

**Katja Hautaniemi & Minnamari Virtanen**

**ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN  
SOSIAALINEN OSALLISUUS**

**Päiväkodin vapaan leikin tarkastelu**

Erityispedagogiikan ja  
varhaiskasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Kevät 2014

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

# TIIVISTELMÄ

**Hautaniemi, Katja & Virtanen, Minnamari. 2014. ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN SOSIAALINEN OSALLISUUS. Päiväkodin vapaan leikin tarkastelu. Erityispedagogiikan ja varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 117 sivua + liitteet.**

Lapsen osallisuutta on tutkittu paljon viime vuosina. Huomion ulkopuolelle ovat kuitenkin jääneet erityistä tukea tarvitsevat lapset ja heidän sosiaalinen osallisuutensa. Tästä syystä aihetta on tärkeää tutkia ja tarkentaa tutkimuksen fokus sosiaaliseen osallisuuteen, sillä ei tiedetä tarkemmin, miten sosiaalinen osallisuus erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla rakentuu. Tutkimuksen tarkoituksena oli syventää tietämystä siitä, miten erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu päiväkodin vapaan leikin tilanteissa. Alaongelmilla pyrittiin selvittämään tarkemmin, millaisena leikki ilmenee lapsella, jolla on erityisen tuen tarvetta sekä millaisia vertaissuhteet ovat tällaisella lapsella. Tutkimuksen toisena tarkastelun kohteena oli varhaiskasvattajien toiminta. Tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä varhaiskasvatustiimillä on erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisesta osallisuudesta sekä miten varhaiskasvattajat tukevat erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla kolmea 4–5-vuotiasta erityistä tukea tarvitsevaa lasta päiväkodin arjessa sekä toteuttamalla parihaastattelut heidän varhaiskasvattajilleen. Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta edistivät ja estivät monet eri tekijät. Sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen vaikuttavat tekijät olivat yhteisöllisiä ja yksilöllisiä. Kasvattajayhteisö, vertaisryhmä ja lapsen yksilölliset piirteet määrittivät erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta: miten lapsi pääsi osaksi vertaisryhmää ja yhteisiä leikkejä. Tulokset osoittivat, että erityistä tukea tarvitsevalla lapsella oli haasteita yhteisissä leikeissä ja vertaissuhteissa toimimisessa. Nämä lapset leikkivät paljon rinnakkaisleikkiä ja yhteisleikit tarvitsivat onnistuakseen joko kasvattajan tai taitavamman vertaisen tukea ja ohjausta. Kasvattajan rooli erityistä tukea tarvitsevan lasten leikeissä oli tutkimuksemme mukaan kuitenkin ennen kaikkea havainnoija, ei aktiivinen leikkiin osallistuja.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksessa tulee kiinnittää huomiota useisiin, toisistaan riippuvaisiin, tekijöihin, kun halutaan mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus. Kasvattajilla ja vertaisilla sekä heidän tarjoamallaan tuella näyttää olevan suuri vaikutus siihen, miten erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu. Tutkimus osoittaa, että erityistä tukea tarvitsevalla lapsella on haasteita sosiaalisessa osallisuudessa, mikä asettaa tarpeen varhaiskasvatuksen sosiaalisen ja fyysisen toimintaympäristön kehittämiseksi.

**Asiasanat:** sosiaalinen osallisuus, leikki, vertaissuhteet, erityistä tukea tarvitseva lapsi, varhaiskasvattaja

**Keywords:** social participation, play, peer relationships, child with special needs, early childhood educator

# SISÄLLYS

|   |    |
|---|----|
| 1 JOHDANTO.....   | 5  |
| 2 LAPSEN OSALLISUUS PÄIVÄKODISSA .....  | 8  |
| 2.1 Osallisuuden määrittelyä .....  | 8  |
| 2.2 Lapsen sosiaalinen osallisuus .....   | 13 |
| 2.3 Kasvattaja lapsen sosiaalisen osallisuuden tukijana .....   | 19 |
| 3 VERTAISUHTEET JA LEIKKI.....  | 22 |
| 3.1 Vertaissuhteiden merkitys .....   | 23 |
| 3.2 Haasteet vertaissuhteissa .....   | 26 |
| 3.3 Leikki varhaislapsuudessa .....   | 29 |
| 3.4 Kasvattaja leikin ohjaajana .....   | 32 |
| 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET.....   | 35 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....   | 37 |
| 5.1 Laadullinen tapaustutkimus .....  | 37 |
| 5.2 Kohderyhmä .....  | 40 |
| 5.3 Tutkimusmenetelmät .....  | 43 |
| 5.4 Aineistonkeruuprosessi.....   | 46 |
| 5.5 Aineiston analyysi .....  | 48 |
| 6 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN SOSIAALISEN OSALLISUUDEN<br>TOTEUTUMINEN.....                          | 55 |
| 6.1 Tapaus Lotta: kokonaiskehityksen viive haastaa sosiaalisen osallisuuden<br>toteutumisen.....            | 56 |
| 6.2 Tapaus Taavi: kielen kehityksen ja itsesäätelyn haasteet yhteydessä sosiaaliseen<br>osallisuuteen ..... | 66 |
| 6.3 Tapaus Oona: maahanmuuttajatausta ja sosiaalisen osallisuuden pulmat.....                               | 75 |
| 6.4 Sosiaalista osallisuutta edistävät ja estävät tekijät.....  | 81 |
| 7 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....   | 86 |
| 7.1 Sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttavat tekijät .....  | 87 |
| 7.2 Kasvattaja – sosiaalisen osallisuuden toteutumisen merkittävin tekijä .....                             | 91 |
| 7.3 Vertaiset tukevat erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta .....                     | 97 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....  | 99  |
| 7.5 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset .....  | 105 |
| LÄHTEET .....  | 107 |
| LIITTEET .....   | 118 |
| LIITE 1 Yhteydenottokirje päiväkodin johtajille .....  | 118 |
| LIITE 2 Anomus sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksesta saatavien tietojen hankintaan ja käyttöön tutkimuksessa tai selvityksessä ..... | 119 |
| LIITE 3 Lupakirje erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhemmalle .....   | 121 |
| LIITE 4 Havainnointisuunnitelma .....  | 123 |
| LIITE 5 Teemahaastattelurunko .....  | 124 |

# 1 JOHDANTO

Lasten osallisuus ja kuuleminen ovat tutkimusten mukaan lisääntyneet, mutta osallisuus toteutuu kuitenkin muita lapsia harvemmin sellaisilla lapsilla, joilla on erityisen tuen tarpeita (Franklin & Sloper 2009, 3). Lasten osallisuudesta on tehty runsaasti tutkimuksia (mm. Kiili 2006; Shier 2001; Sinclair 2004; Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala 2014). Vielä ei kuitenkaan tiedetä tarkemmin, miten sosiaalinen osallisuus rakentuu niiden lasten kohdalla, joilla on erityisen tuen tarvetta (Martin & Franklin 2010, 97; Tauriainen 2000, 61). Tästä syystä haluamme tarttua aiheeseen ja tutkia erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumista.

Tarkastelemme sosiaalista osallisuutta ennen kaikkea vapaan leikin ja vertaissuhteiden näkökulmista, sillä jo päiväkotikäiset lapset viettävät suuren osan päivästään vertaisryhmässä. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja ryhmäkäyttäytymisen ongelmat ovat selkeästi yleistyneet. Näiden ongelmien ehkäisemiseksi sosiaalista ja fyysistä varhaiskasvatusympäristöä tulisi tietoisesti kehittää siten, että lapsella on mahdollisuus kiireettömään vuorovaikutukseen, hänen kehitystasolleen sopivan kokoisessa ryhmässä toimimiseen ja rauhaa sekä aikaa keskittyä leikkeihin. (Malin & Heinämäki 2004, 57.) Tavoitteenamme on tutkia myös sitä, millaisia tukikeinoja kasvattajat käyttävät, jotta jokaisen lapsen oikeus sosiaaliseen osallisuuteen mahdollistuisi. Kasvattajilla tulee olla vahva tutkimuksellinen taustatieto leikistä ja vertaissuhteista, jotta he pystyvät tarjoamaan tarkoituksenmukaista tukea lapsille, joilla on haasteita näillä osa-alueilla (Gordon Biddle, Garcia-Nevarez, Roundtree Henderson & Valero-Kerrick 2014, 257).

Näemme sosiaalisen osallisuuden tarkoittavan muun muassa lapsen leikkiin pääsyä, leikin juonessa mukana olemista, sitoutumista leikkiin, roolin ottamista ja yhteisen ilon jakamista vertaisten kanssa. Erityisen tuen tarpeessa oleville lapsille sosiaalisen osallisuuden toteutuminen, kuten esimerkiksi kaverin löytäminen, leikkeihin pääseminen ja yhteisten leikkien kehittäminen, on haastavaa. Erityisesti lapsilla, joilla on laaja-alaisia haasteita kehityksessään, muun muassa jokin kehitysvamma tai itsesääntelyn haasteita, on tutkimusten (Gomes & Livesey 2008; Ladd 2005; Pijl 2007) mukaan usein ongelmia myös vertaissuhteiden muodostamisessa ja leikkitaidoissa. Ongelmat lapsuuden vertaissuhteissa ovat yhteydessä myöhempisiin ongelmiin, kuten syrjäytymiseen ja sopeutumisongelmiin, joihin sisältyy muun muassa alisuoriutumista, lakien ja sääntöjen laiminlyöntiä, käytöshäiriöitä sekä psyykkisiä ongelmia. (Gomes & Livesey 2008, 763; Ladd 2005, 16–18; Pijl 2007, 2.)

*”Kaksi 5-vuotiasta tyttöä leikkii astioilla kotileikkiä päiväkodin pihassa. 4-vuotias Saara, jolla on Downin syndrooma, tulee heidän viereensä omien astioidensa kanssa. Hän ottaa 5-vuotiaista tytöistä mallia, mutta ei kykene sanoittamaan pyrkimystään päästä leikkiin mukaan. Hetken päästä 5-vuotiaat tytöt keräävät omat astiansa ja siirtyvät leikkimään toisaalle. Saara jää hetkeksi katsomaan tyttöjen perään ja siirtyy jonkin ajan kuluttua itsekkin pois paikalta. Aikuiset eivät ole läsnä näkemässä tai ohjaamassa tilannetta.”*

Edellä kuvatuunlaiset arkihavaintomme sosiaalisesta osallisuudesta harjoitteluissamme ja sijaisuuksissamme eri päiväkodeissa sekä erilaiset tutkimukset (mm. Bae 2009; Engel-Yeger, Jarus, Anaby, & Law 2009; Franklin & Sloper 2009; Rosenberg, Bart, Ratzon & Jarus 2013) osoittavat, että erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen osallisuus voi olla muihin lapsiin verrattuna vähäistä. Monet erityistä tukea tarvitsevat lapset leikkivätkin usein yksin tai hakeutuvat kasvattajan seuraan. Lapsuus muovautuu sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ja niissä toiminnoissa, joissa lapset ovat osallisina konkreettisesti, kuten esimerkiksi leikissä ja vertaissuhteissa. Päiväkoti on näin ollen merkittävä lapsuuden sosiaalinen toimintaympäristö. (Schaffner & Buswell 2000, 50–52.) Tästä syystä sosiaalisen osallisuuden esiintymismuotojen tiedostaminen ja tukeminen on perusteltua aloittaa heti varhaiskasvatuksessa.

Jokainen lapsi tarvitsee vertaistensa seuraa, tukea ja yhteistä jakamista. Vertaissuhteissa ja leikissä lapset rakentavat omaa identiteettiään, minäkuvaansa, oppivat vertaiskulttuurin olennaisia periaatteita ja toimintatapoja sekä harjoittelevat sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja. Vertaisten kanssa lapsi löytää yhteisen ilon aivan eri tavalla kuin ai-

kuisen kanssa. (Koivula 2013, 34; Lehtinen 2009, 140; Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 48.) Syrjäytyminen ja jakautuminen tyyppillisesti kehittyneisiin ja erityistä tukea tarvitseviin alkaa kuitenkin jo varhaisessa vaiheessa. Lapsen myöhemmän hyvinvoinnin kannalta on merkittävää, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaaliseen osallisuuteen kiinnitetään huomiota mahdollisimman varhain. Varhainen puuttuminen mahdollistaa sosiaalisen osallisuuden tukemisen, ja näin voidaan myös vaikuttaa ennaltaehkäisevästi myöhempien haasteiden syntymiseen.

Kasvattajat tarvitsevat nykyistä enemmän tietoa vertaissuhteiden merkityksestä lapsen kehityksessä, sosiaalisten preferenssien muodostumisesta, syrjäytymisvaarassa olevista lapsista sekä menetelmistä, joilla tukea lapsen itsearvostusta ja sosiaalista kompetenssia (Laine & Neitola 2002, 108). Jotta lasten vertaissuhteiden ongelmiin pystytään puuttamaan, tarvitaan sekä tutkimusta että koulutusta. Tämä mahdollistaa sen, että kasvattajat saavat tarvitsemansa edellytykset vastata lapsen erityisen tuen tarpeisiin. (Laine 2002b, 112.)

## **2 LAPSEN OSALLISUUS PÄIVÄKODISSA**

Viimeisten vuosikymmenten aikana on alettu korostaa lapsen kuulemisen sekä osallisuuden merkitystä yhteiskunnan eri palveluissa, kuten esimerkiksi päiväkodeissa. Pienen, päiväkotikäisen, lapsen osallisuus lähteekin aivan mikrotason vuorovaikutustilanteista, joissa hän saa kokemuksia kuulluksi tulemisesta sekä vaikuttamisesta häntä itseään koskevissa asioissa. Päiväkoti on ympäristönä yksi merkittävin tekijä näiden kokemusten kartuttamisessa. (Turja 2011, 47–48.)

### **2.1 Osallisuuden määrittelyä**

Osallisuuden lähtökohtana on YK:n Lasten oikeuksien sopimus, jossa painotetaan lapsen oikeutta tulla kuulluksi ja ilmaista näkemyksiään arjen askareissa ja leikeissä. Lapsella tulee olla mahdollisuus osallistua ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti itseään koskeviin päätöksiin. Keskeistä on, että lapsi kokee olevansa yhteisönsä, esimerkiksi päiväkotiryhmänsä, hyväksytty, tärkeä ja arvokas jäsen. Osallisuus liittyy kiinteästi yhdessä elämiseen ja sen pohjana toimii se, että lapsi tulee kohdatuksi, hän kokee turvallisuuden tunnetta ja hänen tarpeensa tyydytetään. Kasvattaja saa hyviä välineitä osallisuuden toteuttamiseen havainnoimalla ja dokumentoimalla leikkiä, lapsen tyypillisintä toimintatapaa. (Kränzl-Nagl & Zartler 2010, 164; Lapsiasiavaltuutetun tiedote 2009; Turja 2010, 30–33.)



*Osallisuus-käsitteellä* (participation) voidaan nähdä olevan useita erilaisia merkityksiä riippuen siitä, missä yhteydessä sitä käytetään (Percy-Smith & Thomas 2010, 356; Turja 2011, 46). Percy-Smithin ja Thomasin (2010, 357) mukaan osallisuutta tulisi tarkastella siinä sosiaalisessa, poliittisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, jossa se ilmenee. Osallisuus voi liittyä esimerkiksi formaaliin päätöksentekoon, mutta se voi myös olla jokapäiväiseen elämiseen liittyviä tapoja olla ja ymmärtää, tehdä päätöksiä ja toimia.

Turja (2007, 168–176; 2010, 33) on käsitellyt osallisuutta kolmesta erilaisesta näkökulmasta käsin: *yhteiskunnallisesta, pedagogisesta ja ammatillisen kehittymisen* näkökulmasta. *Yhteiskunnallisen näkökulman* mukaan lait, sopimukset ja ohjaavat asiakirjat sekä yhteiskunnallinen arvoajattelu ohjaavat ja vaativat kasvattajaa toteuttamaan toimintaa, joka edistää lapsen osallisuutta. *Ammatillisen kehittymisen näkökulma* tarkoittaa, että lasten mielipiteet ja näkemykset määrittävät kasvattajan työn suuntaa ja avaavat uusia näkökulmia. Tämä taas mahdollistaa itsereflektion ja oman toiminnan kehittämisen. *Pedagoginen näkökulma* sen sijaan käsittää osallisuuden perusedellytyksenä sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisen varhaiskasvatustyön toteuttamiselle.

Hart (1999) puolestaan on esitellyt osallisuutta *lapsen näkökulmasta*. Hänen tikapuumallissaan on kahdeksan askelmaa: mitä korkeammalle tikapuiden askelmilla noustaan, sitä korkeampi on myös lapsen osallisuuden taso. Hartin tikapuumallissa keskeistä on se, kuinka paljon lapselle annetaan tietoa siitä toiminnasta ja ympäristöstä, johon hän osallistuu: mitä enemmän hän ymmärtää toiminnan taustoista ja tavoitteista, sitä enemmän hän voi tehdä esimerkiksi aloitteita ja näin ollen myös vaikuttaa. Keskeistä on myös se, missä määrin lapsi voi itse määrittellä omaa osallisuuttaan kyseisessä toiminnassa. Mitä paremmin edellä kuvatut tilanteet toteutuvat, sitä korkeammalle lapsi nousee osallisuuden portaikolla. (Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair 2003, 21; Hart 1999, 40–46.)

Myös Shier (2001) on tutkinut lasten osallisuutta, ja hänen osallisuuden mallinsa perustuu Hartin tikapuumalliin. Shierin osallisuuden mallissa tuodaan esiin vähittäisen osallisuuden kulttuurin kasvamisen prosessi kasvatusta toteuttavan työyhteisön toiminnassa. Hänen mukaansa osallisuudessa on viisi tasoa: 1. *lapsen kuuleminen*, 2. *lapsen tukeminen ilmaisemaan omia näkökantonsa*, 3. *lapsen mielipiteen huomioonottaminen*, 4. *lapsen mukaan ottaminen päätöksentekoprosessiin* ja 5. *lapsen valtaistuminen ja vastuunsaaminen päätöksenteossa*. Shierin mukaan jokaisella osallisuuden tasolla muutos

lähtee kasvattajien asenteista. Vasta sitten, kun kasvattaja ymmärtää osallisuuden merkityksen ja on asenteen tasolla valmis toimimaan uudella, lapsen osallisuuden mahdollistavalla tavalla, voidaan siirtyä tarkastelemaan osallisuuden toteuttamismahdollisuuksia käytännön toiminnassa. Ajan kuluessa ajattelu ja uusi toimintatapa juurtuvat osaksi koko organisaation toimintakulttuuria. Näin se muuttuu myös kriteeriksi, jolla voidaan arvioida toiminnan laatua. Shierin osallisuuden mallissa on siis keskeistä *kasvattajan näkökulma* lapsen osallisuutta tukevaan toimintaan.

Bae (2009) on tutkinut lasten oikeutta osallisuuteen ja sen toteutumista norjalaisen päivähoiton kontekstissa. Hän käsittelee tutkimuksessaan osallisuuteen liittyviä mahdollisuuksia, mutta myös niitä haasteita, joita liittyy lasten osallisuuden toteutumiseen jokapäiväisissä päiväkodin toiminnoissa. Baen mukaan norjalaisissa esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa on painotettu lapsen oikeutta ilmaista näkemyksiään päiväkodin toimintoihin liittyen. Lasta ja hänen näkemyksiään tulisikin kunnioittaa – oli kyseessä sitten hyvin kommunikoiava lapsi tai kommunikointiinsa paljon tukea tarvitseva lapsi. Tämä ei kuitenkaan läheskään aina toteudu. (Bae 2009, 292, 392–393.)

Franklinin ja Sloperin (2009, 3) sekä Martinin ja Franklinin (2010, 97) mukaan kirjallisuutta ja tutkimusta lapsen osallisuudesta on jo paljon, mutta vähemmän tietoa on kuitenkin niistä yksityiskohtaisista tekijöistä, jotka voisivat edistää erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuutta – näillä lapsilla osallisuus kun toteutuu muita lapsia harvemmin. Kuitenkin sellaiset erityistä tukea tarvitsevat lapset, jotka ovat kyvykkäämpiä ja joilla on selkeämpi ilmaisu, otetaan paremmin mukaan itseään koskeviin päätöksiin. Näin olen lapset, joilla on vaativampia tarpeita ja laajempia pulmia kommunikaatiossa, jäävät toiveineen, tarpeineen ja mielipiteineen kuulemattomiin. (Martin & Franklin 2010, 98.) Vaikka Franklinin ja Sloperin (2009) tutkimus käsittelee erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuutta, sitä ei ole tarkasteltu päiväkodin näkökulmasta. Myös se, mikä on käytännössä kasvattajan rooli ja ne toimet, joilla osallisuutta pystytään edistämään, ei tule esiin tässä tutkimuksessa. Näihin teemoihin aiomme omassa tutkimuksessamme pureutua tarkemmin.

Turja (2011) painottaa, että lapsen osallisuuden mahdollistaminen on tapa osoittaa lapsia kohtaan luottamusta: lapset oppivat luottamaan osallisuutensa kautta itseensä ja he oppivat huomaamaan, että heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään arvostetaan. Lapsen osallisuuden tukeminen ja mahdollistaminen auttaa varhaiskasvattajaa näkemään lapsen

osaavana, kompetenttina toimijana. (Turja 2011, 52–53.) Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden toteutumisen varmistaminen vaatii kasvattajalta erityistä herkkyyttä (Martin & Franklin 2010, 102; Percy-Smith & Thomas 2010, 359, 365). Osallisuuden lähtökohtana on lapsen kuuleminen, ja jokaisella lapsella kuuluu olla oikeus tuoda esiin mielipiteensä. Kuitenkaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla kuuleminen ei ole itsestään selvää. Syyt tähän vaihtelevat erityisen tuen tarpeen mukaan. Esimerkiksi vaihtehtoisia kommunikaatiomenetelmiä käyttävän lapsen voi olla haastavaa tuoda oma näkökulmansa esille, ja viime kädessä lapsen on luotettava kasvattajaan, joka toimii lapsen antamien viestien tulkitsijana. Lapselta itseltään saatu tieto on aina arvokkaampaa kuin toissijaisesta lähteestä, kuten esimerkiksi vanhemmilta, koottu tieto. Kasvattajan tehtävä on varmistaa, että kaikkia lapsia arvostetaan ja pidetään tasavertaisina sosiaalisina toimijoina. Jokaiselle lapselle tulee lisäksi etsiä ja löytää sopivat menetelmät osallisuuden tukemiseksi ja takaamiseksi. (Martin & Franklin 2010, 101–102.)

Osallisuudessa on tärkeää dialogi lapsen ja kasvattajan välillä. On muistettava, että jokainen lapsi on yksilö ja tätä tulee kunnioittaa siten, että lapsi saa osallistua omien tarpeidensa, halujensa ja mielenkiinnon kohteidensa ohjaamina. Osallisuus edellyttää kasvattajilta jatkuvaa vuorovaikutusta ja jakamista lapsen kanssa. Myös palautteen vastaanottaminen ja osallisuuden toteutumisen arviointi linkittyvät kiinteästi osallisuuden mahdollistamiseen ja sen kehittämiseen. (Percy-Smith & Thomas 2010, 357, 359; Turja 2010, 33, 36–38.) Kun lapselle annetaan jo pienestä pitäen mahdollisuus osallisuuteen, kasvaa ja kehittyy hän ympäristössä, jossa hän oppii vastuunottamista, valintojen tekemistä ja toisten kuulemista (Percy-Smith & Thomas 2010, 361). Osallisuuteen kuuluu läheisesti myös yhteisöllisyyden käsite – osallisuus ei ole vain yksittäisen lapsen kuulemista, vaan koko yhteisön hyvinvointiin ja vaikuttamiseen liittyvä prosessi (Koivula 2013, 19; Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 12–13).

### ***Yhteisöllisyys osana osallisuutta***

Yhteisöllisyyden käsite on lähiaikoina esiintynyt yhä tärkeämpänä, ajankohtaisempana ja tavoitellumpana teemana niin arjen keskusteluissa, mediassa kuin tutkimuskentälläkin. Yhteisöllisyyden painottaminen ja lisääminen ovatkin olennaisia kehittämisen osaluoteita. Yhteisöllisyydellä on erittäin merkittävä vaikutus lasten osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokemusten vahvistamisessa. Yhteisöllisyyden vahvistamisella pyri-

tään myös vähentämään negatiivisia ilmiöitä kuten esimerkiksi kiusaamista ja syrjäytymistä. (Koivula 2013, 19.)

Lasten tyypilliset vertaisryhmät, kuten päiväkotitai esikouluryhmät, tarjoavat lapselle kokemuksen yhteisöistä – lapset kokevat millaista on olla yhteisön jäsen, miltä yhteisöön kuulumisen tuntu, miten jäsenyys saavutetaan sekä millaisia haasteita yhteisöön kuulumisen sisältää (Ikonen 2006, 149). Vaikka eri päiväkotien toimintakulttuuri saattaa vaikuttaa ulkopuolisen silmin tarkasteltuna samankaltaiselta, jokainen päiväkotiryhmä muodostaa kuitenkin omanlaisensa kulttuurin, vuorovaikutustavat, käytännöt ja rutiinit. Lasten päivä rakentuu erilaisista päiväkotiarjen rutiineista kuten aterioista, ulkoilusta, ohjatuista toimintatuokioista, levosta ja vapaan leikin hetkistä. Nämä arjen rutiinit ja päiväjärjestys muodostavat kontekstin, jossa lasten on mahdollista yhteistoiminnallisuuden kautta oppia toisiltaan, saada kokemuksia yhteisöön kuulumisesta ja samalla opetella sekä omaksua vertaiskulttuuria. Lapset tekevät nämä rutiinit näkyviksi toimimalla yhdessä arjessa. (Corsaro & Molinari 2000, 17; Williams 2001, 320–321.) Lapset muokkaavat aikuisilta saamaansa tietoa omien tarpeidensa ja kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti rakentamalla samalla omaleimaista vertaiskulttuuria sekä omaa sosiaalista osallisuuttaan (Williams 2001, 334–335). Tutkimuksessamme kiinnitetään huomiota arjen eri tilanteisiin, erityisesti lasten leikki-tilanteisiin, joissa lapsi toimii omassa vertaisryhmässään.

Lasten vertaisyhteisöissä lapset viettävät aikaa, kokevat kumppanuutta ja saavat tunteen johonkin kuulumisesta. Lapset harjoittelevat päiväkodin vertaisyhteisönsä kautta yhdessä toimimista, kompromissien tekemistä ja myös oman paikan ottamista sekä jämyyttä. (Koivula 2013, 22.) Yhteisöllisyyden ja osallisuuden kulttuuria tulisi rakentaa jo varhaisessa vaiheessa, sillä viime aikojen tutkimusten perusteella voidaan todeta, että syrjäytyminen ja kiusaaminen ovat osana jo pientenkin lasten arkea. Perusteena varhaiselle tukemiselle ja kehittämiselle on myös se, että pienillä lapsilla on kehityksellinen herkkyys sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun. (Koivula 2013, 24; Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 230.)

## 2.2 Lapsen sosiaalinen osallisuus

Osallisuudelle on erilaisia määritelmiä riippuen siitä kontekstista, missä sitä tarkastellaan. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on yksi osallisuuden osa-alue: lapsen sosiaalinen osallisuus. Selvää määritelmää ei sosiaaliselle osallisuudelle ole vielä muodostettu (Piškur ym. 2014, 212), mutta sen toteutumista voidaan tutkia ja arvioida muun muassa lasten keskinäisen leikin, yhteisen työskentelyn, ryhmän yhteiseen muuhun toimintaan osallistumisen ja ryhmässä arvostetuksi tulemisen tai ulkopuolelle jäämisen näkökulmista käsin. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 282–283.) Sosiaalinen osallisuus nähdään tärkeänä edellytyksenä lapsen suotuisalle kehitykselle esimerkiksi silloin, kun lapset kartuttavat tietämystään ja kehittävät sosiaalisia taitojaan ollessaan vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa (Piškur ym. 2014, 212).

Leikki kehittyy vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa, ja sosiaaliseen osallisuuden toteutumiseen sisältyy pääsy leikkitoimintaan (Williams 2001, 336). Tutkimuksessamme tarkastelun kohteena on esimerkiksi se, millaisia aloitteita erityistä tukea tarvitseva lapsi tekee ja pääseekö hän mukaan leikkiin, miten lapsi on mukana leikin juonessa ja millainen rooli hänellä on leikissä sekä laajemmin omassa vertaisryhmässään. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutuminen on inklusiivisen kasvatuksen avainhaaste (Pijl 2007, 1): oletetaanhan vertaissuhteiden kehittyvän ja kukoistavan, kun lapsi saa olla osallinen varhaiskasvatuksessa (Guralnick, Connor & Johnson 2011, 49). Sosiaalinen osallisuus määrittyy tutkimuksessamme siis leikin ja vertaissuhteiden, mutta myös kasvattajien toimien kautta. Tarkastelemme myös sitä, miten kasvattajat pyrkivät tukemaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta.

Parten (1932) on esittänyt erilaisia kategorioita, jotka hän kehitti kuvaamaan sosiaalisen osallisuuden kehityksellistä etenemistä. Kategoriat etenevät ei-sosiaalisesta ”semi”-sosiaaliseen ja lopulta sosiaalis-vuorovaikutukselliseen käyttäytymiseen. Ei-sosiaalinen käyttäytyminen sisältää toimetonta olemista, jossa tilannetta kuvaa keskittymisen tai tarkoituksen puute. Sivustakatsova leikki on vertaisten toimien seuraamista ilman tarkoitusta liittyä mukaan. Yksinleikissä lapsi on irrallaan toisista esimerkiksi etäisyydellisesti, orientaatiollisesti tai tarkkaavaisuudellisesti. Rinnakkaisleikissä lapsi leikkii muiden vieressä, mutta ei heidän kanssaan. Parten esitti myös kaksi sosiaalis-vuorovaikutuksellisen leikin muotoa: assosiativisen leikin ja aidon yhteisleikin. As-

sosiatiiviseen leikkiin sisältyy sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteisten leikkimateriaalien käyttöä, mutta ei todellista yhteistoimintaa tai työnjakoa – jokainen lapsi toimii omien mieltymystensä ja tavoitteidensa mukaan. Aito yhteisleikki sisältää organisoitua ryhmätoimintaa, jonka päämääränä on yhteisen tavoitteen saavuttaminen. (Parten 1932, 248–252.) Myöhemmin nämä kaksi viimeistä kategoriaa on sulautettu kuitenkin toisiinsa ja nimetty sosiaalisen leikin kategoriaksi (Coplan & Arbeau 2009, 144–145).

Sylvestrenin, Nadeaun, Charron, Larosen ja Lepagen (2013) tutkimuksessa tarkoituksena oli vertailla sosiaalisen osallisuuden tasoa kahden erilaisen lapsiryhmän välillä. Keskenään vertailtiin lapsia, joilla on dyspraksia ja lapsia, jotka ovat kehittyneet tyypillisesti. Tutkimuksessa oletettiin, että niiden lasten, joilla on dyspraksia, osallisuuden taso oli matalampi suhteessa kommunikaatioon, ihmissuhteisiin, vastuisiin ja koulutukseen kuin tyypillisesti kehittyneillä lapsilla. Tutkimuksen tulokset tukivat tätä hypoteesia. Esimerkiksi haasteet kommunikaation ja vuorovaikutuksen ylläpitämisessä johtivat alempaan kommunikaatiotasoon ja erilaisten kommunikaatiotilanteiden välttelyyn. Tämän seurauksena nämä lapset ilmaisivat itseään erittäin todennäköisesti vähemmän kuin muut lapset, ja sosiaalinen osallisuus väheni. (Sylvestren ym. 2013, 1818–1918.) Wendelborg ja Ytterhus (2013, 288) ovat kuitenkin tuoneet tutkimuksessaan esille, että erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen osallisuus suhteessa vertaisiin on kymmenen vuoden aikana lisääntynyt.

On tärkeää ottaa huomioon, että lasten yksilölliset erot sosiaalisessa osallisuudessa vaikuttavat merkittävästi lasten väliseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi toimeton tai seuraava käyttäytyminen eivät katoa esikouluikään tai myöhempäänkään ikään mennessä. Tällaisen pidättäytyvän käyttäytymisen ilmeneminen toistuvasti vertaisten seurassa voidaan nähdä olevan merkki ujoudesta ja sosiaalisesta pelosta. Se myös liitetään usein ahdistuneisuuteen, huonoon itsetuntoon, yksinäisyyteen ja muihin sisäisiin ongelmiin mutta myös huonoon sosiaaliseen kompetenssiin ja vertaisten taholta tulevaan poissulkemiseen. (Coplan ja Arbeau 2009, 145.)

Koster, Nakken, Pijl ja van Houten (2009) ovat tarkastelleet omassa tutkimuksessaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta lähtien siitä, miten sitä on määriteltävä erilaisissa tieteellisissä julkaisuissa. Heidän tutkimustulostensa mukaan sosiaalista osallisuutta voidaan tarkastella neljän erilaisen näkökulman kautta: *erityistä tukea tarvitsevan lapsen omien kokemusten kautta, ystävyysuhteiden kautta, lasten yhteisen*

*sosiaalisen toiminnan kautta ja kavereiden hyväksynnän kautta.* Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden tarkastelun ytimessä on lapsen ja hänen vertaistensa välinen vuorovaikutus. (Koster ym. 2009, 128, 134–135.) Rubin, Lynch, Coplan, Rose-Krasnor ja Booth (1994, 1778) raportoivat, että nelivuotiaat osoittivat suurempaa kiinnostusta vertaisiin, joilla oli samankaltaisia käyttäytymistäipumuksia kuin heillä itsellään niin sosiaalisen osallisuuden tason kuin leikin kognitiivisen laadun osalta. Tämän kaltaiset havainnot ovat merkityksellisiä sosiaalisen osallisuuden kannalta. Tutkimuksen tuloksista voi tehdä sen johtopäätöksen, että jos erityistä tukea tarvitseva lapsi ei osaa tai kykene käyttäytymään vertaissuhteissaan samankaltaisesti kuin muut, hän joutuu todennäköisesti syrjäytyneeksi, eivätkä toiset lapset välttämättä tee aloitteita lasta kohtaan. Toisaalta, jos lapsella taas on samankaltaisia piirteitä toisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa, kuten esimerkiksi impulsiivisia ja ylivilkkauteen taipuvia piirteitä, todennäköisesti nämä lapset hakeutuisivat aktiivisesti toistensa seuraan.

Kuorelahden ym. (2012, 282–283) mukaan sosiaalinen osallisuus sopii käsitteenä hyvin ilmaisemaan sitä, että erityistä tukea tarvitsevalla lapsella on myönteistä vuorovaikutusta toisten lasten kanssa. Erityisen tuen tarve ei välttämättä itsessään aiheuta lapselle haasteita sosiaalisessa osallisuudessa, mutta usein kuitenkin käy niin, etteivät erityistä tukea tarvitsevan lapsen kokemukset sosiaalisesta osallisuudesta ole samankaltaisia kuin muilla lapsilla. Neitola (2013, 120) tutki vanhempien arvioita lapsen sosiaalisesta motivaatiosta ja sosiaalisista taidoista. Hänen tutkimustulostensa mukaan vanhemmat toivat esille, että kyse ei ole kuitenkaan siitä, etteikö lapsi haluaisi toisten lasten seuraan, vaan kyse on ennemminkin lapsen erityisen tuen tarpeeseen liittyvistä puuttuvista sosiaalisista valmiuksista.

Osallisuudella kuvataan usein lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta. Sosiaalinen osallisuus sen sijaan kytkeytyy nimenomaan lasten keskinäisiin suhteisiin (Kuorelahti ym. 2012, 282). Sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen vaikuttavat olennaisesti lapsen sosioemotionaaliset taidot. Tärkeitä prosesseja vuorovaikutustilanteissa ovat näin ollen omien ja toisten emootioiden havaitseminen ja käsittely sekä kyky asettua toisen asemaan. (Laine 2005, 114.) Lapsen sosioemotionaalinen kompetenssi onkin lähtökohtana ja vaatimuksena onnistuneelle, tarkoituksenmukaiselle sosiaaliselle vuorovaikutukselle vertaisten kanssa, mutta myös pidempiaikaisten ihmissuhteiden muodostamiselle sekä

niiden ylläpitämiselle. (Boyum & Parker 1995, 593; Rose-Krasnor & Denham 2009, 174).

### *Sosioemotionaalinen kompetenssi*

Sosioemotionaalinen kompetenssin perustana toimii yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Siinä on kyse kokemuksista, joita lapsi saa ympäristöstään. (Rosenblum, Dayton & Muzik 2009, 81–82.) Eri ympäristöt voivat muokata sosioemotionaalista kompetenssia, ja näin ollen se näyttäytyy eri tavalla esimerkiksi kotona, päiväkodissa tai harrastuksissa. Ympäristö voi joko rajoittaa tai edistää lapsen sosioemotionaalista kompetenssia. (Ladd 2005, 212–213). Sosiaalisella ympäristöllä on keskeinen asema lapsen sosiaaliseen pätevyyteen, mutta sen ohella myös lapsen temperamentti ja persoonallisuuden piirteet vaikuttavat sosioemotionaaliseen kompetenssiin. (Sanson, Hemphill & Smart 2004, 105). Laddin (2005, 308) mukaan useat tutkimukset sosioemotionaalista kompetenssista ovat osoittaneet, että lapsilla, jotka ilmaisevat jatkuvasti positiivisia tunteita vertaisiaan kohtaan, kehittyy sosioemotionaalinen kompetenssi korkeammalle tasolle ja he muodostavat huomattavasti paremmin ystävyys-suhteita ja tulevat vertaissuhteissaan hyväksytyiksi.

Keskeistä lapsen sosiaalisen osallisuuden ja vuorovaikutuksen tukemisessa on sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistaminen. Sosioemotionaalinen kompetenssi edellyttää lapselta useita eri taitoja, joita ovat esimerkiksi kyky liittyä ryhmään, hyvät prososiaaliset- ja tunnetaidot, yhteistyökyky, sosiokognitiiviset taidot ja ongelmanratkaisutaidot sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja myönteiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen nivoutuu muun muassa tunteiden säätelykyky, tunteiden ilmaiseminen ja tunnistaminen sekä toisten tunteisiin vastaaminen. Lapset, jotka hallitsevat hyvin omia emootioitaan ja sosiaalista käyttäytymistään, pystyvät sopeutumaan ympäristön kontekstuaalisiin ja tilannekohtaisiin muutoksiin joustavasti ja spontaanisti. He pystyvät myös viivyttämään reaktioitaan tapahtuvia muutoksia kohtaan. Sosioemotionaalinen kompetenssi tai sen puute esiintyy selvimmin vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. (Hay, Payne & Chadwick 2004, 87–88; Rosenblum, Dayton & Muzik 2009, 81–82, 88, 97.) Positiiviset ja vuorovaikutukselliset suhteet toisiin lapsiin sekä sosiokognitiivinen tietoisuus heijastelevat hyvää ja kehittynyttä sosioemotionaalista kompetenssia (Howes & James 2004, 138; Howes & Matheson 1992, 962).



Poikkeus (1995, 126) painottaa, että merkittävimpiä lapsuusiän sosioemotionaalisen kompetenssin painopiste- ja kehittämisalueita ovat yhteiseen leikkiin mukaan pääseminen toisten lasten kanssa ja tätä kautta ystävyysuhteiden muodostaminen. Myös Neitola (2013, 101) tuo esille Filen (1993) määritelmän, jonka mukaan sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittaa hyväksynnän saavuttamista vertaissuhteissa. Vertais- ja ystävyysuhteiden hankkiminen sekä ylläpitäminen kuuluvatkin sosiaalisesti taitavan lapsen tunnuspiirteisiin (Laine 1998, 493, 495). Sosiaalisesti ja emotionaalisesti kompetentti lapsi pystyy muokkaamaan omia ja muiden lasten tavoitteita yhteensopiviksi ja kykenee näin ollen olemaan herkkä vastaamaan toisten lasten sosiaalisiin viesteihin. Jotta lapsi voi olla sosiaalisesti kompetentti, hänen tulee esimerkiksi osata aloittaa leikki, päästä mukaan jo toimivaan leikkiryhmään, vastata tarkoituksenmukaisesti muiden lasten aloitteisiin ja ratkaista mahdollisia konfliktitilanteita vertaistensa kanssa. (Howes & Matheson 1992, 962.) Toisaalta taas heikot sosiaaliset taidot omaava lapsi ajautuu useimmin epäsosiaaliseen toimintaan ja käyttäytymiseen (Laine 1998, 493, 495).

Laineen ja Neitolan (2002) tutkimuksen tulokset lasten syrjäytymisestä päiväkodin vertaisryhmästä tukevat aikaisempia tutkimuksia, joissa on käsitelty sosioemotionaalista kompetenssia. Tulokset ovat osoittaneet, että sosioemotionaalisen kompetenssin puuttuminen johtaa suureen syrjäytymisriskiin. Alkeellinen sosioemotionaalinen kompetenssi tulisi saavuttaa ennen kouluikää, joten päiväkotiki ja kasvattajat ovat keskeisessä asemassa sosioemotionaalisen kompetenssin muodostumisessa ja kehittämisessä. Syrjäytymisriskissä olevia lapsia tulee tukea ja auttaa pois negatiivisesta kehästä. Tämä kuitenkin haastaa päiväkotien kasvatushenkilöstön tietotaidon ja osaamisen, sillä sosiaalisen osallisuuden tukeminen ja vertaissuhteiden parantaminen saattavat osoittautua hankalaksi tehtäväksi. (Laine & Neitola 2002, 101–102.) Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen on erittäin keskeistä, kun kyseessä on erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi. Lapsen yksilölliset tuen tarpeet saattavat haastaa vertaissuhteita ja sosiaalista osallisuutta.

### ***Erityisen tuen tarve***

Varhaiskasvatus on toimintaympäristö, jossa lapsi toimii päivittäin ja jossa lasten erilaiset tuen tarpeet tulevat esille monipuolisen toiminnan kautta (Saulio & Heinämäki 2004, 22). Erityisen tuen tarpeen määrittely on monitahoinen prosessi niin sisällöltään kuin seuraamuksiltaan. Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvanut koko institu-

tionaalisen kasvatuksen piirissä, mikä johtuu erityisen tuen tarpeen määrittelyn yksilökeskeisyydestä. Vähitellen on kuitenkin alettu korostaa erityisen tuen tarpeen tarkastelusta sosiaalisena konstruktiona, vuorovaikutuksessa syntyvänä ilmiönä. Tuen tarve ja lapsen kategorisoiminen erityisen tuen piiriin vaikuttavat kasvattajien kasvatustoitmenpiteisiin. Erityisen tuen tarvetta ja lasta pohdittaessa sekä häntä kohdattaessa on aina muistettava, että jokaisella lapsella on vahvuuksia ja muiden lasten kanssa enemmän yhteisiä kuin erottelevia piirteitä. (Viittala 2005, 10–11, 14–15, 28.) Erityisen tuen tarve liitetään usein vaikeuksiin oppia. Tämä tarkoittaa, että erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi, kokee suurempia haasteita oppimisessa kuin hänen vertaisensa. (Doherty 2009, 197.)

Viittala tuo tekstissään esille Marks (1999), jonka mukaan erityisen tuen tarve muodostuu eri ihmisten ja ammattiryhmien välisissä neuvotteluissa institutionaalisissa ja vallan käytön konteksteissa. Erityisen tuen tarpeen määrittelyn kautta lapsen on mahdollisuus ja oikeus saada haasteita lieventäviä palveluita ja tukea. Erityistä tukea tarvitseva lapsi hyötyy samoista toiminnoista ja kaikkien lasten yhteisestä ryhmätoiminnasta sekä leikeistä kuin muutkin lapset. Lapsen vahvuuksien tunnistaminen ja niiden kautta muodostuva kasvatuksellinen kuntoutus ja tuki vahvistavat lapsen pätevyyttä ja toimijuutta. (Viittala 2005, 15, 28.)

Moniulotteisen arvioinnin mukaan erityisen tuen tarvetta ei tule nähdä lapsen liitettävänä, pysyvänä ja muuttumattomana ominaisuutena, vaan tuen tarpeet muuttuvat eri tilanteissa, ympäristöissä ja elämänvaiheissa. (Doherty 2009, 197; Saulio & Heinämäki 2004, 23, 34.) Merkityksellistä on, että lapsen kasvuympäristö varhaiskasvatuksessa on myönteinen, turvallinen ja toimii tukevasti rajoituksia vähentäen. Tämä toimii lähtökohdina varhaiskasvatuksessa, jonka jälkeen tukitoimia on mahdollista tehostaa siten, että lapsi saa kokea osallisuutta, ryhmään kuulumista ja monipuolista vuorovaikutusta. (Saulio & Heinämäki 2004, 23, 34.)

Se, mitä kasvattajat ajattelevat erityisen tuen tarpeesta, on keskeisessä asemassa lapsen tukemisessa. Kasvattajien ajatukset, arvot ja näkemykset välittyvät lapsiin vaikuttamisessa, vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja niihin odotuksiin, jotka kohdistuvat lapsiin. Tämän vuorovaikutuksen kautta lapsi rakentaa käsitystä itsestään suhteessa muihin. (Viittala 2005, 10.) Erityisen tuen tarve haastaa kasvattajia ja kasvatuksen toteuttamista, koska erityistä tukea tarvitsevien lasten sosioemotionaalinen kompetenssi ei yleisesti ole

ikätaason mukainen. (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish 1996, 471–472, 484–485). Jopa ensimmäisistä ikävuosistaan saakka erityistä tukea tarvitseva lapsi saattaa kokea itsensä muista lapsista poikkeavaksi (Hay, Payne & Chadwick 2004, 84).

Kasvattajien ja ympäristön antaman tuen merkitys korostuu, kun lapsella on fyysisiä tai psyykkisiä rajoitteita, jotka estävät lapsen toiminnan ja sosiaalisen osallisuuden sekä fyysisessä että sosiaalisessa ympäristössä (Halenius & Suhonen 2005, 76). Erityisen tuen tarve asettaa haasteen vuorovaikutukselle ja esimerkiksi aloitteen tekemiselle ja näin ollen myös leikkiin pääsulle (Diamond 2004, 572–573). Erityistä tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatuksen järjestämisessä tulisi olla perustana se, että lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu – lapsi ei saa olla syrjässä kaikesta. On muistettava, että lapsi on aina ensisijaisesti lapsi, erityisen tuen tarpeesta huolimatta. Varhaiskasvatuksessa luodaan jokaisen kasvavan ja kehittyvän lapsen elämän suuntaviivoja, niin oppimisen, työn kuin koko elämänhallinnan perustaksi. (Saulio & Heinämäki 2004, 23; Viittala 2005, 11.)

### **2.3 Kasvattaja lapsen sosiaalisen osallisuuden tukijana**

Kasvattajan tulee ymmärtää, että erityistä tukea tarvitseva lapsi saattaa tarvita enemmän aikaa, ohjausta ja tukea uuteen vertaisryhmään sopeutumisessa. Näin myös liittyminen vertaisryhmään ja lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuvat todennäköisemmin. (Gordon Biddle ym. 2014, 278.) Kasvattajien tulee olla tietoisia *sosiaalisen dynamiikan eri tasoista*, jotta he pystyvät tukemaan lapsen sopeutumista sosiaaliseen elämään ja vertaisryhmään. *Ensimmäisellä tasolla* keskiössä on kasvattajan ja lapsen kahdenkeskinen vuorovaikutussuhde. *Toisella sosiaalisen dynamiikan tasolla* kasvattaja auttaa lasta sopeutumaan vertaisryhmän sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kaikille lapsille ei ole helppoa sopeutua vertaisryhmään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Ilman kasvattajan tukea näistä lapsista saattaa tulla eristäytyneitä ja heihin suhtaudutaan välinpitämättömästi vertaisryhmässä. *Kolmannella tasolla* kasvattaja ohjaa lapsia edistääkseen positiivista vuorovaikutussuhdetta kaikkien lasten välillä. (Kernan, Singer & Swinnen 2011, 4–6.)

Kasvattajan tehtävänä on muokata varhaiskasvatuksen päiväohjelma lapsen tarpeita vastaavaksi ja järjestää sisä- ja ulkotilat niin, että ne takaavat leikkirauhan. Näin mahdollistuu sosiaalinen vuorovaikutus vertaisten välillä. Kasvattaja tulee myös järjestää päivän

aikana erilaisia tuokioita, joihin lapsi kutsutaan osallistumaan vertaisten kanssa. (Kernan, Singer & Swinnen 2011, 6.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen toteutumisen edellytyksenä on, että kasvattajien antama tuki on *sosiaalista ja pedagogista kuntoutusta*. Yhteisten tavoitteiden ja sääntöjen kautta tapahtuva toiminta päiväkodin ryhmässä tukee lapsen ryhmäkäyttäytymistä ja sosiaalisten tilanteiden ymmärtämistä sekä hallintaa. Merkityksellistä on, että koko kasvattajayhteisö omaksuu nämä tavoitteet ja menetelmät sekä pyrkii toimimaan aktiivisesti niiden mukaisesti. (Saulio & Heinämäki 2004, 27.) Sosiaalisen osallisuuden haasteet voivat kuitenkin jäädä helposti kasvattajalta huomaamatta, tai ne voivat myös peittyä käyttäytymisen ongelmien taakse. Tästä syystä kasvattajat tarvitsevat välineitä ja tietotaitoa, joiden avulla on mahdollista tunnistaa vertaissuhteissa ilmeneviä haasteita. Tällaisen toimivan kasvatusyhteisön luominen edellyttää kasvattajilta muutosvalmiutta sekä taitoa reflektoida omaa työtään, sen arvoja ja päiväkodin rutiinien sisältöjä ja merkityksiä sekä yhteisön sisäisiä sosiaalisia rakenteita. (Marjanen ym. 2013, 230; Şendil & Erden 2014, 241; Williams 2001, 334.)

Ympäristön, eli tässä tapauksessa päiväkodin, yleisellä ilmapiirillä, lähestymistavoilla ja painotuksilla sekä kasvattajien ja muiden lasten asennoitumisella on vaikutusta erityistä tukea tarvitsevan lapsen oppimiseen ja sosiaaliseen osallisuuteen. Nämä tekijät voivat joko edistää tai estää erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimintaa. (Rose & Howley 2007, 1.) *Arvioivan havainnoinnin* kautta mahdollistuu suunnittelu, jossa voidaan huomioida sosiaalisen oppimisprosessin tavoitteet, sisällöt ja menetelmät. Havainnoinnin avulla kasvattaja saa paljon tietoa lapsen sekä muun ryhmän sosiaalisesta käyttäytymisestä ja toisaalta mahdollisesta tarpeesta erityiseen tukeen: onko lapsi esimerkiksi sosiaalisesti taitavampi yhden vai useamman lapsen kanssa ja miten hän vastaanottaa ja tulkitsee toisten lasten pyrkimyksiä ja emotionaalisia vihjeitä. Tarkka ja yksityiskohtainen havainnointi auttaa kasvattajaa kartoittamaan lapsen lähikehityksen vyöhykettä (ks. Vygotsky 1978) sekä kohdistamaan tukitoimet tarkoituksenmukaisesti. (Laine & Neitola 2002, 104.)

*Lähikehityksen vyöhykkeen* käsitteellä kuvataan sitä taitojen tasoa, johon lapsi kykenee kasvattajan tai kehittyneemmän vertaisen sosiaalisen tuen avulla. Kun toinen lapsi on osaava ja toista lasta edellä kehityksessä, hän voi auttaa toista lasta oppimaan uusia taitoja, joita lapsi ei muuten kykenisi oppimaan. (Vygotsky 1978.) Sosiaalisesti taitava ja osaava lapsi sekä kasvattaja voivat havainnollistaa toivottua sosiaalista taitoa muun muassa roolileikin avulla tai antamalla toivottua käyttäytymismallia, ja kehittää näin eri-

tyistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisia taitoja (Diamond 2004, 583; Laine & Neitola 2002, 106). Tuen kautta on mahdollista vaikuttaa positiivisesti lapsen itsetuntoon ja sosiaalisiin taitoihin, mikä todennäköisesti johtaa aiempaa hyväksytyimmäksi tulemiseen vertaisryhmässä (Laine & Neitola 2002, 107).

Kontosin (1999) tutkimus on osoittanut, että lapsen osallisuuden toteutuminen varhaiskasvatuksessa vaikuttaa erittäin myönteisesti lapsen kehitykseen ja myöhempänä koulumenestykseen. Kasvattajat tekevät virheitä siinä, että he luovat virikkeellisen, stimuloivan ja opettavaisen ympäristön lapsille, mutta pysyttelevät tämän jälkeen taka-alalla, eivätkä ohjaa tietoisesti lasten leikkiä ja vuorovaikutuksen syntymistä. Tulokset osoittavat, että opettajat ovat useimmiten leikin tukijoita ja henkilöitä, jotka pitävät "langat kässään" – hallitsevat tiloja ja leikin jatkumista.

Ainoastaan kasvattajien sensitiivisyys ei riitä lasten sosiaalisen osallisuuden tukemiseen. Jos sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa ei onnistuta, tämä ei välttämättä johdu kasvattajien piittaamattomuudesta ja välittämättömyydestä. Kyse voi pikemminkin olla osaamattomuudesta, neuvottomuudesta ja valmiuksien puuttumisesta. Sosiaalisen osallisuuden pulmat voivat jopa olla kasvattajien tietoisuudessa, mutta keinot ja välineet niiden ratkaisemiseksi puuttuvat. Myös ajan puute koetaan haasteeksi; päiväkodissa esimerkiksi konfliktitilanteiden selvittäminen voi olla etusijalla, vaikka lapsen yksin jääminen on selvä sosiaalisen osallistumisen ongelma. Varhaiskasvatuksessa on nähtävillä kasvattajien ajattelumallia siitä, että lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ei tule puuttua muulloin kuin tilanteissa, jotka uhkaavat lapsen koskemattomuutta. (Rosenthal & Gatt 2010, 375, 379, 382.)

### **3 VERTAISUHTEET JA LEIKKI**

Lasten vertaisilla tarkoitetaan sellaisia henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa sosiaalisessa, emotionaalisisessa tai kognitiivisessa kehityksessä suunnilleen samalla tasolla. Vertainen ei siis välttämättä ole lapsen kanssa täsmälleen saman ikäinen. (Salmivalli 2005, 15.) Leikki on päiväkodissa vertaissuhteiden ja lasten yhteisen toiminnan merkittävin konteksti (Coplan & Arbeau 2009, 143; Ikonen 2006, 159). Leikki on nimittäin lapsen keskeisin tapa toimia ja havainnoida ympäristöään, ja alle kouluikässä vertaissuhteet muodostuvat ensisijaisesti leikissä. Tästä syystä yhteisten leikkien merkitys korostuu varhaislapsuudessa. (Halenius & Suhonen 2005, 74; Salmivalli 2005, 36.) Sitoutuessaan leikkiin lapset oppivat, miten olla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa (Gordon Biddle ym. 2014, 267). Vertaissuhteissa lapset oppivat erilaisia toimintamalleja ja nämä kehittyvät sekä moninaistuvat erityisesti leikeissä, mutta myös muissa vuorovaikutussuhteissa. Tämän kautta lapsi rakentaa sosiaalisissa suhteissa ja yhteisöllisessä oppimisessä tarvittavaa osaamista. (Rasku-Puttonen 2006, 123.)

### 3.1 Vertaissuhteiden merkitys

Kehityopsykologinen tutkimuskirjallisuus korostaa vertaissuhteiden merkitystä, sillä vertaisilla on ilmeinen yhteys lapsen psykososiaaliseen ja laaja-alaisesti myös kokonaispersoonallisuuden kehitykseen. (Kernan 2011, 27; Laine 2002c, 15; Neitola 2013, 104.) Vuorovaikutus sekä aikuisten että toisten lasten kanssa mahdollistaa sellaisen fyysisen ja psyykkisen kontekstin, jossa lapsen perustaidot esiintyvät ja kehittyvät. Lisäksi tarpeelliset kognitiiviset ja emotionaaliset voimavarat on mahdollista ottaa vuorovaikutuksen avulla käyttöön, sillä niiden avulla lapsi pystyy toimimaan ja sopeutumaan sosiaaliseen verkostoon. (Laine 2002c, 15; Neitola 2013, 104.)

Vertaisten kanssa lapsella on mahdollisuus tutkia ja luoda uutta, seikkailla, löytää, iloita, riidellä, rakentaa omaa kulttuuria sekä solmia ystävyys-suhteita (Halenius & Suhonen 2005, 74; Ladd 2005, 3; Munter 2001, 93, 96). Lapset tarkastelevat omien vertaistensa kanssa aikuisten maailmaa ja sen käytäntöjä sekä luovat niitä uusiksi omissa keskinäisissä leikeissään. Lapsella onkin tarve olla vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. (Halenius & Suhonen 2005, 74; Munter 2001, 93, 96.) Vertaisryhmässä lapset oppivat sosiaalisen vuorovaikutuksen lähtökohtia, esimerkiksi miten päästä osaksi leikkiä ja toimintaa, saada toisilta lapsilta hyväksyntää ja muodostaa pysyviä vuorovaikutussuhteita (Rasku-Puttonen 2006, 111–112). Näiden lähtökohtien toteutuminen voi olla haastavaa, sillä varhaiskasvatusiässä olevat lapset vasta opettelevat sosiaalisia ja kielellisiä taitoja, jotka ovat edellytyksenä vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa (Corsaro 2003, 40).

Vertaisryhmään kuuluminen on lapselle palkitsevaa, sillä tässä ryhmässä lapsi kokee kumppanuutta ja se myös tarjoaa lapselle ajanvietettä ja tunteen johonkin kuulumisesta (Salmivalli 2005, 32). Yhdessä ryhmän kanssa opetellaan yhdessä toimimista ja kompromissien tekemistä. Näiden lisäksi ryhmässä harjoitellaan esimerkiksi oman paikan ottamista, jämäkkyyttä ja johtajuutta. (Ikonen 2006, 153; Salmivalli 2005, 32–33.) Omasa vertaisryhmässä saadut kokemukset auttavat lasta rakentamaan omaa minäkuvaansa sekä käsitystä omasta itsestään (Laine 1998, 492). Toisilleen aiemmin tuntemattomatkin lapset saattavat luoda hyvin nopeasti sosiaalisen kontaktin keskenään ja ryhtyä yhteiseen toimintaan. (Halenius & Suhonen 2005, 74; Munter 2001, 93, 96.)

Vertaissuhteet eivät muodostu sattumanvaraisesti, vaan esimerkiksi ikä ja sukupuoli ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, kenen seuraan lapsi hakeutuu. Kuitenkin ikä on näistä tekijöistä se, joka vaikuttaa selvemmältä erottelulta kuin sukupuoliryhmittäinen jakautuminen. Lasten keskinäisten neuvottelujen kautta päätetään, kuka on kenenkin kanssa. (Strandell 1995, 84–85.) Vertaissuhteet kehittyvät ystävyysuhteiksi vähitellen. Ystävyysuhteista voidaan puhua silloin, kun vertaissuhteista muodostuu lapselle merkittäviä ja erityisiä. Ystävyysuhteet ovat läheisempiä, sitoutuminen on tiukempaa ja niissä uskoudutaan toisille enemmän kuin muissa vertaissuhteissa. (Laursen & Pursell 2009, 267; Salmivalli 2005, 36.) Ystävyys myös tarjoaa lapselle tunteen hyväksynnästä, yhteenkuuluvuudesta ja emotionaalisesta turvallisuudesta (Laine 2005, 161). Ystävyys reflektoituu lasten välisessä keskinäisessä vetovoimassa, lasten yhteisessä sosiaalisessa sitoutumisessa leikkiin sekä lasten yhteisessä käsityksessä heidän ystävyystään (Brown, Odom & McConnell 2008, 20). Ystävyysuhteet ovat lapsille itselleen hyvin tärkeitä, ja tämä viittaa siihen, kuinka näillä suhteilla on merkittäviä vaikutuksia lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen ja psykologiseen kehitykseen (Berndt & McCandless 2009, 63).

Vertaissuhteissa lapset ovat tasavertaisemmassa vuorovaikutuksessa kuin aikuisten kanssa. Lapset ovat puoleensavetäviä sosiaalisia toimijoita toisilleen, koska he jakavat samat mielenkiinnon kohteet ja innostuneisuuden leikkitoimintaan sekä sen kautta syntyvään iloon. Lapset rakentavat yhdessä jaettuja merkityksiä, odotuksia ja rituaaleja, kun he tapaavat ja leikkivät säännöllisesti. Näin he kehittävät samalla vertaiskulttuuria ja sopeutuvat sosiaaliseen maailmaan. (Kernan, Singer & Swinnen 2011, 4.) Vertaiskulttuuri on pysyvä ryhmä/joukko erilaisia aktiviteetteja, rutiineja ja arvoja, joita lapset tuottavat ja jakavat vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa (Corsaro 2003, 37).

Sitä, miten lapsi tulee toimeen vertaistensa kanssa, voidaan pitää lapsen sosiaalisen sopeutumisen indikaattorina. Tätä toimeen tulemistä voidaan tarkastella ryhmätason ja dyaditason näkökulmista. *Ryhmätason ilmiössä* tarkastelun kohteena on se, onko lapsi hyväksytty omassa vertaisryhmässään. *Dyaditason ilmiössä* tarkastellaan, onko hänellä ystäviä. Niin hyväksytyksi tuleminen kuin ystävyysuhteiden solmiminen ovat lapsuusiän merkittäviä kehitystehtäviä. Nämä kuvastavat lapsen sosiaalista pätevyyttä ja sopeutumista, mutta myös edistävät lapsen myönteistä kehitystä sekä suojaavat lasta erilaisilta



vaikeuksilta vertaissuhteissa. Molemmilla ilmiöillä voidaan siis nähdä olevan vaikutusta lapsen myöhempään kehitykseen. (Salmivalli 2005, 22–23.)

Positiiviset kokemukset vertaisryhmästä mahdollistavat lapselle ryhmään kuulumisen tunteen, kokemusten jakamisen, itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittämisen sekä sosiaalisen todellisuuden ymmärtämisen (Cowie 1999, 137; Parker & Asher 1993, 619–620). Vertaisryhmä tukee lisäksi lapsen sopeutumista päiväkotiin (Ladd 1990, 1081–1082). Laine (2002c, 16) toteaaakin, että vertaisryhmä on yksi merkittävimmistä psykologiseen sopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Kuitenkin vertaissuhteiden luominen ja niissä tarkoituksenmukaisesti toimiminen vaatii lapsilta useita eri taitoja. Hayn, Paynen ja Chadwickin (2004, 87) mukaan tällaisen harmonisen vuorovaikutuksen rakentaminen vertaisten kanssa vaatii muun muassa jaetun ymmärtämisen luomista, omien tunteiden ja impulssien säätelyä, imitointia, kausaalista ymmärtämistä sekä kielitaitoa. Näiden asioiden hallitsemattomuus haastaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumisen.

Jo päiväkodissa lasten välille alkaa rakentua sosiaalisia rakenteita, joissa on hierarkkisia piirteitä: *hyväksyntä* ja *torjunta* ovat keskeisiä tekijöitä lasten välille muodostuvissa vuorovaikutussuhteissa. Tällaisten hierarkkisten sosiaalisten rakenteiden muodostuminen merkitsee, etteivät pienetkään lapset pidä vertaisiaan samanarvoisina, vaan he kykenevät arvioimaan keistä he pitävät tai eivät pidä. (Laine 2002c, 14.) Sosiaalisten taitojen kehittyminen on haasteellista, jos lapsi tulee ryhmässään torjutuksi ja jää vertaisryhmänsä ulkopuolelle (Salmivalli 2005, 196). Kuitenkaan pelkkä toverisuhteiden olemassaolo ei välttämättä takaa myönteistä kehitystä. Se on riippuvainen siitä, millaisia ominaisuuksia lapsen tovereilla on ja millaisia nämä suhteet ovat laadultaan. (Laine 1998, 497; Neitola 2013, 118.)

Osa lapsista pystyy luomaan vertaissuhteita helposti, mutta osalle taas vertaissuhteiden muodostaminen on haastavaa. (Howes 1987, 1; Ikonen 2006, 153; Kernan, Singer & Swinnen 2011, 5; Kontu 2001, 87.) Monilla lapsilla on haasteita vertaisten kanssa, eivätkä kaikki vertaisten kanssa jaetut kokemukset ole positiivisia (Ladd 2005, 15).

### 3.2 Haasteet vertaissuhteissa

Myönteiset vertaissuhteet tukevat lapsen kehitystä, edesauttavat sopeutumista ja antavat voimavaroja arkeen. Lapsen kiinnittyminen vertaisryhmään vaarantuu, jos lapsen sosiaalinen osallisuus, kuten esimerkiksi mukaan pääseminen vertaisryhmän toimintaan, leikkiin ja vuorovaikutukseen, jää toteutumatta. Sosiaalisen osallisuuden toteutumattomuus altistaa lapsen myös sopeutumisongelmille. (Neitola 2013, 103.) On tavallista, että lapset, joilla on haasteita sosiaalisissa suhteissa, jätetään usein jokapäiväisten vertaisaktiviteettien ulkopuolelle. Tämä johtaa siihen, että lapsi kokee epämukavuuden, surullisuuden ja syrjäytymisen tuntemuksia. Epäsuotuisat kokemukset vertaissuhteista ovat stressaavia lapsille ja jatkuessaan voivat aiheuttaa ahdistuneisuutta, masentuneisuutta ja yksinäisyyttä. On lisäksi erittäin todennäköistä, että haasteet sopeutumisessa ja vertaissuhteissa voivat johtaa mielenterveyden ongelmiin, huonoon opintomenestykseen, koulupudokkuuteen ja kielteisiin asenteisiin koulua kohtaan (Ladd 2005, 16–18; Pijl 2007, 2.) Laine ja Neitola (2002) havaitsivat pilottitutkimuksessaan lasten syrjäytymisestä ja sitä jatkaneessa seurantatutkimuksessa (2010), että lasten vertaissuhteissa esiintyvät ongelmat ovat yleisiä jo päiväkotikäisillä lapsilla ja lisäksi ne kasaantuvat siten, että osalla lapsista voi olla monia vertaissuhteiden ongelmia samanaikaisesti.

Lapsen ominaisuuksista heikko itsetunto, emotionaalinen kypsymättömyys, aggressiivisuus ja sosiaalinen kyvyttömyys ovat riskitekijöitä vertaisryhmästä syrjäytymiseen. Myönteisen vuorovaikutuksen vähäisyys vertaisten kanssa, voi ennakoida sosiaalista tyytymättömyyttä ja haastaa sopeutumista eri tilanteisiin ja ryhmiin. 5–7-vuotiaista päiväkotilapsista yli 25 prosenttia on riskiryhmässä syrjäytymisen osalta (Laine 2002a, 45, 49.) Erityisesti lapsen kehitys on vaarassa, jos hän kokee torjuntaa tai kiusaamista, jos hän kiusaa itse tai vetäytyy ja kokee itsensä yksinäiseksi. (Laine 2002c, 19–20.) *Torjunta, syrjään vetäytyminen, kiusaaminen ja yksinäisyys* voidaankin luokitella sosiaalisen epäpätevyyden ja sosiaalisen osallisuuden ongelmien muodoiksi. Nämä haasteet johtavat todennäköisesti vertaisten sosiaalisesta maailmasta syrjäytymiseen ja ulkopuolelle jäämiseen, ja näin ollen vaikuttavat myös tärkeiden sosiaalisten taitojen kehittymiseen. (Laine & Neitola 2004.)

Ryhmään liittyminen osoittautuu haasteelliseksi, jos lapsi on *torjuttu* vertaisryhmässään. Torjuminen vertaisryhmässä ilmaisee lapsen epäsuosiota – hänestä ei pidetä ryhmässä ja

hänen seurassaan ei viihdytä. Torjutut lapset on mahdollista jakaa karkeasti kahteen eri ryhmään: *vetäytyviin* ja *aggressiivisiin*. Nämä vetäytyvät ja aggressiiviset käytöksen piirteet aiheuttavat torjutuksi tulemista ja vertaisten torjunta lisää entisestään vetäytyvyyttä ja aggressiivisuutta. Tässä onkin kyse negatiivisesta kehästä, josta on vaikea päästä eroon. (Salmivalli 2005, 43–45.)

Vertaisryhmän negatiivinen suhtautuminen johtaa siihen, ettei lapsi keksi keinoja ryhmään mukaan pääsemiseksi. *Aggressiiviset torjutut* lapset pyrkivät liittymään vertaisryhmään väkisin ja väärin keinoin: häiritsemällä muita, keskeyttämällä toiminnan sekä kiinnittämällä huomion itseensä. Lapsella ei ole taitoja liittyä ryhmään eikä ymmärrystä ryhmälle soveliaasta käyttäytymisestä. Tämä johtaa torjuntaan. (Laine 2005, 210.) Aggressiivisuus esiintyy reaktiivisena – lapsen käyttäytyminen mukautuu heikosti suhteessa muihin: lapsi kiukuttelee, valittaa, ja hänellä on myös vihanpurkauksia (Laine 2002c, 22). Aggressiivisista torjutuista eroten *vetäytyvät torjutut* seurailevat sivusta vertaisryhmän toimintaa, eivätkä tee oma-aloitteisesti ja aktiivisesti ryhmään liittymispyrkimyksiä, vaikka mukana oleminen olisikin heidän toiveissaan (Laine 2005, 210).

Toistuvasti torjutuksi tuleminen vertaisryhmässä johtaa helposti negatiivisiin tunteisiin – lapsi alkaa pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Kuitenkin jo kohtalainen suosio vertaisten keskuudessa turvaa lasta vaikeuksilta. Torjuttu lapsi joutuu usein kohtaamaan yksinäisyyttä, ryhmän ulkopuolelle jäämistä sekä vastavuoroisten ystävyysuhteiden puuttumista. Tällöin lapsella ei ole mahdollisuutta opetella sosiaalisia taitoja ja yhdessä toimimista vertaisten kanssa. (Ikonen 2006, 153; Salmivalli 2005, 32–33.) Lapsen sosiaalisen status on usein pysyvä ja sitä on erittäin vaikea muuttaa, sillä lapsen toiminnasta huolimatta vertaisten tulkinta on negatiivissävytteistä. (Ikonen 2006, 153; Ladd 2005, 16; Salmivalli 2005, 32–33.)

*Syrjäänvetäytymisellä* tarkoitetaan sitä, että lapsi vetäytyy oma-aloitteisesti sivuun vertaisryhmästään. Syyt syrjäänvetäytymiselle vaihtelevat lapsikohtaisesti. Joillakin syrjäänvetäytyvillä lapsilla on tarvittavia sosiaalisia taitoja, mutta he eivät vain pidä sosiaalisesta aktiivisuudesta. Heille on mieluisampaa esineisiin orientoitunut yksinleikki kuin vertaisten kanssa mahdollistuvat yhteisleikit. Osa lapsista saattaa taas olla ujoja, hiljaisia ja ahdistuneita – vaikka näitä lapsia kiinnostaisi liittyä mukaan muiden leikkiin, eivät he välttämättä uskalla tai osaa liittyä ryhmään. Varhaislapsuudessa tapahtuvan syrjäänvetäytyvän käyttäytymistavan nähdään olevan merkki lapsen sosiaalisen kehityksen

ongelmista tai sen nähdään hidastavan lapsen sosiaalista kehitystä. (Laine 2002c, 27–28.)

Lapsi voi jäädä sosiaalisesti eristyneeksi ja ilman luonnollista vuorovaikutusta vertaisten kanssa, kun hän vetäytyy pois muiden lasten läheisyydestä. Syrjäänvetäytyminen on usein hyvinkin pysyvää ja siihen liittyy kehittymätöntä sosioemotionaalista kompetenssia, epävarmuuden tunteita ja negatiivissävyytteistä itsearviointia. (Laine 2005, 215–216; Rubin & Coplan 2004, 514.) Sellaiset lapset, jotka ovat torjuttuja syrjäänvetäytyjiä, ovat muita useammin masentuneita ja yksinäisiä ja he arvostavat itseään hyvin vähän. Tällaisista lapsista tulee usein myös kiusattuja lapsia. (Laine 2005, 215–216.)

*Kiusatuksi* joutuminen eroaa torjutuksi tulemisesta, sillä kiusaaminen on systemaattista, ja tarkoituksellista fyysisen tai psyykkisen vahingon aiheuttamista toiselle. Kiusaaminen voi myös olla epäsuoraa tai sanallista, mutta silti yhtä haavoittavaa kuin fyysinen kiusaaminen. (Salmivalli 2005, 43.) Kiusatut lapset ovat usein epävarmoja, syrjäänvetäytyviä, alistuvia, passiivisia ja ujoja. Heillä saattaa olla myös negatiivinen minäkuva. Kiusatuksi joutumisella ja varsinkin alhaisella itsearvostuksella on yhteyttä toisiinsa. Tämä on eräänlainen noidankehä: kiusatuksi joutuneen lapsen sosiaalinen ja fyysinen minäkuva ovat heikkoja, mutta toisaalta niiden heikkeneminen altistaa lasta kiusaamiselle. (Laine 2005, 220–221.) Kiusatuksi joutuminen onkin lapselle haitallisempaa kuin epäsuosio eli torjutuksi tuleminen tai yksinäisyys (Salmivalli 2005, 45).

*Yksinäisten* lasten ongelmana voidaan nähdä olevan ystävien puuttuminen. Hyvin usein yksinäiset lapset ovat epäsuosittuja ja torjuttuja, eikä heitä hyväksytä osaksi vertaisryhmää. (Laine 2002c, 29–30.) Yksinäisyys aiheutuu siitä, kun yksilöllä on puutteita sosiaalisissa suhteissaan. On kuitenkin huomioitava, että yksinäisyys on aina subjektiivinen kokemus: yksilö voi olla yksin, mutta ei silti tunne itseään yksinäiseksi tai hän voi tuntea itsensä yksinäiseksi muiden seurasta huolimatta. Yksinäisyyttä voidaan tarkastella sosiaalisen ja emotionaalisen dimension kautta. Emotionaalisella yksinäisyydellä tarkoitetaan sitä, että yksilöltä puuttuu läheinen kiintymyskohde. Sosiaalinen yksinäisyys taas ilmaisee sitä, että yksilöltä puuttuu mukava sosiaalinen kaveriverkosto. (Laine 2005, 161–162.) Cassidy ja Asher (1992) ovat tutkineet yksinäisyyttä 5–7-vuotiailla lapsilla. Heidän tutkimustulostensa mukaan yli 10 prosenttia lapsista koki yksinäisyyden tunteita tai tyytymättömyyttä omia sosiaalisia suhteitaan kohtaan. Saatu tieto kuvastaa sitä, että jopa pienten lasten joukossa yksinäisyys on melko yleinen ongelma. (Cassidy & Asher

1992, 361.) Laineen (2005, 213) mukaan torjutut lapset kärsivät enemmän yksinäisyyssongelmista kuin muihin sosiaalisiin ryhmiin kuuluvat lapset.

### 3.3 Leikki varhaislapsuudessa

Varhaislapsuudessa leikki on lapsen ominaisin tapa toimia ja havainnoida maailmaa. Leikin osuus ja merkitys lapsen sosiaalisessa, emotionaalisessa, kognitiivisessa, fyysisessä ja motorisessa kehityksessä on ensiarvoisen tärkeä. (Coplan & Arbeau 2009, 143; Gordon Biddle ym. 2014, 257; Halenius & Suhonen 2005, 74; Macintyre 2010, 1; Saracho 2003, 77; Smidt 2011, 116; Spodek & Saracho 2003, 171.) Leikille tunnusmerkillisiä piirteitä ovat vapaaehtoisuus, spontaanisuus, sisäinen motivaatio, nautinto sekä toiminnan korostuminen, eikä niinkään tuotos tai tuottaminen (Garvey 1990, 4; Hughes 2003, 21; Kalliala 2008, 39–40; Lehtinen ym. 2011, 236; Lillemyr 2003, 58–59). Leikki vertaisten kanssa tarjoaa lapselle tärkeitä mahdollisuuksia keskustella tunteista ja käsitellä niitä, laajentaa ajatteluprosesseja ja tietämystä sekä harjoitella sosiaalisia rooleja. Leikkikaverien kanssa lapsi kehittää mielikuvitusleikin monimutkaisia tasoja sekä käsittelee konflikteja leikkiteemojen, materiaalien ja toimintojen kautta. (Ladd 2005, 12.)

Leikki on keskeinen menetelmä, jonka avulla lapset kommunikoivat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään sosiaalisissa tilanteissa (Coplan & Arbeau 2009, 143). Lapsi pääsee vaikuttamaan vertaisryhmäänsä leikin kautta. Leikkiin osallistumisen tai osallistumattomuus määrittävät lapsen asemaa ja leikkiin osallistuminen on perusedellytyksenä aseman säilyttämiselle vertaisryhmässä. (Vuorisalo 2009, 160–161.) Vaikka leikki on keskeinen toimintamuoto lasten keskuudessa, leikkiminen ei ole kaikille kuitenkaan helppoa. Leikki toisten lasten kanssa tuottaa monesti haasteita lapselle, jolla on erityisen tuen tarpeita. Riippuen erityisen tuen tarpeesta, tällaisen lapsen on usein vaikea keskittyä pitkäjänteiseen toimintaan sekä ymmärtää ja noudattaa yhteisleikin sääntöjä. Muun muassa neuvottelemine, vuorottelemine ja jakamine ovat usein haastavia toimintoja sekä toisten lasten tunteiden, eleiden ja aikomusten lukemine sekä ymmärtämine. Lapsella voi olla vaikeuksia sekä leikkiin liittymisessä että leikkiin sitoutumisessa. (Lehtinen ym. 2011, 236.)

Heleniuksen ja Korhosen (2011) mukaan lasten omatoiminen *vapaa leikki* on tilanne, jossa lapset voivat toteuttaa omia tavoitteitaan ja jonka he myös saavat suunnitella vähä vähältä itse. Vapaassa leikissä lapset saavat itse päättää, millaiseen leikkiin he ryhtyvät, mistä leikki alkaa sekä mihin se päättyy ja ketkä voivat olla leikissä mukana. Reunaehdoina vapaalle leikille toimivat kuitenkin lasten ohjauksen taso, heidän ikävaiheensa ja päiväkodin yleiset pedagogiset säännöt. Näistä reunaehdoista huolimatta vapaa leikki on sellainen erityinen toiminnan muoto, jossa lapset pääsevät itse kehittämään keskinäisiä suhteitaan, harjoittelemaan vuorovaikutusta toisten kanssa ja harjoittelemaan omien tavoitteiden asettelua. (Helenius & Korhonen 2011, 69.) Leikitilanteet ovat jatkuvasti muuttuvia, monimuotoisia prosesseja, joissa neuvotellaan, tehdään päätöksiä ja sovitaan toimintatavoista (Lehtinen ym. 2011, 241). Reunamon (2007, 30–31) tutkimuksen mukaan jopa 60 prosenttia lasten päiväkotipäivästä on lasten vapaata leikkiä.

Leikin kautta kehittyvät lapsen vuorovaikutustaidot, kielellinen ja sosiaalinen vuorovaikutus, leikkimateriaalien luova käyttö, kuvittelu- ja ajattelutaidot ja ongelmanratkaisutaidot (Wood 2004, 21). Lapset kohtaavat sosiaalisia tilanteita, oppivat tekemään yhteistyötä, auttamaan ja jakamaan leikkiessään (Saracho 2003, 77). Leikinomainen toiminta on hyvin merkityksellinen osa lapsen itseilmaisua ja ajatusten ilmentämistä. Koska leikki on tärkeä kanava lapsen itseilmaisulle, sitä tulisi myös tarkastella tästä syystä kriittisesti. Leikkiä ei saisi nähdä ainoastaan lasta ”kehittävänä” toimintana, sillä tällöin aikuiset alkavat helposti rajoittaa leikin sisältöä sekä lasten välisiä suhteita. Toisaalta leikkiä ei saisi käsitellä ainoastaan sen myönteisten vaikutusten kautta, sillä se sisältää paljon lasten välistä valtapeliä, kuten esimerkiksi muiden lasten sulkemista leikin ulkopuolelle. Leikin rajoittaminen voidaan tulkita lapsen ilmaisuvapauden rajoittamiseksi. Rajoittaessaan lasten leikkiä aikuiset vähentävät lasten mahdollisuutta ja oikeutta osallisuuteen ja vaikuttamiseen. (Bae 2009, 400–402.)

Lasten ideat, mielenkiinnon kohteet ja tunne leikin omistuksesta liittyvät keskeisesti leikkiin. Koska leikki on luonnollista toimintaa lapsille, lapset tietävät intuitiivisesti mitä he tarvitsevat leikkiessään. Näin ollen lapsi pystyy olemaan oma itsensä; vapaa tutkimaan ja kokeilemaan. Tästä syystä leikki tarjoaa merkityksellisen ympäristön mahdollistaen lasten laadukkaan oppimisen, jonka sisäinen motivaatio ja omaehtoinen toiminta takaavat. (Gordon Biddle ym. 2014, 265–266; Hakkarainen 2006, 184–185; Wood 2004, 22.) Leikkiessään lapset kykenevät tuntemaan turvaa ja ilmaisemaan itseään. Lei-

kissä lapset oppivat tuomaan esille tunteitaan; he käyttävät leikkiä lievittääkseen levottomuutta, aggressiivisuutta ja rentoutuakseen. (Gordon Biddle ym. 2014, 267.)

Piaget (1962) on selvittänyt leikin kehittymistä ikävaiheittain. Piaget'n teoriassa leikki nähdään olevan kiinteästi yhteydessä lapsen yleiseen kognitiiviseen kehitykseen. Leikki kehittyy ja siihen rakentuu uusia ulottuvuuksia, kun lapsen ajattelutaidot ja havaintokyvyt kehittyvät. Ajattelun kehitys etenee vaiheittain ja jokaista ajattelun kehitysvaihetta vastaa jokin leikin vaihe. Sensomotorisessa vaiheessa lapsi leikkii harjoittelu- ja esine-toimintaleikkejä, esioperationaalisisessa vaiheessa lapsi leikkii symbolisen leikin vaiheessa ja konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsen leikkiä kuvastaa säännöt.

Leikkejä on mahdollista tarkastella myös *lapsen sosiaalisen kehityksen mukaisesti* (ks. Parten 1932), sillä leikki saa erilaisia muotoja lapsen kehittyessä. Leikit kehittyvät yksin- ja rinnakkaisleikin kautta kohti vuorovaikutusta ja kommunikaatiota sisältävää yhteisleikkiä, jossa vastavuoroinen toiminta, vuorottelu, neuvottelu ja sopimusten tekeminen on keskeistä. (Lehtinen ym. 2011, 237.) Coplanin ja Arbeaun (2009, 145) mukaan empiirinen tutkimus on osoittanut, että 3–5 vuoden iässä yksin- ja rinnakkaisleikki vähentyvät selvästi, minkä johdosta yhteistoiminnallinen leikki ja vuorovaikutus vertaisten kanssa puolestaan lisääntyvät. Hyödynnämme tässä tutkimuksessa molempia, niin kognitiivista kuin sosiaalista, leikin kehitysvaiheiden jaottelua, kun tarkastelemme erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumista suhteessa vertaisiin.

Sellaiset lapset, joilla on jokin vamma tai kehityshäiriö, eivät välttämättä leiki samalla tasolla kuin tyypillisesti kehittyvät lapset. Lapsen kognitiivinen tai fyysinen vamma voi aiheuttaa sen, ettei tällä erityistä tukea tarvitsevalla lapsella ole välttämättä mahdollisuuksiakaan samanlaiseen leikkiin kuin tyypillisesti kehittyvillä lapsilla. Erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät automaattisesti koe leikkiä helpoksi eikä se tapahdu luonnostaan. Heille leikkiajat saattavat olla täynnä haasteita; he eivät ehkä tiedä, mitä tehdä tai muut lapset eivät leiki heidän kanssaan. (Macintyre 2010, 1.) Monien erityistä tukea tarvitsevien lasten leikki kehittyy kuitenkin samassa järjestyksessä kuin muidenkin lasten: yksinleikistä yhteisleikkiin ja esineleikistä roolileikkiin, mutta vain hitaammassa tahdissa. Usein leikki kehittyy psyykkisen kehityksen myötä, eikä se ole sidoksissa ikään. Tällöin voidaan puhua numeerisen iän ja kehityksellisen iän eroista. (Smith 2010, 205–206.)

Kaikille lapsille tulee mahdollistaa leikkiaikaa päivittäin. Kuitenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten arki on usein vaativampaa ja joskus myös ahdistavaa ja tästä syystä he tarvitsevat jopa enemmän aikaa leikkiä kuin tavallisesti. Leikkiajan tulisi olla vapaata ilman ulkoisia vaatimuksia, tarkoitusta tai stressiä. (Macintyre 2010, 1; Smith 2010, 4.) Leikki-ilmapiiirin tulisi olla iloinen ja kiireetön, eikä lapsilla saisi olla epäonnistumisen pelkoa. Kasvattajan tehtävä on seurata ja kehittää lasten toiveita, ideoita ja ihanteita leikissä. Tällaisten kokemusten ja vuorovaikutustilanteiden kautta lapsi kehittyy itsevarmaksi, omatoimiseksi oppijaksi. (Gordon Biddle ym. 2014, 265–266; Macintyre 2010, 1.)

### **3.4 Kasvattaja leikin ohjaajana**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ohjaavat suomalaista varhaiskasvatusta, ja siinä painotetaan, että lasten leikki ja sen eri ulottuvuudet ovat riippuvaisia kasvattajien toiminnasta. Lasten leikin tukemisen mahdollistuminen tarkoittaa tarkkaa havainnoinnin hyödyntämistä, ja taitoa eritellä leikkitalanteita. *Havainnointi* antaa paljon tietoa lapsen ajattelusta, mielenkiinnon kohteista ja yksittäisen lapsen sekä koko lapsiryhmän tarpeista. Lasten toiminnan havainnoinnin ja dokumentoinnin pohjalta toteutunut leikin ohjaamisen suunnittelu ja toteutus tukevat erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumista. Kasvattajien tulee olla sensitiivisiä ja sitoutuneita, jotta heidän on mahdollista tunnistaa lasten sanallisia ja erityisesti sanattomia aloitteita ja viestejä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla sanattomien aloitteiden ja viestien tunnistaminen on keskeistä, koska sen kautta lapsi on mahdollista osallistaa toisten lasten leikkiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21–22.)

Päiväkotiryhmässä lasten leikkitaidoissa voi olla suuriakin eroja. Joillakin lapsilla leikkitaidot ovat kehittyneempiä, ja tällaiset lapset ohjautuvat usein itse leikkitalanteisiin ja erilaisiin yhteisiin tekemisiin. Heillä on myös taitoja leikkiä erilaisia leikkejä ja toisaalta kehittää uusia ideoita yhteisleikkiin. Lapsiryhmässä on kuitenkin usein sellaisia tilanteita, joissa osa lapsista jää leikin ulkopuolelle. Tällaisiin tilanteisiin tarvitaan kasvattajan apua ja ohjausta. Kasvattajan kehotukset leikkiä yhdessä saattavat auttaa kertaluontoisesti tilanteeseen, mutta monesti samat lapset jäävät toistuvasti ilman kaveria. Usein nämä lapset ovat erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia, eivätkä esimerkiksi heidän kog-



nitiiiviset, sosiaaliset tai motoriset taitonsa riittää vertaisleikkeihin osallistumiseen. Kasvattajan tehtävä on tukea lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita ja taata, että jokainen lapsi saa onnistumisen kokemuksia vertaisryhmässään. Merkityksellistä on omaksua toimintakulttuuri, joka tukee lasten sosiaalista osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. (Lehtinen, Turja & Laakso 2011, 253.)

Kasvattajien tulee olla tietoisia ja ymmärtää leikin kehitykseen liittyviä teorioita, jotta he voivat hyödyntää leikkiä ohjaamisen ja arvioinnin kontekstissa. Tieto leikin tyypeistä ja kehitysvaiheista antaa myös perustan asianmukaisten opetusmenetelmien käytölle, sillä kasvattajat ja heidän toimintansa ovat avainasemassa osallisuuden ja vertaissuhteiden muodostumisen tukemisessa. (Gordon Biddle ym. 2014, 257.) Kasvattajien kognitiivista ja pedagogista toimintaa ohjaavat yksilölliset uskomukset, arvot ja periaatteet. Näin ollen tämä yksilöllinen järjestelmä ohjaa myös sitä, miten leikki käsitetään ja miten sitä ohjataan. Vaikka leikin ohjaamisesta tarjottaisiin toimintaohjeita, jokainen kasvattaja suodattaa ohjeistukset oman arvojärjestelmänsä ja pedagogisten tavoitteiden kautta. (Lillemyr 2003, 60–61.)

Lillemyr (2003) toi esille Jonesin, Dockettin, Westcottin ja Perryn (2000) tutkimuksen, joka käsitteli kasvattajien käsityksiä, asenteita sekä lähestymistapoja leikkiä kohtaan. Kasvattajien haastatteluista selvisi, että he pitivät omaa rooliaan lasten leikeissä lähinnä vastaajina ja seuraajina, eivätkä aloitteen tekijöinä. Kuitenkin kasvattajan osallistumista ja interventioita leikissä tarvitaan, sillä tämän kautta mahdollistuu eri vaihtoehtojen tutkiminen ja valintojen tekeminen leikin aikana. Lapset voivat näin ollen luottaa kasvattajan tukeen erityisesti leikkien kehittämisessä ja leikkien rikastuttamisessa. Valintojen tekeminen kehittää lapsen itsenäisyyttä ja tarkoituksenmukaisesti toteutettuna kasvattajan osallistuminen leikkiin ei rajoita lapsen itsenäisyyden ja omatoimisuuden kehittymistä. (Lillemyr 2003, 62–63.) Smidt (2011, 123) painottaa kasvattajan merkitystä leikissä ajan ja tilan varmistajana. Kasvattajan tulee varmistaa mahdollisimman monipuolinen leikkikonteksti, vaikka hän ei osallistuisi leikkiin.

Usein lapsen leikistä puhuttaessa viitataan vapaaseen leikkiin ja sen mahdollistamiseen päiväkotipäivän aikana. On kuitenkin merkittävää tiedostaa, että kasvattajilla on tärkeä rooli lasten vapaassakin leikissä ja sen mahdollistumisessa. Kasvattajat ovat vastuussa monista leikkiin liittyvistä tekijöistä, kuten leikkimateriaaleista, leikkiympäristön järjestämisestä ja fyysisen sekä ajallisten puitteiden asettamisesta. Näiden tekijöiden kehyk-

sissä lasten on mahdollista leikkiä. (Spodek & Saracho 2003, 174.) Vapaan leikin aikana kasvattajan tulee taata, että jokaisella lapsella on rooli meneillään olevassa leikkitoiminnossa (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat 2000, 210). Kasvattajan aktiivinen leikin ohjaaminen ja siihen osallistuminen on keskeistä silloin, kun lapsella on haasteita leikkiin pääsyssä ja siihen sitoutumisessa. Kasvattajan oikein ajoitettu tuki niin leikkikaverien yhteen saattamisessa kuin leikin käynnistämisesäkin saattaa olla tarpeellista. (Lehtinen ym. 2011, 256.)

Onnistunut leikki, leikkiin pääseminen ja sen aloittaminen vaatii kasvattajilta niin *suoraa* kuin *epäsuoraa leikin ohjausta*. Kasvattajan rooli vaihtelee havainnoijasta aktiiviseen osallistajaan ja roolin ottajaan. (Gordon Biddle ym. 2014, 257; Lehtinen ym. 2011, 244; Lillemyr 2003, 63; Macintyre 2010, 1.) *Epäsuoraa leikin ohjausta* ja vaikuttamista on fyysisten ja ajallisten puitteiden luominen, eli leikkiajan, välineiden, tilojen ja leikkiyhmien mahdollistaminen sekä järjestäminen. *Suoraa leikin ohjausta* on se, että kasvattaja osallistuu leikkiin tai antaa omalla toiminnallaan mallia uusista leikkimistavoista. (Gordon Biddle ym. 2014, 257; Lehtinen ym. 2011, 244.)

Rogowin (1991) tutkimuksessa selvitettiin, miten kasvattajat voivat tukea sosiaalista osallisuutta ja leikkiä erityistä tukea tarvitsevien lasten ja tyyppillisesti kehittyneiden lasten välillä. Kasvattajien vastuulla on tukea lasten sosiaalista vuorovaikutusta ja hyväksyntää vertaisten välillä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kasvattajat voivat menestyksekkäästi helpottaa ja ohjata vertaisten leikkiä eri strategioiden avulla, kuten esimerkiksi aloitteellisuuden, osallistamisen ja yksityiskohtaisen suunnittelun sekä kehittelyn avulla. Onkin pääteltävissä, että kasvattajan eri strategiat johtavat prososiaaliseen käyttäytymiseen ja ne kannustavat, rohkaisevat sekä kutsuvat lasta osallistumaan.

Kasvattajan tulee ottaa vastuu lasten sosiaalisesta osallisuudesta ja sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisestä leikin tukemisen, ohjaamisen ja leikkiin osallistamisen kautta. Leikin merkityksestä ja ohjaamistavoista tulisi keskustella varhaiskasvatustilmissä. Tämän avulla leikin tukeminen muodostuu johdonmukaiseksi tavoitteelliseksi kokonaisuudeksi, jossa lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi on keskiössä. Kasvattajan tehtävänä on hallinnoida leikin vaihtumista, sitoutumista ja pysyvyyttä. (Lillemyr 2003, 67–68.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Lapsen osallisuuteen on kiinnitetty paljon huomiota viime vuosina. Huomion ulkopuolelle ovat kuitenkin jääneet erityistä tukea tarvitsevat lapset ja heidän sosiaalinen osallisuutensa. Tästä syystä halusimme tutkia aihetta, ja tarkentaa tutkimuksen fokuksen nimenomaan sosiaaliseen osallisuuteen. Vaikka tiedetään, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuus toteutuu heikommin, ei tiedetä tarkemmin, miten sosiaalinen osallisuus heidän kohdallaan rakentuu. Tutkimustehtävänäme on selvittää, kuinka erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu päiväkotiryhmässä erityisesti vapaan leikin tilanteissa. Tavoitteenamme on myös selvittää, kuinka varhaiskasvattajat tukevat tämän lapsen sosiaalista osallisuutta. Syvennymme tarkemmin kolmen yksittäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimintaan näiden omissa päiväkotiryhmissä ja selvitämme, miten heidän sosiaalista osallisuuttaan tuetaan.

Tutkimustehtävien pohjalta muodostimme seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu päiväkodin vapaan leikin tilanteissa?
  - Millaisena leikki ilmenee lapsella, jolla on erityisen tuen tarvetta?
  - Millaisia ovat vertaissuhteet lapsella, jolla on erityisen tuen tarve?

2. Miten varhaiskasvattajat tukevat erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta?
- Millaisia näkemyksiä varhaiskasvatustiimillä on erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisesta osallisuudesta?
  - Millaisia keinoja varhaiskasvattajilla on erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden tukemiseksi?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tässä luvussa kuvaamme tutkimustamme ohjaavan lähestymistavan: laadullisen tapaustutkimuksen.. Tavoitteenamme on tarkastella laadullisen tapaustutkimuksen keskeisiä piirteitä erityisesti oman tutkimuksemme valossa. Tuomme esiin valitsemaamme lähestymistapaa kohtaan esitettyjä kriittisiä näkökulmia kappaleessa 7.1, joka käsittelee tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimuksemme on toteuttamistavoiltaan laadullinen. Tämän luvun aluksi kuvaamme laadullisen tutkimuksen lähtökohtia ja sen jälkeen tarkastelemme lähemmin tutkimustamme ohjannutta lähestymistapaa.

#### *Kvalitatiivinen tutkimus*

Tutkimusasetelmamme on laadullinen ja tutkimusotteenamme on tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellista elämää kuvaavan aineiston tuottaminen sekä tutkimuskohteen kokonaisvaltainen tutkiminen. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista muun muassa aineiston kerääminen luonnollisissa, todellisissa tilanteissa sekä tutkittavien tapauksien käsittely ainutlaatuisina. (Taylor & Bogdan 1998, 7–8, 10.)

Tutkimuksessamme laadullisuus tulee näkyviin varsinkin kolmen seuraavan seikan kautta: tutkimus on *kuvaileva ja kartoittava* ja *kontekstin merkitys* on suuressa roolissa. Kuvailevuus ja kartoittavuus tulevat esiin erityisesti tutkittavien yksityiskohtaisen tar-

kastelun kautta. Ihmisen toiminta on aina sitoutunutta kontekstiinsa ja tästä syystä toiminnan ymmärtäminen edellyttää myös kontekstin kuvaamista sekä sen ymmärtämistä. Kolmas merkityksellinen seikka on *prosessuaalisuuden korostaminen*: tutkimuksen tavoitteena on kuvata toimintaa sekä toimintamalleja tietyssä ajanjaksona. (Bryman 2012, 401–402.) Valitsimme tutkimusasetelmaksemme laadullisen tutkimuksen, koska tavoitteenamme on ymmärtää lasten välisiä sosiaalisia suhteita sekä nimenomaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta päiväkodin vapaan leikin kontekstissa.

### *Tapaustutkimus*

Tutkimusotteenamme on tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa huomio kohdistetaan usein tietyssä tilanteessa olevaan yksilöön tai ryhmään. Merkittäviksi nousevat ennen kaikkea näihin tilanteisiin osallistuvien yksilöiden kokemukset tietyistä toiminnoista ja teoista. Lähtökohtana tapaustutkimukselle on yksilön kyky tulkita inhimillistä elämää ja sen tapahtumia sekä kyky antaa suorittamilleen toiminnoille merkityksiä. Tapaustutkimus on hyvin konkreettista kuvausta todellisuudesta. Tapaustutkimukselle on ominaista myös yksityiskohtaisen ja intensiivisen tiedon tuottaminen yksittäisestä tapauksesta. Aineistonkeruussa käytetään useita erilaisia menetelmiä, ja tavoitteena on erityisesti ilmiöiden kuvailu. (Mäntylä 2007, 45.)

Tapaustutkimuksen kohteena voi olla yksi tai useampi tapaus. Tapaustutkimukselle ominaista on kokonaisvaltaisuus ja herkkyys kontekstille ja tarkoituksena on esitellä lukijalle ainutlaatuinen kokonaisuus, kuvaten tarkasti tilanteita ja kokemuksia. (Flyvbjerg 2011, 314; Patton 2002, 447–450; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190–191.) Tutkimuksemme tavoitteena onkin kuvata mahdollisimman tarkasti kolmen yksittäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutusta vertaistensa kanssa sekä heidän leikkiään ja toimintaansa omassa lapsiryhmässään. Tuomme esille tapausten ainutlaatuisia piirteitä esille aineistosta muodostettujen kuvausten avulla.

Tapaustutkimuksen valinta mahdollisti sen, että pystymme tuottamaan valitsemistamme tapauksista erittäin yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa. Se mahdollistaa kokonaiskuvan luomisen lapsesta, lapsen asemasta vertaissuhteissa, leikistä ja yleisesti hänen arjestaan päiväkotiryhmässä. Koemme tämän suurena vahvuutena sen sijaan, että lähtisimme pilkkomaan aineistoa ja tarkastelemaan tutkimusta laajemmasta näkökulmasta käsin. Tapaustutkimuksen strateginen arvo on kuitenkin sen kyvyssä kiinnittää fokus myös siihen, mitä näistä tapauksista voidaan oppia laajemmin. Huomiota voidaan siis kiinnit-

tää niin tapausten ainutlaatuisuuteen kuin niiden laajempiin yhteyksiin omassa kontekstissaan. (Flyvbjerg 2011, 302, 314; Glesne 2011, 22.) Vaikka tutkimuksessamme on kyse tietyistä, yksilöllisistä, syvästi tarkastelluista tapauksista, pohdinnassa on hyvä tarkastella tuloksia myös laajemmin: mitä kyseinen tapaus mahdollisesti opettaa vastaaville tutkimusprosesseille? Miten tutkimuksesta saatuja tuloksia voisi soveltaa esimerkiksi päiväkodeissa? Miten yksittäistapauksen tuloksia voi käyttää apuna suunniteltaessa aiheetta koskevia laajempia tutkimuksia? Vaikka yleistysten tekeminen ei tapaustutkimuksessa olekaan mahdollista, yhdenkin tapauksen tarkka tutkiminen voi johtaa yksittäistapauksen ylittävään tietoon.

### ***Etnografiset piirteet tapaustutkimuksessa***

Etnografiset piirteet tulevat tutkimukseemme tapaustutkimuksen kautta. Etnografiaa voidaan nimittäin yhdistää tapaustutkimukseen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Halusimme nähdä lasten vapaata leikkiä ja lasten sosiaalisten suhteiden sekä osallisuuden muodostumista päiväkodin arjessa. Etnografisten piirteiden hyödyntäminen mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden yksityiskohtaisen tarkastelun leikkikontekstissa.

Etnografian vahvuutena voidaan nähdä arjen prosesseihin lähelle pääseminen: merkityksellisinä nähdään pienet asiat, huomautukset sekä yksittäiset toiminnot ja teot (Palmu 2007, 150). Etnografian käyttö tutkimuksessamme on perusteltua siksi, että sen kautta lapsi voidaan nähdä kompetenttina ja aktiivisena toimijana omassa elämässään sekä sen muodostumisessa. Etnografia myös mahdollistaa sellaisten yksilöiden äänen kuulemisen, joita ei muuten kuultaisi. (James 2002, 250, 255.) Tutkimuksessamme pyrimmekin nostamaan esille erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumista, ja sen merkitystä. Halusimme kiinnittää tutkimuksessamme huomiota vapaan leikin tilanteisiin, sillä leikki on lapselle ominainen tapa ilmaista itseään. Tätä kautta pääsimme seuraamaan läheltä lasten vertaistoimintaa ja sosiaalisen osallisuuden muotoutumista sekä toteutumista.

Etnografisen tutkimuksen keskeinen piirre on keskittyminen rajattuun ympäristöön tai tilanteisiin, joissa korostuu sosiaalisen käyttäytymisen ymmärtäminen tutkittavan näkökulmasta käsin. Etnografisen lähestymistavan kautta on mahdollista saavuttaa valituista tapauksista yksityiskohtaista aineistoa, jossa kokonaisvaltainen ja kontekstuaalinen ku-

vaus sosiaalisesta toiminnasta on keskiössä. (Hammersley & Atkinson 2007, 3; Pole & Morrison 2003, 3–4.) Ominaisia piirteitä etnografiselle tutkimukselle ovat aineistojen, menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus, tutkimuksen tekeminen luonnollisissa olosuhteissa sekä havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys tutkimusprosessissa (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland 2001, 4–5; Pole & Morrison 2003, 3–4). Tutkimuskohteenamme oli kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta, joiden sosiaalisen osallisuuden toteutumista tarkastelimme kokonaisvaltaisesti arjessa havainnoiden. Käytimme aineistonkeruussa monipuolisia menetelmiä, ja pyrkimyksenämme oli lasten toimintaa seuraamalla tavoittaa tietoa siitä, millaisia sosiaalisia kokemuksia erityistä tukea tarvitseva lapsi saa erityisesti päiväkodin vapaan leikin tilanteissa. Lapsen maailmaan lähelle pääseminen ja lasten aitojen kohtaamisten dokumentointi olivat lähtökohtina aineistonkeruulle sekä koko tutkimukselle.

Etnografinen tutkimusprosessi on kuitenkin hyvin laaja ja työläs, ja sille on ominaista pitkäkestoinen tutkimusaineiston kerääminen (Huttunen 2010, 46; Lappalainen 2007, 14; Paloniemi & Collin 2010, 205–206; Watt & Scott Jones 2010, 109). Tästä syystä sitä ei ole pro gradu -tutkielman tasoisessa, aikataulutetussa työssä mahdollista noudattaa täysin, sillä aineistonkeruu aika on melko lyhyt ja aineisto on etnografiseen tutkimukseen niukka. Etnografisen lähestymistavan kautta on mahdollista tuottaa yhteiskunnallisesti merkittävää tutkimusta tekemällä näkyväksi eroja tuottavia, poissulkevia sekä yksilöiden toimijuutta rajoittavia käytäntöjä. Tämä voidaan nähdä etnografisen lähestymistavan voimaksi. (Lappalainen 2007, 14.) Tutkimuksessamme etnografinen lähestymistapa näkyy erityisesti aineistonkeruussa, ei niinkään koko tutkimusprosessissa.

## **5.2 Kohderyhmä**

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen otoskokoan ja tavoitteena on analysoida sitä mahdollisimman perusteellisesti – pieni otoskoko kun mahdollistaa aineiston syvällisemmän ymmärtämisen. Tieteellisyyden kriteerinä on aineiston laatu, ei sen määrä. (Patton 2002, 14, 23.) Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimusjoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotantaa käyttäen. (Hirsjärvi ym. 2009, 164).



Tutkimuskohteenamme olivat erityistä tukea tarvitsevat varhaiskasvatusikäiset lapset, joita edustivat kolme lasta kahdesta eri kunnallisesta päiväkodista Keski-Suomesta sekä näiden lasten ryhmien varhaiskasvattajat. Otimme sähköpostitse yhteyttä päiväkotien johtajiin ja pyysimme heitä välittämään tutkimuspyyntömme (liite 1) eteenpäin omien päiväkotiansa lapsiryhmille. Näin kiinnostuneet lapsiryhmät pääsivät ottamaan itse meihin yhteyttä. Kaksi päiväkotia ilmoitti kiinnostuksensa tutkimustamme kohtaan, ja pääsimme sopimaan käytännönjärjestelyistä. Näitä olivat esimerkiksi aineistonkeruun ajankohta ja lupiin liittyvät kysymykset. Otimme yhteyttä Keski-Suomen päiväkoteihin käytännön järjestelyiden vuoksi.

Pyysimme tutkimuksemme tekemiseen luvat tutkimuskohteidemme kaupungin varhaiskasvatuspalveluista (liite 2), päiväkotien johtajilta, fokuslasten vanhemmilta (liite 3) sekä lapsiryhmien muiden lasten vanhemmilta.

### ***Fokuslapset***

Ensimmäinen fokuslapsemme oli 5-vuotias Lotta, jolla oli tutkimusvuoden syksyllä diagnosoitu (ICD-10 F79.0) tarkemmin määrittämätön älyllinen kehitysvamma. Lotan lapsiryhmässä oli 22 lasta, jotka olivat iältään 3–5-vuotiaita. Lapset oli jaettu kolmeen pienryhmään, ja nämä pienryhmät toimivat kolmena päivänä viikossa. Muutoin toimittiin koko lapsiryhmän voimin. Ryhmän kasvattajatiimissä toimi erityislastentarhanopettaja, lastentarhanopettaja, erityisavustaja ja lastenhoitaja. Ryhmässä toimiva erityisavustaja oli Lotan erityisavustaja. Tiimi oli toiminut yhdessä tutkimusvuoden syksystä saakka. Ryhmän erityislastentarhanopettaja oli vastavalmistunut, joten työkokemusta erityiskasvatuksesta ei ollut vielä oikeastaan kertynyt. Lastentarhanopettajana hän oli toiminut 15 vuotta ennen erityislastentarhanopettajan pätevyyden saamista. Ryhmän lastentarhanopettajalla oli työkokemusta vuoden verran ja lastenhoitajalla 5 vuotta. Erityisavustajalla työkokemusta oli 1,5 vuotta.

Lotalla oli kerran viikossa toimintaterapiaa sekä puheterapiaa. Toimintaterapian tavoitteena oli kehonhallintataitojen, karkea- ja hienomotoristen taitojen sekä sosiaalisten taitojen ja leikkitaitojen tukeminen. Puheterapian tavoitteena oli korvaavien kommunikatiokeinojen (esimerkiksi PCS-kuvat) hyödyntäminen ja niiden käyttöön ohjaaminen sekä puheen kerronnan selkiyttäminen. Lotalle oli suositeltu pidennettyä oppivelvollisuutta, joka oli mahdollista aloittaa vapaaehtoisella esiopetusvuodella 5-vuotiaana eli tutki-

musvuotta seuranneena syksynä. Lotan puheen ymmärtämisen taidot vastasivat noin 2-vuotiaan tasoa ja puheilmaisu 2,6-vuotiaan lapsen ilmaisua. Toimintaterapeutin tekemän arvion mukaan Lotan visuo-, hieno- ja karkeamotoriset taidot olivat jäljessä ikäodotuksia. Kokonaiskehitystaso vastasi kehitysvammaisen lapsen taitotasoa.

Toinen ja kolmas fokuslapsemme olivat samassa 24 lapsen lapsiryhmässä, joka oli jaettu kahteen 12 lapsen pienryhmään: 3–4-vuotiaiden sekä 5–6-vuotiaiden pienryhmään. Toinen fokuslapsemme, 4-vuotias Taavi, toimi 3–4-vuotiaiden pienryhmässä, ja sen toiminnasta vastasi kolme lastenhoitajaa. Yksi lastenhoitajista oli lapsiryhmässä kokopäiväisenä, mutta muut kaksi työskentelivät kahden viikon vuoroissa, eli lapsiryhmästä vastasi kerrallaan kaksi kasvattajaa. Kokopäiväisenä työskentelevällä lastenhoitajalla oli työkokemusta 22 vuoden ajalta ja kahdella muulla lastenhoitajalla n. 10 vuoden ja vuoden ajalta. Taavilla oli puheenkehityksen viivästymä, josta hänellä ei kuitenkaan vielä tutkimushetkellä ollut diagnoosia. Taavi tarvitsi paljon tukea päivän eri tilanteissa itsesäätelyssä ja oman toiminnan ohjauksessa, varsinkin siirtymätilanteissa. Päiväkodissa tukikeinoina käytettiin PCS-kuvia ja tukiviittomia. Taavi kävi myös kerran viikossa puheterapiassa ja hänellä oli alkamassa toimintaterapia. Taavi oli syyskaudella mukana päiväkodin kielentukemiskerhossa, mutta aineiston keruun aikaan Taavi otettiin mukaan myös päiväkodin viiden lapsen pienryhmässä toteutettavaan vuorovaikutusleikkikerhoon. Näiden kerhojen oli tarkoitus toimia vuoroviikoittain.

Kolmas fokuslapsemme oli 5-vuotias Oona, joka toimi oman lapsiryhmänsä 5–6-vuotiaiden pienryhmässä. Pienryhmän toiminnasta vastasi ryhmän lastentarhanopettaja sekä toisinaan apuna toiminut päiväkotiapulainen. Lastentarhanopettajalla oli työkokemusta 32 vuoden ajalta. Oonan koti oli venäjänkielinen, mutta lähisuvussa oli myös suomenkielisiä aikuisia. Oona oli ollut koko päiväkotiuuransa suomalaisessa päiväkodissa. Oona kävi kuitenkin puheterapiassa, koska hänen suomenkielentaidoissaan oli puutteita. Puheterapiat tapahtuivat 10–12 kerran jaksoissa: edellinen jakso alkoi tutkimusvuoden elokuussa ja seuraava alkoi maaliskuussa. Puheen kehityksen tukikeinoina päiväkodin arjessa käytettiin PCS-kuvia ja tukiviittomia. Oona oli mukana myös päiväkodin kerran viikossa toimivassa vuorovaikutusleikkiryhmässä. Hänen tuen tarpeensa liittyivät erityisesti suomen kielen ymmärtämiseen ja kerrontaan, mutta myös leikin jatkuvuuteen ja kaverisuhteisiin.

### 5.3 Tutkimusmenetelmät

Aineistonkeruumenetelminä käytimme havainnointia sekä haastattelua. Havainnointiin sisältyi kenttämuistiinpanojen tekemistä sekä kenttäpäiväkirjan pitämistä. Haastattelut toteutimme parihaastatteluina. Havainnoinnin ja haastattelun yhdistäminen on hyvin hedelmällinen tapa kerätä tutkimusaineistoa. Havainnointia on aiheellista käyttää, sillä se liittyy muut käytetyt aineistonkeruumenetelmät paremmin saatuun tietoon ja se tekee näkyvämmäksi tutkittavaan asiaan liittyvät normit kuin normiin varsinaisesti liittyvän käyttäytymisen. Havainnoinnin avulla tämän ristiriidan esille tuominen on mahdollista. Toisaalta myös haastattelu voi selventää käyttäytymistä, kun haastateltavat saavat perustella toimintansa lähtökohtia sekä valintojaan. (Grönfors 2010, 157–159.) Menetelmien yhdistämisen avulla voidaan saada esiin laajempia näkökulmia ja lisätä samalla tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 38–39).

#### *Havainnointi*

Havainnointi on Pattonin (2002, 21) mukaan yksi parhaista keinoista kerätä aineistoa, kun halutaan ymmärtää syvällisemmin tutkittua ilmiötä ja erilaisia tilanteita. Aineistonkeruun alkaessa pyrkimyksenämme oli ei-osallistuva havainnointi, sillä halusimme nähdä lasten vapaan leikin tilanteita niin, että emme itse vaikuttaisi niiden kulkuun millään tavoin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 82) mukaan ei-osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tutkijan ja tiedonantajien välillä ei ole aineistonkeruun ja tiedonhankinnan kannalta merkittävää. Tutkijan roolina onkin olla ulkopuolinen tarkkailija. Halusimme havainnoida ilman osallistumista, jotta pystyisimme olemaan mahdollisimman objektiivisiä ja tarkkaavaisia. Kun osallistuminen ei tuo mitään keskeistä, olennaista näkökulmaa tutkimukseen, on ei-osallistuva havainnointi silloin Grönforsin (2010, 160) mukaan perusteltu valinta.

Keskeisin menetelmä tutkia leikkiä on havainnoida sitä luonnollisissa, päivittäisissä tilanteissa ja kuvailla sekä luokitella sitä (Smith 2010, 13). Havainnoinnin kohteeksi valitsimme lasten vapaan leikin tilanteet, sillä koimme lasten vertaissuhteiden ja leikin näyttävätyvän aidoimmillaan ja puhtaimmillaan, kun lapset saavat kehittää leikkiään ja vuorovaikutussuhteitaan itse, ilman kasvattajan etukäteissuunniteltua toimintaa ja strukturointia. Tässä tutkimuksessa vapaan leikin kontekstilla tarkoitetaan tilanteita, joissa lapset saavat toimia ja leikkiä vapaasti, ilman kasvattajan suunnittelemaa, strukturoitua

toimintaa. Etnografisessa tutkimuksessa havainnoinnin tarkoituksena onkin tarkkailla yksilöitä heidän luonnollisissa elinympäristöissään. Havainnoinnin kohteena ovat muun muassa yksilön käyttäytyminen, vuorovaikutus, rutiinit ja rituaalit. Havainnointiin sisältyy usein myös kenttämuistiinpanojen tekemistä, mikä voi myöhemmin olla tukena tutkimusaineiston analyysivaiheessa. Emondin (2006, 132) mukaan havainnointimuistiinpanoihin tulisi kuvata tapahtumia, joita koetaan näkemisen ja kuulemisen kautta, ja jotka sisältävät mahdollisimman vähän tulkintaa. Niihin tulee kirjata päiväys, aika, havainnointipaikka ja fyysinen tila sekä kuvaus tilanteen keskeisistä henkilöistä. Näihin muistiinpanoihin kirjataan kaikki verbaaliset ja nonverbaaliset kommunikoinnit. Tilanteet tulee kuvata mahdollisimman tarkasti, sillä niiden tarkoituksena on viedä lukija havainnoituun ympäristöön ja tilanteeseen (Patton 2002, 23).

Etnografisessa tutkimuksessa aineistonkeruu toteutuu pääosin strukturoimattomasti, eikä aineistoa rajaa mikään ennalta määritelty suunnitelma. Tällaisen lähtökohdan mukainen toiminta johtaa siihen, että tutkimuksessa käytettävät kategoriat rakentuvat yksilöiden käyttäytymisen, toiminnan ja verbaalisen viestinnän perusteella. (Hammersley & Atkinson 2007, 3.) Suoritimmekin tutkimuksessamme aineistonkeruun valtaosin strukturoimattomasti – teimme havainnointirungon (liite 4), jonka tarkoituksena oli ainoastaan antaa viitettä siitä, millaisiin tilanteisiin tulisi erityisesti kiinnittää huomiota, ja joiden ajattelimme vastaavan tutkimuksemme tarkoitukseen.

Alun perin tarkoituksenamme oli käyttää videointia osana havainnointiamme, sillä Walshin, Bakirin, Byunghon ym. (2007, 45–46, 59) mukaan videointi mahdollistaa sen, ettei aineisto huku, ja että tutkija voi palata tapahtuneeseen kerta toisensa jälkeen ja huomata jotain uutta. Koimme kuitenkin videoinnin hyvin haastavaksi kentälle siirtyessämme: fokuslapsemme liikkuvat paljon, ja kameraa olisi pitänyt siirtää aina muutaman minuutin välein. Lapset olivat myös kiinnostuneita meistä tutkijoista, ja koska vietimme kentällä kuitenkin suhteellisen lyhyen ajan, olisi suurin osa ajasta mennyt lasten kameran totuttautumiseen. Koimme siis tutkimuksen kannalta paremmaksi, että jätimme videoinnin kokonaan pois. Meitä tutkijoita oli aina kaksi paikalla, joten saimme näin vahvistettua tehtyjä havaintoja ja lisättyä tutkimuksen luotettavuutta. Videoinnin poisjättäminen oli perusteltua myös siksi, että emme olleet kiinnostuneita mikrotason ilmiöistä, joita tulisi tarkastella videoinnin avulla, vaan kiinnostuksemme kohdistui päivästä toi-

seen toistuvien rakenteiden tarkasteluun. Näitä rakenteita oli mahdollista havainnoida kynä-paperi-menetelmällä.

### ***Kenttäpäiväkirja***

Kenttäpäiväkirjaan kirjataan havaintoja erilaisten tilanteiden herättämistä ajatuksista, tunteista sekä huomioista. Kenttäpäiväkirjaan voi myös kirjata heränneitä teoreettisia ideoita. (Emond 2006, 132.) Sitä voi käyttää apuna myöhemmässä luotettavuus-osiossa, kun pohditaan esimerkiksi sitä, kuinka tutkijoiden läsnäolo on vaikuttanut tutkimusympäristöön (Emond 2006, 132). Huttusen (2010) mukaan hyvinkin tarkkojen havaintojen ylöskirjaaminen – myös niiden, jotka saattavat kirjaamishetkellä tuntua epärelevanteilta – on erittäin hedelmällistä. Näitä tarkkoja havaintoja voi käyttää nimittäin myöhemmin analyysivaiheessa hyödyksi, kun esimerkiksi tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet ja eläneet prosessin kuluessa. (Huttunen 2010, 41–42.) Tavoitteenamme ei ollut käyttää tätä kenttäpäiväkirjaa analyysin kohteena, vaan sen tarkoituksena oli lähinnä vahvistaa analyysissa jo tehtyjä tulkintoja.

### ***Haastattelu***

Käytimme aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua (liite 5). Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatustieteellisen tutkimuksen yhteydessä, koska se vastaa hyvin laadullisen tutkimuksen lähtökohtia. Tämä haastattelumuoto mahdollistaa epäselvien asioiden tarkentamisen puolin ja toisin, koska kysymysten tarkka järjestys ja muoto puuttuvat. (Hirsjärvi ym. 2009, 205, 208.) Teimme haastattelussa tarkentavia kysymyksiä tarpeen mukaan. Tarkentavat kysymykset kytkeytyivät tiiviisti haastateltavien aiempaan puheeseen. Esimerkkinä tekstikatkelma haastateltavan puheesta ja siihen liittyvä haastattelijan tarkentava kysymys: *"Siinä leikissä niin ku hänen omassa leikissään idea, mut hän ei osaa sitten toisen (kaverin) kanssa sitä yhdistää."* *"Tekeekö toiset lapset sitten niitä alotteita ja yrittää yhdistää sitä leikkiä?"* Näin ollen mahdollistuu keskustelun kautta nousevien uusien teemojen löytäminen, mikä ei ole mahdollista esimerkiksi kyselylomakkeella tehdyssä tutkimuksessa.

Teemahaastattelussa nousevat hyvin keskeisinä esille haastateltavan omat tulkinnat asioista sekä hänen näille asioille antamansa merkitykset (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48). Tuomen ja Sarajärven (2009, 77–78) mukaan teemahaastattelun teemat rakentuvat teoreettisen viitekehyksen perusteella. Rakensimmekin haastattelut keskeisimpien käsit-

teidemme avulla ja pyrimme muotoilemaan teemat niin, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin tutkimuskysymyksiimme. Muodostimme aluksi suurempia teemakokonaisuuksia ja siirryimme tämän jälkeen muotoilemaan yksityiskohtaisempia sisältöjä. Haastattelut toteutimme parihaastatteluina, sillä halusimme saada tietoomme, millaisia näkemyksiä varhaiskasvatustiimillä oli erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisesta osallisuudesta ja sen toteutumisesta sekä oliko heillä tukemiseen liittyviä yhteisesti soveltuvia toimintaperiaatteita. Tallensimme molemmat haastattelut mp3-soittimella.

## 5.4 Aineistonkeruuprosessi

Toteutimme aineistonkeruun tammi- ja helmikuun aikana 2014. Olimme ensimmäisessä päiväkodissa havainnoimassa ensimmäistä fokuslastamme kokonaisuudessaan kahden viikon aikana yhteensä 21 tuntia. Yhtenä päivänä toteutimme myös varhaiskasvattajien pohjahaastattelun. Haastatteluun osallistuivat lapsiryhmän lastentarhanopettaja sekä erityislastentarhanopettaja. Haastattelun toteutimme lapsiryhmän eteisessä lasten päiväuniaikaan, joten siellä ei ollut häiriötekijöitä.

Toinen ja kolmas fokuslapsemme olivat toisesta päiväkodista, mutta samasta lapsiryhmästä. Olimme havainnoimassa heidän toimintaansa yhteensä kolme viikkoa. Toista fokuslastamme havainnoimme 1,5 viikon ajan yhteensä 20 tuntia ja myös kolmatta fokuslasta 1,5 viikon ajan 15 tuntia. Yhtenä päivänä toteutimme varhaiskasvattajien pohjahaastattelun. Koska molemmat lapset olivat samasta lapsiryhmästä ja koska vastaan tulivat aikataululliset syyt, toteutimme samalla kertaa pohjahaastattelut molemmista lapsista; molemmat kuitenkin omina, selkeinä kokonaisuuksinaan. Haastatteluun osallistuivat lapsiryhmän lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Haastattelun toteutimme päiväkodin erillisessä taide- ja askartelutilassa. Tilan lasiovi oli kiinni, mutta tästä huolimatta tilassa kävi muiden ryhmien varhaiskasvattajia haastattelun aikana noutamassa tarvikkeita tai keskustelemassa haastateltaviemme kanssa.

Havainnointitoteutimme lapsiryhmien omissa tiloissa: kokoontumistilassa, ruokailutilassa, eteisessä, leikkitilassa, nukkumatilassa, taidetilassa ja piha-alueella. Toisinaan havainnoimme myös päiväkodin liikuntasalissa, jos lapsiryhmällä oli siellä toimintaa. Havainnointitilanteissa kirjasimme muistiinpanojemme alkuun tilanteesta lyhyen kuvauk-

sen, josta ilmeni tapahtumapaikka ja -aika, toiminta ja tilanteeseen liittyvät toimijat. Lisäksi piirsimme havainnoidusta tilasta pohjapiirroksen, johon merkittiin esimerkiksi tilan järjestys (eli esimerkiksi leikkipaikat), leikkijät ja tutkijoiden sijoittuminen. Havainnoimme pääosin lasten leikkitalanteita, mutta myös joitakin ohjattuja hetkiä ja siirtymätilanteita, sillä vertaissuhteet ja niiden muodostuminen tulevat esille myös näissä tilanteissa. Jokaisena havainnointipäivänä lapsilla oli aikaa vapaalle leikille vaihdellen 1–3 tuntia.

### ***Tutkijan rooli***

Tutkijan roolin tulee muokkautua ja ohjautua sen mukaisesti, millaista tietoa on tavoitteena saada. Jos tutkija haluaa tietää, mitä päiväkodissa tehdään ja miten vuorovaikutussuhteet sekä leikki muodostuvat, hänen on astuttava päiväkodin arkeen, mentävä tapahtuvien keskelle. (Kalliala 2009, 69.) Tutkimuksessamme tavoitteenamme oli olla mahdollisimman ei-osallistuvia ja ulkopuolisia havainnoitsijoita koko aineistonkeruuprosessin ajan, sillä halusimme nähdä lasten vertaissuhteita ja leikkiä mahdollisimman aidosti toteutuneena. Välttelimme tietoisesti suoraa katsekontaktia, vuorovaikutukseen kutsuvia ilmeitä ja eleitä sekä aloitteiden tekemistä lapsia kohtaan. Huomasimme kuitenkin pian, ettei osallistumattomuus ollut täysin mahdollista.

Ensimmäisessä havainnointikohteessamme lapset seurasivat kiinnostuneina kirjoittamistamme muutaman ensimmäisen havainnointipäivän ajan, mutta eivät vielä ottaneet meihin kontaktia. Kuitenkin kolmantena havainnointipäivänä tapahtui tutkijanroolissa selkeä muutos: lapset ottivat meitä mukaan leikkeihin ja tulivat esittämään meille kysymyksiä. Pyrimme kuitenkin vetäytymään tilanteesta syrjemmälle ja seuraavana päivänä palasimme ei-osallistuvaan rooliin. Kirjoittaminen ja seuraaminen eivät tuntuneet haittaavan lapsia tai vaikuttavan heidän leikkeihinsä. Kerran yksi lapsista kysyi: ”Mitä te kirjoitatte?” ja vastasimme: ”No, me kirjoitetaan kaikesta mitä te lapset teette ja millaisia leikkejä te leikitte.” Tämä riitti vastaukseksi lapsille, ja kaikki lapset jatkoivat omia puuhiaan.

Toisessa havainnointikohteessa toinen fokuslapsemme Taavi oli erittäin ulospäin suuntautunut ja tästä syystä hän oli myös erittäin kiinnostunut meistä heti alusta alkaen. Emme kuitenkaan osallistuneet lapsen lähestymisyrityksiin aktiivisesti, vaan vastailimme hänen kysymyksiinsä lyhytsanaisesti mutta ystävällisesti ja vetäydyimme syrjemmälle havainnoimaan. Kolmas fokuslapsi Oona katseli meitä ensimmäisten päivien ajan

kiinnostuneena, mutta ei ottanut meihin kontaktia: läsnäolomme ei vaikuttanut hänen toimintaansa tai leikkeihinsä millään tavoin. Vasta viimeisenä havainnointipäivänä hän kysyi: ”Kuka te olette?”. Kerroimme nimemme ja seuraavamme lasten leikkejä ja touhuja päiväkodissa. Koimme siis jokaisen fokuslapsemme kanssa tutkijan roolimme eri tavoin: kahden lapsen kanssa olimme hieman enemmän kontaktissa, kun taas kolmas lapsi ei välittänyt meistä lainkaan ja saimme havainnoida täysin ei-osallistuvasti.

Keskustelimme kasvattajien kanssa siitä, vaikuttiko läsnäolomme heidän mielestään lasten toimintaan, vai olimmeko saaneet aineistoa lapselle tyypillisestä toiminnasta ja leikistä. Keskustelemalla kasvattajien kanssa saimme myös vahvistusta tekemillemme havainnoille. Havainnoimme kuitenkin fokuslastemme lisäksi myös lapsiryhmien muita lapsia. He olivat meistä kiinnostuneempia kuin fokuslapsemme, ja kävivät ottamassa meihin kontaktia aina silloin tällöin, mutta eivät sen enempää kyselleet tekemisistämme.

Tutkijan rooli suhteessa ryhmien kasvattajiin oli vaihteleva ja hieman ristiriitainen. Vaikka teimme alusta asti selväksi, että olemme vain ulkopuolisia tarkkailijoita emmekä osallistu tai ole vastuussa lapsista, niin tästä huolimatta henkilökunta saattoi lähteä tilasta pois sanoen: ”*Mä käyn hakeen yhen putken, ku te ootte tässä*”, jättäen tällä kommentilla vastuun ikään kuin meille. Tällaiset tilanteet koimme haastaviksi, mutta onneksemme näin ei tapahtunut toistuvasti, vaan tilanteet olivat yksittäisiä.

## 5.5 Aineiston analyysi

Jokainen laadullinen tutkimus on ainutkertainen ja näin ollen myös käytettävä analyytinen lähestymistapa on ainutlaatuinen. Niinpä jokaisen tutkijan tulee rakentaa sellainen analyysimenetelmä, joka on hänen omalle tutkimukselleen ja aineistolle sopiva. Laadullisen aineiston analyysin tavoite on ennen kaikkea selkeyttää ja tiivistää aineistoa. Hajanaisesta aineistosta pyritään näin ollen tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. (Patton 2002, 432–433.)

Aineiston analyysi ei ole erillinen vaihe tutkimuksessa, vaan se alkaa tutkimustehtävän muodostamisesta ja selkeyttämisestä, ja jatkuu läpi tutkimusprosessin (Hammersley & Atkinson 2007, 158). Näin toteutui myös tutkimuksemme kohdalla: keskustelimme jo aineistonkeruun aikana löydöistämme ja tutkimuskysymyksiin liittyvistä havainnoista.



Näin ollen analyysimme tekeminen alkoi kentällä ja jatkui läpi tutkimusprosessin. Emme kuitenkaan tehneet johtopäätöksiä ja analysoineet havaintojamme, sillä Pattonin (2002, 436) mukaan liiallinen keskittyminen analysointiin aineistonkeruuvaiheessa voi heikentää naturalistisen tutkimuksen avoimuutta. Analyysillä ei ole tarkkaan määriteltyä kaavaa tai ohjetta, vaan jokainen tutkija rakentaa itse analyysinsä lähtökohdat kerätyistä aineistosta. (Hammersley & Atkinson 2007, 158; Hirsjärvi ym. 2009, 223; Palmu 2007, 144.) Analyysille on kuitenkin ominaista sen eteneminen vaiheittain: ensin tutkaillaan kerättyä aineistoa sekä kuvataan sitä. Tämän jälkeen aineistoa aletaan luokitella ja yhdistellä. Lopuksi aineistoa ja tuloksia pyritään selittämään. (Hirsjärvi ym. 2009, 223.)

Sisällönanalyysi voi olla yksittäinen, spesifi tapa analysoida aineistoa tai se voi olla myös väljä teoreettinen kehys, jonka kautta erilaisia kirjoitettuja, kuultuja ja nähtyjä aineistoja on mahdollista analysoida. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa kvalitatiivisen tutkimuksen perinteissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 95.) Sisällönanalyysia voidaankin siis hyödyntää myös tapaustutkimuksessa. Sisällönanalyysin tarkoituksena on redusoida, jäsentää ja ymmärtää aineistoa. Tavoitteena on myös löytää siitä johdonmukaisesti toistuvia teemoja ja ydinmerkityksiä. (Patton 2002, 453.)

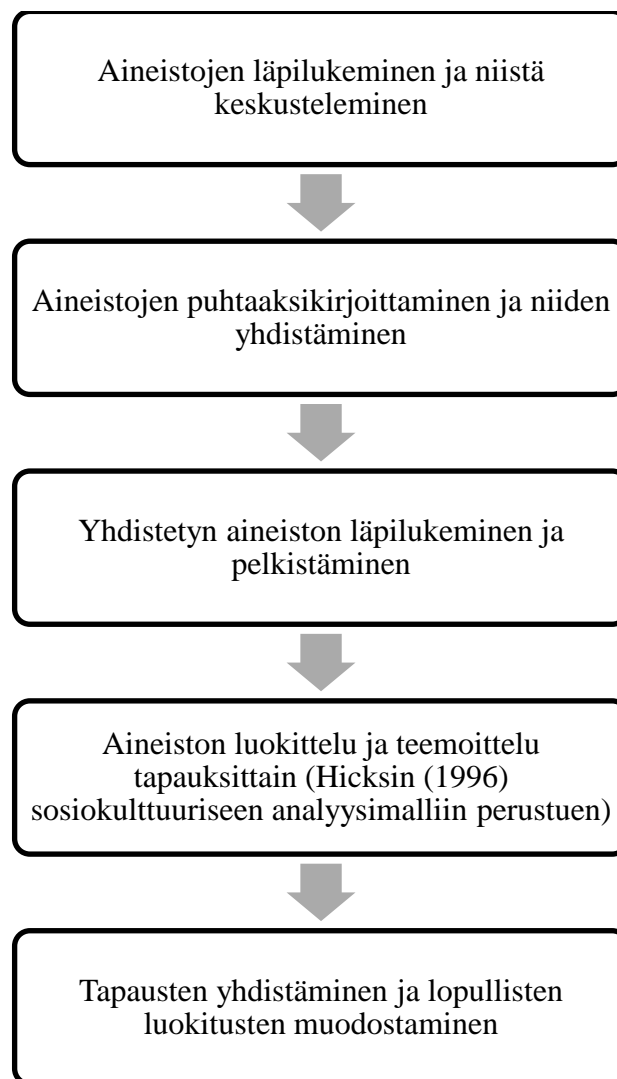
Sisällönanalyysissä analyysin kohteena ovat erilaiset tekstidokumentit kuten esimerkiksi kirjat, artikkelit, haastattelut, puhe ja dialogi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Käytimme tässä tutkimuksessa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia analysoidessamme naturalistisissa tilanteissa kerätyjä lasten toiminnan havainnointiaineistoja ja kasvattajien haastatteluja. Tämän tutkimuksen aineistossa keskeisessä osassa onkin erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutus vertaissuhteissa ja vapaan leikin kontekstissa. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt kootaan suoraan aineistosta tutkimuksen tarkoitusta ja tehtävänasettelua mukaillen. Teoria toimii luokittelun apuna analyysiä tehdessä ja analyysissä näkyy aikaisemman tiedon vaikutus, mutta tarkoituksena ei ole testata teorioita. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 96–97.) Tutkimuksessamme teorian ohjaus tuli esille erityisesti luokittelussa: osaltaan aineisto tuotti itsenäisesti perusteita luokittelulle ja joissakin tapauksissa hyödynsimme teoriaa luokittelussa käytettyjen käsitteiden tukena. Vahvimmin teorian vaikutus näkyi leikin kehityksen ja sosiaalisen statuksen tarkastelussa

sekä kulttuurin, toiminnan ja yksilötason (sosiokulttuurisen teorian vaikutus) luokittelun ja teemoittelun tukena.

Tutkimuksessamme analyysille ominaista oli sen eteneminen sykleissä ja vaiheittaisesti. Aluksi muodostimme aineistosta kokonaisuuden ja vähitellen etenimme yksittäisiin, tarkkoihin aineistoyksiköihin. Tämän vaiheen jälkeen aloimme etsiä tutkimuskysymyksiä vastaavaa aineistoa, jota pyrimme selittämään ja tekemään havainnoista laajempia johtopäätöksiä. Aineistomme analyysi sisälsi merkitysten, toimintojen, yksilöiden toiminnan seurausten sekä institutionaalisten käytäntöjen tulkintaa. Näistä tulkinnoista muodostui tutkimustuloksia, joissa korostuivat fokuslasten toiminta ja vuorovaikutus, kasvattajien toiminta ja vuorovaikutus sekä kasvattajien verbaliset kuvaukset. (ks. Hammersley & Atkinson 2007, 3; Pole & Morrison 2003, 3.)

### *Havainnointiaineiston analyysi*

Jäsennämme kuviossa 1 havainnointiaineistomme analyysin etenemistä, ja pyrimme luomaan sen avulla kokonaisvaltaisempaa kuvaa aineiston analyysin kulusta. Kuvion tarkoituksena on auttaa hahmottamaan, millaisia vaiheita olemme käyneet läpi ennen johtopäätöksiämme.



**KUVIO 1** Havainnointiaineiston analyysin eteneminen

Havainnointiaineiston analyysi alkoi jo aineiston keruuvaiheessa, sillä jokaisen havainnointipäivän päätteeksi keskustelimme löydöstämme ja tutkimuskysymyksiin liittyvistä havainnoista. Varsinaisessa analyysissä litteroimme ensin havainnointiaineistot, ja yhdistimme tämän jälkeen molempien tutkijoiden jokaisesta yksittäisestä tilanteesta tehdyt havainnot liittämällä ja sulauttamalla ne yhteen. Näin saimme mahdollisimman monipuolisen ja kokonaisvaltaisen kuvan havainnoituista tilanteista.

Havainnointiaineistossa kuvattiin esimerkiksi lasten ja kasvattajien toimintaa, vuorovaikutusta, sanallista ja sanatonta viestintää ja muita tilanteen kannalta keskeisiä kontekstiin sidonnaisia tekijöitä. Tällaisia litteroituja kenttämuistiinpanoja muodostui rivivälillä 2 ja 2cm marginaaleilla yhteensä 35 sivua ensimmäisen fokuslapsen osalta. Toisen lapsen osalta havainnointiaineistoa kertyi 34 sivua ja kolmannen lapsen osalta 24 sivua.

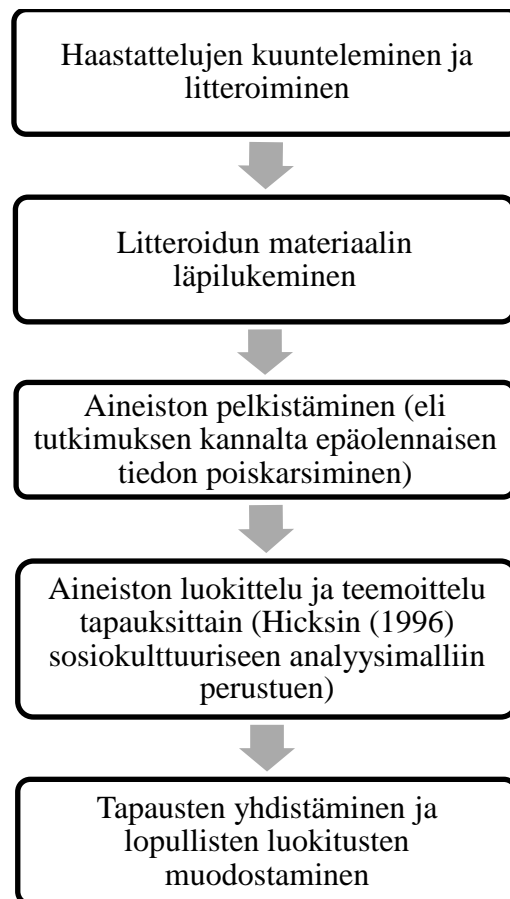
Aineiston litteroinnin ja yhdistämisen jälkeen tutustuimme ja syvennyimme havainnointiaineistoon lukemalla sitä. Koska havainnoinnin kohteena oli kolme erityistä tukea tarvitsevaa lasta, myös analyysimme koostui aluksi kolmesta toisistaan erillisestä vaiheesta: käsitelimme jokaista lasta omana, ainutkertaisena tapauksenaan. Näin pyrimme muodostamaan kokonaisuuden aina yhden fokuslapsen osalta. Tällä tavoin ehkäisimme myös suuren aineiston muodostumista, jolloin se säilyi hallinnassamme ja pystyimme etenemään systemaattisesti. Huomasimme kuitenkin pian, että löysimme kaikkien kolmen fokuslapsen osalta yhdistäviä tekijöitä: sosiaalista osallisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä. Näin ollen pystyimme tekemään laajemman kokonaisuuden sosiaalisen osallisuuden toteutumisesta. Kokonaisuuden hahmottamisen ja edistävien sekä estävien tekijöiden muodostamisen jälkeen palasimme uudelleen yksittäistä fokuslasta koskevan aineiston pariin.

Pattonin (2002, 463) mukaan analyysin kuuluu luokittelu- ja koodausjärjestelmän muodostaminen. Keskeistä on löytää aineistosta sellaisia käsitteitä ja tekijöitä, jotka auttavat ymmärtämään aineistoa ja sen tarjoamia merkityksiä (Hammersley & Atkinson 2007, 162). Teimme alustavan luokittelun keskeisistä lapsen sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttavista tekijöistä lukiessamme litteroitua aineistoa läpi: nostimme luokitteluihin muun muassa fokuslapsen aloitetyylejä, leikkiin sitoutumisen vahvuutta, sosiaalista osallisuutta tukevia ja estäviä vuorovaikutustapoja sekä kasvattajien keinoja tukea fokuslapsen sosiaalista osallisuutta. Luokittelimme ja teemoittelimme aineistoa tapausittain Hicksin (1996) sosiokulttuuriseen analyysimalliin perustuen, jossa lapsen toimintaa tarkastellaan kolmen tason: yksilötason, toiminnan tason ja kontekstin sekä kulttuurin tason, avulla. Teemoittelimme havainnointiaineiston näiden kolmen teeman mukaisesti. Yksilötasolla havainnoimme fokuslapsen toimintaa, erityisen tuen tarpeita, toiminnan haasteita, aloitteita, viestintää, roolia ja merkityksenantoja kussakin yksittäisessä havainnointitilanteessa. Toiminnan tasolla tarkastelimme lasten toimintaa, leikkiä, sosiaalisten suhteiden rakentumista ja vuorovaikutusta. Keskityimme havainnoimaan, miten lapset leikkivät,

muodostavat vertaissuhteita ja omaa vertaiskulttuuriaan. Kulttuurin tasolla tarkastelimme muun muassa tiloja, piha-aluetta, päiväkodin luomaa toimintakulttuuria ja kasvattajien toimintaa sekä tuen muotoja.

### *Haastatteluaineiston analyysi*

Kuvio 2 havainnollistaa, millaisen prosessin kävimme läpi analysoidessamme keräämämme haastatteluaineistoa.



**KUVIO 2** Haastatteluaineiston analyysin eteneminen

Haastatteluaineiston analyysin aloitimme kuuntelemalla sekä litteroimalla tallentamamme haastattelut. Jo tässä vaiheessa jätimme pois muutamia yksittäisiä kohtia, joiden katsoimme olevan epäolennaisia asettamiemme tutkimusongelmien valossa. Näitä olivat esimerkiksi haastattelutilaan tulleiden muiden kasvattajien kanssa käydyt keskustelut. Ensimmäistä fokuslasta koskeneen haastattelun kesto oli 35 minuuttia ja toista sekä kolmatta fokuslasta koskeneen haastattelun kesto 57 minuuttia. Yhteensä molemmista haastatteluista tuli litteroituna noin 36 sivua, rivivälillä 1 ja marginaalein 2cm kirjoi-

tettuna. Seuraavaksi luimme litteroitua aineistoa läpi useaan kertaan: keskustelimme ja pohdimme haastateltavien vastauksia, teimme huomioita, merkintöjä ja alleviivauksia.

Merkitsimme litteroituun aineistoon esimerkiksi korostusväreillä mielestämme tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä kohtia. Pelkistimme ilmaisuja, ja jaoimme aineistot luokittelun sekä teemoittelun kautta pienempiin osioihin. Analysoimme myös haastatteluaineisto Hicksin (1996) sosiokulttuurisen analyysimallin mukaisesti, ja jaoimme haastatteluaineiston kolmelle eri tasolle: yksilötasolle, toiminnan tasolle ja kontekstin sekä kulttuurin tasolle. Lopuksi yhdistimme haastattelu- ja havainnointiaineistot laajemmaksi aineistoksi, ja vertailimme ja tarkastelimme näitä toistensa rinnalla.

## **6 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN SOSIAALISEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN**

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, kuinka erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu päiväkotiryhmässä erityisesti vapaan leikin tilanteissa. Tavoitteenamme oli myös tarkastella, kuinka varhaiskasvattajat tukevat erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta. Esittelemme luvussa aluksi jokaisen fokuslapsen omana ainutkertaisena tapauksenaan tuoden esille kokonaisvaltaisesti havaintoja lapsen leikistä, vertaissuhteista ja näiden tukemisesta. Tämän jälkeen kuvaamme kaikille fokuslapsille yhteisiä sosiaalista osallisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä. Tuloksissa kuvatuissa tapauksissa lasten ja kasvattajien nimet on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi.

Tuloksemme pohjautuvat sekä havainnoiteihin että pohjahaastatteluihin. Haastatteleamalla keräämämme aineisto tukee tekemiämme havaintoja ja tuo esiin konkreettisia esimerkkejä varhaiskasvattajan toiminnasta. Käytämme tulosten esittelyn apuna laatimiimme taulukoita. Mäntylän (2007, 45) mukaan tapaustutkimuksessa tulee nousta esille tutkittavien ääni, ja tämän vuoksi käytämme tulosten esittelyn tukena suoria lainauksia ja kuvauksia leikki- ja vuorovaikutustilanteista sekä haastatteluista. Nämä suorat lainaukset auttavat hahmottamaan aineistoa sekä tekemään tulkintoja. Alkuperäiset lainaukset ja aineistoesimerkit on kursivoitu ja sisennetty. Olemme merkinneet ennen lainausta lyhenteen, joista H1 (erityislastentarhanopettaja) tarkoittaa ensimmäistä haastateltavaa, H2 (lastentarhanopettaja) toista haastateltavaa, H3 (lastenhoitaja) kolmatta haastatelta-

vaa ja H4 (lastentarhanopettaja) neljättä haastateltavaa. T1 merkitsee ensimmäistä tutkijaa ja T2 toista tutkijaa.

## **6.1 Tapaus Lotta: kokonaiskehityksen viive haastaa sosiaalisen osallisuuden toteutumisen**

Käsitlemme tässä luvussa fokuslapsi Lotan sosiaalisen osallisuuden toteutumista leikin ja vertaissuhteiden sekä näiden tukemisen näkökulmista. Lotalla on kokonaiskehityksen viive, minkä vuoksi tuen tarpeet liittyvät vahvasti sosiaalisiin tilanteisiin, ja leikitilanteet, vertaissuhteiden muodostaminen sekä niissä toimiminen ovat hänelle haastavia.

### ***Lotan leikki***

Lotan keskittyminen leikkeihin on lyhytjänteistä, minkä johdosta leikit muodostuvat lyhytkestoisiksi. Lotta siirtyy usein leikistä toiseen. Ulkopuoliset ärsykkeet katkaisevat Lotalle selvästi mielekkään ja kiinnostavankin toiminnan helposti, ja leikki muuttuu usein vaelteluksi ympäri päiväkodin tiloja, ellei tilaa rajata esimerkiksi ovea sulkemalla. Lotta osaa toimia lyhyiden, selkeiden ohjeiden avulla ja usein näiden kautta leikit saadaan alkamaan. Toiminnan mallintaminen ja kuvat auttavat ohjeen ymmärtämistä, oman toiminnan ohjausta, keskittymistä ja tarkkaavaisuuden suuntaamista. Lotta haluaa usein aloittaa leikin toisen lapsen kanssa, mutta leikki muodostuu useimmiten rinnakkaisleikiksi. Lotan tekemät aloitteet ovat melko aggressiivisia ja suoraviivaisia eikä hänellä ole taitoa pyytää kaveria leikkimään, vaan aloitteet tapahtuvat useimmiten fyysisesti. Tämä johtaa siihen, että vertaisten suhtautuminen Lottaa kohtaan on hieman varauksellisesta ja he tekevät vain vähän aloitteita tämän suuntaan. Aloitteiden epätyypillisyyttä ja normien vastaista toimintaa, muun muassa impulsiivisuutta ja fyysisyyttä, kuvaa hyvin aineistoesimerkki 1:

*Lotta leikkii majassa ja kun toinen lapsi ohittaa majan, Lotta hyökkää majan sisältä ja vetää tätä käsistä majansa sisään. Hän myös yrittää anastaa majaleikkiin kuuluvan lelun väkisin repimällä sitä toisen lapsen kädestä.*

Aineistoesimerkki 1



Lotta osaa ottaa leikin mukaisesti roolin ja toimia roolin vaatimalla tavalla. Roolin omaksumisesta kertoo muun muassa äänen muuttuminen sekä valitun hahmon mukainen toiminta ja liikkuminen. Roolileikissä yhteisleikkikin sujuu ajoittain. Lotta tarvitsee osaavan vertaisen tai kasvattajan ohjaamaan leikkiä ja sen etenemistä, sillä muuten leikki pysyy paikallaan ja toistaa samaa kaavaa. Leikit ja roolit kuitenkin muuttuvat usein, sillä Lotta on toimissaan impulsiivinen ja spontaani. Kasvattajien haastattelu tuki näitä havaintoja:

*H1: ”Hän osaa leikissä, ottaa sen toisen roolin. Ja toimia siinä vähä aikaa ja on pientä vuorokeskustelua ja silloin se tarinaki on sellasta loogisempaa. Mut sitte hän ei osaa viedä sitä leikkiä eteenpäin ollenkaan. Et hän sitte on se passiivinen puoli, joka oottaa, että se toinen siinä leikissä sanoo jotain ja ohjaa sitä. Mut se on sitten tosi pieniä hetkiä, nää on semmosia helmihetkiä. Mut sit se ottaa taas sen oman juttunsa ja lähtee ja muualle viemään sitä omaa leikkiä.”*

Leikkitaitoihin liittyviä tekijöitä tarkasteltaessa Lotalla on vaikeuksia leikkiin liittymisessä, sääntöjen neuvottelemisessa sekä noudattamisessa, leikkien kehittelyssä, leikkiin sitoutumisessa, leikkivälineiden jakamisessa ja itsehillinnässä. Vaikeudet leikkiin liittymisessä tulevat esille joko aloitteiden tekemisen puuttumisena tai toisten lasten torjuntana Lotan aloitetta kohtaan, kuten aineistoesimerkistä 2 käy ilmi:

*Kaksi tyttöä, Laura ja Iina, leikkivät majaleikkiä pöydän alla. Lotta työntyy majaan väkisin ja yrittää liittyä leikkiin fyysisesti siirtymällä leikki-alueelle. Laura ja Iina hermostuvat Lotan leikkiin liittymisyrittämisestä ja yrittävät työntää Lottaa pois majasta huutaen samalla kasvattajaa apuun.*

#### Aineistoesimerkki 2

Lotta kokee vertaisten torjuntaa, koska hänen liittymisyrittäksensä leikkeihin ovat niin fyysisiä. Lotta ei pysty neuvottelemaan leikkiin liittymisestä sanallisesti, joten hän turvautuu fyysisiin liittymiskeinoihin, jotka saavat vertaiset hermostumaan. Kasvattajan läsnäolo ja ohjaus tämän kaltaisissa tilanteissa on välttämätöntä. Aineistoesimerkki 3 havainnollistaa Lotalle tyypillistä käytöstä, jossa vaikeus asettua toisen lapsen asemaan haastaa yhteistä leikkihetkeä vertaisen kanssa.

*Lotta leikkii kissaa: maukuu, venyttelee, mouruaa ja liikkuu nelinkontin lattialla. Toinen lapsi, Iina, leikkii myös kissaa ja lähestyy Lottaa maukuun. Kissat sähisevät toisilleen ja yhtäkkiä Lotta hyökkää Iinaa kohti ja työntää sormiaan Iinan silmiin sekä huutaa ja kirkuu samalla. Lotta ei lopeta kasvattajan kielloista huolimatta, vaan hän tarvitsee fyysisen oh-*

*jauksen tilanteen lopettamiseksi. Iina vetäytyy tilanteesta loukkaantuneena pois.*

### Aineistoesimerkki 3

Aineistoesimerkissä Lotta eläytyy leikissä vahvasti rooliin, joten hän toimii omien kokemustensa kautta kissamaisella tavalla. Pyrkimys ottaa vertaiseen kontaktia kissana ei ole merkki aggressiivisuudesta vaan eläytymisestä. Hän ei näytä ymmärtävän miltä toisesta lapsesta tuntuu ja tämä johtaa hyökkävään käytökseen, joka edellyttää kasvattajan puuttumista.

*Sääntöjen neuvottelemisen ja noudattaminen* on Lotalle haastavaa. Sääntöjen neuvottelemisessa pulmia aiheuttavat Lotan haasteet kielen kehityksessä, erityisesti kertovassa puheessa. Impulsiivisuus ja voimakas halu toimia omien mielihalujen mukaan taas johtavat vaikeuksiin sääntöjen noudattamisessa, jolloin myös yhteisleikkien toteutuminen kyseenalaistuu. Lotalla on *vaikeuksia itsehillinnässä ja leikkivälineiden jakamisessa*, mikä näkyy hermostumisena, kuten huutona, kirkumisena ja repimisenä, jos leikki ei suju hänen toivomallaan tavalla. Hänen on vaikea sietää pettymyksiä. Itsehillinnän vaikeus, keskittymättömyyden puute ja leikkiin sitoutumisen haasteet johtavat helposti myös villiintymiseen ja tilasta toiseen juoksemiseen. *Vaikeus leikkiin sitoutumisessa ja leikkien kehittämisessä* tulevat esille leikkien lyhytkestoisuudessa ja leikistä toiseen vaihtamisessa. Myös ulkoilussa sitoutumisen ja leikin kehittelyn haasteet esiintyvät juoksenteluna paikasta toiseen ja vaelteluna ilman varsinaista päämäärää.

Lotan kognitiivinen kehitys ei ole ikätason mukaista, ja tämä johtaa siihen, ettei leikkikään ole edennyt vertaisten tahdissa. Kasvattajat toivat haastattelussa esille Lotan kokonaiskehityksen haasteiden aiheuttavan viivettä myös leikkitaidoissa.

*H1: ”Hänen tuo ikä on tällä hetkellä arvioitu kehityksen ikä on tuolla kahden ja puolen vuoden, niin ku kieleen liittynen. Reilun kaks ja puol vuoti-  
aan tasolla, elikkä samassa vaiheessa on nyt leikkitaidotki.”*

Monien Lotan ryhmän vertaisten leikki on siirtynyt jo kielellisemmälle tasolle, jolloin vuoropuhelun merkitys korostuu, mutta Lotta ei ole vielä yltänyt tälle tasolle. Lotan haasteet kielen kehityksessä haastavat sosiaalisen osallisuuden toteutumisen ja yhteisleikkien mahdollistumisen. Kokonaiskehityksen viiveen takia Lotan yhteisleikkiin tarvittavat taidot eivät ole vielä riittävän kehittyneet. Muut lapset kehittelevät yhteisleikkijä paljon sanallisesti eteenpäin, eikä Lotta pysty näissä tilanteissa osallistumaan tasavertaisena toimijana. Hänen sosiaalinen osallisuutensa jää näissä tilanteissa toteutumatta,

tai se toteutuu tilanteissa vain osittaisesti siten, että Lotta on mukana, muttei aktiivisena toimijana. Mukanaolo on kuitenkin erittäin tärkeää, sillä se ennaltaehkäisee selkeästi syrjäytymistä ja edesauttaa hyväksynnän saamista vertaisryhmässä.

Lotan tuen tarpeet liittyvät kaikkiin tilanteisiin, joissa vaaditaan sosiaalista kyvykkyyttä:

H1: *”Elikkä tuen tarve on lähes näissä sosiaalisissa tilanteissa... leikkitalanteisiin. Ja sitte koska hänellä on puutetta tuossa kognitiivisissa taidoissa, niin myös sitten tämmöseen ymmärtämiseen liittyvää.”*

Mukanaoloa ja yhteisleikkien kehittelyä haastaa sosiaalisen kehityksen näkökulmasta Lotan leikin taso. Tarkasteltaessa Lotan leikkiä sosiaalisen kehityksen mukaisesti Lotta on selkeästi yksin- ja rinnakkaisleikkivaiheessa. Kokonaiskehityksen viivästymän vuoksi ei ole vielä mahdollista, että Lotalla esiintyisi runsaasti yhteisleikkiä, vaikka iän puolesta näin oletettaisiin. Leikkitaidoiltaan Lotta onkin 2,5–3-vuotiaan tasolla. Lotalla ei ole taitoja liittyä toisten lasten jo alkaneisiin leikkeihin, vaan usein hän vain liittyy leikkiin neuvottelematta, minkä johdosta muut lapset häiriintyvät ja ilmoittavat kasvattajalle Lotan kiusaavan. Lotalla on omassa leikissään idea, jota hän toteuttaa itsenäisesti, mutta hän ei kuitenkaan kykene yhdistämään sitä muiden lasten leikkiin, jotta se muuttuisi yhteisleikiksi. Myös se, että Lotta ei oikeastaan sanoita leikkejään ääneen, estää yhteisleikkien syntymistä. Kasvattajien haastattelu tuki näitä havaintoja:

H1: *”... Lotta saattaa usein vaan mennä.”*

H2: *”Hän vaan menee sitte vaan siihen toisten leikkiin.”*

H1: *”Ja sitte joku kerkee huutaa, että Lotta kiusaa tai että elä tuu tänne, niin siinä vaiheessa joku meistä menee ja ehkä ohjaa siinä Lottaa; sanoo että mee kysymään. Lotta, se ei oikeestaan välitä, se vaan menee sinne ja rupee touhuamaan. Ja enemmän se on varmaan sitä rinnakkaisleikkiä kuitenkin vielä. Että joskus se tapahtuu niin pienen hetken ajan se vuorovaikutuksellinen leikki. Se syntyy siinä ohimennen ja sit se taas erkanee.”*

H1: *”Siinä leikissä on – niin ku hänen omassa leikissään – on niin ku idea, mut hän ei osaa sitten toisen kanssa sitä yhdistää.”*

### ***Lotan vertaissuhteet***

Yhteistyötä, toimintaa ja leikkiä vertaisten kanssa haastavat Lotan kielen kehityksen, erityisesti kertovassa puheessa ilmenevät, haasteet. Sanajärjestykset sekä sanat muuttuvat puheessa paljon, ja Lotta käyttää puheensa tukena mediasta oppimiaan fraaseja. Tä-

mä aiheuttaa sen, että vertaisten on välillä vaikeaa ymmärtää Lottaa ja hänen puheensa tarkoitusta.

*Lotta leikkii kampaamoleikissä kampaajaa harjaten toisen lapsen hiuksia. Kesken harjauksen hän hihkaisee: ”Romanttista” saaden kasvattajat nauramaan, mutta toiset lapset jäävät katsomaan Lottaa hieman hämmästyneinä tästä äkillisestä kommentista.*

Aineistoesimerkki 4

Lotta kykenee empaattiseen lähestymistapaan vertaisia kohtaan: hän pystyy ymmärtämään toisen paha mieltä. Jos kaveri esimerkiksi itkee, Lotta käy halaamassa tätä. Selkeiden tunneilmaisujen puuttuessa Lotan on kuitenkin erittäin vaikea lukea vertaisten tunteita ainoastaan ilmeiden ja eleiden perusteella. Päiväkodissa havainnoimme päivittäin tilanteita, joissa Lotta ei pystynyt lukemaan kaverin tunteita, toimimaan niiden mukaisesti ja asettumaan kaverin asemaan. Seuraavassa esimerkki tällaisesta tilanteesta:

*Lotta kutittaa kaveriaan Maria toistuvasti kasvoista. Mari pakenee fyysisesti Lotan luota ja työntää Lottaa pois päin sekä näyttää ilmeillään paha mieltä: tilanne tuntuu hänestä erittäin epämiellyttävältä. Lotta vain jatkaa kikattaen kutittamistaan.*

Aineistoesimerkki 5

Myös kasvattajien haastattelu tukee havaintojamme siitä, että Lotalle nonverbaalisten viestien, kuten ilmeiden ja eleiden, lukeminen on haastavaa, mikä johtaa hyökkävään ja toisen oman tilan rajoja rikkovaan käytökseen.

H1: ”Hän ei osaa lukea eleitä.”

H2: ”Et hänelle pitää sit sanoa, että nyt tämä laps ei ehkä tykkää, että menet ihan noin lähelle. Hän ei sitä ite havaitse.”

H2: ”Saattaa joiltakin lapsilta tulla semmosta kommenttia, että Lotta kiusaa, ku hän yrittää tulla leikkimään ja et he ei haluais häntä siihen lähelle tai siihen leikkiin. Et Lotalla on ehkä just sitä, ku hän saattaa hakea sen jonku kaverin huomion sillä, että hän huutaa naamalle tai korvaan jotain. Tai saa yhtäkkiä semmosen – alkaa huutamaan. Niin ehkä ne toiset kokee sen vähä rajuna heille. Sit semmosen kontaktin minkä hän ottaa.”

Lotan asema vertaissuhteissa on vaihteleva, mutta on selvästi havaittavissa, että Lotta kokee torjutuksi tulemista. Torjuntaa aiheuttaa Lotan oma epätyypillinen käytös vertaissuhteissa, kuten aggressiivisuus, impulsiivisuus ja fyysinen lähelle tuleminen. Lotan yksinolo ei ole aina vertaisten aiheuttamaa, sillä välillä hän ei omasta aloitteestaan halua

liittyä vertaisryhmään, vaikka toinen lapsi tekisikin aloitteen häntä kohtaan. Usein Lotta on välinpitämätön vertaisia kohtaan ja haluaa leikkiä omia leikkejään. Tässä onkin kyse oma-aloitteisesta *syrjäänvetäytymisestä*. Näissä tilanteissa hän kääntää fyysisesti selkensä vertaisille tai huutaa, ettei halua leikkiä yhdessä. Vertaiset eivät hakeudu usein Lotan seuraan johtuen hänen epätyypillisestä, normeja rikkovasta käytöksestään. Impulsiivisuus, kova äänen käyttö ja lievä aggressiivisuus ovat johtaneet siihen, että vertaiset eivät osaa ennakoida Lotan käytöstä.

H2: *”Et ovat (vertaiset) varautuneita kun Lotta tulee ja ne jo kattoo ja laittaa käsiä et älä tuu tänne tähän leikkiin, mutta hän on sen tyyppinen, että hän ei välitä siitä, mitä toiset ajattelee.”*

H1: *”No hän on yks muiden joukossa, mutta varauksellisesti. No toiset lapset kuitenkin kattoo, et missä se menee. Mitä se ny tekee ja. Ja mutta se, että siinä on myös sellasta yhteisöllisyyttä, että toiset lapset tulee ker tomaan meille aikuisille, et hei nyt se Lotta tekee sitä ja nyt se tekee tätä, jos on meidän vuoro. Et ne pitää huolenki siitä tytöstä.”*

Tarkasteltaessa Lotan asemaa leikeissä ja vertaisryhmässä nousee kysymys siitä, kokeeko Lotta syrjäytyneen lapsen tuntemuksia. Kasvattajien mukaan Lotta ei ole ryhmästään syrjäytynyt, vaan sosiaalisen osallisuuden toteutuminen vaihtelee lähinnä Lotan henkilökohtaisista toimista johtuen:

H1: *”...hän itse sitä (osallistumista vs. syrjäytymistä) säätelee. Ei niin ku se leikkutilanne tai ne leikkikaverit. Et se on hänestä itsestään riippuva se, että ku hän menee siihen leikkiin niin hän saattaa ollaki osallinen...”*

Havaintojemme mukaan Lotta ei ole ryhmän aktiivinen toimija, vaan hänen sosiaalinen osallisuutensa toteutuu osittaisesti eri tilanteissa. Negatiiviset kokemukset, kuten esimerkiksi torjutuksi tulemisen ja syrjäänvetäytyvyyden kokemukset, kompensoituvat positiivisilla kokemuksilla, jotka suojaavat Lotan sosiaalista kehitystä. Lotta sai tutkimusvuoden syksynä ensimmäisen kokemuksen aidosta ystävästä Villen aloittaessa päivähoidon Lotan ryhmässä. Lotta ja Ville olivat syksyn aikana päivittäin yhteisissä touhuis- sa ja odottivat toisiaan, mutta vähitellen Ville alkoi löytää ryhmästä myös muita kaveriteita. Lotan ja Villen leikissä ei ollut roolileikin ja yhteisleikin piirteitä, joten kasvattajien mukaan Ville alkoi kaivata taitavampaa ja kehittyneempää leikkiseuraa, minkä johdosta Lotan ja Villen yhteiset leikit ovat vähentyneet huomattavasti. Lopulta siis Lotan ensimmäinen ystävyysuhde muuttui enemmänkin satunnaiseksi kaverisuhteeksi.

H1: *”Oikeestaan mun käsityksen mukaan se oli Lotan ensimmäinen oikea ystävä.”*

H1: *”... se leikki (Lotan ja Villen) oli semmosta nujuamista, toisen kiinni ottamista, et mennään vaan peräkkäin.”*

H2: *”Niin just semmosta, että Lotta saatto vaikka ulkona silleen vaellella sit tuolla yläpihalla, niin sitte Ville meni perässä, ja se oli niin ku hauskaa leikkiä ja sitte ne vaihto välillä toisin päin. Semmosta vähä hippaleikin näköstä.”*

H2: *”Lotta saattaa nykyään mennä pussaamaan tai just halaaman Villeä ja näin, mut Ville on ehkä sitte nyt löytäny toisia kavereita lisää.”*

### ***Lotan leikin ja vertaissuhteiden tukeminen***

Lotta tarvitsee erittäin paljon kasvattajan tukea ja ohjausta, jotta hän kykenisi liittymään toisten lasten leikkeihin ja muodostamaan pysyviä vertaissuhteita. Yhteisesti sovittuja ohjaamis- ja tukemistapoja Lotan vertaissuhteiden ja leikin suhteen ei kuitenkaan ole. Sen sijaan jokainen kasvattaja toimii leikinohjaamistilanteissa eri tavalla. Lottaa ohjaa päivittäisissä leikkitilanteissa pääsääntöisesti erityislastentarhanopettaja tai Lotan erityisavustaja.

T1: *”Mites onko teillä jotain yhteisesti sovittuja tavoitteita, että miten te ohjaatte Lotan leikkiä tai minkälainen rooli kasvattajalla on siinä Lotan niin sanotussa vapaassa leikissä?”*

H1: *”Tuo on semmonen asia joka pitäisi sopia. Me emme oo siitä puhuttu niin ku erikseen. Tällä hetkellä se näyttää siltä, että siellä ohjaa minä tai sitte erityisavustaja menee, menee enemmän perässä. Ja leikistä me on puhuttu koko syksy, että pitäis niitä ruveta leikkipaikkoja järjestään. Ja kun saatais niitä leluja. Kunnollisia. Mutta ei olla varsinaisesti sovittu, no on sivuttu aihetta.”*

Erityislastentarhanopettaja ohjaa Lotan leikkejä aktiivisesti. Jo hänen asettumisensa lattialle lapsen tasolle kertoo lapselle saatavuudesta ja tuesta leikin aikana. Lotta sanoittaa leikkejään melko vähän, koska hänellä on haasteita kielen kehityksessä. Erityislastentarhanopettaja pyrkii sanoittamaan Lotan tekemisiä ja kyselemään paljon leikkiin liittyviä kysymyksiä. *Sanoittaminen* ja omien toimien ääneen puhuminen auttaa vertaisten kanssa toimimisessa ja yhteisissä leikeissä, sillä niiden avulla Lotta pystyy jakamaan leikkiä toisten kanssa ja sopimaan leikkiin liittyvistä päätöksistä. Erityislastentarhanopettaja ohjaa Lottaa kehittämään leikkejä siten, että leikeistä muodostuu pitkäkestoisempia ja juonellisempia. Yhteisten leikkien kehittäminen toisten lasten kanssa on selkeästi

yksi erityislastentarhanopettajan tavoitteista, kun hän ohjaa Lottaa leikki-tilanteissa. Ohjaamisyrietykset yhteisiin leikkeihin johtavat usein hetkellisiin yhteisleikkituokioihin.

Lotan erityisavustaja puolestaan ei oikeastaan osallistu lasten leikkien kehittelyyn, vaan ohjaaminen perustuu lähinnä *kieltoihin ja autoritäärisyyteen*, jolloin tavoitteena on selkeästi tilanteen hallinnan ja leikkirauhan säilyttäminen. Tämä johtaa siihen, että ohjaus ei kannusta yhteiseen toimintaan, eikä Lotta pääse liittymään vertaisryhmään, jolloin leikkiä luonnehtii erillisyys ja yksinolo. Tällaista tilannetta kuvaa aineistoesimerkki 6.

*Kaksi tyttöä rakentelee yhdessä siltaa isoista rakennuspalikoista. Lotta pyrkii toisten leikkeihin mukaan ihastelemalla siltaa ja kiipeämällä sen päälle. Erityisavustaja kuitenkin kieltää Lottaa häiritsemästä toisten leikkejä ja ohjaa Lottaa siirtymään toiseen leikkiin.*

Aineistoesimerkki 6

Aineistoesimerkki 6 kuvaa hyvin sitä, miten Lotan sosiaalinen osallisuus estyy tuen puuttumisen vuoksi: sen sijaan, että Lotalle tarjottaisiin keinoja liittyä toisten leikkiin ja pyrittäisiin kehittämään yhteistä juonta, häntä ohjataan takaisin yksinleikkiin. Erityisavustaja onkin Lotan vapaan leikin aikana *passiivinen tarkkailija*, joka puuttuu tilanteeseen tarvittaessa. Erityisavustaja osallistuu Lotan leikkiin silloin, kun Lotta suoraan pyytää häntä liittymään leikkiin. Kuitenkin toiminnasta huokuu selkeästi se, etteivät leikkiminen ja lasten toimintaan osallistuminen ole erityisavustajalle luontaisia toiminnan muotoja.

Haastattelussa kävi ilmi, että kasvattajat arvostavat lasten vapaata leikkiä, ja leikkiä pidetään erityisesti Lotan kehityksen kannalta merkittävänä tekijänä. Kasvattaja ottaa usein vapaan leikin tilanteissa passiivisen tarkkailijan ja *leikkien mahdollistajan* roolin.

H1: ”Lotan kohdalla se (leikki) on tosi tärkeä. Paljon tärkeempi ku joittenki muitten kohalla. Et me ihan tietosesti on, yritetään niitä vuorovai-  
kutustaitoja ja leikkitaitoja täällä tukea.”

H1: ”Semmosta olen pohtinut, että mä oon hirveesti miettiny tän syksyn aikana niin ku yleensäki elton roolin kautta sitä, että kuinka paljon mä voin ohjelmoida lapsia. Kuinka paljon mun pitää puuttua koko ajan siihen lapsen tekemiseen. Että miksi lapsi ei saisi siinä vapaassa leikissä, niin toimia itse. Ja sitten totta kai kasvattajan pitää olla siinä taka-alalla, joka sitten sieltä vähä ojentelee tai sanoo väliin, ettei oo siinä päälle-päsmärinä koko ajan. Kasvattajana mun tehtävänä ei oo olla se leikin päävetäjä vaan olla sielä se avustava ihminen.

H2: ”Sillä tavalla, että ei me voida yleisestikään lasten koko ajan niin ku olla siinä et, kyllä määki monesti jään tarkkailemaan, et lapset leikkii, ja mä jään siihen tarkotuksella sitte. Sivukorvalla vähä kuunteleen ja mitä ne touhuua ja mitä kukin siinä tekee. Et en silleen välttämättä mee siihen sanomaan, että nytten näin ja tehkääpäs näin. Enemmän ehkä tarkkailen sieltä sivusta.”

Kasvattajat painottivat, että *pienryhmätoiminta* tukee ja helpottaa leikin ohjaamista sekä leikkeihin osallistumista. Pienryhmätoiminnan aikana kasvattaja pystyy keskittymään oman ryhmänsä toimintaan ennalta määrättyssä tilassa, jolloin kasvattajan ei tarvitse huolehtia ja olla tietoinen muun ryhmän toiminnasta.

H1: ”... *sillon* (pienryhmiin jakauduttaessa) *pystyy taas enemmän kontrolloimaan ja ohjaamaan sitä leikkiä.*”

Tällöin myös kasvattaja pystyy pysähtymään ja rauhoittumaan tilaan, mikä selkeästi rauhoittaa lasten leikkejä ja auttaa sitoutumaan valittuihin toimintoihin. Sen sijaan ulko-leikeissä Lotan leikkejä ja touhuja ei ohjata lähes lainkaan, eikä Lotta itsekään ota kontaktia kasvattajiin ulkoilun aikana. Kasvattajat perustelivat tätä päätöstä sillä, että lapsella tulee olla päivän aikana hetki, jossa hän saa toimia vapaasti omien mielenkiinnon kohteidensa ohjaamina, ilman kasvattajan jatkuvaa läsnäoloa ja puuttumista toimintaan.

H1: ”*Ulkona on annettu Lotan niin ku mennä, koska täällä sisällä joutuu koko ajan jälestään. Mun mielestä joku paikka pitää olla semmonen, ettei siinä koko ajan oo joku hengittämässä niskaan.*”

Kokoavasti voimme todeta, että Lotta tarvitsi kasvattajan tukea erityisesti leikkeihin sitoutumisessa, jotta leikit eivät muuttuisi jatkuvasti. Aineistosta oli selkeästi nähtävillä, että jos kasvattajalla oli aikaa rauhoittua Lotan leikin äärelle, vaikka vain havainnoijan rooliin mutta konkreettisesti samaan tilaan lapsen kanssa ilman kiireen tuntua, niin tällöin myös Lotta rauhoittui paremmin, ja leikit olivat pitkäkestoisempia. Kasvattajan läsnäolon ja Lotan leikkien riippuvuus toisistaan oli nähtävillä myös päinvastoin: kasvattajien ollessa kiireisiä ja liikkeessä paikasta toiseen, myös Lotan leikki häiriintyi ja muuttui lyhytkestoisemmaksi. Useimmiten ilman kasvattajan läsnäoloa leikkiä ei useimmiten edes esiintynyt, vaan Lotta pikemminkin vaelteli ryhmän tilasta toiseen ilman päämäärää. Kuitenkin oli havaittavissa, että Lotan sosiaalinen osallisuus toteutui päivittäin, mutta sen taso vaihteli. Sosiaalisen osallisuuden toteutumatta jäämistä tapahtui harvoin, ja päivittäin Lotan taidoissa esiintyi vahvuuksia, jotka suojasivat vertaissuhteista ja leikistä syrjäytymiseltä.



Olemme tehneet alla olevaan taulukkoon koonnin Lotan sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttaneista merkittävimmistä tekijöistä Hicksin (1996) sosiokulttuuriseen analyysimalliin perustuen. Mallissa lapsen toimintaa tarkastellaan kolmen tason, yksilötason, toiminnan tason ja kontekstin sekä kulttuurin tason, avulla.

**TAULUKKO 1** Lotan sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttavat tekijät

|                                      |  |  |
|--------------------------------------|--|--|
| <b>Yksilötaso</b>                    | <b>Lapsen vahvuudet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Innostuneisuus</li> <li>- Hyväntuulisuus</li> <li>- Empatiakyky</li> </ul>          | <b>Lapsen perusongelmat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kokonaiskehityksen viivästyminen</li> <li>- Oman toiminnan ohjauksen ja itsesäätelyn ongelmat</li> </ul>  |
| <b>Toiminnan taso</b>                | <b>Vahvuudet leikissä</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leikkiroolinottokyky</li> <li>- Muiden lasten mallin mukaan toimiminen</li> </ul> | <b>Yhteisleikin haasteet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Haasteet leikkiin liittymisessä</li> <li>- Kyvyttömyys tehdä leikkialoitteita</li> <li>- Vaikeus ymmärtää yhteisleikin sääntöjä</li> <li>- Leikin sanoittamisen haasteet</li> <li>- Leikkien kehittelyn ja juonen eteenpäin kuljettamisen vaikeudet</li> <li>- Leikkiin sitoutumisen haasteet</li> </ul> <b>Vertaissuhteiden haasteet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muiden lasten torjunta</li> <li>- Aggressiivinen ja impulsiivinen käyttäytyminen</li> <li>- Itsesäätelyn vaikeudet</li> <li>- Oma syrjäänvetäytyvyys</li> </ul> |
| <b>Kontekstin ja kulttuurin taso</b> |  | <b>Ohjaamisen tarve/keinot</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertaissuhteiden tukeminen</li> <li>- Lotan tarkoitusten ja tavoitteiden sanoittaminen</li> <li>- Leikkialoitteiden tukeminen</li> <li>- Leikkiin sitoutumisen tukeminen</li> <li>- Toiminnan mallintaminen</li> <li>- Pienryhmätoiminnan hyödyntäminen</li> </ul>   |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <b>Ohjauksen vahvuudet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pienryhmätoiminnan hyödyntäminen</li> <li>- Yhteisleikkiin kannustaminen ja ohjaaminen</li> <li>- Kasvattajan leikkiin osallistuminen eli leikkiin sitoutumisen tukeminen</li> </ul> | <b>Ohjauksen toteutumisen puutteet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kasvattajan osallistumattomuus leikkiin</li> <li>- Kasvattajan huomion kiinnittyminen muihin työtehtäviin (työnjako, päivän ohjelma)</li> <li>- Leikkialueiden rajaamattomuus</li> <li>- Kieltoihin perustuva kasvattajan toiminta</li> </ul> |
|--|--|---|

## 6.2 Tapaus Taavi: kielen kehityksen ja itsesäätelyn haasteet yhteydessä sosiaaliseen osallisuuteen

Käsitlemme tässä luvussa Taavin, toisen fokuslapsen, sosiaalisen osallisuuden toteutumista leikin ja vertaissuhteiden sekä näiden tukemisen näkökulmista. Taavin vertaissuhteiden muodostamista sekä niissä toimimista ja hänen leikkejään haastavat kielen kehityksen ja itsesäätelyn haasteet.

### *Taavin leikki*

Taavi leikkii paljon yksin- tai rinnakkaisleikkejä. Taavin kiinnostuneisuudesta ja innostuneisuudesta erilaisia leikkejä kohtaan huolimatta leikeissä esiintyy päivittäin haasteita. Haasteita luo Taavin kielen kehityksen viivästyminen: hän ei pysty sanoittamaan tarkoitukseen ja tavoitteitaan. Näin ollen Taavi ei myöskään pysy leikissä mukana, jos leikkiin tulee enemmän mielikuvituksellisia elementtejä. Tällöin hän turhautuu ja alkaa usein häiriköidä muiden leikkiä. *Yhteisleikkitaidot* eivät ole vielä riittävän kehittyneet, ja esimerkiksi leikkiin luotujen yhteisten sääntöjen ymmärtäminen on vaikeaa. Näitä havain- toja tukee seuraava lainaus kasvattajan puheesta:

H3: ”... hän nauttii hirveesti sitten, kun leikit onnistuu kavereitten kanssa, et se näkyy hänen olemuksestaan ja sillonhan se sujuu. Mut se on paljon sitä rinnakkaisleikkiä, kun ei hän siihen yhteisleikkiin pysty, vielä oikeen. Ja siin huomaa sen, et se tippuu sit ku toisilla rupee oleen yhteisleikkiä, vähän enemmän mielikuvitusjuttua, että sanalliseti siinä puhutaan paljon asioita ja toimitaan sen mukaan. Niin ku ulkonaki, hän putoo siitä, ni sit alkaa vähän semmonen häiriökäyttäytyminen. Sit otetaan se lapio ja ruvetaan huitoon, ku ei oikeen tiiä mitä sitten tekis.”

Taavi kaipaa leikkiinsä paljon aikuisen tukea. Hän tarvitsee tukea *leikkiin sitoutumises-*sa sekä siinä, kuinka liittyä toisten jo meneillään olevaan leikkiin. Toisinaan Taavilla on tapana vain mennä leikkiin mukaan muiden lasten kielloista huolimatta. Silloin, kun ympäristö on rauhallinen ja leikkirauha on taattu, hän pystyy tekemään myös aloitteita leikkiin pääsemiseksi ja löytämään luovasti keinoja, joilla sovittaa toimintansa leikin mukaiseksi. Tätä taitoa kuvaa seuraava aineistoesimerkki:

*Taavi leikkii Eveliinan ja Paavon kanssa kotileikkiä. Eveliina johtaa selkeästi leikkiä ja muut toimivat hänen mallinsa mukaan. Eveliina muuttaa leikin lääkärireikiksi, sillä hänen vauvallaan on korvatulehdus. Eveliina ja Paavo lähtevätkin leikkimään lääkärireikkiä hieman sivummalle, ja kun Taavi yrittää tulla leikkiin mukaan, toiset kieltävät häntä tulemasta. Taavi kuitenkin seuraa hetken aikaa vierestä heidän leikkiään, ottaa heistä mallia ja tarttuu lähellä olevaan naruun. Hän kertoo Paavolle ja Eveliinalle antavansa letkulla (eli narulla) vauvalle lääkettä. Taavi pääsee leikkiin mukaan.*

Aineistoesimerkki nro 7

Taavin leikkiin sitoutuminen kärsii havaintojemme mukaan silloin, kun leikkituloja ei ole rajattu tai aikuiset eivät ole apuna ohjaamassa leikkiä eteenpäin. Tällöin Taavin toiminta muuttuu vaelteluksi ja leikki vaihtuu useita kertoja. Aina ei ole kuitenkaan tarvetta aikuisen ohjaukselle: Taavin leikit onnistuvat parhaiten silloin, kun leikissä on mukana lapsi, jolla on hyvät leikkitaidot ja joka osaa ohjata leikkiä eteenpäin juonellisesti. Taavi siis osaa seurata leikin juonta, vaikkei hän sitä itse kykenisikään kehrittelemään. Tästä puhuivat myös ryhmän kasvattajat:

H4: ”*Just se, että toisen kanssa niin ku Eveliinan tai Peetun kanssa se leikki niin ku onnistuu, ku ne on vahvoja leikkijöitä niin ne tavallaan vetää sen Taavinki mukaan.*”

H3: ”*Parhaat leikit syntyä kyllä, kun Taavi menee toisen lapsen mukana ja seuraa tavallaan ja leikkii siinä kyllä...*”

H3: ”*... syksyllä oli ihania leikkejä, ku siinä on just joku Paavo tai sit joku Peetu mikä on taitava leikkijä eikä häiriinny mistään ympärillä tapahtuvista asioista tai pienistä jostain konfliktista. Niin ne leikki ulkona pihvilaatikoveneillä ja kalasti sieltä ja se leikki kesti pitkään. Peetu sitä jakso leikkiä ja keksi aina siihen jotain uutta ja Taavi meni perässä. Nää on jotenkin sellasia kauheen mukavia ja herkullisia tilanteita.*”

Leikkitaidoiltaan taitavamman vertaisen tuen merkitystä kuvaa hyvin myös seuraava aineistoesimerkki:

*Taavi ja Peetu leikkivät kotileikkiä. Lähellä on menossa myös tyttöjen nukkekotileikki, ja näillä on käytössä laatikollinen erilaisia liinoja ja kankaita. Taavi lähtee hakemaan kangaslaatikosta liinoja, ja saman tien nukkekotileikissä oleva Eveliina huutaa: ”Et sä tuu meidän leikkiin!”. Taavi hämmentyy eikä vastaa mitään, vaan kääntyy katsomaan Peetua. ”Me haetaan vaan niitä liinoja” toteaa Peetu ja Taavi toistaa Eveliinalle tämän vastauksen. Tämän jälkeen Eveliina kääntyy takaisin omaan leikkiinsä, ja Taavi vie kotileikkiin tarvittavan määrän liinoja.*

Aineistoesimerkki nro 8

Edellä oleva aineistoesimerkki kuvaa toisaalta hyvin sitä, kuinka laaja-alaisesti Taavi saa taitavilta vertaisilta tukea omaan toimintaansa. He tarjoavat tukea erilaisissa edellä kuvatuissa tilanteissa, ja ohjaavat niitä eteenpäin. He korjaavat leikin lomassa myös Taavin taivutusvirheitä ja muita kielessä esiintyviä virheitä. Kun Taavi esimerkiksi tarjoili em. kotileikin aikana kahvia, hän totesi, että kahviin pitää laittaa ”sekaria”. Peetu korjasi, että ”ei se ole mitää sekaria, se on sokeria”. Tämän jälkeen Taavi korjasi sekarin jatkossa sokeriksi.

Taavi ei pysy mukana leikin juonessa, kun leikit muuttuvat liian mielikuvituksellisiksi. Tällöin hän lähtee usein vaeltelemaan muualle ja hakeutuu toiseen leikkiin. Toisinaan hän valitsee sellaisen leikin, jossa ei ole muita leikkijöitä. Vertaisten leikki sisältää jo paljon kielellisiä ja sanallisesti sovittavia elementtejä. Kielen kehityksen viivästymän takia Taavi ei pysy vertaisten mielikuvitusta vaativissa leikeissä mukana. Tämä haastaa Taavin sosiaalisen osallisuuden toteutumisen ja yhteisleikkien mahdollistumisen.

Taavin leikeissä on selkeästi näkyvissä kasvattajan merkitys. Hän hakeutuu usein kasvattajan seuraan, jos hän ei löydä leikkikaveria. Tämä on myös keino välttyä yksinäisyydeltä. Varsinkin Taavin pienryhmässä toimiva lastenhoitaja on Taaville tärkeä: hän hakee tätä usein mukaan leikkeihin, vaikka leikissä olisi muitakin lapsia.

*H3: ”... mielellään nappaa aikuisen sinne mukaan, et tuu mä oon keittänyt kahvia, tuupas tänne, ja tarjoilee sitä kahvia ja millon mitäkin evästä sieltä.”*

Havaintojemme mukaan *leikkimateriaalit* ovat Taavin leikeissä tärkeitä. Tämä juontuu siitä, että Taavi ei kykene leikkimään leikkejä, joissa vaaditaan paljon mielikuvitusta. Leikit kumpuavat hyvin paljon tarjolla olevista leikkimateriaaleista. Esimerkiksi ulkoilualueella on talvisin melko vähän tekemistä, sillä kyseisellä päiväkodin ulkoilualueella ei ole esimerkiksi kiipeilytelineitä tai leikkimökkiä ja lumikin on ollut vähissä tutkimusvuoden talven aikana. Päiväkodilla on toki toinen, erittäin virikkeellinen ja maastol-

taan vaihteleva ulkoilualue, mutta kasvattajat kokevat, että Taavin ryhmää on helpompi kontrolloida ja ohjata pienemmällä, melko virikkeettömällä, tasaisella piha-alueella. Taavin ulkoleikit ovat siis pitkälti vaeltelua lapion tai jonkin muun esineen kanssa.

H3: *”Nyt on ollu vähän haasteellisempaa toi ulkoleikki, ku ei oo ollu lunta, ku maa on ollu jäässäkin tässä eikä oo ollu hiekkaa eikä oo lunta. Ei ollu oikee mittään, ja meni enemmän mielikuvitusleikkien puolelle, niin siinä Taavi tippu siitä. Ja siinä tuli enemmän sitä häiriökäyttäytyminen, et tää talvi on tuonu enemmän tällasia haasteita, et sen huomaa ihan selkeesti ku rupes se tekeminen siellä loppumaan.”*

H4: *”... et just tähän kielen puoleen varmaan liittyy hyvin voimakkaasti se, et se Taavi kuitenkin niin helposti sitten tippuu siitä.”*

Taavi on kuitenkin taitava ottamaan hänelle tutuissa leikeissä, kuten kotileikeissä, erilaisia rooleja. Hän pystyy eläytymään roolin vaatimalla tavalla. Tätä kuvaa seuraava aineistoexamplesimerkki:

*Taavi, Peetu ja Jimi leikkivät majaleikkiä pienessä sivuhuoneessa. Hetken päästä tämä leikki muuttuu kotileikiksi, jossa Peetu jakaa roolit. Taavi saa osakseen äidin roolin ja hän ottaakin sen innoissaan vastaan. Taavi alkaa hoitaa kotia: järjestellä mattoja ja liinoja, ja hän käyttää hieman korkeampaa ääntä – äidille sopivaa ääntä. Poikien leikissä syntyy hetken päästä konflikti liittyen siihen, saako mattoja siirrellä enää, ja kasvattaja (lastenhoitaja) saapuu paikalle ratkaisemaan kiistaa. Taavi jatkaa vielä roolissaan, ja puhuu korkealla äänellä. Tässä vaiheessa kasvattaja kuitenkin kommentaa Taavia puhumaan normaalilla äänellä – hän ei siis tiedä, että pojilla on roolileikki meneillään.*

Aineistoexamplesimerkki nro 9

### **Taavin vertaissuhteet**

Haasteita vertaissuhteisiin tuo Taavin *impulsiivisuus*. Hän saattaa olla myös välillä melko *aggressiivinen* toisia lapsia kohtaan. Taavilla on tapana huutaa ja kiljua sekä leikkien että muiden toimintojen aikana, ja tällainen äänenkäyttö häiritsee välillä vertaisia.

H4: *”... huomaa et ne (vertaiset) välillä kavahtaa, et ku Taavi on sit sen lapionkin kanssa välillä vähän raju ja välillä töniny toisia. Ja sit ku ne näkee, että Taavi on nyt vähän niin ku semmosessa kiihtyneessä tilanteessa, et ne vähä nyt saattaa olla varpaillaan.”*

Toisaalta aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyy se, että Taavi ei osaa asettua kaverin asemaan: hän ei osaa ajatella, miltä toisesta lapsesta tuntuu. Näimme havainnointijakson aikana useamman kerran tilanteita, joissa Taavi oli melko aggressiivinen toista lasta kohtaan.

*Taavi ja Veera leikkivät yhdessä autoleikissä, mutta siirtyvät hetken päästä pukemaan – on aamu-ulkoilun aika. Veeran vaatteet on laitettu hieman sivummalle ja Taavin ovat taas tämän oman lokeron edessä. Pukemisesta ei oikein tule mitään, sillä aikuiset eivät ehdi tohinan keskellä kiinnittää Taaviin huomiota. Niinpä Taavi lähtee liikkumaan eteistilassa, ja menee hetken päästä lyömään Veeraa omalla tossullaan päähän. Veera ei puhu mitään, mutta katsoo Taavia kummissaan. Taavi jatkaa lyömistä, kunnes joku aikuisista puuttuu tilanteeseen.*

Aineistoesimerkki nro 10

Taavilla on kuitenkin lapsiryhmässään kavereita. Nämä kaverit ovat samanikäisiä tai hieman nuorempia poikia, mutta hän leikkii melko paljon myös tyttöjen kanssa. Taavi ei siis ole omassa ryhmässään syrjitty lapsi, vaan hänellä on kavereita, joiden kanssa hän aina aamupiirinkin jälkeen toivoo saavansa leikkiä, ja jotka vastavuoroisesti tahtovat leikkiä hänen kanssaan.

H3: *”... Taavia ei syrjitä, et se on sellanen asia. Et vielä ainakaan kukaan ei oo sanonu, et me ei leikitä Taavin kanssa...”*

H3: *”Ja huomaa, ku Mikko tulee vähän myöhemmin, kyllä hän (Taavi) bongaa joka kerta et Mikko tulee sieltä ja oottaa jo siellä portilla, et lähetään jotain yhdessä tekeen.”*

Toisinaan Taavin impulsiivisuus ja aggressiivisuus aiheuttavat kuitenkin sen, että Taavi kokee *torjutuksi tulemista* omassa ryhmässään. Häntä esimerkiksi kielletään tulemasta leikkiin. On kuitenkin tyypillistä, että Taavi kielloistakin huolimatta menee mukaan ja jää leikkimään muiden rinnalle.

Taavin *asema vertaisryhmässä* on siis vaihteleva, riippuen siitä, kenen kanssa hän toimii, ja millaisella mielialalla hän itse on. Taavi kaipaa aina kovasti muiden lasten seuraa, ja hän pyrkiikin usein varmistamaan, ettei jää yksin.

H3: *”... hän hirveesti, hän haluaa mukaan sillä lailla, et hän ilmasee sillä lailla vaikka, et hän ilmasee minä haluan nyt ton Maijan kanssa tonne leikkimään. Tai minä haluan ton Kaisan kanssa, et hän niin ku pitää jo huolen siitä, et hän ei jää ulkopuolelle siitä.”*

H3: *”... Taavi haluaa hirveesti kavereitten kans leikkiä ja olla. Kerran välipalalla ne suunnitteli, mitä ne leikkii ja kuka kenenki kanssa, ja Taavi vähän jäi siitä. Siinä oli tyttöjä, mut häntä ei nyt kukaan juuri tällä hetkellä valinnu, niin se ilmotti hirveen pontevasti ”minä leikin sitten Tuulan (lastenhoitajan) kanssa”. Mut se kuvas monella lailla sitä aikuisen tärkeyttä siinä hänen leikeissään, mutta myös sitä kaverin tärkeyttä...”*

Aineisto kuvaa hyvin sitä, että Taavi ei ole itse syrjäänvetäytyvä lapsi, vaan hänen aggressiivisuutensa ja impulsiivisuutensa johtavat torjutuksi tulemiseen. Kaverit eivät aina halua häntä mukaan leikkeihin. Taavilla on kuitenkin päiväkodissa kavereita, joiden kanssa hän leikkii eri tavalla eli joiden kanssa hänen sosiaalinen asemansa on erilainen. Esimerkiksi Peetun kanssa leikki on selkeästi tavoitteellisempaa ja siinä on juoni. Tällöin Peetu toimii leikin johtajana ja Taavi toimii tämän asettaman esimerkin mukaisesti. Taavin leikkiessä Mikon, iältään nuoremman lapsen, kanssa Taavi taas johtaa leikin etenemistä, ja leikki on lähinnä juoksemista ja muiden häiritsemistä.

H3: *"Joo se (leikkirooli, leikin johtaminen) riippuu kaverista, et se Mikko esimerkiksi on semmonen, et Mikko menee niin ku Taavin perässä. Mut sit jos taas se leikkii Peetun kanssa niin Peetu on kyllä sitten se, et se varmaan riippuu sitten siitä kaverista."*

### ***Taavin leikin ja vertaissuhteiden tukeminen***

Taavi kaipaa leikeissään tukea varsinkin *leikkiin sitoutumisessa* sekä *kaverien huomiomisessa* ja *yhteisleikin kehittämisessä*. Myös kasvattajat toivat haastattelussa esiin leikin merkityksestä erilaisten taitojen opettelussa sekä aikuisen roolia tässä:

H4: *"... Taavihan varmaan oikeen tyyppiesimerkki siinä, miten tärkeitä se leikki on, et se aikuinen pystyy mallintamaan niitä erilaisia juttuja ja opettelemaan ihan niin ku pienemmästäkin, miten toisen kanssa ollaan ja kuinka vuorotellaan."*

H3: *"... välillä aikuinen voi ohjata vähän niitä leikkipareja ja välillä vähän toiseen leikkiin, ja sit se aikuisen läsnäolo siinä ja joskus siinä leikissä mukana oleminen, et pitää olla koko ajan ns. kartalla. Et se on hirveen tärkeitä."*

H3: *"Et hirveän paljon tarttee (Taavi) aikuisen ohjausta sitten ja sellasta, että sais sen sitten niin ku semmosille mukaville urille. Ettei tulis sitä negatiivista palautetta paljon, vaan tulis sitä positiivista ja hirveen paljon enemmän."*

Kasvattajat toivat esiin omaa rooliaan muutoinkin kuin vain leikin tukijana. He korostivat omaa merkitystään Taavin kaiken toiminnan tukemisessa, ja tätä kuvaa seuraava esimerkki:

H3: *"... Taavi elää hirveesti aikuisten kautta, et opettelee tunteita ja asioita, et imee kyllä aikuisesta paljon, mut antaakin myös. Että jos pitää olla leikissä ja kaverisuhteissa läsnä, niin sun pitää kaikissa muissakin asioissa olla läsnä. Et hän tarkkailee ilmeitäkin hirveesti ja sitä kautta oppii tietysti nimeemään niitä tunnetiloja."*

Kasvattajat näkevät oman roolinsa lasten leikeissä olevan suurimmaksi osaksi sivusta seuraaja, leikin aloittaja tai jatkaja. He ovat sitä mieltä, että lasten on hyvä saada luoda ja kehittää omia leikkejään ilman aikuisten puuttumista. Kasvattajan tehtävä onkin rikastuttaa lasten leikkiä ja selvittää konflikteja niissä tilanteissa, joissa lasten yhteisleikki ei oikein käynnisty, se jää kesken tai siinä syntyy erimielisyyksiä.

H3: ”... leikkiny niitten kans, laittanu sitä alkuun sitä leikkiä tai menny siinä kohti ku se rupee hajoamaan tai rupee tuleen niitä konflikteja, niin saa sen sit taas kasaan ja jatkumaan ...”

H3: ”... haistelen mikä on se tilanne ja sit jos huomaa, niin puuttuu siihen tietyllä ohjaavalla tavalla ....”

Taavi tarvitsee *pienryhmän* ja selkeästi *rajatun leikki-tilan*, jotta hänen sitoutumisensa leikkiin olisi tiukempaa. Taavi pystyy keskittymään leikkiin huomattavasti paremmin, kun leikki-tilanne on rauhallinen ja aikuinen lähellä ainakin seuraamassa lasten toimintaa. Jos tilassa on paljon häiriötekijöitä, Taavi alkaa vaellella pitkin tilaa ja leikit vaihtuvat usein. Myös kasvattajat tiedostavat tämän.

*Taavi ja Paavo leikkivät autoleikissä. Kasvattajia kulkee pitkin tilaa, sillä he mieltivät, miten hoitaisivat päivän ohjelman; tiimin jäseniä on sairautta, ja ulkona on lähes 20 asteen pakkas. Kukaan ei siis ehdi ohjata lasten leikkiä, ja tilassa on melkoinen meteli. Taavin ja Paavon autoleikki kestää vain muutamia minutteja. Hetken päästä Taavi vaihtaa nukkeleikkiin ja jälleen hetken päästä duploleikkiin. Tämänkin leikki kestää vain muutamia minutteja, kunnes Taavi vaihtaa taas pikkuleikkiin.*

Aineistoesimerkki nro 11

H4: ”... toi 12 lastahan on Taaville liian suuri ryhmä, et se just et pienempiin osiin vielä jakais. Et se on ihan ehdottomasti liian suuri.”

H4: ”... semmonen tila, et ku sovitaan, et se rajataan se tila. Että leikitään tässä näin ja aikuinen on siinä läsnä.”

Aina ei kuitenkaan riitä, että kasvattaja on samassa rajatussa tilassa. Lasten yhteisleikkiä ei useinkaan kehity, jos kasvattajan huomio kiinnittyy johonkin muuhun kuin leikin ohjaamiseen. Yhteisleikkien muodostaminen edellyttää edistyksellisiä leikkitaitoja, sillä vertaisten tulee ohjata myös Taavin leikkiä eteenpäin.

Kuten seuraavat haastattelulainaukset kuvaavat, kaikki kasvattajat eivät aina muista käyttää ja noudattaa niitä keinoja, joilla Taavin toimintaa ja leikkiä voitaisiin tukea.



Tiimi ei ole tehnyt yhteisiä sopimuksia siitä, miten Taavin leikkejä tuetaan ja millaisia keinoja kasvattajan tulee käyttää Taavin toiminnan ohjaamiseksi.

H4: *”... kyllähän siihen strukturointiin, mitä Taavi tarvii, ja on tärkeätä, että vielä enemmän kaikki aikuiset tiedostais vielä enemmän. Ja siihen liittyy myöskin kuvien käyttö ja se ryhmän rauhottaminen, et jaetaan vielä pienempiin ryhmiin, et ollaan matkalla sitä kohti.”*

H3: *”Ei me oo varmaan sovittu (yhteisiä toimintatapoja Taavin leikin ohjaukseen) kyllä.”*

H3: *”Me on kyllä varmaan tehty jokainen sillä omalla tavalla ja just mikä on kenenki oma persoona. Just se tilannetaju pitää olla siinä, et mä hirveen paljon käytän sitä muidenkin lasten kohdalla, et haistelen, mikä on se tilanne ja sit jos huomaa, niin puuttuu siihen tietyllä ohjaavalla tavalla ...”*

H3: *”Siinä (Taavin leikin tukeminen) ehkä se sama sääntö, että leikkiä ei vaihdeta koko ajan, et se nyt on ehkä sellanen yhteinen sopimus, mut se pätee muittenkin lasten kanssa. Kyllähän se siihen haasteen tuo, ku ei oo sitä selvää strukturointia siinä, ja sit ku aikuiset vaihtuu, ni se voi tuoda siihen sellasta lisäjuttua.”*

Kokoavasti voimme todeta, että Taavi tarvitsi paljon kasvattajan tukea, jotta hänen sosiaalinen osallisuutensa toteutuisi. Erityisesti leikkeihin liittyminen ja leikkeihin sitoutuminen olivat Taavin leikissä haasteen paikkoja ja näihin hän tarvitsi ehdottomasti joko kasvattajan tai taitavamman vertaisen tukea. Havaintomme puhuvat sen puolesta, että jos kasvattaja ehti keskittyä Taavin leikkiin ja kehittää sitä eteenpäin, niin tällöin Taavin toiminta rauhoittui selkeästi ja hän pystyi sitoutumaan leikkiin huomattavasti paremmin. Sitoutumisen ja leikin eteenpäin kuljettamisen tukena toimivat myös taitavat vertaiset, jolloin aikuisen merkitys ei ollut aivan niin suuri. On lisäksi selkeää, että pienryhmätoiminta mahdollisti ja tuki Taavin sosiaalista osallisuutta: pienryhmässä toimittaessa Taavin huomio kiinnittyi yhteiseen tekemiseen ja tilan rauhallisuus auttoi leikkiin sitoutumisessa. Kasvattajan läsnäololla oli kuitenkin oma, selkeä funktionsa Taavin leikissä: jos kasvattaja oli edes läsnä, vaikka vain havainnoijan roolissa, rauhallisessa tilanteessa, Taavi pystyi keskittymään ja sitoutumaan leikkiin huomattavasti paremmin. Taavin leikki taas häiriintyi ja hänen leikkiin sitoutumisensa kärsi silloin, kun kasvattaja oli kiireinen eikä ehtinyt pysähtyä; useimmiten tällaisessa tilanteessa Taavi lähti vaeltelemaan ympäri tilaa.

Taavin sosiaalinen osallisuus toteutui omassa ryhmässään: hänellä oli ryhmässään vertaisia, joiden kanssa hän leikki päivittäin, ja hän osasi myös tehdä vaihtelevasti leik-

kialoitteita. Hän siis pääsi vaikuttamaan leikin sisältöön, kunhan leikki ei ollut liian mielikuvituksellista. Kasvattajan ja taitavien vertaisten tarjoaman tuen avulla Taavin sosiaalinen osallisuus toteutui siis päivittäin, mutta sen taso vaihteli aina leikistä ja leikkikavereista sekä aikuisen läsnäolosta ja ohjauksesta riippuen.

Olemme tehneet alla olevaan taulukkoon koontina Taavin sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttaneista merkittävimmistä tekijöistä Hicksin (1996) sosiokulttuuriseen analyysimalliin perustuen.

**TAULUKKO 2** Taavin sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttavat tekijät

|                                      |  |  |
|--------------------------------------|--|--|
| <b>Yksilötaso</b>                    | <b>Lapsen vahvuudet</b><br>- Halu ja innostus yhteiseen toimintaan vertaisten kanssa | <b>Lapsen perusongelmat</b><br>- Kielen kehityksen haasteet<br>- Oman toiminnan ohjauksen ongelmat   |
| <b>Toiminnan taso</b>                | <b>Leikin vahvuudet</b><br>- Muiden lasten mallin mukaan toimiminen                  | <b>Yhteisleikin haasteet</b><br>- Kyvyttömyys tehdä leikkialoitteita<br>- Vaikeus ymmärtää yhteisleikin sääntöjä<br>- Leikin sanoittamisen haasteet<br>- Haasteet mielikuvitusleikeissä<br>- Leikkiin sitoutumisen haasteet<br><br><b>Vertaissuhteiden haasteet</b><br>- Muiden lasten torjunta<br>- Aggressiivinen ja impulsiivinen käyttäytyminen<br>- Itsesäätelyn ongelmat |
| <b>Kontekstin ja kulttuurin taso</b> |  | <b>Ohjaamisen tarve/keinot</b><br>- Vertaissuhteiden tukeminen<br>- Taavin tarkoitusten ja tavoitteiden sanoittaminen<br>- Leikkialoitteiden tukeminen<br>- Leikkiin sitoutumisen tukeminen<br>- Pienryhmätoiminnan hyödyntäminen  |

|  | <b>Ohjauksen vahvuudet</b>   | <b>Ohjauksen toteutumisen puutteet</b>  |
|--|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leikkien rikastuttaminen erilaisilla materiaaleilla</li> <li>- Pienryhmätoiminnan hyödyntäminen</li> <li>- Kasvattajan osallistuminen leikkiin</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kasvattajan osallistumattomuus leikkiin</li> <li>- Kasvattajan huomion kiinnittyminen muihin työtehtäviin (työnjako, päivän ohjelma)</li> <li>- Ulkoalueen virikkeettömyys</li> <li>- Leikkialueiden rajaamattomuus</li> </ul> |

### **6.3 Tapaus Oona: maahanmuuttajatausta ja sosiaalisen osallisuuden pulmat**

Käsitlemme tässä luvussa Oonan, kolmannen fokuslapsen, sosiaalisen osallisuuden toteutumista leikin ja vertaissuhteiden sekä näiden tukemisen näkökulmista. Oonan vertaissuhteiden muodostamista ja niissä toimimista sekä hänen leikkejään haastavat maahanmuuttajataustan aiheuttamat suomenkielen puutteet.

#### ***Oonan leikki***

Oona leikkii paljon yksin- ja rinnakkaisleikkejä. Oona ei pysty liittymään omaaloitteisesti toisten lasten jo alkaneisiin leikkeihin, koska hänen suomenkielessään on puutteita. Oona ei tee aktiivisesti leikkialoitteita, vaan hän seuraa usein vierestä, ja odottaa leikkipyyntöä. Leikki, johon hän pystyy liittymään, ja jossa hän jopa johtaa leikin kulkua eteenpäin, on kotileikki. Kotileikki on hänen lempileikkinsä ja hän on siinä erittäin taitava: hän hallitsee kotileikin ”käsikirjoituksen”. Havaintojemme mukaan Oona hakeutuukin kotileikkiin niin paljon kuin mahdollista, ja muissa leikeissä hän leikkii lähinnä vain muiden rinnalla. Suomenkielen puutteet ja sen luomat haasteet tulevat hyvin esiin seuraavan aineistoesimerkin kautta:

*On vapaanleikin päivä, mutta aikuiset ovat suunnitelleet leikkipisteet valmiiksi. Oona valitsee leikkiseen dinosaurus- ja rakenteluleikin, johon menevät myös Helmi, Josefiina ja Saara. Helmi ja Josefiina alkavat heti kehitellä yhteistä juonta, mutta Saara ja Oona jäävät sivummalle molemmat omien lelujensa kanssa. Oonan olemuksesta (vilkuileva katse, fyysinen etäisyys, muiden seuraaminen, omien lelujen siirtely) näkee, että hän ei oikein tiedä, miten leluilla tulisi leikkiä yhdessä muiden kanssa ja hän jääkin muiden rinnalle leikkimään yksin. Näin tekee myös Saara. Oona siirtelee dinosauruksia ja rakentaa niille palikoista omaa kaupun-*

*kia. Hän pitää vuoropuhelua omien lelujensa kesken. Hetken päästä Saara yrittää tulla leikkimään Oonan kanssa, mutta koska molemmilla on puutteita suomenkielessä, eivät he pysty sanoittamaan yhteistä toimintaa ja yhteisleikki jää kehittymättä.*

Aineistoesimerkki nro 12

*H4: ”Kotileikki on selkeesti Oonan lempileikki. Sit semmonen pukeutumisiin liittyvä, et hirveen mielellään laittaa kauniita asusteita ja helmiä. Mukava, ihana leikkijä on.”*

Oonan leikissä ja sen haasteissa ei ole siis kyse sitoutumattomuudesta tai leikin lyhytjänteisyydestä. Kyse on pikemminkin sosiaalisen osallisuuden toteutumattomuudesta kielenkehityksen puutteiden takia: Oona ei pysty tekemään leikkialoitteita eikä leikkimään yhteisleikkiä muiden kanssa sellaisen aiheen parissa, joka on hänelle vieras ja näin ollen kielellisesti erittäin haastava.

Ulkona Oona liikkuu lähinnä yksin pitkin ulkoilualuetta. Hän vaeltelee ympäriinsä ja saattaa käydä välillä seuraamassa vierestä muiden leikkejä. Hänellä ei kuitenkaan ole taitoja tehdä aloitetta muiden leikkiin liittymiseksi ja useimmiten hänet torjutaankin leikistä joko niin, että muut vaihtavat leikkipaikkaa tai Oonalle todetaan suoraan ”*Et sä saa tulla*”. Ulkona Oona pääsee osallistumaan muiden leikkiin vain, jos toiset leikkijät tulevat itse pyytämään Oonaa mukaan. Koska ulkona ei ole kuitenkaan kyse kotileikistä, Oonan vahvuusleikistä, Oona leikkii muiden mallin mukaan eikä johda leikkejä.

Oonan ryhmän muut lapset ovat leikeissään jo selkeästi kielellisemmällä tasolla ja yhteisleikin vaiheessa, sillä leikeissä korostuu vuoropuhelun tärkeys. Ellei kyseessä ole kotileikki, jonka ”käsikirjoituksen” Oona hallitsee, hänen on hankala liittyä näihin keskusteluihin. Tällöin hänen leikkinsä jää usein rinnakkaisleikiksi, elleivät muut leikissä olevat lapset johda leikkiä ja ota Oonaa selkeästi mukaan.

### ***Oonan vertaissuhteet***

*H4: ”... meillähän meni pitkään ihan tonne lähemmäs joulua, et Oona tavallaan ollenkaan sai tässä porukassa ollenkaan kavereita. Et tos ulkona hän odotti sitä Minttu-tyttöä, joka oli toisessa ryhmässä. Mut se on niin ku, hän ei enää odota, et nyt hänellä on tässä ryhmässä jo (kavereita). Mut toki edelleenki hän tarvii kyllä siinä niin ku tukea niis suhteiden muodostamisessa.”*

Haastattelulainaus kuvastaa sitä, että Oona on vasta muutama kuukausi ennen aloittamaamme havainnointijaksoa löytänyt omasta lapsiryhmästään kavereita. Tutkimusvuot-

ta edeltäneenä keväänä Oonalla oli samassa ryhmässä venäjänkielinen ystävä Minttu, mutta tämä siirtyi seuraavana syksynä toiseen lapsiryhmään. Oona siis odotti koko syksyn ulkoiluidenkin ajan Minttua, ja näin ollen hän ei päässyt muodostamaan vertaissuhteita oman lapsiryhmänsä lasten kanssa. Hän ei siis tehnyt syksyllä lähes lainkaan leikkialoitteita lapsiryhmän muita lapsia kohtaan, vaan ryhmäytymisen ja kaverisuhteiden muodostamisen aika siirtyi hänellä paljon pidemmälle kuin lapsiryhmän muilla lapsilla.

Nyt Oonalla on muutamia kavereita, joiden kanssa hän leikkii lähes päivittäin. Oonasta ei tullut omassa ryhmässään syrjittyä lasta, vaikka hän ei vielä syksyllä päässyt kiinteästi liittymään vertaisryhmäänsä. Ennemmin Oonaa voisi itseään luonnehtia *syrjäänvetäytyväksi*. Kuitenkin joissain tilanteissa Oona on *torjuttu* omassa vertaisryhmässään: jos aikuiset ohjaavat muita lapsia ottamaan Oonaa mukaan johonkin leikkiin, lapset eivät kieltäydy tästä, mutta he eivät varsinaisesti pyri ottamaan Oonaa mukaan yhteiseen toimintaan. Oona otetaan siis näennäisesti mukaan yhteiseen tekemiseen, mutta tällöin Oonan leikki jää lähinnä rinnakkaisleikiksi.

Puutteet suomenkielessä aiheuttavat haasteita Oonan ja vertaisten väliseen vuorovaikutukseen: Oona ei pysty kielellistämään muille tarkoituksiaan ja tavoitteitaan. Kavereiden on välillä vaikea ymmärtää, mitä Oona tarkoittaa, sillä hän kehittää omia sanoja. Näin ollen Oona ei myöskään pysty johdattamaan yhteistä leikkiä eteenpäin omia tavoitteitaan kohti. Tällaista tilannetta kuvastaa seuraava aineistoesimerkki:

*Saara, Helmi ja Oona leikkivät yhdessä kotileikkiä. Oona on tullut mukaan kesken leikin, sillä hän on ollut tekemässä tähän asti askarteluhommia. Oona alkaa johtaa leikkiä eteenpäin jakamalla rooleja: ”Voinko minä olla äiti?”, ”Oletteko te lapsia?”. Muut tytöt hyväksyvät nämä roolit, mutta eivät vielä lähde kunnolla leikkiin mukaan vaan seurailevat Oonan toimia sivummalta. Oona kielellistää toimintaansa lähes koko ajan, ja jossain vaiheessa leikkiä hän alkaa kertoa muille, että ”tänään on onnepäivä”. Oona yrittää siis johdattaa leikkiä syntymäpäiväkutsujen järjestämistä kohti, mutta toiset tytöt eivät ymmärrä hänen tarkoituksiaan. Oona toistaa sanansa vielä useaan kertaan, mutta ei saa suunnitelmilleen vastakaikua.*

Aineistoesimerkki nro 13

### *Oonan leikin ja vertaissuhteiden tukeminen*

Kasvattajat toivat haastattelussa esille, kuinka Oonan tuen tarpeet ja sosiaalisen osallisuuden toteutuminen ovat huomattavissa vasta hienoisen tulkinnan jälkeen. Oona nimittäin osaa toimia ryhmässään erinomaisesti, sillä hän ymmärtää esimerkiksi ohjeet seuraamalla muiden lasten reagoitua ja toimimista sekä aikuisten nonverbaaleja viestejä. Hän on siis erittäin taitava lukemaan ympäristöään ja etsimään siitä vinkkejä hänelle asetetuista odotuksista.

H4: *”Oona on semmonen pettävästi hyvin toimiva tyttö jollakin lailla. Mut sit kuitenkin niin ku jotenkin pääsee syvemmälle siihen, ni huomaa, miten oikeesti paljon siellä on niitä puutteita kuitenkin siinä kielessä.”*

H4: *”... ku hän on niin näennäisesti sellanen sujuvasti toimiva ja näennäisesti hommat hoitava tyttönen. Niin sillä lailla, et oikeesti se ei ole ihan nii.”*

H4: *”... hän on just nimenomaan, tässä hän on erittäin taitava, et hän hiffaa ja ottaa sen viestin. Samaten hän aikuiseltakin näppärästi niitä vinkkejä ottaa. Mut onhan se kova työ, ku pitää ei suoraan vaan että pitää niin ku vinkkien kautta sitten.”*

Oona kaipaa tukea leikkiin mukaan pääsemisessä ja leikissä etenemisessä. Hän tarvitsee tukea leikin eteenpäin viemisessä ja omien tarkoitusperiensä sanoittamisessa. Tämä ei kuitenkaan toteutunut varhaiskasvattajien toimesta. Heidän tukitoimensa keskittyivät leikkien alkuun laittamiseen ja leikkikaverin etsimiseen. Myös leikkiympäristön järjestäminen ja materiaalien tarjoaminen, leikkirauhan säilyttäminen ja leikkien seuraaminen olivat heidän toimintansa keskiössä. Usein oli havaittavissa, että Oona olisi tarvinnut aikuista leikissä silloin, kun oma kieli ei riittänyt leikin eteenpäin viemiseen. Haastetta tähän tukemiseen tuo tietenkin se, että muut lapset eivät kaivanneet leikkiin aikuista ja aikuisen läsnäolo olisikin saattanut häiritä muiden lasten yhteisleikin kehittymistä.

H4: *”... kylhän nois sosiaalisissa suhteissa myöskin Oona tarvii tukea.”*

Vertaissuhteiden muodostaminen on Oonalle haastavaa, sillä suomenkielen puutteet estävät Oonaa pyrkimästä vertaisryhmään sanallisesti. Kasvattajan rooli vertaissuhteiden ja leikkiryhmien muodostamisessa on ilmeinen. Kuitenkin havaintomme osoittavat, että kasvattajien rooli Oonan vertaissuhteiden muodostamisessa on passiivinen. Lapset saavat usein muodostaa leikkiryhmänsä itse, eikä ryhmässä huolehdita Oonan sosiaalisen osallisuuden toteutumisesta. Myös ulkoilussa Oona tarvitsisi tukea liittyäkseen vertais-

ryhmään. Usein ulkoiluhetket muodostuvat yksinolosta ja paikasta toiseen kulkemisesta. Kasvattajien tukitoimet keskittyvät enemmän Oonan puheen ja kielen tukemiseen, ja tämä tukeminen toteutuu muissa arjen toiminnoissa, kuten siirtymissä ja ohjatuissa hetkissä. On selkeää, kuinka tärkeää suomenkielen tukeminen olisi myös leikissä: juuri leikissä Oona tarvitsee tukea *vertaisten kanssa kommunikointiin ja asioiden kielellistämiseen*. Kasvattajat painottivat paljon sitä, että he eivät halua leimata Oonaa erityiseksi, mitä kasvattajan osallistuminen ja tukeminen heidän mukaansa aiheuttaa.

H4: ”... *set sen ottaa niin ku silleen, et tämä ei ole sinua varten nyt vaan tää on niin ku koko porukalle. Niin siinä on mun mielestä niin ku se koko Oonan kanssa olemisen juju. Että ei ainakaan lisää sitä erityisyyttä.*”

H4: ”*Ja sit se just, et hän saa sellasta roolia (syrjitty/torjuttu) tai että ei niin ku jää siihen. Et hänel ei niin ku tuu se, et hän jatkossaki olis semmonen lapsi. Että et se on must just se haaste. Ja tosissaan just se, et sitä erityisyyttä ei missään tapauksessa lisättäis.*”

Kokoavasti voimme todeta, että Oona tarvitsi kasvattajan tukea, jotta hänen sosiaalinen osallisuutensa toteutuisi. Haasteita sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen toivat erityisesti leikkeihin liittyminen ja omien tavoitteiden sanallistaminen. Oonalla ei siis ollut haasteita leikkiin sitoutumisessa vaan hänen sosiaalista osallisuuttaan haastoivat suomenkielessä esiintyvät puutteet. Kasvattajalla olisikin ollut suuri merkitys myös Oonan leikeissä juuri kielen tukemisessa, mutta kasvattajat toimivat Oonan leikissä lähinnä sivustaseuraajana ja ympäristön järjestäjänä.

Oli selkeää, että pienryhmätoiminta mahdollisti ja tuki Oonan sosiaalista osallisuutta: pienryhmässä toimittaessa Oona pystyi hyödyntämään muiden mallia ja kasvattaja pystyi tarkentamaan ohjaustansa Oonan haasteiden edellyttämällä tavalla. Sosiaalisen osallisuuden osalta voimme kuitenkin todeta, että se toteutui Oonan arjessa päivittäin, mutta sen taso vaihteli.

Olemme tehneet alla olevaan taulukkoon koonnin Oonan sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttaneista merkittävimmistä tekijöistä Hicksin (1996) sosiokulttuuriseen analyysimalliin perustuen.

**TAULUKKO 3** Oonan sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttavat tekijät

| <b>Yksilötaso</b>                    | <b>Lapsen vahvuudet</b><br>- Iloisuus  | <b>Lapsen perusongelmat</b><br>- Suomenkielen puutteet   |
|--------------------------------------|--|--|
| <b>Toiminnan taso</b>                | <b>Leikin vahvuudet</b><br>- Sitoutuneisuus leikkiin<br>- Kotileikin hallitseminen<br>- Muiden mallin hyödyntäminen<br>- Halu vastata muiden lasten leikkialoitteisiin | <b>Yhteisleikin haasteet</b><br>- Kyvyttömyys tehdä leikkialoitteita<br>- Kyvyttömyys juoneltaan ennalta tuntemattomien leikkien leikkimiseen<br>- Mielikuvituksen haasteet/ leikitaitojen soveltamisen haasteet<br>- Leikin kielellistämisen haasteet<br><br><b>Vertaissuhteiden haasteet</b><br>- Muiden lasten torjunta<br>- Oonan syrjäänvetäytyvyys |
| <b>Kontekstin ja kulttuurin taso</b> | <b>Ohjauksen vahvuudet</b><br>- Leikkikavereiden kanssa yhteiseen toimintaan ohjaaminen<br>- Pienryhmätoiminnan hyödyntäminen  | <b>Ohjaamisen tarve</b><br>- Vertaissuhteiden tukeminen<br>- Oonan tarkoitusten sanoittaminen<br>- Leikkialoitteiden tukeminen<br>- Pienryhmätoiminnan hyödyntäminen<br><br><b>Ohjauksen toteutumisen puutteet</b><br>- Kasvattajan osallistumattomuus leikkiin<br>- Passiivisuus vertaissuhteiden muodostamisen tukemisessa<br>- Kasvattajan asenteet   |



## 6.4 Sosiaalista osallisuutta edistävät ja estävät tekijät

Tekemämme analyysin perusteella pystyimme nostamaan aineistosta esille yleisiä erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä, joita esiintyi kaikkien fokuslasten kohdalla. Jonkun fokuslapsen kohdalla osa näistä tekijöistä korostui enemmän ja jonkun kohdalla taas vähemmän. Alla olevassa taulukossa kuvaamme näitä yhteisiä tekijöitä, jotka olivat joko erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta edistäviä tai estäviä tekijöitä. Taulukko perustuu Hicksin (1996) sosiokulttuuriseen analyysimalliin, jossa lapsen toimintaa tarkastellaan kolmen eri tason kautta.

**TAULUKKO 4. Sosiaalista osallisuutta edistävät ja estävät tekijät**

|                                      | <b>EDISTÄVÄT TEKIJÄT</b>  | <b>ESTÄVÄT TEKIJÄT</b>                        |  |
|--------------------------------------|---|---|--|
| <b>Yksilötaso</b>                    | Innostuneisuus leikkiin   | Kokonaiskehityksen taso                       |  |
|                                      | Halu olla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa  | Kielen kehityksen pulmat                      |  |
| <b>Toiminnan taso</b>                | Mallioppiminen (toisen lapsen seuraaminen ja toiminnan jäljentäminen, lähikehityksen vyöhyke) | Puutteet sosiaalisissa taidoissa              |  |
|                                      | Sitoutuneisuus leikkiin   | Keskittyneisyyden ja sitoutumisen puute       |  |
|                                      | Toisen lapsen aloite ja leikin kuljettaminen  |   | Vertaisten torjunta                                    |
|                                      |   |   | Lapsen syrjäänvetäytyvyys                              |
|                                      |   |   | Epätyypillinen käytös, aggressiivisuus, impulsiivisuus |
|                                      |   | Kyvyttömyys yhteistyöhön                      |  |
| <b>Kontekstin ja kulttuurin taso</b> | Kasvattajan tuki, ohjaus ja osallistuminen  | Kasvattajan ohjauksen ja osallistumisen puute |  |
|                                      | Leikkirauha   | Kieltoihin perustuva kasvattajan toiminta     |  |
|                                      | Suljettu tila   | Leikkialueiden rajaamattomuus                 |  |
|                                      | Pienryhmätoiminta   | Kasvattajan asenne                            |  |

### *Edistävät tekijät*

Nostimme tutkimusaineistosta esille sosiaalista osallisuutta *edistäviä tekijöitä*, jotka tukivat ja edesauttoivat erityistä tukea tarvitsevien lasten leikkiä, vertaisryhmään liittymistä ja siinä toimimista. Keskeisiä sosiaalista osallisuutta edistäviä yksilötason tekijöitä olivat lapsen *innostuneisuus* ja *halu olla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa*. Halu olla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa näkyi siinä, että fokuslapset hakeutuivat muiden lasten seuraan ja halusivat olla yhteisissä leikeissä mukana. Tämä näkyi erityisen hyvin Taavin toiminnassa. Toiminnan tasolla edistäviksi tekijöiksi nimesimme mallioppimisen, leikkiin sitoutumisen sekä toisten lasten tekemät aloitteet ja leikin kuljettamisen. Fokuslapset toimivat paljon *lähikehityksen vyöhykkeellä*, sillä leikit etenivät useasti ainoastaan, jos toinen lapsi kehitteli ja kuljetti niitä eteenpäin – fokuslapset seurasivat toisen lapsen mallia, leikkivät perässä ja hyväksyivät toisten lasten tekemiä leikkiehdotuksia. Leikkien kehittelyä tuki siis myös *toisen lapsen aloitteen tekeminen*, tuki, johtaminen ja *leikin kuljettaminen*. Toisen lapsen aloitteiden tekeminen sekä tämän tarjoama malli lisäsivät huomattavasti fokuslasten *sitoutuneisuutta* leikkiin. Sitoutuneisuus auttoi fokuslapsia kuljettamaan leikin juonta ajallisesti pidempään, jolloin vertaissuhteet pääsivät muovautumaan samanaikaisesti.

Kontekstin ja kulttuurin tasolla nostimme esiin useita yhdistäviä, edistäviä tekijöitä. Erittäin merkityksellinen sosiaalista osallisuutta edistävä tekijä *oli kasvattajan tuki, ohjaus ja konkreettinen osallistuminen* leikkeihin ja niiden kehittämiseen. Koska erityisesti Lotalle ja Taaville leikkien kehittäminen sekä leikkeihin sitoutuminen olivat haastavia toimintoja, kasvattajan osallistuminen ja ohjaus korostuivat näiden lasten sosiaalisen osallisuuden mahdollistamisessa erityisesti. Oona ei vaatinut leikkeihin sitoutumiseen kasvattajan tukea, mutta sosiaalisen osallisuuden toteutumisen kannalta kasvattajan osallistuminen ja ohjaaminen olisi ollut keskeistä, sillä Oonan leikki oli pääosin rinnakkaisleikkiä. *Leikkirauha* oli keskeinen sosiaalisen osallisuuden tarkastelussa. Leikkirauha mahdollisti jokaisen lapsen mukaan pääsyn ja sen avulla lapset olivat keskittyneempiä ja sitoutuneempia.

Nostimme erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta edistäväksi tekijäksi myös *pienryhmätoiminnan*. Se onkin yksi varhaiskasvatuksen keskeisimmistä toimintamuodoista. Pienryhmätoiminnan avulla fokuslasten oli mahdollista leikkiä ja toimia kiireettömästi tietyssä rajatussa, suljetussa tilassa, mikä helpotti keskittymistä ja leikkiin

sitoutumista. *Suljettu tila* mahdollisti sen, että fokuslapset eivät vaihtaneet jatkuvasti leikistä ja leikkipaikasta toiseen, vaan he keskittyivät leikkiin varatun tilan leluihin ja leikkimahdollisuuksiin. Pienryhmätoiminta mahdollisti myös sen, että fokuslapset pystyivät hyödyntämään paremmin mallioppimista: rauhoitetussa tilassa he pystyivät seuraamaan vertaistensa toimia ja seuraamaan heidän esimerkkiään.

Nämä sosiaalista osallisuutta edistävät tekijät olivat erittäin riippuvaisia toisistaan. Ilman leikkirauhaa ja suljettua tilaa sitoutuneisuus kärsi ja haastoi samalla fokuslasten sosiaalisen osallisuuden toteutumisen. Samoin ilman pienryhmätoimintaa ja kasvattajan antamaa tukea sosiaalinen osallisuus toteutui epätodennäköisesti, sillä fokuslasten keskittyminen herpaantui herkästi ja vaeltelu paikasta toiseen sekä yksinäisyyden kokemukset muodostuivat keskeisiksi toiminnoiksi. Tämä johtikin helposti siihen, että edistävät tekijät kääntyivät estäviksi tekijöiksi, sillä yhden edistävän tekijän puuttuessa tai toteutumatta jäämisestä myös toisen tekijän toteutuminen kyseenalaistui.

### ***Estävät tekijät***

Nostimme tutkimuksemme havainnointiaineistosta esille sosiaalista osallisuutta estäviä tekijöitä. Nämä tekijät rajoittivat tai heikensivät erityistä tukea tarvitsevan lapsen vertaisryhmään liittymistä ja siinä toimimista. Näistä tekijöistä nimesimme yksilötason tekijöiksi lapsen kokonaiskehityksen tason sekä kielen kehityksen pulmat. Lapsen kehitykseen liittyvät ongelmat vaikuttavat siihen, miten lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu lapsiryhmässä: jos lapsen *kokonaiskehityksen taso*, kuten Lotalla, on vertaisia jäljempänä, lapsi ei pysty esimerkiksi leikkimään yhtä taitavasti kuin vertaisensa, ja tämä estää häntä liittymästä leikkiin ja toimimasta muiden kanssa. Myös esimerkiksi *kielen kehitykseen pulmat* estävät lasta sanallistamasta omaa toimintaansa ja tavoitteitaan ja muodostuvat näin sosiaalista osallisuutta estäviksi tekijöiksi.

Tarkastelimme erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta myös toiminnan tasolla. Näistä tekijöistä *puutteet sosiaalisissa taidoissa* johtivat muun muassa torjutuksi tulemiseen ja yksinleikkeihin. Haasteet sosiaalisissa taidoissa näkyivät muun muassa kyvyttömyytenä ja haasteina liittyä leikkivään ryhmään ja meneillä olevaan leikkiin. Puutteet sosiaalisissa taidoissa tulivat esille myös empatiakyvyn puutteena sekä kyvyttömyytenä asettua toisen asemaan. Lapsen *keskittyneisyyden ja sitoutumisen puute* vaikuttivat myös lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen. Jos lapsi ei jaksanut keskit-

tyä ja sitoutua meneillään olevaan leikkiin, vaihtui toiminta vaelteluksi ja kaverit jäivät keskenään jatkamaan leikkiä. Puutteet sosiaalisissa taidoissa johtivat usein *vertaisten torjuntaan* erityistä tukea tarvitsevaa lasta kohtaan ja tällöin sosiaalinen osallisuus estyi. Vertaisten torjunta johtui usein erityistä tukea tarvitsevan lapsen leikkitaitojen puutteellisuudesta ja kykenemättömyydestä osallistua leikin juoneen. Välillä erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla esiintyi omaehtoista *syrjäänvetäytyneisyyttä* vertaisryhmästä. Vaikka vertaiset osoittivat kiinnostusta lasta kohtaan, hän halusi leikkiä ja toimia yksin, joten hän vetäytyi syrjään muun ryhmän toiminnasta.

*Epätyypillinen käytös, aggressiivisuus ja impulsiivisuus* olivat toiminnan tasoon liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttivat muiden lasten reaktioihin ja suhtautumistapoihin. Epätyypilliseksi käytökseksi nimesimme esimerkiksi fokuslapsen kovaäänisyyden, kiljahtelun ja muiden lasten henkilökohtaisen tilan rikkomisen. Esimerkiksi Lotalla ei ollut ymmärrystä toisten lasten omasta tilasta ja hän saattoikin mennä aivan toisen lapsen kasvojen eteen huutamaan tai kutittamaan toista lasta riehakkaasti huolimatta toisen lapsen non-verbaaleista viesteistä, jotka kertoivat lapsen haluttomuudesta Lotan toimintaan. *Kyvyttömyys yhteistyöhön* ilmeni leikkiehdotusten hylkäämisinä ja tahtona toimia omien mielihalujen mukaisesti. Kyvyttömyys yhteistyöhön johti siihen, ettei yhteisleikkien kehittäminen mahdollistunut.

Kontekstin ja kulttuurin tason estävistä tekijöistä nostimme esille kasvattajan ja tämän toiminnan vaikutuksen. Erityisesti *kasvattajan antaman ohjauksen ja osallistumisen puute* vaikuttivat siihen, miten sitoutuneesti fokuslapset toimivat leikeissään. Jos kasvattaja ei pyrkinyt aktiivisesti ohjaamaan ja tukemaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen leikkiä, tai hän oli fyysisesti pois tilasta, leikit olivat hyvin lyhytkestoisia etenkin Lotan ja Taavin kohdalla. *Kasvattajan kieltoihin perustuva toiminta* toimi estävänä tekijänä sosiaaliselle osallisuudelle. Kun esimerkiksi Lotta meni toisten leikkeihin mukaan, kasvattaja kielsi tätä häiritsemästä toisten keskeneräisiä leikkejä, eikä pyrkinyt kehittämään keinoja aloitteentekemiseen tai yhteisen juonen kehittelyyn. Tällöin Lotan sosiaalinen osallisuus estyi täysin.

Myös *kasvattajien asenne* välittyi kasvattajien toiminnasta, mikä tuli esiin passiivisuutena ja tarkkailevan roolin ottona lasten leikkien aikana. Kasvattajien asenteista oli havaittavissa näkemys siitä, että vika on lapsessa, ei ympäristössä. Tätä väitettä perustelee se, että kasvattajat eivät tehneet ympäristöön ja kasvatuskulttuuriin liittyviä muutoksia

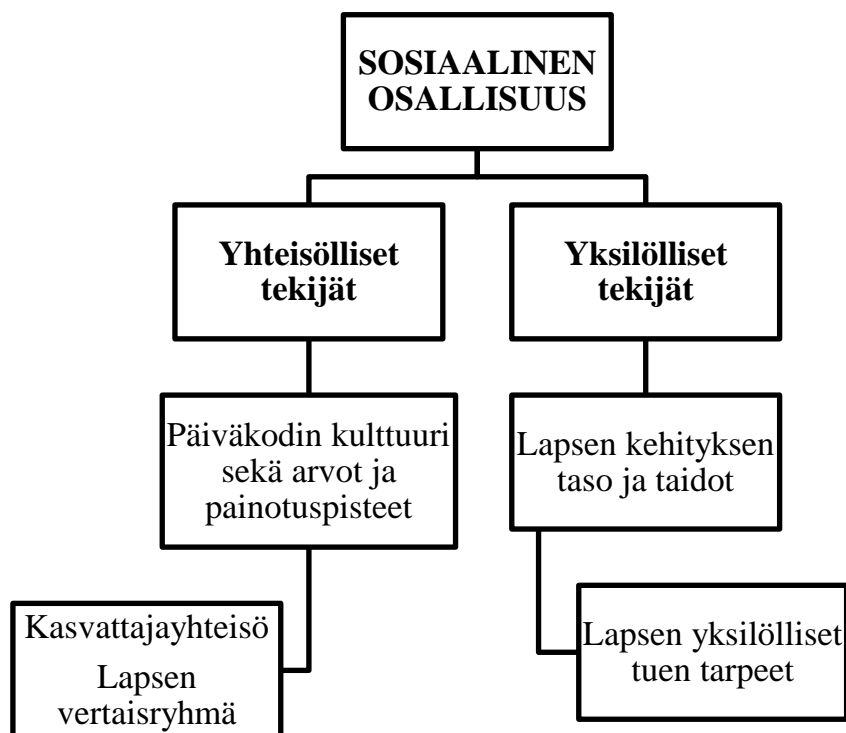
ja tuen muotoja, jotta erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus olisi toteutunut. Tuen tarpeet nähtiin lapsen liitettävänä ominaisuutena ja lähtökohtana kasvattajien toiminnassa oli lähinnä ryhmän hallinta. Liian vähälle huomiolle jäivät lapsen yksilölliset tarpeet ja tukimuotojen toteutuminen näiden kautta.

Viimeiseksi erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta estäväksi tekijäksi nostimme *leikkialueiden rajaamattomuuden*. Se haittasi selkeästi lapsen sitoutumista ja keskittymistä: jos tiloissa ei ollut leikkirauhaa ja leikkialueita ei rajattu selkeästi esimerkiksi ovea sulkemalla, muuttui Taavin ja Lotan leikki vaelteluksi.

## **7 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu päiväkodin vapaan leikin tilanteissa. Alaongelmilla pyrittiin selvittämään tarkemmin, millaisia vertaissuhteet ovat lapsella, jolla on erityisen tuen tarvetta sekä millaisena leikki ilmenee tällaisella lapsella. Tutkimuksen toisena tarkastelun kohteena oli varhaiskasvattajien toiminta. Tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä varhaiskasvatustiimillä on erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisesta osallisuudesta sekä millaisia keinoja varhaiskasvattajat hyödyntävät erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden tukemisessa. Tarkastelemme seuraavaksi tutkimuksen päätuloksia ja pohdimme erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaaliseen osallisuuden liittyviä tekijöitä yhdistäen näitä tuloksia ja pohdintoja laajemmin kirjallisuuteen.

## 7.1 Sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttavat tekijät



**KUVIO 3** Sosiaaliseen osallisuuteen vaikuttavat tekijät

Kuviossa 3 on kuvattu tekijöitä, jotka vaikuttavat erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaaliseen osallisuuteen. Vaikuttavimmat tekijät sosiaalisen osallisuuden suhteen ovat *yhteisölliset tekijät* ja *yksilölliset tekijät*, jotka jakaantuvat pienempiin yksiköihin.

Jokaisella päiväkodilla ja päiväkotiryhmällä on omanlaisensa kulttuuri, vuorovaikutustavat ja rutiinit (Williams 2001, 320). *Yhteisöllisistä tekijöistä* päiväkodin kulttuuri on tekijä, joka vaikuttaa paljon erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaaliseen osallisuuteen. Vallitsevan kulttuurin mukaan määrittyy, millaisena erityisen tuen tarve ja lapsi nähdään päiväkotinsa yhteisössä ja osana omaa vertaisryhmäänsä sekä millaista toimintaa päiväkodissa pidetään arvokkaana. On kuitenkin otettava huomioon, että myös laajempi kulttuurinen konteksti vaikuttaa siihen, millainen kulttuuri päiväkodissa vallitsee sekä miten kasvattajat toimivat tässä kontekstissa (Bronfenbrenner 1979).

Kasvatuksen arvoissa määritetään, mitkä ovat kasvatuksen tavoitteet ja mitä asioita kasvatuksessa pidetään hyvänä. Kasvattajien tulee pohtia sitä ympäristöä, jossa lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii, sillä he ovat vastuussa tästä ympäristöstä. Varhaiskasvatuksessa lapsen kasvuympäristö koostuu sosiaalisesta vuorovaikutusympäristöstä, fyysisistä tiloista, pedagogisesta struktuurista, tavoista ja tottumuksista. Nämä kaikki tekijät kuuluvat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja ne heijastelevat päivähoitokulttuurin arvoja. Käytännön toiminnassa konkretisoituu se, mitkä periaatteet ohjaavat kasvatustoimintaa ja sen toteuttamista; arvostetaanko päiväkodissa esimerkiksi leikkiä ja lasten osallisuutta. (Pihlaja 2001, 127.)

Kasvattajien yhteisössä vallitsevat *ajattelutavat ja arvot* vaikuttavat erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaaliseen osallisuuteen. Minkä kasvattajat kokevat arvokkaana ja mihin he haluavat keskittyä ohjatessaan lapsiryhmää? On myös huomioitava aina kunkin kasvattajan yksilölliset lähtökohdat ja arvot. Hämäläisen (2011, 58) mukaan lapsen kasvattajien arvot määrittelevät merkittävästi, millaisessa kasvuympäristössä lapsi elää. Kasvuympäristö taas määrittelee lapsen kehityksen reunaehdoja – millaiset mahdollisuudet tai toisaalta rajoitukset luovat lapsuutta. Nämä mahdollisuudet ja rajoitukset luovat sen kontekstin, jossa erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu. Bronfenbrenner (1979) korostaa ekokulttuurisessa teoriassaan sitä, kuinka lapsi kasvaa kaiken aikaa muuttuvassa ja dynaamisessa kulttuurissa, ja jonka alituisesti muuttuvassa kontekstissa hänen täytyy olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä samais-tua heihin. Bronfenbrennerin teorian mukaan kulttuuri onkin yksilön sosioekologisen ympäristön konteksti. Tämän kontekstuaalisen perspektiivin mukaan oletetaan, että ryhmän arvot, uskomukset ja käytännöt vaikuttavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja vuorovaikutussuhteisiin. Ei ole siis yhdentekevää, millaisia arvoja ja käytänteitä päiväkodissa toteutetaan, sillä ne määrittävät sosiaalisen osallisuuden toteutumisen kontekstia.

Toisessa tutkimuspäiväkodissämme arvostettiin leikkiä ja sen merkitys oli tuotu esille päiväkodin kulttuurissa, arvoissa ja painotuksissa samoin kuin kasvattajayhteisön tasol-lakin. Leikin toteutuminen vaati aikaa ja väljyyttä toimintaan. Leikin tuli kutsua lasta, joten toimintaympäristön, muun muassa tilojen, ajan, leikkivälineiden ja leikkirauhan, järjestäminen oli kasvattajien vastuulla. Leikki oli kasvattajayhteisön mukaan tärkein toimintamuoto, jonka kautta lapsi oppii ja kehittyy. Kasvattajayhteisön tuli kannustaa



kaikkia lapsia yhteistoimintaan vertaisten ja kasvattajien kanssa. Lapsi sai päivittäin tilaisuuksia harjoitella ja kehittää vuorovaikutustaitoja. Merkittävänä arvona oli yhteisöllisyyden toteutuminen, joka konkretisoitui toisen kohtaamisessa.

Kasvattajayhteisön toimintatavoissa ja arvoissa ei kuitenkaan esiintynyt lainkaan leikin ohjaamisen merkitystä ja kasvattajan roolia, vaikka tutkimuksemme sekä aiheesta tehdyt aikaisemmat tutkimukset osoittavat selkeän tarpeen leikin ohjaamiselle, jotta erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuisi. Kontu (2001, 105) esittää, että leikin ohjaaminen ja puheen selkeä ilmaisu leikissä sekä lapsen puheen ymmärtämisen tason huomiointi korostuvat, kun lapsella on kielen käytön ja ymmärtämisen vaikeuksia. Kaikilla fokuslapsillamme olikin haasteita kielen kehityksessä, joten leikin ohjaamisen olisi tullut korostua havaittua enemmän.

Myös toisessa tutkimuspäiväkodissämme oli painotuksena pitkäkestoinen leikki. Tällöin oli määritelty jo ylemmällä tasolla, mihin lapsiryhmien toiminnassa piti keskittyä ja mitä arvostettiin. Tässä päiväkodissa tuotiin päiväkodin kulttuurissa esille myös kasvattaja leikin ohjaajana. Toimintatavoissa painotettiin, että kasvattajat ovat läsnä, havainnoivat leikkiä ja ohjaavat sitä tarvittaessa. Leikkiä painotettiin ja arvostettiin puheen tasolla, mutta tästä huolimatta leikin ohjaaminen jäi havaintojemme mukaan vähäiseksi.

Tutkimuksessamme kasvattajat näkivät jokaisen lapsen yksilönä ja tuen tarpeet liitettiin lapseen. Kasvattajien puheessa tai toiminnassa ei tullut esille vertaisryhmän ja toimintaympäristön merkitystä sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa. On tärkeää, että jokainen lapsi nähdään omana, ainutlaatuisena itsenään, mutta laajemmin tarkasteltuna lapsi kuuluu myös osaksi vertaisryhmää ja isompaa kokonaisuutta. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys eivät sulje toisiaan pois, vaan tasapaino näiden välillä on keskeistä (Raina & Haapaniemi 2005, 11). Kun lapset toimivat yhdessä vertaisryhmänsä jäseninä, he oppivat erilaisia tapoja ja ohjaavat toistensa oppimista sekä toiminnan muodostumista (Rogoff 2003, 69). Päiväkotikonteksti on toimintaympäristö, joka mahdollistaa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja näin ollen myös lasten vertaisryhmän muodostumisen (ks. Lehminen 2000; 2001).

Tutkimuksessamme vertaiset joko edistivät tai estivät erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta. Lapsen vertaisryhmä on olennainen tekijä sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa, sillä se, miten lapset suhtautuvat toisiinsa, tulevat toimeen, leikki-

vät, tekevät yhteistyötä sekä millaiset mielenkiinnon kohteet ohjaavat heidän toimintaansa vaikuttavat siihen, miten yksittäinen lapsi pääsee osaksi vertaisryhmää. Nämä ovat lasten vertaisryhmissä esiintyviä keskeisiä elementtejä – lapsille merkityksellisiä asioita. (Williams 2001, 318.) Vertaisyhteisöissä lapset saavat kokemuksia siitä, millaista yhteisön jäsenyys on. Lapset selvittävät muun muassa sitä, miten vertaisryhmään liitytään, millainen ryhmään kuulumisen tunne on sekä millaisia edellytyksiä ja haasteita ryhmään kuulumiseen vaatii. (Ikonen 2006, 149.) Jokaisen lapsiryhmän muodostuminen kokonaisuudeksi tapahtuu vähitellen. Näin ollen jokaisessa ryhmässä on erilaisia vuorovaikutustapoja ja -malleja, ja lisäksi lasten omaksumat sekä heille annetut roolit ovat vaihtelevia: osa lapsista on aktiivisia, vuorovaikutuksellisia kun taas osa on passiivisia, hiljaisia ja hieman vetäytyviä. (Williams & Pramling-Samuelsson 2000, 288.)

Omassa vertaisryhmässään kenenkään fokuslapsemme rooli ei ollut aktiivinen ja jatkuvaan vuorovaikutukseen vertaisten kanssa pyrkivä toimija. Lasten rooli ja sosiaalinen osallisuus toteutuivat fokuslapsillamme usein osittaisesti: lapset olivat kyllä mukana toiminnassa, mutta kuitenkin erillään aktiivisesta vuorovaikutuksesta. Lasten vertaissuhteiden ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen korostaminen ja rohkaiseminen eivät johda yksittäisen lapsen näkymättömäksi tulemiseen omassa vertaisryhmässään. Päinvastoin yksittäisen lapsen toiminta korostuu, kun toiminta näyttäytyy vertaissuhteiden kontekstissa. (Williams 2001, 335.)

*Yksilöllisistä tekijöistä* erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehityksen taso ja taidot vaikuttavat siihen, miten hänen sosiaalinen osallisuutensa toteutuu. Kehityksen tasoa pohdittaessa on merkityksellistä tiedostaa, onko lapsi valmis vertaissuhteiden muodostamiseen ja yhteisleikkiin vai vaatiiko kehityksen taso pääosin vielä rinnakkaisleikkiä ja kasvattaja-lapsi-yhteistyötä. Myös tuen tarpeet ovat lapsen yksilöllisiä tekijöitä ja ne määrittelevät sosiaalisen osallisuuden toteutumista. Erityisen tuen tarve näyttäytyy sekä yksilöllisissä että yhteisöllisissä tekijöissä.

Lapsen kehityksen tason ja taitojen ohella lapsen erityisen tuen tarpeet ovat yksilöllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat sosiaaliseen osallisuuteen. Tässä tutkimuksessa fokuslasten erityisen tuen tarpeet vaihtelivat, mutta myös yhtäläisyyksiä oli nähtävissä. Kaikilla fokuslapsilla oli haasteita kielen kehityksessä, muun muassa ymmärtämisessä ja kertovassa puheessa. Kielen kehityksen pulmat aiheuttavat haasteita lapsen sosiaalisessa osallistumisessa. Yhteisen kielen puuttuminen tai ymmärtämisvaikeudet heikentävät lapsen

kykyä solmia vuorovaikutussuhteita ja toimia vertaissuhteissa. Sellaisella lapsella, jolla on vaikeuksia kielen kanssa, on usein vähemmän sosiaalista vuorovaikutusta kuin muilla lapsilla. (Kontu 2001, 87.) Kahdella fokuslapsella korostuivat kielen haasteiden ohella myös itsesäätelyn vaikeudet ja impulsiivinen käytös. Leikki ja sen ohjaaminen tarjoavatkin kasvattajalle erittäin hyvät puitteet lapsen toiminnan kielellistämiseksi, jonka avulla tuetaan myös lapsen itsesäätelyn kehittymistä (Eklund & Heinonen 2011, 226).

Fokuslapset eivät hallinneet vastavuoroisuutta ja leikkikavereiden tunnetilojen tulkitsemista. Heidän impulsiivisuutensa ja aggressiiviset piirteensä aiheuttivat sen, että leikkiin liittyminen ja yhteisleikkien kehittyminen oli haastavaa. Ramanin, Brownellin ja Campbellin (2010, 218) tutkimuksen tulokset tukevat näitä havaintoja. Heidän mukaansa lapset, joilla on parempi impulssien hallintakyky ja jotka eivät ole uhmakkaita, sitoutuvat useammin ystävälliseen, positiiviseen vertaisleikkiin ja ovat myönteisempiä vertaissuhteissaan ja leikeissään läpi eri kontekstien. On kuitenkin todettu, että enemmän kuin mikään vaikeus, yhteiseen leikkiin osallistumiseen ja mukaan pääsemiseen vaikuttaa lasten leikki- ja oppimisympäristö, jonka luominen kuuluu kasvattajan pedagogisiin tehtäviin (Lehtinen ym. 2011, 261).

## **7.2 Kasvattaja – sosiaalisen osallisuuden toteutumisen merkittävin tekijä**

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutuminen on uhattuna, mikä osaltaan haastaa varhaiskasvatuksen henkilökuntaa. Erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat osa päiväkotien lapsirakennetta, joten heidän sosiaaliseen osallisuuteensa tulee kiinnittää huomiota. Tuloksissa korostui kasvattajan tuen, ohjaamisen ja osallistumisen merkitys erityistä tukea tarvitsevan lapsen leikeissä ja vertaissuhteiden muodostamisessa.

Varhaiskasvatuksen ajankohtaisissa julkaisuissa on korostettu leikin merkitystä, sen tukeamista ja kasvattajan osallistumista leikkiin sekä jokaisen lapsen mukaan pääsemistä, ja tätä on pyritty tuomaan ammattilaisten tietoisuuteen. Esimerkiksi Hakkarainen (2014) tuo esille, että leikki on väylä elinikäiselle oppimiselle, mutta lasten vapaa leikki ei kuitenkaan riitä, vaan lapsi tarvitsee leikkeihin aikuisen. Hakkaraisen mukaan useimmissa

suomalaispäiväkodeissa leikitään liian vähän, eivätkä kasvattajat osallistu riittävän aktiivisesti lasten leikkeihin. Hakkarainen pohtii myös leikin vähentymisen ja lasten erityistarpeiden kasvun yhteyttä: erityistarpeiden lisääntyminen on osin seurausta siitä, että leikin kehittäminen on unohdettu ja leikkiä pidetään liian itsestäänselvyytenä. Lapset tarvitsevat pitkäkestoista juonellista leikkiä, jossa kasvattaja on aidosti mukana leikkijänä, eikä leikittäjänä. Kasvattaja voi auttaa lasta kehittymään puuttamalla leikin kulkuun sisältä käsin parantaen, auttaen ja provosoiden leikkiä eteenpäin.

*Lastentarha*-lehdessä (1/14) Tuija Siljamäki haastatteli kiertävää erityislastentarhanopettaja Minna Laihoa, jonka mukaan lapsella voi olla vaikeuksia leikkiin liittymisessä, jolloin hän sotkee toisten leikkiä tai liittyy siihen kysymättä, ja leikkiin sitoutumisessa, jolloin leikki on lyhytkestoista ja usein vaihtuvaa. Nämä samat haasteet esiintyivät tutkimuksemme tuloksissa. Leikkiin liittymisen oli tutkimuksemme kahdella fokuslapsella melko suoraviivaista ja fyysistä, mikä johti torjutuksi tulemiseen. Jotta lapsen on mahdollista liittyä haluttuun vertaisryhmään ja leikkiin, lapsen tulee ymmärtää ryhmän arvomaailmaa ja ryhmädynamiikkaan liittyviä rooleja, teemoja ja esineitä. Näitä arvomaailmaan liittyviä tekijöitä tuotetaan asenteen, kielen ja sosiaalisen toiminnan kautta. (Kantor, Elgas & Fernie 1993, 143.) Vertaisryhmän torjunnasta huolimatta lasten on vähitellen mahdollista kehittää erilaisia strategioita ja taitoja, joiden kautta he kykenevät liittymään kiinnostaviin toiminnanmuotoihin ja leikkeihin. Esimerkiksi arvojen ja leikkimieltyymysten omaksuminen voi edesauttaa vertaisten toimintaan liittymistä. (Corsaro 1997, 124–125, 157.)

Fokuslapsilla esiintyi haasteita leikkeihin sitoutumisessa. Sitoutumisen haasteet tulivat esille leikkien lyhytkestoisuudessa ja usein leikistä toiseen vaihtamisena. Myös Strandell (1995, 74) määritteli tutkimuksessaan lasten sitoutumista: hän näki heikon sitoutumisen lasten kyvyttömyydeksi sitoutua toimintaansa pidemmäksi aikaa ja kykenemättömyydeksi pitää kiinni siitä, mihin nämä olivat lähteneet mukaan. Vahvassa sitoutuneisuudessa taas on kyse keskittymisestä ja sinnikkyydestä. Sitoutumiselle luonteenomaista on motivaatio, lumoutuminen, osallisuus ja intensiteetti sekä sensorisella että kognitiivisella tasolla. Lapsen on mahdollista kokea syvää tyydytystä ja riemua, kun hän sitoutuu toimintaan. Lähikehityksen vyöhykkeellä (ks. Vygotsky 1978) toimiminen parantaa lapsen sitoutumista, jolloin hän toimii omien kykyjensä ylärajoilla. (Hautamäki 1997, 3–5.)

Mitä nuorempi lapsi on, sitä enemmän kasvattajan toiminta vaikuttaa lapsen mahdollisuuksiin toimia leikkiympäristössä. Kasvattajan rooli korostuu erityisesti silloin, kun lapsella on erityisen tuen tarpeita; joitakin psyykkisiä tai fyysisiä rajoitteita, jotka estävät itsenäisen toiminnan mahdollistumisen sosiaalisessa ympäristössä. (Halenius & Suhonen 2005, 76.) Havaitimme tutkimuksessamme myös kasvattajan sitoutuneisuuden ja leikin äärelle pysähtymisen merkityksen ja näiden olevan selkeästi yhteydessä lapsen sitoutuneisuuteen. Tutkimuksemme tuloksia tukevatkin Halenius ja Suhosen näkökannat sitoutuneisuudesta: kasvattajan sitoutuneisuus vuorovaikutukseen lapsen kanssa on yhteydessä siihen, miten lapsi sitoutuu toimintaan.

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on saada kaikki liitettyä ryhmän jäseneksi. Laiho (2014) tuo esille, että kasvattajan tehtävä on olla sensitiivinen, empaattinen ja tilanteissa kannatteleva tuki. Jo kerran viikossa tapahtuva, suunnitelmallinen yhteinen leikkihetki pienryhmässä voi auttaa lasta pääsemään isomman ryhmän leikkeihin. Tutkimuksemme tulosten mukaan kasvattajien roolit erityistä tukea tarvitsevien lasten leikkien tukemisessa vaihtelivat havainnoinnista osallistumiseen. Nähtävillä oli kuitenkin selkeää painotusta siihen, että lasten vapaassa leikissä kasvattaja oli ennemminkin passiivinen tarkkailija kuin aktiivinen osallistuja. Jonesin, Dockettin, Westcottin ja Perryn (2000) tutkimuksen tuloksissa esiintyy samankaltaista painotusta, sillä kasvattajat kokivat roolinsa lasten leikeissä olevan havainnoija, ei leikkiin osallistuja (Lillemyr 2003, 63). Tutkimustuloksissa näkyi, että kaikilla fokuslapsilla oli vaikeuksia tehdä erityisesti leikkialoitteita. Kasvattajan tulisi osata olla leikissä eräänlaisena välittäjänä. Tällöin hän voi huomata esimerkiksi sellaisen tilanteen, jossa lapsi haluaa päästä leikkiin mukaan, mutta hänellä ei ole siihen keinoja. Tällaisessa tilanteessa sensitiivinen kasvattaja voi auttaa erityistä tukea tarvitsevaa lasta löytämään leikkikontekstissa sopivan roolin tai toiminnon ja auttaa tätä näin pääsemään leikkiin mukaan (Van Hoorn, Monighan Nourot, Scales & Rodriguez Alward 2011, 281).

Tutkimuksessamme kasvattajat arvostivat leikkiä ja pitivät sitä erityisen merkityksellisenä toiminnan muotona erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Varhaiskasvatuksessa ymmärretäänkin leikin pedagoginen merkitys ja sen vaikutukset sekä tarjoamat mahdollisuudet yhteisöllisyyden, vuorovaikutussuhteiden ja sosiaalisten taitojen kehityksessä ja tukemisessa (Van Hoorn ym. 2011, 4). Kuitenkin leikkikulttuurissamme on tarve turvata ja vaalia lasten vapaata leikkiä antaen lapsille tilaa omaehtoiseen, ohjaa-

mattomaan toimintaan ja valintojen sekä merkitysten tekemiselle ilman kasvattajien väliintuloja. Kasvattajat perustelevat tätä toimintaa usein sillä, etteivät he halua ottaa riskiä siitä, että leikki häiriintyisi. (Pramling Samuelsson & Johansson 2009, 77, 79, 89–90.) Tästä huolimatta kasvattajien on huomionarvoista tiedostaa oman roolinsa suuri merkitys leikin tukijana varsinkin sellaisten lasten kohdalla, jotka käyttäytyvät haastavasti ja joilla on pulmia leikeissä. Kasvattajan tehtävänä on tukea ja edistää erityistä tukea tarvitsevien lasten leikkitaitoja sekä mahdollistaa, että jokainen lapsi saa onnistuneita leikkikokemuksia vertaisten kanssa. Keskeistä olisi nostaa pohdinnan keskiöön ajatus siitä, ymmärretäänkö vapaa leikki väärin, jos sen ajatellaan olevan kasvattajille kuulumatonta toimintaa. (Lehtinen ym. 2011, 243.)

Sekä Hakkarainen (2014) että Laiho (2014) korostavat, että vapaata leikkiä ei tule käyttää perusteena sille, ettei kasvattaja ole mukana leikissä. Lasten vapaatakin leikkiä tarvitaan, mutta kasvattajan aktiivinen osallistuminen on leikkipedagogiikassa erittäin merkityksellistä. Kasvattajan tulee olla tietoinen siitä, mitä leikissä tapahtuu, millaisia valtaasetelmia siellä on ja millaisia rooleja leikkijöille annetaan. Tutkimuksemme fokuslapset olivat omassa vertaisryhmässään joko torjuttuja tai syrjäänvetäytyviä. Näitä rooleja kasvattajien tulisi pyrkiä muuttamaan aktiivisesti, sillä tutkimusten (mm. Ikonen 2006, 153; Ladd 2005, 16; Laine 2005; Salmivalli 2005) mukaan varhaislapsuudessa saadut roolit ovat melko pysyviä ja niitä on vaikea muuttaa, joten päiväkodissa saadut kokemukset ja roolit toistuvat myöhemmin koulumaailmassa.

Tekemissämme haastatteluissa kävi ilmi, että kasvattajatiimit eivät olleet sopineet keskenään, miten lasten leikkiä tuetaan, miten leikissä ollaan mukana ja miten leikkitoiminnasta pidetään huolta, vaikka leikin merkitystä pidettiin erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla erityisen tärkeänä. Laiho (2014) tuo kuitenkin haastattelussaan esille, että keskeisestä leikin ohjaamisesta on, että kasvattajat keskustelevat keskenään, miten leikkitoimintaa kehitetään ja miten siitä pidetään huolta. Leikin arvostus näkyy ilmapiiressä.

Tutkimuksemme tulokset ja johtopäätökset osoittavat, että kasvattajien merkitys erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa on keskeinen. Johtopäätöksenä tästä toteamme, että kasvattajien tehtävänä on huolehtia uuden sukupolven hyvinvoinnista. Sosiaalisen osallisuuden toteutumattomuus ja sen seuraukset eivät ole ilmiöitä, jotka tulevat esille vasta nuoruudessa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa on

esillä syrjäytymisen ehkäisy, mutta painopiste tässä ennaltaehkäisyssä on silti nuorissa ja nuorissa aikuisissa. Syrjäytymisen ennaltaehkäisy tulee nuoruuden sijaan aloittaa jo varhaiskasvatuksessa, jolloin lapset huomataan yksilöinä, mutta sekä päiväkotiyhteisön että lasten yhteisön täysivaltaisina jäseninä.

### ***Kasvattajan asenne erityisen tuen tarvetta kohtaan***

Tarkastelun kohteeksi tulee nostaa myös kasvattajien välittämät asenteet, sillä kasvattajat ovat niin keskeisessä asemassa tarkasteltaessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta. Tutkimuksessamme kasvattajien asennetta erityisen tuen tarvetta kohtaan toivat esille kasvattajien haastattelussa kertomat näkemykset sekä heidän toimintansa ja nonverbaalit viestinsä. Kasvattajat liittivät erityisen tuen tarpeen puheessaan nimenomaan lapseen ja siihen, miten lapsen toimintaa korjataan. Pihlajan (2001, 134) mukaan onkin tyypillistä, että varhaiskasvattajat ja alan tutkijat liittävät ongelmat nimenomaan lapseen. Lapsi on se, joka reagoi ja lapsi on se, joka on esimerkiksi aggressiivinen tai häiriintynyt. Näin ollen tapa määrittellä erityisen tuen tarvetta on yksilökeskeinen. Kun käsite määritellään näin, korostuvat lapsen ongelmien hoitamisessakin yksilöön kohdistuvat toimenpiteet.

Olisi kuitenkin tärkeää pohtia myös sitä ympäristöä, jossa erityistä tukea tarvitseva lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii. Kasvattajat ovat tästä ympäristöstä, eli päivähoidon kontekstista, vastuussa. (Pihlaja 2001, 127.) He välittävät omalla toiminnallaan muille lapsille ja varhaiskasvattajille omia erityistä tukea tarvitsevaa lasta koskevia asenteitaan. Jokaisella lapsella on oikeus tulla huomatuksi, huomioiduksi ja päästä osalliseksi omaan vertaiskulttuuriinsa. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on mahdollisuus vaikuttaa lasten vertaissuhteiden muodostumiseen sekä leikkeihin ja tämän kautta jokaisen lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen. Aktiivisten interventioiden ja kaikki lapset huomioivan ilmapiirin avulla pystytään ennaltaehkäisemään negatiivisen vuorovaikutuksen kehän muodostumista. Tutkimuksessamme kasvattajat eivät pohtineet lainkaan ympäristön muutoksia ja sitä, mikä ympäristössä aiheuttaa sen, että lapsi ei pysty toimimaan ryhmässä: esimerkiksi liian suuret lapsiryhmät tai kasvattajan toiminta, jotka eivät ole sosiaalista osallisuutta mahdollistavia.

Kaikki kasvattajat nostivat puheessaan esille leikin merkityksen lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana. Heidän toimintansa ei kuitenkaan kohdannut heidän puheiden-

sa kanssa. Konnun (2001, 108) mukaan leikin tärkeyden ymmärtäminen puheen tasolla ei kerrokaan vielä siitä, miten kasvattaja kohtaa arjen todellisuudessa leikin ja mikä on hänen oma roolinsa siinä. Tutkimuksessamme kasvattajat korostivat, kuinka tärkeää lapsen leikin ja vertaissuhteiden tukeminen kuntouttavana tukitoimena on, mutta tämä ei tullut heidän toiminnassaan esille. Esimerkiksi Oonan kohdalla kasvattajat painottivat sitä, kuinka tärkeää Oonan vertaissuhteiden ja leikin tukeminen on, mutta kukaan kasvattajista ei kuitenkaan tukenut leikkiä ja sen kehittymistä. Aikuisten tukitoimet keskittyivät pääosin leikkiympäristön järjestämiseen.

Tutkimustuloksissamme näkyi kasvattajien toiminnan suuntautuminen: tukitoimissa korostui toiminnallinen tukeminen sosiaalisen tukemisen jäädessä vähemmälle huomiolle. Kasvattajat keskittyivät ohjaamaan lapsen tiettyyn aktiviteettiin, mutta eivät tukeneet vertaisvuorovaikutusta tai pyrkineet suuntaamaan lapsen huomiota vertaisten läsnäoloon. Monet leikkitoimintaan kohdistuvat tukitoimet ulottuivat materiaalien kuten leikkivälineiden ja tilan mahdollistamiseen. Tuloksiimme saamme tukea Brownin ja Bergenin tutkimustuloksista. Myös Brownin ja Bergen (2002) tutkimuksessa kasvattajien toiminta erityistä tukea tarvitsevien lasten leikissä oli pääosin toiminnallisuuteen, ei sosiaaliseen osallisuuteen, ohjaavaa. Niin meidän tutkimuksemme kuin Brownin ja Bergenin tutkimuksen tulokset osoittavat suuren tarpeen erityistä tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteiden tukemiseen kasvattajien toimesta.

Jokaisen kasvattajan tulisi miettiä, miten hän näkee erityisen tuen tarpeen ja millaisia asenteita hän toimintansa kautta välittää. Kriittinen itsereflektio on paikallaan, jotta ajatukset ja toiminta kohtaisivat. Arviointia tulisi kuitenkin tehdä koko yhteisön voimin, ja tarkastella yhdessä sitä, millaisia asenteita koko päivähoitoyhteisö välittää.

### ***Kasvattajien mahdollistama pienryhmätoiminta tukee sosiaalista osallisuutta***

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että pienryhmätoiminta on merkittävä tekijä sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa. Kasvattajat toivat haastatteluissaan esille, että suuri ryhmä haastaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen oman toiminnan ohjaamisen, ja kasvattajan merkitys kasvaa näiden tilanteiden hallinnassa. Pienryhmätoiminta on yksi keino pienentää suuria ryhmäkokoja ja kiinnittää huomioita jokaiseen lapseen. Keltikangas-Järvinen (2010) onkin huolissaan päiväkotien suurista ryhmistä, sillä ne lisäävät haasteita muun muassa leikin muodostamisessa ja pysyvyydessä. Suurissa ryhmissä sosiaalisia



kontakteja on paljon, mikä johtaa siihen, ettei lapsi pysty enää hallitsemaan vuorovaikutusta. Suuri ryhmä asettaa haasteen sekä lapsille että kasvattajille. Tutkimuksemme osoittaa, että kasvattajan hallinta ja leikin tukeminen auttoivat lapsia kiinnittymään ja keskittymään paremmin leikkeihin, jolloin leikeistä muodostui usein pitkäkestoisia ja juonellisia. Kasvattajan kiire ja tilasta toiseen liikkuminen taas haastoi lasten sitoutumisen, ja lapsista tuli levottomampia ja leikit olivat lyhytkestoisempia. Keltikangas-Järvinen (2010) painottaakin, että kasvattajien tulisi pystyä ohjaamaan lapsiryhmän tilanteita jatkuvasti. Ilman ohjausta ja tunnetta hallinnasta tilanteet muuttuvat levottomiksi, ja lasten keskittyminen sekä sitoutuneisuus kärsivät. Lapset reagoivat näihin tilanteisiin eri tavalla: osa lapsista muuttuu levottomiksi, ja häiriökäyttäytymistä esiintyy erittäin todennäköisesti, osa taas vetäytyy tilanteesta taka-alalle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 213–215.)

### **7.3 Vertaiset tukevat erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta**

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että vertaiset ovat merkittävässä asemassa tarkasteltaessa sosiaalisen osallisuuden toteutumista – ovathan he osa sitä ryhmää, jossa erityistä tukea tarvitseva lapsikin toimii. Tulostemme mukaan vertaiset ovat keskeinen tekijä erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa, sillä he ovat osaltaan määrittelemässä sitä, kuka pääsee leikkiin mukaan ja kuka saa vaikuttaa esimerkiksi leikin kulkuun. Kuten Ladd (2005, 97) muistuttaa, vertaisryhmään liittymisen, hyväksynnän saaminen vertaisilta ja ystävien saaminen ovat lapsuuden tärkeitä sosiaalisia tehtäviä. Lapsi siis harjoittelee sosiaalisia taitojaan vertaisten kanssa toimissaan erityisesti leikin lomassa (Van Hoorn ym. 2011, 287), ja niinpä vertaisia ei voida missään nimessä sivuuttaa keskusteltaessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisesta osallisuudesta.

Varhaislapsuus on erittäin keskeistä aikaa lapselle suhteiden muodostamisen kannalta, sillä tänä aikana lapsi saa ensimmäisiä mahdollisuuksiaan rakentaa perheensä ulkopuolelle ulottuvia vuorovaikutussuhteita – esimerkiksi päiväkodissa. Vertaiset ja vuorovaikutus heidän kanssaan ovat lapselle välttämättömiä suotuisan sosiaalisen kehityksen kannalta. (Hartup 2009, 3.) Vertaissuhteet nimittäin vaikuttavat lapsen kokonaisvaltai-

seen kehitykseen ja luovat sille suuntaviivoja (Hartup 2009, 5; Walker 2009, 339). Lapset ovat toisilleen erittäin merkittäviä kanssaoppijoita ja he toimivat toisilleen eräänlaisina ”sosiaalisina peileinä”. Tämä merkitsee sitä, että lapsi peilaa itseään toisiin lapsiin ja he vertailevat keskenään ajatuksiaan, henkilökohtaisia kokemuksiaan, valintojaan ja tavoitteitaan. Näin lapset luovat yhteisiä normeja ja viitekehystä toiminnalleen sekä rakentavat omaa identiteettiään ja jäsenyyttään omassa vertaisyhteisössään. Usein onkin niin, että aikuisista merkityksettömältä kuulostavat lasten jutustelut ovat lapselle yksi tärkeimmistä vuorovaikutustilanteista, joissa lapset oppivat toisiltaan. (Strandell 1995, 154, 156–157.)

Tutkimuksessamme erityistä tukea tarvitseva lapsi oppi toisten mallin avulla ja sai tukea omaan toimintaansa (ks. Vygotsky 1978). Lapsi myös sitoutui leikkiin tiukemmin, jos rinnalla oli taitava, leikkiä ohjaava ja sanoittava vertainen. Taitavat vertaiset voivatkin viedä yhteistä leikkiä eteenpäin ja tarjota myös erityistä tukea tarvitsevalle lapselle mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa leikin kulkuun tai esimerkiksi leikkirooleihin. Toisaalta vertaiset voivat olla myös niitä tekijöitä, jotka heikentävät erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta: muut lapset saattavat esimerkiksi kieltää lasta tulemasta heidän leikkeihinsä ja torjua hänet.

Vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta ovat lasten välille syntyvien vuorovaikutussuhteiden tarkastelemisessa oleellisessa osassa. Lapsen sosiaalinen status vertaisryhmässä määrittääkin usein sitä, millaista vuorovaikutuksen laatu on sekä sitä, pääseekö hän mukaan vertaisten yhteisiin toimiin. Lapsen sosiaalinen status myös säätelee hänen liikkuematilaansa ryhmässä: hyväksytyillä ja suosituilla lapsilla on laajemmat toiminta- ja vaikutusmahdollisuudet kun taas torjuntaa kohtaavat tai syrjäänvetäytyvät lapset jäävät näissä mahdollisuuksissa heikommiksi. (Laine 2002c, 14, 16.) Tutkimustulostemme mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat omissa ryhmissään joko torjuttuja tai syrjäänvetäytyviä. He eivät siis kokeneet kiusatun tai yksinäisen lapsen kokemuksia. Fokuslapsistamme varsinkin Lotta sääтели osittain itse oman roolinsa ja osallistumisensa tasoa: joinakin hetkinä hän saattoi vetäytyä itse syrjään muiden leikeistä, vaikka muut olisivat halunneet hänen osallistuvan leikkiin tai vastavuoroisesti muut lapset saattoivat torjua Lotan omista leikeistään hänen kiinnostuksestaan huolimatta.

Wasik (2008, 517) painottaa lapsiryhmässä, erityisesti pienryhmässä, tapahtuvaa oppimista ja sitä, kuinka lapset voivat tukea toistensa oppimista. Tämä näkemys onkin yksi

pienryhmän ja lähikehityksen vyöhykkeen (ks. Vygotsky 1978) tarjoamista merkittävimmistä eduista. Tutkimuksemme osoitti, että erityisen tuen tarpeessa olevat lapset tarvitsevat paljon mallioppimista ja toisten lasten tukea leikkien mahdollistumiseksi ja kehittelyksi.

## 7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tarkastelemme ja arvioimme tässä kappaleessa tutkimustamme luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmien avulla.

### *Luotettavuus*

Eskola ja Suoranta (2008, 210–211) tuovat esille, että luotettavuutta pohdittaessa kyse on koko tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnista. Tutkija itse onkin luotettavuuden kriteeri. Tämän vuoksi pyrimmekin keskustelemaan keskenämme paljon tutkimuksemme kulusta ja tekemistämme ratkaisuksista. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 136–137) esittelevät tutkimuksen luotettavuuden kriteerit, joita ovat *uskottavuus/ vastaavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus/ luotettavuus* ja *vahvistettavuus*. Näistä näkökulmista pohdimme, miten omassa tutkimuksessamme luotettavuuden kriteerit ovat toteutuneet.

*Uskottavuutta* ja *vastaavuutta* pohdittaessa tarkastellaan tutkijan luomia käsitteitä sekä sitä, vastaako aineisto todellisuutta. Tutkimuksemme teoriaosuudessa olemme tarkastelleet erilaisia käsitteitä, ja teoriaosuus nivookin yhteen monia eri lähteitä ja tutkimuksia. Tulososuudessa peilasimme löydöksiämme teoriaosuuteen ja tästä voi tehdä johtopäätöksen, että aineisto vastaa todellisuutta. Lisäksi pohjahaastatteluaineisto tuki keräämäämme havainnointiaineistoa.

Pyrimme lisäämään uskottavuutta keskustelemalla valitsemistamme käsitteistä sekä tekemistämme tulkinnoista. Uskottavuutta lisää myös se, että haimme lapsiryhmien varhaiskasvattajilta vahvistusta tekemillemme havainnoille: kysyimme heiltä tutkimusprosessin edetessä useaan kertaan, ovatko havaintomme tyypillisiä tilanteita fokuslapsemme arjessa ja ovatko varhaiskasvattajat tehneet samansuuntaisia havaintoja itse. Emme kuitenkaan pystyneet vahvistamaan kasvattajia ja heidän toimintaansa koskevia havaintojamme; emme siis voi olla täysin varmoja siitä, ovatko kasvattajat toimineet heille

tyypillisellä tavalla havainnointitilanteissa, vai ovatko he pyrkineet esimerkiksi osallistumaan ja ohjaamaan lasten leikkejä aktiivisemmin kuin yleensä. Aloimme kuitenkin havainnointiajan edetessä muodostua osaksi lapsiryhmää, sillä kuten kasvattajat sanoivat useasti, he eivät enää aika ajoin edes huomanneet meidän läsnäoloamme. Tämän pitäisi siis osaltaan kuvata sitä, olemmeko saaneet kerättyä uskottavaa aineistoa.

Lincolnin ja Guban (1985, 301) mukaan luotettavuuden, erityisesti uskottavuuden, peruslähtökohtana on tutkimusaineiston kerääminen riittävän pitkän ajan kuluessa. Yksi tapa varmistua *aineiston riittävydestä* on sen kylläntyminen eli saturaatio. Saturaatiolla tarkoitetaan sitä, että aineistoa kerätään niin pitkään, että uudet tilanteet ja toiminnot eivät tuo enää tutkimusongelman kannalta uutta aineistoa, eli aineisto alkaa toistaa itseään. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 60.) Tutkimuksessamme saturaatiota ilmeni kaikkien kolmen fokuslapsen kohdalla. Erilaisia leikki- ja vuorovaikutustilanteita havainnoidesamme aloimme vähitellen huomata miten samankaltaiset tilanteet, puheet ja toiminnot alkoivat toistua. Tästä huolimatta jatkoimme havainnointia vielä muutaman päivän ajan, jotta varmistuimme aineiston riittävydestä. On otettava kuitenkin huomioon, että olimme kentällä kokonaisuudessaan melko lyhyen ajan (5 viikkoa), joten aineisto voi olla tässä mittakaavassa melko suppea. Lasten leikit ja toiminta kehittyvät lyhyessäkin ajassa, joten olisimmeko voineet saada pidemmällä havainnointijaksolla vielä erilaista havainnointiaineistoa? On kuitenkin ymmärrettävä, että pro gradu -tasoisessa opinnäytetyössä tulee vastaan sekä aika- että resurssirajoitteita, joiden puitteissa työtä tehdään. Tällöin pitkät havainnointijaksot kentällä ovat lähes mahdottomia.

Tutkimustamme on mahdollista *siirtää* ja soveltaa esimerkiksi aiheiltaan samanlaisiin tutkimuksiin tai vastaavanlaisiin tapauksiin. Tuloksemme voivat antaa varhaiskasvattajille mahdollisuuden pohtia, voiko tutkimustietoaamme soveltaa heidän kohtaamisissaan tilanteissa. Lisäsimme *varmuutta* siten, että keskustelimme mahdollisista ennako-oletuksistamme ja pyrimme suhtautumaan tutkittaviin sekä tutkittavaan ilmiöön mahdollisimman objektiivisesti. Taylorin ja Bogdanin (1998, 7) sekä Pattonin (2002, 51) mukaan tutkijan tulisikin pyrkiä asettamaan havainnointitilanteessa syrjään kaikki ennakkokäsityksensä ja näkökulmansa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös *triangulaatio* eli erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistäminen tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2009, 233; Lincoln & Guba 1985, 301; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141). Tutkimuksessamme toteu-

tui monien eri menetelmien käyttö eli metodinen triangulaatio. Sekä haastattelujen että havainnoinnin käyttö tutkimusmenetelminä vahvistavat tutkimustuloksiamme ja saamme luotua myös monipuolisemman käsityksen erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisesta osallisuudesta sekä niistä keinoista, joilla sitä pyritään tukemaan. Myös se, että meitä oli kaksi tutkijaa tekemässä tätä tutkimusta ja osallistumassa sen jokaiseen vaiheeseen, lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Olemme keskustelleet tekemistämme havainnoistamme ja tulkinnoistamme, ja arvioineet niitä. Koemme, että varsinkin havainnoidessa näkökulma laajeni huomattavasti, kun pääsimme yhdistämään havaintomme yhdeksi. Samalla myös omat havainnot saivat vahvistusta ja tutkimuksen uskottavuus lisääntyi. Tätä kutsutaan tutkijaan liittyväksi triangulaatioksi. (Lincoln & Guba 1985, 308.)

Luotettavuuden kannalta on merkittävää pohtia sitä, pystyimmekö me keräämään luotettavaa aineistoa. Keräämämme aineiston luotettavuudesta kertookin mielestämme aineiston saturaatio sekä se, että saimme havainnoillemme vahvistusta lapsiryhmien varhaiskasvattajilta koko aineistonkeruuprosessin ajan. Toki on otettava huomioon, että olemme vasta aloittelevia tutkijoita ja havainnoitsijoita, joten on mahdollista, että meiltä on jäänyt jotain huomaamatta. Kuitenkin tutkijan kokemuksesta riippumatta havainnointi on aina valikoitunutta ja rajoittunutta eikä tutkija pysty huomaamaan kaikkea. Kahden tutkijan läsnäolo kuitenkin laajensi havainnointiaineistoa ja aina havainnointipäivän jälkeen käymämme keskustelut vahvistivat molempien, keskenään yhdensuuntaisia, tekemiä havaintoja. Aineiston luotettavuutta lisää myös se, että suoritimme aineistonkeruun naturalistisessa kontekstissa. Tällöin kyseessä ei ole tutkijoiden muokkaama ympäristö, vaan havainnointimme tuottaa realistisempaa kuvaa havainnoimastamme kohteesta.

On myös aiheellista tarkastella laadullista tapaustutkimusta koskevaa kritiikkiä. Laadullisen tapaustutkimuksen heikkoudeksi voidaan nähdä esimerkiksi se, että se on liian subjektiivista: tutkija saattaa muodostaa läheisen suhteen tutkittaviinsa, ja tulokset nojaavat liikaa tutkijan omiin epäsystemaattisiin näkemyksiin siitä, mitä tutkija itse pitää merkityksellisenä. Laadullisen tapaustutkimuksen toistettavuus on myös ongelmallista, sillä tutkija on oman aineistonkeruunsa tärkein väline: hänen mielenkiintonsa kohde määrittää, mitä havainnoidaan ja kuullaan sekä mihin tutkimuksessa keskitytään. Tästä syystä on hyvin vaikeaa toisintaa tutkimuksen tuloksia. Kritiikkiä on kohdistettu myös tulosten yleistettävyyteen, vaikka laadulliselle tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa

ei tavoitella yleistettävyyttä, vaan pikemminkin siirrettävyyttä. Tapaustutkimusta ei voida yleistää, sillä jokaisessa tapauksessa on liikaa ainutlaatuisia puolia ja näkökohtia. (Blaikie 2000, 218; Bryman 2012, 405–406; Hammersley & Atkinson 2007, 15–16.) Meidänkään tutkimustamme ei voida sellaisenaan yleistää. Tutkimuksemme tarkoituksena ei kuitenkaan ole yleistettävyys vaan tutkimustiedon saaminen erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumisesta ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten herättely siihen, miten tärkeää erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden tukeminen on. Etnografista tutkimusta kritisoidaan samoista asioista kuin laadullista tapaustutkimustakin. (Pole & Morrison 2003, 15.)

### *Eettisyys*

Kaikkiin tutkimuksiin liittyvät aina eettiset seikat. Eettiset kysymykset koskevatkin koko tutkimusprosessia: eettistä pohdintaa on tehtävä aina kysymyksenasettelusta tulosten julkistamiseen sekä julkaisujen kieliasuun saakka (Ruoppila 1999, 26). Strandell (2010, 94–97, 109) esimerkiksi on tarkastellut lasten tutkimiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Hänen mukaansa tutkimuksen aineistonkeruuvaihe on herättänyt eniten eettistä pohdintaa lapsitutkimuksen piirissä. Aineistonkeruuvaihe kun on se vaihe, jossa tutkija kohtaa tutkittavansa aivan konkreettisesti ja on tekemisissä tämän kanssa. Eettiset kysymykset koskevatkin silloin ennen kaikkea tutkimuskentälle pääsyä ja siellä olemista, tutkittavien suostumusta sekä heidän luottamuksensa saavuttamista. Aineistonkeruuvaiheessa tavoitteenamme olikin olla mahdollisimman huomaamattomia ja kunnioittaa lasten toimintaa heidän arjessaan, siten ettemme häiritse luonnollisten tapahtumien kulkua.

Lapsitutkimuksen piirissä onkin keskusteltu paljon esimerkiksi siitä, keneltä tulisi pyytää lupa tutkittaessa lapsia. Pienten, alle kouluikäisten, lasten kohdalla tämä on kuitenkin ollut melko selkeää: suostumus pitää saada lasten vanhemmilta / huoltajilta. Strandell (2010) kirjoittaa kuitenkin siitä, ettei aikuisilta saatu suostumus kannalta tutkimuksen kannalta kovinkaan pitkälle: suostumus läsnäoloon on nimittäin saatava joka tapauksessa myös lapsilta, tutkimuksen kohteilta. Pieniltä lapsilta ei kuitenkaan kysytä lupaa samalla tavoin kuin aikuisilta tai vanhemmilta lapsilta. Lasten suostumusta on pidettävä esillä koko ajan: suostumus nimittäin varmistetaan vastaamalla lasten tutkimusta ja tutkijan läsnäoloa koskeviin kysymyksiin, kysymällä saako tulla seuraamaan lasten toimintaa sekä tulkitsemalla myös lasten nonverbaalisia viestejä. (Strandell 2010, 94–97.) Kuten kirjoitimme jo aiemmin aineistonkeruuprosessia kuvaavassa kappaleessa, lapset

ottivat meidät hyvin vastaan kentällä. Kohtasimme ainoastaan kerran tilanteen, jossa eräs lapsi, fokuslapsemme Taavi, kysyi mitä me teemme. Emme kyselleet ääneen lapsilta, saisimmeko seurata heidän leikkejään, vaan seurasimme heidän nonverbaaleja viestejään jokaisessa tilanteessa, jota havainnoimme. Lapset eivät kuitenkaan kiinnittäneet meihin huomiota, ja jos kiinnittävätkin, ilmaisivat he selkeästi kehonkielellään ja ilmeilään vain nauttivansa tarjoamastamme huomiosta.

Vaikka saimme vanhemmilta luvan lasten havainnointiin, tuli meidän silti ottaa huomioon myös lasten oma halukkuus. Lapsella on nimittäin itsellään oikeus kieltäytyä osallistumisesta (Ruoppila 1999, 38). Kerroimmekin lapsiryhmään mennessämme lapsille, keitä olimme ja että olimme tulleet seuraamaan, mitä he tekevät päiväkodissa sekä millaisia leikkejä he leikkivät. Ruoppila (1999, 38) kirjoittaakin, että kun aineistoa kerätään havainnoinnin avulla, ei lapsille tarvitsekaan kertoa tämän tarkemmin tutkimuksesta: riittää, että tutkija kertoo lapsille, mitä hän on tullut tarkemmin seuraamaan. Lapsiryhmien aikuiset kuitenkin painottivat lapsille, että meihin ei tarvitse kiinnittää mitään huomiota, vaan me vain seuraamme sivusta heidän tekemisiään. Kukaan lapsista ei kieltänyt meitä tutkimusprosessin aikana seuraamasta heidän toimintaansa tai tulemasta esimerkiksi heidän leikki tilaansa. Saimmekin olla lähes koko tutkimusprosessin ajan vain ulkopuolisina seuraajina. Ruoppila (1999, 29) kuitenkin painottaa, että tutkimusta tehdessä tulee lapsi aina suojata kaikilta mahdollisista hyvinvointia tai tervettä kehitystä uhkaavilta haitoilta – tämän varmistaminen on itse asiassa lapsiin suuntautuvan tutkimuksen ylin ohje. Niinpä päätimmekin etukäteen, että emme luonnollisestikaan voi kertoa lapsille tutkimuksen kohteena olevan joku tietty lapsi vaan että seuraamme yleisesti lapsiryhmän leikkejä ja muuta toimintaa.

Myös Emond (2006, 130–131) kirjoittaa lapsen tai nuoren henkisen ja fyysisen turvallisuuden ylläpitämisen ja varmistamisen tärkeydestä – läpi koko tutkimusprosessin. Onko tutkijalla siis valtaa kertoa esimerkiksi mahdollisesti heränneistä epäilyistään ja havainnoistaan lapsen hyvinvoinnista päiväkodin työntekijöille? Onko tämä lapsen luottamuksen rikkomista? Voiko tutkija puuttua päiväkodissa tapahtuvaan kiusaamis- tai vaaratilanteeseen, jota päiväkodin työntekijät eivät näe? Missä kulkee tutkijan ja vastuullisen aikuisen raja? Tutkija joutuu tasapainoilemaan monen lojaliteetin (lapsia, kasvattajia, tutkimusta ja itseään kohtaan) ja eettisten periaatteiden välillä. (Strandell 2010, 101.) Itse emme kuitenkaan kohdanneet tällaista tilannetta, jossa olisimme joutuneet

puuttumaan meneillään olevaan toimintaan, tai kertomaan ryhmän varhaiskasvattajille huolistamme.

Tutkijan tulee siis ottaa huomioon eettiset kysymykset koko tutkimusprosessin ajan – on kyse sitten esimerkiksi tutkimusluvista, tutkittavien anonymiteetista tai luottamuksen säilyttämisestä. Pyysimmekin tutkimukseemme ensin luvan tutkimuspäiväkotiemme paikkakunnan varhaiskasvatuspalvelusta ja tämän jälkeen suulliset luvat päiväkodeilta sekä lapsiryhmien varhaiskasvattajilta. Saimme myös tutkimukseemme osallistuneiden lasten vanhemmilta kirjalliset suostumukset lasten havainnointiin. Ruoppilan (1999, 32) mukaan näissä lupalomakkeissa tulee kertoa lyhyen informoivasti ja ymmärrettävästi tutkimuksen tavoitteet, käytettävät menetelmät ja näiden menetelmien lapsille asettamat vaatimukset, eli lupalomakkeessa tulee kuvata ne tilanteet, joissa lapsia havainnoidaan sekä miten kauan tutkimus tulee kestävään. Vanhemmille tulee myös kuvata, miten kerättyä tietoa tullaan käsittelemään ja raportoimaan sekä kuinka tutkittavien anonymiteetti taataan. Kuvasimmekin kaikki nämä kohdat lupalomakkeissamme.

Pyysimme jokaiselta tutkimukseemme osallistuvalla varhaiskasvattajalta suullisen luvan haastatteluun sekä sen nauhoittamiseen. Kerroimme ennen haastattelun aloittamista lyhyen kuvauksen tietojen käyttötarkoituksesta, anonyymiuden takaamisesta (sekä heidän että lasten) ja aineiston suojaamisesta. Kerroimme siis niin vanhemmille kuin varhaiskasvattajillekin anonyymiuden säilyttämisestä, tiedostojen ja muiden materiaalien tuhoamisesta sekä siitä, miten käytämme haastatteluista ja havainnoinneista saatua tietoa. Tuomi ja Sarajärvi (2010, 131) nostavatkin esille, että tutkittavien suojan takaaminen on yksi merkittävimmistä tutkimuseettisistä kriteereistä.



## 7.5 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän *tutkimuksen merkitys* varhaiskasvatukselle ja varhaiserityiskasvatukselle on erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden esiin tuominen – onhan aiheesta vielä hyvin vähän tutkimusta. Tutkimus vahvistaa tietoa siitä, että lapset, joilla on erityisen tuen tarpeita, eivät pysty liittymään ja sitoutumaan leikkeihin itsenäisesti, sillä sosiaalista osallisuutta estävät monet eri tekijät. Tutkimuksessa ilmenneet sosiaalista osallisuutta edistävät ja estävät tekijät tuovatkin esiin näkökulmia, jotka on hyvä huomioida sosiaalisen osallisuuden tukemista pohdittaessa. Kasvattajan antama tuki osoittautui keskeiseksi tekijäksi sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa. Lapset, joilla on erityisen tuen tarpeita, tarvitsevat tukea kasvattajilta, jotta sosiaalinen osallisuus toteutuisi päivittäisissä leikeissä ja vertaissuhteissa. Kasvattajan tuki ja konkreettinen osallistuminen mahdollistavat lapsen liittymisen sekä sitoutumisen toimintaan, mikä on erittäin merkityksellistä muun muassa lapsen sopeutumisen ja mukana pysymisen näkökulmista. Toisaalta taas kasvattajien passiivisuus, autoritäärisuus ja taka-alalle jättäytyminen estivät erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumista.

Merkityksellistä olisikin pohtia ja tarkastella, sitä millaisin eri keinoin kasvattajat voisivat tukea erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumista ja koko päiväkotiryhmän yleisen vuorovaikutusyhteisön rakentumista. Jatkotutkimusten ja käytännön työn kannalta keskeisin tulos tutkimuksessamme on kasvattajan antaman tuen korostuminen. Suomessa ei ole yhtenäisiä käytäntöjä tai malleja siitä, miten kasvattajat voivat systemaattisesti tukea lapsen sosiaalista osallisuutta ja onnistumisen kokemuksia leikeissä (Lehtinen ym. 2011, 261). Tällaisten käytäntöjen ja mallien rakentuminen ja vakiintuminen varhaiskasvatukseen asettavat tarpeen jatkotutkimuksille.

*Jatkotutkimuksissa* olisi tärkeää keskittyä samaan aihepiiriin, mutta laajentaen aineistokeruuta ajallisesti ja määrällisesti. Tutkimuksen näkökulmaa voisi laajentaa siten, että se huomioisi myös lasten oman näkökulman aiheeseen. Olisi perusteltua selvittää, mitä lapset itse ajattelevat vertaissuhteistaan ja leikistä sekä omasta asemastaan niissä. Tutkimuksemme osoitti, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta estävät monet eri tekijät. Tämä asettaakin tarpeen jatkotutkimuksille: miten erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta on mahdollista lisätä ja parantaa.

Paljon pohdintaa tutkimuksessamme aiheutti myös kasvattajien rooli lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa, ja erityisesti kasvattajien asenne erityisen tuen tarvetta kohtaan. Nämä pohdinnat nostivat esille tarpeen lisätutkimuksille kyseisistä aihepiireistä. Kuten Shier (2001) painottaa, muutoksen tarpeen ymmärtäminen ja muutoksen tekeminen lähtevät kasvattajien asenteista. Vasta sitten, kun kasvattaja ymmärtää erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden merkityksen, ja on asenteen tasolla valmis toimimaan uudella, lapsen sosiaalisen osallisuuden mahdollistavalla tavalla, voidaan siirtyä tarkastelemaan sen toteuttamismahdollisuuksia käytännön toiminnassa. Jatkotutkimuksissa olisi merkityksellistä kartuttaa tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset näkevät erityisen tuen tarpeen: pidetäänkö erityisen tuen tarvetta lapsen yksilöllisenä ominaisuutena, ja millainen on kasvuympäristön vaikutus erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen toimintaan ryhmässä? Tutkimusten tulisi keskittyä arvioimaan sitä, mitä ajatellaan erityisen tuen tarpeessa olevasta lapsesta: pidetäänkö häntä esimerkiksi sellaisena, joka vaatii täydentämistä, korjaamista ja parantamista. Tällaisen näkemyksiä kartoittavan tutkimuksen kautta saisimme tietoa niistä lähtökohdista, joiden pohjalta erityistä tukea tarvitsevan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä tuetaan ja joiden kautta myös sosiaalinen osallisuus mahdollistuu.

## LÄHTEET

- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. 2001. Editorial introduction. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 1–7.
- Bae, B. 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406.
- Berndt, T. J. & McCandless, M. A. 2009. Methods for investigating children's relationships with friends. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: The Guilford Press, 63–81.
- Blaikie, N. 2000. *Designing social research*. Cambridge: Polity press.
- Boyum, L. A. & Parker, R. D. 1995. The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage & Family*, 57(3), 593–618.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, M. & Bergen, D. 2002. Play and social interaction of children with disabilities at learning/activity centers in an inclusive preschool. *Journal of Research in Childhood Education* 17(1), 26–37.
- Brown, W. H., Odom, S. L. & McConnell, S. R. 2008. *Social competence of young children. Risk, disability & intervention*. Maryland: Paul H. Brookes.
- Bryman, A. 2012. *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. 1992. Loneliness and peer relations in young children. *Child Development* 63(2), 350–365.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. 2009. Peer interactions and play in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press, 143–161.
- Corsaro, W. A. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge.
- Corsaro, W. A. 2003. *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington: Joseph Henry.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. 2000. Priming events and italian children's transition from preschool to elementary school: Representations and action. *Social Psychology Quarterly* 63(1), 16–33.
- Cowie, H. 1999. Children in need. The role of peer support. Teoksessa M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (toim.) *Making sense of social development*. London: Routledge, Open University, 137–150.
- Diamond, K. A. 2004. The development of social competence in children with disabilities. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell handbook of childhood development*. Oxford, UK: Blackwell, 571–587.

- Doherty, J. 2009. Play for children with special educational needs. Teoksessa A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis & Y. Olusonga. (toim.) *Perspectives on play. Learning for life*. London: Pearson education, 194–216.
- Engel-Yeger, B., Jarus, T., Anaby, D., & Law, M. 2009. Differences in patterns of participation between youth with cerebral palsy and typically developed peers. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(1), 96–104.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2001. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M. L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesääteilytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 216–235.
- Emond, R. 2005. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Methods and approaches*. London: Sage, 123–139.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Flyvbjerg, B. 2011. Case study. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage, 301–316.
- Franklin, A. & Sloper, P. 2009. Supporting the participation of disabled children and young people in decision-making. *Children & Society*, 23(1), 3–15.
- Garvey, C. 1990. *Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glesne, C. 2011. *Becoming qualitative researchers. An introduction*. Boston: Pearson.
- Gomes, L. & Livesey, D. 2008. Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5- and 6-year-old children. *Child: Care, Health & Development* 34(6), 763–770.
- Gordon Biddle, K. A., Garcia-Nevarez, A., Roundtree Henderson, W. J. & Valero-Kerrick, A. 2014. *Early childhood education. Becoming a professional*. Los Angeles: Sage.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M. & Kinnish, K. 1996. The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development* 67(2), 471–489.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T. & Johnson L. C. 2011. Peer-related social competence of young children with down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities* 116(1), 48–64.
- Hakkarainen, P. 2006. Learning and development in play. Teoksessa J. Einarsdottir & J. T. Wagner (toim.) *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich: Information Age, 183–222.

- Hakkarainen, P. 2014. Lastentarha. Varhaiskasvatuksen ammatti- ja järjestölehti. 1/14.
- Halenius, O. & Suhonen, E. 2005. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointi leikki-ikäisellä lapsella. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, 73–82.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3. painos. Milton Park: Routledge.
- Hart, R. A. 1999. *Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hartup, W. W. 2009. Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press, 3–19.
- Hautamäki, A. 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. Helsingin yliopisto. *Studia paedagogica* 14.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(1), 84–108.
- Helenius A. & Korhonen, R. 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–76.
- Hicks, D. 1996. Contextual inquiries: A Discourse-oriented study of classroom learning. Teoksessa D. Hicks (toim.) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University, 104–145.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Howes, C. 1987. *Peer interaction of young children*. Chicago: University of Chicago.
- Howes, C. & James, J. 2004. Children's social development within socialization context of childcare and early childhood education. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell handbook of childhood social development*. MA, US: Blackwell, 137–155.
- Howes, C. & Matheson, C. C. 1992. Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology* 28(5), 961–974.
- Hughes, F. P. 2003. Spontaneous play in the 21st century. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich: Information Age, 21–39.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvaara, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39–63.

- Hämäläinen, J. 2011. Kotikasvatuksen arvot lapsen henkisenä pääomana. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 57–74.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- James, A. 2002. Ethnography in the Study of Children and Childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 246–257.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. & Poteat, G. M. 2000. Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal* 27(4), 207–212.
- Kalliala, M. 2009. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Yliopistopaino.
- Kantor, R., Elgas, P. M. & Fernie, D. E. 1989. First the look and then the sound: Creating conversations at the circle time. *Early Childhood Research Quarterly* 4, 433–448.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kernan, M. 2011. Children's and parents' perspectives on play and friendships. Teoksessa M. Kernan & E. Singer (toim.) Peer relationships in early childhood education and care. Abingdon: Routledge, 27–37.
- Kernan, M., Singer, E. & Swinnen, R. 2011. Introduction. Teoksessa M. Kernan & E. Singer (toim.) Peer relationships in early childhood education and care. Abingdon: Routledge, 1–14.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 283. Väitöskirja.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Research report. London: National Children's Bureau. Department for Education and Skills.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–45.
- Kontos, S. 1999. Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly* 14(3), 363–382.
- Kontu, E. 2001. Vuorovaikutuksesta leikkiin ja leikistä draamaan - "Lähdetään yhdessä tähdenlennolle". Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 84–111.

- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten E. 2009. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13(2), 117–140.
- Kränzl-Nagl, R. & Zartler, U. 2010. Children's participation in school and community: European Perspectives. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of Children's and Young People's Participation*. London & New York: Routledge, 164–173.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 277–297.
- Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development* 61(4), 1081–1118.
- Ladd, G. W. 2005. *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. New Haven & London: Yale University Press.
- Laine, K. 1998. Alkaako kaveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 29(5), 491–500.
- Laine, K. 2002a. Lasten syrjäytymisriskien yleisyys ja kasautuminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 45–49.
- Laine, K. 2002b. Tutkimusprojektin arviointia. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 109–112.
- Laine, K. 2002c. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–38.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 101–108.
- Laine, K. & Neitola, M. 2004. Teacher's opinions and parents' ideas about the social behavior, personality traits and play interaction of the children with multiple problems in peer relations. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, 22–25 September 2004. Viitattu 6.2.2014. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003894.html>.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lapsiasiavaltuutettu. 2009. Lasten osallisuus ei ole pelkkää mielipiteiden selvittämistä. *Tiedote* 9/2009. <http://www.lapsiasia.fi/nyt/tiedotteet/tiedote/-/view/1398514>. Viitattu 27.5.2013.

- Lastentarha. Varhaiskasvatuksen ammatti- ja järjestölehti. 1/14.
- Laursen, B. & Pursell, G. 2009. Conflict in peer relationships. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press, 267–286.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 55.
- Lehtinen, A-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 79–100.
- Lehtinen, A-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaisryhmässä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 138–155.
- Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M-L. 2011. Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 236–265.
- Lillemyr, O. F. 2003. Play in school – the teacher’s role. Reforms and recent research. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich: Information Age, 53–73.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage.
- Macintyre, C. 2010. Play for children with special needs. Supporting children with learning differences, 3–9. New York: Routledge.
- Malin, M. & Heinämäki, L. 2004. Erityistä vai tavallista? Teoksessa L. Heinämäki (toim.) *Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa: Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus*. Helsinki: Stakes, 47–55.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.
- Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. Päättäntö. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 229–233.
- Martin, K. Franklin, A. 2010. Disabled children and participation in the UK. Reality or rhetoric? Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children and young people’s participation. Perspectives from theory and practice*. Abingdon: Routledge, 97–104.
- Munter, H. 2001. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoitodossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 93–115.



- Mäntylä, R. 2007. Tapauskohtainen joustavuus – tapaustutkimus toimintatutkimuksena. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen, & V-M. Värri. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 45–61.
- Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–140.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. Teoksessa W. Brown, S. Odom & S. McConnell (toim.) Social competence of young children. Risk, disability & intervention. Maryland: Paul H. Brookes, 3–29.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoi-ta tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–221.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1993. Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology* 29, 611–621.
- Parten, M. B. 1932. Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 27(3), 243–269.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. 2010. Conclusion: Emerging themes and new directions. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children's and young people's participation*. London and New York: Routledge, 356–366.
- Piaget, J. 1962. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pihlaja, P. 2001. Päivähoidon kontekstianalyysi – lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) *Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001: 14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pijl, S. J. 2007. Introduction: The social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education* 22(1), 1–5.
- Piškur, B., Daniëls, R., Jongmans, M. J., Ketelaar, M., Smeets, R. J. Norton, M. & Beurskens, A. 2014. Participation and social participation: are they distinct concepts? *Clinical Rehabilitation* 28(3), 211–220.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education*. Berkshire: Open University.

- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen ja H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Pramling-Samuelsson, I. & Johansson E. 2009. Why do children involve teachers in their play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77–94.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2005. Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laadut. Helsinki: Arator.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A. & Campbell, S. B. 2010. Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *Journal of Genetic Psychology* 171(3), 218–250.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Reunamo, J. (2007). Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University.
- Rogow, S. 1991. Teachers at play: observed strategies to promote social play between children with special needs and their non-handicapped peers. *B.C. Journal of Special Education* 15(3), 201–209.
- Rose, R. & Howley, M. 2007. *The practical guide to special educational needs in inclusive primary classrooms*. London: Paul Chapman.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press, 162–179.
- Rosenberg, L., Bart, O., Ratzon, N. & Jarus, T. 2013. Personal and environmental factors predict participation of children with and without mild developmental disabilities. *Journal of Child & Family Studies*, 22(5), 658–671.
- Rosenblum, K. L., Dayton, C. J. & Muzik, M. 2009. Infant social and emotional development: emerging competence in a relational context. Teoksessa C. H. Zeanah (toim.) *Handbook of infant mental health*. New York: Guilford Press, 80–103.
- Rosenthal, M. & Gatt, L. 2010. Learning to live together: Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(3), 373–390.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. 2004. Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 506–534.

- Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L. & Booth C. L. 1994. "Birds of a feather..." Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65(6), 1778–1785.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 26–51.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalla tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sanson, A., Hemphill, S. A. & Smart, D. 2004. Temperament and social development. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford, UK: Blackwell, 97–116.
- Saracho, O. N. 2003. Young children's play and cognitive style. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich: Information Age, 75–96.
- Saulio, M. & Heinämäki, L. 2004. Lapsen tuen tarve ja sen arviointi. Teoksessa L. Heinämäki. (toim.) *Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa: Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus*. Helsinki: Stakes, 21–44.
- Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. 2000. Ten critical elements for creating inclusive and affective school communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: Brookes, 49–65.
- Scott Jones, J. 2010. Introductions. Teoksessa J. Scott Jones & S. Watt. *Ethnography in social science practice*. London & New York: Routledge, 3–12.
- Şendil, Ç. Ö. & Erden, F. T. 2014. Peer preference: a way of evaluating social competence and behavioural well-being in early childhood. *Early Child Development and Care*, 184(2), 230–246.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations convention on the rights of the child. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Sinclair, R. 2004. Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18(2), 106–118.
- Smidt, S. 2011. *Playing to Learn. The role of play in the early years*. New York: Routledge.
- Smith, P. K. 2010. *Children and play*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

- Spodek, B. & Saracho, O. N. 2003. Early childhood educational play. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich: Information Age, 171–179.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Sylvestren, A., Nadeaun, L., Charron, L., Larosen, N. & Lepagen, C. 2013. Social participation by children with developmental coordination disorder compared to their peers. *Disability & Rehabilitation*, 35(21), 1814–1820.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. 165.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1998. *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Eriäinen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsen (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry., 30–47.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Van Hoorn, J., Monighan Nourot, P., Scales, B. & Rodriguez Alward, K. 2011. *Play at the center of the curriculum*. Boston: Pearson.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Terveysten- ja hyvinvoinnin laitos.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. 2014. Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218.
- Viittala, K. 2005. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erytispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 9–33.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 156–181.

- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Walker, S. 2009. Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 339–358.
- Walsh, D., Bakir, N., Byungho Lee, T., Ya-Hui, C., Chung, K & colleagues. 2007. Using digital video in field-based research with children: A Primer. Teoksessa A. Hatch (toim.) *Early Childhood Qualitative Research.* New York: Routledge, 43–62.
- Wasik, B. 2008. When fewer is more: small groups in early childhood classrooms. *Early childhood education journal* 35(6), 515–521.
- Watt, S. & Scott Jones, J. 2010. Let's look inside. Doing participant observation. Teoksessa J. Scott Jones & S. Watt. *Ethnography in social science practice.* London & New York: Routledge, 107–125.
- Wendelborg, C. & Ytterhus, B. 2013. Development and change in disabled children's social participation assessed by parents in Norwegian daycare centers: 1999–2009. *European Journal of Special Needs Education* 28(3), 288–304.
- Williams, P. 2001. Preschool routines, peer learning and participation. *Scandinavian Journal of Education Research* 45(4), 317–339.
- Williams, P. & Pramling-Samuelsson, I. 2000. Barns olikheter. En pedagogisk utmaning. *Pedagogisk forskning i Sverige.* 5(4), 284–306.
- Wood, E. 2004. Developing a pedagogy of play. Teoksessa A. Anning, J. Cullen & M. Flear (toim.) *Early Childhood Education. Society and Culture.* London: Sage, 19–30.

## LIITTEET

### LIITE 1 Yhteydenottokirje päiväkodin johtajille

Hyvä päiväkodin johtaja!

Olemme Katja Hautaniemi ja Minnamari Virtanen, kaksi opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Pääaineemme ovat varhaiskasvatustiede ja erityispedagogiikka. Olemme molemmat lastentarhanopettajia ja teemme pro gradu -tutkielmaamme aiheesta *erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus ja sen toteutuminen vapaan leikin kontekstissa*. Haluamme siis kerätä tietoa siitä, miten erityistä tukea tarvitseva lapsi toimii toisten lasten kanssa ja miten hän pääsee leikkiin mukaan sekä miten hän saa vaikuttaa leikin kulkuun. Tavoitteenamme on myös tarkastella sitä, miten varhaiskasvattajat tukevat erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta.

Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheeseen sisältyy sekä havainnointia että haastattelua. Havainnointiin sisältyy videointia sekä kenttäpäiväkirjan pitoa. Tutkimuksemme on tapaustutkimus, jolloin tarkoituksena on ottaa havainnoinnin kohteeksi vain muutama yksittäinen erityistä tukea tarvitseva lapsi, jonka toimintaa tarkastelemme osana lapsiryhmän vapaata leikkiä. Varhaiskasvattajien kanssa toteutettavat haastattelut olisi tarkoitus toteuttaa pari- tai ryhmähaastatteluna ja haastattelussa käsiteltäisiin juuri havainnoinnin kohteena olevien lasten sosiaalista osallisuutta, leikkiä ja juuri heidän toimintansa tukemista. Haastattelut voisi ajoittaa esimerkiksi lasten uniaikaan, jolloin aika (n. 45 min) ei olisi pois lapsiryhmän toiminnasta.

Olemme hakeneet tutkimukseemme lupaa Jyväskylän kaupungilta. Tarkoituksenamme olisi tulla havainnoimaan lapsiryhmän toimintaa sekä haastattelemaan ryhmän varhaiskasvattajia tammi-helmikuussa 2014.

Löytyisikö teidän päiväkodistanne kiinnostusta osallistua tutkimukseemme? Vastaaamme mielellämme mahdollisiin kysymyksiin! Olisimme kiitollisia, jos tiedustelisitte päiväkotinne/päiväkotiinne kiinnostusta osallistua tutkimukseemme, jonka aiheesta on varhaiskasvatuksen kentällä hyvin vähän tutkimustietoa!

Ystävällisin syysterveisin,

Katja Hautaniemi, xxx

p. ---

Minnamari Virtanen, xxx

p. ---

## **LIITE 2 Anomus sosiaali- ja terveystalvelukeskuksesta saatavien tietojen hankintaan ja käyttöön tutkimuksessa tai selvityksessä**

### **1) Tutkimuksen nimi**

ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN SOSIAALINEN OSALLISUUS -  
Päiväkodin vapaan leikin kontekstissa

### **2) Tutkimuksen toteuttaja, tekijät ja ohjaajat:**

Jyväskylän yliopisto, Katja Hautaniemi & Minnamari Virtanen, ohjaajat Leena Turja (varhaiskasvatus) ja Markku Leskinen (erityispedagogiikka).

Yhteystiedot: Katja Hautaniemi, xxx

Minnamari Virtanen, xxx

Ohjaaja Leena Turja, xxx

Ohjaaja Markku Leskinen, xxx

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

Haluamme selvittää, millaisena erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu päiväkodin vapaan leikin kontekstissa. Tarkoituksenamme on myös tutkia, miten varhaiskasvattajat tukevat näiden lasten toimintaa ja sosiaalista osallisuutta lapsiryhmässä. Tutkimussuunnitelma liitteenä.

Tutkimuksellamme pyrimme lisäämään ymmärrystä erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisesta osallisuudesta ja vertaisryhmästä sekä tuomaan esille sosiaalisen osallisuuden toteutumisen sekä ja tukemisen merkityksellisyyttä.

### **4) Tutkimusaineisto**

Aineisto koostuu 3–4 lapsikohtaisesta tapauskertomuksesta. Keräämme tutkimusaineiston henkilökunnan ryhmähaastattelujen avulla sekä havainnoimalla videoavusteisesti kunkin ”kohdelapsen” ja hänen kanssaan leikkivien lasten sekä ryhmän kasvattajien toimintaa päiväkodissa. Informanttien anonymisuus taataan käyttämällä jokaisesta haastateltavasta koodattua kirjain-numero -yhdistelmää. Videoaineisto sekä muu havainnointiaineisto ja nauhoitetut haastattelut sekä niiden pohjalta tehtävät litteroinnit ovat ainoastaan tutkijoiden käytettävissä. Tutkimusaineisto kerätään aikavälillä xxx–xxx. Arvioimme tutkimuksen valmistuvan vuoden 2014 aikana, jonka jälkeen tutkimusaineisto tuhoetaan asianmukaisesti.

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

Tutkimusaineistoa käytetään pro gradu -tutkielman tekemiseen. Se on ainoastaan tutkijoiden ja ohjaustyön niin vaatiessa ohjaajan käytettävissä. Litterointivaiheessa tutkimus-

aineisto anonymisoidaan ja säilytetään muilta suojattuna lukollisessa kaapissa sekä salasanalla suojatuissa tiedostoissa. Kerätty aineisto tuhoetaan paperisilppurilla ja tyhjentämällä muistikortit tutkielman valmistumisen jälkeen. Emme välitä salassa pidettäviä tietoja sähköpostilla toisillemme.

#### **6) Palaute tuloksista**

Lähetämme sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskukselle tutkimusraportin tutkimuksen valmistuttua. Raportti tulee myös sähköisesti saataville yliopiston kirjaston verkkosivuille.

#### **7) Sitoumukset**

Sitoudumme siihen, että emme käytä saamiamme tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. Emme myöskään käytä saamiamme tietoja potilaan/asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. Emme luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytämme vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja suojaamme, säilytämme ja hävitämme tiedot edellä kuvatusti. Tutkimukseen osallistuvilta (henkilökunta, lapset ja heidän vanhempansa) pyydetään informoitu suostumus tutkimukseen.

Liitteenä        Liite 1. Tutkimussuunnitelma



## LIITE 3 Lupakirje erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhemmalle

Hyvät vanhemmat/huoltajat!

Olemme Katja Hautaniemi ja Minnamari Virtanen, kaksi opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Pääaineemme ovat varhaiskasvatustiede ja erityispedagogiikka. Olemme molemmat lastentarhanopettajia ja teemme pro gradu -tutkielmaamme aiheesta *Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus ja sen toteutuminen vapaan leikin aikana*. Haluamme siis kerätä tietoa siitä, miten erityistä tukea tarvitseva lapsi toimii toisten lasten kanssa ja miten hän pääsee leikkiin mukaan sekä miten hän saa vaikuttaa leikin kuluun.

Olemme saaneet tutkimukseemme luvan sekä Jyväskylän kaupungilta että päiväkodiltanne. Tarkoituksenamme on tulla havainnoimaan lapsiryhmän toimintaa tammi-helmikuussa 2014.

Videoimme lasten toimintaa erilaisissa leikki-tilanteissa, jotta voimme myöhemmin palata näihin tilanteisiin ja syventyä paremmin niiden tapahtumiin. Kirjaamme havaintojamme myös paperille, jotta voimme myöhemmin keskustella kysymyksiä herättäneistä tilanteista ja palata näihin tilanteisiin videomateriaalin avulla. Lapsella on kuitenkin oikeus kieltäytyä videoinnista tai havainnoinnista tutkimuksen aikana, jos hänestä siltä tuntuu. Kun esittelemme lopullisessa raportissa havainnoimiamme yksittäisiä leikki-tilanteita ja niiden kulkua, ei yksittäistä lasta voida tunnistaa näistä tilanteista. Lisäksi haastattelemme lapsiryhmän henkilökuntaa tavoitteenamme selvittää, miten kasvattajat ohjaavat ja tukevat erityistä tukea tarvitsevan lapsen leikkiä ja vertaissuhteita.

Käsittelemme kaikkea lapsesta saatua tietoa luottamuksellisesti eikä lapsen henkilöllisyys tule ilmi tutkimuksen missään vaiheessa. Säilytämme saamiamme tietoja huolellisesti ja hävitämme alkuperäisen tutkimusaineiston välittömästi sen jälkeen, kun tutkielmamme on hyväksytty Jyväskylän yliopistossa. Valmistunut pro gradu -tutkielma on luettavissa Jyväskylän yliopiston kirjaston internetsivuilla. Tutkielman arvioidaan valmistuvan toukokuussa 2014.

Toivomme Teidän täyttävän oheisen tutkimuslupa-lomakkeen ja palauttamaan sen päiväkotiryhmänne henkilökunnalle. Vastaamme mielellämme tutkimustamme koskeviin kysymyksiinne. Meihin voi ottaa yhteyttä joko sähköpostitse tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin

Katja Hautaniemi, xxx

p. ---

Minnamari Virtanen, xxx

p. ---

Varhaiskasvatus ja erityispedagogiikka/ Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## Tutkimuslupa

---

Lapsen nimi

\_\_\_ saa havainnoida

\_\_\_ ei saa havainnoida

Haluaisimme saada lapsestanne mahdollisimman kokonaisvaltaisen ja todenmukaisen kuvan. Saammeko näin ollen tutustua lapsenne VASUun ja muihin häntä koskeviin lomakkeisiin/asiakirjoihin?

\_\_\_ Kyllä

\_\_\_ Ei

---

Huoltajan allekirjoitus

**Pyydämme palauttamaan keskiviikkoon 15.1.2014 mennessä päiväkodille. Kiitos!**

Katja Hautaniemi, xxx

p. ---

Minnamari Virtanen, xxx

p. ---

Varhaiskasvatus ja erityispedagogiikka/ Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## **LIITE 4 Havainnointisuunnitelma**

### **1. ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI JA VERTAISUHTEET**

Onko lapsella ystäviä?

Miten muut lapset suhtautuvat lapseen?

Mikä on lapsen rooli lapsiryhmässä?

### **2. ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN LAPSEN SOSIAALINEN OSALLISUUS**

Pääseekö lapsi leikkiin mukaan? Miten?

Tekeekö lapsi aloitteita suhteessa toisiin lapsiin?

Miten muut lapset suhtautuvat lapsen aloitteisiin?

Millainen rooli lapsella on leikissä?

Millaista lapsen leikki on? Yksin-, rinnakkais- vai/ ja yhteisleikkiä?

### **3. SOSIAALISEN OSALLISUUDEN TUKEMINEN**

Miten ryhmän kasvattajat tukevat lapsen leikkiin pääsyä ja leikissä mukana olemista?

Millaisia keinoja kasvattajilla on tukemiseen? (Pienryhmä, puhe, ohjaaminen, leikkiin osallistuminen)

Pyrkivätkö kasvattajat aktiivisesti osallistamaan lapsen toisten lasten kanssa yhteisleikkeihin?

Mikä rooli kasvattajalla on lasten leikissä?

## **LIITE 5 Teemahaastattelurunko**

### **PERUSTIEDOT**

- Tiimin tiedot

### **TEEMA I: TIETOA LAPSESTA JA TUEN TARPEET**

- Perustiedot lapsesta (ikä, päiväkotihistoria jne.)
- Lapsen mielenkiinnon kohteet
- Tuen tarpeet

### **TEEMA II: LAPSEN SOSIAALINEN OSALLISUUS JA SEN TUKEMINEN**

- Leikkeihin mukaanpääseminen/ syrjäytyminen
- Yhteisleikki
- Kaverisuhteet
- Lapsen rooli vertaissuhteissa
- Tiimin käsityksiä leikin merkityksestä
- Tiimin käsityksiä leikin ohjaamisesta
- Yhteisesti sovitut tuen muodot

### **TEEMA III: MUUTA**

- Jätimmekö kysymättä jotain merkityksellistä?
- Haluaisitteko vielä lisätä jotain johonkin?