

Opinnäytetyö (AMK)

Sosiaali-ala

Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö

2013

Suvi Kallio ja Kirsi Lehtimäki

"FAKTA ON SE ETTÄ KUKAAN LAPSI EI HALUA AINA OLLA YKSIN"

– Syrjään jäävä lapsi päiväkodissa



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaaliala | Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö

Syksy 2013 | 60+1

Ohjaaja Johanna Gadd

Suvi Kallio ja Kirsi Lehtimäki

”FAKTA ON SE ETTÄ KUKAAN LAPSI EI HALUA AINA OLLA YKSIN” - SYRJÄÄN JÄÄVÄ LAPSI PÄIVÄKODISSA

Päiväkoti on lapselle haastava yhteisö. Päiväkodissa lapsen on löydettävä oma paikkansa suhteessa aikuisiin ja toisiin lapsiin. Vertaisryhmään liittyminen ei ole lapselle aina helppoa. Vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen vaikuttaa lapsen kehitykseen negatiivisesti ja voi tulevaisuudessa johtaa lapsen syrjäytymiseen. Termin käyttö on kuitenkin ongelmallista – voiko päiväkotikäisistä lapsista puhua syrjäytyneinä? Ammatillaisen tehtävä on tukea lasta vertaistensa parissa ja luoda lapselle turvallinen ja mukava päivähoitokokemus.

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tuottaa tietoa päiväkodissa syrjään jäävistä lapsista ja menetelmistä sekä keinoista joilla heitä voi tukea. Opinnäytetyön tavoitteena oli kiinnittää päivähoiton työntekijöiden huomio syrjään jääviin lapsiin ja samalla parantaa lasten päivähoitokokemusta. Tutkimus oli laadullinen ja aineisto kerättiin haastattelemalla kahden eri päiväkodin työntekijöitä. Haastattelut litteroitiin ja vastaukset teemoiteltiin tutkimustehtävien mukaan.

Opinnäytetyön tulosten mukaan syrjään jäävät lapset voidaan jakaa kahdentyyppisiin lapsiin. Ensimmäisen tyyppin lapsia kuvailtiin haastatteluissa ujoiksi, hiljaisiksi ja aroiksi, lapsiksi jotka viihtyvät yksinään tai eivät osaa osallistua vertaisryhmänsä toimintaan. Toisen tyyppin lapsia kuvailtiin aggressiivisiksi, muita kiusaaviksi ja levottomiksi. Lapsi jäi päiväkotiryhmästään syrjään joko omasta tahdostaan, muiden lasten toiminnasta johtuen, työntekijöistä riippuvista syistä tai rakenteellisista syistä. Vain puolet haastatelluista tunnisti syrjään jäävän lapsen mielestään hyvin. Keinoiksi tukea syrjään jäävää lasta päiväkodissa nousi haastatteluissa esiin sujuva yhteistyö lapsen, vanhempien ja muiden tahojen kanssa, tiimipalaverit, erityislastentarhanopettajan apu, leikin tukeminen ja pienryhmätoiminnan järjestäminen.

Jatkotutkimushaasteita ovat uusien työtapojen löytäminen syrjään jäävien lasten tukemiseksi päiväkodissa ja työtapojen kehittäminen päiväkodissa entisestään. Lisäksi tulisi löytää keinoja liittää jo olemassa olevat työmenetelmät osaksi jokaisen työntekijän arkea.

ASIASANAT:

Päivähoito, vuorovaikutus, vertaissuhteet, syrjään jääminen, laadullinen tutkimus.

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Bachelor of Social Services | Child care, youth and family work

Autumn 2013 | 60+1

Instructor Johanna Gadd

Suvi Kallio & Kirsi Lehtimäki

"THE FACT IS THAT NO CHILD ALWAYS WANTS TO BE ALONE" – SOCIALLY EXCLUDED CHILDREN IN KINDERGARTEN

Kindergarten is a challenging community to children. In kindergarten children must find their own place in relation to adults and other children. Joining the peer group is not always easy. Peer exclusion affects the development of a child negatively and may lead to the child's exclusion in the future. The term is, however, problematic – could kindergarten-aged children be described as outcasts? Professional's role is to support children in peer groups and to create a safe and comfortable day care experience for children.

The purpose of this thesis was to provide information about social exclusion in kindergarten and to find methods and ways to support children who are excluded from the peer group. The aim was to draw the day care workers' attention to socially excluded children and at the same time to improve children's kindergarten experience. Our thesis is a qualitative research. The material for this thesis was collected in two kindergartens by interviewing the employees. The interviews were transcribed and thematised by research questions.

According to the results, socially excluded children can be divided into two types of children. The first type was described as shy, silent and sensitive, children who enjoy being alone and who are not able to participate in peer group activities. The second type was described as aggressive, restless, and as children who bully others. Children were left out either of their own will, due to the employees, the activities of other children or for reasons attributable to structural reasons. Only half of interviewed employees felt that they recognize socially excluded children well. According to the interviews, methods to support socially excluded children in kindergarten are cooperation between the child, parents and other stakeholders, team meetings, special kindergarten teacher's help, supporting play and organizing small group activities.

A further research topic would be to develop existing working methods further and find new methods to support children who are excluded from the peer group in kindergarten. In addition, finding ways to connect the existing methods into each employee's daily working life would be important.

KEYWORDS:

Day care, interaction, peer relationships, social exclusion, qualitative research.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 VUOROVAIKUTUS JA VERTAISSUHTEET VARHAISLAPSUUDESSA	8
2.1 Vuorovaikutus sosiaalisten suhteiden perustana	8
2.2 Vuorovaikutus päiväkodissa	9
2.3 Lasten vertaissuhteet	11
3 LASTEN SYRJÄÄN JÄÄMINEN VERTAISRYHMÄSTÄÄN	13
3.1 Syrjäytymisvaarassa olevat lapset	14
3.2 Syrjäytymisriskin yleisyys ja kasaantuminen päiväkodissa	16
3.3 Negatiivisen vuorovaikutuksen kehä – syrjäytymisvaaran syitä päiväkodissa	18
3.4 Vertaissuhteiden tärkeys - mitä lapsen syrjään jäämisestä seuraa?	19
4 LAPSEN TUKEMISEN KEINOJA JA KÄYTÄNTÖJÄ PÄIVÄKODISSA	21
4.1 Lapsen tukemisen lähtökohdat	22
4.2 Yksilön ja lapsiryhmän tukemisen keinot	24
4.3 Yhteistyö eri tahojen kanssa	30
4.4 Ympäristön mukauttaminen vertaissuhteiden mahdollistamiseksi	31
4.5 Sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiomalli	32
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
5.1 Tutkimuksen lähtökohdat	35
5.2 Laadullinen tutkimus –aineistonkeruumenetelmänä haastattelu	36
5.3 Tutkimusaineiston analyysi	38
6 TULOKSET	40
6.1 Millainen lapsi jää syrjään vertaisryhmästään	40
6.2 Miksi lapsi jää syrjään vertaisryhmästään	42
6.3 Miten päiväkodin työntekijät tunnistavat syrjään jäävän lapsen päiväkodissa	45
6.4 Kuinka työntekijät tukevat ryhmässä syrjään jäävää lasta	45
7 POHDINTA	49
7.1 Johtopäätökset	49
7.2 Vertailua muihin tutkimuksiin ja jatkotutkimushaasteet	49
7.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	52

7.4 Opinnäytetyöprosessin arviointi ja merkitys sosiaalialalla	54
LÄHTEET	57

LIITTEET

Liite 1. Haastattelulomake

KUVIOT

Kuvio 1. Negatiivisen vuorovaikutuksen kehä

Kuvio 2. Sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiomalli

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten syrjäytyminen on ollut paljon esillä mediassa. Viime aikojen traagiset tapahtumat, kuten koulusurmat ovat saaneet ihmiset miettimään syrjäytymistä ja sen seurauksia. Keskustelu on kuitenkin keskittynyt enemmän kouluikäisten ja nuorten hyvinvointiin, eikä juurikaan pienten lasten hyvinvointiin ja syrjäytymisriskiin jo päivähoitoikäisinä. Jo päivähoitoikäinen lapsi voi jäädä syrjään vertaisryhmästään. Osallisena oleminen vertaisryhmässään on kaikille, myös lapsille, erityisen tärkeää. Vertaisryhmässä lapset elävät oppivina, onnellisina ja osaavina keskenään (Kalliala 2008, 36). Vertaissuhteiden avulla lapsi sopeutuu sosiaaliseen maailmaan. Yksin jääminen varhaislapsuudessa saattaa luoda riskin syrjäytyä tulevaisuudessa.

Jokaiselle lapselle tulisikin taata yhtäläinen oikeus olla hyväksyty ja tärkeä päivähoitoyhteisössään. Syrjäytymisriskissä olevat lapset tarvitsevat runsaasti myönteisiä vuorovaikutuskokemuksia. He tarvitsevat myös kokemuksia siitä, että muiden kanssa on mukavaa ja että muihin voi luottaa. Kasvattajalla onkin vastuu luoda ja ylläpitää sellaista ilmapiiriä lapsille, jossa lasten on hyvä olla. (Repo 2013, 99; Laine 2005, 96, 233.) Keinoja ja menetelmiä syrjään jäävän lapsen tukemiseksi on kyllä olemassa, mutta niitä ei aina käytetä. Kuinka ne saataisiin osaksi jokaisen työntekijän arkea?

Opinnäytetyömme tarkoituksena on tuottaa tietoa päiväkodissa syrjään jäävistä lapsista ja löytää keinoja sekä menetelmiä heidän tukemisekseen. Opinnäytetyömme tavoitteena on tuoda syrjään jäävät lapset näkyviksi päiväkodin työntekijöille ja näin toivomme voivamme vaikuttaa siihen, että he saavat tarvitsemaansa apua ja tukea osakseen. Opinnäytetyömme on laadullinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin päiväkodin työntekijöitä haastattelemalla. Opinnäytetyössämme korostuu työntekijän näkökulma syrjään jäävistä lapsista.

Opinnäytetyömme teoriaosuudessa lähdemme liikkeelle kertomalla vuorovaikutuksesta, sillä se on kaikkien sosiaalisten suhteiden perusta. Jatkamme kertomalla vertaissuhteista ja niiden merkityksestä.

Seuraavassa kappaleessa pohdimme syrjäytymisen ja syrjään jäämisen käsitteitä, kerromme millaiset lapset ovat vaarassa jäädä syrjään vertaisryhmästään, kuinka yleistä on syrjäytymisriski ja sen kasaantuminen päivähoitossa. Esittelemme myös Laineen ajatusta negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessista ja kerromme syrjään jäämisen vaikutuksista varhaislapsuudessa. Näiden osuuksien jälkeen kerromme joitakin jo olemassa olevia keinoja tukea lapsia, jotka ovat jääneet tai jäämässä syrjään vertaisryhmästään. Teoriaosuuden jälkeen kerromme kuinka tutkimuksemme on toteutettu, mitä tuloksia saimme ja miten analysoimme tuloksia. Lopuksi kerromme tekemämme johtopäätökset ja pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta, eettisyyttä ja sen onnistumista.

2 VUOROVAIKUTUS JA VERTAISUHTEET VARHAISLAPSUUDESSA

2.1 Vuorovaikutus sosiaalisten suhteiden perustana

Vuorovaikutus on olemassaolon peruselementtejä. Olemme monin tavoin sidoksissa muihin ihmisiin, vaikka emme sitä välttämättä haluaisikaan. Kuulumme tiettyyn kansaan ja sukuun sekä meillä kaikilla on esimerkiksi omat ystävät, työyhteisöt ja naapurit. Ilman vuorovaikutusta itselle tai muille ei selviä, mikä ihminen on. Elämää ei voisi ajatellakaan ilman jonkinasteista vuorovaikutusta. (Alijoki 1998, 14.)

Vuorovaikutus on monimutkainen prosessi, eikä sillä välttämättä ole selkeää alkua ja loppua. Vuorovaikutuksessa puhuja ja kuuntelija vaikuttavat toisiinsa tuottamalla ja tulkitsemalla yhteisesti sovittuja merkkejä samanaikaisesti. Se perustuu vähintään jommankumman osapuolen tarkoitukselliseen haluun välittää jokin viesti toiselle. Se, mitä sanomme toiselle ja miten toinen sen ymmärtää, on riippuvainen monista tekijöistä. Teemme omia tulkintoja aiemmin sanotusta ja siinä hetkessä ilmenevistä puhujan ja kuulijan ilmaisun sävyistä, katseesta, ilmeistä ja vartalon liikkeistä. Vuorovaikutukseen vaikuttavat ainakin tilanne, viestijöiden välinen suhde ja puhekulttuuri. Vuorovaikutus on aina konteksti- ja lähestulkoon aina kulttuurisidonnaista. (Helsingin yliopisto.)

Vuorovaikutus vaatii aina aloitteiden tekemistä ja näihin vastaamista (Alijoki 1998, 9). Vuorovaikutus voi olla sanallista tai sanatonta. Verbaalinen eli sanallinen vuorovaikutus liittyy puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen sekä sen ymmärtämiseen. Sanaton viestintä puolestaan tarkoittaa ilmeitä, eleitä ja muita kielenulkoisia viestintämuotoja, kuten äänenkäyttöön liittyviä keinoja. (Vilen ym. 2008, 20.)

Suurin osa viestinnästä on sanatonta. Nämä ei kielelliset viestit ihminen ottaa vastaan aisteillaan. Lapsella, jolla ei ole vielä kieltä tai jonka kielelliset taidot ovat vasta kehittymässä, aistien kautta saatava tieto rakentaa mielikuvat ja maailmankuvat, joihin myöhempi kielen oppiminen perustuu. Sanaton viestintä on harvoin tietoista. Sen kehittäminen ja hallinta on työlästä taustalla vaikuttavien tunteiden ja vaistojen vuoksi. Kasvojen ilmeitä voi toki kyetä hallitsemaan, mutta esimerkiksi vartalon liikkeet, eleet ja ääni voivat paljastaa henkilön todelliset tunteet. (Alijoki 1998, 12.) Esimerkiksi pelkkä ihmisen ääni viestii puhujasta monenlaisia asioita, kuten hänen terveydestään, sukupuolestaan, tunnetilastaan, asenteistaan ja kulttuuritaustasta (Vilen ym. 2008, 20).

Sanallisen vuorovaikutuksen perusta on yhteinen äidinkieli ja se että samoilla sanoilla ymmärretään samoja asioita. Kun kuulija ymmärtää sanalla olevan suurin piirtein sama merkitys kuin sanojalla, voidaan uskoa viestin tulevan ymmärretyksi. Kielen ja puheen oppimisella onkin pienen lapsen vuorovaikutustaitojen kehitymisessä suuri merkitys. Puheen avulla lapsi voi olla entistä monipuolisemmin vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja se avaa myös uusia teitä ajattelun kehitymiselle. (Alijoki 1998, 13–14.)

Sanallinen viesti ei kuitenkaan koskaan ole yksin. Sillä on aina ympärillään sanattoman viestinnän osa-alueet; ilmeet, eleet ja äänen väri, jotka voivat joko vahvistaa tai mitätöidä sanottujen sanojen viestiä. (Alijoki 1998, 13.) Sanallinen ja sanaton viestintä voivat siis olla myös ristiriidassa keskenään. (Vilen ym. 2008, 20).

2.2 Vuorovaikutus päiväkodissa

Päivähoitolaki (19.1.1973/36) takaa kaikille alle kouluikäisille lapsille subjektiivisen oikeuden kunnalliseen päivähoitoon ja samalla päiväkotien toteuttamaan varhaiskasvatukseen. Vuonna 2011 Suomessa oli 227 000 lasta päivähoidossa. Kaikista suomalaisista 1-6-vuotiaista lapsista kaikkiaan lähes 63 % oli hoidossa joko kunnallisessa tai yksityisessä päivähoidossa. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2012.)

Suurin osa alle kouluikäisistä lapsista viettää siis päivänsä erossa vanhemmistaan, päivähoidon erilaisissa vuorovaikutusverkostoissa. Päiväkodissa on enemmän lapsia kuin aikuisia, joiden kanssa lapset viettävät pitkiäkin aikoja kerrallaan usein monena päivänä viikossa.

Päiväkoti kokoaa lapsia yhteen ja tarjoaa tarvittavat puitteet lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Keskinäisessä vuorovaikutuksessaan lapset muodostavat erilaisia sosiaalisia asemia, vertaavat omaa asemaansa muihin ja saavat kokemuksia ryhmään kuulumisesta ja siinä toimimisesta (Lehtinen 2000, 20–21). Myös oppiminen tapahtuu pääosin kielen välityksellä ja keinot hankkia tietoa puolestaan edellyttävät kielellisiä vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutuksen sosiaaliset perustaidot, kuten aloitteen tekeminen, kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen, alkavat hahmottua jo vauvaiässä. Vastavuoroisuus antaa mahdollisuuden peilata minuutta ja sen avulla antaa uutta tietoa itsestä sekä muista ihmisistä. Tunteet, kuten rakkaus, viha, pelko ja kateus, toteutuvat ja kehittyvät vain suhteessa toisiin ihmisiin. (Alijoki 1998, 14.)

Vuorovaikutus vanhempien ja aikuisten kanssa on erilaista kuin ikätovereiden kanssa (Lehtinen 2000, 21). Eerola-Pennanen (2013, 115) kuvaa tutkimuksessaan päiväkodin ominaisen piirteen olevan suureen lapsijoukon kokoaminen samaan tilaan. Hänen mukaansa aluksi ainoa lapsia yhdistävä side on yhteinen päivähoitopaikka, sillä lapset eivät useinkaan tunne toisiaan entuudestaan. Tällöin Eerola-Pennanen mukaan kyseessä on aivan erilainen sosiaalinen toimikenttä kuin lasten kotona oleva. Vanhempien jatkuvasta läsnäolosta luopuminen, kodista vieraaseen ympäristöön siirtyminen sekä vieraisiin lapsiin ja aikuisiin tottuminen ovat lapselle isoja muutoksia.

Usein päivähoitoon meno on lapselle ensimmäinen kokemus suuressa lapsiryhmässä olemisesta. Päivähoitossa oleville lapsille päiväkodin ihmismäärä tarkoittaa sitä, että heidän pitää jotenkin jäsentää syntynyttä tilannetta ja luoda itselleen sosiaalisia suhteita ja sosiaalista asemaa. Päiväkodin vertaisryhmässä lasten pitää itse luoda ystävyysuhteita ja muodostaa leikkiryhmiä. (Eerola-Pennanen 2013, 115.)

Lapsen näkökulmasta päiväkotia on haastava ja vaativa yhteisö, sillä siellä lapsen on löydettävä oma paikkansa suhteessa sekä aikuisiin että toisiin lapsiin ja oltava samalla yksilö. (Lehtinen 2001, 82). Kaikille lapsille tämä ei ole helppoa. Tällöin ammattilaisten tehtävänä on kehittää erityisiä strategioita tukemaan lapsia, jotka eivät pääse mukaan ryhmään (Brooker & Broadbent 2007, 48.)

2.3 Lasten vertaissuhteet

Sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita. Läheisiä käsitteitä ovat vertais-, kaveri- ja ystävyys-suhteet ja näitä käytetäänkin usein toistensa synonyymeinä. (Laine 2002, 13.) Käytämme opinnäytetyössämme asiasta sanaa vertaissuhteet, sillä se kuvaa parhaiten käsittelemäämme asiaa.

Vertaissuhde on tasavertaisten yksilöiden suhde. Vertaissuhteilla tarkoitetaan samanikäisten ja suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten välisiä suhteita. Vertaiset ovat siis keskimäärin samalla tasolla niin sosiaalisessa, emotionaaliossa kuin kognitiivisessäkin kehityksessä. Tasavertaisuuteen viittaavia seikkoja ovat muun muassa ikä, sosiaalinen asema sekä yhtäläiset tiedot ja taidot. Tyypillinen vertaisryhmä on esimerkiksi päiväkotiryhmä. (Laine 2002, 13; Salmivalli 2000, 15; Lehtinen 2001, 80–81).

Lapsilla on tarve käynnistää keskinäinen vuorovaikutus. Jopa toisilleen tuntemattomat lapset usein luovat välittömästi sosiaalisen kontaktin keskenään ja ryhtyvät yhteisiin puuhiin. (Munter 2001, 96.) Myös lasten luontainen kiinnostus toisiaan kohtaan on syy yhteisen toiminnan käynnistymiseen (Kalliala 2008, 37). Strandellin (1995, 74) tutkimuksen mukaan lapset tuntevat vetoa toistensa luo, joka taas synnyttää vertaissuhteita. Corsaron mukaan vertaiskulttuuri muotoutuu lasten pyrkimykseen pitää yllä päiväkodissa samaa kotona syntynyttä turvallisuuden tunnetta. Tämän vuoksi lapset etsivät vertaissuhteissaan emotionaalista suhdetta ja kumppanuutta. (Corsaro 1997, 98.)

Jo pienestä pitäen lapsilla on oma vertaissuhteiden maailma. Vertaissuhteet kutsuvat lapsen tutkimaan, uuden luomiseen, seikkailuun ja löytämiseen. Lapset rakentavat ominta elämisen kulttuuriaan juuri vertaistensa kanssa. Yhdessä he riemuitsevat, riitelevät, solmivat ystävyysuhteita ja tarkastelevat aikuisten maailman käytäntöjä ja luovat niitä uusiksi leikeissään ja arkipuuhissaan. (Munter 2001, 93.) Vertaisryhmän muodostuminen on lapselle myös suuri haaste. Vuorovaikutuskumppani ei ole viisaampi ja kokeneempi, vastuunkantaja ja huolehtija, vaan tasavertainen kumppani, jonka kiintymys pitää ansaita. (Salmivalli 2005, 15.)

3 LASTEN SYRJÄÄN JÄÄMINEN VERTAISRYHMÄSTÄÄN

Syrjäytymistä voi määritellä useilla eri tavoilla. Sillä monesti tarkoitetaan useita ja muuttuvia tekijöitä, jotka johtavat syrjään jäämiseen normaaleista modernin maailman oikeuksista (Percy-Smith 2000, 9). Syrjäytymisellä tarkoitetaan pitkäaikaista prosessia, jossa yksilö erkaantuu muusta valtaväestöstä sosiaalisten ongelmien seurauksena. Termiin on myös liitettävissä olennaisesti huono-osaisuuden kasaantuminen. Syrjäytymistä ei nähdä vain staattisena tilana vaan pitkäkestoisena muutosprosessina. (Laine 2002, 18.) Syrjäytymisen nähdään olevan sivuun jäämistä sosiaalisista suhteista, yhteisöllisyydestä, työelämästä, vaikuttamisesta ja vallan käytöstä (Laine ym. 2010, 11).

Syrjäytyneeksi voidaan kutsua sekä ryhmää että yksilöä. Voidaan sanoa myös, että ihmisiä syrjäytetään, kun heidän mielipiteitään ja näkökantojaan ei kuulla tai heidän kansalaisuuttaan ja osallisuuttaan kyseenalaistetaan. Syrjäytyneessä asemassa olevalla tarkoitetaan tilaa, jossa huono tai heikko asema yhteiskunnassa on vakiintunut pitkäaikaiseksi olotilaksi. (Laine ym. 2010, 11.) Tästä syystä lapsiin liittyvässä puheessa syrjäytymistermin käyttö ei ole aivan ongelmaton.

Lapsia koskevan syrjäytymistermin käyttö on perusteltua siksi, että lapsia koskevissa tutkimuksissa voidaan nähdä epäsuotuisten kasvuolojen tuottavan pitkään jatkuessaan syrjäytymistä. Epäsuotuisten kasvuolojen sen sijaan on todettu tutkimuksin olevan yhteydessä lapsen epäsuotuisaan kehitykseen. (Laine 2002, 18–19.) Käytämme opinnäytetyössämme silti enemmän termiä syrjään jääminen syrjäytymiskäsitteen ongelmallisuuden takia. Opinnäytetyössämme tarkoitamme syrjään jäävällä lapsella lasta, joka jää vertaisryhmän ulkopuolelle joko omasta tahdostaan, jonka toiset lapset jättävät vertaisryhmän ulkopuolelle tai joka jätetään huomioitta aikuisten toimesta.

3.1 Syrjäytymisvaarassa olevat lapset

Pienten lasten sosiaaliset suhteet -tutkimusprojekti pureutuu pienten lasten syrjäytymisen syihin ja yleisyyteen. Projekti on Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitoksen projekti, jonka tarkoituksena on hankkia tietoa päiväkotikäisten lasten vertaissuhteista, niiden merkityksestä ja niissä ilmenevistä ongelmista. (Laine 2002, 3; Suomen Akatemia 2011.)

Tutkimus johtaa juurensa Suomen Akatemian rahoittamasta Syreeni- tutkimusohjelmasta, eli syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa (Suomen Akatemia 2011). Tutkimusprojektissa oli mukana kahdeksan tutkijaa ja tutkimukseen osallistui 205 viidestä seitsemään -vuotiasta lasta kolmesta varsinnaissuomalaisen kunnan yhdeksästä päiväkodista. Tutkimuksen vastuullisena johtajana toimi Kaarina Laine. (Laine 2002, 3–4.)

Tutkimusprojektissa selvitettiin haastatteleamalla lapsia, ketkä lapsista ovat syrjäytymisriskissä olevia. Tutkimuksessa lasten tuli nimetä keistä lapset eivät pidä, ketkä kiusaavat muita, keitä kiusataan ja ketkä jäävät muista sivuun. Tutkimuksessa myös vanhemmat ja kasvatushenkilökunta arvioivat lasten tilannetta. (Laine 2002, 45.) Tutkimuksessa lapset jaettiin torjuttuihin, kiusattuihin, yksinäisiin ja syrjäänvetäytyviin lapsiin, sillä tällaisilla lapsilla katsottiin olevan vertaisryhmässään vaara syrjäytyä (Laine 2002, 3).

Torjutut lapset ovat lapsia, jotka eivät ole erityisen pidettyjä muiden lasten keskuudessa. Syynä saattaa tutkimusten mukaan olla torjuttujen persoonallisuuspiirteet. Torjutuilla on havaittu erityisesti sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. Tutkimuksen mukaan torjuttujen lasten minäkäsitys on myös merkittävästi heikompi kuin ei-torjuttujen lasten. (Junttila ym. 2002, 52.)

Torjutut lapset eivät ole yhtenäinen ryhmä, vaan torjuttuja lapsia on monenluonteisia. Osalla lapsilla käytösongelmat suuntautuvat omaan itseen sisäänpäin ja osalla taas muihin, ulkopuolelle. Torjuttuja voitaneenkin jakaa aggressiivisiin ja syrjäänvetäytyviin. Torjuttuna oleminen on ongelmallista siksi, että torjutuille ryhmään mukaan pääseminen on hyvin ongelmallista.

Aggressiivisesti käyttäytyvä torjuttu lapsi saattaa yrittää väkisin ryhmän mukaan tai mahdollisesti keskeyttämällä toisten toiminnan ja häiritsemällä. Syrjäänvetäytyvä torjuttu lapsi sen sijaan ei tee aloitetta ryhmään pääsemiseksi vaikka haluaisikin ryhmään mukaan. (Laine 2002, 21–23.)

Kiusaaja lapset ovat tavanomaisesti luonteeltaan kovia, dominoivia ja impulsiivisia (Laine 2002, 23–24). Kiusaamisen ajatellaan olevan tietoista ja toistuvaa mielipahan aiheuttamista toiselle, jolla lapsi tavoittelee aina valtaa ja statusta (Repo 2013, 16). Kiusaaminen on fyysistä tai psykologista aggressiota puolustuskyvyttöntä kohtaan. Kiusaamisen voi jakaa epäsuoraan ja suoraan kiusaamiseen. Suora kiusaaminen on suoraan tapahtuva hyökkäys toista kohtaan, kuten potkiminen, lyöminen ja nimittelemine. Epäsuora kiusaus on esimerkiksi juoruamista, selän takana puhumista ja tietoisesti ryhmän ulkopuolelle sulkemista. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 5.) Huonon käytöksensä vuoksi kiusaajat voivat jäädä vertaisryhmänsä ulkopuolelle.

Kiusattujen lasten ajatellaan käyttäytyvän tavalla, joka altistaa lapsen tulemaan kiusatuksi. Lasten ajatellaan ikään kuin viestittävän käyttäytymisellään, että he ovat puolustuskyvyttömiä. Kiusatut lapset itkevät ja alistuvat, antavat helposti periksi ja ovat yleensä ei-aggressiivisia. He ovat luonteeltaan yleensä eristyneitä, syrjäänvetäytyviä, ujoja ja sulkeutuneita sekä epävarmoja ja estyneitä. Heillä voi myös olla huono itsetunto. Kiusatuttujen on havaittu olevan usein myös fyysisesti heikkoja ja sisäänpäin kääntyneitä. (Laine 2002, 25.)

Kaikki riidat lasten välillä eivät ole kiusaamista. Joskus aikuiset eivät tunnista kiusaamista ilmiönä ja sitä saatetaan nähdä sielläkin missä sitä ei oikeasti ole. Jos kaikkia lasten välisiä riitatilanteita aletaan pitää kiusaamisena, kiusaamisena kärsii inflaation eikä siihen enää suhtauduta vakavasti. Kiusaamista voidaan alkaa pitää normaaliin kanssakäymiseen kuuluvana, joka pahimmassa tapauksessa voi johtaa siihen, että kiusaamista aletaan itse tuottaa sinne missä sitä ei ole. (Repo 2013, 53.)

Syrjäänvetäytyvä lapsi määritellään lapseksi, joka itse omasta tahdostaan on sivussa vertaisryhmästään. He ovat lapsia, jotka leikkivät mieluummin itsekseen kuin muiden kanssa. Osa syrjäänvetäytyivistä lapsista on ujoja, hiljaisia, pelokkaita ja ahdistuneita. He saattavat kärsiä emotionaalisesta ristiriidasta. He haluavat mennä mukaan leikkimään muiden kanssa, mutta he pelkäävät sosiaalista kanssakäymistä eivätkä osaa liittyä ryhmään. Syrjään vetäytyminen ei välttämättä vielä päivähoitossa aikaansaa negatiivisia vaikutuksia lapsen kehitykselle, mutta näillä lapsilla on riski syrjäytyä myöhemmässä elämässä. (Laine 2002, 27–29.)

Yksinäisellä lapsella ei ole ystäviä. Yksinäinen lapsi on usein tyytymätön sosiaalisten suhteiden laatuun, ei niiden määrään. Yksinäisyyden syitä saattavatkin olla lapsen persoonallisuuspiirteet. Yksinäiset lapset ovat usein huonosti sopeutuvia. Sopeutumisen vaikeuteen vaikuttaa osaltaan yksinäisellä usein oleva negatiivinen minäkäsitys, huono itsetunto, ujous, alistuvaisuus, yksikseen oleminen sekä syrjään vetäytyminen. (Laine 2002, 29–30.)

Itsetunnon muodostuminen riippuu ratkaisevasti suhteista muihin ihmisiin. Ryhmään kuulumisen kehittää sosiaalisia taitoja, joilla on merkitystä itsetunnon vahvistumisen kannalta. (Aho & Heino 2000, 10.) Lapsi, joka jää yksin omaa siis usein helposti huonon itsetunnon. Yksinäiset yleensä reagoivat tilanteisiin negatiivisesti tai passiivisesti ja ovat myös aggressiivisempia kuin muut lapset. (Laine 2002, 30–32.)

3.2 Syrjäytymisriskin yleisyys ja kasaantuminen päiväkodissa

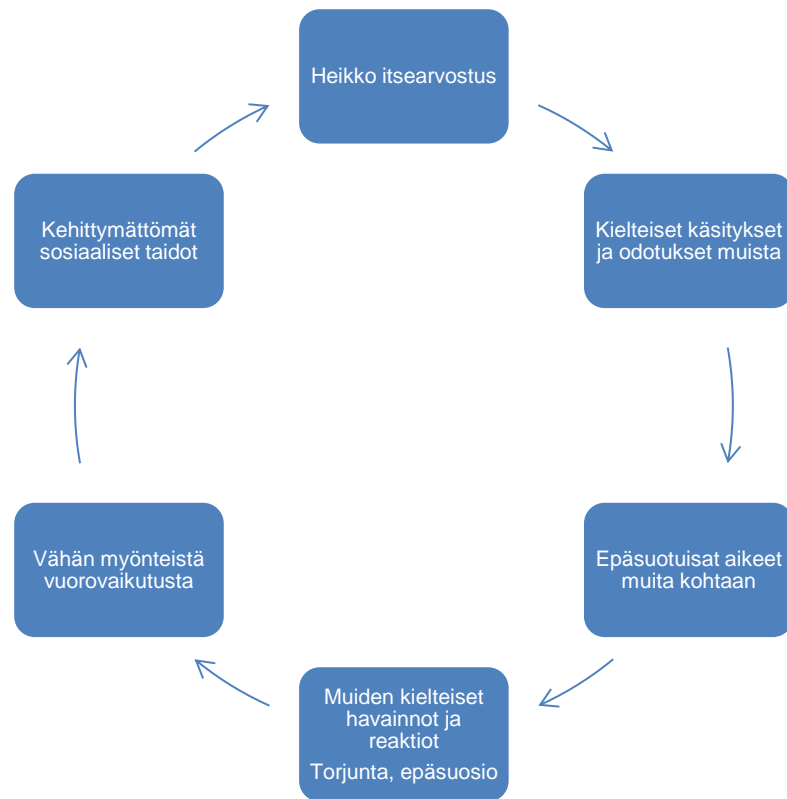
Pienten lasten sosiaaliset suhteet - tutkimusprojektissa selvitettiin myös syrjäytymisriskin kasaantumista. Syrjäytymisriskin kasaantumisella tutkimuksessa tarkoitetaan moninaisten vertaissuhdeongelmien ilmenemistä lapsella. Tutkimuksessa lapset jaettiin moniongelmaisiiin ja yksiongelmaisiiin. Tutkimuksen tulosten perusteella vertaissuhdeongelmat lapsilla olivat yleisiä ja niillä oli myös tapana kasaantua helposti.

Tutkimustulosten mukaan n. 26 % lapsista oli eri tavoin syrjäytymisriskissä olevia. Pojilla ongelmat olivat paljon yleisempiä kuin tytöillä. Torjuttuja oli 11,2 %, kiusaajia 8,3 %, kiusattuja oli 9,8 %, syrjäänvetäytyviä 11,2 % ja yksinäisiä lapsia 9,8 % kaikista tutkimuksessa mukana olleista lapsista. Suurin osa kiusaajista, torjutuista, syrjäänvetäytyvistä ja yksinäisistä lapsista oli poikia. 50 prosentilla tutkituista lapsista oli kuitenkin vain yksi ongelma, ei siis syrjäytymisriskin kasautuvuutta. Muut lapset olivat eri tavoin moniongelmaisia (Laine 2002, 45–47.)

Ongelmien on tapana kytkeytyä toisiinsa. Torjutuksi tullut lapsi oli usein myös syrjäänvetäytyvä. Tällainen lapsi voisi olla myös kiusaaja tai kiusattu sekä yksinäinen. Harva lapsi tässä tutkimuksessa oli pelkästään torjuttu. Yhdestä ongelmasta kärsivä lapsi oli usein taas kiusattu tai yksinäinen. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että torjunta liittyy myös torjutun lapsen omaan käyttäytymiseen, osa torjutuista käyttäytyy nimenomaan aggressiivisesti kiusaten muita. Yksinäisyyden tuntemukset taas voivat liittyä muiden kielteiseen suhtautumiseen. Yksinäisyys liittyi eniten syrjään vetäytymiseen ja/ tai torjuttuna olemiseen. Kiusatut sen sijaan olivat yleisemmin torjuttuja tai pelkästään kiusattuja. Tutkimus menee yksiin aiempien tutkimusten kanssa osoittamalla, että jo päiväkodissa lapset torjuvat toisiaan ja myös lapset tuntevat syrjäytymisen kokemuksia. (Laine 2002, 47–48.)

Kaiken kaikkiaan tutkimus osoittaa, että lähes neljännes 5-7 -vuotiaista lapsista on vertaisryhmässään syrjäytymisriskissä ja näistä yli puolella riskit ovat kasautuneet. Yksinäisyystuntemuksia lukuun ottamatta pojilla riskit ovat tavallisia. Tutkimuksen mukaan torjuttuja ja syrjäänvetäytyviä lapsia on kaikkein eniten ja heillä myös ongelmien kasautuminen on yleisintä. (Laine 2002, 48–49.) Vertaisryhmässään torjutuksi tuleminen vaikuttaa myös pitkälle tulevaisuuteen. Aggressiivisuuteen liittyessään se ennustaa koulussa keskeyttämistä ja käyttäytymisen ongelmia, vetäytymiseen ja kiusatuksi joutumiseen liittyessään se taas ennustaa myöhempiä tunne-elämän ongelmia (Salmivalli 2005, 57).

3.3 Negatiivisen vuorovaikutuksen kehä – syrjäytymisvaaran syitä päiväkodissa



Kuvio 1. Negatiivisen vuorovaikutuksen kehä. (Laine 2005, 228).

Vuorovaikutuksen kehän avulla voidaan kuvata vertaissuhteissaan epäonnistuneen lapsen tilannetta. (Kuvio 1). Kehän mukaan lapsi tuo jokaiseen sosiaaliseen tilanteeseen oman tapansa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vuorovaikutuksen sujuminen toisten kanssa määräytyy sen mukaan, mikä on lapsen sosiaalinen pätevyys ja käsitys itsestään. Vetäytyvät ja yksinäiset lapset eivät saa positiivista palautetta vuorovaikutussuhteissa, koska heillä ei ole niin paljoa sosiaalista pätevyyttä. (Laine 2002, 36, 96–100.)

Lapsi saattaa ajatella kielteisesti muista ihmisistä sekä itsestään, jos hänellä on huonoja kokemuksia sosiaalisista tilanteista. Tämä saattaa joissain tapauksissa johtaa myös kielteiseen käyttäytymiseen toisia kohtaan. Huono käytös toisia kohtaan taas saattaa aiheuttaa sen, että muut lapset torjuvat ja välttelevät lasta.

Tämä saattaa taas johtaa siihen, että lapsella jää negatiivisia tunteita sosiaalisista tilanteista. Mikäli lapsi aina jää ulkopuolelle vertaistensa kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta, se vaikuttaa myös hänen sosiaalisten taitojensa kehittymiseen. Tämä lisää sitä, että lapsen heikko itsearvostus pysyy ennallaan ja jopa vahvistuu sekä huono asema ryhmässä säilyy. (Laine 2002, 32–37, 96–100.)

3.4 Vertaissuhteiden tärkeys - mitä lapsen syrjään jäämisestä seuraa?

Vertaissuhteilla ja erityisesti ystävyysuhteilla on erittäin suuri merkitys lapselle ja lapsen kehitykselle. Vertaissuhteet ovat erityisen tärkeitä lapsen psyykkiselle, fyysiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille (Mannerheimin lastensuojeluliitto). Asherin & Coien (1990, 3) mukaan ystävät ovat toveruuden ja virkistyneen lähteitä, he ovat uskollisia liittolaisia ja kriitikkoja, jakavat neuvoja ja tuovat varmuutta stressin ja muutoksen aikana. Ilman vertais- ja ystävyysuhteita lapsuudessa yksilön on vaikeampi oppia luomaan ja myös ylläpitämään näitä suhteita tulevaisuudessa. Osattomuus ja vähäinen kanssakäynti lapsuudessa ennustaakin tulevaisuudessa sosiaalista tyytymättömyyttä ja mahdollisia sopeutumisoongelmia. (Laine 2002, 19.)

Ryhmä ja ystävyysuhteet antavat lapselle ne välttämättömät kognitiiviset ja emotionaaliset resurssit, jotka auttavat häntä toimimaan ja sopeutumaan sosiaaliseen maailmaan (Costin & Jones 1992, 28). Vertaissuhteet tarjoavat lapselle mahdollisuuden harjoitella vuorovaikutustaitoja ja saada palautetta omasta toiminnastaan. Näissä suhteissa lapsi muun muassa rakentaa vertailun kautta käsitystä itsestään suhteessa toisiin, muokkaa persoonallisuuttaan ja omaksuu asenteita, arvoja ja normeja. Vertaissuhteissa omaksutaan myös monia tietoja, taitoja sekä koetaan asioita, jotka vaikuttavat lasten välittömään sopeutumiseen ja hyvinvointiin myös pitkälle heidän tulevaisuuteensa. (Mannerheimin lastensuojeluliitto.)

Ryhmässä opittavia taitoja ovat muun muassa yhdessä toimiminen, kompromissien tekeminen, oman paikan ottaminen ja jämäkkyys. Vertaisryhmään kuuluminen on lapsista myös itsestään palkitsevaa, sillä se tarjoaa ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen johonkin kuulumisesta (Salmivalli 2005, 15, 32–33.) Vertaisryhmän hyväksyntä on tärkeää lapsen päiväkotiin sopeutumisen kannalta, sillä vertaisryhmän hyväksymä lapsi sopeutuu paremmin ja nopeammin päiväkotiin. Vertaisryhmän hyväksyntä parantaa myös motivaatiota kouluun menettäessä. (Laine 2002, 15–17.)

Hyvät ikätovereiden väliset suhteet edistävät kehitystä monipuolisesti päiväkotikäisillä lapsilla. Jos lapsi kokee olevansa hyväksytty tai pidetty lapsiryhmässä se tukee hänen kehitystään. Jos asia on toisin päin ja lapsi tulee kiusatuksi tai torjutuksi vertaisryhmässä, se vaikuttaa negatiivisesti hänen kehitykseensä. Negatiiviset kokemukset vertaisryhmässä, kuten riidat, fyysinen ja sanallinen väkivalta voivat alentaa itsetuntemusta, itsetuntoa ja lapsen sosiaalisen todellisuuden ymmärtämistä. Tällaiset kokemukset vaikuttavat olennaisesti myös lapsen käytökseen saattaen aiheuttaa hänelle käytösongelmia. (Laine 2002, 15–17.)

Useat tutkimukset osoittavat, että lapset joilla on vastavuoroinen ystävyysuhde verrattuna niihin lapsiin, joilla ei tällaista ole, ovat enemmän yhteistyökykyisempiä. He tulevat myös ryhmiin helpommin, ovat epätitsekämpiä, itsevarmempia, vähemmän aggressiivisia ja he harvemmin joutuvat konfliktiin muiden lasten kanssa. (Salmivalli 2005, 37.) Lapset, joilla on ystäviä, ovat sen sijaan sosiaalisempia ja itsevarmempia (Newcomp & Bagwell 1995, 336). He ovat myös vähemmän masentuneita. Ryhmän ulkopuolelle jäävä tai jätetty lapsi jää puolestaan ilman sitä tärkeää harjoituskenttää, jolla monia sosiaalisia taitoja opitaan. (Salmivalli 2005, 33, 37.)

Lapsen sivuun jäämisellä vertaisryhmästä on siis suuri merkitys lapsen kehitykselle. Kehitysprosessi on kuitenkin varsin monisäikeinen, eikä siihen vaikuta vain pelkät vertais- ja ystävyysuhteet. Kehityksen suuntaan vaikuttavat myös lapsen ominaisuudet ja hänen perhesuhteensa. Vertais- ja ystävyysuhteiden kehitykselle luoma vaikutus vaihtelee siis yksilön mukaan (Laine 2002, 17.)

4 LAPSEN TUKEMISEN KEINOJA JA KÄYTÄNTÖJÄ PÄIVÄKODISSA

Meillä kaikilla on tarve tulla nähdyksi, kuulluksi ja kohdatuksi kokonaisvaltaisesti omana ainutlaatuisena itsenämme (Kanninen & Sigfrids 2012, 20). Jokaisen lapsen tulisi kuulua yhtä hyväksyttynä ja tärkeänä osana päiväkotiyhteisöön, sekä jokaisen tulisi voida kokea hyvää mieltä päivittäisessä leikkiyhteisössään. Kasvattajalla on tärkeä vastuu jokaisen lapsen hyvinvoinnista sekä emotionaalisen, sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen tukemisesta kunkin omista lähtökohdista. Varhaisella puuttumisella pyritään tarttumaan ongelmiin ennen kuin ne ovat kasvaneet liian suuriksi ja ennen kuin ne ovat muuttuneet niin pysyviksi, että niihin on enää vaikea vaikuttaa. (Laine 2005, 232–234.)

Varhaiskasvatuksessa annettavat tukitoimet eivät ole erillinen palvelu, eivätkä ne vaadi lapsen diagnosointia tai lausuntoa. Ne ovat varhaiskasvatuksen tietois- ta tehostamista, suunnitelmallista toiminnan ja ympäristön arviointia sekä muokkaamista lapsen tarpeiden mukaisesti. Päivähoidon erityiskasvatus liittyy yhä useammin tavallisen lapsiryhmän toimintaan ja tukea tarvitsevan lapsen läsnäolo tavallisessa lapsiryhmässä on normaalia. (Heinämäki 2004, 33,48.)

Usein vertaisryhmästään syrjään jäävällä lapsella on erityisen tuen tarvetta jol- lakin kehityksen osa-alueella. Lapsen tarvitsemasta tuesta saatetaan puhua hyvin vammaiskeskeisesti, korostaen lapsen puutteita ja vaikeuksia. Tällöin tu- en tarve määrittyy ikään kuin lapsen ominaisuudeksi ja samalla unohdetaan ympäristön vaikutus tuen tarpeeseen. Tuen tarpeen voi ajatella toisinkin; lapsi tarvitsee tukea voidakseen leikkiä, osallistua, saada kokemuksia ja ystäviä sekä voidakseen tutkia ja liikkua. Kaikki lapset tarvitsevat tukea opetellessaan uusia asioita, toiset enemmän ja toiset vähemmän. (Heinämäki 2004, 26.)

Päiväkodeissa ja kunnissa on kuitenkin hyvin erilaiset puitteet tukea erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Rahan lisäksi siihen vaikuttavat myös muut aineelliset resurssit, toimintakulttuuri, päivähoitojärjestelmä ja asenteet. Tukitoimien orga- nisoinnissa on myös eroja.

Lapsen oikeuksien kannalta pitäisi kuitenkin olla sama, minkä kunnan alueella hän sattuu asumaan. Kaikkialla ei voida toimia samalla tavalla, mutta tasapuolisia tukitoimia tarvitaan silti. (Cantell 2010, 141–142.)

Kerromme tässä kappaleessa lyhyesti lapsen tukemisen keinoista päiväkodissa. Listamme ei ole kaiken kattava vaan tarkoituksena on kertoa tukemisen perusperiaatteista sekä mainita muutamia käytännön keinoja esimerkkeinä. Jaotelimme sisällön lapsen tukemisen lähtökohtiin ja itse keinoihin.

4.1 Lapsen tukemisen lähtökohdat

Ammattitaitoinen kasvattaja reflektoi eli itsearvioi omaa toimintaansa. Kaikilla ihmisillä, myös kasvattajilla, on ennakkokäsityksiä ihmisistä ja asioista. Ne vaikuttavat kasvatukseen, toimintatapoihin ja lapseen suhtautumiseen. Reflektiolle ja vuorovaikutukselle avoin kasvattaja on kuitenkin valmis muuttamaan käsityksiään. Olennaista on, että kasvattaja kykenee myöntämään oman rajoituneisuutensa ja ennakkokäsityksensä. Keskustelut lasten itsensä, heidän vanhempiensa tai muiden kollegoiden kanssa avartavat uusia ajatuksia lapsen persoonasta, kehityksestä ja toimintatavoista. (Cantell 2010, 37.)

Lapsissa voi olla monenlaisia negatiivisia piirteitä, joista ihmiset yleensä eivät pidä, eivät myöskään kasvattajat. Lastentarhanopettajat saattavat joutua kiinnittämään tällaiseen lapseen usein negatiivista huomiota, esimerkiksi moittimalla ja kontrolloimalla hänen käyttäytymistään. Tämä saattaa merkitä, että joidenkin lasten torjunnan lähtökohtana ja sen säilyttämisen syynä ovat nimenomaan kasvattajan toimenpiteet sekä hänen kielteinen suhtautumisensa lapseen. Sekä lapsi itse, että muut lapset vaistoavat herkästi nämä asenteet. Kasvattajien ammattitaitoon kuuluu omien kielteisten tunteiden hallitseminen suhteessa lapsiin. (Laine 2005, 233; Cantell 2010, 38.) Kasvattajan tulisi muistaa, että lapsella on oikeus ja tarve saada huomiota ja rakkautta. Myös niilläkin lapsilla, jotka tuntuvat ärsyttävän ja harmittavan kasvattajaa.

Välillä kasvattajan on hyvä pysähtyä pohtimaan omia tunteitaan ja reaktioitaan, sillä jokaisella lapsella on yhtäläinen oikeus tulla hyväksytyksi ihmisenä muiden joukossa. (Cantell 2010, 38,57.)

Haasteellinen lapsi osaa vetää juuri väärästä narusta ja löytää kiukkupisteemme, niin että emme aina ehdi reagoida kuten ohjaavan opettajan kuuluu. Toistuva turhautuminen samojen lasten kanssa on merkki, että jotain täytyy tehdä toisin. Usein pohtiessa haasteellisille lapsille eri auttamisen muotoja, on hyvä ottaa mukaan myös muut ryhmän aikuiset, päiväkodin johtaja ja joskus myös muita asiantuntijoita. Lapsen haastavan käyttäytymisen syistä huolimatta, myönteisillä ja lapsen itsetuntoa vahvistavilla keinoilla on hyvä aloittaa uusien ja toimivien menetelmien etsiminen juuri tälle lapselle. (Kanninen & Sigfrids 2012, 169.)

Erityisesti syrjäytymisriskissä olevat lapset tarvitsevat paljon inhimillistä ymmärtämystä, turvallisuuden tunnetta, hyväksyntää ja ystävällistä vuorovaikutusta. Päiväkodissa tämä on ennen muuta lastentarhanopettajan ammattitehtävä. (Laine 2005, 233.) Myönteistä vuorovaikutusta on taito huomioida, kannustaa ja rohkaista lasta siten, että lapsen itsetunto vahvistuu. Kannustaa ei voi koskaan liikaa, mutta palautetta voi joskus antaa väärällä tavalla. Lapsi osaa helposti lukea sanojen takaa viestin piilomerkityksen. Nyrkkisääntö on, kannusta neljästi ja kiellä tai ojenna kerran, eli 4:1. (Kanninen & Sigfrids 2012, 167.)

Havainnoinnin merkitys päivähoidossa on tehdä kaikista lapsista näkyviä (Kalliala 2008, 252). Ihminen tekee jatkuvasti toisista ihmisistä havaintoja, tulkintoja ja huomioita kaikessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Laine 2005, 78). Aikuisen havainnointi on edellytys sille, että hän voi erottaa toisistaan tilanteet missä lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja apua (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 33). Ilman havainnointia ei apua tarvitsevaa, sivuun jäävää lasta välttämättä huomaa. Jotta syrjäytymisriskissä olevia lapsia voitaisiin auttaa, tulisi heidän ongelmat ensin tunnistaa. (Laine 2005, 233.) Kasvattajilla tulisi olla taitoja ja herkkyyttä havaita erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeita sekä tukea heitä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Kanninen & Sigfrids 2012, 183.)

Vertaissuhdeongelmien erilaiset ilmenemismuodot vaikuttavat niiden havaituksi tulemiseen. Ulospäin suuntautuva aggressiivisuus ja häiritsevä käyttäytyminen sekä fyysinen kiusaaminen on suhteellisen helppo tunnistaa valvotuissa tilanteissa. Sen sijaan syrjäänvetäytyvät ja yksinäiset lapset sekä epäsuora kiusaaminen saattavat jäädä huomaamatta suuressa lapsiryhmässä. Ulkoisesti rauhallisen ja kiltin lapsen käyttäytymisen takana saattaa kuitenkin olla ahdistusta, arkuutta ja epävarmuutta, mikä jatkuessaan saattaa johtaa erilaisiin sopeutusongelmiin ja mielenterveydellisiin uhkiin. Huomiota olisikin syytä kiinnittää varsinkin ujojen ja estyneiden lasten mahdollisiin ongelmiin. (Laine 2005, 234.)

Lapsihavainnointi ja havaintojen dokumentointi ovat hyödyllisiä ongelmien tunnistamiseksi. Sosiaalisten ongelmien tunnistamisessa sosiometriset menetelmät tuovat paljon tietoa vertaissuhteista ja syrjäytymisriskissä olevista lapsista. (Laine 2005, 234.) Sosiometrisissä testeissä tehdään valintoja omien mieltymysten perusteella. Yksilöiltä voidaan kysyä esimerkiksi: ”Kenet tästä ryhmästä haluaisit mukaan autiolle saarelle?”. Näistä valinnoista syntyy sosiogrammi, jonka avulla huomaa ketkä ovat ryhmän suosittuja ja ketkä puolestaan jäävät toiminnasta syrjään. (Kajaanin Ammattikorkeakoulu.)

Lapsen toiminnan tarkempaa arviointia on tarpeen tehdä, kun lapsen ei-toivottu käyttäytyminen toistuu ja aiheuttaa kielteisiä tunnereaktioita kaikissa osapuolisissa; lapsessa, aikuisissa ja ikätovereissa. Arviointia voi tehdä alkuun kasvattaja yksin ja myöhemmin tarvittaessa koko tiimin ja vanhempien kanssa. Lapsen toiminnan ja käyttäytymisen analysoinnin jälkeen tiimi pohtii omia toimintatapojaan ja valitsee erilaisia tehokkaita työkaluja lasta auttaakseen. (Kanninen & Sigfrids 2012, 160.)

4.2 Yksilön ja lapsiryhmän tukemisen keinot

Toiminnan suunnittelulla ja järjestämisellä voidaan vaikuttaa paljon lasten keskinäisten suhteiden muodostumiseen ja laatuun. Lapsen yksilöllinen havainnointi on kehittynyt ja muuttunut toiminnan suunnittelun lähtökohdaksi (Ahlqvist ym. 2004, 62).

Varhaiskasvattajan työhön kuuluu oppimiseen liittyvän toiminnan suunnittelu ja rytmittäminen siten, että opetussuunnitelmassa olevat asiat tulee käsiteltyä. Suunniteltujen kasvatuksen ja opetuksen lisäksi lasten kanssa syntyy monia spontaaneja oppimishetkiä, jotka tulee käyttää hyödyksi. (Cantell 2010, 167.) Kasvattajien tehtävänä on suunnitella päivän kulku tasapainoiseksi, jotta jokainen lapsi saa päivän aikana kokea iloa ja mielihyvää. Toiset lapset nauttivat isoista ryhmätuokioista, toiset taas kahdenkeskisistä hetkistä. Päivää ei voi ajatella ilman aktiivista toimintaa, mutta myös hiljaiset hetket ja lepotuokiot ovat lapsille tärkeitä. Suunnittelu on aikaa vievää puuhaa, mutta itse tilanteissa lapset toimivat usein oma-aloitteisesti ja yhdessä. (Kanninen ja Sigfrids 2012, 175, 185.)

Strukturit (kuten päivän rakenne, kuka tekee mitä ja milloin) ja rutiinit (miten tietyissä tilanteissa toimitaan) vaikuttavat lapsen tunnetaitojen sekä kognitiivisten sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Ennaltaehkäisevästi suunniteltuna selkeän strukturin ja rutiinien luominen on ensiarvoisen tärkeää. Lapset tuntevat olonsa turvalliseksi, jos he kykenevät itse ennakoimaan päivän tapahtumia. Rutiinit ja strukturit selkiinnyttävät lapsille, mitä heiltä odotetaan. Häiriökäyttäytyminen ja uhmakohtauksen vähenevät näiden keinojen avulla. (Kanninen & Sigfrids 2012, 155, 175.)

Toiminnan suunnittelu lähtee aina lapsesta ja lapsiryhmästä. Päivähoidon kasvattajille lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on toiminnan suunnittelun tuki. (Tampereen kaupunki 2012, 11, 14.) Riskiryhmän lapset vaativat hyvin yksityiskohtaisen ja tarkkaan havainnointiin ja analysointiin perustuvan suunnitelman. Tämä on haasteellinen tehtävä, joka vaatii panostamista koko työtiimiltä sekä usein myös ulkopuolisten asiantuntijoiden apua. (Kanninen & Sigfrids 2012, 19.)

Suomalaisessa kasvatuskulttuurissa korostetaan itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Toivotaan, että lapset järjestäisivät itse kaikki leikkinsä ja muun toimintansa. Kaikki lapset tarvitsevat kuitenkin aikuisen ohjausta ja tukea, toiset enemmän ja toiset vähemmän. Erityisesti epävarmat lapset kaipaavat tuekseen aikuisia. Jos lapsi on vetäytyvä ja arka, tarvitsee hän aikuista päästäkseen mukaan leikkiin ja leikin käynnistämässä.

Kasvattaja puolestaan tarvitsee kykyä aistia tilanteita monipuolisesti ja ohjalla niitä hienovaraisesti. Joskus aikuisen tulee suorastaan määrätä, miten lapsen pitää leikissä ja ryhmätilanteissa toimia. (Cantell 2010, 44–45.) Toiminnalliset ryhmät ja vapaa leikki mahdollistavat uusien vuorovaikutussuhteiden muodostamisen. (Kanninen & Sigfrids 2012, 124.)

Leikki on ihmissuhteiden oppimisen kenttä, sillä siinä on kommunikaatiota ja vuorovaikutusta. Lapset luovat keskinäiset suhteensa leikissä ja tästä syystä lapsen asema päiväkodissa on läheisessä yhteydessä hänen leikkitaitoihinsa. Lastentarhanopettajan keskeinen työtehtävä on leikkivien lasten pedagoginen ohjaaminen ja toiminnan suunnittelu, jossa myös lasten omatoiminen leikki ja siinä toteutettavat kasvatustehtävät otetaan huomioon. Leikin erilaiset muodot vaativat erilaisia järjestelyjä ja toimenpiteitä sekä eri tavalla opettajan läsnäoloa ja ohjausta. (Helenius & Korhonen 2005, 21, 23; Kronqvist 2001, 74.)

Leikkitalanteissa tapahtuva harjoittelu on luonteva tapa opettaa sosiaalisia taitoja erityisesti pienille lapsille. Aikuisen rooli leikissä on suuri ja hän voi tehdä leikin hyväksi paljon. Aikuisen tehtävänä on rajata lasten elintila ja leikin puitteet alkaen lasten kokemuksentän määrittelystä aina leikin keston, ajankohdan, fyysisen tilan ja välineiden säätelyyn asti. Aikuisen tehtävänä on varjella leikin vapaaehtoisuutta ja välittömyyttä sekä pyrkiä lisäämään leikin tyydyttävyyttä ja pitkäkestoisuutta niin, että leikin hallinta pysyy yhä lapsilla. Lisäksi aikuisen rooli leikissä on luonnollisesti turvata leikin turvallisuus, niin fyysinen kuin psyykenkin. (Kalliala 2008, 50.)

Vapaisissa leikkitalanteissa aikuisen tehtävänä on rohkaista ja kannustaa lapsia vuorovaikutukseen ja huolehtia, että lapsilla on tarpeeksi sopivia rooleja erilaisissa ryhmä- ja leikkitalanteissa. Opettajan tehtävä on myös huolehtia että kaikilla on kaveri. Lapsille tulisi opettaa miten pyydetään leikkiin sanallisesti mukaan. Käyttökelpoisia keinoja tähän ovat keskustelut lasten kanssa sekä nukketeatteri- ja draamaleikit. (Laine 2005, 239.)

Suurin osa lapsista toimii omatoimisesti, jolloin ohjaajalle jää aikaa syventyä yksittäiseen lapseen tai pienryhmään (Helenius & Korhonen 2005, 25). Kun yksittäisen lapsen leikki ei suju, voi hänet ottaa aluksi erityishuomion kohteeksi ja ohjata hänen leikkiään kahden kesken ja lisätä leikkivalikoimaa. Vähitellen kun leikki alkaa sujua, voi mukaan tulla myös muita leikkijöitä. Lopulta aikuinen voi jättäytyä ohjaajan roolista ja poistua leikistä, jotta lasten oma spontaani ja vapaa leikki saa tilaa. (Cantell 2010, 46–47.)

Lasten leikin tukeminen on tällä hetkellä ajankohtainen ja tutkittu aihe. Leikin tukemiseksi Keltikangas-Järvinen, Kalliala ja Pesonen toteuttivat Helsingin alueella Kengu-Ru hankkeen, jossa ideana oli toteuttaa päiväkodeissa leikki-interventio. Kengu-Ru hankkeen intervention tavoitteena oli lisätä aikuisten sensitiivisyyttä ja kehittää heidän aktivointitaitojaan leikkitalanteissa. Toisena tavoitteena oli kuvata alle 3-vuotiaan lapsen päiväkotiarkea. (Kalliala 2009, 70.) Lasten leikin tukemiseen onkin alettu nykypäivänä panostaa yhä enemmän. Pääsyy saattaa olla siinä, että leikkiessään lapsi on aina osallisena ja näin syrjäyn jäämisen vaara vähenee.

Työskenneltäessä lapsen ja lapsiryhmän kanssa voidaan myös systemaattisesti käyttää aktiivisen vuorovaikutuksen viitekehystä emotionaalisen vuorovaikutuksen tukemiseksi, kuten ryhmätheraplay-menetelmää tai vuorovaikutusleikkien soveltamista. (Kanninen & Sigfrids 2012, 101.) Theraplay on vuorovaikutuksellista ja leikkisää lyhytterapiaa, jonka tavoitteena on vahvistaa lapsen ja hoitajan välistä kiintymyssuhdetta, lapsen itsetuntoa ja kykyä toimia sosiaalisissa suhteissa. Ryhmätheraplay puolestaan on aikuisten ja lasten välistä, sekä samalla ryhmän keskeistä suunniteltua leikkimielistä toimintaa. Tavoitteena siinä on tarjota haasteita, onnistumisia, iloista vuorovaikutusta ja rohkaisua. (Suomen Theraplay-yhdistys ry.)

Vuorovaikutusleikkiryhmässä leikitään, lauletaan ja haastetaan lasta yhdessä-oloon. Ryhmän vetäjä käyttää apuna myönteisiä tunteita, leikkisyyttä, iloa ja haasteellisuutta. Kaikki nämä ovat emotionaalisen saatavilla olon keskeisiä elementtejä.

Emotionaalisen saatavilla olon lisääntyminen näkyy kahdessa ulottuvuudessa: lapsen responsiivisuus eli yhteistyökyky aikuisen kanssa toimittaessa paranee ja toisaalta lapsen oma spontaani aloitteellisuus eli kutsut vuorovaikutukseen lisääntyvät. (Kanninen & Sigfrids 2012, 101.)

Pienryhmätoiminnassa lapsi saa osakseen enemmän huomiota. Suurissa ryhmissä varhaiskasvattajan on joskus vaikea huomioida lasten yksilölliset tarpeet ja resurssien vähäisyyden vuoksi aina ei ole mahdollista toimia kaikissa tilanteissa yksilöllisesti. Lasten pitää oppia toimimaan välillä suuressa ryhmässä sekä välillä itsenäisesti ja yksilöllisemmässä ohjauksessa. Suuryhmien sisällä toimivat pienryhmät ovat yksi mahdollisuus kohdistaa huomiota paremmin lasten yksilöllisiin ominaisuuksiin. (Cantell 2010, 61.)

Havaintojen kautta on opittu muodostamaan päiväkodin ryhmien sisälle lasten tarpeiden mukaisia pienryhmiä (Ahlqvist ym. 2004, 62). Pienryhmiin jakamisen avulla kaikki lapset saavat enemmän aikuisen huomiota, leikkipaikkoja ja leikki- rauhaa. Kaikkien lasten ei tarvitse esimerkiksi ulkoilla ja leikkiä samaan aikaan. (Cantell 2010, 48.) Mitä pienempi lapsi on, sitä tärkeämpää on että toiminta tapahtuu mahdollisimman paljon pienissä ryhmissä. Luonteva tapa jakaa lapset pienryhmiin on esimerkiksi omahoitajan mukaan. (Kanninen & Sigfrids 2012, 118). Pienryhmien ansiosta työskentely jakautuu tasaisesti myös kaikkien työntekijöiden kesken. (Ahlqvist ym. 2004, 62.)

Lapsille on turvallisinta harjoitella uusia taitoja pienissä ryhmissä. Isossa ryhmässä lapsi voi kokea turvattomuutta, joka voi purkautua esimerkiksi vetäytymisenä, uhmakkuutena ja kiusantekona. Vapaan leikin ihanuus muuttuu näin monelle kärsimykseksi. (Kanninen & Sigfrids 2012, 124.) Esimerkiksi hiljaiset lapset jäävät helposti suuressa ryhmässä omiin oloihinsa. Kun toimitaan pareittain tai pienissä ryhmissä, hiljaiset ja arat lapset rohkaistuvat paremmin osallistumaan toimintaan. Tällöin suuren ryhmän sosiaalinen paine on poissa. (Cantell 2010, 70 & 72.) Ryhmän jakaminen toiminnallisiin osiin ja aikuisten määrän mukaisesti ryhmiin rauhoittaa tilannetta (Kanninen & Sigfrids 2012, 124).

Epäsuosittujen lasten asemaa voidaan pyrkiä kohottamaan järjestämällä säännöllisesti pari- ja ryhmätilanteita, joissa epäsuosittu toimii yhdessä suosittujen kanssa (Laine 2005, 239).

Kasvattaja työskentelee kunkin lapsen erityisominaisuuksien parissa yksilöllisesti, mutta hänen tulee kaikessa toiminnassaan huomioida myös ryhmän toiminta ja dynamiikka. Ryhmä koostuu erilaisista yksilöistä, joiden kanssa tulee välillä työskennellä kahden kesken ja välillä osana isompaa ryhmää. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kannalta tärkeää ei ole pelkästään se millaista yksilöllistä tukea he saavat, vaan myös se millaiseksi ryhmätoiminta muodostuu. Kasvattajan tehtävänä on kehittää ryhmätoimintaa siten, että se palvelee kulloinkin ryhmässä olevien lasten tarpeita. (Cantell 2010, 47.)

Omahoitajuus on työmenetelmä, jossa lapsella on päivähoitossa oma nimetty hoitaja, joka sitoutuu ottamaan lapsesta vastuun päivähoitopäivän ajaksi ja viettää hänen kanssaan mahdollisimman paljon aikaa. Omahoitaja tuo lapselle turvan ja rutiinit päivähoitopäivään. Lapsen on helpompi tulla ryhmään yhden turvalliseksi kokemansa aikuisen kautta ja lähestyä sitten vähitellen muita ryhmän aikuisia ja lapsia. Omahoitaja on myös päävastuussa kasvatuskumppanuuden toteuttamisesta lapsen perheen kanssa. (Salminen & Tynnenen 2011, 15; VarhaiskasvatusKoulutus 2011; Kalliala 2012, 163.) Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan yhteistä sitoutunutta toimintaa lapsen tukemiseksi. (Heinämäki 2004, 29).

Omahoitajuus menetelmä on kehitetty tukemaan päivähoitoa aloittavan alle kolme vuotiaan lapsen sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ja auttamaan lasta sopeutumaan uuteen ympäristöön. Teoreettisena pohjana omahoitajuudessa on kehityspsykologi John Bowlbyn luoma kiintymyssuhdeteoriat, jossa kuvataan lapsen kiinnittymistä hänelle läheisiin aikuisiin. Kiintymyssuhdeteorian lisäksi omahoitajuuden perustana on kontekstuaalinen kasvun malli, joka rakentuu Urie Bronfenbrennerin kehittämän ekologisen teorian pohjalle. (Salminen & Tynnenen 2011, 12–13.)

Omahoitaja virittäytyy lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle. Hän tietää parhaiten, mitä lapsi osaa ja mitä hän on oppimaisillaan. Hänen tehtävään on löytää päivän eri tilanteissa juuri oikeanlaisen vaikeustason puuhaa kullekin lapselle. Näin omahoitaja auttaa ja tukee lasta seuraavalle tasolle hänen kehityksessään (Kanninen & Sigfrids 2012, 106.)

Laineen (2005, 178) mukaan lapsen kehityksen kannalta olisi toivottavaa, että kaikilla lapsilla olisi pysyvä omahoitajasuhde päivähoitossa. Hänen mukaansa jatkuvasti vaihtuvat hoitajasuhteet eivät luo suotuisia edellytyksiä lapsen turvallisuuden tunteelle eivätkä emotionaalille ja sosiaaliselle kehitykselle. (Kanninen & Sigfrids 2012, 115). Omahoitajuus on toisaalta myös haastavaa järjestää päivähoitoympäristössä, jossa lapsia on paljon ja henkilökunta saattaa vaihtua varsin usein. (Cantell 2010, 62).

4.3 Yhteistyö eri tahojen kanssa

Lapsen onnistunut tukeminen vaatii useiden eri tahojen yhteistyötä, kuten päiväkodissa työskentelevien lastenhoitajien, lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien yhteistyön lapsen perheen kanssa. Erityispedagoginen asiantuntijuus on tarpeen lapsen tuen tarvetta arvioitaessa ja sitä suunniteltaessa, sillä hän tuntee päivähoiton olosuhteet sekä erityispedagogiset menetelmät, joita lapsen tukemiseksi on hyvä käyttää (Heinämäki 2004, 22). Vakavien sosioemotionaalisten ongelmien korjaamiseen tarvitaan vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhteistyön lisäksi myös tiivistä moniammatillista työskentelyä terveydenhuollon ammattilaisten kanssa. (Laine 2005, 240) Päiväkodissa tämä tarkoittaa yhteistyötä esimerkiksi neuvolan ja erilaisten terapeuttien kanssa.

Lapsi tarvitsee harjoitusta sosiaalisissa taidoissaan päiväkodin lisäksi myös kotonaan ja muissa sosiaalisissa konteksteissa. Tämän vuoksi päiväkodin ja lapsen vanhempien välinen yhteistyö on oleellisen tärkeää. (Kanninen & Sigfrids 2012, 201). Tavoitteena on löytää vanhempien kanssa yhteisymmärrys lapsen tilanteesta ja mahdollistaa kasvatuskumppanuus. (Laine 2005, 240.)

Tarpeeksi varhain aloitettu huolten puhuminen ja purkaminen haasteellisten lasten kanssa sekä yksilöllisen suunnitelman tekeminen antavat hyvän pohjan yhteistyölle ja kasvatuskumppanuudelle (Kanninen & Sigfrids 2012, 202).

Jokaiselle päivähoitossa olevalle lapselle laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa. Suunnitelman laatimisen tavoitteena on lapsen yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioon ottaminen toiminnan järjestämisessä. Suunnitelmassa otetaan huomioon muun muassa lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja lapsen yksilöllisen tuen ja ohjauksen tarpeet. Lapsen hyvinvointiin liittyvät huolet ja ongelmat pyritään tuomaan konkreettisesti esiin ja niihin haetaan ratkaisua yhteistyössä vanhempien kanssa. (Heikkilä ym. 2007, 32–33.)

4.4 Ympäristön mukauttaminen vertaissuhteiden mahdollistamiseksi

Varhaiskasvatuksen ympäristö on fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuus, johon kuuluvat rakennetut tilat ja lähiympäristö. Lisäksi siihen kuuluvat toiminnallisesti eri tilanteisiin liittyvät psyykkiset ja sosiaaliset ympäristöt sekä erilaiset materiaalit ja välineet. (Heinämäki 2004, 33.) Olennaista on, että lasten toimintaympäristö kokonaisuudessaan mahdollistaa lasten väliset suhteet ja vuorovaikutuksen. Päivähoitossa olisi lisäksi voitava kaikin mahdollisin keinoin tukea lapsen mukanaoloa samassa ryhmässä mahdollisimman pitkään, niin että hän voisi ryhmässään vapaasti rakentaa pysyviä vertaissuhteita. (Munter 2001, 109–110.)

Fyysisen ympäristön muutokset saattavat pitää sisällään muun muassa liikuntaesteiden poistamista, visuaalisen tai auditiivisen hahmottamisen helpottamista tai erilaisten toimintaryhmien mahdollistamista. Psyykkisen ympäristön mukauttamisella voidaan varmistaa esimerkiksi lapsille sopivien ja heidän tarpeiden mukaisten ryhmätoimintojen ja toimintamuotojen kehittämistä, niin että lapsi saa kokea osallisuutta, ryhmään kuulumista ja monipuolista vuorovaikutusta.

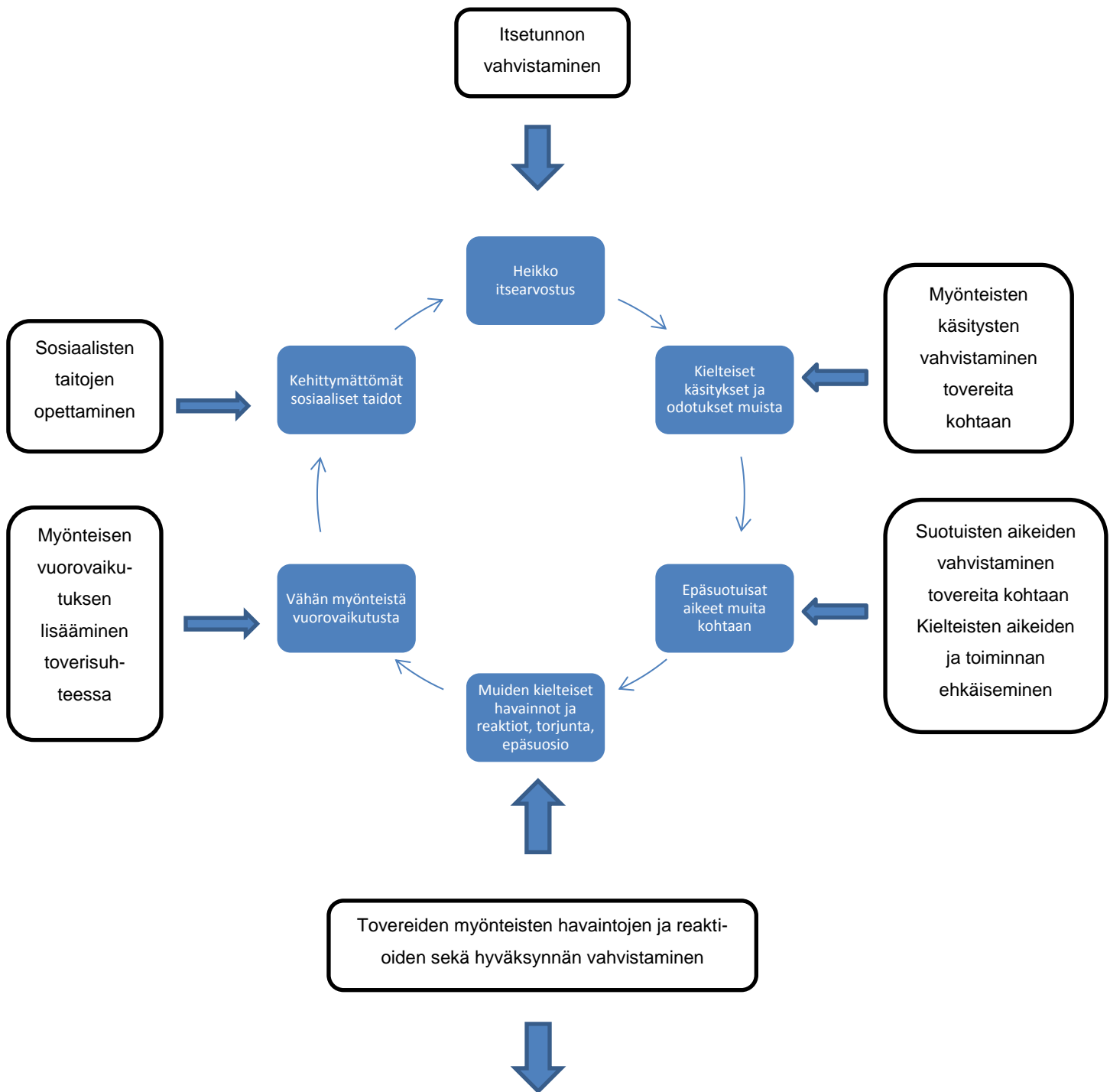
Erilaisten ja -kokoisten vertaisryhmien toimintaa voidaan lisätä tilojen muutoksilla ja vaikuttaa näin myös lasten ja kasvattajien vuorovaikutukseen. (Heinämäki 2004, 34.)

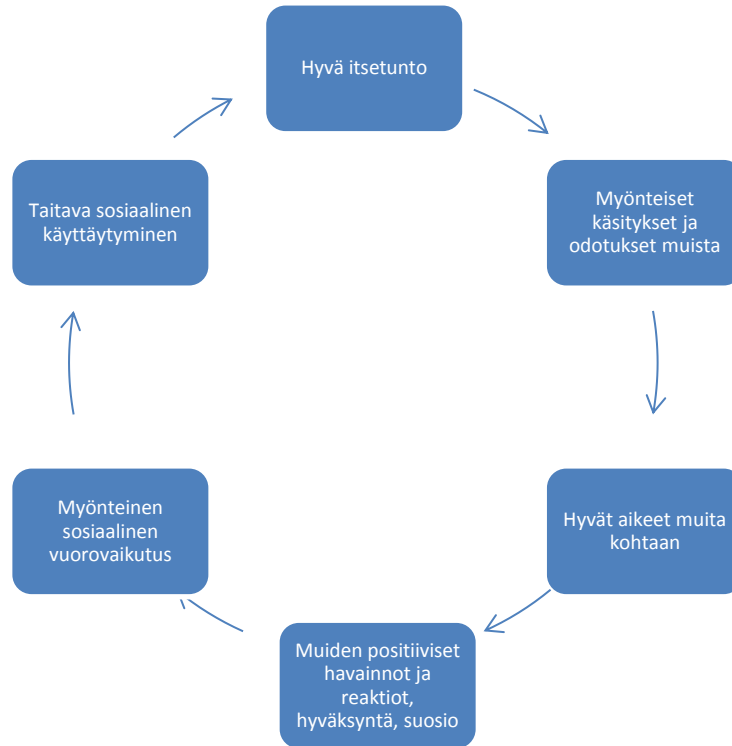
Kasvatustoimintaa voidaan mukauttaa lisäämällä varhaiskasvatukseen toimintatapoja ja -muotoja, jotka toimivat parhaiten lapsen tukena. Päivittäistä kasvatustoimintaa muokataan lapsen tarpeiden mukaan eriyttämällä, sisältöjä ja toimintamuotoja mukauttamalla, perustaitojen harjaannuttamisella sekä lapsen itsetunnon vahvistamisella. (Heinämäki 2004, 34.)

Tarvitaan tilat, välineet ja käsitys ajasta, jotka mahdollistavat yksinäisen toiminnan ja ryhmässä tapahtuvan toiminnan tasapainoisen vaihtelun (Munter 2001, 110). Kaikki materiaalit, joista voi rakentaa, luoda tai sommitella auttavat lasta ja päiväkotiryhmää yhteiseen toimintaan. Tietysti tarvitaan myös roolien toimintavälineitä juuri niihin leikkeihin, joita leikitään. Lastentarhanopettajan kannattaa leikkikaluja valitessaan miettiä, miten väline mahdollistaa liittymisen yhteiseen toimintaan toisten lasten kanssa. (Helenius & Korhonen 2005, 24.)

4.5 Sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiomalli

Esittelimme aiemmin jo negatiivisen vuorovaikutuksen kehän. Nyt esiteltävän mallin keskeisenä pyrkimyksenä on katkaista ongelmallinen negatiivisen vuorovaikutuksen kehä vertaisryhmässä ja muuttaa se positiiviseksi. Mallissa keskitytään samanaikaisesti sekä ongelmalliseen oppilaaseen että hänen sosiaaliseen ympäristöönsä. Toisaalta pyritään vahvistamaan oppilaan itsetuntoa ja sellaista käytöstä, mikä edistää myönteistä vuorovaikutusta. Toisaalta myös tuetaan vertaisryhmän hyväksyntää ongelmaiseen lapseen ohjaamalla ryhmää tekemään hänestä positiivisia havaintoja ja reagoimaan häneen myönteisesti. (Laine 2005, 235.)





Kuvio 2. Sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiomalli (Laine 2005, Laineen & Talon 2002, 148–159 mukaan).

Mallin ajatuksena on, että myönteisessä vuorovaikutusprosessissa oppilaan positiivisesti kehittyvä itsetunto ohjaa hänen käsityksiään muista myönteisiksi, mikä näkyy hänen myönteisenä käyttäytymisenään ja aikeina muita kohtaan. Muiden positiiviset havainnot ja reaktiot puolestaan edistävät taas sosiaalista vuorovaikutusta, jolloin oppilas saa tarpeellista harjoitusta sosiaalisessa käyttäytymisessä. Näissä tilanteissa onnistuminen puolestaan vahvistaa hänen itsetuntoaan entisestään. (Laine 2005, 235.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Olemme opintojemme alusta asti olleet kiinnostuneita varhaiskasvatuksesta ja opintojen edetessä sama tunne on yhä vahvistunut. Halusimmekin toteuttaa opinnäytetyömme varhaiskasvatuksen aihepiiriin. Olemme itse päiväkodissa töissä ollessamme kokeneet haasteelliseksi syrjään jäävien lasten osallistamisen yhteiseen toimintaan. Meitä kiinnosti myös tietää millaiset lapset jäävät syrjään ja miksi. Halusimme lisäksi selvittää, mitä menetelmiä työntekijöillä jo on tällaisten lasten tukemiseksi.

Valitsimme tutkimuksen aiheen itse ja ehdotimme aihetta Turun seudulla sijaitsevalle päiväkodille. Päiväkodin johtaja piti aiheestamme ja hyväksyi sen. Rajasimme näkökulmaamme yhdessä toimeksiantajan kanssa ja aihepiirin kirjallisuuteen tutustuen. Toimeksiantaja halusi pysyä nimettömänä, jotta voidaan varmistaa, etteivät yksittäiset lapset ole tunnistettavissa opinnäytetyössämme.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tuottaa tietoa syrjään jäävistä lapsista ja löytää keinoja ja menetelmiä heidän tukemisekseen. Opinnäytetyön tavoitteena oli kiinnittää päivähoidon työntekijöiden huomio syrjään jääviin lapsiin. Näin toivomme samalla parantavamme syrjään jäävien lasten tilannetta päivähoidossa.

Tutkimustehtävämme olivat:

1. Millainen lapsi jää syrjään vertaisryhmästään?
2. Miksi lapsi jää syrjään vertaisryhmästään?
3. Miten päiväkodin työntekijät tunnistavat syrjään jäävän lapsen päiväkodissa?
4. Mitä menetelmiä ja keinoja on syrjään jäävän lapsen tukemiseksi?

5.2 Laadullinen tutkimus –aineistonkeruumenetelmänä haastattelu

Opinnäytetyömme toteutimme tekemällä kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään sen toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiölle. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tärkeää pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pienempikin otos riittää. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87.) Tutkimuksessa tarkastelimme vertaisryhmästään syrjään jäävää lasta työntekijän näkökulmasta. Työntekijän kokemukset syrjään jäävistä lapsista nousivat näin ollen tärkeiksi tutkimuksessamme.

Laadullisessa tutkimuksessa usein lähdetään liikkeelle puhtaalta pöydältä ilman ennakko-olettamuksia tutkimustuloksista tai tutkimuksen kohteesta. Tätä tarkoittaa myös laadullisen tutkimuksen hypoteesittomuus. Teoria laadullisessa tutkimuksessa rakennetaan usein empiirisestä aineistosta lähtien, ikään kuin alhaalta ylös. (Eskola & Suoranta 1998, 18–20.)

Laadullinen aineisto on usein ilmiösultaan tekstiä. Teksti voi syntyä tutkijasta riippuen tai riippumatta. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Laadulliselle tutkimukselle on olennaista myös keskittyä varsin pieneen määrään tapauksia ja niitä pyritään analysoimaan varsin perusteellisesti. Tätä kutsutaan harkinnanvaraiseksi otannaksi. Laadullisen aineiston keruussa ei ole merkitystä aineiston määrällä vaan laadulla. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Kvalitatiivisiksi tutkimusmenetelmiksi ymmärretään ei-tilastolliset kenttätutkimusmenetelmät (Grönfors 1985, 11). Suomessa yleinen tapa kerätä laadullista aineistoa on haastattelu (Eskola & Suoranta 1998, 86). Käytimme tutkimusmenetelmänä puolistrukturoitua yksilöhaastattelua. Haastattelulla tarkoitetaan henkilökohtaista haastattelua, jossa haastattelija kysyy suullisesti kysymyksiä ja merkitsee tai nauhoittaa vastaukset muistiin. Haastattelu eroaa kyselystä siinä mielessä, että kyselyssä tiedonantaja vastaa kirjallisesti ja haastattelussa suullisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75).

Siinä missä strukturoitu haastattelu koostuu pääosin valmiista kysymyksistä ja strukturoimaton haastattelu on täysin avoin haastattelu, kuuluu puolistrukturoitu haastattelu näiden välimaastoon. Puolistrukturoidussa haastattelussa on jokin alustava näkökulma lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.) Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltavilta kysytään kaikilta samat kysymykset, mutta ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja. Haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 87). Näin mekin teimme haastatteluissamme.

Valitsimme menetelmäksemme puolistrukturoidun haastattelun, sillä emme halunneet lyödä haastattelukysymyksiä täysin lukkoon, mutta emme myöskään kokeneet itsellemme luontevaksi haastatella ilman minkäänlaisia tukikysymyksiä. Kysymysten avulla henkilöt voitiin myös vastaustensa perusteella tyytitellä laadullisiin luokkiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.) Haastattelukysymysten kokonaan lukkoon lyöminen ei sen sijaan olisi antanut paljoa tilaa vapaalle keskustelulle.

Valitsimme haastattelukysymykset opinnäytetyömme tutkimustehtäviin pohjautuen. Haastattelurungossamme oli yhteensä yksitoista kysymystä. Haastattelukysymykset olivat kaikille vastaajille samanlaiset, esitimme kuitenkin myös lisäkysymyksiä haastattelun ohessa. Opinnäytetyömme ohjaava opettaja hyväksyi haastattelurungon ennen haastattelujen aloittamista. Teimme myös kaksi koehaastattelua kahdelle tuntemallemme päivähoidon työntekijälle ennen varsinaisten haastattelujen aloitusta.

Kirjallisen tutkimusluvan saatuamme aloimme haastatella päiväkodin työntekijöitä kahdessa eri Turun seudulla sijaitsevassa päiväkodissa. Haastattelimme yhteensä kymmentä päiväkodin työntekijää, viittä kummassakin päiväkodissa. Sovimme yhdessä haastateltavien kanssa käytännön järjestelyistä, joita haastattelun toteuttaminen vaati, eli paikan ja ajankohdan. Ennen varsinaisia haastatteluja varmistimme myös, että haastateltavilla on riittävästi tietoa tutkimuksestamme. Kerroimme heille perustiedot tutkimuksesta, salassapitovelvollisuudesta, kerättyjen tietojen käyttötarkoituksen ja kuinka kauan haastatteluun osallistuminen vie aikaa.

Haastattelimme niin montaa työntekijää kuin suunnittelimmekin. Jokaisesta haastattelusta saimme tutkimusongelmien kannalta jotakin uutta tietoa. Aineisto ei alkanut täysin toistaa itseään, eli ei voitu puhua aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89).

Nauhoitimme kaikki haastattelut ja teimme niistä muistiinpanoja käyttäen niin sanottua aide memòire tekniikkaa. Tämä tarkoittaa avainsanojen muistiin merkitsemistä. Sanat valitaan siten, että jokainen sana tuo mieleen mahdollisimman paljon haastattelutilanteesta. (Grönfors 1985, 130.)

5.3 Tutkimusaineiston analyysi

Kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko on tutkimuksen tärkein vaihe. Aineiston analyysivaiheessa tutkijalle selviää, minkälaisia vastauksia hän saa alussa asettamiinsa ongelmiin. (Hirsjärvi ym. 2000, 207.) Aineiston analyysin tavoitteena on tehdä laadullisen aineiston tulkintaprosessi ymmärrettäväksi lukijalle ja se on aina tutkijansa näköinen. Analyysissa kerätty aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Tätä voidaan kutsua myös abstrahoinniksi, eli käsitteiden siirtämiseksi yleiselle ja käsitteelliselle tasolle. (Grönfors 1985, 145.)

Saatuamme koko aineiston kerättyä aloimme analysoida sitä. Aluksi kävimme aineiston huolellisesti läpi, tarkistamalla ettei tarvittavia tietoja puutu. Sitten kirjoitimme haastattelut auki, eli puhtaaksi (Eskola & Vastamäki 2001, 40). Vastusten puhtaaksikirjoittamista kutsutaan litteroinniksi. Sillä tarkoitetaan siis puhutun tekstin muuttamista kirjoitettuun muotoon. Litterointia voidaan tehdä eri tavoin. Tutkittavien puhe voidaan litteroida sanasta sanaan, ottamalla mukaan kaikki äännähdykset, tauot, hiljaisuudet ynnä muut varsinaisen puheen ulkopuoliset asiat. Usein riittää kuitenkin valikoitu litterointi analyysien havainnollistamiseksi. (Grönfors, 1985, 140, 156.) Litteroinnin voi myös tehdä ajatussisältöjen mukaan, jolloin tutkija kirjaa ylös haastateltavan ajatussisällön (Virtuaaliammatikorkeakoulu).

Litteroimme haastattelut niin, että kirjoitimme kaikki puhutut sanat ja virkkeet ylös, mutta emme ottaneet huomioon muun muassa taukojen pituuksia, puheen nopeutta tai sävyä. Koimme ettei näin tarkka litterointi ole tarpeellista analyysiamme varten. Sillä mikäli kieli ja kielen käyttö tai hienosyinen vuorovaikutus ei ole analyysin kohteena, ei litterointia tarvitse suorittaa tarkasti erikoismerkkejä käyttäen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Litteroinnin jälkeen tutustuimme tutkimusaineistoon huolellisesti ja kävimme kaiken aineistomme läpi useaan kertaan, jotta meille muodostui kokonaiskuva aineistosta. Kun aineisto tuntui selkeältä, keräsimme tiettyyn aihepiiriin liittyvät asiat yhteen teemoittamalla. Poimimme jokaisesta vastauksesta teemaan liittyvän kohdan. Käytimme tähän vaiheeseen tekstinkäsittelyohjelman leikkaa ja liimaa toimintoa pitäen samanaikaisesti auki kahta asiakirjaa aineiston koodaamisessa. Aineistoa ei tässä vaiheessa vielä karsita pois, mutta se järjestetään uudelleen. (Eskola 2007, 169–170.)

Teemoittelun tarkoituksena on tiivistää ja järjestää aineistoa sellaisella tavalla ettei mitään olennaista jää pois, vaan että aineiston informaatioarvo kasvaa (Miles & Huberman 1984). Teemoittelussa korostuu mitä kustakin teemasta on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Teemoina toimivat tutkimustehtävämme. Teemojen alla haastattelussa oli myös pienempiä kysymyksiä. Poimimme aineistostamme vastaukset aina kunkin kysymyksen alle. Yhdistimme teemojen alle kuuluvien kysymysten tuloksia yhteen, jotta tuloksista ei tullut pirstaleisia.

Viimeiseksi yhdistimme aineistoesimerkit ja tutkijan ajattelun. Aineistosta kirjoitetaan auki omien analyysien parhaat palat ja kirjoitetaan omat tulkinnat aineiston sisällöstä. (Törrönen 1999, 231.) Lopuksi kirjoitimme yhteenvedon tuloksista. Analyysi ja tulkinta eivät saisi jäädä tähän, vaan mukaan olisi otettava lopuksi myös kytkennät teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin (Eskola 2007, 171–178). Tätä varten haimme jo ennen haastatteluja aiheeseemme liittyen kirjallisuutta, jolloin meidän ei tarvinnut palata alkuperäiskirjallisuuteen kuin paikka paikoin tarvittaessa. Kun edelliset vaiheet oli tehty, hioimme ja viimeistelimme analyysistä saamamme tulokset vielä lopulliseen kirjalliseen muotoonsa.

6 TULOKSET

Selvitimme haastattelussa työntekijöiden koulutustaustaa ja työkokemusta päivähoiton saralta. Haastateltavamme olivat koulutukseltaan: kaksi erityislastentarhanopettajaa, kaksi lastentarhanopettajaa, yksi sosionomi lastentarhanopettajan pätevyydellä, kolme lastenhoitajaa, yksi päivähoitaja ja yksi ryhmänavustaja. Haastateltavilla oli kokemusta päivähoidossa työskentelystä kahdesta vuodesta kolmeenkymmeneenkuuteen vuoteen.

6.1 Millainen lapsi jää syrjään vertaisryhmästään

Lähes kaikki haastateltavat (9) kuvailivat syrjään jääviä lapsia olevan kahdenlaisia, siksi päädyimme jakamaan syrjään jäävät lapset tutkimuksessamme vastausten perusteella kahteen eri tyyppiin. Käytämme tutkimuksessamme näistä lapsityypeistä nimitystä tyyppi 1 ja tyyppi 2.

Haastateltavat kuvailivat tyyppi yhden lapsia hiljaisiksi (7), aroiksi (5) ja ujoiksi (6). Kuvailut viihtyivät ja leikkivät mielellään yksinään (5). Heidän oli hankala muun muassa liittyä leikkeihin puuttuvien sosiaalisten taitojen vuoksi (5). Tyypin yksi lasta kuvailtiin myös passiiviseksi (5) ja vetäytyväksi (5). He eivät ottaneet kontaktia muihin lapsiin eivätkä osallistuneet vapaaehtoisesti toimintaan ja toiminnassa kyseiset lapset olivat usein päiväkodin työntekijän läheisyydessä.

Hiljanen, ei ota kontaktia muihin lapsiin eikä välttämättä aikuisiinkaan, vetäytyvä ja on omissa oloissaan. Ei mene muiden leikkeihin ja kaikella tapaa tulee viimeisenä. -- kun muut menee ryhmään jo niin tää yks ei oikee tiiä et mihin hän menee ja mitä hän tekee. Muut hajaantuu leikkeihin mut he jää aikuisen viereen.

Se voi olla semmonen -- että pärjää hyvin, hoitaa itsensä, on huomaamaton, helppo mut yhtäkkiä semmonen että onko se tänään ollut edes hoidossa.

Neljä haastatelluista kuvasi syrjään jäävillä lapsilla olevan kielenkehityksen kanssa vaikeutta, viivettä tai ongelmia. Kategorian lapsia kuvailtiin myös epävarmoiksi (2) ja sulkeutuneiksi (2).

He eivät vastaajien mukaan tuoneet itseään esille, eivät herättäneet huomiota sekä sopeutuivat tilanteeseen kuin tilanteeseen. Neljä haastateltavista kuvasi tyyppin 1 lasta huomaamattomaksi. Lisäksi heistä mainittiin myös yksittäisiä adjektiiveja kuten surullinen, helppo, flegmaattinen, soljuva, kiltti ja vaivaton.

Toisen tyyppin lapsia kuvailtiin aggressiivisiksi (7), ilkeiksi (2) ja epämukaviksi muita kohtaan (5). Heitä kuvailtiin myös sosiaalisesti kyvyttömiksi (4). Haastateltavat kuvailivat että tyyppin kaksi lapset kiusasivat, haukkuivat ja tönivät toisia (4). Lisäksi yksi haastateltavista mainitsi heidän sotkevan ja hajottavan muiden leikkejä. Syrjään jäävät lapset olivat haastattelujen mukaan myös impulsiivisia (3) ja dominoivia, he halusivat määrätä kaikesta (3). Leikit toisten lasten kanssa eivät sujuneet ja he häiritsevät toiminnallaan muiden leikkejä. Heitä kuvattiin myös temperamenttisiksi (2).

Aggressiivinen, jos ei leikit suju toisten kanssa ni sit ei lapset halua häntä mukaan. Tai semmonen et haukkuu ja tönii ja on niin ku ilkee ja epämukava niitä toisii kohtaan.

Ehkä semmonen dominoiva lapsi voi olla vähän semmonen, joka aina ottaa niin kun et haluaa määrätä kaikesta. Semmostakin voidaan helposti jättää sivuun, leikeistä ainakin.

Haastatteluissa kuvailtiin tyyppi kahden lapsia myös yksittäisillä luonnehdinnoilla kuten raju, tyhmänrohkea, kiihkeä ja räyhääjä. Yksittäiset haastateltavat kuvasivat heitä myös haastavasti käyttäytyviksi ja suojeluvaistottomiksi. Tyyppi yhden ja kahden lapsilla oli myös yhteisiä piirteitä. Molempia kuvailtiin sosiaalisesti kyvyttömiksi ja kykenemättömiksi liittymään ryhmän toimintaan ja leikkeihin. Haastatellut uskoivat myös että syrjään jäävällä lapsella saattoi olla itsetunto-ongelmia.

Kaikkien haastateltavien mukaan aina samat lapset jäivät sivuun vertaisryhmästään. Joinain päivinä saattoi kuitenkin jäädä syrjään myös lapsi, joka eikä normaalisti vertaisistaan jäänyt syrjään. Haastateltavat perustelivat tällaisella lapsella olevan vain huono päivä.

Et kyl se niin kun pitkälti menee sen kaavaan mukaan. Et sit se aina on se yks tai kaks jota ei huolita siihen leikkiin tai sanotaan et toi kiusaa et me ei haluta sitä.

6.2 Miksi lapsi jää syrjään vertaisryhmästään

Haastateltavat ovat työssään havainneet syitä lapsen syrjään jäämiseen niin lapsessa itsessään, aikuisten toimintatavoissa kuin muiden lastenkin toiminnassa. Lisäksi haastatteluista nousi esiin päivähoidon rakenteellisten tekijöiden merkitys lasten syrjään jäämiselle.

Lapsesta itsestään johtuvat syyt

Saimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme vastaukseksi, että syrjään jääviä lapsia on kahdenlaisia. Vastaukseksi saamamme kuvailut lasten luonteenpiirteistä ja käytöksestä selittävät osaksi myös sitä, miksi lapsi jää syrjään vertaisryhmästään.

Tyypin yksi lapsia kuvailtiin aroiksi, ujoiksi ja hiljaisiksi, sellaisiksi jotka eivät uskalla ottaa kontaktia muihin lapsiin. Tällainen lapsi voi kieltäytyä esimerkiksi leikkimästä muiden kanssa ja jäädä siksi sivuun leikistä. Tämän arveltiin johtuvan siitä, että lapsi itse ei halua olla huomion keskipisteenä ja kun meno menee liian jännittäväksi, lapsi vetäytyy pois tilanteesta. On myös lapsia jotka viihtyvät yksinään, eivätkä siksi hakeudu vertaistensa joukkoon. Tällaisia lapsia ei välttämättä kiinnosta yhteinen toiminta.

Tyypin kaksi lapsia kuvailtiin aggressiivisiksi ja hyökkääviksi lapsiksi. He saattavat käyttäytyä ilkeästi muita kohtaan, kuten töniä, potkia ja haukkua muita lapsia. Haastatellut arvioivat, että käytöksensä vuoksi heidän saattaa olla vaikea saada leikkikavereita.

Lapset ajattelee jo valmiiksi että kun se on siihen astikin ollut ilkeä ja kiusaa niin eihän se voi olla tälläkään kertaa leikkiin niin osallistua että se osais käyttäytyä.

Haastateltavien mukaan yksi syy jäädä syrjään vertaisryhmästään on huonot vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot. Näillä lapsilla ei ole tarvittavia taitoja ja keinoja, joiden avulla päästä mukaan porukkaan. Myös kielenkehityksen ongelmat ja yhteisen kielen puuttuminen nousi esiin yhdeksi syyksi jäädä syrjään vertaisryhmästä.

Sitten on tämmösiä -- et ei oo yhteistä kieltä --. Niin sitten se ei löydä muuta keinoa mennä sinne mukaan kun ei se osaa puhua.

Myös lapsen itsetunto-ongelmat ja kielteiset asenteet itsestä voivat aiheuttaa hänen jättäytymisen vertaisryhmästään. Lapsi voi olla niin epävarma osaamisestaan ja taidoistaan jonkun asian suhteen, ettei uskalla olla toiminnassa mukana. Muutama haastatelluista mainitsi myös liikuntarajoitteisuuden syynä jäädä siivuun vertaisryhmästään. Tällöin lapsi ei omilla keinoillaan pääse osallistumaan toimintaan.

Tuntee itensä epäonnistuneeksi ja mä en osaa mitään ja mussa ei oo mitään hyvää.

Sillon jos lapsella on jokin kehityksellinen viive tai häiriö, niin silloin se osittain johtuu hänestä mutta kyl mä niin ku ajattelen että mikä se aikuisen ammatillinen velvollisuus on, niin se on löytää niitä keinoja jotta lapsi pääsisi osalliseksi ja olisi siinä täysivaltaisesti mukana.

Aikuisesta johtuvat syyt

Lähes kaikissa lapsen syrjäänjäämistilanteissa aikuisella on mahdollisuus vaikuttaa asiaan. Monissa haastatteluissa kävi ilmi, että aikuinen kuitenkin tiedostamattaan ja tahtomattaan toiminnallaan edesauttaa lapsen syrjään jäämistä. Aikuinen voi ottaa esimerkiksi villimmän lapsen "silmätikukseen" ja rajata tältä tiettyjä oikeuksia ja pahimmassa tapauksessa jopa leimata lapsen.

Lisäksi työntekijät saattavat suhtautua varautuneesti tiettyjä lapsia kohtaan. Varautuneisuus ilmenee esimerkiksi ylivilkkaan tai aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen huomiotta jättämisellä. Helposti kasvattaja ajautuu kilttien ja rauhallisten lasten seuraan kun vaihtoehtona on villi ja aggressiivinen lapsi, joka saattaisi vaatia kasvattajalta enemmän työtä ja huomiota.

Pekka on syyppää kaikkeen vaikka se ei olis tehnyt mitään. Sit siinä käy valitettavasti niin, että jopa aikuiset tekee sitä että leimaa että Pekka ei pääse kaikialle. Pekka ei välttämättä saa kaikkea mitä muut saa.

Aikuisen toimesta ehkä ei niinkään ne hiljaiset lapset vaan ne jotka on ehkä semmosia päälleikäviä ja aggressiivisia ni sit aikuinen voi niinku ehkä tarkottamattaan tai huomaamattaan aina siirtää sen lapsen pois, jos vaan toiset lapset sanoo et se leikki ei suju. -- helposti siirretään tavallaan se pois joka aiheuttaa harmia eikä sit mietitä et kuka olis hänelle hyvä leikkikaveri tai kenen kans se juttu toimis. Sit vaan syytetään sitä yhtä. Siihen kaikki aikuiset sortuu tosi helposti.

Rakenteelliset syyt

Haastateltavat kokivat erittäin haastaviksi tilanteet, joissa lapsi tulee ryhmään kesken lukukauden. Tällöin ystävyysuhteet ovat jo muodostuneet ja lapsen on vaikea päästä mukaan vertaisryhmäänsä. Lisäksi uuden ryhmän aloittaessa ryhmäytymisessä saattaa kestää.

Elokuussa ja syyskuussa nimiä käydään sillain automaattisesti läpi kun on uus kausi ja paljon uusia lapsia mut siis semmonen ryhmään tutustuminen, ryhmään pääseminen ja tutuksi tuleminen kesken lukuvuotta on usein vähän haasteellista et se täytyy sillain erikseen potkasta käyntiin.

Lapsiryhmän koko vaikuttaa myös lasten syrjään jäämiseen. Jos lapsiryhmä on liian iso, arat ja hiljaiset jäävät helposti sivuun. Tällöin vilkkaammat ja äänekkäämmät lapset vievät helposti työntekijän huomion.

Jos lapsi on arka ja hiljainen niin tota eihän se hae sitä huomiota sillon jos on iso ryhmä. Se ei uskalla tulla sieltä esiin. Tai jos se yrittää niin sitä ei huomioida tai sitte se jää sinne jalkoihin ja vaan on siellä muitten mukana.

Haastateltavat pohtivat myös että erityislastentarhanopettajan puuttuminen tai vähäinen läsnäolo päiväkodissa vaikeuttaa lapsen tuen saamisen mahdollisuuksia, sellaisissa tapauksissa joissa lapsilla on erityisen tuen tarvetta.

Muista lapsista johtuvat syyt

Haastatteluista ilmeni että päiväkodissa lapset voivat toiminnallaan ja käytöksellään jättää toisen lapsen ulkopuolelle. Päättelimme vastauksista, että lapset voivat jättää muita syrjään sekä tiedostamattaan että tietoisesti.

Lapsella voi olla jokin piirre mistä muut vertaiset eivät tykkää, piirre voi olla joko fyysinen tai sosiaalinen. Haastateltavien mukaan tästä syystä muut lapset eivät välttämättä halua ottaa häneen kontaktia tai tehdä lähempää tuttavuutta hänen kanssaan.

Sit on et muut lapset ei välttämättä ota mukaan. Tai sit ne huomaa sen jonkun erilaisuuden tai jonkun. Että ei välttämättä huolikaan mukaan vaan sanoo et ei me leikitä ton kanssa.

Et ehkä lapset tavallaan jättää sen hiljaisen tai muuten epämukavan lapsen niinku sivuun mut sit aikuisen pitäis kuitenkin ottaa se siihen mukaan. Et kumpi se sitte on. Ehkä lapsi työntää sen pois mut aikuisen tehtävä olis kuitenkin sit huomioida se ja kattoo ettei niin tapahdu. Et se pääsis leikkeihin mukaan ja sais kavereita.

6.3 Miten päiväkodin työntekijät tunnistavat syrjään jäävän lapsen päiväkodissa

Puolet haastateltavista oli sitä mieltä, että heidän on helppo tunnistaa syrjään jäänyt lapsi päiväkodissa. Keinoksi tunnistaa syrjään jäänyt lapsi he mainitsivat havainnoinnin merkityksen.

Sä voit seurata vaikka jonkun lapsen touhuja päivän ajan ja sen huomaa kyllä aika nopeesti et kuinka paljon sillä on niitä kontakteja.

Neljä haastateltavaa koki, että syrjään jäävien lasten tunnistaminen on toisinaan vaikeaa ja toisinaan helpompaa. Yhden haastateltavan mukaan ei ole helppoa tunnistaa syrjään jäävää lasta päiväkodissa.

-- toisinaa on mut sit taas se on välillä tosi vaikeeta. Et tota varsinkin mitä vanhempi lapsi niin sitä selkeemmin tämmöset havaitsee.

Jos avaa silmänsä niin on, mut ei aina. Ei se ole koskaan helppoa nähdä kokonaiskuvaa. Sä keskityt yhteen asiaan ja ne muut silleen ympärillä menee sumuksi niin sanotusti. Mä väitän, että toisten ihmisten on helpompi huomata asiat kun toisten. Se liittyy siihen omaan persoonaan. Toiset on alttiimpia huomaamaan kuin toiset.

6.4 Kuinka työntekijät tukevat ryhmässä syrjään jäävää lasta

Puolet haastatelluista kertoi, että heidän on helppo havaita syrjään jäävät lapset. Osa heistä kuitenkin koki heidän tukemisensa välillä vaikeaksi (3).

Mut se et onks niit helppo sit ottaa siihen ryhmään mukaan ja muistaaks niit ottaa mukaan ni se on sit eri asia.

Osan haastatelluista (4) mukaan päivähoiton henkilöstöllä on kuitenkin tarpeeksi tietoa tukikeinoista ja -muodoista, joilla tukea vertaisryhmästään syrjään jäävää lasta. Kaksi haastatelluista toivoi kuitenkin lisäkoulutusta.

Jo olemassa olevista tukikeinoista ja -muodoista ensiarvoisen tärkeäksi haastatellut (5) mainitsivat hyvän ja luottamuksellisen suhteen luomisen lapseen ja tämän vanhempiin. Tämä vaati työntekijän aktiivista aloitetta. Keskustelu vanhempien ja työntekijöiden välillä koettiin tärkeäksi ja vanhempien ”mukaan otto” heti päivähoitoa aloitettaessa. Tärkeää olisi että suhde olisi sellainen, että vanhempi pystyisi kertomaan huolistaan työntekijälle ja toisin päin.

Tärkeää on riittävästi keskustella siitä lapsesta. Alussahan se kaikki tieto lapsesta on vanhemmilla ja on kauhean tärkeä jutella lapsesta vanhempien kanssa ja satsata myös siihen lapseen tutustumiseen.

Haastateltujen mukaan lapsella tulisi olla päivähoidossa aikuinen johon hän luottaa ja joka tukisi hänen kasvuaan ja kehitystään. Aikuisen tulisi olla helposti lähestyttävä ja kannustaa lasta kertomaan asioita hänelle. Aikuisen tulisi aktiivisesti ottaa huomioon nekin lapset, jotka eivät itse huomiota hae. Työntekijän kahdenkeskinen aika lapsen kanssa koettiin myös tärkeäksi. Tällöin lapsi saa osakseen jakamatonta huomiota, jota hän ei välttämättä onnistu ryhmässä saamaan.

Mun mielest sekin et kannustaa lasta lähestymään aikuista, kertomaan että mulla ei oo tekemistä tai mulla on vähän ikävä. Se ois tärkeätä. Se olis niin kuin luottamuksellinen se suhde, että lapsi vois tulla sanomaan.

Kahden haastatellun mukaan syrjään jääville lapsille positiivinen palaute on tärkeää. Tällä he tarkoittivat lapsia, jotka käyttäytyivät toisia kohtaan huonosti. Heille olisi tärkeää antaa positiivista palautetta silloin kun he toimivat oikein. Tällä tavoin työntekijät sanoivat tähtäävänsä lapsen itsetunnon ja minäkäsityksen parantamiseen. Kaksi haastateltua koki myös, että kiusaamisesta ja erilaisuudesta olisi tärkeää puhua lapsille suoraan. Heidän mielestään se auttaisi lapsia ottamaan paremmin muut huomioon ja ymmärtämään sekä hyväksymään erilaisuutta.

--menis vähän niin kuin itse matkaan ja yrittäis selittää, siis kylhän lapset tajuaa senkin etä toiset on erilaisia, pitäis hyväksyä sitä erilaisuutta.

Jokainen haastateltu koki tiimipalaverit välttämättömiksi, ilman niitä ei syrjään jäävää lasta välttämättä tunnistettaisi eikä hän saisi näin tarvitsemaansa tukea. Tiimipalavereissa työntekijät kertoivat käyvänsä lapsi kerrallaan läpi näiden kuumiset ja mikäli huolen aihetta jostakin lapsesta löytyy, yhdessä pohditaan keinoja tämän lapsen tukemiseksi.

Jokaisen lapsen miettiminen aina aika ajoin on tärkeää. Ja niinku sekin ois hyvä et ne ryhmän aikuiset aika ajoin pystyis vähän kokoomaan sen mitä kaikki aikuiset ajattelee lapsen tilanteesta. Miten hän on päässyt ryhmään mukaan ja niin edelleen.

Syrjään jäävän lapsen tukemiseksi koettiin myös tärkeäksi erityislastentarhanopettajan olemassaolo ja apu (7). Haastatellut (3) kokivat harmilliseksi sen, että kaikissa päiväkodeissa ei ollut erityislastentarhanopettaja useinkaan paikalla. Erityislastentarhanopettajan koettiin antavan tukea, neuvoa ja ohjeita kuinka toimia syrjään jäävän tai muuten apua tarvitsevan lapsen kanssa.

-- hänelle puhutaan ja häntä konsultoidaan ja häneltä kysytään neuvoja. Hän on äärettömän tärkeässä roolissa, että häneltä saa lapsille jotain hyviä erityisiä tehtäviä ja pelejä. Tai sit lapset tekee hänen kanssaan.

Tärkeää olisi myös kiinnittää huomiota päivähoidon aloitukseen. Haastateltujen (6) mukaan erityisen tärkeää on tutustuttaa lapsia toisiinsa heidän aloittaessaan päivähoidon. Keinoja tutustuttamiseen mainittiin olevan nimileikit (5) ja leikkijöiden jakaminen pareihin (6).

Erityistä huomiota tulisi kiinnittää lapsiin, jotka tulevat päivähoitoon kesken toimintakauden (6). Myöskään tällöin ei saisi unohtaa tutustumisleikkien tärkeyttä.

Haastatellut (6) kokivat, että tukemalla lasten leikkiä lapsi ei jäisi syrjään muista. Leikkiessään lapsi on osallisena ryhmän toimintaan ja muodostaa samalla toverisuhteita. Leikkiä nähtiin voitavan tukea luomalla puitteet leikille. Leikille tulisi antaa aikaa, sitä ei saisi keskeyttää. Leikille tulisi luoda tilaa ja rauhallinen paikka. Leikkivälineiden tulisi olla helposti saatavilla ja hyvässä kunnossa.

Viiden haastateltavan mielestä aikuisen on hyvä jakaa leikkijät valmiiksi sen mukaan, ketkä lapsista tulevat toimeen keskenään. Haastateltujen mukaan aikuinen voisi myös mennä leikkiin mukaan tukemaan sitä tarvittaessa.

Aikuisten pitää auttaa siihen leikin maailmaan mukaan. Täytyy katkoa että minkä tyyppinen leikkijä lapsi on et kenen kanssa sen laittaa leikkimään. Täytyy olla pikkasen antennit pystyssä aluks ja et mitkä lapsen kiinnostuksen kohteet on ja suorittaa semmonen valinta että mä laitan sen lapsen leikkimään ton lapsen kanssa ja katon mitä tapahtuu. Jos se ei toimi niin aikuinenhan voi mennä leikkiin mukaan apuun tai laittaa sinne kolmannen lapsen ja katkaa et se alku lähtee hyvin. Sit jos se alku on tuettuna lähtenyt hyvin niin se lapsi ei jää sivuun, mut se et vaan tökkäsee selästä et leikkimään niin se ei useinkaan toimi.

Viisi haastatelluista mainitsi keinoina tukea syrjään jäävää lasta pienryhmätilanteiden järjestämisen. Pienryhmätilanteissa haastatellut kokivat, että lapset pääsivät tutustumaan paremmin toisiinsa ja ne koettiin tilanteiksi joissa ujoimmatkin lapset uskaltavat osallistua. Haastatellut kokevat, että pienryhmätilanteiden järjestämiselle ei kuitenkaan aina ole tarpeeksi resursseja, vaikka niistä olisi hyötyä. Muutenkin haastattelusta kävi ilmi, että keinoja tukea syrjään jääviä lapsia kyllä on, mutta resurssit eivät aina näiden lasten tukemiseen riitä.

Ja sit se vaatii myös niinku hallinnolt eli johdolt semmosia systeemejä et luo niitä mahdollisuuksia sille keskustelulle ja palaverille. Et sä tuol lasten keskel pysty puhuu ku siel pitää keskittyä lapsiin.

7 POHDINTA

7.1 Johtopäätökset

Tutkimustulosten perusteella teimme neljä johtopäätöstä, jotka ovat:

1. Päiväkotiryhmästä syrjään jääviä lapsia on kahdenlaisia. Toiset ovat ujoja, rauhallisia ja passiivisia. Toiset puolestaan ovat käytökseltään aggressiivisia ja toisia kiusaavia. Kumpaakin lapsityyppiä yhdistää huonot sosiaaliset taidot ja kykenemättömyys liittyä leikkiin sekä olla siinä mukana.
2. Päiväkotiryhmästään syrjään jäävä lapsi jää ryhmän ulkopuolelle joko omasta tahdostaan, muista lapsista johtuen, työntekijöistä riippuvista syistä tai rakenteellisista syistä.
3. Vain puolet päiväkodin työntekijöistä tunnistaa tällä hetkellä hyvin syrjään jäävän lapsen päiväkodissa ja vaikka he tunnistavaisivatkin eivät he välttämättä osaa tukea näitä lapsia.
4. Päiväkodin työntekijät voivat tukea vertaisryhmästään syrjään jäävää lasta yhteistyöllä lapsen, lapsen perheen ja muiden tahojen kanssa, järjestämällä pienryhmätilanteita ja tukemalla lasten leikkiä. Tiimipalaverit, työntekijöiden riittävä keskustelu lapsien tilanteesta ja erityislastentarhanopettajan apu ovat myös tärkeitä syrjään jäävää lasta tuettaessa.

7.2 Vertailua muihin tutkimuksiin ja jatkotutkimushaasteet

Oman tutkimuksemme tulosten mukaan syrjään jääviä lapsia on kahdentyyppisiä. Kaiponen ja Koskela opinnäytetyössään "...Aikaa kohdata rauhassa lapsi..." tutkivat päivähoidossa työskentelevien kokemuksia vertaisryhmässään sivuun jäävistä lapsista. He kysyivät tutkimuksessaan päivähoidon henkilökunnalta kyselylomakkeella adjektiiveja kuvaamaan sivuun jäävää lasta.

He saivat osittain samansuuntaisia tuloksia kuin mekin. Samoja adjektiiveja olivat arka, muiden torjuma, yksinäinen, kiltti, huomiota vaatimaton, helppo ja hiljainen. Heidän tutkimuksessaan nousi esiin myös sivuun jäävästä lapsesta luonnehdinnat; erilaiset mielenkiinnot omaava ja jännittynyt, joita omassa tutkimuksessamme kukaan ei maininnut. (Kaiponen & Koskela 2009, 39.) Kaiposen ja Koskelan tutkimuksessa ei myöskään nousut esille jakoa kahden eri tyyppisistä syrjään jäävistä lapsista.

Tutkimuksemme mukaan päiväkotiryhmästään syrjään jäävä lapsi jäi ryhmän ulkopuolelle joko omasta tahdostaan, muiden lasten toiminnasta johtuen, työntekijöistä riippuvista syistä tai rakenteellisista syistä. Kaiponen ja Koskela tutkivat tutkimuksessaan myös miten sivuun jäävät lapset näkyvät päiväkodin työntekijöiden työssä. Heidän tutkimuksensa mukaan lapsi jäi päiväkotiryhmän vertaisryhmän ulkopuolelle omasta tahdostaan, muiden toiminnasta johtuen, työntekijöistä riippuvista syistä tai aloittaessaan uutena lapsena päiväkotiryhmässä. (Kaiponen & Koskela 2009, 2.) Tulokset ovat vastaavia omiemme kanssa.

Myös Pollari ja Vatjus tutkivat lasten vertaissuhteita ja syrjäytymistä päivähoidossa pro-gradu tutkielmassaan ”Lasten näkökulmia osallisuuteen päiväkodin vertaisryhmässä - Jos määhän kävisin kysyyn kaikilta niin ja kukaan ei haluais olla mun kans niin kyllä se silleen aika murheelliselta tuntuis”. Heidän haastattelemiensa työntekijöiden kokemusten mukaan lasten syrjäytymistä voi esiintyä vetäytymisenä, puutteellisina sosiaalisina taitoina vertaisryhmään liittymisessä, poissulkemisena, sekä epävakaina perusturvallisuutena. (Pollari & Vatjus 2007, 77). Tulokset ovat osittain samoja omiemme kanssa, mutta olemme jaoitelleet tulokset eri kategorioihin. Esimerkiksi vetäytyminen johtui mielestämme lapsen syrjään jäämisestä hänen omasta tahdostaan.

Puolet työntekijöistä kertoi tunnistavansa syrjään jäävän lapsen hyvin. Osa haastatelluista kuitenkin oli sitä mieltä että tunnistaminen onnistuu joskus ja joskus ei. Kaiposen ja Koskelan tutkimuksen (2009, 36) haastateltavat tunnistavat sivuun jäävän lapsen erilaisten tilanteiden ja luonteenpiirteiden kautta.

He eivät kuitenkaan ilmaisseet tutkimuksessaan kuinka moni haastateltavista tunnisti kyseiset lapset. Emme löytäneet vastaavia tutkimuksia, joissa olisi selvitetty kuinka hyvin päivähoidon työntekijät tunnistavat syrjään jäävän lapsen.

Tutkimuksemme mukaan keinoja tukea syrjään jäävää lasta löytyi useita. Työntekijät kokivat, että ensiksi tulisi luoda luottamuksellisen suhde lapseen ja lapsen vanhempiin, jotta he ”pääsisivät tarpeeksi lähelle” voidakseen auttaa. Keinoina tukea lasta nähtiin yhteistyö lapsen ja perheen ja muiden toimijoiden kanssa, tiimipalaverit, työntekijöiden keskinäinen ajatusten vaihto ja lasten leikin tukeminen ja pienryhmätoiminnan järjestäminen. Erityislastentarhanopettajan apu ja olemassaolo nähtiin yhtä lailla tärkeäksi. Päiväkodin työntekijät kokivat pääosin, että heillä oli riittävät keinot tukea syrjään jäävää lasta, ainoat puutteet koettiin liittyvät rakenteellisiin tekijöihin. Rakenteellisiin syihin voidaan kuitenkin vaikuttaa vain resursseja lisäämällä ja järjestelmiin vaikuttamalla kun taas työtapoihin ja menetelmiin vaikuttaminen on helpompaa.

Pollarin ja Vatjuksen tutkimuksessa henkilökunta toi esille keinoina tukea syrjään jääviä lapsia aikuisen tuen tärkeyden vertaisryhmään liittymisessä, sosiaalista käytöstä tukevat opetusohjelmat, yhteistyötahot ja kasvatuskumppanuuden vanhempien kanssa. (Pollari & Vatjus 2007, 75). Myös heidän tutkimuksessaan ilmeni pienryhmätoiminnan ja leikin merkitys sekä erityislastentarhanopettajan läsnäolo tärkeinä tukikeinoina.

Tutkimusprosessi ei ole päättynyt vaikka tutkimusongelma saadaankin ratkaistua. Tutkimuksen tulokset voivat synnyttää uusia kysymyksiä ja aloittaa näin uuden tutkimuksen. (Alasuutari 2001, 278.) Saamamme tulokset työntekijöiden haastatteluista osoittavatkin, että jatkotutkimushaasteita aiheen tiimoilta on. Yhä voisi tarkemmin selvittää syitä miksi lapsi jää syrjään päivähoidossa. Olisi myös hyvä löytää enemmän keinoja, luoda uusia menetelmiä syrjään jäävien lasten osallistamiseksi ja auttamiseksi. Ei välttämättä tarvitse löytää edes uusia keinoja vaan jo olemassa olevien menetelmien ja keinojen juurruttaminen osaksi työntekijän normaalia työtä olisi tärkeää.

Tuloksista kävi myös ilmi, että työntekijät itse omalla käytöksellään aiheuttavat lapsen syrjään jäämistä muun muassa leimaamalla lapsen kiusaajaksi. Työntekijöiden asenteisiin vaikuttaminen olisikin hyvä jatkotutkimushaaste.

7.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä. Siksi on aina arvioitava yksittäisen tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteisiä ohjeita toisin kuin määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tutkimusta arvioidaan kuitenkin kokonaisuutena, mistä syystä sen sisäinen johdonmukaisuus, eli koherenssi painottuu. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös tarkastelemalla tutkimuksen kulun osien luotettavuutta erikseen. (Tuomi 2007, 150; Tuomi & Sarajärvi 2002, 131,135.)

Laadullisen tutkimuksen tekee luotettavammaksi se, että tutkija raportoi tutkimuksen vaiheet yksityiskohtaisesti. Tutkimusaineiston luotettavuuden kannalta on myös tärkeää selittää kuinka tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin päästiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138.)

Laadullisessa tutkimuksessa tärkeitä eettisiä periaatteita ovat tiedonantajan vapaaehtoisuus ja henkilöllisyyden suojaaminen sekä luottamuksellisuus (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 39). Aineiston keruun luotettavuutta arvioidessa tulee pohtia miten ja minkä avulla aineisto on kerätty (Tuomi 2008, 151). Opin näytetyömme aineisto kerättiin työntekijöiden haastatteluilla kahdessa eri päiväkodissa. Haastattelut tallennettiin nauhurille. Ennen haastattelujen pitämistä varmistimme, että haastateltavilla oli riittävästi tietoa tutkimuksestamme ja annoimme heille mahdollisuuden kieltäytyä. Haastateltaville on annettava mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tällä pyritään kunnioittamaan itsemääräämisoikeutta. (Kuula 2006, 61.)

Haastattelimme yhteensä kymmentä työntekijää, mielestämme tämä on riittävä määrä laadullista tutkimusta tehtäessä. Tämän voi perustella sillä, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen vaan määrää tärkeämpi on laatu (Eskola & Suoranta 1998, 18). Kaikki haastattelut pidettiin haastateltavan työpaikalla päiväkodissa ja haastateltavalle sopivana ajankohtana. Haastatteluilla, jotka tehdään haastateltavien ”kotikentällä” on suurempi mahdollisuus onnistua.

Tilan on hyvä olla haastateltavalle tuttu ja turvallinen. (Eskola & Vastamäki 2001, 28.) Haastateltavat olivat työpaikallaan jo valmiiksi orientoituneita aiheeseen sekä säästimme myös aikaa ja rahaa haastatteleamalla heitä työpaikoiltaan. Pyrimme luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman avoimen ja luotettavan. Tällä tavalla pyrimme saamaan mahdollisimman rehellisiä vastauksia, jotta tutkimuksemme ei vääristyisi. Painotimme myös ennen tutkimuksen aloittamista haastateltaville ettemme ole arvostelemassa heidän työtapojaan tai käytäntöjään. Koimmekin kaikki haastattelut onnistuneiksi ja saimme uutta tietoa jokaisen myötä.

Tutkimusaineiston käsittelyssä ja analysoinnissa on huolehdittava, ettei aineisto ole ulkopuolisten saatavissa (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 41). Huolehdimme opinnäytetyötä tehdessämme, että anonyymius säilyi kaikissa sen vaiheissa. Emme maininneet opinnäytetyössä mitään, mikä olisi voinut paljastaa haastateltavien tai muiden tutkimuksessa ilmenneiden henkilöiden henkilöllisyyttä. Yksittäisten henkilöiden nimiä ei saa tutkimuksessa mainita ja tutkimustekstissä ei saa olla tunnistettavissa yksittäiset tutkittavat (Kuula 2006, 64). Opinnäytetyössämme esimerkiksi haastateltavien suorissa lainauksissa on muutettu lasten nimiä. Haastattelut litteroituamme poistimme haastattelut saman tien nauhurilta.

Lähteiden kriittinen arvioiminen on myös tärkeä osa luotettavuuden arvioimista. Lähteitä arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota lähteiden aitouteen, riippumattomuuteen, puolueettomuuteen, alkuperäisyyteen ja ajankohtaisuuteen (Mäkinen 2006, 128).

Käyttämämme lähteet ovat suurimmalta osin alle kymmenen vuotta vanhoja, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Olemme myös valinneet lähteitä, jotka ovat luotettavia ja tutkimuksen kannalta olennaisia.

Kunnioitimme tekijänoikeuksia opinnäytetyötämme tehdessä viittaamalla aina tekijään, julkaisuvuoteen sekä lähteenä käytettyyn sivuun. Viittaus on tieteellinen tunnustus sille, jonka ajatuksia opinnäytetyössä käyttää. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 42.) Emme vähättele muiden tutkijoiden osuutta opinnäytetyössä esimerkiksi puutteellisilla lähdeviitteillä aiempiin tutkimuksiin vaan merkitsemme lähdeviitteet huolella ja pyrimme käyttämään vain alkuperäisiä lähteitä.

Tutkimusta arvioitaessa on myös tärkeää kertoa millaisella aikataululla tutkimus on tehty (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Aloitimme tutkimuksemme tammikuussa 2013. Ensiksi haimme tutkimusluvan opinnäytetyötämme varten ja selvitimme salassapitoon liittyvät asiat. Luvan saatuaamme kirjoitimme opinnäytetyömme teoriaosuuden kesäkuuhun 2013 mennessä ja samoihin aikoihin teimme haastattelumme. Tulosten purun, analyysin ja lopullisen johtopäätösten teon ja pohdinnan teimme elo-syyskuun 2013 aikana. Opinnäytetyömme oli kokonaan valmis 2013 lokakuussa.

7.4 Opinnäytetyöprosessin arviointi ja merkitys sosiaalialalla

Sosiaalialan ammattilaisen osaamisalue on laaja. Siihen kuuluu sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, yhteiskunnallinen analyysitaito, reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen, yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskuntaan vaikuttaminen. Sosionomin tulee tuntea eettiset arvot ja perehtyä sekä sitoutua niihin. Sosionomin tulee pyrkiä huono-osaisuuden ehkäisemiseen yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön näkökulmasta. (Mäkinen ym. 2009, 18–19.) Opinnäytetyömme kautta pyrimme osaltamme ennaltaehkäisemään syrjäytymistä ja huono-osaisuutta.

Sosionomin yksi keskeisimmistä osaamisalueista on vuorovaikutuksen tukeminen (Mäkinen ym. 2009, 18–19). Vertaisryhmästään ulkopuolelle jäämisellä ja vuorovaikutuksen puutteella vertaisryhmässä on moninaisia vaikutuksia lapselle. Vaikka varhaisen lapsuusiän ongelmat ovat usein vielä pieniä, voivat ne myöhemmällä iällä tulla niin suuriksi, että niihin voi jo olla liian vaikea puuttua. Siksi tulisikin pyrkiä jo päiväkotikäsiässä ehkäisemään lapsen syrjään jäämistä ja näin välttää tätä niin kutsuttua ”lumipalloefektiä”. Päiväkotikäisestä lapsesta ei voi puhua syrjäytyneenä, mutta lapsuudessa syrjään jääminen lisää sitä riskiä tulevaisuudessa.

Kokonaisuudessaan olemme tyytyväisiä panokseemme ja aikaansaannokseemme tässä tutkimuksessa. Tutkimus eteni ilman suurempia taukoja tai motivaatiokatkoksia. Olimme yhdessä hyvä tiimi, autoimme toisiamme jaksamaan läpi tämän pitkän, mutta kuitenkin antoisan prosessin. Saimme kitkatta sovittua yhteiset tapaamiset ja huomasimme lisäksi, että ajatuksenjuoksumme ja kirjoitusasumme on hyvin samanlaista, mikä helpotti kirjoittamistamme yhdessä.

Suunnitteluvaiheessa työskentelyämme hidasti kuitenkin epäselvyys siitä miten muodostamme teoriaosuutemme. Aiheesta innostuneena etsimme ja kirjoitimme heti paljon tekstiä, jota jouduimme myöhemmin karsimaan pois, ettei tutkimuksestamme tulisi liian laaja. Keinoja tukea syrjään jääviä lapsia on monia ja olisimme halunneet tuoda niitä enemmänkin esille tässä opinnäytetyössä, mutta se olisi paisuttanut opinnäytetyötämme liikaa. Teoriaosuuden selkeämpi rajaus heti alussa olisi säästänyt meidät monilta harhapoluilta.

Opinnäytetyöprosessimme aikana olemme kehittyneet paljon ammatillisesti. Ammattieettinen ajattelumme on lisääntynyt ja opimme tutkimusta tehdessä myös paremmin refleктоimaan omaa toimintaamme. Opinnäytetyön teko antoi meille myös lisää itsevarmuutta työelämään siirtymiseen. Tutkimuksessa antoisinta meille olivat haastattelutilanteet. Saimme haastatteluissa vastaukset meitä askarruttaneisiin asioihin ja samalla saimme keskustella työntekijöiden kanssa kokemistamme tilanteista ja asioista joista ei muuten varmaan olisi tultu puhuttua. Haastatteluja tehdessä tunsimme itsemme ”aidoiksi” tutkijoiksi ja samalla päteviksi sosionomin työhön.

Olemme tyytyväisiä tutkimukseemme. Tuntuu hyvältä että saimme juurruttaa, vaikka vaan kahdellekin päiväkodille, ajatuksia lasten syrjään jäämisestä. Toivomme, että päiväkodeissa keskustelu aiheesta on noussut pinnalle ja syrjään jäävät lapset huomioitaisiin sekä he saisivat näin paremmin tukea päiväkodeissa.

LÄHTEET

- Ahlqvist, T.; Antikainen, P. & Anttinen, M. 2004. Kasvun kansiot Puhuhundan toimintakeskuksessa – aikuislähtöisestä kerronnasta lapsilähtöisiksi tarinoiksi. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 55–64.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Asher, S. & Coie, J. 1990. Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press.
- Brooker, L. & Broadbent, L. 2007. Personal, social and emotional development: learning to be strong in a world of change. Edited by Riley, J. Learning in the early years 3-7. Second edition. London: Sage Publications Ltd, 29-61.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Corsaro, W. 1997. The Sociology of Childhood. London: Sage Publications Ltd.
- Costin, S.E. & Jones, D.C. 1992. Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology*. Vol. 28, No 9/1992, 941-947.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin - Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 16.4.2013 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41154/978-951-39-5143-6_vaitos12042013.pdf?sequence=1.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159-183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Grönfors, Martti. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Heikkilä, M.; Välimäki, A.-M. & Ihalainen, S.-L. 2007. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Helsinki: Stakes. Viitattu 27.8.2013 <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>.
- Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito - lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Helsinki: Stakes
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2005. Leikin asema ja ohjaus lapsiryhmää muovaavana tekijänä. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S. (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun Ammattikorkeakoulu, 21-32.

Helsingin yliopiston Kielikeskuksen äidinkielen viestintäopetuksen palveluyksikkö. Kielijelppi > Puheviestintä > 1. Mitä on puheviestintä? > Vuorovaikutus- puhumista ja kuuntelemista. Viitattu 25.02.2013. <http://www.kielijelppi.fi/puheviestinta/vuorovaikutus-puhumista-ja-kuuntelemista>.

Hirsjärvi S.; Remes P. & Sajavaara P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Junttila, N., Kaarakainen, M-T., Neitola, M., Salminen, T., Talo, J. & Votkin, H. 2002. Lasten minäkäsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.), Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 51-94.

Kaiponen, J. & Koskela, J. 2009. "...Aikaa kohdata rauhasa lapsi.." Päivähoidossa työskentelevien kokemuksia vertaisryhmässään sivuun jäävistä lapsista. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Oulu: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Viitattu 23.9.2013 <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/5720/koskelaOULUG10667.pdf?sequence=1>.

Kajaanin Ammattikorkeakoulu. Etusivu > Opinnäytetyöpakki > Teoreettinen materiaali > Tuki-materiaali > Aineiston keruumenetelmät > Sosiometrinen mittaus. Viitattu 5.11.2013 <http://www.kamk.fi/opari/Opinnaytetyopakki/Teoreettinen-materiaali/Tukimateriaali/Aineiston-keruumenetelmät/Sosiometrinen-mittaus>.

Kalliala, K. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitosta. Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, K. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Kronqvist E.-L. 2001. "Ystävykset yhdessä" - vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa Hujala, E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Tampere: Varhaiskasvatus 90 Oy, 58-77.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkoissa. Helsinki: Otava.

Laine, K. 2002. Pienten lasten sosiaaliset suhteet- tutkimusprojekti. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 3-4.

Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 13-38.

Laine, K. 2002. Lasten syrjäytymisriskien yleisyys ja kasautuminen. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 45-50.

Laine, K. 2002. Lapsi syrjäytymiskehässä. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 95-100.

Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 33. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Laine, T.; Hyväri, S. & Vuokila-Oikonen, P. 2010. Mitä on syrjäytymisen vastainen työ? Teoksessa Laine, T.; Hyväri, S. & Vuokila-Oikonen, P. (toim.) Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Tammi, 9-25.

Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36.

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21- 43.

Lehtinen, A.-R. 2011. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa Hujala, E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Tampere: Varhaiskasvatus 90 Oy, 78-100.

Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. MLL > Kouluille ja kasvattajille > Kiusaamisen ehkäiseminen > Vertaissuhteet. Viitattu 14.02.2013. <http://www.mll.fi/kasvattajille/kiusaamisen-ehkaiseminen/vertaissuhteet/>.

Miles, M. & Huberman, A. 1984. Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods. London: Sage Publications Ltd.

Munter, H. 2001. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa Helenius, A.; Karila, K.; Munter, H; Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. Pienet päivähoitossa. Helsinki: WSOY, 93-109.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Mäkinen, P.; Raatikainen, E.; Rahikka, A. & Saarnio, T. 2009. Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOYpro Oy.

Newcomp, A.F. & Bagwell, C.F. 1995. Children's friendship relations: A meta analytic review. Psychological Bulletin Vol. 117, No.2. University of Richmond, 306-347. Viitattu 11.9.2013 http://www.psychology.sunysb.edu/ewaters/552-04/slide%20sets/susan_brockmeyer/Review%20of%20Friendship%20Article.pdf.

Pollari, S. & Vatjus, T. 2007. Lasten näkökulmia osallisuuteen päiväkodin vertaisryhmässä "Jos mä kävisin kysyyn kaikilta niin ja kukaan ei haluais olla mun kans niin kyllä se silleen aika murheelliselta tuntuis". Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 23.9.2013 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18212/URN_NBN_fi_jyu-2007469.pdf?sequence=1.

Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.

Percy-Smith, J. 2000. Policy responses to social exclusion towards inclusion? Buckingham: Open university press.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 30.8.2013 http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_2_1.html.

Salminen, E. & Tynninen, K. 2011. Omahaotajana päiväkodissa. Omahaotajuus pedagogisena työmenetelmänä. Vantaa: Pedatieto Oy.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suomen Akatemia. Akatemian etusivu > Ohjelmat ja yhteistyö> Tutkimusohjelmat > Päätyneet > SYREENI. Viitattu 14.08.2013 <http://www.aka.fi/fi/A/Ohjelmat-ja-yhteistyö/Tutkimusohjelmat/Paattyneet/Syrjaytyminen-eriarvoisuus-ja-etniset-suhteet-Suomessa-SYREENI>.

Suomen Theraplay-yhdistys ry. Mitä on Theraplay? Viitattu 26.8.2013 <http://www.theraplay.fi/index.php?k=4194>.

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.

Tampereen kaupunki. 2012. Pulmuseen- Pääskysen päiväkodin Varhaiskasvatussuunnitelma. Viitattu 27.8.2012 <http://www.tampere.fi/sote/phoito/keskusta/pulmuvarpuvasu.pdf>.

Terveystieteiden tutkimuskeskus. Lasten päivähoito 2011. Viitattu 12.05.2013 http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102985/Tr30_12.pdf?sequence=1.

Tuomi, J. 2008. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I.; Hujala, E.; Karila, K.; Kinos, J.; Niiranen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: PS-kustannus, 218-233.

VarhaiskasvatusKoulutus. 2011. Omahoitajuus pedagogisena työmenetelmänä. Viitattu 8.8.2013 <http://www.varhaiskasvatuskoulutus.fi/Kaikki-aiheet/omahoitajuus-pedagogisena-tyoemenetelmaena.html>.

Vilen, M.; Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki: WSOY.

Virtuaaliammattikorkeakoulu. Laadullinen tutkimus > Analyysimenetelmiä > Litterointi. Viitattu 13.3.2013 <http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/030906/1144934265902/1144934482934/1144934703586/1146052870489.html>.

Haastattelulomake

1. Ammatti/koulutus?
2. Montako vuotta olet työskennellyt päivähoitossa?
3. Millaiseksi kuvailisit syrjään jäävää lasta
 - a) luonteeltaan (esim. arka, hiljainen..)
 - b) käytökseltään? (aggressiivinen, passiivinen yms.)
4. Kenestä syrjään jäanti johtuu (lapsesta, työntekijästä, muista lapsista)? Mikä näistä on mielestäsi yleisin?
5. Mitä konkreettisia syitä mielestäsi on lapsen syrjään jäämiselle?
6. Jäävätkö usein samat lapset syrjään?
7. Onko helppoa tunnistaa syrjään jäävää lasta lapsiryhmästä?
8. Millaisia esimerkkejä ja kokemuksia teillä on syrjään jäävistä lapsista?
9. Millaisia keinoja ja tukimuotoja teillä on syrjään jäävän lapsen tukemiseksi ja hänen saamiseksi mukaan vertaisryhmän toimintaan?
10. Käytättekö näitä keinoja? Ovatko ne osa arkipäivääne? Toimivatko nämä keinot?
11. Millaisia keinoja ja tukimuotoja toivoisitte lisää syrjään jäävän lapsen tukemiseksi?