

**Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä vaikeasti  
vammainen lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta**

Millariina Kuusela & Karoliina Markkinen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kuusela, Millariina ja Markkinen, Karoliina. 2024. Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 60 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta. Kiinnostuksen kohteena oli, miten henkilöstö kuvailee näitä vertaissuhteita. Tavoitteena oli myös selvittää, millaisia keinoja heillä on käytössään näiden vertaissuhteiden tukemiseen.

Tutkimuksen toteuttamistapa on laadullinen ja tutkimusstrategiassa on hyödynnetty fenomenografisia piirteitä. Aineisto kerättiin vuoden 2023 syksyn ja talven aikana haastattelemalla 11 varhaiskasvatuksessa työskentelevää henkilöä. Hyödynsimme haastatteluissa puolistrukturoitua teemahaastattelua, jota varten laadittiin etukäteen haastattelurunko. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan vaikeasti vammaiset lapset tarvitsevat vertaissuhteita ja ne ovat heille yhtä tärkeitä kuin kaikille muillekin lapsille. Vertaissuhteita kuitenkin haastavat lasten yksilölliset ominaisuudet, kuten vamman taso ja yhteisen kielen puuttuminen. Haasteista huolimatta vaikeasti vammaisilla lapsilla on vertaissuhteita ja niitä tulisi olla haastateltavien mukaan sekä tyyppillisesti kehittyviin lapsiin että toisiin vammaisiin. Käsitykset tukemisen helppoudesta ja haastavuudesta erosivat haastateltavien välillä, sillä osalle tukeminen oli osa arkipäivää ja osalle selvästi haastavampaa. Tästä huolimatta heillä oli paljon samanlaisia keinoja käytössään vertaissuhteiden tukemiseen.

Asiasanat: vertaissuhde, vaikeavammaisuus, varhaiskasvatus, tukeminen, sisällönanalyysi

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 VAIKEASTI VAMMAISET LAPSET VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>7</b>
2.1 Vammaisuuden käsite varhaiskasvatuksessa.....	7
2.2 Vammaisuuden historiaa ja malleja .....	9
2.3 Osallisuuden ja inklusion merkitys varhaiskasvatuksessa .....	10
<b>3 LASTEN VERTAISUHTEET VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>13</b>
3.1 Varhaiset vertaissuhteet.....	13
3.2 Vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteet varhaiskasvatuksessa .....	14
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>17</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>18</b>
5.1 Tutkimuskonteksti.....	18
5.2 Tutkimusstrategiana fenomenografia.....	19
5.3 Tutkimukseen osallistujat.....	20
5.4 Tutkimusaineiston keruu.....	22
5.5 Aineiston analyysi .....	24
5.6 Eettiset ratkaisut.....	28
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>30</b>
6.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta .....	30
6.1.1 Vertaissuhteiden tarve .....	31
6.1.2 Vertaissuhteet tyypillisesti kehittyviin lapsiin sekä toisiin vammaisiin .....	32

6.1.3	Vertaissuhteiden haasteet.....	33
6.1.4	Tukemisen helppous vs. haastavuus.....	35
6.2	Keinot vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteiden tukemiseen .....	36
6.2.1	Pedagoginen tuki.....	36
6.2.2	Rakenteellinen tuki.....	38
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>41</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	41
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	44
7.3	Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset .....	47
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>49</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>59</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuspalveluita järjestäessä on jo pitkään korostunut se, että vammaisille lapsille annetaan mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa tyypillisesti kehittyvien vertaisten kanssa (Chen ym., 2019). Täten on merkittävää tutkia, miten nämä vertaissuhteet näyttäytyvät varhaiskasvatuksessa ja miten niitä voidaan tukea. Ilman riittäviä mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa ikätovereidensä kanssa, olisi vaikeaa odottaa, että lapsista tulisi menestyksekkäitä yhteiskunnan jäseniä (Hong ym., 2020). Täten onkin tärkeää, että vaikeasti vammaisille lapsille tarjotaan mahdollisuuksia vertaissuhteiden muodostamiseen ikätovereidensä kanssa ja heitä tuetaan vuorovaikutustilanteissa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa liittyen vammaisten lasten vertaissuhteisiin on havaittu, että vammaisilla lapsilla on suurempi riski jäädä leikkiutilanteiden ulkopuolelle ja tulla torjutuiksi muiden lasten toimesta (Yu ym., 2015; Kuutti ym., 2022; Viitala, 2022, s. 73). Vammaiset lapset ovat myös useammin vuorovaikutuksessa aikuisten kuin muiden lasten kanssa (Kuutti ym., 2022). Kuitenkin inklusion myötä vammaiset lapset osallistuvat yhä useammin samoihin ryhmiin tyypillisesti kehittyvien vertaisten kanssa, (Cook ym., 2007; Dessemontet ym., 2012; Chadwell ym., 2020), jolloin näiden vertaissuhteiden tarkastelu on tarpeen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta on tärkeää tutkia, kun tiedostamme vammaisten lasten riskin jäädä vertaissuhteiden ulkopuolelle.

Aihetta on tutkittu myös tyypillisesti kehittyvien lasten näkökulmasta tarkastellen sitä, kuinka he suhtautuvat vammaisiin vertaisiinsa (Nowicki, 2006; Yu ym., 2015). Yun ja kumppaneiden (2015) mukaan tyypillisesti kehittyvät lapset leikkivät todennäköisemmin vammaisten vertaisten kanssa, jos he eivät tunnista näitä vammaisiksi. Heidän mukaansa tyypillisesti kehittyvät lapset saattavat nähdä vammaiset vertaiset vähemmän pätevinä ja täten vähemmän suosittuina leikkikavereina. Myös Nowickin (2006) tutkimuksen mukaan lapset yleensä suosivat vertaisia, joilla ei ole vammaa. Tästä huolimatta vammaisten lasten ja tyypillisesti kehittyvien lasten välillä on kuitenkin vertaissuhteita (Yu ym., 2015).

Tutkimuksemme tavoite on selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta. Haluamme myös selvittää, millaisia keinoja heillä on käytössään näiden vertaissuhteiden tukemiseen. Vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteita kuvataan pääosin haastavina, joten halusimme selvittää, miten heidän kanssansa lähes päivittäin työskentelevät varhaiskasvatuksen ammattilaiset käsittävät ja kuvailevat näitä suhteita.

## 2 VAIKEASTI VAMMAISET LAPSET VARHAIS- KASVATUKSESSA

Vaikeasti vammaiset lapset osallistuvat yhä enemmän opetukseen samassa ryhmässä vertaistensa kanssa, sillä inklusion myötä erilliset erityisryhmät ovat vähentyneet huomattavasti (Cook ym., 2007; Dessemontet ym., 2012; Chadwell ym., 2020). Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla tulee olla valmiuksia tukea vaikeasti vammaisia lapsia erilaisten pedagogisten keinojen avulla ja tämä vaatii heiltä yhä enemmän erityispedagogista osaamista. Varhaiskasvatuksen pääpaino on ryhmätoiminnassa, joten vertaissuhteet ja niiden merkitys korostuvat päivittäisessä arjessa.

### 2.1 Vammaisuuden käsite varhaiskasvatuksessa

Vaikeavammainen henkilö tarvitsee välttämättömästi ja toistuvasti toisen henkilön apua pitkäaikaisesta tai etenevästä vammasta tai sairaudesta johtuen (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023). Vammaisuus liittyy kuitenkin aina aikakautteen, yhteiskuntaan, kulttuuriin sekä toiminnan kontekstiin, minkä vuoksi sen määrittely ei ole koskaan yksiselitteistä (Flynn, 2022). Täten myös varhaiskasvatuksen kontekstissa on tärkeää pohtia vammaisuutta ja sen määrittelyä käsitteen monimuotoisuuden vuoksi. Yleisesti ottaen vammaisiksi voidaan määritellä sellaiset lapset, joilla on koko iän tai lähes sen ajan jokin pysyvä ominaisuus, esimerkiksi Downin syndroomassa kasvonpiirteet, mutta pienten lasten kohdalla voi olla joskus vaikeaa sanoa varmuudella, mikä ominaisuus tai vamma on pysyvä (Kontu ym., 2022, s. 318).

Kuutti ja kumppanit (2022) määrittelevät erityisopetuksen tarpeen siten, että lapsi tarvitsee enemmän kuin säännöllistä tukea asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Sovellamme heidän käsitystään myös omassa tutkimuksessamme vaikeavammaisuuden määrittelyyn. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme vaikeasti vammaisilla niitä lapsia, joilla on merkittäviä haasteita yhdellä tai useammalla kehityksen osa-alueella, ja täten he tarvitsevat vahvaa ja jatkuvaa aikuisen tukea

arkipäivän toiminnoissa. Määrittelemme vamman suhteellisen pysyväksi ominaisuudeksi, joka vaikuttaa kokonaisvaltaisesti lapsen elämään.

Lapsen oikeuksien sopimuksessa (YK, 1989, artikla 23) tulee ilmi, että sopimusvaltioiden tulee tunnustaa henkisesti tai ruumiillisesti vammaisten lasten oikeus nauttia täysipainoisesti hyvästä elämästä ihmisarvon takaamissa, itseluottamusta edistävissä sekä lapsen aktiivisen osallistumisen yhteisönsä toimintaan helpottavissa oloissa. Suomi on ratifioinut sopimuksen ja täten sitoutunut noudattamaan sopimuksen sisältöä. Varhaiskasvatus muodostaa eräänlaisen yhteisön, joten tämä koskee myös vammaisten lasten osallistumista varhaiskasvatukseen.

Henkilöstön asenteilla ja toimintatavoilla on varhaiskasvatuksessa suuri rooli. Heidän toimintatapaansa voi vaikuttaa se, jos lapsella on ei-toivottuja ominaisuuksia, hän on kykenemätön tekemään joitain asioita tai ei vastaa odotuksia (Franck, 2014, s. 4). Siksi on tärkeää, että vammaa ei nähdä puutteena tai häiriönä vaan ominaisuuksien kirjona (Ketonen ym., 2022, s. 360). Lapsen kuvaaminen kehityksestä viivästyneenä tai epäpätevänä joillain alueilla muuttaa todennäköisesti sekä henkilökunnan että huoltajien tapaa kohdella lasta: lapsi on vaarassa tulla "tapaukseksi", jota on työstettävä sekä voi joutua "korjaustoimien" kohteeksi vähentääkseen ei-toivottuja eroja itsensä ja toisten lasten välillä (Franck, 2014, s. 4). Siksi oppimisen lähtökohtana tulisi olla puutteiden kääntäminen taidoiksi (Ketonen ym., 2022, s. 360).

Monialaisen yhteistyön merkitys korostuu varhaiskasvatuksessa, kun ryhmässä on vaikeasti vammaisia lapsia. Onnistunut ja tehokas yhteistyö vaatii sen, että yhteistyöhön osallistuvat tahot, kuten vanhemmat ja monialaiset verkostot, jakavat säännöllisesti yhteistä asiantuntemustaan, tunnistavat yhteisiä tavoitteita sekä rakentavat tukisuunnitelmia ja määrittävät vastuita (Hunt ym., 2004). Vaikeasti vammaisella lapsella voi olla paljon eri yhteistyötahoja, kuten terapioiden, joissa tulee käydä. Merkittävää on pohtia, tuleeko tuki lapsen luo ryhmään vai joutuuko hän usein jäämään pois ryhmän toiminnasta. Tällä voi olla suuri vaikutus lapsen ryhmäytymiseen ja vertaissuhteiden luomiseen.



## 2.2 Vammaisuuden historiaa ja malleja

Historiallisesti vammaisia tuettiin erilaisilla suojelu- ja hyväntekeväisyystoiminnoilla sekä heille suunnatuilla järjestöillä, jotka tarjosivat asiantuntijapalveluita, konsultointia sekä neuvontaa (Goodley, 2011, s. 3). Myöhemmin vammaisuuden uudelleenasetointi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ongelmana muodosti perustan vammaisuuden määritelmille useissa eri ympäristöissä (Watson & Vehmas, 2020, s. 3).

Vammaispolitiikassa, -tutkimuksessa sekä vammaisten ihmisoikeuksien muodostamisessa ovat viimeisten vuosikymmenten aikana olleet vahvasti esillä vammaisuuden erilaiset "mallit" (Lawson & Beckett, 2021). 1990-luvulle saakka vammaisuus käsitettiin laajasti kuntoutuksen, lääketieteen, psykologian, erityisopetustarpeiden sekä sosiaalityön kautta, jolloin puhutaan vammaisuuden lääketieteellisestä mallista (Goodley, 2011, s. 11). Tämän jälkeen keskusteluun nousi vammaisuuden sosiaalinen malli, joka esittää vammaisuuden sosiaalisesti luodun sarron muotona (Lawson & Beckett, 2021). Tämä sosiaalinen malli muutti merkittävästi vammaisuutta ympäröivää keskustelua kansallisesti, kansainvälisesti sekä monikansallisesti, sillä se ei nähnyt vammaisia ongelmana, vaan ongelma oli yhteiskunnassa (Watson & Vehmas, 2020, s. 3–4).

Samaan aikaan sosiaalisen mallin kanssa kehittyi Pohjois-Amerikassa vammaisuuden vähemmistömalli. Suurin ero näiden välillä on se, että vähemmistömallissa vammaisia kuvataan ihmisinä, joilla on vamma (*people with disabilities*) ja sosiaalisessa mallissa taas vammaisina ihmisinä (*disabled people*) (Goodley, 2011, s. 13). Sosiaalinen malli siis korostaa vammaisuutta yhteiskunnallisesti tuotettuna epäoikeudenmukaisuutena, jota on mahdollista haastaa ja poistaa yhteiskunnallisen muutoksen kautta (Lawson & Beckett, 2011). Voidaankin ajatella, että vammaisuudesta tulee vammaisuutta vain tietyissä tilanteissa ja suhteissa (Meekosha, 2006).

Pohjoismaissa on yleisesti käytössä vammaisuuden relationaalinen malli, joka korostaa palveluiden ja ammattilaisten myönteistä vaikutusta vammaisten ihmisten elämään (Goodley, 2011, s. 15–16). Tämä näkemys korostuu myös meidän työssämme, sillä keskitymme varhaiskasvatuksen ammattilaisten asemaan

vaikeasti vammaisten lasten elämässä ja tukemisessa. Relationaalisen mallin mukaan vammaiset ovat vammaisia kehon, mielen ja ympäristön dynaamisten suhteiden kautta (Goodley, 2011, s. 17).

### **2.3 Osallisuuden ja inklusion merkitys varhaiskasvatuksessa**

Osallisuuden ja sen toteutumisen tulisi olla varhaiskasvatuksen arjessa itsestäänselvyys. Sevónin ja kumppaneiden (2021) mukaan osallisuuden taustalla vaikuttavia arvoja ovat demokraattisuus, yhdenvertaisuus sekä lasten oikeuksien kunnioittaminen. He tuovat ilmi, että käytännön työssä osallisuuden toteutuminen ja tukeminen voi kuitenkin olla haastavaa. Haasteita voi aiheuttaa esimerkiksi se, että varhaiskasvatuksen työntekijöillä on eri näkemykset ja täten myös eri tukemisen tavat osallisuudelle (Leinonen ym., 2014).

Osallisuuden voidaan nähdä alkavan lasten kuulemisesta, mutta siihen se ei voi ainoastaan jäädä (Viitala, 2022, s. 70). Kaikilla lapsilla tulisi olla samanlaiset mahdollisuudet osallistua monipuolisesti päivän eri toimintoihin omassa ryhmässään, vaikka heillä olisikin tuen tarpeita (Kuutti ym., 2022). Lasten kommunikointia voidaankin pitää suurimpana mahdollisuutena vaikuttaa päivittäisten toimintojen päätöksiin (Sandberg & Eriksson, 2010), joten siksi onkin tärkeää selvittää ne keinot, joiden avulla kaikki lapset tulevat sekä kuulluiksi että myös pääsevät osallisiksi.

Lapsilla on mahdollisuus kokea osallisuutta sekä toimia itsenäisesti, kun kasvattajat tarjoavat lasten kehitystä tukevan ilmapiirin sekä muokkaavat ympäristöjä lasten tarpeet huomioiden (Virkki, 2015, s. 132). Osallisuuden eräänä ytimenä voidaan nähdä olevan jokaisen ryhmän jäsenen hyväksyntä sekä arvostus (Viitala, 2022, s. 72), joten hyväksyvän ja kehitystä tukevan ilmapiirin luominen korostuu erityisesti osallisuudesta puhuttaessa. Voidaankin täten todeta, että varhaiskasvatuksen työntekijöillä on suuresti vaikutusvaltaa siihen, kuinka hyvin lasten osallisuus toteutuu käytännössä.

Erityiskasvatusta koskevat näkemykset ovat olleet suuressa muutoksessa, kun suunta kohti inklusiivista, kaikkien yhteistä kasvatusta, on mennyt eteenpäin (Hermanfors, 2017). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 15) mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan ja kehitetään inklusion periaatteiden mukaisesti, jolloin jokaisella lapsella on tasavertainen oikeus osallistua varhaiskasvatukseen riippumatta esimerkiksi yksilön tuen tarpeista tai etnisestä taustasta. Asiakirjassa mainitaan myös, että inklusiivisen toimintakulttuurin avulla voidaan edistää lasten osallisuutta, oppimista ja lasten erilaisiin tarpeisiin vastaamista.

Inklusiivinen kasvatusta ei kuitenkaan ole selkeästi määritelty tai yleisesti ymmärretty käsite (Krischler ym., 2019). Inklusiivinen opetussuunnitelma pohjautuu kokonaisvaltaisuuteen, lapsilähtöisyyteen, kokemuksellisuuteen sekä lasten erilaisiin tarpeisiin vastaamiseen huomioiden myös vanhempien ja lasten omat näkemykset (Vandenbroeck, 2009). Ensisijaista on yksilöiden erottelun sijaan kiinnittää huomiota ympäristöjen muokkaamiseen sekä kontekstuaalisten erilaisuutta muodostavien tekijöiden poistamiseen (Hermanfors, 2017). Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttääkin ammattilaisilta erityispedagogista tietämystä ja osaamista (Honkasilta, 2017).

Painopisteenä inklusiivisessa kasvatuksessa on erilaisuuden arvostaminen ja toiminnan suunnittelu kaikille lapsille niin, että jokainen pystyy osallistumaan omista lähtökohdistaan käsin. Tämä edellyttää käytäntöjen huolellista tarkastelua, jotta syrjiviä ja poissulkevia järjestelyjä voidaan purkaa sekä järjestää tukea niin, että jokainen lapsi kokee pääsevänsä mukaan ryhmään (Murto-Heiniö ym., 2021). Inklusiivinen toimintamalli koetaan tärkeänä etenkin tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta ja se nähdään edistävänä tekijänä esimerkiksi sosiaalisen, emotionaalisen ja henkisen kehityksen osa-alueilla tukea tarvitsevilla lapsilla (Zabeli & Gjelaji, 2020). Positiivinen vuorovaikutus vaikeasti vammaisten lasten ja vertaisten välillä onkin inklusion perusedellytys (Syrjämäki ym., 2019).

Inklusiivinen varhaiskasvatusta on saanut laajaa kannatusta yhteiskunnassa, mutta siitä huolimatta kasvattajien äänien arvo ja mielipiteet siitä, mikä siinä toimii ja mikä on haastavaa, jätetään usein huomiotta (Munchan & Agbenyega,

2020). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat usein tietoisia siitä riskistä, että inklusiivisissa ryhmissä kaikki lapset eivät välttämättä saa sitä tukea, mitä he tarvitsisivat (Ginner Hau ym., 2022). Monet ammattilaiset kokevat myös, ettei heillä ole tarpeeksi valmiuksia opettaa ja tukea vammaisia lapsia (Chadwell ym., 2020).

### 3 LASTEN VERTAISUHTEET VARHAISKASVATUKSESSA

Vertaisuhteessa vuorovaikutuksen osapuolet ovat kehityksellisesti ja taidollisesti samalla tasolla (Ladd, 2005, s. 5). Varhaiskasvatuksessa vertaisia ovat siis lapset, jotka ovat keskenään suunnilleen samanikäisiä sekä samalla tasolla kehityksessä. On todennäköistä, että vertaiset ajattelevat, tuntevat ja käyttäytyvät samankaltaisella tavalla keskenään sekä kehittävät samansuuntaisia asenteita ja kiinnostuksen kohteita (Ladd, 2005, s. 5). Tässä tutkimuksessa tarkoitamme vertaisilla muita saman päiväkotiryhmän lapsia.

#### 3.1 Varhaiset vertaisuhteet

Varhaisilla vertaisuuhteilla on suuri merkitys ihmisen psykologiseen hyvinvointiin läpi elämän (Schneider, 2016, s. 21). Vertaisuhteet ovat lapsille merkittävä sosiaalinen maailma, joka antaa kokemuksia itsestä ja muista lapsista toimijoina sekä vaikutusmahdollisuuksista vertaisuuhteissa (Lehtinen, 2009, s. 139). Lasten vuorovaikutus vertaisten kanssa tarjoaa heille myös kriittisiä mahdollisuuksia edistää sosiaalista ja kognitiivista kehitystä, mikä on tärkeää sekä tyypillisesti kehittyville että vammaisille lapsille (Chen ym., 2019).

Lapsen on tärkeää saada myönteisiä kokemuksia vertaisryhmässään ja hänen tulee tuntea kuuluvansa ryhmään, jotta hän voi kehittää itsetuntemustaan (Suhonen, 2009, s. 22). Ihmisellä on synnynnäinen biologinen ja psyykinen tarve vuorovaikutukseen sekä ryhmään kuulumiseen muiden kanssa (Syrjämäki ym., 2016). Ryhmään kuulumisen tunteella (*belonging*) tarkoitetaan sitä, että yksilö tuntee itsensä hyväksytyksi, kunnioitetuksi sekä osalliseksi ja muiden tukemaksi sosiaalisessa ympäristössään (Baumeister & Leary, 1995). Lasten tunne kuulumisesta ryhmään kehittyy vähitellen yhteisen leikin, vakaiden ystävyysuhteiden ja tunnesiteiden kautta (Koivula & Hännikäinen, 2017). Turvallinen suhde kasvatajaan ja kasvattajan antama tuki mahdollistavat lapsen liittymisen, osallistumisen ja vuorovaikutuksen vertaisryhmissä (Suhonen, 2009, s. 22).

Varhaiskasvatus on monille lapsille ensimmäinen paikka, jossa vertaissuhteita pääsee muodostumaan. Vertaisista tulee merkittävä osa lapsen arkea ja kokemuksia hänen kehityksensä alkuvuosina (Ladd, 2005, s. 2). Ennen varhaiskasvatusta lapsen sosiaaliset suhteet ovat voineet koostua lähinnä perheestä ja muusta tuttavapiiristä (Sandseter & Seland, 2018). Tämän seurauksena vertaissuhteet saattavat muodostaa päivän tärkeimmän osan lapsen ollessa varhaiskasvatuksessa (Sandseter & Seland, 2018). Lapset itse pitävät vertaissuhteita olennaisena osana päiväkodin jokapäiväistä arkea, ja heille on tärkeää, että lapset pitävät muista lapsista ja ovat ystävällisiä toisilleen (Sandseter & Seland, 2018).

Vertais- ja ystävyysuhteet ovat ratkaisevan tärkeä, mutta joskus puuttuva osa pienten lasten elämää (Meyer & Ostrosky, 2016). Sosiaalinen syrjäytyminen on riski lapsen hyvinvoinnille, oppimiselle ja kehitykselle (Kuutti ym., 2022). Sosiaalisella syrjäytymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi kokee kuulumattomuuden tunnetta, hyljeksintää, huomiotta jättämistä ja poissulkemista muiden lasten toimesta (Puroila ym., 2021). Myönteisten sosiaalisten suhteiden puute voi myös vahingoittaa sosioemotionaalista kehitystä ja lisätä käyttäytymisongelmien riskiä (Baumeister & Leary, 1995). Täten sosiaalisia suhteita voidaan pitää pohjana koko hyvinvoinnille (Kuutti ym., 2022).

### **3.2 Vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteet varhaiskasvatuksessa**

Vammaisten ihmisoikeussopimuksen (27/2016, artikla 24) mukaan vammaisille henkilöille on taattava sosiaalisen kehityksen taitojen oppiminen, jotta heidän yhdenvertainen osallistumisensa koulutukseen ja yhteisöön voisi toteutua. Lapset, joilla ei ole vertaissuhteita, ovat vaarassa jäädä sosiaalisen vuorovaikutuksen ulkopuolelle (Schneider, 2016, s. 28). Lapset oppivat uusia käsitteitä ja taitoja vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, etenkin itseään paremmat taidot omaavilta, kuten vanhemmilta, opettajilta ja vertaisilta (Hong ym., 2020). On siis suuri etu, kun vammaisille lapsille annetaan mahdollisuus olla säännöllisesti vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa (Justice ym., 2014). Ilman riittäviä mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa, on vaikea odottaa

lapsista tulevan menestyviä yhteiskunnan jäseniä (Hong ym., 2020). Lapsena opittuja vuorovaikutustaitoja tarvitaan myös myöhemmin elämässä, joten varhaiset vertaissuhteet ovat merkittäviä.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on suuri rooli siinä, kuinka vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteet muodostuvat. Vaikeasti vammaisten lasten sosiaalisten taitojen ja kommunikoinnin tehokas tukeminen edellyttävät välttämättä jokaisen tiimin jäsenen yhteistyötä (Hunt ym., 2004). Henkilökunnan asenteet ja käyttäytyminen vaikuttavat myös muiden lasten ajattelutapaan ja vuorovaikutukseen vammaisia lapsia kohtaan (Yu & Park, 2020). On havaittu, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset, joilla on erityispedagogista koulutusta, suhtautuvat myönteisemmin vammaisia lapsia kohtaan kuin he, joilla koulutusta ei ole (Lee ym., 2015).

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat edistää muiden lasten myönteisten asenteiden kehittymistä opettamalla arvoja, sosiaalista vuorovaikutusta sekä takaamalla sen, että ilman tuen tarvetta olevilla lapsilla on mahdollisuus tunnustaa vammaisen ikätoverinsa taidot (Räty ym., 2016). Turvallinen suhde kasvatajaan ja kasvattajan antama tuki mahdollistavat lapsen liittymisen, osallistumisen ja vuorovaikutuksen vertaisryhmissä (Suhonen, 2009, s. 22).

Usein vammaiset lapset ovat vain passiivisesti mukana sosiaalisissa tilanteissa, ja eroa muihin lapsiin verrattuna näkyy erityisesti vuorovaikutuksen vaativimmissa muodoissa, kuten ystävydessä (Guralnick & Bruder, 2016). Lisäksi heillä on muuhun vertaisryhmään verrattuna vähemmän sosiaalista vuorovaikutusta vertaisten kanssa (Viitala, 2022, s. 73). Tämä voi johtua siitä, että heillä on heikommat mahdollisuudet osallistua sellaiseen ryhmätoimintaan, jossa voisi harjoitella sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja (Suhonen ym., 2015). Sen lisäksi vammaiset lapset ovat usein leikkimisen sijaan vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa sekä turvautuvat ensin aikuiseen aloittaessaan vuorovaikutuksen muiden kanssa (Kuutti ym., 2022). On tärkeää pyrkiä lisäämään vammaisten ja muiden lasten välistä vuorovaikutusta, sillä vuorovaikutuksen lisääntyminen edistää myös muiden lasten myönteisiä asenteita vammaisia lapsia kohtaan (Räty ym., 2016).

Lasten välinen leikki liittyy yleisesti vuorovaikutukseen, mutta myös vahvasti kieleen ja viestintään, sillä leikissä tehdään sanallisia aloitteita, jaetaan ideoita sekä neuvotellaan. Tämä voi olla haasteellista niille, joilla on vaikeuksia vuorovaikutuksen tai tunteiden säätelyn kanssa (Syrjämäki ym., 2019). Vaikeavammaisat usein kommunikoivat käyttämällä kehon liikkeitä, lihasjännitystä, äänteilyä ja muita hienovaraisia signaaleja, jotka ovat kontekstisidonnaisia sekä henkilökohtaisia (Hostyn & Maes, 2009). Haasteet itsensä ilmaisussa sekä toisten ymmärtämisessä voivat vaikeuttaa sosiaalista vuorovaikutusta ja suhteiden luomista (Nijs ym., 2016). Vammaisten ja vertaisten välisessä kommunikaatiossa esiintyykin helposti yhteentörmäyksiä ja väärinkäsityksiä (Suhonen ym., 2015).

Lapset usein suosivat ikätovereita, joilla on hyvät sosiaaliset taidot, kun taas laiminlyövät epäsosiaalisia (Hamlin & Wynn, 2011). Tämä haastaa ystävyyssuhteiden muodostumista entisestään, jos lapsella on entuudestaan vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa (Kuutti ym., 2022). Vammaiset lapset ovatkin usein vähemmän hyväksytyjä ja tulevat muita useammin torjutuksi (Viitala, 2022, s. 73). Tämän seurauksena vaikeasti vammaisen lapsi voi vetäytyä itseensä ja osoittaa haluttomuutta osallistua vuorovaikutukseen vertaisten kanssa (Suhonen ym., 2015). Ulkopuolisuus voi aiheuttaa kielteisiä tunteita vertaisia kohtaan ja johtaa epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, jolloin vaarana on muodostua vaikeasti purettava noidankehä (Kuutti ym., 2022). Entistä enemmän huomiota tulisikin kiinnittää varhaiskasvatuksen perustehtävään: kuinka ohjata ja tukea lapsia leikkiin (Suhonen ym., 2015). Tämä on erityisen tärkeää vaikeasti vammaisten lasten kohdalla, joille leikkiin pääseminen ja vuorovaikutus vertaisten kanssa voi olla haastavaa.



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta. Tarkastelemme myös sitä, millaisia keinoja henkilöstöllä on vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteiden tukemiseen päiväkotiryhmässä. Vertaissuhteilla tarkoitamme tässä tutkimuksessa lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita päiväkotiryhmän sisällä.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat kysymykset:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta?
2. Millaisia keinoja varhaiskasvatuksen henkilöstö käyttää vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteiden tukemiseen?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrimme saamaan vastauksia siihen, miten eri tavoin varhaiskasvatuksen henkilöstö käsittää vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteita ja niiden tukemista. Tämän kysymyksen avulla voimme saada selville monet eri tavat käsittää tutkittavaa ilmiötä. Toinen tutkimuskysymys taas keskittyy niihin keinoihin, joita varhaiskasvatuksen kentällä käytetään vertaissuhteiden tukemiseen.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä osiossa kerromme tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimuksemme lähestymistapa on laadullinen tutkimus ja tutkimusstrategiassa hyödynnämme piirteitä fenomenografiasta. Haastattelimme varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja hyödynsimme aineiston analyysissä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Lopuksi olemme vielä pohtineet tutkimuksemme kannalta olennaisia eettisiä ratkaisuja.

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Laadullinen metodologia viittaa laajasti katsottuna tutkimukseen, joka tuottaa kuvailevaa tietoa ihmisten kirjoittamasta ja puhutusta kielestä sekä havaittavasta käyttäytymisestä (Taylor & Bogdan, 1998, s. 7). Laadullista tutkimusta voidaan pitää systemaattisena ja kontekstuaalisena tutkimusprosessina, jossa tulkitaan tapoja, joilla ihmiset tarkastelevat ja antavat merkityksiä kokemuksilleen ja tutkittaville aiheille (Ravitch & Carl, 2021, s. 4). Tutkimuksemme kohdistuu varhaiskasvatuksen henkilöstön tuottamiin käsityksiin vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista sekä heidän kokemuksiinsa näiden vertaissuhteiden tukemisesta.

Laadullista tutkimusta voidaan kuvata prosessina, jossa aineistonkeruun väline on tutkija itse (Kiviniemi, 2018, s. 73). Tutkimukselle onkin yleistä, että siinä kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 23). Laadullinen tutkimusote sopii tutkimukseemme, koska laadulliset menetelmät helpottavat asioiden syvällistä ymmärtämistä ja yksityiskohtaista tutkimista (Patton, 2002, s. 14). Tarkoituksena on ymmärtää tutkimaamme ilmiötä yksittäisten ihmisten kokemusten ja antamien merkitysten kautta. Puusan (2020a, s. 103) mukaan on kuitenkin tärkeää muistaa, että tutkijan tehtävänä on tulkita toisten tekemiä tulkintoja. Täten tehty analyysi tutkittavien käsityksistä ja kokemuksista on tutkijan omaa puhetta niistä.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että sen eri elementit kehittyvät joustavasti, limittyvät toisiinsa ja muotoutuvat vähitellen tutkimuksen edetessä

(Kiviniemi, 2018, s. 73). Tutkimuksen alussa ei yleensä tiedetä, mitä etsitään tai mitä tarkkoja kysymyksiä kysyä, ennen kuin on vietetty aikaa tutkimuksen parissa (Taylor & Bogdan, 1998, s. 8). Laadullisen tutkimuksen tekeminen onkin tästä syystä joustavaa ja tutkijan tulee osata päästää irti liiallisesta kriittisyydestä esimerkiksi omia tutkimuskysymyksiään kohtaan, sillä nekin muovautuvat prosessin kuluessa. Prosessinomaisuus tulee ilmi tutkimuksen edetessä, sillä opimme koko ajan lisää ja aineiston kautta voimme tehdä uusia päätöksiä tutkimuksen etenemiseen ja mahdolliseen lisätietojen keräämiseen liittyen (Taylor & Bogdan, 1998, s. 8). Joustavuus tuli ilmi myös omassa tutkimuksessamme, sillä muokkasimme tutkimuskysymyksiämme useaan otteeseen kerätyn aineiston perusteella.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistujilla on keskeinen rooli tiedon tuottamisessa, sillä heidän osallistumisensa määrittää tutkimuksen tuloksen (Walker ym., 2005). Ilman tutkimukseen osallistujia, meillä ei olisi aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytäänkin eletyn kokemuksen monimutkaisuuteen ja subjektiivisuuteen ja arvostetaan näitä ihmisten ja merkitysten näkökohtia metodologisin keinoin (Ravitch & Carl, 2021, s. 5). Tutkimuksessamme olikin tarkoituksena korostaa haastateltavien käsityksiä ja kuvata tutkittavaa ilmiötä heidän näkökulmastaan.

## 5.2 Tutkimusstrategiana fenomenografia

Hyödynnämme tutkimuksessamme piirteitä fenomenografiasta. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jossa tarkastellaan ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään näitä käsityksiä ja niiden välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006). Keskeistä tässä tutkimussuuntauksessa on ajatus siitä, että on olemassa yksi maailma, jonka ihmiset ymmärtävät ja kokevat eri tavoin (Marton, 1981). Fenomenografiassa asioita ei kuitenkaan pyritä kuvaamaan sellaisina, kuin ne ovat, vaan miltä asiat näyttävät ihmisille (Marton, 2005, s. 145).

Martonin (1981) mukaan ilmiöitä tutkittaessa voidaan tunnistaa kaksi eri näkökulmaa, jotka eroavat toisistaan etenkin tutkimuskysymysten asettelussa sekä vastaustavassa. Ensimmäisessä näkökulmassa tavoitellaan ymmärrystä siitä, mitä jokin ilmiö on todellisuudessa, kun taas toisessa näkökulmassa keskitytään ihmisten yksilöllisiin ajatuksiin ilmiöön liittyen. Fenomenografia painotuu tähän toisen asteen näkökulmaan, sillä tutkimuksen kohteena ovat ihmisten tulkinnat todellisuudesta, ja tarkoituksena on nostaa esiin mahdollisia laadullisia eroja näiden tulkintojen välillä (Marton, 1981). Tutkimuksessamme tarkoituksena on tuottaa tietoa erilaisista käsityksistä koskien vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteita ja niiden tukemista sekä erilaisista keinoista, joita tukemisessa hyödynnetään.

Fenomenografian lähtökohta on aina suhteellinen, sillä siinä käsitellään yksilön ja jonkin määritellyn maailmanosan välistä suhdetta, toisin sanoen yritämme kuvata jonkin maailman osa-alueita sellaisena kuin se yksilölle näyttäytyy (Marton, 2005, s. 145). Fenomenografisessa tutkimuksessa ajatellaan, että ihmisen on tietoinen olento, joka rakentaa itselleen tietoisesti erilaisia käsityksiä ilmiöstä ja pystyy itse kielellisesti ilmaisemaan omat tietoiset käsityksensä (Syrjälä ym., 1996, s. 121–122).

Martonin (2005, s. 144) mukaan fenomenografiassa ajattelua kuvataan sen perusteella, mitä havaitaan ja mistä ajatellaan; tutkimusta ei koskaan eroteta havainnon kohteesta tai ajatuksen sisällöstä. Pyrkimyksenä on paljastaa ihmisten käsityksiä tietyistä ilmiöistä ja lajitella ne käsitteellisiin luokkiin. Åkerlindin (2005) mukaan tutkijan tarkoituksena ei kuitenkaan ole muodostaa vain joukkoa erilaisia merkityksiä, vaan loogisesti kattava rakenne, joka yhdistää eri merkityksiä. Tavoitteenamme on kuvata etenkin käsityksissä ilmeneviä eroja ja tarkastella niiden välisiä suhteita.

### **5.3 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseemme osallistui 11 varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa työskentelevää henkilöä. Tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli, että tutkittavalla on

kokemusta vaikeasti vammaisten lasten kanssa työskentelystä varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa. Tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen opettajina työskenteli viisi, varhaiskasvatuksen erityisopettajina kolme, koulunkäynninohjaajana esiopetuksessa yksi, lastenhoitajana yksi sekä erityisavustajana varhaiskasvatuksessa yksi. Vastaajien työkokemus vaihteli kahdesta vuodesta yli 30 vuoteen. Taulukossa 1 havainnollistetaan osallistujien työkokemusta.

### **Taulukko 1.**

*Tutkimukseen osallistujien työuran kesto.*

Työuran kesto	Henkilöiden määrä
0-5 vuotta	3
5-10 vuotta	1
10-20 vuotta	2
20-30 vuotta	3
yli 30 vuotta	2

Kaikilla tutkimukseemme osallistuneilla oli kokemusta vaikeasti vammaisten lasten tukemisesta varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa. Yksi haastateltavista työskenteli erityisryhmässä, jossa oli ainoastaan vaikeasti vammaisia lapsia. Muut osallistujista työskentelivät ryhmissä, jotka olivat inklusion mukaisia. Haastateltavista kolme oli sellaisia, joihin meillä on ollut jokin aiempi kontakti, muut olivat entuudestaan tuntemattomia.

Valitsimme tutkimuksemme informanteiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön, koska heillä on tietoa ja kokemusta vaikeasti vammaisten lasten tukemisesta varhaiskasvatuksessa kokonaisvaltaisesti päivän aikana. Halusimme laajentaa näkökulmaa valitsemalla koko henkilöstön sen sijaan, että olisimme rajanneet osallistujat esimerkiksi vain varhaiskasvatuksen opettajiin, sillä uskomme myös muulla henkilöstöllä olevan arvokasta kokemusta aiheesta.

## 5.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin syksyn ja talven 2023 aikana hyödyntämällä puolistrukturoituja teemahaastatteluja aineistonkeruumenetelmänä. Yksilöhaastattelut toteutettiin ja nauhoitettiin etäyhteydellä Zoom-sovelluksen kautta, ja niiden pituus vaihteli välillä 20–54 minuuttia. Valitsimme haastattelun, sillä se on joustava aineistonkeruumenetelmä ja antaa mahdollisuuden lisäkysymyksille ja muille tarkennuksille. Haastattelun aikana ollaan suoraan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, mikä mahdollistaa vastausten saamisen tilanteen mukaan (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 34). Haastattelun etuna voidaan pitää myös mahdollisuutta pyytää tutkittavaa tarkentamaan sanomisiaan (Puusa, 2020a, s. 107).

Lähetimme haastattelukutsut satunnaisesti valittujen Suomen kuntien varhaiskasvatuksen erityisopettajille. He saivat jakaa kutsua eteenpäin niille henkilöille, joiden tiesivät täyttävän tutkimuksemme kriteerit. Tämän lisäksi jaoimme haastattelukutsun neljään eri sosiaalisen median ryhmään, jotka olivat suunnattuja varhaiskasvatuksessa työskenteleville. Tätä varten kysyimme jokaisen ryhmän ylläpitäjältä erikseen luvan kutsun jakamiseen. Hyödynsimme myös omia kontaktejamme, joilla tiesimme olevan kokemusta vaikeasti vammaisten lasten kanssa työskentelystä.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä suhteellisen pieni ja harkinnanvaraisesti valittu otanta (Patton, 2002, s. 46). Harkinnanvaraisessa otannassa tutkimukseen valikoidaan ne osallistujat, joilla tiedetään etukäteen olevan kokemusta tutkittavasta aiheesta (Patton, 2002, s. 46; Puusa, 2020a, s. 106). Tämä otanta sopi tutkimukseemme, sillä valitsimme osallistujiksi sellaisia, joilla oli kokemusta vaikeasti vammaisten lasten kanssa työskentelystä. Sosiaalisen median kautta osallistujia hakiessa voitiin olettaa, että tutkimuksesta kiinnostuneet ja siihen oman kokemuksensa mukaan soveltuvat ottavat suoraan yhteyttä tutkijoihin. Varmistimme vielä jokaisen haastateltavan kohdalla erikseen sen, että he olivat sopivia osallistumaan tutkimukseemme. Pilottoimme haastattelun kriteerit täyttävällä tulla varhaiskasvatuksen opettajalla.

Tutkimuksessamme käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelussa ihmisten tulkinnat asioista ja heidän antamansa merkitykset niistä ovat keskeisiä sekä myös se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 48). Strukturoituihin haastatteluihin verrattuna, puolistrukturoiduissa haastatteluissa voidaan hyödyntää paremmin dialogisuutta sekä saadaan enemmän liikkumavaraa haastateltavan tärkeiksi katsomien näkökulmien seuraamiseen (Brinkmann, 2013, s. 21). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelun kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastattelija voi vaihtaa niiden järjestystä tai sanamuotoa (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 48).

Hyödynsimme etukäteen tehtyä haastattelurunkoa (liite 1), jotta kaikki tutkimuksemme kannalta olennaiset teemat tulivat käsiteltyä. Haastattelurunko muodostettiin pohtimalla eri teemoja, joiden avulla saamme mahdollisimman monipuolisia vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Teemat muodostuivat tutkimuksemme teoreettisesta viitekehyksestä sekä tutkimuskysymyksistä. Ne liittyivät vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteisiin ja niiden tukemiseen henkilöstön näkökulmasta käsin. Pyrimme saamaan vastauksia kysymällä monelta eri kannalta näitä koskevia kysymyksiä. Annoimme haastattelujen aikana kuitenkin tilaa myös mahdollisille lisäkysymyksille ja haastateltavien aloitteille.

Haastattelun käyttöön liittyy kuitenkin tiettyjä rajoitteita ja ongelmia. Haastattelun toteuttaminen vaatii itse haastattelijalta tietoa ja kokemusta: miten luoda turvallinen ilmapiiri, millaista kieltä käyttää ja miten huomioida haastateltavan mahdollinen jännitys (Puusa, 2020a, s. 108). Tutkimuksemme haasteena oli tutkijoiden vähäinen kokemus haastattelemisesta. Haastattelussa tutkijan täytyy kriittisesti pohtia omaa vaikutustaan saatuihin vastauksiin, kuten ovatko kysymysten asetellut johdattelevia tai haastateltavalle ymmärrettäviä (Puusa, 2020a, s. 108; Ravitch & Carl, 2021, s. 131). Pyrimme muodostamaan haastattelukysymykset huolellisesti niin, että ne ovat avoimia eivätkä johdattele vastaamaan tietyllä tavalla.

## 5.5 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähtöisessä eli induktiivisessa lähestymistavassa keskeistä on yksittäisistä havainnoista yleistyksen tai teorian muodostaminen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 136). Teorian rakentamisen lähtökohtana toimii tutkimuksen aineisto, jolloin aikaisemmilla teorioilla ei tulisi olla vaikutusta analyysin etenemiseen (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on saada ilmiöstä tiivis ja laaja kuvaus, ja sen tuloksena on ilmiötä kuvaavia käsitteitä tai kategorioita (Elo & Kyngäs, 2008). Tämä sopii tutkimukseemme, sillä haluamme kuvata aineiston keskeisiä asioita tiivistetysti sanallisessa muodossa.

Sisällönanalyysiä hyödynnetään usein tutkittaessa kielellistä aineistoa, ja sen avulla pyritään erilaisten sisällöllisten luokittelujen kautta analysoimaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä sisältöjä ja rakenteita (Chi, 1997). Sisällönanalyysillä saadaan siis jäsenettyä empiiristä aineistoa tulkintaa varten (Puusa, 2020b, luku 9), mikä sopii tutkimukseemme aineistoon ja tavoitteeseen. Aineistomme koostui haastatteluista ja tavoitteenamme oli tulkita niiden avulla varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullisen aineiston käsittelylle on ominaista analyysimallin vaiheittainen eteneminen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 143). Yleensä sisällönanalyysi etenee tiivistetysti kolmen eri vaiheen kautta: aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen (Roulston, 2014, s. 301). Kuviossa 1 havainnollistetaan tutkimusaineiston analyysin vaiheittaista etenemistä edeltävää kuvausta yksityiskohtaisemmin.



## Kuvio 1.

*Tarkempi kuvaus analyysin vaiheista tässä tutkimuksessa.*



Ensimmäisenä litteroimme haastattelumme kirjalliseen muotoon. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 90 sivua fontin ollessa Calibri, fonttikoolla 11 sekä rivivälillä yksi. Litterointien jälkeen luimme aineistoa huolellisesti läpi ja lähdimme pelkistämään sitä, eli etsimään tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmaisuja (ks. Marton, 1988, s. 154–155; Huusko ja Paloniemi, 2006). Tavoitteena oli myös hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitteiden suhteessa tutkimusongelmaan (ks. Niikko, 2003, s. 33) sekä löytää mikä oli tyypillistä aineistosta löytyville ilmaisuille (ks. Häkkinen, 1996, s. 42).

Käytännössä aineiston pelkistäminen eteni siten, että merkitsimme kaikki tutkimuskysymysten kannalta olennaiset ilmaisut eri värillä sen mukaan, kumpaan kysymykseen ne vastasivat. Tutkimuksemme aiheena oli vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteet, niiden tukeminen sekä tukemiseen käytettävät keinot, joten poimimme aineistosta kaiken sen henkilöstön puheen, jossa näihin tee-

moihin viitattiin. Analyysiyksikkönä toimi siis sanat, lauseet ja ajatuskokonaisuudet henkilöstön puheessa. Aineiston pelkistämisen jälkeen kokosimme merkityt ilmaisut erilliseen tiedostoon ja pelkistimme ne tiiviimpään muotoon.

Analyysin seuraava vaihe oli ryhmittely, jossa pelkistettyjä ilmaisuja ryhmiteltiin etsimällä niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (ks. Downe-Wamboldt, 1992). Samankaltaiset ilmaisut yhdistettiin ja niistä luotiin alaluokka, joka nimettiin sen sisällön perusteella (ks. Marton, 1994; Kyngäs & Vanhanen, 1999). Tämän jälkeen samaa kuvaavat alaluokat yhdistettiin ja niistä muodostui yläluokkia. Näiden yläluokkien yhdistelyä jatkettiin niin kauan kuin se oli sisällön näkökulmasta loogista, ja tällä tavalla saatiin muodostettua lopullisia pääluokkia. Luokkien luomisen ja määrittelyn tarkoituksena oli tarjota keino kuvailla tutkittavaa ilmiötä sekä tuottaa tietoa (ks. Cavanagh, 1997). Analyysimme etenemistä havainnollistaa taulukko 2.

## Taulukko 2.

*Esimerkki analyysiprosessin etenemisestä tässä tutkimuksessa.*

Ilmaisut	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Se on vaan mallintamalla, että ehkä yhdessä tekemällä ja ja mun mielestä ehkä parhaat on ne leikkihetket missä on aikuinen mukana H11	Aikuinen mallintaa ja toimii yhdessä lasten kanssa	Aikuisen mallintaminen		
Sitten pitää osata lukea sitä lasta, että pystyy just, kun hänellä on just semmoinen. Pilke silmissä, että ehkä nyt onnistuisi joku vuorovaikutus. H11	Lasta täytyy osata tulkita	Lapsituntemus	Aikuisen rooli	Pedagoginen tuki
Niin tota tavallaan sitä toista lasta kenen kanssa se vaikeasti vammaisen lapsi kommunikoi niin se tarvitsee myös tavaltaan niinku ohjata siinä kommunikoinnissa, että pitää muistuttaa että pitää odottaa että se lapsi kerkee se toinen lapsi kerkee vastamaan H7	Muita lapsia täytyy ohjata vaikeasti vammaisen lapsen kanssa toimimassa	Muiden lasten ohjaaminen		

Analyysin tuloksena saatiin muodostettua neljä pääloukkaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jotka olivat vertaissuhteiden tarve, vertaissuhteet tyypillisesti kehittyviin lapsiin sekä toisiin vammaisiin, vertaissuhteiden haasteet ja tukemisen helppous vs. haastavuus. Toiseen tutkimuskysymykseen muodostui kaksi pääloukkaa, jotka olivat pedagoginen tuki ja rakenteellinen tuki.

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen, kuten yleisen huolellisuuden sekä tarkkuuden noudattaminen tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen arvioinnissa. Tämän käytännön mukaan tutkimuksen toteuttamisessa tulee huomioida rehellisyys, avoimuus ja vastuullisuus. Tiedeyhteisön säännöt ja velvollisuudet määräävät rajoja tutkimuksen tekemiselle ja tutkijan tulee pysyä näiden sisällä (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, s. 81).

Tutkimukseen liittyy paljon eettisiä kysymyksiä, etenkin, kun kohteena ovat ihmiset. Eettisissä periaatteissa korostetaan tutkittavan itsemääräämisoikeutta ja siihen sisältyvää vapaaehtoisuutta, jonka mukaan tutkittava itse päättää, osallistuuko tutkimukseen vai ei (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 414). Tärkeää on se, että tutkittaville selitetään tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja riskit niin, että tutkittavat ymmärtävät ne. Lisäksi tutkittaville tulee kertoa, että heillä on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tahansa vaiheessa sekä kieltää heidän antamiensa vastausten käyttö. Toimimme myös itse näin.

Lähetimme haastateltaville etukäteen sähköpostilla tiedotteen tutkimuksesta sekä tietosuojailmoituksen, joista tuli ilmi keskeisimmät asiat liittyen tutkimukseemme ja haastateltavien oikeuksiin. Kävimme haastattelujen alussa läpi, olivatko haastateltavat ehtineet tutustua näihin tiedostoihin. Tarvittaessa kertosimme heidän oikeutensa liittyen haastattelun vapaaehtoisuuteen sekä kerroimme jokaisen haastattelun alussa, että kameran päällä pitäminen on vapaaehtoista. Kysyimme myös suullisen luvan käyttää haastattelua tutkimuksemme.

Haastattelut litteroitiin ja pseudonymisoitiin siten, ettei tutkittavien henkilöllisyyttä voida tunnistaa. Haastatteluaineiston tiedostojen nimeämistä varten haastateltaville annetaan tunnus, jolla heihin viitataan (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 423). Nimesimme haastattelut niiden järjestyksen mukaan (H1, H2...).

Haastattelut tallennettiin Zoom-ohjelman nauhoitustyökalulla. Säilytimme aineiston yliopiston U-aseamalla, joka on suojattu käyttäjätunnuksella ja salasanalla. Aineisto tullaan hävittämään asianmukaisella tavalla sen jälkeen, kun tutkielma on tarkastettu ja hyväksytty.

Haastatteluun liittyy jo itsessään tutkimustapana eettisiä kysymyksiä. Haastattelijan tulee kertoa haastateltaville totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta, huolehdittava saamiensa tietojen luottamuksellisuudesta sekä haastateltavan anonymiteetistä (Ruusuvuori & Tiittula, 2014, s. 41). Tärkeää on pohtia myös kysymysten asettelua ja sisältöä sekä tunnistaa aiheita, joita haastattelijamahdollisesti korostaa tai jättää vähemmälle huomiolle (Berger, 2015). Lisäksi meidän tulee pohtia omaa asemaamme tutkijoina, koska esimerkiksi sillä, miten reagoimme tutkittavan vastauksiin, on merkitystä. Haastattelijan tulee osoittaa kiinnostusta haastateltavaa ja tämän sanomisia kohtaan (Ruusuvuori & Tiittula, 2014, s. 41). Pyrimme haastattelutilanteessa olemaan johdattelematta haastateltavien vastauksia.

Tutkijoiden tulee ymmärtää oma roolinsa tiedon tuottamisessa sekä keskittyä yhä enemmän itsetuntemukseen ja sensitiivisyyteen (Berger, 2015). Itsereflektion kautta tutkijat voivat avoimesti kertoa vahvuuksistaan ja heikkouksistaan sekä tunnistaa omien asenteiden, mielipiteiden ja kokemusten vaikutus tutkimukseensa (Tracy, 2010). Oma asemaamme tutkijoina on tarkasteltu enemmän tämän tutkimuksen pohdintaosiossa.

## 6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta. Lisäksi kartoitimme, mitä keinoja henkilöstöllä on käytössään näiden vertaissuhteiden tukemiseen. Tulokset esitetään tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostui neljä pääluokkaa ja toiseen tutkimuskysymykseen kaksi.

### 6.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, millaisia käsityksiä henkilöstöllä on vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta. Aluksi tarkoituksenamme oli tarkastella vertaissuhteita ja niiden tukemista erillisten tutkimuskysymysten kautta, mutta analyysin edetessä huomasimme, että vastaukset näihin kysymyksiin menivät päällekkäin. Täten yhdistimme ne yhdeksi tutkimuskysymykseksi.

Henkilöstön käsitykset vertaissuhteista olivat pääosin yhteneväisiä, kun taas käsitykset vertaissuhteiden tukemisesta erosivat enemmän toisistaan. Henkilöstön käsitysten mukaan vaikeasti vammaisilla lapsilla on vertaissuhteita, ja he tarvitsevat niitä yhtä lailla kuin muutkin lapset. Käsitykset tukemisesta vaihtelivat, sillä osa henkilöstöstä koki tukemisen osana arkipäivää, kun taas osa koki sen haastavana tehtävänä. Tarkastelemme henkilöstön käsityksiä vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta neljän eri pääluokan avulla: vertaissuhteiden tarve, vertaissuhteet tyypillisesti kehittyviin lapsiin sekä toisiin vammaisiin, vertaissuhteiden haasteet ja tukemisen helppous vs. haastavuus.

### 6.1.1 Vertaissuhteiden tarve

Henkilöstön käsityksissä korostui se, että vertaissuhteet ja ryhmään kuuluminen ovat yhtä tärkeitä asioita vaikeasti vammaiselle lapselle kuin tyypillisesti kehittyville lapsille. Vaikeasti vammaisilla lapsilla kuvataan olevan vertaisia, joiden kanssa leikkiä ja joiden seurasta nauttia. Kuten alla oleva esimerkki osoittaa, vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteiden ja ryhmään kuulumisen kuvaillaan näyttäytyvän myönteisesti.

Mutta että se kokemus mikä mulla on vaikeasti vammaisten niinku vertaissuhteista ja sitä kaverisuhteista niin mä koen, että myös hänelle on ihan yhtä tärkeää ja merkityksellistä ne. Ne vuorovaikutussuhteet vertaisiin. Huolimatta siitä vaikea vammaisuudesta, että näin aikuisena ainakin olen huomannut, että hän hän kokee myös sitä samaa iloa. Kuulua joukkoon ja. Toimia yhdessä toisten lasten kanssa ja ja siellä lasten niinku parissa osana ryhmää. (H6)

Lisäksi henkilöstö pitää tärkeänä sitä, että myös vaikeasti vammaisilla lapsilla on muita lapsia ympärillä, eivätkä he ole aina vain aikuisten kanssa. Henkilöstön käsitysten mukaan toiset lapset nähdään tärkeinä myös näkövammaisille lapsille, sillä heidän kuvataan aistivan toisen lapsen läsnäolon vammastaan huolimatta. Lisäksi vaikeasti vammaisten lasten kuvataan tuovan ilmeillä ja eleillä esiin sitä, että he iloitsevat ja nauttivat toisten lasten seurasta, vaikka ei sitä suoraan sanotakaan. Tästä voidaan päätellä, että henkilöstö näkee yleisesti myös vaikeasti vammaisten lapsen tarvitsevan vertaisia ympärilleen.

Henkilöstö kuvaa käsityksissään vertaissuhteista sitä, että on tärkeää mahdollistaa vuorovaikutus vaikeasti vammaisten lasten ja tyypillisesti kehittyvien lasten välillä. Tähän vaikuttaa se, että lapset olivat keskenään konkreettisesti samoissa ryhmissä, eikä vaikeasti vammaista lasta viedä erilleen tyypillisesti kehittyvistä lapsista, kuten haastateltava 8 kuvaa:

No ainakin tuo, että saadaan olla siellä samassa joukossa. Että ne ei oo erillään, että ollaan siinä samassa ympäristössä ja samassa pihapiirissä ja samassa rakennuksessa ja mahdollistetaan se niille lapsille molemmin puolin myös terveille. Se että he voi hakeutua sen vammaisen seuraan ja vammaisen voi hakeutua sen terveen seuraan että. Että ei missään nimessä sitä eristäytymistä. (H8)

Osa vastaajista kertoo kokevansa jopa huonoa omaatuntoa sen vuoksi, että vaikeasti vammaisen lapsi on välillä pitkiäkin hetkiä pois ryhmästä, esimerkiksi tekemässä avustajan kanssa tehtäviä toisessa tilassa.

Henkilöstön käsitysten mukaan vaikeasti vammaisen lapsen yksilölliset ominaisuudet ja tarpeet vaikuttavat kuitenkin vertaissuhteisiin. Osa vaikeasti vammaisista lapsista on kiinnostuneita toisista lapsista, kun taas osalle vuorovaikutus toisten lasten kanssa on haastavaa, eikä heitä näytä kiinnostavan toiset lapset. Kuten seuraava esimerkki osoittaa, lapsissa on eroja eikä kaikkia vammaisia lapsia voi laittaa samaan muottiin.

No se on varmaan aika lapsi kohtaista, että itsellä ainakin omaa kokemusta sellaista. Yksi lapsi oli semmoinen, joka ei tykännyt niinku tai ei voinut sietää toisia lapsia niinku lähellään eikä ollut kiinnostunut toisista lapsista ollenkaan. Mutta sitten taas esimerkiksi tällä hetkellä on yksi semmoinen lapsi, joka on todella kiinnostunut ja hän haluaa niinku mennä toisten mukaan leikkiin ja olla siellä toisten kaverina. (H5)

Vertaissuhteissa ja vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa pitää ottaa huomioon esimerkiksi se, että vaikeasti vammaisen lapsi kuormittuu vuorovaikutustilanteissa. Tämän vuoksi henkilöstön täytyy mahdollistaa vaikeasti vammaiselle lapselle aikaa ja tekemistä vuorovaikutuksen ulkopuolella. Haastateltava 1 kuvaava tätä tilannetta hyvin sanomalla: ”Se on tasapainoilua”. Tähän vaikuttaa henkilöstön mukaan esimerkiksi se, millainen vamma lapsella on.

### **6.1.2 Vertaissuhteet tyypillisesti kehittyviin lapsiin sekä toisiin vammaisiin**

Henkilöstön käsitysten mukaan vaikeasti vammaisilla lapsilla on vertaissuhteita sekä tyypillisesti kehittyviin lapsiin että toisiin vammaisiin. Ryhmytymisen alussa tyypillisesti kehittyvien lasten nähdään kuitenkin hieman vierastavan vaikeasti vammaista lasta: ”No alussa ihan alusta toimintakaudella oli semmoista ennakkoluuloa semmoista niinku varautuneisuutta ja otettiin etäisyyttä ja ehkä saattoi olla just sellaista niinku ikään kuin pelkoakin” (H6). Toisaalta yleisesti ottaen muut lapset suhtautuivat vaikeasti vammaiseen lapseen myönteisesti eivätkä kohtele tätä eri tavalla kuin muitakaan lapsia:

Minun mielestä meidän ryhmässä ne näyttäytyy tosi hyvin, että meillä lapset otti tosi hyvin vastaan tän meidän meidän me käytetään tukea tarvitseva lapsi nimikettä niin niin he tuli leikkiin mukaan ja oli niinku tosi hyvässä vuorovaikutuksessa hänen kaa. Että se oli meidän lapsille ihan normaalia arkea (H3).



Vertaissuhteiden muodostuminen vaatii siis aikaa ja tutustumista. Henkilöstön käsitysten mukaan on kuitenkin mahdollista, että vaikeasti vammaisen lapsi kokee ulkopuolisuutta tai erilaisuutta, jos ryhmässä on vertaisina ainoastaan tyyppillisesti kehittyviä lapsia: "Varmaan tietyllä tavalla erilaisuutta ehkä koki kuitenkin meidän ryhmässä, kun oli ainoa ainoa niin kun kehitysvammaisen lapsi. Mutta kyllä mä koen, että silti niiden niin kun suhteiden luominen on tosi tärkeätä ja hän niitä hyviä kaverisuhteita sai" (H3). Tässä on kuitenkin havaittavissa eroavaisuuksia käsitysten välillä, sillä eräs haastateltava kuvaa, että vaikeasti vammaisen lapsi "ei tunne varmasti itseään ulkopuoliseksi" (H5). Molemmista esimerkeistä kuitenkin voidaan todeta, että vaikeasti vammaisella lapsella on ollut kavereita omassa ryhmässään ja henkilöstö näkee ne tärkeinä.

Henkilöstön käsitysten mukaan toisilla vammaisilla on merkitystä vaikeasti vammaiselle lapselle. Vaikeasti vammaiset hakeutuivat usein toistensa seuraan ja tämän mahdollisuuden tarjoaminen nähdään tärkeänä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Kyllähän se on tosi iso iso merkitys että näkee näkee muita. Mutta kuten alussa sanoin se taas, että kun hän (vaikeasti vammaisen) pääsi niin kun. Omiensa kanssa, niin sitten taas siellä huomasi sen, että miten tärkeää on kuitenkin olla niinku. Omien omien kanssa ja sitten että siellähän niinku jotenkin vielä enemmän ehkä syntyi. (H3)

Tämä näkemys voi puoltaa sitä ajatusta, että vammaisen lapsi saattaa inklusion mukaisessa päiväkotiryhmässä ainoana vammaisena kokea erilaisuuden tunnetta. Henkilöstön käsitysten mukaan onkin tärkeää, että vammaisen lapsi saa kokemuksen siitä, ettei ole ainoa, jolla on jokin vamma.

### 6.1.3 Vertaissuhteiden haasteet

Henkilöstön käsitysten mukaan vaikeasti vammaisilla lapsilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia muodostaa ja ylläpitää vertaissuhteita kuin muilla lapsilla: "Kyllähän se on ihan selvä, että ei sitä olla niinku ihan samalla samalla viivalla. Erityislapset ja ihan tavalliset lapset" (H8). Vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteita nähdään haastavan se, että heillä voi usein olla vaikeuksia kommunikoinnissa tai se voi olla rajoittunutta. Vertaissuhteiden kuvataan näyttäytyvän

jopa huonolla tapaa silloin, jos vaikeasti vammaisella lapsella ei ole kykyä kommunikoida vertaistensa kanssa, sillä tällöin esimerkiksi leikkiin mukaan pääseminen on haastavaa. Lisäksi henkilöstö kuvaa, että haasteet kommunikoinnissa estävät lapsen kykyä spontaaniin vuorovaikutukseen vertaisten kanssa, ja tällöin vuorovaikutus tapahtuu lähes aina välillisesti aikuisen avustuksella, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

No totta kai se, että hän ei suoraan voi tai voinut niin sanotusti kommunikoida toisten kanssa, niin vaikuttaa siinä mielessä, että hän ei pysty spontaanisti lähteä keskustelemaan keskustelemaan muiden kanssa. Ja sitten ehkä se, että se jäi sitten aika paljon niinku aikuisen ja tän lapsen niin kun väliseksi keskusteluksi. Koska sitten niin kun. Hankala lähteä niin kun sitten muiden niinku että kyllä kysyttiin muilta ympäriltä ja kerrottiin, että hei te muut voitte kertoa, mutta kyllähän heille se oli niinku ehkä haaste, että kun sitten suoraan kuitenkin tää lapsi ei voinut kysyä että se oli aina niinku välillistä. (H3)

Haasteet kommunikoinnissa ja vuorovaikutuksessa vaikuttavat henkilöstön käsitysten mukaan siihen, että vastavuoroinen vuorovaikutus lasten välillä ei onnistu. Yhteisen kielen tai kommunikointitavan puuttumisen lisäksi vertaissuhteita haastaa vaikeasti vammaisen lapsen sosiaalisista normeista poikkeava käytös.

Sitten tietysti ei pelkästään tää kielen puuttuminen vaan juuri sekin että että kun hän ei niin kun osannut. Ottaa katsekontaktia eli ihan. Osannut tai ollenkaan halunnut, mutta. Että että tota myös sekin vaikuttaa siihen vertaissuhteeseen että. Että niin kun. Se toisten lasten niin sanotusti. Mielenkiinnon ylläpitäminen. Niin tai sitten he kokee että OK että että mä en ole niinku että että hän ei halua että mä olen tässä lähellä ja sitten voivat lähteä johonkin muihin leikkeihin. (H1)

Kuten haastateltava 1 kuvaa, toiset lapset eivät välttämättä ymmärrä vaikeasti vammaisen lapsen käyttäytymistä ja he voivat tulkita sen väärin. He voivat ymmärtää tilanteen niin, ettei vaikeasti vammaisen lapsi ole kiinnostunut tai että hän on tyly.

Vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteita haastaa henkilöstön käsitysten mukaan myös se, että vertaissuhde vaikeasti vammaisen lapsen kanssa voi olla kuormittava tyypillisesti kehittyvälle lapselle: "Sitten on myös näitä, että ei pysty edes menemään samaan huoneeseen, että sen verran sitten. Kuormittuu sitten lapset äänistä tai sitten että joku ei kestä ollenkaan että sitten niin niin mennään häiritsemään leikkejä ja muuta" (H11). Tämän seurauksena vammaisen lapsi voi myös helpommin jäädä leikkien ja vertaissuhteiden ulkopuolelle. Lasten välillä

nähdään kuitenkin paljon yksilöllisiä eroja, jolloin on tärkeää pohtia leikkikave-  
reita ja ryhmäjakoja niin, ettei kumpikaan osapuoli kuormitu liikaa. Henkilöstön  
kuvauksen mukaan vaikeasti vammaisen lapsi saattaa myös osoittaa, ettei halua  
joitain vertaisia lähelleen, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Hän (vaikeasti vammaisen) ainakin oli hyvin valikoiva myös, että että minkälaisen lapsen  
hän niin kun sieti siihen lähellensä jolloin ettei tule sitten niinku enemmin. Niinku hallaa  
tekee kun. Kun hyvää jos niinku laittaa niinku kaksi kaksi niinku magneetin vastakkaista  
puolta sitten yrittää tuputtaa heitä siinä tilanteessa (H1).

Yllä oleva esimerkki osoittaa sen, kuinka tärkeä rooli henkilöstöllä on lasten vä-  
lisen vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden havainnoimisessa. Havainnointien  
avulla vertaissuhteiden tukeminenkin on helpompaa, kun tiedetään, miten lap-  
set toimivat keskenään.

#### 6.1.4 Tukemisen helppous vs. haastavuus

Henkilöstön käsitykset tukemisen haastavuudesta ja helppoudesta eroavat toi-  
sistaan. Osa henkilöstöstä kokee tukemisen osaksi tavallista arkipäivää ilman  
suurempia haasteita: "Siinä ihan arjessa tuetaan niin ihan niillä arjen toiminnoilla  
ja kaikilla, että se oli ihan semmoista niinku. Arkipäivää niinku että ei ei ei niinku  
mitään erityistä semmoista" (H4). Sen sijaan osa henkilöstöstä kokee tukemisen  
haastavana ja työläänä: "Sen niinku että miten sä saat sen lapsen sinne osallistu-  
maan niin se on mun mielestä niinku semmoista. Ainakin itsestäni tuntuu. Viime  
vuonna se oli semmoinen tosi niinku rasittavakin välillä itselle, että miten mä sen  
niinku hoidan sen homman" (H5). Kuten esimerkistä tulee ilmi, tukeminen koe-  
taan haastavaksi etenkin silloin, kun vammaisen lapsi ei ole kiinnostunut muista  
lapsista tai ryhmän toiminnasta. Tukemisen helppouteen ja haastavuuteen näh-  
dään siis vaikuttavan lapsen vamma ja yksilölliset ominaisuudet.

Osa henkilöstöstä kokee kuitenkin tukemisen antoisaksi sen haastavuu-  
desta huolimatta: "Kun onhan toi aika kuormittava kaveri, mutta. Mutta, mutta  
päivääkään en vaihtaisi pois joka päivä oppii uutta, että kyllähän tämä lapsi on  
minua kasvattanut. Ja meitä kaikkia kyllä että että tota" (H11). Henkilöstön käsi-  
tyksistä tulee ilmi, että vaikeasti vammaisten lasten kanssa työskentely ei aina

ole helppoa ja tukeminen vaatii aikuisilta paljon työtä, mutta pientenkin edistysaskelien huomaaminen koetaan palkitsevana.

## 6.2 Keinot vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteiden tukemiseen

Toisella tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää niitä keinoja, joita henkilöstö hyödyntää vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteiden tukemisessa. Samat tukikeinot toistuivat henkilöstön vastauksissa ja etenkin kuvatuki, aikuisen rooli tukemisessa sekä saatavilla olevat resurssit korostuivat. Resurssien saatavuus vaihteli haastateltavien välillä, mutta etenkin avustajan rooli nähtiin tärkeänä keinona vertaissuhteiden tukemiseen. Olemme jakaneet käytössä olevat tukikeinot kahteen pääluokkaa, jotka ovat: pedagoginen tuki sekä rakenteellinen tuki.

### 6.2.1 Pedagoginen tuki

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksissa korostuvat monet konkreettiset keinot, joita hyödynnetään vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteiden tukemiseen. Pedagogisista tuen keinoista etenkin kuvien monipuolinen käyttö koetaan merkittäväksi ja se nousi esiin kaikissa haastatteluissa. Kuvia hyödynnetään vuorovaikutuksen, itseilmaisun, leikin ja toiminnanohjauksen tukemiseen. Henkilöstö kokee, että erilaisten kuva- ja leikinvalintataulujen avulla vammaiset lapset pystyvät esimerkiksi ilmaisemaan, mitä he haluavat leikkiä ja kenen kanssa. Seuraava esimerkki havainnollistaa henkilöstön kokemuksia kuvien käytöstä.

Joku leikin valinta ruudukko missä lapsi pääsee itse valitsemaan, että hän ei nyt osaa sanottaa, mutta hän voi viedä vaikka sen oman kuvansa taikka lätkäistä sen jonkun sormen jäljen tai vastaavan sinne seinälle, että mä haluan tähän leikkii, että sitten tässä on näitä mun kavereita, että mä haluan niinku tähän mennä niin. Se on varmaan semmoinen niinku. Semmoinen tavallaan ohjatussa tämmöinen vertaissuhteiden tukemiseen oleva juttu, missä aikuinen pystyy vähän sitten niinku vaikuttamaan sieltä sivusta käsiin tavaltaan vaikka lapsella onkin se valinta siinä. (H15).

Edellä mainittujen kuvien lisäksi henkilöstö kokee myös muut kommunikointia tukevat keinot tärkeiksi tekijöiksi vammaisten lasten vertaissuhteiden tukemisessa. He mainitsevat tuki- ja kehoviittomat sekä erilaiset puhelaitteet ja kommunikaattorit: "No yhdellä lapsella on semmoinen oma kuvakommunikaatiokansio

ja sitten tosissaan mainitsin sen go talk semmoisen laitteen, niin yhdellä on sel-lainen. Ja sitten tukiviittomia käytetään yhden kanssa” (H7). Kuten esimerkistä voidaan huomata, varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on käytössään useita keinoja etenkin lapsen vuorovaikutuksen tukemiseen. Vertaissuhteiden näkökulmasta nähdään hyvin tärkeänä, että vaikeasti vammaisen lapsi pystyy jollain tapaa itse ilmaisemaan omia halujaan ja aikeitaan, jos yhteinen kieli puuttuu. Kuvien ja kommunikointia tukevien keinojen lisäksi henkilöstö kokee pienryhmätoimin-nalla olevan myös merkitystä vertaissuhteiden näkökulmasta: ”Minä luulen, että pienryhmätoiminta varmasti on se. Ja että mitä niin kun alkuun vähemmän ka-vereita niin sitä helpompi lähtee niinku kasvattamaan sitä (kavereiden määrää)” (H3). Kuten esimerkki osoittaa, henkilöstö kokee pienryhmissä toimimisen hel-pottavan vammaisten lasten vertaissuhteiden muodostamista ja ylläpitämistä.

Henkilöstön mukaan aikuisilla on kaikkein suurin merkitys vertaissuhteiden tukemisessa, sillä heidän tehtävänä nähdään olevan vertaissuhteiden mah-dollistaminen. Henkilöstön kokemusten mukaan aikuisen tulee mallintaa ja sa-noittaa vuorovaikutus- ja leikkitilanteita vammaiselle lapselle sekä mennä itse mukaan leikkiin: ”Se on vaan mallintamalla, että ehkä yhdessä tekemällä ja ja mun mielestä ehkä parhaat on ne leikkihetket missä on aikuinen mukana” (H11). Henkilöstö kokee myös lapsituntemuksen vaikuttavan vertaissuhteiden tukemiseen, sillä heidän tulee ensin itse oppia tuntemaan vammaisen lapsi ja tämän tavat kommunikoida. Täten myös vertaissuhteiden tukeminen koetaan helpommaksi: ”Se puhe oli semmoista, että sitten rupesi kyllä itse tietyssä vaiheessa niinku ym-märtämään, että mitä tarkoittaa ja sitten niinku toimi tulkkina niinku toisille siinä lapsille siinä” (H4).

Kuten edellisestä esimerkistä voidaan huomata, muut lapset saattavat tar-vita aikuisen apua vammaisen lapsen ymmärtämiseen. Henkilöstön kokemusten mukaan lapset tarvitsevat aikuisen tukea vertaissuhteessa puolin ja toisin, sekä vammaiset että muut lapset. Muut lapset tarvitsevat ohjaamista siihen, kuinka vaikeasti vammaisen lapsen kanssa toimitaan ja aikuinen usein toimi myös ikään kuin tulkkina lasten välillä.

Esimerkiksi sellainen lapsi, jolla pystyy siis kyllä puhumaan, mutta kommunikaatio se on hyvin hidasta. Ja tota vielä niin kun hyvin yksinkertaisia lauseita niin. Niin tota tavallaan sitä toista lasta kenen kanssa se vaikeasti vammaisen lapsi kommunikoi niin se tarvitsee myös tavallaan niinku ohjata siinä kommunikoinnissa että pitää muistuttaa että pitää odottaa että se lapsi kerkee se toinen lapsi kerkee vastaamaan ja. Ja tota ja sitten taas niinku sitä vaikeasti vammaista niin joutuu vaikka vähän niinku jos lapsi puhuu sille jotain niin saattaa joutua niinku yksinkertaistamaan tai vähän niinku selventämään sitä ja toistamaan sitä lausetta sitten sille. Että se ymmärtää tai että mistä oli kyse. (H7)

Aikuisten suhtautumisella vammaisuuteen ja erilaisuuteen nähdään olevan merkitystä myös vertaissuhteiden näkökulmasta. Sillä on merkitystä, millä tavalla asioista puhutaan muille lapsille ja miten vaikeasti vammaisen lapsi otetaan aikuisten toimesta mukaan ryhmään ja toimintaan: ”No sillä ainakin, että mahdollisimman luonnollisesti ja luonnonmukaisesti näille kaikille niinku en tee siitä mitään numeroa tästä vammaisesta lapsesta. Vaan hän on niinku ihan samalla lailla osa sitä ryhmää kun kaikki muutkin” (H8). Tässä haastateltava numero 8 kuvaa sitä, kuinka suuri merkitys aikuisen luonnollisella käyttäytymisellä on. Kun ryhmän muille lapsille annetaan positiivinen esimerkki erilaisuuden hyväksymisestä ja kunnioittamisesta, niin vaikeasti vammaisen lapsen vertaissuhteet ja ryhmään kuuluminen toteutuvat helpommin.

### 6.2.2 Rakenteellinen tuki

Varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvaa vastauksissaan sitä, että saatavilla olevat resurssit vaikuttavat vertaissuhteiden tukemiseen. Saatavilla olevat resurssit vaikuttavat myös vastaajien kokemukseen tukemisesta. Jos resursseja ei ole tarpeeksi, koetaan tukeminen haastavammaksi: ”Ei meillä ole. Väkeä se on harmillista kerta sitten ensimmäisenähän sitten jos ei ole henkilökuntaa riittävästi, niin se lähtee ihan jo pelkästään silloin ei tehdä mitään tuki juttuja ei edes meinaa yleinen tuki sitten kyllä. Sitten toteutua mikä harmillinen juttu” (H11). Toisaalta taas osa vastaajista kuvaa, että riittäväillä resursseilla tukeminen on helpompaa: ”No ehkä vielä helpompaa tietysti on se, että on sitä resurssia, koska se kuitenkin vie jonkun verran ehkä tai tarvitsee niinku sitä ehkä semmoista omaa aikuista siihen. Jos olet tosi vaikeasti vammaisen lapsi, niin se oikeastaan se resurssiky-symys on ehkä se suurin” (H7). Saatavilla olevista resursseista etenkin avustajilla koetaan olevan helpottava vaikutus vertaissuhteiden tukemiseen: ”Ainakin häntä siinä niinku vertaisryhmässä hän toimi mukana avustajan avustuksella”

(H1). Kuten esimerkeistä tulee ilmi, saatavilla olevat resurssit vaihtelevat vastaajien välillä. Resursseilla voi olla suurikin merkitys siinä, millä tavalla vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteita voidaan tukea, sillä jotkut vaikeasti vammaiset lapset saattavat tarvita kokonaan oman aikuisen.

Myös monialaisella yhteistyöllä on merkitystä vertaissuhteiden tukemisessa. Haastatteluissa mainittuja yhteistyötahoja ovat esimerkiksi erilaiset terapeutit, erityisopettaja, kommunikaatio-ohjaaja, autismiterapeutit, hoitotahot sekä vammaispalvelut. Henkilöstön vastausten mukaan etenkin terapeuteilla on merkitystä vaikeasti vammaisten vertaissuhteiden tukemiseen.

No meillä oli tietenkin no terapeuttien kanssa yhteistyö, että välillä terapeutti otti myös sieltä niinku meidän niinku vertaisporukasta myöskin lapsia siihen niihin harjoitteisiin mukaan, että hän ei tehnyt pelkästään yksilöllisesti erikseen jossakin eri tilassa, vaan hän saattoi vaikka fysioterapeutti niinku tehdä niitä harjoitteita ulkoilu aikaan missä oli myös meidän pientenryhmäläisiä ja hekin ikään kuin. Niin kun osallistui siihen osa, että jos oli sellainen harjoitus niin niin niin että sillä tavalla pyrittiin tukemaan. (H6)

Kuten haastateltava 6 kuvaa, niin välillä terapeutit ottivat myös muita vertaisia vaikeasti vammaisen kanssa mukaan toimintaan, mikä myös edesauttoi heidän välistänsä vuorovaikutustaan. Toisaalta taas välillä terapioiden kuvataan olevan niin paljon, että ne vievät aikaa vertaisryhmässä toimimisesta, kuten tässä kuvataan: "saattoi olla hyvänä päivänä kaksikin terapiaa niinku saman päivän aikana niin sitten loppupelissä se aika jää niin lyhyeksi (siellä ryhmässä)" (H3). Vuorovaikutusmahdollisuudet vertaisten kanssa jäävät vähäisemmäksi, jos lapsi ei pääse viettämään tarpeeksi aikaa ryhmässään. Tällä voi taas olla kielteinen vaikutus vertaissuhteisiin ja ryhmäytymiseen. Monialaisella yhteistyöllä nähdään siis olevan hyvät ja huonot puolensa, kun tarkastellaan vaikeasti vammaisen lapsen vertaissuhteiden tukemista.

Lisäksi apuvälineiden käyttö ja niiden tutuksi tekeminen muille vertaisryhmän lapsille vaikuttaa henkilöstön kokemusten mukaan myönteisesti lasten välisiin vertaissuhteisiin. Apuvälineiden tutuksi tekeminen ryhmän kaikille lapsille voi vähentää niiden käytöstä johtuvaa erilaisuuden tunnetta, koska tällöin niistä tehdään arkipäivää kaikille. Tämä taas voi auttaa vaikeasti vammaista lasta ryhmään kuulumisen tunteessa.

Se kommunikaattorin käyttö niin sitä ei tavallaan. Kielletä myöskään niiltä muilta lapsilta, että ne muut lapsetkin saa käyttää sitä. Hänen kommunikaattoriaan, tietenkin se ensisijaisesti on nyt täällä yhdellä lapsella, mutta se että muutkin opettelee käyttämään sitä, että se ei ole niinku mikään peikko, taikka semmoinen stigma, että se on vaan hänen juttu ja sitä ei kukaan muu saa käyttää taikka että kukaan muu ei osaisi käyttää sitä. Niin sekin mun mielestä luo sitten niinku semmoista yhteisöllisyyttä ja just sitä semmoista ryhmään kuulumista ja semmoista että kaikki muutkin saa sitä käyttää ja tietävät mitä se pitää sisällään ja silleen niin sitten on niinku helpompi. Ehkä muidenkin lapsien lähestyä sitten semmoista lasta ja toimia hänen kanssa että se varmaan auttaa sitten just niissä vertaissuhteissa. (H5)

Edellä kuvattu kokemus havainnollistaa sitä, kuinka suuri merkitys apuvälineillä ja niiden arkiseksi tekemisellä on vertaissuhteiden näkökulmasta. Kommunikaattori sekä mahdollistaa vaikeasti vammaisen lapsen kommunikoinnin toisten kanssa että luo yhteisiä vuorovaikutushetkiä lasten kesken, kun kaikki muutkin osasivat tätä apuvälinettä hyödyntää.

Esteettömyyden merkitys korostuu henkilöstön kokemuksissa vertaissuhteiden tukemisessa, sillä vaikeasti vammaisella lapsella voi olla liikuntarajoitteita ja erilaisia apuvälineitä liikkumiseen. Täten ympäristöstä täytyy tehdä sellainen, että myös vaikeasti vammaisen lapsen on mahdollista päästä vuorovaikutukseen ja fyysisesti samalle tasolle toisten ryhmän lasten kanssa: "Lattialle muiden lasten tasolle, että hän näkee mitä muut tekee ja muut ottaa kontaktia (häneen)" (H2). Kun vaikeasti vammaisen lapsi pääsee samalle tasolle muiden lasten kanssa, on heidän helpompaa olla suorassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.



## 7 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoite oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta. Halusimme myös selvittää, millaisia keinoja henkilöstöllä on näiden vertaissuhteiden tukemiseen. Tutkimuksemme keskeisin tulos oli, että vertaissuhteiden nähtiin olevan yhtä tärkeitä vaikeasti vammaisille lapsille kuin kaikille muillekin lapsille. Vertaissuhteiden mahdollisista haasteista huolimatta vaikeasti vammaisilla lapsilla oli kaverisuhteita varhaiskasvatuksessa. Tuloksista tuli myös ilmi, että henkilöstön kokemukset vertaissuhteiden tukemisen helppoudesta ja haastavuudesta erosivat toisistaan, sillä osalle tukeminen oli osa arkipäivää, kun toisille se oli taas haastavaa. Tulosten mukaan henkilöstö käytti paljon samanlaisia keinoja vertaissuhteiden tukemiseen.

Tulokset henkilöstön käsityksistä liittyen vertaissuhteisiin ja niiden tukemiseen esitettiin neljän pääluokan kautta: vertaissuhteiden tarve, vertaissuhteet tyypillisesti kehittyviin lapsiin sekä toisiin vammaisiin, vertaissuhteiden haasteet ja tukemisen helppous vs. haastavuus. Henkilöstön käytössä olevia tukikeinoja esitettiin kahden pääluokan kautta: pedagoginen tuki ja rakenteellinen tuki.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

**Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta.** Henkilöstön käsityksistä tuli vahvasti esiin, että vaikeasti vammaisen lapsi tarvitsee vertaissuhteita ja ne ovat hänelle yhtä tärkeitä kuin kaikille muillekin lapsille. Vuorovaikutus vertaisten kanssa, ryhmään kuuluminen sekä yhdessä toimiminen nähtiin merkityksellisinä. Vertaissuhteet myös näyttäytyivät henkilöstön käsityksissä varsin myönteisinä, mistä voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen kentällä tunnustetaan niiden tärkeys ja henkilöstöllä on osaamista tukea näitä vertaissuhteita.

Vaikka vertaissuhteet näyttäytyivät pääosin myönteisinä, haasteita kuitenkin nähtiin etenkin toimintakauden alussa tai vaikeasti vammaisen lapsen tullessa uutena ryhmään. Muut lapset saattavat vierastaa vammaista lasta etenkin, jos heillä ei ole aikaisempaa kokemusta vammaisten kanssa toimimisesta eivätkä he tiedä kuinka tulisi toimia. Tällöin vaikeasti vammaisella lapsella on riski jäädä vertaissuhteiden ulkopuolelle. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että vertaissuhteiden haasteista huolimatta vammaisilla lapsilla on vertaissuhteita. Tätä havaintoa tukevat myös aikaisemmat tutkimukset (esim. Yu ym., 2015).

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että henkilöstön näkemysten mukaan on tärkeää mahdollistaa tyypillisesti kehittyvien lasten ja vammaisten lasten välinen vuorovaikutus, mikä on linjassa myös aikaisempien tutkimusten kanssa (esim. Justice ym., 2014; Rätty ym., 2016; Syrjämäki ym., 2019). Toisaalta henkilöstö kuvasi vaikeasti vammaisen lapsen kaipaavan myös toisia vammaisia, sillä hän saattaa kokea erilaisuuden tunnetta ollessaan ainoa vammaisen omassa ryhmässään. Kuitenkin henkilöstön käsitysten mukaan vammaisia ei tulisi eristää muista lapsista. Tulosten pohjalta voidaankin miettiä integroitujen erityisryhmien hyötyjä, sillä näissä ryhmissä on yleensä sekä tyypillisesti kehittyviä että toisia vertaisia, joilla on suuria erityispedagogisia tarpeita.

Tuloksista ilmeni, että henkilökunnan käsitykset vertaissuhteiden tukemisesta vaihtelivat keskenään. Osa koki tukemisen osana tavallista arkipäivää, kun osa taas koki sen työläämpänä. Tähän voivat vaikuttaa henkilöstön aikaisemmat kokemukset vammaisten kanssa työskentelystä sekä lasten yksilölliset ominaisuudet. Jos henkilöstöllä ei ole aikaisempaa kokemusta vammaisten kanssa työskentelystä, tukeminen voi olla haastavampaa. Vammaisuutta on myös hyvin monenlaista ja eri tasoista, jolloin lasten yksilölliset ominaisuudet ja tarpeet korostuvat. Henkilöstöllä tulisikin olla erityispedagogisia valmiuksia vastata näiden lasten yksilöllisiin tarpeisiin.

Aikaisempien tutkimusten (esim. Chadwell ym., 2020) mukaan monilla ammattilaisilla ei kuitenkaan ole tarpeeksi valmiuksia tukea vammaisia lapsia.

Tämä voi vaikuttaa myös siihen, kuinka työläänä tukeminen koetaan. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tukeminen koettiin työläänä etenkin silloin, jos lapsi ei ollut kiinnostunut muista lapsista. Tällöin henkilökunta joutuu tasapainottelemaan sen kanssa, kuinka paljon lasta voi ohjata vuorovaikutukseen ja leikkeihin vertaisten kanssa. Myös resurssit nousivat esiin merkittävänä tekijänä, sillä liian pienillä resursseilla tuen toteuttaminen vaikeutuu. Henkilöstön mukaan merkittäviä resursseja olivat etenkin avustaja ja riittävä määrä henkilökuntaa.

**Keinot vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteiden tukemiseen.** Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on käytössään paljon samoja keinoja vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteiden tukemiseen. Tukikeinoista korostuivat erilaiset konkreettiset keinot, kuten kuvat ja muut kommunikointia tukevat keinot, aikuisen rooli tukemisessa sekä saatavilla olevat resurssit. Tästä voidaan päätellä, että henkilöstöllä on yleisesti tiedossaan toimivia keinoja, joita hyödyntää tukemisessa, ja niitä myös käytetään laajasti. Saatavilla olevissa resursseissa oli eroja haastateltavien välillä, mikä vaikutti myös vertaissuhteiden tukemiseen: tukeminen oli helpompaa, jos siihen oli saatavilla riittävästi resursseja.

Haastattelemamme henkilöstö kuvasi sitä, että vaikeasti vammaisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin tukeminen on tärkeää vertaissuhteissa. Kuten Nijs ja kumppanit (2016) toteavat, vaikeudet ilmaisussa ja toisten ymmärtämisessä voivat haastaa sosiaalista vuorovaikutusta sekä vertaissuhteiden luomista. Tämän vuoksi on merkityksellistä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö tiedostaa vuorovaikutuksen tukemisen tärkeyden ja heillä on erilaisia kommunikointia tukevia keinoja käytössään.

Tuloksista ilmeni, että varhaiskasvatuksen henkilöstön mielestä aikuisilla on kaikkein suurin rooli vertaissuhteiden tukemisessa. Henkilöstön mukaan vaikeasti vammaisen lapsen vertaissuhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen on vaikeaa ilman aikuisen tukea. Suhonen (2009, s. 22) toteaaakin, että kasvattajan antama tuki mahdollistaa lapsen liittymisen ja vuorovaikutuksen vertaisryhmissä. Antamansa konkreettisen tuen lisäksi aikuiset myös mallintavat toisille

lapsille vuorovaikutusta ja toimimista vaikeasti vammaisen lapsen kanssa. Henkilökunnan asenteilla ja käyttäytymisellä onkin vaikutusta myös muiden lasten vuorovaikutukseen vammaisten lasten kanssa (Yu & Park, 2020), mikä tuli myös meidän haastatteluissamme esille.

Apuvälineet ja esteettömyys olivat myös henkilöstön mainitsemia keinoja vertaissuhteiden tukemiseen. Henkilöstön mukaan apuvälineillä oli etenkin suuri merkitys, sillä niiden avulla saatiin tuettua vaikeasti vammaisen lapsen kommunikointia ja ne myös mahdollistivat vuorovaikutuksen vertaisten kanssa. Lisäksi henkilöstö piti tärkeänä sitä, että apuvälineet eivät ole vieraita ryhmän muille lapsille. Tästä voidaan päätellä, että henkilöstö tiedostaa apuvälineiden merkityksen ja osaa myös tuoda ne ryhmässä esille siten, että vuorovaikutus kaikkien lasten välillä mahdollistuu luontevasti. Apuvälineisiin kytkeytyy keskeisesti myös esteettömyys, sillä esimerkiksi pyörätuolit vaativat fyysisesti ympäristön esteettömyyttä. Virkin (2015, s. 132) mukaan ympäristön muokkaaminen lapsen tarpeet huomioiden lisää osallisuuden kokemuksen mahdollisuutta, joten esteettömyyden huomiointi on merkityksellistä.

## 7.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullista tutkimusta arvioidaan yleensä neljän eri kriteerin avulla, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus sekä vahvistettavuus (Stenfors ym., 2020). Kun uskottavuutta tarkastellaan luotettavuuden kriteerinä, täytyy pohtia sitä, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Omassa tutkimuksessamme pohdimme sitä, että meidän tapamme tulkita tutkittavien käsityksiä on ainoastaan yksi tapa, ja joku toinen tutkija voisi tulkita niitä eri tavalla. Tutkimusraportti on tutkijan tulkintojen muodostama kokonaisuus, jolloin joku toinen tutkija voi löytää samalle aineistolle erilaisen luokitusperustan sekä painottaa erilaisia näkökulmia (Kiviniemi, 2018, osa 1). Tästä huolimatta tutkimuksemme tulokset vaikuttavat uskottavilta tulkinnoilta tutkittavien käsityksistä, sillä tuloksemme ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa tehtyjä havaintoja voidaan siirtää johonkin toiseen kontekstiin (Stenfors ym., 2020). Tutkimuksesta saatujen tulosten siirrettävyys on laadullisessa tutkimuksessa mahdollista tietyin ehdoin, vaikka tyypillisesti yleistykset eivät olekaan mahdollisia (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Siirrettävyyttä voidaan tutkimuksessa huomioida siten, että raportissa on yksityiskohtainen kuvaus siitä kontekstista, jossa tutkimus on tehty, sekä pohdittu sitä, miten se vaikutti tuloksiin (Stenfors ym., 2020). Tutkimuksemme tulokset voivat olla sovellettavissa yleisesti tukea saavien lasten sekä niiden lasten, joilla on riski jäädä vertaissuhteiden ulkopuolelle, tukemiseen.

Tutkimuksen varmuutta tarkasteltaessa otetaan huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Tutkimukseemme osallistui kolme meille jo entuudestaan tuttua henkilöä, joten pohdimme tämän vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Näkemyksemme mukaan ainoa selkeä vaikutus oli se, että näiden haastatteluiden ilmapiiri oli jopa rennompi ja avoimempi, kuin meille ennalta tuntemattomien informanttien kanssa. Pohdimme kuitenkin sitä, että meidän kokemattomuutemme tutkijoina ja haastattelijoina on voinut olla varmuutta heikentävä tekijä. Haastattelutilanteessa tutkittavien vastauksista saattoi jäädä huomaamatta mahdollisuuksia jatkokeskusteluille, ja täten kaikkea tietoa, mitä tutkittavilla ilmiöstä olisi voinut olla, ei päästy hyödyntämään.

Viimeisenä tarkastelussa on vahvistettavuus, jolla tarkoitetaan tiedon ja havaintojen välistä yhteyttä (Stenfors ym., 2020). Olemme pyrkineet osoittamaan havaintomme hyödyntämällä aineistolainauksia sekä kuvailemalla tarkasti tekemiämme tulkintoja. Vahvistettavuuden avulla tarkastellaan myös sitä, saavatko tehdyt tulkinnat tukea aikaisemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa.

Laadullisen tutkimuksen laatuun vaikuttaa se, valitseeko tutkija tutkimuksen kannalta sopivan menetelmän sekä osallistujat (Aaltio & Puusa, 2020, luku 11). Valitsimme tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen, jossa hyödyn-

netään piirteitä fenomenografiasta, sillä tarkoituksena oli tutkia osallistujien käsitteitä. Tämä sopi tutkimukseemme, koska halusimme selvittää laadullisia eroja, joita tutkittavilla oli ilmiöstä niiden määrän sijaan. Lisäksi valitsimme osallistujiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön, sillä tutkimuksemme kontekstina toimi varhaiskasvatus ja he työskentelevät päivittäin vaikeasti vammaisten lasten kanssa.

Tutkimusraporttia voidaan pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tärkeimmistä osa-alueista (Kiviniemi, 2018, osa 1). Raportti tulee kuvata laajasti ja yksityiskohtaisesti, jotta lukijat voivat tehdä omia johtopäätöksiä (Tracy, 2010). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on pyritty edistämään kuvaamalla tutkimuksen eri vaiheet huolellisesti ja totuudenmukaisesti. Toistettavuudella tarkoitetaan analyysin etenemisen kuvausta niin yksityiskohtaisesti, että toinen tutkija voi saada samansuuntaisia tuloksia samasta aineistosta (Eskola & Suoranta, 1988, luku 5). On myös tyypillistä hyödyntää paljon aineistolainauksia, sillä niiden avulla lukija voi seurata tutkijan päättelyketjun etenemistä (Aaltio & Puusa, 2020, luku 11). Olemme pyrkineet huolellisuuteen ja tarkkuuteen myös analyysin kuvaamisessa sekä valinneet aineistolainaukset tarkoituksenmukaisesti havainnollistamaan tulkintojamme.

Tutkijoiden tulee jatkuvasti kysyä itseltään, mikä on heidän suhteensa siihen, mitä tutkitaan, ja mitkä ovat tämän suhteen seuraukset heidän tutkimukseensa (Berger, 2013). Tähän liittyy terminä refleksiivisyys, jolla tarkoitetaan tutkijan omien kokemusten ja tietojen mahdollista vaikutusta tutkimusprosessin etenemiseen (Stenfors ym., 2020). Omat tietomme ja kokemuksemme vaikeasti vammaisten lasten kanssa työskentelystä ovat voineet olla vaikuttamassa tutkimuksemme etenemiseen. Tämä on näkynyt etenkin haastattelurungon muodostamisessa, sillä omat tietomme ja kokemuksemme ovat olleet ohjaamassa sen tekemistä. Kuitenkin aikaisempi kokemuksemme on voinut auttaa meitä ymmärtämään tutkittavien kokemuksia, koska olemme voineet käyttää samaa käsitteistöä heidän kanssaan.

Tämän tutkimuksen rajoittavia tekijöitä pohdittaessa voidaan nostaa esiin aineiston kattavuuteen liittyvät tekijät sekä pieni otanta. Tutkimuksemme perustui vain pienen joukon vastauksiin, mikä heikentää tulosten yleistettävyyttä. Toisaalta osallistujien vastaukset olivat yhteneväisiä, mikä viittaa tulosten yleistettävyyteen sekä siihen, että käsitykset voivat olla yleisesti jaettuja varhaiskasvatusalalla. Laadullisen aineiston määrä taasen ei ole laskettavissa, vaan sitä jatketaan kylläntymiseen asti (Denny & Weckesser, 2022). Aineisto kylläntyy, kun se alkaa toistaa itseään eikä siitä ilmene enää tutkimuskysymysten kannalta mitään uutta (Eskola ym., 2018, osa 1). Huomasimme haastattelujen loppuvaiheessa vastausten toistavan paljon samoja asioita, jolloin ajattelimme aineiston olevan riittävä. On kuitenkin mahdollista, että meiltä on jäänyt huomaamatta jokin uusi näkökulma.

### **7.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset**

Tässä tutkimuksessa kartoitimme varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista ja niiden tukemista. Tutkimus tuotti myös tietoa siitä, mitä keinoja henkilöstöllä on käytössään näiden vertaissuhteiden tukemiseen. Täten jatkotutkimusten näkökulmasta olisi mielenkiintoista selvittää vaikeasti vammaisten lasten omia näkemyksiä heidän vertaissuhteistaan, sillä emme löytäneet tällaista tutkimusta, jossa vammaiset lapset olisivat toimineet informanteina. Tutkimuksia tyypillisesti kehittyvien vertaisten sekä opettajien näkökulmasta sen sijaan löytyy. Vaikeasti vammaisten lasten oma ääni ei ole päässyt kuuluviin aikaisemmissa tutkimuksissa, joten olisi tärkeää saada myös heidän näkemyksensä esiin heitä koskevissa asioissa.

Mahdollinen jatkotutkimusaihe voisi olla vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteiden tutkiminen etnografisen tutkimusmenetelmän avulla. Täten voisi saada kokonaisvaltaisemman kuvan siitä, miten vertaissuhteet näyttäytyvät päiväkodin arjessa ja miten vammaiset lapset itse niitä kuvailevat. Haastatteluissa on tärkeää huomioida lasten kommunikointikeinot, jotta lapsen ääni pääsee oikeasti kuuluviin. Jatkotutkimuksissa voisi haastattelujen lisäksi hyödyntää myös

sosiogrammia, joka kuvaa päiväkotiryhmän lapsien välisiä suhteita. Tuloksien vertailu inklusion mukaisen ryhmän ja erityisryhmän välillä voisi antaa myös mielenkiintoista tietoa vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteista.

Tutkimuksen voisi myös toteuttaa suuremmalla otannalla ja keskittymällä syvemmin henkilöstön käsityksiin näistä vertaissuhteista. Tällöin tutkimuksen voisi toteuttaa kokonaan fenomenografisesti. Lisäksi pohdimme sitä, että olisi tarpeellista selvittää sitä, millaisia valmiuksia koulutuksen osalta varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on vaikeasti vammaisten lasten kanssa työskentelyyn.



## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Luku 11. E-kirja.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497–529. DOI: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219–234. DOI: 10.1177/1468794112468475
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.
- Cavanagh, S. (1977). Content analysis: Concepts, methods and applications: Content analysis is a flexible methodology that is particularly useful to nurse researchers, asserts Stephen Cavanagh. *Nurse researcher*, 4(3), 5–16. <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>
- Chadwell, M. R., Roberts, A. M. & Daro, A. M. (2020). Ready to Teach All Children? Unpacking Early Childhood Educators' Feelings of Preparedness for Working with Children with Disabilities. *Early education and development*, 31(1), 100–112. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1621584>
- Chen, J., Lin, T-J., Justice, L. & Sawyer, B. (2019). The Social Networks of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(7), 2779–2794. DOI: 10.1007/s10803-017-3272-4
- Chi, M. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical Guide. *The Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271–313.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*.
- Cook, B.G., Cameron, D.L. & Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *The Journal of*

*Special Education*, 40(4), 230–238.

<https://doi.org/10.1177%2F00224669070400040401>

- Dessemontet, R.S., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health care for women international*, 13(3), 313–321. <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (1. painos). Vastapaino. (e-kirja).
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. uudistettu painos). PS-Kustannus. E-kirja.
- Flynn, S. (2022). Critical disability studies and the affirmative non-tragedy model: Presenting a theoretical frame for disability and child protection. *Disability & society, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1–22. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2070061>
- Franck, K. (2014). *Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-Care Centres*. Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Humanities, Faculty of Social Sciences and Technology Management.
- Ginner Hau, H., Selenius, H. & Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973–991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. Sage.

- Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2016). Early Childhood Inclusion in the United States: Goals, Current Status, and Future Directions. *Infants and young children*, 29(3), 166–177.  
<https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000071>
- Hamlin, J. K. & Wynn, K. (2011). Young Infants Prefer Prosocial to Antisocial Others. *Cognitive Development*, 26(1), 30–39. DOI: 10.1016/j.cogdev.2010.09.001
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus - itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3), 91–95.  
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68727>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hong, S., Eum, J., Long, Y., Wu, C., & Welch, G. (2020). Typically Developing Preschoolers' Behavior Toward Peers With Disabilities in Inclusive Classroom Contexts. *Journal of early intervention*, 42(1), 49–68.  
<https://doi.org/10.1177/1053815119873071>
- Honkasilta, J. (2017). “Diagnosing” the Need or in “Need” of a Diagnosis? Reconceptualizing Educational Need. Teoksessa K. Scorgie & D. Sobsey (toim.), *Working with Families for Inclusive Education : Navigating Identity, Opportunity and Belonging* (s. 123–141). International Perspectives on Inclusive Education, 10. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000010014>
- Hostyn, I., & Maes, B. (2009). Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners: A literature review. *Journal of intellectual & developmental disability*, 34(4), 296–312.  
<https://doi.org/10.3109/13668250903285648>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., & Bae, S. (2004). Collaborative Teaming to Support Preschoolers With Severe Disabilities Who Are Placed in General Education Early Childhood Programs. *Topics in early childhood special education*, 24(3), 123–142.  
<https://doi.org/10.1177/02711214040240030101>

- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Justice, L.M., Logan, J.A.R., Lin, T-J. & Kaderavek, J.N. (2014). Peer Effects in Early Childhood Education: Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion. *Psychological science*, 25(9), 11722–1729. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0956797614538978>
- Ketonen, R., Kontu, E., Lahtinen, R., Pesonen, H. & Tuomi, E. (2022). Kehitysvammaisuus, autismikirjo ja lapsen tuen tarve. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3., uudistettu painos, s. 351–368). PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus, 73–87, e-kirja osa 1.
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early years*, 37(2), 126–142. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1180590>
- Kontu, E., Pihlaja, P. & Ketonen, R. (2022). Vammaisuus ja lapsen tukeminen. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3., uudistettu painos, s. 317–319). PS-kustannus.
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P.M., Heiskanen, N. & Reunamo, J. (2022). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European journal of*

- special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–16.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede*, 11(1), 3–12.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. Yale University Press.
- Lawson, A. & Beckett, A. E. (2021). The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis. *The International Journal of Human Rights*, 25(2), 348–379.  
<https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1783533>
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *Topics in early childhood special education*, 35(2), 79–88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Lehtinen, A. -R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino, 138–155.
- Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(8), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.725>
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.  
[https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton\\_-\\_phenomenography.pdf](https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf)
- Marton, F. (1988). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. Falmer, 141–161.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville (toim.) *The international encyclopedia of education*, vol 8. Bergamon, 4424–4429.
- Marton, F. (2005). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb

- (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. Routledge, 140–160.
- Meekosha, H. (2006). What the Hell are You? An Intercategorical Analysis of Race, Ethnicity, Gender and Disability in the Australian Body Politic. *Scandinavian journal of disability research*, (8)2-3, 161–176.  
<https://doi.org/10.1080/15017410600831309>
- Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2016). Impact of an Affective Intervention on the Friendships of Kindergarteners With Disabilities. *Topics in early childhood special education*, 35(4), 200–210. DOI: 10.1177/0271121415571419
- Munchan, L. & Agbenyega, J. (2020). Exploring early childhood educators' experiences of teaching young children with disability. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(3), 280–291. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1836939120944635>
- Murto-Heiniö, S., Saha, M. & Pesonen, H. (2021). Yhteenkuuluvuus inklusiivisen varhaiskasvatuksen osana. *e-EriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto* 2, 34–40. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1709/1559>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopistopaino.
- Nijs, S., Penne, A., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2016). Peer Interactions among Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities during Group Activities. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 29(4), 366–377. <https://doi.org/10.1111/jar.12185>
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of intellectual disability research*, 50(5), 335-348. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Sage.
- Puroila, A., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T. & Takala, M. (2021). Young Children's Belonging in Finnish Educational Settings: An

Intersectional Analysis. *International journal of early childhood*, 53(1), 9–29.

<https://doi.org/10.1007/s13158-021-00282-y>

Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet.

Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 103–117.

Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A.

Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*.

Gaudeamus, luku 9 (e-kirja).

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC.

Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.)

*Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino, 413–426.

Ravitch, S. M. & Carl, N. M. (2021). *Qualitative research. Bridging the Conceptual, Theoretical and Methodological*. Sage.

Roulston, K. (2014). Analyzing interviews. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE Handbook of qualitative data analysis*. Sage, 297–312.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2014). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus.

Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, 22–56.

Räty, L. M. O., Kontu, E. K. & Pirttimaa, R. A. (2016). Teaching Children with Intellectual Disabilities: Analysis of Research-Based Recommendations. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 318–336.

<http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n2p318>

Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619–631. <https://doi.org/10.1080/03004430802181759>

Schneider, B. H. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies* (Second edition.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315727042>

Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet

- varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114–138. <https://journal.fi/jecer/article/view/114152>
- Stenfors, T., Kajamaa, A., & Bennett, D. (2020). How to... assess the quality of qualitative research. *The clinical teacher*, 17(6), 596–599.
- Suhonen, E., Nislin, M. A., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. K. (2015). Children's Play Behaviour and Social Communication in Integrated Special Day-Care Groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009707>
- Suhonen, E. (2009). *Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe200905201523>
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N. (2019). Enhancing Peer Interaction during Guided Play in Finnish Integrated Special Groups. *European early childhood education research journal*, 26(3), 418–431. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463908>
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A. & Nislin, M. (2016). Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 377–390. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/08856257.2016.1240342>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. John Wiley & Sons, Inc.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Vaikeavammaisuuden määrittely* (päivitetty 23.1.2023). <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/oikeuskaytanto/palveluasuminen/vaikeavammaisuuden-maarittely>. Viitattu 7.5.2023.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. DOI: 10.1177/1077800410383121



- Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165–170. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13502930902951288>
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3., uudistettu painos, s. 57–88). PS-kustannus.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1735-5>
- Walker, J., Holloway, I. & Wheeler, S. (2005). Guidelines for ethical review of qualitative research. *Research Ethics Review*, 1(3), 90–96.  
DOI:10.1177/174701610500100304
- Watson, N. & Vehmas S. (2020). Disability Studies. Into the multidisciplinary future. Teoksessa N. Watson & S. Vehmas (toim.), *Routledge Handbook of Disability Studies* (s. 3–13). Routledge.
- Yhdistyneet kansakunnat. (1989). *Lapsen oikeuksien sopimus*. Haettu 9.3.2023 kohteesta: <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>
- Yhdistyneet kansakunnat. (2016). *Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista*. Haettu 9.3.2023 kohteesta: [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2)
- Yu, SY. & Park, H. (2020). Early Childhood Preservice Teachers' Attitude Development Toward the Inclusion of Children with Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 48, 497–506.
- Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2015). The Relationship Between Preschoolers' Attitudes and Play Behaviors Toward Classmates With Disabilities. *Topics in early childhood special education*, 35(1), 40-51.  
<https://doi.org/10.1177/0271121414554432>
- Zabeli, N. & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative

study. *Cogent Education; Abingdon*, 7(1), 1–17.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

#### Taustakysymykset

1. Millainen koulutustausta sinulla on?
2. Mikä on nykyinen ammattinimikkeesi?
3. Kauanko olet työskennellyt varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa?

#### Haastattelukysymykset:

1. Miten vertaissuhteet mielestäsi näyttäytyvät päiväkodissa tai esiopetuksessa?
  - Kuvaile millainen merkitys vertaissuhteilla mielestäsi on lapsen elämässä?
2. Miten kuvailisit vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteita?
3. Millaiset mahdollisuudet vaikeasti vammaisilla lapsilla on muodostaa vertaissuhteita?
  - Millaiset asiat voisivat tehdä vertaissuhteiden muodostamisesta helpompaa?
4. Kuvaile miten vaikeasti vammaiset lapset ovat mukana lapsiryhmän toiminnassa
  - Osallistuvatko he kaikkeen toimintaan?
5. Miten tuet vaikeasti vammaisen lapsen vertaissuhteiden muodostumista ja ylläpitämistä?
  - Mitä konkreettisia tukikeinoja teillä on käytössä?
6. Millaisia resursseja teillä on vaikeasti vammaisten lasten vertaissuhteiden tukemiseen?
  - Millaista yhteistyötä tukemisessa mahdollisesti hyödynnetään?
7. Jos mietit ryhmässäsi ollutta vaikeasti vammaista lasta, miten hän on kommunikoinut?

- Kuvaile, miten kommunikointikeino vaikutti lapsen vertaissuhteisiin.
  - Miten lapsen vertaissuhteita voi tukea, jos lapsella ei ole kieltä tai se on heikko?
8. Kuvaile, miten muut lapset ovat ottaneet vaikeasti vammaisen lapsen mukaan ryhmään.
- Millainen merkitys muilla lapsilla on?
  - Miten kannustamme kaikkia lapsia arvostamaan moninaisuutta lapsiryhmässä?
9. Onko vielä jotain sanottavaa aiheesta, sana on vapaa!