

Laura Lindholm

**RESURSSIERITYISLASTENTARHANOPETTAJA
LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN
TUKIJANA**

**Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Lindholm, Laura. RESURSSIERITYISLASTENTARHANOPETTAJA LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUKIJANA.

Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2015. 67 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvaa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukijana. Tästä näkökulmasta tutkimuksessa kartoitettiin relton toimenkuvaa ja työn tavoitteita. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia sosioemotionaalisia tuen tarpeita lapsilla oli ja miten relto tuki heidän kehitystään päiväkodissa. Lisäksi tutkittiin, miten kolmiportaisen tuen malli näkyi resurssierityislastentarhanopettajan työssä sosioemotionaalista tukea saavan lapsen kanssa ja minkälaista yhteistyötä resurssierityislastentarhanopettaja teki sosioemotionaalista tukea saavan lapsen kanssa toimissaan.

Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena etelä-suomalaisessa kaupungissa. Aineisto koostui kolmen resurssierityislastentarhanopettajan haastattelusta. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla ja se analysoitiin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Tutkimus osoitti, että resurssierityislastentarhanopettaja sai pitkälle itse määritellä oman työaikansa ja vaikuttaa työnkuvansa. Relton työ koostui lasten, tiimin ja koko talon henkilöstön kanssa tehtävästä työstä. Sosioemotionaalista tukea saavan lapsen kanssa työkennellessä tärkein tavoite oli opettaa lapselle vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. Relto pyrki tekemään mahdollisimman paljon työtä lapsiryhmissä ja hänen keskeinen työtapansa oli leikki. Lisäksi relto käytti useita erityisvarhaiskasvatuksen kuntouttavia menetelmiä ja materiaaleja. Yhteistyötä relto teki kiinteästi niin oman työyhteisönsä, lasten vanhempien kuin muiden ammattilaistenkin kanssa.

Hakusanat: Varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, resurssierityislastentarhanopettaja, sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet

SISÄLTÖ:

1	JOHDANTO	1
2	VARHAISKASVATUS JA TUEN JÄRJESTÄMINEN	4
2.1	Varhaiskasvatus.....	4
2.2	Varhaiserityiskasvatus.....	6
2.3	Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki	10
2.4	Resurssierityislastentarhanopettaja	13
3	LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUEN TARVE	15
3.1	Tuen tarpeiden taustoja	15
3.2	Tuen tarpeiden luokittelua.....	16
3.2.1	Sisäänpäin suuntautuneet käyttäytymisen pulmat.....	17
3.2.2	Ulospäin suuntautuneet käyttäytymisen pulmat.....	19
4	LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUEN TARPEESEEN VASTAAMINEN	22
4.1	Oppimisympäristö	22
4.2	Pedagoginen toiminta.....	23
4.3	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen.....	24
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	27
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
6.1	Tutkimuksen kulku	28
6.2	Tutkimusjoukko	28
6.3	Teemahaastattelu.....	29
6.4	Sisällönanalyysi	32
6.5	Eettiset ratkaisut	34
7	LÖYDÖT	36
7.1	Resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvat raamit.....	36
7.2	Resurssierityislastentarhanopettajan työtehtävät	37

7.3	Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet resurssierityislastentarhanopettajan lapsiryhmässä	39
7.4	Resurssierityislastentarhanopettajan työ lapsiryhmässä sosioemotionaalista tukea saavan lapsen tukena	40
7.4.1	Tavoitteet	40
7.4.2	Iso lapsiryhmä	41
7.4.3	Pienryhmä	44
7.4.4	Yksilötuokiot	46
7.5	Yhteistyö	47
7.6	Kolmiportainen tuki	49
8	POHDINTA	52
8.1	Löytöjen tarkastelua	52
8.2	Luotettavuus	54
8.3	Jatkotutkimukset	56
	Lähteet	57
	Liitteet	68

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus määritellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Vasu) (2005, 11) pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Vasu:n (2005, 11) mukaan varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Tätä kutsutaan *educare*-malliksi, joka on vakiintunut niin meillä Suomessa kuin muuallakin maailmassa. (ks. Viitala 2014, 19.) Sanalla *edu* viitataan kasvatukseen (*educare*) ja *care* hoivaan (*caregiving*).

Varhaiserityiskasvatus on Alijoen ja Pihlajan (2011, 264) mukaan käsitteenä ja toimintatavoiltaan hyvin lähellä varhaiskasvatusta, sillä varhaiserityiskasvatus sisältää lähökohdiltaan varhaiskasvatuksen monet ulottuvuudet. Varhaiserityiskasvatusta toteutetaan varhaiskasvatuksen puitteissa, kun lapsen kehityksen ja oppimisen tarpeisiin vastataan yksilöllisesti. (Alijoki & Pihlaja 2011, 264.)

Tämän ajan ilmiö on, että erityistä tukea saavien lasten pienryhmiä puretaan ja lasten varhaiskasvatus järjestetään lähipäiväkodissa. Keskustellaan inklusiosta, ja tavoitteena on toimintakulttuurin muutos (Alijoki & Pihlaja 2011, 265; Wall 2006, 78). Inklusiolla tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa kaikille yhteistä toimintaa ja osallistumisen esteiden poistamista (Booth 2006; Jones 2004). Jotta lapsen tarvitsema tuki mahdollistuu lähipäiväkodissa, on sinne järjestettävä erityisen tuen muotoja. Yksi tapa toteuttaa erityispedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa on palkata päiväkotiin lisäresurssina toimiva erityislastentarhanopettaja. Resurssierityislastentarhanopettaja vastaa päiväkodissa tiettyjen tukea saavien lasten varhaiserityiskasvatuksesta. Relton avulla on mahdollista toteuttaa inklusiivista varhaiserityisopetusta päiväkodissa (Takala 2006, 36–44). Tässä tutkimuksessa kerrotaan, miten relto tukee lasta, jolla on haasteita sosioemotionaalisisessa kehityksessä.

Lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen kuuluu nimensä mukaisesti sekä sosiaalinen että emotionaalinen puoli ja ne liittyvät kiinteästi toisiinsa (Wall 2003, 186). Sosiaalisuudesta puhuttaessa käytetään yleensä termiä sosiaalinen kompetenssi (Neitola 2013, 101; Odom, McConnell & Brown 2008, 3–5). Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu Neitolan (2013, 101) mukaan vertaissuhteet ja sosiaaliset taidot (ks. myös Keltikangas–Järvinen

2010), joilla tarkoitetaan mm. kykyä liittyä ryhmään, yhteistyökykyä, hyviä tunne- ja prososiaalisia taitoja ja sosiokognitiivisia taitoja. Vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa sosiaaliset taidot tai niiden puute tulee Neitolan (2013, 101) mukaan selkeimmin näkyviin. Hyvään vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat myös kyky säädellä tunteita, ilmaista tunteita ja tunnistaa toisen tunteita oikealla tavalla (Hay, Payne & Chadwick 2004, 87; Persson 2004, 13). Joskus lapsella voi olla vaikeuksia edellä luetelluissa taidoissa. Tällöin puhutaan, että lapsella on sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarvetta. Jos lapsella on vaikeuksia vuorovaikutuksessa toisten kanssa tai hänen sosiaalinen kompetenssinsa on muuten heikko, hän tarvitsee apua kehityksensä pulmiin (Kauffman & Landrum 2013). Keskityn tässä tutkimuksessa juuri sosioemotionaalisen kehityksen pulmiin ja siihen, kuinka varhaiserityiskasvatuksessa voidaan vastata tuen tarpeisiin.

Tämä pro gradu-tutkielman tarkoituksena on selvittää resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvaa sosioemotionaalista tukea saavan lapsen tukena. Tavoitteena on tutkia relton työtehtäviä ja työn tavoitteita. Relton työtä on jonkin verran tutkittu Suomessa aiemminkin (Salomaa–Niemi 2003; Takala 2008), mutta tutkimuskaupungissani relton työhön on kehitetty oma malli, josta aiempia tutkimuksia ei ole tehty. Toimenkuvan lisäksi tutkin lapsen sosioemotionaalista tuen tarpeita ja keinoja, joilla relto voi tukea sosioemotionaalisen kehityksen haasteita. Tutkin myös, miten kolmiportaisen tuen malli näkyy resurssierityislastentarhanopettajan työssä sosioemotionaalista tukea saavan lapsen kanssa. Lisäksi haluan selvittää, minkälaista yhteistyötä ja kenen kanssa resurssierityislastentarhanopettaja tekee sosioemotionaalista tukea saavan lapsen kanssa toimiessaan. Aiheen valintaan ohjasi omakohtainen kokemus opetusharjoittelusta, jossa tutustuin relton työhön. Lisäksi olen kuullut positiivisia kokemuksia relton työn vaikuttavuudesta niiltä ihmisiltä, jotka ovat työskennelleet relton kanssa samassa työyhteisössä.

Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen eli laadullinen. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002, 152) kirjoittavat, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän moninainen kuvaaminen. Tämä on perustana myös omassa tutkimuksessani: resurssierityislastentarhanopettajan työn kuvaaminen sosioemotionaalista tukea saavien lasten kanssa eri näkökulmat huomioon ottaen. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti, kerään aineiston kentältä. (ks. Patton 2002; 4.) Tutkimusjoukkooni kuuluu kolme resurssierityislastentarhanopettajaa Etelä–Suomalaisessa kaupungissa. Aineistonkeruumenetelmänä käytän tee-

mahaastattelua ja haastattelujen sisällöt analysoin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

2 VARHAISKASVATUS JA TUEN JÄRJESTÄMINEN

2.1 Varhaiskasvatus

Vasu:n (2005,11) mukaan varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. Lähtökohtana varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pidetään kasvatustieteelliseen, erityisesti varhaiskasvatukselliseen, mutta myös laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuvaa kokonaisvaltaista näkemystä lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Vasu 2005, 11.)

Lukuisat alan tutkijat ovat teksteissään avanneet varhaiskasvatuksen käsitettä. Hujala (1996) on kuvaillut varhaiskasvatusta prosessiksi, jossa lapsi omaehtoisen elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisten tavoitteisen ohjauksen avulla sosiaalistuu aktiiviseksi toimijaksi ja tätä kautta löytää oppimaan oppimisen ja kasvun strategian. Nummenmaa (2001, 26) taas näkee varhaiskasvatuksen olevan käytännössä eri kasvu- ja oppimisympäristöissä tapahtuvaa pedagogista toimintaa, jonka pohjana on aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus sekä aikuisten keskinäinen toiminta ja yhteistyö. Onnistuneen vuorovaikutuksen perusedellytyksenä hän pitää lapsen ymmärtävää tulkintaa. Viittala (2006, mm. 183–188) niin ikään painottaa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä. Hän näkee leikin erityisen tärkeänä kasvatustieteenä (Viittala 2006, 116–17, 128).

Nykyisissä kasvatustieteen näkemyksissä korostetaan lasten osallisuutta, aloitteellisuutta ja aktiivisuutta varhaiskasvatustyön perustana (Turja 2011, 41). Kronqvistin (2011, 13) mukaan on huomioitava lapsen toimijuuteen, yksilöllisyyteen ja kontekstiin liittyvät näkemykset. Hän muistuttaa, että lapsi ei ole irrallaan siitä kontekstista, missä hän on kasvanut. Lapsi liittyy vahvasti siihen ympäristöön, missä hän on omaksunut taitonsa, arvonsa ja kulttuuriset mallinsa. Hänen mukaansa varhaiskasvatustyössä lapsen kehityksen seuraaminen ei riitä, vaan kehitykselle on avattava uusia väyliä.

Näyttää siltä, että asiantuntijat painottavat määritelmässään eri asioita, kuten lapsen kokemuksellisuutta, lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta tai ympäristön merkitystä. Toiminnan lähteminen lapsesta käsin on kuitenkin varhaiskasvatuksen keskeinen näkökulma. Tämä lapsilähtöisyys toistuu useissa varhaiskasvatuksen tutkijoiden kirjoituksissa.

(ks. Hytönen 2004; Kalliala 2008; Kinos 2002; Sommer 2010.) Tässä tutkimuksessani tarkoitan varhaiskasvatuksella päiväkotiryhmässä tapahtuvaa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Varhaiskasvatuksella voidaan tarkoittaa myös itsenäistä oppiainetta. Tämän lisäksi varhaiskasvatus voi merkitä tiedettä tai teoriaa. (Härkönen 2003, 5.)

Institutionaalista varhaiskasvatusta tarjoavista palveluista päivähoito on laajin. Se on yksi niistä nykyajan ympäristöistä, joissa suurin osa lapsista kasvaa. (Karila & Kinos 2012, 55; Pihlaja & Kontu 2006, 3.) Käsitteenä varhaiskasvatus on syytä erottaa päivähoitosta (Pihlaja & Kontu 2006, 3). Päivähoidolla tarkoitetaan lain mukaan lapsen hoidon järjestämistä päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana (Laki lasten päivähoitosta 1973/36 1 §). Se voi olla vuorohoitoa, osapäiväistä, kokopäiväistä tai -viikkoista (Pihlaja & Kontu 2006, 3). Lain (Laki lasten päivähoitosta 1973/36 2 § a) mukaan päivähoiton tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoidon tulee tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottava, suotuista kasvu ympäristö. (Laki lasten päivähoitosta 1973/36 2 § a.) Myös lastensuojelulaki (417/2007) määrittää päivähoitoa. Lastensuojelulain 3 a §:n mukaan päivähoito on ehkäisevää lastensuojelua. Päivähoito on myös lastensuojelun avohuollon tukitoimi (Lastensuojelulaki 417/2007 36 §).

Laki lasten päivähoitosta takaa, että kaikilla alle kouluikäisillä lapsilla on subjektiivinen oikeus päivähoitoon riippumatta vanhempien työllisyystilanteesta. (Laki lasten päivähoitosta 1973/36 11 § a; Karila & Kinos 2012, 55.) Anttosen ja Soinnun (2006, 54) selvityksen mukaan noin 70 % kolme vuotta täyttäneistä suomalaisista lapsista oli päivähoitossa 2000-luvun alussa. Opetusalan Ammattijärjestön, OAJ:n, mukaan 3-5 vuotiaista lapsista päivähoitossa on noin 67 %. Näistä 74 % on päiväkodeissa ja perhepäivähoitossa on 15 %. (OAJ:n lausunto 26.1.2015.) Pedagogiseen varhaiskasvatukseen OAJ:n (2015) mukaan suomalaislapsista osallistuu kuitenkin vain 56 %. Uudessa varhaiskasvatuslaissa (Varhaiskasvatuslaki 2015) tulisikin OAJ:n näkemyksen mukaan turvata, että sanaa varhaiskasvatus käytetään vain sellaisesta palvelusta, joka täyttää varhaiskasvatukselle asetetut vaatimukset. OAJ:n mukaan varhaiskasvatus tulee määritellä toiminnaksi, jossa painottuu pedagogiikka ja joka toteutuu lastentarhanopettajan johdolla päiväkodissa tai jossain muus-

sa toimintaympäristössä annettavassa toiminnassa. Varhaiskasvatuksen toteuttaminen tulee siis määritellä opettaja-kelpoisuuden ja tavoitteiden mukaan, ei toimintaympäristön mukaan. Esimerkiksi perhepäivähoidon kaltaisia toimintamuotoja, joissa ei edellytetä opetus-toimen henkilöstöä, ei mm. OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) tilastoi varhaiskasvatukseksi. (OAJ:n lausunto 26.1.2015; 7.4.2015.) Tällä hetkellä eduskunnan hyväksymästä varhaiskasvatuslaista puuttuu kokonaan muun muassa varhaiskasvatuksen henkilöstörakenne, johtaminen, vuorohoito ja varhaiskasvatuksen erityisopetus (Lastentarhanopettajaliitto 2015). Varhaiskasvatuksen erityisopetuksen määritelmiin siirryn seuraavassa luvussa. Käytän termiä varhaiserityiskasvatus.

2.2 Varhaiserityiskasvatus

Vasu:n (2005, 35) mukaan lapsi saattaa tarvita tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen tai tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla eripituisia aikoja. Tuen tarve voi syntyä myös silloin, jos lapsen kasvuolot vaarantuvat tai eivät turvaa hänen terveyttään tai kehitystään. Vasu:n (2005, 35) mukaan varhainen puuttuminen ja tuen tarpeeseen liittyvät toimenpiteet käynnistetään yhteistyössä vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa. Tavoitteena on ennaltaehkäistä lapsen tuen tarpeen kasautumista ja pitkittymistä. Heinämäen (2005, 11) mukaan puuttumisen ja tuen muoto on kaikista tärkein. Se tulee toteuttaa lasta ja perhettä kunnioittavasti, leimaamatta, avoimesti ja tukemalla. (Heinämäki 2005, 11.) Laki lasten päivähoitosta (1973/36) 7 a § edellyttää, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen kuntoutuksen yhteensovittamiseksi lapselle laaditaan kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien ja tarpeen mukaan kunnan sosiaalihuollon ja terveydenhuollon kanssa. Tuen tarpeen määrittely ja tuen järjestäminen voidaan myös sisällyttää lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Vasu 2005, 36). Vasu:n (2005, 36) mukaan suunnitelmassa kuvataan, miten lapsen yksilöllinen ohjaus ja varhaiskasvatus sovitetaan yhteen ja mitä muutoksia kasvatuksellisessa toiminnassa ja fyysisessä ympäristössä toteutetaan. Muutostarpeita arvioitaessa kasvattajayhteisö tarkastelee toimintaansa ja mahdollisuuksiaan ohjata lasta. Pihlajan (2006, 14) mukaan suunnitelmalomakkeista käytetään eri kunnissa erilaisia nimikkeitä. Tutkimuskaupungissani erityistä tukea saavan lapsen tuen suunnitelmasta käytetään nimeä yksilöllisen tuen suunnitelma.

Korkalainen (2009, 12, 53) määrittelee varhaiserityiskasvatuksen päiväkodin lapsiryhmässä tapahtuvaksi kasvatustyöksi, joka tapahtuu pääasiassa muun varhaiskasvatuksen sisällä. Hän näkee varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtana kokonaisvaltaisuuden. Kasvatuksellinen ja lääketieteellinen kuntoutus yhdistyvät hänen mukaansa varhaiserityiskasvatuksessa toteutetussa tukipalveluissa. Myös Huhtasen (2004, 12) mukaan erityiskasvatuksen käytäntöä varhaiskasvatuksessa ovat ne kuntoutukselliset toimintamallit ja teoreettiset lähestymistavat, joilla pyritään vastaamaan lapsen erityisen tuen tarpeisiin. Pihlaja ja Kontu (2006, 3) näkevät varhaiserityiskasvatuksessa olennaisena sen, että lapsen tuen tarpeet havaitaan ja niihin vastataan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Heidän (2006, 3) mukaansa erityisvarhaiskasvatuksessa varhaiskasvatukseen sisällytetään lasten erityiset tuen tarpeet ja yksilölliset ja yhteisölliset elementit. Viitalan (2014, 21) mukaan varhaiserityiskasvatuksessa yhdistyvät varhaiskasvatuksen ja erityispedagogiikan toimintatavat. Yhdistymistä on tapahtunut erityisesti, kun inklusiivinen ajattelutapa on yleistynyt kasvatuksen kentällä.

Inklusiosta on olemassa paljon erilaisia määritelmiä ja näkökulmia. Keskeisenä tavoitteena inklusiivisessa ajattelutavassa on kaikkien ihmisten tasa-arvoinen ja täysivaltainen osallisuus ympäristössään. Inklusiossa yhteisö mukautuu yksilön tarpeisiin. (Booth, Ainscow & Kingston 2006, 3; Odom, Vitztum, Wolery, Lieber, Sandall, Hanson, Beckman, Schwarz, Horn 2004, 21; Stubbs 2008, 38.) EENET:n (Enabling Education Network) määritelmän mukaan inklusiiviseen kasvatukseen kuuluu ajatus, että kaikki lapset voivat oppia ja erilaisuutta kunnioitetaan. Inklusiivinen kasvatus mahdollistaa kohtaamaan lasten erilaiset tarpeet, ja se edistää inklusiivisen yhteiskunnan syntyä. Inklusiivinen kasvatus on jatkuva prosessi, joka kehittyy koko ajan. (EENET 2015.) Boothin ym. (2006, 4-5) mukaan inklusiivista kasvatusta on lasten osallisuuden lisääminen. Inklusiiviseen kasvatukseen kuuluu poissulkemisen vähentämisen ja se, että esteet leikille, oppimiselle ja osallistumiselle poistetaan (Booth ym. 2006, 5). Viitala (2014, 29) kuvaa inklusiivista kasvatusta kolmen osatekijän kautta. Ensinnäkin pääsy inklusiiviseen kasvatukseen on oltava mahdollista. Toiseksi tavoitellaan osallisuutta esimerkiksi yhteisen leikin kautta. Näiden seurauksena kolmas tekijä, laadukas inklusiivinen kasvatus, on tavoiteltavissa. (Viitala 2014, 29.) Viitalan (2014, 24) tutkimuksen mukaan Suomen varhaiserityiskasvatuksessa erityistä tukea saaville lapsille pyritään osoittamaan mahdollisimman vähän segregoiva eli syrjivä päivähoitopaikka.

Erityistä tukea saavat lapset voivat olla myös integroiduissa erityisryhmissä tai erityisryhmissä, joten aivan inklusiivisesta järjestelmästä ei hänen mukaansa kuitenkaan voida puhua. Myös Alijoki ja Pihlaja (2011, 265) toteavat, että inklusion toteutumisessa suomalaisessa päivähoitossa on parantamisen varaa.

Vasu:n (2005, 36) mukaan erityistä tukea saavan lapsen tuki järjestetään mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan. Lapsen tarvitsema tuki aloitetaan mahdollisimman varhain. Tuen järjestämistä tehostetaan yhteistyöllä vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kesken. Varhaiskasvatuksen tehtävänä yleensä on Suhosen ja Konnun (2006, 29–30) mukaan auttaa perheitä löytämään tukiverkkonsa kodin ulkopuolelta. Tukea tarvitseva lapsi saa usein esimerkiksi terapiaa kehityksensä tueksi. Yhteistyön varhaiskasvatuksen, perheen ja terapeuttien välillä tulisi olla laaja-alaista kuntoutusta lapsen hyväksi. (Suhonen & Kontu 2006, 29–30.)

Varhaiskasvatuksen tukitoimina lapsen fyysistä, psyykkistä ja kognitiivista ympäristöä muutetaan lapselle sopivaksi. Tämä tapahtuu päivittäistä kasvatustoimintaa eriyttämällä, perustaitoja harjaannuttamalla sekä lapsen itsetuntoa vahvistamalla. Lisäksi varhaiskasvatuksen arjen kuntouttavia elementtejä (esim. struktuuri, hyvä vuorovaikutus, lapsen oman toiminnan ohjaus ja ryhmätoiminta) vahvistetaan. (Vasu 2005, 36.) Mikäli lapsen tarvitsemia palveluita ei yleisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä voida tarjota riittävästi, suositellaan Viitalan (2014, 18) mukaan integroitua erityisryhmää. Se on Heinämäen (2004, 60) mukaan ryhmä, jossa lapsia on yleensä yhteensä 12. Näistä viisi saa erityistä tukea. Loput ovat niin sanottuja tukilapsia, jotka eivät tarvitse erityistä tukea. Mikäli lapsi tarvitsee runsaasti erityistä tukea, on erityisryhmä mahdollinen päivähoitopaikka. Tällaisessa ryhmässä on yleensä enintään kahdeksan lasta, joista jokainen saa erityistä tukea. (Heinämäki 2004, 60.) Pihlajan (2006, 14) mukaan varhaiskasvatuksen erityisryhmiä voidaan kutsua myös esimerkiksi pien- tai kuntoutusryhmiksi. Erityispäivähoidon työryhmän muis-tion (1978, 70) mukaan niin integroidussa erityisryhmässä kuin erityisryhmässäkin tulee suositusten mukaan työskennellä erityislastentarhanopettaja, joka huolehtii erityiskasvatuk-sen suunnittelusta.

Huhtasen (2004, 15) mukaan varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijoita päivähoidon kentällä ovat erityislastentarhanopettajat (eltot). Eltoista käytetään myös nimeä varhaiser-

tyisopettaja tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja (veo). Heinämäen (2004, 59) mukaan erityislastentarhanopettajan työskentelyyn on kunnissa kehitetty erilaisia malleja. Erityislastentarhanopettaja voi työskennellä joko yhdessä päiväkodissa, yhdestä päiväkodista käsin useassa päiväkodissa tai kiertää säännöllisesti eri päiväkodeissa. Elton työn painottuminen vaihtelee kunnittain tarpeiden mukaan. (Huhtanen 2004, 15; Toimiva integraatio päiväkodin arjessa 2003, 16.) Kiertävä tai konsultoiva erityislastentarhanopettaja (kelto), joka toimii pääasiassa tavallisissa lapsiryhmissä (päiväkodit ja perhepäivähoito) olevien tukea tarvitsevien lasten, henkilökunnan ja vanhempien tukena, on yleinen toteutustapa (Heinämäki 2004, 59; Huhtanen 2004, 15). Kelton lisäksi kunnassa voi työskennellä laaja-alainen tai liikkuva erityislastentarhanopettaja (lelto), alueellinen erityislastentarhanopettaja (aelto), pienalue-erityislastentarhanopettaja (pelto) tai resurssierityislastentarhanopettaja (relto). Heidän tehtävänä on keltojen tavoin tukea ja ohjata tavallisiin päiväkoteihin ja perhepäivähoitoon integroituja erityistä tukea saavia lapsia sekä henkilöstöä. He huolehtivat yhteistyöstä perheiden ja asiantuntijoiden kanssa. (Toimiva integraatio päiväkodin arjessa 2003, 16.) He työskentelevät keskimäärin kolmessa – kuudessa päiväkodissa (Toimiva integraatio päiväkodin arjessa 2003, 16), paitsi relto, jonka työstä kerron enemmän luvussa 2.4. Huhtanen (2005, 15) mukaan erityislastentarhanopettajien useat nimikkeet kertovat työalan laajuudesta ja toiminnan organisoinnista.

Alijoen ja Pihlajan (2011, 264) mukaan varhaiserityiskasvatus integroi lapsen kehityksen ja oppimisen sekä kasvatuksen didaktiikan ja metodit lasten yksilöllisiin tarpeisiin erilaisissa konteksteissa ottaen huomioon erityispedagogiset eettiset periaatteet. Periaatteita heidän mukaansa ovat hyväksyminen, arvostus ja se, ettei käytetä loukkaavaa tai vammauttavaa toimintaa eikä puhetta. Aiemmin, tuen tarpeen oltuna kohdistettu tavanomaista tarkemmin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin, puhuttiin erityislapsesta tai erityisen tuen tarpeessa olevasta lapsesta (Pihlaja 2006, 13). Nykyisen tietämyksen ja varhaiskasvatuksessa toteutettavan asenteettoman ilmapiirin mukaan on kuitenkin toivottavaa puhua tuesta, mitä lapselle tarjotaan (Alijoki & Pihlaja 2011, 264). Tässä tutkielmassa pyrin puhumaan (erityistä) tukea saavasta lapsesta erityislapsen tai erityistä tukea tarvitsevan lapsen sijaan. Lapselle tarjottavasta tuen kolmesta portaasta kerron tarkemmin seuraavassa luvussa.

2.3 Varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 32) esitellään lapsen kasvun ja oppimisen tuen kolme tasoa: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tätä kutsutaan kolmiportaisen tuen malliksi (kuvio 1, s. 11), ja sitä sovelletaan kuntatasoisesti monin paikoin varhaiskasvatuksenkin kentällä. Mallissa alimpana tuen portaana on yleinen tuki, jonka päälle sekä tehostettu että erityinen tuki kasautuvat. Tuen portaita noustessa opetuksessa lisääntyy yksilöllisyys, erityispedagogisuus, pitkäjänteisyys ja intensiivisyys. Kolmiportaisen tuen mallin tavoitteina ovat varhainen vaikuttavuus, tarpeenmukaisuus, pedagoginen asiantuntijuus, moniammatillisuus, suunnitelmallisuus, joustavuus ja jatkuvuus. Myös tutkimuskaupungissani on oma kolmiportaisen tuen malli, jota käytetään varhaiserityiskasvatuksessa työn tukena. Tässä luvussa esittelen kolmiportaisen tuen mallin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan, sillä varhaiskasvatusta valtakunnan tasolla ohjaavissa asiakirjoissa mallia ei vielä mainita. (ks. Rantala & Uotinen 2014, 142.) Yhdysvalloissa lapselle tarjottavia tuen muotoja kuvataan RTI-mallissa (response to intervention) (Fuchs & Fuchs 2007; Gresham 2007, 14; Jimerson, Burns & VanDerHayden 2007, 4), jota kutsutaan myös kolmikehäisen tuen malliksi (3-tier model) (Malecki & Kilpatrick Demaray 2007, 163). Malli on käytössä myös alle kouluikäisten lasten opetuksessa (ks. Frameworks for Response to Intervention in Early Childhood: Description and Implications 2013). Englannissakin on käytössä vastaavanlainen malli, jossa yleis- ja erityisopetus yhdistyvät. Molemmissa maissa löytyy myös useamman tason tuen malleja (4-tier-model). (Lukimat 2015.) Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Vainikainen ja Hilasvuori (2015, 39) täsmentävät, että vaikka suomalainen tuen kolmiomalli tarkoituksellisesti viittaa RTI-mallin sopimukseen, se ei kuitenkaan ollut suomalaisen mallin perustana. Suomen mallissa erityisopetus sisältyy kolmiportaiseen tukeen, kun taas amerikkalaiseen malliin erityisopetus ei sisälly.

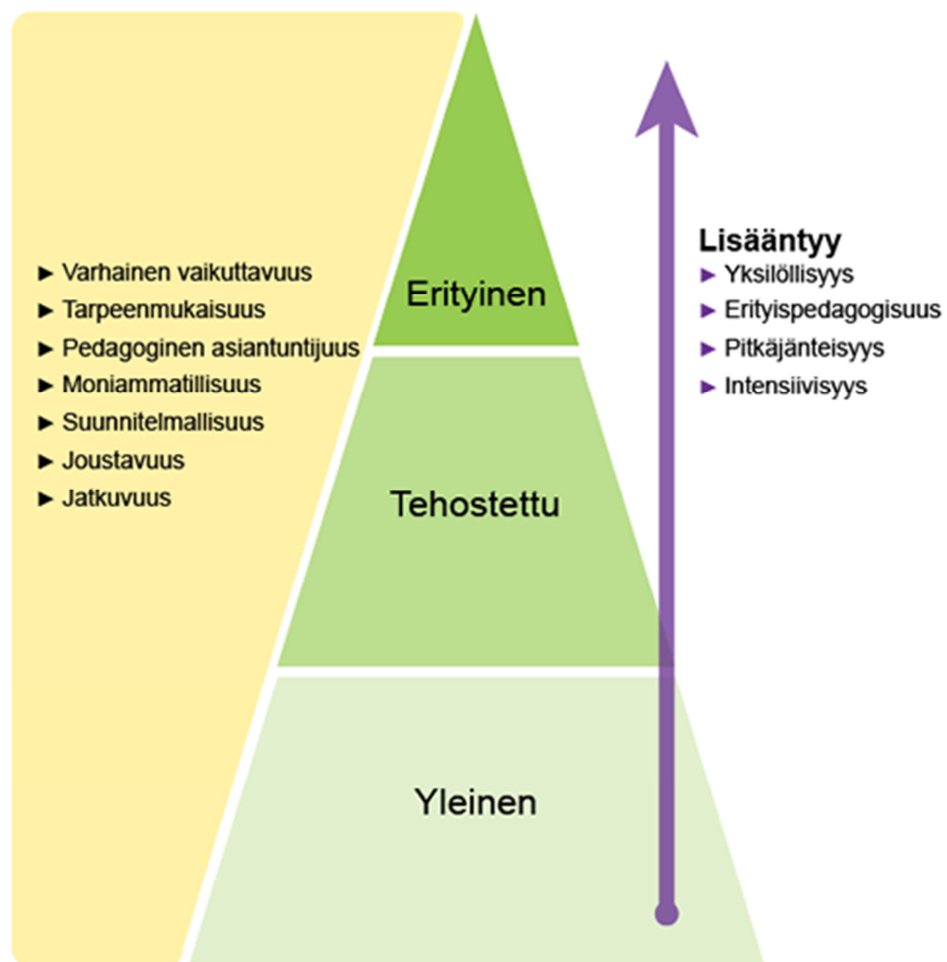
Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 33) mukaan yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen. Tämä tarkoittaa yleensä yksittäisiä tukitoimia, kuten erilaisia työtapoja ja pedagogisia menetelmiä, ryhmämuunnoksia sekä opettajien keskinäistä yhteistyötä. Näillä keinoilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen aloittaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Yleiseen tukeen kuuluu siis laadukas

oppimisympäristö ja menetelmät. Ne vastaavat yksittäisen lapsen tarpeisiin niin tasokkaasti, että tuen tarve saattaa jäädä huomiotta. (Alijoki & Pihlaja 2011, 264; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 34) mukaan lapsi, joka tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on pedagogiseen arvioon perustuen oikeutettu saamaan tehostettua tukea hänelle laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostettua tukea annetaan silloin, kun yleinen tuki ei riitä, ja sitä annetaan niin kauan, kuin lapsi sitä tarvitsee. Tehostettu tuki on luonteeltaan vahvempaa, pitkäjänteisempää ja yksilöllisempää kuin yleinen tuki ja se sisältää yleensä useampia tukimuotoja, kuten joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus, opetusmenetelmät, työskentelytavat ja kommunikointitavat. Opettaja arvioi lapsen oppimista ja hyvinvointia säännöllisesti yhteistyössä huoltajan kanssa tehostetun tuen aikana. Mikäli arvioinnin perusteella todetaan tuen tarpeen muuttuneen tai annettu tuki ei vastaa lapsen tarpeita, päivitetään oppimissuunnitelma vastaamaan uutta tilannetta. Tehostetun tuen aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon, jossa kuvaillaan mm. lapsen kasvun ja oppimisen kokonaistilanne, lapsen saama yleinen tuki ja arvio eri tukimuotojen vaikutuksista, lapsen kiinnostuksen kohteet, kasvuun ja oppimiseen liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet ja erityistarpeet. Pedagoginen arvio sisältää myös arvion siitä, millaisilla tukijärjestelyillä lasta voidaan tukea ja arvion tehostetun tuen tarpeesta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014, 34; Sarlin & Koivula 2012, 28–29.)

Sarlin ja Koivula (2012, 29) kirjoittavat, että erityinen tuki otetaan käyttöön, jos tehostettu tuki ei ole lapselle riittävää. Lapsen kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten. Erityisen tuen tavoitteena on antaa lapselle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista kasvun ja oppimisen tukea sekä edistää hänen oppimisedellytyksiään. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ilman sitä edeltävää pedagogista selvitystä ja oppimisen tehostetun tuen antamista, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että lapsen opetusta ei vamma, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön tai muun vastaavan syyn vuoksi voida antaa muuten. Pedagoginen selvitys sisältää opettajien tekemän selvityksen lapsen kehityksen etenemisestä. Selvityksessä kuvataan lapset vahvuudet sekä oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen liittyvät pulmat. Siinä kerrotaan lapsen saamasta tehostetusta tuesta ja arvioidaan, millaisia järjeste-

lyjä tarvitaan lapsen kasvun tukemiseen. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta lapsen tarvitsemasta tuesta, kuten tulkitsemis- ja avustajapalveluista sekä erityisistä apuvälineistä. Erityisopetus ja lapsen saama muu tuki muodostavat järjestelmällisen kokonaisuuden. Erityisen tuen toteuttamisessa on käytettävä erityispedagogista osaamista. Sellaiselle lapselle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, annetaan erityisopetusta hänelle laadittu henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. Pedagogisilla ratkaisuilla pyritään ensisijaisesti turvaamaan lapsen oppiminen. Pedagogiset järjestelyt voivat liittyä esimerkiksi oppimisympäristöön, menetelmiin, työtapoihin, valittaviin materiaaleihin ja välineisiin tai opetus- ja kasvatushenkilöstöön (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34; Sarlin & Koivula 2012, 29–30.)



Kuvio 1. Kolmiportaisen tuen malli ja sen tavoitteet. (Lukimat 2015.)

2.4 Resurssierityislastentarhanopettaja

Päivähoidosta annetun asetuksen (1973/239) mukaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi on otettava huomioon ryhmän lasten lukumäärässä tai hoito- ja kasvatustehtävään osallistuvien henkilöitten lukumäärässä, jollei päiväkodissa ole tällaista lasta varten erityistä avustajaa. Salomaa-Niemen (2003, 30) mukaan tukitoimena käytetty lapsiryhmän koon pienentäminen ei aina takaa lapsen saavan osakseen tarvitsemaansa lisähuomiota. Salomaa-Niemi (2003, 30) jatkaa, että erityislastentarhanopettaja tavallisessa päiväkodissa on yksi tapa tukea erityistä tukea saavia ja toisaalta ennaltaehkäistä muiden lasten ongelmia. Tätä toimintamallia kutsutaan resurssierityislastentarhanopettajaksi ja sitä on vuodesta 1996 alkaen kehitetty Helsingin päivähoidossa yhdessä Helsingin yliopiston erityispedagogiikan laitoksen kanssa. (Salomaa-Niemi 2003, 30.) Relto-mallin tausta on 1970-luvun Yhdysvalloissa kehitetyssä resurssiopettajamallissa. Strömin (2001, 131–132) mukaan malli luotiin vastaamaan niihin haasteisiin, joita integraatiota eli erityisoppilaiden yhdistämistä tavallisiin koululuokkiin korostava lainsäädäntö asetti erityisopetukselle. Siinä erityisopettajan työ suuntautui niin oppilaaseen, luokkiin kuin koko koulu yhteisöön. Kokonaisnäkömyksen mukaan erityispedagoginen toiminta oli sekä yksilöä että koulu yhteisöä hyödyttävää toimintaa. Lisäksi se oli kokonaisvaltaista ja konsultaatiotaitoja korostavaa. (Ström 2001, 131–132.)

Resurssierityislastentarhanopettaja on siis varhaiskasvatuksen erityisopettaja, joka työskentelee ilman omaa lapsiryhmää yhdessä päiväkotiyksikössä. (Salomaa-Niemi 2003, 30.) Relto on joko yhteisesti päiväkodin eri ryhmien käytettävissä tai hänelle on toimintakauden alussa määriteltäviä tietyt lapsiryhmät. Relton rooli kulminoituu usein ennaltaehkäisevästi tuen asioihin, koska hän vahvistaa päiväkodin henkilöstörakennetta ja on lisäresurssi, jonka toimenkuvaan kuuluu työ varhaista tukea tarvitsevien lasten ja henkilökunnan kanssa. Työhön kuuluu konsultointia, osallistuvaa toimimista ja yhteistyötä perheiden kanssa. (Salomaa-Niemi 2003, 30–31.)

Suomessa on Takala (2006) ensimmäisenä tutkinut relto-mallia. Hän perustelee resurssierityislastentarhanopettajan työtä inklusion pohjalta (2006, 36–44). Tukea saavien lasten on mahdollista osallistua varhaiskasvatukseen lähipäiväkodissa, kun heitä varten päiväkotiin palkataan relto normaalin kasvatushenkilöstön lisäksi. Lapsen tarvitsema erityispedagoginen tuki on näin ollen siellä saatavilla. Malli on samalla pienryhmää taloudelli-

sempi ratkaisu. (Takala 2006, 36–44.) Takalan (2006, 38) kehittämässä ja tutkimassa relto-mallissa vuosina 1996–1999 haluttiin kehittää uusia ratkaisuja erityistä tukea tarvitsevien lasten hoidon ja kasvatuksen tueksi. Tukea tarvitsevien lasten määrän oli havaittu olevan suuria, eikä kaikilla ollut tukitoimia saatavilla. Takalan tutkimuksen käynnistyessä vain kolmasosassa kunnista oli erityislastentarhanopettajan virkoja, joten alan tuntemus päiväkodeissa oli vähäistä. Relto-mallissa oli tavoitteena, että erilaiset lapset leikkivät ja toimivat relton tuella yhdessä. Tarkoituksena ei ollut tehdä omaa, segregoitua ryhmää päiväkodin sisälle, vaan pyrkiä inklusiivisiin ratkaisuihin. Relto oli joko mukana isossa lapsiryhmässä tukemassa tukea saavien lasten hoitoa ja kasvatusta tai hän muodosti pienryhmiä, joissa oli mukana monenlaisia lapsia. Takalan mukaan relto työskenteli paljon myös aikuisten kanssa. Hän kävi pedagogisia keskusteluja, ehdotti toimintatapoja ja koulutti päiväkodin henkilökuntaa. Hän tapasi erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempia ja teki yhteistyötä moniammatillisesti. Relto oli vastuussa myös tukea tarvitsevien lasten yksilöllisistä suunnitelmista. (Takala 2006, 38–39.)

Edeltävissä luvuissa olen kertonut järjestelmistä, joiden puitteissa erityistä tukea saavien lasten varhaiskasvatus Suomessa järjestetään. Seuraavissa luvuissa siirryn käsittelemään niitä kehityksen haasteita, jotka tässä tutkimuksessa olivat kiinnostuksen kohteena. Ensin kuvaan alle kouluikäisten lasten sosioemotionaalisia kehityksen pulmia, jonka jälkeen kerron tavoista, joilla heidän kehitystään pyritään varhaiskasvatuksen piirissä tukemaan.

3 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUEN TARVE

Lapset, joilla on sosioemotionaalista erityisen tuen tarvetta, voivat olla haastavia, vaativia ja heidän kanssaan voi olla vaikea tulla toimeen. Erityisen tuen tarve vaikuttaa niin kotiin, päiväkotiin kuin vapaa-aikaankin. (Cooper 2006, 9; Kauffman & Landrum 2013, 1; Landrum 2011, 209; Simpson & Mundschenk 2012, 2.) Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on yleensä vaikeuksia muodostaa ja ylläpitää hyviä suhteita lapsiin ja aikuisiin, noudattaa sääntöjä ja saavuttaa ikään sopivia akateemisia taitoja (Bursztyń 2007, 54; Diamond, Hong & Baroody 2008, 166; Simpson & Mundschenk 2012, 2). Sosioemotionaaliset pulmat ovat monimutkaisia, -tahoisia ja yleensä pysyviä. Ongelmat ilmenevät monesti jo varhain, ja usein ne vaikuttavat lapseen ja tämän perheeseen koko elämän ajan. (Simpson & Mundschenk 2012, 2; ks. myös Viitanen 2014, 33.)

3.1 Tuen tarpeiden taustoja

Lapsen tunne-elämän vaikeuksien ensimmäiset merkit voi nähdä jo varhaisten vuorovaikutussuhteiden kautta (Golding 2013, 14). Puhutaan kiintymyssuhteesta, kun tarkoitetaan lapsen ja ensisijaisen hoitajan väliin luotua varhaista, turvallista suhdetta (Keltikangas-Järvinen 2010, 153–154). Goldingin (2013, 14–15) mukaan lapselle, joka ei saa sensitiivistä ja vastavuoroista hoivaa hoitajaltaan, voi kehittyä turvaton kiintymyssuhde, jonka hän kehittää mukautettuna vuorovaikutuksen puutteisiin. Edelleen Golding (2013, 14–15; ks. myös Keltikangas-Järvinen 2010, 156) jatkaa, että lapsen varhaisiin tarpeisiin vastaamatta jättämisellä voi olla koko elämän pituinen vaikutus. Vaikutukset eivät ulotu ainoastaan tunne- ja sosiaaliseen elämään, vaan myös myöhempään oppimiseen. Tärkeä tekijä sille, toipuuko lapsi varhaisista traumaistaan, on myöhempien lapsuusajan ihmissuhteiden laatu. Monet näistä ihmissuhteista lapsi kohtaa jossain kasvatuksellisessa instanssissa. (Golding 2013, 14–15.) Tämä lapsen tarpeisiin vastaamatta jättäminen on vain yksi mahdollinen tekijä sille, häiriintyykö yksilön sosioemotionaalinen kehitys.

Muun muassa Cooper (2006, 3) on eritellyt tekijöitä, jotka aiheuttavat sosioemotionaalisen kehityksen pulmia lapsilla. Edellä esittelemästäni turvattomasta kiintymyssuhteesta aiheutuneet vaikeudet hän on nimennyt psykologisiksi tekijöiksi. Muita sosioemotio-

naalisen kehityksen pulmia aiheuttavia tekijöitä hänen mukaansa ovat sosiaaliset, biopsykososiaaliset ja kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät. Sosiaaliset tekijät ovat hänen (2006, 3–4) mukaansa perheeseen (ks. myös McCollum ja Ostrosky 2008, 30–53) ja kouluun liittyviä. Niitä ovat esimerkiksi vanhempien ja ikätoverien hyljeksintä, vanhempien valvonnan puute tai fyysisen rankaisemisen käyttö. Cooperin (2006, 6) mukaan biopsykologisissa tekijöissä biologisten, kognitiivisten ja sosiaalisten tekijöiden vuorovaikutus vaikuttaa sosioemotionaalisten häiriöiden kehittymiseen. Kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutusta voidaan hänen (2006, 7–10) mukaansa sosioemotionaalissa häiriöissä selittää niiden syntyperällä (ks. myös Hanson & Soohoo 2008, 61–74). Kauffmanin ja Landrumin (2013, 95) jako syytekijöihin on hieman erilainen. He nimeävät mahdollisiksi aiheuttajiksi biologian, perheen, koulun ja kulttuurin. Samalla he korostavat, etteivät nämä asiat ole irrallisia, vaan liittyvät toisiinsa. Harvoin, jos koskaan, yksi tekijä yksinään aiheuttaa sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarvetta. (Kauffman & Landrum 2013, 95.) Biologisia tekijöitä ovat heidän (2013, 99–110) mukaansa perinnöllisyys, aivovauriot, aliravitsemus, allergia ja muut terveydelliset asiat ja temperamentti. Perheeseen liittyviä tekijöitä ovat muun muassa perheen rakenne, sisäinen vuorovaikutus ja vanhemmuuden hallinta. Aiemmin esiteltyt turvattomat lapsuusolot he lukevat myös perhetekijöihin kuuluviksi. (Kauffman & Landrum 2013, 116–130.) Kouluun liittyviä tekijöitä Kauffmanin ja Landrumin (2013, 134–155) mukaan ovat älykkyys, akateemiset saavutukset, sosiaaliset taidot ja koulussa käytössä olevat menettelyt ja käytännöt. Kulttuurissa vallitsevat erilaiset arvot ja normit saattavat aiheuttaa konflikteja, jotka voivat olla Kauffmanin ja Landrumin (2013, 158) mukaan syynä lasten emotionaaliseen stressille. Muita sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksille altistavia tekijöitä heidän (2013, 159–169) mukaansa ovat monikulttuurisuus, etniset näkökohdat, media, vertaiskulttuuri, sosiaaliluokka ja köyhyys.

3.2 Tuen tarpeiden luokittelua

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve ilmenee eri lapsilla monin eri muodoin (Viitanen 2014, 33) ja sosioemotionaalisia vaikeuksia voi luokitella eri tavoin (Kauffman 2012, 16). Kauffmanin ja Landrumin (2013, 34) mukaan sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve voi näkyä joko sisään- tai ulospäin suuntautuneena käyttäytymisen vaikeutena. Tämä on monesti erityiskasvattajien suosima luokittelu, mutta esimerkiksi psykologit käyttävät omia

kategorioidaan (Kauffman 2012, 16). Huolimatta sisään- ja ulospäin suuntautuneiden vaikeuksien luokittelusta Kauffman ja Landrum (2013, 272) painottavat, että häiriöt voivat ilmetä muiden häiriöiden yhteydessä. Useat sisäänpäin suuntautuneet pulmat voivat esiintyä yhdessä. Mikäli sisään- ja ulospäin suuntautuneet pulmat esiintyvät yhdessä, on lapsi Kauffmanin ja Landrumin (2013, 272) mukaan ”erityisen suuressa riskissä”. Hekuitenkin huomauttavat, että komorbiditeetti, eli oireiden esiintyminen samanaikaisesti, on sääntö, eikä poikkeus lapsilla, joilla on sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksia.

Kauffman ja Landrum (2013) esittelevät myös seuraavat käyttäytymisen eri puolia kuvailevat luokat: a) tarkkaavuus- ja toimintahäiriöt (esim. ADHD), b) käytöshäiriöt (näkyvä ja piilotettu epäsosiaalinen käytös), c) nuoruuteen liittyvät ongelmat (esim. rikollisuus ja huumeiden käyttö) d) levottomuus ja siihen liittyvät ongelmat (esim. pakkomielleet ja syömishäiriöt) e) masennus ja itseä vahingoittavat käytös, f) skitsofrenia ja muut vakavat häiriöt. Tässä tutkimuksessani puhun sisään- ja ulospäin suuntautuneista käyttäytymisen pulmista. Olen rajannut kuvailut koskemaan lähinnä alle kouluikäisiä lapsia koskevia pulmia, sillä ne ovat tutkimukseni kannalta olennaisimpia.

3.2.1 Sisäänpäin suuntautuneet käyttäytymisen pulmat

Pienen lapsen sisäänpäin suuntautuneen käyttäytymisen pulmat ilmenevät ahdistuksena ja huolina, sosiaalisena vetäytymisenä, somaattisina oireina ja masentuneisuutena. (Kauffman & Landrum 2013, 177–178.) Cooperin (2006, 1–2) mukaan tytöillä nämä oireet ovat tyypillisempiä kuin pojilla, vaikka poikienkin joukossa tämän tyyppiset vaikeudet ovat myös yleistymässä.

Lebowitz ja Omer (2013, 6–9) kirjoittavat lasten sisäänpäin suuntautuneista sosioemotionaalisia vaikeuksista ja erityisesti ahdistushäiriöistä. Yksi lasten ahdistushäiriöistä on eroahdistus, ja se on yleisimmillään lapsen ollessa pieni. Lapsen kasvaessa eroahdistusoireiden on taipumus vähetä. Eroahdistuksen esiintyessä lapsi pelkää olla erossa kodistaan tai hoitajistaan. Eron aikana lapsi pelkää, että jotain pahaa tapahtuu hänelle tai hänen vanhemmilleen. Lebowitzin ja Omerin mukaan paniikkihäiriöt ja avoimen paikan kammo ovat myös ahdistushäiriön muotoja. Paniikkihäiriötä luonnehtii toistuvien paniikkikohtausten esiintyminen tai jatkuva huoli niiden lisääntymisestä tulevaisuudessa. Paniikkikohtausta on lyhyt ajanjakso, jonka aikana lapsi kokee voimakasta ahdistusta (hikoilua, hengityksen

kiihtymistä, rintakipua, värinää) huolimatta siitä, että vaaraa ei ole olemassa. Joissain tapauksissa paniikkihäiriöt ovat enemmän kognitiivisia, jolloin niihin sisältyy pelottavia ajatuksia esimerkiksi kuolemista. Avoimen paikan kammo liittyy läheisesti paniikkihäiriöön. Siinä lapsi pelkää tai välttää tilanteita ja paikkoja (kuten päiväkotia), joissa paniikkihäiriö voi ilmaantua, mikäli on joskus sellaisen siellä saanut. Paniikkihäiriöt ja avoimen paikan kammo ovat yleisimpiä nuorilla kuin pienillä lapsilla. (Lebowitz & Omer 2013, 6–9.)

Lebowitzin ja Omerin (2013, 9–11) mukaan lapsella voi olla myös erityinen fobia eli kammo tiettyä asiaa tai tilannetta kohtaan. Tämä aiheuttaa lapsessa välttelyä tai pelkoa niitä tilanteita kohtaan, joissa lapsi saattaa kohdata kammoamansa asian. Pelätyt asiat voivat olla esimerkiksi eläimiä, luonnonilmiöitä tai lääketieteellisiä toimenpiteitä. Fobiat ilmestyvät yleensä varhaislapsuudessa ja usein ne esiintyvät yhdessä jonkun muun ahdistushäiriön kanssa. (Lebowitz & Omer 2013, 9–11.)

Sosiaalista ahdistushäiriötä, jota kutsutaan myös sosiaalisiksi fobiaksi, Lebowitzin ja Omerin (2013, 11–12) mukaan luonnehtii merkittävä ja pysyvä pelko sosiaalisia tilanteita kohtaan, joissa lapsi saattaa mahdollisesti olla muiden tutkiskelun kohteena. Lapsi pelkää käyttäytyvänsä nolosti tai näyttävänsä avoimesti ahdistusoireitaan. (Lebowitz & Omer 2013, 11–12.) Rubinin ja Coplanin (2010, 9–10) mukaan äärimmäisen ujon lapsen käytöstä voidaan verrata sosiaaliseen ahdistushäiriöön. Äärimmäinen ujous ja sosiaalinen ahdistushäiriö ovat sosiaalisen vetäytymisen ääripää. Joissakin tapauksissa melkein mikä tahansa sosiaalinen vuorovaikutus saattaa laukaista lapsessa voimakkaan pelon ja laajan välttelyn tarpeen. Silloin on kyseessä yleinen sosiaalinen fobia, jolloin häiriöllä on suuret mahdollisuudet vaikeuttaa lapsen normaalia kehitystä. (Rubin & Coplan 2010, 9–10.) Lebowitzin ja Omerin (2013, 12) mukaan sosiaalinen fobia diagnosoidaan yleensä nuoruudessa, mutta usein se on puhjennut jo varhaislapsuudessa. Lievemmissä tapauksissa Rubin ja Coplan (2010, 8) määrittelevät sosiaalisen vetäytymisen yksinäisyydeksi ja poistumiseksi sosiaalisista vuorovaikutustilanteista.

Harvinaisempi, mutta sosiaaliseen fobiaan kuuluva, pienillä lapsilla tunnistettava oire on Lebowitzin ja Omerin (2013, 12) mukaan valikoiva mutismi. Valikoivasta mutismista on kyse silloin, kun lapsen ei onnistu puhua jossain sosiaalisessa tilanteessa (esim. päiväkodissa), kun taas jossain toisessa puhuu (esim. kotona). Valikoivaan mutismiin liite-

tään usein ujous ja vanhempiin takertuminen sosiaalisissa tilanteissa. (Lebowitz & Omer 2013, 11–12; Rubin & Coplan 2010, 8–10.)

Lebowitzin ja Omerin (2013, 15–16) mukaan yleistynyt ahdistushäiriö tarkoittaa pysyvää huolestuneisuuden tilaa, jota on vaikea kontrolloida. Tähän liittyy levottomuutta, jännittämistä, väsymystä, keskittymisvaikeuksia, ärtymystä ja uniongelmia. Yleistynyttä ahdistushäiriötä potevia lapsia kuvaillaan usein perfektionisteiksi. Heillä on usein myös somaattisia oireita, kuten kipujen ja särkyjen valittamista, pahoinvointia tai yliväsymystä. (Lebowitz & Omer 2013, 15–16.)

Lebowitzin ja Omerin (2013, 13) mukaan pakkomielleet luetaan myös ahdistushäiriöihin kuuluviksi. Ne ilmenevät lapsella toistuvina ajatuksina ja mielikuvina. Pakkomielteet voivat olla myös mielijohteita, jotka ovat tunkeilevia ja häiritseviä tai tarpeita toistaa tiettyä käyttäytymistä tai noudattaa tiukasti joitain käytösmaalleja. Tyypilliset pakkomielleet pitävät sisällään toistuvaa käsienpesua, tarpeen tehdä tiettyjä asioita useaan kertaan, käyttäytyä järjestyksen tai symmetrian mukaan tai tarkistaa jatkuvasti asioita. (Lebowitz & Omer 2013, 13.) Lebowitzin ja Omerin (2013, 14) mukaan pakkomielleiden puhkeaminen voi tapahtua jo varhaislapsuudessa, tosin myöhempikin puhkeaminen on yleistä. Oireet ilmenevät yleensä vähitellen ja ajan myötä käyvät vakaviksi ja toistuviksi. Pakkomielteet ovat lisäksi läheisesti yhteydessä masennukseen. (Lebowitz & Omer 2013, 13–15.)

Wassermanin (2011, 26) mukaan hyvin pienillä lapsilla masennus tosin on harvinaista. Yleisempää se on teini-ikäisillä ja sitä vanhemmilla. Masennus ilmenee eri tavoin tyttöillä ja pojilla: tytöt vetäytyvät, kun taas pojat käyttäytyvät häiritsevästi. Yleinen masennuksen oire lapsilla on ärtyvyys, joka vaihtelee epätoivon kanssa. Masentuneet lapset itkevät paljon, lisäksi he menettävät kykynsä iloon, mielihyvään ja aloitteellisuuteen. Heillä on monesti ruoka- ja uniongelmia, jotka johtavat väsymykseen ja energian puutteeseen. Masentuneet lapset muuttuvat motorisesti hitaiksi, heidän itsetuntonsa laskee ja he tuntevat syyllisyyttä asioista, joihin eivät voi vaikuttaa. Heillä on keskittymisongelmia, kipuja, huolia ja jopa itsemurha-aikomuksia. (Wasserman 2011, 26–28.)

3.2.2 Ulospäin suuntautuneet käyttäytymisen pulmat

Ulospäin suuntautuneeseen käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia ovat tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus, impulsiivisuus ja käyttäytymisen häiriöt (Kauffman & Landrum 2013, 177).

Landrumin (2011, 213) mukaan lapset, joilla on vakavia ja jatkuvia pulmia tarkkaavuuden ja yliaktiivisuuden kanssa, saavan yleensä ADHD -diagnoosin. ADHD (attention-deficit/hyperactivity disorder) on jokapäiväistä toimintakykyä heikentävä kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, mutta sitä ei aina varmuudella voi diagnosoida ennen 5 vuoden ikää. (Käypähoito 2015.) Koska kyseessä on siis lähinnä kouluikäisiä lapsia koskeva häiriö, en perehdy siihen tämän enempää.

Hughesin ja Cooperin (2007, 2–4) mukaan tarkkaamattomuudella tarkoitetaan sitä, että lapsella on hankaluuksia ylläpitää huomiotaan esimerkiksi tehtäviä tehdessään. Tämä näkyy vaikeutena aloittaa uutta tehtävää sekä tehdä tehtävää loppuun saakka. Tarkkaamattomalle lapselle oppimisen kannalta keskeisin vaikeus on oman toiminnan suunnittelu ja säätely. Hughesin ja Cooperin mukaan impulsiivisuus taas näkyy lapsen käytöksessä siten, että lapsi on kärsimätön ja hänen on vaikeaa odottaa omaa vuoroaan keskusteluissa tai peleissä. Lapsella on suuria vaikeuksia itsesäätelyssä. Impulsiivinen lapsi tunkeilee seuraan ja keskeyttää toisia. Yliaktiivisuuteen sen sijaan heidän mukaansa sisältyy motorista levottomuutta eli lapsi ei jaksakaan istua kauaa paikallaan, vaan liikkuu tilassa tai liikehtii levottomasti omalla paikallaan. Yliaktiivinen lapsi liikuttelee käsiään ja jalkojaan sekä puhuu, kiipeilee ja vaeltelee paljon. (Hughes & Cooper 2007, 2–4.)

American Psychiatric Association (2013, 461) erittelee käyttäytymisen pulmien kaksi päätyyppiä: uhmakkuushäiriön ja käytöshäiriön. Uhmakkuushäiriölle on tyypillistä toistuvat, negatiiviset, uhmakkaat, tottelemattomat ja vihamieliset tavat auktoriteetteja kohtaan, ja ne jatkuvat ainakin puoli vuotta (American Psychiatric Association 2013, 462). American Psychiatric Associationin (2013, 462) mukaan uhmakas käytös näkyy itsepäisyytenä, ohjeiden vastustamisena ja haluttomuutena kompromisseihin. Vihamielisyys näyttäytyy muiden tahallisella ärsyttämällä (American Psychiatric Association 2013, 462). Uhmakkuushäiriön oireisiin liittyy lisäksi malttinsa menettämistä, muiden syyttelyä virheistä ja huonosta käytöksestä, tunteellisuutta tai helposti ärsyyntymistä, vihaisuutta, ärtyneisyyttä, ilkeyttä ja kostonhimoisuutta (American Psychiatric Association 2013, 462; Essau & Anastassiou-Hadjicharalambous 2013, 267). American Psychiatric Associationin (2013, 463) mukaan uhmakkuushäiriön oireet ovat usein osa ongelmallista vuorovaikutusta muiden kanssa. Lisäksi lapset, joilla tämä häiriö on, eivät tyypillisesti näe itseään vihaisina, vastustavina ja uhmakkaina. Sen sijaan he usein pitävät käytöstään oikeutettuna reaktiona

olosuhteiden epäoikeudenmukaisiin vaatimuksiin. (American Psychiatric Associationin 2013, 463.)

Käytöshäiriöiden avainpiirteinä pidetään käyttäytymisen toistuvia ja pysyviä malleja, joissa toisten perusoikeuksia tai ikäkaudelle sopivia sosiaalisia normeja rikotaan (American Psychiatric Association, 2013, 169; Loeber, Capaldi & Costello 2013, 138). American Psychiatric Association (2013, 470) jakaa käytöshäiriön aggressiiviseen käytökseen ja ei-aggressiiviseen käytökseen. Aggressiivinen käytös vahingoittaa ihmisiä tai eläimiä. Siihen kuuluu myös uhkailu, kiusaaminen ja pelottelu. Ei-aggressiivinen käytös tarkoittaa omaisuuden vahingoittamista, varastamista, petollisuutta ja sääntöjen vakavaa rikkomista. Käytöshäiriöstä voidaan puhua, kun ainakin kolme kriteeriä on esiintynyt kulu-
neen vuoden aikana ja vähintään yksi viimeisen puolen vuoden aikana. Lapsuusiän käytöshäiriöstä on kyse, kun oireet esiintyvät ennen kymmentä ikävuotta. (American Psychiatric Association 2013, 470.) Kauffman ja Landrum (2013, 200) puolestaan erottavat käytöshäiriöissä avoimen aggressiivisuuden ja peitellyn epäsosiaalisen käyttäytymisen. Avoimeen aggressiivisuuteen kuuluu heidän mukaansa vanhempiin, opettajiin ja kavereihin kohdistuva verbaalinen ja fyysinen toiminta. Peiteltyä epäsosiaalista käytöstä muut eivät useinkaan huomaa, sillä esimerkiksi tähän kuuluvat erilaiset ilkeät teot piilotellaan yleensä muilta (Kauffman & Landrum 2013, 200).

Tässä luvussa olen esitellyt lapsen sosioemotionaalisia kehityksen pulmia. Erityisesti olen pyrkinyt tuomaan esiin niitä vaikeuksia, jotka koskevat alle kouluikäisiä lapsia. Seuraavaksi lähdän käsittelemään keinoja, joilla lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeeseen voidaan varhaiserityiskasvatuksessa vastata.

4 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUEN TARPEESEEN VASTAAMINEN

Kontu ja Suhonen (2006, 26) nimeävät varhaiserityiskasvatuksen tukipilareiksi opetuksen, kuntoutuksen ja interventiot. Niiden avulla voidaan vaikuttaa tukea saavan lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Opetuksella he tarkoittavat sitä, että lapsen kehitykseen tuodaan jotain lisää hänen kehitystasonsa rajoissa. Interventiolla he taas tarkoittavat sellaista systemaattista opetusta, jossa tavoitellaan kehitystason nostamista. (Kontu & Suhonen 2006, 26.) Laineen ja Neitolan (2002, 105) mukaan varhaiskasvatuksen interventioilla pyritään sekä ehkäisemään ongelmien kehittymistä että vähentämään jo syntyneiden ongelmien vaikutuksia. Tämä on heidän (Laine & Neitola 2002, 105) mukaansa varhaista puuttumista. Tässä luvussa kerron, millä erilaisin opetuksen ja kuntoutuksen keinoin ja interventioita käyttämällä lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeisiin varhaiskasvatuksessa voidaan vastata. Yleisesti ottaen keinoja on monia erilaisia, varsinkin, jos toimitaan laajemmalla alueella kuin varhaiskasvatus (neuvola, lastensuojelu). Interventioilla voidaan Barretin (2005, 160) mukaan yrittää vaikuttaa kasvatusalan ammattilaisiin tai interventiot voidaan keskittää lapseen, perheeseen, sosiaalisen verkostoon tai näiden sekoituksiin. Intervention valinta riippuu sekä olemassa olevista resursseista että siitä, minkälaista tarvetta arvioinnin mukaan on todettu olevan. (Barrett 2005, 160.)

Kirjallisuudesta olen poiminut seuraaviin kappaleisiin esimerkkejä tukimuodoista. Tällä tarkoitan niitä opetuksen, kuntoutuksen ja varhaisen puuttumisen muotoja, jotka haastattelujeni tutkimushenkilöt toivat esiin sopivina lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tuen muotoina omassa työssään resurssierityislastentarhanopettajina. Seuraavaksi esittelemäni keinot ja interventiot keskittyvät vaikuttamaan joko varhaiskasvattajiin tai lapseen.

4.1 Oppimisympäristö

Suhonen (2006, 51–53) kirjoittaa oppimisympäristön merkityksestä varhaiserityiskasvatuksessa. Hyvin strukturoitua oppimisympäristöä voidaan pitää interventioiden edellytyksenä. Fyysinen oppimisympäristö pitää sisällään päiväkodin tilat, materiaalit ja välineet. Se käsittää myös päiväkotiryhmän toimintakulttuurin, jonka tulee olla selkeä ja jota sitoutuvat nou-

dattamaan kaikki ryhmän kasvattajat. Oppimisympäristössä kaikkien lasten on pystyttävä kommunikoimaan ja se on järjestettävä visuaaliseksi. (Kontu & Suhonen 2006, 27.)

Psyykkisessä oppimisympäristössä tulee Suhosen (2006, 52) mukaan kiinnittää erityistä huomiota turvalliseen ja luottamukselliseen aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Psyykkiseen oppimisympäristöön kuuluu lisäksi aikuisten ja lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet (Kontu & Suhonen 2006, 27). Kasvattajan vuorovaikutteinen suhde lapseen toimii lapsen kasvun mahdollistajana. Lapsen on voitava paljastaa todellisia tunteitaan ja sisäisiä ristiriitojaan. Kasvattajan tehtäväksi jää varmistaa hyväksyvä ja ystävällinen ilmapiiri. (Suhonen 2006, 53.)

Grindal, Hinton & Shonkoff (2012, 17) kirjoittavat varhaiskasvatuksen ammattilaisten merkityksestä lapsen sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. Heidän mukaansa lapsen aiempiin stressaaviin ja traumaattisiin kokemuksiin voidaan vaikuttaa kannustavien kasvattajien läsnäololla ja tuella. Jopa yksi lämmin ihmissuhde voi auttaa lasta selviämään. Kasvattajilla on siis merkittävä rooli lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaalimisessa. (Grindal ym. 2013, 17; ks. myös Johnson 2010.)

4.2 Pedagoginen toiminta

Konnun ja Suhosen (2006, 27) mukaan pedagogisten interventioiden pohjalla ovat lasten yksilölliset suunnitelmat. Viitalan (2014, 128) mukaan varhaiserityiskasvatusta toteutetaankin optimaalisesti silloin, kun se pohjautuu lapsen perheen ja moniammatillisen tiimin kanssa tehtyihin päätöksiin. Kontu ja Suhonen (2006, 27) kirjoittavat, että varhaiserityiskasvatuksen interventiot toteutetaan osana ryhmän päivittäistä ohjelmaa, jolloin interventio-ohjelmaan osallistuvat useimmiten kaikki ryhmän lapset samanaikaisesti tai pienryhmittäin. Inklusiivinen kasvatus onkin Viitalan (2014, 127) mukaan sosioemotionaalista tukea saavalle lapselle sopivaa pedagogiikkaa. Siinä yhdistyvät varhaiskasvatuksen, erityisvarhaiskasvatuksen ja sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen huomioivan pedagogiikan parhaat puolet, kuten lapsen osallisuuden painottaminen. (Viitala 2014, 127.) Turjan (2011, 47) mukaan lasten osallisuudella on monia eri ulottuvuuksia, mutta pienten lasten kohdalla osallisuus lähtee pienistä vuorovaikutustilanteista, joissa lapset saavat kokemuksia kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisesta heille itselleen tärkeissä asioissa. Kontu ja Suhonen (2006, 27) näkevät varhaiserityiskasvatuksen pedagogisten interventioiden keskeisenä metodina

leikin. Leikkiä pidetäänkin varhaiskasvatuksen keskeisenä osatekijänä ja olennaisena tapana oppia (Nutbrown & Clough 2012, 10). Leikillä on Bodrovan ja Leongin (2005, 6) mukaan vahva yhteys lapsen sosiaalisten taitojen kehitykseen. Helenius ja Korhonen (2011, 69) kuvaavat lapsen vapaata leikkiä tilanteeksi, jossa lapset voivat itse toteuttaa omia tavoitteitaan ja jonka lapset pikku hiljaa suunnittelevat itse. He päättävät leikin teeman, aloituksen ja lopetuksen. Aikuisen rooli vaihtelee leikkitilanteissa lasten kehitystason mukaan. Se voi olla joko suoraa osallistumista tai välillistä vaikuttamista. (Helenius & Korhonen 2011, 69–70.)

Leikki voi olla myös aikuisjohtoista, kuten esimerkiksi Theraplay, joka on alun perin Yhdysvalloissa kehitetty lyhytterapiahoitomuoto. Suomalaisissa päiväkodeissa menetelmästä käytetään ryhmälle sovitettua muotoa, ryhmätheraplayta. Yleisimmin menetelmää kutsutaan vuorovaikutusleikiksi ja sitä käytetään kuntoutusmenetelmänä tukemaan erilaisia ryhmäprosesseja sekä yksittäisiä lapsia omissa kehitysvaiheissaan. Vuorovaikutusleikki keskittyy toiminnallisesti lapsen kokemuksiin tässä ja nyt. Mallina menetelmässä on luonnollinen ja terve pikkulapsen ja vanhemman suhde, jossa hoivaaminen ja leikki ovat keskeisellä sijalla. Sitä voidaan käyttää myös kehitystä ja tunne-elämää tukevana hoitomuotona. (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2015.)

4.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen

Diamond, Hong ja Baroody (2008, 167–170) esittelevät kaksi toimintatapaa, joita on käytetty alle kouluikäisten lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. He näkevät tärkeäksi opettaa lapselle tämän omien tunteiden ilmaisemista ja muiden ihmisten tunteiden tunnistamista ja ymmärtämistä. Lisäksi tehokas vuorovaikutuksen kehittäminen niin lasten kuin aikuisten kanssa lisää lasten sosioemotionaalisia taitoja. Tunteiden ilmaisemisen ja ymmärtämisen yhteydessä Diamond ym. (2008, 167–169) puhuvat tunnetiedosta. Tunteiden ilmaisemisen ja ymmärtämisen lisäksi tunnetietoon kuuluu kyky vastata toisten tunteisiin ikään sopivalla tavalla. Kyky lukea toisten tunteita on olennaista yhteistyön ja yhteisten leikkitoimintojen ylläpitämisen kannalta. (Diamond ym. 2008, 167–169.)

Tunnetiedon lisäksi Diamond ym. (2008, 167–170) pitävät tunteiden säätelyn opettamista tärkeänä. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan kykyä muuttaa omia tunteitaan ja kontrolloida niitä vaihtelevissa tilanteissa, kuten sellaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa

energiataso on korkealla. Tällaisissa tilanteissa tunteiden säätelyn kyky voi auttaa lasta ratkaisemaan konflikteja, jotka häiritsevät meneillään olevaa toimintaa, kuten leikkiä. Tutkimukset osoittavat Diamondin ym. mukaan, että lapset voivat oppia tunteiden ymmärtämisen ja säätelyn taitoja, jotka liittyvät päiväkotiympäristöön. Positiivisia tuloksia on saatu esimerkiksi interventtiosta, jossa on valokuvattu lasten kasvojen erilaisia ilmeitä, ja kuvia on käytetty rohkaistessa lapsia ymmärtämään tunteita. (Diamond ym. 2008, 167–170.) Meillä varhaiskasvatuksessa paljon käytössä oleva menetelmä on Askeleittain, joka on suomenkielinen versio kansainvälisestä Second Step -ohjelmasta (Committee for Children 2015). Askeleittain -opetusohjelman avulla päiväkodissa voidaan opettaa lapsille empatiataitoja, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä tunteiden säätelyä. Ohjelmassa käytetään kuvatauluja, joiden esittämiin tilanteisiin lapset eläytyvät ja tilanteista keskustellaan. Opetusohjelmasta tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että ohjelma käytön myötä viihtyvyys ryhmissä lisääntyy ja kiusaaminen ja väkivalta ryhmissä vähenee. Menetelmän on todettu lisäävän selvästi lasten myönteistä sosiaalista käyttäytymistä, myös ahdistuneiden, masentuneiden ja vetäytyvien lasten. (Askeleittain 2005.) Toinen tunnetaitoja harjoitettava, varhaiskasvatukseen sopiva, opetusmateriaali on Kadonnut avain. Se on 3–9-vuotiaille lapsille suunnattu musiikkiliikuntamateriaali, jonka avulla voidaan tarjota aistikokemuksia, tunnetaitoja kehittäviä keskusteluja sekä motoriikkaa, kehon tietoista käyttöä ja kehonhahmottamista kehittäviä harjoituksia. Materiaali sisältää lauluja, jotka auttavat tunteisiin liittyvien aiheiden käsittelyä ja tukevat tilanteisiin eläytymistä. Kadonnut avain -tuokioiden aikana lapset kokevat monia taitoja harjoittavia elämyksiä ja oppivat uusia asioita itsestään, tovereistaan ja ympäristöstään. (Mäki 2009.) Edellisiä uudempi, tunteiden taitoharjoitteluun soveltuva materiaali on nimeltään Molli - hyvällä mielellä vai pahalla päällä. Materiaalissa on vinkkejä erilaisiin tehtäviin ja toimintaan. Ne ovat sekä kehollisia että kuvallisia, sekä yksin että ryhmässä toteutettavia. Materiaalin avulla voidaan lapsiryhmässä harjoitella erilaisia tunnetaitoja sekä omien tunteiden tunnistamista ja nimeämistä. (Haapsalo & Kirkkopelto 2013.)

Voidakseen liittyä ikätoveriensa seuraan ja jakaa leikissä saman näkökulman kuin hänen ikätoverinsa, lapsen täytyy Diamondin ym. (2008, 167–170) mukaan tasapainoilla omien tarpeidensa kanssa ja vastaavasti ymmärtää muiden tarpeet. Nämä sosiaaliset tilanteet vaativat sekä tunteiden ymmärtämistä että säätelyä. Lapsen täytyy myös sitoutua ryh-

män toimintaan esimerkiksi muuttamalla käytöstään tai ilmaisujaan. Nämä sosiaaliset vaihdokset yhdessä sosiaalisten normien ymmärtämisen ja ryhmäodotusten kanssa kiinnittävät lapset ikätovereihinsa ja mahdollistavat sen, että lapset pääsevät onnistuneesti mukaan ryhmäleikkeihin. (Diamond ym. 2008, 167–170.) Selkeät, pysyvät ja ennustettavat päivärutiinit tukevat positiivisia aikuis- ja vertaissuhteita. Ne myös auttavat lasta oppimaan, että aikuinen on luotettava. (Howes & Ritchie 2002, 92.) Kasvattajien pysyvyys tai vastaavasti vaihtuvuus lapsiryhmässä vaikuttaa aikuisten ja lasten välisiin suhteisiin. Pysyvien aikuisten kanssa lapset luovat parempia sosiaalisia suhteita. Myös kasvattajien tarkoituksellinen ja usein toistuva yhteistoiminnallisten ryhmien käyttö lisää lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja näin ollen sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Diamond ym. 2008, 169–170.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää resurssierityislastentarhanopettajan työkuvaa sosioemotionaalista tukea saavan lapsen tukena. Tavoitteena oli selvittää reiton työtehtäviä ja työn tavoitteita. Tarkemmat kysymykset tässä tutkimuksessa olivat:

1. Mitä keinoja resurssierityislastentarhanopettaja käyttää työskennellessään sosioemotionaalista tukea saavan lapsen kanssa?
2. Miten kolmiportaisen tuen malli näkyy resurssierityislastentarhanopettajan työssä sosioemotionaalista tukea saavan lapsen kanssa?
3. Minkälaista yhteistyötä ja kenen kanssa resurssierityislastentarhanopettaja tekee sosioemotionaalista tukea saavan lapsen kanssa toimiessaan?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen kulku

Toteutin tutkimuksen syksyn 2014 ja kesän 2015 välillä. Aihetta aloin pohtimaan jo keväällä 2014, jolloin olin yhteydessä tutkimuskaupunkini erityisvarhaiskasvatuksen johtajaan. Häneltä sain muutaman hyvän idean tutkimuksen aiheeksi. Kesällä 2014 hauduttelin aiheita mielessäni. Relton työn tutkiminen alkoi tuntua todella mielekkäältä, sillä työmalli oli suhteellisen uusi tutkimuskaupungissani, sitä ei ole kovin paljoa aiemmin tutkittu ja minulla oli kosketuspintaan tähän työtapaan yhden opetusharjoitteluni yhteydessä. Päädyinkin valitsemaan aiheekseni relton työnkuvan ja aloin tämän pohjalta viedä tutkimusta eteenpäin.

Syyskuussa 2014 otin sähköpostitse yhteyttä kaupungissa työskenteleviin rehtoihin ja kysyin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen haastateltavina. Kaikki vastasivat myöntävästi. Halusin varmistaa rehtojen haastattelumyönteisyyden ennen tutkimusluvan anomista, sillä heidän kaikkien osallistuminensa oli olennainen osa tutkimuksen onnistumista. Tutkimusluvan sain lokakuussa 2014. Syksyllä, tutustuttuani aiheeseeni enemmän, päädyin suuntaamaan tutkimusta työnkuvan tutkimisen lisäksi relton tuettavien lasten sosioemotionaalisen kehityksen tuen muotoihin.

6.2 Tutkimusjoukko

Tutkimuskaupungissani työskenteli kolme resurssierityislastentarhanopettajaa, jotka muodostivat tutkimukseni kohdejoukon. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on Uusitalon (2002, 80) mukaan aineiston teoreettinen edustavuus, eli aineistossa tulee olla esillä tutkimusongelman kannalta olennaiset piirteet. Kaikki tutkimushenkilöni ovat tutkimuskohteena olevaa työnkuvaa tekeviä resurssierityislastentarhanopettajia, jolloin teoreettinen edustavuus toteutuu. Muita vaihtoehtoja tutkimuskohteiksi olisivat voineet olla esimerkiksi rehtojen kanssa varhaiskasvatustyötä tekevät henkilöt.

Haastatteleman rehtot työskentelivät eri varhaiskasvatusyksikössä. Yksiköt olivat useamman toimipisteen sisältäviä päiväkotia, joissa kaikissa 2–5 lapsiryhmää. Rehtot työskentelivät tällä toimintakaudella kuitenkin ainoastaan yhdessä päiväkodissa. Toimipisteet sijaitsivat eri puolilla kaupunkia.

Kaikki haastateltavat tutkimushenkilöt olivat koulutukseltaan erityislastentarhanopettajia ja he olivat toimineet tässä ammatissa usean vuoden ajan. Työkokemusta varhaiserityisopettajina heillä oli 4–24 vuotta. Resurssierityislastentarhanopettajan työkokemusta heillä sen sijaan oli vähemmän ja vaihtelevasti. Yhdellä haastateltavalla oli työkokemusta reilona 4 vuotta 5 kuukautta. Kaksi muuta haastateltavaa olivat toimineet reiloina 5 kuukautta. Reilto toimenkuvan lisäksi he olivat työskennelleet pienryhmän erityislastentarhanopettajina ja konsultoivana erityislastentarhanopettajana. Kaikki olivat olleet saman työnantajan palveluksessa usean vuoden ajan. Tutkimuksen löytöjä esitellessäni lukemisen sujuvoittamiseksi kutsun haastateltavia resurssierityislastentarhanopettajia keksityillä nimillä Saija, Tiina ja Eeva.

6.3 Teemahaastattelu

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto on Uusitalon (2001, 79) mukaan verbaalista. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusin saada tietoa resurssierityislastentarhanopettajien näkemyksistä ja kokemuksista. Haastattelu sopii Pattonin (2002, 340–341) mukaan menetelmäksi silloin, kun halutaan saada selville sellaisia asioita, joita ei voi havainnoida. Haastattelu tuottaa suoria lainauksia tutkittavien kokemuksista, tiedoista, tunteista ja mielipiteistä (Patton 2002, 4). Halusin sijoittaa haastateltavien puheen omasta erityispedagogisesta työstä laajempaan varhaiskasvatuksen kontekstiin. Haastattelu oli menetelmänä sopivin myös siinä mielessä, että ennalta arvelin tutkimuksen aiheen tuottavan monitahoisia vastauksia, sillä haastateltavien työpaikat ja kokemukset olivat erilaisia ja toisistaan poikkeavia. Tavoitteenani oli saada kuva haastateltavien työmaailmasta ja ajatuksista. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Haastattelu on sosiaalinen, vuorovaikutuksellinen keskustelutapahtuma (Brinkmann 2013, 3; Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 41; Spradley 1979, 55), joka tapahtuu tutkijan aloitteesta, on hänen johdattalemaansa (Eskola & Suoranta 1998, 86) ja tähtää tiedon keräämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42). Nämä kaikki ominaisuudet olivat tyypillisiä tässä tutkimuksessa toteutetuille haastatteluille.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu tutkimushaastattelumenetelmä, joka Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 47) mukaan kohdennetaan tiettyihin etukäteen määrättyihin teemoihin. He (2000, 48) muistuttavat, että teema-alueet ovat kaikilla haastateltavilla samat.

Eskolan ja Suorannan (1998, 87) mukaan haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että kaikki teema-alueet käydään haastattelussa läpi. Niiden järjestys ja laajuus voivat kuitenkin eri haastatteluissa vaihdella. Haastattelijalla on teemat sisällään pitävä tukilista käsiteltävistä asioista, ei valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 66; Patton 2002, 343.) Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Haastattelutilanteessa Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 66) mukaan teema-alueet tarkennetaan kysymyksillä joko tutkijan tai tutkittavan toimesta.

Teemahaastattelun teemat valikoituivat aiempien tietojeni pohjalta (vrt. Lehtomaa 2009, 170). Esiymmärrykseni resurssierityislastentarhanopettajan työstä ja sosioemotionaalista tukea saavista lapsista rakentui pääosin kokemuksista, joita oli kertynyt opiskellessani erityispedagogiikkaa. Osa esiyymmärryksestä kumpusi tietenkin aiemmasta työkokemuksesta lastentarhanopettajana. Oma työ- ja harjoittelukokemus yhdistettynä kirjatietoon auttoivat muodostamaan teemahaastattelurungon (LIITE 1). Haastattelun teemat olivat: tausta, työnkuva, sosioemotionaalinen tuen tarve, kolmiportainen tuki, yhteistyö, tavoitteet ja vuosikello. Rakensin rungon ja luokittelin teemoja Spradleyn (1979) oppaan neuvoja mukailen. Haastattelu piti sisällään sekä kuvailevia teemoja että tietoon ja kokemuksiin perustuvia teemoja. (ks. Cohen, Manion & Morrison 2000, 276; Spradley 1979.) Haastattelutilanteita varten olin valmistanut itselleni muutamia tarkentavia kysymyksiä teemarungon lomaan varmistakseni, että kaikki olennainen tulee mukaan keskusteluun.

Haastattelut keräsin tammikuussa 2015. Ennen varsinaisia haastatteluja suoritin esihaastattelun henkilölle, joka oli aiemmin toiminut kaupungissa reltona. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 73) mukaan esihaastattelu on teemahaastattelun välttämätön ja tärkeä osa. Esihaastattelun tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja haastattelun kestoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72.) Esihaastattelu antoi minulle tuntumaa ennestään vieraaseen haastattelijan rooliin. Samassa yhteydessä pääsin harjoittelemaan mp3-tallentimen käyttöä ja ennen kaikkea sain varmuutta siitä, että haastattelurunko oli sellainen, jolla sain vastauksia tutkimusongelmiini. Esihaastattelun yhteydessä huomasin, että olin arvioinut ennakkoon ilmoittamani haastattelun keston (45–60 minuuttia) liian lyhyeksi. En kuitenkaan halunnut poistaa yhtään teemaa, sillä koin kaikki tärkeiksi tutkimusongelmi-

en ratkaisemisen kannalta. Päätin suorittaa haastattelut tekemäni teemahaastattelurungon mukaisesti toivoen, että tutkimushenkilöillä olisi riittävästi aikaa vastata.

Varsinaiset tutkimuskäyttöön tulleet haastattelut keräsin yhden viikon aikana. Niiden pituudet vaihtelivat 1:09–2:07. Noin viikkoa ennen haastatteluja olin lähettänyt sähköpostitse haastateltaville teemahaastattelurungon, jonka avulla haastateltavat olivat voineet halutessaan valmistautua haastatteluun etukäteen. Tämä onkin Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) mukaan haastattelun onnistumisen kannalta suositeltavaa. Lisäksi on eettisesti perusteltua kertoa haastateltaville etukäteen, mitä aiheita haastattelu koskee (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Kaikki haastattelutilanteet etenivät pääpiirteissään samaan tapaan. Ennen haastattelun ja taltioinnin aloittamista kerroin tutkimuksen tarkoituksen sekä aineiston käsittelyyn, eettisyyteen ja taltiointiin liittyvät asiat. Näytin haastateltaville tutkimusluvan (LIITE 2) ja pyysin heitä allekirjoittamaan haastattelusopimuksen (LIITE 3). Haastattelun alkuun kysyin muutamia taustatietoja, jonka jälkeen aloimme keskustella teemojen mukaan. Haastattelut pidettiin haastateltavien omilla työpaikoilla, joko relton omassa työhuoneessa tai päiväkodin yhteisissä tiloissa. Eskolan ja Vastamäen (2007, 29) mukaan haastatteluilla on suurempi mahdollisuus onnistua, kun ne pidetään haastateltavien kotikentällä.

Ensimmäinen haastattelu tehtiin kahtena eri päivänä, sillä ensimmäiselle kerralle varattu aika ei riittänyt. Lehtomaan (2009, 171–172) mukaan haastattelu onkin syytä jakaa useampaan tapaamiseen silloin, kun haastateltava puhuu paljon eikä yhdellä tapaamisella ennätetä käydä läpi kaikkia tärkeitä asioita. Juuri näin kävikin ensimmäisen haastateltavani kanssa. Toinen ja kolmas haastattelu pidettiin yhtäjaksoisesti.

Kaikki haastattelut olivat miellyttäviä, rauhallisia tilanteita, joissa kukin haastateltava kertoi työstään omalla persoonallaan. Minä toimin lähinnä kuuntelijana ja muutamien (väli-) kysymysten esittäjänä. Käsiteltävän teeman tai siihen liittyvän kysymyksen kerroin tietenkin aina haastateltavalle. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 201) mukaan teemahaastattelussa haastattelijan edellytetäänkin yleensä pidättäytyvän liiallisista omista kommenteista. Reltoille ennakoon lähettämäni teemahaastattelurunko ohjasi luontevasti tilannetta. Koska runko oli reltoilla käytössään myös haastattelujen aikana, he pystyivät punnitsemaan, oliko jostakin temasta puhuttu jo aiemmin keskustellun asian yhteydessä.

Aineistonkeruumenetelmänä haastattelun suuri etu on sen joustavuus (Hirsjärvi & Hurme 200, 34; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Tässäkin tutkimuksessa haastateltavilla oli mahdollisuus puhua enemmän niistä teemoista, jotka kokivat itselleen merkityksellisimmiksi. Minulla taas haastattelijana oli mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua haastateltavien kanssa. Tarpeen tullen pystyin myös muuttamaan teemojen keskustelujärjestystä aiheelliseksi katsomallani tavalla. Koin tässä tutkimuksessa haastattelun suurena etuna myös sen, että voin valita haastatteluun henkilöt, joilla oli tietoa aiheesta ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009,73–74.)

6.4 Sisällönanalyysi

Kunkin haastattelun jälkeen tallensin haastattelun tietokoneelleni ja tyhjensin mp3-nauhurin. Litteroin, eli kirjoitin äänitallennehaastattelut sanasanaisesti puhtaaksi tekstimuotoon tammi- ja helmikuussa. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 138.) Litteroin koko nauhoitukset, myös omat kysymykseni. Näin pystyisin tarpeen tullen jälkikäteen tarkastamaan, vaikuttiko kysymystapa saatuun vastaukseen. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 129 sivua. Tämän jälkeen luin haastattelut muutama kertaan läpi saadakseni aineistosta kokonaisuuvan. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 143) mukaan aineistoa ei voi analysoida, ellei ensin lue sitä (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 152).

Lukemisen jälkeen oli aika aloittaa aineiston järjestely. Aineiston järjestely- eli analyysitekniikkana käytettiin teemoittelua. Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan teemoittelussa on kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan, jolloin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Eskolan ja Suorannan (1998, 88) mukaan teemahaastattelun teemat muodostavat konkreettisen kehikon, jonka avulla litteroitua haastatteluaineistoa voi lähestyä jäsentyneesti. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 93) toteavat, että teemahaastattelulla kerätty aineisto on suhteellisen helppo pilkkoa teemojen muodostavan aineistojäsennyksen mukaan. Tässäkin tutkimuksessa teemahaastattelun runkoa käytettiin teemoittelun pohjana. Teemat, joiden mukaan järjestin aineistoa, olivat: resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvan raamit, työtehtävät ja työ lapsiryhmässä, jonka alateemoina olivat työn tavoitteet, työ isossa ryhmässä, pienryhmässä ja yksilölliset tuokiot. Loput teemat olivat: sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet,

yhteistyö ja kolmiportainen tuki. Tässä vaiheessa analyysiä tein päätöksen, että haen aineistosta samanlaisuuksia erilaisuuksien sijaan eri teemojen alle.

Teemojen muodostamisen jälkeen aloin seuloa aineistoa niiden mukaisesti. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 153.) Merkitsin sivunumeroitua, litteroitua tekstiä värikoodeilla. Etsin tekstistä teemoihin liittyviä kohtia, ja tein merkintöjä sivujen reunoihin erivärisillä tusseilla sen mukaan, mihin teemaan mikäkin tekstipätkä kuului. Jos yhdessä tekstipätkässä oli asiaa useammasta kuin yhdestä teemasta, otin sivusta kopion ja tein kopioon toisen värimerkinnän. Yhdellä sivulla saattoi olla peräkkäin eri teemoihin liittyviä asioita. Tällöin erotin teemat toisistaan leikkaamalla tekstit erilleen. Tärkeää oli muistaa merkitä leikeltuihin papereihin sivunumero, jotta alkuperäisen kohdan haastatteluaineistosta pystyi jälkikäteen löytämään helposti. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 142.) Koodatessani huomasin aineistoni laajuuden. Haastateltavani olivat puhuneet niin laajasti, että aineistoon olisi tullut väistämättä lisää teemoja, jos olisin kaikki näkökulmat huomioinut. Koodattavaa olisi siis ollut enemmänkin, mutta Eskolaa ja Suorantaa (1998, 158) lainatakseni, pyrin koodaamaan aineiston riittävästi. Täydellinen kattavuus harvoin onnistuuukaan (Eskola & Suoranta 1998, 158).

Aineiston seulonnan jälkeen niputin koodatut sivut värien mukaan omiin pinoihinsa. Näin ollen minulla oli kuhunkin teemaan liittyvä pieni lukemisto, jota aloin analysoida teoriaohjaavan analyysin mukaan. Tuomen ja Sarajärven (2009, 96) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä. He (2009, 96) täsmentävät, että ne eivät kuitenkaan pohjaudu suoraan teoriaan. Teoria voi toimia apuna analyysin tekemisessä. Tässä tutkimuksessa analyysin apuna olivat resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvasta tehdyt aiemmat tutkimukset ja lapsen sosioemotionaalisia kehityksen tuen tarpeita ja tukitoimia koskeva teoreettinen kirjatieto. Analyysirunkona minulla toimi teemat, joiden mukaan olin aineistoni järjestänyt. Tämän jälkeen poimin teemoitetusta aineistosta systemaattisesti analyysirungon mukaisia ilmiöitä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 114.)

Käytin hyväkseni deduktiivista sisällönanalyysiä, jolloin teemojen kategoriat määritellään aikaisemman tiedon perusteella, ja niihin etsitään aineistosta sisältöjä niitä kuvaavista lausumista. Koska analyysiä siis osittain ohjasivat aikaisemman tiedon perusteella muodostetut käsitykset, etenin analyysissä pääosin ns. yleisestä yksityiseen. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 115.) Yläkategoriana minulla esimerkiksi oli resurssierityislastentarhan-

opettajien tekemä yhteistyö. Alakategorioiksi yhteistyölle muodostuivat vanhempien, henkilöstön ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävä yhteistyö.

Analyysin tulokset esittelen luvussa 7. Suorat aineistolainaukset olen tekstiin merkinnyt kursiiivilla.

6.5 Eettiset ratkaisut

Eskola ja Suoranta (1998, 56–57), kuten myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 129–132), tuovat esiin tutkimuksen eettisyyteen liittyen mm. aiheen valintaan, tutkimuslupaun, tutkittavien vapaaehtoisuuteen ja anonymiteettiin ja totuudenmukaiseen löytöjen raportoitiin liittyviä seikkoja. Tarkastelen tässä luvussa tutkimukseni eri vaiheita eettisten kysymysten valossa.

Tutkimukseni aiheen, resurssierityislastentarhanopettaja lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukijana, valintaan liittyvät perustelut tulevat parhaiten ilmi luvussa 5, jossa kerroin tutkimuksen tarkoituksesta. Aiemmin olin myös kertonut, miksi valitsin kyseisen aiheen ja ryhdyin tutkimukseen, jolloin aiheen eettistä pohdintaa samalla selkiytettiin. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.) Aihe ei loukkaa ketään, eikä tutkimuksessa käsitellä kenenkään henkilökohtaisia asioita. Aihe on eettisesti kestävä.

Tutkimusluvan hankin virallista reittiä tutkimuskaupunkini sivistystoimenjohtajalta. Luvan toimitin ensin varhaiskasvatuspäällikölle, jonka kautta lupa-asia eteni. Resurssierityislastentarhanopettajilta kysyin halukkuutta osallistua tutkimukseen sähköpostitse.

Johnsonin ja Christensenin (2008, 105) mukaan tutkimukseen osallistujien asianmukainen kohtelu on tärkein ja perustavanlaatuisin näkökulma tutkijalle. Tuomen ja Sarajärven (2011, 131; Eskola & Suoranta 1998, 56) mukaan tutkimukseen osallistujien tulee olla vapaaehtoisia ja tietoisia tutkimuksen aiheesta sekä toteutustavoista. Heille ei saa aiheutua vahinkoa eikä heidän nimiään pidä julkistaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Kaikki kolme tutkimukseeni osallistuvaa reltoa tulivat mukaan vapaaehtoisesti. Olin heille alustavassa kyselyssä ilmoittanut tutkimuksen aiheen, ja myöhemmin, haastatteluajoja sovittaessa, tarkensin aihetta lisää. Lähetin heille ennakoon haastattelurungot, jotta haastattelujen ja samalla tutkimuksen sisältö aukeaisi heille lisää. Lisäksi kunkin haastattelun alussa kerroin tutkimuksen toteutustavoista ja aineiston käsittelyn luottamuksellisuudesta. Haastattelutallenteita käytettiin ainoastaan tähän tutkimukseen eikä kukaan ulkopuolinen päässyt käsittelemään niitä. Haastateltavilta saatuja tietoja ei käytetty muuhun tarkoitukseen kuin

tämän tutkimuksen tekemiseen. Haastatteluaineisto tultiin hävittämään tutkimuksen valmistuttua.

Tietoja julkistettaessa huolehdin siitä, että tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteetti säilyy. Eskolan ja Suorannan (1998, 57) mukaan periaatteena on pidettävä, että henkilöllisyyden paljastuminen tehdään mahdollisimman vaikeaksi. Raportissani en nimeä tutkimuskaupunkia. Vaihdon haastateltavien rehtöjen nimet, enkä yksilöinyt heidän taustatietojaan. Löytöjen esittelystä jätin pois päiväkotien, päiväkotien johtajien ja tilojen nimet. Kaikki haastatteluaineistossa olevat lainaukset, jotka viittasivat tunnistettaviin tekijöihin, kuten henkilöiden ja paikkojen nimiin, jätin myös julkaisematta.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 132) mukaan aineiston käsittelyssä ja tulosten raportoinnissa on myös huomioitava eettinen näkökulma. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 194) esittävät, että suoria lainauksia voi lyhentää ja jättää epäolennaisia osia pois, kunhan merkitys ei muutu. Käytin tutkimuksen löytöjä esitellessäni paljon suoria lainauksia, sillä halusin kuvata lukijalle mahdollisimman tarkkaan aineiston eri vivahteita. Yksittäisiä toistoja tai äänähdyksiä en kirjannut lainauksiin. Suorien lainausten esittämisellä pyrin vakuuttamaan lukijan haastattelujen tulkinnasta.

7 LÖYDÖT

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni löytöjä. Kerron ensin luvuissa 7.1 ja 7.2 resurssierityislastentarhanopettajan työkuvasta yleisesti; miten hänen päivänsä rakentuu ja mitä työtehtäviä hänelle kuuluu. Tämän jälkeen esittelen luvussa 7.3 niitä sosioemotionaalisen kehityksen pulmia, joita relton lapsiryhmissä esiintyy. Luvussa 7.4 kerron, mitä tavoitteita relton työllä on, ja mitä keinoja reltolla on tukea sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa lasta päiväkotiryhmässä. Erittelen tukemisen keinoja sen mukaan, käytetäänkö niitä isossa ryhmässä, pienryhmässä vai kahden kesken lapsen kanssa. Luku 7.5 pitää sisällään kuvailua yhteistyöstä, jota relto tekee lasten vanhempien, päiväkodin henkilöstön ja muiden ammattilaisten kanssa. Lopuksi lukuun 7.6 olen koonnut, miten kolmiportaisen tuen eri tasot näkyvät käytännössä resurssierityislastentarhanopettajan työssä. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, tässäkin tutkimuksessa selville saadut tulokset ja selitykset ovat mahdollisia ja näin ollen ne ovat aina sidoksissa aikaan ja paikkaan. (Hirsjärvi ym. 2002, 152.)

7.1 Resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvat raamit

Reltot tekivät pääsääntöisesti töitä klo 8 ja 16 välillä. Niin sanottuja päiväkodin äärivuoroja, jotka alkavat päiväkodin auetessa tai päättyvät kiinni mentäessä, he eivät tehneet. Perjantai oli kaikilla reltoilla toimistopäivä, jonka he käyttivät mm. palavereihin, toiminnan suunnitteluun ja lasten asioiden kirjaamiseen. Työaika oli paljolti reltojen itse päätettävissä. Eeva kertoi tekevänsä töitä (--) *kaheksasta kolmeen. Sillä välillä joka päivä.* Saija taas oli halunnut tehdä suunnitteluajan työpaikallaan. Tiinakin kertoi, että *työaikani saan itse määritellä.*

Reltojen sijoittuminen päiväkodin lapsiryhmiin määriteltiin kunakin toimintakautena erikseen. Reltoista kaksi oli vakinaistettu tiettyyn yksikköön ja heidän esimiehenään toimi päiväkodin johtaja. Yhdellä reltolla ei ollut vakituista sijoituspaikkaa, vaan hän oli erityisvarhaiskasvatuksen yksikön relto ja hänen yksikkönsä määriteltiin toimikaudeksi kerrallaan tarpeen mukaan. Hänen esimiehensä oli erityisvarhaiskasvatuksen johtaja.

Toimintakaudella 2014–2015 kaikki haastateltavat reltot työskentelivät omien yksikköjensä kahdessa 3–5-vuotiaiden lasten lapsiryhmissä. Kaupungissa, jossa reltot työskentelivät, oli sovittu, että reltot kumosivat omalla työpanoksellaan 7 tehostettua tai erityistä tukea saavan lapsen kahden kerrointa. Normaalisti tehostettua tai erityistä tukea saavat

lapset pienentävät ryhmän lapsilukua niin, että yksi lapsi vie kaksi paikkaa. Relton työskennellessä ryhmässä tukea saavien lasten kahden paikkaisuus poistuu. Haastatteluhetkellä reltoilla ei kuitenkaan pätenyt 7 lapsen linjaus. Yhdellä reltolla oli vastuullaan 10 tehostettua tukea saavaa lasta, 5 kummassakin relton ryhmässä. Toisella oli vastuullaan 6 tehostettua tukea saavaa lasta, kuten seuraavasti esimerkistä ilmenee: *Tällä hetkellä tässä talossa on tehostetussa tuessa 6. Elikkä vähemmän, ku yleensähan se on se 7. Nyt on 6, mut sitte on näitä tämmösiä, joita ei oo saatu paikalle vielä, eikä varmaan tulla saamaan ja nyt näyttää siltä, että ei tarvitsekaan.* Kolmannella reltolla oli puolestaan vastuullaan 8 tukea saavaa lasta. Yksi näistä sai erityistä tukea ja 7 tehostettua tukea. Tämän lisäksi hän konsultoi suomea toisena kielenä puhuvien lasten tukemisessa. Ainoastaan omaa äidinkieltään puhuvat lapset ovat varhaiskasvatusta aloittaessaan kahden paikalla puoli vuotta.

Tarkotus on, et olis vaan 7, mut tällä hetkellä mulla on 8 ja tähän ei oo laskettu s2-lapsia. Ne menee sitten lastentarhanopettajan toimenkuvan alle. Olen kyllä niissä mukana, mutta ne ei varsinaisesti kuulu mun vastuualueisiin. Niitä on niin paljon yleensä ryhmissä, et ku mä syrjäytän 7 lapsen kertoimet, ni sitten menis tosi paljon yli. Oon toki konsultoimassa ja auttamassa siihen koordinointiin ja seurantaan ja semmoseeseen.

7.2 Resurssierityislastentarhanopettajan työtehtävät

Työpäivänsä reltot olivat suunnitelleet siten, että he olivat viikon aikana läsnä molemmissa ryhmissään tasapuolisesti. Lapsiryhmässä tehtävän työn lisäksi työpäivään kuului suunnittelua, valmistelua ja palaverieja. Ulkoiluun ja lepoetkeen reltot eivät osallistuneet. Tärkeäksi he kokivat olla mahdollisimman paljon ryhmässä. Eeva kertoi: *Pääsääntöisesti mä keskittän sen ajan mitä mä oon töissä se on ninku lapsia ja tiimejä varten.*

Normaali työpäivä piti reltoilla sisällään hyvin paljon samanlaisia asioita, vaikkakin jokaisessa ryhmässä toimittiin omalla aikataululla ja päivän toiminnot vaihtelivat tietysti ryhmä- ja reltokohtaisesti. Työpäivään kuului yleensä aamulla aamupiiriin osallistuminen tai aamupiirin pitäminen, jonka jälkeen ryhmissä toteutettiin useimmiten pienryhmätoimintaa. Relto vastasi tällöin yhdestä pienryhmästä, johon kuului osa hänen tukeaan saavia lapsia. Pienryhmien jälkeen, lasten ulkoillessa, relto yleensä valmisteli jonkin kuntouttavan toiminnan. Kuntouttavan toiminnan relto toteutti osalle lapsista joko ulkoilu-aikaan tai

päivä-/ruokapiirissä. Ruokailun jälkeen relto avusti lapset nukkumaan. Tämän jälkeen relto osallistui joko päiväkodin sisäisiin tai ulkopuolisiin palavereihin tai teki omia toimistotöitä. Iltapäivällä, lasten herättyä, reltoilla oli vielä aikaa osallistua lapsiryhmätoimintaan. Tämä oli joko kuntouttavan toiminnan ohjaamista pienryhmissä tai lasten kanssa leikkiä ja pelailua. Yksi haastateltavista kertoi, että pyrki olemaan apuna vielä lasten ulos lähdössäkin: *Mä oon yrittäny sillee et mä oon siellä iltapäiväpukemisessa et ne saa sit sitä konkreettista apua.*

Yksittäisen relton työpäivä saattoi sisältää myös jotain sellaista, mikä liittyi vahvasti omaan persoonaan, tapaan tehdä työtä tai tapaan vaikuttaa työyhteisöön. Tästä esimerkkinä lainaus, jossa relto kertoi hyväksi kokemastaan tavasta vaikuttaa työyhteisön ilmapiiriin:

(--) *mä syön aamupalan aikuisten kahvihetkellä. (--) koska siin mä nään kaikki. Se ei oo relton tehtävä, mut mä koen et se on mun tehtävä tässä työyhteisössä olla yhtenä osana rakentamassa tätä ilmapiiriä. Ja se on mun mielestä se paikka, jossa tätä ilmapiiriä vaalitaan, rakennetaan ja arvostetaan toisten työtä, kotia ja harrastuksia. Ollaan ihmisinä toisten kanssa. Se on ainoa keino, millä voi vaikuttaa siihen, että saa jotain töissä tehtyä ja tuntee toisen ihmisen. Ja tietää millä tavalla lähestyä jos täytyy jotain asioita muuttaa. Koen, että se on loistava työkalu ja oon siitä pitänyt kiinni, se on aika, jonka mä rauhassa kulutan ja keskustelen.”*

Edellisestä esimerkistä näkyy myös reltojen vapaus vaikuttaa omaan työnkuvaansa. Reltoilla on mahdollisuus käyttää työaikansa niin, kuin he omalla panoksellaan kokevat osaavansa työyhteisöään parhaiten hyödyttävän.

Resurssierityislastentarhanopettajan vuosikelloa raamittivat paljolti lasten suunnitelmiin liittyvät palaverit. Syksyllä piti varata aikaa yksilöllisten suunnitelmien palavereihin ja niiden kirjaamisiin. Syksyyn kuului paljon havainnointia ja struktuurin luomista sekä suunnittelua ja harkintaa sen suhteen, mitä kuntouttavia menetelmiä otetaan käyttöön. Keväällä tarkistettiin lasten suunnitelmat, kirjattiin pedagogiset arviot esiopetukseen lähtijöistä ja siirrot niistä lapsista, jotka vaihtoivat hoitopaikkaa.

7.3 Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet resurssierityislastentarhanopettajan lapsiryhmässä

Jokaisen resurssierityislastentarhanopettajan lapsiryhmässä oli sosioemotionaalista tukea saavia lapsia. Kaiken kaikkiaan näitä lapsia oli yksitoista. Reltot mainitsivat, että useammallakin lapsella saattoi olla sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarvetta muiden pulmien ohella, mutta pyysin heitä haastatteluissa kuvailemaan vain niitä lapsia, joiden ensisijaisena pulmana oli sosioemotionaalinen kehitys.

Lapsista kuusi oli poikia ja viisi oli tyttöjä. Iältään he olivat kolmesta viiteen vuotiaita. Suurimmalla osalla lapsista sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarve näkyi ulospäin suuntautuneena käyttäytymisen pulmana. Muutamalla pulmat näkyivät sisäänpäin suuntautuneena käytöksenä. Lastensuojelun tukitoimet olivat mukana neljän lapsen kohdalla ja perheneuvola teki yhteistyötä osan kanssa.

Ulospäin suuntautuneita käyttäytymisen pulmia reltot kuvailivat aggressiivisena ja arvaamattomana käyttäytymisenä, joka näkyi mm. toisten satuttamisena, raapimisena, rimpuiluna ja puremisena. Vaikeuksia oli vuorovaikutuksessa, kuten yhteiseen leikkiin osallistumisessa, aikuisen huomion hakemisessa ja sosiaalisten tilanteiden lukemisessa. Vuorovaikutuksen pulmat näkyivät usein omaehtoisuutena ja kyvyttömyytenä ymmärtää, kuinka oma käytös vaikuttaa toisen käytökseen. Muutamalla lapsella esiintyi tuhrimista. Joku saattoi uhkailla, kuten *mä lyön sua tai mä revin sun kellon tai nyt mä lähen ulos* (Saija). Ulospäin suuntautuneet käyttäytymisen pulmat näkyivät myös kiukutteluna, kiusaamisena, pelotteluna ja kiljumisena. Osa lapsista oli hyvin levottomia ja impulsiivisia. He olivat myös *hyvin lyhytjänteisiä ja heillä hermo menee tosi paljon* (Tiina). Käyttäytymistä kuvailtiin itsekontrollin puutteena, jolloin lapsi yleensä satutti toista. Pulma saattoi näkyä myös nopeina tunnevaihteluina, kuten *lapsi saattaa ihan hetkessä mennä vauvamaisesta lässytyksestä siihe et olis joku eläin häkissä, joka puree, jos sitä koskee* (Eeva). Ulospäin suuntautuneen käyttäytymisen vaikeuksien rinnalla pulmat saattoivat näkyä myös vetäytymisenä, kuten esimerkiksi Eeva kertoi, että aamupiiirissä lapsi *lamaantuu ja seisoo ja kattoo ei, ei halua tulla mukaan*.

Sisäänpäin suuntautuneita käyttäytymisen vaikeuksia reltot kuvailivat varauksellisuutena, masentuneisuutena ja alistuneisuutena. Nämä lapset olivat esimerkiksi Tiinan mu-

kaan *todella ilmeettömiä, ninku näkymättömiä*. He olivat *ninku murheissaan koko ajan maailmasta*. Lapsilla oli mielenkiinnon kohteita niukasti, kontaktin otto vaikeaa ja luotto aikuisiin vähäistä. Lapsi saattoi olla aivan *ummessa, joka kieltäytyy kaikesta kommunikointiosta ilmaisullisesti* (Eeva). Sisäänpäin suuntautuneet käyttäytymisen pulmat näkyivät myös syömishäiriönä. Syömishäiriö saattoi esiintyä muiden pulmien rinnalla tai omana oireenaan.

Varsinaisten diagnoosien ulkopuolelle eräs haastateltavista nosti huolen avioerolapsista. Hänen mukaansa avioeron aiheuttama ahdistus näkyy sosioemotionaalina pulmina, kun *lapset on hirveen turvattomia ja kiinnittyy täällä aikuiseen aivan hysterisesti*.

7.4 Resurssierityislastentarhanopettajan työ lapsiryhmässä sosioemotionaalista tukea saavan lapsen tukena

Resurssierityislastentarhanopettajat työskentelivät suurimman osan työajastaan lapsiryhmässä. Tässä luvussa esittelen, mitä tavoitteita reltoilla oli, kun he työskentelivät sosioemotionaalista tukea saavien lasten tukena. Lisäksi kerron, mitä keinoja reltot käyttivät tukiesaan sosioemotionaalista tukea saavia lapsia. Olen jakanut luvun alalukuihin sen mukaan, käytettiinkö tuen antamisen muotoa koko lapsiryhmässä, pienryhmässä vai yksilötuokioissa. Reltot toivat myös vahvasti esiin muiden kasvattajien toimintaan ja asenteisiin vaikuttamisen. Tarkastelen aikuisten asenteisiin vaikuttamista tässä yhteydessä siitä näkökulmasta, että sitä käytetään tuen muotona isossa lapsiryhmässä.

7.4.1 Tavoitteet

Resurssierityislastentarhanopettajat nimesivät sosioemotionaalista tukea saavien lasten kanssa työskennellessään työnsä tavoitteiksi vuorovaikutuksen rakentamisen, tunnetaitojen opettamisen ja sopivien työkalujen löytämisen lasten arjen helpottamiseksi. Vuorovaikutuksen rakentuminen aikuisten ja lasten välillä nähtiin tärkeäksi lähtökohdaksi työn tekemiseksi. Hyvän yhteyden luominen lapsiin oli edellytys sille, että oli mahdollista jatkaa lasten omien tavoitteiden saavuttamista. Tärkeää oli myös rakentaa vuorovaikutusta lasten kesken. Siihen liittyi niin sovittelu- kuin jakamistaidot, vuoron odottamisen taidot ja toisen huomioon ottamisen taidot. Eevan mukaan juuri näissä taidoissa sosioemotionaalista tukea saavilla lapsilla oli puutteita. Heidän vuorovaikutustaitonsa olivat vääränlaisia, sillä niihin liittyi

toisen asioihin puuttumista negatiivisella tavalla, kieltäytymistä, tönimistä ja huutamista. Hän kuvasi tilannetta näin: *Normaalisti, jos aattelee 5-vuotiaita lapsia, niin ne kehitty jollain tasolla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa vähän itsestäänkin pienellä avustuksella tai ohjauksella. Mut näillä lapsilla ne taidot vaatii aikuisen ohjausta lähteekseen edes kehittymään tai kehittymään oikeeseen suuntaan.* Vuorovaikutustaitoja harjoiteltiin aikuisen kanssa kahden kesken tai pienessä ryhmässä lasten kesken, jolloin aikuinen pystyi vaikuttamaan taitojen kehittymiseen.

Toinen tavoite oli tunnetaitojen opettaminen. Saijan mukaan oli välttämätöntä, että lapset oppivat tunnistamaan tunteita. Hänen mukaansa tunteita saa tuntea, mutta tunteiden hallinta, rauhoittumiskeinot ja tunteiden sanoittaminen olivat asioita, joita tuli harjoitella. Myös muita välineitä lasten elämän helpottamiseksi reitot pyrkivät löytämään. Kunkin lapsen kohdalla ne olivat hieman erilaisia. Tiina kertoi, että uusia, lasten hyvinvointiin vaikuttavia asioita löytyi aina lisää havaintojen kautta ja lasten asemaan asettumalla. Tavoitteena oli päästä pienin askelin eteenpäin ja huomata lasten edistymisen askeleet, jolloin niistä voitiin yhdessä iloita.

7.4.2 Iso lapsiryhmä

Reitot näkivät lapsiryhmissä työskentelevien aikuisten ammatillisuuden kehittämisen tärkeänä asiana, jotta lasten kehityksen haasteita voidaan tukea. Heidän mukaansa varhaiskasvattajien asenteiden muokkaaminen kohti erityispedagogisempaa näkökulmaa on iso osa työtä, mutta työ oli kantanut hedelmää. Vaikka *siin on ollut iso työmaa, mihin oon voinu ite vaikuttaa ja mitä on työstetty, aikuisten ammatillinen näkemys on kehittyny tosi paljon* (Eeva). Kasvattajien positiivinen asenne ja tiimin hyvä ilmapiiri olivat olennaisia asioita lasten turvallisen olon luomiseksi. Eeva kertoi, että lapsiryhmissä, joissa hän työskenteli,

aikuisen rakastava katse niitä lapsia kohtaan on olemassa koko ajan, oli niillä sitten minkälaisia juttuja. Koskaan ei oo tullu sellasta tunnetta et niistä tulee silmätikkuja tai että nää kasvattajat ei kestä niitä siks et ne on niin hankalia ja haastavia vaan että (--) yhteinen tahto on ollu kaikilla se nää lapset on tällasia ja ne ei voi sille mitään ja me halutaan tehdä kaikkemme et niitten elämä helpottus.

Hänen mukaansa koko ryhmän toiminnan kannalta *ilmapiiri on se kaikist olennaisin asia.* Myös se, että aikuisten toiminnalle oli luotu tietty struktuuri, tuki lasten olemista ryhmässä:

aikuiset ei puhu (ruokailussa) lasten pään yli koko ajan vaan jokaisella on oma paikkansa (Tiina). Aikuisten asenteisiin ja toimintaan liittyi myös paljon se, miten ryhmissä oli mahdollista tehdä asioita, kuten järjestää pienryhmätoimintaa. Tällöin aikuisten toiminta ei voinut olla sidoksissa *mihinkään työvuoroihin eikä mihinkään tehtäviin vaan niitten lasten tarpeisiin (Eeva).*

Tärkeänä asiana reltot toivat esiin lapsiryhmien struktuuriin eli rakenteeseen liittyvät seikat. Jokainen relto kertoi tehneensä töitä ryhmien selkeän toimintastruktuurin muokkaamiseen. Esimerkiksi Eeva kertoi ryhmiinsä luoduista aamupiirikäytänteistä, jotka aina osallistivat lapsia. Aamupiiri toistui samanlaisena joka kerta, sillä sen tuoman turvan koettiin tukevan tunne-elämältään haastavia lapsia: *meillä täällä toimitaan aina näin ja me koetaan ihan selkeesti et se tapa miten me toimitaan täällä ryhmässä rauhoittaa jo pelkästään sitä lasta (Eeva).* Myös Tiina kertoi, että hänen ryhmissään panostetaan siihen, että lapsen päivä olisi mahdollisimman selkeä, ennakoitavissa oleva, helppo ja tunne-elämää tukeva.

Reltot jäsensivät paljon ryhmien oppimisympäristöjä. Tähän liittyi vahvasti mm. kuvatuon lisääminen. *No, jos nyt sosioemotionaalaisia tuen tarpeita on, niin kuvien käyttö siinä struktuurissa on mun mielestä ollu yks avain keino,* sanoi Eeva. Kuvatauluja oli lisätty erilaisiin siirtymätilanteisiin toiminnanohjausta helpottamaan. Kuvia oli laitettu ryhmätilojen seinille päiväjärjestystä hahmottamaan ja lisäksi kuvilla oli helpotettu lapsen valinnan mahdollisuuksia. Kuvatuon lisäksi oppimisympäristöä oli muokattu karsimalla seiniltä liioja tavaroita niin, että vain oleellinen oli jätetty esille. Huonekalujen järjestystä oli muutettu niin, ettei tulisi ohikulkua esimerkiksi ruokailussa. Lasten istumapaikat oli mietitty niin, että jokaiselle löytyi hyvä paikka. Saija esimerkiksi kertoi, miten hänen ryhmissään istumapaikkoja oli suunniteltu: *sit jollekin keskittymättömälle katotaan kuka siin on vieressä, et vieressä oleva kestää sen et toinen pyörii. Ja ruokapöydäs et on aikuinen lähellä tai aikuiseen katsekontakti.* Leikkipaikat oli tarkkaan mietitty, jotta lapsilla mahdollistui leikki-rauha. Myös leikinvalintoja oli pyritty lisäämään. Tiina kertoi oppimisympäristön merkityksestä seuraavasti:

(--) *et onko siellä häiriötekijöitä, onko liikaa ärsykeitä, onko tilat selkeästi jaoteltu ja toiminnot kohdennettu johonkin et heil on turvallinen ja hyvä olla. Et mä pidän sitä tosi tärkeenä sen kokonaisvaltasen, psyykkisen ja fyysisen oppimisympäristön, erityisesti näitten tunnepuolen lasten kans koska se luo heille sen turvallisen olon ja tur-*

valliset rajat ja he pystyy luottavaisesti olemaan täällä päivän ja helpommin saamaan sitä luottamusta siihen omaan olemiseen ja itsetuntemukseen.

Myös Eeva oli vakuuttunut selkeästi jäsenyteen ympäristön ja toimintatapojen tärkeydestä sosioemotionaalista tukea saavien lasten kehityksen tuelle:

Me voidaan olla varmoja siitä, että me on saatu aikaa sillä selkeellä ympäristöllä ja sillä aikuisten asenteella ja aikuisten ammattitaidolla aikaa se, että lapsella on hyvä olla tässä, näiden lasten kanssa, näiden aikuisten kanssa tässä ympäristössä. Et sen enempää ei voi ninku aatella. Et sit jos se ulottuu johonkin ni se on tietysti makeeta.

Reltot kehittivät ryhmään pelisääntöjä, joita käytettiin sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa esimerkiksi silloin, kun heillä oli päätöksenteon vaikeutta. Tärkeänä he pitivät, että myös muut kuin ryhmän oma henkilöstö oli tietoinen säännöistä, rajoista ja toimintatavoista, joita tuettavien lasten kanssa käytettiin. Muutaman lapsen kohdalla käytettiin tunnemittaria ja käyttäytymistä ennakoitiin yhteisesti sovitulla merkeillä, kuten käsijarrun näyttämällä.

Reltot pyrkivät mallintamaan eli näyttämään mahdollisimman paljon mallia, kuinka toimia sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa. He mallinsivat esimerkiksi silloin, jos lapsen käyttäytyminen vaati aikuisen puuttumista, kuten seuraava Saijan esimerkki kertoo: *jos jollakin lapsella on joku ylilyönti, miten mä rauhallisesti hoidan sen et mä saan sen lapsen rauhottumaan ja saamaan sen tunteensa siinä hallintaan.*

Siirtymätilanteita, eli lasten siirtyessä paikasta toiseen, reltot hyödynsivät kuntoutuksen näkökulmasta. WC-tilojen peileissä oli esimerkiksi ilmekuvia, joiden tarkoituksena oli, että *laps oppii tunnistamaan, hallitsemaan ja nimeämään jotenkin niitä tunneskaaloja ja miettimään et mitä ne tunteet on siellä. Nää ryhdittää sitä olemista, et ku heil on niit kiinnekohtii siellä, ettei tuu sitä häröilyä niin paljon* (Tiina).

Tiina kertoi, että hänen ryhmissään käytettiin paljon pikapiirtämistä. Hän oli *saanut ajettua sen tiimeihinkin. Heillä on valkotaulut koko ajan käsillä, et niiden kautta on tosi hyvä selvittää asioita.* Pikapiirtämisen avulla saatiin jäsenettyä asioita, autettiin siirtymissä ja ratkottiin konflikteja. Tiinan mukaan *lapset oppii sen oman tunnetilansa laittamaan vähä syrjään ku he kiinnostuu siitä, mitä siihen piirretään ja rupee itekin nimeämään siitä asioita; toi näyttääkin tosi surulliselta, miks sil on noin paljon surua, kyyneleitä. Se jotenkin*

imee lapsen mukanaan. Tiina piti pikapiirtämistä äärimmäisen hyvänä keinona tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä.

Kaikki haastateltavat kertoivat olevansa isossa ryhmässä jonkin verran myös fyysisenä tukena sosioemotionaalista tukea saaville lapsille. Toisinaan fyysistä läsnäoloa vaadittiin muiden lasten turvallisuuden takaamiseksi. Lapsia pidettiin sylissä, jos näin oli vanhempien kanssa sovittu. Yleensä riitti kädestä pitäminen tai vieressä istuminen, jotta lapset pystyivät rauhoittumaan ja suuntaamaan tarkkaavuuttaan. Eeva kertoi, että *useimmiten istun just tän sos.em. lapsen vieressä tai hän istuu mun sylissä tai jotain. Siinä on se aikuisen tuki tai olemus hänen kanssaan, et hän pystyy vähän paremmin siinä pysymään samassa piirissä ettei tarvi lähteä sänkyjen alle.*

7.4.3 Pienryhmä

Lapsiryhmissä, joissa resurssierityislastentarhanopettajat työskentelivät, käytettiin vakiintuneena toimintatapana pienryhmätoimintaa. Kahdessa talossa pienryhmät oli muodostettu ikäryhmittäin ja yhdessä talossa ryhmät olivat täysin heterogeeniset. Reltojen mukaan suurin osa toiminnasta tapahtui niin, että lapset oli jaettu pienryhmiin. Esimerkiksi Tiina kertoi näin: *Ison ryhmän tilanteita on äärimmäisen vähän, et se on nää aamupiirit ku koko porukka on yhdessä. Sen jälkeen toimitaan pelkästään pienryhmissä. Pienryhmä siirtyy paikasta toiseen.* Niinä päivinä, kun relto työskenteli ryhmässä, ryhmä jaettiin neljään, jolloin yhdessä ryhmässä oli vain noin viisi lasta.

Pienryhmätoiminta oli pääsääntöisesti joko aikuisen ja lapsen yhteistä leikkiä tai jotain kuntouttavaa toimintaa. Aikuisen ja lapsen yhteiseen leikkiin panostettiin kaikkien reltojen ryhmissä, mutta Eevan ryhmissä sitä oli suunnitelmallisesti kehitetty usean vuoden ajan niin, että aikuisen ja lapsen yhteinen leikki toimi kuntouttavana toimintana sosioemotionaalista tukea tarvitseville lapsille. Eeva kertoi aikuisen ja lapsen yhteisen leikin merkityksestä seuraavasti:

(--) kenellä niitä tunne-elämän pulmia on niin se aikuinen on oikeesti siinä leikissä läsnä koko ajan ja harjotellaan sitä, et tehään yhdessä ja leikitään yhdessä samaa leikkiä. Ne taidot on tosi olemattomia, varsinkin näillä, kellä sitä vuorovaikutuksen pulmaa on. On koettu, että se on ehkä paras menetelmä tai paras työkalu millä niihin voi vaikuttaa on se, että aikuinen viettää aikaa lasten kanssa, jolloin sitä vuoro-

vaikutusta (--) voidaan harjotella ja ylipäätään saadaan selville, että minkälaisesti se lapsi pystyy olemaan.

Aikuisen ja lapsen yhteistä leikkiä varten varattiin oma tila ja aikaa riittävästi. Reltot kertoivat, että he käyttivät paljon piirtämistä tai kuvia leikin suunnitteluun ja eteenpäin viemiseksi. Lapset tekivät leikkimisen aloitteen ja keksivät juonenkäänteitä. Aikuisen tehtävänä oli pitää leikki kasassa ja palauttaa sitä tarpeen vaatiessa omalle uomalleen. Lapset saivat osallistua omien kykyjensä mukaan, mutta aikuisen tehtäväksi jäi varmistaa, että osallistumisista ja onnistumisista vuorovaikutustilanteissa tuli kaikille. Eeva kertoi, että aikuisen ja lapsen yhteinen leikki pienessä ryhmässä *ei oo liian haastava tilanne. Siin on koko ajan se aikuinen, jol on kokoajan se aika tavallaan ninku nähdä ja kuulla ja huomata. Ja siinä saa lapsista samalla hirveesti myös tietoa. Saa sitä havainnointitietoa siinä koska sul on oikeesti siinä mahollisuus nähä niitä pieniä. Voi pysähtyä pienen hetken äärelle.* Eeva näki aikuisen ja lapsen yhteisen leikin pienryhmässä myös kuntouttavana toimintana ja avaimena siihen, että aikuinen oppii tuntemaan ja havainnoimaan lasta paremmin:

Se on se, millä voi kuntouttaa samalla ja minkä avulla me on saatu monenlaisia asioita lapsissa tapahtuun. Sillä et pitkäjänteisesti, useamman vuoden ajan on opeteltu sellanen työkalutuuri, joka on nyt sitte sitä aikuisten asennetta nimenomaan muokannu siihen suuntaan, et ku ne on niis leikkiryhmissä ollu niitten päät on kääntyny väkisinki siihen et arkitilanteissaki huomaa mikä on oleellista ja mikä on havainto.

Aikuisen ja lapsen yhteisen leikin lisäksi pienryhmätoiminta saattoi olla relton suunnittelemaa, tietyistä lapsista koottu ja tietyillä tavoitteilla toteutettua kuntoutuksellista toimintaa. Kuntoutusjakso oli esimerkiksi kymmenestä kerrasta koottu pienryhmätoiminta, jossa oli mukana neljä–viisi lasta ja toiminnan sisältö oli tunne-elämää tukevaa. Kuntoutusjaksolla pyrittiin saavuttamaan pari–kolme keskeisintä asiaa ja tämä ryhmä kokoontui kerran viikossa. Viikon aikana relto pitää useampaa kuntoutuksellista pienryhmää. Relton lisäksi ryhmässä oli yleensä mukana yksi tiimin aikuinen, jolloin relto pystyi myös mallintamaan toimintaa eteenpäin. Toiminnassa käytettiin paljon kuvia, ja siinä keskityttiin lasten vuorovaikutuksen harjoitteluun pienten tilanteiden kautta. *Siin on mahollisuus jokaisella vaikuttaa, harjotella yhdessä parin kanssa tekemistä, vuorotella, osallistua,* kertoi Eeva. *Se on pieniin osiin ja pieniin erilaisiin hetkiin jaettu usein se yhen kerran kokonaisuus,* hän jatkoi. Kuntoutuksellisille pienryhmille tyypillistä oli jaksomaisuus, jolloin niiden avulla

pystyi paremmin arvioimaan, miten yksilöllisiin suunnitelmiin kirjattuja asioita saatiin viettyä eteenpäin. Kuntoutuksellisista pienryhmistä yleisin oli vuorovaikutusleikkikerho, jota kaikki reltot käyttivät. Kadonnut avain -materiaalia oli käytetty useassa ryhmässä. Saija kertoi käyttäneensä kuntouttavana pienryhmätoiminta laulupiirtämistä, jossa lapsen itsetuntoa voi tukea onnistuneiden kokemusten kautta. Askeleittain–menetelmää käytettiin kuntoutuksellisesti pienryhmissä, samoin Molli-materiaalia.

Myös erilaiset draaman muodot, kuten nukke- ja pöytäteatteri, koettiin hyväksi työkaluiksi pienryhmissä. Niitä käytettiin erityisesti silloin, kun purettiin konfliktitilanteita, mutta myös esimerkiksi vuorovaikutustaitoja harjoiteltaessa. Tiina kertoi, että hänen ryhmässään on pyritty antamaan lapsille paljon erilaisia taide-, elämys- ja aistikokemuksia, kuten musiikkimaalausta ja luovaa askartelua. Hän perusteli sitä sillä, että *taide ja luovuus on semmonen eheyttävä kokonaisuus, joka on keino semmoselle pidättyvälle lapselle, kun hän voi asettua rooliin, et hän ei oookaa itse, joka kohtaa sitä todellisuutta, vaan hän voi olla jonkin asian roolissa*. Ryhmissä, joissa Tiina työskenteli, luovaa toimintaa oli yritetty tietoisesti kehittää. Lasten taidetuotokset dokumentoitiin ja siirrettiin myös koteihin.

7.4.4 Yksilötuokiot

Reltot pitivät kahdenkeskisiä tuokioita sosioemotionaalista tukea saavien lasten kanssa vain vähän. Syy tähän oli resurssien puute ja muun muassa se, että kahdenkeskistä aikaa oli ennemminkin järjestettävä niille lapsille, joilla oli kielellisiä erityisvaikeuksia. Tiina kertoi, että sosioemotionaalista tukea saaville lapsille yksilöllistä tukea oli mahdollista antaa helposti esimerkiksi leikin lomassa, kuten kuinka kohdella toisia lapsia kauniisti ja olla hyvässä vuorovaikutuksessa. *Ne mitä meil on taka-ajatuksena, me tehdään siellä leikissä niitä. Me piilotetaan ne sillä tavalla sinne.*

Kuitenkin esimerkiksi Eeva olisi halunnut käyttää enemmän aikaansa yksilöllisesti sosioemotionaalista tukea saavien lasten kanssa seuraavasti kertomallaan tavalla:

Ei olis mikään huono vaihtoehto sille lapselle et se sais myös aikuisen jakamatonta huomiota, on se sitte leikkihetki tai kirjanlukuhetki tai joku toiminnallinen, liikunnallinen jumppahetki. Tai hierontasysteemi, vuorovaikutusleikkityyppinen sivelyhomma. Oishan se ihan mieletöntä, kylhän se lapsi siitä varmasti hyötyis. Se sais aikuiselta palikoita siihen että minkälaista aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus voi olla. Ja

sais niitä turvallisia ja hyviä malleja siihen et kun hän käyttäytyy jollain tavalla, niin miten se aikuinen käyttäytyy.

Hänen mukaansa lapset, joilla tunne-elämän vaikeuksia on, puuttuu normaali lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus ja kokemus toisen käyttäytymisen ennakoitavuudesta tai (--)
se on vinossa jotenki koska sillonha ne ei oo sanu sellasii kokemuksii, ne on saanu paljon erilaisii (Eeva). Hän jatkoi pohdintaa yksilötyöskentelyn raameista: *Onhan siitä keskusteltu et kuuluuko yksilöllinen hoito edes päiväkodeissa lapselle, onko siihen resursseja. Ja mun mielestä se kuuluu, jos siihen on resursseja.*

Jokainen relto järjesti joka tapauksessa joitain yksilöllisiä kohtaamisia sosioemotionaalista tukea saavien lasten kanssa. Yksilöllisissä tuokioissa saatettiin tavoitella kontaktin saamista lapseen kosketuksen kautta KKK-harjoitusohjelmien (KKK = Kehontuntemus, Kontakti, Kommunikaatio -liikuntaohjelma) tai vuorovaikutusleikin avulla. Reltot käyttivät KUTTU:a (Kuvin tuettu leikki) kehittääkseen lasten leikkitaitoja. Tarkoituksena oli esimerkiksi Saijan mukaan *päästä alkuun siinä leikissä*. Ja että *tulee tutuks se toimintatapa ja struktuuri ja sit otetaan siihen kaveri* (Saija). Käytössä oli myös tunnekortteja, kuten Nallekortit ja korttisarjat Color Cards Social Situation ja Emotions, joita tehtiin sopivan tilanteen tullen yksilöllisesti ja parityönä. Reltot kertoivat käyttävänsä jonkin verran aikaa kahdenkeskiseen pelailuun sosioemotionaalista tukea saavien lasten kanssa. Joillain lapsilla oli käytössä kuvakalenteri, joka toimi viestin välittäjänä kodin ja päiväkodin välillä. Kalenteriin kirjattiin aikuisen avustuksella päivän tapahtumat päiväkodissa ja kotona vastavuoroisesti kirjattiin illan / viikonlopun tapahtumat. Tiina kertoi, että *se auttaa siihen itsetuntemukseen, kohentaa lapsen itsetuntoa, hän on tärkeä, tää on vaan hänen juttunsa. Aikuisella on aikaa hänen kanssaan käydä tää aina läpi. Se on semmonen voimaannuttava keino.*

7.5 Yhteistyö

Relton toimenkuvaan kuului olennaisena osana yhteistyö niin lasten vanhempien, oman päiväkodin henkilöstön kuin muiden ammattilaistenkin kanssa. Yhteistyö sosioemotionaalista tukea saavien lasten vanhempien kanssa oli pääosin tiivistä. *Pakkotiivistä*, kuvaili Eeva, ja perusteli sitä sillä, että keskustelua näiden lasten vanhempien kanssa oli pakko käydä ja kutsua vanhempia koolle useammin kuin muita tukea saavien lasten vanhempia. Saijalla

sen sijaan oli toisenlainen kokemus. Hän kertoi haastattelussa, että teki enemmän yhteistyötä niiden perheiden kanssa, joiden lapsella oli kielellisiä pulmia.

Yhteistyöpalaverit olivat usein sisällöltään yksilöllisten suunnitelmien tai varhaiskasvatussuunnitelmien tekoon tai päivitykseen liittyviä, siirtokeskusteluja, pedagogisia selvityksiä tai arvioita. Luonteeltaan ne olivat moniammatillisia, sillä mukana oli hyvin usein muitakin tahoja, jotka tekivät perheiden kanssa yhteistyötä. Näitä olivat esimerkiksi lastensuojelun työntekijät, perheneuvolan psykologit, puheterapeutit, toimintaterapeutit ja keskussairaalan hoitohenkilökunta. Relton tehtävänä oli usein järjestää palaveri, kutsua asianomaiset henkilöt paikalle ja toimia palaverin puheenjohtajana. Reltot olivat myös niitä, jotka lähtivät ryhmästä muualla järjestettäviin palavereihin.

Reltot kuvailivat, että heidän oli välillä vaikea päästä hyvään kasvatuskumppanuussuhteeseen sosioemotionaalista tukea saavien lasten vanhempien kanssa. Keskustelukumppanuuden aikaan saaminen saattoi viedä aikaa tai vanhemmat eivät ottaneet relton esiin tuomaan huolta tosissaan. Yhteistyössä vaadittiin sinnikkyyttä. Esimerkiksi Eeva kertoi omista kokemuksistaan seuraavasti:

Et kylhän se on toisaalta aika yksipuolista tai kauheen kannattelevaa. Nämä perheet ainakin kenen kanssa me nyt työskennellään et kylä niillä ainakin niin onnettomat välineet on siihen kasvattamiseen vai vuorovaikutukseen tai ylipäätään normaaliin perhe-elämään et ei niistä oo sitä voimavaraa meille päin antaa. Et jos me jotain voidaan antaa tai jos ne jotain halua ottaa ni me voidaan sinne päin kyl jotaki (antaa).

Yhteistyössä perheiden kanssa saattoi myös olla ristiriitaa sen suhteen, mitä oli yhdessä sovittu ja miten perheet käytännössä toimivat. Haasteeksi koettiin, miten saada perheet tekemään *yhtä lailla rinta rinnan meidän kanssa sen lapsen hyväksi, ettei vaan palaverin aikana ymmärretä ja nyökytellä* (Tiina). Vaikeuksia oli siirtää hyväksi koettuja tapoja koeteihin.

Yhteistyö oman työyhteisön henkilöstön kanssa oli vahvaa. Reltot kertoivat pitävänsä ammatillisia keskusteluja työyhteisössä päivittäin. *On sen verran haastavia ja kuormittavia noi sos.em. lapset et niistä täytyy päästä puhumaan paljonki* (Eeva). Usein keskusteluja pidettiin palaverien yhteydessä, mutta paljon oli myös sellaisia, joita ei ennakkoon suunniteltu. Nämä olivat esimerkiksi jonkin juuri tapahtuneen tilanteen seurauksena käytä-

viä keskusteluja ja reflektointia siitä, mitä oli tapahtunut. Keskustelut henkilöstön kanssa pitivät sisällään konsultaatiota ja tiedon jakamista. Reltot pyrkivät olemaan itse ajan tasalla varhaiserityiskasvatuksen kentällä tapahtuvista asioista lukemalla ja kouluttautumalla. Tätä tietoa he jakoivat työyhteisössä tarpeen mukaan. Yleensä konsultaatio koski oman talon lapsia koskevia ajankohtaisia asioita, kuten perheväkivaltaa tai avioeroperheiden haasteita. Konsultaation ja esimerkiksi lukuvinkkien jakamisen lisäksi reltot järjestivät erillisiä koulutuksia työyhteisössä. Näiden koulutuksien teemoja olivat muun muassa tukiviittomat, suujumppa tai kuvien käyttö leikissä. Kouluttamiseen liittyi läheisesti mallintaminen. Reltojen tehtävänä oli pyrkiä tuomaan arkeen mahdollisimman paljon erityispedagogisia työtapoja. Tiina kertoi, että *se mallittaminen on mun mielestä se ykkösasia ja se rinnalla näyttämisen, yhdessä tekeminen ja se heidän innostaminen, motivoiminen. Et mä saan heidät ymmärtämään et nää lisätyöt helpottaa heidän perustyötään ihan hirveesti*. Hänen tavoitteena oli saada tämän vuoden aikana *kolme tämmöstä erityiskuntoutusmuotoa ajettua sisään ja opettaa henkilöstölle, kuinka niitä voidaan varioida ja miten niistä saa hyödyn irti kaikkein parhaiten*.

Yhteistyötä henkilöstön kanssa reltot tekivät myös talojen suunnittelupäivissä ja työilloissa. Rooli oli tuolloin asiantuntijana toimiminen, jolloin relto kommentoi, antoi ehdotuksia ja ideoita. Tiina kuvaili, että välillä hänellä oli arjessa myös *semmonen työnohjauksellinen ote*. Hän pystyi antamaan eväitä työssä jaksamiseen ja positiivista palautetta silloin, kun työntekijä ei itse onnistumisestaan huomannut. *Et mä oon semmonen rinnallakulkija*.

7.6 Kolmiportainen tuki

Varhaiskasvatuksen kolme tuen muotoa yleinen, tehostettu ja erityinen tuki näkyivät resurssierityislastentarhanopettajien työssä päivittäin. Kaikki reltot olivat aloittaneet yksiköissään yleisen tuen vahvistamisella. Tosin heidän painopisteensä virallisesti kuuluisi olla tehostettu ja erityinen tuki. He toivatkin esiin pulman, jonka mukaan varhaiskasvattajilla on eri sisältö samoilla käsitteillä. Tuen muodoilla ei aina tarkoiteta samaa asiaa, vaan jossain paikassa samalla nimellä kulkeva toimintatapa tukee lapsia enemmän kuin toisessa paikassa.

Talossa, jossa relto oli toiminut kauimmin aikaa, oli yleisen tuen vahvistamista tehty suunnitelmallisesti usean vuoden ajan. Monet tehostetun tuen työtavoista olivatkin siellä jo niin arkipäivää, että ne olisi voinut lukea kuuluvaksi yleiseen tukeen. Kahdessa muussa talossa, joissa relto oli toiminut viiden kuukauden ajan, yleisen tuen muotoihin panostettiin edelleen. Seuraavaksi kerron, mitä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen työtapoja reltot käyttivät työskennellessään sosioemotionaalista tukea saavan lapsen kanssa.

Yleinen tuki tarkoittaa varhaiskasvatuksen pedagogista, laadukasta perustaa, johon sisältyy henkilöstön asenne, osaaminen, edellytykset ja lapsen kehityksen tuntemus (Heinämäki 2005, 10). Reltot kertoivat käyttävänsä yleisen tuen työmuodoista sosioemotionaalista tukea saavan lapsen kanssa työskennellessään keskusteluja ja sopimuksia vanhempien kanssa. Varhaiskasvatuksen arkitoiminta, pienryhmätoiminta, struktuuri sekä oppimisympäristön mukauttaminen olivat tärkeitä asioita tukemisessa. Eriyttämistä ja havainnointia tehtiin paljon, kuvia käytettiin jatkuvasti. Erään haastateltavan talossa havainnoinnista tehtiin yksi painopistealue, ja varsinkin havaintojen systemaattiseen kirjaamiseen oli tarkoitus panostaa aiempaa enemmän. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemiseen käytettiin paljon aikaa. Reltot keskustelivat taloissaan esimerkiksi siitä, kuinka lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle piti antaa mahdollisuus vaikkapa ruokailussa. Kasvattajien ja lasten välinen laadukas vuorovaikutus oli erittäin olennaista. Eräässä yksikössä tämä oli nostettu ydinasiaksi ja lapsen sensitiivistä kohtaamista oli käsitelty laajamittaisesti toimintakauden aikana. Perustoimintojen harjaannuttaminen nähtiin tärkeäksi. Lapsen itsetunnon vahvistaminen oli aina mielessä. Lapsen oman toiminnan ohjaaminen ja leikin tukeminen oli sosioemotionaalista tukea saavilla lapsilla iso asia. Moniammatillinen yhteistyö oli isossa roolissa. Reltot totesivat, että lähes kaikki yleisen tuen muodot koskivat sosioemotionaalista tukea saavia lapsia.

Myös tehostetun tuen alueelta muutamaa työtapaa lukuun ottamatta, kaikki toiminnot olivat reltojen mukaan käytössä sosioemotionaalista tukea saavilla lapsilla. Tehostettu tuki sisältää erityispedagogista tietoa ja osaamista, jotka suuntaavat päivittäistä toimintaa ja ohjaavat menetelmien, ympäristön ratkaisujen ja aikuisen toiminnan muokkaamista. Tehostettuun tukeen kuuluu myös ennaltaehkäisevä näkökulma, joka edellyttää toimintojen suunnittelua ja arviointia. (Heinämäki 2005, 10.) Pitkäjänteinen, suunnitelmallinen tuki kuului ehdottomasti sosioemotionaalista tukea saavalle lapselle. Konsultoivan erityislasten-

tarhanopettajan apu oli toisinaan tarpeen. Videointia reltot olivat käyttäneet ja kokivat sen hyödylliseksi. Eeva kertoi videointikokemuksistaan seuraavaa: *Näitten lasten kohdalla ei oo helppo tietää mikä johtuu mistäkin et sillä videointii on mielekästä tehdä et pääsee palaamaan niihin tilanteisiin et mitä tapahtu tai mistä se kilari tuli tai mitä siinä lasten kesken tapahtu.* Tukiviittomia reltot käyttivät, mutta eivät ajatelleet, että ne olisivat sosioemotionaalista tukea saaville lapsille olennaisin kommunikointimuoto. Kuntoutusmenetelmiä, yksilöllisiä ohjelmia ja palkitsemisjärjestelmiä käytettiin laajasti. Sylissäpitohoitoa käytettiin vanhempien kanssa tehdyn sopimuksen mukaisesti. Tehostettuun tukeen kuuluivat myös yksilölliset tuen suunnitelmat, kahden paikkaisuus, pienennetyt ryhmät ja avustajan resurssi. Erikoissairaanhoidon kanssa reltot tekivät tapauskohtaisesti yhteistyötä.

Erityisellä tuella tarkoitetaan peruspedagogiikan ja tehostetun tuen lisäksi erityispedagogista osaamista edellyttävää, suunnitelmallista ja yksilöllistä lapsen tukemista ja tavoitteellista yhteistyötä lapsen muiden tukipalveluiden kanssa (Heinämäki 2005, 10). Erityisen tuen alueella reltojen käyttämiä työtapoja oli selkeästi vähemmän kuin yleisen ja tehostetun tuen alueella. Yksilöllinen, strukturoitu päiväjärjestys oli osalle tunne-elämältään haasteellisille lapsille katsottu kuitenkin tarpeelliseksi. Toiminnanohjaukseen ja siirtymätilanteisiin kuvastruktuurit oli yksilöity. HOJKS:n ollessa käytössä, kaikkien tietoon tuotiin tarkasti, mitä suunnitelmaan oli kirjattu. Reltot kouluttivat itseään erityispedagogiikan saralla, ja pyrkivät jakamaan saamaansa tietoa mahdollisimman paljon alaspäin.

8 POHDINTA

8.1 Löytöjen tarkastelua

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvaa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukijana. Tutkimustehtävään etsin vastauksia tarkennettujen kysymysten kautta, jotka koskivat relton käyttämiä tukikeinoja, kolmiportaisen tuen mallia ja yhteistyötä. Lisäksi kartoitin, mitä sosioemotionaalisia tuen tarpeita resurssierityislastentarhanopettajan ryhmissä esiintyy ja mitä tavoitteita resurssierityislastentarhanopettaja itselleen asettaa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2002, 152) mukaan laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, jolloin tutkija löytää tai paljastaa tosiasioita sen sijaan, että toistaisi olemassa olevia totuuksia. Tässä tutkimuksessa saatiin varhaiserityiskasvatuksen kenttää ja relton työnkuvaa kuvaavia ja kartoitettavia tuloksia, joiden voidaan ajatella olevan tosiasioita paljastavia. Tarkastelen tässä luvussa tutkimuksen löytöjä.

Reltot saivat paljolti itse määritellä omat työvuoronsa ja työtehtävänsäkin. Reltojen autonomisuus työnkuvan muodostamisessa johtui todennäköisesti siitä, että he olivat talojensa ainoita erityispedagogiikan asiantuntijoita ja näin ollen lasten erityisen tuen antamiseen liittyvät asiat luotettiin helposti heidän hoitoonsa. Reltot työskentelivät 3–5-vuotiaiden lasten ryhmissä. Pienemmillä lapsilla erityisen tuen tarpeet harvemmin vielä näkyvät, mistä johtuen reltojen sijoittuminen tämän ikäisten ryhmään on ymmärrettävää. Reltojen työnkuvat hieman poikkesivat toisistaan. Kahdella reltolla oli toisiinsa verrattuna samankaltaisemmat työnkuvat, kun taas yhdellä haastateltavista oli esimerkiksi laajempi yhteistyöverkosto. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut vertailla reltojen töitä, vaan ennemminkin löytää samanlaisia linjoja ja esitellä työtapoja, joita reltot olivat havainneet hyviksi ja toimiviksi. Näiden uskon olevan hyödyllisiä asioita niille varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisille, joiden työnkuva on vasta muotoutumassa tai jonkinlaisessa murrosvaiheessa.

Reltot kuvailivat ryhmissään olevien lasten sosioemotionaalisia tuen tarpeita sekä sisään- että ulospäin kääntyneiksi. Ulospäin kääntyneet pulmat näkyivät selvimmin aggressiivisena käytöksenä, fyysisenä levottomuutena ja huonoina vuorovaikutustaitoina. Sisäänpäin suuntautuneet vaikeudet näkyivät vetäytymisenä ja vuorovaikutuksen pulmina. Kai-

ken kaikkiaan reltot kuvailivat sosioemotionaalisia pulmia monialaisina, oli kyseessä ulostai sisäänpäin suuntautuneet vaikeudet. Sosioemotionaalista tukea saavat lapset voivatkin kokea turhautumista kaikilla kehityksen osa-alueilla, erityisesti motoriikan ja kommunikation puolella. Siksi he myös osoittavat epäsovivaa käytöstä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Sutterby & Nwokah 2014, x.) Reltot nimesivätkin työnsä tärkeimmiksi tavoitteiksi opettaa sosioemotionaalista tukea saaville lapsille vuorovaikutus- ja tunnetaitoja.

Sosioemotionaalista tukea reltot antoivat monin eri tavoin. Tärkeänä he pitivät kasvattajien sensitiivisyyttä, positiivista asennetta ja omaa käyttäytymistä lasten haastavaa käytöstä kohtaan, minkä eteen he olivat tehneet töitä. Työ asenteiden muokkaamisen eteen olikin tuottanut tulosta, mistä reltot iloitsivat. Eräs haastateltavista kertoi esimerkiksi, että hän ei työtiimissään enää kuule kommentteja, joissa suhtauduttaisiin lapsiin millään tavalla negatiivisilla asenteilla. Muutama vuosi sitten tehdyssä tutkimuksessa (Oulasmaa & Riihonen 2013) varhaiskasvattajilla todettiin olevan lisääntyneessä määrin vaikeita tunteita ja tilanteita päiväkodissa työskennellessään. Syyksi koettiin muun muassa resurssipula ja hankalaksi koetut lapset ja perheet. Resurssipula liittyi esimerkiksi siihen, että tukea tarvitsevia lapsia ei ehditty kohtaamaan yksilöllisesti. Koska valtakunnallisestikin varhaiskasvattajilla on todettu olevan kielteisiä tunteita lapsia ja perheitä kohtaan, näen tärkeänä, että reltot voivat omalla ammattitaidollaan vaikuttaa siihen, että kasvattajien asenne haastavasti käyttäytyviä lapsia kohtaan muuttuu suopeammaksi.

Reltot olivat muokanneet oppimisympäristöjä ja heillä oli käytössä useita erilaisia kuntouttavia menetelmiä, joiden avulla he kehittivät lasten sosioemotionaalisia taitoja. Menetelmät vaihtelivat relikohtaisesti, mutta kaikki reltot korostivat lasten ja aikuisen yhteisen leikin merkitystä sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa. Tämä oli huomionarvoista ja positiivista, sillä aikuisten olisi suotavaa leikkiä päiväkodissa lasten kanssa nykyistä enemmän. Tämä tulee esiin muun muassa Roosin (2015, 124, 161) tuoreessa väitöstutkimuksessa, jonka mukaan aikuiset leikkivät lasten kanssa hoitopäivän aikana hyvin vähän.

Reltojen toteuttamassa toiminnassa toteutui mielestäni perusteellisella tavalla lapsilähtöinen pedagogiikka, ja tämä oli myös yksi niistä asioista, joita he pyrkivät siirtämään ryhmän käytäntöihin. Lapsilähtöisyys näkyi mm. siinä, että lapset saivat tehdä aloitteet lasten ja aikuisten yhteisessä leikissä. Lasten ideoita ja kokemuksia tehtiin näkyviksi dokumentoimalla toimintaa. (ks. Sommer 2010, 221.)

Reltojen toimenkuvaan kuuluva yhteistyö eri tahojen kanssa oli moninaista. Tiiviimmin he olivat kytköksissä oman talon väkeen, erityisesti tiimeihin, joissa he työskentelivät. Yhteistyö lasten asioiden tiimoilta oli päivittäistä. Reltot tapasivat tukea saavien lasten palavereissa ihmisiä eri ammattikunnista ja pohtivat keinoja lapsen kehityksen tukemiseen. Isossa roolissa oli myös yhteistyö lasten vanhempien kanssa. Tämä oli yhteistyön muodoista vaativin, ja se koettiin kumppanuudeltaan yksipuoliseksi. Ajattelen (ja osa haastateltavistakin toi sen esiin) tämän johtuvan siitä, että sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syy liitettiin usein perheeseen. Tämän tuo myös Viitala (2014, 165) esiin, vaikkakin hänen tutkimuksessaan löydöt olivat erilaiset.

Suurin osa reltojen lapsista sai tehostettua tukea. Vain muutamalla oli erityisen tuen päätös. Reltojen toiminnan oli siis tarkoitus painottua tehostetun tuen alueelle, mutta he kertoivat kuitenkin tekevänsä paljon töitä yleisen tuen vahvistamiseksi. Kaikki olivat aloittaneet työnsä siitä, että he olivat laittaneet yleiseen tukeen kuuluvia asioita kuntoon. Tämä kertoo mielestäni siitä, että päiväkotien peruspedagogiikka ei kaikilta osin kohtaa lasten tuen tarpeita. Päivähoidon henkilöstöllä ei välttämättä ole tietoa niistä yleisen tuen menetelmistä, välineistä ja oppimishjelmista, joita yleiseen tukeen kuuluu. Onkin hienoa, että reltot pystyvät työllään jalkauttamaan lapsia tukevia työtapoja varhaiskasvatuksen kentälle jakamalla omaa erityisosaamistaan.

8.2 Luotettavuus

Tutkimusta tehdessä tavoitteena on välttää virheitä. Tämän vuoksi tutkimuksen luotettavuutta on syytä arvioida. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa Hirsjärven ym. (2007, 226) mukaan voidaan käyttää monia erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. Yleensä käytetään käsitteitä reliabelius ja validius, joiden avulla tässä luvussa pyrin arvioimaan tutkimukseni luotettavuutta. (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 226–228.) Cohenin ym. (2000, 105) mukaan reliabeliuteen ja validiuteen liittyviä uhkia ei koskaan voi poistaa, mutta niitä voidaan heikentää kiinnittämällä luotettavuustekijöihin huomiota koko tutkimuksen ajan.

Hirsjärven ym. (2007, 226) mukaan tutkimuksen reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Tätä tutkimusta oli tekemässä vain yksi tutkija, joten kukaan muu lisäkseni ei ole voinut päätyä samoihin tuloksiin tätä tutkimusta julkaistaessa. Sen vuoksi

olen pyrkinyt kuvaamaan luvussa kuusi mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulun. Aineiston tuottamisen olosuhteet olen kertonut selvästi ja totuudenmukaisesti. Näin ollen kuka tahansa voi halutessaan toistaa tutkimuksen raportointini perusteella. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, tulos olisi täsmälleen sama. On todennäköistä, että haastateltavani antaisivat toisella tutkimuskierroksella erilaisia, ehkäpä syvempiä vastauksia kuin ensimmäisellä kerralla. Heillä kaikilla olisi kertynyt työkokemusta taas hieman lisää, ja he ehkä olisivat reflektoineet omia haastattelukokemuksiaan ja miettineet uusia näkökulmia vastauksiinsa. Yhteneviä tuloksia tutkimusta toistettaessa joka tapauksessa tulisi varmasti paljon. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 286.; Hirsjärvi ym. 2007, 227.)

Validius tarkoittaa Hirsjärven ym. (2007, 226) mukaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Olin tutkijana itse läsnä jokaisessa aineistonkeruutilanteessa. Jos haastateltava ymmärsi johonkin teemaan liittyvän kysymyksen väärin, pysyin tarkentamaan kysymystä heti ja haastateltava pystyi korjaamaan vastaustaan niin, että puhuimme molemmat samasta asiasta. Olen sitä mieltä, että sain haastatteluilla riittävät vastaukset juuri niihin teemoihin, joihin halusinkin ja tutkimusmenetelmä oli näin ollen validi. Olin myös ennakkoon tehnyt esihaastattelun, jotta varsinaiset haastattelut sisältäisivät vähemmän virheitä. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 73.)

Hirsjärven ym. (2007, 227) mukaan tutkija voi kohentaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkalla selostuksella tutkimuksen toteuttamisesta. Olen pyrkinyt tähän tutkimuksen kaikissa vaiheissa, niin aineiston tuottamisessa kuin analyysissäkin. Luotettavuutta lisää myös se, että teoretietoon nojatessani olen pyrkinyt käyttämään vain alkuperäisiä lähteitä ja etsinyt mahdollisimman uutta tutkimustietoa.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 185) kirjoittavat, että haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Olenkin pyrkinyt huolehtimaan aineistosta mahdollisimman laadukkaasti. Haastattelin kaikki haastateltavat, tallenteiden kuuluvuus oli erinomainen, litterointi tehtiin säännönmukaisesti alusta loppuun ja luokittelu noudatti teemoittelun periaatteita.

Tutkimuksen luotettavuutta saattoi heikentää kokenemattomuuteni haastattelijana. Esihaastattelua lukuun ottamatta tein elämäni ensimmäiset tutkimushaastattelut tämän tutkimuksen yhteydessä. Kokeneempi haastattelija olisi voinut saada tilanteista enemmän irti. Tutkimushenkilöitä olisi voinut olla enemmän, jolloin aineistosta olisi tullut kattavampi. Koin kuitenkin kolme haastateltavaa riittävänä määränä, sillä teemahaastattelurunko oli

laaja ja haastateltavilla oli paljon kokemuksia, näkemyksiä ja mielipiteitä joka teemaan liittyen.

8.3 Jatkotutkimukset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvaa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukijana. Tutkimuskohteena oli kolme reltoa, joita haastateltiin. Aineistoa kertyi runsaasti, ja tutkimuksen löytöjä kuvattiin luonnollisesti heidän näkökulmastaan. Tavoitteena oli luoda yleiskuva, mitä relton työhön kuuluu ja miten hän työssään tukee sosioemotionaalista tukea saavaa lasta. Aiheessa voisi mennä myös pintaa syvemmälle ja pyrkiä kuvaamaan tarkemmin, miten varhaisen tuen antaminen tapahtuu suunnitelmasta toteutukseen ja arviointiin. Aineistonhankintamenetelmiä voisi tässä tapauksessa laajentaa ja käyttää esimerkiksi syvähaastattelua ja havainnointia. Tällä tavoin jostakin relton käyttämästä työtavasta tai kuntouttavasta menetelmästä saisi perusteellisemmän kuvan.

Se, miten muut ihmiset kokevat relton työpanoksen, olisi myös perusteltu tutkimusaihe. Tässä kontekstissa tutkimusjoukkoa tulisi laajentaa, ja silloin tutkimukseen voisi sisällyttää lastentarhanopettajien, lastenhoitajien, avustajien, päiväkodin johtajien ja mahdollisesti varhaiskasvatuksen johtajien haastatteluja. Relton läheisten työkavereiden kokemukset olisi selkeästi oma tutkimuksen aihe ja tämä auttaisi varmasti paljon myös kehittämään resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvaa entisestään.

Lähteet

- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–273.
- American Psychiatric Association 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®). Washington: American Psychiatric. Viitattu 27.3.2015
<https://pdf.yt/d/85JiVdvN0MYbNrcr>.
- Anttonen, A. & Sointu, L. 2006. Hoivapolitiikka muutoksessa : Julkinen vastuu pienten lasten ja ikääntyneiden hoivasta 12:ssa Euroopan maassa. Stakes: Hyvinvointivaltion rajat –hanke. Viitattu 16.3.2015 <http://www.julkari.fi/handle/10024/77671>.
- Askeleittain 2005. Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Psykologien Kustannus Oy. Viitattu 28.5.2015
<http://www.psykologienkustannus.fi/testit/askeleittain/>.
- Barrett, H. 2005. Working with Vulnerable Children. Early intervention. Teoksessa P. Cooper (toim.) Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties. London: Jessica Kingsley, 148–163.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. 2005. Why Children Need Play. Scholastic Early Childhood Today 20 (1), 6.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare. Bristol: Centre for studies in inclusive education. Viitattu 17.3.2015
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>.
- Brinkmann, S. 2013. Qualitative Interviewing. Cambridge : Cambridge University Press. Viitattu 1.4.2015.
<https://www.dawsonera.com/readonline/9780199344000/startPage/16>.
- Bursztyn, A. 2007. The Praeger Handbook of Special Education. Westport: Greenwood. Viitattu 24.3.2015
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIy>

- NjUyMV9fQU41?sid=325c0479-e7ef-47e7-99f9-aba23f2fe214@sessionmgr4005&vid=0&format=EB&lpid=lp_49&rid=0.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. 5th Edition. London: Routledge.
- Committee for Children 2015. <http://www.cfchildren.org/second-step>.
- Cooper, P. 2006. Setting the scene. Teoksessa Hunter-Carsch M., Tiknaz Y., Cooper, P, & Safe, R. (toim.) *The Handbook of Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Continuum International, 6–30.
- Diamond, K. E., Hong, S-Y. & Baroody, A. E. 2008. Promoting Young Children´s Social Competence in Early Childhood Programs. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (toim.) *Social Competence of Young Children. Risk, Disability & Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, 165–184.
- EENET 2015. Viitattu 17.3.2015
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Viitattu 24.3.2015
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–43.
- Erityispäivähoidon työryhmän muistio. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito. 1978. Sosiaalivaltio.
- Essau, C. A. & Anastassiou-Hadjicharalambous, X. 2013. Psychopathology of Conduct Disorder and Oppositional Defiant Disorder. Teoksessa A. S. Davis (toim.) *Psychopathology of Childhood and Adolescence: A Neuropsychological Approach*. New York: Springer, 267–288. Viitattu 27.3.2015
http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzUzMDcxOV9fQU41?sid=87c5334a-b9b9-47b7-9ad5-426afcdf078a@sessionmgr111&vid=0&format=EB&lpid=lp_27&rid=0.

- Frameworks for Response to Intervention in Early Childhood: Description and Implications. 2013. Viitattu 21.5.2015
<http://www.naeyc.org/files/naeyc/RTI%20in%20Early%20Childhood.pdf>.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. 2007. A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children* 39 (5), 14–20.
- Golding, K. 2013. Observing children with attachment difficulties in school: a tool for identifying and supporting emotional and social difficulties in children aged 5-11. London: Jessica Kingsley. Viitattu 1.6.2015
http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzUzNzA1NF9fQU41?sid=de3457c8-b373-4490-ae01-b7bfd7893a2c@sessionmgr4005&vid=0&format=EB&lpid=lp_13&rid=0.
- Gresham, F. M. 2007. Evolution of the response to intervention concept: empirical foundations and recent developments. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns & A. M. VanDerHayden (toim.) *Handbook of response to intervention*. New York: Springer, 10–24.
- Grindal, T. A., Hinton, C. & Shonkoff, J. P. 2012. The science of early childhood development: Lessons for teachers and caregivers. Teoksessa B. Falk (toim.) *Defending childhood. Keeping the promise of early intervention*. New York: Teachers College Press, 13–23.
- Haapsalo, T. & Kirkkopelto, K. 2013. *Molli - hyvällä mielellä vai pahalla päällä. Tunteet taidoiksi*. Helsinki: Lasten keskus.
- Hanson, M. J. & Soohoo, T. 2008. Cultural Influences on Young Children's Social Competence. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom & S.R. McConnell (toim.) *Social Competence of Young Children. Risk, Disability & Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, 61–76.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1), 84–108.
- Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko. Helsinki: Erikoispaino Oy.

- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–76.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002 ja 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Howes, C. & Richie, S. 2002. A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom. New York: Teachers College Press.
- Hughes, L. & Cooper, P. 2007. Understanding and supporting children with ADHD : strategies for teachers, parents and other professional. London: Paul Chapman. Viitattu 5.2.2015 <http://knowledge.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/view/understanding-and-supporting-children-with-adhd/n1.xml#d125932e595>.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päiväkodissa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. Kasvatus 27 (5), 487–496.
- Hytönen, J. 2004. Lapsikeskeinen kasvatus. Helsinki: WSOY.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K. & VanDerHayden, A. M. 2007. Response to Intervention at School: The Science and Practice of Assessment and Intervention. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHayden (toim.) Handbook of response to intervention. New York: Springer, 3–9.
- Johnson B. & Christensen L. 2008. Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. USA: Sage.
- Johnson, J. 2010. Positive and Trusting Relationships with Children in Early Years Settings. Exeter: Learning Matters. Viitattu 14.5.2015 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzQxMTY5N19fQU41?sid=bb3ec643-ab71-4ff5-9500-2375f12d1346@sessionmgr4003&vid=0&format=EB&rid=1>.
- Jones, C. A. 2004. Supporting Inclusion in the Early Years. Maidenhead: McGraw-Hill Education. Viitattu 21.5.2015 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzIz>

Mzk4NF9fQU41?sid=e8492312-14c6-43bb-a508-

7aa25a943968@sessionmgr4004&vid=1&format=EB&lpid=lp_5&rid=0.

- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. & Kinos, J. 2012. Acting as a professional in a Finnish early childhood education context. Teoksessa L. Miller, Dalli, C. & Urban, M. (toim.) Early childhood grows up. International perspectives on early childhood education and development 6, 55–69. Viitattu 8.11.2014
http://download.springer.com.ezproxy.jyu.fi/static/pdf/353/bok%253A978-94-00727182.pdf?auth66=1415441720_17f38e3fd2ee3688610ce9774bf26de1&ext=.pdf.
- Kauffman, J.M. 2012. Labeling and categorizing children and youth with emotional and behavioral disorders in the USA. Current practices and conceptual problems. London: Routledge. Viitattu 20.3.2015
<https://www.dawsonera.com/readonline/9780203117378/startPage/30>.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2013. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Boston: Pearson.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 33 (2), 119–132.
- Kontu, E. & Suhonen, E. 2006. Pedagogiset interventiot. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Arjen moninaisuutta: Erityisryhmät päiväkodissa. Raportteja/Stakes: 14/2006, 26–29. Viitattu 17.3.2015 <https://www.julkari.fi/handle/10024/75350>.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 12.1.2015
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20351/9789513936167.pdf?sequence=1>
- Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–30.

Käypähoito 2015. Viitattu 24.3.2015

<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus;jsessionid=FD8952A2699A5CC20F1D524787129FF0?id=khp00071>.

Laine, K. & Neitola, M. 2002. Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M.

Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen Kasvatus-tieteellinen Seura, 101–108.

Laki lasten päivähoidosta 1973/36.

Landrum, T.J. 2011. Emotional and Behavioral Disorders. Teoksessa J. M. Kauffman & D.

P. Hallahan (toim.) Handbook of Special Education. New York: Routledge, 209–220.

Lastensuojelulaki 417/2007.

Lastentarhanopettajaliitto 2015. Viitattu 10.4.2015

http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Uutiset?&contentID=1408910865306&page_name=Eduskunta+hyväksyi+varhaiskasvatuslain.

Lebowitz, E. R. & Omer, H. 2013. Treating Childhood and Adolescent Anxiety: A Guide for Caregivers. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Viitattu 6.2.2015

<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10695394&pg=13>

Lehtomaa, Merja. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja

ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.

Loeber, R., Capaldi, D. M., Costello, E. 2013. Gender and the Development of Aggression,

Disruptive Behavior, and Delinquency. Teoksessa P. Tolan & B. Leventhal (toim.) Behavior Disorders from Childhood to Early Adulthood, New York: Springer, 137–160. Viitattu 5.2.2015

[http://download.springer.com.ezproxy.jyu.fi/static/pdf/476/chp%253A10.1007%252F978-1-4614-7557-](http://download.springer.com.ezproxy.jyu.fi/static/pdf/476/chp%253A10.1007%252F978-1-4614-7557-6_6.pdf?auth66=1423163557_49133ecac4667db94bd1a849a8ac17ab&ext=.pdf)

[6_6.pdf?auth66=1423163557_49133ecac4667db94bd1a849a8ac17ab&ext=.pdf](http://download.springer.com.ezproxy.jyu.fi/static/pdf/476/chp%253A10.1007%252F978-1-4614-7557-6_6.pdf?auth66=1423163557_49133ecac4667db94bd1a849a8ac17ab&ext=.pdf).

Lukimat 2015. Viitattu 1.6.2015 [http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-](http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli)

[arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli](http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli).

- Malecki, C. K. & Kilpatrick Demaray, M. 2007. Social Behavior Assessment and Response to Intervention. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHayden (toim.) Handbook of response to intervention. New York: Springer, 161–171.
- McCullum J. A. & Ostrosky M. M. 2008. Family Roles in Young Children's Emerging Peer-Related Social Competence. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom & S.R. McConnell (toim.) Social Competence of Young Children. Risk, Disability & Intervention. Maryland: Paul H. Brookes, 31–59.
- Mäki, M. 2009. Kadonnut avain. Aistielämyksiä tarjoava musiikkiliikuntaseikkailu. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 99–140.
- Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–39.
- Nutbrown, C. & Clough, P. 2012. Inclusion in the Early Years: Critical Analyses and Enabling Narratives. London: Sage. Viitattu 8.4.2015
<http://knowledge.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/view/inclusion-in-the-early-years/n1.xml>.
- OAJ 2015. Viitattu 16.3.2015 <http://www.oaj.fi/cs/oaj/varhaiskasvatuslaki>.
- OAJ:n lausunto 26.1.2015. Viitattu 16.3.2015
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/Lausunnot?&showOne=true&contentID=1408910540804>.
- OAJ:n lausunto 7.4.2015. Viitattu 10.4.2015
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/doc/Varhaiskasvatuksen%20määritelmä.pdf?blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadername2=Content-Type&blobheadername3=no-cache&blobheadername4=no-cache&blobheadervalue1=attachment;%20filename=Varhaiskasvatuksen+m%25C3%25A4%25C3%25A4ritelm%25C3%25A4.pdf&blobheadervalue2=application/pdf&blobheadervalue3=Cache-Control&blobheadervalue4=Pragma>
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social Competence of Young Children. Conceptualization, Assessment, and Influences. Teoksessa W. H. Brown, S. L.

- Odom & S. R. McConnell (toim.) *Social Competence of Young Children. Risk, Disability & Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, 3–29.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I. & Horn, E. 2004. Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs* 4 (1), 17–49.
- Oulasmaa, M. & Riihonen, R. (toim.) 2013. *Ammattikasvattajien kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Persson, G. 2004. *Preschoolers' peer competence. Developmental Perspectives on Prosocial Behavior, Aggression, and Social Cognition*. Lund: Lund University.
- Pihjala, P. & Kontu, E. 2006. Johdanto. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) *Arjen moninaisuutta: Erityisryhmät päiväkodissa, 3–4. Raportteja/Stakes: 14/2006*. Viitattu 17.3.2015 <https://www.julkari.fi/handle/10024/75350>.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2014. Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä – kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. *Kasvatus* 2/2014, 140–151.
- Richard Simpson, R. & Nancy A. Mundschenk, N. A. 2012. Inclusion and students with emotional and behavioral disorders. Teoksessa J. P. Bakken, F. E. Obiakor & A. F. Rotatori (toim.) *Behavioral disorders: practice concerns and students with EBD*. Bingley: Emerald, 1–21. Viitattu 2.2.2015 http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzQzMDEwMV9fQU41?sid=a9dc899e-6783-429d-9013ca5dc093ec09@sessionmgr113&vid=0&format=EB&lpid=lp_1&rid=0.
- Roos, P. 2015. *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 25.5.2015 <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1>.
- Rubin, K. & Coplan, R. 2010. *Social, Emotional, and Personality Development in Context: Development of Shyness and Social Withdrawal*. New York: Guilford Press. Viitattu 6.2.2015

<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10364150&pg=19>.

- Salomaa-Niemi, S. 2003. Selvitys lasten erityistarpeista ja tukimuodoista päivähoidossa Pikassoksen alueen seutukunnissa. Viitattu 23.3.2015
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IXd1jmxZ6VUJ:www.pikassos.fi/aineistot/finish/14-varhaiskasvatus/51-selvitys-erityiskasvatuksen-tilanteesta-pikassoksen-alueen-kunnissa+&cd=1&hl=fi&ct=clnk&gl=fi>.
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2012. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–40.
- Simpson, R. & Mundschenk, N. A. 2012. Inclusion and students with emotional and behavioral disorders. Teoksessa A. F. Rotatori, F. E. Obiakor & J. P. Bakken (toim.) Behavioral Disorders: Practice Concerns and Students with EBD. U.K.: Emerald Book Serials and Monographs, 1–22. Viitattu 1.6.2015
http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzQzMDEwMV9fQU41?sid=79ab0f36-f57e-4602-a5c1-140d285a9fa3@sessionmgr4005&vid=0&format=EB&lpid=lp_1&rid=0.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. 2010. Child perspectives and children's perspectives in theory and practice. International perspectives on early childhood education and development. Volume 2. London: Springer.
- Spradley, J. P. 1979. The Ethnographic Interview. USA: Thomson.
- Ström, K. 2001. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 127–137.
- Stubbs, S. 2008. Inclusive Education. Where there are few resources. Oslo: The Atlas Alliance. Viitattu 17.3.2015
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>.
- Suhonen, E. 2006. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, 47–56.

- Suhonen, E. & Kontu, E. 2006. Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Arjen moninaisuutta: Erityisryhmät päiväkodissa, 29–32. Raportteja/Stakes: 14/2006. Viitattu 12.6.2015 <https://www.julkari.fi/handle/10024/75350>.
- Suomen Theraplay-yhdistys ry 2015. Viitattu 3.4.2015 <http://www.theraplay.fi/index.php?k=4194>.
- Sutterby, J. A. & Nwokah, E. E. 2014. Introduction. Teoksessa J. A. Sutterby & E. E. Nwokah (toim.) Early Childhood and Special Education. Bingley: Emerald, ix–xi. Viitattu 25.5.2015 <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzgyOTMzNF9fQU41?sid=ee19adc4-f9c2-440e-9533-ccac36a0b108@sessionmgr112&vid=0&format=EB&rid=1>.
- Takala, M. 2006. Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen, (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, 35–45.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15 (1), 37–56.
- Toimiva integraatio päiväkodin arjessa 2004. Lastentarhanopettajaliitto. Viitattu 28.5.2015 <http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Esitteet>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WS Bookwell Oy.
- Varhaiskasvatuslaki 2015. Viitattu 10.4.2015 http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/index.html.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali- ja terveysalan osaamis- ja kehittämiskeskus: oppaita 56. Viitattu 17.11.2014 <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>.

- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks: etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 8.11.2014 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1.
- Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Wall, K. 2003. Special Needs and Early Years: A Practitioner's Guide. London: Paul Chapman. Viitattu 21.5.2015
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI1MTgzM19fQU41?sid=3650e196-a88b-471c-a1b1-47f78c2fc83d@sessionmgr114&vid=0&format=EB&rid=1>.
- Wall, K. 2006. Special Needs and Early Years: A Practitioner's Guide. London: Paul Chapman. Viitattu 21.5.2015
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzM1MjY3NF9fQU41?sid=d4fab54b-7e7c-44f3-8950-38abc70a43a0@sessionmgr115&vid=0&format=EB&rid=1>.
- Wasserman, D. 2011. Depression. New York: Oxford University Press. Viitattu 6.2.2015
http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ2NzY3M19fQU41?sid=997b9be8-3381-497c-9a9d-ed73e872d990@sessionmgr198&vid=0&format=EB&lpid=lp_vii&rid=0.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

Relton työnkuva:

Kerro työstäsi lapsiryhmässä (koko ryhmässä, pienryhmässä, yksilötuokioissa).

Kerro työstäsi henkilöstön kanssa.

Kerro työstäsi lasten vanhempien kanssa.

Kerro työstäsi muiden yhteistyötahojen kanssa.

Kerro työsi tavoitteista.

Millainen on tavallinen työpäiväsi, viikkosi?

Mitä eri työtehtäviä kuuluu lukukauteen?

Sosioemotionaalinen tuki:

Minkälaisia sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeita lapsiryhmissäsi on?

Miten tuet lapsia, joilla on sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeita? Kerro toimintatavoista, menetelmistä, välineistä.

Liite 2. Tutkimuslupa

Tutkimuslupa "Resurssierityislastentarhanopettajan työnkuva" pro gradu - tutkimukseen

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella kasvatustieteen maisterin tutkintoa suorittava Laura Lindholm esittää LIITTEENÄ olevassa tutkimuslupa-anomuksessaan 25.10.2014 mm. seuraavaa:

"Haen lupaa tehdä pro gradu –tutkielma XXX kaupungin erityisvarhaiskasvatuksen resurssierityislastentarhanopettaja-mallista.

Tutkimuksen työnimenä on "Resurssierityislastentarhanopettajan työnkuva". Tutkin XXX työskentelevien rehtöjen toimenkuvaa, työn tavoitteita ja varhaisen tuen antamisen muotoja.

Tutkimus toteutetaan käyttämällä laadullista tutkimusotetta. Aineistonkeruumenetelmä on teemahaastattelu. Haastattelun kolmea resurssierityislastentarhanopettajaa, jotka ovat jo alustavasti lupautuneet haastateltavaksi. Aineisto analysoidaan sisällönanalyysiä käyttäen.

Haastattelujen ajankohta on vuoden vaihteessa 2014 – 2015. Haastattelukertoja on 1-2 ja yksi haastattelu on kestoaltaan 45-60 min. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on toukokuu 2015.

Sitoudun siihen, etten käytä saamiani tietoja tutkittavan vahingoksi tai sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. Vastaan tietojen lainmukaisesta käsittelystä. En luovuta saamiani henkilötietoja sivullisille. Haastateltavien henkilöiden nimet eivätkä työpaikat tule raportissa julki. Olen valmis luovuttamaan valmiin tutkimusraportin nähtäväksi."

Varhaiskasvatuspäällikkö XXX puoltaa tutkimuksen suorittamista.

Päätös:

Myönnän kasvatustieteen maisterin tutkintoa suorittavalle Laura Lindholmille luvan suorittaa pro gradu -työhönsä liittyvä tutkimus koskien resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvaa XXX varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen tuloksia tulee käsitellä luottamuksellisesti eikä tutkimustuloksissa tule käyttää sellaisia tietoja, joista kyselyyn vastaajat voisi tunnistaa.

Lisäksi opinnäytetyön keskeiset tulokset tulee saattaa varhaiskasvatuspäällikön kautta kaupungin erityisvarhaiskasvatuksessa työskentelevien henkilöiden tiedoksi.

XXX
Sivistystoimenjohtaja

Perusteet ja asiakirjat
Täytäntöönpano

sivistystoimialan johtosääntö 1.1.2014 alkaen § 9

Laura Lindholm
varhaiskasvatuspäällikkö XXX
oikaisuvaatimus

Muutoksenhaku

Liite 3. Haastattelusopimus

Haastattelusopimus

Laura Lindholm tekee erityispedagogiikan pro gradu -tutkimusta Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselle. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia resurssierityislastentarhanopettajan työnkuvaa ja hänen antamiaan tuen muotoja sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseville lapsille.

Annan Laura Lindholmille luvan haastatella minua, nauhoittaa haastattelu ja käyttää haastatteluaineistoa tutkimuksen teossa. Henkilöllisyys ei tule tutkimuksessa ilmi. Haastattelumateriaali tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua.

Suostun mahdolliseen jatkohaastatteluun kevään 2015 aikana.

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys
