

Opinnäytetyö (AMK)

Sosionomi

2018

Katja Vesa & Katri Wahlberg

MINUN ESIKOULUNI

– varhaiskasvatuksen oppimisympäristön vaikutus
maahanmuuttajataustaisten erityisen tuen tarpeen
lasten elämään

Katja Vesa & Katri Wahlberg

MINUN ESIKOULUNI

- varhaiskasvatuksen oppimisympäristön vaikutus maahanmuuttajataustaisten erityisen tuen tarpeen lasten elämään

Tutkimuksemme alkoi marraskuussa 2017 ja päättyi joulukuussa 2018. Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena. Toimeksiantajamme oli erään eteläsuomalaisen kaupungin päivähoitoyksikkö. Yhteyshenkilönämme toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa käydyssä keskustelussa nousi esiin mielenkiinto tuoda lapsen ääni kuulluksi. Tartuimme ajatukseen tarkastella erityisen tuen tarpeen lasten esiopetusta päiväkodin integroidussa oppimisympäristössä korostaen heidän ajatuksiaan omasta esiopetuksestaan. Tutkimuksen alkaessa lapset eivät olleet ymmärtäneet olevansa jo esikoulussa, sillä ystävät olivat siirtyneet esiopetukseen koulun yhteyteen, heidän jäädessä samaan päivähoitoyksikköön esiopetusvuodeksi.

Työmme tavoitteena oli selvittää, kuinka lapsi oman esiopetuksensa oppimisympäristön näkee ja kokee, ja kuinka varhaiskasvatuksen erityisopettaja huomioi lasten erityistarpeet. Haastattelumenetelmänä oli puolistrukturoitu haastattelu, jonka toteutimme sekä lapsille että varhaiskasvatuksen erityisopettajalle. Haastattelemamme kolme lasta olivat maahanmuuttajataustaisia.

Lasten haastatteluista nousi keskeisenä tuloksena kolme aihealuetta: kieli, leikki ja kaverit. Lapset kokivat oppimisympäristönsä leikin ja kavereiden kautta. Huomioitavaa kaikista haastatteluista oli suomen kielen osaamisen tärkeys ja merkitys. Mikäli lapsi osaa ja ymmärtää suomen kieltä, pystyy hän toimimaan ryhmänsä täysivaltaisena jäsenenä ja oppimaan. Kieli mahdollistaa ja parantaa lapsen leikki- sekä kaveritaitoja, jolloin myös oppiminen helpottuu.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastattelun yhteenvedona voi todeta, että pedagogiikan erityisasiantuntijuudellaan hän rakentaa ja muokkaa, yhdessä lasten kanssa, varhaiskasvatuksen oppimisympäristön sellaiseksi, että se tukee lasten kielen kehitystä, kaveri- ja leikkitaitojen kehitystä sekä osallisuuden kokemusta. Tästä syntyy oppiminen.

Ydinasiaksi ja johtopäätökseksi tämän kaiken edellä kuvatun mahdollistajaksi muodostimme ajatuksen – Tunne lapsi: Näe, kuule ja tue. Laadukas oppimisympäristö tukee suomen kielen oppimista sekä maahanmuuttajataustaisen lapsen integroitumista yhteiskuntaan.

ASIASANAT:

Varhaiskasvatus, oppimisympäristö, varhaiserityiskasvatus, esiopetus

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Bachelor of social services

2018 | number of pages 43, number of pages in appendices 2

Katja Vesa & Katri Wahlberg

MY PRESCHOOL

- the effect of the early childhood education learning environment to the lives of children who need special support and who have an immigrant background

The research begun on November 2017 and it was finished on December 2018, and it was conducted as a qualitative research. The study was commissioned by a municipal day care unit in southern Finland. During discussions with our cooperative early childhood special education teacher there was a special interest in an issue about how to get the child's voice heard. Therefore, we decided to delve into the special needs children's preschool at an integrated learning environment in a day care center, with an emphasis on how the children feel about and what they think about the teaching they are receiving. The children did not realize they had started preschool since that they remained at the day care center while some of their friends were transferred to school to attend their preschool.

The goal of this study is to identify and recognize how a child experiences preschool and the learning environment, and how the early childhood special education teacher can recognize children's special needs. We conducted semi-structured interviews on three children of immigrant backgrounds and an early childhood special education teacher.

The interviews with the children revealed three main factors: language, play, friends. The children experienced the learning environment through play and friends. In addition, all interviews pointed to the crucial significance of Finnish language skills. The ability to speak and understand Finnish enables the children to learn and function in group as accepted members. Language also facilitates social skills to form friendships and play skills to evoke team spirit, all of which promote learning.

From interviewing the early childhood special education teacher, we learned that with her pedagogical specialty she can build and change, together with the children, the early childhood education learning environment so that it supports the development of the children's language, friendship and play skills and the experience of participation. From this learning is born.

In conclusion we fused all our research findings into a single principal - sense the child: notice, listen and support. Also, supportive and inspiring learning environment promotes the development of language skills and social integration of children from immigrant backgrounds.

KEYWORDS:

early childhood education, learning environment, early childhood special education, preschool

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖ LAPSEN KASVUN, KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUKENA	8
2.1 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö	8
2.2 Oppimisympäristö osallisuuden mahdollistajana	13
3 KIELEN, LEIKIN JA KAVEREIDEN MERKITYS VARHAISKASVATUKSESSA	17
3.1 Kielen ja kulttuurin vaikutus oppimiseen	17
3.2 Leikin ja kavereiden yhteys oppimiseen	20
4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA AIKATAULU	25
4.1 Tutkimustehtävä, toimintaympäristö ja kohderyhmä	25
4.2 Tutkimuksen aikataulu	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
5.1 Tutkimusmenetelmät	28
5.2 Tutkimusaineiston analyysi	29
6 TULOKSET	31
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	34
8 POHDINTA	38
LÄHTEET	40

LIITTEET

Liite 1. Lasten haastattelujen kysymykset.

Liite 2. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastattelun kysymykset.

KUVIOT

Kuvio 1. Tutkimuksen aikataulu.

26

Kuvio 2. Tutkimuksen eteneminen vaiheittain.	27
Kuvio 3. Kieli, leikki, kaverit = oppiminen.	32
Kuvio 4. Tunne lapsi: Näe, kuule ja tue.	34
Kuvio 5. Integroituminen yhteiskuntaan.	36

1 JOHDANTO

Toimeksiantajamme oli erään eteläsuomalaisen kaupungin sivistystoimialan alaisuudessa toimiva päivähoitoyksikkö. Yhteyshenkilönämme toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa käydyssä keskustelussa nousi esiin mielenkiinto tuoda lapsen ääni kuulluksi. Tartuimme ajatukseen tarkastella ryhmän erityisen tuen tarpeen lasten esiopetusta päiväkodin integroidussa oppimisympäristössä korostaen heidän ajatuksiinsa omasta esiopetuksestaan, sillä lapset olivat esittäneet kysymyksen: ”koska meidän eskari alkaa?”. Lapset eivät olleet ymmärtäneet olevansa jo esikoulussa, sillä ystävät olivat siirtyneet esiopetukseen koulun yhteyteen. Nämä ryhmän kolme lasta olivat kaikki maahanmuuttajataustaisia.

Suomessa on käytössä esiopetuksessa ja perusopetuksessa kolmiportainen tuen malli. Me keskityimme laajimpaan tuen tasoon eli erityiseen tukeen. Muut tuen tasot ovat yleinen tuki sekä tehostettu tuki. Tutkimuksemme keskittyi esiopetukseen ja siellä oleviin erityisen tuen tarpeen lapsiin, joille on tehty HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS on pedagoginen asiakirja ja sen avulla määritellään, miten erityisen tuen päätöksessä ja esiopetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin päästään. Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai esi- tai perusopetuksen aikana, mikäli asiantuntijat katsovat sen lapselle parhaaksi. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628; Opetushallitus 2014, 50.)

Erityisen tuen tarpeen lapsille suositellaan tukitoimena pidennettyä oppivelvollisuutta. Näin toimitaan erityisesti, jos lapsella on kielellisiä haasteita. Pidennetyn oppivelvollisuuden järjestämiseen on kolme tapaa. Lapsi voi aloittaa esiopetuksen viisi- tai kuusivuotiaana ja kerrata esiopetusvuoden, tai hän voi suorittaa perusopetuksen ensimmäisiä luokkia normaalia hitaammin. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628; OPH 2014, 52.)

Työmme tavoitteena oli selvittää, kuinka lapsi oman esiopetuksensa oppimisympäristön näkee ja kokee, ja kuinka varhaiskasvatuksen erityisopettaja huomioi lapsen erityistarpeet. Tutkimuskysymyksemme olivat: miten lapsi kokee oman oppimisympäristönsä sekä millaisilla erityisopetuksen menetelmillä ja työtavoilla varhaiskasvatuksen erityisopettaja tukee erityisen tuen tarpeen lapsen kehitystä ja oppimista. Tutkimuksemme

teoreettisena viitekehyksenä oli varhaiskasvatuksen oppimisympäristö lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukena.

Lasten on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet velvoittavaan toimintaan (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan ”varhaiskasvatus, siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lasten kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden” (OPH 2014, 12). Esiopetus kuuluu varhaiskasvatukseen, vaikka lainsäädäntö nousee perusopetuksesta. Tästä syystä mekin käytämme tutkimuksessamme termiä esiopetus, puhuessamme ainoastaan esiopetuksesta, muuten käytämme sanaa varhaiskasvatus.

Tutkimusraporttimme etenee teoriaosuuden, varhaiskasvatuksen oppimisympäristön sekä kielen, leikin ja kavereiden merkityksestä tutkimuksemme lähtökohtiin, toteutukseen ja tuloksiin. Lopussa esittelemme tutkimuksestamme nousseet johtopäätöksemme sekä pohdimme omaa ammatillista kasvuamme sekä tutkimuksemme luotettavuutta ja tutkimusetiikkaa. Kaikki raportissamme olevat kuviot (kuviot 1-5) olemme itse tehneet havainnollistamaan ja helpottamaan käsittelemiemme asioiden sisäistämistä. Tutkimuksemme liitteissä on esitetty tutkimushaastattelujemme kysymykset.

Tutkimuksemme on ajankohtainen, koska elämme nykyään monikulttuurisessa maailmassa, jossa eri kielet, kulttuurit sekä katsomukset ovat arkipäivää ja lapset tutustuvat erilaisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on myönteisen kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymisen tukeminen, ja tärkeää on, että lapsi kokee oman ja perheensä kulttuurisen taustan hyväksytyksi ja arvostetuksi. (OPH 2014, 32–33; OPH 2016, 47–48; Kivijärvi 2017, 250.)

2 VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖ LAPSEN KASVUN, KEHITYKSEN JA OPPIMISEN TUKENA

2.1 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö

Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristökäsite sisältää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Oppimisympäristöjä tulee kehittää siten, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa, jolloin ne tukevat lasten terveen itsetunnon sekä sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehittymistä. (Opetushallitus 2016, 31.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 nostetaan esiin myös pedagoginen oppimisympäristö. Pedagogisesti monitahoiset oppimisympäristöt tarjoavat esiopetuksessa mahdollisuuksia leikkiin, luoviin ratkaisuihin ja asioiden monipuoliseen tarkasteluun lapsia motivoivia ja toiminnallisia työtapoja käyttäen. Lisäksi huomioon on otettava lasten osaminen, heidän kiinnostuksen kohteensa, yksilölliset tarpeensa ja oppimisympäristöjen tulee olla turvallisia ja terveellisiä. (OPH 2014, 23.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellään laajasti erityisen tuen tarpeen lapset ja ohjataan heidän tukemistaan. Lähtökohta opetuksen järjestämisessä on, että toiminta toteutuu lasten ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Erityisen tuen tarpeen lapsen esiopetuksen fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ja tarvittavat tukipalvelut tulee järjestää niin, että lapsi voi täysipainoisesti osallistua muun ryhmän toimintaan. (OPH 2014, 48.) Varhaiskasvatuksen erityisryhmässä korostuu fyysisen ja psyykkisen oppimisympäristön merkitys lasten hyvinvoinnin ja kehityksen tukemisessa kuntouttavassa viitekehyksessä. Fyysisen oppimisympäristön materiaalit ja välineet tulee sijoittaa niin, että lapsi kykenee hahmottamaan oppimisympäristönsä ja olemaan vuorovaikutuksessa sen kanssa. Toimintavälineistön tulisi olla lapsen kehitystä tukeva. Lapsilähtöisessä toiminnassa kasvattajan rooli on jäsentää ja verbalisoida lasten toimintaa. Hänen tehtävänsä on olla ulkoisesti passiivinen, mutta sisäisesti aktiivinen. Kun valmistettua oppimisympäristöä käytetään kasvun ja kehityksen tukena, sen tavoitteena on kehittää lapsen toiminnallisuutta ja sen myötä oman elämän hallinnan kokemusta. (Suhonen 2005, 51.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistettiin lapsilähtöisemmiksi vuonna 2010. Muutos näkyy selkeästi siinä, että terminologiaa muutettiin. Sana oppilas korvattiin lapsella ja koulunkäynnin tukeminen muutettiin kasvun ja oppimisen tueksi. Sanoissa koulumaisuutta pyritään välttämään ja puhutaan lapsesta. Lapsilähtöisyys näkyy myös esiopetusta koskevassa lainsäädännössä; koulun aloitusikä ei ole varhennettu ja esiopetusta voidaan järjestää päiväkodissa. Esiopetusikäisen lapsen kehitystä tukee pienempien lasten auttaminen ja kokemus isompana olemisesta. (Lautela 2011, 33–34.) Tavoitteena on, että eri oppimisympäristöt muodostavat lapsille kokonaisvaltaisen oppimisympäristön sekä kannustavat aktiiviseen, yhteisölliseen ja itsenäiseen oppimiseen (OPH 2014, 24).

Fyysinen oppimisympäristö

Fyysinen oppimisympäristö koostuu varhaiskasvatuksen ympäristön konkreettisista ja rakenteellisista tekijöistä. Tällaisia tekijöitä on selkeimmin rakennus ja piha-alueet, mutta myös tilojen toimivuus on osa fyysistä oppimisympäristöä. (Koivunen 2009, 179.) Esiopetuksessa oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, välineitä, yhteisöjä ja käytäntöjä, jotka tukevat lasten kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Myös ergonomiaan, ekologisuuteen, esteettisyyteen, esteettömyyteen ja sekä tilojen valaistukseen, sisäilman laatuun, siisteyteen ja viihtyisyyteen liittyvät asiat tulee ottaa huomioon. (OPH 2014, 23–24.)

Ahtaat ja ryhmälle sopimattomat tilat vaikeuttavat pienryhmätyöskentelyä ja nostavat melutasoa. Varsinkin auditiivisella oppijalla kaikuva tila kuormittaa ja haittaa oppimista. Myös valaistukseen on syytä kiinnittää huomiota, sillä riittävä valaistus parantaa lapsen keskittymistä tarkkaavaisuutta vaativissa tehtävissä. Seinämateriaalit, värit, riittävä valaistus ja lämpötila parantavat lasten viihtyvyyttä. Nämä rakenteelliset tekijät vaikuttavat lasten hyvinvointiin ja käyttäytymiseen, mutta kasvattaja ei aina pysty niihin vaikuttamaan. (Koivunen 2009, 179–180.)

Oppimisympäristö voidaan esimerkiksi jakaa matalilla hyllyillä eri toiminta-alueisiin ja hyllyille voidaan asettaa välineistöä erilaisia toimintoja varten, kuten arkipuuhille tai matemaattisen-, kielellisen-, luonnontieteellisen ja taiteellisen sekä sensorisen alueen toiminoille. Toiminnalliset tehtävät voidaan asetella esimerkiksi lasten kehitystehtävän mukaisesti - alkaen konkreettisesta ja yksinkertaisesta kasvaen abstrakteihin ja monimutkaisiin toimintoihin. Tällöin toimintojen tavoitteena on tukea lasta emotionaalisesti, sosiaalisesti

ja kognitiivisesti. Emotionaalisen kehityksen tavoitteena on saada lapsi tuntemaan itsensä aloitteelliseksi, haluavaksi ja päättäväksi yksilöksi. Tällöin lapsi määrää itse työstään ja ajankäytöstään sekä työrytmistään ja työskentelypaikastaan. Hän päättää myös toimiiko yksin vai ryhmässä. Sosiaalisen kehityksen tavoitteena on saada lapsi oivaltamaan omat oikeutensa sekä vastuunsa ja sen jakamisen muiden lasten kanssa. Lapsen tulee oppia yleiset periaatteet ja ohjeet - toisen lapsen työtä ei saa häiritä, osallistumiseen tulee saada lupa ja välineet tulee palauttaa omille paikoilleen käytön jälkeen. Kognitiivisen kehityksen tavoitteena on mahdollistaa lapsen kompetenssin kehittyminen ilman ulkopuolista kritiikkiä, jolloin hän saa vapaasti yrittää, suunnitella ja kontrolloida omaa tekemistään. (Suhonen 2005, 52.)

Ulko- ja sisätiloja, lähiluontoa ja rakennettua ympäristöä käytetään oppimisympäristöinä. Myös tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään esiopetuksessa ja tämän lisäksi hyödynnetään eri yhteistyökumppaneiden, kuten kirjasto-, kulttuuri- ja liikuntatoimen tarjoamia mahdollisuuksia. (OPH 2014, 24.) Fyysisen oppimisympäristön merkitys korostuu varhaiskasvatuksessa, sillä kouluun verrattuna lapsilla on päivähoitossa enemmän aikaa omaan toimintaan. Vapaan toiminnan aikana he saavat itse määrittellä haluavatko he leikkiä tai tehdä jotain muuta, kuten maalata. (Kalliala 2012, 216.)

Psyykkinen oppimisympäristö

Psyykkinen oppimisympäristö muodostuu kognitiivisista, emotionaalisisista sekä sosiaalisista rakenteista. (Brotherus ym. 2002, 88). Esiopetusikäinen lapsi käy murrosvaiheessaan läpi monia muutoksia. Hänen tunteensa syvenevät, mielialansa heittelevät ja pikkulapsen avoimuus katoaa. Tällöin lapsi on epävarma ja hän alkaa katsoa aikuista kriittisesti. Lapsilähtöisyys onkin tämän kehitysvaiheen hyväksymistä, rajojen asettamista ja ohjaamista kohti oikeaa toimintatapaa. (Lautela 2011, 32.)

Psyykkinen oppimisympäristö kattaa tilassa ja tilanteissa olevan ilmapiirin ja tunneilmaston. Kasvattajalta psyykkisen oppimisympäristön arviointi vaatii enemmän kuin fyysisen, koska se ei ole selkeästi näkyvä. Kasvattajalla on merkityksellinen asema lapselle suotuisan psyykkisen oppimisympäristön luomisessa. Kasvattajan omat asenteet ja tapa toimia ovat keskiössä - olemus, käyttäytyminen, tapa puhua, äänensävy, vuorovaikutustaidot ja persoonalliset ominaisuudet ovat psyykkisen toimintaympäristön oleellisia elementtejä. (Koivunen 2009, 182–183.) Kasvattajan selkeä pedagoginen ajattelu on perusta hyvinvointia tuottavalle pedagogiikalle. Ristiriita kasvattajan omassa ajattelussa,

lasten oppimiseen kohdistuvissa arvoissa tai käsityksessä opetuksen toteuttamisesta heijastuu myös lapsiin. (Haring ym. 2008, 27.)

Toisinaan ympäristö viestii turvallisuutta, rauhallisuutta ja kiireettömyyttä, toisinaan taas levottomuutta, rauhattomuutta ja meteliä. Ulkopuolinen aistii ilmapiirin hyvinkin nopeasti. Lapsella on oikeus olla turvassa. Psykkinen oppimisympäristö kattaa myös turvallisuuden. Kasvattajan tehtävänä on huolehtia, että oppimisympäristö on turvallinen, eikä se aiheuta lapselle pelkoja sekä tarvittaessa kasvattaja antaa myös turvaa turvattomille lapsille. (Koivunen 2009, 182–183.)

Kasvattajan vastuulla on vaikuttaa ryhmädynamiikkaan siten, että ilmapiiristä muodostuu suvaitseva, jolloin lapsella on mahdollisuus olla oma itsensä. Lapsella tulee olla mahdollisuus näyttää aitoja tunteitaan ja sisäisiä ristiriitojaan. On myös tärkeää, että kasvattaja sanoittaa huomaamansa hyvän lapsessa, sillä toisten käsitys itsestä on lapselle tärkeä. Lapsen käytöksen vaikutus muihin on myös syytä tuoda esiin hänelle. Oman alueen merkitys ja kunnioitus sekä oman ja toisten arvostus opitaan varhaiskasvatuksen arjessa. (Suhonen 2005, 53.)

Sosiaalinen oppimisympäristö

Varhaiskasvatuksen sosiaalinen oppimisympäristö kattaa kaiken mitä kasvattajat ja lapset päivän aikana tekevät, niin sisällä kuin ulkona. Myös lasten vanhemmat ovat osa sosiaalista oppimisympäristöä päiväkotiin tulo- ja lähtötilanteissa. Sosiaalista ulottuvuutta voidaan kuvata myös ryhmän dynamiikalla, vuorovaikutuksella ja tilassa olevien ihmisten suhteilla. (Koivunen 2009, 183.) Yhteenkuuluvuus on lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeää. Sosiaalinen itsetunto rakentuu vuorovaikutuksessa ja turvallinen ryhmä luo yhteisiä onnistumisen ja ilon kokemuksia. Lapselle varhaiskasvatuksen yksi tärkeimmistä asioista on kokemus ryhmään kuulumisesta. (Järvinen & Mikkola 2015, 27.)

Sosiaalinen oppimisympäristö kannustaa turvalliseen ja muita kunnioittavaan ilmapiiriin sekä tukee lasten aktiivisuutta, terveen itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä oppimaan oppimisen taitoja ja tasa-arvoa. Kun lapset osallistuvat oppimisympäristöjen rakentamiseen, heidän ideansa ja tuotoksensa näkyvät oppimisympäristöissä. Tämä puolestaan tukee lasten osallisuutta ja antaa heille onnistumisen kokemuksia sekä vahvistaa vuorovaikutusta vertaisryhmän kanssa. (OPH 2014, 24.)

Pedagoginen oppimisympäristö

Pedagogisen oppimisympäristön määrittelee tapa, jolla kasvattaja lähestyy lasta sekä millainen käsitys kasvattajan roolista ja sen merkityksestä, lapsen oppimisesta ja varhaiskuntoutuksesta kasvattajalla on. Toiminnan suunnittelu, toteutusta määrittelevä kasvatusajattelu sekä erityisen tuen tarpeen lasten varhaiskuntoutuksen toteuttamiskäytännöt vaikuttavat pedagogiseen oppimisympäristöön. (Koivunen 2009, 183.) Säännöllinen ja samanlaisena toistuva päivärytmi antaa tunnetasolla turvaa monille erityisen tuen tarpeen lapsille. Ajan hahmottaminen ja päivän tapahtumiin orientoituminen helpottuvat, kun arki on strukturoitu. Lapset, joilla on haasteita keskittymisessä, tarkkaavuudessa, levottomuudessa tai tunne-elämässä hyötyvät strukturista, sillä se luo turvaa ja vahvistaa lasten tilanteen hahmottamiskykyä. Lapsen erityisen tuen tarve määrittelee sen, kuinka strukturoitu arjen tulisi olla. (Koivunen 2009, 183–184.)

Lapsilähtöisellä esiopetuksella tarkoitetaan sitä, että tunnetaan esiopetusikäisen lapsen kehitys ja tuetaan sitä ikäkautta vastaavalla tavalla. Esiopetuksen lapsilähtöisyys on siis kehitysvaiheeseen vastaamista. Kasvattaja tarvitsee kuitenkin tiedon lisäksi taitoa havaita lapsi, kykyä kohdata jokainen lapsi yksilönä ja ymmärtää yksilölliset tarpeet. (Lautela 2011, 31.) Pedagogiseen oppimisympäristöön vaikuttaa kasvattajan läsnäolon laatu ja määrä lapsiryhmässä (Koivunen 2009, 185). Innostavan oppimisympäristön luominen, ylläpitäminen sekä uudistaminen on keskeinen osa varhaispedagogiikkaa. Pedagogisesti pätevä ja uudistuva oppimisympäristö auttaa lapsia itsenäistymään ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Hyvä oppimisympäristö on arvokas ja sen luomiseen vaaditaan kasvattajalta erityisosaamista ja kiinnostusta. (Kalliala 2012, 216.)

Kasvattajan tulee reflektoida omia tunteitaan ja persoonallisia piirteitään jatkuvasti. Hänen ei tarvitse kestää mitä tahansa tai olla aina iloinen, mutta hänen tulee olla tietoinen omista tuntemuksistaan, jolloin hän kykenee pohtimaan niiden taustoja eikä syytä lapsia omista tuntemuksistaan. Lapsi tarvitsee vahvoja, empaattisia ja luotettavia aikuisia, joiden läheisyydessä on hyvä kasvaa, sillä lapsen minä rakentuu sosiaalisten suhteiden kautta. (Pihlaja 2005a, 233; 2018a, 165.)

2.2 Oppimisympäristö osallisuuden mahdollistajana

Varhaiskasvatuksen kentällä osallisuus on noussut keskeiseksi lapsen oikeuksiin ja asemaan vaikuttavaksi tekijäksi viime vuosina (Heikka ym. 2014, 3). Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 korostaa lapsen osallisuutta, kuulluksi tulemista ja omaan elämäänsä vaikuttamista (OPH 2014). Näiden arvojen lähtökohta on YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1991/60). Suomen perustuslaki (11.6.1999/731) puolestaan sanoo, että ”lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti”.

Lapsuus on ainutlaatuinen vaihe elämässä - silloin lapsi vaikuttaa omalla aktiivisuudellaan ja osallisuudellaan ympäristöönsä ja muuttaa sitä kehitysvaiheissaan. Osallisuus on lapsen henkilökohtainen kokemus ja ratkaisevaa on lapsen tunne omasta osallisuudestaan. Lapsella on oikeus kokea elämänsä mielekkääksi ja vaikuttaa siihen. (Järvinen & Mikkola 2015, 13.)

Lapsen osallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa aikuisiin ja toisiin lapsiin. Lapsi kokee osallisuutta hyvin käytännöllisesti. Mikäli hän tulee kuulluksi ja ymmärretyksi, toteutuu hänen osallisuutensa. Lapsen tulee saada osallistua päätöksentekoon ja tehdä valintoja, jolloin hän kokee olevansa aktiivinen toimija omassa elämässään. Lapsen aloitteisiin tulee vastata myönteisesti ja kannustavasti. (Järvinen & Mikkola 2015, 17; Viitala 2018, 63.) Osallisuus tarkoittaa myös lapsen mahdollisuutta esittää kritiikkiä, jonka perusteella kasvattajan tulee tehdä tarvittavia muutoksia (Viitala 2018, 63).

Oppimiskäsitys lapsesta aktiivisena toimijana mullistaa kasvattajan perinteistä roolia. Lapsi ei ole vain hoivan kohde, vaan aktiivinen toimija, joka ilmaisee mielipiteensä, kykenee itsenäiseen ajatteluun ja luottaa itseensä. (Ahonen 2017, 34.) Kun lapsi saa kasvattajalta riittävästi apua, mahdollistuu hänen omatoimisuutensa ja oppimisen ilonsa. Lapsen oppimat taidot eivät katoa vaikka lasta auttaa, vaan tällöin hänelle annetaan mahdollisuus oppia lisää. (Järvinen & Mikkola 2015, 18.)

Kokemus omasta arvokkuudesta on lapsen itsetunnon kehityksen kannalta merkittävä. Kaikki haluavat hyvää kohtelua ja olla rakastettuja - myös lapsi haluaa saada huomiota osakseen. Lapsella on luonnostaan taipumus hyvään ja hän osaa esimerkiksi lohduttaa surullista kaveria. Lasta arvostava kasvatus on hänen kutsumistaan yhteyteen ja osallisuuteen. (Järvinen & Mikkola 2015, 19.) Yhteisöllisyys pohjautuu osallisuuteen (Eskel & Marttila 2013, 78).

Osallisuus voidaan määritellä yhteisön vuorovaikutuksen ja verkostoitumisen kautta. Lapselle osallisuus ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat mahdollisuuksia tulla huomioiduksi toimissaan ja tulla arvostetuksi, hyväksytyksi ja tärkeäksi yhteisönsä jäseneksi. Osallisuus onkin siis enemmän kuin vain mahdollisuus osallistumiseen. (Eskel & Marttila 2013, 78.)

Pedagoginen hyvinvointi koostuu toimijuudesta ja osallisuudesta, toisaalta ne myös edellyttävät toisiaan ja rakentuvat toisistaan. Osallisuus muodostuu vuorovaikutteisesta toiminnasta, jossa toimija voi vaikuttaa oman sosiaalisen yhteisönsä käytänteisiin ja muokata niitä aktiivisesti. Näin yksilön toiminta sekä käsitys itsestä voi muuttua. Osallisuus on toimijuuden suhde yhteisöön ja se on myös suhde toiminnan kohteeseen, viitekehukseen ja tavoitteeseen. Yhteisön vuorovaikuttamistavat ja käytännöt voivat sekä estää tai mahdollistaa osallisuutta. (Pietarinen ym. 2008, 60.)

Varhaiskasvatuksen monipuolisen ja lasta osallistavan oppimisympäristön tulee sisältää tarpeeksi turvallisia leikki- ja toimintavälineitä (OPH 2016, 32). Oppimisympäristöt sisältävät runsaasti erilaisia tarjoumia, eli mahdollisuuksia toimintaan (Lindberg 2011, 55). Lapsen kehityksessä esiopetusvuosi on murroskohta, jolloin lapsi kasvaa pikkulapsivaiheesta kohti kouluvalmiutta. Muutos koettelee lasta kehityksen joka osa-alueella ja heilahtelut ovat tyypillisiä ja asiaan kuuluvia. Fyysisesti muutoksen painopiste on jäsenissä ja nopea kasvu näyttäytyy levottomuutena. Liike rauhoittaa lasta ja lapsi osaa annostella liikettä luonnostaan, mikäli saa siihen mahdollisuuden. Lapsilähtöisessä esiopetuksessa tulisi tällöin järjestää aikaa ja tilaa omaehtoiselle liikunnalle. Levottomuus katoaa, kun lapsi saa liikkua tarpeeksi, ei pakottamalla lapsia paikoilleen. Jos lapselta vaaditaan yli ikätason paikallaanoloa, saattaa se aiheuttaa lapselle huonommuuden ja osaamattomuuden kokemuksia sekä estää motorista kehitystä. (Lautela 2011, 31.)

Havainnoimalla tarjoumia saadaan käsitys ympäristön mahdollisuuksista ja siitä, kenelle ja minkälaista toimintaa varten ympäristö on tarkoitettu. Havainnoimalla saadaan myös käsitys siitä, kuinka ympäristössä toimitaan. (Lindberg 2011, 55.) Varhaiskasvatuksen päiväjärjestyksen tulee olla väljä, jotta kasvattajilla on mahdollisuus ja aikaa vastata lasten aloitteisiin. Jotta osallisuutta ei nähtäisi vain omatoimisuuden ja yksin pärjäämisen vaatimuksena, tulee lasta auttaa osallisuuteen ja hänen kanssaan tulisi keskustella avoimesti. (Järvinen & Mikkola 2015, 17.) Ei siis riitä, että tarkkaillaan ympäristön fyysisiä elementtejä ja kuinka monipuolisesti erilaisia välineitä on, sillä jos säännöt kieltävät niiden käyttämisen eivät tarjoumat todennu. Tarjoumat voidaan ajatella ympäristön olemassa olevina elementteinä, toisaalta ne ovat yksilöön liittyviä mahdollisuuksia.

Esimerkiksi rappuset voivat olla kasvattajalle keino päästä parvelle, kun taas lapselle ne ovat mahdollisuus harjoitella kiipeämistä. Oppimisympäristöt ovat täynnä erilaisia mahdollisuuksia oppia ja niiden havainnointiin tarvitaan kiinnostusta kehittää oppimisympäristöä. Jotta oppimisympäristöstä saadaan toimintaan innostava, on kiinnitettävä huomiota siihen, kuinka lapsi ympäristön kokee ja millaisia mielikuvia se lapselle tuottaa. (Lindberg 2011, 55–56.)

Esiopetusikäinen lapsi pohtii minuuttaan suhteessa toisiin lapsiin. Kaikki erityisen tuen tarpeen lapset eivät kuitenkaan tunnista omaa erityisyyttään. Lapsen tulisi tunnistaa vahvuutensa ja heikkoutensa sekä oppia hyväksymään itsensä sekä rakastamaan itseään. Lapsen ympärillä olevat ihmiset ja heidän suhtautumisensa lapseen vaikuttavat merkittävästi tähän. Erityisen tuen tarpeen lapsella on samat perustarpeet kuin muillakin lapsilla - hän kuitenkin tarvitsee muutakin tukea ja erityisesti hyväksyvää ilmapiiriä. Pienet lapset tutustuvat helposti toisiinsa, eikä heillä ole vielä aikuisten jäykkiä asenteita. Aikuisten asenteet tulevat ilmi heidän kommunikoidessaan lasten kanssa. Kasvattajan tulee ottaa huomioon, millaisen kasvatustodellisuuden hän lapsille tarjoaa. (Pihlaja 2005b, 127.) Eräs tapa käsittää kasvatusta on esittää se kahden ihmisen välisenä vuorovaikutuksena tietyssä viitekehyksessä (Suhonen 2005, 55).

Kaikki lapsiryhmät ovat erilaisia ja niiden erilaisuus riippuu monista asioista, kuten lasten ikäjakaumasta, ryhmän koosta ja siitä, onko ryhmässä enemmän tyttöjä vai poikia. Mikäli lapsilla on hyvin erilaisia tarpeita tuo se haasteita niin kasvattajille kuin lapsillekin. Näissä tilanteissa on otettava huomioon erilaiset kasvun ja oppimisen tuen tarpeet ja suunniteltava tarkoin, miten käsitellä erityistarpeet ja lasten suuret ikäerot, niin etteivät ne hankaloita pedagogista toimintaa ja lasten välisiä suhteita. Vertaissuhteiden, toimivien leikki-ryhmien ja ystävyyssuhteiden muodostuminen ryhmän sisällä on tärkeää. Lapsi on pedagogisen suunnittelun lähtökohtana ja ympäristö luo lapselle mahdollisuudet kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. (Pihlaja 2005b, 121.) Varhaiskasvatuksen arjen toimintatapoja osallisuuden tunteen vahvistamiseksi ovat esimerkiksi lasten paneelikeskustelut ja viikkopalaverit. (Eskel & Marttila 2013, 79).

Suomalaisten päiväkotien pedagogisissa käytännöissä pienryhmätoiminta on suosittu toiminnan organisoinnin muoto. Syyksi on esitetty, että kokonainen lapsiryhmä on lapselle sosiaalisesti kuormittava ja ryhmä on sen vuoksi syytä jakaa pienempiin osiin, lisäksi oletetaan, että lapsi saa yksilöllisempää kohtelua pienemmissä ryhmissä. Harvinaisempaa on perustella pienempiä ryhmiä lasten ystävyyssuhteilla ja niiden tukemisella tai vertaisoppimisella ja toistensa opettajana toimimisella. (Karila 2013, 41.) Myös

maahanmuuttajataustaisen lapsen osallisuuden tunnetta lisää lasten keskinäiset hyvät suhteet, jolloin tämä edesauttaa lasten kehitystä (Arvola ym. 2017, 6).

Inklusiivisen kasvatuksen peruselementit eli yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvon edistäminen sekä lapsen edellytysten mukaisen opetuksen järjestäminen pohjautuvat perusopetuslakiin (Moberg & Savolainen 2009, 90). Inklusiivisen kasvatustoiminnan keskiössä tulisi olla kaikkien lasten yhteinen ryhmätoiminta, sillä erityisen tuen tarpeen lapsi hyötyy samoista toimenpiteistä ja kaikkien lasten yhteisestä ryhmätoiminnasta kuin muutkin lapset (Viittala 2005, 28). Peruslähtökohtana on, että huolehditaan lasten osallisuuden vahvistamisesta ja otetaan lasten näkökulmat huomioon kaikissa arjen vuorovaikutustilanteissa. Tällöin turvataan lasten mukaan pääsy toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Turja 2017, 54.)

3 KIELEN, LEIKIN JA KAVEREIDEN MERKITYS VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Kielen ja kulttuurin vaikutus oppimiseen

Lapsen koko kehitys on yhteydessä kieleen, sillä kieltä tarvitaan yksilöllisyyden ja oman minän ilmaisemiseen. Tämän lisäksi kieli vaikuttaa ajattelun nopeuteen ja laajuuteen. Lapsen kielen kehitys on jatkuva prosessi, jolla on yhteys myös puheen kehitykseen. (Nurmilaakso 2011, 31.) Varhaiskasvatuksessa kaikkeen toimintaan tulee sisällyttää kielen ja vuorovaikutuksen kehittymisen tavoitteet. Ne tulee ottaa huomioon myös oppimisympäristön suunnittelussa ja pedagogisissa ratkaisuissa, sillä lapsi oppii kaikista ympärillään tapahtuvista tilanteista. Pelkkä puheen kuuleminen ei riitä, vaan lapsen tulee voida käyttää kieltä myös itse. (Gyekye ja Nikkilä 2013, 10, 15.) Vuorovaikutus ympäristön kanssa mahdollistaa lapsen kielen kehittymistä ja laajentaa lapsen itsesääätelykeinoja (Aro 2014, 21). Ympäristön toiminnan sekä lapsen myötäsyttyisten ominaisuuksien vuorovaikutuksesta syntyy kehä, joka ruokkii itsesääätelyä. Esimerkiksi liialliset muutokset ympäristössä tai kehitykselliset vaikeudet saattavat johtaa siihen, että lapsi ei koe enää hallitsevansa ympäristön tapahtumia. (Aro 2014, 23.)

Lapsen sanavarasto ja puhe kehittyvät, kun lapselle puhutaan, sillä vaikka lapsi ei vielä puhu, hänen kielensä kehittyvät (Nurmilaakso 2011, 35). Aikuiset ovat kielen ja vuorovaikutuksen malleina lapselle. Vastuu on aina kasvattajalla, jolloin kielitietoisien kasvattajan tulee olla tietoinen myös itsestään kielenkäyttäjänä sekä tavastaan olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Gyekye ja Nikkilä 2013, 15; OPH 2016, 30; Gyekye ja Ruponen 2018, 343.) Mallittamisen lisäksi lapselle tulee antaa aikaa ja kasvattajan luoda mahdollisuuksia vaihteleviin kielenkäytön tilanteisiin (OPH 2016, 30). Kasvattajan tulee kiinnittää huomiota selkeään puheilmaisuun ja käyttää kuvia puheen ymmärtämisen ja tuottamisen tukena. Havainnointiin ja havaintojen dokumentointiin tulee myös kiinnittää huomiota kielen opetusta suunniteltaessa. (Gyekye ja Nikkilä 2013, 52, 58; Kivijärvi 2017, 257.)

Lapsi voi oppia eri kieliä samanaikaisesti tai peräkkäin, mutta vahva äidinkielen hallinta on kuitenkin perusta toisen kielen oppimiselle. Suurin osa lapsista oppii kielet peräkkäin, jolloin he oppivat toisen kielen vasta varhaiskasvatuksessa. (Hassinen 2005, 109; Halme 2011, 90; Kivijärvi 2017, 257.) Käsitteitä ja sanastoa on hyvä omaksua omalla

äidinkielellä, sillä se auttaa myös suomen kielen oppimisessa. Ensisijainen vastuu lapsen äidinkielen oppimisesta on lapsen huoltajilla. Auttaakseen heitä kasvattajien tulee keskustella vanhempien kanssa siitä, miten kotona voidaan tukea lapsen äidinkielen kehitystä. Lapsen äidinkielen kehittämisessä on tärkeää, että lapsi saa puhua äidinkieltään muulloinkin kuin ohjatuissa äidinkielen opetushetkissä, joten lapsella tulisi olla mahdollisuuksia käyttää omaa äidinkieltään myös vertaisryhmässä. (Kivijärvi 2017, 257.)

Päivittäisen toiminnan tulee tukea lapsen itsetuntoa, vertaissuhteita, kehityksen eri osa-alueita, vuorovaikutusta ja kielen kehittymistä. Myös lapsen oma kulttuuri ja äidinkieli tulee olla arvostettua ja näkyä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Kaikki arjen tilanteet ovat oppimista mahdollistavia ja vuorovaikutuksellisia, jolloin ne mahdollistavat lapsen kohtaamisen ja kielellisen vuorovaikutuksen. (Kivijärvi 2017, 254.)

Puheen ja kielenkehityksen vaikeudet ovat yleisimpiä alueita, joissa lapset tarvitsevat seurantaa ja tukea, joten mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen on tärkeää. Lapsen haasteet puheen- ja kielenkehityksessä näkyvät usein arjen toiminnoissa, kun lapsi ei esimerkiksi ymmärrä annettuja ohjeita, vuorovaikutus on ongelmallista tai kielen merkityssisältöön ja rakenteeseen liittyy pulmia. (Aro ym. 2014, 117; Koivunen & Lehtinen 2016, 189.) Vieraskielinen lapsi tarvitsee vertaistukea suomea äidinkielenään ja paremmin suomea puhuvilta erikielisiltä lapsilta (Gyekye ja Nikkilä 2013, 58).

Vieraskielisen lapsen suomen kielen taitoon vaikuttaa aika, jonka hän on viettänyt suomenkielisessä ympäristössä sekä kuinka hän on kieltä oppinut. Lapsen tulisi kokea olevansa sosiaalisesti tasavertainen ryhmän muiden lasten kanssa sekä hänen tulisi pystyä osallistumaan ryhmän toimintaan kielitaidosta riippumatta. Pienryhmätoiminta mahdollistaa tämän, sillä kasvattaja voi olla ohjaamassa esimerkiksi lasten leikkiä ja sanoittaa vieraskielisen lapsen toimintaa toisille lapsille, jolloin lapsi pärjää toiminnassa vähäiselläkin kielitaidolla. Toimintatavat, kuten laulu- ja liikuntaleikit sekä musiikki ja rakentelu-leikit, antavat lapselle mahdollisuuden osallistua toimintaan ilman kieltä tai vähäisellä kielitaidolla. Hyviä toimintatapoja oppimisen mahdollistamiseksi ovat myös toiminnallisuus, havainnollisuus, eri aistikanavien käyttäminen sekä toistot. (Halme 2011, 92; Kivijärvi 2017, 256.) Kieltä voi integroida toimintoihin, kuten liikuntaan, musiikkiin ja draamaan (Nurmilaakso 2011, 34). Kasvattajan tulee tukea vieraskielisen lapsen kehityksen kaikkia osa-alueita, mutta keskeistä on suomen kielen oppiminen. (Halme 2011, 92; Kivijärvi 2017, 256.)

Uuden kielen oppiminen voi alkaa vasta sen jälkeen, kun vieraskielinen lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja tervetulleeksi, koska hän tarvitsee aikaa ja tukea päästäkseen sisään vieraaseen kieliympäristöön ja kulttuuriin (Halme 2011, 87; Ahonen ym. 2014, 83). Osa vieraskielisistä lapsista tutustuu suomen kieleen ja kulttuuriin vasta tullessaan varhaiskasvatukseen (OPH 2016, 48). Aikuisen tehtävä on olla sensitiivinen ja läsnä oleva kasvattaja, joka tukee lasta täydentämällä, laajentamalla sekä ylitulkitsemalla hänen viestejään. Tämä edellyttää kasvattajalta herkkyyttä ja pedagogista osaamista. (Halme 2011, 87.)

Lapsen kielitaito muodostuu keskenään yhteydessä olevista eri osa-alueista. Esimerkiksi sanasto ja rakenne vaikuttavat ymmärtämiseen, puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Jokaisella kielen eri osa-alueella on suuri merkitys kielen käytössä. Sen sijaan kielen käyttö on aina tilannesidonnaista. (Gyekye ja Nikkilä 2013, 54.) Vieraskielisen lapsen suomen kielen kehitys on vaikeasti ennakoitavissa, sillä esimerkiksi suomen kielessä lähes kaikki sanat taipuvat, mutta näin ei ole kaikissa kielissä (Silvén ym. 2013, 61). Nurmen ym. mukaan kuusivuotiaana lapsi omaksuu vuorovaikutuksen perustaidot eli keskittyy kuuntelemaan puhetta ja esittää kysymyksiä kuulemastaan sekä vastaa kysymyksiin kuulemastaan ja puhuu vuorotellen. Heidän mukaansa lapsi hallitsee tällöin keskimäärin yli 10 000 sanaa ja nimeää sujuvasti esineitä ja symboleja. (2014, 49.)

Hyvä kielellinen varhaiskasvatusympäristö tarjoaa lapsille mahdollisuuksia, jotka innostavat, kannustavat ja motivoivat lasta kielen käyttöön. Lapsi innostuu itselleen tärkeiksi ja merkityksellisiksi kokemistaan asioista. (Lindberg 2011, 60–61.) Merkitysten oppiminen tapahtuu käytännön toiminnassa, kuten leikissä, ja ennakoi puheen kehitystä (Helén & Korhonen 2011, 70).

Elämme nykyään monikulttuurisessa maailmassa, jossa eri kielet, kulttuurit sekä katsomukset ovat arkipäivää ja lapset tutustuvat erilaisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin. Tätä muutosta korostavat myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 sekä Esiopeuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Varhaiskasvatuksen ja esiopeuksen oppimisympäristöissä korostuvat kasvattajien vuorovaikutustaidot ja kulttuurinen osaaminen. Kasvattajien tehtävänä on ohjata lapsia kunnioittamaan, arvostamaan ja kohtaamaan erilaisia ihmisiä ja perheiden erilaisia kulttuurisia tapoja ja katsomuksia. Tämän lisäksi tulee tukea lasten ilmaisua ja vuorovaikutustaitoja ja luoda moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on myönteisen kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittämisen tukeminen, ja tärkeää on, että lapsi kokee oman ja perheensä kulttuurisen

taustan hyväksytyksi ja arvostetuksi. (OPH 2014, 32–33; OPH 2016, 47–48; Kivijärvi 2017, 250.)

3.2 Leikin ja kavereiden yhteys oppimiseen

Varhaiskasvatuksessa leikin asema on keskeinen ja kaikenikäisillä on oikeus leikkiin. Suomessa leikkiä arvostetaan ja leikin merkitys on leikki itse, joten leikkiä ei saa pitää yksinomaan lapsen oppimisen edistäjänä. (Kalliala 2008, 39; 2012, 204–205.) Leikin muut tasot ja merkitykset jäävät ymmärtämättä, jos leikin tehtäväksi nähdään vain aikuisuudessa tarvittavien tietojen ja taitojen harjoittelu. (Järvinen & Mikkola 2015, 46.) Leikki on vapaaehtoista toimintaa, johon lapsi on sisäisesti motivoitunut. Leikin kautta lapsi oppii uusia asioita, tutustuu ympäristöönsä sekä jakaa kokemuksiaan muiden kanssa. Ympäristön tehtävänä on leikin mahdollistaminen, joka tukee lapsen leikkillisyyttä sekä oppimisen mukanaan tuomia taitoja. Tavoitteena on toiminnan ja keksimisen ilo, ei leikin lopputulos. (Lyytinen & Lautamo 2014, 226; Nurmi ym. 2014, 65.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan lapset oppivat ja hahmottavat maailmaa leikkiessään ja tämän vuoksi leikki eri muodoissa on keskeistä esiopetuksessa. Erilaisia pelejä muun muassa käytetään oppimisen ja yhteisöllisten toimintatapojen kehittymisen tukemiseksi esiopetuksessa. Oppimisympäristön on tarjottava riittävästi erilaisia mahdollisuuksia leikkiin. (OPH 2014, 28.)

Joitakin lapsia on opetettava leikkimään, sillä lasten leikkitaidot vaihtelevat. Tämä korostuu erityisesti lapsilla, joilla on kielellisiä tai keskittymisen haasteita. (Koivunen 2009, 41.) Nämä lapset leikkivät usein lyhyempiä jaksoja kuin muut saman ikäiset. Lapset, joilla on kielellisiä haasteita saattavat olla kiinnostuneempia lelujen tutkimisesta katselemalla, kuin niiden aktiivisesta käsittelemisestä. (Lyytinen & Lautamo 2014, 233.) Lisäksi lasten temperamentit vaikuttavat, jolloin he tarvitsevat paljon kasvattajan ohjausta leikkitalanteissa (Koivunen 2009, 41). Lapset arvostavat kasvattajaa, joka leikkii (Järvinen & Mikkola 2015, 50). Lapsen leikin toteuttamistapa heijastelee lapsen sen hetkistä kehitystä monipuolisesti (Nurmi ym. 2014, 65). Leikkiminen toisten lasten kanssa tuottaa usein suuria vaikeuksia lapsille, joilla on haasteita itsesäätelytaidoissa. Näille lapsille keskittyminen pitkäjänteiseen toimintaan sekä leikin sääntöjen ymmärtäminen ja noudattaminen on vaikeaa. Tämän lisäksi haasteita tuottaa myös neuvottelu, jakaminen ja vuorottelemine sekä toisten tunnetilojen tai aikomusten ymmärtäminen. Tämä näkyy vaikeutena säädellä omia impulsseja, sillä nämä lapset pyrkivät hallitsemaan ja johtamaan

toimintaa omista mielihaluistaan käsin. Kasvattajan apu ja tuki on ensiarvoisen tärkeää, jotta nämä lapset voisivat saada onnistumisen kokemuksia ja päästä mukaan leikkiin. (Lehtinen ym. 2014, 236.)

Lapset hakeutuvat luonnostaan leikkimään kavereiden kanssa. Erilaiset roolileikit miellyttävät tyttöjä, pojat puolestaan pitävät fyysisistä riehunta- ja peuhuleikeistä. Lapset pitävät myös erilaisista peleistä. (Marjanen ym. 2013, 62.) Lapsen emotionaaliselle kehitykselle ovat tärkeitä symboliset leikit, jolloin lapsella on mahdollisuus muokata ympäröivää todellisuutta omien kiinnostuksen kohteidensa ja halujensa mukaan. Leikin kautta lapsi voi osoittaa ominaisuuksia ja tehdä kiellettyjä tekoja, jotka häntä muuten pelottaisivat. (Nurmi ym. 2014, 66.) Leikki on lapselle tärkeä kehitystehtävä, eikä työtä. Leikin kautta lapsi harjaantuu fyysisesti, psyykkisesti sekä sosiaalisesti. (Koivunen 2009, 40.)

Leikkiessään lapsen kanssa kasvattaja voi antaa myönteistä palautetta lapsen leikkiideoista ja oivalluksista sekä esimerkiksi lapsen hyvistä sosiaalisista taidoista. Kasvattaja pystyy lisäämään ymmärrystään lapsen tavasta ajatella ja jäsentää asioita, lapsen leikkiä seuraamalla. Leikkitilanteissa kasvattaja pystyy myös sanoittamaan lapsen kielteisiä tunnetiloja ja tukea siten tunteiden hallinnan opettelua. (Eklund & Heinonen 2014, 226.)

Kasvattajalta vaaditaan sensitiivisyyttä erottaa tosistaan oppimisen valmiutta kehittävä toiminta sekä toiminta, joka ylittää lapsen taitotason. Ajanjaksoja, jolloin lapsen jäsentämisen ja ymmärtämisen herkkyys ympäristöä kohtaan on erityisen suuri, nimitetään herkkyyskausiksi italialaisen lääkärin Maria Montessorin mukaan. (Koivunen 2009, 44.) Kasvattajan rooli leikissä on olla rakentamassa leikin jatkumoa ja tukea lasten yhteisöllisyyttä sekä lasten välisten myönteisten suhteiden muodostumista (Helenius & Lummelahhti 2013, 79). Leikkiessään lapsi joutuu ottamaan huomioon muiden näkökulman ja arvioimaan heidän toimintojaan. Leikin olennainen edellytys on kyky ymmärtää ja havaita mitä muut kokevat, jolloin se edistää myös sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Lyytinen & Lautamo 2014, 231.) Suuressa ryhmässä eri-ikäisten lasten jakaminen eri tiloihin on välttämätöntä, jotta mahdollistetaan lasten leikkirauha (Helenius & Lummelahhti 2013, 79).

Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke -teorian avulla voidaan selittää oppimisen prosesseja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sen mukaan vuorovaikutuksessa rakentuvan tuen avulla kaikki tai osa ryhmän jäsenistä oppii sellaista mikä ei olisi yksin heille mahdollista. Näin lapsen kehittymässä olevat tiedot, taidot ja kyvyt nousevat esiin. Aikuisen herkkyys huomioida lapsen tarpeet ja kehitys sekä tuen laatu ja oikea-aikaisuus korostuu.

(Kronqvist & Kumpulainen 2011, 75.) Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeestä näkyy myös lasten leikissä. Leikki yhdessä toisten lasten kanssa mahdollistaa lapsille uusien taitojen oppimisen. Vygotskylle leikki edusti lapsen kehityksessä johtavaa toimintaa, jossa lapsi kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhdessä toisten kanssa, jolloin hän sisäistää kulttuurin kannalta keskeisiä ajattelu- ja toimintatapoja. (Vygotsky 1978, Lehtisen ym. 2014, 239 mukaan.) Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppiminen on prosessi, joka rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin se luo pohjan yksilön ajattelulle sosiaalisen toiminnan ja kommunikaation kautta. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käsitysten jakamisen, neuvottelun ja vertailemisen lisäksi oppijat rakentavat yhdessä merkityksiä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 75.)

Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan taitoa ymmärtää sosiaalisia tilanteita, taitoa tehdä niistä tulkintoja sekä taitoa toimia tavalla, joka edesauttaa päämäärien - sekä omien että yhteisten - saavuttamista muita loukkaamatta (Junttila 2015, 160). Tunne- ja itsesäätelytaidot, sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot sekä kyky tehdä itse aloitteita, että kyky vastata toisten aloitteisiin katsotaan myös kuuluvan sosiaaliseen kompetenssiin (Junttila 2015, 161; Järvinen & Mikkola 2015, 28). Näitä taitoja lapset oppivat sekä omilta vanhemmiltaan että vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Lapset löytävät oikean tavan toimia vuorovaikutuksessa onnistumisten ja epäonnistumisten kautta. Lapsia, joilta sosiaaliset taidot puuttuvat torjutaan kaveripiirissä. Tämä saattaa johtaa negatiivisen vuorovaikutuksen kehään - yksin ollessaan lapsi ei voi harjoitella kaverisuhteissa tarvittavia taitoja ja toisaalta lapsen on vaikeaa päästä mukaan sellaisiin tilanteisiin joissa kavereita olisi, ellei sosiaalisia taitoja ole. (Junttila 2015, 161.) Terve sosiaalisuus rakentuu psyykkisestä erillisyydestä ja riittävästä yhteisyydestä toisia ihmisiä kohtaan (Pihlaja 2018a, 147).

Lapsen sosiaaliselle ja henkilökohtaiselle identiteettikehitykselle sekä valmiuksien kehittymiselle ja tunne-elämälle kaverisuhteilla on oleellinen merkitys. Ryhmässä lapsi voi toimia osana vertaisryhmää ja kokea yhdenvertaisuutta kavereiden kanssa. Kielteiset ja myönteiset ryhmässä saadut kokemukset muokkaavat lapsen kehitystä. Kaverisuhteet varhaiskasvatuksessa vaikuttavat koulumenestykseen ja myöhemmin jopa työssä menestymiseen. (Koivunen 2009, 52.) Vertaisryhmä voi olla joko suojaava tekijä tai riskitekijä lapsen kehitykselle (Pihlaja 2018b, 91).

Lähtökohtaisesti lapsi haluaa itse päättää leikkikaverinsa. Lapset, jotka käyttäytyvät samantyyppisesti hakeutuvat mielellään toistensa seuraan. Tiedetyt kaverit vahvistavat toisissaan ei-toivottua käyttäytymistä, jolloin kasvattajan on hyvä kannustaa heitä

leikkimään muiden lasten kanssa. (Koivunen 2009, 54.) Lapsen kehitykselle kaverisuhteiden merkitys on suunnaton. Vuorovaikutustaidot ja itsetunto vahvistuvat luottamuksellisessa kaverisuhteessa. Lapset kokevat kavereiden kanssa yhteenkuuluvuuden tunteita ja tämä ilmenee monin tavoin. Heitä yhdistää yhteiset jutut ja huumori, tarvittaessa kaveria puolustetaan ja hänen kanssaan vaihdetaan mielellään esimerkiksi leluja. (Järvinen & Mikkola 2015, 31.) Ryhmähengen muodostumiseen vaikuttavat normit, tavat ja käytännöt, jotka lapset luovat yhdessä vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa. Turvalliset ja myönteiset ryhmät eivät synny itsestään, joten kasvattajan tieto lasten kaverisuhteista ja asemasta ryhmässä on tärkeä. Tällöin kasvattaja pystyy hahmottamaan ryhmädynamiikkaa ja rakentamaan yhteisöllisyyttä. (Järvinen & Mikkola 2015, 37.)

Ryhmään sopeutuminen on elinikäinen tehtävä, sillä ihminen ei ole koskaan aivan yksin, vaan aina suhteessa muihin (Pihlaja 2018b, 79). Varhaiskasvatuksessa lapset ovat toistensa kanssa tekemisissä päivittäin ja he elävät pitkälti vertaisryhmissä, jolloin heidän täytyy tehdä aktiivisesti tulkintoja siitä, kuinka toisten kanssa ollaan (Marjanen ym. 2013, 56). Lapset eivät saa itse valita ryhmäänsä varhaiskasvatuksessa (Järvinen & Mikkola 2015, 29). He ovat kuitenkin luontaisesti kiinnostuneita toisistaan ja tämä luo hyvän perustan yhteisen toiminnan käynnistymiselle. (Marjanen ym. 2013, 56.)

Lapsiryhmässä lapsi oppii kommunikoimaan, ajattelemaan ja puhumaan toisten lasten kanssa. Ryhmässä hän näkee erilaisia lapsia kuin itse on, lisäksi hän huomaa, ettei hän voi aina vaikuttaa muiden tekemisiin. Tärkeää on myös yhdessä tekemisen ilo ja toisilta oppiminen. (Koivunen 2009, 52–53.) Jos lapset ovat joutuneet toimimaan liian kauan ilman kasvattajan ohjausta ja läsnäoloa levottomuus ryhmässä lisääntyy. Lapset saattavat vaeltaa paikasta toiseen, eivätkä keskity tai kiinnity mihinkään toimintaan. Tätä voidaan ehkäistä pienryhmätoiminnalla, jossa kasvattaja huolehtii siitä, että lapset pääsevät mukaan leikkeihin ja toimintaan. Kasvattaja ei saa ulkoistaa leikkiryhmien muodostamista lapsille, vaan hänen täytyy ohjata pienryhmätoimintaa intensiivisesti. (Järvinen & Mikkola 2015, 33–34.)

Lapsi rakentaa merkityksiä yhteisen toiminnan avulla ja vertaisryhmässä hän oppii yhteisten tavoitteiden määrittelyä, sisäistämistä ja tavoitteisiin sitoutumista. Tämän lisäksi vertaisryhmässä lapsi oppii toiminnan arviointia sekä jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamista, jolloin hän voi luoda uutta tietoa ja saada erilaisia tuloksia kuin muuten olisi mahdollista. (Marjanen ym. 2013, 60.) Kaveruus ja paikka ryhmässä pitää itse ansaita omilla avuilla, jolloin oman paikan löytäminen aiheuttaa lapselle lisää haasteita. Kasvattajan tulee tunnistaa tämä, sillä kavereiden ja oman paikan löytäminen

on lapselle paljon vaikeampaa kuin kasvattajat yleisesti tietävät. (Järvinen & Mikkola 2015, 30.)

Varhaiskasvatuksessa päiväkotitoimii lapsen yhteisönä. Yhteisön jäsenissä lapset pitävät tärkeinä kekseliäisyyttä leikittäessä, yhteisiä kiinnostuksen kohteita sekä henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten reilua, toisten auttamista ja sääntöihin sitoutumista. Lasten arvostamat piirteet kaverisuhteissa ovat perusteita lasten yhteisöjen muodostukselle. (Marjanen ym. 2013, 49–50.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan lähtökohdaksi on kaikille yhteinen esiopetus, jossa huomioidaan lapsi ainutlaatuisena yksilönä sekä yhteisön jäsenenä, jolla on mahdollisuus toimia, kehittyä ja oppia inklusiivisessa ja kulttuurista monimuotoisuutta tukevassa yhteisössä (OPH 2014, 22). Varhaiskasvatuslaki korostaa lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä, lapsen vertaisryhmässä toimimisen edistämistä sekä eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan ohjaamista. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen tavoitteena varhaiskasvatuslain mukaan on ohjata lasta toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. (13.7.2018/540.)

4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA AIKATAULU

4.1 Tutkimustehtävä, toimintaympäristö ja kohderyhmä

Tutkimustehtävämme oli selvittää erityisen tuen tarpeen lasten kokemuksia omasta esiopetuksestaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä ja miten varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi tukea erityisen tuen tarpeen lasta esiopetuksessa päiväkodin integroidussa ryhmässä. Päätavoitteenamme tutkimuksessamme oli lapsen äänen esiin nostaminen.

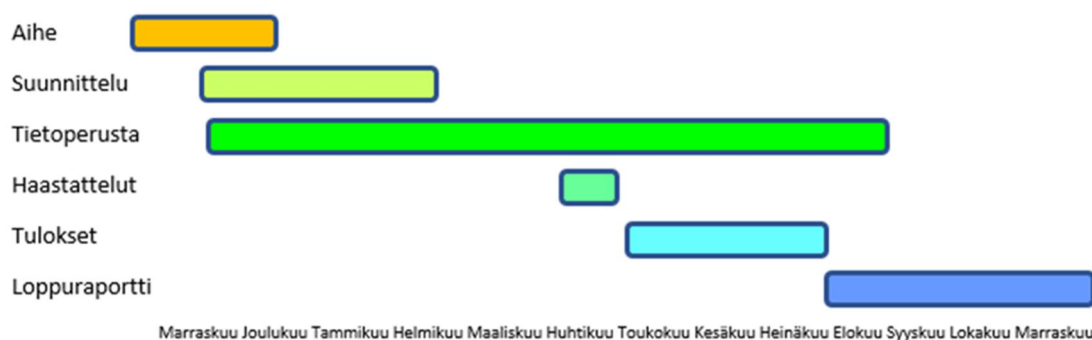
Otimme tutkimukseemme haastateltaviksi ryhmän kaikki kolme erityisen tuen tarpeen lasta, jotka ovat esiopetuksessa sekä heidän varhaiskasvatuksen erityisopettajansa. Toitimme tutkimuksen yhdessä integroidussa päiväkotiryhmässä. Nämä ryhmän kolme lasta olivat kaikki maahanmuuttajataustaisia. Tutkimuskysymyksemme olivat, miten lapsi kokee oman oppimisympäristönsä sekä miten varhaiskasvatuksen erityisopettaja tukee erityisen tuen tarpeen lapsen kehitystä ja oppimista varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä.

Tutkimassamme päiväkotiryhmässä oli neljä aikuista ja 16 lasta, joista kolme oli esikouluikäisiä ja loput olivat nuorempia. Suomessa on käytössä kolmiportainen tuen malli esi- ja perusopetuksessa ja me keskityimme laajimpaan tuen tasoon eli erityiseen tukeen. Muut käytössä olevat tuen tasot ovat yleinen tuki sekä tehostettu tuki. Tutkimuksemme keskittyi esiopetukseen ja siellä oleviin erityisen tuen tarpeen lapsiin, joille oli tehty HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS on pedagoginen asiakirja ja sen avulla määritellään, miten erityisen tuen päätöksessä ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin päästään. Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai esi- tai perusopetuksen aikana, mikäli asiantuntijat katsovat sen lapselle parhaaksi. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628; OPH 2014, 50.)

Tutkimuksemme aikana esiopetusikäisillä erityisen tuen tarpeen lapsilla oli heidän varhaiskasvatuksen erityisopettajansa mukaan pääasiassa keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteita sekä kielellisiä haasteita. Lasten yksityisyyden suojaamiseksi, emme erittele tarkemmin heidän tuen tarpeitaan.

4.2 Tutkimuksen aikataulu

Tutkimuksemme noudatti kurssien aikatauluja. (Kuvio 1.) Syyslukukauden 2017 aikana aloitimme opinnäytetyösuunnitelman tekemisen sekä tiedonkeruun. Marraskuun 2017 alussa valitsimme kiinnostavan aiheen toimeksiantajien listalta. Kiinnostuimme erityisen tuen tarpeen lapsia ja esikoulua koskevasta aiheesta. Saimme tietää tulevan toimeksiantajamme kaksi viikkoa myöhemmin, jolloin sovimme tapaamisen yhteyshenkilönämme toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Hänen kanssaan käydyssä keskustelussa nousi esiin mielenkiinto tuoda lapsen ääni kuulluksi. Tartuimme ajatukseen tarkastella erityisen tuen tarpeen lasten esiopetusta päiväkodin integroidussa oppimisympäristössä korostaen heidän ajatuksiaan omasta esiopetuksestaan.



Kuvio 1. Tutkimuksen aikataulu.

Aloimme työstää opinnäytetyösuunnitelmaa heti alustavan aiheen saannin jälkeen. Lopullisen aiheen selvittyä, muokkasimme suunnitelmamme vastaamaan paremmin tutkittavaa aihetta. Saimme tutkimusaiheemme hyväksytyksi joulukuun lopulla 2017.

Kevätlukukaudella 2018 jatkoimme tietoperustan kartuttamista ja toteutimme haastattelut. Pyysimme haastateltavien lasten vanhemmilta luvat haastatteluihin ja haastatelimme kaikki lapset samana päivänä huhtikuussa 2018 ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan viikkoa myöhemmin.



Kuvio 2. Tutkimuksen eteneminen vaiheittain.

Kävimme läpi haastattelut ja analysoimme niitä kesällä 2018, jonka jälkeen kirjoitimme yhteenvedon tuloksista. Tuloksista johtuen tietoperustamme on tarkentunut ja muokkautunut tutkimuksemme eri vaiheissa.

Aloitimme kirjoittamaan lopullista raporttia syksyllä 2018, jonka jälkeen viimeistelimme teoriaosuutta tukemaan ja täydentämään tutkimustuloksia. Työmme valmistui joulukuussa 2018.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusmenetelmät

Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena, sillä siten saimme lapsen äänen kuuluviin haastattelujen kautta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko on pääsääntöisesti pieni, sillä siinä ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään muun muassa kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Sen vuoksi laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mieluusti mahdollisimman paljon, tai heillä on kokemusta asiasta. Tiedonantajien valinnan ei siis pidä olla satunnaista, vaan harkittua ja tutkimukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.)

Teimme puolistrukturoidun haastattelun sekä lapsille että varhaiskasvatuksen erityisopettajalle. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelun teemat on mietitty etukäteen, mutta lisäksi kaikille haastateltaville esitetään tarkkoja ennalta valmisteltuja kysymyksiä. Puolistrukturoitua haastattelua voidaan käyttää tilanteissa, joissa halutaan tietoa juuri tietyistä asioista, eikä haastattelutilanteessa ole tarpeellista antaa - tai haluta antaa - kovin suuria vapauksia haastateltaville. (Tampereen yliopisto 2018.)

Esiopetusikäisiä lapsia haastateltaessa on otettava huomioon se, että lapsen sanavarasto on usein vielä suppea ja lapsen voi olla vaikea ymmärtää kysymyksiä. Kysymykset tulisikin asetella mahdollisimman lyhyiksi ja selkeiksi. Varmistaakseen, että lapsi on ymmärtänyt kysymyksen, voidaan häneltä kysyä samaa asiaa eri tavalla. Haastattelun kesto kannattaa rajata noin 20 minuuttiin, sillä lapsi ei jaksakaan keskittyä kovin pitkään. Haastatteluympäristön tulisi olla mahdollisimman neutraali. Esiopetusikäinen lapsi saattaa myös vierastaa haastattelijaa ja tämän vuoksi olisi hyvä vieraillla päiväkodissa muutamana päivänä ennen haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 128–131.) Näin mekin teimme. Vierailimme päiväkodissa kahtena päivänä tutustumassa lapsiin. Varsinaiset lasten haastattelut kestivät keskimäärin 20 minuuttia kunkin lapsen kohdalla. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastattelu kesti tunnin.

5.2 Tutkimusaineiston analyysi

Käytimme aineistomme analyysiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Aineiston analyysi on kolmivaiheinen prosessi: aineisto redusoidaan eli pelkistetään, seuraavaksi aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään ja lopulta aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Lähtökohdiltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 117.)

Nauhoitimme sekä lasten että opettajan haastattelut, jotta aineiston analysointi helpottui ja alkuperäiseen aineistoon pystyi tarvittaessa palaamaan. Aineiston purkamiseen on kaksi tapaa - joko litteroida eli puhtaaksikirjoittaa se, tai päätelmät tai teemat koodataan suoraan tallennetusta aineistosta, kuten ääninauhoilta. Jälkimmäinen tapa purkaa aineisto on helpointa silloin, kun haastateltavia on ollut vain muutamia, eivätkä haastattelut ole kestäneet pitkään. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 138.) Koska meillä oli haastateltavina kolme lasta ja yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja haastattelut olivat lyhyitä, päädyimme tähän jälkimmäiseen vaihtoehtoon eli koodasimme päätelmät suoraan tallennetuista aineistoista. Lasten haastattelut muodostivat oman kokonaisuutensa ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastattelu omansa. Emme siis sekoittaneet tai käsitelleet näitä haastatteluaineistoja keskenään analyysivaiheessa.

Kuuntelimme lasten haastattelut yhdessä useaan kertaan. Pidimme mielessä, että haastattelemlamme erityisen tuen tarpeen lapsilla oli kaikilla kielellisiä haasteita, joten pitkien vastausten sijaan, lasten puheen sisältö keskittyi tiettyihin usein toistuviin sanoihin tai asioihin. Näin on toki myös suurimmalla osalla tämän ikäisistä lapsista. Analyysin teko tuntui alussa haastavalta, sillä vastausmateriaalia ei juurikaan ollut, ja yleisin vastaus useisiin kysymyksiin oli: ”En mä tiedä”. Toisaalta vastausten niukkuus helpotti mielettämme analyysin tekoa, sillä suurta luokitteluprosessia ei tarvittu.

Teimme jokaisesta haastateltavasta lapsesta oman yhteenvedon ja annoimme hänelle haastattelunimen jatkotunnistamista varten (Lapsi A, lapsi B ja lapsi C). Kirjasimme kumpikin teema-alueittain haastattelujen keskeisen sisällön. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelun tehnyt tutkija itse on haastatteluaineiston paras jatkokäsittelijä silloin, kun haastatteluja ei pureta sanatarkasti, koska hän tuntee aineiston ja tunnistaa teema-alueet (2004, 142). Teema-alueet nousivat haastattelukysymyksistämme, jotka olimme haastattelurunkoa tehdessämme miettineet. Koska varsinaiset tutkimuskysymyksemme

liittyivät kokemukseen oppimisympäristöstä, teema-alueiksi lasten haastattelujen kohdalla muodostuivat luonnollisesti fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö.

Tämän ensimmäisen vaiheen jälkeen vertasimme lasten haastatteluaineistoista nousseita teemojen sisältöjä. Etsimme koodatuista aineistoista samankaltaisuuksia ja yhdistimme, eli ryhmittelimme ne uudelleen erilaisin värikoodein. Esimerkiksi kysymykseen: mitä te teette esikoulussa, lapset vastasivat muun muassa leikkivänsä ulkona hirviöleikkejä ja sisällä rakenteluleikkejä. Tässä vaiheessa huomasimme, että lasten haastattelujen kohdalla tietyt aiheet toistuivat kaikilla teema-alueilla erittäin useasti. Koska tutkimusaineistomme oli suppea - kolme lasta - huomasimme kolmen aihealueen nousseen aineistosta kaikkien lasten kohdalla, kaikilla teema-alueilla. Luokittelun jälkeen lasten haastatteluiden analyysin päätelmäksi muodostimme käsitteet: kieli, leikki ja kaverit.

Noudatimme tutkija Timo Laineen tekemää, Tuomen ja Sarajärven muokkaamaa, runkoa laadullisen tutkimuksen analyysin etenemisen kuvauksesta. Aluksi päätetään, mikä aineistossa kiinnostaa ja tehdään vahva päätös. Tämän jälkeen aineisto käydään läpi, ja siitä erotaan ja merkitään ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseen - kaikki muu jää pois tutkimuksesta. Seuraavaksi kerätään merkityt asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta, jonka jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitetaan tai tyypitellään. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastattelun kohdalla noudatimme samaa edellä mainittua runkoa laadullisen tutkimuksen analyysin etenemisen kuvauksesta. Ensin päätimme, mikä aineistossa meitä kiinnostaa. Lähtökohta tähän oli tutkimuskysymyksemme. Kävimme läpi aineiston ja korostimme erityisopetuksen osioita - osallisuutta ja varhaiserityiskasvatusta. Teimme tästä aineistosta oman yhteenvedon. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastattelun osalta teema-alueiksi muodostuivat pedagoginen oppimisympäristö, menetelmät ja työtavat sekä varhaiserityiskasvatus. Haastattelusta nousi esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan asema pedagogiikan erityisasiantuntijana sekä lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana.

6 TULOKSET

Lasten haastattelujen tulokset

Lasten haastatteluissa teema-alueet olivat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ja kaikki kysymykset koskettivat esikoulua. Tutkimuksemme lähti esiopetusvuoden alussa oletuksesta, että lapset eivät ymmärrä olevansa esikoululaisia. Haastattelut pidettiin esiopetusvuoden lopussa, jolloin kävi ilmi, että lapset ymmärsivät jo olevansa esikoululaisia - heillä ei kuitenkaan ollut tarkkaa käsitystä siitä, milloin he ovat esikoulussa ja tai missä esikoulu on. Tästä huolimatta he osasivat kertoa, että esikoulussa oppii numeroita ja kirjaimia, ja tehdään tehtäviä. Heitä ei myöskään enää häirinnyt vanhojen päiväkotikavereiden siirtyminen esikouluun koulun yhteyteen. He olivat saaneet uusia kavereita ja ryhmäytyneet hyvin.

Fyysistä oppimisympäristöä käsittelevät kysymykset toivat runsaasti ”en mä tiedä” -vastauksia. Esimerkiksi eräs haastateltava mielsi esikoulun olevan vain silloin, kun he olivat yhteistoiminnassa kouluun siirtyneen esiopetusryhmän kanssa, leikin merkeissä. Sosiaalista oppimisympäristöä koskevissa kysymyksissä, sen sijaan, lapset avautuivat enemmän, ja heillä oli eniten sanottavaa. Kaikki ilmi tullut tekeminen liittyi leikkiin ja kavereihin. Eräs haastateltavista jopa totesi, ettei halua kouluun, vaan haluaa jäädä päiväkotiin leikkimään - myös tulevat läksyt askarruttivat haastateltavia. Psyykkistä oppimisympäristöä kuvaavissa kysymyksissä, lapset ilmaisivat pitävänsä päiväkodista. Leikin ja kavereiden merkitys korostui tässäkin. Hyvä esikoulupäivä oli, kun sai leikkiä kavereiden kanssa.

Kielen merkitys ja tärkeys nousi esiin tutkimuksessamme. Haastatellussamme lapsia, yritimme kysyä samaa asiaa monin eri tavoin. Esimerkiksi esiopetus -sanana oli lapsille abstrakti. He ymmärsivät kyllä olevansa ”eskarilaisia” ja päiväkodissa, mutta heidän oli vaikea määrittää, missä esikoulu on. Esimerkiksi eräs lapsista sanoi esikoulun olevan ”salissa” ja toinen sanoi sen olevan ”tässä lähellä”. Puhuessamme leikistä ja kavereista, heillä oli paljonkin sanottavaa, mutta vaikeammista aiheista, he sulkeutuivat tai vastasivat ”en mä tiedä”.

Jäimme pohtimaan lasten kielellisiä haasteita, kuten puheen tuottamista ja ymmärtämistä. Nämä asiat ja erilaiset käsitteet voivat olla haastavia - tai jopa vaikeita -

kuusivuotiaalle yleensäkin, mutta haastattelemiemme lasten maahanmuuttajatausta ja erityisen tuen tarve huomioon ottaen, nämä kyseiset asiat saattoivat olla erityisen haastavia.

Tavoitteenamme oli saada lapsen ääni kuuluviin kartoittamalla, kuinka juuri nämä kolme esiopetusikäistä erityisen tuen tarpeen lasta kokevat esiopetuksensa varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä. Vaikka lapset ymmärsivät olevansa esikoululaisia ja he kertoivat, että esikoulussa oppii numeroita ja kirjaimia ja tehdään tehtäviä, niin lasten haastatteluista nousi keskeisenä tuloksena kolme asiaa: kieli, leikki ja kaverit.



Kuvio 3. Kieli, leikki, kaverit = oppiminen.

Lapset kokivat oppimisympäristönsä leikin ja kavereiden kautta. Huomioitavaa kaikista haastatteluista oli suomen kielen osaamisen tärkeys ja merkitys. Mikäli lapsi osaa ja ymmärtää suomen kieltä, pystyy hän toimimaan ryhmänsä täysivaltaisena jäsenenä ja oppimaan. Lapsi oppii koko ajan ja yhteenvetona voi todeta, että kieli myös mahdollistaa ja parantaa lapsen leikki- sekä kaveritaitoja, jolloin myös oppiminen helpottuu.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastattelun tulokset

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan oman oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen toimija. Motivointi on tärkeää, ja on löydettävä lapsen kiinnostuksen kohteet. Hänen mukaansa lapsi oppii leikin kautta. Lapsen pitää olla aina keskiössä. Hän nostaa oppimisympäristön muokkauksen tärkeäksi. Parhaimmillaan tila tukee keskittymistä ja sen

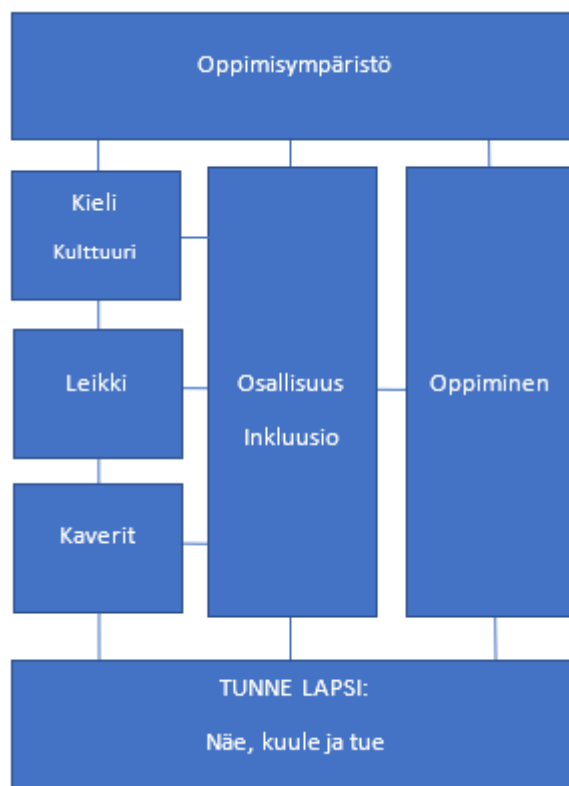
myötä keskittymistaito kehittyy. Kuvat, viittomat ja toimintaohjeiden kuvitus helpottavat maahanmuuttajataustaisilla lapsilla - kuten kaikilla lapsilla - orientoitumista. Strukturointi on tärkeää ja kuvat tukevat myös suomen kielen oppimista. Ennakointi, sanallistaminen, piirtäminen, kannustaminen, positiivinen palaute ja käsitteellistäminen auttavat perusasioiden hahmottamista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan käyttämiä välineitä ja menetelmiä ovat muun muassa aktivointityyny, oma malli ja toisten lasten malli, toistot ja toiminnalliset menetelmät. Esimerkiksi kirjainten harjoittelussa pitää ottaa eri aistit käyttöön. Lasten kanssa voi myös tehdä suujumppaa ja imemis- ja puhallusharjoituksia tai lapsille voi antaa fonologisen vihjeen.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan mukaan erityisryhmissä leikkitaitojen kehittyminen on haasteellisempaa. Leikki on avainasemassa kielen kehittämisessä. Aikuisen tuki on tärkeää esimerkiksi sanoittamisessa, ideoiden antamisessa ja riitatilanteiden sovittelussa. Leikkitaidot ovat haasteellisempia oppia erityislapsella, kuin lapsella, jolla kieli on kehittynyt, ja ryhmäytyminen vaikeutuu, jos lapsi on harvoin päiväkodissa.

Yhteenvetona voi todeta, että pedagogiikan erityisasiantuntijuudellaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja rakentaa ja muokkaa, yhdessä lasten kanssa - lapsia osallistaen - varhaiskasvatuksen oppimisympäristön sellaiseksi, että se tukee lasten kielen kehitystä, kaveri- ja leikkitaitojen kehitystä sekä osallisuuden kokemusta. Tästä syntyy oppiminen.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme ydinasiaksi ja johtopäätökseksi muodostimme ajatuksen; Tunne lapsi: näe, kuule ja tue. Varhaiskasvatus ja siihen sisältyvä esiopetus kattaa lasten kehityksen kannalta kriittiset vuodet. Tämän vuoksi on tärkeää panostaa varhaiskasvatuksen osavaan henkilökuntaan. Lasten oppimisen takaamiseksi ja erityisen tuen tarpeen lapset huomioiden henkilökunnan osaamisella on tärkeä rooli. Mitä parempaa tukea lapsi saa varhaisvuosinaan, sen paremmat edellytykset hänellä on pärjätä elämässään.



Kuvio 4. Tunne lapsi: Näe, kuule ja tue.

Oppimisympäristöllä on suuri vaikutus lapsen oppimiseen. Varhaiskasvatuksen inklusii-
vinen ja lapsen osallisuutta korostava oppimisympäristö tukee lapsen suomen kielen op-
pimista, leikkitaitoja sekä kaveritaitoja. Lapset saavat vapaasti leikkiä ja harjoitella vuo-
rovaikutustaitojaan tutussa ympäristössä. Kasvattajan tulee tuntea jokainen lapsi, sillä
jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö ja tarvitsee huomiota erilaisiin asioihin. Mikäli lapsi
ja kasvattaja pystyvät rakentamaan pitkän ja hyvän suhteen, on kasvattajan helpompi
huomioida lapsen tarpeet. Lapsibarometrin 2018 esipuheessa myös lapsiasiavaltuutettu

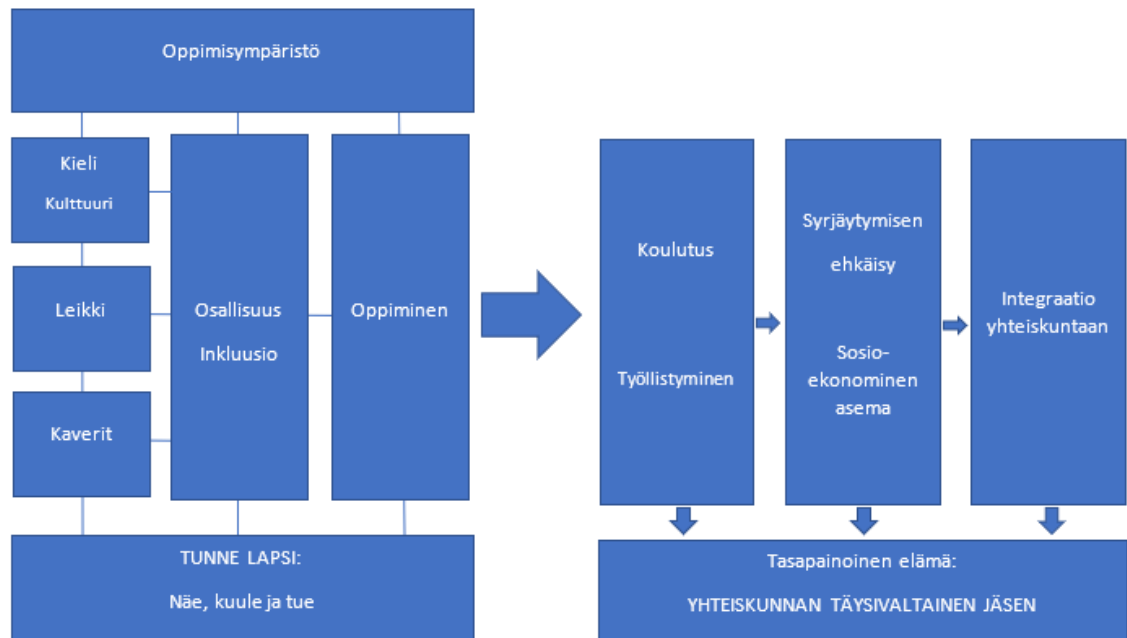
Tuomas Kurttila nostaa esiin päiväkodin ympäristön merkityksen pienten lasten mielipiteiden ja näkemysten esiintuojana (Kurttila 2018, 5).

Päiväkodin oppimisympäristön ollessa kodinomainen koulun oppimisympäristössä tilat ovat yleensä laitosmaisemmat, ja vaikka koulunkin oppimisympäristössä leikeille varataan aikaa, saattaa siellä leikkivälineitä olla rajatummin. Koulun ympäristö saattaa toisaalta soveltua erityisen tuen tarpeen lapsille hyvinkin, sillä ärsykeitä on vähemmän ja tilat selkeät. Lapsi oppii koulun rutiineihin jo esiopetusvuotenaan ja näin ollen siirtymä kouluun helpottuu. Huomiota tulee erityisen tuen tarpeen lapsilla kiinnittää siihen, ettei lapsi rasitu ylimääräisistä siirtymistä. Lapsen on hyvä pysyä joko tutussa päiväkotiryhmässään esiopetuksessa tai siirtyä tulevan koulunsa tiloihin esiopetukseen. Sen sijaan esiopetusta, joka on vain esiopetusvuoden erillisissä tiloissa tulisi välttää, sillä tämä kuormittaa lasta. Koulussa esiopetusikäiset lapset ovat nuorimpia ja päiväkodissa he ovat vanhimpia. Tämä muutos saattaa pelottaa, mutta toisaalta tukee lapsen oppimista lähikehityksen vyöhykkeen teorian kautta, jolloin lapsi oppii kokeneemalta. Kummassakin vaihtoehdossa on puolensa, ja on aina tarkkaan mietittävä kunkin lapsen kohdalla, millainen siirtymä on hänelle hyväksi.

Suomessa suositaan lähipäiväkoti- ja lähikouluperiaatetta, jolloin lapset siirretään oman alueensa lähimpään päiväkotiin tai kouluun. Myös esiopetus pyritään järjestämään tulevan lähikoulun yhteyteen. Lapset ovat asuinpaikkansa mukaan eriarvoisessa asemassa, sillä joillakin alueilla voi olla paljon erilaisia vaihtoehtoja, ja toisilla vain yksi vaihtoehto. Mikäli kunnan vuokra-asunnot ovat samalla alueella ja kunnan päättäjät ovat sijoittaneet maahanmuuttajat samalle alueelle, on alueelle saattanut muodostua päiväkoteja, joissa maahanmuuttajataustaisia lapsia on jopa 90-100 %. Näillä alueilla maahanmuuttajataustaisen lasten kielen kehitys ja suomen kielen oppiminen vaarantuu. Toisaalta on otettava myös huomioon, kuinka käy kantasuomalaisen lapsen kielen kehitykselle, jos päiväkotiryhmästä 90 % lapsista puhuu jotain muuta kieltä äidinkielenään kuin suomea. On muistettava, että maahanmuuttajilla suomen kieli on aina toisena kielenä. Oman äidinkielen merkitys on tärkeä. Mitä paremmin osaa omaa äidinkieltään, sen helpompi lapsen on toista kieltä oppia.

Suomessa eletään yksilökulttuurissa ja maahanmuuttajat elävät usein yhteiskulttuurissa. Tällöin kulttuureiden erona on yksilön suhde perheeseen ja sukuun. (Halme & Vataja 2011, 59.) Tämän vuoksi maahanmuuttajat usein myös hakeutuvat asumaan samalle alueelle, jolloin tietyille alueille muodostuu erilaisten kulttuurien keskuksia. Nämä keskuksat ovat maahanmuuttajille mahdollisesti turvallisia ja kotoisia, mutta toisaalta

vaikuttavat myös heidän integroitumiseensa suomalaiseen yhteiskuntaan. Tulevaisuudessa on syytä kiinnittää huomiota yhteiskunnan rakenteisiin ja asuntopolitiikkaan. Kuntapäätäjillä ja valtiovallalla on mahdollisuus sekä velvollisuus vaikuttaa väestörakenteseen eri asuinalueilla.



Kuvio 5. Integroituminen yhteiskuntaan.

Varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli lapsen suomen kielen oppimisessa. Kielitaidolla ja kyvyllä oppia on merkitystä lapsen koko tulevaisuuden kannalta. Suomen kielen osaminen mahdollistaa lapselle jatkokoulutusmahdollisuuden, joka puolestaan on tärkeä tekijä syrjäytymisen ehkäisyssä. Junttilan mukaan opiskellessaan, työtä tehdessään ja harrastaessaan lapsi ja nuori kokee osallisuutta omassa yhteisössään ja suomalaisessa yhteiskunnassa. Tästä hänelle syntyy kokemus vaikuttamismahdollisuuksistaan omiin, lähiympäristönsä sekä yhteiskunnan asioihin. Osallisuuden tunteen voidaan siis nähdä syntyvän osallistumisen ja vaikuttamisen kautta. (2015, 32.) Työllistymisen kautta hän pääsee osaksi yhteisöä, sosioekonominen asema paranee ja integroituminen yhteiskuntaan helpottuu ja mahdollistuu. Mielestämme edellä mainittu polku mahdollistaa yksilön tasapainoisen elämän, jolloin hän kokee olevansa yhteiskunnan täysivaltainen jäsen.

Berryn nelikenttäteoria on eräs tunnetuimmista yhteiskunnan ja vähemmistöjen välistä suhdetta kuvaavista teorioista. Sen tuloksellisuus perustuu kahteen asiaan, eli koetaanko oma etninen identiteetti ja kulttuuriset erityispiirteet säilyttämisen arvoisina, sekä halutaanko olla tekemisissä eri ryhmien ja valtaväestön kanssa. Se koostuu neljästä eri

osa-alueesta; assimilaatiosta eli sulautumisesta, separaatiosta eli eristäytymisestä, marginalisaatiosta eli syrjäytymisestä sekä integraatiosta eli sopeutumisesta. Integraatio on vaihtoehtoista tavoiteltavin. Tällöin henkilö kokee kuuluvansa etniseen vähemmistöryhmään ja arvostaa sitä, mutta on yhteydessä myös muihin ryhmiin, kuten valtaväestöön. (Berry 1986, Halmeen & Vatajan 2011, 66-68 mukaan.)

Myös Liebkind on tutkinut akkulturaatiota eli yksilön kulttuuriin sopeutumista. Hän on erotellut akkulturaation eri vaiheita. Hänen jaottelussaan ensimmäistä vaihetta kutsutaan konformisuusvaiheeksi eli alistumiseksi. Kaikki suomalaiseen kulttuuriin liittyvä nähdään hyvänä ja omaan kulttuuriin liittyvä pahana. Toisessa vaiheessa eli ristiriitavaiheessa maahanmuuttaja on tietoinen molempien kulttuurien hyvistä ja huonoista puolista sekä siitä ettei voi paeta omaa kulttuuriperintöään. Uppoutumisen vaiheessa maahanmuuttaja hyväksyy vain oman kulttuurinsa ja torjuu suomalaisen kulttuurin. Tämän jälkeen itsetutkiskeluvaiheessa maahanmuuttajan kriittisyys omaa ryhmää kohtaan herää, jolloin hän pohtii oman itsearvostuksensa perusteita. Hän alkaa huomioida myös suomalaiseen kulttuuriin liittyviä hyväksyttäviä asioita ja piirteitä. Viimeisessä vaiheessa eli bikulturalismin vaiheessa maahanmuuttaja saavuttaa sisäisen varmuuden, jolloin hän osaa arvostaa osia molemmista kulttuureista ja on tietoinen, että kaikissa kulttuureissa on hyviä ja huonoja puolia. Hänelle on muodostunut vahva itsetunto ja hän vastustaa syrjintää, tuntee ylpeyttä omista juuristaan sekä kokee olevansa itsenäinen ja riippumaton. Hän tuntee kuuluvansa ryhmään, mutta ymmärtää jokaisen olevan myös yksilö. Tämä vaihe muistuttaa Berryn nelikenttäteoriassa kuvattua integraation eli sopeutumisen vaihetta. (Liebkind 1994, 27–28.) Nuoret, jotka osaavat paremmin suomen kieltä kokevat vähemmän syrjintää. Lisäksi suomen kielen taito parantaa nuorten itsetuntoa ja hallinnan tunnetta. (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 117.) Tämä tukee myös omaa tutkimustamme.

Suomen hallitus on käynnistänyt keväällä 2018 kansallisen lapsistrategian valmistelun, jonka tavoitteena on vahvistaa lapsi- ja perhemyönteistä yhteiskuntaa sekä käydä laajaa yhteiskuntapoliittista keskustelua lapsi- ja perhepolitiikasta. Lapsistrategian 2040 tavoitteena on lapsen kasvun, oppimisen, hyvinvoinnin ja osallisuuden turvaaminen yhteiskunnan eri toiminnoissa, perheiden ja vanhemmuuden tukeminen sekä työelämän perheystävällisyyden vahvistaminen. Lapsistrategia 2040 perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2018.) Lapsistrategia, nimensä mukaisesti, ulottuu aina vuoteen 2040 asti. Mielestämme on hienoa, että lapsi- ja perhepolitiikkaa kehitetään näin pitkäjänteisesti. Nämä muutokset eivät tapahdu hetkessä.

8 POHDINTA

Maahanmuuttajateema nousi tutkimuksessamme niin keskeiseen asemaan, ettemme voineet sitä ohittaa. Tutkimuksemme lähti liikkeelle oletuksesta, että lapset eivät ymmärtäneet olevansa esikoulussa. Haastatellessamme lapsia, huomasimme heti, että lapset olivat toimintakauden aikana sisäistäneet esikoululaisen identiteetin ja he olivat ryhmäytyneet hyvin ja saaneet kavereita, kuten tutkimuksemme osoittaa. Tämä ilahdutti meitä, sillä lasten maahanmuuttajatausta ja erityisen tuen tarpeet huomioon ottaen, sitä ei voinut pitää itsestään selvyytenä. Suomen kielen osaamisen tärkeys ja merkitys korostui tutkimuksemme myötä. Mikäli lapsi ei osaa suomen kieltä, kaikki tekeminen ja toiminta vaikeutuu. Tällöin opettajan pedagoginen osaaminen korostuu. Sillä on siis merkitystä kuka ja millä koulutuksella lasten kanssa työtä tekee.

Opinnäytetyön vuoden kestävä prosessin aikana koimme työpajatyöskentelyn haasteelliseksi, sillä teimme laadullisen tutkimuksen ja tutkimustulokset määrittelivät myös teoriaosuuden sisältöjä. Esimerkiksi teoriatyöpajaan oli haasteellista saada teoriasisältöä raportoitua, sillä haastatteluja ei ollut vielä tehty ja teorianne sai lopullisen muotonsa vasta haastattelujen analyysin jälkeen. Työpajatyöskentely ei ole tukenut meidän tutkimuksemme luontaista etenemistä, mutta toisaalta säännölliset tapaamiset ja vaaditun sisällön tuottaminen pitivät kirjoitus- sekä ajatteluprosessia yllä. Ei myöskään sovi väheksyä vertaispalautteen merkitystä.

Keskinäinen yhteistyömme on ollut sujuvaa kaikissa vaiheissa. Olemme hyödyntäneet kummankin vahvuuksia ja kannustaneet toisiamme. Koko raportti on kirjoitettu yhteistyössä ja kumpikin on osallistunut kaikkiin tutkimusvaiheisiin ja kaikkeen tekemiseen. Kokonaisuutena tutkimuksen teko on ollut antoisaa ja opettavaista. Alun hämmennys tutkimuksen tekemistä kohtaan on muuttunut lopun innostukseksi. Havahduimme siihen, että aiheemme on erittäin ajankohtainen. Mielestämme julkinen keskustelu osoittaa, että aiheeseen on havahduttu yhteiskunnan tasolla sekä tunnustettu ja tunnustettu laadukkaan varhaiskasvatuksen kauaskantoiset vaikutukset ja merkitys lapsen elämässä aina aikuisuuteen saakka. Työmme jatkotutkimuksia voisi olla selvitys nuorempien erityisen tuen tarpeen lasten erityistarpeiden huomioimistavoista, ja kuinka varhain erityistarpeet huomioidaan. On tunnustettu, että varhainen tuki antaa parhaan vasteen, joten olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka varhain kasvattajat huomaavat lapsen tarvitsevan erityistä tukea.

Vaikka teimme paljon aloittelevien tutkijoiden virheitä eli valitsimme haastatteluajankohdan väärin; teimme pelkästään yksilöhaastattelut, joita olisimme voineet täydentää ryhmähaastattelulla; emme ymmärtäneet, että haastattelutilanteessa lapsen kanssa olisi voinut vaikka askarrella tunnelman keventämiseksi ja emme olleet ymmärtäneet lasten kielellisiä haasteita, koemme silti, että olemme saaneet tuotua lapsen äänen kuuluviin.

Saimme näistä merkityksellisistä haastatteluista kuitenkin nostettua esiin kolme erittäin tärkeää ja ajankohtaista asiaa, eli kielen, kaverit ja leikin. Mielestämme onnistuimme näkemään kaikki kolme lasta ja kuulemaan heitä yksilöllisesti ja osallistamaan heidät tähän tutkimukseen. Ajatteleminen, että nämä asiat korostuvat etenkin erityisen tuen tarpeen lasten kanssa. Tässä tutkimuksessa he olivat keskiössä.

Emme ole kertoneet tutkimuspaikkakuntaa, jotta tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei paljastu. Erityisen tuen tarpeen lapset integroidussa päiväkotiryhmässä on erityisen tunnistettava ryhmä, joten rajasimme myös heidän erityisen tuen tarpeensa tutkimuksesta pois. Kuvailimme lasten erityisen tuen tarpeita yleisellä tasolla. Pyysimme tutkimusluvan päivähoitoyksiköstä ja lasten haastatteluihin luvat lasten vanhemmilta. Haastattelut on äänitetty ja äänitteet tuhottu tutkimuksen valmistuttua. Materiaali ei ole joutunut missään tutkimuksen vaiheessa ulkopuolisten käsiin.

Vilkan mukaan jokainen laadullisella tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus on ainutkertainen, eikä sitä voi koskaan käytännössä toistaa sellaisenaan. Hänen mukaansa tutkijoiden on pystyttävä kuvaamaan ja perustelemaan ratkaisunsa. (Vilka 2015, 197.) Olemme kirjoittaneet tutkimuksen jokaisen vaiheen auki siten kuin olemme sen tehneet. Tällä olemme halunneet korostaa tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta.

Kuten Tuomi ja Sarajärvi kirjassaan *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* toteavat, tutkijan eettiset ratkaisut ja tutkimuksen uskottavuus kulkevat täysin käsi kädessä. Heidän mukaansa uskottavuus perustuu siihen, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. (2009, 132.) Nämä käytännöt antoivat raamit koko tutkimuksellemme.

LÄHTEET

Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, T.; Määttä, S.; Meronen, A. & Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa Siiskonen, T.; Aro, T.; Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–103.

Aro, T. 2014. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20–41.

Aro, T.; Eronen, T.; Erkkilä, K.; Siiskonen, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Epäilyn herääminen. Teoksessa Siiskonen, T.; Aro, T.; Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 106–120.

Arvola, O., Lastikka, A-L. & Reunamo, J. 2017. Increasing Immigrant Children's Participation in the Finnish Early Childhood Education Context. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences EJSBS*, 1- 16.

Berry, J. 1986. The acculturation process and refugee behaviour. In C Williams & J Westermeyer (eds.) *Refugee mental health in resettlement countries*. Washington: Hemisphere.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: Sanomapro Oy.

Eklund, K. & Heinonen, J. 2014. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 216–235.

Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Marjanen, P.; Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–96.

Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. *Arviointiymyrä. Oppimisen mahdollisuudet näkyviin*. Vantaa: Pedatieto Oy.

Gyekye, M. & Roponen, U-M. 2018. Suomi toisena kielenä: oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 339–363.

Halme, K. & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: THL, 86–101.

Haring, M.; Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Lappalainen, K.; Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 15–34.

Hassinen, S. 2005. *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Finn Lectura.

Heikka, J.; Fonsén, E.; Elo, J. & Leinonen, J. 2014. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.

- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikistä kieleen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: THL, 70–75.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino 2000.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press 2008.
- Junttila, N. 2015. Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yksinäisyys. Helsinki: Tammi.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Pedatieto Oy.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päivähoitossa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 33–47.
- Kivijärvi, T. 2017. Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 250–262.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. 2016. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kurttila, T. 2018. Esipuhe. Tuukkanen, T. (toim.) Lapsibarometri 2018. Lasten kokemustiedon keräämisen metodologisia kysymyksiä. Viitattu 26.11.2018 http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2018/11/LA_lapsibarometri2018_221118.pdf.
- Lautela, R. 2011. Esiopetuksen lähtökohtia. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) Lapsilähtöinen esiopetus. Helsinki: Tammi, 31–35.
- Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M-L. 2014. Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 236–264.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 112–123.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 21–49.
- Lindberg, P. 2011. Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: THL, 54–61.

- Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2014. Leikki. Teoksessa Siiskonen, T.; Aro, T.; Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 226–246.
- Marjanen, P.; Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, P.; Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S.; Hautamäki, J.; Kivirauma, J.; Lehtinen, U.; Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erytispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 75–99.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: THL, 30–41.
- Opetushallitus. 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Viitattu 5.12.2017 www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Opetushallitus. 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Viitattu 5.12.2017 https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pietarinen, J.; Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjessa. Teoksessa Lappalainen, K.; Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 53–74.
- Pihlaja, P. 2005a. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Eryityskasvatus varhaislapsuudessa*. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY, 214–240.
- Pihlaja, P. 2005b. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Eryityskasvatus varhaislapsuudessa*. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY, 112–130.
- Pihlaja, P. 2018a. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–181.
- Pihlaja, P. 2018b. Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 79–93.
- Silvén, M; Mattinen, A; Lepola, J. & Husu, J. 2013. Oppimisen ja kouluvalmiuksien tukeminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa Pyhältö, K & Vitikka, E. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 48–78.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2018. *Lapsistrategia 2040*. Viitattu 28.11.2018 <https://stm.fi/lapsistrategia>.
- Suhonen, E. 2005. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) *Erytispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino kustannus, 47–56.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
- Tampereen yliopisto 2018. *Strukturoitu ja puoli strukturoituhaastattelu*. Viitattu 24.8.2018 http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 38–55.

Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.

Viitala, R. 2018. Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–77.

Viitala, K. 2005. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino kustannus, 9–34.

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vygotsky, L. 1978. Mind in society: the development og higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60.

Lasten haastattelujen kysymykset

Fyysinen oppimisympäristö ja yleiset kysymykset lasten esiopetuksesta

- Mikä on esikoulu?
- Missä sinun esikoulusi on?

- Mitä te teette esikoulussa?
- Millainen on esikoulupäivä?
- Mitä sinä olet oppinut esikoulussa?
- Mitä haluaisit vielä oppia esikoulussa?

Sosiaalinen oppimisympäristö

- Onko sinulla kavereita esikoulussa?
- Millaisia leikkejä te leikitte?
- Mikä on lempileikkisi; Miksi?

Psyykinen oppimisympäristö

- Mikä muuttui, kun aloititte esikoulun?
- Miltä tuntuu olla esikoululainen?
- Millainen on hyvä esikoulupäivä?
- Millainen on huono esikoulupäivä?
- Mikä esikoulussa on hyvää/kivaa?
- Mitä muuta haluat kertoa esikoulustasi?

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastattelun kysymykset

Taustatiedot

- Millainen on sinun koulutustaustasi?
- Millainen työhistoria sinulla on?

Pedagoginen oppimisympäristö

- Mikä on sinun oppimiskäsityksesi ja miten se näkyy opetuksessasi?
- Miten huomioit lasten erityisen tuen tarpeet?
- Mitä erityisopetuksen menetelmiä ja työtapoja käytät työssäsi?
- Kuinka huomioit lapsen kehityksen?
- Kuinka huomioit lapsen oppimisen?

- Mitä erityistarpeita ryhmän esikoululaisilla on tällä hetkellä?
- Kokevatko erityisen tuen tarpeen lapset olevansa erilaisia?
- Jos kokevat, miksi?

- Esiintyykö ryhmissä helposti kiusaamista?
- Onko kiusaaminen liitoksissa erityisyyteen?
- Miten ryhmät muodostetaan ja saako varhaiskasvatuksen erityisopettaja vaikuttaa ryhmän muodostamiseen? (lasten ikäerot, taitotasot?)
- Miten koet integraation ja inklusion? Millainen vaikutus lapsiin?

- Mitä muuta haluat kertoa esiopetukseen ja varhaiserityiskasvatukseen liittyen?