

LASTEN VERTAISUHTEET INTEGROIDUSSA
ESIOPETUSRYHMÄSSÄ

Vilma Hautala
Karoliina Mansner
Pro gradu –tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauma
Turun yliopisto
huhtikuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

HAUTALA, VILMA & MANSNER, KAROLIINA: Lasten vertaissuhteet integroidussa esiopetusryhmässä

Pro-gradu tutkielma, 92 s., 1 liites.

Kasvatustiede

huhtikuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä lapset kertovat ja kuvaavat arjen toiminnassa muotoutuvista vertaissuhteistaan. Lisäksi haluttiin selvittää, löytyykö lasten kertomuksista eroja liittyen mahdollisesti lapsen tuen tarpeeseen. Tutkimus toteutettiin laadullisena, etnografista tutkimusotetta hyödyntäen. Aineisto kerättiin yhdestä suomalaisesta integroidusta esiopetusryhmästä. Tutkimusmenetelminä käytettiin havainnointia, teemahaastattelua ja piirtämistä. Haastattelut toteutettiin talven ja kevään aikana 2020. Ensin havainnointiin lapsia sekä heidän toimintaansa leikissä ja tämän jälkeen lapsille tehtiin teemahaastattelu, jonka tukena käytettiin piirtämistä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 11 lasta. Lapsista neljä oli yleisen tuen ja seitsemän tehostetun tuen piirissä. Aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen päätuloksena ilmeni, että yleisen tuen lapsilla oli korkeampi toverisuosio kuin tehostetun tuen lapsilla. Haastatteluaineiston ja havainnoinnin pohjalta esiin nousi myös havainto, että tehostetun tuen lapset leikkivät enemmän aikuisen kanssa kuin yleisen tuen lapset. Lisäksi yli puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista koki, että heitä on kiusattu esiopetuksessa. Toisaalta vastaavasti suurin osa lapsista kertoi, että he eivät ole kiusanneet toisia esiopetuksessa. Kaikilla lapsilla oli haastattelujen perusteella kavereita esiopetuksessa. Tehostetun tuen lapsilla oli kuitenkin enemmän riskejä sosiaalisen osallisuuden puuttumiselle kuin yleisen tuen lapsilla. Tämä korostui erityisesti vertaisryhmältä saadun hyväksynnän ulottuvuudessa. Tehostetun tuen lapsista kuusi koki sosiaalisen osallisuuden puutteita, ja nämä ilmenivät kiusaamisen kokemuksena sekä muilta saadun sosiaalisen suosion puutteena.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että tukilasten kohdalla toverisuosio näyttäytyi merkittävässä roolissa tuloksissa. Myös kiusaamisen yleisyys tutkimusaineistossa nousi esille. Osallistuminen ryhmän toimintoihin, sosiaalinen eristyneisyys, yksinäisyys sekä sosiaalinen suosio ja tuki nousivat esille merkittävinä teemoina. Tämän perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen inklusion näkökulmasta katsottuna tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteiden tukeminen tarvitsee panostusta erityisesti sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta katsottuna.

Avainsanat: vertaissuhteet, inklusio, sosiaalinen osallisuus, kolmiportainen tuki, integroitu esiopetus, havainnointi, teemahaastattelu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 LASTEN VERTAISUHTEET	8
2.1 Vertaissuhteiden merkitys lapselle	8
2.1.1 Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kyvykkyys	12
2.1.2 Vertaissuhteiden pulmat	13
2.2 Aikuisen merkitys vertaissuhteiden tukijana	22
2.3 Vertaissuhteiden merkitys lapsen oppimiselle	24
3 VARHAISERITYISKASVATUS NÄKÖKULMANA ESIOPETUS	27
3.1 Inklusion näkökulma	27
3.2 Integraatio ja integroitu esiopetusryhmä	31
3.3 Tuen tarve ja kolmiportainen tuki	34
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS	38
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	38
4.2 Tutkimukseen osallistujat	38
4.3 Käytetyt tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu	39
4.3.1 Havainnointi	41
4.3.2 Haastattelu	42
4.3.3 Piirtäminen haastattelun tukena	46
4.3.4 Triangulaatio	47
4.4 Aineiston analyysi	48
4.5 Tutkimuksen eettiset näkökulmat	50
4.6 Lapsen äänen kuuleminen tutkimuksessa	52
5 TUTKIMUSTULOKSET	55
5.1 Muiden lasten havainnot ja reaktiot, vuorovaikutus, sosiaaliset taidot sekä itsearvostus	55
5.2 Käsitykset ja odotukset muista sekä aiheet muita kohtaan	64
5.3 Tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen osallisuus	68
6 POHDINTA	71
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	71
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset	78
LÄHTEET	82
LIITTEET	92
LIITE 1	92

1 JOHDANTO

Perinteisesti kehityspsykologiassa on korostettu vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutussuhdetta. Erityisesti äidin ja lapsen välistä suhdetta on pidetty merkittävänä. Nykyään mielenkiinto on siirtynyt yhä vahvemmin lapsen ja vertaisten välisiin suhteisiin. Tällainen vuorovaikutussuhde vaikuttaa lapsen sopeutumiseen ja hyvinvointiin. Vaikutukset voivat ulottua pitkälle tulevaisuuteen. Vertaiset ovat usein lapsen kanssa samanikäisiä ja suunnilleen samalla kehitystasolla olevia lapsia. Vertaisten kanssa lapsi oppii tärkeitä taitoja, tietoja ja asenteita. (Salmivalli 2000, 15.)

Toimiessaan vertaisryhmässä ja verratessaan itseään muihin, lapsi oppii itsestään ja rakentaa omaa minäkuvaansa, käsityksiä itsestään ja omista ominaisuuksistaan. Torjutuksi tuleminen viittaa usein siihen, että lapsi on epäsuosittu ryhmässään ja hänestä ei pidetä. Mikäli lapsi tulee toistuvasti vertaisryhmässä torjutuksi, lapsi voi kokea olevansa sosiaalisesti epäonnistunut. Vähintään kohtalainen toverisuosio suojaa lasta vaikeuksilta. Vertaissuhteiden puuttuminen ja torjutuksi tuleminen lisäävät lapsen riskiä kokea yksinäisyyden tunteita, jäädä ryhmän ulkopuolelle ja joutua kiusatuksi. Jos lapsi jää toistuvasti ryhmän ulkopuolelle suotuisa sosiaalisten taitojen kehitys hidastuu. Kun lapsi saa tietynlaisen statuksen ryhmässä, sitä on vaikeampaa lähteä muuttamaan. (Salmivalli 2000, 33, 43.) Tämän takia lapsen vertaissuhteita ja sosiaalisia taitoja tulee tukea varhaiskasvatuksessa.

Kiusaaminen on vakava ongelma, joka vaikuttaa lapsen hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen työntekijät kokevatkin kiusaamisen vaikeaksi asiaksi hallita ja puuttua lapsiryhmissä. (Saracho 2017, 453.) Kun lapsi joutuu kiusatuksi, hän voi kokea fyysistä, sanallista tai epäsuoraa kiusaamista. Kiusattu lapsi kokee vertaistensa aiheuttamana tarkoituksellista vahinkoa ja pahaa mieltä. (Salmivalli 2000, 43.) Lapset, jotka ovat joutuneet kiusatuiksi, voivat kokea lapsuudessaan sopeutumattomuutta. Näillä lapsilla ilmeni enemmän ongelmia ja ilottomuutta, kun he olivat viisi- ja seitsemänvuotiaita verrattuna kontrollilapsiin. Myös lapset, joilla oli masennusta, emotionaalisia ongelmia, matala itsearvostus sekä heikot sosiaaliset taidot, olivat riskialttiina kiusaamiselle. (Arseneault, Walsh, Trzesniewski, Newcombe, Caspi &

Moffitt 2006, 130–131.) Vertaissuhteissa ilmenevät ongelmat voivat lisääntyä, jos lapsella on kielteinen käsitys itsestä tai muista. Lisäksi nämä ongelmat voivat saada lapsen käsityksen itsestään tai muista muuttumaan yhä kielteisemmiksi. (Salmivalli 2000, 46.)

Kaikki esiopetukseen osallistuvat lapset kuuluvat kasvun ja oppimisen tuen piiriin, jota toteutetaan perusopetuslain mukaisesti. Esiopetuksessa lapsi saa tarvitsemaansa tukea kolmiportaisen mallin mukaan, yleisen, tehostetun tai erityisen tuen portailla. Tukimuotoina voivat olla esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Tukea tulee tarjota lapselle niin kauan ja sen tasoisena kuin on tarpeen. Ensisijaisesti tukea tarjotaan lapsen omassa esiopetusryhmässä. (Opetushallitus 2014, 44–45.) Lapsi voi kuitenkin käydä esiopetuksen myös integroidussa esiopetusryhmässä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 12, 15) mukaan lapsi nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana. Kaikilla lapsilla on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään ja yhteisönsä jäsenenä esiopetuksessa. Esiopetusta kehitetään inklusion periaatteen mukaan ja sen merkitys korostuu lapsen vaikeuksien ehkäisemisessä, mutta myös kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden havaitsemisessa ja tuen antamisessa. Inklusion ideana on, että kaikkien lasten osalta minimoidaan esteet leikkimisen, oppimisen tai osallistumisen suhteen (Booth, Ainscow & Kingston 2006, 3).

Sosiaalisen osallisuuden käsite liittyy vahvasti inklusioon ja inklusiiviseen kasvatukseen. (Viitala 2018, 62.) Käsitteellä tarkoitetaan sitä, että lapsi pääsee osalliseksi ryhmän toimintaan. Kun sosiaalinen osallisuus toteutuu, lapsi kokee olevansa hyväksytty, hänet huomataan ja hän kokee itsensä arvokkaaksi. (Søndergaard 2012, 360; Viitala 2018, 64.) Aikaisempien tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, ettei tukea tarvitsevien lasten osallisuus toteudu samalla tavalla verrattuna vertaisiin. Tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutus ikätovereiden kanssa näyttäytyy määrällisesti vähäisempänä verrattuna tyypillisesti kehittyneisiin lapsiin. Usein nämä lapset myös hyväksytään ryhmässä heikommin kuin tyypillisesti kehittyneet vertaisensa. (Odom ym. 2004, 27.)

Tutkimuksemme kohdistuu lapsiin ja heidän kanssaan tehtävään tutkimukseen. Lapsia tulisi pitää, aivan kuin aikuisia, kansalaisina, joilla on omat mielipiteet ja näkemykset. Lapset ovat päteviä ja heillä on oikeus tulla kuulluiksi. He myös pystyvät kertomaan asioistaan, jos vain käytetään oikeanlaisia tapoja kerätä tietoa. Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tulee huomioida tutkimuksen vaikutus lapsen hyvinvointiin. Hyvinvointi tulisi huomioida niin lyhyt- kuin pitkäaikaisestikin. Kun tämä vaade otetaan huomioon, voidaan saada merkittävää tietoa ja edistää tulevaa tutkimustyötä, toimintatapoja sekä yksittäisiä tilanteita. (Einarsdottir 2007, 197, 208.)

Halusimme tutkia lasten vertaissuhteita, koska huomiomme kiinnittyi Karvin 2019 Varhaiskasvatuksen laatu arjessa -raportin kehittämissuosituksiin, jonka mukaan muun muassa kaverisuhteiden syntymistä ja niiden pysyvyyttä pitäisi tukea. Raportin mukaan varhaiskasvatuksessa tulee huomioida, että jokaisella lapsella on mahdollisuus kaveri- ja ystävyys-suhteisiin sekä se, että jokainen pääsee mukaan ja osaksi leikkeihin. Lapsiryhmien pysyvyys tulee myös turvata. (Repo ym. 2019, 165.) Halusimme tutkia, miten nämä näyttäytyvät, kun kyseessä on integroitu esiopetusryhmä.

Aiempaa tutkimusta lasten vertaissuhteista integroidussa esiopetusryhmässä on melko vähän, minkä takia koemme tutkimuksemme merkitykselliseksi. Tutkimusta lasten vertaissuhteista ovat tehneet esimerkiksi Syrjämäki, Pihlaja ja Sajaniemi sekä Chen, Lin, Justice ja Sawyer. Syrjämäki ym. (2019, 559) ovat tehneet tutkimusta siitä, miten erilaisten oppijoiden vertaissuhteita voisi parantaa. Heidän tutkimuksensa näkökulmana on ollut lasten aloitteet ja varhaiskasvatuksen henkilöstön vastaukset näihin aloitteisiin. Chen ym. (2019, 2779) puolestaan ovat tutkineet tyypillisesti kehittyneiden lasten ja tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteita. Tutkimus on toteutettu inklusiivisissa esiopetusryhmissä. Koemme, että tutkimuksemme on erittäin ajankohtainen, koska se käsittelee lapsen toimijuuden ja osallisuuden teemoja (ks. Knauf 2019).

Meitä kiinnosti lasten kanssa tehtävä tutkimus. Olemme molemmat varhaiskasvatuksen erityisopettajia, joten halusimme nostaa esiin tuen näkökulmaa. Päätimme tehdä tutkimuksen integroidussa esiopetusryhmässä ja selvittää, ilmeneekö lasten kertomuksissa eroja liittyen mahdollisesti lapsen tuen tarpeeseen. Uskomme aiheesta olevan hyötyä niin lasten huoltajille, meille tulevassa työssämme kuin myös kentällä työskenteleville varhaiskasvatuksen työntekijöille. Tutkimuksessamme selvitämme,

miten lapset kuvaavat vertaissuhteitaan integroidussa esiopetusryhmässä. Pyrimme myös löytämään vastauksen kysymykseen, onko lasten kertomuksissa eroja huomioiden lapsen tuen tarve.

2 LASTEN VERTAISUHTEET

Lapsi oppii vertaistensa kanssa tärkeitä tietoja, taitoja sekä asenteita (Salmivalli 2000, 15). Tässä luvussa tarkastelemme, mikä merkitys vertaissuhteilla on lapselle, mitä sosiaalisella ja emotionaalaisella kyvykkyydellä tarkoitetaan ja mitä vertaissuhteissa ilmenevät pulmat voivat aiheuttaa. Lisäksi käsittelemme aikuisen roolia näiden vertaissuhteiden tukijana sekä sitä, mikä merkitys vertaissuhteilla on lapsen oppimiselle.

2.1 Vertaissuhteiden merkitys lapselle

Varhaiskasvatustalain (540/2018, §3) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä sekä kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Vertaiset voidaan määrittellä henkilöiksi, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalaisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Usein vertaiset ovat lapsen ikätovereita. (Salmivalli 2000, 15.)

Ihmiselle on ominaista ryhmään kuuluminen ja sen vuoksi ihminen onkin aina suhteessa muihin ihmisiin. Lapsen ensimmäinen ryhmä on perhe. Usein toinen ryhmä, johon lapsi kuuluu, on varhaiskasvatuksen lapsiryhmä. Se on luonteeltaan hyvin erilainen verrattuna lapsen perheeseen. (Pihlaja 2018, 79.) Voidaankin todeta, että ystävyysuhteet ja muut vertaissuhteet alkavat muodostua jo ennen kouluikää (Hansen ym. 2019, 105). Päiväkoti- ja esiopetusryhmä sekä koululuokka ovat tyypillisiä lapsen vertaisryhmiä. Vertais- ja ystävyysuhteiden merkitys lisääntyy, kun lapsi kasvaa ja alkaa irtautua vanhemmistaan. (Laine 2002a, 13, 15.) Lapsi alkaa solmimaan ystävyysuhteita isommassa ryhmässä. Ystävyysuhteiden luominen auttaa lasta suuren lapsiryhmän tuoman jännityksen kanssa pärjäämisessä. (Pihlaja 2018, 81.)

Ystävyys- ja vertaissuhteilla on kuitenkin eroa. Ystävyysuhteella tarkoitetaan kahden lapsen välistä suhdetta ja sille on ominaista vastavuoroisuus, myönteiset käsitykset sekä tunteet toisesta. Ystävyysuhteeseen sitoudutaan eri tavalla, se on luonteeltaan

läheisempää. Toiselle uskalletaan uskoutua syvällisemmin kuin vertaissuhteissa. Varhaiskasvatusikäisillä lapsilla ystävyysuhteessa korostuu yhteisten leikkien merkitys. Lapset kokevat ystävän sellaiseksi, jonka kanssa on kiva leikkiä yhdessä ja he tykkäävät tehdä samoja asioita. (Salmivalli 2000, 35.)

Ryhmillä on erilaisia yhteneviä elementtejä ja se muodostetaan aina jotakin varten. Kolme ihmistä muodostaa jo ryhmän. Tyypillistä on, että ryhmien muodostumiseen kuluu aikaa. Samoin myös siihen, että ryhmän jokainen jäsen löytää oman paikkansa ja ylipäättään, että sen jäsenet ymmärtävät oikean dynamiikan, jotta ryhmä toimii. Ryhmässä jokaisella on myös oma roolinsa. Näin ollen ihmiset voivat käyttäytyä eri tavalla ollessaan ryhmässä kuin sen ulkopuolella, sillä ryhmä nostaa esiin erilaisia puolia ihmisestä. (Pihlaja 2004, 180–182.)

Lapsen ryhmässä saatu rooli riippuu yksilöllisistä tekijöistä eli lapsen taipumuksista ja myös siitä, millaiset ryhmän tarpeet ovat. Pihlaja (2018, 88) kuvaa käsitteitä tehtäväroolit ja emotionaaliset roolit ja esittää, kuinka ne voivat näyttäytyä varhaiskasvatuksessa. Tehtäväroolissa voi toimia esimerkiksi lapsi, joka toimii leikin rakentajana, keksijänä, osallistujana ja sovittelijana. Emotionaaliset roolit voidaan nähdä joko positiivisina, kuten niin, että lapsi toimii kannustajana, tunteiden jakajana tai lohduttajana tai sitten negatiivisina tunnerooleina, kuten lapsina, jotka toimivat leikeissä syntipukkeina, kiukuttelijan roolissa tai vetäytyjänä. (Pihlaja 2018, 88.)

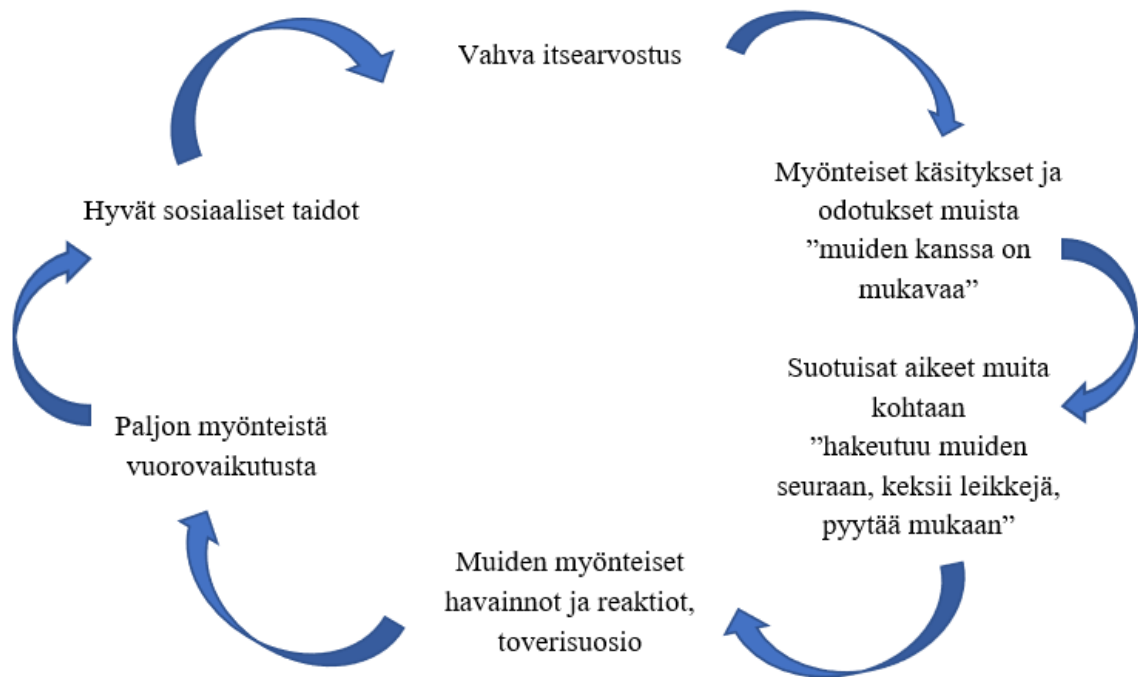
Lasten statukset muodostuvat siten, että ryhmälle muodostuu tietynlainen hierarkia. Toiset lapsista saavat ja myös haluavat ryhmässä keskeisemmän roolin kuin toiset. Lapsen saama status vaikuttaa siihen, miten häntä kohdellaan ryhmässä. Ryhmän niin kutsutulla johtajalla voi olla korkea status ryhmässä, mutta johtajana voi toimia myös sellainen lapsi, joka ei ole niin pidetty. Johtajana toimiminen voi olla luonteeltaan pysyvää tai se voi muuttua, kun ryhmä kehittyy. Lapsi, joka on ryhmän kannalta keskeisessä asemassa siksi, että on pidetty, toimii muiden lasten eräänlaisena idolina. Lapset, jotka toimivat aggressiivisesti, saavat herkästi syntipukin aseman ryhmässä. Lapsen asema voi myös olla ryhmän kannalta keskeinen, vaikkei hän olisikaan johtajan roolissa. Lapsi voi esimerkiksi olla passiivinen, hiljaisempi lapsi, mutta hän kiinnittää muiden huomion. Lapsi, jolla on esimerkiksi mutismi, voi herättää toisten lasten uteliaisuuden. Mikäli lapsella on alhainen status ryhmässä, voi käydä niin, ettei muu

ryhmä huomaa häntä ja häntä ei kunnioiteta. Lapselta voi esimerkiksi ottaa lelun kädestä, eikä hänen poissaoloansa huomata. (Pihlaja 2018, 89–90.)

Suosittuina pidettyjä lapsia voidaan kuvata sosiaalisiksi ja kognitiivisesti kehittyneemmiksi kuin muita lapsia. Heitä pidetään vähemmän häiritsevinä ja vähemmän vetäytyvinä. Suositut lapset pystyvät saavuttamaan omia tavoitteitaan sekä luomaan myönteisiä suhteita vertaisiinsa. He osallistuvat keskimääräisessä asemassa olevia lapsia vähemmän kielteisenä pidettyyn käytökseen. (Salmivalli 2000, 27.)

Jotta lapsi pystyy toimimaan kavereidensa kanssa sujuvasti, tarvitsee hän vertaissuhdetaitoja. Leikin säännöistä neuvotteleminen, oman vuoron odottaminen ja uusien kavereiden mukaan ottaminen ovat vertaissuhdetaitoja, joita lapsi oppii toimiessaan toisten lasten kanssa. Leikit kavereiden kanssa vahvistavat myös yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vertaisten kanssa toimiessaan lapsi oppii tulevaisuuden kannalta oleellisia taitoja ja kehittää sosioemotionaalisia taitojaan. (Laaksonen 2014, 59–60.) Vertaissuhteet tarjoavat lapselle mahdollisuuden omaksua arvoja ja asenteita sekä rakentaa käsitystä itsestään. Erilaiset vuorovaikutustaidot, kuten yhteistyö, jakaminen ja ongelmanratkaisu tulevat ilmi, kun lapsi toimii vertaistensa parissa. (Laaksonen 2010, 6.)

Vertaissuhteiden monipuolisen tukemisen ja lasten ystävyysuhteiden solmimisen sekä niiden ylläpitämisen avulla voidaan muun muassa ehkäistä kiusaamista. Positiivisen vuorovaikutuksen kehän (kuvio 1) mukaan voidaan kuvata tilannetta, johon jokaisella lapsella on oikeus päästä. Aikuisen tehtävänä on tukea lasta tässä. Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät, kun lapsi pääsee mukaan ja saa myönteisiä vuorovaikutuskokemuksia toisilta lapsilta. Vähitellen lapsen taidot karttuvat ja hän oppii, miten toisten kanssa ollaan ja toimitaan. Taitojen vahvistuessa lapsen itsearvostus kasvaa. Lapsi alkaa kohtaamaan toiset myönteisemmin ja huomaa, että toisten kanssa toimiessa on mukavaa. Lapsi ajattelee toisista positiivisesti ja tekee aloitteita heitä kohtaan. Muille lapsille syntyy myös positiivisia kokemuksia lapsen toiminnasta ja hän saa toisilta suosion. (Repo 2015, 152–153.)



KUVIO 1. Positiivisen vuorovaikutuksen kehä (Repo 2015, 152)

Karakaya ja Tufan (2018, 131) havaitsivat tutkimuksessaan, että inklusiivisissa ryhmissä olevilla lapsilla on kohtuulliset sosiaaliset taidot. Lapsilla on samankaltaiset yhteistyötaidot, vuorovaikutustaidot ja sosiaalisen itsenäisyyden taidot riippumatta iästä. Sen sijaan lasten sukupuoli vaikuttaa sosiaalisiin taitoihin niin, että tytöillä on tutkimusten mukaan korkeammat sosiaaliset taidot kuin pojilla. Lisäksi lasten ongelmakäyttäytyminen on varsin korkea. Tutkimuksissa on myös havaittu, että autismin kirjon lapsilla ja heidän vertaisillaan on vähän vuorovaikutusta eri tilanteissa. Vuorovaikutusta autismin kirjon lapsilla ja heidän vertaisillaan tapahtuu todennäköisemmin pienryhmätilanteissa yhden tai kahden vertaisen kanssa ilman aikuisia. Vuorovaikutusta voidaan pitää suurempana tilanteissa, joissa lapsi on suuremmassa ryhmässä aikuisen kanssa. Ryhmässä on tällöin kolme vertaista tai enemmän. Vuorovaikutusta on lisäksi enemmän lapsilähtöisissä kuin aikuislähtöisissä tilanteissa. (Reszka, Odom & Hume 2012, 50, 52–53.)

2.1.1 Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kyvykkyys

Sosiaalista kyvykkyyttä voidaan kuvailla onnistuneina sosiaalisina kohtaamisina toisten lasten ja aikuisten kanssa (Zeedyk, Cohen, Eisenhower & Blacher 2016, 436). Sosiaalinen ja emotionaalinen kyvykkyys sisältää useita taitoja, kuten kyvyn kontrolloida negatiivisia tunteita, tunteiden ilmi tuomisen sekä vertaisten kanssa kommunikoinnin. Sosiaalinen ja emotionaalinen kyvykkyys kuvaa lasten käyttäytymistä erityisesti kahdella tavalla, jotka ovat myös keskeisiä pitkäaikaisessa menestymisessä koulussa. Ensimmäinen tapa liittyy sosiaaliseen käyttäytymiseen ja lapsen positiivisiin kohtauksiin vertaisten ja opettajien kanssa. Toinen tapa kuvaa oppimista ja lapsen kykyä keskittää huomionsa ja toiminnan silloin kun toiminta sitä vaatii. (Morris, Lloyd, Millenky, Leacock, Raver & Bangser 2013, 7.) Sosiaaliseen ja emotionaaliseen kyvykkyyteen kuuluu emotionaalinen ilmaisu, tunteiden ymmärtäminen, tunteiden ja käyttäytymisen säätely, sosiaalinen ongelmanratkaisu sekä sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot. Lisäksi sosiaalinen ja emotionaalinen kyvykkyys sisältää emotionaalisen tietouden sekä positiivisen ja negatiivisen sosiaalisen käyttäytymisen. (Denham 2006, 57, 63.)

Varhaislapsuus on merkityksellistä aikaa käyttäytymisen ja emotionaalisten haasteiden syntymiselle. Lapsen sosiaalisemotionaalisen kyvykkyuden kasvu on pitkään ollut esiopetuksen yksi tärkeimmistä tavoitteista. Varhaisilla sosiaalisemotionaalisilla taidoilla on vaikutusta lapsen myöhempään kehitykseen ja kasvuun. (Kemple, Lee & Ellis 2019, 641–642.) Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ennustavat kouluvalmiutta (Moore ym. 2015, 127). Esimerkiksi autismin kirjon lapsilla on havaittu olevan heikommat sosiaaliset taidot kuin tyypillisesti kehittyneillä lapsilla (Zeedyk ym. 2016, 436).

Lasten sosiaalista kyvykkyyttä tulisi tarkkailla muuttuvana tekijänä, joka liittyy yksilöllisiin ja sosiaalisiin tekijöihin (Gadaire, Henrich & Finn-Stevenson 2017, 767). Laadukkaaseen esiopetukseen liittyy lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kyvykkyys sekä niihin liittyvät taidot. Opettajilla saattaa kuitenkin olla huolta siitä, ovatko lapset sosiaalisesti ja emotionaalisesti valmiita kouluun, jossa oppiminen tapahtuu hieman eri tavalla kuin varhaiskasvatuksessa. Esiopetuksessa olevat lapset, joilla on käyttäytymisen pulmia, ovat riskissä kohdata sosiaalisia, käyttäytymiseen liittyviä ja

akateemisia haasteita koulussa. Lapset, joilla on matalat sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, ovat suuremmissa riskissä joutua uusimaan jonkin luokka-asteen tai saamaan tukea kolmiportaisen tuen mallin mukaan. (Morris ym. 2013, 2–3.)

Useimmat varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat todenneet lasten sosiaalisten suhteiden merkityksen toisten lasten kanssa, erityisesti inklusiivisissa ryhmissä. Virheellisesti voidaan ajatella, että vuorovaikutusta vertaisten kanssa opitaan vain vapaan leikin aikana. Kuitenkin integraation ajatuksen mukaan sosiaalisten taitojen oppimista tapahtuu kaikkien lasten kohdalla päivän aikana. Sosiaalisten taitojen oppimisessa on usein mukana esimerkiksi kognitiiviset, kielelliset tai motoriset taidot. (Joseph, Rausch & Strain 2018, 48–49.)

Akateemisten taitojen ohella varhaiskasvatuksessa on tärkeää opettaa sosiaalisia taitoja, koska lasten suoriutuminen koulussa on yhteydessä heidän kykyynsä tulla toimeen vertaisten ja aikuisten kanssa sekä noudattaa ympäristön asettamia sääntöjä. Sosiaalinen kyvykkyys linkittyy vertaisten ja opettajien hyväksymiseen ja myöhempään koulumenestykseen. Kun lapset ovat yhteydessä toisiin lapsiin, he tulevat tietoisemmiksi ja he pystyvät ilmaisemaan heidän ideoitaan ja ymmärtämään toisten ajatuksia ja tunteita paremmin. (Richardson, Myran & Tonelson 2009, 143, 148.)

2.1.2 Vertaissuhteiden pulmat

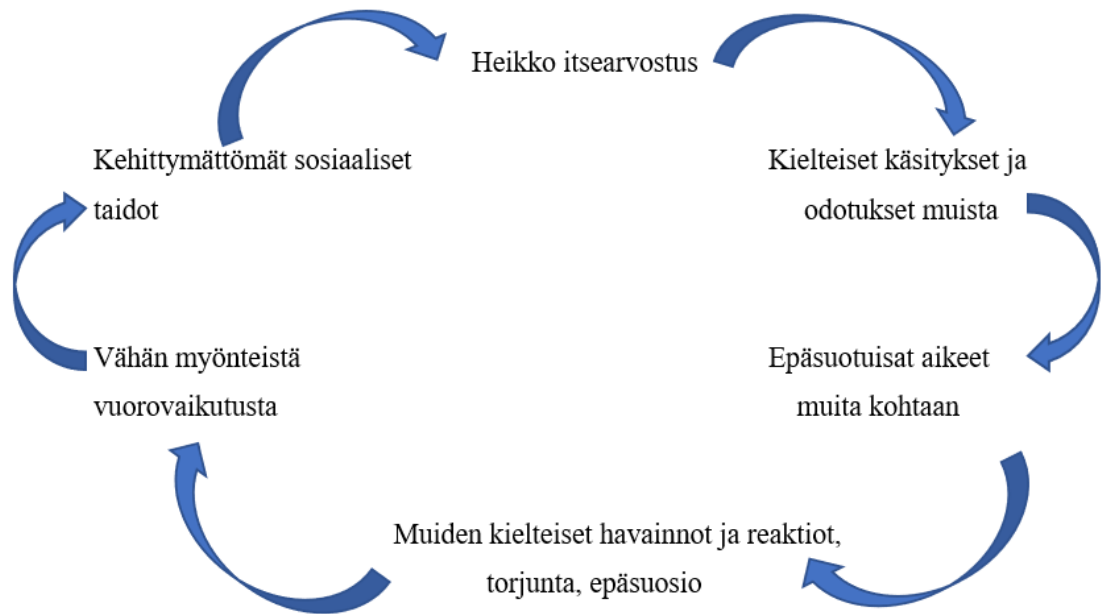
Varhaiskasvatus on usein ensimmäinen paikka, jossa lapsen vertaissuhteita alkaa syntyä. Päiväkodissa alkaa kehittyä varhaiset vertaissuhteet ja sen takia niitä tulisi myös tukea. Lapsen vertaisryhmään kuulumisen vahvistaa ryhmään kuuluvuuden tunnetta. Vertaisryhmä voi toimia suojaavana, mutta myös riskitekijänä lapsen kehitykselle. Tämän takia lapsiryhmän työntekijöiden tulee tunnistaa ne sosiaaliset riskitekijät, jotka ovat yksilöllisesti havaittavissa lasten kohdalla ja puuttua niihin. Kun vertaissuhteissa toimimisessa esiintyy ongelmia, ne voivat lisätä lapsen kiusaamisen ja syrjäytymisen riskiä. (Pihlaja 2018, 91; Repo 2015, 123.)

Hyväksytyksi tuleminen ryhmän jäsenenä on ihmisen perustarve. Kun ihminen tulee torjutuksi, tämä perustarve järkkyy. Lapsen kehitystä tukee se, että hän kokee olevansa hyväksytty ja pidetty. Käänteisestä näkökulmasta katsottuna, mikäli lapsesta ei pidetä,

eikä häntä hyväksytä ryhmän jäseneksi, se vaikuttaa kielteisesti lapsen kehitykseen ja riski syrjäytymiselle ja kiusaamiselle kasvavat. (Repo 2015, 132.) Varhaiskasvatuslain (540/2018, §10) mukaan varhaiskasvatusympäristön tulee olla sellainen, joka on kehittävä, edistää oppimista, on terveellinen ja turvallinen sekä ottaa huomioon lapsen iän, kehityksen ja muut edellytykset. Varhaiskasvatuksessa lasta tulee suojata kiusaamiselta ja väkivallalta sekä muulta häirinnältä.

Mikäli lapsi ei saa toveri- ja ystävyysuhteiden antamia kokemuksia, lapsen on vaikeampaa oppia solmimaan ja ylläpitämään läheisiä suhteita ikätovereitaan kohtaan. Vertaisryhmässään muiden lasten torjunnan tai kiusaamisen kohteeksi joutuminen, yksinäisyys, vetäytyminen ryhmästä tai itse muiden kiusaaminen, ovat erityislaatuinen riski lapsen kehitykselle. Ongelmien jatkuessa pitkään, ne voivat aiheuttaa lapselle emotionaalista, sosiaalista tai fyysistä ryhmän ulkopuolelle jäämistä. Tämä taas lisää lapsen syrjäytymisriskiä tai sen kierteeseen joutumista. (Laine 2002a, 19–20.) Niille lapsille, joilla on tuen tarpeita, ryhmä voi tuottaa erilaisia kokemuksia eri lapsille. Kokemusten laatu vaikuttaa hyvin paljon siihen, miten lapsi reagoi ja toimii ryhmässä. Lapsi voi esimerkiksi käyttäytyä vetäytyvästi pelon tai jännityksen takia ja toinen lapsi taas riehakkaammin. (Pihlaja 2018, 82.)

Lapsen tilannetta, jossa vertaissuhteet ovat epäonnistuneet, voidaan kuvata negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessin avulla (kuviot 2). Lapsen kokema torjunta ja epäsuosio muiden lasten taholta vaikuttaa siihen, että lapsella on vähän myönteisiä kokemuksia vuorovaikutuksesta muiden kanssa. Koska lapsen myönteiset vuorovaikutuskokemukset jäävät vähäisiksi toisten lasten kanssa, se vaikuttaa lapseen niin, ettei hänen sosiaaliset taitonsa pääse kehittymään. Torjutuksi tuleminen heikentää lapsen itsearvostusta ja samaan aikaan hänen kielteiset käsityksensä ja odotuksensa muista kasvavat. Tämä puolestaan lisää lapsen kielteisiä aikeita muita lapsia kohtaan, kuten hyökkäävää käyttäytymistä. Lapsen käyttäytyminen taas aiheuttaa muissa kielteisiä reaktioita ja torjuntaa. Ongelmat jatkuvat helposti noidankehämäisesti ja lapsi jää toistuvasti leikkien ja vertaisten ulkopuolelle. (Laine 2002a, 36-37.)



KUVIO 2. Negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessi (Laine 2002a, 36)

On havaittu, että vain noin viidesosalla lapsista ei ole minkäänlaisia haasteita vertaissuhteissaan. Sen sijaan sulkeutuneita lapsia on jopa 28 prosenttia ja yksinäisiä lapsia 23 prosenttia. Torjutuksi itsensä kokevia lapsia on noin 17 prosenttia kaikista lapsista. Lapsiryhmissä kiusaajien määrä on jopa 18 prosenttia, kun taas kiusattujen 14 prosenttia. Myös ongelmien päällekkäisyys on yleistä. Joka viides lapsi kärsii kahdesta tai useammasta haasteesta samanaikaisesti. Torjuminen, kiusaaminen, uhrina oleminen ja yksinäisyys ovat esimerkkejä vaikeuksista, joita ilmenee päällekkäin. (Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010, 480–481.) Tämän takia kaikki lapset tarvitsevat tukea vertaissuhteissaan.

Lapset, joilla on tuen tarvetta, kommunikoivat vähemmän vertaistensa kanssa leikin aikana verrattuna tyypillisesti kehittyneisiin lapsiin. Konfliktitilanteissa näillä lapsiryhmillä ei kuitenkaan havaittu eroja heidän toiminnassaan. Tuen tarpeessa olevat lapset ovat useammin vuorovaikutuksessa sellaisten lasten kanssa, joilla myös on tuen tarvetta. Lisäksi lapsilla, joilla on tuen tarvetta, on väljemmät leikkiverkostot. Kahdella edellä mainitulla lapsiryhmällä ei ole kuitenkaan eroja siinä, kuinka todennäköisesti he osallistuvat konflikteihin. (Chen, Lin, Justice & Sawyer 2017, 2787.) Toisaalta on havaittu myös päinvastaista. Alakouluikäisistä lapsista ne lapset, joilla on tuen tarvetta,

kokevat muita enemmän kiusaamista. (Luciano & Savage 2007, 26.) Lapset, joilla on tuen tarvetta ja ovat inklusiivisessa ryhmässä, kokevat enemmän torjumista ja laiminlyöntejä kuin vertaisensa. Se, että aikuinen avustaa lasta, voi joko helpottaa tai rajoittaa vuorovaikutusta vertaisten kanssa. Vastaava tilanne syntyy, kun lapset suorittavat opetussuunnitelmaan liittyviä tehtäviä. Ilman avustusta tukea tarvitseva lapsi tekee itsenäisiä valintoja, kuten missä ja kenen kanssa hän leikkii. (de Groot Kim 2005, 163.)

Tukea tarvitsevat lapset tai he, joilla on riski siihen, osallistuvat vähemmän sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuin heidän tyypillisesti kehittyneet vertaisensa. Vuorovaikutussuhde on myös vähemmän monitahoinen. Varsinkin ne lapset, joilla on matalat sosiaaliset taidot ja paljon ongelmakäyttäytymistä hyötyvät ryhmämuotoisesta kasvatuksesta. (O’Flaherty, Barton, Winchester & Domingo 2019, 199, 208–209.) Erityisen tuen tarpeeseen liittyy usein rinnakkain pulmat toverisuhteissa ja sen takia näillä lapsilla on muita suurempi riski jäädä porukan ulkopuolelle. Siksi näiden lasten ystävyysuhteiden tukeminen on erityisen tärkeää. Tuella voidaan ehkäistä lapsen joutumista kiusatuksi ja syrjäytymistä. (Repo 2015, 150.)

Yksinäisyys

Yksinäisyydellä tarkoitetaan subjektiivisesti koettua tyytymättömyyttä omiin sosiaalisiin suhteisiin tai niiden puutteeseen. Kahdenvälisen emotionaalisen ystävyysuhteen puuttuessa tai kokiessaan tyytymättömyyttä olemassa oleviin suhteisiinsa, ihminen voi kokea olevansa yksinäinen. Yksinäisyys on vaikeaa siksi, että toinen ihminen ei voi nähdä sitä ulkoapäin. On myös ihmisiä, jotka ovat tyytyväisiä siihen, että he ovat yksin. Nämä ihmiset viihtyvät, vaikka heillä ei olisikaan ystävä- tai kaverisuhteita. Lasten kohdalla yksinäisyys ei myöskään liity ainoastaan siihen, miten muut lapset hyväksyvät lapsen, tai siihen, onko heillä ystäviä. Joillakin lapsilla on useita ystäviä, ja lapsi voi silti kokea olevansa yksinäinen. (Dunn 2004, 95; Laine 2005, 163.)

Yksinäisyys koetaan epämiellyttävänä ja ahdistavana. Kun ihminen on yksin, häneltä puuttuu tärkeitä asioita elämästään. Hänellä ei ole ketään, kenen kanssa voisi jakaa asioita tai saada apua tai tukea. Yksinäinen ihminen ei koe olevansa arvostettu, haluttu eikä kunnioitettu. (Laine 2005, 164.) Dunnin (2004, 95) mukaan yksinäisyyden tunne

voi johtua ystävyys-suhteisiin liittyvistä ongelmista tai sitä voi aiheuttaa ryhmän hylkääminen.

Lääkärit ja psykologit ovat uskoneet pitkään siihen, etteivät lapset ole alttiita yksinäisyydelle. On nähty, että vasta murrosiässä ilmenee voimakasta yksinäisyyttä. Tätä on perusteltu sillä, ettei lapsuudessa synny niin läheisiä suhteita, eikä tällöin läheisyyden puuttuminen vaikuta niin voimakkaasti lapsiin kuin murrosiässä tai aikuisuudessa. Nykyään ajatellaan kuitenkin melko eri tavalla. Tutkimusten mukaan jopa kymmenen prosenttia viisi-seitsemänvuotiaista lapsista kokee yksinäisyyttä. Tutkimusten mukaan torjutut lapset ovat yksinäisimpiä. Myös kymmenen prosenttia peruskouluikäisistä oppilaista on kertonut kokevansa yksinäisyyttä joko aina tai suurimman osan ajasta. Dunn (2004, 96) kuvaa, että lapsen yksinäisyyden kokemus voi usein olla vain väliaikainen tilanne. Lasta voi auttaa luokan vaihto tai uuden opiskelijan aloittaminen luokassa, sillä se voi muuttaa lasten ystävyys-suhteiden rakentumista. (Cassidy & Asher 1992, 361; Dunn 2004, 94, 96.)

Lapset, joiden ystävyys-suhteet koostuvat läheisyydestä, tuesta, kumppanuudesta ja joissa konfliktit voidaan ratkaista helposti, kokevat vähemmän yksinäisyyden tunteita kuin muut lapset. On hyvin todennäköistä, että lapsi kokee yksinäisyyttä, jos hän joutuu ryhmänsä hylkäämäksi, hänellä ei ole ystäviä tai heitä on hyvin vähän. (Dunn 2004, 95–96.) Tutkimusten mukaan yksinäiset lapset ovat luonteeltaan ujompia, ja heillä on vähemmän prososiaalista käyttäytymistä verrattuna muihin lapsiin. Nämä lapset käyttäytyvät useammin myös aggressiivisesti ja heillä ilmenee enemmän häiritsevää käytöstä kuin muilla lapsilla. (Cassidy & Asher 1992, 362.)

Dunnin (2004, 94) mukaan lapset kertovat kahdesta näkökulmasta yksinäisyydestä. Lapsi voi kuvata kokevansa surun tunteita. Lapsi voi kokea, ettei kukaan pidä hänestä ja hän on surullinen siksi, että hänet jätetään ulkopuolelle. Toisaalta lapsi voi kokea tunteita, joista puuttuu tuki. Lapsi voi kuvata näitä tunteita esimerkiksi niin, että “ei ole ketään, kenen puoleen kääntyä”, “kukaan ei rakasta minua” tai “ei ole ketään, kenen kanssa puhua tai viettää aikaa”.

Se, miten hyväksytty oppilas on vertaisryhmässään, ei välttämättä liity yksinäisyyden kokemukseen. Epäsuositussa asemassa olevat oppilaat, joilla on taipumusta käyttäytyä

aggressiivisesti, kiusata toista tai olla ryhmässä häirikköjä, eivät välttämättä kärsi yksinäisyydestä samalla tavalla kuin muut epäsuositussa asemassa olevat oppilaat. Oppilailla voi olla ystäviä ja usein nämä ovat oppilaita, jotka käyttäytyvät myös epäsosiaalisesti. Toisaalta tässä asemassa olevat oppilaat eivät välttämättä halua myöntää olevansa yksinäisiä tai heillä voi olla vääristynyt kuva itsestään. Oppilas voi kertoa, että hänellä on paljon kavereita ja suhde heihin on hyvä. Epäsuositut lapset, jotka puolestaan kuvaavat olevansa ahdistuneita, alistuvia ja vetäytyviä, kuvaavat itsenään usein yksinäisiksi ja kokevat todennäköisesti yksinäisyyttä. (Dunn 2004, 96.)

Torjutuksi tuleminen

Torjutuksi tuleminen ja kiusaaminen voidaan erottaa toisistaan käsitteellisesti. Torjutuksi tulemisella tarkoitetaan sitä, että lapsi on epäsuosiossa ryhmässä eikä hänestä pidetä. Torjutuksi tulleiden lasten on havaittu olevan muita aggressiivisempia, vetäytyvämpiä ja kognitiivisesti taitamattomampia. Näillä lapsilla voi kuitenkin olla vastavuoroisia ystävyysuhteita ja ainakin osa integroituu pienryhmissä muiden kanssa. Tyypillistä kuitenkin on, että torjutuksi tulleet lapset muodostavat ryhmiä muiden torjutuksi tulleiden lasten kanssa. Torjutuksi tulleilla lapsilla on muita lapsia suurempi riski joutua erilaisiin ongelmiin myöhemmissä elämänvaiheissa. (Salmivalli 2000, 27–28, 43.)

Torjutuille lapsille on myös ominaista häiritsevä käytös ja ylipäättään kaikenlainen kielteinen käyttäytyminen. Tällaisilla lapsilla on muita suurempi riski erilaisiin ongelmiin myöhemmin elämässään. Tutkimusten mukaan niillä lapsilla, jotka ovat aggressiivisia tai torjuttuja, on vääristynein kuva omasta asemastaan ryhmässä. Nämä lapset eivät koe olevansa epäsuosittuja, vaan lapsi kokee pärjäävänsä hyvin sosiaalisesti. Tämä on kuitenkin ainoastaan lapsen keino suojata itseään. Lapsi kokee olevansa sosiaalisesti pärjäävä, vaikka muut havainnot eivät tätä kokemusta tukisikaan. (Salmivalli 2000, 27–28, 30.)

Vertaisten torjunta on yleistä lasten välisissä suhteissa. Torjuntaa voi ilmetä jo varhaisessa vaiheessa lapsen elämässä. Vertaisten torjumisen voi olla stressaava ja emotionaalisesti kivulias kokemus lapselle, koska tällöin hänen pitää selviytyä useista erilaisista stressaavista tilanteista. Toiset lapsista kokevat torjumisen traumana ja toiset lapset taas kokevat sen neutraalimmin. Lapset siis eroavat siinä, miten he reagoivat

vertaistensa torjumiseen. On havaittu, että suurin osa lapsista pystyy hahmottamaan torjuntansa syyn. Yleisimmät syyt ovat sopimaton tai poikkeava käytös sekä osallisten erilaisuus. (Tay-Lim & Gan 2012, 57–58.) Sellainen lapsi, jota ei ole hyväksytty vertaisryhmäänsä, ei pääse osaksi vuorovaikutuksellisia kokemuksia. Kun lapsi on torjuttu vertaisryhmästään, hänen vuorovaikutustaitojensa kehittyminen vaarantuu ja hänen mahdollisuutensa aktiiviseen toimijuuteen heikentyy. (Laaksonen 2014, 62.) Jos lapsi kokee vertaisryhmänsä torjuntaa, hän samalla joutuu ulos muiden lasten toiminnasta ja sosiaalisesta maailmasta (Laaksonen 2014, 59).

Kiusaaminen

Jo varhaiskasvatusikäiset lapset kokevat pelon, turvattomuuden ja yksinäisyyden tunteita. Kiusaaminen ja toisten lasten torjuminen ovat valitettava osa päiväkotien elämää. Kiusaamisella tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi kokee loukkaamista, satuttamista tai torjumista toistuvasti yhdeltä tai useammalta vertaiseltaan. Lapsen sosioemotionaalinen kehitys voi vaarantua ja hänen vertaissuhdetaitojensa tyypillinen kehitys voi estyä, jos lapsi tulee torjutuksi vertaisryhmästään. Kiusaamisroolit voivat olla melko pysyviä, joten on mahdollista, että päiväkodissa opitut roolit, haitalliset käyttäytymismallit ja huono itsetunto seuraavat lasta, kun hän siirtyy päiväkodista kouluun. (Laaksonen 2014, 60.)

Päiväkodissa tapahtuvan kiusaamiskäsitteen määrittely ei ole yksiselitteinen. Kiusaamisen määrittelyä ja sen tunnistamista haastavat kiusaamis-sanan käyttö eri tapauksissa. Pienten lasten kohdalla kiusaamisen määrittely voi saada erilaisia tulkintoja, sillä lapset voivat kutsua eri asioita kiusaamiseksi. Myös lapsen kyky sietää erilaisia asioita vaihtelee ja toisaalta lapsilla ei välttämättä ole taitoa kertoa kokemuksistaan, vaikka kyse olisi kiusaamisesta. Aikuisen tehtävä on tällöin toimia lapsen kokemusten tulkkina. (Repo 2015, 39–40, 42.)

Kiusaamisen yleispiirteitä ovat toistuvuus, tietoisuus, vallankäyttö sekä ryhmäilmiö. Kiusaamista kuvataan säännölliseksi ja pidempi jaksoisesti tapahtuvaksi. Usein kiusaaminen kohdistuu yhteen ja samaan lapseen. Kiusaamisessa kiusattu kokee tahallisesti aiheutettua vahinkoa ja pahaa mieltä. Lasta kohtaan hyökätään joko fyysisesti, sanallisesti tai epäsuorasti. Kiusatuksi joutuva on usein epätasaväkinen verrattuna kiusaajaan. Kiusaajalla voi esimerkiksi olla enemmän voimaa tai valtaa.

(Repo 2015, 42, 46; Salmivalli 2000, 43.) Varhaiskasvatusikäisten lasten kohdalla on tyypillistä myös, että uhreja on vähemmän kuin kiusaajia ja kiusaamisen kohteet vaihtuvat useammin. (Repo 2015, 43.)

Jotta tekoa voidaan pitää kiusaamisena, tekojen pitää tapahtua tietoisesti. Pienten lasten parissa tämän mittaaminen on kuitenkin haastavaa. Kiusaamisessa yksilö suljetaan yhteisön ulkopuolelle ja tätä tapahtuu jo päiväkotikäisten keskuudessa. Tällaisessa tapauksessa ryhmässä annetaan lupa sille, että yksi lapsista voidaan jättää muun ryhmän ulkopuolelle. Pienet lapset voivat osallistua tähän joko tiedostamattaan tai ymmärtämättä tilannetta, johon on osallisena. Kiusaaminen aiheuttaa herkästi kiinnostusta muissa ryhmän jäsenissä ja vaikuttaa statukseen ryhmässä. Samalla kiusaamiselle annetaan niin sanotusti hiljainen hyväksyntä ja kiusaaja voi kokea vallan tunnetta. (Repo 2015, 44–46.)

Ryhmän jäsenillä on omat roolinsa kiusaamistilanteissa. Näitä ovat uhri, kiusaaja-uhri, kiusaaja, apurit, kannustaja, puolustaja ja hiljainen hyväksyjä. (Repo 2015, 49.) On havaittu, että lapset, jotka ovat osallisena kiusaamistilanteissa eli ovat joko kiusaajia, kiusattuja tai kiusaaja-uhreja, on paljon haasteita vertaissuhdetaidoissaan. Kiusaajiksi määritellyillä lapsilla on vaikeuksia erityisesti toisten huomioon ottamisen taidoissa. Heillä on myös haasteita kompromissien tekemisessä ja loukkaamisen välttämässä. Toisaalta kiusaajilla on paremmat vertaissuhdetaidot verrattuna kiusattuihin ja kiusaaja-uhreihin. Kiusatuiksi luokitelluilla lapsilla haasteet näkyvät vuorovaikutukseen liittymisen taidoissa. Kiusaaja-uhrit sen sijaan kohtaavat haasteita vuorovaikutuksen ylläpitämisessä ja vertaisten tukemisessa. (Laaksonen 2014, 63.)

Kun lapsella on tuen tarvetta, hänellä on muita suurempi riski joutua osalliseksi jollain tapaa kiusaamiseen ryhmässään. Tutkimuksen mukaan lapsi, jolla on tuen tarve, on muihin verrattuna kaksinkertainen määrä kiusata muita ja vastaavasti myös olla kiusaamistilanteessa uhrina. Kiusaaja-uhrien määrä oli nelinkertainen. (Repo 2015, 150.)

Syrjäytyminen

Syrjäytymisellä tarkoitetaan huono-osaisuuden kasautumista ja tällöin ihminen ei kykene osallistumaan yhteiskunnan toimintaan. Syynä voi olla esimerkiksi vähäinen

koulutus, työttömyys tai elämänhallinnan ongelmat. Huono-osaisuuden kasautuminen ja syrjäytymiseen ajautuminen voi alkaa kuitenkin jo varhaisessa vaiheessa, jopa sikiöaikana. (Kajantie ym. 2013, 23.) Sen takia olisikin hyvä huomata ne tekijät, jotka saattavat ennustaa lapsen syrjäytymistä. Syrjäytymiskiirteen ehkäisy tulisi aloittaa jo 3-8-vuotiailla lapsilla. Tässä ikäluokassa luodaan edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle. Varhaisessa tunnistamisessa ja tukemisessa on tärkeää laaja-alainen lähestymistapa. Tällöin pyritään vaikuttamaan lapseen ja hänen koko kehitysympäristöönsä. (Opetusministeriö 2007, 29.)

Laineen (2002, 95) mukaan vertaisryhmässä ilmenevät ongelmat ovat yleisiä jo varhaiskasvatustasoisilla. Jo päiväkotikäiset lapset alkavat torjua niitä lapsia, jotka ovat syrjäänvetäytyviä, kiusaajia, kiusattuja ja yksinäisiä lapsia. Lapsille, jotka olivat muiden torjumia tai syrjäänvetäytyviä, kasautui muita enemmän syrjäytymisongelmia. Syrjäytymisriskien kasautumisella tarkoitetaan sitä, että lapsen toverisuhteissa esiintyy samanaikaisesti useita ongelmia. Yli neljäsosa 5-7-vuotiaista lapsista kuuluu omassa vertaisryhmässään syrjäytymisriskiryhmään. Haasteet vertaissuhteissa ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä. (Laine 2002b, 47, 49.) Muilta syrjässä olevilla lapsilla oli tutkimuksen mukaan vähemmän kavereita sekä negatiivista vuorovaikutusta. Näillä lapsilla oli yleistä myös erilaiset sosiaalisen käyttäytymisen ongelmat. Kun lapsella on vähän myönteistä vuorovaikutusta toisten lasten kanssa, hänen sosiaaliset taitonsa eivät pääse kehittymään. (Laine 2002c, 97.)

Laineen ja Neitolan (2002) teettämässä tutkimuksessa selvitettiin päiväkotilasten syrjäytymistä vertaisryhmästään. Tutkimuksessa lapset jaettiin yksi- ja moniongelmaisiiin lapsiin. Lapset, joilla oli syrjäytymisriski, arvioivat itsearvioinnissa oman minäkäsityksen tilastollisesti merkitsevästi muita lapsia heikommaksi. Yksiongelmaisilla lapsilla oli enimmäkseen myönteistä käytöstä, kun mitattiin, miten syrjäytymisriskissä olevien lasten odotukset ja aiheet muita kohtaan vaikuttavat. Lapsilla, jotka luokiteltiin moniongelmaisiksi kiusaajiksi, esiintyi eniten kielteisiä aiheet muita kohtaan. Näihin lapsiin suhtauduttiin yksiongelmaisiiin lapsiin nähden kielteisemmin. (Laine 2002c, 98.)

Tutkimuksen mukaan lapsen omalla käyttäytymisellä on tärkeä merkitys siihen, miten lapsi sosiaalisesti hyväksytään ja millainen hänen statuksensa on vertaisryhmässä.

Mikäli toverisuhteisiin liittyviä ongelmia kasaantuu liian paljon, tämä osoittautui tutkimuksen mukaan lisäävän lapsen kohdistuvaa syrjintää ja vaikeuksia vertaisryhmässä toimimiseen. Tämä taas lisää vähäisen myönteisen vuorovaikutuksen määrää muiden lasten kanssa, mikä olisi juuri näille lapsille hyväksi. Erityisesti moniongelmaisten lasten kohdalla toisten torjutuksi tuleminen ja huomiotta jääminen lisää lapsen negatiivisia odotuksia ja epäsuotuisia aikeita muita kohtaan. (Laine 2002c, 99.)

2.2 Aikuisen merkitys vertaissuhteiden tukijana

Varhaiskasvatuksessa tiimin kesken on hyvä olla myönteinen ilmapiiri ja yhteiset säännöt. Lisäksi merkittävässä asemassa ovat varhaiskasvatuksen tiimin kasvatus- ja opetustyön osaaminen. Tämä kokonaisuus luo ryhmälle mahdollisuuden kasvuun. (Pihlaja 2018, 92.) Kun aikuisten kesken on yhteiset pelisäännöt, sen vaikutus näkyy myös lapsissa. Jokainen lapsi tulee erilaisine odotuksineen ryhmään. Toinen lapsi voi olla tyytyväinen ryhmään, kun taas toinen lapsi voi olla vaativampi ja hän voi kokea tyytymättömyyttä. Kasvattajan tulee tunnistaa nämä lasten erilaiset odotukset, huomion ja läheisyyden tarpeet. Kun kyseessä on lapsi, jolla on tuen tarvetta, aikuisen tulee kiinnittää huomiota omiin asenteihinsa ryhmän lapsia kohtaan. Asenteet siirtyvät aikuisen puheen kautta herkästi lapsiin. Tämä vaikuttaa siihen, miten lasten keskinäiset kaverisuhteet syntyvät ja kuinka lapsi otetaan ryhmässä vastaan. Siksi aikuisen on tärkeä luoda ryhmään yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitä, että toisesta puhutaan kauniisti. (Pihlaja 2018, 83.)

Työntekijöiden tukea tarvitaan erityisesti silloin, kun lapsen rooli ryhmässä on jollain tapaa raskas tai se tuottaa negatiivista vuorovaikutusta ryhmään. Aikuinen voi leikkien ja erilaisten harjoitusten avulla tuoda ryhmään jotakin muuta toimintaa ja roolia. Lapsiryhmissä tulisi olla joustavuutta, ettei lapset joutuisi lukittautumaan tiettyihin rooleihin, sillä niistä voi tulla pysyviä. Työntekijöiden tehtävänä on ohjata lapsia kokeilemaan jotakin uutta. Heidän tulee tarjota lapsille rohkaisua muuttua. (Pihlaja 2018, 90.) Aikuisen ollessa leikissä mukana aikuinen voi samalla opettaa lapsia toimimaan muiden kanssa ja vertaissuhteissa (Repo 2015, 153).

Varhaiskasvatuksen työntekijä voi toteuttaa erilaisia interventioita tukeakseen lasten kehittyviä sosiaalisia taitoja. Interventio- tai opetusohjelmassa pyritään kehittämään joko koko ikäluokan tai tietyn valikoidun ryhmän jotain taitoa tai osa-aluetta. Yksi intervention muoto on suora opettaminen, jossa pyritään vaikuttamaan suoraan lapsen toimintaan ja käyttäytymiseen. Tässä interventiossa korostuu joko mallioppiminen tai käyttäytymisen vahvistaminen. Useimmissa tapauksissa interventiossa hyödynnetään näitä molempia elementtejä. Sosiaalisten taitojen suorassa opettamisessa lapsi oppii sellaisia konkreettisia ja yksinkertaisia taitoja, joiden avulla hän voi lisätä toverisuosiotaan. Sosiokognitiivisissa interventioissa puolestaan harjoitellaan emootioiden tunnistamista, toisen asemaan asettumista, tilannevihjeiden ja toisen pyrkimysten tulkintaa, vaihtoehtoisten toimintastrategioiden luomista sekä oman toiminnan seurausten ennakoimista. Kolmantena interventiomuotona on sosioekologiset interventiot, joissa paneudutaan lasta laajempaan sosiaaliseen ympäristöön. Ajatellaan, että saadaksesen pysyviä muutoksia lapsen sosiaalisessa käyttäytymisessä, tulee muutos tapahtua myös lapsen lähipiirissä. (Salmivalli 2000, 182–189.)

Opettajien tehtävänä on tukea lapsia itsesäätely- ja ongelmanratkaisutaidoissa. Kielellä, jota opettaja käyttää, on merkitystä siihen, miten lapset oppivat ongelmanratkaisutaitoja. Opettaja käyttää ehdotuksia ja kysymyksiä ohjatakseen lapsen ajattelua. He myös vastaavat lasten esittämiin ajatuksiin ja kysymyksiin. Kieli, jota lapset kuulevat ja käyttävät sosiaalisissa kontakteissa muotoutuu vähitellen sisäiseksi puheeksi. Opettajan käyttämä puhe silloin, kun hän rakentaa ja ohjaa lapsen oppimista (scaffolding), on merkittävää lapsen taitojen oppimiselle mutta myös lapsen suhteelle erilaisten haasteiden kanssa. Tärkeä kokemus lapselle on kohdata ja ratkaista aitoja ongelmia. Opettajan tehtävänä on tarjota jokaiselle lapselle heidän tarvitsemansa tuki. Tuen tarkoituksena on, että lapsi pysyy ongelmassa niin kauan kunnes se on ratkaistu. Opettaja päättää, milloin hän antaa lapselle sanallista tai käytännönläheistä tukea tai milloin vain pysyttelee taustalla. (Kelley 2018, 313–315, 321.)

Opettajat voivat myös tukea lasten vertaissuhteita muokkaamalla ryhmän fyysisiä ja emotionaalisia tiloja. Opettajat voivat käyttää suunniteltuja toimintoja ja lasten ohjausta auttaakseen lapsia oppimaan, miten toimia ja muodostaa merkityksellisiä ihmissuhteita. Demokraattisessa tyylissä aikuinen asettaa rajat kielletylle käyttäytymiselle, kun hän ohjaa lapsia. Tässä tyylissä luotetaan selitysten ja merkitysten luomiseen, jotta lapset

oppivat sallittua käytöstä. Lapsi kokee, että häntä kuunnellaan, hän ymmärtää säännöt ja syyt niiden takana sekä kokee olevansa suojeltu. Kun lapsi tuntee olevansa turvassa, arvostettu ja kunnioitettu, hän voi keskittää huomionsa vertaisiin. Opettajat, jotka käyttävät säännöllisesti toiminnassaan lasten nimiä, auttavat lapsia oppimaan ja käyttämään toistensa nimiä. Lisäksi opettajat, jotka puhuvat yksilöiden kyvyistä ja kokemuksista, antavat lapsille mahdollisuuksia oppia tuntemaan toisiaan. Opettajan on myös hyvä ottaa puheeksi lasten kysymykset ja huolenaiheet liittyen lapseen, jolla on erityisen tuen tarvetta. Näin vertaiset oppivat ymmärtämään erilaisuutta ja he myös hyväksyvät lapsen helpommin. (Kemple & Hartle 1997, 139–140.)

2.3 Vertaissuhteiden merkitys lapsen oppimiselle

Lapsi oppii itsestään ja omista ominaisuuksistaan sekä rakentaa omaa minäkuvaansa toimiessaan vertaisryhmässä ja verratessaan itseään muihin (Salmivalli 2000, 33). Positiivisten vertaissuhteiden on huomattu olevan yhteydessä akateemisiin hyötyihin. Tärkeitä sidoksia voidaan löytää varhaisen leikkivuorovaikutuksen, sosiaalisen kyvykkyyden ja koulumenestyksen välillä. Lapset, joilla on heikot vertaissuhdetaidot ovat usein epäsuosittuja ja heiltä kiistetään kokemukset, jotka liittyvät sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja harjoitteluun. Sosiaalisten taitojen kehitys on merkittävää lapsille, jotta he pystyvät toimimaan kouluympäristössä ja vastaamaan koulun asettamiin sosiaalisiin normeihin. (Gagnon & Nagle 2004, 174, 183.) Myös opettaja-lapsi suhteen on laajasti tunnustettu luovan merkittävää korrelaatiota lasten kouluvalmiuteen ja myöhempään koulumenestykseen (Spilt, Koomen & Mantzicopoulos 2010, 428).

Lapsen osallistumista laadukkaaseen varhaiskasvatukseen pidetään suotuisana lapsen kasvuun ja kehitykselle. Toimiessaan toisten kanssa lapsi oppii esimerkiksi emotionaalisia taitoja, asioiden jakamista ja oman vuoron odottamista. Erityisesti lapsen sosiaalinen kehitys on tärkeässä asemassa lapsen varhaiskasvatukseen osallistumisessa. (Karila 2013, 41; Salmivalli 2000, 36.) Kasvava huomio on suuntautunut lasten oppimiseen ja sosiaaliseen kompetenssiin. Varhaiskasvatuksen palvelut ovat merkittävä osa lasten elinikäistä oppimista. (Karila 2012, 588.)

Nykyään korostetaan enemmän lapsen oikeutta oppimiseen ja oppimista tukevaan kasvuympäristöön. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen pedagogisissa käytännöissä suositaan laajalti pienryhmätoimintaa. Pienryhmätoimintaa on perusteltu muun muassa sillä, että lapsiryhmä on sosiaalisen kuormittavuuden vähentämiseksi parempi jakaa pienempiin ryhmiin. Toisaalta voidaan ajatella, että pienryhmässä lapsen yksilöllisyys mahdollistuu paremmin. Kuitenkin harvoin pienryhmätoimintaa perustellaan lapsen ystävyysuhteilla ja niiden tukemisella. Lisäksi ryhmiä muodostetaan harvoin sillä perusteella, että voitaisiin hyödyntää lasten vertaisoppimista. (Karila 2013, 33, 41.)

Lapsuus tulisi nähdä arvokkaana elämänvaiheena, eikä vain valmistautumisena tulevaisuuteen. Lisäksi jokainen lapsi on erityinen ja jokaisella lapsella on yksilölliset tavat oppia. Ympäristön tulisi olla joustava, jotta jokaisen lapsen oppiminen voitaisiin ottaa huomioon. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja lapsi ei erottele kokemuksiaan erilaisiin lokeroihin. Lapsi oppii tehokkaasti kokeilun, leikin ja puhumisen avulla. Leikin tulisikin olla luonteva osa arjen toimintaa. Leikille annetaan merkitys, kun sitä arvostetaan, arvioidaan ja käytetään oppimisen välineenä. Lapsen oppimisen tukeminen lähtee siitä, mitä lapsi jo osaa ja mitä hän osaa jo melkein. Opettajan tulisi tukea lapsen oppimista aina lapsen potentiaalin ääri rajoille asti. Sisäistä motivaatiota voidaan pitää tärkeänä osana oppimista. Lapsen muodostamat suhteet aikuisiin ja toisiin lapsiin nähdään lapsen kehityksen kannalta merkittävänä. (Fisher 2013, 54–56.)

Leikki kehittää lapsen kognitiivisia, kielellisiä, sosio-emotionaalisia ja akateemisia taitoja. Leikki on lapsille ominaista toimintaa, josta he nauttivat ja ovat motivoituneita uppoutumaan siihen. Opettajan on tärkeää ymmärtää lasten varhaisten vertaissuhteiden tärkeys ja näiden suhteiden merkitys sosiaalisten, emotionaalisten ja kognitiivisten taitojen kehityksessä. (Gagnon & Nagle 2004, 173–174.) Leikki on merkittävässä asemassa pienten lasten vertaissuhteissa. Leikissä on läsnä lapsen oma vertaismaailma. Kun lapsi on hyväksytty vertaisryhmäänsä, hän pääsee harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja leikissä. Vertaisten kanssa harjoitellaan erilaisia taitoja, kuten kaverin kanssa toimimista, oman mielipiteen ilmaisemista ja kaverin huomioon ottamista. Leikin kautta lapsi pääsee muodostamaan uusia vertaissuhteita. Lisäksi hän oppii uutta ja saa toteuttaa omia ideoitaan. Päiväkoti on monelle lapselle ensimmäinen laajempi vertaisyhteisö, jossa lapsen on mahdollista muodostaa vuorovaikutussuhteita. (Laaksonen 2014, 59, 62.)

Opettaja voi odottaa lapsilta erilaisia taitoja, jotka liittyvät lasten sosiaaliseen ja akateemiseen menestykseen. Opettaja voi esimerkiksi odottaa, että lapset ovat sosiaalisesti ja emotionaalisesti läsnä. Tämä kuvastaa taitoa tunnistaa omia ja toisten tunteita sekä eläytyä toisen asemaan, vaikka itse tuntisi eri tavalla. Lisäksi lapsilta voidaan odottaa tunteiden säätelyä. Tällöin lapsi hallitsee tunteitaan ja käyttäytymistään erilaisissa tilanteissa. Tärkeä taito on myös osata tehdä sosiaalisesti vastuullisia päätöksiä. Silloin lapsi ottaa huomioon sosiaaliset normit ja tietynlaisen käytöksen seuraukset, kun lapsi tekee päätöksiä, miten käyttäytyä. (Zinsser, Denham & Curby 2018, 78.)

Tutkimuksissa on havaittu, että lapsi oppii vapaassa leikissä tärkeitä taitoja. Tässä on tärkeää myös aikuisen läsnäolo, sillä on havaittu, että opettajan läsnäolo lapsen vapaan leikin aikana tukee lapsen oppimista. (Karlsen & Lekhal 2019, 235–236.) Kun lapset alkavat kokea ja oppia ympäristöstään, he ovat riippuvaisia ympärillä vallitsevista ihmissuhteistaan. Erityisesti lapsi on riippuvainen aikuis-lapsi vuorovaikutuksesta, joka on alkanut syntymästä ja, joka luo pohjaa hyvinvoinnille ja kehitykselle. Lapsi saa parhaan tuloksen oppimiselleen silloin, kun hänen ympärillään olevat aikuiset tulevat yhteen. (Goff 2019, 687, 696.) Lapsen osallisuutta arvostetaan varhaiskasvatuksessa. Opettajien tehtävänä on vastata lapsen kysymyksiin tavalla, joka lisää lapsen osallisuutta. (Church & Bateman 2019, 265, 277.)

3 VARHAISERITYISKASVATUS NÄKÖKULMANA ESIOPETUS

Varhaiserityiskasvatus nähdään osaksi varhaiskasvatusta ja sitä ohjaavat samat arvot, toiminta ja yhteiskunnallinen asema kuin varhaiskasvatusta. Varhaiserityiskasvatusta tulee toteuttaa inklusiivisen periaatteen mukaisesti ja lasten moninaisuutta sekä sosiaalista osallisuutta arvostetaan. Tämä käy ilmi esimerkiksi siinä, että pedagogiikassa korostetaan tasa-arvoisuutta ja yhteisöllisyyttä. Tarkoituksena on, että lapsen tarvitsema tuki ja muut palvelut tuodaan lapsen luo. (Pihlaja & Viitala 2018, 19.) Varhaiserityiskasvatus tieteenalana sisältää sekä varhaiskasvatusta että erityispedagogiikan toimintatapoja ja sitä koskevaa tieteellistä tutkimusta voidaan tehdä näiden molempien tieteenalojen alla. (Viitala 2014, 21.)

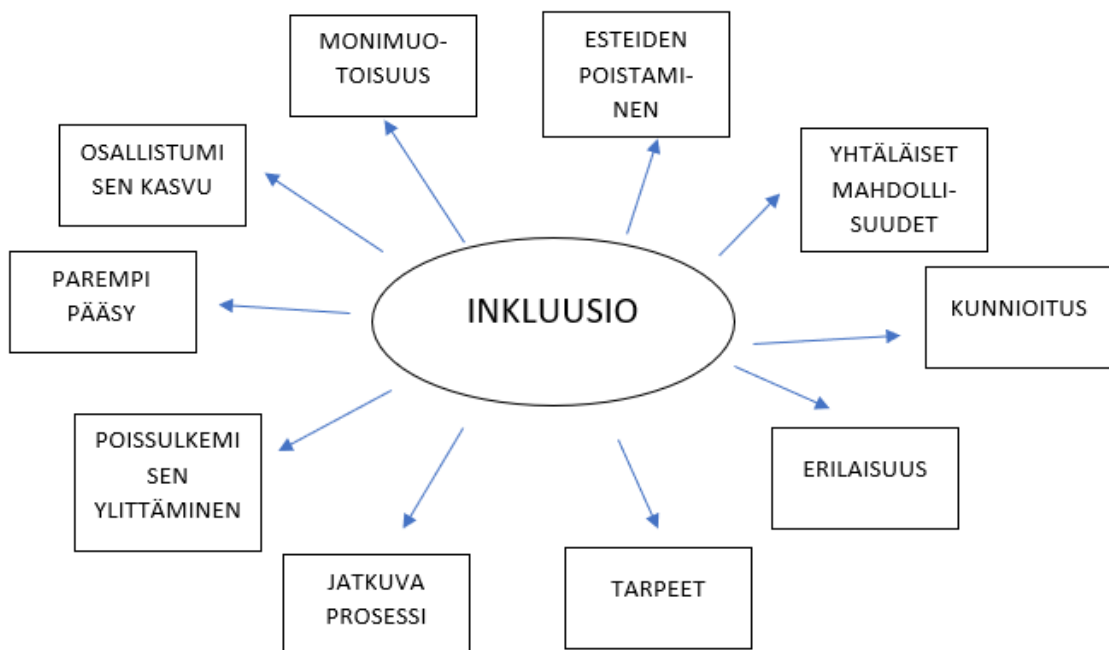
Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme inklusiota ja sosiaalista osallisuutta. Koska varhaiskasvatusta tulisi toteuttaa inklusioperiaatteen mukaisesti, määrittelemme, miten integraatio ja integroitu esiopetusryhmä näyttäytyy inklusiivisesta näkökulmasta. Käsittelemme sitä, voidaanko integroitua erityisryhmää pitää inklusiivisena. Luvun lopussa esittelemme, miten lapsen tuen tarpeen havaitseminen tapahtuu ja miten esiopetuksessa käytettävä kolmiportainen tuki etenee.

3.1 Inklusion näkökulma

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 12, 15) todetaan, että esiopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Kaikessa toiminnassa edistetään osallisuutta, yhdenvertaisuutta sekä tasa-arvoa, sillä se tukee inklusiivista toimintakulttuuria. Jokaisella lapsella on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen riippumatta siitä, onko hänellä tuen tarvetta, vammaa tai eri kulttuurinen tausta. Inklusion ja inklusiivisen kasvatuksen käsitteet tulivat ensi kertaa esille allekirjoitetussa Salamancan sopimuksessa vuonna 1994 (Hakala & Leivo 2015, 9). Salamancan julistuksen mukaan integraatiota ja inklusiota on edistettävä niin, että siirrytään yhteisöön kohdistuviin vaateisiin yksilöön kohdistuvista vaateista sekä yksilöön kohdistuneesta vammakeskeisyydestä vahvuusaluekeskeisyyteen. Lisäksi inklusiossa erityisasiantuntijuutta toteutetaan moniammatillisessa yhteistyössä ja yhteistyössä vanhempien kanssa. (Opetusministeriö 2007, 11.) Salamancan lausunnossa korostetaan siis tarvetta tukea kaikkia lapsia, mutta se ei tarkoita, etteikö osalla näistä

lapsista olisi tuen tarvetta. Lapsen tarvitsema tuki tulee järjestää osana lapsen tavanomaista kasvatusjärjestelmää, ei erillisenä tukijärjestelmänä. (Sarromaa Hausstätter & Jahnukainen 2014, 123.)

Inklusion käsitettä on tulkittu monin eri tavoin. Käsitteellä on kuitenkin merkitystä kaikissa maissa ympäri maailman. Inklusion käsitteellä pyritään vastaamaan erityisesti erityisopetuksen tarpeisiin, mutta osa näkee sen koskevan kaikkia ihmisiä lapsuudesta vanhuuteen. (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 14; Devarakonda 2013, 1.) Inklusion periaatteena on taata kaikille ihmisille yhtäläiset oikeudet ja tasa-arvo (Viitala 2018, 53). Tärkeinä arvoina pidetään erityisesti osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Muita inklusion näkökulmasta merkittäviä arvoja ovat monimuotoisuuden kunnioittaminen, luottamus, rehellisyys, rohkeus, ilo, myötätunto, rakkaus, huolenpito ja toiveikkuus. Booth 2011, 310–313.) Dickinsin (2014, 1) mukaan arvoperustainen inklusio merkitsee sitä, että kaikenlainen lasten erilaisuus, riippumatta esimerkiksi lapsen sukupuolesta, kulttuurista tai kielestä on yhtä tervetullutta, kunnioitettavaa sekä hyväksyttävää. Devarakonda (2013, 7) on koonnut kuvion (kuvio 3), jossa esiintyy termejä, joita on yhdistetty inklusioon. Kuvion mukaan inklusioon kuuluu muun muassa erilaisuus, kunnioitus, osallistumisen määrällinen kasvu, parempi pääsy mukaan, monimuotoisuus ja esteiden poistaminen.



KUVIO 3. Termejä, joita on yhdistetty inklusioon (Devarakonda 2013, 7)

Inklusiolla tarkoitetaan kasvatusta, joka on mahdollista kaikille. Se muuttuu ja mukautuu kaikkien oppilaiden tarpeiden mukaan inklusion yleisiin tavoitteisiin nähden. Se myös kattaa erilaiset strategiat, rakenteet ja toimintatavat, jotka takaavat onnistuneen oppimisen kaikille lapsille. Suomalaisessa kasvatusjärjestelmässä erityisopetus nähdään tärkeänä, mutta se ei kuitenkaan ole hallitseva osa inklusiota edistävää politiikkaa. Suomessa on pyritty tietoisesti luomaan syrjäytymistä estäviä koulutusrakenteita sekä samalla on kehitetty inklusiota edistäviä toimia ja pedagogisia tapoja, joiden tarkoituksena on oppilaiden oppiminen ja heidän hyvinvointinsa. (Hallinen & Järvinen 2008, 77–79; Sarromaa Hausstätter & Jahnukainen 2014, 122). Suomen varhaiskasvatuspalvelut, myös esiopetus, järjestetään yhä enemmän inklusiivisella tavalla (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2019, 325). Esimerkiksi vuonna 2016 suomalaisen kuntakyselyyn vastanneista kunnista vain kahdeksan prosenttia ilmoitti järjestävänsä lapsen tukitoimen erityisryhmässä (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos 2016, 5).

Inklusiivinen kasvatusta ja varhaiskasvatusta ovat laadukasta ja ne pohjautuvat inklusiiviseen ideologiaan, jolla tarkoitetaan kasvatusta ja koulutusta, joka kuuluu kaikille. Lapsilla on mahdollisuus moninaisempiin ja laajempiin sosiaalisiin verkostoihin inklusiivisessa ympäristössä verrattuna segregoituun ympäristöön. Inklusioon kuuluu se, että kaikenlaiset lapset voivat käydä ja saada opetusta samassa luokassa. Monimuotoisuutta arvostetaan ja lapsilla on oikeus osallistua, oppia ja rakentaa sosiaalisia suhteita. (Gidlund 2018, 443; Viitala 2018, 55–56.) Inklusiivisessa ryhmässä on lapsia eri tuen portailta ja tarvittava tuki tuodaan sitä tarvitseville ryhmään (de Groot Kim 2005, 163). Inklusiivisessa kasvatuksessa ei enää erotella lapsia jonkin yksilöllisen piirteen perusteella vaan huomio kiinnittyy ensisijaisesti ympäristöön, jossa lapsi toimii sekä erilaisuutta aiheuttavien tekijöiden poistamiseen (Hermanfors 2017, 92). Nykykäsityksen mukaan lapsen ei siis tarvitse muuttua vaan muutosten pitää tapahtua lapsen ympäristössä, jossa hän toimii.

Inklusiivinen pedagogiikka, inklusiivinen kasvatusta ja inklusiivinen käytäntö voidaan erottaa toisistaan. Inklusiivisessa pedagogiikassa keskitytään pedagogiikkaan ja sen osatekijöihin. (Florian & Black-Hawkins 2011, 814.) Inklusio johtaa tietynlaisiin pedagogisiin ratkaisuihin, sillä sitä pidetään ideologisena valintana. Inklusiivisessa pedagogiikassa ryhmässä vallitsee ilmapiiri, jossa kaikki kokevat itsensä tervetulleiksi

ja arvostetuiksi. Ilmapiirissa vallitsee positiivinen palaute ja hyvä huumori. Ryhmässä otetaan huomioon lasten mielenkiinnon kohteet ja lapset pääsevät myös tekemään valintoja. Myös lasten vahvuuksia korostetaan. Lapsella on oikeus osoittaa kaikenlaiset tunteensa ja ne kohdataan sensitiivisesti. Inklusiivisessa pedagogiikassa uskotaan lapsen onnistumisiin ja mahdollisuuksiin. Esimerkiksi pedagogiikkaa toteutetaan niin, että se koskee koko ryhmää. Siinä ei korosteta interventioita, jotka koskevat vain tiettyjä lapsia. Lasten keskinäisiä vertaissuhteita tuetaan ja heidän vahvuuksiaan korostetaan. (Viitala 2018, 67–69.)

Sosiaalinen osallisuus

Inklusioon ja inklusiiviseen kasvatukseen liittyy vahvasti osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden käsitteet. Osallisuudessa jokainen ryhmän jäsen hyväksytään ja jokaista arvostetaan. (Viitala 2014, 27; Viitala 2018, 62.) Osallisuus voidaan nähdä arvona sekä päämääränä. Osallisuuteen liittyy kaksi elementtiä, joita ovat osallistava toiminta ja itse osallisena oleminen. Osallisuutta kuvaa se, että ihmiset sitoutuvat yhteiseen toimintaan. Osallisuudessa ihminen on mukana yhteisessä toiminnassa, hän kokee olevansa mukana ja hyväksyty. Ihmisellä on myös oikeus olla osallistumatta. Osallisuuteen liittyy olennaisella tavalla dialogin tasa-arvoisuus. (Booth 2011, 308, 310.)

Sosiaalista osallisuutta (social participation), sosiaalista integraatiota (social integration) ja sosiaalista inklusiota (social inclusion) on käytetty paljon toistensa synonyymeinä. Koster'n ym. (2009) tutkimuksen mukaan sosiaalisen osallisuuden käsite on näistä vaihtoehdoista paras kuvaamaan sosiaalista osallisuutta, sillä se ei vie liikaa ajatuksia joko inklusioon tai integraatioon. (Koster, Nakken, Pijl & van Houten 2009, 118; Viitala 2014, 27.) Sosiaalisen osallisuuden käsitteellä viitataan siihen, että jokaisen lapsi pääsee positiivisella tavalla osalliseksi ryhmän toiminnassa. Mikäli tämä ei toteudu myöskään inklusio ei voi toteutua. (Viitala 2018, 64.)

Sosiaalisen osallisuuden kannalta voidaan erottaa neljä keskeistä teemaa. Näitä ovat ystävyysuhteet, vuorovaikutus, lapsen oma hyväksytyksi tulemisen kokemus sekä luokkatovereiden hyväksyntä. (Koster ym. 2009, 134.) Viitala (2014, 27) kuvaa sosiaalista osallisuutta neljän sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta. Ulottuvuudet ovat: ystävyysuhteet, lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet, lapsen oma hyväksytyksi tulemisen kokemus sekä vertaisryhmältä saatu hyväksyntä. Näistä neljästä

teemasta ensimmäiseen ystävyys- ja vertaissuhteiden luokkaan kuuluu molemminpuoliset ystävyysuhteet sekä kaverisuhteiden verkosto. Vuorovaikutus ja kontaktit sisältävät yhdessä leikkimisen ja tehtävien teon, osallistumisen ryhmän yhteiseen toimintaan sekä sosiaalisen eristäytyneisyyden. Lapsen oma hyväksytyksi tuleminen kokemus puolestaan sisältää vertaisten hyväksynnän, lapsen käsityksen sosiaalisesta kompetenssistaan ja yksinäisyydestä sekä sosiaalisen minäkuvan. Viimeisessä luokassa, vertaisryhmän hyväksyntään liittyy kiusaaminen ja torjunta sekä lapsen saama sosiaalinen suosio ryhmässä ja sosiaalinen tuki. (Koster ym. 2009, 134.)

Lapsen päästessä mukaan, hänen sosiaalinen osallisuutensa toteutuu. Lapsi kokee hyväksyntää ja hänet huomataan. Tämän ansiosta lapsi kokee itsensä arvokkaana. Mikäli lapsen sosiaalinen osallisuus ei toteudu, hän jää muiden ulkopuolelle. Tällöin lapsi kokee merkityksettömyyttä ja hänet ymmärretään väärin, lapsi ei kunnioita itseään ja hän on sosiaalisesti uhattu. (Søndergaard 2012, 360.) Täysi sosiaalinen osallisuus eri aktiviteeteissa on erityisen tärkeää lapsille, jotka tarvitsevat tukea. Tämä auttaa näitä lapsia siinä, että he pystyvät samaistumaan toisiin ja saamaan onnistuneen siirtymän aikuisuuteen. (Stanton-Chapman & Schmidt 2018, 67.)

Sosiaalinen osallisuus vaihtelee riippuen lapsen tuen tarpeesta ja voimakkuudesta. Esimerkiksi autismin kirjon lapsilla on esteitä, jotka vaikuttavat heidän sosiaaliseen osallisuuteensa aktiviteeteissa ja leikeissä. Monille perheille on haasteena se, miten lapset, jotka tarvitsevat tukea, hyötyisivät sosiaalisista mahdollisuuksista ja oppimiskokemuksista. (Stanton-Chapman & Schmidt 2018, 67.) Stanton-Chapmanin ja Schmidin (2018, 72) tutkimuksessa selvisi, että vanhemmat uskoivat, että lapset, joilla on tuen tarvetta eivät pysty osallistumaan sosiaalisesti leikkikentällä oleviin aktiviteetteihin ja sosiaalisen osallisuuden puutteen seurauksiin. Cavallaro, Haney ja Cabello (1993, 295) esittävät, että on mahdollista maksimoida tukea tarvitsevan lapsen kehitys tavallisessa esiopetuksessa. Ryhmässä voidaan edistää lapsen valintoja, mahdollisuuksia itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

3.2 Integraatio ja integroitu esiopetusryhmä

Ennen inklusioon siirtymistä, suosittiin kehityksen ja oppimisen tuen toteutumista integraation näkökulmasta. Integraatiolla korvattiin segregatiojärjestelmä. Integraatio

tuli esityslistalle 1960- ja 1970- luvuilla ja se oli ensimmäinen järjestelmä uudistusyritys. Integraation tavoitteena oli rakenneuudistus koulujärjestelmään liittyen siten, että kaikilla lapsilla oli oikeus kouluun ja koulutukseen, koulutusta tuli tarjota paikallisissa kouluissa ja erityisopetusjärjestelmää koskien oli tehtävä uudelleenorganisointi. (Viitala 2018, 53; Vislie 2003, 19.)

Integraatiota on tulkittu käsitteellisesti ristiriitaisilla tavoilla. Yleisesti ottaen integraatiossa erityisoppilaat on asetettu yleisopetuksen ryhmiin ja heidät on nimetty ”integroiduiksi oppilaiksi”. Aikaisemmin näistä oppilaista käytettiin termiä ”erilainen”, mutta integraatiossa uuden terminologian myötä heitä alettiin kutsua ”poikkeaviksi”. Integraatio koski ryhmiä ja luokkia. Oppilaiden luonnolliset eroavaisuudet hyväksyttiin päivittäiseen arkeen. (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 119.) Integraatiota voidaan kutsua prosessiksi, joka on perustettu vastatoimena segregoilulle koulujärjestelmälle. Integraatiossa keskiössä ovat lapset, joilla on erityistarpeita ja tavoitteena on integroida nämä lapsiryhmät tavalliseen koulujärjestelmään. (Sarromaa Hausstätter & Jahnukainen 2014, 121.)

Suomessa yleisempiä erityisryhmiä ovat olleet integroidut erityisryhmät. Osa tukea tarvitsevista lapsista saa edelleen tällaisessa ryhmässä varhaiserityiskasvatusta. Integroidulle erityisryhmälle on tyypillistä se, että osa ryhmän lapsista kuuluu tuen tarpeen piiriin ja osa ei. Integroidun erityisryhmän etuna on pidetty sitä, että lapsiryhmän määrä on pienempi ja ryhmässä toimii varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Näin ollen lapsilla on mahdollisuus toimia ja solmia vertaissuhteita niiden lasten kanssa, joilla ei ole tuen tarvetta mutta myös niiden kanssa, joilla sitä on. (Kivirauma, Klemelä, & Rinne, 2006, 119; Viitala 2018, 54.)

Yleisesti ottaen integroidussa erityisopetusryhmässä on yleensä 12 lasta ja heistä viidellä on tuen tarve (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013, 27). Integroidussa esiopetusryhmässä, jossa teimme tutkimuksen, oli yhteensä 11 lasta, ja heistä seitsemällä lapsella oli tuen tarvetta. Tämä ei siis aivan vastaa integroidun erityisryhmän yleistä määritelmää. Vuonna 2016 suomalaisen kuntakyselyyn vastanneista kunnista 19 prosenttia ilmoitti järjestävänsä tukea tarvitsevien lasten tukitoimet integroidussa erityisryhmässä, jossa on varhaiskasvatuksen erityisopettaja. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 5).

Pihlajan ja Neitolan (2017) tekemän varhaiserityiskasvatuksen muutoksia koskevan tutkimuksen mukaan yllättävä havainto oli se, että kunnissa, joissa aikaisemmin oli ollut integroituja erityisryhmiä, niitä ei enää ollut. Tutkijat pohtivat, onko inklusiivinen varhaiskasvatus ymmärretty niin, ettei lapsella ole enää mahdollisuutta omaan ryhmäkohtaiseen varhaiskasvatuksen erityisopettajaan, joka integroidussa erityisryhmässä on ollut saatavilla, vaan paremmaksi vaihtoehdoksi lapselle nähdään tavallinen lapsiryhmä. Toisaalta tutkijat tuovat myös esiin sen, että onko taustalla resurssikysymys. (Pihlaja & Neitola 2017, 88.)

Kun arvioidaan lapsen tuen tarvetta, tulee ensin tarkastella lapsen kohdalla jo käytettyjä toimintatapoja, opetusjärjestelyjä, oppimisympäristöjä ja niiden toimivuutta. Arvioinnin pohjalta mietitään, voidaanko näitä muuttamalla oikeilla pedagogisilla järjestelyillä löytää parempia ja lapselle sopivampia ratkaisuja. Ensisijaisesti tarkoituksena on, että tuki annetaan lapsen omassa esiopetusryhmässä joustavin järjestelyin. Mikäli lapsen kohdalla katsotaan sopivaksi, lapsi voidaan siirtää toiseen ryhmään tai yksikköön. (Opetushallitus 2014, 45.) Integroitua erityisryhmää voidaan pitää inklusiivisena, jos suurin osa ryhmän lapsista on tavallisesti kehittyneitä (Pihlaja 2009, 153).

Esiopetus integroidussa esiopetusryhmässä

Esiopetusta voidaan toteuttaa integroidussa esiopetusryhmässä. Perusopetuslain (12.12.2014/1040, §26a) mukaan lapsen on osallistuttava oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetukseen. Esiopetus voidaan järjestää myös muulla tavoin, mutta esiopetuksen asettamat tavoitteet tulee kuitenkin toteutua. Lapsen osallistumisesta esiopetukseen huolehtii lapsen huoltaja. Mikäli lapsi kuuluu pidennetyin oppivelvollisuuden piiriin, hänellä on oikeus aloittaa esiopetus jo viisivuotiaana. Esiopetuksen tehtävänä on tasoittaa sosiaalisesta taustasta sekä oppimisvaikeuksista johtuvia eroja lasten välillä. Varhainen puuttuminen liittyy erityisten oppimisen tarpeiden yksilölliseen tunnistamiseen, oppimisen tukemiseen sekä esimerkiksi oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn riittävän varhain. (Opetusministeriö 2007, 30.)

Esiopetus on kokonaisuus, johon kuuluvat opetus ja kasvatus. Sitä pidetään tärkeänä jaksena lapsen elämässä. Esiopetuksen toiminta suunnitellaan ja toteutetaan niin, että lapset voivat innostua, kokeilla ja oppia uutta. Lapsilla on mahdollisuus leikkiä ja toimia erilaisissa oppimisympäristöissä. Tällöin lasten taidot eri tiedon- ja taidonaloilla

laajenevat. Esiopetus tarjoaa lapsille tilaisuuksia vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen toimintaan. Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat perustan lapsen elinikäiselle oppimiselle. Lisäksi ne muodostavat kasvun ja oppimisen näkökulmasta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetuksen toiminta suunnitellaan lapsilähtöisen toiminnan mukaan ja kehitetään inklusion ajatusten mukaisesti. Esiopetuksella nähdään olevan suuri merkitys lapsen tuen tarpeiden löytämisessä, tuen tarjoamisessa sekä haasteiden ehkäisemisessä. (Opetushallitus 2014, 8, 12.)

3.3 Tuen tarve ja kolmiportainen tuki

Kaikki esiopetuksessa olevat lapset kuuluvat perusopetuslain mukaiseen kasvun ja oppimisen tuen piiriin. Lain mukaan lapsella on oikeus saada tarvitsemaansa tukea heti kun tuen tarve ilmenee. Lapsen saaman tuen tuntomerkkejä tulisi olla joustavuus, pitkäjänteinen suunnittelu ja tuen tarpeen mukaan muuntuvuus. Varhaisella tunnistamisella sekä kasvun ja oppimisen tuella pyritään ehkäisemään oppimisvaikeuksia sekä ongelman monimuotoistumista ja syventymistä. Kasvun ja oppimisen tuki liittyy niin yhteisöllisiin ja yksilöllisiin ratkaisuihin. Lisäksi ratkaisuja tehdään oppimisympäristöissä. Huomio on erityisesti esteettömyydessä, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyssä sekä varhaisessa tunnistamisessa. (Opetushallitus 2014, 44.) Erityisen tuen tarve ilmenee lapsella usein jo ennen esiopetusta. Kuitenkin viimeistään esiopetusvuoden aikana olisi merkittävää tunnistaa ne tekijät, jotka voivat olla riskinä lapsen oppimiselle. (Opetusministeriö 2007, 30.)

Monialainen yhteistyö on tärkeää lapsen tuen tarpeen havaitsemisessa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Monialaiseen yhteistyöhön osallistuvat opettajat, erityisopettajat, esiopetuksen muu henkilöstö sekä muut tuen ammattihenkilöt. Koska lapsen tuen tarve on voitu havaita jo ennen esiopetusvuotta, on tärkeää hyödyntää tietoa lapsen aikaisemmin saamista tukitoimista. Lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen jatkumoa tuetaan esiopetuksen, lapsen aiemman varhaiskasvatuksen, neuvolan ja huoltajien yhteistyöllä. Tukea on tarkoitus antaa ensisijaisesti lapsen omassa esiopetusryhmässä. Tuen jatkumo jatkuu esiopetuksesta perusopetukseen ja onkin tärkeää huomioida, että lapsen tuen tarve siirtyy esiopetuksesta perusopetukseen. (Opetushallitus 2014, 44–45.)

Kolmiportainen tukijärjestelmä astui voimaan vuonna 2011 (Pihlaja & Neitola 2017, 87). Kolmiportaisen tuen toteuttaminen varhaiserityiskasvatuksessa koskee virallisesti ainoastaan niitä lapsia, jotka ovat esiopetuksessa. Kuitenkin joissain kunnissa sitä sovelletaan myös alle esiopetusikäisille lapsille. (Pihlaja & Viitala 2018, 31.) Lapsi voi saada tukea kolmiportaisen tuen mukaan. Siihen kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Opetushallitus 2014, 44.) Laadukasta esiopetusta voidaan pitää perustana lapsen kasvulle, oppimiselle ja hyvinvoinnille. Esiopetuksessa hyödynnetään erilaisia työtapoja ja pedagogisia menetelmiä, joilla voidaan ehkäistä lapsilla ilmeneviä haasteita. Lisäksi ryhmiä voidaan muunnella ja hyödyntää opettajien ja muun henkilöstön yhteistyötä. (Opetushallitus 2014, 45.) Kolmiportaisen tuen pääarvoja on aikainen tuen saaminen (Sundqvist, Björk-Åman & Ström 2019, 603).

Ennen kolmiportaista tukea käytössä oli kaksiportainen tuki, jossa oli vain yleinen ja erityinen tuki. Muutoksen jälkeen tukijärjestelmään lisättiin tehostetun tuen porras. Kolmiportainen tuki tuo mukanaan uusia pedagogisia arviointimenetelmiä ja yksilöllisiä oppimissuunnitelmia. Jotta nämä uudet vaatimukset pystyttiin toteuttamaan, opettajien piti löytää tapoja työskennellä yhdessä, hyödyntää erilaisia joustavia ryhmittelyjä ja pohtia, kuinka eriyttämistä toteutetaan. (Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Vainikainen & Hilasvuori 2014, 39.) Uuden tukimallin tarkoitus oli varmistaa lisätuki jokaiselle lapselle ja tehdä oppimisympäristöistä entistä inklusiivisempia (Sundqvist, Björk-Åman & Ström 2019, 603). Lisäksi uudella tukimallilla voidaan nähdä olevan poliittisia odotuksia. Sen avulla ajatellaan vähennettävän erityisen tuen tarvitsijoita sekä erityiseen tukeen tarvittavaa rahoitusta. (Jahnukainen & Itkonen 2016, 140.)

Yleistä tukea pidetään ensimmäisenä keinona vastata lapsella ilmenevään tuen tarpeeseen. Yleisellä tasolla hyödynnetään yleensä yksittäisiä tukitoimia. Tuen aloittaminen yleisellä tasolla ei edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Yleisen tuen keinoja voivat olla esimerkiksi lapsen tarpeisiin soveltuvat materiaalit ja välineet, esiopetukseen soveltuvat opetusohjelmat sekä osa-aikainen erityisopetus. (Opetushallitus 2014, 45–46.) Yleistä tukea voidaan pitää väliaikaisena tukimallina ja se ei vaadi mitään erillisiä dokumentteja (Sundqvist, Björk-Åman & Ström 2019, 603).

Lapsella on oikeus saada tarpeitaan vastaavaa tukea heti tuen tarpeen tultua ilmi (Heiskanen 2018, 95). Tehostettu tuki tulee kyseeseen silloin, kun yleinen tuki ei riitä.

Tällöin lapsi tarvitsee useampia tukimuotoja tai säännöllistä tukea. Tehostetun tuen aloittaminen pohjautuu pedagogiseen arvioon. Pedagogisessa arviossa kuvataan muun muassa lapsen kasvun ja oppimisen kokonaistilanne, lapsen saama yleinen tuki, lapsen kiinnostuksen kohteet, arvio siitä, millaisilla tukijärjestelyillä lasta voidaan tukea sekä arvio tehostetun tuen tarpeesta. On tärkeää, että tuki suunnitellaan kokonaisuutena. Tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Tuen järjestämiseen osallistuu opettajat ja muu henkilöstö. Yhteistyötä lapsen ja hänen huoltajiensa kanssa pidetään tärkeänä, kun selvitetään lapsen tarpeita ja suunnitellaan tukea. Tehostetun tuen aloittamisessa, järjestämisessä ja tarvittaessa palaamisessa takaisin yleiseen tukeen, hyödynnetään moniammatillista yhteistyötä. Lapsen saama tehostettu tuki kirjataan myös hänen oppimissuunnitelmaansa. (Opetushallitus 2014, 46–47.)

Erityistä tukea voidaan antaa niille lapsille, joiden oppimiseen tehostettu tuki ei ole riittävää. Tällöin lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteet eivät toteudu muuten. Erityistä tukea annetaan niille lapsille, joiden oppimisedellytykset ovat heikentyneet esimerkiksi vamman tai vakavan sairauden takia. Erityisen tuen tavoitteena on antaa sellaista kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista kasvun ja oppimisen tukea, joka edistää lapsen oppimisedellytyksiä. (Opetushallitus 2014, 48.)

Erityisestä tuesta päätetään pedagogisessa selvityksessä. Pedagogisessa selvityksessä kuvataan lapsen oppimisen etenemistä, lapsen kasvun ja oppimisen kokonaistilannetta, lapsen samaa tehostettua tukea, lapsen vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita. Lisäksi pedagogisessa selvityksessä kuvataan arvio siitä, millaisilla tukijärjestelyillä lasta voidaan tukea sekä arvio lapsen erityisen tuen tarpeesta. Kun lapsi on erityisen tuen piirissä, hän voi saada kaikkia perusopetuslain mukaisia tukimuotoja. Tärkeänä osana lapsen tukea on erityisopetus. Lapsen tukea suunniteltaessa hyödynnetään lapsen huoltajien antamia tietoja. (Opetushallitus 2014, 48–49.) Perusopetuslakiin (21.8.1998/628, §17) viitaten psykologisella tai lääketieteellisellä tai näitä vastaavalla sosiaalisella selvityksellä voidaan tarvittaessa vielä täydentää pedagogista selvitystä. Mikäli psykologisen tai lääketieteellisen lausunnon perusteella ilmenee, että lapsi tarvitsee vamman, sairauden, kehityksen viivästyksen tai tunne-elämän häiriön takia erityistä tukea, päätös erityiseen tukeen siirtymisestä voidaan tehdä jo ennen kuin hän aloittaa esiopetuksen, esiopetuksen aikana tai ennen kuin pedagoginen selvitys tai tehostettua tukea on annettu. (21.8.1998/628, §17.)

Pedagogisen selvityksen lisäksi lapselle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma perustuu pedagogisessa selvityksessä ilmenevään tietoon. (Opetushallitus 2014, 50.) Suunnitelma laaditaan yhteistyössä lapsen ja huoltajien tai mikäli on tarpeellista, lapsen muun laillisen edustajan kanssa. Suunnitelmasta tulee ilmetä lapsen tuki ja erityisen tuen mukainen opetus. HOJKS tulee tarkistaa vähintään kerran lukuvuodessa niin, että se vastaa lapsen sen hetkisiä tarpeita. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, §17a.)

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelemme tutkimuskysymyksemme ja kerromme käyttämistämme tutkimusmenetelmistä ja aineiston keruusta. Menetelminä hyödynsimme havainnointia, teemahaastattelua ja piirtämistä. Kerromme tarkemmin tutkimuksen osallistujista, nostamme esiin triangulaation merkitystä ja avaamme käyttämäämme analyysimenetelmää. Luvun lopussa kuvaamme myös tutkimuksen eettisiä näkökulmia sekä lapsen äänen kuulemisen tärkeyttä tutkimuksessa.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, miten lapset kertovat ja kuvaavat arjen toiminnassa muotoutuvista vertaissuhteistaan. Lisäksi selvitämme, löytyykö lasten kertomuksista eroja liittyen mahdollisesti lapsen tuen tarpeeseen. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin lasten näkökulma siitä, miten vertaissuhteet näyttäytyvät integroidussa esiopetusryhmässä.

Tutkimuskysymykset:

- Millä tavalla lapset kertovat vertaissuhteistaan integroidussa esiopetusryhmässä?
- Eroavatko tuen tarpeessa olevan ja tukilapsen vertaissuhteet toisistaan lasten kertomana?

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimus toteutettiin eräässä suomalaisessa integroidussa esiopetusryhmässä talvella ja keväällä 2020. Esiopetusryhmässä on 11 lasta, joiden huoltajilta saimme kaikilta luvan tutkimuksen tekemiseen. Lapset olivat tutkimusta tehtäessä iältään esiopetusikäisiä. Tutkimukseen osallistuneista lapsista neljä oli yleisen tuen piirissä ja seitsemän tehostetussa tuessa. Kukaan lapsista ei ollut erityisen tuen portaalla. Pyysimme luvat tutkimuksen toteutukseen sekä päiväkodin johtajalta että esiopetusryhmän lasten huoltajilta. Ennen haastattelun aloittamista keskustelimme lapsen kanssa, haluaako hän vastata kysymyksiin liittyen heidän piirtämään piirustukseen sekä kavereihin. Näin ollen lapsella oli oikeus valita, haluaako hän osallistua tutkimukseen vai ei, vaikka

lapsen huoltajilta olimmekin saaneet jo luvan. Koimme eettisesti tärkeäksi kunnioittaa lapsen toimijuutta. (ks. toimijuudesta Danby & Farrell 2004; Rakap, Balikci, Kalkan & Aydin 2018) Käytimme lasten kanssa tutkimuksen tekemisestä käsitettä tutkimustehtävä, sillä koimme sen lapsen näkökulmasta helpommin ymmärrettäväksi. Toteutimme haastattelut lasta kuunnellen. Lapsilla oli oikeus jättäytyä tai lähteä haastattelutilanteesta, mikäli hän halusi.

Päädyimme tutkimukssamme siihen, ettemme kysyneet huoltajilta lasten diagnooseista, sillä ajattelimme, että tarkempi selostus lapsista rikkoo eettisyyttä. Halusimme suojella lasten anonymiteettiä. Emme siis tieneet lasten virallisia diagnooseja tutkimuksemme aikana. Tiesimme ainoastaan, millä tuen portaalla lapsi on. Toimimme näin, koska halusimme keskittyä tutkimaan yleisellä tasolla tuen näkökulmasta katsottuna lasten vertaissuhteita integroidussa esiopetusryhmässä. Jos olisimme kysyneet lasten diagnoosit, meidän olisi pitänyt myös käsitellä tutkimuksemme aiheita diagnostisesta näkökulmasta. Lisäksi tulosten käsittelyyn olisi pitänyt tuoda analysointia siitä, miten lasten eri diagnoosit vaikuttavat lasten vertaissuhteisiin.

4.3 Käytetyt tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, havainnointi, kysely ja tieto, joka perustuu erilaisiin dokumentteihin. Näitä aineistonkeruumenetelmiä voidaan käyttää niin rinnakkain, vaihtoehtoisin tavoin tai sitten eri tavoin yhdistettynä riippuen tutkimuksen resursseista sekä tutkittavasta ongelmasta. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 83.)

Laadullista tutkimusta voidaan pitää prosessina. Aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät vähitellen, kun tutkimusprosessi etenee, koska laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruuväline on tutkija itse. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen eri vaiheet muotoutuvat tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2015, 74.) Laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtaisesti tarkoitus kuvata todellista elämää sekä tutkimuksen kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 161). Aineistonkeruumentelmällä kuvataan tutkittavaa kohdetta tutkittavien näkökulmasta. Tällä tavoin laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään

sosiaalista todellisuutta ja kiinnittämään huomiota prosesseihin ja merkityksen luonteihin. (Flick, von Kardorff & Steinke 2004, 3.) Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään erilaisia ilmiöitä ja se on hyvin ihmistieteellinen lähestymistapa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73).

Tutkimusstrategiamme on laadullinen tutkimus, joka hyödyntää etnografista tutkimusotetta. Etnografia perustuu empiiriselle tutkimukselle. Tutkimusprosessin kulkua ja tutkimuksen tuloksia määrittävät kentältä kerättävä tutkimusaineisto ja vuorovaikutus, joka syntyy tutkittavan kanssa. Etnografista tutkimusta tehdessä tutkijat käyvät vuoropuhelua tutkittavien kanssa niin aineistonkeruun kuin tutkimuksen raportoinnin vaiheessa. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8.)

Etnografisessa tutkimuksessa keskeisiä ovat kolme tutkimusprosessin ulottuvuutta. Ensinnäkin tutkimusaineisto kerätään kentällä. Se siis perustuu kenttätöölle, jossa aineisto kerätään tutkimukseen osallistuvien tutkittavien parissa. Toiseksi etnografinen tutkimus perustuu vuorovaikutukselle tai kokonaisvaltaiselle kontekstoinnille. Etnografinen kenttätö voi tuottaa kaikenlaista aineistoa, sillä se voi sisältää niin havainnointia, haastattelua, videoita, asiakirjoja ja muutakin. Tutkimuksemme sisälsi havainnointia ja haastattelua. Nämä kaksi muodostavatkin usein etnografisen tutkimusaineiston rungon. Kolmanneksi etnografia voidaan nähdä vaikuttavana toimintana. Tämä toiminta tuottaa todellisuutta ja vaikuttaa ympäristöön. Etnografinen tutkimusote on käytännönläheinen toteutustapa. Siinä pyritään tavoittamaan ihmiset heidän omissa arkitoiminnoissaan. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 10–11, 16, 21.)

Etnografiassa tuotettavat tulkinnat ovat sidoksissa tutkittavan omiin ajatuksiin suhteessa omaan kulttuuriseen kontekstiinsa. Vaikutuksen tekee se, että tutkija tutustuu monipuolisella tavalla ihmisiin, ilmiöihin ja maailmoihin, joita hän tutkii. (Fingerroos & Jouhki 2014, 104; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 28.) Etnografiassa pidetään tärkeänä sitä, että ymmärretään tutkittavien näkökulmia ja selitetään ja kuvaillaan tarkasti tutkittavien toimintaa. Samaan aikaan olisi tärkeää luoda analyttinen ymmärrys tutkittavien näkökulmista ja toiminnoista. (Hammersley 2006, 4.)

4.3.1 Havainnointi

Tutkimuksen aluksi havainnoimme ryhmän lapsia ja heidän vertaissuhteitaan omassa esiopetusryhmässään. Havainnointia voidaan toteuttaa totaalisesta piilohavainnoinnista osallistuvaan havainnointiin. Piilohavainnoinnissa tutkittavat eivät tiedä olevansa havainnoinnin kohteena. Piilohavainnoinnin lisäksi tutkija voi olla pelkkänä havainnoijana, vaikka tutkittavana olevat tietäisivätkin, että heitä havainnoidaan. Tällöin tutkija ei osallistu tutkittavien toimintaan. Kolmantena havainnoinnin muotona on havainnointi, jossa tutkija osallistuu ainakin osittain tutkittavien toimintaan. Lisäksi yhtenä havainnoinnin muotona voidaan pitää tutkimusta, jossa tutkija osallistuu täysin tutkittavien toimintaan. (Grönfors 2015, 151–153.)

Ryhmässä tekemämme havainnointi sisälsi sekä osallistuvaa havainnointia että havainnointia, jossa osallistuimme osittain lasten toimintaan. Havainnointikertojen mukaan saatoimme olla enemmän taka-alalla havainnoimassa ja toisella kertaa osallistuimme lasten leikkiin tai pelasimme yhdessä lautapelejä ja samalla havainnoimme lasten suhteita. Osallistuvan havainnoinnin etuna voidaan pitää sitä, että havainnoija pystyy samalla auttamaan tutkittavia eri tavoin heidän päivittäisissä toiminnoissaan, kuten pukemisessa tai tehtävien teossa (Gallagher 2009).

Havainnointia voidaan käyttää tutkimaan sitä, mitä lapset tekevät ja mitä he sanovat. Aineiston keruussa havainnointi häiritsee vähemmän lasten arjen toimintaa kuin muut menetelmät. Havainnointi sopii hyvin mihin tahansa tekemiseen, kuten leikkiin tai peliin. (Gallagher 2009.) Havainnoidessamme kiinnitimme huomiota siihen, kenen kanssa lapset leikkivät ja mitä he leikkivät sekä samalla tutustuimme lapsiin. Havainnoimme ryhmän lapsia kolmen viikon aikana yhteensä viisi kertaa pääsääntöisesti iltapäivisin kello 12.00-14.00 välisenä aikana, jolloin ryhmässä oli vapaata leikkiä. Olimme yhden iltapäivän havainnoimassa lasten leikkiä ulkona sekä kerran aamupäivällä klo 10.00-11.00 välisenä aikana. Ensimmäisellä havainnointikerralla kerroimme lapsille PowerPoint-esityksellä tarkemmin tutkimuksestamme. Käytimme kuvia lasten ymmärtämisen tukena. Lisäksi kerroimme tarkemmin tulevasta haastattelusta ja siitä, että he pääsevät piirtämään kuvan. Havainnoimme lasten toimintaa yhteensä 6 tuntia ja 15 minuuttia ja kirjoitimme myös muistiin tekemiämme havaintoja.

Tehdessä muistiinpanoja, on päätettävä missä ja miten usein niitä tehdään. Muistiinpanoja on mahdotonta tehdä kokoaikaisesti muuten kuin rajatuissa tilanteissa. Lisäksi muistiinpanojen tekeminen voi häiritä tutkittavien ja tutkijan toiminnan luonnollista kulkua, sillä muistiinpanojen tekeminen voi herättää liiallista uteliaisuutta tutkittavissa. Tutkijan tulee myös miettiä, mitä ja missä muodossa asioita kirjataan. (Grönfors 2015, 156–157.) Päädyimme tekemään perinteisellä tapaa muistiinpanoja kirjoittamalla vihkoon ylös tekemiämme havaintoja lasten toiminnasta. Merkitsimme muistiinpanoihin ylös päivämäärän ja kellonajan sekä kirjoitimme jokaisesta paikalla olleesta lapsesta jotakin huomioita ylös. Näin pystyimme palaamaan muistiinpanoihin ja saamiimme havaintoihin haastatteluaineistoa läpikäydessä.

Havainnointi kannattaa aloittaa yleisestä ryhmän havainnoinnista ja vasta tämän jälkeen tutkija voi suuntautua havainnoimaan yksittäistä lasta. Tällainen tapa ei herätä lapsissa niin paljon häiriötä. Havainnointia voidaan pitää merkittävänä osana haastatteluun valmistautumisessa varsinkin, jos tutkittava kohde on tutkille vieras. (Aarnos 2015, 166–167.) Ensimmäisellä havainnointikerralla meillä ei ollut muistiinpanoja mukana vaan tutustuimme lapseen ja olimme näkyvillä. Seuraavina kertoina kirjasimme toiminnan ohessa muistiinpanoja ylös.

4.3.2 Haastattelu

Haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun halutaan tietää, miksi ihminen toimii niin kuin toimii tai mitä hän ajattelee. Haastattelun etuna voidaan nähdä sen joustavuus. Haastattelutilanteessa haastattelija voi kysyä kysymyksiä uudelleen, selventää ilmaisuja, oikaista väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84–85.) Nämä asiat korostuvat erityisesti silloin, kun haastattelun kohteena on lapsi. Haastattelun etuna on myös se, että haastateltavaksi voidaan valita ne henkilöt, joilla on parhaiten tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Tutkittaessa lapseen kohdistuvaa tutkimusta, koimme tärkeäksi sen, että lapset pääsivät osalliseksi tutkimukseen, sillä heillä on parhain tietous omasta kokemusmaailmastaan.

Tehdessä haastattelua lasten kanssa tutkijan on otettava huomioon sekä aikuisen ja lapsen että lasten välinen epätasaväkisyys (Fabian 1996, 3; Nishiyama 2018, 553).

Haastattelu on yksi tehokkaimmista menetelmistä lähestyä ja oppia lasten eletyistä kokemuksista (Nishiyama 2018, 554). Haastattelu on menetelmä, jolla voidaan tehostaa lapsen ajattelutaitoja sekä oppimisen kehitystä. Aikuisten avulla lapsi pääsee havainnoimaan, kuinka hänen toimintansa seurauksia voidaan hallita. Näin lapsi alkaa ajatella asioita, joita hän ei ehkä aikaisemmin ole reflektoinut. (Doverborg & Pramling 1993, 13.)

Haastattelijan on hyvä perehtyä lapsen kokemusmaailmaan ennen haastattelun tekoa. Tärkeää olisi, että lapsen kohtaaminen, kysymykset ja keskustelu lapsen kanssa liitetään lapsen aitoon ympäristöön, jotta saataisiin rikas ja autenttinen aineisto. Haastattelemalla lapsia pyritään saamaan esille lapsen ääni. Haastattelussa on tärkeää huomioida lapsen tuottama kieli. Sille tulee olla riittävästi tilaa haastattelussa, jotta voidaan nähdä, miten lapsi jäsentää maailmaansa ja elämänsä merkityksellisiä asioita. Haastatteliija samalla huomioi lapsen kehitystason, kun hän yrittää tavoittaa lapsen kieltä ja kommunikaatiotapoja. Pienempien lasten kanssa tutkimusta tehtäessä lapsi voi tuoda haastatteluun esimerkiksi lempilelunsa tai jotain, jota hypistelemällä hän pystyy rentoutumaan ja keskittymään tilanteeseen. (Aarnos 2015, 167–168; Alasuutari 2009, 154, 158, 162.)

Kun tutkija kerää aineistoa, hänen tulee antaa lapselle kunnioitusta ja arvostusta, kohdella lasten näkemyksiä tosissaan ja rohkaista lapsia puhumaan asettamatta kuitenkaan painostusta (Fabian 1996, 3). Haastattelutilanteessa ei ole ainoastaan läsnä kysymykset ja niiden sanamuoto, joka vaikuttaa siihen, mitä haastattelusta voidaan saada irti. Aivan yhtä tärkeää on kontakti, joka luodaan lapsen kanssa. Jos tutkija ei saa luotua hyvää ilmapiiriä eikä saa lapsen halukkuutta työskennellä yhdessä, tutkija ei pysty oppimaan mitään lapsesta. Jotta tutkija voi kunnioittaa lasta ja hänen tunteitaan, tutkijan on tärkeää muodostaa positiivinen suhde hänen ja lapsen välille. (Doverborg & Pramling 1993, 27, 30.)

Toteutimme haastattelun teemahaastatteluna eli puolistrukturoituna haastatteluna, jossa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen mukaisesti. Näitä teemoja tarkennetaan erilaisilla tarkentavilla kysymyksillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.) Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä se, että osa haastattelun näkökohdista on pysyviä ja osa ei (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) Teemahaastattelun avulla voidaan

tutkia yksilön kokemuksia, ajatuksia sekä uskomuksia ja tunteita. Haastattelutavan etuna on se, kun haastattelu etenee ainoastaan keskeisten teemojen mukaisesti, se vapauttaa tutkijan omasta näkökulmastaan ja antaa tutkittavien äänen tulla kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Puolistrukturoitua haastattelua voidaan käyttää monenlaisissa tutkimuksissa. Se sopii erityisesti tutkimuksiin, joissa käsitellään arkaluontoisiakin aiheita tai joissa yritetään selvittää yksittäisen lapsen näkemyksiä ja kokemuksia. (Gallagher 2009.)

Teemahaastattelun avulla lapsen mielipiteistä ja kokemuksista voidaan kerätä rikas ja yksityiskohtainen aineisto (Gallagher 2009). Teemahaastattelussa keskeistä on hyvä kontakti haastateltavan kanssa. Siksi olennaista on, että haastattelupaikka on rauhallinen ja haastateltavalle turvallinen ympäristö. (Doverborg & Pramling 1993, 27; Hirsjärvi & Hurme 2008, 74.) Pääsimme pitämään haastattelut lasten omassa ryhmätilassa, joten näin haastatteluympäristö oli lapsille entuudestaan tuttu. Koimme tutun ympäristön rauhoittavan lasta.

Kun toteutimme haastattelut kahden kesken lapsen kanssa, koimme sen luovan vastavuoroisen tunnelman. Pyrimme olemaan haastattelutilanteessa niin, ettemme johdatelleet lapsia tietynlaiseen vastaukseen vaan lapsella oli mahdollisuus vastata niin kuin hän halusi. Parilla lapsella oli haastattelutilanteessa mukana tärkeä kuva, joka tuo lapselle turvaa ja tukea ja on muutenkin lapsen mukana esiopetuspäivissä. Tämä vei lapsen jännitystä haastattelutilanteesta. Kuvien käyttäminen haastattelun alussa auttaa lasta paljastamaan hänen ymmärrystään sekä ajatuksiaan. Lapsi pystyy kuvailemaan, mitä kuvissa näkyy. (Doverborg & Pramling 1993, 38.) Me hyödynsimme kuvia haastattelun aikana, jotta lapsi pystyisi helpommin palauttamaan mieleen asioita. Kuvat selkeästi kiinnostivat lapsia ja helpottivat kommunikointia.

Teemahaastattelussa esihaastattelu on tärkeä ja oikeastaan välttämätön osa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 73). Ennen varsinaisen haastattelun tekemistä teimme testihaastattelun eskari-ikäiselle pojalle. Halusimme selvittää, ovatko kysymykset helposti ymmärrettävät ja selkeät lapselle vastattavaksi. Testihaastattelun perusteella muokkasimme vielä kysymyksiä helpommin ymmärrettäviksi sekä lisäsimme muutaman kysymyksen haastattelurungon loppuun. Piirtäminen ja haastattelu tehtiin kahden kesken haastattelijan kanssa. Haastattelua suunniteltaessa on huomioitava aika,

jolloin haastattelu pidetään. Lapsi, joka on kyllästynyt, nälkäinen tai juuri leikkimässä, on vaikeaa saada haastateltavaksi. (Doverborg & Pramling 1993, 28.) Tämän vuoksi päädyimme tekemään haastattelut aamupalan jälkeen samalla kun toiset lapset lähtevät ulos. Tällöin lapsi oli kylläinen, hänellä ei ollut mikään leikki kesken ja hänen viireystilansa oli vielä hyvä.

Haastattelut äänitettiin analysointia varten. Teemahaastatteluun kuuluu se, että haastattelut tallennetaan ja se tekee haastattelusta sujuvaa, nopeampaa, eikä siinä ilmene katkoa. Tallentamisen etuna on myös se, että haastattelija pystyy paneutumaan täysin haastatteluun, kun hän ei samanaikaisesti kirjoita vastauksia ylös. Haastateltavat unohtavat hyvin nopeasti, että haastattelua äänitetään ja samalla jännitys unohtuu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92.) Kerroimme lapselle aina ennen haastattelujen aloittamista, että keskustelumme tallennetaan laitteella. Näytimme, kuinka tallennin toimii ja selostimme, mitä tallennetulle tiedostolle tapahtuu haastattelun jälkeen. Saimme jokaiselta lapselta suullisen luvan käyttää tallenninta.

Jaoin ryhmän lapset niin, että toinen tutkija haastatteli kuusi lasta ja toinen seitsemän. Molemmat tutkijat haastattelivat kaksi yleisen tuen lasta ja lisäksi toinen haastatteli kolme ja toinen neljä tehostetun tuen lasta. Havainnoinnin ja ryhmän työntekijöiden kanssa käydyn keskustelun perusteella päädyimme ratkaisuun ottaa mukaan haastattelutilanteeseen yhden ryhmän työntekijöistä kahden lapsen tueksi. Tällä tavalla lisäsimme näiden kahden lapsen mahdollisuuksia osallistua paremmin tutkimukseen. Toteutimme haastattelut kolmena päivänä. Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista esitimme lapselle vielä ensimmäisellä tapaamiskerralla lapsille esitetyn PowerPoint-esityksen mieleen palauttamiseksi siitä, mitä tulemme tekemään. Haastatteluista kertyi litteroitavaa aineistoa yhteensä 1 tunti ja 24 minuuttia. Haastattelun keskimääräinen pituus oli tällöin noin 8 minuuttia. Lasten haastattelutilanteessa tekemät piirroksot jätettiin esiopetukseen ja ne laitettiin esille ryhmän tiloihin. Näin piirroksot olivat myös esimerkiksi huoltajien ja ryhmän nähtävillä.

4.3.3 Piirtäminen haastattelun tukena

Havainnoinnin jälkeen suoritimme lapsille haastattelut. Ennen haastattelua lapsi piirsi kuvan, johon ohjeistukseksi annoimme: “Ensin saat piirtää kuvan sinun kavereistasi täällä eskarissa ja siitä, mitä te tykkäätte leikkiä.” Haastattelussa on hyvä lähteä liikkeelle lapselle tutusta asiasta (Aarnos 2015, 168). Käytimme haastattelun tukena piirtämistä ja koimme tämän hyödylliseksi siksi, että lapsi selvästi rentoutui ennen varsinaista haastattelun alkua tehdessään jotain tuttua ja turvallista. Kun lapsi sai piirrettyä kuvan valmiiksi, siirryimme varsinaisiin tutkimuksen aiheisiin.

Aarnoson mukaan (2015, 168, 170) kun lapsi miettii omia kokemuksiaan ja liittää niihin omia ajatuksiaan, hän pystyy tarjoamaan parastaan tutkijalle. Haastattelukysymysten tulee edetä lapsen ehdoilla ja kysymysten lomassa on hyvä jutella muutakin, sillä näin lapsi ei väsy. Lapsen piirroksen yhdistäminen haastatteluun on hyvä ilmaisukeino vaikeasti puhuttavista asioista. Se auttaa sekä syventämään haastattelua että liittämään haastattelun lapsen omaan kokemus- ja elämysmaailmaan. Lasten piirustuksia on analysoitu tutkimuksen kentällä useita vuosikymmeniä (Deguara 2019, 157).

Taiteellinen toimijuus on lapselle ominainen tapa ilmaista itseään ja tutkia maailmaa (Pääjoki 2016, 122). Taidekasvatuksessa on keskeistä aistinen toimijuus. Aistisuus voidaan nähdä lapsilähtöisenä näkökulmana, sillä se kunnioittaa sitä, miten lapsi on ja näkee maailman. Lapsen taiteellinen toiminta antaa mahdollisuuden erilaiselle vuorovaikutukselle, sillä kommunikointi tapahtuu lapsen keinoin. (Pääjoki 2016, 113.)

Lapsi pääsee määrittämään vuorovaikutustilannetta, kun hän ilmaisee itseään taiteen keinoin ja aikuinen toimii ilmaisujen vastaanottajana. Vuorovaikutuksessa merkitykselliseksi nousevat piirroksen lisäksi lapsen ääntely ja kehon ilmaisu. Kun aikuinen on lapsen taiteen vastaanottajan roolissa, hän pääsee osalliseksi lapsen ajatusmaailmaan. Aikuisen tulee olla läsnä ja avoin, kuunnella lapsen kertomaa, eikä lapsen tuotoksia tule arvioida tai tuomita. (Pääjoki 2016, 114.)

Etuna piirrosten käyttämisessä tutkimuksessa lasten kanssa on, että se voi olla luovaa, hauskaa ja se voi rohkaista lapsia olemaan aktiivisempia tutkimuksessa. Piirtäminen antaa lapsille aikaa ajatella, mitä he haluavat kuvata. Kuvaa voi muokata lisäämällä ja

poistamalla asioita, mikä antaa lapsille mahdollisuuden kontrolloida heidän ilmaustaan. (Punch 2002, 331.) Piirtämistä voidaan pitää usein hauskana ja nautittavana tapana lapsille ilmaista heidän omia näkemyksiään ja kokemuksiaan (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010, 183). Päädyimme piirtämisen käyttämiseen haastattelun tukena, sillä koimme sen luovan helposti lähestyttävän tunteen haastattelun tueksi. Huomasimme piirtämisen rauhoittavan lasta ja vievän jännitystä haastattelusta. Haastattelutilanteesta tuli piirroksen kautta luonteva keskustelu lapsen kanssa.

Piirtämisen avulla voidaan saada selville lapsen oivalluksia, arvioida heidän havaintojaan ja tarjota keinon saada lapsen ääni kuuluviin. Erityisesti tilanteissa, joissa lapsi on haluton puhumaan tai jakamaan ideoitaan aikuisille. Lisäksi piirtäminen mahdollistaa lapsen luopumaan aikuisen asettamista vaatimuksista ja käyttämään mielikuvitusta. Lisäksi piirtäminen auttaa niitä lapsia, joilla ei välttämättä ole yhteistä kieltä haastattelijan kanssa. Piirtäminen auttaa myös lapsia, jotka eivät tuota puhetta. Se voi lisäksi olla kulttuurisesti soveltuvampi aineiston keräämisen tapa kuin muut. (Bland 2018, 343.)

4.3.4 Triangulaatio

Triangulaatio tarkoittaa kahden tai useamman teoreettisen näkökulman, metodologisen lähestymistavan, aineiston keräämistävän tai aineiston analyysitavan yhdistelmää samassa tutkimuksessa (Denzin 2015, 1; Thurmond 2001, 253). Triangulaation tarkoituksena on laskea, kieltää tai korvata yhden menetelmän puutteita. Näin pystytään myös paremmin tekemään johtopäätöksiä tuloksista. Triangulaation käyttö ei vahvista puutteellista tutkimusta. Tutkijan kannattaa käyttää triangulaatiota, jos se voi edistää ilmiön ymmärrystä. Tutkijan tulee myös osata perustella, miksi hän käyttää sitä ja kuinka se edistää tutkimusta. (Thurmond 2001, 253.) Useiden metodien, empiiristen aineistojen, näkökulmien ja havainnoijien yhdistämisen yhteen tutkimukseen voidaan pitää menetelmänä, joka lisää aitoutta, luotettavuutta, uskottavuutta, täsmällisyyttä, leveyttä, kompleksisuutta, rikkautta ja syvyyttä tutkimukseen. (Denzin 2015, 1.)

Denzin' n (2009, 301) mukaan triangulaatio voidaan jakaa neljään tyyppiin. Näitä ovat teoreettinen triangulaatio, aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio sekä metodologinen triangulaatio. Teoreettisella triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että käytetään useampaa eri

teoriaa ilmiön lähestymisessä. Aineistotriangulaatiolla puolestaan tarkoitetaan sitä, että ongelmanratkaisemista varten kerätään useita erilaisia tutkimusaineistoja. Hyödynsimme tutkimuksessamme tutkijatriangulaatiota (investigator triangulation) ja metodologista triangulaatiota (methodologic triangulation). Tutkijatriangulaatiossa on kyse siitä, että tutkimusta on tekemässä enemmän kuin yksi havainnoija, haastattelija tai aineiston analysoija. Metodologisessa triangulaatiossa käytetään useampaa kuin yhtä lähestymistapaa tai aineiston keräämistapaa tutkimuksessa. (Denzin 2015, 2; Thurmond 2001, 255.) Tutkimuksessamme hyödynsimme sekä havainnointia että haastattelua.

Triangulaatio antaa tutkijalle useita tärkeitä mahdollisuuksia. Sen avulla tutkija voi olla varmempi tuloksistaan. Tämä on monimetodisen tutkimuksen vahvuuksia. Lisäksi triangulaatio voi helpottaa poikkeavan ulottuvuuden löytämisessä. Erilaiset näkökulmat tuottavat helposti uusia näkemyksiä, jotka eivät sovi aikaisempiin teorioihin ja malleihin. Tällöin voidaan uudistaa vanhoja teorioita tai kehitellä kokonaan uusia. Eriävät tulokset monimetodisessa tutkimuksessa voivat johtaa rikkaampaan selitykseen liittyen tutkimusongelmaan. (Jick 1979, 609–610.)

4.4 Aineiston analyysi

Analysoimme haastatteluaineiston teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan hyödyntää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Se on laajasti käytetty laadullinen tutkimusmenetelmä ja sen avulla voidaan analysoida kirjoitettuja, kuultuja tai nähtyjä sisältöjä. Sisällönanalyysin avulla pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tiivistetysti ja yleisessä muodossa niin, ettei sen sisältämä olennainen informaatio katoa. Tässä analyysimuodossa etsitään merkityksiä tekstistä ja kuvataan dokumenttien sisältöä sanallisesti. (Hsieh & Shannon 2005, 1277; Tuomi & Sarajarvi 2018, 103, 117, 122.) Sisällönanalyysissä aineisto pyritään analysoimaan asteittain. Aineisto jaetaan sisällönanalyyttisiin yksiköihin. Nämä yksiköt tai kategoriat ovat keskeisiä analyysin kannalta. (Mayring 2000, 3.)

Sisällönanalyysissä voidaan nähdä kolme erilaista lähestymistapaa: aineistolähtöinen (conventional), teorialähtöinen (directed) ja teoriaohjaava (summative) analyysi. Nämä kaikki kolme lähestymistapaa pyrkivät tekemään johtopäätöksiä tekstiaineistosta. (Hsieh & Shannon 2005, 1277.) Tutkimuksemme analyysi noudatti teorialähtöistä

lähestymistapaa, koska aineistomme analyysin luokittelu perustui aikaisempaan käsitejärjestelmään (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 127).

Teorialähtöisessä lähestymistavassa analyysi alkaa teoriasta tai olennaisista tutkimuslöydöksistä, jotka ovat ohjenuorana kategorioiden tekemiselle. Tällöin olemassa olevaa teoriaa tai tutkimusta on saatavilla mutta se on vaillinaista tai voisi hyötyä lisäselvityksestä. Tämän lähestymistavan tarkoituksena on vahvistaa tai laajentaa käsitteellisesti teoreettista viitekehystä tai teoriaa. Olemassa oleva teoria voi helpottaa keskittymään tutkimuskysymykseen. Tutkimus alkaa teoriasta. Kategoriat on määritelty ennen aineiston analyysiä ja sen aikana. Ne on johdettu teoriasta tai olennaisista tutkimuslöydöksistä. (Hsieh & Shannon 2005, 1277, 1281, 1286.)

Tulosten analyysi perustui Revon (2015, 152) *positiiviseen kehäprosessiin*, Laineen (2002, 36) *negatiiviseen kehäprosessiin* sekä Viitalan (2014, 27) neljään *sosiaalisen osallisuuden* ulottuvuuteen. Teimme kehäprosesseista kuusi teemaa ja etsimme näihin teemoihin sopivia vastauksia haastattelu- ja havainnointiaineistosta. Pyrimme tuloksillamme täydentämään näitä kehäprosesseja. Teimme Viitalan (2014, 27) neljästä ulottuvuudesta samanlaiset teemat ja etsimme myös näihin vastaavuuksia haastattelu- ja havainnointiaineistoista. Muodostimme näistä analyysirungon. Teorialähtöisessä analyysitavassa aineistossa on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan tai nouse teoriasta (Eskola 2015, 188). Koska haastatteluaineistomme oli luonteeltaan teemahaastattelu, analyysin ensimmäisenä tehtävänä oli järjestää aineisto teemoittain. Luimme haastatteluaineistot ensin huolellisesti läpi useamman kerran. Koodasimme aineiston perinteisesti eri värisiä yliviiivauskyniä käyttäen ja järjestimme aineistoa uudelleen. (ks. Eskola 2015, 194.)

Aineiston teemoittelun jälkeen etenimme varsinaiseen analyysivaiheeseen ja pelkistimme aineistoa (Eskola 2015, 195; Tuomi & Sarajärvi 2018, 128). Luimme aineistoa vielä useamman kerran läpi ja teimme siitä oman tulkintamme ja kirjoitimme ne ylös muistiinpanoina. Liitimme aineistoon muistiinpanoja kehäprosessin teemoista ja sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuksista. Tämän jälkeen tiivistimme ja jäsensimme aineistoa kuitenkin niin, että olennainen asia pysyi. (ks. Eskola 2015, 196–197.)

Poimimme aineistosta analyysirunkomme mukaisia ilmiöitä, jotka sopivat kehäprosessien teemoihin ja sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuksiin. Kehäprosessien teemoiksi valikoituivat *Muiden lasten havainnot ja reaktiot, Vuorovaikutus, sosiaaliset taidot sekä itsearvostus, Käsitukset ja odotukset muista ja Aikeet muita kohtaan*. Sosiaalisen osallisuuden osalta lähdimme liikkeelle Viitalan (2014, 27) neljästä ulottuvuudesta, joita olivat *Ystävyssuhteet, Lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet, Lapsen oma hyväksytyksi tulemisen kokemus sekä Vertaisryhmältä saatu hyväksyntä*. Etsimme aineistostamme näihin teemoihin sopivia sisältöjä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131). Teimme lisäksi sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuksista taulukon ja merkitsimme siihen haastatteluaineistosta ilmeneviä esiintyvyyksiä. Toimme taulukossa esille, miten ulottuvuudet esiintyvät tehostetun ja yleisen tuen lasten vastauksissa. Lopuksi kirjoitimme aineiston analyysin auki tuloksiksi ja kytkimme saadut tulokset teoriaan sekä toimme aikaisempia tutkimustuloksia esille.

4.5 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Metodologisessa kirjallisuudessa on keskusteltu etiikkaan liittyen laajasti lasten kuulemisesta tutkimuksessa. Tämä johtuu epäoikeudenmukaisuuden tunteesta sen suhteen, miten tutkijat ovat perinteisesti kohdelleet tutkimuksen teossa lapsia. Tutkimuksissa lapset ovat olleet etuoikeutetussa asemassa, sillä he ovat alistettuja aikuisille niin sosiaalisessa, kulttuurisessa kuin oikeudellisissakin rakenteissa. Nykyisin lapsuutta koskevissa tutkimuksissa vedotaan tasa-arvon ihanteisiin, kuten oikeudenmukaisuuteen, yhdenvertaisuuteen, inklusioon ja demokratiaan. (Gallagher 2009.) Kun tutkitaan lapsia, on koko tutkimusprosessin ajan tärkeintä huolehtia lapsiystävällisyydestä ja tutkimusetiikasta. Lapsen osallistumisen tutkimukseen tulee olla osa päivää ja hauskaa. Haastatteluun osallistumisen ei pidä häiritä lasta tai vaikuttaa esimerkiksi hänen uniinsa. Ennen haastattelujen toteuttamista, on hyvä hakeutua ryhmään, jotta lapsilla on mahdollisuus tarkkailla ja tutustua tutkijaan. (Aarnos 2015, 165; Gallagher 2009.)

Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa tulee ottaa huomioon muun muassa tietoon perustuva suostumus, anonymiteetti, luottamuksellisuus, lapsen suojeleminen sekä valtasuhteisiin liittyvät kysymykset. Tutkimusetiikassa korostetaan sitä, että tietoisesta suostumuksesta neuvotellaan lapsen kanssa, eikä ainoastaan niin, että aikuinen antaa

suostumuksen tutkimuksen tekemiseen. Tietoiseen suostumuksen antamiseen voidaan liittää neljä periaatetta: suostumukseen sisältyy jokin selkeä teko, kuten esimerkiksi suullinen sopimus tai allekirjoitus, osallistuja saa tiedon tutkimuksen luonteesta, kuten lyhyt seloste, jossa kerrotaan yksinkertaisella tavalla tutkimuksen pääpiirteet, suostumus tulee antaa ilman lapsen pakottamista sekä suostumuksen on oltava uudelleen neuvoteltavissa, mikäli lapsi muuttaa mieltään kesken tutkimuksen. (Gallagher 2009).

Lasten tulee ymmärtää tutkimuksen luonne, mitä tulee tapahtumaan, mitä heiltä odotetaan ja mitä tapahtuu tutkimusaineistolle sekä miten tuloksia tullaan käyttämään. Lapset tarvitsevat aikaa tehdä päätös siitä, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tällöin on tärkeää, että tutkijat viettävät aikaa lasten kanssa ja tulevat näin tutuiksi lasten kanssa. Tutkijat alkavat muodostaa lapsiin suhteita, jotka perustuvat luottamukseen ja kunnioitukseen. (Dockett, Einarsdottir & Perry 2009, 287–288.)

Pyrimme huolehtimaan eettisyydestä läpi tutkimuksemme. Pyysimme luvan tutkimuksen suorittamiselle päiväkodin johtajalta. Luvan saatuaamme, kysyimme ryhmän lasten huoltajilta kirjallisen suostumuksen lapsen tutkimukseen osallistumiseen. Lisäksi halusimme kysyä myös lapsilta itseltään suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen, sillä koimme eettisesti tärkeäksi sen, että lapsella oli oikeus päättää asiasta itse. Luotettavuutta tutkimukseen osallistumiselle lisäsi se, että olimme itse jakamassa esiopetuksessa lasten huoltajille suostumuslomakkeet. Näin huoltajat pystyivät keskustelemaan kanssamme tutkimuksesta ja samalla lasten huoltajat näkivät, kenen kanssa heidän lapsensa tulee työskentelemään. Kaikkien neljän periaatteen toteutuminen on usein hankalaa, sillä esimerkiksi lapset eivät välttämättä näe suostumusta vapaaehtoisena valtasuhteiden takia. Lapsen päätökseen voivat vaikuttaa vanhempi, opettaja tai ikätoverit. (Gallagher 2009.) Kysyimme suostumuksen lapsilta ollessamme kahden kesken. Näin esimerkiksi muut lapset, huoltajat tai esiopetuksen henkilökunta eivät päässeet vaikuttamaan lapsen päätöksentekoon.

Näytimme lapsille PowerPoint-esityksen ensimmäisellä havainnointikerralla ja kerroimme esityksessä kuvien avulla tarkemmin tutkimuksestamme ja siitä, mitä tulemme tekemään. Esitimme saman esityksen vielä jokaiselle lapselle ennen haastattelujen tekoa. Näin lapsi pystyi havaitsemaan, mitä olemme jo tehneet ja mitä

seuraavaksi tehdään. Lapsilla oli mahdollisuus myös missä kohtaa vain jättäytyä pois tutkimuksesta.

Lapsiryhmän havainnoinnin aikana meidän tarkoituksenamme oli tutustua lapsiin, jotta lapsi pystyisi paremmin luottamaan tutkijaan tutkimuksen aikana. Pidimme huolen, että tutkimuksessa noudatettiin ehdotonta luottamuksellisuutta. Kaikki tietoomme tulleet lasta koskevat tiedot säilytettiin vaitiolovelvollisuuden mukaisesti luottamuksellisina. Lapsen asuinpaikka, esiopetuspaikka, nimi ja mahdollinen tuen tarve anonymisoitiin niin, että lapsen tunnistaminen on mahdotonta tutkimuksesta.

Olemme säilyttäneet ja käyttäneet tutkimusaineistoa ainoastaan tutkimuksemme tarpeisiin ja hävitämme aineiston asianmukaisesti viimeistään, kun pro gradu - tutkielmamme on valmis. Anonymisoinnilla tarkoitetaan sitä, ettei tutkimuksesta pysty tunnistamaan yksittäistä osallistujaa (Gallagher 2009). Olemme korvanneet tulososiossa esimerkiksi lasten nimet eri koodein, jotta lapsia ei pysty tunnistamaan. Luottamuksellisuudella taas tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi tutkimusaineistoa ei hyödynnetä muihin tarkoituksiin kuin tähän tutkimukseen. Luottamuksellisuus saavutetaan, kun esimerkiksi tietoon pääsyä rajoitetaan. (Gallagher 2009.)

Lasten kanssa tutkimusta tehdessä, esille voi nousta asioita, joissa voi olla tarpeen rikkoa luottamusta. Mikäli tutkimuksen teossa tulee ilmi jotakin olennaista, mikä olisi hyvä saattaa esimerkiksi ryhmän työntekijöiden tietoon, tutkijan tulee miettiä, onko kannattavaa rikkoa lapsen luottamusta uusien haittojen ehkäisemiseksi. Joissain tapauksissa näin on pakko toimia, mikäli se on lapsen parhaaksi ja hänen etunsa mukaista. Lapset voivat kuitenkin kokea luottamuksen rikkomisen loukkaavana, joten on tärkeää miettiä jo valmiiksi, miten näissä tapauksissa toimitaan. (Gallagher 2009.) Varauduimme tähän tutkimusta tehdessämme ja mietimme, mikäli eteen olisi tullut jotakin olennaista esimerkiksi haastatteluja tehdessä, joka olisi tärkeää saattaa ryhmän varhaiskasvatuksen työntekijöiden tietoon, olisimme näin toimineet.

4.6 Lapsen äänen kuuleminen tutkimuksessa

Tieteen kentällä on kasvava mielenkiinto tutkia ja dokumentoida lasten näkemyksiä ja kokemuksia. (Harcourt 2011, 331–343; Harcourt & Einarsdottir 2011, 301; Lipponen,

Rajala, Hilppö & Paananen 2016, 936.) Tutkijat kiinnostuivat kuulemaan lasten näkökulmia omasta elämästään 1970-luvulla. Jo tuolloin ilmestyi tutkimuksia, joissa lapset otettiin mukaan aktiivisiksi osallisiksi tutkimukseen. (Danby, Ewing & Thorpe 2011, 74.) Lapsen äänen kuulemisen tärkeys on kuitenkin kasvanut vielä kahden vuosikymmenen aikana. Lapsia kuulemalla saadaan tietoa heidän oppimisestaan, elämästään ja kokemuksistaan varhaiskasvatuksessa. (Harcourt & Einarsdottir 2011, 302.) Päiväkoti-ikä on aikaisemmin tutkittu pitkälti aikuisten määrittelemänä, jolloin lapsen ääni on jäänyt varjoon (Brooker 2012, 137). Nykyisin ajatellaan, että lapsi on itse paras asiantuntija kertomaan omasta elämästään ja toiminnastaan. Lisäksi lasten kanssa tehtävällä tutkimuksella pyritään tavoittamaan lasten mielipiteitä eli ”lasten ääntä”. (Roos & Rutanen 2014, 28.)

Erityisesti kouluaikana lapset saattavat olla mukana useissa tutkimuksissa. Lasten kanssa tutkimusta tehdessä, tutkijan on hyvä miettiä, millainen kokemus lapselle muodostuu tehtävästä tutkimuksesta. (Aarnos 2015, 164.) Lasten osallistumisessa tutkimukseen voidaan nähdä myös omat haasteensa. Kun lapsi on osallisena tutkimuksessa, tulee ottaa huomioon erilaiset metodologiset ja eettiset näkökohdat. Lasten osallistuminen tutkimukseen ja heidän näkökulmien löytäminen on monitahoinen prosessi. On tärkeää huomioida lapsen äänen kuuleminen ja lapsen aito osallistuminen tutkimuksessa. (Dockett, Einarsdottir, Perry 2009, 284, 295.)

Lapsen on mahdollista olla aktiivisesti mukana tutkimuksessa, kun heidän kompetenssinsa otetaan huomioon ja heidän ääntään kuullaan. Kun tutkimusta tehdään lasten kanssa, on otettava huomioon, että lapset kuulevat oikeutensa ja että he saavat tehdä vapaaehtoisen valinnan siitä, osallistuvatko he tutkimukseen. Merkityksellinen tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että lapsen huomio pystytään säilyttämään koko tutkimuksen ajan. Lisäksi lapsella tulisi olla mahdollisuus tehdä erilaisia löytöjä itseään varten tutkimuksen aikana. Lapselle tulisi välittää merkityksellinen konteksti, jolloin lapsella on syy olla osallisena tutkimukseen. (Mayne & Howitt 2019, 337–338, 349.)

Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on huomioitava, että tutkimusta tehdään ennemminkin lapsen kanssa kuin lapsesta. Nykyiset käsitykset lapsuudesta sosiaalisesti muotoutuvana ajanjaksona tekee mahdolliseksi sen, että lapsi nähdään pystyvänä, aktiivisena osallistujana, joka voi vaikuttaa omaan elämäänsä. Lapsi pystyy itse

vastaamaan tutkimuksessa oleellisina pidettyihin asioihin sen sijaan, että niitä kysyttäisiin enää lapsen vanhemmilta. (Lane, Blank & Jones 2019, 693, 701; MacLean & Harden 2014, 650.) Lasten kanssa tutkimusta tehtäessä tulisi pyrkiä siihen, että minimoidaan aikuisen ja lapsen välinen sosiaalinen erilaisuus. Lisäksi tulisi arvostaa lapsen sosiaalista maailmaa ja osallistua lasten kanssa yhteiseen toimintaan. Tämä toiminta voi olla esimerkiksi leikkiä. Tällä tavoin tutkija pystyy lisäämään luottamusta hänen ja lapsen välillä. (Randall 2012, 39.)

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksemme päätehtävänä oli tutkia lasten vertaissuhteita integroidussa esiopetusryhmässä. Tutkimuksessa keskityimme siihen, miten lapset kertovat näistä suhteistaan ja eroavatko tuen tarpeessa olevan lapsen ja tukilapsen vertaissuhteet toisistaan lasten kertomana. Tarkastelemme tuloksia ensin *positiivisen kehäprosessin* (ks. s.11) ja sitten *negatiivisen kehäprosessin* (ks. s.15) kautta. Lopuksi kerromme *sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuksista* tässä ryhmässä. Annoimme jokaiselle lapselle oman tunnuksen tuen tarpeen mukaan. Yleisen tuen lapset on merkitty tunnuksilla Y1-Y4 ja tehostetussa tuessa olevat lapset on merkitty T1-T7. Tutkijasta eli haastattelijasta käytämme tunnusta H.

Muodostimme kehäprosesseista kuusi teemaa: *Muiden lasten havainnot ja reaktiot*, *Vuorovaikutus*, *Sosiaaliset taidot*, *Itsearvostus*, *Käsitykset ja odotukset muista* sekä *Aikeet muita kohtaan*. Kokosimme lukuun 5.1 kuudesta teemasta neljä ja nämä ovat *Muiden lasten havainnot ja reaktiot*, *Vuorovaikutus*, *Sosiaaliset taidot* sekä *Itsearvostus*. Käsittelemme tulokset ensin positiivisen kehäprosessin ja sitten negatiivisen kehäprosessin mukaan. Luvussa 5.2 käsittelemme loput kaksi teemaa, jotka ovat *Käsitykset ja odotukset muista* sekä *Aikeet muita kohtaan*. Esitämme nämä tulokset myös ensin positiivisen ja sen jälkeen negatiivisen kehäprosessin kautta. Analysoimme lopuksi luvussa 5.3 sosiaalista osallisuutta neljän ulottuvuuden mukaan. Nämä ulottuvuudet ovat: *Ystävyyssuhteet*, *Lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet*, *Lapsen oma hyväksytyksi tulemisen kokemus* sekä *Vertaisryhmältä saatu hyväksyntä*.

5.1 Muiden lasten havainnot ja reaktiot, vuorovaikutus, sosiaaliset taidot sekä itsearvostus

Positiivinen kehäprosessi

Kiinnitimme ensin huomiota lasten kertomuksissa *Muiden lasten havainnot ja reaktiot* -teemaan. Positiivisen kehäprosessin mukaan tästä käytetään käsitettä *Muiden myönteiset havainnot ja reaktiot* sekä *toverisuosio*. Kun lapsella on suotuisat aiheet muita lapsia kohtaan ja hän hakeutuu aktiivisesti toisten seuraan, keksii leikkejä sekä pyytää mukaan, hän saa osakseen muiden lasten myönteisiä havaintoja ja reaktioita sekä toverisuosiota. Kehäprosessi etenee edelleen kohti myönteistä vuorovaikutusta. Kun

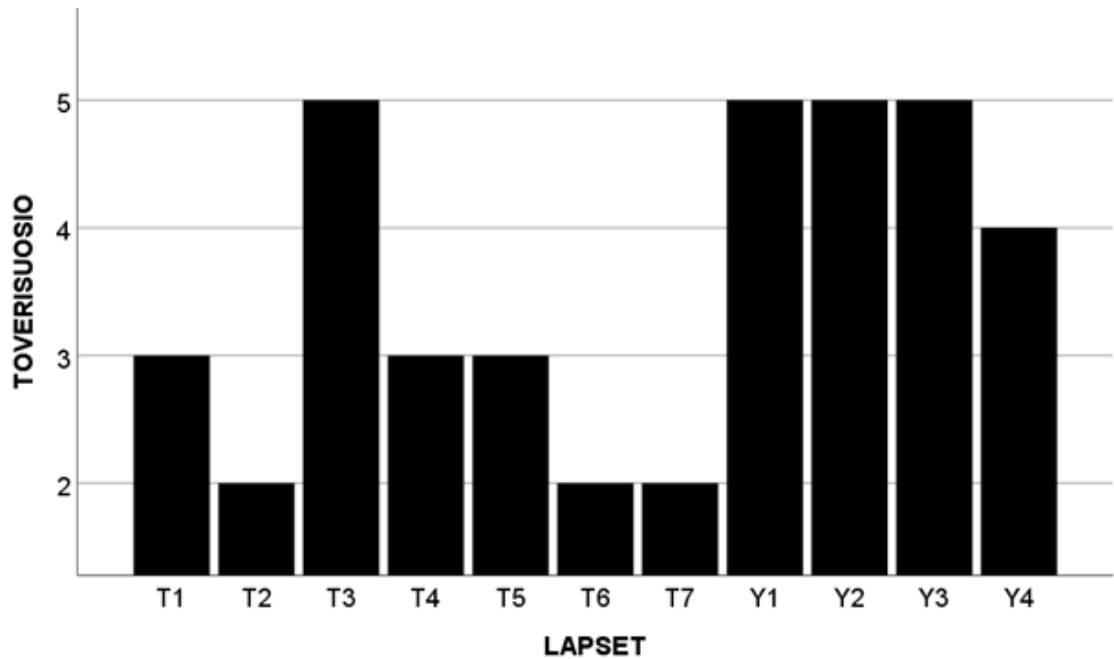
lapsi saa muilta lapsilta myönteisiä havaintoja ja reaktioita sekä toverisuosiota, hän kokee paljon myönteistä vuorovaikutusta.

Tutkimuksemme tulosten mukaan lapset eivät kuvailleet paljoakaan muiden myönteisiä havaintoja ja reaktioita haastatteluvastauksissaan. Yksi lapsista kuitenkin kertoi, että toinen lapsi kohtelee häntä aina kivasti ja lohduttaa, kun on paha mieli.

T2: ”Ja sit mul oli, öö me leikkitti ain, me ollaa leikitty tosi paljo yhdessä. (Lapsen nimi) on aina ollu mulle tosi kiva ku mul on ollu paha mieli ni se on tullu aina lohduttaa mua ja”

Lisäksi selvitimme lasten vastausten pohjalta toverisuosiota. Kiinnitimme huomiota siihen, kenen kanssa lapset kertoivat leikkivänsä ja ketkä ovat heidän parhaita kavereitaan esiopetuksessa. Muodostimme vastauksista kuvion, joka havainnollistaa tuloksia paremmin. Kuviossa (kuvio 4) vaaka-akselilla ovat kaikki ryhmän lapset, joiden tunnukset ovat T1-T7 ja Y1-Y4. Pystyakselilla on toverisuosio, joka tässä tapauksessa tarkoittaa lapsen saamia mainintoja haastatteluaineistossa. Kuvioista voidaan päätellä, että jokainen lapsi mainittiin aineistossa ainakin kahdesti. Lisäksi kuvioista käy ilmi, että tukilapset saivat enemmän mainintoja kuin tuen tarpeessa olevat lapset. Ainoastaan yksi tehostetun tuen lapsista sai yhtä monta mainintaa kuin eniten mainintoja saaneet tukilapset. Tämä tulos vastaa asettamaamme toiseen tutkimuskysymykseen, jonka tarkoituksena oli selvittää, eroavatko tuen tarpeessa olevan ja tukilapsen vertaissuhteet toisistaan.

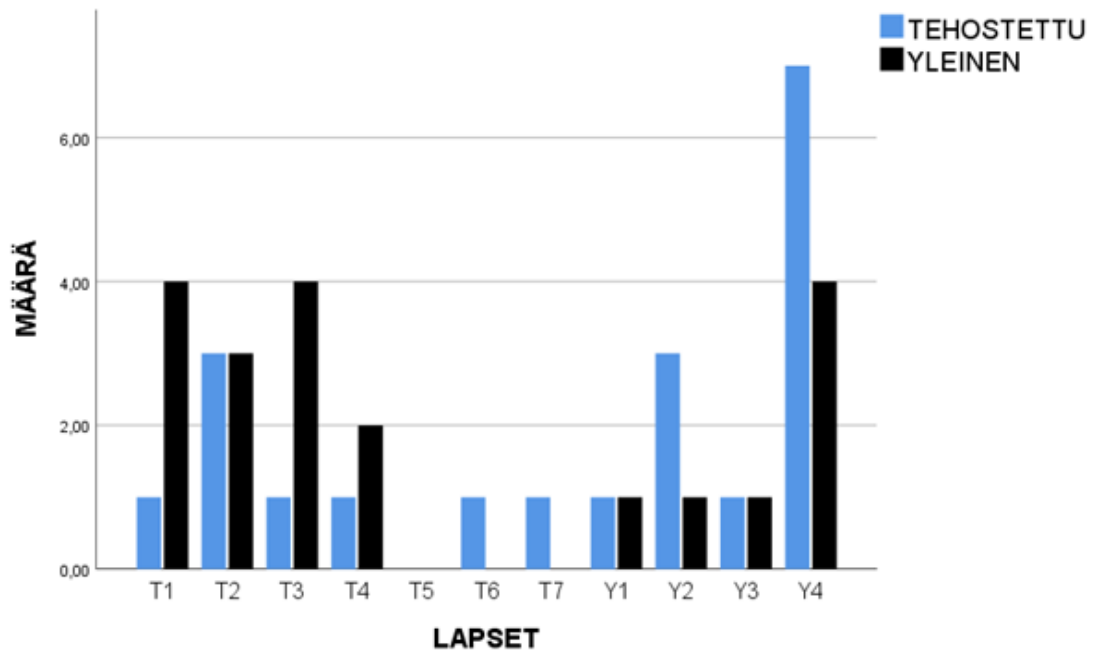
Yksi tukilapsista (kuvio 4) kertoi, että kaikki esiopetusryhmässä olevat lapset ovat hänen kavereitaan. Lapsen kertomuksesta huolimatta, hän ei kuitenkaan koskaan leikkinyt havaintojemme perusteella kahden tehostetussa tuessa olevan lapsen kanssa. Guralnick ja Bruder (2016, 170) toteavat, että eroavaisuuksia tukilasten ja tukea tarvitsevien lasten välillä ilmeni, kun kyseessä oli vaativammat vuorovaikutuksen muodot, kuten ystävyys. Tämä Guralnickin ja Bruderin toteamus tukee tulostamme siitä, että tukea tarvitsevaa lasta ei mainita yhtä usein leikkikaveriksi kuin tukilasta.



KUVIO 4. Lasten toverisuusio

Tarkastelemme kuvion 5 perusteella lasten nimeämiä kavereita. Kuviossa vaakakselilla ovat kaikki esiopetusryhmässä olevat lapset, jotka on merkitty tunnuksin T1-T7 ja Y1-Y4. Pystyakselilla on määrä, kuinka monta tehostetun ja yleisen tuen lasta kukin lapsi on maininnut haastatteluissa. Kuviossa tehostetun tuen lapset on merkitty sinisellä ja yleisen tuen lapset mustalla.

Kuvion perusteella (kuvio 5) voidaan päätellä, että tehostetun tuen lapsista kolme kertoi leikkikaverikseen enemmän yleisen tuen kuin tehostetun tuen lapsia, mutta heistä kaikki mainitsivat myös yhden tehostetussa tuessa olevan lapsen kaverikseen. Yksi tehostetussa tuessa olevista lapsista kertoi kaverikseen saman verran sekä tehostetun tuen, että yleisen tuen lapsia. Kaksi tehostetun tuen lasta kertoi kaverikseen ainoastaan tehostetun tuen lapsen. Puolestaan yksi tehostetussa tuessa oleva lapsi ei maininnut esiopetuksesta ketään kaverikseen. Yleisen tuen lapsista kaksi kertoi kaverikseen saman verran tehostetun tuen ja yleisen tuen lapsia. Lisäksi kaksi yleisen tuen lasta mainitsivat kaverikseen enemmän tehostetussa tuessa olevia lapsia kuin yleisessä tuessa olevia lapsia. Y4 nimesi kaikki esiopetusryhmässä olevat lapset kaverikseen, joten tämä vaikuttaa tulokseen.



KUVIO 5. Lasten nimeämät kaverit

Aikaisemman tutkimuksen mukaan lapset, jotka ovat tyypillisesti kehittyneet, leikkivät ja kokevat konflikteja useammin niiden lasten kanssa, jotka ovat myös tyypillisesti kehittyneitä. Puolestaan ne lapset, joilla on tuen tarvetta, leikkii ja kokee konflikteja niiden lasten kanssa, joilla on myös tuen tarvetta. Näillä lapsilla näyttää lisäksi olevan suurempi riski vertaisryhmän hylkäämiselle kuin tyypillisesti kehittyneillä lapsilla. (Chen, Lin, Justice & Sawyer 2017, 2788; Odom ym. 2004, 27, 40.) Ainoastaan kahden lapsen kohdalla saatu tulos vastaa aiempaa tutkimusta. Tutkimuksemme mukaan kaksi lapsista, jotka olivat tehostetussa tuessa, nimesivät kaverikseen tehostetussa tuessa olevan lapsen.

Seuraavaksi käsittelemme teemaa *Vuorovaikutus*. Positiivisessa kehäprosessissa tämä vastaa kohtaa *Paljon myönteistä vuorovaikutusta*. Yleisesti ottaen lasten haastatteluista voidaan päätellä, että kaikilla lapsilla oli myönteistä vuorovaikutusta toisten lasten kanssa esiopetuksessa. Kaikilla lapsilla oli kavereita ja useimmiten lapset mainitsivat leikkivänsä useamman lapsen kanssa. Myönteinen vuorovaikutus näkyy siis aineistossamme esiopetuskavereiden kanssa leikkimisenä. Tämä tukee myös tekemiämme havainnointia lapsiryhmässä.

Havainnoinnin aikana kiinnitimme huomiota yhteen lapseen. Lapsi leikki usein erillään muista, mutta hän oli kuitenkin aina jossain roolissa muiden leikissä tai osa toisten leikkiä. Haastattelun perusteella lapsi kuitenkin kokee, että hänellä on kavereita esiopetuksessa. Laineen (2005, 155) mukaan pienten lasten välisissä suhteissa olennainen piirre on leikkitoiminta. Ystävyyssuhteiden luominen edellyttää sitä, että leikkiminen tai pelaaminen on mahdollista yhdessä. Usein varhaislapsuudessa kaverit vaihtuvat, mutta esiopetusiässä alkaa syntyä pysyviä ystävyyssuhteita.

Haastattelujen perusteella tytöt ja pojat leikkivät keskenään yhteisiä leikkejä. Sekä tytöt että pojat nimesivät haastatteluissa toisiaan kavereikseen. Havainnoinnin aikana huomasimme kuitenkin enemmän vakiintuneita leikkiryhmiä. Usein tytöt leikkivät keskenään ja pojat keskenään. Havainnoinnin aikana näimme vain vähän sellaista leikkiä, jossa olisi ollut osallisena sekä tyttöjä että poikia. Havainnointiaineistosta nousee tällaisiksi esimerkiksi lasten majaleikki ja legoilla rakentelu. Haastattelujen ja havainnointiemme perusteella lapsilla oli taitoja pyytää toisiaan leikkiin ja muodostaa leikkiryhmiä keskenään.

Aikaisempien tutkimusten mukaan useimmiten lapset suosivat samaa sukupuolta olevaa leikkikaverikseen, mutta vielä varhaislapsuudessa näkyy usein se, että leikkikaveri voi olla kumpaa sukupuolta tahansa (Laine 2005, 155). Karakayan ja Tufan (2018, 131) mukaan lasten sukupuoli vaikuttaa sosiaalisiin taitoihin. Tutkimusten mukaan tytöillä on korkeammat sosiaaliset taidot kuin pojilla. On myös havaittu, että viisivuotiaat lapset suosivat vertaissuhteissaan omaa sukupuolta toisen sukupuolen sijaan. Lisäksi tytöt ovat osoittaneet enemmän negatiivisia tunteita poikia kohtaan kuin pojat tyttöjä kohtaan. (Halim, Ruble, Tamis-LeMonda, Shrout & Amodio 2017, 893.) Havaitsemamme tutkimustulos vastaa aiempaa tutkimusta. Emme kuitenkaan havainneet, eikä haastatteluaineistosta noussut esille negatiivisten tunteiden painotusta. Enemminkin haastatteluissa korostui se, että leikitään sekä tyttöjen että poikien kanssa.

Lasten ja aikuisten kohdalla myönteinen vuorovaikutus näkyi esimerkiksi siinä, miten lapset leikkivät aikuisen kanssa. Kuusi lasta kertoi leikkivänsä aikuisen kanssa ja näistä viisi oli tehostetun tuen lasta ja vain yksi tukilapsi. Vain yksi tehostetun tuen lapsi kertoi leikkivänsä välillä aikuisen kanssa ja yksi, ettei leiki aikuisten kanssa lainkaan esiopetuksessa. Tämä tulos tukee toista tutkimuskysymystämme siitä, eroavatko

tukilapsen ja tuen tarpeessa olevan lapsen vertaissuhteet toisistaan. Suurin osa lapsista, jotka leikkivät aikuisen kanssa, olivat tehostetun tuen lapsia. Lasten vastauksista kävi ilmi, että he yleensä pelaavat erilaisia pelejä aikuisen kanssa. Havainnointimme tukee myös tätä huomiota. Havainnoimme esimerkiksi yhtä tilannetta, jossa neljä lasta pelasi muistipeliä yhden ryhmän aikuisen kanssa. Yleisen tuen lapsi kertoi, mitä hän tekee aikuisen kanssa.

H: "No tykkääks sä leikkii aikuisen kanssa? Tai puuhata aikuisen kanssa?"

Y1: "Vähän."

H: "Mitä te teette silloin aikuisen kanssa?"

Y1: "Öö välillä me pelataan Unoa."

H: "Mmm, totta."

Y1: "Ja välillä jotain muuta."

Kolme tehostetun tuen lasta mainitsi leikkivänsä aikuisen kanssa joskus majaleikkiä, leikkivänsä ulkona yhdessä tai sitten tykkäävänsä olla jumpassa aikuisen kanssa. Tässä sitaattikatkelmassa A lyhenteellä tarkoitetaan ryhmän avustajaa.

H: "Entäs sitte tykkäätkö leikkiä tai pelata aikuisen kanssa täällä eskarissa?"

T7: (Nyökkää)

H: "Mmm. Mitä te tykkäätte tehdä? Onkohan täällä (katsotaan kuvia), onks jotain, onks joku semmonen?"

A: "Onks näistä joku?"

H: "Mitä tykkäät tehdä aikuisen kanssa?"

A: (Näyttää kuvia) vai jumppa (tukiviitto)?

T7: (Nyökkää)

A: "Jumppa?"

T7: (Nyökkää)

H: "Jumppa? Se on kiva!"

Muiden lasten myönteiset havainnot ja reaktiot sekä toverisuosio näkyvät siinä, onko lapsella myönteistä vuorovaikutusta ympäristönsä ihmisten kanssa. Mikäli lapsella on paljon myönteistä vuorovaikutusta, hänen sosiaaliset taitonsa karttuvat. Nämä onnistumiset tuovat lapselle itsevarmuutta ja vahvaa itsearvostusta. Vahva itsearvostus johtaa myönteisiin käsityksiin ja odotuksiin muista. Positiivisen kehäprosessin mukaan käytetään termejä *Hyvät sosiaaliset taidot* sekä *Vahva itsearvostus*.

Negatiivinen kehäprosessi

Tarkastelemme ensin *Muiden lasten havainnot ja reaktiot* -teemaa. Negatiivisen kehäprosessin mukaan katsottuna tämä vastaa *Muiden kielteisiä havaintoja ja reaktioita, torjuntaa sekä epäsuosiota*. Käsittelemme tätä leikin ulkopuolelle jättämisen ja kiusaamisen näkökulmasta. Haastatelluista lapsista neljä kertoi, että heidät on jätetty leikin ulkopuolelle. Näistä kaksi lasta oli tehostetussa tuessa ja kaksi tukilasta. Tosin kaksi muuta haastateltua lasta mainitsivat, etteivät muista, onko heitä jätetty leikin ulkopuolelle. Lapset kuvasivat ulkopuolelle jättämistä niin, ettei se tunnu kauhean kivalta, tuntuu kiusaamiselta tai tuntuu tosi pahalle.

H: "No tota onks sua (lapsen nimi) joskus jätetty leikin ulkopuolelle?"

T5: Nyökkää

H: "On? Miltä se on susta tuntunu?"

T5: "Aika pahalta."

H: "Nii."

T5: "Ja kiusaamiselt."

H: "No se on kyl inhottavaa."

Lapsista seitsemän koki, että heitä on kiusattu esiopetuksessa. Lapset kertoivat, että he eivät ole esimerkiksi päässeet mukaan leikkiin, heitä on haukuttu tyhmäksi tai itsekkääksi, kaveri on antanut liian kovat vauhdit tai on heittänyt mutaa. Lapset kertoivat kiusaamisen tuntuvan kurjalta ja pahalta. Lasten haastatteluaineistoista kävi ilmi, että kiusaaminen näkyi useimmiten leikin ulkopuolelle jättämisenä, haukkumisena, toimimisena ilkeästi toista kohtaan tai niin, että lapsi oli jätetty yksin. Tekemiemme havainnointien aikana emme havainneet kiusaamista lasten välillä.

H: "Entä onks joskus kiusattu täällä eskarissa?"

T4: "No (lapsen nimi) on vähän."

H: "(Lapsen nimi) on vähän? Miten (lapsen nimi) on sua kiusannu? Muistaks sä jotain?"

T4: "Antanu mulle vauhtia."

H: "Oho, onks se antanu kovat vauhdit?"

T4: "Ja heittäny mutaa."

H: "Voi ei, no se ei oo kyl kivaa."

T4: "No niin."

H: "Miltä se on tuntunu?"

T4: "Pahalta."

Yleisen tuen lapsen kokemuksia kiusaamisesta:

H: *“Entä onks sua joskus kiusattu?”*

Y4: *“On.”*

H: *“Miten sua on kiusattu?”*

Y4: *“Tai on mut jätetty ainakin. (Lapsen nimi) sanoo, ettei oteta mua siihen leikkiin. Se sano et ei oteta (lapsen nimi) tohon leikkiin.”*

H: *“Niinku mukaan? Se tuntuu aika ikävältä. Miltä se sun mielest tuntuu?”*

Y4: *“Pahalle, mä en tykkää.”*

H: *“Pahalle? Mmm. Se on kyllä ihan totta.”*

Yleisin kiusaamisen muoto Kirveen ja Sajaniemen (2012, 383, 395) tutkimuksessa oli vertaissuhteiden ulkopuolelle jättäminen. Kiusaaminen lisäksi kohdistui useimmiten lapsiin, joilla on erityisen tuen tarvetta. Negatiivista kehäprosessia tarkasteltaessa lapsen epäsuotuisat aiheet muita kohtaan ennustavat muiden kielteisiä havaintoja ja reaktioita sekä torjuntaa ja epäsuosiota. Tätä seuraa taas se, että lapsella on vähän myönteistä vuorovaikutusta ympärillään oleviin ihmisiin.

Seuraavaksi tarkastelemme teemaa *Vuorovaikutus*. Tämä näyttäytyy negatiivisessa kehäprosessissa terminä *Vähän myönteistä vuorovaikutusta* mukaan. Lapset kertoivat yksinäisyyden kokemuksistaan esiopetuksessa. Seitsemän lapsista eli suurin osa haastateltavista kertoi, etteivät he koe olevansa yksinäisiä esiopetuksessa. Kuitenkin kolme lapsista sanoi kokevansa olonsa yksinäiseksi toisinaan. Lapset kertoivat syyksi esimerkiksi sen, että he leikkivät yksin tai eivät päässeet mukaan leikkiin. Kokiessaan olonsa yksinäiseksi, lapset kertoivat olevansa vain tai menevänsä leikkimään toisen lapsen kanssa.

H: *“No entä tuntuuks sust koskaa siltä et sä oisit yksinäinen tääl eskarissa?”*

Y2: *“Ööö, joo.”*

H: *“Välillä vai?”*

Y2: *“Joo.”*

H: *“Okei. Miks se on sillai?”*

Y2: *“Koska (lapsen nimi) niinku totanoi ei joskus päästä leikkii niinku.”*

H: *“Ai ja sit se tuntuu siltä. Mitä sä teet sillon ku sä oot yksinäinen?”*

Y2: *“Mä meen (lapsen nimi) kaa leikkii.”*

Toisaalta yksi lapsi kertoi haluavansa vapaaehtoisesti leikkiä välillä yksin, jolloin tätä ei voi suoraan yhdistää yksinäisyyden käsitteeseen.

H: "No entä tuntuuks susta koskaan et sä oisit yksinäinen tääl eskarissa?"

T3: "No mä haluun välil et mä oon yksin."

H: "Välil haluut et oot yksin?"

T3: "Nii."

H: "Okei, nii et sä tykkäät leikkii yksinki välillä?"

T3: "Joo."

Yksi lapsista kertoi haastattelussa kokevansa olonsa yksinäiseksi tosi usein. Hän koki, ettei kukaan välitä hänestä. Sinä aikana, kun suoritimme havainnoiteja, havaitsimme yhden kerran, jossa lapsi oli yksinään. Tässä tilanteessa hän oleili ministadionin reunalla katsoen muiden peliä. Muiden havainnointikertojen aikana lapsi kuitenkin oli osallisena ja mukana toisten leikeissä.

H: "No tota tuntuuks susta joskus et sä oisit yksinäinen täällä eskarissa?"

T2: "Tosi usein."

H: "Usein? Miks sust tuntuu siltä?"

T2: "No ku must tuntuu tosi paljo et kukaa ei välitä musta."

--

T2: "Mm mä en tiä mikä mul oikeest on, ku mul on koko ajan paha mieli."

--

H: "No tota mitä sä teet sillon ku sä oot yksinäinen?"

T2: "No mä yleensä oon vaan, mä en tee mitää."

Dunnin (2004, 95) mukaan joillakin lapsilla on useampia ystäviä, mutta he voivat silti kokea itsensä yksinäisiksi. Laineen ym. (2010, 480) tutkimuksessa selvisi, että yksinäisiä lapsia olisi noin 23 prosenttia. Yksinäisyys voi johtaa sekä lyhyt- että pitkäaikaisiin seurauksiin. Lapset, jotka ovat yksinäisiä, usein kohtaavat vaikeuksia vertaissuhteissaan. He kokevat usein ulkopuolelle jättämisen kokemuksia, mikä on haitallista lapsen itsetunnolle. He voivat kokea myös surullisuuden, mielipahan, tylsyyden ja syrjäytymisen tunteita. Lapsena koettu yksinäisyys voi jatkua myös aikuisiässä. Yksinäiset lapset jäävät vaille mahdollisuuksia toimia vertaistensa parissa ja oppia tulevaisuuden kannalta tärkeitä taitoja. (Bullock 1998, 1–2.)

Muiden lasten kielteiset havainnot ja reaktiot sekä torjunta ja epäsuosio ennustaa sitä, että lapsella on vähän myönteistä vuorovaikutusta ympärillään olevien ihmisten kanssa.

Mikäli lapsella on vain vähän myönteistä vuorovaikutusta ympärillään, hänen sosiaaliset taitonsa eivät pääse kehittymään riittävästi. Samalla lapselle kehittyy heikko itsearvostus itseään kohtaan. Heikko itsearvostus voi johtaa kielteisiin käsityksiin ja odotuksiin muista. Negatiivisen kehäprosessin mukaan käytetään termejä *Kehittymättömät sosiaaliset taidot* ja *Heikko itsearvostus*. Tutkimusten mukaan tukea tarvitsevien ja tukilasten välisessä vuorovaikutuksessa on negatiivisia riskejä, kun kiusaamista tai torjutuksi joutumista. Lapset, joilla ei ole tuen tarvetta, ovat hyväksytympiä kuin ne lapset, joilla on tuen tarvetta. (Odom ym. 2004, 27.)

5.2 Käsitykset ja odotukset muista sekä aiheet muita kohtaan

Positiivinen kehäprosessi

Kiinnitimme seuraavaksi huomiota lasten kertomuksissa *Käsityksiin ja odotuksiin muista*. Positiivisen kehäprosessin mukaan tästä käytetään käsitettä *Myönteiset käsitykset ja odotukset muista*, ”muiden kanssa on mukavaa”. Selvitimme lasten vastauksista, mitä he kertoivat kavereistaan. Jokainen mainitsi kokevansa, että hänellä on ainakin yksi kaveri, kenen kanssa leikkiä. Ainoastaan yksi lapsista ei maininnut ketään kaveria esiopetuksesta, mutta havaintojemme perusteella kyseinen lapsi oli aina kuitenkin mukana leikeissä. Lapsi myös puhui haastattelussa kavereistaan, joka ei ole esiopetuksessa. Toisista lapsista osa kertoi myös esiopetuksen ulkopuolella olevista kavereistaan. Lapset kertoivat esimerkiksi leikkivänsä saman taloyhtiön lasten kanssa, sisarusten kanssa tai toisella paikkakunnalla asuvan lapsen kanssa. Haastateltavat lapset osoittivat myönteisiä odotuksia muista kertoessaan kavereistaan. Yksi lapsi kuvasi, että ”me leikitään tosi paljon kaikkee”.

Positiivisen kehäprosessin mukaan, kun lapsella on vahva itsearvostus, hänelle kehittyy myönteisiä käsityksiä ja odotuksia muista. Myönteiset käsitykset ja odotukset muista taas saavat aikaan sen, että lapsella on suotuisat aiheet muita kohtaan. Aikaisempien tutkimusten perusteella varhaiskasvatuksessa kavereiden kanssa leikkiminen on jo pitkään nähty kehityksellisesti tärkeänä ja se myös osoittaa lapsen kasvavaa sosiaalista kompetenssia (Watson 2019, 253). Myös lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu leikissä, mutta mitä enemmän lapsella on tuen tarvetta, sitä enemmän lapsella voi ilmetä haasteita leikissä (Suhonen, Nislin, Alijoki & Sajaniemi 2015, 299).

Seuraavaksi käsittelemme *Aikeet muita kohtaan* -teemaa. Positiivisessa kehäprosessissa käytetään termiä *Suotuisat aikeet muita kohtaan*, ”hakeutuu muiden seuraan, keksii leikkejä, pyytää mukaan”. Eniten lasten vastauksia tuli kohtaan hakeutuu muiden seuraan. Lapset kertoivat leikkivänsä usein niiden lasten kanssa, joilla on samat kiinnostuksen kohteet. Havaintomme tukevat ainakin yhden lapsen kohdalla tätä. Usein lapsi hakeutui oma-aloitteisesti toisen lapsen kanssa leikkiin, jos toisen kanssa oli tullut jotain erimielisyyksiä. Yleensä kyseinen lapsi hakeutui sellaisen lapsen kanssa leikkiin, joka leikki yksinään. Muutamat lapsista vastasivat myös pelaavansa yhdessä jalkapalloa porukalla. Mukana saattoi olla myös koululaisia välillä.

H: ”No onks sulla muita kaverei kenen kans sä tykkäät leikkii täällä eskarissa ku (lapsen nimi) ja (lapsen nimi)?

Y1: ”Lasketaanko koululaiset?”

H: ”No voi sanoo koululaisiiki!”

Y1: ”Ööö, öö. Mietitääs! (Lapsen nimi), (lapsen nimi), öö, ö, öö (lapsen nimi), (lapsen nimi) ja, ja, jaa sit ei enempää.”

H: ”Siin on monta! Mitä te tykkäätte leikkii, tehdä yhdessä?”

Y4: ”Hmmm, emmä muista. Välil pelataan jalkkikst.” -- ”Sitte, sitte se (lapsen nimi)!”

H: ”Joo. Mut ompa kiva, vaik kuin monta!”

Yksi lapsi kertoi keksineensä itse leikin, johon pyysi muita lapsia liittymään mukaan. Lisäksi yksi lapsista kertoi, että haluaisi leikkiä enemmän yhden tietyn lapsen kanssa. Lapsi kertoi, ettei kyseinen lapsi pidä hänestä, mutta yrittää saada tämän tykkäämään hänestä silti.

H: ”Tota no sit mä kysyisin sulta että onks sulla täällä eskarissa yhtä parasta kavertia? Onks joku semmone ketä ois niinku ihan paras? Ketä se lapsi ois?”

Y4: (Lapsen nimi)

H: ”(Lapsen nimi)? Kiva!”

Y4: ”Koska se ei tykkää musta ni mä yritän saada sen tykkäämään musta.”

H: ”Ompa kiva.”

Ainoastaan yksi lapsista ei maininnut vastauksissaan mitään teemaan viittaavaa. Havaintojemme perusteella lapsi viihtyi usein yksin. Havaitsimme myös, että usein muut lapset enemmänkin hakeutuivat tämän lapsen seuraan leikkimään kuin toisinpäin. Suotuisat aikeet muita kohtaan on seurausta myönteisistä odotuksista muista.

Suotuisista aikeista muita kohtaan seuraa taas muiden myönteisiä havaintoja ja reaktioita sekä toverisuosiota.

Negatiivinen kehäprosessi

Teemasta *Käsitykset ja odotukset muista* käytetään negatiivisessa kehäprosessissa termiä *Kielteiset käsitykset ja odotukset muista*. Eniten kielteisiä käsityksiä ja odotuksia muista ilmeni lasten riitatilanteissa. Suurin osa lapsista kertoi, että riitoja tulee joskus tai välillä. Useimmiten riitoja syntyi esiopetuksessa leikissä, peleissä tai leluista. Riitaa saattoi syntyä myös siitä, että halutaan leikkiä eri leikkejä. Osa lapsista toi esille riidat sisarusten tai serkun kanssa. Ainoastaan yksi lapsista kertoi, ettei riitoja tulisi lainkaan. Kuitenkin muiden lasten haastatteluista kävi ilmi, että myös tämä lapsi on ollut mukana riitatilanteissa. Lapset kertoivat ratkaisevana riidan niin, että hakevat aikuisen avuksi. Osa lapsista myös kertoi, että he ratkaisevat riidan keskenään esimerkiksi vuorottelemalla tai menemällä eri leikkeihin. Lasten kesken ei ilmennyt riitatilanteita havainnointiemme aikana vaan he leikkivät sopuisasti yhdessä.

T2: "No joskus ku tulee joku paha riita."

H: "Mmm. Mistä teille sun mielestä tulee riitaa jos semmosta tulee?"

T2: "No siitä jos öö jos joku kaveroi vaik mua lyö mutta sit must tulee vähän kiukkunen."

H: "Mmm, mut se ei oo kivaa, mä uskon et sit se harmittaa. No tota miten te pystytte ratkasee ne riidat tai selvittämään jos tulee riitaa?"

T2: "No meil on yleensä sillee et opettaja tulee auttaa."

H: "Se on hyvä, joskus tarvii aikuista avuks siihen hommaa."

Mikäli lapsella on heikko itsearvostus, johtaa se usein kielteisiin käsityksiin ja odotuksiin muista. Nämä käsitykset ja odotukset johtavat taas epäsuotuisiin aikeisiin muita kohtaan. Lapset kertoivat, että kavereiden kanssa leikkiminen tuntuu pääsääntöisesti hyvältä. Vain kaksi lasta mainitsi, että kavereiden kanssa leikkiminen tuntuu sekä pahalta että hyvältä. Nämä lapset jatkoivat, että leikkiminen yhdessä kavereiden kanssa voi tuntua pahalta esimerkiksi silloin, kun leikissä tulee erimielisyyksiä.

H: "No miltä sust tuntuu ku sä leikit näitten sun kavereitten kans?"

T3: "Hyvältä ja pahalta."

H: "Miks pahalta?"

T3: "Koska se tuntuu ku (lapsen nimi) ja (lapsen nimi), koska välillä meille tulee erimielisyys."

Havainnolla ei kuitenkaan ollut yhteyttä lapsen tuen tarpeeseen, sillä myös tukilapsi kertoi haastattelussa vastaavaa.

H: "Entä miltä susta tuntuu ku sä leikit sun kavereiden kanssa?"

Y3: "Ei miltään."

H: "Ei miltään? Onks se kivaa vai kurjaa vai tylsää vai? Ku sä leiki sun kavereitten kanssa?"

Y3: "Kivaa välil ja tylsää välil."

H: "Tylsää välilläki okei. Miks se ois tylsää?"

Y3: "Emmä tiä. Ne välillä haluaa jotain sellasta leikkii mitä mä en haluis."

Aikeet muita kohtaan -teemasta käytetään negatiivisessa kehäprosessissa termiä *Epäsuotuisat aiheet muita kohtaan*. Haastatteluaineiston eikä havaintojemme perusteella tähän teemaan tullut paljoakaan analysoitavaa. Ainoastaan kaksi lapsista vastasi, että he ovat joskus kiusanneet toista esiopetuksessa. Toinen lapsista kertoi, että he kiusaavat toisiaan, kun tulee riitaa.

H: "No ooks sää koskaa kiusannu tääl eskaris ketää?"

T3: "No joo jos meille tulee riita, sillon me kiusataan toisiamme."

H: "Sillon ku tulee riita ni te kiusaatte."

T3: "Joo."

Toinen lapsista puolestaan kertoi:

H: "Mut ooks sää koskaan kiusannu ketään?"

Y2: "Ööö, vähän joskus, ihan vähän."

H: "Okei."

Y2: "En paljoo."

H: "Miten sä oot kiusannu?"

Y2: "No vähän mä oon heittänyt totanoi, (lapsen nimi) tykkäs sellasest leikist et mä laitan (lapsen nimi) kengät piiloon ku mä oon koira."

Tekstikatkelmasta voidaan kuitenkin todeta, että kiusaaminen on ollut yksittäistä ja enemminkin kyse on ollut leikkittelystä leikissä kuin tahallisesta ja toistuvasta kiusaamisesta. Kielteiset käsitykset ja odotukset muista voivat johtaa epäsuotuisiin aikeisiin muita kohtaan. Nämä aiheet taas johtavat muiden kielteisiin havaintoihin ja reaktioihin sekä torjuntaan ja epäsuosioon. Vertaissuhteissa ilmenevät ongelmat

jatkuvat herkästi noidankehämäisesti ja tällöin lapsi voi jäädä toistuvasti leikkien ja vertaisten ulkopuolelle.

5.3 Tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen osallisuus

Tutkimuksen analyysissä jäsensimme lasten sosiaalista osallisuutta Viitalan (2014, 27) neljän ulottuvuuden kautta. Näitä ovat *ystävyyssuhteet, lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet, lapsen oma hyväksytyksi tulemisen kokemus sekä vertaisryhmältä saatu hyväksyntä*. Käsittelimme lasten vastaukset tehostetun ja yleisen tuen näkökulmasta sen perusteella, mainitsiko lapsi ulottuvuuteen liittyvää toimintaa. Taulukossa 1 on eriteltynä lasten vastaukset sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuksien mukaisesti. Lisäksi erottelimme vastaukset positiivisiin ja negatiivisiin luokkiin. Ryhmässä oli yhteensä 11 lasta (N=11). Kun lapsen sosiaalinen osallisuus toteutuu, lapsi pääsee mukaan ryhmään. Tällöin hän kokee hyväksyntää, hänet huomataan ja lapsi kokee itsensä arvokkaaksi. Jos taas lapsen sosiaalinen osallisuus ei toteudu, lapsi jää muiden ulkopuolelle. Tällöin lapsi saattaa kokea merkityksettömyyttä, lapsi ymmärretään väärin, eikä hän kunnioita itseään. (Søndergaard 2012, 360.)

TAULUKKO 1. Sosiaalisen osallisuuden esiintyminen ryhmässä (N=11).

Ulottuvuudet:	Tehostettu tuki (n)		Yleinen tuki (n)	
	+	-	+	-
Ystävyysuhteet	7	0	4	0
Lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet	7	4	4	0
Lapsen oma hyväksytyksi tulemisen kokemus	7	3	4	1
Vertaisryhmältä saatu hyväksyntä	5	6	4	3

Ystävyysuhteet

Kaikilla esiopetusryhmän lapsilla (taulukko 1) oli ryhmässä ystävyysuhteita, joten sen osalta lasten sosiaalinen osallisuus toteutuu niin tehostetun kuin yleisen tuen lapsilla. Analysoimme lasten vastauksia sen perusteella, mainitsiko lapsi kavereita tai parasta kaveria. Kaksi tehostetun tuen lasta laajensi sosiaalista osallisuuttaan ja kertoi kaverikseen esiopetusryhmän ulkopuolelta kaverin. Tämä osoittaa sitä, että lapsi

kykenee näkemään sosiaalisen osallisuutensa laajemmassa näkökulmassa, kun hän osaa mainita ystävyysuhteen esiopetuksen ulkopuoleltakin. Havaintojemme perusteella toisella lapsella oli tapana leikkiä mielikuvituskaverin kanssa, joten ei ole varmuutta oliko lapsen haastattelussa mainitsema kaveri todellinen vai ei. On kuitenkin hyvä, että lapsi kokee hänellä olevan ystävyysuhteita.

Lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet

Myös kaikilla lapsilla (taulukko 1) oli keskinäisiä vuorovaikutussuhteita. Tehostetussa tuessa olevista lapsista neljällä oli osallisuuden laadussa puutteita ja kolmen lapsen kohdalla havaintomme tukee saatua tulosta. Näistä kaksi tehostetun tuen lasta leikki hyvin usein kahdestaan ja he myös mainitsivat toisensa kavereikseen. Välillä havainnointimme aikana kyseiset lapset leikkivät myös aikuisen kanssa. Lapsilla siis oli keskinäistä vuorovaikutusta keskenään ja aikuisten kanssa, mutta vuorovaikutus ryhmän muiden lasten kanssa oli vähäistä. Havainnointimme aikana emme nähneet lasten toimivan toisten lasten kanssa kertaakaan. Myöskään muut lapset eivät olleet vuorovaikutuksessa näiden kahden lapsen kanssa.

Kolmas tehostetun tuen lapsi ei maininnut haastattelussa ketään, kenen kanssa leikkisi esiopetuksessa. Lapsi kuitenkin ilmaisi, ettei hän leiki mielellään yksin. Havainnointimme pohjalta voidaan todeta, että kyseinen lapsi leikki paljon itsekseen ja enemmänkin muut lapset hakeutuivat leikkimään hänen seuraansa. Neljäs tehostetun tuen lapsista mainitsi, että hän toisinaan haluaa olla yksin. Tämä voidaan yhdistää sosiaaliseen eristäytyneisyyteen, joka käsitteenä liitetään lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Koska lapsi omasta halustaan haluaa toisinaan olla yksin, tätä ei kuitenkaan suoraan voida yhdistää sosiaalisen osallisuuden puuttumiseen. Kolmen muun lapsen kohdalla sosiaalinen osallisuus ei täysin toteutunut lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet -ulottuvuuden kohdalla. Yleisen tuen ja muiden tehostetun tuen lasten kohdalla sosiaalinen osallisuus toteutui vastausten perusteella.

Lapsen oma hyväksytyksi tulemisen kokemus

Kaikkien lasten kohdalla (taulukko 1) toteutui oma hyväksytyksi tulemisen kokemus. Lapsen omaan hyväksytyksi tulemisen kokemukseen liitetään vertaisten hyväksyntä, lapsen käsitys sosiaalisesta kompetenssista, sosiaalinen minäkuva sekä yksinäisyys. Kolme tehostetun tuen lasta kertoi haastattelussa kokevansa olevansa joskus yksinäinen.

Myös yleisessä tuessa olevista lapsista yksi kertoi vastaavaa. Yksinäisyyden kokemus on riski sosiaalisen osallisuuden toteutumiselle. Kaikki lapset siis kokivat olevansa hyväksytyjä, joten tältä osin lasten sosiaalinen osallisuus toteutuu. Kuitenkin neljällä lapsella oli riski sosiaalisen osallisuuden puuttumiselle.

Vertaisryhmältä saatu hyväksyntä

Vertaisryhmältä saatuun hyväksyntään liitetään lapsen saama sosiaalinen suosio ryhmässä ja sosiaalinen tuki sekä kiusaaminen ja torjutuksi tuleminen. Viisi tehostetun tuen lasta (taulukko 1) koki olevansa vertaisryhmän hyväksymiä. Kuitenkin kuuden tehostetun tuen lapsen haastatteluaineiston perusteella voidaan todeta, ettei sosiaalinen osallisuus toteudu heidän kohdallaan täysin. Näistä neljä tehostetun tuen lasta koki tulleen kiusatuksi esiopetuksessa. Kiusaamista pidetään sosiaalisen osallisuuden puuttumisen yhtenä riskitekijänä.

Kahden tehostetun tuen lapsen (taulukko 1) osalta voidaan todeta, ettei heidän kohdallaan muilta saatu sosiaalinen suosio ja tuki toteudu. Kuten keskinäisen vuorovaikutuksen ulottuvuudessa totesimme, nämä kaksi lasta leikkivät usein kahdestaan tai aikuisen kanssa havainnointimme aikana. Muutaman lapsen haastattelussa nousi myös esiin pohdintaa näistä lapsista. Lapset eivät kommunikoineet samalla tavoin kuin muut, joten se saattoi vaikuttaa siihen, miksi yhteistä vuorovaikutusta ei syntynyt vertaisten kesken samalla tavoin kuin muilla. Tämän voidaan nähdä olevan sosiaalisen osallisuuden riski. Positiivinen havainto kuitenkin oli, että näiden kahden lapsen kesken oli vahvaa vuorovaikutusta, joten he toimivat toistensa sosiaalisena tukena. Yleisen tuen lapsista kolme mainitsi kokeneensa myös kiusaamista esiopetuksessa. Kiusaamisen kokemus näyttäytyi ryhmässä haastatteluiden perusteella olevan isossa roolissa. Tuloksista voidaan päätellä, että eniten sosiaalisen osallisuuden puuttumista ilmeni vertaisryhmältä saadun hyväksynnän ulottuvuudessa.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää havainnoinnin, piirtämisen ja haastattelun avulla lasten kertomuksia vertaissuhteistaan integroidussa esiopetusryhmässä. Pyrimme myös selvittämään, onko lasten kertomuksissa eroja liittyen lasten tuen tarpeeseen. Tässä tutkimuksen viimeisessä luvussa pohditaan tarkemmin tutkimustuloksia. Tulkitsemme tulokset ensin positiivisen kehäprosessin ja sitten negatiivisen kehäprosessin kautta. Tämän jälkeen käsittelemme sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuden tuloksia. Esitämme kolme johtopäätöstä tutkimustuloksiin liittyen. Lopuksi käsittelemme tutkimuksemme luotettavuutta ja esittelemme jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tarkastelimme tutkimustuloksia Revon positiivisen kehäprosessin (2015, 152), Laineen negatiivisen kehäprosessin (2002, 36) sekä Viitalan sosiaalisen osallisuuden neljän ulottuvuuden (2014, 27) kautta.

Positiivinen kehäprosessi

Tulokset positiivisen kehäprosessin mukaan osoittavat, että ryhmän tukilapsilla on korkeampi toverisuosio kuin tehostetussa tuessa olevilla lapsilla. Tukilapset saivat haastatteluaineiston perusteella enemmän mainintoja kuin tehostetun tuen lapset. Ainoastaan yksi tehostetun tuen lapsi sai saman verran mainintoja kuin yleisen tuen lapset. Salmivallin (2000, 27) mukaan lapset, joita pidetään suosittuina, ovat usein sosiaalisia ja kognitiivisesti kehittyneempiä verrattuna muihin lapsiin. Nämä lapset myös pystyvät luomaan myönteisiä suhteita vertaisiinsa ja he osallistuvat muita lapsia vähemmän kielteiseen käyttäytymiseen. Puolestaan taas niillä lapsilla, joilla on matalat sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, on riski joutua myöhemmin uusimaan jokin luokka tai saamaan tukea kolmiportaisen tuen mukaisesti (Morris ym. 2013, 2–3).

Tehostetun tuen lapsista kolme mainitsi kavereikseen enemmän yleisen tuen lapsia kuin tehostetun tuen lapsia. Lisäksi kaksi yleisen tuen lasta mainitsi enemmän tehostetun tuen lapsia kuin yleisen tuen lapsia kavereikseen. Ainoastaan kaksi tehostetussa tuessa olevaa lasta mainitsi kavereikseen vain tehostetun tuen lapsen. Aikaisemman

tutkimuksen mukaan lapset, joilla on tuen tarvetta leikkivät usein niiden lasten kanssa, joilla on myös tuen tarvetta. Yleisen tuen lasten kohdalla on havaittu samanlaista ilmiötä. Yleisen tuen lapset leikkivät usein niiden kanssa, joilla ei myöskään ole tuen tarvetta. (ks. Chen ym. 2017, 2788; Odom ym. 2004, 27, 40, Viitala 2004, 139.) Hieman ristiriitainen tulos oli se, että haastattelujen perusteella lapset leikkivät toistensa kanssa riippumatta sukupuolesta. He myös nimesivät toisiaan kavereikseen. Kuitenkin havainnointien pohjalta totesimme, että tytöt leikkivät paljon keskenään ja pojat keskenään.

Tulosten perusteella tehostetun tuen lapset leikkivät yleisen tuen lapsia useammin aikuisen kanssa. Aikaisempien tutkimuksien perusteella on luonnollista, että tukea tarvitseva lapsi voi tarvita muita lapsia enemmän aikaa, ohjausta ja tukea vertaisryhmään sopeutumisessa. Kun nämä toimivat, lapsen liittyminen vertaisryhmän ja lapsen sosiaalisen osallisuus toteutuvat todennäköisesti paremmin. (Gordon Biddle, Garcia-Nevarez Roundtree Henderson & ValeroKerrick 2014, 278.) Aikuisen ollessa läsnä leikissä, hän voi esimerkiksi opettaa lasta toimimaan toisten lasten kanssa ja vertaissuhteissa sekä tukea lapsen oppimista (ks. Karlsen & Lekhal 2019, 235–236; Repo 2015, 153.) Aikaisemman tutkimuksen mukaan lapsen sosiaalinen kyvykyys on yhteydessä vertaisten ja aikuisten hyväksymiseen ja myöhempään koulumenestykseen. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksessa on akateemisten taitojen rinnalla tärkeää opettaa myös sosiaalisia taitoja. (Richardson, Myran & Tonelson 2009, 143, 148.) Aikuisen on tärkeää ymmärtää lasten varhaisten vertaissuhteiden tärkeys, sillä suhteet kehittävät lapsen sosiaalisia, emotionaalisia ja kognitiivisia taitoja. (Gagnon & Nagle 2004, 173–174.)

Kaikilla haastatelluillamme lapsilla oli kavereita esiopetuksessa ja suurin osa lapsista mainitsivat leikkivänsä useamman lapsen kanssa. Ainoastaan yksi tehostetussa tuessa oleva lapsi ei maininnut ketään kaveria esiopetuksesta, mutta havaintojemme perusteella hän oli aina mukana leikeissä toisten lasten kanssa. Yleisesti ottaen lapset, joilla on tuen tarvetta tai riski siihen, osallistuvat tyypillisesti kehittyneitä vertaisiaan vähemmän sosiaaliseen vuorovaikutukseen (ks. O’Flaherty ym. 2019, 199), joten tutkimustuloksemme voidaan todeta vastaavan aikaisempaa tutkimusta.

Positiivinen havainto oli se, että kaikilla lapsilla oli kavereita tuen tarpeesta riippumatta. Lapset hakeutuivat muiden seuraan, keksivät leikkejä ja pyysivät toisiaan mukaan leikkiin. Yleensä lapset leikkivät niiden lasten kanssa, joilla on samat kiinnostuksen kohteet. Laaksosen (2014, 59–60) mukaan pienten lasten kohdalla vertaissuhteet rakentuvat yleensä leikin kautta. Lapsi tarvitsee vertaissuhdetaitoja toimiakseen kavereiden kanssa sujuvasti. Yhdessä toisten kanssa toimiessa lapsi oppii esimerkiksi uusien kavereiden mukaan ottamista, säännöistä neuvottelemista sekä oman vuoron odottamista. Vertaisten kanssa leikkiessä lapsen yhteenkuuluvuuden tunne vahvistuu ja samalla lapsi oppii tulevaisuuden kannalta tärkeitä taitoja. Vertaissuhteiden kautta lapsi pääsee omaksumaan arvoja, asenteita ja rakentamaan käsitystä itsestään. (Laaksonen 2010, 6.) Päiväkoti onkin usein lapsen ensimmäinen laajempi vertaisyhteisö, jossa lapsi muodostaa vuorovaikutussuhteita (Laaksonen 2014, 59).

Negatiivinen kehäprosessi

Vertaisryhmä voi toimia niin suojaavana kuin riskitekijänä lapsen kehitykselle. Lapsen riski joutua kiusatuksi ja syrjäytetyksi kasvaa, kun vertaissuhteissa ilmenee ongelmia. (Pihlaja 2018, 91; Repo 2015, 123.) Negatiivisen kehäprosessin näkökulmasta tuloksia tarkasteltuna neljä lapsista koki, että heidät on jätetty leikin ulkopuolelle esiopetuksessa. Lapset kuvasivat ulkopuolelle jäämistä niin, ettei se tunnu kivalta tai ulkopuolelle jääminen tuntuu tosi pahalle. Lisäksi jopa seitsemän lapsista kuvasi tulleen kiusatuksi, mikä on suuri määrä, sillä ryhmässä on yhteensä 11 lasta. Lapset kuvastivat kiusaamisen ilmenevän niin, ettei ole päässyt mukaan leikkiin, on haukuttu tai heitetty esimerkiksi mudalla päin. Yllättävää verrattuna kiusaamiskokemuksiin oli se, että vain kaksi lapsista kertoi joskus kiusanneensa kaveria esiopetuksessa. Päiväkodissa ilmenevään kiusaamisen käsittelyyn liittyy ongelmia. Pienten lasten kohdalla kiusaamisen määrittely voi saada erilaisia tulkintoja, sillä lapset käsittävät ja kutsuvat eri asioita kiusaamiseksi. Kiusaamista sanana käytetään herkästi eri tapauksissa. Kun lapsella on tuen tarvetta, hänellä on muihin lapsiin nähden suurempi riski joutua osalliseksi kiusaamiseen jollain tavalla (Repo 2015, 40, 150.)

Seitsemän esiopetusryhmän lapsista koki, ettei ole yksinäinen. Kolme lapsista kuitenkin mainitsi kokeneensa itsensä yksinäiseksi. Yksi näistä lapsista kertoi haluavansa toisinaan olla yksin. Huomiomme kiinnittyi yhteen näistä lapsista, joka kertoi olevansa

yksinäinen tosi usein. Lapsi kertoi, että kun hän on yksinäinen, hän yleensä on vaan eikä tee mitään. Havainnointimme aikana lapsi kuitenkin yleensä oli mukana leikeissä.

Aikaisemmin on ajateltu, ettei pienten lasten kohdalla esiinny yksinäisyyttä, mutta nykyään ajatellaan eri tavalla. Toiset voivat olla tyytyväisiä siihen, että on yksin mutta lapsi voi myös kokea olevansa yksinäinen, vaikka hänellä olisikin ystäviä. (Dunn 2004, 94–95; Laine 2005, 163.) Junttilan ym. (2002, 79–80) tutkimuksen mukaan lapset, jotka olivat yksinäisiä, tekivät itsestään matalat arviot toisten lasten kanssa toimeen tulemisen ja leikkiin mukaan pääsemisen suhteen. Lisäksi näillä lapsilla oli tapana tehdä jotakin muuta kuin yrittää päästä mukaan toisten leikkiin. Tämä voi johtaa jo päiväkotikäisellä lapsella siihen, että hän joutuu kehämäiseen syrjäytymisen prosessiin. Tämän takia lapsen sosiaalisiin suhteisiin puuttuminen olisi tärkeää jo heti varhaiskasvatustyössä ennen kuin lapsen heikko sosiaalinen kompetenssi, yksinäisyys ja alhainen itsetunto muodostavat ristiriidan.

Suurin osa lapsista kertoi, että riitoja kavereiden kanssa tulee joskus. Eniten riitoja ilmenee leikissä, leluista tai siinä, että halutaan leikkiä eri leikkejä. Kuitenkin pääsääntöisesti kavereiden kanssa leikkiminen tuntuu lapsista hyvältä. Tukea tarvitsevilla lapsilla on usein muita suurempi riski jäädä muun ryhmän ulkopuolelle. Tämän takia lasten ystävyys-suhteiden tukeminen on erityisen tärkeää, sillä tuen avulla voidaan ehkäistä lasta joutumasta kiusatuksi ja syrjityksi. (Repo 2015, 150.) Jos lapsi ei saa toverisuhteiden ja ystävyys-suhteiden antamia kokemuksia, hänen on vaikeampi oppia solmimaan, mutta myös ylläpitämään suhteita ikätovereidensa kanssa. Lapsen kehitykselle aiheutuu riski, mikäli hän joutuu kokemaan vertaisryhmässään muiden lasten torjuntaa tai kiusaamista, yksinäisyyttä, vetäytyä ryhmästä tai osallistuu itse muiden kiusaamiseen. Jos ongelmat jatkuvat pitkään, ne voivat aiheuttaa lapselle emotionaalista, sosiaalista tai fyysistä ryhmän ulkopuolelle jäämistä. Tämä puolestaan lisää lapsen syrjäytymisriskiä tai sen kierteeseen joutumista. (Laine 2002a, 19–20.)

Sosiaalinen osallisuus

Sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuksiin liittyvien tuloksien mukaan tehostetun tuen lapset saivat 13 negatiivista merkintää, kun yleisen tuen lapset saivat vain neljä. Tuloksia tulkittaessa tulee kuitenkin huomioida se, että tehostetun tuen lapsia oli ryhmässä seitsemän ja yleisen tuen lapsia neljä. Negatiiviset merkinnät osoittavat, että

sosiaalisen osallisuuden laadussa on tuen tarvetta ja tämä painotus näkyi varsinkin tehostettujen lasten kohdalla. Ystävyyssuhteet-osa-alueella ilmeni ryhmän lapsilla vahvaa sosiaalista osallisuutta, sillä kukaan ei saanut yhtään negatiivisen sosiaalisen osallisuuden mainintaa.

Sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa lapsen vertaisryhmä on olennainen tekijä, sillä lapselle on tärkeää tulla toimeen vertaisten kanssa, leikkiä, jakaa asioita sekä toimia yhteistyössä tai kilpailla toisten ikätovereiden kanssa. Esiopetuksessa lapset pääsevät tapaamaan muita lapsia ja se on siksi tärkeää myös vertaiskulttuurin näkökulmasta. Ryhmässä jokaisella lapsella on erilaisia kokemuksia, tietoja ja kiinnostuksen kohteita. (Williams 2001, 318.)

Neljällä tehostetun tuen lapsella ilmeni sosiaalisen osallisuuden puutteita lasten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa. Näistä kaksi tehostetun tuen lasta leikkivät usein keskenään tai aikuisen kanssa. Williamsin (2001, 336) mukaan toimiessaan vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa, lapset oppivat ymmärtämään toistensa arvoja ja motiiveja. Kuitenkaan tukea tarvitsevan lapsen osallistuminen vuorovaikutukseen lapsiryhmän kanssa ei ole aina ongelmaton, eikä se välttämättä toteudu tasa-arvoisesti (Viitala 2004, 139). Tulostemme mukaan kolme tehostetun tuen lasta kertoi kokevansa olevansa esiopetuksessa joskus yksinäinen, kun vastaavasti yleisen tuen lapsista ainoastaan yksi koki olevansa toisinaan yksinäinen.

Huolestuttavin tulos ilmeni kohdassa vertaisryhmältä saatu hyväksyntä, johon tuli eniten negatiivisia merkintöjä. Analyysin perusteella peräti kuusi tehostetun tuen lasta nousi esiin sosiaalisen osallisuuden puutteen näkökulmasta. Näistä lapsista neljä oli kokenut esiopetuksessa kiusaamista ja kahden lapsen kohdalla vertaisilta saatu hyväksyntä ei ilmennyt ryhmän havainnoinnin ja aineiston perusteella kovin vahvana. Kolme yleisen tuen lasta oli myös kokenut kiusaamista esiopetuksessa. Sosiaalisen osallisuuden ulottuvuudessa nousi esiin erityisesti kaksi tehostetun tuen lasta. Näillä lapsilla ilmeni sosiaalisen osallisuuden tuen tarvetta useammalla osa-alueella. Kuitenkin positiivista oli se, että näiden kahden lasten kesken oli vahvaa vuorovaikutusta, joten he ovat toisilleen sosiaalisena tukena. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tukea tarvitseviin lapsiin nähden tukea tarvitsevat lapset ovat vähemmän hyväksytyjä

lapsiryhmässään (Koster ym. 2009, 118; Odom ym. 2004, 27). Joten saamamme tulos on yhteydessä aiempiin tutkimustuloksiin.

Lapsen sosiaalinen status vertaisryhmässä vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun sekä siihen, pääseekö hän mukaan muun ryhmän toimintaan. Lisäksi se säätelee lapsen liikkumatilaa ryhmässä. Suosituilla lapsilla on laajemmat toiminta- ja vaikutusmahdollisuudet ja heidän seuraan hakeudutaan mielellään. Niillä lapsilla, jotka ovat ryhmässä melko huomaamattomia, torjuttuja tai syrjittyjä, mahdollisuudet ovat vähäisemmät. (Laine 2002a, 14, 16.) Jos lapsesta ei pidetä, eikä häntä hyväksytä ryhmän jäseneksi, se vaikuttaa kielteisesti lapsen kehitykseen ja riski syrjäytymiselle ja kiusaamiselle kasvavat. (Repo 2015, 132.) Ladd'n (2005, 97) mukaan vertaisryhmään liittyminen, ystävien saaminen ja hyväksytyksi tuleminen ovat lapsuudessa tärkeitä sosiaalisia tehtäviä. Tämän takia vertaiset ovat tärkeässä roolissa tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa.

Tutkimukseemme osallistuneessa integroidussa erityisryhmässä oli vain neljä tukilasta ja seitsemän tuen tarpeessa olevaa lasta, mikä poikkeaa integroidun erityisopetusryhmän määritelmästä. Tämän kaltaisessa ryhmässä pitäisi olla 12 lasta, joista viidellä on tuen tarvetta (ks. Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013, 27). Tutkimukseemme osallistuneessa lapsiryhmässä oli vain 11 lasta, mutta Alijoen ym. mukaan ryhmässä on liikaa tuen tarpeessa olevia lapsia. Integroitua erityisryhmää voidaan pitää inklusiivisena, mikäli suurin osa ryhmän lapsista on tukilapsia eli tyypillisesti kehittyneitä (Pihlaja 2009, 153). Pihlajan mukaan tutkimamme esiopetusryhmä ei tällöin siis olisi inklusiivinen, koska suurin osa lapsista ei ole tukilapsia. Tämä voi johtaa siihen, etteivät tuen tarpeessa olevat lapset välttämättä saa tarvitsemaansa tukea, koska heitä on niin paljon. Lisäksi tukilasten merkitys hieman katoaa, kun heitä on ainoastaan neljä. Tukilapsien mallittama käytös ja toiminta eivät välttämättä tavoita tukea tarvitsevia lapsia yhtä hyvin kuin silloin, kun ryhmässä on suurin osa tukilapsia. Toisaalta myös tukilasten saama tuki muilta tukilapsilta jää vähäiseksi, jos tyypillisesti kehittyneitä lapsia on vähän. On myös mahdollista, että varhaiskasvatuksen henkilöstön on vaikeampi tukea kaikkia tukea tarvitsevia lapsia heidän vaatimallaan tasolla, kun heitä on monta.

Booth, Ainscow & Kingston (2006, 3) kuvaavat, että inklusioon kuuluu kaikkien ihmisten yhtäläinen arvostaminen. Lasten ja nuorten erot ja yhtäläisyydet tunnustetaan. Huomio tulee kiinnittää siihen, ettei joillekin lapsille anneta arvokkaampaa arvoja jonkin fyysisen kehityksen tai saavutuksen vuoksi. Meidän tulee ennemminkin ymmärtää, miten luoda erilaisia tapoja jakaa kokemuksia. Tarkoitus ei ole se, että kaikkien lasten tulee olla mukana kaikessa. Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että inklusiivisessa ryhmässä olevilla lapsilla on kohtuulliset sosiaaliset taidot. Lapsilla on yhtäläisyyksiä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoissa sekä sosiaalisen itsenäisyyden taidoissa. (Karakaya & Tufan 2018, 131) Useimmat varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovatkin todenneen sosiaalisten suhteiden merkityksen (Joseph, Rausch & Strain 2018, 48–49). Pienemmässä ryhmässä sosiaalisen osallisuuden tukeminen on eri tavalla mahdollista. Tukemisesta hyötyy erityisesti tuen tarpeessa olevat lapset, mutta myös ihan kaikki lapset.

Tutkimuksen johtopäätökset

Näemme, että saatuja tuloksia voi soveltaen liittää käytäntöön. Erityisesti tulosta siitä, että kiusattuja lapsia oli yli puolet ryhmästä, voi herättää pohtimaan myös oman ryhmän tilannetta. Toisaalta saimme tulokseksi, että suurin osa lapsista ei ole kiusannut esiopetuksessa, mikä on hieman ristiriitainen tulos aiempaan nähden. Voiko tulokseen vaikuttaa se, ettei asiasta haluta kertoa aikuiselle vai vaikuttaako kiusaamisen käsitteen erilainen tulkinta? Suurin osa tuloksistamme vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia. Kuitenkin aikaisempi tulos siitä, että kiusaaminen kohdistuisi enemmän erityistä tukea tarvitseviin lapsiin, ei saanut tukea meidän tutkimuksessamme. Tutkimuksessamme kiusatuksi joutui niin tukilapsia kuin tehostetun tuen lapsia.

Aikaisempi tulos siitä, että tyypillisesti kehittyneet lapset leikkivät ja kokevat konflikteja tyypillisesti kehittyneiden lasten kanssa ja vastaavasti tukea tarvitsevat lapset leikkivät ja kokevat konflikteja sellaisten lasten kanssa, jotka myös tarvitsevat tukea, ei täysin vastannut tutkimuksemme tuloksia. Tutkimuksessamme ainoastaan kaksi tehostetun tuen lasta mainitsivat leikkikaverikseen tehostetun tuen lapsen ja tämä vastaa aikaisempaa tutkimustulosta. Muut lapset mainitsivat kavereikseen sekä yleisen että tehostetun tuen lapsia.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, miten lapset kertovat vertaissuhteistaan integroidussa esiopetusryhmässä, saimme hyvin vastauksia. Lasten haastatteluista kertyi monipuolinen aineisto. Sen sijaan toiseen tutkimuskysymykseemme emme saaneet saman verran vastauksia, sillä tuloksissa ei ilmennyt suuria eroja tuen tarpeeseen liittyen. Vaikutus saattoi johtua siitä, että tehostetun tuen lapsia oli selkeästi ryhmässä enemmän. Eroihin liittyen saimme kolme eri tulosta. Ensimmäinen eroavuus lasten kertomuksissa ilmeni siinä, että yleisen tuen lapsia mainittiin tehostetun tuen lapsia enemmän vastauksissa, joissa lapset kertoivat kavereistaan esiopetuksessa. Tukilapset siis kokivat enemmän toverisuosiota kuin tuen tarpeessa olevat lapset. Toinen tulos osoitti, että tehostetun tuen lapset leikkivät yleisen tuen lapsia enemmän aikuisen kanssa. Kolmas tulos liittyi sosiaaliseen osallisuuteen. Tulosten perusteella voimme päätellä, että tehostetun tuen lasten sosiaalinen osallisuus toteutui huonommin kuin yleisen tuen lasten.

Johtopäätöksenä kehäprosessien osalta voimme todeta, että kiusaaminen nousi ilmiönä merkitykselliseen asemaan sen yleisyyden vuoksi tässä tutkimuksessa. Lisäksi huomiota herättävä tulos oli se, että tukilapset kokevat suurempaa toverisuosiota kuin tehostetussa tuessa olevat lapset. Johtopäätöksenä sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta voidaan todeta, että huomiota tulisi kiinnittää erityisesti lasten sosiaaliseen osallistumiseen ryhmän toimintoihin, sosiaaliseen eristäytymiseen, yksinäisyyteen, kiusaamiseen sekä sosiaalisen suosion ja tuen puuttumiseen. Inklusion näkökulmasta katsottuna olisi tärkeää, että tukea tarvitsevat lapset saisivat tarvitsemaansa tukea sosiaaliseen osallisuuteensa ja vertaissuhteisiinsa ryhmässä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus on ilmennyt usein kiistanalaisena kysymyksenä. Ongelma ilmenee siinä, miten luotettavuus on ymmärretty erilaisissa tutkimusparadigmoissa. Koska laadullisessa tutkimuksessa tulosten luotettavuutta ei voida yleistää, luotettavuutta lisää se, että tutkimuksen kannalta tärkeät tekijät on talletettu ja ne on analysoitu rehellisesti. (Edwards 2010, 162.) Tämän takia tutkimuksen toteutus tulee selostaa tarkasti. Tarkkuus tulisi ottaa huomioon kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Esimerkiksi aineiston tuottamisen olosuhteet kerrotaan selkeästi ja totuudenmukaisesti. Lisäksi lukijalle tulisi kertoa erilaisten aineiston luokittelujen

syntymisestä ja luokittelujen perusteista. Tulosten tulkinnassa tutkijan tulee esittää, mihin hän perustaa päätelmänsä. Tässä voidaan hyödyntää esimerkiksi suoria haastatteluotteita. Pyrimme rikastuttamaan tulososiota sopivilla suorilla sitaateilla lasten haastatteluaineistoista. Tutkimuksen pätevyyttä voidaan lisätä hyödyntämällä tutkimuksessa useita eri menetelmiä eli triangulaatiota. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 232–233; Thurmond 2001, 257.)

Tuomen ja Sarajärven (2018, 160) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on hyvä tehdä ero havaintojen luotettavuuden ja puolueettomuuden välille. Tutkijan tulee kiinnittää huomiota siihen, ymmärtääkö ja kuunteleeko hän tutkittavia oikealla tavalla vai onko hänen omilla näkemyksillensä tai arvoillansa vaikutusta siihen, miten hän tulkitsee tai havainnoi tutkittavaa. Pyrimme tutkimuksen teon kaikissa prosesseissa toimimaan puolueettomasti. Huomasimme kuitenkin tulosten analysointivaiheessa, että olimme tahattomasti muutamissa tapauksissa johdatelleet lasten vastauksia. Esimerkiksi saatoimme antaa lapsille valmiita vastausvaihtoehtoja, joista lapsi vastasi toisen. Tämä tapahtui herkästi tilanteissa, joissa reagoimme esimerkiksi lapsen kertomaan empaattisesti. Ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä, halusimme tutustua tutkimukseen osallistuviin lapsiin paremmin. Creswell'n (2014, 202) mukaan on hyvä viettää aikaa pidempään kentällä, sillä mitä enemmän tutkijalla on tutkimukseen osallistuvista tietoa heidän ympäristössään, sitä tarkempia ja paikkaansa pitäviä myös tulokset ovat.

Tutkimukseemme osallistui yhteensä yksitoista lasta, mikä on määrällisesti tarpeeksi saadaksemme luotettavan aineiston. Käytimme apuna ennen varsinaisten haastattelun tekemistä testihaastattelua, jonka avulla pääsimme näkemään, miten haastattelukysymykset toimivat käytännössä. Testihaastattelun pohjalta muokkasimme haastattelukysymyksiä hieman ennen varsinaisia haastatteluja. Haastattelukysymyksemme valikoituivat myös tarkan pohdinnan tuloksena. Pyrimme siihen, että haastattelukysymykset antaisivat hyvän pohjan tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuksen luotettavuuteen ja tulosten syntymiseen saattoi kuitenkin vaikuttaa se, että lapsiryhmässä oli eri määrä yleisen ja tehostetun tuen lapsia. Yleisen tuen lapsia ryhmässä oli vain neljä, kun taas tehostetun tuen lapsia seitsemän. Tällöin emme saaneet tasavertaisia ryhmiä, joita olisi ollut helpompi verrata toisiinsa. Mielenkiintoista olisi selvittää, millaiset tulokset olisivat olleet, jos ryhmässä olisi saman verran lapsia

eri tuen portailta. Tässä ryhmässä ei myöskään ollut yhtään lasta erityisen tuen portaalta, joten olisi mielenkiintoista saada selville, miten tämä vaikuttaisi saatuihin tuloksiin.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi se, että saimme tuloksia, jotka olivat rinnastettavissa aikaisempiin tutkimustuloksiin. Toisaalta saimme myös tuloksen, joka oli ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa. Aiemman tutkimustiedon mukaan tukea tarvitsevat lapset leikkivät usein lasten kanssa, joilla on tuen tarvetta ja yleisen tuen lapset niiden lasten kanssa, joilla ei myöskään ole tuen tarvetta. Tutkimustulostemme mukaan ainoastaan ryhmän kahden lapsen kohdalla aiempi tutkimustulos toteutui. Creswell'n (2014, 202) mukaan on hyvä esittää myös tuloksia, jotka ovat ristiriidassa aiemman tutkimuksen kanssa, koska myös todellinen elämä koostuu erilaisista näkökulmista. Tutkimuksesta tekee luotettavamman ja realistisemmän se, että myös nämä ristiriitaiset tulokset selostetaan.

Hyödynsimme tutkimuksessamme triangulaatiota. Triangulaatiolla tarkoitetaan tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 233). Denzin'n (2009, 301) mukaan triangulaatio voidaan jakaa neljään päätyyppiin klassisen määritelmän mukaan: metodologiseen triangulaatioon, tutkijatriangulaatioon, aineistotriangulaatioon sekä teoreettiseen triangulaatioon. Hyödynsimme näistä tutkimuksessamme tutkijatriangulaatiota ja metodologista triangulaatiota. Käytimme tutkimuksessamme havainnointia tiedon keräämiseen haastattelujen lisäksi. Täydensimme havainnointiaineistolla saamiamme tuloksia ja pystyimme varmistamaan myös sen avulla haastattelussa ilmenneitä seikkoja. Lisäksi teimme pro gradu-tutkielman parityöskentelynä, joten tutkimusta oli tekemässä kaksi tutkijaa. Termistä riippumatta triangulaatio ei rajoita, eikä vaadi, että tutkija tarkastelisi tutkimusilmiötä kolmesta eri näkökulmasta. (Edwards 2010, 163.)

Jatkotutkimusten näkökulmasta katsottuna olisi tarpeen selvittää, millaisia tuloksia saataisiin vastaavasta tutkimuksesta, jos aineisto koostuisi useamman ryhmän vastauksista. Vaihtoehtoisesti voisi olla myös mielenkiintoista verrata kahden eri integroidun pienryhmän tuloksia liittyen vertaissuhteisiin. Keskityimme tässä tutkimuksessa tuen näkökulmaan yleisellä tasolla, mutta jatkotutkimuksen kannalta olisi tarpeen tutkia sitä, miten eri diagnoosit näyttäytyvät suhteessa lasten vertaissuhteisiin. Voisi myös tutkia sitä, onko henkilöstön havainnoilla ja lasten kokemuksilla eroja

liittyen lasten vertaissuhteisiin. Tulevissa tutkimuksissa olisi myös hyvä keskittyä tutkimaan sosiaalista osallisuutta ja sitä, miten se toteutuu varhaiserityiskasvatuksessa. Erityisesti Viitalan (2014, 27) sosiaalisen osallisuuden ulottuvuudet antavat hyvän pohjan tutkimuksen tekemiselle. Lisäksi lapsen toimijuuden tutkiminen voisi antaa uusia näkökulmia siihen, miten lapsi huomioidaan varhaiskasvatuksen arjessa ja miten hänelle annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaansa.

Pursi (2019) on tutkinut väitöskirjassaan alle 3-vuotiaiden lasten ja aikuisen välistä leikkiä. Vastaavaa tutkimusta olisi tarpeellista tehdä myös yli 3-vuotiailla ja ottaa näkökulmaksi sosiaalisen osallisuuden ja toimijuuden käsitteet. Miten varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisen lapsen leikkitoiminnot toteutuvat sosiaalisen osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta? Koivula (2010) puolestaan avaa väitöskirjassaan lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista päiväkodissa. Vertaissuhteet ovat käsitteenä osa Koivulan tutkimia teemoja (Koivula 2010, 30–31). Tutkimusta olisi tarpeen tehdä lasten vertaissuhteista ja siitä, miten ne näyttäytyvät varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa yhdessä yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen kanssa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. Lontoo & New York: Routledge.
- Alasuutari, M. 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2009. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. 2013. Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* 2(1), 24–47.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A. & Moffitt, T. E. 2006. Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjustment Problems in Young Children: A Nationally Representative Cohort Study. *Pediatrics*, 130–138.
- Bland, D. 2018. Using Drawing in Research with Children: Lessons from Practice. *International Journal of Research & Method in Education* 41 (3), 342–352.
- Booth, T. 2011. The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Springer* 41, 303–318.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. The Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol: The Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brooker, L. 2011. Taking Children Seriously: An Alternative Agenda for Research? *Journal of Early Childhood Research* 9 (2), 137–149.
- Bullock, J. R. 1998. Loneliness in Young Children. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Campaign* IL, 1–6.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. 1992. Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350–365.
- Cavallaro, C. C., Haney, M. & Cabello, B. 1993. Developmentally Appropriate Strategies for Promoting Full Participation in Early Childhood Settings. *Topics in Early Childhood Special Education* 13 (3), 293–207.
- 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, 2779–2794.

- Church, A. & Bateman, A. 2019. Children's Right to Participate: How Can Teachers Extend Child-Initiated Learning Sequences? *International Journal of Early Childhood* 51, 265–281.
- Creswell, J. W. 2014. *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*, Fourth Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Danby, S., Ewing, L. & Thorpe, K. 2011. The Novice Researcher: Interviewing Young Children. *Qualitative Inquiry* 17 (1), 74–84.
- Danby, S. & Farrell, A. 2004. Accounting for Young Children's Competence in Educational Research: New Perspectives on Research Ethics. *The Australian Educational Researcher* 31 (3), 35–50.
- Deguara, J. 2019. Young Children's Drawings: A Methodological Tool for Data Analysis. *Journal of Early Childhood Research* 17 (2), 157–174.
- Denham, S. A. 2006. Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development* 17 (1), 57–89.
- Denzin, N. K. 2009. *Research act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Piscataway: Rutgers – The State University.
- Denzin, N. K. 2015. Triangulation. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1–6.
- Devarakonda, C. 2013. *Diversity and inclusion in early childhood*. Los Angeles: Sage.
- Dickins, Mary 2014. *A–Z of inclusion in early childhood*. Maidenhead: Open University Press.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2009. Researching With Children: Ethical Tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7 (3), 283–298.
- Doverborg, E. & Pramling, I. 1993. *To Understand Children's Thinking: Methods for Interviewing Children*. University of Goteborg, 1–86.
- Dugas, D. 2017. Group dynamics and individual roles: a differentiated approach to social-emotional learnings. *The Clearing House* 90 (2), 41–47.
- Dunn, J. 2004. *Children's friendships. The beginnings of intimacy*. Malden MA: Blackwel, 94–96.
- Edwards, A. 2010. Qualitative designs and analysis. Teoksessa G., M. Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (toim.) *Doing Early Childhood Research - International perspectives on theory & practice*, Second Edition. Berkshire: Open University Press, 155–175.
- Einarsdottir, J. 2007. Research With Children: Methodological and Ethical Challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (2), 197–211.

- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.
- Fabian, H. 1996. Phototalk: Interviewing Young Children. Manchester Metropolitan University, 1–11.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. 2010. Research With Children: Methodological Issues and Innovative Techniques. *Journal of Early Childhood Research* 8 (2), 175–192.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. 2014. Etnologinen kenttättyö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Tallinna: Tallinnan kirjapaino, 79–108.
- Fisher, J. 2013. *Starting from the Child*. Fourth Edition. London: Open University Press.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. 2004. What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE Publications, 3–12.
- Florian, Lani & Black-Hawkins, Kristine 2011. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* 37 (5), 813–828.
- Gadaire, D. M., Henrich, C. C. & Finn-Stevenson, M. 2017. Longitudinal Effects of Parent-Child Interactions on Children's Social Competence. *Research on Social Work Practice* 27 (7), 767–778.
- Gagnon, S. G. & Nagle, R. J. 2004. Relationships Between Peer Interactive Play and Social Competence in At-Risk Preschool Children. *Psychology in the Schools* 41 (2), 173–189.
- Gallagher, M. 2009. 'Ethics'. Teoksessa E. Kay M. Tisdall, John M. Davis, & Gallagher, M. *Researching (toim.) Children and Young People: Research Design, Methods and Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gidlund, U. 2018. Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International journal of inclusive education* 22(4), 441–455.
- Goff, W. 2019. The Processes that Adults Engage with when They Come Together to Support the Learning of Children Making the Transition to School. *Early Childhood Education Journal* 47, 687–697.
- Gordon Biddle, K. A., Garcia-Nevarez, A., Roundtree Henderson, W. J. & ValeroKerrick, A. 2014. *Early childhood education. Becoming a professional*. Los Angeles: Sage.

- de Groot Kim, S. 2005. Kevin: "I Gotta Get to the Market": The Development of Peer Relationships in Inclusive Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal* 33 (3), 163–169.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–161.
- Guralnick, M. J. & Bruder, M. B. 2016. Early Childhood Inclusion in the United States. Goals, Current Status, and Future Directions. *Infants & Young Children* 29 (3), 166–177.
- Hakala, J. T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4) 2015, 9–23.
- Halim, M. L. D., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrout, P. E., & Amodio, D. M. 2016. Gender Attitudes in Early Childhood: Behavioral Consequences and Cognitive Antecedents. *Child Development* 88 (3), 882–899.
- Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Springer* 38 (1), 77–97.
- Hammersley, M. 2006. Ethnography: Problems and Prospects. *Ethnography and Education* 1 (1), 3–14.
- Hansen, S. G., Raulston, T. J., Machalicek, W., Frantz, R., Drew, C., Erturk, B. & Squires, J. 2019. Peer-Mediated Joint Attention Intervention in the Preschool Classroom. *The Journal of Special Education* 53 (2), 96–107.
- Harcourt, D. 2011. An Encounter With Children: Seeking Meaning and Understanding about Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal* 19 (3), 331–343.
- Harcourt, D. & Einarsdottir, J. 2011. Introducing Children's Perspectives and Participation in Research. *European Early Childhood Education Research Journal* 19 (3), 301–307.
- Hedges, H & Cooper, M. 2017. Collaborative Meaning-Making Using Video Footage: Teachers and Researchers Analyse Children's Working Theories about Friendship. *European Early Childhood Education Research Journal* 25 (3), 398–411.
- Heiskanen, N. 2018. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–118.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2019. Recording Support Measures in the Sequential Pedagogical Documents of Children With Special Education Needs. *Journal of Early Intervention* 2019, 41(4), 321–339.
- Hermanfors, K. 2017. Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika* 11(3), 91–95.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health research* 15 (9), 1277–1288.

Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Tallinna: Tallinnan kirjapaino, 7–31.

Jahnukainen, M. & Itkonen, T. 2016. Tiered Intervention: History and Trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education* 31 (1), 140–150.

Jick, T. D. 1979. Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly* 24 (4), 602–611.

Joseph, J. D., rausch, A. & Strain, P. S. 2018. Social Competence and Young Children With Special Needs: Debunking “Mythconceptions”. *Young Exceptional Children* 21 (1), 48-60.

Junttila, N., Kaarakainen, M.-T., Neitola, M., Salminen, T., Talo, J. & Votkin, H. Lasten minäkäsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Helsinki/Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–94.

Kajantie, E., Hovi, P., Eriksson, J., Laivuori, H., Andersson, S. & Räikkönen, K. 2013. Alkaako syrjäytyminen jo kohdussa? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Tallinna: Gaudeamus Oy, 23–36.

Karakaya, E. G. & Tufan, M. 2018. Social Skills, Problem Behaviors and Classroom Management in Inclusive Preschool Settings. *Journal of Education and Training Studies* 6 (5), 123–134.

Karila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2013: 9. Opetushallitus, 33–47.

Karila, K. 2012. A Nordic perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education* 47 (4), 584–595.

Karlsen, L. & Lekhal, R. 2019. Practitioner Involvement and Support in Children’s Learning During Free Play in Two Norwegian Kindergartens. *Journal of Early Childhood Research* 17 (3), 233–246.

Kelley, L. 2018. Solution Stories: A Narrative Study of How Teachers Support Children’s Problem Solving. *Early Childhood Education Journal* 46, 313–322.

- Kemple, K. M. & Hartle, L. 1997. Getting Along: How Teachers Can Support Children's Peer Relationships. *Early Childhood Education Journal* 24 (3), 139–146.
- Kemple, K. M., Lee, I. & Ellis, S. M. 2019. The Impact of a Primary Prevention Program on Preschool Children's Social-Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal* 47, 641–652.
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. 2012. Bullying in Early Educational Settings. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 383–400.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Kivirauma, J. Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21(2), 117–133.
- Knauf, H. 2019. Physical Environments of Early Childhood Education Centres: Facilitating and Inhibiting Factors Supporting Children's Participation. *International Journal of Early Childhood* 51, 355–372.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 390. Väitöskirja.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. 2009. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13 (2), 117–140.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja*, 6–24.
- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaitojen kehittäminen - näkökulmia kiusaamisen ehkäisemiseen. *Jyväskylän yliopisto*, 59–64.
- Ladd, G. W. 2005. *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. New Haven & London: Yale University Press.
- Laine, K. 2002a. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K., Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Helsinki/Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–37.
- Laine, K. 2002b. Lasten syrjäytymisriskien yleisyys ja kasautuminen. Teoksessa K., Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Helsinki/Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 45–49.
- Laine, K. 2002c. Lapsi syrjäytymiskehässä. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Helsinki/Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 95–100.

- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. 2010. Longitudinal Study on the Co-Occurrence of Peer Problems at Daycare Centre, in Preschool and First Grade of School. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (5), 471–485.
- Lane, D., Blank, J. & Jones, P. 2019. Research With Children: Context, Power and Representation. *The Qualitative Report* 24 (4), 693–704.
- Lipponen, L., Rajala, A., Hilppö, J. & Paananen, M. 2016. Exploring the Foundations of Visual Methods Used in Research With Children. *European Early Childhood Education Research Journal* 24 (6), 936–946.
- Luciano, S. & Savage, R. S. 2007. Bullying Risk in Children With Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. *Canadian Journal of School Psychology* 22 (1), 14–3.
- MacLean, A. & Harden, J. 2014. Reflections on Researching With Children Using “Family Group Interviews” as Part of Qualitative Longitudinal Study. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 5 (4.1), 649–665.
- Mayne, F. & Howitt, C. 2019. Embedding Young Children’s Participation Rights into Research: How the Interactive Narrative Approach Enhances Meaningful Participation *International Journal of Early Childhood* 51, 335–353.
- Mayring, P. 2000. Qualitative Content Analysis. *Qualitative Content Analysis* 1 (2), 1–10.
- Moore, J. E., Cooper, B. R., Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Cleveland, M J., Shah, H., Jacobson, L. & Greenberg, M. T. 2015. The Effects of Exposure to an Enhanced Preschool Program on the Social- Emotional Functioning of At-Risk Children. *Early Childhood Research Quarterly* 32, 127–138.
- Morris, P., Lloyd, C. M., Millenky, M., Leacock, N., Raver, C. C. & Bangser, M. 2013. Using Classroom Management to Improve Preschoolers’ Social and Emotional Skills. Final Impact and Implementation Findings from the Foundations of Learning Demonstration in Newark and Chicago. New York: MDRC.
- Nishiyama, K. 2018. Using the Community of Inquiry for Interviewing Children: Theory and Practice. *International Journal of Social Research Methodology* 21 (5), 553–564.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I. & Horn, E. 2004. Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs* 4 (1), 17–49.
- O’Flaherty, C., Barton, E., Winchester, C. & Domingo, M. 2019. Coaching Teachers to Promote Social Interactions With Toddlers. *Journal of Positive Behavior Interventions* 21 (4), 199–212.

Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1.

Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, Määräykset ja ohjeet 2018:3a.

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1> (Luettu 06.02.2020)

Pihlaja, P. 2004. Ryhmä kasvun kontekstina ja ryhmäkohtainen suunnitelma. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 180–191.

Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.

Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 70–91.

Pihlaja, P. 2018. Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa P. Pihlaja ja R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 79–93.

Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. Varhaiserityiskasvatus. PS-kustannus, 17–49.

Punch, S. 2002. Research With Children. The Same or Different from Research With Adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.

Pursi, A. 2019. Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä. Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, numero 53. Väitöskirja.

Pääjoki, T. 2016. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–135.

Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S. & Aydin, B. 2018. Preschool Teacher's Use of Strategies to Support Social-Emotional Competence in Young Children. *International Journal of Early Childhood Special Education* 10 (1), 11–24.

Randall, D. 2012. Revisiting Mandell's 'Least Adult' Role and Engaging With Children's Voices in Research. *Nurse Researcher* 19 (3), 39–43.

Repo, L. 2015. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.
Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Tampere: KARVI.

- Reszka, S. S., Odom, S. L. & Hume, K. A. 2012. Ecological Features of Preschools and the Social Engagement of Children With Autism. *Journal of Early Intervention* 34 (1), 40–56.
- Reunamo, J., Kallioma, M., Repo, L., Salminen, E., Lee H-C. & Wang L-C. 2015. Children's Strategies in Addressing Bullying Situations in Day Care and Preschool. *Early Child Development and Care* 185 (6), 952–967.
- Richardson, R. C., Myran, S. P. & Tonelson, S. 2009. Teaching Social and Emotional Competence in Early Childhood. *International Journal of Special Education* 24 (3), 143–149.
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 3 (2), 27–47.
- Salmivalli, C. 2000. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saracho, O. N. 2017. Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal* 45, 453–460.
- Sarromaa Hausstätter & Jahnukainen 2014. 'From integration to inclusion and the role of special education' in F. Kiuppis and R. Sarromaa Hausstätter, *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca*. New York, NY: Peter Lang, 119–132.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Mantzicopoulos, P. Y. 2010. Young Children's Perceptions of Teacher–Child Relationships: An Evaluation of Two Instruments and the Role of Child Gender in Kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31, 428–438.
- Stanton-Chapman, T. L. & Schmidt, E. L. 2018. In Search of Equivalent Social Participation: What Do Caregivers of Children with Disabilities Desire Regarding Inclusive Recreational Facilities and Playgrounds? *Division of International Special Education and Services* 22 (2), 66–76.
- Suhonen, E., Nislin, M. A., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. K. 2014. Children's play behaviour and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education* 30 (3), 287–303.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. 2019. The Three-Tiered Support System and the Special Education Teachers' Role in Swedish-Speaking Schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 34 (5), 600–616.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. K. 2019. Enhancing Peer Interaction in Early Childhood Special Education: Chains of Children's Initiatives, Adults' Responses and Their Consequences in Play. *Early Childhood Education Journal* 47, 559–570.
- Søndergaard, D. M. 2012. Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education* 33 (3), 355–372.

- Tay-Lim, J. & Gan, L. 2012. Peer Rejection in Preschool: Foregrounding Children's Voices. *Journal of Early Childhood Research* 11 (1), 45–62.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017. Varhaiskasvatus 2016 – Kuntakyselyn osarapotti. (Luettu 5.4.2020) <http://www.julkari.fi/handle/10024/135184>
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual Change in Adopting the Nationwide Special Education Strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15, 37–56.
- Thurmond, V. A. 2001. The Point of Triangulation. *Journal of Nursing Scholarship* 33 (3), 253–258.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu 6.2.2020)
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 131–152.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 501. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–77.
- Vislie, L. 2003. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*. 18(1), 17–35.
- Watson, K. 2019. “We Are All Friends”: Disrupting Friendship Play Discourses in Inclusive Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 20 (3), 253–264
- Williams, P. 2001. Preschool routines, peer learning and participation. *Scandinavian Journal of Education Research* 45(4), 317–339.
- Zeedyk, S. M., Cohen, S. R., Eisenhower, A. & Blacher, J. 2016. Perceived Social Competence and Loneliness among Young Children with ASD: Child, Parent and Teacher Reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 46, 436–449.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A. & Curby, T. W. 2018. Becoming a Social and Emotional Teacher. *The Heart of Good Guidance. YC Young Children* 73 (4), 77–83.

LIITTEET

LIITE 1

HAASTATTELU:

OHJEISTUS PIIRTÄMISELLE:

Ensin saat piirtää kuvan sinun kavereistasi täällä eskarissa ja siitä, mitä te tykkäätte leikkiä.

HAASTATTELUKYSYMYKSET: Kun olet piirtänyt kuvan valmiiksi, kysyn sinulta piirustuksestasi, lempileikeistäsi ja eskarikavereistasi.

1. PIIRUSTUKSESTA:

- Mitä olet piirtänyt paperille?
- Kenen kanssa leikit siinä?
- Mitä sinä ja kaverisi leikitte siinä?
- Mikä on sinun lempileikkisi eskarissa?

2. VERTAISUHTEISTA:

- Onko sinulla eskarissa parasta kaveria? Kuka se on?
- Onko sinulla muitakin kavereita, kenen kanssa tykkäät leikkiä eskarissa? Keitä he ovat?
- Miltä sinusta tuntuu kun, leikit kavereidesi kanssa?
- Leikitkö samojen kavereiden kanssa kotona?
- Riiteletkö kavereidesi kanssa, kun leikitte yhdessä? Mistä teille tulee riitaa? Miten ratkaisette riidat?

3. VERTAISUHTEIDEN PUUTTUMINEN:

- Tuntuuko sinusta joskus, että olet yksinäinen eskarissa? Miksi? Mitä teet silloin kun olet yksinäinen?
- Leikitkö aikuisen kanssa usein? Mitä te leikitte?
- Onko sinut joskus jätetty leikin ulkopuolelle? Miltä se on tuntunut?
- Onko sinua joskus kiusattu? Miten? Miltä se on tuntunut?
- Oletko sinä joskus kiusannut eskarissa toista? Miten? Miltä se sinusta tuntuu?

4. MUUTA:

- Haluaisitko kertoa jotain muuta kavereistasi?
- Haluaisitko kertoa jotain muuta lempileikeistäsi eskarissa?
- Onko sinulla mielessäsi jotain muuta mitä haluaisit kertoa?