

Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä

Marja Syrjämäki

*Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Erityispedagogiikka,
s-posti: marja.syrjamaki@helsinki.fi*

TIIVISTELMÄ: Tässä artikkelissa keskitytään lasten osallisuutta ja sen mahdollisuuksia kuvaavaan puheeseen ja sen kautta muodostuviin merkityksiin. Osallisuus nähdään tässä moniulotteisena käsitteenä, jonka keskiössä on lapsen kokemus mukana olosta ja vaikuttamisesta. Aineistona on neljä keväällä 2012 päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä tuotettua haastattelua. Metodologisena lähestymistapana on diskurssianalyysi, joka on rakentunut kriittisen diskurssianalyysin ja diskursiivisen psykologian lähtökohtien sekä Wahlströmin (1992) käyttämän semanttisen mallin pohjalta.

Johtopäätöksenä todetaan, että ryhmissä työskentelevien aikuisten puheesta voidaan tavoittaa selvästi toisistaan erottuvia, lapselle ja aikuiselle annettujen subjektipositioiden määrittämiä diskursseja. Diskurssit ja vaihtuvissa konteksteissa muodostuvat osallisuuspuheen merkitykset voivat antaa viitteitä ryhmissä vallitsevasta pedagogisesta kulttuurista. Puhetapojen ja merkitysten tiedostaminen antaa aineksia sekä ryhmän pedagogiikan reflektointiin käytännön työssä että laajempaan pedagogiseen keskusteluun varhaiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen kehittämiseksi.

Asiasanat: *osallisuus, diskurssianalyysi, subjektipositio, merkityksen muodostuminen*

ABSTRACT: This article focuses on adult's talk about children's participation and the meanings formed in that discussion. Participation is here seen as a multidimensional concept, focusing on the experience of being involved and having influence. The data consists of four interviews, produced in kindergartens' integrated special groups in the spring 2012. The methodological approach is discourse analysis, influenced by critical discourse analysis and discursive psychology, as well as a semantic model, used by Wahlström (1992).

The conclusions are that the discourses, defined from subject positions of children and adults in the pedagogues' speech, and the meanings, made up in different contexts, could indicate the pedagogical culture of a kindergarten group. Being aware of those discourses and meanings could also bring elements for reflection and also wider pedagogical discussion about the matter.

Keywords: *participation, discourse analysis, subject position, meaning forming*

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan lasten osallisuutta käsitteenä ja inklusiivisen, kaikille yhteisen varhaiskasvatuksen avainelementtinä. Inklusiivinen kasvatus huomioi lasten erilaiset yksilölliset piirteet, kyvyt ja oppimiseen liittyvät tarpeet ja vastaa niihin lapsikeskeisen pedagogiikan keinoin (UNESCO 1994).

Osallisuus on moniulotteinen käsite, jonka tulkinta pohjautuu tulkitsijan käsitykseen lapsesta ja lapsuudesta. Turja (2012) liittyy yhteen osallisuuden ja yhteisöllisyyden. Osallisuus alkaa pienen lapsen mukana olosta ja etenee yhä lisääntyviin mahdollisuuksiin vaikuttaa yhteisiin asioihin. Käsite konkretisoituu osallisuuden tunteessa, kokemuksessa kuulluksi tulemisesta ja vastavuoroisuudesta. From (2010) kuvaa tukea tarvitsevaa lasta osallistujana ja toimijana teoreettisen mallin avulla. Toiminnallisen osallistumisen keskiössä on lapsi, jonka toiminnalliset taidot mahdollistavat osallistumisen lapselle itselleen mielekkäissä toiminnassa ja merkityksellisissä vuorovaikutustilanteissa.

Kronqvist ja Kumpulainen (2011) toteavat lasten rakentavan itse kulttuurisia tilanteita osallisuuden edellytysten mukaan ja luovan samalla omaa kulttuuriaan. Toimijuuden käsite korostaa lapsen positiota itsenäisenä toimijana, ei vain kasvatuksen tai toimenpiteiden kohteena. Se ilmenee *”aloitteellisuutena, kyynä esittää mielipiteitä, taitona pyytää apua, luoda uusia ideoita, ajatuksia ja ylipäänsä lasten tunteena siitä, että he voivat itse vaikuttaa oppimisympäristöönsä ja omaan oppimiseensa.”* (Kronqvist & Kumpulainen 2011, s. 26). Shier (2010) on luonut vaihteittain etenevän mallin lapsen osallisuuden ta-soista ja aikuisen roolista osallisuuden mahdollistajana. Hän lähtee liikkeelle lapsen oikeuksista: lapsen on annettava vapaasti ilmaista mielipiteensä, niitä on kuultava ja niille on annettava arvoa. Osallisuuden mittapuuna Shierin mallissa on kuitenkin enemmänkin vaikuttaminen kuin osallisena ja yhdessä toimiminen.

Suomalaisten varhaiskasvatusasiakirjojen piirtämä lapsikuva on muuttunut suojelua ja hoivaa tarvitsevasta olennotta pystyväksi ja kompetentiksi toimijaksi (Onnismaa 2010). Kompetentin lapsen kuva heijastuu suomalaisen varhaiskasvatuksen osallisuuspuheen-vuoroissa. Monimuotoisen osallisuuden käsitteen kokonaisuutta hahmotettaessa tuntuu joskus olevan vaikea yhdistää tuen ja hoivan tarpeen sekä toimijuuden ja vaikuttamisen näkökulmia.

Osallisuuspuhe on aikuisen tapa käsitteellistää lapsen osallisuutta ja sen ulottuvuuksia. Tässä artikkelissa keskitytään päiväkodin integroiduissa erityisryhmissä tuotettuun puheeseen. Integroituun ryhmään kuuluu yleisimmin viisi tukea tarvitsevaa ja seitsemän tyypillisesti kehittyntä lasta. Tällaisessa ryhmässä jokaisen ryhmän lapsen on mahdol-

lista saada tarvitsemaansa tukea kasvuunsa ja kokea osallisuutta ryhmän jäsenenä muiden lasten ja ryhmän aikuisten kanssa. Artikkelissa pohditaan, millaisia osallisuutta kuvaavia merkityksiä ryhmän kasvattajien tuottama puhe saa ja mitä nämä merkitykset kertovat ryhmässä vallitsevasta lapsikäsitelmästä ja pedagogisesta kulttuurista.

Teoreettisista lähtökohdista tutkimuksen suorittamiseen

Tutkimustehtävä

Artikkelin tavoitteena oli selvittää tukea tarvitsevan lapsen osallisuutta ja osallistumisen mahdollisuuksia päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Itse ilmiön tarkastelun sijaan kiinnostuksen kohteeksi nostettiin ryhmän aikuisten puhe. Tutkimustehtävä kiteytyi kahdeksi tutkimuskysymykseksi:

1. Millaista puhetta ja puhetapoja (diskursseja) integroidussa ryhmässä työskentelevät kasvattajat tuottivat?
2. Millaisia osallisuuden merkityksiä nämä diskurssit sisälsivät?

Diskurssianalyysi lähestymistapana

Diskurssianalyysi ei ole selkeästi määritelty tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin teoreettinen ja metodologinen kehikko, jonka puitteissa toimitaan. Oletetaan, että tapa, jolla ilmiöstä puhutaan, kertoo jotakin itse ilmiöstä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993; Ruusu-vuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Tässä diskurssianalyttinen viitekehys sai vaikutteita kriittisen diskurssianalyysin ja diskursiivisen psykologian perinteistä.

Kriittinen diskurssianalyysi tutkii yhteiskunnan ja kielen suhdetta: kuinka sosiaaliset organisaatiot muovaavat kieltä ja toisaalta, kuinka kielen käyttö vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin. Kriittinen diskurssianalyysi sisältää poliittisen ulottuvuuden, joka nostaa yhteiskunnalliset kysymykset tarkasteluun pelkän kielen käytön tutkimuksen rinnalle. Ilmiöitä ei vain selitetä diskurssien kautta, vaan pyritään myös yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen vaikuttamiseen. (De Melo Resende, 2013; Wodak 2007). Tässä tutkimuksessa haluttiin lähestyä ilmiötä sen pedagogisessa kontekstissa – kertoisiko se, miten puhutaan siitä, miten ilmiö arvotetaan ja millaisia merkityssisältöjä ilmiö saa suhteessa pedagogiikkaan. Pedagogiikan taustalla vaikuttavien arvojen ja merkitysten tiedostaminen voisi antaa aineksia kriittiseen keskusteluun vallitsevasta lapsi- ja ihmiskäsityksestä sekä sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Näin ymmärtämisen olisi mahdollista saada yhteiskunnallista ulottuvuutta.

Toteutettu diskurssianalyysi lainaa käsitteitä diskursiivisesta psykologiasta, joka on sosiiaalipsykologian ja psykologian piirissä syntynyt diskurssianalyttinen suuntaus. *Subjektipositiolla* kuvattiin, millaiseen asemaan kielenkäyttäjät asetti joko itsensä tai muut kielenkäytössä rakennetut toimijat eli millaisen (tilannekohtaisen) identiteetin toimija kielenkäytössä saa (vrt. Vehkakoski 2000). Puheesta tulkitut subjektipositiot osoittautuivat analyysissa oleellisiksi erilaisia diskursseja määrittäviksi tekijöiksi.

Analyysin edetessä puheen merkitys muodostui diskurssin suhteesta tekstin kontekstiin. Wahlströmille (1992, s. 33) konteksti on ”niiden olosuhteiden kokonaisuus, johon tapahtuma sijoittuu”. Kontekstia voi pitää yhteytenä, johon teksti sijoittuu ja josta käsin se tulkitaan. Konteksti luodaan keskustelussa. Tässä artikkelissa kontekstin käsitettä sovelletaan väljemmin tarkoittaen myös aikaa, paikkaa ja ennen kaikkea tilannetta tai näkökulmaa, jossa tai josta kieltä käytettiin ja jota sillä kuvattiin (ks. myös Vehkakoski 2006).

Aineisto ja analysoinnin vaiheet

Aineisto rakentui neljästä haastattelusta, jotka tuotettiin keväällä 2012 eteläsuomalaisen kunnan päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä. Haastattelut tehtiin täydentämään pro gradu – työssä käytettyä strukturoitua oppimisympäristön havainnointia (*Learning Environment Assessment*, Strain & Joseph 2004, suom. Suhonen 2004). Yhteen haastatteluun osallistui yksi, kahteen kaksi ja yhteen kolme henkilöä. Osallistujista kolme oli varhaiskasvatuksen erityisopettajia, kaksi lastentarhanopettajia, kaksi erityisavustajia ja yksi lastenhoitaja. Osa haastatteluaineistosta koskien erityisesti lasten väliseen vuorovaikutukseen ja osallisuuteen liittyviä teemoja jäi pro gradun yhteydessä käsittelemättä, ja niihin palattiin erityispedagogiikan tutkielmassa, johon tämä artikkeli perustuu.

Analysoinnin lähtökohtana oli aineiston järjestäminen ja tutkimustehtävän kannalta oleellisen aineksen erottaminen epäoleellisesta. Havainnointilomakkeesta valikoitiin kohdat, joiden voitiin katsoa viittaavan tutkimustehtävään. Litteraattien huolellinen lukeminen paljasti tutkimustehtävään liittyvää aineistoa myös lomakkeen kysymysten ulkopuolelta. Vaihe toteutettiin osin teorialähtöisesti (käsitys osallisuudesta ja sen ulottuvuuksista, vrt. artikkelin johdanto). Varsinainen analyysi eteni hermeneuttisen tutkimuksen tapaan aineistolähtöisesti. Dialogia aineiston ja tutkijan tulkintojen välillä voitaisiin kuvata hermeneuttisena kehänä, jossa kutakin tulkintavaihetta tarkastellaan kriittisesti ja palataan jälleen aineistoon, tulkintaa edelleen tarkentaen (Laine 2001).

Haastatteluaineistoa kuvattaessa käytettiin seuraavia käsitteitä:

- *puhe*, kun viitattiin (analysoitavaan) puheeseen yleisellä tasolla,
- *teksti, tekstinäyte*, kun tarkoitettiin analysointia varten litteroitua haastattelupuhetta,

- *episodi* tai *tekstiepisodi*, joilla tarkoitettiin tekstinäytteen sisältämää kokonaisuutta, (yksi teksti voi sisältää useamman kuin yhden episodin),
- *positio*, joka kuvasi tässä sitä asemaa johon puhuja lapsen tai itsensä (tai toisen ryhmän aikuisen työntekijän) asetti. Positio – erityisesti position osatekijä, ”*alapositio*” voi tarkoittaa myös roolia, jonka henkilö puheessa saa,
- *konteksti*, joka merkitsi joko tilannekontekstia (ajallinen ja paikallinen konteksti), vuorovaikutuskontekstia (ilmauksen kuvaama vuorovaikutus tai/ja sen suhde muihin puheenvuoroihin) tai kulttuurista kontekstia, joka analyysin edetessä viittasi puheen ilmentämiin laajempiin yhteyksiin. (Wahlström 1992; Vehkakoski 2006) sekä
- *diskurssi*, joka tarkoitti analyysissa tekstin eri elementeistä muodostuvaa merkitysjärjestelmää.

Aineiston manuaalinen koodaus alkoi kynämerkinnöillä haastattelulitteraattien marginaaleissa. Se eteni merkintöjen kokoamiseksi taulukoiksi ja laajemmaksi matriisiksi, jonka avulla oli mahdollista tarkastella rinnakkain sekä tekstiä että sen koodattuja elementtejä ja niiden välisiä yhteyksiä. Atlas.TI. -ohjelma oli avuksi koodauksessa ja koodattujen elementtien välisten suhteiden tarkastelussa. Matriisi toimi lähtökohtana tekstin elementtien tyypittelyyn ja eri elementtien välisten suhteiden tarkasteluun.

Diskurssit ja niissä muodostuneet merkitykset

Matriisin pohjalta tehtyjen taulukoiden ja kuvioiden avulla erotettiin ja nimettiin toisistaan erottuvat diskurssityypit. Litteroitu haastatteluteksti kulki taulukoiden ja matriisin rinnalla koko analyysin ajan. Tekstin avulla oli mahdollista tarkentaa tehtyjä havaintoja ja päätelmiä analyysin edetessä ja tulkintaa tehtäessä.

Puheessa tuotettujen, lapsen osallisuutta kuvaavien merkitysten analysoinnissa sovellettiin Wahlströmin (1992) esittämää semanttista käsitelmää, jonka mukaan merkitys on puheen (tekstin) ja sen kontekstin välinen suhde. Wahlströmille diskurssi on tapa, jolla (tietystä aiheesta tietystä tilanteesta tietystä yhteisössä) puhutaan. Diskurssi on määräävässä suhteessa siihen, millaisia merkityksiä puhe kontekstissään saa. Wahlström käytti mallia merkityksen muodostamiseen perheterapeuttisessa keskustelussa. Tässä artikkelissa mallia sovellettiin määrittäessä merkitystä jo hahmotetuissa diskursseissa (merkitysjärjestelmissä) ja vertailemalla tekstiä suhteessa eri tavoin tulkittuun kontekstiin (ks. myöhemmät esimerkit).



KUVIO 1 Wahlströmin (1992) semanttinen analysointimalli.

Tulokset

Saavutetut tulokset esitetään tässä erikseen kummankin tutkimuskysymyksen osalta. Ensimmäinen kiinnostuksen kohde, aikuisen puheessaan tuottamien diskurssien selvittäminen, osoittautui merkitykselliseksi välivaiheeksi etsittäessä vastausta kysymykseen osallisuutta määrittävästä puheesta. Tuloksia on seuraavassa avattu aineistoesimerkkien avulla. Keskeisimmät tulokset on esitetty kursivoituna.

Neljä diskurssia

Lapsen ja aikuisen positio sekä puheen konteksti saivat tulokinnassa keskeisen aseman diskursseja hahmotettaessa (vrt. Vehkakoski 2006).

Aineistosta määrittyi neljä erilaista lapsen positiota:

- *positiivinen toimija*, johon liittyviä määreitä olivat (positiivinen) toimija, aktiivinen toimija, osaja, oppiva, kehittyvä,
- *negatiivinen toimija*, joka rakentui alapositioista (negatiivinen) toimija, haastaja, eritasoinen, tuettava, ei tarpeeksi hyvä, juuttuja, kiehnääjä, häsääjä, väärin toimija, riidan osapuoli, huomion ja aikuisen tarvitsija,
- *osallinen*, jota määrittivät kuvaukset valitsija, oikeutettu, osallinen, jäsen, osallistuja, yksilöllinen osaja, taitaja, kommunikoiija, oppija, vaikuttaja sekä
- *erilainen*, jota kuvasivat määreet tukea tarvitseva, rajoittunut, vammainen, tuen ja resurssin tarvitsija ja käyttäjä, eritasoinen, segregoitu, omalla tasollaan toimija.

Yhdessä episodissa puhuja asetti lapsen pääsääntöisesti yhteen tai kahteen positioon. Useimmiten yksi positio sai kuitenkin vallitsevan aseman. Aikuinen asetettiin seitsemään erilaiseen alapositioon, joiden yhdistelmästä muodostui neljä aikuisen vallitsevaa positiota. Kuhunkin lapsen positioon liittyi useampi aikuisen alapositio. Painottunut positio

tulkittiin vallitsevaksi aikuisen positioiksi, joita oli neljä: *tukija, rajaaja, pedagogi* ja *kuntouttaja*. Vaihtelua vallitsevan position ja siihen liittyvien alapositionien välillä voitiin se-
littää puheen kontekstilla. Seuraavissa esimerkeissä lasta kuvattiin negatiivisen toimijan
positiossa (esimerkissä 1 lapsen väistyvänä positiona osallinen).

ESIMERKKI 1

MS: Ja sitte sanoitkin (haastateltavan nimi) jo että iltapäivisin teillä on semmosta, ikään kuin vapaata toimintaa. Miten silloin lapset hakeutuu leikkeihin tai toimintoihin?

H3: No me vähän siin välipalalla yhdessä suunnitellaan, tavallaan sitä, että mitä haluaisit nyt tehdä ja kenen kanssa ehkä. Joskus joudutaan sanoon, et juu että te ette, tai ei sanota että te ette leiki yhdessä, vaan sanotaan että te meette eri leikkeihin tai näin, että...

Esimerkissä oli kontekstina päiväkotiryhmän ”vapaan leikkiaika” (tilannekonteksti) ja siinä aikuisen lapselle antama ohjaus (vuorovaikutuskonteksti). Aikuisen positioiksi määrittyi rajaaja.

ESIMERKKI 2

MS: Entä sitte, käytättekö sellasta, niin ku esimerkiks sellasta huomiotta jättämistä siis näis negatiivisis kohdissa?

H8: Sitä toisaalta ehkä haluais käyttää niinku määrätys jutuissa. Ja sitte taas se on monesti niinku (lapsen nimi)kin kohalla hyvä esimerkki sitte näissä, et monesti se tuntuu et hänhän hakee sitä huomioita. Ja tän tyyppinen lapsi jolla on paljon sitä negatiivista tai ei-toivottua käyttäytymistä ni sit ku se aikuisen tarve on niin suuri.

MS: Niin, kyllä..

H8: Et selkeesti tulee sitä, et sit taas toisaalta, nii että jollakin keinollahan sitä huomioita tulee saada.

Tässä kontekstiksi tulkittiin päiväkotipäivään kuuluva haastava tilanne ja sen hallinta (tilanne- ja vuorovaikutuskontekstit) sekä aikuisen pedagoginen pohdinta. Nyt, lapsen kuvautuessa edelleen negatiivisena toimijana, aikuisen positiossa painottui rajaaja -määrään rinnalla havainnoija ja tukija.

Diskursseja määritettiin myös muiden puheen elementtien avulla. Kielellisistä piirteistä tarkasteltiin ensisijaisesti puhujan tapaa kuvata osallisuutta ja toimijuutta lauseenjäsen-
nyksen kautta sekä puheen sanavalintoja, joilla osoittautuikin olevan diskurssin rakentumisen kannalta merkitystä. Seuraavassa esimerkissä 3 sanavalinta muovaa sekä puheen luonnetta että lapsen ja aikuisen positiota. Esimerkissä lapsi on oikeutetun toimijan positiossa riehumisleikeistä ja leikin ”lennokkuudesta” huolimatta ja aikuinen näyttäytyy, paitsi rajaajana myös kaikkien lasten leikin tukijana ja mahdollistajana.

ESIMERKKI 3

MS: Sanoisitteko että onko vauhdikkaammat leikit myös sallittuja?

H1: On

H2: Kyllä me ain vähä annetaan tilaa sille. (naurua)

H1: Kyllä, on sallittuja mut sit on sovittu et semmosia riehumisleikkejä, et jos häiritsee toisia se leikki ja sit saatetaan välil viedä tuolta, ku pojat on tietysti välil ni vähän lennokkaampia leikeissään ja muuta. [H2: nii] Pojilla on ollu tuola semmonen vaki-paikka tuola meidän kammarissa ja he haluu sitten, nii viedään automatto tonne etei-seen [H2: kyllä] nii tavallaan siel on varaa vähän ääntäki käyttää ettei sit häiritse mitään kotileikkii.

Analysoitaessa aikuisen ja lapsen jäsentymistä tekstissä toimijaksi (subjekti) tai toiminnan kohteeksi (objekti) vahvistui, että lapsen subjektiasema oli vallitsevana positiivisena toimijan ja osallisen positioissa. Negatiivisena toimijan ja erilaisen positioissa lapsi jäsen-tyi joko subjektina tai objektina. Aikuinen jäsenyi subjektina kaikissa positioissaan seuraavaa esimerkkiä 4 lukuun ottamatta. Esimerkissä lapsi näyttäytyi aktiivisena oppijana ja kommunikoijana osallisen positiossa, aikuinen menetelmäosaajana ja pedagogina.

ESIMERKKI 4

H2: No tukiviittomia mä ainakin käytän näille omille kavereille. Mut nyt on niinkun puheen ymmärtäminen tullu niin hyvin. Ni on välil jääny tukiviittomat sinne sitte vähän taka-alalle. Mut joissakin leikeissä käytetään enemmän niit tukiviittomia. Mut pu- hetta on alkanu tulla. Ni ne on sit jäänyt.

H1: No samaten mun ryhmässä kanssa kun tarvii apuu, nii paljon sanotetaan ja käy- dään läpi asioita (()) sekä kuvilla käydään kanssa. Mut tässäkin mikä on poika, niin paljon on tämmöst, et hän paljon jo ymmärtää, hirvittävän hyvin mitkä on asiat. Mut sit tarvitaan niit tukiviittomia jos ei aikuiset välttämättä ymmärrä jotain. Ja sit sama- ten hän on hyvä piirtämään, niin sit käydään sillä lailla läpi et hän piirtää. Nii et ei paljon muuta mut on se piirtäminen ja sit ne tukiviittomat on käytössä.

MS: No onhan siinä sitte kuitenkin.

H1: Ne on nii luonnollinen asia, nii luonnollinen asia et ei niitä sit muistakkaan erik- seen. Ja se piirtäminen on sit semmonen asia kans joka on..

H2: On, hänhän piirtää, ja hän on hyvin rauhallinen poika joka jaksaa meille selittää jos ei heti me ymmärretä nii hän jaksaa piirtää ja piirtää ja selittää sitä, jollon hänet tullaan ihan varmasti ymmärtämään siinä asiassa.

Esimerkissä aikuinen luopui (kaikista muista aineiston tekstiepisodeista poiketen) sub- jektiasemastaan. Aikuinen oli kohde, joka ei ymmärtänyt, ja lapsi käytti tukiviittomia ja piirsi näyttäytyen näin aktiivisena ja kompetenttina toimijana. Keskeinen teema tekstissä

oli lapsen pystyvyys ja osallisuus sekä toimijoiden vastavuoroisuus ja tasavertaisuus. Kontekstiksi voitiin tulkita aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus ja intervention muuttuminen osaksi päiväkodin arkista toimintaa, ”luonnolliseksi asiaksi”.

Myönteinen sävy oli tyypillinen lapsen ollessa positiivisen toimijan ja erityisesti osallisen positioissa. Lapsen positioista negatiiviseen toimijaan ja erilainen -positioon yhdistyi useimmiten kielteinen puheen sävy. Kuitenkin myös myönteinen sävy näyttäytyi, varsinkin silloin, kun aikuisen position lisämääreenä oli tukija tai mahdollistaja.

Tekstin analysointi edellä kuvattujen elementtien kautta johti neljän erilaisen merkitysjärjestelmän, diskurssin hahmottumiseen. Tekstiepisodeissa vallitseviksi nousseiden teemojen perusteella diskurssit nimettiin seuraavasti:

- *vahvuusdiskurssi*, joka kuvasi lasta pystyvänä, aktiivisena ja oikeutettuna toimijana, joka sai tilaa myös tukea tarvitessaan
- *haastediskurssi*, jolle oli tyypillistä lapsen toiminnan kuvaaminen negatiivisin sävyin ja aikuisen positio valvojana ja rajoittajana – aikuisen intentiona saattoi kuitenkin näyttäytyä lapsen tukeminen
- *osallisuuskurssi*, jossa korostui lapsen kompetenssi, lapsen ja aikuisen toimijuus sekä yhteisöllisyys mutta vahvasti myös aikuisen pedagoginen osaaminen
- *erilaisuuskurssi*, jossa painottui lapsen tuen tarve ja erilaisuus sekä aikuisen ammattitaito pedagogina ja kuntouttajana

Yhteenveto diskursseista ja niitä määrittävistä elementeistä on koottu seuraavaan taulukkoon 1.

TAULUKKO 1 Integroitujen erityisryhmien aikuisten puheessa näyttäytyvät diskurssit ja niiden elementit.

	<i>VAHVUUS-DISKURSSI</i>	<i>HAASTE-DISKURSSI</i>	<i>OSALLISUUS-DISKURSSI</i>	<i>ERILAISUUS-DISKURSSI</i>
<i>LAPSEN POSITIO</i>	positiivinen toimija	negatiivinen toimija	osallinen	erilainen
<i>AIKUISEN POSITIO</i>	tukija	rajaaja	pedagogi (tukija)	kuntouttaja (pedagogi)
<i>PUHEESSA KESKEISTÄ</i>	lapsi pystyvä, toimiva, aktiivinen (lapsi subjekti)	aikuinen rajaa ja strukturoi (aikuinen subjekti)	osallisuus ja yhteisöllisyys (aikuinen ja lapsi subjekteja)	lapsi tukea tarvitseva, aikuinen kuntouttaja (aikuinen subjekti, lapsi objekti)
<i>PUHEEN SÄVY JA LUONNE</i>	positiivinen sävy tunne- ja asiapuhe	negatiivinen sävy tunne- ja asiapuhe	positiivinen sävy, tunnepuhe (asiapuhe)	negatiivinen (ja positiivinen) sävy asiapuhe

Osallisuuspuheen merkityksiä ja ulottuvuuksia

Toisen tutkimuskysymyksen tuloksia esittäessä on tekstinäytteiden rinnalla esitetty esimerkkejä Wahlströmin (1992) luoman analysointimallin käytöstä ja sen avulla muodostetuista merkitysrakenteista, jotka kuvaavat lapsen osallisuuden ulottuvuuksia. Mallissa merkitys muodostuu tekstin ja kontekstin suhteesta. Tutkijan tulkinta tekstin oleellisesta sisällöstä ja sen kontekstista on sijoitettu malliin. Tulkinta merkityksestä on esitelty tekstiesimerkin jälkeen.

Osallisuuden elementtejä

Analysointi kohdistui aluksi tekstiepisodeihin, jotka oli tulkittu osallisuusdiskursseiksi. Tarkastelu laajeni myös muihin diskursseihin, joissa osallisuuden elementtejä esiintyi. Näissä osallisuus näyttäytyi joko lapsen väistyvänä positiona tai niin, että samassa episodissa osallisuusdiskurssi esiintyi rinnan jonkun muun diskurssin kanssa. Analysointi perustui tutkijan tulkintaan siitä, mikä kussakin diskurssissa on lapsen osallisuuden kanalta merkityksellistä.

ESIMERKKI 5

MS: No, miten (()) sä sanoit tos (haastateltavan nimi) jo aikasemmin, et joillekin lapsille toi kuvallinen päiväjärjestys on tosi tärkeä.. Ni käyttkö sitä sanallisesti läpi tarvittaessa vai päivittäin vai?

H1: Se on, toi kuvallinen päiväjärjestys on yhen meidän tytön käytettävissä.

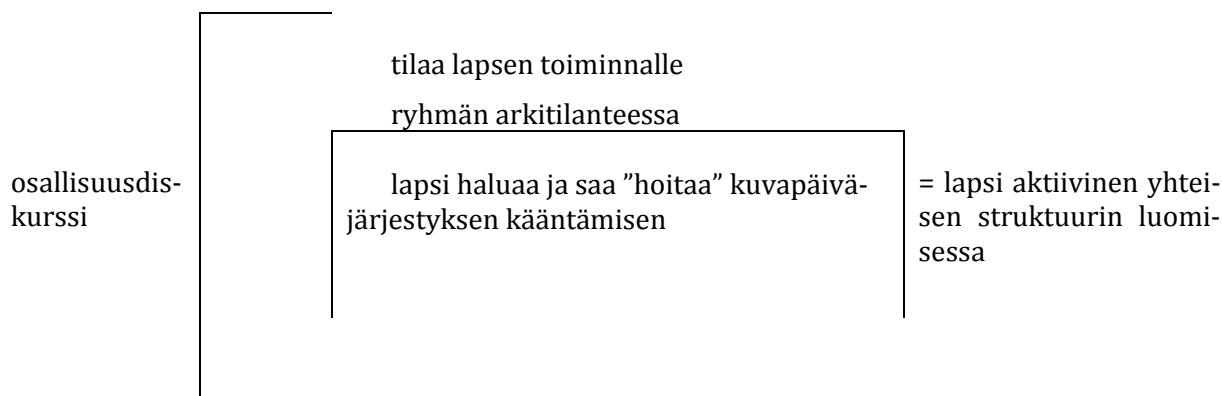
(()) Tai hän on sitä halunnut hoitaa ja ollaan pidetty, että se on hänelle tärkeä. Hän hoitaa sitä aika usein, mut nykyään sitte on muitakin, [et huomaavat siinä mennessään ohi.

H2: [Joo on muita joo]

Et saanko mä vaihtaa. Et ei o mitään. Kyl ne aika tarkkoja on [siinä.

H2: [Joo, on ne tarkkoja.]

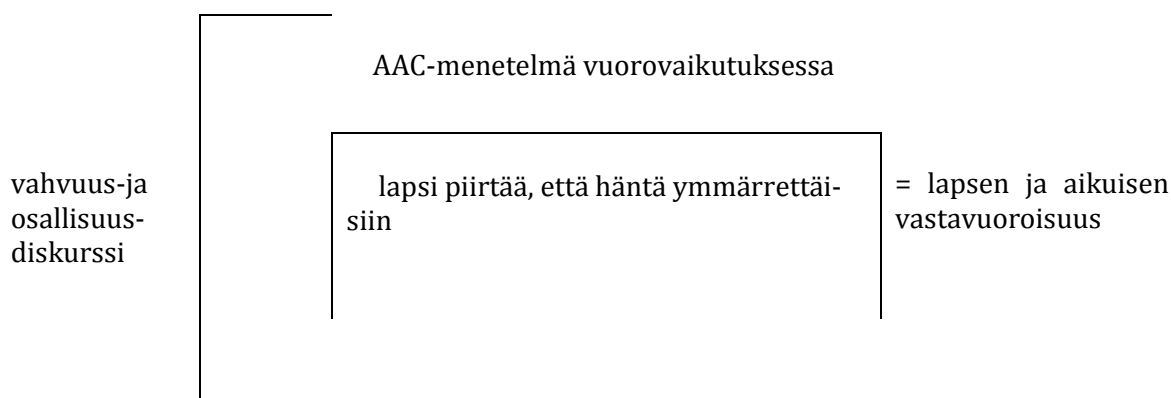
H1: Huomaavat et sit kuvien mukaan.



Esimerkissä 5 kuvataan tukea tarvitsevan lapsen ("yhen meidän tytön") ja muiden ryhmän lasten osallistumista oppimisympäristön rakentamiseen. Tekstin merkitys osallisuusdiskurssissa oli lapsen aktiivinen rooli yhteisen struktuurin luomisessa. Merkityksellisenä kontekstitekijänä voi pitää (aikuisen luomaa) mahdollisuutta tukea tarvitsevan lapsen toimijuudelle. Seuraavassa on katkelma aiemmin esitetystä esimerkistä 4.

ESIMERKKI 4

H1: - - - Mut tässäkin, mikä on poika, niin paljon on tämmöst, et hän paljon jo ymmärtää hirtävän hyvin mitkä on asiat. Mut sit tarvitaan niit tukiviittomia jos ei aikuiset välttämättä ymmärrä jotain. Ja sit samaten hän on hyvä piirtämään, niin sit käydään sillä lailla läpi et hän piirtää. Nii et ei paljon muuta mut on se piirtäminen ja sit ne tukiviittomat on käytössä.



Puheesta välittyi aikuisten arvostus lasta ja tämän pystyvyyttä kohtaan. Kun kontekstina oli puhetta tukevan kommunikaatiomenetelmän käyttö päiväkotiryhmän toimintatilanteessa, merkitykseksi muodostui lapsen ja aikuisen vuorovaikutteinen toimijuus. Tukea tarvitsevan lapsen osallistuminen ryhmän toimintaan mahdollistui aikuisen toiminnan ja erityispedagogisen osaamisen kautta.

Esitetyt esimerkit osoittivat ryhmän aikuisten osallisuuspuheessa osallisuuden toteutumisen lapsen aktiivisena toimijuutena. Lapsen ja aikuisen vastavuoroisuus ja tasa-arvoinen vuorovaikutus näyttäytyivät merkityksellisinä osallisuuden elementteinä.

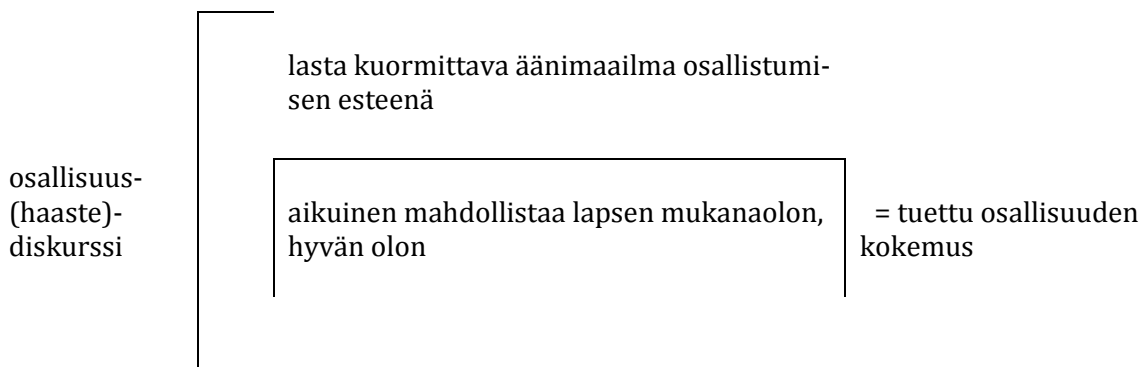
Aineistossa esiintyneitä pedagogisia keinoja osallisuuden tukemisessa ja mahdollistamisessa olivat sosiaalisiin ja vuorovaikutustaitoihin suuntautunut interventio (Askeleittain-ohjelma) käyttö, apuvälineet ja toiminnan mukauttaminen. Seuraavassa (esimerkki 6) lapsen osallisuuden kokemus vaatii toteutuakseen aikuisen tukea.

ESIMERKKI 6

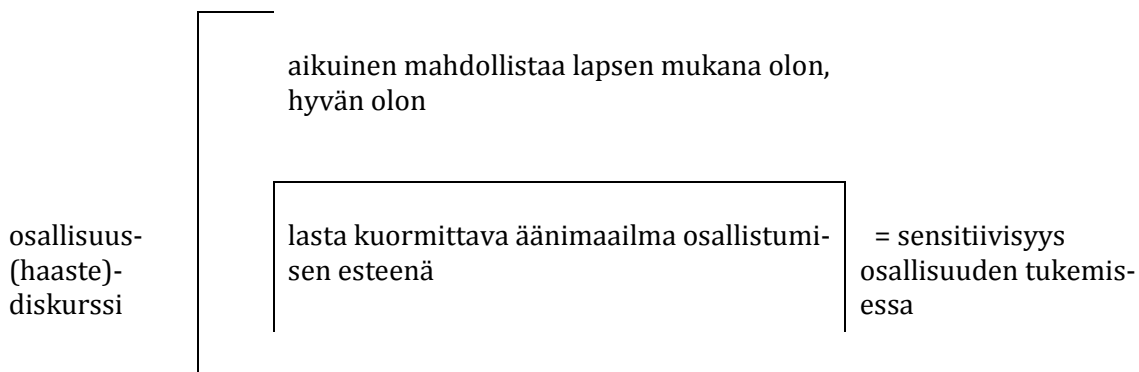
MS: Onko teillä selkeesti semmosia käyttäytymisen pulmia, (()) pulmia joillakin lapsilla että täytyy ikään kuin hyvin vahvasti ohjata? - - - Ootteko te sitten miettiny keskenänne semmosia yhdenmukaisia, johdonmukaisia toimintatapoja?

H1: Joo—o, joo.

H2: Kyllä. Ja se jonka kohdalla se sitte on, ni se vie sen läpi. Ja me tiedetään noin suunnilleen, kuinka se viedään ja toimitaan ja tehdään. Nii että on sellasii tilanteita ihan oikeesti. Nii että jos mietitään joku, joka me vedetään, nii ku just kun viimeks oli muskarituokio, joka me vedettiin. Ja meiän viisvuotias poika, hänhän ei siedä kovia ääniä eikä näitä. Ja me vaan ollaan, mutta me ollaan mukana siinä tilanteessa. Ja istutaan sohvalla ja katsotaan mitä toiset tekee, et hän sais siitä semmosta hyvää oloa. Ja keskustellaan siinä hänen kanssaan et miten mukava olis olla sielä mukana.



Konteksti on osa tekstiä tai tapahtumaa, johon teksti viittaa. Sekä tekstin tulkinta että sen merkityksen rakentaminen tapahtuvat kontekstista käsin (Wahlström 1992). Edellä kuvatussa tulkinnassa merkitys muodostui lapsen kohtaamien haasteiden kontekstissa. Kun kontekstinäkökulmaksi vaihtaa aikuisen toiminnan ja tekstin painopisteeksi lapsen kokemuksen, painottuu merkitys aikuisen toimintaan.



Edellisissä esimerkeissä myönteinen yhteisöllisyyden kokemus näyttäytyi puheessa osallisuuden elementtinä. Aikuisen toiminnalla ja hänen tekemillään valinnoilla oli ratkaiseva

merkitys osallisuuden kokemuksen toteuttamisessa. Aikuisen sensitiivisyys, kyky tulkita lapsen tarpeita ja intentioita (ks. esim. Suhonen 2009) mahdollistaa lapsen osallisuutta.

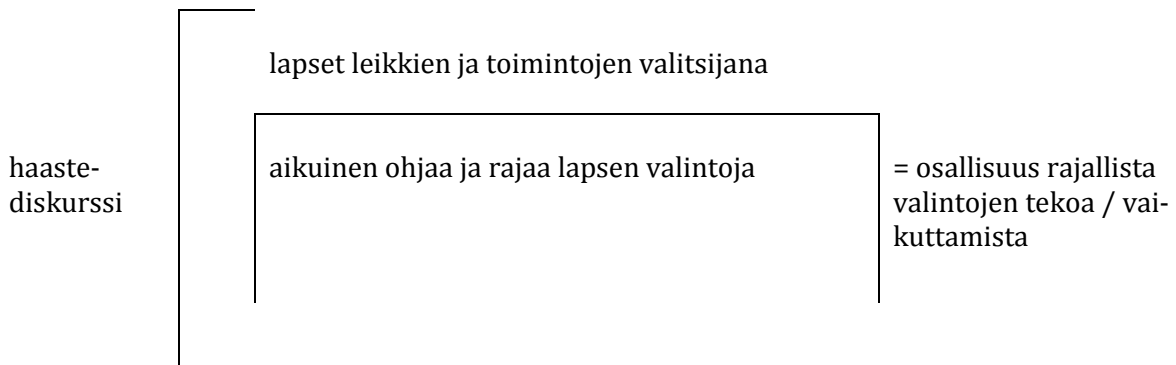
Osallisuuden rajoituksia ja ehtoja

Lapsen osallisuus näyttäytyi ainakin osittain ehdollisena tai rajallisen. Seuraava, jo aiemmin esitetty esimerkki 1 kuvaa päiväkotiryhmän arkea:

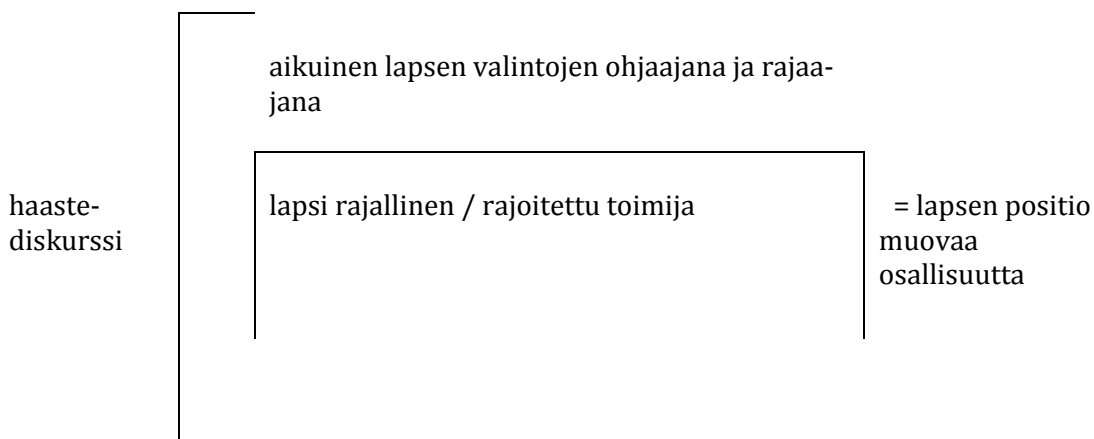
ESIMERKKI 1.

MS: Ja sitte sanoitkin (haastateltavan nimi) jo että iltapäivisin teillä on semmosta, ikään kuin vapaata toimintaa. Miten silloin lapset hakeutuu leikkeihin tai toimintoihin?

H3: No me vähän siin välipalalla yhdessä suunnitellaan, tavallaan sitä, että mitä haluaisit nyt tehdä ja kenen kanssa ehkä. Joskus joudutaan sanoon, et juu että te ette, tai ei sanota että te ette leiki yhdessä, vaan sanotaan että te meette eri leikkeihin tai näin, että



Vaikka lapset ja aikuiset ”vähän suunnittelivat” yhdessä, aikuisen positio rajaajana näyttäytyi esimerkissä vahvana. Kontekstin ja tekstin toisenlainen asemointi tarkoittaa merkityksen tulkintaa:



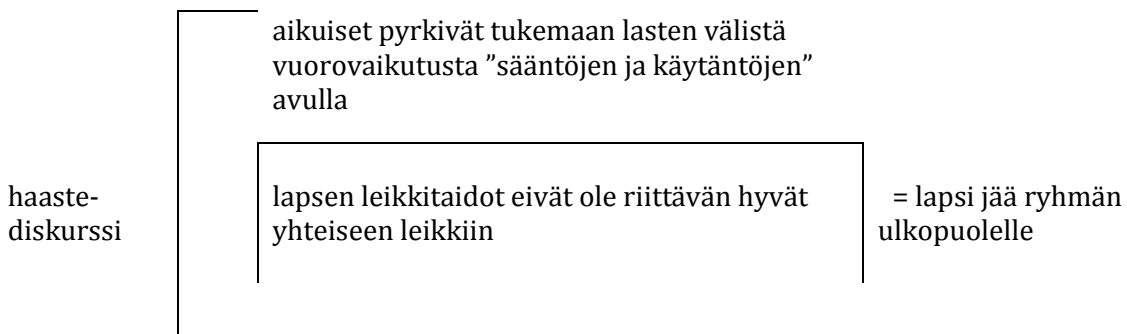
Lapsen osallisuus valintojen tekemisessä ja vaikuttamisessa näyttäytyivät rajallisena tai ehdollisena. Totuttu päiväkotipäivän rakenne ja tilanratkaisut määrittivät osallisuutta, samoin lapsen positio negatiivisena toimijana muovasi osallisuuden mahdollisuuksia

Ryhmästä sulkeminen ja segregointi esiintyi aineistossa vain kahdessa episodissa. Seuraavat esimerkit osoittavat, että ryhmästä sulkijana näyttäytyivät sekä toiset lapset että aikuiset.

ESIMERKKI 7

MS: Mites sitten.. Harjoitteletteko tai miten harjoittelette näitä sosiaalisia taitoja. Ja vuorovaikutuksen taitoja?

H7: No meidän ryhmä on aika paljon tehny saduttamista ja sitten ihan semmosta justiin käsinukeilla. Ja ihan niinkun leikeissä. Just tyttöjen kanssa on ollu tätä hirveen paljon. Kuka jää yksin ja kuka ei jää yksin. Yks äiti just perjantaina soitti ja puhuttiin et huomena kun on palaveri pitää niitä keksiä niitä käytäntöjä ja sääntöjä. Että kun näyttää siltä että sen tytön leikkitaidot ei vielä riitä siihen mihin muilla niin mitä voimme tehdä. - - -

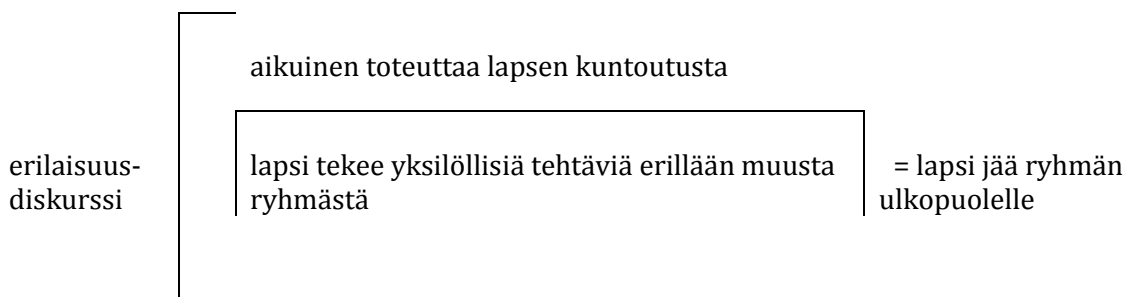


ESIMERKKI 8

H6: Nii se runko, yhdessä se mietitään. Mut sit se on se vastuullinen ihminen miettii. No nyt kun on pienryhmät niin siinä miettii sen tarkkaan, et jos on vaik kädentyö niin mitä siinä tekee. Ja sit kun meidän porukat ku on niin ihan. Ku on niin eri tasosta väkee...

MS: Miten sitte esimerkiks avustaja. Kerroittekin et hänellä on ne omat tehtävänsä (joita tehdään päivittäin muusta ryhmässä erillään – tarkennus pro gradun kenttämuistiinpanoista) tiettyjen lasten kanssa. Niin suunnitteleeko hän ne itsenäisesti? Vai yhdessäkö, ohjaatteko?

H6: No nyt on (avustajan nimi) kyllä suunnitellu. Puheterapeutti on ollu aika paljon katsomassa niitä esimerkiks koritehtäviä lähinnä mitä on. Kyl se on aika paljon jäänyt (avustajan nimi) vastuulle



Esimerkissä 7 aikuinen määrittä lapselle väistyvän erilainen -position, joka näyttäytyi suhteessa toisiin lapsiin. Aikuisen positio oli rajaaja, joka sai rinnalleen tukijan. Esimerkissä 8 erilainen oli lapsen vallitseva positio aikuisen position painottuessa kuntoutukseen ja siihen liittyvään yhteistyöhön. *Aikuisen erilaisista positioista huolimatta merkitys oli lapsen osallisuuden näkökulmasta kummassakin esimerkissä sama: ryhmästä pois jääminen. Osallisuus ja osallistuminen eivät toteutuneet.*

Pohdinta

Neljä diskurssia

Aineistosta hahmottui neljä erilaista diskurssia, joissa saattoi esiintyä tilannekohtaista variaatiota yhden haastattelun sisällä eri tekstiepisodeissa. Toisaalta samasta saattoi löytyä myös rinnakkaisia, jopa ristiriitaisia diskursseja. Tämän voi todeta kuuluvan erityisesti diskursiivisen psykologian lähtökohtiin (Vehkakoski 2006). Diskurssit nimettiin sekä vallitsevavana esiintyvän subjektiposition että tekstin teeman perusteella. Diskurssit tarkastellaan seuraavassa kahtena vastaparina.

Vahvuusdiskurssi – haastediskurssi:

Lapsen aktiivinen, positiivisesti sävyttynyt toiminta ja aikuisen positio toiminnan tukijana ja mahdollistajana korostuivat vahvuusdiskurssissa. Lapsen kuva näyttäytyi positiivisena, vaikka konteksti saattoikin viitata toiminnassa ilmeneviin haasteisiin. Kalliala (2008) täsmentää aikuisen roolia sensitiivisyyden, aktivoinnin ja autonomian käsitteiden kautta. Sensitiivisyydellä tarkoitetaan aikuisen kykyä tunnistaa ja tulkita lapsen tunnetiloja ja tarpeita ja vastata niihin. Tärkeää on myös aikuisen tapa aktivoida ja motivoida lasta ja rikastuttaa tämän toimintaa sekä se, minkä verran lapsi kokee toiminnassaan autonomiaa, joka toteutuu lapsen kuulemisena ja aloitteellisuuden ja vastuullisuuden tukemisena. Vahvuusdiskurssissa aikuinen oli sensitiivinen tunnistessaan lapsen intentioita ja tulkitessaan lapsen toiminnan aloitteita. Lapsi sai tilaa toimijuudelleen myös tukea tarvitessaan (ks. myös Bae 2000).

Haastediskurssissa lapsen positio kuvattiin negatiivisena toimijana ja toisaalta aikuisen toiminnan objektina. Aivan kuten Vehkakosken (2006, s. 58) tutkimuksessaan määrittämässä ongelmadiskurssissa, jossa *”lapsen tilanne muodostui ongelmaksi ja lapsi jossain suhteessa aikuisten taakaksi”*, haastediskurssissa puheen taustalta kuului hyvä tarkoitus auttaa ja tukea lasta. Toiminnan rajaaminen ja strukturointi oli haastediskurssin keskeinen tavoite. Rajaamista selitti usein lapsen (havaittu tai oletettu) negatiivinen toimijuus. Puheessa erottuikin vallitsevana teemana aikuisen luomiin normeihin ja käytänteisiin perustuva rajaus (vrt. Bae 2009) sekä väistyvä teemana pedagoginen rajaaminen ja strukturointi, jota Strain ja Joseph (2004) painottavat korostaessaan fyysisen ympäristön, lapsen saaman ohjauksen ja pedagogisten ratkaisujen merkitystä erityisesti silloin, kun lapsi käyttäytyy haastavasti. Aikuisen toteuttama arjen tilanteiden strukturointi ja ohjaus voivat näin olla edellytyksenä sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle ja sitä kautta myös osallisuuden ja sen kokemisen mahdollistumiselle.

Osallisuuskurssi – erilaisuuskurssi

Osallisuuskurssissa painottuivat kaikkien ryhmän lasten osallisuus ja osallistuminen sekä aikuisen positio pedagogina, joka toiminnallaan tuki ja mahdollisti myös tukea tarvitsevan lapsen osallisuutta. Turja (ent. Tauriainen) tarkastelee lapsen tarvitsemaa tukea suhteessa lapsen fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Osallistumiseen ja osallisuuden kokemukseen voivat vaikuttaa ajattelun tai kommunikoinnin kyvyn rajoitukset. Tällöin aikuisen on aktiivisesti vaikutettava oppimisympäristön ratkaisuihin ja tuettava lapsen osallisuutta esimerkiksi kuvien avulla, tai muilla fyysisen ympäristön järjestelyillä tai vaihtoehtoisilla kommunikaatiomenetelmillä (Tauriainen 2000; Turja 2012). Vehkakosken (2006) tutkimuksessa nimeämä subjektidiskurssi jää paljolti ammattilaisten lapsen kehitystä arvioivan ja lapsen vaillinaisuutta korostavan puheen varjoon. Tämän artikkelin aineistossa aikuisen pedagogi -positio rinnastui osallisuuskurssissa lapsen osallisuuden ja aktiiviseen toimijuuteen. Lapsen persoona ja ominaisuudet nousivat osallisuuspuheessa tuen tarpeen tai vamman edelle.

Erilaisuuskurssin lapsi oli ensisijaisesti tukea tarvitseva objekti ja aikuinen lapsen kuntouttaja. Puhe peilasi käsityksiä erityisyydestä, poikkeavuudesta ja vammaisuudesta. Vehmas (2005) esittää erityisen tarpeen normatiivisena käsitteenä, joka perustuu jonkin (toiminnan, taidon) arvottamiseen hyväksi tai toivottavaksi. Erityispedagogiikka on perinteisesti määrittänyt erityisyyttä ja vammaisuutta yksilöllisen tulkinnan kautta. Uusi vammaistutkimus tarkastelee vammaisuutta vuorovaikutuksessa syntyvänä ilmiönä ja sosiaalisena konstruktiona. Tämä erityisyyden sosiaalinen tulkinta ei välttämättä ole ristiriidassa yksilöllisten tarpeiden ja niihin vastaamisen kanssa, jos tarpeita lähestytään myös rakenteiden, ei vain yksilön muuttamisen kautta. Ympäristön muuttamisen tulisikin olla erityiskasvatuksen keskiössä. (Vehmas 2005; ks. myös Vehkakoski 2006; Viittala 2008). Erilaisuuskurssi korosti erityispedagogiikkaa ja kuntoutusta ja johti tulkintaan,

jonka mukaan integroidun erityisryhmän tehtäväksi koettiin ensisijaisesti tuen tarjoaminen ja lapsen kuntoutus. Aikuisen (sinänsä oleellisen tärkeän roolin) painottaminen puheessa ilman lapsen subjektiasemaa, korosti lapsen passiivista roolia (Vehkakoski 2006). Lapsen vahvuuden ja osallisuuden ulottuvuudet jäivät erilaisuusdiskurssissa tavoittamatta.

Osallisuuspuheen merkityksiä ja ulottuvuuksia

Neljässä erilaisessa diskurssissa tulkittu osallisuuspuhe muodosti erilaisia merkityksiä osallisuuden ulottuvuuksista. Wahlström (1992) korostaa merkityksen rakentumista dialogissa. Tässä kuvattu analyysi on painottanut merkitystä tekstin ja kontekstin keskinäisenä suhteena, jonka eri tavoin tulkitseminen voi laajentaa olemassa olevia sekä muodostaa uusia merkityksiä.

Osallisuus lapsen itsenäisenä toimijuutena

Lapsen aktiivinen toimijuus ja aloitteellisuus näyttäytyivät integroitujen erityisryhmien aikuisten vahvuus- ja osallisuusdiskursseissa. Kun puhetta tarkasteltiin toimijuus / toiminnan kohde – akselilla, aikuisen ja lapsen vastavuoroisuus ja tasa-arvoisuus nousivat lapsen toimijuuden rinnalle. Aikuisen rooli ja merkitys osallisuuden mahdollistajana näytti kiistattomalta. Aikuinen asemoi itsensä ja lapsen suhteen niin, että puhe hahmottui vahvuus- tai osallisuusdiskurssina. Suhosen (2009) mukaan sellainen lapsilähtöinen ohjaus, jossa aikuinen reagoi lapsen aloitteisiin mutta ei itse ole aktiivinen aloitteentekijä, voi olla liian vaativaa lapselle, jolla on tuen tarvetta kasvussaan ja kehityksessään. Lapsen toimintaan sitoutuneisuus on korkeimmillaan silloin, kun aikuinen pystyy havainnoimaan ja lukemaan lapsen intentioita ja ohjaamaan lasta niiden pohjalta yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Tällaista toimintatapaa Suhonen kutsuu vuorovaikutteiseksi ohjaukseksi.

Vahvuus- ja osallisuusdiskursseissa aikuinen antoi tilaa lapsen aktiiviselle toimijuudelle mutta myös tulkitsi ja mahdollisti osallisuuden tuettuna myös silloin, kun lapsen aktiivisen osallistumisen tielle nousi esteitä.

Osallisuus jaettuna yhteisöllisyyden kokemuksena

Osallisuuden tunne muodostuu paljolti vuorovaikutuksessa. Suhonen (2008) antaakin aikuiselle tehtäväksi vaikuttaa ryhmädynamiikkaan niin, että jokainen lapsi voi kokea olevansa hyväksytty ryhmän jäsen. From (2010) nimittää lapselle merkityksellistä ja tämän omista intentioista lähtevää vuorovaikutusta ydinvuorovaikutukseksi. Ydinvuorovaikutus on osallisuuden eli Fromin määrittämän toiminnallisen osallistumisen ehto. Tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden esteeksi tai rajaajaksi voi muodostua (sinänsä hyvässä tarkoituksessa toteutettu ja lapsen tavoitteita palveleva) kuntoutusmuoto tai apuvälineen

käyttäminen joka nousee vuorovaikutuksen edelle. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus korostuu ja lasten keskinäinen vuorovaikutus jää sen taakse.

Tämän artikkelin aineistossa aikuisen pedagogiset valinnat ja toiminta sekä sensitiivisyys näyttäytyivät osallisuuden mahdollistajina. Osallisuus ei kuitenkaan aina toteutunut. Ryhmästä sulkeminen konkretisoitui lapsen näkökulmasta osallisuuden vastakohtana, vaikka aikuisen tarkoitus olisikin ollut lapsen kasvun tukeminen.

Osallisuus valintojen tekemisen ja vaikuttamisena

Yksi osallisuuden peruselementeistä on lapsen oikeus kuulluksi tulemiseen. Shier (2010) ulottaa lapsen osallisuuden aktiiviseen osallistumiseen ja lopulta tasa-arvoon päätösten teossa. Kysymykseksi nouseekin, kuinka paljon lapsen tulee saada ja jakaa vastuuta. Kalliala (2012) puhuu aikuisen ja lapsen epäsymmetrisestä valtasuhteesta. On tilanteita, joissa aikuinen on auktoriteetti ja ottaa vastuun tekemistään ratkaisuksista. Kasvattajan tulisi käyttää tarvittaessa valtaa suorassa vuorovaikutuksessa lapseen nähden, ei epäsuorasti lasta manipuloimalla. Valtaa ja vastuuta jakaessa on otettava huomioon lapsen kehityksellinen taso, toteaa Shier (2010) lapsen oikeuksista muistuttaen. Bae (2009) ja Mortimer (2004) korostavat lapsen havainnointia ja tulkitsemista toiminnan, ei vain sanojen kautta. Lapsen mahdollisuus vaikuttaa on muutakin kuin valintojen tekoa. Aikuisen tehtävä on kuunnella, kuulla ja lukea lasta ja tämän intentioita.

Osallisuuden merkitys lapsen kuulemisena tai vaikuttamisen mahdollisuuksina esiintyi integroitujen ryhmien aikuisten puheessa enimmäkseen rajallisena tai ehdollisena. Lapsen (negatiivisen toimijan tai erilaisen) positio sekä ympäristöön liittyvät tekijät rajoittivat osallisuutta.

Johtopäätökset

Neljä erilaista diskurssia painottuivat neljässä haastattelussa eri tavoin. Yhden päiväkotiryhmän haastattelussa linkittyivät yhteen osallisuus- ja vahvuusdiskurssi. Kahdessa haastattelussa yhdistyivät haaste- ja erilaisuusdiskurssit. Haastattelujen kulttuurinen konteksti peilautui kunkin haastattelun sisäisenä yhdenmukaisuutena, joka toteutui niin vahvuus/osallisuus kuin haaste/erilaisuus -diskurssiyhdistelmissä. Diskursiivista ristiriitaa osallistujien välillä ei ollut ja toistaan täydentävä ja vahvistava puhetapa lisäsi yhdenmukaisuuden vaikutelmaa. Hahmotelluista vastapareista vahvuus- ja haastediskurssit kartoivat toisiaan. Yhden ryhmän haastattelussa osallisuusdiskurssi ja erilaisuusdiskurssi yhdistyivät. Tämän perusteella voisi päätellä, että integroidun erityisryhmän pedagogisessa kulttuurissa yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen ja yhteisöllisyys on mahdollista sovittaa yhteen.

Osallisuus lasten välisenä vuorovaikutuksena näyttäytyi aineistossa varsin vähän. Haaste- ja erilaisuusdiskursseissa vuorovaikutuksen mahdollisuudet kapenivat, kun ”lapsen leikkitaidot eivät riittäneet”. Vahvuusdiskurssissa aikuinen antoi tilaa lennokkaalle, lapsille mielekkäälle leikille. Vuorovaikutuksen ja aktiivisen osallistumisen mahdollisuuksia rakennettiin lapsen kommunikointia tukemalla. Haaste- ja erilaisuusdiskurssit korostivat osallisuuden rajallisuutta, vahvuus- ja osallisuusdiskurssit antoivat tilaa lapsen äänelle ja sen tulkitsemiselle, unohtamatta kuitenkaan pedagogin vastuuta.

Vaikka analysoitu aineisto oli pieni, se tuotti integroitujen erityisryhmien aikuisten puheessa selvästi määrittävät ja toisistaan erottuvat neljä diskurssia. Tekstistä tuotettiin erilaisia merkityksiä tulkitsemalla kontekstia eri tavoin. Diskurssien ja niiden piirteiden sekä diskursseissa muodostuvien merkitysten tunnistaminen antaa mahdollisuuden tarkastella kasvattajien puhetta ja sen taustalla olevaa kasvatuskulttuuria sekä hyödyntää esitettyjä näkökulmia varhaiskasvatuksen arjen pedagogiikan reflektoinnissa.

Lähteet

- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406.
- De Melo Resende, V. (2013). Critical discourse analysis and ethnography: The crisis in the national childrens movement in Brazil. *Qualitative Research*, 13, 511–527.
- From, K. (2010). ”Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa”: Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research; 381.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.), *Diskurssianalyysin aakkoset* (s. 7-47). Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa. Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY pro.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen tietoteoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 26–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjämäki. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* — JECER 4(1) 2015, 22–41. <http://jecer.org/fi>

- Mortimer, H. (2004). Hearing children's voices in the early years. *Support for Learning*, 19(4), 169–174.
- Onnismaa, E.L. (2010). *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 313.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.
UNESCO, (1994), viitattu 23.11.2014. http://www.unesco.org/education/pdf/SA-LAMA_E.PDF
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107–117.
- Suhonen, E. (2008). Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa E. Kontu, & E. Suhonen (toim.), *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. (3. painos., s. 47–56). Helsinki: Gaudeamus.
- Suhonen, E. (2009). *Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltava kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 304.
- Strain, P. S., & Joseph, G. E. (2004). Engaged supervision to support recommended practices for young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*. 24(1), 39–50.
- Tauriainen, L. (2000). *Kohti yhteistä laatua: Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä*. Jyväskylän yliopisto.
- Turja, L. (2012). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (2, painos s. 41–53). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wahlström, J. (1992). *Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustuksessa: diskurssianalyttinen tutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Researchs 94.
- Vehkakoski, T. (2006). *Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Researchs 297.
- Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Viittala, K. (2008). Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa E. Kontu, & E. Suhonen (toim.), *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus* (3. painos, ss. 9–33). Helsinki: Gaudeamus.
- Wodak, R. (2007). Critical Discourse Analysis. In C. Seale, J. Gobo, F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (s. 185–202). Lontoo: SAGE Publications.
- Syrjämäki. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* — *JECER* 4(1) 2015, 22–41. <http://jecer.org/fi>