

**”ET, SEHÄN ON IHAN ARKISTA, TAVALLISTA PÄIVÄHOITOA,
ET LAPSET VAAN NYT SATTUU OLEMAAN VÄHÄN
TOISENLAISTA LAATUA”**

SOSIOEMOTIONAALINEN ERITYISEN TUEN TARVE PÄIVÄHOIDON ARJESSA

Erika Satu Pauliina Leppälahti

Pro gradu-tutkielma
Kevät 2006
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Leppälahti, Erika Satu Pauliina. ”Et, sehän on ihan arkista, tavallista päivähoitoa, et lapset vaan nyt sattuu olemaan vähän toisenlaista laatua”. Sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve päivähoidon arjessa. Pro gradu-tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto. Syksy 2006. 88 sivua. 2 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ilmenemistä päivähoidossa sekä päivähoidon keinoja tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Samalla tutkailtiin sosioemotionaalisen tuen tarpeen taustalla olevia syitä sekä keinoja erityislastentarhanopettajien parempaan työssä jaksamiseen.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella tutkimushenkilöitä haastatellen. Tutkimushenkilöinä oli kolme integroidun erityisryhmän erityislastentarhanopettajaa sekä kaksi kiertävää erityislastentarhanopettajaa. Haastatteluaineistoa analysoitiin hermeneuttisesti eli tulkitsevasti fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti. Teoreettisena viitekehyksenä käytettiin ekokulttuurista teoriaa, joka painottaa perheen arjen merkitystä lapsen kehitykselle.

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen taustalla nähtiin olevan lapsessa itsessään vaikuttavia asioita tai ympäristöstä johtuvia tekijöitä. Ympäristötekijöistä korostuivat useimmiten vaikeat perhetilanteet, joiden seuraukset näkyivät päivähoidon arjessa lasten useimmiten ulospäin suuntautuneena käyttäytymisenä. Kun lapsen kanssa toimivat ammattilaiset tukevat yhdessä sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja näiden perheitä, nousee päivähoidossa tärkeäksi turvallinen ilmapiiri, toiminnan laadukkuus ja hoitohenkilökunnan persoonallisuus. Haastatteluissa korostui myös henkilökunnan jaksaminen, johon koettiin vaikuttavan erityisesti moniammatillisen yhteistyön sujuvuus, kollegiaalinen vertaistuki kuin myös työn rajaaminen ja työnohjaus sekä omasta kunnostaan huolehtiminen.

Avainsanat: ekokulttuurinen teoria, erityislastentarhanopettaja, päivähoito, sosioemotionaalinen erityinen tuki

SISÄLLYS

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA | 5 |
| 2 | TUTKIMUKSELLISET VALINNAT | 10 |
| 2.1 | Tutkimustehtävät | 10 |
| 2.2 | Aineiston keräys teemahaastattelulla | 11 |
| 2.3 | Haastateltavat | 11 |
| 2.4 | Aineiston analyysi | 13 |
| 3 | SOSIOEMOTIONAALISEN ERITYISEN TUEN TARPEEN ILMENEMINEN PÄIVÄHOIDON ARJESSA | 15 |
| 3.1 | Lapsen sosioemotionaaliset vaikeudet | 15 |
| 3.2 | Ulos- tai sisäänpäin suuntautuvat lapset..... | 17 |
| 4 | TEKIJÄT SOSIOEMOTIONAALISEN ERITYISEN TUEN TARPEEN TAUSTALLA | 22 |
| 4.1 | ”Ni mun mielestä se johtuu niinku joko siitä lapsesta itsestään” | 22 |
| 4.2 | ”Nykyajan perheitä miettii niin monilla voi olla asiat aika hukassa” | 26 |
| 4.3 | ”Tai sitte se voi johtua ympäristöstä - - vaikka ihan päiväkodin tilanteesta” | 31 |
| 5 | PÄIVÄHOIDON SOSIOEMOTIONAALINEN ERITYINEN TUKI KÄYTÄNNÖSSÄ..... | 33 |
| 5.1 | ”Ei se ole niinku kiinni koulutuksesta vaan kyllä se on kiinni niinkun henkilöstä” | 33 |
| 5.1.1 | ”Että se laps tuntee olevansa meillä turvassa” | 35 |
| 5.1.2 | ”Se lapsen arkihan on kaikista tärkein” | 42 |
| 5.1.3 | ”Et kannattaako niitä nyrkkejä käyttää vai voisko se asia jotenki muuten selvitä” | 45 |
| 5.2 | ”Jossei siellä puitteet kotona muutu -- niin ei se voi se lapsi saada sitä apua” | 49 |
| 5.3 | ”Siinä ei yksin pysty oikein paljoo tekemään” | 53 |
| 6 | ERITYISLASTENTARHANOPETTAJIEN TYÖSSÄ JAKSAMISTA AUTTAVAT TEKIJÄT..... | 58 |
| 6.1 | ”Yksin ei kannata lähteä selvittelee semmosia isoja asioita” | 58 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 6.1.1 | ”Siellä ei tarvii olla kuin yks heikoin lenkki” | 59 |
| 6.1.2 | ”Et aika antosia on just nää muutamat tämmöset kollegasuhteet” ... | 62 |
| 6.2 | ”Kyllä sillä henkilöstöllä täytyy olla niin kun säännöllinen työnohjaus” | 63 |
| 6.3 | ”Pitää pitää ittestään huolta” | 64 |
| 7 | TULOSTEN YHTEENVETO JA TARKASTELU | 67 |
| 8 | TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA | 71 |
| 8.1 | Tutkimuksen luotettavuus | 71 |
| 8.2 | Tutkimuksen uskottavuus | 73 |
| 8.3 | Tutkimuksen eettisyys | 74 |
| 9 | POHDINTA | 78 |
| | LÄHTEET | 81 |
| | LIITE 1: INFORMAATIOKIRJE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE HENKILÖILLE | 87 |
| | LIITE 2: TEEMAHAASTATTELURUNKO | 88 |

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Päivähoidon sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat alkaneet kiinnostaa yhä enemmän suomalaisia tutkijoita (mm. Heinämäki 2004, Puroila 2002, Pihlaja 2003 & Viitala 1999.) Tutkittaessa erityisvarhaiskasvatusta päivähoidossa erityisesti kielellisen ja sosioemotionaalisen kehityksen näkökulmasta ilmeni, että päivähoidon pedagogiikka on vaihtelevaa. Suuri ero tavallisen ja erityispäivähoidon pedagogisissa konteksteissa oli juuri sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksessa. (Pihlaja 2003.) Viitala (1999) on tutkimuksessaan huomannut, että sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset integroituvat päivähoidossa heikoiten, vaikka heidän kehittymis- ja näin integraatiopotentiaalinsa koetaan kaikkein suurimmaksi suhteessa muihin erityistä tukea tarvitseviin lapsiin. Heinämäen (2004b, 108) tutkimuksessa, jossa tutkailtiin erityispäivähoidon tehtävää ja tarkoitusta palvelujärjestelmässä, huomattiin etenkin sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten jäävän vaille jatkotukitoimia tai heidän kuntoutuksensa todettiin olevan päivähoidosta irrallista. Myös Puroila (2002) on esittänyt huolensa juuri sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten tukemisesta päivähoidon vertaisryhmässä päivähoitohenkilöstön kasvatuskäytänteitä tutkiessaan. Nämä Viitalan (1999), Heinämäen (2004b) ja Puroilan (2002) tutkimuksissa esiin tulleet asiat saavatkin pohtimaan, millaisin keinoin päivähoidossa yritetään hyödyntää sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kehittymisen potentiaalia. Jotta tukea voidaan kohdistaa oikein, on pohdittava mitä erityisen tuen antajat eli erityislastentarhanopettajat kokevat sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen taustalla olevan. Samalla herää kiinnostus siihen, miten nämä sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset sitten päivähoidon arjessa näkyvät.

Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseva lapsi koetaan huomiota hakevan käyttäytymisensä vuoksi helposti hankalaksi lapseksi. Tällainen lapsi voi saada ongelmalapsi-leiman (mm. Rusanen 1995). Jos lapsen problematiikkaa ei tunneta, ajatellaan ongelman helposti olevan lapsessa eikä niinkään vuorovaikutussuhteessa tai muussa ulkoisessa ja muutettavissa olevassa syyssä. ”Ongelmalapsen” - leima voi määrittäjä jo ennen kouluikää ja olla siten vaikuttamassa negatiivisesti myös lapsen tuleviin koulukokemuksiin ja mahdolliseen syrjäytymiseen. Kaikki leimat ovat haitallisia, sillä niitä voi olla myöhemmin mahdotonta tai vaikeaa muuttaa, vaikka aihetta siihen olisikin. (Kauffman 2005, 15; Laine 2002a, 32.) Selvää on, että sosioemotionaalisesti erityistä tukea tarvitseville lapsille varhaisen puuttumisen keinot ovat ensiarvoisen tärkeitä. Heihin kohdistettua tutkimusta ja sitä kautta tehokkaita interventioita tarvitaan.

Lainsäädäntö luo rakenteellisia puitteita erityistä tukea tarvitsevien lasten tukemiseksi. Heinämäen (2004b, 114) haastattelemien päivähoiton toimijoiden ja päättäjien mukaan erityispäivähoidon tukitoimenpiteet työyhteisössä rakentuvat lakiin perustuen. Näitä ovat *avustajan hankkiminen, kuntoutussuunnitelmien* suunnitteluun ja muuhun suunnittelutoimintaan osallistuminen sekä ulkopuolisten *terapioiden* tulo työyhteisöön. Jos ryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, ryhmää voidaan pienentää niin, että erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat *kahden lapsen paikalla*. Eriyisosaamista ja pedagogiikkaa edustavat erityislastentarhanopettajat. (Heinämäki 2004b, 114; Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36.)

Creswellin (2005, 4) mukaan tutkimuksen tehtävänä on muun muassa lisätä ja laajentaa tietoisuuttamme tutkittavasta asiasta sekä hyödyttää käytännön työtä tuottamalla uusia ideoita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on erityislastentarhanopettajia haastatella laajentaa tietämystä sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevista lapsista sekä näiden lasten kehityksen tukemisen keinoista. Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmenemiseen päivähoiton arjessa, tuen tarpeen taustalla oleviin tekijöihin sekä päivähoiton tukikeinoihin. Näiden asioiden lisäksi selvitetään myös erityislastentarhanopettajien työssä jaksamisen keinoja.

Tutkimus noudattelee fenomenografista tutkimusotetta eli se pohjautuu subjektiivisen kokemuksen tutkimukseen (Latomaa 2005, 46). Näitä kokemuksia olen hermeneuttisesti tulkinnut ja ymmärtänyt luonnollisesti omista lähtökohdistani käsin. Olen pyrkinyt raportoimaan tarkasti tutkimusaineiston analyysin vaiheita, jotta lukijat voisivat arvioida mahdollisimman hyvin tekemiäni tutkimuksellisia ratkaisuja ja tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimusaineistona ovat viiden haastatellun erityislastentarhanopettajan kokemukset sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevista lapsista ja näiden tukemisesta. *Eriyislastentarhanopettajat* valikoituivat haastateltaviksi, koska he ovat erityispäivähoidon toimijoita, joilla on ammattinsa kautta viime kädessä vastuu lapsiryhmän kehittymisestä ja pedagogiikasta. Haastateltavista kolme toimi erityislastentarhanopettajana päiväkodin integroidussa erityisryhmässä ja kaksi kiertävinä erityislastentarhanopettajina. *Kiertävien erityislastentarhanopettajien* kautta kuva sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevista lapsista päivähoitossa täydentyy, sillä heidän työalueeseensa kuuluvat päiväkotien ohella myös ryhmä- ja perhepäivähoidon erityisen tuen konsultaatiotehtävät (Heinämäki 2004a, 63). Tässä tutkimuksessa *päivähoito*-termillä tarkoitetaan näitä kaikkia edellä mainittuja varhaiskasvatuksen toteuttamisen ympäristöjä (ks. Laki lasten päivähoitosta 1 §). Mikäli haastateltavien näkemyksissä on ollut eroja, olen tuonut esille myös haastateltavien erilaiset ammattinimik-

keet. Muutoin käytän termiä *erityislastentarhanopettaja* yleisesti tarkoittaessani sekä ryhmässä toimivaa että kiertävää erityislastentarhanopettajaa.

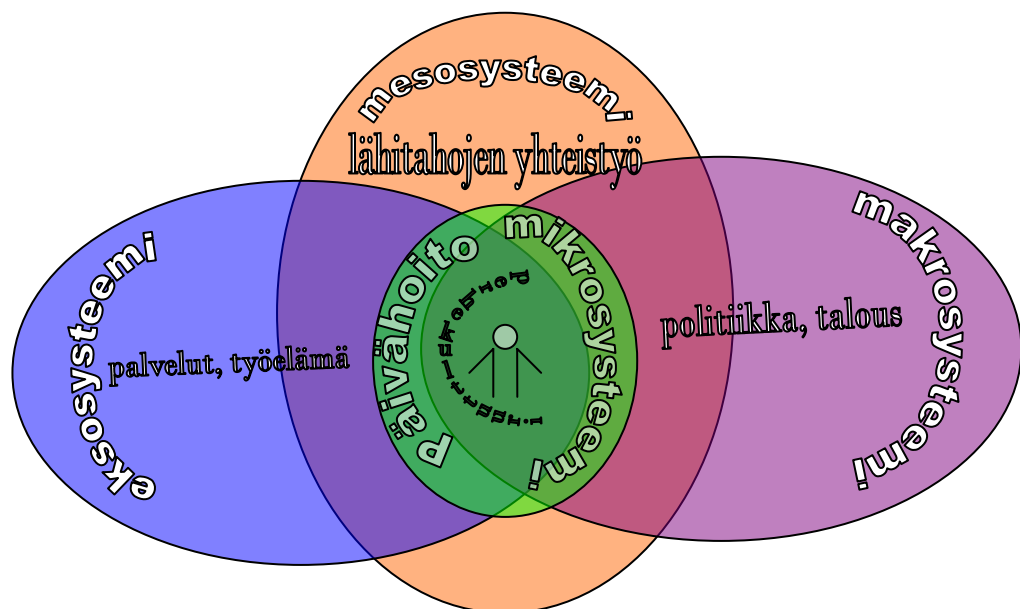
Käytän tässä tutkimuksessa termiä *sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve* viittaten tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen tuen tarpeeseen. Käyttämäni termi on yhdistelmä Viitalan (1999) tavasta puhua erityisen tuen tarpeesta sosioemotionaalisen häiriön vuoksi sekä yleisesti vakiintuneesta tavasta puhua erityisen tuen tarpeesta silloin, kun lapsi on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36. 7 a §; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35).

Ekokulttuurinen teoria. Tutkimusotteeni oli induktiivinen eli aineistolähtöinen. Pyrin etsimään haastateltavien merkityksiä näiden haastattelujen kautta, eikä tarkoitukseni ollut löytää haastatteluista aineistoa ennalta määriteltyihin luokkiin tai teorioihin. Tutkimusaineiston analyysissä eli tarkastelussa ja jäsentelyssä käytettiin apuna ekokulttuurista teoriaa, joka korosti lapsen arjen merkityksellisyyttä tämän kehitykselle ja elämälle. Tutkimuksessa keskityn erityisesti lapselle oleellisiin ja läheisimpiin ekologiisiin ympäristöihin eli päiväkotiin ja kotiin sekä näiden ja muiden päivähoitossa olevalle lapselle tärkeiden yhteistyötahojen väliseen yhteistyöhön.

Ekokulttuurinen teoria kuuluu yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta tutkiviin teorioihin eli *ekologiisiin teorioihin*, jotka pitävät lapsen kehityksen kannalta oleellisena lapsen vuorovaikutusta lähiympäristön kanssa. Näiden teorioiden mukaan sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevaan lapseen vaikuttaa ympäristö, jossa hän elää, mutta myös lapsi vaikuttaa ympäristöönsä. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen systeemiteorian mukaan lapselle merkittävin ympäristö on koti (*mikrosysteemi*). Lapsen varttuessa mikroympäristö laajenee päiväkodilla, koululla ja sukulaisilla eli ta- hoilla, joiden kanssa lapsi jakaa arkeaan. Oleellista lapsen kehityksen kannalta on lähitahojen yhteistyö (*mesosysteemi*). Sekä mikro- että mesosysteemiin vaikuttavat kulttuuriset tekijät (*eksosysteemi*) eli esimerkiksi yhteiskunnalliset palvelut. Lapsen kannalta kaukaisimmalta tuntuva ympäristö (*makrosysteemi*) sisältää ideologisten aineksen eli vaikutteita historiasta ja politiikasta. Näiden eri ympäristöjen vuorovai- kutus heijastuu perheen ja lapsen jatkuvaan vuorovaikutukseen (Bronfenbrenner 1979; Coleman & Webber 2002, 136, 138; Kauffman 2005, 76–77; Määttä 1999, 77.)

Ekokulttuurisessa teoriassa korostetaan Bronfenbrennerin (1979) teoriaa enem- män perheen vaikutusta lapsen arkeen. Perhettä ei nähdä passiivisena tekijänä, vaan myös perhe vaikuttaa ympäristöönsä valitsemalla omien arvojensa mukaisia toimin- tamalleja ja arjen elämistyylejä. Näistä malleista muodostuu perheen oma kulttuuri. Tämän *perhekulttuurin* kautta siivilöityvät muut kulttuuriset tekijät lapseen ja lapses- ta ympäristöön (kuvio 1). *Perheen arjella* onkin muita ympäristöjä merkittävämpi

vaikutus lapsen hyvinvointiin. Jos vanhemmat voivat hyvin, se heijastuu myös lasten hyvinvointiin ja sujuvaan arkeen. Myös *päivähoidon arjen* laadukkuudella on suuri merkitys lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille, sillä viettäähän lapsi päivähoidossa suuren osan päivästä ja luo siellä kehitykselleen merkityksellisiä suhteita. Ekokulttuurisen teorian mukaan kasvu ympäristöä voidaan arvioida miettimällä keitä lapsen arkipäivään kuuluu ja mikä heidän roolinsa on, millaisilla arvoilla ja tavoitteilla lapselle tärkeät aikuiset toimivat, mitä arjessa tehdään ja miksi sekä mitä tapoja ja sääntöjä tekemisten taustalla on. (Määttä 1999, 79, 81.) Näitä seikkoja olen pyrkinyt tuomaan tässä tutkimuksessa esiin sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta.



KUVIO 1. Lapsi osana perhekulttuuriaan ekokulttuurisen teorian mukaisessa systeemien keskiössä. Mukailten (Bronfenbrennerin 1979) ja (Määttä 1999, 80) mallin pohjalta.

Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla tuen tarpeet ovat hyvin arjelle ominaisissa taidoissa. Onkin luonnollista, että tällöin mikroympäristön arjen merkitys on erityisen korostunut. Arjen sujuvuudelle on suuri merkitys mesosysteemin toimivuudella eli lähitahojen sujuvalla yhteistyöllä. Ekokulttuurisen teorian kautta on siis mahdollista jäsenellä niin sosioemotionaalisen erityisen tuen tekijöitä kuin tuki-toimiakin. Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti mikro- ja mesoympäristöjen

tarkasteluun. Päivähoidon arki sekä perheen ja päivähoidon yhteistyötahot tulevat tarkastelun keskiöön.

Tutkimuksen rakenne Tutkimus jakaantuu rakenteellisesti kolmeen osaan. *Tutkimukselliset valinnat* - luvussa käsittelen tutkimuksen käytännön tekoon ja toteuttamiseen liittyneitä asioita. Tutkimuksen teon vaiheista pyrin kertomaan erityisen tarkasti, avoimesti ja rehellisesti. Alasuutarin (1995, 37) tavoin tutkimustehtäviä lähestytään arvoituksen ratkaisemisena, jolloin haastatteluaineistoista tutkimustehtävän kannalta oleellisiksi nousseet seikat ovat vihjeitä arvoituksen eli tutkimustehtävän ratkaisemisessä. Osa näistä vihjeistä on esitetty fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimustehtävälukujen otsikkoina (ks. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 150). Tutkimustehtäviä käsitellään yksitellen luvuissa kolme – kuusi niin, että tutkimusaineisto ja teoria limittyvät. *Tulosten yhteenveto ja tarkastelu*-luvussa kootaan tutkimustehtävien tulokset yhteen ja vertaillaan niitä aikaisempien tutkimusten tuloksiin. *Tutkimuksen arviointia* – luvussa pohditaan tutkimuksen toteutuksen ja tulosten luotettavuutta, uskottavuutta ja eettisyyttä. *Pohdinta*-osiossa mietitään tutkimusprosessia ja tuloksia kokonaisuutena, tehdään uusia tutkimusehdotuksia tämän tutkimuksen pohjalta sekä arvioidaan tutkimuksen merkitystä.

2 TUTKIMUKSELLISET VALINNAT

Laadullisessa tutkimuksessa kuuluu tutkittavien ääni tutkijan avointen ja yleisten kysymysten kautta (Creswell 2005, 43). ”Avoimet ja yleiset kysymykset” ovat tässä tutkimuksessa teemahaastelun luonteisesti toteutettuja. Tutkittavien ääni kuuluu konkreettisesti haastatteluaineiston lainausten kautta sekä välillisesti tutkimusten tuloksina. Tutkimukseni pohjautuu fenomenologis-eksistentiaaliseen perinteeseen, jossa käsitellään merkityksiä ilmauksen pintarakenteessa. Merkityksiä etsiessäni olen pyrkinyt haastateltavieni psykologiseen ymmärtämiseen. Tällä tarkoitetaan yhtä ymmärtämisen näkökulmaa, jolla tavoitetaan mielensisäisiä ilmiöitä tai yksilöllinen kokemus ilmiöstä. (Latomaa 2005, 18–19, 35–37.) Haastatteluja analysoidessani olen yrittänyt ymmärtää haastateltavieni tarkoittamia kokemuksia ja liittämään näitä kokemuksia muiden haastateltavien luomien merkitysten kanssa yhteen. Näin olen tavoitellut aiempaa esiymmärrystäni laajempaa kuvaa sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevista lapsista.

2.1 Tutkimustehtävät

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tavoittaa erityislastentarhanopettajien kokemuksia sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten tukemisesta päivähoitossa. Tätä aihetta olen lähestynyt neljän tutkimustehtävän kautta.

Tutkimustehtävät:

1. Miten sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve ilmenee päivähoiton arjessa?
2. Minkälaisia tekijöitä erityislastentarhanopettajat näkevät olevan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen taustalla?
3. Mitä päivähoiton sosioemotionaalinen erityinen tuki tarkoittaa käytännössä?
4. Mitkä tekijät auttavat erityislastentarhanopettajia jaksamaan työssään?

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä haetaan vastausta siihen, millaisena erityislastentarhanopettajat kokevat sosioemotionaalinen erityisen tuen tarpeen ilmenevän päivähoiton arjessa eli päiväkodin integroidussa erityisryhmässä, tavallisessa päiväkotiryhmässä tai perhepäivähoitossa. *Toisessa tutkimustehtävässä* kartoitetaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syntymisen taustalla olevia mahdollisia tekijöitä. *Kolmannessa tutkimustehtävässä* tarkastellaan päivähoiton keinoja tukea sosio-

emotionaalista erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Samalla sivutaan päivähoiton yhteistyökumppaneita ja näiden merkitystä sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten ja näiden perheiden tukemisessa. *Viimeisessä tutkimustehtävässä* kartoitetaan asioita, jotka vaikuttavat oleellisesti erityislastentarhanopettajien erityisen tuen antamisen voimavaroihin eli työssä jaksamiseen.

2.2 Aineiston keräys teemahaastattelulla

Keräsin tutkimusaineiston teemahaastatteluilla. Haastattelulla on mahdollista saada kuvailevaa tietoa haastateltavin omin sanoin siitä maailmasta, jossa hän elää ja toimii. Valitsemalla tutkimusmenetelmäksi juuri teemahaastattelun, koin saavani parhaiten esiin haluamiani tiedostetusti subjektiivisen kuvan erityislastentarhanopettajien ajatuksista, tunteista, käsityksistä ja kokemuksista. Teemahaastattelulle ominaisesti osa kysymyksistä muotoutui vasta haastattelutilanteessa. Haastateltavat saivat näin aidosti vapauden tuoda esiin myös näkökulmia, joita en olisi muuten osannut kysyä. (Bogdan & Biklen 1998, 43, 94; Hirsjärvi & Hurme 2001, 18, 41.)

Teemahaastattelun teemat valikoituivat esiymmärrykseni pohjalta (vrt. Lehtomaa 2005, 167). Esiymmärrykseni sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevistä lapsista ja päivähoiton toimintatavoista rakentui kokemuksista, joita oli kertynyt opiskellesani varhaiserityisopettajaksi. Kirjatiedon lisäksi harjoittelu- ja työkokemukseni erilaisissa päiväkotiryhmissä ja -ympäristöissä auttoivat ymmärtämään haastateltaviani paremmin. Aiheen valinnan jälkeen ja tutkimuksen teon aikana ymmärrykseni lisääntyi erityisesti lukemani kirjallisuuden pohjalta sekä haastateltavien kokemusten avulla.

2.3 Haastateltavat

Koska halusin tutkia erityislastentarhanopettajien kokemuksia sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevistä lapsista, etsin Perttulan (2005, 153) mukaisesti haastateltavaksi ihmisiä, joiden elämäntilanteeseen tämä minua kiinnostanut aihe lukeutui. Haastattelin tutkimustani varten viittä erityislastentarhanopettajaa, joista kolme toimi integroidussa erityisryhmässä ja kaksi kiertävänä erityislastentarhanopettajana. *Integroidulla erityisryhmällä* tarkoitetaan yleensä kahdentoista lapsen päiväkotiryhmää, joissa toimii erityislastentarhanopettaja, lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Joissakin kunnissa integroidussa erityisryhmässä voi olla kaksi erityislastentarhanopettajaa sekä lisäksi henkilö- tai ryhmäkohtainen avustaja. Integroidun erityisryh-

män lapsista viidellä voi olla virallisesti todettu erityisen tuen tarve. (Heinämäki 2004a, 60.)

Varhaiskasvatuksen tukipalveluja, joista erityiskasvatus on yksi osa, tulee olla kattavasti kaikkien niitä tarvitsevien lasten saatavilla. (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 14.) Paikkakunnilla, joissa ei ole omia päiväkodin erityisryhmiä, erityistä tukea tarvitsevat lapset on sijoitettu muuhun päivähoidon. Jos kunnassa on mahdollisuus kiertävän erityislastentarhanopettajan palveluiden saamiseen, hän on tällöin erityiskasvatuksen toteuttaja ja konsulttija erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen edistämässä. Etenkin pienemmissä kunnissa hän voi olla ainoa erityispäivähoidon asiantuntija. Näin oli myös toisen haastattelemani kiertävän erityislastentarhanopettajan kohdalla. Hänen työkuvaansa voi kuulua päivähoitohenkilöstön koulutusta, eri päivähoiton yhteistyökumppanien konsultointia ja usein myös erityistä tukea tarvitsevien lasten pienryhmien järjestämistä eri päivähoitopaikoissa. Kiertävän erityislastentarhanopettajan vastuualueeseen kuuluu sekä päiväkotien että perhepäivähoidon lapsia. (Heinämäki 2004a, 59–61.)

Haastateltavani olivat kahdesta pikkukaupungista ja kahdesta kunnasta Keski- ja Etelä-Suomesta. Heistä kahdella oli alle viisi vuotta kokemusta erityislastentarhanopettajana, joskin muuta kasvatusalan työkokemusta oli paljon. Loput kolme haastateltavaa olivat olleet ammatissaan jo parikymmentä vuotta.

Haastateltavat saivat informaatiokirjeen (liite 1), jossa tutkimukseen osallistuville kerrottiin tutkimuksen luonteesta ja taustasta. Tämän kirjeen tarkoitus oli Bogdanin ja Biklenin (1998, 43) sanoin suojella haastateltavia harmeilta ja informoida suostumuksesta. Haastattelut suoritettiin teemahaastattelurunkoa (liite 2) apuna käyttäen touko-kesäkuun aikana vuonna 2005. Haastattelin yhtä haastateltavaa kerrallaan. Creswellin (2005, 215) mukaan yksilöhaastattelu on ihanteellinen tiedonhankintakeino niille haastateltaville, jotka eivät ole arkoja puhumaan, ääntävät selvästi ja osaavat jakaa ajatuksiaan hyvin. Mielestäni nämä Creswellin ehdot täyttyivät kaikkien viiden haastateltavan kohdalla.

Haastattelupaikat valikoituivat haastateltavien toiveesta ja ne suoritettiin työpäivän lomassa yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Tällöin haastattelu suoritettiin työpäivän päätteeksi. Vaikka haastattelu aika kaikissa tapauksissa oli keskellä päivää, haastateltavista ja haastatteluista ei mielestäni välittynyt kiireen tuntu. Yksi haastateltavista lupautui oma-aloitteisesti jatkohaastatteluun, mikäli jonkin tutkimusteeman syvempään perehtymiseen olisi tarvetta.

Yksittäiset haastattelut kestivät keskimäärin hieman alle tunnin ja ne nauhoitettiin. Haastateltavat saivat halutessaan kuunnella nauhan. Pyrin litteroimaan haastattelut

mahdollisimman pian nauhoituksen jälkeen. Haastatteluaineistoa kertyi yhden rivivälillä sanatarkasti litteroituna yhteensä 53 sivua.

Haastatteluviittauksissa käytän lapsiryhmässä toimivien erityislastentarhanopettajien haastatteluja koskevissa lainauksissa merkintää E1 - E3. Kiertävien erityislastentarhanopettajien haastattelulainaukset on merkitty K1 ja K2 merkinnöillä. Haastattelutavien numerot (1, 2 ja 3) ovat muotoutuneet haastattelujärjestyksen mukaan.

2.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä käytin muun muassa Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 173) esiin tuomaa teemoittelua. Kirjasin jo aineiston keruuvaiheessa jokaisen haastattelun jälkeen päällimmäisiksi nousseita teemoja ja tuntemuksia. Näin pyrin muodostamaan parempaa kuvaa tutkimastani aiheesta ja sen eri puolista haastattelujen valossa. Myös kirjallisuuteen tutustuessani pyrin pitämään mielessä aineistoni ja siellä esiin tulleet asiat. Analysointi ja kirjallisuuden lukeminen muodostivatkin tutkimuksen teon aikana prosessin, jota ei täydellisesti pysty erottelemaan (ks. Alasuutari 1995, 233).

Aineistoni analyysitapa pohjautuu haastateltavien kokemusten ymmärtämiseen ja jäsentämiseen. Latomaan (2005, 64) mukaan ymmärtävän tutkimuksen metodi on *tulkinta* eli olettamusten tekeminen tekstin merkityssisällöistä. Tähän tulkintaan liittyy esiyymmärrys eli etukäteisoletukset ja ennakkokäsitykset mahdollisista merkityssisällöistä, ja ymmärrys. Esiyymmärrys on tulkinnan välttämätön aloituskohta. Ymmärrys on siten tekstin merkityssisällön tavoittamista eli tutkimuksen lopputulos ja näin uuden tutkimuksen lähtökohta. Olen siis lähestynyt haastateltavien kokemuksia *rekonstruktiiivisesti* eli ymmärtävästi ja *hermeneuttisesti* eli tulkiten (Latomaan 2005, 40; Siljander 2005, 59). Käytännössä olen analysoidessani litteroitua haastatteluaineistoa selventänyt, jäsentänyt ja tiivistänyt haastateltavien kokemuksia. Tutkimukseni pyrkimyksenä on fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti tavoittaa mahdollisimman moninaisia erityislastentarhanopettajien kokemuksia. Pysin tuomaan esille tutkittavien kokemuksia niin kuin he ovat ne kokeneet. Menetelmänä tässä ymmärtämisprosessissa on tutkijan ymmärrys tutkittavien mielen liikkeiden seuraamisessa. (Häkkinen 1996; Latomaan 2005, 37–42, 64.)

Saatettuani koko haastatteluaineiston tekstimuotoon, luin haastatteluja etsien Latomaan (2005, 41) esiin tuomalla tavalla tutkimustehtävien kannalta merkityksellisiä symbolisia ilmauksia. Jokaisen haastattelun teemoittelun jälkeen yhdistelin löytyneitä teemoja isommiksi kokonaisuuksiksi. Jokaisella haastateltavalla oli oma fonttiväriinsä, jotta näkisin, missä määrin kustakin haastattelusta lopulta tulisi aineistoa teemojen alle. Joissakin tutkimustehtävissä toiset haastattelut olivat informatiivisempia

kuin toiset. Teemat painoutuivat eri tavoilla haastateltavan omista intresseistä riippuen. Jatkoin analyysia pilkkoen haastatteluja suurempiin teemakokonaisuuksiin niin, että joka kokonaisuudella oli oma asiakirjansa. Purettuani näin haastattelut osiin, huomasin aineistoa olevan niin paljon, että en tuntunut saavan siihen kunnollista otetta. Päätin kokeilla konkreettisempaa aineiston järjestelytapaa. Leikkelin keskenään erivärisille papereille tulostamiani haastatteluja teemoittaen, ja ryhmitellen niitä isolle stryroxlevylle. Kahden ja puolen haastattelun jäsentelyn ja kahden ison levyn täyttymisen jälkeen huomasin tämänkin menetelmän tuottavan järjestyneisyyden tilalle hallitsemattomuutta. Haastattelujen pilkkominen liian pieniksi oli hävittänyt osittain haastateltavien tarkoittamat merkitysyhteydet (ks. Syrjälä ym. 1995, 124). Olin myös juuttunut analyysissäni liikaa haastatteluja varten laatimaani temaarunkoon. Esiymmärrykseni muun muassa tutkimuksen tarkoituksesta eli konkreettisista päivähoiton arjen tukikeinojen selvittelystä oli suunnannut huomiotani liikaa erityislastentarhanopettajien käyttämien erityismenetelmien kartoittamiseen. Aineistosta huomasin haastateltavien korostavan vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä ja siihen vaikuttavia tekijöitä enemmän kuin käytettyjä menetelmiä.

Palasin jälleen takaisin tietokoneen asiakirjoihin. Muokkasin tutkimustehtäviäni paremmin aineistoa vastaavaksi eli pyrin nostamaan vielä tehokkaammin aineistosta tutkimustehtäviä. Näin löysinkin uuden tien jatkaa aineiston analyysia. Aineistosta nousi aineksia, joita en voinut sovittaa jo aiemmin kirkastuneisiin tutkimustehtäviin. Näiden aineiden pohjalta rakentui aivan uusi teema, jota en ollut osannut tutkimuksen alkuvaiheessa ajatellakaan. Erityislastentarhanopettajien työssä jaksaminen oli tällainen haastateltavilta itseltään noussut tärkeä tutkimustehtävä. Tämän tutkimustehtävän löydettyäni olin Alasuutarin (1995) tavoin samaa mieltä siitä, että tutkimuksen vaikein vaihe oli ohitettu. Tutkimustehtävät ja mahdolliset vastausvaihtoehdot olivat selkiytyneet. (Alasuutari 1995, 225.) Tulostin alustavasti luokittelemani aineiston ja ryhdyin käymään sitä vielä läpi tutkimustehtävä kerrallaan. Keräsin ja kirjasin käsin kunkin tutkimustehtävän alle haastatteluissa esiin tulleita teemoja. Tämän kirjausprosessin jälkeen siirsin syntyneet teemat tietokoneen asiakirjoihin ja jatkoin aineiston luokittelua vielä pelkistetympiin kokonaisuuksiin (ks. Alasuutari 1995, 31). Näin syntyneet luokat ja teemat muokkautuivat vielä kirjallisuuden lukemisen ohella ja analyysin yhä syventyessä ja kiteytyessä. Tutkimustehtävien tarkentumisen jälkeen hain jäsentelyapua vielä ekokulttuurisesta teoriasta (Bronfenbrenner 1979; Määttä 1999). Teoria tuntui soveltuvan aineistoni käsitteellistämiseen jäsentäen ja kiteyttäen sitä entisestään. Teorian avulla sain tutkimustehtävät myös limittymään paremmin suhteessa toisiinsa.

Tutkimusraporttia kirjoittaessani analyysi tarkentui vielä edelleen. Kunkin tutkimustehtävän analyysin tulos on nähtävillä seuraavissa luvuissa.

3 SOSIOEMOTIONAALISEN ERITYISEN TUEN TARPEEN ILMENEMINEN PÄIVÄHOIDON ARJESSA

Tässä luvussa käsitellään sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ilmenemistä päivähoidon mikroympäristössä. Sosioemotionaaliset tuen tarpeet eli tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen osa-alueet ovat vain yksi osa-alue lapsen mahdollisista kehityksellisistä tuen tarpeista. Lapsi voi tarvita tukea myös kasvuolosuhteiden vaarantumisessa tai uhatessa hänen terveyttään tai kehitystään, jolloin voidaan myös puhua sosioemotionaalisen kehityksen korostuneesta huomioimistarpeesta päivähoitossa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.)

3.1 Lapsen sosioemotionaaliset vaikeudet

Sosiaalinen ja tunne-elämän kehitys liittyvät oleellisesti toisiinsa (mm. Pihlaja 2003, Denham & Burton 2003, Dowling 2005). Näiden osa-alueiden kehitykseen taas vaikuttavat muut kehityksen osa-alueet. Muun muassa Pihlaja (2003, 67) tuo esille, että tunteiden ja kielen kehitys voivat liittyä ja limittyä toisiinsa. Lapsen erityisen tuen tarpeet voivat kasaantua esimerkiksi kielellisten ongelmien aiheuttaessa myöhemmin lapselle sosioemotionaalisia ongelmia. Onkin vaikea tarkkarajaisesti erotella, millä alueilla lapsen erityisen tuen tarpeet ovat. (Heinämäki 2004a, 48.) Lapsen kasvaessa myös arvioit ja suhtautuminen hänen käyttäytymistään kohtaan voivat muuttua. Tiettyssä iässä tietyn tyyppinen käyttäytyminen on kehitysvaiheelle ominaista, myöhemmin taas ei. Lapsen ollessa nuori, ongelmatkin voivat olla toisentyyppisiä kuin myöhemmin. (Kauffman 2005, 14–15.)

Tuen tarpeiden kasaantuminen ja iälle tyypillisen käyttäytymisen arvioiminen vaikuttavat siihen, että *sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve* on vaikeasti määriteltävissä. Käsitteen määrittelyn vaikeus johtuu paitsi kehityksen kasautumisesta myös muun muassa kulttuurisista tekijöistä; käyttäytymistä ei voi arvioida tyhjiössä, vaan se suhteutetaan aina vallitseviin kulttuurisiin normeihin. Normaali käytös tiettyssä tilanteessa ja paikassa ei välttämättä ole sitä muualla. Muita määrittelyä hankaloittavia tekijöitä ovat esimerkiksi tunteiden ja käyttäytymisen saaminen yksiselitteiseen mitattavaan muotoon sekä käyttäytymisen lukemattomat erilaiset muodot. Määrittely riippuu myös määrittelmän tekijästä. Colemanin ja Webberin (2002, 21) mukaan arvioijan oma yksilöllinen toleranssi eri käyttäytymismalleille vaihtelee.

... että miten aikuinen suhtautuu siihen vaihtelee hirveesti, että aikuinenhan voi ärsyntyä jumalattomasti siitä, jos se lapsi on sellainen aggressiivinen ja uhmakas ja

semmonen -- siinä hirveesti vaikuttaa se aikuisen havainnoiminen, miten se niitä lapsia siinä ryhmässä niinku näkee. (E3)

Samassakin päivähoitoryhmässä eri aikuiset saattavat nähdä lasten käyttäytymisen sallittavuuden rajat eri tavoin. Kauffman (2005) suosittelee määritelmiä, jossa sosioemotionaalinen erityinen tuki nähdään sosiaalisesti rakentuneeksi. Käyttäytymistä ja tuen tarvetta määritellään ympäristön normien, sukupuolen ja esimerkiksi lapsen iän luomien edellytysten mukaan. (mm. Coleman & Webber 2002, 25; Kauffman 2005, 11–12, 14; Ruoho & Ihatsu 2000, 49.)

Sosioemotionaalisesti tukea tarvitsevan lapsen erityisen tuen tarpeet voivat vaihdella lievästä vaikeaan ongelmakäyttäytymiseen (mm. Montgomery 2000, 164). Lievillä ongelmatilanteilla tarkoitetaan toisia vahingoittavaa käyttäytymistä ja vaikeilla ongelmilla lapsuuden psykoosia. Ongelmat voivat tulla esille esimerkiksi vuorovaiikutussuhteissa, minäkäsityksessä ja lapsen kokemassa turvallisuuden tunteessa (mm. Viitala 1999, 5; Dowling 2005). Kuten edellä on todettu, monet tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että sosioemotionaalisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten yhdenmukainen määrittäminen on vaikeaa, sillä tilanteet ovat aina yksilökohtaisia (ks. mm. Taylor, Sternberg & Richards 1995; Viitala 1999).

Diagnosoitu tuen tarve Heinämäen (2004, 113) tutkimuksessa kävi ilmi, ettei läheskään kaikilla sosioemotionaalisia erityisen tuen tarpeita omaavilla lapsilla ole tuen tarpeestaan virallista lausuntoa. Näin oli myös erään haastattelemani paikkakunnan tilanne. ”*Meillä ei oo tällä hetkellä yhtään lasta, joka olis tällai niinku varsinaisesti diagnosoitu että sos.emot.lapsi. (K2)*” Kuitenkin myös tämän paikkakunnan eräässä ryhmässä toimiva erityislastentarhanopettaja koki, että ryhmässä oli sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Haastatteluista ei aina käynyt ilmi mihin erityislastentarhanopettajien arvio lapsen sosioemotionaalisesta erityisen tuen tarpeesta perustui. Toisinaan lausunnon puuttuessa henkilökunta nimesi nämä potentiaaliset tuen tarvitsijat niin sanotuiksi seurantalapsiksi. ”*Mutta ei näillä kaikilla ole lausuntoa, se on se. Et osa näistä lapsista on seurantalapsia ja osa lausuntolapsia. (K1)*” Seurantalasten kehitystä tarkkaillaan erityisiä tuen tarpeita silmällä pitäen, mutta varsinaisia tukiresursseja heille ei voida virallisesti suunnata. Haastattelemani erityislastentarhanopettajat siis kokivat, että heidänkin ryhmissään on sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia, vaikkakin ilman lausuntoa. Kiertävän erityislastentarhanopettajan mukaan näiden lasten tuen tarve on kuitenkin virallisesti jollakin muulla osaluueella.

...Mut tällähetkellä ei oo niinkun tietosesti varmasti...ainakaan näihin integroituihin ryhmiin siirretty ketään ketään tämän tyyppistä [*sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevaa*] lasta. (K2)

Mikäli tuen tarpeita ei löydy muilla kehityksen osa-alueilla, sosioemotionaalinen tuen tarve saattaa jäädä virallisesti toteamatta, vaikka päiväkotihenkilökunnan mukaan sille olisikin tarvetta. Lapselle suunnattu tuki jollakin muulla kehityksen osa-alueella saattaa kuitenkin tukea kokonaisvaltaisesti myös sosiaalista ja tunnepuolen kehitystä.

3.2 Ulos- tai sisäänpäin suuntautuvat lapset

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen yksiselitteistä määrittelyä helpompaa on kuvailla sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia ja näiden käyttäytymistä. Almqvistin (2004, 18–19) mukaan kasvatuksellisesti vaativat lapset, joiksi sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset voidaan lukea, ovat luonteeltaan muun muassa kielteisesti tai hitaasti muutoksiin suhtautuvia, epäsäännöllisiä ja huonotuulisia tai vetäytyviä. Almqvistin (2004) kuvaus sopii haastattelemieni erityislastentarhanopettajien näkemyksiin sosioemotionaalista tukea tarvitsevistä lapsista. Nämä lapset kaipaavat haastateltavien mukaan erityisen paljon aikuisen huomiota, hyväksyntää ja rakkautta. Kyseessä olevat tarpeet ilmenevät muun muassa hakeutumisena aikuisen läheisyyteen. ”*Se yleensä se näkyy meillä semmosena, että hirveän suuri sylintarve on. Meillä on paljon lapsia, jotka tuota nii kauheasti kaipaa aikuista ja aikuisen nälkä on valtava. (E1)*” Erityislastentarhanopettajat kokivat, että sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve näkyy lapsen selittämättömänä pahanolontunteena. Tällaisen lapsen kokemusmaailmaa kuvattiin rikkonaiseksi ja tunnemaailmaa sekavaksi.

Sen näkee niinku selvästi että lapsella on paha olla, paha olla sillälaillla, että hän tuota, hän..hänen niinku sillai se kokemusmaailma on sillälaillla rikki, että hän ei voi tuntea iloa siitä kun joku onnistuu, eikä hän tunne suuttumusta siitä kun joku epäonnistuu. (K2)

Kun tunteet ovat sekaisin, lapsen on vaikea tietää miten ympärillä tapahtuviin asioihin tulisi reagoida ja miten tilanteessa toimia. Tunteet ovat tällöin tilanteeseen sopimattomia.

...ettei tiedä että mitenkäs tässä pitäis öö toimia, pitäis niinku reagoida niinku näihin näissä asioissa ja ja saa semmosia niinku tavallaan ihan käsittämättömiä niinku tilanteeseen niinku tavallaan tietyllä lailla sopimattomia tai tilanteesta riippumattomia sellasia tunteen purkauksia, erilaisia. (K2)

Niin sanottuina hyvinä päivinä nämä lapset myös esittävät runsaasti myönteisiä tunteita läheisiä hoitajia kohtaan. Samalla he etsivät hyväksyntää ja myönteistä palautetta myös itselleen.

No ne on kyllä sillai niin hellyyden kipeitä toisaalta että sit ne on sit ku on se hyvä päivä niin nehän tuhlaa sitä rakkauttaansa, että ja näyttävät että tykkäävät ja tavallaan se, kai ne hakee sitä hyväksyntää silläki, että olenhan mä hyvä ja vaikka sit tulee välillä niitä kauheita huonoja päiviä. (K1)

Tunteiden käsittelyn vaikeus heijastuu myös lapsen sosiaalisiin suhteisiin. Lapsen voi olla vaikea solmia vertaissuhteita muihin lapsiin. Kauffmanin (2005, 5) mukaan sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät ole ryhmässä suosittuja. Jos he saavat ystävän, ystävyyttä voi olla vaikea ylläpitää. Myös Laineen (2002b, 95) tutkimuksessa ilmeni, että jo päiväkotikäisenä lapset torjuvat niitä, jotka ovat vertaisryhmässä syrjäänvetäytyviä, kiusaajia, kiusattuja tai yksinäisiä. Myös tässä tutkimuksessa erityislastentarhanopettajat toivat esiin ystävyysuhteiden solmimisen ja pitämisen vaikeutta. Lapselle voi olla vaikeaa asettua toisen lapsen asemaan.

...on tällasia lapsia, jotka ei oikein niinku tunne... Joilla ei oo niinku tällasia empatian empatian niinku tunteita, elikkä eivät niinku oikein osaa asettautua toisen asemaan sillai tunnetasolla niin kohdata kohdata tuota toista. (K2)

Uhkaavan käyttäytymisen ja empatiakyvyn puutteen ohella näitä lapsia kuvattiin varautuneiksi. Näillä lapsilla on vahva läheisyyden tarve, mutta heihin on sekä päivähoitoryhmän lasten että aikuisten vaikeampi luoda kontaktia ja vastavuoroista vuorovaikutussuhdetta.

Että jos mä aattelen nyt näitäkin lapsia, jotka näissä ryhmissä on ollu niin semmonen hyvin semmonen niinku varautuneisuus. Varautuneisuus niinkun tämmöstä läheisyyttä kohtaan, katsekontaktin vaikeus, ja semmonen että ei oikein lapsi uskalla olla niinku omillaan. (K2)

Sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset koettiin myös lapsiksi, jotka tarvitsivat tukea yhteisten sääntöjen opetteluun ja pettymysten sietokyvyn kasvattamiseen. Heidän sosiaalistumisensa ei tapahdu itsestään (Dowling 2005, 33). Sosiaalisten taitojen eli ympäristöön sopeutumisen ja vuorovaikutustaitojen oppimisen myötä myös vertaissuhteiden solmiminen ja lapsiryhmässä olo helpottuu.

... niin varmaan se vuorovaikutus kaikin puolin ja semmonen se niinku yhteisten sääntöjen hyväksyminen ja pettymysten sietäminen ja. Ehkä se liittyy niinku paljon siihen lapsen suhtautumiseen niinku siihen ympäristöön. (E3)

Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten käyttäytyminen jaotellaan usein ulos- tai sisäänpäin suuntautuneeksi (mm. Kauffman 2005, 113). Kuitenkin joistakin sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ilmentymistä on vaikea sanoa, ovatko ne ulos- vai sisäänpäin suuntautuneita. Forness (Kauffmanin 2005, 24 mukaan) toteaa, että joskus on mahdotonta erottaa onko ongelma emotionaalinen vai käytöksellinen, sillä ulkoinen käytös heijastaa sisäistä tunnetta. Tällaisena heijastamana haastateltavien keskuudessa tuli esiin sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten reagointi arjesta poikkeavissa tilanteissa.

... ja sit vähän, mikä sitte purkautu joillain lapsilla, semmonen et ne kokoajan niinku ylikierroksille kävi. Et ihan selvästi ne niinku yritti jotakin, mut se ei ollu niinku aitoo. (K2)

Myös jotkin niin sanotuiksi kapea-alaisiksi ongelmiksi lukeutuvat pulmat voivat olla sekä emotionaalisia että käytöksellisiä. Näin on esimerkiksi ADHD-lasten kohdalla. (Kauffman 2005, 113.)

Ulospäin suuntautuneet lapset. Haastateltavat kokivat, että ulospäin suuntautuneet lapset huomataan helpommin erityisen tuen tarpeessa oleviksi kuin sisäänpäin suuntautuneet lapset. Ulospäin suuntautuneella käyttäytymisellä tarkoitetaan aggressiivisuutta, huomionhakemista, impulsiivisuutta tai tottelematonta käyttäytymistä ja rikollisuutta (Kauffman 2005, 5, 8, 113).

Se on se ylilevottomuus, aggressiivisuus, ääretön rajojen hakeminen aikuisilta. Eli pyydetään sitä turvaa tavallaan sillä, että välitä minusta ja huomaa minut. -- Että tää se miten se näkyy, ne aggressiiviset vilkkaat lapset, mun mielestä se on sitä. (K1)

Haastateltavat kuvasivat erityisesti ulospäin suuntautuneita sosioemotionaalista erityistä tarvitsevia lapsia kielteisilläkin termeillä. Tällöin heidän koettiin käyttäytyvän ennalta-arvaamattomasti ja vievän runsaasti aikuisen huomiota.

Niinku mä sanoin, että hyvä hetki, aivan ihana tilanne, missä laps on rauhoittunut, rentoutunut, onnellinen, rakastettu, pidetty, että siitä samasta hän kimpoo, - - ja heittää toista kivellä päähän. [nauraa] - - Näillä lapsillahan tulee sitä ylikierrosta, jolloin tuota ei pysty enää tuota hillitsemään itteensä. (E1)

Nämä aggressiiviset ja siten ulospäin reagoivat lapset muodostavat lapsiryhmän aikuisille haasteen, miten kanavoida lapsen vihan tunteita ja levottomuutta turvallisesti.

Sisäänpäin suuntautuvat lapset. Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat suuntautua myös sisäänpäin. Sisäänpäin suuntautuneella käyttäytymisellä tarkoitetaan vetäytyvyyttä, ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta (Kauffman 2005, 8, 113). Myös haastateltavat toivat nämä lapset esiin. ”*Ja joskus se [lapsen käyttäytyminen] voi olla sulkeutuneisuuttakin ja semmosta apaattisuutta. (K1)*” Sisäänpäin suuntautuneet lapset tarvitsevat sosioemotionaalista erityistä tukea yhtä lailla kuin ulospäin suuntautuneet lapset. Haastateltavien mielestä sisäänpäin suuntautuvat lapset jäävät kuitenkin helpommin huomaamatta kuin ulospäin vahvasti reagoivat lapset. ”*Sitte se toinen saattaa jäädä ihan kokonaan huomaamatta, se sellanen vetäytyvä lapsi, joka on arka ja pelokas ja masentunu. (E3)*”

Tällainen arka ja ahdistunut lapsi saattaa jäädä huomaamatta paitsi ryhmän aikuisilta myös muilta lapsilta. Sisäänpäin suuntautunut lapsi vetäytyy helposti sosiaalisista tilanteista, on helposti puolustuskyvytön ja altistuu muiden tahtoon. (Laine 2002b, 100.) Haastateltavat toivat erityisesti sisäänpäin suuntautuneiden lasten konkreettisena pulmana esiin fyysiset ongelmat, jotka saattoivat liittyä esimerkiksi ruokailutilanteisiin tai vessakäyttämiseen.

Sehän voi jos ajatellaan, että ne voi olla fyysisiäkin ne ongelmat, esimerkiks jotakin ruokailupulmia tai kastelua tai tuhrimista ja muuta tämmöstä, ni nehän monesti liittyy sitte tähän fyysiseen ja ne voi olla arkoja ja pelokkaita lapsia ja ehkä masentuneita ja eristäytyviä. (E3)

Sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve näkyi päivähoidossa siis lasten vertaissuhteiden solmimisen vaikeutena tai isossa ryhmässä olemisen vaikeutena. Toiset lapset saattoivat käyttäytyä vetäytyvästi, kun taas toiset käyttäytyivät ennalta-arvaamattomasti ja aggressiivisesti. Lasten pahaolo ja tunnemaailman sekä vuorovai-

kutuksen ongelmat tulivat myös esiin, kuten myös huomionhakeminen ja läheisyyden kaipuu. Kuten eräs haastateltava korostikin, kahta samanlaista sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevaa lasta ei ole. ”*No, musta lapset on kauheen niinku, ne saattaa olla, siis lapsethan on tosi erilaisia, siis kahta samanlaista, samanlaista löydäkään. (E2)*”

Vaikka ulos- ja sisäänpäin suuntautuvat lapset voivat käyttäytyä eri tavalla, saattaa näiden reagoititapojen taakse kätkeytyä samankaltaisia asioita. Näitä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen taustalla olevia mahdollisia tekijöitä avataan seuraavassa tutkimustehtävässä.

4 TEKIJÄT SOSIOEMOTIONAALISEN ERITYISEN TUEN TARPEEN TAUSTALLA

Lapsen ominaispiirteissä, kehityksessä tai elämäkokemuksissa voi olla tekijöitä, jotka altistavat sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeelle. Eri konteksteihin liittyvät seikat, kuten perhekulttuuri ja päiväkotiarkeen liittyvät asiat, voivat heijastua lapseen. Myös muut kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat. Merkittäviä eivät kuitenkaan ole yksittäiset tekijät, vaan lasta suojelevien ja riskille altistavien tekijöiden yhteisvaikutus (Laine 2002b, 111).

4.1 ”Ni mun mielestä se johtuu niinku joko siitä lapsesta itsestään”

Määtä (1999, 84) mukaan jokaisella ihmisellä on *oman itsen kulttuuri*. Oman itsen kulttuuri eli tapa ilmaista esimerkiksi tunteitaan ja ajatuksiaan muodostuu muun muassa perintötekijöistä, keskushermoston toimintakyvystä ja mahdollisista biologisista tai kehityksellisistä vammoista. Myös lapsen synnynnäinen tapa reagoida ympäristön ärsykkeisiin luo haasteita ympäristölle ja kehitykselle. (mm. Kauffman 165, 170, 173–174; Keltikangas-Järvinen 2004.) Kuten Svartsjö ja Hellsten (2005, 12–13), myös haastatellut erityislastentarhanopettajat näkivät lapsen synnynnäiset ominaisuudet ja kehityksen osa-alueet toisiinsa vaikuttavina ja limittyvinä.

Mutta ku määhän yhytin sitä, mistä se [*sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve*] johtuu, ni mun mielestä se johtuu niinku joko siitä lapsesta itsestään, et hänellä on joku fyysinen juttu, josta se saattaa tulla tai sitte joku sanotaanko psyykkisen kehityksen tai jonkun semmosen pulma. (E3)

Lapsen kokonaiskehitykseen kytkeytyvät ja vaikuttavat synnynnäisten piirteiden ja kehityksen osa-alueiden lisäksi myös aiemmat varhaiset kokemukset. Kielteisten varhaisten kokemusten koettiin jättävän lapselle muistoja, jotka voivat olla vaikuttamassa lapsen tulevaan kehitykseen negatiivisesti. ”*Et lapsi saattaa kantaa semmosia niinku vääriä taakkoja [naurhdus], jos näin voi sanoo, ja käyttäytys siks toisella lailla. (E2)*”

Lapseen itseensä liittyvien sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen tekijöinä haastateltavat toivat esiin tärkeimpinä neljä kehityksen osa-alueita. Tukea voidaan tarvita niin persoonallisuuden kuin tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen, mutta myös kommunikaation harjaannuttamiseen. Seuraavaksi tarkastellaan

näitä neljää kehityksen osa-aluetta niin, että lapsen ominaispiirteet ja varhaiset kokemukset liittyvät niihin kiinteästi.

Persoonallisuuden kehitys. Ihmisten synnynnäinen erilaisuus juontuu Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan temperamenttieroista. Temperamentti on ihmiselle ominainen käyttäytymistyyli, joka määrittää yksilön tapaa reagoida asioihin ja suuntaa hänen kehitystään ja vuorovaikutustaan maailmaan tietyllä tavalla. Temperamentille on ominaista, että se näkyy jo hyvin varhain lapsuudessa ja säilyy melko muuttumattomana. Temperamenttipiirteistä jotkin voivat muuntua iän ja kehityksen mukana, toiset piirteet taas säilyvät lähes ennallaan. Ihmisen persoonallisuuden kehittymiseen vaikuttaakin synnynnäisen temperamentin ja ympäristön vuorovaikutus. (Keltikangas-Järvinen 2004, 10–11.) Lapsen temperamentti ja ominaislaatu tulevat päivähoiton henkilökunnalle näkyväksi päiväkodin arjen vuorovaikutussuhteissa ja -tilanteissa. *”Siis tuntemuksethan ne on kaiken aa ja oo, et siinä vuorovaikutuksessa et tuntee sen luonteen laadun tai sen tuntemuksen. (E2)”*

Parhaimmillaan ympäristön vuorovaikutussuhteet tukevat lapsen omaa temperamenttia ja ympäristön asettamat odotukset sopivat yhteen lapsen ominaislaadun kanssa (Keltikangas-Järvinen 2004, 11). Sosiaaliset kokemukset vaikuttavat tunnekokemuksiimme sekä minäkuvaamme muodostaen näin limittyvän kokonaiskehityksen kehän. Varhaisessa vuorovaikutuksesta ja hoivasta saatujen kokemusten myötä lapsi oppii tiedostamaan itsensä ja näkemään itsensä tietyllä tavalla sekä huomaamaan vahvuutensa ja heikkoutensa. Perheen merkitys identiteetin kehityksessä on suuri, mutta myöhemmin myös muut lapsen hoitajat tulevat tärkeiksi lapsen peilatesa muista omaa minäänsä. (mm. Dowling 2005, 1-4.) Haastateltavat kokivat Dowlingin (2005) tavoin, että aikuisten tehtävä on välittää lapselle realistista kuvaa tästä itsestään.

Minä toivosin, että niistä tulis lapsia joilla on tuota niin terve itsetunto. Et ne tulee niinku toimeen ittens kanssa, niillä on realistinen minäkuva, käsitys, ja semmonen semmonen että ne tavallaan niinku kouluikään mennessä oppis sen asian kuinka pieniä ne on. Elikkä justiin vanhemman tehtävänä on minun mielestäni pudottaa ne siihen narsismista siihen tasolle, et ymmärtämään, et kuinka pieniä ne on. Et kaikkea ei tarvitsekaan osata. (E1)

Lapsen minäkuva voi myös vääristyä varhaisen vuorovaikutuksen ja kehityksen seurauksena. Lapselle voi muodostua itsestään liian positiivinen kuva, jolloin omia heikkouksia ei tiedosteta. Toisaalta lapsi voi kokea itsensä myös kielteisesti ja arvottomana. *”Sos.emot lapsethan on sellaisia lapsia, joilla on esimerkiks tämmönen liial-*

linen kehuminen ei tepsii, koska ne ei oo oppinu käsittelemään sitä tunnetta, et sä oot hyvä. (E1)” Tällaiset minävääristymät väistämättä vaikuttavat edelleen vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen. (Dowling 2005, 1-4.) Jos minävääristymät saavat tukea ympäristöltä, voi Laineen (2002b, 96) mukaan tilannetta kuvata negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessina. Tällainen kehäprosessi voi olla vaikuttamassa jo päiväkotikäisten lasten vertaissuhteissa.

Tunne-elämän kehitys. Emotionaalinen hyvinvointi vaikuttaa kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Tämä hyvinvointi tulee näkyväksi käyttäytymisessä, joka on tiiviisti sidoksissa siihen, mitä tunnemme ja ajattelemme. (Dowling 2005, 60–61.) Haastateltavat kokivat, että sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla tunteet ovat eriytymättömiä ja sekaisin.

Ne on niinkun ihan...ihan sekaisin se tunne-elämä, ei tiedä miten...on vaan niinku semmonen möykky...että kun lasta kielletään se saa raivarin ja kun lasta kiitetään niin se saa raivarin. (K2)

Haasteltavien mukaan lapsilla ei ole kieltä kertoa tunteista, eikä kykyä purkaa jatkuvaa pahanolon tunnetta. Tunne-elämän sekavuus näkyi esimerkiksi siinä, että hyvällä hetkellä hyvien tunteiden sijaan tuleekin paha olo ja tunteiden purkamisen negatiivisesti. Tunnemaailma on tällöin niin sanotusti nurinpäin. Tunteet myös heijastuvat itsetuntoon, toisiin suhtautumiseen ja siihen, miten ymmärrämme oikean ja väärän (Dowling 2005, 60). Kun tunnepuoli ei ole kunnossa, käyttäytyminenkin ei ole tarkoituksenmukaista.

Et se pitäis saaha purettua se pois semmonen pahaolo siellä, tai se saattaa olla että etä esim. joku kauheen ihana tilanne on ollu, ja tämmöset lapsehan ne ei hyvyyttä kykene käsittelemään, vaan se hirveen usein sen jälkeen se saattaa ottaa tiiliskiven ja heittää toista othaan. (E1)

Sosiaalinen ja kielellinen kehitys. Sosioemotionaaliset erityisen tuen tarpeet voivat johtua haastateltavien mukaan myös kielellisen kehityksen ongelmista ja kommunikointitaitojen puutteesta. Ilman sanallista muotoa tilanteet voivat tuntua sekavilta ja vaikeilta ymmärtää.

... joku sellanen tukko vaikka että niinku jotku asiat on tukossa ja kun niille ei löydy vaikka sanoja niille asioille niin ne saattaa yhtäkkiä vaikuttaa toisenlaisilta kuin ne loppujen lopuks on. (E2)

Kommunikaatiotaitojen puuttuessa lapsen mahdollisuudet ratkaista ristiriitatilanteita ovat hyvin puutteellisia. Haastateltavien mukaan tällöin tukeudutaankin usein fyysiseen tilanteenratkaisukeinoon. ”*Kun on niitten lasten kanssa, joilla ei ole sit sitä kieltä, niin siellä hyvin äkkiä tulee turpiin.* (E2)”

Kielen kehityksen ongelmat näkyvät selvemmin ulospäin kuin tunne-elämän ongelmat. Kielen kehityksen pulmat ovat myös ongelma-alueena selkeämpiä kuin epämääräisemmin käsitetyt sosioemotionaaliset vaikeudet. Lapsi tulee integroituun erityisryhmään usein juuri kielellisten ongelmien vuoksi. Vasta myöhemmin löytyvät psyykkisen tai sosiaalisen kehityksen tuen tarpeet. ”*Yleensäkin niissä [lapsen integroituun erityisryhmään tulossa] on joku kielivaikeus tai tällöinen mikä on se ensimmäinen niinku syy. Ja sitte taustalta löytyy ne muut syyt.* (E1)”

Onkin ehkä mahdotonta yksiselitteisesti sanoa minkälainen suhde kielen kehityksen ongelmilla ja sosioemotionaalisessa erityisen tuen tarpeella on keskenään. Haastateltavat kokivat, kuten aiemmin on jo mainittu, että toisinaan on mahdotonta erotella eri kehityksen alueita toisistaan.

...Sitte taas jos ajatellaan jotain vuorovaikutuksen ongelmia nii ei tiedä kumpi niistä on muna ja kumpi kana, että ku ne tavallaan liittyy toisiinsa. Et jos ei tule ymmärräys tai ei ymmärrä, ni se väistämättä aiheuttaa näissä muissa taidoissa sitte pulmia. Et ne varmaan niinku liittyy vähän toisiinsa... tai ainakin mä ajattelisin sillälaila. (E3)

Kehitys kumuloituu ja monet eri tekijät vaikuttavat toisiinsa. Esimerkiksi Alahuhdan (1990, 60) mukaan myönteinen tunne-elämä ja emotionaalinen tasapaino vaikuttavat haluun puhua ja kehittyä kielellisesti. Kuten Laineen (2002b, 97) tutkimuksissa tuli esiin, vähäinen myönteinen vuorovaikutus muiden kanssa estää lapsen taitoja kehittymästä, vaikeuttaen näin myöhemminkin vuorovaikutukseen pääsyyn toisten kanssa. Buchanan (2000, 4) mukaan kehityksen riskitekijöihin onkin tartuttava mieluummin etukäteen kuin liian myöhään.

4.2 ”Nykyajan perheitä miettii niin monilla voi olla asiat aika hukkassa”

Haastateltavat kokivat, että lapsen kehityksen kannalta merkittävämmässä asemassa ovat lapsen perheen arvot, toimintatavat ja niille perustuva arki. (ks. Määttä 1999, 79, 82.) Perheen vaikeat ja ongelmaiset tilanteet vaikuttavat lapseen väistämättä. Perheissä koettiin olevan monenlaisia ongelmia, joiden usein mielletään kasautuvan. Ongelmien kierre eli muun muassa vanhempien mielenterveysongelmat, työttömyys ja avioerot koetaan asioina, jotka näkyvät päivähoidon arjessa. Usein päiväkodissa tiedetään vain pieni osa lapsen kokonaistilanteesta.

Että ainut minkä mä tiedän, on että yleensä me ei tiedetä siitä lapsesta kuin jäävuorenhuippu. Että siellä taustalla saattaa olla paljon muutakin. Aika raa-raakojakin asioita. (E1)

Kodin arjen pulmat. Kuten Rantalan (2002) ja Heinämäenkin (2004b) tutkimuksissa todettiin, lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten mielestä lasten elämässä näkyvät perheiden moninaiset ongelmat. Perheestä johtuvien asioiden koetaankin usein olevan sosioemotionaalisen erityisen tuen taustalla.

Mutta onhan ne niin monisyisiä ne syntymekanismit lasten mielenterveysongelmissa, että että tuota niin se missä se laps elää se on kuitenkin tässä asiassa kaikista merkityksellisin. Et kyl me [päivähoidon työntekijät] ollaan kyllä pieni osatekijä siellä lapsen elämässä. (E1)

Kodin arjen pulmat näkyvät kärjistyneimmillään lastensuojelutarpeina. Tällaisia ongelmia ovat haastateltavien mielestä joko parisuhde- tai lapseen kohdistuva väkivalta, vanhempien alkoholismi tai muu päihteiden käyttö. Nämä ongelmat tuovat mukaan lastensuojelutarpeet, jotka korostuvat sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Perheväkivalta, liiallinen päihteiden käyttö ja tätä kautta arjen turvattomuus luovat riskitekijät psyykkiselle kehitykselle. Perheen pahoinvointi heijastuu lapseen ja tämän käyttäytymiseen. (Trout, Epstein, Nelson, Reid & Ohlund 2006.)

Mutta ne kenellä on ongelmia, niin kyllä niillä on monenlaista niin, että siellä on työttömyyttä ja sitte tulee mielenterveysongelmat vanhemmilla ja sitte tulee alkoholi ja huumeet kuvioihin ja sit tulee väkivalta, että se on niin monitahoinen kierre, että ei sitä niinku osaa ees ajatella mitä kaikkea siitä perheestä tänä päivänä löytyy. Pal-

jon on lastensuojeluasiakkaita, se näkyy siinä, että se sitten kyllä tuo niitä sosemot ongelmia. (K1)

Moni haastateltavista koki, että perhetaustasta johtuvat tekijät tuen tarpeen taustalla ovat vaikeita puheeksi otettavia asioita vanhempien kanssa. Myös tilanteeseen puuttumisen tarpeeksi varhain ja tarpeeksi tehokkaasti koettiin olevan vaikeaa. Haastateltavat kokivat haasteelliseksi ”päästä kiinni” perheen arkeen.

Tavallaan koko ajan tiedetään, että se laps oirehtii ja voi huonosti. Koko ajan tiedetään, et se perhe voi huonosti ja oirehtii, siellä on mielenterveysongelmaa, siellä on alkoholismia, mut ennen ku pystytään todentamaan niin pitkälle, et siinä tavallaan ne kaikki tukitoimet on käytetty, ni voi olla et se lapsi on nuori, ja nuori, joka voi hyvin huonosti. (E1)

Varhaisen vuorovaikutussuhteen ongelmat. Lapselle merkityksellisen aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ongelmat koettiin niin ikään alueiksi, jotka näkyivät päivähoitossa ja joilla nähtiin olevan vaikutusta lapsen kehitykseen (Trout ym. 2006). Erityisesti äidin ja lapsen välistä varhaista vuorovaikutusta ja sen ongelmia tuotiin haastatteluissa esiin.

Kyllähän joittenkin lasten kohalla huomaa, että ... tai on huomaavinaan, että tota noin niin tämmönen, esim. äiti-lapsi-suhde, kiintymyssuhde on niinku pahasti häiriintynyt siinä vaiheessa ku lapsi tulee meille. (E2)

Jotta lapsen terve kasvu ja kehittyminen mahdollistuisivat, lapsi tarvitsee varhaislapsuudessaan vähintään yhden luotettavan ja rakastavan ihmisen, johon on mahdollista turvallisesti kiintyä. Haastateltavat kokivatkin hankalaksi tällaiseen tilanteeseen puuttumisen, ja voimattomuutta ratkaista tilannetta. *”Nii onhan siinä hirveen vaikee paikka, koska enhän mä sille lapselle äidiks voi ruveta. (E2)”* Merkityksellisen vuorovaikutussuhdekokemuksen avulla lapsi saa valmiuksia kohdata tulevia elämän haasteita. Tämä suhde antaa myös mallin, jonka avulla solmia uusia merkityksellisiä suhteita. Tällaiselle kiintymyssuhteelle on luonteenomaista, että suhteessa kumpikin oppii tuntemaan toisen ja sitä kautta paremmin myös itsensä. Hoitaja auttaa lasta tunnistamalla ja tyydyttämällä tämän tarpeita sekä välittää lapselle tuntemusta siitä, että kyseinen suhde on miellyttävä ja antoisa kummallekin. (Dowling 2005, 21–22.) Myös haastateltavat kokivat varhaislapsuuden kiintymyssuhteiden vastuulliset ja ra-

kastavat vanhemmat sekä näiden lapselle suoman ajan ja huomion erittäin tärkeäksi lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta.

Perheen arki ja vanhempien kasvatuskäytänteet. Haastateltavien mukaan joissakin sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten perheissä arjen perusasioiden hoitamiseen tarvittaisiin tukea. Perheistä puuttui esimerkiksi säännöllinen elämänrytmi tai muista perusasioista huolehtimiseen tarvittiin neuvoja. ”*Jos nykyajan perheitä miettii niin monilla voi olla asiat aika hukassa (E3)*”. Yhtenä perheeseen liittyvänä erityisen tuen tarpeen tekijänä koettiin vanhempien kykenemättömyys tai kypsymättömyys olla lapselleen vanhempana. Erityisesti tuli esiin perheitten vaikeudet asettaa rajoja. Erityislastentarhanopettajien mukaan vanhemmat kokevat, etteivät löydä keinoja kasvattaa ja rajoittaa lasta. Tällöin helposti annetaan periksi tai vällettään hankalia tilanteita eikä uskalleta kohdata mahdollisia vaikeita tilanteita. Myös Rantalan (2002, 172) tutkimuksessa kävi ilmi, että ammattihenkilöiden mielestä lasten käyttäytymisongelmien tai rajattomuuden taustalla voi olla vanhempien vastuuttomuus tai avuttomuus.

Ja ne rajat on todella ehdottoman tärkeitä, että enemmän ja enemmän näkyy täällä, kun tulee pieniä päivähoitoon, et hoitajat soittaa, että kun se lyö ja potkii ja puree ja repii kaikki verhot - ja se oikein niinku hakemalla hakee sitä, että "pysäytä mut! Että anna mulle se turvallinen olo! - - Et se on se periks antamisen linja hyvin usein kotona. Ne kuvittelee, et sit on helpompaa ku antaa sen sit tehdä vaan ja jotkut sanoo, et ei he käy koskaan kaupassakaan eikä he koskaan ota lapsia mihinkään, kun ne aina pistää siellä ranttaliks. Ni ku ei, väistetään sitte ne kaikki tilanteet, missä se sitte saattas tulla. Et ei niinku uskalleta kohdata sitä. (K1)

Rajattomuus voi Pihlajan (2004) mukaan johtua myös aikuisten tavasta ymmärtää lapsiaan liikaa. Tällöin lapsi voi tuntea määräävänsä itse kaikesta. (Pihlaja (2004, 222.) Haastateltavat kokivat nämä rajattomat kodit mahdollisiksi tuleviksi riskitekijöiksi lapsen myöhemmälle kehitykselle.

Että tietysti näitä näitäkin sitten miettii, näitä lapsia, että jotka on tämmösiä ihan rajattomiakin, että.. no ne on rajattomia lapsia, mutta tuota ... tuota tuota että mitä on sitten, mitä siitä seuraa. (K2)

Haastateltavat siis kokivat, että lapset tarvitsevat kotona asetettuja rajoja. Tosin, joissakin perheissä rajoja voi olla liikaakin. Tällöin kodin kasvatustyyli voi olla liian ankara ja tunteita tukahduttava.

Oli niinkun lapsi, jolla oli hirveen tiukat semmoset tai sanotaan ei tiukat vaan niimenomaan oikein ankarat ankara niinkun semmonen kasvatus kotona ja ja ei niinkun hyväksytyt niinkun minkäänlaisia niinkun tunteenpurkauksia tai muuta ja sillä lapsella oli äärimmäisen paha olla. (K2)

Haastateltavien mukaan lapset siis tarvitsevat sopivasti sekä rajoja että vapauksia. Tilan antaminen lapselle ei tarkoita, että lapsi saisi päättää kaikista asioista. Omaa päättämistä voidaan harjoitella hallitusti ja aikuisen antamien ehtojen mukaan.

Nyky aika. Sosioemotionaalisen tuen tarpeen määrän, kuten muunkin tuen tarpeen määrän, koettiin nykyään kasvaneen. Haastateltavat kiinnittivät huomiota tarkempaan havainnointiin ja sitä kautta ongelmien aiempaa parempaan esiintuloon. Nykyään myös perheet osaavat hakea tukea enemmän ja tukitoimia on enemmän saatavilla.

H: Elikkä ongelmat ei sinänsä oo kasvanu, vaan vaan se tiedostaminen?

K2:Niin, minusta niinkun tiedostamista, kyllä ongelmatkin on kasvanut, mutta että myöskin se tiedostamisen taso, ja ennen kaikkee sitä, että että kun ne tiedostetaan niin niihin voidaan saada tukea, voidaan saada apua. Että niinkun tavallaan se kynnyksen avun hakemiseen on madaltunut, paljon.

Yhtenä perheen ongelmien kasvun syynä koettiin Heinämäen (2004b) tavoin olevan nykyajan arvot ja asenteet. Näiden myötä myös perheiden rakenne ja elämäntavat ovat muuttuneet. Sosioemotionaalisten erityisen tuen tarpeiden taustalla ei välttämättä tarvitse olla mitenkään erityistä perhettä.

Mutta kenellä tahansa lapsella nii on tänä päivänä johtuen lähinnä justiin perhedynamiikasta ja ja tuota perheen arvomaailmasta, niin on on sitä tarvetta, että ihan tavallinen keskivertoperhekin niin voi voi olla, että lapsi oirehtii hyvin voimakkaasti sen takia, että että tuota vanhemmat arvostaa uraa ja elämäntyylä on kauhean kiireinen. (E1)

Kun perheitten arvomaailmassa korostetaan uraa, lapselle ei jää aikaa. Vanhemmat eivät ehdi kuunnella lasta, eikä lapsi opi kuuntelemaan muita. Haastateltavien mukaan tämä lapsen kuuntelemisen laiminlyönti johtaa siihen, ettei lapsi osaa ottaa muita huomioon, eikä ymmärrä toisten ihmisten arvoa.

Musta tuntuu, että tän ajan lapsille ongelma on monesti se, että niitä ei kuunnella ja ne ei niinku itekään oo oppinu kuuntelemaan toista. Se on semmonen ”minä minä minä” koko ajan vaan -- että on olemassa se toinenkin ihminen, joka on sulle tärkeä, et sä yksin et oo yhtään mitään. (K2)

Lapsimäärän ohella myös asuinpaikka koetaan lapsen kehitykseen ja käyttäytymiseen vaikuttavaksi asiaksi. Kaupunkimaisen elämän ja ympäristön ja siihen liittyvän kiireisen elämäntavan nähdään vaikuttavan lapsen elämään negatiivisesti.

Varsinkin silloin opiskeluaikana tuntu, että niitä [socioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia] oli niinku enemmän tuolla, kun Tampereella opiskeli, niin tietysti kaupunkielämä on erilaista. Tääl oli aika hiljasta silloin alkuvaiheessa, kuitenkin tammönen aika pieni paikka. (K1)

Kodin ulkopuolella luotava ura vaikuttaa myös perheitten lapsilukuun. Nykyajan vähälapsisissa perheissä ei enää opita sosiaalisia taitoja kotona kuten aiemmin monilapsisissa perheissä. Nykyajan elämäntapaa luonnehtii aiempaa enemmän myös levottomuus ja lyhytjännitteisyys. Monet elämänmuutokset jättävät jälkensä lapseen; perhesuhteet vaihtuvat, työpaikan vaihtuessa muutetaan paikkakuntaa ja samalla päiväkotia. ”Elikä jos on vaikka ero perheessä tai jotakin, ni se laps voi jotenki sillai [levottomuutena ja/tai aggressiivisuutena] purkaa niitä asioita. (E3)”

Perheiden paikkakuntavaihdokset vaikuttavat myös päiväkotien kasvatustyöhön.

Tulee monesti sellaisia pahojakin yllätyksiä, et just on päässy vauhtiin, hyvään vauhtiin jonku lapsen kanssa ja perheen kanssa, ni sitte tuleekin muutto toiselle paikkakunnalle. (E2)

Haastateltavat toivat siis kaiken kaikkiaan esiin samoja asioita, kuin Heinämäen (2004b) tutkimukseensa haastattelemat erityispäivähoidon toimijat ja päättäjät. Heinämäen mukaan erityisesti sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän nähtiin kasvaneen, samaten kuin ongelmalliseen perhe- ja kotitaustaan liittyvien pulmien sekä kielen kehityksen ja tarkkaavaisuusongelmien. Määrän kasvun nähtiin johtuvan esimerkiksi yhteiskunnallisista muutoksista, tarkemmasta havainnoinnista, perheiden välinpitämättömyydestä ja kiireisestä elämäntavasta. (Heinämäki 2004b, 107.)

4.3 ”Tai sitte se voi johtua ympäristöstä - - vaikka ihan päiväkodin tilanteesta”

Edellä mainittu lapsen oman itsensä kulttuuri eli esimerkiksi tapansa ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan vaikuttaa ympäristöön ja muihin ihmisiin. Lapsi on näin aktiivisena osapuolena päivittäisissä vuorovaikutussuhteissaan. (Määttä 1999, 84.) Joillekin lapsille päivähoitoympäristö tai tilanne voi tuoda mukanaan haasteita, jotka näkyvät sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeina. ”*Tai sitte se voi johtua ympäristöstä - - vaikka ihan päiväkodin tilanteesta, että se aiheuttaa sille lapselle jotakin problematiikkaa. (E3)*” Haastateltavien mukaan isot päiväkotiryhmät eivät sovi kaikille lapsille. Eräs erityislastentarhanopettaja oli huomannut vanhempien kanssa keskustellessaan miten erilailla lapset voivat käyttäytyä kotona kuin päiväkodissa.

... yllättäen oon huomannu taas, että lapsella on jo tossa vaiheessa varhaiskasvatuksessa niinku sellainen, että ne käyttäytyy hyvin eri tavalla ryhmässä kuin kotona. Että tota ku vanhempien kanssa juttelee, ne saattaa olla yllättyneitä; ”ai mun laps toimii ryhmässä sillälaila, että onpa outoo. Kotona se on aivan toisenlainen.” --- Ei tietysti ihan kaikkien kohalla, et jotku on tasasia luonteita, ei ne siitä niinku hetkähda, ne on samanlaisia vaikka tämmösiä pikku filosofeja, mietiskelijöitä joka paikassa. Et toisilla sit taas on semmonen ihan selkee. (E2)

Käytöksen muuttumiseen paikan vaihtumisen myötä voi olla monenlaisia syitä. Haastatellun erityislastentarhanopettajan mukaan syynä saattaa olla lapsiryhmän luoma paine tai jännitys.

H: Mistäköhän se [erilainen käyttäytyminen] sitte johtuu?

E2: Nii, en tiä nii...Erilaisuudesta ja sitte voi olla jotain semmosta jännitystäki - - Ja sit siitä ryhmästä. Onhan se totta, et se ryhmä on aina päiväkodissa isompi...

Joskus sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve johtuu siirtymätilanteiden eli esimerkiksi hoitopaikan vaihdon luomasta jännityksestä ja ahdistuksesta. Tällöin onkin kysymys liian nopeista erityisen tarpeen tulkinnoista eikä niinkään todellisesta, pysyvämpiluonteisesta sosioemotionaalisesta tuen tarpeesta.

Useinhan tällänen hoidon aloitusvaihe ni sehän voi sitte tasaantuakin se käyttäytyminen. Et ei se välttämättä oo mitään sosemotongelmaa, jos on.. tän tyyppisiä voi olla ihan siirtymävaiheestakin johtuen. (K1)

Haastateltavat toivat esille, että lapsen käytös saattaa vaihdella runsaastikin tilanteesta ja ympäristöstä johtuen. Myös Pihlajan (2003, 108) mukaan sama lapsi saatetaan eri ryhmissä kokea hyvin eri tavalla. Iso merkitys on myös aikuisen omalla käyttäytymisellä.

... tottakai se oma toimintakin vaikuttaa, että että jos määhän mennä huiskaamaan jonkun pellen roolissa ja piän semmosta hauskaa hauskaa tota niitten kanssa nii ne on monesti sitte semmosia eläviä [naurahdus] ja sitte taas nii istun rauhallisen tyyneesti ja niinku sit käyttäytyy sillai asiallisesti nii, kyllä ne ainakin yrittää, että tota kyllä sillä varmaan sillä omalla omalla jutullaanki on iso merkitys. (E2)

Ryhmän henkilökunta voi vaikuttaa lapsen käytökseen tietämättään. Etenkin, jos lapsen kasvuympäristön ihmiset ovat tietämättömiä lapsen käyttäytymisen todellisista syistä ja niiden taustoista, jolloin ymmärtämättömyys saattaa johtaa kieltojen kehään. Tällöin itse lapsi saatetaan kokea ongelmaksi, eikä niinkään vain hänen käyttäytymisensä. Negatiivinen suhtautuminen heijastuu lapsen negatiivisena koettuna käyttäytymisenä. Dobbs, Arnold ja Doctoroff (2004, 282) tutkiessaan esikoululaisten osakseen saamaa opettajan ei-kurinpäällistä huomiota kokivat, että tilanne ja lapseen kohdistettu huomio vaikuttavat käyttäytymiseen joko myönteisesti tai kielteisesti. Myös tämän tutkimuksen haastateltavat kokivat, että häiriökäyttäytyminen saattoi olla opittua käyttäytymistä. Tietyllä käyttäytymismallilla on opittu saamaan huomiota tai se voi olla ainoa keino tuoda itseään esille. Johnsin ja Guetzloe (2004, 39) mukaan tällöin voi olla kysymys myös halusta paeta tilannetta. ”*Mutta se [levottomuus ja aggressiivisuus] voi olla myös semmosta opittua, että tavallaan muuten ei saa esim. itteensä niinku esille, tai häntä ei huomata muuten.* (E3)”

Henkilökunta saattaa siis ymmärtämättömyyttään pahentaa lapsen tilannetta. Jatkuva kieltäminen ja rajoittaminen voivat alkaa vaikuttaa vähitellen lapsen käyttäytymismalleihin. Jos huomiota ei saada kuin kielteisellä tavalla, vähitellen kielteinen palaute voi alkaa vaikuttaa myös lapsen omaan minäkuvaan ja itsetuntoon heikentävästi. Toisaalta Dobbsin ym. (2004) tutkimuksessa huomattiin käytösongelmaisten lasten saavan osakseen yhtä paljon positiivista huomiota kuin muutkin ryhmän lapset. Tällöin sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve ei ainakaan yksiselitteisesti riipu positiivisen huomion puutteesta.

Usein tunne-elämän kehitys ja sosiaalinen käyttäytyminen ovat monien eri riskitekijöiden summa. Tilanteeseen vaikuttaneita tekijöitä ei aina edes pystytä kartoittamaan. Syiden penkomisen sijaan oleellisempaa on tuen tarpeen tunnistaminen ajoissa. Tuen tarpeen laiminlyönti vaikeuttaa ongelmia ja niihin puuttumista myöhemmin. Seuraavassa tutkimustehtävässä tarkastellaan paremmin päivähoidon keinoja vastata sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevan lapsen tuen tarpeisiin.

5 PÄIVÄHOIDON SOSIOEMOTIONAALINEN ERITYINEN TUKE KÄYTÄNNÖSSÄ

Tässä luvussa käsitellään päivähoiton tukitoimia sosioemotionaalisen erityisen tuen näkökulmasta. Lakisääteiset rakenteelliset tukitoimet jäivät haastatteluissa lähinnä maininnan tasolle, joten en kokenut tarvetta käsitellä niitä tässä laajemmin. Konkreettisina päivähoiton arkeen liittyvinä tukitoimina haastateltavat nostivat esiin turvallisen ilmapiirin, laadukkaan varhaiskasvatuksen arjen ja vertaissuhteiden tukemisen tärkeyden. Näiden tekijöiden nähtiin rakentuvan erityislastentarhanopettajan ammattitaidon varaan. Päivähoiton arjen elämisen lisäksi korostuivat perheitten ja ammattilaisten kesken tehtävä yhteistyö.

5.1 ”Ei se ole niinku kiinni koulutuksesta vaan kyllä se on kiinni niinkun henkilöstä”

Rantalan tutkimuksessa (2002, 152) nousi esiin, että työntekijöistä suurin osa koki persoonallisuutensa vaikuttavan omiin ammattikäytäntöihin enemmän kuin esimerkiksi saatu koulutus tai työkokemus. Tässäkin tutkimuksessa erään haastateltavan mukaan opettajan persoona nousi tärkeämmäksi asiaksi osaamisessa kuin hänen saamansa ammattikoulutus. ”*Mut et ei se osaaminen ja ammattitaito niin ei se ole niinku kiinni koulutuksesta vaan kyllä se on kiinni niinkun henkilöstä.* (K2).”

Puroilan (2002) tutkimuksessa tuli esille, että sosioemotionaalista tukea antavalta päivähoitohenkilöltä vaaditaan taitoa ymmärtää lasta. Mikäli henkilöstöllä on lapsen ymmärtämiseen sopivat persoonallisuuden piirteet, luonne, tunne-elämä ja elämäkokemusta, se kykenee myös huomioimaan lasta yksilöllisesti ja kokonaisvaltaisesti (Puroila 2002, 85). Erilaisuutta tukevan asenteen lisäksi kaikki haastatellut erityislastentarhanopettajat kokivat vahvuudekseen lapsen maailman tavoittamisen ja tämän kanssa vuorovaikutukseen pääsyn.

Mikä on helppoo? No kyllä varmaan se kontaktinottaminen. Mää koen -- et se on niinku se mun vahvuus, että mä tuun erilaisten ihmisten kanssa toimeen. - - on sitte kehitysvammanen tai mikä tahansa ihminen yleensä lapsi tai aikuinen ei mulla oo semmosta asennoitumisongelmaa siinä. (K1)

Erityislastentarhanopettajien mielestä sosioemotionaalisen erityisen tuen toteutuminen riippui erityisesti päiväkotiryhmän henkilökunnan asenteista ja näin valmiuksista kohdata ja tukea erilaisuutta. Samaa mieltä oli myös Pihlaja (2005, 225), joka määrit-

telee tämän niin sanotun henkilökunnan oikean asenteen erilaisuuden kunnioittamiseksi, jonka tulee olla pohjana kaikelle pedagogiselle toiminnalle.

Se riippuu niin paljon kyllä siitä että mikä asenne aikuisilla on. Että jos sinne otetaan yksilöitä, että ok, tällöinen ryhmä, selvä. Mehän selvitään tästä. Mut jos se alkaa jo heti, että voi kauheeta ei tästä tuu mitään ja tällöisiä lapsia me ei ainakaan oteta ja. Ni ei siinä kauheen hyvä lähtökohta ole. Ja se on sitte ongelma ku ongelma yleensä näissä ryhmissä, et ei se o yksin tämä sosem. ongelma, kyllä se on sitte mikä tahansa mikä teettää vähän enemmän töitä. (K1)

Negatiivista suhtautumista näitä lapsia kohtaan saatettiin pitää merkinä vähistä omakohtaisista kokemuksista. Kun lasta ja hänen problematiikkaansa ei tunneta, saattaa aiheutua ennakkoluuloisia ja kielteisesti värittyneitä asenteita. *”Varsinkin mun mielestä tuntuu, et niillä, jotka vähemmän sitte ehkä näitten lasten kanssa on tekemisissä, niin se on aika negatiivinen heti se suhtautuminen. (E3)”* Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevista lapsista saatujen kokemusten myötä kielteisen asenteen onkin korvannut kiinnostuneisuus ja auttamisen halu näitä lapsia kohtaan.

Et ehkä se on se sitä... mikä on muuttunu [työkokemuksen myötä], että...et tota...Sanotaan, et ne on kauheen kiinnostavia ne lapset, jos näin voi sanoa. Yrittää kauheesti päästä selville, et mistä on kysymys. (E2)

Erään haastateltavan mukaan tällaisella asennoitumisella todella on mahdollista katkaista uhkaavan syrjäytymisen kierre. Haasteiden ja ongelmien takaa täytyy nähdä itse lapsi.

Saattaa tulla semmonen takkutukkanen lapsi, joka on ihan pienessä mytyssä ja ei osaa sanoa mitään muuta ku ”huuhuo” ja yrittää tulla ihmisten kanssa toimeen. Nii kyllä siinä on hyvä syrjäytymisriski aluillaan, jos ei sitte nähä sieltä sitä lasta alta. (E2)

Viitalan (1999, 80–81) tutkimuksessa lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä kehittää sosiaalisia taitoja ja lasten itseluottamusta sekä huomioida lasta yksilöllisesti. Tärkeitä olivat myös toimivat vuorovaikutussuhteet opettajan ja lapsen välillä. Tutkimustulostensa perusteella Viitala (1999, 103) oletti, että lastentarhanopettajien kasvatustajattelu on samanlaista, olipa kyseessä erityistä tukea tarvitseva lapsi tai ei. Tämä tutkimus tukee Viitalan (1999) tutkimustulosta lasten itseluottamuksen kehittämisen ja yksilöllisen huomioimisen tärkeydestä kuin myös kasvatustajattelun pysyvyydestä lapsen vammoihin katsomatta. *”Mutta tietyllä tavalla aina haluais niinku ajatella,*

että niitten itsetunto, itsetuntemus, niinku itsestä vahvistuu, että ne saa positiivisia kokemuksia itsestään. (E2)”

Luottamus omiin taitoihin tulee vähitellen kokemuksen myötä. Useat erityislastentarhanopettajat puhuivatkin niin sanotusta intuitiosta eli sisäisestä tiedosta, joka kertoo miten tilanteissa tulee toimia oikein.

Mulla on hirveen vahva niinku semmonen niinku intuitio. Että mä oon niinku oppinu siihen omaan intuitioon niinku luottamaan hyvin pitkälle. Että että tuota niinku tavallaan myöskin työskentelee paljon sen intuition varassa, mutta että se on vaan semmonen oma oma tunne. (K2)

5.1.1 ”Että se laps tuntee olevansa meillä turvassa”

Päivähoidossa, jossa on sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevia lapsia, korostuu entisestään moni ihmisyydelle ja tavalliselle päivähoidolle tärkeä asia. Sekä ulos- että sisäänpäin suuntautuneet sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset kaipaavat paljon aikuisen huomiota ja sitä kautta rajoja, turvallisuutta ja hyväksymistä. Haastateltavien mukaan perusturvallisuuden tunteen synnyttäminen on ensisijainen tehtävä näitä lapsia tuettaessa. *”Mut silti kuitenkin niinku se lapsen arjen turvaaminen semmoseks että se laps tuntee olevansa meillä turvassa niin se on ihan äärimmäisen tärkeää. (E1)”* Lapsen turvallisuuden tunnetta tuetaan haastateltavien mukaan hyväksyvän ja tutun aikuisen läsnäololla, arjen säännöllisyydellä ja rajoilla, aikuisen myönteisellä huomiolla ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisella.

Tuttu ja myönteinen aikuinen. Päivähoidossa lapsen turvallisuutta ja jatkuvuutta luovat tutut ja luotettavat aikuiset, jotka tuntevat paitsi lapsen myös tämän kotitautan ja historian. Hoitajat eivät saisikaan juuri vaihtua, jotta pitkät ja luottamukselliset kiintymyssuhteet mahdollistuisivat (ks. Laine & Neitola 2002, 108). Turvallinen ja pitkäkestoinen kiintymyssuhde hoitajaan tukee lapsen tunne-elämän kehitystä.

...pienellä lapsella on tarve olla niinkun tutun aikuisen kanssa. Siitä tutusta aikuisesta tulee sitten sekin vielä sitten, että lapselle pitää sallia pitkäaikaiset kiintymyssuhteet. Mitä niinku tehdään normiryhmässä niin vuosittain vaihtuu aikuiset. Se ei kyllä tue pienen lapsen niinku emotionaalista kehitystä. (E1)

Lapset, joiden kiintymyssuhde omaan vanhempaan ei ole ollut turvallinen, voivat etsiä opettajasta psykologista läheisyyttä (Denham & Burton 2003, 41). Näin päivä-

hoidon tarjoamat kokemukset voivat myös korjata lapsen mahdollisia kielteisiä aikaisempia kokemuksia.

Perheneuvola aina paljon painottaa tätä korjaavia kokemuksia, että vaikka olis kuinka huonoa nähny, mutta sitten tilanne muuttuu ja tulee niitä hyviä kokemuksia, ni ne yleensä sitte ajan myötä kompensoi ne huonot. (K1)

Kun aikuinen on turvallinen ja tuttu, aikuisen ja lapsen välille muodostuu vähitellen luottamuksellinen suhde, jonka varaan oppimista ja kehittymistä voidaan rakentaa. Haastateltavien mukaan luottamuksellisessa vuorovaikutussuhteessa lapsella on tunne, ettei häntä hylätä huonollakaan hetkellä.

[*Lapsi, jonka kanssa*] on monta vuotta tehty töitä, että on niinku kulettu samaa polkua yhtä matkaa, nii vaikka me viikottain otetaan yhteen sillä tavalla, että mää jou'un häntä rajoittamaan ja hän hirveesti siitä niinku tavallaan protestia esittää ja muuta, mutta meillä on tavallaan myös sitte läheinen suhde, että hän niinku kokee että hän voi luottaa minuun ihan täysin ja että mää en niinku häntä heitä vaikka hän ois minkälainen. (E3)

Luottamuksellisen suhteen syntyminen vaatii erityislastentarhanopettajilta myönteistä asennoitumista lapseen ja tämän erilaisuuteen, vaikka vaikeat hetket vievät voimia ja synnyttävät negatiivisiakin tunteita. Kaikille lapsille on tärkeää tuntee, että hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on. Tällaiset aikuiset, jotka antavat lapsen tuntee olevansa tärkeä, hyväksyty ja kunnioitettu taitoihinsa katsomatta, ovat merkityksellisiä lapsen kehitykselle.

Kyllähän lapsen niinkun täytyy tuota kokea, että hän on hyväksyty sellasena kuin hän on. Että hänen käyttäytymistään ei tarvii hyväksyä, mutta että hän on hyväksyty sellaisena kuin on. (K2)

Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla hyväksyminen nousee vielä tärkeämmiksi, sillä usein kuva näistä lapsista on melko kielteisesti väritynyt. ”*No onhan ne hankalia ja arvaamattomia. -- Että kyllähän meillä näitä sitten on, joita halutaan pallorella ryhmästä toiseen, kun kukaan ei jaksais eikä halua niitä pitää. (K1)*” Kaikkien lasten kehitykselle ovat tärkeitä aikuiset, jotka antavat lapsen tuntee olevansa tärkeä, hyväksyty ja kunnioitettu hänen taitoihinsa katsomatta (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver 1997, 6, 45). Haastateltavien mielestä onkin tärkeää säännöllisesti henkilökunnan

kesken tarkastaa, ettei lapsi jää vaille myönteisiä kokemuksia ja ettei niin sanottu kielteisen suhtautumisen kehä ole vaikuttamassa lapsen jokapäiväiseen huomioimiseen. Jos yksi aikuinen ei kykene tunnepuolen tukea antamaan, jonkun muun ryhmästä tulisi pystyä.

Nää on mun mielestä niinkun äärimmäisen tärkeetä asioita aina siinä ryhmässä puhua ja käydä niinkun lapset läpi. Ettei niinkun käy niin, että siinä ryhmässä on joku lapsi lapsi, että että jää niinkun vaille tämmöstä tunnepuolen tukea, sen takia, että oikein kukaan ei esimerkiksi tykkää tai sitten pääsääntöisesti hänet kohtaa semmonen aikuinen, jolla on ristiriitaisia tunteita. Että mun mielestä sillälaila nää asiat pitää voida käydä läpi, koska jos mä en pysty antamaan lapselle sitä hyväksyntää niin joku toinen pystyy. (K2)

Myönteinen ilmapiiri koettiin tärkeäksi paitsi luottamuksellisen suhteen solmimisessa myös viihtyvyyden ja lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen vuoksi. Myönteisyys kasvatuksessa kehittää minäkuvaa realistiseksi ja itsetuntoa riittäväksi (Elias ym. 1997, 76–77; Laine & Neitola 2002, 103; Johns & Guetzloe 2004, 34). Haastateltavat kokivatkin, kuten Dowling (2005, 4-5), että tärkeimpiin lapselle annettaviin kokemuksiin kuuluvat asiat, jotka viestittävät hänelle itsestään positiivisia kokemuksia kohottaen itsetuntoa. Haastateltavien mukaan myönteisen palautteen antaminen ja lapsen kannustaminen oli mahdollista, mikäli ryhmän aikuiset välittivät lapsista aidoisti. Myönteisen suhtautumisen tulee välittyä jo vuorovaikutussuhdetta solmiessa. Uutena ryhmään tullessaan lapsi tulee nähdä myönteisesti eikä ongelmien vyyhtinä (ks. Kauffman 2005, 25). Haastateltavien mukaan sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseväkin lapsi ansaitsee mahdollisuuden.

Se [*uuden lapsen tulo päivähoitoryhmään*] tietysti pitää yrittää ottaa kuitenkin niinku myönteisenä asiana ja haasteena. Eikä sille, että voi ei, taas meille on tulossa yks semmonen. [*naurua*] Koska eihän lasta tunne ennen kuin sitte vasta, kun sen näkee ja sitte se, että joku muu on voinu kokee sen lapsen kanssa ne asiat ihan eri tavalla kuin ite taas sitte ne kokee, ja minkälaisen suhteen siihen lapseen on saanu. Et tavallaan antaa sille mahdollisuuden. (E3)

Myönteisen asenteen myötä tukikeinoja on helpompi miettiä lapsen vahvuuksia tukien. Tukikeinoja etsiessä pyritään lapsen parhaaseen positiivisiin keinoin. Myönteistä ilmapiiriä ja jokaisen lapsen tasapuolista huomioimista voi kuitenkin olla vaikea toteuttaa kiireisessä päivähoitoarjessa. Tämä seikka oli huomioitu eräässä haastattelemani erityislastentarhanopettajan integroidussa erityisryhmässä, jossa päivän lepo-

hetkillä käytettiin niin sanottua *sylihoitomenetelmää*. Näistä varsinkin vanhemmille lapsille usein ei-niin-mieluisista lepohetkistä oli tässä päiväkotiryhmässä tullut sylihoitohetkien kautta erityisen suosittuja, sillä silloin oli mahdollista nauttia ryhmän aikuisen jakamattomasta huomiosta ja läheisyydestä.

Yhdellä kaverilla oli kovasti se, että se halusi kovasti tulla syliin nukkarissa kun luetaan satua. Nyt siellä on sylivuorot. Ja se tarkoittaa sitä, että semmoiseen pehmeeseen säkkiin saa tulla joku lapsi istumaan siks aikaa, kun luetaan satua ja siinä pitkään istuu, musiikki kuuluu hiljaa ja häntä pidetään lujasti sylissä ja ja silitetään ja hän saa olla siinä kapalossa aikuisen sylissä turvassa. Siis ihan tämmöinen vanhanajan kapalohoito tai sylihoito, jos nyt niinku sitä nimeä käytetään. (E1)

Rutiinit. Päivähoidon arkea rytmittävät rutiinit, jotka perustuvat jaksoittaiseen ja säännölliseen tarpeiden tyydyttämiseen. Hoitopäivä koostuu pesuista, ruokailuista, levosta ja toimintatuokioista. Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevalle lapselle päivähoitoarjen säännöllisyys tuo turvaa ja pysyvyyttä. Muutosten välttäminen ja niiden ennakointi ovatkin näiden lasten elämässä tärkeitä seikkoja.

Ja sit semmonen arjen säännöllisyys, elikä että pysyttäs sillä tavalla niissä rutiineissa, koska ne auttaa näitä lapsia ja siihen liittyen tietysti tällainen päivästrukturi, joka varmaan näitä lapsia kans auttaa. Ja sitte se että --- ei tulis hirveesti muutoksia ja ainakin jos tulee, niin niistä aina sit pyrittäs kertomaan ja ennakoimaan niitä. (E3)

Fyysisistä tarpeista huolehtiminen nousee niillä sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla erityisen suureen rooliin, joiden kotioloissa syystä tai toisesta ei kiinnitetä näihin asioihin tarpeeksi huomiota.

Me aina puhutaankin täällä, että se on se tarvehierarkkia. Joku vanha Maslowin tarvehierarkkia, siellä on kuule ensin se ruoka ja juoma ja uni ja rakkauden tarve. Siinä on ne ensimmäiset asiat, mitä annetaan tässä päiväkodissa. Sit sen jälkeen [*naurua*] lähetään kattoon tämä muu, muu puoli. (E1)

Rutiinien ohella tarvitaan myös joustavuutta. Liikkumavaraa muista suunnitelluista ryhmätoiminnoista tarvitaan esimerkiksi silloin, kun lapsen perustarpeet ovat jääneet kotona tyydyttämättä ja suunniteltu muu toiminta-aika käytetään näiden tarpeiden tyydyttämiseen. Toisinaan joustoa tarvitaan myös arjen totutuissa toimintatavoissa.

Sinne meni ne uudet lapset ja ihan hirveen vilkas ja eikä pysy siellä sängyssä ja sitte ku mäe meen sinne just sitte palaveria pitää ni "Sää tulitkin sopivasti, et mee nyt sit hoitaan se lapsi, kun ei se pysy tuolla, tee nyt sit jotain!" - - Mää nukuin sen kanssa siellä puolituntia, palaverin piti alkaa ajat sitte ja... Ja sit sen jälkeen mäe totesin, että eihän tällasta lasta täällä voi väkisin pitää - - Ja niin sittehän sinne tuli sitte se käytäntö, hän kuuntelee vain sadun ja saa sen jälkeen tulla toiselle puolelle leikkimään. Että siinä hääriinty ihan koko ryhmä, ei siinä oo mitään järkee toista väkisin pitää siellä. Mää kyllä luovutin sitte sen puolentunnin jälkeen, sanoin että tää ei kyllä näin käy. (K1)

Yhteiset rajat. Turvallinen aikuinen puuttuu tarvittaessa lapsen epäasialliseen käytökseen ja asettaa näin hyväksyttävälle toiminnalle rajat. Sääntöjen rikkomisen seuraamukset, joilla pyritään käytöksen muuttamiseen, tulee olla jo ennalta mietittynä (Bauer 2004, 44–45). Jos kielellinen viesti ja kehotukset ei riitä, viestin välittämiseen voidaan tarjota muita kommunikaatiokeinoja. *"Ja sit tietysti joillakin menee se viesti kuvan kautta, annetaan sitte käteen sitä kuvaviestintää, että "hiljaa!" nii sit se saattaa mennä perille sitte aivoihin. (E2)"*

Jos viesti ei välity sanallisesti eikä kuvallisesti, rajat asetetaan fyysisesti. Kaikki haastatellut erityislastentarhanopettajat puhuivat lapsen kiukun puuskan taannuttamisesta lasta fyysisesti kiinni pitämällä. Aikuisen sylissä lapsi saa purkaa vihan tunteitaan ja kokea rajojen tuomaa turvallisuutta. Aikuiselta tämä vaatii uskallusta, sinnikkyyttä ja tietoa lapsen parhaasta.

Et kyllä mäe niinku uskallan mennä ja ottaa sen niinku sillee syliin ja haltuun sen lapsen että nyt nyt rauhotutaan tähän näin. - - Ja sitte ihan sinnikkäästi tavallaan auttaa sitä lasta siinä tilanteessa, eli vaikka pitää sylissä sitte, jos hän sitä rajaa etsii niin sillan se annetaan ihan konkreettisesti. (E3)

Erityisesti sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseville lapsille sosiaalistuminen osaksi ryhmää on haasteellista. Päivähoitoryhmässä yhteisillä säännöillä ja tavoitteilla toimiminen tukee lapsen ymmärrystä sosiaalisista tilanteista sekä ryhmäkäyttämistä. Näiden kokemusten kautta lapsi alkaa myös vähitellen hallita sosiaalisia tilanteita yhä paremmin. (Heinämäki 2004a, 27.) Haastateltavien mukaan osaksi ryhmää tullaan, kun opetellaan noudattamaan yhteisiä sääntöjä.

No se tietysti riippuu vähän minkä tyyppinen laps sitte on, mutta varmaan semmonen [on sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatuksessa tärkeää], että että pitäs kiinni niinku niistä samoista säännöistä. Niinku, että se laps tietää

mitä tapahtuu, ettei sen tarvii joka kerta kokeilla uusiks, että mitähän tässä nyt tapahtuu. Ehkä ne tietyt rajat varmaan on se aika tärke juttu. (E3)

Yhteisten sääntöjen noudattaminen on ryhmän toimimisen kannalta oleellisen tärkeää. Yhteisten sääntöjen omaksumista helpottaa, jos lapsi tietää konkreettisesti mitä häneltä odotetaan (Bauer 2004, 45). Usein päivähoitossa koettiin paikattavan tilannetta, joka lapselle syntyy kotien rajattomuudesta. Yhteisiä sääntöjä ja ryhmässä käyttäytymistä opetellaankin päivähoitossa monella tavalla, esimerkiksi yhdessä huutamalla.

Ja sitte tietysti joskus tehään semmosia harjoituksia, et sit huudetaan yhdessä ja näytetään mikä mahti on huutamisessa että huuetaan sit porukalla, ku toi ykskin haluaa huutaa. Et se riippuu niin hirveesti tilanteesta, sitte että joskus semmonenki saattaa rauhoittaa. (E2)

Vuorovaikutussuhde. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 16) kasvattajalta edellytetään herkkyyttä ja kykyä vastata lapsen tunteisiin ja tarpeisiin, jotta potentiaalinen kehitys mahdollistuu. Koska varhaiskasvatussuunnitelman perusteet koskevat myös niin sanottua normaalia varhaiskasvatusta, tulisi suunnitelman mukaan myös siellä olla valmiudet vastata sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että kontaktin saaminen itse lapsiin oli heille helppoa. Myös taito tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa sekä taito lasten tunnetilojen aistimisen herkkyyteen tuli esiin. Eräs haastateltava koki jopa tämän emotionaalisen herkkyyden avaintekijäksi sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimisessa.

Kyllä mä aika helposti huomaan mikä sen käytöksen takana on. Tai kyllä mä nään milloin laps on masentunut tai väsynyt tai muuten henkisen tuen tarpeessa. Et se se herkkyy on minussa ja meissä kaikissa. Ja se täytyykin olla tällainen niinku semmonen taito antaa lapselle turvaa ja tukea ja sellaista tunnepuolen tuota pönkitystä tavallaan et et ikävä kyllä, joutuu sanomaan, että joskus me joudutaan yritetään paikata hirveästi sitä kotona olevaa tilannetta... (E1)

Lapsen tunteiden emotionaalisisella kuuntelemisella osataan joustaa rutiineista oikealla hetkellä. Ennalta laaditut suunnitelmat saavat väistyä, jos tilanne sitä vaatii. ”...ei yritetä sellaisia asioita, jotka vaikka on etukäteen suunniteltu. Et, se täytyy se tavallaan se semmone herkkyy olla aikuisella, että nähä se lapsen emotionaalinen tunne-tila. (E1)”

Nykyajan laadukkaassa varhaiskasvatuksessa korostetaan toiminnan vuorovaikutteisuutta ja lapsilähtöisyyttä. Tällä tarkoitetaan, että opetuksen lähtökohdaksi on lapsen yksilöllinen kehitystaso, toiminta on lapselle mielekästä ja hänen tarpeitaan ja kiinnostustaan vastaavaa. Lapsilähtöinen toiminta edellyttää sujuvaa vuorovaikutusta sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja henkilökunnan välillä. (Tauriainen 1998, 88.) Myös Denhamin & Burtonin (2003, 45) mukaan päivähoiton interventioiden eli tukikeinojen pohjaksi on tärkeää saada jokaiseen lapseen positiivinen, johdonmukainen ja emotionaalisesti tukeva vuorovaikutussuhde. ”...*ja sitten huomata ne, jotka on lapsen kiinnostuksen kohteet. Ja sitten varmaan ihan semmonen inhimillisyys ja läheisyys on semmosta tärkeitä...vuorovaikutus.* (E3)”

Tunnetaitojen tukeminen edellyttää hyvää vuorovaikutussuhdetta lapsen ja aikuisen välillä. Tunnetaitojen harjaannuttamisella tarkoitetaan muun muassa tunteiden tiedostamista, tunnistamista ja nimeämistä sekä hallintaa (Heinämäki 2004a, 27). Sosiaalis-emotionaalista erityistä tukea tarvitseville lapsille on tärkeää tietää, että tunteiden tuntemiselle on lupa ja tilaa. Tunnetaidot kehittyvät myös riitojen selvittämisellä yhdessä opettajan kanssa. Tunnetaitojen harjaannuttamisessa tuli esille myös erityinen menetelmä eli tunnemuksuojelma.

Ja sitte yritetään keksiä niitä keinoja, että millä sitä lasta autetaan ja tuetaan, että että se oppis käsittelemään niitä tunteita. Että tää tunnemuksuojelmahan on yks hyvä siihen, että pääasia on se, että ei niinkään kaivella niitä syitä vaan että miten sitte voidaan auttaa ja tavallaan niinku yritetään siinä samalla viestittää niitä samoja keinoja sinne kotiinkin käytettäväks. (K1)

Tunnetaitoja voi harjaannuttaa myös ryhmässä. Tällaisista menetelmistä esiin tuli sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja kehittävä *Askeleittain*-ohjelma, jolla voidaan opettaa lapsille tunteiden säätelyä, empatiataitoja sekä itsehillintää ja ongelmanratkaisutaitoja (Committee for children).

Jos esimerkiksi jostakin tämmösestä tunne-elämän pulmista puhutaan niin sillohan voi käyttää jotakin tiettyjä materiaalipaketteja, esimerkiksi semmonen ”Askeleittain” ohjelma on uutena tullut Suomeen, jossa on näitä tunnetaitoja ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyviä juttuja hyvin niinku selkeesti rakennettuna, joita voi jatkaa sitten sen ryhmän kanssa pitkin vuotta esimerkiksi sillee, et se on ihan valmis systeemi. (E3)

5.1.2 ”Se lapsen arkihan on kaikista tärkein”

Heinämäen (2004b, 151) tutkimuksessa tuotiin esiin, että erityispäivähoitoa on sisällöllisesti lähes mahdoton erottaa niin sanotusta tavallisesta päivähoidosta. Myös yksi haastattelemani integroidun erityisryhmän erityislastentarhanopettaja koki ryhmänsä päivittäisen toiminnan olevan normaalia päivä- ja perushoitoa, joka eroaa niin sanotusta tavallisesta päivähoidosta vain ryhmän lasten erityislaatuisuuden vuoksi.

Et sehän [*integroidun erityisryhmän varhaiskasvatus*] on ihan arkista, tavallista päivähoitoa, eihän se poikkee milläänlailla, et lapset vaan nyt sattuu olemaan vähän toisen-toisentyyp-, toisenlaista laatua tai osa lapsista. (E2)

Juuri mahdollisimman normaalin päivähoitoarjen eläminen koettiin monille sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevalle lapselle kaikkein parhaimmaksi tukikeinoksi kohti myönteistä kehitystä. Tällaisissa tapauksissa voidaan erään haastateltavan mukaan puhua jo ennaltaehkäisevästä mielenterveystyöstä.

Koska minun mielestä niinku kuitenkin tuota varhaiskasvatus pystyy semmoseen ennaltaehkäisevään mielenterveystyöhön. Tänä päivänä joutuu puhumaan lasten kanssa mielenterveystyöstä. (E1)

Tässä tutkimuksessa haastatellut erityislastentarhanopettajat näkivät arjen päivähoitotyön turvallisuuden luontina, lapsen persoonallisuuden monipuolisena tukemisena ja lapsen yksilöllisyyden ymmärtämisenä. Samanlaisia tulkintoja on löytänyt myös Puroila (2002) tutkimuksessaan päivähoitohenkilöstön työn tulkitsemisesta.

Arjen eläminen ei kuitenkaan pelkästään kehitä lapsen taitoja, vaan taustalla täytyy olla suunniteltuja tukikeinoja (Laine & Neitola 2002, 108). Yksilöllisten tukikeinojen suunnittelu mahdollistuu mikäli lapsi ja hänen kehityksensä taso tiedetään. Siksi kaikkien ryhmän lasten havainnointia pidettiin tärkeänä. Näin toimittaessa saadaan tietoa lapsen kehityksestä, siinä tapahtuvista mahdollisista muutoksista sekä muutosten syistä.

Tällasia lapsia vois auttaa tai parhaiten tukee niin on just se, että havainnoi sitä lapsen käyttäytymistä ja kirjaa ylös semmosia muutoksia, mistä ne ehkä johtuu ja sitte että mitä sillä on esim. kotona ollu ja muuta, et yrittää kartottaa niinku sitä mitä siinä ympäristössä tapahtuu. (E3)

Haastateltavat kokivat, että havainnoinnin ja arvioinnin tuloksena tehdyt oppimis- ja kehityssuunnitelmat helpottavat käytännön päivähoitotyötä mikäli niihin paneudutaan kunnolla. Jotta yksilöllinen suunnitelma voidaan laatia, lapsi ja hänen kehityksensä tulee tuntea hyvin ja mahdollisimman monesta eri näkökulmasta (mm. Denham & Burton 2003, 72). Suunnitelmien käyttöön arjessa vaikuttaa oleellisesti se, miten tavoitteet on laadittu. Mikäli tavoitteiden asettelussa paneudutaan miettimään arjen sujumisen kannalta oleellisia taitoja ja pilkotaan näitä pieniin konkreettisiin osasiin, suunnitelmat todella elävät arjessa.

Sillehän se ois tärkeätä että ne asiat ois semmosia pieniä työrukkasia --- ...semmonen tavoite ei oo hyvä, että harjotellaan vuorovaikutusta vaan että se pitää pilkkoo jotenki pienempiin osiin, niin että miten voi pyytää kaveria leikkiin, tai harjotellaan miten voi vaihtaa toisen kanssa tavaroita tai harjoitellaan miten voi tehdä ku suututtaa hirveesti. Et miten siinä voi toimia. (E3)

Erityislastentarhanopettajat kokivat tärkeäksi huomioida ja arvioida lasten tuen tarpeiden ohella myös heidän vahvuuksiaan. Lapsen vahvuuksista haastateltavat sanoivat myös aloittavansa kasvatustoimintansa.

... elikä sen lapsen pulmista ja ärsyttävyydestä ja kaikesta huolimatta nii suhtauduttas heihin positiivisesti, ja otettas se lapsi niinku kokonaisena, et siinä on ne hyvät ja huonot puolensa ja tuettas niitä hyviä ja koetettas sitten kehittää niitä ja tukee niitä muita osa-alueita. (E3)

Lapsen kehityksen havainnoinnin lisäksi opettajalle kuuluu viime kädessä vastuu tuen tarpeen havaitsemista ja eteenpäin ohjauksesta. Myös päivähoidon toimijat ja päättäjät pitävät näitä seikkoja tärkeänä erityis päivähoidon tehtävänä (Heinämäki 2004b, 114). Samaa mieltä olivat myös haastattelemani erityislastentarhanopettajat, jotka kokivat tärkeiksi tehtävikseen nähdä tuen tarpeessa olevat lapset, punnita tuen tarpeen vakavuutta ja tuen saantimahdollisuuksia.

Kun lapsen tuen tarpeet ovat niinkin arjelle olennaisissa aiheissa kuin kommunikoinnin tai sosiaalisen vuorovaikutuksen alueilla, tulee myös tukikeinojen olla lähellä lapsen arkea (Alila 2004, 16). Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevalla lapsella voi haastateltavien mukaan olla erityisen tuen tarpeita kaikilla näillä Alilan (2004, 16) mainitsemilla osa-alueilla. Tutkimuksessa, jossa haastateltiin integroidun erityisryhmän henkilökuntaa, vanhempia ja lapsia, huomattiin arjen laadun muodostuvan lasten tyytyväisyydestä, ryhmään kuulumisesta, haasteellisesta toiminnasta, ikä- ja kehitystietoisuudesta, omatoimisuuteen tähtäävästä kulttuurista ja monipuolisesta

kommunikaatiosta (Tauriainen 2000, 197). Tässäkin tutkimuksessa haastateltavat erityislastentarhanopettajat kokivat päivähoidon arjen ja erityisen tuen rakentuvan Tauriaisen (2000) havaitsemaan ”laadun ytimeen”.

Koska se lapsen arkihan on kaikista tärkein, ei sillä oo väliä, että että että sujuuko se asia jossain semmosessa paikassa mikä ei sen lapsen arkeen niinku liity. -- se lapsen arki on kaikista tärkein, ja sen lapsen selviäminen ja sen vointi. (E3)

Arjen eläminen itsessään siis harjaannuttaa lasta. Laadukas arki on laadukasta erityistä tukea. Erityistyöntekijöiltä odotetaan kuitenkin myös erityisten tukikeinojen käyttöä.

Erityiset menetelmät. Erityispäivähoitoon olettaisi kuuluvan erilaisia erityisiä menetelmiä lasten kehityksen tukemiseksi. Haastatteluissa tuli ilmi, että menetelmiä käytetään soveltuvien osin lähinnä päivärytmiin ja erilaisiin arkisiin toimintoihin loimittuneina. Menetelmien ympärille rakentuneet toimintatuokiot eivät ryhmässä toimineiden erityislastentarhanopettajien haastatteluissa tulleet esille. Sen sijaan kiertävät erityislastentarhanopettajat toivat esille rooliaan erityisten menetelmien toteuttajina. Kiertävää erityislastentarhanopettajaa pidetään usein erityismenetelmiseen ihmeentekijänä, jolla tulisi olla heti tarjota vastaus lapsen ongelmiin. *”Et joskus niinku odotetaan, että mulla on si joku selkärepussa joku niksi heti antaa tähän juttuun, että mut kun ei se ole niin. (K1)”* Vaikka kiertävältä erityislastentarhanopettajalta toivotaan valmiita neuvoja ja vinkkejä, niitä ei välttämättä noudatetakaan. Tällöin neuvot voidaan ottaa käyttöön vasta viime hetkellä, sitten kun omat keinot on kokeiltu eikä muuten enää pärjätä.

Kyllä sitte jos tosi paha tilanne on, niin kyllähän he tottakai käyttää niitä sitte. Mutta jos niinku pärjätään vielä nyt sillä muullakin toiminnalla niin on niinku hyvä tietää, että on jotain keinoja vielä käyttämättä. Mutta emmää o koskaan sitte niinku kauheesti niitä tilille laittanu, että ootteks te ny käyttäny sitä mistä sovittiin. (K1)

Erityismenetelmiä enemmän ryhmien erityislastentarhanopettajat korostivat lasten tuntemisen myötä rakentuvaa ohjauskeinojen yksilöllisyyttä. *”Se voi syntyä vaan sen luottamuksen ja kokemuksen kautta, että mitä paremmin se lapsi tunnetaan. (K1)”* Samoin kuin Pihlaja (2005, 228) myös haastateltavat korostivat, että aikuisen tapa tehdä työtään oli yksittäisiä menetelmiä tärkeämpää. Erityislastentarhanopettajan luottamus itseensä ja lapseen auttavat löytämään kussakin tilanteessa oikeat ohjaustavat.

Tietysti aina se lapsen kohtaaminen voi olla semmosta, että mitähän tässä nyt tapahtuu, mutta tavallaan niinku että luottaa siihen että kyllä mä sitten sen siinä tilanteessa tiän, että ehkä semmonen luottamus siihen että se lapsikin antaa niinku joi-tain vinkkejä siitä, että miten siitä edetään. (E3)

5.1.3 ”Et kannattaako niitä nyrkkejä käyttää vai voisko se asia jotenki muuten selvitä”

Sosiaalisia taitoja opetellaan päivähoitossa luontevasti osana lapsiryhmää. Osallisuus lapsiryhmässä ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sosiaalisten taitojen karttumista, vaan taitoja pitää opettaa ja opetella (mm. Laine & Neitola 2002, 108; Nelson, Stage, Epstein & Pierce 2005). Heinämäen mukaan (2004a, 27) sosiaalisten taitojen harjoittamisella tarkoitetaan muun muassa lapsen ohjaamista kontaktien ottoon ja vuorovaikutukseen vastaamiseen sekä empatiakyvyn kehittämiseen. Haastatellut erityislastentarhanopettajat kokivat sosiaalisten taitojen sisältävän perusvuorovaikutustaitojen oppimista, syy-seuraussuhteita ja käyttäytymissäantöjä. Kun sanat löytyvät ja riitoja osataan näin selvittää puheen kautta, fyysistä tilanteenratkaisua ei enää tarvitse käyttää. Kommunikaatiotaitojen kehitys lisää toimintamahdollisuuksia.

Et kyllä mä uskon, että jonkun kohdalla saattaa olla tämmönen väkivaltaennaltaehkäisykoulu se, kun on meillä sen pari vuotta. Et kannattaako niitä nyrkkejä käyttää vai voisko se asia jotenki muuten selvitä. (E2)

Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee haastateltavien mielestä tukea esimerkiksi persoonallisuuden kehittämisessä, tunnetaidoissa, sosiaalisissa taidoissa ja kommunikaatiossa. Kaikissa näissä taidoissa päiväkotiympäristö jo itsessään voi kehittää lapsen taitoja (Laine & Neitola 2002, 105). Erityislastentarhanopettajat kokivat, että päivähoitoryhmässä lapsi helpommin käyttäytyy odotusten mukaisesti kuin yksinään. Syynä tähän ryhmän voimaan nähtiin olevan esimerkiksi toisten malli ja halu toimia toisten kaltaisesti.

Et siel kokoajan ryhmässä peilataan toisten kautta ja ja katotaan mallista mitä toinen tekee ja yritetään tsempata - - Ett niinku siinä ryhmän painostuksen [naurahdus] alaisena ja siinä kasvatusympäristössä, missä se lapsi täällä päivähoitossa on, niin se vaan jotenkin niinku toimii et ehkä silleen odotettujen tapojen mukaan. (E2)

Ryhmäkäyttäytyminen korostui erityislastentarhanopettajien puheissa erityisesti tuokiutilanteissa. Näillä opetustuokioilla lapsilta odotetaan rauhallista ja muita kunnioitettavaa käyttäytymistä. Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevilta lapsilta odotetaan, että he käyttäytyisivät kuten muut ryhmän ei-tukea tarvitsevat lapset. ”*Et mä odotin sulta tätä näin, et sä oot ku muutkin tavallaan. (E2)*” Haastateltavat korostivat käyttävänsä mahdollisimman vähän ryhmästä poistamista, mutta joissakin tilanteissa se koettiin ainoaksi mahdollisuudeksi. Sosiaalisten taitojen harjoittelu onkin melko hankalaa lapsiryhmän ulkopuolella. Tilanteesta poistamisen koettiin kuitenkin olevan tapahtuessaan lapsen ”omaksi parhaaksi.”

Siinä on semmonen kaikkien kunnioitus, että, et jos esimerkiksi yks koko ajan huu-
taa ja riehuu, nii et vaik vaikka pysty kuuleen mitään nii kyl me viedään se laps pois
siitä rauhoittumaan. Että et ihan sen lapsen itsensäkin niinku omaks parhaaks. Että
tuskin se ajattelee, että se on nyt kiva kun hän tässä sabotoi. Että sitä mahdollisim-
man vähän käytetään sitä ryhmästä poistamista. Mutta se on joskus ainoa vaihtoehto.
Ja sitte ne pikku hiljaa oppii, tota ehkä siihen, ei kaikki opi koskaan, mutta monet
oppii siihen, että että niinku sitte että se rauhoittuminen on se hyvä, juttu. (E2)

Tukilasten merkitys. Tauriaisen (2000, 184, 187) tutkimuksessa integroitujen erityisryhmien lapset kokivat vertais- ja kaverisuhteet tärkeimmiksi tekijöiksi päivähoitossa. Myös tämän tutkimuksen haastatteluissa vertaisryhmän suuri merkitys lapselle ja tämän kehitykselle tulivat esiin. Toiset lapset koettiin toiminnan malleina ja motivaation lähteinä.

Jos joku tukilapsista vaikka on sen lapsen hyvä kaveri, niin sillee se lapsi ohjaa sitä
toista toimimaan oikein. Elikkä se se lapsi lapsen malli ja se semmonen, että pääset
mukaan niinku siihen leikkiin, niin se on se iso porkkana, että se yrittäs käyttäytyä
hyvin ja toimia niinku sovittujen sääntöjen mukaan (E3)

Integroidussa erityisryhmässä tukilasten eli niin sanotusti normaalisti kehittyneiden lasten rooli on tärkeä. Heidän valintaansa ja sopivuuttaan lapsiryhmään mietitään tarkkaan. Tukilapsilta odotetaan omatoimisuutta ja normaalia perhetaustaa.

Tavallaan semmoset perusasiat ois kunnossa elikä että perhe ois suhteellisen tasa-
painonen kuitenkin ja että laps niinku näissä perusasioissaan toimis aika sillee itse-
näisesti, että vois sillä tavalla toisille olla niinku mallina ja hyviä leikkijöitä me mie-
lellään tietysti otetaan ja semmosia jotka pärjää yleensäkin toisten kanssa. Mutta ei

sinne tarvii mikään ekspertti olla, eikä mitenkään erikoinen tai erikoisen taitava josakin. Vaan ihan semmonen niin sanottu tavallinen lapsi. (E3)

Itse tukilapsen asennoitumisen lisäksi on tärkeää, että myös näiden lapsen vanhemmat suhtautuvat myönteisesti erityisryhmään tulemiseen. ” *Ja se on tärkeätä että vanhemmat hyväksyy sen että lapsi on tulossa tämmöseen ryhmään. (E3)* ” Tukilasten koetaan joutuvan selviytymään päivähoidon arjessa melko itsenäisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten viedessä ryhmän aikuisten huomion. Erityisryhmä voi kuitenkin olla antoisa myös ei- erityistä tukea tarvitseville lapsille.

Oppii oleen aika itsenäinen pienenä, toisaalta saa sitä aikuisen tukea ja läheisyyttä, mut sit toisaalta joutuu paljon saamaan sitä omatoimisuutta siihen. - - Mut onhan siinä se hyvä, et mihin ainakin mä työssäni uskon, et sit se tavallaan niinku vahvistaa sitä lasta, et tulee semmonen hetki, et mä osaan ja pärjään, ja mä voin toisille näyttää hyvää mallia, et mä osaan tän homman. Onhan se hieno tunne sitte, sellanen eteenpäin vievä tunne. (E2)

Tukilasten mukanaolo erityisryhmässä koetaan erittäin hyvänä ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä edesauttavana asiana. Silti itse tukilasten kehityksen tukeminen ja edistäminen on ristiriitainen asia. Tukilapsilta saatetaan odottaa liiankin paljon.

- - Seitsemän on sitten näitä tukilapsia. Joilta odotetaan kans ihan hirveesti. Että tota, et sekin on joskus semmonen, mikä on askarruttanu mua, et laittasinko itse omaa lastani tommoseen ryhmään. (E2)

Tauriainen (2000, 187) tutkimuksessa integroidun erityisryhmän tukilapset eivät pääosin kokeneet olevansa muiden lasten tukijoita. Tauriainen (2000, 187) on kuitenkin sitä mieltä, että tukilapsi-nimitys ei ole sovelias mikäli sen avulla luokitellaan ja siirretään liikaa vastuuta joillekin lapsille. Tässäkin tutkimuksessa tukilapsi-nimitys tuntui vahvistavan ei- tukea tarvitsevien lasten roolia muiden tukijoina. Toisaalta taas tuli esiin, että tukilapsiltakin saattoi löytyä erityisen tuen tarpeita. Tätä asiaa ei pidetty myönteisenä, sillä tukilasten erityisten tuen tarpeiden ilmentymistä ei ollut huomioitu ryhmän resurssien riittävydessä. ” *Tietysti kaikilla lapsilla on tuen tarpeita ja monesti sitte niillä tukilapsillaki niin niitä ilmenee ehkä meidän ryhmässä helpommin, kun on vähemmän lapsia. (E3)* ”

Tutkimuksessa, jossa tutkittiin erilaisten interventioiden vaikutusta erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaaliseen pätevyYTEEN, huomattiin niin sanotut normaalisti kehittyneet lapset tärkeiksi erityistä tukea tarvitsevien lasten taitojen kehittäjiksi. Tut-

kimuksen mukaan sosiaalista pätevyyttä ja ryhmähenkeä voidaan parhaiten kehittää ennalta suunniteltujen sosiaalisten taitojen opetustuokioilla ja vapaan leikin yhdistelmällä, johon osallistuvat niin vammattomat kuin tukea tarvitsevatkin lapset. (Odom, McConnell, McEvoy, Peterson, Ostrosky, Chandler, Spicuzza, Skellenger, Creighton & Favazza 1999.) Tämän Odomin ym. (1999) tutkimuksen perusteella integroitu erityisryhmä on potentiaalinen paikka lasten sosiaalisten taitojen kehittämiseen, mikäli sosiaalisia taitoja myös varsinaisesti opetetaan ryhmän lapsille ja heillä on mahdollisuus vapaaseen leikkiin.

Leikkitaitojen tukeminen. Niin sanotun tavallisenkin varhaiskasvatuksen tärkeitä menetelmiä kokonaisvaltaisen kehityksen edistämiseksi on leikki (Elias ym. 1997, 50). Sosiaalisia taitoja opitaan luontevasti leikin kautta, joka on luonteeltaan sosiaalista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21). Leikki myös motivoi lapsia hyvään käyttäytymiseen ja sosiaalisten taitojen harjaannuttamiseen. Vuorovaikutusta syntyy luontevasti leikissä, mutta joskus suhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen tarvitaan apua. Eräs keino sosiaalisten taitojen oppimiseen oli opettajan taustatuki leikki-tilanteissa. ”*No sitten mun mielestä leikki on hirveen tärkeä keino näitten lasten kanssa elikkä niissä voi oppia ihan sitä vuorovaikutusta ja myös sitte ihan muita asioita (E3)*” Haastateltavat toivat esiin runsaasti erilaisia leikin muotoja sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten tukemisessa. Vaikeita ja lasta askarruttavia asioita saatettiin tehdä lapselle ymmärrettäväksi leikin keinoin. Haastateltava käytti tällaisesta ymmärrystä lisäävästä leikistä nimitystä *terapeuttinen leikki*.

Terapeuttista leikkiä käytetään. Elikkä me käytetään sillä tavalla, että silloin kun meillä on selvästi joku kriisi meneillään me käyään sitä leikin kautta. Yhdellä pojalla isä on menossa vakavaan -- leikkaukseen, niin sitä leikkausta on käyty lapsen tasosesti leikin kautta lävite mitä siinä tapahtuu, että leikki on minun mielestä kaikkien terapeuttisin. - - Omalla [*aikuisen*] niinku esimerkillä, draamalla, näyttää sen et mitä siinä sitten tapahtuu. (E1)

Leikki voi toisaalta olla myös vähemmän aikuisen ohjailemaa eli erään haastateltavan mukaan niin sanottua *ohjattua* tai *tuettua leikkiä*. Aikuisen tehtävä on tällöin hienovaraisesti tukea lasta muiden kanssa toimimisessa.

... määhän puhun semmosesta tuetusta leikistä elikkä lapset voi leikkiä vaikka keskenään, mutta aikuinen on pikkusen siinä kuitenkin vähän niinku seassa kuitenkin. että se ei ohjaa sitä suoraa, mutta se on kuitenkin tukemassa siinä tilanteessa sitä lasta siinä kuitenkin. (E3)

Haastatteluissa tuli esille myös *vuorovaikutusleikki* eli theraplay kehitystä tukevana menetelmänä. Theraplay on aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta parantava terapiamuoto, joka on suunnattu tukemaan sellaisten lasten kehitystä, joille ei ole kehittynyt turvallista kiintymyssuhdetta hoitajaansa. Tällaisia lapsia ovat esimerkiksi sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat. (Jernberg & Booth 2003, 17, 20, 22.) Vuorovaikutusleikin käyttö oli kuitenkin haastattelujen perusteella melko vähäistä, eivätkä integroitujen erityisryhmien erityislastentarhanopettajat maininneet sitä lainkaan. Kiertävän erityislastentarhanopettajan rooliin erilaisten kehitystä tukevien pienryhmien pitäminen sen sijaan kuuluu.

Nyt mä oon pari kertaa vetäny tuota ryhmän ryhmän lastentarhanopettajan [kanssa] sitä vuorovaikutusleikkiä ja ja siinä on sitten niinku tavallaan jol- tai kohtaan ihan yksittäisiä lapsia ja näkee vähän niinku niitten käyttäytymistä ja mahdollista edistymistä ja muuta. (K2)

Vaikka haastateltavat tiesivät vuorovaikutusterapian hyväksi juuri sosioemotionaalista tukea tarvitseville lapsille sitä käytettiin vähän. Tämän menetelmän käytön vähäisyyttä perusteltiin muun muassa sillä, että sen käyttöönotto vaatisi henkilöstön kouluttautumista ja sitoutumista. Uusien menetelmien käyttöönotto tuntuikin olevan niin sanottu viitisimiskysymys. Mikäli päivähoidossa pärjättiin ilman, uutta menetelmää ei lähdetty opettelemaan.

Theraplayta on perheneuvola suunnitteissa aloittaa, mutta miellä ei o ketään oikein saanu siihen koulutusta, että mä tiän et se ois hyvä näille lapsille, mut se vaatis tosiaan sitte et siihen on ihan koko ryhmä ja oikeestaan päiväkotit sitoutunu siihen, että joillakin lapsille saa sitte irrotettua sitä väkee. Koulutusta sit tarvitaan. (K1)

5.2 ”Jossei siellä puitteet kotona muutu -- niin ei se voi se lapsi saada sitä apua”

Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla tuen tarpeen tekijät nähdään usein olevan perheeseen liittyviä asioita. Tilanne on päivähoidon kannalta pulmallinen. Kun ongelman ytimen ei nähdä olevan lapsessa, tuki voidaan suunnata lapsen muuttamisyritysten sijaan ympäristön muuttamiseen. Haastateltavien mukaan erityinen tuki tulisi näiden lasten kohdalla usein kuitenkin suunnata siihen ympäristöön minne päivähoidon omat tukitoimet eivät suoraan ylety: lapsen kotielämään ja

vanhempien elintapoihin. Juuri näiden lasten kanssa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on siis erityisen tärkeää.

Siinä pitäis kokonaisvaltasesti kyllä ottaa se tilanne huomioon, että vaikka kuinka sitä lasta yritetään auttaa ja tukee siellä päivähoitossa, mutta jossei siellä puitteet kotona muutu, tai joku muu asia joka sotkee niin ei se voi se lapsi saada sitä apua. (K1)

Vaikka päivähoitossa koettaisiin erityisen tuen tarpeiden juontuvan kotioloista, perhettä syyttelevä asenne ei ole hyvä pohja yhteistyölle. Syyttelyn sijaan olisi luotava hyvä suhde lasten vanhempiin hoitosuhteen alusta asti. Luottamuksellisen ja avoimen yhteistyösuhteen kautta helpottuu ongelmatilanteiden puheeksi ottaminen, keskustelu sekä ratkaisu. Bauerin (2004) mukaan henkilökunnan ja vanhempien välisen suhteen kantavana voimana tulisi olla ajatus siitä, että kaikki tahot toimivat lapsen parhaaksi. Liian negatiivista kuvaa lapsesta ei synny, jos perheelle kerrotaan myös hyvin menevistä asioista, ei vain ongelmista. (Bauer 2004, 44.) Pulmista ja tuen tarpeista on kuitenkin kerrottava rehellisesti. Tätä mieltä oli myös eräs haastattelemani kiertävä erityislastentarhanopettaja.

Jos se [*tilanne*] ei rauhotu niin sit täytyy miättä sitä, että miten vanhempien kans sitä ruvetaan puhumaan. Yleensä mä annan ohjeen, että kyllä jotakin täytyy ja niille vanhemmille sanoo, että ei voi olla, että "hyvin on mennyt päivä", jos se ei oikeesti ole mennä. Ei sitäkään, että joka päivä valitetaan "että taas oli tämmönen". Mut sitä viestiä pikku hiljaa, et kyl he vähän niinku huolissaan on. Sitte ne on niinku pikkusen valmistautunu ne vanhemmat siihen. (K1)

Hyvässä yhteistyössä perheiden kanssa yhteistyötä tekevät tahot kuuntelevat aidosti perheen näkemyksiä ja arvoja ja pyrkivät löytämään juuri tälle perheelle yksilöllisesti sopivia ratkaisuja ja yhteistyömalleja. Vain näin yhteistyöllä on merkitystä lapsen myönteiselle kehitykselle. (ks. Määttä 1999.)

Perheen kanssa tehdään yhteistyötä sekä spontaanisti että sovituissa lapsikohtaisissa tapaamisissa. Tapaamiset voivat olla keskustelua lapsesta tai perheen vaikeasta tilanteesta johtuvia kriisikokouksia. Konkreettisia perheen kanssa tehtäviä yhteistyön välineitä ovat erilaiset lapsen kehitystä tukevat suunnitelmat ja niiden ympärille rakentuvat keskusteluhetket. Suunnitelman laadinnan ohella voidaan keskustella myös lapsen niin sanotusta normaalista kehityskulusta ja tuoda erityisiä tuen tarpeita näin esiin.

Että meillähän on työvälineenä sitte esim. perheitten kanssa niin tämä varhaiskasvatuksen suunnitelmat ja esiopetuksen suunnitelmat, jossa voidaan yhdessä niitä tavoitteita miettiä ja joissa tavallaan niinku tavallaan se semmonen lasten normaali kehityskulku tulee niissä keskusteluissa esille, elikä silloin voidaan verrata vertailla niitä havaintoja et mitä on tehty ja sitte mitä se periaatteessa voisi olla olla se niin sanottu normaali kehitys. (E3)

Lapsen kotioloista ja lapsen kokonaisvoinnista syntyy nopeasti käsitys henkilökunnalle. Voi myös olla, että päivähoito on ensimmäinen taho, joka huomaa perheen mahdolliset ongelmat. Tällöin henkilökunta voi yrittää tukea perhettä keskustelemalla. Päivähoidossa osataan myös ohjata vanhempia hakemaan apua, mikäli avun tarvetta huomataan. *”Jos vanhemmalla ei ole voimia itse, saatetaan sitte esitellä, et sulle on tämmösestä ja tämmösestä paikasta mahdollista hakea apua. (E1)”* Yhdessä päivähoiton henkilökunnan kanssa perheen on mahdollista löytää auttavia tahoja, kuten kriisikeskusta ja sosiaalitoimea. Erityisissä akuuteissa tilanteissa, jolloin lapsen ja perheen tilanne tuntuu olevan todella huolestuttava, apua on saatava nopeasti. *”Et onhan niitä paljon semmosia pattitilanteitaki, että joudutaan joskus järkkäämään kriisipalavereita ja sen semmosia. (E2)”*

Varhaiskasvatuksessa edistetään lapsen tasapainoista kasvua ja kehitystä vanhempien kasvatustyötä tukien (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Yhteisesti sovitut kasvatustavoitteet ja keinot ovatkin merkityksellisiä lapsen oppimisen tukemisessa. Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja perheen kotikasvatusta voidaan tukea myös erityisillä menetelmillä. Näistä menetelmistä haastatteluissa tuli esiin äiti-lapsivuorovaikutussuhteen tukeminen Käsikynkkä-ohjelmalla.

Tää ”Käsikynkkähän” on tavallaan sitä aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta, ja se on yks osa sitä kans, että jos se ei toimi se vuorovaikutus, niin kyllähän se johtaa lapsen tämmösiin sosemot ongelmiin. Ja se on yks menetelmä. (K1)

Erityislastentarhanopettajat pyrkivät tukemaan ja auttamaan vanhempia kasvatuksellisissa asioissa keskustellen muun muassa kasvatusten menetelmistä ja niin sanotuista kasvatuksellisista perusajatuksista.

...ni sitäkin voi ihan jutella, että mitenkä yleensä lasten kanssa pitäs toimia tai miten olis hyvä toimia ja mitenkä se semmonen säännöllinen rytmi kotonakin ois hyvä, että mennään ajoissa nukkumaan ja ruokailaan tietyin ajoin ja ihan tämmösiä asioitaki, joittenki kanssa joutuu puhumaan. (E3)

Rantala (2002) on tutkinut työntekijöiden tapaa olla yhteistyössä erityistä tukea tarvitsevien lasten perheiden kanssa. Rantalan tutkimuksessa perhetyötä tekevät ammattilaiset kokivat, että heidän työssään tarvitaan muutamia oleellisia perhetyötaitoja. Erittäin tärkeiksi nousivat vuorovaikutustaidot ja kehityspsykologinen tietämys. Tärkeänä koettiin myös perhetietoisuus eli tietämys perhekeskeisyyden toimintatavoista ja perheiden kehitysvaiheista sekä taito toimia näiden tietojen mukaisesti. Neljäntenä perheen kanssa työskennellessä tarvittavana taitoalueena oli palvelutietoisuus, joilla tarkoitettiin tietoa tukijärjestelmistä, yhteistyöverkoston rooleista ja koordinoinnista. (Rantala 2002, 159–161.) Tässä tutkimuksessa tulivat esiin kaikki Rantalan tutkimuksessakin mainitut perhetyötaidot, joskin perhetietoisuus jäi muita pienemmälle huomiolle. Erityislastentarhanopettajat kokivat, että perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on oleellisen tärkeää, mutta haastatteluissa ei tullut esiin esimerkiksi teoreettinen tietämys perhetyöstä tai perheen kehittymisen vaiheista. Perhetietoisuus välittyi siis tässä tutkimuksessa lähinnä henkilökohtaisesti luotuna suhteena yksilöllisiin perheisiin. Eräs haastateltava tunsi, että erityislastentarhanopettajien koulutuksessa palvelutietoisuuden kehittymistä eli esimerkiksi tietoisuutta laista ja sen mukanaan tuomista velvoitteista ei juuri tueta, vaikka se työssä onkin hyvin tärkeää.

Mun mielestä se [*lastensuojelulaki*] on ihan ehtottomasti erityisryhmässä tunnettava hyvin, koska näissä ryhmissä on...--Et ei se tyhjästä sekään synny, nii entäs sitte jos sä ite et tunne ite sitä miten sun pitää siinä toimia. (E1)

Kun päivähoidon tuki vanhemmille ei riitä asioiden auttamiseksi, on vastuu osattava siirtää eteenpäin. Näin on etenkin, jos lapsen perhetilanne on vakava. (*Lastensuojelulaki* 1983/683 40§.) Lapsen siirtyminen pois kotoa voi olla tällöin tehokkain interventio (Azar 1998, 531). Erityislastentarhanopettajilta vaaditaan tällöin ammattitaitoa ja uskallusta puuttua myös perheen tilanteeseen. Eräs haastateltava kokikin valmiuden lastensuojeluilmoituksen tekemiseen erityisen tärkeäksi asiaksi sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa.

... silloin ku on lastensuojeluilmoitus tehty ja on kaikki mahdollinen tuki haettu, ni silloin meillä on niinku tavallaan puhas sydän siitä, et me on tehty kaikki voitava.--- Sillä sehän ois kauhee, et me oltas nähty, mut me ei tehä sille asialle mitään. Ja sitte tapahtuu jotain hyvin traagista. Ni niin se me halutaan poissulkea. Koska minä en ota omalletunnolleni sitä, että mä oon nähny, mä oon tienny, mut mä en oo kertonu. (E1)

Opettajalta vaaditaan monia taitoja, jotta lapsia ja näiden perheitä voi kohdata lapsen kehitystä ja yhteistyötä tukien. Tässä tutkimuksessa erityislastentarhanopettajat kokivat omaavansa melko hyvät ihmissuhdetaidot. Useimmat kokivat perheiden lähestymisen helpoksi. Toisaalta niin sanottujen vaikeiden perheiden kohtaaminen ja tukemisen vaikeus tuli esiin. Pulmallisimmissa tilanteissa tarvitaan moniammatillista yhteistyötä.

5.3 ”Siinä ei yksin pysty oikein paljoo tekemään”

Muun muassa Heinämäen (2004b, 40) ja Määtän (1999, 105) mukaan varhaiserityiskasvatuksen peruslähtökohtia ovat eri yhteistyösystemien yhdistyminen tukikeinoja järjestettäessä. Myös tämän tutkimuksen haastateltavat toivat usein esille moniammatillista yhteistyön tärkeyttä lapsen tuen tarpeen määrittelyssä ja tukemisessa. Haastateltavien mukaan potentiaalisin tuki voidaan järjestää vain jos päivähoito on osa yhteistyöverkostoa. Päivähoito ei voi olla tuloksekas, jos se toimii yksin.

Mut sit jos mietitään näitä ympäristöstä johtuvia juttuja, ni se onkin sitte kinkkisempi asia, että siinä vaaditaan sitte sitä yhteistyötä muitten tahojen kanssa, että siinä ei yksin pysty oikein paljoo tekemään, et sitten sen kodin kanssa ja niitten työtöimissä olevien ihmisten kanssa, ja sitte jos ne ongelmat on niin pahoja niin siten et siihen saahaan jotain tutkimusapuaki. (E3)

Haastateltavat kokivat, että sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen diagnosoimattomuus tekee tilanteeseen puuttumisen vaikeaksi moniammatillisin keinoin. Vaikka lapsen sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve olisi todettukin, niin diagnoosi ei itsessään kerro keitä yhteistyötahoja päivähoidolla voi lapsen tukemisessa olla. Heinämäen (2004b, 108) tutkimuksessa tuli esille, että haastatellut päivähoidon toimijat ja päättäjät kokivat eri diagnooseja omaavien lasten tukikeinojen saatavuuden erilaisiksi. Heidän mukaansa etenkin lapset, joilla oli erityistä tuen tarvetta sosioemotionaalisella, käyttäytymisen tai kielen kehityksen alueella olivat vailla jatkotoimenpiteitä tai heidän kuntoutuksensa oli irrallista päivähoidossa. Myös tämän tutkimuksen haastateltavat korostivatkin lapsen yksilöllisiä tarpeita ja näiden tarpeiden vaikutusta yhteistyötahojen valintaan.

...ketä mulla nyt on ihan tässä mielessä niin monellakaan ei ole tällä hetkellä terapiota menossa. Mut että kuvittelisin, et vois olla jos ois ois semmosia oikein vaikeita

ongelmia, just toimintaterapia tai jos siihen liittyy vaikka puheenpulmia, niin sit puheterapeuttia tai... (E3)

Viranomaislausunnon erityisen tuen tarpeesta omaavalle sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseville lapsille voi siis olla tarjolla monenlaista eri terapiaa yksilöllisistä tarpeista riippuen. Vaikka tuen tarve olisi ilmeinen, vanhemmat viime kädessä päättävät lapsen saamista terapiapalveluista.

Nää on saanu sosemlapset ni tuota nehän voi saada vaikka leikkiterapiaa, toimintaterapiaa, toimintaterapeuttihan voi sitte niinku tavallaan antaa sen semmosen päällimmäisen tarpeellisen, Musiikkiterapiaa meillä on saatu, saatu, tai sitte voi olla ettei saa yhtään mitään, ku vanhempi ei myönnä sen lapsen tilannetta. Muuta ku sitte se meiän kautta tuleva toiminta. (E1)

Haastatteluissa terapeutit ja terapiat eivät kuitenkaan nousseet arjessa erityisen näkyviksi tekijöiksi. Erityislastentarhanopettajan omasta arviosta riippui missä määrin terapeuttien ohjeita päivähoitossa sovelletaan. ”*Et se menee niinku toisarvoseks jotku puheterapeutin antamat ohjeet, kielellisen tietosuuden harjotukset, jos näkkee että laps on ihan muitten asioitten tarpeen.* (E1)”

Terapeutit nähtiin kuitenkin tärkeiksi yhteistyökumppaneiksi. Lähes kaikki haastateltavat toivat esille, että terapeutit ovat osana säännöllisiä HOJKS- eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman palaverieita. Terapeutit koettiin myös merkityksellisinä ihmisinä lapsille itselleen. ”*Ja sit oli [HOJKS-palaverissa] molemmat terapeutit, eli puheterapeutti ja toimintaterapeutti. Eli ne ihmiset, jotka on lapselle tärkeitä ja läheisiä* (E2)”

Haastateltavat toivat esiin puhe- ja toimintaterapeuttien lisäksi myös muita yhteistyötahoja, joskin vaihtelevasti. Jos lapset olivat päässeet virallisiin tutkimuksiin, yhteistyötahoja olivat useimmiten lastenpsykiatrit, neurologit ja foniatrit. Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla myös kriisityöntekijät ja perhetyöntekijät osoittautuivat tärkeiksi tahoiksi. Kuten Rantalankin (2002, 108–109) tutkimuksessa kävi ilmi, sosiaalityö on useimmiten yhteistyössä lasten kanssa, joilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen pulmia tai lastensuojelullista tarvetta. Eräs kiertävä erityislastentarhanopettaja toi esiin myös seurakunnan lastenohjaajat yhtenä yhteistyökumppanina. Kaikilla haastatelluilla oli myös kokemusta lastenneuvolasta sekä perhe- ja kasvatuseuvolasta. Perheneuvola ja sosiaalityö koettiin tärkeimmiksi, muttei aina antoisimmiksi, yhteistyötahoiksi sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten asioita hoidettaessa.

Et sit just ku verrataan sitä että tää on näinkin iso tää [*sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten*] ryhmä, [*niin*] miten paljon me saadaan sitte perheneuvolaista sitä tukea, joka on tärkein yhteistyökumppani näitten lasten asioissa... tai olisi.
(K1)

Yhteistyön erilaisia muotoja tuotiin esiin melko paljon. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat vanhempien ja erityislastentarhanopettajien yhteispalaverit, joissa pohditaan yhteisesti sopivin väliajoin lasten kasvua ja kehitystä. HOJKS-palaveri oli pienimillään joko vanhemman ja erityislastentarhanopettajan yhteispalaveri tai niin sanottu suuri HOJKS-palaveri, jossa oli mukana kaikki lapsen arjessa vaikuttavat yhteistyötahot.

Jos lapsen oireet ovat hyvin vakavia eikä integroidun erityisryhmän henkilökunta koe pystyvänsä vastaamaan lapsen tuen tarpeisiin, tarvitaan lisätutkimuksia ja mahdollisia jatkotoimenpiteitä. Tällainen tilanne on edessä silloin, jos lapsella on vaikeita psyykkisiä ongelmia. Käytännössä jatkotoimenpiteet pitävät sisällään lähetteen lasten psykiatriseen sairaalahoitoon.

Näillä lapsilla, joilla on sellaista lievää, normaalia semmosta mitä nyt kaikilla lapsilla on, niille me saadaan sellainen tunnelma, että täällä on turvallista ja hyvää olla. - - Mut sos.em.lapsen paikka, se on kun se on kriisiytynyt sen lapsen tilanne, niin se on kyllä sairaalahoito. (E1)

Yhteistyö koulun kanssa. Kaikilla haastattelemillani erityislastentarhanopettajilla oli kokemusta myös sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevista esikouluikäisistä lapsista. Näiden lasten kohdalla merkittävä asia oli jo seuraavan vuoden miettiminen eli sopivan koulusijoituspaikan pohdinta. Haastateltavat kokivat, että kouluun siirtyminen itsessään on lapselle herkkä ja tärkeä vaihe. Siksi koulun aloitusvaiheeseen haluttiin panostaa ja luoda lapselle mahdollisimman hyvät lähtökohdat koulu-uran aloitukselle. Eräs haastateltava koki, että kouluun siirtyminen tulee tapahtua lempeästi ja niin, että tukitoimia voidaan myöhemmin vähitellen vähentää.

Koska me niinku jotenki ohjataan vanhempia ja me itekin ajatellaan että on sit parempi alottaa se koulutie jotenki sillai lempeesti, pehmeesti ja sitte siirtyä normaaliopetukseen. Et saada ensin se tuki ja sitte niinku siirtyy sinne normaaliopetukseen, ku niinpäin että mennään normaaliopetukseen ja todetaan, että ”Ei tästä mitään tuu” ja sit pistetään erityiskouluun tai erityisluokkaan. (E2)

Koulun ja päivähoidon väliset yhteis- ja siirtopalaverit koettiin erityisen tarpeellisiksi. Näissä palavereissa erityislastentarhanopettaja saattoi keskustella lapsen asioista lapsen tulevan opettajan kanssa pyrkien välittämään tietoa lapsen tuen tarpeista ja päiväkodin keinoista selvittää niistä. Joissain tapauksissa tieto saattaa siirtyä mahdollisesti oppilashuoltoryhmiin asti. ”... *jostain lapsesta menee tieto sitten ihan sinne oppilashuoltoryhmään saakka, ja varsinkin tämmöset lapset sitten -- jos on ollu paljon näitä yhteistyökumppaneita, niin kyllä se on tällaisen yhteisneuvottelun paikka. (E2)*” Lapsen tuen tarpeet eivät katoa ympäristön vaihdoksen myötä, eivätkä koulun vaatimukset ja henkilökunnan vähyys suhteessa oppilasmäärään helpota lapsen asemaa. Jos yhteistyötä ei ole eikä tiedonsiirto toimi, koulu ei ole saanut valmistautua riittävästi uuden oppilaan tuloon. Onnistunut tiedon siirtyminen päiväkodista kouluun hyödyttää myös koulunsa aloittavaa lasta ja varjelee toivon mukaan turhilta negatiivisilta kokemuksilta, joita tietämättömyydestä voi aiheutua.

Tämmösiä palavereja, joista ei o mitään ollu, laps siirtymässä kouluun ja suuret ongelmat takana ja vanhemmat ei halua ajatellakaan mitään muuta kuin että menee kouluun, ni siinä on ollu opettaja ja erityisopettaja mukana ja halutaan niinku siirtää se totuudenmukainen tieto tästä jo nyt, että sillä lapselle ei tu sitte heti sitä syntipukileimaa heti ekalla viikolla, että "toi on tommonen" ja opettaja ei tiedä mitään. Että opettajakin osaa sitte ohjata sitä porukkaansa niinku sen mukasesti. (K1)

Hyvin onnistuneissa siirtopalavereissa saadaankin välitettyä lapsesta totuuden mukainen kuva tuen tarpeineen ja vahvuuksineen. Koulumaailma voi hyötyä päiväkodin mahdollisesti monivuotisesta kokemuksesta lapsesta ja arjen selviämiskeinoista.

Siirtojuttu onnistu mun mielestä ihan sillai mukavasti, että saatiin opettajalle ihan niitä käytännön asioita, millä me on selvitty, niin saatiin niinku tavallaan kerrottua ja mun mielestä hän niistä hyvin otti niistä niinku sillai hyvin kiinni ja hän pyrkis niinku jatkamaan samoja juttuja. Että tavallaan, koska ne on koettu hyväks. Se vois auttaa sitä lasta myös koulumaailmassa. (E3)

Sosioemotionaalisen erityisen tuen jatkumo tuntui haastateltavien mukaan koulumaailmassa olevan mahdollista niin pienluokassa, starttiluokassa kuin erityisluokassakin. Tavalliseen luokkaan integroituminen haastateltavien mukaan onnistuu, mikäli lapsi saa osakseen koulun tukitoimia eli avustajan ja erityisopetusta.

Mutta kyllä esimerkiksi tässäkin tilanteessa mikä tämä viimesin kaveri on nyt mielessä niin hän on menossa ihan normaaliin luokkaan, mutta yritetään saada sinne site avustajaa. (E3)

Jos sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevan lapsen tuen tarpeet ovat hyvin vakavia, hän siirtyy sairaalakouluun. Sairaalakoulu koettiin kuitenkin vähemmän kouluna kuin niin sanottu tavallinen koulu.

Et silloin se tuki, se taustatuki, löytyy sieltä [*sairaalakoulusta*], että eihän koulun puolellakaan siellä pysty alottamaan mitään isoja, mut et sehän on henkisesti lapsellekin niinku tärkeää se, että hän on siirtynyt koulun kirjoihin, vaikka siellä tehdään jotakin, voi olla että se päivä koostuu terapiasta, tai siitä terapiasta mikä lapselle sitten aloitetaan siellä. (E1)

Päivähoidon sosioemotionaalinen tuki kohdistui siis tämän tutkimuksen mukaan joko lapsen arkeen päivähoitossa tai vanhempien tukemisen kautta perheen arkeen. Turvallinen ilmapiiri, laadukas päivähoito ja tuki vertaisryhmän vuorovaikutussuhteisiin nousivat tärkeiksi päivähoiton mikroympäristössä. Erityislastentarhanopettajuutta tämän tutkimuksen mukaan oli myönteinen asenne sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan sekä herkkyys lapsen kulloisellekin ensisijaisille tarpeille. Myös hyvän vuorovaikutussuhteen luonti lapseen oli edellytys tämän kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseksi. Perheen kanssa tehtävä yhteistyö nousi erityisen tärkeäksi sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa samaten kuin moniammatillinen yhteistyö. Päivähoidon mahdollisuudet toimia tuloksettaasti yksin ovat vähäiset.

Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten ja näiden perheiden tukeminen vaatii paljon niin henkisesti kuin fyysisestikin. Seuraavassa luvussa tarkastellaan erityislastentarhanopettajien jaksamista.

6 ERITYISLASTENTARHANOPETTAJIEN TYÖSSÄ JAKSAMISTA AUTTAVAT TEKIJÄT

Tässä luvussa käsitellään erityislastentarhanopettajien työssä jaksamisen keinoja. Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat niitä, jotka vaativat kasvattajiltaan paljon voimia. Kun fyysinen ja emotionaalinen energia hiipuvat, kasvattaja voi palaa loppuun (Dowling 2005, 192). Työkykyään ylläpitävä ja työssään jaksava erityislastentarhanopettaja kykenee tarjoamaan sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevalle lapselle laadukkaan arjen ja sen toimivat vuorovaikutussuhteet.

Opettajan ammatillisuuteen ja itsetuntoon vaikuttavat Talebin (2002, 58) mukaan useimmiten kielteisesti ne lapset, jotka käyttäytyvät välinpitämättömästi tai aggressiivisesti. Myös Abidin ja Robinsonin (2002) tutkimuksessa tuli esiin, että sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset koettiin stressiä aiheuttavina. Kasvattajien jaksamiseen heijastuu lapsen elämässä olevat negatiiviseksi koetut asiat, joihin opettaja ei voi halustaan huolimatta vaikuttaa. Muun muassa vaikeat perhetilanteet ja riittävän tuen saamisen vaikeus saattavat saada työn teon tuntumaan vaikealta ja toivotomalta. Jaksamisen ylläpitoa ei juuri auta, että näiden lasten kehitysnäkymät koetaan melko negatiivisiksi. Tällöin voi ajoittain olla vaikeaa nähdä lapsen eteen tehty työ merkityksellisenä.

Ja sit kuulee niistäkin, että että huonosti pyyhkii ja sitte tavallaan, on siinä se että just tämmösen sosem. lapsen kohalla eihän ne ennusteet kauheen hyvät oo. Et tuota sit aina vaan ajattelee, et jos se, et me tehtiin sitä asiaa 150 kertaa ni jos siitä joku muistijälki jäi kuitenkin sitte. (E2)

Dowlingin (2005, 190) mukaan lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja tuettaessa kasvattajilta vaaditaan erityisen suurta huolenpitoa omasta jaksamisestaan, jotta hän kykenee olemaan mallina ja ylläpitämään hyvää vuorovaikutussuhdetta erityistä tukea tarvitseville lapsille. Tällaisina jaksamista auttavina tekijöinä haastateltavat toivat esiin toimivaan yhteistyöhön liittyvät asiat niin tiimin sisällä kuin moniammatillisesti sekä työnohjauksen ja huolenpidon omasta itsestä.

6.1 ”Yksin ei kannata lähteä selvittelee semmosia isoja asioita”

Integroiduissa erityisryhmissä, joissa lasten perhetilanteet voivat olla moninaisia, eivät vain lapset vaan myös näiden vanhemmat, voivat tarvita monenlaista apua ja tukea. Lasten perheissä olevat vaikeat tilanteet voivat jäädä työntekijöiden mieleen

myös työajan ulkopuolella, jolloin jaksaminen on koetuksella. Työtä tuleekin osata rajata ja tarvittaessa varmistaa akuutit mieltä painavat asiat kuntoon ennen vapaa-aikaa, mikäli se on mahdollista.

Et kyl mä niinku, en mä voi lähtee vaikka viikonloppulomalle ja ajatella että mitenkähän siellä on sitte. Kyllähän se täytyy hoitaa niinku ne asiat sillä tavalla, että varmistaa sen tilanteen, että siellä ihan varmasti joku käy kattomassa mikä se tilanne oikeesti on. (E1)

Työtä rajataan paitsi ajatustyön tasolla myös työnkuvan tasolla. Perhettä pyritään tarvittaessa tukemaan, mutta vanhemmille kohdistettua terapia-apua erityislastentarhanopettajat eivät koe voivansa antaa. ”*Mutta eihän me perheterapeutteina ruveta olemaan, eikä parisuhdeneuvojia, vaikka sitäkin yritetään kyllä, [naurua]. (E1)*” Mikäli perhepalavereissa koetaan tarvittavan tukea, sitä soitetaan yhteistyötahoilta. Vaikeita ja ongelmallisia tilanteita ei pidä lähteä yksin ratkaisemaan.

Ja sit tietenki meillä on aina mahdollista soittaa joku sosiaalityöntekijä tai neuvola-henkilöstö tai kuka tahansa niinku mukaan siihen. Yksin ei kannata lähtee selvittelee semmosia isoja asioita, että se on niinku ihan niinku tehtävä het selväks itelle mä edustan päivähoitoa ja lapsen päiväkotiarkea. (E2)

Haastateltavat kokivatkin, että päiväkotitoiminta muodostaa vain yhden osan lapsen arjesta. Tämän tosiasian tiedostaminen auttaa ymmärtämään erityislastentarhanopettajan roolia ja vastuuta. Olosuhteet muissa lapselle merkityksellisissä ympäristöissä vaativat perheen ja muiden ammattilaisten yhteistyötä. Tällöin erityislastentarhanopettajien tulee osata siirtää vastuu niille, joille se kuuluu, eikä yrittää itse ratkoa oman osaamisensa ulkopuolelle jääviä asioita.

Eihän me pystytä elämään näitten ihmisten puolesta, et kyl mä niinku osaan tuota nähä että- mä sanon sosiaalityöntekijälle suoraan että vastuu ei oo minulla enää. Nyt minä oon tehny voitavani ja nyt se siirtyy sulle. (E1)

6.1.1 ”Siellä ei tarvii olla kuin yks heikoin lenkki”

Jotta työn rajaaminen, vastuun siirto ja akuuttien kriisitilanteiden ratkaiseminen olisi mahdollista, tarvitaan nimenomaan sujuvaa moniammatillista yhteistyötä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 10) painotetaan ammattilaisten välistä yh-

teistyötä ja sen tiivistämistä. ”*Lapsen etua palvelevat yhteistyökäytännöt ja periaatteet tulee olla sovittuina lastensuojelun, perhetyön, perheneuvolan, kotipalvelun ja muiden sosiaalitoimen palvelujen kanssa niitä tilanteita varten, joissa neuvotellaan yksittäisen lapsen asioista tai edellytetään viranomaisten puuttumista.*”

Haastattelujen perusteella tällaista moniammatillista yhteistyön tiivistämistä ja sovittuja käytänteitä koettiin kuitenkin tarvittavan lisää. Varhaiskasvatuksen yhteistyön tavoitteena tulee olla mahdollisimman varhainen puuttuminen lapsen riskialttiiseen tilanteeseen. Tehokas varhainen puuttuminen vaatii, että kaikilla tahoilla on yhtäläiset käsitykset yhteistyön periaatteista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 10.) Erään haastateltavan mukaan yhteistyön periaatteita ja tarjolla olevia tukikeinoja ei nykyisellään tiedetä tarpeeksi hyvin. Haastateltavan parantamishdotus asiaan olisivat niin sanotut viranomaispalaverit, joissa jo ennalta pohditaan kunkin yhteistyötahon roolia ja mahdollisuutta eri tukikeinojen tarjoamiseen.

...viranomaisverkosto saattaa olla sillälaililla, että siellä ei tarvii olla kuin yks heikoin lenkki niin se rupee jo ontumaan. Ontumaan, että mun mielestä niin ku tää verkostotyö on semmonen, että siinä tavallaan niinku pitäis olla semmosia yhteispalavereja miten se pitäis toimia. Koska minusta on kaikista pahinta se, että asiakkaan edessä joku rupeaa ontumaan, eikä sillä ookkaan antaa mitään. Muuta kuin ei-oota. (E1)

Hyvässä yhteistyöpalaverissa, samoin kuin yhteistyösuhteissa yleisemminkin, vallitsee haastateltavien mukaan luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri. Tällöin kaikkia osallistujia kuunnellaan tasapuolisesti myönteisessä hengessä ja asioista voidaan aidosti keskustella. Hyvään yhteistyöhön kuuluu myös ajatus, että tieto kulkee kaikille lapsen kanssa toimiville osapuolille (Määttä 1999, 100, 106). Haastateltavat toivat esiin, että lasten erilaiset hoitajaksojen kirjalliset palautteet ja loppupalaveriinkin pääsy auttaisivat löytämään lisää selviytymiskeinoja päivähoidon arkeen. Kun tarvittava tieto ei saavuta päivähoitoa eikä yhteistyö näin kytkeydy, heijastaa se erityislastentarhanopettajien mukaan kuvan, ettei päivähoitoa arvosteta riittävästi moniammatillisissa tiimeissä.

Just tuolla sosiaalitoimen puolella ei ei nähdä, et nähdään kyllä et se on hyvä tukitoimi, avohuollon tukitoimi tää päivähoito, mutta ei si päivähoiton tarvi tietääkään mitään muuta. (K1)

Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss (2001) toivat tutkimuksessaan esiin, että erityisopettajien jäädessä vaille tarpeellista tietoa lapsesta ja tämän tilanteesta, se vaikuttaa työn suunnittelun vaikeutumiseen ja sitä kautta vie voimia näiden työssä jak-

samiselta. Eräs haastateltavista koki, ettei päivähoitoa ja sen arvioita lapsen ja perheen tukemistarpeista uskota riittävän hyvin. Näin koettiin olevan erityisesti lastensuojeluasioissa, joissa vastuuta ottavia ja toimivia tahoja tuntui olevan vaikea löytää. Sama yhteistyötä vaikeuttava asia tuli ilmi myös Rantalan (2002, 158) tutkimuksessa ja juuri päivähoiton työntekijöiden vastauksissa. Kun vastuuta ottavaa ja tilannetta eteenpäin vievää tahoja ei löydy, tuen saaminen lapselle väistämättä viivästyy. Tämä lannistaneee erityislastentarhanopettajien jaksamistakin. ”*Mut ennenkun se sitten menee siihen asti, että se pystytään todentamaan ”tästä tämä johtuu”, - - [ja] ennen kuin meitä uskotaan, nii tilanne on jo liusunu käsistä. (E1)*” Kun tukiverkosto ei ole aukoton, korostuu erityislastentarhanopettajan sitkeys ajaa lapsen etua ja hankkia tämän tarvitsemia tukikeinoja.

Mää oon hirveän sitkeä siinä, että yhteistyökumppaneiden kanssa, että että tuota niin et mä niin kauan haen sitä tukea ja apua, et jonkun näkönen ratkasu löytyy. Mä vihaan niitä jotka sanoo, että ei oo, ei oo, ei oo rahaa, ei voi sitä antaa, ei voi tätä antaa, et kyl me hirmu sitkeesti ajetaan näitten lasten etua et saatas perheelle ne tietyt tukitoimet. (E1)

Sitkeyden lisäksi erityislastentarhanopettajalta vaaditaan uskallusta kysyä, mikäli jokin asia jää yhteistyökumppanien kanssa epäselväksi. Erityislastentarhanopettajien oletetaan usein toimivan linkkinä vanhempien ja muiden yhteistyötahojen välillä, jolloin asioiden kokonaiskuva on syytä olla hallussa ja epäselvät asiat tarkastettuina.

Eri tahojen yhteistyön toimivuus on riippuvainen myös osallistuvien henkilöiden keskinäisestä tuttuudesta. Kun ihmiset eivät ole keskenään vieraita, toimiminen yhdessä sovittujen tavoitteiden eteen helpottuu. Kun toisten toimintatavat tunnetaan, yhteyttä on helppo ottaa.

... me ollaan niinku tällasella porukalla toimittu jo aika pitkään yhdessä. Me ollaan tuttuja. Me tiedetään niinku toistemme toimintatavat ja ja tuota niin se helpottaa sitä yhteydenoton kynnystä ja voidaan tuota välittää sitten asioita eteenpäin. (E3)

Kaikkien yhteistyötahojen tutustuminen vanhempiin ja perheeseen jo varhaisessa vaiheessa helpottaa asiointia sekä yhteistyön sujumista. Mikäli jo ensimmäisiin alkupalaverihin on mahdollista saada useat tahot mukaan, vähenee paitsi yhteydenoton kynnys myös tukipalveluiden aloittamiseen kuluva aika. Kun yhteistyö on toimivaa ja käynnissä jo heti varhaisessa vaiheessa, helpottuu myös erityislastentarhanopettajan työtaakka palvelujen esittelijänä ja tukipalveluihin ohjaajana. Aikaa jää näin enemmän varsinaiselle päiväkotitoiminnalle.

... he [*perheneuvola*] on joskus sitte olleet tällasessä alotuspalaverissakin ihan, että että on saatu vanhemmat niinku ymmärtään jotakin on, mutta ei o saatu ottamaan yhteyttä perheneuvolaan. Sit se on sitten turvallisempaa, että kutsutaan sitte perheneuvolan edustaja sitte sinne päiväkotipalaveriin kuuntelemaan ja sitten tulee se ihminen tutuks, et ei se o kovin kauhea se psykologi ja sitte usein siitä se hoitosuhde alkaa kuitenkin, kun ne tutustuu ja siinä varataan ensimmäistä aikaa sitte. (K1)

6.1.2 ”Et aika antosia on just nää muutamit tämmöset kollegasuhteet”

Samalla tavalla kuin lapset tarvitsevat vertaisiaan, myös erityislastentarhanopettajat korostivat vertaistuen merkitystä työssään. Suhteet työtovereihin korostuvat, kun ryhmässä on sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Henkilökunnan yhteisesti sovitut käytännöt ja keskinäinen tuki auttavat kaikkia jaksamaan paremmin. Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmissä aikuisten on toimittava samoilla periaatteilla ja keinoilla päästäkseen yhteisiin tavoitteisiin (Heinämäki 2004a, 27). Henkilökunnan yhteisesti päätetyt käytännöt myös takaavat sen, että kaikki ryhmän aikuiset ovat vastuussa kaikista lapsista (Johns & Guetzloe 2004, 37). Näin vastuu ei ole vain esimerkiksi erityislastentarhanopettajilla. Vastuukysymysten pohdinta ei kuitenkaan aina ole helppoa.

Ehkä se liittyy tähän tämmöseen tiimin työskentelyyn, että joku lapsi siellä mennä viipottaa ja se aina vaan menee niistä tilanteista sillee läpi, niin sitte se, että se pitää niinku pysäyttää kuitenkin ja tavallaan ottaa se tilanne niinku haltuun ni, ehkä semmonen että miten sanoa esim. sille toiselle että että voiko sille sanoo, että menisit mene nyt ottamaan se, vai pitääkö mun nyt mennä vai kuka sen vastuun niinku sillä hetkellä ottaa siitä lapsesta. (E3)

Erityislastentarhanopettajat kokivat, että ryhmän henkilökunnan välisen yhteistyön toimiessa lasten tukeminenkin toimii laadukkaasti. Ryhmän aikuisten kanssa mietitään yhdessä tukikeinoja ja sitoudutaan myös käyttämään valittua menetelmää. Kiertävä erityislastentarhanopettaja koki myös tämän tiimin toimivuuden ja vastuukysymysten miettimisen sekä yhteistyön toimivuuden muihinkin tahoihin oleelliseksi asiaksi sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukemisen onnistumisessa.

Semmosta hyvin hyvin tiivistä niinkun yhteistyötä koko sen tiimin kanssa ja musta siinä täytyy tämmöstä vastuukysymyksiä eri tilanteissa hyvin tarkasti tuota sopia, miten niissä eri tilanteissa sitten toimitaan. (K2)

Erityislastentarhanopettajat kokivatkin kuuluvansa osaksi tiimiä, jolloin vastuuta niin ruusuista kuin risuista voi jakaa koko henkilökunnan kesken. Yhteen puhaltaminen takaa sen, ettei yksin tarvitsekaan osata kaikkea. Itselleen voi olla armollinen ja etsiä ratkaisua pulmallisiin asioihin yhdessä.

...tota sillee halua ajatella, että koska me tiimissä tehdään töitä nii, et se ei tietenkään se minun panos, et se minun panos on yksi osa sitä ryhmää. Et sitte ku se kiitos saadaan niin se ei tuu niinku mulle vaan se tulee niinku sille koko sille työryhmälle. (E2)

6.2 ”Kyllä sillä henkilöstöllä täytyy olla niin kun säännöllinen työnohjaus”

Haastattelemani erityislastentarhanopettajat kokivat, että toisinaan hekin kaipaisivat tukea ja vinkkejä työhönsä ja sen eteenpäin vientiin. Arjen keinoja ja ideoita odotettiin paitsi lapsen vanhemmilta myös työtovereilta ja yhteistyökumppaneilta. Hyvin haasteellisissa tilanteissa toistui työnohjauksen merkitys. Työnohjausta tarvitaan, jotta henkilökunta ei väsyisi hankalissa tilanteissa ja jotta lapselle saataisiin paras mahdollinen sosioemotionaalinen tuki.

Mutta kyllä määhällä lailla luotan, että että tuota myöskin tämmöstä tunnehäiriöistä lasta voidaan viedä eteenpäin, mutta se vaatii kyllä paljon tukea, että kyllä sillä henkilöstöllä täytyy olla niinkun säännöllinen työnohjaus koska tuota tilanteet, jotka syntyvät, saattaa olla todella vaikeita ja haasteellisia. (K2)

Haastateltavien mukaan työnohjauksessa käydään läpi henkilöstön hankalaksi kokeimia tilanteita. Yhdessä ulkopuolisen työnohjaajan kanssa etsitään uusia ratkaisukeinoja ja näkökulmia arjen pulmiin.

Et meillä on itellä tuo työnohjaus, mistä me sit ollaan niinku voidaan repiä sit sitä apua, et aika monesti käydään ihan caseja läpi siellä työnohjauksessa ja työnohjaaja ehdottaa että toimitte näin ja näin. (E1)

Työnohjauksellisesti toimivat myös erityislastentarhanopettajien yhteiset kokoontumiset sekä erilaiset yhteistyöpalaverit. Työtoverien kanssa jaetut asiat antavat myös etäisyyttä ja auttavat jaksamaan työssä paremmin.

Toinen elto tietää kyllä tämän työn niinku hyvin sillee ja osaa niinku tsempata sillon ku tota. Voi se toki olla joku muuki ihminen, mutta et aika antosia on just nää muutammat tämmöset kollegasuhteet. Et pystyy puhumaan niinku samaa kieltä ja ymmärtää samoista lähtökuopista. (E2)

Gersten ym. (2001) huomasivat erityisopettajien muihin töihin hakeutumisen syitä kartoittavassa tutkimuksessaan, että työssä jaksamisessa ja pysymisessä erityisen tärkeää ovat kollegiaaliset yhteistyöverkostot, joissa voidaan keskustella ja oppia muiden kokemuksista. Tämä tutkimus vahvistaa Gerstenin ym. (2001) käsitystä siitä, että muut samassa ammatissa toimivat ihmiset muodostavat erityisopetuksen parissa työskenteleville tärkeän jaksamisen keinon.

6.3 ”Pitää pitää ittestään huolta”

Ajoittaisista heikkouden hetkistä huolimatta erityislastentarhanopettajat pitävät työntekonsa edellytyksenä luottamuksen lapseen ja tämän myönteiseen kehitykseen. Vaikeiden hetkien koetaankin olevan aikuisesta itsestään eikä niinkään lapsesta johtuva asia. ”*No jos sellanen päivä sattuu, niin kaikki on vaikeeta. [Naurahdus] Et kyllä se on tua korvien välissä se vaikeus, että että aika pitkälle että tota. (E2)*” Myös Egyedin ja Shortin (2006, 470) tutkimuksessa opettajien loppuun palamisen oireista huomattiin uskon lapsen kehittymiseen olevan tärkeä tekijä työssä jaksamisessa. Opettajat, jotka uskoivat toimintansa olevan tuloksellista sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa, eivätkä olleet lakanneet yrittämästä tukea näitä. He eivät kokeneet työtään turhauttavaksi ja voimia vieväksi toisin kuin ne opettajat, jotka olivat menettäneet uskonsa lapsen kehittymiseen. (Egyed & Short 2006, 470.) Myös tämän tutkimuksen haastateltavien pohjimmainen vakaa usko siihen, että tehdyllä työllä on merkitystä ja lapsi kehittyy, auttoi ponnisteluissa lapsen kanssa eteenpäin. Lasten vanhemmilta koettiin saavan paljon myönteistä palautetta kehitymisestä ja kasvamisen saattamisesta eteenpäin.

Tietysti just näissä vaikeimmissa tapauksissa se sit näkyy ihan selvästi, että kun ei ite meinaa aina ees huomata, mut kun vanhemmat tulee sanomaan ” voi että”. Että just nyt on kevät semmosta aikaa, että kuulee näitä. Joka päivä silmät kyynelissä,

kun aina ne vaan jaksaa jonku kohalla sanoo, et kylläpä oli niin hieno juttu ku meidän lapsi pääs tähä ryhmään. (E2)

Rantalan (2002, 147) tutkimuksessa tuli ilmi, että lähes puolet tutkimukseen vastanneista ammatti-ihmisistä kokee muutostarvetta siinä, miten puhuvat lapsista ja näiden vanhemmista ammattilaisten kesken. Myös tässä tutkimuksessa tuli esille myönteisesti puhumisen ja kyynisyyden välttämisen vaikeus sekä positiivisen ajattelun tärkeys.

Pikkasen joskus semmosta kyynisyyttä, että minkä takia nuo tuossa tekivät lapsen, kun eivät siitä sitten niinku kuitenkaan sitten huolehdi. Et se on sit semmonen rankka puoli, et se on sitten niinku itensä kanssa aina nollattava se päivä ja se se semmonen ajatus mikä tulee, et pystyy sit niinku kohtaamaan sen vanhemman aina seuraavana aamuna, että ”huomenta!”. Et tota kaikki varmaan parhaansa yrittää kuitenkin...(E2)

Haastateltavat kokivat, että voimaa ja jaksamista työhönsä sai loppujen lopuksi paljon myös lapsilta itseltään. Vaikka lapset joskus koettiin raskaina ja voimia vievinä, hyvinä hetkinä he antoivat paljon ja heidän kanssaan koettiin paljon myös myönteisiä hetkiä.

Kyllä se [*sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi*] vie hirveesti energiaa. -- Mutta sit toisaalta se ilo sitte siitä, ku kun ne on mennyki hyvin ja näkee, että lapsi nauttii ja sanoo jo että hän tulee sit varmasti ens kerrallaki ja ja että on kiva tulla ja nauttii, ne on sitte semmosia palkintojakin siitä että on saanu semmosen kontaktin luotua tavallaan siihen lapseen, että ei tarvii ihan kauheasti kuitenkaan sitte sitä rajoittamista, että voi pikkusen antaa sitä narua, liekanarua sitte pidemmäksi. (K1)

Kuten on tullut esille, sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset vaativat joskus myös fyysistä rajoittamista. Myönteisen ajattelun lisäksi riittävän yleiskunnon ylläpito auttaa paitsi jaksamaan henkisestikin paremmin, antamaan myös tunteen siitä, että tarpeen tullen rajat on mahdollista asettaa myös fyysisesti. Bauerin (2004, 47) mukaan riittävä valmistautuminen tuleviin haasteisiin saa opettajan kokemaan itsensä yleisestikin itsevarmemmaksi.

Et sen oon huomannu, että fyysesti fyysisesti pitää pitää ittestään huolta, muuten ei jaksa. Et kun joskus on tosiaan niitä kiinnipideltäviä lapsia ja se on vielä fyysisesti

hirveen rankka juttu niin jos sää oot ihan lapanen nii ei se ketään auta semmonen.

(E2)

Jaksamista auttaa haastateltavien mukaan myös se, ettei vaadi itseltään liikaa. Itselleen pitää olla armollinen. Väkisin ei kannata yrittää noudattaa suunnitelmia, mikäli ennalta mietitty asia ei tahdo onnistua. *”Ja sitte että aina ei voi onnistua, joskus se voi mennä ihan puihin, mutta sekään ei haittaa. Että vielä armollisempi pitäis olla itteensä kohtaan. (E3)”*

7 TULOSTEN YHTEENVETO JA TARKASTELU

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkittiin erityislastentarhanopettajien käsityksiä sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen syistä sekä ilmenemistä päivähoitossa. Samalla kartoitettiin päivähoiton sosioemotionaalisen erityisen tuen ilmenemismuotoja ja erityislastentarhanopettajien työssä jaksamisen keinoja.

Haastateltujen erityislastentarhanopettajien mukaan sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve ilmeni päivähoitossa karkeasti jaoteltuna joko ulos- tai sisäänpäin suuntautuneena käyttäytymisenä. Abidin ja Robinson (2002) näkivät tutkimuksessaan, että opettajat nostivat helpommin esiin ulospäin suuntautuneet lapset ja lähtivät etsimään näille ryhmän ulkopuolista apua. Tämän he kokivat olevan merkki mahdollisesti siitä, että sisäänpäin suuntautunutta käyttäytymistä väheksytään helpommin kuin ulkoista. Myös tässä tutkimuksessa ulospäin suuntautuneet lapset koettiin ymmärrettävästi päivähoitossa näkyvimmiiksi ja osittain haasteellisemmiksi lapsiksi.

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen taustalla nähtiin olevan monia ja usein kasautuviakin tekijöitä. Nämä tekijät saattoivat liittyä itse lapseen, hänen lähipiiriinsä ja elinolosuhteisiinsa tai muuhun ympäristöön ja kulttuurisiin tekijöihin. Usein tuen tarpeen taustalla olevat tekijät koettiin kuitenkin monen tekijän summaksi, joista perheen arki ja elinolosuhteet koettiin merkittävimmäksi.

Troutin ym. (2006) tutkimuksen mukaan sosioemotionaalisen riskin päiväkotij- ja alkuopetusikäiselle lapselle voivat tuottaa perheessä näkyvät ongelmat tai akateemisten taitojen ja sosiaalisten taitojen ongelmat. Tässä tutkimuksessa haastateltavat toivat selvästi esiin perheessä näkyvät ongelmat sekä sosiaalisten taitojen puutteen, mutta eivät akateemisten taitojen ongelmaa. Syynä tähän akateemisten taitojen puutumiseen voi olla esimerkiksi se, että suomalaisessa varhaiserityiskasvatuksessa painotetaan enemmän arkipäivän selviytymistaitoja ja koetaan näin akateemiset taidot koulun tehtäväksi.

Päivähoiton sosioemotionaalisen erityisen tuen keinot eivät tavoittaneet kaikkia tuen tarpeen tekijöitä. Tukitoimet liittyivät lähinnä päivähoiton konkreettiseen arkeen ja mikroympäristöön sekä yhteistyötä korostavaan mesoympäristöön. Erityistä tukea annettiin niin päivähoitokontekstissa kuin yhteistyössä perheen ja muiden ammattilaisten kanssa. Päivähoiton turvallinen, sujuva ja laadukas arki sekä hyvä yhteistyö erityisesti lapsen perheen kanssa koettiin ensiarvoisen tärkeänä. Erityisesti haasteellisimmissa tilanteissa tarvittiin hyvää moniammatillista yhteistyötä.

Tässä tutkimuksessa erityislastentarhanopettajat kokivat sosioemotionaalisten erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoitotyön arjen turvaamisena, lapsen persoonallisuuden monipuolisena tukemisena ja yksilöllisyyden ymmärtämisenä. Puroilan (2002) tutkimuksessa, jossa haasteltiin päivähoiton henkilökuntaa, löytyivät myös

nämä kolme päivähoitotyön tulkintaa. Verrattaessa Puroilan (2002) löytämiin vielä kahteen muuhun tulkintakategoriaan, eivät tämän tutkimuksen haastateltavat korostaneet päivähoitotyötään työn ja ajan organisointina tai järjestyksen ylläpitoa. Erityisesti järjestyksen ylläpidon puuttuminen saa pohtimaan erityislastentarhanopettajien toimintaa tarkemmin. Haastateltavat toivat esiin, että sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla tarvitaan usein rajoittamista. He perustelivat useimmiten rajoittamisen kuitenkin lapsen yksilöllisillä tarpeilla ja ”*tämän omalla parhaalla*”, eivät niinkään järjestyksen pidon kannalta. Voi siis olla, että tähän tutkimukseen oli valikoitunut erityisen yksilöllisyyttä korostavia haastateltavia tai sitten haastateltavat toivat ilmi yhden niistä orientaatioista, joka erottaa Tauriaisen (1998) mukaan varhaiserityiskasvatusta ja varhaiskasvatusta. Tauriaisen (1998, 82–83) mukaan varhaiserityiskasvatuksessa korostuu lapsen tarpeista lähtevä toiminta ja yksilöohjaus, ei niinkään ympäristöstä lähtevä ja lapsia ryhmänä korostava toiminta.

Trout ym. (2006) toivat tutkimuksessaan esiin tuen kohdistamisen tuen tarpeen tekijöiden mukaan. Tutkimuksessa tuli esiin, että perhetekijöistä johtuviin tuen tarpeisiin kohdistettaisiin tuki erityisesti äiti-lapsi vuorovaikutussuhteisiin ja kodin rakenteisiin. Jos taas tuen tarve nähtiin olevan vuorovaikutussuhteissa sekä kotona että päivähoitossa, tutkijat kokivat tärkeäksi molempien kontekstien samankaltaiset tukitoimet. Lapsilla, joilla tuen tarpeita oli sekä perhe-elämässä, sosioemotionaalisisessa kehityksessä että akateemisissa taidoissa, koettiin tärkeäksi niin ikään kodin ja perheen yhteistyö sekä näihin kaikkiin tekijöihin vaikuttavien interventioiden kombinaatio. (Troyt ym. 2006, 171–172.) Kodin kasvatustyön tukemisen tarve löytyi myös tämän tutkimuksen erityislastentarhanopettajien haastatteluista, joskin tuen kohdistamista kotiin koettiin hankalimmista tilanteista mahdolliseksi antaa päivähoitosta käsin. Näiden lisäksi tärkeänä pidettiin myös tässä tutkimuksessa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista. Tämä kokonaisvaltainen kehittäminen mahdollistui haastateltujen erityislastentarhanopettajien ryhmissä, sillä he eivät tuoneet ilmi ajatusta, että sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevaa lasta olisi ensin kontrolloitava ja vasta sitten opetettava (vrt. Wehby, Lane & Falk 2003).

Heinämäen (2004b, 113 - 114) tutkiessa mitä erityispäivähoidon tukitoimet ovat, hän löysi perheeseen kohdistuvina toimenpiteinä perheiden jaksamisen tukemisen, lausunnon tulkitsemisen, käytössä oleviin resursseihin sitouttamisen ja vanhempien ohjauksen tuen ja avun piiriin sekä perheen innostamisen lapsen tutkimuksiin viemiseen. Myös tässä tutkimuksessa tulivat esiin nämä kaikki Heinämäen löytämät perheen tukemisen keinot. Sosioemotionaalisen erityisen tuen antamisessa tuntui korostuvan opettajan persoonan merkitys. Haastateltavien mukaan koulutus ei ole oleellista, vaan henkilön sopivuus alalle ja ”oikeanlainen” persoonallisuus. Myös Egyed ja Short (2006, 472) toivat tutkimuksessaan esiin, että sosioemotionaalista erityistä tu-

kea tarvitsevien lasten opetuksessa ei ole oleellista koulutus vaan asenne. Heidän mukaansa koulutus ei loppujen lopuksi anna keinoja näiden lasten kohtaamiseen, vaan avainasemassa on opettajan auttamisvalmis ja –haluinen asenne.

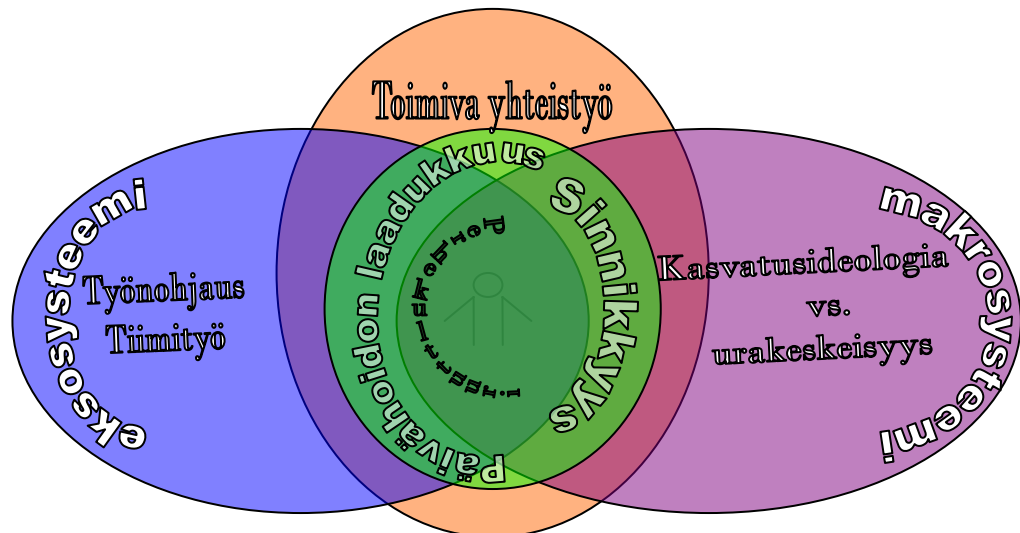
Koska haastatellut erityislastentarhanopettajat kokivat sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimisen henkisesti kuluttavana, työssä jaksamisen teemat nousivat esiin. Oleellisia työssä jaksamisen aiheita olivat henkilökunnan yhteistyön sujuvuus niin lapsiryhmän tasolla kuin moniammatillisesti sekä vertaistuki ja itsestä huolehtiminen. Samaten kuin Egyed ja Short (2006) tutkimuksessaan huomasivat, myös tässä tutkimuksessa tuli esiin, että lapsessa hyvää näkevä opettaja pyrkii lapsen parhaaseen ja jaksaa nähdä tässä kehittymismahdollisuuksia ja kehittymistä. Lapseen uskova asenne loi tuloksia ja jaksamista. Toisin kuin Diamondin (2001) artikkelissa varhaiskasvattajien tukemisesta, tässä tutkimuksessa ei noussut esiin palkan merkitys. Tämä voi johtua siitä, että erityislastentarhanopettajille työstään nauttiminen ja sen merkitykselliseksi kokeminen olivat palkkaa oleellisempia seikkoja. Tosin haastatteluteemat eivät myöskään suunnanneet haastateltavia työn ”materiaaliseen” puoleen. Myöskään johtajan rooli erityislastentarhanopettajien työn tukijana ei tullut tutkimuksessani suoranaisesti esiin (vrt. Gersten ym. 2001). Toisaalta haastateltavat saattoivat mieltää työnohjauksen johtajalta saatavana tukena.

Gerstenin ym. (2001) mukaan johtajan lisäksi myös henkilökunnalta saatu tuki auttoi vähentämään erityisopettajien työssään kokemaa stressiä. Myös tässä tutkimuksessa hyvä yhteistyö ja tuki toisten erityislastentarhanopettajien kanssa, mutta myös moniammatillisen- ja tiimityön sujuvuus vaikuttivat jaksamiseen. Gerstenin ym. (2001) tutkimuksessa stressiä aiheuttavana tekijänä oli työn suunnittelu. Tässä tutkimuksessa suunnittelu ei noussut esiin, vaan jaksamiseen vaikuttivat lasten vaikeat kotitilanteet, joihin ei koettu löydettävien tukikeinoja sekä yhteistyön takkuavuus. Myös päivähoidon arjen haasteellisuus sosioemotionaalisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa vaikutti erityislastentarhanopettajien jaksamiseen ja mieli-alaan.

Ekokulttuurisen teorian toimivuus. Tässä tutkimuksessa painottuivat perheen arjen merkitys lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille. Perhe muodosti päivähoitoarkea merkityksellisemmän kasvuympäristön, jossa lapsen arjen kannalta oleellista olivat perhekulttuurin teemat. Perheen jälkeen merkittäväksi tekijäksi muodostui erityislastentarhanopettajuus. Mikäli erityislastentarhanopettaja kykeni muodostamaan hyvän ja kehitystä tukevan vuorovaikutussuhteen sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevaan lapseen ja toimimaan laadukkaan päivähoidon toteuttajana, sosioemotionaalisen erityisen tuen antaminen mahdollistui (kuvio 2). Laadukas päivähoito pyrki haasteellisissa tilanteissa paikkaamaan mahdollisia kotiarjen puutteellisuuksia, mutta ei ky-

ennyt korvaamaan sitä. Mikäli lapsen kotiarki ei ole tarpeeksi lapsen kehitystä tukevaa, päivähoitoarjen rooli korostuu entisestään sekä arjen vakauttajana että yhteistyön ja muiden tukitoimien alulle laittajana ja organisoijana. *Mesosysteemin* merkitys lapselle ja erityislastentarhanopettajuudelle näkyy yhteistyöverkostojen luonnissa ja yhteistyön sujuvuudessa. *Ekso-* ja *makrosysteemit* tulivat tässä tutkimuksessa esille lähinnä erityislastentarhanopettajien kasvatustajatuksen kautta. Työelämän merkityksellisiin tekijöihin kuuluivat muun muassa työnohjaus ja tiimityö, jotka auttoivat henkilökuntaa jaksamaan paremmin työssään ja toteuttamaan näin paremmin varhaiskasvatustehtäväänsä. Nykyajan urakeskeisyyttä arvostava yhteiskunta vaikutti yhteen sopimattomalta päivähoito kasvatusideologian kanssa.

Erytislastentarhanopettajien jaksamiseen liittyviä merkityksellisiä asioita löytyi kaikilta ekokulttuurisen viitekehysten systeemitasolta. Mikroympäristötasolle heijastuu erityislastentarhanopettajan persoonallinen tapa tehdä työtään. Mesoympäristötasoon liittyvät yhteistyön sujuvuuteen liittyvät asiat. Kun yhteistyöverkosto tunnetaan ja se toimii, työtä osataan rajata mikro- ja mesoympäristötasolla. Käytännössä tämä tarkoittaa työn kuvan rajaamista ja vastuun siirtoa tarvittaessa. Eksoympäristötasolle liittyvät työkäytännöt eli työntekijöiden rutiinit ja sovitut tavat tehdä työtään sekä työnohjaukselliset palvelut ja jatkokoulutussäädökset. Ekso- ja makrosympäristötasot limittyvät keskenään talouden ja poliittisten ideologioiden ohjaillessa toimintaa rakenteellisesti lain puitteissa. (ks. Bronfenbrenner 1979; Määttä 1999.)



KUVIO 2. Päivähoidon merkitykselliset tekijät sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja erityislastentarhanopettajuuden näkökulmasta.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tätä tutkimusta arvioidaan Latomaan (2005) esittämien laadullisen tutkimuksen arviointikeinojen avulla eli luotettavuuden ja uskottavuuden kautta. Ymmärtävässä tutkimuksessa luotettavuus on tutkimusmenetelmän luotettavuutta. Uskottavuus taas on tutkimuksessa esitettyjen väitteiden uskottavuutta. (Latomaa 2005, 81–82.) Luotettavuuden ja uskottavuuden arvionnin jälkeen pohditaan tutkimuksen etiikkaa.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuutta voidaan arvioida, jos tutkija on esittänyt tutkimusprosessinsa etenemisen ja menetelmälliset ratkaisunsa kattavasti. Tällaisia menetelmällisiä ratkaisuja ovat esimerkiksi tutkimuksen kannalta relevanttien teorioiden ja käsitteiden käyttö sekä oikea tutkimusmenetelmän valinta tutkimuskohteen luonteen mukaisesti. (Latomaa 2005, 81 – 82; Syrjälä ym. 1995, 131.) Olen pyrkinyt perustelemaan tutkimukseni kannalta oleellisten käsitteiden, teorioiden ja tutkimusmenetelmien käytön ja soveltuvuuden juuri tässä tutkimuksessa.

Kun tutkimushaastattelun kohteena ovat ihmiset ja heidän antamansa merkitykset, tutkimus ei voi tähdätä yhteen ainoaan totuuteen. Tutkijan on ymmärrettävä ja tulkittava haastateltavien maailmaa omista lähtökohdistaan käsin. Tällä tavoin saatu totuus on aina suhteellista ja tutkijan oman ymmärryksen ja tulkinnan tulosta. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 18.) Koska rekonstruktiiivisessa ja hermeneuttisessa tutkimusperinteessä tutkimusvälineenä on tutkijan mieli eli tutkijan esiymmärrys, itsereflektio ja eläytyminen ovat tutkimuksessa tärkeitä näkyväksi tehtäviä asioita (Latomaa 2005, 40, Syrjälä ym. 1995, 129-130). Olen pyrkinyt tuomaan näitä asioita näkyväksi tutkimuksen lähtökohdista ja aineiston analyysistä kertoessani.

Syrjälän ym. (1995, 129) mukaan tulkinnan luotettavuus riippuu tutkijan taidosta tavoittaa haastateltavien tuottamat merkitykset sekä kyvystä liittää näin saadut merkitykset niihin sopiviin teoreettisiin lähtökohtiin. Tässä tutkimuksessa olen tavoitellut selkeää kirjoittamisen tapaa, jotta lukijat voisivat arvioida tekemieni tulkintojen luotettavuutta. Selkeän kirjoittamisen lisäksi Syrjälä ym. (1995, 131) ja Perttula (1996, 99) kehottavat tutkijaa tuomaan tulkintansa yhteydessä esiin aineistosta esimerkkejä, jotta lukija voi arvioida esiintuotujen merkitysten oikeellisuutta. Tulkinnan ohien olen kirjannut tulkintaani tukevia haastattelulainauksia.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 185) mukaan aineiston luotettavuus muotoutuu aineiston laadusta. Yksi haastattelunauhoitukseni oli jonkin verran huonolaatuinen,

joten litteroin tämän haastattelun merkiten epäselvät vastaukset ja kysymykset erikseen. Aineiston analysoinnissa jätin epäselvän aineiston käyttämättä.

Yksi haastateltavista halusi ennen haastattelua lisää tietoa haastattelun teemoista, joten hänelle annoin sähköpostitse tarkemmin tietoa haastattelun rungosta. Lisätiedon saaminen saattoi vaikuttaa myönteisesti juuri tämän haastateltavan kykyyn tuoda ilmi enemmän aiheeseen liittyviä asioita ja näkökulmia. Haastateltavien tasapuolinen kohdelu ennakkotietojen antamisen suhteen ei enää tässä tilanteessa ollut mahdollista, sillä ensimmäiset haastattelut oli jo tehty ennen tarkennusta saaneen haastattelun sopimista. Vaikka yksi haastateltavista oli pyynnöstään saanut ennalta enemmän tietoa haastattelun sisällöstä, en usko tämän juuri vaikuttaneen aineiston luotettavuuteen.

Pyrin hankkimaan itselleni ennalta tuntemattomia haastateltavia Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 72) ohjeiden mukaisesti, mutta valitettavasti näiden löytäminen oli hyvin hankalaa. Jouduin turvautumaan haastateltavien saamiseen myös aiempia tuttavuusuhteita hyödyntäen. Tunsin ennestään haastateltavista kolme. En kuitenkaan usko tämän juuri vaikuttaneen tutkimukseen, sillä haastateltavat tuntuivat suhtautuvan minuun haastattelijana, eivät niinkään ”toverina”.

Suoritin ennen tutkimushaastatteluja yhden esihaastattelun, jossa harjoittelin haastattelun tekoa ja tekniikkaa sekä teemojeni toimivuutta (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 72). Useampi esihaastattelu olisi varmasti vähentänyt itse tutkimushaastattelun jännitystä ja lisännyt keskittymiskykyä, sillä koin haastattelutekniikkani paranevan haastattelukertojen myötä. Erityisesti toisiaan lähekkäin olleet haastattelukerrat sujuivat hyvin, sillä niissä koin omaksuvani neutraalin ja asiallisen tutkijaidentiteetin. Viimeinen haastattelu oli kolmen viikon tauon jälkeen edellisestä haastattelusta ja keskellä lämpimintä kesälomaa, joten tuolloin koin ajatusten koossapitämisen ja tutkijan neutraalin roolin hieman vaikeammaksi.

Haastattelu soveltui itselleni hyvin aineiston keräystavaksi, sillä kuuntelen luonnostaan mielelläni muiden näkemyksiä ja haluan saada selville heidän ajatuksiaan asioista. Haastattelutilanteessa pyrin myös etenemään haastateltavaa kuunnellen ja antaen hänelle aikaa vastaamiseen sekä sietämään pitempääkin hiljaisuutta haastateltavan saaden mahdollisuuden vielä syventää tai tarkentaa vastaustaan. Ensimmäisen haastattelun jälkeen tunsin olleeni liiankin innokas haastateltavan ymmärtäjä, joten seuraavissa haastatteluissa tavoittelin haastattelutilanteen etenemistä vielä paremmin haastateltavan johdolla välttäen turhaa haastateltavan ajatuksenkulun häiritsemistä. Pyrin viimeisissä haastattelutilanteissa yhä tietoisemmin neutraaliuteen, jotta haastateltajana mahdollisimman vähän vaikuttaisin haastateltavaan ja näin aineiston luotettavuuteen. Neutraalisuus oli mielestäni helpointa ennestään tuntemattomien haastateltavien kanssa. Tutumpia haastateltavia ymmärsin haastattelutilanteissa hieman liiankin hyvin, jolloin tarpeellisia tarkennuksia jäi tekemättä. Neutraali roolinottokyky-

ni ehkä parani haastattelukertojen ja keskittymiskyvyn tietoisien harjoittamisen myötä. (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2001, 72, 109, 121.)

Tutkimuksen teon eli kahden vuoden aikana ajatusmaailmani on myös muuttunut jonkin verran opiskelujen, työelämän ja tutkimusaiheeseeni perehtymisen jälkeen. Tällä nykyisellä tietämyksellä ja jälkiviisaana osaisin kysyä vielä tarkentavampia kysymyksiä esimerkiksi erityislastentarhanopettajien työtavoista tai koulutuksen antamista eväistä kohdata näitä tutkimukseni kohteena olleita lapsia.

Tutkimusaineistoni perustui vain haastatteluihin, jolloin voidaan pohtia vastasivatko haastateltavien sanomiset heidän todellista käyttäytymistään vai tuottivatko he niin sanottuja suotavia vastauksia. Näiden tutkimushenkilöiden toimintaa havainnoimalla olisi voinut olla mahdollista avartaa todellista kuvaa vielä enemmän. Toisaalta Silvermanin (2005, 122) mukaan usean menetelmän käyttökään ei anna ilmiötä täydellistä kuvaa. Hänen mukaansa yksipuolisesta kuvasta on tietoisesti nautittava ja pyrittävä saamaan siitä mahdollisimman paljon. Toisaalta fenomenografisessa lähestymistavassa tutkitaan subjektiivista kokemusta. Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä miten tutkittavat kokevat asiat, ei siitä miten asiat mahdollisesti oikeasti ovat. (Latomaa 2005, 46; Silverman 2005, 116, 122.)

8.2 Tutkimuksen uskottavuus

Väitteiden uskottavuus muotoutuu perusteltavuuden kautta (Latomaa 2005, 82). Alasuutarin (1995, 141–142) mukaan fenomenografisen tutkimuksen kritiikissä tutkijoita arvostellaan tutkittavien ”pään sisällön” esittelystä, jota ei voida luotettavasti tehdä. Tutkimuksesta esitettyjen väitteiden uskottavuus ei kuitenkaan perustu yksittäisen henkilön käsitysten esiin saamisen aitouteen. Kun tutkitaan sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevia lapsia ilmiönä, tavoitellaan yksittäisten haastattelujen kautta tietoa yleisemmästä ilmiöstä. Jos ilmiö on lukijalle tuttu, siitä saatua tietoa voidaan suhteuttaa lukijan tuntemiin tilanteisiin. Mikäli tässä tutkimuksessa esitetyt väitteet sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevistä lapsista ovat lukijoiden mielestä mahdollisia, päteviä ja suhteutettavissa lukijan käsityksiin, ovat tutkimuksen väitteet uskottavia. (ks. Alasuutari 1995, 207, 215–222.) Niin ikään Häkkisen mukaan fenomenografinen tutkimus on uskottava, mikäli lukijat eivät löydä siitä heikkouksia. Uskottavuuden arviointia lisää, mikäli aineistosta löydetty luokittelut ja kategoriat on esitetty niin, että lukijan on mahdollista löytää ne eri kontekstista. Kategorisoinnin seuraamista ja arviointia auttaa, jos aineisto ja teoria tukevat toisiaan. (Häkkinen 1996, 44–45.) Uskottavuuden arviointi jää siis suurelta osin lukijan tehtäväksi. Olen pyrkinyt esittämään aineistoni löydöksiä ja vastauksia tutkimustehtäviin

loogisesti, jotta tutkimusta ja sen löydöksiä olisi helppo seurata ja arvioida. Teoria ja aineistolainaukset limittyvät. Lukijan vakuuttamiseksi Latomaan (2005) mukaan tutkimuksessa esitetyjä väitteitä tulee perustella rationaalisesti, teoreettisesti ja empiirisesti. Teoreettisella perustelulla tarkoitetaan väitteiden tukemista aikaisemmalla tutkimustiedolla ja kirjallisuudella. Empiiriset perustelut taas tukeutuvat omaan tutkimusaineistoon eli haastateltavien kertomaan. Tässä tutkimuksessa käytän näitä kaikkia uskottavuuden kriteereitä. (Latomaa 2005, 82–83.)

Latomaa (2005, 83 - 84) jakaa uskottavuuden kriteerit vielä neljään osaan, joita kaikkia tulee käyttää uskottavuuden vahvistamiseksi. Ensimmäisen kriteerin mukaan tulkinnan tulee olla yhtenäisen tulkintateorian mukaista. Tässä tutkimuksessa tulkintateorianä on käytetty ekokulttuurista teoriaa. Toisen kriteerin mukaan tulkinnan on katettava koko tutkimusaineisto. Litteroin kaikki haastattelut kokonaan sekä analysoin näin syntyneen aineiston kokonaisuudessaan. Pyrin tietoisesti välttämään aineiston karsimista sen vuoksi, ettei se tuntunut sopivan teemoihin tai tutkimustehtäviin. Tätä aineiston pakottamisen mahdollisuutta ennalta valittuihin tutkimustehtäviin vähensi analyysin aineistolähtöinen ote. Tulkintani on siis näin kattanut koko tutkimusaineiston. Kolmannen kriteerin mukaan tulkinnan on johdettava johonkin eli esimerkiksi synnyttävä dialogia tai lisättävä itseymmärrystä. Tutkimusaineiston tulkinnassa olen pyrkinyt tähän dialogiin teorian ja aineiston välillä. Väistämättä myös itseymmärrys tutkimastani aiheesta eli sosiaalis-emotionaalista erityisestä tukea tarvitsevista lapsista on kasvanut tutkimuksen teon myötä. Viimeisen uskottavuuskriteerin mukaan tulkinnasta tulee vallita yhteisymmärrys niin tutkijan, tutkittavan kuin muun tiedeyhteisön kesken. Tämän yhteisymmärryksen syntymistä olen tavoitellut tekemällä tutkimukselliset valintani ja raportoinnin mahdollisimman läpinäkyväksi, selkeäksi ja loogiseksi sekä liittämällä tekemiini tulkintoihin aineistolainauksia. (Latomaa 2005, 83–84.)

Laadullisessa tutkimuksessa yleistäminen voidaan tehdä teoreettisesti eli yleistetään tutkimuksen tuloksia käsitteellisesti teoriaan. Tällä tarkoitetaan käsitteellistä aineiston pohdintaa ja loogista päättelyä. (Latomaa 2005, 77–78.) Tähän yleistämiseen olen pyrkinyt niin ikään ekokulttuurisen teorian viitekehyksen kautta.

8.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys perustuu muun muassa tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden kunnioittamiseen ja tutkimuksen tekemisen rehellisyyteen. Tutkimushenkilöiden kunnioittaminen ilmenee esimerkiksi kertomalla heille ennen tutkimukseen osallistumista ja suostumista tutkimuksen päämäärästä ja tulosten käyttötarkoituksesta

sekä mahdollisista tutkimukseen osallistumisen aiheuttamista seuraamuksista. Tutkimukseen lupautuneille henkilöille tulee sallia mahdollisuus evätä osallistumisensa tutkimukseen missä vaiheessa tutkimusta tahansa. (Cresswell 2005, 11 – 12, 225; Bogdan & Biklen 1998, 42–47.)

Hain suostumusta tutkimukseen eli tutkimuslupia tutkimuspaikkakunnilta, haastateltavilta itseltään sekä tutkimukseen lupautuneiden erityislastentarhanopettajien johtajilta kevättälvella 2005. Tutkimuslupahakemuksen ohessa oli tutkimussuunnitelma, jossa esiteltiin muun muassa tutkimukseni aihe, tiedonkeruumenetelmät ja käyttötarkoitus lopputyönä. Muun muassa Bogdanin ja Biklenin (1998, 43) mukaan haastateltavia tulee informoida tutkimuksesta ja tutkimusaiheista ennen tutkimukseen lupautumistaan. He kuitenkin mainitsevat laadullisen tutkimuksen pulmallisen luonteen siinä, ettei välttämättä tutkimuksen tekijäkään ennen haastattelujen tekoa tiedä lopullista tutkimusaihettaan ja löydöksiään. Tutkimusaineisto pitää kuitenkin käyttää siihen tarkoitukseen johon se on kerätty (Alasuutari 1995, 136). Tässäkin tutkimuksessa lopputulos ja aihepiirit laajenivat enemmän kuin ennen haastattelujen tekoa ajattelin. Tarkoituksenani oli tutkimuksen alussa kerätä tietoa päiväkodin konkreettisista sosioemotionaalisten kehityksen tukemiseen käytetyistä tukikeinoista. Aihepiirit laajenivat haastatteluaineiston perusteella käsittämään myös erityislastentarhanopettajien työssä jaksamista.

Tutkimuspaikkakuntien sosiaali- tai perusturvajohtajilta hakemani ja saamani luvat olivat kirjallisia, päiväkodeilta ja haastateltavilta itseltään pyysin ja sain tutkimusluvat sähköpostitse. Eräässä kunnassa jouduin valitettavasti aloittamaan haastattelujen tekemisen saatuani luvat kaikilta muilta paitsi kunnan ylimmältä asiasta päättävältä taholta. Haastattelun aloittamista ilman virallista kunnan lupaa puolsi haastateltavan kiireellinen aikataulu ja kesälomien alkaminen sekä tieto siitä, että lupa oli tulossa tiedusteltuani asiaa puhelimitse ennen haastatteluja. Vaikka virallinen kirjallinen suostumus tutkimukseen vielä puuttuikin haastattelun aikaan, tutkimuslupa tältä paikkakunnalta tuli siis myöhemmin.

Cresswellin (2005, 12) mukaan ei ole eettisesti oikein luvata tutkimukseen osallistuville suurta taloudellista hyötyä. Vapaaehtoisesta mukanaolosta on kuitenkin hyvä luvata jotakin. Tutkimukseen lupautuneille erityislastentarhanopettajille toimitin informaatiokirjeen (liite 1), jossa tiivistetysti kerrottiin tutkimuksen ja tutkimukseen osallistumisen oleelliset seikat. Tutkimuksen teon ammattitaidon puutteellisuudestani johtuen kirjeessä mainittiin haastateltavien mahdollisuudesta saada haastattelunauhat itselleen. Tutkijana minulla on kuitenkin vastuu tutkimusaineiston asianmukaisesta säilyttämisestä. Säilyttämällä nauhat tutkimuseettisellä tavalla vastaan edelleen haastateltavien anonymiteetin säilymisestä tutkimuksen teon jälkeenkin sekä voin tarvittaessa todistaa, että olen todella kerännyt aineiston, johon tässä tutkimuksessa viit-

taan (ks. Alasuutari 1995, 163). Haastateltavat saivat kuunnella oman haastattelunauhoituksen halutessaan, jonka jälkeen he palauttivat nauhan takaisin minulle. Viidestä haastateltavasta nauhan halusi kuunnella kaksi. Tämän haastattelun kuuntelumahdollisuuden lisäksi lupasin informoida haastateltavia tutkimuksen valmistumisesta.

Osallistujien anonymiteetti tulee tutkimuksessa varmistaa, jottei heille koituisi tutkimuksessa mukanaolosta haittaa. Olen pyrkinyt häivyttämään haastateltavien tunnistetiedot niin, ettei haastateltavia pysty tunnistamaan eikä haastateltavalle koidu haittaa tutkimuksessa mukanaolosta. Laadullisen tutkimuksen perusluonteen mukaisesti toivon kuitenkin haastateltavien tunnistavan itsensä. Koska aineistoni perustuu yksilön itse kertomiin kokemuksiin, on mahdollista, kuten Perttulakin (1996, 95) muistuttaa, että myös haastateltavien läheiset saattaisivat tunnistaa haastateltavan. Olen kuitenkin pyrkinyt raportoinnissani mahdollisimman ei-yksilöivään kerrontaan, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyisi mahdollisimman hyvin. (Bogdan & Biklen 1998, 44; Cresswell 2005, 12; Perttula 1996, 99.)

Tutkimushenkilöiden kunnioittamisen lisäksi tutkimuksen eettisyys rakentuu tutkimuksen teon eettisyydelle. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2004) mukaan tällä tarkoitetaan tutkimuksen tekemistä hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyy tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. Tutkimusmenetelmien käytön ja tiedonhankintakeinojen pitää olla eettisesti kestäviä ja yleisten tutkimuksen teon kriteerien mukaisia ja hyväksyttäviä. Tutkimustuloksia esille tuotaessa ja tutkimusta raportoidessa tulee niin ikään noudattaa avoimuutta ja yleistä hyvää tapaa. Muiden tutkijoiden saavutuksia ja osuuksia tulee kunnioittaa, eikä esitä muiden tuloksia omista nimissään. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2004, 3.) Myös Bogdan ja Biklen (1998, 45) ja Cresswell (2005, 11) toivat esiin, että tutkimuksen tulosten kerrottaessa tulee noudattaa totuutta. Tässä tutkimuksessa aineiston keruussa, tutkimusaineiston analysoinnissa ja tutkimuksen raportoinnissa on pyritty tutkimuksen teon hyvään käytäntöön eli rehellisyyteen ja avoimuuteen. Tutkimuksen teon vaiheista on raportoitu rehellisesti, jotta myös lukija voi arvioida tutkimusprosessin eettisyyttä ja tätä kautta luotettavuutta. Toisten tutkijoiden tutkimustuloksia esitellessäni ja vertaillessäni saamiini tuloksiin olen pyrkinyt rehelliseen ja hyvään tieteelliseen merkitsemiskäytäntöön.

Cresswell (2005, 227) tuo esiin mahdollisena eettisenä ongelmana ristiriitaisen tiedon käsittelyn vaikeuden. Tässä tutkimuksessa toisistaan eroavan tiedon saaminen on kertonut haastateltavien erilaisista näkökulmista käsiteltyyn asiaan, eikä siis ole muodostunut ongelmaksi. Jos aineisto ei kokonaisuudessaan olekaan sopinut kehittämiini teemoihin, se on ollut vihje luokitukseni virheellisyydestä. Niin sanottu ”sopimaton” aineisto on siis vienyt analyysiäni eteenpäin, eikä pakottanut ahtamaan ai-

neistoa ennalta sovittuihin, aineistoon sopimattomiin, lokeroihin. Toisin sanoen, aineistoa on käytetty systemaattisesti (Alasuutari 1995, 163).

9 POHDINTA

Kokonaisuutena tutkimukseni aihe sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeesta päivähoiton arjessa osoittautui hyvin laajaksi ja monisyiseksi. Tutkimusta tehdessäni huomasin, että mistä tahansa tutkimustehtävästä olisi voinut saada kokonaisen tutkimuksen aiheen. Päättyessäni tutkimusprosessin tämän tutkimuksen osalta, koin saaneeni esille hieman sitä käytännön erityispedagogiikkaa, jota erityislastentarhanopettajat käyttävät sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevaa lasta tukiessaan.

Erilaisissa tutkimuksissa on kehitetty interventioita sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen tukemiseksi (mm. Laine & Talo 2002; Odom ym. 1999). Menetelmien käytön vähäisyys ainakin haastateltujen erityislastentarhanopettajien kesken kuitenkin mietitytti. Tässä tutkimuksessa sosiaalisten taitojen tukeminen integroidussa erityisryhmässä jäi lähinnä arjen elämisen tasolle. Tämä tulos saakin pohtimaan, tehdäänkö sosiaalisten taitojen kehittämiseksi tällöin erityisryhmässä riittävästi. Riittääkö yhteinen arjen eläminen osana lapsiryhmää, eikä erityisiä menetelmiä tarvita? Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että integroidun erityisryhmän arki oli erityislastentarhanopettajien mukaan samanlaista kuin tavallisen päivähoitoryhmänkin, vain lapset ovat erityistarpeiltaan erilaisia ja heitä on vähemmän.

Kiertävät erityislastentarhanopettajat tuntuivat kuitenkin käyttävän erityisiäkin menetelmiä. Erityiset menetelmät koettiin melko hyvinä, joskin kiertävät erityislastentarhanopettajat toivat itse esiin, että ne olivat arjesta hieman irrallisia ”*vierailevan tähden*” ohjelmanumeroita. Heidän mukaansa erityinen tuki todellisuudessa mahdollistui vain lapsen kanssa arjessa toimivien aikuisten kautta. Mahdollisesti tästä syystä kiertävien erityislastentarhanopettajien persoonallisuus ei korostunut samoissa määrin kuin ryhmässä toimivien erityislastentarhanopettajien. Koska tutkimuksessani ei haastateltu tavallisten ryhmien lastentarhanopettajia, ei voida tehdä todellisia johtopäätöksiä siitä miten tavallinen päivähoito eroaa pedagogiikkansa puolesta erityis päivähoidosta. Erityisten menetelmien käyttö ei kuitenkaan tuntunut muodostavan varhaiserityisopetuksen ydintä.

Tässä tutkimuksessa nousi esiin, että integroiduissa erityisryhmissä asennoidutaan sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevaan lapseen myönteisesti. Kielteistä huomiota usein osakseen saavat sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset voivat erityislastentarhanopettajilta saada sinnikästä myönteistä tukea kokonaisvaltaiseen kehitykseensä. Esimerkiksi Puroilan (2002, 136) tutkimuksessa ilmeni, että sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset jäävät helposti tavallisissa päivähoitoryhmässä negatiivisen suhtautumisen kehään. Oliko positiivinen suhtautuminen siis erityislastentarhanopettajuuteen liittyvä piirre vai johtuiko tämä ilmiö haastateltavien valikoitumisesta? Myös Pihlaja (2003) esitti tutkimuksessaan, että erityisryhmissä

suhtaudutaan sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevaan lapseen ymmärtäväisesti. Tämä yhtäläisyys Pihlajan (2003) tutkimuksen kanssa puoltaisi myönteisen asennoitumisen olevan erityislastentarhanopettajien yhteinen piirre, eikä esimerkiksi johtuisi tämän tutkimuksen haastateltavien valikoitumisesta. Toisaalta myönteinen suhtautumisen näitä lapsia kohtaan selittyy tässä tutkimuksessa myös työssä jaksamisella. Positiivisuus ja usko lapseen auttavat jaksamaan.

Tämän tutkimuksen tuloksena erityisen tuen toteutuminen riippui ensisijaisesti erityislastentarhanopettajan persoonasta. ”Hyvään persoonallisuuteen” liittyi haastateltavien mukaan muun muassa myönteisyys, mutta myös kyky hyvään vuorovaikutukseen niin lapsen kuin yhteistyötahojen kanssa. Kun opettajan persoona on oleellisin erityisen tuen antamisen väline, muodostuu helposti ajatus, etteivät sosioemotionaalisen erityisen tuen tarvisijoiden tarpeisiin edes pysty vastaamaan kuin ne, joilla on kyseinen ”oikeanlainen persoonallisuus”. Onko tällöin vaarana, että sosioemotionaalista tukea, sen riittävyttä ja laatua ei uskalleta perinpohjaisesti tutkia ja arvioida, koska kyseessä on niin läheisesti opettajan henkilöä koskeva asia?

Persoonan koskemattomuudesta on kyse mahdollisesti myös sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla, sillä haastateltavien mukaan virallisesti näitä lapsia ei edes ole kaikissa kunnissa. Koetaankohan sosioemotionaalinen kehitys niin kiinteästi muuhun kehitykseen liittyväksi, ettei sitä haluta tai voida arvioida, eikä näin sosiaalisia ja tunnetaitoja tarvitse erikseen harjoituttaa? Tällöin ei tarvita myöskään sosioemotionaalisen erityisen tuen lausuntoja. Esimerkiksi kommunikoinnin tai kognitiivisten toimintojen tukemisen tarve on paljon helpompi määritellä ja todeta kuin epämääräisempänä koettu sosioemotionaalisen tuen tarve.

Tämän tutkimuksen teon myötä huomasi, että paljon sosioemotionaalisen erityisen tuen tutkimuksesta huolimatta monia tärkeitä seikkoja on vielä selvittämättä. Muun muassa Viitalan (1999, 104) tutkimuksessa kävi ilmi, että erityistä tukea tarvitsevista lapsista on mahdollisesti välittynyt kuva passiivisina toimijoina. Tässäkin tutkimuksessa aikuisen rooli lasten tukemisessa korostui, mikä oli luonnollista tutkimusasetelmasta johtuen. Tässäkin tutkimuksessa sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevia lapsia ei tuotu esille erityisen aktiivisina toimijoina, tai ainakaan myönteisessä mielessä aktiivisina. Sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten oman äänen kuuluviin saattaminen olisi mielenkiintoista, joskin tutkijalle haastavaa. Mitä nämä lapset itse ajattelevat asemastaan ryhmästä, vahvuuksistaan ja oppimisen paikoistaan? Myös integroitujen erityisryhmien tukilasten asema on mielenkiintoinen. Tässä tutkimuksessa tukilapset koettiin hyvin tärkeiksi tekijöiksi sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitykselle, mutta heidän oman kehityksensä tukeminen ja edistäminen jäi erityislastentarhanopettajia mietityttämään. Vastaisuudessa olisi aiheellista tutkia mitä konkreettista annettavaa erityislas-

tentarhanopettajilla on tukilapsille, jotta he eivät jäisi ”helpompina” lapsina liikaa muiden varjoon.

Haastateltavat kokivat tärkeänä intuition eli sisäisen tiedon merkityksen siinä, miten toimivat lapsen kanssa tietyissä tilanteissa. He kokivat tilanteen kertovan kulloisenkin oikean tavan toimia. Tämän intuition ja intuitiivisen toiminnan tarkempi tutkiminen ja pukeminen sanoiksi voisi antaa lisää tietoa tärkeimmästä erityisopetuksen keinosta, eli siitä mitä erityislastentarhanopettajan ja sosioemotionaalisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutuksessa tosiasiallisesti tapahtuu. Intuitiivisen toiminnan mystisyys tulisi purkaa tulevienkin pedagogien opittavaksi.

LÄHTEET

- Abidin, R. R. & Robinson, L. L. 2002. Stress, biases, or professionalism: what drives teachers referral judgments of students with challenging behaviors? *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10 (4). Viitattu 3.11.2006 <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=7657465>.
- Azar, S.T. & Wolfe, D.A. 1998. *Child Physical Abuse and Neglect*. Teoksessa E.J. Mash, E.J & R.A. Barkley (toim.) *Treatment of Childhood disorders*. R.A: The Guildford Press, 501-544.
- Alahuhta, E. 1990. *Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen*. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1995. *Laadullinen tutkimus*. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Alila, K. 2004. *Laadukas varhaiskasvatus erityisen tuen perustana*. Teoksessa L. Heinämäki. *Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito - lapsen mahdollisuus*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 58. Helsinki, 16–21.
- Almqvist, F. 2004. *Psyykkisten rakenteiden kehitys*. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. 3. uud. painos. Helsinki: Duodecim, 16–19.
- Bauer, R. 2004. *Administrative issues in inclusive education. Needed supports*. Teoksessa B. H. Johns & E. C. Guetzloe (toim.) *Inclusive education for children and youths with emotional and behavioral disorders. Enduring challenges and Emerging Practises*. Arlington, VA: The Council for Children with Behavioral Disorders, 43–48.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 3. painos. Needham Heights, MA: Allyn and Bakon.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Buchanan, A. 2000. *Present issues and concerns*. Teoksessa A. Buchanan & B. Hudson (toim.) *Promoting children's emotional well-being*. New York: Oxford University Press, 1-27.

- Coleman, M. C. & Webber, J. 2002. Emotional and behavioral disorders. Theory and Practice. 4. painos. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Committee for Children. Tulostettu 7.8.2006 <http://www.askeleittain.fi/>
- Creswell, J.W. 2005. Educational research, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 2. painos. Lincoln Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Denham, S. A. & Burton, R. 2003. Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Diamond, K.E. 2001. Supporting early childhood teachers: A reflection on the Kentucky teacher internship program. Topics in Early Childhood Special Education. Tulostettu 2.11. 2006
<http://plinks.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=101&sid=2ef01432-2fa7-4757-8491-48c859897151%40sessionmgr103>
- Dobbs, J., Arnold, D.H. & Doctoroff, G.L. 2004. Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. Early Child Development and Care 174 (3), 281-295.
- Dowling, M. 2005. Young children's personal, social and emotional development. 2. painos. London, Thousand Islands, New Delhi: Sage.
- Egyed, C.J. & Short, R.J. 2006. Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. School Psychology International, 27 (4). Viitattu 3.11.2005.
<http://ft.csa.com/ids70/resolver.php?sessid=001d3c6e2fde4fef748aeb6f679d326&server=www.uk1.csa.com&check=537b4b6da6653cdf9f24816258b2b240&db=sagepsyc-set-c&an>.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. ja Shriver, T.P. 1997. Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. & Harniss, M.K. 2001. Working in special education: factors that enhance special educators' intent to stay. The Council for Exceptional Children, 67 (4). Tulostettu 4.11.2006
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=afh&an=4886863>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heinämäki, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Helsinki: Tammi.

- Heinämäki, L. 2004a. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito - lapsen mahdollisuus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 58. Helsinki.
- Heinämäki, L. 2004b. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäji- en näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 136. Helsinki: Gummerus.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jernberg, A. M & Booth, P. B. 2003. Theraplay. Vuorovaikutusterapian käsikirja. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Johns, B. H. & Guetzloe, E. C. 2004. From the road to school to home, ensuring no child left behind. Practical behavioral strategies that include students with emotional and behavioral disorders. Teoksessa B. H. Johns & E. C. Guetzloe (toim.) Inclusive education for children and youths with emotional and behavioral disorders. Enduring challenges and Emerging Practises. Arlington, VA: The Council for Children with Behavioral Disorders, 33- 41.
- Kauffman, J. M. 2005. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 8. painos. Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. Juva: WSOY.
- Laine, K. 2002a. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia, 11. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–38.
- Laine, K. 2002b. Lapsi syrjäytymiskehässä. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia, 11. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 95–100.
- Laine, K. 2002c. Tutkimusprojektin arviointia. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia, 11. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 109–112.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia, 11. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 101–108.

- Laine, K. Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33 (2), 148-159.
- Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36. Tulostettu 12.3.2006
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>.
- Lastensuojelulaki 5.8.1983/683 40§. Tulostettu 12.3.2006
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830683>.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta-ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy, 17 – 88.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta-ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy, 163 - 194.
- Montgomery, D. 2000. Coping with Children with emotional and behavioral difficulties in the primary classroom. Teoksessa P. Cooper. *Understanding and supporting children with emotional and behavioral difficulties*. 2. painos. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers Ltd, 163-182.
- Määttä, P. 1999. *Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Jyväskylä. Atena.
- Nelson, J. R., Stage S.A., Epstein E.M. & Pierce, C.D. 2005. Effect of a prereading intervention on the literacy and social skills of children. 72 (1) *Council for exceptional children*. Viitattu 22.11. 2006
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=21&hid=8&sid=381ee8c6-2ce0-42ad-be32-f53e8776204b%40sessionmgr102>
- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C. Ostrosky, M., Chandler, L. K., Spicuzza, R. J., Skellenger, A. Creighton, M. & Favazza, P. C. 1999. Relative Effects of Interventions Supporting the Social Competence of Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, (2). Viitattu 24.11.2006
<http://plinks.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=101&sid=552c5760-c15d-4dba-b98e-bb9d9c063706%40sessionmgr102>
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi. *Alttiiksi asettumisen etiikka: laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, julkaisusarja n:o 38. 83–103.

- Perttula, J. 2005. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 115–162.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopiston julkaisuja C 208. Väitöskirja.
- Pihlaja, P. 2005. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY, 214–240.
- Puroila, A.-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Acta Universitatis Ouluensis E 51. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 5.1.2006
<http://herkules.oulu.fi/isbn9514266501/>
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys -puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 198. Väitöskirja.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. 2000. Moral insanity as a concept referring to deviant behaviour in Finland. Teoksessa K. Ruoho (toim.) Emotional and behavioral difficulties. Global Problem – Local Practices: Cultural, Theoretical, and Practical Definitions of Emotional and Behavioral Difficulties. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, N:o 78. Joensuun yliopisto, 49–71.
- Rusanen, E. 1995. Ongelmalapset päivähoitossa? Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittämistä päiväkodissa ja perhepäivähoitossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto. Väitöskirja.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. 2. Painos. Keuruu: Otava.
- Silverman, D. 2005. Doing qualitative research. A practical handbook. 2. painos. London: Sage.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Svartsjö, R. & Hellsten, E. 2005. Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen erityispiirteet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY, 12–33.

- Taleb, M-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 56 – 69.
- Tauriainen, L. 1998. Laadunarviointi varhaisvuosien erityiskasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulu: Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laadukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 165. Väitöskirja.
- Taylor, R.L., Sternberg, L. & Richards, S.B. 1995. Exceptional Children Integrating Research and Teaching. 2. painos. San Diego, London: Singular Publishing Group, inc.
- Trout, A.L., Epstein, M.H., Nelson, R. Reid, R. & Ohlund, B. 2006. Profiles of young children teacher- identified as at risk for emotional disturbance: a pilot study. Behavioral Disorders. Journal of the council for children with behavioral disorders 31 (2), 162–175.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2004. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. 2. painos. Tulostettu 4.11.2006
<http://www.pro.tsv.fi/tenk/htkfi.pdf>.
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Research reports/Department of special education, University of Jyväskylä 72. Lisensiaatintyö. Viitattu 10.12.2005
<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/1647.pdf>
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisu 2002:9. Helsinki: Edita Prima Oy. Viitattu 12.3.2006 <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. Viitattu 11.3.2006
http://www.stakes.fi/varttua/vasu_/VASU-toinen%20painos.pdf
- Wehby, J.H., Lane, K.L., Falk, K.B. 2003. Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. Journal of emotional and behavioral disorders. Winter 2003, 11 (4), 194–197.

LIITE 1: INFORMAATIOKIRJE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE HENKILÖILLE

Hei!

Olen varhaiserityisopettajaopiskelija Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselta. Teen pro gradu -tutkimustani sosioemotionaalisesti erityistä tukea tarvitsevista lapsista päivähoidossa. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää päiväkodin arjen konkreettisia keinoja tukea näitä lapsia. Tutkimukseni aineisto kerätään haastattelemalla 4-6 erityislastentarhanopettajaa/ lastentarhanopettajaa. Haastattelut ovat teemahaastatteluja, ja ne nauhoitetaan. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja raportoidaan niin, että anonymiteetti säilyy. Saatua aineistoa ei käytetä muuhun kuin kyseisen pro gradu - tutkimuksen tekoon, eikä kerättyä aineistoa näin ollen käytä tunnistetietoineen muut kuin allekirjoittanut. Tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus saada haastattelukasettinauha tutkimuksen teon jälkeen itselleen. Jos haastateltava ei nauhaa halua, se hävitetään asianmukaisella tavalla. Tutkimuksen valmistuttua tutkimuksesta ja sen tuloksista informoidaan haastateltavia, joilla on näin mahdollisuus päästä tutustumaan tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimusluvut haastateltavaksi suostumisesta ja haastattelua koskien pyydetään lähettämään allekirjoittaneen sähköpostiosoitteeseen.

Kiitos osallistumisesta tutkimukseeni!

Terveisin

Erika Leppälahti - pro gradu - tutkimuksen tekijä

xxx-xxxxxxx, xxxxxxxx@cc.jyu.fi

xxxxxxxxxx x x, 40200 Jyväskylä

XXXXX XXXXXX - tutkimuksen ohjaaja, Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos

LIITE 2: TEEMAHAASTATTELURUNKO***Taustatiedot:**

- miten kauan ollut alalla
- työhistoria

***Sosioemotionaalisen tuen tarve:**

- sosioemotionaalisen tuen tarpeen käsite (miten ymmärtää? taustalla?)
- sosioemotionaalisen tuen tarve käytännössä (mitä se on? millaisia kohdannut?)

***Interventiokeinot:**

- kehitettävät osa-alueet
- ohjauskeinot ryhmässä (mitä keinoja? Muiden ihmisten rooli?)
- ohjauskeinot yksin (eroaako?)
- yhteistyötahot (keitä? millaisia?)
- yhteistyötahojen kanssa tehtävä konkreettinen tavoite? (pyrkimys?)
- persoonalliset vahvuudet ohjauksessa (helppoa-vaikeaa?)
- rakenteelliset tukitoimet (lain toteutuminen?)
- ohjauksen muutokset (mikä muuttunut- miksi? Työkokemuksen merkitys?)

***Onnistuminen:**

- toiminnan tehokkuus
- lasten kuulumiset myöhemmin
- asennoituminen sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan
- tehokkaimmat ohjauskeinot
- ohjauksen onnistumisen perusteet
- mikä vaikuttaa sopivien keinojen löytämiseen

***Ohjauksen käyttöteoria:**

- tärkeät asiat yleensä kasvatuksessa
- hyvä kasvatus (millaiseksi toivoo kasvavan?)
- integraatioon suhtautuminen (samassa ryhmässä?)