

# OOT SÄ MUN KAA?

Kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kaverisuhteet

Katariina Keränen

Pro gradu –tutkielma  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2006

## TIIVISTELMÄ

Keränen Katariina

Oot sä mun kaa? Kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kaverisuhteet

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2006

Erityispedagogiikan laitos, pro gradu –tutkielma

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisia asemia esiopetuksen toimintakauden aikana sekä miten ryhmän aikuiset tukevat näiden lasten kaverisuhteita. Tutkimuskohteena oli kuusivuotiaiden lasten esiopetusryhmä, jossa oli seitsemän suomen kielen kehityksessä tukea tarvitsevaa lasta. Näistä lapsista viidellä oli maahanmuuttajatausta. Kaikkiaan ryhmässä oli 20 lasta. Tutkimus oli pääasiassa laadullinen. Määrällistä menetelmää käytettiin lasten sosiaalisten asemien määrittelyssä. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla ryhmän lapset ja aikuiset kaksi kertaa toimintakauden aikana. Haastattelujen tukena käytettiin lasten vapaan leikin havainnointia ja ryhmän aikuisten avoimia kyselylomakkeita.

Lasten haastattelujen avulla selvitettiin lapsen sosiaalinen asema vertaisryhmässä syksyllä 2004 ja keväällä 2005. Lapset jaettiin haastattelujen pohjalta tehtyjen matriisien avulla Coien, Dodgen ja Copotellin (1982) luokituksen mukaan suosittuihin, kiistanalaisiin, huomiotta jätettyihin, torjuttuihin ja keskivertolapsiin. Lasten ja aikuisten haastattelujen ja lasten havainnoinnin avulla kartoitettiin, millaisena ryhmän lapset ja aikuiset näkevät eri sosiaalisen aseman luokissa olevat lapset. Samalla kartoitettiin tapahtuuko lasten sosiaalisessa asemassa muutoksia esiopetuksen toimintakauden aikana ja miten ryhmän aikuiset tukevat kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kaverisuhteita.

Esiopetusryhmästä löytyi syksyllä 2004 kaikkia sosiaalisen aseman luokkia. Keväällä 2005 ryhmässä oli kaikkia muita sosiaalisen aseman luokkia, paitsi ei huomiotta jätettyjä. Toimintakauden aikana suosittujen lasten ryhmä oli kaikista suurin ja siihen kuului vain ryhmän tyttöjä. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia ei toimintakauden aikana ollut suosituissa lapsissa. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevat lapset kuuluivat huomiotta jätettyihin, keskivertolapsiin, kiistanalaisiin tai torjuttuihin. Kaikki ryhmän torjutut lapset olivat poikia ja heidän määränsä oli lisääntynyt toimintakauden aikana. Lapsi joutui helposti torjutuksi, jos hänellä oli aggressiivista käyttäytymistä. Myös lapsen kielihäiriöt alensivat lapsen sosiaalista asemaa vertaisryhmässä. Sosiaalisen aseman muutokset olivat yhteydessä lapsen kielteiseen tai myönteiseen käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen sekä siihen aloittiko lapsi syksyllä ryhmässä uutena lapsena. Lisäksi ryhmän aikuisten pedagogiset ratkaisut vaikuttivat joidenkin lasten sosiaaliseen asemaan. Ryhmän aikuiset tukivat lasten kaverisuhteita pienryhmätyöskentelyllä, ryhmäjaoilla, positiivisella huomioinnilla, Tunnemuksu- ja Vuorovaikutusleikkimenetelmillä, avustamalla leikki- ja pelitilanteiden syntymistä, S2-opetuksella ja kieli- ja erityisavustajan käytöllä.

Avainsanat: kielen kehityksessä tukea tarvitseva lapsi, vertaissuhteet, sosiaalinen asema, aikuisen tuki

## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
1.1 Integraatio käsitteenä .....	5
1.2 Esiopetus .....	7
1.3 Tutkimustehtävä .....	9
<b>2 LAPSEN SOSIAALINEN ASEMA VERTAISRYHMÄSSÄ .....</b>	<b>11</b>
2.1 Vuorovaikutus .....	11
2.2 Ryhmän muodostuminen .....	12
2.3 Vertaissuhteet .....	14
2.4 Aikuisen merkitys lapsen sosiaalisissa suhteissa .....	20
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>24</b>
3.1 Tutkimuskohteena oleva esiopetusryhmä .....	24
3.1.1 Esiopetusryhmässä käytetyt menetelmät toimintakauden aikana .....	27
3.1.2 Esiopetusryhmän lapset ja henkilökunta .....	31
3.2 Tutkimusaineistojen keruu .....	32
3.2.1 Haastattelu .....	33
3.2.2 Havainnointi .....	38
3.2.3 Kyselylomake .....	41
3.3 Aineiston analyysi .....	42
3.4 Luotettavuus .....	44
<b>4 TULOKSET .....</b>	<b>49</b>
4.1 Esiopetusryhmän lasten sosiaaliset suhteet .....	50
4.2 Esiopetusryhmän lasten sosiaalinen asema syksyllä 2004 ja keväällä 2005 .....	52
4.3 Muutokset lasten sosiaalisissa suhteissa .....	66
4.4 Esiopetusryhmän lasten sosiaalisen asemat muutokset .....	68
4.5 Kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kaverisuhteiden tukeminen esiopetusryhmässä .....	80
<b>5 POHDINTA .....</b>	<b>84</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>89</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>95</b>

## 1 JOHDANTO

Päivähoidon puolella suurin osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista on integroituneena tavallisissa päiväkotiryhmissä. Viitalan tutkimuksen mukaan suurin tuen tarpeen ryhmä erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla olivat puheen ja kielen kehityksessä viivästyneet. (Viitala 2000, 11, 117.) Samoin Pihlajan (1998, 49) tutkimuksessa suurin ryhmä oli puheen ja kielen kehityksessä viivästyneet. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten joukkoon voidaan myös katsoa kuuluvan maahanmuuttajalapset, joiden määrä päiväkodeissa on lisääntynyt. Maahanmuuttajalapset tarvitsevat tukea oman äidinkielen ja suomen kielen kehitykseen sekä uuteen elämäntilanteeseen sopeutumiseen (Räty 2002, 120).

Työskenneltyäni ryhmissä, joissa oli paljon maahanmuuttajalapsia sekä muita kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia, kiinnostuin seuraamaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Huomasin, että monia ristiriitoja syntyi, koska lapset eivät ymmärtäneet toisiaan. Lasten oli vaikea kertoa omia ajatuksiaan ja tunteitaan sanoin. Tästä heräsi kiinnostukseni siihen, miten kielen kehityksen häiriöt vaikuttavat lasten kaverisuhteiden muodostumiseen. Samalla pohdin sitä, millainen sosiaalinen asema näillä lapsilla on vertaisryhmässä. Toteutuuko integraatio ja tässä tapauksessa sosiaalinen integraatio kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kohdalla tavallisessa ryhmässä. Lisäksi halusin selvittää, miten aikuinen vaikuttaa pedagogisella toiminnallaan näiden lasten sosiaalisiin suhteisiin.

Tämän tutkimuksen kontekstina on esiopetusryhmä ja siinä toimivat lapset ja aikuiset. Käyttäessäni termiä erityistä tukea tarvitseva lapsi, viittaan sillä yleisesti lapseen, jonka kehityksen, oppimisen ja kasvun edellytykset ovat heikentyneet vamman tai sairauden takia. Tutkimuksessani erityistä tukea tarvitsevia lapsia on kaksi, joilla molemmilla on kielen kehityksen lisäksi tuen tarvetta muilla kehityksen osa-alueilla. Molemmilla lapsilla on diagnoosi tuen tarpeelle ja toinen heistä on maahanmuuttajalapsi ja toinen suomea äidinkielenä puhuva. Käsitellessäni tukea tarvitsevia lapsia viittaan sillä tutkimukseni muihin maahanmuuttajalapsiin ja yhteen suomenkieliseen kielen kehityksessä tukea tarvitsevaan lapseen. Heillä ei ole diagnoosia tuen tarpeelle, mutta heillä on kasvattajien arvion mukaan kehityksen ja oppimisen riskitekijöitä.

## 1.1 Integraatio käsitteenä

Erityisopetukseen liittyvät käsitteet integraatio ja segregatio, jotka ovat toistensa ääripäitä. Segregoidussa eli erillisessä erityisopetuksessa oppilaat jaetaan vammaan ja taitojen mukaan erillisiin ryhmiin. Integraatiossa taas pyritään siihen, että erityiskasvatus toteutetaan mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä ja niihin sulautettuna. (Moberg 1984, 10-11.) Näiden käsitteiden lisäksi inklusio on liitetty osaksi erityisopetuksen keskusteluja 1990-luvulta lähtien. Inklusion ajatuksena on mahdollistaa vammattomien ja vammaisten lasten opetus samassa ympäristössä yhteisen opetussuunnitelman pohjalta. Inklusion käsite sisältää lapsen tarvitsemat yksilölliset tukitoimet ja peruspalvelut. Tämän ansiosta perus- ja erityispalvelut pystytään toteuttamaan integroidusti. (Pihlaja 2003, 52.)

Suomessa integraation käsitettä käytetään yleisesti ottaen silloin, kun kirjoitetaan tai puhutaan ratkaisusta, joissa opetus järjestetään niin, että vammaiset ja vammattomat oppilaat saavat sen yhdessä. Päivähoidossa integraatio käsitettä käytetään, kun erityistä tukea tarvitsevan lapsen hoito järjestetään tavallisessa päiväkotiryhmässä tai integroidussa erityisryhmässä. (Viitala 2000, 17, 21.)

Integraation toteutuminen ei ole mahdollista, jos erityistä tukea tarvitseva lapsi vain sijoitetaan tavalliseen ryhmään. Oleellista integraatiossa on, että erityistä tukea tarvitsevaa lasta ei vain siirretä tiettyyn ryhmään, vaan ympäristön ja koko ryhmän jäsenten on oltava valmiina kohtaamaan ja hyväksymään jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. (Viitala 2000, 21-22.) Integraation voidaan nähdä koostuvan neljästä eri ulottuvuudesta, joiden kautta nähdään syvällisemmin, mitä integraatio pitää sisällään. Moberg (1984,12; 1993,141) erottaa integraation muodot seuraavasti:

1. Fyysinen integraatio tarkoittaa fyysisen etäisyyden vähentämistä erityistä tukea tarvitsevien ja muiden lasten välillä eli kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä. Fyysisellä yksilöintegraatiolla tarkoitetaan sitä, että yksittäinen erityistä tukea tarvitseva lapsi sijoitetaan tavalliseen ryhmään. Fyysinen luokkaintegraatio tarkoittaa, että kokonainen erityisluokka tai -ryhmä sijoitetaan tavallisen koulun tai päiväkodin yhteyteen.

2. Toiminnallinen integraatio merkitsee toiminnallisen etäisyyden vähentämistä tukea tarvitsevien ja muiden lasten välillä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kaikki lapset toimivat ja tekevät töitä yhdessä.
3. Sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan sosiaalisen etäisyyden vähentämistä erityistä tukea tarvitsevien ja muiden lasten välillä. Etäisyyden väheneminen edellyttää spontaania myönteistä vuorovaikutusta. Sosiaalinen integraatio ilmenee kaikkien hyväksyvänä suhtautumisena toisiinsa sekä myönteisinä vuorovaikutus- ja ystävyyssuhteina.
4. Yhteiskunnallinen integraatio tarkoittaa, että erityistä tukea tarvitsevalla henkilöllä on aikuisena tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä ja toimia yhteisön täysiarvoisena jäsenenä.

Integraatioprosessissa on pyrkimyksenä fyysisen ja toiminnallisen integraation avulla saavuttaa sosiaalinen integraatio. Sosiaalista integraatiota voidaan pitää päiväkodissa integraation tavoitelluimpana muotona. (Viitala 2000, 22-23.) Myös Pihlaja (2003,52) näkee, että erityis- ja peruspalvelujen fyysinen integraatio voi yksilön näkökulmasta sisältää psyykkistä ja sosiaalista integraatiota. Integraation tavoitteena on, että erityistä tukea tarvitsevalla lapsella olisi merkityksellisiä sosiaalisia suhteita vertaisryhmässään. Parhaimmillaan sosiaalinen integraatio ilmenee erityistä tukea tarvitsevan lapsen hyväksyntänä ja ystävyyssuhteina sekä luonnollisena vuorovaikutuksena. (Viitala 2000, 26-27; Viitala 2004, 131, 139.) Guralnickin, Connorin ja Hammondin (1995) tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat sosiaalisempia ja he leikkivät paremmin, jos he olivat leikkineet yhdessä vammattomien lasten kanssa. Tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat saaneet ystäviä niin vammattomista kuin vammaisista lapsista.

Sosiaalisen integraation toteutumisen kriteerinä voidaan pitää vastavuoroista ja myönteistä ystävyyttä. Pelkkä pintapuolinen kaveri- tai ystävyyssuhde ei takaa lapselle merkityksellistä vuorovaikutusta eikä vaikuta lapsen kehitykseen myönteisesti. (Viitala 2004, 139.) Ystävyyssuhteiden laatu ja ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten myönteisesti ystävyys vaikuttaa lapsen kehitykseen. Todellisen ystävyyden on todettu vaikuttavan myönteisesti lapsen emotionaaliseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. (Laine 2002, 16-17.) Guralnickin,

Connorin ja Hammondin (1995) tutkimuksessa tuodaankin esille, että ystävyys- ja vertaissuhteet muodostavat sosiaalisen integraation filosofisen ja ideologisen perustan.

## 1.2 Esiopetus

Esiopetus on kuusivuotiaille tarjottavaa suunnitelmallista kasvatusta ja opetusta. Se liittyy kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että opetukseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 7.) Niikko (2001) tuo tutkimuksessaan esille, että lastentarhanopettajat määrittelevät esiopetuksen osaksi päivähoitossa annettavaa varhaiskasvatusta. (Niikko 2002, 140-141.)

Kuusivuotiaiden esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vahvistettiin noudatettavaksi joulukuussa 2000. Perusteiden mukainen esiopetussuunnitelma voitiin ottaa kunnissa käyttöön ensimmäisen kerran elokuussa 2001 ja viimeistään elokuussa 2002. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 3, 22-24.) Uusien säädösten mukaan kunnat ovat velvollisia järjestämään esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna joko päiväkodissa tai koululla. Lain 25 §:n 2 momentissa tarkoitetun pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille ja niille, jotka 27 §:n mukaisesti aloittavat perusopetuksen vuotta säädettyä myöhemmin, kunta on velvollinen järjestämään oppivelvollisuuden alkamisvuonna esiopetusta. (Perusopetuslaki 1999.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000 1§) mukaan esiopetuksen tehtävänä on edistää lapselle suotuisia kehitys-, kasvu- ja oppimisedellytyksiä. Vertaisryhmän vuorovaikutustilanteet koetaan lapselle tärkeinä oppimistilanteina. Oppimisympäristössä keskeisintä on aikuisen ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus ja erilaiset toimintatavat. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-11.) Tutkimuksissa onkin tuotu esille, että lapset itse pitävät tärkeänä päivähoitossa viihtyvyyden kriteerinä toisia lapsia eli kavereita ja leikkimistä. (ks. Lehtinen 2001, Tauriainen 2000.)

Esiopetuksen tehtävästä tulee entistä haasteellisempaa, kun lapsella on erityisen tuen tarvetta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan erityiseen tukeen ovat oikeutettuja lapset, joiden kehityksen, oppimisen ja kasvun edellytykset ovat heikentyneet vamman tai sairauden takia. Lapset, joilla on psyykkisen ja sosiaalisen tuen tarvetta, ovat oikeutettuja erityiseen tukeen. Samoin lapset, joilla on opettajan tai vanhemman arvion mukaan kehityksen ja oppimisen riskitekijöitä. Esiopetuksessa erityinen tuki tarkoittaa oppimisvaikeuksien varhaista tunnistamista, ennaltaehkäisyä ja kuntouttamista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 16.) Saadakseen erityistä tukea kehitykselleen ja oppimiselleen lapsella ei tarvitse olla diagnoosia. Tärkeää on huomioida se, että riskitekijät havaitaan ja niitä pyritään ennaltaehkäisemään mahdollisuuksien mukaan. (Adenius- Jokivuori & Linnilä 2001, 158.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000 13§) mukaan esiopetuksen ensisijaisena tavoitteena on edesauttaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen positiivisen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehittymistä. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen tasavertainen jäsenyys ja mahdollisimman täysipainoinen osallistuminen ryhmän toimintaan tulisi huomioida. Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle, jolla on diagnoosi, tulee esiopetuksessa laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelma laaditaan yhdessä lapsen vanhempien, esiopetusryhmän henkilökunnan ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Suunnitelmaan kirjataan ylös lapsen kasvun ja kehityksen tavoitteet, vahvuudet ja mahdolliset riskitekijät ja vaikeudet. Suunnitelmaan sisällytetään myös oppimisympäristöön liittyvät muutostarpeet ja mahdolliset tukipalvelut. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 17.)

Esiopetuksessa olevat maahanmuuttajalapset edustavat monia eri kieli- ja kulttuuriryhmiä. Maahanmuuttajaksi määritellään ulkomaalainen henkilö, joka on muuttanut Suomeen pidempiaikaisesti. Maahanmuuttajien ryhmä ei ole yhtenäinen, vaan he ovat tulleet Suomeen eri syistä. Maahanmuuttajat voivat olla paluumuuttajia, siirtolaisia, pakolaisia ja turvapaikanhakijoita tai avioliiton kautta Suomeen tulleita. Paluumuuttajiksi sanotaan henkilöitä, jotka palaavat alkuperäiseen lähtömaahansa, kuten esimerkiksi inkeriläiset. Siirtolaiset ovat tulleet toiseen maahan pysyvästi hankkiakseen sieltä toimeentulonsa. Pakolaiset ovat



henkilöitä, jotka ovat tulleet omassa maassaan vainoetuiksi esimerkiksi uskontonsa, rotunsa, kansallisuutensa tai poliittisen katsomuksen takia ja ovat joutuneet muuttamaan kotimaastaan. Turvapaikanhakijat ovat henkilöitä, jotka hakevat pakolaisstatusta edellä mainittuihin syihin vedoten, mutta heidän tilannettaan ei ole vielä ratkaistu. (Pitkänen 1998, 7-8; Rätty 2002, 11, 37.)

Esiopetuksessa olevista maahanmuuttajalapsista osa on syntynyt Suomessa, osa on asunut vuosia tai osa on vasta muuttanut. Osa esiopetuksessa olevista maahanmuuttajalapsista voi osata suomen kieltä hyvin ja osa ei vielä lainkaan. Vuonna 1999 voimaan tullessa maahanmuuttajien kotouttamisesta koskevassa laissa korostetaan hyvää suomen kielen taitoa sekä maahanmuuttajan oman kielen ja kulttuurin säilyttämistä. Maahanmuuttajalasten erityistarpeiden huomioiminen esiopetuksessa on tärkeää. Se mahdollistaa tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamista ja ehkäisee heidän syrjäytymistä vertaisryhmässä ja yhteiskunnassa. (Ikonen 2001, 182, 184.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että esiopetuksen päämääränä on omanarvontuntoinen, kulttuuristaan, taustastaan ja kielestään ylpeä suomalaisen yhteiskuntaan sopeutunut kaksikielinen ihminen. Esiopetuksessa maahanmuuttajalapselle tulee antaa mahdollisuus oppia suomea sekä ohjatuissa että luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa lasten ja aikuisten kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 19-20.)

### **1.3 Tutkimustehtävä**

Tutkimusten mukaan kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten ryhmä on suurin erityistä tukea tarvitsevistä lapsista (ks. Viitala 2000, Pihlaja 1998). Kun tähän vielä lisätään päiväkodeissa olevat maahanmuuttajalapset, nousee kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten määrä. Tämä tuo haasteellisuutta arjen vuorovaikutustilanteisiin. Tässä tutkimuksessa selvitetään koko esiopetusryhmän kaverisuhteita ja niissä tapahtuvia muutoksia sekä tarkemmin kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten asemaa suhteessa koko ryhmään. Kielen kehityksessä tukea tarvitseviin lapsiin kuuluvat tutkimuksessani ryhmän maahanmuuttajalapset

ja suomenkieliset kielen kehityksessä tukea tarvitsevat lapset. Näistä lapsista kahdella on lisäksi erityisen tuen tarvetta kehityksen eri osa-alueilla. Toinen heistä on maahanmuuttajalapsi ja toinen suomenkieltä äidinkielenään puhuva. Muilla maahanmuuttajalapsilla ja yhdellä suomenkielisellä lapsella on tuen tarvetta vain suomen kielen alueella. Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esille miten ryhmän aikuisten pyrkivät tukemaan kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kaverisuhteita.

Tutkimustehtävä on jaettu seuraaviin kysymyksiin.

1. Millainen on kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen asema esiopetusryhmässä?
2. Millaisia muutoksia kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisessa asemassa tapahtuu esiopetusryhmässä toimintavuoden aikana?
3. Miten ryhmän aikuiset tukevat kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kaverisuhteita?

## 2 LAPSEN SOSIAALINEN ASEMA VERTAISRYHMÄSSÄ

### 2.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus on yksi ihmisen olemassaolon peruselementtejä. Vuorovaikutus on prosessi, jonka kautta yksilö saa tietoa itsestään ja muista ihmisistä. Vuorovaikutuksen perusmallit yksilö oppii ensimmäisten elinvuosien aikana. Vuorovaikutustaitoja voidaan oppia vain vuorovaikutuksessa, ja niissä tapahtuu iän myötä kehitystä. Osallistuminen vuorovaikutukseen vaatii tiettyjen sosiaalisten perustaitojen, kuten aloitteiden tekemisen, kuuntelemisen ja aloitteisiin vastaamisen omaksumista. (Alijoki 1998, 9, 14, Sarkkinen 1996, 99.)

Toimiva vuorovaikutus edellyttää vastavuoroisuutta, kuuntelemista ja toisen asemaan eläytymistä. Vuorovaikutukseen sisältyy sekä sanallista että sanatonta viestintää. Suurin osa informaatiosta välittyy sanattoman viestinnän kautta, joka on yleensä tiedostamatonta. Sanaton viestintä välittyy yksilön olemuksen, ilmeiden, eleiden, liikkeiden ja kosketuksen kautta. Sanallisen viestinnän avulla saadaan tietoa yksilön persoonallisuudesta, elämäntavoista ja omasta kulttuurista. (Talib 2002, 84-85.)

Sanallinen viestintä perustuu yhteiseen kieleen ja kulttuuriin. Sanallisessa viestinnässä on oleellista, että samoilla sanoilla on yhteinen merkitys. (Alijoki 1998, 13.) Sanallisessa viestinnässä tarvittavaa kieltä lapset oppivat parhaiten ikätovereiltaan. Etenkin maahanmuuttajalasten on todettu oppivan paikallista kieltä parhaiten lasten keskinäisissä leikeissä. (Harris 2000, 7.) Yhteisen kielen puuttuminen vaikeuttaa vuorovaikutusta. Sanalliseen viestintää sisältävä sanaton viestintä tukee tällöin vuorovaikutusta. Etenkin monikulttuurisessa kohtaamisessa sanaton viestintä helpottaa toisen ymmärtämistä ja kohtaamista. (Talib 2002, 83-84.)

## 2.2 Ryhmän muodostuminen

Ihmisellä on tarve kuulua ryhmään. Jokainen ihminen kuuluu erilaisiin ryhmiin elämänsä aikana. Lapsen ensimmäinen ryhmä on oma perhe. Vuorovaikutuksessa perheensä kanssa lapsi oppii vuorovaikutuksen perustaitoja, ja varhaiset ihmissuhteet luovat perustan myöhemmille ihmissuhteille. (Laine 1997, 163, 177; Salmivalli 1999, 11.) Salmivalli (1999, 11) määrittelee ryhmäksi vähintään kolmen ihmisen joukon, jolla on jokin yhteinen tavoite ja tarkoitus. Nämä ihmiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa, ja jokainen tuntee kuuluvansa kyseisen ryhmän jäseneksi. Ryhmälle on tyypillistä myös, että siihen kuuluvilla jäsenillä on selkeä rooli- ja tehtäväjako. Samalla ihmisellä voi olla erilaisia rooleja eri ryhmissä ja eri tilanteissa. Ryhmälle voi myös muodostua yhteisiä käyttäytymistapoja ja sääntöjä, joita kutsutaan ryhmän normeiksi. (Laine 1997, 203; Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 240-241.)

Ryhmät voivat olla luonteeltaan avoimia tai sidottuja sen perusteella kuinka sitoutuneita ryhmän jäsenet ovat ryhmäänsä. Avoimet ryhmät pohjautuvat jäsenten vapaaehtoisuuteen, kun taas sidottuista ryhmistä jäsenten on vaikea lähteä pois. Lapset kuuluvat harvoin pysyviin avoimiin ryhmiin. Lapselle on tyypillisempää kuulua sidottuihin ryhmiin, kuten päiväkotiryhmään. (Laine 1997, 203-204.)

Salmivallin mukaan Phillips ym. (1951) ovat tutkineet 6-7-vuotiaiden lasten ryhmään liittymistä. Tulosten mukaan ryhmään liittyvä lapsi on yleensä se, joka lähestyy muita ja pyrkii vuorovaikutukseen näiden kanssa. Ryhmän jäsenet eivät pyrkineet vastavuoroiseen toimintaan tai mitenkään helpottamaan uuden lapsen ryhmään liittymistä ja saattoivat jättää hänet kokonaan huomioimatta. (Salmivalli 1999, 16-17.) Uuteen ryhmään tuleminen ei ole helppoa. Salmivallin mukaan Putallaz ja Gottman (1981) ovat tutkimuksessaan saaneet havainnoinnin avulla selville, että keskimäärin 25 % lasten ryhmäänliittymisyrituksista torjutaan tai jätetään huomioimatta, vaikka kyseessä olisi ennestään tuttu tai suosittu lapsi. (Salmivalli 1998, 16.)

Yleiseen ryhmädynamiikkaan kuuluu, että joidenkin seuraan hakeudutaan mielellään ja jotkut taas jäävät ryhmässä huomaamattomiksi ja joitakin saatetaan

syрjiä. Kaikki lapset eivät siis ole toistensa silmissä samanarvoisia. On todettu, että jo kolmevuotiaat lapset osaavat kertoa ja arvioida, kenestä he pitävät ja kenestä eivät pidä. (Laine 1998, 491; Salmivalli 1999, 14-15.)

Monet lapset tulevat erilaisten ryhmien jäseniksi jo varhaislapsuudessa (Salmivalli 1999, 12). Uuden ryhmän muodostumisen alkuvaiheessa lapset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja rakentavat niiden pohjalta käsityksiään toisistaan. Ryhmän jäsenet vertailevat toisiaan ja muodostettujen käsitysten pohjalta arvioivat, kenestä ryhmän jäsenestä pitävät ja kenestä eivät pidä. Tämän alkuvaiheen tunnustelun kautta alkaa lasten asema vertaisryhmässä määräytyä. Jokaiselle ryhmän jäsenelle muodostuu lasten keskinäisten arvioiden pohjalta oma sosiaalinen asema ja rooli. Lasten erilaisista sosiaalisista asemista taas muodostuu koko ryhmän sosiaalinen rakenne. (Laine 1997, 203-204, 208; Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 240-241.)

Lapsen sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä vaikuttaa se, millainen kyky lapsella on hyväksyä oma roolinsa (Moreno 1960, 397). Lapsen sosiaalisen aseman muotoutumiseen vaikuttavat myös lapsen omat persoonalliset ominaisuudet ja käyttäytyminen. Toisaalta taas sosiaalinen asema antaa lapselle itselleen käsityksen siitä, miten ryhmän jäsenet odottavat hänen käyttäytyvän. Tällöin sosiaalinen asema muokkaa lapsen käyttäytymistä ryhmän odotusten mukaiseksi. Lapsen käyttäytymiseen voi siis vaikuttaa persoonallisuus tai sosiaalinen asema. (Laine 1997, 208; Laine 1998, 491; Salmivalli 1999, 15-16.) Suurin osa lapsista pyrkii luonnostaan ja mielellään käyttäytymään ryhmän mukaan. Lapsi pyrkii samaistumaan ja omaksumaan ryhmän yhteisiä asenteita, käyttäytymistapoja, puhetta ja pukeutumistyyliä. Lapset haluavat olla samankaltaisia ryhmänsä jäsenten kanssa, koska erilaisuudesta huomautetaan herkästi. (Harris 2000, 217.)

Lapsen sosiaaliseen asemaan vaikuttavat myös tiettyyn lapseen kohdistuneet stereotypiat ja ennakkoluulot sekä se, miten lapsi tulee ryhmään ja liittyy muihin. Ryhmään tulevan lapsen on pääteltävä, mitä muut ryhmän lapset ovat tekemässä ja millaisia tavoitteita ryhmällä on. Lapsen on osattava omaksua samat päämäärät ja säännöt kuin muilla ryhmäläisillä. (Salmivalli 1999, 16.) Lapsen kannattaa noudattaa yhteisiä sääntöjä, vaikka ne tuntuvat mielivaltaisilta. Yhteisten sääntöjen

noudattaminen helpottaa ryhmään sopeutumista ja myönteisen aseman saavuttamista. Ryhmässä menestyäkseen lapsen on osattava myös hyödyntää yhdessä toimimisen etuja sekä ryhmän hankkimia tietoja ja taitoja. (Harris 2000, 9.)

### 2.3 Vertaissuhteet

Vertaissuhde on eri tutkimuksissa määritelty tasa-arvoisten yksilöiden väliseksi suhteeksi (Laine 1997, 163). Lasten vertaissuhteissa on keskeistä, että lapset ovat kehitykseltään samantasoisia. Lapset ovat yleensä samanikäisiä, mutta ikää ei voida pitää ehdottomana kriteerinä vertaissuhteelle. (Salmivalli 1999, 12.) Vertaissuhteissa lapset muodostavat laajan sosiaalisen verkoston, jossa useat lapset ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Vertaissuhteet eroavat ystävyysuhteissa siinä, että suuressa ryhmässä yhteenkuuluvuuden ja kiintymyksen suhteet eivät aina ole vastavuoroisia. Ystävyysuhteet perustuvat vastavuoroiseen pitämiseen ja läheisyyteen. (Laine 1997, 163; Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 240-241.)

Kaikilla ihmisillä on tarve inhimilliseen kiintymykseen toiseen ihmiseen. Jokainen ihminen tarvitsee kahdenkeskeisiä vastavuoroisia ystävyysuhteita ja monien ihmisten kanssa muodostettuja vertaissuhteita. (Laine 2002, 15.) Harrisin (2000, 219) mukaan kaikki lapset eivät ole yhtä taitavia vertais- ja ystävyysuhteissa. Joku lapsi voi olla ystävyysuhteissa taitava, mutta kykenemätön saamaan vertaisryhmässä huomiota tai arvostusta. Toisaalta taas vertaisryhmässä matalan statuksen omaavalla lapsella on yleensä hyviä ystävyysuhteita.

Lapsen ensimmäiset kiintymyssuhteet muodostuvat perheenjäsenten, useimmiten äidin kanssa. Nämä lapsen varhain saamat ihmissuhdekokemukset muokkaavat lapsen odotuksia vertaissuhteissa ja toimivat samalla lapselle vuorovaikutuksen mallina. (Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998.) Lasten ensimmäiset vertaissuhteet muodostuvat yleensä päiväkodissa. Vertaissuhteet eroavat lapsen aikaisemmista suhteista perheenjäsenten kanssa. Vertaissuhteissa vuorovaikutus on vaativampaa, ja lapsen pitää ansaita kavereiden kiintymys ja hyväksytyksi tuleminen. (Salmivalli 1999, 12-13.)

Lapsen vertaissuhteet ja niiden tiedostaminen kehittyvät vähitellen, ja ne saavat yhä suuremman merkityksen lapsen elämässä. 3 - 4-vuoden iässä lapsi alkaa tiedostaa vertaissuhteiden merkitystä. Varhaislapsuudessa tytöt ja pojat leikkivät keskenään, vaikka useimmiten samaa sukupuolta suositaan enemmän. Lapsuuden leikkikaverit vaihtuvat useasti, ja tähän vaikuttaa kyseessä oleva leikkitilanne ja se keitä lapsia on paikalla. 5 - 6-vuotiaana sosiaalisissa suhteissa alkaa esiintyä enemmän vastavuoroisuutta ja joillakin lapsilla voi olla jo pysyviä suhteita. Koulunkäynnin aloittamisen vaiheessa tytöt ja pojat hakeutuvat pääsääntöisesti oman sukupuolensa toverisuhteisiin. (Laine 1997, 170-172.)

Vertaissuhteet nähdään lapselle merkityksellisempinä kuin lapsen suhde vanhempaan tai opettajaan. Lapset voivat tarjota toisilleen sellaisia voimavaroja, joita aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa ei ole mahdollista saada. (Laine 1998, 492; Harris 2000, 7.) Vertaissuhteissa lapsi opettelee monia taitoja. Vertaissuhteiden vuorovaikutuksen kautta lapsi saa tietoaan itsestään, toisista lapsista ja maailmasta. Lapsi voi tehdä sosiaalisia vertailuja ja tuntea kuuluvansa ryhmään. (Salmivalli 1999, 13.) Vertaissuhteet kehittävät lapsen sosiaalisia taitoja, itsetuntemusta sekä toisten hyväksyntää ja ymmärtämistä. (Laine 1997, 163).

Vertaissuhteiden merkitystä erityistä tukea tarvitseville lapsille on tutkittu eri tutkimuksissa. Demchak ja Drinkwater (1992) ovat tutkimuksissaan tuoneet esille positiivisia asioita, joita erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat vuorovaikutuksesta vammattomien lasten kanssa. Tutkimusten mukaan lapset ovat aktiivisempia ja aloittekykyisempiä sosiaalisissa tilanteissa, lasten kieli on sisällöltään rikkaampaa ja leikit ovat monipuolisempia. Guralnick, Connor ja Hammond (1995) tuovat tutkimuksessaan esille, että erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaaliset taidot olivat parantuneet vammattomien lasten kanssa yhdessä olemisen ansiosta. Vertaissuhteiden luominen vammattomien lasten kanssa koettiin tärkeäksi. Lisäksi vertaissuhteiden merkitystä vammaisille lapsille pidettiin vielä tärkeämpänä kuin vammattomille. (Guralnick, Connor & Hammond 1995, 457, 472-473.)

Päiväkodissa ja koululuokassa vallitsevia vertaissuhteita voidaan mitata erilaisilla menetelmillä. Käytetyin menetelmä on sosiometrinen mittaus, jossa lapsia pyydetään esimerkiksi nimeämään kavereita, joista pitää ja ei pidä. Tämän lisäksi

menetelminä käytetään havainnointia ja opettajien tekemää arviointia. (Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 242.)

Ensimmäiset lasten vertaissuhteita koskevat tutkimukset on tietävästi julkaistu 1800-luvun lopulla (Monroe,1899), mutta Morenon 1930-luvulla kehittämä sosiometrinen menetelmä nähdään lasten vertaissuhteiden tutkimisen alullepanijana. (Salmivalli 2005,18.) Kiinnostus lasten vertaissuhteiden merkitykseen on viime vuosikymmeninä ollut lisääntyvän mielenkiinnon kohteena. Nykyisin vertaisryhmän tutkimuksissa käytetään paljon sosiometristä menetelmää, jonka avulla laaditaan erilaisia vertaisryhmän kuntoutusmenetelmiä. (Coie, Dodge & Copotelli 1982, 557.)

Tutkimuksissa on luokiteltu sosiaalisia asemia eri tavoin. Koskenniemi (1972) on tutkinut yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden luokkayhteisöä ja oppilaiden vaikutusvaltaa ja -tapaa suhteessa muihin. Sen pohjalta hän on muodostanut sosiaalisten tyyppien järjestelmän, jonka päätyyppejä ovat johtaja, myötäilijä ja syrjässäolija. (Laine 1997, 210-211.) Lasten ja nuorten ryhmien tutkimisessa on nykyään yleisemmin käytetty Coien, Dodgen ja Copotellin (1982) jaottelua. Coie, Dodge ja Copotelli (1982) ovat tutkimuksessaan tutkineet lasten sosiaalista mieltymystä kolmas-, viides- ja kahdeksaluokkalaisilla lapsilla. Tutkimusta toteutettiin pitkällä aikavälillä. Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä 848 lasta, joista 52 % oli poikia ja 32 % tummaihoisia. Haastatteluissa lapset nimesivät kolme lasta, kenestä he pitivät eniten ja kolme, kenestä pitivät vähiten. Lisäksi molemmilla aineistonkeruukerroilla lapsia pyydettiin nimeämään kolme kaveria, jotka parhaiten sopisivat esitettyihin käyttäytymismalleihin. Tutkimustulosten mukaan Coie ym. laativat viisi sosiaalisen aseman luokkaa, joita ovat suositut, torjutut, huomiotta jätetyt, kiistanalaiset ja keskivertolapset. Luokituksen viisi ryhmää on muodostettu sen mukaan, saavatko lapset sosiometrisessä mittauksessa positiivisia vai negatiivisia nimeämisiä ja kuinka paljon. (Coie, Dodge & Copotelli 1982, 557-558.)

*Suosittu lapset* (popular) saavat monia positiivisia nimeämisiä ja vain harvoja negatiivisia. Suositut lapset ovat luonteeltaan rauhallisia, avuliaita, ystävällisiä ja kannustavia. He ovat yhteistyökykyisiä ja pystyvät ratkaisemaan kiistoja



sovinnollisesti. He myös noudattavat ryhmän sääntöjä sekä ylläpitävät ja muodostavat suhteita. (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 20-24, 27, 49-50.) Suositut lapset ovat sosiaalisempia ja kognitiivisesti kehittyneempiä kuin muissa sosiaalisissa asemissa olevat lapset. Suositut lapset käyttäytyvät harvoin häiritsevästi tai ovat vetäytyviä. Suosituilla lapsilla on paljon sellaisia ominaisuuksia ulkonäössä, liikunnallisuudessa tai motorisissa taidoissa, joita muut ryhmän jäsenet arvostavat. Heillä on myös hyvä kyky saavuttaa omat tavoitteensa. (Salmivalli 2005, 27, 29.) Coien, Dodgen ja Copotellin (1982, 565) tutkimuksen mukaan suositut lapset harvoin aloittivat tappeluja, olivat masentuneita tai pyysivät toisilta apua.

*Torjutut lapset* (rejected) saavat enimmäkseen negatiivisia nimeämisiä ja harvoja positiivisia. He ovat luonteeltaan aggressiivisia, räjähdysalttiita ja helposti suuttuvia. Torjuttujen asemaan voivat joutua myös arat, helposti vetäytyvät ja surulliset lapset. Luonteenpiirteiden mukaan torjutut lapset voidaan jakaa aggressiivisiin torjuttuihin ja vetäytyviin torjuttuihin. (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 20-24, 27, 49-50.) Torjutut lapset ovat kognitiivisesti taitamattomampia kuin muissa sosiaalisissa asemissa olevat lapset. Torjutuilla lapsilla on paljon kielteistä ja häiritsevää käyttäytymistä. Toisaalta torjutut lapset eivät välttämättä ole kokonaan ryhmän sosiaalisten suhteiden ulkopuolella. Heillä saattaa olla vastavuoroisia ystävyysuhteita muiden torjuttujen lasten kanssa. (Salmivalli 2005, 27-28.) Coie ym. tutkimuksessa on saatu tuloksia siitä, että torjutuilla lapsilla on vaikeuksia yhteistyötaidoissa ja vertaisryhmän johtamisessa. Tuloksissa oli havaittavissa myös eroavuuksia tyttöjen ja poikien välillä. Pojista 15,4 % oli torjuttuja kun taas tytöistä 10,6 % oli torjuttuja. (Coie, Dodge & Copotelli 1982, 564, 565.)

*Kiistanalaiset lapset* (controversial) saavat monia positiivisia ja negatiivisia nimeämisiä. Kiistanalaiset lapset ovat toisaalta sekoitus suosituista sekä torjutuista lapsista. Kiistanalaiset lapset ovat sosiaalisesti hyvin taitavia, ja heillä on suuri sosiaalinen vaikutus ryhmään. Osa lapsista pitää heistä ja osa ei. Kiistanalaiset lapset muistuttavat luonteeltaan torjuttuja lapsia, mutta tilanteen vaatiessa he toimivat myönteisellä tavalla ryhmän eduksi. Nämä lapset ovat yleensä parhaita urheilussa, ja he toimivat torjuttujen ja suosittujen lasten yhteistyön

välikätenä.(Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 23-24, 27, 49-50.) Kiistanalaiset lapset näyttävät myönteisten ominaisuuksiensa avulla tasoittavan kielteisellä käyttäytymisellä aiheuttamaansa pahennusta (Salmivalli 2005, 29).

Kiistanalaisilla lapsilla on tutkimuksessa havaittu vähiten ujoutta. Näitä lapsia voidaan kuvata näkyviksi, aktiivisiksi ja itsevarmoiksi lapsiksi. Kiistanalaiset lapset saivat tutkimuksessa yhtä korkeat pisteet johtajuudesta kuin suositut lapset, mutta yleensä ryhmän lapset kuvailivat heidät vihaisiksi, aggressiivisiksi ja häiritseviksi. Tutkimuksen mukaan kiistanalaisille pojille on tyypillistä pyrkiä olemaan hauskoja ja saada kaverit nauramaan. (Coie, Dodge & Copotelli 1982, 565.)

*Huomiotta jätetyt lapset* (neglected) saavat harvoja positiivisia ja negatiivisia mainintoja. Nämä lapset ovat niin sanotusti huomaamattomia. He eivät ole pidettyjä eikä ei-pidettyjä ryhmän jäseniä. Huomiotta jätettyjä lapsia kuvaa surullisuus ja vetäytyvä käyttäytyminen, eivätkä he hae aktiivisesti kontaktia toisiin lapsiin. (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 24, 27, 49-50.) Huomiotta jätettyjen lasten asema ei välttämättä ole kovin pysyvä. Ajan kuluessa heille saattaa muodostua ystävyysuhteita, joten heitä ei pidetä sosiaalista sopeutumista ajatellen riskiryhmänä. (Salmivalli 2005, 28.)

*Keskivertolapset* (average) saavat keskimääräisesti negatiivisia ja positiivisia nimeämisiä. Keskivertolapset ovat ryhmässä suositumpia, avuliaampia ja kyvykkäämpiä kuin torjutut tai huomiotta jätetyt lapset. Yleensä ottaen nämä lapset ovat hyväksytyjä ja heillä on myönteisiä ominaisuuksia, mutta he eivät kuitenkaan saa sosiometrisessä mittauksessa suuria pistemääriä. (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990, 23-24, 27, 49-50; Salmivalli 2005, 28.)

Nabors (1997) on tutkinut erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalista asemaa päiväkotiryhmässä. Jokaisessa tutkimukseen osallistuneissa päiväkotiryhmissä oli integroituna neljä- viisi erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 59 kolme- ja neljävuotiasta lasta, joista yhteensä 19 lapsella oli erityisen tuen tarvetta. Tutkimustulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset saivat harvoja positiivisia mainintoja, mutta myös harvoja negatiivisia mainintoja sosiometrisessä mittauksessa. Tulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset

voivat olla huomiotta jätettyjä, mutta ei torjuttuja. Tutkimuksessa tuli esille, että lapset eivät nimenneet kehityshäiriötä syyksi torjunnalle, vaan lapsen aggressiivisen käyttäytymisen, kiusaamisen, tönimisen tai hiuksista vetämisen. Lapset nimesivät torjunnan syyksi yleensä vain yhden syyn niin erityistä tukea tarvitsevien kuin tavallisesti kehittyneiden lasten kohdalla. Tulosten mukaan 11 % lapsista mainitsi syyksi torjunnalle aggressiivisen käyttäytymisen. Tutkimustulosten mukaan erityistä tukea tarvitsevilla pojilla, jotka käyttäytyivät aggressiivisesti, oli suuri riski joutua torjutuiksi.

Salmivallin mukaan eri tutkimuksissa noin 10-15 % peruskouluikäisistä lapsista kuuluvat suosittuihin lapsiin. Vastaavasti saman verran lapsia tulee torjutuiksi vertaisryhmässään. Lapsen sosiaalinen asema ryhmässä vakiintuu melko pian. Muodostuneella statuksella on taipumus pysyä samanlaisena, vaikka lapsi muuttaisi omaa käyttäytymistään. Lapsen voi siis olla vaikea päästä eroon kerran muotoutuneesta sosiaalisesta roolista. (Salmivalli 1999, 14-16.) Hartin, Draperin ja Olsenin (2001) tutkimuksessa on todettu, että sosiaalisen aseman pysyvyys saattaa vaihdella. Lasten sosiaalisen aseman vaihtelevuuteen vaikuttaa lasten kaveriporukoiden tilannekeskeisyys. Lasten mieluinen kaveri saattaa vaihdella senhetkisen tuntemuksen mukaan.

Se millaisen sosiaalisen aseman lapsi on saanut kaveripiirissään, vaikuttaa lapsen tapaan suhtautua muihin lapsiin ja muiden lasten tapaan suhtautua häneen. Yleensä suosittu ja positiivisen aseman saavuttanut lapsi alkaa käyttäytyä yhä positiivisemmin. Hyvä sosiaalinen asema tarjoaa lapselle runsaasti erilaisia vuorovaikutustilanteita, joissa lapsi kokee toisten hyväksyntää. Vastaavasti torjuttu ja negatiivisen aseman saavuttanut lapsi saattaa alkaa käyttäytyä yhä kielteisemmin, koska häneen suhtaudutaan kielteisesti. Vuorovaikutustilanteissa kyseinen lapsi ei saavuta toisten hyväksyntää, ja vuorovaikutus muodostuu toistuvasti kielteiseksi. Tästä johtuen hän ei saa mahdollisuuksia oppia myönteistä käyttäytymistä. Näin ollen päiväkodissa saatu sosiaalinen asema pysyy muuttumattomana ja vahvistuu entisestään. Tällaisesta käyttäytymisen vuorovaikutuksesta voi muotoutua tietynlainen kehämäinen prosessi, jossa osapuolet vastaavat toisilleen asenteidensa ja arviointiensä pohjalta. Näin ollen tämä positiivisten ja negatiivisten roolien

muodostama ja ylläpitämä kehä muokkaa lapsen kuvaa itsestään ja käyttäytymistä muita kohtaan. (Laine 1998, 496-498.)

#### **2.4 Aikuisen merkitys lapsen sosiaalisissa suhteissa**

Päiväkoti toimii monelle lapselle tärkeänä kodin ulkopuolisena maailmana ennen kouluunmenoa. Päiväkodissa lapsi on osa suurempaa lapsiryhmää ja harjoittelee sosiaalisissa suhteissa tarvittavia taitoja. Kaikki lapset eivät kuitenkaan ole toistensa silmissä samanarvoisia. Lapsen syrjäytyminen vertaisryhmästä alkaa usein jo varhaislapsuudessa. (Laine 2002, 13-14.)

Ryhmän aikuinen voi omalla käyttäytymisellään vaikuttaa osaltaan, siihen millainen sosiaalinen asema lapselle muotoutuu ja miten pysyvä se on (Laine & Neitola 2002, 102). White ja Kistner (1992) ovat tutkimuksessaan selvittäneet, millainen merkitys opettajan antamalla palautteella on päiväkotikäisten lasten kaverisuhteiden muodostumiseen. Tulosten mukaan lapset kiinnittävät huomiota, siihen millaista palautetta opettaja antaa. Lapset olivat taipuvaisia yhtymään opettajan muodostamiin käsityksiin lapsista. Jos lapsi sai positiivista palautetta, se tuotti positiivisia käsityksiä kyseisestä lapsesta muille lapsille. Vastaavasti kielteinen palaute aiheutti negatiivisia käsityksiä. (White & Kistner 1992, 933.)

Tutkimuksessa tuotiin esille, että opettaja kiinnittää enemmän näkyvää huomiota torjuttujen lasten käyttäytymiseen kuin muiden. Opettajan suuri huomio torjuttuihin lapsiin saattaa nostaa nämä lapset helpommin toisten lasten havaittaviksi ja arvioitaviksi. Tämän seurauksena torjutut lapset saattavat leimautua negatiivisesti toisten lasten silmissä. (White & Kistner 1992, 934, 939.)

Esiopetusikä ja ensimmäisiä kouluvuosia pidetään otollisena aikana lasten sosiaalisten suhteiden ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä. Varhaiskasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota lasten sosiaalisiin ja sosiokognitiivisiin taitoihin sekä vuorovaikutussuhteiden, minäkäsityksen ja itsearvostuksen kehittämiseen. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää lapsiin, joiden kaverisuhteiden ongelmat ovat kasautuneet. Huomiota pitää kiinnittää myös siihen,

että lasten kanssa työskentelevillä aikuisilla on valmiuksia havaita riittävän varhain lapsen kehityksen riskitekijöitä sekä keinoja niiden kuntouttamiseen. (Laine & Neitola 2002, 102-103.)

Keskeisenä menetelmänä lasten riskitekijöiden tunnistamiseksi voidaan pitää lapsihavainnointia ja havaintojen kirjaamista. Säännöllisen havainnoinnin avulla voidaan saada selville, miten lapsi pärjää ison ryhmän vuorovaikutustilanteissa. Samalla voidaan selvittää havainnoimalla, miten lapsi reagoi toisten aloitteisiin ja selviytyy ongelmatilanteista. Kehityksen arviointi ja leikkitalanteiden tarkkailu antaa aikuiselle tietoa lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuvista toiminnoista. Tällöin oppimistilanteiden tavoitteet, sisällöt ja menetelmät voidaan suunnitella lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta oikea-aikaisesti. (Laine & Neitola 2002,104.)

Päiväkoti ympäristönä toimii tärkeänä tekijänä lasten myönteisten toverisuhteiden ja sosiaalisten taitojen kehittymisessä. Päiväkodin ryhmän ilmapiirillä, aikuisten tavalla ohjata lasten sosiaalisia taitoja ja kaverisuhteita sekä positiivisella ja rakentavalla palautteella on suuri merkitys lapsen sosiaaliseen asemaan, minäkuvaan ja itsetuntoon. Lisäksi monet aikuisten pedagogiset ratkaisut vaikuttavat lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Aikuinen voi tukea lasten sosiaalisia suhteita myös siten, että kaikilla lapsilla on leikkikaveri omassa ryhmässä. Lapset oppivat sosiaalisia taitoja myös katselemalla ja jäljittelemällä aikuisia. Sosiaalisia taitoja opeteltaessa on keskeistä määritellä ryhmän yhteiset säännöt. Tärkeää on, että lapsi oppii miten oma käyttäytyminen vaikuttaa toisiin, ja erilaisten tunteiden havaitsemista, tunnistamista ja ilmaisua. Aikuisen antaman tuen lisäksi vertaisryhmä toimii lapsen sosiaalisten taitojen edistäjänä. (Laine & Neitola 2002, 105-106.)

Viime vuosien aikana on kehitelty erilaisia menetelmiä, joiden avulla päiväkodissa on pyritty kehittämään lasten vuorovaikutustaitoja. Esimerkiksi Laine ja Talo (2002) ovat kehitelleet vuorovaikutuksen kuntoutusmenetelmää, jossa pyritään katkaisemaan negatiivisen vuorovaikutuksen ns. kehämallia ja muuttamaan se positiiviseksi. Menetelmä on suunniteltu käytettäväksi päiväkodin vertaisryhmässä, ja siinä keskitytään samanaikaisesti oireilevaan lapseen ja hänen sosiaaliseen

ympäristöön. Menetelmässä aikuinen tukee vertaisryhmän avulla lapsen myönteistä kehitystä ja kielteistä vuorovaikutusta pyritään ehkäisemään. Samalla lapselle opetetaan sosiaalisia taitoja. (Laine & Tallo 2002, 152-153.)

Vertaisryhmässä toteutetusta kuntoutuksesta hyötyy ryhmän kaikki lapset ja samalla ehkäisee tiettyjen oireilevien lasten leimautumista. Nämä menetelmät voidaan hyvin integroida päiväkodin arjen toimintaan, ja ne vähentävät lapsen kehityksen riskitekijöitä ja lisäävät suojatekijöitä. Etenkin torjutut, syrjäänvetäytyvät ja yksinäiset lapset tarvitsevat tällaisia kuntoutusmenetelmiä. Koska menetelmässä on kyse sosiaalisesta toiminnasta, on tärkeää että siihen liittyy vuorovaikutusta, keskustelua ja yhteistoimintaa. Menetelmät tukevat lapsen myönteistä vuorovaikutusta ja edistävät myönteisen itsetunnon kehittymistä. Myös lapsen sosiaaliset taidot parantuvat, ja tämän seurauksena lapsesta todennäköisesti pidetään aiempaa enemmän. Lapsi tulee paremmin hyväksytyksi vertaisryhmässään, mikä taas edelleen tukee lapsen positiivista sosiaalista kehitystä ja integroitumista vertaisryhmään. (Laine & Tallo 2002, 152-153.)

Myös Odom ym. (1999) ovat tutkimuksessaan kokeilleet erilaisia kuntoutusmalleja erityistä tukea tarvitsevan lapsen vertaisryhmän sosiaalisiin suhteisiin. Tutkimukseen sisältyi neljä erilaista kuntoutusmallia, joita ovat ympäristön järjestelymalli, lapsikeskeinen malli, vertaisryhmämalli ja monipuolinen malli. Tutkimukseen osallistui 98 erityistä tukea tarvitsevaa lasta, jotka olivat iältään kolme- ja neljävuotiaita. Tutkimuksessa käytettiin sosiaalisen kompetenssin suoritus pohjaista arviointia, joka koostui havainnoinnista, opettajan arvioinnista ja vertaispalautteesta. Aineistoa kerättiin kuntoutusta ennen ja jälkeen sekä seuraavana vuonna. (Odom ym. 1999, 75-77.)

Tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat vähemmän vuorovaikutuksessa vertaisryhmän lapsiin ja heidän vuorovaikutuksen laatu on huonompaa. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on myös vähemmän ystävyysuhteita kuin ryhmän muilla lapsilla ja he menestyvät huonommin. Lisäksi sosiaalisten taitojen hankkiminen on erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla erilaista kuin tavallisesti kehittyneillä lapsilla. Tutkimustulosten mukaan vertaisryhmämallilla saatiin parhaimpia kuntoutustuloksia.

Vertaisryhmäkuntoutuksella saatiin erityistä tukea tarvitsevat lapset parhaiten osallistumaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Yksilökuntoutuksella vaikutettiin parhaiten vuorovaikutuksen laatuun. Ympäristön järjestelyllä saatiin vahvimmat tulokset vertaisten suosiossa. (Odom ym. 1999, 75-76, 88.)

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Lasten sosiaalisten suhteiden tutkimisessa päiväkotitoimii erinomaisena tutkimusympäristönä. Nykyisin moni lapsi viettää siellä suurimman osan arkipäivistään ja on samalla vuorovaikutuksessa samanikäisten kanssa. (Strandell 1995, 7-8.) Halusin toteuttaa tutkimukseni päiväkotiryhmässä, jossa kaikki lapset eivät olleet entuudestaan toisilleen tuttuja ja että ryhmässä olisi kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia. Tällöin saisin tietoa, miten ryhmän kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kaverisuhteet muodostuvat. Samalla saisin tietoa siitä, miten päiväkodin uudet lapset pääsevät mukaan aiemmin muodostuneisiin kaveriryhmiin. Tutkimuskohteeni valitsemiseen vaikutti myös käytännön toteutus. Koska itse työskentelin lastentarhanopettajana, oli tutkimuksen aikataulu oltava toteutettavissa työni ohessa. Tämän seurauksena päädyin toteuttamaan tutkimukseni omassa esiopetusryhmässä, jossa oli useampi maahanmuuttajalapsi ja suomenkielisiä kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia. Ryhmässä aloitti myös entuudestaan keskenään tuttujen lasten lisäksi monia uusia lapsia.

#### 3.1 Tutkimuskohteena oleva esiopetusryhmä

Tämä kuvaus esiopetuksen arjesta perustuu siihen arkitietoon, joka tutkijalle on muodostunut hänen työskennellessään lastentarhanopettajana tutkimuskohteena olleessa esiopetusryhmässä (ks. Tauriainen 2000, 90).

Esiopetusryhmän käytössä on eteinen, vessat ja yksi suuri huone, josta on paljeovella erotettu erillinen pienempi tila. Suurempaa huonetta käytetään pöytineen ja tuoleineen ruokailuun ja päivittäisiin toimintoihin. Pienempi tila toimii aamu- ja päivähetkien kokoontumispaikkana sekä lepotilana, jolloin lattialle levitettiin irtopatjat. Ryhmällä on myös vuorollaan käytettävissään päiväkodin yhteinen jumppasali, tyynyhuone, kotileikki, hiekkaleikki, pieni uima-allas, verstaas, työhuone ja työntekijöiden kahvihuone.



Päiväkodin piha-alue on suuri. Esiopetusryhmä ulkoilee siellä yhdessä toisen isojenpuolen ryhmän kanssa, jossa on 4 - 5-vuotiaita lapsia. Pihassa on keinuja, kiipeilytelineitä, leikkimökkejä, hiekkalaatikko ja leikkivälineitä talvi- ja kesäleikkeihin. Pihan maasto on vaihtelevaa, ja siellä on tasaista aluetta ja mäkiä, asfalttia, hiekkaa, nurmea sekä metsää. Pihalla kasvaa myös marjapensaita. Lisäksi päiväkodin vieressä on urheilukenttä ja leikkipuisto. Myös metsä, lampi ja pururata ovat kävelymatkan päässä.

Päiväkoti on auki arkisin kello 6.15 - 17.00. Tutkimuskohteena olleen esiopetusryhmän lapsista suurin osa on kokopäivähoidossa. Esiopetusryhmän esiopetusaika on määritelty aamu kahdeksasta kahteentoista asti. Esiopetusryhmässä lasten toimintaa ja keskinäistä vuorovaikutusta raamittaa suunniteltu päiväohjelma (Lehtinen 2000, 55). Tutkimuskohteena olleen esiopetusryhmän päiväohjelman runko hakee muotoaan pitkään ennen kuin se lopullisesti muotoutuu.

Alkusyksystä 2004 päiväohjelmaa toteutettiin niin, että päivä alkoi puoli yhdeksältä koko ryhmän yhteisellä aamuhetkellä. Aamuhetkellä katsottiin esimerkiksi laskemalla, keitä lapsia oli paikalla. Tämän jälkeen katsottiin kalenterista, mikä viikonpäivä oli ja lisättiin helmijonoon päivämäärää vastaava määrä helmiä. Sitten aikuinen katsoi yhdessä lasten kanssa pcs-kuvien avulla päivän toiminnot. Aamuhetken lopuksi laulettiin ja jumpattiin yhdessä jokin laululeikki.

Tämän jälkeen lapset siirtyivät päivän toimintoihin. Päivän toiminta toteutettiin yleensä kolmessa kiinteässä pienryhmässä siten, että kolmena päivänä viikossa oli pienryhmäpäivät. Jokaiselle pienryhmälle tuli viikon aikana kaksi eri toimintaa, joita olivat esimerkiksi kädentyö, tutkiminen tai leikki. Tämän lisäksi yksi pienryhmätoiminta oli joka toinen viikko Salaisen maan esikoulua ja joka toinen viikko Tunnemuksua. Näiden lisäksi kerran viikossa oli jumppapäivä sekä salileikit ja uinti. Toimintaan sisältyi myös päivittäin ulkoilua, joka pienryhmäpäivinä toteutui jokaisella pienryhmällä eri aikaan aamupäivästä. Kerran tai kahdesti viikossa ryhmän kaikki lapset ulkoilivat aamupäivällä samanaikaisesti. (ks. liite 1)

Aamuhetken lisäksi päivittäin toistuvia toimintoja oli ruokailua ennen oleva yhteinen päivähetki ja ruokailu. Kokopäivälapsilla oli lisäksi päivittäin noin puolentunnin pituinen lepoaika, jolloin aikuinen luki satukirjaa. Lapsilla oli myös päivittäin mahdollisuus aamuisin ennen aamupalaa ja iltapäivisin ennen ja jälkeen välipalan toteuttaa mieleistään toimintaa. Yleensä tämä oli eri pelien pelaamista, leikkimistä tai askartelua. Tutkimuskohteena olleessa esiopetusryhmässä oli seitsemän lasta, jotka tarvitsivat tukea suomen kielen kehitykseen. Kielen kehityksessään tukea tarvitseville lapsille pyrittiin pitämään kerran viikossa aikuisen ohjaamaa pienryhmätoimintaa, jossa tuettiin lapsen suomen kielen kehitystä erilaisten pelien, leikkien ja satukirjojen avulla. Jokaisella ryhmän neljällä aikuisella oli vastuullaan yhden pienryhmän suunnittelu ja toteutus.

Muutaman kuukauden jälkeen esiopetuksen alkamisesta päiväohjelmaa muutettiin sen verran, että aamu- ja päivähetkillä ryhmän lapset jaettiin puoliksi. Päivittäiset yhteiset hetket olivat muuttuneet rauhattomiksi. Yhteisillä hetkillä lapset tarkkailivat jatkuvasti toistensa tekemistä, ja laskivat kuinka monta kertaa joku lapsista sai johonkin leikkiin osallistua. Jos kaikki lapset eivät päässeet osallistumaan leikkiin, se aiheutti suurta erimielisyyttä, ja tämän seurauksena vieruskaveria saatettiin esimerkiksi nipistää tai aikuiselle ilmaistiin asiasta epäkohteliaasti. Ryhmän puoliksi jakamisella pyrittiin hakemaan näihin päivittäisiin aamu- ja päivähetkiin rauhallisuutta, tekemisen iloa ja sitä, että aikuisella olisi enemmän aikaa huomioida yksittäistä lasta. Toimintaa toteutettiin näin muutaman kuukauden ajan, kunnes huomattiin jälleen, että jotain olisi tehtävä, koska kenelläkään ei enää tuntunut olevan mukavaa aamu- ja päivähetkillä.

Marraskuun 2004 lopussa ryhmän toimintaa muutettiin useiden yhteisten keskustelujen jälkeen niin, että yhteisistä aamuhetkistä ja Tunnemuksutuokioiden pitämisestä luovuttiin kokonaan. Samanaikaisesti alkusyksyllä muodostetut kolme kiinteää pienryhmää vaihdettiin kahdeksi kiinteäksi ryhmäksi. Päivittäinen ohjattu toiminta toteutettiin näissä puolen ryhmän porukoissa ja tarvittaessa puolikasta ryhmää jaettiin vielä puoliksi. Aamuhetkien tilalle otettiin vapaata toimintaa, jolloin lapset saivat itse päättää mitä tekevät. Syksyllä aloitetusta Tunnemuksusta pidettiin yhteinen viimeinen kerta ja sen jälkeen Salaista maan esikoulua pidettiin sen tilalla. Näin ollen Salaisesta maasta tuli jokaviikkoinen toiminta. (ks. liite 2)

Tammikuussa 2005 ryhmän henkilökunta hiukan muuttui, kun ryhmän lastenhoitaja vaihtui. Aiemmin muutettu päiväohjelma ei vielä ole löytänyt parasta mahdollista muotoaan, joten sitä pohdittiin uudestaan. Tammikuun 2005 lopusta alkaen päivittäisiä koko ryhmän yhteisiä aamu- ja päivähetkiä alettiin jälleen pitää. Nämä hetket pyrittiin esiopetusryhmässä toteuttamaan mahdollisimman toiminnallisesti ja niiden pituutta lyhennettiin. Samaan aikaan muodostettiin pienemmät kiinteät pienryhmät puolikkaiden ryhmien tilalle. Toimintaa ruvettiin jälleen toteuttamaan kolmessa pienryhmässä kolmena päivänä viikossa. Salaisen maan esikoulu oli edelleen jokaviikkoista toimintaa pienryhmissä, ja uutena toimintana toteutettiin vuorovaikutusleikkejä. (ks. liite 3)

Esiopetusryhmän päiväohjelmaa toteutettiin pääpiirteittäin tällaisena koko kevään ajan muutamia muutoksia lukuun ottamatta. Noin puolessa välin kevättä ryhmän päivälepoa muutettiin siten, että joka päivä yksi 3 - 4 lapsen pienryhmä meni lepo hetken ajaksi tyynyhuoneeseen lukemaan yhden aikuisen kanssa satukirjaa. Kirjaa lukiessa aikuinen ja lapset keskustelivat yhdessä kirjan tapahtumisista. Lisäksi muutaman kuukauden ajan Salaisen maan esikoulua pidettiin kahtena päivänä viikossa. Tutkimuskohteena olleen esiopetusryhmän päiväohjelma koki vuoden aikana monia muutoksia, mutta keväällä päiväohjelma oli monien vaiheiden kautta alkanut löytämään muotonsa.

### **3.1.1 Esiopetusryhmässä käytetyt menetelmät toimintakauden aikana**

Esiopetusryhmässä pyrittiin toimintakauden aikana tukemaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja kaverisuhteita pienryhmissä kahden menetelmän avulla. Syksyllä 2004 esiopetusryhmässä toteutettiin Tunnemuksu-menetelmää ja keväällä 2005 Vuorovaikutusleikkiä.

Tunnemuksua toteutettiin tutkimuskohteena olleessa esiopetusryhmässä syksyn 2004 aikana. Toimintaan osallistuivat kaikki ryhmän aikuiset ja lapset. Ryhmän lapset oli jaettu kolmeen kiinteään pienryhmään ja Tunnemuksutuokioita pidettiin näille ryhmille joka toinen viikko. Tunnemuksun tarkoituksena oli tukea ryhmän lasten ja aikuisten tunteiden käsittelyä, oppia ymmärtämään erilaisia tunnetiloja ja

auttaa ryhmähengen luomisessa. Vuorovaikutusleikkiä toteutettiin yhtenä pienryhmätoimintana kevään 2005 aikana. Ryhmän kaikki aikuiset ja lapset osallistuivat siihen vuorollaan. Toimintaa toteutettiin kerran viikossa kolmessa eri pienryhmässä. Vuorovaikutusleikin tarkoituksena oli tukea lasten sosiaalisia suhteita ja luoda ryhmään myönteistä ilmapiiriä.

*Tunnekuksu-ohjelman* ovat kehittäneet Peltonen, Kullberg-Piilola ja Kullberg-Turtiainen vuonna 2002. Tunnekuksu on esi- ja alkuopetukseen suunniteltu menetelmä, jossa pyritään turvaamaan lapsen tunnekuksun kehittymistä ja tukemaan vanhempia kasvattajina. Tunnekuksu-ohjelman avulla lapset tutustuvat erilaisiin tunteisiin sekä oppivat ymmärtämään miltä itsestä ja toisista tuntuu. Lapset opettelevat tunnistamaan, käsittelemään, hyväksymään ja ilmaisemaan erilaisia tunteita. (Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2002, 6.)

Tunnekuksu-ohjelmassa tunteita käsitellään leikkien ja satujen sekä kuvallisen ilmaisun ja ilmaisutaidollisen toiminnan avulla. Toiminta etenee aikuisen ohjauksessa, mutta lasten ehdoilla. Vanhemmat osallistuvat tunnekuksu-ohjelmaan kotiin vietävien kirjeiden kautta. Vanhemmille pidetään lisäksi ohjelman alussa ja lopussa vanhempainillat. Ohjelma sisältää 12 tuokiota, joiden rakenne on jokaisella kerralla sama. Tuokiot on suunniteltu kestämään noin 45 minuuttia. Tuokio alkaa aina kuvan katselemisella, josta lapset saavat kertoa, mitä siinä tapahtuu. Jokaiseen kahteentoista tuokioon on oma, tiettyä tunnetta ilmentävä kuva. Kuvissa esiintyy jokaisella kerralla mututoukka, joka on tunnekuksu-ohjelman symbolihahmo. (Peltonen ym. 2002, 6, 8-9.)

Kuvasta keskustelemisen jälkeen jatketaan kyseisen aiheen käsittelyä leikin tai tehtävän avulla. Ohjaaja voi itse valita ryhmälle parhaiten sopivan tavan käsitellä aihetta. Aiheen käsittelyn jälkeen ohjaaja jakaa kaikille lapsille kotitehtävän. Kotitehtävät on laadittu niin, että lapsi voi tehdä sen itsenäisesti. Tietenkin on toivottavaa, että vanhemmat osallistuvat tehtävän tekemiseen. Kotitehtävät ovat yksinkertaisia ja niissä ei ole väärää vastauksia. Tehtävät käsittelevät eri tunteita, joten jokainen kokee ne erilailla ja henkilökohtaisesti. Kotitehtävien lisäksi jaetaan kirje lapsen kotiin. (Peltonen ym. 2002, 7, 15, 19, 23-24.)

Kirjeessä kerrotaan, mitä aihetta tunnemuksutuokiossa on käsitelty. Lisäksi kirjeeseen voi laittaa henkilökohtaista positiivista palautetta siitä, miten tuokio on lapsella mennyt. Tämän jälkeen on loppukeskustelu, jossa keskustelun avulla kerrataan käsiteltävä aihe. Tunnemuksutuokiot lopetetaan joka kerta lopputarina. Ohjaaja voi valita tuokion aiheeseen liittyvän kertomuksen valmiista tunnemuksumateriaalista, satukirjasta tai keksiä itse. Lopputarinan tarkoituksena on toimia tuokion rentouttavana tekijänä ja palauttaa mieliin käsitelty aihe. Satua ei käsitellä lasten kanssa, vaan sen annetaan jäädä muhimaan lasten mieliin. Sadun jälkeen tilasta poistutaan hiljalleen itseksensä tai ohjaajan antamasta merkistä. (Peltonen ym. 2002, 7, 15, 19, 23-24.)

*Vuorovaikutusleikki* pohjautuu theraplay-työtapaan, jonka on kehittänyt Jernberg 1960-luvulla Yhdysvalloissa. Suomeen therapaly-työtapa on tullut 1990-luvulla. Savola on muokannut ja kehittänyt theraplay-työtapa suomalaiseseen kulttuuriin sopivaksi vuorovaikutusleikiksi. (Kontu 2001, 91.) Vuorovaikutusleikin mallina toimii luonnollinen ja terve pikkulapsen ja vanhemman suhde. Vuorovaikutusleikin kautta pyritään saavuttamaan lapsen ja aikuisen sekä lapsiryhmän leikkijöiden välille myönteinen vuorovaikutus. Samalla vuorovaikutusleikki pyrkii auttamaan lasta korvaamaan huonot ratkaisut ja käytösmallit terveillä, luovilla ja ikään sopivilla vaihtoehdoilla sekä lisäämään lapsen itseluottamusta. (Jernberg & Booth 2003, 29-30.)

Vuorovaikutusleikki pohjautuu neljään periaatteeseen, jotka tulevat esille myös varhaisessa lapsen ja vanhemman välisessä suhteessa. Ensimmäinen periaate on rakenteellisuus. Vanhempien ja pikkulapsen välisessä suhteessa vanhemmat asettavat lapselle rajoja, joiden kautta lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja oppii hahmottamaan ympäristöä. Vanhemmat ylläpitävät lapsen ympäristön järjestystä, jolloin lapsi kokee olonsa varmaksi. Vuorovaikutusleikissä aikuinen johtaa ja kontrolloi toimintaa samasta syystä. Rakenteellisuus ja järjestys ilmaistaan selkeillä säännöillä ja toiminnoilla, jotka määrittävät kehon rajat. Toiminta on ennalta suunniteltua ja suunnitelmista pidetään kiinni. Tuokiot rakentuvat tietyn toistuvan kaavan mukaan ja sillä on tietyt rajat. Tämän kautta aikuinen viestittää lapselle, että hän on turvassa, koska aikuinen pitää hänestä huolta. (Jernberg & Booth 2003, 40-41.)

Toinen vuorovaikutusleikkiin sisältyvä periaate on yhteisyys. Vanhempien ja pikkulapsen välinen vuorovaikutus perustuu jatkuviin iloiseihin kontakteihin, joiden kautta kasvaa vankka yhteisyys. Lapselle viestitetään, että hänen kanssa on mukava olla. Lapsi oppii nauttimaan ihmisten välisestä yhteydestä ja kokemaan läheisyyttä. Lapsi saa viestin, että hän osaa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja lähellä muita. Vuorovaikutusleikissä eri toiminnot vaativat lasta olemaan tietoinen muista ja siinä hyödynnetään sekä fyysistä kontaktia että katsekontaktia. Toiminta on yllätyksellistä ja vaihtelevaa. Samalla se kertoo lapselle, että yllätykset voivat olla iloisia ja uudet kokemukset hauskoja. Tarkoituksena on, että jokainen leikkijä osallistuu toimintaan omalla tavallaan. (Jernberg & Booth 2003, 41-42.)

Kolmantena periaatteena on hoivaavuus. Varhaiseen vanhemman ja lapsen suhteeseen sisältyy paljon hoivaa ja henkilökohtaista huomiota. Tämän kautta lapsi rauhoittuu ja kokee olonsa turvalliseksi. Lapselle viestitetään, että hän on rakastettava ja hänen hoivan, hellyyden ja kiitoksen tarpeet tyydytetään. Vuorovaikutusleikissä lapsi saa hoivaa ja henkilökohtaista huomiota tuokion kuluessa aikuiselta ja ryhmän muilta jäseniltä. Tyynnyttävillä, rauhoittavilla ja huolta pitävillä toiminnoilla pyritään luomaan lapselle varmuus siitä, että aikuinen pystyy antamaan hänen tarvitsemaansa tukea. Hoivaavuus tulee esille toiminnan lisäksi välipalan ja lapsen ihon rasvauksen yhteydessä. (Jernberg & Booth 2003, 42.)

Vuorovaikutusleikkiin sisältyy myös haastavuus. Vanhempien ja lapsen välinen vuorovaikutus sisältää paljon tilaisuuksia, joissa vanhemmat kannustavat lastaan tekemään jotain ja nauttimaan osaamisen tuomasta mielihyvästä. Vanhemmat viestittävät lapselle, että hän on kykenee kasvamaan ja tekemään positiivisen vaikutuksen muihin. Vuorovaikutusleikissä haasteellisten leikkien tarkoituksena on herättää lapsessa onnistumisen tunteita. Lasta tuetaan kokeilemaan erilaisia aikuisen antamia vaihtoehtoja ja leikit on suunniteltu niin, ettei lapsi voi niissä epäonnistua. Lapsia kannustetaan sopivan kehityksellisen tason avulla ottamaan askel eteenpäin, joka kasvattaa lapsen itseluottamusta. Haasteellisuuden säilyttämiseksi onkin tärkeää, että jokaisella kerralla on uusia leikkejä. Vanhoja leikkejä ei toisteta, mutta niitä voi varioida. (Jernberg & Booth 2003,43.)

### 3.1.2 Esiopetusryhmän lapset ja henkilökunta

Tutkimuskohteenani oli 6-vuotiaiden esiopetusryhmä, jossa oli 20 lasta. Poikia ryhmässä oli 7 ja tyttöjä 13. Ryhmässä oli seitsemän lasta, joilla oli tuen tarvetta kielen kehityksen alueella. Näistä lapsista viisi oli maahanmuuttajalapsia, jotka tarvitsivat tukea suomen kielessä. Maahanmuuttajalasten suomenkielen taito vaihteli. Osa maahanmuuttajalapsista oli asunut Suomessa useamman vuoden, kun taas yksi lapsi oli tullut Suomeen hiukan ennen esiopetuksen alkamista. Lisäksi yhdellä maahanmuuttajalapsella oli erityisen tuen tarvetta kokonaisvaltaisen kehityksen alueella.

Ryhmässä oli myös kaksi äidinkielenään suomea puhuvaa lasta, jotka tarvitsivat tukea kielen kehityksen alueella. Näistä lapsista toisella oli myös erityisen tuen tarvetta muulla kehityksen osa-alueella. Ryhmässä työskenteli kaksi lastentarhaopettajaa, lastenhoitaja ja erityisavustaja. Toimintakauden aikana ryhmässä työskenteli myös työllistetty kieliavustaja, joka vaihtui vuodenvaihteen jälkeen. Samoin ryhmän lastenhoitaja vaihtui. Itse työskentelin ryhmässä toisena lastentarhanopettajana. Alla olevaan taulukkoon on merkitty ryhmän kielen kehityksessä tukea tarvitsevat lapset. Samalla taulukosta näkee onko lapsella maahanmuuttajatausta tai muulla kehityksen osa-alueella tuen tarvetta.

Lapsen nimi	Suomen kielen kehityksessä tukea tarvitseva	Maahanmuuttajatausta	Muulla kehityksen alueella tukea tarvitseva	Diagnoosi tuen tarpeelle	haast. syksy 2004	haast. kevät 2005
ANNA	X	X	X	X	X	X
AAPO	X	X			X	X
EERO*	X	X				X
FANNI	X	X			X	X
ILKKA	X	X			X	X
ILONA	X				X	X
RISTO	X		X	X	X	X

\* Eero tuli tutkimukseen mukaan toimintakauden keväällä.

TAULUKKO 1. Ryhmän tukea tarvitsevat lapset ja heidän tuen tarpeensa.

### 3.2 Tutkimusaineistojen keruu

Tutkimuksen toteuttamiseen kysyin luvan alueen päivähoitotoimistosta. (ks. liite 4) Tämän jälkeen kysyin suullisesti luvan päiväkodin johtajalta. Esiopetusryhmän lasten vanhemmilta kysyin kirjallisesti luvan lasten haastatteluun ja havainnointiin. (ks. liite 5) Kaikki ryhmän vanhemmat antoivat luvan lastensa haastatteluun ja havainnointiin. Tutkimusaineistoa keräsin haastattelemalla ryhmän lapsia ja aikuisia, havainnoimalla lasten leikkiä ja aikuisten kyselylomakkeella. Haastattelin lapset yksitellen kahteen kertaan. Ensimmäiset haastattelut toteutin toimintakauden alussa syksyllä 2004. Ryhmä oli ensimmäisellä haastatteluhetkellä toiminut yhdessä noin kaksi kuukautta. Syksyllä 2004 haastattelin 18 lasta, koska kaksi ryhmän lasta ei ollut haastatteluhetkellä vielä aloittanut esiopetusta. Toiset haastattelut toteutin toimintakauden lopussa keväällä 2005. Tällöin haastattelin ryhmän 20:stä lapseta 19, koska yksi lapsi ei ollut enää loppukevästä säännöllisesti paikalla ryhmässä.

Ryhmän työntekijöiltä kysyin luvan tutkimuksen toteuttamiseen suullisesti. Ryhmän työntekijöille pidin ryhmähaastattelut samoina ajankohtina kuin ryhmän lapsille. Käytännön järjestelyjen takia ryhmän työntekijöistä haastatteluissa oli molemmilla kerroilla lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Lastentarhanopettaja oli molemmilla haastattelukerroilla sama, mutta ryhmän lastenhoitaja vaihtui vuoden aikana. Näin haastatteluissa oli eri lastenhoitaja syksyllä kuin keväällä.

Haastattelujen tueksi havainnoin ryhmän lapsia vapaissa leikki-tilanteissa syksyllä 2004 ja keväällä 2005. Havainnoinnista pidin havainnointipäiväkirjaa ja toteutin havainnointia samalla ajanjaksolla kuin haastattelut. Näiden lisäksi tein kyselylomakkeet (ks. liite 6) ryhmän työntekijöille, joissa oli avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeet jaettiin työntekijöille syksyllä 2005 ja heitä pyydettiin vastaamaan siihen edellisestä toimintavuodesta muodostuneen kokonaiskuvan pohjalta.

Alla olevassa taulukossa näkyy tutkimuksessani eri tutkimusmenetelmillä kootut aineistot. Samalla siinä näkyy milloin aineisto on kerätty ja kuinka paljon sitä on. Eri menetelmillä saadut aineistot on kirjoitettu tietokoneen fonttikoolla 12 ja 1,5 rivivälillä A4 kokoiselle paperille. Lasten haastatteluista kertyi aineistoa yhteensä



37 sivua. Aikuisten haastattelujen aineisto on yhteensä 14 sivua. Aikuisten kyselylomake sisälsi kolme sivua avoimia kysymyksiä, joista kertyi aineistoa yhteensä yhdeksän sivua. Lasten havainnoinnista on aineistoa yhteensä 15 sivua.

<b>Aineisto</b>	<b>Tutkimuskohde</b>	<b>Milloin</b>	<b>Kesto</b>	<b>Aineiston määrä</b>
Haastattelu syksy 2004	18 lasta	13.9.2004-22.10.2004	10-40 min.	13 sivua
Haastattelu syksy 2004	2 aikuista	12.10.2004	1h 30 min.	5 sivua
Havainnointi syksy 2004	Lasten vapaat leikkitilanteet	6.9.2004-20.9.2004	5-60 min.	7 sivua
Haastattelu kevät 2005	19 lasta	29.3.2005-22.4.2005	10-40min.	24 sivua
Haastattelu kevät 2005	2 aikuista	12.5.2005	1h 45 min.	9 sivua
Havainnointi kevät 2005	Lasten vapaat leikkitilanteet	29.3.2005-15.4.2005	5-60 min.	8 sivua
Kyselylomake syksy 2005	3 aikuista	5.9-15.9.2005	palautusaika 2 viikkoa	9 sivua

TAULUKKO 2. Tutkimuksen aineiston hankinta ja määrä.

### 3.2.1 Haastattelu

Haastattelu on laadullisen tutkimuksen käytetyimpiä tiedonkeruunmuotoja. Haastattelu on hyvin joustava tiedonkeruun menetelmä, joten se sopii hyvin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.) Haastattelussa ollaan vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tutkija ja tutkittava vaikuttavat haastattelutilanteessa toisiinsa ja he tuottavat yhdessä tutkimusaineistoa. Haastattelua voidaan pitää eräänlaisena keskusteluna, jossa haastateltava voi kertoa omista mielipiteistään ja kokemuksistaan mahdollisimman vapaasti. (Eskola & Suoranta 1999, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 24-26.) Valitsin tiedonkeruun menetelmäksi haastattelun, koska halusin tutkimuksessa tuoda esille haastateltavien omaa näkökulmaa ja heidän ajatuksiaan sekä tunteitaan.

*Lasten* haastatteluihin valitsin menetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset on laadittu ennalta, mutta niiden sanamuotoa ja järjestystä voidaan vaihdella. Kysymysten vastauksiin ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavat voivat vastata kysymyksiin omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.) Lasten haastattelut sisälsivät kysymyksiä lasten kaverisuhteista ja leikistä. (ks. liite 7) Haastattelun kysymykset oli laadittu siten, että vastausten perusteella saisi kuvan lasten sosiaalisista suhteista ja niistä sai laadittua kaverisuhteita kuvaavan sosiogrammin.

Lasten haastattelemisen on lisääntynyt viime vuosina ja lapseen on alettu suhtautumaan tasa-arvoisemmin kuin ennen. Nähdään, että lapsikin pystyy haastattelussa tuomaan esille oman näkemyksensä asioihin. Lasten haastattelussa täytyy huomioida erilaisia asioita kuin aikuisten haastattelussa. Haastateltaessa lapsia tulee myös huomioida minkä ikäisistä lapsista on kyse, koska pienten lasten haastattelussa on omat haasteensa. Alle neljä -vuotiailla lapsilla voi olla paljon sellaisia sanoja, joiden merkityksen vain lapsi itse tiedostaa. Samoin erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla voi olla rajoitteita ilmaista itseään puheen kautta. Erilaisia apuvälineitä käyttäen lapsi voi selvittää tutkijalle omia ajatuksiaan. Lasten haastattelussa onkin usein käytetty apuna valokuvia, psc- kuvia, leikkiä, leluja sekä piirroksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 128-131.)

Tutkimuksessani käytin lasten haastattelussa apuna piirtämistä. Tarkoitukseni oli piirtämisen avulla johdattaa lapset haastattelun teemoihin. Samalla piirtäminen antoi lapsille jotain konkreettista tekemistä haastattelun ajaksi. Pyysin lapsia haastattelun alussa piirtämään, mitä hän oli sinä päivänä tehnyt ja kenen kanssa. Ainoastaan yksi lapsi ei halunnut piirtää. Sama lapsi kieltäytyi piirtämisestä molemmilla haastattelukerroilla. Toteutin haastattelun tämän lapsen kohdalla ilman piirtämistä. Piirtämisen avulla kyselin lapsilta kenen kanssa on kivointa leikkiä ja, mitä he yhdessä leikkivät. Haastattelussa kysyin myös lapsilta, kenen vieressä he haluaisivat ja eivät haluaisi istua, jos saisivat itse päättää. Lasten tekemiä piirustuksia ei käytetty tutkimuksessa aineistona, koska niiden mukaan ottaminen olisi tehnyt aineistosta liian laajan.

Lasten haastattelussa tulee myös huomioida, että pienen lapsen ajattelu on useimmiten konkreettista. Lapsen käsitys ajasta ja sen kulumisesta voi olla hyvin erilainen kuin aikuisen. Monet aikuiselle tutut sanat eivät välttämättä kuulu lapsen käsitevarastoon tai hän tulkitsee ne eritavalla kuin aikuinen. Kysymysten muotoon kannattaa myös kiinnittää huomiota, sillä lapset vastaavat herkästi kyllä tai ei, jos kysymyksen muotoilu antaa siihen mahdollisuuden. Lapset vastaavat kysymyksiin usein myös en tiedä. Haastattelijan on tärkeä välillä tyytyä näihin vastauksiin, koska lasta ei pidä liikaa painostaa vastaamaan. Liian painostuksen takia haastattelu voi loppua hyvin lyhyeen. (Kirmanen, 1999, 196-200, 211.) Haastattelukysymykset tulisi laatia niin, että lapsi ymmärtää ne ja suositeltavaa olisikin ettei lapselle esitetä liian pitkiä kysymyksiä. Lisäksi tulisi huomioida, että lasten vastaukset voivat olla hyvin niukkasanaisia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 129-130.)

Lasten haastattelussa on tärkeää tutustua lapseen etukäteen (Kirmanen 1999, 203). Tutkimuksessani haastattelin oman lapsiryhmäni lapsia, joten olimme toisillemme tuttuja ja lapset lähtivät mielellään mukaani. Haastatteluissa lapset tuntuivat olevan luontevia eivätkä jännittäneet. Niin lasten kuin aikuisten haastattelussa haastattelupaikka kannattaa valita huolella. Tilan tulisi olla rauhallinen ja haastateltavalle turvallinen. Paras paikka haastattelulle on tila, jossa keskustelu on mahdollisimman häiriötöntä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 73-74.)

Haastattelutilaksi pyrin järjestämään rauhallisen paikan päiväkodista ja yleensä tämä onnistui hyvin. Lasten haastattelut toteutin pääasiassa päiväkodin työhuoneessa, jonka oveen laitettiin, täällä keskustellaan -lappu. Muutaman lapsen kohdalla haastattelu keskeytyi, koska huoneen ovi aukaistiin lapusta huolimatta. Lapset eivät kuitenkaan näyttäneet häiriytyvän asiasta. Jotkut haastattelut toteutin päiväkodin kahvihuoneessa, joka tilana ei ollut paras mahdollinen haastatteluun. Seinän takana olevasta keittiöstä kantautui astioiden ääniä ja ihmisten puhetta. Tämä häiritsi hiukan lasten haastattelua, koska lapset saattoivat kysyä mistä äänet tulevat.

Lasten haastattelut voivat olla kestoiltaan eripituisia. Haastattelut olisi hyvä toteuttaa ajankohtana, jolloin lapsi olisi todennäköisesti pirteimmillään. Lasten haastattelu vaatii myös haastattelijalta joustavuutta ja luovuutta, sillä lapsi ei välttämättä jaksa

keksittyä pitkäksi ajaksi istumaan hiljaa paikallaan ja vastaamaan kysymyksiin. Haastattelussa tulisi välttää lasten johdattelua, mutta lyhytsanaisten ja hiljaisten lasten kohdalla haastattelijä voi joutua houkuttelemaan ja rohkaisemaan lasta puhumaan. Haastattelijan on oltava kärsivällinen ja toistaa tarvittaessa kysymyksiä, kysyä asiaa hiukan eri tavalla tai palattava asiaan myöhemmin uudestaan. (Kirmanen 1999, 209-211.)

Lasten haastattelut toteutin yleensä aamuisin ja iltapäivisin ennen ja jälkeen välipalan. Tällöin lapset olivat virkeimmillään. Pysin myös huomioimaan haastatteluajankohdissa sen ettei lapsi ollut juuri aloittanut jotain mukavaa tekemistä. Lasten haastattelujen pituudet vaihtelivat lapsesta riippuen 10 minuutista puoleen tuntiin. Osa lapsista vastasi napakasti esittämäni kysymykseen ja haastattelu ei tällöin kestänyt kauan. Joidenkin lasten oli taas vaikea sanoa kenen kanssa on kivointa leikkiä ja kenen vieressä haluaisi tai ei haluaisi istua. Näiden kohdalla yritin muotoilla kysymystä eri tavoin tai kävimme yhdessä läpi, minkä nimisiä lapsia ryhmässä oli tai mitä eri leikkejä voi yhdessä leikkiä. Yritin kuitenkin olla johdattelematta lapsia, mutta aina tämä ei ollut helppoa. Jotkut lapset innostuivat haastatteluissa kertomaan asioihin useita sivujuonteita ja mitä oli leikkinyt jonkun kanssa viime vuoden ryhmässä tai kotipihassa. Osa lapsista taas halusi, että arvaan mitä he ovat piirtäneet ja kyselivät vähän väliä mikä tämä on. Näiden haastattelut venyivät pidemmiksi.

Yhden lapsen haastattelussa jouduin hieman muuttamaa haastattelutekniikkaani molemmilla haastattelukerroilla, koska meillä ei ollut kovin paljon yhteistä kieltä. Syksyn haastatteluhetkellä olimme tämän lapsen kanssa ryhmämme eteisessä ja katsoimme naulakoissa olevia lasten kuvia. Nimesimme lapsia ja samalla pyysin näyttämään kuvista, kuka on hänen kaveri. Syksyn haastattelussa en kysynyt lapselta kenen vieressä hän ei haluaisi istua, koska huomasin, ettei lapsi ymmärtäisi kysymystäni. Kevään haastattelun pystyin toteuttamaan lähes samalla tavalla kuin muiden lasten, koska kyseisen lapsen suomen kielen taito oli kehittynyt vuoden aikana niin paljon. Ainoa eroavaisuus muihin haastatteluihin oli, että piirtämisen sijasta katsoimme ryhmämme ryhmäkuvaa ja haastattelu toteutettiin siihen tukeutuen. Kevään haastattelussa pystyin kysymään lapselta kenen vieressä ei olisi niin mukava istua.

*Ryhmän työntekijöiden* haastattelumuodoksi valitsin teemahaastattelun, koska halusin haastatteluissa edetä joustavasti ilman tarkkaa kysymysten muotoa ja järjestystä. (ks. liite 8) Teemahaastattelu toteutettiin parihaastatteluna ja siihen osallistuivat ryhmän lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Toteutin haastattelun parihaastatteluna, koska haastateltavat ovat työpari ja halusin saada selville heidän yhteisen näkemyksen ryhmän lasten sosiaalisista suhteista.

Parihaastattelu on menetelmänä yksi ryhmähaastattelun alalajeista. Parihaastattelua on hyvä käyttää silloin, kun haastattelun aihe koskee molempia haastateltavia ja kyseessä on jokin heille yhteinen asia. Parihaastattelussa haastattelija puhuu molemmille haastateltaville samanaikaisesti ja esittää välillä kysymyksiä pelkästään toiselle. Pari- ja ryhmähaastattelussa haastattelijan rooli on erilainen kuin kahdenkeskeisessä haastattelussa. Haastattelijan tehtävänä on keskustelun aikaansaaminen eikä niinkään haastattelu. Ryhmähaastattelua menetelmänä ollaan pidetty tärkeänä silloin, kun halutaan selvittää millainen on osallistujien yhteinen kanta käsiteltävään aiheeseen. Menetelmä sopii hyvin myös silloin, kun halutaan tietoja haastateltavien sosiaalisesta ympäristöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61.)

Parihaastattelu toteutettiin teemahaastattelun periaatteita noudattaen. Teemahaastattelulla tarkoitetaan menetelmää, jossa edetään tiettyjen ennalta määrättyjen aihepiirien puitteissa, mutta niiden järjestys ja muoto määräytyy vasta itse haastattelussa. Haastattelussa ei esitetä yksityiskohtaisia kysymyksiä, vaan se etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48, Eskola & Vastamäki 2001, 26-27.)

Aikuisten haastatteluista ensimmäisen toteutin videuhuoneessa, joka soveltui sillä hetkellä hyvin haastatteluun. Haastattelu toteutettiin lasten päivälevon aikaan ja lomaviikolla, joten päiväkodissa oli hiljaista. Toisen haastattelun toteutin kansliassa, missä puhelimen pirinä välillä häiritsi haastattelua. Aikuisten parihaastattelut olivat molemmat kestoaltaan noin 1½ tuntia.

Haastattelujen tallentaminen on tärkeää. Haastattelut voidaan tallentaa nauhoittamalla tai muistiin kirjoittamisella joko sellaisenaan tai strukturoituja lomakkeita käyttämällä. Vastausten muistiin kirjoittaminen haastattelutilanteessa on

yleensä hankalaa. Vastausten kirjaaminen saattaa häiritä myös haastattelun kulkua. Tällöin myös katsekontaktin säilyttäminen on hankalaa, joka on tärkeää haastattelutilanteessa. Haastattelujen nauhoittaminen on osoittautunut hyväksi tallennusmenetelmäksi. Tällöin on tärkeää, että haastatteliija tutustuu nauhuriin huolellisesti ennen haastattelua ja varmistaa, että osaa käyttää sitä. (Kirmanen 1999, 206-207.)

Tutkimuksessani nauhoitin kaikki haastattelut ja se sujui ilman suurempia ongelmia. Muutamassa haastattelussa taustalta kuuluvat äänet hiukan häiritsivät nauhojen kuuntelua ja niiden litterointi oli hyvin hidasta ja työlästä. Lasten haastatteluissa on hyvä aluksi selittää, että keskustelu nauhoitetaan. Lasten on hyvä myös antaa tutustua nauhuriin. Haastattelun jälkeen olisi hyvä antaa lasten kuunnella omaa puhettaan, jos he haluavat. (Kirmanen 1999, 207.) Lasten haastattelujen alussa tutustuimme yhdessä nauhuriin. Kysyin lapselta, että tietääkö hän, mikä se on ja miten sitä käytetään. Tutustumisen ja tutkimisen jälkeen lapsi sai halutessaan itse laittaa nauhurin päälle ja lopuksi kuunnella omaa puhettaan.

### **3.2.2 Havainnointi**

Haastattelujen lisäksi käytin tutkimuksessani tiedonkeruumenetelmänä lasten havainnointia. Havainnoinnin tarkoituksena oli selkeyttää lasten haastattelujen pohjalta muodostunutta lasten sosiaalisten suhteiden verkostoa. Havainnoinnin kautta pyrin saamaan selville näyttäytykö lasten sosiaaliset suhteet arjessa samanlaisilta, mitä haastattelut antoi ymmärtää.

Havainnoinnin avulla saadaan suoraa ja välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Tutkimusmenetelmänä havainnointi on joustavaa ja se soveltuu muuntuvien tilanteiden tutkimiseen. Havainnointi sopii tiedonkeruumenetelmäksi tilanteisiin, jossa halutaan tutkia jotain asiaa kokonaisuutena. (Törrönen 1999, 221.) Havainnoinnin avulla ihmisiä voidaan tutkia heidän luonnollisessa ympäristössään. Näin ollen havainnointi sopii hyvin vuorovaikutuksen ja lasten tutkimiseen. Havainnoinnin avulla voidaan kerätä monipuolista aineistoa, mutta yleensä sen toteuttaminen vie aikaa. (Hirsjärvi, Remes & Saravaara 1997, 209-211.)

Lasten arki päiväkodissa on monimuotoista ja parhaiten siitä saa tietoa havainnoimalla. Havainnoinnin avulla voidaan syventää muulla tavoin kerättyä aineistoa. (Grönfors 2001, 128-127.)

Havainnoinnin menetelmiä on useita riippuen siitä, miten systemaattista tai vapaata havainnointi on. Menetelmän valintaan vaikuttaa lisäksi se, millainen on tutkijan rooli havainnoinnin suorittamisessa. Tutkija voi tehdä havaintoja osallistumalla ryhmän toimintaan tai tehdä havaintoja ulkopuolisena tarkkailijana. Yleensä tutkija valitsee roolinsa näiden kahden väliltä. Tutkija voi myös käyttää havainnoinnissa molempia rooleja tilanteista riippuen. Joissakin tilanteissa tutkija pelkästään tarkkailee ja toisissa tilanteissa hän taas osallistuu mukaan ryhmän toimintaan. (Grönfors 2001, 129-131; Hirsjärvi ym. 1997, 211.)

Tutkimuksen havainnointimenetelmäksi valitsin osallistuvan havainnoinnin, koska olin itse osa tutkimuskontekstina ollutta ryhmää. Tutussa ryhmässä ulkopuolisen tarkkailijan rooli olisi käytännössä ollut lähes mahdotonta. Havainnointini perustui täydellisen osallistumisen menetelmään. Tätä menetelmää pidetään suhteellisen harvinaisena menetelmänä, mutta on sopiva silloin kun tutkija on luonnostaan jonkin yhteisön jäsen. (Grönfors 2001, 131-132.) Osallistuva havainnointi sisältää suoraa havainnointia, vuorovaikutusta, haastatteluja, muistiinpanojen tekemistä ja niiden analyysiä. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan tulee tarkkailla myös itseään ja omia reaktioitaan. (Törrönen 1999, 222-223.) Havainnoinnissa on tärkeää tehdä muistiinpanoja ja parhaiten tähän sopivat paperi ja kynä. Muistiinpanoja voi tehdä joko samanaikaisesti havainnoinnin kanssa tai havainnoinnin jälkeen. Ennen havainnointia on päätettävä, mitä havainnoidaan ja milloin sekä kuinka kauan havainnointi kestää. (Törrönen 1999, 229; Niiranen 1999, 242.)

Omassa tutkimuksessani käytin havainnoinnissa toiminnallisen episodien havainnointimenetelmää, (ks. Törrönen 1999, 227.) joka koostuu lasten puheesta ja toiminnasta. Havainnoinnissa seurasin aina yhden lapsiryhmän toimintaa kerrallaan. Toiminnan loppumisena pidin sitä, kun lasten toiminta muuttui tai lapset siirtyivät paikasta toiseen. Havainnoin ryhmän lapsia pääsääntöisesti vapaan leikin aikana aamuisin ennen aamupalaa, iltapäivällä ennen ja jälkeen välipalaa sekä ulkoilun aikana. Tällöin saa parhaiten tietoa lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Lisäksi lasten

yksilölliset piirteet tulevat selvemmin esille tilanteissa, joissa on vähän rajoituksia ja toiminta etenee lasten ehdoilla. (Niiranen 1999, 242-243.)

Valitsin vapaat leikkitilanteet havainnoinnin ajankohdaksi myös sen takia, että tällöin vaikutin itse mahdollisimman vähän lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Näin pystyin samanaikaisesti kirjaamaan muistiinpanoja. Tarvittaessa vastasin lasten kysymyksiin ja selvitin erimielisyyksiä silloin, kun se näytti lapsen turvallisuuden kannalta tarpeelliselta. Välillä suoritin havainnointia samanaikaisesti, kun pelasin peliä jonkun lapsen kanssa tai ulkoilun aikana juttelin lasten kanssa. Tällöin kirjasin muistiinpanot jälkikäteen heti, kun se oli mahdollista. Havainnoinnissa pyrin kirjaamaan havaintoni sellaisena kuin ne näyttäytyivät. Kirjasin lasten puheenvuorot paperille kokonaisuudessaan. Samalla kirjasin ylös, keitä lapsia tilanteessa oli ja mitä lapset olivat tekemässä.

Kaiken vuorovaikutuksen havainnoiminen ja kirjaaminen on mahdotonta. Tutkijalta saattaa jäädä havainnoimatta hyvinkin merkityksellisiä asioita. Havainnoinnissa tutkijan tulisikin kiinnittää huomiota siihen, mikä on tutkimuksen kannalta oleellista. Näin ollen tutkija valikoi ja muokkaa havainnoinnin aineistoa jo silloin, kun päättää mitä kirjaa muistiin. Myös tutkijan omat asenteet, vireystila ja aiemmat kokemukset vaikuttavat havainnointiin. (Grönfors 2001, 134-136.) Havainnointia suorittaessa olisikin tärkeä muistaa, että tutkija pitää erillään tekemänsä havainnot ja omat tulkintansa ja ennakkoletukset näistä havainnoista (Hirsjärvi ym. 1997, 214).

Pyrin havainnointia suorittaessa tiedostamaan oman roolini ja ennakkoletukseni. Samalla pyrin mahdollisimman vähän vaikuttamaan lasten vuorovaikutuksen kulkuun omalla toiminnallani. Muistiinpanojen kirjaaminen havainnoinnin yhteydessä sujui hyvin ja lapset eivät kiinnittäneet siihen erityisemmin huomiota. Uskon, että tähän auttoi se, että olin yksi ryhmän jäsen. Lapset olivat tottuneet siihen, että tutut aikuiset tekivät kirjoitushommia ja olivat samassa tilassa lasten kanssa vapaan leikin aikana. Pyrin pitämään havainnointikerrat sen pituisina, että jaksoin keskittyä niihin koko ajan aktiivisesti. Havainnointi kesti tilanteesta riippuen noin viidestä minuutista reiluun tuntiin. Syksyllä havainnoin lapsia kahden viikon ajan päivittäin. Havainnointi tilanteita kertyi yhteensä 20. Keväällä 2005 havainnoin lapsia kolmen viikon ajan lähes päivittäin. Jokaisella havainnointi viikolla oli yksi tai kaksi päivää, jolloin en



havainnoinut lapsia ollenkaan, koska olin itse lomalla tai arjen tilanteet eivät mahdollistaneet havainnointia. Havainnointi tilanteita kertyi keväällä yhteensä 26.

### 3.2.3 Kyselylomake

Aikuisten parihaastattelun lisäksi keräsin aineistoa ryhmän aikuisilta kyselylomakkeiden avulla. (ks. liite 6) Kyselylomakkeet jaoin kolmelle ryhmän työntekijälle. Kyselylomakkeet sisälsivät avoimia kysymyksiä työntekijöiden näkemyksistä ryhmän käytänteistä, integraatiosta ja erityistä tukea tarvitsevistä lapsista. Lisäksi kyselylomakkeissa kysyttiin ryhmän työntekijöiden työkokemusta päiväkodissa, esiopetuksessa ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa.

Avoimissa kyselylomakkeissa kysymykset eivät sisällä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan vastaaja voi ilmaista itseään omin sanoin siihen jätettyyn tyhjään tilaan. Avoimien kyselylomakkeiden avulla voidaan selvittää vastaajien käsityksiä, mielipiteitä, asenteita, toimintaa ja tietoja. Kyselylomakkeissa voidaan myös kysyä perusteluja ja arviointeja vastaajan toiminnoille ja mielipiteille. Lomakkeisiin voidaan myös sisällyttää vastaajaa koskevia taustakysymyksiä, kuten esimerkiksi sukupuolta, ikää, koulutusta. Kyselylomakkeiden haittana ollaan pidetty sitä, että niistä saadut vastaukset voivat olla pinnallisia. Vastaajat ovat voineet myös ymmärtää kysymykset eri tavoin kuin tutkija. (Soininen 1995, 114; Hirsjärvi ym. 1997, 191-197.)

Kyselylomakkeet jaettiin syyskuussa 2005 ja vastausaikaa oli noin kaksi viikkoa. Sain kyselylomakkeet takaisin kaikilta, kenelle se oli annettu. Kyselylomakkeisiin vastasivat ryhmän lastentarhanopettajalta, lastenhoitajalta ja erityisavustajalta. Uskon, että tähän auttoi se, että olin itse työskennellyt tutkimuskohteena olleessa ryhmässä ja kävin henkilökohtaisesti jakamassa ja hakemassa kyselylomakkeet. Jaoin kyselylomakkeet työntekijöille vasta syksyllä 2005 tutkimuskohteena olleen esiopetusryhmän toimintakauden päätyttyä, koska halusin työntekijöiden tuovan vastauksissaan esille näkemyksiään kuluneesta toimintakaudesta kokonaisuudessaan. Samalla työntekijät saivat hieman etäisyyttä edelliseen toimintakauteen ja tuoda esille niitä ajatuksia, mitä heillä tällä hetkellä oli tutkimuskohteena olleesta ryhmästä. Lisäksi kun työntekijöiden

haastattelut tehtiin toimintakauden aikana, niin myöhemmin jaetut kyselylomakkeet täydentäisivät hyvin aikuisten haastatteluissa saamaani aineistoa.

### **3.3 Aineiston analyysi**

Tulosten analyysissä selvitin määrällisin keinoin matriisien ja sosiogrammien avulla lasten sosiaalisen aseman luokkia. Laadullisin menetelmien avulla tuon laajempaa näkökulmaa näihin valmiisiin luokituksiin. Laadullisin keinoin kuvaan, miten esiopetusikäiset lapset itse määrittelevät sosiaalisia asemia ja etenkin kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten asemaa. Samalla tuon esille miksi jonkun lapsen suhde toiseen lapseen on sellainen kuin se on. Laadullisen analyysin avulla selvitän myös, mitkä tekijät vaikuttavat lasten sosiaalisen aseman muutokseen. Havainnointiaineiston laadullisella analyysillä tuon esille, miten eri sosiaalisessa asemassa olevat lapset käyttäytyvät toisiaan kohtaan vapaissa leikkitilanteissa. Aikuisten haastattelujen ja kyselylomakkeiden laadullisessa analyysissä kuvaan aikuisten näkemyksiä esiopetusryhmän sosiaalisista suhteista ja kielen kehityksessä tukea tarvitsevistä lapsista.

*Lasten haastattelujen* käsittelyn aloitin haastattelujen purkamisella. Litteroin lasten haastatteluissa nauhoitetun materiaalin sanatarkasti kirjalliseen muotoon. Syksyn 2004 haastattelut pyrin litteroimaan mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Samoin keväällä 2005 tekemäni haastattelut litteroin heti haastattelujen jälkeen. Tällöin pystyin palauttamaan haastattelutilanteet muistiini, joka auttoi litteroinnin tekemisessä. Kaikkien lasten haastattelujen litteroinnin jälkeen luin haastattelut läpi ja poimin sieltä lasten kaverinimeämiset sosiometristä mittausta varten.

Tämän jälkeen laadin syksyllä ja keväällä tekemiäni haastattelujen pohjalta matriisit, (ks. liite 9) jossa näkyy lasten positiiviset ja negatiiviset kaverinimeämiset. Lasten maininnat kavereista on pisteytetty miinus yhdestä kahteen. Kaksi pistettä on laskettu lasten ensisijaiselle valinnalle ja yksi piste toissijaiselle valinnalle. Negatiivisesta nimeämisestä on annettu yksi miinuspiste ja nolla pistettä, jos lasta ei ole mainittu ollenkaan. Matriisien pohjalta laadin lasten positiivisista nimeämisistä sosiogrammit,

joissa näkyvät lasten ensi- ja toissijaiset ystävälinnat. (ks. liite 10) Matriisien ja sosiogrammien pohjalta sain selvitettyä lasten sosiaalista asemaa ryhmässä.

Sosiometriikalla voidaan tutkia ryhmässä tapahtuvia sosiaalisia valintoja. Menetelmä soveltuu sekä lasten että aikuisten sosiaalisten suhteiden tutkimiseen. Sosiometriaa voidaan tarkastella laajassa tai suppeassa merkityksessä. Millerin (1991) mukaan laajassa merkityksessä sosiometria viittaa kaikkeen kvantitatiivisin menetelmin kerättyyn aineistoon ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta erilaisissa ryhmissä ja yhteisöissä. Tässä määritelmässä ryhmien koko voi vaihdella ja niiden koostumus voi olla millainen tahansa. Morenon (1934) kehittämässä suppeammassa määrittelyssä sosiometria kuvaa pienryhmän sosiaalisen verkoston rakennetta sosiogrammin eli sosiometrisen kuvion avulla. (Ropo 2001, 85.)

Sosiometrian suppean merkityksen kehitti psykiatri Moreno 1930-luvulla. Suppeassa merkityksessä voidaan tuoda esille pienryhmän sosiaalisia suhteita graafisessa muodossa. Samalla pystytään selvittämään pienryhmän ystävyysuhteita, syrjintää, ryhmän johtajuutta ja jäsenten arvojärjestystä. Sosiometrisellä menetelmällä saadut tulokset voidaan esittää matriiseina, kuvioina tai tekstinä. Sosiometrian suppeassa merkityksessä aineisto kerätään haastattelemalla kaikki ryhmän jäsenet. Haastattelujen avulla kysytään ryhmän jäsenten ensisijaisia ja toissijaisia ystävälintoja. Haastatteluissa voidaan pyytää haastateltavaa nimeämään myös jäsen, jonka kanssa ei niin mielellään ole tekemisissä. (Ropo 2001,91-92; Aarnos 2001, 150.)

Haastattelujen jälkeen positiivisista ja negatiivisista valinnoista voidaan tehdä matriisi. Matriisi on taulukko, jossa ryhmän keskinäiset valinnat ovat merkitty numeroin. Matriisin tulosten pohjalta voidaan tehdä päätelmiä ryhmän jäsenten sosiaalisesta asemasta. Matriisin avulla voidaan selvittää ketkä ryhmän jäsenistä ovat suosittuja ja ketkä epäsuosittuja. Matriisin pohjalta voidaan laatia ryhmän sosiaalisia suhteita kuvaava sosiogrammi, jossa ryhmän jäsenet on kuvattu symboleilla ja jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet nuolilla. (Ropo 2001, 95-96.)

Lasten haastattelujen pohjalta tekemien matriisien ja sosiogrammien pohjalta katsoin millaisia sosiaalisia asemia ryhmän lapsilla on. Tutkimastani ryhmästä löytyi kaikkia Coienin, Dodgen ja Copotellin (1982) määrittelemiä sosiaalisen aseman luokkia. Tämän

jälkeen luin lasten haastatteluja läpi ja merkitsin erivärisillä kynillä, millä perusteella esiopetusryhmän lapset määrittelevät jonkun lapsen sosiaalisen aseman. Sen jälkeen tarkastelin löytyykö ryhmän lasten ja Coien, Dodgen ja Copotellin määrittelyille yhtäläisyyksiä. Poimin lasten haastatteluista esille erivärisillä kynillä myös kohdat, joissa kuvattiin kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten sosiaalista asemaa.

*Aikuisten parihaastattelut* litteroin mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen syksyllä 2004 ja keväällä 2005. Aikuisten litteroitua haastattelumateriaalia luin läpi useita kertoja. Näin aineistot tulivat minulle tutuiksi, joka on myös tärkeää aineiston analyysissä Eskolan ja Suorannan (1998,152) mukaan. Tämän jälkeen pohdin, mitkä asiat aikuisten aineistosta nousivat selkeimmin esille ja alleviivasin ne. Aikuisten haastattelujen pohjalta laadin avoimia kysymyksiä sisältäneen kyselylomakkeen, jonka jaoin ryhmän työntekijöille. Kyselylomakkeiden vastauksista tein yhteenvedon, johon keräsin aikuisten näkemyksiä kielen kehityksessä tukea tarvitsevista lapsista ja millaisena he kokivat työskentelyn kyseisessä esiopetusryhmässä.

Kyselylomakkeen laatimisen jälkeen luin aikuisten haastatteluja uudelleen läpi. Merkitsin aineistoon erivärisillä kynillä ryhmän aikuisten kuvauksia tukea tarvitsevista lapsista ja mitkä asiat vaikuttivat heidän mielestään näiden lasten sosiaaliseen asemaan. Samalla tarkastelin aineistosta, millaisena ryhmän aikuiset näkevät lasten sosiaaliset suhteet ja siinä tapahtuvat muutokset esiopetuksen toimintakauden aikana.

Havainnointipäiväkirjan analyysin aloitin kirjoittamalla havainnointivihkoon tekemäni havainnot tietokoneella puhtaaksi. Tämän jälkeen luin havainnointiaineistoa läpi ja merkitsin erivärisillä kynillä havainnoit, joissa kuvattiin kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten sosiaalista asemaa ryhmässä. Samalla merkitsin eriväristen kynien avulla kohdat, jotka kuvasivat eri sosiaalisessa asemassa olevien lasten käyttäytymistä.

### **3.4 Luotettavuus**

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä, koska laadullisen tutkimuksen perinne on varsin vaihtelevaa. Perinteiset validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sellaisenaan sovellu laadulliseen

lähestymistapaan, koska tutkija on itse tutkimusväline ja välineellä ei näin ollen ole itsenäistä tutkijasta riippumatonta asemaa. (Tynjälä 1991, 388-390.) Eskola ja Suoranta (1998, 212-213) tarkastelevat tutkimuksen luotettavuutta varmuuden, uskottavuuden, vahvistettavuuden ja siirrettävyyden kautta. Myös oman tutkimukseni luotettavuutta tarkastelen näiden käsitteiden kautta.

Eskolan ja Suorannan (1998, 212-213) mukaan luotettavuuden varmuutta arvioidaan huomioimalla mahdollisuuksien mukaan tutkimukseen vaikuttavat ennustamattomat ennakkoehdot. Pyrin tutkimuksessani huomioimaan näitä ennustamattomia tekijöitä. Päiväkodin arjessa oli paljon erilaisia ulkoisia tekijöitä, jotka toivat mukanaan vaihtelua ryhmän toimintaan. Lasten poissaolot ja aikuisten tekemät pienryhmäjaot vaikuttivat siihen millaisia leikkiryhmiä muodostui. Lisäksi omat työtehtäväni vaikuttivat siihen, milloin olin tutkijan roolissa ja milloin yksi ryhmän aikuisista. Tutkijana ollessani sopeuduin näihin ulkoisiin tekijöihin ja otin tarvittaessa huomioon niiden tuoman vaikutuksen. Tutkijan roolissa ollessani pyrin jatkuvasti tarkkailemaan itseäni, että en anna asioiden tuttuuden vaikuttaa rooliini, vaan tarkastelen ympäristöä avoimin mielin. Tutkijan roolissa ollessani puutuin mahdollisimman vähän toiminnan kulkuun ja kirjasin havaintoni sellaisena kuin ne näyttäytyivät.

Tarkastelin tutkimukseni luotettavuutta myös uskottavuuden kautta. Eskolan ja Suorannan (1998, 212-213) mukaan uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan tuomat tulokset vastaavat tutkittavien käsityksiä. Uskottavuutta tarkastellessa en koe, että oma työskentelyni ryhmässä vaikutti tutkimustulosteni luotettavuuteen. Pyrin tallentamaan tulokset sellaisena kuin ne näyttäytyivät ja jättämään omat näkemykseni ja tietoni pois. Tähän auttoi se, että tuloksia analysoidessa ja kirjottaessa en enää työskennellyt kyseisessä ryhmässä. Tuloksia käsitellessäni suhteeni ryhmän arkeen oli etäantynyt ja uskon, että tämän takia pystyin työstämään niitä melko neutraalisti.

Toisaalta näen, että osaltaan työskentelyni ryhmässä lisäsi tutkimuksen uskottavuutta ja tätä kautta myös luotettavuutta. Olin ryhmän lapsille ja aikuisille entuudestaan tuttu, joten läsnäoloni ei vaikuttanut ryhmän lasten tai muiden aikuisten toimintaan. Haastattelutilanteissa lapset ja aikuiset olivat luonnollisia ja avoimia. Uskottavuutta saattoi tietenkin heikentää se, että haastateltavat pyrkivät antamaan minua miellyttäviä

vastauksia, koska olin tuttu. En usko kuitenkaan näin käyneen, koska havainnointiaineistoni tukee haastatteluissa ja kyselylomakkeissa saamiani tuloksia.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että aineistoa on kerätty usealla eri menetelmällä. Tutkimuksessani olen käyttänyt lasten näkökulman saavuttamiseksi haastattelua ja havainnointia. Aikuisten näkökulman selvittämiseen käytin parihaastattelua ja kyselylomakkeita. Näillä menetelmillä saadut tulokset tukivat toisiaan, mikä lisää tutkimuksen vahvistettavuutta. Tynjälän (1991, 392) mukaan metodien triangulaatiossa on oletuksena se, että metodeilla on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet. Tällöin metodin virheellisyys on voitettavissa käyttämällä lisänä toista metodologiaa. Tosistaan eroavilla menetelmillä on harvoin samanlaisia vääristymiä. Lisäksi tutkimukseni vahvistettavuutta lisää se, että aiemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia oman tutkimukseni kanssa. Eskola ja Suoranta (1998, 212-213) toteavatkin, että vahvistavuus liittyy siihen, että tutkimuksen tulokset saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä käsitellyistä tutkimuksista.

Toisaalta taas tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää se, että tutkimuksen aineisto kerättiin pitkältä aikaväliltä. Olen kyllä pyrkinyt huomioimaan erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena oli nimenomaan saada selville millaisia muutoksia tutkittavassa ilmiössä tapahtui toimintavuoden aikana. Aikuisten kyselylomakkeet jaettiin työntekijöille toimintavuoden loputtua seuraavana syksynä. Tämä saattaa osaltaan heikentää luotettavuutta, koska työntekijät vastasivat kyselylomakkeisiin jälkikäteen. Työntekijöiden muistikuvat ryhmän toiminnasta voivat olla hiukan vääristyneitä, koska aika on voinut muovata heidän muistikuviaan. Toisaalta kyselylomakkeiden tarkoituksena oli nimenomaan selvittää sitä näkökulmaa, mikä työntekijöille oli muodostunut koko esiopetusryhmän toimintakaudesta.

Tynjälän (1991, 391-393) mukaan tutkimuksen kuluessa voi esiintyä vaihtelua tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai tutkittavassa ilmiössä. Tutkijan on huomioitava erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Tutkijan on myös tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan sekä sitä miten nämä vaikuttavat tutkimuksen suorittamiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatteluaineistot nauhoitettiin. Lähes kaikki haastattelut pystyttiin toteuttamaan rauhallisessa ympäristössä. Haastatteluille oli käytössä myös tarpeeksi aikaa. Haastattelujen nauhoitukset onnistuivat hyvin ja niistä sai hyvin selvää. Nekin haastattelut, joissa oli taustahälyä tai keskeytyksiä pystyin litteroimaan sanasta sanaa. Luotettavuutta haastatteluaineiston kohdalla saattaa haitata maahanmuuttajalasten eritasoinen suomen kielen taito. Jouduin muotoilemaan haastattelun kysymyksiä heidän kielitasolleen sopiviksi.

Syksyn haastatteluissa en nauhoittanut yhden maahanmuuttajalapsen haastattelua lainkaan ja toteutin sen eri tavalla kuin toiset. Tämä johtui siitä, että meillä ei ollut lapsen kanssa paljon yhteistä kieltä. Uskon kuitenkin, että pystyin lasten valokuvien avulla selvittämään kenen kanssa kyseinen lapsi tykkää leikkiä ja kenen kanssa ei. Mitään karkeaa virhettä en koe maahanmuuttajalasten haastattelujen kohdalla tapahtuneen, joten asiasisällöltään ne ovat varmasti todenmukaisia.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuukin jatkuvasti pohtimaan omia ratkaisujaan ja miettimään päätelmiensä luotettavuutta. Luotettavuuden arvioinnissa huomioidaan tällöin koko tutkimusprosessi. (Eskola & Suoranta 1998, 209, 211.) Tutkijan on dokumentoitava tarkasti tutkimusmenettelynsä, jotta ulkopuolisen on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta (Tynjälä 1991, 392). Lisäksi Lincolnin ja Guban (1985, 294-300) näkevät, että luotettavuutta voivat tutkimuksen tuottamien käsitysten osalta arvioida parhaiten tutkittavat itse.

Laadullisessa tutkimuksessa todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen yleistyksiset eivät yleisesti ottaen ole mahdollisia. Siirrettävyys liittyykin laadullisessa tutkimuksessa usein siihen, että tulokset voidaan toistaa tietyin ehdoin. Tutkijan tuleekin kuvata tarkasti tutkimusprosessia, jotta lukija voi arvioida tulosten soveltamista muihin konteksteihin. (Eskola & Suoranta 1998, 212-213.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti ja hyvin. Samalla tarkoitukseni on antaa selkeä kuvaus tutkimuskohteestani, jotta lukija pääsee paremmin sisälle tutkittavaan ilmiöön ja sen tuloksiin. Tutkimukseni tulokset ovat osaltaan yleistettävissä, jos tutkimusasetelmat ovat samansuuntaiset. Tätä tukee se, että aiemmissa sosiometrisissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia oman

tutkimukseni kanssa. Toisaalta taas tulokset eivät ole täysin toistettavissa, koska jokainen tutkimus on kuitenkin oma kokonaisuutensa ja siihen osallistuneet henkilöt omia persoonia, joka näkyy myös tutkimuksen tuloksissa.



## 4 TULOKSET

Tutkimuksen tutkimustehtäviä tarkastellaan koko ryhmän sekä tarkemmin kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on antaa lukijalle kokonaiskuva siitä, millaiset ovat tutkimuskohteena olleen esiopetusryhmän lasten sosiaaliset suhteet. Tämän takia tutkimustuloksia lähdetään tarkastelemaan koko esiopetusryhmän tasolla. Kokonaiskuvan kautta on tarkoitus selvittää lukijalle, miten kielen kehityksessä tukea tarvitsevat lapset pärjäävät näissä sosiaalisissa suhteissa ja millainen heidän sosiaalinen asemansa on vertaisryhmässä. Tuloksissa tuodaan esille koko ryhmän tasolla, miten ryhmän lapset ja aikuiset kuvaavat eri sosiaalisessa asemassa olevia lapsia. Tämän avulla lukija pystyy hahmottamaan, miksi kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten asema on sellainen kuin se tutkimuksessa näyttäytyy. Samalla tuodaan esille, miten ryhmän aikuiset pyrkivät tukemaan sekä koko ryhmän että kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisia suhteita. Näin lukija tiedostaa, millaisia tukitoimia esiopetusryhmässä käytettiin koko ryhmän kanssa ja millaisia yksittäisen kielen kehityksessä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Kaikki tuloksissa esiintyvien lasten ja aikuisten nimet ovat muutettu, jottei yhdenkään tutkimukseen osallistuneen todellinen henkilöllisyys paljastuisi.

Tutkimustulokset ovat jaettu omiksi osioiksi sen mukaan, mihin tutkimuskysymyksiin ne vastaavat. Luvuissa 4.1 ja 4.2 vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja kuvaan esiopetusryhmän lasten sosiaalisen aseman lähtötilanteen syksyllä 2004 ja totean millainen se on keväällä 2005. Luvuissa 4.3 ja 4.4 vastaan toiseen tutkimuskysymykseen ja samalla syvennän sosiaalisissa asemassa tapahtuvien muutosten kuvausta. Lisäksi kuvaan muutosprosesseja yksityiskohtaisemmin ja analyttisemmin. Luvussa 4.5 vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen.

#### 4.1 Esiopetusryhmän lasten sosiaaliset suhteet

Lasten sosiaalisten suhteiden määrittelemiseen käytin tutkimuksessani lasten ja aikuisten haastattelua sekä ryhmän lasten havainnointia. Haastattelin ryhmän lapset toimintakauden aikana kerran syksyllä ja kerran keväällä. Haastatteluissa pyysin lapsia arvioimaan, ketkä ryhmän lapsista ovat heidän kavereitaan ja ketkä eivät. Suurin osa lapsista osasi kertoa niin syksyn kuin keväänkin haastattelussa, kenen kanssa on mukava leikkiä. Syksyn haastatteluissa kaksi lasta eivät osanneet nimetä, kenen kanssa on mukavinta leikkiä. He kuitenkin kertoivat kenen vieressä haluaisivat istua, jos saisivat itse valita. Kevään haastatteluissa yksi lapsi ei osannut nimetä, ketkä ryhmästä ovat hänen kavereitaan.

Haastattelija: Onko sulla kavereita täällä eskarissa?

Jonna: (nyökkää)

Haastattelija: Ketkä sun kavereita on?

Jonna: No kaikki.

Haastattelija: Kuka on kaikista kivoin kavero, onko joku paras kavero?

Jonna: Ei.

Haastattelija: Kenen kanssa on kaikista kivoin leikkiä?

Jonna: Kaikkien.

Haastattelija: No, jos kaikki tulisi kysymään sulta ootko sä mun kaa, niin kenen kanssa oisit kaikista mieluiten?

Jonna: Niin sitten mä ite päätän kenen kaa mä oon.

Haastattelija: Kenen kanssa ois kaikista kivoin olla?

Jonna: - -

(haastattelu keväällä 2005)

Joillakin lapsilla oli ryhmässä selkeästi yksi tai kaksi hyvää kaveroa. He osasivat nimetä parhaan kaverinsa ja kertoa, mitä he tekevät yhdessä.

Haastattelija: Onko sulla paljon kavereita täällä eskarissa?

Jenni: Joo. Yks on parhain.

Haastattelija: No, kuka on parhain?

Jenni: Jonna.

Haastattelija: Mitä työ yleensä Jonnan kanssa teette tai leikitte?

Jenni: No kotista mieluiten.

(Haastattelu keväällä 2005)

Haastattelija: Kuka on kaikista kivoin kaveri täällä eskarissa?

Kati: On kaks.

Haastattelija: Kaksi kivaa kaveria?

Kati: Niin, tuo Nea ja Eeva.

Haastattelija: Mitä työ yleensä teette Nean ja Eevan kanssa?

Kati: Nean kaa me aina vakoillaan ja sitten Eevan kaa me aina keinutaan ja pompitaan kesällä pomppulaudalla.

(Haastattelu keväällä 2005)

Osalla lapsista oli useita hyviä kavereita ryhmässä ja heidän oli vaikea määrittellä, kuka heistä oli paras kaveri.

Haastattelija: Onko sulla paljon kavereita täällä eskarissa?

Sanna: On.

Haastattelija: Ketäs sulla on kavereita?

Sanna: Kati, Nea, Kirsi, Jonna, äää Fanni, kukas ois vielä.

Haastattelija: Sulla onkin paljon kavereita. Kuka on kivoin kaveri, paras kaveri?

Sanna: Kirsi joskus ja Fanni joskus ja Nea joskus ja Kati joskus mutta ei Jonna, kun se on silleen ylpee.

(Haastattelu keväällä 2005)

Haastatteluissa pyysin lapsia arvioimaan myös, kenen kanssa ei ole niin mukava leikkiä. Joissakin sosiometrisissä tutkimuksissa on tietoisesti jätetty pois negatiivinen nimeäminen (mm. Kankaanpää 2000). Negatiivinen nimeäminen on herättänyt keskustelua siitä, että onko eettisesti oikein kysyä lapselta, kenestä hän pitää vähiten. Salmivalli (2005, 32) tuo esille ettei sosiometrisellä nimeämisellä ole ollut kielteistä vaikutusta lasten vuorovaikutukseen tai aiheuta syrjäytymistä, yksinäisyyttä tai muita hankaluuksia lapselle. Coie, Dodge & Copotelli (1982) näkevät, että mittauksessa tulee käyttää positiivisia ja negatiivisia nimeämisä, jotta saadaan oikea käsitys lasten vertaisryhmän sosiaalisista asemista. Ilman negatiivisia nimeämisä torjuttujen ja huomiotta jätettyjen ryhmät jäävät löytämättä. Tutkimuksessani halusin negatiivisen nimeämisen kautta selvittää, onko ryhmässä torjuttuja lapsia. Suurin osa lapsista osaisi kertoa, kenen kanssa ei mielellään leiki, mutta muutamalle tytölle se oli vaikeaa.

Haastattelija: Kenen vieressä sä et niin kauheesti haluais istua?

Eeva: En mä nyt oikein tiä.

Haastattelija: Tykkäisitkö sä istua kaikkien poikien vieressä?

Eeva: En.

Haastattelija: Tai tyttöjen?

Eeva: Tyttöjen enemmän kuin poikien.

Haastattelija: No onko joku, kenen kanssa ei oo niin kiva leikkiä?

Eeva: En mä tiä. Aika monen kaa on kiva, mutta en mä nyt oikein tiä.

Haastattelija: Onko jonkun kanssa tullu erimielisyyksiä leikissä?

Eeva: Ei.

Haastattelija: Jos ei oo leikki sujunut?

Eeva: Usein ni ei kyl tuu sellasta.

(Haastattelu keväällä 2005)

Haastattelija: Jos saisit taas ite valita missä haluaa istua niin kenen vieressä sä et niin mielellään istuisi?

Jonna: Mä istuisin kaikkien vieressä.

Haastattelija: Onko joku kenen kaa leikki ei oo sujunut?

Jonna: (pyörittää päätä)

Haastattelija: Ei oo ollu.

(Haastattelu keväällä 2005)

Lasten haastatteluissa oli siis pääasiassa kolme eri tapaa, joiden kautta lapset kertoivat kavereistaan. Osa lapsista kertoi haastattelussa sydänystävänsä, osalla oli monia kavereita ja jotkut eivät osanneet nimetä kaveriaan. Lisäksi lasten vastaukset kertoivat sen, että lapset osasivat helpommin nimetä sen lapsen, joka ei kuulu joukkoon kuin sen kenestä pitää.

#### **4.2 Esiopetusryhmän lasten sosiaalinen asema syksyllä 2004 ja keväällä 2005**

Lasten haastattelujen pohjalta laadittujen matriisien (ks. liite 9) mukaan pystyi selkeästi määrittelemään lasten sosiaalista asemaa ryhmässä. Tutkimastani ryhmästä löytyi kaikkia Coien, Dodgen ja Copotellin (1982) määrittelemiä sosiaalisen aseman luokkia. Tuloksissani tuon esille, miten ryhmän lapset jakautuvat näihin valmiisiin sosiaalisen aseman luokkiin. Tarkastelen asiaa koko ryhmän näkökulmasta ja tarkemmin kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Samalla tuon esille, miten ryhmän lapset itse määrittelevät näitä viittä sosiaalisen aseman luokkaa. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten nimet ovat tuloksissa luettavuuden selkeyttämiseksi kursivoitu.

Coie, Dodgen ja Kupersmidtin (1990) mukaan *suositut* lapset ovat luonteeltaan rauhallisia, avuliaita ja ystävällisiä. Suositut lapset myös ylläpitävät ja muodostavat suhteita toisten lasten kanssa. Myös Rubin, Bukowski & Parker (1998, 654) ovat todenneet suosittujen lasten toimivan aktiivisesti muiden lasten kanssa ja sitoutuvan rakentavaan leikkiin. Salmivallin (2005) mukaan suosituilla lapsilla on paljon sellaisia ominaisuuksia ulkonäössä, liikunnallisuudessa tai motorisissa taidoissa, joita muut ryhmän jäsenet arvostavat. Heillä on myös hyvä kyky saavuttaa omat tavoitteensa. Suositut lapset saavat kavereilta paljon positiivisia ja vähän tai ei ollenkaan negatiivisia nimeämisiä.

Matriisin pohjalta syksyllä 2004 ryhmästä löytyi viisi suosittua lasta ja he kaikki olivat tyttöjä. Kukaan suosituista lapsista ei ollut kaikista suosituin, vaan ryhmässä oli kolme tyttöä, jotka saivat saman verran positiivisia nimeämisiä haastatteluissa. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia ei kuulunut tähän suosittujen lasten ryhmään.

Sosiogrammin mukaan suositut tytöt olivat syksyllä selkeästi keskushenkilöitä tyttöjen keskuudessa. Haastatteluissa suositut tytöt nimesivät toisiaan kavereiksi ja myös ryhmän muut tytöt pitivät heitä mieluisina leikkikavereina. Suosituissa tytöissä ei ollut kuitenkaan havaittavissa tiettyjä usein yhdessä leikkiviä kaveripareja eikä heidän keskuudessa tullut yhtään vastavuoroista nimeämistä parhaaksi kaveriksi.

Keväällä 2005 esiopetusryhmästä löytyi kuusi suosittua lasta. Kaikki suositut lapset olivat edelleen tyttöjä. Keväälläkään suosittujen tyttöjen ryhmästä ei ollut erotettavissa selkeästi suosituinta lasta. Kevään haastatteluissa kaikki suositut tytöt saivat yhden negatiivisen nimeämisen, mutta se tuli kun kaikki tytöt mainittiin haastattelussa yleisesti. Myöskään keväällä suosituissa lapsissa ei ollut yhtään kielen kehityksessä tukea tarvitsevaa lasta.

Keväällä suosituilla tytöillä oli paljon vastavuoroisia kaverisuhteita keskenään ja heistä oli erotettavissa tiettyjä kaveripareja. Keväällä suositut tytöt eivät enää keskenään muodostaneet selkeää keskusjoukkoa tyttöjen keskuudessa, vaan siihen kuului muitakin lapsia muista sosiaalisen aseman luokista.

Haastatteluissa ryhmän tytöt ja pojat kuvasivat näitä suosittujen asemaan kuuluvia tyttöjä pääsääntöisesti myönteisesti. Suosittuja lapsia kuvattiin ystävällisiksi ja kilteiksi. Ryhmän suosittujen lasten kanssa leikittiin mielellään ja heitä pidettiin mukavina kavereina. Tämä tuli esille myös lasten haastatteluissa.

Haastattelija: Ketkä on sun parhaita kavereita täällä eskarissa?

Reetta: hs, vaikkapa Kati.

Haastattelija: Mitä työ yleensä Katin kanssa teette?

Reetta: No kivaa.

Haastattelija: Mikä Katin kanssa olemisessa ja leikkimisessä on kivaa?

Reetta: Ku se on niin kiltti ja yhen kerran ku mä olin sen luona, niin se anto luvan ite valita minkälaisen pinssin haluaa.

(Haastattelu keväällä 2005)

Suosittuja tyttöjä kuvattiin myös rehdeiksi ja auttavaisiksi. Monet lapset kertoivat, että nämä suositut tytöt olivat auttaneet heitä päiväkodissa. Myös Rubin, Bukowski & Parker (1998, 654) näkevät yhdeksi suosittujen lasten ominaisuudeksi avuliaisuuden kavereita kohtaan. Suosittujen tyttöjen kanssa leikittiin ja heidän seuraan haluttiin, koska heidän kanssa oli hyvä olla. Suositut tytöt osasivat myös viestittää kavereille, että he tykkäävät olla tämän kanssa. Tämä tuli esille monessa haastattelussa. Suositut lapset koettiin taitaviksi leikkijöiksi. Lisäksi he tykkäsivät jutella kaverien kanssa eri asioista. Ramsey (1991, 79) toteakin, että suositut lapset ovat tietoisia toisista ihmisistä ja heidän tunteistaan sekä herkkiä aistimaan sosiaalisen vuorovaikutuksen vivahteita.

Myös ryhmän aikuiset kokivat nämä suositut tytöt taitaviksi leikkijöiksi. Aikuiset kertovat haastattelussa, että suosituilla lapsilla oli taito asettaa kysymykset oikein ja samalla hivuttautua pikkuhiljaa mukaan leikkiin. Ramseyn (1991, 79) mukaan suositut lapset lähestyvät ryhmää odottaen hyväksyntää ja he osaavat käyttää sellaisia menetelmiä ryhmään liittymisessä, jotka vähentävät riskejä tulla torjutuiksi ja lisäävät mahdollisuuksia tulla hyväksytyiksi. Taitavien leikkijöiden leikit koettiin ihaniksi, mutta aikuisten kannalta hirvittävän työläiksi. Leikit olivat sinällään upeita, monipuolisia, pitkäkestoisia ja muuttuvia, mutta niissä oli kauhea työ kerätä pois. Lapset saattoivat silputa näihin leikkeihin lankoja, kerätä helmiä, pelejä ja muuta rekvisiittaa mielettömät määrät.

Haastattelujen mukaan suosituilla tytöillä näytti olevan vähän erimielisyyksiä ryhmän toisten lasten kanssa. Ramseyn (1991, 79) mukaan suositut lapset reagoivat muita harvemmin aggressiivisesti ja käyttivät rauhallisempaa keskustelua ristiriitatilanteissa. Jotkut suositut tytöt pitivät kuitenkin tarkkaan huolen siitä, kenen kanssa he leikkivät ja kenen kanssa ei. Jotkut suosituista tytöistä saattoivat ilmaista tämän hyvin näkyvästi ja se ei tuntunut toisista lapsista mukavalta. Salmivalli (2005, 31) tuokin esille, että jotkut suositut lapset saattavat olla myös aggressiivisia ja heillä on paljon valtaa ryhmässä. Lisäksi näillä lapsilla saattaa olla paljon ryhmän arvostamia ominaisuuksia. Näin ollen nämä lapset ovat hyvin suosittuja, vaikka kaikki ei heistä pitäisikään. Ramsey (1991, 138) onkin todennut, että suosittuna oleminen ei aina ole helppoa. Suosio voi tuntua lapsista taakalta, koska monet lapset haluavat leikkiä heidän kanssaan. Tutkimassani esiopetusryhmässä suosituista tytöistä etenkin Jonna, Kati ja Heta ilmoittivat muille herkästi, että heitä ei kaivattu leikkiin mukaan.

Haastattelija: Kenen vieressä sä haluaisit istua jos saisit itse valita?

Reetta: Eevan vieressä.

Haastattelija: Kenen vieressä sä sitten haluaisit istua kun Eeva on poissa?

Reetta: No vaikka Jonnan.

Haastattelija: Tykkäätkö sä Eevan ja Jonnan kanssa leikkiäkin?

Reetta: Joo, mutta aina se Jonna nälvistelee.

(Haastattelu syksyllä 2004)

- - Ennen aamuhetkeä Jenni olisi halunnut katsoa Jonnan ja Hetan palapelin pelaamista. Tytöt eivät halunneet Jennin katsovan palapelin tekemistä. Tytöt ilmaisivat asian Jennille ilkeästi. Jenni alkoi itkemään. (Maanantai 5.9.2004)

Coien, Dodgen ja Kumpersmidtin (1990) mukaan *kiistanalaiset* lapset ovat usein sekoitus suosituista ja torjutuista lapsista. Osa lapsista pitää heistä ja osa ei. Kiistanalaiset lapset ovat sosiaalisesti hyvin taitavia, ja heillä on suuri sosiaalinen vaikutus ryhmään. Nämä lapset ovat yleensä parhaita urheilussa, ja he toimivat torjuttujen ja suosittujen lasten yhteistyön välikätenä. Coien, Dodgen ja Copotellin (1982) mukaan kiistanalaisia lapsia voidaan kuvata näkyviksi, aktiivisiksi ja itsevarmoiksi lapsiksi. Kiistanalaiset lapset saivat tutkimuksessa yhtä korkeat pisteet johtajuudesta kuin suositut lapset, mutta yleensä ryhmän lapset kuvailivat heidät vihaisiksi, aggressiivisiksi ja häiritseviksi. Tutkimuksen mukaan

kiistanalaisille pojille on tyypillistä pyrkiä olemaan hauskoja ja saada kaverit nauramaan.

Matriisin pohjalta esiopetusryhmässä oli syksyllä 2004 neljä kiistanalaista lasta. Kiistanalaiset lapset saivat haastatteluissa monia positiivisia ja negatiivisia nimeämisiä. Heidän matriisissa saamansa pistemäärä oli alhainen. Kiistanalaisista lapsista kolme oli poikia ja yksi tyttö. Kiistanalaisissa lapsissa oli syksyllä yksi kielen kehityksessä tukea tarvitseva lapsi, *Aapo*. Hän sai haastatteluissa enemmän negatiivisia nimeämisiä kuin positiivisia. Negatiiviset nimeämiset tulivat ryhmän tytöiltä. Ryhmän pojat nimesivät *Aapon* yleensä hyväksi kaverikseen. Yleisesti kiistanalaiset pojat nimesivät toisiaan kavereiksi syksyn haastatteluissa. Kiistanalaisten ryhmään kuuluva tyttö ei nimennyt kiistanalaisia poikia kavereikseen eikä pojat nimennyt häntä.

Keväällä 2005 ryhmästä löytyi edelleen neljä kiistanalaista lasta. Tällöin kiistanalaisten lasten ryhmään kuului kaksi poikaa ja kaksi tyttöä. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevia heistä oli kaksi, *Fanni* ja *Risto*. *Fanni* sai kevään haastatteluissa monia positiivisia nimeämisiä, mutta samalla monia negatiivisia nimeämisiä. *Risto* oli ainoa kiistanalaisten ryhmään kuuluva lapsi, joka sai enemmän negatiivisia nimeämisiä kuin positiivisia. Hän sai kuitenkin paljon myös positiivisia nimeämisiä ryhmän pojilta, joten hänet voidaan määrittää tähän ryhmään kuuluvaksi.

Haastatteluissa lapset kuvailivat näitä kiistanalaisia lapsia sekä myönteisesti että kielteisesti. Pääsääntöisesti ryhmän tytöt puhuivat kiistanalaisista pojista kielteisesti ja tytöistä myönteisesti. Vastaavasti ryhmän pojat puhuivat kiistanalaisista tytöistä kielteisesti ja pojista myönteisesti. Kiistanalaisten tyttöjen kohdalla ryhmän muut lapset kertovat, että he eivät ole niin kivoja kuin toiset. Kiistanalaiset tytöt koettiin myös kovaäänisiksi ja he saattoivat rikkoa toisten leikkejä.

Esiopetusryhmän tytöt määrittivät kiistanalaisia poikia inhottaviksi ja sellaisiksi, jotka tekevät tyhmyyksiä. Kiistanalaiset pojat saattoivat myös suuttua helposti ja lähteä jahtaamaan toisia lapsia. Ryhmän tytöt eivät myöskään tykänneet kiistanalaisista pojista, koska he tykkäsivät leikkiä autoleikkejä ja villin lännen juttuja. Lisäksi nämä kiistanalaiset pojat haisivat, tönivät ja kuiskivat keskenään. Ramsey (1991, 82, 87) toteaa, että kiistanalaiset lapset koetaan helposti ryhmässä vihaisina ja aggressiivisina.



Kiistanalaisten lasten sosiaaliset taidot ovat huonommat kuin suosittujen lasten ja he reagoivat ristiriitatilanteisiin usein hyökkäämällä tai välttelemällä.

Haastattelija: Onko ollu joku kenen kanssa leikki ei oo oikein sujunut?

Jenni: Tuo, tuo, paljon, tuo, tuo, *Risto* ja *Aapo*.

Haastattelija: Minkä takia ne leikit ei oo oikein sujunut *Riston* ja *Aapon* kanssa?

Jenni: Pahoja.

Haastattelija: Oliko ne pojat pahoja?

Jenni: Joo.

--

Haastattelija: Onko eskarissa joku semmonen jolta voisit pyytää apua?

Jenni: Kaikki, paitsi ei tuo *Aapo* ja *Risto*.

(Haastattelu syksyllä 2004)

Lasten haastatteluissa ryhmän muut pojat kuvasivat nämä kiistanalaiset pojat mukaviksi ja hyviksi kavereikseen. Etenkin *Aapo* oli monen pojan paras kaveri. Muut pojat kertoivat myös, että nämä kiistanalaiset pojat pelasivat paljon eri palloilupelejä heidän kanssaan ja leikkivät erilaisia hippaleikkejä. Toisaalta taas kiistanalaiset pojat saattoivat laulaa joitain lauluja tai tehdä joitakin juttuja, joita osa pojista piti hauskoina, mutta osa ei tykännyt niistä.

Kaiken kaikkiaan kiistanalaisten ryhmässä olevat tytöt ja pojat olivat toisaalta hyvin suosittuja samaa sukupuolta olevien keskuudessa ja heidän kanssaan leikittiin mielellään. Heistä kuitenkin löytyi piirteitä, mistä kaikki ryhmän lapsista eivät pitäneet. Tämä tuli esille lasten haastatteluissa.

Haastattelija: Jos saa ite valita ni kenen vieressä sä et haluais istua?

*Ilona*: Ton Jonnan.

Haastattelija: Joo, osaatko sanoa minkä takia sä et tykkää istua Jonnan vieressä?

*Ilona*: Koska se kiusaa.

Haastattelija: Onko se sua kiusannut?

*Ilona*: (Nyökkää päätään)

(Haastattelu keväällä 2005)

Haastattelija: Onko joku sellanen kaveri, joka ei oo niin kauhean kiva?

Kalle: Jussi.

Haastattelija: Osaatko sanoa minkä takia?

Kalle: Sen takia, ku se aina laulaa semmosta, semmosia ihan typeriä sanoja.  
(Haastattelu keväällä 2005)

Ryhmän aikuiset kokivat, että ryhmän kiistanalaisia poikia yhdisti erilaiset pelit ja vauhdikkaat leikit. Aikuiset näkivät, että kiistanalaiset lapset olivat taitavia pelien pelaamisessa ja peliporukan kokoamisessa. Osalla kiistanalaisista lapsista oli taito aloittaa uusi peli tai leikki ja he tulivat toimeen monen ryhmän lapsen kanssa. Osa kiistanalaisista lapsista pärjäsi kaveriporukassa myönteisessä mielessä ja he mahtuivat porukkaan mukaan positiivisena henkenä. Kiistanalaiset lapset ovatkin Rubinin, Bukowskin ja Parkerin (1998, 655) mukaan joissakin tilanteissa osoittaneet erityistä sosiaalista herkkyyttä.

Coien, Dodgen ja Kumpersmidtin (1990) mukaan *huomiotta jätetyt* lapset ovat yleensä vetäytyviä ja he eivät hae aktiivisesti kontaktia toisiin lapsiin. He eivät ole pidettyjä eikä ei-pidettyjä ryhmän jäseniä. Ramsey (1991, 85) on todennut, että muut lapset näkevät huomiotta jätetyt lapset suhteellisen positiivisesti. Salmivallin (2005) mukaan huomiotta jätettyjen lasten asema ei välttämättä ole kovin pysyvä ja ajan kuluessa heille saattaa muodostua ystävyysuhteita.

Esiopetusryhmästä löytyi syksyllä 2004 kolme huomiotta jätettyä lasta. Kaikki syksyllä huomiotta jätetyt lapset olivat tyttöjä. He saivat haastatteluissa harvoja positiivisia ja negatiivisia nimeämisiä. Kaksi näistä huomiotta jätetyistä tytöistä sai kolme nimeämistä ja yksi tyttö ei saanut kuin yhden nimeämisen. Sekin tuli hänelle siitä, kun kaikki ryhmän tytöt mainittiin yleisesti. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevista lapsista *Ilona* kuului näihin huomiotta jätettyihin lapsiin.

Syksyllä huomiotta jätetyistä tytöistä kahdella oli vastavuoroisia kaverisuhteita ryhmän muiden tyttöjen kesken. Toisiaan huomiotta jätetyt tytöt eivät nimenneet kavereiksi. Tutkimusten mukaan huomiotta jätetyt lapset ovat vähemmän vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa kuin muut lapset. (Rubin, Bukowski & Parker 1998, 655.) Kielen kehityksessä tukea tarvitseva *Ilona* muodosti pienen kaveriryhmän yhdessä kahden muun kielen kehityksessä tukea tarvitsevan lapsen, *Fannin* ja *Annan*, kanssa. Ryhmä oli selkeästi erotettavissa muusta tyttöporukasta ja he saivat vähän tai ei ollenkaan nimeämisiä muilta ryhmän lapsilta.

Keväällä 2005 ryhmästä ei löytynyt yhtään huomiotta jätettyä lasta. Kaikki ryhmän lapset saivat kevään haastatteluissa sen verran nimeämisiä, ettei ketään voinut määrittää huomiotta jätetyksi. Näin myös syksyllä huomiotta jätetyt tytöt olivat toimintakauden kuluessa päässeet osaksi esiopetusryhmän sosiaalisia suhteita ja heidän asemansa huomiotta jätettynä ei kestänyt kauan.

Ryhmän lapset eivät haastatteluissa maininneet näitä huomiotta jätettyjä lapsia juuri ollenkaan, joten lasten määrittelyt huomiotta jätetyille lapsille ovat vähäisiä. Muutamissa haastatteluissa huomiotta jätetyt todettiin lapsiksi, kenen kanssa ei ole niin mukava leikkiä.

Haastattelija: Kenen kanssa leikkiminen ei oo oikein sujunut?

Kati: Tuulan.

Haastattelija: Tuulan kanssako ei oo sujunut, osaatko sanoa minkä takia?

Kati: Ku se on aina semmonen herkkä. Ku koskee sitä tai lyö tälleen ni se alkaa pillittää, ni sen takia.

--

Haastattelija: Onko sulla ollu jonku kanssa riitoja?

Kati: Joskus.

Haastattelija: Mitäs silloin oot tehny jos on ollu riitoja?

Kati: Silloin mä oon tapellu (nauraa) ja hakannu sitä. Ja mä riitelen Tuulan kaa, ku mä en tykkää siitä. Mä en tykkää paljon.

(Haastattelu keväällä 2005)

Lasten havainnointi kertoo, että nämä huomiotta jätetyt tytöt saattoivat olla päivästä ja tilanteesta riippuen joko yksin tai pienessä kaveriporukassa. Jokaisella huomiotta jätetyllä tytöllä oli muutama kaveri kenen luokse he yleensä hakeutuivat. Jos nämä kaverit eivät sattuneet samaan aikaan ulos, saattoivat huomiotta jätetyt lapset olla yksin tai hakeutuivat aikuisen seuraan. Huomiotta jätetyt tytöt olivat yleensä koko ryhmän toiminnassa hiljaisia, mutta pienessä porukassa juttelivat mielellään. Huomiotta jätetyistä lapsista *Ilona* ei aina edes halunnut hakeutua toisten lasten seuraan, vaan viihtyi yksinään.

- - Sanna, Kati ja Kirsi jäävät rakentamaan ja keskustelu jatkuu. *Ilona* rakentaa vieressä yksinään eikä liity toisten keskusteluun. (9.9.2004)

*Ilo* oli ulkoilussa isän kanssa ja ei halunnut aikuisen kehotuksista huolimatta toisten kanssa leikkimään. (10.9.2004)

Ryhmän aikuiset näkivät, että huomiotta jätetyt lapset tarvitsivat aikuisen rohkaisua ja taustatukea kaverin kysymiseen ja leikkiporukkaan mukaan pääsemiseen. Aikuiset sanoivat, että usein he olivat yhdessä huomiotta jätetyn lapsen kanssa menneet kysymään, pääseekö kyseinen lapsi mukaan leikkiin. Huomiotta jätetyt tytöt olivat saattaneet ajatella, että toiset lapset eivät ehkä ole hänen kanssa, vaikka eivät olleet vielä kysyneet asiasta. Huomiotta jätetyt lapset uskalsivat mennä paremmin kysymään kavereita, kun he tiesivät, että aikuinen seuraa taustalla tilannetta. Ryhmän aikuiset olivat myös huomanneet, että toimintakauden aikana nämä syksyllä huomiotta jätetyt tytöt olivat päässeet mukaan ryhmän kaveriporukoihin. Aikuiset kertovat, että syksyllä näiden tyttöjen mukaan pääseminen oli hankalaa, mutta keväällä he olivat päässeet kaverikuvioihin mukaan.

Coien, Dodgen ja Kupersmidtin (1990) mukaan *keskivertolapset* saavat keskimääräisesti negatiivisia ja positiivisia nimeämisiä. Keskivertolapset ovat ryhmässä suositumpia, avuliaampia ja kyvykkäämpiä kuin torjutut tai huomiotta jätetyt lapset. Yleensä ottaen nämä lapset ovat hyväksytyjä ja heillä on myönteisiä ominaisuuksia, mutta he eivät kuitenkaan saa sosiometrisessä mittauksessa suuria pistemääriä.

Syksyllä 2004 esiopetusryhmässä oli kolme keskivertolasta. Kaikki keskivertolapset olivat tyttöjä. Keskivertolapset saivat syksyn haastatteluissa suurin piirtein saman verran positiivisia ja negatiivisia nimeämisiä, mutta eivät suuria pistemääriä matriisiin. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia kuului syksyllä tähän ryhmään kaksi, *Fanni* ja *Anna*.

Keskivertolapsista *Anna* ja *Fanni* nimesivät toisensa kaverikseen. Nämä tytöt muodostivatkin yhdessä huomiotta jätettyihin kuuluvan *Ilonan* kanssa kolmen hengen tyttöporukan. Kolmas keskivertolapsi ei nimennyt muita keskivertolapsia kavereikseen. Hänellä ei myöskään ollut syksyllä yhtään vastavuoroista kaverisuhdetta muiden ryhmän lasten kanssa. Tämä tyttö halusi usein mukaan suosittujen tyttöjen leikkeihin, mutta ei päässyt niihin tai jos pääsi, niin häntä kiusattiin.

- - Kati, Jonna ja Jenni leikkivät Olympialaisleikkiä mahalaskussa. Jenni siirtää patjaa lähemmäs ja Jonna työntää Jenniä. Samalla Kati sanoo Jennille: Mene jo! Kati sanoo myös muita ilkeyksiä Jennille, ja Jonna ja Kati nauravat yhdessä. Jenni pahoittaa mielensä ja alkaa itkeä. Kati ja Jonna jatkavat ilkkumista: Voiko tollasesta muka itkeä. (ja tekevät tekoitkua.) Aikuinen tulee selvittämään asiaa ja tytöt siirtyvät eri leikkeihin. Kati ja Jonna siirtyvät majaleikkiin ja Eeva auttaa tyttöjä majan rakentamisessa. Jenni rakentaa viereen oman majaleikin, mutta erimielisyydet jatkuvat. Katin ja Jonnan kielenkäyttö Jenniä kohtaan on ilkeää. Tytöt kerskuvat, mitä tavaroita heillä on leikissä. Kati ja Jonna olisivat halunneet saman puhelimen leikkiin kuin Jenni ja siitä tulee riitaa. Aikuinen ratkaisee asia tekemällä Jennille oman leikin ja majan toiseen huoneeseen, mutta Jenni menee silti toisten leikkiin käymään ja pyörimään. - -

(Keskiviikko 15.9.2004)

Keväällä 2005 ryhmästä löytyi viisi keskivertolasta. Kaikki keskivertolapset olivat tyttöjä. Kevään haastatteluissa nämä keskivertolapset saivat suurin piirtein saman verran positiivisia ja negatiivisia nimeämisiä. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia oli keväällä tässä ryhmässä kaksi, *Anna* ja *Ilona*.

Keskivertolapsista ainoastaan *Anna* ja *Ilona* nimesivät toisensa kavereikseen. Muuten keskivertolapset eivät nimenneet toisiaan kavereikseen. Kahdella keskivertolapsiin kuuluvalla tytöllä ei keväällä ollut ollenkaan vastavuoroisia kaverisuhteita ryhmän muiden lasten kanssa. Keväällä myös lähes kaikki keskivertolapsiin kuuluvat tytöt kokivat, että heitä kiusataan. Osa keskivertolapsista oli kokenut kiusaamista myös syksyllä. Tämä tuli esille sekä syksyn että kevään haastatteluissa.

Haastattelija: Sulla taitaa olla paljon kavereita?

Tuula: Jenni, sitten tota Sanna, Kirsi. Mä tunnen Sannan ja Kirsin tosi hyvin.

Haastattelija: Onko ollu joku semmonen kenen kanssa leikki ei oo oikein sujunut?

Tuula: Jonnan, no ku se on ilkee. Aina jos mää haluan jotakin ni se haluu sitä ja aina

Jonna päättää. Jonna tönii.

(Haastattelu syksyllä 2004)

Haastattelija: Kenen vieressä ei ois kiva istua?

Reetta: Kiusaajan.

Haastattelija: Onks tossa mejän ryhmässä jotain sellaisia kiusaajia?

Reetta: *Ilkka*, ku me istutaan päivähetkellä penkillä niin se heti alkaa halaa mua ja *Ilonaa*.

Haastattelija: Kuka?

Reetta: *Ilkka*.

(Haastattelu keväällä 2005)

Lasten haastatteluissa keskivertolapsia ei kuvailtu paljon, mutta kun heitä kuvailtiin, oli se yleensä kielteistä. Keskivertolapset eivät tuntuneet toisista lapsista niin mukavilta kavereilta. Lapset kertoivat, että keskivertolapset olivat välillä tyhmiä ja ne tykkäsivät leikkiä vain tiettyä leikkiä tietyn kaverin kanssa. Osa keskivertolapsista oli myös kovaäänisiä ja saattoi nimitellä toisia tyhmäksi. Keskivertolapset saattoivat myös itse helposti pahoittaa mielensä ja alkaa itkeä.

Ryhmän aikuiset näkivät nämä keskivertolapset rauhallisina ja hieman arkoina. Keskivertolapset halusivat usein leikkiä tietyn kaverin kanssa ja kun tämä ei ollut paikalla, oli toisen kaverin löytäminen hankalaa. Keskivertolapset tarvitsivat usein aikuisen tukea kaverin löytämiseen ja he viihtyivät myös aikuisen seurassa tai yksinään.

Coien, Dodgen ja Kupersmidtin (1990) mukaan *torjutut* lapset ovat luonteeltaan aggressiivisia, räjähdysalttiita ja helposti suuttuvia. Osa torjutuista voi olla myös arkoja ja helposti vetäytyviä. Torjutut lapset saavat enimmäkseen negatiivisia nimeämisiä ja harvoja positiivisia. Salmivallin (2005) mukaan torjutuilla on paljon kielteistä ja häiritsevää käyttäytymistä. Tästä huolimatta torjutut lapset eivät välttämättä ole kokonaan ryhmän sosiaalisten suhteiden ulkopuolella. Heillä saattaa olla vastavuoroisia kaverisuhteita muiden torjuttujen lasten kanssa.

Torjuttuja lapsia on Coien, Dodgen ja Copotellin (1982) mukaan enemmän pojissa kuin tytöissä. Myös omassa tutkimuksessani kaikki torjutut lapset olivat syksyllä 2004 poikia. Torjuttuja lapsia oli syksyllä ryhmässä kolme. Kaikki he saivat haastatteluissa enimmäkseen negatiivisia nimeämisiä ja heidän pistemääränsä matriisissa oli negatiivinen. Syksyllä kielen kehityksessä tukea tarvitsevista lapsista kaksi poikaa kuului torjuttuihin lapsiin, *Ilkka* ja *Risto*.

Syksyllä torjutut pojat nimesivät toisiaan kavereikseen. Torjutut pojat eivät jääneet ilman kaveria myöskään isossa ryhmässä. Vaikka kaikki pojat eivät pitäneet torjutuista pojista, otettiin heidät mukaan poikien leikkeihin. Poikien leikit olivat yleensä vauhdikkaita pelejä tai hippoja, joihin tarvittiin useita leikkijöitä. Rauhallisimpiin leikkeihin torjuttuja poikia ei aina kelpuutettu mukaan.

--Iltapäivällä eteisessä leikkivät polydron-rakentelupalikoilla ensin Kirsi, Kati, *Ilkka*, *Risto* ja Kimmo. Leikkijöille tuli riitaa, kun paloja ei riittänyt kaikille saman verran. Aikuinen haki toisen laatikon paloja ja rakentelu jatkui. *Ilona* tuli mukaan rakentamaan.

Kirsi: Kato miten hieno. Kati ja Kimmo kato miten hieno talo.

*Risto*: En mä saa näitä. (paloja kiinnitettyä yhteen)

*Risto* vaeltaa leikistä pois ja tulee takaisin eteiseen. *Risto* istuu keinutuoliin ja puhuu ihan omia juttuja (ei leikkiin liittyvää).

Kati: Minä kuolen, jos en saa postia.

*Risto*: Täältä tulee laivapostia.

Kirsi: Älä *Risto*! (*Risto* hännää rakentelua laatikon kannella)

Rakentelu jatkuu, mutta rakenteluporukka on jakaantunut. Sanna, Kirsi ja Kati rakentavat ja keskustelevat keskenään. *Ilkka*, *Ilona* ja Kimmo rakentavat omissa oloissaan ja eivät keskustele keskenään tai rakentele yhdessä. *Risto* jatkaa hännäämistään laatikon kannella. Nyt hän hännää *Ilkkaa*, Kimmoa ja *Ilonaa*.

Toiset sanovat: Älä *Risto*!

*Risto* lähtee pois.

*Risto* on siirtynyt yksinään leikkimään autoilla toiseen huoneeseen. *Risto* alkaa jutella minulle.

*Risto*: Ei se lähe. Tulee tännepäin.

*Risto*: Oliko paha, veti täältä tälle. (näyttää autolla)

*Risto* jatkaa toisessa huoneessa yksinleikkiä autoilla. *Risto* juttelee itsekseen ja minulle, mutta ei odota vastausta. Kerää sitten autot pois ja aloittaa yksinään leikin puhelimella.

Toisessa huoneessa Jenni sai muovailunsa tehtyä ja siirtyy *Riston* kanssa samaan huoneeseen. *Risto* on alkanut jälleen leikkiä autoilla. Jenni istuu hetken sohvalla ja mene sitten autoleikkiin mukaan.

(Torstai 8.9.2004)

Torjutuista pojista oli syksyllä erotettavissa aggressiivisesti käyttäytyviä ja syrjäänvetäytyviä. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevista lapsista *Ilkan* käyttäytyminen oli enimmäkseen aggressiivista ja häiritsevää. *Risto* ja kolmas torjuttu poika olivat enemmän syrjäänvetäytyviä ja arkoja. *Ilkan* aggressiivinen käyttäytyminen johtui paljon hänen suomen kielen taidosta. Puutteellisen kielitaidon takia päivän aikana saattoi tulla monia erimielisyyksiä ja ristiriitatilanteita niin ryhmän lasten kuin aikuistenkin kanssa. Koska *Ilkka* koki itsensä väärin ymmärretyksi, purkautui hänen harminsa aggressiivisella käyttäytymisellä.

Keväällä 2005 ryhmässä oli viisi torjuttua lasta. Edelleen kaikki torjutut lapset olivat poikia. Torjutut lapset saivat myös keväällä haastatteluissa pääsääntöisesti negatiivisia nimeämisiä. Osa torjutuista lapsista sai muutaman positiivisen nimeämisen ja osa ei saanut ollenkaan. Kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia oli torjuttujen ryhmässä keväällä kolme, *Ilkka*, *Aapo* ja *Eero*.

Keväällä torjutut pojat eivät nimenneet toisiaan kavereikseen. Lähes kaikki torjutut nimesivät kavereikseen ryhmän muita poikia. Torjutut pojat antoivat toisilleen pääasiassa negatiivisia nimeämisiä. Tästä huolimatta ryhmän pojat leikkivät paljon yhdessä. Yksi torjutuista pojista nimesi kavereikseen pääasiassa tyttöjä. Lisäksi torjutuista pojista Kimmo ei osallistunut keväällä haastatteluun ollenkaan, koska hän oli pitkään päiväkodista pois. Kimmo sai kuitenkin nimeämisiä ryhmän muilta lapsilta.

Keväällä torjutuissa pojissa oli sekä aggressiivisesti käyttäytyviä että syrjäänvetäytyviä ja arkoja. Yhden torjutun pojan käyttäytyminen oli selkeästi syrjäänvetäytyvää ja arkaa. Poika nimesikin ryhmän tyttöjä kavereikseen ja hänen lempipuuhanensa päiväkodissa oli hänen omien sanojensa mukaan lepääminen. Neljän muun torjutun pojan käyttäytyminen oli aggressiivista. Näistä kielen kehityksessä tukea tarvitsevan Ilkan käyttäytyminen erottui muista. *Ilkan* käytös muihin lapsiin ja aikuisiin oli välillä hyvin aggressiivista. Väärin ymmärretyksi tulemisen harmi purkautui edelleen voimakkaina tunnekuohuina niin fyysisesti kuin henkisesti. Kolmen muun torjutun pojan käytös oli enemmänkin häiritsevää ja heidän tunteenpurkaukset eivät kohdistuneet niin voimakkaasti toisiin lapsiin tai aikuisiin.

Haastatteluissa lapset kuvasivat torjuttuja lapsia pääsääntöisesti kielteisesti. Lapset kuvasivat torjuttuja poikia yleensä yhdellä sanalla. Samoin Coien, Dodgen ja Copotellin (1982) ja Naborsin (1997) tutkimuksissa lapset nimesivät torjunnan syyksi yleensä yhden asian. Torjutut pojat kuvattiin pahoiksi, tyhmiksi ja kiusaajiksi. He tekivät usein tyhmyyksiä, tappelivat ja suuttuivat helposti. Nabors (1997) on tutkimuksessaan saanut samansuuntaisia tuloksia. Hänen tutkimuksessaan lapset nimesivät torjunnan syyksi aggressiivisen käyttäytymisen, kiusaamisen, tönimisen tai hiuksista vetämisen. Toiset lapset eivät mielellään istuneet näiden torjuttujen poikien vieressä. Heiltä ei myöskään pyydetty mielellään apua tai autettu. Osa lapsista kuvasi, että torjutut pojat eivät olleet niin kivoja kuin toiset ja heidän kanssaan leikkiminen ei aina sujunut. Lisäksi jotkut



lapset mainitsivat, että torjutut pojat eivät leikkineet heidän kanssaan, joten hekään ei leiki niiden kanssa.

Ryhmän aikuiset kuvasivat, että torjutut pojat tykkäsivät leikkiä vauhdikkaita leikkejä. Aikuiset näkivät, että kaikkien torjuttujen poikien leikki-aidot eivät olleet hyvät. Osa torjutuista pojista alkoi hännäämään tai kiusaamaan muita, jos ei päässyt mukaan leikkiin. Torjutut pojat eivät osanneet hivuttautua mukaan toisten leikkeihin, vaan käyttivät voimakkaita eleitä. Ryhmän aikuisten piti yleensä mennä tilanteeseen ja selvittää, että pojat olisivat varmaan halunneet tulla mukaan leikkiin. Aikuiset näkivät, että yksi torjutuista pojista ei aina päässyt mukaan toisten lasten leikkeihin ja hän oli paljon aikuisen seurassa tai yksinään. Aikuiset kokivat myös, että osalla torjutuista pojista suomen kielen taito vaikutti leikkeihin ja kaveriporukoihin mukaan pääsemiseen. Kielen takia näille lapsille tuli paljon erimielisyyksiä ja ristiriitaisuuksia. Torjuttujen poikien häiritsevä käyttäytyminen näkyi myös lasten havainnoinnissa.

*Ilkka menee ja astuu eteisessä leikkivien tyttöjen Brats-nuken hiusten päälle. Hän ei suostu ottamaan jalkaa pois. Tytöt huutavat: ILKKA ja Tuula lisää: Se on mun uusin Bratzi. Ilkka ei siirrä jalkaa ja aikuinen puuttuu asiaan. Tuula alkaa itkemään ja Ilkka nauraa: Häh, hää, pikku vauva - - Ilkka lähtee pois ja tilanne loppuu. Tytöt jatkavat leikkiä. Ilkan ja Aapon pelaaminen ei suju. Ilkka alkaa painimaan ja menee Aapon päälle. Aikuinen puuttuu asiaan ja pojat siirtyvät toiseen huoneeseen. Siellä he aloittavat autoleikin. Tämä leikki ei oikein suju. Aapo sanoo: Anna, anna ja pyytää autoa Ilkalta. Ilkka ei anna autoa Aapolle. Aikuinen puuttuu poikien leikkiin ja pyytää keräämään sen pois. Leikin keräämien ei suju ja Ilkka poistuu paikalta. Aapo huutaa Ilkan perään: Ilkka, Ilkka. Aikuinen puuttuu asiaan ja sanoo: Ei noin voi kerätä, menee rikki. (Havainnointi 30.3.2005)*

- - Tytöt alkaa huutaa: Ope, ope, ope. Ilkka tulee kiusaan. Aikuinen menee huoneeseen ja kysyy: Oisiko Ilkka halunnut tulla leikkiin mukaan?

Kirsi kommentoi: Ei tähän mahu.

Aikuinen kysyy Ilkalta: Ilkka, haluutko pelata? Ilkka menee pelihyllyn luo ja valitsee myyräpelin. (Havainnointi 12.4.2005)

### 4.3 Muutokset lasten sosiaalisissa suhteissa

Haastattelujen pohjalta tehtyjen matriisien (ks.liite 9) ja sosiogrammien (ks. liite 10) mukaan lasten sosiaalisissa suhteissa oli tapahtunut muutoksia vuoden aikana. Lapsiryhmä oli kevääseen 2005 mennessä muodostunut tiiviimmäksi kuin syksyllä 2004. Strandellin (1995, 74-76) mukaan lapset tuntevat luontaista vetoa toistensa luo. Toisten lasten tekeminen on yksi tärkeimmistä toiminnan virikkeistä. Lasten keskinäisten kaverivalintojen määrä oli kasvanut huomattavasti ja ryhmästä ei ole erotettavissa erillisiä alaryhmiä. Syksyllä ryhmän pojat näyttivät selkeästi leikkivän erillään ryhmän tytöistä. Keväällä poikien ja tyttöjen välillä ei ollut havaittavissa selkeää ryhmäeroa ja niin pojat kuin tytötkin nimesivät vastakkaista sukupuolta olevia lapsia kavereikseen.

Ryhmän aikuiset olivat myös huomanneet esiopetusryhmän lasten sosiaalisissa suhteissa tapahtuvia muutoksia. Aikuiset kertoivat haastatteluissa, että ryhmän tyttöjen ja poikien erilleen jakautuminen oli syksyllä ollut erottuvampaa kuin keväällä. Syksyllä tytöt ja pojat leikkivät joskus ulkoilujen aikana yhdessä. Yleensä yhteisiä leikkejä olivat erilaiset vauhdikkaat kiinniottoleikit. Keväällä jotkut pojat leikkivät syksyä enemmän tyttöjen kanssa yhdessä. Suosittuja yhteisleikkejä olivat edelleen kiinniottoleikit ja uutena oli tullut erilaiset koti- ja eläinleikit.

Tyttöjen ryhmästä oli syksyllä havaittavissa yksi kolmen tytön ryhmä, joka leikki erillään muusta tyttöryhmästä. Keväällä tämä kolmen tytön ryhmä oli osittain hajonnut ja sulautunut muuhun ryhmään. Myös ryhmän aikuiset olivat huomanneet tämän ilmiön toimintavuoden aikana.

Kevään haastatteluissa lapset nimesivät useita kavereita itselleen ja vastavuoroisia kaverinimeämisiä oli syksyä enemmän. Kevään haastatteluissa lapsilla oli enemmän ensisijaisia kaverinimeämisiä. Keväällä ryhmässä oli havaittavissa syksyä enemmän kahden lapsen kaveripareja, jotka leikkivät usein keskenään. Keväällä ryhmässä oli myös uusia kahden lapsen kaveripareja, joita syksyllä ei ollut havaittavissa. Osa syksyn kaveripareista oli taas hajonnut. Kahdessa kevään haastattelussa lapsi itse kertoo vuoden aikana tapahtuneista kaverisuhdemuutoksistaan.

Haastattelija: Kenen kanssa susta on kaikista kivointa leikkiä?

Jani: Pojat oli ennen mutta ne puhuu niin tyhmiä juttuja ni mä en enää tykkää niistä. En mä paljo leiki niitten kaa.

Haastattelija: Kenen kanssa sä tykkäät leikkiä?

Jani: Nean.

Haastattelija: Minkä takia sä tykkäät Nean kanssa leikkiä?

Jani: Meillä on sellasia kivoja leikkejä.

(Haastattelu keväällä 2005)

Haastattelija: Kuka näistä oli kaikista paras kaveri?

Sanna: Öö, en mä tiä.

Haastattelija: Niin paljon hyviä kavereita.

Sanna: Niin. Kirsi on ainakin ollu.

Haastattelija: Eikö se enää oo niin hyvä kaveri?

Sanna: No ku me joskus riidellään, mutta ei me ainakaan eilen. Joskus tarhalla mutta ei me sillein omassa pihassa. Riippuu vähän miten kesällä tulee. Jos kesällä menee hyvin ni sit on mukavaa.

( Haastattelu keväällä 2005)

Aikuiset näkivät, että ryhmän pojat leikkivät paljon yhdessä isolla porukalla niin syksyllä kuin keväälläkin. Erilaiset vauhdikkaat leikit ja pelit sekä autoleikit koettiin poikia yhdistäviksi tekijöiksi. Keväällä työissä oli havaittavissa sellaisia lapsia, jotka tykkäsivät leikkiä kahdestaan ja kolmatta ei otettu mukaan. Osa tytöistä taas tarvitsi ympärilleen isomman kaveriporukan.

Aikuisten mielestä lasten leikit alkoivat melko luontevasti ja varsinaista kiusaamista kielivaikeuksien takia ei esiintynyt. Ryhmän lapsilla oli kuitenkin selkeä jako siitä, ketä lapsia otettiin mukaan porukkaan. Aikuiset kokivat työskentelyn ryhmässä henkisesti ja fyysisesti vaativaksi ja rankaksi. Ryhmän lasten välillä esiintyi paljon kinastelua, riitelyä ja kilpailuhenkisyttä. Ryhmässä oli myös lapsia, jotka kävivät fyysisesti toisten lasten ja aikuisten kimppuun. Lasten välinen kilpailuhenkisyys tuli esille myös aikuisten haastattelussa seuraavasti.

Päivi: - - Täällä tulee hirveen herkästi sitä, että höö, että tyhmiä leikkejä ja oli ihan tyhmää, saattaa joku sanoo sillon kun lähtee ryhmästä. Että on jotenkin aatellut, että mikä siinä on ettei ne, se niiku aidosti lähde lapsen ilossa leikkimään jotain leikkiä.

Pirkko: Jotenkin tää on niin kilpailuhenkinen ryhmä. Nää kilpailee koko ajan.

Päivi: Sekö se sitten on joka - -

Pirkko: Jotenkin sillein semmosta paloarkaa, että yks sanoo jotakin, että aina sää tollein sanot tai jotakin tossa päivähetkelläkin. Koko ajan kommentoidaan, seurataan toista, ei oo semmosta jotenkin niin kun turvallista ja luottavaista olla tässä omana itsenä.

Päivi: Niin ja keskittyä vaan tähän mun omaan tekemiseen ja nauttia siitä mitä mä nyt teen. - - Niin se menee se energia ja aika siihen, että pitää tarkkailla.

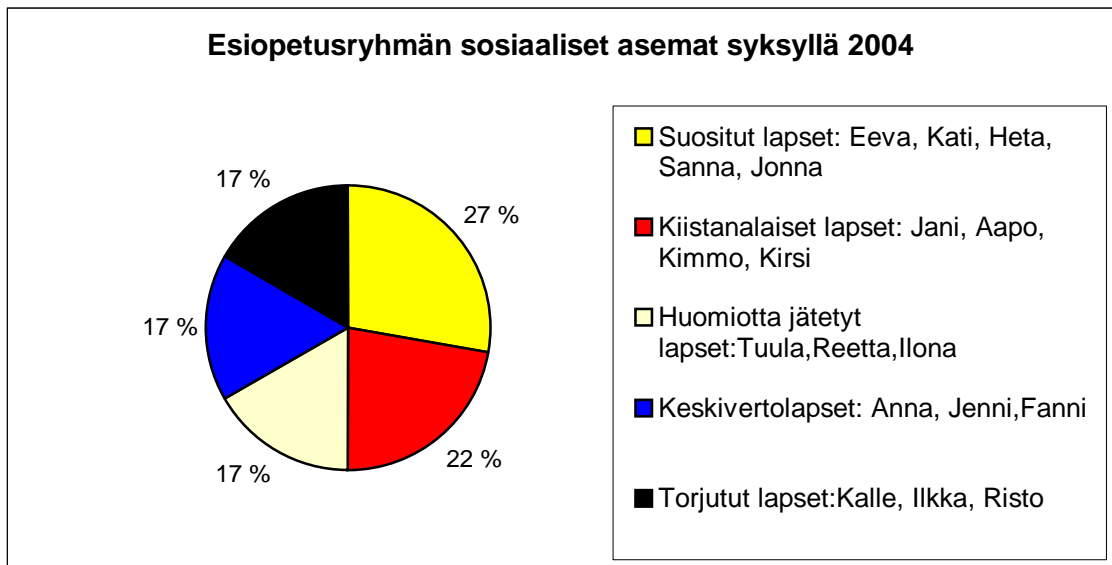
Pirkko: Joo just ja jännitetään kavereiden sanomista vaatteista ja kaikesta tätä. Se on monessa tullu ilmi, että sitä vähän niinku jännitetään ja pelätään.

(Haastattelu keväällä 2005)

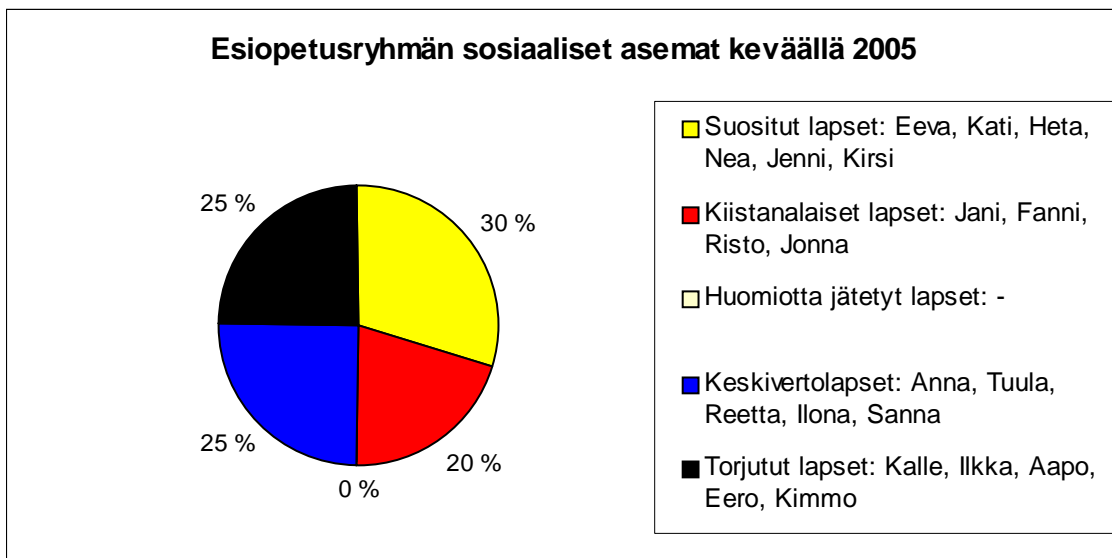
#### 4.4 Esiopetusryhmän lasten sosiaalisen asemat muutokset

Esiopetusryhmän lasten sosiaalisissa asemissa tapahtui muutoksia syksyn 2004 ja kevään 2005 aikana. Lapsen syksyllä saama sosiaalinen asema saattoi muuttua kokonaan tai se pysyi samana ja vahvistui entisestään. Tutkimuksessani tarkastelen sosiaalisen aseman muutoksia kaikkien lasten osalta yleisesti. Lisäksi tarkastelen näitä muutoksia tarkemmin yhden tytön ja kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Tämän yhden tytön sosiaalisen aseman muutospolun otan esille, jotta lukijalle tulisi selville ne syyt ja tekijät, mitkä saattoivat vaikuttaa näihin sosiaalisen aseman muutoksiin.

Esiopetusryhmän lasten sosiaalisista asemista olen laatinut kaksi ympyräkaaviota. Näissä alla olevissa kaavioissa näkyy, miten ryhmän lapset olivat jakautuneet näihin Coien, Dodgen ja Copotellin (1982) laatimiin viiteen sosiaalisen aseman luokkiin syksyllä 2004 ja keväällä 2005. Samalla kaavioista näkee, mihin sosiaalisen aseman luokkaan oli syksyllä ja keväällä kuulunut eniten ja vähiten lapsia. Kaaviosta näkee myös, keitä lapsia näissä sosiaalisen aseman luokissa oli syksyllä ja keitä keväällä. Lapset on jaettu näihin sosiaalisen aseman luokkiin haastattelujen pohjalta laadittujen matriisien pistemäärien mukaan. Syksyn kaaviossa on mukana 18 lasta ja kevään kaaviossa on mukana 20 lasta. Kaksi lasta, Nea ja *Eero*, ovat mukana vain kevään luokittelussa, koska he aloittivat syksyllä päiväkodin vasta tutkimukseni haastattelujen jälkeen.



Kaavio 1. Esiopetusryhmän sosiaaliset asemat syksyllä 2004.



Kaavio 2. Esiopetusryhmän sosiaaliset asemat keväällä 2005.

Edellä olevista kaaviosta näkee, että syksyllä ja keväällä suositut lapset olivat olleet suurin sosiaalisen aseman luokka. Syksyllä toiseksi suurin sosiaalisen aseman luokka oli ollut kiistanalaiset lapset. Keväällä tähän luokkaan kuului edelleen neljä lasta, mutta se ei ollut enää toiseksi suurin, koska muiden luokkien koko oli kasvanut. Syksyllä huomiotta jätettyihin, keskipertolapsiin ja torjuttuihin kuului kaikkiin saman verran lapsia. Keväällä tämä oli muuttunut, sillä huomiotta jätettyjä lapsia ei ryhmässä enää ollut. Huomiotta jätettyjen luokka ei ollut pysyvä ja kaikki aiemmin siihen luokkaan kuuluneet lapset olivat siirtyneet keskipertolapsiin. Keväällä keskipertolasten luokasta

oli tullut toiseksi suurin yhdessä torjuttujen lasten luokan kanssa. Torjuttujen lasten määrä oli lisääntynyt esiopetuksen toimintakauden aikana.

Suosittuihin lapsiin kuuluvien tyttöjen sosiaalisessa asemassa oli osan kohdalla tapahtunut muutoksia vuoden aikana ja osalla se oli pysynyt samana. Suosituista lapsista Eevan, Katin ja Hetan kohdalla sosiaalinen asema oli pysynyt samana. Tytöt saivat keväällä edelleen paljon positiivisia nimeämisiä ja heidän asemansa oli vahvistunut. Vuoden aikana Jennin ja Kirsin sosiaalinen asema oli vaihtunut suosituksi. Jennin asema oli muuttunut keskivertolapsesta suosittuun ja Kirsin asema kiistanalaisista lapsista suosittuun. Jennin positiivisten nimeämisten määrä oli lisääntynyt syksyyn verrattuna. Kirsi taas sai keväällä syksyä vähemmän negatiivisia nimeämisiä. Suosituissa lapsissa oli keväällä myös Nea. Nean sosiaalisen aseman muutosta ei tutkimuksessa esiinny, sillä hän ei ollut syksyn haastattelujen aikana aloittanut päiväkotia.

Suosituista lapsista Sannan ja Jonnan sosiaalinen asema oli vuoden aikana muuttunut. Sannan asema oli muuttunut suosituista keskivertolapsiin. Sanna sai kevään haastatteluissa vähemmän positiivisia nimeämisiä kuin syksyllä. Lisäksi Sannalla ei keväällä ollut vastavuoroisia kaverisuhteita kuten oli syksyllä ollut. Jonnan asema oli muuttunut suosituista lapsista kiistanalaisiin. Jonna sai kevään haastatteluissa puolet enemmän negatiivisia nimeämisiä kuin syksyllä. Jonnan sosiaalisen aseman muutokseen vaikutti paljon hänen kielteinen käytöksensä ja olemuksensa. Jonnan kanssa leikittiin edelleen mielellään ja hänellä oli paljon suosittujen lasten ominaisuuksia ja taitoja. Kaikki ryhmän lapset eivät kuitenkaan enää keväällä tykänneet leikkiä tai olla Jonnan kanssa samassa porukassa niin paljon kuin syksyllä. Tämä onkin myös yksi tyypillinen piirre kiistanalaisille lapsille. Osa tykkää olla heidän kanssa ja osa ei.

Jonnalla oli esiopetusryhmän tyttöjen keskuudessa arvostettuja ominaisuuksia ulkonäössä, liikunnallisuudessa ja motorisissa taidoissa. Jonna oli liikunnallisesti taitava ja hän harrasti ryhmän tyttöjen keskuudessa suosittuna pidettyä lajia. Usein tämä harrastus ja siihen liittyvät varusteet esiintyivät myös tyttöjen leikeissä. Jonnan pukeutumistyyli oli samansuuntainen kuin muidenkin ryhmän suosittujen tyttöjen. Eroavuutena muiden lasten pukeutumiseen oli se, että Jonnalla ei ollut käytössä perinteisiä kuravaatteita, kuten ryhmän muilla lapsilla. Lisäksi Jonnalla oli taito

saavuttaa omat tavoitteensa. Tähän hän käytti hyödykseen välillä liiankin voimakkaasti omaa sosiaalista asemaansa ja valtaansa.

Ryhmän aikuiset kuvasivat Jonnaa vahvaksi ja voimakastahtoiseksi. Aikuiset kokivat Jonnan myös hyvin suosituksi lapseksi tyttöjen keskuudessa. Jonna oli aikuisten mielestä kielellisesti taitava ja omasi hyvät leikkitaidot. Aikuiset näkivät, että aina Jonna ei osannut käyttää näitä taitoja. Hän saattoi sanoa mielipiteensä liian suoraan kaverille, joka sitten pahoitti mielensä. Jonna katsoi myös tarkkaan kenen kanssa leikkii, kuten teki muutama muukin suosittuihin lapsiin kuuluva tyttö. Jonnan leikkiin ja kaveriryhmään mukaan meneminen saattoi usein mennä pieleen. Tällöin kävi yleensä niin, että Jonna valtasi koko leikin ja otti siihen oman mielensä mukaan muita uusia leikkikavereita. Jonna määräsi muiden leikkijöiden roolin ja pullautti lopulta leikin alkuperäiset leikkijät pois. Aikuiset toteavatkin, että Jonnan kohdalla sai tarkkaan miettiä ryhmäjakoja, ettei ryhmästä muodostunut sellaista, mikä provosoi häntä kielteiseen käyttäytymiseen. Kevään haastattelussa aikuiset näkivät, että ryhmän muut lapset olivat tuoneet enemmän esille omaa tahtoaan ja eivät alistuneet niin usein vahvojen tyttöjen määräyksiin. Toiset tytöt eivät viitsineet hakeutua Jonnan kanssa enää niin paljon samaan leikkiin, koska he tiesivät, että silloin piti leikkiä Jonnan määräysten mukaan.

Lasten haastatteluissa Jonnasta oltiin selkeästi kahta eri mieltä. Osa tytöistä piti häntä hyvänä kaverina ja leikki hänen kanssa mielellään. Jonna oli myös auttanut monia ryhmän lapsia. Osa tytöistä taas leikki välillä mielellään Jonnan kanssa, mutta ei aina. Tytöt kertoivat, Jonnan kanssa leikkiminen ei ole kivaa silloin, kun Jonna on kiukkuinen tai sanoo pahasti. Jonna saattoi sanoa pahasti niin tytöille kuin pojillekin. Myös ryhmän pojat kertoivat etteivät halua tämän takia leikkiä tai istua Jonnan vieressä. Leikkitilanteiden havainnointi tukee myös tätä. Havainnoinnin mukaan Jonna ei kaunistellut sanomisiaan, jos sille päälle sattui. Toisaalta taas välillä Jonnalla oli oikein hyviä ja pitkäkestoisia leikkejä ryhmän lasten kanssa.

Eräs tyttö kertoo haastattelussa, että Jonnan kanssa oli kaikista mukavinta leikkiä ja Jonna oli kivoin kaveri, koska hänen kanssa voi tehdä sellaisia hauskoja juttuja, kuten kiivetä katolle ja leikkiä vouhotusleikkejä ja tuhmia leikkejä. Sama tyttö myös kertoi, että Jonnan mielestä yksi ryhmän tytöistä oli ihan tyhmä, vaikka se oli tämän toisen

tytön hyvä kaveri. Jonnaa kuvattiin haastatteluissa myös ylpeäksi. Kevään haastatteluissa moni lapsi kertoo, että Jonna oli kiusannut. Jonna oli kiusannut etenkin ryhmän kielen kehityksessä tukea tarvitsevia tyttöjä. Tämä tuli esille tyttöjen haastatteluissa.

Haastattelija: Jos saa ite valita niin kenen vieressä et haluaisi istua?

*Ilona:* Ton Jonnan.

Haastattelija: Osaatko sanoa minkä takia et tykkää istua Jonnan vieressä?

*Ilona:* Koska se kiusaa.

(Haastattelu keväällä 2005)

Haastattelija: Onko joku sitten, joka ei oo niin kiva kaveri, kenestä sä et niin tykkää?

*Anna:* Hmm...tota Jonna.

Haastattelija: Osaatko sanoa, minkä takia et tykkää?

*Anna:* Ne aina lyö mua. Jonna, Jonna tekee tälle mulle, katto, katto näin (*Anna vetää hiuksistaan*) se tekee. Ei tunnu yhtään kivalta.

(Haastattelu keväällä 2005)

Jonna oli toimintavuoden aikana löytänyt itselleen hyvän kaverin yhdestä ryhmän tytöstä. Mielenkiintoista tässä kaverisuhteessa oli se, että syksyllä Jonna kiusasi paljon tätä kyseistä tyttöä. Ryhmän aikuiset olivat myös huomanneet tämän asian. Aikuiset kertoivat, että Jonna oli itse perustellut kiusaamista nykyiselle kaverilleen niin, että hän ei silloin tuntenut kyseistä tyttöä ja sen takia kiusasi. Aikuiset näkivät, että tämän avulla Jonna perusteli omaa aikaisempaa käyttäytymistään ja tunnusti sen uudelle kaverilleen rehellisesti. Aikuiset näkivät, että tähän kaveruuden muodostumiseen vaikutti alkuvuodesta 2005 pidetty vuorovaikutusleikki. Jonna oli ollut samassa vuorovaikutusleikkiryhmässä kyseisen tytön kanssa ja se oli vaikuttanut siihen, että tytöt olivat tutustuneet toisiinsa paremmin. Aikuisten mukaan tytöt valitsivat aina toisensa parikseen leikkitilanteissa ja päivähetken yhteisissä laululeikeissä.

Kevään haastatteluissa tämä Jonnan uusi kaveri kuvasi Jonnaa ihanaksi ja parhaaksi kaverikseen. Jonna itse taas ei kuvannut kyseistä tyttöä parhaaksi kaverikseen. Jonnan oli muutenkin haastatteluissa vaikea kertoa omia mielipiteitä ja mielipuuhiiaan. Jonna kertoi aluksi sekä syksyn että kevään haastatteluissa, että tykkäsi leikkiä kaikkien lasten kanssa ja kaikki olivat hänen kavereitaan. Jonna tykkäisi istua myös kaikkien ryhmän



lasten vieressä. Esiopetusryhmässä ei myöskään ollut ketään lasta, kenestä hän ei oikein olisi pitänyt tai kenen kanssa hän ei olisi tahtonut leikkiä. Lopulta Jonna kuitenkin alkoi hiukan kertoa omia mielipiteitään ja kertoi, että leikki mieluiten sen kaverin kanssa, minkä hän itse päätti. Lisäksi hän kertoi kahden tytön nimen, kenen kanssa leikki mieluiten.

Syksyllä huomiotta jätettyjen luokkaan kuuluvien lasten asema muuttui toimintakauden aikana. Huomiotta jätetyistä tytöistä Tuulan ja Reetan sosiaalinen asema oli muuttunut vuoden aikana keskivertolapsiin. Molemmat tytöt saivat kevään haastatteluissa huomattavasti enemmän nimeämisiä kuin syksyllä. Tyttöjen asema ryhmässä oli muuttunut vuoden aikana näkyvämmäksi ja hiukan suosittumaksi. Molemmat tytöt tulivat syksyllä uusina lapsina päiväkotiin ja tämä olo osaltaan vaikuttanut tyttöjen syksyiseen sosiaaliseen asemaan. Vuoden aikana tytöt olivat päässeet mukaan ryhmään ja se näkyi myös tutkimuksen tuloksissa sosiaalisen aseman muutoksena.

Ryhmän aikuiset totesivat kevään haastattelussa, että nämä tytöt olivat hyvin päässeet muiden lasten leikkeihin mukaan. Toisaalta näille tytöille saatettiin leikissä antaa joku huonompi rooli, jota tytöt eivät osanneet tehdä oikein ja sillä verukkeella heidät työnnettiin leikistä pois. Nämä tytöt saattoivat helposti myös pahoittaa mielensä ja alkaa itkeä, minkä takia heitä ei haluttu aina mukaan kaveriporukkaan.

Syksyllä huomiotta jätettyjen luokkaan kuuluvan *Ilonan* sosiaalinen asema oli myös muuttunut toimintakauden aikana keskivertolapsiin. *Ilona* sai kevään haastatteluissa puolet enemmän nimeämisiä kuin syksyllä. Nimeämisten perusteella *Ilona* ei keväällä ollut enää niin huomaamaton kuin syksyllä ja hän oli hiukan lisännyt suosiotaan ryhmän muiden lasten silmissä. Havainnoinnin perusteella *Ilona* oli edelleen hiljainen koko ryhmän toiminnoissa ja ei hakeutunut aktiivisesti ryhmän toisten lasten seuraan. *Ilona* viihtyi paljon myös itsekseen ja teki rauhallisia puuhia. Haastatteluissa *Ilona* kertoi lempipuuhakseen piirtämisen. Hän oli hyvin taitava piirtäjä ja piirsi päiväkodissa päivittäin.

*Ilona* ei kuitenkaan ollut ryhmässä yksinäinen tai ilman kavereita, vaikka hän vietti paljon aikaa itsekseen. *Ilonalla* oli syksyllä omassa ryhmässä kaksi hyvää kaveria, joiden kanssa hän leikki usein. Lisäksi hän leikki ulkoilujen aikana paljon viereisessä

ryhmässä olevan nuoremman siskonsa ja tämän kavereiden kanssa. Syksyllä *Ilona* muodosti kahden muun kielen kehityksessä tukea tarvitsevan tytön, *Annan* ja *Fannin*, kanssa oman kolmen hengen kaveriryhmän. Keväällä tätä kolmen tytön kaveriryhmää ei enää ollut, mutta *Ilona* ja *Anna* leikkivät edelleen paljon keskenään.

Ryhmän aikuiset olivat myös huomanneet tämän kolmen kielen kehityksessä tukea tarvitsevan tytön kaveriporukan. Aikuiset näkivät, että näiden kolmen tytön kaveruus oli tavallaan tasavertaista ja heidän kielelliset taidot olivat samantapaisia. Tytöt suhtautuivat toisiinsa positiivisesti ja heillä näytti olevan hauskaa keskenään. Kevään haastattelussa aikuiset totesivat, että näistä kolmesta työstä *Anna* ja *Ilona* leikkivät vielä paljon yhdessä. He näkivät, että *Fanni* oli jotenkin lähtenyt pois tästä porukasta ja leikki enemmän toisten lasten kanssa.

Syksyllä *Anna* ja *Fanni* olivat kuuluneet keskivertolapsiin. Keväällä *Anna* kuului edelleen keskivertolapsiin. Hän sai kevään haastatteluissa hiukan enemmän positiivisia ja negatiivisia nimeämisiä kuin syksyllä. Näin ollen *Annan* sosiaalinen asema keskivertolapsissa oli vahvistunut toimintakauden aikana. *Anna* oli toimintakauden aikana myös luonut vastavuoroisen kaverisuhteen myös yhden suosittun tytön kanssa. Keväällä *Anna* leikkikin *Ilonan* lisäksi tämän suosittuihin lapsiin kuuluvan tytön kanssa.

Ryhmän aikuiset näkivät, että aiemmin *Annan* oli ollut vaikea päästä mukaan toisten lasten leikkeihin ja saattoi olla yksin tai ryhmän aikuisen kanssa. Ainoastaan *Ilonan* kanssa leikkiminen oli sujunut, koska heidän kielitaitonsa oli samantyylinen. Lisäksi *Anna* oli aikuisten mielestä kokenut toisten lasten kiusaamista. *Anna* itse kertoi myös haastattelussa, että häntä oli kiusattu. Aikuiset näkivät, että keväällä *Anna* oli paremmin päässyt mukaan toisten leikkeihin. Aikuiset kertoivat myös, että *Anna* osallistui helposti erilaisiin hölmöilyihin eikä leikkinyt kunnon leikkejä. Aikuiset arvelivatkin, että *Anna* oli oivaltanut, että toisten lasten hölmöilyihin oli helppo päästä mukaan ja sitä kautta saada itselle kavereita.

*Fannin* sosiaalinen asema oli toimintakauden aikana muuttunut keskivertolapsista kiistanalaiseihin lapsiin. *Fanni* sai kevään haastatteluissa puolet enemmän positiivisia nimeämisiä kuin syksyllä. Toisaalta taas *Fanni* sai keväällä puolet enemmän myös negatiivisia nimeämisiä. Hänen haastatteluissa saamat nimeämiset ja matriisin

pistemäärä oli lisääntynyt niin paljon, että hän ei enää keväällä kuulunut keskivertolapsiin vaan kiistanalaisiin. *Fannin* asema oli vuoden aikana muuttunut ryhmässä näkyvämmäksi ja hän oli päässyt mukaan suosittujen tyttöjen leikkeihin.

Sosiaalisen aseman muutokseen vaikutti paljon *Fannin* suomen kielen kehittyminen. Syksyllä *Fanni* oli juuri tullut Suomeen eikä osannut suomen kieltä ollenkaan. Vuoden aikana hän oppi hyvin suomen kieltä ja tämä vaikutti myös hänen sosiaaliseen asemaan ja kaverisuhteisiin. Syksyllä *Fanni* oli kuulunut muusta ryhmästä eroavaan kolmen tytön kaveriryhmään, jossa kaikki lapset tarvitsivat tukea suomen kielen kehitykseen. Keväällä *Fannin* kielitaito oli kehittynyt niin paljon, että hän leikki paljon suomen kieltä hyvin puhuvien lasten kanssa. Hänelle oli myös muodostunut vastavuoroisia kaverisuhteita näiden lasten kanssa.

Kielen kehityksessä tukea tarvitsevan *Aapon* asema oli toimintakauden aikana muuttunut kiistanalaisista lapsista torjuttuihin. Syksyllä *Aapo* oli hyvin suosittu kaveri ryhmän poikien keskuudessa, mutta ei tyttöjen. Moni poika nimesi syksyllä *Aapon* parhaaksi kaverikseen. Vastaavasti tytöt kokivat *Aapon* ilkeäksi ja pahaksi, joka suuttui helposti. Tytöt eivät myöskään kokeneet, että he voisivat pyytää *Aapolta* apua. Kevään haastatteluissa *Aapo* sai puolet enemmän negatiivisia nimeämisiä kuin syksyllä. Keväällä negatiivisia nimeämisiä antoivat *Aapolle* myös ryhmän pojat. Ryhmän pojat totesivat kevään haastatteluissa, että *Aapo* teki paljon tyhmyyksiä ja riiteli, joten he eivät jaksaneet olla hänen kanssa.

Ryhmän aikuiset näkivät, että *Aapo* oli persoonaltaan vahva ja voimakastahtoinen. *Aapo* nähtiin myös taitavana leikkijä. Aikuisten mielestä *Aapolla* oli hyviä taitoja leikkimisessä ja hän oli se, joka rakensi ja piti poikien leikkiä tai peliä yllä. *Aapo* nähtiinkin usein pelaamassa ulkona eri pallopelejä isossa poikaporukassa. *Aapo* koettiin myös taitavaksi autoleikkien rakentajaksi, joka harvoin leikki ryhmän tyttöjen kanssa. *Aapo* leikki aikuisten mielestä usein *Janin*, *Kimmon*, *Ilkan* ja *Riston* kanssa.

*Aapolla* oli myös mielenkiintoinen suhde toisen kielen kehityksessä tukea tarvitsevan pojan kanssa. *Aapo* ei pitänyt *Eerosta* eikä *Eero* pitänyt *Aaposta*. Molemmat pojat kertoivat kevään haastatteluissa, että eivät mielellään leiki toistensa kanssa. *Aapo* kertoi, ettei leikkiminen ole sujunut *Eeron* kanssa ja siinä oli tullut erimielisyyksiä. Vastaavasti

*Eero* kertoi, ettei hän halunnut leikkiä tai istua *Aapon* kanssa, koska tämä aina suuttui hänelle. Tästä huolimatta pojat saattoivat olla ulkoilun aikansa samoissa peliporukoissa ja vauhdikkaissa hippaleikeissä. Pojat kuuluivat keväällä myös samaan pienryhmään ja olivat tämän pienryhmän ainoita poikia. Tämän takia poikien oli välillä ulkoilun aikana leikittävä yhdessä, jos eivät halunneet olla tyttöjen kanssa tai yksin, koska toiset pojat olivat sisällä toiminnoissa.

Ryhmän toiset lapset olivat myös huomanneet tämän poikien keskinäisen torjunnan. Yksikin poika kertoi haastattelussa, ettei haluaisi istua *Aapon* ja *Eeron* vieressä, koska ne aina riitelevät. Kyseinen poika ei jaksanut istua sellaisten lasten vieressä, jotka riitelevät. Myös ryhmän aikuiset olivat huomanneet näiden poikien välillä olevat erimielisyydet.

Päivi: *Aapo* ja *Eero* on aika ku kissa ja koira. Niitten ei tartte kovin paljoon toisiaan kattoo, kun ne käy ihan melkein fyysisesti kiinni. Ja jollain lailla kun kattoo niitten silmiä, kun tehdään jotain niin aivan kuin ne vihais toisiaan.

--

Päivi: *Aapo* ja *Eero* on ollu useamman kerran semmosessa tilanteessa, että niille on tullut riitaa. Ja sitten kohta on pitänyt sanoa, että kaverille ei saa tehdä sitä tai että kaveria ei saa tyyliin. Niin se sanoo, se ei oo mun kaveri tai mä en oo sen kaveri, se on ihan tyhmä.

(Aikuisten haastattelu keväällä 2005)

Kielen kehityksessä tukea tarvitseva *Eero* kuului keväällä torjuttuihin lapsiin. *Eero* sai haastatteluissa pääasiassa negatiivisia nimeämisiä ja vain yksi lapsi nimesi hänet kaverikseen. *Eero* ei ollut syksyn haastattelujen aikana vielä aloittanut päiväkotia, joten hänen sosiaalisen aseman muutoksia ei tutkimuksessa ole.

Ryhmän aikuiset näkivät, että *Eero* oli jollain tavoin voimakas ja hallitseva hahmo poikien keskuudessa. *Eero* osallistui usein poikien vauhdikkaisiin hippaleikkeihin, mutta peliporukassa hän ei aina viihtynyt, koska ei jaksanut juosta yhtä paljon kuin toiset pojat. Aikuiset näkivät myös, että *Eerolla* oli paljon mielikuvitusta leikkimiseen ja hän leikkii usein eläimiä tai muita roolileikkejä. *Eero* osasi aikuisten mielestä leikkiä hyvin erilaisia leikkejä ja hän oli usein myös mukana tyttöjen leikeissä. *Eero* itsekin nimesi haastattelussa monia tyttöjä kaverikseen.

Aikuiset näkivät myös, että *Eeron* kohdalla kieli saattoi välillä aiheuttaa väärinkäsityksiä ja erimielisyyksiä ryhmän muiden lasten kanssa. *Eero* saattoi käyttää väärää sanaa ilmaisemaan jotain asiaa ja ryhmän aikuista tarvittiin tällöin asian selvittämiseen. *Eero* käytti usein tappaa-sanaa, vaikka tarkoitti tappelemista ja tämä aiheutti hämmennystä etenkin suomenkielisten lasten kohdalla. Lapset olivat ihmeissään miksi *Eero* oli käskenyt tappaa toisen tai kertoi aikuiselle, että joku oli yrittänyt tappa hänet.

*Eerolla* oli myös mielenkiintoinen kaverisuhde ryhmässä olevaan *Ilkkaan*. Molemmat pojat tarvitsivat kielen kehityksessä tukea ja pojilla oli sama äidinkieli. Pojat viettivät paljon aikaa yhdessä, mutta eivät kuitenkaan olleet kavereita keskenään. Pojat pelasivat usein eri lautapelejä keskenään ja juttelivat omalla äidinkielellään. Pojat eivät maininneet toisiaan kaveriksi haastatteluissa ja ryhmän aikuisten mielestäkään pojat eivät olleet kavereita keskenään. Aikuiset kertoivat haastattelussa, että *Eero* ja *Ilkka* pelasivat paljon yhdessä, mutta eivät muuten olleet yhdessä. Aikuiset näkivät, etteivät pojat olleet leikkikavereita keskenään. Aikuisten mielestä *Eerolla* oli enemmän leikkitaitoja kuin *Ilkalla*.

Kielen kehityksessä tukea tarvitseva *Ilkka* kuului syksyllä torjuttuihin lapsiin. *Ilkka* sai syksyn haastatteluissa pääasiassa negatiivisia nimeämisiä. Vain yksi lapsi nimesi *Ilkan* kaverikseen. Keväällä *Ilkka* kuului edelleen torjuttuihin lapsiin. Hänen sosiaalinen asemansa torjutuissa lapsissa oli vahvistunut toimintakauden aikana. Kevään haastatteluissa *Ilkka* sai kolme kertaa enemmän negatiivisia nimeämisiä kuin syksyllä. Keväällä *Ilkka* ei saanut yhtään positiivista nimeämistä ja kukaan ryhmän lapsista ei maininnut häntä kaverikseen.

*Ilkka* ei kuitenkaan ollut yksinäinen tai ilman kaveria, vaikka kukaan ei häntä kaverikseen nimennyt. *Ilkka* oli usein mukana poikien peliporukoissa ja erilaisissa hippaleikeissä. *Ilkka* tykkäsi hyppiä myös hyppynarua ja oli siinä taitava. Mielipuuhaakseen päiväkodissa *Ilkka* kertoi muistipelin pelaamisen. *Ilkka* pelasikin päivittäin erilaisia lautapelejä ryhmän lasten ja aikuisten kanssa. Hän jaksoi keskittyä pelien pelaamiseen pitkiksi ajoiksi ja oli niissä hyvä.

Ryhmän aikuiset näkivät, että *Ilkan* kohdalla kieli vaikutti kaverien saamiseen ja leikkiporukkaan mukaan pääsemiseen. *Ilkka* saattoi aikuisten mielestä mennä häiritsemään toisten lasten leikkejä, jos ei saanut itselleen leikkikavereita. Aikuisten täytyi tällöin mennä selvittämään toisille lapsille, että *Ilkka* varmaan halusi tulla mukaan leikkiin. Tämä asia tuli esille myös lasten leikki-tilanteiden havainnoinnissa. Aikuiset näkivät myös, että *Ilkka* ei koskaan oikein leikkinyt kunnon leikkiä, vaan oli enemmänkin peliporukoissa mukana. Aikuiset näkivät hänen usein pelaavan ulkona eri pallopelejä ja sisällä lautapelejä.

Ryhmän aikuiset kertoivat myös, että välillä *Ilkan* käyttäytyminen toisia lapsia ja aikuisia kohtaan oli aggressiivista. Kielteinen käyttäytyminen johtui yleensä siitä, että hänet oli ymmärretty väärin ja hän ei osannut sanoin selittää sitä. *Ilkka* saattoi myös helposti menettää malttinsa, jos hän ei ymmärtänyt jotain asiaa tai ei osannut tehdä sitä. *Ilkka* lähti myös usein mukaan erilaisiin hölmöilyihin ja siitä rauhoittuminen oli hankalaa. Ryhmän lapset kertoivatkin haastatteluissa, että eivät pitäneet *Ilkasta* tai halunneet istua hänen vieressä, koska *Ilkka* halaili ja hölmöili. Toiset lapset kokivat myös, ettei *Ilkalta* voisi pyytää apua ja että *Ilkka* kiusasi.

Kielen kehityksessä tukea tarvitseva *Risto* kuului syksyllä torjuttuihin lapsiin. *Risto* sai syksyn haastatteluissa ryhmän lapsista eniten negatiivisia nimeämisiä, mutta myös muutamia positiivisia. Keväällä *Risto* kuului kiistanalaisiin lapsiin. Toimintakauden aikana *Riston* sosiaalinen asema oli muuttunut torjutuista lapsista kiistanalaisiin. Kevään haastatteluissa *Risto* sai edelleen paljon negatiivisia nimeämisiä, mutta paljon myös positiivisia nimeämisiä. Moni poika nimesi *Riston* keväällä kaverikseen. Myös yksi ryhmän tyttö nimesi hänet kaverikseen.

Ryhmän aikuiset näkivät, että *Risto* oli usein siinä porukassa, joka pelasi tai oli vauhdikasta paikasta toiseen kulkevaa leikkiä. *Risto* saattoi lähteä myös mukaan toisten hölmöilyihin, mutta aikuisen puuttuessa siihen, osasi lopettaa sen. Syksyn haastattelussa aikuiset kertoivat, että *Riston* poissaolot vaikuttivat tietyllä tavalla hänen kaverisuhteisiin. Mieli- puhakseen päiväkodissa *Risto* kertoi syksyllä kummitushipan ja erilaiset autoleikit. Keväällä mielisinta tekemistä oli pelata Afrikan tähteä. Havainnoinnin mukaan *Riston* oli vaikea välillä päästä mukaan toisten lasten leikkeihin. Syksyllä *Ristolla* oli myös vaikeuksia liittyä toisten lasten seuraan päiväkotiin tullessa.

*Risto* saattoi istua pitkän tovin yksin ryhmän eteisessä ja lopulta aikuisen avulla lähti toisten lasten luokse. Keväällä *Risto* lähti aamulla innokkaammin toisten lasten seuraan eikä jäänyt yksin eteiseen istumaan.

Esiopetusryhmän lapsista myös *Kimmon* sosiaalinen asema on muuttunut vuoden aikana. Syksyllä *Kimmo* kuului kiistanalaisten lasten ryhmään ja keväällä torjuttuihin lapsiin. Kevään haastatteluissa *Kimmo* sai huomattavasti enemmän negatiivisia nimeämisiä kuin syksyllä. Erikoisen *Kimmon* asemasta ryhmässä teki sen, että *Kimmo* oli pitkään keväällä ryhmästä pois. Tästä huolimatta moni lapsi nimesi *Kimmon* myös kevään haastatteluissa. *Kimmo* itse ei osallistunut kevään haastatteluun.

Ryhmän lapsista *Janilla* ja *Kallella* sosiaalinen asema oli pysynyt samana koko vuoden ajan. *Jani* kuului kiistanalaisiin lapsiin ja *Kalle* torjuttuihin koko toimintakauden ajan. Molempien poikien sosiaaliset asemat olivat vahvistuneet. *Jani* sai keväällä puolet enemmän sekä positiivisia että negatiivisia nimeämisiä haastatteluissa kuin syksyllä. Suurin osa ryhmän lapsista tykkäsivät leikkiä *Janin* kanssa ja hän oli suosittu sekä tyttöjen että poikien keskuudessa. Osa lapsista ei taas pitänyt *Janista*, koska hän saattoi kujeilla ja keksiä omia sanoja tuttuihin lauluihin. *Jani* itse nimesi kevään haastatteluissa kavereikseen pääasiassa ryhmän tyttöjä. *Jani* kertoi, ettei enää tykännyt leikkiä ryhmän poikien kanssa, koska he tekivät tyhmyyksiä.

Koko toimintakauden ajan torjuttuihin lapsiin kuulunut *Kalle* sai negatiivisia nimeämisiä puolet lisää kevään haastatteluissa. Ainostaan yksi lapsi nimesi *Kallen* keväällä kavereikseen. *Kalle* nimesi keväällä kavereikseen pääasiassa ryhmän tyttöjä. Havainnoinnin mukaan *Kalle* leikki usein ryhmän tyttöjen kanssa tai oli itsekseen. Myös ryhmän aikuiset näkivät hänet usein yksinään tai hän hakeutui aikuisen seuraan. *Kalle* saattoi herkästi joutua toisten poikien torjumaksi, koska oli luonteeltaan rauhallinen. *Kalle* kertoikin lempipuuhaan lepäämisen ja ei tykännyt istua kovaäänisten tai riitelevien lasten vieressä.

Lähes kaikkien esiopetusryhmän kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisissa asemissa oli toimintavuoden aikana tapahtunut muutoksia. Ainoastaan *Annan* ja *Ilkan* sosiaalinen asema ei ollut muuttunut toimintakauden aikana, vaan vahvistunut entisestään. Yksi selkeä yhteinen piirre kielen kehityksessä tukea

tarvitsevien lasten sosiaalisessa asemassa oli se, että kukaan heistä ei kuulunut toimintakauden aikana suosittuihin lapsiin. Samantapaisia tuloksia ovat tutkimuksessaan saaneet Guralnick, Connor, Hammond, Gottman ja Kinnish (1995). Heidän tutkimuksessaan erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat ryhmässään torjuttuja ja ei-pidetettyjä. Samoin Nabors (1997) ja Mäki (1993) ovat tutkimuksissaan saaneet samansuuntaisia tuloksia. Naborsin tutkimuksessa kukaan erityistä tukea tarvitsevista lapsista ei kuulunut suosittujen lasten ryhmään, vaan he olivat sosiaaliselta asemaltaan huomiotta jätettyjä. Mäen tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat myöskin pääasiassa huomiotta jätettyjä lapsia, joita Mäki kutsui tutkimuksessaan näkymättömiksi lapsiksi. Eniten kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia oli tutkimuksessani torjutuissa lapsissa. Kaikki torjutut lapset olivat tutkimuksessani poikia.

#### **4.5 Kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kaverisuhteiden tukeminen esiopetusryhmässä**

Ryhmän aikuisten näkemyksiä kielen kehityksessä tukea tarvitsevista lapsista ja heidän tukemisesta esiopetusryhmässä selvitin haastattelujen ja kyselylomakkeiden avulla. Yleisesti ryhmän aikuisten näkemykset kielen kehityksessä tukea tarvitseviin lapsiin ja integraatioon olivat myönteisiä. Kaikilla aikuisilla oli usean vuoden kokemus tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelystä. Myös Pihlaja (2003, 124, 133) tuo tutkimuksessaan esille, että ryhmän aikuiset suhtautuivat myönteisesti kielen kehityksessä tukea tarvitseviin lapsiin ja että työntekijöillä oli yleensä usean vuoden työkokemus näiden lasten kanssa työskentelystä.

Esiopetusryhmän aikuiset näkivät, että kielen kehityksessä tukea tarvitsevat lapset oppivat tavallisessa ryhmässä leikin lomassa kieltä toisilta lapsilta ja muodostavat samalla kaverisuhteita. Ryhmän muut lapset myös auttoivat ja neuvoivat kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia jonkun asian sanomisessa. Toisaalta taas, jos kieliongelmiensä lisäksi lapsella oli aggressiivista käyttäytymistä tai rajattomuutta, saattoi tämä viedä aikuisten mielestä liikaa huomiota muilta lapsilta. Tällöin myös toisten lasten suhtautuminen kyseiseen lapseen oli yleensä kielteistä. Aikuiset kokivat, että tällöin ryhmässä pitäisi olla enemmän työntekijöitä ja antaa työntekijöille tarvittavaa lisäkoulutusta.



Ryhmän aikuiset kertoivat, että ryhmässä oli kiinnitetty huomiota kielen kehityksessä tukea tarvitseviin lapsiin. Ryhmän toiminta toteutettiin pienryhmissä ja tukea tarvitseviin lapsiin kiinnitettiin huomiota ryhmäjaoissa. Kaikkia tukea tarvitsevia lapsia ei laitettu samaan ryhmään ja myös erityisavustajan sekä kieliavustajan käytettävyys huomioitiin ryhmäjaoissa. Esiopetusryhmän ohjattu toiminta tapahtui viikon aikana kiinteissä pienryhmissä. Näin lapsille taattiin parempi työskentelyrauha ja aikuisella oli enemmän mahdollista huomioida yksittäistä lasta. Pienryhmissä myös lapset olivat rauhallisempia ja kielen kehityksessä tukea tarvitsevat lapset uskalsivat jutella enemmän. Tarvittaessa avustaja tuki pienryhmissä kielen kehityksessä tukea tarvitsevan lapsen työskentelyä koko toiminnan ajan.

Esiopetusryhmässä toteutettiin pienryhmissä yhtenä toimintana syksyllä 2004 Tunnemuksua ja keväällä 2005 Vuorovaikutusleikkiä. Näiden toimintojen tarkoituksena oli kasvattaa ryhmän yhteishenkeä ja lisätä lasten vuorovaikutustaitoja ja keskinäistä vuorovaikutusta. Ryhmäjaot näihin toimintoihin tehtiin niin, että ne tukisi parhaiten kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia ja lapsia, jotka eivät oikein tulleet toimeen keskenään. Toiminnot näissä pienryhmissä olivat sellaisia, että kaikkien täytyi niihin osallistua ja ketään ei jätetty ulkopuoliseksi. Toimintojen avulla pyrittiin tukemaan lasten sosiaalisia suhteita ja opettaa lapsia näkemään oman käyttäytymisensä vaikutus toisiin sekä käsittelemään erilaisten tunteiden ilmaisua ja tunnistamista. Laine ja Neitola (2002) toteavatkin, että lasten on tärkeää oppia tiedostamaan oman käyttäytymisensä vaikutukset ja käsittelemään erilaisia tunteita. Laine ja Talo (2002) ovat tutkimuksessaan todenneet, että vertaisryhmässä toteutettu kuntoutus hyödyntää ryhmän kaikkia lapsia. Samalla se ehkäisee tukea tarvitsevien lasten leimautumista. Lisäksi tällaiset menetelmät sopivat hyvin osaksi päiväkodin arjen toimintaa. Samoin Odom ym. (1999) ovat tutkimuksessaan todenneet, että lasten vertaisryhmäkuntoutuksella saadaan erityistä tukea tarvitsevat lapset parhaiten osallistumaan ryhmän sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Esiopetusryhmässä oli toimintavuoden aikana pidetty suomi toisena kielenä- opetusta maahanmuuttajalapsille ja kielipienryhmää suomenkielisille tukea tarvitseville lapsille. Tämän tarkoituksena oli, että lapsi saisi sanavarastoonsa lisää suomen kielen sanoja, joita hän voi käyttää toisten lasten kanssa keskustellessa. Lisäksi tarkoituksena oli rohkaista näitä lapsia puhumaan ja käyttämään kieltä. Tämän lisäksi ryhmän yhteiset

kokoontumiset pyrittiin pitämään toiminnallisina ja niissä käytettiin kuvia ja esineitä puheen tukena. Lisäksi erityis- ja kieliavustajat toimivat kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten apuna.

Ryhmässä oli pyritty tukemaan kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten ja muiden lasten välistä vuorovaikutusta monipuolisesti. Ryhmässä pyrittiin järjestämään leikki-tilanteet sellaisiksi, joissa kanssakäyminen onnistuisi luontevasti. Aikuinen saattoi auttaa leikkien ja pelien syntymisessä sekä toimia tulkkina lasten välissä. Aikuiset käyttivät myös epäsuoraa ohjaamista lasten jakamisessa eri leikkipaikkoihin. Aikuiset myös katsoivat, että kaikilla olisi leikki-tilanteissa kaveri. Laine ja Neitola (2002) toteavatkin, että monet aikuisen pedagogiset ratkaisut vaikuttavat lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Aikuinen voi tukea lasten kaverisuhteita valitsemalla lapsille sopivat leikkiryhmät.

Ryhmässä pyrittiin myös tuomaan esille lasten positiiviset ominaisuudet ja lapsiin suhtauduttiin myönteisesti. Tarvittaessa aikuinen auttoi ja kannusti lasta yrittämään ja tulemaan mukaan toisten lasten joukkoon. White ja Kistner (1992) tuovatkin tutkimuksessaan esille, että lapset kiinnittävät huomiota siihen, millaista palautetta opettaja antaa kullekin lapselle. Opettajan antama positiivinen palaute antaa lapsesta myönteisen kuvan muille ja vastaavasti negatiivinen palaute kielteisen kuvan. Näin ollen aikuisen myönteinen suhtautuminen lapseen lisää positiivisesti lapsen sosiaalista asemaa ryhmässä.

Ryhmässä pyrittiin puuttumaan välittömästi lasten erimielisyyksiin. Aikuiset toivat haastatteluissa esille, että kieli saattoi aiheuttaa kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten ja ryhmän muiden lasten välille ristiriitatilanteita. Maahanmuuttajalapsat saattoivat sekoittaa sanoja keskenään, jolloin niiden merkitys oli muuta, kuin oli tarkoitus. Lapset saattoivat ymmärtää väärin toisen sanomisen ja kun yhteistä kieltä ei ollut, aiheutti tämä riitatilanteita.

Päivi: No, varmaankin joissakin tilanteissa just sitä, että yrittää saaha näitä suomenkielisiä lapsia ymmärtämään se, että tää kieli voi olla se asia, joka aiheuttaa sitä, että toinen ei välttämättä ymmärrä. Että niitä ristiriitatilanteita tulee sitten, kun joku käyttää, maahanmuuttajalapsi käyttää väärää sanaa jostain. Kun esimerkiksi tää, jos

potkasee palloa tai jotain niin sanoo, että toinen löi, niin toinen heti suuttuu, että en oo lyöny. Sattuu ilmasemaan se asian väärällä tavalla. Justiin toruin tota niin ku *Eero* on käyttänyt sitä sanontaa hirveen usein ku ”tappaa” niin ku tarkoittaa että tappelee. Mä aika moneen kertaan selvittänyt sitä lasten kanssa, kun ne sanoo, että *Eero* sanoo että tappaa. -  
-*Eero* niin ku ihan selvästi tarkoittaa tappelemista, mutta se tulee tappaa sanana. --  
Suomenkieliset ymmärtää sen sitten tappamisena ja se on kauheeta, kun *Eero* on käskenyt tappaa.

( Aikuisten haastattelu keväällä 2005)

Nabors (1997) tuokin tutkimuksessaan esille, että erityistä tukea tarvitsevien lasten kuntoutuksessa pitää keskittyä sosiaalisten taitojen parantamiseen. Huomio tulee kiinnittää siihen, että tavallisesti kehittyneet lapset ymmärtäisivät, miksi erityistä tukea tarvitseva käyttäytyy niin kuin käyttäytyy.

Esiopetusryhmän aikuiset kertoivat, että he pyrkivät muistamaan ja hyödyntämään jokaiset arjen eri tilanteet kielenoppimistilanteina. Lisäksi aikuiset kiinnittivät huomiota siihen, kuinka itse käyttivät kieltä ja miten he puhuivat lapselle. Ryhmässä oltiin toimintavuoden aikana tutustuttu myös eri kulttuureihin ja tuotu niitä tutummaksi lapsille. Aikuiset näkivät, että nämä kulttuurierot vaikuttivat osaltaan ryhmässä vuoden aikana esiintyneisiin ristiriitatilanteisiin ja erimielisyyksiin. Haastattelussa nousi esille, että kielen lisäksi se kuinka vahva persoona lapsella on, vaikuttaa kaverisuhteiden muodostumiseen. Lisäksi lasten poissaoloilla nähtiin olevan vaikutusta lasten kaverisuhteiden muodostumiseen. Lapset saattoivat jo edellisenä päivänä sopia siitä, että kenen kanssa leikkivät seuraavana päivänä. Näin ollen oli lapsen kannalta tärkeää, että hän oli päivittäin mukana näissä kaverien sopimistilanteissa. Muuten lapsi saattoi jäädä ilman kaveria, koska kaveriporukat oli jo sovittu etukäteen.

## 5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia kielen kehityksessä tukea tarvitsevan lapsen vertaissuhteita. Tuon esille millainen on kielen kehityksessä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalinen asema tavallisessa esiopetusryhmässä ja tapahtuuko tässä asemassa muutoksia toimintakauden aikana. Tutkimuksessani kuvailen, miten ryhmän lapset ja aikuiset näkevät nämä sosiaalisen aseman luokat ja mitkä seikat vaikuttavat aseman muutoksiin. Lisäksi kuvailen, miten ryhmän aikuiset tukevat kielen kehityksessä tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutusta ja kaverisuhteita esiopetuksen arjessa.

Pihlajan (1998) ja Viitalan (2000) tutkimusten mukaan suurin tuen tarve erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla ovat puheen ja kielen kehityksessä tukea tarvitsevat lapset. Myös päiväkodeissa olevat maahanmuuttajalapset tarvitsevat tukea oman äidinkielen ja suomen kielen kehitykseen. Kielen kehityksen häiriöt vaikuttavat lapsen vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa, koska vuorovaikutus sisältää sekä sanallista että sanatonta viestintää. Vaikeudet kielen tuottamisessa tai ymmärtämisessä saattavat aiheuttaa sen, että lapsi ymmärtää asiat väärin tai hänet ymmärretään väärin. Lapsi voi tällöin helposti jäädä kaveriporukoiden ja spontaanisti muodostuneiden leikkiryhmien ulkopuolelle. Tämän seurauksena lapsen kielihäiriö voi Adenius-Jokivuoren (2004) mukaan haitata sellaisia kehityksen alueita, kuten kognitiivisia päättelytaitoja, sosiaalisia taitoja, itsetuntoa ja tunne-elämää, joissa lapsella olisi periaatteessa normaalit lähtökohdat.

Tärkeää olisikin jo mahdollisimman varhain puuttua lapsen kielihäiriöiden tukemiseen, jotta lapsi pääsisi mukaan vertaisryhmän toimintaan ja sitä kautta kehittymään kaikilla kehityksen osa-alueilla. Toimivien vertaissuhteiden kautta lapsi pystyy kokemaan sellaisia asioita, joita aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa ei ole mahdollista saada. Vertaissuhteet ovat lapselle merkityksellisempiä kuin lapsen suhde vanhempiin tai opettajaan. Demchakin ja Drinkwaterin (1992) ja Guralnickin, Connorin ja Hammondin (1995) tutkimusten mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteet vammattomien kanssa ovat tärkeitä. Vertaissuhteet ovat parantaneet erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisia taitoja, rikastuttanut lasten kieltä ja tehneet leikeistä monipuolisempia.

Vertaissuhteiden vuorovaikutus on kuitenkin vaativaa ja kavereiden kiintymys ja hyväksyminen pitää ansaita. Mitkä seikat sitten vaikuttavat siihen, että toiset lapset hyväksytään vertaisryhmään ja toisia ei hyväksytä yrityksistä huolimatta. Diamondin (1996) mukaan lapset reagoivat herkemmin fyysisten ja motoristen vammojen vaikutuksille. Myös Mäki (1993) tuo tutkimuksessaan esille, että lapsen liikuntarajoitteisuus aiheutti helposti syrjäytymistä ympäristön vuorovaikutuksesta. Omassa tutkimuksessani tuen tarpeessa olevilla lapsilla ei ollut fyysisiä vammoja, vaan tuen tarvetta oli kielen tuottamisessa ja ymmärtämisessä. Tutkimukseni tulokset kertovat, että jos lapsella tämän lisäksi oli aggressiivista ja häiritsevää käyttäytymistä, vaikutti se kielteisesti lapsen sosiaalisen asemaan. Monissa tutkimuksissa (mm. Coie, Dodge ja Copotelli 1982, Nabors 1997, Harris 2000, Laine ja Neitola 2002) tuodaankin esille, että torjunnan syyksi nimettiin usein lasten aggressiivinen käyttäytyminen toisia lapsia kohtaan.

Guralnick, Connor, Hammond, Gottmann ja Kinnish (1996) saivat tutkimuksessaan tulokseksi, että erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat ryhmässä torjuttuja ja ei-pidetettyjä. Samoin Newcomb, Bukowski ja Pattee (1993) ovat tutkimuksessaan todenneet, että erityistä tukea tarvitsevistä lapsista 11-13 % on torjuttuja. Omassa tutkimuksessani kielen kehityksessä tukea tarvitsevat lapset kuuluivat kiistanalaisiin, huomiotta jätettyihin, keskivertolapsiin tai torjuttuihin. Tukea tarvitsevistä lapsista pojat kuuluivat joko kiistanalaisiin lapsiin tai torjuttuihin. Tytöt olivat kiistanalaisia, huomiotta jätettyjä tai keskivertolapsia. Kukaan kielen kehityksessä tukea tarvitseva lapsi ei ollut suosittu.

Tutkimusten mukaan lasten sosiaalinen asema on melko pysyvä. Kerran muodostuneella asemalla on taipumus pysyä samanlaisena, vaikka lapsi muuttaisi käyttäytymistään. Positiivisen aseman saavuttanut lapsi käyttäytyy todennäköisesti jatkossakin myönteisesti ja negatiivisen aseman saanut lapsi käyttäytyy jatkossakin negatiivisesti. Omassa tutkimuksessani lasten sosiaalinen asema saattoi vaihtua toimintakauden aikana tai vahvistua entisestään. Sosiaalisen aseman vaihdokset eivät kuitenkaan olleet kenelläkään ääri-laidasta toiseen. Toimintakauden aikana suositusta ei tullut torjuttua tai päinvastoin.

Lasten sosiaalisen aseman muutoksia voidaan selittää sillä, että lasten kaveriporukoiden muodostumiseen vaikuttaa tilannekeskeisyys ja mieluisin kaveri saattaa vaihdella

senhetkisen tuntemuksen mukaan. Myös ryhmän aikuiset voivat omalla esimerkillään, käyttäytymisellään ja pedagogisilla ratkaisuillaan vaikuttaa lasten sosiaaliseen asemaan. Tutkimustulokseni kertovat, että lapsen sosiaalisen aseman muutos oli yhteydessä myös siihen, kuinka kauan lapsi oli tuntenut ryhmän lapset. Jos lapsi aloitti esiopetusvuoden uutena lapsena, oli hänen sosiaalinen asemansa pääsääntöisesti huonompi toimintakauden alussa kuin lopussa. Ainoastaan yhden uuden lapsen sosiaalinen asema pysyi samana koko toimintakauden ajan. Tutkimukseni mukaan, lapsen käyttäytyminen ja persoonallisuus vaikuttivat toimintakauden aikana sosiaalisen aseman muutokseen joko myönteisesti tai kielteisesti. Salmivalli (2004) tuo esille myös, että esimerkiksi huomiotta jätettyjen asema ei ole kovin pysyvä, vaan ajan kuluessa siihen saattaa tulla muutoksia. Näin oli käynyt myös omassa tutkimuksessani ja keväällä ryhmässä ei ollut enää yhtään huomiotta jätettyä lasta.

Mitä keinoja aikuiset voivat sitten käyttää, että ei torjuttujen ja ei-pidettyjen lasten asema vahvistuisi entisestään, vaan se muuttuisi myönteisemmäksi. Omassa tutkimuksessani kielen aiheuttamat ristiriitatilanteet lisäsivät torjuttujen ja kiistanalaisten lasten kielteistä käyttäytymistä. Ryhmän aikuisten onkin tärkeää tiedostaa ryhmänsä riskilapset, joita ovat etenkin torjuttujen ja huomiotta jätettyjen asemassa olevat lapset. Tämän lisäksi aikuisten on tärkeää tiedostaa ryhmänsä kiistanalaiset lapset, koska kiistanalaisten asemasta on hyvin lyhyt matka muuttua kokonaan torjutuksi.

Ryhmän aikuisten on hyvä käyttää säännöllistä leikki-tilanteiden havainnointia apuna lasten sosiaalisten suhteiden arvioinnissa. Myös sosiometrisen mittauksen tekeminen ryhmässä on helppo ja nopea tehdä. Samalla se antaa paljon tietoa lasten sosiaalisista asemista. Aikuisilla tulisi olla myös aikaa keskustella lasten sosiaalisista suhteista. Omassa tutkimuksessani ryhmän työntekijät kokivat tutkimukseni parihaastattelun hyvänä kokemuksena myös ryhmän kannalta. Aikuiset kertoivat, että sen tapaisia keskusteluja pitäisi olla enemmänkin ja haastatteluissa käytyjä asioita ei ehkä muuten olisi tullut käytyä läpi. Aikuisten on tärkeää myös miettiä ryhmän pedagogisia ratkaisuja ja miten niiden avulla saataisiin lasten sosiaalisia suhteita parannettua. Tällöin tulisi muistaa, että etenkin kiistanalaisten ja keskivertolasten kohdalla pienet ohjaukset voivat saada aikaan isojakin muutoksia. Toisaalta aikuisten on kuitenkin varottava, etteivät he tiedostamattaan mene lasten keskinäisen vuorovaikutuksen esteeksi. Myös

Mäki (1993) ja Strain ja Smith (1996) toteavat tutkimuksessaan, että aikuisen täytyy miettiä omaa rooliaan lasten vuorovaikutustilanteissa ja leikin ohjauksessa. Aikuisen tulisi löytää kultainen keskitie lasten keskinäisen vuorovaikutuksen rohkaisemisen ja sen häiritsemisen välillä.

Päiväkodin arjessa tulisi siis entistä enemmän korostaa ja huomioida lasten sosiaaliset taidot. Tämä sama tulee esille myös esiopetussuunnitelmassa. Tauriainen (2000) tutkimuksessa tuodaan esille, että lapset ja vanhemmat määrittelevät kaverit tärkeäksi osaksi laadukasta päivähoitoa. Ryhmän aikuisten olisikin tärkeää ohjata lasten leikkitilanteita niin, että kaikille löytyy kaveri. Tutkimuksessani ryhmän aikuiset totesivatkin, että he pyrkivät erilaisilla toiminnoilla ja pedagogisilla ratkaisuilla katsomaan, että kaikille löytyy kaveri. Tästä huolimatta esiopetusryhmässä oli sekä syksyllä että keväällä lapsia, joilla ei ollut yhtään vastavuoroista kaverisuhdetta. Mielestäni tämä on huolestuttavaa ja antaa kaikille kasvattajille aihetta pysähtyä miettimään asiaa.

Odom ym. (1999) ovat tutkimuksessaan todenneet, että lapset oppivat parhaiten vertaistensa avulla. Myös sosiaalisen integraation perustana pidetään erityistä tukea tarvitsevan lapsen ystävyys- ja vertaissuhteita. Tämän ovat todenneet tutkimuksissaan myös Viitala (2000, 2004) ja Guralnick, Connor ja Hammond (1995). Tutkimustulokseni kertovat, että tutkimassani esiopetusryhmässä sosiaalinen integraatio kielen kehitystä tukea tarvitsevien lasten kohdalla ei toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla, vaikka ryhmässä tehtiin töitä sen eteen. Tutkimukseni tulokset osoittavat sen, että sosiaalisen integraation toteuttaminen ei ole helppoa. Sosiaalisen integraation toteutuminen on haasteellista myös lapsille, joilla ei ole tuen tarvetta. Näin ollen ei ole ihme, jos kielen kehityksessä tai liikkumisessa tukea tarvitseva lapsi ei helposti saa ryhmässä aktiivisen toimijan roolia tai pääse mukaan leikkeihin. Viitala (2000) tuokin tutkimuksessaan esille, että suomalaisessa päivähoitossa täydelliseen sosiaaliseen integraatioon on vielä jonkin verran matkaa.

Sosiaalisen integraation saavuttamiseksi kasvattajien olisi hyvä lähteä liikkeelle hyvin pienistä ja yksinkertaisista asioista. Strainin ja Smithin (1996) mukaan taitojen opettelu voi lähteä liikkeelle tervehdyksestä ja lasten omasta kulttuurista, kuten pukeutumisesta, sanonnoista ja televisio-ohjelmista. Lisäksi jokaisen lapsen kohdalla olisi mietittävä

erikseen, mitkä ovat kyseisen lapsen kannalta tärkeimmät harjoiteltavat sosiaaliset taidot. Aikuisten tulisi suunnitella ja toteuttaa toimintaa niin, että se tukisi parhaalla mahdollisella tavalla yksittäistä lasta että lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Lisäksi ohjauksen tulisi kytkeytyä mahdollisimman paljon päiväkodin arjen eri toimintoihin.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin näitä ryhmän aikuisten rooleja ja pedagogisia ratkaisuja lasten vertaissuhteiden tukemisessa vain aikuisten omasta näkökulmasta. Tämän tutkimuksen pääpaino oli lasten sosiaalisissa asemissa. Jatkossa aikuisten ratkaisuja lasten vertaissuhteiden ylläpitämisessä olisi tärkeää tutkia myös laajemmin ja eri näkökulmista. Esimerkiksi havainnoinnin kautta saataisiin selville, millaisena ne todellisuudessa näyttäytyy ja eroaako puhe ja käytäntö toisistaan. Samalla voitaisiin selvittää eroaako aikuisen ohjaustyyli eri sosiaaliseen asemaan kuuluvien lasten kohdalla. Ohjaako aikuinen kaikkia lapsia samalla tavalla vai vaikuttaako lapsen sosiaalinen asema aikuisen ohjaustyyliin. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, miten eri sosiaalisessa asemassa olevat lapset pyrkivät liittymään ryhmään ja miten aikuinen tukee näitä lasten ryhmäänliittymisiä.



## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 144-157.
- Adenius- Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 194-213.
- Adenius- Jokivuori, M. & Linnilä, M- L. 2001. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, opetuksen yksilöllistäminen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 158-168.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Copotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18 (4), 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. 1990. Peer group behavior and social status. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press, 17-59.
- Demchak, M. & Drinkwater, S. 1992. Preschoolers with severe disabilities: The case against segregation. *Topics in Early Childhood Special Education* 11 (4), 70-83.
- Diamond, K. E. & Hestenes, L. L. 1996. Preschool children's ideas conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education* 16 (4), 458-475.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S. & Innes, F. K. 1997. Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 17 (4), 520-536.

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 24-42.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T. & Hammond, M. 1995. Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation* 99 (5), 457-476.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M. & Kinnish, K. 1995. Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation* 100 (4), 359-377.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 124-141.
- Harris, J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Hakapaino.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. 1997. Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development* 68 (2), 278-294.
- Hart, C. H., Draper, T. W. & Olsen, J. A. 2001. Peer and teacher sociometrics for preschool children: Cross-informant concordance, temporal stability and reliability. *Merrill-Palmer Quarterly* 47 (3), 416-443.
- Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R. & Vidjeskog, J. 1996. *Psykologia 2. Kehittyvä ihminen*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ikonen, K. 2001. Maahanmuuttajalasten esiopetuksen lähtökohtia. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 182-184.

- Jernberg, A. M. & Booth, P. B. 2003. Theraplay. Vuorovaikutusterapian käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kankaanpää, T. 2000. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi vertaisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen ja M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 194-217.
- Laine, K. 1997. Ihmissuhteet. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava, 163-199.
- Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? Kasvatus 5, 491-500.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku: Pallosalama Oy, 13-37.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku: Pallosalama Oy, 101-108.
- Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. Kasvatus 2, 148- 158.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic Inquiry. London: Sage.
- Lummelahti, L. 2001 Yksilöllinen esiopetus. Tampere: Tammer- Paino Oy.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17.
- Moberg, S. 1993. Integraatioideologia. Teoksessa J. Hautamäki, U. Lahtinen, S. Moberg & K. Tuunainen (toim.) Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY, 133-153.
- Moreno, J. L. 1960. The sosiometry reader. Glencoe: Free Press.

- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. Tutkimus vuorovaikutuksesta kotona ja päivähoitossa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports 42. Lisensiaatintyö.
- Nabors, L. 1997. Playmate preferences of children who are typically developing for their classmates with special needs. *Mental Retardation* 35 (2),107-113.
- Newcomb, A. F. Bukowski, W. M. & Pattee, L. 1993. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 99-128.
- Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. Teoksessa A. Niikko (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 139-153.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen ja M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 234- 254.
- Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. 2001. Esiopetuksen opetussuunnitelma oppimisympäristönä ja pedagogisena strategiana. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 19-26.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K., Spicuzza, R. J., Skellenger, A., Creighton, M. & Favazza, P. C. 1999. Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 19 (2), 75-91.
- Perusopetuslaki 1288/ 1999. Teoksessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 23-24.
- Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. & Kullberg- Turtiainen, M. 2002. Tunnemuksu ja mututoukka: tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Oy Nord Print Ab.
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä. Erityispäivähoito 1997. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 7.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 208.

- Pitkänen, P. (toim.) 1998. Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopisto. Täydennyskoulutuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19.
- Ramsey, P. G. 1991. Making friends in school. Promoting peer relationships in early childhood. New York: Teachers College Press.
- Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman A-M. (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Rauni Myllymäen juhlakirja. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 240-256.
- Ropo, E. 2001. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 85-99.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. 1998. Peer interactions, relationships and groups. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional and personality development. 5. painos. New York: John Wiley & Sons, 619-700.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer- Paino Oy.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Sarkkinen, M. (toim.) 1996. Psykologia- johdantokurssi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.
- Starnell, H. 1995. Päiväkotien lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Strain, P. S. & Smith, B. J. 1996. Developing social skills in young children. Preventing School Failure 41 (1), 24-27.
- Talib, M-L. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Tynjälä, P. 1991. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 22, (5-6), 389-398.

- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnointi. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen ja M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 218-233.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 30.9.2003. Stakes. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisu 2002:9.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 72.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY.
- White, K. J. & Kistner, J. 1992. The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology* 28 (5), 933-940.

**LIITTEET**

Liite 1. Esiopetusryhmän viikko-ohjelma syksyllä 2004

Liite 2. Esiopetusryhmän viikko-ohjelma talvella 2004



Liite 3. Esiopetusryhmän viikko-ohjelma keväällä 2005

#### Liite 4. Tutkimuslupa päivähoitotoimistoon

Liite 5. Tutkimuslupa lasten vanhemmille.

**Hei!**

Opiskelen lastentarhanopettajan työni ohessa varhaiserityisopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Teen opintoihini liittyvää pro gradu –työtäni lasten kaverisuhteista XXX ryhmässä tulevan syksyn ja kevään aikana. Tarkoitukseni on kysyä lapsilta heidän omia mielipiteitään kaveruudesta ja havainnoida ryhmän toimintaa. Haastattelut toteutan päiväkotipäivän aikana ryhmän normaalin toimen lomassa. Kaikki haastatteluissa saamani tiedot käsittelen luottamuksellisesti ja siten ettei yksittäisen lapsen henkilöllisyys tule niistä missään vaiheessa ilmi.

Täyttäkää ja ilmoittakaa alla olevalla lomakkeella saako lapsenne osallistua tutkimukseen. Palauttakaa lomake päiväkotiin \_\_\_\_\_mennessä. Kiitos!

Vastaan mielelläni kysymyksiin, jos teillä on kysyttävää.

Yhteistyöterveisin, Katariina Keränen

-----

Lapsen nimi \_\_\_\_\_

( ) Annan luvan lapseni haastatteluun ja havainnointiin tutkimustarkoituksessa.

( ) En anna lupaa lapseni haastatteluun ja havainnointiin tutkimustarkoituksessa.

\_\_\_\_\_

Vanhemman allekirjoitus

Liite 6. Kyselylomake esiopetusryhmän työntekijöille.

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan laitoksella varhaiserityisopettajaksi. Teen opintoihini kuuluvaa graduani kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kaverisuhteista. Tutkimuksessani pyrin tuomaan esille millainen on maahanmuuttajalasten ja muiden esiopetusryhmässä kielen kehityksen alueella tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen asema vertaisryhmässä.

Tutkimuksen aineistoa olen kerännyt haastattelemalla ryhmän lapsia ja aikuisia ja havainnoimalla lasten vapaata leikkiä toimintavuoden 2004-2005 aikana. Tämä kyselylomake on tarkoitettu tutkimukseen aiemmin osallistuneille ryhmän aikuisille. Kyselylomakkeen tarkoituksena on antaa tutkijalle lisätietoa siitä miten tutkimuskohteena olevassa esiopetusryhmässä tuetaan näitä kielen kehityksessä tukea tarvitsevia lapsia.

Kaikki tutkimuksessa kerätty aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja niin ettei vastaajan henkilöllisyys tule siinä esille.

Vastaa mielelläni, jos on kysyttävää.

Katariina Keränen

p. XXX



4. Kuinka paljon sinulla on kokemusta kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kanssa

työskentelystä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Mitä ajattelet integraatiosta eli siitä, että erityistä tukea tarvitseva lapsi menee lähipäiväkotinsa tavalliseen lapsiryhmään hoitoon? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Millaisena itse koet työskentelyn kielenkehityksessä tukea tarvitsevien lasten kanssa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Miten mielestäsi ryhmän muut lapset suhtautuivat kielen kehityksessä tukea tarvitseviin lapsiin? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Miten ja millä keinoin pyritte tukemaan kielenkehityksessä tukea tarvitsevien lasten ja ryhmän muiden lasten välistä vuorovaikutusta?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

9. Miten mielestäsi onnistuitte siinä?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

10. Mitä kielenkehityksessä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyssä on mielestäsi tärkeää ottaa huomioon?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

11. Koetko tarvitsevasi jonkinlaista lisäkoulutusta kielenkehityksessä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn(millaista)?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

**KIITOS VASTAUKSESTASI!**

Liite 7. Lasten haastattelurunko

Lasten haastattelurunko syksyllä 2004 ja keväällä 2005 piirtämisen yhteydessä

Mitä olet tänään tehnyt täällä päiväkodissa?

Kenen kanssa olet tänään leikkinyt eskarissa?

Mikä on kaikista kivointa tekemistä eskarissa?

Onko sinulla paljon kavereita täällä eskarissa?

Kenen kanssa on kaikkein kivoin leikkiä eskarissa?

Mitä leikitte?

Mikä----- kanssa leikkimisessä on kivaa?

Kenen kanssa leikkiminen ei oikein suju?

Osaatko kertoa miksi?

Kenen vieressä haluaisit istua aamuhetkellä tai ruokailussa, jos saisit itse valita?

Kenen vieressä et niin mielellään istuisi, jos saisit itse valita?

Onko joku lapsi auttanut sinua täällä eskarissa?

Ketä lasta voisit itse auttaa?



## Liite 8. Aikuisten haastattelurunko

Aikuisten parihaastattelun runko syksyllä 2004 ja keväällä 2005

Millaisia kaveripareja ja leikkiryhmiä ryhmässä on?

Miten nämä kaveri- ja leikkiryhmät muodostuvat ja millaista vahvuutta niissä on?

Onko ryhmässä selkeästi jotkut lapset suosittuja, joiden kanssa kaikki haluaisivat leikkiä?

Millaisia ominaisuuksia näillä suosituilla lapsilla on?

Onko ryhmässä torjuttuja lapsia, jotka jäävät helposti ilman kaveria?(ketkä?)

Millaisia piirteitä näillä torjutuilla lapsilla on?

Miten / millä keinoin lapset ottavat kontaktia toisiinsa, miten lapset menevät mukaan leikkeihin?

Miten ryhmässä tuetaan kielen kehityksessä tukea tarvitsevan lapsen kaverisuhteita ja sosiaalista asemaa vertaisryhmässä?

Millaisena koette Tunnemuksun ja Vuorovaikutusleikin?

---

Kevään haastattelussa lisäksi:

Miten mielestänne Tunnemuksu ja Vuorovaikutusleikki vaikuttivat ryhmän sosiaalisiin suhteisiin?

Liite 9. Haastattelujen pohjalta tehdyt matriisit syksy 2004 ja kevät 2005



Liite 10. Sosiogrammit lasten kaverisuhteista syksy 2004 ja kevät 2005

