

Kristiina Ursinius

# **VERTAISLAPSET INTEGROIDUSSA VARHAISKASVATUSRYHMÄSSÄ**

Vertaisten rooli erityisryhmässä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro Gradu  
Huhtikuu 2024

# TIIVISTELMÄ

Kristiina Ursinius: Vertaislapset integroidussa varhaiskasvatusryhmässä- Vertaisten rooli erityisryhmässä  
Pro Gradu- tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Huhtikuu 2024

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen integroidun erityisryhmän vertaislasten roolia ryhmässä suhteessa tukea tarvitseviin lapsiin. Tutkimuksessa on kiinnostusta myös integroidun ryhmän hyödyistä lapsille ja perheelle. Vertaislapsella tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa tai koulussa integroidussa erityisryhmässä olevaa lasta, jolla ei itsellään ole erityisen tuen tarvetta.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen etnografinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto on kerätty lyhytaikaisella havainnointijaksolla sekä haastatteluin. Haastatteluun osallistui joko ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja yksin tai ryhmän varhaiskasvatuksen opettajat yhdessä. Tutkimus tehtiin kahdessa Länsi-Suomalaisessa päiväkodissa, joissa on integroitu erityisryhmä. Tutkimus on tehty alkuvuoden 2024 aikana.

Tuloksissa havaittiin varhaiskasvatuksen olevan laadullisesti yhteneväistä. Varhaiskasvatuksen opettajat pitivät itsestään selvänä vertaislasten yhdenvertaisuutta. Vertaislapset saivat ryhmässä paljon aikuisen huomiota. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat heidät samanlaisiksi lapsiksi kuin tuen tarpeisetkin lapset. Merkityksellistä on resurssien kohdennus integroituun erityisryhmään sekä kasvattajien aito läsnäolo lasten kanssa. Kasvattajat kiinnittivät tietoisesti huomiota jokaisen lapsen huomioimiseen. Kasvattajien puheesta löytyi paljon positiivista integroidusta erityisryhmästä, jota voi käyttää perheille markkinoinnissa.

Avainsanat: varhaiskasvatus, erityispedagogiikka, integraatio, inklusio, yhdenvertaisuus, vertaislapset, yksilöllisyys

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Kristiina Ursinius: Peer children in integrated group of early childhood education. Role of peer children in group of special needs  
Master's thesis  
Tampere University  
Faculty of Education and Culture  
April 2024

---

The purpose of this study is to investigate the role of peer children in an integrated special group in early childhood education in relation to children who needs support. The study also is willing to explore the benefits of the integrated group for children and families. Peer child means a child who is in integrated special group, but doesn't have any special need with themselves.

The research is a qualitative ethnographic study with touch of case study. Data were collected through a short-term observation period and interviews. The interviews were conducted with either the group's early childhood education teacher alone or together with another teacher from the group. The study was conducted in two daycares in Western Finland that have integrated special groups. The research was carried out in the first months of 2024.

The results revealed qualitative consistency in early childhood education. Early childhood education teachers considered that the equality of peer children is self-evident. Peer children received a lot of attention from adults in the groups. The teachers perceived them like the children in need of support. It is important to target resources to the integrated special group and the genuine presence of educators with the children. Educators consciously paid attention to notice each child. There was a lot of positive discourse about the integrated special group in the educators' speech, which could be used in marketing to families.

Keywords: early childhood education, special education, integration, inclusion, peer children, individuality, equality

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

Opinnäytteessäni käytetyt tekoälytyökalut ja niiden käyttötarkoitukset on kuvailtu alla:

**Työkalun nimi (ja versio):** ChatGPT 3.5

**Käyttötarkoitus ja osio, jossa työkalua käytettiin:** Olen käyttänyt ChatGPT 3.5. tekoälytyökalua oman ajatteluni apuna, kirjoituslukon poistamisessa sekä oman ajatteluni haastamisessa. Tekoälytyökalua olen käyttänyt luvuissa 1 Johdanto ja 3 Taustaa ja aiempia tutkimuksia.

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien tekoälyllä tuotetut osat, ja hyväksyn vastuun mahdollisista julkaisueettisten normien rikkomuksista.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>KÄSITTEITÄ</b> .....	<b>9</b>
2.1	Varhaiskasvatus tuen näkökulmasta.....	9
2.2	Varhaiserityiskasvatuksen sekä tuen tasojen määritelmät.....	11
2.3	Vertaisryhmätoiminta varhaiskasvatuksessa.....	13
2.4	Erytisopetuksen integroituminen normaaliopetukseen.....	14
2.5	Inklusio varhaiskasvatuksessa.....	16
<b>3</b>	<b>TAUSTAA JA AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA</b> .....	<b>19</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>24</b>
4.1	Etnografinen tutkimus käsitteenä.....	25
4.2	Tapaustutkimuksen määritelmä.....	27
4.3	Aineiston keruu.....	28
4.4	Aineiston analysointi.....	32
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>35</b>
5.1	Vertaislasten rooli.....	35
5.2	Erilaisuuden hyväksyminen.....	40
5.3	Yhdenvertaisuus integroidussa erityisryhmässä.....	42
5.4	Henkilöstön ominaisuuksien merkitys lapsiryhmälle.....	43
<b>6</b>	<b>POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>47</b>
6.1	Johtopäätökset tutkimuskysymyksiin 1 ja 2.....	47
6.2	Johtopäätöksiä tutkimuskysymykseen 3.....	51
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS</b> .....	<b>53</b>
7.1	Tutkittavien tunnistamisen minimointi ja tulosten esittäminen.....	53
7.2	Eettinen pohdinta.....	54
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>59</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>64</b>

## TAULUKOT

<b>TAULUKKO 1.</b>	<b>ANALYYSIAJATUSKARTTA TAULUKOSSA</b> .....	<b>34</b>
--------------------	--	-----------

## KUVIOT

<b>KUVIO 1.</b>	<b>AINEISTON ANALYYSI</b> .....	<b>33</b>
<b>KUVIO 2.</b>	<b>KEINOJA HUOMIOIMISEEN</b> .....	<b>49</b>

# 1 JOHDANTO

Pro gradututkielmani aiheena on varhaiskasvatuksen integroidun erityisryhmän niin sanottujen tukilasten eli vertaislasten rooli ryhmässä. Integroitu erityisryhmä on opetusympäristö, jossa erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaat ovat yhdessä samassa luokassa.

Yleisesti ottaen integroitu ryhmä on suunnattu erityisen tuen lapsille ja suunniteltu etenkin heidän tarpeidensa mukaan. Ryhmiin sijoitetaan vertaislapsia, joilla ei ole tuen tarpeita, juuri vertaisoppimisen vuoksi. He ovat mallintamassa muun muassa toimintaa ja leikkejä erityistä tai tehostettua tukea tarvitseville lapsille. Vertaislapsi määritellään siis lapseksi, joka on varhaiskasvatuksessa tai koulussa integroidussa erityisryhmässä, vaikka hänellä itsellään ei ole erityisen tuen tarvetta. Vertaislapsi-termin tilalla on käytetty ennen termiä tukilapsi.

Lehtisen (2009) mukaan lasten vertaissuhteita on tutkittu etenkin psykologian kannalta 1930-luvulta lähtien. Kiinnostuksena on ollut vertaisoppiminen eli mitä lapset voivat oppia toisiltaan. Toisena kiinnostuksen osa-alueena on ollut emotionaalinen puoli eli lasten ystävyysuhteiden luominen ja niiden merkitys. Nämä aiheet viistävät hieman omaa lähestymistäni, mutteivat kuitenkaan aivan osu samaan näkökulmaan.

Kuinka vertaislasten oppimisen tarpeet otetaan huomioon? Ovatko he tasa-arvoisessa tai yhdenvertaisessa asemassa ryhmässä? Mielestäni tätä on tärkeä tutkia opetuksen suunnittelun kannalta sekä ryhmien toimimisen kannalta. Jos kaikki lapset oppivat sekä toimivat tasavertaisesti ryhmässä, olisi se hyvää viestiä esimerkiksi perheille integroidun ryhmän puolesta. Kaikilla lapsilla on oikeus oppimiseen oman tason mukaan. Kalliala (2008) huomauttaa, kuinka pitkät hoitopäivät Pohjoismaisilla lapsilla on, jolloin lapset ovat erossa perheistään. Se kuitenkin mahdollistaa lapsille oman sosiaalisen piirin muodostumisen. Lapsella, yksilöllä, on oikeus päivähoidon, jossa hänet tulee ottaa myös yksilönä huomioon. Malinen (2019) mainitsee yhdenvertaisuuden korostuvan

opetussuunnitelmassa ja kaikille on samat oikeudet. Meissä kaikissa on omanlaisemme piirteet ja ennakkoluulot saattavat vaikuttaa valintoihimme myös huomaamatta. Tavoitteena on saavuttaa tila, jossa kaikki voivat tehdä ja toimia samalla lailla. Ei riitä, että opimme hyväksymään erilaisuutta jonkun tietyn henkilön kohdalla. Erilaisuuden hyväksyminen kaikissa ominaisuuksissa vaatii paljon työtä ja aikaa. Ammattikasvattajien tehtäviin kuuluu tarjota lapsille monipuolisia kokemuksia, joita hän ei välttämättä muuten pääsisi kokemaan tai joihin hän ei omaehtoisesti hakeudu. Kasvattaja tuntee ryhmänsä lapset, jolloin hän pystyy suunnittelemaan toimintaa niin, että se auttaa kaikkia oppimaan juuri sillä hetkellä lapsia kiinnostavaa asiaa. Pohdin, saavatko integroidussa ryhmässä vertaislapset oman tasoista, mahdollisesti riittävän haastavaa ja mielekästä tekemistä sekä yhdenvertaista huomiota päivittäin.

Moberg & Savolainen (2015) esittää yleisenä huolena vertaislasten oppimisen, kun ryhmässä on erityisen tuen lapsia. Aihetta on tutkittu vähän, mutta tuloksissa on havaittu, ettei erityisoppilaat haittaa muiden oppimista integroidussa ryhmässä. Kokemukseni mukaan näin on, mutta lisätutkimuksen myötä asiaan mahdollisesti kiinnitettäisiin enemmän huomioita, etenkin jos tulos olisi negatiivinen. Tuloksen ollessa positiivinen se rohkaisisi mahdollisesti päättäjiä sekä kasvattajia jatkamaan samalla toimintatavalla ja kehittämään sitä vielä lisää. On hyvä pysähtyä pohtimaan kuinka ryhmän toimintaa tulisi kehittää. Tutkimukseni merkitys on minua motivoiva voima. Ilmiönä tutkimuksessani on tulkitseva lähestymistapa, lisäagendana uudistava lähestyminen.

Pihlaja (2009) kirjoittaa erityispedagogiikan olleen tarkastelun alla jo 1990-luvulta lähtien inklusion näkökulmasta. Inklusion perustana on, että kaikki lapset jakavat samat toiminnot omassa lähikoulussa tai päiväkodissa. Moberg & Savolainen (2015) kirjoittaa, että nykyisin pyrkimys on juuri siihen, että kaikki lapset voivat käydä yhteistä koulua ja saada yksilöllistä opetusta. Suomessa ja Pohjoismaissa tilanne on erittäin hyvä, mutta on monia maita, joissa koulunkäyminen on varakkaiden etuoikeus. Silloin vammaisilla tai muuten tuen tarpeisilla ei ole välttämättä mahdollisuutta kouluun ja opiskeluun käytännössä ollenkaan.

Alijoki & Pihlaja (2020) toteavat, että erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmissä on erittäin suuressa roolissa huolellisesti suunniteltu tavoitteenasettelu sekä kasvattajien sensitiivinen ja tiivis ohjaaminen. Ryhmän toimintaa

suunnitellessa opettajan tulee ottaa huomioon kaikkien lasten tuen tarpeet, kehityshaasteet sekä vahvuudet. On suuri riski, ettei opetuksen taso ole kaikille riittävän haastavaa. Opetukseen on suunniteltava eri tasoja eli eriyttää ja monimuotoistaa sitä.

Varhaiskasvatuksen opettajan työssäni olen pohtinut juuri tuota samaa dilemmaa kuin Aliskoski ja Pihlaja. Tiedän erityisryhmien pedagogiikan olevan erinomaista, mutta onko se kaikille juuri tuolla *riittävällä* tasolla. Saako kaikki riittävästi haasteita kehittyäkseen tai toisaalta kokeakseen onnistumisen iloja. Moberg & Savolainen (2015) on havainnut useassa tutkimuksessa huolenaiheeksi nousseen integroidussa ryhmässä olevien vertaislasten oppimisen. Vertaisoppilaiden oppimista on tutkittu paljon vähemmän, mutta ulkomailla tehdyissä vähäisissä tutkimuksissa ei ole todettu integraation heikentävän vertaisten oppimista.

## 2 KÄSITTEITÄ

Varhaiskasvatus aihealueena on monenkirjava eikä välttämättä käsitteistö ole yleisesti tuttu. Avaan seuraavassa tärkeitä käsitteitä alan kirjallisuuden ja tutkimusten avulla.

### 2.1 *Varhaiskasvatus tuen näkökulmasta*

Keltinkangas-Järvisen (2012) mukaan varhaiskasvatus on koulutettujen, ammattitaitoisten kasvattajien antamaa kasvatusta, jonka tarkoitus on ohjata lapsenkognitiivista kehitystä sekä tukea vanhempien kasvatustyötä. Alijoen & Pihlajan (2020) määritelmän mukaan korkeatasoisen peruspedagogiikan tulee olla pohjana lasten kehitykselle ja oppimiselle kaikissa varhaiskasvatusyksiköissä. Jos oppimisympäristöstä sekä oppimisen menetelmistä saadaan muodostettua hyvin laadukkaita, voi ne jo itsessään ohjata oppimista sekä vastata tuen tarpeeseen. Näin voi yksittäisen lapsen tuen tarve jäädä huomioimatta. Tämä on mielestäni erittäin positiivinen tilanne, koska tuolloin lapsiryhmän pedagogiikka on suunniteltu erittäin hyvin ja tavallaan tuki toteutuu yksittäiselle lapselle jo ”aivan itsestään”. Alijoki ym. (2013) toteavat laadukkaan ja virikkeitä tarjoavan varhaiskasvatuksen tukevan positiivisesti lapsen kehitystä ja psyykkistä hyvinvointia. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on vaikutusta myös lapsen käyttäytymiseen.

Varhaiskasvatussuunnitelmasta Sandberg (2021) toteaa sen tavoitteena olevan takuu pedagogisesta ja tavoitteellisesta hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Tavoitteena on saada jokainen yksittäinen lapsi näkyväksi. Suunnitelmassa tulee pohtia lasta yksilönä vahvuuksineen, hänen kehittämisen kohteitaan sekä huomioimaan mahdolliset tuen tarpeet. Lapsen kanssa käytettäviä toimintatapoja tulee arvioida säännöllisesti sekä peilata niiden toimivuutta tavoitteiden toteutumiseen nähden. Lasten tavoitteet tulee asettaa jokaiselle sopivalla tavalla, tarpeet huomioiden. Varhaiskasvatussuunnitelman

avulla voidaan kartoittaa nykytilanne, mihin halutaan päästä ja millä keinoin sinne päästään sekä arvioida, päästiinkö tavoitteisiin. Kaikkien ryhmässä työskentelevien tulee tietää lasten tavoitteet ja millaisin menetelmin niihin on ajateltu pääsevän. Varhaiskasvatussuunnitelmaan tulisi palata ajoittain, ainakin kerran vuodessa, mieluummin useammin, tarkistamaan tavoitteiden saavuttaminen ja keinojen realistisuus. Jokainen lapsi tarvitsee osaamisen tunnistamista, sanoittamista, vahvuuksien huomioimista sekä onnistumisen kokemuksia. Kasvattajilla on velvollisuus rakentaa lapsista vahvoja, joten heidän tulee kiinnittää huomiota omaan tapaansa puhua lapsille.

Alijoki & Pihlaja (2020) huomauttavat, kuinka tärkeää on, että opetussuunnitelman mukainen laadukas pedagogiikka kohtaa jokaisen lapsen tarpeet riittävän hyvin. Laakson ym. (2023) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen vahvuutena kohdata erilaisia lapsia ja perheitä on moniammatillisuus pedagogiseen dokumentointiin perustuvan suunnittelun lisänä. Tiimissä voi toimia useasta ammattiryhmästä henkilöstöä, jolloin lapsen tarpeet tulee huomioiduksi monelta eri kantilta. Kuitenkin rakenteeseen tulee lisätä varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan osaamista, jotta osallisuutta tukevat toimintatavat kehittyisivät. Laaksonen (2022) toteaa pedagogisen toiminnan suunnitteluun auttavan henkilöstön vahva ammattitaito. Toiminta on suunniteltu niin, että jokaisessa hetkessä toteutuu oppimiskokemus, esimerkiksi kaveritaitoja voi harjoitella vaikka ruokajonossa. Arkiset tilanteet ovat oivia paikkoja pedagogiselle vuorovaikutukselle. Lemola & Syrjänen (2022) muistuttavat jokaisen kasvattajan velvollisuudesta tukea lapsen kasvua vahvaksi. Tärkeää on ymmärrys siitä, että jokaiselle lapselle annetaan juuri se, mitä hän tarvitsee. Tarkoituksena ei ole antaa kaikille samaa määrää samoin keinoin, vaan yksilöidysti.

Keltinkangas- Järvinen (2012) muistuttaa, että lapsen stressitaso nousee jo kohtalaisen suuressa lapsiryhmässä kokopäivähoidossa olevalla lapsella. Suuressa ryhmässä on enemmän konflikteja ja melua, jotka nostavat stressitasoa. Stressi lisää konflikteja, joka taas vähentää neuvotteluhallukkuutta. Syntyy kierre. Lisäksi on lapsia, jotka eivät kestä ryhmän läsnäoloa, vaan kaipaavat yksinoloa tai pienempää ryhmää. Tämän vuoksi on äärimmäisen tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettaja käyttää ammatillista osaamistaan pienryhmien muodostamisessa ja niissä toimimisessa. Myös ennakointi ja

empaattisuus vähentää harmituksen määrää ryhmässä, joka on suoraan verrannollinen stressin määrään. Lisäksi kasvattajien oikealla sijoittumisella päivän kulkuun nähden, eli työvuorosunnittelulla, voidaan vaikuttaa lapsen stressitasojen lieventämiseen. Kaiken kaikkiaan Suomessa on hyvä tilanne varhaiskasvatuksen suhteen. Lapsia hoitaa hyvin koulutettu henkilöstö, vaikka heistä onkin suuri pula suurimmissa kaupungeissa tällä hetkellä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan inklusion periaatteiden mukaan eli käytännön toiminnan toteuttamisessa näkyy arvopohjaiset periaatteet, esimerkiksi lapsen etu, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys. Inklusio toteutuu laadukkaassa pedagogisessa toiminnassa sekä erityispedagogisessa osaamisessa. Lapsella on oikeus tuen tarpeidensa mukaisesti pienennettyyn lapsiryhmään, kuten integroituun erityisryhmään. Inklusiivisuuden mukaan kaikilla on oikeus kuulua ryhmään ja oppia myönteisten oppimiskokemusten kautta vertaisten kanssa.

Laaksosen (2022) mukaan olennaisinta laadukkaassa varhaiskasvatuksessa on kuitenkin lapsi sekä hänen oikeutensa, tunteensa ja kokemuksensa. Varhaiskasvatus tarjoaa turvaa, tukee oppimisen edellytyksiä, vahvistaa taitoja, edistää tasa-arvoa ja ehkäisee syrjäytymistä. Tämän lisäksi Nummenmaan (2001) mukaan varhaiskasvatus on periaatteessa pedagogista toimintaa, joka tapahtuu eri oppimisympäristöissä. Se perustuu vuorovaikutukseen monella tasolla, jossa lapsen ymmärtävä tulkinta on tärkeintä. Ajattelen siihen kuuluvaksi lapsen roolin kyseisessä yhteisössä.

Tutkimuksessa keskityn kuitenkin enemmän erityispedagogiikkaan sekä integraation näkökulmaan varhaiskasvatuksen kontekstissa.

## *2.2 Varhaiserityiskasvatuksen sekä tuen tasojen määritelmät*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan kaikille lapsille on velvollisuus järjestää hänen tarvitsemaansa tukea varhaiskasvatyksikössä kunnan tai yksityisen palveluntuottajan toimesta. Tuki tulee järjestää viivyttelämättä inklusion periaatteiden mukaan. Lapsella on oikeus saada opetusta pien- tai erityisryhmässä, jos hänen tuen tarpeensa sitä vaatii.

Alijoen & Pihlajan (2020) määrittelemänä varhaiserityiskasvatus on toiminnallisesti ajatellen hyvin lähellä varhaiskasvatuksen käsitettä. Varhaiserityiskasvatus sisällyttää sisäänsä varhaiskasvatuksen moninaiset mahdollisuudet. Varhaiserityiskasvatus integroi lapsen kehityksen, oppimisen ja kasvatuksen periaatteet sekä toimintatavat ottaen erityisesti huomioon lapsen yksilölliset tarpeet. Kaikkeen tähän sisältyy erityispedagogiikan periaatteet, hyväksyntä ja arvostus huomioiden. Kivirauman (2015) määritelmän mukaan erityispedagogiikka on sellaisten yksilöiden ja ryhmien kasvatusta sekä koulutusta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät jostain syystä sovi. Erityispedagogiikan pyrkimyksenä on ymmärtää ryhmätasoisia ilmiöitä sekä opetusjärjestelyiden merkitystä.

Lemola ja Syrjänen (2022) mainitsevat, että tuen taso ja muoto tulee kirjata lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tuen muodot voivat olla pedagogista (pienryhmät, ennakoitava päivärytmi, toiminnan suunnittelu), rakenteellista (pien- tai erityisryhmä, henkilöstön mitoituksen tasaaminen, apuvälineet, esteettömyys) tai hoidollista (terveydenhoidolliset tarpeet, menetelmiä ja toimintatapoja lapsen avustamiseen). Tuen tasoja ovat yleistä (ensimmäinen keino, lyhytkestoista, yksittäinen tuen muoto), tehostettua (yksilöllisempää, joko pitkä- tai lyhytkestoista, useampi tuen muoto yhtä aikaa) tai erityistä (vahvin tuki, suunnitellaan yksilöllisesti). Alijoki ja Pihlaja (2020) avaavat lisää tuen tasoja. Tehostettua tuki on, kun lapsi tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useampia tukimuotoja. Tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon lapsesta. Erityinen tuki on tarpeen, kun lapsen kasvu, kehitys ja oppimisen tavoite ei toteudu riittävästi esimerkiksi toimintavajauden tai vamman vuoksi. Lapsen haasteet voivat olla hyvin moninaisia. Varhaiskasvatustilain (2018) 12§ mukaan lapselle tulee järjestää varhaiskasvatusta kokopäiväisesti, jos se on lapsen kehityksen tai tuen tarpeen vuoksi lapsen edun mukaista. Varhaiskasvatuksen piirissä lapsella on suuremmat mahdollisuudet kehittyä taidoissaan ammattitaitoisen henkilöstön tukemana kuin esimerkiksi kotihoidossa.

### *2.3 Vertaisryhmätoiminta varhaiskasvatuksessa*

Jo aikoinaan Piaget havaitsi tutkimuksissaan, että lapset, joilla on rikkaassa oppimisympäristössään aikuisia ja leikkikavereita, kehitty nopeammin kuin muut (Beard, 1971). Kun taas Kallialan (2008) mukaan tutkija William Corsaro ajatteli lasten vertaiskulttuurin muodostuvan heidän pyrkimyksensä ylläpitää kotona syntynyttä turvallisuuden tunnetta. Tämän vuoksi lapsi etsii emotionaalista suhdetta toisista lapsista ja aikuisista varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa lapsen tulee kuitenkin tulkita uudelleen, kuinka toisten kanssa ollaan yhdessä. Lapsilla on luontainen kiinnostus toisiaan kohtaan, joten heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa käynnistyy mitä luultavammin nopeaan. Näin myös Alijoki & Pihlaja (2020) toteavat; etenkin alle kouluikäisellä vertaisryhmässä toimiminen on tärkeä osa hänen kehittymistään ja kasvamistaan. Vertaisryhmässä lapsen sosiaaliset suhteet vahvistavat lapsen kehittymistä osana ryhmää. Lapset ovat toisilleen mallina sekä vertailukohteina. Vertaisryhmässä toimiminen ehkäisee myös syrjäytymistä. Yhdessä toimiminen ikätovereiden kanssa kannustaa lasta osallistumaan haastavaan toimintaan. Lehtinen (2009) ja Kuutti ym. (2022) toteavat myös vertaissuhteiden sekä osallistumisen mahdollisuuden olevan merkityksellistä lapsen sosiaaliselle kasvulle. Vertaissuhteet ovat tärkeä osa erilaisuuden hyväksymistä sekä toisten huomioon ottamista. Sosiaalinen eristäytyminen on suuri riski hyvinvoinnille ja oppimiselle.

Alijoki & Pihlaja (2020) jatkavat kuinka tärkeää on huomioida, että erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat muita lapsia vähemmän vuorovaikutuksessa ikäistensä kanssa. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla voi olla sosiaalisesti suuria haasteita toimia ikätovereiden kanssa. Aikuisen ohjausta, opastusta ja läsnäoloa tarvitaan paljon taitojen opettelemisessa. Lapsia huomioidaan ja kuunnellaan heidän tarpeitaan, pidetään tasavertaisina ryhmän jäseninä. Ryhmän lapsille opetetaan kohtelemaan toisiaan samalla tavalla. Keltinkangas-Järvinen (2012) lisää, että ryhmässä toimiminen muuttaa ihmisen käytöstä. Ryhmässä toimiessa joudutaan todennäköisesti kiinnittämään huomiota täysin eri asioihin kuin yksin toimiessa. Lapsi tarvitsee aineksia itsetunnon vahvistamiseksi. Kunnollisia sosiaalisia taitoja oppimalla lapsen itsetunto kehittyy ja hän oppii toimimaan ryhmässä. Kalliala (2008) mainitsee vertaisvuorovaikutuksen olevan kaikki

kaikessa pienille ihmisille. Siellä ollaan oppivia ja osaavia. Lapsilla on pyrkimys löytää päiväkodissakin se kotoa löytyvä turvallisuuden tunne. Tämän vuoksi lapsi etsii vertaisiltaan, sekä aikuisilta, emotionaalista suhdetta. Lapsilla on yleensä luonnollinen kiinnostus toisia lapsia kohtaan. Heillä on tarve aloittaa keskinäinen vuorovaikutus myös aivan vieraiden lasten kanssa. Lapset tarvitsevat vuorovaikutukseen luultavasti aikuisen apua, ainakin mahdollistajana, jolloin se tukee vertaissuhteiden positiivisia puolia. Rasku-Puttonen (2006) toteaa myös kasvattajan tärkeyden lasten osallisuuden tukemisessa. Lasten suhteisiin panostaminen vaatii kärsivällisyyttä sekä yhteisten pelisääntöjen luomista. Lasten kesken tulee väkisinkin ristiriitoja, jotka käsittelemällä kaikki oppivat niistä. Näin pitkäjänteisesti toimien saadaan ryhmään toisia kunnioittava ja hyväksyvä ilmapiiri.

Bäckströmin (2015) havainnoissa sekä Nybackan (2002) haastatteluissa henkilöstö nosti esiin vertaisryhmässä toimimisen hyvinä puolina arkipäivän tilanteissa yhdessä ikätovereiden kanssa toimimisen, mallioppimisen erilaisten toimintatapojen kautta sekä sosiaalisten suhteiden kehittymisen erilaisuuden hyväksymisen rinnalla. Erityislasten elämyksellisyyden ja turvallisuuden tunteen koettiin lisääntyvän vertaisten kanssa toimiessa. Korkeamäki (2006) käyttää esimerkkinä Vygotskin lähikehityksen vyöhyketeoriaa, jossa kehitystä tapahtuu osaavamman avustuksella. Silloin vähemmän osaava pääsee ylemmälle taitotasolle osaavamman mallista oppimalla. Lasten epämuodollisten vertaisryhmien muodostumista tulisikin tukea. Eli kaikkienensa vertaisryhmä on lapsen osallisuuden kokemuksen ja sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta hyvin tärkeää (Kalliala, 2008).

#### *2.4 Erityisopetuksen integroituminen normaaliopetukseen*

Moberg & Savolainen (2015) määrittelevät integraation tarkoittavan kirjaimellisesti kahden erillisen osan yhdistämistä niin, etteivät osat enää erotu toisistaan. Integraation ollessa tarkoituksellista on oletuksena, että uusi yhdistetty kokonaisuus on parempi kuin edellinen erillinen vaihtoehto. Erityis- ja yleisopetuksen integraatiossa voidaan ajatella kahdenlaista näkökulmaa. ”Pois-segregaatiosta” – ajattelun lähtökohtana on kahden erillisen laitoksen

tehottomuudesta sekä ihmisarvoa loukkaavasta käytännöstä. Eli kaksi laitosta yhdistetään samaksi, jolloin päästään integraation keskeiseen merkitykseen. Toinen näkemys, ei-segregaatiota, perustuu enemmän inklusion ajatukseen. Siinä ajatuksena on kaikille yhteinen koulu, josta ketään ei tarvitse sulkea ulkopuolelle. Erityiskouluja on toki edelleen, mutta vähemmän. Erityisopetuksen ääripäinä on lähikoulussa saatava erityisopetus sekä laitoksessa täysiaikaisesti annettava opetus. Integraation mukaisen normalisointiperiaatteen mukaan kaikkien koulukokemuksen tulisi olla mahdollisimman samankaltainen. Nybackan (2002) tutkimuksessa haastatellut kasvattajat olivat joissain tapauksissa segregaaation kannalla, esimerkkinä syvästi kehitysvammaiset lapset. Tämä on mielestäni ymmärrettävä jako ja usein nykypäivänäkin toteutuva käytäntö. Toinen ymmärrettävä erotteleva tekijä on sairaalakoulussa olevat vakavasti sairaat lapset.

Viitalan (2019) määrittelyssä integraatio voi toteutua kolmella tavalla. Fyysisessä integraatiossa lapsi on ryhmässä paikalla, muttei välttämättä osallistu samaan toimintaan toisten kanssa. Toiminnallisessa integraatiossa ryhmän opettaja on suunnitellut toiminnan niin, että myös tukea tarvitseva lapsi voi siihen osallistua. Eli opettaja on eriyttänyt toimintaa. Sosiaalisessa integraatiossa lapsella on myös samanlaiset kaverisuhteet kuin kaikilla muillakin. On hyvä muistaa, ettei fyysinen integraatio aina päädy sosiaaliseen integraatioon. Integraation tarkoitus on ollut segregaaation purkaminen eli että tukea tarvitsevat lapset olisivat läsnä samassa päiväkodissa ja koulussa kuin muutkin lapset.

Moberg & Savolainen (2015) toteavat, että inklusion ja integraation käsitteet sekoittuvat usein. Pohjoismaissa todellisen eli toiminnallisen, sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation ja inklusion ero on oikeastaan vain akateeminen. Kansainvälisesti ajatellen pohjoismainen koulujärjestelmä on yleisesti ottaen jo kaikkien yhteinen koulu. Erityiskoulujen rooli on pienentynyt ja tukea tarjotaan yleisesti normaalikoulussa. Kouluihin ja päiväkoteihin on perustettu pienryhmiä, integroitua erityisryhmiä. Viitala (2019) määrittelee integroidun erityisryhmän olevan pieni lapsiryhmä, jossa on sekä tuen tarpeisia, että lapsia, joilla ei ole tuen tarvetta eli vertaislapsia. Ryhmän etuutena on, jos ryhmässä on aina paikalla varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Kokemukseni mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja on yleensä integroidussa ryhmässä esimerkiksi yhden päivän viikossa sekä muuten tiiviissä yhteistyössä ryhmän

varhaiskasvatuksen opettajien kanssa. Ihannetilanne olisi, jos ryhmässä työskentelisi kiinteästi oma varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Nykyhetkessä varhaiskasvatuksen erityisopettajista on kova pula, joten se ei ole useinkaan mahdollista.

Useassa kaupungissa integroituja erityisryhmiä on päiväkodeissa lähes jokaisella alueella. Ryhmissä on noin 14 lasta, joissa tuen tarpeisia on noin 45 % ja vertaisikätovereita 55 %. Ryhmissä työskentelee yleensä neljä kasvattajaa; kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, lastenhoitaja sekä avustaja. Joissakin ryhmissä, kuten havainnointipaikoissani, voi olla kaksikin avustajaa. Usein ryhmän henkilöstöllä on koulutusta erityispedagogiikkaan. Ryhmissä työskentelee tiiviissä yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettaja (VEO). Ryhmän perusarji sekä oppimisympäristö suunnitellaan lasten tuen tarpeita ajatellen. Ryhmissä on käytössä paljon arkea helpottavia menetelmiä sen mukaan, millaisia tarpeita sen hetkellä ryhmän lapsilla on. Ryhmään lapset valikoituvat päiväkotihakemuksen mukaan. Toisin sanoen ryhmään valikoituu lähialueen lapsi hänen tuen tarpeensa huomioon ottaen. Usein varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiota käytetään tuen tarpeen lasten valinnassa. Vertaislapset valikoituvat ryhmään normaalissa ryhmiin sijoittamisessa perheen mielipide huomioiden.

## *2.5 Inklusio varhaiskasvatuksessa*

Inklusion filosofia on vahvasti kytköksissä ihmisoikeuksiin sekä yksilön yhtäläisiin mahdollisuuksiin osallistua (Gal ym., 2010). Kuvaan lyhyesti inklusion periaatteen ja käsitteen muun muassa Viitalan (2019) määrittelyn mukaisesti. Hänen mukaansa inklusiivinen varhaiskasvatus on kaikille yhteistä. Lapsen tarvitsemat tukitoimet ja yksilöllinen pedagogiikka tuodaan lapsen ryhmään. Ryhmissä kaikilla lapsilla on oikeus osallistua ja oppia. Lapsia ei erotella jonkun ominaisuuden perusteella, vaan ympäristöä muokataan lapsen tarpeiden mukaan. Inklusiivisessa ympäristössä kaikilla on parempi mahdollisuus oppia vuorovaikusta sekä moninaisuuden ymmärtämistä sekä hyväksyntää. Varhaiskasvatussuunnitelman (2022) mukaan varhaiskasvatus edistää muun muassa yhdenvertaisia arvoja. Kaikilla lapsilla on oikeus kehittää taitojaan hänen yksilöllisistä piirteistensä huolimatta.

Moberg & Savolainen (2015) taas määrittävät inklusion olevan oikeudenmukaista ja se pohjautuu demokratiaan. Kaikki suvaitaan ja erilaisuutta katsotaan positiivisena asiana. Erilaisuuden hyväksynnän kannalta voidaan ajatella sen oikeuttavan sosiaalisiin etuuksiin. Tutkimusten mukaan inklusio tuottaa parempia tuloksia sekä on taloudellisesti ajatellen edullisempaa, jos verrataan segregatioon. Inklusio aiheuttaa paljon ristiriitaista keskustelua. Keskustelussa on, voidaanko yhtä aikaa saavuttaa oikeudenmukainen, syrjimätön opetus, joka kuitenkin takaa kaikkien oppilaiden hyvät oppimistulokset. Keskustelu on hyvin kärjistettyä, joten tulisikin mieluummin keskittyä integratiiviseen kasvatukseen ja sen käyttöönottoon. Osallistava kasvatusta voisi olla terminä helpommin ymmärrettävä. Joka tapauksessa inklusion ajatus on hävittää syrjäyttävät prosessit. Taustalla on usko oikeudenmukaisesta yhteiskunnasta sekä koulutuksen perusoikeudesta.

Myös Alijoki & Pihlaja (2020) mainitsevat varhaiskasvatuksessa inklusion olevan suuri keskustelun aihe. Inklusiolla tarkoitetaan kaikille yhteisiä palveluja sekä yhteistä opetussuunnitelmaa, yhdenvertaisuutta. Kokemukseni mukaan se vaatii resursseja ja ammattitaitoa niin kasvatushenkilöstöltä kuin johtajiltakin sekä motivaatiota ja intoa muokata ryhmän rakennetta vuosittain lasten tarpeiden mukaan. Israelilaisessa inklusion tutkimuksessa Gal ym. (2010) havaitsivat saman. Opettajilla oli kyllä pääosin positiivinen asenne inklusiota kohtaan, mutta he kokivat pienempien ryhmäkokojen, isomman budjetin ja avustavan henkilöstön olevan tarpeen inklusion toteutukselle. Inklusiota ei voida ajatella säästökeinona, vaan se nimenomaan vaatii resurssia ja suunnitelmallista opettamista toteutuakseen. Mobergin & Savolaisen (2015) mukaan kriittisimmin inklusioon suhtautuivat luokanopettajat. Yleisesti opettajat olivat sitä mieltä, ettei tämänhetkisin resursseilla voida huolehtia kaikkien lasten yksilöllisistä tarpeista. Sen voisi ajatella olevan negatiivista ajattelua tai asennetta omaa ammattitaitoa kohtaan, mutta luultavammin kyseessä on opettajien korkea työmoraaali. Vehmas (2015) mainitsee inklusion puolustajien painottavan kaikkien lasten yhtäläistä kunnioittamista. Erimielisyyttä syntyy sen saavuttamisen keinoista. Erimielisyydet liittyvät käytännön toteutukseen, jossa koetetaan todistaa inklusiivisen koulun moraalinen erinomaisuus tai erillisen erityisopetuksen eettinen ja pedagoginen haasteellisuus. Todellisuudessa inklusion toteuttaminen on hyvin monitahoinen kysymys. Myös Laakso ym. (2023) toteavat, ettei inklusion ytimeen päästä

helpolla. Se vaatii vuosikymmenten aikana muodostuneiden käytänteiden ja ajatusmallien muuttamista uudenaikaiseksi. Uuden omaksuminen on vaativaa työtä eikä kaikilta välttämättä löydy osaamista siihen. Kielteinen asenne inklusiota kohtaan sekä vähäinen ymmärrys siitä kulkevat käsi kädessä. Mielestäni olisikin tärkeää selventää henkilöstölle inklusion merkitys todellisuudessa, jotta toiminta pystyisi muuttumaan edes lähelle sitä.

Lemola & Syrjänen (2022) toteavat laadukkaan pedagogiikan, erityispedagogiikan hallinnan, lasten huolenpidon sekä kasvattajien sitoutumisen inklusion periaatteisiin olevan edellytyksenä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Koko pedagoginen toiminta ja sen toteutuksen tavoitteena on edistää lasten oppimista sekä hyvinvointia. Näin sanottuna asia kuulostaa päivän selvälle ja hyvin tavoitettavalle.

### 3 TAUSTAA JA AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA

Vertaisryhmä on pedagogisesti tärkeä ja myönteinen asia kaikille. Se auttaa hyväksymään moninaisuutta, ymmärtämään erilaisia lahjakkuuksia, edistää yhteisöllisyyttä ja lisää etenkin erityislasten sosiaalisia taitoja. Yhteiset oppimiskokemukset auttavat oppimisessa niin vertaisia kuin erityisen tuen lapsiakin. Haasteita vertaislapsille integroidussa erityisryhmässä voi olla haaste kommunikoinnissa toisten kanssa, jos tuen tarpeisella ei ole vielä vakiintunutta kommunikointikeinoa. Lisäksi haastavaa voi olla sopeutua toisten oppimistarpeisiin ja yhteisopetus voi vaatia lisäponnisteluja, jotta kaikkien tavoitteet voitaisiin saavuttaa. Haasteita voi olla myös ystävyys-suhteiden luomisessa tai ongelmien ratkaisemisessa. Tärkeää on, että opettajat pystyvät vastaamaan näihin haasteisiin. Inklusiivinen kouluympäristö vaatii avointa viestintää, koulutusta ja mahdollisuuksia vertaisoppimiseen, jotta varmistamme positiivisen oppimiskokemuksen kaikille. Tekoäly osasi sanoittaa oman ajatukseni erittäin hyvin sekä avasi teoriataustaa, josta päästään tieteellisempään tekstiin.

Keltinkangas-Järvinen (2012) kertoo päivälehdessä tehdystä haastattelusta, jossa päiväkodin henkilöstöltä ja vanhemmilta kysyttiin erilaisen persoonallisuuden omaavien lasten kohtelusta päivähoitossa. Vanhemmat olivat selkeästi sitä mieltä, että erilaiset lapset saivat erilaista kohtelua. Samaa mieltä oli henkilöstö. Artikkeleihin tuli vastine, jossa varhaiskasvatuksen opettajista koostuva joukko oli eri mieltä asiasta. Heidän mielestään lapsen kohtelu ei voi olla yhteydessä hänen persoonaansa, koska koulutuksessa ohjataan kohtelevaan kaikkia tasapuolisesti. Lapsen kohtelu ei kuitenkaan ole koulutuksesta kiinni, vaan se perustuu luonnollisuuteen. On helpompi pitää hyväntuulisista ja joustavista ihmisistä. Koulutuksella toki pienennetään persoonan vaikutuksia lapsen kohteluun. Kun päiväkodissa kasvattaja kiinnittää huomiota lapsen kohtaamiseen, tutustuu lapseen, hän oppii ymmärtämään tätä ja pystyy vastaamaan hänen tarpeisiinsa ja lapsen ohjaaminen helpottuu. Silloin

haasteet vuorovaikutuksessa vähenee ja lapsen ja kasvattajan on helpompi toimia yhdessä. Vaikka tämä ei olekaan virallisen tutkimuksen tulos, on se hyvin suuntaa-antava tutkimuksen pohja. Uskoisin myös, että tämän kaltaisten artikkeleiden perusteella, sekä varhaiskasvatuksen perusteiden muutoksella, jokaisen lapsen yhdenvertaiseen kohtaamiseen on alettu kiinnittää huomiota niin varhaiskasvatuksessa kuin perheissäkin.

Integraation näkökulmasta erityisryhmien vertaislapsista on hyvin vähän pätevää nykyaikaista tutkimusta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Nybacka (2002) pro gradu- tutkimuksessaan tuo esille tähän hetkeen peilattuna hyvin vanhentuneita asioita muun muassa integraation toimivuudesta lähipäiväkodeissa. Toisaalta hänen tutkimuksessaan löytyy tähän päivään soveltuvia päätelmiä. Tutkimuksessa henkilöstö koki integraation olevan hyödyllinen asenteiden muutoksessa ja erilaisuuden hyväksymisessä. Nämä seikat ovat minun kokemukseni mukaan hyvin toteutuneita. On edelleen relevanttia lisätä erilaisuuden hyväksymistä eli asennemuutosta, vaikka se jo varmasti paremmalla tasolla onkin kuin vuosituhatien alkupuolella.

Kohtalaisen tuore Alijoen ym. (2013) tutkimus erityisryhmien pedagogisen toiminnan ja oppimisympäristöjen laadusta kertoo yleisesti erityisryhmien olevan erittäin korkealaatuisia. Parhaita tuloksia tuli lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa sekä toiminnan hyvästä suunnittelusta ja siihen sitoutumisesta. Toiminnoissa korostui kielellisten, motoristen ja sosiaalisten taitojen harjoittelu. Kasvattajatiimit olivat tutkimuksessa toimivia ja yhteisöllisesti toimivia. Emotionaalisten taitojen harjoittaminen selkeässä omassa interventiossaan oli vähäistä, vaikka tutkittavissa ryhmissä oli siihen ollut tarvetta. Heidän tutkimuksessaan aikuisen aito läsnäolo, tunteiden nimeäminen ja toisen huomioiminen toiminnan ohessa oli kuitenkin niitä keinoja, joita ryhmissä käytettiin. Heikointa oli visuaalisen tuen käyttäminen sekä lasten kehityksen seurannan kirjaaminen. Mielestäni tässä tutkimuksessa on havaittu tärkeitä asioita, joihin ryhmissä on mainiosti panostettu, kuten lasten yksilöllinen huomioiminen. On kuitenkin hämmäntävää, ettei visuaaliseen tukeen ollut panostettu. Kokemukseni ja havaintojeni perusteella viime vuosista alkaen kuvatukeen on panostettu erityisen paljon, mahdollisesti tämän ja vastaavien tutkimusten vuoksi. Kuvatuki on merkittävä apuväline niin erityisen tuen lapsille kuin kenelle tahansa. Muun muassa kuvatuki on hyvä esimerkki tuesta, josta voi

hyötyä koko ryhmä ilman erillistä päätöstä sen käytöstä. Näin oli esimerkiksi Naukkarisen (2013) tutkimuksen ryhmässä tehty. Lisäksi siinä ryhmässä oli otettu käyttöön muitakin tukitoimia koko ryhmän käyttöön yhteisöllisyyden nimissä. Merikoski & Pihlaja (2019) mainitsevat esteettömän viestinnän, tässä tapauksessa kuvien käytön, tärkeydestä. Kuvilla tuetaan lapsen vuorovaikutusta, koska niiden avulla hän tulee paremmin ymmärretyksi. Kokemukseni mukaan toisille ne toimivat todella hyvin, kun taas toisille niillä ei ole suurta merkitystä. Kuvien merkitys on kuitenkin oleellinen, koska harvoin pienet lapset osaavat lukea.

Nybackan (2002), Bäckströmin (2015) sekä Kivijärven (2021) tutkimuksissa on esille tullut samoja huolenaiheita kuin vieläkin mediassa ja työyhteisöissä kuulee keskusteltavan; resurssit sekä ajanpuute ovat edelleen haaste. Kivijärven (2021) tutkimuksessa myös riittämättömyyden tunne nostettiin esille. Henkilöstö koki, etteivät pysty vastamaan kaikkien lasten tuen tarpeisiin. Mainitsisin tähän, ettei nämä tunteet ole vain integroidussa ryhmässä esiin tulevia, vaan varhaiskasvatuksessa yleisesti. Bäckströmin (2015) opinnäytetyössä riittävä henkilöstön määrä nostettiin esille useassa kohtaa. Hänen havaintojensa mukaan riittävän henkilöstön ollessa läsnä vertaislapset saivat myös riittävästi huomiota ja ohjausta sekä pienryhmiin jakautuminen sujui paremmin.

Nybacka (2002) havaitsi tutkimuksessaan erityisen tuen lasten saavan enemmän huomiota kosketuksiin ja kehuin kuin vertaislapset. Tämä siitä huolimatta, että ryhmässä sanottiin kaikille olevan samat säännöt eikä ketään päästetä toista helpommalla. Toisaalta taas Bäckströmin (2015) opinnäytetyössä hän havaitsi ryhmien kaikilla lapsilla olevan samat säännöt ja kaikkien lasten saavan apua ja lohdutusta aina sitä tarvitessaan.

Myös Haverinen (2016) on havainnut lasten osallisuutta pro gradu tutkimuksessaan tutkiessaan erityistä tukea tarvitsevien lasten saavan enemmän apua ja tukitoimia osallisuuteen verrattuna vertaislapsiin. Lisäksi erityisen tuen lapsilla oli hänen havaintojensa mukaan toimintaan erilaiset säännöt kuin vertaislapsilla. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ei ollut välttämättömyys osallistua toimintaan esimerkiksi haastavan käyttäytymisen vuoksi. Lapsella oli näin mahdollisuus vaikuttaa itse osallisuuteensa. Toisaalta erilainen tapa toimia erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa perusteltiin sillä, ettei lapsi välttämättä ymmärrä mahdollista vaaraa, jolloin häntä kiellettiin asioista. Tämä voi olla lapsen

impulsiivisuudesta johtuvaa ennakointia tai ikävässä tapauksessa etukäteen pelkäämistä. Kuitenkin uskon, että jokaisessa ryhmässä sääntöjä muokkaillaan lasten tuntemisen mukaan, turvallisuus edellä. Lähtökohtaisesti säännöt ovat kaikille samat. Usein lapset otetaan mukaan pohtimaan sääntöjä, jolloin heidän osallisuutensa toteutuu ja samalla saadaan hyvää keskustelua heidän kanssaan niin turvallisuudesta, yhteenkuuluvuudesta kuin toimintatavoistakin. Kuutti ym. (2022) painottavat, että kuitenkin lapsi, jolla on itsesäätelyn haasteita, tarvitsee nimenomaan sosiaalisen vertaisen seuraa. Yksin leikkiessä itsesäätely ei pääse samalla lailla kehittymään kuin vertaisen seurassa. Aikuisten tulee olla tässä tarkkana, ettei itsesäätelyn kanssa painiskelevaa lasta jätetä toistuvasti yksin.

Jaakolan ym. (2010) tutkimuksessa haastateltu henkilökunta painotti, ettei vertaislasta saa pitää esimerkiksi kehitystasoltaan itsestään selvyytensä. Vertaislapsi tarvitsee tukea oppimiseen myös. Aikuisen läsnäolo on tärkeää vertaisellekin ja sääntöjen tulee olla oikeudenmukaiset ja tasapuoliset kaikille ryhmän lapsille. Heidän tutkimuksessaan havaittiin integroidussa ryhmässä aikuisilla olevan aikaa ja mahdollisuuksia huomioida kaikki lapset. Ryhmien toimintakulttuuri oli suunniteltu niin, että ujoinkin lapsi sai kehua ja kannustusta. Lapsia rohkaistiin positiivisessa hengessä.

Kivijärvi (2021) tarkasteli lapsiryhmiä inklusion näkökulmasta. Silloin haastateltavien huolenaiheena oli vertaislasten jääminen vähemmälle huomiolle kuin tuen lapsi. Toisena huolena oli vertaislasten tylsistyminen toiminnan aikana, kun toisille toiminta täytyy olla hyvin pilkottua. Haverisen (2016) tutkimuksessa toimintaa eriytettiin paljon lasten tuen ja kehitystason mukaan. Se koettiin haastavana, mutta silti sitä tehtiin. He kokivat sen jokaisen lapsen oikeudeksi. Lapsilla on omat tavoitteet ja toiminta oli muokattu sen mukaisesti eriyttäen niin, että kaikilla on mahdollisuus osallistua. Bäckströmin (2015) opinnäytetyössä toimintaa eriytettiin pienryhmiin. Koko henkilöstön ollessa paikalla ryhmissä oli kaksi aikuista, jolloin toinen auttoi tuen tarpeisia lapsia toiminnassa. Tällöin toimintaa ohjaava aikuinen pystyi antamaan vertaislapsille heidän tarvitsemaansa ohjausta. Toisiaan toimintaa eriytettäessä ryhmässä saattoi olla vain vertaislapsia. Ryhmässä koettiin se hyvänä keinona, etteivät he jää mistään paitsi vain siksi, ettei joku toinen kykene kyseiseen toimintaan osallistumaan. Aikuiset pohtivat tarkkaan, kuka hyötyisi mistäkin toiminnasta. Jaakolan ym. (2010) havainnoissa ryhmässä oli paljon eri tasoista tehtävää, jolloin eri

kehitysvaiheissa oleville lapsille löytyi tekemistä. Heinämäen (2006) mukaan eriyttämistä voidaan tehdä jakamalla ryhmä tarkoituksenmukaisesti pienempiin ryhmiin tai eriyttää lapsen ohjaamista tilanteessa eri keinoin. Toiminnan sisältöjä mukautetaan niin, että ne innostavat lasta kokeilemaan muun muassa lapsen mielenkiinnon kohteiden mukaisesti. Toimintaa suunniteltaessa mietitään vaihtoehtoisia toteutustapoja, jotka vähentävät avustamisen tarvetta toiminnan aikana.

Kivijärven (2021) tutkimuksessa kuitenkin hyvänä puolena inklusiosta nostettiin esiin kaverisuhteiden syntyminen sekä vertaislapsilta oppiminen. Erilaisuuden hyväksyminen oli merkittävä ryhmässä esille noussut asia, vaikka pientä kiusaamista oli havaittu. Lapset oppivat luontaisessa ympäristössä kohtaamaan erilaisuutta ja oppivat siten suvaitsevaisemmaksi. Naukkarinen (2013) teki saman huomion suvaitsevuuden oppimisesta omassa opinnäytetyössään haastatellessaan lasten vanhempia. Hänen haastatellessa integroidun erityisryhmän kasvattajia, oli huolena riittävät kaverisuhteet sekä vertaislapsen liian huolehtiva rooli. He kokivat joidenkin vertaislasten ottavan liikaa vastuuta huolehtiakseen tuen lapsista. Huoli lasten huolehtivuudesta on ymmärrettävä, koska ei ole syytä aiheuttaa ahdistusta lapsille. Jaakolan ym. (2010) tutkimusryhmässä sama huoli oli tullut esille, mutta aikuiset puuttuivat siihen heti ja selittivät lapsille, ettei heidän tehtävänä ole huolehtia toisista lapsista vaan aikuinen tekee sen.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tekstissäni aiemmin olen pohjistanut vertaislasten roolia integroidussa erityisryhmässä. Pohdin ryhmän sisäistä yhdenvertaisuutta ja sen toteutumista. Aiemmissa mainitsemisissäni tutkimuksien ryhmissä ei päästy aivan täydelliseen yhdenvertaisuuteen. Suomalainen varhaiskasvatus on laadukasta ja inklusion mukaisesti järjestettyä, jossa usein yhdenvertaisuus tulee selkeästi esille. Kokemukseni mukaan vertaislasten rooli erityisryhmässä on hyvä, mutta koin tarpeelliseksi tutkia sen todellista tilaa.

Niinpä tutkimuskysymyksenäni on:

1. Millainen vertaislasten rooli ryhmässä on?
2. Millä tavoin opetus tai toiminta on yksilöityä sekä yhdenvertaista myös vertaislapsille?
3. Millaiset ryhmän piirteet auttaisivat perheitä valitsemaan integroidun erityisryhmän, johon oma lapsi menee vertaislapsiksi?

Ihanteellisesti vastaus kahteen ensimmäiseen on positiivinen, mutta ennako-oletukseni asiasta on, että esille tulee mahdollisesti myös negatiivisia asioita. Luultavasti vertaislapset saavuttavat tavoitteensa ja ovat yhdenvertaisessa asemassa, mutta luulen, ettei opetus ja ohjaus aina välttämättä ole riittävän haastavaa. Ohjelmassa voi olla heille välillä paljon odottelua ja itsenäisiä tehtäviä, koska olettaen erityisen tuen lapset vaativat enemmän kasvattajien ohjausta. Silloin vertaislasten rooli voi olla vähäinen tai neutraali.

Lisäkysymyksenä tutkimukselleni oli aluksi ”Miten ryhmän toimintaa tulisi muokata, jotta se tukisi myös vertaislapsien yksilöllistä kehitystä?”. Aineiston kerättyäni havaitsin tämän olevan täysin irrelevantti kysymys. Aineistoa kerätessäni mielenkiintoni heräsi integroidun erityisryhmän markkinointiin perheille. Sen vuoksi asetin kolmannen tutkimuskysymyksen, jossa haen vastausta ajatukseeni.

#### 4.1 *Etnografinen tutkimus käsitteenä*

Tutkimukseni on laadullinen, etnografinen tapaustutkimus. Yksi etnografian keskeisimpiä tehtäviä on kulttuurin asianmukainen kuvaus ja kuvauksen kääntäminen tutkimuksen ulkopuolisille selkokielelle (Marttila, 2014). Paloniemen & Collinin (2015) määrittelyn mukaan etnografia on hyvä valinta tutkittaessa erilaisien yhteisöjen toimintaa, sosiaalista vuorovaikutusta tai toimintakulttuuria. Tavoitteena etnografisessa tutkimuksessa on kuvata toimintaympäristön tapahtumia sekä kuinka siinä yhteisössä olevat henkilöt näkevät ja tulkitsevat oman ja muiden samassa yhteisössä olevien henkilöiden toiminnan. Lisäksi etnografian keinoin voidaan osoittaa sosiaalisia toimintoja toisen kulttuurin silmin katsottaessa. Etnografiassa keskeistä on, kuinka asiayhteys yhdistyy tutkimuksen tavoitteeseen sekä miten tutkittavaa aihetta lähestytään asiayhteyden ymmärtämisen kautta. Lisäksi tärkeää on huomioida kuinka kontekstissa olevat toimijat muodostavat käytäntöjä, joista tulkintoja voi tehdä. Etnografia on empiiristä tutkimusta tyypillisimmillään etenkin kentällä tehtävän työn vuoksi. Siellä ollessaan tutkija pyrkii ymmärtämään kyseistä kenttää (Lahelma & Gordon, 2007). Koska tieto hankitaan tutkimuskohteen omassa ympäristössä, voidaan etnografiaa ajatella myös menetelmänä (Marttila, 2014).

Nummenmaan (2001) mukaan juuri lapsuuden tutkimuksessa etnografia on keskeinen, vaikkakin kritisoitu, lähestymistapa. Kritisoitu, koska etnografisessa tutkimuksessa on aina läsnä tutkijan tekemät tulkinnat lapsien käyttäytymisestä tai reagoinnista. Lappalainen (2007) määrittää etnografisen tutkimuksen tavoitteena olevan tehdä näkyväksi tavallisten ihmisten tarinoita. Tutkija tutustuu tutkimuskohteeseen arkisessa kontekstissa. Ominaista on kokemuksen ja havainnoinnin merkitys tutkimusprosessille. Perinteisesti etnografisen tutkimuksen aineistoa tutkija on ollut keräämässä kentällä pitkiä aikoja. Fingerroos & Jouhki (2014) toteavat nykytutkimusten valossa olevan normaalia, että pätevä etnografinen aineisto kerätään muutamia ihmisiä haastatteleamalla. Kaikkien ei tarvitse tavoitella määrällisesti suurta kokonaisuutta, erityisyys on merkittävämpää. Yksilöiden vähäisen määrän takia laadullisessa etnografisessa tutkimuksessa tutkijan persoonallisuus sekä aineiston hankintakeinot korostuvat (Marttila, 2014). Esimerkkinä muista lyhytaikaisesta etnografisen aineiston hankkimisesta mainitsen Aholan, Moisanderin & Virkkulan (2009) venemessuilla

yhden päivän aikana tehdyn havainnointi- ja haastattelututkimuksen kulutustottumuksista. Tutkimus oli hyvin toteutettu ja siinä saatiin vastaus tutkimuksen aiheeseen. Haastatteluja tutkimuksessa oli kymmenen, joissa oli 17 henkilöä mukana. Toisena esimerkkinä mainitsen Heinosen (2023) pro gradu-tutkimuksen, joka tehtiin etnografisena tapaustutkimuksena varhaiskasvatuksessa. Hän oli havainnoimassa varhaiskasvatuksen henkilöstöä työhyvinvoinnin näkökulmasta. Havainnoinnin lisäksi hän teki seitsemän teemahaastattelua. Relevanttia tutkimustietoa voi saada kerättyä lyhyemmällä tutkimusjaksolla, erityisyys ja tulkinta on merkityksellisempää.

Lisäksi etnografiaan kuuluu tietyssä kontekstissa olevien eroavaisuuksien tutkiminen (Lahelma & Gordon, 2007). Cohen (2018) mainitsee kirjassaan Lukenchukin kategorisoivan etnografian rajallisten paradigmojen luokkaan ”tulkitsevat”. Tulkitseva on mielestäni oikein hyvä sana tähän. Vastaukset eivät ole aivan täysin mitattavissa, vaan niitä tulee tulkita oikeassa kontekstissa. Myös Fingerroos & Jouhki (2014) painottaa etnografisen tutkimuksen olevan empiiristä tutkimusta, jota johtaa tutkijan keräämä aineisto tutkittavien parista ja siitä tehdyt tulkinnat. Tutkija soveltaa, kehittää ja jopa keksii uusia etnografisia tutkimusmenetelmiä tutkimuskohteen mukaan. Kuitenkin vuorovaikutus on pidettävä jatkuvasti mielessä. Tarkoitus on tehdä tulkintoja tieteen kielelle empiiristen havaintojen ja oman kokemuksen kautta. Marttilan (2014) mukaan etnografisessa tutkimuksessa tutkijan on heittäytyttävä aineiston keruuseen. Saavuttaakseen haluamansa aineiston tutkijan on luovittava eri roolien välillä. Tekijän vastuulla on, kuinka hän asettuu tutkijana ja henkilönä rooleihin tutkimuksessaan. Olisi hyvä saada tutkittaville tuntemus, että olen kokenut samankaltaisia tilanteita itsekin.

Tutkimukseni perustuu niin kokemukseen kuin todettuun tietoon sekä näkyviin tuloksiin, joita kuitenkin joutuu tulkitsemaan eri roolien kautta. Ihmistieteethän tutkivat muun muassa tulkintoja (Raatikainen, 2005). Omat kokemukseni vaikuttavat siihen, kuinka näen kentän tutkimusta suunnitellessa ja havainnoidessani sekä tuloksia analysoidessa. Omat kokemukseni on kuitenkin erotettava toisten kokemasta. Marttila (2014) toteaaakin etnografian haasteena olevan tutkijan imeytyminen sisäpiiriin tutkimuksessaan, jolloin puolueettomuus saattaa kärsiä. Sisäpiirillisyyys saattaa auttaa saamaan paremmin vastauksia

tutkimuskysymykseen. Herkkyyden säilytyksen vuoksi omaa kokemusta tulee reflektoida jatkuvasti suhteessa tutkittavien kokemukseen.

Etnografiaa on käytetty myös kehittämisen välineenä. Haanpää, Hakkarainen & García-Rosell (2014) pohtivat sen johtuvan siitä, että etnografiset lähestymistavat kehityshaasteisiin tuottavat mielekkäämpää tietoa kuin perinteiset mittauskeinot. Toimintaympäristöjä pystyy ymmärtämään laajemmin sen keinoin. Etnografiset keinot antavat mahdollisuuksia edistää johtamisen käytänteitä, arjen asioita sekä asiakkaan huomioimista. Kehittämisen kannalta etnografia on sopiva keino kokemuksellisen ja yhteisöllisen tiedon tuottamisessa. Tutkimuksellani on myös kehityksellinen ote, joten siinäkin mielessä etnografia on perusteltu valinta.

#### *4.2 Tapaustutkimuksen määritelmä*

Tutkimukseni menee myös tapaustutkimuksen määrittelyn alle. Laineen ym. (2015) määrittelemänä kaikki empiiriset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia. Silti suomalaisissa tutkimuskirjoissa tapaustutkimus määritellään tutkimustavaksi, ei menetelmäksi. Tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhtä tai muutamaa joukkiota, josta kerätään mahdollisimman yksityiskohtainen aineisto. Tapaustutkimuksen tuloksista voimme saada vastauksen kysymykseen ”mitä tästä opimme?”. Heidän mukaansa tapaustutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. Tutkijaa usein motivoi eteenpäin tunne asian tärkeydestä. Tapaustutkimuksen voi aloittaa jo, kun tutkimuksen kohde on tiedossa, jolloin tulee etsiä tapaus, johon käsitteet sopivat. Tapaus sekä käsitteet vaikuttavat toisiinsa merkittävästi.

Tutkimuksessani minulla on ensin ollut idea, jonka jälkeen olen miettinyt metodeja aineiston tavoittamiseen. Jo ideasta lähtien minua on kiinnostanut lopputulema, ”mitä tästä opimme?”. Kuinka kohdetta eli tässä tapauksessa toimintaa erityisryhmässä sekä lasten roolia voisi kehittää? Tutkimukseni pyrkii avaamaan ymmärrystä integroiduista erityisryhmistä, etenkin vertaislapsista siellä, tämän empiirisen tutkimuksen myötä, kuten tapaustutkimukseen kuuluu. Laineen ym. (2015) mukaan tapaustutkimuksessa tutkija ei aluksi tiedä mistä tapauksessa on kyse, mutta tarkoitus on ottaa siitä selvyys. Tutkija keskittyy tapahtumien kulkuun ja kuinka prosessi vaiheittain kehittyy eteenpäin.

Tutkimuksen aikana selviää, mikä tapauksessa on merkityksellistä ja miksi tulos on sellainen kuin on. Tutkimuksen tarkoituksena olisi luoda mahdollisimman täydellinen kuva, joka voitaisiin todentaa toisessa kontekstissa joko todeksi tai epätodeksi. Tuloksen yleistettävyyden riippuu siitä, mitä tapauksesta halutaan. Yksittäinenkin tapaus voi olla riittävä. Tutkimukseen otetaan mukaan teorian tietoa sekä tapauksesta jo tiedossa oleva tieto. Sitten yleistettävyydessä on pohdittava, mikä on tapaukselle tyypillistä, mikä ei ja mitä näistä seuraa.

Tutkimuksessani on muutamia kohteita, toki organisaatiollisesti ajatellen yksi tapaus. Pyrin tulkitsemaan tulokseni tämän materiaalin perusteella yleistettäväksi todeksi teorian tietoon pohjaten. Peltola (2015) lisää, että tapaustutkimuksella voidaan tuoda esiin sellaisten ryhmien toimintaa, joka ei ilman tutkimusta pääsisi esiin yhteiskunnallisesti. Vertaislasten rooli on mielestäni tärkeä ottaa huomioon varhaiskasvatuksessa sekä perheiden arjessa ja tuoda se näkyväksi. Lapset itse eivät siihen välttämättä pysty.

#### *4.3 Aineiston keruu*

Etnografiseen tutkimuksen kenttätöössä aineistoa hankitaan tyypillisesti muun muassa havainnoiden, haastatellen ja havaintoja muistiin kirjoittamalla (Fingerroos & Jouhki, 2014). Huttunen & Homanen (2017) toteavat, että kentällä esiin tulevia asioita ei välttämättä ymmärrä syvällisesti ilman keskustelua. Etnografisen tutkimuksen päämääränä on löytää tutkittavan kohteen näkökulma. Minäkin teen tutkimuksen haastattelemalla sekä havainnoiden, kuten aiemmatkin maninitsemani tutkimukset on tehty. Haastattelu on puolistrukturoitu, koska haluan jättää vapauden kysyä kysymyksiä oman mielenkiintoni sekä sen mukaan, mitä keskustelussa tulee ilmi. Hyvärisen (2017) määritelmässä laadullisissa tutkimuksissa haastattelut ovat lähes aina jossain määrin puolistrukturoituja. Yleiskäsitteenä on teemahaastattelu, jonka ideana on, ettei tutkija etene tarkkaan haastattelukysymysten mukaan, vaan hänellä on vapaus liikkua teeman sisällä.

Suunnitelmassani ajattelin, että saavutan riittävän määrän relevanttia tietoa havainnoimalla. Kuitenkin pian selkeni, ettei se riitä. Niinpä päätin kerätä lisää aineistoa haastatteluin, jotka tukisivat havaintojani. Aiemmat tutkimukset saattoivat olla vain yhdessä ryhmässä tehtyjä. Mielestäni se on hieman liian pieni

otanta. Omiin haastatteluihin pyrin saamaan neljä-viisi osallistujaa. Näin saisin hieman laajemman näkemyksen asiaan. Haastattelut toteutuivat hieman pienemmällä määrällä, josta lisää myöhemmin.

Huttunen & Homanen (2017) mainitsevat etnografin kenttäpäiväkirjaan tulevan monenlaisia kirjauksia keskustelunpätkestä ja ohimennen kuulluista kommentteista. Nämä kirjavat keskustelut ovat hyödyllistä materiaalia tutkimukselle, kunhan ottaa huomioon tilanteen, jossa keskustelu on tullut esille. Kirjasin muistiinpanoihin myös aiheelleni merkityksellisiä keskusteluja lapsen ja aikuisen välillä tai aikuisten kesken.

Haastattelut toteutuivat kolmen varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Havainnointiaineiston aion kerätä havainnoimalla kahta lapsiryhmää, jotka toteutuivat kahdessa integroidussa erityisryhmässä. Haastattelin ryhmien varhaiskasvatuksen opettajia. Ensimmäisessä paikassa ryhmän kumpikin varhaiskasvatuksen opettaja tuli yhtä aikaa haastatteluun. Haastattelu eteni luontevasti. Aloitin haastattelun suunnittelemillani kysymyksillä, mutta muokkasin kysymyksiä keskustelun edetessä. Kysymykset olivat minulla tukena edessä ja niitä hieman muokkaamalla pysyin suurin piirtein suunnitelmassa. Tässä haastattelussa meni aikaa noin 35 minuuttia. Toisessa paikassa ennätin haastatella vain ryhmän toista varhaiskasvatuksen opettajaa, toisen estyessä. Tässä haastattelussa meni aikaa 15 minuuttia ja se noudatti enemmän suunnittelemaani runkoa. Haastattelukysymyspohja löytyy liitteistä (LIITE 1).

Haastattelut tallensin Teamsin kokoustoiminnolla, joka samalla tekee tallenteesta litteroinnin. Lisäksi tallensin haastattelun omalla puhelimellani varmuuden vuoksi. Tallenteen sekä litteroinnin siitä tallensin tietokoneelleni salasanan taakse. Samoin puhelimessani tallenne oli salasanan takana. Puhelimestani poistin tallenteet heti, kun totesin Teams-tallenteiden onnistuneen. Tallennetta ja tekstitiedostoa siitä säilytän tutkimukseni arvioinnin valmistumiseen saakka, jonka jälkeen poistan tiedostot tietokoneeltani kokonaan.

Teamsin tekemän litteroinnin tarkistin ja oikoluin. Teams- ohjelma ei osaa tehdä aivan täydellistä tekstiä ja tulkitsee esimerkiksi tauot puheessa lauseen päättymiseksi. Niinpä muokkasin äänitteen perusteella litteraatin luettavaan muotoon. Ruusuvuori & Nikander (2017) toteavat litteroinnin olevan aineiston analyysin kannalta tärkeä, vaikkakin aikaa vievä vaihe. He määrittävät litteraatin tarkkuustason riippuvan tutkimuskysymyksestä. Tutkittaessa yleismaailmallista

asiaa sisällönanalyysin keinoin, kiinnitetään enemmän huomiota puheen sisältöön. Silloin ei ole välttämätöntä litteroida huokauksia, taukoja tai äänenpainoja, ellei ne ole merkityksellisiä. Litteroin haastattelut juuri tämän ohjeen mukaan poistaen kaikki sanojen hakemiset ja toistamiset. Lauserakenteita muokkasinkin myös Teamsin litteraatin jäljiltä luettavampaan muotoon. Jätin litteraattiin esimerkiksi nauramiset, koska niillä on merkitystä tekstin ymmärryksessä. Näin valmista tekstiä tuli Calibri light- fontilla fonttikoolla 12 ja 1,5 rivivälillä 18 sivua. Jotta haastateltavia ei voisi tunnistaa, poistin litteroinnista kaikki nimet ja paikat. Henkilötietoja litteroinnissa ei ole. Käytin haastateltavista koodeja vo1, vo2 ja vo3, heidän ammattinsa ja puheenvuoronsa järjestyksen mukaan.

Tuomi & Sarajärvi (2017) toteavat havainnoinnin olevan yksi yleisimmistä tiedonkeruumenetelmistä laadullisessa tutkimuksessa. Havainnoinnissa tutkittavat asiat nähdään oikeassa kontekstissa ja sillä voidaan monipuolistaa tapauksesta haettavaa tietoa. Havainnoimalla tavoitteeni oli nähdä itse ryhmän toimintaa ja suunnitelmallisuutta keskittyen etenkin vertaislasten näkökulmaan. Pyrkimykseni oli päästä näkemään vuorovaikutustilanteita useassa kontekstissa sekä opetustilanteita, joissa on vertaislapsia mukana. Olin mukana niin vapaan leikin aikana, ohjatussa opetushetkessä kuin siirtymätilanteissakin. Havainnoin toimintaa ilman osallistumista. Tuomen & Sarajärven (2017) määrittelyn mukaan silloin tutkija on ulkopuolinen tarkkailija, eikä hänen ja tutkittavien vuorovaikutuksella ole merkitystä. Koin osallistumattomuuteni merkitykselliseksi, etten vaikuta lasten toimintaan olemalla mitenkään vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Tietenkin vastasin heille, jos he alkoivat jutella minulle.

Lappalainen (2007c) muistuttaa havaintojen kirjaamisen helpottavan analyysin teossa sekä kenttämuistiinpanojen olevan oleellinen osa etnografista tutkimusta. Kirjoitin nopeasti käsin havaintojani heti tilanteessa. Nopeasti käsin kirjoitettuna kenttäpäiväkirjasta tuli seitsemän (7) A4- kokoista sivua. Kirjoitin ylös myös asiasanoja, joita halusin laittaa itselleni muistiin tekemistäni havainnoista. Kenttäpäiväkirjan kävin läpi useaan kertaan ja kirjasin sieltä ylös mielestäni merkityksellisiä aiheita.

Kyselyn periaate on yksinkertaisuudessaan hyvin selkeä; jos halutaan tietää ihmisen ajatuksia, siitä pitää kysyä (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Sama pätee haastatteleamalla kysymiseen. Tolonen & Palmu (2007) toteavat, että

etnografisen haastattelun yksi kriteeri on haastateltavien kanssa vietetty aika sekä tutkimussuhteen laatu. Kunnioittava ja jatkuva suhde haasteltaviin jättää tilaa tutkijan ja tutkittavien ajatusten vertailulle. Etnografiselle haastattelulle tyypillistä on läsnäolo ja konteksti, kuinka pitkäksi aikaa tutkija tulee tutkittavien elämään eli kuinka tutkija voi saada spesifiä tietoa tutkittavasta aiheestaan. Tutkijan ymmärrys kentän suhteesta muotoutuu joka haastattelussa, jonka vuoksi haastattelurunko voi muuttua melkoisesti haastattelujen edetessä. Oleellisinta on, kuinka haastatteluaineisto analysoidaan ja tulkitaan sekä se, kuinka se asettuu muun aineiston osaksi tutkimusta. Onnistuneesta haastattelusta tutkijalle tulee uutta ja kiinnostavaa tietoa kentältä. Omat haastateltavani vastasivat riittävän laajasti kysymyksiini, joten sain heiltä hyvin vastauksia. Haastateltavat vastasivat nähdäkseni myös hyvin rehellisesti ja avoimesti kysymyksiin. Koin haastattelutilanteet suhteellisen rentoina ja aitoina.

Tutkimukseeni osallistuneiden informanttien määrä ei ole kovin suuri etnografiseksi tutkimukseksi, mutta Tuomi & Sarajärvi (2017) toteavatkin, ettei opinnäytetöiden aineiston määrän tule olla suuressa roolissa. Merkittävämpää on tulkintojen kestävyys. Laadullisessa tutkimuksessa merkityksellistä on, että kokemustietoa kysytään heiltä, joilla sitä on. Niinpä päädyin kysymään asiasta henkilöiltä, jotka työskentelevät päivittäin tarvitsemani tiedon kanssa.

Tutkimukseeni olen kysynyt luvan kaupungin organisaatiotasolta. Tutkittaviin kohteisiin lähetin perheille tarkoitetun vapaamuotoisen saateen tutkimuksestani ja sen tavoitteista (LIITE 2). Sen lisäksi lähetin tutkimusluvan sekä tietosuojailmoituksen (LIITE 3) haastattelu- ja havainnointipyynnön yhteydessä tutkimukseni päiväkoteihin. Tutkimukseni ryhmät valikoin satunnaisesti kaupungin integroitujen erityisryhmien listauksesta. Lähetin valikoituihin ryhmiin sähköisesti lähestymispyynnön heidän johtajansa kautta. Havainnot tein aamupäivän aikana, yhtenä aamupäivänä kumpaisessakin ryhmässä. Luvan havainnoiteihin ja haastatteluihin olen kysynyt sekä päiväkodin johtajilta että haastatteluun osallistuvilta henkilöiltä jo etukäteen. Ryhmien henkilöstö on informoinut lasten perheitä havainnointikerroistani. Yksikään perhe ei kieltänyt lastensa osallistumista havainnoiteihin.

#### 4.4 Aineiston analysointi

Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistossa löytyy yleensä aina jotain kiinnostavaa, jota ei osannut odottaa tai se on tutkimuskysymysten ulkopuolella. Niistä kaikista olisi kiinnostavaa kirjoittaa tutkimukseen, mutta täytyy muistaa aina tutkimukselle asetetut rajat ja kerrottava kaikki mahdollinen niiden rajojen sisältä. Uusia tutkimuksia voi tehdä mieltä painamaan jääneistä asioista. Eli aineiston analyysivaiheessa laadullista tutkimusta tehdessä

1. käydään läpi koko aineisto ja merkitään tutkimukseen merkityksellisesti kuuluvat asiat
2. Luokitellaan tai teemoitetaan eli järjestellään aineisto ja näin löydetään logiikka toimintaan
3. Kirjoitetaan yhteenveto

Tutkimukseni analyysi on aineistolähtöinen, mutta myös osin teoriaohjaava. Tuomen ja Sarajärven (2017) määritelmän mukaan teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta sen läpikäymisessä auttaa aiemmin saavutettu tieto. Sen ei tarvitse olla kuitenkaan täysin teoriaan pohjautuva. Analyysissä erottuu aiempi tieto, mutta analyysissä voidaan päästää uusille ajatusurille. Tutkija pyrkii yhdistelemään aineiston materiaalia ja teorian tietoa. Teoriaohjaava analyysi on yleensä induktiivinen eli päättelyn logiikka etenee yksittäisestä yleiseen. Puhtaasti induktiivista analyysia tuskin koskaan tapahtuu, koska ajatellaan ettei uutta teoriaa voi syntyä pelkästään havaintojen perusteella.

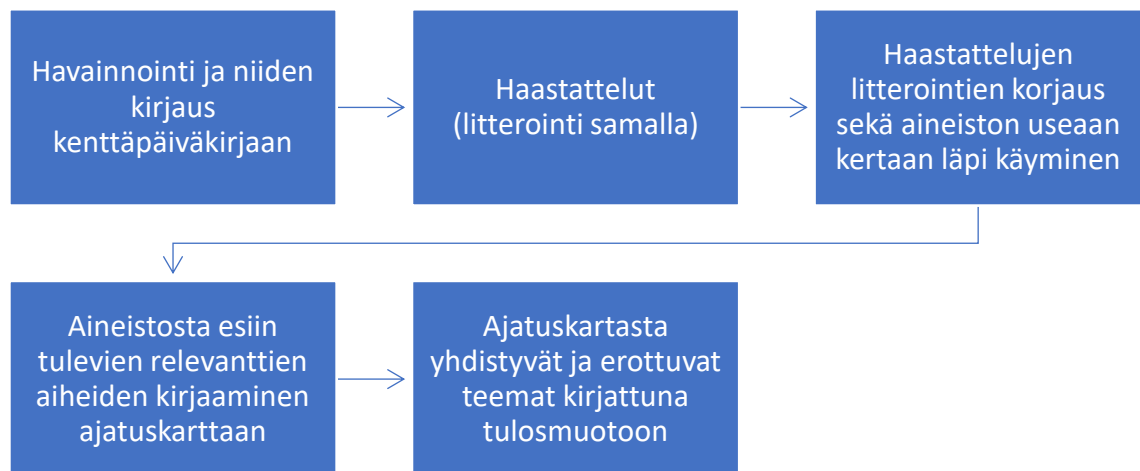
Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimustuloksista pyritään saamaan teoriakehys aikaiseksi. Periaatteessa aiemmillä tutkimuksilla, havainnoilla tai muulla vastaavalla ei ole tutkimuksen kannalta merkitystä. Aineistolähtöisen analyysin säännöt eivät ole kiveen hakattuja, vaan auttavat orientoitumisessa tulkinnan systematisoitumisessa sekä rajaa sen liiallista vapautta. Minun tutkimuksessani päätelmät kehittyvät aineiston perusteella, mutta viittaavat silti myös aiempaan tutkimustietoon sekä teoriaan. Tulkinnat pyrin pitämään ytimekkäinä ja ydinasiaan fokuoituneena.

Kuten Tuomi & Sarajärvi (2017) toteavat, tutkimuksen analyysissä on kyse keksimisen logiikasta. Se, kuinka tutkija löytää aineistostaan oikean vastauksen, on hyvin pitkälti hänen itsensä määriteltävissä. Vastausten analysoinnissa tulee

kuitenkin pitää mielessä luottamuksellisuus sekä uskottavuus. Tämä on myös yksi syy, miksi minä pidän laadullisesta tutkimuksesta, minulla on vapaus tehdä itse valintoja luotettavuuden sekä läpinäkyvyyden nimissä.

Minun tapani oli lukea haastatteluiden litteroinnit useaan kertaan ja kerätä sieltä ajatuskarttaan mielestäni relevantteja asioita. Lisäksi luin kenttäpäiväkirjaani useaan kertaan ja yhdistin sieltä aiheita, jotka tukevat haastattelujeni materiaalia. Sen jälkeen etsin yhtäläisyydet ja tein omat päätelmäni kokoamalla kaiken aineiston yhteen. Tulokappaleessa haastattelut sekä havainnointini huomiot on kerrottu limittäin. Tuon siinä paljon haastattelusitaatteja esille tulosten läpinäkyvyyttä osoittaen. Alla olevassa kaaviossa toimintoni karkeasti.

**KUVIO 1.** Aineiston analyysin toiminnot



Ajatuskartasta asioita toisiinsa yhdistelemällä haastattelujen ja havainnoiden perusteella sain muodostettua käsityksen tutkimuksen tuloksista. Aineistosta tunnistin muutaman selkeän teeman (yläluokka), joiden alle sijoitin siihen kuuluvat aiheet. Osa aiheista meni monen yläluokan alle, mutta pyrin tiivistämään silloin yläluokkia tai avaamaan sen tekstissä selkeämmin kuuluvan useampaan kohtaan. Aiheet nivoutuvat toisiinsa aivan ymmärrettävistä syistä, koska kaikella on vaikutusta kaikkeen. Tekemäni havainnot ja

haastatteluvastaukset tukivat toisiaan. Ajatuskarttaan lisäsin itselleni muistiin haastattelun tilanteita, joissa päätelmäni tuli esille haastateltavan puheessa. Alla olevaan taulukkoon pyrin selkeyttämään ajatuskarttaani. Yläluokkana on aiheet, jotka tunnistin niin haastateltavien puheesta kuin omista kenttäpäiväkirjamerkinnöistäni. Alaluokka-osiossa on monta saraketta, joista ensimmäisen tunnistan olevan tärkein. Muut liittyvät useisiin sarakkeiden aiheisiin. Vaakasuuntaisten väliviivojen tarkoituksena on näyttää mihin kaikkiin osioihin kyseinen aihe kuuluu. Esimerkiksi ”toiminnan suunnittelu” kuuluu useamman yläluokan alle. Värit edustavat seikkoja, jotka kuuluvat yhteen eli mainittiin samassa teemassa. Taulukossa niitä oli mahdoton muuten yhdistää.

**Taulukko 1.** Analyysiajatuskartta taulukossa

Yläluokka	Alaluokka			
Vertaislapsen rooli	leikkikaveri malli lapsi "oma itsensä" auttaja	positiivinen kannustus	negatiivinen positiivinen palaute	huoli
Aikuisen huomio	kaikki huomioidaan syvempi suhde lapsiin pieni ryhmä	toiminnan suunnittelu	pienryhmät	ei kiinteitä
Erilaisuuden hyväksyminen	ei luonnostaan avoin keskustelu normalisointi		lasten tavoitteet	
Yhdenvertaisuus	aikuiset lähempänä lasta ihmisarvona selkeä pyrkimys siihen		lasten osallisuus haastavat kasvatustilanteet	mahdollisuus tutustua toisiin
Henkilöstö	motivoitunut tiimityö		riittämättömyys onnistumisen kokemuksia	

# 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksestani tunnistin muutaman selkeän teeman, jotka näkyivät edellisellä sivulla olevassa taulukossa Yläluokka-kohdassa. Ne muodostuivat haastatteluissa ja havainnoissa tekemistäni tulkinnoista. Tuloksissa mainitsen tilanteita havainnoistani eli kenttäpäiväkirjastani sekä tuon sitaateilla läpinäkyväksi haastatteluja. Tekemäni tulkinnat ovat tutkimukseni tulokset, jotka esittelen tässä luvussa. Tuloksien esittelyssä vahvistan tulkintaani teorian tiedolla.

## 5.1 Vertaislasten rooli

Vertaislasten roolista kysyessäni kummassakin haastattelussa havaitsin hämmentyneen ilmeen. Kummankin ryhmän varhaiskasvatuksen opettajille vertaislapsen rooli on täysin selkeästi ihan vain olla lapsi. Hän on omana itsenään kasvamassa ja kehittymässä varhaiskasvatuksen ryhmässä.

Että he ei ole täällä vaan niin kun semmoisena työvälineinä meille että. (vo2).

Mä ajattelin, että ne lapset on täällä ihan niinku tavallisessakin ryhmässä ihan vaan niinku itse kasvamassa ja oppimassa ja. (vo1).

Vertaislapsi on myös leikkikaveri, jolla on myös omia kasvuun ja kehitykseen liittyviä tavoitteita sekä mahdollisesti myös tuen tarpeita joillain osa-alueilla. Vertaislapset ovat usein esimerkkinä tuen lapsille eri tilanteissa. He voivat olla perustilanteissa, kuten pukemisessa tai ruokailussa, mallina, kuinka tilanteissa toimitaan. Samoin leikeissä ja muissa sosiaalisen vuorovaikutuksen toiminnoissa haastateltavat kertoivat huomioivan ja kehuvan vertaislasten toimintaa, jolloin samaa asiaa harjoitteleva huomaa positiivisen huomion kautta toivottavan käyttäytymismallin. Keltinkangas-Järvinen (2010) käyttää tästä termiä ”positiivinen vahvistaminen”. Sen tarkoituksena on saada lapsi toimimaan toivotulla tavalla. Näin toiminutta lasta kiitetään tai esimerkiksi osoitetaan ilmein

ja elein, että se oli oikein tehty. Positiivisesta vahvistamisesta voidaan puhua, kun palkitseminen on johdonmukaista ja tapahtuu välittömästi tilanteessa. Kehuminen eli sosiaalinen vahvistaja on lapsille sen tehokkaampaa, miten tärkeä kiitoksen antaja on lapselle. Positiiviseen sekä sosiaaliseen palkitsemiseen voi lisätä toimintaa ja tunnetta vahvistamaan esimerkiksi halauksen tai taputuksen. Kokemukseni mukaan nämä ovat kasvattajille hyvin tyypillisiä toimintatapoja. Keltinkangas-Järvinen (2010) muistuttaa, että kasvattajan tulee havainnoida lasta riittävästi, jotta hän tuntee lapsen yksilönä. Silloin hän huomaa millainen palkitseminen tai huomioiminen on juuri hänelle toimivinta.

Aiemman kokemukseni perusteella sekä havainnoidessani huomioin, että vertaislapset saattavat olla näppärämpiä esimerkiksi pukemisessa, jolloin he voivat olla apuna auttamassa kavereita. Haastatteluissa ilmeni, että toiset lapsista ovat luonnostaan auttavaisia ja haluavat olla avuksi, kun huomaavat jonkun tarvitsevan apua. Haastateltava vo3 kertoi esimerkkinä lasten avuliaisuuden peleissä. Joskus vertaislapsi voi olla hyvin opettavainen ja kärsivällinen neuvomaan tuen lasta, jolle pelin sääntöjen ymmärtäminen on hankalaa tai hän opettelee muuten pelaamisen ja sosiaalisuuden taitoja. Hänen näkemyksensä mukaan vertaislapsen neuvoja kuunnellaan paremmin ja kärsivällisemmin kuin aikuisen ohjeistusta.

On sellaisia vertaislapsia, jotka oikeasti niinku vaikka peleissä jaksavat koko ajan uudestaan niinku selittää ja opettaa. Ja sitten kun se tavallaan se kaveri siinä on niin kun kuitenkin... se on semmoista kanssakäymistä koko ajan. Niin se on eri asia kuin aikuinen tulisi siihen ohjeistamaan.(vo3)

Havaitsin, että aikuiset huomioivat auttamisen ja kehuvat siitä lapsia. Aikuiset myös kannustavat lapsia auttamaan toisiaan. Tämän vuoksi toiset saattavat olla auttavaisia kehujen innostamana. Positiivisuuden kautta auttavaisuus tulee kuitenkin näkyväksi. Keskustelussa oli yleisesti auttavaisuus ystävällisenä tekona kenelle tahansa. Positiivisen huomion kautta niin vertaislapset kuin tuen lapset huomaavat, mikä olisi toivottavaa käytöstä. Positiivinen tapa lähestyä auttaa usein.

No siis esimerkiksi sillain, että mä ajattelin, että sitten kun pystyy myös itse vertaisille antaa sitä positiivista palautetta niinku siitä kun he toimii oikein, niin sitten nää meidän muut jollain sitten se ehkä saattaa olla hankalaa, niin

he huomaa, että kun kun tota toimitaan näin niin sitten tästä tulee niinku positiivista palautetta ja tietysti toiveena olisi sitten, että se myös kannustaisi niin kun siihen, että haluaisi toimia samalla tavalla. (vo3)

No semmoista niin kun muutenkin toisen auttamista ja tämmöistä niin kyllä mä niinku yleisesti kannustetaan [siihen]. Ja tavallaan, että jos itse vaikka auttaa jo jotain lasta, joka tarvitsee oikeasti enemmän ja sitten joku tulee niin kun lapsi pyytään apua vaikka liivin kanssa, niin no hei että tuossa on nyt kaveri vaikka valmis että voitko pyytää apua häneltä. (vo3)

Puutteiden huomioimisen tai lasten turhan jonottamisen sijaan, lapsia kannustetaan auttamaan toisiaan, jolloin kaikille tulee hyvä mieli. Auttaja saa positiivista huomiota ja autettava toisen lapsen avun sekä molemmat pääsevät nopeammin asiassa eteenpäin.

Havainnoidessani ryhmiä kiinnitin kummassakin ryhmässä huomioita lasten itsenäisen leikin mahdollisuuteen. Ryhmissä käytetään paljon jakotiloja ja eri leikkiporukat ovat eri huoneissa. Lapset, niin tuen lapset kuin vertaisetkin, saavat leikkiä näennäisen rauhassa ilman aikuista huoneessa. Kuitenkin aikuisilla oli koko ajan lapset tarkkailussa ja he puuttuivat heti, jos huoneessa oli esimerkiksi enemmän ääntä tai liikettä. Tilanteessa ei tarvinnut olla riitaa ja aikuinen tuli tavallaan esille, vain jotta lapset huomaavat hänen läsnäolonsa. Ei pelottelu mielessä, vaan näyttääkseen, että aikuinen on lähellä auttamassa tarvittaessa. Toisinaan aikuinen saattoi sanoittaa tilanteen, jolloin kumpikin leikissä olevista lapsista ymmärsi, mistä on kyse ja leikki saattoi jatkua tai se rikastui aikuisen avulla. Lapsilla on siis mahdollisuus itsenäiseen leikkiin, mutta kuitenkin lähellä on aikuisen tuki ja turva. Kallialan (2008) näkemyksessä aikuisen tulisi suojata leikin vapaaehtoisuutta ja lisätä omalla toiminnallaan leikin mielekkyyttä niin, että leikin hallinta säilyy kuitenkin lapsilla. Leikin tukemisessa aikuisella on lasten ystävyysuhteiden vahvistaminen. Kaiken tämän lisäksi aikuisen on taattava lasten turvallisuus leikissä. Havainnoimissani ryhmissä leikin seuraamisen lisäksi aikuiset olivat paljon läsnä lasten toimissa. Etenkin pienet pienryhmät opetustilanteissa takasi kaikille huomiota ja ohjeistusta tarpeen mukaan.

Havainnoidessani kiinnitin huomiota pariin vapaan leikin tilanteeseen, jossa oli mukana tuen lapsi sekä vertaislapsi. Tuen lapsi toisti perässä vertaislapsen toiminnan. Heidän leikkinsä ei ollut matkimista, mutta koin tuen lapsen kokeilevan mahdollisesti hänelle uutta tapaa toimia leikkitilanteessa. Toisessa tilanteessa

leikissä oli ensin vain tuen lapsi yksin. Vertaislapsi halusi leikkiin mukaan ja aikuisen kanssa yhdessä kysymällä hän pääsikin leikkiin mukaan. Leikki sujui rauhallisesti, mutta se ei yhdistynyt itsestään. Leikki oli rinnakkaisleikkiä, jota usein pienet lapset leikkivät. Keltinkangas-Järvinen (2010) määrittää rinnakkaisleikin olevan sitä, kun lapset leikkivät vierekkäin samaa leikkiä, mutta siinä ei ole juontaa, jota he yhdessä veisivät eteenpäin. Aikuinen voi ohjaamalla rakentaa vuorovaikutuksen lasten välille. Niin tässäkin havainnoimassani tapauksessa leikki lähti etenemään aikuisen istuessa heidän kanssaan leikkimään ja sanoittamaan sitä sekä antamalla leikkiin ideoita. Hetken aikaa leikki eteni lasten yhdessä leikkien, mutta sitten leikki häiriintyi ja vertaislapsi halusi siirtyä toiseen leikkiin. Aikuinen tuki ja ohjaus on tarpeen leikkitaitojen opettelussa isompienkin lasten kanssa, jos heillä on haasteita sosiaalisten taitojen alueella. Vaikka silti eri taitotason lasten yhdessä toimiminen eli vertaiselta mallioppiminen on oleellista. Aikuisen rooli on ohjaamassa ja tukemassa leikkiä.

Vertaislasten roolissa kasvattajia mietitytti mallina olemisen varjopuoli. Jotkut lapset saattavat kokea sen raskaana, jolloin he saattavat alkaa piilottaa omia tunteitaan varhaiskasvatuksessa ollessaan hillitsemällä itsensä koko päivän ajan sekä pyrkimällä hallitsemaan täysin omat tunnetilansa.

Jossain määrin mä ajattelen, että vertaisille niin kun, vaikka vaikka mitä tekisi niin heillä on aina vähän myös semmoinen, niinku mä ajattelen, niinku toisaalta raskas rooli tai että se on hyvä niinku tunnistaa. (...) niin kun, että hän pystyy itseensä niinku tota hillitsee ja hallitsee (...). Se on hyvä huomata aina sitten että. (...) Että miten sitä voidaan helpottaa myös, että tavallaan (...) niin kun heidän ei tarvitse koko ajan niinku tai että heille tulee semmoinen tunne, että heidän tarvitsisi jotenkin kannatella siinä. (vo3)

On äärimmäisen tärkeää kasvattajalta huomioida lasten tunteiden piilottaminen ja huomioida heitä käsittelemään tunteensa.

Niinku huomioida justinsa se, että että tavallaan niin kun niitten vertaisten tehtävä ei ole kuitenkaan sitten niinku koko ajan kannatella siellä sitä porukkaa. (vo3)

Erytisyryhmässä saattaa olla toisinaan pelottavia tilanteita, jos ryhmässä on vahvasti sosioemotionaalisesti reagoiva impulsiivinen lapsi. Aggressiivisten ja

yllättävien tilanteiden varalle ensimmäisessä havainnointini ryhmässä oli otettu käyttöön tilanteista etukäteen puhuminen lasten kanssa.

Mutta se mitä mä mietin niinku vertaislapsen näkökulmasta on, että kyllä sitten niinku tällaisessa ryhmässä hän näkee enemmän myös semmoista mahdollisesti semmoista pahaa oloa ja just sitä, että jos on lapsia jolla niinku aggressiivista käytöstä tai tai muuten jotenkin negatiivisesti latautunut ilmapiiri, niin he joutuu kohtaamaan paljon sitä. (...) Että mitenkä me, pystytään sitten niinku heille selittää ja niin, että he olisivat turvassa. (...) Niin se on mun mielestä semmoinen mielenkiintoinen näkökulma ja sellainen, mikä meidän pitää tosi vahvasti ottaa huomioon. Ja sitten mikä sitten taas sen vertaislapsen oikeus osallistua, (...) että siinä on niin paljon sellaisia asioita, mitä pitää punnita ja miettiä, että mikä on niinku tärkeintä tässä kohtaa. (vo1)

Suoraan ja avoimesti asiasta puhumalla ja tunteita sanoittamalla he kokivat saaneensa hyviä tuloksia lasten kanssa. Tilanteet eivät olleet niin pelottavia ja toisilla lapsilla tuli ymmärrys suurien tunteiden keskellä olevaa lasta kohtaan. Tilanteet käytiin vielä jälkeenkäinkin läpi, jotta varmistettiin tilanteen selviäminen. Muutoinkin molemmissa ryhmissä käytiin tunnekasvatuskeskustelua paljon kaikkien kanssa. Ryhmien kasvattajilla oli kaikilla tärkeänä huolehtia myös vertaislasten huomioimisesta tunnetilojen läpikäymisessä. On tärkeää ottaa lasten tunteet ja kokemukset huomioon mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Alijoen ym. (2013) mukaan pedagogisesti sensitiivinen opettaja nimenomaan auttaa lasta sietämään erilaisia kokemuksia ja tuntemuksia sanoittamalla ja keskustelemalla hänen kanssaan.

Vaikka kaikki lapset ovat yhtä arvokkaita ja tervetulleita ryhmään, ryhmien opettajien mielestä olisi ihanteellista, jos vertaislapsi olisi ikätasonsa mukaan omatoiminen perustilanteissa eikä hänellä olisi suuria omia tuen tarpeita. Kielellisesti ja vuorovaikutuksellisesti oman ikänsä tasoinen lapsi olisi positiivista, mutta ne elementit eivät olleet niin merkittävässä roolissa keskustelussa. Ryhmien opettajat pohtivat toimintaa, jos suurella osalla ryhmän lapsia olisi haasteita omatoimisuuden ja omaehtoisuuden kanssa:

Olisi toiminta pitkälti sitä [harjoittelua], mutta sitten se ois sitä. (vo3).

Jos ei kukaan osaa pukea eikä tehdä mitään, niin sitten me järjestetään se toiminta niin että sitten se on se keskiössä. Se se harjoittelu ja. Ja muut hommat jää sitten vähemmälle, mutta että. (vo1)

Asenne on se, että toiminta muokataan sen mukaan, mitkä lasten tarpeet ja tavoitteet ovat. Saman havaitsivat Ainscow ym. (2013) huomattessaan, että opettajilla on taito nähdä ryhmänsä lasten kyvyt sekä muokata toimintaa niin, että heidän on mahdollista kehittyä taidoissaan. Toimintatapoja muutetaan sen mukaan, mikä lasten tarve ja kyky on.

Vertaislasten ominaisuuksista Kalliala (2008) toteaa myös oikein mitoitettun omatoimisuuden olevan luonnollinen toive lasten ominaisuutena. Esimerkiksi pukemistilanteet sujuvat tietenkin paremmin, jos lapset tarvitsevat vähemmän apua. Jos omatoimisia lapsia on ryhmässä paljon, jää aikuisella enemmän aikaa heidän huomioimiseensa muissa tilanteissa. Myös Nybackan (2002) tutkimuksessa vertaislasten toivottiin olevan omatoimisia, itsenäisiä sekä ikätasoisesti kehittyneitä. Hänen tutkimuksensa haastateltavat kokivat haasteelliseksi pienien ja vilkkaiden vertaislasten olemisen ryhmässä. Minun havaintojeni sekä kokemukseni mukaan integroituihin ryhmiin harvoin sijoitetaan nykyään kovin pieniä lapsia vertaisiksi tai tuen tarpeenkaan vuoksi.

Millainen sitten on tuen lapsen rooli? Hän on ryhmässä leikkikaveri, mallista oppija, säännöistä kiinnipitäjä sekä varhaiskasvatuksessa oleva tavallinen kasvava ja kehittyvä lapsi. Joka tapauksessa lapsi on lapsi, joka myös käyttäytyy niin, oli hänellä määriteltyä tuen tarvetta tai ei.

## *5.2 Erilaisuuden hyväksyminen*

Kohtaamme erilaisuutta kaikkialla ympäristössämme ja on hyvä oppia jo varhaisessa vaiheessa kunnioittamaan sekä arvostamaan jokaista yksilöä. Kysyin haastateltaviltani, kuinka heidän ryhmässään erilaisuutta hyväksytään. He kokivat, ettei erilaisuuden hyväksyminen ole välttämättä itsestään selvyys lapsille, vaikka he ryhmässä ollessaan näkivätkin erilaisia yksilöitä. Jollakin lapsella voi olla hyvin erilainen käytös, tai erilaisia apuvälineitä tai olla ulkoisesti erinäköinen kuin valtaosa ryhmän lapsista. Haastatteluissa selvisi, että kuitenkin ryhmässä oli asia huomioitu puhumalla avoimesti ja suoraan asioista. Jos jollakin lapsella on uusi apuväline, voi sitä toisetkin kokeilla. Usein he vain kokeilevat sitä eivätkä välittäneet siitä enempää.

Kaikki ei tarvitse samaa, että jollain on joku juttu ja sitten se hyväksytään että, mutta se pitää olla myös semmoinen niinku tavallaan sitä puhutaan ihan avoimesti siinä ryhmässä. (vo3)

Havainnoidessani ensimmäisessä paikassa huomasin ruokailukeskustelussa lasten puhuvan erään toisen lapsen leivästä. Tällä lapsella on aina pehmeää leipää, koska hän ei osaa syödä esimerkiksi näkkileipää. Pöydässä istunut opettaja selitti yksinkertaisesti lapsille, miksi tällä lapsella on aina pehmeää leipää. Toisin sanoen hän normalisoi täysin tilanteen. Samoin tilanne apuvälineiden kanssa. Asia selitetään lapsille täysin luonnollisena asiana. Joitain apuvälineitä tai auttavia toimintakeinoja saattaa ryhmän kasvattajat käyttää ryhmän kaikille lapsille, koska niiden on huomattu helpottavan heitä.

Havainnoidessani huomasin, että pienryhmien ollessa ei-kiinteitä, lapset oppivat toimimaan eri lasten kanssa, jolloin erilaisuuden hyväksyminen tulee normiksi. Sen lisäksi, että opettaja otti luontevasti keskusteluun lapsen erilaisen ruokavalion tai kiinnostuksen apuvälineeseen, hän tarttui pedagogiseen hetkeen. Kalliala (2008) käyttää tästä termiä ”pedagoginen taju”, kun kasvattaja tarttuu lapsen kyselyyn tai ihmettelyyn missä tahansa hetkessä. Päiväkodin arjessa on huomioitava kaikki opettavaiset hetket, ei vain ennalta suunnattuja. Opettaja toimi niin tässä hetkessä. Havaintojeni sekä haastattelun perusteella etenkin integroidussa ryhmässä yllättäviä tilanteita tulee usein. Niihin on hyvä oppia tarttumaan tietoisestikin.

Havainnoissani ja haastatteluissa huomasin, ettei ryhmillä ollut kiinteitä pienryhmiä käytössä. He valitsivat pienryhmät toiminnan ja lasten tason mukaan. Esimerkiksi liikunnassa voi olla samassa ryhmässä ryhmän pienet vertaislapset sekä motorisia haasteita omaava lapsi. Joustavien pienryhmien takia lapset voivat tutustua eri kavereihin eri toiminnoissa. Lisäksi toiminta on eriytettyä näin luontevasti.

No mun mielestä tää on niinku helpompaa nyt kun meillä ei ole kiinteitä pienryhmiä, että kun me vaihdellaan päivittäin niin pystyy niinku paremmin katsoa, että kaikki pääsee vähän kaikkienkin kanssa, että. (vo2)

Toiminta ja opetus suunnitellaan niin, että siihen sisältyy eri lasten kanssa toimimista sekä avointa keskustelua lasten kanssa moninaisista ihmisistä vahvuuksineen ja haasteineen. Naukkarisen (2013) tutkimuksessa integroidun erityisryhmän vanhemmat mainitsivat ryhmän hyväksi puoleksi toisten

huomioimisen ja suvaitsevuuden opettamisen, joka tulee esille juuri erilaisissa ryhmissä toimiessa. Hyväksyvä, kannustava ja positiivinen ilmapiiri lasten ja aikuisten kesken on merkittävässä roolissa erilaisuuden hyväksymisen vahvistamisessa (Lemola & Syrjänen, 2022).

Keltinkangas-Järvisen (2012) mukaan kasvattajan tieto siitä, kuinka ryhmä ohjaa lasta käyttäytymään on ensisijaisen tärkeää. Silloin kasvattaja voi tietoisesti käyttää ryhmää hyväksi kasvatuksessa eikä pelkkä sattumanvarainen ryhmädynamiikka ohjaa toimintaa. Kalliala (2008) lisää tähän olennaisen seikan, että ympäristö kokonaisuudessaan mahdollistaa lasten väliset suhteet. Kun läheistä ja vilpittömää vuorovaikutusta kaikkien kesken arvostetaan, vaikuttaa se myönteisesti lasten vertaissuhteisiin. Avoin, vastavuoroinen ja arvostava vuorovaikutus vaikuttaa myös lasten kaverisuhteiden muodostumiseen (Laaksonen, 2022). Oman kokemuksen mukaan myös aikuisen esimerkillä ja johdonmukaisella myönteisellä opettamisella on suuren suuri merkitys lasten tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen ajattelutapaan.

### *5.3 Yhdenvertaisuus integroidussa erityisryhmässä*

Kysyessäni saavatko vertaislapset yhdenvertaisesti huomiota kasvattajilta ryhmässä verrattuna tuen lapsin, oli vastaus yksinkertainen:

No kyllä mun mielestä meillä saa. (vo3)

Kummankin ryhmän varhaiskasvatuksen opettajat sanoivat heti vertaislasten sekä tuen lasten olevan tietenkin ihmisarvoisesti yhdenvertaisia. Havainnoidessani huomioin saman heidän lähestymistavassaan lapsia kohtaan. Ryhmien toimintaa suunnitellaan paljon lasten ehdoilla, heidän tarpeistaan lähtien. Silloin tulee huomioitua kaikki yksilöllisesti. Ensimmäisen ryhmän haastattelussa vo1 sanoi muussa yhteydessä, että hänen tultuaan integroituu erityisryhmään, hän on huomannut, kuinka tärkeää on pienet yksilölliset huomioimiset yleisen rauhan ja sujuvuuden kannalta. Esimerkkinä hän mainitsi ulkoa sisälle siirtymisessä hetkellisen huomion siirtämisen muualle kiukusta tai vastustamisesta saippuakuplilla. Näin pieni ”eriyttäminen” siirtymätilanteessa saattaa auttaa kaikkien toiminnan sujuvuuteen. Mielikuvituksen käyttö joustavasti on helpottanut montaa tilannetta. Ainscow ym. (2013) mainitsevat myös niin

sanotusta innovatiivisesta ajattelusta kasvatustilanteissa. Tällä he tarkoittavat uusien toimintatapojen keksimistä tukeakseen lapsen oppimista. Kontaktin luominen, lapsen tunnetilan huomioiminen ja ajattelemisen lapsen näkökulmasta ovat tärkeässä roolissa innovatiivisessa ajattelussa, kuten tässä saippuakuplaesimerkissäkin.

Ryhmän opettajat sanoivat pitävänsä opetuksen suunnittelussa tiukasti mielessä kaikkien tavoitteet. Molempien ryhmien tiimipalavereissa he keskustelevat paljon kasvattajien kesken kaikkien yhdenvertaisesta huomioimisesta. Silloin yhdenvertaisuuteen tulee tietoisesti kiinnitettyä huomiota ja kaikkien tarpeet tulee huomioida.

Vertaislapsilla on kaikenlaisia omia tavoitteita. Kyllä, mitä pitää myös ottaa joka päivä huomioon. (vo1)

Vertaislapset saattavat olla hyvin itsenäisiä perustoiminnoissa, jolloin kasvattajat kiinnittävät huomiota siihen, että lapsi saa huomionsa muualla. Havainnoidessani huomasin aikuisten kiinnittävän rauhallisissa tilanteissa paljonkin huomiota lapsiin, niin vertaisiin kuin tuen lapsiinkin. Haastatteluissa ilmeni erittäin ymmärrettävä seikka; jos ryhmässä on impulsiivinen lapsi, on aikuisen oltava paljon hänen kanssaan jo turvallisuussyistä, jolloin huomiota voi olla muille vähemmän. Ryhmien kasvattajat tunnistavat tämän haasteen ja ovat myös sen takia kiinnittäneet enemmän huomiota kaikkiin lapsiin tietoisesti.

Molemmissa ryhmissä mainittiin yhdenvertaisuuden ja aikuisen huomion kohdalla myös pienryhmät sekä integroidun ryhmän resurssit. Ne takaavat paremmin huomiota ja yhdenvertaista kohtaamista kaikille lapsille. Kuten Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2018) huomauttavat, kaikilla lapsilla on oikeus kasvaa omaksi itsekseen ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Pienryhmätoiminta ja jokaisen lapsen yhdenvertainen, positiivinen kohtaaminen tukee varmasti tämän oikeuden toteutumista.

#### *5.4 Henkilöstön ominaisuuksien merkitys lapsiryhmälle*

Integroidun erityisryhmän henkilöstö on usein erilaisten haasteiden edessä verrattuna niin sanottuun tavalliseen ryhmään. Havainnoidessani havaitsin ryhmien aikuisten olevan lämpimiä ja sensitiivisiä lapsia kohtaan. Kasvattajien

omalla rauhallisuudella on suuri merkitys lasten käyttäytymiseen. Kalliala (2008) havaitsi myös tutkimuksessaan aikuisten sensitiivisyyden olevan yksi varhaiskasvatuksen laadukkuuden ehto. Jos ryhmässä oli kaksikin sensitiivisesti toimivaa aikuista, lisäsi se muidenkin sensitiivistä otetta. Vahvimmatkin kasvattajat tarvitsevat toistensa tukea, joten yhteishenki auttaa myös sensitiivisessä kohtaamisessa. Samoin Nummenmaa (2001) toteaa kasvattajien kehittymisen perustana olevan oman toiminnan, sekä sen taustalla olevien arvojen ja olettamusten tutkiminen. Jokainen on yksilö, mutta hän on myös sen kulttuurin ja ryhmän muovaama, mihin hän kuuluu. Tällaiseen kehittymiseen ja pohtimiseen on äärimmäisen tärkeää, että ympärillä on toimiva ja samaan positiiviseen suuntaan ajatteleva tiimi.

Ensimmäisen ryhmän opettajat mainitsivat kokevansa olevan lähempänä jokaista lasta, kuin työskennellessään suuremmassa ryhmässä.

Mä koen täysin niinku tavallaan suhde niihin vertaislapsiinkin tässä on syvempi kuin siinä, että on kolme aikuista ja kaksikymmentäyksi lasta tai saatikka sitten tommoisessa missä on niinku kotipesä. Et ehtii pysähtyä jokaisen lapsen äärelle paljon paremmin ja miettimään niin että että mitä ne haluaisi ja mitä ne tarvitsisi ja ja sitä semmoista jotenkin emotionaalista suhdetta pystyy rakentamaan tässä syvemmäksi kun tavallisessa ryhmässä. Ehkä se on myös osa sitä, että että on niin fokusoitunut siihen, että ne tarpeet tulisi tyydytettyä kaikilla. (vo1)

Pienempi ryhmä ja suurempi resurssi auttaa pääsemään lähelle lasta. Havainnoissani huomioin aikuisten läheisen suhteen lapseen ja koin sen johtuvan myös siitä, että integroidussa ryhmässä käydään enemmän lasten kokemuksia ja tunnetiloja läpi. Silloin lapseen tutustuu väkiseläkin paremmin.

Kummassakin ryhmässä opettajat kokivat työn integroidussa erityisryhmässä palkitsevana ja motivoivana. Myös Kalliala (2008) on havainnut lapsen lähelle menemisen vahvistavan kokemusta mielekkästä työstä, koska työ ei jää silloin merkityksettömäksi. Haastattelussa mainittiin uuden kauden ja uusien lasten tuovan työhön uudistusta vuosittain, joka lisää motivaatiota. Havainnoissani koin myös henkilöstön olevan motivoitunutta ja he omasivat korkean moraalin. Lasten hyvinvointi on heille äärimmäisen tärkeää.

Kun näkee aina sen edistyksen, niin se silti palkitsee niin sitten siinä pitää olla hyvä niinku tiimityöskentely, että sitten sitä ei niinku yksin jaksa, jos niinku sen huonompi hetki sitten pitää pystyä niinku tiimissä jakamaan sitä vastuuta ja sitä niinku. (vo1)

Etenkin ensimmäinen ryhmä painotti toimivan tiimityön merkitystä. Tiimin positiivinen henki sekä joustavat tiimikaverit auttavat jaksamaan. On tärkeää, että tiimillä on yhteiset tavoitteet ja niitä kohti mennään yhdessä. Myös Lemola & Syrjänen (2022) painottavat, kuinka tärkeää on käydä tiimikeskustelua siitä, miten kukakin kasvattaja näkee ryhmän lapset sekä mitä tunteita haastavat tilanteet aiheuttavat. Tiimin yhteisymmärrys auttaa tukemaan lapsia paremmin. Kallialan (2008) mukaan työyhteisön ja työntekijän tulee löytää omat pedagogiset lähtökohdat. Positiivista on, jos varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa yhteisten kasvatuskäytännöiden pohjalta taidokkaasti kaikkien osaamisalueita hyödyntäen. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2018) jatkavat työyhteisön voivan hyvin, kun he tuntevat toisensa, suhtautuvat toisiinsa myötätuntoisesti, luottavat toisiinsa ja auttavat toisiaan. Hyvinvoivassa tiimissä annetaan helpommin myönteistä palautetta. Toimiva tiimityö vähentää uupumisen tunteita. Aikuiset myös mallintavat näin vuorovaikutusta suhteessa toisiin. Alijoki ym. (2013) mainitsevat useassa tutkimuksessa tehdystä havainnosta, kuinka hyvällä tiimityöllä on suuri merkitys lasten hyvinvointiin päiväkodissa. Yleensä tiimityöskentely erityisryhmissä oli hyvää heidän havaintojensa perusteella.

Kyllä joo toimiva tiimi siellä taustalla on aika merkittävä, että kaikilla on hyvä. Ja just se, että niinku pienistä kehityksestä niinku iloitaan ja meillä on semmoinen positiivinen henki ni kyllä se on niinku kaiken lähtökohta, että kaikilla on hyvä olla. (vo2)

Molemmat ryhmät mainitsivat keskustelelevansa tiimipalavereissa toiminnasta paljon. Suunnitelmallisuus toiminnasta ja aikuisten joustavuudesta sekä rooleista on tärkeää. Koska ryhmän tilanteissa tulee mahdollisesti päivän aikana useita haastavia tilanteita, on molemmilla ryhmillä silloin käytössä tapa vaihtaa aikuista. Eli lasta ei jätetä yksin, vaan läsnä oleva aikuinen vaihtuu toiseen. Silloin yhden aikuisen ei tarvitse ottaa kaikkea kiukkaa vastaan ja usein lapsikin tasoittuu vaihdon myötä.

Haasteena henkilöstö koki toisinaan riittämättömyyden tunnetta, koska toisinaan tuen lapsi vie paljon resurssia ja tuntuu, ettei mikään keino auta. Huolena mainittiin myös impulsiivisten lasten sosioemotionaaliset purkaukset, jotka voivat olla joskus toisille pelottavan näköistä. Kuitenkin ryhmässä puhuttiin asiasta lasten kanssa. Näiden tilanteiden jälkeen ryhmien opettajat nimenomaan huomioivat muut lapset. He kokevat, että kaikilla lapsilla on oikeus osallistua

turvallisesti varhaiskasvatukseen. Pitkään jatkuneissa haastavissa tilanteissa koettiin saavan apua johtajalta. Vaikka haasteita koettiin, niin onnistumisen kokemukset ja lapsen edistyminen koettiin hyvin palkitsevaksi.

## 6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä kappaleessa esittelen johtopäätökseni tutkimuskysymyksiini. Olen erotellut vastaukset erillisiin alalukuihin.

### *6.1 Johtopäätökset tutkimuskysymyksiin 1 ja 2*

Tutkimuksen tulokseksi sain vahvistuksen omaan ajatukseeni. Ennakkoletuksessani ajattelin tulokseksi tulevan myös jotain negatiivista, mutta ilokseni olin väärässä. Vertaislapset ovat ryhmässä mallintamassa toimintaa. Sitä tärkeämpänä pidän integroidun erityisryhmän varhaiskasvatuksen opettajien vahvaa ajatusta siitä, että vertaislapset ovat ryhmässä lapsia, jotka ovat itse oppimassa ja kasvamassa varhaiskasvatuksen piirissä. He eivät erottele vertaisen tai tuen tarpeisen roolia varsinaisesti, vaikka mielessä tuleekin pitää erilaiset tarpeet. Heille oli itsestään selvää huomioida lapsia tasaisesti. Opetus ja toiminta sekä tavoitteiden saavuttaminen on yhdenvertaisen tärkeää kaikkien lasten kohdalla. Ryhmissä ei ole käytössä kiinteitä pienryhmiä, joten toimintaa voidaan suunnitella lasten taitotason mukaan ja jakaa lapset sen mukaan pienryhmiin. Jaakola ym. (2010) kiinnittivät huomiota yksilöllisyyteen; vertaislapset eivät ole mitään ihmelapsia ryhmässä, vaan he ovat lapsina lasten joukossa.

Aiemmin tekstissä mainitsin Kivijärven (2021) tutkimuksen, jossa hänen tutkimusryhmäläisensä näkivät resurssien puutteen haasteena vertaislasten huomioimisessa, vaikka toisaalta inklusiivisuuden periaatteiden mukaisesti hänen havainnoimissansa ryhmissä koettiin lapset tulevan huomioiduksi päivittäin yksilöllisesti sekä kaikkien lasten osallisuuden olevan yhtäläinen. Ymmärrän tämän niin, että he kyllä huomioivat kaikkia, mutta resurssien riittämättömyys voi toisinaan olla esteenä siihen, henkisesti tai fyysisesti. Minun otannassani näkyi erilainen näkemys resurssien riittävyydestä, jota tukee Bäckströmin (2015) tutkimus. Toisaalta Kivijärven tutkimuksessa kyseessä oli

inklusion mukainen ryhmä, kun taas minulla ja Bäckströmillä oli integroidut erityisryhmät. Joko ryhmissä on resurssit käytetty paremmin, tai sitten integroituun ryhmään panostetaan enemmän henkilökuntaa ja lasten määrä pidetään kohtuullisena. Kivijärven (2021) tutkimuksessa haasteena koettiin riittämättömyyden tunne, jota myös minun haastattelemat varhaiskasvatuksen opettajat toisinaan kokivat, huolimatta siitä, että kokivat huomioivansa lapsia yhdenvertaisesti. Toisinaan tuen lapsi voi viedä päivässä ison osan kasvattajan huomiosta, jolloin juuri hän ei ole ennättänyt muita huomioimaan. Ryhmän muut kasvattajat ovat sen voineet tehdä, mutta juuri tälle kasvattajalle ei tuntemusta siitä ole jäänyt. Tiimikeskustelut ovat merkittäviä tässäkin mielessä.

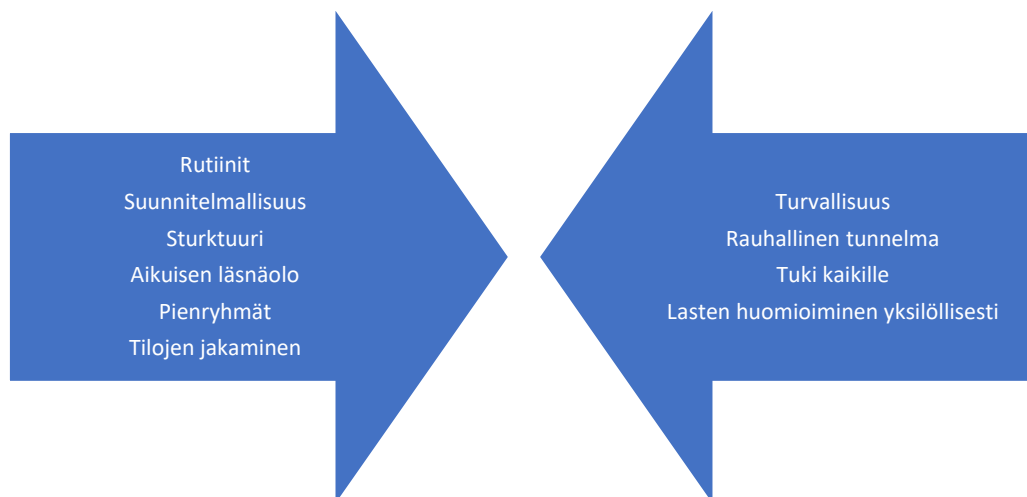
Minusta oli erittäin miellyttävä huomata kuinka samankaltaisia vastauksia havainnoistani ja haastatteluista ilmeni. Tulkitsen sen kertovan kaupunkitasoisesta varhaiskasvatuksen laadukkuudesta. Tällaiset perusasiat, kuten toiminnan suunnitelmallisuus, struktuuri ja pienryhmät, näkyivät kummankin ryhmän toiminnassa selkeänä havainnoidessani ryhmää. Olen iloinen huomattessani tämän kaltaisen pedagogiikan näkyvän ryhmissä. Kalliala (2008) on samaa mieltä, että tasokkuus ja lasta kunnioittava ilmapiiri näkyy kohdatessa.

Tutkimukseni ryhmissä on samoja haasteita kuin muissakin ryhmissä, mutta esimerkiksi suunnitelmallisuus ja rooleihin sitoutuminen on asioita, joihin todella kannattaa kiinnittää huomiota jatkossakin. Esimerkiksi Kuutin ym. (2022) tutkimuksessa he havaitsivat, että lapset heidän havainnointikohteessaan olivat suuren osaa päivästä vailla mitään varsinaista tehtävää. He huomauttivatkin opettajien suunnitelmallisuuden tärkeydestä muun muassa osallisuuden ja sitoutumisen kannalta.

Monessa aiemmassa tutkimuksessa oli myös huomattu suunnitelmallisuuden hyvät puolet. Esimerkiksi Jaakolan ym. (2010) tutkimuksessa heidän johtopäätöksensä oli suunnitteluun panostaminen, koska se tukee lasten psykososiaalista kehitystä ja tuo erityisryhmän hyvät puolet esille. Myös Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2018) toteavat olevan äärimmäisen tärkeää rakentaa sellainen ympäristö ja kulttuuri, jossa luontaisesti ja rehellisesti arvostetaan jokaista yksilöä arjen toiminnan ohessa. Hyvän huomaaminen, osallisuus sekä myötätuntoinen käyttäytyminen kuuluu siihen luontevana osana. Kalliala (2008) toteaa, että aikuisen roolin pohtiminen

tietoisesti, yhteiset periaatteet, niiden noudattaminen ja aikuisten läsnäolo lasten toiminnassa edistää turvallisen ja lasta kunnioittavan ilmapiirin luomista. Lasten toiminnan ennakoiminen helpottuu myös, jolloin saavutetaan mahdollisesti rauhallisempi päivä kaikille. Myös Galin ym. (2010) tutkimuksessa opettajia huolestutti impulsiivisten sosioemotionaalisesti reagoivien lasten sopeutuminen. Lisäksi huomion arvoista on Wenströmin (2021) määritelmä, jossa positiivinen psykologia on pedagogiikassa yksinkertaisimmillaan opettajan toimintaa oman ryhmän kanssa. Se tarvitsee tuekseen oman opettajuuden tarkastelua, arvojen puntaroimista sekä aitoa pyrkimystä hyvän huomaamiseen. Omaa reflektointia tehdessään opettaja pääsee hyvän huomioimisen ideaan ja huomaa omalle toiminnalleen sopivat keinot siihen. Koen, että nämä ovat kaikki asioita, joihin tulisi kiinnittää huomiota tarkasti oli ryhmä integroitu tai niin sanottu tavallinen ryhmä. Positiivisuuden kautta lasten huomioiminen edesauttaa paljon, mutta myös henkilöstön koulutuksella ja tietoisuuden kasvamisella on suuri merkitys tasavertaisen kasvatuksen toteutumisessa.

Alla olevassa kuviossa on listattuna asioita, joilla havaintojeni mukaan on suuri merkitys mahdollisuuteen huomioida kaikkia lapsia.



**KUVIO 2.** Keinoja huomioimiseen

Ryhmien kasvattajat olivat vahvasti sitä mieltä, että pienessä ryhmässä kaikki lapset saavat enemmän huomiota, kuin isossa ryhmässä, vaikka ryhmässä onkin paljon tuen tarpeisia mukana. Integroiduissa erityisryhmissä on resurssia

mitoitettuna enemmän kuin muissa ryhmissä, joten lapsia voidaan jakaa pienempiin ryhmiin ja aikuisia on enemmän saatavilla. Pienryhmissä aikuinen on parhaiten saatavilla (Kalliala, 2008), tietenkin. Ryhmien aikuiset olivat myös hyvin sitoutuneita ryhmiensä lapsiin sekä heidän tavoitteidensa saavuttamiseen, jolloin heille on itsestään selvyys olla paljon lasten saatavilla. Ryhmien kasvattajilla oli korkea motivaatio tehdä kyseisessä ryhmässä töitä.

En kuitenkaan tarkoita, etteikö isossa ryhmässä lapsille tarjottaisi laadukasta varhaiskasvatusta. Isommassa ryhmässä nämä yllä mainitut keinot vain vaativat vielä enemmän suunnitelmallisuutta ja pienryhmiin jakamista sekä aikuisten sitoutumista työhön. Nummenmaa (2001) mainitsee myös havainnoinnin tärkeydestä. Arkipäivän havainnoinnin ja siitä tehdyn tulkinnan perusteella kasvattaja pyrkii edistämään parempaa kasvatusta. Havainnointia varhaiskasvatuksessa tarvitaan suunnitelmallisuuden rinnalle. Lapsen etu ja osallisuus pääsee näin oikeuksiinsa. Hännikäinen & Rasku-Puttonen (2001) muistuttavat Vygotskin teoriasta aikuisen osuudesta yhdessä toimimisessa. Kasvattaja ohjaa ja opettaa lapsia vuorovaikutuksessa heidän kanssaan huomioiden heidän halunsa ja kykynsä. Siihen pystymisessä kasvattajan on tunnettava lapsen henkilökohtainen kyky sekä koko sosiaalisen ympäristön dynamiikka. Tämän lisäksi hänen on huomioitava vielä oma ja ryhmän pedagoginen osaaminen toiminnan suunnittelussa. Myös Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2018) painottavat hyvinvoinnin syntyvän vuorovaikutuksessa ja luottamuksellisissa kohtaamisissa. Jos lapsella on esimerkiksi haasteita sosioemotionaalisissa taidoissa, on aikuisen lämpimällä ja vahvalla tunneyhteydellä sen suurempi merkitys. Puutteiden huomioimisen sijaan tärkeämpää on nähdä lapsi onnistuvana yksilönä. Positiivinen palaute ja hyvän huomioiminen vaikuttaa suuresti lapsen käsitykseen omista kyvyistä ja käyttäytymisestä. Itsetunnon kehittymiseen sillä on myös suuri merkitys. Ryhmissä, joissa kävin havainnoimassa, oli hyvin huomioitu pienryhmien muodostamisessa nämä seikat. Lisäksi ryhmiä muokattiin tilanteen mukaan, myös lapsen sen hetkinen tunne huomioiden. Lasten väliset kemiat oli hyvin huomioitu, kuitenkin niin, että lapsilla oli mahdollisuus tutustua ryhmän kaikkiin lapsiin.

## 6.2 Johtopäätöksiä tutkimuskysymykseen 3

Haastattelukysymyksissä minulla oli alustavasti kysymys kiusaamisesta. Pohdin kysymyksen olevan jo lähtökohtaisesti hieman oman aiheeni ulkopuolella, mutta jätin sen kuitenkin suunnitelmaan. Ryhmiä havainnoidessani en huomannut mitään kiusaamiseen liittyvää eikä se tullut esille myöskään haastateltavien puheissa, vaikka haasteellisista tilanteista puhuttiinkin. En koe kiusaamisen olevan näissä ryhmissä läsnä. Kuten Lemola & Syrjänen (2022) mainitsevatkin, ettei varhaiskasvatuksessa sallita kiusaamista. Kiusaamisen ehkäisyyn kiinnitetään huomiota ja sen peruspilarina on nimenomaan vertaissuhteiden tukeminen ja sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen. Näitä taitoja harjoitetaan erityisen paljon integroidussa erityisryhmässä. Olisi tärkeää saattaa tämä tieto myös perheiden tietoon.

Viimeisenä kysymyksenä tutkimukselleni kysyin ryhmän ominaisuuksista, joilla perheet innostuisivat vertaislapsen paikasta. Ensimmäisellä ryhmällä oli hankaluuksia saada perheitä vertaislapseksi. Toisella ryhmällä sitä ei niinkään koettu olevan. Siinä päiväkodissa perheillä oli mahdollisuus käydä tutustumassa uuteen ryhmään ennen paikan vastaanottamista. Ryhmän opettajan kokemuksen mukaan toiset perheet ovat ottaneet etukäteen selvää asioista, mutta saattavat olla hyvin skeptisiä ryhmän suhteen. Sellaisissa tapauksissa tutustuminen on usein muuttanut perheiden käsitystä, ja he ovat olleet tyytyväisiä myöhemmin valinnastaan integroituun erityisryhmään. Mielestäni tutustumiskäynti ryhmässä on hyvä ajatus. Silloin perhe näkisi itse millaista toiminta ryhmässä on ja ennakoasenteet voisivat muuttua. Naukkarinen (2013) on tutkinut aihetta, ja huomionut myös ennakkotiedon olevan perheille tärkeä. Perheitä oli mietityttänyt ylipäänsä integraation merkitys, joka olisi tietenkin merkityksellistä avata heille. Lisäksi perheet olivat miettineet, kuinka erilaisuudesta tulisi puhua tai puhutaanko siitä ryhmässä. Ratkaisuna oli ollut vanhempainilta, jossa vastailtiin perheiden kysymyksiin. Nämä ovat hyviä muistutuksia seikoista, joita perheille kannattaa kertoa etukäteen heidän lapsensa siirtyessä integroituun erityisryhmään. Muutoinkin olisi hyvä, jos perheet kertoisivat hyviä kokemuksiaan integroiduista erityisryhmistä toisille perheille, siinä missä muistakin ryhmistä, jolloin sana ryhmien hyvistä puolista kiirisi muidenkin perheiden korviin. Haastattelemani

kasvattajat itse olivatkin sitä mieltä, että laittaisivat oman lapsen mieluummin integroituun erityisryhmään kuin suureen ”tavalliseen” ryhmään.

Ensimmäisessä ryhmässä haastateltavien kanssa tuli puheeksi suuren lapsiryhmän etuna suuremmat mahdollisuudet kaverin löytymisen jokaiselle, koska mahdollisuuksia on enemmän. Kuitenkin kasvattajat miettivät itsekkin, että lapsen on vaikeampi tutustua toisiin isossa ryhmässä. Keltinkangas- Järvinen (2010) on havainnut myös joidenkin perheiden haluavan vaihtaa pienryhmästä isompaan ryhmään sosiaalisten taitojen oppimisen vuoksi. Hän huomauttaa, että lapsi kasvaa ryhmän sosiaalisesti jäseneksi, mutta kasvu on riippuvainen hänen kehitystasostaan. Pelkkä ryhmä ei auta kasvamaan, vaan siihen tarvitaan myös taitavan kasvattajan apua. Muun muassa Nybacka (2002) on huomionut integraation vaikuttavan asenteisiin merkittävästi suvaitsevampaan suuntaan. Kuutti ym. (2022) mainitsevat olevan kaikille lapsille hyväksi tulla hyväksytyksi ja arvostetuksi omassa ryhmässään. Kenenkään ei pidä tuntea joutuvansa ulkopuolelle oli ryhmä suuri tai pieni.

Tutkimukseni tulosten perusteella tulkitseen integroidun erityisryhmän olevan hyvä paikka varhaiskasvatukseen niin tuen lapselle kuin vertaislapsellekin. Kumpikin saa pienemmän ryhmän edut, kuten aikuisen huomion, sekä oppii suvaitsemammaksi ja auttavaisemmaksi kansalaiseksi. Kaikki lapset kohdataan ryhmässä omina persooninaan ja heidän tarpeensa huomioiden.

## 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tässä kappaleessa käsittelen tutkimuksen luotettavuutta ja selvennän omia tutkintaan liittyviä toimintatapoja. Lisäksi pohdin tutkimuksen eettistä kulmaa tutkijan roolista suhteessa tutkittaviin ja lapsitutkimuksessa huomioon otettavia seikkoja. Koen tämän etnografisen tapaustutkimukseni onnistuneen tavoitteiden mukaisesti ja olevan relevantti tuloksiltaan. Kuten aiemmin kappaleessa neljä etnografiasta kertoessani, haastattelujen määrä ei ole niinkään merkityksellinen vaan niiden erityisyys. Pelkkä havainnoiminen ei olisi ollut kuitenkaan riittävän kattava aineisto. Haastatteluilla sain lisäsyvyyttä omiin havaintoihin sekä vastauksia osioihin, joita en ennättänyt lyhyessä havainnointiajassa nähdä.

### *7.1 Tutkittavien tunnistamisen minimointi ja tulosten esittäminen*

Kuulan (2011) määritelmän mukaan kvalitatiivisissa aineistoissa on tarpeen poistaa kaikki vastaajien tunnisteet vastauksista heti kun se on mahdollista. Erisnimien muuttaminen pseudonyymiksi on yleisintä anonymisoinnissa. Havainnoinnissa en tarvinnut nimiä ollenkaan, mutta tutkimukseni haastatteluosuudessa minun tuli pseudonymisoida nimet. En halunnut käyttää henkilöiden oikeita nimiä, mutta jonkinlainen erottelujärjestelmä henkilöistä täytyi olla. Haastatteluja oli kaksi, joten päädyin vain numeroimaan heidät (vo1, vo2 ja vo3). Nimiä minulla ei ollut missään kirjattuna, vain päässäni henkilöiden etunimet. Kuitenkin, kuten Lahelma & Gordon (2007) mainitsevat, tutkimukseen osallistuneet henkilöt onnistuvat tunnistamaan itsensä, vaikka varsinaiset tunnistetiedot onkin poistettu. Tutkimukseen osallistuneelle voi tutkijan tulkinta on hätkähdyttävää jossain määrin, jos tutkija nostaa esille esimerkiksi jotain havaintoja, joita osallistuja ei ole pitänyt merkityksellisenä. Etnografi käsittelee sitä tietoa, jonka hän on nähnyt ja suhteuttaa sen teorioiden ja käsitteiden kautta oman tutkimuksensa kontekstiin. Aina on silti muistettava herkkyyys havaintojen tekemisessä ja kirjaamisessa. Uskoisin saavuttaneeni sen.

Aiemmin tutustumissani tutkimuksissa näkyi osin niiden vanhanaikaisuus. Toiminta- ja ajattelutavat ovat muuttuneet niin paljon kahdessakymmenessä vuodessa. Koen tämän kertomisen myös eettisesti relevanttina. Uudemmat tutkimukset keskittyvät pitkälti inklusioon, mutta niitä käytin osana materiaalia, koska varhaiskasvatus on periaatteessa aina inklusion mukaista.

Kuula (2011) toteaa myös rehellisyyden ja tunnollisuuden olevan tutkijalta edellyttäviä ominaisuuksia, erityisesti aineiston hankinnassa sekä analysoinnissa ja kollegojen arvostamisessa. Tuomen & Sarajärven (2017) näkemyksessä laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden suhteen on kyse totuudesta ja objektiivisuudesta. Objektiivisuuteen liittyy havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Tuoko tutkija esille tutkittavien todellisen minän vai vaikuttaako siihen joku muu seikka, kuten esimerkiksi sukupuoli tai poliittinen status. Pyrkimys on tietenkin tuoda esiin tutkittavan näkemys, mutta väistämättä tutkijan näkemys vaikuttaa siihen myös. Haanpää, Hakkarainen & García-Rosell (2014) mainitsevat myös, että tutkijan asema kentällä sekä tutkittavassa yhteisössä tulee mainita tutkimuksessa. Roolit voivat vaihdella paljonkin. Tutkija linkittyy tutkittaviinsa niin ajallisesti kuin paikallisesti. Tutkijan tulee tuoda omat lähtökohdat esille tutkimuksessa, jotta lukija voi ymmärtää niin tutkimuksen lähtökohdat kuin tuloksetkin. Omassa tutkimuksessani pyrin tuomaan kaikki nämä seikat rehellisesti esille. Olen havainnoinut ryhmiä mielestäni neutraalista näkökulmasta osallistumatta toimintaan. Itselläni on kokemusta työskentelystä varhaiskasvatuksen opettajana niin tavallisessa kuin integroidussa erityisryhmässä, joten kokemukseni tulevat esille asioissa, joihin kiinnitin huomiota havainnoissa sekä analysointia tehdessä. Tuon ne tarkoituksellisesti läpinäkyvästi esille.

## *7.2 Eettinen pohdinta*

Tuomi & Sarajärvi (2017) pohtivat laadullisen tutkimuksen eettisyyttä sen vapaamuotoisten aineistohankintamenetelmien kautta. Ne voivat olla hyvinkin arkisia vuorovaikutukseltaan. Juuri silloin eettinen kulma tulee esille. Toisen kaltoin kohtelu instituutionaalisessa suhteessa on eri kuin arkisessa suhteessa, väärin joka tapauksessa. Vapaamuotoisessa tiedonkeruussa voi olla haastavaa ottaa eettisiä kantoja etukäteen huomioon. Heidän perusoletuksenansa hyvästä

tutkimuksesta on sen sisäinen johdonmukaisuus. Tämä korostuu siinä, kuinka tutkija argumentoi tuloksensa ja mitä ja miten hän käyttää lähteitä. Tutkimus on alusta loppuun linjassaan. Tutkijalla on oltava langat käsissään koko tutkimuksen ajan. Tutkijan on oltava eettisesti sitoutunut työhönsä koko projektin ajan. Laadullisen tutkimuksen tutkimuseettiset haasteet liittyvät juuri aineiston keräämiseen, menetelmien luotettavuuteen, tutkimustulosten esittämistapaan sekä tutkittavien henkilöiden informoimiseen. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkija tuo rehellisesti esille tutkimuksen tulokset sekä tekee tutkimuksen eettisesti kestävästi. Tuon tutkimukseni tulokset esille juuri niin rehellisesti kuin ne itse tulkitsin.

Yksi eettinen haaste on haastattelussa rehellisesti vastaaminen. Tietenkin se on oletusarvo, mutta aluksi pelkäsin joidenkin vastaavan ihanteen tai tavoitteen mukaan. Tarkoitan tällä sitä, että he saattaisivat vastata oletustason mukaan joko naiiviuttaan tai ihan vain pohtimattaan asiaa riittävästi. Joidenkin oletin vastaavan ihanteen mukaan, koska ei halua myöntää itselleen, saatikka muille, ettei syystä tai toisesta pääse kaikkien kanssa toivottuun tulokseen. Työssäni tätä asiaa ääneen pohtiessani, olen ymmärtänyt, että joku voisi vastata kaunistellen myös siksi, ettei vanhemmat alkaisi vaatia lapsilleen lisää panostusta. On oikeus saada tasoistaan opetusta, mutta tavallaan ymmärrän työntekijän ajatuksen. Resurssien riittämättömyydessä jo nyt monet kärsivät myös oman riittämättömyyden kanssa.

Havainnoinnin suhteen mieleen tulee sama rehellisyysperiaate. Olisiko ryhmissä niinä sovittuina vierailupäivinä erityisen suunnitelmallista ohjelmaa, mitä ei välttämättä muulloin olisikaan? Pohdin, saavuttaisinko sillä sen, mitä toivoisin näkeväni. Koin kuitenkin molempien haastatteluiden olevan rehellisiä ja kaunistelemattomia tilanteita. Uskon ja luotan, että päivät, jolloin olin havainnoimassa olivat aivan tavallisia ryhmän päiviä. Kaikki kasvattajat toimivat luontaisesti ja yhdensuuntaisesti. Molemmista ryhmistä oli jonkun verran lapsia poissa sairastumisen vuoksi, mutta sekin on täysin arkipäivää varhaiskasvatuksessa.

Fingerroos & Jouhki (2014) muistuttavat, ettei kenttätyötä voi tehdä täysin tyhjentävästi. Jotain jää kysymättä tai havainnoimatta. Lisäksi mieltä saattaa painaa, onko aineistoa riittävästi tai onko osannut tehdä oikeita tulkintoja ihmisistä ja tilanteista. Tutkijan tulee kiinnittää huomio aineiston

informatiivisuuteen ja tutkimuksen kannalta merkittävään tietoon. Pysin pohdinnassani tuomaan näitä seikkoja esille, etenkin kun aineisto on kohtalaisen pieni. Havaintoihini ja tulkintoihini olen pyrkinyt tuomaan lisäpainoa muilla tutkimuksilla tai teoretiedolla.

Lapsia tutkiessa eettinen kysymys on myös siinä, kuinka tutkija pääsee lasten maailmaan osalliseksi. Lappalainen (2007) toteaa etnografisen tutkimuksen lasten parissa olevan poliittinen projekti, jossa annetaan ääni heille, jotka eivät yleensä tule kuulluksi. Se onkin tarpeen, jos tarkoitus on nostaa esille lapsille tärkeitä teemoja. Lasten kokemusten esiin tuominen on rajallista myös sensitiiviselle tutkijalle. Tärkeämpää on tuoda lapsiin liittyvät rakenteet ja käytänteet näkyväksi. Toisaalta taas kasvatuskentältä on mahdollista löytää erilaisia käytännön toiminnan logiikkaa, jota on hyvä tuoda vertailuun näkyville. Lasten näkemyksiä esiin tuodessa koen, että on suuri tarve olla erityisen sensitiivinen ja tuoda kokemukset oikeassa kontekstissa esille. Lapsia en kuitenkaan haastatellut, joten sen suhteen ei tule eettistä problemaa.

Tutkimuksellisesti eettiset kysymykset ovat erilaisia. Tutkimukseni liittyy lapsiin eli sen vuoksi jo täytyy olla äärimmäisen varovainen tiedon keruun ja salassapidon kanssa. Kuulan (2011) mukaan lainsäädöllisesti lapset kuuluvat suojeltuun erityisryhmään, joilla ei ole täyttä itsemääräämisoikeutta osallistua tutkimuksiin. Lasten tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan siis huoltajan lupa. Kuitenkin myös lapsen mielipidettä tulee kuunnella etenkin, jos kyseessä on yli 12-vuotias lapsi. Näistä säädöksistä huolimatta tutkimuseettinen neuvottelukunta on antanut ohjeen, ettei huoltajan suostumusta tai edes informointia suunnitellusta tutkimuksesta tarvita, kun kyseessä on päiväkotitai koulu, jos tutkimukseen ei kerätä tunnisteellisia tietoja lapsista. Minun tutkimukseni kohdalla tämä tarkoittaa, ettei lupaa tarvitse pelkän havainnoinnin osalta. Mielestäni on kuitenkin korrektia informoida ryhmän perheitä niin havainnoimisesta kuin tutkimuksestakin joka tapauksessa, kuten teinkin. Kirjoitin tiedotteen perheille tutkimuksestani, jonka ryhmät jakoivat omia tiedotuskanaviaan käyttäen. Yksikään perhe ei kieltänyt lapsensa havainnointia. Myös Kuula (2011) mainitsee, että esimerkiksi pedagoginen luokkahuonekäytännötutkimus vaatii luvan myös koulun rehtorilta tai päiväkodin johtajalta sekä ryhmän opettajalta. Kysyin luvan päiväkotien johtajilta kysyessäni

lupaa tulla havainnoimaan ja ryhmän opettajilta olen kysynyt luvan sähköpostissa sekä suullisen luvan ryhmään tullessani.

Kuula (2011) toteaa, että eettistä pohdintaa aiheuttaa myös tutkijan haasteet. Tutkija on riippuvainen tutkittavastaan, koska tarvitsee heitä tutkimukseensa. Tutkijan on viisainta pysyä neutraalina ja välttää omien mielipiteidensä kertomista, jotta hän saa tutkimukseen osallistuvat pysymään tutkimuksessa. Uskoisin, ettei tässä tutkimuksessa hyvin jyrkkiin vastakkain asetteluihin päädyttäisi, mutta neutraalisuus on hyvä pitää mielessä. Omat ärsyyntymiset tulee pitää yleensä muutenkin omana tietonaan asiakaspalvelutyössä sekä varhaiskasvatuksen kentällä. Suurien tunteiden mahdollisuus on lähteä kehittämään lisää varhaiskasvatuskenttää esimerkiksi uuden tutkimuksen tai kehittämistoimien kannalta. Fingerross & Jouhki (2014) painottavatkin huomioimaan vuorovaikusta suhteessa tutkittaviin. Saatuun informaatioon saattaa vaikuttaa tutkittavan ja tutkijan välinen vuorovaikutus. Esimerkiksi haastattelutilanteessa harkitsematon sanavalinta tai ele voi aiheuttaa täydellisen kommunikaatiokatkoksen, jolloin tutkimus ei välttämättä näyttäydy oikein. Tolosen & Palmun (2007) mukaan haastattelijan positio ja valta vaikuttaa haastattelutilanteeseen monin tavoin. Etnografisessa haastattelussa positiivista on samaan kulttuuriin kuuluminen, jolloin voidaan saada kokemus sisäpiiristä. Haasteltavan ja haastattelijan tunteminen aiemmasta yhteydestä voi vaikuttaa haastattelun kulkuun. Etnografisessa haastattelussa henkilöillä on jo jonkunlainen käsitys toisistaan, joten oletettavaa on päästä lähemmäs kuin pelkästään yksittäisellä tapaamisella. Vaikka toisaalta joissain tilanteissa anonyymisyys on parempi asia kummallekin osapuolelle. Tutkittavalle onnistunut haastattelu voi jättää miellyttävän sosiaalisen identiteetin nostatuksen.

Suunnitelmani oli käydä haastattelut ja havainnoinnit lyhyillä kenttäkäynneillä, jolloin tutkittaviin ei silloin pääse monimutkaista suhdetta muodostumaan. Näin myös toteutui. Ammattini puolesta osaan varmasti olla sensitiivinen haastattelutilanteissa. Koen haastattelujen olleen luontevia ja vaikka kävimme ne keskustellen, pysyin itse neutraalina enkä juuri kommentoinut vastauksia.

Vaikka itse työskentelen varhaiskasvatuksessa, on minun tuotava todelliset vastaukset esille rehellisesti. Minun tulee olla lojaali tutkimukselle ja ottaa huomioon puolueettomuusnäkökulma. Reliabiliteetti ei täyty täysin, koska kyse

on tiettyjen yksilöiden kokemuksista ja näkemyksistä. Laadullisissa tutkimuksissa niin usein onkin (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Uskon kuitenkin muissakin integroiduissa ryhmissä ympäri Suomen olevan samankaltaisia tuntemuksia ja näkemyksiä kuin minun tutkimuksessani. Tällä perusteella pitäisin tutkimustani varsin luotettavana.

# LÄHTEET

- Ahola, E-K., Moisander, J. & Virkkula, S. (2009). *Kuluttaja ja messujen merkitys: Etnografinen tarkastelu venemessuista*.  
<http://www.kulutustutkimus.net/nyt/wp-content/uploads/2009/11/3-Ahola-Moisander-VirkkulaKTS2009b.pdf>
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. CfBT Education Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>
- Alijoki, A., Suhonen, E A., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research. Vuosikerta. 2, Nro 1*. Sivut 24–47.  
<http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/08/Alijoki-Suhonen-Nislin-Kontu-Sajaniemi-issue2-2.pdf>
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (5. painos, s. 268–280). PS-Kustannus.
- Beard, R M. (1971). *Piagetin kehityspsykologia*. Tammi.
- Bäckström, T. (2015). « Että jokainen sais tästä niinkun sen mitä itse tarvitsee » Vertaisikäkavereiden huomioiminen Hippoksen päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. [opinnäytetyö, TAMK].  
[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/94506/Backstrom\\_Tia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/94506/Backstrom_Tia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eighth edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. (2014). Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: Metodien monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkitapauksia. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen- Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. (s. 79–108). Ethnos ry.

- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION Vol 25 No 2*. Sivut 89–99.
- Haanpää, M., Hakkarainen, M. & García-Rosell, J-C. (2014). Etnografia kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen- Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. (s. 287–307). Ethnos ry.
- Haverinen, R. (2016). "Mä lähtisin siinä niinkin suurelle linjalle et se on lapsen oikeus" Lasten osallisuus integroidussa erityisryhmässä. [pro gradu- työ, Tampereen yliopisto]. Trepo.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99657/GRADU-1472827392.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heinonen, Liisa. (2023). *Tunnetaidot työhyvinvoinnin tukena varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia tunnetaito-ohjauksesta*. [pro gradutyö, Tampereen yliopisto]. Trepo.  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202308127567>
- Heinämäki, L. (2006). *Varhaista tukea lapselle- työvälineenä kehittämisvalikko*. STAKES.
- Huttunen, L. & Homanen, R. (2017). Etnografinen haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Hänninkäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2001). Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. (s.158–183). PS-Kustannus.
- Jaakola, M., Kemppainen, P. & Pitkänen, M. (2010). *Lastentarhan opettajien käsityksiä tukilapsen psykososiaalisesta kehityksestä integroidussa erityisryhmässä*. [opinnäytetyö, Diakonia ammattikorkeakoulu, Oulu].  
[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/23994/Jaakola\\_Kemppainen\\_Pitkanen\\_2010.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/23994/Jaakola_Kemppainen_Pitkanen_2010.pdf?sequence=1)
- Kalliala, M. (2008). *KATO MUA! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus.

- Keltinkangas- Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. WSOY.
- Kivijärvi, H. (2021). *Inkluusio varhaiskasvatuksessa- henkilöstön kokemana*. [kandidaatin työ, Tampereen yliopisto]. Trepo.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/134650/Kivija%CC%88rviHenrietta.pdf?sequence=2>
- Kivirauma, J. (2015) Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. (3. painos, s.11–24). PS-Kustannus.
- Korkeamäki, R-L. (2006). Lapset toistensa opettajina. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hänninkäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s.183-197). Vastapaino.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N. & Reunamo, J. (2022). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European Journal of Special Needs Education*, 37:4, sivut 587-602.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2023). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota- Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. *Kasvatus & Aika* 17 (3) 2023, 26–49. <https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa*. PS-Kustannus.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnologiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lähelmä & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (s. 17–38). Vastapaino.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2015). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. (3. painos, s.9–38). Gaudeamus.
- Lappalainen, S. (2007a). Johdanto- Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lähelmä & T. Tolonen (toim.)

*Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* (s. 9–14). Vastapaino.

Lappalainen, S. (2007b). Rajamaalla- etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lähelmä & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* (s. 65–88). Vastapaino.

Lappalainen, S. (2007c). Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lähelmä & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* (s. 113–134). Vastapaino.

Lehtinen, A-R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* (s. 138–155). Vastapaino.

Lemola, H. & Syrjänen, M. (2022). *Lapsen hyvinvoinnin tukemisen menetelmät. Opas varhaiskasvatuksen ammattilaisille.* KasvuVauhdissa-hanke.

Malinen, H. (2019). *Anna lapselle ääni. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa.* PS-kustannus.

Marttila, A. (2014). Tutkijan positiot etnografisessa tutkimuksessa- kentän ja kokemuksen dialoginen rakentuminen. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen- Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia.* (s. 362–392). Ethnos ry.

Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2019). Puheen ja kielenkehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus.* (2.painos). PS-kustannus.

Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet.* (3. painos, s.75–102). PS-Kustannus.

Naukkarinen, L. (2013). *Tukilasten vanhempien käsityksiä päiväkodin integroidusta erityisryhmästä.* [opinnäytetyö, Hämeen ammattikorkeakoulu].

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/63856/naukkarinen\\_laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/63856/naukkarinen_laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Nummenmaa, A R. (2001). Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorian muodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. (s.25–39). PS-Kustannus.
- Nybacka, S. (2002). *Päiväkoti- integraatio ammattihenkilöstön arvioimana*. [progradu- työ, Jyväskylän yliopisto].  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/7876/sanyback.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paloniemi, S. & Collin, K. (2015). Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 207–225). PS- Kustannus.
- Peltola, T. (2015). Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. (3. painos, s.111–129). Gaudeamus.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hänninkäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s.111–125). Vastapaino.
- Raatikainen, P. (2005). "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus.  
[https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet\\_-\\_tiedett%C3%A4\\_vai\\_tulkintaa%C2%B4](https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa%C2%B4)
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. PS-Kustannus.
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lähelmä & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (s. 89–112). Vastapaino.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2018). *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. PS-Kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki, 540. (2018).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm46494959277424>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2022). Opetushallitus.
- Vehmas, S. (2015). Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. (3. painos, s.103–122). PS-Kustannus.
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. (2.painos). PS-kustannus.
- Wenström, S. (2021). *Positiivinen johtaminen. Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla*. PS-Kustannus.

## LIITTEET

### LIITE 1

Haastattelukysymyksiä

Millainen vertaislapsen rooli on ryhmässä yleisesti?

Entä tarkemmin eriteltynä?

Kuinka se näkyy käytännössä?

Miten vertaislapset tukevat tuen lapsia arjen toiminnoissa?

Oppiiko lapset erilaisuuden olevan "normaalia"? Kuinka?

Koetko vertaisten tulevan kohdelluksi yhdenvertaisesti suhteutettuna tuen lapsiin aikuisten toimesta? Kuvaile, kuinka se näkyy.

jos ei, niin miksi ei?

Kuinka vertaisten (ja kaikkien) yhdenvertaista kohtaamista voisi kehittää?

Mikä on aikuisen rooli a) vertaisen huomioimisessa? B) vertaisten roolin tukemisessa konkreettisesti?

(Kokeeko lapset kiusaamista ryhmässä?)

Mitä ajatuksia haastattelu sinussa herätti aiheesta?

TIEDOTE PERHEILLE AINEISTON KERÄÄMISESTÄ

Hei perheisiin,

Teen kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelman pro gradu-työtä Tampereen yliopistolle aiheesta ”Vertaislasten rooli integroidussa erityisryhmässä varhaiskasvatuksessa”. Ajatuksenani on kerätä aineistoa havainnoimalla lapsia ja ryhmän toimintaa yhden aamupäivän ajan lapsenne varhaiskasvatusryhmässä tammikuun aikana. Lapsia ei kuvata eikä heidän ääntään nauhoiteta tai heidän nimiänsä mainita. Havainnoin ryhmän toimintaa ja kirjaan muistiinpanoja itselleni. Tutkimuksessa ei mainita myöskään missä päiväkodeissa tutkimus on tehty. **Jos ette halua lapsenne osallistuvan havainnointiin, niin kertokaa siitä lapsenne ryhmän henkilöstölle.** He huolehtivat, ettei lapsenne osallistu samaan toimintaan kanssani havainnointipäivänä.

Sovin päivämäärän havaintojen tekemiseen ryhmän henkilöstön kanssa. He infoavat perheitä päivämäärästä ja laittavat tämän tiedotteen sekä tietosuojailmoituksen jakoon.

Lisätietoja voi kysyä minulta.

Ystävällisin terveisin

Kristiina Ursinius

kristiina.ursinius@tuni.fi

<b>Rekisterin nimi</b>	Vertaislapset integroidussa erityisryhmässä [pro gradu -tutkielma]
<b>Päiväys</b>	18.12.2023
<b>Rekisterinpitäjä(t)</b>	Kristiina Ursinius <a href="mailto:kristiina.ursinius@tuni.fi">kristiina.ursinius@tuni.fi</a> ,
<b>Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö</b>	Jyri Lindén <a href="mailto: jyri.linden@tuni.fi">jyri.linden@tuni.fi</a>
<b>Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste</b>	<p>Henkilötietojasi käsitellään integroidun erityisryhmän vertaislapsiin liittyvässä opinnäytetutkimuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää vertaislasten rooli integroidussa erityisryhmässä varhaiskasvatuksessa. Tarkoituksena on selvittää rooli suhteessa tuen lapsiin sekä onko se yhdenvertainen. Lisäksi tutkimuksessa on pyrkimys löytää kehittämisideoita integroituihin erityisryhmiin lapsen osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen liittyen.</p> <p>Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on:</p> <p>a) suostumus. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen. TAI</p> <p>b) yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus [ks. ohje]</p> <p>Opinnäytetutkimuksen ohjaajalla voi olla pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten. Tällöin rekisterinpitäjänä on <b>Tampereen yliopisto</b> ja käsittelyperusteena yleisen edun mukainen opetustehtävä.</p>
<b>Henkilötietojen säilytysaika</b>	<p>Aineisto säilytetään saman henkilön pro gradu -tutkimusta varten.</p> <p>Opinnäytteen valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhoetaan.</p> <p>Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin on tarpeellista työn hyväksymistä varten.</p>
<b>Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet</b>	<p>Rekisterissä käsiteltävät henkilötietotyytit:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Haastattelun tietosisältö</li><li>- haastateltavien ammattinimikkeet</li><li>- etunimet</li></ul> <p>Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään.</p>
<b>Rekisteröidyn oikeudet</b>	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään.
<b>Oikeus valittaa viranomaiselle</b>	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi, puh: 0295666700, sähköposti: <a href="mailto:tietosuoja@om.fi">tietosuoja@om.fi</a>
<b>Henkilötietojen vastaanottajat</b>	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
<b>Rekisterin suojauksen periaatteet</b>	<p>Manuaalinen aineisto säilytetään lukitussa tilassa/kaapissa. Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla tai kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella (MFA). Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot, jos niitä tarvitsee jossain kohtaa mainita.</p> <p>Tutkimukseen ei tarvitse varsinaisia henkilötietoja. Haastatteluun erottelen henkilöt numeroin. Haastattelussa on vain ääni, jonka litteroin tekstiksi. Äänitallenteen säilytän salasanalla suojatussa tiedostossa erillään muista materiaaleista. Erillisessä taulukossa on itselleni muistiin henkilön etunimi, ammatti ja koodausnumero. Taulukko ja haastattelut hävitetään heti kun tutkimus on valmistunut.</p>