

Vaikeasti vammaisen lapsen sosiaalisen osallisuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteen kandidaatti

Kandidaatintutkielma

Isabella Lehto

31.3.2026

Rauma

Kandidaatintutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

Tekijä(t): Isabella Lehto

Otsikko: Vaikeasti vammaisen lapsen sosiaalisen osallisuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa

Ohjaaja(t): Väitöskirjatutkija Jenny Marttila ja yliopistotutkija Virve Keränen

Sivumäärä: 28 sivua

Päivämäärä: 31.3.2026

Tiivistelmä

Tämä kandidaatintutkielma on narratiivinen kirjallisuuskatsaus, jonka tavoitteena oli selvittää, millaisin keinoin varhaiskasvatuksen ammattilainen voi tukea vaikeasti vammaisen lapsen sosiaalista osallisuutta. Aineisto, joka koostuu yhteensä 17:stä lähteestä, on valittu niin, että se vastaisi mahdollisimman kattavasti tutkimuskysymykseen ”Miten varhaiskasvatuksen ammattilainen voi tukea vaikeasti vammaisen lapsen sosiaalista osallisuutta?” Tutkielmassa tarkasteltiin, millaista erityisesti vaikeasti vammaisten lasten sosiaalinen osallisuus on Suomen varhaiskasvatuksessa aiempien tutkimusten perusteella, tätä laajentaakseni halusin tarkastella erityisesti aikuisen roolia, mitä ei ole tutkittu niin paljo aiemmissä tutkimuksissa.

Sosiaalinen osallisuus varhaiskasvatuksessa on tällä hetkellä suosittu aihe maailmanlaajuisesti. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen velvollisuus edistää jokaisen lapsen osallisuutta on mainittu useissa asiakirjoissa lähtien YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta, tästä huolimatta aiemmissä tutkimuksissa tulee ilmi, että osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista tuntevat heikosti YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen sekä sosiaalisen osallisuuden edistämisen sijaan heikentävät asenteellaan ja käyttämällään kielellä lapsen mahdollisuuksia olla osallisena ryhmässä. Lisäksi on myös osoitettu, että vaikeasti vammaiset lapset osallistuvat aktiivisesti huomattavasti vähemmän sosiaaliin toimintoihin ja ovat vähemmän vertaistensa kanssa verrattuna lapsiin, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta. Tutkimusten mukaan Suomessa koulutusympäristöt eivät tarjoa lapsille yhtäläisiä mahdollisuuksia kokea kuuluvansa osaksi pienempää tai isompaa ryhmää, erityisesti, jos lapsella on yksilöllisiä tarpeita. Lasten edellytykset kokea kuuluvansa voivat Suomessa vaihdella kunnasta toiseen riippuen poliittisesta tahdosta edistää jokaisen lapsen kokemusta kuulumisesta.

Tutkielman tulosten perusteella varhaiskasvatuksen ammattilaisella on merkittävä rooli lapsen sosiaalisen osallisuuden muotoutumisessa ja sen tukemisessa. Tukeakseen vaikeasti vammaisen lapsen sosiaalista osallisuutta varhaiskasvatuksen ammattilaisen on oltava sensitiivinen lapsen tarpeille ja aloitteille, antaa lapselle mahdollisuus osallistua toimintaan omalla tavallaan, tarkastella koko tiimin kesken toimintakulttuuria, asenteita, käytettyä kieltä, ilmapiiriä sekä valtasuhteita niin aikuisten ja lasten välillä kuin myös lasten välillä.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, osallisuus, sosiaalinen osallisuus, vaikeavammaisuus

Sisällys

1	Johdanto.....	4
2	Vaikeavammaisuus	7
3	Sosiaalinen osallisuus.....	9
3.1	Sosiaalista osallisuutta edistävät toimintatavat	9
3.2	Aittoa osallisuuden edistämistä – ei pelkkää osallistumista	11
3.3	Varhaiskasvatuksen ammattilaisen asenteen sekä käyttämän kielen merkitys lapsen sosiaalisen osallisuuden muotoutumiseen	13
3.4	Sosiaalisen osallisuuden kriittiset tulkinnat	14
4	Menetelmä.....	16
4.1	Tutkimuskysymys	16
4.2	Tutkimuksen toteutus ja aineiston valinta	17
5	Vaikeasti vammaisten lasten vähäinen osallistuminen sosiaalisiin toimintoihin	18
6	Kuuluminen osana sosiaalista osallisuutta	20
6.1	Vammaisten lasten heikommät mahdollisuudet kokea kuuluvansa ryhmään	20
7	Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät osana sosiaalisen osallisuuden tukemista	23
7.1	Tukiviittomat	23
7.2	Kuvat	23
7.3	Nopea piirrosviestintä	24
7.4	Puhelaitteet	24
8	Pohdinta	25
	Lähteet	27

1 Johdanto

Tämä kandidaatintutkielma on narratiivinen kirjallisuuskatsaus, jonka tavoitteena oli aiemman kirjallisuuden avulla selvittää, millaisin keinoin varhaiskasvatuksen ammattilainen voi tukea vaikeasti vammaisen lapsen sosiaalista osallisuutta. Aiemmissa tutkimuksissa on tutkittu enemmän sitä, kuinka paljon tai miten erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat osallisina tai osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan tai leikkivät muiden lasten kanssa ja vain sivuttu lyhyesti aikuisen roolia (esim. Kuutti ym., 2022; Luttropp & Granlund, 2010). Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että vaikeasti vammaiset lapset osallistuvat ryhmän toimintaan ja viettävät aikaa vertaistensa kanssa vähemmän verrattuna lapsiin, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta sekä heillä on heikommat mahdollisuudet kokea kuuluvansa ryhmään. Kun tämä tulos on jo selvä, tässä tutkimuksessa halutaan tutkia, mitä asialle voidaan tehdä, jotta se ei olisi näin. Tutkimuksessa käsitellään myös aikaisempaa tutkimusta lasten sosiaalisesta osallisuudesta yleisesti sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten, erityisesti vaikeavammaisten lasten näkökulmasta.

Osallisuus ja sosiaalinen osallisuus käsitteinä eroavat hieman toisistaan, vaikka niillä on myös paljon yhteistä. Nivalan ja Rynänen (2013) mukaan sosiaalisessa osallisuudessa osallisuus liittyy sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisyyn. Heidän mukaansa sosiaalisessa osallisuudessa on kyse yhteiskunnan ”sisäpuolisuudesta”. Sosiaalisen osallisuuden vastakohtana on osattomuus, jolla tarkoitetaan osattomuutta yhteiskunnan mahdollistamista resursseista ja tuesta, jotka turvaavat hyvän elintason ja elämänlaadun. Nivalan ja Rynänen (2013) mukaan laajemmin osallisuus liittyy yhteiskunnalliseen osallistumiseen, poliittisiin vaikutusmahdollisuuksiin sekä kansalaisaktiivisuuteen. Osallisuuden vastakkaisena käsitteenä nähdään passiivisuus, joka voi heijastaa kokemusta oman elämän irrallisuudesta poliittisesta päätöksenteosta ja omien vaikutusmahdollisuuksien puutteesta.

Sevónin ym. (2021) mukaan Suomessa lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset tuntevat heikosti YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen sisällön. Teemana osallisuus on YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa tunnistettu erityisen kiistanalaiseksi kysymykseksi. Siitä huolimatta, että lasten osallisuuden tärkeydestä ollaan yksimielisiä, osallisuuden väitetään olevan epämääräisesti määritelty teoreettisesti sekä osallisuutta väitetään olevan vaikeaa toteuttaa käytännössä. Haasteita voi lisätä myös taloudellisten resurssien niukkuus, joka voi rajoittaa osallisuuteen perustuvan pedagogiikan toteuttamista. Lisäksi haasteita voi lisätä se, että kansallisissa opetussuunnitelmissa esitetään osallisuuden toteuttamisen periaatteet yleisellä

tasolla. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) veloitetaan mahdollistamaan lasten osallisuus. Lasten osallisuuden edistäminen ei ole valinnainen asia. Sevónin ym. (2021) mukaan osallisuuden tukemisessa on tavoitteena muun muassa yhdenvertaisuus ja ulkopuolisuuden sekä syrjäytymisen ehkäiseminen. Käytännön varhaiskasvatustyössä osallisuuden toteutuminen sekä sen tukeminen voi olla haastavaa. Tarve kehittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamista lasten osallisuuden mahdollistamiseksi sekä tukemiseksi on yhä suurempi, kun varhaiskasvatusryhmät ovat yhä moninaisempia.

Myös Kuutti ym. (2022) ottavat artikkelissaan esiin YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen (1989), jonka (23 artiklan) mukaan lapsella on oikeus hoitoon, suojeluun, aktiiviseen osallistumiseen sekä vertaissuhteisiin mahdollisesta erityisopetuksen tarpeesta riippumatta. Laadukkaalla osallisuudella tarkoitetaan, että kaikki lapset osallistuvat sekä ovat osallisina erilaisissa toiminnoissa sekä sosiaalisissa suhteissa koko varhaiskasvatuspäivän ajan. Osallisuus varhaiskasvatuksessa on tällä hetkellä maailmanlaajuisesti suosittu aihe (Kuutti ym., 2022).

Nivala ja Ryyänen (2013) toteavat, että yhteiskunta asettaa omat ehtonsa osallisuuden toteutumiselle, joten osallisuuden edistämiseksi tarvitaan toimintoja, jotka mahdollistavat ja tukevat osallisuutta, rakenteita ja lainsäädäntöä sekä tarvittaessa toimintaa näiden muuttamiseksi.

Sevón ym. (2021) nostaa esiin, että lapsuus ja lapset eivät muodosta yhtenäistä ryhmää. On hyvä huomioida, että erottelut, kuten etnisyys ja sukupuoli, ovat läsnä lasten arjessa. Siten osallisuus yhdistyy yhdenvertaisuuden kysymyksiin, jotka edellyttävät aikuisilta eriarvoisuuksien tunnistamista sekä moninaisuuden ymmärtämistä. Varhaiskasvatuksessa paitsi aikuiset myös toiset lapset arvioivat lapsia erilaisten ominaisuuksien mukaan. Sevón ym. (2021) tuo esiin, että tutkimuksessa on havaittu, että jo pienet lapset toivat esiin stereotyyppioitaan eri etnisistä ryhmistä, joiden perusteella lapset kieltäytyivät leikkimästä tiettyjen lasten kanssa. Tämän takia muun muassa sosioekonomiseen asemaan, sukupuoleen, hyvinvointiin ja kieleen liittyviä eroja tulee tarkastella varhaiskasvatuksessa osana yhdenvertaisuutta sekä osallisuuden kysymyksiä.

Myös Hermanfors (2017, s. 92) nostaa esiin, että jo varhain lapset ovat tietoisia yhteiskunnassa vallitsevista moninaisuuksista ja erilaisuuksista, ja tämä ilmenee lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa päivittäin. Niin kuin aikuiset myös lapset seuraavat muiden käyttäytymistä ja suuntaavat omaa käyttäytymistään vallitsevien yhteiskunnallisten normien mukaisesti. Aikuisten asennoituminen kunnioittavasti lapsia kohtaan heijastuu myös lasten keskinäisiin suhteisiin. Tähän sisältyy näkemys siitä, ettei kaikkia lapsia kohdella useinkaan samalla tavalla. Varhaiskasvatuksessa lapsille opetetaan, että eri lapsilla on erilaisia tarpeita sekä ohjataan hyväksymään se, että lapset käyttäytyvät eri tavoin. Lapset olisivat tärkeää nähdä varhaiskasvatuksessa moninaisina ja kykenevinä toimijoina, joilla on taitoja, kekseliäisyyttä sekä oma identiteettinsä.

2 Vaikeavammaisuus

”Vaikeavammaisena henkilönä pidetään vammaispalveluasetuksen 11 §:n mukaan henkilöä, joka vammansa tai sairautensa vuoksi tarvitsee toisen henkilön apua päivittäisistä toiminnoista suoriutumisessa jatkuvaluontoisesti, vuorokauden eri aikoina, tai muutoin erityisen runsaasti”. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023).

Kontun ym. (2022) mukaan vammaisuuden määrittely ei ole yksiselitteinen asia, sillä se liittyy aina aikakauteen, kulttuuriin, yhteiskuntaan sekä toiminnan kontekstiin. Vammaisiksi lapsiksi katsotaan myös sellaiset lapset, joilla on koko iän pysyvä tai lähes pysyvä ominaisuus, esimerkiksi Downin syndroomaan kuuluvat kasvopiirteet.

Määttä ja Rantala (2016) toteavat, että vammaisuus voidaan nähdä sosiaalisena ilmiönä, joka syntyy yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa ja määrittää vammaisen ihmisen aseman suhteessa muihin yhteisön jäseniin. Vammaisuus itsessään tulisi erottaa sairaudesta. Sairaudessa puolustusmekanismit kehossa käynnistyvät ja elimistössä käynnistetään lääketieteen tuella aktiivinen taistelu terveyden puolesta. Vammaisuus nähdään pysyvänä anatomisena tai fysiologisena poikkeamana, mihin liittyy usein erilaisia toiminnallisia sekä sosiaalisia esteitä. Siten ihminen ei voi koskaan samaan aikaan olla sairas ja terve, mutta on mahdollista, että hän on vammaisen ja terve. Esimerkiksi Downin syndroomaa tarkastellessa, siitä seuraa kehitysvammaisuutta, mutta kyseessä ei ole sairaus.

Kontu ym. (2022) tuo esiin, että vammaisuus on nähty historiassa usein yksilöön sijoittuvana ongelmana. Tätä näkemystä on edustanut perinteisen lääketieteen tapa nähdä vammaisuus häiriönä, puutteena, rajoitteena tai ongelmana. 1970- ja 1980-luvuilla perinteisen lääketieteen näkemyksen vaihtoehdoksi syntyi vammaisuuden sosiaalinen malli. Sosiaalisen mallin mukaan vammaisen lapsen kohtaamat ongelmat eivät aiheudu ensisijaisesti hänen ominaisuuksistaan vaan joko ympäristön kyvyttömyydestä tai haluttomuudesta poistaa vammauttavia esteitä sekä sosiaalisia rajoituksia. Vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaan vammaisuus nousee sosiaalisesti muodostuneista fyysisistä, rakenteellisista sekä asenteellisista esteistä. Vallitseva vammakeskeinen yhteisön ideologia on luonut näitä esteitä enemmän kuin yksilön fyysisen, sensorisen tai älyllisen suorituskyvyn puutteet.

Kontun ym. (2022) mukaan vammaisuuden sosiaalinen malli kääntää katseet lapsen lähiympäristöön ja sen suomiin mahdollisuuksiin. Malli auttaa aikuisia ensisijaisesti kiinnittämään huomiota lapsen kasvuympäristöön eli sellaisiin asioihin, joihin voi vaikuttaa. Lapsen vahvuuksiin ja taitoihin on tärkeää keskittyä. Jos korostetaan lapsen yhtä ominaisuutta, vammaisuutta, lapsi voi helposti kokea olevansa erilainen tai, että hän ei ole tervetullut. Vamma ei ole este, se saattaa olla hidaste tai muokata tyypillisestä eroavalla tavalla lapsen oppimisen polkuja. Tästä syystä on erityisen tärkeää, että varhaiskasvatuksen ammattilainen tuntee lapsen kehityksen ja oppimisen eri alueilla sekä persoonana ja omaa tietoa lapsen vammasta. Lapsi on aina oman elämänsä autonominen ja aktiivinen toimija.

Kontu ym. (2022) korostaa, että jokaisella lapsella on oikeus yhdenvertaiseen osallistumiseen sekä leikkiin tasavertaisena toisten ikäistensä kanssa. Vammaisen lapsi tarvitsee monissa asioissa tukea, joten herkkyyttä vaaditaan myös osaavimmilta vertaisilta huomata ja ymmärtää lasta.

3 Sosiaalinen osallisuus

Sevón ym. (2021) määrittelee osallisuuden sosiaalisesti toiminnaksi, jossa lapsella on tarkoituksellisesti ja vapaaehtoisesti mahdollisuus olla aloitteellinen sekä vaikuttaa sosiaaliseen ympäristöönsä. Lasten toimijuuden korostaminen heidän päivittäisissä toiminnoissaan on osallisuuden ydin. Osallisuuteen kuuluu esimerkiksi mahdollisuus aloitteiden ja valintojen tekemiseen, päätöksentekoon sekä kokemukseen yhteisöön kuulumisesta.

Nivalan ja Ryytäsen (2013) mukaan sosiaalinen osallisuus liittyy edellä mainittujen asioiden lisäksi erityisesti sosiaalisen syrjäytymisen torjumiseen. Sosiaalisessa osallisuudessa on kyse yhteiskunnan ”sisäpuolisuudesta”. Sosiaalisen osallisuuden vastakohtana on osattomuus, jolla tarkoitetaan osattomuutta yhteiskunnan mahdollistamista resursseista ja tuesta, jotka turvaavat hyvän elintason ja elämänlaadun.

3.1 Sosiaalista osallisuutta edistävät toimintatavat

Sevón ym. (2021) esittää, että toimintatapojen ja rakenteiden tietoinen kehittäminen lasten osallisuuden näkökulmasta on edellytys sille, että osallisuus toteutuu varhaiskasvatuksessa. Osallisuus voidaan ajatella sekä menetelmänä että asenteena. Sevónin ym. (2021) mukaan yksi keskeinen asia lasten osallisuuden näkökannalta on kasvatustieteiden toimintakulttuuri, joka rakentuu toimintaympäristön, varhaiskasvatusyksikön toimintatavan sekä opetussuunnitelman vuorovaikutuksessa. Toimintakulttuuri, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen ja kokemusten jakamisen, rakentuu lasten kunnioittamiselle, oppimisen ja tiedonrakentamisen tukemiselle sekä aktiiviselle kuuntelemiselle arjen vuorovaikutustilanteissa. Olennaista lasten osallisuutta vahvistavassa pedagogiikassa on lasten sanallisten ja sanattomien aloitteiden huomioiminen, kannustaminen keskusteluun sekä kysymysten kysyminen samalla antamalla aikaa lapsen ajatteluun ja reagoimiseen.

Eskel ja Marttila (2013) nostavat esiin, että lapsille suotuisa kasvuympäristö muodostaa merkittävän osan lapsen hyvästä kasvuyhteisöstä. Suotuisa ympäristö tarjoaa lapselle muun muassa sosiaalisia suhteita, mahdollisuuden tutustua omaehtoisesti ympäristöönsä ja

tilaisuuden löytää sieltä toimintamahdollisuuksia. Ympäristön ei kuulu erotella lapsia osaamisen tai taitojen mukaan vaan lapselle ja lasten yhteisöille on annettava mahdollisuus näkyä.

Sevón ym. (2021) korostaa, ettei minkäänlainen toimintakulttuurin muutos tapahdu välittömästi. Muutos edellyttää avoimuutta koko työyhteisöltä uusia mahdollisuuksia sekä näkökulmia kohtaan. Muutokseen tarvitaan mukaan esihenkilön tuki ja toimintaa on hyvä kehittää asteittain yhdessä tehdyn reflektion pohjalta. Sevón ym. (2021) mukaan ”Osallisuuden pedagogiikan omaksumisessa on paljolti kyse varhaiskasvatuksen henkilöstön omasta oppimisprosessista, kuten muutoksesta asenteissa, uskomuksissa, taidoissa, käyttäytymisessä ja jopa laajemmin yksilön identiteetissä” (s. 120). Henkilöstössä voi herätä huolta siitä, ovatko heidän omat, käytössään olevat resurssit riittäviä uuden toiminnan toteuttamiseen. Toimintakulttuurissa lasten osallisuus rakentuu rinnakkain sekä institutionaalisissa rakenteissa että materiaalisissa ympäristöissä, ja se ilmenee myös päivittäisissä vuorovaikutussuhteissa ja toimintatavoissa. Oleellista on tarkastella, mitä aikuiset tekevät, eikä vain sitä, mitä lapset tekevät. Yhdenvertaisuuden edistäminen velvoittaa tarkastelemaan, toteutuvatko kaikkien lasten oikeudet lapsiryhmässä vai jäävätkö joidenkin oikeudet toteutumatta (Sevón ym., 2021). Eskel ja Marttila (2013) lisäävät, että varhaiskasvatuksen ammattilaisilta vaaditaan myös kykyä yhteistyöhän, itsearviointiin sekä vertaisarviointiin, sillä ilman arviointia käytäntöjen kehittäminen ja uuden suunnittelu jäävät vaille suuntaa ja selkeää päämäärää.

Nivala (2021) korostaa, että varhaiskasvatuksessa aikuisten on tärkeää osata kohdata kukin lapsi juuri hänelle sopivalla tavalla. Tärkeänä pidetään myös aikuisen herkkyyttä havainnoida lasta sekä hänelle tärkeitä asioita ja mahdollisuuksien antamista lapselle osallistua toimintaan omista lähtökodistaan ja omalla tavallaan.

Nivalan (2021) mukaan varhaiskasvatuksessa vapaa toiminta nähdään alueena, joka luonnollisesti mahdollistaa lasten vallankäytön. Vapaaseen toimintaan liittyen onkin useissa päiväkodeissa luotu erilaisia konkreettisia toimintakäytäntöjä, jotka tukevat lasten mahdollisuuksia päättää esimerkiksi, mitä leikkiä lapsi haluaa ryhtyä leikkimään ja kenen tai keiden kanssa. Innostava ja osallistava toimintaympäristö, jossa vallitsee hyväksyvä ilmapiiri, rohkaisee lapsia olemaan aloitteellisia sekä ilmaisemaan itseään monipuolisesti erilaisin

tavoin. Hännikäinen (2018) lisää, että lämmin, iloinen ja kannustava ilmapiiri tukee toki lasten hyvinvointia yleisesti, mutta on myös merkittävä tekijä ryhmän yhteenkuuluvuuden kannalta.

Sevón ym. (2021) tuo esiin, että tutkijoiden mukaan keskeistä on aikuisen sensitiivisyys lapsen aloitteille, luopuminen aikuinen-lapsi-hierarkiasta ja tasavertaisten mahdollisuuksien luominen jokaisen lapsen osallistumiselle. Sevónin ym. (2021) mukaan ”Lasten osallisuuden toteutuminen vaatiikin uudenlaista pedagogista ajattelua, jossa osallisuus läpäisee toimintakulttuurin siten, että osallisuuden eri kehukset ja jännitteet otetaan tietoisesti tarkastelun ja yhteisen pohdinnan kohteeksi” (s. 135). Kun lasten aloitteet sekä näkemykset on tavoitteena ottaa huomioon, vaaditaan demokraattista lapsikäsitystä, aikuisen valta-aseman kriittistä tarkastelua sekä haavoittuvassa asemassa olevien lasten yhtäläistä osallisuutta edistävää pedagogista osaamista (Sevón ym., 2021).

Ahonen ym. (2013) nostaa esiin, että varhaiskasvatuksessa lapsella tulisi olla mahdollisuus oman pienyhteisönsä muodostamiseen sekä valitsemiseen suuremman yhteisön eli koko ryhmän sisällä. Lapselle tulisi antaa kokemus siitä, että hän saa vaikuttaa itse yhteisöönsä, sen muodostamiseen sekä saa tunteen siihen kuulumisesta. Samalla aikuisen tehtävä on turvata, että kukaan lapsista ei jää ilman kaveria.

Nivala ja Ryyänen (2013) esittelevät artikkelissaan saksalaisen filosofin Axel Honnethin (2012) ajatuksia. Honnethin mukaan jokaiselle ihmiselle on tärkeää tulla huomioiduksi omien ainutlaatuisten kykyjensä ja ominaisuuksiensa välityksellä. Jokainen ihminen tarvitsee hyväksytyksi tulemisen sekä arvostuksen kokemuksia. Nämä ovat tärkeä sosiaalisen vuorovaikutuksen muoto ja identiteetin muodostumiselle olennaista.

3.2 Aitoa osallisuuden edistämistä – ei pelkkää osallistumista

Nivala ja Ryyänen (2013) ottavat esiin, että sosiaalipedagogisessa toiminnassa, joka tähtää osallisuuden edistämiseen, lähtökohtana on ymmärtää, ettei osallisuuden edistämistä voi pelkistää osallistumisen edistämiseksi, eikä myöskään osallistuminen tuota automaattisesti osallisuutta. Osallisuus kehittyy yksilön ja yhteisön suhteessa, eikä se ole joko yksilön tai yhteisön ominaisuus. Täten osallisuutta ei voi edistää tai luoda pelkästään yksilön tai yhteisön muuttamisen kautta vaan se rakentuu tukemalla edellytyksiä, jotka mahdollistavat muutoksen

ja kasvun molemmissa, vahvistaen samalla yksilön ja yhteisön välistä suhdetta.

Sosiaalipedagogisessa osallisuuden vahvistamisessa perustavanlaatuista onkin yhteisöjen kehittymisen sekä niiden sosiaalisten suhteiden laadullisen muutoksen edistäminen. Eskel ja Marttila (2013) täydentävät, että lapsen osallisuus hänen kasvuyhteisössään on enemmän kuin mahdollisuus osallistumiseen.

Nivala ja Rynänen (2013) esittelevät artikkelissaan Horellin (1994) osallisuuden portaikon. Horellin lasten osallistumisen portaiden ensimmäisellä portaalla lapsi sopeutuu valmiisiin suunnitelmiin. Toisella portaalla lapsi tulee kuulluksi. Kolmannella portaalla lapsella on mahdollisuus osallistua aikuisten asettamilla ehdoilla. Neljännellä portaalla siirrytään osallistumisesta osallisuuteen, jossa lapsilla on tasavertainen mahdollisuus osallistua aikuisten kanssa. Viidennellä portaalla lapset suunnittelevat itse ja aikuiset ovat apulaisia. Vasta kahdella ylimmällä portaalla osallisuuden nähdään toteutuvan niin, että osallistuminen on mahdollistanut todellisen vaikuttamisen sekä tuottanut kokemuksen osallisuudesta. Osallistujan täytyy saada niin halutessaan osallistua toimintaan sen ideoinnista toteutukseen sekä arviointiin saakka, sillä osallisuudessa ei ole kyse vain hetkellisestä osallisuuselämyksestä. Vuorovaikutus on olennaista niin osallistujien eli lasten kesken kuin myös suhteessa toiminnan mahdollistajiin eli aikuisiin. Osallisuus toteutuu vasta, kun toiminnassa osallistujalle syntyy voimaantuneen subjektin asema eli hänellä on toiminnan kaikissa vaiheissa sekä toiminnan loppuun asti pätevä subjektin rooli. Tässä tärkeässä roolissa on mahdollisuus nähdä toiminnan tulokset sekä arvioida niitä.

Nivalan (2021) mukaan jotta osallisuus voi toteutua, tarvitaan kuulumista, joka perustuu yhteiselämään sekä vuorovaikutukseen. Mielipiteiden kuuleminen ja esittäminen tai valintojen tekemisen mahdollisuus tai aloitteellisuus eivät riitä, jos ne eivät ilmene vuorovaikutuksessa muiden kanssa, yhteiselämän osana. Huomiota tulee kiinnittää myös siihen, että yhteisön jäsenillä on todellisia mahdollisuuksia osallistua.

Myös Nivala ja Rynänen (2013) toteavat, että jotta yksilön ja yhteisön suhdetta voidaan kutsua osallisuudeksi, edellytetään jotain niin yksilöltä kuin yhteisöltäkin. Osallisuuden edellytyksenä on, että yksilö haluaa olla yhteisön jäsen ja yhteisö hyväksyy yksilön jäsenekseen.

Nivala ja Rynänen (2013, s.14) toteavat, että ”Osallisuuden käsite on monessa yhteydessä tullut tulkituksi tarpeettoman kapeasti joksikin, mitä täytyy ikään kuin ulkopuolelta erikseen

luoda tai edistää: osallistumiseksi, jota ei voi syntyä luonnostaan ilman ylhäältäpäin annettuja rakenteita”. Tällöin on vaarana, että osallisuuden edistäminen muuttuu prosessiksi, jossa tullaankin rakentaneeksi hierarkioita sen sijaan, että edistämällä osallisuutta edistettäisiin aidosti myös tasa-arvoa. Tällainen lähestymistapa osallisuuden edistämiseen olettaa, että on aina joku, jolla on käsissään osallisuuden avaimet ja joku, jolle ne pitää antaa.

Nivala ja Ryyänen (2013) esittävät sosiaalipedagogiikan näkökulmasta osallisuuden tukemiseen liittyviin tunnistamiinsa haasteita koskevia kysymyksiä, kuten nähdäänkö osallisuuden sekä osallistumisen tukeminen mallinnettavaksi ylhäältäpäin vai onko kyse jostain sellaisesta, jota on merkittävää luoda niiden ihmisten kanssa yhdessä, joita tilanteet sekä asiat koskevat ja liittyy toimintatavat osaksi sitä, mitä jo parhaillaan tapahtuu? Toinen esiin noussut kysymys on: Huomioidaanko osallisuusprosesseissa se, mikä ihmiselle itselleen on osallisuutta ja minkälaisen osallistumisen kyseinen ihminen kokee mielekkääksi? Kolmas kysymys on: Onko osallisuuden edistämisen prosesseissa tilaa myös kriittisille näkökannoille sekä sellaisille toiminnan tavoille, jotka poikkeavat vakiintuneista toimintamalleista?

3.3 Varhaiskasvatuksen ammattilaisen asenteen sekä käyttämän kielen merkitys lapsen sosiaalisen osallisuuden muotoutumiseen

Sevón ym. (2021) tuo esiin, että aiemman tutkimuksen mukaan aikuiset aliarvioivat usein lasten osallistumiskykyä päätöksentekoon, vaikka kyse on useimmiten riittämättömistä harjoittelumahdollisuuksista päätöksenteossa ja vastuun ottamisessa. Kun aikuiset eivät tunnista tai edistä lasten osallistumismahdollisuuksia, he eivät samalla onnistu luopumaan omasta ohjausvallastaan, mikä estää osallisuuden toteutumisen. Usein ajatellaan, että pieniltä lapsilta puuttuisi valmius tehdä päätöksiä ikään liittyvien tekijöiden vuoksi, ennemminkin heidän ajatellaan tarvitsevan aikuisen valvontaa sekä suojelua. Kuitenkin ”lapsuuden viattomuuden” sijaan lasten kanssa tulisi jo varhain käsitellä eriarvoisuuden ja sosiaalisen ulossulkemisen kysymyksiä sekä haastaa lapsia hyväksymään erilaisuus ja ottamaan sosiaalista vastuuta, näissä helposti vaietuiksi tabuiksi miellettyissä kysymyksissä.

Ahosen ym. (2013) mukaan on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, kuinka paljon aikuiset tekevät erottelua esimerkiksi iän perusteella ja mikä sen vaikutus on lasten omien yhteisöjen

muodostukseen. Esimerkiksi kaikissa tilanteissa ei ole olennaista korostaa ”pienten” ja ”isojen” eroja, sillä tällainen erottelu voi siirtyä myös lasten keskuuteen.

Ahonen ym. (2013) nostaa esiin, että aikuisten asennoitumisen syrjäytymisriskissä oleviin lapsiin on havaittu vaikuttavan myös muiden lasten muodostamiin mielipiteisiin näistä lapsista. On syytä pohtia, kuinka paljon aikuisten toiminnalla on vaikutusta lasten sosiaalisen aseman muodostumiseen sekä pysyvyyteen. Aikuiselta saatu kielteinen huomio voi nostaa syrjäytymisriskissä olevien lasten ongelmat muiden lasten tietoisuuteen ja tämä leimaa negatiivisesti nämä lapset. Varhaiskasvatuksen ammattilaisella on siis tärkeä rooli lapsen leimautumisen ehkäisemisessä sekä toveripreferenssien muodostumisessa. Tätä tukee myös Hännikäisen (2018) tutkimuksessa esiin noussut huomio, että opettajat mallintavat toiminnassa tärkeänä pitämiään arvoja käyttäytymisellään niin sanallisesti kuin sanattomasti. Jopa hyvin pienet lapset tarkkailevat opettajien käyttäytymistä ja matkivat heitä. Kuutti ym. (2022) lisää, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten on tärkeää olla tietoisia verbaalisesta ja nonverbaalisesta vuorovaikutuksestaan, kuten eleistään ja ilmeistään, jotka pahimmassa tapauksessa voivat aiheuttaa lasten syrjäytymistä.

Heinonen ja Kuikka (2013, s.225) huomauttavat, että yhteistyösuhteet aikuisten ja lasten välillä jäävät perinteisiksi, kun aikuiset osallistavat lapsia vain omien tarkoitustensa pohjalta. Lapsesta tulee aikuisen toiminnan objekti, jos aikuinen päättää, millaista lapsen osallistuminen on ja käyttää näin valtaansa kontrolloidakseen lasta. On myös vaarallista, jos lapsen yritykset ja halu osallistua estetään väitteellä, etteivät aikuisten tarjoamat tietyt rakenteet tai puitteet sovi lapsen osallistumiselle. Sen epäileminen, että ovatko jotkin käytännöt soveliaita lapselle tai olisiko osallistuminen lapselle mielekästä, on helppo syy aikuiselle olla tekemättä mitään lapsen osallisuuden toteuttamiseksi. Samalla se on helppo tapa lamaannuttaa niin muiden aikuisten kuin lastenkin into.

3.4 Sosiaalisen osallisuuden kriittiset tulkinnat

Nivala ja Rynänen (2013) nostavat esiin, että osallisuuden edistämiseen liittyy myös kyynisiä tulkintoja. Näiden kyynisten tulkintojen mukaan osallisuuden sekä osallistumisen edistämisessä on kyse viime kädessä vallankäytöstä, jolla tavoitellaan tietynlaisten

osallistumisen ja toiminnan tapojen normalisoimista ja vastuullistavan itsehallinnan edistämistä.

Sevónin ym. (2021) mukaan aiemmassa tutkimuksessa on esitetty kriittisiä huomioita osallisuudesta lasten mukauttamisen välineenä, kätkeytyneenä vallankäyttönä sekä aikuiskontrollin osana. On todettu, että lasten osallisuus on hyväksyttävää vain silloin, kun se myötäilee aikuisten suunnitelmia ja mielipiteitä. Monissa aiemmissa tutkimuksissa on lisäksi kritisoitu kapeakatseiseksi ääneen pohjautuvaa (eng. voice-based) ymmärrystä lasten osallisuudesta, koska se voi helposti sulkea ulkopuolelle esimerkiksi lapset, jotka puhuvat heikosti tai tarvitsevat erityistä tukea. Lapsen toimijuuden tunnistaminen ei yksin riitä. Lapsen oikeus osallisuuteen edellyttää aikuiselta myös tietoisia toimintatapoja, jotka tarjoavat lapselle mahdollisuuden sekä tilan ilmaista näkemyksiään ja kokea, että häntä kuunnellaan.

4 Menetelmä

Kandidaatintutkielmani on narratiivinen kirjallisuuskatsaus. Vilkan (2023) mukaan kirjallisuuskatsaus on tutkimustapa, jossa tutkitaan tutkijoiden alkuperäistutkimuksia. Kirjallisuuskatsauksena tehty tutkimus toteutetaan olemassa olevan tiedon tulkitsemiseksi, tunnistamiseksi, arvioimiseksi sekä yhdistämiseksi. Kirjallisuuskatsauksessa tarkoituksena on tiivistää alkuperäistutkimusten olemassa oleva sekä oleellinen tieto tietyssä aihepiirissä sekä esittää ennalta asetettuun tutkimuskysymykseen keskeiset johtopäätökset. Kirjallisuuskatsauksessa tavoitteena on kriittisesti tarkasteltu kokonaiskuva.

Vilkan (2023) mukaan narratiivinen kirjallisuuskatsaus kuuluu traditionaalsiin katsaustyyppeihin. Sen synonyymi on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Narratiivista kirjallisuuskatsausta käytetään usein, kun lähtökohtana ei ole ilmiön yleisyyden selvittäminen vaan vastauksen etsiminen tutkimuksista siihen, mitä ilmiöstä tiedetään, mitkä ilmiön keskeiset käsitteet ja käsitteiden keskinäiset suhteet ovat. Narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa voidaan kuvata muun muassa tutkimuksissa käytettyjä teorioita tai tutkimusasetelmia, käsiteltävän aiheen historiaa tai kehitystä. Narratiivisella kirjallisuuskatsauksella voi tehdä uuden kokonaisnäkemyksen tai tiivistyksen aiemmin tehdystä tutkimuksesta tai järjestää epäyhtenäistä tietoa kokonaisuudeksi, joka on johdonmukainen ja jatkuva. Näin metodilla pystytään antamaan käsiteltävästä aiheesta ja sen tilasta tieteenalalla laaja yleiskuva sekä on mahdollista tunnistaa aihepiiriin liittyvän lisätutkimuksen tarve.

Teen narratiivisen kirjallisuuskatsaukseni kartoittavana katsauksena, jossa Vilkan (2023) mukaan ”Pyritään muodostamaan kokonaiskäsitys esimerkiksi tutkimuksissa käytetyistä käsitteistä ja teoreettisista kehyksistä aihepiirissä, luomaan tutkimusartikkelien tuloksista viitekehys tutkimukselle tai löytämään puutteita ja aukkoja olemassa olevasta tiedosta” (s. 23). Tavoitteena on siis tutkimuskohteiden tunnistaminen sekä kontekstiin eli asiayhteyteen asettaminen.

4.1 Tutkimuskysymys

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää keinoja, joilla varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat tukea vaikeasti vammaisen lapsen sosiaalista osallisuutta. Tutkimuskysymykseni on ”Miten

varhaiskasvatuksen ammattilainen voi tukea vaikeasti vammaisen lapsen sosiaalista osallisuutta?”

4.2 Tutkimuksen toteutus ja aineiston valinta

Tutkimusprosessi on aloitettu muodostaen yleiskuva aiheeseen liittyvästä tutkimuksesta etsimällä ja lukemalla aiempaa kirjallisuutta. Määritetyn tutkimuskysymyksen pohjalta aineisto seulottiin mahdollisimman hyvin siihen vastaavaksi. Kirjallisuuteen perehtymisen myötä kandidaatintutkielman rakenne ja tarkasteltavat näkökulmat aiheesta tarkentuivat tutkimusprosessin loppuun saakka.

Aineistoa on haettu syksyllä 2025 ja keväällä 2026. Lähteiden etsimisessä on käytetty lumipallotekniikkaa (eng. snowball sampling), jolla Vilkan (2023) mukaan tarkoitetaan valittujen aiempien tutkimusten viitteiden tai lähdeluetteloiden avulla löytyviä tutkimuksia, joita on käytetty kyseisen aineiston viittauksissa. Tutkimuskysymykseen vastaamiseksi oli oleellista hyödyntää myös aiempien tutkimusten hyödyntämiä aiempia tutkimuksia ja hyödyntää niitä, jotta aiheesta muodostuisi mahdollisimman kattava yleiskatsaus. Kirjalähteiden etsimisessä on käytetty kirjaston sivustoa Satakirjastot.finna.fi ja artikkeleiden etsimisessä Google Scholar tietokantaa. Hakusanoina on käytetty esimerkiksi varhaiskasvatus, sosiaalinen osallisuus, vammaisuus, early childhood education ja belonging. Lähteet on pyritty valitsemaan siten, että ne antaisivat mahdollisimman kattavan kuvan aiheesta sekä vastaisivat sisällöltään asetettuun tutkimuskysymykseen. Kandidaatintutkielmassa on pyritty vertailemaan ja yhdistelemään eri lähteiden tietoja toisiinsa sekä löytämään myös eroavaisuuksia. Lähteinä on käytetty luotettavia tieteellisiä julkaisuja, jotka ovat vertaisarvioituja, joitakin kirjoja sekä Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen sivustoa vaikeavammaisuuden määrittelyyn. Vertaisarvioinnin lisäksi kriteereinä aineostoa etsiessä oli se, että artikkelista on saatavilla maksuton koko teksti. Kandidaatintutkielmassa on käytetty yhteensä 17 lähdetä.

5 Vaikeasti vammaisten lasten vähäinen osallistuminen sosiaalisiin toimintoihin

Sevónin ym. (2021) mukaan kansainvälisessä keskustelussa on tuotu esiin tarve kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksessa rakenteisiin, jotka eriarvoistavat lapsia sekä yhdenvertaisuuden toteutumiseen liittyviin ristiriitoihin. Käytännössä tämä merkitsee kykyä havaita vähemmistöihin kuuluvien lapsiryhmien kohtaamaa haavoittuvuutta heidän arkiympäristöissään, joissa heidän kuulumisensa ja osallisuutensa muotoutuvat.

Kuutin ym. (2022) suomalaisissa varhaiskasvatusyksiköissä toteutettu tutkimus osoittaa, että vaikeasti vammaiset lapset viettivät vähemmän aikaa erilaisissa sosiaalisissa toiminnoissa ja muiden lasten kanssa, kuin lapset, joilla ei ollut erityisen tuen tarvetta. Korkeaa osallistumista havaittiin vaikeasti vammaisten lasten kohdalla 37,3 prosenttia ajasta ja lasten, joilla ei ollut erityisen tuen tarvetta 52,9 prosenttia ajasta. Vaikeasti vammaisten lasten huomion kohteena oli yleensä aikuinen tai ei-sosiaalinen kohde. Tutkimuksessa havaittiin myös, että vaikeasti vammaiset lapset leikkivät tilastollisesti merkitsevästi vähemmän roolileikkejä ja enemmän materiaalista leikkiä verrattuna lapsiin, joilla ei ollut erityisen tuen tarvetta. Lisäksi havaittiin, että vaikeasti vammaiset lapset tilastollisesti merkitsevästi harvemmin keskittyivät toisiin lapsiin tai olivat kontaktissa muihin lapsiin, verrattuna lapsiin, joilla ei ollut erityisen tuen tarvetta.

Kuutin ym. (2022) tutkimuksessa havaittiin, että vaikeasti vammaisen lapsen huomion kohteena ei ollut yleensä muita lapsia, vaan aikuinen. Tämä voi viitata siihen, että lapset ovat sopeutuneet vuorovaikutukseen aikuisen kanssa ikätovereiden kanssa olemisen ja leikkimisen sijaan. On myös mahdollista, että aloittaessaan vuorovaikutusta ikätovereidensa kanssa vaikeasti vammaiset lapset luottavat ensin aikuisiin.

Myös Luttropp ja Granlund (2010) raportoivat samankaltaisia tuloksia Ruotsin varhaiskasvatuksesta toteutetusta tutkimuksesta. Tutkimuksen mukaan älyllisesti kehitysvammaiset lapset aloittivat vähemmän vuorovaikutusta vertaistensa kanssa ja olivat enemmän aikuisten, kuin vertaistensa kanssa verrattuna tyypillisesti kehittyneisiin lapsiin.

Kuutti ym. (2022) korostaa, että tulevaisuudessa on kiinnitettävä huomiota tehokkaisiin tapoihin lisätä kaikkien lasten osallistumista sekä sitoutumista riippumatta heidän tarvitsemansa tuen tasosta. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä on tarkkailtava varhaiskasvatuksen ammattilaisten käyttämiä strategioita erilaisissa tilanteissa, jotta voidaan saada tietoa tehokkaista käytännöistä.

6 Kuuluminen osana sosiaalista osallisuutta

Kuulumisella (eng. belonging) tarkoitetaan Puroilan ym. (2021) mukaan muuttuvaa prosessia, jossa lapsi kehittyvän itsetuntemuksensa avulla samaistuu muihin ihmisiin ja pyrkii osaksi yhteisöä. Juutinen (2015) lisää, että "Lasten yhteenkuuluvuus ei ole stabiili ilmiö, vaan sitä rakennetaan ja tuotetaan jatkuvasti uudelleen" (s. 172). Juutinen (2015) korostaa, että useiden tutkimusten mukaan jo alle 3-vuotias lapsi kykenee osoittamaan yhteenkuuluvuutta toisiin lapsiin sekä aikuisiin.

Nivalan (2021) mukaan lapsen ryhmään kuulumisen halu vaatii vastineekseen vastavuoroista hyväksyntää ryhmän jäseniltä, jotta lapsi voi kokea pysyvän tunteen kuulumisesta. Kuuluminen määritellään arjessa tapahtuvan vuorovaikutuksen neuvotteluiksi "meistä ja muista".

Kuulumisen kriteereitä ja rajoituksia aloitetaan määritellä tietoisesti erityisesti tilanteessa, kun siihen kohdistuu jonkinlaista uhkaa. Tällöin muodostuu kriteerejä sille, ketkä pääsevät osaksi ryhmää ja ketkä suljetaan sen ulkopuolelle. Samalla myös ero ulkopuolisiin korostuu.

Nivala (2021) korostaa, että kun lapsen yhteisöön kuulumisen tunne on rakentunut, lapsi kokee olevansa omana itsenään tärkeä osa ryhmää. Tämän kokemuksen aikaansaamiseen lapsi tarvitsee aikuisen apua, joka kykenee vastaamaan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Kun lapsi kokee tulevansa kohdatuksi omana itsenään, hän pystyy kiinnittymään turvallisesti ryhmään, mikä mahdollistaa sen, että lapsi uskaltaa olla aloitteellinen. Lapsen rohkaiseminen omien kokemusten jakamiseen, rakentaa pohjaa yhteenkuuluvuuden kokemukselle sekä lapsen kyvyille ja halulle toimia muiden kanssa. Pienryhmät ovat osallisuutta edistävä pedagoginen käytäntö. Kun ollaan pienessä ryhmässä ison ryhmän sijaan, voidaan paremmin huomioida jokainen lapsi yksilöllisesti sekä edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja kokemuksia yhteisöllisyydestä.

6.1 Vammaisten lasten heikommat mahdollisuudet kokea kuuluvansa ryhmään

Juutinen (2015) totesi tutkimuksessaan, että jännitteet yksilön oikeuksien, kuten sen, että lapsi haluaisi tehdä jotain yksin, eikä ottaa toista lasta mukaan, ja ryhmän sääntöjen, kuten sen, että jokaisella lapsella on oikeus tuntea kuuluvansa ryhmään, välillä tulivat esille päiväkotiarjen

kertomuksissa selkeästi. Tutkimuksessa havaittiin, että yhteenkuuluvuutta luotiin ja tuettiin joillakin sanoilla ja toiminnoilla, mutta toisella tavalla toimimalla tultiin sulkeneeksi joku lapsi pois ryhmästä niin lasten kuin aikuisten toimesta, esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi ei halunnut ottaa toista lasta mukaansa, vaan mennä yksin, jolloin aikuinen myöntyi ja jätti tämän jälkeen kokonaan huomiotta lapsen, jota ei haluttu mukaan. Tutkimuksessa lasten yhteenkuuluvuuden tukeminen ei lähtökohtaisesti näyttäytynyt tietoisena valintana päiväkodin pedagogiikassa. Tästä nousee kysymys siitä, että tullaanko yhteenkuuluvuuden merkityksestä sekä sen tukemisesta tietoisiksi vasta, kun ryhmässä selkeästi esiintyy jonkin lapsen ulos sulkemista.

Puroilan ym. (2021) vuosina 2018–2020 toteutetussa tutkimuksessa tutkittiin pienten lasten kuulumisen muotoutumista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kolmen eri tason kautta: makrotaso eli suomalaiset koulutuspolitiikat, mesotaso eli koulutusympäristöjen organisatoriset ja institutionaaliset olosuhteet sekä mikrotaso eli lasten päivittäiset ihmissuhteet ja vuorovaikutus. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat iältään 3–8-vuotiaita.

Puroilan ym. (2021) tutkimuksessa havaittiin, että lasten kuulumisen edellytyksiä muovasivat useat jännitteet eri tasojen välillä ja sisällä. Tutkimuksessa tunnistettiin neljä jännitettä: enemmistö ja vähemmistöt, samankaltaisuudet ja erot, toimijuus ja auktoriteetti sekä jatkuvuus ja muutos. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että vaikka jännitteet paljastivat lasten kuuluvuutta tai kuulumattomuutta, jännitteet yksinään eivät tuottaneet lasten kuulumisen tai kuulumattomuuden kokemusta. Esimerkiksi samankaltaisuuksien löytäminen muiden lasten kanssa ei taannut kokemusta kuulumisesta, eikä lapsen ryhmästä poikkeaminen automaattisesti johtanut kuulumattomuuden tunteeseen. Tämän takia tutkimuksessa analysoitiin kuulumisen ja kuulumattomuuden aktiivisempaa puolta eli millä keinoilla lasten kuulumista ja kuulumattomuutta tuotetaan eri koulutusjärjestelmän tasojen leikkauspisteissä. Vastaus oli, että toteutetut käytännöt, käytetty kieli ja asemasta johtuva valta toimivat resursseina, joiden kautta eri tasot toimivat automaattisesti sekä tuottivat aktiivisesti lasten kuulumisen ja kuulumattomuuden kokemuksia. Juutinen (2015) korostaa, että sosiaalisten suhteiden lisäksi merkityksellistä yhteenkuuluvuuden rakentumisessa ovat kulttuuriset, historialliset, materiaaliset, taloudelliset sekä poliittiset suhteet.

Kuten aiemmassa tutkimuksessa myös Puroilan ym. (2021) tutkimuksessa havaittiin, että mikrotasolla lapset tunnistivat itse eroja ikätovereidensa keskuudessa, kuten iän, sukupuolen,

kyvyt, kielen ja ruumiilliset piirteet. Lapset samaistuivat osaan lapsista ja erottivat itsensä toisista. Ystävyysuhteita solmittiin usein yhtäläisyyksien perusteella. Kuitenkin osa lapsista laajensivat ystävyysuhteitaan myös esimerkiksi eri ikäryhmien ja kielten välillä.

Kuten aiemmassa tutkimuksessa myös Puroilan ym. (2021) tutkimuksessa otettiin esiin aikuisten käyttämän kielen merkitys lapsen kuulumisen tai kuulumattomuuden tunteen rakentumisessa. Aikuiset luokittelivat lapsia kieli-ilmausten, kuten ”sairaat lapset” mukaan, jotka luovat erilaisia identiteettejä lapset kategorian sisällä. Sekä aikuiset että lapset luokittelivat puheessaan lapsia esimerkiksi isoihin ja pieniin. Lisäksi aikuiset ja lapset käyttivät pronominia ”me” ilmaisemaan samaistumista joihinkin ihmisiin ja passiivimuotoa tai pronominia ”he” ilmaisemaan erottautumista muista.

Puroilan ym. (2021) tutkimus osoitti, että Suomen koulutusjärjestelmän eri tasoilla lapset luokitellaan eri alakategorioihin iän ja yksilöllisten tarpeiden, kuten vammaisuuden perusteella. Alakategoriat eivät ole vain sosiaalisia asemia, vaan ne vaikuttavat lasten valta-asemiin sekä heidän oikeudenmukaiseen ja tasa-arvoiseen kohteluunsa. Tutkimus vahvisti aiempien tutkimusten tulokset siitä, ettei Suomen koulutusympäristöt tarjoa lapsille yhtäläisiä mahdollisuuksia kokea kuuluvansa osaksi pienempää tai isompaa ryhmää, erityisesti, jos lapsella on esimerkiksi yksilöllisiä tarpeita.

Lisäksi Puroilan ym. (2021) tutkimuksen tulokset osoittivat, että mesotason organisaatio- ja institutionaalisten olosuhteiden määrittämisellä on ratkaiseva rooli lasten kuulumisen ja kuulumattomuuden tunteen syntymisessä paikallisen politiikan, institutionaalisten käytäntöjen sekä taloudellisten resurssien kautta. Lasten edellytykset kokea kuuluvansa voivat Suomessa vaihdella kunnasta toiseen riippuen poliittisesta tahdosta edistää jokaisen lapsen kokemusta kuulumisesta. Tulokset edellyttävät kriittistä uudelleenarviointia siitä, miten esimerkiksi lasten toimijuutta ja tasa-arvoa korostava koulutus toteutetaan, edistetään tai pahimmillaan estetään Suomen koulutusjärjestelmän eri tasojen yhtymäkohdissa. Tehtävää on, jotta jokaiselle lapselle voitaisiin tarjota vastaanottavainen ympäristö, jossa oppia.

7 Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät osana sosiaalisen osallisuuden tukemista

Merikosken ja Pihlajan mukaan (2022) etenkin puhumattoman lapsen mahdollisuus kertoa asioitaan ja tehdä aloitteita on hyvin rajoittunut. Laajassa kirjossaan esteetön viestintä tarjoaa myös puhumattomalle lapselle keinoja erilaisiin tilanteisiin.

7.1 Tukiviittomat

Merikoski ja Pihlaja (2022) tuovat esiin, että tukiviittomat ovat tunnetuin esteettömän viestinnän keino. Tukiviittomat eivät ole varsinaista viittomakieltä, vaan ne on lainattu viittomakielestä. Tukiviittomia käyttämällä ikään kuin alleviivataan sana tai sanoja lauseessa. Tukiviittomat on helppo sisällyttää leikkeihin, peleihin ja lauluihin. Usein lapsen puhe lisääntyy ja selkiintyy ja ilmaisun paine vähenee, kun lapsen kanssa käytetään tukiviittomia. Tukiviittomia voi käyttää aikuinen tai lapsi tai molemmat.

7.2 Kuvat

Merikoski ja Pihlaja (2022) esittelevät toisen esteettömän viestinnän keinon eli kuvat. Heidän mukaansa kuvat toimivat symboleina, joita jo opitaan lukemaan. Kuviin viestintäkeinona pätee yleinen esteettömän viestinnän lainalaisuus - yhteisön tulee mallillaan käyttää niitä. Kuvat voidaan ottaa mukaan leikkeihin, lauluihin, peleihin tai vaikka ulkoiluun. Kuvien käyttöä laajennetaan vähitellen. Lapsen käyttöön voidaan tehdä leikki- ja laulutauluja tai hänelle voidaan tehdä henkilökohtainen laaja-alainen kuvakansio, joka kulkee lapsen mukana päiväkodista kotiin. Lapsiryhmän kanssa käytävissä keskusteluissa on hyvä olla mukana kuvia, niitä voidaan käyttää apuna esimerkiksi aamupiirissä keskusteltaessa edellisen illan tapahtumista. Varhaiskasvatuksessa tavoitteena on lasten täysivaltainen osallisuus, jossa avainasemassa on esteetön viestintä. Lisäksi kuvien avulla voi viestiä, jos viittomat tai muu itsenäinen liikunnallinen toiminta on estynyt.

7.3 Nopea piirrosviestintä

Merikoski ja Pihlaja (2022) ottavat esiin, että nopea piirrosviestintä (eng. quick drawing communication system) on Hannele Merikosken (2012) kehittämä menetelmä, joka tukee viestintää keskustelutilanteissa, joissa viestintätaulusta tai -laitteesta puuttuu tarvittavia symboleja tai kuvia. Se soveltuu myös tilanteisiin, joissa ei ole saatavilla muita viestinnän keinoja tai apuvälineitä. Nopean piirrosviestinnän perusperiaate on, että paperiin piirretään kuvia nopeassa tahdissa. Kuvien yhteyteen piirretään aina kysymysmerkki, jolla voi olla erilaisia merkityksiä, kuten ”liittyy johonkin muuhun” tai ”liittyy molempiin”. Lapset oppivat helposti piirtämisen kavereiden kanssa, jotka eivät puhu, kun aikuinen ohjaa ja näyttää mallia piirtämiseen. Pienetkin lapset kysyvät uteliaana ”Miten piirtäisin, jotta saisin tietää, pitääkö Martti teatterista?” Nopea piirrosviestintä toimii hyvänä työkaluna selvittää puhumattoman lapsen kanssa hänen kokemuksiaan.

7.4 Puhelaitteet

Merikoski ja Pihlaja (2022) tuovat esiin, että puhelaitteet mahdollistavat osaltaan lapsen kuulluksi tulemisen, jos lapsi ei puhu tai hänen puheensa on hyvin niukkaa tai epäselvää. Puhelaitteen avulla lapsella on mahdollisuus osallistua täysivaltaisesti esimerkiksi leikkitalanteisiin. Tämä vahvistaa lapsen oman toiminnan ohjausta ja itsetuntoa sekä rohkaisee menemään tilanteisiin, joihin osallistuminen pelkän puheen avulla ei onnistuisi. Puhelaitteita on olemassa yhden viestin laitteista satojen viestien laitteisiin. Toimintaperiaate laitteissa on sama. Painamalla viestiruutua kuullaan nauhoitettu viesti puhuttuna. Viestiruudut on merkitty sisältöä kuvaavilla merkeillä, kuten graafisella kuvalla. Pienillä lapsilla puhelaite on harvoin pääasiallinen viestintäväline, usein se on yksi osa lapsen kommunikointia. Puhelaite on aluksi käytössä lapsen omana viestinnän välineenä, josta vähitellen tulee yhteinen erilaisten toimintojen, kuten leikkien avulla. Muutkin lapset voivat äänittää laitteeseen viestejä.

8 Pohdinta

Tämän kandidaatintutkielman tarkoitus oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen ammattilainen voi tukea vaikeasti vammaisen lapsen sosiaalista osallisuutta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen on oltava sensitiivinen lapsen tarpeille ja antaa lapselle mahdollisuus olla osallisena toiminnassa omalla tavallaan (Nivala, 2021). Vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaisen tulisi huomata lapsen niin sanalliset kuin sanattomat aloitteet sekä antaa lapselle aikaa ajatteluun ja reagoimiseen (Sevón ym., 2021). Varhaiskasvatusryhmän ilmapiiri tulisi olla kannustava, lämmin ja iloinen (Hännikäinen, 2018). Lapselle tulee tarjota hänen tarvitsemansa apuvälineet sosiaalisen osallisuuden mahdollistamiseksi, kuten puhelaite leikkitalanteisiin.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisen tulee tarkastella omaa asennettaan ja käyttämäänsä kieltä ja tarvittaessa pyrkiä muuttamaan niitä. Kriittistä tarkastelua vaatii myös valtasuhteet aikuisten ja lasten välillä ja lasten välillä sekä aikuinen-lapsi-hierarkia ryhmässä. Koko tiimiltä ja myös varhaiskasvatusyksiköltä edellytetään toimintakulttuurin tarkastelua. Sevónin ym. (2021) mukaan toimintatapojen ja rakenteiden tietoinen kehittäminen lasten osallisuuden näkökulmasta on edellytys sille, että osallisuus varhaiskasvatuksessa voi toteutua. Toimintakulttuurin muutos edellyttää koko työyhteisöltä avoimuutta uusia näkökulmia kohtaan, esihenkilötukea ja vaiheittaista kehittämistä yhteisen reflektion pohjalta. Osallisuuden pedagogiikan omaksuminen on henkilöstön oma oppimisprosessi, joka muuttaa uskomuksia, asenteita, käyttäytymistä ja yksilön identiteettiä.

Nivalan ja Ryynäsen (2013) mukaan osallisuuden edistämisen kysymys on paljon laajempi, kuin millaiseksi se kaventuu erilaisissa hankkeissa sekä etenkin puheessa liittyen syrjäytymisen ehkäisyyn. Osallisuuden edistämässä on perustavanlaatuisella tavalla kyse siitä, millaiseksi ihminen kasvaa ja millaiseksi ihminen kasvatetaan. Vaikka osallisuuteen voidaan kiinnittää huomiota hankkeiden, lakien ja asetusten kautta, sen edistäminen edellyttää erityistä huomion kiinnittämistä siihen, millaisia kokemuksia kuulumisesta ja osallistumisesta saamme, sekä siihen, miten arvostavasti ja tutkivasti suhtaudumme toisiin ihmisiin. Lisäksi osallisuuden edistämistä pohdittaessa on merkityksellistä ottaa huomioon, ettei kompastuta siihen, mitä ranskalainen filosofi Jacques Rancière (2011) kutsuu ”viiveen pedagogiikaksi”, jossa prosessin lähtökohdaksi ei oteta tasa-arvoa vaan prosessin tavoitteeksi, jolloin tasa-arvo on aina vasta kehittymässä, eikä koskaan tässä ja nyt. Kaikkien osallisuutta ei tule pitää rakennuspalikkana

tasa-arvoisemmalle tulevaisuudelle vaan sen lähtökohdaksi (Nivala & Rynänen, 2013). Myös Heinonen ja Kuikka (2013, s. 225) ottavat esiin osallistumishankkeiden sudenkuopat. Hankkeet voivat tarjota enemmän symbolista kuin todellista vaikutusvaltaa.

Tämä kandidaatintutkielma antaa tietoa vaikeasti vammaisten lasten sosiaalisesta osallisuudesta sekä käytännön keinoja tukea sitä varhaiskasvatustyössä. Jos tämä tutkimus olisi toteutettu empiirisesti, esimerkiksi havainnoiden varhaiskasvatusryhmissä vaikeasti vammaisten lasten sosiaalista osallisuutta, olisi saatu suorien havaintojen kautta konkreettista ja syvempää tietoa siitä, mitä ja miksi varhaiskasvatuksen ammattilaiset tekevät tai jättävät tekemättä tukeakseen vaikeasti vammaisten lasten sosiaalista osallisuutta. Tämä olisi tehostanut tutkimuksen soveltuvuutta käytännön varhaiskasvatustyöhön. Samaa tutkimusaihetta voisikin tutkia tulevaisuudessa empiirisesti havainnoiden tai haastatellen varhaiskasvatuksen ammattilaisia.

Tämä tutkimus pyrkii noudattamaan korkeatasoisia tutkimuseettisiä periaatteita. Tutkimus on tehty Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeistuksen mukaisesti, jossa painotetaan läpinäkyvyyttä, rehellisyyttä ja vastuullisuutta tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Lähdeaineiston kriittiseen arviointiin sekä asianmukaisiin ja läpinäkyviin viittauskäytäntöihin niin tekstissä kuin lähdeluettelossa on kiinnitetty erityistä huomiota, jotka ovat keskeisiä asioita tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden varmistamisessa. Kaikki tutkimuksessa käytetyt lähteet on merkitty huolellisesti.

Lähteet

Ahonen, J., Majoinen, L., & Marjanen, P. (2013). Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä – Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*, s. 57–67. PS-kustannus.

Eskel, P. & Marttila, M. (2013). Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä – Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*, s. 78–92. PS-kustannus.

Heinonen, H. & Kuikka, M. (2013). Lapsen oikeuksien toteutuminen nyky-yhteiskunnassa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä – Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*, s. 225. PS-kustannus.

Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus - itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3), 92.

Hännikäinen, M. (2018). Values of well-being and togetherness in the early childhood education of younger children. Teoksessa E. Johansson & J. Einarsdóttir (toim.), *Values in early childhood education: Citizenship for tomorrow* (s. 147–162). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315317007-10>

Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4 (2), 161–173.

Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, PM., Heiskanen, N., & Reunamo, J. (2022). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European journal of special needs education*, 37 (4), 587–597.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>

Kontu, E., Pihlaja, P., & Ketonen, R. (2022). Vammaisuus ja lapsen tukeminen. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 317–319). PS-kustannus.

Luttrupp, A. & Granlund, M. (2010). Interaction – it depends: A comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12 (3), 151–164.

<https://doi.org/10.1080/15017410903175677>

Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2022). Kielen ja puheen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos, s. 234–244). PS-kustannus.

Määttä, P. & Rantala, A. (2016). Tavallisen erityinen lapsi : Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa (2. painos). PS-kustannus, 42–43.

Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (1), 40–46.

Nivala, E. & Ryyänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagogiikka*, 14, 14–35.

Puroila, A., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T., & Takala, M. (2021). Young Children's Belonging in Finnish Educational Settings: An Intersectional Analysis. *International journal of early childhood*, 53 (1), 11–25. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00282-y>

Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (1), 114–135.

Terveystieteiden tutkimuskeskus. (2023). *Päivitetty: 20.12.2024. Vaikeavammaisuuden määrittely*. [Vaikeavammaisuuden määrittely - THL](#)

Vilkka, H. (2023). Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina. *Art House*, 11–66.