

Riitta Viitala

Jotenkin häiriöks

Etnografinen tutkimus
sosioemotionaalista erityistä tukea
saavista lapsista päiväkotiryhmässä



Riitta Viitala

Jotenkin häiriöks

Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä
tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agora-rakennuksen auditoriossa 2
elokuun 23. päivänä 2014 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in building Agora, auditorium 2 on August 23, 2014 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

Jotenkin häiriöks

Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä
tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 501

Riitta Viitala

Jotenkin häiriöks

Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä
tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Timo Hautala

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Kannen kuva Riitta Viitala ja Tiina Myllymäki

Kuvassa esiintyvät lapset eivät ole tutkimukseen osallistuneita lapsia.

URN:ISBN:978-951-39-5785-8

ISBN 978-951-39-5785-8 (PDF)

ISBN 978-951-39-5784-1 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2014, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2014

ABSTRACT

Viitala, Riitta

Somehow difficult. An ethnographic study of children with special socio-emotional needs in a day care group.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2014, 208 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 501)

ISBN 978-951-39-5784-1 (nid.)

ISBN 978-951-39-5785-8 (PDF)

English summary

Diss.

The aim of this ethnographic study was to examine how children with special socio-emotional needs are described in a day care group, and what kind of support these children get. The research task was approached by analysing children's peer relationships, educators' descriptions of children who need special socio-emotional support, and the educators' educational ideologies and practices. The research data were collected in three day care groups during one school year. The data consist of observations, interviews with children and educators, and the children's individual educational plans. The data were analysed with qualitative content analysis.

Child-specific variation was observed in the peer-relationship-oriented social inclusion of children who need special socio-emotional support. Some of the children had friends and a lot of interaction with their peers, and they experienced inclusion in the group. Their social inclusion was defined as good. Typical of merely satisfactory social inclusion was that even though the children had peer interaction and friends, they were sometimes excluded from the group's shared activities. Children whose social inclusion was evaluated as poor had little peer interaction. They had only a few friends, and their exclusion from shared activities met the criteria of bullying.

The children who need special socio-emotional support were described in a variety of ways by the educators, who highlighted both the children's positive qualities and their challenging behaviour. Adapting to the rules of the day care center was regarded as important. Problems in peer relationships received less attention. Problems were seen to result primarily from the child or the family and not, for instance, from factors related to the day care center context. Based on the descriptions by the educators, the author divided the children in the target group into four types: skilful, progressive, rebellious and lonely.

In responding to the need for special socio-emotional support, the educators utilised preventive, guidance-oriented and restrictive means. Even though many of the means were positive, they can be characterised as having an adult-led and behaviouristic emphasis, which means that the children's participation was not supported much. In providing guidance for peer relationships, the focus was on resolving acute conflicts between the children, not so much on supporting togetherness.

Keywords: inclusive education, early childhood special education, socio-emotional wellbeing, socio-emotional development, socio-emotional problems, participation, social inclusion, social participation

Author's address Riitta Viitala
Department of Education
P.O. Box 35 40014 University of Jyväskylä
riitta.viitala@jyu.fi

Supervisors Professor Raija Pirttimaa
Department of Education
University of Jyväskylä

Lecturer Leena Turja
Department of Education
University of Jyväskylä

Reviewers Docent Elina Kontu
Faculty of Behavioural Sciences
University of Helsinki

Professor Eija Kärnä
Philosophical Faculty
University of Eastern Finland

Opponent Professor Eija Kärnä
Philosophical Faculty
University of Eastern Finland

ALKUSANAT

Päiväkotimaailma on pitkään ollut osa elämäni. Viihdyin hyvin niin harjoittelijana kuin erityislastentarhanopettajanakin. Kun tutkimuksen teon aika koitti, oli luontevaa suunnata jälleen päiväkotiin. Nyt on aika kiittää kaikkia niitä tahoja, jotka mahdollistivat tutkimukseni, josta toivon olevan hyötyä myös päiväkotien lapsille ja kasvattajille.

Aloitin väitöskirjani suunnittelun lisensiaatintyöni ohjaajan professori Sakari Mobergin johdolla. Myöhemmin sain ohjaajakseni professori Paula Määtän. Professori Raija Pirttimaa ja yliopistonlehtori Leena Turja ovat ohjanneet työni viime vaiheita. Oltuani useamman ohjaajan ohjauksessa olen saanut huomata, miten monenlaista ja eri tavoin persoonallisesti painottunutta hyvä ohjaus voi olla. Kaikille ohjaajilleni esitän lämpimät kiitokset kärsivällisyydestä ja kannustuksesta.

Työni esitarkastajat professori Eija Kärnä ja dosentti Elina Kontu antoivat arvokkaita kommentteja väitöskirjani esitarkastusversiosta. He myös antoivat minulle lopullisen uskon siihen, että työni voisi vihdoinkin valmistua. Siitä heille molemmille monet kiitokset!

Olen kirjoittanut väitöskirjaani lehtorin työn ohella, mutta saanut myös useamman kerran mahdollisuuden keskittyä täysipäiväisesti tutkimustyöhön. Esimiehinäni näinä aikoina toimineiden lehtori Markku Sassin, lehtori Anja-Riitta Lehtisen sekä professori Piia Björnin myönteinen asenne virkavauspausanomuksiani kohtaan on ollut merkittävä tekijä tutkimusvapaiden järjestymisessä. Lisäksi he, samaten kuin nykyiset esimieheni lehtori Matti Kuorelahti ja lehtori Elina Oksanen, ovat aina jaksaneet kuunnella väitöskirjaani liittyviä huolia, mistä olen heille kaikille todella kiitollinen.

Erityispedagogiikan oppiaineen henkilökuntaa kiitän iloisesta ilmapiiristä, joka työpaikallamme vallitsee. Työtovereiden huoneisiin on ollut helppo poiketa myös väitöskirjaan liittyvien asioiden merkeissä. Vuosien varrella olen saanut monesta työtoverista ystävän. Jokaiselle heistä erikseen iso kiitos!

Osastosihteeri Sirpa Muhosta kiitän haastatteluaineistojen litteroinnista sekä teknisestä avusta kuvioiden laadinnassa. Kansikuvan suunnittelussa minua auttoi ystäväni, julkaisugraafikko Tiina Myllymäki, joka myös huolehti kansikuvan teknisestä toteutuksesta. Kiitos Tiinalle ja kuvansa käyttöön antaneille ”lapsille”, nykyisille nuorille ja nuorille aikuisille.

Suuri kiitos kuuluu myös päiväkodeille, jotka avasivat minulle ovensa. Kiitän erityisesti päiväkotiryhmiä, joissa vietin kokonaisen lukuvuoden. Lapset ja kasvattajat ottivat minut osaksi arkeaan tavalla, jota muistan lämmöllä. Myös lasten vanhempien antamat tutkimusluvut olivat tärkeä edellytys tutkimukseni onnistumiselle.

Väitöskirjatyötäni ovat rahoittaneet Lastentarhanopettajaliitto, Suomen Kulttuurirahaston Keski-Suomen rahasto ja Jyväskylän yliopisto. Esitän kaikille näille tahoille kiitokseni. Tutkimukseni aineiston kerääminen ei olisi mitenkään onnistunut ilman irrottautumista lehtorin työstä.

Ystävilleni kuuluu kiitos monista mieltäni piristäneistä yhteisistä hetkistä. Vaikka väitöskirjastakin on puhuttu, on tärkeämpää ollut ystävyyttä lujittanut muu juttelu ja yhteinen tekeminen.

Olen menettänyt molemmat vanhempani jo kauan sitten. Kuitenkin myös väitöskirjaa kirjoittaessani olen muistanut heiltä sekä pienenä koululaisena että nuorena opiskelijana saamani kannustuksen. Läheiset ja lämpimät välit sisarusiini ja heidän perheisiinsä ovat olleet minulle voimavara myös pitkän väitöskirjaprosessin aikana. Rakkaimmat kiitokseni veljelleni Timolle, Varpulle, Maijulle, Jussille, Pessille ja Mimosalle, Lotalle, Tapsalle ja Hillalle, Samulille ja Iidalle sekä siskolleni Anna-Katrille, Miljalle, Ennille ja Aatulle.

Jyväskylässä elokuussa 2014

Riitta Viitala

KUVIOT

KUVIO 1	Sosiaalinen osallisuus	28
KUVIO 2	Inklusiivisen kasvatuksen toteutuminen.....	29
KUVIO 3	Tutkimuksen lähtökohdat.....	43

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimuksen päiväkotiryhmien kuvailut	51
TAULUKKO 2	Tutkimusaineistot ja niiden käyttötapa	28
TAULUKKO 3	Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeiden ilmeneminen tyypeittäin	114

SISÄLLYS

ABSTRACT

ALKUSANAT

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
2	VARHAISERITYISKASVATUSTA PÄIVÄHOIDOSSA: TUTKIMUKSEN KONTEKSTIN KUVAILU	17
	2.1 Päivähoito ja erityispäivähoito	17
	2.2 Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus	19
3	INKLUSIIVISUUS VARHAISERITYISKASVATUKSEN LINJAUKSENA	24
4	SOSIOEMOTIONAALINEN ERITYINEN TUKEA JA SEN TARVE	30
	4.1 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys, vertaissuhteet ja hyvinvointi.....	30
	4.2 Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ilmeneminen	33
	4.3 Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseväksi nimeämisen ongelmallisuus	34
	4.4 Sosioemotionaalinen erityinen tuki	36
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	43
	5.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuksen paikantuminen	43
	5.2 Laadullinen tutkimusote ja etnografia	45
	5.3 Lapsen näkökulman tavoittaminen etnografisessa tutkimuksessa... ..	46
	5.4 Tutkijana päiväkodin arkeen	48
	5.4.1 Tutkimuksen informantit, aineistot ja niiden hankkiminen	49
	5.4.2 Oma roolini tutkijana.....	52
	5.4.3 Osallistuva havainnointi	53
	5.4.4 Haastattelut	57
	5.4.5 Videomateriaali ja asiakirjat	58
	5.5 Aineistojen analyysi	59
	5.6 Eettiset kysymykset.....	62
	5.7 Tutkimuksen luotettavuus	64
6	SOSIOEMOTIONAALISTA ERITYISTÄ TUKEA SAAVIEN LASTEN VERTAISSUHTEET	67
	6.1 Lasten vertaissuhteet aikaisemmissa tutkimuksissa	67
	6.1.1 Tutkimuksellisia lähestymistapoja	67
	6.1.2 Vertaisryhmien toimintatapoja ja niiden seuraamuksia	69
	6.2 <i>Mä kuulun teidän jengiin - yhdessä toimiminen</i>	72

6.3	<i>Jotkut on vähän semmosia idiootteja</i> - yhteisen toiminnan ulkopuolella oleminen	74
6.4	<i>Älä mämmätä siinä!</i> - konfliktit osana vertaisryhmän toimintaa.....	78
6.5	Vertaissuhteiden omaleimaisuus eri päiväkotiryhmissä.....	81
6.5.1	Tavallinen päiväkotiryhmä: yhdessä itseohjautuvasti ja yksilöllisin resurssein	81
6.5.2	Integroitu erityisryhmä: lyhytjänteisyyttä ja pyrkimyksiä yhteenkuuluvuuteen.....	84
6.5.3	Erityisryhmä: aikuisjohtoisesti vähäisin kaverivaihtoehdoin ..	88
6.6	Kooste: sosieotionaalista erityistä tukea saavien lasten sosiaalinen osallisuus	90
7	KASVATTAJIEN KUVAUKSET SOSIOEMOTIONAALISTA ERITYISTÄ TUKEA SAAVISTA LAPSISTA	96
7.1	Aikaisempia tutkimuksia kasvattajien tavoista kuvata lapsia.....	96
7.2	Lasten myönteiset piirteet: taitoja, edistymistä ja suosiota	98
7.3	Lasten haasteellinen käyttäytyminen: riehumista, riitelyä ja tottelemattomuutta.....	99
7.4	Kasvattajien kuvaukset lapsista päiväkotiryhmittäin.....	103
7.4.1	Tavallisen päiväkotiryhmän lapset: itsensä hillintää, aikuisen yläpuolelle asettumista ja yksinäisyyttä	103
7.4.2	Integroidun erityisryhmän lapset: edistymistä, levottomuutta ja temperamenttikkuutta.....	107
7.4.3	Erityisryhmän lapset: kuntotumista, jakamisen vaikeutta ja aikuisen nälkää	110
7.5	Lapsen sosioemotionaalinen kokonaistilanne kasvattajien kuvaamana: osaja, edistyjä, vastustaja ja yksinäinen	113
7.6	Kasvattajien käsitykset sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syistä.....	116
7.7	Kooste: toiveena sopivasti tottelevainen lapsi.....	122
8	SOSIOEMOTIONAALISEN ERITYISEN TUEN TARPEESEEN VASTAAMINEN	126
8.1	Pedagogisen toiminnan lähtökohtia	127
8.2	<i>Nää lapset tarvii todella voimakkaat rajat</i> - kasvattajien kasvatuserittely.....	130
8.3	<i>Onko tämmönen ryhmä paras mahdollinen hoitopaikka</i> - rakenteelliset tekijät	134
8.4	<i>Mikä siinä olis viisasten kivi</i> - ryhmien toimintatavat	137
8.4.1	Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.....	137
8.4.2	Yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa.....	139
8.4.3	Ryhmien pedagogiikka kasvattajien kuvaamana: yhteistarkastelu.....	140
8.4.4	Pedagogisten keinojen käyttäminen: ryhmäkohtainen kuvailu.....	147

8.5	Kooste: sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisen laadukkuus	156
9	JOHTOPÄÄTÖKSET	161
9.1	Lasten vertaissuhteet ja niiden ohjaaminen.....	161
9.2	Kasvattajien muu kuvaus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista ja tuen tarpeeseen vastaaminen	164
9.3	Kokonaiskuva sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisesta.....	166
9.4	Nimeämisen merkityksellisyys.....	170
9.5	Tutkimuksen arviointia ja ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi	172
	SUMMARY	174
	LÄHTEET	178
	LIITTEET.....	196

1 JOHDANTO

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve, sen ilmeneminen ja siihen vastaaminen ovat aiheita, jotka ovat pysyneet ajankohtaisina pitkään sekä kasvatusinstituutioissa että koko yhteiskunnassa. Tosin tällaisin käsittein ilmiötä ei esimerkiksi mediassa käsitellä. ”Käytöshäiriöt”, ”aggressiivisuus”, ”kiusaaminen” ja ”syrjäytyminen” ovat sen sijaan sanoja, joihin arjessa törmää. Sanat ovat vahvasti negatiivisesti latautuneita. Kasvatuskontekstissa ”käyttäytymishäiriö” ilmenee ”ongelmallisena käyttäytymisenä”, jolloin viitataan lapsen, tuskin koskaan kasvattajan, käyttäytymiseen. Osa näistä ”haastavasti käyttäytyvistä” lapsista on nimetty erityistä tukea tarvitseviksi käyttäytymisen, vuorovaikutuksen tai tunne-elämän pulmien vuoksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen kuva näistä päiväkodissa sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista muodostuu ja millaista heidän saamansa tuki on.

Erityispedagogiikan kentällä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve lieenee yksi kiistanalaisimmista käsitteistä. Jo käsitteen määrittely on vaikeaa, koska lähtökohtana on ajatus siitä, että sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ilmetessä jokin lapsen käyttäytymisessä ei ole ”normaalia”. (Landrum 2011, 209.) Thomas ja Loxley (2007, 48-49) kritisoivat nimenomaan sitä, että sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve nähdään lapsessa, vaikka näennäisesti puhuttaisiinkin myös ympäristön merkityksestä erityisen tuen tarpeen synnyssä. Taggartin (2010, 169) ja O’Brienin (2005, 166) mukaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve on sosiaalinen konstruktio, mistä johtuen esimerkiksi kasvattajien käsitys siitä, mitä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve on, saattaa olla hyvinkin vaihteleva.

Useiden määritelmien mukaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve ilmenee ei-toivottuna, usein joko aggressiivisena tai vetäytyvänä käyttäytymisenä, vuorovaikutuksen ongelmina sekä akateemisina oppimisvaikeuksina (Coleman & Webber 2002, 29-30; Kauffman & Landrum 2009, 237; Landrum, Tankersley & Kauffman 2003, 149). Tällä tavoin käyttäytyvistä lapsista kirjoittaminen tai puhuminen on Danforthin ja Smithin (2005, 8) mukaan kuin nuorallatanssia: miten tehdä se leimaamatta lapsia tai luomatta uusia luokituksia.

O'Brienin (2005, 166) mukaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeista puhuttaessa tulisikin lapsen oletettuihin ongelmiin pohjautuvan, leimaavan nimeämisen sijaan keskittyä oppimiseen. Tällainen oppimisen tukemista painottava ajattelutapa on mielestäni löydettävissä esiopetuksessa käytössä olevasta ns. kolmiportaisen tuen mallista. Uutta varhaiskasvatustutkimusta pohtinut työryhmä suosittaa samanlaista mallia myös alle 6-vuotiaiden lasten kasvatukseen ja opetukseen. Keskiössä eivät ole lapsen ongelmat, vaan lapselle tarjolla oleva tuki. Tarvitessaan lapsi saa oppimiselleen yleistä, tehostettua tai erityistä tukea. Tehostettua tukea annetaan, kun yleinen tuki ei riitä, ja se perustuu lapselle tehtävään pedagogiseen arviointiin. Mikäli tehostettu tuki ei ole lapsen tarpeisiin nähden riittävää, hän voi saada erityistä tukea, joka pohjautuu pedagogiseen selvitykseen. Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän on tehtävä kirjallinen päätös. Päätöksen tueksi voidaan tarvittaessa hankkia esimerkiksi psykologinen lausunto. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ilman pedagogista selvitystä ja tehostetun tuen antamista, mikäli psykologisen tai lääketieteellisen arvioon perusteella ilmenee, että lapsen opetusta ei voida antaa muuten. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 20-23; Kohti varhaiskasvatustutkimusta 2014, 43-46.) Aineistoni keräämisen aikaan kolmiportaisen tuen malli ei ollut käytössä. Osalle tutkimuspäiväkotiryhmieni lapsista psykologi oli kirjoittanut lausunnon, jonka perusteella heidät oli nimetty tuolloin käytössä olleen terminologian mukaisesti "erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseviksi" sosioemotionaalisen kehityksen perusteella. Nykyiseen esiopetus- ja tulevaan varhaiskasvatustutkimukseen sovellettuna he siis olisivat lapsia, jotka saavat erityistä tukea. Niinpä käytän heistä ilmaisua "sosioemotionaalista erityistä tukea saava lapsi", mikä mielestäni on eri vaihtoehdoista vähiten leimaava ja viittaa pyrkimykseen tukea lapsen oppimista sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueella. Tosin tämäkään ilmaisu ei ole ongelmaton, koska erityisen tuen saamiseen liittyy väistämättä oletus erityisen tuen tarpeesta. Olen kirjoittanut lapsista mahdollisimman johdonmukaisesti sosioemotionaalista erityistä tukea saavina lapsina, mutta mikäli ilmaisu sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevasta lapsesta on asiayhteydestä johtuen ollut loogisempi, olen käyttänyt sitä. Samaten joissain kohdin olen säilyttänyt alkuperäislähteen ilmaisun. Näin olen toiminut esimerkiksi päivähoitoa sääteleviä asiakirjoja referoidessani.

Myöskään se, mitä sosioemotionaalinen erityinen tuki sisältää, ei ole yksiselitteistä. Joidenkin mielestä kaikille lapsille tarjottava hyvä kasvatustarpeeseen vastattaessa on riittävää myös sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastattaessa. Toiset puolestaan ajattelevat, että sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseviksi nimetyillä lapsilla on heille ominaisia tarpeita (esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen vähentäminen), joihin täytyy vastata spesifimmin keinoin (Landrum ym. 2003, 149; Norwich & Lewis 2005, 3-4).

Ajankohtaisuudestaan huolimatta varhaiskasvatustutkimus- ja esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta sivuavia aiheita ei ole Suomessa paljon tutkittu. Lisensiaatintyössäni (Viitala 2000, 113) selvisi, että lastentarhanopettajat pitivät sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten integroimisesta päiväkotiryhmiinsä haasteellisempänä kuin muunlaista erityistä tukea

saavien lasten. Yleisemminkin sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten inkluusiota on pidetty kiistanalaisena ja vaikeasti saavutettavana (Danforth & Smith 2005, 239-240; Mowat 2010, 631; ks. myös Landrum 2011, 209; Scanlon & Barnes-Holmes 2013, 374). Sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia on pidetty kasvattajille myös pedagogisesti haastavina. Eri tutkimuksissa on havaittu, että kasvattajat eivät välttämättä panosta erityisesti sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen, vaan kokevat esimerkiksi lapsen kielen kehityksen tukemisen itselleen helpommaksi (ks. Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013, 37, 42; Pihlaja 2003, 113; Sainato, Jung, Salmon & Axe 2008, 113). Vaikuttaa siltä, että lapsen sosioemotionaalisen hyvinvoinnin ja kehityksen tärkeys on kyllä tunnistettu, mutta mahdolliseen tuen tarpeeseen vastaamisessa on kehitettävää. Välttämättä tähän ei anneta kasvattajille koulutuksissa riittäviä valmiuksia: oletetaan vain, että he "vastaavat sensitiivisesti" ja yksilöllisesti lasten tarpeisiin ja luovat näin jokaiselle ryhmän lapselle "turvallisuuden tunteen" (Rosenthal & Gatt 2010, 375). Tiedon puutteesta tässä asiassa ei kuitenkaan ole kyse – Landrumin (2011, 215-216) mukaan on yleisesti tunnettua, että ennaltaehkäisyllä ja mahdollisimman varhaisella sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisella saadaan aikaan parhaimmat tulokset.

Moni lapsi viettää paljon aikaa päiväkodissa (Falk 2012, 3), ja vaikka päiväkotia on lapselle sosiaalisesti kasvattava, se on samanaikaisesti hänelle myös haastava ympäristö, koska lapsen on solmittava suhteita moniin lapsiin ja aikuisiin (Puroila, Estola & Syrjälä 2012, 352; ks. myös Vuorisalo 2013, 188-190). Asian voi olettaa olevan näin erityisesti sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kohdalla, koska em. tuen tarve ilmenee usein juuri vuorovaikutussuhteissa sekä vertaisten että kasvattajien kanssa (ks. esim. Landrum 2011, 209). Tärkeimpien varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet¹ 2005) lähtökohdissa on selvästi havaittavissa pyrkimys siihen, että päiväkotia on paikka, joka mahdollistaa lapselle sosioemotionaalisen hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen. Sosioemotionaalinen hyvinvointi ja kehitys ovat merkityksellisiä jo pelkästään sellaisinaan, mutta lisäksi niillä on monia seurannaisvaikutuksia (ks. esim. Grindal, Hinton & Shonkoff 2013, 20). Niiden on esimerkiksi todettu olevan tärkeitä akateemisten saavutusten ennustajia (Rosenthal & Gatt 2010, 374; ks. myös Aubrey & Ward 2013, 436). Lapsuus onkin sekä potentiaalisen kehityksen että mahdollisten riskien syntyminen aikaa. Mahdolliset sosioemotionaalisen kehityksen haasteet puolestaan voivat moninkertaistua matkalla lapsuudesta nuoruuteen tai aikuisuuteen. (Aubrey & Ward 2013, 435; Grindal ym. 2013, 13, 20.)

Monesti päiväkotia suositellaan lapselle sosiaalisista syistä ja yhtenä varhaiskasvatuksen keskeisenä tehtävänä onkin lapsen sosiaalisen kehityksen tukeminen (Kalland 2012, 148). Tutkimuksissa sekä vanhemmat (ks. Alasuutari 2003, 364; Kalliala 2012, 173; Neitola 2011, 120; Tauriainen 2000, 217) että kasvat-

¹ Ensimmäinen painos Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ilmestyi vuonna 2003. Vuonna 2005 ilmestynyttä toista painosta on muokattu saadun palautteen perusteella.

tajat (Viitala 2000, 96) ovat pitäneet varhaiskasvatuksen olennaisena hyötynä sosiaalisia taitoja, joita lapsi vertaissuhteissa saavuttaa. Myös lapsille päiväkodissa ”kivointa ovat kaverit” (Helenius & Korhola 2008, 58; Puroila ym. 2012, 355; Tauriainen 2000, 187). Tuoretta tietoa asiasta tarjoaa Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) päivähoidossa olevien lasten vanhemmille ja lapsille teettämä varhaiskasvatuspalveluihin liittyvä kysely. Senkin mukaan vanhemmat pitivät varhaiskasvatuksen etuna mm. sitä, että se mahdollistaa lapselle kaverisuhteet, ja samaten lapset korostivat aktiivista toimintaa kavereiden kanssa.

Varhaiserityiskasvatuksen toteuttamista ohjaavat tällä hetkellä inklusiivisen kasvatuksen periaatteet, jotka koskevat myös sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kasvatusta. Näin ollen heillä olisi oikeus saada kasvatusta ympäristössä, jossa on minimoitu kaikkien lasten esteet leikkiä, oppia ja osallistua (Booth, Ainscow & Kingston 2006, 3). Tästä huolimatta varhaiserityisopetusta toteutetaan Suomessa tällä hetkellä tavallisissa päiväkotiryhmissä, integroiduissa erityisryhmissä ja erityisryhmissä. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kolmessa em. tavalla erilaisessa päiväkotiryhmässä, joissa kaikissa oli sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia. Tutkimustehtävänä oli selvittää, millainen kuva päiväkotiryhmässä sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista muodostuu ja miten heidän tuen tarpeeseensa vastataan. Etsin vastausta tutkimustehtävään tarkastelemalla sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten vertaissuhteita, kasvattajien kuvauksia sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista sekä päiväkotiryhmien toimintapoja, jotka tähtäävät sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamiseen. Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa paitsi uutta tutkimuksellista tietoa, myös varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen kentälle sovellettavissa olevaa tietoa. Erityisesti lasten näkökulma asiaan on aikaisemmista tutkimuksista puuttunut.

Raportin rakenne. Raporttini etenee siten, että kuvaan aluksi tutkimukseni kontekstin eli päivähoidon ja erityispäivähoidon sekä niissä toteuttavan varhais-, varhaiserityis- ja inklusiivisen kasvatuksen pääperiaatteet. Ennen tutkimuksen metodologian esittelyä avaan lisää sosioemotionaaliseen erityiseen tukeen liittyviä käsitteitä. Löytöjä koskevien lukujen alkuun olen kirjoittanut kunkin luvun tutkimustehtävään johdattelevan kirjallisuuskatsauksen. Olen kuvannut löydöt ensin analyysini ja tulkintani pohjalta ja kirjoittanut vasta kunkin luvun loppuun koosteen, johon olen liittänyt löytöjen tarkastelua ja pohdintaa. Lopuksi pohdin löytöjä kokoavasti tarkastellen niiden merkitystä sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen näkökulmasta. Sisällysluettelossa sekä löytöjen esittelyssä ja tarkastelussa kursivilla kirjoitetut sanat viittaavat suoriin lainauksiin aineistostani lukuun ottamatta kappaleiden väliotsikoita.

2 VARHAISERITYISKASVATUSTA PÄIVÄHOIDOSSA: TUTKIMUKSEN KONTEKSTIN KUVAILU

Tutkimukseni laajin konteksti on Suomen päivähoitojärjestelmä ja siihen sisältyvä varhaiskasvatus. Erityispäivähoito ja varhaiserityiskasvatus kuuluvat myös kontekstiin, koska osa tutkimukseeni osallistuneista lapsista oli nimetty erityistä tukea saaviksi. Erityispäivähoito on osa päivähoitoa. Varhaiserityiskasvatus ei ole oma tieteenalansa: se pohjautuu sekä varhaiskasvatustieteeseen että erityispedagogiikkaan, jotka molemmat ovat monialaisia tieteenaloja. Myös varhaiserityispedagogiset käytänteet ovat saaneet virikkeitä sekä varhaiskasvatuksesta että erityispedagogiikasta.

2.1 Päivähoito ja erityispäivähoito

Päivähoito on julkinen palvelu, jonka tavoitteena on edistää päivähoidossa olevien lasten persoonallisuuden tasapainoista kehitystä yhdessä kotien kanssa. Tavoitteena on lisäksi tukea koteja kasvatustehtävässä. Päivähoidon on tarjottava lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioiden suotuisa kasvuympäristö. Lisäksi päivähoidon tulee edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä. (Laki lasten päivähoidosta 1973/36 2 §.) Instituutionaalista varhaiskasvatusta tarjoavista palveluista päivähoito on laajin (Karila & Kinos 2012, 55), ja lapset viettävätkin määrällisesti paljon aikaa päivähoidossa (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2010, 5, 200). Tämän tutkimuksen aineiston keräämisen aikaan vuonna 2001 päivähoidossa oli yhteensä 211 647 lasta eli lähes 60 prosenttia 1-6 -vuotiaista lapsista. Tällä hetkellä tuorein tilasto päivähoidossa olevien lasten lukumäärästä on vuodelta 2011, jolloin päivähoidossa oli yhteensä 226 958 lasta, mikä on melkein 63 prosenttia 1-6 -vuotiaista

lapsista. Iän myötä yhä useampi lapsi osallistuu päivähoitoon. (Säkkinen & Kuoppala 2012.)

Vuodesta 1996 alkaen Suomessa on kaikilla 0–6 -vuotiailla lapsilla ollut subjektiivinen oikeus päivähoitoon riippumatta vanhempien työtilanteesta: kuntien on järjestettävä päivähoito kaikille lapsille, joiden vanhemmat sitä haluavat (Laki lasten päivähoitosta 1973/36 11 a §; Karila & Kinos 2012, 55–57). Lainsäädäntö määrittää myös kasvattajien ja lasten suhdeluvun: enintään seitsemää kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta tai sitä vanhempaa lasta kohden tulee olla yksi koulutettu henkilö ja enintään neljää alle 3-vuotiasta lasta kohden on päivähoitoryhmässä oltava yksi koulutettu työntekijä. Erityisen tuen tarve huomioidaan henkilöstön määrässä siten, että ”jos päiväkodissa on yksi tai useampia erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevia lapsia, on tämä otettava huomioon hoidettavien lasten lukumäärässä tai hoito- ja kasvatustehtävään osallistuvien henkilöitten lukumäärässä, jollei päiväkodissa ole tällaista lasta varten erityistä avustajaa”. (Laki lasten päivähoitosta 1973/36 6 §).

Perusopetuslaki (1998/628 26 a §) takaa sen, että kaikilla lapsilla on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna oikeus saada esiopetusta. Suurin osa tästä 6-vuotiaille lapsille tarjottavasta esiopetuksesta annetaan kunnallisen päivähoiton konteksteissa (Karila & Kinos 2012, 55). Vuonna 2010 98 % 6-vuotiaiden ikäluokasta osallistui esiopetukseen (Kinos & Palonen 2013, 18).

Erityispäivähoitoa ei ole virallisesti määritelty esimerkiksi lainsäädännössä (Heinämäki 2004b, 15), mutta yleensä sillä tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoitojärjestelmää, sen toimintatapaa tai -muotoa (ks. Alila & Heinämäki 2004, 9; Pihlaja 2003, 17). Erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoito voidaan järjestää perhepäivähoidossa, tavallisessa päiväkotiryhmässä, integroidussa erityisryhmässä² tai erityisryhmässä³. Jo pitkään periaatteena on ollut lähipäiväkodin preferointi eli erityistä tukea tarvitsevan lapsen sijoittaminen ns. tavalliseen päiväkotiryhmään. Mikäli lapsen tarvitsemia palveluja ei voida näin tarjota riittävästi, suositellaan integroitua erityisryhmää. Erityisryhmää harkitaan, jos lapsi tarvitsee vieläkin yksilöllisempää hoitoa ja kasvatusta. (Erityispäivähoidon työryhmän muistio 1978, 55.) Myös tuoreemmat asiakirjat painottavat erityistä tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen järjestämistä ensisijaisesti yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 13 §; Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 17; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36). Ns. kolmiportainen tuen malli, jonka pohjalta esiopetuksen yhteydessä tarjottava tuki tällä hetkellä organisoidaan, on lähtökohdiltaan samankaltainen. Esiopetusta saavan lapsen tarvitsemat tuki-

² Integroidussa erityisryhmässä on yleensä noin kaksitoista lasta, joista 3–5:llä on erityisen tuen tarve (Erityispäivähoidon työryhmän muistio 1978, 69; Heinämäki 2004a, 60). Erityispäivähoidon työryhmän muistiossa (1978, 70) suositellaan ryhmiin kahta erityislastentarhanopettajaa. Tällä hetkellä tällainen tilanne on harvinainen: ryhmissä on yleensä vain yksi erityislastentarhanopettaja.

³ Erityisryhmässä on yleensä korkeintaan kahdeksan lasta, joilla kaikilla on erityisen tuen tarve (Erityispäivähoidon työryhmän muistio 1978, 72; Heinämäki 2004a, 60). Erityislastentarhanopettajien lukumäärän suhteen tilanne on sama kuin integroiduissa erityisryhmissä.

palvelut tulee järjestää siten, että lapsi pystyy mahdollisimman täysipainoisesti osallistumaan esiopetusryhmänsä toimintaan. Tuki annetaan aluksi yleisenä tukena, mikäli tämä ei riitä tehostettuna tukena ja erityistä tukea lapsi saa, kun esiopetusta ei kasvun ja oppimisvaikeuksien vuoksi voida antaa muuten. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 20–23.)

Uutta päivähoitolakia on vaadittu jo pitkään, ja tarpeellisenä on pidetty myös päivähoitolain muuttamista varhaiskasvatuslaiksi (ks. Pihlaja 2003, 13). Vuoden 2012 lopulla asetettiinkin työryhmä valmistelemaan uutta varhaiskasvatuslakia (Asettamispäätös 7.12.2012). Työryhmän raportti (Kohti varhaiskasvatuslakia 2014) on parhaillaan lausuntokierroksella. Vuoden 2013 alusta päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirtyivät sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus ja kulttuuriministeriöön (Laki lasten päivähoitodosta annetun lain muuttamisesta 2012/909 8 §; Sosiaali- ja terveysministeriö 2013).

2.2 Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus

Varhaiskasvatus. Varhaiskasvatusta lähinnä vastaava englanninkielinen termi on early childhood education (ECE) tai early childhood education and care (ECEC). Monissa maissa varhaiskasvatus pohjautuu varhaiskasvatuksen pioneerien, esimerkiksi Friedrich Fröbelin⁴, kasvatusajatteluun ja omaan kansalliseen, vuosikymmenten saatossa muokkautuneeseen kansalliseen toteutustapaan. Tästä johtuen varhaiskasvatus on sekä hyvin universaali että paikallinen ilmiö. (Spodek & Saracho 2005, 355.) Ns. educare-malli, jossa korostetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen yhdistämistä kokonaisvaltaiseksi lähestymistavaksi, pohjaa myös fröbeliläiseen traditioon ja on yleinen monissa maissa (Honig 2008, 203). Suomalaiseenkin varhaiskasvatukseen malli on perinteisesti kuulunut (Happo, Määttä & Uusiautti 2012, 488; Kalliala 2012, 20–21; Puroila ym. 2012, 347). Pohjoismaissa, joissa varhaiskasvatusta on tarjolla lähes kaikille lapsille, asiaa on totuttu tarkastelemaan lisäksi sekä tapana taata lapsille turvallinen ja mukava paikka vanhempien työpäivän ajaksi että lasten oikeutena viettää aikaa ikätovereiden kanssa virikkeisessä ja pedagogisesti hyvässä ympäristössä (Sommer ym., 2010, 204).

Tällä hetkellä Suomessa varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaavat valtakunnalliset asiakirjat, joiden lisäksi kunnilla on omia asiakirjoja. Valtakunnallinen ohjaus tapahtuu kappaleessa 2.1. osittain esiteltyjen lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevien lakien, varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden avulla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8–9.) Tutki-

⁴ Fröbel (1782 - 1852) kehitti Pestalozzin oppien pohjalta oman pedagogisen oppinsa. Fröbelin mukaan lapsi tuli käsittää aktiivisena olentona, jonka omatoimisuutta ja luonnollista kehitystä tuli tukea. Pienten lasten opetuksen tuli tapahtua lapsenomaisesti ja opetuksessa Fröbel korosti vuorovaikutusta lapsen ja kasvattajan välillä. (Ks. esim. Heikka, Hujala & Turja 2009, 41.)

musaineistoni keräämisen aikaan valtakunnallisena ohjaavana asiakirjanana oli em. lakien ja asetusten lisäksi mm. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö vuodelta 1980. Siinä tuodaan esiin monia samoja asioita kuin myöhemmin ilmestyneissä asiakirjoissa: tutkimusaiheeni näkökulmasta olennaista on esimerkiksi aikuisten ja lasten välisen sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen korostaminen (Päivähoidon kasvatustavoitetoimikunnan mietintö 1980, 151). Kaikki asiakirjat korostavat myös yhteistyötä vanhempien kanssa. Viime vuosina yhteistyötä on pyritty toteuttamaan ns. kasvatuskumppanuutena. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja päivähoidossa toimivien kasvatustajien tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi. Kasvatuskumppanuus edellyttää keskinäistä luottamusta, tasavertaisuutta ja toisen osapuolen kunnioittamista. Päivähoidon kasvattajilla on vastuu kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 11) määrittelee varhaiskasvatuksen⁵ pienten lasten elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Asiakirja pitää varhaiskasvatuksen lähtökohtana kokonaisvaltaista näkemystä lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Näkemys perustuu kasvatustieteelliseen, erityisesti varhaiskasvatustieteelliseen, mutta toisaalta monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan. Käytännössä varhaiskasvatus on eri kasvu- ja oppimisympäristöissä tapahtuvaa pedagogista toimintaa, jonka pohjana on aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus sekä aikuisten keskinäinen toiminta ja yhteistyö (Nummenmaa 2001, 26; ks. myös Hoppo ym. 2012, 487).

Varhaiskasvatuksen tieteellinen pohja on monitieteinen (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 16). Erityisesti kehityspsykologia on vaikuttanut varhaiskasvatuksen teoriaan ja käytäntöön, mistä johtuen yksilöpsykologinen lähestymistapa ja lapsen kehitysvaiheiden painottaminen ovat korostuneet (Kronqvist 2012, 13). USA:ssa pitkään vaikuttanut ajattelutapa lapsen kehitystä parhaiten tukevasta ympäristöstä (developmentally appropriate practice eli DAP) pohjaa myös kehityspsykologiaan (Yelland 2008, ix). DAP:ssa keskitytään lapsen kehityksen tukemiseen (esimerkiksi motoriset, kognitiiviset tai sosiaaliset taidot) ja toteutuksessa pyritään tasapainoon lapsilähtöisten ja aikuisjohtoisten toimintatapojen välillä (Odom ym. 2004, 17).

Uudemmat kehityspsykologiset teoriat huomioivat kuitenkin myös lapsen toimijuuden, yksilöllisyyden ja kontekstin merkityksen (Kronqvist 2012, 13; ks. myös Broström 2006, 227). Perinteisen kehityspsykologian muutoksen suuntaan on vaikuttanut mm. uuden yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen sitä kohtaan esittämä kritiikki (Sommer ym. 2010, 26). Tämä uuden yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen näkemys lapsesta aktiivisena ja pätevänä toimijana

⁵ Varhaiskasvatuksella on eri ulottuvuuksia: se on käytännön toimintaa, oppiaine ja tieteenala (Härkönen 2003,5). Tässä sitä tarkastellaan lähinnä päiväkotiryhmässä tapahtuvana käytännön kasvatustoimintana (ks. esim. Karila, Kinos & Virtanen 2001, 16).

na yhteisössään on heijastunut myös varhaiskasvatukseen ajattelutapana, jossa lapset nähdään yhä enemmän aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina, jotka rakentavat omaa ymmärrystään vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa (Turja 2012, 43). Varhaiskasvatus ei siis rakennu pelkästään sen varaan, mitä aikuinen lapsille tarjoaa, vaan lapset toimivat aikuisten aktiivisina ja luovina kumppaneina (Penn 2008, 140). Lasten näkemykset pitäisikin huomioida kaikessa kasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Broström 2006, 223).

Varhaiserityiskasvatus. Kansainvälisessä kirjallisuudessa varhaiserityiskasvatusta kuvaava käsite on early childhood special education (ECSE). Käytännön kasvatustoimintana varhaiserityiskasvatus yhdistää sekä varhaiskasvatuksen että erityispedagogiikan toimintatapoja etenkin kun inklusiivinen, kaikki lapset mukaanottava, ajattelutapa on yleistynyt kasvatuksen kentällä. Samaten varhaiserityiskasvatusta koskevaa tieteellistä tutkimusta voidaan tehdä kumman tahansa tieteenalan alla. Alijoki ja Pihlaja (2012, 264) toteavatkin, että varhaiserityiskasvatus on käsitteenä hyvin lähellä varhaiskasvatusta. Myös toimintatavat ovat pitkälti samat.

Varhaiserityiskasvatuksen kehittämisen ja toteuttamisen taustalla on vaikuttanut tieto varhaisten vuosien olennaisesta merkityksestä lapsen myöhemmälle kehitykselle ja oppimiselle. Lapsille, joiden kehityksessä tai oppimisessa on arvioitu olevan riskejä, on suunniteltu toimintaa, jolla on pyritty vaikuttamaan myönteisesti kehityksen tai oppimisen suuntaan. Oletuksena on ollut, että varhain aloittaminen lisää onnistumisen mahdollisuuksia, ehkäisee tulevia ongelmia ja vähentää jo olemassa olevia pulmia. (Garner 2009, 97; Grindal ym. 2013, 19; Nutbrown & Clough 2006, 33; ks. myös Fowler, Ostrosky & Yates 2007, 355.)

Varhaiserityiskasvatuksen, kuten erityispedagogiikan yleisemminkin, näkemys erilaisuudesta on aiemmin pohjannut ns. psykomedikalistiseen malliin (Vehmas 2010; Wall 2003, 163). Malli perustuu lääketieteelliseen diagnoosiin ja siihen suositeltavaan ”hoitoon”. Ongelma nähdään yksilössä: hänen kyvyttömyydessään ja persoonansa piirteissä, joita ei voi hyväksyä. Ratkaisun oletetaan löytyvän erityispalveluista, joilla pyritään normalisoimaan yksilöä. Tätä kautta hänen mahdollisuuksiensa ja elämänlaatunsa arvellaan paranevan. Mallia pidetään leimaavana ja segregoivana. Psykomedikalistisen mallin vastakohta on ns. sosiaalinen malli, jossa yksilö nähdään osana sosiaalista yhteisöä. (Wall 2003, 163-164; ks. myös Barton 2003, 56, 59.) Kaikki yksilöt eivät voi osallistua täysipainoisesti yhteisön elämään sen rakentamien esteiden vuoksi. On kyse yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta. Ongelmia tässä vuorovaikutuksessa ei voida ymmärtää vain yksilöllisistä piirteistä johtuviksi, vaan myös yhteiskunnasta ja sen instituutioista johtuviksi. Ratkaisuna nähdään esteiden poistaminen. Vähitellen yleinen erityispedagoginen ajattelutapa on muuttunut medikalistisesta mallista kohti sosiaalista mallia ja siihen sopivaa inklusiivista lähestymistapaa. (Vehmas 2010; Wall 2003, 164.) Myös Fowlerin ym. (2007, 351) mukaan medikalistinen malli on väistymässä varhaiserityiskasvatuksessa. Medika-

listinen malli painottaa yksinomaan ammattilaisten asiantuntijuutta, mikä ei sovi nykyiseen yhteistyötä korostavaan toimintatapaan.

Vaikuttavuus. Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen vaikuttavuus on vuosikymmenien ajan esillä ollut teema. Kronqvist (2012, 15) toteaa, että tutkimuksilla on pystytty osoittamaan lasten hyötyvän korkealaatuisista varhaiskasvatuserityisohjelmista niin emotionaalisesti, sosiaalisesti kuin kognitiivisesti. Vaikutusten on osoitettu olevan myös pysyviä (Hakkarainen 2002, 135). Paitsi nämä kehitykseen ja oppimiseen liittyvät seikat myös lapsen saamat myönteiset kokemukset sekä vanhempien tyytyväisyys ovat osa varhaiskasvatuksen vaikuttavuuspohdintaa (Hujala & Fonsén 2012, 315).

Laadukas varhaiskasvatus on tehokas syrjäytymisen ehkäisijä (Kalliala 2012, 245). Erityisesti laadukkaana, institutionaalisen varhaiskasvatuksen on todettu olevan hyödyksi lapsille, joilla on joko kehityksellisiä tai kasvuympäristöön liittyviä riskejä. Näitä ns. riskilapsia on nimetty oppimispolun myöhemmissä vaiheissa vähemmän erityistä tukea tarvitseviksi kognitiiviseen tai sosiaaliseen kehitykseen pohjautuen kuin muita ns. riskilapsia. (Sammons 2010, 94, 96; ks. myös Kalland 2012, 156.) Erityisesti lasten sosiaaliset taidot ovat lisääntyneet. Varhaiskasvatus voikin olla keino estää joidenkin lasten eksklusiota, koska se antaa lapsille resursseja, joita he tarvitsevat koulun aloituksessa. (Sammons 2010 97, 101.) Kaikkineen on kyse varhaiskasvatuksen laadusta: esimerkiksi vääränlaiset kasvatuskäytännöt voivat jopa vahingoittaa lasta (Kalland 2012, 149).

Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen suunnitelmat. Optimaalinen varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen toteuttaminen edellyttää suunnitelmallisuutta. Suunnitelmallisuus pohjautuu valtakunnallisiin kehysuunnitelmiin, joita ovat em. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on suositusluontoinen asiakirja, mutta valtaosa kunnista pohjaa omat kunnalliset suunnitelmansa tähän asiakirjaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat normiperustaiset, ja niitä on siten noudatettava esiopetusta toteutettaessa. Nämä yleiset suunnitelmat linjaavat varhaiskasvatuksen toimintaa yleisesti koskien kaikkia lapsia. Kunnat, päiväkodit ja päiväkotiryhmät laativat yleensä lisäksi niihin pohjattavia omia tarkempia suunnitelmia (ks. esim. Karila 2009, 262; Pihlaja 2005, 188–190). 1.8.2014 alkaen esiopetusta antavien päiväkotien on laadittava yksikkökohtainen oppilashuoltosuunnitelma, johon sisältyy suunnitelma lasten suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Suunnitelmassa on otettava huomioon sekä lasten keskinäiset että lasten ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos luku 5.3 2014; Määräys esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksesta 2014.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 36) ohjeistaa laatimaan myös yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman kaikille päivähoitossa oleville lapsille. Samaten yksilöllinen esiopetuksen suunnitelma voidaan laatia jokaiselle esiopetukseen osallistuvalla lapsella (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9 §; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 27).

Erityistä tukea tarvitseville lapsille yksilöllinen suunnitelma on lakisääteinen (Laki lasten päivähoidosta 1973/36 7 a §; Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 2012/909 7 a §). Toinen lakisääteinen suunnitelma on esiopetusikäisille tukea tarvitseville lapsille laadittava suunnitelma: oppimissuunnitelma tehostetun tuen piirissä oleville lapsille ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma erityisen tuen piirissä oleville lapsille (Perusopetuslaki 1998/628 16 a § sekä 17 a §). Lapselle laadittavat suunnitelmat tulisi sovittaa yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36).

Yksilöllinen opetussuunnitelma (*individual education plan, IEP*) kertoo mihin ja miten kunkin lapsen kasvatuksessa pyritään, ja se laaditaan moniammatillisesti. Yksilöllisen suunnitelman tulisi olla tietynlainen lisä yleiseen suunnitelmaan, jolloin sen toteuttaminen ryhmätoiminnan yhteydessä mahdollistuu. Toteuttamiskelpoisuus on muutenkin tärkeä kriteeri suunnitelmien laadukutta arvioitaessa. (Wall 2003, 116–117.) Garner (2009, 107) kuvaa suunnitelmaa dokumenttina, jonka avulla kasvattaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi lapsen saamaa kasvatusta ja opetusta. Suunnitelmassa kuvataan lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet. Suunnitelmaa laatimassa ovat myös lapsi ja hänen vanhempansa.

3 INKLUSIIVISUUS VARHAISERITYISKASVATUKSEN LINJAUKSENA

Kuten luvusta 2 käy ilmi, Suomen päivähoitojärjestelmässä erityistä tukea saaville lapsille pyritään valitsemaan vähiten segregoiva päivähoitomuoto. On kiistanalaista, voidaanko järjestelmäämme kutsua inklusiiviseksi, koska erityistä tukea saavat lapset voivat olla päivähoitossa myös integroiduissa erityisryhmissä tai erityisryhmissä. Toisaalta seuraavassa esittelemieni inklusion määritelmien valossa suomalaisen varhaiserityiskasvatuksen voi katsoa olevan inklusioprosessin tietyssä vaiheessa. Kuvaan tässä luvussa inklusiota ja inklusiivista kasvatusta painottaen erityisesti tutkimustehtävieni näkökulmasta tärkeitä osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden käsitteitä.

Inklusio. Inklusiosta ei ole olemassa yhtä, kaikkien käyttämää määritelmää (Booth ym. 2006, 3; Odom 2004, 21). Vaikka yhteistä määritelmää ei ole, hyvin usein prosessinomaisuus liitetään inklusioon. Inklusio nähdään ikään kuin matkana kohti maksimaalista osallisuutta ja minimaalista ulkopuolelle jäämistä oli sitten kyse varhaiskasvatusympäristöistä, kouluista tai yhteiskunnasta yleisemmin. (Nutbrown & Clough 2006, 2; Wall 2003, 164). Inklusiota voi kuvata loppumattomana prosessina, ideaalina jota ei koskaan täysin saavuteta (Booth ym. 2006, 5).

Inklusio laajimmillaan on yhteiskunnallinen, ihmisten tasa-arvoon liittyvä, arvosidonnainen ilmiö. Inklusioon kuuluvia arvoja ovat oikeudenmukaisuus, erilaisuuden kunnioittaminen, empatia ja rehellisyys. (Booth ym. 2006, 5). Inklusioon kuuluu kaikenlainen eksklusion, toisin sanoen ulkopuolelle jättämisen tai jäämisen, vähentäminen. Inklusio tarkoittaa sitä, että minimoidaan kaikkien lasten kaikki esteet leikkiä, oppia ja osallistua. (Booth ym. 2006, 3.) Käytännössä nämä arvot näkyvät siten, että rakennetaan yhteisöllisyyttä, jossa kaikkien osallisuutta ja hyviä vuorovaikutussuhteita pidetään tärkeinä (Booth ym. 2006, 5).

Inklusiivinen kasvat. Myös inklusiivisen kasvatuksen määrittely vaihtelee. Terzi (2010, 2-3) on sitä mieltä, että vaikka inklusiosta arvona ollaan yksimielisiä, sen merkitys kasvatuksellisessa kontekstissa ei ole selkeä. Jonkun mielestä inklusiivinen kasvat.

hais erityiskasvatuksen konteksteissa; joku toinen on sitä mieltä, että siitä ollaan vielä pitkän matkan päässä (Wall 2003, 159). Jones (2005, 24) tiivistää debatin inklusiivisista käytänteistä toteamukseen, että varmaa on vain niihin kuuluva jatkuva muutos (ks. myös Booth 2006, 5). Yksimielisyys vallitsee myös siitä, että pelkkä lasten sijoittaminen esimerkiksi päiväkotiryhmään ei takaa inklusiivisen kasvatuksen toteutumista; lapsen kokemukset tai opetussuunnitelman toteutustapa voivat kertoa jostain aivan muusta (Recchia 2008, 78). Inklusiivinen kasvatusta vaatii kasvattajalta sitoutumista inklusion arvoihin ja inklusiivisen kasvatuksen toimintatapoihin, mutta toisaalta myös tietoa, taitoa ja asiantuntemusta (Wall 2003, 167, 177).

Inklusiivisen kasvatusjärjestelmän olennaiset elementit voidaan kiteyttää tarkasteluun siitä, onko pääsy järjestelmään taattu, toteutuuko sen sisällä osallisuus ja onko järjestelmän tarjoama kasvatusta laadukasta (ks. Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 279; Norwich & Lewis 2005, 2; Policy guidelines on inclusion in education 2009.)

Pääsy inklusiiviseen kasvatukseen. Varhaiskasvatuksen universaalina, keskeisenä päämääränä pitäisi olla se, että kaikki lapset voivat osallistua inklusiiviseen kasvatukseen. Vaikka pääsyn inklusiiviseen kasvatukseen pitäisi olla itsestään selvää, osallisuuden mahdollistavaa vaihtoehtoa ei ole aina tarjolla. Kyse voi olla paitsi konkreetista inklusiivisen päivähoitopaikan puutteesta, myös siitä, että näennäisesti inklusiivisessa päivähoitopaikassa erityistä tukea saavan lapsen osallistuminen yhteiseen toimintaan ei mahdollistu. (Guralnick 2001, 7, 10.) Suomalaisessa varhaiskasvatusjärjestelmässä ei ole lainsäädännöllisiä esteitä inklusiiviseen kasvatukseen osallistumiselle. Tutkimustietoa ei ole siitä, miten todellinen vanhempien valinnanvapaus on, kun he valitsevat päivähoitopaikkaa sosioemotionaalista erityistä tukea saavalle lapselle tai siitä, miten lapsen osallisuus päivähoitoryhmässä toteutuu.

Kasvattajat ovat taipuvaisia asettamaan ehtoja sille, voiko erityistä tukea saava lapsi tulla heidän ryhmäänsä. Puhutaan ns. yes but -asenteesta: periaatteessa inklusioon asennoidutaan positiivisesti, mutta samalla tuodaan esiin se, millaisten ehtojen on täytyttävä tai millaisia resursseja on saatava. Onnistuneen inklusion edellytyksenä pidetään siis tuen määrää. Myös se, millaisesta erityisen tuen tarpeesta on kyse, vaikuttaa kasvattajien halukkuuteen ottaa lapsi ryhmäänsä. Kasvattajat pitävät sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia haasteellisina myös tässä mielessä (Nutbrown & Clough 2006, 28, 66–67; ks. myös Landrum 2011, 209; Viitala 2001, 113). Tämä voi johtua opettajien peloista: he pelkäävät erilaisuutta yleensä ja lasten mahdollista väkivaltaista käyttäytymistä, mutta ennen kaikkea kontrollin menettämistä. Myös stereotyyppien värittämät asenteet sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia kohtaan vähentävät opettajien innokkuutta ottaa heitä ryhmäänsä. (Danforth & Smith 2005, 240, 248.) Varhaiskasvatuksen opettajien asenteet ovat usein positiivisempia kuin muiden opettajien (ks. Odom ym. 2004, 32; Viitala 2001, 89), mikä on myönteistä, koska hyvien inklusiivisten käytänteiden kehittäminen on selkeästi yhteydessä opettajan asenteisiin, ryhmässä käytettäviin menettelytapoihin sekä opettamisen strategioihin (Jones 2005, 79).

Inklusion ja inklusiivisen kasvatuksen ero integraatioon kulminoituu juuri edellä mainittuihin ehtoihin. Inklusiivisessa kasvatustajärjestelmässä kaikilla lapsilla on oikeus osallistua yhteisön kaikkiin toimintoihin ja saada siellä tarvitsemansa tuki. Jokaisen lapsen tarpeet huomioidaan automaattisesti. Integraatioon kuuluu lapsen siirtäminen eri ympäristöön hänen identifioitujen puutteidensa perusteella: vasta sitten kun puutteista on päästy riittävässä määrin eroon, on mahdollista siirtyä inklusiiviseen ympäristöön. Integraatiossa pääsy inklusiiviseen ympäristöön ei välttämättä siis toteudu koskaan. (Wall 2003, 164.) Integraatiossa erityistä tukea tarvitsevan lapsen pitää sopeutua olemassa olevaan kasvatustajärjestelmään eikä opettajien, muiden aikuisten, toisten lasten tai koko kasvatustajärjestelmän muutoshalukkuuteen kiinnitetä huomiota (Garner 2009, 25).

Lapselle inklusiiviseen kasvatukseen pääsy tuo hyötyjä. Segregoitu oppimisympäristö kaventaa lasten sosiaalista kontekstia ja sen myötä ystävyyssuhteita sekä kehitys- ja oppimismahdollisuuksia (ks. Recchia 2008, 67). Inklusiivinen kasvatustajärjestelmä voi jatkua koulussa eli lasten tulevaisuus on inklusiivisempi. Kaikkiaan inklusiivisessa varhaiskasvatustajärjestelmässä kasvaminen antaa lapsille pohjan arvostaa myös aikuisena moninaisuutta. (Wall 2003, 166.)

Osallisuus. Käsitteenä osallisuus ei ole yksiselitteinen (ks. esim. Gulløv 2008, 130), ja se voi saada eri merkityksiä käyttötarkoituksensa mukaan. Osallisuuteen kuuluu kuitenkin aina se, että yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan ja toimintaympäristöihin (Turja 2012, 47): se ei ole vain lapsen ”kuulemistä”, vaan dialogia lasten, nuorten ja aikuisten välillä. Inklusiivinen dialogi antaa mahdollisuuden niille, joilla ei ole yleensä valtaa, esittää kritiikkiä vallitsevia käytänteitä kohtaan. Lisäksi on tärkeää, että lapset näkevät osallisuutensa tulokset esimerkiksi siten, että huonoja käytänteitä korjataan. (Danforth & Smith 2005, 242; Percy-Smith & Thomas 2010, 362-363.) Lehtinen (2009, 104-105) tiivistää osallistumisen ja osallisuuden eron siten, että osallistuminen voi olla hyvin mekaanista ja passiivista, fyysisistä mukanaoloa ilman vaikutusvaltaa, kun taas osallisuuteen kuuluvat muutokset toiminnassa, mikäli osalliset sellaisia haluavat.

Osallisuus on tärkeää, koska se on perusedellytys sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen toteuttamiselle. Osallisuutta toteutettaessa lasten itsetunto kehittyy ja lapsi oppii neuvottelu- ja keskustelutaitoja, jotka ovat tarpeen ryhmissä demokraattisesti toimittaessa. Paitsi lapselle, myös kasvattajalle on hyötyä lapsen näkemysten tavoittamisesta: kasvattaja saa uusia näkökulmia, jotka auttavat häntä kehittämään omaa toimintaansa. (Turja 2010, 33.)

Lapsen osallisuus ei toteudu aina parhaalla mahdollisella tavalla (Fitzgerald, Graham, Smith & Taylor 2010, 295-296; Hujala, Fonsén & Elo 2012, 310-311; ks. myös Alasuutari & Karila 2009, 83-84, 87; Puroila, Estola & Syrjälä 2012, 358). Asiasta on teoreettista tietämystä, mutta se ei ole siirtynyt käytännön toimintaan. Lapsen näkökulman tavoittaminen vaatii erityisiä taitoja – on eri asia luulla tietävänsä, mitä lapset ajattelevat kuin todella saavuttaa tämä tieto päivittäisessä arjessa (Sommer ym. 2010, 195). Kasvattajan vaativa pedagoginen haaste onkin tehdä lasten osallisuus mahdolliseksi ja todelliseksi (Lansdown

2010, 16; Percy-Smith & Thomas 2010, 362). Osallisuuden varmistaminen erityistä tukea saavan lapsen kohdalla voi vaatia kasvattajalta vielä tavallistakin enemmän. Erityistä tukea saava lapsi ei välttämättä ole tottunut siihen, että hänen mielipidettään kuunnellaan, vaikka hänellä on oikeus olla mukana tekevässä päätöksissä itsestään koskevista asioista. (ks. Martin & Franklin 2010, 101; Percy-Smith & Thomas 2010, 362.)

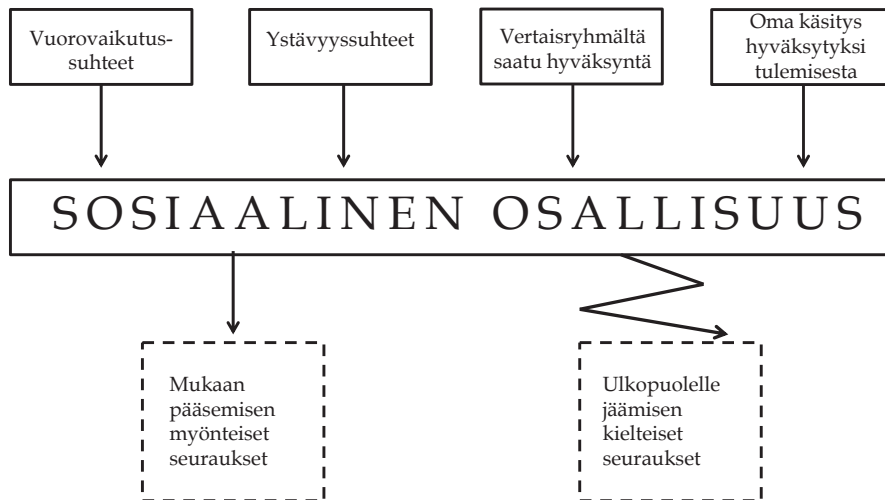
Booth ym. (2006, 3) kuvaavat osallisuutta varhaisvuosien inkluusiivisen kasvatuksen yhteydessä yhteisenä leikkinä, työskentelynä ja oppimisena muiden kanssa. Tällöin erityistä tukea saava lapsi saa tehdä valintoja ja olla mukana päätöksenteossa. Toisaalta on kunnioitettava lapsen yksilöllisyyttä: jokaisen pitää saada olla osallinen oman halunsa, taipumustensa ja mielenkiinnon kohteidensa mukaisesti (Percy-Smith & Thomas 2010, 362).

Osallisuuteen liittyy kiinteästi yhteisöllisyys, koska sitä toteutettaessa kaikkien ryhmän jäsenten näkökulmia kuullaan ja käydään yhteisiä neuvotteluja kaikkia tyydyttävän tuloksen saavuttamiseksi (Turja 2010, 38). Kasvatuskeskustelun painopiste onkin siirtymässä yksilöllisyydestä kohti ryhmän jäsenyyttä ja yhteistä toimintaa sekä lapsiryhmässä että aikuisten ja lasten kesken (Turja 2012, 46–47; ks. myös Hakkarainen 2002, 136; Kronqvist 2012, 14).

Sosiaalinen osallisuus. Osallisuuden syvällisempi luonne näkyy jokaisen hyväksyntänä ja arvostuksena. Koster, Nakken, Pijl ja van Houten (2009, 131–134) käyttävät sosiaalisen osallisuuden käsitettä kuvaamaan edellä kuvatunlaisia erityistä tukea saavan lapsen positiivista mukanaoloa ryhmän toiminnassa. Sosiaalisen osallisuuden käsite kokooa alleen monia erityistä tukea saavan lapsen vertaissuhteista kertovaa teemaa. Koster ym. analysoivat 62 tieteellistä artikkelia, joiden teemana oli sosiaalinen integraatio (*social integration*), sosiaalinen inkluusio (*social inclusion*) tai sosiaalinen osallisuus (*social participation*). Meta-analyysin tutkimuksissa näitä kolmea käsitettä käytettiin paljon toistensa synonyymeina, mutta kirjoittajien mukaan sosiaalisen osallisuuden käsite on vaihtoehtoista paras, koska se ei johdata ajatuksia liikaa joko integraatioon tai inkluusioon vaan nimenomaan niiden sosiaalisiin ulottuvuuksiin. Näitä ulottuvuuksia ovat lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet, ystävyysuhteet, vertaisryhmältä saatu hyväksyntä sekä lapsen oma hyväksytyksi tulemisen kokemus.

Kosterin ym. (2009, 134) tutkimuskoosteen tutkimuksissa vuorovaikutussuhteita tarkasteltiin lasten keskinäisen leikin, yhteisen työskentelyn, ryhmän muuhun yhteiseen toimintaan osallistumisen sekä ryhmässä arvostetuksi tulemisen kautta. Myös ryhmän ulkopuolelle jääminen huomioitiin. Kahdenkeskisten ystävyysuhteiden ja ystäväverkostojen katsottiin kertovan ystävyysuhteista. Vertaisryhmältä saatu hyväksyntä näkyi siinä, miten vertaiset preferoivat lasta kaverina, miten hän sai tukea, kiusattiinko tai syrjittiinkö häntä. Oma käsitys hyväksytyksi tulemisesta ja omasta sosiaalisesta kompetenssista, sosiaalinen minäkuva, koulutyytyväisyys ja yksinäisyyden kokemukset olivat tutkimuskoosteen käsitteitä, joilla jäsenettiin lapsen näkemystä hyväksytyksi tulemisesta. Søndergaard (2013, 360) liittää sosiaaliseen osallisuuteen hyväksynnän tunteen lisäksi merkityksellisyyden ja itsearvostuksen kokemukset, jotka seuraavat mukaan pääsemisestä. Ulkopuolelle jäämisen seurauksena lapsi tuntee

olevansa merkityksetön, väärin ymmärretty, huomaamaton, sosiaalisesti uhattu eikä hän pysty kunnioittamaan itseään. Kuvioon 1 on tiivistetty sosiaalisen osallisuuden ulottuvuudet, jotka ovat osittain päällekkäisiä, sekä sen toteutumisen tai toteutumatta jäämisen seuraukset lapselle.



KUVIO 1 Sosiaalinen osallisuus Kosteria ym. (2009) ja Søndergaardia (2013) mukaillen

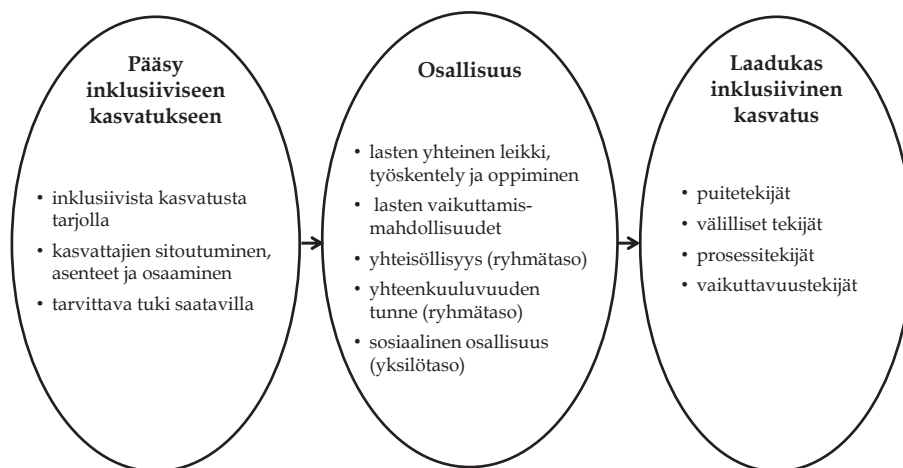
Odomin ym. (2004, 17, 27) koosteen mukaan erityistä tukea saavien lasten päiväkotiryhmissään kokema sosiaalinen osallisuus ei ole yhtä hyvä kuin muiden lasten. Heillä on vähemmän sosiaalista vuorovaikutusta ikätovereiden kanssa kuin lapsilla, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta. Inklusiivisissa ryhmissä erityistä tukea saavat lapset ovat vähemmän hyväksytyjä kuin muut lapset ja monet heistä tulevat torjutuiksi. Negatiivista käyttäytymistä erityistä tukea saavilla lapsilla ei ole yleensä sen enempää kuin muillakaan lapsilla. Toisaalta inklusiivisissa ryhmissä erityistä tukea saavat lapset ovat enemmän mukana vuorovaikutuksessa ja leikissä kuin segregoiduissa ryhmissä.

Moninaisuuden ja yhteisöllisyyden painotus inklusiivisessa kasvatuksessa saattaa merkitä kasvattajille uudenlaisten toimintatapojen käyttöä. Halutessaan toimia yhteisöllisyyttä painottaen kasvattajat pyrkivät poistamaan kaikkien lasten leikin, oppimisen ja osallisuuden esteitä. Lasten moninaisuus nähdään tällöin resurssina ryhmän toiminnassa. Varhaiskasvatuksen opettajilla onkin ideaalinen mahdollisuus luoda kasvatuksellista tasa-arvoa edistäviä oppimisympäristöjä. (Booth ym. 2006, 1-4; Recchio 2008, 80; Wall 2003, 165.)

Laatu. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiselle on olemassa vankka tutkimuspohja (Fowler ym. 2007, 355). Odom ym. (2004, 22) kokosivat yhteen tietoja useammasta varhaisvuosien inklusiioon liittyvästä tutkimuksesta ja toteavat koosteensa perusteella, että kasvatuksen laatu on inklusiivisissa ympäristöissä vähintään yhtä hyvä kuin muissakin oppimisympäristöissä. Kattavan

kuvan päivähoiton laatuun vaikuttavista tekijöistä saa Hujalan ym. (1999, 80) sekä Hujalan ja Fonsénin (2012, 315-319) esittelemien laadunarviointimallien kautta. Monia mallin osioita voidaan käyttää myös inklusiivisen kasvatuksen laadun arviointiin. Mallit rakentuvat neljän laatutekijän varaan. Puitetekijät säätelevät toiminnan fyysisiä ja psyykkisiä edellytyksiä. Puitetekijöihin kuuluvat mm. ryhmän koostumus, tilojen toimivuus sekä lasten fyysinen ja psyykinen turvallisuus. Välilliset tekijät ohjaavat varhaiskasvatuksen laatua välillisesti ja niihin sisältyvät henkilökunnan ja vanhempien välinen yhteistyö, henkilökunnan keskinäinen yhteistyö, yhteistyö muiden tahojen kanssa sekä henkilöstön osaaminen. Prosessitekijät pitävät sisällään kasvattajien ja lasten välisen vuorovaikutuksen, lasten keskinäisen vuorovaikutuksen, lapsilähtöisyyden ja osallisuuden. Vaikuttavuustekijät kertovat nimensä mukaisesti koko prosessin vaikuttavuudesta: miten myönteisiä lapsen kokemukset ovat, miten lapsi oppii ja kehittyy ja miten tyytyväisiä vanhemmat ovat. Laatutekijöiden oletetaan olevan toisistaan riippuvaisia siten, että laadukkaiden vaikutusten edellytyksenä on laadukas prosessi, joka ohjautuu välillisistä tekijöistä ja on puitetekijöiden säätelemä.

Kokoan luvun lopuksi kuvioon 2 inklusiivisen kasvatuksen toteutumisen. Erityistä tukea saavan lapsen pääsyn inklusiiviseen kasvatukseen täytyy olla mahdollista. Kasvattajien sitoutuminen, asenteet ja osaaminen vaikuttavat siihen, millaisia toimintatapoja valitaan. Tarvittavaa tukea on oltava saatavilla. Tavoitteena on osallisuus. Osallisuuden toteutumisesta kertovat lasten yhteinen leikki, työskentely ja oppiminen sekä lasten vaikuttamismahdollisuudet. Lisäksi ryhmätasolla yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen toteutuminen sekä yksilötasolla sosiaalisen osallisuuden toteutuminen kuvaavat osallisuutta. Toimintatavat (esimerkiksi pedagogiset käytänteet) ovat sellaisia, että ne mahdollistavat edellä mainittujen ilmiöiden syntymisen. Seurauksena on laadukas inklusiivinen kasvatusta puitetekijöiden, välillisten, prosessi- ja vaikuttavuustekijöiden suhteen.



KUVIO 2 Inklusiivisen kasvatuksen toteutuminen

4 SOSIOEMOTIONAALINEN ERITYINEN TUKEA JA SEN TARVE

Siirryn tässä luvussa tarkastelemaan sosioemotionaalista erityistä tukea sekä siihen kuuluvia tai sitä sivuavia teemoja. Aloitan luvun kuvaamalla lyhyesti lapsen sosioemotionaalista kehitystä, vertaissuhteita ja lapsen hyvinvointia sekä sitä, miten kiinteästi nämä asiat ovat sidoksissa toisiinsa. Kirjoitan vertaissuhteista tässä luvussa hyvin yleisellä tasolla lähinnä vain kuvaten niiden merkitystä, koska kirjoitan niistä tarkemmin luvun 7 löytöihin johdattelevassa kirjallisuuskatsauksessa. Toisinaan lapsen sosioemotionaalisisessa kehityksessä voi olla ongelmia ja vertaissuhteissa pulmia, jotka heijastuvat hänen hyvinvointiinsa. Kuvaan seuraavaksi, millainen tämä heterogeeninen haasteiden kirjo on. Näin syntyy kuva siitä, miten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve ilmenee. Osa lapsista saa haasteistaan johtuen sosioemotionaalista erityistä tukea. Sosioemotionaalisen erityisen tuen saaminen pohjautuu yleensä siihen, että lapsi on nimetty sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseväksi. Käsittelem myös tällaisen nimeämisen problemaattisuutta ja mielekkyyttä. Lopuksi tarkastelen kirjallisuuteen pohjautuen sitä, mikä tekee tuesta sosioemotionaalista erityistä tukea.

4.1 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys, vertaissuhteet ja hyvinvointi

Ihmiselämässä sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus ovat kiinteästi kytköksissä toisiinsa eikä niiden erottaminen ole välttämättä mielekäästä (Squires & Bricker 2007, 29, 91; Wall 2003, 186). Sosioemotionaalisuutta voidaan tarkastella ainakin lapsen kehityksen, vertaissuhteiden ja hyvinvoinnin näkökulmista. Osittain em. asiat ovat kytköksissä keskenään vaikuttaen toinen toiseensa (Ladd 2005, 158). Optimaalisen kehityksen myötä lapselle syntyy sosioemotionaalisia taitoja, jotka auttavat häntä menestymään vertaissuhteissa (ks. esim. McGrath 2005, 327), mikä puolestaan lisää hänen hyvinvointiaan. Lisäksi lapsen kehitys ja oppiminen kytkeytyvät osittain vertaissuhteisiin (ks. esim. Hartup 2000, 78; Hartup 2009, 3).

Kehitys. Tunteet vaikuttavat hyvin voimakkaasti lapsen käyttäytymiseen: järkyttyneenä, vihaisena tai onnettomana kukaan ei voi toimia erityisen tarkoituksenmukaisesti (Dowling 2010, 78). Emotionaalinen kompetenssi eli tunteiden hallinta kehittyy kuitenkin koko ihmisen elämän ajan. Siihen kuuluu omien tunteiden ymmärtäminen, säätely ja ilmaiseminen. Samaten toisten tunteiden ymmärtäminen sisältyy emotionaaliseen kompetenssiin. (Denham & Burton 2003, 2.) Emotionaalinen kompetenssi on merkityksellinen myös kyvyssä olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, toisin sanoen emotionaalisesti kompetentti lapsi osaa käyttää kykyjään vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Denham & Burton 2003, 1; Dowling 2010, 14). Emootioiden kehitys on nopeaa ja sosiaalinen kehitys lapsen kuutena ensimmäisenä elinvuotena suorastaan dramaattista lapsen oppiessa jatkuvasti uusia taitoja (Dowling 2010, 45, 78).

Poikkeus (2011, 86) kuvaa sosiaalista kompetenssia yläkäsitteenä, joka heijastaa monia alataitoja. Tällaisina taitoina hän mainitsee itsesäätely- ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot, kiintymyssiteet ja osallisuuden sekä minäkuvan, itsetunnon, odotukset ja uskomukset. Sosiaalisesti kompetentti yksilö saavuttaa toivomiaan vuorovaikutuspäämääriä käyttäen myönteisiä suhteita. Sosiaalisesti kompetentti lapsi pääsee mukaan leikkeihin, osaa neuvotella itselleen mieluisan roolin, muut kuuntelevat hänen ehdotuksiaan eikä lapsi torjuttuessaan toisen aloitteen tai mielipiteen kuitenkaan katkaise keskusteluyhteyttä. (Ks. myös Odom, McConnell & Brown 2008, 4.) Diamondin (2006, 572) mukaan erityistä tukea saavien lasten sosiaalinen kompetenssi on monesti matalampi kuin sellaisten lasten, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta.

Kuten edellä olevasta käy ilmi, emotionaalisen ja sosiaalisen kompetenssin erottelu on hankalaa ja epätarkoituksenmukaista, koska lähes kaikessa vuorovaikutuksessa on mukana emotionaalisia kokemuksia: tunteiden ilmaisemista, ymmärtämistä ja säätelyä (Denham & Burton 2003, 13-14; Squires & Bricker 2007, 9). Joka tapauksessa sosioemotionaalinen kompetenssi on tärkeä sekä lapsen sosiaalisen elämän että akateemisen oppimisen näkökulmasta (Squires & Bricker 2007, xiii; ks. myös Odom ym. 2008, 11).

Vertaissuhteet. Kun vuorovaikutus tapahtuu vertaissuhteissa, ovat osapuolet kehityksellisesti ja taidollisesti samalla tasolla (Ladd 2005, 5). Sosioemotionaalinen kompetenssi on lapselle avuksi vertaissuhteissa (Poikkeus 2011, 91). Vertaissuhteitakin voidaan tarkastella keinona oppia asioita (Lehtinen 2009a, 139; ks. myös Neitola 2012, 288). Varhaiskasvatuksen konteksteissa onkin painotettu erityisesti sitä, miten lapsi vertaisryhmässä oppii edellä kuvattuja sosiaalisia taitoja, jolloin hän harjoittelee kykyä toimia yhdessä toisten kanssa, toisten huomioon ottamista, auttamista ja erilaisuuden hyväksymistä (Lehtinen 2009a, 138; ks. myös Laaksonen 2014, 13). Greve (2009, 86-90) kirjoittaa myös ystävyysuhteista ainutlaatuisena oppimismahdollisuutena. Lapsi oppii eettisesti tärkeitä asioita: miten kunnioitetaan toisten oikeuksia tai toiveita tai sitä, mitä keskinäiseen huolenpitoon sisältyy. Yhdessä toimiessaan ystävät oppivat keskinäisen vuorovaikutuksen sääntöjä. Lapsi oppii myös sen, mitä ystävyys on ja ymmärtää sen merkityksen itselleen. Myös konfliktit ja elämään väistämättä kuuluvat pettymykset tulevat tutuiksi ystävyuden myötä. (Ks. myös Ladd 2005,

11, 171.) Vertaissuhteissa opittu taito tulla toimeen toisten kanssa on tarpeen kaikkialla yhteiskunnassa (Dowling 2010, 32). Suurin osa ystävyys-suhteista johtaa positiivisiin seuraamuksiin, mutta joskus myös antisosiaaliseen käyttäytymiseen (Bagwell 2004, 37, 53).

Jos lapsen vertaissuhteita tarkastellaan pelkästään painottaen sosiaalisia taitoja, näkemys lapsesta toimijana ja subjektina näissä suhteissaan saattaa jäädä taka-alalle (ks. Alasuutari & Karila 2009, 87). Onkin tärkeää korostaa vertaissuhteiden merkitystä myös lapselle itselleen (Lehtinen 2009a, 139). Vertaissuhteet ovat lapsille tärkeä sosiaalinen maailma, jossa he saavat kokemuksia itsestä ja toisista lapsista toimijoina sekä samalla omista vaikuttamisen mahdollisuuksistaan vertaissuhteissa (Lehtinen 2009a, 153-154). Vertaissuhteissa koettu ystävyys lisää onnellisuuden tunnetta (Dowling 2010, 32).

Hyvinvointi. Käsitteenä hyvinvointi on laaja: sitä voidaan tarkastella kehityksellisinä taitoina, jotka mahdollistavat hyvinvoinnin (esimerkiksi em. sosioemotionaalinen kompetenssi) tai yksilön sisäisenä tunteena hyvinvoinnista. Kehityksellinen näkökulma hyvinvointiin on kaksitahoinen. Hyvinvoivalla lapsella on positiivinen ja luottavainen suhde ympäristöönsä, mistä johtuen hän pystyy hyödyntämään sen tarjoamia oppimismahdollisuuksi hyvin. Kehityksestä ja oppimisesta seuraa puolestaan lisää hyvinvointia. (Masford-Scott, Church & Tayler 2012, 233, 236; ks. myös Mayr & Ulich 2009, 45.)

Sisäinen hyvinvoinnin tunne on lapsen subjektiivinen kokemus. Hyvinvoinnin tarkastelu varhaiskasvatuksen konteksteissa on keskittynyt sosioemotionaaliseen kompetenssiin eikä lasten kokemuksiin hyvinvoinnistaan tai siihen, minkä he kokevat vaikuttavan hyvinvointiinsa. Sosioemotionaalinen kompetenssi ei siis ole sama asia kuin hyvinvointi, vaikka se sitä tukeekin. Esimerkiksi lapsen kyky säädellä tunteita ei välttämättä tarkoita hyvinvointia. (Masford-Scott ym. 2012, 236, 239.)

Mayr ja Ulich (2009) kehittivät yhdessä varhaiskasvatusikäisten lasten opettajien kanssa arviointimenetelmää lasten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin havainnoimiseksi. Kasvattajien näkökulmasta sosioemotionaalista hyvinvointia voitiin tarkastella kuuden eri ulottuvuuden kautta: itsekontrolli ja empatia, sosiaaliset kontaktit ja kompetenssi niiden luomisessa (muiden lasten käsitys lapsesta sekä ystävyys-suhteet), itsensä puolustaminen, emotionaalinen tasapaino ja stressinsietokyky, innokkuus oppia uutta ja rohkeus opetella sekä tehtävä-orientaatio (tekeekö lapsi tehtäviä itsenäisesti vai tarvitseeko hän paljon rohkaisua).

Fattore, Mason ja Watson (2007) selvittivät puolestaan sitä, mitä lapset sisällyttävät hyvinvointiin. Lapset määrittelivät hyvinvoinnin pitkälti tunteiden kautta. Erityisesti onnellisuus nousi esiin, mutta siten, että myös suruun ja kiukkuun on oikeus. Sosiaalisissa suhteissa lapset toivoivat kokevansa turvallisuutta. Myös se, että kohtelee toisia hyvin, kuului lasten mielestä hyvinvointiin. Tutkijat nostivat lasten haastattelujen pohjalta esiin viiteen teemaan liittyviä hyvinvoinnin indikaattoreita: autonomiaan ja toimijuuteen, turvallisuuteen, omaan itseen, materiaaleihin sekä fyysiseen ympäristöön ja kotiin. Autonomisuuteen ja toimijuuteen liittyvä indikaattori sisälsi mahdollisuuden toimia va-

paasti, tehdä valintoja ja vaikuttaa arkipäivän tilanteissa. Lasten mukaan tällainen toimijuus mahdollistui sosiaalisissa suhteissa, esimerkiksi pysyvissä turvalisissa suhteissa aikuisten kanssa. Sosioemotionaalisuuteen liittyi myös omaan itseensä liittyvä indikaattori, johon kuuluivat tunne arvostetuksi tulemisesta ja myönteinen kokemus omasta itsestä persoonana. Nämä tunteet pohjautuivat kokemuksiin, joita lapset saivat reflektoidessaan merkityksellisiltä muilta ihmisiltä saamaansa palautetta. Puroilan ym. (2012, 349) lasten käsityksiä hyvinvoinnista koskevassa tutkimuksessa nousi esiin samantyyppisiä asioita: sosiaaliset suhteet, tunteet, toiminta, fyysinen kasvu ja kehitys sekä oppiminen ja kyvyt. He (emt. 356) kirjoittavatkin, että vertaissuhteiden merkitys lasten hyvinvoinnille on kiistaton.

Kasvattajien ja lasten näkökulmat hyvinvointiin ovat siis melko samankaltaisia. Sekä kasvattajat että lapset sisällyttävät hyvinvointiin monia sosioemotionaalisuuteen liittyviä ulottuvuuksia. Lisäksi sosioemotionaalinen hyvinvointi sisältää paljon samoja elementtejä kuin inklusiiviseen kasvatukseen kuuluva sosiaalinen osallisuus.

4.2 Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ilmeneminen

Squires ja Bricker (2007, 10, 18) kuvaavat lapsen sosioemotionaalista erityisen tuen tarpeita lapsen käyttäytymisen kautta: lapsi käyttäytyy jatkuvasti siten, että käyttäytymisen seuraukset ovat joko hänelle itselleen tai ympäristölle epämiellyttäviä, epätyytyttäviä tai sellaisia, että niitä on vaikea hyväksyä. Tällaiset ongelmat vaikeuttavat vuorovaikutusta sekä ikätovereiden että aikuisten kanssa (ks. myös Conroy, Brown & Olive 2008, 207). Colemanin ja Webberin (2002, 31, 35) mukaan olennaista on käyttäytymisen pysyvyys eli se, että jokin piirre on esiintynyt lapsen käyttäytymisessä pitkän aikaa sekä sen useus ja vaikeus, jolloin käyttäytyminen on huomattavassa määrin erilaista kuin ikätovereilla keskimäärin. Enemmistö lapsista, jotka saavat sosioemotionaalista erityistä tukea, on poikia. (Ks. myös Kavale, Forness & Mostert 2005, 46.)

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve ilmenee hyvin eri tavoin eri lapsilla. Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen liittyvä käyttäytyminen jaetaan usein sisäänpäin suuntautuvaan (*internalizing*) ja ulospäin suuntautuvaan (*externalizing*) käyttäytymiseen. Sisäänpäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyviä ongelmia ovat huolet, pelot, somaattiset oireet ja sosiaalinen vetäytyminen. Ulospäin suuntautuvia ongelmia ovat aggressiivisuus, yliaktiivisuus, tottelemattomuus, raivokohtaukset ja rikollisuus. Ulospäin suuntautuvia ongelmia pidetään hankalammin hoidettavina. (Coleman & Webber 2002, 29-30.) Kasvattajat ovatkin monesti huolissaan erityisesti lapsen aggressiivisesta käyttäytymisestä (Aubrey & Ward 2013, 441). Sekä aggressiivinen että vetäytyvä käyttäytyminen lisäävät riskiä tulla torjutuksi vertaisryhmässä (Kauffman & Landrum 2009, 237; Landrum 2011, 209; Odom ym. 2008, 5), mikä on merkityksellistä mm. siksi, että hyvät ihmissuhteet ovat olennaisia emotionaalisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden kokemuksille (Danforth & Smith 2005, 5).

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeilla, esimerkiksi sosiaalisilla, emotionaalisilla ja käyttäytymisen pulmilla on yhteys muihin erityisen tuen tarpeisiin, esimerkiksi oppimisvaikeuksiin (Squires & Bricker 2007, xiii; Trout, Epstein, Synhorst & Duppong Hurley 2006, 207; Wall 2003, 143; ks. myös Ahonen, Torppa, Määttä & Eklund 2013, 105, 109). Monien tutkimusten mukaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve alkaa jo varhaislapsuudessa ja ennustaa ongelmia myös muissa ikävaiheissa (Coie & Jakobs 2000, 351; Ladd 2005, 257; O'Mahony 2005, 170-171).

Tiivistäen voi todeta, että sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ilmenemistä kuvataan useimmiten ei-toivottuna pidetyn käyttäytymisen, epätyytyttävien ihmissuhteiden ja akateemisten ongelmien kautta. Ei-toivottuna pidetty käyttäytyminen on joko aggressiivista tai vetäytyvää. Yhteisön normeja saatetaan vastustaa äänekkäästi, nenäkkäästi tai jopa väkivaltaisesti. Epätydyttävät ihmissuhteet heijastavat usein joko sosiaalisten tai kielellisten taitojen puutteita. Akateemista menestymistä haittaa keskittymättömyys, joka on monesti seurausta masennuksesta, ahdistuneisuudesta tai peloista. (Danforth & Smith 2005, 8; Landrum ym. 2003, 149.)

Edellä olevasta käy ilmi, että sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta kuvataan usein keskittymällä lapsen käyttäytymiseen huomioimatta kontekstia, jossa lapsi elää ja toimii. Seuraavassa alaluvussa kirjoitan siitä, millaisin argumentein tällaista lähestymistapaa voidaan kritisoida.

4.3 Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseväksi nimeämisen ongelmallisuus

Osa päivähoitossa olevista lapsista saa lausunnon *erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeesta* (Asetus lasten päivähoitosta 1973/239 2 § 4 mom.). Lausunnon antaja on joko alan erikoislääkäri tai muu asiantuntija, esimerkiksi tämän tutkimuksen sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille lausunnon oli kirjoittanut psykologi. Tällä hetkellä päivähoitossa koulun tapaan käytetään enemmän ilmaisua *erityisen tuen tarpeesta* (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000 12 §) mainitaan tämän erityisen tuen piiriin kuuluviksi myös lapset, jotka *tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvulleen*. Uusimmissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 23) kirjoitetaan *käyttäytymis- ja tunne-elämän häiriöistä*.

Asiakirjoissa ja muutenkin yleisesti käytetty erityisen tuen tarpeen käsite (*special need* tai *special educational need*) ei ole ongelmaton. Kehitys etenee yksilöllisesti ja esimerkiksi ujoudesta on vaikea sanoa, milloin se muuttuu sellaiseksi, että sitä voisi pitää sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen indikaattorina. Myös kulttuuriset tekijät vaikuttavat: yhdessä kulttuurissa poikkeavana pidetty ei ole sitä toisessa. (Ks. esim. Barret 2002, 155; Squires & Bricker 2007, 20; Rosenthal & Gatt 2010, 379; Ruoho & Ihatsu 2012, 279; Vehmas 2010, 91). Erityisen tuen tarpeen määrittely ja kriteerit varsinkin pienten lasten kohdalla ovat siis

kiistanalaisia myös siksi, että erityisen tuen tarve on sosiaalinen konstruktio. Tästä johtuen esimerkiksi kasvattajien käsitys siitä, mikä on erityisen tuen tarvetta voi vaihdella kokemuksen ja koulutuksen mukaan. (Taggart 2010, 169.)

Wall (2003, 20, 152, 167) kysyy, onko edes tarpeen puhua erityisistä tarpeista. Kyse on kuitenkin aina yksilöllisistä tarpeista, joita on kaikilla ja jotka vaihtelevat yksilön elämän eri vaiheissa. Nimeäminen erityistä tukea tarvitseväksi viittaa siihen, että ongelma on lapsessa (Thomas & Loxley 2007, 51; Vehmas 2010, 87; Wall 2003, 152). Vehmas (2010, 87) kirjoittaa, että vaikka erityispedagogisessa diskurssissa yritetään välttää yksilöiden leimaamista, pidetään yhä useammanlaisia oppimisen ja käyttäytymisen piirteitä ei-toivottavina ja ongelmallisina.

Vehmas (2010) kytkee käsitteen erityisen tuen tarpeesta aiemmin mainittuun psykopedagogiseen malliin. Koska tällä hetkellä erityispedagogiikassa ei keskitytä puutteiden diagnosointiin, vaan erityisen tuen tarpeisiin, oletetaan, että erityispedagogiset käytännöt eivät enää perustu luokitteluihin. Puutteita painottava kieli on korvattu tarpeita korostavalla kielellä, jossa tarpeet jaetaan tavallisiin ja erityisiin. Yksilön ongelmien luokittelusta on siis siirrytty yksilön tarpeiden luokitteluun. Erityisen tuen tarve on jotain poikkeavaa ja ei-toivottavaa. Erityispedagogisessa kontekstissa erityisen tuen tarve viittaa kykyyn tai toimintaan, jota pidetään ihmiselle tärkeänä tai jopa välttämättömänä. Ongelmallista on se, että kun tiettyjä yksilön tarpeita pidetään erityisen tuen tarpeina, johtavat ne hänet tietynlaisille kasvatuksellisille poluille. Kun jollakulla on erityisen tuen tarve, on epätodennäköistä tai ainakin epävarmaa, saavuttaako hän tuon tarpeeseen liittyvän tavoitteen ilman erityisjärjestelyjä. Terminologian muutos ei siis ole johtanut erityiskasvatuksen käytänteiden muuttumiseen. Erityisen tuen tarpeita painottavasta kielestä tulisikin Vehmaksen mukaan luopua, koska kaikilla ihmisillä on enemmän keskenään samanlaisia tarpeita. (Ks. myös Thomas & Loxley 2007, 49, 54.)

Myös Booth ym. (2006, 5) kirjoittavat, että ajattelutavalla, jonka mukaan lasten kokemat ongelmat voidaan ratkaista nimeämällä osa heistä erityistä tukea tarvitseviksi, on huomattavia puutteita. Paitsi että joidenkin lasten nimeäminen johtaa helposti odotuksiin tietynlaisesta käyttäytymisestä, se voi myös johtaa siihen, että muiden lasten kokemat ongelmat jäävät huomiotta. Odotukset tietynlaisesta käyttäytymisestä voivat puolestaan johtaa ns. itseään toteuttavaan ennusteeseen: lapsi alkaa käyttäytyä yhä enemmän tavalla, jota ympäristö odottaa tietyllä tavalla erityistä tukea tarvitseväksi nimetyltä (Cooper 2005, 124). Puhumalla *leikin, oppimisen ja osallisuuden esteistä* mainitut ongelmat voitaisiin välttää (Booth ym. 2006, 5).

Erityisesti sosioemotionaalisen kehityksen ja käyttäytymisen kohdalla erityisen tuen tarpeen käsite on pulmallinen. *Emotional and behavioral difficulty (EBD)* tai *emotional, social and behavioral difficulties (ESBD)* -käsitteet korostavat kategoriasta lähestymistapaa sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen. Ongelma nähdään jälleen lapsessa yhteisön tai yhteiskunnan merkityksen jäädessä sivuun. (Danforth & Smith 2005, 6; Garner 2009, 15; Jones 2005, 20-21; Thomas &

Loxley 2007, 48.) Edellä mainittu *käyttäytymis- ja tunne-elämän häiriö* on vastaavalla tavalla leimaava suomenkielinen ilmaus.

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen käsitteen käyttämisellä on sekä samanlaisia seurauksia kuin erityisen tuen tarpeen käsitteen käyttämisellä että omanlaisiaan seuraamuksia. Kun lapsi on nimetty sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseväksi, kasvattaja voi jo etukäteen olettaa hänen käyttäytyvän haastavasti. Kun tällaista epäsovivaa käyttäytymistä ikään kuin odotetaan, kasvattajan verbaalinen vuorovaikutus, ilmeet ja kehon kieli voivat jopa rohkaista lasta tällaiseen käyttäytymiseen. Kasvattajien tehtävänä olisi kuitenkin auttaa jokaista lasta saavuttamaan hänen optimaalinen potentiaalinsa riippumatta siitä, ovatko hänen tarpeensa nimetty erityisen tuen tarpeiksi vai ei. (Wall 2003, 20, 152, 167.) O'Brienin (2005, 167-168, 175) mukaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen käsite sinänsä ei auta kasvattajia heidän tehdessä pedagogisia päätöksiä. Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta ei kovin helposti arvioida uudelleen, mikä merkitsee lapsen näkökulmasta pysyvää luokittelluksi tulemistä (Landrum 2011, 216-217).

Thomas ja Loxley (2007, 48-49, 54-59) suhtautuvat hyvin kriittisesti sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen käsitteeseen. Heidän mukaansa on ilmi selvää, että ongelman ajatellaan olevan lapsessa, vaikka näennäisesti oltaisiinkin sitä mieltä, että esimerkiksi koulun osuus on huomioitava. Lapsessa olevaa "tarvetta" ei kyseenalaisteta, vaikka enemmänkin ympäristöllä on tarve rauhaan ja järjestykseen. Ratkaisu ongelmaan nähdään lapsen toiminnan muuttamisessa. Näin lapsesta tulee autettava, jolla on emotionaalisia ongelmia, mistä seuraa se, että hänen jokaista sanaansa pidetään epäluotettavana. Lisäksi lapsen oletetaan rikkovan toisten lasten oikeutta oppimiseen, koska hän järkyttää ryhmän rauhaa (Danforth & Smith 2005, 244). Thomas ja Loxley (2007, 59) vaativatkin sen tunnustamista, että "huonon käyttäytymisen" juuret eivät ole lasten tunteissa tai ongelmissa, vaan niiden organisaatioiden piirteissä, joissa lapset elävät suuren osan elämästään. (Ks. myös Thomas 2005, 60-64.) Lyonsin ja O'Connorin (2006, 218) mukaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen määrittely kuvailemalla häiritsevää ja ei-toivottavaa käyttäytymistä paikantaa syyn paitsi lapseen, myös hänen kasvatukseensa.

Toisaalta esimerkiksi Grindal ym. (2012, 20) sekä Landrum ym. (2003, 153) kirjoittavat, että kun sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen nimeämistä pelätään sen mahdollisesti lasta vahingoittavan leiman vuoksi, voi lapsi jäädä vaille tarvitsemaansa tukea. Mitä aiemmin tukea on tarjottu, sitä tuloksellisemmaksi se on osoittautunut (Landrum 2011, 215).

4.4 Sosioemotionaalinen erityinen tuki

Edellä kävi ilmi, että lapsen nimeäminen sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseväksi ei välttämättä hyödytä ketään: lapselle nimeämisestä saattaa olla enemmän haittaa kuin hyötyä eikä kasvattaja saa nimeämisestä apua etsiessään ratkaisuja lapsen kohtaamiseen. Onkin kysytty ja oltu eri mieltä siitä, onko edes

olemassa jotain ”erityistä”, mikä pitäisi huomioida sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kanssa toimittaessa (ks. Danforth & Smith 2005; Landrum ym. 2003; Lewis & Norwich 2005, 217; O’Brien 2005, 169).

Erilaista, yksilöllistä tai painotettua. Norwich ja Lewis (2005, 3-4) pohtivat yleisemmällä tasolla sitä, mikä erityistä tukea saavien lasten kasvatuksessa ja opetuksessa on samanlaista kuin kaikkien lasten kasvatuksessa, mikä taas erilaista. Heidän mukaansa asiaa voidaan lähestyä kahdesta eri tulokulmasta sen mukaan, millaisia pedagogisia tarpeita painotetaan: kaikille yhteisiä, tietylle ryhmälle ominaisia vai yksilöllisiä. *Erilaisuutta painottavassa mallissa* huomioidaan kaikki edellä mainitut tarpeet. Ajatuksena on, että kasvatuksessa ja opetuksessa ovat tärkeitä myös jollekin tietylle ryhmälle ominaiset tarpeet. Nämä tarpeet perustuvat oletukseen siitä, että kun ryhmällä on tiettyjä yhteisiä, esimerkiksi vammaan tai muuhun erityisyyteen liittyviä piirteitä, sillä on myös erityisiä pedagogisia tarpeita. Vaikka erityiset tarpeet painottuvat, myös yleisiä ja yksilöllisiä tarpeita pidetään tärkeinä. *Yksilöllisyyttä painottavassa mallissa* kasvatukselliset ja opetukselliset valinnat tehdään vain yleisten ja yksilöllisten tarpeiden pohjalta yksilöllisten tarpeiden painottuessa. Tietyntaisten pedagogisten käytänteiden ajatellaan olevan sopivia ja tehokkaita kaikkien lasten kasvatuksessa ja opetuksessa. Yksilölliset pedagogiset tarpeet vaihtelevat sosiaalisen kontekstin mukaan, eikä niiden ajatella olevan riippuvaisia esimerkiksi tietynlaisista erityisen tuen tarpeista.

On vaikea sanoa, missä määrin kirjallisuudessa esitellyt ”mallit” sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeisiin vastaamisesta kuuluvat jompaan kumpaan edellä mainituista malleista. Landrum ym. (2003, 148-156) ovat vakuuttaneita siitä, että sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten tarpeisiin tulee vastata ”erityisesti”. Artikkelissaan he esittelevät behavioristisia menetelmiä (ks. behavioristisen mallin esittely myöhemmin tässä luvussa), joiden tehostettua käyttöä he pitävät ”erityisenä”. Vieläkin ”erityisempää” tästä pedagogiikasta heidän mukaansa tulee, mikäli menetelmien käyttö aloitetaan ajoissa ja niiden tehokasta käyttöä jatketaan läpi lapsen koulu-uran. He pitävät esimerkiksi vahvistamista, jäähyjä, suoraa taitojen opettamista, käyttäytymisen tarkkaa arviointia ja mahdollisuutta harjoitella luonnollisissa ympäristöissä sopivina oppimisen edistäjinä kenen tahansa lapsen kohdalla, mutta toteavat niiden käytön vaativan sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kanssa toimittaessa opettajalta erityistä panostusta ja taitoa. Vuorovaikutuksen ongelmien vuoksi jokaisen mallin tulisi sisältää sosiaalisten taitojen opettamista.

Danforth ja Smith (2005, 5-6) painottavat sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kasvatuksessa ja opetuksessa lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta ja siihen liittyen konstruktivistista oppimiskäsitystä (ks. myös luku 8.1). He rinnastavat kasvatuksen ja opetuksen terapiaan todeten, että myös kasvatuskonteksteissa vuorovaikutus on ”erityistä” samaan tapaan kuin asiakkaan ja terapeutin vuorovaikutus terapiassa: kunnioittavaa, toista arvostavaa ja empaaattista. Lapsen haastavaa käyttäytymistä ei pidetä häiritsemisenä tai kunnioituksen puuttumisena, vaan reaktiona suruun ja menetyksiin, jolloin on luonnollista tukea ja ymmärtää lasta (emt. 69, 246). Ryhmien toimintaa ohjaavat

yhdessä luodut sopimukset, joissa painottuvat kaikkien oikeudet ja velvollisuudet. Säännöt eivät ole vaatimuksia tai kontrollin keinoja, vaan ne varmistavat kaikkien oikeudet. Seuraukset sääntöjen rikkomisesta neuvotellaan yhdessä. (emt. 84.)

Samaten kuin edellä esitellystä Danforthin ja Smithin (2005) lähestymistavasta, myös Boornin, Hopkins Dunnin ja Pagen (2010, 311-321) lähestymistavasta löytyy samoja periaatteita kuin myöhemmin tässä luvussa esittelemistäni psykodynaamisesta ja sosioekologisesta mallista. Boorn ym. korostavat kokonaisvaltaista asennetta kasvatukseen ja opetukseen. Emotionaalisen hyvinvoinnin merkitystä lapsen kehitykselle, oppimiselle ja onnellisuudelle painotetaan. Tällainen positiivinen oppimisympäristö syntyy turvallisista ihmissuhteista ja kasvattajan merkitys sen luomisessa on erittäin keskeinen. Oppimisympäristön tulee olla johdonmukainen, arvoiltaan yhtenäinen ja yhteenkuulumisen tunnetta korostava. Vaikka kasvattavaa, hoivaavaa ja turvallista ympäristöä pidetään erityisen tärkeänä sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille, hyötyvät siitä kaikki lapset. Kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa pyritään antamaan korvaavia kokemuksia lapsille, jotka eivät ole aiemmin saaneet riittävästi hoivaa ja huolenpitoa. Säännöt ja säännöllinen päiväjärjestys luovat turvaa ja luottamusta. Koko päiväkodin tai koulun henkilökunnan on oltava mukana, samaten vanhempien mukana oloa pidetään tärkeänä. O'Brienin (2005, 170-171) tutkimukseen osallistuneet sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten opettajat kertoivat haluavansa korostaa edellä mainittujen vuorovaikutuksellisten ja hoivaa painottavien elementtien lisäksi joustavuutta, sovittelua, oppija-keskeisyyttä ja lasten yksilöllisyyttä.

Sosioemotionaalinen erityinen tuki näyttää siis pääosin rakentuvan samojen pedagogisten keinojen varaan kuin mitä käytetään kaikkien lasten kasvatuksessa ja opetuksessa. Norwich ja Lewis (2005, 4-6) kirjoittavatkin, että useimpien lasten kohdalla hyväksi havaittu pedagogiikka toimii myös erityistä tukea saavien lasten kanssa. Samoista keinoista huolimatta heidän mukaansa kasvatuksen ja opetuksen tulisi olla tavallista intensiivisempää, mikäli lapsella on erityisen tuen tarve. Tällainen intensiivisyys näkyy esimerkiksi palautteen annossa siten, että lapsen on saatava palaute heti, sen on oltava tarkkaa, selkeää ja kohdistettua.

Kokonaisvaltaisia lähestymistapoja. Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta ja siihen vastaamista voidaan lähestyä myös erilaisten kokonaisvaltaisten mallien kautta. Lähestymistavat eroavat toisistaan sen suhteen, mitä niissä pidetään pääasiallisena sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syynä. Selittävästä syystä johdetaan se, miten tuen tarpeeseen tulisi vastata. Esittelen seuraavassa lyhyesti näitä lähestymistapoja, erityisesti niitä elementtejä, jotka näkyvät päivähoidossa käytettävässä pedagogiikassa. Lähestymistapoja voidaan nimetä hiukan eri tavoin, vaikka ne sisällöllisesti olisivatkin hyvin samantapaisia. Käytän jaotteluni pohjana Colemanin ja Webberin (2002) käyttämää jaottelea biofyysiseen, psykodynaamiseen, kognitiiviseen, behavioristiseen ja sosioekologiseen eli systemiseen malliin. Biofyysinen, psykodynaaminen ja kognitiivinen malli painottavat yksilön ongelmia, kun taas behavioristinen ja sosio-

ekologinen malli painottavat ongelmia yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Coleman & Webber 2002, 48-49).

Biofyysinen malli. Biofyysinen malli on pohjimmiltaan lääketieteellinen malli, jossa sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen aiheuttavan ongelman oletetaan olevan yksilössä. Ympäristö on merkityksellinen siinä mielessä, että esimerkiksi stressaava ympäristö voi aktivoida tiettyjä biologispohjaisia ongelmia, jotka jossain toisessa ympäristössä eivät ilmenisi lainkaan. Ongelmat ja niiden syyt jaotellaan geneettisiin, neurologisiin tai temperamenttiin liittyviin. (Coleman & Webber 2002, 49.) Eri temperamenttiteoriat määrittelevät temperamentin hiukan eri tavoin, mutta yhteistä kaikille teorioille on näkemys temperamentista ihmisen yksilöllisenä, tyypillisenä käyttäytymistapana. Yksilöiden väliset erot ovat nähtävissä jo hyvin varhain, ne ovat suhteellisen pysyviä ja niillä on biologinen pohja. (Keltikangas-Järvinen 2004, 37.) Temperamenttitutkimuksen uranuurtajina pidetyt Thomas ja Chess nimesivät kolme temperamenttityyppiä: helpon, hitaasti lämpenevän ja vaikean (Coleman & Webber 2002, 53; Keltikangas-Järvinen 2004, 23, 62-68).

Biofyysisessä mallissa painotetaan lääketieteellistä interventiota, esimerkiksi lääkkeitä, jolloin kasvattajan osuus jää suhteellisen vähäiseksi (Coleman & Webber 2002, 56). Toisaalta Keltikangas-Järvinen (2002, 300-301) pitäisi hyvin tärkeänä tietoa siitä, millainen kasvattajan reagointi olisi paras mahdollinen, jotta taattaisiin oikeanlainen oppimisympäristö eri temperamenttityypeille.

Psykodynaaminen malli. Psykodynaaminen teoria on traditionaalisin tapa selittää haastavaa käyttäytymistä. Se on kehityksellinen teoria, jonka mukaan yksilö sopivalla ympäristön tuella on sisäisesti motivoitunut saavuttamaan tiettyjä kehityksellisiä päämääriä. Niinpä esimerkiksi sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen katsotaan kertovan tunne-elämän kypsymättömyydestä. Psykodynaaminen malli perustuu ajatukseen siitä, että ongelmien syynä ovat yksilön sisäiset häiriintyneet psykologiset prosessit. Psykodynaamisen mallin taustalla ovat sekä Freudin ja Eriksonin psykoanalyttiset että Rogersin ja Maslowin humanistiset teoriat. (Coleman & Webber 2002, 64-65; ks. myös Cullinan 2007, 256).

Kun psykodynaamisia periaatteita sovelletaan kasvatukseen, painotetaan tukea antavaa, terapeutista ympäristöä, joka rohkaisee lapsia ilmaisemaan avoimesti tarpeitaan ja ristiriitojaan. Ajatusten, tunteiden ja käyttäytymisen ajatellaan ilmentävän yksilön tiedostamattomia motiiveja. Ymmärtäessään näitä motiiveja voi paremmin kontrolloida niitä. Näiden sisäisten ristiriitojen ymmärtäminen ja ratkaiseminen on siis tärkeämpää kuin niistä kertovan ulkoisen, ei-toivottavan käyttäytymisen vähentäminen. Kasvatuksessa tunteet, emotionaalinen ja persoonallinen kasvu ovat yhtä tärkeitä kuin akateemiset saavutukset. (Coleman & Webber 2002, 85-86; Cullinan 2007, 256; Frederickson & Cline 2009, 422.)

Psykodynaaminen malli pohjautuu psykoanalyttiseen lähestymistapaan, jossa on perinteisesti korostettu ihmissuhteiden tärkeyttä lapsen psyykkiselle kehitykselle. Mm. varhaiset hoivakokemukset ja perheiden ristiriidat ovat tulleet tällöin esiin. (Emde & Robinson 2003, 267.) Varhaisiin hoivakokemuksiin

liittyy Suomessa tällä hetkellä suosittu kiintymyssuhdeteoria. Sen nykyvariaatiota ei voi yksiselitteisesti sijoittaa psykodynaamisen lähestymistavan alle, mutta alkuperäisen kiintymyssuhdeteorian isä John Bowlby piti luomaansa teoriaa psykoanalyysin muunnoksena. Bowlby painotti äidin ja lapsen välisen varhaisen suhteen harmoonisuutta sekä pitkällisten tai toistuvien erokokemusten haitallisuutta lapselle. (Sinkkonen & Kalland 2003, 7). Myös Tammisen (2004, 62-63) mukaan kiintymyssuhdeteoria on syntynyt psykoanalyttisessa viitekehässä. Hän kirjoittaa, että kiintymyssuhteilla on ratkaiseva merkitys lapsen hyvinvoinnin ja tasapainoisen kasvun kannalta, ja että kiintymyssuhteet ovat ihmiselämän ”punainen lanka”. Kiintymyssuhdeteoriaa voidaan soveltaa päihähoitossa toteuttamalla ns. omahoitajamallia, jossa jokaisella lapsella on nimetty oma hoitaja (Kalland 2012, 158).

Kognitiivinen malli. Kognitiivisen mallin lähtökohtana on ajatus siitä, että sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen liittyvä käyttäytyminen ja emotionaalinen epätasapaino johtuvat vääränlaisista kognitioista. Kognitiot eli tavat nähdä ja käsittää ympäröivä maailma saavat aikaan äärimmäisiä tunteita, jotka puolestaan johtavat tietynlaiseen käyttäytymiseen. Vääränlaiset kognitiot ilmenevät negatiivisina odotuksina ja itsearviointeina, virheellisinä syytulkintoina ja epärationaalisina uskomuksina. (Coleman & Webber 2002, 88, 109).

Lapsi voi kuitenkin kontrolloida tunteitaan ja muuttaa ajatteluaan, jolloin oman ajattelutavan muuttamisesta tulee keino puuttua sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeisiin. Kognitiot voidaan rakentaa uudelleen tai voidaan käyttää kokonaan uusia kognitiivisia taitoja ja strategioita. Käytännössä tämä tarkoittaa ajattelua, tunteita ja käyttäytymistä koskevien itsesäätelytaitojen opettamista. (Coleman & Webber 2002, 88.) Interventioilla pyritään myös lisäämään lapsen sosiaalista ongelmanratkaisukykyä: esimerkiksi emootioiden tunnistamista, toisen asemaan asettumista, tilannevihjeiden tulkitsemista sekä vaihtoehtoisia toimintastrategioita (Salmivalli 2005, 185). Kognitiiviseen malliin pohjautuviin menetelmiin yhdistetään usein seuraavaksi esittelemiäni behavioristisia menetelmiä, esimerkiksi vahvistamista (Coleman & Webber 2002, 110; Frederickson & Cline 2009, 421), mutta siten, että kognitiiviselle mallille tyypilliset asioiden kielellistäminen ja itseohjautuvuus kuitenkin painottuvat (Jones 2005, 123).

Behavioristinen malli. Edellä esitellyistä malleista poiketen behavioristisen lähestymistavan mukaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve syntyy ympäristön ja aiempien kokemusten vaikutuksesta. Näin ollen haastaavaa käyttäytymistä pidetään yleensä opittuna, epäsopevana käyttäytymisenä, jonka avulla lapsi on oppinut saavuttamaan päämääränsä. Ei-toivottu käyttäytyminen voidaan poisoppia ja korvata oppimalla uusi, sopiva tapa käyttäytyä. Fokus on siinä, miten yksilö käyttäytyy eikä siinä, mitä hän tuntee tai ajattelee. (Coleman & Webber 2002, 112; Frederickson & Cline 2009, 419-420; Kauffman & Landrum 2009, 76.) Behavioristisia teorioita on monia, mutta yhteistä niille kaikille on kaksi perusolettamusta: se, että käyttäytyminen on toimintaa, jota voidaan observoida, analysoida ja mitata sekä se, että käyttäytymistä voidaan kontrolloida vahvistamalla (palkitsemalla) ja rankaisemalla. Tästä johtuen käyttäytyminen

on muokattavissa oppimalla. (Coleman & Webber 2002, 113; Frederickson & Cline 2009, 419.)

Behavioristisia menetelmiä käytetään paljon erityistä tukea saavien lasten kanssa (Göncü, Main & Abel 2009, 195), erityisesti myös sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kanssa (Coleman & Webber 2002, 121; Danforth & Smith 2005, 249; Garner 2009, 36). Edellä mainittu vahvistaminen on monesti sosiaalista ja materiaalista palkitsemista ja rangaistukset voivat olla esimerkiksi jäähyjä (Garner 2009, 90). Kasvattajat pitävät palkkioita rangaistuksia tehokkaampina. Yksi yleisimmistä palkkioista on kasvattajan antama kiitos. Tosin tutkimusten mukaan kasvattajat antavat erityistä tukea saaville lapsille kiitosta vähemmän kuin muille lapsille. (Garner 2009, 129.) Myös Landrum ym. (2003, 152) kirjoittavat, että kasvattajat antavat yllättävän harvoin positiivista palautetta ryhmilleen, mikä koskee myös sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia.

Behavioristisia menetelmiä käytetään paljon yhdessä muiden menetelmien kanssa (Coleman & Webber 2002, 121). Mallia on kritisoitu mekanistisuudesta ja siitä, ettei se huomioi ihmissuhteiden monimutkaisuutta (Jones 2005, 121). Danforth ja Smith (2005, 68, 90) näkevät behavioristisen mallin liikaa ulkoista sääntöihin sopeutumista korostavana. Joka tapauksessa behavioristinen lähestymistapa on paljon käytetty esimerkiksi sosiaalisten taitojen opettamisessa (ks. esim. Cullinan 2007, 292).

Ekologinen, sosioekologinen tai systeeminen malli. Ekologisen teorian periaattein sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta selittäviä lähestymistapoja kutsutaan ekologiseksi, sosioekologiseksi tai systeemiseksi malliksi. Mallin peruseriaate on se, että inhimillisen käyttäytymisen ymmärtämiseksi ei riitä pelkkä lapsen tai hänen toimintansa arviointi, vaan on huomioitava myös konteksti, jossa lapsi elää. Haastavan käyttäytymisen arviointi ja siihen puuttuminen tarkoittaa siis yksilöllisten piirteiden, ympäristön ja näiden kahden vuorovaikutuksen huomioimista. Koska sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, merkitsee se sitä, että interventio ei voi koskaan olla pelkästään lapsen tai hänen käyttäytymisensä muuttamista, vaan myös ympäristön, jonka kanssa lapsi on vuorovaikutuksessa, on muututtava. (Coleman & Webber 2002, 134; ks. myös Cooper 2002, 52-53.) Näitä ympäristöjä ovat esimerkiksi päiväkotit, koulu ja koti (Coleman & Webber 2002, 166).

Sosioekologinen interventio⁶ varhaiskasvatuksessa pyrkii siis vaikuttamaan monissa ekosysteemeissä. Käytännössä kasvattajat eivät voi toimia pelkästään lapsiryhmässä, vaan yhteistyö vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa tulee tärkeäksi. Lapsen ympäristön tulisi olla mahdollisimman inklusiivinen. Vanhemmat nähdään asiantuntijoina lapsensa asioissa, jolloin kasvattajien roolista tulee konsultatiivinen. Vanhemmat eivät ole homogeeninen ryhmä, joten kasvattajien täytyy tarjota vanhemmille monia, vaihtoehtoisia mahdollisuuksia sitoutua, vaikka yhteistyö vanhempien kanssa ei välttämättä ole helpoita silloin, kun lapsi on nimetty sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevak-

⁶ Käytän jatkossa Salmivallin (2005, 182) käyttämää sanaa "sosioekologinen" kuvaamaan lähestymistapoja, joissa kontekstuaalinen näkökulma painottuu.

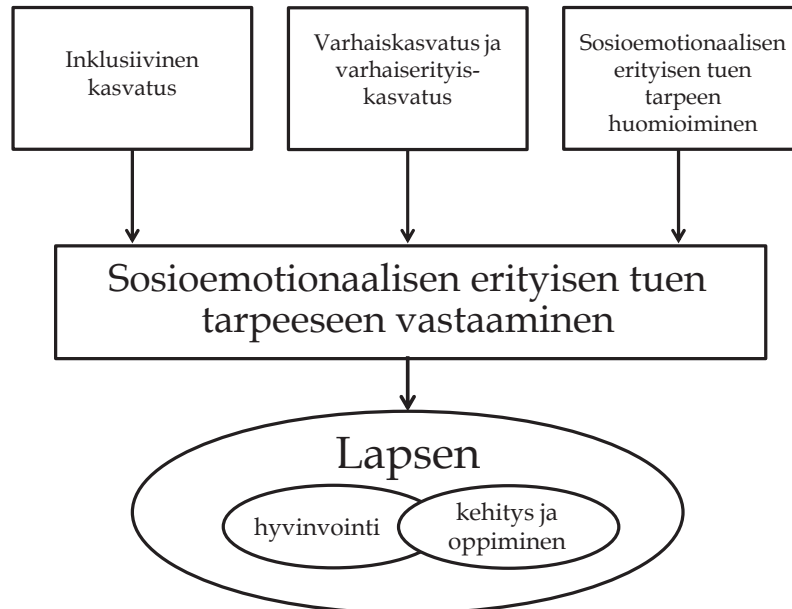
si. (Coleman & Webber 2002 145, 151, 166.) Yksinkertaistaen voisi todeta, että kaikkien täytyy pohtia sitä, miten juuri tässä kontekstissa voidaan tukea lasta tai vastaavasti saada aikaan lisää ongelmakäyttäytymistä (Barret 2002, 154). Myös sosioekologisessa interventiossa voidaan käyttää toisten teoreettisten mallien strategioita (Frederickson & Cline 2009, 425).

Kuten edellä on käynyt ilmi sosioekologiset interventiot pyrkivät vaikuttamaan yksittäisen lapsen käyttäytymisen tai kognitioiden sijasta tai niiden lisäksi laajempaan sosiaaliseen ympäristöön, esimerkiksi lapsen kotiin, lapsiryhmään tai koko päiväkotiin tai kouluun (Cullinan 2007, 370; Salmivalli 2005, 188). Lapsiryhmässä toimittaessa ideana on se, että jotta saataisiin aikaan pysyviä muutoksia yksittäisen lapsen sosiaalisessa käyttäytymisessä, tulisi vaikuttaa myös muihin lapsiin, esimerkiksi heidän odotuksiinsa ja tulkintoihinsa kyseisestä lapsesta. Tutkimuksissa on selvinnyt, että lapsen sosiaalinen maine on hyvin pysyvä riippumatta siitä, miten lapsi muuttaa käyttäytymistään. Pelkkä sosiaalisten taitojen opettaminen lapselle ei riitä, ellei ympäristö mahdollista uusien taitojen käyttöön ottamista tai ei ole valmis muuttamaan suhtautumistaan lapseen tai käsityksiään hänestä. (Salmivalli 2005, 188.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuksen paikantuminen

Tutkimukseni ensimmäisenä lähtökohtana on sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten oikeus hyvinvointiin sekä optimaaliseen kehitykseen ja oppimiseen päiväkodissa. Näkemys pohjautuu inklusion ja erityisesti inklusiivisen kasvatuksen periaatteeseen kaikkien lasten tasa-arvoisuudesta. Toisena lähtökohtanani on tapa, jolla sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastataan. Näkemykseni mukaan inklusiivisen kasvatuksen, varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen sekä lasten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen huomioiden tulisi yhdistyä lähestymistavaksi, jonka tavoitteena on sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen hyvinvoinnin sekä optimaalisen kehityksen ja oppimisen turvaaminen. Tämän tutkimuksen kontekstissa lähestymistapa on pääosin pedagoginen. (Ks. kuvio 3.)



KUVIO 3 Tutkimuksen lähtökohdat

Inklusiiviseen kasvatukseen kuuluvat lasten osallisuus ja sosiaalinen osallisuus lisäävät heidän sosioemotionaalista hyvinvointiaan ja kehittymis- ja oppimismahdollisuuksiaan, jotka ovat kiinteästi sidoksissa keskenään. Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen nykyinen orientaatio on sisällöllisesti samansuuntainen inklusioideologian kanssa. Lasten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen tulisi mielestäni pyrkiä vastaamaan sekä inklusiivisen kasvatuksen että varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen keinoin, mutta myös hyödyntäen lähestymistapoja, joiden fokus on sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen huomioimisessa.

Tutkimukseni päätehtävänä oli selvittää, millainen kuva päiväkotiryhmässä sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista muodostuu ja millaista heidän saamansa tuki on. Tutkimukseni on laadullinen, etnografinen tutkimus, joten sen tarkoituksena ei sinällään ole identifioida tai luokitella lasten piirteitä, vaan pikemminkin tulkita kuvaa, joka lapsista syntyy heidän omassa ympäristössään. Suomalaisesta varhaiserityisopetuksen tutkimuksesta on puuttunut toistaiseksi lasten näkökulma asiaan, joten halusin ottaa sen mukaan tutkimukseeni (osa ensimmäistä tutkimustehtävää). Looginen jatkumo viralliselle tuen tarpeen toteutamiselle on se, että tuen tarpeeseen vastataan – lapsen tulisi siis saada jonkinlaista sosioemotionaalista erityistä tukea, vaikka kuten kirjallisuuskatsauksessa kävi ilmi, yksiselitteistä vastausta ei ole siihen, millaista tuon tuen tulisi olla. Aiempaa suomalaista tutkimustietoa ei ole paljoa myöskään siitä, millaista sosioemotionaalista erityistä tukea päiväkodeissa annetaan. Tutkimustehtävään etsittiin vastausta seuraavien alakysymysten avulla:

1. Millaisia sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten vertaissuhteet ovat?
2. Miten kasvattajat kuvaavat sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia?
3. Mitä lasten saama sosioemotionaalinen erityinen tuki sisältää ja millaista se on?

Tutkimukseni paikantuu laadulliseen tutkimustraditioon. Se edustaa etnografista tutkimusta, tietyiltä osin myös lapsen näkökulmaa tavoittelevaa etnografiaa. Seuraavissa alaluvuissa esittelen laadullista tutkimustraditiota sekä etnografian ja lapsen näkökulmaa painottavan tutkimustavan peruseräitä.

Pyrin tässä luvussa antamaan lukijoille tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi mahdollisimman tarkan kuvauksen tutkimuksen eri vaiheista. Erityisesti etnografiassa tutkijan on pohdittava myös omaa rooliaan. Samaten pyrin tarkastelemaan sitä, miten onnistuin lapsen näkökulman tavoittamisessa.

5.2 Laadullinen tutkimusote ja etnografia

Laadullinen tutkimus on saanut vaikutteita useista ajattelusuunnista ja tutkimustraditioista ja myös etnografinen tutkimus on tieteenfilosofiselta taustaltaan kirjava (Eskola & Suoranta 2003, 25; Syrjäläinen 1994, 74). Tietyt ontologiset ja epistemologiset taustasitoumukset ovat kuitenkin yhteisiä. Merriam (2009, 8–9) kiteyttää nämä sitoumukset seuraavasti: ”Tulkinnallinen tutkimus, johon laadullinen tutkimus useimmiten sijoitetaan, olettaa, että todellisuus on sosiaalisesti rakennettu, toisin sanoen ei ole olemassa tiettyä, havaittavissa olevaa todellisuutta. Pikemminkin on useita todellisuuksia tai tulkintoja tietystä tapahtumasta. Tutkijat eivät löydä tietoa, he rakentavat sitä.”

Laadullinen tutkimus on tietynlainen sateenvarjokäsite. Sateenvarjon alle mahtuvilla tutkimusstrategioilla on tiettyjä yhteisiä piirteitä. Todellisuuden ja tiedon luonteeseen liittyvät uskomukset ovat konstruktivistisia, jolloin ontologia pohjaa ajatukseen siitä, että todellisuus rakentuu ihmisille sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin. Epistemologinen näkemys on se, että tutkija on osa tutkimaansa todellisuutta. Metodologian ytimeksi tulee näin ollen se, että todellisuudesta etsitään ja luodaan yhdessä tulkintoja. Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijä on kiinnostunut siitä, miten ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan, miten he rakentavat maailmaansa ja millaisia merkityksiä he antavat kokemuksilleen. Tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja sekä ihmisen tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. (Bogdan & Biklen 2007, 7; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342; Merriam 2009, 14–17; Syrjäläinen 1994, 77.)

Myös etnografia voidaan määritellä monella tapaa (Gordon, Holland & Lahelma 2007, 188; Hammersley & Atkinson 2007, 1–2.). Vaikka etnografian juu-

ret ovat antropologiassa, käytetään sitä nykyään hyvin monilla tieteenaloilla ja sen sisälle on syntynyt erilaisia suuntauksia. Yhdistävää kaikelle etnografialle on kuitenkin kiinnostus inhimillisiä yhteisöjä ja niiden kulttuureja kohtaan. Kulttuurilla tarkoitetaan tällöin uskomuksia, arvoja, asenteita, normeja, kieltä, käytänteitä tai rituaaleja, jotka rakentavat tietyn ihmisryhmän tapaa käyttäytyä. Näiden ei-materiaalisen elementtien lisäksi kulttuuri voi olla materiaalista, esimerkiksi sen jäsenten tuotoksia. (Johnson & Christensen 2012, 389; Merriam 2009, 27.) Etnografiassa keskeinen ajatus onkin, että mikä tahansa tietyn aikaa keskenään vuorovaikutuksessa toimiva ihmisryhmä luo oman kulttuurinsa (Patton 2002, 81). Etnografisen tutkimuksen tekijää kiinnostaa, millaista on tietyn ryhmän jäsenen näkökulmasta olla osa kulttuuria (Johnson & Christensen 2012, 48).

Tutkimusta tehdessäni olen viettänyt aikaani kolmessa päiväkotiryhmässä, joille kullekin voidaan olettaa kehittyneen omanlaisensa kulttuurin. Kiinnostukseni on kohdistunut erityisesti siihen, miten näissä oman kulttuurinsa luoneissa yhteisöissä arvotetaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen kuuluvia ja sitä sivuavia teemoja. Olen pyrkinyt selvittämään päiväkotien lasten ja kasvattajien kokemuksia sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeesta ja sen saamisesta sekä niitä merkityksiä, joita he näille kokemuksilleen ovat antaneet. Tietoni on rakentunut yhdessä käymiemme keskustelujen ja havainnointieni kautta. Tutkimuksessani on siis läsnä kulttuurin jäsenten oma tulkinta, yhdessä rakentamamme tulkinta sekä minun tutkijana tekemäni tulkinta.

5.3 Lapsen näkökulman tavoittaminen etnografisessa tutkimuksessa

Lapsi voi näyttäytyä tutkimuksessa monella tapaa. Lapsitutkimus (*child studies*) on väljin käsite, joka tarkoittaa lapsia koskevaa tutkimusta. Lapsuudentutkimus (*childhood studies, social studies of childhood*) on puolestaan monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen alue, jonka ytimenä on pyrkimys ymmärtää lapsia yhteiskuntansa ja eri yhteisöjensä jäseninä ja toimijoina. Lisäksi lapsuudentutkimus painottaa lapsuuden ymmärtämistä osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria. Myös lapsinäkökulmainen tutkimus (*studies of child perspective*) on monitieteistä. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen, heidän viestejään kuunnellaan ja heidän kokemuksiaan, näkökulmiaan, painotuksiaan, tapojaan toimia ja ilmaista asioita analysoidaan niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Pelkästään se, että lapset tuottavat tietoa ei riitä, vaan aikuisten esiin tuomien näkökulmien lisäksi aihetta tarkastellaan lasten näkökulmasta. Lapsen näkökulman tavoittelemisen pitäisi näkyä siis koko tutkimusprosessissa: tutkimustehtävissä, aineiston tuottamisessa, tutkimusmenetelmän valinnassa, analyysissä ja johtopäätösten tekemisessä. (Alanen 2009, 9; Karlsson 2010, 120-124; Karlsson 2012, 19, 23-25.) Sommer ym. (2010, 22-23) erottelevat käsitteet ”*child*

perspective” ja *”children’s perspective*”. *”Child perspective*” tarkoittaa aikuisen pyrkimystä ymmärtää lasten käsityksiä, kokemuksia ja toimintaa. Tällöin aikuinen pyrkii tavoittamaan lapsen näkökulman mahdollisimman tarkkana ja realistisena. Tällöin hän esimerkiksi tieteellisten käsitteiden avulla uudelleen konstruoi lasten käsityksiä maailmastaan ja omasta toiminnastaan siinä. Ulkopuolelle jäävät lapsia ja lapsuutta koskevat teoriat, jotka eivät auta aikuista ymmärtämään maailmaa lapsen näkökulmasta. *”Children’s perspective*” kuvaa myös lapsen kokemuksia, käsityksiä ja ymmärrystä heidän omasta elämästään. Erona edellisestä on se, että fokus on lapsessa subjektina. Aikuinen pyrkii tekemään lapsilähtöisiä tulkintoja lasten toiminnasta käyttäen heidän omia sanojaan, ajatuksiaan ja käsityksiään. (ks. myös Sommer ym. 2010, 198.) Lasten kanssa tehtävä tutkimus (*research with children*) painottaa erityisesti lasten mukana oloa tutkimuksen eri vaiheissa (ks. esim. Christensen & James 2000, 2-3).

Qvortrup (2000, 78) kirjoittaa, että on monia tapoja kerätä tietoa lasten elämästä ja lapsuudesta. Tehokkaana lapsuudentutkimuksen menetelmänä pidetään etnografiaa, koska se mahdollistaa luontevasti lasten mukaan ottamisen (Jenks 2000, 71). Etnografia on myös tehnyt mahdolliseksi sen, että lapsia on ryhdytty pitämään omana tutkimuksellisesti arvokkaana ryhmänä. Lapset ovat muuttuneet tutkimuksen objekteista subjekteiksi. Etnografisen tutkimuksen tieteenfilosofiseen perustaan sopii näkemys lapsista kompetentteina sosiaalisen maailman tulkitsijoina. Etnografisessa tutkimuksessa nimenomaan halutaan sitoutua lasten omiin näkemyksiin ja tehdään mahdolliseksi se, että heidän näkemyksiään ja ideoitaan tuodaan tiettäväksi aikuisille ja muille lapsille. Lasten keskinäistä ja aikuisten kanssa tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta kuvaavat etnografiat ovat osoittaneet, miten lapset itse osallistuvat oman lapsuutensa rakentamiseen. Ajattelutapa on pitkälti yhtenäinen ns. uuden lapsuudentutkimuksen (*new social studies of childhood, NSSC*) näkemysten kanssa. (James 2007, 246-247, 250-251; ks. myös Vanderbeck 2010, 33.) Alasuutari (2009, 54) toteaa uuden lapsuudentutkimuksen tuottaneen paljon tutkimusta, jossa keskiössä ovat lapset toimijoina, lasten osallisuus, heidän *”äänensä”* ja vertaiskulttuurinsa.

Tutkimukseni on lapsitutkimusta. Tutkimukseni voi katsoa kuuluvan myös lapsuudentutkimukseen, koska olen tietoisesti halunnut ymmärtää tutkimusryhmieni lapsia yhteisöjensä jäseninä ja toimijoina. Lisäksi pidän lapsia tutkimuksellisesti arvokkaana ryhmänä, subjekteina, jotka taitavasti tulkitsevat omia sosiaalisia maailmojaan. Haluan tavoittaa lasten näkökulman ja tuoda sen aikuisten tietoon. Se, miten lapsinäkökulmaisena tutkimustani voi pitää, riippuu siitä, miten ortodoksisesti lapsinäkökulmainen tutkimus käsitetään. Olen kerännyt tietoa lapsilta, kuunnellut heitä sekä pyrkinyt analysoimaan lasten joko minulle kertomia tai havainnoimalla huomaamiani kokemuksia heidän näkökulmastaan. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole lasten kanssa tehtyä siinä mielessä, että lapset eivät ole olleet mukana kaikissa tutkimuksen vaiheissa, esimerkiksi tutkimusaiheen tai -menetelmän valinnassa, tutkimustehtävien laadinnassa tai johtopäätösten tekemisessä.

Lapsinäkökulmaisella tai lasten kanssa tehtävällä tutkimuksella on tiettyjä ominaispiirteitä, vaikka toisaalta on keskusteltu myös siitä, minkä verran lapsinäkökulmainen tutkimus loppujen lopuksi eroaa aikuisten kanssa tehtävästä tutkimuksesta. Esimerkiksi Punch (2002, 321-322) kysyy, miksi pitäisi kehittää erityisiä ”lapsiystävällisiä” tutkimusmenetelmiä lasten kanssa kommunikoimiseen, jos he kerran ovat kompetentteja sosiaalisia toimijoita. Hän vastaa itse kysymykseensä todeten, että lasten erilaisten sosiaalisten taitojen ja elämäkokemuksen vuoksi on kuitenkin hyvä tehdä näin. Jos aikuisen ja lapsen samantasaista korostetaan liikaa, saattaa vallan epätasapaino jäädä huomiotta. Etnografiseen lasten parissa tehtävään tutkimukseen kuuluu vastuullisuus, koska aikuisella on aina enemmän valtaa kuin lapsi-informanteilla. Lasten vallan puuttuminen näkyy mm. siinä, että heillä ei välttämättä ole mahdollisuutta olla osallistumatta tutkimukseen. (James 2007, 253, 255.)

Tutkijaa kuvataan lapsuudentutkimuksessa usein ”erilaisena aikuisena” (*least adult*), joka karttaa kasvattajille tyypillistä auktoriteetin käyttöä (James 2007, 253-254; Lappalainen 2007c, 67). Joskus kuvitellaan, että aikuinen voi eliminoida lapsen ja aikuisen suhteeseen kuuluvan vallan niin pitkälle, että lapset hyväksyvät tutkijan yhdeksi joukkoonsa. Näin ei välttämättä ole: lapset ajattelevat, että keskeinen aikuisuuteen kuuluva piirre on se, että aikuisilla on valta lapsiin nähden. (Mayall 2000, 121; ks. myös Jenks 2000, 70.) Ydinpulmana pysyy se, että aikuinen yksinkertaisesti ei ole lapsi. Joistain vastakkaisista näkökulmista huolimatta ei myöskään ole mitään syytä, miksi tutkijan täytyisi tällaista teeskennellä. Osallistuvaa havainnointia tehdessään hän voi olla ”erilainen aikuinen”, mutta halutessaan tai tarpeen vaatiessa hän voi palata milloin tahansa aikuisen rooliin. (James 2007, 253-254; Lappalainen 2007c, 67.)

Etnografisia tutkimuksia pienten lasten parissa on tehty vähän ja lasten elämää on usein tulkittu aikuisten näkökulmasta (Gordon ym. 2007, 189). Tunnetuimpia lasten yhteisöissä tehtyjä etnografioita ovat Corsaron tutkimukset (1977; ks. myös Corsaro & Molinari 2000), joissa hän kuvasi erityisesti pienten lasten vuorovaikutuksen sosiaalista rakentumista. Suomalaisia varhaiskasvatustutkimuksia lasten näkökulmasta tehtyjä etnografioita ovat mm. Hurtigin (2003), Koivulan (2010), Lappalaisen (2006), Lehtisen (2000) ja Strandellin (1995) tutkimukset.

5.4 Tutkijana päiväkodin arkeen

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu tutkijan esiymmärryksen kuvaamisen lisäksi kentälle pääsyn, tutkijan roolin, aineistojen ja menetelmien sekä eettisten kysymysten reflektointi tarkastelu (Davis, Watson & Cunningham-Burley 2000, 207). Kuvaan seuraavaksi, millaisina edellä mainitut tutkimuksen teon osat näyttäytyvät tässä tutkimuksessa.

5.4.1 Tutkimuksen informantit, aineistot ja niiden hankkiminen

Kentälle pääsy. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä se, että tutkimusta tehdään tutkittavien jokapäiväisessä ympäristössä, ns. kentällä siten, että fokus on useimmiten muutamassa toimintaympäristössä (Hammersley & Atkinson 2007, 3). Tässä tutkimuksessa osallistujien jokapäiväinen ympäristö oli joko ns. tavallinen päiväkotiryhmä, integroitu erityisryhmä tai erityisryhmä.⁷ Halusin tutkimukseeni nimenomaan kolme tällä tavoin erilaista ryhmää, koska alustavia tutkimustehtäviä miettiessäni oletin ryhmän koostumuksen olevan löytöjen kannalta merkityksellisemmän kuin miksi se tutkimuksen edetessä osoittautui. Yhteistä kaikille ryhmille oli se, että niissä oli lapsia, joilla oli psykologin kirjoittama lausunto sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeesta (ks. Asetus lasten päivähoidosta 1973/239 2 § 4 mom). Vietin jokaisessa ryhmässä lukuvuoden 2000-2001 aikana kuukausittain 3-4 päivää.

Kotikaupungissani ei tutkimuksen alkaessa syksyllä 2000 ollut sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseviksi lapsiksi nimettyjä lapsia, joilla olisi ollut ulkopuolisen asiantuntijan lausunto. Kriteerinä kulkuyhteydet kotipaikkakunnaltani tai yöpymismahdollisuudet muualla, selvitin muiden kaupunkien vaihtoehtoja. Kaikki tutkimuspäiväkodekseni valikoituneet päiväkodit sijaitsivat isoissa kaupungeissa, joissa kussakin on asukkaita noin 200 000. Kaikki päiväkodit sijaitsivat lähiöissä.

Tutkimuskohteeseen pääseminen vaatii sekä virallisia että epävirallisia neuvotteluja. Yleensä se tapahtuu jonkin ns. portinvartijan kautta, mutta siitä täytyy neuvotella myös tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kanssa. (Delamont 2007, 213; Hammersley & Atkinson 2007, 4.) Kiertävät erityislastentarhanopettajat ovat monilla paikkakunnilla ne työntekijät, joilla on kokonaiskäsitys päivähoitoalueensa erityistä tukea saavista lapsista ja heidän sijoittumistaan päivähoitoon. Niinpä soitin ko. työntekijöille, kerroin tutkimuksestani ja kyselin, onko heidän tiedossaan päiväkodeissa olevia tutkimukseeni sopivia lapsia. Jos näin oli, selvitin, mitä kautta minun oli edettävä: voinko esimerkiksi ottaa yhteyttä suoraan päiväkoteihin. Seuraavaksi soitin päiväkotien johtajille, jotka kertoivat tutkimuksestani ryhmien henkilökunnille. Saatuani suostumuksen näin valikoituneiden päiväkotiryhmien kasvattajilta, otin yhteyttä kunkin päiväkodin sijaintikaupungin johonkin päivähoiton hallintohenkilöön. Näin sain selville eri kaupunkien käytännöt virallisten tutkimuslupien hankinnasta. Viralliset luvat järjestyivät vaikeuksitta, samaten kasvattajien suulliset tutkimusluvat.

Päiväkotiryhmät. Tutkimuksen aineiston keräämisen aikaan päiväkodissa, jossa tavallinen päiväkotiryhmä toimi, oli yhteensä yhdeksän ryhmää. Tutkimusryhmä toimi esiopetusryhmänä eli kaikki lapset olivat 6-vuotiaita. Ryhmässä oli mahdollisuus saada sekä kokopäivä- että osapäivähoitoa. Ryhmässä oli yhteensä 23 lasta, joista kolmella oli lausunto sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeesta. Tyttöjä ryhmän lapsista oli kymmenen, joista yhdellä oli edellä mai-

⁷ Nimikkeet eivät ole virallisia, ks. luku 2.1.

nittu lausunto (Oona⁸). Poikia ryhmässä oli kolmetoista ja heistä kahdella em. lausunto (Santeri ja Tuomas).

Ryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa, joista toisella oli lastentarhanopettajan (Mari), toisella sosiaalikasvattajan (Satu) koulutus. Lastentarhanopettajan koulutuksen saanut opettaja vaihtui kevätlukukauden alussa virran vakituiseen haltijan palattua töihin. Lastenhoitajana työskennellyt henkilö oli oppisopimuskoulutuksen saanut päivähoitaja (Heli). Lisäksi ryhmässä työskenteli vuoroviikoin toisen esiopetusryhmän kanssa avustaja (Mirkka), jolla oli lähihoitajan koulutus.

Integroitu erityisryhmä toimi kolmen ryhmän päiväkodissa. Tutkimusryhmä oli päiväkodin ainoa erityisryhmä. Ryhmässä oli yhteensä kolmetoista lasta, ja heistä viidellä oli lausunto erityisen tuen tarpeesta. Kahden lapsen lausunto oli sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeesta (Joonatan ja Konsta). Yhden lapsen lausunnon perusteena oli kehitysvammaisuus (Liina), yhdellä lapsella lausunto oli tarkkaavuuden ja keskittymisen häiriöstä (Atte) sekä yhdellä laaja-alaisesta neurologisesta häiriöstä (Olli).⁹ Tyttöjä ryhmän lapsista oli kahdeksan. Poikia oli viisi ja heistä neljällä oli lausunto erityisen tuen tarpeesta. Lapset olivat iältään 5–6 -vuotiaita, ja he olivat kaikki kokopäivähoidossa.

Ryhmässä työskentelivät opettajina erityislastentarhanopettaja (Anna) ja lastentarhanopettaja (Taija). Molemmilla oli virkanimikkeensä mukainen koulutus. Lastenhoitajia oli kaksi, joista toisella oli lähihoitajan (Tuuli), toisella lastenhoitajan (Ulla) koulutus.

Päiväkodissa, jossa erityisryhmä sijaitsi, oli tutkimushetkellä yhteensä kuusi ryhmää, joista tutkimusryhmä oli ainoa erityisryhmä. Ryhmä toimi kokopäiväryhmänä. Lapsia oli syyslukukaudella neljä ja kevätlukukaudella seitsemän. Lapset olivat 5–6 -vuotiaita poikia, joilla kaikilla oli lausunto sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeesta (Akseli, Anttoni, Jesper, Lassi, Luukas, Nuutti ja Tuukka).

Ryhmän kahdella erityislastentarhanopettajalla (Eeva ja Kirsi) oli molemmilla kelpoisuus virkaansa. Lastenhoitajalla (Maija) oli lastenhoitajan koulutus. Avustajalla (Ilona) ei ollut päivähoitoalan koulutusta.

Tutkimukseeni osallistui yhteensä kolmetoista kasvattajaa, joista kahta toista on haastateltu. Tein haastattelut kevätlukukaudella, joten tavallisessa päiväkotiryhmässä syyslukukaudella toiminutta lastentarhanopettajaa ei ole haastateltu. Kaikki kasvattajat olivat naisia. Lapsia tutkimuksessa oli mukana yhteensä 43. Heistä kaksitoista oli nimetty sosioemotionaalista erityistukea tarvitseviksi. Taulukkoon 1 on tiivistetty kuvailut päiväkotiryhmistä, joista tutkimuksen aineisto on kerätty.

⁸ Kaikkien lasten ja kasvattajien nimet on muutettu.

⁹ Erityisen tuen tarpeet siten kuin ne oli lausunnoissa nimetty.

TAULUKKO 1 Tutkimuksen päiväkotiryhmien kuvailut¹⁰

Päiväkotiryhmä	Tavallinen päiväkotiryhmä	Integroitu erityisryhmä	Erityisryhmä
Päiväkodin koko	9 lapsiryhmää	3 lapsiryhmää	6 lapsiryhmää
Ryhmän lasten lukumäärä	23	13	4 (sl) / 7 (kl)
ikä	6 v.	5-6 v.	5-6 v.
sukupuoli	10 tyttöä, 13 poikaa	8 tyttöä, 5 poikaa	4 (sl) / 7 (kl) poikaa
Erityistä tukea saavat lapset			
sos.em.	1 tyttö, 2 poikaa	2 poikaa	4 (sl) / 7 (kl) poikaa
muu		1 tyttö, 2 poikaa	
Henkilökunta	2 LTO, 1 LH, ½ avustaja	1 ELTO, 1 LTO, 2 LH	2 ELTO, 1 LH, 1 avustaja

Tutkimuksen alkuvaihe. Ennen varsinaista tutkimuksen alkamista tein tutustumiskäynnin jokaiseen päiväkotiin. Pysin kertomaan tutkimuksestani kasvatäjille sen verran kuin tässä vaiheessa kykenin – laadulliselle ja etnografiselle tutkimuksellehan on tyypillistä esimerkiksi tutkimustehtävien ja tiedonkeruutapojen tarkentuminen tutkimuksen etenemisen myötä (ks. Bogdan & Biklen 2007, 161-162; Hammersley & Atkinson 2007, 3). Ennen havainnointieni aloittamista kasvattajat jakoivat ryhmien kaikille vanhemmille tutkimuslupapyyntöt (liite 1). Vanhemmat palauttivat luvat työntekijöille. Sain luvan jokaisen ryhmän kaikilta vanhemmilta. Tutkimusaineistoa kerätessäni tapasin vanhempia hyvin harvoin. Tutkimuslupa jäikin ainoaksi kontaktiksi moneen vanhempaan. Jos joskus havainnoin niin, että vanhempia oli paikalla, esitteli joku tutkimusryhmien kasvattajista minut vanhemmille. Näissä tilanteissa en tehnyt muistiinpanoja.

Ensimmäisinä havainnointipäivinä joku ryhmien kasvattajista esitteli minut lapsille yhteisessä kokoontumisessa. Itse kerroin kirjoittavani kirjaa päiväkodeista ja viettäväni siksi aikaa juuri heidän ryhmässään. En kysynyt suoraan lapsilta tutkimuslupaa, mutta haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista, ja muutama lapsi kieltäytyikin osallistumasta.

Aineistot. Etnografisessa tutkimuksessa tietoa kerätään monella tapaa. Osallistuva havainnointi tutkittavien jokapäiväisessä ympäristössä ja haastatte-

¹⁰ Taulukossa ELTO = erityislastentarhanopettaja, LTO = lastentarhanopettaja ja LH = lastenhoitaja

lut ovat usein tärkeimmät tavat. (Ks. esimerkiksi Hammersley & Atkinson 2007, 3.) Myös tämän tutkimuksen selkeästi tärkeimmät aineistot ovat havainnoimalla ja haastattelemalla saatuja. Lisäksi käytössäni oli lasten henkilökohtaisia suunnitelmia ja muita asiakirjoja. Myös tutkimuspäiväkirjani on osa aineistoani.

Olen koonnut taulukkoon 2 tutkimukseni aineistot, niiden sivumääräisen laajuuden, tutkimustehtävän, johon niillä etsitään vastausta sekä aineiston käyttötarkoituksen eli sen, onko materiaali analysoitu vai onko sitä hyödynnetty muulla tavoin. Myös haastattelujen lukumäärät löytyvät taulukosta. Sivumäärä viittaa litteroituun tekstiin, jossa riviväli on 1 ja vasen marginaali 4 cm lukuunottamatta lasten henkilökohtaisia suunnitelmia, jotka ovat kopioita alkuperäisistä suunnitelmista (11 kpl). Yhteensä aineistoa on noin 1100 sivua.

TAULUKKO 2 Tutkimusaineistot ja niiden käyttötapa

Aineisto	Määrä	Laajuus	Tutkimustehtävä	Käyttötarkoitus
Lasten haastattelut	37	426 s.	1	Analysoitu
Kasvattajien yksilöhaastattelut	12	342 s.	2 ja 3	Analysoitu
Kasvattajien ryhmähaastattelut	3	104 s.	2 ja 3	Analysoitu
Havainnoinnit		173 s.	1 ja 3	Analysoitu
Videoaineistot		11,5 t.	1 ja 3	Kooste ryhmähaastattelua varten, tutkimuksen luotettavuuden arviointi
Lasten henkilökohtaiset suunnitelmat	11	50 s.	3	Kasvattajien haastatteluaineiston lisämateriaali
Tutkimuspäiväkirja		37 s.		Aineiston analyysin tutkimateriaali

Olen koonnut päiväkodeittain eritellyn taulukon aineistojen laajuudesta liitteeseen 2. Kuvaan seuraavaksi, millaiseksi minun ja tutkimusryhmieni yhteinen arki muodostui aineistojani kerätessä sekä pohdin omaa rooliani prosessin eri vaiheissa.

5.4.2 Oma roolini tutkijana

Tiedon kerääminen tutkittavien jokapäiväisessä ympäristössä kytkeytyy etnografian pyrkimykseen ymmärtää yhteisön kulttuuria. Tähän päästäkseen täytyy viettää aikaa ryhmässä, jota tutkii. Tutkija eläkin tutkimassaan yhteisössä sen arkipäivää tietyn pituisen ajanjakson tavoitteenaan jo mainittu halu oppia yhteisön kulttuuri ja sen ajattelu- ja toimintatapa ns. sisältäpäin. (Eskola & Suoranta 2003, 105; Lappalainen 2007b, 10; Merriam 2009, 28.)

Kuten edellä olen kuvannut, tutkittavien jokapäiväinen ympäristö, päiväkotia, on minulle kontekstina tuttu. Olen aikaisemmalta koulutukseltani lastentarhanopettaja ja suorittanut erilliset erityisopettajan opinnot suuntautuen varhaiserityisopetukseen. Olen työskennellyt sekä lastentarhanopettajana että erityislastentarhanopettajana eri päiväkodeissa. Myös nykyisessä työssäni erityispedagogiikan lehtorina olen opiskelijoiden kautta kiinteässä kytköksessä päiväkotimaailmaan. Hammersleyn ja Atkinsonin (2007, 9) mukaan alkuperäinen etnografia korosti tutkijan sukellusta hänelle itselleen alun perin outoon kulttuuriin, koska näin oletettiin saatavan tietoa, jossa tutkija tuntemattomaan ympäristöön liittyessään näkee parhaiten kulttuurille tyypilliset piirteet eikä pidä niitä itsestään selvyyksinä. Myöhemmin on painotettu myös sitä, että tutkijana voi elää itselleen tutussakin kulttuurissa, kunhan pyrkii näkemään tutun uusin silmin. (Ks. myös Syrjäläinen 1994, 79.) Haasteenani on ollut juuri tutun näkeminen uusin silmin. Olen tutkimusprosessin ajan pitänyt asiaa tietoisesti mielessäni. Lukemani kirjallisuus ja keskustelut muiden tutkijoiden kanssa, joille konteksti ei ole tuttu, ovat avanneet silmiäni uusiin suuntiin. Myös se, että työskentelystäni päiväkodeissa on jo pitkä aika sekä se, että nykyisessä työssäni joudun tarkastelemaan kriittisestikin päiväkotien käytänteitä, ovat helpottaneet prosessia. Kontekstin tuttuudesta oli myös hyötyä: aikaa ei mennyt tiettyjen perusasioiden, esimerkiksi päiväjärjestyksen, omaksumiseen.

5.4.3 Osallistuva havainnointi

Osallistuvaa havainnointia tehdessään tutkija elää mukana tutkimansa yhteisön sosiaalisessa elämässä. Raportissaan hän pyrkii kuvaamaan sitä sekä sen sosiaalisia prosesseja. (Emerson, Fretz & Shaw 2007, 352; Gordon ym. 2007, 188; Merriam 2009, 28; Patton 2002, 81). Usein tutkijan läsnäolo yhteisössä kestää kauan (Johnson & Chistensen 2012, 392; Syrjäläinen 1994, 92; Tolonen & Palmu 2007, 89). Kouluetnografioissa tällaisena minimiaikana on pidetty vähintään yhden lukuvuoden mittaista tutkimusjaksoa (Syrjäläinen 1994, 81). Toisaalta ei ole olemassa jotain tiettyä aikarajaa, jonka ylittyään etnografi voisi ajatella viettäneensä kentällä riittävän pitkän ajanjakson: aika vaihtelee tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimustehtävistä riippuen (Patton 2002, 275).

Tein osallistuvaa havainnointia yhden lukuvuoden ajan lokakuusta 2000 toukokuuhun 2001. Vietin jokaisessa päiväkotiryhmässä kuukausittain 3-5 peräkkäistä päivää. Ajattelin, että tällainen järjestely hämmäntäisi lapsia vähemmän kuin se, että tulen päiväksi silloin, toiseksi tällöin. Järjestely oli käytännöllinen myös siksi, että päiväkodit olivat kaukana kotipaikkakunnastani. Havainnointipäiväni olivat pitkiä: kuudesta kahdeksaan tuntiin. En havainnoinut koko aikaa, esimerkiksi lasten päivälevon aikaan kirjoitin muistiinpanoja, tutustuin asiakirjoihin, keskustelin epävirallisesti kasvattajien kanssa tai haastattelin heitä. Havainnoin kaikkia päiväkodin tilanteita: sekä kasvattajien ohjaamia että sellaisia, joissa lapset toimivat keskenään. Tavallisessa päiväkotiryhmässä ja integroidussa erityisryhmässä havainnoin tilanteita, joissa oli läsnä sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia. Jos havainnoimani lapsi poistui tilanteesta, en seurannut häntä. Strandell (1995, 32-33) on kuvannut päiväkotia messuhallina

tai markkinapaikkana, jossa kuljetaan kojulta toiselle siten, että joidenkin kanssa pysähdytään juttelemaan, jotkut vain ohitetaan. Esimerkiksi lasten keskinäisissä leikeissä, joita aikuinen ei ohjaa, lasten tilanteesta toiseen siirtyminen saattaa olla nopeaa. Havainnoitavat tilanteet päättyivätkin monesti luontevasti siihen, että lapsi lähti kuljeskelemaan ja etsimään uutta kiinnittymiskohtaa toiminnalleen.

Osallisuuden aste havainnoissa eli tapa ja intensiteetti, jolla tutkija osallistuu yhteisön jokapäiväiseen elämään, voi vaihdella (Delamont 2007, 206; Lappalainen 2007a, 113; Patton 2002, 266). Tutkijan on itse ratkaistava osallisuutensa aste. Asia ei omalla kohdallani ollut yksinkertainen. Aloittelevana havainnoijana minua painoi huoli siitä, mihin toimintoihin ja minkä verran voisin osallistua havainnoinnin kärsimättä. Merriamin (1998, 103) mukaan osallistuva havainnointi on hyvin kaksijakoista: on osallistuttava, mutta ei sulaututtava ja osallistuessaankin tutkijan on huolehdittava siitä, että pystyy samalla havainnoimaan ja analysoimaan toimintaa. Pääasiahan on kuitenkin tutkimustiedon kerääminen (Bodgan & Biklen 2007, 93). Pidin mukanani lähes aina pientä lehtiötä ja kynää ja kirjoitin lyhyitä muistiinpanoja jo havainnointivaiheessa, mikä esti jonkin verran osallistumista. Eskola ja Suoranta (2003, 99) kirjoittavat, että toisinaan tutkija osallistuu aitoihin kenttätilanteisiin, toisinaan hän havainnoi ulkopuolisena henkilönä, ja että usein tutkijan toiminta on jotain näiden kahden tavan väliltä. Katson oman roolini olleen tämän välimuodon siten, että enimmäkseen keskityin havainnointiin, mutta jos tilanteessa olisi ollut teennäistä olla osallistumatta, osallistuin. Jos lapset esimerkiksi pyysivät minua pelaamaan kanssaan, lähdin mukaan peliin. Satunnaisesti jouduin kieltäytymään, mikä ei tuntunut mukavalta. Toisinaan ehdotin itse peliä tai muuta yhteistä tekemistä, jos se tuntui mielestäni tilanteeseen sopivalta. Syliini lapset saivat tulla halutessaan, siirsin silloin muistiinpanovälineet syrjään. Ohjatuissa tilanteissa osallistuin tarpeen vaatiessa ja useimmiten ohjaavan kasvattajan aloitteesta. Myös Syrjäläisen (1994, 84) kuvaus kouluetnografioissa sopii kuvaamaan osallistumiseni astetta: tutkija on yleensä tarkkailijana, mutta ajan kuluessa hänen osallistumisensa aste lisääntyy siten, että se määräytyy aineiston keruutarpen mukaan – on oltava välillä aktiivisempi, välillä passiivisempi.

Aivan aluksi osallistumistani väritti ilmeisesti koulutuksestani ja aikaisemmasta työurastani johtuen vahva pedagoginen orientaatio, josta yritin ainakin osittain päästä eroon. Huomaamattani olin puuttumassa lasten keskinäisiin kioihin, järjestelemässä toimintaa, jos jollain lapsella ei näyttänyt olevan tekemistä jne. Osittain tämän tyyppinen osallistuminen oli ja on mielestäni myös eettinen kysymys: aikuinen on se, jolla on vastuu kaikesta, mitä päiväkodissa tapahtuu. Jos joku kasvattajista oli paikalla, en puuttunut tilanteisiin. Ollessani ainoana aikuisena paikalla, puutuin aina, jos oli kyse lasten turvallisuudesta, kiusaamisesta, nolaamisesta tai selkeästä sulkemisesta ryhmän ulkopuolelle. Muulloin tein ratkaisun tilanteiden mukaan.

Jouduin pohtimaan osallistumiseni astetta myös silloin, kun huomasin, että eräs sosioemotionaalista erityistukea tarvitsevista lapsista oli paljon yksin. Tutkimuspäiväkirjaani olen kirjoittanut toukokuussa 2001, että *ehkä Oona on*

*koskettanut minua eniten tässä tutkimuksen havainnointivaiheessa*¹¹. En ole kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani missään vaiheessa, että olisin tehnyt tietoisien päätöksen puuhailla tämän lapsen kanssa enemmän kuin muiden, mutta ilmeisesti näin on käynyt. Maaliskuussa olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani:

... iltapäivällä Oona halusi olla tiiviisti kanssani. ”Mitäs me sitten seuraavaks tehtäis?”, hän kysyi pariinkin otteeseen. Pelasimme kahdestaan ... ja uunoa Tuomaksen ja Kallen kanssa. Videoinnin kannalta Oonan innokkuus viettää aikaani kanssani ei ollut paras mahdollinen vaihtoehto, mutta en tietenkään hennonut kieltäytyä. (Tutkimuspäiväkirja 22.3.)

Jälkikäteen arvioiden olen toiminut ihmis- ja kasvattajakäsitykseni mukaan: lasta ei jätetä yksin, jos hän aikuisen seuraa haluaa. Käytin tilanteita hyväkseni myös siten, että pyysin muita lapsia mukaan peleihin ym. Tutkijana toimimista tämä tunteiden tai ammatillisuuden valtaan heittäytyminen on saattanut hiukan haitata, kuten edellä olevasta lainauksesta käy ilmi. Olen kuitenkin mielestäni saanut riittävästi aineistoa myös tästä päiväkotiryhmästä.

Osallistumiseni astetta voi pohtia myös kasvattajien näkökulmasta. Kaipaisivatko he päiväkodin kiireisessä arjessa tutkijalta enemmänkin konkreettista apua kuin muistilehtiön kanssa istuskelua? Suoraan kukaan ei tällaista minulle sanonut. Työntekijät tiesivät taustani myös kouluttajana, joten joskus keskustelut kääntyivät ohjaukselliseen suuntaan. Havainnoituani jumppahetkeä, jonka ohjannut kasvattaja oli kokenut täysin epäonnistuneeksi, halusi kasvattaja keskustella tilanteesta muiden kasvattajien ja minun kanssani. Kasvattaja kohdisti minulle kysymyksen: *sano nyt, mitä tuossakin olisi pitänyt tehdä*. Hetken keskusteltuamme toinen kasvattaja kysyi, tuntuuko minusta vaikealta tutkijana, jos he pyytävät tällaisia neuvoja. Sovimme, että ainakin tutkijan rooli on syytä pitää erillään tällaisista keskusteluista. (Tutkimuspäiväkirja 25.10.)

Pedagogista vastuuta kasvattajat eivät olettaneet minun ottavan kuin äärimmäisissä poikkeustapauksissa. Itselläni tosin oli usein tunne, että en toimi kasvattajien näkökulmasta ”oikein”, kun en joko omasta halustani puuttunut tilanteisiin tai jäin odottamaan kasvattajien puuttumista, vaikka olin esimerkiksi keskenään nahistelevia lapsia fyysisesti lähimpänä oleva aikuinen. Samaten kasvattajien toteamukset lapsille siitä, että lapset *esittävät* minulle tai eivät noudata sääntöjä ollessaan kanssani ilman muita aikuisia, lisäsivät epävarmuuttani. Tiedän, että päiväkodeissa arvostetaan ”johdonmukaisuutta”, mikä käytännössä tarkoittaa kaikkien aikuisten yhdenmukaista tapaa toimia eri tilanteissa. Mutta kuten Bogdan ja Biklen (2007, 90) toteavat, epämurkava olo tutkijana on osa tämän tyyppistä tutkimusta. He liittävät tuon kiusallisen tunteen tutkijan kokemattomuuteen ja väittävät sen vähenevän kokemuksen myötä. Omalla kohdallani kokemattomuudella oli varmasti osansa, samaten taustallani, koska tiedän, kuinka aikuisen päiväkodissa oletetaan toimivan. Laadullisen tutkimuksen tekijällä on kuitenkin oltava toleranssia sietää epävarmuutta ja epäselviä asioita (ks. Ghesquire, Maes & Vanderberghe 2004, 175; Merriam 1998, 20). De-

¹¹ Käytän löydöistä kirjoittaessani myös suoria aineistolainauksia. Kun ne ovat virkkeen sisällä, erottuvat ne muusta tekstistä kursivoituina.

lamont (2007, 214) kirjoittaa jopa, että kun tutkija alkaa tuntea olonsa kotoisaksi, on aika lähteä kentältä – hänen mukaansa kentällä olon täytyy olla epämukavaa.

Kaikkiaan koin kasvattajien kuitenkin hyväksyneen tutkijan roolini. Havainnointi- ja videointitilanteissa he toimivat hyvin luontevasti. Juttelimme tutkimukseen liittyvistä asioista myös epävirallisissa tilanteissa. Yhteinen kieli oli helppo löytää: tunnenhan päiväkotikontekstin ja hallitsen alan ammattislangin nukkarista kuriksiin. Näin rakensimme osallistuvan havainnoinnin myötä myös riittävän luottamuksellisia suhteita haastatteluja varten.

Lapsen kokemuksen tavoittaminen ei ole helppoa – tarvitaan sensitiivistä havainnointia (Sommer ym. 2010, 119). Esimerkiksi pohjoismaisessa varhaiskasvatustutkimuksessa havainnointi onkin ollut perusmenetelmä, kun on pyritty tavoittamaan lapsen näkökulmaa (Broström 2006, 245). Myös tässä tutkimuksessa osallistuva havainnointi oli haastattelun lisäksi toinen menetelmäni pyrkiessäni tavoittamaan lapsen näkökulmaa. Lapset tiesivät, että en ole samanlaisessa pedagogisessa suhteessa heihin kuin muut päiväkodin aikuiset. Tästä kertoivat mm. kysymykset *tulenko joskus hoitamaan heitä oikeasti, olenko päivähoitaja tai miksen koskaan vihastu mistään*. Kysymykset kertovat, että olin päiväkotiryhmässä lasten näkökulmasta katsottuna jollain epämääräisellä tavalla erilainen aikuinen. En kuvitellut voivani heittäytyä lapseksi enkä sellaista halunnutkaan. Halusin tulla lapsille aikuiseksi, jonka seurassa he voisivat käyttäytyä tavalliseen tapansa, ja jonka kanssa voisi luottamuksellisesti jutella. En halunnut myöskään turhaan hämmentää lapsia. Kuten edellä kerroin, en tutkijana puuttunut kaikkiin tilanteisiin, joihin ryhmien kasvattajat olisivat puuttuneet tai joihin itse kasvattajana olisin puuttunut. Yritin tarkkailla lasten reaktioita – jos toimintani olisi näyttänyt aiheuttavan kohtuutonta ristiriitaa lasten ajatusmaailmassa, olisin pyrkinyt toimimaan samalla tavoin kuin oletin, että ryhmien kasvattajat olisivat tilanteessa toimineet.

Vuorovaikutuksellisuuden vuoksi lasten parissa tehtävä osallistuva havainnointi on henkisesti vaativaa sekä tutkittaville että tutkijalle (Törrönen 1999, 233). Rooliini tutkijana havainnointitilanteissa lapset suhtautuivat joko neutraalisti, myönteisen uteliaasti tai siten, että tulkitsin heidän ärtyneen. Neutraaleissa tilanteissa lapset osallistuivat joko ohjattuun tai vapaaseen toimintaan kiinnittämättä minuun mitään huomiota tai kommentoivat minulle jotain lyhyesti. Myönteisen uteliaita kommentteja lapset esittivät paljon erityisesti aloittaessani havainnoinnin: he saattoivat esimerkiksi kysyä *miks sä raahaat tätä vihkoa mukana*. Lapset myös piirtelivät ja kirjoittelivat vihkooni. Ärtymyksen osoitukset tutkijan roolini takia olivat harvinaisia ja esiintyivät tunnelman ollessa muutenkin kireä – esimerkiksi eräs lapsi raivokohtauksen saadessaan vilkaisee välillä minua ja tiuskaisee: *Sä kirjat taas! Voi helevetti! Luepa, mitä oot kirjoitellu!*

Osallistuvaa havainnointia tehdessäni koin siis monia tyypillisiä etnografisen tutkimuksen tekijän tuntemuksia. Samaten lapsuustutkijana mietin asioita, joita myös muut ovat pohtineet. Taustani toi tutkijan rooliini oman lisävärinsä: siitä oli sekä hyötyä että haittaa. Pohdin osallistumiseni asteen oikeutusta pitkin matkaa. Toisaalta minulta ei kulunut paljon aikaa päiväkotiympäristöjen tai käytänteiden selvittelyyn. Myös sekä työntekijöiden että lasten luottamuksen

saavuttamisessa arvelen taustastani olleen apua. Mikäli autenttisen tilanteiden kuvauksissa on mukana oman toimintani kuvausta, en ole poistanut sitä. Näin lukija saa mahdollisuuden arvioida sen merkityksellisyyttä.

5.4.4 Haastattelut

Formaalit ja epäformaalit haastattelut ovat toinen tärkeä tapa hankkia etnografista tietoa. Haastattelun kautta tutkija kuulee toimijoiden itsensä tulkinnat eikä näin ollen luota pelkästään havainnoidessaan tekemiinsä omiin huomioihin (Heyl 2007, 369; Tolonen & Palmu 2007, 90).

Etnografisessa haastattelussa koko sosiaalinen konteksti, haastattelutilanne, -aika ja -paikka ovat merkityksellisiä. Etnografista haastattelua voisi kuvata etnografisen kenttätyön yhteydessä tehdyksi haastatteluksi, jossa sekä haastateltava että haastattelija tietävät jo etukäteen jotain toisistaan, ja jossa haastateltava informoi haastattelijaa paitsi omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan, myös tutkimuskentän tapahtumista. Haastattelujen kautta tutkija saa tietoa eri ryhmien ja yksilöiden tavoista hahmottaa asemiaan ja tuottaa merkityksiä samoista ilmiöistä. Voi olla myös niin, että haastateltavien ajatukset, perustelut ja tulkinnat omasta toiminnastaan ovat erilaisia kuin tutkijan tulkinnat. (Heyl 2007, 369; Tolonen & Palmu 2007, 91–92.) Mietola (2007, 164, 166) on sitä mieltä, että haastattelutilanteessa etnografian ja haastateltavan välinen suhde tulee näkyväksi ja että haastattelun myötä tämä suhde myös muuttuu. Tutkijan ja haastateltavan välisen suhteen lisäksi ryhmähaastattelussa merkityksen rakentumisen kannalta tärkeä on haastateltavien keskinäinen dynamiikka.

Toinen erityisesti etnografista haastattelua luonnehtiva seikka on se, että haastattelijan kysymykset eivät ole syntyneet vain hänen esiymmärryksensä avulla suhteessa kirjallisuuteen, vaan myös suhteessa tutkimuskenttään (Tolonen & Palmu 2007, 92). Siihen, millaisista asioista haastattelussa voidaan keskustella, vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavan välinen luottamus (Mietola 2007, 167).

Kasvattajien yksilöhaastattelut tein kevätlukukaudella 2001, jolloin olimme jo tutustuneet toisiimme. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joiden teemat (liite 3) olin miettinyt havainnointieni ja kirjallisuuden pohjalta. Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista tuntiin. Annoin haastattelujen lopuksi haastateltaville myös mahdollisuuden kertoa teemoista, joita he pitivät tärkeinä, mutta joita en ollut huomannut kysyä.

Videomateriaalista tehtiin päiväkodeittain kooste, jota käytin kasvattajien ryhmähaastattelussa. Halusin ryhmähaastattelulla saada lisää tietoa joistain teemoista, esimerkiksi tavoitteiden asettelusta. Noin kahdenkymmenen minuutin koosteet sisälsivät kahdenlaisia tilanteita. Mukana oli ensinnäkin tilanteita, joissa sosioemotionaalista erityistä tukea saava lapsi oli myönteisessä vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa tai toimi rakentavasti kasvattajan asettaman tavoitteen suuntaisesti. Toisekseen koosteissa oli tilanteita, joissa lapsi käyttäytyi päinvastoin kuin edellä on kuvattu. Katsoimme koosteita yhdessä kasvattajien kanssa tilanne kerrallaan. Kunkin tilanteen jälkeen kasvattajat saivat kertoa omat tulkintansa tilanteista. En osallistunut keskusteluun muuta kuin esittä-

mällä joitain tarkentavia kysymyksiä. Usein keskustelut painoutuivat lasten käyttäytymisen pohdintaan, syihin, seurauksiin ja tyypillisyyteen. Koska erityisesti ohjaukselle asetetut tavoitteet ja niiden saavuttamisen arviointi olivat jääneet minulle epäselviksi monissa kasvattajien haastatteluissa, esitin monesti ryhmähaastatteluissa tämän kysymyksen. Äänitin ryhmäkeskustelut. Esimerkiksi Brownlee ja Berthelsen (2009, 97) käyttävät nimitystä ”stimulated recall interviews” vastaavasta tavasta kerätä aineistoa.

Myös lasten haastattelut tein kevätlukukaudella 2001. Haastatteluihin osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista ja yleensä he tulivat päiväkodin tiloissa tapahtuneeseen haastatteluun mielellään. Muutama lapsi kieltäytyi haastattelusta, mikä heille sallittiin. Joku lapsista saattoi olla poissa kaikkina päivinä, jolloin olin varautunut haastattelemaan. Tein haastattelut sellaisina aikoina, että lapsi ei jäänyt paitsi mistään erityisen mukavasta, jota ryhmässä olisi samaan aikaan mahdollisesti tapahtunut. Olin rakentanut haastattelun siten, että lapsi sai ensin kertoa itselleen mieluisista asioista. Lapset saivat ottaa mukaan oman kasvun kansionsa tms. omia töitään sisältäneen ”salkun”, jota katselimme haastattelun aluksi lapsen kertoessa piirustuksistaan tai muista töistään. Vasta sen jälkeen siirryimme haastattelun varsinaisiin teemoihin (liite 4). Haastattelujen kesto vaihteli kymmenestä neljäänkymmeneen minuuttiin. Välttämättä vuolas-kaan puhe ei tuottanut paljon tutkimustehtäviin liittyvää aineistoa – lapsi saattoi esitellä töitään hyvinkin pitkään enkä kokemattomana haastattelijana osannut edetä hienotunteisesti seuraavaan vaiheeseen. Toisaalta esittelyvaihe oli tärkeä luottamuksen tunteen säilymisen näkökulmasta. Keskittymisen helpottamiseksi lapset saivat halutessaan väritellä ja keskittyminen onnistuikin lähes kaikilta hyvin. Yksi lapsista käytti kommunikoidessaan puheen tukena kuvia, joten olin varannut hänelle haastatteluteemoihin liittyviä kuvia (ks. myös Repo 2013, 59; Tauriainen 2000, 251). Pääosin tunnelma haastatteluissa oli myönteinen lukuun ottamatta yhtä haastattelua, jossa lapsi murahteli yksisanaisia vastauksiaan pöydän alla istuen.

5.4.5 Videomateriaali ja asiakirjat

Havainnointien ja haastattelujen lisäksi etnografioissa aineistoina voivat olla dokumentit, äänitteet sekä tutkijan kenttämuistiinpanot jokapäiväisistä tapahtumista ja henkilökohtaisista tuntemuksista. Havainnointi voi tapahtua paitsi itse tutkimustilanteessa, myös siten, että tutkija videoi kentän tapahtumia. (Bogdan & Biklen 2007, 117; Hammersley & Atkinson 2007, 4; Merriam 2009, 28.) Videoidessani suunnittelin analysoivani näin saamaani materiaalia samaan tapaan kuin osallistuvalla havainnoinnilla saatua. Materiaalin runsaudesta johtuen en kuitenkaan purkanut videomateriaalia tarkasti. Kun olin jo tehnyt jonkin verran havainnointiaineiston analyysia, katsoin videot useampaan kertaan ja huomasin, että ne eivät tuoneet erityisesti mitään uutta analyysiin. Videomateriaalista tehtiin päiväkotikohtaiset koosteet, joiden käyttöä kasvattajien ryhmähaastatteluissa olen kuvannut edellä.

Tutkimuksessani muut kuin havainnoimalla tai haastatteleamalla saadut aineistot olivat määrällisesti huomattavasti pienemmät enkä ole analysoinut

niitä yhtä tarkasti. Dokumenttiaineistoina olivat mukana lasten henkilökohtaiset suunnitelmat. Tutkimuspäiväkirjaa pidin koko kentällä oloajan. Kirjoitin päiväkirjaan muistiinpanoja tutkimuksen kannalta merkityksellisistä henkilökunnan kanssa käymistäni epävirallisista keskusteluista. Päiväkirjaan kirjoitin myös ajatuksia, jotka heräsivät havainnoidessa tai haastattelussa. Päiväkirja toimi myös tutkimustilanteissa heränneiden tunteiden purkamisen välineenä.

5.5 Aineistojen analyysi

Etnografia on hyvin työläs tapa tehdä tutkimusta. Se vaatii ajallisesti paljon jo kenttätövävaiheessa, mutta myös analyysi on hidasta. (Delamont 2007, 211; Hammesley & Atkinson 2007, 4.) Hammesley ja Atkinson (2007, 159-160) kirjoittavat, että ei ole yhtä oikeaa tapaa tehdä etnografista analyysia – Syrjäläinen (1994, 89) puolestaan toteaa etnografisen analyysin olevan laadullista sisällönanalyysia. Keskeistä ei olekaan metodin nimeäminen, vaan se, että tutkija löytää omalle aineistolle sopivan analyysitavan. Usein analyysi alkaa jo kenttätövävaiheessa. Toisaalta kentällä olo on vaativaa ja myös analyysi aikaa vievää, joten yhtäaikaisuus voi olla vaikea toteuttaa käytännössä. Jonkinlainen alustava analyysi on silti tarpeen, jotta kentällä olo palvelee tutkimuksen lopullista tavoitetta. Etnografisen tutkimuksen ja analyysin tulisi tarkentua asteittain, vaikka tutkimus voi esimerkiksi alkaa suhteellisen väljin tutkimustehtävin.

Tutkimukseni suunnitteluvaiheessa ja kentälle lähtiessäni olin erityisen kiinnostunut sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten integraatiosta ja inklusiosta yleisellä tasolla. Lisensiaatintyöni ja muiden tutkimusten lukemisen myötä minulle oli selvinnyt, että juuri tällaisten lasten integraatio tai inklusio koettiin tavallistakin haasteellisemmaksi. Oletin rakenteellisten seikkojen, esimerkiksi lapsen päiväkotiryhmän koostumuksen, olevan merkityksellisiä. Toki ajattelen edelleen, että varsinkin tavallinen päiväkotiryhmä ja erityisryhmä ovat lapsen ympäristöinä erilaiset erityisesti siinä suhteessa, miten erilaiset mahdollisuudet ne tarjoavat sosiaalisten suhteiden solmimiseen muihin kuin erityistä tukea saaviin lapsiin. Kuitenkin jo kentällä ollessani ja erityisesti analyysia tehdessäni huomasin, että tutkimustehtävieni kannalta ryhmän koostumuksella ei ollut kovinkaan paljon merkitystä. Kasvattajien käsitykset, kokemukset tai pedagogiset toimintatavat eivät eronneet ryhmittäin. Lasten sosiaalinen osallisuus, joka oli noussut lasten vertaissuhteita kartoittavan tutkimustehtävän ytimeksi, tuntui rakentuvan samalla tavoin kontekstista riippumatta lukuun ottamatta jo mainittua erityisryhmän rajoittavaa elementtiä.

Analyyssini kenttätövävaiheessa oli alustavaa: tein edellä kuvatun kaltaisia huomioita, jotka fokusoivat havainnoitejani tai antoivat aineksia haastatteluteemojen valintaan. Samaten keskustelin jonkin verran havainnoistani tutkimusryhmien kasvattajien kanssa saaden näin virikkeitä analyysilleni ja tulkinnoilleni. Varsinaisen analyysin, jossa käytin laadullista sisällönanalyysia, tein kenttätövävaiheen päätyttyä. En kuitenkaan koe, että mitään tutkimustehtävien kannalta olennaista tästä johtuen aineistostani puuttuisi. Siitä, että lopullinen

analyysi ja raportin kirjoittaminen siirtyivät ajallisesti yhä kauemmas ns. kenttätövävaiheesta, oli se haitta, että en voinut enää tarkistuttaa tulkintojani tutkimukseen osallistuneilla.

Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen liittyviä ilmiöitä: millaisia merkityksiä niille annetaan päiväkotiryhmissä? Tavoitteena analyysissäni oli löytää tällaisia merkityksiä, jotka ohjaavat joko tietoisesti tai piiloisesti toimintaa. Jotta tutkimus olisi etnografinen, siinä täytyy käyttää tutkimuskohteen kulttuurin ”linssiä” ilmiön ymmärtämiseksi. Ei ole riittävää vain kuvailla kulttuurisia käytänteitä: tutkija kuvaa myös oman ymmärryksensä ilmiön kulttuurisesta merkityksestä. (Merriam 2009, 29.) Etnografisen analyysin tärkein ja toisaalta myös kunnianhimoisin tavoite onkin onnistunut tulkinta. Kaikkineen etnografia on tulkinnallista: tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja. (Syrjäläinen 1994, 96). Tulkinnat ovat väistämättä mukana analyysissä: tutkittavat kertovat tulkinnoistaan, joita tutkijat tulkitsevat. Subjektivisuus on läsnä tätä kautta. Tutkittavan kontekstin ja tutkittavien tunteminen auttaa kuitenkin tulkitsemaan osallistujien viestejä, se antaa tutkijalle ”linsit”, vaikka voi toisaalta kyseenalaistaa tutun näkemistä uusin silmin (ks. esim. Seppälä-Pänkäläinen 2009, 57). Tiivistäen voi todeta, että tiedon keräämisessä ja analysoimisessa subjektiivisuutta ei pidäkään yrittää eliminoida, mutta on tärkeää identifioida ja tarkkailla sitä, miten subjektiivisuus on saattanut vaikuttaa tiedon keräämiseen ja tulkintaan. (Heikkinen ym. 2005, 342; Merriam 2009, 14–17.) Kuten Eskola & Suoranta (2003, 17) toteavat, objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Olen pyrkinyt tähän subjektiivisuuteni tunnistamiseen pitkin matkaa kuvatessani omaa rooliani tutkimuksen eri vaiheissa ja palaan siihen uudelleen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessani. Mitä paremmin tutkija tiedostaa tulkintansa subjektiivisuuden, sitä luotettavampi on myös analyysi ja tulkinta (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 58).

Etnografiseen analyysiin liitetään usein ns. tiheä kuvaus (ks. esim. Seppälä-Pänkäläinen 2009, 44). Tällöin tutkimuksen lukijalle pyritään antamaan mahdollisimman tarkkoja ja eläviä kuvauksia tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 2003, 105). Lappalainen (2007b, 9) lainaa Geertziä (1973) kirjoittaessaan, että tiheässä kuvauksessa päämääränä on kulttuurin muodostavien merkitysverkostojen analyysi, jolla tavoitellaan tulkintaa tutkijan kiinnostuksen kohteena olevasta kulttuurista – etnografia näin ymmärrettynä on tapa käsitteellistää ja teoretisoida tutkittavaa ilmiötä. Tiheän kuvauksen rinnalla puhutaan rikkaasta kuvailusta.

Miten sitten päästä kirjoittamaan rikasta kuvailua, joka toisi esiin mainitut merkitykset? Yksinkertaisimmillaan laadullisen tutkimuksen analyysi tarkoittaa toistuvien teemojen eli löytöjen identifioimista, johon tutkija liittää tulkintansa eli sen, miten hän ymmärtää osallistujien näkemyksen mielenkiinnon kohteena olevasta aiheesta (Merriam 2009, 22). Tyypillisimmillään datan analysointi laadullisessa tutkimuksessa on induktiivista, jolloin induktiivisesti johdetut löydöt esitetään teemojen, kategorioiden, typologioiden, käsitteiden tai jopa teorioiden muodossa rikkaan kuvailun avulla. (Bogdan & Biklen 2007, 6, 159; Heikkinen ym. 2005, 342; Merriam 2009, 14–17.)

Induktiivinen, aineistolähtöinen analyysi on perinteisesti liitetty laadulliseen tutkimukseen. Tällöin teoria pyritään rakentamaan aineiston pohjalta. Induktiivisen analyysin ”vastakohta” on deduktiiviseen päättelyyn pohjautuva analyysi. Näiden väliin asettautuu abduktiivinen, teoriasidonnainen ts. teoriaohjaava analyysi. Abduktiivisessa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan nouse teoriasta tai pohjautu siihen. (Eskola 2001, 136–137; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100.) Oma analyysitapani on ollut abduktiivinen. Olen lähtenyt liikkeelle induktiivisesti aineiston pohjalta esimerkiksi siten, että luokittelussa käyttämäni käsitteet ovat aineistosta nousseita. Poikkeuksena ovat olleet muutamat vakiintuneet käsitteet, esimerkiksi itsesäätely, jota haastatellut kasvattajat eivät ole käyttäneet, mutta johon he ovat selvästi viitanneet. Olen kirjoittanut löytöjen kuvailun aluksi mahdollisimman pitkälle näin toimien. Kokemukseni ja lukemani kirjallisuuden tuoma esiyymmärrys on tosin ollut mukana jo tässä vaiheessa, joten täysin induktiivista ei analyysi ole ollut tässäkään vaiheessa. Olen näin pyrkinyt emic-näkökulmaan eli tuomaan esiin sitä, mikä on analysoitavissa teksteissä itsessään olevaa, kulttuurisia jäsenyyksiä ja eroja tekevää, esimerkiksi haastateltavien itse puheessaan esiin tuomaa (ks. Alasuutari 2007, 120–121; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 59).

Teoriaohjaavassa analyysissä teoria on apuna analyysin etenemisessä siten, että aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan pikemminkin uusia ajatusuria aukova (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Ensimmäistä vaihetta selkeämmin otin teorian avuksi kirjoittaessani yhteenvetoja eri tutkimustehtävistä. Otin jokaiselle tutkimustehtävälle jonkin tulkinnallisen kehikon (esimerkiksi sosiaalinen osallisuus), jonka avulla käsitteellistin löytöjä yhä pidemmälle sekä tulkitsin niitä. Lopuksi johtopäätöksiä tehdessäni käytin apuna ”luomaani” sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen hyvinvointia sekä kehitystä ja oppimista tukevan toimintatavan kehikkoa (ks. luvut 5.1 ja 9). Näin mukaan tuli tutkijan luoma etic-näkökulma (ks. Alasuutari 2007, 120–121; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 59).

Analyysimenetelmänäni on ollut pääsääntöisesti sisällönanalyysi, erityisesti teoriaohjaava sisällönanalyysi sellaisena kuin Tuomi ja Sarajärvi (2009, 107, 112–113, 117) sen kuvaavat. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään ja tiivistämään aineisto selkeäksi kokonaisuudeksi kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto kytketään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitellään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Johtopäätöksiä tehdessään tutkija pyrkii ymmärtämään asioiden merkitystä tutkittaville. Analyysin kaikissa vaiheissa tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. Luokittelusta olen edennyt kohti käsitteellistämistä edellä kuvaamallani tavalla. Luokittelut etenivät alaluokasta yläluokkaan, yläluokasta pääluokkaan ja pääluokasta yhdistävään luokkaan. Luokittelussa käytin teknisenä apuna ATLAS.ti -ohjelmaa. Olen jonkin verran kvantifioinut luokituksia, jotta olen saanut kirjoittamaani kuvailuun pohjaa sille, millaiset asiat luokissa painottuivat. Luokittelut löytyvät kokonaisuudessaan liitteen 5 kuvioista 1-3.

Ensimmäisen, sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen vertais-
suhteita tarkastelevan tutkimustehtävän analyysissä lähdin liikkeelle havain-
nointiaineistosta. Yhdistävä luokka ”sosioemotionaalista erityistä tukea saavien
lasten vertaissuhteet” jakaantuu yhdessä toimimisesta, ryhmän yhteisen toi-
minnan ulkopuolella olemisesta ja konflikteista kertoviin pääluokkiin. (Ks. koko
luokitus liite 5, kuvio 1.) Lasten haastatteluista saamani tiedon sijoitin havain-
nointiaineiston pohjalta syntyneisiin luokkiin.

Toisen tutkimustehtävän yhdistävä luokka ”kasvattajien kuvaukset sosio-
emotionaalista erityistä tukea saavista lapsista” sisältää kolme pääluokkaa. En-
simmäinen pääluokka kertoo lasten myönteisistä arvioinneista ja toinen lasten
sellaisesta käyttäytymisestä, jonka kasvattajat kokivat haasteelliseksi. Kolmas
pääluokka sisältää kasvattajien sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syy-
tulkinnat. (Ks. koko luokitus liite 5, kuvio 2.)

Kolmannen tutkimustehtävän yhdistävänä luokkana on ”sosioemotionaa-
lisen erityisen tuen tarpeeseen vastaaminen”. Kasvattajien kasvatusajattelua
kuvaava pääluokka kertoo mm. kasvattajien lapsille asettamista tavoitteista ja
pedagogisista periaatteista. Rakenteellisten tekijöiden pääluokkaan sisältyy mm.
ryhmien koko. Ryhmien toimintatavoista kertova pääluokka koostuu pedago-
giikkaa ja yhteistyötä käsittelevistä yläluokista. (Ks. koko luokitus liite 5, kuvio
3.) Kolmannen tutkimustehtävän luokitukset tein kasvattajien haastatteluaineis-
ton pohjalta. Käytin samoja luokituksia tutkimustehtävään liittyvää havain-
nointiaineistoa hyödyntäessäni.

Analyysoivaheessa tutkijaa voi hämmäntää havainnointi- ja haastatteluai-
neiston keskenään ristiriitainen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Mietolan (2007, 168,
176) mukaan ei välttämättä kannata takertua tähän ja pohtia sitä, onko jompi-
kumpi kuva todempi, vaan katsoa sitä, miten moniulotteinen kuva rakentuu ja
täydentyä havainnoinnin ja haastattelun vuoropuhelussa. Eri aineistojen kautta
kuva tutkittavasta ilmiöstä syvenee, laajenee ja tarkentuu eli muuttuu moni-
ulotteisemmaksi. Patton (2002, 306) korostaa lisäksi, että yleensä tutkija tarvit-
see muutakin kuin havainnointiaineistoa nähdäkseen esimerkiksi sen, onko
havainnoitu tyyppillistä vai epätyypillistä. Haastattelemalla saatuun tietoon saat-
tavat vaikuttaa muistivirheet, haastattelija tai se, että pyritään kertomaan asiat
itselle edullisessa valossa. Havainnointi auttaa tarkistamaan haastattelemalla
saatua tietoa, toisaalta haastattelemalla saatu tieto antaa mahdollisuuden päästä
kiinni muuhunkin kuin ulkoiseen käyttäytymiseen, esimerkiksi ajatuksiin ja
tunteisiin. Myös tämän tutkimuksen aineistossa tällaisia ristiriitoja esiintyi,
mutta myös se oli nähtävissä, miten eri aineistojen löydöt tukivat toinen tois-
taan.

5.6 Eettiset kysymykset

Bogdan ja Biklen (2007, 49-50) tuovat esiin tutkimuksen eettisyyteen liittyen
mm. tutkittavien vapaaehtoisen osallistumisen, anonymiteetin, tutkijan kunnioittavan ja yhteistyöhaluisen tutkimustavan, tutkimusluvut ja totuudenmukai-

sen löytöjen raportoinnin. Joitain tämän tutkimuksen eettisiä kysymyksiä olen sivunnut jo aiemmissa luvuissa pohtiessani osallistumiseni asteen merkitystä lasten tai kasvattajien näkökulmasta asiaa katsottaessa. Jatkan tässä luvussa tutkimukseni eri vaiheiden tarkastelua eettisten kysymysten valossa.

Olin hankkinut viralliset tutkimusluvut päiväkotien sijaintipaikkakuntien käytänteiden mukaisesti. Ryhmien kasvattajilta oli kysytty halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Kasvattajilta saamani tutkimuslupa on siis suullisesti ”portinvartijana” toimineelle kiertävälle erityislastentarhanopettajalle ilmaistu halukkuus osallistua. Kävin tutustumassa jokaiseen päiväkotiryhmään ennen varsinaisen havainnoinnin aloittamista ja kerroin tutkimuksestani kasvattajille tarkemmin. Tässä vaiheessa kasvattajilla olisi ollut mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta – tosin en tällaista mahdollisuutta aktiivisesti tarjonnut. Joudun luottamaan siihen, että kasvattajilla olisi ollut uskallusta vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan.

Lasten kohdalla asia ei ole yhtä yksiselitteinen, ja Punchin (2002, 323) mukaan tutkimuksen tekoon liittyvät eettiset kysymykset ovatkin eräs aikuisten ja lasten kanssa tehtävää tutkimusta erottava seikka. Tutkija saa yleensä tutkimusluvut lapsilta aikuisten ”portinvartijoiden” kautta, mutta tutkijan on oltava myös lasten luottamuksen arvoinen. Tässä tutkimuksessa ”portinvartijoina” lasten virallisissa tutkimusluvuissa olivat vanhemmat, jotka kaikki allekirjoittivat tutkimusluvut. Lasten osallistuminen haastatteluun oli vapaaehtoista, ja muutama lapsi kieltäytyi. Tältä osin katson saaneeni lapsilta tutkimusluvut, mutta osallistuvan havainnoinnin ja videoinnin suhteen lupa ei ole yhtä selkeä. Kukaan lapsista ei koskaan kieltänyt suoraan niiden tekemistä. Pohtia voi, oliko suhteeni lapsiin niin luottamuksellinen, että he olisivat halutessaan voineet kieltää minulta havainnoinnin. Oma tuntemukseni on, että näin oli, vaikka luonnollisesti tunnesuhteeni lapsiin vaihteli, koska halusin lähteä liikkeelle heidän ehdoillaan esimerkiksi kontaktin otossa. Vaikka kysymys tutkimusluvasta lapsilta on problemaattinen, katson saaneeni sen heiltä epäsuorasti. Tutustuin myös lasten henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin ja muihin asiakirjoihin. En pitänyt mielekkäänä kysyä siihen lupaa suoraan lapsilta; oletin, että he eivät olleet tietoisia siitä, että heistä on tällaisia asiakirjoja olemassa. Katsoin vanhempien luvan riittävän. Nyt toimisin toisin. Yleisesti ottaen lapset ovat yhä enemmän itse mukana omien henkilökohtaisten opetussuunnitelmiansa laadinnassa ja asia on heille varmasti tutumpi kuin tutkimuksen aineiston keräämisen aikaan. Samaten tutkimusluvun pyytäminen lapsilta on nykyisin virallisempaa (ks. esim. Karlsson 2012, 47).

Aineiston analyysin viivästyminen vuoksi en ole voinut tarjota tutkimuksen informanteille mahdollisuutta kommentoida tekemiäni tulkintoja, mikä olisi ollut eettisesti suotavaa.

Litteroidessani aineistoa olen muuttanut lasten ja kasvattajien nimet peitenimiksi. Olen pyrkinyt huolehtimaan kaikkien osapuolten yksityisyyden suojaamisesta muutenkin: olen esimerkiksi vaihtanut aineistoesimerkeissä esiintyvät lasten harrastukset tai jättänyt käyttämättä esimerkkeinä aineistokatkelmia,

joista lasten, perheiden, kasvattajien, päiväkotien tai niiden sijaintipaikkakuntien tunnistaminen olisi mahdollista.

5.7 Tutkimuksen luotettavuus

Lincolnin ja Guban (1985, 290-293) esittelemä neljän luotettavuuskriteerin nelikenttä Tynjälän (1991, 387-389) suomennoksena on monissa laadullisissa tutkimuksissa käytetty kehikko tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi. Tarkastelen seuraavaksi tämän tutkimuksen luotettavuutta vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden kautta.

Vastaavuus. Vastaavuus kertoo siitä, miten hyvin tutkija on onnistunut luomaan tulkintoja tai johtopäätöksiä, jotka vastaavat osallistujien konstruktioita. Seppälä-Pänkäläinen (2009, 212) käyttää näistä tulkinnoista rekonstruktion käsitettä. Vastaavuutta lisäävät esimerkiksi riittävän pitkä tutkimusaika, tutkijan perehtyminen tutkittavien elämään, tarkka havainnointi, reflektiiviset muistiinpanot ja triangulaatio. Havainnoin päiväkodeissa yhden lukuvuoden ajan, mitä pidetään monissa etnografisissa tutkimuksissa riittävänä ajanjaksona. Tutkimuspäiväkirjaani olen havainnoinnin loppuvaiheessa kirjannut merkintöjä siitä, että saturaatio on mielestäni saavutettu. Tutkittavien elämänpiiriin perehtyminen oli minulle kasvattajien osalta helppoa koulutukseni ja ammatillisen taustani vuoksi. Todennäköisesti se antoi jonkinlaisia eväitä myös lasten maailmaan sisäänpääsemiseksi: olen tottunut olemaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa (ks. Vanderbeck 2012, 34) ja tavoitteenani myös aiemmin kasvattajana toimiessani on ollut lasten näkökulman tavoittaminen. Olen pyrkinyt kuvaamaan oman roolini tutkijana mahdollisimman tarkasti, jotta lukija saa mahdollisuuden arvioida itse tutkimukseni vastaavuutta tältä osin. Ohjaajani ovat lukee tekstejäni analyysin eri vaiheissa ja kommentoineet tulkintojani.

Monella tapaa kerätty aineisto on tarjonnut mahdollisuuden triangulaatioon. Hammersleyn ja Atkinsonin (2007, 183-184) esittelemistä triangulaation tavoista olen käyttänyt heidän metodiseksi triangulaatioksi nimeämäänsä tapaa, jossa vertaillaan eri tavoin kerättyjen aineistojen eroja ja yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi videoiden avulla saatoin varmentaa havainnointiaineistoni luokituksia. Lisäksi ne antoivat mahdollisuuden palauttaa mieleen autenttisia tilanteita, kun pohdin havainnointi- tai haastatteluaineistoja analysoidessani tulkintojeni luotettavuutta. Myös asiakirjat (lasten henkilökohtaiset suunnitelmat) varmensivat haastattelemalla saamaani tietoa.

Tutkimuksen vastaavuutta olisi lisännyt se, että kasvattajat olisivat lukee neet ja kommentoineet tulkintojani. Lopullisen analyysin valmistumisen ajankohta ei mahdollistanut tätä vaihtoehtoa.

Siirrettävyys. Siirrettävyys tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimuksessa saatu tieto on sovellettavissa toiseen kontekstiin. Jotta tätä voidaan arvioida, tutkijan on kuvattava tutkimukseen osallistujat, aineistot, menetelmät ja tulkinnat niin hyvin, että lukija voi arvioida siirrettävyyden tai että tutkimus on tieteellisesti arvioitavissa. Rikas kuvailu ja havainnollistavat aineistoesimerkit tekevät

tämän mahdolliseksi. Olen pyrkinyt kuvaamaan em. asiat mahdollisimman tarkasti. Olen pyrkinyt myös rikkaaseen kuvailuun ja miettinyt aineistoesimerkkejä valitessani sitä, avaavatko ne tapahtumia ja tulkintaani lukijalle. Vaikka tutkimukseni on kontekstisidonnainen, uskon, että tutkimukseni löydöissä on paljon yleensäkin päiväkotiryhmille tyypillistä. Kolmen eri päiväkotiryhmän löydöissä oli paljon yhteistä. Lisäksi olen luennoinut tutkimukseni teemoista opiskelijoille, joilla on lastentarhanopettajan koulutus ja jotka opiskelujensa ohella työskentelevät päiväkodeissa. Heidän mukaansa löytöni ovat ”kuulostaneet tutuilta” eli siirrettävyyden toisiin päiväkotikonteksteihin tuntuu mahdolliselta.

Aineistoni raportoinnin viivästymisen vuoksi joudun pohtimaan myös ajallista siirrettävyyttä. Tutkimukseni aineisto on kerätty lukuvuonna 2000-2001. Onko tutkimuksen valmistumisen aikaan jokin tutkimani ilmiön kannalta merkityksellinen seikka muuttunut niin paljon, että ajallinen siirrettävyys ei enää olisi mahdollista? Muutoksen voisi olettaa johtuvan joko päiväkotikontekstien ulkopuolisista seikoista, esimerkiksi uusista varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista tai päiväkotikontekstien sisäisistä muutoksista. Osittain varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ovat muuttuneet, mutta kuten luvussa 2 olen kuvannut esimerkiksi inklusiivisuuden periaate tai lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen ovat olleet aina läsnä asiakirjoissa. Yksilöllisyyden painotus on voinut lisääntyä, koska vuonna 2003 ilmestyneet Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosilta 2000 ja 2010 ohjaavat laatimaan jokaiselle lapselle yksilöllisen kasvatussuunnitelman. Päiväkotien toimintatavat ovat saattaneet muuttua enemmän yhteisöllisyyttä korostaviksi kuin mitä oli tutkimukseni aineiston keräämisen aikaan. Ainakin yhteisöllisyyden toteutumista päiväkodissa sivuvaava kirjallisuutta on ilmestynyt (ks. esim. Koivula 2013; Repo 2013). Toisaalta tutkimuksissa, joiden lähdeaineisto on tuoreempi kuin tämän tutkimuksen, on saatu samansuuntaisia löytöjä kuin tässä tutkimuksessa (ks. esim. Alijoki ym. 2013; Laaksonen 2014; Repo & Sajaniemi 2013). Lisäksi opiskelijoiden harjoitteluraporttien, kertomusten ja omien päiväkotivierailujeni kautta saamani tieto päiväkotien toimintatavoista tukee käsitystäni löytöjeni siirrettävyydestä tähän päivään.

Tutkimustilanteen arviointi. Tutkimustilanteen arvioinnissa nousevat keskeisiksi vaihtelevuutta tuovat tekijät, jotka voivat liittyä tutkijaan itseensä, ympäristöön, tutkijan ja ympäristön välisiin suhteisiin tai ilmiöön; on kyse pysyvyydestä, joka kytkeytyy edellä käsittelemääni vastaavuuteen. Tutkijan olisi kyettävä huomioimaan, onko vaihtelevuus ollut sellaista, että se olisi merkityksellistä analyysin kannalta. Osallistuvaa havainnointia tehneenä joudun kysymään, miten paikalla oloni on vaikuttanut päiväkotiryhmien toimintaan ja tapahtumiin. Muutaman kerran kasvattajat viittasivat tällaiseen lasten käyttäytymisen suhteen: he kokivat, että osa lapsista ”esitti” minulle eli käyttäytyi tavallista ”paremmin”. Oma tulkintani on luonnollisesti subjektiivinen: esimerkiksi koin jonkun lapsen olleen luontevan paikalla olostani huolimatta, mutta en voi tietää, että lapsi olisi käyttäytynyt toisin, jos en olisi ollut läsnä. Samoin voi kyseenalaistaa sen, käyttäytyivätkö kasvattajat itselleen tyypilliseen tapaan paikalla ollessani. Pelkäsin itse kouluttajataustani merkitystä, ja aluksi jotkut

kasvattajista tuntuivatkin hiukan jännittävän minua. Yhden kasvattajan kohdalla vapautuminen oli melkein silmin nähtävää. Keskustelimme jostain ryhmässä ulkoista sekasortoa aiheuttaneesta tapahtumasta, ja kasvattaja helpottui huomattavasti, kun hänelle selvisi, että minulla ei ollut sillä hetkellä sen parempaa tietoa kuin hänelläkään siitä, miten tilanteeseen päädyttiin tai miten siinä olisi tullut toimia. Kokonaisuutena koin, että läsnäoloni tai videointini ”häiritsi” yllättävän vähän niin lapsia kuin kasvattajia. Haastattelut tein kevätlukukaudella, kun olimme tutustuneet paremmin. Ympäristöissä esiintyi vaihtelevuutta siten, että tavallisen päiväkotiryhmän toinen lastentarhanopettaja vaihtui. Erityisryhmään tuli kevätlukukaudeksi kolme uutta poikaa, jolloin ryhmän lasten lukumäärä lisääntyi neljästä seitsemään. Olen kirjannut kaikki tällaiset muutokset tutkimuspäiväkirjaani ja pohtinut siellä muutosten merkitystä ryhmien tapahtumiin, toimintatapoihin ym. En kokenut, että muutokset olisivat olleet sellaisia, että minun olisi pitänyt erityisesti huomioida ne analyysissäni.

Vahvistettavuus. Vahvistettavuudessa on kyse siitä, miten aineistosta tehdyt tulkinnat vastaavat todellisuutta. Tutkimustiedon on oltava autenttista ja aitoa, ja raportointi on tehtävä rehellisesti, oikeudenmukaisesti sekä eri näkökulmia painottaen. Tähän kaikkeen olen pyrkinyt tietoisena laadulliseen tutkimukseen kuuluvasta subjektiivisuudesta. Tutkijan on tiedostettava oman tulkinnallisen viitekehjensä ja esiyymmärryksensä merkitys sekä raportoitava huolellisesti analyysiprosessin kulku, jotta lukija voi arvioida sen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija lähtee liikkeelle ilman ennakko-odotuksia. Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen suhteen minun oli helppo tehdä näin, sillä vaikka minulla oli teoreettista tietoa sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeesta, olin aidosti hämilläni sen suhteen, miten tämä tuen tarve päiväkodissa ilmenee. Esiyymmärrykselleni on ollut merkityksellinen koulutus- ja työelämätaustani. Olen mielestäni ollut ”riittävän lähellä”, mutta myös ”riittävän kaukana” päiväkotimaailmasta. Tunnen kontekstin hyvin, mutta kouluttajana olen joutunut tarkastelemaan sitä myös kriittisesti.

6 SOSIOEMOTIONAALISTA ERITYISTÄ TUKEA SAAVIEN LASTEN VERTAISUHTEET

Päiväkodissa vertaissuhteet ovat usein merkityksellisin asia lapsille. Vaikka tutkimustietoa asiasta ei ole, voi olettaa, että näin on myös sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kohdalla. Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaaliossa tai kognitiivisessa kehityksessä (Salmivalli 2005, 15). Paitsi että vertaisilla on yleensä saman verran tietoa ja taitoa, heillä on myös yhtä paljon valtaa ja vastuuta (Ladd 2005, 5). Usein vertaissuhteet syntyvät päivähoitossa. Lapset viettävät paljon aikaa vertaistensa kanssa, joten vertaissuhteet ovat jo siitä syystä tärkeitä. (Ladd 2005, 2-3.) Vertaissuhteissa saadut kokemukset vaikuttavat lasten välittömään sopeutumiseen ja hyvinvointiin, mutta myös pitkälle tulevaisuuteen (Salmivalli 2005, 15).

Tässä luvussa kerron aluksi lasten vertaissuhteista aiemman tutkimustiedon valossa. Sen jälkeen kuvaan tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten keskinäisiä vertaissuhteita yhdessä toimimisen, ryhmän toiminnan ulkopuolella olemisen ja konfliktien kautta. Kokoan löydöt yhteen, kun tarkastelen sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten sosiaalista osallisuutta. Tämän luvun löydöt pohjautuvat lasten haastatteluihin ja tekemiini havainnoiteihin.

6.1 Lasten vertaissuhteet aikaisemmissä tutkimuksissa

6.1.1 Tutkimuksellisia lähestymistapoja

Lasten vertaissuhteita voidaan tarkastella ja niiden toimivuutta voidaan arvioida hyvin monesta näkökulmasta. Varhaislapsuuden vertaissuhteisiin liittyvä tutkimus voi painottua esimerkiksi kehityspsykologian (ks. esim. Laine 2002; Salmivalli 2005; Suhonen 2009) tai yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen orientaation (ks. esim. Corsaro 1997; Lehtinen 2000; Eerola-Pennanen 2013; Strandell 1995; Vuorisalo 2013) mukaisesti. Erityispedagogiikassa lasten keski-

näisiä sosiaalisia suhteita tarkastellaan useimmiten painottaen erityistä tukea saavien lasten näkökulmaa.

Kaikilla orientaatioilla on omat painopisteensä ja selitysmallinsa. Kehityspsykologinen lähestymistapa painottaa esimerkiksi tunne-elämän ja sosiaalisen käyttäytymisen kehitystä, tunteiden säätelyä sekä vertaisryhmässä käyttäytymistä selittävinä tekijöinä sosiokognitiivisia taitoja, sosioemotionaalista kompetenssia tai temperamenttia (ks. esim. Keltikangas-Järvinen 2004, Laine 2005, Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006; Salmivalli 2005).

Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus lähtee liikkeelle siitä, että lasten sosiaaliset suhteet ja keskinäinen kulttuuri ovat tarkastelun arvoisia sellaiseenaan, ilman aikuisen näkökulmaa. Lapset ovat ja heidät tulee nähdä aktiivisina oman sosiaalisen elämänsä rakentajina. (Prout & James 2003, 8). Lehtinen (2001, 79–80) tiivistää yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen vertaissuhteisiin liittyvät lähtökohdat seuraavasti. Lasten keskinäisten vertaissuhteiden tarkastelussa painotetaan lasten omia kokemuksia. Myös lasten aktiivinen toimijuus korostuu, jolloin painottuvat lapsuuden aktiiviset, osaavat, luovat ja sosiaaliset puolet. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa lapset aktiivisina toimijoina järjestävät, muokkaavat ja rakentavat omien voimavarojensa avulla sekä omaa identiteettiään ja elämäänsä että kanssatoimijoiden elämää. Lasten toimintaa ja sosiaalisia suhteita tarkastellaan heidän identiteettiensä ja sosiaalisen elämänsä rakennusaineina eikä kehitysajattelun kautta. (Ks. myös Strandell 1995.) Sosiaalinen toimija on käsite, jolla kuvataan tällaista lasten aktiivista osallistumista sosiaaliseen elämään. Toimijalla on valinnanmahdollisuuksia ja hän tulee kuuluksi (Lehtinen 2009b, 90, 92). Toimija vaikuttaa itse tapahtumien kulkuun, ja toimijuus toteutuu aina vuorovaikutuksessa (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 161).

Myös neuvottelu ja neuvottelemine ovat keskeisiä termejä yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa lapset toimivat itsenäisesti neuvotellen keskinäisistä suhteistaan. Omat suhteet toisiin lapsiin on luotava itse ja ansaittava toisten lasten kiintymys, mikä vaatii lapselta ponnisteluja. (Lehtinen 2001, 81.) Neuvotteluja käydään siitä, kenen kanssa leikitään, kuka otetaan mukaan, kuka suljetaan ulos, millaiset leikkiin osallistuvien väliset suhteet ovat, mitä tehdään, miten yhteinen tekeminen rakennetaan ja miten ratkaistaan esiin tulevia ongelmia (Lehtinen 2001, 86).

Erityispedagoginen lähestymistapa lasten keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin voi olla useammanlainen. Oma lähestymistapani lasten vertaissuhteisiin ei pohjautu tiettyyn orientaatioon, vaan olen lähestynyt ilmiötä aineistolähtöisesti. Aineiston analyysin perusteella päädyin jäsentämään lasten vertaissuhteita ryhmässä yhdessä toimimisen, ryhmän ulkopuolella olemisen ja konfliktien kautta yhdistäen erilaisia edellä mainittuja ja muita näkökulmia. Oletan jokaisen lapsiryhmän ainutlaatuisen sosiaalisen kulttuurin syntyvän ainakin osittain näistä elementeistä. Tarkastelen seuraavaksi vielä erilaisia lapsiryhmän toimintaan kuuluvia ryhmäilmiöitä aikaisemman tutkimustiedon valossa ennen siirtymistäni löytöjen esittelyyn.

6.1.2 Vertaisryhmien toimintatapoja ja niiden seuraamuksia

Lapset rakentavat jokapäiväisessä toiminnassaan tietyn toimintatapojen traditi-
on (Berthelsen 2009, 3), joka heijastaa ryhmän jaettuja uskomuksia ja käytänteitä
(Penn 2009, 14). Toimintatavoilla on omanlaisensa seuraamukset: esimerkiksi
myönteisestä yhteisestä toiminnasta seuraa siihen osallistuville yhteenkuulu-
vuden tunnetta, kun taas systemaattisesti sen ulkopuolelle jätetty kokee tule-
vansa kiusatuksi.

Yleensä lapset viihtyvät keskenään, he tuntevat suorastaan vetovoimaa
toisiaan kohtaan. Mukanaolo on tärkeämpää kuin toiminnan sisältö tai päämää-
rä. Ryhmän toimintaan mukaan pääseminen, vuorovaikutuksen aikaansaami-
nen ja ystävystyminen ovat kuitenkin lapselle haasteellisia tehtäviä. Erityisen
vaikeaa ryhmään mukaan pääseminen on päiväkotiympäristössä, koska lapset
pyrkivät varjelemaan omaa tilaa, tavaroita ja meneillään olevaa leikkiä muilta.
Lapsilla on taipumus suojella meneillään olevaa leikkiä muiden häirinnältä.
Tämä johtuu lasten keskinäisen vuorovaikutuksen hauraudesta sekä siitä, että
lapsilla on halu kontrolloida yhteisiä aktiviteetteja. Lisäksi monissa päiväkoti-
ryhmissä toisten leikkien häiritsemiseen on monia mahdollisuuksia. Se, että
kieltäytydään ottamasta toisia mukaan, johtuu siitä, että lapsi kokee jo olevansa
mukana jonkun toisen kanssa. Lapsi, joka ei pääse mukaan, ymmärtää, että ti-
lanteessa on oltava kärsivällinen ja kehittää erilaisia strategioita päästäkseen
mukaan. (Corsaro 1997, 123-124.)

Koska lapset tietävät, miten vaikeaa mukaan pääseminen on ja miten her-
kästi vuorovaikutus häiriintyy, he eivät monestikaan tyydy yhteen tai kahteen
ystävään. Päinvastoin he pyrkivät rakentamaan pysyviä suhteita useisiin ver-
taisuuteen, jotta maksimoisivat mahdollisuutensa päästä mukaan heitä tyydyttäviin
lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Ystävyys antaa lapselle mahdolli-
suuden päästä mukaan, rakentaa keskinäistä yhteenkuuluvuutta ja luottamusta
sekä suojella keskinäistä vuorovaikutusta. (Corsaro 1997, 126.)

Yhteenkuuluvuuden tunteen määrittely on vaikeaa. Yhteenkuuluvuuden
tunne on todennäköisesti yhteydessä yhteisöllisyyteen siten, että yhteisöllisyys
edellyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteenkuuluvuuteen liittyvät myön-
teiset tunteet ja hyvät ryhmän jäsenten väliset keskinäiset suhteet. Yhteenkuu-
luvuuden tunne on edellytys yhteistoiminnan kehittymiselle, sosiaaliselle sekä
yhteisölliselle oppimiselle. Vertaiskulttuureissaan lapset rakentavat yhteenkuu-
luvuutta esimerkiksi leikkimällä ja pelaamalla, kielellisellä ja toiminnallisella
hulluttelulla, fyysisellä läheisyydellä, ilmaisemalla keskinäistä ystävyyttä sekä
viittaamalla samanlaisuuteen ja yhteisiin tapahtumiin. (Hännikäinen 2006, 126,
129-131.) Vaikka lapset myös yhteenkuuluvuuden tunnetta luodessaan ovat
aktiivisia toimijoita, ovat myös kasvattajan käyttämät strategiat avainasemassa.
Kasvattajan tehtävä on taata lapsille ympäristö, joka saa aikaan, pitää yllä ja
kehittää yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Hännikäinen 2006, 145.)

Vaikka yhteenkuuluvuuden tunteen määrittelyssä ei erikseen mainita ys-
tävyyttä, on yhteenkuuluvuuden tunteella ja ystävyydellä yhteisiä piirteitä sekä
teoreettisina käsitteinä että empiirisinä ilmiöinä. Yhteenkuuluvuutta voidaan

tuntea ja ilmaista kuitenkin myös ilman, että ollaan ystäviä. (Hännikäinen 2006, 137.)

Aivan pienet lapset kutsuvat ystäväksi sitä, kenen kanssa he parhaillaan leikkivät. Noin 4-vuotiaana ystäyydestä tulee pysyvämpää ja se perustuu yhteisiin, jaettuihin kokemuksiin. (Dowling 2010, 37.) Usein lasten ystävyyttä luonnehtii halu olla toisen seurassa, halu leikkiä yhdessä ja toisen nimeäminen ystäväksi (Odom ym. 2008, 20). Ystävyys on positiivinen, vapaaehtoinen ja vastavuoroinen kahden lapsen välinen suhde, johon kuuluu myös keskinäinen kiintymys (Buysse, Davis Goldman, West & Hollingsworth 2008, 78-79). Jokainen ystävyysuhde on ainutlaatuinen ja erilainen ja sillä on oma jokapäiväisessä kanssakäymisessä syntynyt historiansa, joka saattaa johtaa keskinäiseen mekokemukseen. Paitsi että ystävyys on osa lasten keskinäistä kulttuuria, se on myös arvo sinällään. (Greve 2009, 79; ks. myös Buysse ym. 2008, 77.) Ystävyys tuo iloa lapsen elämään (Puroila ym. 2012, 356).

Greve (2009, 80–83) kritisoi edellä kuvattuja tapoja määrittellä ystävyyttä. Hänen mukaansa ystävyuden määrittely on perinteisesti ollut suhteellisen kapeaa perustuen mm. vastavuoroisuuden kriteeriin. Tutkimuksiinsa pohjautuen hän jaottelee lasten ystävyudet neljään tapaan olla ystävä. Ystävyys voi perustua ensinnäkin lasten keskinäisiin sääntöihin ja huolenpitoon. Ystävyudessa on omat säännöt, joiden mukaan pyritään toimimaan olemalla toista kohtaan reilu, kohtelias ja huomaavainen. Toisessa ystävyuden tavassa painottuu keskinäinen huumori, kolmannessa yhteinen fyysinen toiminta ja neljännessä neuvottelu.

Myös konfliktit ovat osa lasten vertaiskulttuuria (Lehtinen 2001, 86, ks. myös Puroila ym. 2012, 356). Konfliktissa toinen osapuoli vastustaa toisen käyttäytymistä tai on eri mieltä toisen esittämästä asiasta. Asia ilmaistaan siten, että myös toinen osapuoli ymmärtää kyseessä olevan ristiriidan. Vastakkainen näkemys ilmaistaan joko verbaalasti tai fyysisesti. (Laurson & Pursell 2009, 268–269.) Päiväkotiryhmissä verbaaliset konfliktit ovat yleisiä, mutta saavat harvoin fyysisen aggression muotoja (Lehtinen 2001, 86).

Konfliktit ovat yleisiä myös niiden lasten kesken, jotka leikkivät mielellään yhdessä, ja ystävysten väliset ristiriidat kestävät jopa kauemmin kuin riidat lasten kesken, jotka eivät ole ystäviä. Tämä on mahdollista, koska ystävyyteen kuuluvan huolenpidon, tuen ja luottamuksen vuoksi myös erimielisyyksien ilmaiseminen on vapaampaa. (Kronqvist 2001, 74). Konflikteista on myös hyötyä: lapsi oppii suhteuttamaan omia tarpeitaan toisten lasten tarpeisiin ja tekemään kompromisseja ilman omasta autonomiasta luopumista (Ladd 2005, 12).

Kun lapsi osallistuu ryhmän toimintaan saaden edellä kuvattuja myönteisiä kokemuksia ja konfliktit, joihin hän joutuu, pysyvät kohtuullisina, hän kokee todennäköisesti tulevaisuuden hyväksytyksi ryhmässä. Hyväksytyksi tuleminen lapsi nimenomaan haluaa (Holkeri-Rinkinen 2009, 216). Aina lasten vertaissuhteita eivät kuitenkaan väritä pelkkä myönteisyys tai pienet luonnolliset konfliktit. Lapsi voi jäädä tahtomattaan ryhmän ulkopuolelle, mikä järkyttää lasta (Puroila ym. 2009, 356).

Myönteistä sosiaalista käyttäytymistä pidetään monesti vertaishyväksynnän ehtona. Varsinkin suoran ja omien tavoitteiden saavuttamiseen liittyvän

aggression on arveltu vaikuttavan siihen, että ikätoverit alkavat karttaa lasta, samaten syrjään vetäytyvän käyttäytymisen. Aggressiiviset lapset pyrkivät mukaan aktiivisesti, mutta häiritsevästi esimerkiksi häiritsemällä toisten tekemisiä tahallisesti. Syrjään vetäytyvät lapset eivät ole itse aktiivisia tekemällä aloitteita. (Kronqvist 2001, 66.)

Kiusaamisen kokemus on subjektiivinen, eivätkä kaikki konfliktit tai ulossulkemiset ole kiusaamista. Kiusaamisen erottaa riitelystä toistuvuus, tietoisuus, vallankäyttö ja ryhmäilmiö. Toistuvuutta ei pidä katsoa pelkästään uhrin näkökulmasta, vaan kiusaamisen kohde, jolle aiheutetaan systemaattisesti pahaa mieltä, voi vaihtua. Kiusaamisen tietoisuutta pienten lasten kohdalla voi olla vaikea todentaa, mutta toisaalta esimerkit päiväkodeista kertovat, että myös pienten lasten tarkoituksena voi olla toisten satuttaminen ja loukkaaminen. Kiusaamisella tavoitellaan usein valtaa ja asemaa ryhmässä, ja ryhmän passiivinen hyväksyntä kielteisille teoille vaikuttaa ratkaisevasti siihen, että kiusaaminen jatkuu. (Repo 2013, 38-42 ; ks. myös Koivula 2013, 23.) Uhrin henkilökohmainen kokemus on huomioitava. Jos kiusaaminen määritellään liian kapeasti, riskinä on se, että käyttäytyminen, jonka uhri kokee loukkaavana ja nöyryyttävänä, ja jolla voi olla hyvin kauaskantoiset seuraukset, jää huomaamatta. (Kirves & Sajaniemi 2012, 385.)

Kirveen ja Sajaniemen (2012, 389-393) tutkimuksessa kasvattajien arvioiden mukaan lähes kolmetoista prosenttia vantaalaisten päiväkotiryhmien lapsista (N=6910) oli jollain tapaa tekemisissä kiusaamisilmiön kanssa. Seitsemän prosenttia 3-6 -vuotiaista päiväkotilapsista kiusasi muita, kolme prosenttia tuli muiden kiusaamaksi ja kahdella prosentilla oli molemmat roolit. Erityistä tukea saavista lapsista (N=765) neljätoista prosenttia kiusasi muita, seitsemän prosenttia oli uhrin asemassa ja kahdeksan prosenttia kiusaaja-uhriin asemassa. Kiusaaminen ja kiusatuksi tuleminen olivat siis tavallisempia ilmiöitä erityistä tukea saavien kuin muiden lasten elämässä. Myös lasten mielestä kiusaamista ilmeni eivätkä kasvattajien ja lasten käsitykset siitä, mitä kiusaaminen on, eronneet kovin paljon. Yleisin kiusaamisen tapa oli ryhmän ulkopuolelle sulkeminen, jonka tutkijat sijoittavat psykologiseen kiusaamiseen. Seuraavaksi yleisin tapa kiusata oli sanallinen kiusaaminen, esimerkiksi nimittely, osoittelu ja nauraminen. Harvinaisin kiusaamisen muoto oli fyysinen kiusaaminen.

Siirryn seuraavaksi kuvaamaan tutkimuspäiväkotieni lasten vertaissuhteita lasten haastattelujen ja havainnointieni pohjalta pyrkien tavoittamaan erityisesti lasten näkökulman tarkasteltaviin ilmiöihin. Tarkastelen vertaissuhteita yhdessä toimimisen, ryhmän yhteisen toiminnan ulkopuolella olemisen ja ulossulkemisen sekä konfliktien kautta: miten sosioemotionaalista erityistukea saavat lapset ovat mukana ryhmiensä sosiaalisissa toiminnoissa, millaisia mukaan kuulumisen tai ulkopuolelle jäämisen kokemuksia heille syntyy ja millaisia konfliktitilanteita ilmenee. Kerron myös ystävyys-suhteista. Hyväksytyksi tuleminen näkyy paitsi edellä mainituissa sosiaalisen osallisuuden sisällöissä, myös käänteisesti siinä, ettei pääse mukaan. Monesti tällainen ulossulkeminen on tulkittavissa kiusaamiseksi. Lisäksi tarkastelen kunkin päiväkotiryhmän vertais-

suhteita erikseen muodostaakseni kuvan siitä, mikä osuus itse kontekstilla voi olla vertaissuhteiden rakentumiselle.

6.2 *Mä kuulun teidän jengiin - yhdessä toimiminen*

Yhdessä toimittaessa keskeiseksi osoittautui yhteinen tekeminen, jossa idea toiminnan sisällöstä oli lasten kesken jaettu. Yhdessä toimiminen saattoi olla rinnakkain tekemistä, toisen lapsen innoittamaa tai selkeästi yhteiseen päämäärään tähtäävää toimintaa. Yhdessä toimimisen tavat olivat monenlaisia. Lapset piirsivät, rakentelivat, pelasivat ja leikkivät yhdessä. Myös liikunta oli suosittua: kuljeskeltiin tai juostiin yhdessä, pelattiin tai painittiin. Yhdessä toimimisen tapa saattoi vaihtua hyvinkin nopeasti: se saattoi olla jonkinlaista *seilaamista* toiminnasta toiseen.

Paitsi sisällöllisesti, yhdessä toimimisen tavat vaihtelivat myös muuten. Vaikka tutkimuksen päiväkotiryhmissä oli monia samoja, kaikissa ryhmissä suosittuja aktiviteetteja, oli ryhmien kesken myös eroja. Jokaisella ryhmällä oli oma lasten luoma toimintakulttuuri, jossa ajoittain tietyt yhdessä toimimisen tavat olivat toisia suositumpia. Samaten eroja oli sukupuolittain: aineistossani ei esimerkiksi ole yhtään esimerkkiä barbileikeistä, joihin pojat olisivat osallistuneet. Yhdessä toimiminen vaihteli myös sen suhteen, miten strukturoitua se oli. Tarkimmillaan struktuuri oli peleissä ja leikeissä, joissa lapset toimivat yhdessä joko itse luomiensa tai ulkopuolelta tulevien sääntöjen rajoissa. Vapaimmillaan yhdessä toimimisessa ei ollut minkäänlaista määritelyä, ”oikeaa” tapaa toimia.

Konsta ja Veeti kuuntelevat kasettia ja pelmuavat samalla. He makailevat lattialla, pyöriivät ja painivat. (...) ¹² Konsta ja Veeti makailevat ja mörähceleivät välillä kasetin tahtiin. (Havainnointi, IE¹³, 27.11.)

Kuten edellä olevasta esimerkistä selviää, yhdessä toimimisessa keskeisintä ei ollut välttämättä verbaalinen kommunikaatio, vaikka sitä monissa tilanteissa syntyikin. Toisaalta yhdessä toimiminen oli joskus nimenomaan keskustelua. Lapset juttelivat kommentoiden päiväkotipäivän tapahtumia tai muita omaa elämäänsä sivuavia asioita.

Yhdessä toimiminen oli lasten keskenään luomaa ja kehittämää. Lapset rakensivat yhteistä toimintaansa keskinäisissä tilanteissaan, joihin kasvattaja ei osallistunut tai myös kasvattajan ohjaamissa tilanteissa riippumatta siitä, oliko se ollut kasvattajan tavoitteena vai ei. Kasvattajana toimimiseen (tai yleensä aikuisena olemiseen) liitetyn vallan turvin kasvattajalla kuitenkin oli mahdollisuus säädellä sitä, millaiset puitteet lapset yhdessä toimimiseen saivat. Tutkimusryhmissäni aikuiset olivat usein tässä asiassa sallivia – lapset saivat suunnitella, luoda ja toteuttaa yhteistä toimintaansa yleensä vapaasti. Joskus kasvattaja puuttui lasten yhteiseen toimintaan valvojana tuoden esiin esimerkiksi turvalli-

¹² (...) tarkoittaa, että tekstistä on jätetty pois täytesana tms.

¹³ IE = integroitu erityisryhmä

suusnäkökohdat. Hyvin harvoin lasten yhteisen toiminnan idea tai mielekkyys kyseenalaistettiin.

Osa yhteisen toiminnan tilanteista oli sellaisia, joissa lapset tietoisesti ilmaisivat tai rakensivat mukaan kuulumista. He saattoivat viestiä toisille lapsille näiden kuulumisesta mukaan tai rakentaa itselleen roolia mukaan kuulujana. Toisen auttaminen tai avun saaminen silloin kun sitä haluaa sekä kannustus ja lohduttaminen kertoivat mukaan kuulumisesta. Puheessa ilmenevät viittaukset kaveruuteen ja ”meihin” omana ryhmänään viestivät myös samasta asiasta.

[Joonatan jakaa ruokaa apulaisena TAIJAN¹⁴ [LTO] kanssa.] Joonatan: ”Konsta ja Veeti! On sellanen jengi, että mä kuulun teidän jengiin.” Konsta ja Veeti eivät sanotavammin reagoi, mutteivat vastustakaan. (...) Kun TAIJA kysyy, paljonko [ruokaa]¹⁵ Joonatanille, tämä vastaa: ”Saman verran kuin Konstalle ja Veetille.” Pöytään siirtyessään Joonatan näyttää peukkumerkkejä Konstalle ja Veetille: ”Moottoripyöräjengi!” (Havainnointi, IE, 5.12.)

Suosittu tapa ilmaista mukaan kuulumista oli lasten keskinäinen sanallinen leikittely. Tällaisessa leikittelyssä olennaista oli lasten keskinäinen ymmärrys hauskuudesta – ulkopuoliselle, varsinkaan aikuiselle, hauskuus ei välttämättä avautunut etenkin silloin, kun sanaleikki perustui ns. kiellettyihin sanoihin. Toinen lapsi kuitenkin tiesi, mihin tarttua ja jatkoi sanoilla leikittelyä oikealla tyylillä tai nauroi hyväksyvästi alkuperäiselle kommentille.

Ninni: ”Minkälaisia sun laulut on? Oona: ”Ällöntällön.” (...) Ninni hyräilee jotain. Ydinsana hyräilyssä on ”piereskelen”. Oona: ”Hah hah, toi lauloi, että piereskelet aina!” Tytöt hekottelevat yhdessä. Ninni: ”Mun lempilaulu on, kun sä poltat tupakkaa.” (...) Oona: ”Mun on ätsädätsändää!” (...) Tällainen pelleily jatkuu. (Havainnointi, TPK¹⁶, 20.2.)

Toisinaan mukaan kuulumisen ilmaistiin keskinäisellä hellyydellä. Hellyys saattoi olla sanallista, halailua tai muuta fyysistä läheisyyttä tai suukottelua.

Mukaan kuulumisen tunne syntyi tavallisesti lasten luomana päiväkodin eri tilanteissa joko toimimalla tai tietoisesti yhdessä rakentaen. Tilanteet saattoivat olla täysin lasten itse organisoimia, mutta toisinaan kasvattajan ohjaamisessa tilanteissa esimerkiksi pieni pitkästyminen saattoi innostaa yhteiseen leikittelyyn. Joskus myös kasvattaja edesauttoi mukaan kuulumista osallistumalla leikkiin ja tuomalla siihen mukaan lasten keskinäistä yhteisöllisyyttä lisääviä elementtejä.

¹⁴ Kasvattajien nimet on aineistonäytteissä kirjoitettu isoilla kirjaimilla ja ensimmäistä kertaa mainittaessa myös ammattinimike on ilmoitettu.

¹⁵ Hakasulkujen sisään on kirjoitettu tekstiä, jota ei ole alkuperäisaineistossa, mutta joka auttaa lukijaa ymmärtämään tilanteen kulkua.

¹⁶ TPK = tavallinen päiväkotiryhmä

6.3 *Jotkut on vähän semmosia idiootteja* - yhteisen toiminnan ulkopuolella oleminen

Ryhmätoiminnan ulkopuolelle lapsi päätyi kolmella tapaa: kasvattajan päätöksen seurauksena, vapaaehtoisesti tai vertaisryhmän ulos sulkemana. Aina tosin ei ollut täysin selvää, miksi lapsi oli ulkopuolella. Välttämättä yksinolo kasvattajan määräyksestä ei ollut lapselle vastenmielistä.

(...) alkaa riita, saako Tuukka tai Akseli leikkiä Jesperin kanssa. Jesper haluaa leikkiä yksin. (...) Jesper raivoaa ja MAIJA [LH] ottaa hänet tiukkaan syliotteeseen, jossa häntä pidetään aika pitkäänkin. Kun Jesper tulee leikkimään, EEVA [ELTO] vetää reviiirajat - Jesperin reviiirille ei saa tulla. Jutellessa EEVA viittaa siihen, että Jesperillä on nyt tarve omaan reviiiriin, kun lastenkodissa [johon Jesper on sijoitettu] on aina muitakin ympärillä. (Havainnointi, E¹⁷, 13.10.)

Aamurutiinien jälkeen on vapaata leikkiä. Jesper haluaa leikkiä yksin autoilla, Akseli haluaa tulla mukaan leikkiin. EEVA: "Onnistuisko yhteisleikki?" Jesper: "Ei!" EEVA: "No, sä saat Akseli sitten myöhemmin leikkiä autoilla." Kaikki kolme jakaantuvat omiin hommiin. Tuukka menee veistoon, Jesper leikkii nukkumahuoneessa autoilla ja Akseli jää osastohuoneeseen leikkimään legoilla. (Havainnointi, E, 7.11.)

Pojat saavat itse piirtää iltapäivän tekemisensä liitutaalulle EEVAN johdolla. Akseli ja Anttoni menevät majaleikkiin. Nuutti alkaa rakennella yksikseen, Lassi ja Luukas menevät tietokoneelle ILONAN [avustaja] kanssa. (Havainnointi, E, 25.1.)

Tilanteissa lapsi päätyi kasvattajan johdolla toimimaan ryhmän ulkopuolella eriytyä. Yksin olemista tietyissä tilanteissa pidettiin ensinnäkin lapsen oikeutena. Toisaalta lapsi toimi yksin kasvattajan pedagogiikan seurauksena: joko ennakkoon mietittiin, montako lasta mihinkin toimintaan mahtui, jolloin kaikille ei riittänyt seuraa tai tietynlaisen käyttäytymisen seurauksena lapset määrättiin uuteen puuhaan, jossa kasvattajan rauhattomana pitämään käyttäytymiseen houkuttelevaa seuraa ei ollut.

Vapaaehtoisesti ryhmän ulkopuolella ollessaan lapsi saattoi vaikkapa *lauleskella itseksensä leikkiessään*. Aina ei kuitenkaan ollut helppo päätellä, oliko kyse vapaavalintaisesta yksinolosta vai ulossulkemisen seuraamuksista.

Oona pelaa Hassut palat -peliä. Hän puhalttaa sormiinsa vähän väliä. Eveliina haluaisi pelata pelin oikein. Ehdotan, että tehkääpä yhdessä Oonan kanssa. Eveliina kieltäytyy. Kun kysyn, miksei sovi, Eveliina vastaa: "Mä en halua." Hetken kuluttua kysyn (tietysti Oonan luvalla), pääsisikö Oona tyttöjen nukkekotileikkiin. Eveliina vastaa: "Ei ei!" Syynä on se, että omien sanojensa mukaan hän ei leiki, vaan järjestelee. Laitan Oonan autoleikin lattialle matolle nukkekodin viereen (...). Eveliina: "Mä en puhu näillä, mä leikin. Ei se niin naurettavaa ole." Ninni sanoo, että Oona ei ota leikkiin, vaikka säännöissä sanotaan, että pitäisi ottaa. Sanon, että otas nyt sitten Oona, jolloin Oona vastaa, ettei hän tahdo. Liisa: "No, mä en ota sitten seuraavalla kerralla sua." (Havainnointi, TPK, 23.3.)

Päiväkodin ns. vapaissa tilanteissa tapahtuvaa ulossulkemista edelsi usein lähestymisyritys, jossa lapsi pyrki saamaan seuraa. Lapsi saattoi kuljeskella ja

¹⁷ E = erityisryhmä

seurailla, mihin voisi liittyä mukaan. Hän saattoi myös pyytää sanallisesti kaveria leikkiinsä, muttei onnistunut. Joskus yritykset päättyivät konfliktiin.

Joonatan pyytää, että joku tulisi leikkimään hänen kanssaan teatterileikkiä. Hän ei onnistu saamaan kaveria ja jatkaa vaeltelua. Seuraavaksi hän pyrkii koiraleikkiin, johon pääsee. Leikki muuttuu juoksuksi, johon myös Olli lähtee mukaan. Joonatan käy häiritsemässä tietokoneella pelaavaa Liinaa. (...) Hän käy hakemassa eteisestä loke-rooltaan työkaluja, jotka ovat hänen omanlunpäivän lelut. (...) Paikalle tulevan aikuisen hän käskee mennä pois, koska hän korjaa. (...) Joonatan pyytää: "Olli, voitko sä auttaa?" Joonatan aloittaa taas vaeltelun. (...) Hän yrittää saada Ollia mukaan huutamalla tälle: "Koira!" Olli ei tule mukaan leikkiin. Joonatan poraa yksinään työkaluillaan ja menee sen jälkeen koiramajalle. Hän nappaa Reetan kädessä olevat korit. Reetta huutaa: "Ei Joonatan!" (Havainnointi, IE, 27.10.)

Ulkopuolelle jäävä lapsi saattoi siis olla ahkerakin leikkiehdotusten tekijä, mutta ongelmana oli toisen osapuolen kieltäytyminen. Lapsi saattoi käyttää useampia tapoja ehdottaen yhteistä leikkiä. Hän kysyi suoraan mahdollisuutta päästä mukaan tai esitti leikki-idean eläytymällä leikin rooliin toivoen muiden lähtevän mukaan.

Varsinainen ulossulkeminen tapahtui monin eri tavoin. Pääasiassa lapset käyttivät sanallisia ja fyysisiä keinoja. Myös ulossulkemisen jyrkkyys vaihteli – toisen lapsen seurauksen epämieluisuus ilmaistiin enemmän tai vähemmän selkeästi.

Uusilla barbeilla ovat leikkimässä Ninni, Eveliina ja Laura. Oona seuraa vierestä leikkiä, mutta hänellä ei ole barbia. Tytöt kampailevat barbeja. Laura ja Eveliina juttelevat kampailemistaan. Oona kaivaa nenää. Hän laittaa jalat maton alle. Eveliina: "Älä! Ihan tyhmää!" Jossain vaiheessa Eveliina toteaa Oonaa viitaten: "Oona piirtää ihan suttua!" Ninni: "Niin!" Oona: "En piirrä!" Ninni piirtää maahan hosuen kädellään: "Ihan tällasta suttua!" Oona: "En! Mä piirrän näin." [Piirtää lattiaan.] Oona räplää käsillään. Ninni: "Kato mitä toi tekee!" Oona pyytää päästä mukaan barbileikkiin: "Anna mä." Ninni: "Se ei kato osaa laittaa näitä." [Viittaus barbien uusiin tukkanipsuihin.] (...) Kysyn, löytyisikö Oonalle barbia. Eveliina: "On siellä yks. Ei sillä kyllä oo tukkaa." Ninni lähtee leikistä. Eveliina nappaa heti barbin: "Tää leikki kahdella." Fanni tulee leikkiin ja saa barbin. Puutun tilanteeseen: "Oona, haluatko sä leikkiä barbilla?" Oona vastaa niin hiljaisella äänellä, että on vaikea kuulla: "Joo." Eveliina: "Ei se osaa." Tytöt leikkivät. Eveliina: "Ei se osaa. Se on leikkiny jo pitkään." Tutkija: "Ei. Milloin se on leikkiny?" Eveliina: "Sä et nähny." Tutkija: "Ootsä Oona leikkiny?" Oona: "En." Eveliina ja Fanni lähtevät pois leikistä: "Nyt sä saat leikkiä." Ninni on tullut takaisin: "Nyt sä saat leikkiä. Leikitääks?" Tytöt leikkivät barbeilla (...) ja siirtyvät myöhemmin eteiseen jutellen keskenään. (Havainnointi, TPK, 14.12.)

Esimerkissä sosioemotionaalista erityistä tukea saava lapsi oli aluksi seurailija, jonka käyttäytymistä muut lapset alkoivat kommentoida. Näin sanallinen ulossulkeminen sai alkunsa. Se jatkui puheella lapsen osaamattomuudesta. Lapsen itsensä tai aikuisen yritys vaikuttaa tapahtumien kulkuun ei aluksi merkinnyt toisille lapsille mitään. Päinvastoin ulossulkeminen jatkui tarjoamalla vähempiarvoista vaihtoehtoa, varaamalla hyvät vaihtoehdot itselle, viittaamalla jälleen lapsen osaamattomuuteen, vetoamalla siihen, että oikeastaan lapsen ei päiväkodin sääntöjen mukaan kuuluisikaan päästä mukaan sekä lopulta poistamalla tilanteesta, jolloin mukaan tuli myös fyysinen ulossulkeminen. Mukaan pääsemisessä oli edelleen ulossulkemisen vivahde: *nyt* [kun muita lapsia ei enää ole paikalla] *sä saat leikkiä*.

Sanallisella ulossulkemisella tehtiin eroa puhujan ja ulossuljettavan välille. Tällainen eron tekeminen syntyi vertailusta: kerrottiin siitä, miten lapsi eroaa joko ikätovereista yleensä tai puhujasta itsestään. Toisen lapsen oletettu osaamattomuus nousi keskeiseksi.

Päiväpiirillä (...) lasketaan yhteenlaskuja (...). Seuraava lasku on 4+1. SATU [LTO] kysyy Oonalta, joka ei viittaa. SATU: "Shhh, annetaan Oonan rauhassa miettiä. Lasketaan yhdessä." SATU laskee sormilla. Oona vastaa ensin neljä, sen jälkeen viisi. SATU: "Hieno!" Niklas: "Mä olisin sanonu yhestä kerrasta." (Havainnointi, TPK, 22.1.)

[Ollaan pukemassa ulos.] Niklas: "Oona on hidas syömään." (...) Sanon hitaasti pu-
kevalle Oonalle: "No niin Oona." Helmi tarttuu sanomaani: "Se on aina maailman hitain. Se jää jököttään ja miettiin." (Havainnointi, TPK, 23.1.)

Paavo sanoo, että Eemeli ei koskaan syö mitään. "Niin!", jatkaa muu pöytäseurue. (Eemeli on eri pöydässä.) Paavo jatkaa: "Eikä puhu." Santeri: "Se on neljä. Yksi tai kaksi." Paavo: "Nolla." (Havainnointi, TPK, 23.10.)

Liina sanoo: "Picahontas." Joonatan: "Aina se Picahontas ja Picahontas." (...) Liina piirtelee vihkooni. Joonatan: "Ei Liina osaa kirjoittaa." Minä: "Osaa." Joonatan piirtelee itseksensä ja jupisee samalla: "Aika huono nimikirjoitus." (Havainnointi, IE, 13.11.)

Paitsi osaamattomuudella sanallisessa ulossulkemisessä tehtiin eroa itseen ja muihin lapsiin kommentoimalla jonkun lapsen muuten erikoiseksi koettua käyttäytymistä. Välttämättä tällaisella normeja rikkovalla käyttäytymisellä ei ollut varsinaista merkitystä muiden lasten kannalta.

Pyry: (...) "Jotkut on vähän semmosia idiootteja, sanoisin."

Tutkija: (...) "Kukas sun mielestä on idiootti?"

Pyry: "Mä sanoisin, että Santeri on vähän idiootti."

Tutkija: "No, minkä takia?"

Pyry: "No, en tiedä. Kun se aina sanoo rumia sanoja ja semmosia."

Tutkija: "Ahaa."

Pyry: "Mä sanon sitä aina idiootiks." (Haastattelu, TPK, Pyry)

Tutkija: "Ketäs muita kavereita sulla on?"

Olli: "Joonatankaan ei oo."

Tutkija: "Joonatan? Jaa. Miksei ne oo sun kavereita?"

Olli: "Ei oo. Joonatan tänä aamuna heitti ne kaikki silkkipaperit maahan."

Tutkija: "Niin Joonatan heitti, joo."

Olli: "Joonatan viime lauaintaina heitti kiisselin maahan."

Tutkija: "Ai jaa. Siltä on mennä kiisselitkin maahan."

Olli: "Ei vaan kärrystä."

Tutkija: "Kärrystä heitti, joo."

Olli: "Niin, koko kiisselikulhon." (Haastattelu, IE, Olli)

Eron tekeminen ei aina ilmennyt konkreettina ulossulkemisena vaan hienovaraisempana pohdiskeluna jonkun lapsen pienestä erilaisuudesta, kun todettiin jonkun *joskus vähän riehuvan* tai olevan kommentoivan lapsen kaverin *jotenkuten*.

Eron tekemisen lisäksi sanallisella ulossulkemisella lapset viestivät leikkimai muun seuran valikoinnista.

Lapset saavat valita ja kertoa, mitä lähtevät tekemään ja kenen kanssa. (...) Santeri sanoo lähtevänsä tekemään aarrelaivaa. HELI [LH] sanoo: "Jos joku haluaa lähteä Santerin mukaan, saa lähteä." Joku lapsista: "Ai Santerin mukaan? Ei!" (Havainnointi, TPK, 16.11.)

(...) Joonatan ilmoittaa portailla parijonoa organisoitaessa, että hän ei halua olla aikuisen pari. "En halua olla aikuisen pari. Mä oon aina. Epäreilua." (...) ULLA [LH] vastaa: "Ai jaa. No Reetta, ole sä Joonatanin pari." Reetta vastaa: "En ole." Joonatan siirtyy TUULIN [LH] luo: "No mutta sehän on kaikista hienointa, kun saa olla aikuisen pari." ANNA [ELTO] kommentoi: "Se on kyllä totta [että Joonatan on usein aikuisen pari], mutta kun huomioidaan taas tänämuinen käytös, niin ei oo muuta vaihtoehtoa." Joonatan alkaa kiukutella. ANNA toteaa: "On kaksi vaihtoehtoa: lähdet retkelle aikuisen parina tai jäät pihalle. Kumman valitset?" Joonatan vastaa: "Retkelle." (Havainnointi, IE, 27.10.)

[Ollaan ulkoilussa.] Luukas ja Jesper yrittävät muiden lasten leikkeihin. Lapset käyvät kantelemassa aikuiselle: "(...) noi tulee kiusaamaan meitä." Pojat poistuvat. (Havainnointi, E, 7.11.)

Jesper ja Luukas ovat keinumassa. Aatos naapuriosastolta pyrkii keinuihin. Luukas huutelee: "Ala vetää, vittu! Oo hilijaa. Mä pidän kikkelistä kiinni! Mä pidän pyllystä kiinni!" Lisäksi pojat lälättelevät Aatokselle tyyliin "kissankikkejä pesemässä". (Havainnointi, E, 12.12.)

Sanallisella ulossulkemisella siis usein kerrottiin jollekin lapselle siitä, että häntä ei haluttu mukaan. Aina viesti ei ollut kuitenkaan tarkoitettu suoraan lapselle itselleen, vaan sillä pikemminkin kerrottiin muille siitä, että joku lapsista ei kuulu joukkoon. Ulossuljettavan lapsen reagointi vaihteli.

Santeri tulee osastohuoneeseen eteisen puolelta ja menee lattialle kippuraan kiukutellen. Niklas toteaa: "Tollanen se oli jo Pupuissa¹⁸." Joku toinen lapsi toteaa: "Joo. Vauva." Santeri ei reagoi lasten kommentteihin näkyvästi. (Havainnointi, TPK, 23.10.)

Liina [kehitysvammaiseksi nimetty tyttö] työntää traktoria. Joku naapuriosaston pojista sanoo: "Liina on paljon järkevempi kuin Joonatan." (Havainnointi, IE, 10.5.)

Liina karjahtelee ja äännähtelee (...) epämääräisesti. Joonatan matkii Liinaa. (Havainnointi, IE, 10.5.)

Fyysinen ulossulkeminen näkyi lievimmillään valintatilanteissa tiettyjen lasten jäädessä usein viimeisten joukkoon, kun lapset toimivat valitsijoina esimerkiksi päätettäessä siitä, kuka sai lähteä ensimmäisenä leikkimään tai syömään. Myös fyysisesti viestittiin esimerkiksi vaihtamalla paikkaa, kääntämällä selkä tai laittamalla kättä lapsen silmien eteen, kun hän halusi katsoa jotain. Lapselle myös saatettiin nauraa ääneen.

(...) Eveliina menee katsomaan askarrettua mallikelloa. Oona haluaa myös katsoa ja pyrkii mukaan. Eveliina laittaa käden Oonan kasvoille. Puutun tilanteeseen. Tämän

¹⁸ Päiväkodin pienempien lasten ryhmä.

jälkeen Oona piirtelee isolla liitutaalulla, samaten Laura. Tytöt eivät juttele keskenään. Laura lähtee pois ja Oona jää yksin piirtelemään. (Havainnointi, TPK, 22.2.)

Ulkona Konsta, Veeti, Saana ja Riina leikkivät hiekkalaatikolla kuninkaallisia. (...) Myös Liina pyrkii leikkiin. Konsta tönii Liinan pois. TAIJA [LTO]: "Montako kertaa sulle täytyy sanoa?" Konsta: "Sata." TAIJA: "Kirjotatko sä sata kertaa taululle, että et kiusaa Liinaa?" Konsta lähtee vaeltamaan, hän palaa kuningasleikkiin. (Havainnointi, IE, 5.12.)

Toisen lapsen erikoiseksi koetun käyttäytymisen lisäksi ulossulkemisen syynä saattoivat olla negatiiviset henkilökohtaiset kokemukset ulossuljettavasta lapsesta. Kokemukset jakaantuivat melko tasaisesti kahteen ryhmään. Osa kokemuksista ei ollut välttämättä itse kertovaan lapsen kohdistuneita, mutta sellaisia, että lapsi oli kokenut ne *jotenkin häiriöksi*. *Pelleily, riehuminen ja rumien sanojen puhuminen* olivat näitä kokemuksia. Toinen osa kokemuksista oli sen sijaan selkeästi suoraan lapsen itseensä kohdistuneita, esimerkiksi kiusaamiskokemukset. Aina ulossulkeminen ei ollut aivan ehdotonta.

Kalle: "Ei se Santeri oo mun kaveri. Se on niin hurja." Tutkija: "Ai jaa. Millä lailla se on hurja?" Kalle: "Kerrankin ulkona mä kysyin nästisti, pääseeks leikkiin. Se potkas." (Haastattelu, TPK, Kalle.)

Helmi: "Santeri on kiusankappale ja aina se mua kiusaa ja välillä se on mulle kiltti. Sillon kun se on mulle kiltti, mä oon sen kaa. Sillon kun se on tuhma, mä (...) en tykkää siitä enkä oo sen kaa." (Haastattelu, TPK, Helmi.)

Toisinaan syyt ulossulkemiseen ovat perustelemattomia.

Tutkija: "Se [Oona] ei oo sun kaveri? Miks?" Helmi: "Se on sellanen haisunen." Tutkija: "Haisunen?" Helmi: "Niin, se haisee välillä." (...) Tutkija: "En mä oo huomannu." (...) Tutkija: "(...) leikit sä sen kanssa?" Helmi: "Välillä leikin ja välillä en. Sillon kun ei oo ketään muuta leikkikaveria." Tutkija: "(...) mitäs sä sitten leikit Oonan kanssa, kun?" Helmi: "Barbileikkejä." (Haastattelu, TPK, Helmi.)

6.4 Älä mämmätä siinä! - konfliktit osana vertaisryhmän toimintaa

Konfliktit ovat luonnollinen osa jokaisen sosiaalisen yhteisön arkea, niin myös tutkimuksen aineiston edustamien päiväkotiryhmien. Konfliktit jakaantuivat verbaalisiin ja fyysisiin konflikteihin. Verbaaliset konfliktit vaihtelivat pienestä tiuskimisesta rajuihin riitoihin samaten kuin fyysiset konfliktit tönimisestä vakavampaan toisen fyysisen koskemattomuuden loukkaamiseen. Sama vuorovaikutustilanne saattoi sisältää sekä verbaalista että fyysistä eripuraa tai ne saattoivat muuttua toistensa jatkumoiksi: sanaharkka saattoi yhtäkkiä kääntyä fyysiseksi konfliktiksi tai tapahtuneen tyrkkimisen syytä alettiin setviä suullisesti hyvinkin tiukoin sanakääntein. Konfliktien syyt vaihtelivat.

Verbaaliset konfliktit. Verbaaliset konfliktit sisälsivät usein syytöksen. Syytöksen sisältö liittyi monesti toisen lapsen tekemiseen: hän teki tai oli tehnyt syyttävän lapsen näkökulmasta jotain väärin. Syytös saattoi sisältää myös lapsen kokemuksen siitä, että on tullut epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi. Osa

syytöksistä oli sellaisia, että syytöksen esittäjäkään ei oletettavasti pitänyt niitä todenmukaisina: *kakalle haiseminen* oli tyypillisin tällainen syytös. Syyttelyn variaatiot olivat monet.

Akseli, Jesper ja Tuukka leikkivät legoilla. On kinaa siitä, millaisilla alueilla itsekin voi leikkiä ja jokaisella on jo omat alustat. Akseli ja Tuukka haluavat leikkiä keskenään eivätkä ottaisi Jesperiä mukaan. Pojat kinastelevat ja Tuukka kommentoi useampaa asiaa. Jesperille hän toteaa, ettei usko Jesperillä olevan kaikkia pokemoneja. Akselia hän komentaa: "Akseli, sanot, kun sulta kysytään!" Tuukka: "Jesper ei osaa sanoa r. Se vasta opettelee." Akseli: "Jesper, sano nyt!" Tuukka: "Kieli pitää laittaa kitakeen, mut ei tähän hampaiden väliin." Jesper ei kommentoi, vaan jatkaa rakentelua. (...) Akseli jatkaa: "Sano nyt!" Jesper: "En mä jaksa sanoa." Akseli: "Sä oot sika!" Jesper: "Ite oot! (...) Akseli ja Jesper kinastelevat siitä, ottiko Jesper jonkun legon. (...) Kinastelu jatkuu. Jesper: "Akseli matkii!" Akseli: "Jesper, sä matkit!" (...) Akseli ja Jesper jatkavat kinastelua siitä, kuka ketäkin matkii. Akseli: "Hyvä, ettei Jesper osaa tehdä tällasta taloa!" (...) Akseli: "Ei siin oo edes ikkunoita."

Poikien kinastelu on jatkunut ja Tuukka tokaisee: "Älä koko ajan jankuta niistä erikoislegoista!" Akseli on kahminut itselleen lähes kaikki erikoislegot ja se ärsyttää selvästi Jesperiä ja nyt jo siis Tuukkaakin, joka rakentaa omaa rakennelmaansa, johon ei erikoislegoja tarvita. (...) Jesper lähtee kiukkuisena leikkipaikalta. (...) Akseli: "Jesper näytti pippeliä!" Tuukka: "Älä aina matki! Huonoja käytöstapoja aina!" (Havainnointi, E, 11.12.)

Tilanteessa ilmeni paitsi useampia syytöksiä, myös komentelua, vähättelyä ja nimittelyä. Nämä olivat kaikki tyypillisiä verbaalisille konfliktitilanteille. Komentelulla puututtiin yleensä toisen lapsen käyttäytymiseen, joka olisi pitänyt saada muuttamaan: *Älä huuda! Oo hilijaa! Älä mämmätä siinä!* Nimittelyssä yleistä oli toisen moittiminen *tyhmäksi* tai vähemmän tarkennettuna esimerkiksi *paskapääksi*. Silloin tällöin tämän tyyppisissä konflikteissa myös uhkailtiin vaikkapa ystävyuden lopettamisella.

Fyysiset konfliktit. Fyysiset konfliktit olivat joko toisen häirintää tai aggressiivista käyttäytymistä häntä kohtaan. Rajan vetäminen fyysisen häirinnän ja fyysisen aggressiivisuuden välille on vaikeaa – onhan kyse uhrin kokemuksesta; siitä, miltä hänestä tuntuu. Kummassakin vahingoitetaan toista tahallisesti. Fyysinen häirintä oli kuitenkin ainakin ulkopuolisen silmiin hiukan lievempää kuin fyysinen aggressiivisuus. Näin määriteltynä fyysistä häirintää esiintyi määrällisesti enemmän kuin aggressiivisuutta. Fyysinen häirintä ilmeni toisen leikin häiritsemisenä fyysisesti (esimerkiksi lelun heittäminen keskelle toisten pelilautaa tai kirjan pudottaminen toisen kädestä), keskisormen näyttämisenä, läpsimisenä ja erityisesti monimuotoisena tönimisenä.

Apulaiset tulevat ilmoittamaan, että ruoka on valmista ja että ruokana on savuliha-keittoa. Santeri heiluu apulaisten päälle hokien samalla "kakkalihakeittoa, kakkalihakeittoa". (Havainnointi, TPK, 23.10.)

Fyysinen aggressiivisuus näkyi ennen kaikkea potkimisena ja lyömisenä. Sekä fyysiselle häirinnälle että aggressiivisuudelle oli ominaista arvaamattomuus ja nopeus, millä ne ilmenivät.

Välipalan jälkeen pikkuhuoneessa ovat Santeri, Tuomas ja Helmi. Istun eteisen penkillä. Santeri puhuu (...) rumia vaihdellen termistöä kakasta pieruun. Sitten hän al-

kaa ärsyttää Helmiä ja kysyy: "Annanko turpaan?" Samantien hän jo lyö Helmiä. Puutun tilanteeseen (menen huoneeseen, sanon, että ei noin voi tehdä ja pyydän pyytämään anteeksi). Santeri kommentaa minua menemään tietokonehuoneeseen kirjoittamaan jatkaen kielen käytössä samoilla linjoilla hokien "oukkipierua". Helmi sammuttaa valot ja Santeri tulistuu: "Saatanan Helmi, nyt en kyllä pyydä anteeksi!" Santeri lyö taas Helmiä. Puutun uudelleen tilanteeseen, jolloin Santeri sanoo minulle: "Oo hilijaa ämmänkäppärä! Oot ihan perseestä akka!" En vastaa ja Tuomas toteaa kohteliaasti: "Ei täällä ole ketään akkaa." Santeri ehtii lyödä kolmannen kerran Helmiä. Otan Helmin syliin. Santeri ja Tuomas heiluvat huoneen nurkassa ja laulavat Rappiolla-kappaletta, kunnes lähtevät huoneesta. (Havainnointi, TPK, 23.1.)

Konfliktien syyt. Vertaissuhdekonfliktien syyt eivät olleet aina helposti tulkittavissa. Ulkopuolinen ei pystynyt päättelemään, mistä lasten keskinäinen konflikti sai alkunsa tai hänestä tuntui, että konfliktilla ei ollut mitään syytä. Näiden selvittämättömien syiden lisäksi syiksi hahmottuivat toisten lasten käyttäytyminen, kaverisuhteet, tahallinen ärsyttäminen ja muut syyt.

Toisten lasten käyttäytymisessä eniten kannausta sai aikaan se, että lapsi ärsyyntyi jostain toisen lapsen tekemisestä tai sanomisesta. Ärsyttävä asia saattoi olla melkein mikä tahansa. Eniten ärtymystä herätti toisen lapsen käyttäytyminen, joka oli hermostuvan lapsen näkökulmasta "vääränlaista". Se saattoi olla viattomalta kuulostava kysymys *laitatko sä sinne* [esiopetustehtäväpaperiin] *kissan*, johon vastaus tuli karjaisemalla *en* sekä lisäkommentilla *tartteeko huutaa*, vahingossa väärälle paikalle istumaan meneminen tai *massutus*. Myös toisten lasten riitely koetteli hermoja ja kirvoitti kimpaantuneita *lopettakaa tuo typerä riita* -tyyppisiä huudahduksia. Jokin *epäreilu*, oli se sitten tavaroiden tasajako tai kohtelu leikissä tai tuokiolla saattoi johtaa suuttumukseen.

[Ollaan päiväpiirillä ja leikitään leikkiä, jossa lapset muodostavat lauseita tuokiota ohjaavan kasvattajan kädestä vetämiensä lappujen perusteella.] Sofian lause on "Ulla murjottaa nurkassa", minkä Joonatan toistaa. Joonatan suuttuu Sofialle, koska hän on mielestään juuri äsken ottanut tuon virkkeen. (Havainnointi, IE, episodi 15.2.)

Kaverisuhteet konfliktien syynä näkyivät ensinnäkin silloin, kun haluttiin sulkea joku ulkopuolelle ja otettiin fyysinen häirintä tai aggressiivisuus keinoksi.

Ulkoilussa Saana, Reetta, Riina, Konsta, Joonatan ja Veeti leikkivät mutaleikkiä. Isossa saavissa on hiekkavelliä, jota lapset ottavat lapiolla ja maalaavat sillä kävely-lankua. Liina pyrkii leikkiin. Ennen kuin huomaankaan, Joonatan lyö Liinaa isolla lapiolla päähän. (...) Lapset huutavat, että Liina ei saa tulla leikkiin. (Havainnointi, IE, 27.11.)

Toisekseen konflikteja syntyi oikeudesta leikkiä yksin sekä siitä, kuka kenenkin kanssa voi leikkiä. Osana kaverisuhteita olivat myös kilpailut, jotka johtivat konflikteihin. Aiheet vaihtelivat: kuka ehtii jonoon ensimmäiseksi, kuka voitti tai kenen voimaeläin¹⁹ on vahvin.

Tahallista ärsyttämistä tapahtui, kun lapsi teki jotain, jonka hän mitä ilmeisimmin tiesi häiritsevän muita, mutta jatkoi silti kohti konfliktia.

¹⁹ Erityisryhmässä käytössä olleen Muksuoppi-menetelmän (ks. Furman 2003) mielikuvitusahmo, joka auttoi lasta arjen hankalissa tilanteissa.

Päiväpiirissä Santeri heiluu paikallaan toisten lasten päälle. MAISA [LTO] puuttuu asiaan. Jo tätä ennen vieressä lattialla istunut Pyry on sanonut tuskastuneena: Lopeta! Santeri on vain jatkanut. MAISAN puuttumisen jälkeen Santeri läppää Pyryä tossulla. (Havainnointi, TPK, 23.10.)

Joskus konfliktit syntyivät kasvattajien ohjaamissa tilanteissa siten, että lapset pitkään paikallaan oltuaan alkoivat *nujuta* keskenään ikään kuin ajankuluksi. Tällainen alun alkaen positiivisesti tai negatiivisesti latautumaton toiminta kääntyikin sitten konfliktiksi. Toinen tekemisen puutteesta syntyvä konflikti oli fyysinen häirintä tai aggressiivisuus, jolloin lapsi kuljeskellessaan ikään kuin ohimennen löi toista lasta. Jonkin verran konflikteja syntyi tavaroista ja aivan yksittäisesti siten, että lapsi oli kiukustunut kasvattajalle ja purki tunteensa aggressiivisesti muihin lapsiin.

6.5 Vertaissuhteiden omaleimaisuus eri päiväkotiryhmissä

Jokaisessa päiväkotiryhmässä oli oma vertaissuhdekulttuurinsa eli se, miten ollaan yhdessä tai ulkopuolella sekä se, miten paljon ja millaisia konflikteja esiintyy. Samaten jokaisella lapsella oli oma tapansa toimia osana tätä kulttuuria. Tarkastelen seuraavaksi erikseen kunkin tutkimuspäiväkotiryhmän vertaissuhteita kuvaten niitä ensin yksittäisten lasten kautta ja sitten lyhyesti kooten koko ryhmän tilannetta.

6.5.1 Tavallinen päiväkotiryhmä: yhdessä itseohjautuvasti ja yksilöllisin resurssein

Tavallisen päiväkotiryhmän kolmesta sosioemotionaalista erityistä tukea saavasta lapsesta Tuomas ei vertaissuhteissaan juuri erottunut ryhmän muista lapsista. Hän toimi paljon yhdessä muiden lasten kanssa eikä tullut ulosuljetuksi. Myöskään konflikteissa hän ei erottunut. Tästä johtuen tavallisen päiväkotiryhmän tapauskuvaukset ovat Oonasta ja Santerista.

Oona. Oonan tyypillisimpiä tapoja osallistua ryhmänsä yhteiseen toimintaan olivat seurailu ja yhteinen puuhailu. Hän piirteli, pelasi pelejä ja kampaaili ryhmän tyttökulttuurin mukaisesti barbeja. Seurueissa olivat vaihdellen mukana pitkälti samat viisi tyttöä, joista eniten Oona vietti aikaansa Ninnin kanssa. Samaten arjen keskusteluissa Oona jutteli lähinnä Ninnin kanssa. Toinen Oonan tapa osallistua arjen keskusteluihin olivat yritykset vaikuttaa päiväkotiarjen tilanteissa. Esimerkiksi kun keskustelu ruokapöydässä yltyi liialliseksi, kuiskasi Oona: *Shh, joudutaan odottamaan ruokaa.* Seurauksia näillä kommentteilla ei juuri ollut. Oona oli jonkin verran mukana myös tilanteissa, joissa lapset ilmaisivat ja rakensivat mukaan kuulumista. Häntä autettiin ja hän osallistui sanalliseen leikkelyyn.

Oonan mukana olo ryhmän sosiaalisessa toiminnassa oli kuitenkin monesti ikään kuin veitsenterällä: pääseekö hän muita seurailtuaan mukaan näiden sosiaaliseen toimintaan vai jääkö hän ulkopuolelle saatuaan sitä ennen mahdol-

lisesti negatiivista palautetta. Oona vietti siis melko paljon aikaa lasten keskinäisen toiminnan ulkopuolella. Hän leikki persoonallisia leikkejään yksin puheen samalla ääneen. Yksiselitteisesti ei voinut päätellä, miten Oona päätyi ulkopuoliseksi. Toisaalta hän tuntui hakeutuvan itse leikkimään yksin, hän saattoi kieltäytyä toisten lasten leikkitarjouksista ja näytti viihtyvän omissa oloissaan. Toisaalta hän tuli usein ulossuljetuksi varsin selkeästi ja joskus julmastikin.

Oona on yksin ja potkii lunta. Seurailen aikani ja menen sitten juttelemaan hänen kanssaan. Kysyn, mitä Oona haluaisi tehdä ja hän sanoo, että leikkiä kavereiden kanssa. Sanon Oonalle, että mennä vähän kyselemään. Menemme ensin Annin ja Fannin luo. Kysyn Annilta ja Fannilta, voisiko Oona tulla heidän kanssaan leikkimään. Fanni vastaa: "Ei me leikitä, me jutellaan." Tutkija: "No, voisko Oona tulla siten juttelemaan teidän kanssa?" Fanni: "Lähetään karkuun!" Tytöt lähtevät juoksemaan. Otan tytöt kiinni ja selitän heille, että Oonalla ei ole tällä hetkellä kaveria. Fanni: "Meillä on kavereita." Tutkija: "Niin, mutta Oonalla ei just nyt ole." Anni: "Mikset sä oo sen kanssa?" Kysyn: "Oona, ootsä mieluummin aikuisen vai kavereiden kanssa?" Oona kuiskaa: "Kavereiden." Anni ja Fanni alkavat ränkyttää vastaan. Otan Oonaa kädestä ja sanon: "Nyt mennään Oona. Mennä kysyyn Liisalta ja Auroralta." Neuvottelen Liisan ja Auroran kanssa, jotka lupaavat ottaa Oonan mukaan leikkiin. Leikissä tytöt ovat vauvoja. (...) Myöhemmin kaikki kolme tyttöä siirtyvät liukumäkeen. (Havainnointi, TPK, 23.1.)

Oona suljettiin ulos sekä sanallisesti että fyysisesti. Sanallisessa ulossulkemisessa korostettiin hänen osaamattomuuttaan tai muuta erilaisuuttaan ja se tapahtui Oonan kuullen.

(...) Laura, Ninni, Liisa, Eeva ja Oona kerääntyvät uusien barbien ympärille. (...) Eevi: "Oona nuolee sormia! Hyi! Onkohan Oona vielä niin pieni, että se nuolee sormia?" (Havainnointi, TPK, 15.12.)

Oona jäi usein viimeisten joukkoon, kun lapset toimivat valitsijoina. Lapset käyttivät myös muita ulossulkemisen keinoja Oonan kohdalla: esimerkiksi vaihdettiin paikkaa pois hänen vierestään tai naurettiin hänelle ääneen. Oona siis suljettiin ulos monin tavoin ja näin hän sai muilta lapsilta paljon negatiivista palautetta, johon hän harvoin reagoi näkyvästi. Kukaan lapsista ei haastateluissa perustellut hänen ulossulkemistaan henkilökohtaisilla negatiivisilla kokemuksilla.

Konflikteissa Oona ei ollut mukana lukuun ottamatta arkaa puolustautumista, jos häntä syytettiin jostain, mitä hän ei itse pitänyt oikeutettuna. Haastateluissa Oonan mainitsi kaverina Ninni. Tämä valinta oli vastavuoroinen, sillä myös Oona mainitsi kaverinaan Auroran ja Liisan lisäksi Ninnin.

Santeri. Santeri osallistui erittäin aktiivisesti ryhmän yhteiseen toimintaan. Hän ei seurailut, vaan meni mukaan sinne, missä tapahtui. Hän vietti paljon aikaa tietokoneella, pelasi, leikki, rakenteli tai oli siirtymässä juosten toiminnasta toiseen – kaikkea tätä yhdessä muiden lasten kanssa. Luku- ja kirjoitustaitoisena Santeri tietokoneella pystyi viemään lasten keskinäistä toimintaa eteenpäin ilman, että lapset joutuivat pyytämään kasvattajaa paikalle. Santerin ja muiden poikien yhteinen puuhailu saattoi olla myös *meuhkaamista*, vaikkapa pientä painia lattialla.

Santeri oli myös innokas arjen keskusteluihin osallistuja. Hän sekä teki itse aloitteita että tarttui toisten avauksiin. Aiherepertuaari oli Santerilla laaja. Hän toi uusia keskusteluideoita tilanteisiin vaikkapa huutamalla koko ryhmälle tarkoitettun kysymyksen ”*Kuka katto Yllytyshullut?*”. Yleensä keskusteluihin lähdettiin mukaan, poikkeuksena jonkun tytön toteamus *haa, mikä vitsi!* Joskus Santerilla oli keskusteluissaan tietynlainen opastava ote; hän totesi esimerkiksi Niklakselle, että *oo näitisti, voit saada tarran*. Santerin keskustelut sujuivat yleensä suhteellisen sopuisasti loppuun asti.

Santeri loi ja sai mukaan kuulumisen kokemuksia kahdella tapaa. Toisaalta rohkeana kielenkäyttäjänä hän osallistui ahkerasti lasten keskinäisiin sanaleikkeihin, joissa vilahtivat niin *kakkapöntöt* kuin *seksihommatkin*. Toisaalta Helmin kanssa Santerilla oli leikkejä, joissa lasten keskinäinen yhteisöllisyys syntyi verbaalisen ja fyysisen hellittelyn myötä.

Santeri toimi harvoin ryhmän ulkopuolella. Ulossulkemisen kokemuksia hän kuitenkin sai muiden lasten taholta silloin tällöin arjen tilanteissa, kun hänen seurastaan kieltäydettiin tai hänen käyttäytymistään kommentoitiin. Käyttäytyminen, josta palautetta tuli, saattoi kohdistua suoraan toisiin lapsiin tai olla heitä häiritsevää, jolloin palaute tiuskittiin Santerille sanallisesti ärtyneeseen sävyyn. Eron tekeminen muihin lapsiin saattoi tapahtua myös kommentoimalla Santerin käyttäytymistä sellaisilla sanoilla kuin *hurja, vauvo* tai *idiootti*. Tuomitsevan kielen jyrkkyys vaihteli – useimmiten se oli vähemmän julmaa kuin Oonan kohdalla. Santeri itse osallistui joidenkin toisten lasten ulossulkemiseen.

Arjen tilanteita enemmän lapset kommentoivat Santerin käyttäytymistä haastatteluissa kertomalla useampia negatiivisia henkilökohtaisia kokemuksia Santerista. Hänen koettiin häirinneen yleisemmällä tasolla koko ryhmän toimintaa, mutta myös henkilökohtaisia ikäviä kokemuksia Santerin käyttäytymisestä tuli mieleen.

Niilo: ”Välillä se on kiusannu mua, mutta välillä ei.” Tutkija: ”Niin. Joo.” Niilo: ”Ja silleen siinä, kun me pelataan jalkista, niin yleensä se kamppii meitä toisia, kun se yleensä yrittää ottaa sitä palloa, niin kun meillä on se vaan hallussa, ni sitten se yleensä. Että heti, kun tulee joku tönäsy, niin sitten sanoo, että virhe toiselle joukkueelle, mikä se vastus on. Ni yleensä se sanoo sillai.” (Haastattelu, TPK, Niilo.)

Konflikteissa Santeri oli osallisena melko paljon, mutta määrällisesti kuitenkin selvästi vähemmän kuin rakentavassa yhteisessä toiminnassa. Verbaalisesti Santeri syytteli, komenteli, vähätteli ja nimitteli toisia. Hän saattoi myös uhkailla (*”mä lyön kaikkia, jotka tulee tänne”*). Jotkut sanalliset ristiriidat syntyivät Santerin käyttäytymisen seurauksena, mutta enimmäkseen ne saivat alkunsa, kun Santeri oli tyytymätön toisten toimintaan ja ilmaisi sen purevasti.

Ruokailussa Santeri hermostuu Eveliinalle, kun Eveliina Santerin mukaan roiskii. Santeri kommentaa: ”Pyyhi!” Eveliina katsoo hämillään Paavoa. Santeri: ”No okei, heitetään piimät sun naamalle!” (Havainnointi, TPK, 23.4.)

Syyt verbaalisiin konflikteihin olivat siis Santerin näkökulmasta toisissa lapsissa. Välttämättä tilanteet eivät saaneet aikaan suurempaa reaktiota muissa ryhmän jäsenissä.

Konflikteissa Santeri käytti myös fyysistä häirintää tai aggressiota.

[Ollaan päiväpiirillä.] Santeri poistuu hetkeksi ja takaisin tullessaan hän tönäisee Eveliinaa, joka seisoo edessä apulaisena Tuomaksen kanssa. Santeri käy vielä erikseen tönäisemässä uudelleen Eveliinaa. MARI [LTO]: "Mikäs toi oli?" Santeri: "Kikkara." (Havainnointi, TPK, 21.2.)

Syytä Santerin konflikteille ei ulkopuolinen aina nähnyt. Toisinaan oli kyse myös selkeästä toisen tahallisesta ärsyttämisestä.

Santeri vietti aikaansa yksin äärimmäisen harvoin. Hän teki sen vapaaehtoisesti. Santerin mainitsi haastatteluissa kaverinaan viisi lasta. Santeri itse valitsi kolme kaveria. Vastavuoroinen maininta oli Tuomaksen kanssa. Pari lasta kuvasi yhteistä leikkiä Santerin kanssa ja totesi, että Santerin *temput* ovat välillä hauskojakin.

Lopuksi. Tavallisessa päiväkotiryhmässä kasvattajat antoivat lasten toimia melko vapaasti silloin kun ei ollut ohjatun toiminnan hetki. Niinpä yhdessä toimimisen ja ulkopuolella olon hetket sekä niihin liittyvä seuran hankinta ja valinta olivat pitkälti lasten keskenään hoitamia asioita. Konflikteihin puututtiin enemmän.

Kaikki sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset olivat jollain ryhmän toimintakulttuuriin sopivalla tavalla mukana yhdessä toimimisessa. Erityisesti Santeri oli aktiivinen ja osallistui monin tavoin. Sanallinen leikkittely oli tapa ilmaista mukaan kuulumista ja Santerin osuus siinä oli merkittävä.

Selkeästi eniten ryhmän yhteisen toiminnan ulkopuolella oli Oona. Ulos-sulkeminen kohdistui Oonan ja Santeriin. Lapsilla oli tapana kommentoida äänen toistensa käyttäytymistä myös kohteen kuullen ja juuri Oona ja Santeri olivat usein kommenttien kohteena erilaisen käyttäytymisensä vuoksi. Oonan ulossulkeminen oli jyrkempää kuin Santerin ja käytettyjen keinojen valikoima laajempi. Haastatteluissa Oonan käyttäytyminen ei noussut esiin, Santerin kyllä.

Ryhmässä oli sekä verbaalisia että fyysisiä konflikteja ja Santeri oli usein niissä osallisena. Hän oli erityisen herkkä ärsyyntymään toisten lasten käyttäytymisestä.

6.5.2 Integroitu erityisryhmä: lyhytjänteisyyttä ja pyrkimyksiä yhteenkuuluvuuteen

Integroidussa erityisryhmässä sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia oli kaksi: Konsta ja Joonatan. Kuvaan aluksi ryhmän vertaissuhteiden ominaispiirteitä Konstan ja Joonatanin tapauskuvausten kautta ja lopuksi ryhmän tilannetta yhteen vetäen.

Konsta. Konstan yhdessä toimiminen muiden ryhmän lasten kanssa oli lähes kokonaan yhteistä puuhailua. Hän seuraili, osallistui arjen keskusteluihin tai oli mukana mukaan kuulumisesta kertovissa kokemuksissa satunnaisesti, mutta yhteiseen puuhailuun hän osallistui paljon. Kaverina Konstalla oli

useimmiten Veeti ja myös Joonatanin kanssa hän touhusi paljon. Konstan yhdessä oloa muiden lasten kanssa luonnehti motorisuus, joka strukturoidummillaan oli sähköpelon pelaamista ja vapaamuotoisimmillaan yhteistä juoksentelua. Enimmäkseen hänen yhdessä olonsa muiden lasten kanssa oli jälkimmäistä. Hän vaihtoi usein ja nopeasti tekemisestä toiseen. Väliin mahtui myös lyhytkaista yksinoloa, minkä jälkeen Konsta liittyi uudelleen leikkiin.

[Konsta, Joonatan ja Veeti leikkivät leiseillä.] Konsta nousee ja panee leisiputken palan suuhunsa ja lähtee putkea ulisuttaen kierrokselle. Veeti: "Konsta, etkö sä enää oo?" Konsta: "Oon mä." (...) Konsta hakkaa lattiaa putkenpaloilla. Kaksi tyttöä tulee peuhuleikkihuoneesta. Konsta "vetelehtii" kropallaan ja sanoo tytöille pelleillen: "Moi!" Hän ottaa taas putkenpalan suuhunsa ja lähtee liikenteeseen. "Moi taas." Konsta menee ikkunan viereen ja põlisee itseksensä. (...) Konsta sanoo taas mölön leikkijöille: "Moi!" Hän penkoo samalla lelulaatikkoa. (...) (Havainnointi, IE, 14.11.)

Konsta oli yksinään vähän, vapaaehtoisesti ja omintakeisesti toimien.

Koko ryhmä on rakentanut leiseistä joko kameroita ja videokameroita ja lapset kulkevat "kuvaamassa". Konsta hypähtelee ja karjahtelee kuvausmatkoillaan. (...) Konsta kulkee potkien ilmaa. (Havainnointi, IE, 5.12.)

Vaikka Konsta ei ollutkaan paljon yhteisen toiminnan ulkopuolella, ulossuljetuksi tulemisen kokemuksia hänelle tuli ryhmän arjessa jonkin verran, kun hän sai negatiivista palautetta tai hänen leikkitarjoustaan ei hyväksytty. Kaikki palaute ei liittynyt niinkään hänen sosiaaliseen toimintaansa, vaan hänelle naurettiin pienten kielellisten ymmärtämisvaikeuksien vuoksi. Myös Konstan kanssa paljon aikaa viettävä Veeti osallistui tähän.

Toisen lapsen ulossulkemista Konsta teki nimittelemällä Liinaa *tyhmäksi*, *pierupääksi* tai *kakkapökäleeksi*. Haastattelussa Konsta mainitsi, että *Liinaa voi aina kiusata*. Kiusaaminen oli Konstan mukaan ollut tönimistä, ja tapahtunut koska Liina oli kiusannut häntä. Kysymykseen siitä, miltä Konsta arveli kiusaamisen Liinasta tuntuneen, hän vastasi, että *huonolta*. Myös Konstan osallisuus sekä verbaalisiin että fyysisiin konflikteihin kytkeytyi paljolti Liinaan, jota hän komensi, töni ja joskus löikin.

[Ollaan päiväpiirillä.] Konsta karjahtelee ja potkii. Hän toteaa Liinalle: "Siitäs sait!" Samalla hän lyö nyrkillä Liinaa ja laittaa tossuja jalkaan. (Havainnointi, IE, 28.11.)

Konfliktialttiita tilanteita Konstalle olivat joskus myös ohjatut tuokiot, joilla hän ja Joonatan alkoivat ottaa kontaktia toisiinsa. Vuorovaikutus saattoi alkaa positiivisesti esimerkiksi yhteisenä hihittelynä, mutta muuttui jossain vaiheessa tönimiseksi tai potkimiseksi.

Kaksi lasta mainitsi Konstan kaverinaan. Haastattelussa yksi lapsi mainitsi Konstan *aika kivana* ja toinen kuvasi häntä positiiviseen sävyyn.

Joonatan. Myös Joonatanin yhdessä toimiminen oli enimmäkseen yhteistä puuhailua. Useimmiten kumppanina oli Konsta, jolloin yhdessä paitsi juoksenteltiin tai leikittiin, myös *pelleiltiin*. Kolmantena yhteisessä puuhailussa oli toisinaan mukana Veeti, ja Joonatan leikki silloin tällöin myös ryhmän muiden lasten, erityisesti tyttöjen kanssa.

Joonatan osallistui aktiivisesti myös arjen keskusteluihin. Hänen pyrki-
myksiään luoda mukaan kuulumisen kokemuksia luonnehti voimakas halu
korostaa kaveruutta ja luoda me-henkeä – toinen osapuoli ei välttämättä aina
ollut yhtä innostunut asiasta kuin Joonatan. Joonatanilla oli myös muutamia
sanallisia leikkittelyjä, joissa toinen lapsi oli mukana samaan tapaan hänen kans-
saan.

Joonatan oli melko paljon ryhmän toiminnan ulkopuolella, mutta yleensä
hän silloinkin yritti saada seuraa. Hän *vaelsi* ja seuraili, mihin voisi liittyä mu-
kaan. Lisäksi hän teki paljon ehdotuksia yhteisestä toiminnasta, mutta monesti
toinen osapuoli kieltäytyi. Joonatanilla oli hallussaan erilaisia tapoja ehdottaa
yhteistä leikkiä: esimerkiksi suorat kysymykset tai leikkiin eläytyminen.

Ulossulkeminen tapahtui Joonatanin kohdalla antamalla hänelle paljon
negatiivista palautetta tai kommentoimalla kielteisesti hänen käyttäytymistään.
Joskus kommentoinnissa oli mukana päivittelevää sävyä. Tällaista tapahtui eri-
tyisesti, kun Joonatan oli tehnyt jotain aivan poikkeuksellista, esimerkiksi heit-
tänyt kiisselikulhon maahan. Osaksi kommentit annettiin suoraan Joonatanille,
osaksi tarkoituksena oli viestiä enemmänkin muille. Lievimmillään lasten
kommentit olivat pientä viisastelua, julmimmillaan Joonatanin matkimista.

Joonatan tulee [tuokiolle] ja suuttuu uudesta paikastaan. (...) Hän poistuu kiukutel-
len viereiseen huoneeseen. ANNA [ELTO] huutelee Joonatanille: "Jos sä haluat kuul-
la, mitä tänään tapahtuu, niin kannattaa tulla omalle paikalle." Joonatan tulee ja jat-
kaa suuttumuksensa purkamista. (...) Joonatan lähtee osaston puolelle. ANNA huu-
telee hänen peräänsä.: "Täällä on muitakin Joonatan!" Joonatan tulee paikalleen. So-
fia: "Mä haluaisin vaan muistuttaa, että elämässä ei saa aina kaikkea." (Havainnointi,
IE, 14.12.)

Aamupiirin alkua odotellessa Veeti menee tyhjänä olevalle Joonatanin paikalle. Hän
huutaa möläyksiä, viuhtoo käsillään ilmaa ja sanoo: "Mä oon Joonatan." (Havain-
nointi, IE, 17.1.)

Joonatan ei kaikissa tilanteissa ollut paikalla tai hän ei tunnekuuhunsa tai jonkin
muun syyn vuoksi yleensä reagoanut kommentteihin. Poikkeuksellisesti hän
kerran totesi jonkun lapsen sanoessa häntä *hulluksi* : "Joo, mä oon pulla!" Myös
Joonatan itse osallistui jonkun verran toisten ulos sulkemiseen.

Joonatan sai osakseen myös hänelle suoraan esitettäviä syytöksiä ja kielto-
ja. Hän koki myös sen, miten muut lapset kieltäytyivät hänen seurastaan aikui-
sen ehdottaessa yhteistä tekemistä hänen kanssaan.

Konflikteissa Joonatan oli mukana melkein saman verran kuin rakentavan
yhteisen toiminnan tilanteissa. Verbaalisissa konflikteissa Joonatan monesti
syytteli toisia hänen näkökulmastaan vääränlaisesta toiminnasta. Nämä ristiriit-
dat eivät yleensä johtaneet sen kummempaan: Joonatan purki tunteensa ja
muut lapset reagoivat suhteellisen vähäeleisesti, toki välillä omaa rooliaan puo-
lustaen.

Joonatanin fyysiset konfliktit olivat pitkälti tyyppillistä fyysisistä häirintää:
tönimistä ja toisten leikin häirintää fyysisesti. Liinan lisäksi kohteena olivat
useammat lapset kuin sanallisissa konflikteissa. Osa häirinnästä tapahtui ikään
kuin ohimennen Joonatanin kuljeskellessa ympäriinsä, osaan oli hänen näkö-

kulmastaan syy. Fyysisiin konflikteihin ryhmän muut lapset reagoivat useammin kuin sanallisiin joko suoraan Joonatanille tai kommentoimalla hänen käyttäytymistään kuten jälkimmäisessä aineistoesimerkissä.

Joonatan leipoo [hiekaista] kakun, jossa on toinen puoli suklaata, toinen hedelmiä. (...) Saana leipoo lähistöllä ja Joonatan lyö Saanaa lapiolla päähän. Joonatan: "Se sano mun kakkua rumaks." Saana puolustautuu: "Se otti äsken meidän rahat." (Havainnointi, IE, 13.11.)

Ennen päiväpiirin alkua Joonatan istuskelee eteisen penkillä ja katselee kirjoja. (...) Myös Liina lueskelee kirjoja. Joonatan tiputtaa tahallaan Liinan kirjan tämän syylistä. (...) Liina: "Joonatan, kouluun?" Olli: "Ope panee takaisin päiväkotiin!" (Havainnointi, IE, 16.2.)

Fyysistä aggressiota Joonatanilla oli huomattavasti vähemmän kuin häirintää. Sisällöltään se oli samanlaista kuin fyysinen häirintä, mutta *rajumpaa* – lyömistä ja potkimista.

Joonatanin mainitsi kaverinaan Konsta. Haastatteluissa hän sai positiivisen maininnan taitavana piirtäjänä ja *kivana*, koska hän *tulee kysymään, voitko leikkiä*. Henkilökohtaisen negatiivisen kokemuksen kertoi yksi haastateltava.

(...) Julia: "Joonatan löi kerran mua sillä pehmeellä joulupukilla, mut ei se paljon sattunu. Se on pehmonen." Tutkija: "Niin, se oli se Joonatanin unilelu. Oliko se se?" Julia: "Niin, kun se vähän sattui, kun se löi niin kovaa." (Haastattelu, IE, Julia.)

Lopuksi. Myös integroidussa erityisryhmässä kaikki lapset olivat jollain tavoin mukana yhdessä toimimisessa. Yhdessä toimimista kuvasi sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten osalta tietynlainen strukturoimattomuus – oltiin mukana, mutta ei välttämättä kovin pitkäjänteisesti tai keskittyneesti. Konstalta paluu yhteiseen toimintaan onnistui helposti. Joonatan puolestaan oli aktiivinen pyrkimyksissään luoda mukaan kuulumisen tunnetta.

Ryhmän ulkopuolella olivat erityisesti kaksi lasta: ryhmän kehitysvammaiseksi nimetty tyttö Liina ja Joonatan. Sekä Joonatan että Konsta olivat aktiivisia pyrkimyksissään sulkea ulos Liinaa. Tämä tapahtui arjen päivittäisissä tilanteissa ja monesti hyvin suorasukaisesti sekä verbaalisesti että fyysisesti. Samalla tapaa muut lapset selkeästi tekivät eroa Joonataniin sekä arjen tilanteissa että haastatteluissa. Muita erityistä tukea saavia lapsia ei pyritty samaan tapaan sulkemaan ulos.

Ryhmässä oli sekä verbaalisia että fyysisiä konflikteja ja molemmat sosioemotionaalista erityistä tukea saavat pojat olivat niissä osallisina. Syynä oli erityisesti ärsyyntyminen toisten lasten (lähinnä Liinan) käyttäytymisestä, tahallinen ärsyttäminen sekä tietynlainen tekemisen puute. Yhteisten tuokioiden venyessä pitkiksi sosioemotionaalista erityistä tukea saavat pojat alkoivat ensin nahistella keskenään, mikä sitten toisinaan muuttui vähitellen täydeksi konfliktiksi.

6.5.3 Erityisryhmä: aikuisjohtoisesti vähäisin kaverivaihtoehtoin

Erityisryhmän seitsemän pojan vertaissuhteet vaihtelevat luonnollisesti lapsikohtaisesti. Käytän esimerkkinä kahta mahdollisimman erilaista tapauskuvausta.

Tuukka. Tuukalla oli lukuisia yhdessä toimimisen kokemuksia: hän oli mukana yhteisessä puuhailussa lähes koko ajan. Hän leikki, rakenteli, pelasi ja piirteli ryhmän kaikkien lasten kanssa. Jonkin verran hän oli mukana ulkoiluisa päiväkodin tavallisen esiopetusryhmän lasten kanssa ja myös sisällä hän leikki tämän osaston poikien, erityisesti yhden, Eliaksen, kanssa. Arjen keskusteluihin Tuukka osallistui myös mielellään. Tavanomaisten jutustelujen lisäksi hän pyrki neuvomaan muita lapsia ystävällisesti, jolloin keskustelusta ei välttämättä tullut kovin vastavuoroista.

[Ollaan jumpassa.] Köydet ja renkaat otetaan esiin. Luukas tönii köysissä Tuukkaa. Tuukka: "Luukas, opettele lapinöllön²⁰ viisautta." (Havainnointi, E, 8.11.)

Tuukka oli mukana muutamissa mukaan kuulumisesta kertovissa tilanteissa. Usein niissä oli kaverina Elias tavallisesta esiopetusryhmästä.

Tuukka vietti jonkin verran aikaa myös yksin. Hän piirsi, leikki legoilla, haravoi tms. Tuukka oli yksin vapaaehtoisesti tai sen seurauksena, että aikuiset olivat päättäneet lasten toiminnot. Toiset lapset eivät siis tule sulkeneet häntä ryhmän ulkopuolelle. Häntä ei kuvailtu negatiivisesti haastattelissa eikä hän saanut ryhmätilanteissa kielteistä palautetta muilta ryhmän jäseniltä.

Konflikteja Tuukalla oli huomattavasti vähemmän kuin rakentavaa yhteistä toimintaa. Sanallisia ristiriitoja Tuukalle tuli mm. siitä, millaisissa ryhmissä leikitään. Toisten lasten käyttäytyminen kävi hänen hermoilleen erityisen paljon, minkä hän ilmaisi hyvinkin kipakasti.

[Ollaan aamupiirillä.] Tuukka sanoo korviaan "vetelevälle" Lassille: "Älä tee noin korville! Tulee vaikka mitä, siks sulla onkin korvat niin kuin apinalla!" (Havainnointi, E, 25.4.)

Myös toisten *huonot käytöstavat* saivat hänet tuiskimaan *hilijaa siinä!* -tyyppisiä huomautuksia. Tuukalla oli yksittäisiä fyysisiä konflikteja. Ne olivat koko ryhmän yhteistä "jumbapajonotuuppista" tai toisen lapsen satunnaisia tönäisemisiä.

Haastatteluissa Tuukan mainitsi kaverina kaksi ryhmän lapsista. Näistä Luukaksen myös Tuukka kertoi kaverikseen. Lisäksi Tuukka nimesi kavereikseen kolme poikaa tavallisesta esiopetusryhmästä. Kaksi lasta kertoi haastattelussa Tuukan olevan *kiva*.

Luukas. Luukas osallistui rakentavasti ryhmänsä yhteiseen toimintaan eniten yhteisen puuhailun kautta. Hän keinui, leikki, pallotteli, piirteli ja väritteli. Useimmiten yhteinen puuhailu sujui myönteisissä merkeissä loppuun saakka. Luukas osallistui myös arjen keskusteluihin ajankohtaisista asioista.

²⁰ Luukaksen Muksuopin voimaeläin

Nämä olivat lähinnä ryhmän päivittäisiä tapahtumia. Mukaan kuulumisen tilanteita Luukas rakensi joskus osittain tahattomasti. Nimittäin hänen persoonallinen tapansa jäädä toistamaan jotain, tavallisesti kielletyksi tiedettyä sanaa tai sanontaa, nostatti yleensä yhteistä innostusta.

Luukas innostuu: "Älä sitä pierua huuda!" Akseli toistaa saman. Luukas innostuu yhä enemmän: "Älä sitä vittua huuda!" Akseli toistaa jälleen. Luukas: "Hemmetti!" Akseli: "Hemmetti!" Luukas: "Perhana." Akseli toistaa taas. (Havainnointi, E, 7.11.)

Yksin Luukas ei viettänyt kovin paljon aikaansa. Luukas tuli jonkin verran ulos suljetuksi ryhmän yhteisestä toiminnasta, kun hänen leikkitarjouksiinsa ei tartuttu, hänestä kanneltiin tai hänen käyttäytymistään kommentoitiin ääneen.

[Ollaan tuokiolla.] KIRSI [ELTO] kertoo Luciasta. Luukas nauraa äänekestä tekonaurua. (...) Kun KIRSI pääsee tarinan traagisiin vaiheisiin (silmien puhkominen jne.), kuuntelee Luukas selvästi keskittyneenä suu auki. Tarinan päätyttyä Luukas alkaa hokea: "Saatana, saatana." Samalla hän jyskyttää nyrkillä sohvaa. (...) Luukas juoksee pois paikaltaan. KIRSI hakee hänet takaisin. Luukas alkaa hokea "pikkupapronen" ja samalla hän alkaa nauraa jälleen äänekestä tekonaurua. KIRSI kysyy: "Mitäs luulette, että ne uudet lapset Lassi, Anttoni ja Nuutti ajattelee tommosta?" Luukas: "Voi jumalauta!" Tuukka: "Ennen annettiin vitsaa tommosta." Luukas huutelee erilaisia kovia äännähdyksiä ja KIRSI jatkaa tuokion pitoa. (Havainnointi, E, 12.12.)

Konflikteissa Luukas oli osallisena melkein yhtä paljon kuin yhteisessä rakentavassa toiminnassa. Hän osallistui paljon sanallisiin ristiriitoihin mm. komentaen toisia. Luukas käytti hyvin karkeaa kieltä syytellessään toisia. Syytös ei välttämättä liittynyt toisen lapsen käyttäytymiseen, vaan saattoi olla esimerkiksi väite *paskalle haisemisesta*. Luukaksen käyttämä fyysinen häirintä oli irvistelyä, keskisormen näyttöä ja tönimistä, fyysinen aggressio potkimista. Haastatteluissa Luukaksen mainitsivat kavereinaan Tuukka ja Jesper.

Lopuksi. Myös erityisryhmän kaikki ryhmän lapset olivat jollain tavoin mukana yhdessä toimimisessa, mikä tässä ryhmässä oli enimmäkseen yhteistä puuhailua. Leikit saattoivat olla pitkäkestoisia ja sisällöllisesti rikkaita. Yksi lapsista, Tuukka, integroitui ajoittain yhteen päiväkodin ns. tavallisista ryhmistä. Ryhmän lapset olivat samanikäisiä kuin erityisryhmän lapset ja ryhmien tilat sijaitsivat vierekkäin. Tuukka oli itse aktiivinen ja pyysi kasvattajilta lupaa siirtyä toiseen ryhmään. Samaten toisen ryhmän lapset tulivat erikseen erityisryhmän tilaan hakeakseen häntä leikkiin. Tuukka kävi tässä ryhmässä esiopetushetkillä muutaman kerran viikossa, joten hän osallistui ryhmän toimintaan muutenkin kuin ns. vapaan leikin aikana ja omasta aloitteestaan. Erityisryhmän lapset olisivat ehkä halunneet toimia enemmän yhdessä, mutta lasten vähyys (leikkikaveria ei riittänyt kaikille) tai pedagogiset ratkaisut (kasvattajat jakoivat lapset pieniin ryhmiin tai toimimaan yksin) estivät sen.

Lasten omaehtoista, mukaan kuulumisen tietoista ilmaisemista tai rakentamista erityisryhmässä oli vähän. Hellyys puuttui kokonaan eikä sanallista leikkittelyä tai me-puhetta ollut. Tuukka kannusti jonkin verran toisia lapsia.

Erityisryhmässä oli eniten kasvattajan määräämää ryhmän ulkopuolella toimimista ja jonkin verran myös vapaaehtoista ryhmän ulkopuolella toimimista, halua olla välillä yksin. Erilaista muihin ryhmiin verrattuna oli myös se, että

uloslukkeminen liittyi lähinnä vain kaverisuhteisiin; sitä ei tehty juurikaan esimerkiksi toisen lapsen osaamattomuuden tai erikoiseksi koetun käyttäytymiseen julkisella kommentoimisella kuten muissa ryhmissä. Toinen suljettiin ulos esimerkiksi leikkipyynnöstä kieltäytymällä.

Syinä konflikteihin erityisryhmässä olivat ärsyyntyminen toisten lasten käyttäytymisestä sekä sosiaaliset suhteet, kun vähäisistä potentiaalisista kaverista kiisteltiin. Myös jatkuva kilpailu kaikesta mahdollisesta teki ilmapiirin konfliktialttiiksi. Ainoastaan erityisryhmässä tavarat (esimerkiksi leikkivälineiden käyttöoikeudet) aiheuttivat riitaa. Sekä verbaalisia että fyysisiä konflikteja oli määrällisesti enemmän kuin muissa ryhmissä. Pienet kahakat seurasivat toinen toistaan.

6.6 Kooste: sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten sosiaalinen osallisuus

Tarkastelen lopuksi kokonaisuutena tämän luvun löytöjä, joiden tavoitteena oli saavuttaa lasten näkökulma sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten vertaisuuteen. Käytän apuna luvussa 3 esittelemäni Kosterin ym. (2009) sosiaalisen osallisuuden mallin ulottuvuuksia siltä osin kuin se aineistoni pohjalta on mahdollista. Katson lapsen kokemuksen sosiaalisesta osallisuudesta rakentuvan seuraavasti: lapsella on oltava riittävästi myönteisiä vuorovaikutus- ja ystävyysuhteita ja hänen on saatava riittävästi hyväksyntää vertaisryhmässä. Lapsen subjektiivinen kokemus siitä, mikä on riittävästi, on tutkimuksessani tulkinnanvarainen asia, koska en ole tätä lapsilta itseltään kysynyt.

Vuorovaikutussuhteet. Kaikki tutkimukseen osallistuneet sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset olivat jollain tavoin mukana oman ryhmänsä leikeissä, yhteisessä työskentelyssä ja muussa toiminnassa. Yleensä lapset haluavatkin olla mukana vertaisryhmiensä toiminnassa, he suorastaan nauttivat tehdessään asioita yhdessä (Corsaro 1997, 140). Myös vastaavanlaiset tutkimukset (ks. esim. Lehtinen 2001, 83; Strandell 1995, 31) ovat osoittaneet, että lapset ovat motivoituneita osallistumaan eivätkä yleensä halua olla yksin. Mukanaolo on tärkeämpää kuin toiminnan sisältö tai päämäärä.

Myöskään tämän tutkimuksen päiväkotiryhmissä ei ollut merkityksellistä se, millaisessa yhteisessä toiminnassa vuorovaikutus syntyi. Esimerkiksi kuljeskelu yhdessä saattaa olla yhtä paljon vuorovaikutus- ja ystävyysuhteita ja sitä kautta sosiaalista osallisuutta lujittavaa kuin pitkäkestoinen leikki. Kuljeskeluun pääsee mukaan, vaikka sosioemotionaalinen kompetenssi ei riittäisikään vaikkapa neuvotteluun tärkeästä roolista leikissä. Siten pelkästään sosioemotionaaliset taidot eivät määritä sosiaalista osallisuutta. Olennaisempaa näyttää olevan se, että lapsen tapa toimia ja ryhmän sosiaaliseen kulttuuriin kuuluvat yhdessä olon muodot ja siihen sisältyvän vuorovaikutuksen tavat kohtaavat. Näin esimerkiksi vaeltelu saattaa olla ryhmässä hyväksytty yhdessä toimimisen tapa, jossa idea toiminnan sisällöstä on jaettu ja tietoinen. Greve (2009, 81, 84)

käyttää ilmaisua ”bodily togetherness” kuvatessaan ystävyyttä, jossa lasten keskinäinen tunnesuhde, solidaarisuus ja hauskanpito eivät perustu verbaaliseen kommunikaatioon vaan toiminnallisiin aktiviteetteihin, esimerkiksi toisen takaa ajamiseen. Lapsi voi kommunikoida myös kehon kielellä ilmaistakseen aikeitaan ja tunteitaan.

Osa yhdessä toimimista oli edellä kuvattua tietoisempaa mukaan kuulumisen rakentamista, joka johtaa yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen. Yhteenkuuluvuus on myönteinen tunnetila ryhmässä, jonka jäsenet kokevat olevansa keskenään läheisiä (Hännikäinen 2006, 126). Jotkut sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset loivat tai pyrkivät luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta sanallisella leikittelyllä, hellyydellä tai me-puheella. Tällä he kuvasivat myös haluaan kuulua yhteisöön (ks. Ikonen 2006, 151). Tyypillisintä oli sanallinen leikittely (ks. myös Greve 2009, 81; Hännikäinen 2006, 131), jonka hauskuutta lisää normien rikkominen tällä tapaa (ks. Hännikäinen 2006, 142). Vähäisintä oli hellyyden osoitus, mikä saattaa olla yhteydessä lasten ikään: 6-vuotiaat eivät välttämättä ole enää innokkaita siihen. Joskus mukaan kuulumisen rakentaminen jäi yritykseksi, joten sinällään tämä taito ei lisännyt lapsen sosiaalista osallisuutta. Vaikka erityisryhmässä oli paljon lasten keskinäistä yhteistä toimintaa, mukaan kuulumisen kokemuksia lapset loivat vähemmän. Sanallista leikittelyä oli jonkin verran, mutta ei me-puhetta tai hellyyttä. Erityisryhmässä lasten keskinäinen kilpailu oli jatkuvaa, mikä voi olla yhteydessä vähäiseen me-puheeseen (ks. Koivula 2010, 88).

Niemi (2008, 326–327) huomasi tutkimuksessaan, että lapset sulkevat poikkeavaksi koettuja lapsia helposti kaverisuhteiden ulkopuolelle. Jokin, tietynlainen käyttäytyminen, ei kuulu tavallisena lapsena olemiseen eikä ole näin ollen ole suotavaa. Lapset voivat asettaa esimerkiksi rauhallisen ja riitoja välttelevän käyttäytymisen tavallisuuden kriteeriksi. Myös tässä tutkimuksessa lapset nostivat esiin sen, että kohtuullisessa määrin olisi hyvä välttää konflikteja ja toimia näin asetettujen normien mukaisesti, vaikka itselle toisen rauhottomasta tai riitaisasta käyttäytymisestä ei olisikaan haittaa. Tietty, pieni lipeäminen tästä normista kuitenkin sallittiin – tällaisen käyttäytymisen tuomitseminen ei ollut aivan ehdotonta ja tilanteita saatettiin kuvata myös jopa hiukan humoristisina. Konflikteissa mukana olevien lasten ulossulkeminen ei ollut yhtä jyrkkää kuin niiden lasten, joita muut lapset pitivät osaamattomina. Osaamattomuus oli ryhmän yhteisesti määrittämää ja siten kontekstisidonnaista. Toisaalta konfliktit huononsivat ryhmän ilmapiiriä.

Ystävyyssuhteet. Erityistä tukea saavilla lapsilla on usein vähemmän ystäviä kuin muilla lapsilla (Koster, Pijl, Nakken & van Houten 2010, 69). Jokaisella tutkimukseni sosioemotionaalista erityistä tukea saavalla lapsella oli vähintään yksi vastavuoroinen kaverimaininta, osalla useampi. Päiväkodin alati vaihtuvissa sosiaalisissa tilanteissa, joihin lapsi joutuu jatkuvasti pyrkimään mukaan, tällaisen yhden ystävän varassa olevan lapsen osa ei ole helppo. Tämän tutkimuksen löytöjen mukaan sosioemotionaalista erityistä tukea saava lapsi osasi osoittaa huolenpitoa, käyttää huumoria ja yhteistä fyysisistä aktiviteettia keinoina osoittaa ystävyyttä vastavuoroisissakin ystävyyssuhteissa. Silti

pulmana on ystävyysuhteita ilmentävien kokemusten kasautuminen – joku saa niitä, toinen jää ilman.

Hyväksytyksi tuleminen. Ryhmässä hyväksytyksi tuleminen ilmenee preferointina kaverivalinnoissa ja tuen saamisena; kiusatuksi tai syrjityksi joutuminen puolestaan kertoo vastakkaisesta (Koster ym. 2009). Myös tämän tutkimuksen sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista muutamaa preferoitiin selkeästi kaverivalinnoissa. He eivät olleet syrjittyjä eivätkä myöskään lapsia, joita pidettiin kaverina tilanteesta riippuen. Tuen tai avun tarjoaminen ei erityisesti kuulunut minkään tutkimusryhmäni lasten keskinäisiin sosiaalisiin tapoihin. Tavallisen päiväkotiryhmän tytöt auttoivat toisiaan jonkin verran ja näin ollen myös sosioemotionaalista erityistä tukea saavalle tytölle tarjottiin joskus apua. Erityisryhmässä yksi lapsista puolestaan pyrki tukemaan ja kannustamaan toisia lapsia.

Tutkimuksessani kiusaaminen näyttäytyi sekä kiusaajana toimimisen että kiusatuksi tulemisen kautta. Kirves ja Sajaniemi (2012, 386, 394) ovat päiväkotikiusaamista koskevassa tutkimuksessaan käyttäneet Höistadin (2005) luokitusta fyysiseen, sanalliseen ja psyykkiseen kiusaamiseen. Näistä kiusaamisen muodoista tutkimuksessani löytyivät fyysisestä kiusaamisesta lyöminen, potkiminen, kamppaaminen, esteenä oleminen ja leikkien sotkeminen. Sanallista kiusaamista ilmeni haukkumisena, nimittelynä, hännäämisenä ja lällättämisenä. Psyykinen kiusaaminen näkyi uhkailuna, ilveilynä ja ilmeilynä sekä poissulkemisena. Myös Laaksosen (2014, 34) tutkimuksessa lapset pitivät kiusaamisena edellä kuvattunlaista käyttäytymistä. Pientä osaa sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista kiusaaminen ei koskettanut mitenkään, osa oli sekä kiusaaja että kiusattu, ja yksi lapsista pelkästään kiusattu. Kiusaajia oli myös niiden lasten joukossa, jotka eivät saaneet sosioemotionaalista erityistä tukea. Erityisesti tämä näkyi tavallisessa päiväkotiryhmässä kiusatuksi joutuneen sosioemotionaalista erityistä tukea saavan tytön kohdalla sanallisena ja psyykkisenä kiusaamisena. Syrjäänvetäytyvä käyttäytyminen johtaakin helposti kiusatuksi tulemiseen (ks. Laaksonen 2014, 37). Craigin ja Peplerin (2000, 117) tutkimuksessa sosiaalisesti taitavat ja aggressiiviset lapset olivat mukana saman verran sekä kiusaajien että kiusatuksi tulevien ryhmissä. Heidän mukaansa (emt. 129) kiusaamisongelma on liian monimutkainen selitettäväksi vain kahden persoonan erilaisuudella, on huomioitava koko ryhmän vuorovaikutus ja muu sosiaalinen konteksti.

Kiusatuksi tulemisella on merkittävä vaikutus emotionaaliseen hyvinvointiin. Tukea antavan ympäristön avulla kiusatulla lapsella on mahdollisuus selviytyä kiusaamisesta. Paitsi kasvattaja tai muu aikuinen, hyvä tuen antaja on ystävä. (Bourke & Burgman 2010, 364-366.) Jos ystäviä ei ole, tai niitä on vain yksi, kuten yhdellä tämän tutkimuksen lapsista oli, riski emotionaalisen hyvinvoinnin järkkymiseen lisääntyy. Laaksonen (2014, 20) valottaa myös asian kehityksellistä merkityksellisyttä kirjoittaessaan vuorovaikutustaitojen positiivisesta ja negatiivisesta kierteestä. Positiivinen kierre syntyy, kun lapsi pääsee mukaan vertaisryhmän toimintaan ja saa mahdollisuuden harjoitella vuorovaikutustaitoja saaden samalla myönteisiä kokemuksia ryhmässä toimimisesta.

Negatiivisessa kierteessä lapsi on vertaisryhmän ulkopuolella esimerkiksi kiusaamisen vuoksi eikä näin ollen saa myönteisiä kokemuksia ryhmätoiminnasta. Samalla hänen mahdollisuutensa harjoitella vuorovaikutustaitoja vähenevät.

Lopuksi. Sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset eivät muodostaneet sosiaalisen osallisuuden suhteen yhtenäistä joukkoa. Joidenkin sosiaalinen osallisuus oli hyvä, joidenkin tyydyttävä ja joidenkin vähäinen. Näkökulma on näin tarkastellen aina yksittäisen lapsen. Esimerkiksi kiusaaminen ei välttämättä koitunut kiusaavan lapsen kohtaloksi siten, että se olisi vähentänyt hänen omaa sosiaalista osallisuuttaan, vaikka se epäilemättä oli ikävää jonkun toisen lapsen näkökulmasta. Lapsen käyttäytyminen sinällään ei johtanut tietynlaiseen sosiaaliseen osallisuuteen. Lapsella saattoi olla sosiaalisia taitoja, mutta ne eivät olleet riittävän arvostettuja ryhmän sosiaalisessa kulttuurissa. Se millainen toiminta kaikkineen oli ryhmässä arvostettua, oli yhtä merkityksellistä.

Yleisemmällä tasolla tarkastellen lapsella, jonka sosiaalinen osallisuus toteutuu hyvin, ei todennäköisesti ole huolta omasta asemastaan vertaisryhmässä. Hän voi olla edelleen aktiivinen vuorovaikutussuhteissa, saada lisää ystävyys-suhteita ja hyväksyntää, jolloin positiivinen käsitys omasta sosiaalisesta osallisuudesta vahvistuu. Poikkeuksena tässä tutkimuksessa saattoi olla erityisryhmän lapsi, joka halusi olla sosiaalisesti osallinen myös muussa kuin omassa ryhmässään. Hän ei välttämättä saanut riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia tähän, vaikka hänen ystävyys-suhteensa olivat enimmäkseen oman ryhmän ulkopuolella.

Edelleen yleisemmällä tasolla tarkastellen voidaan olettaa, että mikäli lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu vain tyydyttävästi, arki vertaisryhmässä voi olla lapselle melko stressaavaa. Lapsi joutuu hakemaan oikeaa tapaa toimia vuorovaikutus- ja ystävyys-suhteissa saavuttaakseen hyväksyntää. Mikäli sitä ei saa, ratkaisuyrityksenä saattaa olla kiusaajaksi ryhtyminen. Sosiaalisen osallisuuden ollessa vähäinen, seuraukset saattavat olla lapselle sosiaalisesti ja emotionaalisesti hyvin haavoittavia. Pahimmillaan tällaisessa tilanteessa kaikki kumuloituu: lapsi jää yhteisen toiminnan ja siihen sisältyvän vuorovaikutuksen ulkopuolelle, hänen ystäväverkostonsa ei laajene eikä hän saa hyväksyntää vaan joutuu kiusatuksi.

Sosiaalinen osallisuus ulottuvuuksineen näyttäytyi eri tavoin eri päiväkotiryhmissä. Huomattavaa on, että tavallisessa päiväkotiryhmässä oli kolme sosioemotionaalista erityistä tukea saavaa lasta ja kolme hyvin erilaista kuvaa sosiaalisen osallisuuden toteutumisesta yksilöllisellä tasolla. Yhden lapsen sosiaalinen osallisuus oli hyvä riippumatta siitä, tarkastellaanko sitä vuorovaikutus- tai ystävyys-suhteiden tai hyväksynnän kautta. Toisen kohdalla sosiaalisen osallisuuden voi arvioida olleen tyydyttävän: lapsella oli paljon yhteistä toimintaa ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta toisten kanssa sekä ystävyys-suhteita ja häntä preferoitiin jonkin verran kaverina. Kiusaaminen kosketti häntä kuitenkin kahdella tapaa: hän kiusasi itse sekä fyysisesti että sanallisesti ja myös häneen kohdistuvaa nimittelyä voi pitää kiusaamisena. Kolmannen lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutuminen oli vähäistä. Vaikka hän osallistui yhteiseen toimintaan ja hänellä oli jokunen ystävyys-suhde, hän sai paljon ulkopuolelle

jäämisen kokemuksia. Hyväksyntää hän sai vähän ja häntä selkeästi kiusattiin. Kun hän yritti vaikuttaa muiden lasten toimintaan, hänet yleensä tyrmättiin.

Integroidun erityisryhmän sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista toisen sosiaalista osallisuutta voisi luonnehtia hyväksi, toisen tyydyttäväksi. Lapsen, jonka sosiaalinen osallisuus oli hyvä, hyväksyntä ei kuitenkaan ollut yhtä varauksetonta kuin mitä se oli tavallisessa päiväkotiryhmässä hyvin sosiaalisesti osallisella. Tyydyttävä sosiaalinen osallisuus oli lapsella, jonka hyväksyntä oli haparoivampaa: häntä esimerkiksi nimiteltiin enemmän. Kumminkin lapset tukivat toisten lasten sosiaalista osallisuutta, mutta myös heikensivät sitä kiusaamalla.

Erityisryhmän lasten sosiaalisen osallisuuden tarkastelu on erilaista kuin muiden ryhmien lasten siinä mielessä, että sosiaalinen osallisuus ei heidän kohdallaan viittaa vertaissuhteisiin niiden lasten kanssa, jotka eivät saa erityistä tukea. Tämä ulottuvuus tulee kyllä aineistossani esiin, kun erityisryhmän pojat pyrkivät vuorovaikutukseen muiden ryhmien lasten kanssa. Ryhmän sisällä yhdessä toimimista ja siihen sisältyen vuorovaikutusta oli hyvinkin paljon, mutta myös ryhmän ulkopuolella oloa joko aikuisen pedagogiikan seurauksena tai lasten omasta halusta. Toisaalta tietoista ulossulkemista ei ollut erityisen paljon.

Vaikka konfliktit eivät nousseet merkittävimmäksi ulossulkemiseen liittyväksi tekijäksi, eivät ne olleet merkityksellisiä pohdittaessa yhdessä toimimista. Ainaiset eripurat eivät kai ole kenenkään mielestä mukavia. Tämä oli helppo huomata lasten tuskastumisesta ympärillä riehuviin ikätovereiden riitoihin. Määrällisesti arvioiden erityisryhmässä oli eniten jatkuvaa pikkukinaa. Kun riitoja on paljon, vähentää se yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kinastelu lisää tuskastumista toisten lasten käyttäytymiseen. Muut syyt konflikteihin kuten vähäiset kaverisuhteet ja ainainen kilpailu erottavat erityisryhmää muista ryhmistä. Voidaankin kysyä, luoko ryhmän rakenne tietynlaista konfliktipainotteista ja ei-yhteisöllistä vertaiskulttuuria. Yleensä etuna pidetystä pienestä ryhmäkoosta seuraa se, että kaikille ei löydy kaveria. Toisaalta syytä toistuvalla kilpailulla voi etsiä myös ryhmän sukupuolirakenteesta: ryhmä koostui seitsemästä pojasta. Poikienhan väitetään suosivan kilpailullisia toimintoja (Lehtinen 2001, 84). Sinänsä sukupuolirakenteen muodostuminen tällaiseksi ei erityisryhmässä ole hämmästyttävää, kun tiedetään, että sosioemotionaalisen erityistuen tarpeen diagnoosin saavista suurin osa on poikia (Coleman & Webber 2002, 35).

Sosiaalisen osallisuuden toteutumista on usein tarkasteltu yksilöstä käsin, ja ajateltu, että lapsen sosioemotionaalinen kompetenssi taitoineen ja resurssineen selittää sen, miten hän saa tai osaa olla mukana yhdessä toimimisessa. Myös tämän tutkimuksen sosioemotionaalista erityistä tukea saavilla lapsilla oli tunnistettavissa tällaisia resursseja. Yhdessä toimimisen perusteella sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset voidaan nähdä myös aktiivisina sosiaalisina toimijoina, jotka järjestävät, muokkaavat ja rakentavat omien voimavarojensa avulla sekä omaa että kanssatoimijoiden elämää (ks. esim. Lehtinen 2001, 79-80).

Näyttää kuitenkin siltä, että vain lapsen kompetenssilla selittäminen ei riitä, kun halutaan tulkita ryhmässä yhdessä tai sen ulkopuolella toimimista ja ryhmästä ulossulkemista. On kyse monimutkaisesta yksilöiden ja ryhmien keskinäisten kulttuurien kohtaamisesta. On helppo havaita, että ryhmä vaatii jäseniltään tietynlaista samanlaisuutta, mutta ryhmä voisi parhaimmillaan olla myös resurssi jäsenilleen. Sosioemotionaalista erityistä tukea saava lapsi tuli kohdatuksi kolmella eri tavalla. Hän saattoi olla kuin kuka tahansa ryhmän lapsi eikä hänen käyttäytymisensä kiinnittänyt muiden lasten huomiota. Osa sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista pidettiin ryhmään kuuluvina vaihdellen: toisaalta heistä puhuttiin myönteisesti ja he pääsivät mukaan yhteiseen toimintaan, mutta toisaalta heitä suljettiin myös ryhmän ulkopuolelle. Kolmas ryhmä olivat ne sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset, jotka nähtiin paljolti vain osaamattomina tai muuten erilaisina, ja joita siksi suljettiin ryhmän ulkopuolelle. Jälkimmäiseen vaihtoehtoon liittyy kiusatuksi tuleminen, joka voi olla lapselle hyvin haavoittava ja seurauksiltaan pitkäkestoinen kokemus (Repo 2013, 223). Myös tämän tutkimuksen päiväkotiryhmissä esiintynyt ulossulkeminen on vakava kiusaamisen muoto (ks. Kirves & Sajaniemi 2012, 397). Lisäksi ryhmän sekä myönteisillä (esimerkiksi yhteenkuuluvuutta vahvistavilla) että kielteisillä sosiaalisilla toiminnoilla on oma vaikutuksensa ryhmän ilmapiiriin.

7 KASVATTAJIEN KUVAUKSET SOSIOEMOTIONAALISTA ERITYISTÄ TUKEA SAAVISTA LAPSISTA

Inklusiivisen kasvatuksen toteutumisessa kasvattajien asenteet ovat merkityksellisiä (ks. luku 3). Asenteista kertoo myös se, miten erityisen tuen tarpeesta ja sen oletetuista syistä puhutaan. Tässä luvussa kerron siitä, miten tutkimukseni päiväkotiryhmien kasvattajat kuvasivat sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia. Aluksi kerron siitä, mitä merkitystä lapsien kuvaustavalla on, ja miten kasvattajat ovat kuvanneet sosioemotionaalisen erityistuen tarpeeseen liittyviä ulottuvuuksia aiemmissa tutkimuksissa. Sen jälkeen kuvaan myönteisiä ja haasteellisia piirteitä, joita kasvattajat tässä tutkimuksessa liittivät sosioemotionaalista erityistä tukea saaviin lapsiin. Tarkastelen samaa asiaa myös päiväkotiryhmittäin. Tämän jälkeen kuvaan kasvattajien puheen perusteella rakennetut neljä erilaista sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen tyyppiä. Tarkastelen vielä kasvattajien syytulkintoja sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeesta. Lopuksi pohdin kasvattajien käyttämien kuvaustapojen merkitystä. Tämän luvun löydöt pohjautuvat kasvattajien haastatteluihin. Joitain kohtia olen täydentänyt lasten henkilökohtaisiin suunnitelmiin kirjatulla kuvauksilla, minkä olen erikseen merkinnyt.

7.1 Aikaisempia tutkimuksia kasvattajien tavoista kuvata lapsia

Se, miten kasvattajat kuvaavat lapsia ja millaista kieltä he käyttävät lapsista puhuttaessa, on merkityksellistä jo siitäkin syystä, että puhetapa on yhteydessä kasvatuskontekstien käytänteisiin. Jos lasta kuvataan ”hitaana”, häntä myös kohdellaan ”hitaana”, kun taas ”lahjakas” lapsi saa ”lahjakkaan” lapsen kohtelun ja kasvatusympäristössä yhä enemmän mahdollisuuksia kehittää lahjojaan. Kun kasvattajat päättävät siitä, mitä ja millaisia ilmauksia he sisällyttävät lasten

kuvauksiin, käyttävät he samalla valtaa, koska kuvauksilla voi olla hyvin pitkäaikaiset vaikutukset. (Fennimore 2008, 189.)

Fennimoren (2008, 190) mukaan kieltä käytetään myös jonkin tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Kasvattajien tavoitteena on jokaisen lapsen optimaalinen kasvu ja kehitys, joten voisi olettaa, että kasvatuskonteksteissa käytetään toiveikasta, lasta rohkaisevaa kieltä. Kielenkäytön olettaisi myös osoittavan sen, että lapsen potentiaali on tunnistettu. Kuitenkin varhaiskasvatusympäristöissä käytetty kieli on monesti ollut lasta vähättelevää, moittivaa ja diskriminoivaa. Puute-painotteisen kielen käyttöä voi pitää tapana, yrityksenä analysoida lasten ongelmia tai jopa instituution tavoitteellisenä keinona ylläpitää sen ja yhteiskunnan status quo -tilaa. (Fennimore 2008, 190.)

Vaikka jotkut sosioemotionaaliset, kognitiiviset tai fyysiset puutteet olisivatkin todellisia, niistä ei koskaan saisi tulla koko määrittelyä sille, millainen lapsi on ja mitä hänestä voi tulla (Fennimore 2008, 191). Kasvattaja voi myös välittää lapsesta luomansa kuvan lapselle itselleen tai ryhmän muille lapsille vaikuttaen näin lapsen identiteettiin tai muun ryhmän käsitykseen lapsesta (Pihlaja 2008, 12). Puute-painotteisen kielen käyttämisestä pitäisikin pyrkiä välttämään mahdollisimman pitkälle (Fennimore 2008, 197).

Kasvattajien kuvauksista välittyvä monesti juuri sopivalla tavalla käyttäytyvä tietynlainen ihannelapsi (Emilson & Johansson 2009, 72; Jones, Holmes, MacRae & MacLure 2010, 179). Emilson ja Johansson (2009, 61-77) kirjoittavat haastattelemiensa kasvattajien toivelapsen olevan huolehtiva, osallistuva ja tottelevainen. Huolehtivuuteen kuuluu se, että tulee toimeen toisten kanssa, ymmärtää ja auttaa toisia, osoittaa heille myötätuntoa eikä loukkaa heitä. Osallistuva lapsi toteuttaa demokraattisia arvoja osallistumalla, neuvottelemalla ja vaikuttamalla pedagogisiin käytänteisiin. Tottelevainen lapsi sopeutuu vallitsevaan järjestykseen, ottaa vastaan ohjeita ja toimii niin kuin odotetaan, mutta on silti itsenäinen. Huolenpito ja tottelevaisuus ovat velvoittavia, osallistuminen ei. Lapsen osallistuminen ei riipu vain hänestä itsestään, vaan myös niistä vaikutusmahdollisuuksista, joita kasvattajat tarjoavat. Lapselle siis annetaan mahdollisuus olla osallistuva, mutta se ei ole samanlainen välttämättömyys kuin huolenpito tai totteleminen.

Jones ym. (2010, 179) toteavat, että toivelapsen tapaan käyttäytyminen ei ole helppoa, vaikka säännöt ja vaatimukset, jotka määrittävät ihanteellisen käyttäytymisen toistuvat päivittäin useammassa yhteydessä. Tämä johtuu osittain tulkinnasta, jota lapsen täytyy osata tehdä käyttäytyäkseen juuri oikealla tavalla. Lapsen täytyy oppia, mitä hänen odotetaan tekevän ja millaista käyttäytymistä tulee välttää, jotta on "hyvä". Tällöin täytyy osata tulkita, mitä tarkoittaa mm. se, että istuu kauniisti, kuuntelee, on järkevä, ei ole typerä tai osallistuu hienosti.

Sosioemotionaalista erityistä tukea saavasta lapsesta välittyvä Pihlajan (2008, 10) tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien kuvausten perusteella hyvin negatiivinen kuva. Monesti kuvaukset sisälsivät asenteita ja uskomuksia. Lapsia kuvailtiin esimerkiksi "vaativiksi", "häiriköiksi", "mahdottomiksi", "ilkeiksi" tai "todella vaikeiksi". Kuvauksiin saatettiin liittää myös arvio syystä lapsen ongelmiin. Syy löytyi lapsen kotoa tai perheestä. Perheiden tilanteet

näyttivät sekä hämmentävän että ärsyttävän kasvattajia, ja kuvauksiin saatettiin liittää moralisoiva arvio perheiden olosuhteista. Lisäksi joissain kuvailuissa kasvattajat kertoivat lapsista peilaten heidän käyttäytymistään omaan avuntarpeeseensa kasvattajina: "olen aivan hukassa hänen kanssaan!". Danforthin ja Smithin (2005, 242-244) mukaan tällainen sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kuvaustapa on yleinen. O'Brienin (2005, 172) tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia arvaamattomina, haavoittuvina, epävakaina ja paljon tarvitsevinä. Scanlonin ja Barnes-Holmesin (2013, 391) tutkimuksessa ei selvitetty kasvattajien tapaa kuvata sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta, mutta siinä kävi ilmi, että kasvattajien asenne sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia kohtaan oli negatiivisempi kuin muita lapsia kohtaan.

Seuraavissa alaluvuissa käsitellän sitä, miten tähän tutkimukseen osallistuneet kasvattajat kuvasivat haastatteluissa sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia ja heidän käyttäytymistään päiväkodissa. Tarkastelen ensin lasten myönteisten piirteiden kuvailua ja sen jälkeen tapaa kertoa lasten haasteellisuudesta. Halusin tarkastella lasten kuvauksia myös ulottuvuuksilla, jotka ovat olennaisia heille määritellyn, sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen kannalta. Näiden kuvausten perusteella rakentui neljä kasvattajien näkemyksiä kuvaavaa tyyppiä: osaaja, edistyjä, vastustaja ja yksinäinen. Kuvailen myös syitä, joiden kasvattajat arvioivat vaikuttavan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syntyyn.

7.2 Lasten myönteiset piirteet: taitoja, edistymistä ja suosiota

Puhuessaan myönteisesti sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista kasvattajat kertoivat lasten vahvuuksista, edistymisestä ja hyvistä vertaissuhteista. Vahvuuksia kuvattiin lasten hallitsemien taitojen ja toisaalta myös positiivisten luonteenpiirteiden kautta. Sisällöllisesti kuvauksissa esiin tulevien taitojen kirjo oli laaja ja monipuolinen peilaten lasten kehityksen osa-alueita: kognitiivista kehitystä, motorista kehitystä, kielen ja puheen kehitystä, sosioemotionaalista kehitystä sekä omatoimisuustaitoja. Kognitiivisen kehityksen kohdalla lapsen luku-, kirjoitus- ja laskutaito saivat osakseen paljon huomiota. Tällaista lasta, joka oli saattanut saada *melkein maksimipisteet näistä koulukypsyystesteistä*, kuvattiin esimerkiksi *todella välkyksi*. Myös vaatimattomimmat taidot mainittiin, esimerkiksi se, että lapsi osasi kirjoittaa oman nimensä, samaten yleinen asioiden oivaltaminen ja ymmärtäminen. Motorisen kehityksen taidoista sekä karkea- että hienomotoriset taidot tulivat haastattelupuheessa esiin, jolloin sekä yleinen liikunnallisuus että spesifit käden taidot mainittiin. Joillakin lapsilla oli sosioemotionaalisten ongelmien lisäksi pulmia kielen ja puheen kehityksessä ja lähinnä heidän kohdallaan mainittiin myös kielelliset taidot. Myös joitain sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyviä taitoja mainittiin. Joku *otti aika hyvin huomioon toisen lapsen* tai omai hyvät leikkitaidot.

Silloin tällöin haastateltavat toivat esiin lasten vahvuuksina heidän myönteisiä luonteenpiirteitään. Luonnehdinta liikkui tällöin hyvin yleisellä tasolla: kasvattajat saattoivat kuvata lasta vaikkapa *aivan ihanaksi*.

Lasten edistymisen näkyi ongelmien vähenemisenä, jolloin lasten tulevaisuuteen suhtauduttiin positiivisin odotuksin. Ongelmat olivat vähentyneet erityisesti sosioemotionaalisen kehityksen alueella. Pulmien vähenemistä kuvailtiin monesti ilman yksityiskohtia toteamalla esimerkiksi, että on *menny aika paljon parempaan suuntaan* tai että *on ihan rauhoittunu tää tilanne*.

Lasten keskinäiset hyvät vertaissuhteet olivat kolmas tapa kuvailla lapsia myönteisesti. Kasvattajat pohtivat koko ryhmänsä vertaissuhteita ja kuvailivat sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten osallisuutta niissä kahta kautta: miettimällä lapsen suosiota ryhmässä sekä hänen mukana oloaan leikeissä. Nämä kaksi asiaa kytkeytyivät kiinteästi toisiinsa – suosittu on yleensä se, joka on mukana ja toisaalta osallistumalla yhteisiin toimintoihin suhteellisen rakentavasti ja ryhmän kulttuuriin sopivalla tavalla saa suosiota. Suosio ryhmässä näkyi vastavuoroisina kaverisuhteina, ja eräs kasvattajista totesikin, että *ne on ihan mieleisiä kavereita*.

7.3 Lasten haasteellinen käyttäytyminen: riehumista, riitelyä ja tottelemattomuutta

Päiväkodin arkea väritti luonnollisesti myös lasten haasteellinen käyttäytyminen. Puheessa lasten haasteellisuutta kuvattiin tunne-elämän, vertaissuhteiden, itsesäätelyn ja muiden oppimisen ja kehityksen haasteiden kautta. Joskus puhe syveni sen mietiskelyyn, miten haasteelliset tilanteet syntyvät.

Tunne-elämä. Lasten tunne-elämää haastateltavat kuvasivat ensinnäkin yleisillä pohdintoilla ko. kehityksen osa-alueesta. Tällöin ongelmia kuvattiin niitä tarkemmin analysoimatta: *on sitä tunnepuolen sotkua*. Tunteet vaihtelivat *laidasta laitaan* ja muutokset olivat äkkinäisiä. Kasvattajien mukaan osa lapsista ei hahmottanut tai ei osannut nimetä tai ilmaista tunteitaan tai kielsi ne kokonaan. Tämän ajateltiin olevan kuluttavaa lapsen kannalta: *menee voimavaroja niin paljon tunteiden kanssa selviämiseen*.

Toinen, edellistä yleisempi tapa tarkastella lasten tunteita haastattelupuheessa oli kuvata jonkun tunteen ilmaisutapaa. *Joku sai pultit, niin kun raivarit veti* kuvaa sitä, miten hermostuminen sai aikaan voimakkaan tavan ilmaista syntynyttä tunnetta raivoamalla. Tällaisia tunteenpurkauksia oli monella lapsella usein, minkä lisäksi oli omia yksilöllisiä, voimakkaita tapoja ilmaista tunteita.

Miten nämä *aikamoiset raivokohtaukset* saivat alkunsa? Syitä ei aina pohdittu tai niitä ei löytynyt – *hyvin tyhjästä* ne aikuisen näkökulmasta tarkastellen joskus kuitenkin syntyivät. Yksi useamman lapsen kohdalla esiintyvä syy oli epäsuhta lapsen mielikuvien ja aikaan saadun tuotoksen välillä. Lapsella oli mielessä vaikkapa askartelutyöhönsä liittyvä *lennokas* idea, jonka toteuttaminen

ei onnistunut. Lapsen ajateltiin olevan hyvin itsekriittinen, mikä tulkittiin huonoksi itsetunnoksi. Myös yleisemmin se, että asiat eivät menneet niin kuin oli itse suunnitellut, harmitti. Päiväkodin epäoikeudenmukaiseksi koetut säännöt hermostuttivat.

(...) Santeri sai aivan jumalattoman raivokohtauksen siitä [kurahousuista] ja sitten mä hänelle sanoin, että kun kaikki muutkin on laittanu, että se koskee sitten tietenkin sinuakin. (...) sit et voi ulkoilla kun minun kädestä pitämällä, kuten näät täällä on joka paikassa tätä kuraa täynnä. Se siinä aikansa (...) jumputti ja tappeli, mutta sitten tuli ja halas ja haki kurahousut. Mutta että sekin piti mennä tosi rankimman kautta ja siinä meni pitkän aikaa. (LTO 1, TPK, haastattelu.)

Lasten keskinäiset kinat ja erityisesti kilpailuissa häviäminen olivat liikaa monen sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen tunteiden hallinnalle. Myös se, että itse oppi nopeasti ja toiset vielä *jankkaa samaa asiaa*, saattoi lisätä sisäistä *levotonta oloa*, mikä purkautui *riehumisena*.

Vertaisuhteet. Ongelmat vertaisuhteissa olivat kasvattajien kuvausten mukaan joko kiusaamista ja riitelyä tai vertaisuhteiden ulkopuolelle jäämistä. Kaikkien kolmen tutkimuspäiväkodin lasten keskinäisissä suhteissa ilmeni kiusaamista ja riitelyä. Siihen osallistuivat jossain määrin kaikki sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset Oonaa lukuun ottamatta. Kiusaaminen ilmeni tahallisenä sanallisena tai fyysisenä toisen ärsyttämisenä tai vahingoittamisena. Toinen osapuoli ei välttämättä provosoitunut tai pystynyt osallistumaan kuten riitelyssä. *Ilkeät ja rumat puheet* olivat sanallista kiusaamista. Fyysinen kiusaaminen oli lievimmillään tahallista *tuppautumista toisten leikkeihin*, pahimmillaan väkivaltaa.

Joonatan melkein pahoinpiteli Ollin (...) ulkona. Mä onneks ehdin (...) väliin. (...) Joonatan hakkas Ollin päätä oikein seinään ja meinas siinä ruveta potkiin. Silloin mä olin aika kauhuissani (...) mä en oo koskaan edes ajatellut, että kuusvuotias vois pahoinpidellä toisen lapsen. (LTO, IE, haastattelu.)

Tällainen ääripään fyysinen kiusaaminen oli harvinaista. Jokapäiväisempiä olivat *tönnähtäminen, läpsyttely ja potkiminen*. Riitely ilmeni *sanaharkkoina, riitoina ja tappeluina*.

Kiusaamista ja riitelyä koskevien syy – seuraus –suhteiden löytäminen ei ollut helppoa, eivätkä haastateltavat aina yrittäneetkään pohtia niitä. Yksi syy nousi kuitenkin ylitse muiden: kilpaileminen ja erityisesti kilpailuissa viimeiseksi jääminen. Eräs haastateltavista tulkitsi tämän johtuvan siitä, että lapsi ei kokenut olevansa hyvä sellaisenaan, vaan hyvyys riippuu siitä, onko hän ensimmäinen. Aikuisen näkökulmasta saattoi tuntua siltä, että mielikuvituksella ei ollut mitään rajaa, kun aihetta kilpailulle etsittiin.

(...) kilpailuhan on yksi, mikä on aika kovaa tässä ryhmässä. Ihan (...) pienistä asioista, että kun tullaan ulkoa sisälle, (...) kuka menee ensimmäisenä ovesta. (...) meillä on (...) portailla joskus aivan kaaottinen (...) tilanne, kun kaikki ryntää (...) ovenkahvaan kiinni ja törmäilee toisiinsa ja siinä tulee niitä riitoja sitten, potkimisia ja nyrkit heiluu ja hyvin herkästi. Että mä olin eka ja tuo etuilee. (...) Ja muutenkin, että

kuka on paras jossakin tai kenen voimaeläin²¹ on vahvin tai nopein tai (...) tään tyyppisiä. Aikuisen mielestä tuntuu, että ei niillä oo (...) merkitystä, mutta totta kai niillä lapsille on iso merkitys. (LH, E, haastattelu.)

Yhtenä syynä pidettiin myös sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten halua päättää asioista. Esimerkiksi leikin oli mentävä täsmälleen lapsen tahdon mukaisesti.

Toisen tyyppinen vertaissuhteiden ongelma, ulkopuolelle jääminen, kosketti harvempia lapsia kuin hankaluudet, jotka syntyivät kiusaamisen ja riitelyn myötä. Se näkyi erilaisin tavoin eri ryhmissä ja oletetut syyt vaihtelivat lapsikohtaisesti.

Itsesäätely. Kasvattajien puheessa haasteellisuus heijastui myös kuvauksina itsesäätelyn pulmista. Nämä näkyivät paitsi edellä tunne-elämän yhteydessä kuvattuina hankaluuksina säädellä tunteiden ilmaisua, myös vaikeuksina noudattaa kasvattajien antamia ohjeita ja ryhmän sääntöjä sekä tarkkaavuuden ongelmina.

Päiväkotimaailman säännöistä puhuttiin siten, että ne ovat jotain, jonka lapset *tasan tarkkaan* tietävät. Sääntöjä sinällään muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta ei kasvattajien puheessa eksplikoitu tarkasti, vaan ne tulivat esiin tietynlaisina kuvauksina siitä, miten asioiden pitäisi sujua. Kun on aika pukea ulos, puetaan, kun on aika nousta päiväunilta, noustaan eikä *vetkuttamalla vetkuteta*. Eräs odotus oli se, että tietyissä tilanteissa, esimerkiksi aikuisen ohjaamilla tuokioilla tai lepohetkillä, ollaan suhteellisen rauhallisesti. Silloin kun ei toimitu sääntöjen mukaan, *häiriköitiin, pistettiin ranttaliksi, pelleiltiin tai tempuulttiin*. Erään haastateltavan toteamus, että lapselle on tehtävä selväksi *kuka täällä määrää ja ketä*, kuvaa kasvattajien yleistä suhtautumista sääntöihin. Niitä ei juurikaan kyseenalaistettu. Pari kasvattajaa puhui säännöistä kyseenalaistaen niitä varovasti, mutta päätyen kuitenkin siihen, että *tässä ryhmässä* näin tarkat säännöt ovat tarpeen.

(...) kun mä tulin tähän syksyllä, niin kyllä musta (...) tuntui, et hyvänen aika, että täällä on sääntö säännön päälle. (...) välillä ei ole vielääkään selvää, että onko (...) näkkileiväs kahden leivän vai kolmen leivän sääntö. Mulle se on (...) henk koht ihan sama (...) syökö niitä kaks vai kolme, kuhan syö. Kun täällä oli niin paljon sääntöjä, että tuntui (...), että mä meen itse jo ihan sekaisin. (...) oon pikkuhiljaa ymmärtänyt, että nää lapset tarvii todella voimakkaat rajat, et se on vähän (...) joko tai juttua. (LTO, IE, haastattelu.)

Ohjeiden noudattamisen vaikeus ilmeni kasvattajien mukaan monin tavoin erilaisissa päiväkodin arkitilanteissa. Lapsi saattoi kieltäytyä tehtävistä, tehdä toisin kuin oli ohjeistettu tai ilmoitti suurieleisesti määräävänsä, miten tehdään. Ohjatut tilanteet, esimerkiksi esiopetushetket, kuten myös siirtymätilanteet esimerkiksi piirihetkeltä ruokapöytänsä olivat riskialttiita konflikteille, jotka syntyivät tästä lapsen haluttomuudesta *totella*.

Itsesäätelyyn liittyvät tarkkaavaisuuden pulmat näkyivät lapsesta riippuen joko hyper- tai hypoaktiivisuutena. Tällöin lapsi ei tuntunut kuuntelevan, oli

²¹ Erityisryhmässä käytössä olleen Muksuoppi-menetelmän (ks. Furman 2003) mielikuvitushahmo, joka auttoi lasta arjen hankalissa tilanteissa.

motorisesti tai muuten levoton tai mietti muita asioita kuin kasvattajan näkökulmasta olisi ollut suotavaa. Hän oli *ihan pihalla*.

Muut oppimisen ja kehityksen haasteet. Edellä kuvatut haasteet ovat sellaisia, jotka kytkeytyvät sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen. Eniten kasvattajien puheissa kuvailtiin ko. haasteita, mutta jonkin verran myös muita pulmia. Kielellisessä kehityksessä joillakin lapsilla oli haasteita sekä ymmärtämisen että tuottamisen puolella. Muistamisen ja hienomotorisen kehityksen hankaluudet mainittiin myös. Joskus näihin lapsen kehityksellisiin haasteisiin viitattiin kokonaisvaltaisesti toteamalla, että *taidot ovat puutteellisia ikäryhmään nähden*.

Haasteellisen käyttäytymisen synty ja seuraukset. Edellä olen jo jonkin verran kuvannut kasvattajien käsityksiä siitä, miksi haasteellista käyttäytymistä ilmeni. Haasteelliset tilanteet syntyivät kasvattajien tulkintojen mukaan lähes aina lapsesta, nimenomaan sosioemotionaalista erityistä tukea saavasta lapsesta johtuen. Lapsella oli jokin henkilökohtainen ominaisuus, jonka seurauksena hän käyttäytyi, kuten käyttäytyi. Joskus toista lasta pidettiin haasteellista käyttäytymistä provosoivana promoottorina. Normaalin päivärytmin muutokset, *erikoinen ja poikkeava*, saivat aikaan haasteellista käyttäytymistä. Lisäksi kasvattajien puheessa kuvastui tunne tietynlaisesta *mystisestä* sattumanvaraisuudesta tapahtumien kulun taustalla: oli *hyviä ja huonoja* päiviä – *vähän semmosta tuuliviiritouhua*. Poikkeuksellisesti yksi kasvattajista pohti omaa osuuttaan tilanteiden syntyyn, toinen yleisemmin kasvattajien osuutta.

Niin onko se sitten, että minä oon vaikuttanut siihen vai onko se (...) semmonen tutkiva ote, että mistä kaikista asioista tää voi (...) johtua. Että oisko syytä, että kenen ois (...) syytä tavallaan (...) muuttaa menettelytapojaan. Vai johtuukse se vaan lapsen pahasta olostas vai provosoinko mä jotenkin (...). Että ehtis pohtia vähän enemmän (...). Tai ehkä ehtiskin, mutta ei aina jaksa, että on varmaan sitäkin osittain. Sit on aikoja, jolloin miettii paljon, paljon intensiivisemmin (...) sitä, että mistä kaikki voisi johtua. Kaikki ei aina johdukaan mistään, että ne on vaan semmosia (...) syitä (...). Mutta sit ne voi löytyä, hoksaa puolen vuoden päästä, että ai niin, että huomasittekos muuten, että muistatteks te sen ja sen jutun, että oisko se ollut tätä. Että ne on (...) kivoja (...) huomata jälkikäteen. (ELTO, IE, haastattelu.)

Tutkija: Mistä se johtuu, että ne tilanteet on (...) on hankalia?

Elto 2: (...) sen voi varmaan ajatella silleikin, että me ei vielä kukaan (...) Me aikuisetkään ei (...) hallita, että ehkä vielä pitää (...) lisää keskustella siitä, että (...) missä kukin on. (...) kyllä niissä [käytännöissä] varmaan huomista on. (...) harvoin (...) tilanne sujuu hyvin jaksottamatta. Tai silleen, että aikuinen opastaa ja ohjaa. Se on vaan ilmeisesti silleen, että (...) lapsi kokee, et se on jotenkin (...) levotonta, et hankin on sit levoton. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Kuvatessaan sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten huomion, ohjauksen ja tuen tarvetta haastateltavat tarkastelivat asiaa aikuisen näkökulmasta: lapsi halusi, tarvitsi tai otti aikuiselta jotain *enemmän* kuin muut lapset. Lapsi tarvitsi tavallista enemmän aikuista jo nyt päiväkodissa ja todennäköisesti myös tulevaisuudessa koulussa. Tämä tietynlainen riippuvuus aikuisista herätti kasvattajissa monenlaisia tunteita ärtymyksestä *hätään ja*

huoleen omista kyvyistä vastata lapsen tarpeisiin. Toisaalta kun aikuinen oli saanut lapsen luottamuksen, asiat helpottuivat.

(...) yleensä semmonen aikuisen nälkä. Haluaa huomiota ja kuitenkin haluaa tutustua kaikkiin, mutta kuitenkin voi olla epävarma, että kehen voi luottaa. Että menee kauan ennen kuin (...) saa sen luottamuksen, syntyy (...) tunneside lapseen, jolla on joku tunnehäiriö. Mutta sitten kun sen saa, niin kaikki on paljon helpompaa ja silloin (...) luo turvaa (...) lapselle. (...) se on (...) se aikuisen nälkä. Ja sitten saattaa olla semmonen yleensäkin huomion kaipuu, ettei se tarvii aina olla semmonen aikuisen nälkä. Voi olla ihan, että tarvii aikuisen lähelle. Mutta sitten semmonen huomio ja kokeilu, rajojen kokeilu ja kaikki sellanen, niin sekin on sitä, että saa huomiota. Ja sitten on lapsia, jotka tekee ilkeitä juttujakin, kun ne saa sitä huomiota, ne haluaa sitä huomiota. (ELTO 1, E, haastattelu.)

7.4 Kasvattajien kuvaukset lapsista päiväkotiryhmittäin

7.4.1 Tavallisen päiväkotiryhmän lapset: itsensä hillintää, aikuisen yläpuolelle asettumista ja yksinäisyyttä

Tavallisen päiväkotiryhmän työntekijät toivat esiin ainakin muutaman taidon kaikkien kolmen sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen kohdalla. Selvästi eniten taitoja tuli esiin Santerin asioita pohdittaessa, ja ne keskittyivät hänen akateemiseen lahjakkuuteensa; hänestä kun *voi tulla mikä professori tahansa*.

Taitojen lisäksi lasten vahvuuksia kuvattiin jonkin verran myönteisten luonteenpiirteiden kautta. Santeria ja Tuomasta luonnehdittiin yleisellä tasolla liikkuvien luonteenpiirteiden kautta käyttäen sellaisia sanoja kuin *ihana, suloinen ja iloinen*, tai heitä kuvattiin hiukan spesifimmin *huumorintajuisiksi* tai *empaattisiksi*. Oonan myönteisiä luonteenpiirteitä ei mainittu eikä niitä ollut kirjattu hänen henkilökohtaiseen suunnitelmaansa. Vahvuutena Oonalle oli suunnitelmaan kirjattu se, että hän *on kiinnostunut kaikenlaisesta toiminnasta ja osallistuu mielellään*.

Ongelmien vähenemisen kuvailu keskittyi selvästi Tuomakseen. Ongelmat olivat vähentyneet nimenomaan sosioemotionaalisen kehityksen alueella: Tuomas esimerkiksi *jo aika hyvin hillitsee itensä* ja päiväkodin sääntöjen noudattaminen oli hänelle helpompaa. Suuri osa Tuomaksen ongelmista oli vähentynyt paljon, jopa siinä määrin että Tuomaksen erityisen tuen tarvetta voitiin jo varovasti kyseenalaistaa.

(...) Tuomashan on tasaantunut hurjasti ja mennyt eteenpäin (...) vielä joskus tapahtuu sitä, että kynät ja paperit lentää, jos hän (...) ajattelee, että hän ei osaa, että hän ei kykene siitä jostakin suoriutumaan. (...) koulukypsystestissä tuli esiin sekin, että kyllä hän (...) yrittää, niin sitten siitäkin suoriutu, vaikka hän ei osannutkaan siitä kaikkia tehtäviä. (...) Tuomas (...), minusta hän ei enää ole sillä tavalla kahden paikkalainen. Mikä todettiin kuntsarissakin [kuntoutussuunnitelmapalaverissa] myös. (...) hän edelleen tietysti on (...) numeraalisena kahdenpaikkalaisena meillä, mutta (...) hänen (...) rankat oireet on taakse jäänyttä ihan. Toivottavasti. (LTO 1, TPK, haastattelu.)

Oonalla ja Santerilla ongelmien väheneminen ei ollut ollut aina yhtä selvää, vaikka hekin olivat edistyneet sosioemotionaalisessa kehityksessä. Esimerkiksi Oona oli *pikkusen ruvennu avautumaan*. Myönteiset tulevaisuuden odotukset liittyivät Tuomakseen – siihen, että hän tulee pärjäämään koulussa. Samaten Santerin arveltiin pärjäävän elämässä.

Santerin tunteiden ilmaisua pidettiin hyvin räjähtelevänä: hän menetti malttinsa helposti ja ilmaisi sen aggressiivisesti. Tuomaksen arveltiin pitävän enemmän tunteitaan sisällä, mutta purkauksen tullessa se oli voimakas. Lisäksi Tuomas saattoi *murjottaa* puhumattomana pitkiäkin aikoja. Oonan tunteiden ilmaisua ei suoranaisesti pohdittu, mutta muutamien kommenttien takaa voi löytää arvelun siitä, että tunteet ja niiden ilmaisemisen vaikeus olivat käyttäytymisen taustalla.

Oonalla ehkä suurin ongelma on (...) ilmasta itsensä, että mikä hänellä on hätänä (...) nyt hän on pikkusen ruvennu avautumaan. (LH, TPK, haastattelu.)

Kasvattajat kuvasivat ryhmänsä vertaissuhteita hyväksi: oli kaveriporukoita, ns. parhaita kavereita, eikä ulkopuolelle jäänyt kuin Oona. Santerilla ja Tuomaksella oli vastavuoroisia kavereussuhteita. Tuomasta kuvattiin *tosi suosituksi*. Kun poikien suosiota kuvailtiin, tuli esiin se, ettei heidän käyttäytymisensä kavereisuhteissa aina ollut moitteetonta, mutta se ei ollut osoittautunut merkitykselliseksi suosion suhteen.

Vaikka hän [Santeri] varmasti kerää kaiken huomion ja on (...) tietynlaisessa maineessa (...), se on silti aina ollut suosittu kaveri. Kukaan lapsista ei pelkää Santeria, että kyllä sen kanssa pelataan ja leikitään ja otetaan se mukaan. Että vaikka se välillä vähän kiusaakin tekee, niin ei lapsilla ole semmoista mieltä, että he pelkäis sitä. Ja Santerihan (...) osaa olla (...) tosi hyväkin kaveri. (LH, TPK, haastattelu.)

Santeri ja Tuomas olivat mukana kiinteästi ryhmän peleissä ja leikeissä. Santeri johti leikkiä, joka saattoi olla hyvinkin pitkäjänteistä. Ryhmään oli alkanut myös *syntyä pariskuntia* – Santerille *Jasmin oli tullut niin läheiseks*. Poikien mukana olo leikeissä tuntui selkeältä. Oonan leikkejä kaksi haastateltavaa pohti hiukan hämmentyneinä ikään kuin miettien, tulkitako ne mukana oloksi vai ei.

(...) se [Oona] kulkee tavallaan kummiskin osana siinä porukassa, vaikka se tulee vähän jäljessä, mutta se, että se on (...) päässy vähän (...) mukaan jo siihen hommaan. (...) Tai sitten, että kun se on siinä porukassa mukana, niin ne ei välttämättä ota sitä siihen leikkiin osallistumaan niin aktiivisesti mukaan, vaikka se ois siinä mukana kuitenkin. (Avustaja, TPK, haastattelu.)

(...) se [Oona] saattaa riehaantua ja innostuu hirveesti ja (...) se saattaa yksin puhua kauheesti siinä leikin aikana, että (...) mikäli oon (...) oikein ymmärtänyt (...) muut (...) leikkii siinä ympärillä, ja sit hän pöpöttää siinä jotain omia juttujaan itekseen. Et osallistuu (...) aika ajoin, ehkä (...). (LTO 1, TPK, haastattelu.)

Sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista Santeri oli useimmiten osallisena pienessä *kiusanteossa*. Tilanteisiin johti Santerin huonolla tuulella olo, voitontahto tai periksiantamattomuus.

(...) kun hän [Santeri] huomaa, että joku ärsyyntyy, niin hän (...) vielä väkisin tupautuu sellaiseen paikkaan. (...) se on (...) vähän semmosta kiusantekoa sitten, että hän ei osaa (...) väistää, että joku toinen saattas ajatella, että no en nyt sitten mee, kun et kerran huoli etkä oo mun kanssa. (...) Santeri ei anna periksi, vaan hän (...) kiusallaankin sitten menee. (LH, TPK, haastattelu.)

Riitoihin Santeri ajautui samoista syistä. Lisäksi leikkiessä riitoja tuli, koska Santerilla oli tapana poistua leikeistä kesken kaiken ja palata hetken kuluttua, jolloin leikki oli jo vaihtanut suuntaa hänen haluamastaan. Santeri oli kasvattajien mukaan myös *hirveen dominoiva - määrää jo vuorosanankin, että mitä tehdään*. Luonnollisesti riidoista seurasi itkua ja kantelua, mutta ei pelkoa Santeria kohtaan.

Tuomaksesta mainittiin vain kerran, että hän *hyökkäilee toisten kimppuun*. Oona ei osallistunut kiusaamiseen eikä riiteltyyn.

Ulkopuolelle jääminen tuli esille Oonan - *yksinäisen suden* - kohdalla. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että hän oli jäänyt lukuvuoden edetessä yhä enemmän ulkopuolelle lasten keskinäisistä suhteista. Myös Oonan henkilökohtaiseen suunnitelmaan oli kirjattu, että *hän on hyvin ujo isossa ryhmässä* ja että hän *toisinaan vaikuttaa lukkiutuneelta*. Toisaalta suunnitelmassa mainittiin hänen sopeutuneen hyvin uuteen ryhmään ja löytäneen sieltä kavereita. Leikeissä hänen kuvattiin olevan *myötäilijän roolissa tehden, mitä muut kehottavat häntä tekemään*. Yhteenvedonomaisesti suunnitelmaan oli kirjattu, että *toimintaa leimaa epävarmuus*.

Oona seuraili vierestä toisten lasten leikkiä tai leikki yksin. Oonalla oli omintakeinen, muiden lasten ja joskus jopa kasvattajien mielestä huvittava leikkimistyyli. Oonan leikkiä seurattiin, sille naurettiin ja lopuksi hänet jätettiin yksin.

(...) kun hän [Oona] leikkii autoilla tai nukkekodilla tai jollain, niin hän pitää sen oman, hän puhuu ääneen koko aika sitä leikkiä. Vaikka hän on yksinään, niin hän koko aika (...) leikkii aika kovaäänisestikin sitä leikkiänsä ja kieltämättä siellä välillä on aika hauskojakin juttuja. (...) rupee itteäänkin naurataan sen jutut. (...) sillä on aika vilkas mielikuvitus kuitenkin ja toiset tytöt taas, kun ne pöydän ääressä tekee jotain, niin siinä (...) huomaa sen, että ne naureskelee Oonalle ja (...) vähän (...) pitävät (...) sitä (...), että se ei ole niin kiva. (LH, TPK, haastattelu.)

(...) tytöt (...) ensin aikansa nauraa ja sitten poistuu ja Oona jää yksin. (LTO 1, TPK, ryhmähaastattelu.)

Syynä ulkopuolelle jäämiseen pidettiin ensisijaisesti Oonan omaa valintaa. Arveltiin, että hän halusi leikkiä yksin tietynlaisessa rauhoittumismielellä, koska hänellä oli paljon harrastuksia, kotona pienempiä sisaruksia tai että hän tarvitsi oman aikansa ryhmässä olon viedessä voimia. Pilkanteon kohteena oloa ei kommentoitu Oonan näkökulmasta. Toisaalta kasvattajat olivat havainneet myös sen, että Oona haluaisi mukaan.

(...) Oonalle hyvin tyypillistä se, että kun jotkut tekee, (...) sen tekis tavallaan (...) mieli mennä sinne. Sehän vähän kierteli, kiersi ja kaarsi ja katteli, että uskaltasko mennä ja sit se meni lähemmäksi siihen seuraillemaan. (LTO 2, TPK, ryhmähaastattelu.)

Lisäksi mietittiin, oliko Oonan sosiaalisen kehityksen taso ratkaisevasti erilainen muihin esiopetusikäisiin nähden: *jos ois nuorempia, niin leikkiskö se sitten niiden kanssa vai jäisikö se silloinkin yksin*. Eräs kasvattajista mietti, oliko ryhmässä tapahtunut sellaista Oonan mielen pahoittamista, jota aikuiset eivät olleet huomanneet, ja joka olisi vienyt Oonalta viimeisenkin rohkeuden rippeen yrittää mukaan.

Ohjeiden ja sääntöjen noudattamatta jättämisen kuvailu keskittyi lähes kokonaan Santeriin – Tuomas mainittiin muutaman kerran, mutta Oonaa ei tässä yhteydessä ollenkaan. Seuraavassa esimerkissä Santeri kieltäytyy tehtävästä, tuhoaa aikaansaannoksensa, esittää oman, mielestään paremman vaihtoehdon tehtävälle, mutta tekee lopulta tehtävän pahoittaen kuitenkin kasvattajan mielen.

LTO 2: SATU [LTO] rupes selittää, että ympyröitte ison e:n, isot ja pienet e-kirjaimet. Santeri nousee pöydälle istumaan, että hän ei ympyröi yhtään mitään, ja jalat puutuu pöydän alla ja huuteli kaikki mahdolliset kirosanat. Sitten me vaihdettiin pikku-keittiöön. Oltiin tunti siellä. Hän repi sen, kaks paperityötä aivan palasiks, sentti kertaa sentti. Aivan rauhassa sitten, ei ollut mikään (...) hirveen aggressiivinen tilanne, vaan että hän ei tämmösiä paskahommia tee, että hän haluaa tehdä ristisanatehtäviä. Ja silppus ne kaikki. Hän kyllä joutu siivoon ja sitten tehtiin ne tehtävä ja sit sen jälkeen hän sai sen ristisanatehtävän. Mut sen pitää yrittää, että en tee tällasia, kun te annatte, vaan että mä haluan tehdä tätä ja mä myös sen näytän.

LTO 1: (...) toisten lasten kannalta se on tosi kurja tai aikuisena tuntuu kurjalle, että sitten Santeri mustamaalaa heti, että mitä tehdään ja et tää on ihan tyhmää ja tämmöstä paskaa ei viitti tehdä. (LTO 1 ja 2, TPK, ryhmähaastattelu.)

Toisaalta Santerin periaatteellinen vastustus saattoi toisinaan kuitenkin kääntyä innostukseksi.

Esimerkiksi nyt (...) tää kelloprojekti, kun maalattiin näitä. (...) Santerihan (...) sano ensimmäiseksi, että hänhän ei tuu maalaan, mutta oli hirveän mieleistä sitte se maalaaminen. Santerihan oli ensimmäisenä siellä verstaalla loppujen lopuksi. (LTO 2, TPK, haastattelu.)

Kokeilua siitä, tarvitseeko sääntöjä ja ohjeita noudattaa, ilmeni kasvattajien mukaan erityisesti ryhmätilanteissa, ei niinkään kahdestaan lapsen kanssa ollessa. Myös tilanteet, joissa kasvattaja oli lapsille uusi tai tuntematon, olivat otollisia tällaiselle aikuisen yläpuolelle asettumiselle.

Oonan tarkkaavuutta luonnehdittiin kuvaamalla häntä *äärettömän hitaaksi*, lapseksi, joka *jää haaveilemaan*. Omissa ajatuksissa ollessaan Oona ei omatoimisesti rytmittänyt puuhiaan päiväkotiarjen rytmiin sopiviksi.

Tutkija: (...) tuo eteistilanne sitten. Oliko siinä mitään (...)?

LTO 2: Hyvin tyypillinen kanssa, että Oona tavallaan unohtuu aina (...), et vaikka ensimmäisenä laitot riisuun, niin viimesenä selviintyy. (...) ilmeisesti miettii välillä syntyjä syviä ja välillä seurailee, mitä toiset tekee. (...) kun mietittiin Oonan kouluun menoa (...), et aika ongelmallinen tilanne sielläkin, et miten (...) selviää välitunnille ja (epäselvä kohta) paljon nopeampi on siirtyminen kuin mitä meillä täällä.

LTO 1: Ja myöskin se, että jos pitää omista tavaroista huolehtia, vaihtaa luokkaa, ottaa jumppavaatteet, mennä saliin. Ja miten Oona semmosesta oikeestikin selviintyy. (LTO 1 ja LTO 2, TPK, ryhmähaastattelu.)

Tällaisen käyttäytymisen ennakoitiin olevan haitaksi lapselle tulevaisuudessakin. Myös muita oppimisen ja kehityksen haasteita, *selkeitä ohjeiden ymmärtämisoikeuksia*, arveltiin olevan etenkin Oonalla.

Kasvattajat kuvasivat Santeria erittäin huomionhakuiseksi lapseksi, joka etsi huomiota *millä keinolla hyönsä*. Tämä tulkittiin *sammumattomaksi aikuisen näläksi*, hyväksynnän ja turvan hakemiseksi. Santeri tarvitsi *tukea* siinä määrin, että kouluvaihtoehtoista hänelle parhaana pidettiin pienryhmää, mutta ei kuitenkaan *tarkkista*, joka *ei varmaan Santerin asiaa kyllä edistä yhtään*. Päiväkodissa kaikkien lasten huomionhakuisuuden yhdeksi syyksi arveltiin isoja ryhmiä, joissa huomio pitää hakea *ylimääräisellä showlla*.

Yhdessä kuvauksessa Tuomas mainittiin huomionhakuiseksi, ja yksi haastateltava ounasteli hänen tarvitsevan koulussa avustajaa. Oonaa haastateltavat kuvasivat lapsena, joka tarvitsisi paljon apua, henkilökohtaista ohjausta ja tukea. Oonan ongelma ei ollut se, että hän kerjäisi huomiota, vaan se, että hän ei sanonut hiljaisuutensa vuoksi ääneen tarvitsevansa apua. Häntä kuvattiin *potentiaalina koululuykkäyslapsena* ja kouluun siirtyessään hänen uumoiltiin tarvitsevan pientä ryhmää tai avustajaa.

7.4.2 Integroidun erityisryhmän lapset: edistymistä, levottomuutta ja temperamenttikkuutta

Sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten vahvuuksia kuvatessaan integroidun erityisryhmän kasvattajat kuvasivat monipuolisesti kummankin sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen taitoja kehityksen eri osa-alueilta. Joonatanin myönteisiä luonteenpiirteitä ei mainittu haastatteluissa, mutta henkilökohtaiseen suunnitelmaan oli kirjattu hänen olevan *toiminallinen* ja *liikunnallinen*.

Haastatteluissa oli kuvauksia molempien poikien ongelmien vähenemisestä. Paljon oli edistytty sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueella, mikä näkyi mm. aggressiivisen käyttäytymisen vähenemisenä ja sääntöjen noudattamisen helpottumisena. Myös muita kehityksen osa-alueita tuotiin esiin: poikien kielellinenkin kehitys oli edennyt.

Jos vertaa esimerkiksi viime syksyyn, ku aloitettiin, niin Konstallahan oli hirveen voimakkaasti (...) autistisia piirteitä elikkä hän istu kun apina sängyssä ja piti semmosta älämöllyä, apinan äännähtelyä. (...) Mut se on nyt (...) jäänyt enemmän pois, et nyt tää unilaji, mitä hän (...) se on (...) vähän semmosta ininää. Että se on ihan erilaista ku oli viime syksynä. Et Konstakin on menny (...) eteenpäin. (LH 1, IE, haastattelu.)

Kasvattajilla oli joitakin myönteisiä tulevaisuuden odotuksia lasten suhteen. Ne olivat yleisiä liittyen yleisopetuksessa pärjäämiseen, menestymiseen työelämässä ja selviämiseen yleensäkin hyvin elämässä. Konstan tulevaisuuden suhteen oli enemmän positiivisia odotuksia kuin Joonatanin.

(...) jos Konsta saa (...) mallia ja vähän (...) kasvaa (...) oman ajattelunsa, oman itsensä, minä-minä-minä -ajattelusta, vähän jos se pystyy sitä vähän kehittämään, (...) otamaan enemmän huomioon muita ja saa (...) hyvän kasvuympäristön ja hyvää seuraa ympärilleen, niin Konstalla saattaa mennä ihan hyvin. (LTO, IE, haastattelu.)

Kasvattajat korostivat haastatteluissa monesti ryhmän hyvää henkeä, kiinteyttä ja erittäin hyviä kaverisuhteita. Myös kehitysvammaiseksi nimetyn tytön arveltiin olevan mukana.

Jopa tuo meidän Liina [kehitysvammaiseksi nimetty tyttö] pikku hiljaa alkaa tulla mukaan näihin leikkeihin. (...) Hirveen hyvät ja läheiset on (...) kaverisuhteet, kun ottaa huomioon, että meillä on kuitenkin (...) aika rajujakin lapsia, jotka silloin tällöin lyö toista lasta, niin se ei kuitenkaan (...) tunnu vaikuttavan mitenkään lasten kaverisuhteisiin. Joskus saattaa kuulla sellaista, että mä en oo ton kanssa, kun se tekee sitä ja sitä, mut se unohtuu kymmenen minuutin päästä. (LTO, IE, haastattelu.)

Konsta oli suosittu sekä poikien että tyttöjen keskuudessa. Hän oli kysytty kaveri myös oman ryhmän ulkopuolella. Konsta oli mukana erityisesti liikunnallisissa leikeissä ja peleissä. Suosio tyttöjen keskuudessa oli tuonut mukanaan miehisiä rooleja prinsessaleikeissä. Joonatanin suosiosta puhuttiin enemmän epäröiden: *toiset pitää sitä varmaan kaverinaan*. Joonatan askarteli mielellään, ja joskus mukaan liittyi muita lapsia.

Kaikkineen eniten mainintoja *raivareista* keräsi Joonatan. Vaikka raivokoh-
taukset olivat vähentyneet, niiden arveltiin olevan entistä *aggressiivisempia*. Joonatanin kiivas tunteiden ilmaisu sai alkunsa samanlaisista asioista kuin muillakin lapsilla, mutta erään haastateltavan mukaan hän lisäksi hermostui kehumisesta. Konstankin suuttumus saattoi purkautua *voimakkaina huutoina ja muina*. Henkilökohtaisessa suunnitelmassa Joonatania kuvattiin *omaehtoisena ja uhmakkaana*.

Kiusaaminen ja riitely saivat myös integroidussa erityisryhmässä samanlaisia muotoja kuin edellä on kuvattu. Asialla oli useimmiten Joonatan. Vaikka yksilöhaastatteluissa haastateltavat painottivat ryhmän hyvää sosiaalista ilmapii-
riä, nousi ryhmähaastattelussa videota katsottaessa esiin Joonatanin ja Konstan suhde Liinaan, ryhmän kehitysvammaiseksi nimettyyn tyttöön. Jostain syystä Liina ärsytti, toisaalta hän oli helppo uhri, mistä seurasi molempien poikien harjoittama *päivittäinen Liinan kiusaaminen*. Kiusaaminen oli fyysistä.

(...) ne on tämmösiä epäselviä tilanteita molemmille lapsille. (...) just Liinalle tää oli epäselvä tilanne, Joonatanille tää oli epäselvä tilanne. Et miten (...) tulkitaan tää tilanne (...) Joonatan tulkitsee omalta kannaltaan, mua ärsyttää (...) Liina, mä haluan sen tosta pois, tökkäsen sit, taikka miten se tulkitseekin sen jutun. Et mikä on sen viesti (...) mä oon (...) miettinyt, että joku tarkoitushan sillä on, ja Joonatanhan suoraan sanoo, että mä vihaan Liinaa. (ELTO, IE, ryhmähaastattelu.)

Liina on sillä tavalla helppo nakki (...) just helppo kiusaamisen kohde. Se on hyvin luottavainen, (...) ei ihan välttämättä ymmärrä. (X²², IE, ryhmähaastattelu.)

Joonatanin *temperamentikas luonne* oli syynä moniin yhteenottoihin, ja muut lapset yrittivät olla ärsyttämättä häntä. Vain muutama lapsi *uskalsi* panna

²² X = ei saa selvää, kuka puhuja on

vastaan Joonatanille, jolloin syntyi myös enemmän riitoja. Toisaalta Joonatan oli *hirveen arka kysymään* mukaan pääsyä, koska oli tullut tyrmätyksi riittävän usein.

(...) Joonatanilla ja Veetillä on semmoinen suhde, että Joonatanhan pelkää Veetiä. Mutta Veeti on ainoa, joka oikeestaan pystyy antamaan Joonatanille takasin, ja Veeti ei siedä (...) Joonatanin käyttäytymistä. (...) toisaalta mä (...) nään, että se on hyvä Joonatanille. Tulee myös niitä kokemuksia, et hän ei voi tehdä mitään sattuuta kenelle sattuu. (ELTO, IE, ryhmähaastattelu.)

Osittain ulkopuolelle jäi Joonatan. Hänen ulkopuolelle jäämisensä ei ollut määrällisesti eikä laadullisesti samanlaista kuin Oonan. Hän saattoi päästäkin leikkiin, mutta ei ollut siinä osallisena aivan samalla tapaa kuin muut. Joonatan ei jäänyt vapaaehtoisesti yksin. Hänen ulkopuolelle jäämisensä johtui kasvattajien mukaan siitä, että hän ei kelpuuttanut mitään tahansa leikkitarjousta tai leikkiin päästyään hän ei jaksanut keskittyä siihen.

Joonatan on kaikkien kanssa (...), mut usein Joonatan (...) kuitenkin leikkii yksin. (...) se menee jonkun kanssa leikkimään, mut se tavallaan ei oo ihan siinä leikissä mukana, et se on tavallaan (...) yksin siinä omassa leikissään. Koska Joonatan on aika dominoiva, et se haluaisi kuitenkin päättää, et mitä tehdään, niin se saattaa jäädä (...) useimmin yksin. (...) Kun se on niin hirveesti, että minä. Nyt tehdään näin! Kuka tulee lääkäriin, nyt heti, joku tänne lääkäriin. (...) Mut kuitenkin mä oon sitä mieltä, että kyllä Joonatan (...) kuuluu tähän porukkaan ja toiset pitää sitä varmaan kaverinaan. (LTO, IE, haastattelu.)

Sääntöjen ja ohjeiden noudattamisen vaikeudet eivät määrällisesti painottuneet integroidun erityisryhmän kasvattajien puheessa. Toki tässäkin ryhmässä *sääntöjen noudattaminen on vähän liikaa* sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille. Tämä *vähän väliä* tapahtuva *niskurointi* ilmeni esimerkiksi tehtävien vastustamisena.

Integroidussa erityisryhmässä oli myös *levottomuutta, keskittymättömyyttä ja tarkkaavuuden ongelmia*, lähinnä Konstalla. Katsottaessa videolta Konstan osallistumista toimintatuokiolle, kommentoi ryhmän erityislastentarhanopettaja seuraavasti:

(...) aika hauska, jos tohon Konstan toimintaan [videolla näkyvään] puuttuisi koko ajan, niin tostahan [saisi sanoa] koko ajan, että istu alas, istu alas, istu alas, et tuu (...) sieltä pöydän alta. Koko ajan sais heittää (...) sille (...) ohjetta. (...) se ehtii tehdä niin paljon tossa sinä aikana, kun tämä oli varmaan semmoinen odottelutilanne. Mutta mä kirjasin (...), että (...) oheistoimintaa on (...) Konstalla ihan hirveesti. (ELTO, IE, ryhmähaastattelu.)

Kasvattajat mainitsivat molempien poikien kielellisen kehityksen haasteet – Joonatanilla puuttui puheesta paljon kirjaimia tai ne korvautuivat toisilla. Konstalla oli lisäksi kielen ymmärtämisen, muistin, omatoimisuuden ja hienomotoriikan haasteita.

Huomion, tuen ja ohjauksen tarpeen osalta kasvattajat kuvasivat Joonatania *lapsena, joka veisi yhden aikuisen ihmisen ihan kokonaan, omis sen*. Kasvattajat kertoivat Joonatanin tarvitsevan apua, turvaa ja täsmällisiä ohjeita. Eräs haastateltavista arveli Joonatanin ohjauksen tarpeen olevan sellaista, että koululyykkäys tai pienryhmä koulussa olisi paikallaan. Toinen haastateltava taas arvioi, että

ainakin *koulunkäyntiavustaja olisi ehdoton*. Konstaa kuvatessaan kasvattajat kertoivat tämän tarvitsevan konkreettista tukea aikuiselta: vieressä istumista, jotta rauhoittuminen kuuntelemaan onnistuu ja tehostettua ohjeistusta, jotta viesti menisi perille. Konsta kaipasi myös *aikuisen syyliä*. Tällainen pedagoginen haasteellisuus sai kasvattajat pohtimaan omia tavoitteitaan ja toimintaansa.

Kyllähän ne [erityistä tukea saavat lapset] (...) vie enemmän aikaa (...) ihan kaikissa normaalitouhuissa, mitä päivään kuuluu. (...) Että siihen vaan tarvii itsekin (...) tottua vaan, ettei se mee niin kuin menee (...) osaavalta, niin kutsutulta terveeltä lapselta. Että he (...) sitä aikaa vaatii, aikaa vaatii enemmän ihan selkeesti ja se täytyy itekin ymmärtää, että ne kaikki jutut ei tuu välttämättä koskaa toimimaan niin kuin tämmösellä normaalilla, normaalisti. (LTO, IE, haastattelu.)

Ja alussa olikin (...) itte huolissaan, kun nää erityislapset vei niin ajan, että (...) kotona alko miettimään, että onko nää tukilapset ollu hoidossa ollenkaan, kun tuntuu, että (...) niiden viiden [erityistä tukea saavan lapsen] ympärillä pyörii pelkkä päivä. (LH, IE, haastattelu.)

7.4.3 Erityisryhmän lapset: kuntotumista, jakamisen vaikeutta ja aikuisen nälkää

Erityisryhmän kasvattajien puheessa maininnat lasten taidoista keskittyivät muutamaan lapseen. Akseli ja Jesper mainittiin erikseen oppivaisina ja lahjakkaina, ja muutenkin kognitiiviset taidot hiukan painottuivat – *tiedollisesti monet on ihan normaalitasolla tai voi olla*. Taitoja tuotiin esiin myös muutamissa yleisissä maininnoissa, joissa kuvattiin koko ryhmän selviytymistä arjen tilanteissa. Lasten henkilökohtaisista suunnitelmista löytyi useamman lapsen kohdalla myönteisiä kuvailuja kuten *reipas ja ulospäin suuntautunut, hyviä huumorintaju, yritteliäs ja sinnikäs*.

Yksittäisten lasten ohella kasvattajat kuvasivat yleistä edistymistä koko ryhmän kanssa, lukuvuoden aikana oli *kuntouduttu*. Erityisen ilahduttavaa oli ollut leikin kehittyminen.

(...) leikkimisen kehittyminen alko (...) jo syksyllä. Et me koettiin se (...) voitoks, että meidän lapset alko leikkiä. Et se on aina lapsella (...) ihan varmasti terveyden merkki. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Kaikki lapset saivat ainakin yhden maininnan ongelmien vähenemisestä ja myös yleensä ryhmän tilanteesta puhuttaessa ilmeni, että eteenpäin oli menty. Kuvaukset olivat mainintoja yleisestä ongelmien vähenemisestä tai liittyivät nimenomaan sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueeseen. Tuukka sai selvästi eniten mainintoja ongelmien vähenemisestä.

Tuukka on menny (...) hirveesti mun mielestä eteenpäin. Mä en (...) ammattilaisten silmissä tiedä, mut (...) mun mielestä näyttää, et (...) nyt tekis (...) sen hyvää päästä (...) muuhun ryhmään. Mut just terveen lapsen esimerkki, ettei se vaan rupeis taantuun tänne, koska se on menny aivan huimasti. Ku mieltii, mitä se koko viime kevätalvi oli hänen kanssa. Ja sitä pidettiin (...) kahen tädin voimin kiinni, kun se oli tuolla. Et on ittellä kyl ollu silmäkulma tummana, kun se on riehunu. (...) Siis se on (...) ihan uskomatonta (...), kun vertaa näihin muihin lapsiin. Kuin paljon se on menny tosissaan eteenpäin. (...) Sillä on leikkikavereita tuolla ja (...) Jaksaa pitkiä leikkejä, (...) jaksaa toimii ihan niin kuin esikouluikänen. (Avustaja, E, haastattelu.)

Myönteisiä tulevaisuuden odotuksia mainittiin kolmen lapsen kohdalla. Ne olivat oletuksia siitä, että lapsi luultavasti tulee pärjäämään tavallisessa koulussa tai elämässä ylipäättään.

(...) on semmonen luottamus, että kyllä siitä [Tuukasta] hyvä poika ja hyvä mies kasvaa vielä (...) hirveen herkkä lapsihan se on. En tiijä, mihin se maailma sitten vie, kun kouluun lähtee ja muuta. (LH, E, haastattelu.)

Kyllä näitten tulevaisuutta (...) miettii. Sanotaan nyt, et mä oon ihan varma, et osa näistä selviää elämässä ja isona miettii, että oli vähän. Et minä olin semmosessa pienessä ryhmässä päiväkodissa. Mutta saattaa olla, että jos elämä kolhii lisää ja lähtee semmonen negatiivinen kierre, niin voi käydä huonostikin. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Kasvattajien lasten tunteita ja niiden ilmaisua koskeva puhe oli samantyyppistä kuin muidenkin ryhmien kasvattajilla. Lisäksi eräs haastateltava mainitsi lasten *turvattomuuden* tunteen. Erikseen mainittiin muutaman lapsen tunteet ja tavat ilmaista niitä. Lassin arveltiin *pelleilyllään* viestivän *ahdistuksestaan* tai olevan ulkoisesta mahtipontisuudestaan huolimatta *säikähtänyt, rikkinäinen ja pelokas*. Lassilla olivat lisääntyneet myös *itsemurhapuheet*. Hänen tulkittiin tuntevan myös vihaa.

(...) Lassi on ihan monta kertaa sanonu, että minä tapan Nuutin. Ja minä en siedä Nuutin naurua. Minä en tykkää Nuutin naurusta ja siinä on (...) paljon (...) oikein täyttä vihaa. Täydellä laidalla. (X, E, ryhmähaastattelu.)

Joskus itkukin oli poikkeuksellisen voimakas tunteiden ilmaisun tapa kuten seuraavassa esimerkissä Luukaksella.

(...) Luukas itki ja se on sen merkki kyllä, että se on aivan pois tolalta. Sehän ei hirveesti itke. (X, E, ryhmähaastattelu.)

Luukaksella oli muutenkin omanlaisensa tapa purkaa tunteita.

(...) meillä oli hevonen ystävänpäivänä, niin se oli esimerkiksi semmonen stimuloiva asia, että Luukas juoksi pitkin pihaa ja oli aivan hullaantunut (...) näki sen, että se oli liian jännittävää. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Erityisryhmässäkin koettiin, että *kaikki pystyy leikkiin kaikkien kanssa*. Erikseen suosiota omassa ryhmässä keränneinä mainittiin viisi lasta. Erään haastateltavan mukaan lasten suosio oli laajentunut päiväkodin muihinkin ryhmiin.

Joillakin lapsilla on paljon kaverisuhteita muistakin ryhmistä. Se näkyy ulkoilussa. On sellaisilla lapsilla, joilla on sosiaalisia taitoja ja vaikka on tunne-elämän häiriökin, niin se ei aina ole pinnalla (...), ei aina oireile (...) yhtä vahvasti (...) lapset pystyy (...) unohtamaan monet vaikeudet. Sit ne leikkii. Ja samaten sisällä, meillä on ollut paljon vieraita eri osastoilta, niin lapsia on käynyt toisilla osastoilla. (ELTO 1, E, haastattelu.)

Ryhmässä leikittiin paljon maja- ja autoleikkijä, joissa mainittiin olevan mukana kuusi seitsemästä pojasta. Leikit saattoivat olla *tosi onnistuneita* ja pitkäkestoisia.

Toivottavana pidettiin mahdollisuutta leikkiä muidenkin kuin oman ryhmän lasten kanssa.

(...) Tuukka taas oli jotenkin niin eri kaliperia koko tähän porukkaan. (...) Monesti ois (...) toivonut, että voi että, kun se olis jossain, että sillä ois (...) kavereita enemmän. Sithän se meni eskarilaisten kanssa touhuileen niitten ryhmään ja oli ulkona niitten kanssa ja haki niistä (...) kaveria, mikä oli minusta ihan hyvä. (LH, E, haastattelu.)

Myös erityisryhmässä valtaosa kiusaamisesta ja riitelystä oli arjen kärhämöintiä. Määrällisesti riitoja kuvattiin hiukan enemmän kuin muissa ryhmissä, samaten sitä, mistä riitatilanteet saivat alkunsa. Omana erikoisuutenaan tässä ryhmässä oli jakamisen vaikeus. Kavereiden suhteen oltiin omistushaluisia ja leluissa oli hyvin tarkkaa se, että kaikki saivat täsmälleen yhtä monta ”hyvää” autoa autoleikkiin, yhtä hienot värityskuvat väritystehtäviin tai täsmälleen saman verran leikkutilaa hiekkalaatikosta. Jos oikeudenmukaisuuden ei koettu toteutuvan kuvatun kaltaisissa tilanteissa, alkoi riitely. Myös tietyt tilanteet olivat tulenarkoja, erityisesti ne, joissa piti odotella.

(...) aika tavanomainen on esimerkiksi mejän jumppatappelu. (...) eteisessä, kun odotetaan jumppaan menoo, että siinä ne saa yleensä yhen kamppailun aikaan siitä jonosta. (ELTO 1, E, haastattelu.)

Joskus toisen lapsen hyväntahtoisuuskin saattoi johtaa kiusaamiseen.

(...) mikä on mun mielestä ihan järkyttävää, on se, että Anttoni on meillä hyväntahtoinen ja lempeä. (...) niin sitä mä en, jotenkin mun sieluni ei ymmärrä eikä hyväksy sitä, että (...) mejän suht hyväkuntoisetkin lapset saattaa ihan sivumennen tönästä tai tuuppasta tai lyödä Anttonia (...) se nyt on ihan kuntoutuspäämäärä, et lapsi, joka väistyy, niin se ei oo potentiaalinen kohde, et siihen päästäs. (...) on ollu järkyttävää nähdä, että Anttonia mukiloidaan sattumalta vaan siksi (...), että Anttoni on hyväntahtonen eikä uskalla sanoa ei. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Ulkopuolelle jäämistä pohtiessaan kasvattajat mainitsivat niin käyvän satunnaisesti Nuutille ja Anttonille. Heidän tilannettaan pidettiin tilapäisenä. Luukakselle pulma oli tutumpi. Luukas yritti leikkiin, mutta tuli torjutuksi tai joutui ulkopuolelle, koska hänen *leikkitaitonsa* eivät riittäneet leikissä pysymiseen. Syynä pidettiin Luukaksen äkkinäisyyttä, kömpelyyttä ja rajuutta. Myös asian merkitystä Luukakselle pohdittiin.

(...) se viskataan siitä, että ei leikitä Luukaksen kanssa ja se on Luukakselle kauhee tilanne, et toiset kokee Luukaksen rajuksi ja ihan Pikku Myn [päiväkodin pienimpien lasten ryhmä] lapsista alkaen. (X, E, ryhmähaastattelu.)

Mut ei oo ihme, että Luukas on sitten ärsyyntynyt ja vihanen ja onneton ja tekee paha. (X, E, ryhmähaastattelu.)

Myös itsesäätelyn ongelmat ilmenivät samanlaisena *rajattomuutena* kuin muissakin ryhmissä. Lapsen arveltiin *tahallaan ärsyttävään aikuista*. Pulmana oli sekin, että *yks saattaa ruveta häiriköimään tuokiolla – sehän leviää sit kaikkiin muihin*. Sääntöjen noudattamisen hankaluutta kuvailtaessa Luukas nousi esiin muita

enemmän. Hän mm. *yllyttää pienempiä pahan tekoon*. Ohjeiden noudattaminen oli konkreetistikin erityisen hankalaa siirtymätilanteissa. Lassi oli pitänyt välillä *väkisin tuuva pöytään*. Ohjeita voitiin vastustaa periaatteesta tai mieluisan tekemisen keskeytymisen aiheuttamasta harmista.

(...) eskari (...) ne tykkää siitä, mutta jos niillä sattuu olemaan joku tekeminen aluillaan tai kesken just ennen sitä (...), niin sitten se ei olekaan niin helppo lähteä siitä ja lopettaa sitä tekemistä. Monesti ne saattaa piirrellä tai pelata tai tehdä jotain. En mä halua ja en mä lähe ja ei vielä ja sitten ne räiskii ja roiskii niitä piirustuksiaan päin muita, että se ei oo aina niin sujuvaa. Eikä helppoo, vaikka se on kiva juttu. (LH, E, haastattelu.)

Kasvattajien puheesta kuvastui myös se, että *melkein jokaisella se keskittyminen on niin vaikeeta*.

Muista kehityksen ja oppimisen haasteista kasvattajat mainitsivat muutamman lapsen motorisen *kömpelyyden*. Samaten paria lasta kuvailtiin todeten, että yleensä heidän ikäisensä osaavat heitä paremmin kirjaimia ja numeroita.

Erityisryhmänkin kasvattajien puheissa toistuivat samanlaiset ilmaisut kuin edellä eli *huomion haku, aikuisen nälkä ja jatkuvan ohjauksen tarve*. Lapsia kuvattiin lapsiksi, jotka *tarvitsevat jotain aivan erityistä, voimakkaammin aikuisen apua*. He olivat *aikuisesta hirveen riippuvaisia, vielä riippuvaisempia kuin muut*. Tämän oletettiin johtuvan lasten turvattomuudesta, mistä johtuen lapsille oli korostettava sitä, että *aikuinen huolehtii*. Lapsen luottamuksen saavuttamiseksi kasvattajien oli *tehtävä töitä*, mutta kun se saavutettiin, oli se pysyvää. Erikseen tulivat mainituiksi Nuutti *halustaan omistaa kaikki uudet* aikuiset ja Lassi lapsena, josta *kaikki ovat tosi pahasti huolissaan*. Erityisesti Luukaksen kouluasiat pohdituttivat: oliko Luukas ensinnäkään kypsä kouluun ja millaiseen pienryhmään hänen olisi parasta mennä – sopeutumattomien opetusta kun ei pidetty hänelle hyvänä vaihtoehtona.

7.5 Lapsen sosioemotionaalinen kokonaistilanne kasvattajien kuvaamana: osaaja, edistyjä, vastustaja ja yksinäinen

Edellisissä luvuissa näkyy se, miten moniulotteisesti kasvattajat kuvasivat lapsia. He eivät kuvanneet lapsia pelkästään sosiaalisen tai emotionaalisen käyttäytymisen pulmien näkökulmasta, vaan monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti lasten kehityksen ja käyttäytymisen eri osa-alueiden vahvuuksia ja kehittämisen kohteita tarkastellen. Seuraavissa tyypittelyissä olen ottanut keskiöön nimenomaan lapsen käyttäytymisen sosiaalisen ja emotionaalisen ulottuvuuden sekä sen, miten lapsen koetaan edistyneen näissä asioissa. Sosiaaliseen ulottuvuuteen on sisällytetty paitsi lasten keskinäinen vuorovaikutus, myös lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus. Olen näin tehdessäni kaventanut lapsikuvaa: esimerkiksi joidenkin lasten hyvät kognitiiviset taidot jäävät tyypittelyn ulkopuolelle. Tyypittelyssä tiivistyvät tutkimukseen osallistuneiden lasten määritellyn, siis sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen kannalta olennaiset

asiat kasvattajien kuvausten pohjalta. Tyypittelyjä tehdessäni olen ottanut mukaan vain kasvattajien nimeltä mainitseita lapsia koskevia kuvauksia, en yleisempää kuvausta sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista. Erityisryhmän kasvattajat puhuivat lapsista monesti yleisellä tasolla ilman nimeämistä, koska kaikilla lapsilla oli sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve. Näin tieto joistakin yksittäistä lapsista oli hyvin vähäistä. Jotkut tyypit rakentuvat pääosin yhden tai kahden avaininformantin varaan. Nämä tyypit eroavat kuitenkin niin selkeästi muista, että pakottaminen jonkun toisen tyyppin sisään ei olisi ollut mielekästä. Toisissa tyypeissä on yhdistetty tasaisemmin kuvauksia eri lapsista kuitenkin siten, että joidenkin lasten kuvaukset ovat painottuneet. Kolmas tapa rakentaa tyyppejä on ollut koota ne tasapuolisesti eri lasten kuvauksista.

Tyypeissä näkyy mikä ulottuvuus (sosiaalinen, emotionaalinen vai edistyminen) kussakin tyyppissä painottuu ja se, miten pysyvänä kasvattajat pitivät ko. ominaisuutta. Lisäksi hahmottuvat kasvattajien puhetapa, joka kertoo varmuudesta asian suhteen, kasvattajien tulkinnat käyttäytymisen synnystä sekä arvioitujen seuraukset lapsen kannalta. (Ks. taulukko 3.)

TAULUKKO 3 Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeiden ilmeneminen tyypeittäin

Sosioemotionaalinen ulottuvuus	Vertaisvuorovaikutus	Aikuisvuorovaikutus	Emotionaalinen ulottuvuus	Edistyminen
Tyyppi				
Osaaja	Suosittu	Ei isoja ongelmia	Pulmat tilapäisiä	Hyvää
Edistyjä	Paljon tilapäisiä pulmia	Ei isoja ongelmia	Paljon pulmia	Kohtalaista
Vastustaja	Vaihteleva suosio	Paljon ongelmia	Paljon pulmia	Epävarmaa
Yksinäinen	Paljon pulmia	Ongelmia vaihtelevasti	Vähemmän kuin sosiaalisia pulmia	Epävarmaa

Osaaja. Sosiaalisella osa-alueella osaajaa luonnehti kaikenlainen positiivisuus. Hän osallistui leikkeihin ja oli hyvin suosittu lapsi. Asiaa ei juurikaan kyseenalaistettu kasvattajien puheessa ottamalla esiin samanaikaisesti riitoja tai muita sosiaalisen elämän ikävyyksiä. Lapsen mukanaolosta ja suosiosta oltiin vakuuttuneita. Tästä kertoivat ilmaisut *tosin suosittu, selkeästi semmosia, joilla on kavereita tai kunkku, jonka seuraan pyritään*. Täysin kinastelematta ei osaajakaan päiväkotipäivistään selviytynyt, mutta epäonni sosiaalisilla areenoilla oli tilapäistä: *joskus huonoina päivinä on riitelyä*. Aikuisvuorovaikutuksessa osaajalla ei ollut ylitsempäsemättömiä ongelmia.

Myöskään emotionaaliset ongelmat eivät korostuneet osaajan kuvailussa, vaikka hänellä saattoi ollakin tavallista voimakkaampia tunteenilmaisuja. Tunteiden purkauksia kuvattiin käyttäytymisen kautta: kynät ja paperit lensivät. Kuvausta pehmensivät kuitenkin niiden yhteyteen usein liitetyt yhtäaikaiset

toteamukset kehityksen eteenpäin menosta tai siitä, että ilmiö oli satunnainen. Vaikka syy tällaisten haasteellisten tilanteiden syntyyn nähtiinkin lapsessa, painottui myös asian tilapäisyys ja sen riippumattomuus lapsesta – esimerkiksi lapsi *oireilee* aikoina, jolloin alkoholin käyttö kotona on runsasta.

Osaajalla oli jo sosioemotionaalisia taitoja. Erityisen merkityksellistä oli kuitenkin se, että hän oli kehittynyt niissä hyvin ja kehittyi edelleen. Jonkin verran osaajaa kuvailtaessa haastateltavien mieleen muistui, missä asioissa lapsella vielä olisi parantamisen varaa. Asia ei kuitenkaan painottunut. Kehittymisestä oltiin enimmäkseen hyvin varmoja: oli menty *paljon parempaan suuntaan, aivan huimasti eteenpäin* eikä ollut *mitään epäselvää* siitä, etteikö lapsi pärjäisi koulussa, useimmiten *normaaliluokalla*. Takapakki oli tilapäistä: *yleensä sujuu*. Niinpä kasvattajat olivat osaajan tulevaisuuden suhteen toiveikkaita, mikäli lapsen ympäristössä ei tulevaisuudessa tapahtuisi mitään kovin kauheaa.

Edistyttyjä. Edistyttyillä oli paljon sosiaalisia pulmia. Vuorovaikutus ei ollut erityisen hankalaa kasvattajan kanssa, mutta vertaisryhmässä ongelmia oli runsaasti. Kuvailun vakuuttuneisuus vaihteli. Kasvattajat pitivät selvänä ongelmien olemassaoloa (*se sosiaalinen puoli – ei kerta kaikkiaan – klikkaa välillä niin pahasti*), mutta toisaalta *välillä* edistyttyillä oli kavereita ja hänenkin kanssaan leikittiin. Kasvattajat eivät siis pitäneet asiantilaa välttämättä pysyvänä. Edistyttyä aiheutti itse sosiaalisen elämänsä karikot vaikkapa *dominoimalla* vertaisvuorovaikutuksessa.

Emotionaalisia ongelmia edistyttyillä oli miltei yhtä paljon kuin sosiaalisia. Ongelmat ilmenivät enimmäkseen aggressiivisena tunteiden ilmaisuna: lapsi oli *niin raivoissaan*. Syy tällaiseen käyttäytymiseen nähtiin pitkälti lapsessa.

Edistyttyä oli kehittynyt sosioemotionaalisissa haasteissaan *mukavasti*. Määrällisesti positiivisia mainintoja kehittämisestä oli enemmän, vaikka huoli edistyttyjän tulevaisuuden suhteen tuli esiin kasvattajien puheessa useamman kerran. Edistyttyjän kehittämisestä ei siis oltu aivan yhtä vakuuttuneita kuin osaajan. Tästä kertoivat sellaiset ilmaisut kuin *vähän on pinna kasvanut* tai että *ehkä* aikaisemmin on ollut enemmän aggressiivisia tunteenpurkauksia.

Vastustaja. Vastustajan sosiaalinen elämä oli vilkasta. Hän oli monessa mukana. Häntä kuvattiin suosituksi lapseksi, jolla oli *kiinteitä* vertaissuhteita. Kuvailu oli melko vakuuttunutta, mutta viittasi samalla lapsen omaan valintaan: *osaa olla tosi hyväkin kaveri*. Määrällisesti mainintoja myönteisistä ja kielteisistä vertaissuhde-episodeista oli yhtä paljon ja lapsen onnistunutta sosiaalista toimintaa kuvattaessa otettiin samalla melko usein esille myös se, että asialla oli toinenkin puoli. Myös puhe haasteellisesta puolesta oli varmaa: riitely ja kiusanteko olivat *tyypillistä* tällaiselle lapselle. Vastustajan tilanne vertaisryhmässä ei siis ollut pysyvä, vaan vaihteli satunnaisesti. Syy nähtiin vastustajassa, joka halusi *dominoida* tai *ärsyttää tahallaan* toisia. Seurauksena tällaisesta vaihtelevasta käyttäytymisestä oli toisaalta edellä mainittu sosiaalinen osallisuus, toisaalta muiden lasten hermostuminen.

Lähestulkoon kaikki maininnat vastustajan vuorovaikutuksesta kasvattajien kanssa olivat kielteisiä, ja sosiaalisen ulottuvuuden negatiivisista maininnoista enin osa koski aikuiskontakteja. Tämä heijastaa vastustajan vaikeutta

noudattaa kasvattajien antamia ohjeita ja sääntöjä. Puhe oli varmaa, mitä kuvasivat ilmaisut *todella paljon näitä tilanteita* tai että vastustaja haluaa *joka asiassa* päättää itse.

Myös emotionaalisella osa-alueella vastustaja suuntautui ulospäin purkamalla tunteitaan ryhmässä. Kun näistä aggressiivisista tunteenilmaisuuksista kerrottiin, oli poikkeuksellista mainita niiden vähenemisestä. Lapsen tunteiden ilmaisua pidettiin vahvana – *lapsi menettää hermonsa täysin*. Enimmäkseen tällainen käyttäytyminen liittyi aikuiskontakteihin.

Vastustajan osaamisessa ei painottunut edistyminen, vaikka siitäkin oli kasvattajien puheessa muutamia epävarmoja mainintoja. Kasvattajien puheessa ilmeni myös käsitys epäsuhdasta vastustajan sosioemotionaalisen ja muun kehityksen välillä. Syy vastustajan haasteelliseen käyttäytymiseen nähtiin lapsessa tai sitä ei liiemmästi pohdittu tai todettiin, että syytä on vaikea tietää. Akateemisen osaamisen arveltiin auttavan lasta selviytymään koulussa ja elämässä, varsinkin jos *sosiaalinenkin puoli* saataisiin kuntoon.

Yksinäinen. Yksinäisen ongelmat olivat nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kasvattajien puheessa kuului selkeä ja varma tietoisuus yksinäisen jäämisestä vertaisryhmän ulkopuolelle. Vaikka lapsi vietti aikaansa *aika paljon* yksin, oli kasvattajilla pientä toiveikkuuttakin siitä, että tila ei olisi aivan pysyvä, koska lapsi *välillä* pääsi mukaan. Yksinäisen poikkeavuutta muusta ryhmästä korosti se, että hän oli *oikeastaan ainoa* ryhmässään, jota ongelma kosketti. Lasta kuvattiin *erikoiseksi*. Tämä erikoisuus oli jonkinlaista fyysistä tai henkistä erilaisuutta ryhmän valtavirrasta. Yksinäisyyttä pidettiin joko lapsen omana vapaaehtoisena valintana tai muiden lasten torjunnan seurauksena.

Vuorovaikutuksessa kasvattajien kanssa yksinäisillä oli keskinäisiä eroja. Osalla ongelmat olivat arkuutta viestiä kasvattajille, osalla taas tahallisenä pidettyä ohjeiden ja sääntöjen vastustamista.

Haasteita emotionaalisessa käyttäytymisessä yksinäisellä ei ollut ollenkaan yhtä paljon kuin sosiaalisella puolella. Haasteita pidettiin kuitenkin selkeästi olemassa olevina ja lapsen persoonallisina ominaisuuksina.

Yksinäisen edistyminen sosioemotionaalisessa kehityksessä ei ollut sujunut kasvattajien toivomalla tavalla. Kasvattajien kuvauksissa oli muutamia positiivisia mainintoja, mutta enemmän oli kuvausta siitä, että oli *päästy eteenpäin hitaammin kuin olisi suotu*. Yksinäisen tulevaisuuden suhteen kasvattajat olivat melko pessimistisiä oli sitten kyseessä koulu tai muu elämä; lapsella saattoi olla *kivinen tie kuljettavana*, mutta *omalla tavallaan* hän saattaisi pärjätäkin.

7.6 Kasvattajien käsitykset sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syistä

Aiemmin tässä luvussa olen kertonut, millaisten syiden kasvattajat arvelivat olevan yksittäisten haasteellisten tilanteiden synnyn taustalla päiväkotiryhmissä. Tässä alaluvussa kerron siitä, millaisia asioita kasvattajat pitivät sosioemotio-

naalisen erityisen tuen tarpeen syinä yleisemmin. Kuvaan lisäksi erikseen jokaisen päiväkotiryhmän kasvattajien syytulkintoja.

Kasvattajien haastatteluissa esiin tuomat käsitykset sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syistä voidaan jakaa lapseen liitettyihin, perheeseen liitettyihin sekä muihin syihin. Lapseen liitetty syyt olivat joko neurobiologisia tai lapsen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai taitoihin liittyviä syitä. Jälkimmäiset olivat osittain päällekkäisiä edellä mainituille kasvattajien tulkinnoille haasteellisten tilanteiden synnystä, silloin kun ne johtuivat lapsen ominaisuuksista. Perheeseen liitetty syyt olivat joko vanhempien ongelmia tai kasvatuksellisia pulmia. Tarkastelen tässä luvussa siinä määrin kuin aineisto antaa mahdollisuuksia myös sitä, miten varmasti syistä puhuttiin.

Lapseen liitetty syyt. Neurobiologiset syyt kuvattiin useimmiten hiukan epämääräisinä aivoihin liittyvinä asioina.

Että noista pojista yleensä (...) Joskus aina aattelee, että onks niitten aivojen välittäjäaine jotenkin puutteellinen, kun niitten pitää koko ajan tätä näin tehdä, että ikään kuin sitten pumpaavat jotain ainetta. (LTO 1, TPK, ryhmähaastattelu.)

(...) mulle oli ihan järkytys, kun mä luin, että (...) raskasmetallit, tietyt, korreloi kuusvuotiaan tai seitsemänvuotiaan lapsen (...) keskittymättömyyteen ja kömpelyyteen ja pariin muuhun asiaan. Se oli (...) yks näkökulma siihen, että osa tätä voi olla ihan (...) hivenaineita ja kemiaa ja aivojen kehitys. Jotain semmosta, mikä ei näy, mutta joka kuitenkin näkyy. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Täysin tarkasti haastateltavat eivät tienneet, mikä aivojen toiminnassa voisi olla sosioemotionaalisia ongelmia aiheuttavaa. Myöskään täyttä varmuutta tällaisten syy-yhteyksien olemassa olosta heillä ei ollut.

Lasten henkilökohtaiset taidot ja ominaisuudet kytkeytyivät osittain yhteen. Hankalassa tilanteessa, vaikkapa hävitessään kilpailussa, sosioemotionaalista erityistä tukea saavalla lapsella ei ollut käytettäväänään taitoa kestää tilannetta, ja kun siihen yhdistyi lapsen henkilökohtaisena ominaisuutena *voimakas reagointi*, alkoi lapsi käyttäytyä kasvattajan näkökulmasta haastavasti. *Herkkyys* oli myös sosioemotionaalista erityistä tukea saaviin lapsiin liitetty ominaisuus, jonka merkitys vaihteli lapsikohtaisesti. *Toiset on herkempiä kuin toiset, toiset kestää enemmän kuin toiset*. Samoja asioita kuvattiin myös puhumalla *temperamentista ja persoonallisuudesta*.

Perheeseen liitetty syyt. Kasvattajien puheessa lasten perheisiin liittämät sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syyt kertoivat joko vanhempien ongelmista tai kasvatuksellisista pulmista. Osittain nämä kaksi asiaa saattoivat mennä päällekkäin tai olla syy-seuraus -suhteessa. Esimerkiksi väkivalta perheessä oli voinut johtaa avioeroon ja äidin yksinhuoltajuuteen, mistä oli seurannut ajanpuute ja tietynlainen kasvatuksen laiminlyönti. Kasvattajat näkivät sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten perheiden ongelmat osittain samoina kuin monilla muillakin perheillä: oli väsymystä, avioeroja ja yksinhuoltajuutta. Toisaalta alkoholismi, väkivalta tai laitoksiin sijoitetut lapset eivät ole keskivertoperheen arkipäivää. Samaten haastattelupuheessa hyvin usein kasvatuksellisena pulmana esille tullut rajojen asettamisen vaikeus oli asia, joka koskettaa monia vanhempia toisin kuin epäily ruumiillisesta kurituksesta.

Kaikkien ryhmien kasvattajat pitivät perheeseen liittyviä syitä ehdottomasti suurimpana sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta selittävänä tekijänä.

Muut syyt. Lapsen tai perheeseen liitettyjen syiden lisäksi tuli kasvattajien puheessa esiin muutamia, aivan yksittäisiä muita mainintoja mahdollisista syistä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen.

Tavallinen päiväkotiryhmä. Tavallisen päiväkotiryhmän kasvattajien puheessa neurobiologiset syyt vilahdivat muutaman kerran. Santerin kohdalla yksi kasvattajista kertoi pohtineensa, onko *aivotoiminnassa joku häiriö*. Santerin sosioemotionaalisten taitojen puutteet, erityisesti huono pettymysten sietokyky, johtivat konflikteihin. Oonan henkilökohtaisina ominaisuuksina, jotka selittävät sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta tulivat esiin temperamenttipiirteet (*arkuus, epävarmuus, hiljaisuus ja hitaus*), mutta toisaalta tietynlainen päättäväisyys, kun hänen yksin jäämistään selitettiin selkeänä omana valintana. Puheta- pa oli pohdiskelleva, varmoina totuuksina asioita ei juuri esitetty. Tämä kävi ilmi monista kysymyssanoista (*onko se sitten?, mikä sen takana on?*) ja epävarmuutta ilmaisevista sanoista kuten *ehkä* tai *varmaankin*.

Kasvattajien puheessa Oonan vanhempien ongelmia ei tullut esiin – heistä päinvastoin todettiin, että he olivat *hyviä ja kannustavia*. Koti oli *turvallinen ja rakastava* ja jossa *lapset olivat maailman tärkeimpiä*. Santerin perheessä oli ollut avioero, jota kasvattajat pitivät osaltaan syynä Santerin vaikeuksiin. Jo ennen eroa perhe-elämä oli ollut *riitaista ja risaista*. Tuomaksen perheessä oli paljon lapsia, vanhemmat eivät olleet läsnä ja isällä oli alkoholiongelma.

(...) turvattomuus on yksi sellainen asia, että Tuomaksen kohdalla ajattelisin, että hän on (...). Hänellä on iso sisarusarja, hän on nuorimmainen ja (...) isä ja äiti on hirveen paljon töissä ja poissa. (...) isällä on välillä (...) ollut putki päällä, että (...) kun isä on kantanut suurimman vastuun (...) perheestä ja (...) kun ei oo sitä kantajaa ollut, niin sisarukset on hoitaneet toinen toisiaan ja se ihan selkeesti näkyy, että niinä aikoina Tuomas on ollut hirveen levoton ja ahdistunut. (LTO 1, TPK, haastattelu.)

Kaiken kaikkiaan kasvattajat mainitsivat perheiden kasvatukselliseksi pulmiksi *kasvatuskyyttömyyden, rajattomuuden ja säännöttömyyden päivärytmeissä*. Santerin perheessä tämä ns. kasvatuskyyttömyys oli näkynyt siinä, että Santeri oli saanut liiallisen määräysvallan perheessä, hänellä oli erilainen kasvatusta äidin ja isän kodissa tai *rakkautta vaille jäämisenä*.

(...) hyväksykää mut nyt semmosena kuin olen, kuitenkin. Ja rakastakaa minua, koska hänen perhetilanteeseensa liittyen tiedän ja tiedetään, että (...) ehkä Santeri ei oo saanut sitä rakkauttakaan, mitä lapselle kuuluis. (LTO 1, TPK, haastattelu.)

Oonan kasvatuksen kompastuskivinä ja sitä kautta osittaisina syinä Oonan sosioemotionaalisiin pulmiin päiväkotiryhmän kasvattajat pitivät *ylisuojelua, preppausta ja liian tarkkaa rytmiä*. Kasvattajien mukaan vanhemmat olivat olleet vähemmän huolissaan Oonasta kuin he, mutta toisaalta kasvattajat epäilivät, että vanhempien huoli saattoi näkyä näissä *viemisissä*.

(...) perhe on siinä mielessä erilainen kuin näillä kahdella ensin mainitulla, että (...) siellä satsataan hirveesti lapseen. (...) vähän on tullut sellainen olo, että prepataanko Oonaa liikaa, että kun sitä käytetään siellä ja täällä ja tuolla ja on yleisurheilua ja mu-

siikkileikkikoulua.²³ (...) ikään kuin preppaamalla (...) lasta saatettais paremmalle tasolle. Tietenkin asiassa voi olla ihan hyviä puolia ja varmaan joku musiikkileikkikoulu on Oonaa auttanutkin, en epäile sitä ollenkaan, mut (...) toinen puoli, että saako Oona olla, siis viettää semmosta rauhallista lapsen elämää. Että kun tyyliin, että eväät syödään autossa, että keritään sinne ja tänne. (LTO 1, TPK, haastattelu.)

Noin puolessa niistä kommentteista, joita tavallisen päiväkotiryhmän kasvattajat esittivät perheeseen liittyvinä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syinä, oli lievää asian kyseenalaistamista. Tästä kertoivat kysymyssanat ja *en osaa sanoa loppuviimeks* -tyyppiset ilmaisut.

Muina syinä kasvattajat toivat esiin ryhmän kokoon ja rakenteeseen liittyviä asioita – lapsiryhmä oli suuri ja henkilökunnan muutokset näkyivät heti lasten käyttäytymisessä.

Integroitu erityisryhmä. Integroidun erityisryhmän kasvattajien puheessa neurobiologiset syyt eivät tulleet esiin muuten kuin yhden kasvattajan mainintoina siitä, että tällaisetkin asiat saattoivat olla sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeiden taustalla, mutta eivät tämän ryhmän lasten kohdalla. Sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen Joonatanilla oli vaikeuksia liittyä leikkiin, pysytellä siinä sekä yleisemmin hyväksyä joitain ryhmän muita lapsia. Henkilökohtaisista ominaisuuksista esille tuli Joonatanin *dominoivuus, itsekkyyys, joustamattomuus ja temperamentti*. Puhe oli enimmäkseen toteavaa; asioita kuvailtiin ikään kuin olemassa olevina reaali maailman asioina. Jonkin verran mukana oli pohdintaa asiantilan varmuudesta, syyt vaikuttivat joskus niin *mystisiltä*.

Kasvattajat kertoivat kummankin sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen perheessä olleen väkivaltaa, joka avioeron myötä oli jäänyt pois. Haastateltavat kertoivat pohtineensa väkivallan merkitystä lapsen käyttäytymiselle.

(...) oon joskus miettiny, että mistä se hyvin voimakas aggressiivisuus, voiko se tulla (...) kotoa, koska siellä on ollu (...) lyömistä ja varmaan kovaa kielenkäyttöä. Ja kuitenkin lapsille ehkä vielä tärkeämpää, äitiä on (...) käsitelty väärin. (LH 2, IE, haastattelu.)

(...) syyllisyys on (...) mun mielestä semmonen, mikä niillä molemmilla pojilla tavallaan on siitä tilanteesta. Että kun kotona on tapahtunut sellasta, mä voin ajatella näin, että ne kokee myöskin itsensä, tavallaan (...) syylliseksi, mutta myös sitä, että ne on huolissaan (...) äidistä, miten se pärjää. (ELTO, IE, haastattelu.)

Molemmat äidit olivat yksinhuoltajia ja toisen työpäivät olivat pitkiä. Kummassakin perheessä oli useampi *vaativa* lapsi. Vanhempien ongelmiin viitattiin pohtimalla perheen *sekavuutta*. Kasvatuksellisista pulmista näillä perheillä yhteisiä olivat *isämällin puuttuminen ja häilyvät rajat*. Tapaa, jolla Joonatanin äiti kasvatti lapsiaan, kuvattiin *koirakouluksi ja tunnekylmäksi*. Joonatan joutui kasvattajien mukaan ottamaan vastuuta asioista, joista hänen ikäiselleen ei vielä olisi vastuu kuulunut.

Joonatanhan saa hirveän paljon vastuuta. Äiti sanoo, että se riisuis itte tuossa aina ja huolehtii omat tavaransa ja kantoi omat pissapussinsa häpeissänsä, kun niitä vahin-

²³ Harrastukset muutettu.

koja aina tuli. (...) äiti vislaa, kun tulee portille, että se oli vähän semmosta koirakoulua heidän välinen suhde. Kun huudetaan, että se on sun vika ja se on sun vika. (LH 2, IE, haastattelu.)

Kasvattajissa tällainen kasvatustyyli herätti kahdenlaisia tunteita: toisaalta äitiä ymmärrettiin, toisaalta se oli hyvin vaikeaa.

(...) Joonatankin on hirveen vaativa lapsi, se osaa kyllä käyttää kaikki ne porsaanreiät, mitä vaan mahdollista on ja sitten tietenkin käyttäytyy aika ikävästi välillä. Just että siinä on äiti joutunut koville. (ELTO, IE, haastattelu.)

(...) Joonatanin kohalla on vaikeee tunne, että kun ei (...) ymmärrä, että mitä se äiti ajattelee. Että minkä takia sillä lapsella ei ole kunnon varusteita tai jotain (...). Minkä takia ne lähtee illalla jonnekin meneen, kun Joonatan tarvitsee lepoa tai se tarvitsee rauhaa. (...) mä en (...) ymmärrä, et minkä takia se äiti tekee tolla tavalla. (LTO, IE, haastattelu.)

Myös integroidun erityisryhmän kasvattajien perheproblematiikkaan liittyvistä syistä kerrottaessa noin puoleen liitettiin jonkinlainen pehmenys. Se saattoi olla kysely, *ehkä*-huokaus tai yllä kuvatun tyyppinen lausahdus siitä, että toisaalta vanhempien käyttäytyminen oli jotenkin ymmärrettävissäkin.

Yksi kasvattaja mainitsi muina syinä ryhmän koon ja rakenteen, samaten yksi TV:n mahdollisen vaikutuksen.

Erityisryhmä. Erityisryhmän kasvattajista yksi kertoi valinneensa tietoisesti neurobiologisen syytulkinnan osaksi omaa ajatteluaan. Hän perusteli valintaansa erään kasvatusalan auktoriteetin näkemyksillä, omilla kokemuksillaan äitinä sekä erityisesti sillä, että ajattelutapa helpotti yhteistyötä vanhempien kanssa. Hän ajatteli myös, että syiden selvittäminen ei välttämättä ollut olennaista.

(...) kyllä näilläkin (...) herkkyys voi olla (...), voiko sen nyt sanoa geneettistä. Mutta kuitenkin se on jotain solutason systeemiä. Kun mä oon äiti, oon (...) miettiny, että minkälaiset vaiheet ihminen elää silloin, kun aivot tavallaan heikkenee. (...) musta se on ihan rakentava se Tahkokallion näkemys siitä, että tämä liittyy aivoihin. Mutta että se liittyy varmaan sillä lailla, että (...) se hauraus, joka tulee joillekin ihmisille, niin se tarkoittaa just sitä, että on tilanteita ja elämänkohtaloita, jotka joku ihminen kestää ja joku ei. Eli se voi aiheuttaa sen herkkyyden, et se ei oo varmaan ainut selitys. Mut se selitys helpottaa musta vuorovaikutusta vanhempien kanssa, et se on ihan tahallinenkin ajattelukaava. (...) mä luulen, että se on hirveän monimutkainen systeemi, josta ei kyllä meidän koulutuksella tarviikaan saada selvää. Mutta kun mä luulen, että se tulkinta on hirveen tärkeä. (...) Siinä ratkaisukeskeisessä opissa on mun mielestä hyvä näkemys, et jos me ruvetaan hirveen tarkkaan etsimään syitä, niin alta aikayksikön me löydetään se syyllinen ja se syyllisyysajattelu on mun mielestä näitten lasten kohdalla tosi vaarallinen. (...) On kysymys näkökulman valinnasta myös. (...) en oo kemisti enkä neurologi enkä muuta, mut mun mielestä kasvattajalla on oikeus pohtia sitä, että mistä näkökulmasta asioita haluaa nähdä. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Erityisryhmän kasvattajien puheessa neurobiologinen selitysmalli painottui hiukan enemmän kuin muiden ryhmien kasvattajilla. Vankkumaton usko tähän malliin ei heilläkään ollut – puheessa vilahtelivat sen tyyppiset ilmaisut kuin *varmaan, mä luulen* tai *vois olla*. Enemmän lapsen liitetyistä syistä painottuivatkin henkilökohtaiset ominaisuudet ja taidot. Henkilökohtaisista ominaisuuksista myös erityisryhmän kasvattajat nostivat puheessaan esiin

herkkyyden: tavallista herkempiä, et hirveen pienistä sitten tulee slaagia. Taidoista puhuessaan kasvattajat korostivat sosiaalisten taitojen puutetta. Puhe oli suurelta osin toteavaa asiantilan kuvailua, mutta joukossa oli myös pientä pohdiskelua asian kiistattomuudesta.

Vanhempien ongelmina tulivat esiin hyvin nuoret vanhemmat, hajonneet perheet, joissa toinen vanhemmista oli hylännyt lapsen, alkoholismi ja perheväkivalta. Paitsi äitiin kohdistunutta väkivaltaa, eräässä perheessä epäiltiin olevan myös lapsen kohdistuvaa väkivaltaa. Ongelmista oli seurannut isoja muutoksia elämäntilanteissa. Ne olivat heijastuneet myös lasten elämään esimerkiksi siten, että lapsen kohdalla elämä oli ollut *laitoksia laitosten perään*. Kasvattajat murehtivat tällaisia asioita sekä yksittäisen lapsen takia että yleisemmin. Myös ymmärrystä vanhempia kohtaan löytyi.

Kuinka kauan Jesper kestää? Se on monesti otettu huostaan ja taas annettu takasin. Kuinka kauan sen psykyke kestää sen? (ELTO 1, E, haastattelu.)

(...) murehditaan sitä, että ehkä kahella lapsella meistä on, kuitenkin saattaa olla, että aikaisemmin on ollu kolmella (...) väkivaltaongelmaa perheessä (...). Onko perheellä voimavaroja selvittää omia asioitaan tarpeeksi pitkälle ajoissa vai jääkö lapselle sitten semmosta jälkee, mikä häiritsee koulunkäyntiä. (...) Punasessa langassa (...) oli (...), Maarit Tastula haastatteli jotain tämmöstä, mä en ees muista ketä. Mutta mua satutti se, kun hän sanoi sen, että (...) perheväkivalta-perheessä, niin kakskolmasosaa lapsista (...) tavallaan jatkaa sitä kierrettä omassa perheessä. Se on tosi pelottava ajatus. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Kun vanhemmathan leimataan. Ei löydy mitään diagnoosia, ei löydy mitään tutkimuksissa häikkää, mitään aivosolujen ryppyntymistä (...). Ei voi (...) sanoa, selittää sitä millään. Mut se perhe syyllistetään. (...) Että niin se käy, niin se käy aina, että perhe syyllistetään ja silloin se on kauheaa mennä sinne, missä on muitakin syyllistettyjä. Ja se on niinku puolirikollista joukkoa ja silloin mä ymmärrän hyvin tämän, ettei osaa tulla, jos on vähänkin epävarma ihminen, niin eihän se uskalla tulla [esimerkiksi päiväkodin vanhempainiltaan]. Jos hänet vaikka syyllistetään sielläkin, kun hänellä on se pelko, että hän on ite tähän syyllinen. (ELTO 1, E, haastattelu.)

Myös erityisryhmän kasvattajat puhuivat vanhempien kyvyttömyydestä asettaa rajoja. Kun vanhemmilla oli paljon ongelmia, kiintymyssuhdetta lapseen ei ollut välttämättä päässyt syntymään eikä vanhemmilla muutenkaan ollut keinoja kohdata lasten ongelmia. Erityisesti vanhempien kasvatuksellisista pulmista mietityttivät Akselin vanhempien ratkaisu hoitaa lasta vuoroviikoin ja epäily Lassin ruumiillisesta rankaisemisesta.

Ja sitten joku Akseli esimerkiksi, jolla on tällä hetkellä kaks kotia, niin kun viikko isällä ja viikko äidillä. (...) mä en itte aikuisena jaksais tehdä semmosta, että asuisin viikon toisessa kodissa ja viikon toisessa kodissa, että miten lapsi sitten semmosen kestää. Entä jos sitä jatkuu (...) vuodesta toiseen? (...) se musta tuntuu (...) aika kovalta vaatia lapselta. (LH, E, haastattelu.)

Ja ihan suoraan kysymykseen (...) ruumiillisesta kurituksesta (...). Siis se ei voi olla totta, että (...) jotain siinä perheessä (...). Siis lapsi ei puhu sellasia asioita, jos (...) ei oo joku sirpale totta. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Kasvattajien puheessa perheen osuutta lapsen problematiikkaan pohdittaessa noin kolmasosassa puhetta oli kyseenalaistamista tai ymmärrystä perheen tilannetta kohtaan. Muita syitä kasvattajat eivät ottaneet haastatteluissa esille.

7.7 Kooste: toiveena sopivasti tottelevainen lapsi

Tähän tutkimukseen haastatellut kasvattajat kuvasivat sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia monipuolisesti. He näkivät lapsissa myönteisiä piirteitä ja huomasivat lasten rakentavan käyttäytymisen. Toisin kuin Pihlajan (2008, 12–13; 2012, 331) tutkimuksiin osallistuneille kasvattajille, heille lapsen nimeäminen sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseväksi ei ollut aiheuttanut sitä, että keskittyttäisiin vain ominaisuuksiin ja käyttäytymisen piirteisiin, joita on perinteisesti liitetty tällaiseen erityisen tuen tarpeeseen. Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta ei myöskään pidetty lapsen pysyvänä ominaisuutena, vaan kasvattajat uskoivat muutoksen mahdollisuuteen. Uskon lujuus tosin vaihteli lapsikohtaisesti eikä kenenkään kohdalla uskallettu olla täysin varmoja siitä, että tulevaisuus olisi varmasti valoisa. Jo arkipäivän realismi tekee jälkimmäisen ajattelutavan ymmärrettäväksi, mutta millaiset asiat ovat lapsikohtaisen vaihtelun taustalla?

Kasvattajat kuvasivat tässä tutkimuksessa rakennetuista tyypeistä myönteisimmin osaajaa ja luottivat parhaiten hänen selviytymiseensä tulevaisuudessa. Osajalle oli tyyppistä se, että hänen edistymisensä oli nähty ja koettu ryhmässä hyvin konkreettisesti. Osajaan vertaissuhteet olivat hyvät ja hän pystyi sopeutumaan kasvattajien asettamiin päiväkodin sääntöihin kohtuullisesti. Edistyjänkin positiivinen kehitys oli havaittu, mutta hänen tulevaisuutensa suhteen kasvattajat eivät olleet yhtä vakuuttuneita kuin osajaan kohdalla. Hänen koettiin tarvitsevan vielä kasvattajalta huomattavan paljon, vaikka aikuisvastarinta ei ollutkaan hänen suurin pulmansa. Edistyjän ero osajaan oli se, että hän ei säädellyt tunteidensa ilmaisua yhtä hyvin kuin osaja. Myöskään vertaissuhteissa hän ei selvinnyt yhtä hyvin, mikä johtui hänen omasta käyttäytymisestään. Edistyjän sosioemotionaalisia taitoja ei siis pidetty yhtä hyvinä kuin osajan.

Vastustajan kehityksen myönteisestä suunnasta kasvattajat eivät olleet yhtä varmoja kuin osajaan tai edistyjän. Vastustaja ei hallinnut tunteidensa ilmaisua. Vastustajalla oli kavereita, mutta myös paljon konflikteja vertaisryhmässä. Vastustajaa pidettiin itse syyllisenä omaan tilanteeseensa. Vastustaja erosi osajasta ja edistyjästä erityisesti siinä, että hänellä oli paljon konflikteja kasvattajien kanssa. Kasvattajan auktoriteetin vastustaminen on yleisemminkin kasvattajien mielestä yksi sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ilmenemisen ikävimmistä puolista (ks. esim. Lyons & O'Connor 2006, 222). Jones ym. (2010, 187–188) huomasivat tutkimuksessaan, että kasvattajien on vaikeampi hyväksyä heihin itseensä kuin toisiin lapsiin kohdistuvaa vastarintaa. Toisen lapsen fyysistä koskemattomuutta saatettiin loukata julmastikin, mutta se selitettiin pienenä poikana olemiseen kuuluvana asiana. Kasvattajat eivät myöskään välttämättä

pidä siitä, että he kokevat lapsen astuvan heidän reviirilleen. Lapsen joskus viattomatkin kommentit saatetaan tulkita tällaisiksi pyrkimyksiksi. Tässä tutkimuksessa vastustaja oli monesti tällainen sanavalmis rajojen rikkoja, mikä ei ole yleensä kasvattajille mieleen. Kuten Emilson ja Johansson (2009, 72) sekä Jones ym. (2010, 182–183) kirjoittavat, kasvattaja voi kokea tällaisen käyttäytymistavan lapsen yrityksenä päättää itse osallistumisestaan.

Myös yksinäisen kehityksen suunnasta kasvattajat olivat epävarmoja. Yksinäisen sosioemotionaalisisissa ongelmissa painottuivat sosiaalisen vuorovaikutuksen, erityisesti vertaisvuorovaikutuksen, pulmat. Yksinäinen jäi ryhmän ulkopuolelle joko omasta tahdostaan tai muut lapset torjuivat hänet hänen hiukan epämääräisesti määritellyn erilaisuutensa vuoksi.

Tässä yhteydessä voi pohtia myös Fennimoren (2008, 190) mainitsemaa kielen käytön heijastumista odotuksiin lapsesta. Osaajan ja edistyneen potentiaali oli tunnistettu ja heistä puhuttiin toiveikkaammin kuin vastustajasta ja yksinäisestä. Vaarana voi olla näkemyksen siirtyminen kasvatukseen: toisiin panostetaan enemmän kuin toisiin.

Rakennettujen tyyppien kautta hahmottui kuitenkin myös se, että kasvattajat näkivät kaikissa sosioemotionaalista erityistä tukea saavissa lapsissa positiivisia ominaisuuksia ja huomasivat heidän myönteisen käyttäytymisensä sekä kehittymisen mahdollisuudet. Toisaalta tyyppit toivat esiin lasten keskinäiset erot: käsitykset lapsista olivat eri tavoin painottuneita. Kaikilla haasteellinen käyttäytyminen painottui joitain osajia lukuun ottamatta. Kasvattajien käsityksistä ei voinut kuitenkaan yksiselitteisesti päätellä, että jotkut lapsen ominaisuudet tai käyttäytymisen piirteet olisivat ohjanneet heidän ajatteluaan lapsen kehittymisen mahdollisuuksista tai tulevaisuudesta. Suhteellisen hyvä sopeutuminen kasvattajien asettamiin sääntöihin sekä selkeä, nähtävissä oleva edistyminen sosioemotionaalisisissa taidoissa lisäsivät optimismia. Aiempien tutkimusten mukaan kasvattajat saattavatkin pitää sosiaalisena kompetenssina nimenomaan sääntöihin sopeutumista ja ongelmien syynä kyvyttömyyttä sopeutua niihin (Warming 2011, 239; ks. myös Jones 2010, 179-180).

Emilsonin ja Johanssonin (2009, 61-77) toivelapsen piirteistä sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kohdalla korostui tottelevaisuus. Muutama maininnat viittasivat lasten kykenevän myös huolenpitoon. Osallistuvan lapsen ihanne sen sijaan ei tullut aineistossa näkyviin.

Kasvattajien kuvaukset lasten haasteellisuudesta ja haasteellisesta käyttäytymisestä olivat yhdenmukaisia monien haasteellisen käyttäytymisen määritelmien kanssa (ks. luku 4.3). Myös McCreadyn ja Solowayn (2010, 117) tutkimuksessa opettajat kuvasivat haasteellista käyttäytymistä samaan tapaan kuin tähän tutkimukseen osallistuneet kasvattajat. Yleensäkin tutkimusten (ks. esim. Poulou & Norwich 2000, 171; Warming 2011, 237) mukaan kasvattajia häiritsee usein enemmän ulospäin suuntautuva kuin vetäytyvä haasteellinen käyttäytyminen. Kasvattajaa täytyy totella, mutta toisaalta kuitenkin myös vetäytyvää käyttäytymistä pidetään ongelmana – lapsi ei saa olla liian hiljainen tai näkymätön. Ihanteellisesti käyttäytyvä lapsi on aktiivinen yksilö, joka kykenee ilmaistamaan itseään ja kertomaan omista tarpeistaan muille kasvattajien hyväksy-

mällä tavalla. Sopivaa käyttäytymistä on siis omien tunteiden, tarpeiden, vaatimusten ja pettymysten korrekti verbalisointi sekä päiväkodin normeihin sopeutuminen. Tähänkin tutkimukseen osallistuneet kasvattajat kokivat ulospäin suuntautuvan haasteellisen käyttäytymisen ryhmässä hankalammaksi, mutta pitivät myös vetäytyvää käyttäytymistä ei-toivottavana. Samaten he korostivat tottelemisen tärkeyttä. Täten ”sopivasti” käyttäytyvä lapsi ei tarvitsisi kasvattajalta tavallista enempää; hän ei olisi aikuisriippuvainen.

Yhteistä tyypeille ja lasten kuvauksille oli se, miten selkeästi käyttäytymistä selitettiin lapsen ominaisuuksista tai taidoista johtuvaksi. Haasteellisen käyttäytymisen ryhmässä oletettiin saavan alkunsa lapsesta, eikä kasvattaja tiennyt, mikä sen laukaisi – jonain toisena päivänä tilanne olisi voinut edetä toisin. Kontekstiin liittyvänä haasteellisen käyttäytymisen syynä pidettiin esimerkiksi päiväjärjestyksen muuttumista mutta ei kasvattajan toimintaa – vain muutama kasvattaja pohdiskeli jälkimmäistä vaihtoehtoa. Samanlaisia tuloksia saivat myös Warming (2011, 237–238) ja Pihlaja (2012, 333) tutkimuksissaan. Seurauksena tällaisesta tulkinnasta saattaa olla ohjauksen keskittyminen lapsen käyttäytymisen muuttamiseen sen sijaan, että esimerkiksi tehtävien tai sääntöjen mielekkyyttä kyseenalaistettaisiin (ks. Wall 2003, 25). Olennaista ohjauksen kannalta kuitenkin olisi nähdä se, miten lapsen käyttäytyminen saattaa myös olla vastaus ympäristön toiminnalle ja olosuhteille (Lyons & O’Connor 2006, 230).

Päiväkodissa näkyvä haasteellinen käyttäytyminen tulkittiin siis pitkälti lapsesta johtuvaksi. Syy koko sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen nähtiin samaan tapaan lapsessa, mutta lisäksi perheessä: vanhempien omissa ongelmissa tai kasvatustapojen menetelmissä. Ajattelutapa on yleinen, sillä samanlaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa sekä yleensä erityistä tukea saavien että sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kohdalla (ks. Coie & Jakobs 2000, 353; Fennimore 2008, 186; Heinämäki 2004b, 177; Nutbrown & Clough 2006, 69; Pihlaja 2008, 10, 13; Pihlaja 2012, 330; Wall 2003, 26, 49). Hyvään kotikasvatukseen tulisi varhaiskasvattajien mukaan kuulua vähintäänkin rajojen asettaminen, mitä monestikaan ei tapahdu (Warming 2011, 238–239). Suomalaisellekin kasvatustutkimukselle on ollut tyypillistä se, että vanhempien odotetaan asettavan rajat lapselleen, koska lapsi niitä tarvitsee (ks. esim. Alasuutari & Karila 2009, 79). Tamminen (2004, 95–96) kirjoittaa säännöistä, rajoista, kontrollista ja kurista lapsen perustarpeena, josta mm. vanhempien on huolehdittava. Hän kirjoittaa pitkälti samansuuntaisesti kuin haastattelemani kasvattajat ajattelivat: lapsi kokee rajat välittämisenä ja rajojen puutteen välintämättömyytenä – tällaisten näkemysten mukaan rajat siis luovat turvaa.

Vasta aivan viime aikoina tätä painotusta on alettu myös kritisoida. Kun tiukkoja rajojen asettamista lapselle vaaditaan sekä vanhemmilta että omalta kasvattajatiimiltä, on vaarana kasvatuksen liika autoritaarisuus. Pihlaja (2008, 12–13) tulkitsee syyn vierittämisen vanhempien harteille siten, että näin kasvattajat vapauttavat itsensä vastuusta: päiväkodissa ei voida tehdä mitään, kun syy sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen on perheessä. Samalla vaikeutetaan yhteistyötä kummankin osapuolen näkökulmasta.

Median vaikutusta lasten käyttäytymiseen tutkimukseen osallistuneet kasvattajat eivät yhtä lukuun ottamatta pohtineet. Carlsson-Paigen (2012, 140) mukaan lasten mediasta saamat epäsosiaaliset mallit ovat kuitenkin merkityksellisiä, koska useimmat lapset viettävät paljon aikaa median parissa.

Edellä on käynyt ilmi, että haasteellisuuden seuraukset ryhmän rauhalle ja järjestykselle sekä kasvattajille itselleen tulivat kasvattajien haastatteluissa selkeästi esiin. Sen sijaan haasteellisuuden seurauksia lapsille kasvattajat pohtivat melko vähän. Revon (2013, 223) mukaan esimerkiksi kiusaaminen ja kiusatuksi tuleminen sekä yksin jääminen ovat kuitenkin lapsen näkökulmasta vakavia asioita, joilla on pitkäaikaiset seuraukset.

8 SOSIOEMOTIONAALISEN ERITYISEN TUEN TARPEeseen VASTAAMINEN

Kuvaan tässä luvussa sitä, miten sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten erityisen tuen tarpeisiin pyrittiin vastaamaan ja vastattiin tutkimuksen päiväkotiryhmissä. Lähtökohtanani on sosioekologisen lähestymistavan (ks. luku 4.4) ajatus siitä, että koko laaja konteksti, jossa lapsi elää, on merkityksellinen sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen synnyssä ja siihen vastaamisessa. Olen rajannut tutkimukseni kolmeen päiväkotiryhmään, joten tarkastelen sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamista ”päiväkotinäkökulmasta”. Tarkoitin tällä sitä, että keskiössä on se, mitä päiväkodissa voidaan tehdä, jolloin ulkopuolelle jäävät esimerkiksi kotikasvatus ja laajemmat yhteiskuntapoliittiset toimenpiteet. Päiväkotiryhmissä toteutettu pedagogiikka painottuu, mutta mukana on myös kasvattajien haastatteluissa esiin tuomia päivähoidon rakenteellisia tekijöitä sekä yhteistyöhön liittyviä teemoja.

Kirjoitan aluksi pedagogisen toiminnan lähtökohdista kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten pohjalta. Kuvaukset kasvattajien kasvatusajattelusta ja rakenteellisten tekijöiden merkityksestä sekä vanhempien tai eri asiantuntijoiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä perustuvat kasvattajien haastatteluun. Ryhmien pedagogisia käytänteitä kuvaan ensin haastatteluista saamani tiedon valossa ja sen jälkeen havainnointien pohjalta. Haastatteleamalla saamassani tiedossa ei ollut merkittäviä eroja eri ryhmien kasvattajien kesken, joten esittelen löytöjä näiltä osin yhteisesti. Havainnoimalla saadut löydöt pedagogisten keinojen käyttämisestä esittelen päiväkotiryhmittäin. Joitain tuloksia täydennän lasten henkilökohtaisista suunnitelmista saaduilla tiedoilla. Nämä kohdat olen merkinnyt erikseen.

8.1 Pedagogisen toiminnan lähtökohtia

Pelkästään päiväkotiryhmässä toteutettu pedagogiikka ei vaikuta varhaiskasvatuksen tai varhaiserityiskasvatuksen laadukkuuteen. Luvussa 3 kirjoittaessani inklusiivisesta kasvatuksesta esittelin Hujalan ym. (1999, 80) sekä Hujalan ja Fonsénin (2012, 315-319) laadunarviointimallin, joka tarjoaa mahdollisuuden tarkastella päivähoidon ja varhaiskasvatuksen laatua kokonaisvaltaisesti neljän eri laatutekijän kautta. Tutkimukseni sivuaa osittain sekä puite-, välillisiä, prosessi- että vaikuttavuustekijöitä. Palaan niihin tämän luvun lopussa löytöjen tarkastelun yhteydessä. Seuraavaksi kirjoitan kuitenkin edellä kuvattua mallia suppeamasta näkökulmasta varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen pedagogiikasta sisällyttäen niihin vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön sekä moniammatillisen yhteistyön. Johdattelen näin lukijaa tämän luvun löytöihin. Luvut 3 ja 4, joissa olen kirjoittanut inklusiivisesta kasvatuksesta ja lähestymistavoista sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeisiin, kytkeytyvät sisällöllisesti tähän johdatteluun. Pidän sosioemotionaalista erityistä tukea saavalle lapselle sopivana pedagogiikkana inklusiivista kasvatusta, jossa yhdistyvät varhaiskasvatuksen, varhaiserityiskasvatuksen ja sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeet huomioivan pedagogiikan parhaat puolet. Sisällöllisesti niissä on samantapaisia painotuksia; esimerkiksi lapsilähtöinen pedagogiikka, jonka juuret ovat varhaiskasvatuksessa, ja inklusiivinen kasvatusta painottavat molemmat lapsen osallisuutta. Tiivistäen voi todeta, että varhaiskasvatuksen pedagogisena tavoitteena on kasvattaa aktiivisia lapsia, jotka osallistuessaan varhaiskasvatusinstituutioiden päivittäiseen toimintaan saavat samalla rakennusaineita omalle sosiaaliselle, kognitiiviselle ja motoriselle kehitykselleen (Gulløv 2008, 134). Lapsen optimaalisen kehityksen tukemisessa kasvattajan hänelle tarjoamat kokemukset ovat erittäin merkityksellisiä. Näin on erityisesti silloin, jos lapsella on aiemmin ollut traumaattisia tai muuten stressaavia elämäkokemuksia. (Grindal ym. 2013, 17.)

Lapsilähtöinen pedagogiikka. Aiemmin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ohjasi ajatus sen sopivuudesta lasten ikä- tai kehitystasolle. Nykyään oppimisprosessissa ikää tai kehitystasoa olennaisempana pidetään vuorovaikutusta. (Sommer ym. 2010, 146.) Näin ollen onkin luonnollista, että tämänhetkinen varhaiskasvatuksen pedagogiikka kytkeytyy konstruktivistiseen, erityisesti sosio-konstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen näkemykseen lapsen kehittymisestä ja oppimisesta (Turja 2012, 43). Lapsen oppiminen nähdään aktiivisena prosessina, joka perustuu lapsen aiemmin oppiman ja uuden tiedon yhdistämiseen. Tässä oppimisprosessissa sekä vertaisryhmässä tapahtuva että kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on keskeistä (Berthelsen 2009, 2; Heikka, Hujala ja Turja 2009, 12). Tällaisissa oppimisen konteksteissa lapsille annetaan mahdollisuus toimijuuteen ja vallan käyttämiseen (Berthelsen 2009, 2).

Lapsilähtöisyys on tällä hetkellä hyvin yleinen lähtökohta varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ja sitä on korostettu erityisesti Pohjoismaissa (Sommer ym. 2010, 206). Tosin suunta opettajajohtoisesta opetuksesta lapsen aloitteisiin

ja kiinnostuksen kohteisiin pohjaavaa pedagogiikkaa kohti vallitsee nykyään muuallakin (ks. Odom ym. 2004, 23).

Lapsilähtöisen pedagogiikan ytimessä ovat lapsen kiinnostuksen kohteet, aktiivisuus ja aloitteellisuus. Kasvattaja asettaa toiminnalle kehykset, joiden puitteissa lapset voivat toteuttaa edellä mainittuja asioita. Kasvattajalta vaaditaan lapsen kiinnostuksen kohteiden tunnistamista ja kykyä saada lapsi innostumaan oppimisesta (Sommer ym. 2010, 145–147, 149.) Leikinomainen toiminta on lapsen työskentelyn perustana (Heikka ym. 2009, 12) mm. siksi, että varhaiskasvatuksen toimintatavoista erityisesti leikki tarjoaa mahdollisuuden lapsen kiinnostuksen kohteiden, aktiivisuuden ja aloitteellisuuden huomioimiseen (Sommer ym. 2010, 166–167). Lisäksi leikkiä pidetään hyödyllisenä lapselle, koska se edistää hänen hyvinvointiaan, kehitystään ja oppimistaan – se nähdään lapsen perustavanlaatuisena tapana oppia (Nutbrown & Clough 2006, 1, 13).

Lapsilähtöisyyden muuttuminen ajattelutavasta tai opetussuunnitelmatekstistä pedagogiseksi käytänteeksi tuntuu olevan hidas prosessi (ks. esim. Hujala ym. 2012, 311). Lapsilähtöisyys voidaan myös ymmärtää väärin, jolloin se voi johtaa jopa kasvattajan vastuun pakoiluun (ks. Kalliala 2012, 49). Aitoon lapsilähtöisyyteen tällainen ei kuulu: kasvattajan on aina kannettava lopullinen vastuu siitä, miten asiat toimivat (Kinos 2002, 131).

Lapsilähtöisellä pedagogiikalla pyritään tekemään lasten ideoista, ajatuksista ja kokemuksista näkyviä (Sommer ym. 2010, 207). Tällöin tarvitaan lasten kuulemista ja heidän osallisina oloaan. Viime vuosina lasten kuuleminen ja osallisuuden korostaminen ovatkin nousseet yhä enemmän varhaiskasvatuksessa huomiotaviksi näkökulmiksi (ks. esim. Kjörholt 2008, 24). Ilmiö on kansainvälinen (Sommer ym. 2010, 221), koska osallisuus pohjaa Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimukseen lapsen oikeuksista. Sopimuksen 12. artiklassa todetaan, että lapsella, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, on oikeus ilmaista nämä kaikissa häntä koskevissa asioissa. Lisäksi todetaan, että lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Jotta tämä toteutuisi, lapselle on annettava mahdollisuus tulla kuulluksi. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989.) Vaikka sopimuksesta ja erityisesti sen kuulemispykälästä on tullut varhaiskasvatusta ja sen pedagogiikka ohjaava tekijä, on lapsen ympäristöllä kuitenkin suuri merkitys sille, saavatko lapset todella mahdollisuuden tehdä näkökulmistaan näkyviä (Sommer ym. 2010, 161).

Varhaiserityiskasvatuksen pedagogiikka. Parhaimmillaan varhaiserityiskasvatuksen toteuttaminen pohjautuu päätöksiin, jotka on tehty yhdessä lapsen perheen ja moniammatillisen tiimin kanssa. Wall (2003, 43, 45) kuvaa vanhempien kanssa tehtävää hyvää yhteistyötä kumppanuuden käsitteellä, jolla hän tarkoittaa vanhempien ja kasvattajien yhteistä pyrkimystä sitä kohden, että erityistä tukea saavat lapset saavuttavat parhaan mahdollisen potentiaalinsa. Aito kumppanuus koituu kummankin osapuolen hyödyksi, mutta edellyttää myös hyvää keskinäistä vuorovaikutusta. (Ks. myös Nutbrown & Clough 2006, 96.) Moniammatillinen yhteistyö lisää kasvattajien asiantuntemusta ja taitoja (Wall

2003, 84). Myös inklusiiviseen kasvatukseen moniammatillinen yhteistyö kuuluu olennaisen tärkeänä osana (Jones 2005, 85; Odom ym. 2004, 33).

Päiväkodissa toteutettavan varhaiserityiskasvatuksen tulisi rakentua siten, että se huomioi lapsen yksilöllisyyden, vahvuudet ja kehittämisen kohteet – pelkästään jälkimmäisiin ei pitäisi keskittyä (Fowler ym. 2007, 351). Varhaiserityiskasvatuksessa on vallinnut pitkään lasten taitojen arviointiin pohjautunut toimintatapa ja nimenomaan siten, että puutteet lapsen taidoissa ovat olleet kasvatuksen ja opetuksen perustana. Taitoja on pyritty kehittämään behavioristisin menetelmin. (Recchia 2008, 67; ks. myös Squires & Bricker 2007, 133; Tauriainen 1998, 83.) Myös varhaiserityiskasvatuksen oppimiskäsitys on modernisoitunut: aiempi vahva behavioristinen orientaatio on väistymässä ja tilalle on tullut edellä varhaiskasvatuksen yhteydessä kuvattu sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Tosin Recchia (2008, 78) kirjoittaa, että varhaiserityisopetus on vasta hitaasti siirtymässä kohti lapsilähtöisempää pedagogiikkaa. Fowler ym. (2007, 352, 354) kirjoittavat, että nykyään varhaiserityiskasvatuksessa oppiminen kytketään lapsen aktiiviseen toimijuuteen sekä vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Näin ollen tärkeänä pidetään oppimisympäristöä, jossa leikki, lasten keskinäinen vuorovaikutus sekä lasten ja kasvattajien välinen vuorovaikutus ovat keskeisellä sijalla. Jokainen lapsen ja kasvattajan välinen positiivinen vuorovaikutustilanne nähdään mahdollisuutena ohjata lapsen kehitystä. Oppiminen tapahtuu arjen tilanteissa ja jokapäiväisissä rutiineissa (ks. myös Rantala, Uotinen & McWilliam 2009).

Varhaiskasvatuksen tapaan varhaiserityiskasvatuksen taustaorientaatio on vahvasti kehityspsykologinen. Opetussuunnitelmassa painottuu tyypillisesti sosiaalisen, kognitiivisen ja motorisen sekä kommunikaation kehityksen tukeminen (Fowler ym. 2007, 355). Tähän pyritään yksilöllistämällä kasvatusta. Jokaisen lapsen ainutlaatuisuutta arvostetaan ja hänen tarpeisiinsa – erityisen tuen tarpeisiin tai muihin – vastataan tarjoamalla kaikille lapsille merkityksellisiä oppimiskokemuksia (Wall 2003, 167). Yksilöllistämässä on siis kyse siitä, miten oppiminen ja opettaminen on suunniteltu kohtaamaan kunkin lapsen yksilölliset oppimistarpeet. Yksilöllistäminen on lapsen ja kasvattajan yhteistyötä jokaisen lapsen optimaalisen oppimisstrategian löytämiseksi. (Jones 2005, 8.)

Yksilöllistäminen ei koske vain erityistä tukea saavia lapsia, vaan kaikkia ryhmän lapsia (Wall 2003, 167). Yksilöllistäminen voi tapahtua monella tapaa. Se voi olla etukäteen suunniteltua tai tilanteessa spontaanisti tapahtuvaa lapsen tai ryhmän toiminnan muokkaamista. (Jones 2005, 8.) Kasvattajalle saattaakin olla haasteellista sovittaa ryhmässä toteutettavaan pedagogiikkaan kunkin lapsen yksilölliset tavoitteet (Fowler ym. 2007, 354). Myös inklusiivisessa kasvatuksessa yksilöllistäminen on olennainen elementti (ks. Jones 2005, 8; Wall 2003, 167).

Lopuksi. Luvussa 4.4 olen tuonut esiin pohdintoja siitä, missä määrin sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisen tulisi olla erilaista tai erityistä kaikkien lasten kasvatukseen ja opetukseen verrattaessa. Samaten kuvasin joitain malleja, joiden painotuksia kirjoittajat pitivät erityisesti sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille sopivina. Lisäksi kuvatessani erilaisia

kokonaisvaltaisia lähestymistapoja sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen kirjoitin myös siitä, millaisia pedagogisia orientaatioita niihin sisältyy. Käytännön pedagogiikka tai varhaiserityiskasvatuksessa käytetty menetelmä pohjautuu hyvin harvoin vain yhteen tiettyyn lähestymistapaan. Nykyään hyväksytään melko yleisesti se, että käytetään samanaikaisesti eri malleista poimittuja strategioita. (Jones 2005, 124.) Garner (2009, 53) kuitenkin kirjoittaa, että tällä hetkellä ollaan suhteellisen yksimielisiä siitä, että sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve on monien ekosysteemisten tekijöiden summa.

Kirjoitan seuraavissa alaluvuissa siitä, miten tutkimukseni päiväkotiryhmissä pyrittiin vastaamaan ja vastattiin lasten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeisiin. Ennen konkreetin ryhmässä tapahtuvan ohjauksen kuvaamista kerron kasvattajien käsityksistä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisesta.

8.2 *Nää lapset tarvii todella voimakkaat rajat - kasvattajien kasvatuserityisajattelu*

Haastateltavien kasvatuserityisajattelu näkyi heidän lapsille asettamissaan tavoitteissa, pedagogisiin periaatteisiin liittyvässä puheessa sekä reflektioivassa puheessa. Reflektointia tehtiin vaihtelevassa määrin kasvatuserityisajattelusta, periaatteista, rakenteellisista tekijöistä sekä päivittäisen arjen toimintatavoista. Toisin sanoen kaikki tässä pääluvussa esille tulevat asiat pohdituttivat kasvattajia jollain tavoin – jokin asia enemmän, toinen vähemmän. Lisäksi kasvattajat pohtivat omaa henkilökohtaista tapaansa toimia kasvatuserityisajatteluun.

Tavoitteet. Kasvattajien tietoisesti lapsen kehitykselle asettamat tavoitteet kertovat siitä, mihin kasvatuserityisajattelulla päiväkodissa pyritään. Varhaiskasvatuserityisajattelussa on perinteisesti painotettu lapsen kokonaispersoonallisuuden huomioimista, joten tavoitteita tulisikin asettaa jokaiselle lapselle kaikille kehityksen osa-alueille. Tutkimukseni teemasta johtuen kuvaan vain lasten sosioemotionaaliseen hyvinvointiin sekä kehitykseen ja oppimiseen liittyviä tavoitteita.

Haastattelupuheessa tavoitteista ei määrällisesti puhuttu paljon. Tavoitteet olivat yleensä jonkin lapsen henkilökohtaisia tavoitteita, mutta myös koko ryhmälle asetetuista tavoitteista kerrottiin jonkin verran. Tavoitteet vaihtelivat hyvin yleisluontoisista pitkän aikavälin tavoitteista tarkempiin tavoitteisiin, jotka saattoi saavuttaa päiväkodissa. *Yhteiskuntakelpoisuus* tai *onnellisuus* tähtäsi jo aikuisuuteen saakka, *sääntöihin sopeutumisessa* oli kyse tästä päivästä, tässä ympäristössä ja juuri nyt. Haastateltavat eivät yleensä pysähtyneet puheessaan miettimään tavoitteiden saavuttamista.

Lasten henkilökohtaisissa suunnitelmissa tavoitteet oli kirjattu yleensä hyvin yleiseen muotoon. Tyypillisimmät tavoitteet olivat *sosiaaliset taidot, keskittyminen, tarkkaavuus ja itseluottamuksen lisääminen*. Tarkennukset olivat esimerkiksi *oppia noudattamaan sääntöjä ja rajoituksia* tai *oppia ymmärtämään, että aikuinen on lasta korkeammalla*.

Pedagogiset periaatteet. Pohtiessaan pedagogiikkaa kasvattajat painottivat myönteistä tunnesuhdetta lapseen. Muita puheessa esiin nousevia kasvatuksellisia periaatteita olivat yksilöllisyyden ja vahvuuksien huomioiminen sekä lapsen ohjaaminen itsenäiseen ongelmanratkaisuun. Aikuisjohtoisuutta pidettiin välttämättömänä, mutta lapsilähtöisyydenkin pilkahduksia puheesta löytyi.

Useimpien kasvattajien yhtenä pedagogiikkaa ohjaavana lähtökohtana oli siis myönteinen tunnesuhde lapseen. Asiaa ei ilmaistu puhumalla tunteista lasta kohtaan, mutta selkeänä toiveena oli, että lapsilla olisi *todella hyvää olla...kaikeilta puolilta*. Tähän pyrittiin *ystävystymällä* lapsen kanssa, *kannustamalla ja tukemalla*. Myös hellyys oli keino osoittaa välittämistä. Kasvattajan tuli olla *just se, mitä se lapsi tarvitsee*. Jotta tähän päästäisiin, asiaa tärkeänä pitävät kasvattajat olivat valmiita panostamaan siihen.

(...) mä haluan antaa niille kaiken, mitä musta vaan löytyy. Kun tuntuu, että ne kaipaavat sitä, että on lähellä ja sitä että niillä ois (...) turvallinen olla täällä. (...) Ja kumminkin jossain vaiheessa lapsi ite sitten osoittaa, että hänellä on hyvä olla täällä. Joonatan on esimerkiks sanonut viime syksynä, se oli aivan ihanaa: "Kuule ULLA, tänne on sitten niin kiva tulla!" (...) ne tulee (...) omin tahdoin (...) syliin ja ottaa kaulasta kiinni ja puristaa. Niin sekin on yks merkki, että niiden on hyvä olla. Elikkä se syli on mun mielestä hirveen tärkeä, se että sä oot lähellä. (LH 1, IE, haastattelu.)

Paitsi edellisessä esimerkissä kuvattua hyvää ja turvallista oloa, myönteinen tunnesuhde antoi kasvattajien mukaan lapselle toivoa ja rakennusaineita hyvälle itsetunnolle.

Muutama kasvattaja mainitsi yksilöllisyyden pohtiessaan sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten ohjausta. Sitä, mitä yksilöllisyys sisällöllisesti olisi, ei paljon kuvattu eikä sitä, mitä seurauksia yksilöllisyyden huomioimisella olisi lapsen hyvinvoinnille tai kehitykselle. Yksilöllisyyttä pidettiin toisaalta *aikamoisena haasteena*, koska lasten asiat olivat hyvin monitahoisia ja koska aina täytyi huomioida myös ryhmä.

Toinen paljon yleisessä kasvatust keskustelussa esillä oleva teema on lasten vahvuuksien huomioiminen ja hyödyntäminen pedagogiikassa. Lasten henkilökohtaisiin suunnitelmiin vahvuuksia oli kirjattu. Vahvuuksien huomioiminen ja hyödyntäminen tuli silti esiin vain yhden kasvattajan puheessa, kun hän pohhti ryhmässä järjestettävää toimintaa.

(...) Santerikin esimerkiksi, kun osaa jo lukea (...) tavallaan käytetään Santeria (...) hyväkseen, että hän saa (...) kysellä lapsilta jotain ja arvuutuksia esimerkiksi. Että sellasta mielekästä toimintaa, ettei lapsi turhaudu, että hän osaa (...) nää jutut vaan, että se ois semmosta mukavaa. (LTO 2, TPK, haastattelu.)

Eräänä pedagogisena periaatteena oli lasten ohjaaminen itsenäiseen ongelmaratkaisuun. Toivottavana pidettiin sitä, että lapset ratkoisivat omia tai keskinäisiä pulmiaan ainakin osittain ilman kasvattajien apua tai *luotettiin* siihen, että näin tapahtuu. Toimintamallina oli se, että seurailaan, kannustetaan lapsia selvittämään asia keskenään ja puututaan vasta viime vaiheessa. Vaaratilanteet olivat poikkeus.

(...) vähän (...) annetaan sille [Oonalle] ideoita ja keinoja, että miten sä itse pystyisit selviytymään tämmösestä. Että miten sä itse pystyisit hakeen itselles kaveria. Ettei se olis aina iankaiken joku toinen, joka sulle hommaa sen kaverin. Että oppis luomaan itse (...) kaverisuhteita ja oleen rohkea siinä ja (...) itsevarmuutta siihen. (LH, TPK, haastattelu.)

Tavoitteena oli lasten itsenäisempi ote sosiaalisten suhteiden hoidossa. Asiaa perusteltiin paitsi sillä, että lapsen on hyvä oppia pärjäämään myös ilman kasvattajien apua, myös lapselle koituvilla eduilla ja sillä, että 5-6 -vuotiaiden pitäisi jo tällaiseen kyetä. Haastateltavat viittasivat myös siihen, että koulussa joka tapauksessa opettajan apua on saatavilla vähemmän.

Aikuisjohtoisuus pedagogisena lähtökohtana painottui monen kasvattajan haastattelussa. Ehkä lähtökohdan epämuodikkueudesta johtuen vain yksi kasvattaja puhui suoraan aikuisjohtoisuudesta, mutta sellaiset sanat kuin *rajat*, *määrätä* ja *päittää* viittaavat siihen. Kasvattajan tulee asettaa lapselle selkeät rajat, joiden noudattamisesta hänen on pidettävä kiinni. Lapsen tehtäväksi jää sopeutua rajoihin. Aikuisjohtoisuutta perusteltiin sen lapselle tuomalla turvallisuuden tunteella.

(...) me ollaan täällä, siis työntekijät, on ne, jotka lapsille sanoo, (...) kuinka täällä ollaan ja tehdään. Tietenkään mä en nyt tarkota, että mikään diktaattori pitää olla. Mutta kuitenkin se suhde on semmoinen. (LTO 1, TPK, haastattelu.)

(...) monesti se aikuisjohtoisuus on kuitenkin se, joka näitä lapsia rauhoittaa, vaik se on (...) jotenkin niin. Toisaalta se on niin ärsyttävää, että pitää mennä töks töks töks hetkestä toiseen. Tää on osa tätä meidän (...) jäsenystä. (ELTO 1, E, ryhmähaastattelu.)

Mut sitten mä oon pikku hiljaa ymmärtänyt, että nää lapset tarvii todella voimakkaat rajat (...) se on vähän (...) joko tai -juttua. Silloin kun jotain tapahtuu, et sä et voi kauheen paljon yrittää neuvotella. (...) joskus tuntuu itsestä pahalta olla niin kauheen ankara, mutta se toimii lasten kanssa. Se on lapsille paljon selkeempää kuin jättää (...) paljon vaihtoehtoja. (LTO, IE, haastattelu.)

Aineistoesimerkit kuvaavat eri näkökulmista kasvattajien pohdintaa aikuisjohtoisuudesta. Ensinnäkin se oli jotain hyvin itsestään selvää, päiväkotiin kuuluvaa. Toisekseen se ei kasvattajan näkökulmasta ollut välttämättä mitään ilonpitoa, mutta se on kestettävä, koska hyöty lapselle on niin ilmeinen.

Aikuisjohtoisuuteen liittyvä totteleminen, rajojen asettaminen ja niistä kiinni pitäminen lasten kanssa toimittaessa mietitytti kasvattajia kahdella tapaa.

Oonko mä (...) niin paljon kovempi tai jämpimpi? (...) mutta kyllä lapset (...) tottelee, et en mä (...) esimerkiksi (...) Niklastakaan (...) oo koskaan poistanu nukkarista, enkä oo Santeriakaan. (...) mä oon hoitanu sen siinä. (...) onko mulla (...) niin paljon napakampi tai tiukempi tyyli sanoa, että (...) uskooko ne paremmin sitä? (LH, TPK, haastattelu.)

(...) ehkä koen ite olevani pikkasen lempeempi vielä. Vielä, vielä. En tiedä, kuinka kauan. Aika, kovettaako se sitten vähän (...) sillä tavalla. Et joskus tuntuu itsestä pahalta olla niin kauheen ankara, mutta se toimii lasten kanssa. Se on lapsille paljon selkeempää kuin jättää (...) paljon vaihtoehtoja. (LTO, IE, haastattelu.)

(...) näille, tunne-elämän tukea tarvitsevien ryhmässä, niin mä aattelin jo tullessani, että tyyppinä mä en oo koskaan ollu semmonen tiukan linjan kasvattaja. (...) se saattaa olla yksi syy, miksi mä sitten jossain vaiheessa haen uudestaan (...) työtä, jota teen (...) vaikka seuraavat viis vuotta. Että nää tarvii tiukemmat rajat kuin monet muut lapset, (...) aikuisen asettama tavallaan muotti on niille hirveen tärkeä. (...) neuvottelu ja henkilökohtaiset suhteet on kuitenkin (...) mun kasvatusnäkemysten mukaisia (...). Nyt välillä tuntuu, että hakee itestä jotain semmosta kovuutta, jota ei oo ja jota mä en haluakaan (...) hankkia itelleni. (...) Välillä tuntuu, että hiukan marginaaliryhmä on nää lapset sillä lailla, että ne tarvii (...) jotain (...) aivan erityistä siinä suhteessa. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Aikuisjohtoisuuden käyttökelpoisuutta pidettiin itsestään selvänä myös silloin, kun sitä reflektoitii omaan kasvattajapersoonaan. Onnistunut lopputulos on totteleminen, joka todennäköisesti on seurausta omasta tinkimättömästä toiminnasta kasvattajana. Toisaalta kaikille tällainen kasvatusote ei sopinut, mutta sen sopivuutta sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille ei silti mitenkään kyseenalaistetu. Mieluummin kasvattajan itsensä on muututtava tai, jos hän ei siihen kykene, peräti hakeuduttava töihin toisenlaisten lasten pariin.

Vaikka aikuisjohtoisuus olikin vallitsevampi pedagoginen periaate, löytyi haastatteluista myös viittauksia lapsilähtöisyyteen. Kasvattajat halusivat ottaa yhteiseen toimintaan lapselle mieluista tekemistä. Tällä tavoin mm. vältettäisiin *pulttijuttuja*. Kun näki, että lapsilla oli *hyvä olla*, saattoi luopua omista suunnitelmista ja antaa lasten jatkaa mieluista toimintaansa. Yksi kasvattaja kertoi myös pyrkimyksensä asettua lapsen asemaan.

(...) oon ajatellut monesti, (...), että miltä siitä lapsesta tuntuu. Minkälainen se sen maailma on? Eihän sitä voi tietää tietenkään, enhän mä kaikkea tiedä, mitä niille on tapahtunut. Minkälaiset ilot, minkälaista niillä on kotona tai muuta. Mutta se, miten niihin tutustuu. (...) miltä siitä lapsesta tuntuu ja miltä se tuntuu, jos mä nyt teen näin. (...) eihän aina voi semmoseen pysähtyä, mutta että joskus voi. Musta se on mulle semmonen, millä lailla mä teen sitä työtä. Mun pitää ajatella sen lapsen aivoilla tavallaan, että minkälaiset fiilikset sillä on missäkin tilanteessa. Ja jos mä teen jotakin hänen kanssaan taikka niissä ristiriitailanteissa, niin millä lailla mä puutun niihin, et se olis kuitenkin sille lapselle hyvä tilanne. (...) se on niin helppo puhua näin, mutta kun se tilanne on tässä ja nyt, niin se ei enää ookaan (...) ihan niin helppo. (LH, E, haastattelu.)

Itseflektointi. Edellä aikuisjohtoisuuden kuvailun yhteydessä näkyi yksi kasvattajien tapa pohtia omaa toimintaansa kasvattajana. Samaten jo edellä mainittu halu auttaa ja yrittää parhaansa lasten eteen voidaan nähdä joidenkin kasvattajien pedagogiikan peruspilarina. Joku koki löytäneensä oman persoonallisen tapansa tehdä työtä ja pohti näitä *vaan mun juttuja*. Toisaalta riittämättömyyden tunne painoi mieltä, kun huomasi asioita, joihin olisi pitänyt tarttua, mutta syystä tai toisesta niin jäi tekemättä. Epävarmuus oman toiminnan oikeellisuudesta mietitytti myös; *kyllä kieltämättä joskus on (...) semmonen olo, että mikä auttaa*. Työ koettiin vaativaksi, se on *haasteellinen urakka*, koska on *laitettava omatkin tunteensa likoon monta kertaa*.

Reflektoidessaan omaa kasvattajuuttaan haastateltavat kuvasivat myös työn tuomia tyydytyksen tunteita.

(...) jokainen näistä kaivaa (...) oman kolon (...) sydämeen ja sillon (...) se työ on mielekästä. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Se, että *tuntee olevansa tärkeä lapsille*, lisäsi motivaatiota tehdä työtä ja palkitsi enemmän: *sitä on paljon iloisempi semmosista pienemmistä asioista*. Tunne siitä, että saattoi vastata lasten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeisiin, oli osa työn mukanaan tuomia positiivisia asioita.

8.3 *Onko tämmönen ryhmä paras mahdollinen hoitopaikka - rakenteelliset tekijät*

Kasvattaminen tapahtuu aina tietyssä kontekstissa. Esimerkiksi lainsäädäntö määrittää puitteet, joissa tähänkin tutkimukseen osallistuvat kasvattajat toimivat. Kasvattajien päätettävissä ei yleensä ole päiväkotiryhmän koostumus, koko, kasvattajien määrä, pysyvyys, lisäkoulutus tai kasvattajien ja lasten keskinäinen suhdelu. Myös käytettävissä oleviin tiloihin vaikuttaminen on rajallista. Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat kokivat kuitenkin tällaiset rakenteelliset tekijät hyvin merkityksellisiksi miettiessään lasten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeisiin vastaamista.

Ryhmien koostumus. Pohtiessaan ryhmien koostumusta sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten ja heidän tarpeisiinsa vastaamisen näkökulmasta kasvattajat pitäytyivät paljon oman ryhmänsä koostumuksen pohdinnassa. Joskus tieto muista vaihtoehtoista oli hataraa. Sama tiedon epämääräisyys koski koulun tarjoamia rakenteellisia vaihtoehtoja lapsille, joilla on sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta.

Kaikki kuitenkin painottivat käyttäytymisen mallin merkitystä sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille. On tärkeää, että lasten, joilla ei ole sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta, malli on tarjolla vaikkapa sitten naapuriryhmässä. Integroitua erityisryhmää piti parhaana vaihtoehtona yksi tavallisen päiväkotiryhmän kasvattajista ja kolme neljästä integroidun erityisryhmän kasvattajista. Ryhmä on kooltaan pienempi, mutta kuitenkin *kaikki lapset ovat sekaisin, ei pelkästään näitä häiritseviä lapsia*. Yksi integroidun erityisryhmän kasvattajista tosin kaipasi sosioemotionaalista erityistä tukea saaville pojille enemmän *oman ikäistä poikaseuraa*. Sitä ei omasta ryhmästä löytynyt, joten yhteistä toimintaa naapuriryhmän kanssa olisi pitänyt olla enemmän.

Erityisryhmän kolme vakituista kasvattajaa pohtivat ryhmänsä koostumusta enemmän tai vähemmän epäröiden. Ensimmäisessä aineistoesimerkissä kasvattaja muistelee aikaisempaa ryhmäänsä, josta siirtyi lapsi erityisryhmään. Seuraukset olivat sellaiset, että ne mietityttivät edelleen.

(...) oon sitä miettinyt joskus, (...) että onko tämmönen ryhmä paras mahdollinen hoitopaikka. Mä oon (...) kyseenalaistanut sitä omassa mielessäni. (...) Meidän ryhmästä tuolta Hemuleista lähti yks poika, joka oli selkeesti (...), varmasti tämmösen ryhmän asiakas, jos niin voi sanoa. (...) me ei voitu pitää sitä siellä. (...) se tuli sit tänne ja se meni kyllä alaspäin. Se oli hirveetä kattoo. Mä mietin ja me mietittiin (...) tietysti hirveen paljon ja tuntu, että tunnontuskia podetaan. Että annettiin se sinne ja siitä tuli semmonen. Siitä tuli vaan hirveä häirikkö, vielä pahempi mitä se oli ollut.

(...) Mut en mä sitten tiedä, mikä olis parempi. Että tietenkkin lapsesta riippuen. (...) Mutta sitten taas toisaalta, jos ajattelee jotakin näistä mejjän pojista, jos olis normaalisissa ryhmässä, niin en mä nää (...) sitäkään hyvänä. Ainakaan semmosessa isossa (...) 20 lapsen ryhmässä. Vaikka joka mejjän (...) no, kuka tahansa näistä. No, Tuukka ehkä vois olla tällä hetkellä, (...) joka pärjäisi. (...) En tiä, toi on semmonen kysymys, mitä mä oon ihan oikeestikin paljonkin miettinyt. Että en mä tiä, mikä paikka tämmösille lapsille olis se paras. En osaa sanoa. (LH, E, haastattelu.)

(...) mun käsitys [parhaasta päivähoitomuodosta sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille] on muuttunu. (...) Se on vähän, että kenen näkökulmasta asiaa katoaan. (...) normaaliryhmässä on nähny senkin, että lapsi pystyy provosoimaan aika perusteellisesti sen ryhmän toimintaa, jos ei oo tukitoimia. Et muut kärsii ja (...) siinä tulee semmonen pahan pojan kierre, että meillä tavallaan kaikki. (...) Tässä on ryhmä ja mä luulen, että kun me tehään työtä hyvin, niin ei oo semmosta oloa, et minä olen tuhma poika. Että se lapsen minäkuvan tukeminen saattaa onnistua aika hyvinkin tässä ryhmässä, jos me onnistutaan ensin onnistuun. Se tuhman pojan syndrooma on mun mielestä se, mitä ehkä pitää pelätä myös. (...) Tällä hetkellä mä oon sitä mieltä, että mejjän ryhmä puolustaa paikkaansa ja että me ollaan päästy kuntoutuksessa eteenpäin. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Niin, mikä ois sit [paras päivähoitomuoto sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille]? No, mä en osaa sanoa, mikä (...) ois se ihana. Mä näen tässä paljon ihanaa. Että on oma ryhmä ja siitä kuitenkin pääsee hakemaan kavereita. Pääsee kavereille, kun pyytää. Ei se aina sovi, mutta monesti. (...) ja se on ihanaa, kun tässä on muita. Et se olis kauheaa, jos oltais vaan me jossain mettän keskellä. Mutta kun tässä on sentään muita lähellä. Hirmu tärkeää tämmöselle ryhmälle, että ei oo mitenkään (...). Että on normaaliutta ympärillä. (ELTO 1, E, haastattelu.)

Kukaan kasvattajista ei varauksetta pitänyt erityisryhmää parhaana vaihtoehtona sosioemotionaalista erityistä tukea saavalle lapselle. Toisaalta sitä ei tuomittu ideologisesti tai eettisesti arveluttavaksi jo lähtökohdiltaan. Perustelut puolesta ja vastaan lähtivät lapsesta – joko sosioemotionaalista erityistä tukea saavasta tai lapsesta, jolla tätä tuen tarvetta ei ollut. Ryhmän koostumus saattoi saada aikaan sekä hyvää että huonoa: kaikille osapuolille entistäkin enemmän ei-toivottavaa käyttäytymistä tai toisaalta emotionaalista hyvinvointia sosioemotionaalista erityistä tukea saavalle lapselle, kun ei erottunut ryhmästä ainoana haastavasti käyttäytyvä. Täydellistä segregatiota ei pidetty myöskään toivottavana, jotta mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen kaikenlaisten lasten kanssa säilyisi.

Yksi kasvattaja toi lisäksi esiin sen, että erityisryhmän koostumus sinällään ei ole tae *kuntouttavuudesta*, vaan koulutus ja ammattitaito, jonka erityislastentarhanopettaja tuo mukanaan.

Yleensä ryhmien koostumusta pohdittiin spekuloiden jonkinlaisen erityisryhmän ja tavallisen päiväkotiryhmän välisiä eroja sekä niiden tuomia etuja tai haittoja lapsen kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Lisäksi yksi kasvattaja pohti ryhmässä tapahtuvan ryhmittelyn, esimerkiksi pienryhmien, merkitystä myös keinona ennalta ehkäistä ei-toivottavaa käyttäytymistä.

Kun kasvattajat pohtivat lasten koulunaloitusta, he monesti suhtautuivat kriittisesti *pienluokkiin*. Jos pienluokalle jonkun olisi mentävä, niin ei ainakaan *sinne sopeutumattomiin*. Siellä saatavaa ikätoverimallia ei pidetty kenellekään suotavana. Toisaalta pienluokaksi kutsuttu vaihtoehto voitiin nähdä hyvänäkin

- ryhmä olisi tavallista luokkaa pienempi, mutta ei *tarkkailuluokka*. Tavallisessa koulussa ryhmän pitäisi olla pienempi tai avustajan käytettävissä.

Ryhmän koko. Ryhmän koko nousi esille kaikkien ryhmien kasvattajien puheessa, mutta täysin eri tavoin. Tavallisen päiväkotiryhmän kaikki kasvattajat harmittelivat ryhmänsä liian isoa kokoa. *Paljon pienemmät ryhmät* vähentäisivät levottomuutta ja sosiaaliset taidot kehittyisivät paremmin. Kasvattajilla olisi tällöin myös enemmän aikaa lapsille. Aikaa tarvittaisiin *hirveen hellyydenkipeiden* lasten huomioimiseen. Myös muita lapsia pystyisi huomioimaan paremmin. Pienempi ryhmä olisi jonkinlainen ”yleishelpotus” moneen pulmaan, kun ei olisi *isoa lapsiryhmää jyräämässä*.

Myös integroidun erityisryhmän kasvattajat olivat huomanneet olevan *rauhallisempaa*, kun lapsia on vähemmän paikalla. Samaten aika, niin aikuisen lapsille antama aika kuin kiireetön aika yleensäkin, tuli mainituksi. Kuitenkaan päiväkotiryhmän koko sinällään ei ollut ongelma. Tämän kokoinen ryhmä nähtiin hyväksi ryhmän sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille ja lähinnä pohdittiin sitä, minkä kokoisessa luokassa lapsi kouluun siirryttyään pärjäisi.

Erityisryhmän kasvattajat tarkastelivat ryhmän kokoon liittyviä asioita täysin eri tavalla sekä verrattuna muiden ryhmien kasvattajiin että myös keskenään. Yksi mainitsi pienen ryhmän mahdollisuuden tarjota lapsille yksilöllisyyttä, toinen haluaisi jakaa seitsemänkin lapsen ryhmän säännöllisesti pienempiin ryhmiin *hälinän* välttämiseksi, kolmannen mukaan lasten lukumäärän lisääntyessä ryhmässä leikit olivat alkaneet sujua paremmin.

Ryhmän kasvattajat. Ryhmän kokoon liittyä kiinteästi kasvattajien määrä sekä kasvattajien ja lasten suhdeluku. Tavallisen päiväkodin kasvattajista eräs totesi, että *välillä on niin yksin*. Tällä hän tarkoitti konkreettista arkea, johon pitäisi saada enemmän henkilökuntaa. Kun ryhmässä joka toinen viikko oli neljä kasvattajaa, oli *jotenkin rauhallisempaa*. Päiväpiirissä oli kaksi kasvattajaa *tavallaan ennakoimassa näitä juttuja*.

Integroidussa erityisryhmässä pyrittiin siihen, että kaikissa tilanteissa olisi kaksi kasvattajaa paikalla: toinen ohjaamassa, toinen avustamassa. Perusteluna oli se, että lähinnä sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset hyötyivät välittömästi saatavilla olevasta *aikuisen tuesta*. Kasvattaja auttoi tehtävän aloittamisessa, sen sujumisessa, loppuun viemisessä sekä auttoi myös mahdollisella epäonnistumisen hetkellä. Kaksi aikuista teki mahdolliseksi myös lapsen tilanteesta poistamisen. Kahden kasvattajan paikalla olo auttoi myös kasvattajia: *itte hermostuu vähemmän*. Ongelmatilanteiden koettiin vähentyneen näillä järjestelyillä.

Myös erityisryhmässä oli tavoitteena, että tilanteissa paikalla olisi vähintäänkin kaksi kasvattajaa. Yhdenkin kasvattajan poissaolo *tuntui heti* ja tarvittaisiin myös avustaja, jotta tilanteista poistaminen mahdollistuisi varmemmin. Seuraava aineistoiesimerkki on poikkeuksellinen, koska siinä tuotiin esiin se, että jotain hyvääkin saattoi olla siinä, että toimii tilanteessa ainoana aikuisena – tosin ryhmän täytyi olla silloin pieni.

Yllätys yllätys, se on monesti helpompi, kun (...) on yksin (...) lasten kans (...) ulkonakin. Jos on vähemmän lapsia ja sä olet siinä yksin ja (...) pääsee siihen leikkiin mukaan erillä lailla. Ja ehkä se on sekin, että kun siinä on yksin, niin sitä uskalletaan mennä mukaan siihen leikkiin erillä lailla. Kyllähän se aina vaikuttaa, kun siinä on toinen aikuinen. Jotain tämmöstä mä oon aatellut, koska (...) ne on muuttuneet nuo ulkoilut. Sitä tulee mentyä mukaan siihen ja kun niitä on vähemmän nyt, niin ei tarvii koko aika kattoo, mitä ne muut tekee. (...) ne on nautinnollisia hetkiä, kun pääsee (...) ambulanssinkuljettajaksi ja hoitaa niitä ja sillai on mukana leikissä ja sut otetaan ja pyydetään siihen leikkiin mukaan. (ELTO 1, E, haastattelu.)

Kasvattajat pitivät tärkeänä, että ryhmässä oli riittävästi kasvattajia lasta kohden. Kasvattajien lukumäärää käytettiin myös tietyllä tapaa pedagogisena keinona: tilanteiden hallinta onnistui paremmin, kun kasvattajia oli läsnä useampi kuin yksi. Toisaalta viimeisin aineistoesimerkki herättää kysymyksen, ovatko kasvattajat yhdessä toimiessaan myös jollain tapaa aikuisuuden roolien vankeja. Leikkiä on aina pidetty varhaiskasvatuksen pedagogiikassa lapsille monellakin tapaa tärkeänä ja voisi olettaa kaikkien kasvattajien suosivan heittäytymistä lasten maailmaan tällä tavoin.

Rakenteellisina tekijöinä vastata sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten tarpeisiin haastateltavat mainitsivat lisäksi kasvattajien pysyvyyden, koulutuksen ja *kivat tilat*, joissa kaikki saisivat *oman rauhan*.

8.4 Mikä siinä olis viisasten kivi - ryhmien toimintatavat

Kasvattajat pitivät rakenteellisia tekijöitä merkityksellisinä omaa kasvatustoimintaansa säätelevinä raameina. Suurelta osin raamit ovat aina sellaisia, että kasvattajien vaikuttamismahdollisuudet niihin ovat vähäiset. Rakenteellisia tekijöitä reflektoitiinkin usein samalla kritisoiden niitä. Enemmän kasvattajat voivat vaikuttaa siihen, miten päiväkodin toiminnassa vastataan lasten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeisiin. Tällaisia jokapäiväisiä keinoja ovat vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, kasvattajien keskinäinen ja muiden asiantuntijoiden kanssa tekemä yhteistyö sekä ryhmissä toteutettava pedagogiikka.

8.4.1 Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö

Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä osana varhaisvuosien erityiskasvatusta on alettu painottaa vuosi vuodelta enemmän. Myös tutkimukseni aineiston keräämisvaiheessa asia oli ajankohtainen. Tutkimukseni aihepiirin laajuuden vuoksi rajasin tutkimusta mm. siten, että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö jäi varsinaisten tutkimustehtävien ulkopuolelle. Asia tulee tutkimuksessani esiin eräänlaisena sivujuonteena. Olen kysynyt kasvattajien haastatteluisissa perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä, jolloin kasvattajat ovat kertoneet asiasta ja pohtineet sitä yhtenä kasvatustyön osana. Tärkeystään huolimatta tema ei siis ole ollut varsinaisesti tutkimukseni keskiössä. Näin ollen esimerkiksi vanhempien näkökulma yhteistyöhön puuttuu.

Yleisesti voidaan sanoa, että tähän tutkimukseen osallistuneet kasvattajat toivat esiin vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön myönteisessä valossa. He kertoivat arvostavansa vanhempia ja heidän mielipiteitään, saavansa heiltä arvokasta tietoa, ymmärtävänsä heidän elämäntilanteitaan ja kuvasivat heitä *ihan hyviksi vanhemmiksi*. Ainoastaan yksi kasvattaja sanoi, että yhteistyö ei sujunut, koska hän ei voinut *ymmärtää* äidin toimintatapoja. Muuten kasvattajat arvelivat, että luottamus oli saavutettu molemmin puolin.

Yhteistyötä tehtiin keskustelemalla päivittäin, pitämällä erilaisia palavereja tavallisimmin jonkin suunnitelman laadintaan liittyen sekä järjestämällä vanhempainiltoja ja juhlia.

Helppoa yhteistyön tekeminen sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen vanhempien kanssa ei kuitenkaan välttämättä ole ollut.

Mä oon aina uskonu (...) ja kuvitellu, että (...) vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on mun vahva alueeni. Ja varmaan onkin vahva alue. (...) Se on tosi vaikee, monimutkainen alue nyt sitten kuitenkin. Ainakin (...) tosi haasteellinen ja joutuu kaiken kokemuksensa ja tietämyksensä panemaan peliin ja sittenkin tuntuu, että aina ei onnistu. Et on ihmisiä, jotka on niin haavotettuja sen lapsen vamman takia, että (...) pienikin väärä sanavalinta voi loukata pitkään. (...) ettei ryhdytä täydellisiksi kasvattajiksi (...), vaan että (...) kukaan ei oo täydellinen. Ja että päiväkodissa haetaan niitä keinoja ja meilläkin on vaikeaa ja teilläkin on vaikeaa. Et se on ehkä (...) tasavertaisuuden hakemista. Ja että ei ketään perheestä osoteta sormella, vaikka sitten ois mitä ongelmia. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Esimerkissä näkyvä kokeneen kasvattajan epävarmuus: usko omiin kykyihin yhteistyökumppanina oli toisen osapuolen elämäkokemuksista johtuen koetuksella. Tavoitteena oli kuitenkin tasa-arvoinen yhteistyö ja leimaamisen välttäminen. Toinen kasvattaja ilmaisi asian siten, että täytyy olla *nöyrä*, ei kaikkietävä ja valittava tarkasti ikävien asioiden kertomisen tapa, aika ja paikka.

Yhteistä kaikkien päiväkotiryhmien vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle oli se, että haluttiin *auttaa, tukea ja ohjata* vanhempia. Tasavertaisuuspyrkimyksistä huolimatta yhteistyötä määrittä kasvattajien näkemys: oli hyvä, jos perheet olivat *samoilla linjoilla meidän kanssa*.

Kasvattajien mieltä painoivat perheiden vaikeat elämäntilanteet ja se, miten heidän tulisi niihin suhtautua tai ottaa ne puheeksi. Luottamuksen koettiin olevan molemminpuolista, mutta sitä millainen vanhempien näkemys varsinaisesta, konkreettisesta yhteistyön tekemisestä oli, kasvattajat eivät haastatteluisa arvioineet. Yksi haastateltava sanoi, että *kukaan ei varsinaisesti oo purnannu*.

Kaikkien tutkimusryhmien kasvattajien näkemys oli, että yhteistyössä vanhempien kanssa oli pärjätty kohtuullisesti. Se mikä yhteistyössä koettiin haasteellisimmaksi, vaihteli ryhmästä ja yksittäisen lapsen perheestä riippuen. Tavallisessa päiväkotiryhmässä pääosin onnistuneeksi koetun yhteistyön lisäksi oli pientä erimielisyyttä Oonan koulunaloituksesta. Santerin perhettä haluttiin tukea ja auttaa kaikin tavoin, *äidin jaksamista* oli yritetty lisätä mm. keskustelemalla hänen kanssaan paljon. Äidin vastustuksesta huolimatta isä oli kutsuttu keskusteluihin. Turhautumista aiheutti joskus se, että kodeissa ei *noudatettu ohjeita kummiskaan*.

Integroidussa erityisryhmässä oman lisänsä yhteistyöhön vanhempien kanssa toi Konstan äidin puutteellinen suomen kielen taito. Konsta kulki päiväkotiin taksilla, joten äitiä ei tavattu ja kommunikaatio tapahtui viikon välityksellä. Äitiä pidettiin hyvin huolehtivana äitinä ja pulmaksi koettiin vain kommunikaation niukkuus. Joonatanin äitiä oli *neuvottu* ja ohjattu sekä käytännön asioissa että kasvatuksellisissa pulmissa mm. etujen menettämisen käyttämiseen, mutta toisaalta liiallisen ankaruuden välttämiseen.

Erityisryhmässä yhteistyössä kipeänä pisteenä olivat perheiden isot ongelmat: voimavarojen riittäminen, lapsen vuoroasuminen, lastensuojeluasiat, pahoinpitely ja lasten ruumiillinen kuritus. Asiat eivät olleet helppoja ottaa puheeksi varsinkaan kun ei ollut varma niiden esiintymisestä. Uutta iloa yhteistyöhön oli tuonut Muksuopin (ks. Furman 2003) käyttö, jossa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sai uusia muotoja ottamalla heitä mukaan entistä konkreettisemmin mm. lapselle asetettavien tavoitteiden laadintaan. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli ryhmässä erityislastentarhanopettajien vastuualuetta: esimerkiksi lastenhoitaja koki olevansa siitä *ihan ulkona*.

8.4.2 Yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa

Tutkimusryhmissä tehtävä yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa on raportissani vielä pienempi sivujuonne kuin vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Tämä ei tarkoita sitä, ettenkö tiedostaisi moniammatillisen yhteistyön tärkeyttä myös silloin, kun lapsen erityisen tuen tarve on sosioemotionaalisen kehityksen osalla. Tutkimuksen rajaamiseen liittyvät seikat olivat syynä myös tässä valinnassa: kun tarkastelen sitä, miten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeisiin vastataan, fokus on selkeästi päiväkotiryhmien jokapäiväisissä tapahtumisissa ja kasvattajien näkemyksissä. Yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa näyttäytyi tutkimuksessani joko lapsen kehityksen tukemiseen keskittyvänä yhteistyönä tai kasvattajien ohjaamiseen ja jaksamiseen liittyvänä konsultaationa tai työnohjauksena. Erot ryhmien kesken esimerkiksi mahdollisuuksissa saada konsultatiota vaihtelivat suuresti. Vähiten yhteistyökumppaneita ja ulkopuolista tukea oli tavallisen päiväkotiryhmän kasvattajilla, eniten erityisryhmän kasvattajilla.

Tavallinen päiväkotiryhmä. Tavallisessa päiväkotiryhmässä yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa oli pitkälti sitä, että *tieto kulkee puolin ja toisin*. Yhteistyötahoja olivat neuvola, koulu ja perheneuvola. Yhteistyötä näiden tahojen kanssa tehtiin myös lasten henkilökohtaisiin suunnitelmiin liittyen. Perheneuvola oli ollut mukana suunnitelmien laadinnassa ja koulun opettajien kanssa oli keskusteltu siitä, mitä koulu lasten suunnitelmilta odottaa. Kiertävän erityislastentarhanopettajan ja aivan satunnaisesti saatavilla olevan perheneuvolan psykologin konsultaatio olivat jo muutakin kuin pelkkää tietojen vaihtoa.

Integroitu erityisryhmä. Integroidussa erityisryhmässä lapsilla oli paljon terapioida – jopa niin paljon, että ryhmän lastentarhanopettaja kertoi kestäneen kauan hahmottaa, kuka terapeutti kukin on. Terapia oli puhe-, toiminta- ja musiikkiterapiaa. Yhteydenpito terapeutteihin oli pääosin erityislastentarhanopettajan tehtävä. Hän koki yhteistyön hedelmälliseksi ja opettavaiseksi myös hänen ryhmässä tapahtuvaa työtään ajatellen. Hän olisi halunnut kokeilla saman-

aikaisopetusta terapeuttien kanssa. Erityislastentarhanopettaja koki yhteistyön olleen enemmän hänen kuin toisen osapuolen vastuulla. Ryhmän työntekijät saivat työnohjausta kerran kolmessa viikossa ja he olivat kaikki kokeneet sen erittäin hyväksi. Työnohjauksessa oli purettu ongelmatilanteita ja terapeutti oli *laittanut* työntekijät *miettimään*, millaisia vaihtoehtoja tilanteiden hoitamiseen olisi. Se oli auttanut jaksamaan.

Erityisryhmä. Erityisryhmän yhteistyötahoja olivat lastensuojeluviranomaiset ja paikallinen sairaala. Yksi työntekijöistä ihmetteli, miten *yhteiskunta* tai *joku systeemi* ei järjestä sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille terapiaa. Ryhmän työntekijät saivat perheneuvolasta konsultaatiota, jossa käsiteltiin lasten asioita. Lisäksi heillä oli työnohjausta, jossa puitiin esimerkiksi työntekijöiden keskinäisiä suhteita tai ryhmässä toteutettavaa pedagogiikkaa. Työntekijät olivat kokeneet molemmat erittäin hyödyllisiksi. Vaikka muut kasvattajat kokivat yhteistyön muidenkin kuin vanhempien kanssa olevan enemmän erityislastentarhanopettajien vastuulla, olivat he kokeneet konsultaation ja työnohjauksen *kaikkien juttuna*.

8.4.3 Ryhmien pedagogiikka kasvattajien kuvaamana: yhteistarkastelu

Pedagogiikasta puhuttaessa haastateltavat kuvasivat käyttämäänsä ennaltaehkäiseviä, ohjaavia ja rajoittavia keinoja. Ennaltaehkäisevillä keinoilla pyrittiin siihen, että ongelmia ei syntyisi. Ohjaavat keinot sisälsivät vähemmän kasvattajan vallankäyttöä kuin rajoittavat keinot ja niitä käytettiin pienempiin pulmiin kuin rajoittavia keinoja. Toisaalta keinot seurasivat joskus toinen toistaan. Jos ohjaavat keinot eivät tehonneet, siirryttiin rajoittaviin ja rajoittavista keinoista puolestaan palattiin ohjaaviin. Tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että haastavaa tilannetta yritettiin ratkoa ensin keskustelemalla. Jos se ei auttanut, turvautaan rangaistukseen, minkä jälkeen *tilannetta purettiin* uudelleen keskustelemalla.

Ennaltaehkäisevät keinot. Ennaltaehkäisevissä keinoissa kasvattajien konkreetin ohjaamisen määrä vaihteli. Lapsi kuitenkin tiesi, että kasvattaja on *käytettävissä eikä makaa kännissä sohvalla* kuten lapsen kotona saattoi tapahtua. Kasvattaja saattoi ajatella olevansa lapsille sosioemotionaalisen käyttäytymisen malli esimerkiksi pysyttelemällä rauhallisena haastavissa tilanteissa. Kasvattajien etukäteen rakentamalla päiväjärjestyksellä, *struktuurilla*, tuotiin *turvaa* arkeen: *lapset tietää missä mennään ja mitä tehdään ja millä lailla*. Toisaalta kasvattajan oli tunnistettava myös tilanteet, joissa oli syytä joustaa.

Seurailu, *semmonen valvova silmä*, oli monesti aikuisen tapa olla läsnä leppoisissa, hyvin sujuvissa tilanteissa. Riitoja syntyi vähemmän, kun *aikuisen tuki oli näin olemassa*. Yksi kasvattaja kertoi hyödyntävänsä tällaisia tilanteita *havainnoidakseen* lasten leikkiä, toinen toisensa kohtelua ja riitojen selvittelyä.

Seurailun näennäisestä leppoisuudesta huolimatta kasvattajalla saattoi olla jatkuvasti tunne, että hän on *tuntosarvet pystys* puoliksi odottaen, että jossain tapahtuu jotain, johon hänen on puututtava.

Muutama kasvattaja kuvasi epämuodollista yhdessä olemista ja siihen liittyvää jutustelua lapsen kanssa olennaisena osana omaa kasvattajana toimimistaan. Kaksi kasvattajaa mainitsi *sylin*, toisin sanoen fyysisen läheisyyden.

Haastavan käyttäytymisen ennalta ehkäisemiseen pyrittiin silloin tällöin jättämällä huomioimatta kaikkein pienimmät poikkeamat soveliaaksi katsotusta käyttäytymisestä. Useammin samaan pyrittiin antamalla lapsille mahdollisimman paljon myönteistä palautetta. Positiivista käyttäytymistä palkittiin sekä sanallisesti että konkreettisesti *merkeillä, tarroilla ja rasteilla*. Erityisen tärkeänä sitä pidettiin *erityislapsille: oikein hehkutetaan monta päivää suurin piirtein sitä hyvää juttua*. Positiivista palautetta oli pyritty antamaan hyvinkin pienestä edistyksestä ja sen merkitys oli koettu *ratkaisevaksi*. Positiivista palautetta pidettiin tärkeänä mm. itsetunnon kehittymisen kannalta.

Tilanteet voitiin organisoida siten, että valittujen toimintatapojen yhtenä päämääränä oli ennalta ehkäistä haastavaa tai epäsovivaa käyttäytymistä.

(...) mä pyrin ennakoimaan (...) lapsille, (...) Vaikka (...) uimahalliretki (...) sujuu paremmin, jos se on ihan kohta kohdalta käyty vaikka piirtäen läpi ja sovittu, että (...) me esimerkiksi sovittiin (...), että uimahallissa ei voi puhua mitä tahansa (...) ei haukuta. Niin joltain luiskahti, tietysti me oltiin naisten puolella, niin joku vanhempi naisihminen meni saunasta pois, niin yheltä luiskahti: "Lihava!" Ei tarvinnu kun vilkasta, niin hän pani niin, että se se (...). Mutta etukäteen voi vaikuttaa selvästi siihen, mikä on se mielikuva tilanteesta. Ettei siinä tilanteessa tarvii ruveta kamppailemaan, että mitä täällä tehdään ja miten ollaan. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Edellisen esimerkin tapaan retket tai muut poikkeamat rutiinista olivat tyypillisimpiä tilanteita, joita ennakoitiin sanallistamalla ja pohtimalla yhdessä etukäteen tapahtumien kulkua. Kun näin oli tehty, pieni muistutus varsinaisessa tilanteessa riitti sammuttamaan ei-toivotun käyttäytymisen. Lähes päivittäin ennakoitiin oman ryhmän tilanteita esimerkiksi kertomalla, miten pitkään vielä voidaan leikkiä ennen seuraavaa toimintaa. Eräs ennakkoinnin keino oli järjestää riittävän mielenkiintoista toimintaa, minkä yksi kasvattaja toi esiin. Erityisryhmässä käytettiin kuvia ennakoimaan tulevaa.

Porrastaminen ehkäisi ennalta konflikteja, kun kaikki eivät ahtautuneet samanaikaisesti samaan tilaan ns. siirtymätilanteissa, esimerkiksi ulos lähdettäessä. Muutama kasvattaja osallistuu lasten leikkiin, jotkut kokivat sen itselleen epäaidoksi. Integroidussa erityisryhmässä pidettiin jonkin verran yksilötuokioita. Erityisryhmässä pienryhmiin jakamisen koettiin muutenkin rauhoittavan. *Rentoutuminen* oli ainoastaan erityisryhmän yhden kasvattajan mainitsema keino. Lastenhoitaja piti joka maanantaiaamu jokaiselle lapselle yksilöllisen rentoutustuokion: *viikonlopun jälkeen (...) rauhoittumista taas (...) arkiviikkoon*.

Ohjaavat keinot. Ohjaavat keinot otettiin käyttöön, kun jonkinasteinen sosiaalinen tai emotionaalinen pulma oli jo ilmennyt. Tilanteet eivät kuitenkaan olleet sellaisia, että välitön katastrofi olisi uhannut, mikäli kasvattajan neuvoja ei olisi noudatettu. Riitti, että käytettiin *nää normaalit: nyt ollaan nätisti ja kuunnellaan*. Sisällöltään keinot olivat *selittämistä, kehottamista, huomauttamista, muistuttamista ja kieltämistä*. *Toistamalla ja toistamalla* kasvattaja yritti saada lapsen *ymmärtämään* jonkin tärkeänä pitämänsä asian. Joskus ohjaaviin keinoihin sisällytettiin huumoria. Ohjaavat keinot kohdistettiin enimmäkseen sosioemotionaa-

lista erityistä tukea saavaan lapseen. Toisinaan ohjattiin koko ryhmää, esimerkiksi saatettiin muistuttaa siitä, että kaikki lapset leikkisivät keskenään.

Ohjauksen intensiteetti vaihteli. Jos ryhmän hallinta ei vaatinut enempää, ohjaus saattoi olla esimerkiksi *ohimennen huomauttamista* vaikkapa siitä, että leikki ei saa muuttua liian riehakkaaksi. Seuraavissa esimerkeissä kasvattaja käyttää toista ohjauksellisesti kevyttä keinoa, *houkuttelua*.

Tuosta Oonan yksinolosta vielä. Että nytten kun sä sanoit, että kun kävit kysymässä, tuutko sä leikkimään, eikä halunnut lähtee. Niin sisällä oli samanlainen tilanne keran (...) mä olin ollu leikkimässä (...) nukkekodilla ja siinä Oonaa yritin houkutella, että tuu mennään tuonne kattomaan, että siellä on ihan kiva olla. Ei, ei hän halua, hän haluaa leikkiä. Ja se leikki siinä sitten yksin niitä nukkeleikkejensä. (LTO 1, TPK, ryhmähaastattelu.)

(...) seurailee (...) Oonaa, että yrittää vähän kattoo, (...) että miten se. Koittaa houkuttella sitä muitten joukkoon, (...) ettei se ihan koko (...) päiväkotipäiväänsä olis yksinään, ettei se ihan vallan erakoidu. Että jollain lailla välillä tuntee, että tulee semmonen olo niinku se tarvis jonkinlaista suojelua, että vähän (...) tulis (...) rohkeutta mennä (...) muitten mukaan. Mutta aika harvoin työilläkään mitään, ettei niihin leikkeihin tarvi sillä lailla puuttua. Että niillä on oikeastaan aika kivoja leikkejä, ettei niissä nyt (...) varsinaisia pulmia ja ongelmia ole. (...) Oonan puolia tietysti vähän yritetään pitää ja houkutella sitä menemään rohkeasti niihin ja vedotaan muihinkin. Että muistatteko, kun sovittiin, että ei oo kiva olla yksin, että miltä se tuntuu ja min-käläinen tunne se on, että jos joutuis itse jäämään yksinään johonkin, että se ei tunnu kivalta. (...) toisaalta ei kenenkään leikkiin kesken tarvi mennä (...), mutta Oonalla itsellään on nyt varmaan semmonen olo, että hän haluaa olla yksin. Tokihan semmoseenkin täytyy antaa mahdollisuus, että haluaa yksinäänkin ja rauhassa tehdä jotain. (LH, TPK, haastattelu.)

Esimerkeistä välittyy lievä huolestuneisuus lapsen yksin jäämisestä. Sekä lasta itseään että muita lapsia yritettiin sanallisesti ohjata yhteiseen toimintaan tai tarjota sitä vaihtoehdoksi. Ohjaus jää kuitenkin vähäiseksi, koska lapsen oletetaan loppujen lopuksi haluavan olla yksin. Lapsen omasta tahdosta ei tosin oltu aivan varmoja. Samaten kehoitus *mee kysymään kaveria* on ohjauksellisesti köykäinen.

Kun kasvattaja oli vakuuttunut siitä, että sanoma on saatava perille, yritti hän joskus tehostaa ohjauksen intensiteettiä keinoilla, joiden suotavuudesta itsekkään ei ollut varma.

Mä yritän aina selittää sillä lailla, (...) et lapset ymmärtäis. Toki lasten on tietysti vaikeeta ottaa, justiin molempien näitten [socioemotionaalista erityistä tukea saavien] poikien, vastaan sitä, jos vähän harmittaa. Se on hirveen vaikeeta kuunnella aikuista, mutta ihan semmonen reaali selittäminen selkeesti ja ihan äänenpainoja käyttäen. Ja välillä vähän kovemmallakin äänellä, suorastaan (...) välillä joutuu (...) huutaankin. Et se säpsähtää niin kun se lapsi; ai niin, toi nyt puhuu mulle, tolla on (...) asiaa. On myönnettävä, että ääni nousee välillä turhankin korkeelle. Toisaalta, jos se lapsi huomaa sillä sen, että nyt (...) aikuisella on ihan oikeesti mulle asiaa. (LTO, IE, haastattelu.)

Selittäminen oli paljon käytetty, neutraalina pidetty, ohjaava keino, jolla edellisessäkin esimerkissä pyrittiin siihen, että lapsi ensin ymmärtäisi ja sen seurauksena toimisi kasvattajan toiveen mukaisesti. Kasvattaja tiesi etukäteen, että toivottuun lopputulokseen ei välttämättä päästä, koska lapsella on

ongelmia nimenomaan kasvattajan ohjeiden noudattamisessa. Vaikka lapsen käyttäytyminen ei muuttunut, kasvattaja ei varsinaisesti muuttanut omaa ohjaustaan. Tämä kertonee siitä, että ongelmaa pidetään vahvasti lapsen, ei ohjauksen, ongelmana. Kun lapsen käyttäytymisen olisi kuitenkin muututtava, *joutuu* kasvattaja huutamaan tehostaakseen ohjaustaan.

Kun ohjaavana keinona käytettiin *vaihtoehtojen tarjoamista*, sai lapsi käyttää omaa päätösvaltaansa ainakin jonkin verran. Lapsi sai päättää, leikkiikö hän yksin vai osallistuuko muiden leikkiin. Myös pieniä kasvattajan ja lapsen välisiä arkipäivän erimielisyyksiä voitiin ratkoa antamalla vaihtoehtoja. Tavoitteena oli, että lapsi oivaltaisi valinnan ja seuraamuksen logiikan: esimerkiksi ulos sai lähteä ilman kurahousuja, mutta samalla rajasi itsensä kuraleikkien ulkopuolelle.

Keskustelu oli ohjaavista keinoista eniten kasvattajan ja lapsen keskinäistä vuorovaikutusta sisältävä. Keskusteluilla lasten kanssa, silloin kun niitä käytettiin nimenomaan ohjaavana keinona, pyrittiin yleensä jonkin pulmaa aiheuttaneen asian ratkaisemiseen yhdessä. Tällaiset keskustelut liittyivät monesti lasten keskinäisten ristiriitojen ratkomiseen. Tavallisimmin paikalla olivat lapset, jotka olivat konfliktin osapuolia – toisinaan keskustelussa oli mukana koko ryhmä.

Tutkija: (...) mitäs sä teet (...) tilanteissa (...), joissa tulee (...) kaverisuhteiden pulmatilanteita?

LTO 1: (...) osapuolet paikalle, että mikä on, että mitä sattui ja mikä on sun näkemys. Ja sitten vähän siltä kaverilta, vastapuoleiselta kaverilta, että (...) mikäs sun näkemys asiaan on. Ja sitten, että oisko tässä mitään kompromissimahdollisuutta, (...) että jos riidellään jostain samasta tavarasta. Tai (...) joku semmonen, että mikä olis hyvä ratkaisu. Ja siinä voi (...) olla usempiakin lapsia mukana (...) miettimässä sitä, että mikä auttais.

Tutkija: Joo. Elikä keskustelemalla?

LTO 1: Noh. Kyllä. Mutta sitten tietenkin, jos on ihan selkee, että toinen on lyönyt (...) niin sehän täytyy sit selvittää sillai, että (...) lyöjä pyytää, ketä on satuttanut, niin anteeks. Vaikka (...) toinen olis ärsyttänyt, mutta (...) siitä (...) keskustellaan myöhemmin, etkä mitkä siihen ehkä johti, siihen tilanteeseen. Tai ainakin pyritään. (LTO 1, TPK, haastattelu.)

Esimerkki kuvaa tyypillistä tapaa käyttää keskustelua lasten keskinäisten kintojen selvittelyssä siten, että kaikkien käsityksiä pyritään kuulemaan ja etsimään mahdollinen syy tapahtumille sekä löytämään eri osapuolia tyydyttävä kompromissi. Ratkaisuvaihtoehtojen kysyminen lapsilta ei aina ollut osa keskustelua eikä päämäärä yhtä selkeästi sanoitettu kuin anteeksipyyntö tässä esimerkissä.

Lasten keskinäisistä sosiaalisista suhteista voitiin keskustella myös yleisemmällä tasolla.

(...) me on käyty keskustelua siitä, että vaikka vihaat jotain toista ihmistä, niin sun on vaan pakko sietää. (...) pitää tulla toimeen jollakin tasolla. (...) me on puhuttu, et täällä on kaikki (...) kavereita keskenään. (ELTO, IE, ryhmähaastattelu.)

(...) meillähän tosiaan syksyllä oli näitä [keskusteluj], mietittiin just näitä hyvä kaveri –asioita (...) vähän vedoten siihen, että miltä se itsestä tuntuis, jos mä jäisin nyt yksin tai mulle sanottais näin, että miltä se tuntuis ihan oikeesti. (...) Kyllähän monta kertaa, kun näitä juttelee, niin nehän esittää kauheen kovaa, ettei se mitään haittaa ja mä aattelin niin ja muuta. Mutta sitten kun koittaa vaan jankuttaa, että miettikäs ihan oikeesti, että miltä se tuntuu, että oottekos ihan todella sitä mieltä, niin kyllä ne. No, tytöillä se nyt helpommin menee, kun pojat on vähän semmosia, ne vääntää heti vitsiä ja asian pistää lekkeriksi, mutta (...) ihan sillai jutellen. (LH, TPK, haastattelu.)

Aineistoesimerkeistä välittyvä päiväkodeissa yleinen täällä kaikki on kavereita –ajattelu, jolloin keskustelua käytetään koko ryhmän ohjaamisen keinona. Kasvattaja saattoi keskustella myös kaksistaan sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen kanssa ohjaten häntä oivaltamaan, mistä ikävät tilanteet saivat alkunsa ja mihin ne johtivat. Kasvattajan ja lapsen välisiä konflikteja käsittelevissä keskusteluissa kasvattajat kertoivat pyrkivänsä selvittämään lapsen ajattelun kulkua ja tunteita: miksi teit näin ja miltä jälkikäteen tuntui?

Ylipäätään keskustelujen kulkua ei haastattelupuheessa kuvattu kovin tarkasti eivätkä kasvattajat kertoneet keskustelujen sävyistä. Muutama kasvattaja mainitsivat keskustelujen olevan aikaa vieviä ja monesti vaikeita. Eräs kasvattaja koki lasten keskinäisten konfliktien sovittelun valppautta vaativaksi: täytyi pitää sen lapsen puolia, jolla on ongelmia ja yrittää samalla kartoittaa mahdollisia muiden lasten väärinymmärryksiä. Oli ikään kuin oltava *molempien puolella*.

Rajoittavat keinot. Rajoittavat keinot saattoivat sisältää kasvattajan konkreettista, fyysistä väliintuloa. Kun oli jo enemmän *sähköä ilmassa*, kasvattaja saattoi *asettua muina miehinä* fyysisesti lasten väliin ja ennakoita näin mahdollista fyysistä konfliktia. Jos fyysinen kahakka oli jo syntynyt, kasvattaja meni epäroimättä irrottamaan osapuolet toisistaan. Kasvattajat käyttivät fyysistä puutumista muunlaisissa tilanteissa harvoin. Raivoavan lapsen rauhoittamiseksi häntä saatettiin pidellä kiinni tai kääriä hänet mattoon.

Rajoittavat keinot olivat kasvattajien käyttämistä keinoista kaikkein autoritaarisimpia. Käskyt ja määräykset rajoittivat suoraan lasten toimintaa. Joskus rajoitus kätkettiin näennäiseen valinnan mahdollisuuteen.

Mä oon kyllä sen [Santerin] kanssa yhteen ottanu sillai, että mä oon sitten vaan tehnyt vaihtoehdot. Että jos ei tämä paikka [oman ryhmän lepohuone] miellytä, niin sitten tonne (...) muulle osastolle, sulle petipaikka tonne pienten puolelle. Että valitse siitä. Että sulle on nyt paikka tässä vai lähetäänkö. Että Santeri tietää kyllä sitten, että sitte tosiaan mennään, että siinä on ne vaihtoehdot. (LH, TPK, haastattelu.)

Toinen tarjotuista vaihtoehdoista on lapselle käytännössä rangaistus. Vaihtoehdosta puhuminen heijastaneekin enemmän kasvattajien ristiriitaista suhtautumista yhteen rajoittavaan keinoon, rangaistusten käyttöön. Rangaistuksista kasvattajat puhuivat ikään kuin viimeisenä vaihtoehtona. Niitä *pitää* käyttää, niitä *joutuu* käyttämään – *se on vaan sit pakko*. Rangaistuksia ei välttämättä kutsuttu rangaistuksiksi vaan *leikin lopettaminen* tai *kiellon*, esimerkiksi tietokonenkiellon, *antaminen* olivat ilmaisia, joilla asiaa kuvattiin.

On meillä rangaistuksiakin varmaan, jos mä oikeen tarkkaan miettsin. Mitäs rangaistuksia (...) no, ehkä se on rangaistus, että joutuu (...) eri paikkaan istumaan eikä

pääse (...) leikkiin siinä paikassa. Et joutuu istumaan portailla ja seuraamaan niitten leikkiä. Onhan siinä mun mielestä hiukan rangaistuksenkin sävy. (ELTO 2, E, haastattelu.)

Esimerkki kuvaa paitsi pohdintaa siitä, mikä on rangaistus, myös yhtä yleisyydessään ylitse muiden nousevaa rangaistuksen muotoa eli tilanteesta poistamista. Poistaminen saattoi esimerkin tapaan olla *jäähy*, jolloin lapsi seurasi tilannetta voimatta itse osallistua siihen tai poistaminen kokonaan toiseen paikkaan.

Monesti ennen poistamista kokeiltiin muita, yleensä ohjaavia keinoja. Poistamisella, samaten kuin yleensäkin jollain rangaistuksella, voitiin myös uhkailla ennen sen varsinaista toteuttamista. Toisen fyysinen vahingoittaminen oli poikkeus. Se johti tavallisesti välittömään poistamiseen ilman neuvotteluja. Aggressiivinen, muita vahingoittava käyttäytyminen oli yleisin syy tilanteesta poistamiseen. Poisto saattoi seurata myös monista muista syistä: lasten keskinäisestä riitelystä, kiroilusta, lumen tai hiekan heittämisestä, häiritsevistä käyttäytymisestä kasvattajan ohjaamalla tuokioilla, aikuisen vastustamisesta tai muusta sääntöjen noudattamatta jättämisestä. Kuten eräs haastateltava kuvasi syynä on *yleensä semmonen (...) levoton käyttäytyminen*. Seuraavassa esimerkissä poistamisen syynä on epäsovivana pidetty käyttäytyminen pukeutumistilanteessa.

Nyt Nuutilla on käytetty ihan systemaattisesti sitä, että kun sä käyttäydyt kuin pikkulapsi, niin me myös toimitaan kuin pikkulapsen kanssa. Että mennään harjoittelemaan sitten vaikka pienten puolelle. Että se on asia, jonka Nuutti tuntuu ymmärtävän (...) rangaistukseksi. Kun tuntuu, että oikeen mikään asia ei oo rangaistus. Tai (...) ainakin tuo on (...) looginen seuraamus. Toimitaan sitten niin kun pienen kanssa.

Kyllähän se eilenkin kyseli. Me eilen käytiin siellä pienten puolella taas pitkästä aikaa. Niin (...) se oli aivan niin kuin, vähän niin kun paniikissa, että hänet viedään sinne. Vaikka se tietää sen, (...) tai luultavasti tietää, että ei häntä sinne jätetä, vaan että me mennään (...) katsomaan, miten pienet käyttäytyy ja minkälaista on pienten puolella. Ja ollaan koko ajan mukana, ettei siinä (...) pitäis olla semmosta turvatonta oloa. Jotenkin se koki tai kokee sen (...) semmoseks rangaistukseksi. Sit se, me tulitiin (...) takasin, niin se puhu jotakin (...) tästä omasta käyttäytymisestäään. Et jos hän huutaa jotakin pukemistilanteessa, että hän on huutanu ja sitten joutuu. (...) Pienet lapset huutaa, että (...) paikka on sitten siellä, jos huutaa. (...) Ja se (...) sit, (...) että voi sanoa, että jos sä et tee niin kuin pienet lapset tekee, niin silloin sun ei tarvii myöskään mennä sinne pienten puolelle. Ja silloin sä oot isojen puolella, kun sä oot niin kuin isot lapset touhuaa. (...) Se on varmaan vaikee asia mieltää hänelle, mutta se jäi selvästikin miettimään (...) sitä siinä ihan kun se puki päälle. Sehän puki tosi reippaasti. Se puki päälle niin kun lapset pukee päälle, kun ne lähtee ulos. (ELTO 1, E, ryhmähaastattelu.)

Poistamisessa olennaista on omasta lapsiryhmästä erottaminen kasvattajan päätöksellä. Esimerkissä lapsi poistetaan oman ryhmän pukemistilanteesta toiseen ryhmään, jossa pukemisen, koska kyseessä on pienempien lasten ryhmä, oletetaan olevan lapselle rangaistus. Tavallisempaa oli poistaa lapsi jonnekin, missä ei ollut muita lapsia. Poikkeuksellista esimerkissä on myös se, että lapsen tunnetilaa arvailaan; yleensä poistamisen kuvailuissa ei mietitty sitä. Sen sijaan kasvattajan tuntemuksia kuvailtiin ikäviksi. Poistaminen oli kasvattajan mielestä *tosin kurjaa*.

Kuten tässäkin aineistoesimerkissä, kasvattajat pyrkivät olemaan poistetun lapsen seurana. Jotkut sanoivat, että lasta ei saanut missään nimessä jättää yksin, toiset myönsivät, että joskus näin kävi, kun kasvattajia ei ollut riittävästi paikalla. Yleensä haastattelupuheessa kasvattajat korostivat sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen turvallisuuden tunteen välttämättömyyttä. Poistamistilanteessa se ei silti aina tullut varmistetuksi: aineistoesimerkissäkin *luultavasti* lapsi tietää, että häntä ei jätetä yksin. Kuitenkin *vähän (...) paniikissa* kertoo lapsen olevan voimakkaan tunteen vallassa.

Poistamiseen kytkeytyi yleensä myös *jälkipuinti*. Lapselle selitettiin, miksi hänet poistettiin. Kun lapsen kanssa edelleen keskusteltiin, hän ihanteellisessa tapauksessa ilmaisi itse ymmärtävänsä poistamisen syyn. Yksi kasvattaja toi esiin sen, että muille lapsille selitettiin, miksi joku poistettiin ja ettei tälle lapselle *tapahdu mitään paha*. Poistaminen toi kasvattajien mukaan monesti muulle ryhmälle rauhan. Poistettavalle lapselle kokemuksen oletettiin olevan opettavaisen: hän oppii ainakin tekojensa syy-seuraus -suhteen.

Puhuessaan poistamisesta kasvattajat monesti refleктоivat sitä samalla.

(...) mut kyllähän siitä menee se fiilis kokonaan. Et en mä tiedä sitten, että mikä siinä olis viisasten kivi. (...) Eihän sitä - jos aattelee koulussakin, niin eihän se lapsi voi olla sen open paikalla koko ajan ja kertoa muille, mitä tehdään. (LTO 1, TPK, haastattelu.)

Jo edellisen esimerkin yhteydessä mainitun kasvattajan mielialan laskemisen lisäksi esimerkistä käy ilmi pieni epävarmuus poistamisen hyödyllisyydestä. Toisaalta poistamista perustellaan heti epäröinnin jälkeen lapsen ominaisuuksilla, joista pitäisi päästä eroon.

Haastatteluissa yksi kasvattaja toi esiin sen, että poistaminen saattoi joskus päivävästaisestä tarkoituksestaan huolimatta olla lapselle palkinto. Poistamiseen liittyviä ongelmia siis tiedostettiin jonkin verran ja poistamisen käyttöä pidettiin muiden rangaistusten tavoin kasvattajan työhön kuuluvana ikävänä velvollisuutena.

Kasvattajien keskinäinen yhteistyö. Kasvattajien keskinäistä, hyvin sujuvaa yhteistyötä on totuttu pitämään merkityksellisenä pedagogiikan onnistumisen kannalta. Yhteistyötä tarvitaan, jotta kasvatus olisi johdonmukaista. Johdonmukaiseksi kasvatuksen tekevät muun muassa kasvatuksen taustalla vaikuttava samansuuntainen arvomaailma sekä samantapaiset kasvatusmenetelmät.

(...) ollaan aika lailla samoilla aaltopituuksilla, vaikka me ollaan ihan persoonina erilaisia kyllä. (...) mutta sehän taas (...) on rikkaus, että on erilaisia. Kyllä mä uskon, että näissä (...), että SATU [LTO] ja MARIKIN [LTO] niin varmaan samoja konsteja käyttää. (LH, TPK, haastattelu.)

Esimerkki kuvaa hyvin tyypillistä tapaa puhua kasvattajien keskinäisestä yhteistyöstä. Siitä heijastuu se, että ensinnäkään kasvattajat eivät olleet täysin selvillä toistensa kasvatusajattelusta tai -toiminnasta, mutta uskomus oli, että todennäköisesti ne olivat lähes samanlaiset kuin itsellä. Toisena asiana nousee esiin myös usein toistuva ajatus persoonallisista eroista. Ne näkyivät ilmeisen

selkeästi, koska ne aina mainittiin, mutta loppujen lopuksi todettiin pelkästään hyväksi asiaksi. Persoonallisten erojen kanssa kasvattajien mukaan onnistuttiin yleensä taiteilemaan niin, että lapset eivät joutuneet kärsimään. Integroidun erityisryhmän kasvattajatiimiin viimeksi tullut muisteli, että hänen oli aluksi vaikea päästä sisään ryhmän loputtomalta tuntuneeseen *sääntömaailmaan*, mutta kertoi sopeutuneensa. Saman ryhmän erityislastentarhanopettaja muisteli aluksi *neuvoneensa* muita, koska hän oli ainoa, jolla oli kokemusta erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Tällä hetkellä hän kertoi kysyvänsä muilta kasvattajilta myös uusia ideoita kasvatuskäytänteisiin.

Edellä kuvattua positiivispainotteista, mutta persoonalliset erot toteavaa tapaa puhua kasvattajien keskinäisestä yhteistyöstä esiintyi myös erityisryhmän kasvattajilla. Sen lisäksi erityisryhmän kasvattajat kertoivat myös selkeämmistä kasvatusajattelun ja -käytänteiden erilaisuuksista: *hiomista on*.

(...) musta on joskus tuntunut, että EEVA [ELTO] on liian kiltti, et antaa liikaa periksi lapselle ja mukautuu. (...) EEVA puhu, että hän on saanut sellasen koulutuksen, että lapsi päättää, mikä oli siinä, lapsikeskeisyys tai mikä se oli nimeltään silloin, kun oli tää Summerhill ja muut. (...) ILONA [avustaja] on niin nuori, että se tulee vähän sen takia. Mä voin kuvitella, että mä oon nuorena ollut tommonen joko - tai. (...) Se on joko näin tai näin ja sillä selvä! (...) Joskus tuntuu, että no nyt se on liian jyrkkä. Ja silloin se on hyvin kaukana siitä EEVAN: ne on niinku kaksi ääripäätä. Uskon, että me ollaan MAIJAN [LH] kanssa siellä välillä. MAIJAN kanssa me ollaan aika samoilla linjoilla. No, se ehkä johtuu siitä, että moomma saman ikäisiä, niin suurin piirtein samanlaisen kasvatuksen saatu ja itellä on molemmilla kolme lasta ja taistellaan niitten kanssa. (ELTO 1, E, haastattelu.)

Ongelma kulminoituu kiltteys-jyrkkyys -akselille. Kasvattajan pitäisi olla sopivasti *jämäkkä*. Selittävinä tekijöinä erilaisille tavoille toimia kasvattajana tulivat esimerkissä esiin luonne, koulutus, ikä ja elämäntilanne.

Yhteistä linjausta tehtiin yleensä ryhmän yhteisissä palaverieissa, joita integroidussa erityisryhmässä ja erityisryhmässä mainittiin olevan, mutta joita myös kaivattiin lisää juuri sen vuoksi, että niissä tilaisuus tällaiseen pohdiskelevaan kasvatuskeskusteluun mahdollistui.

8.4.4 Pedagogisten keinojen käyttäminen: ryhmäkohtainen kuvailu

Edellä olen kuvannut tutkimusryhmien kasvatuskäytänteitä kasvattajien haastattelujen pohjalta. Näin rakentui kuva siitä, mitä kasvattajat pedagogiikasta ajattelivat ja miten he kertoivat sitä toteuttavansa. Seuraavaksi tarkastelen sitä, millainen kuva ryhmissä käytettävästä pedagogiikasta syntyi havainnointiaineiston pohjalta. Haastateltavien esiin tuomat ennaltaehkäisevät, ohjaavat ja rajoittavat keinot konkretisoituvat ja saavat osittain uusia sävyjä havainnointiaineiston tarkastelun myötä. Lisäksi vertailen haastatteleamalla ja havainnoimalla saatua tietoa joiltakin osin sekä pohdin näissä kohdin, selittääkö haastatteleamalla saatu tieto havainnoimalla saatua. Eri ryhmien kasvattajien puheessa ei ollut merkittäviä keskinäisiä eroja, mutta käytännössä toteutettavassa pedagogiikassa oli. Niinpä kuvaan arkipäivän kasvatuskäytänteitä tutkimusryhmittäin.

Tavallinen päiväkotiryhmä. Tavallisessa päiväkotiryhmässä ennaltaehkäiseviä ja ohjaavia keinoja käytettiin suunnilleen saman verran ja kuten muis-

sakin ryhmissä, rajoittavia keinoja vähiten. Selvästi eniten ohjattiin Santeria, Oonaa jonkin verran ja Tuomasta vielä vähemmän kuin Oonaa. Edellä on käynyt ilmi, että Tuomaksen sosioemotionaalaisia pulmia ei pidetty enää erityisen haastavina, joten ohjauksen vähyyks selittyy tällä. Määrällinen epäsuhta Santerin ja Oonan ohjauksessa on myös yhdenmukainen kasvattajien haastatteluis- sa esiin tuomalle pohdinnalle siitä, miten Santerin häiritseväksi koettu käyttäytyminen vie heidän energiansa. Paitsi että Oonan yksinjääminen ei rikkonut ryhmän rauhaa, olivat kasvattajat lisäksi epävarmoja siitä, haluaisiko Oona ylipäätään toisten joukkoon.

Ennaltaehkäisevissä keinoissa painottui Santerin saama sanallinen, positiivinen palaute, jota hän sai kognitiivisesta nokkeluudestaan. Santerin kanssa myös jutusteltiin eikä kaikkea hänen ei-toivottua käyttäytymistään noteerattu. Jonkin verran myös Oonan kanssa jutusteltiin ja hän sai silloin tällöin myönteistä palautetta.

Ohjaavia keinoja käytettiin Santerin kanssa erityisen paljon tilanteissa, joissa kasvattaja ei ollut täysin tyytyväinen hänen käyttäytymiseensä, mutta tilanne ei ollut sellainen, että kasvattaja olisi pitänyt rajoittavia keinoja välttämättöminä. Tällainen käyttäytyminen oli tyypillisimmillään kasvattajan ohjaamien tuokioiden häiritsemistä milloin lennättämällä tossuja ilmaan, milloin kasvattajan puheen keskeyttämistä huutelemalla omia kommentteja. Näissä tilanteissa ohjaavat keinot olivat useimmiten myönteisessä sävyssä esitetyjä kehoituksia, melko neutraaleja kieltoja tai joskus hiukan kielteisiäkin, lievästi ivallisia toteamuksia. Santerin ideointi saatettiin esimerkiksi keskeyttää toteamalla, että *mä en kaipaa nyt sun kommenttejas tähän*. Ohjaavia keinoja käytettiin jonkin verran myös, kun Santeria neuvottiin vertaissuhteissa: pienissä riidoissa, toisten syytelyssä tai tönimisessä.

Santeri menee ikkunaan ja näyttää keskisormeaan lapsille, jotka ovat jo valmiina ulkona liukumäkeen lähtöä varten. Santeri tulee MARIN [LTO] luo: "Mä näytin niille keskisormea!" MARI: "Mitähän ne muut siitä tykkää?" Santeri ei vastaa. (Havainnointi, TPK, 23.3.)

Aineistoesimerkki kuvaa melko pintapuolista tapaa ohjata Santeria vertaissuhteissa. Kasvattaja ilmeisesti pyrki kysymyksellään siihen, että Santeri olisi alkanut itse pohtia käyttäytymistään. Se, kävikö näin, jäi kuitenkin auki. Samaten toisten lasten näkökulma jäi käsittelemättä. Toisinaan myös vertaissuhteiden ohjaaminen syveni keskusteluksi Santerin kanssa. Ohjaavien keinojen käyttö Oonan kohdalla rajoittui muutamiin kehoituksiin osallistua tuokioilla.

Koko ryhmälle suunnattu ohjaavien keinojen käyttö sisälsi yhteisiä kehoituksia ja kieltoja. Tavallisimmin ohjaavat keinot tehosivat, eivätkä ne jatkuneet rajoittavina keinoina. Sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista Santerin kanssa käytettiin rajoittavia keinoja. Samaten niitä käytettiin silloin tällöin koko ryhmän kanssa. Useimmiten kasvattajan ärtyneisyys näkyi tai kuului rajoittavia keinoja käytettäessä: sävy oli kielteinen. Enimmäkseen rajoittavat keinot olivat tiukkoja käskyjä. Rangaistuksena käytettiin poistamista ja sillä myös uhkailtiin.

[Ollaan koko talon lauluhetkellä.] MARI [LTO] komentaa liikkeelle lähteneet Paavon ja Santerin omille paikoilleen. Santeri jää pyörimään lattialle ja menee tuolin alle. MIRKKA [avustaja] käy supsuttamassa jotain hänen korvaansa. MARI: "Santeri, istu ihan nätisti." MARI siirtyy tuoleineen Santerin viereen.

On Santerin ryhmän aika mennä eteen laulamaan. Santeri: "Mä lässytän vaan." Esiytyksen aikana Santeri istuu näyttämön reunalla, kun muut seisovat. Paavo ja Pyry istuvat Santerin esimerkkiä seuraten. HELI [LH] vie Santerin niskasta kiinni pitäen pois ja sanoo tiukalla äänellä: "Me mennään keskustelemaan!" (...) kun tulemme osastolle Santeri ja HELI ovat juttelemassa siellä. (Havainnointi, TPK, 20.4.)

Aineistoesimerkissä rangaistuksena käytetään tilanteesta poistamista. Tätä ennen kasvattajat olivat kokeilleet ohjaavia keinoja ja poistamisen jälkeen niihin siirryttiin uudelleen. Esimerkki on myös siinä mielessä tyypillinen, että käyttäytyminen, joka johtaa rajoittavien keinojen käyttöön, on kasvattajien ohjeiden vastaan kapinoimista. Epätyypillistä on se, että poistamisella ei tätä ennen uhkailla. Kun koko ryhmän kanssa silloin tällöin käytettiin rajoittavia keinoja, olivat ne käskyjä tai rangaistuksilla uhkailuja. On vaikea päätellä, miten tilanteet, joissa päädyttiin rajoittaviin keinoihin, erosivat tilanteista, joissa käytettiin ohjaavia keinoja.

Tavallisessa päiväkotiryhmässä sekä ohjaavien että rajoittavien keinojen käyttö painottui tilanteisiin, joissa korostui se, toimiko sosioemotionaalista erityistä tukea saava lapsi kasvattajan ohjeiden mukaisesti. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ohjaaminen jäi vähemmälle. Tästä johtuen on loogista, että ohjaus painottui Santeriin. Tuomas ei enää aiheuttanut kasvattajille asiassa pulmia ja Oonan ongelmat eivät olleet konflikteja kasvattajien kanssa. Vertais-suhteiden ohjaus jäi kokonaisuudessaan vähäiseksi kaikkien sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kohdalla. Kuitenkin kasvattajat haastatteluihin toivat esiin vertaissuhteiden merkityksellisyyden ja kertoivat huomanneensa kunkin lapsen sosiaaliset pulmat. Oona vietti paljon aikaa yksin. Lisäksi vertaisryhmä sulki hänet ulkopuolelle joskus julmin keinoin.

Integroitua erityisryhmä. Integroidussa erityisryhmässä sosioemotionaalista erityistukea tarvitsevista lapsista Joonatania ohjattiin enemmän kuin Konstaa. Myös haastattelupuheessa Joonatanin pulmia korostettiin. Ohjauksessa tartuttiin siis siihen, mikä koettiin päivänpolttavimmaksi ongelmaksi.

Ennaltaehkäisevissä keinoissa korostui positiivinen palaute, jota erityisesti Joonatan sai paljon. Molempia poikia keuhuttiin, kun he tiesivät tai osasivat jotain tuokioilla, ja silloin tällöin positiivinen palaute liittyi lapsen sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen.

[Esiopetushetkellä pelataan bingoa.] Julia saa bingon. Joonatan: "Ei ollu kiva! Pelataan uudestaan!" ANNA[ELTO]: "Tosi hienoa, että sä haluat pelata uudelleen. Voi kuule silti käydä niin, ettei voita." ANNA halaa Joonatania: "Ei yhtään menny hermo!" (Havainnointi, IE, 17.1.)

Integroidun erityisryhmän kasvattajat osoittivat myös kekseliäisyyttä siinä, millaisista asioista positiivista palautetta voi antaa.

[Leikitään leikkiä, jos tärkeää on se, ettei naura, vaikka leikkiä ohjaava kasvattaja sitä kaikin keinoin yrittääkin.] Konsta on viimeinen leikkijä ja TAIJA [LTO] ei saa häntä

nauramaan (...). TAIJA toteaa: "Oikea pokerinaama! Eihän tätä saa nauramaan mil-lään!" (Havainnointi, IE, 27.11.)

Sekä Joonatanin että Konstan kohdalla käytettiin melko paljon myös huomiotta jättämistä. Pojat saivat *pelleillä* ja vähän tōniäkin toisiaan tuokiolla ilman, että asiaan puututtiin. Molemmat olivat motorisesti aktiivisia ja tällainen *vääntelehtiminen* ohitettiin kommentoimatta tuokioilla, vaikka lähtökohtaisena oletuksena olikin paikallaan oleminen.

Ennakointia käytettiin satunnaisesti koko ryhmän kanssa ennalta ehkäise-vänä keinona.

Joonatanin kanssa käytettiin hyvin paljon ohjaavia keinoja. Häntä kehotet-tiin toimimaan tietyllä tavalla, hänelle huomauttiin hänen käyttäytymisestään, ja hänelle selitetettiin asioita. Tavallisimmin syynä oli Joonatanin joko maltta-maton tai itkuinen käyttäytyminen kasvattajan ohjaamalla tuokioilla. Toisaalta hän oli innokas kommentoimaan kaikkea, mutta toisaalta koki helposti tulevan-sa kohdelluksi epäreilusti. Vaikka ohjaus oli useimmiten sävyiltään myönteistä tai neutraalia, kiinnittivät muut lapset jonkin verran huomiota Joonatanin kas-vattajilta saamiin kommentteihin.

[Ollaan esiopetustuokiolla.] Joonatan veuhkaa tuolillaan. ANNA[ELTO]: "Nouse ist-umaan. Meidän täytyy kyllä harkita sulle käsinojallista tuolia. (...) Joonatan-kulta, kun sä häärrät siinä koko ajan ylimääräistä." Sofia: "Taas!" (Havainnointi, IE, 15.2.)

Välillä kasvattajien ystävällinen ote lipesi ja ohjaus muuttui negatiivissä-vyiseksi.

[Ollaan aamutuokiolla.] TUULI [LH] kertoo, että on Juuson nimipäivä ja että ulkona voi onnitella naapuriosaston Juuso. Joonatan kiukkuua: "Mä en onnittele!" TUULI matkii Joonatanin käyttäytymistä ja sanoo Joonatanille: "Mä en onnittele sua! Mä en kyllä varmasti onnittele sua! Tuntuuko kivalta? Ei!" Joonatanilla on murjottava ilme ja hän pitää päätään alhaalla. (Havainnointi, IE, 19.3.)

Ohjaavia keinoja käytettiin jonkin verran Joonatanin vertaissuhteiden ohjaamisessa, mutta ei kovin syvällisesti. Joonatanilla oli vaikeuksia tulla hyväksytyksi ryhmässä, mutta toisaalta tapa ilmaista asia selkeästi, mikäli hän ei pitänyt jostain lapsesta.

ANNA [ELTO] kysyy kuka haluaa leikkiä mitäkin ja kenen kanssa. Joonatan ja Konsta jäävät viimeisiksi. Veeti ottaa Konstan kaveriksi kuuntelemaan kasettia. Joonatan: "Ne ei ota mua mukaan." ANNA: "Mees keskustelemaan." Joonatan: "Ne ei ker-ran huolinu mua." ANNA: "Tilanteet muuttuu." (Havainnointi, IE, 27.11.)

Ohjaavat keinot Konstan kohdalla olivat pitkälti samanlaisia kuin Joonatanilla, ja niitä käytettiin lähes samoista syistä ja samalla tapaa. Ero oli nimenomaan ohjauksen määrässä, koska Konstan käyttäytyminen häiritsi vähemmän kasvat-tajia. Myös Konstan ei-toivotussa käyttäytymisessä ikävämpänä pidettiin totte-lemattomuutta; vertaissuhteiden pulmiin ei puututtu yhtä paljon.

Koko ryhmän kanssa ohjaavia keinoja käytettiin muutamia kertoja. Integ-roidussa erityisryhmässä leikittiin harvakseltaan, mutta säännöllisesti Viidakon valti-as-leikkiä, jossa tavoitteena on lasten sosiaalisten suhteiden kehittäminen.

Kasvattajat pyrkivät toteuttamaan leikkiä mahdollisimman pitkälti niin, että lapset loivat leikin itse ja ratkoivat siinä esiin tulleet pulmat ilman kasvattajien apua.

Rajoittavat keinot olivat integroidussa erityisryhmässä enimmäkseen tilanteesta poistamista tai sillä uhkaamista – joukossa oli yksittäisiä käskyjä, fyysisiä väliintuloja tai muiden rangaistusten kuin poistamisten käyttämistä. Rajoittavia keinoja käytettiin lähinnä Joonatanin kanssa. Konsta poistettiin muutamana kerran tilanteesta ja samaten häntä uhkailtiin tällä jonkun kerran. Rajoitaviin keinoihin turvauduttiin yhtä paljon kasvattajan vastustamiseen liittyvissä tilanteissa kuin tilanteissa, joissa oli kyse vertaissuhteista.

Ruokailussa Joonatan alkaa kinastella ANNAN [ELTO] kanssa. [Jälkikäteen haastattelussa TAIJA [LTO] mainitsee Joonatanin heittäneen ANNAA haarukalla.] Joonatan haluaisi lisää perunaa, omasta mielestään hänellä on liikaa kastiketta. ANNA on sitä mieltä, että Joonatanin pitää syödä ensin kastiketta ennen kuin hän voi hakea lisää perunaa. Joonatan puolestaan pysyy kannassaan: liikaa kastiketta, joten pitäisi saada lisää perunaa. ANNA nappaa Joonatanin käteensä: "Nyt mentiin! Tollasta mä en kattele yhtään." Ruokaa Joonatan ei saa lisää. (Havainnointi, IE, 15.1.)

[Ollaan esiopetushetkellä.] Joonatan laskee tehtäviään hyvin. Hän myös piirtää tehtäviin liittyvät kuvat taitavasti. Joonatan kuitenkin hermostuu, kun ei saa tehdä tehtäviä omassa järjestyksessä. Hän huutaa ja heittelee tavaroita. ANNA [ELTO] siirtää Joonatanin istumaan toiseen paikkaan ja juttelee samalla: "Aika hyvin meni alku." Joonatan ei halua istua muista erillään ja ANNA sanoo, että hänen on tehtävä valinta: tekeekö hän tehtävänsä uudella paikalla vai lähtee ulos. Joonatan murjottaa. ANNA: "No, sitten lähdetään ulos." Joonatan: "Eikä!" ANNA: "Aikuinen päättää nyt tämän asian." Joonatan: "Eikun mä päätän!" ANNA: "Lähdetääs ulos nyt." Joonatan: "Mee itte!" ANNA: "No, pystytkö menemään pöydän ääreen?" Joonatan: "Mee itte, paskapää! Suu kiinni!" ANNA: "Jatketaanko tehtäviä vai mennäänkö pois?" Joonatan: "Mä haluan bingoa." ANNA: "Nyt on kaksi vaihtoehtoa: teet näitä tehtäviä tai lähdet ulos." Joonatan: "Kolme vaihtoehtoa." ANNA: "Selvä!" ANNA lähtee viemään Joonatania eteiseen. Ovella Joonatan huutaa: "Teen mä, teen mä!" ANNA: "Ei, sä teet nämä jokus mun kanssa kaksistaan." (Havainnointi, IE, 17.1.)

Esimerkit kuvaavat ketjua, miten rajoittavien keinojen käyttöön päädytään kasvattajan ja lapsen välisessä konfliktissa. Lapsi käyttäytyy jollain tavoin aggressiivisesti. Keskustelusta ei synny hedelmällistä, vaan se jää jonkinlaiseksi molemminpuoliseksi jankuttamiseksi. Lopulta kasvattaja hermostuu niin paljon, että poistaa lapsen kireän tunnelman vallitessa.

(...) Liina lueskelee kirjoja. Joonatan tiputtaa tahallaan Liinan kirjan alas tämän sylissä. ANNA [ELTO] kyselee ensin sanallisesti Joonatanilta, oliko tuo kauniisti tehty, miltä Liinasta mahtaa nyt tuntua jne. Kun Joonatan ei reagoi mitenkään, pudottaa ANNA Joonatanin kirjan alas: "Tolta tuntuu, kun kirja pudotetaan sylissä alas." ANNA pakottaa (ottaa käsistä kiinni) Joonatanin nostamaan kirjan hyllyyn. Liina: "Joonatan, kouluun!" Olli: "Ope panee takaisin päiväkotiin." (Havainnointi, IE, 16.2.)

Myös silloin, kun rajoitaviin keinoihin (edellisessä esimerkissä rangaistukseen) päädyttiin lasten vertaissuhteiden ohjaamisessa, oli tilanteessa usein mukana toisen fyysisen koskemattomuuden loukkaamista. Ohjaus on negatiivissävyistä ja saa muut lapset päivittelemään sosioemotionaalista erityistä tukea saavan

lapsen käyttäytymistä. Rajoittavia keinoja käytettäessä saatettiin toimia toisinkin, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä.

Konsta ja TAIJA [LTO] istuvat sylikkään osastohuoneessa (...). Konsta on potkaisut jotakuta eteisessä. Konsta kiukuttelee voimakkaasti TAIJALLE, melkeinpä raivoaa ja sanoo TAIJAA tyhmäksi. Konsta syyttää TAIJAA siitä, että tämä rikkoo hänen kellonsa. TAIJA: "Mä en päästä sua ennen kuin lopetat potkimisen. Konsta toteaa jotain, johon TAIJA vastaa: "Älä vaihda puheenaihetta." Konsta: "Mä meen kotiin." TAIJA: "Täytyy miettiä, pystytsä olemaan. Täällä on tietyt säännöt." TAIJA määrää Konstalle minuutin rauhoittumisajan. TAIJA ja Konsta alkavat keskustella Konstan kellon avulla siitä, mikä on minuutti. TAIJA: "Muista nyt, ketään ei potkita." (Havainnointi, IE, 15.1.)

Integroidussa erityisryhmässä ei käytetty rajoittavia keinoja koko ryhmän kanssa. Samoin kuin tavallisessa päiväkotiryhmässä, myös integroidussa erityisryhmässä ohjaus painottui kasvattajien ja lasten välisten ristiriitojen selvittelyyn. Lasten vertaissuhteita ohjattiin jonkin verran, vaikka vaille huomiota jäi tilanteita, joissa joko sosioemotionaalista erityistä tukea saava lapsi tai toiset lapset olisivat tarvinneet ohjausta. Vertaissuhteiden ohjaaminen ei ollut suunnitelmallista, vaan pientä kehottamista ja omatoimisuuteen ohjaamista. Huomiota kiinnittää myös se, miten paljon rajoittavia keinoja käytettiin vertaissuhteita ohjattaessa. Toisaalta aggressiivisen käyttäytymisen ollessa kyseessä tämä on ymmärrettävää. Palaute annettiin muun lapsiryhmän kuullen, mikä sai toiset lapset kiinnittämään siihen huomiota.

Erityisryhmä. Myös erityisryhmän pedagogiikassa painottuivat ennaltaehkäisevät ja ohjaavat keinot rajoittavien sijaan kaikkien lasten kohdalla. Erityisryhmässä käytettiin kolmesta tutkimuksen päiväkotiryhmästä eniten koko ryhmän ohjaamista. Yhtenä selityksenä tälle voi olla pienempi ryhmän koko.

Positiivisen palautteen antaminen painottui myös erityisryhmässä, kun tarkastellaan ennaltaehkäisevien keinojen kirjoa. Samoin kuin tavallisessa päiväkotiryhmässä ja integroidussa erityisryhmässä, myös erityisryhmässä lapset saivat positiivista palautetta enemmän muista kuin sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvistä asioista. Kiitosta tuli kaikenlaisesta osallistumisesta (*Ai, Lassi toi tuolin - sä oot tosi ystävällinen*) ja osaamisesta (*Tuukka on kyllä varsinainen piirustusmestari*). Erityisryhmässä lapset saivat kuitenkin enemmän myönteisiä kommentteja myös sosioemotionaaliseen toimintaansa liittyen. Osittain tämä liittyi ryhmässä käytössä olevaan Muksuoppi-menetelmään (ks. Furman 2003). Jokaiselle lapselle oli asetettu tavoite, jonka saavuttamisesta keskusteltiin ryhmässä myönteisessä sävyssä.

Ollaan eteisessä vaihtamassa vaatteita jumppaa varten. EEVA [ELTO] sanoo Lassille: "Ootsä Lassi kertonut jo muille, mitä hienoa juttua sä oot harjoitellu?" Nuutti: "Joo, läskitaitoa!" EEVA: "Ehei! Jotain paljon hienompaa." Lassi: "Niin, paljon hienompaa." EEVA: "Vau, se oli hienosti sanottu!" (Havainnointi, E, 28.2.)

Ruokailussa keskustellaan siitä, miten Tuukalla ja Luukaksella on mennyt toisten osastojen aikuisten kanssa sillä aikaa, kun omat aikuiset ovat olleet työnohjauksessa. Luukas: "Me oltiin hienosti Tuukan kanssa." KIRSI [ELTO] ja EEVA: "Kiva!" KIRSI: "Tuukalla on jo tuo viilipyty-taito." EEVA jatkaa: "Joo ja Luukas opettelee." (Havainnointi, E, 12.12.)

Positiivisen palautteen anto ei ollut pelkästään yhdelle lapselle kaikkien kuullen annettu myönteinen maininta, joka tietysti jo sinällään on lapsen itsetuntoa vahvistava, vaan positiivista palautetta hyödynnettiin myös muuten. Jälkimmäisessä aineistoesimerkissä yksi lapsista saa positiivista palautetta, jolloin saadaan tilaisuus kehua myös muita, jotka eivät ole välttämättä yhtä pitkällä tavoitteiden saavuttamisessa. Toinen tapa oli mainita myönteisesti (*ihanasti laulatte*) meneillään olevasta toiminnasta ja motivoida lapsia jatkamaan. Kolmas tapa oli antaa positiivista palautetta yllättäen kesken ei-toivotun käyttäytymisen ja yrittää näin kääntää lapsen käyttäytymisen suunta. Tällöin positiivinen palaute oli paitsi ennaltaehkäisevä myös ohjaava keino.

Koko ryhmä sai yhteistä positiivista palautetta tarkemmin määritellystä asiasta tai yleensä hyvästä käyttäytymisestä kuten seuraavassa esimerkissä.

Jaetaan diplomit urheilutapahtumaan osallistumisesta. (...) KIRSI [ELTO]: "Te kyllä käyttäydysitte hyvin! Mä olin ylpeä teistä. Lopussa sitten vähän väsähti. Mä itsekin väsähdin lopuksi." Jaetaan diplomit ja aikuiset kättelevät jokaisen diplomin saajan. (Havainnointi, E, 27.2.)

Huomiotta jättämistä käytettiin erityisesti Luukaksen kanssa silloin kun hänen käyttäytymisensä ei ollut suoraan vahingollista toisille. Näin ollen osa kiro sanoista, kiljahduksista, huudahduksista, merkityksettömien sanojen hokemisista ja kovaäänisestä tekonaurusta jäi noteeraamatta.

Koko ryhmän kanssa toimittaessa ennaltaehkäisevistä keinoista painottui positiivisen palautteen lisäksi ennakoitiin, jota tapahtui päivittäin, kun tulevia tapahtumia strukturoitiin piirtämällä. Ryhmässä pidettiin maanantaiaamuisin yksilöllinen rentoutushetki, jolla valmistauduttiin tulevaan viikkoon.

Tilanteiden, joissa käytettiin ohjaavia keinoja, variaatio oli laaja.

Tuukka marisee siitä, että hän oman arvionsa mukaan pääsee aina viimeisenä sisään. EEVA [ELTO]: "Se on kyllä väärin ja kamalaa..." (Havainnointi, E, 11.12.)

Ollaan pukemistilanteessa ennen ulkoilua. (...) Lassi kiukkua ILONALLE [avustaja]: "Senkin tyhmä ope!" ILONA: "Saat kyllä huutaa ihan rauhassa." MAIJA [LH] tulee paikalle ja kysyy, mikä harmittaa. Lassi: "Koska ope kiukustutti mut! Lopettakaa!" MAIJA: "Nyt tarvitaan ilvestä²⁴ apuun." Lassi: "En ota! Ei mua tarvi auttaa. Nuuttikin nauraa mulle." (...) MAIJA houkuttelee, että nyt kannattaisi pukea, sillä ulkona on kivoja lumitöitä. Lassi: "Jos mä repisin kaikki puut, menis katto halki! (...)" MAIJA: "No niin Lassi, mä menen ulos odottaan sua." Lassin itku alkaa uudelleen ja hän ottaa jo jalkaan laittamansa housut pois. (...) Lassi: "Mä en tuu enää tänne. Mä tuon kaikki mun kaverit tänne sotaan! (...) Ette te voi tehdä tällasta! Mä rikon oven! Mä inhoan opea! Enkä tykkää yhtään." ILONA: "Ei sun tarvi tykätäkään." (...) si: "Mä lähen tappaan ihmisiä." ILONA: "Ei pieni poika voi tappa ihmisiä." si: "Mä tapan lapset. Nuutti on pieni poika, sen mä voin tappa." ILONA: "Potkit vaikka lumikokkareita. Se auttaa." (Havainnointi, E, 28.2.)

Ensimmäisessä aineistoesimerkissä tilanne ei ollut erityisen haastava ja kasvattaja käytti huumoria, jonka oletti saavan lapsen ajattelemaan asian todenperäisyyttä. Jälkimmäisessä esimerkissä lapsi oli suuren tunnekuohun vallassa, mutta kasvattajat pitäytyivät ohjaavissa keinoissa: kehotuksissa,

²⁴ Lassin voimaeläin

houkuttelussa ja keskustelussa. Kummassakin esimerkissä lapsen ongelma liittyi kasvattajan päätäntävaltaan ja sen vastustamiseen. Sävy oli kuitenkin useimmiten joko neutraali tai myönteinen. Erityisryhmässäkin suurin osa ohjaavien keinoin ratkottavista tilanteista oli tällaisia, mutta määrällisesti enemmän kuin muissa ryhmissä erityisryhmässä tartuttiin ohjaavin keinoin lasten vertaissuhteisiin. Osittain tämän voi selittää se, että lasten keskinäisen vuorovaikutuksen pulmia oli enemmän, koska kaikilla lapsilla oli sosioemotionaalisen erityistuen tarve.

Luukas haukkuu Nuuttia harakaksi. Nuutti: "Luukas sano mua harakaksi!" EEVA [ELTO]: "Meidän ryhmässä ei haukuta toisia, se on tosi tärkeä asia." KIRSI [ELTO]: "Niin, kun on hyvä kaveri jonkun kanssa, niin siihen ei kuulu se, että haukutaan toisia." (Havainnointi, E, 26.2.)

[Ollaan maja- ja eläinleikissä, EEVA ahtautuu majaan.] Lassi: "En mä halua, että ope on täällä." EEVA: "Joo, täällä on ahdasta, mutta mä tulín, kun mä luulin, että täällä tulee riitaa. Ainoa ehto nyt on, että ilves ei saa syödä koiraa." (Havainnointi, E, 28.2.)

Luukas: "Tuukka, sun munat haisee." EEVA: "Nyt on edelleen se sama juttu. Tuleeko kavereita noilla puheilla?" (Havainnointi, E, 8.11.)

[Ollaan ulkoilussa.] Nuutti itkee jotain, mille Luukas nauraa. MAIJA [LH] pyytää kaksi kertaa Luukasta olemaan nauramatta. Nuutti: "Sä joudut pois!" MAIJA: "Joo, niin sitten käy." EEVA: "Ei oo reilua nauraa." MAIJA selittää, että Nuutti on pienempi eikä voi osata kaikkia samoja asioita kuin Luukas. Pian Luukas tulee kantelemaan: "Nuutti nauraa." MAIJA: "Nuutti nauraa? Etköhän sä nyt oo pääsyy siihen nauruun. Katos kosto elää." Samalla MAIJA halaa Luukasta. Luukas: "Mä nauran kans!" MAIJA: "Sun naurut on kuule nyt naurettu." (Havainnointi, E, 16.5.)

Lasten vertaissuhteiden ohjaamista kuvaavista esimerkeistä ensimmäinen kertoo siitä, miten hyviä vertaissuhteita pidettiin koko ryhmän yhteisenä tärkeänä asiana. Paitsi sanallisesti ryhmässä ohjattiin jonkin verran myös osallistumalla lasten keskinäisiin leikkeihin. Kahdessa viimeisessä esimerkissä ohjattiin Luukasta, jonka henkilökohtaiset tavoitteet liittyivät erityisesti kaverisuhteisiin. Luukas oli hyvin tietoinen tästä tavoitteestaan ja ollut sitä itse itselleen asettamassa ja häntä haluttiin herätellä pohtimaan asiaa.

Ryhmässä käytettiin jonkin verran tunteiden sanallistamista (*sua harmittaa nyt*). Tyypillisintä erityisryhmän ohjaaville keinoille oli oma keskustelukulttuuri: koko ryhmää keskustelutettiin pulmista, jotka toistuivat päivästä toiseen.

[Keskustellaan vuoroista leikkiä erikoislegoilla.] Tuukka kertoo seikkaperäisesti oman versionsa, jonka pääpöinti on se, että Akseli ja Jesper riitaantuivat erikoislegoista. EEVA [ELTO]: "Miten kauan se riita kesti?" Tuukka: "Pitkään. Kaks ja puoli tuntia." EEVA: "Jesper saa kertoa. Mitä sun mielestä tapahtu?" Jesperin jälkeen Akseli kertoo ja sanoo: "Mä haluan palauttaa. Mä olin ekan ja mä tarviin." Tuukka: "Sä tuut aina ekan." EEVA: "Sua harmittaa nyt." Luukas väsyä, säntää liikkeelle pöydästä ja menee konttaamaan pöydän alle. EEVA: "Älä mee ny. Nyt keksitään. Pidetään tämmöstä lasten kokousta." Luukas: "On epistä, että yks ottaa kaikki." EEVA: "Onko se Akseli sun mielestä epistä?" Akseli: "Ei." ILONA [avustaja] sanoo, että yksi ratkaisu on se, että legot pannaan kokonaan pois. EEVA: "Onks se hyvä ehdotus?" Lapset: "Ei!" ILONA: "No, toinen ehdotus on, että kukaan ei voi leikkiä aamulla." Luukas vaeltelee. EEVA: "Luukas, istumaan. Onks se nyt sitte kiva, että pitää odottaa yhheksään, kymmeneen, yhteentoista, kahteentoista?" Tuukka: "Musta paras vaihtoehto olis, että tulis lunta ja vois leikkiä sillä." EEVA: "Voiko sitä ton varaan

laskea?" Äänestetään lähtevätkö legot joululomalle. (...) EEVA: "Ei tää nyt ratkase. Tulee joka aamu uus tappelu." Luukas: "Mä en jaksa enää!" Luukas menee pöydän alle ja huutaa sieltä. (...) EEVA sanoo, että iltapäivällä kukaan ei leiki legoilla. Tuukka raivostuu. Luukas: "Saakeli!" EEVA: "Tää jäänyt kotiläksyksi miettiä, mitä pitäis tehdä." Tuukka: "Pitää pyytää anteeksi. Vielä halata." (Havainnointi, E, 11.12.)

Aineistoesimerkissä lapsille tarjottiin mahdollisuus sanoa oma kantansa kaikkia koskettavaan asiaan, heille tarjottiin ratkaisuvaihtoehtoja ja heidän mielipiteistään oltiin aidosti kiinnostuneita. Vaikka ratkaisua ei löytynyt, lapset oppivat asioiden pohtimista yhdessä ja sitä, miten demokraattinen ratkaisu voisi syntyä. Samalla lasten taito keskustella tällaisista asioista lisääntyy.

Välttämättä tilanteet, joissa käytettiin rajoittavia keinoja, eivät eronneet tilanteista, joissa käytettiin ohjaavia keinoja. Ei-toivotun käyttäytymisen pitkityminen ja ohjaavien keinojen toimimattomuus johtivat usein myönteisessä sävyssä tapahtuvaan poistamiseen. Poistaminen oli erityisryhmässäkin yleisin käytetty rajoittava keino.

[Ollaan esiopetushetkellä.] Jesper saa kerätä kirjat. Muut pojat huutavat. EEVA [ELTO]: "Huuto ei sovi eskarissa." Jesper: "Kuka haluaa kakkaa?!" Kukaan ei reagoi. Luukas (...) huutaa: "Pikku ee, pikku ee!" Hetken kuluttua Luukas jatkaa: "Elä! Hiljaa, mä en muuten osaa! Nyt et määrää mua pätkääkään." Vieressä oleva MAIJA [LH] ei reagoi. Luukas: "Vitsi. Oo hiljaa!" EEVA yrittää ohjata Luukasta, Luukas osoittaa kynällä EEVAA. Luukas alkaa huutaa: "Jesper, koppava jätkä! Eeva koppava jätkä! Jätkä on koppava jätkä! Koppava Eemeli!" Tässä vaiheessa EEVA reagoi: "Yks vaihtoehto on, että et tee. Menet lepäämään, sitten jää viikkotehtäviä aika paljon." Jesper sanoo: "Luukas haisee kakalta." Luukas: "Jesper haisee." MAIJA Luukakselle: "Sait vaihtoehtoja. Kumman valitsit?" Siirrytään uuteen tehtävään ja Luukas sanoo Tuukalle: "Älä Tuukka mee!" EEVA: "Tuukalle tää on ihan helppo, niinku sullekin." Luukas lähtee liikkeelle ja lyö nyrkillä pöytää. Yleinen hälinä jatkuu. EEVA sanoo, että otetaanko vuorotellen ja kysyy Jesperiltä. Jesper ei osaa vastata ja EEVA sanoo, että tämä onkin jättivaikea. Tuukka huutaa: "Mä osaan ton!" (...) Luukas nousee pöydälle. Alas laskeuduttuaan Luukas sanoo Tuukalle: "Oo hiljaa senkin haisupekka!" MAIJA: "Mennäänkö pois?" EEVA: "Saa lähteä. Asia ei oikein toteutunut. Saat tehdä sitten viikkotehtävinä." Luukas poistetaan tilasta. (Havainnointi, E, 6.11.)

Esimerkissä ennen poistamista käytettyjen ohjaavien keinojen repertuaari on mittava: huomiotta jättäminen, ohjaus, vaihtoehdon tarjoaminen sekä positiivinen palaute. Kasvattaja ei tehnyt päätöstä poistamisesta pikaistuksissaan, vaan oli harkinnut asiaa ja pystyi poistamaan lapsen rakentavia keinoja käyttäen.

Vastakohtainen tapa poistaa lapsi tilanteesta välittyy seuraavasta esimerkistä.

Aamupalalla Nuutilla ja KIRSILLÄ [ELTO] tulee kahnausta aamupalan syömisestä. KIRSI tarttuu ensin lautaseen, vie sen pois ja vie sen jälkeen tiukalla otteella Nuutin vessaan. (Havainnointi, E, 28.2.)

Poistamisen lisäksi erityisryhmässä käytettiin muutaman kerran muita rangais-
tuksia. Esimerkiksi kerran lapset joutuivat pesemään itse kurahousunsa, koska olivat vaikeuttaneet kasvattajan työtä hidastelemalla sisääntulossa. Erityisryhmässä ohjausta kaikkineen oli paljon. Positiivista palautetta annettiin

määrällisesti paljon ja monipuolisesti ja myös vertaissuhteita ohjattiin. Rajoittavat keinot olivat myös käytössä.

8.5 Kooste: sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisen laadukkuus

Tässä luvussa olen kertonut siitä, miten tutkimukseni päiväkotiryhmissä pyrittiin vastaamaan lasten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen. Luvussa 3 esittelemieni laadunarviointimallien (Hujala ym. 1999; 2012) tekijöistä tässä tutkimuksessa nousi esiin osia puite- eli rakennetekijöistä, välillisistä tekijöistä sekä prosessitekijöistä. Tarkastelen seuraavaksi näitä laadun määrittelyn tekijöitä löytöjeni pohjalta.

Puite- eli rakennetekijät. Rakennetekijöistä tutkimuksessani tulivat esiin lapsiryhmän koko ja koostumus, henkilöstörakenne ja koulutus sekä lasten ja kasvattajien suhdeluku. Rakennetekijät nousevat monesti keskeisiksi, kun esimerkiksi mediassa käydään keskustelua varhaiskasvatuksesta tai perusopetuksesta. Aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Duncan 2009, 168–169) kasvattajat ovat tuoneet esiin vastaavia näkökulmia. Ryhmäkokojen pohdinta on tästä ehkä tyypillisin esimerkki – pienempiä ryhmiä vaaditaan säännöllisin väliajoin. Asia ei ole merkityksetön, sillä on todettu, että ryhmäkoko, lasten ja henkilökunnan suhdeluku sekä henkilökunnan koulutus voivat vaikuttaa kasvattajien kasvatuskäytänteisiin, vuorovaikutuksen laatuun ja sitä kautta lasten sosiaaliseen kompetenssiin ja hyvinvointiin (Diamond, Hong & Baroody 2008, 171; Kalland 2012, 156). Liika takertuminen puitetekijöihin voi kuitenkin pahimmillaan jättää varjoonsa ammattikasvattajien keskuudessa keskustelun varsinaisesta pedagogiikasta. Revon (2013, 89) tutkimuksessa kasvattajien määrä ei ollut yhteydessä rangaistusten käyttöön: se, että päiväkotiryhmässä oli enemmän henkilökuntaa, ei vähentänyt ryhmässä käytettävien rangaistusten määrää. Tutkija (emt. 114) toteaa, että hänen tutkimansa sosiaalisen ilmiön, kiusaamisen, kitkemiseen päiväkotiryhmistä ei tarvita lisää kasvattajia tai muita resursseja, vaan toisenlaista varhaiskasvatuksen toteuttamista. (Ks. myös Repo & Sajaniemi 2014, 12.) Suhoonen (2009, 102) huomasi tutkiessaan pienten erityistä tukea saavien lasten sopeutumista päiväkotiin, että vuorovaikutussuhteiden syntyemisessä ja lasten toimintaan sitoutumisessa kasvattajien toiminta oli edellä kuvattuja rakenteellisia suhdelukuja tärkeämpää.

Tavallisen päiväkotiryhmän, integroidun erityisryhmän ja erityisryhmän koostumus (erityistä tukea saavien lasten lukumäärä) ja virallinen määrittely tietynlaiseksi ryhmäksi heijastuu moneen seikkaan: ryhmän kokoon, henkilökunnan koulutukseen ja lasten ja kasvattajien suhdelukuun. Tähän tutkimukseen osallistuneista kasvattajista ryhmän koko häiritsi eniten tavallisen päiväkotiryhmän kasvattajia. Tavallisen päiväkotiryhmän kasvattajilla on myös vähemmän koulutusta kuin erityisryhmien kasvattajilla, koska erityiskoulutettu hen-

kilökunta puuttuu. Silti tukitoimia (esimerkiksi konsultaatiota ja työnohjausta) saatiin enemmän erityisryhmissä.

Varhaiskasvatuksessa ja varhaiserityiskasvatuksessa on jo pitkään käyty ideologista keskustelua integraatiosta ja inklusiosta. Tässä tutkimuksessa ideologia tuli esiin vain vähän, ja kasvattajien asenne oli hyvin käytäntölähtöinen. Eniten asiaa pohtivat erityisryhmän kasvattajat. Osalle heistä asia oli tuttu koulutustaustan vuoksi. Kaikki erityisryhmän kasvattajat olivat pohtineet ryhmän koostumuksen oikeutusta, mikä on ymmärrettävää nykyisen inklusiosuuntauksen valossa. Kasvattajien mukaan hyvä käyttäytymismalli tulisi olla tarjolla kaikille sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille. Hiukan ristiriitaisesti lasten tulevalle koulupolulle perusopetuksen pienryhmät arvioitiin hyviksi vaihtoehtoiksi, mutta ryhmä ei saisi koostua pelkästään sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista.

Prosessia välillisesti ohjaavat tekijät. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamista välillisesti ohjaavista tekijöistä tutkimuksessani nousivat esiin vanhempien ja muiden tahojen kanssa tehtävä yhteistyö, henkilökunnan keskinäinen yhteistyö sekä henkilöstön osaaminen. Kasvattajien asenne vanhempia kohtaan oli pääosin hyvin myönteinen: kasvattajat kokivat ymmärtävänsä heitä ja olevansa heidän puolellaan. Kuitenkin osaa kasvattajista painoi epätietoisuus siitä, miten yhteistyötä pitäisi tehdä. Perheiden ongelmat olivat vaikeita ottaa puheeksi eikä yhteistyö näyttäytynyt tasavertaisena kumppanuutena. Kasvattajat määrittivät, mikä on hyvää kasvatusta ja kokivat suurelta osin velvollisuudekseen saada vanhemmat noudattamaan antamia ohjeita. Neitolan (2012, 311-312) tutkimuksen mukaan vanhemmille, joiden lapsilla oli vertaissuhdepulmia, kasvatusalan ammattilaiset olivat voimavara. Saatua tuki ei kuitenkaan välttämättä ollut vanhempia tyydyttävää ja tutkija kyseenalaistaakin sen perhelähtöisyyden.

Muut yhteistyökumppanit ja heidän kanssaan tehtävä yhteistyö vaihteli paljon ryhmittäin. Tavallisessa päiväkotiryhmässä yhteistyöhön ei kuulunut lasten kehityksen tukemiseen liittyvää konsultaatiota eikä henkilökunnan työnohjausta. Ryhmän rakenne määritti yhteistyökumppanit sekä yhteistyön muodon ja laadun. Tuki kasautui sinne, missä ”erityisyyttä” oli virallisesti eniten.

Kasvattajien keskinäisestä yhteistyöstä haastateltavat loivat aluksi yksimielisen kuvan. Tässä yhteydessä tuotiin esiin kasvatuksen johdonmukaisuuden välttämättömyys. Vähitellen alettiin varovaisesti arvioida persoonallisia eroja kasvatuskäsityksissä ja -käytänteissä. Ytimenä vertailussa olivat säännöt, joiden noudattamisen tarkkuus jakoi mielipiteitä.

Hujala ym. (1999; 2012) sijoittavat laadunarviointimallissaan henkilöstön osaamisen välillisiin tekijöihin. Sovellan mallia siten, että tarkastelen tähän tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien osaamista ensin välillisten tekijöiden yhteydessä ja vielä lisäksi prosessitekijöiden kautta pohtien sitä, miten prosessitekijöihin kuuluvia sisältöjä pyrittiin toteuttamaan.

Yhtenä lähtökohtana kasvattajien osaamiselle ovat lapsille asetetut tavoitteet. Tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten erityisen tuen tarve liittyy sosioemotionaaliseen hyvinvointiin, kehitykseen ja oppimiseen, mistä johtuen ko.

asioihin tähtäävät tavoitteet ovat erityisen tärkeitä. Tällaiset lasten henkilökohtaisiin suunnitelmiin kirjatut tavoitteet olivat kuitenkin hyvin yleisellä tasolla. Puheessa kasvattajien oli vaikea kertoa lapsille asetetuista tavoitteista ja erityisesti niiden saavuttamisen arviointi jäi vähäiseksi. Tavoitteiden pitäisi olla kasvattajille tuttuja ja sisäistettyjä, jotta niitä kohti toimiminen arjessa olisi tehokasta. Samaten tavoitteiden saavuttamisen arviointi tulisi olla jatkuvaa, jotta lapsen kehitys etenisi.

Pedagogiikan tavoitteellisuudesta ja sitä kautta kasvattajien osaamisesta kertovat lisäksi kasvattajien pedagogiset periaatteet sekä niiden siirtyminen käytäntöön. Jotkut pedagogiset periaatteet siirtyvät helposti kasvatuskäytänteisiin. Jokainen kasvattaja on todennäköisesti joutunut kohtaamaan myös sen ikävän tosiasian, että aina nämä kaksi maailmaa eivät kohtaa. Ammattikasvattajalle tämän dilemman pohtiminen on tärkeä osa työtä.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien puheessa yksilöllisyyden ja lasten vahvuuksien huomioiminen pedagogisina periaatteina kuuluivat haastattelupuheessa vähän. Yksilöllisyyden huomioiminen on yksi varhaiserityiskasvatuksen ydinsisällöistä. Varhaiskasvatuksessa yksilöllisyyden huomioiminen on saanut yhä enemmän painoarvoa esimerkiksi yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien yleistymisen myötä. Vain yhden kasvattajan pedagogisena periaatteena esiin ottama lasten vahvuuksien painottaminen on samalla tapaa yksi sekä varhaiskasvatuksen että varhaiserityiskasvatuksen peruspilareista.

Lapsia pyritään kannustamaan itsenäiseen ongelmanratkaisuun (ks. esim. Tamminen 2004, 143) myös sosiaalisissa suhteissa. Tässä tutkimuksessa kasvattajat perustelivat omatoimisuuteen kehottamista sillä, että kasvattaja ei voi olla aina ratkomassa lasten vertaissuhteiden pulmia. Näin ollen lapsi sai ainakin osittaisen vastuun sosiaalisista suhteistaan. Akuutit riidat kasvattaja selvitti, mutta leikkiin pääsyn vaikeudet ja yksin jäämiset jäivät usein vaille tarvittavaa ohjausta. Seurauksena tällaisesta ohjauksesta on se, että lapsi jää edelleen yksin. Lapsi tarvitsee vahvaa aikuisen tukea onnistuakseen ystävyys- ja muissa vertaissuhteissaan (Repo 2013, 25, 117, 121). Singer ja de Haan (2007, 115) kirjoittavat kasvattajan vaikuttavan siten, että hän tukee lasten hyviä keskinäisiä suhteita sekä puuttuu tarvittaessa joko suojelemalla, olemalla auktoriteetti tai ohjaamalla. Suojeluun kuuluu mm. se, että kasvattaja huolehtii siitä, että jokainen lapsi tuntee olonsa henkilökohtaisesti turvalliseksi. Kun lapsi jää toistuvasti yksin, näin ei välttämättä tapahdu. Sen, että myös ristiriitojen ratkaisijaksi tarvitaan usein kasvattajaa (Kronqvist 2001, 73), tähän tutkimukseen osallistuneet kasvattajat tuntuivat tiedostavan hyvin.

Prosessitekiäjät. Varhaiskasvatuksen laatu kytkeytyy moniin prosessitekiäjiin, joista tässä tutkimuksessa näkyivät lapsilähtöisyys, vuorovaikutussuhteet aikuisten ja lasten välillä sekä lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet.

Tässä tutkimuksessa lapsilähtöisyys ei noussut esiin pedagogiikan painopistealueena. Pikemminkin sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten ohjauksessa pidettiin aikuisjohtoisuutta itsestään selvänä. Aikuisjohtoisuudella pyrittiin siihen, että lapsi tuntisi olonsa turvalliseksi. Parhaimmillaan aikuisjohtoisuus takaa toivotun turvallisuuden tunteen lapsille, mutta negatiivisesti to-

teutettuna autoritaarisuudesta ei ole lapselle hyötyä. Tutkimuksessani negatiivinen aikuisjohtoisten kasvatustieteen menetelmien käyttö kytkeytyi eniten rajoittavien keinojen käyttöön. Rajoittavia keinoja tosin käytettiin määrällisesti huomattavasti vähemmän kuin ennaltaehkäiseviä tai ohjaavia keinoja.

Kasvattajien eettinen pohdinta rajoittavien keinojen käytöstä, erityisesti poistamisesta, jäi vähäiseksi varsinkin lapsen näkökulmasta. Kasvattajat epäilivät hiukan sen tehokkuutta oppimiskokemuksena. Kasvattajat eivät pohtineet sitä, että lapsi voi oppia jotain muuta kuin sen, mitä on tarkoitus oppia. Esimerkki oheisoppimisen mahdollisuudesta on se, että lapsi oppii pienempien lasten ryhmään siirrettäessä tai sillä uhkailtaessa sen, että ”pieni” lapsi ei ole yhtä arvokas kuin ”iso”. Emotionaalisesti ryhmästä pois joutuminen saattaa olla lapselle raskasta ja uhkailu nöyryyttävä kokemus. Myös muut lapset voivat kiinnittää huomiota siihen, että sama lapsi poistetaan usein. Kasvattajat eivät pohtineet kokemuksen merkitystä lapselle vaan itselleen.

Voikin kysyä, kumoavatko rajoittavien keinojen käytön haitat aikuisjohtoisuuden kuvitellut turvaa tuovat hyödyt. Turvallisuuden tunteen antaminen lapsille on yksi kasvattajien keskeinen pedagoginen periaate (ks. myös Hoppo 2006, 111, 130) ja päiväkodin tai koulun tulisi olla paikka, jossa lapsi tuntee olonsa emotionaalisesti turvallisiksi (Rogers 2006, 247). Kasvattajat eksplikoivat turvallisuuden tunteen yhteyden pieneen ryhmäkokoan tai selkeään päivärytmiin, mutta eivät pohtineet pedagogisten käytänteiden ja turvallisuuden tunteen yhteyksiä. Ohjaavien tai rajoittavien keinojen käyttö siten, että sävy on selvästi negatiivinen (esimerkiksi kasvattajan kiivastuneena tekemä poisto), on ristiriidassa turvallisuuden tunteen antamisen kanssa.

Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus kasvatuksen laadun prosessitekijänä on ilmeinen. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet kasvattajat kertoivat haastatteluissa haluavansa rakentaa myönteisen tunnesuhteen lapseen ja mainitsivat keinoina esimerkiksi kannustamisen ja hellyyden (ks. myös Hoppo 2006, 127). Lapsen ja aikuisen keskinäistä myönteistä suhdetta pidetään pohjana hyvälle sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten pedagogiikalle (Rogers 2006, 258; Visser 2006, 234, 238), ja kasvattajan lasta kohtaan osoittaman emotionaalisen lämmön on todettu lisäävän lasten hyvinvointia (Cooper 2011, 74). Positiivinen palaute keinona kannustaa lapsia tuli vahvasti esiin myös havainnointiaineistossa. Jokainen lapsi sai ainakin jonkin verran positiivista palautetta ja se annettiin koko ryhmän kuullen, mikä on merkityksellistä lapsen vertaisuhteille. Positiivinen palaute kasautui jonkin verran eli lapset, joita ohjattiin muutenkin paljon, saivat myönteistä palautetta eniten. Palautteen aihe vaihteli ryhmästä ja lapsesta riippuen. Lapset saivat paljon kiitosta kognitiivisesta osaamisesta. Lisäksi jotkut kasvattajat oivalsivat hyvin, miten monenlaisista asioista positiivista palautetta saattoi antaa. Tällöin myönteinen palaute ei keskity liikaa vain kognitiivisesti lahjakkaille. Lisäksi lasten tulisi saada palautetta myös sosioemotionaalista käyttäytymisestä, jotta sosiaaliset taidot lisääntyisivät. Rogersin (2006, 256) mukaan positiivisen palautteen tulisi olla mahdollisimman tarkkaa ja lapsen käyttäytymiseen liittyvää. Hellyys vuorovaikutuksessa painottui enemmän haastattelupuheessa kuin havainnoimalla

saadussa tiedossa. Fyysistä lähellä oloa käytettiin enemmänkin tukemaan lapsen keskittymistä.

Kun lapsella on sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve, korostuvat lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet laadun prosessitekijöinä. Lasten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden ohjaus ei korostunut haastattelupuheessa. Havainnointiaineistossa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ohjaus näyttäytyi paljolti akuuttien ongelmien hoitamisena. Tällaisia akuutteja ongelmia olivat ryhmän rauhaa ja järjestystä häiritsevät ongelmat, jolloin syrjäänvetäytyvään käyttäytymiseen tai ulossulkemiseen ei niinkään puututtu. Koko ryhmälle suunnattuja sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen tarkoitettuja pitkäaikaisia ohjelmia, joilla lasten keskinäistä vuorovaikutusta voidaan tukea, ei käytetty.

Lopuksi. Kasvattajat pohtivat sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kasvatusta monista näkökulmista. Kasvattajia pohditutti epävarmuus ohjauksen oikeellisuudesta. Asian monitahoisuuden ja vaikeuden vuoksi epävarmuus on ymmärrettävää: ei ole olemassa yhtä oikeaa tapata vastata sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeisiin. Liiallinen epävarmuus voi heijastua kasvatukseen neuvottomuutena. Tuon lopuksi esiin kasvattajien epävarmuuden aiheita.

Kasvattajat reflektoivat epäröiden sekä rakenteellisia tekijöitä että käyttämiään kasvatuksen keinoja. Inklusiota tai integraatiota koskeva kasvatustietäminen ei ollut selkeä. Sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille hyvänä kasvatuksena pidettiin autoritaarista kasvatusta, jolloin lapselle asetettavat tiukat rajat ja säännöt korostuivat. Lähtökohtaa ei kyseenalaistettu, vaan oltiin valmiita muuttamaan omia, vähemmän autoritaarisia kasvatuseriaatteita tiukemmiksi. Näin sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kasvatusta ei muutu. Osittain syynä voi olla suomalaisessa kasvatustutkimuksessa pitkään vallalla ollut rajojen asettamista korostava näkemys, jota vasta aivan viime aikoina on alettu varovasti kyseenalaistaa (ks. Repo 2013, 21). Näin aikuisjohtoisuus jatkaa voittokulkuaan eikä muussa institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa vallalla oleva lapsilähtöisyys saa mahdollisuutta tulla myös osaksi sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten pedagogiikkaa. Toisaalta lapsilähtöisyyden pilkahduksia (esimerkiksi lastenkokoukset) löytyi joidenkin kasvattajien käytännöistä.

Sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kasvatusta tutkimuksen päiväkotiryhmissä voi kuvailla monilta osin hyväksi varhaiskasvatuksen peruspedagogiikaksi. Se, miten pedagogiikka vastaa sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeisiin, ei ole yhtä selkeää. Ongelmia pidettiin lähes kokonaan lapsesta lähtevinä. Vaikka näin ajateltiin, lapsen halut ja tarpeet eivät olleet aina kasvattajille selviä. Näin ollen esimerkiksi lapsen yksinoloon ei puututtu tarmokkaasti, koska epäroitiin lapsen halua päästä mukaan yhteiseen toimintaan. Pedagogiikan reflektio ei kantanut niin pitkälle, että ryhmässä toimimisen tai ulkopuolelle jäämisen pitkäaikaisia seurauksia olisi pohdittu.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen kuva päiväkotiryhmässä sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista muodostuu ja millaista heidän saamansa tuki on. Tutkimustehtävään etsittiin vastausta tarkastelemalla sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten vertaissuhteita sekä lasten että kasvattajien näkökulmasta, kasvattajien muuta kuvausta sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista sekä kasvattajien sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamiseen liittyviä käsityksiä ja toimintatapoja.

Tutkimukseni lähtökohtana oli näkemys, jonka mukaan inklusiivisen kasvatuksen, varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen menetelmien sekä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen huomioimisen tulisi yhdistyä päiväkotiryhmässä toiminnaksi, joka tähtää sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen hyvinvointiin sekä optimaaliseen kehitykseen ja oppimiseen (ks. kuvio 3). Pohdin tässä luvussa ensin lapsista muodostunutta kuvaa, mikä kertoo myös siitä, miten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve ilmeni tutkimuksen päiväkotiryhmissä. Kytken mukaan sen, miten tähän erityisen tuen tarpeeseen vastattiin. Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten kasvattajien käyttämä toimintatapa suhteutuu malliin, jossa on yhdistetty inklusiivisen kasvatuksen ja varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen nykyiset periaatteet sekä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen huomiointi. Lopuksi tarkastelen toimintatavan merkitystä sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen hyvinvoinnille sekä kehitykselle ja oppimiselle. Lisäksi pohdin vielä erikseen sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseväksi lapseksi nimeämisen merkitystä tämän tutkimuksen kontekstissa.

9.1 Lasten vertaissuhteet ja niiden ohjaaminen

Lasten näkökulma vertaissuhteisiin. Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten vertaissuhteista rakentui moniulotteinen kuva. Kaikki sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset olivat jotenkin mukana ryhmänsä yhteisessä toiminnassa, mutta sosiaalisen osallisuuden (ks. Koster

ym. 2009, 134) suhteen he eivät olleet yhtenäinen joukko. Lapsen sosiaalinen osallisuus saattoi olla hyvä, tyydyttävä tai vähäinen. Hyvän sosiaalisen osallisuuden omaavat lapset olivat ryhmissään arvostettuja ja heillä oli ystävyyssuhteita. Tyydyttävä sosiaalinen osallisuus näkyi siten, että lapsen hyväksyntä ei ollut varauksetonta, vaikka hänellä olikin ystäviä ja paljon yhteistä toimintaa muiden lasten kanssa. Vähäisestä sosiaalisesta osallisuudesta kertoi pieni ystäväjoukko ja se, että lapsi tuli niin usein ulossuljetuksi yhteisestä toiminnasta, että hänen voi katsoa tulleen kiusatuksi. Joskus lapsen julminkin keinoin tapahtunut ulossulkeminen liittyi siihen, että muut lapset näkivät hänen käyttäytymisensä jonkin tietyn erilaiseksi kokemansa ominaispiirteen valossa. Erityisryhmän vertaissuhteet poikkesivat kahdesta muusta päiväkotiryhmästä siten, että vertaisten välisiä konflikteja esiintyi määrällisesti eniten ja siten, että yhdessä toimiessaan lapset loivat vähiten mukaan kuulumisen kokemuksia.

Kasvattajien kuvaukset lasten vertaissuhteista. Kasvattajat kuvasivat osaa sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista vertaissuhteissaan suosituiksi. Ryhmiensä vertaissuhteita kasvattajat pitivät yleensä hyvinä, mutta saattoivat enemmän asiaa pohtiessaan osittain kyseenalaistaa kantaansa. Vertaissuhteiden ongelmat ilmenivät joko sanallisena tai fyysisenä kiusaamisena, riitelynä tai ulkopuolelle jäämisenä. Kasvattajat eivät sisällyttäneet kiusaamiseen ulkopuolelle sulkemista, vaikka se Kirveen ja Sajaniemen (2012, 383) mukaan on kiusaamisen yleisin muoto. Vertaissuhdeongelmien syynä kasvattajat pitivät joko sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten omaehtoisuutta ja kilpailunhalua tai lapsen jäädessä yhteisen toiminnan ulkopuolelle myös lapsen omaa valintaa.

Vertaissuhteiden ohjaus. Kasvattajien käsitys sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten sosiaalisesta osallisuudesta oli samansuuntainen kuin lapsilla eli he olivat tietoisia siitä, miten eri tavoin se kunkin lapsen kohdalla toteutui. Lasten yhdessä toimiminen sallittiin joitain erityisryhmän järjestelyjä lukuun ottamatta. Lapset saivat rakentaa yhteenkuuluvuutta omien kulttuuriensa mukaisesti ilman että kasvattajat olisivat häiriintyneet esimerkiksi vähäisestä, yleensä epäsovivaksi tulkittavasta kielenkäytöstä. Yhteisen toiminnan ohjaus oli seurailua, poikkeuksena oli muutaman kasvattajan tapa osallistua lasten keskinäisiin leikkeihin. Tätä aktiivisemmin yhteistä toimintaa eikä siten myöskään yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista ei ohjattu tai ystävyyssuhteiden syntymistä tuettu, jolloin lasten resurssit jäivät osittain tunnistamatta ja hyödyntämättä. Tällaisia resursseja oli myös sosioemotionaalista erityistä tukea saavilla lapsilla. Rosenthalin ja Gattin (2010, 379, 382) mukaan monet kasvattajat uskovat, ettei heidän pidä puuttua lasten keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin paitsi silloin, kun niissä esiintyy aggressiivista tai muuten vaarallista käyttäytymistä. He jopa pitävät tällaista ohjausta lasten leikin häiritsemisenä, mistä seuraa luonnollisesti tietynlainen ohjauksellinen passiivisuus. Kuitenkin kasvattajilla on esimerkiksi yhteisöllisyyden muodostumisessa merkittävä rooli: he toimivat roolimalleina, mutta sen lisäksi edistävät ohjauksellaan yhteisöllisyyden kehittymistä (ks. myös Hännikäinen 2006, 145). Yhteisöllisyyttä edistävien taitojen oppiminen olisi tärkeää jo varhaislapsuudessa, jolloin lapsi hyötyisi

niistä sekä päiväkodissa että myöhemmin koulussa. (Koivula 2013, 23-24; ks. myös Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 48, 66.)

Usein toistuva yhteisen toiminnan ulkopuolella oleminen vähentää sosiaalista osallisuutta. Tässä tutkimuksessa yhteisen toiminnan ulkopuolella oleminen kasautui samoille lapsille ja he saivat paljon ulkopuolelle sulkemisen kokemuksia. Kasvattajien tietoisuus ulkopuolelle jäämisestä ja ulossulkemisesta oli epäröivää. Sitä pidettiin mahdollisesti lapsen omana valintana, jolloin asiaan puuttumisen tarpeellisuudesta ei oltu varmoja. Lapsen oma näkemys asiasta jäi selvittämättä eikä lapsen yrityksiä pois ulkopuolisuudesta huomattu. Kun kiusaamisenkin piirteitä saanutta ulossulkemista ei havaittu tai pidetty kiusaamisena, siihen ei myöskään puututtu. Kirves ja Sajaniemi (2012, 383, 395) ovat sitä mieltä, että varhaislapsuudessa tapahtuvasta kiusaamisesta ei keskustella eikä sitä tunneta ilmiönä, jolloin sen ennalta ehkäisemiseenkään ei kiinnitetä huomiota. Kiusaamisen varhaiset merkit olisi kuitenkin syytä tunnustaa, jotta kiusaamisilmiö ei lisääntyisi (Kirves & Sajaniemi 2012, 383) ja huomioida myös se, että kiusaamista on usein enemmän ryhmissä, joissa on erityistä tukea saavia lapsia (Repo & Sajaniemi in press). Repo (2013, 13, 16) painottaa kasvattajien ohjausvastuuta ennaltaehkäistäessä niin kiusaamista kuin muitakin lapsiryhmissä ilmeneviä sosiaalisia ilmiöitä. Laaksosen (2014, 42) mukaan on huomioitava se, että joitakin lapsia myös syytetään turhaan kiusaamisesta, joten kiusaamistilanteet olisi selvitettävä huolella. Yksittäisen lapsen ohjaaminen ei riitä, vaan pysyvien muutosten aikaansaamiseksi pitäisi vaikuttaa sosioekologisen intervention mukaisesti koko ryhmään (ks. Salmivalli 2005, 188; ks. myös Repo 2013, 138). Tulevaisuudessa yksikkökohtainen oppilashuoltosuunnitelma, johon sisältyy suunnitelma lasten suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä, auttaa ehkä kasvattajia kiinnittämään asiaan enemmän huomiota. Vaikka suunnitelma on laadittava vain esiopetusta antavissa päiväkodeissa, lisääntynyt tietoisuus asiasta koko varhaiskasvatuksen kentällä. (Ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos luku 5.3 2014; Määräys esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksesta 2014.)

Yksi ulottuvuus, jolla tarkastelin sosiaalisen osallisuuden toteutumista vertaissuhteissa, olivat lasten keskinäiset konfliktit. Kasvattajat selvittivät konfliktit, mutta niiden vähentämiseen ei pyritty etukäteen tavoitteellisesti esimerkiksi ryhmän yhteisöllisyyttä lisäävällä ja kilpailunhalua vähentävällä ohjauksella.

Lapsen kokema sosiaalinen osallisuus on tärkeä hänen hyvinvoinnilleen. Vähäisen ystävien määrän, ulossulkemisen ja kiusatuksi tulemisen kasaantuminen samalle lapselle on haavoittava kokemus. Näin saattoi käydä joillekin tämän tutkimuksen sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille, vaikka heillä olisi ollut pyrkimystä tai taitoja yhdessä toimimiseen. Vaikka kaikki lapset, myös tämän tutkimuksen sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset, ovat aktiivisia toimijoita rakentaessaan sosiaalisia suhteita, tarvitsevat he kasvattajien ohjausta (ks. Buysse ym. 2008, 93; Sainato ym. 2008, 113; Suhonen 2009, 22, 100). Kasvattajien on oltava tietoisia ryhmänsä sosiaalisen kulttuurin arvostuksista ja tuettava kaikkia lapsia niiden suuntaisesti. Ulossulkemisen lisäksi

jatkuvat konfliktit ovat ryhmän ilmapiirille haitallisia. Ryhmätasolla kasvattajien olisi tuettava yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä ja yksilötasolla sosiaalista osallisuutta kaikenlaisissa päiväkotiryhmissä. Erityisryhmässä jo pelkästään ryhmän rakenne tekee tehtävästä haastavan.

Tässä tutkimuksessa sosiaalisen osallisuuden tukemisesta muodostuu kuva pääosin "tässä ja nyt" -toimintana, jossa ratkotaan akuutit ongelmat ja jossa lisäksi toivotaan lapsilta ainakin osittain omatoimista ongelmanratkaisua. Pitkäjänteinen, koko ryhmään kohdistuva sosiaalisen osallisuuden ohjaaminen esimerkiksi yhteisöllisyyttä korostavin menetelmin on vähäistä, joten toimintatavat eivät tue sosiaalista osallisuutta parhaalla mahdollisella tavalla. Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve – sekä aggressiivinen että vetäytyvä käyttäytyminen – lisäävät lapsen riskiä tulla torjutuksi (Kauffman & Landrum 2009, 237; Repo 2013, 132). Torjutuksi tuleminen puolestaan lisää edelleen lapsen vertaisuhdeongelmia, koska lapsi voi tulla yhä epäileväisemmäksi vertaisten motiiveista ja siten yhä varovaisemmaksi vuorovaikutuspyrkimyksissään (Coie 2004, 263). Poikkeus ym. (2013, 116-117) kytkevät vertaissuhteet myös osallisuuteen. Osallisuuden kokemus lisääntyy lasten myönteisiä vertaissuhteita edistämällä. Vertaissuhteissa hyljeksityksi tuleminen hankaloittaa sekä lapsen osallisena oloa yhteisössä että oppimista. Pitkään jatkuneet vertaissuhdeongelmat ennustavat jopa koulun keskeyttämistä, mielenterveysongelmia ja rikollisuutta.

9.2 Kasvattajien muu kuvaus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista ja tuen tarpeeseen vastaaminen

Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat kuvasivat sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia monipuolisesti tuoden esille ei-toivottuna pidetyn käyttäytymisen lisäksi myös lasten vahvuuksia ja myönteisiä persoonallisuuden piirteitä. Kasvattajat kertoivat jokaisesta lapsesta jotain positiivista. Kasvattajien kuvausten perusteella voitiin rakentaa neljä keskenään erilaista sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen tyyppiä: osaja, edistyjä, vastustaja ja yksinäinen. Osaja ja edistyjä poikkesivat sosioemotionaalisten taitojensa, hyvän tai kohtalaisen aikuisvuorovaikutuksensa ja kehittymisensä suhteen vastustajasta ja yksinäisestä. Syyn sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen kasvattajat paikansivat pääsääntöisesti joko lapseen tai hänen perheeseensä. Kasvattajat ohjasivat lapsia enemmän muissa sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen haasteissa kuin vertaissuhteiden pulmissa.

Aiemmissä tutkimuksissa (ks. esim. Fennimore 2008, 189-190; Pihlaja 2008, 10; Pihlaja 2012, 331) on käynyt ilmi, että kasvattajilla on taipumus kuvata lapsia, erityisesti sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia, painottaen yksipuolisesti lasten käyttäytymisen haasteellisuutta. Asia on merkityksellinen, koska kasvattajien tavalla kuvata lapsia on monia kauaskantoisia seuraamuksia mm. sen suhteen, miten lapsia kaikkineen kohdellaan. Tähän tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien kuvaukset poikkesivat näistä kuvauksista siten,

että vaikka Fennimoren (emt. 197) mainitsemaa puute-painotteista kieltä käytettiin, kuvattiin lapsia myös myönteisesti. Tämän voi olettaa heijastuvan myönteisesti kasvattajien ja lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja kasvattajien käyttämään pedagogiikkaan.

Toisaalta kasvattajien ja lasten välistä vuorovaikutusta luonnehti oletta-
mus lasten tottelevaisuudesta. Lasten ei-toivottavan käyttäytymisen kuvaami-
sessa painottuikin juuri tottelemattomuus, mikä ilmeni lähinnä kasvattajien
asettamia sääntöjä vastaan kapinointina. Erityisesti vastustajille sääntöihin so-
peutuminen oli vaikeaa. Myös aikaisempien tutkimustulosten mukaan kasvat-
tajat odottavat lapsilta varauksetonta sääntöjen hyväksyntää (Aubrey & Ward
2013, 441; Emilson & Johanson 2009, 61-77; ks. Repo & Sajaniemi in press) ja sitä,
että lapset osaavat tulkita säännöt oikein (Jones ym. 2010, 179). Tutkimukseeni
osallistuneet kasvattajat eivät juuri kyseenalaistaneet päiväkotien sääntöjä, ja
niihin sopeutumattomuuteen puututtiin paitsi ohjaavin, myös rajoittavin kei-
noin. Sääntöjen noudattamattomuudesta tai muista syistä seuranneet rajoitta-
viin keinoihin kuuluneet rangaistukset tai niillä uhkailu ovat ristiriidassa sen
kanssa, että kasvattajat halusivat tuoda lasten elämään turvaa. Coleman ja
Webber (2002, 128) kyseenalaistavat rangaistusten käytön sosioemotionaalista
erityistä tukea saavien lasten kanssa, koska niillä on lyhytaikainen vaikutus,
eivätkä ne tarjoa positiivista mallia siitä, miten pitäisi käyttäytyä. Lisäksi ne
vaikuttavat ryhmän ilmapiiriin ja antavat lapselle negatiivista palautetta. (Ks.
myös Rosenthal & Gatt 2010, 378.) Revon ja Sajaniemen (in press) mukaan ran-
gaistukset eivät vähennä lapsiryhmässä tapahtuvaa kiusaamista, vaan saattavat
jopa lisätä sitä. Heidän mukaansa kiusaamista voitaisiin vähentää korvaamalla
rangaistukset sensitiivisemmilla menetelmillä. Tässä tutkimuksessa ilmeni li-
säksi, että sääntöihin sopeutumisen korostuessa ohjaus keskittyy vastustajan
tyyppisiin lapsiin, jolloin yksinäisen pulmat jäävät huomiotta.

Kasvattajat arvostivat sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten
vanhempia ja ymmärsivät heidän vaikeita elämäntilanteitaan. Perheitä siis
ymmärrettiin eikä perheiden olosuhteisiin liitetty moralisoivia arvioita kuten
Pihlajan (2008, 10) tutkimuksessa. Yhteistyötä tehtiin paljon, mutta koska syy
sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen nähtiin pitkälti perheessä, ei yh-
teistyö muotoutunut tasa-arvoiseksi kumppanuudeksi, vaan vanhempien neu-
vonnaksi ja ohjaamiseksi. Myös sosioemotionaalista erityistä tukea saavaan lap-
seen liitetyt syytulkinnat olivat yleisiä, minkä seurauksena lapsiryhmän dyna-
miikan merkityksellisyys tai kasvattajan toimintatapojen ja lasten käyttäytymi-
sen välinen yhteys jäivät pohtimatta. Garnerin (2009, 53) toteamus siitä, miten
yhä enenevässä määrin ymmärretään, että kasvatusinstituutioilla ja yksittäisillä
kasvattajilla on päärooli sekä syynä epäsopivaan käyttäytymiseen että tällaisen
käyttäytymisen estäjinä, ei todentunut tässä tutkimuksessa (ks. Conroy ym.
2008, 208; Cooper 2011, 80).

9.3 Kokonaiskuva sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisesta

Näkemykseni mukaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeisiin vastattaisiin parhaiten yhdistämällä inklusiivisen kasvatuksen periaatteet, varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen periaatteet sekä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen huomioiminen. Cooperin (2005, 55-56) mukaan sosiaaliseen kasvuun ja yleensä oppimiseen kuuluvien kasvatuksen tehtävien ja sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamiseen liittyvien lähestymistapojen on oltava jatkumossa keskenään. Hänen mukaansa sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen liittyvien pulmien ratkaisemiseksi ei ole helppoja ratkaisuja: moniulotteiset syyt vaativat moniulotteisia interventioita. Pohdin tässä luvussa sitä, missä määrin tutkimukseni päiväkotiryhmien toimintatavat sisälsivät inklusiivisen kasvatuksen tai varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen periaatteita sekä sitä, millaisia lähestymistapoja sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen niistä löytyi. Keskeiseksi yhdistäväksi tekijäksi nousee osallisuus, johon pyritään niin inklusiivisessa kasvatuksessa kuin varhais- tai varhaiserityiskasvatuksessakin. Sen voi katsoa kuuluvan myös sosioekologiseen lähestymistapaan huomioitaessa sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta, koska ko. lähestymistavassa painotetaan kaikkien osallisten keskinäistä vuorovaikutusta ja asioiden kontekstisidonnaisuutta.

Inklusiivinen kasvatus. Inklusiivinen kasvatus vaatii sitoutumista inklusion arvoihin ja inklusiivisen kasvatuksen toimintatapoihin, mutta myös tietoa, taitoa ja asiantuntemusta (Wall 2003, 167, 177). Tähän tutkimukseen osallistuneet kasvattajat eivät olleet tietoisesti sitoutuneita inklusiiviseen kasvatukseen. He eivät vastustaneet sitä, mutta eivät olleet juurikaan pohtineet asiaa, eivätkä tunteneet eri vaihtoehtoja. Eniten asiaa olivat miettineet erityisryhmän kasvattajat. Vaikka kasvattajat eivät kertoneet ideologisesta sitoutumista inklusiiviseen kasvatukseen, asia ei ollut heille merkityksetön, mistä kertoo se, sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten erityisluokkia ei pidetty hyvänä alkuna lasten koulupolulle siirryttäessä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Siitä huolimatta, että kasvattajat toivat esiin sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen liittyvät käyttäytymisen haasteet, kuvasivat he lapsia monipuolisesti pelkkiä negatiivisia kuvauksia välttämällä. He myös halusivat luoda myönteisen tunnesuhteen lapsiin. Näin ollen kasvattajien asenteiden sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia kohtaan voi olettaa olevan myönteisiä toisin kuin aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt (ks. esim. Nutbrown & Clough 2006, 28, 66-67). Täten kasvattajilla oli edellytyksiä inklusiivisten toimintatapojen luomiseen.

Kasvattajien myönteiset asenteet eivät heijastuneet ryhmissä käytettäviin toimintatapoihin, esimerkiksi opettamisen tai ohjauksen strategioihin, siten, että lasten osallisuutta ja siihen sisältyen vaikuttamismahdollisuuksia, yhteisöllisyyttä, yhteenkuuluvuuden tunnetta tai sosiaalista osallisuutta olisi painotettu. On huomattava, että kyse on painotuksen tulkinnasta: toimintatavoissa oli ele-

menttejä pedagogiikasta, jonka tavoitteena on osallisuuden tukeminen, mutta toisaalta elementtejä menettelytavoista, jotka estävät osallisuuden toteutumista. Ryhmissä oltiin lähempänä integraatiota kuin inklusiota, koska lähtökohtana oli se, että sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten tulisi sopia järjestelmään eikä kasvattajien, toisten lasten tai koko kasvatusjärjestelmän muutoshalukkuuteen kiinnitetty huomiota (ks. Garner 2009, 25).

Varhaiskasvatus- ja varhaiserityiskasvatus. Vaikuttamismahdollisuudet osallisuuden yhtenä elementtinä kytkeytyvät yhteen varhaiskasvatuksen korostaman toimijuuden kanssa, johon kuuluu näkemys lapsista aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina (ks. Turja 2012, 43; Penn 2008, 140). Myös varhaiserityiskasvatuksessa on alettu painottaa samaa näkemystä yhä enemmän (Fowler ym. 2007, 352, 354). Toimijuuden kehittymisen kannalta kasvatusinstituutioiden pedagoginen toimintakulttuuri on merkityksellinen. Toimijuutta tukevissa ympäristöissä keskiössä on lasten kuuleminen heidän omista vahvuuksistaan ja niistä hetkistä, jolloin he kokevat osaavansa, kykenevänsä, voivansa ja pystyvänsä (Lipponen ym. 2013, 166). Lapsilähtöisessä pedagogiikassa huomioidaan lasten aktiivisuus ja aloitteellisuus tekemällä heidän ideoistaan, ajatuksistaan ja kokemuksistaan näkyviä (Sommer ym. 2010, 221).

Toimijuus sosioemotionaalista erityistä tukea saavalle lapselle suotavana ominaisuutena ei tullut tässä tutkimuksessa esiin, eikä päiväkotiryhmissä korostettu lasten kuulemistä. Pedagogiikassa lapsilähtöisyys ei painottunut, mutta ei ollut aivan täysin näkymätönkään. Gulløvin (2008, 134) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogisena tavoitteena on aktiivisten lasten kasvattaminen, mutta jos lapsen käyttäytyminen poikkeaa odotetuista ja hyväksytyistä normeista, kasvatusinstituutioiden lapselle asettamiin tavoitteisiin tulevat mukaan ”tukeminen” ja ”säätely”. Näitä lapsia halutaan opettaa ensisijaisesti käyttäytymään sosiaalisesti hyväksytyillä tavoilla, jolloin aktiivinen toimijuus ei ole välttämättä päämäärä heidän kohdallaan. (Gulløv 2010, 134.) Osallisuuteen kuuluu lisäksi se, että kasvattajat antavat valtaa lapselle. Tämä voi olla sekä vaikeaa että riskialtista. (Berthelsen, Brownlee & Johansson 2009, xiv; ks. myös Eerola-Pennanen 2013, 223.)

Myös Emilson ja Johansson (2009, 63) kirjoittavat, että lasten vaikutusmahdollisuudet ovat usein rajoittuneita kasvattajien asenteista, heidän asettamistaan säännöistä ja vallankäytöstä johtuen. Kuten edellä on käynyt ilmi tämän tutkimuksen päiväkotiryhmien toimintatavoissa lasten vaikuttamismahdollisuudet tai toimijuus eivät tulleet esiin lukuun ottamatta erityisryhmässä lasten kanssa käytyjä yhteiskeskusteluja ratkaisuvaihtoehtojen löytämiseksi jatkuvia konflikteja aiheuttaneisiin yhteisiin pulmiin. Toisaalta ”pallon heittäminen lapselle” eli kehotuksen miettiä jotain asiaa itse voi tulkita viittaukseksi uskoon lapsen toimijuudesta ja kyvystä ratkaista asioita. Pääosin kuitenkin autoritaarinen, sääntöjä ja rajoja voimakkaasti korostava pedagogiikka esti lasten toimijuuden, vaikuttamismahdollisuudet ja sitä kautta osallisuuden. Thomas ja Loxley (2007, 50-51, 58) väittävät, että aikuisyhteisöissä ei siedettäisi sellaista sääntömaailmaa kuin lasten kasvatusinstituutioissa siedetään, ja että elleivät säännöt ja käytänteet muutu, on lasten ei-toivottavan käyttäytymisen lisäänty-

minen väistämätöntä. Ehkä tämänkin tutkimuksen kasvattajat toivoivat enemmän tottelevaista kuin osallistuvaa lasta (ks. Emilson & Johansson 2009, 61-77).

Osallisuuteen kuuluva yhteisöllisyys rakentuu yhteenkuuluvuuden tunteen varaan, johon kuuluvat hyvät lasten vertaissuhteet eli sosiaalinen osallisuus. Tässä tutkimuksessa lapset olivat yhteisessä toiminnassaan aktiivisia toimijoita mm. pyrkien luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä jäi kasvattajilta hyödyntämättä. Kasvattajille onkin haastavaa toimia lasten aktiivista toimijuutta kunnioittaen, mutta kuitenkin niin, etteivät lapset joudu itse liian suureen vastuuseen esimerkiksi keskinäisistä sosiaalisista suhteistaan.

Yhteisöllisyyden lisäksi sekä inklusiivisessa kasvatuksessa että varhais- ja varhaiserityiskasvatuksessa pyritään huomioimaan yksilöllisyys ja siihen sisältyen yksilön vahvuudet (Fowler 2007, 351; Jones 2005, 8; Kronqvist 2012, 13). Tähän tutkimukseen osallistuneista kasvattajista muutama sisällytti nämä periaatteet kasvatuskäsitykseensä. Kasvattajat olivat havainnoineet lasten vahvuuksia, mutta pedagogiikassa niitä ei hyödynnetty paljon.

Inklusiivisen kasvatuksen yhteydessä osallisuus ei rajoitu lasten osallisuuteen, vaan on kyse myös kaikkien inklusiiviseen kasvatukseen osallistuvien aikuisten osallisuudesta (Booth ym. 2006, 1-4; Wall 2003, 165). Myös sosioekologinen lähestymistapa painottaa kaikkien lapsen kontekstien ja niiden keskinäisen vuorovaikutuksen huomioimista (Coleman & Webber 2002, 134). Näin perheen ja moniammatillisen tiimin mukanaolo erityisen tuen tarpeeseen vastaamisessa painottuvat samoin kuin varhaiserityisopetuksessa. Tämän tutkimuksen kasvattajilla oli myönteinen asenne sekä vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön että moniammatilliseen yhteistyöhön.

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen huomioiminen. Kokonaisuudessaan kasvattajien lähestymistavoissa sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen ja siihen vastaamiseen oli nähtävissä piirteitä kaikista Colemanin ja Webberin (2002) esittelemistä malleista. Biofyysinen lähestymistapa näkyi sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syyn paikantamisessa lapseen, psykodynaaminen lähestymistapa ajatuksena lapsen perheessä saamien hoivakokemusten puutteellisuudesta ja kognitiiviseen lähestymistapaan viittasivat muutamat maininnat ja havainnot lasten tunteiden sanoittamisesta.

Behavioristinen lähestymistapa on yleinen sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kanssa toimittaessa (Aubrey & Ward 2013, 443; Coleman & Webber 2002, 121; Cullinan 2007, 292; Garner 2009, 36). Myös tämän tutkimuksen kasvattajat käyttivät useammin behavioristisia kuin muita menetelmiä. Näitä olivat huomiotta jättäminen, positiivisen palautteen antaminen ja muu pal-kitseminen sekä rangaistukset. Rangaistukset olivat lähinnä tilanteesta poistamisia. Nämä ns. jäähyt ovat ongelmallisia monessa mielessä. Repo (2013, 85) sisällyttää päiväkodeissa käytettyjä rangaistus- ja kurinpitokeinoja kuvatessaan jäähyenkin, eristämisen, pienten puolelle siirtämisellä uhkaamisen ja pienten puolelle siirtämisen ns. koviin tai ankariin keinoihin. Revon (emt. 87) tutkimukseen osallistuneet kasvattajat käyttivät samantapaisia rangaistuksia tähän tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien kanssa: jäähyenkkää, aikalisää, eristämistä, uhkailua pienten puolelle siirtämisestä ja lapsen siirtämistä pienten puo-

lelle. Rangaistusten käyttö on siis edelleen osa suomalaista varhaispedagogiikkaa, vaikka rangaistuksilla on paljon kielteisiä seurauksia ja esimerkiksi poistaminen voi olla lapsen hyvinvointia vaarantavaa (Repo & Sajaniemi in press). Rangaistuksilla ei myöskään välttämättä saavuteta toivottua tulosta. Esimerkiksi Revon (emt. 87-88) tutkimuksessa päiväkotiryhmissä, joissa käytettiin kovia keinoja, kiusattiin enemmän. Itse asiassa mitä enemmän kovia keinoja käytettiin, sen huonommin kasvattajat kokivat saaneensa kiusaamisen loppumaan. Repo (2013, 223) ehdottaa keskustelun käynnistämistä siitä, tarvittaisiinko varhaiskasvatuksessa jopa normiohjausta lasten rangaistuskäytäntöjen muuttamiseksi.

Sosioekologisen lähestymistavan ydin on näkemys, jonka mukaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve syntyy vuorovaikuksessa ympäristön kanssa. On huomioitava lapsen piirteet, hänen ympäristönsä ja näiden vuorovaikutus. Tällöin interventio ei voi olla vain lapsen tai hänen käyttäytymisensä muuttamista, vaan myös ympäristöjen, joissa lapsi elää on muututtava. (Coleman & Webber 2002, 134; ks. myös Cooper 2006, 118). Sosioekologista lähestymistapaa mukaili kasvattajien näkemys perheen merkityksestä ja ymmärrys perheen kanssa tehtävän yhteistyön tärkeydestä. Kontekstisidonnaisuutta päiväkodissa ei kuitenkaan huomioitu, jolloin sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen pyrittiin vastaamaan vain sosioemotionaalista erityistä tukea saavaan lapseen kohdistuvien toimintatavoin.

Sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen hyvinvoinnin sekä kehityksen ja oppimisen toteutuminen. Sisäinen hyvinvointi on lapsen subjektiivinen kokemus (Masford-Scott ym. 2012, 236, 239), joten lapsen hyvinvoinnin arviointi on tulkinnallista. Hyvinvoinnin keskeinen elementti ovat sosiaaliset suhteet (ks. Fattore ym. 2007; Mayr & Ulich 2009; Puroila ym. 2012), joiden toteutumiseen sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kohdalla tämä tutkimus antoi vastauksia. Kun osalla lapsista sosiaalinen osallisuus toteutui vain tyydyttävästi tai vähäisesti, voi olettaa, että heidän hyvinvointinsa ei kaikilta osin ollut optimaalinen. On mahdollista, että Fattoren (ks. luku 4.1) tutkimuksessa esiin tulleen omaan itseen liittyvän indikaattorin, johon kuuluivat tunne arvostetuksi tulemisesta ja myönteinen kokemus itsestä persoonana, osat eivät myöskään olleet kaikkien sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kokemuksia. Lisäksi ko. tutkimuksessa lapset sisällyttivät hyvinvointiin autonomian ja toimijuuden, mikä tarkoitti mahdollisuutta toimia vapaasti, tehdä valintoja ja vaikuttaa. Tällainen autonomia ja toimijuus jäi tämän tutkimuksen sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kohdalla vajaaksi sääntöihin sopeutumisen ja tottelevaisuuden korostuessa.

Hyvinvointia voidaan tarkastella paitsi lapsen omana käsityksenä asiasta, myös kehityksellisestä näkökulmasta. Hyvinvoiva lapsi on positiivinen ja luotettava ja kykenee näin hyödyntämään ympäristön oppimismahdollisuuksia hyvin. Kehitys ja oppiminen tuovat lisää hyvinvointia. (Masford-Scott ym. 2012 233, 236.) Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittyminen tuo lapselle mm. tunteiden hallintaan ja sosiaalisiin tilanteisiin liittyviä taitoja (ks. esim. Dowling 2010, 14). Tähän tutkimukseen kehityksen näkökulman toivat kasvattajat, jotka

arvioivat kaikkien lasten edistyneen jotenkin sosioemotionaalisisissa taidoissaan, tosin siten, että edistys vaihteli paljon lapsikohtaisesti.

9.4 Nimeämisen merkityksellisyys

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve ilmeni tähän tutkimukseen osallistuneilla lapsilla pitkälti samaan tapaan kuin kirjallisuudessa on perinteisesti kerrottu: ympäristön ei-toivottuna pitämänä käyttäytymisenä (esimerkiksi tottelemattomuutena kasvattajia kohtaan) ja vuorovaikutuksen ongelmina sekä vertais- että aikuissuhteissa. Akateemiset ongelmat eivät nousseet esiin, mikä saattaa osittain johtua siitä, että lapset eivät olleet vielä koululaisia, mutta toisaalta on huomattavaa se, miten kasvattajat arvioivat jotkut sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset akateemisesti lahjakkaiksi.

Tutkimuksessa sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista muodostunutta kuvaa voi tarkastella myös nimeämisen seurauksia pohtien. Samaten voi arvioida sitä, auttaako nimeäminen tuen tarpeeseen vastaamisessa. Lasten kokemuksissa en näe yhtymäkohtia nimeämisen seurauksiin. Luvussa 7.7 pohtiessani kasvattajien sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista luomaa kuvaa sivusin jo teemaa. Jatkan nyt pohdintaa tuoden esiin niitä nimeämisen seurauksia, joiden tarkasteluun aineistoni antaa mahdollisuuksia.

Nimeämisen taustalla on ollut oletus lapsen sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeesta. Esimerkiksi Wall (2003, 20) ja Vehmas (2010) kyseenalaistavat erityisen tuen tarpeen painottaen tarpeiden yksilöllisyyttä. Tähän tutkimukseen osallistuneet kasvattajat olivat havainneet lasten yksilöllisyyden, mikä näkyi mm. siinä, miten erilaisia tyyppisiä kasvattajien kuvausten perusteella rakentui. Silti yksilöllisyys ei erityisesti painottunut pedagogiikassa tai muussa sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisessa.

Siitä, että nimeäminen erityistä tukea tarvitseväksi paikantaa ongelman niin selkeästi lapseen (ks. Thomas & Loxley 2007, 51; Vehmas 2010, 87; Wall 2003, 152), on monia seurauksia. Myös tämän tutkimuksen kasvattajat pitivät ongelmaa lapsen ja perheen ongelmana pohtimatta juurikaan päiväkotikontekstin merkitystä, jolloin sen muuttamisen välttämättömyyteen ei kiinnitetä huomiota. Boothin ym. (2006, 5) ja Wallin (2003, 20, 152, 167) mainitsemia odotuksia tietynlaisesta, tyyppillisestä käyttäytymisestä oli kuultavissa joskus väsyneidenkin kasvattajien kommentteista, mutta toisaalta myös uskoa muutoksen mahdollisuuteen. Suoraan kukaan kasvattajista ei tuonut esiin Boothin ym. (emt. 5) esiin tuoman ongelmaa siitä, miten joidenkin lasten nimeäminen voi jättää muiden lasten mahdolliset pulmat vaille huomiota, mutta kasvattajat kyllä toivat esiin sen, miten sosioemotionaalista erityistä tukea saavat lapset vievät enemmän aikaa ja huomiota kuin muut lapset.

Koska ympäristön merkitystä lapsen ei-toivotun käyttäytymisen synnyssä ja lisääntymisessä ei nähdä, on loogista keskittyä lapsen toiminnan muuttamiseen, mikä näkyy mm. pedagogisissa valinnoissa. Lapsen nimeämistä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen perusteella on kritisoitu myös siksi, että

se ei auta kasvattajia heidän pohtiessaan pedagogisia käytänteitään tai muiden ryhmien toimintatapoja (ks. esim. O'Brien 2005, 167-168, 175). Mitään omaa, vain sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseviksi nimetyille lapsille sopivaa pedagogiikkaa ei ole olemassa ja mikäli kaikkien lasten kasvatusta ja opetusta pystytään toteuttamaan yksilölliset tarpeet huomioiden, on se riittävää. Oma näkemykseni on kuitenkin se, että vaikka sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten tarpeet ovat hyvin heterogeenisiä, on tiettyjä pedagogisia painotuksia, joista lapsi hyötyy, mikäli hänellä on käyttäytymisen haasteita tai vuorovaikutuksen pulmia. Samalla tapaa joistain painotuksista on tällaisille lapsille haittaa. Näkemykseni voidaan kritisoida siitä, että näin korostetaan lasten erityisiä tarpeita sen sijaan, että keskityttäisiin samanlaisiin tarpeisiin muiden lasten kanssa. En kuitenkaan pidä lähestymistapaani, jossa inkluusiivisen kasvatuksen ja varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen tietyt periaatteet sekä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeiden huomiointi yhdistyvät, erilaisuutta painottavana. Inkluusiivisen kasvatuksen ja varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen myötä lähestymistapaan tulevat mukaan yksilöllisyyden, osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden, yhteisöllisyyden ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet, jotka sopivat yhteen sen kanssa, miten sosioekologisessa mallissa lähestytään sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvetta. Jos kaikkia periaatteita ei huomioida tai niitä ei pidetä tärkeinä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastatessa, on vaarana erilaisten tarpeiden, olivatpa ne sitten lasten tarpeita yleisemmin (ks. Vehmas 2010, 87) tai pedagogisia tarpeita (ks. Norwich & Lewis 2003, 3-4), painottuminen. Näin kävi tässä tutkimuksessa, kun sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten kasvatuksessa ja ohjauksessa keskityttiin lasten aikuisvuorovaikutuksen pulmiin. Näistä pulmista sääntöihin sopeutumattomuutta pidettiin erityisen ongelmallisena. Sääntöjä sekä behavioristiseen lähestymistapaan kuuluvia palkkioita ja rangaistuksia korostettaessa lapsen oikeuksien huomioiminen jää vähemmälle (Danforth & Smith 2005, 83). Behavioristisissa lähestymistavoissa korostetaan nimenomaan sääntöihin sopeutumista eikä esimerkiksi sitä, että lapset olisivat yhdessä neuvottelemassa sääntöistä (emt. 2005, 90). Behavioristisia menetelmiä on pidetty sopivina sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille (emt. 2005, 249), joten niiden painottuminen tässäkin tutkimuksessa saattaa ainakin osittain olla seurausta lasten nimeämisestä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeesta. Jos näin on, sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseväksi nimeäminen on vaarallista myös lapsen aktiivisen toimijuuden näkökulmasta, koska sääntöihin sopeutuminen ohitti toimijuuden kasvattajien lapselle asettamissa tavoitteissa. Nimeäminen ei myöskään ollut lisännyt merkittävästi kasvattajien keinoja ohjata lasten vertais-suhteita, vaikka he niissä olleet pulmat huomasivatkin. Kasvattajien tietoisuutta vaihtoehtoisista malleista (ks. esim. Boorn ym. 2010; Danforth & Smith 2005; O'Brien 2005) tulisi lisätä ja tuoda enemmän esiin osallisuutta ja yhteisöllisyyttä painottavan pedagogiikan sopivuutta myös sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille.

Nimeämisen haittoja ovat myös luokittelun pysyvyys ja lasten ohjautuminen erityisyyttä korostaville koulupoluille (ks. Landrum 2011, 216-217; Vehmas

2010). Näiden asioiden pohdintaan aineistoni ei anna mahdollisuutta. Alijoen (2006, 103) tutkimuksessa (N=56) 65 prosenttia esiopetuksessa sosioemotionaalista erityistä tukea saaneista lapsista siirtyi yleisopetukseen, 23 prosenttia sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten erityisluokalle ja 12 prosenttia muihin erityisluokkiin.

Myöskään varhaisessa vaiheessa annetun sosioemotionaalisen erityisen tuen tuloksellisuutta lasten koko tulevaisuuden kannalta ei tutkimukseni perusteella voi arvioida. Aiemmissä tutkimuksissa on huomattu, että mitä varhaisempaa tuki on ollut, sen tehokkaampaa se on ollut (Landrum 2011, 215). Ilman niimeämistä lapset olisivat voineet jäädä vaille ajoissa annettua tukea.

9.5 Tutkimuksen arviointia ja ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen kuva päiväkotiryhmässä sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista muodostuu ja millaista heidän saamansa tuki on. Aihetta on tutkittu vähän suomalaisessa varhaiskasvatustilanteissa ja se on pysynyt ajankohtaisena koko pitkän tutkimusprosessini ajan: esimerkiksi pienten lasten keskinäistä kiusaamista on alettu tutkia vasta aivan viime vuosina.

Lisäksi lasten näkökulma asiaan on ollut pelkästään kasvattajien välittämä. Tutkimukseni toikin uutta tietoa siitä, millaisena ilmiönä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve näyttäytyy vertaisryhmässä. Sosioemotionaalista erityistä tukea saavasta lapsesta hahmottui moniulotteinen kuva: hän saattoi olla kuin kuka tahansa suosittu ryhmän jäsen tai pahimmillaan julmasti ulossuljettu sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ilmenemistapojen vuoksi. Tässä tutkimuksessa lasten näkökulmaa selvitettiin lasten haastatteluilla ja havainnoinnilla. Tutkimusmenetelmä on rajallinen ja jatkotutkimuksia voisi suunnata enemmän lasten kanssa tehtäväksi tutkimukseksi, jolloin lapset voisivat olla enemmän mukana tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen juonteena ei tuolloin luonnollisestikaan olisi erityisen tuen tarve, vaan vertaissuhteiden ilmiöt yleisemmällä tasolla, esimerkiksi ystävyys tai kiusaaminen. Lapset voisivat olla mukana jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa antaen ideoita siihen, mitä kannattaa tutkia, miksi ja millaisin menetelmin. Lasten näkökulmaa voisi selvittää myös osallisuuden toteutumiseen ja päiväkodin sääntöihin, joiden noudattamisen vahva vaatiminen kasvattajien taholta näyttää kaventavan ainakin joidenkin lasten osallisuuden toteutumista. Lapsilla voisi olla annettavana sekä tutkimukseen että ohjaukseen sopivia kehittämisajatuksia keinoista lisätä sosiaalista osallisuutta. Kokonaisuudessaan erityistä tukea saavien lasten näkökulma sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen on vähän tutkittu aihe. Kasvattajien tulisi olla selvillä jokaisen lapsen tilanteesta.

Aiemmasta tutkimuksesta ja arkipäivän uskomuksista poiketen tämän tutkimuksen mukaan myös kasvattajien kuva sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista ja siten sosioemotionaalisen erityisen tuen ilmenemisestä on moniulotteinen. Lapsia ei nähty pelkästään sosioemotionaalista erityistä tu-

kea saavina lapsina, vaan myös myönteisesti ja heidän kehitykseensä uskoen. Tämä löytö kannustaa toimintatutkimukseen, jossa lähdettäisiin liikkeelle positiivista tematiikkaa painottaen. Myönteiset asenteet ovat hyvä lähtökohta kehittää sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten erityisen tuen tarpeeseen vastaamista enemmän inklusiivisen, osallisuuteen tähtäävän, lapsilähtöisen pedagogiikan suuntaan. Tällaisessa tutkittavien osallistumista painottavassa tutkimustavassa ei olisi tämän tutkimuksen heikkoutta eli sitä, miten tutkija tekee tulkintansa ja päätelmänsä tutkittavia kuulematta.

Tutkimus vahvisti aikaisempaa tutkimustietoa siitä, että kasvattajat näkevät syyn sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen kokonaan muualla kuin päiväkotiryhmässä – useimmiten lapsessa tai hänen perheessään. Samaten tutkimus lisäsi jo aikaisemmin tehdyissä tutkimuksissa esille tullutta tietoa siitä, miten tärkeänä kasvattajat pitävät päiväkodin sääntöihin sopeutumista. Olisi hyödyllistä selvittää lisää sitä, miksi lasten tekemän ulossulkemisen huomiointi ja vertaissuhteiden ohjaus jäävät vähäisiksi. Lisäksi olisi tarpeen tutkia lisää sitä, miksi päiväkotiryhmän ilmapiiriin tai muihin sosioemotionaalisiin pulmiin ennaltaehkäiseviin keinoihin ei kiinnitetä riittävästi huomiota, vaan ohjauksessa keskitytään lapsen sopeuttamiseen päiväkodin sääntömaailmaan jopa rangaistuksia käyttäen. Toisenlaisessa päiväkotiryhmän toimintakulttuurissa myös sosioemotionaalista erityistä tukea saaville lapsille avautuisi paremmin mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen ja osallisuuteen vaikuttamismahdollisuuksiin. Tämän tutkimuksen löytöjä voi hyödyntää paitsi tutkimuksessa, myös kasvatusalan koulutuksissa.

SUMMARY

Early childhood is an important period in human life. Children's early childhood experiences are significant both for their present wellbeing and for their future development. In addition to the home, many children spend time in day care. The quality of early childhood education is thus one of the determinants of young children's experiences. If a child needs special support, early childhood special education is also available in day care. Over the past years, there has been a stronger focus on providing early childhood special education in compliance with the principles of inclusive education: children with special needs are offered early childhood education services in the same environment as other children. According to Odom et al. (2004), the quality of education in an inclusive setting is usually as good as in other learning environments.

Inclusion refers to the minimisation of *all* children's *every* barrier to play, learn and participate (Booth et al. 2006). An educational system can be called inclusive if it guarantees access to the system and participation within the system, as well as a high quality of education within the system (see Policy Guidelines on Inclusion in Education 2009). However, it is not self-evident that inclusive education would be implemented for children who need special socio-emotional support, as educators are not necessarily eager to include these children in their groups (Landrum 2011; Nutbrown & Clough 2006; Viitala 2001).

Labelling a child as having special socio-emotional needs is very problematic, because it means that the problem is seen in the child and that the community and society as causes of the problems are ignored (Garner 2009; Jones 2005; Thomas & Loxley 2007). Nevertheless, children are labelled like this in different educational contexts, for example, in the day-care contexts of this study. Squires and Bricker (2007) describe the need for special socio-emotional support through the child's behaviour: the child continuously behaves so that the consequences are unpleasant, unsatisfactory or unacceptable either for the child or for the environment. Problems like this complicate interaction with peers as well as with adults.

The need for special socio-emotional support can be approached focusing on different aspects. A key question is what is regarded as the main reason for the support need. The method used to respond to the support need also varies. Coleman and Webber (2002) categorise the approaches as biophysical, psychodynamic, cognitive, behaviouristic and socio-ecological (i.e. systemic) models. The biophysical, psychodynamic and cognitive models underline an individual's problems, whereas the behaviouristic and social-ecological models emphasise problems in the interaction between an individual and the environment (Coleman & Webber 2002). The starting point for this study is social-ecological, that is, the need for special socio-emotional support is presumed to arise from a child's interaction with the environment. Therefore, in responding to the need for support, the need to change the environment must also be taken into account (see Coleman & Webber 2002; Cooper 2005).

Another starting point for the study is the view that participation and social inclusion as parts of inclusive education enhance socio-emotional wellbeing and the possibilities to develop and learn in children with special socio-emotional needs. Social inclusion is an indicator of children's interaction and friendship relations, acceptance within the peer group, and of their own experience of acceptance (Koster et al. 2009). In my view, inclusive education, early childhood education, early childhood special education, and the consideration of children's special needs for socio-emotional support should be integrated into an approach that aims at enhancing the target group's wellbeing, optimal development and learning, all of which are closely intertwined.

The primary aim of this study was to find out how children with special socio-emotional needs are described in a day care group, and what kind of support these children get. The research task was approached by analysing the peer relationships of children with special socio-emotional needs, the educators' descriptions of the children, and the educators' educational ideologies and practices. The research data were collected in three different day care groups: a mainstream group, an integrated special education group, and a special education group. As the study was carried out, all of these groups also included children who need special support for their socio-emotional needs. The data were chiefly collected by observing the activities of the day care groups during one school year, as well as by interviewing the children and educators. In addition, the researcher had access to the children's individual educational plans. The researcher's research diary was also used as a source of data. The study is a qualitative, ethnographic investigation within childhood research. Its focus was on creating a picture of the perspective of children as well as of the educators. The data were analysed with qualitative content analysis.

Belonging to a peer group is crucial for a child (see e.g. Corsaro 1997). In this study, children's perspectives on peer relationships were examined by observing their joint activities, conflicts and exclusion from the activities. All of the children, including those with special socio-emotional needs, participated in some way or another in the joint activities of their day care groups. Some children were excluded – sometimes in a cruel way – from activities in which they would have liked to participate. With the exception of one case, all the children with special socio-emotional needs were somehow involved in the conflicts.

The picture of children's peer relationships was clarified by applying to the research findings a social inclusion framework (see Koster et al. 2009), in which children's interaction, friendship relations and sense of acceptance are analysed. All the participating children had some interactive relationships with their group peers, and diverse joint activities strengthened the relationships. The interaction could involve, for instance, walking around together and did not necessarily require long-lasting play. The nature of the joint activities was determined by what was appreciated in the children's group culture. Children explained that a child was excluded from joint activities due to the child's incompetence, which was defined by the children themselves, or due to other unusual behaviour. Some of the children had only one friendship relation. The

bullying of some children is a sign of insufficient acceptance in the day care group. Social inclusion could be seen to vary between the children from good to satisfactory or poor. For some children, social inclusion was thus not implemented optimally enough to enhance their wellbeing or support their development and learning.

The way in which educators talk about children and describe them is connected to the educators' ways of working with children (Fennimore 2008). Various researchers (see e.g. Emilson & Johansson 2009; Jones et al. 2010) have pointed out that the ideal child is described by educators as caring, active and obedient. Moreover, children with special socio-emotional needs may be described very negatively (Pihlaja 2008). The educators who participated in this study, however, described the target group in a variety of ways, highlighting both their positive qualities and challenging behaviour. The positive descriptions were associated with the children's strengths, progress and good peer relationships. With challenging behaviour the educators referred to difficulties in emotional life, peer relations and self-control. Among self-control problems, particular emphasis was laid on children's non-compliance with day care center rules. Based on the descriptions by the educators, the author divided the children in the target group into four types: skilful, progressive, rebellious and lonely. The socio-emotional difficulties of a skilful child were regarded as insignificant, and those of a progressive child as partly temporary and decreasing over time. According to the educators, a rebellious child's problems were often related to compliance with rules, whereas a lonely child's challenges lay in peer interaction. The educators who participated in this study appreciated obedience. If adaptation to rules is emphasised, insufficient attention may be paid to supporting children's participation and social inclusion. Children's challenging behaviour was seen to result either from their individual qualities or from their family's problems; the meaningfulness of the day care center's rules, for instance, was not questioned.

Inclusive education should be of a high quality and enhance children's participation. A child-driven pedagogy is a means of enabling children's participation, in which the aim is to make children's ideas, thoughts and experiences visible (Sommer et al. 2010). Even though the transition from behaviouristic approaches towards a more child-driven pedagogy has been slow in early childhood special education (Recchia 2008), in its present approaches learning is linked to children's active agency and interaction (Fowler 2007). Instead of a child-driven approach, the pedagogical principles of the educators who participated in this study had an adult-led focus, which was evidenced by them underlining the importance of adaptation to rules, for example. Consequently, guidance focussed on resolving conflicts between the educators and the children, not so much on the children's peer relationships. Moreover, even in guiding peer relationships, the emphasis was on conflict resolution. The pedagogical approaches used by the educators were preventive, guidance-oriented or restrictive. Positive feedback was typically used as a preventive means. The guidance-oriented means involved less exercise of power than the restrictive means,

and they were used in resolving smaller problems than the restrictive ones. The guidance-oriented means included explaining, suggesting, reminding, repeating and prohibiting. Discussions with the children were a more interactive way to apply the guidance-oriented approach. The restrictive means sometimes implied physical intervention, if the situation required, but usually they were commands, orders or punishments. The most common punishment was taking the child away from the situation. The educators did not actually consider whether this penalty could be harmful to the children's wellbeing, development or learning. However, preventive and guidance-oriented approaches were more commonly used than any restrictive means.

The educational philosophies and practices of the educators in this study manifested the aim to support wellbeing, optimal development and learning in children with special socio-emotional needs. Nevertheless, the fact that they paid only little attention to participation and social inclusion, emphasising an adult-led, behaviouristic pedagogy, is in conflict with this aim. Inclusive education, as well as early childhood education and early childhood special education based on a social-constructivist learning theory, require that also when responding to special socio-emotional needs, all children have the opportunity to influence and participate in their day care group's activities, in addition to socially participating in peer relations. Instead of adaptation to rules, the focus in guidance should be shifted to supporting participation, which is intertwined with the sense of togetherness and communality.

The study shed light on the manifestation of the need for special socio-emotional support in day care groups, both from the perspective of the child and from that of the educator. The study reinforced earlier research results indicating that chiefly behaviouristic methods are used in responding to the need for special socio-emotional support. Further research could focus on analysing children's views on the different elements of participation when some of the children in the group need special support. For example, children's opportunities to influence as an element of participation or children's opinions of practices that promote the sense of togetherness have been studied very little in groups where some of the children need special support. Action research could be one alternative to develop educators' guidance practices.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Torppa, M., Määttä, S. & Eklund, K. 2013. Ovatko oppimisvaikeudet uhka hyvinvoinnille? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 97-110.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9-30.
- Alasuutari, M. 2003. Miksi institutionaalista varhaiskasvatusta? Päivähoidon merkitys vanhempien puheessa. *Kasvatus* 34 (4), 359-373.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54-69.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70-88.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the picture of the child. *Children and Society* 24, 100-111.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen - tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 270. Väitöskirja.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2012. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 264-273.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. 2013. Pedagogiset toiminnat erityisryhmässä ja oppimisympäristön laatu. Varhaiskasvatuksen tiedelehti. *Journal of Early Childhood Education Research* 2 (1), 24-47. Viitattu 4.2.2014 <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/08/Alijoki-Suhonen-Nislin-Kontu-Sajaniemi-issue2-2.pdf>
- Alila, K. & Heinämäki, L. 2004. Varhaiskasvatus lasta tukevana ympäristönä. Teoksessa Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito - lapsen mahdollisuus. STAKES. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Oppaita 58.
- Asettamispäätös 7.12.2012. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän asettaminen. Dnro 87/040/2012.
- Asetus lasten päivähoidosta 1973/239. Viitattu 27.1.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>
- Aubrey, C. & Ward, K. 2013. Early years practitioners' views on early personal, social and emotional development. *Emotional and Behavioral Difficulties* 18 (4), 435-447.

- Bagwell, C. L. 2004. Friendships, peer networks, and antisocial behavior. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) *Children's peer relations. From development to intervention*. Washington, DC: American Psychological Association, 37-57.
- Barret, H. 2002. Working with vulnerable children. Teoksessa P. Cooper (toim.) *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties*. 3. painos. London: Jessica Kingsley Publishers, 148-162.
- Barton, L. 2003. Sociology, disability studies and education: some observations. Teoksessa T. Shakespeare (toim.) *The Disability Reader. Social Science Perspectives*. 3. painos. London: Continuum, 53-64.
- Berthelsen, D. 2009. Participatory learning. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) *Participatory learning in the early years. Research and pedagogy*. New York: Routledge, 1-11.
- Berthelsen, D., Brownlee, J. & Johansson, E. 2009. Preface. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) *Participatory learning in the early years. Research and pedagogy*. New York: Routledge, xiii - xv.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative research for education*. 5. painos. Boston: Pearson.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for studies in inclusive education. Tulostettu 26.2.2013 <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Bourke, S. & Burgman, I. 2010. Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friend, parents and teachers. *Disability & Society* 25 (3), 359-371.
- Broström, S. 2006. Children's perspectives on their childhood experiences. 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, 223-255.
- Brownlee, J. & Berthelsen, D. 2009. Beliefs about toddler's learning in child care programs in Australia. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) *Participatory learning in the early years. Research and pedagogy*. New York: Routledge, 93-108.
- Buysse, V., Davis Goldman, B., West, T. & Hollingsworth, H. 2008. Friendships in early childhood: implications for early education and intervention. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, S. R. McConnell (toim.) *Social competence of young children. Risk, disability & intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 77-97.
- Carlsson-Paige, N. 2012. Media, technology, and commercialism: Countering the threats to young children. Teoksessa B. Falk (toim.) *Defending childhood. Keeping the promise of early intervention*. New York: Teachers College Press, 133-148.
- Christiansen, P. & James, A. 2000. Introduction: researching children and childhood: cultures of communication. Teoksessa P. Christensen & A.

- James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. London: Falmer Press, 1-8.
- Coie, J. D. 2004. The impact of negative social experiences on the development of antisocial behavior. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) Children's peer relations. From development to intervention. Washington, DC: American Psychological Association, 243-267.
- Coie, J. D. & Jakobs, M. R. 2000. The role of social context in the prevention of conduct disorder. Teoksessa W. Craig (toim.) Childhood social development. The essential readings. Oxford: Blackwell, 350-371.
- Coleman, M. C. & Webber, J. 2002. Emotional and behavioral disorders. Theory and practice. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Conroy, M. A., Brown, W. H., Olive, M. L. 2008. Social competence interventions for young children with challenging behaviors. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, S. R. McConnell (toim.) Social competence of young children. Risk, disability & intervention. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 205-231.
- Cooper, P. 2002. Emotional and behavioural difficulties in adolescence. Teoksessa P. Cooper (toim.) Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties. London: Jessica Kingsley, 43-56.
- Cooper, P. 2005. AD/HD. Teoksessa A. Lewis & B. Norwich (toim.) Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion. Maidenhead: Open University Press, 123-137.
- Cooper, P. 2006. Biology and behaviour: the educational relevance of a biopsychosocial perspective. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) Handbook of behavioural difficulties. London: Sage, 105-121.
- Cooper, P. 2011. Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education* 26 (1), 71-86.
- Corsaro, W. A. 1997. The sociology of childhood. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. & Molinari L. 2000. Entering and observing in children's worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. London: Falmer Press, 179-200.
- Craig, W. & Pepler, D.J. 2000. Observations of bullying and victimization in the school yard. Teoksessa W. Craig (toim.) Childhood social development. The essential readings. Oxford: Blackwell, 116-136.
- Cullinan, D. 2007. Students with emotional and behavioral disorders. An introduction for teachers and other helping professionals. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Danforth, S. & Smith, T. J. 2005. Engaging troubling students. A constructivist approach. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Davis, J., Watson, N. & Cunningham-Burley, S. 2000. Learning the lives of disabled children. Developing a reflexive approach. Teoksessa P.

- Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. London: Falmer Press, 201-224.
- Delamont, S. 2007. Ethnography and participant observation. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative research practice. London: Sage, 205-217.
- Denham & Burton. 2003. Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York: Kluwer Academic / Plenum.
- Diamond, K. E. 2006. The development of social competence in children with disabilities. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) Blackwell handbook of childhood social development. Oxford: Blackwell, 571-587.
- Diamond, K. E., Hong, S-Y, Baroody, A. E. 2008. Promoting young children's social competence in early childhood programs. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, S. R. McConnell (toim.) Social competence of young children. Risk, disability & intervention. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 165-184.
- Dowling, M. 2010. Young children's personal, social & emotional development. 3. painos. London: Sage.
- Duncan, J. 2009. "If you think they can do it - then they can" Two-years-olds in Aotearoa New Zealand kindergartens and changing professional perspectives. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) Participatory learning in the early years. Research and pedagogy. New York: Routledge, 164-184.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 464. Väitöskirja. Tulostettu 16.8.2013 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41154/978-951-39-5143-6_vaitos12042013.pdf?sequence=1
- Emde, R. & Robinson, J. A. 2003. Varhaisen intervention teoreettisia suuntaviivoja: kehityspsykoanalyttinen näkökulma. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 250-284.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. 2007. Participant observation and fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage, 352-368.
- Emilson, A. & Johansson E. 2009. The desirable toddler in preschool. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) Participatory learning in the early years. Research and pedagogy. New York: Routledge, 61-77.
- Erytispäivähoidon työryhmän muistio. Erytistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito. 1978. Sosiaalihuolto.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Määräys 64/011/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010: 27. Opetushallitus. Viitattu 23.1.2013 http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos luku 5.3. 2014. Viitattu 19.7. 2014 http://www.oph.fi/download/155767_Esiopetusmuutos_5_011_2014_luku_5_3.pdf
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Evans, J., Harden, A. & Thomas, J. 2004. What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research. *Journal of Research in Special Educational Needs* 4 (1), 2-16. Tulostettu 26.2.2013 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/J.1471-3802.2004.00015.x/pdf>
- Falk, B. 2012. Introduction. Teoksessa B. Falk (toim.) *Defending childhood. Keeping the promise of early intervention*. New York: Teachers College Press, 1-10.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. 2007. Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research* 80, 5-29.
- Fennimore, B. S. 2008. Talk about children: developing a living curriculum of advocacy and social justice. Teoksessa C. Genishi & A. L. Goodwin (toim.) *Diversities in early childhood education. Rethinking and doing*. New York: Routledge, 185-199.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A. & Taylor, N. 2010. Children's participation as a struggle over recognition: Exploring the promise of dialogue. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children's and young people's participation*. London: Routledge, 293-305.
- Fowler, S.A., Ostrosky, M.M. & Yates, T.J. 2007. Teaching and learning in the early years. Teoksessa L. Florian (toim.) *The Sage handbook of special education*. London: Sage, 349-359.
- Frederickson, N. & Cline, T. 2009. *Special educational needs, inclusion and diversity*. 2. painos. New York: Open University Press.
- Furman, B. 2003. *Muksuoppi. Ratkaisun avaimet lasten ongelmiin*. Helsinki: Tammi.
- Garner, P. 2009. *Special educational needs. The key concepts*. London: Routledge.
- Ghesquire, P., Maes, B. & Vandenberghe, R. 2004. The usefulness of qualitative case studies in research on special needs education. *International Journal of Disability, Development and Education* 51 (2), 171-184.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2007. Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage, 188-203.
- Greve, A. 2009. Friendships and participation among young children in a norwegian kindergarten. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E.

- Johansson (toim.) Participatory learning in the early years. Research and pedagogy. New York: Routledge, 78–92.
- Grindal, T. A., Hinton, C. & Shonkoff, J. P. 2012. The science of early childhood development: Lessons for teachers and caregivers. Teoksessa B. Falk (toim.) *Defending childhood. Keeping the promise of early intervention.* New York: Teachers College Press, 13-23.
- Gulløv, E. 2008. Institutional upbringing: a discussion of the politics of childhood in contemporary Denmark. Teoksessa A. James & A. L. James (toim.) *European childhoods. Cultures, politics and childhoods in Europe.* New York: Palgrave Macmillan, 129–148.
- Guralnick, M. J. 2001. A framework for change in early childhood inclusion. Teoksessa M. J. Guralnick (toim.) *Early childhood inclusion. Focus on change.* Baltimore: Paul H. Brookes, 3-35.
- Göncü, A., Main, C. & Abel, B. 2009. Fairness in participation in preschool. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) *Participatory learning in the early years. Research and pedagogy.* New York: Routledge, 185–202.
- Hakkarainen, P. 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus. *Kasvatus* 33 (2), 133–147.
- Hammesley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice.* 3. painos. New York: Rotledge.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 98. Väitöskirja.
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Experts of good educators – or both? The development of early childhood educators' expertise in Finland. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 487-504.
- Hartup, W. 2000. The company they keep: friendships and their developmental significance. Teoksessa W. Craig (toim.) *Childhood social development. The essential readings.* Oxford: Blackwell, 61-84.
- Hartup, 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: Guilford, 3–19.
- Hautamäki, A. 2003. Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen.* Helsinki: WSOY, 13–66.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi: havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.
- Heinämäki, L. 2004a. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. STAKES. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 58.
- Heinämäki, L. 2004b. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä.

- STAKES. Sosiaali- ja terveystieteen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 136. Väitöskirja.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY.
- Heyl, B. S. 2007. Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage, 369-383.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1407. Väitöskirja.
- Honig, M-S. 2008. Work and care: reconstrucing childhood through childcare policy in Germany. Teoksessa A. James & A. L. James (toim.) European childhoods. Cultures, politics and childhoods in Europe. New York: Palgrave Macmillan, 198-215.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2012. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 312-327.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. 2012. Evaluating the quality of the child care in Finland. Early Child Development and Care 182 (3-4), 299-314.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hurtig, J. 2003. Lasta suojelemassa - etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännössä. Acta Universitatis Lapponiensis 60. Väitöskirja.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126-146.
- Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 86. Väitöskirja.
- 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. 2007. Ethnography in the studies of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage, 246-257.
- James, A. & James, A. 2008. European childhoods: an overview. Teoksessa A. James & A. L. James (toim.) European childhoods. Cultures, politics and childhoods in Europe. New York: Palgrave Macmillan, 1-13.
- Jenks, C. 2000. Zeitgeist research on childhood. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. London: Falmer Press, 62-76.

- Johnson, B. & Christensen, L. 2012. Educational research. Quantative, qualitative, and mixed approaches. 4. painos. Los Angeles: Sage.
- Jones, D. 2002. Cognitive, behavioural and systemic approaches to coping with emotional and behavioural difficulties. Teoksessa P. Cooper (toim.) Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties. London: Jessica Kingsley, 119-133.
- Jones, P. 2005. Inclusion in the early years: stories of good practice. Oxon: David Fulton. Viitattu 21.3.2013 <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10598505>
- Jones, L., Holmes, R., MacRae, C. & MacLure, M. 2010. "Improper" children. Teoksessa N. Yelland (ed.) Contemporary perspectives on early childhood education. Maidenhead: Open university press, 177-191. Viitattu 20.5.2013 <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10404001>
- Kalland, M. 2012. Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa M. Kalland & J. Sinkkonen (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. 1.-2. painos. Helsinki: SanomaPro.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249-262.
- Karila, K. & Kinos, J. 2012. Acting as a professional in a Finnish early childhood education context. Teoksessa L. Miller, Dalli, C. & Urban, M. (toim.) Early childhood grows up. International perspectives on early childhood education and development 6, 55-69. Viitattu 16.8.2013 <http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-2718-2>
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-24.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen, N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkoston / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105, 121-141.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 57, 17-63.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2009. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 9. painos. New Jersey: Pearson.
- Kavale, K. A., Forness, S. R. & Mostert, M. P. 2005. Defining emotional or behavioral disorders: The quest of affirmation. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) Handbook of emotional & behavioural difficulties. London: Sage, 45-58.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti - ihmisen yksilöllisyys -. Helsinki: WSOY.

- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus* 33 (2), 119-132.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013: 5. Viitattu 10.2.2014 http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/Selvitys_esiopetuksen_velvoittavuudesta.html
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. 2012. Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 383-400.
- Kjørholt, A.T. 2008. Children as new citizens: In the best interests of the child? Teoksessa A. James & A. L. James (toim.) *European childhoods. Cultures, politics and childhoods in Europe*. New York: Palgrave Macmillan, 14-37.
- Kohti varhaiskasvatustalake. Varhaiskasvatuksesta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11. Viitattu 18.7.2014 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 390. Väitöskirja.
- 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.
- 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*, 117-140.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & van Houten, E. 2010. Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education* 57 (1), 59-75.
- Krasnor, R. & 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: Guilford, 162-179.
- Kronqvist, E-L. 2001. "Ystävykset yhdessä" - vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy, 59-77.
- Kronqvist, E-L. 2012. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-30.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa J. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 277-297.
- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhteidetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. *Jyväskylä Studies in Humanities* 221. Väitöskirja. Viitattu

- 27.1.2014 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-9_vaitos25012014.pdf?sequence=1
- Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. New Haven: Yale University Press.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia - research in educational sciences 11.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laki lasten päivähoitosta 1973/36. Viitattu 18.1.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 2012/909. Viitattu 23.1.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120909>
- Landrum, T. J. 2011. Emotional and behavioral disorders. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) Handbook of special education. New York: Routledge, 209-220.
- Landrum, T. J., Tankersley, M. & Kauffman, J. M. 2003. What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? The Journal of Special Education 37 (3), 148-156.
- Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A handbook of children's and young people's participation. London: Routledge, 11-23.
- Lasten päivähoito 2011. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 1.7.2013 http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102985/Tr30_12.pdf?sequence=4
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.
- Lappalainen, S. 2007a. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113-133.
- Lappalainen, S. 2007b. 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.
- Lappalainen, S. 2007c. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöistä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65-88.
- Laursen, B. & Pursell, G. 2009. Conflict in peer relations. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbooks 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. Väitöskirja.

- Lehtinen, A.-R. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Gummerus, 78-100.
- Lehtinen, A. -R. 2009a. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 138-155.
- Lehtinen, A. -R. 2009b. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 89-114.
- Lewis, A. & Norwich, B. 2005. Overview and discussion: overall conclusions. Teoksessa A. Lewis & B. Norwich (toim.) Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion. Maidenhead: Open University Press, 206-221.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, CA: Sage.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan: Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 159-175.
- Lyons, C. W. & O'Connor, F. 2006. Constructing an integrated model of the nature of challenging behaviour: a starting point for intervention. *Emotional and Behavioural Difficulties* 11 (3), 217-232.
- 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.
- 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's and young people's participation. London: Routledge, 97-104.
- Mashford-Scott, A., Church, A. & Tayler, C. 2012. Seeking children's perspectives on their well-being in early childhood settings. *IJEC* 44, 231-247.
- Mayall, B. 2000. Conversations with children: working with generational issues. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. London: Falmer-Press, 120-135.
- McCready, L. T. & Soloway, G. 2010. Teachers' perceptions of challenging student behaviours in model inner city schools. *Journal of Emotional and Behavioral Difficulties* 15 (2), 111-123.
- Mayr, T. & Ulich, M. 2009. Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings - PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early years* 29 (1), 45-57.
- Merriam, S. B. 1998. Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from Case study research in education. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

- Merriam, S. B. 2009. Qualitative research. A guide to design and implementation. Revised and expanded from *Qualitative research and Case study applications in education*. 2. painos. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151-176.
- McGrath, H. 2005. Directions in teaching social skills to students. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. London: Sage, 327-352.
- Mowat, J. G. 2010. Inclusion of pupils perceived as experiencing social and emotional behavioural difficulties (SEBD): affordances and constraints. *International Journal of Inclusive Education* 14 (6), 631-648.
- Määräys esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksesta 05/011/2014. Viitattu 19.7.2014 http://www.oph.fi/download/155766_Esiopsmuutos_aarays_5_011_2014.pdf
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen - vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopiston julkaisuja C 324. Väitöskirja.
- Neitola, M. 2012. Lapsen sosiaalisen kompetenssin vaikeudet - perheessäkö vika? Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214, 287-317.
- Niemi, A -M. 2008. Kaikki mukana? - eronteot ja tuotettu tavallisuus esi-1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. *Kasvatus* 39 (4), 322-334.
- Norwich, B. & Lewis, A. 2005. How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? Teoksessa A. Lewis & B. Norwich (toim.) *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*.
- Nummenmaa, A R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-39.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, R. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Nutbrown, C. & Clough, P. 2006. Inclusion in the early years: Critical analyses and enabling narratives. London: Sage. Viitattu 20.3.2013 <http://knowledge.sagepub.com/view/inclusion-in-the-early-years/d64.xml>
- O'Brien, T. 2005. Social, emotional and behavioural difficulties. Teoksessa A. Lewis & B. Norwich (toim.) *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press, 166-179.
- Odom, S. L., Mc Connell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social competence of young children: conceptualization, assessment, and influences. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, S. R. McConnell (toim.) *Social competence of*

- young children. Risk, disability & intervention. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 3-29.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I. & Horn, E. 2004. Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs* 4 (1), 17-49. Tulostettu 26.2.2013 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x/pdf>
- O'Mahony, P. 2005. Juvenile delinquency and emotional and behavioural difficulties in education. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. London: Sage, 167-181.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 4. 2. 2014. OKM-kysely: Varhaiskasvatukseen ollaan tyytyväisiä - henkilöstön määrän riittävyys ja lapsiryhmien koko huolettavat. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/02/varhaiskasvatus.html>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Penn, H. 2008. *Understanding early childhood : issues and controversies*. 2. painos. New York: McGraw Hill/Open University Press. Viitattu 10.1.2014. <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10256402>
- Penn, H. 2009. International perspectives on participatory learning. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) *Participatory learning in the early years. Research and pedagogy*. New York: Routledge, 12-25.
- 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: Routledge, 356-366.
- Perusopetuslaki 1998/628 Tulostettu 18.1.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielen kehityksen alueella. Turun yliopiston julkaisuja C 208. Väitöskirja.
- Pihlaja, P. 2005. Arviointi ja kasvatuksen suunnittelu. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY, 153-191.
- Pihlaja, P. 2008. Behave yourself! Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society* 23 (1), 5-15.
- Pihlaja, P. 2012. "Susta ei tuu koskaan mitään": sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214, 319-344.
- Poikkeus, A. -M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M. -L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi*.

- Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80-104.
- Poikkeus, A. -M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M. -K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J. -E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 111-120.
- Policy guidelines on inclusive education. Unesco 2009. Viitattu 21.1.2014 <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Poulou, M. & Norwich, B. 2000. Teacher's perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education* 15 (2), 171-187.
- Prout, A. & James, A. 2003. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge Falmer, 7-33.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same of different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321-341.
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. 2012. Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 345-362.
- Päivähoidon kasvatustavoitetoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1980: 31. Helsinki.
- Qvortrup, J. 2000. Macroanalysis of childhood. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. London: Falmer Press, 77-95.
- Rantala, A., Uotinen, S. & McWilliam, R. A. Providing early intervention within natural environments: A cross-cultural comparison. *Infants and Young Children* 22 (2), 119-131. Tulostettu 29.8.2013 http://ovidsp.uk.ovid.com/sp-3.10.0b/ovidweb.cgi?&S=PLADPDOKNPHFAOJPFNNKJBBGCOFLAA00&Link+Set=S.sh.22.23.26.29%7c5%7csl_10
- Recchia, S. L. 2008. Teaching and caring: Supporting social and emotional learning in an inclusive early childhood classroom. Teoksessa C. Genishi & A.L. Goodwin (toim.) *Diversities in early childhood education. Rethinking and doing*. New York: Routledge, 67-82.
- Repo, L. 2013. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Repo, L. & Sajaniemi, N. (in press) Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organizational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Rogers, B. 2006. Teaching students with emotional behavioural disorders. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of behavioural difficulties*. London: Sage, 245-259.
- Rosenthal, M. K. & 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.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. 2012. Psykiatrinen DSM-luokittelu ja käytöksen ongelmat. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214, 259-286.
- Sainato, D. M., Jung, S., Salmon M. D. & Axe, J. B. 2008. Classroom influences on young children's emerging social competence. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, S. R. McConnell (toim.) *Social competence of young children. Risk, disability & intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 99-116.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sammons, P. 2010. Does pre-school make a difference? Identifying the impact of pre-school children's cognitive and social behavioural development at different ages. Teoksessa K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (toim.) *Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge, 92-113.
- Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. 2013. Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioral difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties* 18 (4), 374-395.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 364. Väitöskirja.
- Singer, E. & de Haan, D. 2007. *The social lives of young children. Play, conflict and moral learning in day-care groups*. Amsterdam: SWP.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2003. Johdanto: Ihminen tarvitsee toisten läheisyyttä ja turvaa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. Helsinki: WSOY, 7-11.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. 2010. *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice. International perspectives on early childhood education and development. Volume 2*. London: Springer.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2013. Viitattu 23.1.2013 http://www.stm.fi/sosiaali_ja_terveyspalvelut/sosiaalipalvelut/paivahoito
- Spodek, B. & Saracho, O. N. 2005. Early childhood education. An international and contemporary perspective. Teoksessa B. Spodek & O. N. Saracho (toim.) *International perspectives on research in early childhood education*. Greenwich: Information age, 355-360.
- Squires, J. & Bricker, D. 2007. *An activity-based approach to developing young children's social emotional competence*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 304. Väitöskirja.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, E. & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68-104.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2012. Lasten päivähoito 2011. Tilastoraportti. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 30/2012. Viitattu 1.7.2013 http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102985/Tr30_12.pdf?sequence=4
- Søndergaard, D. M. 2013. Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education* 33 (3), 355-372.
- Taggart, B. 2010. Vulnerable children: Identifying children "at risk". Teoksessa K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (toim.) Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project. New York: Routledge, 166-191.
- Tamminen, T. 2004. Olipa kerran lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Tauriainen, L. 1998. Laadunarviointi varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus, 82-95.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 165. Väitöskirja.
- Terzi, L. 2010. Introduction. Teoksessa L. Terzi (toim.) Special educational needs: a new look. 2. painos. London: Continuum international publishing, 1-9.
- Thomas, G. 2005. What do we mean by "EBD"? Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) Handbook of emotional & behavioural difficulties. London: Sage, 59-82.
- Thomas, G & Loxley, A. 2007. Deconstructing special education and constructing inclusion. 2. painos. Maidenhead: Open university press.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89-112.
- Trout, A. L., Epstein, M. H., Nelson, R., Synhorst, L. & Duppong Hurley, K. 2006. Profiles of children served in early intervention programs for behavioral disorders: early literacy and behavioral characteristics. *Topics in early childhood special education* 26 (4), 206-218.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsen (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry., 30–47.
- Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 218-233.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2002: 9. Viitattu 17.1.2013 <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>
- Vanderbeck, R. M. 2010. Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen ”aikuisista”. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen, N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Suom. T. Mälkiä. Nuorisotutkimusverkoston / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105, 33-52.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2005: 56. Viitattu 17.1.2013 <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>
- Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön selvityksiä 2007: 72. Viitattu 23.1.2013 http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-4044.pdf&title
- Vehmas, S. 2010. Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 87-96.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Research reports n:o 72.
- Visser, J. 2006. Working with children and young people with social, emotional and behavioural difficulties: what makes what works, work? Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of behavioural difficulties*. London: Sage, 225-243.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat: osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 467. Väitöskirja. Printattu 19.8.2013 <https://jykdok.linneanet.fi/vwebv/holdingsInfo?searchId=2347&recCount=20&recPointer=0&bibId=1260687>
- Wall, K. 2003. Special needs and early years. A practitioner's guide. London: Paul Chapman. Viitattu 18.2.2013 <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10080917>
- Warming, H. 2011. Inclusive discourses in early childhood education. *International Journal of Inclusive Education* (15) 2, 233-247.
- Yealland, N. 2008. Series editor's introduction. Teoksessa C. Genishi & A. L. Goodwin (toim.) *Diversities in early childhood education. Rethinking and doing*. New York: Routledge, ix-xi.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989. Unicef. Viitattu 6.2.2013
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf

LIITE 1 Tutkimuslupa-anomus vanhemmille

HYVÄT VANHEMMAT

Teen Jyväskylän yliopistossa tutkimusta erilaisten päiväkotiryhmien toiminnasta. Tutkimuksessa selvitetään, miten lapsiryhmä toimii, millaisia käsityksiä ryhmien henkilökunnalla on toiminnasta sekä tarkastellaan yleisemmin päiväkotia kasvuympäristönä. Tutkimustani ohjaa professori Sakari Moberg.

Käytännössä tutkimus toteutetaan siten, että havainnoin mm. lapsenne päiväkotiryhmän toimintaa, haastattelen lapsia ja henkilökuntaa, tutustun lasten papereihin (esimerkiksi toiminta- tai kuntoutussuunnitelmaan) sekä videoin erilaisia ryhmän tilanteita. Tutkimusaineisto on ehdottoman luottamuksellista ja sitä varten koottua materiaalia käytetään vain tämän tutkimuksen tarpeisiin. Valmiista tutkimusraportista ei voi tunnistaa yksittäisiä lapsia eikä päiväkotiryhmää.

Pyydän Teitä ilmoittamaan alla olevalla lomakkeella saako lapsenne osallistua tutkimukseen. Lomakkeen voitte palauttaa lapsenne päiväkotiryhmän työntekijöille. Palauttakaa lomake mahdollisimman pian (viimeistään 16.10.2000). Sekin tieto, että lapsenne ei saa osallistua tutkimukseen on minulle tärkeä.

Yhteistyöterveisin

Riitta Viitala
tutkija
Jyväskylän yliopisto

✂-----
Lapsen nimi _____

- Lapseni saa osallistua tutkimukseen
 Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

___ / ___ 2000

Vanhemman allekirjoitus

Vanhemman allekirjoitus

LIITE 2 Tutkimusaineistot päiväkodeittain

TAULUKKO 1 Tutkimusaineistot ja niiden käyttötapa: tavallinen päiväkotiryhmä

Aineisto	Määrä	Laajuus	Tutkimustehtävä	Käyttötarkoitus
Lasten haastattelut	20	210 s.	1	Analysoitu
Kasvattajien yksilöhaastattelut	4	118 s.	2 ja 3	Analysoitu
Kasvattajien ryhmähaastattelut	1	27 s.	2 ja 3	Analysoitu
Havainnoinnit		50 s.	1 ja 3	Analysoitu
Videoaineistot		n. 3 t.	1 ja 3	Kooste ryhmähaastattelua varten, tutkimuksen luotettavuuden arviointi
Lasten henkilökohtaiset suunnitelmat	2	4 s.	3	Haastatteluaineiston lisämateriaali
Tutkimuspäiväkirja		yht. 37 s.(ei eritelty)		Aineiston analyysin tukimateriaali

TAULUKKO 2 Tutkimusaineistot ja niiden käyttötapa: integroitu erityisryhmä

Aineisto	Määrä	Laajuus	Tutkimustehtävä	Käyttötarkoitus
Lasten haastattelut	11	152 s.	1	Analysoitu
Kasvattajien yksilöhaastattelut	4	120 s.	2 ja 3	Analysoitu
Kasvattajien ryhmähaastattelut	1	32 s.	2 ja 3	Analysoitu
Havainnoinnit		59 s.	1 ja 3	Analysoitu
Videoaineistot		n. 3,5 t.	1 ja 3	Kooste ryhmähaastattelua varten, tutkimuksen luotettavuuden arviointi
Lasten henkilökohtaiset suunnitelmat	2	7 s.	3	Haastatteluaineiston lisämateriaali
Tutkimuspäiväkirja		yht.37 s.(ei eritelty)		Aineiston analyysin tukimateriaali

LIITE 2 (jatkuu) Tutkimusaineistot päiväkodeittain

TAULUKKO 3 Tutkimusaineistot ja niiden käyttötapa: erityisryhmä

Aineisto	Määrä	Laajuus	Tutkimustehtävä	Käyttötarkoitus
Lasten haastattelut	6	64 s.	1	Analysoitu
Kasvattajien yksilöhaastattelut	4	104 s.	2 ja 3	Analysoitu
Kasvattajien ryhmähaastattelut	1	45 s.	2 ja 3	Analysoitu
Havainnoinnit		64 s.	1 ja 3	Analysoitu
Videoaineistot		n. 5 t.	1 ja 3	Kooste ryhmähaastattelua varten, tutkimuksen luotettavuuden arviointi
Lasten henkilökohtaiset suunnitelmat	7	39 s.	3	Haastatteluaineiston lisämateriaali
Tutkimuspäiväkirja		yht. 37 s. (ei eritelty)		Aineiston analyysin tukimateriaali

LIITE 3 Kasvattajien haastattelun teemat

Taustatiedot:

- haastateltavan koulutus
- ammattinimike päiväkotiryhmässä
- työkokemus
- miten kauan työskennellyt tässä ryhmässä

Tunne-elämän kehityksessä erityistä tukea tarvitseva lapsi / tunne-elämältään häiriintynyt lapsi:

- miten kuvailisit tällaista lasta
- mistä tällaisen erityisen tuen tarve johtuu

Lasten kaverisuhteet:

- kerro tämän ryhmän lasten kaverisuhteista
- millaisia pulmia syntyy lasten kesken / mikä sujuu hyvin
- mistä johtuvat
- miten itse toimit näissä tilanteissa / miten "tiimi" toimii

Päiväkodin arki:

- mitkä tilanteet ovat helppoja, mitkä vaikeita
- mistä helppous tai vaikeus johtuu
- miten itse toimit näissä tilanteissa / miten "tiimi" toimii
- mikä toiminnassa tärkeää (tavoitteet)
- paras mahdollinen hoitopaikka tunne-elämän kehityksessä erityistä tukea tarvitsevalle lapselle
- oma kokemus työstä tällaisessa päiväkotiryhmässä

Yhteistyö vanhempien kanssa:

- millaista tehdään

Lapsen tulevaisuus:

- koulu
- elämä yleensä
- asiat, jotka vaikuttavat siihen, miten elämässä tulee käymään (kolme toivomusta)

Muuta mitä haastateltavalla mielessä

LIITE 4 Lasten haastattelujen teemat

Kuten ehkä muistat, kirjoitan kirjaa päiväkodeista. Siksi minua kiinnostaa, mitä 5 / 6 / 7-vuotias tyttö / poika ajattelee. Sinun kertomasi jutut ovat todella tärkeitä kirjani kannalta, laitetaan ne oikein nauhalle.

Sinulla on mukana oma kansiosi / muksuoppivihkosi. Katsellaan ensin sitä - saat esitellä minulle kansiotasi / muksuoppivihkoasi.

Jutellaan sitten päiväkodin asioista. Jos haluat voit samalla väritellä. Jos haluat kesken kaiken kysyä minulta jotain, voit tehdä sen.

Kerrohan mitä kaikkea puuhaat täällä päiväkodissa.

Mitä teet kaikkein mieluiten täällä päiväkodissa?

Kenen kanssa?

Ketkä ovat kavereitasi täällä päiväkodissa?

Kerro näistä kavereistasi. Mikä heissä on kivaa?

Kuka heistä on paras kaverisi?

Ketä muita lapsia täällä päiväkodissa on? Kerro heistä.

Mikä päiväkodissa on mukavaa? (Mieti milloin olit iloinen - mitä silloin tapahtui?)

Mikä päiväkodissa ei ole mukavaa, mikä harmittaa tai kiukuttaa? (Mieti milloin olit harmissasi - mitä silloin tapahtui?)

Onko päiväkodissa jokin asia, josta tulet surulliseksi? Mikä?

Kiusataanko täällä päiväkodissa? Miten? (Jatkokysymykset riippuen siitä, mitä lapsi vastaa: Miltä kiusaaminen tuntuu? Mitä sinä teet, jos huomaat, että jotakuta kiusataan?)

Jutellaan vielä leikeistä.

Mitä leikkejä leikit päiväkodissa? Kerro lisää näistä leikeistä. Millaisia ne ovat?

Kenen kanssa leikit?

Kenen kanssa leikit ulkona? Millaisia leikkejä leikitte?

Mitä teet, kun haluat mukaan johonkin kivaan leikkiin?

Jos kaverit eivät otakaan sinua mukaan leikkiin, mitä sitten teet?

Sinä olet jo esikoululainen / sinä olet jo 5-vuotias.

Mitä asioita osaat osaat jo hyvin?

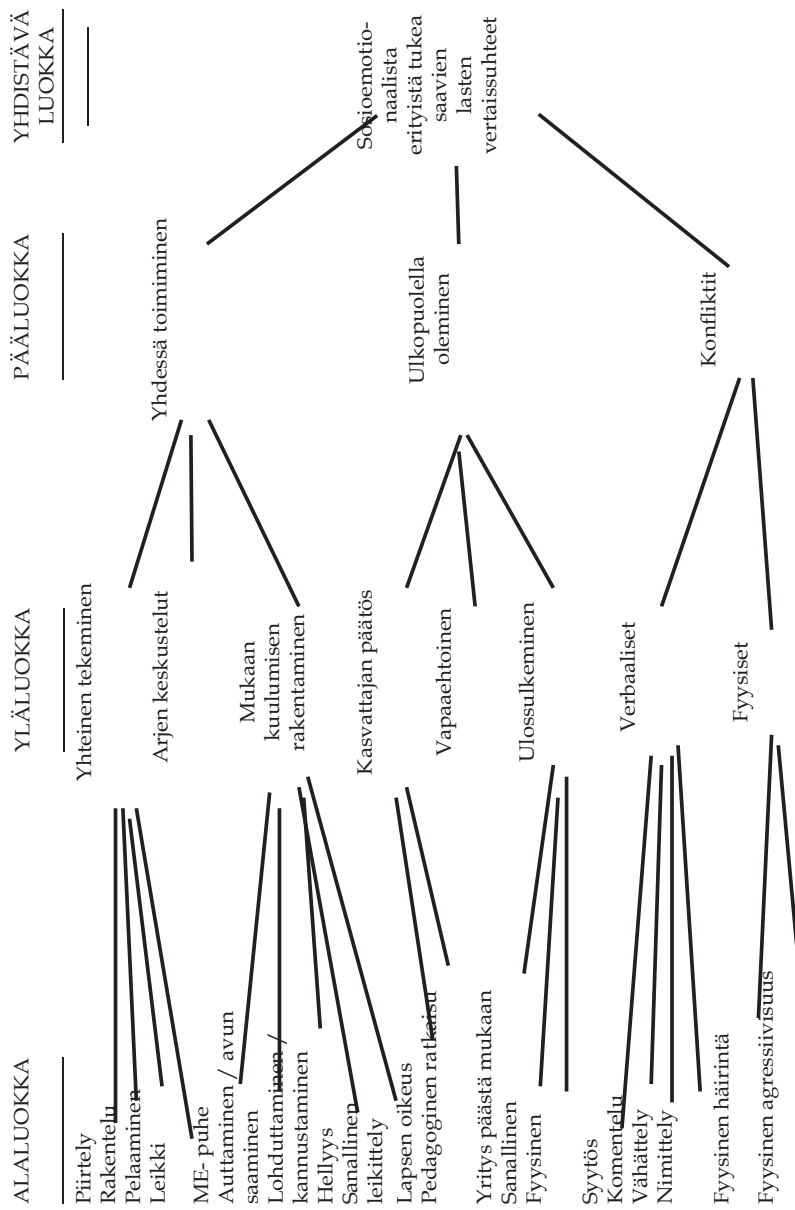
Mitä täytyy vielä harjoitella?

Millainen koululainen / esikoululainen sinusta tulee?

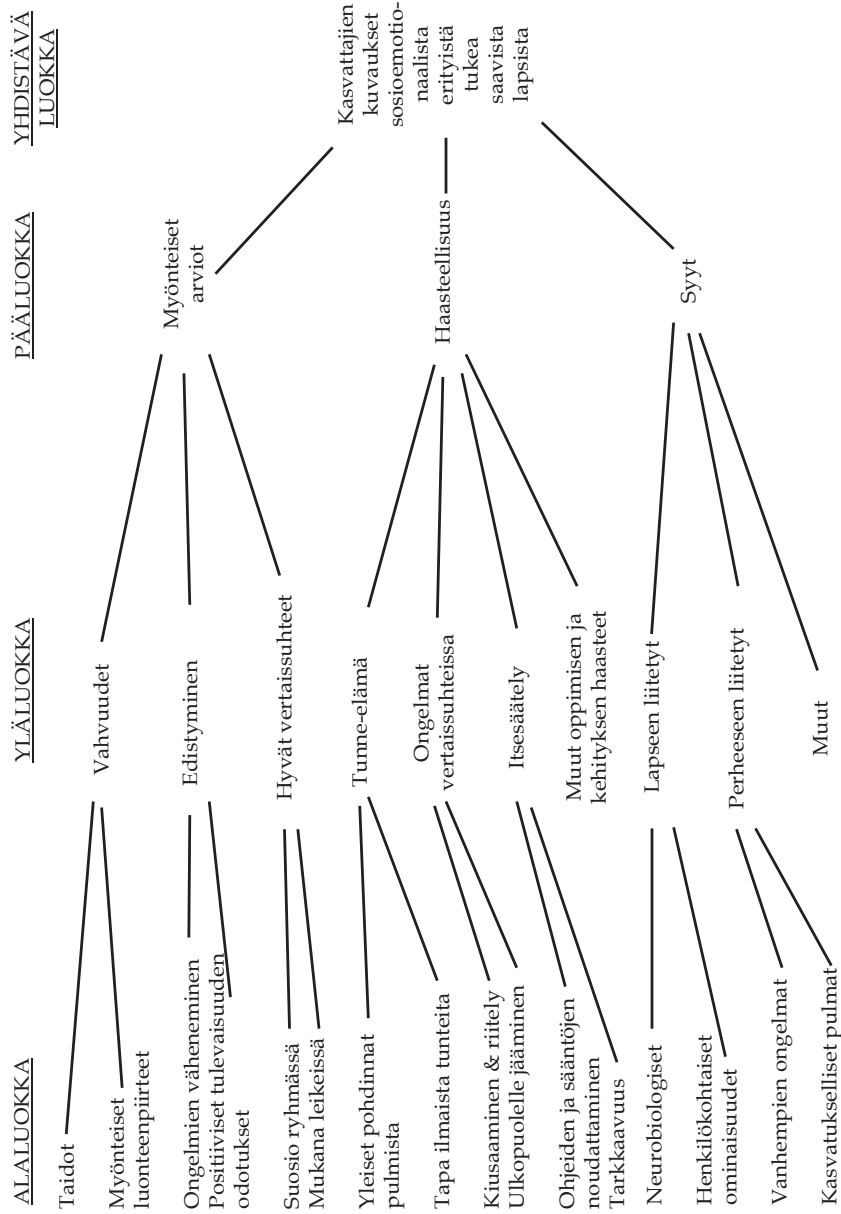
Suunnittele oikein kiva päivä päiväkotiin. Mitä kaikkea tapahtuisi?

Olipa mukava jutella. Kiitos sinulle. Nyt minulla on paljon uutta tietoa kirjaani varten.

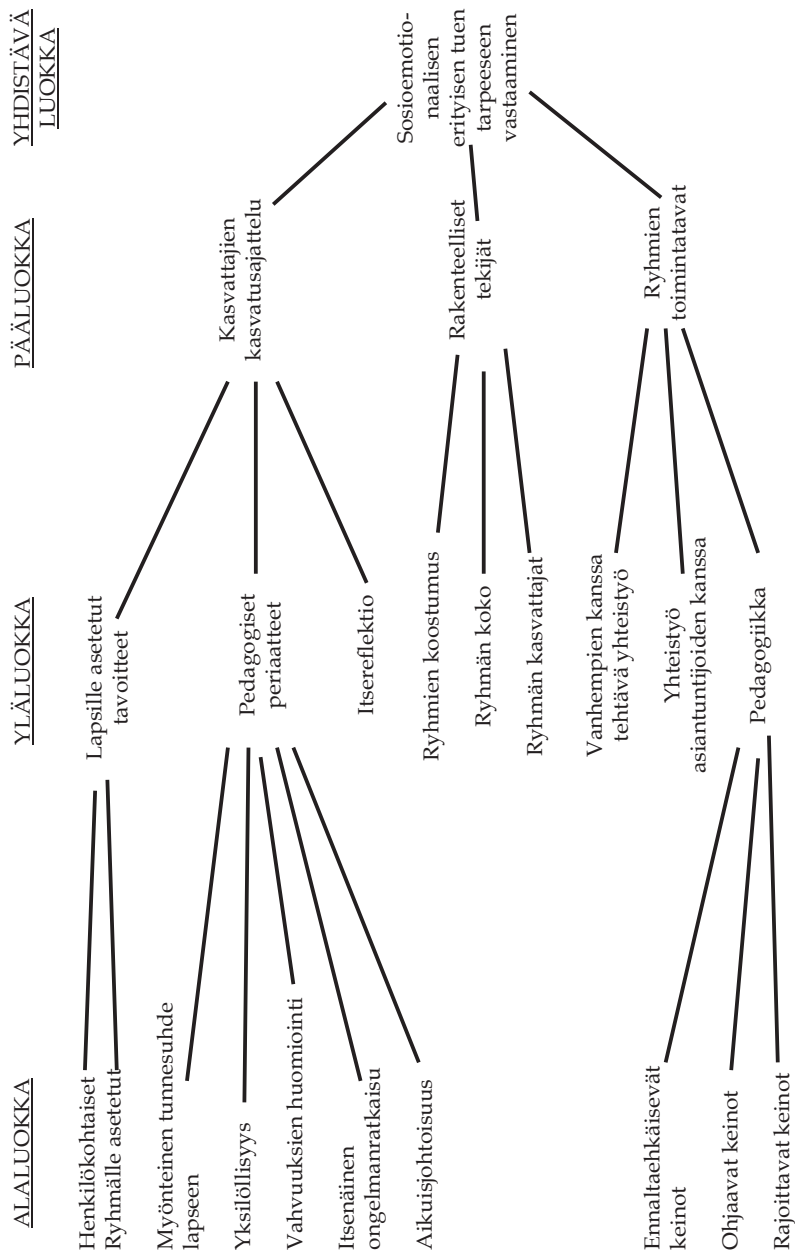
LIITE 5 AINEISTON LUOKITTELU



KUVIO 1 Vertaissuhteiden luokittelu (tutkimustehtävä 1)



KUVIO 2 Kasvattajien kuvausten luokittelu (tutkimustehtävä 2)



KUVIO 3 Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisen luokittelu (tutkimustehtävä 3)