

Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden toteuttaminen. Tapaustutkimus päiväkotiryhmään integroiduista erityisen tuen lapsista

Miia-Liisa Wikström

Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma

Syyslukukausi 2015

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Wikström, Miia-Liisa. 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden toteutuminen. Tapaustutkimus päiväkotiryhmään integroiduista erityisen tuen lapsista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Tutkielma käsittelee erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden toteutumista päiväkotiryhmään integroituna. Kyseessä on laadullinen etnografinen tapaustutkimus, jonka tutkimuskohteena oli kaksi päiväkotiryhmään integroitua erityisen tuen lasta. Heidän yksilölliset tuen tarpeet liittyivät kielen ja CP-vamman haasteisiin. Lisäksi tavoitteena oli arvioida aikuisen mahdollisuuksia tukea osallisuutta.

Tutkimusaineisto koottiin havainnoimalla päiväkotiryhmän toimintaa keväällä 2014. Etnografisen lähestymistavan mukaisesti, havainnoinnin tueksi haastateltiin kaksi erityislastentarhanopettajaa, koottiin kirjallisia dokumentteja ja valokuvattiin lasten leikkejä. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysin mukaisesti.

Tutkimustulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuus ryhmään vahvistui leikin kautta. Leikki toi esiin lapsen taitoja ja vahvuuksia. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden haasteet tulivat esiin sekä yhteisesti että yksilöllisesti haastavissa päiväkodin vuorovaikutustilanteissa, joissa oli vaikea ottaa huomioon kaikkia erityislasten yksilöllisiä vaikeuksia tai tuen tarpeita. Aikuinen pystyi omalla toiminnallaan lisäämään tai tukemaan näiden lasten osallisuutta. Aikuisen suora ja välitön tuki haastavissa tilanteissa mahdollistaa ja vahvistaa osallisuutta ryhmässä.

Asiasanat: osallisuus, vuorovaikutus, päiväkoti, integroitu, erityistä tukea tarvitseva lapsi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	VARHAISKASVATUKSESTA ERITYISVARHAISKASVATUKSEEN ...	6
2.1	Integraatiosta inklusioon.....	8
2.2	Erityistä tukea tarvitseva lapsi.....	9
2.2.1	CP-Vammaisen lapsen kehitys	10
2.2.2	Kielenkehityksen pulmat.....	11
3	VUOROVAIKUTUS PÄIVÄKODIN ARJESSA	13
3.1	Varhainen kasvatusvuorovaikutus	14
3.2	Arki ja oppimisympäristöt.....	15
3.3	Lasten leikki ja vuorovaikutus	16
4	OSALLISUUS	19
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	21
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
6.1	Etnografia.....	22
6.2	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	25
6.3	Aineiston analyysi	26
6.4	Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	27
7	ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN	28
7.1	Leikki osallisuuden mahdollistajana ja osallisuuden haasteet.....	28
7.1.1	Lasten leikkitilanteet	30
7.1.2	Tukea tarvitsevien lasten oma-aloitteisuus	34
7.1.3	Kun leikki tai tehtävät ei suju	37
7.1.4	Lasten mielikuvitus	39

7.1.5	Toiminnan keskeytyminen.....	41
7.1.6	Toiset lapset ja erityistä tukea tarvitseva lapsi.....	43
7.1.7	Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet	48
7.1.8	Martin yksilölliset vaikeudet vuorovaikutustilanteissa	52
7.1.9	Veetin yksilölliset vaikeudet vuorovaikutustilanteissa	55
7.2	Aikuisen tuki osallisuudessa.....	59
8	POHDINTA.....	65
8.1	Erityistä tukea saavan lapsen osallisuuden toteutumisen edellytyksiä	65
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys	66
8.3	Jatkotutkimushaasteet ja tutkimustulosten sovellettavuus.....	67
	LÄHTEET	68
	LIITTEET.....	73

1 JOHDANTO

Tässä erityispedagogiikan tieteenalaan kuuluvassa tutkielmassa on tarkasteltu erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden toteutumista päiväkotiryhmässä. Tutkimuksen keskiössä ovat erityisen tuen lapset ja heidän toiminta päiväkodin arjessa. Toiseksi tutkimuksessa tarkastellaan, miten aikuinen voi mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuutta ryhmässä.

Lasten ja nuorten syrjäytyminen on ollut esillä uutisissa ja yleisissä keskusteluissa. Hill, Davis, Prout & Tisdal (2004) mieltävät osallisuuden syrjäytymisen vastakohtaksi ja syrjäytymisen ehkäisykeinoksi. Heidän mukaansa osallisuuden pyrkimyksenä on ottaa kaikki jäsenet tasavertaisesti osaksi yhteisöä. Osallisuuden tutkimuksella on siis tärkeä tehtävä, estää syrjäytymistä. Tässä tutkimuksessa tuodaan laajojen aineisto-otteiden kautta esiin toteutuneita osallisuuden muotoja ja haasteita. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda pohdittavaa, näkökulmia ja huomioita erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutus-tilanteista ja osallisuudesta tavalliseen päiväkotiryhmään integroituna.

Tutkimuksen alussa pohditaan alan kirjallisuuden kautta erityiskasvatusta, erityistä tukea tarvitsevaa lasta, vuorovaikutusta sekä osallisuutta. Tutkimuksen keskiosassa esitellään tutkimusmetodi sekä tutkimuskysymykset, johon koko tutkimus kulminoituu. Tutkimuksen toteutustapa ja tutkittavat esitellään ennen siirtymistä tutkimustuloksien aineistolähtöiseen esittelyyn ja pohdintaan. Lopussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia ja esitetään tutkimukselle jatkotutkimus ja soveltamismahdollisuuksia.

2 VARHAISKASVATUKSESTA ERITYISVARHAISKASVATUKSEEN

Varhaiskasvatusta järjestetään valtakunnallisten linjausten mukaisesti varhaiskasvatuspalveluissa, joista keskeisimpiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoido- to sekä erilainen avoin toiminta. Varhaiskasvatuspalveluja tuottavat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat. (Karila 2013, 54.)

Varhaiskasvatusta ohjaa Laki lasten päivähoidosta ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) tode- taan varhaiskasvatuksen olevan pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapai- noista kasvua, kehitystä ja oppimista. Yhteiskunnan järjestämä, valvoma ja tu- kema varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus- desta. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimin- taa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ohjeistavat erityisen tuen järjestämistä mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yh- teydessä niin, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan. Lapsen tarvitsema tuki aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Osana tuen järjestämistä tehostetaan yhteistyötä vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kesken.

Lapsen erityisen tuen lähtökohtana on normaali kasvu ja kehitys, joka pohjautuu kehityspsykologiseen tutkimustietoon. Päivähoidon kehitysnäke- myksen taustalla on ikävaiheeseen liittyvä näkökulma, jolloin lapsen odotetaan osaavan tietyn ikäisenä tietyt asiat. Tämän kehitysnäkemyksen rinnalle on nousnut myös lapsen mukainen yksilön kehitysvauhdin mukainen näkemys, jossa osaaminen ja taidot eivät ole ikäsidonnaisia. (Pihlaja 2005, 57)

Erityisen tuen tarpeen määrittely ja sen järjestäminen sisällytetään lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Suunnitelmassa kuvataan, miten lapsen yksilöllinen ohjaus ja varhaiskasvatus sovitetaan yhteen ja mitä muutok-

sia kasvatuksellisessa toiminnassa ja fyysisessä ympäristössä toteutetaan. Muutostarpeita arvioitaessa kasvattajayhteisö tarkastelee toimintaansa ja mahdollisuuksiaan ohjata lasta. Yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan lisätään tai lisäksi tehdään päivähoitolain (1973, § 7a) edellyttämä kuntoutussuunnitelma tukitoimien varmistamiseksi kuntien omien käytäntöjen mukaisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2005.)

Lapsen oikeudet on kirjattu YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen ja ne sitovat kaikkia sopimusmaita toimimaan sopimuksen mukaan. Lapsen oikeuksien artiklat toimivat tämän tutkimuksen arvopohjana, muistuttaen kaikkien lasten oikeuksista hyvään ja tasapainoiseen elämään. Lapsen oikeuksien artikla 12 toteaa lapsen oikeudesta vapaasti ilmaista näkemyksensä kaikissa häntä itseään koskevissa asioissa. Näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Tutkimuksessa on tärkeää saada lapsen ääni ja näkemys huomioitua niin että tutkimus voisi tuoda lukijalleen oivalluksia ja ajatuksia toteuttaa omaa toimintaa lasta kuunnellen ja hänen näkemykset huomioiden. Tutkimus sijoittuu erityisvarhaiskasvatukseen kentälle. (Lasten oikeuksien sopimus, 1989.)

Oikeutta opetukseen ja koulutukseen painottavassa artiklan 28 kohdassa d) vaaditaan sopimusmaita tuomaan opetus, koulutus, tieto ja ohjaus kaikkien lasten saataville ja ulottuville. Varhaiskasvatuksen tehtäviä kuvaava Artikla 29 painottaa että koulutuksen tulee pyrkiä lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen eli lapsen yksilölliseen huomiointiin. Lapsen oikeuksien Artiklassa 31 mainitaan oikeus ikänsä mukaiseen leikkiin, lepoon, vapaa-aikaan, virkistystoimintaan kuten kulttuuri-elämään ja taiteisiin. Leikki on lapsen oikeus ja tärkeää lapsen kokonaiskehitykselle. Artikla puolustaa lapsen oikeutta olla lapsi. (Alcock 2013,19).

2.1 Integraatiosta inklusioon

Integraatio tarkoittaa kahden erillisen osan yhdistämistä niin, että alkuperäiset osat eivät enää erottuisi toisistaan. Integraatio edellyttää ensin segrerointia, erottamista, jonkin erityisen syyn takia. Integraatio tapahtuu kahden erillään olevien osien välillä. Kuten ryhmiin, joihin on integroitu tukea tarvitsevia lapsia, enemmistö on lapsia, joilla ei ole päätöstä tuen tarpeesta. (Hautamäki, Lahinen, Moberg & Tuunainen 2002, 181–187.)

Inklusion käsite on toisenlainen, ajatuksena on yksi yhteinen koulu tai päiväkotiki, jossa ketään ei suljeta sen ulkopuolelle. Tarkoituksena on että lapsi saa tarvitsemansa yksilöllisen tuen alusta asti lähipäiväkodissa tai koulussa. Inklusiivisuuden perusteita ovat sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja demokratia. Integraatio on lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, koska sen pyrkimyksenä on lisätä osallisuutta ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Kun integraatio ajatellaan inklusiivisella tavalla, se on ajateltava laajemmin kuin pelkkänä sijoitusratkaisuna tai fyysisenä yhdessäolona. (Hautamäki, ym. 2002, 181–187.)

Saloviita (1999, 12) käyttää kirjassaan inklusiosta ilmaisua kaikille avoin koulu. Hän toteaa kaikille avoimen koulun, jonka tässä tutkimuksessa voi muuntaa muotoon kaikille avoin päiväkotiki, hyödyttävän kaikkia oppilaita eli lapsia. Erityistä tukea tarvitsevien on todettu oppivan paremmin tavallisessa ryhmässä, jossa myös heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät paremmin ja heillä on enemmän ystäviä. Lapset joilla ei ole tuen tarvetta taas oppivat ymmärtämään erilaisuutta ja suhtautumaan siihen hyväksyvästi.

Ikonen & Virtanen (2007, 15) mukaan opettajat itse ovat sitä mieltä, että heidän ei ole mahdollista toteuttaa aitoa integraatiota tai vielä vähemmän Inklusion vaatimuksia työssään. Esteitä lähikoulu ajatukselle he mainitsevat olevan riittämättömät taloudelliset resurssit, arkkitehtuuriset ratkaisut, oppi-

misympäristöt, henkilökunnan koulutus, taidot sekä asenteet. Ikonen ja Virtanen (2007, 15) näkevät kuitenkin mahdollisuuden inklusion tavoittelulle, jossa asenneilmasto kehittämällä voidaan päästä erilaisuuden ja moninaisuuden arvostamiseen.

2.2 Erityistä tukea tarvitseva lapsi

Erityiskasvatuksen tavoitteena on auttaa lasta, joka tarvitsee tukea, kehittymään yksilöllisen kognitiivisten, emotionaalisten, sosiaalisten ja psyykkisten edellytystensä mukaisesti. Pulmat oppimisessa tai muulla kehityksen osa-alueella ovat riski lapsen kokonaiskehitykselle. (Ikonen & Virtanen 2007, 67.) Varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen entistä parempien opetus- ja kuntoutusmenetelmien avulla on välttämätöntä (Ahonen & Aro 1999, 76). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) mainitaan tuen muodoiksi arjen kasvatus-toiminnassa eriyttämisen, perustaitojen harjaannuttamisen sekä itsetunnon vahvistamisen. Niitä voidaan tukea hyvällä toiminnan suunnittelulla ja struktuurilla, hyvällä vuorovaikutuksella, oman toiminnan ohjauksella ja ryhmätoiminnalla.

Motoriikkaan ja aistitoimintoihin liittyvät häiriöt voidaan tunnistaa jo varhain, mutta esimerkiksi sosiaalisen, kielellisen ja muun kognitiivisen kehityksen häiriöt näyttäytyvät vasta vähitellen, kun kehitys ei etene odotetulla tavalla (Ahonen & Aro 1999, 76). Erityisen tuen lapsilla saattaa olla vaikeuksia osallistua ryhmän toimintaan ja leikkeihin ja he valitsevat usein yksinleikin. Monitasoiset leikit ja sosiaalisesti vaativat vuorovaikutustilanteet ovat erityisen tuen lapsille haastavia. Aikuisen osallistuminen ja tuki erilaisissa tilanteissa voi edistää lapsen kykyä toimia yhteisten päämäärien mukaan yhdessä toisten lasten kanssa. (Jamison, Forston & Stanton-Chapman 2012, 6.)

Tämä tutkimus kulminoituu kahteen erityistä tukea tarvitsevaan lapseen. Heidän yksilölliset diagnoosit liittyvät kielenkehityksen ongelmiin ja CP-vamman tuomiin haasteisiin arjessa. Seuraavissa alaluvuissa pohdin näitä haasteita tarkemmin.

2.2.1 CP-Vammaisen lapsen kehitys

Tutkimustiedon kartuttua on CP-vammaisuutta alettu ymmärtää paremmin. Cerebral Palsy (CP) tarkoittaa aivohalvausta lapsuusiällä ja on tavallisin liikuntavammaisuutta aiheuttava lastenneurologinen oireyhtymä. Vamman aiheuttaa ennen syntymää, syntymän aikana tai hieman sen jälkeen kehittynyt aivokudoksen vaurio. Vaurio aiheuttaa poikkeavuuksia motorisessa kehityksessä varsinkin liikkumisessa, liikkumisen tuottamisessa ja asentotunnossa. (Pirilä & van der Meere 2013, 7-18.)

Pirilän & van der Meeren mukaan (2013, 7-18) motoristen vaikeuksien lisäksi liikuntavamma rajoittaa yksilöllisesti toimintakykyä, ja vaatii erilaisia tukitoimia ja tuen muotoja arkeen ja oppimiseen. Surveillance of Cerebral Palsy in Europe (SCPE) yhteistyöverkoston tutkimuksen mukaan oireyhtymä on pysynyt pitkään yhtä yleisenä, keksimäärin kahdella (2) lapsella 1000 vastasyntyntä kohti esiintyy CP-oireyhtymä. Liikuntavamman muodosta riippuen voidaan ennustaa myös suoriutumista ja yhteyttä kognitiivisiin taitoihin. Lapset tarvitsevat liikkumiseen pyörätuolia ja paljon tukea, suoriutuvat keskimääräistä tasoa heikommin kognitiivisia taitoja kartoittavista tehtävistä. Kun liikuntavamman muoto on lievä ja lapsi pystyy liikkumaan apuvälineiden avulla tai kävelen kognitiivinen suorituskykykin on vahvempi. (Pirilä & van der Meere 2013, 7-18.)

Motoriset toimintarajoitukset vähentävät lapsen mahdollisuutta osallistua leikkiin ja harrastuksiin. Liikuntavammaisten ja vammattomien lastennäkemykset eroavat siinä minkälaisesta toiminnasta he pitävät. Liikuntavammaisille

lapsille useat leikit ja toiminnot asettavat taidoille niin suuret vaatimukset, että he eivät koe niitä mielekkäiksi. Liikuntavammaisten harrastaminen tapahtuu siksi usein kotona perheen kanssa tai yksinään. Näin ollen heillä on vähemmän mahdollisuuksia kartoittaa sosiaalisia taitojaan. Liikuntavammaisen pätevyyden kokemukset, jotka vaikuttavat itsetuntoon saattavat olla vammattomia lapsia vähäisempiä ja näin ollen erilaisia taitoja kehittäviin toimiin osallistuminen saattaa jäädä. Fyysinen ja itsenäinen toimintakyky on vahvasti yhteydessä toimintaan osallistumisen määrään ja siihen minkälaisiin toimintoihin lapsi osallistuu. Toimintarajoitusten kasvaessa myös käyttäytymisen, emotionaaliset ja sosiaaliset pulmat lisääntyvät. (Viholainen 2013, 71–75.)

2.2.2 Kielenkehityksen pulmat

Kaikille lapsille kielen ja puhumisen oppiminen ei ole yhtä helppoa. Kielellisistä oppimisvaikeuksista puhutaan silloin kun lapsella on vaikeuksia omaksua puhuttua tai kirjoitettua kieltä. Kielellisessä erityisvaikeudessa, joka on useimmiten perinnöllinen, puhe ja kielenkehitys viivästyvät tai etenee poikkeavasti. Kaiken kaikkiaan puheen ymmärtäminen ja puheilmaisuus on haasteellista. (Ahonen ym. 2014, 72–73.)

Kielelliset erityisvaikeudet on luokiteltu kattavasti WHO:n ICD-10 tautiluokituksessa (THL, 2012) Kielen ja kommunikaation ongelmia suomessa diagnosoidaan varsin myöhään, vasta 4-5-vuotiaina. Tutkimukset osoittavat että oppimisvaikeuksia ennakoivia kielellisiä kehitysviiveitä tulisi tunnistaa ja arvioida aikaisemmin. Varhaisen tunnistamisen avulla kasaantuvia ja kehitystä uhkaavia vaikutuksia voitaisiin vähentää varhaisen tuen avulla. Näin myös lasten sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys sekä asenteet itseään, oppimista ja koulunkäyntiä kohtaan säilyisivät positiivisina. (Ahonen, ym. 2014, 85.) Lapset joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia leikkivät vähemmän kuin ne, joilla ei ole todettu vaikeuksia kielellisessä kehityksessä. Lapset, joilla on kielellisiä vaikeuksia viettävät enemmän aikaa seuraillen toisten lasten leikkiä. (Lyytinen & Lautamo 2014, 232–233.)

Barton & Wollery:n (2010, 258) tutkimuksessa keskeisenä oli leikin ja kielien yhteys. Tutkimukseen osallistuivat päiväkotikäiset erityislapsset, joilla oli kielellisiä vaikeuksia. Tutkimuksessa pyrittiin interventiolla syventämään ja harjoittamaan lasten leikkitaitoja. Tutkimus osoitti lasten puheen ja ääntämyksen lisääntyneen ja selkiytyneen leikki-intervention kautta.

3 VUOROVAIKUTUS PÄIVÄKODIN ARJESSA

Tässä luvussa selvennetään, joitakin tälle tutkimukselle tärkeitä käsitteitä liittyen vuorovaikutukseen ja vuorovaikutusympäristöihin, joissa lapsi toimii. Sosiaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Sosiaalinen vuorovaikutus on yläkäsite, johon kuuluvat muun muassa käsitteet; sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Sosiaaliset taidot käsittävät laajasti vuorovaikutuksen eri muotoja, kuten yhteistoimintataitoja, sosio-kognitiivisia eli sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan liittyviä taitoja, kommunikaation, joka voi olla sanallista tai sanatonta, verbaalisen viestinnän sekä kielioppitaidon. Sosiaalinen vuorovaikutus liittyy aina johonkin tilanteeseen tai paikkaan, joka luo edellytykset vuorovaikutukselle. (Kauppila, 2005 19–20.)

Sosiaalisia taitoja pidetään kognitiivisinä taitoina. Näillä taidoilla voidaan löytää vaihtoehtoja, ratkaista ongelmia ja selvittää kiperistä tilanteista. Sosiaaliset taidot paljastavat kyvyn arvostaa ja kunnioittaa muita, kyky ottaa huomioon toiset ja kyky käyttäytyä sovittujen sääntöjen mukaan. Sosiaalinen kanssakäyminen muiden kanssa edellyttää monia ominaisuuksia, kuten tervettä itseluottamusta, tasa-painoista tunne-elämää, harkintaa, kykyä kontrolloida ja arvioida omaa käytöstään sekä empatiaa. (Keltinkangas-Järvinen, 2010, 56.)

Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ja leikki sisältävät aina myös omia päämääriä ja niiden toteuttamista. Vuorovaikutustilanteissa on säilytettävä myönteiset suhteet toisiin, eikä voi toimia omavaltaisesti ja itsekkäästi. Tätä kutsutaan sosiaalisesti kompetenssiksi. (Lappalainen ym. 2008, 119; Poikkeus 1995, 125.) Jamison, ym. (2012, 4) mainitsevat artikkelissaan kolme sosiaalisen kompetenssin tasoa. Kykyä ymmärtää, näyttää tunteitaan ja kiinnostuksensa aikuisen tai toisten lasten toiminnalle, kyky osallistua toisten lasten yhteisleikkiin ja toi-

mintaan, sekä lapsen kykyä osallistua tavoitteelliseen toimintaan toisten lasten kanssa.

3.1 Varhainen kasvatustilanteiden vuorovaikutus

Kasvatus on kulttuurinen ilmiö. Kasvatuksen kulttuurien omaleimainen luonne tulee esille erilaisista yhteiskunnista tulevien vuorovaikutustilanteissa ja kohtaamisissa. Yksi ilmentymä kasvatuksen kulttuurisesta luonteesta on, että sitä voi tarkastella myös lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tämä edellyttää että lapset hyväksyvät yhtä arvokkaiksi toimijoiksi vuorovaikutustilanteissa, kuin esimerkiksi ammattilaiskasvattajat. Vanhemmat ja lapset ovat usein olleet ammattilaisiin nähden alisteisissa rooleissa. Osallisuuden kulttuurin rakentaminen onkin yksi keskeisistä kasvatustilanteiden vuorovaikutuksen haasteista. (Karila 2006, 8.)

Päiväkoti-yhteisöissä kasvatus perustuu vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Kasvatus ei kuitenkaan ole pelkästään kasvattajien ja lapsen keskinäistä vuorovaikutusta vaan kasvatus rakentuu koko kasvatusyhteisön ja kasvatuskulttuurin kautta. Päiväkodissa kasvatusyhteisöön tiiviisti kuuluvat päiväkodin henkilökunta, ryhmän lapset ja vanhemmat ja muut yhteistyötahot. Karilan (1997) mukaan päiväkodin ja kasvatus- ja työ-kulttuuri sisältyy toimintakulttuurin käsitteeseen. Työ-kulttuuri perustuu päiväkodin yleisiin työkäytänteisiin kuten työnjaot ja suunnittelukäytänteet. Kasvatustilanteiden vuorovaikutus jakautuu kahteen tasoon näkymättömään ja näkyvään. Näkymätön taso muotoutuu taustalla olevista kasvatuksen oletuksista, uskomuksista koskien lapsuutta, oppimista ja kehittymistä sekä kasvatuksen yhteistyösuhteita. Henkilökunnan omat arvot ja tavoitteet saattavat myös olla näkymättömissä, mutta vaikuttavat taustalla kasvatuskulttuuriin. Kasvatustilanteiden vuorovaikutus näkyvä taso ilmenee esimerkiksi miten vuorovaikutusta toteutetaan vanhempien ja lasten kanssa, fyysisen ympäristön järjestämisessä ja vaikkapa tilankäytössä. (Nummenmaa 2006, 24.)

3.2 Arki ja oppimisympäristöt

Lapsen kehitys tapahtuu arkipäivän moninaisissa toimintatilanteissa, joita koti, päivähoito ja muu lähiympäristö tarjoavat lapselle. Ajattelutapa, jossa perhe ja lapsi ovat aktiivisesti yhteisössään vaikuttajina, pohjautuu ekokulttuuriseen teoriaan. Ekokulttuurisen teorian mukaan lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä kanssa. (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989.) Perheen arjen sujuminen, vanhempien hyvinvointi ja lapsen kehitys ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Lapsen kehityksen ymmärtäminen lähtee lapsen ja hänen ympäristönsä välisen suhteen tarkastelusta. (Määttä & Rantala 2010, 54.)

Ekokulttuurisen teorian lapsinäkemys perustuu Vygotskyn (1978) teoriaan lapsen kehityksestä. Kehitys ja oppiminen tulkitaan enemmän sosiaalseksi ja kulttuurilliseksi kuin yksilön omaksi sisäiseksi ilmiöksi. Vygotskyn teoriassa lapsen kehityksellistä prosessia kuvataan käsitteillä, kuten **1. osallistuva omaksuminen**, jossa lapsi omalla aktiivisella osallistumisella kartuttaa ymmärrystään. **2. Ohjattu osallistuminen**, joka sisältää lapsen osallistumista tukevia prosesseja niin kielellisesti kuin ei-kielellisesti ilmaistuna kaikissa tilanteissa. (Määttä & Rantala 2010, 53–55.)

Päivähoidossa lapsen päivä muodostuu erilaisista arkeen liittyvistä tilanteista, jotka ovat selkeän, mutta tarvittaessa joustavan päivärytmin perusta. Lapsen päivään kuuluvat hoito- ja muut vuorovaikutustilanteet sekä arjen pienet työtehtävät, leikki ja muu lapselle ominainen toiminta ovat tärkeitä kasvun ja oppimisen tilanteita. (varhaiskasvatussuunnitelma 2005.) Päivittäisissä rutineissa lapsi oppii ja kehittyy jäljittelemällä, osallistumalla ja tekemällä erilaisissa sosiaalisissa oppimis- ja toimintatilanteissa. Ohjauksesta huolehtivat vanhemmat, opettajat ja kaikki arkipäivässä mukana olevat lapset ja aikuiset. Johto ajatuksena on että taitavampi opastaa ja toimii esimerkkinä tilanteissa, joissa

toinen vielä tarvitsee tukea ja apua. Arjen sujumisessa olennaista on rutiinien mielekkyys, ennakoitavuus sekä voimavarojen ja ympäristön vaatimusten yhteensovittaminen. (Määttä & Rantala 2010, 56.)

Tässä tutkimuksessa Ekokulttuurinen teoria toimii kehyksenä, jonka kautta lapsi ymmärretään kokonaisuutena. Tämä tutkimus on pyritty rajaamaan, niin että keskiössä on päiväkodin arki ja huomio kohdentuu tuetun lapsen yksilöllisiin osallisuuden pyrkimyksiin ja vuorovaikutustilanteisiin päiväkotiympäristön arjessa. Toisin sanoen Ekokulttuurisen teorian suuresta kokonaisuudesta olen kohdentanut tutkimukseni päiväkodin arkeen lapsen näkökulmasta käsin.

3.3 Lasten leikki ja vuorovaikutus

Leikki on vapaaehtoista sisäisesti syntynyttä motivoivaa toimintaa. Leikkiesseen lapsi tutkii ympäristöään, oppii uutta ja oppii jakamaan asioita toisten kanssa. Ikäkaudelle tyypillisten leikkien havainnointi ja tunnistaminen auttaa aikuista tukemaan lapsen leikkiä. Leikkiminen on tärkeää lapsen oppimisen kannalta. Leikkiessään lapsi harjoittelee kokonaisvaltaisesti motorisia, tiedollisia ja sosiaalisia taitojaan. Leikin kautta saa tietoa myös lapsen kielellisen kehityksen tasosta. Leikeistä heijastuu lapsen kyky pitää yllä tarkkaavaisuutta ja luoda sisäisiä mielikuvia, sekä miten hän käsittelee tietoa. Leikkitoimintaa seuraten voi saada tietoa lapsen kognitiivisesta tyylistä ja tavoista toimia sosiaalisissa tilanteissa muiden kanssa. Leikkiessään lapsi oppii yhteistyötä toisten lasten kanssa sekä solmimaan ystävyysuhteita. Leikki edistää sosiaalisten taitojen kehitystä. Leikkiä voidaan käyttää myös tukitoimena kun halutaan muodostaa luottamuksellinen suhde lapseen. (Lyytinen & Lautamo 226, 231.)

Lasten leikeistä voi huomata, että vaikka lapsi ei suoriudu jostain tehtävästä yksin, hän saattaa suoriutua siitä toveriensa kanssa ryhmässä tai aikuisen opastuksella. Lapsi oppii siis monenlaisia taitoja aikuisen ohjauksessa vertais-

ryhmässä toimien. Vygotsky (1978) kutsuu tätä vaihetta lähikehityksen vyöhykkeeksi. Kun otetaan huomioon että lapsi voi suoriutua hankalasta tehtävästä toisen avustuksella, voidaan havaita ne kyvyt jotka ovat juuri alkamassa kehittyä. (Tynjälä 2002, 48.)

Tavoitteena päiväkodissa on usein, että kaikki leikkisivät kaikkien kanssa. Tämä ei tosin onnistu aikuisiltakaan. Kaikkien kanssa leikki ei vain aina suju yhtä luontevasti. Vaikka lapsella on hyviä ystäviä, se ei sulje pois mahdollisuutta että lapsi ei kykenisi leikkiin kaikkien kanssa. Aikuisen apu leikkitilanteiden ohjana on sosiaalistaitojen opettamista. Näin ei synny tilanteita, joissa joku voisi jäädä ulkopuoliseksi. (Keltinkangas-Järvinen 2010, 47.)

Sosiaalisella suosiolla ja statuksella on suuri merkitys lapselle. Ryhmän ulkopuolelle jääminen on uhka kokonaiskehitykselle. Sosiaalinen suosio tarkoittaa ystävien määrää ja status asemaa ryhmässä tai yhteisössä. Keltinkangas-Järvinen (2010) jakaakin sosiaalisesti suositut lapset kolmeen ryhmään: suosittuihin, syrjään jätettyihin ja aktiivisesti torjuttuihin. Suositut lapset jakavat asioitaan muiden kanssa, hallitsevat monimutkaisiakin vuorovaikutustilanteita ja tekevät paljon yhteistyötä. Syrjään jätetyt ovat vetäytyviä eivätkä ole hyviä pitämään puoliaan. He leikkivät usein yksin tai ovat ryhmissä seurailijoita. Aktiivisesti torjutut lapset ovat hyvin aktiivisia, kantaaottavia ja puheliaita. He yrittävät lähestyä muita ja hakevat kontaktia vaikka lopulta jäävät usein yksin. Heillä on vain vähän yhteisleikkejä muiden lasten kanssa ja usein tilanteeseen sopimatonta käytöstä.

Sosiaalisen kontaktien määrä ryhmässä asettaa haasteita myös lapsen sosiaalisten taitojen hallitsemiselle. Kun lasten lukumäärät ovat ryhmissä nousussa, myös päivittäisten kontaktien määrä kasvaa. Kun aluksi kaksi lasta leikki yhdessä kivaa leikkiä ja joukkoon tulee kolmas, muuttuu vuorovaikutus lasten kesken ja tilanne saattaa muuttua päinvastaiseksi. (Keltinkangas- Järvinen 2010, 215.)

Leikin tutkijat pitävät leikkiä lapsen vapautena ja tuovat esiin leikin positiivisia yhteyksiä emotionaaliseen ja fyysiseen kehitykseen ja oppimiseen. Leikille suotuisat olosuhteet ja ympäristö tarjoavat mahdollisuuden monipuoliselle

sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Alcock (2013, 22) toteaa, kun leikille on tilaa ja aikaa erilaiset rooli- ja mielikuvi-leikit tukevat lapsen oppimista ja kehitystä. Kasvattajan tehtävänä on ohjata lasta kehitystasoa tukeviin leikkeihin ja järjestää mahdollisuudet leikkiin oppimisympäristöä hyväksi käyttäen sekä itse leikkiin osallistuen. Alcock:n (2013, 22) mukaan leikkiä voidaan pitää enemmän osallisuutta tukevana kuin oppimista.

3.3.1. Vuorovaikutusleikki

Lasten kuntoutuksessa on huomioitava lapsen yksilöllisen ohjauksen tarve ikä- ja kehitystasoon nähden. Kuntoutustuokioiden tulisi sisältää monipuolisesti sensomotorisia ja kognitiivisia toimintoja. Vaihteleva ja monipuolinen liikkuminen, materiaalien käyttö sekä turvallinen vuorovaikutusilmapiiri luovat suotuisat olosuhteet kuntouttavalle leikkitoiminnalle. Erityisryhmien lapset eivät saa aina tarpeeksi mahdollisuuksia yhteisleikkiin ja sosiaalisten taitojen harjoittamiseen, siksi aikuisen tulisi tukea ja luoda mahdollisuuksia yhteisleikkiin ja lapsen omaan vapaaseen ilmaisuun leikin kautta. (Lyytinen & Lautamo 2014, 239.)

Jamison ym. (2012, 15). Mukaan vuorovaikutusta edistäviä menetelmiä voi ottaa mukaan kaikkiin arjen tilanteisiin. Leikin kautta ja leikkitaitoja harjoittelemalla erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat kehittyneet sosiaalisia taitoja vaativissa tilanteissa. Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch, & McCluren (2011, 229–230) mukaan leikillä on yhteys sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Lapsilla jotka leikkivät yhdessä toisten lasten kanssa oli vähemmän häiriökäyttäytymistä leikeissä ja he sitoutuivat paremmin leikkiin.

4 OSALLISUUS

Osallistuminen (Participation) käsitteenä liittyy vahvasti yhteisöllisyyteen. Osallisuus päiväkodissa on yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta lasten ja aikuisten kesken. Kasvatuskeskustelut ovat siirtymässä yksilöllisyydestä kohti ryhmän jäsenyyttä. (Turja 2012, 46.)

Maailman terveysjärjestön WHO:n julkaisemassa toimintakykyluokituksessa osallistuminen määritellään erilaisissa elämäntilanteissa mukana elämiseksi (WHO 2001/2004). Lasten sosiaalisten suhteiden rakentumisesta päiväkotiryhmissä ja vertaisryhmien merkityksestä on viime vuosina saatu paljon uutta tutkimustietoa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005) on otettu huomioon Lapsen oikeuksien sopimukseen kirjattu lasten oikeus tulla kuuluksi ikänsä ja kehitystahonsa mukaisesti sekä olla osallisena kasvatustoiminnan ja ympäristön suunnittelussa (Turja 2011, 44).

Turjan (2011, 52–53) mukaan lasten osallisuutta painottavat pedagogit näkevät lapset aktiivisina yhteiskunnallisina vaikuttajina. Lasten osallisuuden vahvistaminen edellyttää aikuisilta luottamusta lasten näkökulmien kantavuuteen ja niiden huomioimiseen toimintaa suunniteltaessa. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen on tapa osoittaa lapsia kohtaan luottamusta. Lapset oppivat luottamaan osallisuutensa kautta itseensä ja he oppivat huomaamaan, että heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään arvostetaan.

Baen (2010, 208) mukaan osallisuus nähdään lapsen oikeutena, silloin aikuisten tehtävänä on kyseenalaistaa ja pohtia omaa rooliaan ja lapsinäkemystään uudella tavalla. Hän painottaa myös lasten oikeutta leikkiin, ja leikin osallistavaa vaikutusta. Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme, & Tholin (2009, 188) tutkimuksessa, jossa tutkittiin lasten asemaa ja osallisuutta leikeissä, kävi lasten haastatteluista ilmi, että lapset tulevat päiväkotiin ensisijaisesti leikkimään yhdessä toisten lasten kanssa.

Tukea tarvitsevan lapsen osallistuminen ei tapahdu irrallisena, vaan aina jossain yhteydessä, kontekstissa, jotka joko mahdollistavat, edistävät tai rajoittavat osallistumista. Yksilön osallistumisen mahdollisuudet heikentyvät, jos

niihin ei tietoisesti kiinnitetä huomiota. Osallisuus täytyy huomioida arjen joka tilanteessa. Tukea tarvitsevan lapsen ympärillä toimivat niin läheiset kuin eriammattikuntien edustajat ja toiset lapset. He tarkastelevat yksilön osallisuutta ja toimintaa usein omista näkökulmistaan, jotka eivät aina kohtaa keskenään, niin että lapsi tulisi kuulluksi ja nähdyksi osallisena omista asioistaan. (From & Koppinen 2012, 10.)

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEH- TÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden toteutuminen päiväkotiryhmään integroituna. Tarkoituksena on tuoda esiin osallisuuden toteutuminen ja mahdolliset esteet osallisuudessa. Lisäksi tarkastelen aikuisen mahdollisuutta vaikuttaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuteen.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

- 1. Miten erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuus toteutuu integroidussa päiväkotiryhmässä?*
- 2. Miten aikuinen mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuutta?*

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus on etnografinen tapaustutkimus (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994), jossa perehdyn erään päiväkotiryhmän erityisen tuen tarpeessa olevien lasten vuorovaikutustilanteisiin osallisuutta pohtien.

Tutkimuksen aineiston keruuta varten laadin tutkimuslupahakemuksen, jonka lähetin erääseen Varsinais-suomen kuntaan sähköpostitse. Hakemuksessa esittelin tutkimuksen aiheen, tutkimusmenetelmän ja tutkimukselle tärkeät rajaukset. Kunnan sivistysjohtaja myönsi tutkimukselle ja aineiston keruulle luvan. Luvan saatuani, otin yhteyttä minulle osoitettuun päiväkotiin. Sovimme kyseisen päiväkodin erityislastentarhanopettajan kanssa havainnointiaikatauluista. Päiväkoti oli aikataulujen kanssa erittäin joustava, ja sain itse ehdottaa havainnointi ajat. Tutkimuksen aineiston keruu sai näin ollen vihreää valoa, ja pääsi kunnolla vauhtiin.

6.1 Etnografia

Tutkimus on toteutettu etnografisella tutkimusotteella, havainnoimalla lapsia ja osallistumalla ryhmän toimintaan. Etnografia on tutkimusote, jonka tarkoituksena on tuottaa kuvausta kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä. Se soveltuu erityisesti erilaisten yhteisöjen toiminnan, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja toimintakulttuurien tutkimiseen. Etnografia on tyypillinen empiirinen laadullinen tutkimusote kun halutaan tutkia tavallista ja arkiselta tuntuvaa toimintaa. Etnografiassa hyödynnetään havainnointi ja muita aineistonkeruutapoja rikastuttamaan ja monipuolistamaan aineistoa. Tyypillistä etnografista aineistoa havainnoinnin tueksi ovat muistiinpanot, päiväkirjat, haastattelut, keskustelut ja erilaiset dokumentit. (Paloniemi & Collin 2010, 204–206.)

Clifford Geertz (1973) esittää etnografian tiheäksi kuvaukseksi kulttuurista. Kulttuuri on symbolinen järjestelmä, joka rakentuu sosiaalisesti enemmän tai vähemmän vakiintuneista merkitysrakenteista muodostaen toiminnan kontekstin. Tiheässä kuvauksessa pyrkimyksenä on kulttuurin muodostavien merkitysverkostojen analyysi, jolla tavoitellaan tulkintaa tutkijan kiinnostuksen kohteena olevasta kulttuurista. Näin ymmärrettynä etnografia on tapa käsitteellistää ja teoretisoida tutkittavaa ilmiötä. (Lappalainen 2007, 54.)

Etnografiset tutkimusmenetelmät ovat saaneet vahvan jalansijan sosiaalitieteellisissä ja kasvatustieteellisessä lapsuuden tutkimuksessa. Tutkittaessa instituutioita kuten kouluja, päiväkoteja ja lastenkoteja joissa etnografinen tutkimusote on erityisen käyttökelpoinen. (Strandell 2010, 67.) Tämä tutkimus toteutettiin etnografisena tutkimuksena osana ryhmää, eli päiväkotiyhteisöä. Etnografinen tutkimusmenetelmä antaa mahdollisuuden huomata asioita, tapahtumia ja ilmiöitä osana yhteisöä ja ryhmää. Tutkijan on tärkeä miettiä omaa rooliaan ja asemaansa suhteessa aineenkeruuseen ja aineistoonsa.

Kuten Paloniemi & Collin (2010, 214) toteavat, selvensin päiväkotiryhmän aikuisille, mitä ja miten aion tutkia. Lapsille esittelin itseni tutkijana ja seurailijana. Kerroin olevani mukana ryhmän toiminnassa sovittuina ajankohtina. Lapset sekä aikuiset pitivät mukana oloani luonnollisena eikä sitä kyseenalaistettu. Tutkimushavainnointitilanteissa sain kiinnostuneita katseita osakseni, kerran yksi ryhmän lapsista kysyi mitä olen kirjoittamassa. Muissa tilanteissa lapset eivät kiinnittäneet minuun erityistä huomiota, vaan keskittyivät ryhmän omaan toimintaan. Koin, että aineiston keruulla oli päiväkotiryhmässä suotuisat olosuhteet. Minut ja tutkimus otettiin ryhmässä vastaan kiinnostuneesti ja hyvillä mielin.

Havainnointi on tapa saada tietoa, kuinka ihmiset, eli tässä tutkimuksessa lapset käyttäytyvät todellisessa arkiympäristössään. Tämän tutkimuksen vuorovaikutusympäristönä toimi päiväkoti. Havainnoinnin etuna on saada todellista tietoa tutkittavista eikä tietoa, joka perustuu vain puheeseen, jolloin arvot ja asenteet saattavat olla toista kuin arjen todellisuudessa. Hirsjärven ym. (2009) mukaan havainnoinnin etuna pidetään myös välitöntä tietoa tutkimuskohteen

toiminnasta ja käyttäytymisestä. Tapaustutkimuksessa olennaista on, että samaa asiaa tutkitaan monimetodisesti, jolloin eri menetelmin saadut tiedot täydentävät toisiaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 77–78, 80.)

Tässä tutkimuksessa haastateltiin lisäksi teemahaastattelulla ryhmän erityislastentarhanopettajaa (liite 4.). Haastattelun etuna voidaan pitää sen joustavuutta, aineistoa kerätessä. Teemahaastattelulle tyypillistä on, että aiheet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkkamuoto ja järjestys puuttuu. Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa. Teemahaastattelu vastaa laadullisen tutkimuksen moniin lähtökohtiin. Haastatteluaineisto liittyy tiettyyn tilanteeseen, aikaan ja paikkaan. Siitä saattaa syntyä ristiriita, jossa haastateltava puhuu toisin, kuin jossain toisessa tilanteessa. Tutkijan tehtävänä on huomioida, että haastateltava saa tuoda esiin itseään koskevia asioita vapaasti. Tutkimuksessa, ihminen on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi, ym. 2009, 205–208.)

Tutkimuksen aineisto koostuu myös virallisista dokumenteista, kuten lasten erityisen tuen päätöksistä. Tutkimustani varten sain myös luvan kuvata lasten leikki-tilanteita, kuitenkin niin, että lasten yksityisyyden suoja säilyi. Kuvista on rajattu pois lasten kasvot tai muut tunnistettavat osat, kuvien tarkoituksena oli välittää lasten leikki-idea tai leikkirakennelma tutkimusaineistoa tukemaan.

Aineiston triangulaatio eli useampien aineistojen keskinäinen tuki syventää tutkijan havaintoja tutkittavasta kohteesta. Tutkimusprosessin kuvaus ja tutkijan itseymmärrys tutkittavasta ilmiöstä näkyy tutkimusraportin selkeydessä. Selkeys ja johdonmukaisuus ovat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerejä, joita lukija voi tutkimusta lukiessaan arvioida ja pohtia. (Patton 1990; Laine 2001; Kiviniemi 2001.)

6.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimuslupahakemuksen lähtökohtana, ja etnografisen tutkimusotteen toteutumiseksi, oli saada lupa havainnoida erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Lähetin tutkimuslupahakemuksen erääseen Varsinais-suomen kuntaan. Kunnan sivistystoimenjohtaja antoi luvan tutkimuksen suorittamiselle sekä yhteystiedot päiväkotiin, jossa voisin tutkimushavainnoinnin suorittaa.

Päiväkodin ja ryhmän henkilökunta otti minut hyvin vastaan. Havainnointiajat oli helppo sopia puhelimitse ja sähköpostitse ryhmän erityislastentarhanopettajan kanssa. Kyseessä oli 3-5-vuotiaiden ryhmä, johon oli integroitu tukea tarvitsevia lapsia. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia ryhmässä oli kaksi. Neljävuotias Martti ja viisivuotias Veeti. Kaikki nimet on tutkimuksessa muutettu yksityisyyden suojaamiseksi. Erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmilta kysyin luvat tutkimukseen osallistumisesta. Kaikille ryhmän vanhemmille ilmoitin ilmoitustaululla päivät ja ajat, jolloin seuraisin ryhmän toimintaa. Liitin ilmoitukseen myös yhteystietoni mahdollisia yhteydenottoja ja kysymyksiä varten.

Ensimmäisellä vierailullani kerroin lapsille kerroin, seurailevani heidän päiväkotipäivää, josta kirjoittaisin myös muistiin panoja vihkooni. Tutkimukseeni kohdistui ryhmän erityistä tukea tarvitseviin lapsiin, joita tässä tutkimuksessa kutsun myös tuetuiksi lapsiksi. Tutkimuksen suuntaan vaikuttivat lasten yksilölliset diagnoosit tuen tarpeista. Diagnoosit olivat CP-vamma ja kielenkehityksen vaikeudet

Lasten vuorovaikutustilanteita kävin päiväkodissa havainnoimassa yhteensä kuusi kertaa kevään 2014 aikana. Havainnointia tein aina aamupäivän ajan klo. 8.30–12.00, jolloin suurin osa ryhmän lapsista oli paikalla. Lisäksi haastattelin erityislastentarhanopettajaa, keräsin lapsista kirjallisia dokumentteja ja valokuvasin lasten toimintaa. Havainnointitunteja kertyi yhteensä 21. Litterointimateriaalia lasten havainnoinnista kertyi yhden A4-vihkon verran ja muistiinpanoista litteroitua havainnointitekstiä, litteroitua haastattelumateriaalia, ja vi-

rallisia dokumentteja kertyi litteroituna yhteensä 42 Word- liuskaa fontilla 12. Rivinvälillä 1,5.

6.3 Aineiston analyysi

Laadullista tutkimusta voidaan kutsua prosessiksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruun väline on tutkija itse. Näkökulmat ja tulkinnat aineistosta kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimuksen edetessä. Laadulliselle tutkimukselle on olennaista intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen osallistuvalla havainnoinnilla ja perehtymällä kohderyhmän ominaisen ajattelutapaan tutkittavien näkökulmasta. Laadullista tutkimusprosessia voidaan kutsua myös tutkijan oppimisprosessiksi, jossa tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen analysointi on analyttistä, sitä edustaa aineiston luokittelu ja jäsentäminen systemaattisesti eri teema-alueisiin, osiin joita on helpompi tulkita. Keskeistä on löytää tutkimuksen ydinkategoriat, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa. (Kiviniemi 2010 70–80.)

Aineiston keruu oli sekä yllättävä ja haastava, koska tutkimuksen todellinen suunta ja sisältö selvisivät vasta aineistoa analysoidessa. Tutkimukseni aineisto oli monipuolinen ja laaja. Havainnointivaiheessa tutkimukseni luonne oli vielä alkutekijöissä ja muotoutui hiljalleen, kun havainnointi kerrat ja raportit lisääntyivät. Aineistoa analysoidessa oli tärkeää löytää juuri tämän tutkimuksen suunta sekä olennaiset ja kiinnostavat teemat.

Litteroidusta havainnointi materiaalista tiivistin 98 vuorovaikutustilanne episodina, tarinaa, joista tutkimukselleni olennaisiksi osoittautui 84 pientä tarinaa. Tunnistettuani tarinat eli episodit, jotka olivat tutkimukseni kannalta tärkeitä, lähdin pelkistämään ja ryhmittelemään niitä. Episodit jaottelin ja teemoitelin sisällön analyysin mukaisesti eri kategorioiden alle. Aluksi pelkistin ja al-

leviivasin aineiston alkuperäisilmaisuista tutkimukselleni oleelliset asiat. Säilytin mielessäni tutkimuskysymyksen, jotta tunnistaisin aineistosta ne asiat joista tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut. Samaan joukkoon kuuluvat ilmaiset yhdistin oman kategorian alle ja otsikoin kategoriat episodeja kuvaavasti. Aineistosta nousi esiin ala-, ylä- ja yhdistäviä kategorioita, joiden perusteella tutkimukseni aineisto vastaa tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009,101.) Näin syntyi kaksi pääotsikkoa, joita voi pitää tutkimukseni päätuloksina. Liitteissä 1- 3 on kuvattu aineiston jäsentymistä eri kategorioihin.

6.4 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa on pyritty tieteellisesti eheään ja lukijaystävälliseen kokonaisuuteen. Hyvä laadullinen tutkimus on johdonmukainen ja tutkijan itse tietoisuus tutkimuksen tekemisestä näkyy, eli tutkija tietää mitä ja miten on tutkimassa. Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa huomio kiinnittyy jokaiseen vaiheeseen erikseen eli tutkimukseen kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa jokainen otsikko, ja sitä selventävän tutkimusteksti, pyrkii tarkasti kuvailemaan ja perustellen lisäämään luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127–141.)

Tutkimuksen luotettavuus kasvaa, kun sitä pohditaan myös eettisyyden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa aineiston keruu on se tutkimuksen vaihe, joka lapsitutkimuksen piirissä herättää eniten eettistä pohdiskelua. Aineistoa kerätessään tutkija konkreettisesti kohtaa tutkittavansa ja on tekemisissä heidän kanssaan. Strandell (2010) mukaan lasten ja aikuisten valta-auktoriteettierot tuovat lapsuuden ja lapsi- tutkimukseen oman erityispiirteensä. Tässä tutkimuksessa olen ottanut huomioon mahdollisimman tarkasti lasten aidot vuorovaikutustilanteet. Tutkimusraportissa luotettavuutta lisäävät laajat otteet aineistosta ja lasten toiminnasta päiväkodissa.

7 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN

Tutkimuksen tulokset on esitelty kahden pääteeman mukaisesti. Ensimmäisessä teemassa esitellään, miten leikki mahdollistaa lapsen osallisuuden ja millaisia haasteita leikin ja osallisuuden välillä on. Toisena tutkimustuloksena esitellään, miten aikuinen voi tukea lasten osallisuutta. Tässä luvussa on tuloksia myös tarkasteltu aiempien tutkimusten suhteen.

7.1 Leikki osallisuuden mahdollistajana ja osallisuuden haasteet

Tutkimuksessa tuli vahvasti esiin leikin tärkeys osallisuuden mahdollistajana ja monen kehityksen osa-alueen harjoittajana. Tutkimuksen leikki-tilanteissa erityistä tukea tarvitsevat lapset leikkivät usein vain keskenään tai yhden tai muutamien muun ryhmäläisen kanssa. Strandell:n (1996, 84) mukaan sosiaalisten kontaktien jakautuminen ei ole sattumanvaraista, siihen kenen kanssa lapset leikkivät vaikuttaa suuresti ikä ja sukupuoli. Lastenvälinen suhteiden pysyvyys tai ennustettavuus ei hänen tutkimuksensa mukaan ole sitä luokkaa, että edellä mainitut seikat ratkaisisivat järjestelmällisesti, kuka kenenkin kanssa leikkii. Päiväkodissa lapset ovat mukana jatkuvasti muuntuvissa kokoonpanoissa. Siksi neuvottelut siitä, kuka leikkii kenenkin kanssa, on jatkuvasti esillä.

Leikki on lapselle luontainen tapa toimia vuorovaikutuksessa ympäristönsä ja muiden ihmisten kanssa. Tutkimuksessa tuli ilmi leikin tärkeys ja sen kautta tehdyt tärkeät huomiot. Monet alan tutkijat kuten Pramling-Samuellsson (2004) painottaa leikin on tärkeyttä oppimisessa. Hänen tutkimuksensa mukaan aikuiset voivat läsnäolollaan auttaa leikkiviä lapsia havaitsemaan, että he ajatte-

levat samasta asiasta eritavalla ja ohjata lapsia ristiriitatilanteissa. Tai aikuinen voi tutustua leikeissä lapsen ajatusmaailmaan ja hyödyntää sitä suunnitelluun toimintaan.

Seuraamalla erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustaitoja leikki-tilanteissa, leikki toi esiin heidän vahvuuksiaan. Leikki toi esiin kielellisistä vaikeuksista huolimatta paljon puhetta ja keskustelua leikistä ja leikin kulusta. Leikki-tilanteet harjoittivat myös kärsivällisyyttä ja keskittymistä. Leikin sujuminen vaati tilanteissa oikeaa leikkikaveria, sekä yhtenäisiä ajatuksia leikistä ja leikin kulusta. Keskittyminen ja leikkiin sitoutuminen oli myös leikin onnistumisen kannalta tärkeää. Sajaniemen ym. (2015, 130) mukaan lapset oppivat leikeissä sovittelun ja säännöistä keskustelemisen taidot. He oppivat myös puolustamaan omaa asemaansa ja mielipiteitään.

Tutkimus osoitti metsä-, rakentelu-, rooli-, laululeikin sekä vuorovaikutusleikkiryhmän leikkien olevan vuorovaikutuksen, osallisuuden kokemiselle ja leikin syntymiselle otollisimpia hetkiä päiväkodissa. From & Koppisen (2012, 81) mukaan rakentava vuorovaikutuksen ohjaaminen arjen luonnollisissa tilanteissa voi edetä suunniteltuun lapsilähtöiseen toimintaan. Silloin toiminnan suunnittelussa huomioidaan lasten valinta, toiminnan järjestely ja toimintatapa sekä mahdolliset tuettujen lasten toimintaa tukevat ja selkiyttävät menetelmät. Erityistä huomiota kiinnitetään lasten kannustamiseen ja ohjaamiseen vuorovaikutustilanteissa, aikuisen riittävällä tuella.

Leikki vaatii mielikuvitusta ja erityistä tukea tarvitsevat lapset osoittivat omalta osaltaan miten mielikuvitusleikit vaativat toden ja leikin erottamista, kekseliäisyyttä käyttää puupalikkaa esimerkiksi sahana. Leikin kautta mielikuvitus sai siivet kun leikkiin pystyi uppoutumaan kiireettömästi, mielikuvitusleikeissä innostuminen ja leikin mielekkyys oli nähtävissä ja tarttui myös toisiin lapsiin. Sajaniemi, ym. (2015, 130) kertovat leikin rikastuvan, kun joku keksii idean ja toiset lähtevät mukaan leikkiin ja tuovat siihen oman näkökulmansa ja mielikuvansa. Silloin leikissä on tärkeintä prosessi eli kaikki mitä leikin aikana tapahtuu. Vaikka leikkiin liittyy mielikuvitus ja keksityt asiat, liittyvät ne vahvasti myös todellisuuteen.

Tutkimuksessa tuli esiin muutamia tilanteita, joissa erityislasten toiminta keskeytyi. Näitä syitä olivat siirtymät toiminnasta toiseen kuten ulkoilu tai ruokailu. Erityislasten kohdalla keskeytysten määrää lisäsivät tukitoimet joko päiväkodin sisällä tai ulkopuolella, kuten puhe-, toiminta-, tai fysioterapiat. Erilaiset, kaikille lapsille mahdolliset, vahingot myös saattoivat keskeyttää mukavia leikki- tai toimintatilanteita.

7.1.1 Lasten leikkitilanteet

Leikissä ja sitä havainnoidessa tulee esiin lasten yksilölliset taidot ja vahvuudet. Martti on kielellisesti lahjakas ja sanoittaa leikkiä, kun taas Veeti on reipas toimija ja tekijä. Leikissä heidän haasteet kuten Martin CP-vamma, joka tuo omat esteet liikkumiselle ja Veetin kielelliset vaikeudet jäävät taka-alalle.

Martti ja Veeti leikkivät yhdessä he hakkaavat ja sahaavat mielikuvitus moottorisahalla puita. Veeti kantaa pölkkyjä Martin viereen. Martti hakkaa ja sahaa puita polvillaan ja välillä maaten. Martti johtaa leikkiä ja kertoo mitä tehdään. Veeti toimii vierellä. (MVI)

Veetin kielelliset vaikeudet hankaloittavat vuorovaikutustilanteita. Leikissä hän tyytyy odotteluun kun toiset lapset huutelevat ja saavat apua nopeammin. Veeti ei ole kuitenkaan turhautunut vaan hän odottelee kaikessa rauhassa apua itselleen. Veeti on luonteeltaan rauhallinen eikä siksi hätiköi tai hötkyile tässä tilanteessa, vaan on kärsivällinen.

Veeti kuunteli metsähipan ohjeita eturivissä. Leikin aikana hän juoksi sinne ja tänne. Kiinni jäätyään Veeti jäi seisomaan töpseliasentoon. Hän ei huutanut itselleen auttajia vaan seisoi hiljaa paikoillaan ja odotti pelastajia. Toiset lapset huutelivat ja kutsuivat apua itselleen. Veeti seisoi paikallaan pitkään ennen kuin ohi juoksi lapsia jotka vapauttivat Veetin.(V4)

Leikeissä, kuten edellisessä tilanteessa huomattiin, tulee esiin paljon lapsen hyviä puolia. Tässä leikissä Martti saa innostettua Veetin kielelliseen ilmaisuun. Martti kysyy ja puhuu paljon, hän yrittää saada Veetin mukaan vuoropuheeseen ja sanallisesti viemään leikkiä eteenpäin. Veeti uskaltautuukin vahvistamaan Martin ehdotuksia. Leikeissä kuin huomaamattaan lapset käyttävät taitoja, jotka pyydettyäessä, toivottaessa tai huomionkeskipisteenä eivät tule esiin.

Veeti ja Martti leikkivät leikkimökin edustalla olevan pöydän äärellä. Martti selostaa ja ohjeistaa leikkiä. "Mä kerään sinne tätä, Veeti mä kaivan sinne tätä." Pojat kaivavat pöydän alta hiekkaa kippoihiin "UI UI!" molemmat sanovat yhteen ääneen kaataessaan hiekkaa kippoihiin. Martti kysyy "tiedätkö mitä tässä on?" "Joo" sanoo Veeti. Martti jatkaa "Pistetään kaikki hiekat sinne Veeti. Me tehdään ruokaa". "Sitä tarvii paljon tähän, eiks nii? Martti kysyy Veetiltä ja Veeti vastaa lyhyesti "niin". (MV2)

Poikien leikin saattaa luettuna ymmärtää aluksi Veetin uhoamiseksi. Leikkitalanteessa tulee esiin paljon vuorottelua, puhetta, innostumista, kekseliäisyyttä ja kaverin kanssa hauskan pitoa. Leikin onnistumiselle on tärkeää, että on hyvä leikkikaveri. Tässä tilanteessa Veetin ja Matin leikit osuivat hyvin yhteen, vaikka erimielisyyksiltä ei vältytty. Neuvottelemalla ja antamalla tilaa myös toisen ideoille, yhteisleikki on parhaimmillaan. Leikissä oli mukana hyväntahtoista kiusoittelua ja hassuttelua, kun Veeti pommitteli taloja vaikka Matti ei sitä olisi halunnut. Molemmat olivat täysillä mukana ja toivat omat ideat leikkiin ja innostuivat toistensa ideoista.

Palikkarakenteluleikissä pojat aluksi leikkivät rinnakkain ja rakentavat omia rakennelmiaan. Vähitellen pojat alkavat ottaa kontaktia toisiinsa. Veeti puhuu huomattavasti enemmän kuin muissa tilanteissa. Matti kertoo rakentavansa polttolaitosta. Veeti kertoo myös rakentavansa polttolaitosta. Pojilla on erimielisyyksiä polttolaitoksen toiminnasta ja Matti koettaa pitää keskustelun asiallisena. Veeti ehdottaa puiden ampumista laitoksesta, mutta Matin mielestä laitoksessa ei ole tykkejä. Matti on kiinnostunut Veetin rakennelmasta ja käy katsomaan sitä. Veeti esittelee kohtaa jos-

ta voi ampua sitä painamalla. Matin mielestä polttolaitoksessa ei edelleenkään ole tykkejä. Veeti jatkaa pommittamista omasta rakennelmastaan ja Matti alkaa tehdä omaan rakennelmaan suojausmuureja. Veeti kertoo että Matin rakennus on tulossa silloin Matti uhkaa sytyttää myös Veetin rakennuksen. Veeti lopuksi rikkoo oman rakennelmansa. Veeti on yhä oman leikkinsä pauloissa ja alkaa uhata Matin talon räjäyttämällä ja alkaa asettaa palikoista pommeja Matin rakennukseen. Matti haluaa suojella omaa rakennelmaa ja ehdottaa että he tekisivät sellaisen talon, joka ei koskaan mene rikki. He alkavat yhdessä rakentaa Matin rakennelmaa. Matilla on erilaiset näkemykset kuin Veetillä rakennuksen rakentamisesta ja ottaa pois Veetin laittamia palikoita. Veeti alkaa jälleen kerätä palikoita itselleen ja kertoo kuinka kaikki jälleen räjähti. Matti tulee mukaan rakentamaan tällä kertaa Veetin rakennelmaa. Matti alkaa innostua räjähtelyleikistä ja potkaisee oman rakennelman nurin. Veeti ihmettelee "sä rikoit oman talosi?" Matti kysyy "teenkö uuden?" (V5)

Veeti ja Matti rakentavat lopuksi yhdessä tornia. Ensin Matti epäröi, voiko hän luottaa Veetin taitoihin. Kun luottamus on voitettu, syntyy yhteinen leikki. Matti ja Veeti ovat hyviä leikkikavereita. Hyvät ja onnistuneet leikkikokemukset tukevat itsetuntoa ja rohkaisevat leikkeihin myös muiden lasten kanssa.

Matti alkaa rakentaa palikoista korkeaa tornia, Veeti katselee innostuneena vierestä. Matti kertoo että tekee korkean, koska Veeti halusi. Aikuinen huomaa rakennelman ja kehuu poikia. Veeti ehdottaa vielä korkeamman rakentamista ja haluaisi myös laittaa palikoita. Matin mielestä se ei kuitenkaan käy sillä torni saattaisi hajota. Matti suostuu kuitenkin että Veeti saa myös osallistua rakentamiseen ja pojat alkavat rakentaa yhdessä. Matti yrittää neuvoa ja ohjailla mihin palikoita laitetaan ja Veeti tekee ohjeiden mukaan.(V6)

Leikki aluksi sujuu, ja pojat toimivat rooliensa innoittamina. Vähitellen Veeti alkaa jäädä kolmanneksi pyöräksi ja ehkä myös siksi, koska hän ei osallistu sanallisesti leikin eteenpäin viemiseen. Hänen oma toive olla koira jätetään huo-

mioimatta. Kun häneltä viimein kysytään omaa mielipidettä, hän mielenosoituksellisesti vastaa haluavansa olla puu ja eläytyy puun rooliin.

Martti, Veeti ja Matti leikkivät yhdessä ulkona lääkäriä, koiraa ja isää. Matti ja Martti ohjaavat leikkiä sanallisesti ja Veeti isänä kulkee Matti-koiran perässä. Veeti innostuu myös koirana olosta ja leikkii itsekin koiraa. Matti kuitenkin kertoo, että Veeti saisi koiran roolin vasta hänen ja Martin jälkeen eli viimeisenä. Osat alkavat vaihtua ja Veeti yhä leikkii koiraa. Matti ja Martti keskustelevat leikin kulusta ja menevät leikkimökkiin. Veeti jää ulos koiraroolissaan. Leikin edetessä Matti ja Martti ovat molemmat koiria ja Matti kysyy Veetiltä mikä tämä haluaisi olla. Veeti kertoo että haluaa olla puu ja jähmettyy paikoilleen.(MV3)

Molemmat pojat innostuivat lauluista ja lauluhetkistä, joita ryhmässä pidettiin. Musisointi ja laululeikit olivat tilanteita, joista pojat nauttivat. Laulutuokioissa molemmat osallistuivat toimintaan ja saivat olla osallisina omilla taidoillaan.

Piirissä lauletaan syntymäpäivälaulua ryhmän tytölle. Veeti ja Martti laulavat mukana äänekkäästi. (MV4) Lauluhetkellä Veeti lauloi ja leikki mukana laululeikkiä.(V7)

Martille liikkuminen tuo omat haasteet toimintatilanteisiin osallistumisessa. Martti kuitenkin itse haluaa ja osallistuu ilakointiin omin kyvyin. Toiset ryhmän lapset pomppivat jaloillaan niin Martti hyppii polvillaan muiden mukana.

Loppuleikissä piirin jälkeen Martti pomppii mukana polvillaan.(M5)

Kun vuorovaikutusleikkiryhmän aloitus on jo niin innostava, on ryhmässä varmasti mielekästä leikkiä ja harjoitella erilaisia taitoja yhdessä toisten kanssa. Martin iloinen ja innostunut asenne kertoi edessä olevan mukava ja odotettu hetki pienryhmässä leikkien.

"Jee mä pääsen" Martti ilakoi kun pääsee peittokyydityksellä vuorovaikutusleikkiin.(M6)

Martti halusi jakaa onnistumista ja osallisuuden kokemustaan tytön kanssa opastamalla häntä leikkiin. Leikissä Martti pystyi toimimaan kuten muut lapset, koska kyse oli huutamisesta ja äänen käytöstä. Leikissä sai kerrankin huutaa luvan kanssa.

Vuorovaikutusleikkiryhmässä leikitään leikkiä, jossa saa huutaa niin kauan kuin höyhen on ilmassa. Leikin päätyttyä Martti sanoo "musta se oli hauskaa!". Martti alkoi innokkaana opastaa leikkiin tyttöä joka oli saapunut vasta myöhemmin toimintaan mukaan.(M7)

7.1.2 Tukea tarvitsevien lasten oma-aloitteisuus

Erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteita tutkimalla sai yksityiskohtaisempaa tietoa heidän toiminnastaan ja osallisuudestaan päiväkotiryhmässä. Tuettujen lasten osallisuus tuli parhaimmillaan näkyviin tilanteissa, joissa he olivat rohkeita ja oma-aloitteisia. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen ääni tuli kuulluksi, kun he osasivat puolustaa itseään konfliktitilanteissa, pystyivät esittämään toiveitaan ja vaikuttamaan toimintaan. Onnistuneissa vuorovaikutustilanteissa he toivat esiin tunteitaan, uskalsivat sanoittaa ja puhua tuntemuksistaan esimerkiksi kielellisistä vaikeuksista huolimatta.

Turjan (2007) mukaan myönteinen minäkäsitys lisääntyy, kun lapsi kokee muiden ihmisten arvostavan hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Myös kokemus siitä, että pystyy vaikuttamaan omaan ympäristöönsä tärkeänä jäsenenä, tukee positiivista minäkäsitystä. Myönteinen minäkäsitys taas on yhteydessä oppimiseen ja myöhempiin suoriutumisiin elämässä. Erityistä tukea tarvitsevat lapset nauttivat hoivasta ja huomiosta, kun se tapahtui toisten lasten ohella tasavertaisesti. Kallialan (2008, 38) mukaan, kun päiväkodissa arvostetaan läheistä, välitöntä ja tasapuolista vuorovaikutusta kaikkien kesken, se vaikuttaa myönteisesti myös lasten keskinäisiin suhteisiin.

Veeti jää ryhmän toiminnoissa usein viimeiseksi ja hänen mielipide jää usein huomiotta. Tilanteessa näyttää aluksi käyvän, kuten usein hänen kohdallaan. Hän ei saa esitettyä omaa toivetta tai mielipidettä, tässä tilanteessa Veeti rohkaistuu ja toistaa uudelleen oman toiveensa leikistä. Hän myös kieltäytyy toisen lapsen ehdotuksesta dinosaurisleikistä, koska oma leikkitoive on niin voimakas. Tilanne päättyy Veetille mieluisaan ratkaisuun, kun hän saa kaverin ja leikin, jossa voi tehdä töitä.

Lapset jakautuvat leikkiryhmiin sisällä. Veeti jää viimeisenä omalle penkille istumaan. Hänellä on mukana oma lelu, keltainen työkypärä. Veeti viittaa omaa vuoroaan. Joku pojista pyytää häntä mukaan leikkimään dinosauruksilla. Veeti pudistaa päätään, häneltä kysytään mitä hän haluaisi leikkiä. Veeti sanoo hiljaisella äänellä jotain. Aikuinen pyytää häntä toistamaan. Veeti vastaa nyt selkeästi; "töitä". Veetin kaveriksi valikoituu Matti ja aikuinen ehdottaa heille palikkaleikkiä. Tämä sopii molemmille pojille.(V1)

Martti on altavastaajana tilanteessa, jossa muut ryhmän pojat asettuvat häntä vastaan, tietämättä koko tilanteesta ja kiistaan johtaneista syistä. Hän joutuu kohtuuttomasti puolustamaan itseään ja oikeutta omaan aarteeseen, jonka hän itse oli havainnoinninkin mukaan löytänyt. Se, miksi toiset asettuvat kiistassa vain toisen pojan puolelle, voi johtua Martin asemasta ryhmässä verrattuna kiistakumppaniin. Aikuisen puuttuminen tilanteeseen ja Martin oma sitkeys oman asiansa ja oikeuden puolesta palkittiin. Martti sai pitää aarteensa.

Martti oli kioikkoleikissä keksinyt aarteeksi itselleen keltaisen muovin palkan. Aarteesta tuli kiistaa leikkikaverin kanssa. Kiistaa tulivat seuraamaan myös muut ryhmän pojat, jotka eivät tienneet aarteesta tai Martin ja muiden mukana olleiden leikistä mitään. Toiset pojat alkoivat heti puolustaa toista poikaa ja asettuivat Marttia vastaan. Martti piti tiukasti omia puoliaan ja aikuisen avustamana keskusteluissa Martti sai pitää aarteensa.(M1)

Tilanteessa keskustelu kääntyi leikistä todellisuuteen. Veetin puhe on usein vähäistä. Leikin lomassa hän saattaa puhua ja osallistua keskusteluun. Aluksi lei-

kin ohella pohdittiin luonnonilmiöitä ja niistä keskustelu siirtyy todellisuuteen ja vakavampiin aiheisiin. Keskustelussa lähiajan tapahtumat tulevat Veetin mieleen. Veetin kertomukseen ja sanattomaan viestintään tilanteessa liittyi paljon tunteita, joita rajuilma ja myrsky olivat hänessä herättäneet. Ilman havainnointia ja keskustelun kuulemista Veetin ajatukset ja puhe olisi saattanut jäädä kuulematta.

Veeti ja yksi ryhmän pojista leikkivät hiekkalaatikolla. Pojat keskusteleivat dinosauruksista. Poika sanoo "dinot kuoli kun tulivuori purkautui". Kysyn: "entä Jääkausi?" Veeti vastaa: " Kaikki jäättyi ja kaikki kuoli". Veeti alkoi kertoa myös ukkosesta, salamoista ja myrskyssä kaatuneesta puusta. Lähiaikoina oli ollut kovia kevätmyrskyjä. Veeti lisää vielä: "äiti oli silloin kipeä ja veli pelkäsi". (V2)

Veeti ei paljoa puhu, tässä luonnollisessa ja omaehtoisesti valitussa tilanteessa syntyy puhetta, joka saa myös muut kiinnostumaan kirjasta.

Veeti lukee askartelun jälkeen kirjaa. Hän osoittaa kuvia sormellaan ja kertoo mitä kuvissa tapahtuu. Toiset lapset tulevat myös katsomaan ja kuuntelemaan. (V3)

Tilanneotteessa Martti nauttii huomiosta ja hoivasta. Martti on muutoinkin puhelias ja hänellä on paljon ajatuksia, joita tuo tilanteessa ilmi. Hän ehtii kertoa paljon tässä lyhyessä kahdenkeskisessä kohtaamisessa aikuisen kanssa. Tilanne on saatu rauhoitettua niin, että näyttää kuin muita ei olisikaan läsnä. Kyseessä on vuorovaikutusleikkiryhmä, jossa toiset lapset odottavat omaa hoivavuoroaan. Martti varmistaa tilanteessa että hoivaa voi saada vaikka ei olisikaan näkyviä oikeita haavoja tai pipejä. Aikuisen kauniit sanat ja Martin nokkelat vastaukset keskustelussa toi tilanteeseen hyvän tunnelman. Martti halusi vielä varmistaa oliko rasvasta ja hoivaamisesta apua. Hoitaminen ja rasvaaminen auttoivat, koska Martti oli tyytyväinen eikä tuntenut kipuja. Vuorovaikutusleikkitalanteessa aikuisella oli aikaa ja lapsen ja aikuisen välille syntyi oma ja lämmin hetki.

Vuorovaikutusleikeissä hoidetaan pipejä. Aikuinen hoitaa rasvalla Martin käsiä ja Martti alkaa kertoa; "Mä kaaduinkin seinää päin" ja "Voi senkin rasvata jos ei oo pipejä". Aikuinen; "sinulla on ihanat sormet". Martti vastaa ;"Niin kun ne on lämpimät". Martti katselee käsiään ja sanoo;"sitten kun mä painan tohon, niin ei satu". Aikunen vastaa; "sitten se rasva auttoi". (M2)

Martti haluaa olla kuin muut ja kokee usein avustajan läsnäolon erilaisuuden ilmentymänä. Tilanteissa, joissa avustajan tehtävä on auttaa ja olla läsnä näyttää välillä Martista lähinnä häiritsevältä ja hän haluaisi toimia tilanteissa omilla ehdoillaan. Parhaiten tämä avustajan vastustus ilmeni avustajan poissa ollessa, silloin Martti suoriutui pukeutumisista ja siirtymistilanteista ilman turhaa sanahelinää, kädenvääntöä ja vitkuttelua.

"Martti ei halua liikkua rollaattorilla, jonka yksi ryhmän pojista tuo hänelle ulkoilun loputtua, vaan valitsee itse mieluiten rekan ja sen avulla siirtyä sisälle." (M3) Martti ei halua että avustaja kutittelee häntä. "Mä haluan yksin kutitella mua". Avustaja on poissa. Martti pukee reippaasti vaatteet ylle metsäretkelle.(M4)

7.1.3 Kun leikki tai tehtävät ei suju

Leikkejä havainnoidessa tuli esiin tilanteita, joissa leikki tai muu toiminta ei sujunut. Leikin onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät. Seuraavien tilanneotteiden kautta pohdin, miksi juuri nämä leikit tuottivat Martille tai Veetille hankaluuksia. Mielikuvat leikin kulusta ja kaverin kanssa toimimisesta leikissä eivät aina vastaa todellisuutta. Luonnollista on, että ajatukset leikistä saattavat mennä solmuun, kun leikkiin tulee lisää leikkijöitä. Sujuakseen leikki tarvitsee kaikkien osallistujien yhteisen hyväksyvän asenteen leikin kulusta. Kun jo alkutekijöissä aletaan miettiä kuka tai ketkä voivat osallistua, leikin aloitus kangertelee, ja leikin onnistuminen on hataralla pohjalla. Valikoimista harrastavat kaikki, joinakin päivinä olisi mukava leikkiä yksin, toisena taas jonkun tietyn kanssa ja kolmantena kenen kanssa tahansa. Martti ottaa molemmissa tilanteis-

sa ison roolin, koska haluaa päättää kenen kanssa hän mieluiten leikkisi. Martti tuo toiminnallaan selkeästi esiin oman leikkikaverisuosikkinsa.

Martti, Matti ja Veeti leikkivät metsässä. Martti haluaisi leikkiä vain Veetin kanssa tällä kertaa.(M8) Martti, Veeti ja Matti leikkivät yhdessä metsässä. Martti johtaa leikkiä ja pyytää Veetiä tuomaan puita ja muita materiaaleja rakennelmaansa. Veeti juoksentelee välillä muissa leikeissä, Matti touhuaa Martin kanssa. Martti kuitenkin esittää toiveen että haluaisi leikkiä Veetin kanssa. Välillä Veeti tulee poikien leikkiin ja Martti alkaa jakaa hänelle tehtäviä. Matti huomaa että Veeti on taas siirtynyt toiseen leikkiin ja sanoo asiasta Martille. Martti haluaa myös siirtyä samaan leikkiin kuin Veeti. Matti yrittää pyytää Marttia jäämään vanhaan leikkiin. Martti sanoo "se on epäreilua, kun mulla ei oo yhtään Veetiä" ja lähtee ryömimään kohti leikkiä johon Veeti on vaihtanut.(MV5)

Leikki ei onnistu jos joku lapsista ei koe mielekkääksi rooliaan tai tehtäväänsä. Omat ajatukset ja toisten sanelemat tehtävät eivät aina mene yksiin. Tässä tilanteessa Veeti päätti toteuttaa omia ideoitaan leikistä, vaikka joutuikin näin leikin ulkopuolelle.

Roolileikissä koiran, isän ja lääkärin roolit vaihtuvat tiheään, Veeti haluaisi myös olla koira. Siihen ei toiset leikkijät kuitenkaan anna lupaa. Veeti keksii itse oman leikin ja juoksentelee pitkin pihaa.(V8)

Leikki ja tehtävät vaativat keskittymistä juuri siihen mitä on tekemässä. Kun lapsen keskittyminen herpaantuu ja poukkoilee, tarvitaan siihen usein aikuisen apua. Muutoin tehtävät saattaisivat jäädä kesken ja harjoittelu epäonnistuisi. Ensimmäisessä tilanteessa toiminta onnistuu tehtävä tehtävältä aikuisen avustamana, vaikka Martti itse olisi jo luovuttanut ja siirtynyt nopeammin mielestään mielekkäämpään tehtävään. Veetin kohdalla höyhenleikki riistäytyy käsistä, kun hänen keskittyminen leikkiin loppahtaa. Keskittyminen vaatii paikan ja ajan, jolloin voi rauhassa yrittää toteuttaa annettua tehtävää tai leikkiä. Myös aikuisen ohjaus ja apu on tarpeen, kun keskittyminen tuottaa hankaluuksia.

Koritehtävät tuntuvat aina alun jälkeen hankalilta. Martti sanoo "en halua leikata enää yhtään". "En halua kirjoittaa enempää". Kiinnostus ja kiire on päästä tekemään kolmatta eli Logico-tehtävää. Kolmas tehtävä on myös haastava, mutta aikuisen avulla tehtävä alkaa sujua. (M10); Höyhenleikki vuorovaikutusryhmässä oli haastava, koska höyhen piti itse tiputtaa ja ottaa se kiinni yhdessä parin kanssa liinalla ja heilutella sitä ilmaan. Veeti huiski liinaa sinne tänne, parina ollut tyttö yritti ohjeistaa liinan rauhallista heiluttelua Veetille. Veeti ei kuitenkaan kuunnellut ohjeita eikä keskittynyt toimintaan. Hän jatkoi huiivin huiskintaa ja välillä huivi oli hänen päässään. Veeti vain naureskeli omalle toiminnalleen.(V9)

7.1.4 Lasten mielikuvitus

Leikkiin sekoittuu usein hauskasti todellisuus ja lasten oma mielikuvitus. Havainnoimalla pääsin seuraamaan mielikuvituksen lentoa erilaisissa leikkitilanteissa. Mielikuvituksen siivin lapset keksivät arkipäiväisistäkin asioista mielenkiintoisia leikkejä, eivätkä tarvitse loppuun asti mietittyjä leluja leikkeihin. Esimerkiksi puukeppi riittää, ja siitä voi keksiä, mitä tahansa leikkiä siivittämään. Kyseisessä tilanteessa Martti ja Veeti ovat keskittyneet yhteiseen mielikuvitusleikkiin. Martti innostaa Veetiä mukaan leikkiin ja eräs ryhmän pojista kiinnostuu poikien touhusta. Heidän välisestä keskustelusta käy ilmi, että poika ei halua ymmärtää leikkiä tai hänen mielikuvituksensa ei riitä moottorisahaan, joka oikeastaan on tavallinen puukeppi. Martti erottaa leikin ja todellisuuden ja osuvasti. Hän kertoo pojalle, että kyseessä onkin leikki eikä todellinen moottorisahan käyttö. Leikkitaidot vaativat mielikuvitusta ja heittäytymiskykyä, kaikki lapset eivät ole leikkitaidoiltaan samalla viivalla. Martti on hyvä keksimään ja leikkimään mielikuvitusleikkejä.

Martti alkaa leikkiä moottorisahaleikkiä ja huutaa Veetille "Tuu poraamaan, tuu moottorisahaamaan. Jooko et meil olis moottorisahat?" Eräs ryhmän pojista kiinnostuu leikistä ja kysyy Martilta ja Veetiltä mitä he

tekevät. Martti vastaa "Moottorisahan" innostuneena. Poika kysyy vielä "Mitä teette moottorisahan kanssa? Tää ei kyllä leikkaa, mä tuon kotoa oikean sahan. Poika lähtee pois. Martti huutaa vielä perään "Niin mut leikisti!" (MV6)

Mielikuvituksen avulla ja lapsen omia ideoita havainnoimalla ja kuuntelemalla voi avartaa myös omaa ajatteluaan. Heittäytymällä mukaan lapsen leikkiin voi puun purut muuttua betoniksi tai palikoista voi rakentaa vaikka puuvajan. Tämän tapaista mielikuvituksen käyttöä voi myös aikuinen innostaa ja edistää omilla leikinomaisilla havainnoillaan.

Martti on keksinyt hakata löytämänsä tiiliskiveä, josta irtoaa punaista purua ja sanoo tekevänsä betonia.(M11) Veeti alkaa palikkaleikin lopussa keksiä erilaisia asioita palikoista. Tuossa on kolo, tonne laitetaan puita, traktorin talli, tuonne menee lehmiä ja tuossa on possuaita. (V10)

Veeti on yleensä hiljainen eikä paljoa puhele. Keksiessään metsäretkellä tämän kaivuri leikin hän kertoo leikistään avoimesti ja sanoittaa leikkiään. Mielikuvituksen ja leikkiin uppoutumisen kautta hän huomaamattaan kertoo ja puhuu leikin tapahtumista. Leikkiin uppoutuminen, metsä ja mielikuvitus yhdessä antavat parhaat olosuhteet myös puheelle ja rennolle oleskelulle mielekästä leikkiä leikkien.

Veeti keksii kaivurileikin metsässä. Hän istuu maassa ja ajaa ohuilla puunkannoilla, jotka sojottavat ylös maasta. Kannot olivat kaivurin ohjaimia ja hän istui maassa vedellen ohjaimista. Veeti alkaa kertoa minulle "Tästä tää pakittaa, tästä kaivaa". Hän ohjailee kaivuriaan puunkannoilla. Veeti alkaa kertoa reittiä, jonka kaivuri metsässä tekee. "Kiertää tuonne ja tuolta" Näyttää myös sormellaan reitin mistä kaivuri ajaa ja pitää kaivurin ääntä. (V11)

Toisetkin lapset innostuvat Veetin leikistä kun tämä juoksee ja esittää eri eläimiä. Veeti heittäytyy rooleihin ja myös kertoo muille mitä milloinkin esittää. Hän saa leikkiin mukaan lapsia jotka myös heittäytyvät mielikuvitusleikkiin.

Kun leikki menee hurjaksi käärmeenä, Veetin mielestä on paras vaihtaa rooli leijonaksi, joka ei ole hyvä eikä paha.

Pihaleikki, jossa pojat leikkivät aluksi koiraa, isää ja lääkäriä muuttuu kun Veeti innostuu muistakin rooleista. Hän alkaa esittää puuta ja jähmettyy paikoilleen seisomaan. Hän keksii myös olevansa Saukko, joka kulkee vedessä tai käärme. Hän ehdottaa pojille eläintarhaleikkiä ja alkaa juosta ympäri pihaa. Martti on mökissä ja Matti juoksee Veetin perässä. Toisetkin lapset innostuvat Veetin käärmeleikistä. Tytöt alkavat huiskia käärmettä pois läheltään ja juoksevat Veeti-käärmettä innostuneina karkuun. Leikin tohinassa Veeti tönäisee Mattia, muistutan että toisia ei saa tönä, eivätkä käärmeet pysty tönimään. Veeti huutaa juostessaan "mä en oo enää mikään, en hyvä, en paha, Olen leijona!" (MV7)

Tilanne on Martin mielestä tylsä, koska hän joutuu odottelemaan vuoroaan. Hän keksiikin mielikuvituksellaan piristää odottelua ja keksimällä leikin bussipysäkestä. Martti tekee näin odottelusta leikin omalla mielikuvituksellaan ja jaksaa paremmin odotella omaa vuoroaan. Aikuisetkin voi heitellä näitä mielikuvitus-bussipysäkkejä odotteluhetkiin tai muihin tilanteisiin joissa vaaditaan kärsivällisyyttä, niin lapset voivat motivoitua odotteluun ja siirtymiin leikinomaisesti ja mielekkäästi.

Martti odotti piiripenkillä vuorovaikutusleikkiryhmän alkamista. Hän keksi hihitellen olevansa bussiasemalla erään ryhmän pojan kanssa, ja jos bussi ei tulisi, he alkaisivat möykkäämään. (M12)

7.1.5 Toiminnan keskeytyminen

Leikki ei aina synny kuin tyhjästä, se vaatii leikkijöiltä yhteistä halua ja innostusta sekä uppoutumista leikin tohinaan. Siksi leikin lopettaminen ja loppuminen saattaa olla harmillista ja saattaa synnyttää turhautumista. Tutkimuksessa on mukana myös tuettujen lasten keskeytyneitä tilanteita, jotta arjen toiminnan

keskellä voisi antaa edes pienen ajatuksen siihen, mitä kaikkea voi sattua ja tapahtua sekä pitää huomioida aikataulullisesti. Martti on fyysisesti rajoittunut ja pukeminen kestää hänellä kauemmin kuin yleensä muilla. Hänet haetaan siksi ensimmäisenä pukemaan. Martti on varmasti itse tähän jo tottunut mutta leikin lopettamisen kannalta pukemisvuoro tuli yllättäen. Ulos lähtöä usein ennakoidaan ilmoittamalla lyhyt aika johon mennessä leikin voi vielä viedä loppuun. Silloin harmitukset leikin yllättävästä ja äkillisestä päättymisestä voidaan välttää. Kaikki siirtymät pukemisesta ruokailuun ja kotiin lähtöön aina jotenkin keskeyttävät meneillään olevia toimintoja. Päiväkoti päivä rytmittyy erialisten toimintojen mukaan ja niitä voidaan ennakoida myös kuvilla, kuten tässä päiväkodissa.

Martti Haetaan leikistä rollaattorilla ensimmäisenä pukemaan ja leikki keskeytyy.(M13)

Tuetuilla lapsilla on usein monenlaisia tukitoimia. Päiväkodissa Martti tekee kaksin avustajan kanssa tietynä päivänä koritehtäviä. Silloin ulkoilu hänen kohdallaan jää lyhyemmäksi. Leikit ulkona keskeytyvät kun Martti tulee sisään tekemään omia tehtäviään. Muita yksilöllisiä tukitoimia ovat toimintaterapia, puheterapia jne. Jotka katkaisevat päivän ja niitä yleensä toteutetaan aikuisten kanssa. Osallisuuden kannalta koritehtävät ja erilaiset tukitoimet ovat mielenkiintoinen kysymys, voisiko tehtäviä tehdä yhdessä toisten kanssa ja näin välttää turhat keskeytykset. Vai onko yksilöllisen ohjauksen tarve etusijalla ja tarpeen juuri tämän lapsen kohdalla.

Metsäleikistä Martti pyydetään tekemään sisälle omia koritehtäviä.(M14)

Pakollisia keskeytyksiä kuvaavat nämä kaksi viimeistä. Nämä vahingot voivat käydä kenelle tahansa ja ovat tarpeellisiakin tulla huomatuiksi. Lasten leikki voi keskeytyä siis monesta syystä ja yllättäen. Pohtia voi miten tilanne keskeytyy ja miten se hoidetaan tai onko tilanteen keskeyttäminen edes aina tarpeellista.

Metsäleikki keskeytyy, kun Martilla käy vahinko.(M15); Veeti on laittanut vahingossa väärät kengät jalkaan ja hänet pyydetään kesken leikin sisällä käymään.(V12)

7.1.6 Toiset lapset ja erityistä tukea tarvitseva lapsi

Päiväkodissa toimitaan yhdessä toisten lasten kanssa isoissakin ryhmissä. Vertaisryhmät, jotka ovat ikä- ja taitotasoiltaan yhteneväisiä, ovat otollisia paikkoja lasten vuorovaikutustaitojen kehittymiselle ja niiden harjoittelulle. Yhdessä toisten kanssa on hauska oppia ja opetella. Tuettujen lasten vuorovaikutustilanteita ryhmän toisten lasten kanssa havainnoiden ilmeni sekä positiivisia että negatiivisia ulottuvuuksia. Ryhmän lapset halusivat auttaa, huomioida ja hoivata tuettuja lapsia. Näitä lähentäviä vuorovaikutustapoja voi From & Koppisen (2012, 74) mukaan kuvailla ihmisen sosiaalisiksi toimintatavoiksi. Niiden avulla ihmiset voivat luoda ystävyysuhteita ja lähestyä toisiaan. He luettelevat ystävällisyyden, ohjaavan otteen, joustavuuden, auttamisen, hoivan, turvallisuuden ja luotattavuuden, olevan niitä vuorovaikutustapoja, jotka ovat rakentavia ja vuorovaikutussuhteita ylläpitäviä.

Toisaalta tutkimuksessa kävi ilmi että, tuetut lapset olivat toisille lapsille näkymättömiä, ohjailtavissa tai muutoin eriarvoisia. Laine & Neitola (2002, 97–102) tutkimuksessaan toteavat yksi- ja moniongelmaisuuksien sekä syrjään vetäytymisen olevan riskejä myönteisen vuorovaikutuksen syntymiselle muiden lasten kanssa. Lapsen omalla käyttäytymisellä on tärkeä merkitys hänen sosiaaliseen hyväksyntäänsä ja statuksen muodostumiseen toisten lasten kanssa. Ongelmat toverisuhteissa ovat suorassa yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin, sosiaalisten taitojen tukeminen ja vahvistaminen on erityisen tärkeää. Lapsen ympärillä olevat aikuiset voivat tunnistaa ja puuttua tilanteisiin harjoittamalla lapsen vuorovaikutustaitoja ja -suhteita sekä näin vahvistaa lapsen minäkäsitystä ja itsearvostusta.

Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä (2015, 145) painottavat että ristiriitoja ratkottaessa lapset eivät selviä tilanteista aina itsenäisesti, silloin he tarvitsevat sensitiivisen aikuisen, joka osaa puuttua leikkiin ja huomaa ongelmakohdat kun sitä tarvitaan. Tilanteista käy ilmi millä tavoin ryhmän lapset ottivat kontaktia Veetiin tai Marttiin ja minkälaisia tilanteet olivat.

Erityislastentarhanopettajan haastattelusta tulee ilmi osallisuuden molemmat puolet toisten lasten kanssa. Toisaalta ryhmän muut lapset ovat kannustavia ja huomioivat Marttia. Toisaalta hän jää ulkopuoliseksi oman erityisyytensä vuoksi.

Toiset ovat olleet kannustavia;kato Martti seisoo ja Martti kävelee, silleen positiivisesti ja muutenkin hän on ryhmässä niin ettei oo ollut yhtään pilkan tai kiusan-kohteena. Häntä pidetään ehkä sellaisena pikkusena poikana, mitä hän ehkä inho-aakin. Toiset pitää hyysää silleen; että mä voin hakee ja mä voin taluttaa, ja semmoista. Se tulee ehkä tollasissa ilmi, jos on jotain sääntöleikkejä tai jotain niin Marttia ei edes valita niihin, ja jää siinä sitten. Mutta jää ehkä ihan omasta tahdostakin pois. (EH3)

Tyttö halusi kysyä muistiko Veeti heidän tapaamisen päiväkodin ulkopuolella. Tilanteessa Veeti yllättyy tytön alkaessa keskustella hänen kanssaan ja on selvästi otettu kun tyttö muisti tilanteen. Vaikka Veeti ei vastaa muuta kuin nyökkäämällä tytölle, oli vuorovaikutustilanne positiivinen ja molemmin puolin ilahduttava. Martin kohdalla tyttö huomasi Martin taidot ja halusi jakaa sen myös aikuisen kanssa. Ympäristön kannustava ja positiivinen huomiointi vahvistaa itsetuntoa.

Eräs tytöistä kysyy ulkoleikeissä; "muistatko Veeti kun nähtiin siellä tapahtumassa."(V24); Eräs tyttö innostuu Martin kävelystä. "Martti käveli tosta tonne!" kertoo innoissaan aikuiselle.(M31)

Martti ei ole erilainen, hänellä on vain erilainen tapa liikkua. Martti on osa ryhmää eikä hänen tapansa liikkua herätä erityistä huomiota lapsissa, vaikka tilanne syntymäpäiväjuhliissa olisi saattanut olla otollinen toisten lasten rea-

gointiin myös negatiivisella tavalla. Ryhmässä oli muutoinkin hyväksyvä ilma-
piiri. Martti on toisaalta ryhmässä myös se suloinen kiva kaveri, jota monet ha-
luavat auttaa ja hoivata.

*Halatessaan syntymäpäivää sankaria kaatuu juuri ennen. Ryhmässä ei kui-
tenkaan kiinnitetä tähän huomiota. Lapset ovat selvästi tottuneet Martin
tapaan liikkua. (M32); Yksi tytöistä haluaa piirissä Marttia ja sanoo: "saat
olla tässä mun vieressä"(M33); Martin leikkiin ison kiven luokse alkaa il-
mestyä poikia piiloon hippaleikistä. Eräs pojista jää leikkimään Martin
kanssa ja sanoo auttavansa Marttia.(M34)*

Vaikka tilanne lyhyt ja pieni, on tytön huomio tilanteessa Veetille avuksi, koska
hänen kielelliset taidot ja omat kommunikointi pyrkimykset ovat vähäisiä. Vee-
ti saa aikuiselta apua, kun toinen on sanallistanut hänen toimintaansa.

*Veeti on pukemassa uloslähtöä varten. Hänen vetoketjunsä on jumissa ja
yrittää avata sitä sanomatta asiasta kenellekään. Vieressä oleva tyttö huo-
maa Veetin toiminnan ja pyytää tälle aikuiselta apua.(V25)*

Tilanteessa poika haluaa osallistua Martin leikkeihin vain omilla ehdoillaan,
kun tämä ei onnistu hän lähtee pois. Martin leikkitaidot ja oma mielikuvitus
ovat hyvät. Martti on innostunut omasta leikistään ja pitää tilanteessa omasta
kiinnostuksen kohteesta kiinni.

*Leikkiin tulee yksi ryhmän muista pojista ja alkaa johtaa leikkiä ja kertoo
mitä pitäisi tehdä. Martti kuitenkin jatkaa omaa sahaamistaan ja mootto-
risahan käyttöä. Poika lähtee pois ja siirtyy leikkimään toisten kanssa.
(M35)*

Tilanteesta päällimmäisenä tulee mieleen pompottelu ja määräily, ja tilanteessa
Veeti on sille otollinen kohde. Kiusaaminen on mielestäni voimakas sana ja sen
kirjo on laaja. Leikissä Veeti on mukana mielellään, koska pitää juoksemisesta ja
haluaa olla mukana toisten leikeissä. Lällättely, määräily ja huutelu muuttavat
tilanteen kiusaamiseksi ja Veetin pallotteluksi, johon osallistuu monet ryhmän
lapsista.

Veeti osallistuu hippaleikkiin ja koittaa lähestyä tyttöä joka on keinuhevosen luona. Tyttö kuitenkin lähtee karkuun. Joku huutaa "Veeti on meidän puolella" Veeti ottaa yhden tytöistä kiinni kunnes tyttö pujahtaa karkuun. Joku pojista huutaa Veetille ja käskee ottaa ohi lipuvan pallon kiinni ja Veeti lähtee oitis pallon perään. Poika kuitenkin itse ehtii ensin pallon luo ja lällättelee Veetille. Lapset huutelevat Veetiä milloin mistäkin suunnalta.(V26)

Sääntöjen noudattaminen on Martille välillä hankalaa. Tämä saattaa ärsyttää niitä, jotka haluavat toimia annettujen ohjeiden mukaan. Tyttö harmistuu, kun Martti ei malta odottaa ja toimia ohjeiden mukaan, vaan häiritsee tilanteessa.

Kapulasoitossa eräs tytöistä huutaa kovaan ääneen Martille että vielä ei saisi soittaa.(M36)

Martti ja toinen poika käyttäytyvät tilanteessa kuin Veetiä ei olisi. Martti haluaa rajata askartelun vain hänen ja toisen pojan väliseksi, vaikka Veeti on samassa pöydässä askartelemassa. Martti haluaa erottaa ja tehdä Veetin näkymättömäksi tilanteessa. Veetin harmitus tilanteessa tulee esiin lauseessa, jossa hän haluaisi poistaa sekä itsensä että toisen pojan tilanteesta, uhkailemalla ampumisella. Veetin kommunikointitaidot ovat heikot, joten hän käyttää hurjalta kuulostavaa kieltä. Monet kielelliset vaikeudet saattavat lisätä myös fyysistä väkivaltaista käytöstä, Veetin kohdalla väkivaltaisuus jää vain sanoihin.

Martti, Veeti ja kolmas poika askarteleivat samassa pöydässä. Martti haluaa toimia samalla lailla kun kolmas pojista ja mainitseekin askartelevansa vain tämän kanssa, vaikka Veeti on samassa pöydässä. Veetille ei puhuta. Veeti taittelee paperista pyssyn ja sanoo "ammun tota ja sit mua" (MV18)

Veeti haluaa olla kuin muut ja olla hyvä kaveri. Poikien juoksuttaessa häntä, hän kiltisti tekee niin kuin pyydetään. Kuten tässä tilanteessa, jossa pojat tahallaan huutelevat hänelle ja käskevät mennä mihin milloinkin. Veeti ei koe tilanteen olevan mitenkään erityinen, vaan toimii toisten toiveiden mukaan. Hän ei

tahallaan koeta miellyttää toisia, vaan haluaa olla kaikille kiva ja tasapuolinen. Havaintojen perusteella leikki näyttäytyy kuitenkin, negatiivissävytteisenä koska pojat huutelevat ainoastaan Veetille ja juoksuttavat tätä ympäri pihaa vailla kunnan tarkoitusta.

Veeti lähtee ulkona mukaan toisten poikien leikkeihin. Veeti juoksee perässä ja seuraa miten he toimivat ja toistaa poikien liikkeit. Pojat huutelevat Veetiä sinne tänne ja Veeti yrittää aina juosta sinne minne häntä kutsutaan. Välillä hän palaa leikkimään Martin kanssa.(V27)

Veeti toimii tilanteissa kuin muut lapset, hänen toiminta kuitenkin ohitetaan eikä häntä hyväksytä leikkiin mukaan samanarvoisena. Toiset lapset näyttävät jättävän hänet helposti huomiotta, eikä hänen panostaan toimintaan arvosteta. Tilanteet ovat kuitenkin yksittäisiä ja jollakin toisella kertaa Veeti olisi ollut osa leikkiä. Leikin intensiteetti voi myös olla syynä miksi toiset eivät jää tai ehdi huomioida Veetin yrityksiä tilanteissa.

Pallo lipuu Veetin ohi ja hän yrittää osoittamalla näyttää heittäjälle mihin pallo meni mutta ei saa kontaktia kyseiseen lapseen.(V28); Pojat juoksevat pihalla ja kutsuvat yhtä poikaa nimeltä, Veeti liittyy myös juoksuun ja huutaa tätä nimeltä. Hän yrittää jutella yhdelle pojista, tämä ei kuitenkaan jää kuuntelemaan Veetiä.(V29)

Pojat eivät huomioi leikin tohinassa Marttia, joka on jäädä heidän jalkoihin. Toisten huomiointi ja auttaminen ovat taitoja, joita päiväkodissa voi harjoitella. Tilanteessa pojat ovat niin leikinpyörteessä että eivät huomaa Marttia. Kokemus voi kuitenkin olla Martille alentava ja pelottavakin. Hänen omat kyvyt liikkua eivät ole samanlaiset kuin näillä pojilla.

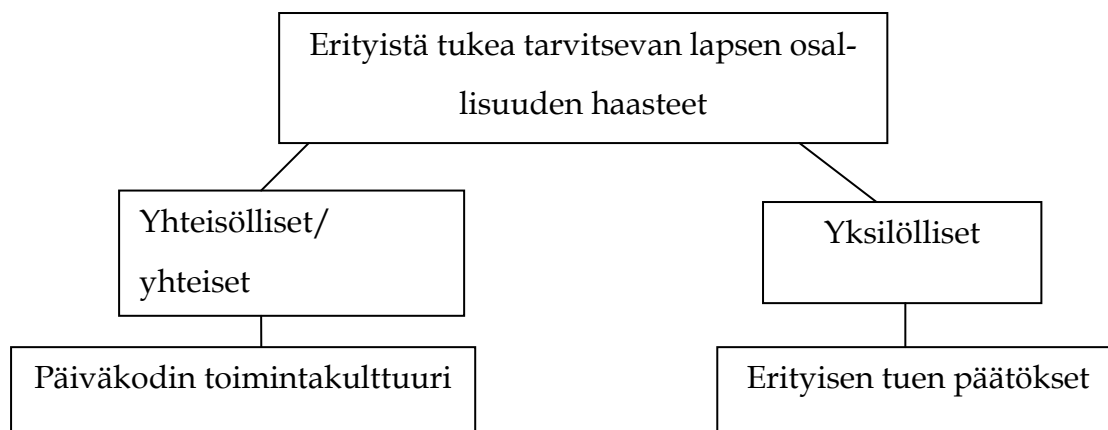
Martti leikkii ison kiven luona, joukko ryhmän poikia tulee Martin leikkipaikalle. He juoksevat melkein Martin yli ja vierestä kovalla vauhdilla huomioimatta Martin olevan kontallaan maassa. Martti kiipeää pois kiveltä, jossa oli sahaamassa.(M37)

7.1.7 Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet

Tutkimuksen episodit eli aineistosta nousseet pienet tarinat, painottuivat erityistä tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutustilanteisiin, jotka olivat heille yhteisesti tai yksilöllisesti haastavia.

Yhteisesti haastavat tilanteet olivat tavallisimpia tilanteita päiväkodin arjessa, joissa kaikilla lapsilla saattaa joskus olla vaikeuksia. Yksilölliset vaikeudet liittyivät usein erityistä tukea tarvitsevan lapsen yksilöllisen tuen tarpeisiin ja puutteisiin vuorovaikutustaidoissa, ja olivat näin esteinä osallisuuden kokemisessa tai sen syntymisessä. Tässä tutkimuksessa näiden kahden erityistä tukea tarvitsevan lapsen ongelmat liittyivät erityisesti toisten kanssa toimimiseen, kielellisiin, motorisiin ja keskittymistä vaativiin tilanteisiin.

Pro gradu tutkimuksessa Hautamäki & Virtanen (2014, 87) tulivat tämän tutkimuksen kanssa yhteneviin johtopäätöksiin erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen osallisuuden tekijöistä, jotka he myös tutkimuksessaan jakoivat yhteisöllisiin ja yksilöllisiin tekijöihin. Poikien yhteiset eli yhteisölliset vaikeudet liittyivät siirtymä, odottelu ja piiritilanteisiin, jotka olivat päiväkodin toimintakulttuuriin sidottuja ja tuottivat satunnaisesti haasteita muillekin ryhmän lapsille. Erityistä tukea tarvitsevien Veetin ja Martin yksilölliset vaikeudet tulivat esiin heidän kehitys- ja taitotasoissa. Odotetusti niillä kehityksen osa-alueilla, joilla heillä oli todettu erityisen tuen tarpeita.



Kuvio 1. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden haasteet

Erityistä tukea tarvitsevien lasten vaikeudet jaottuivat yhteisiin ja yksilöllisiin vaikeuksiin (kuvio 1.). Seuraavaksi esittelen vuorovaikutustilanteita, jotka olivat haastavia molemmille toimiessa yhdessä tai erikseen. Tilanteissa tuon esiin erikseen Martin ja Veetin vuorovaikutustilanteita, jotka olivat yksilöllisesti haastavia.

Tilanteessa esitetyn tuokion jälkeen Martti ja Veeti eivät ilmeisesti ymmärtäneet tai muistaneet, miten piti toimia. He eivät jonottaneet tuolille niin kuin toiset lapset, ja jäivät viimeisiksi kuljetukseen. Odotteluajan he touhusivat omiaan, eivätkä näyttäneet tietävän, miten piti toimia ja mitä seuraavaksi oli vuorossa.

Vuorovaikutusleikkiryhmän loppuessa lapset kannetaan vuorotellen pois huoneesta pukemaan. Veeti ja Martti jäivät viimeisiksi ja Veeti liikkuu levottomasti ympäri huonetta odotellessaan omaa vuoroaan. Toiset lapset ovat jonossa ja vuorolleen kiipeävät tuolille lähtöä odottamaan. Veeti ja Martti eivät näin tehneet. Aikuinen toteaa "täällä on kaksi poikaa jotka eivät osaa pitää puoliaan". (MV8)

Arjen tilanteet, tavalliset tylsät ja usein toistuvat hetket päiväkotipäivässä, joissa vaaditaan lapsilta omatoimisuutta, ovat joskus haasteellisia kaikille lapsille. Erityisesti ne tuottavat hankaluuksia lapsille, joiden fyysiset kyvyt ovat rajoituneita tai keskittyminen on hankalaa. Tilanteista käy ilmi, että Martti haluaisi suoriutua omista toiminnoistaan omalla tavallaan. Pukemistilanteissa ja muissa

siirtymissä kaikki lapset saattavat välillä vitkutella ja touhuilla omiaan kuten Veeti. Siirtymät ovat haasteellisia, erityisesti, kun tilat ovat pienet tai uloslähtöä ei ole porrastettu. Tässä ryhmässä puettiin ja riisuttiin pienryhmissä aikuisen avustamana.

Martti ei halua apua pukemiseen, vaikka pukeminen on hankalaa. (M19)

Pukemisessa Veeti vaelteli ja touhuili omiaan sekä esitteli tossujaan muille. (V15)

Veetille puhuminen tuottaa vaikeuksia, tilanteet, joissa häntä kohdellaan epäoikeudenmukaisesti saa hänet vetäytymään. Hän ei tiedä miten toimia eikä siis osaa pitää omia puoliaan. Aikuisen havainnointi ja tuki tilanteissa ratkaisee asian oikeudenmukaisesti. Aikuinen ei aina pysty huomaa jokaista samanlaista tilannetta, joten Veeti on saattanut joutua tyytymään osaansa muissa vastaavissa tilanteissa, kun joku ryhmän lapsista on halunnut toimia omavaltaisesti.

Veeti ja Martti jatkavat omaa sahaleikkiään ja Veeti on kerännyt jo ison kasan puita. Poikia toisesta leikistä saapuu katsomaan Martin ja Veetin leikkiä ja aikoo ottaa puita Veetin keräämästä kasasta Veeti ei sano mitään pojille, eikä Martti, aikuinen tulee puolustamaan poikien leikkiä. (MV9); Aikuinen oli huomannut että eräs pojista oli ottanut Veetin leikin hiekkalaatikolla ja tahallisesti kaatanut tämän ämpärit. Aikuinen toteaa "Veeti ei osaa pitää puoliaan".(V16)

Kun tehtävät tai leikit eivät vastaa taitotasoa, tuottavat ne vaikeuksia. Martille leikki on fyysisesti haastavaa ja Veeti ei leikissä osaa puhaltaa höyhentä oikealla tavalla. Tehtävä on monitahoinen ja vaatii monenlaisia taitoja samanaikaisesti. Pojilla yksinkertaisempi tehtävä saattaisi toimia. Suunnitellessa leikkejä, ei aina voi varmaksi sanoa, mikä toimii ja mikä ei, kokeilemalla ja toimintaa muokkaamalla, voi havaintojen pohjalta tukea jokaisen lapsen onnistumisen kokemuksia. Myös epäonnistumista ja turhautumista voi harjoitella turvallisessa ympäristössä. Vuorovaikutusleikkiryhmissä positiivinen yhdessä olo ja hauskanpito on toiminnan perusta, joten toimintaa suunnitellessa on hyvä huomioida jokaisen ryhmäläisen yksilölliset riittävät taidot ja kyvyt.

Vuorovaikutusleikkiryhmässä höyhenen puhallusleikissä Veeti näytti sormellaan lähtöviivan ja maaliviivan välisen matkan, ja innoissaan odotti omaa vuoroaan. Leikki tuotti kuitenkin haasteita sekä Martille että Veetille. Lattialla liikkuminen ja puhaltelu tuottivat Martille haasteita. Veetillä oli myös hankaluuksia höyhenen liikuttamisessa, Veeti ei ollut ymmärtänyt, miten höyhenen saisi puhaltamalla liikkumaan haluamaansa suuntaan.(MV10)

Piiritilanteissa lasten käytös tarttuu toisiin nopeasti. Kun joku aloittaa, jonkin elehdinnän, saattavat pian kaikki ryhtyä samaan. Silloin ryhmänohjaus on haasteellista ja palaaminen alkuperäiseen toimintaan saattaa viivästyä. Kun joku keksii jotain hauskaa ja kivaa ja tilanteeseen sopivaa tai muutoin vaan kekseliästä, kysytään myös aikuisilta heittäytymiskykyä ja kykyä irrottautua ennakkosuunnitelmista. Toimintaa häiritsevä käytöstä on lopetettava, jotta kaikkien hetki ei menisi häiriköinnin takia pieleen. Alla olevassa tilanteessa pojat alkavat vain pienimuotoisesti yhdessä vitsailla, eivätkä he häiritse koko ryhmän toimintaa.

Martti alkaa heilua piirissä tikkari suussaan ja Veeti vieressä alkaa myös heilua samalla tavalla.(MV13)

Edellä on esitelty monta haastavaa piiritilannetta liittyen odotteluun ja toimintaan keskittymisen haasteisiin. Luonnollista on, että aikuisten on keskenään neuvoteltava päivän kulusta ja toiminnasta, mutta päivän aikana pitkät keskustelut täytyy ajoittaa lapset huomioiden. Suunnittelulla on oltava oma aika ja paikka. Tilanteessa lapset ovat kekseliäitä ja keksivät itse puuhaa. Odotteluun voi opettaa valmiita leikkejä, joita lapset voivat leikkiä itsenäisesti odotustilanteissa.

Aikuisten keskustellessa piirissä keskenään toiminnasta, lapset alkoivat pitkästyä. Martti alkoi puhallella vierustoveria päin. Hän tipautti itsensä lattialle ja kömpi seuraavalle penkille. Martti istui nyt Veetin vieressä ja Martti sanoo "Mä tykkään, että sä oot mun vieressä". Veeti ja Martti alkoivat molem-

mat tipautella itseään penkiltä alas ja takaisin. Martti oli tässä innokkaampi leikkijä.(MV14)

7.1.8 Martin yksilölliset vaikeudet vuorovaikutustilanteissa

Martille haastavia olivat piiritilanteet, joissa hän malttamattomasti keksi kaikenlaista oheistoimintaa. Hänen halu olla CP-vammastaan huolimatta kuin muut tuo turhautumisen tunteet esiin, ja suhtautuminen avustajaan oli välillä vastentahtoista. Hänelle avustajan olemassa olo näytti olevan konkreettinen merkki siitä, että hän ei ollut kuin muut. Halu olla omatoiminen ja tasavertainen, samanlainen kuin muut oli kova. Osallisuuden tavoittelu ja toimintaan osallistuminen toisten mukana oli hänelle tärkeää. Martti ei halua että häneen kiinnitetään huomiota vaikka liikkuminen metsässä kivien päällä on vaikeaa ja muksahtelut tuntuvat. Hänen tarve olla kuin muut on kova, vaikka se tuottaisi mustelmia. Hänen motoriset taidot ovat koetuksella.

Metsäretkellä Martti leikkii yksin ison kiven luona. Hän kiipeää ketterästi kalliolle. Vaaralliselta näyttäviä tilanteita oli useita, kun Martti kiepsahteli kallion reunaa alas ja kompasteli puun juuriin. Martti ei kuitenkaan pitänyt itsestään mitään meteliä, vaikka kierähdykset ja kaatuilut varmasti tuntuivat.(M16)

Martti on sekä innoissaan että malttamaton arvuuttelemaan mikä herkku on kyseessä. Tämä malttamattomuus on kuitenkin epäreilua toisille lapsille, jotka myös haluaisivat osallistua herkun arvuutteluun omalla vuorollaan. Kapuloiden soittamisessa Martin impulsiivisuus tulee esiin. Hän haluaisi heti soittaa. Oman vuoron odotus on myös toisten huomioimista ja sitä voi harjoitella.

Vuorovaikutusleikkiryhmän herkkuhetkellä Martti ei malta odottaa herkkua vaan arvailee sitä kovaan ääneen silmät suljettuina. Hän myös heti herkun saatuaan paljastaa mikä herkku on kyseessä. (M17)

Aikuinen ja kaikille kapulat ja sanoo että soitto alkaa vasta kun lauletaan. Martti alkaa heti kapulat käteen saatuaan soittaa kovaan ääneen niitä.
(M18)

Martilla on kädessään viivain jonka kanssa hän pelailee ja leikkii. Martti viihdyttää itseään tylsänä hetkenä viivaimella tai kuten toisissa tilanteissa housun naruilla ja vaatteilla. Hänellä on vaikeuksia keskittyä piirissä, kun aikuinen kyselee ja kirjaa ylös lasten toiveita seuraavalle viikolle. Toiminta vaatii siis odottelua, keskittymistä ja kuuntelua. Monesti keskittymistä helpottaakin, jonkinlainen stressipallo tai muu käteen sopiva esine jota voi puristella ja näperrellä äänettömästi. Vaikka lapsi näpertelee ja näprää jotain, hän usein pystyy näin myös kuuntelemaan paremmin.

Piirissä Martti istuu aikuisen vierellä ja aikuisella on mukana kirjoitusvälineet. Martti nappaa viivaimen kun aikuinen kyselee lasten toiveita kuun viimeiseen päivään. Martti laittaa viivaimen kasvoilleen ja venyttelee sitä kasvoillaan. Piirissä Veeti kuiskailee ja juttelee ääneen ja nappaa Martin kädestä viivaimen.(MV11).Piiritilanteessa Martti alkaa näprätä housujensa naruilla.(M20); Aikuinen lukee satua ennen ruokailua yhdelle pienryhmistä. Martti ja Veeti kuuntelevat aluksi innostuneina ja kiinnostuneina. Hetken päästä Martin keskittyminen alkaa herpaantua ja hän alkaa leikkiä paidallaan. Alkaa tutkia omien vaatteidensa yksityiskohtia ja näprätä niillä.(MV12)

Piiritilanteet ovat usein hankalia, jos ne kestävät liian kauan tai jos koko ryhmä on paikalla. Usein niihin liittyy paljon odottelua ja ne vaativat keskittymistä ja hiljaa oloa. Liian pitkät ja yksitoikkoiset istumiset piirissä saavat kenet tahansa pitkästymään, vaikka ei olisikaan keskittymisessä muutoin vaikeuksia. Piirin toiminta kannattaa suunnitella niin että huomioi lapsiryhmän yksilölliset taidot ja kyvyt istua keskittyneesti ja rauhallisesti omalla paikallaan toiminnan ajan ja valita toimintaa jossa voi myös liikkua. Lapsille liikkuminen ja liikehdintä ovat luontaisempia kuin meille aikuisille.

Martti alkaa liikkua penkiltä toiselle ja heitellä tyttöjen kanssa ylävitosia. Aikuinen palauttaa hänet omalle paikalleen ja muistuttaa kaikkia keskittymään tekemisissään. Martti jatkaa pöristelyä häiritsevästi. Aikuinen käskee hänet pukemaan uloslähtöä varten. Martti innostui lorun lukemisesta piirissä niin että tipautti itsensä penkiltä lattialle. Aikuinen palauttaa hänet takaisin penkille.(M21)

Martti keksii itse toimintoja piiritilanteissa. Piiritilanteissa Martin on hankala jaksaa, joten hän keksii itselleen usein tekemistä. Hänen on vaikea olla vain paikoillaan. Piiritilanteet sisältävät paljon istumista ja odottelua. Martti on kekseliäs kaveri ja kehittelee helposti toimintaa piiriin.

Martti pyörittelee piirissä silmiään ja yrittää saada huomiota itselleen muilta. Eräs pojista varoittaa että silmät saattavat jäädä kieroon. aikuinen puuttuu Martin toimintaan ja sanoo että muut eivät pidä ilveilystä. Martti jatkaa ilveilyä laittamalla kädet silmilleen ja sanoi "nyt sä et näe mittää" (M22)

Edellä on monta esimerkkiä, joissa Martin haasteellisimmat hetket ovat piirissä. Keskittyminen sadun kuunteluun voi olla hankalaa isossa ryhmässä. Satuhetkellä hän keksii tekemistä itselleen. Piirihetkien tuomat pakolliset keskittymistä harjoittavat tilanteet ovat hänelle hyväksi. Martti joutuu päivittäin haastamaan itsensä asialle, joka on epämukavaa, mutta mahdollista oppia. Hänen kohdalla piiriharjoittelun voisi olla tiedostettua ja määrätietoista. Piiritilanteissa pieniäkin onnistumisen kokemuksia voisi huomioida ja nostaa esiin. Jaksamisessa hänen kohdallaan tulisi huomioida yksilöllinen ikä- ja taitotas.

Aikuinen lukee piirissä kirjaa koko ryhmälle. Martti puhuu lukemisen päällä ja sanoo "me luetaan aika paljon.." Aikuinen pyytää häntä olemaan hiljaa. Martti alkaa katsella ympäriinsä ja kurkkia penkin raoista. Hän kyyristyy penkillä ja aikuinen palauttaa hänet istumaan. Martti ei näytä kuuntelevan satua vaan jatkaa kääntyilyä penkillä.(M23)

7.1.9 Veetin yksilölliset vaikeudet vuorovaikutustilanteissa

Veetin kielelliset vaikeudet tulivat esiin puhumattomuutena ja vetäytymisenä tilanteissa, joissa olisi tarvittu puhetta ja oma-aloitteisuutta. Sajaniemen ym. (2015, 130) mukaan ryhmän arat ja puoliaan pitämättömät lapset saavat usein lemmikin tai jonkinlaisen seuraajan osan leikkien roolijaossa. Leikeissä syntyneet roolit siirtyvät helposti myös arkielämään ja vahvistavat heidän syrjäanvetäytymistään myös muussa yhteistoiminnassa. Sosiaalinen rooli ryhmässä, luo lapselle kuvan siitä minkälaista käyttäytymistä häneltä odotetaan jatkossakin.

Veetille tuotti vaikeuksia ottaa katsekontaktia; ja kahden keskeisissä vuorovaikutustilanteissa saattoi ottaa pellen roolin, koska hänellä oli vaikeuksia tilanteessa toimia omilla taidoillaan omana itsenään. Hänelle tuotti vaikeuksia ymmärtää ja hahmottaa tilanteita ja sääntöjä, joten hän jäi usein ulkopuoliseksi toisten toiminnasta. Kun huomio alkaa enenevässä määrin kiinnittyä muihin asioihin, kuin siihen mitä oli tekemässä, alkaa keskittyminen heiketä. Syitä voi olla monia, väsymys, mielenkiinnon lopahtaminen tai riittämättömät taidot. Tässä tilanteessa kyseessä on yksinkertaisesti kiinnostava asia, joka vie hetkeksi Veetin huomion hauskan ja viihdyttävänkin toiminnan keskellä. Veeti kuitenkin monessa tilanteessa tekee huomioita, jotka eivät aina liity siihen mitä hän on tekemässä.

Kesken palikkarakenteluleikin Veeti kysyy Matilta ” haluatko nähdä mikä on mun hattu?” lapset ovat askarrelleet vappuhattuja, jotka ovat ikkunalla esillä.(V13)

Leikeissä tarvitaan pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä. Välillä on helpompi kiinnittää huomio johonkin aivan muuhun kuin mitä on tekemässä. Silloin kyky palata alkuperäiseen tehtävään tai leikkiin takaisin usein heikkenee, tai leikkiin on saatu lisää virtaa ja intoa. Tässä tilanteessa into jatkaa leikkiä heikkeni. Veetin mielenkiinto leikkiä kohtaan alkaa lopahtaa ja hän alkaa keksiä sijaistoimintoja. Väsymys voi olla yksi syy. Ajatukset alkavat harhailta ja sanat mennä se-

kaisin. Myös ärtyneisyys ja toisen tahallinen provosointi voi olla merkki väsymyksestä ja innottomuudesta jatkaa leikkiä. Väsymys on kaikille tuttua ja eri ihmiset reagoivat eri tavoin väsyneinä tai pitkästyneinä.

Palikkaleikin lopussa Veeti alkaa kurkkia huoneen ovesta muihin tiloihin. Hän alkaa puhua myös naulojen nostamisesta katolle, Veeti ilmeisesti tarkoitti nauloilla lautoja. Veetin mielenkiinto palikkaleikkiä kohtaan alkaa hiipua ja hän alkaa lällätellä ja provosoida Mattia ”Matti kakkaa housuun, sitten hajotetaan talo”(V14)

Veeti jää usein puhumattomuuden takia taka-alalle. Hän on kärsivällinen ja jaksaa odottaa vuoroaan pukahtamatta. Hän valitsee mieluummin pitkänkin odottelun, kuin tuo itseään esille sanallisesti. Näin hän joutuu usein ohitetuksi ja näkymättömäksi, koska ei tuo itseään tai omaa tarvettaan kuuluvammin esiin. Aikuisen tuntosarvet saavat olla erityisen herkällä, jotta hänen huomiointi onnistuisi samantapaisissa tilanteissa. Sanoittaminen ja sanallisen kommunikoinnin tukeminen ja harjoittelu, samanlaisissa tilanteissa on hänen kohdallaan tarpeen, jotta hän tulisi omine tarpeineen enemmän näkyväksi ryhmässä.

Tervehdin Veetiä ja kysyn hänen nimeään. Hän ei vastaa mitään.(V17)
Veeti ei saa metsäretkellä eväitään avattua. Hän ei kuitenkaan sano mitään. Veeti menee reppunsa kanssa aikuisen luo, mutta ei sano mitään. Aikuinen ymmärtää mistä on kyse ja auttaa Veetiä eväiden kanssa. Veeti huomaa että tarvitsee apua myös mehupullon avaamisessa ja lähtee uudelleen aikuisen luo. Eräs toinen lapsi tarvitsee apua samaan aikaan ja kiilaa Veetin ohi apua pyytäen. Veeti ei sano mitään, kun hänen vuoro aikuisen luona koittaa. Aikuinen avaa pullon ja arvaa, että Veeti kaipaa apua siihen. Veeti nyökkää myöntävästi aikuiselle. (V18); Veeti on pukemassa uloslähtöä varten. Hänen vetoketjunsä on jumissa ja yrittää avata sitä sanomatta asiasta kenellekään. Vieressä oleva tyttö huomaa Veetin toiminnan ja pyytää tälle aikuiselta apua.(V19)

Veetin on vaikea ottaa katsekontaktia ujouden takia. Hänen itsevarmuus on kokenut kovia. Katsekontaktin avulla yhteys lapseen on vahva. Kun tämä puut-

tuu, myös yhteys lapseen on heikkoa ja hän pystyy kuin livahtamaan tilanteista, joissa yhteyttä tarvittaisiin tai pyritään saavuttamaan. Katsekontaktia on hyvä tietoisesti harjoitella juuri vuorovaikutusleikkiryhmissä ja muissa arkisissa tilanteissa.

Piirissä juhlittiin syntymäpäiväsankaria. Sankarin halausvuorossa Veeti ei ota katsekontaktia, mutta onnittelee tyttöä.(V20); Vuorovaikutusleikissä aikuinen laulaa jokaiselle, katsoo silmiin ja pitää kiinni kädestä. Veeti välttelee katsekontaktia ja katselee muualle laulun ajan.(V15)

Veeti ei osaa rentoutua leikissä, hän verhoaa oman epävarmuutensa pelleilyksi. Hän jähmettyy, on omalla vuorollaan kovakourainen ja hihittelee, koska tuntee tilanteen oudoksi. Juuri tämän tyyppisiä kontaktiharjoituksia hän siis kaipaa. Mutta tarvitsee myös avustusta ja tukea tilanteissa onnistuakseen.

Tyttö kutittelee höyhenellä vuorovaikutusleikin päätteeksi Veetiä. Veeti laittaa kädet silmilleen ja on paikoillaan. Veetin vuorolla kutitella tyttöä hän kikattelee ja on kovakourainen.(V22)

Veeti ei tiedä miten leikissä toimitaan. Hän ei ole saanut ohjeistusta leikkiin eikä hän ole kuunnellut tai omaksunut leikin sääntöjä. Vaikka aikuinen ohjaa hänet mukaan, hän ei tiedä mitä hänen pitäisi tehdä, joten hän siirtyy ovelle odottamaan sisälle pääsyä. Hän menee ovelle, koska tietää, että niin tehdään ulkoilun päättyessä. Veeti olisi kaivannut lisäopastusta ja tukea leikkiin ja leikin säännöistä, jotta hän olisi voinut osallistua siihen. Toisessa tilanteessa Veeti ei tiennyt, miten matolla vetäminen toimii, vaikka oli nähnyt toisten lasten olevan kyydissä. Hänelle tuottaa vaikeuksia pelkästään toisten lasten esimerkillä, toimia tilanteen vaatimusten mukaan. Aikuinen laittaa ja asettaa hänet istumaan matolle, jotta matka voisi alkaa. Aikuisen avustuksella tilanne onnistuu.

Veeti on viimeinen joka osallistuu ulkoilun lopussa loppuleikkiin. Veeti seisoo väärässä kohtaa ja aikuinen opastaa hänet viivalle muiden viereen seisomaan. Kesken leikin Veeti menee seisomaan ja ovelle, koska ei ymmärtänyt mitä hänen olisi pitänyt tehdä (V22); Veeti katseli iloisena kun muut kyyditettiin vuorollaan vuorovaikutusleikkiin. Lapset istuivat peiton

päälle ja aikuinen veti heidät mukaan leikkiin. Kun hänen oma vuoro tuli, Veeti jäi seisomaan peiton päälle. Aikuinen ei voinut vetää häntä seisten. Aikuinen opasti häntä istumaan alas ja pitämään reunoista kiinni.(V23)

7.2 Aikuisen tuki osallisuudessa

Aikuinen pystyi omalla toiminnallaan ja tilanteita havainnoiden ohjaamaan leikkikavereita yhteen ja luomaan leikille oman ajan ja paikan, jota ryhmässä toteutettiin pienryhmissä. Lapsen turvallisuuden tunne syntyy kun hän saa kokemuksia huolenpidosta, huomioinnista ja että hänen tarpeisiin ja viesteihin vastataan. Tämä edellyttää lasta hoitavan ja ohjaavan aikuisen paneutuvaa läsnäoloa ja saatavilla oloa. Kun lapsi on aidosti keskiössä, hän tulee huomioiduksi kaikkine tarpeineen. (From & Koppinen, 2012, 28.)

Vuorovaikutustilanteista kävi ilmi, miten tärkeää on valita tehtäviä ja toimintoja, jotka tukevat kehitystä ja osallistavat kaikki lapset toimintaan. Rusasen (2008, 250) mukaan oppituokiot tulee suhteuttaa hyvin vastaamaan lasten tietotaito pohjaa. Kun tehtävä on vaikeustasoltaan sopiva se stimuloi, mutta ei ole liian vaikea.

Aikuisen heittäytymiskyky ja positiivinen asenne arjen tilanteissa on testissä, kun lapset tekevät omia ehdotuksia toiminnan etenemiselle ja toteuttamiselle. Silloin punnitaan myös onko toiminta oikeasti lapsen osallisuutta edistävää vai sanahelinää. Nähdäänkö lapsi oikeutettuna vaikuttamaan toimintaan vai pidetäänkö ennakkosuunnitelmista kynsin hampain kiinni. Turjan (2007, 168) mukaan opettajat, jotka arvostavat lasten näkökulmaa, luovat sellaisia pedagogisia käytäntöjä, jotka tukevat lapsen osallisuutta ja auttavat jokaista lasta ilmaisemaan omia ajatuksia ja tunteita monin eri tavoin vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden lasten kanssa.

Havainnointi ja huomiointi tilanteissa auttavat saamaan lapsista kokonaisempaa kuvaa, sekä erityisesti tietoa heidän vahvuuksistaan. Tullakseen kuuluksi lapsi tarvitsee lähelleen aikuisen, joka on valmis aktiiviseen avoimeen kuuntelemiseen. Avoin kuunteleminen on eläytyvää, empaattista ja edellyttää syvällistä keskittymistä. Se vaatii läsnäoloa ja paneutumista lapsen merkity maailmaan. Lasta kuuntelevan aikuisen tulisi havainnoida lasta kaikin aistein siitä, mitä lapsi viestittää. Aikuisen aktiivisuus edellyttää, että hän osoittaa ole-

vansa kiinnostunut ja haluaa kuunnella lasta. Silloin myös sanattomien viestien merkitys on merkityksellinen. Kuuntelevan aikuisen on hyvä ilmaista olevansa kuulolla ja samalla aaltopituudella. Tarkkaavainen kuuntelija voi huomata monia merkityksiä, kuten mistä asioista lapsen on vaikea puhua. Nähdyksi tullut lapsi lähestyy luottavaisesti toisia ihmisiä ja uusia tilanteita. Hän on vapaa osallistumaan toimintaan. (From & Koppinen, 2012, 24–25.)

Aikuinen voi huomioillaan edistää kaverisuhteita ja näin myös leikin syntyä. Tässä tapauksessa Veeti leikkii ensin yksin. Kun aikuinen huomioi Martin leikkikutsun ja vie sen eteenpäin Veetille, heidän yhteisleikki voi alkaa. Aikuinen voi järjestää tilanteita, joissa lapset pääsevät toimimaan toistensa kanssa. Eri-tyislapsille kaverisuhteiden luominen on usein haastavaa ja aikuisen ohjausta ja aikuisen järjestämiä leikkitilanteita vaaditaan, jotta vuorovaikutustaidot kehittyisivät eikä kukaan jäisi yksin.

Aikuinen kutsuu Veetiä. "Martti huutelee sinua Veeti!" .Veeti tulee liukumäen luo ja pojat alkavat laskea siitä. Martti sanoo "Mä haluan liukua samalla tapaa kuin Veeti". Martti alkaa myös kertoa miten Veetin pitäisi laskea ja Veeti alkaa toimia Martin ehdotusten mukaan.(MV15); Aikuinen kutsuu Veetiä Martin kaveriksi. Martti itsekin toivoo Veetiä leikkikaveriksi. Veeti kuitenkin poukkoilee myös muissa leikeissä. Lopulta Veeti tulee hiekkalaatikolle Martin viereen tekemään hiekkakakkuja.(MV16)

Martti tekee viikoittain koritehtäviä, joilla harjoitetaan erilaisia hienomotorisia ja kielellisiä taitoja sekä keskittymiskykyä. Martin tahto suoriutua tehtävistä on kova ja välillä suurempi kuin taidot. Silloin turhautumiselta ja tehtävien oikaisuilta on mahdotonta välttyä. Positiivisella ja kannustavalla ohjauksella sekä Martin taitoja vastaavia tehtäviä valitsemalla, innostus ja halu suoriutua annetuista tehtävistä säilyisi. Aikuisen herkkyys valita oikeanlaiset Martin kehitystä tukevat tehtävät sekä aikuisen innostavat ja kannustavat ohjaustaidot ovat avainasemassa

"Mä haluan näin" Martti sanoo kun avustaja yrittää opastaa häntä saksien käytössä. Koritehtävissä Martti aloittaa tehtävät suurella itseluotta-

muksella, mutta tehtävät ovat kuitenkin sen verran haastavia että tarvitsee apua aikuiselta. Martti kyseenalaistaa tehtäviä, mutta on sisukas ja haluaa yrittää.(M24); "Me yritettiin jossain kohdassa hänen (Martti) kanssaan jopa kirjoittaa nimeä ja kaikkea, mutta se oli aivan liian vaikeeta niin jätettiin se sitten pois" (EH1)

Päiväkodin lapsiryhmä ja sen tuoma vastuu on suuri. Aikuinen joutuu tilanteen mukaan miettimään, mikä on turvallista ja mikä ei. Mihin riittävät resurssit ja lapsen riittävä tukeminen, missäkin tilanteessa. Ulkoilu on erityisesti valvontaa, lasten avustamista ja ohjaamista erilaisissa vauhdikkaissakin tilanteissa. Vaaratilanteet ja tapaukset ovat yksittäisiä eikä harkinta aikaa yleensä ole. Jokaisella aikuisella on oma yksilöllinen raja, milloin asioihin on puututtava ja milloin voi antaa tilanteen jatkua. Tarkoituksena on aina taata jokaisen lapsen turvallisuus, eikä vain kieltämisen ilon takia kieltää asioita. Päiväkodin aikuiset ovat vastuussa lasten hyvinvoinnista ja turvallisuudesta päivittäin.

Eräs pojista huutaa keinussa Martti kaverikseen keinumaan. Martti lähtee ryömimään keinuille, aikuinen hakee Martin pois koska pelkää tämän loukkaavan itsensä. Poika keinussa on harmistunut ja sanoo "Kyllä Martti saa leikkiä mun kanssa". Poika huutaa uudelleen Marttia kanssaan keinumaan. Martti konttaa uudelleen keinujen luokse. Keinut ovat kovassa vauhdissa ja Martti on vähällä lyödä päänsä keinuihin. Aikuinen juoksee apuun ja toruu Marttia, kun meni keinujen alle.(M25); Muutama poika, Matti, Veeti ja Martti keskustelevat metsäleikin jatkumisesta. Matti jää leikistä pois ja muut pojat kiipeävät metsässä kivikkoon. Pojat huutavat Martti mukaan. Autan Marttia kivikkoon muiden mukaan ja hän alkoi laulaa kovaan ääneen iloista sävelmää. Martti sai olla aarveahtina. Leikki ei kuitenkaan kestänyt kovin kauaa kun ryhmän aikuinen pyysi lapset pois kivikosta vaaratilanteiden vuoksi. (M26)

Martti on mukana liikuntaleikissä huutajana. Vaikka hänen liikunnalliset taidot ovat CP-vamman vuoksi heikommat kuin muilla, hän voi täysipainoisesti osallistua leikkiin. Hänen tehtävää puoltaa myös hyvät kielelliset taidot, koska lei-

kissä voi keksiä erilaisia tapoja liikkumiseen. Martti on saanut leikissä tasavertaisen aseman ja voi osallistua huutajana täysillä leikkiin omista lähtökohdistaan.

Lapset leikkivät Tulkaa kotiin kaikki lapset – leikkiä ja Martti on huutajana (M27)

Matti on rakentanut hienon rakennuksen, hän kuitenkin epäilee että leikki saattaa nyt muuttua kun Martti tulee mukaan. Aikuinen ymmärtää, mitä Matti tilanteessa pelkää ja selventää hänelle, että Martti ei riko leikkiä, vaikka tuleekin mukaan vasta nyt. Päiväkodissa puheen pitää olla suoraa eikä turhia kiertoilmauksia tule käyttää. Selkeä ja johdonmukainen puhe tuo esitetyn asian kaikille esiin ja lapset pystyvät ymmärtämään ja toimimaan heille annettujen selkeiden odotusten tai ohjeiden mukaan.

Matti ja Veeti rakentavat palikoilla Martti saapuu päiväkotiin ja hänet ohjataan Mattin ja Veetin kanssa leikkimään. Matti varoittaa heti että rakennelma saattaa mennä helposti rikki, johon aikuinen vastaa että ei kukaan ole leikkiä rikkomaan tullut. (MV17)

Martti haluaisi kovin pystyä tekemään samat asiat kuin ryhmän muut lapset. Hän ei kuitenkaan voi vaikuttaa omaan liikkumiseensa pyörätuolissa. Aikuinen voi kuitenkin keksiä vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa Martin toiveita ja yrittää avustaa Marttia pyörätuolista huolimatta toimimaan muiden tapaan, niin pitkälle kuin mahdollista. Aikuisen oma kekseliäisyys ja lapsen toiveiden kuunteleminen voivat olla avaimia lapsen osallisuuden kokemuksiin.

Metsäretkelle lähtiessä Martti työnnetään pyörätuolilla tietä pitkin metsään. Martti yrittää ohjata aikuista työntämään häntä pyörätuolissa toisten lasten perässä kierrellen ja kaarrellen puiden ja autojen välistä. (M28)

Tilanne saattaa olla lapsilähtöisyys sanaan verrattuna vähäpätöinen, mutta kun siirtää tapauksen ajatukset suurempaan ja usein tapahtuvaan mittakaavaan, on jatkuva lapsen mielipiteen ohittaminen vahingollista. Aikuinen toki voi ohjata lasta valitsemaan myös toisia värejä, kuten tässä tapauksessa, mutta usein taka-

na on jokin ajatus tai muu innostus joka on syynä esimerkiksi värin valintaan. Aikuiset usein ajattelevat tietävänsä mikä on parhaaksi lapselle. Toki usein näin on. Kun on kyse lapsen omista ideoista ja toteutuksista voi lapsen kanssa työskennellen laajentaa myös omia rajoja ja saada lisänäkemystä lapsesta ja hänen maailmastaan.

Askartelutilanteessa Martti haluaa mustan kartongin. Avustajan mielestä se on kuitenkin liian synkkä. Toinen ryhmän aikuisista lupaa antaa mustan jos sellaista löytyy.(M29); "Piirretään jotain palloa tai kun hän tykkää leikkaamisesta on vain leikattu paperia. Ihan hänen mielenkiinnon mukaan. Kuitenkin niin että siellä olis se joku tarkoitus olemassa." (EH2)

Martti turhautuu kun ei voi osallistua leikkiin. Martin leikki ei onnistu yksin ja avustajakaan ei ole paikalla. Hän jäi ilman lapsiparia, eikä hän huoli enää avustajaa parikseen. Tapauksessa harmillisinta on se että Martti ei saa ketään lapsista parikseen, eikä aikuinen huomaa tilannetta. Martti purkaa turhautumisensa avustajaan. Kuten monessa aiemmassa tilanteessa Martin toive on olla mukana kuten muut lapset, avustajan kanssa leikkiminen ei hänen mielestään ole sama asia. Jos aikuinen olisi havainnut tapahtuneen epäkohdan, jossa Martti jäi yksin koko leikin ajaksi, olisi hän voinut vuorotella pareja tai keksiä muita vaihtoehtoja Martin osallistumiselle. Ryhmän vetäminen ja havainnointi yhtä aikaa on hankalaa. Aikuisen on hyvä pitää tuntosarvet valppaina ja pyrkiä puuttumaan tai muuttamaan toimintaa niin että jokainen voisi siihen tasavertaisesti osallistua.

Vuorovaikutusleikkiryhmässä leikittiin höyhenillä. Höyheniä oli tarkoitus nostaa ilmaan liinan avulla pareittain. Ryhmässä ei kaikille riittänyt paria ja Martti jäi ilman. Aikuinen oli hänen pari. Martti jäi kuitenkin yksin liinan ja höyhenen kanssa eikä pystynyt osallistumaan leikkiin kunnolla. Hän katselee lattialta muiden leikkiä ja ilmaisee turhautumisensa. "Mä en ollut kenenkään pari!" Avustaja tulee hänen luokseen ja sanoo "Mä olen sun pari". Martti ei kuitenkaan hyöäksy tätä; "Etkä ollut, mä olin yksin!".Martti ei halua että avustaja kutittelee häntä vuorovaikutusleikissä. "Mä haluan yksin kutitella mua".(M30)

8 POHDINTA

8.1 Erityistä tukea saavan lapsen osallisuuden toteutumisen edellytyksiä

Tämä tutkimus toi ilmi, leikin olevan tärkeä tekijä osallisuuden syntymisessä. Leikki on lapselle luontaista ja siihen on lasten helppo mennä mukaan. Leikki toi esiin erityistä tukea tarvitsevien lasten vahvuudet. Leikeissä on mahdollista huomata lasten piilevät taidot, oma-aloitteisuutta, ongelman ratkaisutaitoja sekä oppimista. Leikin kautta osallisuus ryhmään vahvistuu ja erityistä tukea tarvitseva lapsi pystyy tuomaan esiin omia taitojaan ja ajatuksiaan. Osallisuudella on itsetuntoa vahvistava vaikutus. Myös Turjan (2004) mukaan mukanaolo, kuulluksi tuleminen, valintojen tekeminen, omat aloitteet ja neuvottelut lisäävät lapsen valtaistumista eli osallisuutta ryhmässä. Tässä tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden haasteet tulivat esiin sekä yhteisesti että yksilöllisesti haastavissa vuorovaikutustilanteissa päiväkodissa. Yhteisölliset ja yhteiset haasteet liittyivät päiväkodin toimintakulttuuriin ja yksilölliset vaikeudet liittyivät vahvasti heidän yksilöllisiin erityisen tuen tarpeen alueisiin.

Osallisuuden toteutuminen erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla ei ole itsestään selvyys, vaan vaatii sen työstämistä ja aikaa toteutuakseen. Turjan (2004) mukaan esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa erityistä tukea tarvitsevan lapsen ensiaskel osallisuuteen on se, että hän tulee mukaan ryhmän yhteiseen toimintaan, kokee tilanteen positiivisena ja viihtyy siinä. Aikuinen pystyy tukemaan osallisuutta omalla esimerkillä ja sensitiivisellä toiminnallaan. Leikkiin ja toimintaan heittäytyminen, aito läsnäolo ja yksilöllinen huomiointi tukevat erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuutta. Aikuinen pystyy ohjaamaan ja tukemaan ongelmatilanteissa ja oikeanlaisen leikkikaverin valinnassa. Turjan (2004) mukaan lasten osallisuuden mahdollistaminen on luottamuksen osoittamista heitä kohtaan. Lasten kuuleminen ja näkeminen antaa kasvattajan omalle työskentelylle suoraa palautetta. Palautteen avulla aikuinen tai kasvatta-

ja voi kehittyä ja kehittää omaa toimintaansa yhteisöllisempään ja osallisuuden huomioivaan suuntaan.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Turja (2007, 167) esittää kysymyksen, voiko aikuinen edes tavoittaa lapsen näkökulmaa, jonka esiin tuominen tämän tutkimuksen osalta oli keskeistä. Se miten lähelle lasten näkökulmaa pääsee riippuu siitä, miten tutkija itse arvoistaa lasten omaa kulttuuria ja tapaa kokea ja ymmärtää maailmaa ja millaista erityistietoutta hänellä on lasten oppimisesta ja kehittymisestä. Tutkijan herkkyys tavoittaa lasten maailmaa ja rakentaa luottamusta on riippuvainen tutkijan omista lähtökohdista. Tässä tutkimuksessa pyrin vastaamaan sekä luotettavuuden että Turjan (2007, 167) esittämään kysymykseen perustelemalla ja selostamalla tutkimuksen erivaiheet mahdollisimman tarkasti. Autenttiset havainnointiotteet tukevat tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, ym. 2009, 232).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on kysymys tutkijan omien valintojen ja tulkintojen perustelusta. Tärkeintä on että, tutkimus tutkii sitä, mitä se sanoo tutkivansa. Käsitteiden täytyy tukea ilmiötä ja niiden tulee olla aineistoon pohjautuvia. Tutkimustiedon täytyy olla yhteydessä tutkimuskohteeseen. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 130.)

Yleistämisellä tarkoitetaan tutkimuksen tulosten siirtämistä kuvamaan ilmiötä yleisesti (Ronkainen, ym. 2011, 129). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty yhdestä päiväkotiryhmästä. Kun aineisto on verrattain pieni, on aineiston laadulla ja sisällön vastaamisella tutkittavaan ilmiöön suuri merkitys. Yleistettävyys on riippuvainen aineistosta. (Ronkainen, ym. 2011, 146.) Näin ollen tätä tutkimusta ei voi yleistää tai siirtää suoraan toisiin päiväkoteihin tai

toisiin päiväkotiryhmiin. Sen sijaan tuloksia voi verrata toisiin ryhmiin, joissa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja siellä esiintyviin vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin osallisuuden näkökulmasta.

8.3 Jatkotutkimushaasteet ja tutkimustulosten sovellettavuus

Vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä sosiaalisissa suhteissa ja osallisuuden tärkeyttä on tutkittu, monissa tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa tutkittiin kahden erityistä tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutustilanteita ja osallisuuden toteutumista päiväkotiryhmässä. Tutkimuksesta nousi kiinnostus erityistä tukea tarvitsevien lasten leikki-tilanteita kohtaan, erityisesti heidän sosiaalisten suhteiden kehittämismahdollisuuksia ajatellen.

Tätä tutkimusta voitaisiin laajentaa interventioon, jossa keskityttäisiin tukea tarvitsevien lasten leikkitaitojen kehittämiseen, ja sosiaalisten suhteiden tukemiseen ryhmän toisten lasten kanssa, leikin kautta. Tutkimuksen tarkoituksena olisi laajentaa ja monipuolistaa tuettujen lasten leikkejä ja toveripiiriä sekä osallisuutta ryhmässä. Tutkimusta voisi myös laajentaa toisiin päiväkoteihin ja verrata osallisuuden toteutumista ja onnistuneita vuorovaikutustilanteita. Ammattikasvattajat kaipaavat työhönsä välineitä, joissa konkreettiset, onnistuneet ja lapsilähtöiset tilanne-esimerkit osallisuuden tukemisessa toisivat varmuutta kasvattajien lapsilähtöiseen ja osallisuutta tukevaan toimintaan, sen suunnitteluun ja toteutukseen.

Tutkimuksen tuloksia voivat hyödyntää, ammattikasvattajat, vanhemmat sekä henkilöt, jotka toimivat lasten kanssa. Tutkimuksessa esiin tulleita tilanteita voi verrata toiseen päiväkotiin, jossa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, ja pohtia heidän osallisuutta ja sen ilmenemistä erilaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksen omaleimaisuuden ja rajat muodostivat erityistä tukea tarvitsevien lasten yksilölliset tuen tarpeet ja niiden ilmeneminen vuorovaikutustilanteissa ja osallisuudessa.

LÄHTEET

- Ahonen, T. & Aro, T. 1999. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen, & T. Aro, (toim.). Oppimisvaikeudet. kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: Atena kustannus. WSOY.
- Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus.
- Alcock, S. 2013 Searching for play in Early Childhood Care and Education policy. *New Zealand Journal of Educational Studies*. Vol. 48, No. 1. 19-33.
- Bae B. 2010. Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context, *Early Years*, 30:3, 205-218.
- Barton, E.E. & Wollery, M. 2008. Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in early Childhood Special Education*, 28, 2, 109-125.
- From, K. & Koppinen, M-L. 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. *Opetus2000*. Juva: PS kustannus.
- Gallimore, R., Weisner, T., Kaufman, S. & Bernheimer, L. P. 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accomodation of developmentally delayed children. *American Journal on mental Retardation* 94 (3). 216-230
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki. WSOY.
- Hautamäki, K. & Virtanen, M. 2014. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen osallisuus. Päiväkodin vapaan leikin tarkastelu. *Erityispedagogiikan ja varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Saatavana verkkojulkaisuna:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43323/URN:NBN:fi:juu-201405061626.pdf?sequence=1>

- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the participation agenda forward. *Children & Society* 18, 77-96.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita.13., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P.(toim.) *Erilainen Oppija - yhteiseen kouluun*. Juva. PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Yhteiskunta tukee kokonaisvaltaista koulun kehittämistyötä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P.(toim.) *Erilainen Oppija - yhteiseen kouluun*. Juva. PS-kustannus.
- Jamison, K.R., Forston, L.D, & Stanton-Chapman, T.L. (2012) Encouraging Social Skill Development Through Play in early Childhood Special Education Classrooms. *Young exceptional children*, Vol. 15, No 2. 3-19.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! : kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki. Gaudeamus
- Karila, K, 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina ja rajaajina. Teoksessa K. Pyhältö, & E.Vitikka (toim.). *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta opetukseen*. Tampere 2013. Opetushallitus
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus- lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Kauppila, R.A.2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Keuruu: PS-kustannus
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva:WSOY
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola J.& Valli R.(toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Toim.Aaltola J.& Valli R.Juva:PS-kustannus
- Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laki lastenpäivähoidosta 19.1.1973/36.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (luettu 19.9.2014)
- Lappalainen, Sirpa, 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, ja T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, K. Hotulainen, R. Kuorrelahti, M. Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen: sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, M. Meriläinen

(toim.) Pedagoginen Hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 111-131.

Lasten oikeuksien sopimus. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (5.5.15)

Lifter, K., Foster-Sanda, S. Arzamarski, C, Briesch, J. & McClure, E. 2011. Overview of Play Its Uses and Importance in early intervention/ Early Childhood Special Education. *Infants and young Children*. Vol.24, No. 3, 225-245

Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2014. Leikki. Teoksessa Siiskonen, T, Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus.

Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus

Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Paloniemi, S. & Collin K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Toim. Aaltola J. & Valli R. Juva: PS-kustannus

Pihlaja, P. 2005. *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa*. Helsinki. Kuntaliitto

Pirilä, S. & van der Meere, J.J. 2013. Cerebral Palsy -varhaisen aivovaurion aiheuttama liikuntavamma ja kognitiivisen kehityksen häiriöt. Teoksessa Pirilä, Silja & van der Meere, Jaap. J. (toim.) *Osaaks sä? Näkökulmia CP-vammaisten lasten ja nuorten kehityksen arviointiin*. Jyväskylä: NMI

Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo. WSOY

Pramling-Samuelsson, I. 2004. How Children tell us about their Childhood? *Early Childhood Research & practice* 6 no.1.

Raattila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. *Jyväskylä studies in education, Psychology and social research* 333. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsinki. PALMENIA
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. E. 2015. Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Juva. PS-kustannus
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppijat tavallisella luokalla. Jyväskylä. ATENA.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Strandell, H. 1996. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tampere 1996
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- THL (2012). Psykiatrian luokituskäsikirja. Suomalainen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet 1/2012. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P.(toim.) Erilainen Oppija - yhteiseen kouluun. Juva. PS-kustannus.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Vasu 2005 (2.tarkistettu painos.) Staakesin oppaita 56.
- Viholainen, H. 2013. Osallistuminen ja Vapaa-ajan harrastukset CP-vammaisilla lapsilla. Teoksessa Pirilä, Silja & van der Meere, Jaap. J. (toim.) Osaaks sä? Näkökulmia CP-vammaisten lasten ja nuorten kehityksen arviointiin. Jyväskylä: NMI

Østrem, S., H. Bjar, L.R. Føsker, H.D.Hogsnes, T.T. Jansen, S. Nordtømme, and K.R.Tholin. 2009. Alle teller mer (Everybody counts more). Tønsberg: Høgskolen I Vestfold

Muita tutkimuksia:

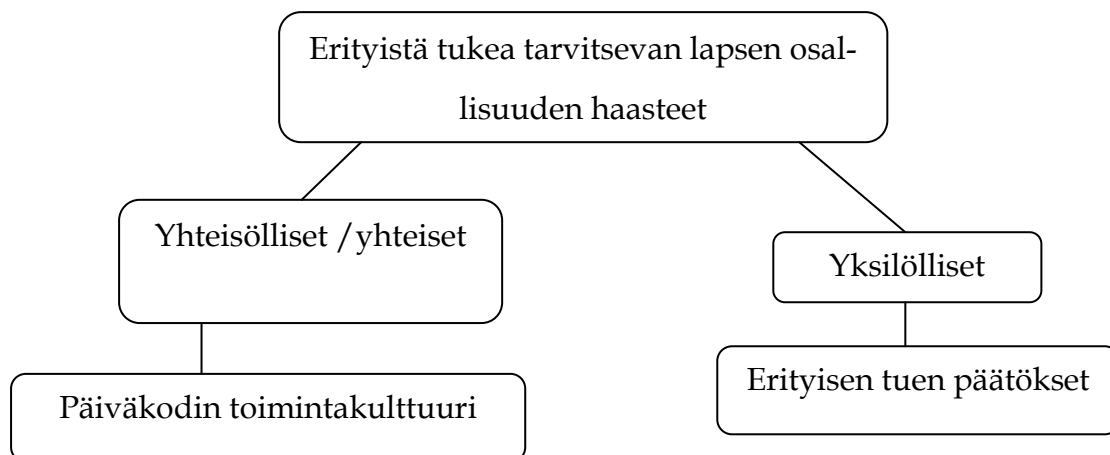
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43323/URN:NBN:fi:juu-201405061626.pdf?sequence=1>

LIITTEET

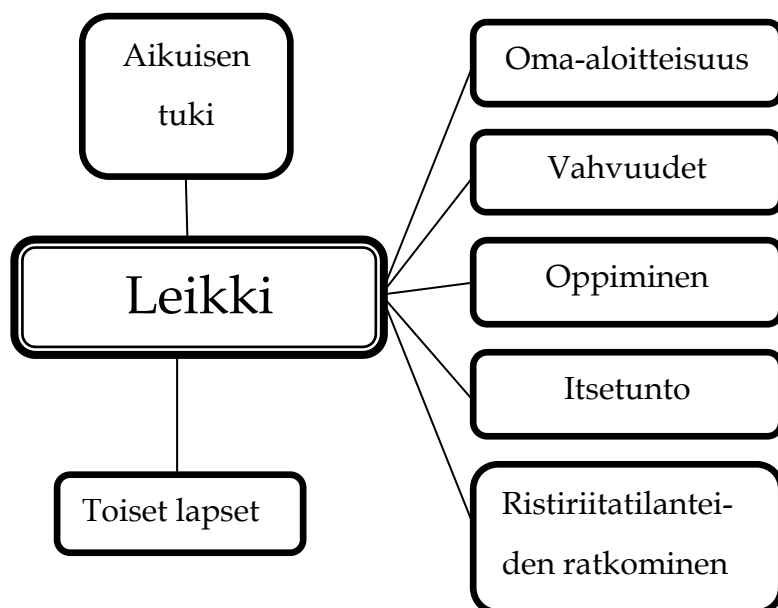
Liite 1. Tutkimusepisodioiden jakautuminen

Tutkimus episodioiden jakautuminen	Martti	Veeti	Martti ja Veeti
Aloitteet	4	3	-
Leikki	3	4	4
Leikki ei suju	2	2	1
Mielikuvitus	2	2	2
Keskeytykset	3	1	-
Yhteiset ja yksilölliset haasteet	8	11	7
Aikuinen ja tuettu lapsi	7	-	3
Toiset ja tuettu lapsi	7	6	1
Yhteensä	37	29	18
		Yhteensä	84

Liite 2 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden haasteet



Liite 3. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuus leikissä



Liite 4. Erityislastentarhanopettajan haastattelurunko

1. Kerro ryhmästäsi
2. Kerro ryhmän erityistä tukea tarvitsevista lapsista
3. Kerro heidän tukitoimista ryhmässä
4. Miten erityistä tukea tarvitsevien lasten tuen muodot eroavat toisistaan?
5. Kerro heidän yksilölliset tuen tarpeet ja miten niitä tuetaan?
6. Missä tilanteissa olet huomannut heidän onnistumisen kokemuksia?
7. Millaiset tilanteet ovat haasteellisia?
8. Minkälaisia ovat vuorovaikutustilanteet toisten lasten kanssa?
9. Miten mielestäsi osallisuus näyttäytyy ryhmässä?