoitoikäisistä, lapsista. Ihannetapauksessa sillä tarkoitetaan opetuksen järjestämistä kaikille yhteisessä koulussa, jossa ei katsota kykyihin tai vammaan eikä sosioekonomiseen tai kulttuuriseen taustaan. Inklusioon liittyy myös ajatus lähikoulu-periaatteesta, jolla taas tarkoitetaan erityistä tukea tarvitseva lapsen oikeudetta saada opetusta omassa lähikoulussaan yleisopetuksen piirissä. (Hallahan & Kauffman 2003, 40.) Tämä periaate on käännettävissä päivähoitoa koskien oikeudeksi saada päivähoitoa ja esiopetusta siinä ympäristössä, johon lapsi sijoittuisi ilman erityisen tuen tarvetta.

Kirjallisuudessa esiintyy myös *mainstreaming*-käsite (mainstream=valtavirta), jota käytettiin Yhdysvalloissa 1970-1980 -luvulla. Sillä tarkoitettiin integraation tavoin erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittamista sellaiseen ympäristöön, jossa valtaosalla lapsista ei ole erityisen tuen tarvetta. Pääperiaatteena oli siirtää erityistä tukea tarvitsevat lapset segregoiduista yksiköistä ”valtavirtaan” eli pyrkimys integroida heidät normaaleihin ryhmiin. (Emanuelsson 2001, 130; Hallahan & Kauffman 2003, 56; Moberg 2001, 39; Viitala 2000, 18.) Guralnick (2001a, 3) toteaa, että inklusion käsite korvaa sekä käsitteet *mainstreaming* että integraatio. Käytännön kokemuksiin perustuen voidaan todeta, että inklusio ei ole vielä toteutunut esiopetuksessa kaikilla tasoilla. Inklusion voisi sanoa kuvaavan pikemminkin esiopetuksen tulevaisuuden tavoitetta ja integraation esiopetuksen nykytilaa. Näin ollen tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä integraatio inklusion sijaan.

Murto (2001, 29) tuo esiin ympäristön osuuden puhuttaessa integraatiosta ja näkee keskeisenä poikkeavuudesta johtuvan etäisyyden vähentämisen sekä vammaisen ja ympäristön välisen kohtaamisen helpottamisen. Tarkoituksena ei siis hänen mukaansa ole tehdä vammaisesta ”normaalia” vaan vastata hänen tarpeisiinsa mahdollisimman ”normaalissa” ympäristössä. Integraatiossa ei siis ole kyse erityistä tukea tarvitsevien lasten muuttamisesta, vaan päinvastoin siitä, että ympäristössä ja yhteisössä huomioidaan tarvittavat asiat, jotta jokaisen lapsen aktiivinen ja tasavertainen osallistuminen tulee taattua (Viitala 2000, 39).

Viitalan (2000, 10) integraatiota ja sen toimivuutta käsittelevän tutkimuksen mukaan integraatio toteutuu suomalaisessa päivähoitojärjestelmässä määrällisesti (ks. myös Tauriainen 1994). Tämä tarkoittaa sitä, että suurin osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista on samoissa päivähoitopaikoissa kuin muutkin lapset. Yhdysvalloissa on saatu samankaltaisia tutkimustuloksia. Esimerkiksi Odom (2000, 20) tuo esille, kuinka inklusiosta on 1990-luvulla tullut varhaiserityiskasvatuksen pääasiallinen tukimuoto.

Tutkimukset ovat osoittaneet päivähoitohenkilöstön asennoituvan positiivisesti integraatiota kohtaan (Viitala 2000, 22; Odom 2000, 21) ja integroituun ympäristöön liittyvän useimmiten sosiaalisen vuorovaikutuksen lisääntymistä (Guralnick 2001a, 23). Tästä huolimatta pelkkä oleskelu integroidussa ympäristössä ei riitä (Ahvenainen ym.

2001, 143; Tauriainen 2000, 198; Viitala 2000, 125). Tauriainen (2000, 198) on tutkinut integraation toteutumista henkilökunnan arvioimana integroidussa erityisryhmässä. Hänen mukaansa henkilökunta ei kiinnittänyt riittävästi huomiota integraation toteutumiseen. Syy voi olla Tauriaisen mukaan kahtaalla; joko ryhmä todella toimi hyvin henkilökunnan mielestä tai sitten erityisryhmän ja sen toimintatapojen oletettiin itsessään takaavan sosiaalisen integroitumisen. Esimerkiksi Tauriaisen (2000, 187) mukaan sellaisissa tilanteissa, joissa erityistä tukea tarvitsevat sekä tavanomaisesti kehittyneet lapset toimivat yhdessä voidaan katsoa integraation toteutuvan myös sosiaalisesti. Sosiaalisen integraation toteutumisen rinnastaminen yhdessä toimimiseen on yksi näkökulma hyvin moniulotteisen asian määrittämiseen. Seuraavassa luvussa kuvataan muita näkökulmia integraation toimivuuteen liittyen.

3.3 Integraation toimivuus

Lähdettäessä tutkimaan tarkemmin integraation toimivuutta sosiaalisella ulottuvuudella erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta liikutaan monimutkaisen asian äärellä. Käsitteinä sekä sosiaalinen että integraatio ovat varsin yleisesti käytettyjä, mutta mitä sosiaalinen integraatio itse asiassa on? Entäpä miten sen toimivuus on arvioitavissa erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta?

Salmisen (1989, 80) mukaan integraation toteutuessa jokainen lapsi tuntee kuuluvansa ryhmään ja ryhmä hyväksyy jokaisen lapsen. Hän tuo esille ympäristön merkityksen integraatioprosessissa Murrin (2001, 29) tavoin ja päättelee edelleen, että jos fyysinen integraatio eli itse sijoitus ei johda sosiaaliseen integraatioon, voi este myös olla siinä normaalissa yhteisössä, johon poikkeava sijoitetaan. Myös Vehkakoski (2001, 97) on samoilla linjoilla. Hänen mukaansa integraation toimivuudessa on kyse yhteisön normalisoitumisesta vastaanottamaan erilaiset yksilöt eikä erityistä tukea tarvitsevien lasten normalisoitumisesta. Vehkakoski on sitä mieltä, että erityiskasvatuksen pohjimmaisena tavoitteena on antaa jokaiselle yksilölle mahdollisuus toimia yhteisössä, jossa hän voi kokea olevansa täysimääräisesti hyväksytty ja hänen on mahdollista

kehittää omia taitojaan ja kykyjään. Emanuelsson (2001, 128) toteaa, että integraatiolla on vain vähän tekemistä sen kanssa, mitä meidän pitäisi tehdä niin sanotuille poikkeaville yksilöille. Olennaista on pohtia sitä, mitä ympäristölle ja yleiselle yhteenkuuluvuudelle pitäisi tehdä, jotta normaalit erot ihmisten välillä hyväksyttäisiin normaaleiksi. Toimimattoman integraation syytä ei näin ollen Emanuelssonin mukaan tule etsiä integroidusta henkilöstä, vaan ensisijaisesti siitä ryhmästä, jossa integraation on määrä toteutua. (ks. myös Pihlaja 1998, 28-30; Viitala 2000, 39.)

Odom (2002, 167) asettaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen integraation tärkeimmiksi tavoitteiksi sosiaalisen integraation onnistumisen ja vertaissuhteiden muodostumisen. Tässä tutkimuksessa toimiva integraatio nähdään sosiaalisen integraation onnistumisena. Määriteltäessä integraatiota hyvin laajasta näkökulmasta liikutaan *yhteiskunnallisella tasolla*, jolloin erityistä tukea tarvitsevat lapset nähdään osana yhteiskuntaa ja sen järjestämää toimintaa, esimerkiksi päivähoitoa. Tällöin tavoitteena nähdään olevan muun muassa palveluiden saatavuus (access) ja toteutettavuus (feasibility), kehitykselliset ja sosiaaliset tulokset sekä sosiaalinen integraatio. *Yksilötasolla* integraatio ja erityisesti sen sosiaalinen ulottuvuus ilmenee erityistä tukea tarvitsevien lasten hyväksyntänä, myönteisinä vuorovaikutus- ja ystävyysuhteina sekä hyvinvoinnin tunteena. Sosiaalisen integraation vajeena voidaan pitää puolestaan torjuntaa ja syrjäyttämistä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Ihatsu 1987, 13 ja 40-41.) Ihatsun näkemys yksilötason integraatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä on keskeinen tämän tutkimuksen kannalta. Määriteltäessä integraatiota lapsen näkökulmasta liikutaan nimenomaan hyväksytyksi tulemisen tunteen äärellä. Kysymys on erityistä tukea tarvitsevan lapsen subjektiivisesta tunteesta, kokeeko hän olevansa hyväksytty vai torjuttu vertaisryhmässä. Kohdennettuna juuri tähän tutkimukseen onnistunut integraatio tarkoittaa sitä, että Sini kokee olevansa hyväksytty ja tasavertainen suhteessa muihin esiopetusryhmän lapsiin.

Lasten välillä on monenlaista sosiaalista vuorovaikutusta. Siitä johtuen sosiaalisen integraation tasot ovat moninaista. Guralnick viittaa kollegoidensa kanssa tekemiinsä tutkimuksiin (esim. Guralnick & Groom 1987), joiden perusteella he ovat käsitteellistäneet sosiaalisen integraation variaatioita. Näitä variaatioita ovat yhteenkuuluvuus (connectedness), yksilöiden väliset vuorovaikutussuhteet (interpersonal relationships) ja

kyky tehdä kompromisseja (accomodations). Tutkimustulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla oli leikki-tilanteissa edellä mainittuja sosiaalisen integraation variaatioita vain puolet siitä, mitä tavanomaisesti kehittyneillä lapsilla oli. Erityisen suuri ero on yhteenkuuluvuuden vaativimmassa ja läheisimmässä muodossa; ystävytydessä. Siinä tavanomaisesti kehittyneet lapset suosivat toisiaan erityistä tukea tarvitsevien lasten asemasta. (Guralnick 2001a, 23-24.)

Guralnickin tavoin Landau ja Milich (1990, 264) tuovat esille kuinka sosiaalisten suhteiden arvioiminen on ongelmallista, koska lasten sosiaalista käyttäytymistä kuvaavia termejä on paljon ja niillä kaikilla on ainakin hieman eriävä ulottuvuus. Heidän mukaansa puhutaan ystävyssuhteista, sosiaalisesta asemasta, sosiaalisista taidoista, sosiaalisesta pätevydestä sekä sosiaalisesta hyväksynnästä ja hyväksyttävistä käyttäytymisistä. Lasten yhteistoimintaa koskeneessa tutkimuksessaan Kronqvist (2001) määrittelee ystävytyden tarkoitukselliseksi ja molemminpuoliseksi suhteeksi, johon liittyy vahva myönteinen viire. Hän jatkaa edelleen sanoen, että hyväksytyksi tulemisella tarkoitetaan useimmiten lapsen suhteellista asemaa ryhmässä ja sitä osoittaa muun muassa se, miten paljon lapsesta ryhmässä pidetään tai miten torjuttu hän on. Hyväksyntä ja myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen ovat yhteydessä ystävytyden säilymiseen. Torjutut lapset ovat puolestaan jaettavissa kahteen eri ryhmään: syrjäänvetäytyvät ja aggressiiviset. Jälkimmäiseen luokkaa kuuluville lapsille on tyypillistä erityisen suora ja omien tavoitteiden saamiseen liittyvä aggressio. Syrjäänvetäytyvät lapset puolestaan eivät tee aloitteita aktiivisesti. (Kronqvist 2001, 65-66.)

Myös Odom toteaa Guralnickiin (1999, 72) viitaten, että hyväksi todettuja kriteereitä sosiaalisen integraation määrittämiseksi ei ole vielä julkaistu. Odom viittaa edelleen Guralnickiin, jonka mukaan sosiaalinen integraatio on saavutettu silloin, kun tavanomaisesti kehittyneet lapset ovat yhdessä ja ylläpitävät samaa vuorovaikutuksen laatua kehityksessään viivästyneiden kuin tavanomaisesti kehittyneiden lasten kanssa. Erityistä tukea tarvitsevien lasten tulisikin saavuttaa sellainen sosiaalisen vuorovaikutuksen taso, joka on verrattavissa vertaisryhmän tavanomaisesti kehittyneisiin lapsiin. On kuitenkin huomioitava, että tavoitteita asetetaan ja niitä

arvioidaan aina yksilöllisesti. Samoin on sosiaalisen integraation onnistumisen kohdalla. (Odom 2000, 24.)

Haasteellisuudestaan huolimatta, tai ehkä juuri sen vuoksi, integraation toimivuus on huomioimisen arvoinen asia. Riittävä sosiaalisen integraation taso on tärkeä, jotta vertaisryhmässä toimiminen tukisi erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehitystä (Odom 2000, 24). Toisaalta sosiaalisen vuorovaikutuksen lisääntyminen, jota inklusiiviseen ympäristöön usein liittyy, viittaa ainakin jonkin tasoiseen sosiaaliseen osallistumiseen erityistä tukea tarvitsevien ja tavanomaisesti kehittyneiden lasten välillä. Sosiaalista eristäytymistä voi silti esiintyä korkeallakin tasolla näissä inklusiivisissa ympäristöissä. Itse asiassa vuorovaikutuksen määrässä saattaa olla erityistä tukea tarvitsevien ja tavanomaisesti kehittyneiden lasten välillä huomattava ero. Onkin tyypillistä, että lasten kehityksellisen statuksen perusteella muodostuu toisistaan erillään olevia alaryhmiä. Tällaisia havaintoja on tehty lasten keskuudessa erityisesti vapaan leikin tilanteissa, jolloin lasten toiminta on spontaania ja heidän itsensä rakentamaa. (Guralnick 2001a, 23; Guralnick 2001b, 482.)

Leskinen ja Viitala (2002) ovat todenneet integraation vaikuttavan positiivisesti erityisesti lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Pyrkimystä luoda leikkiä ja vuorovaikutusta vammaisten ja vammattomien lasten välille on pidetty yleisesti hyödyllisenä lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta. Sen sijaan kognitiivisessa kehityksessä ei ole heidän mukaansa havaittu eroja verrattaessa integroituja lapsia segregoitujen ryhmien lapsiin. (Leskinen & Viitala 2002, 89.) Guralnick (2001b, 483) näkee integraation tukevan erityisesti sosiaalisia taitoja, mutta hyöty on nähtävissä myös muilla perustavaa laatua olevilla henkisen kehityksen osa-alueilla sisältäen yhtä lailla kognitiivisen ja kommunikatiivisen kehityksen kuin sosiaalisen toiminnan monia muotoja.

Samankaltaisia tuloksia on saatu myös muissakin tutkimuksissa. Esimerkiksi Laine ja Neitola (2002, 15-20) tuovat esille vertaisryhmän merkityksen sosiaaliselle kehitykselle. He näkevät erityiseksi riskiksi sen, jos lapsi joutuu aktiivisen torjunnan kohteeksi, häntä kiusataan tai hän kiusaa muita, hän vetäytyy täysin syrjään muista tai hän kokee itsensä yksinäiseksi. (Ks. myös Guralnick 2001a, 24; Kronqvist 2001, 74.) Ihanteellista olisi, jos näihin riskitekijöihin päästäisiin vaikuttamaan varhaisessa

vaiheessa, ennen kuin ne ovat muuttuneet pysyviksi. Tämä varhaisen puuttumisen periaate on löydettävissä myös erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetuksen tavoitteista (Opetushallitus 2000, 16).

Saarela (1995) on tutkinut viisi- ja kuusivuotiaiden kehitysvammaisten lasten pelaamaan orientoitumista ja tuo tutkimuksessaan esille kuinka sosiaalinen konteksti kannustaa, ohjaa ja tukee määrätietoisesti vammaista lasta. Hän korostaa myös sitä, että integroitu kasvuympäristö mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen havainnoimalla oppimisen, jäljittelyn ja vuorovaikutuksen muiden lasten kanssa. (Saarela 1995, 20-21 ja 57.) Myös Diamond ja Innes (2001, 159) näkevät tavanomaisesti kehittyneet lapset tärkeänä osana erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisympäristöä.

Aikuisen tuen merkitystä sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden syntymiselle ja toimivuudelle ei pidä unohtaa. Oppimiselle ja kasvulle hyödylliset tilanteet eivät välttämättä synny itsestään. Kronqvist (2001, 74) korostaa erityisesti syrjäänvetäytyvien ja aggressiivisten lasten tarvitsevan aikuiselta runsaasti apua. Hän näkee aikuiset ryhmän merkittävänä tukipilareina. Myös Craig-Unfkefer ja Kaiser (2002, 14-19) korostavat kuinka leikkitilanteet itsessään sisältävät runsaasti oppimismahdollisuuksia, mutta siitä huolimatta aikuisen malli ja erilaisten interventoiden hyödyntäminen on tärkeää. He tuovat esiin esimerkiksi sen, kuinka aikuinen voi osallistua leikin alkuvaiheessa lasten toimintaan ja ohjata leikkiä tavoitteiden kannalta tarkoitukselliseen suuntaan. Myös muut tutkimukset (esim. Laine & Neitola 2002; Scarlett 1983; Tauriainen 2000) korostavat sitä, että aikuisten täytyy tietoisesti tukea lasten keskinäistä vuorovaikutusta.

Lastentarhanopettajat ovat kokeneet juuri tämän vuorovaikutuksen tukemisen vaikeaksi erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa työskennellessään. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen huolehtimisen ohella lastentarhaopettajilla on ollut vaikeuksia omassa vuorovaikutuksessaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa. Lisäksi he ovat kokeneet ongelmallisena sen, miten saada erityistä tukea tarvitseva lapsi ryhmän täysivaltaiseksi jäseneksi. Nämä seikat liittyvät suoraan integraation toimivuuteen ja kertovat siitä, että integroituminen ei ole suinkaan ongelmaton. (Viitala 2000, 122.)

Toisaalta opettajan aktiivinen rooli on pulmallinen, sillä eräiden tutkimusten mukaan erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla oli enemmän vuorovaikutusta aikuisten kuin muiden lasten kanssa. Opettajan huomio saattaa itse asiassa ehkäistä lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Onkin esitetty, että lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita saattaisi edistää, jos aikuiset puuttuisivat mahdollisimman vähän lasten vapaan leikin tilanteisiin. (Harper & McCluskey 2002, 165-170.)

Lasten vertaissuhteet

Lehtinen (2001, 80-81) määrittelee vertaissuhteen tasavertaiseksi yksilöiden väliseksi suhteeksi. Hän jatkaa todeten vertaissuhteen tarkoittavan käytännössä suurin piirtein samanikäisten, kehitykseltään samalla tasolla olevien lasten tai nuorten vuorovaikutusta. Yhdessä toimiminen ja oppiminen ovat keskeinen osa lapsen arkipäivää ja se vaikuttaa lapsen kehitykseen monin tavoin. Päiväkodissa luodaan lasten omaa elämisen maailmaa, solmitaan ystävyysuhteita, neuvotellaan tekemisistä, käytetään valtaa ja erilaisia toimintaresursseja, toimitaan ja leikitään yhdessä. Jokaisella lapsella on yksilöllisten tarpeiden lisäksi vertaissuhteisiin liittyviä tarpeita, kuten tarve kuulua ryhmään, leikkiä toisten kanssa ja solmia ystävyysuhteita. Yhteistyön ja asioiden jakamisen ohella ystävyteen kuuluvat riidat ja erimielisyydet. Itse asiassa tutkimukset ovat osoittaneet, että riidat ovat varsin yleisiä ystävyysuhteissa. (Ihatsu 1987, 30; Kronqvist 2001, 71-73; Lehtinen 2001, 81 ja 86; Pihlaja 1998, 13.)

Guralnick (2001b, 482) tuo esille, kuinka vertaissuhteiden muodostaminen ja ystävyysuhteiden luominen ovat lapselle haasteellisia toimintoja. Hän näkee lasten vertaissuhteiden konkretisoituvan tavallisesti erilaisten päämäärien tai sosiaalisten tehtävien kautta. Näitä ovat esimerkiksi leikkiin pääsy, konfliktien ratkaisu ja leikin ylläpitäminen. Sosiaalinen osallistuminen onkin yksi keskeisimmistä toiminnan motiiveista päiväkotiryhmässä. Ryhmä tarjoaa mahdollisuuksia ystävien ja suosion hankkimiselle, kumppanuuden ja keskinäisen luottamuksen rakentamiselle sekä ylipäätään oman sosiaalisen tilan muodostamiselle. Lapsille itse mukanaolo on oleellisempaa kuin toiminnan sisältö tai päämäärä. Lapset kehittävät erilaisia tapoja, joilla mennä mukaan toimintaan varmistaakseen osalliseksi pääsemisensä. He ikään kuin kehittävät itselleen useita suhteita maksimoidakseen omat mahdollisuutensa tulla

hyväksytyiksi toimintoihin. Sosiaalisten kontaktien rajoittaminen yhteen tai muutamaankin lapseen ei sitä vastoin ole tavoiteltavaa. Lasten leikki-tilanteet saattavatkin olla usein monimutkaisia vuorovaikutustilanteita, joissa roolien ja asemien määrittelystä tulee pääasia ja itse leikki ei pääse alkamaan ollenkaan. (Lehtinen 2001, 83, 91; ks. myös Strandell 1995, 74-77.)

Scarlett (1983, 34) toteaa lapsilla olevan merkittäviä yksilöllisiä eroja vuorovaikutuksen määrässä. Hän tutkimuksensa (1983) toi esiin, kuinka eristäytyneillä lapsilla on tiettyjä tyypillisiä käyttäytymismalleja. Eristäytyneet lapset eroavat muista lapsista siinä, että he viettävät enemmän aikaa katsellen kuin osallistuen leikkiin. Edelleen he yrittävät hyvin harvoin vaikuttaa muiden lasten käyttäytymiseen, vaikka olisivatkin heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. Myös kuvittelu- ja draamaleikit ovat näille lapsille harvinaisia. Scarlettin (1983) tutkimuksessa havaittiin myös, että ohjattu tai pienryhmissä tapahtuva toiminta lisäsi eristäytyneiden lasten vuorovaikutuksen määrää.

Myös Lehtisen (2000) mukaan lasten toiminta-aktiivisuudessa ja -tavoissa on löydettävissä hyvinkin suuria yksilöllisiä eroja. Eroja löytyy niin sosiaalisissa taidoissa kuin sosiaalisen suosion ja luottamuksen määrässä. Jotkut lapset taas toimivat pitkälti vallitsevien odotusten mukaisesti kun taas toiset ovat voimakkaita omien oikeuksiensa ja tilannekohtaisten asemiensa puolustajia. Toiset pyrkivät saamaan tilanteissa itselleen hallitsevan aseman ja toiset käyttäytyivät alistuvasti ja mukautuvasti. (Lehtinen 2000, 186; Lehtinen 2001, 91-95.) Lehtisen tavoin Kronqvist (2001) korostaa sitä, että sosiaalisissa suhteissa eivät ole keskeisiä ainoastaan sosiaaliset taidot, vaan myös erilaiset tavoitteet ja tavat pyrkiä mukaan toimintoihin. Hänen mukaansa ryhmässä torjuttuksi tulleiden lasten strategiat tavoitteiden saavuttamisessa eroavat hyväksytyjen lasten tavoista toimia. Myös lapselle hyvin varhain kehittynyt kyky säädellä ja ilmaista tunteitaan tilanteiden mukaan on yhteydessä sosiaalisiin taitoihin ja edelleen siihen, miten lapsi tulee hyväksytyksi ryhmässä. (Kronqvist 2001, 63.) Scarlett (1983, 42) taas on osoittanut, kuinka vertaisryhmässä sosiaalisesti syrjäytyneet lapset tiedostamattaan, mutta aktiivisesti myötävaikuttavat omaan syrjäytymiseensä. Scarlett toteaa syrjäytyneiden lasten leikkivän vähemmän verrattuna ei-syrjäytyneisiin. Tämä saattaa

olla tärkein yksittäinen syy siihen, miksi he antavat itsestään vähemmän viehättävän kuvan ja ovat vähemmän suosittuja sosiaalisissa suhteissa.

Määriteltäessä sosiaalista hyväksyntää erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta tulisi huomioida, kuinka tutkimuksissa on osoitettu erityistä tukea tarvitsevien lasten suosivan tavanomaisesti kehittyneitä lapsia leikkikavereina tai vaihtoehtoisesti he eivät ole osoittaneet lainkaan suosimista. Tämä tutkimustulos korostaa siitä, että sosiaalisen integraation onnistuminen on ensisijaisesti saavutettavissa erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta. (Guralnick 2001a, 25.) Tavanomaisesti kehittyneiden lasten hyväksyntä erityistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaa ei yksinään riitä, vaan vastavuoroisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten tulisi toimia aktiivisesti vertaissuhteissa ja osoittaa halukkuutta yhteistoimintaan.

Vertaissuhteiden syntymiselle on monia esteitä. Vaikka integroitu kasvuympäristö edesauttaa erityistä tukea tarvitsevien lasten osallistumista vuorovaikutukseen vertaisryhmässä, voi jo lievä kehityksen viivästyminen aiheuttaa ongelmia toimivien vertaissuhteiden muodostamisessa. Monilla erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on puutteita nimenomaan sosiaalisissa taidoissaan ja se estää sosiaalista integraatiota. (Guralnick 2001b, 481-483.) Myös koulumaailmassa toteutetut tutkimukset ovat osoittaneet, että oppimisvaikeuksia omaavat tarkkaavaisuushäiriöiset lapset ovat vähemmän pidettyjä luokkatovereiden keskuudessa kuin normaalisti suoriutuvat oppilaat (Ihatsu 1987; Poikkeus 1993).

Tutkimusten mukaan tavanomaisesti kehittyneisiin lapsiin verrattuna kehityksessään viivästyneillä lapsilla on selvästi vähemmän vuorovaikutusta ja yhteisiä leikkejä toisten lasten kanssa. Lisäksi kehityksessään viivästyneet lapset ovat selvästi ikätovereitaan enemmän yksin. (Guralnick & Groom 1987, 1556-1558; Odom 2000, 21.) Tutkimuksissa on myös todettu, että sosiaalinen syrjäytyminen on tavallisempaa erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla verrattuna tavanomaisesti kehittyneisiin lapsiin, koska tavanomaisesti kehittyneet lapset valitsevat tavallisimmin kavereikseen muita normaalisti kehittyneitä lapsia (Diamond & Innes 2001, 159-160; Guralnick & Groom 1987, 1568). Itse asiassa useissa tutkimuksissa on löydetty samankaltaisia vuorovaikutusmalleja ja tältä pohjalta on pääteltävissä valtaosalla erityistä tukea

tarvitsevista lapsista olevan vaikeuksia sosiaalisen integraation kriteerien saavuttamisessa (Odom 2000, 24).

Tutkimuksissa havaitut erot toimintoihin mukaan pääsemisessä ja hyväksytyksi tulemisessa erityistä tukea tarvitsevien ja tavanomaisesti kehittyneiden lasten välillä ovat luonteeltaan pysyviä. Ne ovat säilyneet tutkimustilanteissa lasten kehityksellisen iän kontrolloinnin jälkeen. Nämä tulokset puolestaan antavat olettaa, että erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on epätavallisia sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeuksia, jotka ovat myöhemmin taipuvaisia aiheuttamaan sosiaalista eristäytymistä ja vaikuttamaan näin sosiaaliseen integroitumiseen. Näin ollen voidaan päätellä sosiaalisten taitojen parantumisen edesauttavan sosiaalista integroitumista. (Guralnick 2001b, 483.) Myös Hallahan ja Kauffman (2003) tuovat esille ADHD-oireisiin liittyen kuinka sosiaalinen torjunta johtaa ennen pitkää sosiaaliseen eristäytymiseen. Käyttäytymisongelmainen lapsi suljetaan sosiaalisten ”seurapiirien” ulkopuolelle. Hän saattaa vaikuttaa muiden lasten mielestä epäkohteliaalta, koska hänellä on vaikeuksia ohjata omaa käyttäytymistään ja tunteitaan. Tällainen lapsi tietää kyllä miten erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tulisi käyttäytyä, mutta itse tilanteen tullessa kohdalle hän käyttäytyy impulsiivisesti ja ylireagoi tunnetasolla. (Hallahan & Kauffman 2003, 198.)

Sosiaalinen asema

Tässä tutkimuksessa Sinin ja muiden esiopetusryhmän lasten sosiaalisen aseman määrittelyä käytetään apuna integraation toimivuuden arvioinnissa. Sosiaalisen integraation operationaalisenä määritelmänä on käytetty sosiaalisen aseman eli statuksen käsitettä (Ihatsu 1987, 127). Sosiaalinen asema liittyy läheisesti integraation toimivuuteen, sillä onnistuessaan sosiaalinen integraatio lisää yksilöiden välistä vuorovaikutusta ja vähentää täten sosiaaliseen asemaan liittyvää etäisyyttä (Mobergin 1993, 141).

Sosiaalisessa asemassa kyse on siitä, että lapset saavat erilaisia sosiaalisia tunnusmerkkejä toistensa silmissä ja alkavat olla erilaisia toimijoita ryhmässä. Joidenkin luokse hakeudutaan mielellään, joitakin ei huomioida juuri lainkaan ja jotkut jäävät syrjään ryhmästä. Vähitellen vertaisryhmään syntyy enemmän tai vähemmän

pysyvä suosiojärjestelmä. Yksittäiselle lapselle asemat ja roolit ovat tärkeitä, koska jokaisella lapsella on tarve tulla hyväksytyksi omassa vertaisryhmässä. Ryhmän jäsenten valintojen ja arviointien perusteella lapsille muodostuu erilainen asema siinä, miten suosittuja tai epäsuosittuja he ryhmässä ovat. Asemat muodostuvat yhteisesti lasten vastavuoroisen toiminnan tuloksena. (Lehtinen 2000, 144-145; Lehtinen 2001, 81 ja 89-91.)

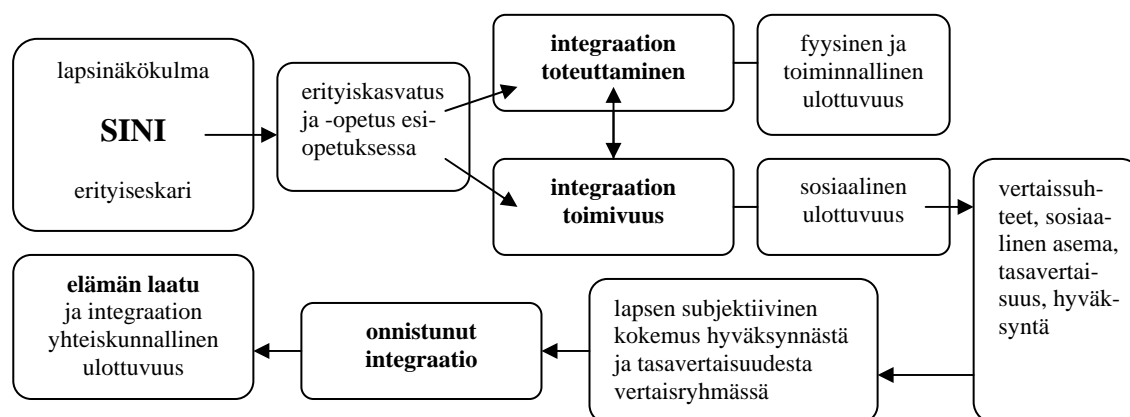
Lapsen sosiaalinen asema vertaisryhmässä määrää pitkälti hänen kokemansa vuorovaikutuksen laadun ja vaikuttaa yleensä myös lapsen yhteisiin toimintoihin mukaan pääsemiseen (Laine & Neitola 2002, 16). Lehtinen (2000, 81) tuo esiin kuinka sosiaalinen asema voi vaihdella tilannekohtaisesti tai olla luonteeltaan pysyvämpi. Pysyvyyden puolesta puhuu se tosiasia, että hyvä status tarjoaa runsaasti sosiaalisia tilanteita kun taas negatiivisen statuksen saaneeseen lapseen suhtaudutaan torjuvasti ja hänen saa näin ollen toistuvasti negatiivisia kokemuksia vertaissuhteissaan (Laine & Neitola 2002, 35). Myös Coie, Dodge ja Kupersmidt (1990, 17-20) ovat tutkineet käyttäytymistä ja sosiaalista asemaa vertaisryhmissä. Heidän tutkimustulostensa mukaan yhteistyökyky ja prososiaalinen käyttäytyminen korreloivat positiivisen aseman kanssa. Positiivisen aseman nähtiin olevan sidoksissa auttavaisuuteen, sääntöjen noudattamiseen ja ystävällisyyteen. Negatiivinen asema puolestaan oli yhteydessä häiritsevään ja aggressiiviseen käyttäytymiseen.

Sosiaalisen aseman määrittelyssä käyttökelpoisia menetelmiä ovat erilaiset sosiometriset mittaukset. Sosiometrisellä tutkimuksella on jo 50-vuotinen historiansa, mutta sen hyödyntäminen lasten sosiaalisten suhteiden kuvaamiseen on sitä vastoin suhteellisen uusi asia. Sosiaalista asemaa arvioidaan yleensä sosiometrinen nimitysten, hyväksyntä ja torjunta, avulla. Sosiaalinen asema määrittyy kun lapset arvioivat kavereitaan, sitä kenen kanssa he haluavat ja eivät halua olla. (Guralnick & Groom 1987, 1560-1561; Laine & Neitola 2002, 40; Landau & Milich 1990, 269-272; Niiranen 1995, 69 ja 80.) Sosiometrisiä arviointeja tehtäessä on huomioitava, että ne kertovat vain siitä, kuinka hyväksytty (suosittu) tai torjuttu (ei-suosittu) lapsi on muiden vertaisryhmän lasten arvioimina. Menetelmät on kehitetty ryhmän sosiaalisen rakenteen ja yksilön aseman selvittämiseksi. Sen sijaan on kiinnitetty vain vähän huomiota siihen, millaisia kokemuksia menetelmillä saavutetaan. Sosiaaliset taidot eivät ole ainoa tekijä

sosiaalista asemaa määriteltäessä, vaan suosio saattaa perustua sosiaalisten taitojen ohella mitä moninaisimpiin tekijöihin. (Landau & Milich, 1990, 264-265; Niiranen 1995, 81.) Esimerkiksi Guralnick ja Groom (1987) ovat tutkineet sosiaalista vuorovaikutusta käyttämällä vertaisarviointia. He keskittyivät sosiaaliseen osallistumiseen ja yksilön sosiaalisen mittaamiseen. Heidän tutkimustulostensa mukaisesti erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on puutetta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa taidoissa sekä alhaisempi sosiaalinen status. Guralnick ja Groom kuitenkin korostavat vertaisryhmän tarjoavan tärkeitä mahdollisuuksia oppimiselle.

3.4 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen teoreettisen viitekehysten kokoamisessa lähdettiin liikkeelle selvittämällä erityistä tukea tarvitsevan lapsen esiopetusta sekä sitä, mitä moniulotteinen integraation käsite pitää sisällään. Arvioitaessa integraation onnistuneisuutta erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta esiin nousivat lapsiryhmän vertaissuhteet ja lasten sosiaalinen asema vertaistensa keskuudessa. Ensisijaisena nähtiin lapsen subjektiivinen kokemus hyväksytyksi tulemisesta ja tasavertaisuudesta suhteessa muihin lapsiin. Kuviossa 1 on hahmoteltuna tutkimuksen viitekehys.



KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena on kuvata integraatiota esiopetuksessa lapsen näkökulmasta ja lisätä näin ymmärrystä lapsen kokemusmaailmaa kohtaan. Integraatiota lähestytään sekä toteuttamisen että toimivuuden kautta pääpainon kohdentuessa integraation sosiaaliseen ulottuvuuteen. Syrjälän ja Nummisen (1988, 178) mukaan tapaustutkimuksessa ei ole pyrkimyksinä lopullisen totuuden saavuttaminen. Tutkimus on siis rajallinen suhteessa totuuteen: ”Not the truth, but a truth.” Tässä tutkimuksessa ei pyritä etsimään objektiivista totuutta integraatiosta, vaan Sinin oman kokemuksen saavuttaminen kaikessa subjektiivisuudessaan on tutkimuksessa ensisijaisena tavoitteena. Ensimmäisessä pääongelmassa keskitytään integraation toiminnalliseen ulottuvuuteen ja toisessa pääongelmassa puolestaan sosiaaliseen ulottuvuuteen. Näitä pääongelmia on tarkennettu ja purettu tutkittavampaan muotoon alaongelmien avulla. Tutkimusongelmat on muotoiltu seuraavasti:

1. Miten integraatiota toteutetaan esiopetuksessa?

1.1 Miten Sini kuvaa toimintaansa esiopetusryhmässä?

1.2 Miten toiminnallinen integraatio on onnistunut esiopetusryhmässä Sinin kokemana?

2. Miten integraatio toimii esiopetuksessa?

2.1 Miten Sini kuvaa vertaissuhteitaan?

2.2 Millaista vuorovaikutusta Sinillä on esiopetusryhmässä?

2.3 Millainen on Sinin sosiaalinen asema?

2.4 Miten sosiaalinen integraatio on onnistunut esiopetusryhmässä Sinin kokemana?

Tutkimustehtävään sisältyvä lapsinäkökulma jatkaa omalta osaltaan viime vuosikymmeninä suosioon noussutta ”uutta” lapsiin ja lapsuuteen kohdistunutta tutkimusta. Tämä ”uusi” näkökulma voidaan ainakin osittain pelkistää siirtymäksi lasten tutkimisesta lapsuuden tutkimiseen. Bardy (1996, 176) kuvaa tätä muutosta seuraavasti: ”Käsitykset lapsista ei-vielä-aikuisina, avuttomina, haavoittuvina ja keskeneräisinä vastaanottajina, aikaa ja rahaa vievinä, sekä ongelmina ja häiriöinä tai uhreina hylättiin, ja katseet kohdistetaan lapsiin sosiaalisina toimijoina, jo yhteiskunnassa olevina antavina ja osallistuvina osapuolina”.

Myös La Greca (1990, 7) korostaa lapsen näkökulman ainutlaatuisuutta ja huomioimisen tärkeyttä, mutta näkee lapsen itsensä tekemien arviointien (self-reports) ohella tärkeänä myös muiden lapselle merkittävien ihmisten näkökulmien huomioimisen lapsen käyttäytymistä määriteltäessä. Kuitenkin tässä tutkimuksessa rajataan tietoisesti muut osalliset ongelmanasettelun ulkopuolelle, vaikka heidän näkökulmansa ja toimintansa merkitys integraatioprosessissa tiedostetaankin. Samoin tutkimusongelmien ulkopuolelle rajataan muiden osallisten vaikutus integraatioprosessiin. Tarkoituksena ei ole etsiä syitä integraation onnistumiselle tai epäonnistumiselle.

5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusprosessi

Moberg ja Tuunainen (1989, 107) kuvailevat laadullisen tutkimuksen prosessia vaiheittain etenevänä eli syklisenä (ks. myös Borg & Gall 1989, 326). Syklimäisyys kuvastaa hyvin tämänkin tutkimuksen työstämistä, jonka aikana kohdennettiin ensin aihepiiriä kirjallisuuteen perehtymällä ja hahmoteltiin teoriataustaa. Tutkimusprojekti oli tässä vaiheessa vielä hajallaan ja tutkimusasetelma muutti muotoaan tuskastuttavankin usein. Lapsen näkökulman tavoittaminen osoittautui haasteelliseksi lähtökohdaksi. Aiempien tutkimusten menetelmälliset ratkaisut auttoivat eteenpäin ja näin päästiin suunnittelemaan aineistonkeruuta. Lopullisesti tutkimustehtävä täsmentyi vasta aineiston analysointivaiheessa. Näin päädyttiin tarkennettuihin tutkimusongelmiin, joihin vastaaminen vaati uuden tiedon etsimistä ja lisääineiston hankintaa koko lapsiryhmälle suunnatun sosiometrisen haastattelun muodossa. Kierros alkoi tällöin eräällä tapaa uudelleen alusta. Aineiston analysointi ja tulosten raportointi jatkui samanaikaisesti teoriaosuuden täydentämisen kanssa. Tulokset toivat jälleen esille uusia vaatimuksia teoriaosuuden sisällölle ja teoriataustaa rakennettiin itse asiassa koko tutkimusprosessin ajan.

5.2 Laadullinen tapaustutkimus menetelmänä

Tutkimuksen kohdentuminen yhteen erityistä tukea tarvitsevaan lapseen antaa sille tapaustutkimuksen luonteen. Tapaustutkimus antaa tutkijalle mahdollisuuden nimetä tai yrittää nimetä yksittäisen tapauksen moniulotteisia vuorovaikutuksellisia prosesseja. Nämä prosessit saattavat olla ratkaisevia tutkimuksen onnistumiselle tai epäonnistumiselle, mutta ne voivat pysyä piilossa laaja-alaisessa tutkimuksessa. (Bell 1999, 10-11.) Myös Pattonin (1990, 54 ja 99) mielestä tapaustutkimuksen avulla on mahdollista tavoittaa rikasta ja syvällistä tietoa jostakin yksittäisestä tapauksesta, jonka tutkiminen tuottaa parhaimmillaan käytännön tasolla arvokasta tietoa. Laadullisen tapaustutkimuksen pohjalta ei ole tarkoitus tehdä yleistäviä päätelmiä, vaan sille on tyypillistä jonkin kasvatuksen ilmiön kuvailu sen omassa ympäristössään. Tarkoituksena on löytää ja kuvata niitä tapoja, joilla yksilö tietyssä tilanteessa ymmärtää, toimii ja selittää toimintaansa. Lähtökohtana on yksilön tai yksilöiden kyky tulkita tapahtumia ja muodostaa niistä merkityksiä. (Syrjälä 1995, 10-11; Syrjälä & Numminen 1988, 5-8, 23; Yin 1994, 16.) Erityinen huomio kohdistuu merkitysten etsimiseen eli siihen millainen merkitys tietyillä kokemuksilla on tutkittavan (Moberg & Tuunainen 1989, 115) eli tässä tutkimuksessa Sinin elämässä.

Tässä tutkimuksessa tapauksen valinnassa on käytetty ainutkertaisuuden kriteeriä (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 19). Näin rajatusta kohderyhmästä kerätty aineisto voi tuntua suppealta, mutta muun muassa Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 158) näkevät yhden tapauksen (esimerkiksi yksittäinen henkilö, jokin yksittäinen ryhmä tai organisaatio) tutkimisen päinvastoin etuna tutkimukselle. Heidän mukaansa yksittäisen tapaus pystytään tutkimaan perusteellisemmin ja aloittelevan tutkijan on helpompi välttää tyypillistä sudenkuoppaa: ”eipä aineistosta saatu oikein mitään irti”.

Tapaustutkimuksen sisällä on jaoteltavissa erityyppisiä suuntauksia. Tästä tutkimuksesta on löydettävissä sekä evaluatiivisen että kasvatuksellisen tapaustutkimuksen piirteitä. Evaluatiivisen tapaustutkimuksen tavoitteena on syvätason tiedon hankkiminen, jonka pohjalta voidaan tämän tutkimuksen tehtävän valossa määrittää integraatioratkaisun arvoa Sinin näkökulmasta. Kasvatukselliselle

tapaustutkimukselle on puolestaan ominaista arvioida kasvatustoimintaa, avartaa ajattelua ja herättää keskustelua. (Syrjälä & Numminen 1988, 23.) Nämä periaatteet määrittävät tämänkin tutkimuksen tarkoitusta. Syrjälä ja Numminen (1988, 23) tosin korostavat, että eri tyypit eivät ole aina toisistaan selkeästi eroteltavissa. Näin on tämänkin tutkimuksen kohdalla ja tästä syystä se määritellään yleisemmin vain laadulliseksi tapaustutkimukseksi.

5.3 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineisto koottiin esiopetusvuoden keväällä Sinin päiväkodissa. Sinin kokemuksia esille tuovan tiedon kerääminen oli aineistonkeruun perimmäisenä tavoitteena luotettavuuden ja totuudenmukaisuuden ohella. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin havainnointia ja haastattelua. Taustatietojen osalta arvokasta tietoa saatiin myös erilaisista dokumenteista, joita oli tallennettuna päiväkodissa runsaasti. Lisäksi päiväkodin henkilökunnan ja Sinin vanhempien kanssa käydyt avoimet keskustelut auttoivat tutkimuksen työstämisessä. Syrjälän (1995, 10) mukaan tapaustutkimuksen keskeinen ero muihin tutkimustyypeihin verrattuna on eri menetelmien yhdistäminen aineiston keruussa. Tätä menettelytapaa kutsutaan metodiseksi triangulaatioksi (esim. Patton 1990, 187, 464-470; Syrjälä & Numminen 1988, 78). Gilbert (1993, 99-100) tuo esille kuinka eri menetelmillä saadut tiedot täydentävät toisiaan ja useamman menetelmän käyttö lisää aineiston luotettavuutta ja mahdollistaa aineiston vertailun, esimerkiksi mahdolliset erot ja yhtäläisyydet haastattelussa ilmaistun asenteen ja havainnoidun käyttäytymisen välillä.

5.3.1 Haastattelu

Sinin kokemusten tavoittamisessa ensisijaisena menetelmänä käytettiin haastattelua. Haastattelua käytetään yleisesti laadullista aineistoa kerätessä. Se on eräänlaista keskustelua, jonka avulla pyritään selvittämään mitä jollakulla on mielessään.

Haastattelu tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa, mutta haastateltavan ja haastattelijan välisellä vuorovaikutuksella on merkittävä osuus. Lapsen ollessa haastateltavana haasteet moninkertaistuvat. Lapsilähtöiseen tietoon johtavissa menetelmissä tietoa hankkiva aikuinen pyrkii mahdollisimman avoimeen suhtautumistapaan ja sulkemaan pois ennakkokäsityksensä. Kysymisen taito on tällöin varsin olennainen. (Ks. Syrjälä & Numminen 1988, 89, 94.) Lapsia haastateltaessa tarvitaan myös runsaasti mielikuvitusta ja luovuutta (Langsted 1994, 34). Lapsen tapa ajatella eroaa aikuisen ajattelutavasta, ja asioiden mieltäminen aikuisen logiikalla lapsen näkökulmasta ei ole yksiselitteistä. Oleellista on pyrkimys tavoittaa lapsen kokemukset hänen omista lähtökohdistaan eikä aikuisuuden määrittämänä (Kronqvist 2001, 60). Tavoitteena on lapsen ”äänen” kuuleminen ja sitä tavoitellaan suoraan lasten omia mielipiteitä kuulemalla. Suoraan lapsilta kerätty tieto saattaa erota yllättävänkin paljon aikuisten havainnoista jo siitä syystä, että lasten antama tieto on luonteeltaan ainutkertaista. Lasten toimintojen lähtökohdat ja motiivit eivät ole välttämättä samanlaisia kuin päiväkodin henkilökunnan tai vanhempien. Myös lasten tapahtumille antamat merkitykset saattavat poiketa aikuisten näkemyksistä. Tästä syystä lapsi on paras asiantuntijan kertomaan omasta kokemusmaailmastaan ja elämästään. Hän tietää siitä enemmän kuin aikuinen. (Kirmanen 2000, 13 ja 230-233; Langsted 1994, 34; Tauriainen 2000, 49.)

Tapaustutkimukselle on ominaista strukturoimattomien menetelmien käyttö, koska pyrkimyksenä on saada selville miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siinä (Soininen 1995, 112-113; Syrjälä & Numminen 1988, 9). Lapsia haastateltaessa strukturoimattomien haastattelumenetelmien käyttöä puoltaa se, että etukäteen muotoillut kysymykset rajoittaisivat lapsen itsensä mahdollisuutta viestittää omia käsityksiään siitä, mikä on hänelle tärkeää (Tauriainen 2000, 51). Siniä haastateltaessa tavoitteena oli luoda haastattelutilanteista mahdollisimman pitkälti tavallisen keskustelun kaltaisia. Haastattelut toteutettiin mukaillen sekä avoimen haastattelun että teemahaastattelun periaatteita. Grönforsin (1982, 105-106) mukaan avoimesta haastattelusta käytetään myös nimitystä teemahaastattelu eli hänen mukaansa nämä kaksi haastattelumuotoa olisivat yksi ja sama asia. Tutkimuskirjallisuudessa useimmiten nämä menetelmät kuitenkin erotetaan toisistaan. Avoin haastattelu muistuttaa nimensä mukaisesti hyvin paljon tavanomaista keskustelutilannetta ja

teemahaastattelun on ennalta hieman yksityiskohtaisemmin suunniteltu haastattelumenetelmä. Molemmissa käytetään haastattelun tukena valmiiden kysymysten sijasta listaa (asialista, teema-alueuuttelo) niistä asioista, joita haastattelutilanteessa on tarkoitus käydä läpi. Edelleen molemmat menetelmät tuottavat rikasta materiaalia ja niiden etuna on joustavuus, joka mahdollistaa kysymysten vapaan muotoilun ja järjestelyn. Vakioinnin puuttuminen vähentää puolestaan tutkijan vaikutusta annettuihin vastauksiin. (Borg & Gall 1989, 444-460; Gilbert 1993, 135; Syrjä & Numminen 1988, 100.)

Haastatteluja käytettiin Sinin esiopetusryhmässä osana lapsihavainnointia ja muutakin esiopetustoimintaa, joten haastattelu tapahtumana oli Sinille entuudestaan tuttu. Tutkimuksen suorittamisen yhteydessä Sinille tehtiin esihaastattelu, jossa kyseltiin alustavasti hänen ystävästään ja suosikkileikeistään. Tämä esihaastattelu toteutettiin kesken esiopetuspäivän ja Sinillä oli kova kiire päästä takaisin muiden pariin, joten hän jaksoi keskittyä kysymyksiin vain vajaan kymmenen minuuttia. Haastattelukysymyksiä esitettiin myös kahdella muulla lapsella, joista toinen oli vuotta nuorempi ja toinen saman ikäinen kuin Sini. Tällä menettelyllä haluttiin varmistaa se, että kysymysten kielellinen taso on Sinille sopiva ja kysymykset ymmärrettäviä. Muun muassa Aldridge ja Wood (2000, 199) suosittelevat erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla kielellisen tason madaltamista nuoremmille lapsille sopivaksi. Samalla saatiin mahdollisuus harjoitella haastattelun tekemistä.

Päiväkodissa aiemmin tehtyjen havaintojen mukaan menneistä tapahtumista kertominen, esimerkiksi viikonlopon tapahtumien kuvailu, oli Sinille vaikeaa. Hän kertoi useimmiten tehneensä samoja asioita mitä häntä ennen häntä puheenvuorossa olleet lapset kertoivat tehneensä. Aldridgen ja Woodin (2000, 201-202) kokemuksen mukaan aikaan liittyvät kysymykset, esimerkiksi menneet ja lapsen välittömän kokemuspäivän ulkopuolella olevat tapahtumat, ovat erityisen vaikeita ja ne tulee liittää lapsen arkisiin toimintoihin.

Haastatteluiden ajankohdat ja paikat harkittiin huolellisesti. Erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat usein hyvin riippuvaisia päivittäisistä rutiineistaan ja nämä rutiinit pyrittiin huomioimaan, jotta haastattelu ei ajankohdallisesti sekoittaisi lapsen arkea. Paikkaa

mietittäessä pohdittiin tutun ja vieraan ympäristön vaikutuksia itse haastatteluun. (Ks. Aldridge & Wood 2000, 207.) Varsinaiset tutkimushaastattelut suoritettiin päiväkodilla kahtena erillisenä ajankohtana, jolloin päiväkotia oli muulta osin suljettu. Tämän odotettiin vaikuttavan positiivisesti Sini keskittymiskykyyn. Lisäksi suljettuun päiväkotiin pääsemisen aivan kahdestaan esiopetusryhmän opettajan kanssa oletettiin olevan palkitsevaa jo itsessään. Vastaava tilaisuus tarjoutuu lapsille hyvin harvoin. Sinille oli myös luvattu, että hän saisi toivoa jotakin palkintoa kiitokseksi haastattelusta. Sinin toivoi pääsevänsä jäätelökioskille.

Kaksi ensimmäistä haastattelutilannetta tallennettiin äänittämällä myöhempää analysointia varten. Nauhuriin tutustuttiin Sinin ja esiopetusryhmän muidenkin lasten kanssa jo etukäteen nauhoittamalla lasten laulua ja puhetta kasetille. Näiden nauhojen kuuntelu saavuttikin suuren suosion esiopetusryhmän lasten keskuudessa. Nauhuriin tutustumisella pyrittiin turvaamaan se, että nauhurin käyttö ei itse haastattelutilanteessa veisi liiaksi huomiota ja heikentäisi haastatteluaineiston tiedollista sisältöä. Sosiometrisessä haastattelussa Sinin ja muiden esiopetusryhmän lasten vastaukset kirjattiin muistiin käsin.

Integraation toteuttaminen

Ensimmäinen haastattelutilanne oli ennalta suunniteltu avoimen haastattelun kaltaiseksi keskustelutilanteeksi. Haastattelun tarkoituksena oli määrittää integraation toimivuutta eli integraation toiminnalliseen ulottuvuuteen liittyviä tekijöitä (tutkimusongelma 1). Tutkijan apuna oli ennalta laadittu lista niistä aiheista, joista Sinin toivottiin kertovan (liite 3). Tavoitteena oli saada Sini kertomaan esiopetuksesta mahdollisimman vapaamuotoisesti, jolloin keskeisellä sijalla olisivat Sinin kokemukset ja aikuisen johdattelu olisi minimissään. Haastattelu toteutettiin esiopetusryhmän tiloissa ja tiloja käytettiin haastattelussa apuelementtinä (ks. Langsted 1994, 35). Sinin kielellisen kehityksen ongelmien vuoksi haastattelussa oli erityisen tärkeää varmistaa, että hän ymmärsi esitettävät kysymykset ja sai visuaalista tukea kuulemalleen (ks. Tauriainen 2000, 64-65). Haastattelutilanteessa Sinin kanssa kuljettiin päiväkodin sisätiloissa ja tilat auttoivat muistamaan toimintoja. Siniä pyydettiin kertomaan esiopetuspäivästä; mitä ensin tehdään ja missä silloin ollaan. Tällä tavoin käytiin koko esiopetuspäivä läpi

sen mukaisesti mistä toiminnoista Sini itse halusi kertoa tai mitä hän muisti. Näin päivän syklinen kulku tuotti haastattelun rakenteen (Langsted 1994, 35). Haastattelu kesti noin puoli tuntia.

Integraation toimivuus

Toisella kerralla käytettiin teemahaastattelua ja tarkoituksena oli integraation toimivuuden määrittäminen eli Sinin kokemusten kartoittaminen integraation sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyen (tutkimusongelma 2). Haastattelun tueksi oli ennalta laadittu luettelo teema-alueista (liite 4) yhdistellen Laineen ja Neitolan (2002) lasten syrjäytymistä käsitelleessä tutkimuksessaan käyttämiä teemoja ja kysymyksiä. Sinin annettiin puhua asioista vapaasti ja tutkija pyrki ainoastaan pitämään huolta siitä, että tutkimuksen kannalta keskeiset teema-alueet tulivat kartoitetuiksi. Tämäkin haastattelu toteutettiin edellisen haastattelutilanteen tavoin esiopetusryhmän tiloissa ja apuelementtinä käytettiin tilojen ohella lapsiryhmästä otettua valokuvaa. Valokuva auttoi muistamaan leikkikavereita ja tilat puolestaan toiminnan sisältöjä. Haastattelu aluksi istuttiin sohvalla, mutta pian Sini halusi näyttää niitä tiloja, missä hän oli kavereidensa kanssa ollut leikkimässä. Niinpä loput haastattelusta suoritettiin ryhmän tiloissa liikkuen. Haastattelu kesti ensimmäisen haastattelun tavoin noin puoli tuntia.

Sosiometrinen haastattelu

Vertaisarviointi (peer rating) on sosiaalisen aseman ja hyväksynnän mittaamisessa yleisesti käytetty menetelmä (Odom 2000, 24). Sen tukena voidaan käyttää vuorovaikutuksen havainnointia sekä vanhempien ja päivähoitohenkilöstön arviointeja lasten ystävyysuhteista. Mahdollista on myös kuvata asteikolla sitä, kuinka mielellään lapsi leikkii tai toimii yhdessä muiden ryhmänsä lasten kanssa (Asher 1990, 7) tai pyytää lasta perustelemaan sitä, miksi hän pitää tai ei pidä vertaisryhmänsä muista lapsista (Coie, Dodge, Kupersmidt 1990, 19) Tässä tutkimuksessa käytettiin sosiometristä haastattelua, joka suoritettiin edellisistä haastatteluista poiketen Sinin lisäksi kaikille muillekin tutkimuskontekstina olleen esiopetusryhmän lapsille. Haastatteluun osallistui kahta lasta lukuun ottamatta kaikki esiopetusryhmän lapset eli haastateltavia kertyi 25. Haastattelu suoritettiin kunkin lapsen kanssa kahden kesken

esiopetuspäivän aikana ja vastauksista tehtiin muistiinpanot käsin kirjaamalla. Haastattelun tarkoituksena oli Sinin ja muiden esiopetusryhmän lasten sosiaalisen aseman määrittäminen. Sosiaalista asemaa määritettäessä käytetään yleisesti joko kolmen mukavimman ja kolmen epämiellyttävimmän kaverin nimeämistä (esim. Ihatsu 1989, 127-128). Tässä tutkimuksessa päädyttiin seuraaviin neljään kysymykseen:

1. Kerro, ketkä ovat kolme parasta kaveriasi täällä eskarissa.
2. Nimeä yksi lapsi täältä eskarista, jonka kanssa et viihdy oikein hyvin yhdessä.
3. Nimeä yksi lapsi täältä eskarista, jolla on paljon kavereita.
4. Nimeä yksi lapsi täältä eskarista, joka on usein yksin.

5.3.2 Havainnointi

Haastatteluaineiston täydentämiseksi käytettiin tässä tutkimuksessa havainnointia. Havainnoinnin käyttö on varsin yleisestä laadullisesta tutkimuksesta ja erityisesti tapaustutkimuksesta. Sitä käytetään erityisesti toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja ymmärtävään tulkitsemiseen osallistujien kannalta. (Syrjälä & Numminen 1989, 182.) Havainnoida voi monella tavalla ja erot eri tapojen välillä muodostuvat lähinnä siitä intensiteetistä, jolla tutkija osallistuu tutkittaviensa elämään (Patton 2002, 265). Tässä tutkimuksessa tutkija oli jo valmiiksi osa tutkimuskontekstina ollutta yhteisöä ja sen vuoksi havainnointimetodiksi valittiin osallistuva havainnointi. Ulkopuolisen havainnoitsijan aseman saavuttaminen olisi ollut käytännössä mahdotonta tutussa ympäristössä eikä se olisi ollut tutkimusongelmien kannalta edes tarkoituksen mukaista. Borgin ja Gallin (1989, 391-395) määritelmän mukaan osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on ryhmän jäsen ja mukana tilanteessa, jota hän havainnoi. Tässä tutkimuksessa havainnoinnin tallennuksessa käytettiin videointia ja videoinnin ollessa meneillään tutkija pyrki osallistumaan mahdollisimman vähän käynnissä olevaan toimintaan. Tästä näkökulmasta katsottuna käytettyä havainnointimuotoa kuvaa osuvasti Pattonin (2002, 265) määrittelemä havainnointitapa, jossa tutkija on eräänlainen katselija (onlooker). Tässä tutkimuksessa tutkija pyrki olemaan toiminnoista sivussa, mutta vastaili lasten kysymyksiin ja autoin jos tarve niin vaati.

Muun muassa Niiranen (1995) tuo esille lasten käyttäytymisen tilannesidonnaisuuden, jonka vuoksi heitä on syytä havainnoida erilaisissa tilanteissa kokonaiskuvan saamiseksi. Lisäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta katsottuna lasten keskinäinen toiminta antaa hyvin erilaista tietoa verrattuna toimintaan aikuisjohtoisissa tilanteissa. Näin ollen tässä tutkimuksessa havainnoinnin kohteeksi valittiin esiopetusryhmän päiväohjelman mukaisia mahdollisimman erilaisia toimintoja (liite 2). Havainnoituja toimintoja oli yhteensä seitsemän: kaksi vapaan leikin tilannetta, ulkoilu, aamupiiri, tehtäväkirjan tekeminen, askartelutuokio ja ruokailu. Kolme ensimmäistä havainnointitilannetta olivat lapsijohtoisia (videot 1-3) ja loput neljä olivat puolestaan aikuisjohtoisia (videot 4-7). Kyseisten toimintojen avulla pyrittiin saamaan mahdollisimman monipuolinen kuva integraation toteuttamisesta ja toimivuudesta. Havainnoinnin ensisijaisena kohteena oli luonnollisesti Sini itse, mutta myös ryhmän toimintatapoja ja vertaisryhmän vuorovaikutusta havainnoitiin.

Havainnointi suoritettiin lapsiryhmässä esiopetusaikana luonnollisissa tilanteissa eli juuri siinä ympäristössä, jossa lapset päivittäin toimivat. Havainnointijaksoja nimitetään tässä tutkimuksessa episodeiksi ja yksittäisen episodin kesto vaihteli hieman sen toiminnallisen sisällön mukaan. Havainnointi aloitettiin kunkin toimintahetken alusta ja sitä jatkettiin noin 15 minuuttia. Poikkeuksena oli ulkoilutilanne, jossa kuvaaminen aloitettiin kesken ulkoilujan. Havainnoinnin tallennuksessa käytettiin videointia. Tallennustapaa puoltaa se, että videonauhalla, kuten muullakin kuvaamisella, on ainutlaatuinen kyky tallentaa luonnollisia tapahtumia objektiivisesti (Soininen 1995, 115).

5.3.3 Dokumentit ja vapaat keskustelut

Havainnoinnin ja haastattelun lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin Sinistä jo olemassa olevaan dokumentoitua aineistoa (muun muassa asiantuntijalausunnat, henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma). Dokumenttien avulla pystyttiin luomaan kattava kuva Sinin menneisyydestä ja nykyisyydestä. Dokumenttien lisäksi tärkeä osa tutkimuksen tekemisestä olivat niin sanotut vapaat keskustelut, joita käytiin Sinin itsensä, hänen vanhempiansa ja

päiväkodin henkilökunnan kanssa. Näistä keskusteluista tehtiin kirjallisia muistiinpanoja tai keskustelut käytiin niin, että tarpeelliset kohdat voitiin tallentaa samanaikaisesti tietokoneelle. Keskusteluista käytiin aina tarpeen mukaan tutkimuksen edetessä ja niitä oli mahdollista tarkentaa jälkikäteen.

5.4 Aineiston analysointi

Tutkimusaineiston analysointi on tapaustutkimuksen haasteellisin vaihe (Yin 1994, 125). Analyysin suorittamiselle ei ole olemassa yksityiskohtaisia ohjeita, sillä jokainen tapaus, ja jokainen aineisto on omanlaisensa, ja siitä syystä sitä tulee analysoida omalla tavallaan. Analysoinnin tarkoituksena oli luoda tutkimusaineistoon selkeyttä ja auttaa tiivistämään sitä kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää tietoa. (Grönfors 1982, 152). Aineiston teemoittelu tutkimusongelmien valossa tai sen tyypittely samankaltaisuuksia etsimällä ovat eräitä analyysitapoja. Havainnointiaineistosta on mahdollista lähteä etsimään esimerkiksi avaintapahtumia tai merkityksellisiä prosesseja. Haastatteluaineiston analyysirunkona voidaan käyttää haastattelulistaa tai -kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1992, 277-278; Patton 1990, 367-377; Patton 2002, 452.)

Tässä tutkimuksessa analyysivaihe aloitettiin käymällä läpi tutkimuksen viitekehystä ja etsimällä sieltä integraation toteuttamiseen ja toimivuuteen liittyviä osatekijöitä. Näin saatiin purettua käsitteet toteuttaminen ja toimivuus analysoitavampaan muotoon. Kirjallisuutta tukena käyttäen aineistoa pilkottiin yhä käsitteellisempiin osiin, jotka tulkinnan on tarkoitus koota uudelleen johtopäätöksiksi (ks. Grönfors 1982, 145). Tätä vaihetta on kuvattu taulukoissa 2 ja 3, joissa on kirjattuina tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä esiin nousseet integraation toteuttamiseen liittyvät osatekijät ja integraation toimivuuteen liittyvät käsitteet sekä niitä tässä tutkimuksessa määrittelemään valitut analyysin kohteet. Edelleen taulukoista löytyy sarakeet, jotka kertovat mitä aineistonkeruumenetelmää kussakin analyysivaiheessa käytettiin.

TAULUKKO 2. Integraation toteuttaminen

OSATEKIJÄT	ANALYYSSIN KOHTEET	AINEISTO
-erityisvarhaiskasvatuksen toteuttamistapa -erityistä tukea tarvitseva lapsi fyysisesti samassa tilassa tavanomaisesti kehittyneiden lasten kanssa -erityistä tukea tarvitseva lapsi mukana samoissa toiminnoissa tavanomaisesti kehittyneiden lasten kanssa -päivähoitopaikan saaminen lähipäiväkodista -tukipalvelut	-fyysinen sijoitus	(valmiina)
	-eriyttäminen / yhdessä toimiminen	haastattelu havainnointi
	-sosiaalinen konteksti	havainnointi

TOTEUTUUKO SININ INTEGRAATIO TOIMINNALLISELLA ULOTTUVUUDELLA ESIOPETUSRYHMÄSSÄ?

TAULUKKO 3. Integraation toimivuus

OSATEKIJÄT	ANALYYSSIN KOHTEET	AINEISTO
-luonnolliset kontaktit -vuorovaikutussuhteet -yhteenkuuluvuus -sosiaalinen asema -ystävyyttä -hyväksyntä -syrjintä / torjunta -tasavertaisuus	-vertaissuhteet	haastattelu
	-sosiaalinen osallistuminen	havainnointi
	-vuorovaikutuksen sisällöt	havainnointi

TOTEUTUUKO SININ INTEGRAATIO SOSIAALISELLA ULOTTUVUUDELLA ESIOPETUSRYHMÄSSÄ?

Analyysin kohteet purettiin edelleen luokitteluyksiköiksi ja nämä yksiköt löytyvät tutkimusraportin liiteosasta (liitteet 8 ja 9). Luokitteluyksiköiden muodostamisessa käytettiin apuna Niirasen (1995) arkojen lasten vuorovaikutusta päiväkodin vertaisryhmässä kartoittanutta tutkimusta ja Scarlettin (1983) tutkimusta sosiaalisesta eristäytymisestä päivähoitoikäisten (nursery school) lasten parissa. Näissä tutkimuksissa on käytetty vertaissuhteiden tutkimisen kannalta sopivia osioita ja siitä syystä ne soveltuivat osittain käytettäväksi tässäkin tutkimuksessa. Vuorovaikutuksen sisällöistä valittiin sellaiset luokitteluyksiköt, jotka kuvasivat sitä, miten lapset suhtautuvat Siniin. Mukaan liitettiin kielellistä vuorovaikutusta määrittäviä yksiköitä

(ks. Niiranen 1995, 180). Sosiaalisen osallistumisen osalta Niirasen (1995) käyttämät luokitteluyksiköt soveltuivat käytettäviksi sellaisenaan.

Analysoinnissa keskityttiin tarkastelemaan asioita Sinin näkökulmasta. Lähestymistapa oli siis yksilöllinen. Tällöin kiinnostus kohdistui siihen, mitkä ovat Sinin kokemukset esiopetuksesta, integraatiosta ja vertaissuhteistaan. Edelleen oltiin kiinnostuneita siitä, kokeeko Sini olevansa esiopetusryhmässä tasavertainen ja hyväksyty. Seuraavissa kappaleissa on eriteltyinä sekä haastattelu- että havainnointiaineiston analyysivaiheiden kuvaus.

5.4.1 Haastatteluaineiston analyysi

Haastatteluaineiston analysointi aloitettiin ääninauhan litteroinnilla. Nauhoitettua materiaalia kertyi noin 50 minuuttia ja litteroitua tekstiä 18 sivua. Integraation toteuttamiseen liittynyt avoin haastattelu oli litteroinnin jälkeen suoraan hyödynnettävissä tutkimustulosten raportoinnissa. Ensin raportoitiin esiopetuspäivän runko Sinin kuvauksen mukaisesti. Tämän jälkeen arvioitiin integraation toteuttamista esiopetusryhmässä etsimällä toiminnallisen integraation osatekijöitä (ks. taulukko 2) haastatteluaineistosta.

Sen sijaan integraation toimivuuteen liittynyt haastattelu kaipasi vielä litteroinnin jälkeen tiivistämistä ja tutkimusongelmien valossa olennaisen materiaalin etsimistä. Haastattelun suorittamisen jälkeen tutkimuksen näkökulma tarkentui vertaisryhmän vuorovaikutussuhteista kohti Sinin subjektiivisia kokemuksia. Näin ollen tutkimustehtävän kannalta olennaista oli se, miten toiset lapset toimivat vuorovaikutustilanteissa suhteessa Siniin ja millaisia olivat Sinin kokemukset tästä vuorovaikutuksesta. Täten tietyt teemat (ks. liite 4) haastatteluaineistosta osoittautuvat merkityksellisemmiksi (ystävät, leikkiminen, leikkiin liittyminen, ristiriitatilanteet, avun saaminen) kuin toiset (sääntöjen noudattaminen, toisen lohduttaminen). Nämä tutkimustehtävän kannalta merkitykselliset teemat raportoitiin suorina lainauksina haastattelun pohjalta. Lisäksi haastatteluaineistosta poimittiin integraation toimivuutta määrittäneitä tekijöitä, kuten Sinin kuvauksia fyysisestä läheisyydestä ja yhdessä

toimimisesta. Tässä vaiheessa haastatteluaineiston analysoinnissa luokitteluyksikköinä käytettiin havainnointi-aineiston analysointia varten määriteltyjä sosiaalisen integraation mittareita (ks. taulukko 3; ks. myös liite 9).

Sosiometrisen haastattelun aineistosta selvitettiin kunkin lapsen nimeämiskerrat eri kysymysten kohdalla, vastavuoroisten nimeämisten lukumäärä, yhteispistemäärä positiivisten ja negatiivisten nimeämisten kohdalla, ryhmän minimi- ja maksimiarvot sekä keskiarvot kunkin kysymyksen kohdalla (liite 5). Lisäksi sosiometrisen haastattelun perusteella piirrettiin koko esiopetusryhmän lasten sosiaalisia asemia kuvaava sosiogrammi (liite 6).

5.4.2 Havainnointiaineiston analyysi

Havainnointiaineisto koostui videoidusta materiaalista. Kestoltaan 10-20 minuutin mittaisia erillisiä videotikertoja kertyi yhteensä seitsemän kappaletta (liite 7), yhteensä 94 minuuttia. Jokainen videoitu episodi katsottiin ensin kertaalleen läpi mahdollisimman pian tapahtuman jälkeen kokonaiskuvan saamiseksi. Kunkin episodin sisältö, osallistuneet lapset ja tapahtumapaikka kirjattiin lyhyesti muistiin (liite 7). Seuraavaksi videoiduista toiminnoista tehtiin käsin kirjoittamalla eräänlaiset raakamuistiinpanot. Videoaineistoa ei litteroitu kokonaisuudessaan, vaan huomio kiinnitettiin ainoastaan toiminnan sisältöihin ja vuorovaikutuksen osapuoliin. Myös vuorovaikutuksen erilaiset osatekijät kirjattiin muistiin. Näin aineistosta saatiin selkeämpää ja tutkimusongelmien kannalta mielekästä materiaalia. Havainnointiaineistosta litteroitua materiaalia kertyi yhteensä 30 sivua.

Havainnointiaineistoa hyödynnettiin sekä integraation toteuttamisen että toimivuuden kuvaamisessa. Toteuttamisen kuvaamisen yhteydessä sitä käytettiin lähinnä elävöittämään ja rikastuttamaan Sinin haastattelussa esille nostamia teemoja. Integraation toteuttamista kartoittaneen haastattelun aiheista (liite 3) toimi havainnointiaineiston analyysin tukena. Integraation toimivuuden kuvaamiseksi aineistosta litteroitiin yksityiskohtaisemmin erilaisia tapahtumia keskittyen yhteen integraation toimivuutta mittaavaan osatekijään kerrallaan (ks. taulukko 3). Aineistoa

analysoitaessa ei siis etsitty Sinin sosiaalisia taitoja tai käyttäytymistä kuvaavia tekijöitä, vaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ohjaamana sellaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen piirteitä, jotka määrittävät sosiaalista integraatiota.

Ensimmäisenä arvioitiin Sinin sosiaalista osallistumista eli siitä toimiko Sini yksin vai yhteistyössä toisten kanssa (ks. Niiranen 1995, 121). Analysoinnin tukena olivat sosiaalisen osallistumisen osa-alueet (liite 9) ja analysoitaessa videomateriaalia keskityttiin siihen minkä tyyppinen osallistuminen oli Sinille tyypillistä ja mikä puolestaan oli harvinaisempaa. Sosiaalisen osallistumisen esiintymistä videoaineistossa kartoitettiin niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Määrällistä analyysin soveltaminen laadulliseen aineistoon on mahdollista (esim. Eskola & Suoranta 1992, 276). Tarkkaan määrälliseen analysointiin ryhtymistä ei katsottu tässä yhteydessä tarpeelliseksi, vaan sosiaalista osallistumista kuvattiin seuraavilla käsitteillä: paljon, vähän, ei lainkaan, vain kerran ja jonkin verran.

Sosiaalisen osallistumisen jälkeen analysoitiin Sinin ja esiopetusryhmän muiden lasten välisen vuorovaikutuksen sisältöä. Analysoinnissa keskityttiin Sinin subjektiiviseen kokemukseen eli siihen miten hän koki muiden suhtautuvan häntä itseään kohtaan. Näin ollen Niirasen (1995) ja Scarlettin (1983) tutkimuksissaan käyttämiä vuorovaikutuksen sisällön luokitusrunkoja muokattiin edelleen ja niistä poimittiin nimenomaan sellaiset vuorovaikutuksen sisällöt, jotka määrittivät muiden lasten vuorovaikusta suhteessa Siniin (liite 9). Niirasen (1995) tutkimuksesta poiketen kielellisen vuorovaikutuksen osatekijät yhdistettiin muun vuorovaikutuksen kanssa samaan kokonaisuuteen. Tässä tutkimuksessa käytettyyn luokittelurunkoon on myös lisätty joitakin aineistolähtöisesti nimettyjä yksiköitä. Nämä yksiköt on merkitty luokittelurungossa tähdellä (liite 9). Eri sisältöjä kuvattiin sosiaalisen osallistumisen tavoin pääasiassa laadullisesti, ja määrällisen analyysin yhteydessä käytössä olivat samat käsitteet kuin aikaisemminkin sosiaalisen osallistumisen yhteydessä.

6 INTEGRAATIO SININ NÄKÖKULMASTA

Tutkimustulokset raportoidaan ongelmien mukaisessa järjestyksessä. Raportointiin liitettiin runsaasti lainauksia aineistosta, jotta lukijalle välittyisi mahdollisimman todellinen kuva Sinin esiopetusvuodesta ja integraatiosta. Sini käytti puhuessaan s-kirjaimen tilalla t-kirjainta, mutta aineistoa litteroitaessa on s-kirjaimet kirjattu sanoihin omille paikoilleen luettavuuden vuoksi. Kursivoidut lainaukset ovat haastatteluaineistosta ja kursivoimattomat havainnointiaineistosta. Poikkeuksena ovat havainnointiaineistossa oleva puhe, jotka on myös kursivoitu.

6.1 Integraation toteuttaminen esiopetuksessa

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa kysyttiin miten integraatiota toteutetaan esiopetuksessa. Teoriaosuudessa integraation toiminnallinen ulottuvuus nähtiin riippuvaiseksi sekä erityispäivähoidon toteuttamistavasta että niistä toimintakäytännöistä, joita erityistä tukea tarvitsevan lapsen päivähoitoryhmässä toteutetaan. Esille nousivat seuraavat osatekijät: fyysinen sijoitus, yhdessä toimiminen ja sosiaalinen konteksti. Fyysinen sijoitus oli Sinin kohdalla ratkaistu jo ennen tämän tutkimuksen suorittamista. Kyseessä oli yksilöintegraatio tavalliseen esiopetusryhmään.

Yhdessä toimimista määriteltiin pääosin Sinin haastatteluun pohjautuen. Haastatteluaineiston lisäksi kuvaukseen liitettiin toteuttamisen kannalta merkityksellisiä osuuksia havainnointiaineistosta. Sosiaalisen kontekstin määrittämisessä käytettiin havainnointiaineistoa (liite 6).

6.1.1 Esiopetus Sinin kokemana

Sinin kertoi haastattelussa esiopetuspäivän alkaneen aamupiirillä, jonka aikana katsottiin kalenteriin liittyviä asioita sekä todettiin poissa- ja läsnäolijat.

”...siä kysellään mikä päivä tänään on ja monesko tähti tänään [tarkoittaa päivän numeroa, jotka on merkitty tähden muotoisiin kortteihin] ja kekkä on pois ja kekkä on paikalla ja montako on paikalla...”

Sinin mukaan aamupiirissä oli myös joskus tapana lukea kirjaa.

Seuraavaksi oli vuorossa erilaisia esiopetuspäivään sisältyviä toimintoja, joita Sini kutsui yhteisellä käsitteellä ”mennään töihin”. Näistä ”töistä” hän mainitsi muun muassa askartelemisen ja tehtäväkirjan tekemisen.

”Niinku tehään jotain...ei me niinku tehä aikuisten hommia vaan askarrellaan ja tehään Salaista Maata.”

”...ne Salaisen Maan työt on sellasia, että tehään kulkujuttuja, pitää kulkee...siinä on ... siinä on sellattia ruutuja ja pitää... niissä on pois joku ja pitää laittaa ÄÄÄ ja ÄÄÄ.”

Havainnointiaineistoon sisältyi molemmat näistä Sinin mainitsemista toiminnoista. Videoidun askartelutuokion aikana lapset maalasivat vesivärein sinisen taustan, jolle he sitten sommittelivat koivuja sanomalehti- ja silkkipaperista. Työskentelyyn osallistui samanaikaisesti puolet esiopetusryhmän lapsista; Sini yhtenä muiden mukana. Työskennellessään Sini istui muiden lasten tavoin välillä pöydän ääressä maalaamassa ja välillä lattialla repimässä paperista sopivan muotoisia paloja. Tehtäväkirjaa tehtäessä työskentelemässä oli samanaikaisesti yksi neljästä esiopetusryhmän pienryhmästä eli seitsemän lasta. ”Töitä” tehtiin ryhmän lepohuoneessa. Kaikki lapset istuivat saman pöydän ääressä ja työskentelivät esiopetusryhmän lastenhoitajan antamien ohjeiden

mukaisesti. Tarvittaessa niin Sinille kuin muillekin lapsille annettiin yksilöllistä ohjausta.

Sinin näkemyksen mukaan esiopetuksessa oltiin, jotta oppisi tunnistamaan kirjaimia ja kirjoittamaan. Nämä olivat hänen mukaansa tärkeitä taitoja koululaiselle.

”Että sitten tietää koulussa...että...että pitää kirjoittaa jotain että hyvää äitienpäivää ja hyvää isänpäivää...ettei tarvis että mikä on ää ja mikä on öö...koulussa ei oo tota mistä voi ottaa mallii [osoittaa huoneen seinällä olevia mallikirjaimia].”

Esiopetuspäivään kuului myös aamupiirin lisäksi toinen koko ryhmän yhteinen kokoontuminen ennen ruokailua.

”...eiku me luetaan...me voidaan lukee täällä...kun me mennään syömään niin apulaiset valitsee jonkun leikin...”

Havainnointiaineiston mukaan ruokailutilanteessa esiopetusryhmän lapset oli jaettu kahteen osaan; toinen ryhmä ruokaili lepohuoneessa ja toinen ruokahuoneessa. Sini istui ruokaillessaan muiden lasten tavoin omalla nimetyllä ruokapaikallaan oman pienryhmänsä lasten kanssa samassa pöydässä.

Ruuan Sini sanoi olevan ihan hyvää, varsinkin spagetin. Lounaan jälkeen oli aika lähteä ulos. Sitä ennen kuitenkin puettiin vaatteet ja odotettiin muita ryhmän lapsia.

”Pukee ja...ja...mennään penkille ettei me aleta riehuun. Pitää odottaa muita...”

Sinin mukaan ulkoilussa oli parasta kun saa leikkiä kavereiden kanssa ”poikajahtia” tai kotia. Videoidussa ulkoilutilanteessa Sini leikkii kotia neljän muun tytön kanssa. he olivat rakentaneet itselleen kodin kiipeilytelineiden alle vilttejä apunaan käyttäen. Leikki keskittyi pitkälti kodin järjestelyn ympärille. Ulkoilu päätti esiopetusajan.

Sini viihtyi esiopetuksessa kertomansa mukaan hyvin. Erityisen mukavaa hänen mielestään oli leikkiminen ja tanssiminen kavereiden kanssa. Myös mahdollisuus käyttää salia ja siellä säilytettäviä liikuntavälineitä omien suunnitelmien mukaisesti liikuntaradan rakentamiseen oli mieleistä.

”Me ollaan hulluja tanssijoita...kuulikko sää kerran kun me laitettiin tua...melkein täysille tua...[cd-soitin].”

”...meiltä kysytään tehäänkö jumppaa...jumppaa vai rataa niin me sanotaan rataa. [painottaa äänellään sanaa rata]...silloin saa keksii kaikkee...”

Aina kaikki ei ollut kuitenkaan yhtä mukavaa. Esimerkiksi isossa ryhmässä Sinin oli vaikea kyetä odottamaan omaa puheenvuoroa ja hän olisi myös kaivannut enemmän aikaa omille leikeille.

”Se kun siä pitää olla hiljaa...no kun ei saa tehdä mitään, pitää vaan istuu ja mököttää ja hiiljaaaa [venyttää ja painottaa sanaa 'hiljaa'].”

6.1.2 Toiminnallisen integraation toteutuminen esiopetusryhmässä

Sini kuvaaman esiopetuspäivän ja siihen sisältyvien erilaisen toimintojen perusteella arvioituna Sini osallistui ryhmän toimintoihin muiden lasten tavoin. Hän ei maininnut lainkaan ryhmästä eriyttämistä tai sellaisia toimintoja, joissa hän olisi toiminut yksin tai pienemmässä ryhmässä. Hän ei myöskään maininnut itseään koskevista erilaisista tai erityisistä toimintatavoista, joten sellaisia ei tutkimusaineiston perusteella voida sanoa olleen. Puheessaan Sini käytti sen sijaan me-muotoa, mikä osaltaan kuvastaa toimimista yhdessä muiden kanssa.

”Me voidaan askarella täällä jotain.”

”Sit me leikitään tai tehdään jotain...”

Itse asiassa Sini mainitsi usein kenen kanssa hän oli tehnyt erilaisia asioita esiopetuspäivän aikana.

”...no me vaikka tanssitaan Las Ketsuppi-tanssi...ja me tanssittiin se Heinäniitylle ja Apilaniitylle [päiväkodin muiden lapsiryhmien nimiä]...ja sitten...Las Ketsuppi...ne ei oikeen osaa sitä.”

”...me voidaan sellasta...ööö...leikkii sellasta...talvella me leikittiin siinä mäessä [liukumäki] kaikee.”

Havainnointiaineisto tukee Sinin haastattelussa antamaa kuvaa yhdessä toimimisesta ja olemisesta. Videoiduissa toiminnoissa Sini oli fyysisesti yhdessä muiden esiopetusryhmän lasten kanssa ja osallistui erilaisiin toimintoihin muiden lasten tavoin.

Tätä kuvastaa esimerkiksi tilanne, jossa lapset olivat työskentelemässä tehtäväkirjansa parissa. Tilanteen aikana Sini teki samoja tehtäviä kuin muutkin lapset ja istui heidän kansaan samassa pöydässä.

Havainnointiaineisto/ video 5: tehtäväkirjan tekeminen

Julia, Sini, Riina, Jarkko ja Ere istuvat saman pöydän ääressä tehtäväkirjat edessään. Lastenhoitaja ohjaa lasten työskentelyä ja kumartuu Sinin puoleen: *”Hyvä Sini, toi vielä!”* Sini saa tehtävänsä valmiiksi ja seurailee mitä Julia ja Ere juttelevat. Odottelua, että kaikki saisivat tehtävän valmiiksi. Jarkko kumartuu vielä Sinin puoleen ja näyttää jotakin kohtaa Sinin tehtävästä. Sini pyyhkii merkintänsä pois ja tekee kyseisen kohdan uudestaan.

Sinin ja muiden lasten välistä fyysistä yhdessäoloa määriteltiin myös sosiaalinen kontekstin avulla. Luokitteluyksikköinä olivat: yksin, lapsen lähellä, lasten lähellä ja liikkuu (liite 8). Lähellä oleminen tarkoittaa noin käsivarren mitan päässä olemista. Havainnointiaineiston perusteella voidaan todeta Sinin sosiaalisen kontekstin koostuneen kaikista edellä mainituista yksiköistä. Useimmiten Sini toimi muiden lasten läheisyydessä. Hän myös liikkui toiminnasta toiseen ja saattoi poistua leikistä, tai jostakin muusta tilanteesta, hetkeksi palaten jälleen takaisin. Nämä poistumiset kuitenkin kuuluivat leikin luonteeseen.

Havainnointiaineisto/ video1: vapaa leikki pikkukeittiössä

Sini, Julia, Liisa ja Ninni ovat leikkimässä kotia esiopetusryhmän pikkukeittiössä. Sini: *”Tää menee vauvan kanssa lenkille.”* Sini lähtee pois pikkukeittiöstä ja tekee pienen kävelylenkin toisessa huoneessa työntäen nukkevauvaa rattaissa. Kävelylenkki kestää useamman minuutin, kunnes Sini palaa takaisin ja alkaa vaihtaa vauvalle vaatteita sanomatta muille mitään. Muut tytöt eivät kiinnitä Siniin huomiota, vaan jatkavat meneillä ollutta toimintansa.

Videoidun aineiston perusteella Sini toimi ryhmässä, mutta hän saattoi leikin ja muun toiminnan sisällä toimia pieniä hetkiä yksin. Leikeissä oli myös hetkiä, jolloin Sini oli kauempana kuin käsivarren mitan päässä toisesta lapsesta tai toisista lapsista, mutta tätä ei määritely yksin olemiseksi siitä syystä, että Sini oli fyysisestä etäisyydestä huolimatta mukana muiden toiminnoissa.

6.2 Integraation toimivuus esiopetuksessa

Toisessa tutkimusongelmassa kysyttiin, miten integraatio toimii esiopetuksessa. Toimivuutta määriteltäessä integraation sosiaalinen ulottuvuus, joka nähtiin

viitekehyksessä rinnasteisena integraation onnistumiselle. Esiin nousivat kysymykset luonnollisista kontakteista erityistä tukea tarvitsevan ja tavanomaisesti kehittyneiden lasten välillä. Oleellisena nähtiin nimenomaan Sinin subjektiivinen kokemus vertaissuhteistaan, tasavertaisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta. Näitä sosiaalisen integraatiota määrittäviä osatekijöitä arvioitiin sekä Sinin haastattelun että videoidun havainnointiaineiston avulla. Arvioinnissa huomio kiinnitettiin Sinin sosiaaliseen osallistumiseen sekä vuorovaikutuksen sisältöihin (liite 9).

6.2.1 Sinin kuvaus vertaissuhteistaan

Sini kertoi haastattelussa kolmesta tärkeästä kaveristaan. Yksi heistä oli Emmi, joka oli Sinin mielestä nätti sekä hyvä tanssimaan ja leikkimään vauvaa. Nepsulla (Ninnan lempinimi) oli hieno letti hiuksissaan ja hän oli myös hyvä olemaan vauva kotileikissä. Jennan kanssa oli mukava nauraa erilaisille asioille.

”Jenna on toi hyvä nauraja mun kaa...me ollaan silloin ku Arttu ja Vili...me ei pystytä oleen millään tua aamu...ruokailussa...tai tuas välipalalla yhtään hiljaa [painottaa sanaa 'hiljaa'].”

Kavereiden kanssa Sini leikki kotia. Kotileikkiä leikittiin Sinin mielestä paljon ja jokaisella tytöillä oli siinä oma roolinsa. Sini oli isä ja Julia oli äiti. Emmi puolestaan oli vauva ja Jenna oli koira. Ninni oli leikissä mummo ja tästä roolista kertominen oli Sinistä hyvin huvittavaa. Leikissä oli useimmiten jonkun syntymäpäivä ja sankaria muistettiin lahjoilla. Leikki ei kuitenkaan ollut Sinin mielestä aina mieluista.

”...[hyvin hiljaisella äänellä]...joskus on kivaa ja joskus ei.”

Epäsopua leikissä aiheutti roolijako. Sini ei olisi halunnut olla isä, mutta suostui siihen useimmiten muiden vaatimuksesta. Sinin mukaan muut päättivät hänen roolinsa leikissä.

”No kaikki pyytää Sini voikko sää olla isääääää [matkii muiden tyttöjen ääntä].”

Sinin kokemuksen mukaan hän pääsi joskus osalliseksi leikkeihin ja joskus taas ei. Päästäkseen mukaan siihen leikkiin, joka tietyllä hetkellä kiinnosti, piti pyytää lupaa. Tästä pääsystä neuvoteltiin leikissä aiemmin mukana olleiden lasten kesken.

”Sit ne sanoo...sit ne kuiskii että...[kuiskaa itsekin]...otetaanko Sini...annetaanko, annetaanko.”

Jos leikkiin ei päässyt mukaan, niin seuraavana keinona oli avun pyytäminen aikuisilta. Kun aikuiselle meni sanomaan, että toiset eivät ota leikkiin mukaan, niin aikuinen tuli avuksi ja tätä kautta leikkiin pääsy onnistui.

”No sitten mä meen sanoon, että...noi noi...että mulla ei oo ketään kaverii, kaikki mun parhaat kaverit on siinä kotileikissä, mä meen sanoon meen sanoon tätille että noi ei ota mua leikkiin..”

”Täti tulee sanoon että kaikkien kaa pitää leikkiä.”

”No sitten mä pääsen [mukaan leikkiin].”

Muita keinoja leikkiin liittymiselle Sini ei nimennyt.

Osaatko sanoa mitään muuta tapaa...[keskeyttää kysymyksen] ”EN!”

Iida ja Suvi ottivat Sinin mukaan leikkeihin aina Sinin pyytäessä. Sitä vastoin Jenna kielsi Siniä usein tulemasta mukaan leikkiin. Myös Julia ja Emmi toimivat ajoittain Jennan tavoin. Selitystä tällaiselle eroavuudelle eri tyttöjen kesken Sini ei aluksi kyennyt kertomaan. Hetken mietittyään hän kuitenkin totesi: ”Iida ja Suvi tykkää musta, Julia ja Emmi ei.”

Myös toisen lapsen pahasta mielestä kuului kertoa aikuiselle. Aikuisen tehtäväksi jäi lapsen lohduttaminen puhaltamalla. Sini oli itsekin ollut esiopetuksessa allapäin siitä syystä, että hänelle ei ollut löytynyt leikkikaveria. Sini muisteli aiheuttaneensa pahaa mieltä Suville ja Iidalle. Syytä tähän hän ei sen sijaan muistanut.

Varsinaista riitaa leikeissä Sinillä ei mielestään ole eskarissa ollut. Alkuun Sini ei kokenut riidelleensä muissakaan tilanteissa. Kuitenkin riitoja hänen mukaansa esiopetusryhmässä esiintyi ja kysyttäessä ketkä riitelivät, Sini vastasi: ”Virtanen ja mä.” Riidan aloittajana oli tämä kyseinen poika ja Sinin mielestä hänellä itsellään ei ollut siihen mitään osuutta.

”No kerran kun me leikittiin tossa [näyttää kädellään kotileikkinurkkausta] niin Virtanen tuli ja alko potkiin vaikka mä en tehnyt mitään.”

Kertomansa mukaan riidan seurauksena Sinille tuli mustelma sääreen ja riita päättyi siihen, kun esiopetusryhmän lastentarhanopettaja kutsui lapset syömään välipalaa.

Ainoa ratkaisukeino riitoihin oli Sinin mukaan se, että jos joku kiusaa niin mennään sanomaan Saaralle (esiopetusryhmän lastentarhanopettaja). Aikuinen sovittelee riitaa ja kehottaa kiusaajaa pyytämään anteeksi kiusatulta. Kukaan muu lapsista ei ollut Siniä kiusannut.

”Ne tulee sanoon Virtaselle että mitä sää oot tehnyt? Sitten sovitaan riita. (...) Sanotaan anteeks ja halitaan...ja mennään leikkiin.”

Haastattelun loppupuolella Sini pohti uudelleen syytä siihen, miksi toiset tytöt pitivät hänestä ja toiset taas eivät pitäneet. Pitämistä selittivät yhteiset kiinnostuksen kohteet ja ei-pitämistä taas kiusaaminen. Iidalla ja Sinillä oli yhteinen harrastus, ratsastus.

”No kun mä tuun Iidan kans ratsastaan.”

Kiusaamiseen liittyen Sini kertoi melko pitkälti eräästä kerrasta, jolloin hän oli häirinnyt muiden tyttöjen leikkiä, koska ei ollut itse päässyt siihen mukaan. Tästä muut tytöt eivät luonnollisestikaan pitäneet.

”Mää oon kuisannu kerran...no kerran mää koputtelin oveen ja se häiritäsi.”

”Sit ne meni kertoon Saaralle [esiopetusryhmän lastentarhanopettaja] ja Saara tuli kattoon.”

”Ne [toiset tytöt] sano että ei käy...ei saa tulla...mä vaan koputtelin koko ajan.”

6.2.2 Vuorovaikutus vertaisryhmässä

Sinin ja muiden lasten välistä vuorovaikutusta määriteltiin sekä sosiaalisen osallistumisen että vuorovaikutuksen sisältöjen kautta. Sosiaalista osallistumista arvioitiin seuraavien luokitteluyksiköiden kautta: toimettomuus, yksin toimiminen, katseleminen, rinnakkain toimiminen, osittainen yhteistoiminta ja yhteistoiminta. Vuorovaikutuksen sisällöistä arvioinnin kohteiksi valittiin puolestaan seuraavat yksiköt: avun saaminen (pyytämättä), avun pyytäminen (avunpyyntöön vastataan / ei vastata), hyväksynnän (huomion, ihailun, sympatian) saaminen, paheksunnan (moitteen, arvostelun) saaminen, aggressiivisen käyttäytymisen kohteena oleminen sekä ei vuorovaikutusta. Näihin sisältöihin lisättiin kielellistä vuorovaikutusta määrittäviä osatekijöitä, jolloin huomiota kiinnitettiin Sinin puhekumppaniin ja siihen, onko keskustelu vastavuoroista, vai jätetäänkö toisen puheenvuoroon vastaamatta. Laadullisen kuvauksen lisäksi sosiaalisen osallistumisen osatekijöitä ja

vuorovaikutuksen eri sisältöjä arvioitiin määrällisesti niiden yleisyyden esille tuomiseksi. Lapsijohtoiset tilanteet (videot 1-3) analysoitiin ensin omana kokonaisuutenaan. Toisen kokonaisuuden muodostivat muut videoidut tilanteet, jotka olivat luonteeltaan aikuisjohtoisempia (videot 4-7).

Sosiaalinen osallistuminen

Vapaan leikin tilanteissa Sinin sosiaalista osallistumista kuvasivat erilaiset yhteistoiminnan muodot. Leikkien aikana hän toimi yhdessä muiden lasten kanssa.

Havainnointiaineisto/ video2: vapaa leikki pikkukeittiössä
Sini menee koputtamaan 'isonsiskon' [Ninni] ovelle ja 'tarkistaa' läksyt tehden kynällä [pistelyneula] merkintöjä kirjaan.

Havainnointiaineisto/ video3: ulkoilu
Jenna: *"Emmi, siivoo sä Sinin kans nää."* Emmi ja Sini alkavat puristella vilttejä (...) Puristelevat kaikki kolme vilttiä ja levittävät ne takaisin paikoilleen. Emmi ja Sini menevät vilteille ja riisuvat kengät pois.

Havainnointiaineisto/ video1: vapaa leikki salissa
Jenna koettaa pukea lumipäähinettä jalkaansa, mutta se ei meinaa mahtua. Sini ottaa Jennan tossun pois. Sini: *"Hankalaa. No niin, istu nyt siihen [trampoliinin reunalle]. Ota toinenkin [tossu] pois. No niin, työnnä nyt sitä jalkaa."*

Leikin luonteeseen liittyen osallistumisaktiivisuus vaihteli rinnakkain toimimisesta yhteistoimintaan, mutta rinnakkain toimiminenkin tapahtui yhteisen leikin puitteissa.

Havainnointiaineisto/ video1: vapaa leikki salissa
Sini kävelee ympäri salia. Menee kaapeille, löytää peikkopäähineen ja pukee sen päähänsä. Muut tytöt ovat salin toisessa päässä ja tasapainoilevat penkillä.

Havainnointiaineisto/ video2: vapaa leikki pikkukeittiössä
Sini tulee takaisin huoneeseen nukkevauvaa ulkoiluttamasta. Sini: *"Tää..."* Alkaa korjailia vauvan vaatteita ja etsii sopivampaa peittoa. (...) Muut touhuavat omiaan.

Aikuisen ohjaamissa toiminnoissa Sinin sosiaalinen osallistuminen näyttäytyi hieman erilaisena kuin lapsijohtoisissa toiminnoissa. Näissä aikuisjohtoisissa tilanteissa sosiaalisesta osallistumisesta tuli esille yhteistoiminnan eri muotojen ohella myös muiden toimintojen katselemista.

Havainnointiaineisto/ video5: tehtäväkirjan tekeminen
Sini saa alareunan hahmotustehtävän valmiiksi. Katselee ympärilleen. (...) Seuraa Eliaksen ja Jarkon keskustelua, kurottautuu hieman lähemmäksi.

Havainnointiaineisto/ video 4: aamupiiri

Sini istuu selin opettajaan päin ja katselee mitä Jarkko ja Riku tekevät. Istuu selin pitkän aikaa (...) Kääntyy sivuttain ja alkaa touhuta housun nauhojensa kanssa. Ei seuraa / kuuntele edelleenkään opettajaa.

Yksin toimimista tai toimettomuutta ei havainnoiduissa tilanteissa ollut lainkaan.

Vuorovaikutuksen sisällöt

Havainnointiaineiston perusteella Sini oli leikkiessään useimmiten Jennan, Julian, Ninnin ja Emmen kanssa. Joskus leikkeissä oli mukana myös Liisa. Näiden tyttöjen lisäksi ulkoilu-aikaan videoidussa leikissä oli mukana kaksi poikaa; Vili ja Arttu.

Leikkitalanteissa Sinin *auttaminen* oli vähäistä. Toisaalta hän ei muilta lapsilta *apua pyytäneenkään*, vaan toimi useimmissa tilanteissa hyvin itsenäisesti.

Havainnointiaineisto / video 1: vapaa leikki salissa

Sini: *"Nyt tulee Rölli!"* Liisa antaa lattialla olevan Röllin päähineen Sinille, Sini laittaa sen päähänsä.

Havainnointiaineisto / video 2: vapaa leikki pikkukeittiössä

Sini: *"Tää halua kattoo kuka tanssii hienoimmin."* Sini alkaa tehdä tilaa lattialle tanssimista varten. Toiset tytöt katselevat hetken ja alkavat sitten auttamaan.

Havainnointiaineisto / video 3: ulkoilu

Sini: *"Me tehään tähän koti."* Muut lapset eivät vastaa, Sini alkaa levittämään vilttejä yksin kiipeilytelineen alle.

Hyväksynnän ja huomion saamista osoittaneita tilanteita oli leikeissä jonkin verran. Ne liittyivät lähinnä siihen, että Sini toimi leikeissä usein johtajana. Johtajan roolissa Sini sai huomiota osakseen paljon ja hyväksyntää sitä kautta, että muut tytöt antoivat hänen johtaa leikkejä.

Havainnointiaineisto / video 1: vapaa leikki salissa

Sini: *"Ne kaikki menee tohon...Julian...Jennan...eikun Ninnin perään."* Muut tytöt noudattavat Sinin ohjetta. Jono järjestäytynyt, Sini lähtee liikkeelle 'laukaten', muut seuraavat.

Varsinaista *ihailua* esiintyi vain yhden kerran tilanteessa, jossa Sini tanssi esiopetusryhmän tilojen yhteydessä olleessa pikkukeittiössä musiikin soidessa taustalla. Liisa istui hiljaa katselemassa Sinin tanssia ja hänen kasvoiltaan oli nähtävissä ihailua. Sympatian saamista sitä vastoin ei havainnointiaineistolla esiintynyt lainkaan. *Huomion saamiseen* liittyen voidaan vielä todeta, että muut lapset oikeuttivat omaa toimintaansa

useasti Sinin kautta, mutta Sini itse toimi omaehtoisesti ja neuvotteli omasta toiminnastaan muiden kanssa vain harvoin.

Havainnointiaineisto / video 1: vapaa leikki salissa

Sini lähtee takaisin kaapille. Ninnilla on punainen kangas kädessään. Ninni: ”Julia saanko minä tämän... Sippura [Sinin lempinimi] saanko minä tämän?” ... Sini ottaa kankaan ja kiinnittää sitä Ninnin päähineeseen...

Sini sai osakseen jonkin verran arvostelua. Salissa videoidussa vapaan leikin tilanteessa Siniin kohdistunut arvostelu liittyi siihen, että hän järjesteli pitkän aikaa leikkiä muiden ollessa jo valmiita varsinaisen leikin aloittamiseen. Toiset tytöistä kokivat, että leikki ei pääse tästä syystä alkamaan.

Havainnointiaineisto / video 1: vapaa leikki salissa

Ninni: ”Me ei keritä taaskaan tekeen sitä!” Juuli: ”Niin viimekskään me ei keritty meneen sitä rataa kun Sini vaan...nyt harjotellaan, nyt harjotellaan...”

Havainnointiaineisto / video 1: vapaa leikki salissa

Sini tuo varastosta jumppatunnelin ja sanoo: ”Tää on kaivo!” Julia: ”Joo, sää vaan tää on kaivo ja me ei keritä yhtään leikkiin.”

Paheksuntaa tai moitetta esiintyi havainnointiaineistolla vain muutaman kerran. Yksi näistä tilanteista tapahtui lasten ulkoillessa. Sini leikki kiipeilytelineellä muiden tyttöjen kanssa. Jenna oli kiivennyt kiipeilytelineen päälle ämpärin ja hyppynarun kanssa. Hän laski ämpärin hyppynarun avulla alas ja Emmi täytti sen hiekalla. Sini tuli paikalle ja kiskaisi hyppynarusta lujasti, jolloin se poltti Jennan kättä. Jennan reagoi tähän kiljaisemalla lujalla äänellä: ”Sini, ai! Senkin tyhmä!” Samoin salissa videoidussa tilanteessa Sinin ja Jennan välille syntyy kinaa.

Havainnointiaineisto / video 1: vapaa leikki salissa

Jenna on kiivennyt puolapuille, Sini juoksee ’Rölli-peikkona’ puolapuille ja alkaa repiä Jennan huntua. Jenna huutaa: ”Sini! Sini!”

Paheksuntaa osittivat myös Sinin osakseen saamat vihaiset katseet. Sini toimi ajoittain tavalla, joka ei toisia lapsia miellyttänyt. Havainnointiaineistolla näkyi kaksi tällaista Emmiin kohdistunutta tilannetta. Toisessa Sini ja Emmi olivat kellahtaneet kumoon sylikkään. Aluksi tilanne oli tytöistä vain hauska, mutta Sini ei päästänyt Emmiä nousemaan ylös, vaan piteli hänestä kiinni. Emmi näytti selvästi ilmeellään, että hän ei Sinin toimintatavasta pitänyt. Toisella kerralla Emmi oli keinumassa kiipeilytelineen köydessä ja Sini tuli antamaan Emmille vauhtia. Hetken kuluttua Sini otti Emmiä vyötäröltä kiinni, nosti hänet sivuun ja meni itse köyteen keinumaa.

Aggressiivista käyttäytymistä Siniä kohtaan esiintyi toiminnallisella tasolla vain kerran. Tapahtuma alkoi tilanteessa, jossa lapset olivat lopetelleet tehtäväkirjojen parissa työskentelemisen ja siirtyivät omiin leikkeihinsä. Julia oli kuraeteisessä ja Sini puolestaan kertoi Eetulle Julian siirtelevän Eetun kenkiä toiseen paikkaan. Tästä Eetu ei pitänyt ja hän halusi päästä myös kuraeteiseen.

Havainnointiaineisto / video 5: tehtäväkirjan tekeminen

Lapset saavat työnsä valmiiksi ja siirtyvät leikkeihin. (...) Julia on kuraeteisessä ja Eetu yrittää päästä sinne myös. Sini seisoo oven edessä esteenä. Sini: *"Eetu, Julia koski sun kenkiis."* Eetu tulee katsomaan oven taakse ja sanoo: *"Juuli ei koske mun kenkiin."* Eetu yrittää päästä edelleen kuraeteiseen. Sini: *"Sä et nyt mene sinne."* Eetu koettaa pääsätä eteiseen, Sini pitää ovesta kiinni. Eetu: *"Jari, mennään."* Jari tarraa Sinin käsivarteen ja alkaa puristaa siitä melko lujaa. Yrittää vetää Siniä irti ovenkahvasta. Sini ei edes katso Jariin päin. Jari 'upottaa' kyntensä Sinin käsivarteen ja puristaa entistä lujemmin. Sini pysyy paikoillaan. Jari riuhtoo Siniä lujasti ja yrittää potkaista. Aikuinen tulee ja keskeyttää tilanteen.

Keskustelua Sinin ja muiden esiopetuslasten välillä esiintyi paljon ja se oli lähes aina vastavuoroista. Joissakin yksittäisissä tilanteissa Sinin aloitteeseen jätettiin vastaamatta. Sini itse toimi ajoittain samalla tavalla. Nämä vastaamatta jättämiset eivät sinänsä tuntuneet aloitteen tehnyttä lasta häiritsevän, vaan toiminta jatkui vastaamattomuudesta riippumatta eteenpäin. Leikkitalanteissa esiopetusryhmän lapsista Sinin kanssa keskustelivat useimmin Julia ja Ninni. Seuraavaksi yleisimpiä keskustelukumppaneita olivat Emmi ja Jenna.

Havainnointiaineisto / video 1: vapaa leikki salissa

Osa tytöistä penkoo pähinekorja. Ninni: *"Hei, nää olis lumisäteitä!"* Sini: *"Joo, kuka on lumi?"* Jenna: *"Mää."* Sini alkaa pukea Jennaa lumeksi.

Aikuisjohtoisissa tilanteissa muut lapset *auttoivat* Siniä jonkun verran. Auttamista esiintyi esimerkiksi askartelutuokion alussa, jolloin Liisa toi Sinille vesikipon vesiväreillä maalaamista varten. Samoin tehtäväkirjaa tehtäessä Janne, yksi esiopetusryhmän pojista, ohjasi Siniä. Myöhemmin saman tuokion aikana, saatuaan oman työnsä valmiiksi, Julia nousi katsomaan, missä vaiheessa Sini oli ja antoi ohjeita Sinille.

Havainnointiaineisto / video 5: tehtäväkirjan tekeminen

Sini Julialle: *"Tää ei mee yhtään."* Julia ei vastaa mitään, kääntää vain katseensa Sinin suuntaan. Sini: *"Nyt tonne?"* Julia näyttää sormellaan miten pitäisi tehdä.

Myös *hyväksyntää ja huomiota* Sini sai osakseen jonkin verran. Selvä osoitus hyväksynnästä oli tilanne, jossa Julia käy siirtymätilanteessa hakemassa Sinin mukaansa leikkeihin.

Havainnointiaineisto / video 5: tehtäväkirjan tekeminen
Työt loppuu ja lapset laittavat kirjoja omiin hyllyihinsä. Julia tulee Sinin luokse ja sanoo: ”*Mä meen tonne.*” Sini: ”*Ai minne sä meet?*” Julia: ”*Tonne.*” Lähtee makuriin päin ottaen Siniä olkapäätä kiinni.

Joissakin tilanteissa muut lapset osoittivat hyväksyntää koskettamalla Siniä tai tulemalla hänen luokseen oma-aloitteisesti.

Havainnointiaineisto / video 4: aamupiiri
Sini on kääntynään pois päin opettajasta ja juttelee jotain Jarkolle. (...) Jarkko ’nyppii’ Sinä paidasta. (...) Sini tökkii kädellään Jarkon tossua. (...) Sini kääntyy Jarkkoon päin, Jarkko ilmeilee Sinille ja Sini ilmeilee takaisin. (...) Sini ja Jarkko juttelevat jotakin. Sini nostaa paitansa helmaa ja näyttää Jarkolle mahaansa. Jarkko näyttää omaa mahaansa Sinille. (...) Opettaja lähtee käymään toisessa huoneessa (...) Sini istuu paikallaan eturivissä, Julia tulee hänen eteensä seisomaan ja heiluttelee Sinin hiuksia käsillään.

Suoranaista *ihailua tai sympatiaa* Siniä kohtaa ei aikuisjohtoisissa tilanteissa havainnointiaineiston mukaan Siniä kohtaan osoitettu.

Hyväksynnän ohella Sini *sai osakseen myös arvostelua*. Videoidun askartelutuokion aikana eräs pojista arvosteli Siniä melko voimakkaasti.

Havainnointiaineisto / video 6: askartelutuokio
Eetu: ”*Sini yrittää vaan tehdä hienoo! Ja se on ihan huono kuitenkin. Se haukkuu salibandissäkin itte meitä huonoiks!*” Julius: ”*Niin, vaikka me ollaan hyviä.*” (...) Sini: ”*Julius, Jaakko V ja Jere vaan on hyviä.*” (...) Sini ja Eetu jatkavat kinastelua salibandysta.
Eetu: ”*Pää kiinni, pää kiinni!*” Sini: ”*Piia kuvaa...*” Keskustelu loppuu.

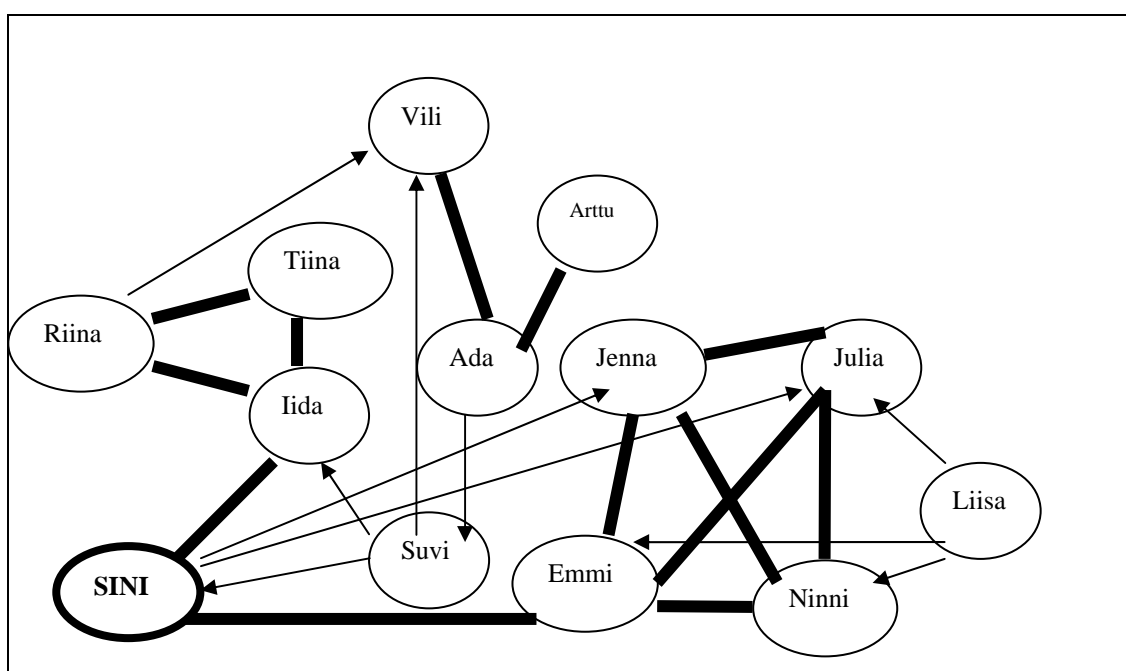
Aggressiivisen käyttäytymisen kohteeksi Sini ei aikuisjohtoisissa tilanteissa joutunut.

Kielellisen vuorovaikutuksen alueella Sini keskusteli paljon muiden lasten kanssa. Sinin puhekumppaneina olivat useimmiten Julia ja Jarkko. Myös Ninni keskusteli Sinin kanssa suhteellisen usein. Keskustelu oli lähes poikkeuksetta vastavuoroista ja aloitteen tekijänä toimi niin Sini kuin muutkin lapset. Havainnointiaineiston perusteella esimerkiksi aamupiirissä Sini ja hänen takanaan istunut Jarkko juttelivat useaan otteeseen keskenään. Leikkitilanteiden tavoin aikuisjohtoisissakin toiminnoissa oli tilanteita, jolloin Sinin puheenvuoroon ei vastattu tai Sini jätti vastaamatta jonkun

toisen lapsen puheenvuoroon. Nämä tilanteet eivät olleet kuitenkaan sellaisia, joissa vastaamatta jättäminen olisi ollut tietoista. Vastaamattomuus johtui yksinkertaisesti siitä, että toisen aloitteeseen ei kiinnitetty huomiota.

6.2.3 Sinin sosiaalinen asema

Sosiometrisen haastattelun pohjalta tehtiin sosiometrinen kartta eli sosiogrammi (ks. kuvio 2; liite 4). Sini nimesi itselleen kolmen asemasta neljä parasta kaveria ja kaikki nämä neljä valintaa on huomioitu sosiogrammiapiirretässä. Vastaavalla tavalla meneteltiin muidenkin lasten ylimääräisten nimeämisen kohdalla. Kuviossa 2 on kuvattu näihin haastatteluvalintoihin perustuva sosiogrammi, joka kuvaa esiopetusryhmän tilannetta esiopetusvuoden keväällä. Siihen on otettu mukaan vai ne lapset, jotka liittyvät joko suoraan tai välillisesti Siniin. Koko ryhmää kuvaava sosiogrammi on tutkimuksen liiteosassa (liite 4). Paksu viiva kuvaa vastavuoroista valintaa eli viivan päissä olevat lapset ovat nimenneet toisensa vastavuoroisesti kolmen parhaan kaverinsa joukkoon. Nuolipäinen viiva puolestaan tarkoittaa yksisuuntaista valintaa eli lapsi, josta nuoli lähtee pois päin, on nimennyt viivan toisesta päästä löytyvän lapsen kolmen parhaan kaverinsa joukkoon.



KUVIO 2. Esiopetusryhmän sosiogrammi

Kuviosta on nähtävissä millaisena Sinin sosiaalinen asema näyttäytyi suhteessa ryhmän muihin lapsiin. Hänen nimeämistään kavereista kaksi (Iida ja Emmi) nimesivät vastavuoroisesti Sinin parhaisiin kavereihinsa kuuluvaksi. Sini sai siis kaksi vastavuoroista nimeämistä. Vastaavat tulokset muiden sosiogrammissa esiintyneiden lasten kohdalla olivat: nolla (0) Liisa ja Suvi, kaksi (2) Sini, Riina, Tiina ja Ada, kolme (3) Arttu, Vili, Iida, Ninni, Jenna ja Julia sekä neljä (4) Emmi. Koko ryhmää koskevat tulokset on löydettävissä tutkimuksen liiteosasta (liite 5). Sosiogrammi tuo esille, kuinka esiopetusryhmän tyttöjen keskuudesta on löydettävissä kaksi tiiviimpää kaveriryhmää. Oikealla näkyvässä neljän tytön (Jenna, Julia, Emmi ja Ninni) muodostamassa ryhmässä olivat kaikki jäsenet valinneet toinen toisensa parhaisiin kavereihinsa kuuluviksi. Samoin vasemmalla oleva kolmen tytön ryhmä (Riina, Tiina ja Iida) koostuu vastavuoroisia valintoja tehneistä jäsenistä. Sini linkittyy molempiin näistä tiiviimmistä ryhmistä vain yhden ryhmän jäsenen (Emmi tai Iida) kautta.

Sinin sosiaalista asemaa kartoittanut sosiometrinen haastattelu kuvaa myös hänen asemaansa suhteessa koko esiopetusryhmään. Taulukossa 4 on esitetty Sinin osalta kuinka monta kertaa hänet nimettiin kunkin kysymyksen kohdalla sosiometrisessä haastattelussa. Taulukosta on nähtävissä myös nimeämiskertojen keskiarvo eli niin sanotun keskimääräisen lapsen saamat arvot. Lisäksi taulukkoon on merkitty maksimi- ja minimiarvot ryhmän kaikkien lasten osalta laskettuna. Näin voidaan verrata miten Sinin saama tulos on suhteessa muihin ryhmän lapsiin. Tutkimuksen liiteosasta löytyy taulukko, jossa on kuvattu miten valinnat jakautuivat lapsikohtaisesti eri kysymysten kohdalla (liite 5).

TAULUKKO 4. Nimeämiskerrat sosiaalista asemaa mitanneissa kysymyksissä

	kysymys 1: kolme parasta ystävää	kysymys 2: en viihdy yhdessä	kysymys 3: paljon kavereita	kysymys 4: usein yksin
Sini	3	5	2	1
ryhmän keski- arvo	2,78	1,11	0,85	0,74
maksimi- arvo	5	5	3	6
minimi- arvo	0	0	0	0

Taulukosta on luettavissa, että kolme esiopetusryhmän lasta nimesi Sinin yhdeksi kolmesta parhaasta kaveristaan. Viisi lasta oli sitä mieltä, että he eivät viihtyisi Sinin kanssa yhdessä. Kahden esiopetusryhmän lapsen mukaan Sinillä oli paljon kavereita ja yhden lapsen mielestä Sini oli usein yksin. Verrattaessa Sinin saamia tuloksia keskiarvoihin, voidaan sanoa Sinin tuleen nimetyksi huomattavan usein kysymyksen 'en viihdy yhdessä' kohdalla. Toisaalta Sini sai keskiarvoa suuremman tuloksen myös kohdassa 'paljon kavereita'. Kysymysten 'kolme parasta ystävää' ja 'usein yksin' kohdalla Sinin saamat arvot erosivat vain vähän ryhmän keskiarvoista.

Sosiometristen haastattelujen perusteella on mahdollista laskea kullekin lapselle pistemäärä, jonka perusteella lapset voidaan asettaa keskinäiseen järjestykseen ja edelleen verrata toisiinsa. Positiiviset nimeämiset on laskettu plus-pisteinä ja negatiiviset nimeämiset miinus-pisteinä. (esim. Koskenniemi 1982; Kuula 2000; Lehtinen 2000.) Esimerkiksi Kuula (2000, 66) on tutkinut syrjäytymisvaarassa olevia nuoria. Hänen tutkimuksessaan nuoret jaettiin hankinnanvaraisesti viiteen eri luokkaan (erittäin suositut, suositut, neutraalit, torjutut, erittäin torjutut) sosiometrisessä kyselyssä saamien raakapistemäärien perusteella, ja asetettiin näin sosiaalisen aseman mukaiseen arvojärjestykseen.

Tässä tutkimuksessa edellä kuvattujen luokkien ja raja-arvojen soveltaminen ei ole mahdollista, koska sosiometrisessä haastattelussa pyydettiin nimeämään kolme parasta kaveria, mutta vain yksi lapsi, jonka kanssa haastateltavat eivät viihtyneet oikein hyvin. Näin ollen positiiviset ja negatiiviset nimeämiskerrat eivät ole suoraan verrattavissa toisiinsa. Silti tutkimuskontekstina olleen esiopetusryhmän sisällä on mahdollista saada vertailukelpoiset pistemäärät kuvaamaan sosiaalista asemaa laskemalla positiiviset nimeämiskerrat (kysymys 1) pluspisteinä ja negatiiviset nimeämiskerrat (kysymys 2) miinuspisteinä. Sinin kohdalla yhtälöksi saadaan $(+3) + (-)5 = (-)2$. Sinin lisäksi ryhmässä oli neljä muuta lasta, joiden yhteispistemäärä oli negatiivinen, kahdeksalla lapsella se oli nolla ja 20 lapsella positiivinen. Taulukossa 5 kuvataan sosiometrisen haastattelun perusteella Sinille lasketut pistemäärät sekä ryhmän keski- ja ääriarvot. Tutkimuksen liitteenä on taulukko, jossa on kuvattu miten pistemäärät jakautuivat lapsikohtaisesti (liite 6).

TAULUKKO 5. Positiiviset ja negatiiviset nimeämiskerrat sosiometrisessä haastattelussa

	positiiviset nimeämiskerrat	negatiiviset nimeämiskerrat	nimeämiskerto- jen yhteispiste- määrä
Sini	3	5	-2
ryhmän keskiarvo	2,78	1.1	0,18
maksimi-arvo	5	5	5
minimi-arvo	0	0	-3

Taulukosta on nähtävissä, kuinka Sinin saama positiivisten nimeämiskertojen arvo on lähellä ryhmän keskiarvoa. Sen sijaan hänen negatiivisten nimeämiskertojen arvo ylittää huomattavasti ryhmän keskiarvon. Edelleen Sinin nimeämiskertojen yhteispistemäärä (-2) on lähellä ryhmässä esiintynyttä minimiarvoa (-3) ja siten merkittävän kaukana vastaavasta maksimiarvosta (5).

6.2.4 Sosiaalisen integraation toimivuus esiopetusryhmässä

Haastattelu- ja havainnointiaineiston perusteella Sinin sosiaalinen integraatio toimi osittain. Muiden lasten positiivista suhtautumista osoittaneita tekijöitä oli aineistossa suhteellisen paljon. Esimerkiksi sosiaalista osallistumista osoitti hänen ja muiden esiopetusryhmän lasten välillä olevan runsaasti yhteistoimintaa. Edelleen leikkutilanteissa Sini sai osakseen hyväksyntää ja huomiota muilta esiopetusryhmän lapsilta. Tätä hyväksyvää suhtautumista osittivat erityisesti Julia ja Jarkko. Sosiogramminen haastattelu tuki joiltakin osin tätä hyväksytyksi tuleamista. Muutamat lapsista nimesivät Sinin parhaisiin kavereihinsa kuuluvaksi ja hän sai myös vastavuoroisia nimeämisiä kavereiltaan. Myös toista ääripäätä edustavia tuloksia nousi myös esille. Esiopetusryhmän lapsista löytyi myös sellaisia, jotka eivät Sinin seurassa viihtyneet. Näitä negatiivisia nimeämiskertoja oli Sinin kohdalla merkittävän paljon. Kokonaisuudessa torjuvaa suhtautumista osoittanutta käyttäytymistä oli kuitenkin vähemmän kuin hyväksyntää osoittanutta käyttäytymistä. Haastattelussa Sini kertoi itse, että hän ei aina päässyt mukaan muiden leikkeihin. Havainnointiaineistolla torjunta ilmeni pääosin Siniin kohdistuneena arvosteluna. Varsinaista aggressiivista käyttäytymistä esiintyi vain kerran.

6.3 Tulosten yhteenveto

Edellä esitettyjen tulosten perusteella voidaan integraation sanoa toteutuneen Sinin kohdalla toiminnallisella tasolla arvioituna. Sini osallistui esiopetusryhmän toimintoihin muiden lasten tavoin ja heidän kanssaan yhdessä. Sinin sosiaalisen kontekstin arviointi antoi tukea tälle fyysiselle yhdessä olemiselle. Tauriaisen (1994) tutkimustulokset olivat samansuuntaisia ja hän arvioi niihin nojautuen integraation onnistuneisuutta. Pelkkä yhdessä toimiminen ei kuitenkaan riitä, vaan on erittäin tärkeää, että integraatio onnistuisi myös sosiaalisella ulottuvuudella. Itse tutkimuskontekstina olleen esiopetusryhmän lastentarhanopettajana tiedän esiopetusryhmän henkilökunnan arvioineen arkihavaintojensa perusteella Sinin integraation onnistuneen ainakin pääpiirteittäin. Tämä tutkimus osoitti nämä arkihavainnot puutteellisiksi; pinnan alla tapahtui paljon sellaista, jota me esiopetusryhmänryhmän työntekijät emme havainneet. Näiden tapahtumien havaitseminen ja esille nostaminen edesauttaisi erityistä tukea tarvitsevan lapsen integraation todellisesta onnistumisesta.

Integraation sosiaalista ulottuvuutta arvioitiin tässä tutkimuksessa sekä Sinin haastattelun että havainnoinnin avulla. Näiden kahden eri menetelmän avulla saatujen tulosten vertailu avasi mielenkiintoisia näkökulmia Sinin vertaissuhteisiin. Haastattelussa Sinin kertoi kokeneensa erityisesti Jennan haluavan hänet pois leikeistä. Havainnointiaineisto antoi tukea Sinin kokemukselle. Videoitujen toimintojen aikana Sini ja Jenna eivät leikkineet lainkaan yhdessä. Ulkoilussa he olivat kyllä samassa leikissä, mutta vuorovaikutus heidän välillään oli lähes olematonta. Silti molemmat tytöt kuuluivat samaan kaveriryhmään.

Sosiaalisen osallistumisen perustella arvioituna Sinin asema vertaisryhmässä vaikutti varsin positiiviselta. Hänen yleisin osallistumisen muotonsa oli yhteistoiminta. Johtopäätöksenä tästä voitaisiin arvioida integraation toimineen kohtuullisesti sosiaalisella ulottuvuudella. Vuorovaikutuksen sisällöt antavat kuitenkin hieman tarkemman kuvan Sinin asemasta vertaistensa parissa. Vaikka Sini sai osakseen hyväksyntää ja muita positiivista suhtautumista osoittaneita käyttäytymismuotoja, niin

myös toinen ulottuvuus oli läsnä: arvostelun kohteena oleminen ja leikeistä ulkopuoliseksi jääminen kuuluivat Sinin arkeen esiopetusryhmässä.

Sosiometrisessä haastattelussa tämä tavallaan kaksijakoinen suhtautuminen vahvistuu entisestään. Sosiogrammin osoitti esiopetusryhmän tyttöjen keskuuteen muodostuneen tiiviimpiä ryhmiä. Sini itse nimesi parhaiksi kavereikseen Jennan, Julian, Emmen ja Ninnin. Nämä Sinin nimeämät tytöt muodostivat keskenään tiiviin kaveriporukan ja edustivat esiopetusryhmän suosittuja tyttöjä, joiden leikkeihin pääsemistä muut tytöt tavoittelivat. He olivat hyvin samankaltaisia niin ulkoiselta olemukseltaan kuin käyttäytymiseltään. Kun sosiogrammin tulkinna tukena käyttää havainnointiaineistoa päästään hyvin keskeisten tulosten äärelle. Pohdittaessa ensin kyseistä neljän tytön ryhmää, voidaan Sinin aseman sanoa olleen tässä ryhmässä ristiriitainen. Päältäpäin katsottuna Sini näytti kuuluvan tähän ryhmään muiden neljän tytön tavoin tasavertaisena jäsenenä. Havainnointiaineiston perusteella tyttöryhmän dynamiikka näyttäytyi kuitenkin hieman erilaisena. Esimerkiksi salissa videoidussa vapaan leikin tilanteessa Sini käyttäytyi hyvin dominoivasti. Tämä ei selvästikään miellyttänyt muita ryhmän tyttöjä ja he toivat sen esille sekä käyttäytymisellään että kommenteillaan.

Haastatteluaineiston perusteella saadut tulokset antavat samansuuntaisen kuvan Sinin asemasta suhteessa näihin tyttöihin. Kyseiset tytöt, Jennaa lukuun ottamatta, olivat olleet jo esiopetusvuotta edeltäneen toimintakauden samassa ryhmässä ja leikkineet pääosin yhdessä. Samoin esiopetusvuonna nämä tytöt viettivät paljon aikaa yhdessä ottaen Jennan uutena tulokkaana mukaan ryhmäänsä. Haastattelussahan Sini totesi, että nämä tytöt eivät pitäneet hänestä. Samat tytöt olivat myös jättäneet Sinin leikkien ulkopuolelle. Sinin ystävyys ei näihin tyttöihin säilynyt (ks. Kronqvist 2001, 66). Sini toi haastattelussaan esille, kuinka hän koki erityisesti Jennan haluavan jättää hänet pois leikeistä.

Sosiogrammin perusteella toisen tiiviin ryhmän muodostivat Riina, Tiina ja Iida. Heidä ei yhdistänyt edellisen ryhmän tavoin samankaltainen ulkoinen olemus tai käyttäytyminen. Sen sijaan heitä yhdisti se, että heidät jätettiin usein toiminnoista ulkopuolelle. Sini olikin heille eräänlainen keino päästä mukaan esiopetusryhmän suosittuihin leikkeihin. Heidän kanssaan toimiessaan Sinin sosiaalinen asema

näyttäytyikin hyvin erilaisena edelliseen ryhmään verrattuna. Tämän ryhmän voisi katsoa toimineen eräänlaisena korvikkeena Sinille. Taisteltuaan asemastaan suosittujen tyttöjen ryhmässä riittävästi ja usein epäonnistuneesti, hän hakeutui mielellään tämän toisen ryhmän tyttöjen pariin. He olivat aina valmiita ottamaan Sinin mukaan toimintoihinsa, ja Sini sai olla heidän parissaan johtaja, joka päätöksiä ei kyseenalaistettu. (Ks. Kronqvist 2001, 63.) Tässä ryhmässä Sinin oli hyvä ”parannella haavojaan”.

Sosiometrinen haastattelu osoitti Sinin sosiaalisen aseman olleen hyvin vaihteleva. Hän sijoittui ryhmän lasten keskuudessa kärkipäähän niin negatiivisten kuin positiivistenkin nimeämisen yhteydessä. Tästä päätellen Sinin voidaan sanoa herättäneen tunteita muissa lapsissa, mikä sopi sinällään Sinin käyttäytymiseen: ajoittain herttainen ja suloinen, ajoittain tulta ja tappuraa. Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen eivät ole ainoat tekijät sosiaalista asemaa määriteltäessä, vaan suosio saattaa perustua mitä moninaisimpiin tekijöihin (Landau & Milich, 1989, 264-265). Havainnointiaineisto toi myös esille, kuinka suhtautuminen Siniin vaihteli niin tilanteesta kuin vuorovaikutuksen toisesta osapuolesta riippuen.

Ehkä mielenkiintoisin näkökulma Sinin integraatiota ajatellen löytyy, kun verrataan Sinin sosiaalisen vuorovaikutuksen tasoa muiden lasten vastaavaan tasoon. Odomin (2000, 24) mukaan näiden tasojen tulisi olla yhtenevät, jotta voitaisiin todeta sosiaalisen integraation olevan saavutettu. Havainnointiaineisto osoitti Sinin vuorovaikutuksen olevan leikkutilanteissa vähäisempää kuin muiden tyttöjen. Siitä huolimatta, että Sini oli mukana samassa leikissä, hän toimi enemmän yksin kuin muut tytöt. Edelleen muiden tyttöjen välillä oli havaittavissa enemmän keskinäistä keskustelua ja yhteisleikkiä kuin sitä oli suhteessa Siniin. Näin ollen Sinin vuorovaikutuksen määrä oli vähäisempi kuin tavanomaisesti kehittyneillä lapsilla (Guralnick & Groom 1987, 1556-1558; Odom 2000, 21). Leikkiin pääsy ei siis ole riittävä tekijä integraation toimivuutta määriteltäessä. Huomiota tulisi kiinnittää myös toimintaan ja vuorovaikutukseen leikin sisällä, leikin ylläpitämiseen (ks. Guralnick 2001b, 482).

Edellä on käsitelty Sinin sosiaalista integraatiota ja sen osatekijänä vertaisryhmän vuorovaikutussuhteita, joiden muodostumisen Odom (2002, 167) määrittelee

integraation tärkeimmäksi tavoitteeksi. Sini sai ajoittain osakseen torjuntaa. Tämä ei kuitenkaan yksinään ole todiste epäonnistuneesta integraatiosta. Lapsen näkökulmasta arvioituna integroitumisen vastakohtana on vertaisryhmästä syrjäytyminen. Ongelmilla on tapana kasautua, jos niihin ei tietoisesti etsitä ratkaisuja. Vertaisryhmästä syrjäytyminen on estettävissä panostamalla tietoisesti integraation toimivuuteen. Kyse ei ole merkityksettömästä asiasta, vaan erityisen tuen todellisesta, ei vain näennäisestä, tarpeesta.

7 POHDINTA

Länsimaissa vallitsevat käsitykset ihmisten tasa-arvosta ja ihmisarvon kunnioittamisesta ovat luoneet integraatio-ajattelulle moraalisen pohjan (Moberg 1993, 137). Vaikka integraation toteutumiselle on löydetty arvoperusta, ja se on saanut kasvatuksen kentällä kannatusta, ideologian siirtyminen käytäntöön on ollut varsin hidasta niin meillä Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Erityistä tukea tarvitsevien lasten sulauttamista muiden lasten joukkoon pidetään yleisesti hyvänä ja tavoiteltavana asiana. Ongelma on siinä, että vallitsevin resurssein integraatiota pystytään harvoin järjestämään erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja muiden kannalta mielekkäästi.

Sinin vanhemmat tekivät asiantuntijoiden suosituksesta poiketen päätöksen siirtää tyttärensä esikouluvuodeksi integroidusta erityisryhmästä tavalliseen esiopetusryhmään. Tämä päätös oli luonnollisestikin vanhemmille vaikea, ja he tunsivat olevansa sitä tehdessään melko yksin. Vanhemmat toivoivat ratkaisunsa vaikuttavan myönteisesti siihen, että Sinin olisi mahdollista aloittaa perusopetus tavallisella luokalla. Sinin tulevaisuutta ajatellen he toivoivat Sinin saavan tasavertaiset mahdollisuudet tulevaisuudessa opiskelua ja työelämää. Vanhemmat voivat olla tyytyväisiä ratkaisuunsa. Esiopetusvuosi oli yleisesti ottaen onnistunut. Esiopetusvuoden keväällä Sini ei tarvinnut enää erityistä tukea puheen kehityksen alueella ja hänen käyttäytymisensä oli muuttunut positiiviseen suuntaan. Kevään kouluvalmiusarviointien mukaan Sinillä ei ollut mitään estettä perusopetus

aloittamiselle tavallisella luokalla yleisen opetussuunnitelman mukaisesti. Nähtäväksi jää onko esiopetusvuoden aikana tapahtunut muutos luonteeltaan pysyvää ja miten esimerkiksi koulunkäynti vaikuttaa Sinin elämään.

Sinin näkökulmasta katsottuna onnistuneen esiopetuksen ja integraation kriteerit määrittyivät tulevaisuuden sijasta ”tässä ja nyt”. Hänelle oli tärkeää päästä mukaan muiden leikkeihin ja kyetä olemaan mukana erilaisissa toiminnoissa muiden lasten tavoin. Sinin subjektiivinen kokemus nostettiinkin tässä tutkimuksessa ensisijaiseksi kriteeriksi integraation onnistuneisuutta arvioitaessa. Erityistä tukea tarvitseva lapsi ei voi tulla integroiduksi, vaan hän integroituu omasta tahdostaan. Tutkimuksen lähtökohtana oli alusta alkaen lapsen näkökulma. Tästä huolimatta lapsinäkökulman saavuttaminen ei ollut lainkaan yksiselitteistä tutkimusprosessin edetessä. Pyrkimys subjektiivisen kokemuksen tavoittamiseen tuntuu nyt itsestään selvältä ratkaisulta integraation arvioimiseksi Sinin näkökulmasta, vaikka tutkimusmenetelmän ja analyysin tasolla ratkaisu löytyikin vasta tutkimusprosessin loppupuolella.

Usein integraation onnistumista tutkittaessa on painotettu vanhempien ja henkilökunnan näkökulmaa lapsen omien kokemusten sijasta, ja integraation onnistumisen mittarina on pidetty lapsen akateemisten taitojen kehittymistä. Viime aikoina on kuitenkin sekä aihepiiriä käsittelevässä kirjallisuudessa että kasvatuksen ammattilaisten keskuudessa alettu huomioida myös integraation vaikutus lasten sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Sosiaaliset taidot korostuvat myös esi- ja erityisopetuksen tavoitteissa ja niitä pidetään yleisesti tärkeinä. Lisäksi sosiaaliset taidot nähdään edellytyksenä muiden taitojen oppimiselle. Kehityksessään erityisiä tuen tarpeita omaavilla lapsilla on usein vaikeuksia akateemisten taitojen omaksumisessa, ja tästä syystä onnistumisen kokemukset vertaisryhmän sosiaalisissa suhteissa ovat entistä tärkeämpiä (Palovaara 2002, 80).

Pohdittaessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen integraatiota olisikin tärkeää paneutua entistä tarkemmin integraation sosiaaliseen ulottuvuuteen. Viitalan (2000, 124) mukaan päivähoitossa, ja varhaiserityisopetuksessa sen osana, olisikin aika siirtyä pohtimaan sitä, mitä integraatio todella on. Emanuelsson (2001) näkee integraatio-sanan käytön sijoituksen synonyymina olevan harhaanjohtavaa. Sen sijaan integraatio tulisi

ymmärtää, tutkia ja arvioida ryhmässä tapahtuvana prosessina. Erityistä tukea tarvitseva lapsi ei ole ongelma, vaan se mitä tapahtuu – tai on tapahtumatta – ryhmässä. (Emanuelsson 2001, 132.) Integraatioon liittyvät olennaisimmat kysymykset eivät liity fyysiseen sijoitukseen, vaan siihen kokeeko lapsi olevansa tasavertainen ja hyväksytty vertaisryhmässä. Enkä olisikin kuvaavampaa puhua integroitumisesta. Näin korostettaisiin integraatioprosessin tärkeintä lenkkiä eli erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Guralnickin (2001b, 483) mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten integraatiossa on saavutettu paljon, mutta sosiaalisten taitojen yleistettävyyys uusiin tilanteisiin on edelleen huono. Aihe on edelleen erittäin tärkeä, Guralnickin (2001b, 498) mukaan yksi tärkeimmistä varhaislapsuuden kehitykseen (early childhood development) ja integraatioon liittyen.

Pyrkimys lasta kuuntelevan asenteen käyttämiseen, ja hyvin varovaisessa mielessä käsitettynä sen kehittämiseen, on varsinaisten tutkimustulosten ohella tämän tutkimuksen tärkeää antia (ks. Langsted 1994, 41). Lapsinäkökulman tavoittelu oli aloittelevalle tutkijalle rohkea lähtökohta erityisesti sen vuoksi, että sosiaalisen integraation käsite on vielä selkiytymätön (ks. Ihatsu 1989, 218; Guralnick 2001a, 23-24) ja integraation sosiaalista ulottuvuutta määrittävien osatekijöiden löytäminen on siitä johtuen ongelmallista.

Tämä tutkimus tehtiin lastentarhaopettajan kokemustaustasta käsin. Erityispedagogiikan asiantuntijuuden puuttuminen ei ole välttämättä heikkous, vaikka se on varmasti nähtävissä. Tutkimusten mukaan erityispäivähoidon toteuttamistavoista yleisin on yksilöintegraatio tavallisiin päiväkotiryhmiin (esim. Viitala 2000, 78). Näin ollen lastentarhanopettajat työskentelevät varsin usein erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa. Tähän työhön sisältyvät haasteet ovat moninaisia ja lastentarhanopettajat kokevat usein riittämättömyyttä niiden edessä. Taakkaa ei helpota lainkaan tietämys siitä, että aikuisen tuki on ehdoton edellytys integraatioprosessin onnistumiselle. Tämän tutkimuksen toivotaankin lisäävän lastentarhanopettajien ymmärrystä integraatioprosessista ja auttavan näin heitä vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin.

Tutkimusprosessi on luonnollisesti vaikuttanut tutkijan tapaan ajatella, ja nykyisen ymmärryksen valossa tutkimuksessa tehtäisiin erilaisia valintoja. Esimerkiksi havainnoinnin kohdistaminen ainoastaan vapaan leikin tilanteisiin olisi ollut perusteltua, koska lasten sosiaalisen käyttäytymisen ominaispiirteiden oletetaan ilmenevän selvimmin tilanteissa, joissa on mahdollisimman vähän rajoituksia ja toiminnan eteneminen on mahdollisimman paljon lasten varassa (Niiranen 1995, 134). Samoin videointi tallennusmuotona oli kyllä objektiivinen, mutta havainnoinnin rajaaminen jo valmiiksi tutkimusongelmin kannalta keskeisiin vuorovaikutuksen osatekijöihin olisi mahdollistanut useamman tilanteen havainnoinnin. Näin tutkimusaineistosta olisi muodostunut entistä kattavampi.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden määrittely on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys (Syrjälä & Numminen 1988, 135) ja aina haasteellista. Erityisen haasteellista se on laadullisessa tutkimuksessa, koska luotettavuuden kriteerit on alun perin laadittu määrälliseen tutkimukseen sopiviksi (Soininen 1995, 122-123). Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen tekijöitä kritisoidaan usein siitä, että tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä, metodeja, tuloksia ja johtopäätöksiä ei perustella riittävän selkeästi (esim. Eskola & Suoranta 1992, 280). Muun muassa Soinisen (1995, 122) mukaan laadullisten menetelmien taustaoletukset ja tavoitteet ovat niin erilaiset verrattuna määrällisiin menetelmiin, että niiden tarkastelu ei tulisi ollakaan samanlaista. Tapaustutkimuksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen, ja luotettavuus nousee yleistettävyyttä tärkeämmäksi kriteeriksi. Yhden tapauksen tutkimisen arvoa on kuitenkin kyseenalaistettu ja kritiikki on kohdistettu nimenomaan heikkoon yleistettävyyteen. (Bell 1999, 11-12; Syrjälä & Numminen 1988, 175.)

Määrällisessä tutkimuksessa luotettavuuden kriteereinä ovat sisäinen ja ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Laadullisessa tutkimuksessa määrittelyn

tukena ovat käsitteet uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), varmuus (*dependability*) ja vahvistettavuus (*confirmability*) käyttämistä. (Tauriainen 2000, 113; ks. myös Guba ja Lincoln 1985, 294-301.) Myös tässä tutkimuksessa luotettavuutta arvioitiin näiden edellä mainittujen käsitteiden kautta, vaikkakin samalla tiedostettiin Langstedin (1994, 34) tavoin luotettavuuden ongelmien olevan omanlaisiaan lapsia tutkittaessa. Langsted viittaa edelleen Tilleriin (1988, 42) ja tuo esille kuinka lasten kokemusten ollessa kiinnostuksen kohteena luotettavuuden kriteereitä on vaikea määrittää mistään muusta kuin lasten näkökulmasta.

Uskottavuus

Uskottavuuden vaatimus lähtee liikkeelle siitä, että tutkimuskohteena ovat sekä yksilöllisten että yhteisöllisten merkitysten ja tilanteidenmäärittelyjen kautta rakentuvat totuudet (Guba & Lincoln 1985, 295-296). Tutkija voi varmistaa tulkintojensa uskottavuutta tarkistamalla informanteilta vastaavatko ne heidän käsitystään todellisuudesta (Patton 1990, 467). Tässä tutkimuksessa tutkijan raportoimat kuvaukset Sinin elämästä tarkistutettiin Sinin vanhemmilla. Tämän lisäksi tutkimuskontekstina olleen päiväkodin henkilökunta antoi tutkijalle arvokasta palautetta tutkimustulosten osalta. Sinin itselleen luettiin myös pieniä osia raportista ja hän sai esittää kysymyksiä tai muita kommentteja kuulemastaan. Siniltä saatu palaute oli lähinnä ujoa hymyä tai hiljaisia naurun purskahduksia. Tämän lisäksi tutkimustulokset pyrittiin raportoimaan niin, että lukija voi itsekkin tehdä päätelmiä tulkintojen uskottavuudesta. Tapaustutkimuksen raportointi kuvaa parhaimmillaan todellisuutta niin, että se tuottaa lukijalle sijaiskokemuksia, joiden perusteella tämä voi arvioida, vastaako tutkimus kuvattua todellisuutta. (Bell 1999, 12; Grönfors 1982, 178; Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Usein aikuisilta saatua informaatiota on pidetty luotettavampana lapsiin verrattuna, mutta tämän tutkimuksen lähtökohtana oli usko lasten kykyyn tuottaa laadukasta ja luotettavaa tietoa omasta näkökulmastaan ja tavastaan nähdä maailma. Niin aikuisen kuin lapsen tuottamat totuudet saattavat olla ristiriidassa todellisuuteen verrattuna. On syytä muistaa, että laadullisessa tutkimuksessa analyysin tulos on aina subjektiivinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Kirmanen 2000, 34). Suurin ero verrattaessa aikuista ja

lasta subjektina on siinä, että tutkija on aina aikuinen ja aikuisen tutkijan ja lapsi-subjektin suhde on herkästi epätasa-arvoinen. (Punch 2002, 325-328.) Lasten toimiessa tutkimuksen informantteina onkin syytä pohtia sitä, että aineiston raportoinnista vastaa aina aikuinen tutkija; mitä aineistoa ottaa mukaan ja mitä ei. Tutkija, joka tutkii ja tulkitsee on aikuinen ja hänen on jokseenkin mahdotonta asettua lapsuutta tällä hetkellä elävien asemaan. (Kirmanen 2000, 232; Punch 2002, 329.) Subjektiiivisuus nousee esiin myös tutkimuksen lapsilähtöisyyttä pohdittaessa. Pyrkimyksenä oli tutkia sitä, mitkä ovat Sinin omakohtaiset kokemuksen integraation toimivuudesta, eli tutkia, miltä integraatio näyttää Sinin näkökulmasta katsoen. Maailmaa ei koskaan näe toisen ihmisen tavoin, vaan mukana on aina yksilöllistä tulkintaa. Aineiston analyysin luotettavuutta kuitenkin lisäsi se, että Sinin subjektiivisen kokemuksen kuvaaminen oli perusteltua ja tämä tuotiin esille tutkimuksessa alusta alkaen. Lapsen aito kokemus saattaa tällöin helposti hukkuu. Tässä tutkimuksessa pyrittiin keskittymään nimenomaan Sinin subjektiiviseen kokemukseen, vaikka samanaikaisesti tiedostettiin, että tämä kokemus ei ole välttämättä yhtenevä todellisuuden kanssa ja jättää ulkopuolelleen monta muuta näkökulmaa.

Myös menetelmällisen triangulaation käyttäminen lisää osaltaan tulosten uskottavuutta (esim. Guba & Lincoln 1985, 306; Patton 1990, 464-467). Tässä tutkimuksessa tietoa kerättiin sekä haastattelemalla että havainnoimalla. Sosiaalista asemaa määriteltäessä tiedon lähteinä olivat Sinin itsensä ohella muut ryhmän lapset. Suoran havainnoinnin ja videoinnin käyttö tallennusmuotona lisäsivät osaltaan uskottavuutta. (ks. Bell 1999, 156.) Samoin haastattelutilanteissa avoimuudella pyrittiin varmistamaan sitä, että saatu aineisto vastaisi mahdollisimman tarkasti todellisuutta eikä tutkijalle esitettäisi kaunisteltua totuutta.

Edelleen tutkijan roolin ominaisuudet ovat yhteydessä tutkimuksen uskottavuuteen. Tässä tutkimuksessa tutkija toimi samanaikaisesti tutkimuskontekstina olleen esiopetusryhmän lastentarhanopettajana ja kykeni näin ollen tarkastelemaan ja vertailemaan tutkimustuloksia pidemmällä aikavälillä tehtyihin havaintoihin. Vaarana tässä tapauksessa oli toki olemassa olevat ennakkokäsitykset ja niiden vaikutus varsinaisen tutkimusaineiston analysointiin. (Ks. Guba & Lincoln 1985, 301.) Tutkijalla oli jo valmiina luottamuksellinen suhde niin Siniin, hänen vanhempiansa, muihin

esiopetusryhmän lapsiin, heidän vanhempiansa kuin päiväkodin henkilökuntaankin. Sitä ei tarvinnut tutkimusta silmällä pitäen erikseen rakentaa. Tätä avointa ja luottamuksellista suhdetta pyrittiin ylläpitämään tutkimuksen aikana, jotta kaikki osapuolet ymmärtäisivät mistä tutkimuksessa oli kyse. Osallisilla oli koko ajan mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai olla osallistumatta siihen lainkaan. Esiopetusryhmän ja koko päiväkodinkin kulttuuri oli tutkijalle tuttu eikä hän ollut ”muukalaisena vieraalla maalla”. (Ks. Guba & Lincoln 1985, 302-303.)

On olemassa erilaisia mielipiteitä siitä, onko tutkimuksen kannalta eduksi vai haitaksi se, kun tutkija toimii tutkimuskontekstissa myös opettajan roolissa. Tutkija on tällöin luontevasti sisällä kohteessa, mutta roolien sekoittuminen ja muut työtehtävät saattavat vääristää hänen näkökulmaansa. (Moberg & Tuunainen 1989, 118-119.) Tässä tutkimuksessa tutkijalla oli pitkään lastentarhanopettajana toimineena suhteellisen hyvät mahdollisuudet tarkastella integraatiota kokonaisvaltaisesti. Myös oman toiminnan ja näkemysten kriittinen tutkiminen on edesauttanut tutkijaa kyseenalaistamaan päällepäin selvältä tuntuvia havaintoja. Esimerkiksi tiedonkeruussa tämä näkyi siinä, että tutkimus luontui tavalliseen päiväkotiarkeen ilman suurempia erillisiä järjestelyjä.

Lapsen antamien vastausten objektiivisuus saattaa olla heikko, koska lapsi saattaa haastattelutilanteessa antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia aikuista miellyttääkseen (La Greca 1990, 13). Tämä näkyi ajoittain myös Sinin haastatteluvastauksissa. Esimerkiksi kun Siniltä kysyttiin onko hän kiusannut muita esiopetusryhmän lapsia, hän vastasi kieltävästi. Kuitenkin samaa asiaa kysyttäessä hieman myöhemmin haastattelun edetessä Sini sanoi, että hän oli kiusannut muita lapsia joskus.

Siirrettävyys

Siirrettävyyden kriteeri vastaa määrällisen tutkimuksen yleistettävyyttä ja sovellettavuutta (ks. Tauriainen 2000, 113). Tapaustutkimukselle on tyypillistä yleistyksien välttäminen, koska sosiaalinen todellisuus on aina sidottu tiettyyn kontekstiin. Tutkimuksessa tavoitettu kokemus on aina kokemus suhteessa

tutkimustilanteen ajalliseen, paikalliseen ja sosiaaliseen todellisuuteen (Perttula 1990, 105). Tiedon siirrettävyys kontekstista toiseen on kuitenkin mahdollista, jos tutkimuskohteesta saadun tiedon määrä ja laatu on riittävä. Tutkijan tulee kuvata mahdollisimman tarkasti tutkimuskontekstin, kohderyhmän ja tiedonkeruumenetelmät, jotta voidaan ennustaa kuinka nämä yhteydet saattaisivat toimia muissa samanlaisissa tai samankaltaisissa tilanteissa. Siirrettävyys riippuu kontekstien tai subjektien samankaltaisuuden tasosta ja on viime kädessä lukijan määriteltävissä. Tutkijan vastuulla on tuottaa niin kattava kuvaus kuin mahdollista. Vastuu tiedon siirtämisestä on myös tulosten käyttäjällä, joka hankkii vastaavat tiedot siitä kohteesta, johon hän tuloksia soveltaa ja vertaa. (Guba & Lincoln 1985, 136 ja 316; Moberg & Tuunainen 1989, 118-119; Soininen 1995, 21-35; Tauriainen 2000, 115.) Sinin menneisyyttä kuvaamalla luotiin tarkka kuva siitä, millainen historia oli edeltänyt Sinin esiopetusvuotta ja lukijan oli mahdollista hahmottaa tapausta kokonaisuutena.

Laadullinen tutkimus onkin altis kritiikille juuri sen siirrettävyyteen liittyvien kysymysten vuoksi. Siksi on aiheellista kysyä, onko tutkimustuloksista hyötyä muille kuin itse tutkimuskohteelle ja missä laajuudessa prosessin eri vaiheita voi ajatella toistettaviksi vastaavanlaisiin kohteisiin. Tämä tutkimus tuotti käytännönläheistä tietoa, jota voidaan erityistä tukea tarvitsevien lasten ohella hyödyntää esimerkiksi syrjäytymisriskissä olevien lasten kohdalla. On kuitenkin muistettava, että jokainen lapsi on oma yksilönsä omine yksilöllisine tarpeineen ja erityispiirteineen, joten jokaiselle heistä on löydettävä henkilökohtaisesti parhaat ratkaisut. Tutkimuksessa käytettyjä koontimenetelmien hyödyntäminen muissa päiväkotiyhteisöissä lasten kokemuksia kartoitettaessa on mahdollista.

Varmuus

Tapaustutkimusta ei ole mahdollista toistaa vähitellen muotoutuvan ja ainutkertaisen tutkimusasetelman vuoksi (ks. Tauriainen 2000, 116). Tästä syystä tiedon pysyvyyttä tarkastellaankin Guban ja Lincolnin (1985, 298-299) mukaan varmuutena, jolloin huomioidaan sekä tietoiseen valintaan perustuvat että ennustamattomat, mutta kuitenkin tutkimuksen kulkuun ja tiedon saantiin loogisesti liittyvät muutostekijät. Tällaisia tekijöitä ovat tutkijaan ja tutkimukseen osallistujiin ja heidän välisiin suhteisiin sekä

ympäristöön vaikuttavat tekijät. Lisäksi varmuutta tarkasteltaessa voidaan kysyä, missä määrin tutkija on itse vaikuttanut tuloksiin ja mitä kriteereitä tutkija voi käyttää olennaisten tekijöiden löytämiseksi.

Tämän tutkimuksen varmuutta lisäsivät keskustelut Sinin ja hänen vanhempiansa kanssa tutkimuksen tarkoituksesta sekä lupaus anonymiteetin säilyttämisestä. Oma merkityksensä oli videoinnin käyttö havainnoinnin tallennusmuotona, jolloin tallennusvaiheessa tutkimusaineisto säilyi vielä aitona eikä siihen sekoittunut tutkijan tulkintaa. Samoin Sinin nostaminen tutkimuksen tärkeimmäksi informantiksi lisäsi osaltaan varmuutta siitä, että tutkimustulokset vastasivat mahdollisimman hyvin Sinin kokemuksia.

Vahvistettavuus

Tutkijan mielipiteet ja ennakkoluulot ovat aina läsnä, mutta hyvin jäsenetty ja riittävän laaja empiirinen aineisto turvaa osaksi objektiivisuutta (Moberg & Tuunainen 1989, 118-119). Objektiivisuuden sijaan kriteerinä käytetään vahvistettavuutta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuskohteesta ja aineistosta tehdyt tulkinnat vahvistetaan sellaisiksi kuin ne todellisuudessa ovat (Ks. Tauriainen 2000, 117). Guban ja Lincolnin (1985, 319-320) mukaan keskeistä on autenttinen ja aito tutkimustieto. Tässä tutkimuksessa tulkintojen vahvistamiseksi tutkija pyrki tuomaan avoimesti esiin tulkintoihin vaikuttaneet lähtökohdat ja tekijät (ks. Tauriainen 2000, 117). Itse asiassa tämän tutkimuksen oletuksena oli, ettei ole olemassa objektiivista totuutta, jonka ”oikein” toteutettu tutkimus toisi esille. Tässä ei ole sinänsä mitään ”väärää” vaan se kuuluu tiedon luonteeseen. (Ks. Kirmanen 2000, 3; Tauriainen 2000, 117.) Tutkimuksen objektiivisuuden vaatimus on ongelma kaikessa ihmistutkimuksessa. Tieteen tekeminen on aina inhimillistä toimintaa (Syrjälä & Numminen 1989, 166) ja tässä tutkimuksessa ei edes tavoiteltu objektiivista tai neutraalia aineistoa ja edelleen tutkimustuloksia.

7.2 Eettiset kysymykset

Laadullisiin tutkimuksiin soveltuvien eettisten periaatteiden määrittely on luotettavuuden tavoin vaikeaa, koska jokainen tutkimus on ainutkertainen. Eettiset kysymykset tulevat kvalitatiivista tutkimusta tehtäessä esiin alusta alkaen tutkimuksen julkistamiseen saakka ja ne tulee huomioida tutkimuksen kaikilla tasoilla. (Borg & Gall 1989, 107; Syrjälä & Numminen 1988, 160.) Eettiset vaatimukset heijastavat kulttuurin yleisiä arvoja ja niiden pohtiminen on erityistä tukea tarvitsevia lapsia tutkittaessa ensiarvoisen tärkeää. Ylimpänä ohjeena on lasten hyvinvoinnin ja terveen kehityksen ylläpitäminen ja tukeminen. (Moberg & Tuunainen 1989, 30; Ruoppila 1999, 27.)

Aikajärjestyksessä ensimmäinen eettinen askel oli tutkimusluvan pyytäminen kirjallisena Sinin ja muiden esiopetusryhmän lasten huoltajilta (Ruoppila 1999, 32). Heille kerrottiin ensin suullisesti tutkimuksen tavoitteesta, käytettävistä menetelmistä ja siitä, mitä vaatimuksia tutkimus lapselle asettaa. Tämän jälkeen huoltajien allekirjoitettavakseen annettiin tutkimuslupa-anomus (liite 10). Sinin ja hänen vanhempiansa kohdalla tämä vaihe oli luonnollisestikin erityisen tärkeä. Samassa yhteydessä vanhempia informoitiin tutkimuksen tekemiseen liittyen salassapito-velvollisuudesta ja luottamuksellisuudesta (Soininen 1995, 130). On yleistä, että vanhemmilta saatu tutkimuslupa ei riitä, vaan tarvitaan myös lasten kasvatuksesta vastuussa olevan organisaatioiden hallintoelinten lupa (Ruoppila 1999, 35). Tässä tutkimuksessa tutkimuskontekstina olleen päiväkodin johtajalta pyydettiin suullisesti muodollinen lupa tutkimuksen suorittamiseen. Tämä katsottiin riittäväksi toimeksi, koska tutkija työskenteli itse tutkimuskontekstina olleen päiväkodin esiopetusryhmässä ja tutkimuksen tekemisestä muodostui eräällä tapaa osa päiväkodin toiminnan arviointia ja siten myös kehittämistä.

Kun tarvittavat tutkimusluvut oli saatu kuntoon ja ajankohdista oli sovittu, niin seuraavana tehtävänä oli kertoa Sinille itselleen tutkimuksesta. Hänelle kuvailtiin mistä tutkimuksessa oli kyse ja mitä häneltä itseltään odotettaisiin. Jotta Sini olisi ymmärtänyt paremmin, mikä tutkimus oikein on, puhuttiin tarinan kirjoittamisesta hänen esiopetusvuodestaan. Tästä tarinasta tehtäisiin pieni kirja, jonka päähenkilönä

olisi Sini itse ja hän saisi tämän kirjan muistoksi itselleen sen valmistuttua. Hän voisi lukea sitä isompana ja muistella millaista eskarissa oikein oli. Sinillä itsellään olisi ollut täysi oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, vaikka vanhemmat ja tutkimuskontekstina olleen päiväkodin johtaja olivat jo antaneet suostumuksensa niin (Ruoppila 1999, 38). Näin ei kuitenkaan käynyt ja Sini antoi luvan ”kirjan” kirjoittamiselle, videoimiselle ja hän lupautui myös haastateltavaksi. Muiden lasten osalta tyydyttiin pyytämään tutkimuslupa erään yhteisen kokoontumisen yhteydessä. Sinin tavoin heille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen heidän osaltaan merkitsi. Kaikki lapset olivat hyvinkin innokkaita videoitavaksi ja haastateltavaaksi.

Eettisiin normeihin liittyy vaatimus tutkimuksen kuvaamisesta niin tarkkaan, että se on toistettavissa. Tämä vaatimus on myös osa tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuus ja eettisyys kietoutuvat laadullisessa tutkimuksessa toisiinsa (Perttula 1990, 91). Kaikki tulokset on esitettävä raportissa eikä havaintoja saa jälkikäteen valikoida. Niitä ei saa millään tapaa kaunistella tai muuttaa tutkijan ennakkokäsityksiä tukevaan suuntaan. Tutkimuksen on perustuttava siinä kuvatulla tavalla koottuun aineistoon ja on selvää, että aineistoa ei saa keksiä lisää, vaikka tieteen historia tunteeikin tekaistuihin aineistoihin perustuvia julkaisuja. (Grönfors 1982, 178; Ruoppila 1999, 42; Soininen 1995, 131.)

Tässä tutkimuksessa tutkijan toimi kaksoisroolissa, sillä hän oli samanaikaisesti esiopetusryhmän lastentarhanopettaja ja tutkija. Tämä vaikutti luonnollisesti tutkijan tapaan ymmärtää tutkimuskohdetta (ks. Syrjälä 1995, 14). Tutkimuskontekstin tunteminen perinpohjaisesti helpotti valintojen tekemistä ja perustelemista käytännön kokemuksella. Positiivinen vaikutus tällä kaksoisroolilla oli myös siihen, että tutkijalla oli jo valmiina luottamuksellinen suhde Siniin ja muihin esiopetusryhmän lapsiin. Tämä puolestaan auttoi muun muassa haastattelutilanteissa, joissa keskustelu oli suhteellisen avointa ja vilkasta.

Perttula (1990, 93-97) nostaa eettisesti kestäväen laadullisen tutkimuksen perustasta esiin pyrkimyksen toisen ihmisen kokemuksen tavoittamiseen sellaisena kuin toinen ihminen sen kokee. Hän näkee merkityskokemusten olevan perustaltaan yksilöllisiä ja

ainutkertaisia. Tästä syystä tutkijan on otettava ihmisen kokemus totena sen sisällöstä riippumatta. Tämän tutkimuksen voidaan sanoa vastanneen tähän eettisyyden vaatimukseen hyvin, koska pyrkimyksenä oli nimenomaan Sinin subjektiivisen kokemuksen tavoittaminen.

Syrjälä ja Numminen (1988,160) esittävät yhdeksi tapaustutkimuksen tärkeimmistä eettisistä kysymyksistä anonymiteetin takaamisen, joka tässä tutkimuksessa pyrittiin varmistamaan käyttämällä tutkimuskohteena olleesta erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta peitenimeä; Sini. Samoin meneteltiin kaikkien muidenkin tutkimuksessa esiintyneiden erisnimien kohdalla. Anonymiteetin takaamiseksi myös paikannimet ja vuosiluvut on jätetty tutkimusraportista pois lukuun ottamatta tutkimuksen valmistumisajankohtaa.

Tutkimuksen etiikassa on itse asiassa alettu kiinnittämään huomiota lisääntyvässä määrin siihen miten tutkittuja henkilöitä kuvataan. Olennaista on välttää kaikkia kielellisiä ilmaisuja, jotka sisältävät kielteisiä tai stereotyyppisiä merkityksiä. (Moberg & Tuunainen 1989, 36; Ruoppila 1999, 45.) Vaikka Sini erityisyys on asettanut omat haasteensa sekä tutkimusprosessille että hänen elämälleen ylipäätään on kirjoitettaessa pyritty tietoisesti muodostamaan positiivissävytteinen kuva tästä erityiseskarista. Kantavana periaatteena läpi koko tutkimusprosessin ajan on ollut tutkijan omaa erityispedagogista arvomaailmaa kuvaava näkemys: erityinen, mutta ei poikkeava. Ruoppila (1999, 45-46) on havainnut päinvastaista menettelyä ja hän kritisoi suomalaisia tutkimusraportteja siitä, että sairautta tai vammaa ilmaisevaa käsitettä käytetään sängen yleisesti ikään kuin se olisi ainoa ja olennainen kyseisiä ihmisiä kuvaava attribuutti. Hän toivookin, että huomattaisiin ja tunnustettaisiin, että tutkituilla henkilöillä on myös muita ominaisuuksia ja tunnuspiirteitä kuin sairauksia, vammoja tai ongelmia.

Ruoppilaa voimakkaammin erityiskasvatuksen käsitteitä kritisoi Vehmas (2001, 367), jonka mukaan ne ovat kaikki olennaisessa mielessä normatiivisia. Hän pohtii väitettään käsite ”vammaisuus” kautta, jonka hän näkee sisällöllisesti keskeisimpänä käsitteenä erityiskasvatuksessa. Edelleen Vehmoksen mukaan vammaisuus sisältää mukaan arvolatautuneen viittauksen lapsen puutteelliseen toimintakykyyn tai ei-toivottuun

ominaisuuteen. Vehmoksen lähtökohdasta käsin kaikki erityispedagoginen tutkimus olisi jo siinä käytettävien käsitteiden valossa eettisesti arveluttavaa. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole lähdetty liikkeelle näin karrikoidusta ajattelumallista, vaikka täysin ongelmattomana jakoa erityistä tukea tarvitsevan ja tavallisen lapsen välillä ei pidetä. Eettisten kysymysten äärellä liikuttaessa oleellisempaa kuitenkin on se, että tutkimusraportista välittyy syyllistämisen ja leimaamisen sijaan niin Siniä kuin erityisyyttä ylipäättään arvostava ja ymmärtämään pyrkivä asennoituminen. Tutkimusasetelma on vankka osoitus tämän kaltaisesta asenteesta ja uskon sen välittyvän myös raportointitavasta. (ks. Grönfors 1982, 201.)

7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tässä tutkimuksessa integraation toimivuuteen liittyviä kysymyksiä pohdittiin erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta. Vanhempien ja henkilökunnan näkemys jätettiin aiheen rajaamisen vuoksi käsittelemättä. Kasvatuksessa yhteistyö kodin ja muiden asiantuntijatahojen kanssa on laadukkaan toiminnan edellytys. Tästä yhteistyön näkökulmasta ajateltuna esiin nousee monia kysymyksiä. Sinin vanhempien ja esiopetusryhmän henkilökunnan kokemusten esille tuominen avaisi uudenlaisia näkökulmia integraatioprosessiin. Tutkimusten mukaan eri osapuolten näkökulmat saattavat poiketa toisistaan hyvinkin paljon (La Greca 1990, 7) ja niiden keskinäinen vertailu olisi mielenkiintoista.

Yksilötason ohella integraatio on mitä suurimmassa määrin kollektiivinen asia. Integraatioprosessissa tärkeässä asemassa ovat myös vertaisryhmän muut lapset. Heidän tarpeitaan ei sovi unohtaa. Vaatimus erityistä tukea tarvitsevan lapsen hyväksynnästä ei saisi olla kohtuuton suhteessa tavanomaisesti kehittyneiden lasten kykyyn ymmärtää asioita. Näiden lasten integraatiokokemustensa selvittäminen olisi hyvin tärkeää, koska heidän intressinsä ja asenteensa vaikuttavat oleellisesti integraatioprosessiin (Diamond & Innes 2001, 160). Integraation koskettaa kaikkia

ryhmän jäseniä (Viitala 2000, 39) ja sen toimivuus on tärkeää kaikkien lasten kannalta; ei vain erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa kuvattiin integraation toteutumista ja toimivuutta Sinin näkökulmasta. Näin meneteltäessä tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin tietoisesti osa integraation vaikuttavista tekijöistä. Esimerkiksi muiden lasten suhtautumisen lisäksi Sinin oma käyttäytyminen ja hänen sosiaaliset taitonsa vaikuttivat merkittävästi integroitumiseen. Näin ollen yksi selittävä tekijä saattaisi löytyä puheen kehityksen alueelta. Kommunikointi on se nimenomainen keino, jonka avulla lapsi integroituu sosiaalisen yhteisönsä jäseneksi (Launonen 2001, 229). Jos kommunikointitaidot ovat Sinin tavoin rajoittuneet, ei integroituminen tai vuorovaikutussuhteiden luominen voi olla helppoa.

Yksi jatkotutkimusmahdollisuus olisi integraation onnistumisen tai epäonnistumisen syiden selvittäminen. Esimerkiksi vuorovaikutuksen osalta olisi mahdollista pyrkiä vielä syvemmälle vertaisryhmän vuorovaikutussuhteisiin ja selvittää, mitkä sosiaaliset taidot ovat tyypillisiä suosituille tai toisaalta syrjityille lapselle. Tutkimustulosten mukaan esiopetusryhmän lapset suhtautuivat Siniin pääosin hyväksyvästi, vaikka joissakin tilanteissa oli havaittavissa torjuntaa. Tämän lisäksi olisi ollut mielenkiintoista tietää, miten nämä Sinin kohdalla saadut tulokset asettuvat suhteessa muihin lapsiin. Oliko Sinin osakseen saama torjunta normaalia, vai esiintyikö sitä suhteessa enemmän kuin muiden lasten kohdalla?

Emanuelsson (2001, 133) pohtii pitkittäistutkimuksen mahdollisuuksia ja antaa integraatioprosessia tutkittaessa. Tämän tutkimuksen alkuperäisenä ajatuksena oli tutkia Sini integraatiokokemuksia esiopetuksen ohella perusopetuksessa. Aiheen rajaamisen vuoksi tässä tutkimuksessa keskityttiin kuitenkin vain esiopetuksessa saatuihin kokemuksiin. Siirtymävaiheen seuraaminen olisi eräs vaihtoehto jatkotutkimukselle. Millaisena Sinin asema näyttäytyisi uudessa vertaisryhmässä? Mikä säilyisi ennallaan? Entä mikä muuttuisi? Miksi?

Myös esiopetusryhmän aikuisten toimintatavan rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Muun muassa Asher (1990, 4) tuo esille, kuinka erilaisten interventoiden

käytöstä on saatu positiivisia kokemuksia. Kenties mielenkiintoisin vaihtoehto jatkotutkimukselle saataisi löytyä tästä näkökulmasta. Tutkimus aikuisen toiminnan vaikutuksesta erityistä tukea tarvitsevien lasten integraation onnistumiselle antaisi käytännön tietoutta päivähoidon ammattilaisille.

Kiitokset tämän raportin valmistumisesta kuuluvat Sinin lisäksi päiväkodin henkilökunnalle, joka on ollut valmis keskustelemaan aiheesta kanssani. Erityisen suuren kiitoksen ansaitsevat Sinin vanhemmat, joihin olen voinut ottaa yhteyttä aina kun olen tuntenut siihen tarvetta. He ovat myös toimineet raporttini esilukijoina ja oikaisseet niitä kohtia Sinin elämän varrelta, joita en ole tutkijana osannut tulkita oikein.

Toivon, että Sinin integraatiosta saadut kokemukset auttavat onnistuneiden esiopetusratkaisujen tekemisessä tulevina vuosina. Ja ennen kaikkea toivon esiopetusvuoden olleen Sinin näkökulmasta ajateltuna täynnä mukavia muistoja ja oppimisen kokemuksia.

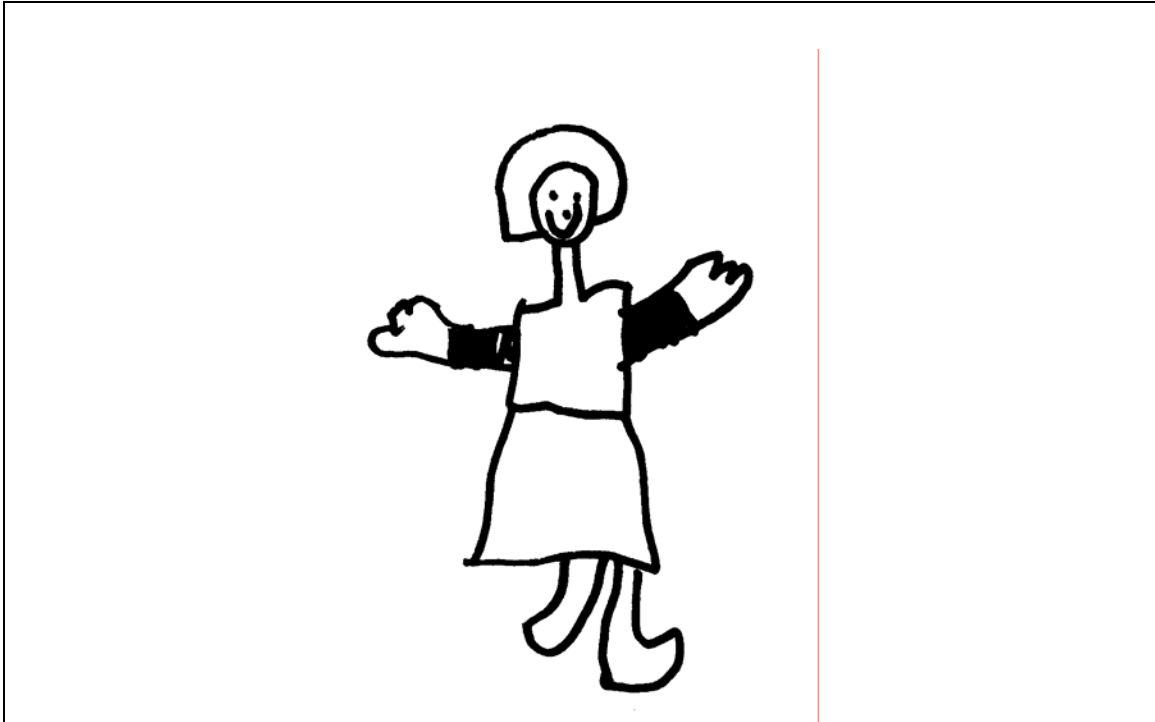
8 LOPPUTERVEHDYS SINILTÄ

Tutkielmani valmistumisen lähestyessä soitin Sinin vanhemmille ja sovin vierailusta heidän kotiinsa. Tarkoituksena oli antaa sen hetkinen versio tutkielmastani luettavaksi Sinin vanhemmille ja kysellä Sinin kuulumisia. Esittelin raporttia myös Sinille itselleen ja hän kiinnostui erityisesti esiopetusvuoden syksyllä piirtämästään omakuvasta. Pyysin Siniä piirtämään minulle muistoksi uuden kuvan itsestään. Tämä kuva löytyy kunniapaikalta aivan tutkimusraporttini lopusta.

Juttelimme Sinin kanssa pienen hetken ja hän kertoi koulussa olevan ihan kivaa. Parasta koulussa oli ehdottomasti matikka, jossa Sini koki olevansa taitava. Lukeminen puolestaan oli Sinin mielestä vaikeaa ja tylsää. Kysyessäni Siniltä koulukavereista hän vastasi: ”Ei mulla oo kovinkaan montaa”. Sini muisteli mennyttä syksyä ja koulun alkamista. Silloin hän oli kyllä saanut heti kivoja kavereita. Kaverit olivat vain vuoden mittaan alkaneet leikkimään toisten kanssa. Pyysin Siniä muistelemaan vielä tarkemmin ensimmäistä koulupäivää ja hän kertoi itkeneensä, koska häntä jännitti erityisesti uuden opettajansa tapaaminen. Turvaa kuitenkin antoi luokkakaveri, joka oli jo päiväkodista tuttu.

Sinin koulu tuntui alkaneen varsin mukavasti ja hän vaikutti kaikinensa tyytyväiseltä työltä. Tämä raporttini on hyvä päättää Sinin iloisiin terveisiin:

”Mulle kuuluu hyvää...mulla oli just hyvä pääsiäisloma!”



KUVA 2. Sinin omakuva-piirros (esiopetusvuoden kevät)

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Aldridge, M. & Wood, J. 2000. Interviewing children. A guide for child care and forensic practitioners. Chichester: Wiley.
- Asher, S. R. 1990. Recent advances in the study of peer rejection. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) Peer rejection in childhood. Pss Syndicate of the University of Cambridge, 3-14.
- Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 806/1992.
- Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen 2§ muuttamisesta 882/1995.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus – kohtaupaikkana Émile. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 70. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Bell, J. 1999. Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science. 3rd ed. Buckingham: Open University Press.
- Borg, W. R. & Gall, J. P. 1989. Educational research. New York: Longman.
- 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. Pss Syndicate of the University of Cambridge, 17-59.
- Craig-Unkefer, L. & Kaiser, A. 2002. Improving the social skills of at-risk preschool children in a play context. Topics in Early Childhood Special Education 22, 13-33.
- Diamond, K. E. & Innes, F.K. 2001. The origins of young children's attitudes toward peers with disabilities. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) Early childhood inclusion. Focus on change. Baltimore: Paul H. Brooks, 159-177.
- Dinitz, S., Dynes, R. R. & Clarke, A. C. 1969. Deviance. New York: Oxford University Press.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haasteet koululle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 125-138.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelussa – eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. Kasvatus 3, 276- 280.
- Gilbert, N. (toim.) 1993. Researching social life. London: Sage.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki, Juva: WSOY.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, California: Sage.
- Guralnick, M. J. 1999. The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. Journal of Early Intervention, 22, 70-86.
- Guralnick, M. J. 2001a. A framework for changes in early childhood inclusion. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) Early childhood inclusion. Focus on change. Baltimore: Paul H. Brooks, 3-35.
- Guralnick, M. J. 2001b. Social competence with peers and early childhood inclusion. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) Early childhood inclusion. Focus on change. Baltimore: Paul H. Brooks, 481-501.
- Guralnick, M. J. & Groom, J. M. 1987. The peer relations of mildly delayed nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgrounds. Child Development 58, 1558-1572.

- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. 2003. Exceptional learners. Introduction to special education. Boston: Allyn and Bacon.
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. 2002. Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interaction? *Early Childhood Research Quarterly* 18 (2), 163-184.
- Hujala, E. 2001. Yhteistyön haasteena lapsen esiopetuksen suunnittelu. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90, 121-138.
- Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun alasteella. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 5.
- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. *Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Edita.
- Kirmanen, T. 2000. lapset ja pelko: sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. *Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet* 78.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. *Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kronqvist, E-L. 2001. Ystävykset yhdessä – vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90, 58-77.
- Kuorelahti, M. 2001 Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 123-135.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto *kasvatustieteellisiä julkaisuja* 61.
- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 2001. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 40-53.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laki lasten päivähoidosta 1119/1985.
- Laki päivähoidosta annetun lain 11a ja 31§:n muuttamisesta 630/1991.
- Langsted, O. 1994. Looking quality from child's perspective. Teoksessa P. Moss & A. Pence (toim.) *Valuing quality in childhood services. New approaches to defining quality*. Boston: Paul Chapman Publishing Ltd, 28-42.
- La Greca, A. 1990. Issues and perspectives on the child assesment process. Teoksessa A. La Greca (toim.) *Through the eyes of the child. Obtaining self-reports from children and adolecents*. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, 3-17.
- Landau, S & Milich, R. 1990. Assesment of children's social status and peer relations. Teoksessa A. La Greca (toim.) *Through the eyes of the child. Obtaining self-reports from children and adolecents*. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, 259-291.
- Launonen, K. 2001. Kommunikointi ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lasten Keskussuojeluliitto, 229-238.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. *Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto / SoPhi.

- Lehtinen, A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja kasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90, 78-100.
- Leskinen, M. & Viitala, R. 2002. Varhaiserityiskasvatus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lasten Keskussuojeluliitto, 81-90.
- Luotoniemi, A. 1999. Tarkkaavaisuushäiriön ja toiminnanohjauksen kognitiivinen kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, PS-viestintä, 151-166.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavuuden hyväksyminen ja poikkeavuuden sosiaalinen etäisyys. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 25. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S. 1993. Integraatioideologia. Teoksessa J. Hautamäki, U. Lahtinen, S. Moberg & K. Tuunainen (toim.) Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY, 133-153.
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva : Lasten Keskussuojeluliitto, 34-48.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 30-54.
- Nieminen, P. 1999. Lasten ryhmäkuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, PS-viestintä, 47-59.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 24.
- Närhi, V. 1999. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, PS-viestintä, 167-192.
- Odom, S. L. 2000. Preschool inclusion: what we know and where we go from here. Topics in Early Childhood Special Education 20 (1), 20-27.
- Odom, S. L. 2002. Narrowing the question: social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. Early Childhood Research Quarterly 17 (2), 167-170.
- Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet. Määräys 64/001/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Palovaara, M. 2002. Esiopetus kehityksellisenä interventiona. Uusia toimintamalleja ja välineitä tarvitaan. Teoksessa A. Niikko (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Joensuun yliopisto Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 76-95.
- Parten, M. 1932. Social participation among preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269.
- Patton M. Q. 1990. Qualitative research and evaluation methods. 2nd ed. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Patton M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.

- Perttula, J. 1990. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. JYY julkaisusarja 38, 83-108.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perusopetuslaki 1288 / 1999.
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä: erityispäivähoito 1997. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopiston julkaisuja sarja C osa 208.
- Poikkeus, A-M. 1993. Social competence and friendship experiences of children with learning disabilities: A group comparison and a subtype analysis. University of Minnesota. Michigan: UMI Dissertation Services.
- Punch, K. F. 2000. Developing effective research proposals. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* vol 9 (3). London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications, 321-341.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & m. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus, 26-51.
- Saarela, M. 1995. ”Miten tää pelaa”. 5-6-vuotiaan kehitysvammaisen lapsen pelaamiseen orientoituminen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158-169
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä
- Scarlett, W. G. 1983. Social isolation from agemates among nursery school children. Teoksessa M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (toim.) Early childhood development and education. Padstow: Basil Blackwell, 34-45.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku: Painosalama Oy.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista lasten sosiaalisten suhteiden kenttänä. Gaudeamus.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteissä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapaaja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Tauriainen, L. 1994. Lapsi, perhe ja palvelut: psyykkisessä kehityksessään viivästyneiden lasten varhaisvuosien kehityksen tukeminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165.
- Tiller, P. O. 1988. Barn som sakyndige informanter. Teoksessa M. K. Jensen (toim.) Interview med børn. Copenhagen: National Institute of Social Research.

- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisu 9.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, oppaita 56.
- Vehkakoski, T. 2001. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 88-102.
- Vehmas, S. 2001. Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lasten Keskussuojeluliitto, 364-375.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Tutkimusraportteja n:o 72.
www.uta.fi/laitokset/psyk/psyke
- www.stm.fi/Resource.phx/vastt/perhe/prlas/index.htx
- Yin, R. 1994. Case study research. Design and methods. 2nd ed. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

LIITE 1

ESIOPETUSRYHMÄN PÄIVÄOHJELMA
toimintakaudella, jolloin tutkimus suoritettiin

	ESIOPETUS ALKAA
9.00	aamupiiri
n. 9.30-	liikuntaa, musiikkia, itsenäistä työskentelyä
-11.00	pienryhmätoimintaa, itsenäistä työskentelyä
	kokoontuminen (lauluja, leikkejä, keskustelua, satuja...)
11.15	lounas
n. 12.00-13.00	ulkoilu
	ESIOPETUS PÄÄTTY

LIITE 2

ESIOPETUSRYHMÄN VIIKKOSUUNNITELMAN RUNKO

Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
aamukokoon- tuminen	aamukokoon- tuminen	aamukokoon- tuminen	eo-aika 8.30-12.30	aamukokoon- tuminen
toiminnan suunnittelu	toiminnan suunnittelu	toiminnan suunnittelu	SALIVUORO KOULULLA KLO 8-9	toiminnan suunnittelu
LI/ MU	LI/ MU	LI/ MU		LI/ MU
toiminnan suunnittelu	toiminnan suunnittelu	toiminnan suunnittelu	klo 9.30 kokoontuminen/ toiminnan suunnittelu	toiminnan suunnittelu
itsenäinen toiminta	itsenäinen toiminta	itsenäinen toiminta		itsenäinen toiminta
itsenäinen toiminta	itsenäinen toiminta	itsenäinen toiminta	klo 10.-10.45	itsenäinen toiminta
pienryhmä	pienryhmä	pienryhmä		pienryhmä
Salainen Maa	Salainen Maa	Salainen Maa		Salainen Maa

Kokoontuminen:

uintivuoro:	ti		to	

Avoin haastattelu / integraation toteuttaminen

Haastattelu toteutettiin avoimena keskusteluna, jonka aikana Sinin annettiin kertoa mahdollisimman vapaasti esiopetuspäivästä. Haastattelija ohjasi keskustelua esittämällä apukysymyksiä, joilla keskustelua pyrittiin viemään eteenpäin tai ohjaamaan aihepiiriä koskeviin asioihin. Esimerkkejä käytetyistä apukysymyksistä:

-Miksi lapset käy eskarissa?

-Onko mitään muuta syytä?

-Kerroit jo kaksi asiaa miksi lapset on täällä eskarissa. Kerro vielä lisää.

-Mikä eskarissa on kivaa? Entä onko jotakin mistä et pidä?

-Mietitäänpä vähän tarkemmin mitä täällä eskarissa tapahtuu. Missä me nyt ollaan, mitä täällä tehdään?

-Joo, sinä olet askarrellut eskarissa, mitäs muuta olet tehnyt?

-Näytätkö mulle missä?

-No niin, täälläkö on aamupiiri? Ja siitäkö eskari sitten alkaa?

-Mitä aamupiirissä tehdään?

-Tehdäänkö siellä mitään muuta?

-Tuleeko sinulle vielä jotain asioita mieleen mitä tehdään aamupiirissä?

-Aamupiiri on pidetty ja mitä sen jälkeen tapahtuu?

-Teette töitä. Mitä ne työt on?

-Joo, kerro lisää niistä töistä?

-Näytä minulle sieltä jotain tehtäviä. Jotain sellaista, josta haluat kertoa minulle?

-Joo, mitä sinä olet siihen tehnyt?

-No, minkä takia sinä olet harjoitellut kirjaimia?

-Mitä te täällä leikitte? Kenen kanssa?

-Kerro vielä lisää siitä kun te tanssitte?

-Tanssiminen on mielestäsi kivaa. Mitä muuta sinä teet kavereidesi kanssa?

-Kerro niistä vähän enemmän. Mitä silloin tehdään kun leikitään ja jumpataan?

Teemahaastattelu / integraation toimivuus

Sinin ja muiden esiopetusryhmän lasten välistä vuorovaikutusta kartoittaneen haastattelun tema-alueet apukysymyksineen:

1. Ystävät

- Kerro ensin sinun ystävästäsi.
- Kerro jotakin lisää Jennasta.
- Siis Emmi ja Jenna on sinun ystäviäsi. Haluatko kertoa vielä jostakin ystävästäsi?
- Miksi Ninni on ihana?
- Vieläkö haluat kertoa jostakin ystävästäsi?

2. Leikkiminen

- Mitäs te teette näitten sinun ystäväiesi kanssa?
- Kerrohan minulle lisää siitä kotileikistä, mitä siinä tapahtuu?
- Mitä muuta siinä leikissä tapahtuu, mitä te teette?
- Onko se sinun mielestä hauska leikki vai ei?
- Siis joskus on ja joskus ei. Kerro vielä koska se on hauskaa. Ja koska ei?
- Kuka sen päättää, että sinä olet isä?

3. Ristiriitatilanteet

- No, tuleeko teille siinä leikissä ikinä riitaa?
- Riitelettekö te ikinä? Siinä leikissä tai muuten kun olette yhdessä?
- Et siis riitele. Riiteleekö täällä kukaan?
- Virtanen ja sinä. Mistä te riitelette? Kerro lisää.
- Mistä se riita alkoi? Mitä sen jälkeen tapahtui?
- Sinä aloit itkemään, mitä sen jälkeen?
- No sinä kerroit siitä kun Virtanen kiusasi sinua, teetkö sinä ikinä kiusaa muille?
- Sinä et ole siis ikinä kiusannut toisia. Onko sinua kiusattu?
- Mitä sää teet silloin jos joku kiusaa sua?
- Kerro aikuiselle. Mitä sitten tapahtuu?
- Miten riita sovitaan?

4. Avun saaminen

- No, tarvitsetko sinä täällä eskarissa ikinä apua?
- Salaisen Maan tehtävissä, niinkö? Et tiedä mitä sivua pitäisi tehdä, niinkö?
- Joo, kuka sinua auttaa?
- Miten Julia auttaa sinua?
- Kerro minulle jostain sellaisesta kerrasta kun sinä olet auttanut toisia.
- Sinulle ei tule mieleen sellaista kertaa. Ei se haittaa.

5. Sääntöjen noudattaminen

- Kerro mitä sääntöjä täällä on. Mitä muita?
- Se on totta. Noudatatko sinä itse näitä sääntöjä? Kerro joku esimerkki.

6. Leikkiin liittyminen

- No entä sitten kun sinä näet toisten lasten leikkivän jotain sellaista leikkiä, missä sinäkin haluaisit olla mukana niin otetaanko sinut mukaan?
- Mitä sää teet silloin kun haluat mukaan johonkin toisten lasten leikkiin?
- Mitä silloin voisi tehdä?
- Onko ikinä käynyt niin, että toiset ovat sanoneet, että sinä et pääse? Mitä sinä sitten teet?
- Aikuinen tulee sanomaan, että kaikki pitää ottaa mukaan leikkiin ja sitten sää pääset mukaan. Osaisitko sää sanoa mitään muuta tapaa

7. Toisen lohduttaminen

- Jos näet, että jollakin toisella lapsella on paha mieli, niin mitä sinä silloin teet?
- Mitä sitten tapahtuu? Mitä se toinen lapsi vastaa sulle?
- Onko sinulla ollut täällä eskarissa ikinä paha mieli?
- Joskus on ollut paha mieli. Mitä silloin tapahtui? Muistele oikein tarkkaan.
- Kun ei ole ollut kaveria. Oletko sinä silloin surullinen?
- Miten sen surullisen olon saa pois?
- Onko ikinä käynyt niin että jollain toisella lapsella on ollut sun takia paha mieli?
- Mitä sinä olet silloin tehnyt?
- Miltä sinusta tuntuu, pääsetkö sinä aina leikkeihin mukaan jos haluat?
- Kuka kaveri on sellainen että ottaa sinut aina leikkiin jos sää haluat? Onko sinulla sellaista kaveria?
- Entä sellaisia, jotka sanoo sinulle usein että ei käy, et pääse mukaan.
- Mistä luulet sen johtuvan?
- Miksi Iida ja Suvi tykkäävät sinusta? Ja Julia ja Emmi eivät tykkään niin paljon?
- Sinä olet yhden kerran kiusannut heitä. Mitä silloin tapahtui?
- Miksi he eivät tykänneet, että sää koputtelit oveen?
- Tytöt sanoivat menevänsä kertomaan aikuiselle, mitä sitten tapahtui? Jatkuiko se teidän leikki vai mitä tapahtui?
- Sinä jatkoit vaan koputtelua., se oli sinun mielestäsi kivaa. Oliko se Emmin ja Julian mielestä kivaa?
- Te olitte eri mieltä. Mitä olisi voinut tehdä, että kaikki olisi ollut samaa mieltä tai tyytyväisiä?
- Joo, mitä muuta olisi voinut tehdä kuin pyytää anteeksi? Mitä sinä tai tytöt olisitte voineet tehdä?

- Me ollaan nyt keskusteltu sinun kavereistasi ja teidän leikeistä? Haluatko vielä sanoa jotakin niistä?

- Me juteltiin myös kiusaamisesta ja riitelystä. Tuleeko sinulle jotain niistä asioista vielä mieleen?

SOSIAALINEN ASEMA: nimeämiskertojen jakautuminen. Taulukkoon on merkitty kunkin lapsen kohdalle numerolla kuinka monta kertaa hän on tullut nimetyksi eri kysymysten kohdalla.

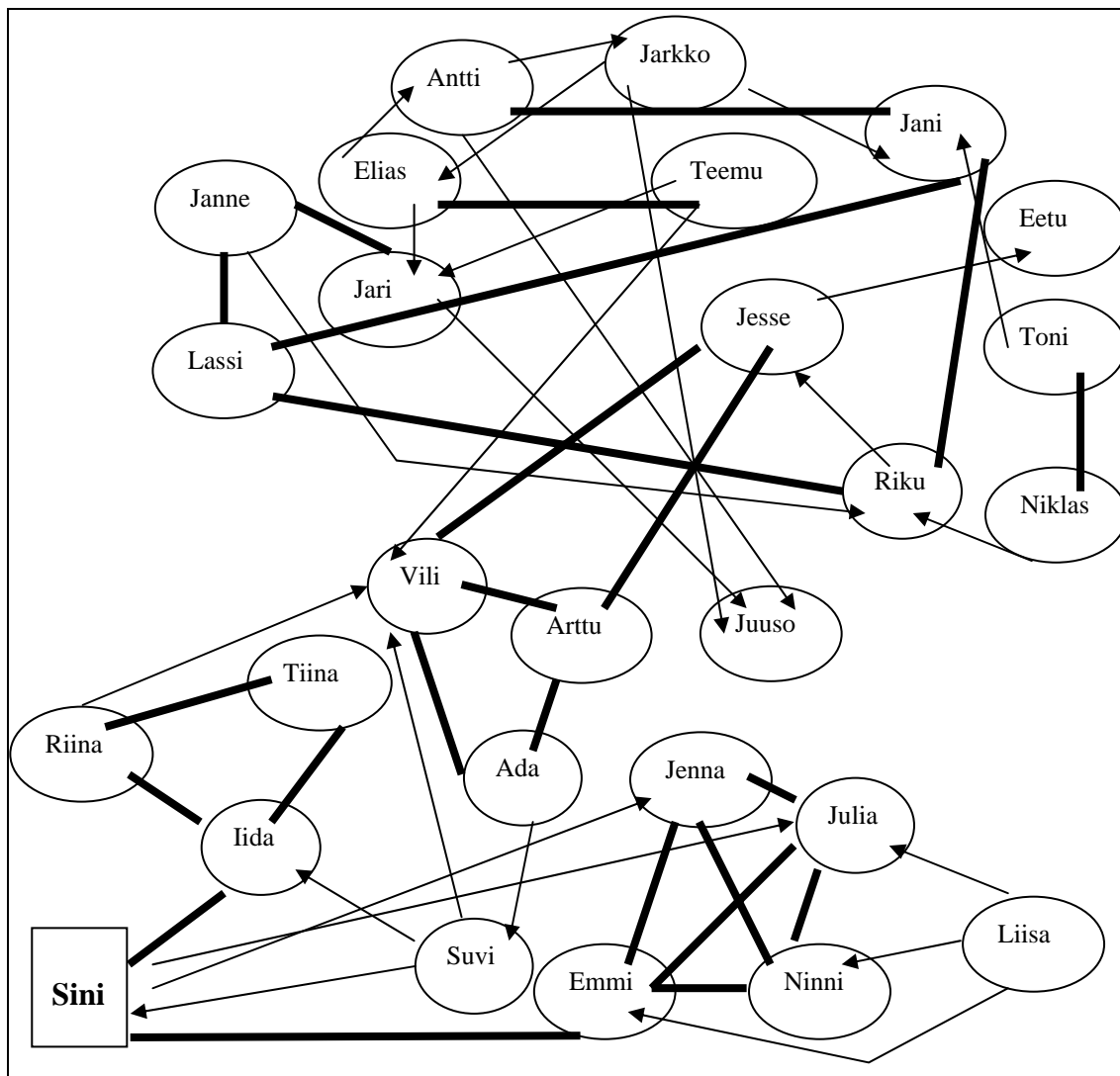
NIMI	Ketkä ovat kolme parasta ystävääni?	Vastavuoroiset nimeämiskerrat (paras ystävä)	Kenen kanssa en viihdy yhdessä?	Yhteispistemäärä (parhaat kaverit/ en viihdy yhdessä)	Kenellä on paljon kavereita?	Kuka on usein yksin?
Janne	2	2	1	1	-	-
Teemu	1	1	-	1	1	-
Elias	2	1	3	-1	-	4
Vili	5	3	2	3	2	1
Arttu	3	3	4	-1	1	-
Antti	2	1	1	1	-	1
Riku	4	2	-	4	-	-
Juuso	4	0 *	-	4	-	-
Lassi	3	3	-	3	3	-
Jari	3	1	-	3	2	-
Jarkko	2	0	3	-1	1	-
Jesse	3	2	2	1	-	-
Toni	1	1	-	1	-	-
Eetu	1	0*	1	0	-	-
Niklas	1	1	-	1	2	-
Jani	5	3	-	5	-	-
Sini	3	2	5	-2	2	1
Suvi	1	0	4	-3	1	2
Riina	2	2	-	2	-	6
Iida	4	3	2	2	-	1
Jenna	5	3	-	5	1	-
Tiina	2	2	1	1	-	4
Ada	2	2	-	2	3	-
Julia	4	3	-	4	1	-
Emmi	4	4	-	4	1	-
Ninni	5	3	1	4	-	-
Liisa	-	0	-	0	1	-
yhteensä	82		30		23	20
ka	2,74		1,11		0,85	0,74
En tiedä -vastaus	0	*pois haastattelusta	1		4	6

Vaihtelu yhteenlasketuissa nimeämiskerroissa sarakkeittain johtuu siitä, että jotkut lapset nimesivät useamman lapsen kuin kysymyksen perusteella oli tarkoitettu. Tuloksissa on huomioitu myös nämä ylimääräiset nimeämiset.

Arvioinnissa oli mukana 27 lasta, joista 25 vastasi haastattelukysymyksiin (2 lasta poissa).

SOSIOGRAMMI / kaikki esiopetusryhmän lapset.

Paksu viiva tarkoittaa vastavuoroista valintaa kahden lapsen välillä ja ohut nuoli yksisuuntaista valintaa.



Havainnointiaineisto / kuvaukset videoitujen toimintojen sisällöistä

1.video / vapaa leikki salissa	14 min
<p>Sini, Emmi, Julia, Jenna ja Ninni olivat leikkineet päiväkodin salissa jo videointia edeltäneenä päivänä ja tämä videoitu leikki sai alkunsa nimenomaan tästä edellispäivän leikistä. Tytöt sopivat etukäteen jatkavansa ”sitä kivaa juttua mitä me eilen tehtiin”, mutta leikki sai ennakkosuunnitelmasta poiketen melko erilaisen muodon. Näiden viiden tytön lisäksi salissa oli leikkimässä kolme Liisa, Ada ja Suvi Lasten käytössään oli runsaasti tilaa, erilaisia liikuntavälineitä (mm. tunneli, jumppapenkki, patjoja), kankaita ja peittoja sekä roolivaatteita. Toiminnan sisältö vastasi vapaan leikin tilannetta, jossa lapset saivat valita toimintansa ja leikkiverinsä itse. Lapset olivat leikissä joko keijuja, lumikuningattaria, poroja tai peikkoja.</p>	
2. video / vapaa leikki pikkukeittiössä	16min
<p>Sini, Ninni, Julia ja Liisa olivat leikkimässä esiopetusryhmän pikkukeittiössä kotia. Jokaisella heistä oli oma roolinsa: Sini oli isä, Julia äiti, Ninni isosisko ja Liisa vauva. Lisäksi leikissä oli mukana vauvanukke, jota erityisesti Sini isänä hoiti ja ulkoilutti vaunuissa. Leikissä isosisko teki läksyjä ’huoneessaan’, äiti kirjoitustöitä pöydän ääressä, isä hoiti nukkevauvaa ja vauva makoi lattialla. Liisaa haettiin melko pian kotiin, ja muut tytöt päättivät kotileikin sijasta alkaa kuuntelemaa n musiikkia ja esiintymään ’solisteina’ kukin vuorollaan toinen toisilleen.</p>	
3. video / ulkoilu	12 min
<p>Tutkimuskontekstina olleessa päiväkodissa oli laajennustyöt meneillään tutkimuksen suorittamisen aikoihin. Tästä syystä esiopetusryhmän lapset ulkoilivat läheisen päiväkodin pihassa yhdessä kyseisen päiväkodin esiopetusryhmän kanssa. Videointi suoritettiin ruokailun jälkeen olleen ulkoiluajan yhteydessä, jolloin pihamaalla oli yhtä aikaa noin 40 lasta. Videoinnin aikana Sini leikki kotia yhdessä Jennan ja Emmin kanssa. Leikissä oli mukana Vili ja Arttu. Lapset rakensivat kiipeilytelineiden alle vilteistä kodin, johon he toivat ämpäreissä ruokia. Osa lapsista oli hetkittäin myös kiipeilytelineen päällä ’keittämässä kahvia’.</p>	

4. video / aamupiiri	12 min
<p>Aamupiirin aikana kaikki esiopetusryhmän lapset istuivat penkillä. Sinin paikka oli etupenkissä seinän vieressä. Toisella puolella istui Antti ja takana Jarkko ja Elias.</p> <p>Aamupiirissä muun muassa keskusteltiin lähestyvistä kesälomasta, tarkistettiin poissa- ja läsnäolijat, luettiin satu ja suunniteltiin päivän töitä.</p>	
5. video / tehtäväkirjan tekeminen	10 min
<p>Esiopetusryhmässä oli tapana työstää lähes viikoittain tehtäväkirjaa, jotka oli hankittu jokaiselle lapselle omaksi. Tehtäviä oli yhtä aikaa tekemässä noin puolet esiopetusryhmän lapsista lastenhoitajan ohjauksessa. Sini istui oman pienryhmänsä (7 lasta) kanssa samassa pöydässä. Työskentely sisälsi muun muassa hahmotustehtäviä ja loppuäänteiden tunnistamista. Tuokio kesti kaikkinsa noin 20 minuuttia.</p>	
6. video / askartelutuokio	20 min
<p>Tuokioon osallistui puolet esiopetusryhmän lapsista (noin 13). He jatkoivat aiemmin aloittamaansa kuvallisen ilmaisun työtä, jossa lasten oli tarkoitus tehdä hiirenkorvilla oleva koivu. Videoidun askartelutuokion aikana lapset maalasivat työnsä taustaksi vesiväreillä valkoisen paperin siniseksi sekä valmistivat koivun rungot sanomalehtiä repimällä ja koivun lehtiä silkkipaperia rypistelemällä. Työskentely kesti noin 30 minuuttia.</p>	
7. video / ruokailu	10 min
<p>Esiopetusryhmä ruokaili kahdessa eri tilassa, joten Sinin kanssa oli yhtä aikaisesti ruokailemassa noin 13 lasta. Kukin pienryhmä ruokaili yhdessä omassa pöydässään. Ruuat oli asetettu tarjoilupöydälle esille, ja kukin lapsista sai omalla vuorollaan hakea ruuan. Pöydässä odotettiin, että kaikki olivat saaneet annoksensa ja aloitettiin sitten vasta ruokaillemaan.</p>	

INTEGRAATION TOTEUTTAMINEN / LUOKITUSRUNKO

Yhdessäoloa määritellään integraation toteuttamiseen liittyen samassa tilassa ja samassa toiminnassa mukana olemisena. Sosiaalinen konteksti puolestaan tarkoittaa lapsen fyysistä sijaintia suhteessa muihin lapsiin (Niiranen 1995).

analyysin kohde	luokitteluyksikkö
-eriyttäminen / yhdessä toimiminen	yhdessäolo toiminnoissa ja tilassa: onko yhdessä vai ei, missä tilanteissa
-sosiaalinen konteksti	sosiaalinen konteksti: yksin lapsen lähellä lasten lähellä liikkuu (lähellä = noin käsivarren mitan päässä)

INTEGRAATION TOIMIVUUS / LUOKITTELURUNKO

Havainnointiaineiston analyysissa vuorovaikutuksen sisällön osalta käytettiin luokitusrunkoa, joka on koottu mukaillen Niirasen (1995) ja Scarlettin (1983) tutkimuksissaan käyttämiä luokitusrunkoja. Näihin luokkiin lisättiin kielellistä vuorovaikutusta kuvaamaan kaksi luokitteluyksikköä (merkitty tähdellä). Sosiaalisen osallistumisen analysoinnin luokitteluyksiköt on valittu niin ikään Niirasen (1995) käyttämästä luokituksesta, jonka hän on muotoillut Parteniin (1932) nojautuen.

ANALYYSIN KOHDE	LUOKITTELUYKSIKKÖ
sosiaalinen vuorovaikutus	vuorovaikutuksen sisältö -saa apua (pyytämättä) -pyytää apua (avunpyyntöön vastataan / ei vastata) -saa huomiota, ihailua, sympatiaa -saa paheksuntaa, moitetta, arvostelua -on aggressiivisen käyttäytymisen kohteen -lapselle puhutaan* -lapsi puhuu toiselle (hänelle vastataan / ei vastata)* -ei vuorovaikutusta vuorovaikutuksen määrä -paljon -jonkin verran -vähän -vain kerran -ei lainkaan
sosiaalinen osallistuminen	-toimettomuus -yksin toimiminen -katseleminen -rinnakkain toimiminen -osittainen yhteistoiminta -yhteistoiminta sosiaalisen osallistumisen määrä -paljon -jonkin verran -vähän -vain kerran -ei lainkaan

Lupa lapsen havainnointiin ja haastatteluun

Hyvät vanhemmat,

opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatuksen laitoksella ja teen pro gradu-tutkielmaa integraation toteuttamisesta ja toimivuudesta.

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää esiopetuksessa olevan erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulma integraatioon. Toteutan tutkimukseni tapaustutkimuksena, jolloin se rajautuu käsittelemään yhden lapsen integraatiota. Tutkimuksen on määrä valmistua vuoden _____ loppuun mennessä.

Olkaa hyvät ja palauttakaa lomake allekirjoitettuna päiväkotiin.

Voitte tarvittaessa ottaa minuun yhteyttä tutkimukseeni liittyvissä kysymyksissä.

Ystävällisin terveisin ja yhteistyöstä kiittäen

Piia Lahti

050-5242176

piia.lahti@xxxxxxxxxxxxx.fi

Annamme luvan havainnoida ja haastatella lastamme integraatiota koskien

_____lla _____pvä helmikuuta 20____

äidin allekirjoitus

isän allekirjoitus