

**Varhainen sosioemotionaalinen tuki yleisen tuen portaal-
la lastentarhanopettajien arvioimana**

Katja Laitinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laitinen, Katja. 2015. Varhainen sosioemotionaalinen tuki yleisen tuen portaalla lastentarhanopettajien arvioimana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 99 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata lastentarhanopettajien käsityksiä lasten varhaisesta sosioemotionaalisen tuen tarpeista sekä selvittää, millaisia varhaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä lastentarhanopettajat käyttävät yleisen tuen portaalla. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin eräässä keskisuomalaisessa kunnassa. Tutkimuksen kohderyhmänä oli kunnan päiväkodeissa työskentelevät lastentarhanopettajat. Aineisto kerättiin etnografisesti suuntautuneella, keskustelunomaisella, puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Lastentarhanopettajien kokemusten perusteella varhaiset sosioemotionaalisen tuen tarpeet näkyvät usein käyttäytymisen kautta. Varhaiset käyttäytymiseen liittyvät sosioemotionaalisen tuen tarpeet jakautuvat ulospäin ja sisäänpäin suuntautuviin tuen tarpeisiin. Ulospäin suuntautuvia tuen tarpeita ovat tarkkaavaisuuteen ja yliaktiivisuuteen liittyvät kasautuvat haasteet sekä toistuva aggressiivisuus ja epäsosiaalinen käyttäytyminen. Sisäänpäin suuntautuvia tuen tarpeita ovat yleinen ahdistuneisuus ja masentuneisuus sekä itsetuhoisuus. Sosioemotionaalisen tuen tarpeen syytaustan syytulkinnat jakautuvat yksilön sisäisiin ja ulkoisiin syytulkintoihin. Yksilön sisäisiä syytulkintoja ovat muun muassa puutteelliset tunne- ja leikkitaidot. Yksilön ulkoisia syytulkintoja ovat erilaiset kotiin ja päiväkotiin liittyvät tekijät.

Lastentarhanopettajien mukaan varhainen sosioemotionaalinen tuki yleisen tuen portaalla on merkityksellistä, koska sen avulla voidaan ennaltaehkäistä sosioemotionaalista erityisen tuen tarvetta. Varhainen sosioemotionaalinen tuki voi olla sekä yksilötasoisista että ryhmätasoisista tukea. Lastentarhanopettajat tukevat lasta yleisen tuen portaalla joko suoraan itse tai epäsuorasti lapsen vanhempien, vertaisten, päivähoidon muun henkilökunnan sekä eri alojen asiantuntijoiden kautta.

Kasvattajilla voi olla vaikeuksia erottaa, mikä on normaalia kehitystä, varhaista sosioemotionaalisen tuen tarvetta tai jo pidemmälle edennyttä oirehdintaa. Tästä syystä lapsen arvioiminen ja seuraaminen, esimerkiksi havainnoimalla, on tärkeää. Laadukas peruspedagogiikka sekä aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde muodostavat varhaisen sosioemotionaalisen tuen perustan. Moniammatillinen yhteistyö sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on myös tärkeää. Rajanveto yleisen ja tehostetun tuen välille voi olla vaikeaa.

Hakusanat: sosioemotionaalinen kehitys, sosiaalinen kompetenssi, emotionaalinen kompetenssi, varhaiset sosioemotionaalisen tuen tarpeet, varhainen sosioemotionaalinen tuki, yleinen tuki

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS | 8 |
| 2.1 | Emotionaalinen kompetenssi..... | 9 |
| 2.2 | Sosiaalinen kompetenssi..... | 13 |
| 2.3 | Sosioemotionaaliset erityisen tuen tarpeet | 18 |
| 2.4 | Tukitoimet | 23 |
| 3 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ | 26 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 27 |
| 4.1 | Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen eteneminen..... | 27 |
| 4.2 | Aineiston analyysi | 31 |
| 5 | TULOKSET | 34 |
| 5.1 | Varhaiset sosioemotionaalisen tuen tarpeet | 34 |
| 5.1.1 | Sosioemotionaalisen tuen tarpeen ensimmäiset signaalit..... | 34 |
| 5.1.2 | Ulospäin suuntautuva käyttäytyminen..... | 39 |
| 5.1.3 | Sisäänpäin suuntautuva käyttäytyminen..... | 42 |
| 5.1.4 | Sisäiset syytulkinnat | 44 |
| 5.1.5 | Ulkoiset syytulkinnat | 48 |
| 5.2 | Varhainen sosioemotionaalinen tuki | 53 |
| 5.2.1 | Suora yksilötasoinen tuki..... | 53 |
| 5.2.2 | Epäsuora yksilötasoinen tuki | 62 |
| 5.2.3 | Suora ryhmätasoinen tuki..... | 67 |
| 5.2.4 | Epäsuora ryhmätasoinen tuki | 72 |
| 6 | POHDINTA | 75 |
| 6.1 | Tarkastelua | 75 |

| | |
|--|-----------|
| 6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus..... | 79 |
| 6.3 Jatkotutkimusehdotukset | 82 |
| LÄHTEET..... | 84 |
| LIITTEET | 95 |

1 JOHDANTO

Sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve on ajankohtainen aihe sekä kasvatusinstituutiossa että yhteiskunnallisestikin (Viitala 2014, 13). Sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve näyttäytyy ei-toivottuna käyttäytymisenä, vuorovaikutuksen pulmina sekä oppimisvaikeuksina (Gargiulo 2012, 273; Kauffman & Landrum 2009, 5). Kasvattajat pitävät sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevia lapsia haastavina. He kokevat muiden kehityksen osa-alueiden tukemisen helpommaksi, kuin sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen. (Kallio & Pihlaja 2005, 4; Viitala 2014, 15.) Kauffmanin ja Landrumin (2009, 5) mielestä varhainen sosioemotionaalisen tuen tarpeen tunnistaminen ja sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen ei kaikkien lasten kohdalla toteudu.

Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen on tärkeää, koska sosioemotionaalinen hyvinvointi liittyy vuorovaikutuksessa onnistumiseen ja myös kognitiiviseen kehitykseen (Pihlaja 2004, 216). Viitalan (2014, 15) mukaan sosioemotionaalisen kehityksen tärkeys tunnistetaan Suomessa, mutta tuen tarpeeseen vastaamisessa on vielä kehitettävää. Heinämäki (2005, 10) ja Kauffman (2014, 507) korostavat, että lapsen tuen tarpeeseen on tehokkainta vastata, sekä ikävuosien että tuen tarpeen ilmenemisen suhteen, mahdollisimman varhain.

Varhaisiin sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin voidaan vastata yleisen tuen portaalla toteutuvan tuen avulla, koska yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen (Opetushallitus 2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sisältävät kolmiportaisen tuen mallin, jossa kasvun ja oppimisen tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kolmiportaisessa tuen mallissa tuen määrä ja tiheys kasvavat tuen tarpeen suurentuessa. Yleinen tuki on tarkoitettu kaikille oppilaille. (Björn, Aro & Koponen 2015, 13.) Esittelen yleisen tuen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) määritelmän mukaisesti, koska valtakunnalliset varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat eivät kolmiportaisen tuen mallia sisällä.

Opetushallituksen (2014) esittämän määritelmän mukaan yleisellä tuella tarkoitetaan yksittäisiä tukitoimia, joiden avulla lapsen tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhain. Yleisen tuen tukitoimia voivat olla esimerkiksi erilaiset työtavat ja pedagogiset menetelmät, ryhmien muuntelu sekä henkilöstön yhteistyö. Yleinen tuki sisältää myös osa-aikaisen erityisopetuksen ja yleisen tuen aikana voidaan käyttää oppimissuunnitelmaa. Yleinen tuki voidaan aloittaa heti tuen tarpeen ilmetessä ilman erillisiä tutkimuksia ja päätöksiä. (Opetushallitus 2014.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tuen tarpeen arviointi ja tukeminen kuuluvat jokaiseen kasvatus- ja opetustilanteeseen. Sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen vastaamatta jättämisellä voi olla kauaskantoisia negatiivisia vaikutuksia, esimerkiksi koulusta putoaminen tai työttömyys (Dunlap ym. 2006, 33; Gargiulo 2012, 273).

Pro gradu -tutkimukseni tarkoituksena on kuvata lastentarhanopettajien käsityksiä lasten varhaisista sosioemotionaalisen tuen tarpeista sekä selvittää, millaisia varhaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä lastentarhanopettajat käyttävät yleisen tuen portaalla. Rajaan tutkimukseni yleisen tuen portaalle, koska sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ennaltaehkäisy ja mahdollisimman varhainen sosioemotionaalinen tuki esiintyvät ensin yleisenä tukena.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus ja sen tutkimusstrategia on etnografisesti suuntautunut haastattelututkimus. Toteutin haastattelut eräässä keskisuomalaisessa kunnassa. Tutkimukseni kohderyhmä muodostuu seitsemästä kunnan päiväkodeissa työskentelevästä lastentarhanopettajasta, joilla kaikilla on kokemusta sosioemotionaalista tukea tarvitsevista lapsista. Valitsin tutkimukseni kohderyhmäksi lastentarhanopettajat, koska he työskentelevät yleisen tuen portaalla ja tästä syystä heille on muodostunut käsityksiä varhaisista sosioemotionaalisen tuen tarpeista sekä kertynyt kokemuksia varhaisista sosioemotionaalisen tuen menetelmistä.

Tutkimusraporttini etenee siten, että tarkastelen aluksi sosioemotionaalista kehitystä käsitteiden sosiaalinen kompetenssi ja emotionaalinen kompetenssi avulla. Tämän jälkeen kuvaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ilmenemistä. Kuvaan myös varhaisia tukitoimia, ennaltaehkäisyä ja yleistä tukea, joilla varhaisiin sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin voidaan vastata. Seuraa-

vaksi siirryn esittelemään tutkimukseni tutkimustehtävää sekä tutkimukseni toteuttamista. Tulosluvussa kuvailen analyysini sekä tulkintani pohjalta syntyneitä tuloksia. Olen pyrkinyt mahdollisimman rikkaaseen kuvaukseen. Loppupohdinnassa tarkastelen tutkimukseni tuloksia sekä tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Päätän raporttini esittelemällä tutkimukseni perusteella keskeisiä jatkotutkimusehdotuksia.

2 SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS

Sosioemotionaalinen kehitys muodostuu sosiaalisesta ja emotionaalista alueesta, jotka ovat voimakkaasti kytköksissä toisiinsa (Kallio & Pihlaja 2005, 3; Viitala 2014, 30; Wall 2003, 186). Tarkastelen sosioemotionaalista kehitystä käsitteiden sosiaalinen kompetenssi ja emotionaalinen kompetenssi avulla. Semrud-Clikemanin (2007, 9) mukaan emotionaalista kompetenssia ei voi olla ilman sosiaalista kompetenssia, ja päinvastoin. Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa yksilön kykyä käyttää sekä henkilökohtaisiaan että ympäristönsä resursseja henkilökohtaisten ja sosiaalisten tavoitteidensa saavuttamiseksi siten, että myönteiset vuorovaikutussuhteet muihin säilyvät (Neitola 2011, 17; Poikkeus 2000, 126; Rubin, Bream & Rose-Krasnor 1991, 222; Salmivalli 2005, 71). Emotionaalinen kompetenssi tarkoittaa yksilön kykyä käsitellä omia emootioitaan, tunnistaa toisten emootioita sekä kykyä tulla toimeen omien ja toisten emootioiden kanssa (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 119).

Lapsuusiän sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä onnistuneeseen vuorovaikutukseen vertaisten kanssa leikki-tilanteissa, ystävyysuhteiden solmimiseen sekä kykyyn toimia sosiaalisesti suotuisalla tavalla luokka- ym. ohjatuissa ryhmätilanteissa (Odom, McConnell & Brown 2008, 4; Poikkeus 2000, 126; Viitala 2014, 31). Sosiaalisen kompetenssin puute on yhteydessä aggressiivisuuteen, kiusaamiseen ja häiritsevään käyttäytymiseen sekä ujouteen, välttelyyn, vetäytymiseen ja passiiviseen alistumiseen (Ladd 2005, 114; Neitola 2011, 19; Salmivalli 2005, 71; Odom ym. 2008, 4–5). Tarkastelen sosiaalista kompetenssia Poikkeuksen (2011) esittämän määrittelyn avulla (kuvio 1). Hänen mukaansa sosiaalinen kompetenssi on yläkäsite, joka sisältää useita alataitoja. Alataitoja ovat itsesäätely- ja tunnetaidot sekä sosiokognitiiviset taidot ja sosiaaliset taidot. Myös kiintymyssiteet, osallisuus, minäkuva ja itsetunto sekä odotukset ja uskomukset sisältyvät sosiaaliseen kompetenssiin. (Poikkeus 2011, 86.)

Viitala (2014, 31) kutsuu emotionaalista kompetenssia tunteiden hallinnaksi. Lapsuusiän emotionaalinen kompetenssi on sosiaalisen kompetenssin tavoin yhteydessä onnistuneeseen vuorovaikutukseen vertaisten kanssa (Den-

ham & Burton 2003, 1; Viitala 2014, 31). Tarkastelen emotionaalista kompetenssia Denhamin ja Burtonin (2003) esittämän määrittelyn avulla (kuvio 1). Heidän mukaansa emotionaalinen kompetenssi sisältää tunteiden säätelyn ja ilmaisemisen, sekä omien ja toisten tunteiden ymmärtämisen (Denham & Burton 2003, 2).



KUVIO 1 Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi (Denham & Burton 2003; Poikkeus 2011)

2.1 Emotionaalinen kompetenssi

Tunteet. Tunteen ja emotionin käsitteet erotetaan usein toisistaan. Kokkonen (2010, 14) määrittelee emotionit automaattisiksi, biologisesti määräytyneiksi tunnereaktioiksi. Ne ovat joko tiedostamattomia tai esitietoisia ja sijoittuvat tunneprosessin alkupäähän. Emootioihin liittyy aivotoiminnan, kehon toiminnan ja käyttäytymisen muutoksia. Tunteet eli tunnekokemukset ovat tiedostettuja ja sijoittuvat tunneprosessin myöhäisempään vaiheeseen. Omat muistikuvat, mielikuvat, kasvatus ja kulttuuri vaikuttavat tunteisiin ja ne koostuvat vuorovaikutteisesti toimivista fysiologisten reaktioiden, tunneilmaisujen ja oma-kohtaisten kokemusten osa-alueista. (Kokkonen 2010, 14–16.)

Tunteiden kirjo on laaja, ja Mäkelän (2003, 26) mukaan ihmisellä on synnynäinen valmius kokea kaikenlaisia tunteita. Tunteet ovat merkityksellisiä lajin säilymisen ja ihmisenä olemisen kannalta (Pihlaja 2003, 61). Yksi tunteiden tärkeimmistä tehtävistä on laittaa yksilön arkinen toiminta hyvinvointia tukevaan tärkeysjärjestykseen. Tunteet vaikuttavat myös sosiaalisen elämän sujuvuuteen muun muassa siitä syystä, että tunteet ovat merkittäviä sekä moraalisen päätöksenteon että toiminnan kannalta. (Kokkonen 2010, 11–13.)

Roosin (2014, 9) määrittelemistä moraalisisista tunteista syyllisyys ja häpeä ovat yhteydessä sosiaaliseen käyttäytymiseen. Kokkonen (2010, 13) kutsuukin häpeää ja syyllisyyttä sosiaalisiksi tunteiksi. Sosiaaliset tunteet syntyvät oppimisen kautta ja ovat kulttuurin muovaamia. Niiden tehtävänä on sosiaalisesti kielteisen käyttäytymisen rajoittaminen. Ne myös helpottavat arvojen ja normien oppimista sekä mukauttavat yksilöä kulttuuriin. Sosiaaliset tunteet vaikuttavat myös ryhmien toimintaan. (Kokkonen 2010, 13.)

Tunteiden säätely. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan yksilön kykyä vaikuttaa siihen, mitä ja kuinka pitkään ja voimakkaasti hän milloinkin tuntee (Kokkonen 2010, 19; Salmivalli 2005, 110). Tunteiden säätely on yhteydessä sosiaalisen vuorovaikutuksen laatuun (Denham & Burton 2003, 7; Lopes, Salovey, Côté, Beers & Petty 2005, 113). Tunteiden säätely tapahtuu useassa vaiheessa. Se alkaa viimeistään samanaikaisesti tunteen viriämisen kanssa ja jatkuu vielä tunteen kokemisen aikanakin. (Aro 2011a, 32–33.) Salmivallin (2005, 110) mukaan Gross (1999) toteaa, että tunteiden säätelynä voidaan pitää jo tietystä tilanteesta tehdyn etukäteisarvioinnin seurauksena syntynyttä päätöstä mennä tilanteeseen tai välttää sitä. Aron (2011a, 33) mielestä tunteiden säätely ei ole koskaan täydellistä.

Tunteiden säätelyllä on biologinen perusta. Tunteiden säätelyn kannalta merkityksellisiä aivojen alueita ja rakenteita ovat aivorunko, limbinen järjestelmä ja aivokuori. (Aro 2011a, 31; Kokkonen 2010, 73.) Keskeisiä kognitiivisia toimintoja tunteiden säätelyssä ovat tarkkaavaisuus, inhibitio, muisti ja kieli. Aivojen toiminnan näkökulmasta tunteiden säätelyssä on kysymys aivojen kyvystä säädellä aktivaatiotasoa sekä korkeampia kognitiivisia toimintoja. (Aro 2011a, 31.)

Tunteiden säätely kehittyy vuorovaikutuksessa, varsinkin lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa (Contreras & Kerns 2000, 1; Denham & Burton 2003, 7; Kokkonen 2010, 79). Jalovaaran (2005, 19) mukaan lapsuuden vuorovaikutus ja tunnekokemukset vaikuttavat aivojen tunneratojen muotoutumiseen ja toimintaan. Kokkosen (2010, 79) mielestä varhainen vuorovaikutus tarjoaa lapselle kokemuksia, joita ilman aivot eivät voi kehittyä parhaalla mahdollisella tavalla. Vuorovaikutusta esiintyy jo raskausaikana, jolloin aivojen rakenteellinen kehitys suurimmaksi osaksi tapahtuu. Tunteiden säätelyn herkkyyskausi on 6–18 kuukauden ikävaiheessa, jolloin puutteellisen tai vahingollisen vuorovaikutuksen aiheuttama pitkäkestoinen stressi muuttaa aivojen toimintaa tunteiden säätelyn kannalta epäedulliseen suuntaan. (Kokkonen 2010, 79–80; Nelson, Fox & Zeanah 2012, 148.)

Tunteiden säätely mahdollistaa positiivisten tunteiden edistämisen ja ylläpitämisen sekä negatiivisten tunteiden hallitsemisen (Frenzel & Stephens 2013, 39). Aron (2011a, 35) mukaan jokaisella on omat sietorajansa, joiden sisällä olevat tunteet on helppo hallita, koska tällöin yksilö pystyy analysoimaan tunteitaan ja käyttämään kognitiivisia kykyjään tunteiden säätelyn ja ilmaisemisen tukena. Kun tunteet ylittävät nämä rajat, aktivaation taso nousee ja edellä mainittujen kognitiivisten taitojen käyttö vaikeutuu (Aro 2011a, 35). Haasteita tunteiden säätelylle asettavat hankalat tunteet, kuten viha, pettymys tai suru. Onnistuneen tunteiden säätelyn avulla yksilö kykenee toimimaan sosiaalisesti suotavalla tavalla hankalienkin tunteiden yhteydessä. (Aro 2011b, 11–12.)

Tunteiden ilmaiseminen. Tunteiden ilmaiseminen on voimakkaasti yhteydessä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Myönteiset tunneilmaukset kannustavat aloittamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja auttavat ylläpitämään sitä toisten kanssa. Tunteiden ilmaiseminen helpottaa vuorovaikutusta toisten kanssa, koska se välittää toisille tietoa siitä, miltä yksilöstä tuntuu ja mitä hän aikoo seuraavaksi tehdä. (Denham & Burton 2003, 5; Kokkonen 2010, 13–14.) Tunteiden ilmaiseminen kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Peltonen 2005, 13–14). Tunteiden ilmaisemisella on myös biologinen perusta ja oikeassa aivopuoliskossa sijaitsevia alueita on yhdistetty tunteiden ilmaisemiseen (Smith 2000, 388).

Tunteiden ilmaiseminen tarkoittaa kykyä kanavoida tunteet ulos ilmaisemalla ne sanoilla tai toiminnalla (Jalovaara 2005, 53). Peltosen (2005, 17) mielestä taitava tunteiden ilmaisija käyttää välineinään kosketusta, sanoja, äänenpainoja, ilmeitä, eleitä, asentoja ja tekoja. Keltinkangas-Järvinen (2010b, 175) jakaa tunteiden ilmaisemisen verbaaliseen ja motoriseen ilmaisuun. Verbaalinen ilmaisu sisältää nimeämisen, kuvaamisen ja kertomisen, kun taas motorinen ilmaisu sisältää ilmeet, eleet ja liikkeet (Keltinkangas-Järvinen 2010b, 175).

Tunteiden ilmaiseminen on kulttuurisidonnaista. Länsimainen kulttuuri pitää verbaalista ilmaisua ensisijaisena, kun taas joissakin kulttuureissa motorinen ilmaisu on verbaalista ilmaisua tärkeämpää. (Keltinkangas-Järvinen 2010b, 176.) Kielenkehitys on yhteydessä sosiaaliseen vuorovaikutukseen – etenkin verbaalista tunteiden ilmaisua korostavissa kulttuureissa. Kielenkehityksen häiriöihin liittyy usein sosiaalisia vaikeuksia, koska lapsen on vaikea ilmaista itseään, muun muassa tunteitaan, verbaalisesti. Lapsi, jolla on kielenkehityksen häiriöitä, ilmaisee itseään usein motorisesti. (Aro 2004, 245.) Jalovaaran (2005, 53–54) mukaan tunteiden ilmaisemisen ongelmat ovat riskitekijöitä, koska ne voivat aiheuttaa psykosomaattisia vaivoja, joista voi kehittyä somaattinen sairaus.

Tunteiden ymmärtäminen. Tunteiden ymmärtäminen, sekä omien että toisten, on merkittävää onnistuneen sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta (Denham & Burton 2003, 6–7). Saarni (1999, 79) puhuu omien tunteiden ymmärtämisen yhteydessä yksilön tietoisuudesta omista tunteistaan. Omien tunteiden ymmärtäminen sisältää tunteiden tunnistamisen, sekä tunteiden yhdistämisen tiettyihin tapahtumiin (Denham & Burton 2003, 98; Saarni 1999, 79). Tietoisuus omista tunteista kasvaa emotionaalisen kompetenssin vahvistuessa. Yksilö alkaa tietoisuuden kasvaessa ymmärtää, että samassa tilanteessa voi viritä useita erilaisia tunteita ja että on olemassa tilanteita, joissa hän jättää, joko tiedostamatta tai tietoisesti, jotkin tunteet huomioimatta. Tietoisuus omista tunteista mahdollistaa erilaisten vuorovaikutukseen liittyvien haasteiden ja ongelmien ratkaisemisen. (Saarni 1999, 79–80.)

Omien tunteiden ymmärtäminen mahdollistaa toisten tunteiden ymmärtämisen (Saarni 1999, 106). Toisten tunteiden ymmärtämistä tarvitaan jo lap-

suusiässä, koska se on tärkeä taito esimerkiksi leikin sujumisen kannalta (Denham & Burton 2003, 97). Yksilön on mahdollista ymmärtää toisten tunteita, jos hän ymmärtää toisten toimintaa. Toisten tunteiden ymmärtäminen edellyttää muun muassa muista saatavan tiedon huomioimista, toisten ilmeiden ja eleiden tarkoituksen ymmärtämistä sekä erilaisiin tilanteisiin liittyvien tunteiden merkityksen ymmärtämistä. (Denham & Burton 2003, 97–99; Saarni 1999, 108–116.) Kognitiiviset toiminnot yhdessä sosiaalisen vuorovaikutuksen kanssa mahdollistavat tunteiden ymmärtämisen kehittymisen (Saarni 1999, 80–81).

2.2 Sosiaalinen kompetenssi

Sosioemotionaalisen kehityksen sosiaalisesta alueesta voidaan käyttää käsitettä sosiaalinen kompetenssi (Neitola 2013, 101; Odom ym. 2008, 4–5). Poikkeuksen (2011, 86) mukaan sosiaalinen kompetenssi sisältää itsesäätely- ja tunnetaidot sekä sosiokognitiiviset taidot ja sosiaaliset taidot. Myös kiintymyssiteet, osallisuus, minäkuva ja itsetunto sekä odotukset ja uskomukset sisältyvät sosiaaliin kompetenssiin (Poikkeus 2011, 86).

Itsesäätelytaidot. Itsesäätely pitää sisällään tunteiden, toiminnan ja käyttäytymisen säätelyn. Se sisältää myös kyvyn noudattaa yhteisiä sääntöjä ja ilmaista tunteitaan sosiaalisesti suotavalla tavalla. Itsesäätelytaidot mahdollistavat tyydyttävän ja sujuvan vuorovaikutuksen muiden kanssa. (Aro 2004, 235.) Ahosen (2011, 6) mielestä itsesäätelytaitojen voidaan sanoa olevan yksilön tärkeimpiä taitoja.

Bronsonin (2000, 2) mukaan itsesäätely kehittyy merkittävästi varhaislapsuudessa. Jo hyvin pienellä lapsella on tarve hallita itseään ja vaikuttaa ympäristöönsä, koska se tuottaa tyydytystä ja pystyvyyden tunnetta. Hoitajien herkkyys lapsen viesteille ja tarpeille sekä vastavuoroisuus mahdollistavat itsesäätelyhalun syntymisen ja itsesäätelykyvyn kehittymisen. (Aro 2004, 236.) Muilta ihmisiltä saadun hoivan ja opastuksen lisäksi myös kulttuurin tarjoamat psyykkiset ja materiaaliset välineet vaikuttavat sen kehittymiseen (Bronson 2000, 2). Itsesäätelyn kehittyminen jatkuu uusien kehityksellisten ja vuorovaikutuksellisten haasteiden myötä läpi elämän (Aro 2004, 235).

Itsesäätelyn kehityksellä on myös biologinen perusta. Bronsonin (2000, 5) mukaan muun muassa fyysinen kypsyminen ja sensomotorinen kehitys ovat yhteydessä itsesäätelyn kehitykseen. Aron (2011a, 31) mielestä itsesäätelyyn osallistuu koko aivosto. Kielellisten taitojen, muistin sekä tarkkaavaisuuden ylläpidon kehittyessä lapsen toiminta, itsesäätely mukaan lukien, muuttuu suunnitelmallisemmaksi. Toiminnan suunnittelu ja säätely ovat taitoja, jotka vaikuttavat lapsen vertaissuhteisiin, sillä lapset hakeutuvat vastavuoroisesti toimivien sekä muiden tarpeet ja toiveet huomioivien vertaisten seuraan. (Aro 2004, 238, 244.)

Tunnetaidot. Tunnetaidot ovat osa sosiaalista käyttäytymistä ja ihmissuhdetaitoja. Ne ohjaavat yksilön tekoja ja päätöksiä. Yksilö käyttää tunnetaitoja päivittäin, sekä tietoisesti että vaistomaisesti. (Peltonen 2005, 12.) Tunnetaidoilla viitataan usein tunteiden säätelyyn ja ilmaisemiseen (Poikkeus 2011, 95). Jalovaara (2005, 10) toteaa, että tunnetaidot sisältävät vaikeuksien ja turhaumien kestämisen, mielihalujen ja impulssien hillitsemisen, omien ja toisten tunteiden tunnistamisen, tunteiden nimeämisen, tunteiden käsittelyn, tunnekäyttäytymisen sekä empatian. En esittele tunnetaitoja tutkimusraportissani tämän enempää, koska olen käsitellyt aihetta emotionaalisen kompetenssin yhteydessä.

Sosiokognitiiviset taidot. Korkiakankaan (2000, 188) mielestä sosiokognitiiviset taidot mahdollistavat sosiaalisen kompetenssin. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä tehdä oikeita havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja sosiaalisista tilanteista sekä kykyä valita niihin soveltuvia toimintastrategioita. Niillä tarkoitetaan myös kykyä tehdä havaintoja omista ja toisten tunteista, aikomuksista ja ajatuksista sekä kykyä ennakoita ja arvioida, sekä oman että toisten käyttäytymisen seurauksia. (Korkiakangas 2000, 188; Salmivalli 2005, 87.) Sosiokognitiiviset taidot voivat olla erilaisia eri tilanteissa (Korkiakangas 2000, 201). Neitola (2011, 40) jakaa sosiokognitiiviset taidot interpersoonalliseksi tiedoksi ja intrapersoonalliseksi tiedoksi. Interpersoonallinen tieto kattaa käsitykset toisista, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja toiminnasta sosiaalisissa tilanteissa, kun taas intrapersoonallinen tieto kattaa itseen liittyvän tietoisuuden ja sosiaalisen kyvykkyyden (Neitola 2011, 40).

Sosiokognitiiviset taidot ovat yhteydessä sosiaalisen informaation prosessoinnin malliin (Fraser ym. 2005, 1045). Se on yksi lasten sosiaalisen käyttäytymisen tutkimusta ohjaavista valtateorioista. Mallin mukaan sosiaalisia tilanteita koskevan informaation käsittely on kehämäinen prosessi, johon vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset ja niihin perustuvat pitkäkestoiseen muistiin talletuneet mentaaliset representaatiot. Nämä representaatiot yhdessä sosiaalisessa tilanteessa läsnä olevien vihjeiden kanssa ohjaavat sosiaalista toimintaa. (Ladd 2005, 124; Semrud-Clikeman 2007, 4–5; Salmivalli 2005, 87–89, 106.) Neitolan (2011, 41) mielestä sosiaalisen informaation prosessointitaidot kehittyvät merkittävästi varhaisvuosien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Sosiaaliset taidot. Hyvät sosiaaliset taidot edellyttävät tietoa ihmisistä ja heidän toiminnastaan. Ne edellyttävät myös kykyä soveltaa tätä tietoa erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen sekä yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa toimimiseen. (Aro & Adenius-Jokivuori 2004, 154; Neitola 2011, 29.) Keltinkangas-Järvisen (2010a, 22) mukaan sosiaalisesti taitavalla yksilöllä on erilaisia toimintamalleja, joista hän valitsee kulloiseenkin tilanteeseen sopivimman. Sosiaaliset taidot sisältävät myös kyvyn empatiaan ja sympatiaan. Hienotunteisuutta ja sosiaalista herkkyyttä voidaan myös pitää sosiaalisina taitoina. Sosiaalisten taitojen määritelmä on riippuvainen kulttuurista ja aikakaudesta. (Keltinkangas-Järvinen 2010a, 20–23.)

Keltinkangas-Järvinen (2010a, 17) toteaa, että sosiaaliset taidot eivät ole synnynnäisiä, vaan ne opitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa – kokemusten ja kasvatuksen kautta. Sosiaalisten taitojen kehittymisen lähtökohtana toimivat lapsen varhaiset vuorovaikutus- ja tunnekokemukset läheisten ihmisten kanssa, joissa lapsi tekee havaintoja ihmisten yleisistä tavoista toimia (Aro & Adenius-Jokivuori 2004, 255). Kasvattajan mahdollistaman sosiokulttuurallisen oppimisen myötä lapsi ymmärtää, millaiset sosiaaliset taidot ovat kulloisessakin yhteisössä tai kulttuurissa moraalisesti ja eettisesti hyväksytyjä (Keltinkangas-Järvinen 2010a, 18). Monet tärkeät sosiaaliset taidot opitaan jo päiväkotikäytössä (Hay, Payne & Chadwick 2004, 84).

Lapsen luontainen temperamentti vaikuttaa sosiaalisten taitojen oppimiseen, joko helpottaen tai vaikeuttaen sitä. Sosiaalisuus on yksi niistä synnynnä-

sistä temperamenttipiirteistä, jotka edesauttavat sosiaalisten taitojen oppimista. Sosiaalisuus ei tästä huolimatta takaa sosiaalisten taitojen olemassaoloa, eikä varsinkaan ole niiden oppimisen edellytys. Sosiaalisista taidoista hienotunteisuudessa ja sosiaalisessa herkkyydessä on synnynnäisiä eroja, eli ne eivät ole pelkästään opittavia taitoja. (Keltinkangas-Järvinen 2010a 17–19.)

Kiintymyssiteet. Kiintymyssiteet eli kiintymyssuhteet ovat yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin sekä sen muotoutumiseen (Neitola 2011, 55). Moderni kiintymyssuhdeteoria (attachment theory) rakentuu lastenpsykiatri John Bowlbyn (1907–1990) ajatuksista sekä kehityspsykologi Mary Ainsworthin (1913–1999) tieteellisistä havainnoista (Silvén & Kouvo 2010, 66–68). Kiintymyssuhdeteorian mukaan pieni lapsi voi rakentaa kiintymyssuhteen ensisijaiseen hoitaajaansa, jos tämä on hänen kiintymyksensä kohteena riittävän pitkään sekä vastaa hänen tarpeisiinsa sensitiivisesti. Varhainen kiintymyssuhde on merkityksellinen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen lisäksi myös myönteisen itsetunnon rakentumisen kannalta. Kiintymyssuhde tukee myös mielenterveyden ylläpitämistä eli psyykkistä työskentelyä. Otollisin aika kiintymyssuhteen syntymiselle ovat kaksi ja puoli ensimmäistä elinvuotta. (Keltinkangas-Järvinen 2010a, 153–156; Lyytinen, Eklund & Laakso 2000, 61; Sinkkonen 2001, 52.)

Ainsworth luokitteli kiintymyssuhteet kolmeen ryhmään; välttelevä (avoidant), turvallinen (secure) ja vastustava (resistant) kiintymyssuhde. Turvallinen kiintymyssuhde on optimaalisin lapsen kehityksen kannalta. (Lyytinen ym. 2000, 61; Silvén & Kouvo 2010, 75–77; Sinkkonen 2001, 39–41.) Turvallisen kiintymyssuhteen omaavat lapset selviävät hyvin sosiaalisissa tilanteissa. He myös pystyvät helposti siirtymään yhteisleikkiin vertaistensa kanssa. (Lyytinen ym. 2000, 63.)

Osallisuus. Lasten osallisuus on merkityksellistä monesta eri syystä. Sinclair (2004, 108) on perustellut osallisuuden merkityksellisyyttä lasten oikeuksiin toteutumisella, laillisten velvollisuuksien täyttämällä, palvelujen ja päätöksenteon parantamisella, demokraattisen prosessin edistämällä, lasten taitojen edistämällä, lasten valtaistamisen ja itseluottamuksen lisäämisellä sekä lasten suojelemisella. Osallisuus kehittää keskustelu-, neuvottelu- ja kommunikointitaitoja sekä priorisointi- ja päätöksentekotaitoja (Sinclair 2004, 108).

Turjan (2011, 47) mukaan osallisuudella tarkoitetaan sitä, että yksilöt tulevat kuulluiksi ja he voivat vaikuttaa itseään koskeviin asioihin osallistumalla asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä ottamalla vastuuta asioiden toteutuksesta. Osallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen sekä dialogiseen ja tasa-vertaiseen suhteeseen ihmisten kesken. Pienten lasten osallisuus lähtee mikro-tason vuorovaikutustilanteista, jotka toteutuvat lasten elämässä ja lähiympäristössä, esimerkiksi kotona ja päiväkodissa. Osallisuus lisää lasten metakognitiivisia taitoja, selkiyttää käsitystä itsestä, kasvattaa itseluottamusta ja kehittää yhteisessä tarvittavia taitoja. (Turja 2011, 47, 52.)

Minäkuva ja itsetunto. Koivisto (2007, 31) määrittelee minäkuvan kokemuksen myötä syntyneeksi järjestyneeksi kognitiiviseksi rakenteeksi itsestä. Keltinkangas-Järvisen (2010b, 17) mukaan minäkuva on yksilön käsitys siitä, minkälainen hän on vahvuuksineen, heikkouksineen, taitoineen, arvostuksineen ja pyrkimyksineen. Minäkuva on objektiivinen: se rakentuu ulkoisten kriteerien eli muualta saadun palautteen varaan (Keltinkangas-Järvisen 2010b, 102). Lapsi, jolla on positiivinen minäkuva, hyväksyy itsensä sellaisena kuin on. Hän myös arvostaa itseään. Positiivinen minäkuva mahdollistaa tasavertaisiin ihmissuhteisiin sitoutumisen. Vanhemmilla on suuri rooli lapsen minäkuvan muodostumisessa. (Kullberg-Piilola 2005, 57.) Neitolan (2011, 23) mielestä myös vertaiset vaikuttavat minäkuvan muodostumiseen.

Keltinkangas-Järvisen (2010b, 101–102) mukaan itsetunto on minäkuvan subjektiivis-adjektiivinen arvio eli yksilön oma käsitys itsestään ilman omien suoritusten ja menestyksen todenmukaista arviota. Koivisto (2007, 32) jakaa itsetunnon itsearvostukseen ja itseluottamukseen. Itsearvostus on yksilön luottamusta siihen, että hänellä on oikeus menestyä, olla onnellinen, tuntee itsensä hyväksytyksi, arvostetuksi ja rakastetuksi sekä saada tarpeensa ja toiveensa tyydytetyiksi. Itseluottamus on luottamusta omiin kykyihin selviytyä elämän haasteista. (Koivisto 2007, 32.) Itsetunto on yhteydessä lapsen sosiaaliseen toimintaan ja koulusuoriutumiseen. Itsetunto pohjautuu perusturvallisuuteen eli luottamukseen muita ihmisiä kohtaan. Vuorovaikutus vanhempien, hoitajien, opettajien ja muiden läheisten ihmisten kanssa varhaisvuosina vaikuttaa pohjan

rakentumiseen. On myös olennaista, että lapsi tuntee kuuluvansa erilaisiin turvallisiin ryhmiin ja yhteisöihin. (Aho & Adenius-Jokivuori 2004, 271.)

Odotukset ja uskomukset. Odotukset ja uskomukset koskien sitä, miten toiset suhtautuvat meihin sekä millaiset sosiaalisen vuorovaikutuksen keinot ovat suotuisia, ovat Poikkeuksen (2011, 80) mielestä hyvin merkittäviä sosiaaliseen kompetenssiin sisältyviä asioita. Lapsen käsitykset itsestään ja odotukset muiden suhtautumisesta häneen tulevat esille sen kautta, mitä hän tavoittelee, uskaltautuuko hän tilanteisiin, joissa tapaa uusia ihmisiä, ja vetäytykö hän yhteisleikistä sen sijaan, että pyrkisi kohtaamaan muut (Poikkeus 2011, 87). Lapsen odotukset toimintansa seurauksista tulevat esille sen kautta, miten hän käyttäytyy esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa. Neitola (2011, 42) toteaa, että lapset käyttäytyvät eri tavoin ja eroavat sosiaalisessa kyvykkyydessään, koska heillä on erilaiset odotukset toimintansa seurauksista.

Sosiaalinen kompetenssi ja konteksti. Vaikka sosiaalisen kompetenssin käsite sitoutuu voimakkaasti yksilön ominaisuuksiin, on se sidoksissa myös kulttuuriin kontekstiin. Sosiaalinen kompetenssi on dynaaminen prosessi, joka tapahtuu jossakin kontekstissa ja muotoutuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. (Hecht & Shin 2015, 52; Neitola 2011, 17; Poikkeus 2000, 128; Salmivalli 2005, 78.) Sosiaalisen kompetenssin keskeisiä konteksteja ovat perhe ja vertaissuhteet sekä muut sosiaalisen kanssakäymisen kontekstit (Neitola 2011, 19).

2.3 Sosioemotionaaliset erityisen tuen tarpeet

Pihlaja (2003, 63) sekä Dunlap ym. (2006, 30) pitävät rajanvetoa normaalin kehityksen ja sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen välille vaikeana. Se on vaikeaa, koska jokaisella on tunteita, sosiaalisia taitoja ja ominaisuuksia, jotka ovat jossain yhteydessä relevantteja ja toisessa taas eivät (Pihlaja 2003, 63). Sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve ilmenee usein käyttäytymisen kautta. Viitalan (2014, 33) mukaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeessa oleva käyttäytyy jatkuvasti siten, että seuraamukset ovat epätydyttäviä, epämiellyttäviä ja vaikeasti hyväksytyjä. Tästä seuraa vaikeuksia vuorovaikutuksessa sekä ver-

taisten että aikuisten kanssa (Gargiulo 2012, 273; Viitala 2014, 33). Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa olennaisia tekijöitä ovat käyttäytymisen vaikeus ja pysyvyys sekä sen ikätasoisuus (Coleman & Webber 2002, 31; Gargiulo 2012, 274). Enemmistö sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevista on poikia (Cooper 2006, 1; Egger & Angold 2006, 322; Viitala 2014, 33).

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeeseen liittyvä ongelmallinen käyttäytyminen jaetaan usein sisäänpäin suuntautuvaan (internalizing) ja ulospäin suuntautuvaan (externalizing) käyttäytymiseen. Sisäänpäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyviä ongelmia ovat huolet, pelot, somaattiset oireet ja sosiaalinen vetäytyminen sekä ahdistuneisuus ja masentuneisuus. (Kuorelahti 2003, 127; Moilanen 2004a, 201; Pihlaja 2003, 64; Viitala 2014, 33.) Ne ovat Cooperin (2006, 2) mukaan yleisempiä tytöillä kuin pojilla. Ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyviä ongelmia ovat aggressiivisuus, yliaktiivisuus, tottelemattomuus, kielteisyys, raivonpuuskat ja rikollisuus. Ne ovat yleensä hankalahoitaisempia kuin sisäänpäin suuntautuvat ongelmat. (Kuorelahti 2003, 127; Moilanen 2004a, 201; Pihlaja 2003, 64; Viitala 2014, 33.)

Kauffman ja Landrum (2009, 253–254) kutsuvat sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeita tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöiksi. Heidän mukaansa tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt kattavat tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriön, aggressiivisuuden ja epäsosiaalisen käyttäytymisen, rikollisuuden, päihteiden käytön ja varhaisen seksuaalisuuden, ahdistuneisuushäiriöt, masennuksen ja itsemurhakäyttäytymisen sekä skitsofrenian ja muut vakavat häiriöt (Kauffman & Landrum 2009, 253–254).

Tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriö. Tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriö (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD), on melko yleinen häiriö (Gargiulo 2012, 240). Kauffmanin ja Landrumin (2009, 271) mukaan ADHD:n esiintyvyys kouluikäisten keskuudessa voi olla jopa 5%. Se on noin kolme kertaa yleisempää pojilla kuin tytöillä (Derks, Hudziak & Boomsma 2007, 765; Gargiulo 2012, 244; Hughes & Cooper 2007, 2). ADHD on neurobiologinen aivotoiminnan häiriö, tarkemmin määriteltynä välittäjäaineenvaihduntaongelma, jonka taustalta voi löytyä perinnöllisiä, raskauteen ja synnytykseen

liittyviä sekä psykososiaalisia tekijöitä (Kauffman & Landrum 2009, 256–258, 260–262).

ADHD:ssa erotetaan kolme eri perustyyppiä, jotka ovat tarkkaamattomuus eli ADD, yliaktiivisuus sekä yhdistynyt tyyppi (Huhtanen 2004, 59; Kuo-relahti 2003, 129; Montague & Castro 2006, 400). ADHD-diagnoosi tehdään aikaisintaan 5–6 vuoden iässä, oireita pitää kuitenkin olla jo ennen kouluikää (Kauffman & Landrum 2009, 257; Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen 2002, 47). Ensimmäisiä ADHD-oireita ovat liikunnallinen levottomuus, impulsiivisuus, uhkarohkeus sekä vaikeudet kieltojen ja rajoitusten hyväksymisessä. Kiukunpuuskat ovat yleisiä. ADHD-lapsella on usein vaikeuksia tehtäviin, leikkiin ja satujen kuuntelemiseen keskittymisessä. Vaikeuksia voi olla myös tasapainon hallinnassa sekä eri lihasryhmien toiminnan yhteensovittamisessa. Puheen kehityksen viivästyminen ja artikulaatiovirheet ovat tavallisia. Myös hahmotushäiriöt ovat yhteydessä tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriöön. (Hughes & Cooper 2007, 2–4; Michelsson ym. 2002, 26–27.)

ADHD aiheuttaa lapselle ongelmia kaikissa elinympäristöissä. Vaikeudet oppimisessa ja vertaissuhteissa ovat yleisiä. Usein tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriöön liittyy samanaikaisesti muita neurologisia, psykiatrisia sekä sosioemotionaalisia häiriöitä, esimerkiksi käytöshäiriöitä. (Gargiulo 2012, 241; Kauffman & Landrum 2009, 258–260.)

Aggressiivisuus ja epäsosiaalinen käyttäytyminen. Kauffmanin ja Landrumin (2009) mukaan epäsosiaalisesti käyttäytymiseksi voidaan lukea raivonpuuskat, tappeleminen, huijaaminen, valehtelu, karkailu, eläinten tai toisten ihmisten rääkkääminen, vanhempien ja opettajien vastustaminen, oman tai toisten omaisuuden vahingoittaminen sekä koulukiusaaminen. Myös aggressiivisuus on epäsosiaalista käyttäytymistä. Jokainen lapsi käyttäytyy joskus epäsosiaalisesti ja aggressiivisesti, mutta varsinaisesta käytöshäiriöstä puhutaan silloin, kun lapsi käyttäytyy epäsosiaalisesti miltei jatkuvasti kaikissa elinympäristöissään. Epäsosiaalinen käyttäytyminen on yleisempää pojilla kuin tytöillä. Pojilla sen esiintyvyys on 6%–16% ja tytöillä 2%–9%. (Kauffman & Landrum 2009, 276–278.) Epäsosiaalisen käyttäytymisen taustalta löytyy sekä biologisia että psykososiaalisia tekijöitä (Gargiulo 2012, 285).

Epäsosiaalinen käyttäytyminen on yhteydessä muihin sosioemotionaaliin häiriöihin sekä huonoon koulumenestykseen (Kauffman & Landrum 2009, 276–279). Se on yhteydessä myös itsekunnioitukseen ja itsetuntoon (Krause 2000, 288). Rautamiehen, Laakson ja Poikosen (2011, 192) mielestä epäsosiaalisti käyttäytyvällä lapsella on samat tarpeet liittymiseen ja mielekkääseen toimintaan, kuin muillakin lapsilla.

Kuorelahti (2003, 131) ja Moilanen (2004b, 267) puhuvat epäsosiaalisen käyttäytymisen yhteydessä käytöshäiriöistä. Käytöshäiriöt jaetaan kahteen tyyppiin oireiden ilmaantumisen ajankohdan mukaan: lapsuudessa alkanut tyyppi ja nuoruudessa alkanut tyyppi (Kuorelahti 2003, 132). Käytöshäiriötä voidaan erottaa neljää eri tyyppiä, jotka ovat perheensisäinen käytöshäiriö, epäsosiaalinen käytöshäiriö, sosiaalinen käytöshäiriö sekä uhmakkuushäiriö. Näiden lisäksi mainitaan muut käytöshäiriöt ja tarkemmin määrittelemätön käytöshäiriö. (Moilanen 2004b, 266–268.)

Ahdistuneisuushäiriöt. Ahdistuneisuus, pelot, stressi ja huolet kuuluvat jokaisen lapsen normaaliin kehitykseen, mutta jos ne alkavat häiritä jokapäiväistä elämää, esimerkiksi koulunkäyntiä, nukkumista tai sosiaalista kanssakäymistä, puhutaan ahdistuneisuushäiriöstä (Kauffman & Landrum 2009, 354–355; Moilanen 2004a, 201). Sweeneyn ja Pinen (2004, 34) mukaan ahdistuneisuushäiriön taustalla on sekä biologisia että ympäristötekijöitä. Ahdistuneisuushäiriössä erotetaan eri tyyppisiä, muun muassa pakko-oireinen häiriö, posttraumaattinen stressihäiriö ja valikoiva puhumattomuus (Kauffman & Landrum 2009, 358–360, 362–363).

Ahdistuneisuushäiriön tyypillisiä oireita ovat ujous ja takertuvuus, emotionaalinen kypsymättömyys ja ikätasolle sopimaton riippuvuus vanhemmista. Painajaiset ovat yleisiä. Ahdistuneisuushäiriöihin liittyy usein myös somaattisia oireita, kuten hikoilua ja hengityksen kiihtymistä. Ahdistuneisuushäiriöstä kärsivät lapset ilmaisevat ahdistustaan melko avoimesti. (Lebowitz & Omer 2013, 6–7; Räsänen 2002, 499–500.) Chorpita ja Southam-Gerow (2006, 271) toteavat, että ahdistuneisuus on yhteydessä sosiaalisiin ongelmiin, psyykkisiin sairauksiin sekä oppimisvaikeuksiin. Lapsen ahdistuneisuushäiriöön tulee suhtautua vakavasti, koska se vaikeuttaa positiivisen minäkuvan kehitystä sekä aiheuttaa

suunnatonta inhimillistä kärsimystä. Se voi myös johtaa vakaviin mielenterveydenhäiriöihin myöhemmässä elämässä. (Kauffman & Landrum 2009, 355, 371.)

Masennus ja itsetuho- ja itsemurhakäyttäytyminen. Masennus on yksi mielialahäiriön muoto. Muita mielialahäiriöitä ovat unipolaarinen masennus ja kaksisuuntainen mielialahäiriö (Kauffman & Landrum 2009, 377). Masennuksen taustalla on sekä biologisia, kuten aivojen kemiallisten prosessien muutokset ja aivojen välittäjäaineiden epätasapaino, että ympäristötekijöitä, esimerkiksi kaltoinkohtelu, vanhempien psyykkiset ongelmat sekä toistuvat ero- ja hylkäämiskokemukset (Huhtanen 2004, 51, 53; Sinkkonen 2000, 184).

Masennus on yleisempää aikuisuudessa, mutta myös lapsi voi kärsiä masennuksesta. Lapsuusajan masennus imenee monin eri tavoin. Sen keskeisiä oireita ovat mielialan muutos, joko masennus tai haltioituminen, sekä toiminnan, muun muassa leikin väheneminen. (Kauffman & Landrum 2009, 377, Räsänen 2004, 218.) Sinkkonen (2000, 183) mukaan masennuksen merkkejä ovat myös välinpitämättömyys, keskittymiskyvyttömyys sekä omiin oloihin vetäytyminen. Toisaalta lapsi voi olla aggressiivinen tai varastaa (Kauffman & Landrum 2009, 376). Masennukseen voi liittyä myös somaattisia oireita, esimerkiksi erilaisia kipuja (Huhtanen 2004, 52; Sinkkonen 2000, 183; Wasserman 2011, 26–28).

Masennus heikentää itsetuntoa ja aiheuttaa sosiaalista eristäytymistä, oppimisen ongelmia sekä päihteiden väärinkäyttöä (Kauffman & Landrum 2009, 379–381; Trowell & Dowling 2011, 3). Masennus voi pitkittyessään johtaa itsetuho- ja itsemurhakäyttäytymiseen (Kauffman & Landrum 2009, 386; Wasserman 2011, 28). Itsetuhokäyttäytymisellä tarkoitetaan ajatuksia tai tekoja, jotka johtavat vahingoittumiseen tai jopa kuolemaan. Se sisältää sekä tietoisien että tiedostamattoman pyrkimyksen kuolemaan. Itsetuhoisuus voi ilmetä haluna surmata itsensä, mutta myös kuvitelmina ja ajatuksina omasta kuolemasta ja tuhoutumisesta. Itsetuhoisuus voi ilmetä myös omasta turvallisuudesta piittaamattomana toimintana. (Räsänen 2004, 227.)

Skitsofrenia ja muut vakavat häiriöt. Skitsofrenia on vakava, mutta suhteellisen harvinainen sairaus. Kauffmanin ja Landrumin (2009, 398) mukaan sen

esiintyvyys on yhden prosentin luokkaa. Skitsofrenian muotoja ovat paranoi-nen skitsofrenia, katatoninen skitsofrenia ja erilaistumaton skitsofrenia (Kauffman & Landrum 2009, 396). Yleensä skitsofrenia alkaa nuorella aikuisiällä, mutta se voi kuitenkin alkaa jopa ennen 10 ikävuotta (Isohanni, Honkonen, Vartiainen & Lönnqvist 2002, 57, 68).

Lapsuusiän skitsofreniassa erotetaan positiivisia oireita, joita ovat harha-luulot, kuuloharhat ja vainoharhaisuus, sekä negatiivisia oireita, joita ovat apa-tia, puhekyvyttömyys ja epäsosiaalisuus (Linna 2004, 301). Skitsofreniaa sairastavilla lapsilla on usein puutteita sosiaalisissa taidoissa ja kommunikaatiossa (Kauffman & Landrum 2009, 401–403). Skitsofrenian taustalla on sekä biologisia että ympäristötekijöitä (Roisko 2014, 17–18; Smith 2000, 552). Linna (2004, 300) toteaa, että lapsuusiän skitsofrenia on monien eri tekijöiden summa ja eri yksi-löillä tekijät painottuvat eri tavalla.

Rikollisuus, päihteiden käyttö ja varhainen seksuaalisuus. Kauffmanin ja Landrumin (2009, 253–254) mukaan tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt katta-vat myös rikollisuuden, päihteiden käytön ja varhaisen seksuaalisuuden. En kuvaile niitä tutkimusraportissani tämän enempää, koska ne ovat nuoruusiän ongelmia, joiden esiintyminen lapsuusiässä on melko harvinaista (Heinälä 2004, 285; Kauffman & Landrum 2009, 344; Marttunen & Rantanen 2002, 538).

2.4 Tukitoimet

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään kolmiportai-nen kasvun ja oppimisen tuki, joka sisältää yleisen, tehostetun ja erityisen tuen. Tuen määrä ja tiheys kasvavat siirryttäessä tuen portaalta toiselle. Yleinen tuki on tarkoitettu kaikille opilaille, tehostettu tuki osittaista oppimisen tukea tarvitseville oppilaille ja erityinen tuki jatkuvaa oppimisen tukea tarvitseville oppi-laille. (Björn, Aro & Koponen 2015, 13; Gargiulo 2012, 290.) Kolmiportaisen tuen malli sisältää varhaisen tunnistamisen sekä erityisen tuen tarpeen ennaltaehkäi-semisen. Ennaltaehkäiseminen edellyttää kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavi-en riskitekijöiden tunnistamista sekä varhaisia tukitoimia. (Fuchs, Fuchs & Compton 2012, 264; Leskinen & Salminen 2015, 22, 27.)

Ennaltaehkäiseminen. Landyn ja Mennan (2006, xvi) mukaan preventiolla eli ennaltaehkäisemisellä tarkoitetaan erilaisia menetelmiä, joita käytetään torjumaan myöhempiä vaikeuksia sekä edistämään kognitiivista, sosioemotionaalista ja fyysistä kehitystä. Prevention kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai riskitilanne (Huhtanen 2004, 43). Preventio voidaan jakaa kolmeen päätyyppiin, jotka ovat ensimmäisen, toisen ja kolmannen tason ennaltaehkäiseminen (Leskinen & Salminen 2015, 27–28).

Ensimmäisen tason ennaltaehkäisemisen tavoitteena on tukea oppimista siten, että oppimiseen liittyviä haasteita ei synny tai ne eivät lisäänty. Toisen tason ennaltaehkäisemisellä tavoitellaan tunnistettujen oppimiseen liittyvien haasteiden, sekä niiden seuraamusten vähenemistä. Kolmannen tason ennaltaehkäisemisen tavoitteena on vähentää oppimiseen liittyvien haasteiden astetta. (Leskinen & Salminen 2015, 28.)

Leskisen ja Salmisen (2015, 28) mukaan Simeonsson ja Pan (2013) jakavat ensimmäisen tason ennaltaehkäisemisen edelleen kolmeen osaan, jotka ovat yleinen ennaltaehkäisevä tuki, valikoitu ennaltaehkäisevä tuki sekä kohdennettu ennaltaehkäisevä tuki. Yleinen ennaltaehkäisevä tuki on tarkoitettu kaikille, joilla on keskimääräinen riski oppimiseen liittyviin haasteisiin. Valikoitu ennaltaehkäisevä tuki on tarkoitettu ryhmälle, jolla riski oppimiseen liittyviin haasteisiin on kohonnut. Kohdennettu ennaltaehkäisevä tuki on tarkoitettu yksilöille, joilla riski oppimiseen liittyviin haasteisiin on kohonnut selvästi. (Leskinen & Salminen 2015, 28.) Leskisen ja Salmisen (2015, 28) mielestä yleinen tuki sisältää ensimmäisen tason yleisen ja valikoidun ennaltaehkäisevän tuen.

Yleinen tuki. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen. Sillä tarkoitetaan yksittäisiä tukitoimia, joiden avulla lapsen tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhain. Yleisen tuen tukitoimia voivat olla esimerkiksi erilaiset työtavat ja pedagogiset menetelmät, ryhmien muuntelu sekä henkilöstön yhteistyö. Yleinen tuki sisältää myös osa-aikaisen erityisopetuksen ja yleisen tuen aikana voidaan käyttää oppimissuunnitelmaa. Yleinen tuki voidaan aloittaa heti tuen tarpeen ilmetessä ilman erillisiä tutkimuksia ja päätöksiä. (Opetushallitus 2014.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan

tuen tarpeen arvionti ja tukeminen kuuluvat jokaiseen kasvatus- ja opetustilanteeseen.

Sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen voidaan yleisen tuen portaalla vastata positiivista käyttäytymistä vahvistamalla ja ongelmallista käyttäytymistä aiheuttavia ympäristötekijöitä muokkaamalla (Gargiulo 2012, 290; Kern & Clemens 2007, 66–68). Landrum, Tankersley ja Kauffman (2003, 149) mainitsevat edellä mainittujen tukimuotojen lisäksi taitojen suoran opettamisen, mahdollisuuden harjoitella taitoja luonnollisissa ympäristöissä sekä jatkuvan arvioinnin. Dunlapin ym. (2006, 36) sekä Hornerin, Sugain ja Andersonin (2010, 6) mukaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, esimerkiksi vanhempien tukeminen, on yleistä sosioemotionaalista tukea. Myös laadukasta varhaiskasvatusta, sekä kasvattajien ja lasten välisiä läheisiä suhteita, ja heidän välistä myönteistä vuorovaikutusta voidaan pitää yleisenä sosioemotionaalisena tukena (Dunlap ym. 2006, 36). Sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen voidaan yleisen tuen portaalla vastata myös lasten vertaissuhteita tukemalla (Kalvin, Bierman & Erath 2015, 1).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata lastentarhanopettajien käsityksiä lasten varhaisista sosioemotionaalisen tuen tarpeista sekä selvittää, millaisia varhaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä lastentarhanopettajat käyttävät yleisen tuen portaalla. Landrumin (2011, 215) ja Viitalan (2014, 15) mukaan sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ennaltaehkäisy ja mahdollisimman varhainen sosioemotionaalinen tuki mahdollistavat parhaat tulokset. Heinämäen (2005, 3) mielestä varhainen puuttuminen ja tukeminen on yksinkertaisesti järkevämpää kuin se, että jäädään odottamaan asioiden korjaantumista itsestään. Kouluiällä ilmenevistä vaikeuksista on usein ollut merkkejä jo päivähoidossa (Heinämäki 2005, 3). Sosioemotionaaliseen tuen tarpeeseen puuttumatta ja vastaamatta jättämisellä voi olla kauaskantoisia negatiivisia vaikutuksia, esimerkiksi koulusta putoaminen ja työttömyys (Dunlap ym. 2006, 33; Gargiulo 2012, 273). Rajaan tutkimukseni yleisen tuen portaalle, koska sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ennaltaehkäisy ja mahdollisimman varhainen sosioemotionaalinen tuki esiintyvät ensin yleisenä tukena.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia varhaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita lapsilla esiintyy lastentarhanopettajien kuvaamana?
2. Millaisia varhaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä lastentarhanopettajat käyttävät yleisen tuen portaalla?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen eteneminen

Kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivinen tutkimus on hyvin moninainen käsite (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 162; Kirmanen 1999, 195). Tuomen ja Sarajärven (2013, 165) mukaan se on erilaisia tutkimusotteita löyhästi yhdistävä sateenvarjokäsite. Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisistä tavoitteista on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi ym. 2000, 161). Tutkimukseni tavoitteena on kuvata millaisia varhaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita lapsilla lastentarhanopettajien mukaan esiintyy ja millaisia varhaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä lastentarhanopettajat käyttävät päiväkodin arjessa.

Kohderyhmä. Toteutin tutkimukseni aineistonkeruun eräässä keskisuomalaisessa kunnassa. Hankin tutkimusluvan tutkimustani varten kunnan pedagogisen tuen koordinaattorilta. Tutkimukseni kohderyhmän muodostavat seitsemän kunnan päiväkodeissa työskentelevää lastentarhanopettajaa, joilla kaikilla on kokemusta sosioemotionaalista tukea tarvitsevista lapsista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohderyhmä valitaan tarkoituksenmukaisesti, koska satunnaisotoksella ei välttämättä tavoiteta tutkimuksen kannalta oikeita tiedonantajia (Hirsjärvi ym. 2000, 165). Valitsin tutkimukseni kohderyhmäksi lastentarhanopettajat, koska he työskentelevät yleisen tuen portaalla ja tästä syystä heille on muodostunut käsityksiä varhaisista sosioemotionaalisen tuen tarpeista sekä kertynyt kokemuksia varhaisista sosioemotionaalisen tuen menetelmistä. Tuomen ja Sarajärven (2013, 84) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää, että kohderyhmä tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja että heillä on kokemusta asiasta. Myös Munterin ja Siren-Tiusasen (1999, 180) mielestä kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulee arvostaa ja hyödyntää käytännön kentällä karttunutta kokemuseräistä tietoa.

Aineistonkokoamismenetelmä. Tutkimukseni aineistonkokoamismenetelmänä toimi lumipallo-otanta, jossa avainhenkilö johdattaa tutkijan tiedonantajien pariin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 86). Tutkimukseni alkuvaiheessa pedagogisen

tuen koordinaattori kertoi tutkimuksestani kunnan päivähoitossa työskenteleville varhaiserityisopettajille, joista yksi ryhtyi tutkimukseni avainhenkilöiksi. Tutkimukseni myöhemmässä vaiheessa avainhenkilö johdatti minut toisen varhaiserityisopettajan luokse, josta myös tuli tutkimukseni avainhenkilö. Nämä kaksi avainhenkilöä auttoivat minua sopivien haastateltavien hankkimisessa, haastatteluaikojen sopimisessa sekä haastattelujen toteuttamiseen soveltuvien tilojen järjestelmissä. He myös toimittivat tutkimukseni tutkimussuunnitelman ja teemahaastattelurungon haastateltaville puolestani.

Aineistonkeruumetodi. Keräsin tutkimukseni aineiston etnografisesti suuntautuneella, keskustelunomaisella, puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Geertzin (1973, 6) mielestä etnografisessa tutkimuksessa pyritään tiheään kuvaukseen kulttuurista. Kulttuurilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi jonkin yhteisön tai ihmisryhmän uskomuksia, arvoja, asenteita, normeja, kieltä, käytänteitä ja rituaaleja (Johnson & Christensen 2008, 400; Merriam 2009, 27). Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan haastattemieni lastentarhanopettajien varhaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita ja tuen menetelmiä koskevia uskomuksia ja käytänteitä. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole puhtaasti etnografinen, koska tutkimukseni aineisto on vain haastatteluaineisto. Yleensä etnografisena tutkimusaineistona on sekä havainnointi- että haastatteluaineisto (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 9–10, 16).

Laadulliset haastattelut mahdollistavat tutkimuskohteen lähelle pääsemisen ja intensiivisen tutkimuskenttään perehtymisen sekä tutkittavien näkökulmien ja ”äänen” esille pääsemisen (Hirsjärvi ym. 2000, 165; Kirmanen 1999, 196). Valitsin tutkimukseni aineistonkeruumetodiksi laadullisen haastattelun, koska halusin tutkimukseni kohderyhmän eli lastentarhanopettajien ”äänen” ja näkökulmien pääsevän kuuluviin tutkimuksessani. Atkinsonin ja Hammersleyn (1994, 248–249) mukaan etnografisessa tutkimuksessa tavoitellaan, sekä aineiston keruussa että tulkinnessa, tutkittavien näkökulmaa.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu voidaan määritellä monella tapaa, mutta kaikille puolistrukturoiduille menetelmille on ominaista se, että kaikkia haastattelun näkökohtia ei ole päätetty (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Eskola ja Suoranta (2014, 87) toteavat, että puolistrukturoidussa haastattelussa kysymyk-

set ovat kaikille samat, mutta haastateltavat voivat vastata niihin omin sanoin. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mielestä teemahaastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen etukäteen määriteltyjen keskeisten teemojen varassa, mikä mahdollistaa muun muassa sen, että tutkittavien ”ääni” pääsee kuuluviin. Teemojen laajuus ja järjestys voivat vaihdella haastattelusta toiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Pattonin (2002, 21) mukaan haastattelijan tulee luoda haastattelulle kehys, jonka sisällä haastateltava voi kuvailla ajatteluaan sekä kokemuksiaan.

Tutkimukseni teemahaastattelu rakentui muutamista keskeisistä teemoista, jotka olivat haastattelurungossa (liite 1) laajojen kysymysten muodossa. Kysymykset koskivat varhaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita sekä lastentarhanopettajien yleisen tuen portaalla käyttämiä sosioemotionaalisen tuen menetelmiä ja niille asetettuja tavoitteita. Tarkensin teemoja yksityiskohtaisempien kysymysten avulla. Kysymykset olivat kaikille haastattelemilleni lastentarhanopettajille samat, mutta he saivat vastata niihin omin sanoin. Tarjosin haastateltaville mahdollisuuden perehtyä teemahaastattelurunkoon ennen varsinaista haastattelua, koska ajattelin, että sen myötä heillä olisi enemmän kerrottavaa haastattelutilanteessa.

Haastattelujen toteutus ja litterointi. Varsinaiset haastattelut toteutettiin helmikuun 2015 aikana. Tein tammikuussa 2015 yhden esihaastattelun, koska halusin testata teemahaastattelurunkoa, lähinnä teemojen järjestystä ja kysymysten muotoa, ennen varsinaisten haastattelujen toteutumista sekä selvittää haastattelun pituuden. Muokkasin teemahaastattelurunkoa esihaastattelusta saamieni tietojen perusteella. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 73) mukaan esihaastattelu on miltei välttämätön osa teemahaastattelua.

Etnografisessa haastattelussa merkityksellisiä ovat sosiaalinen konteksti sekä haastattelutilanne, -aika ja -paikka (Tolonen & Palmu 2007, 91). Haastattelun järjestelyt voivat vaikuttaa monella tapaa haastattelun onnistumiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 73–75). Tutkimuksessani haastattelupaikkoina toimivat päiväkodit, joissa lastentarhanopettajat työskentelivät. Varmistin aina ennen haastatteluja, että haastattelua varten varattu tila on riittävän rauhallinen ja istumajärjestys toimiva. Koska tallensin kaikki haastattelut, varmistin myös sen,

että nauhuriin saa sähköä. Ajoitin haastattelut päiväkodin lasten ulkoilu- tai päivälepoaikaan, jotta tilanteisiin liittyisi mahdollisimman vähän ulkopuolisia häiriötekijöitä. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja kiireettömiä, koska kaikki haastateltavat olivat varanneet riittävästi aikaa haastattelua varten. Haastattelujen kestot vaihtelivat 20 minuutista reiluun tuntiin.

Kaikki haastattelut etenivät seuraavasti: Ennen varsinaista haastattelua kertasin tutkimukseni tarkoituksen. Kerroin myös tutkimukseeni liittyvistä eettisistä kysymyksistä sekä haastateltavan anonymiteetin säilymiseen ja aineiston käsittelyyn ja taltiointiin liittyvistä asioista. Tämän jälkeen haastateltava allekirjoitti haastattelusopimuksen (liite 2). Varsinainen haastattelu alkoi taustatietojen kartoituksella. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 54) mukaan haastattelut voivat alkaa yksinkertaisilla, haastateltavan taustaa kartoittavilla kysymyksillä muun muassa siitä syystä, että ne toimivat eräänlaisina keskustelun avaajina. Taltioin taustatiedot siltä varalta, että ne osoittautuisivat myöhemmin merkityksellisiksi. Tämän jälkeen siirryimme varsinaisiin haastatteluteemoihin.

Etnografisessa haastattelutilanteessa asiantuntijan rooli annetaan haastateltavalle, koska sen myötä haastatteluista on mahdollista saada jotain uutta (Mietola 2007, 176). Haastatteluteemoja käsiteltäessä luin teeman otsikon ja mahdolliset tarkentavat kysymykset, jonka jälkeen puheenvuoro siirtyi haastateltavalle. Roolini haastattelijana vaihteli jonkin verran haastateltavien mukaan. Kaikissa haastatteluissa ohjasin haastattelua sen verran, että kaikki teemat tuli käsiteltyä, sillä Eskolan ja Suorannan (2014, 87) mukaan haastattelijan tehtävänä on huolehtia siitä, että kaikki etukäteen päätetyt teemat käsitellään.

Minulle kertyi seitsemästä haastattelusta yhteensä 150 liuskaa litteroitua tekstiä. Riviväli oli 1,5 ja fonttikoko 12. Litteroin jokaisen haastattelun mahdollisimman pian sen toteutumisen jälkeen, yleensä seuraavana päivänä. Huolehdin tutkimukseni kohderyhmän anonymiteetin säilymisestä muuttamalla haastattelijieni lastentarhanopettajien nimet koodinimiksi aineistoa litteroidessani. Päädyin rajaamaan haastattelujen määrän seitsemään, koska kuudennen haastattelun kohdalla haastateltavan vastaukset alkoivat muistuttaa aikaisempien haastateltavien vastauksia. Ajattelin, että seuraavistakaan haastatteluista ei välttämättä ilmenisi enää mitään uutta. Tutkimusaineiston riittävyuden kriteerinä

pidetäänkin saturaatio- eli kylläntymispistettä, jolla tarkoitetaan sitä hetkeä jolloin uusi aineisto alkaa toistaa itseään tuomatta esiin kysymyksenasettelun kannalta oleellisia uusia piirteitä (Fingerroos & Jouhki 2014, 103; Tuomi & Sarajärvi 2013, 87). Tulee kuitenkin muistaa, että kenttätyötä ei voi koskaan tehdä täydellisesti ja tyhjentävästi (Fingerroos & Jouhki 2014, 103).

4.2 Aineiston analyysi

Teoriaohjaava sisällönanalyysi. Käytin tutkimukseni aineiston analysoinnissa sisällönanalyysia, mitä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2013, 91) mukaan kutsua kvalitatiivisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmäksi. Kvalitatiivisen analyysin päättelyn logiikka on joko induktiivista, deduktiivista tai abduktiivista (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Deduktiivinen päättely on teorialähtöistä ja induktiivinen päättely on aineistolähtöistä (Karila 1999, 120). Induktiivisessa päättelyssä lähtökohtana toimii aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu sekä käsitteiden löytäminen (Hirsjärvi ym. 2000, 165; Patton 2002, 41). Induktiivinen analyysi on kyseenalaistettu siitä syystä, että uusi teoria ei voi syntyä pelkkien aineistosta tehtyjen havaintojen pohjalta. Abduktiivisessa päätelyssä aineistosta tehdään havaintoja jokin, esimerkiksi teoriaan pohjautuva johtoajatus mielessä. Voidaan sanoa, että abduktiivisessa päätelyssä aineiston ja teorian suhde on vuorovaikutteinen. (Kiviniemi 2010, 74; Mason 2002, 20; Tuomi & Sarajärvi 2013, 95.) Oman analyysini päättelyn logiikka on abduktiivinen, koska tutkimusprosessissani vuorottelivat tutkimukseni aineisto, omat tulkintani sekä jo olemassa olevat teoriat.

Sisällönanalyysin muotoja ovat aineistolähtöinen, teoriaohjaava ja teorialähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 99). Nojaudun tutkimuksessani teoriaohjaavaan analyysiin. Analyysini etenee aineiston ehdoilla, mutta se ei ole kuitenkaan aineistolähtöistä vaan teoriaohjaavaa muun muassa siitä syystä, että osa analyysini käsitteistä on tuotu jo olemassa olevista teorioista. Tuomen ja Sarajärven (2013 96–97) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan teoriaan. Teoria voi myös toimia apuna analyysin etenemisessä. Vaikka analyysiyksiköt valitaan aineistosta, niin

aikaisempi tieto joko ohjaa tai auttaa analyysia. Analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teori-aa testaava vaan uusia uria aukova. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97.)

Tutkimustani ohjasi Weinerin (1986) motivaatioon ja tunteisiin liittyvä attribuutioteoria, joka pyrki selittämään yksilön käyttäytymisen tautalla olevia syyitä. Weinerin teoria jakaa attribuutiot eli syytekijät muun muassa sijainnin mukaan, yksilön sisäisiin ja ulkoisiin syytekijöihin. (Weiner 1986.) Tutkimustani ohjasi myös erilaisista varhaislapsuuden kehitysteorioista rakentuva toiminta-perustainen lähestymistapa (activity-based approach) (Bricker 1998, 227). Toimintaperustaisessa ohjauksessa korostuvat lapsen kehitykseen sopivat, tarkoi-tuksenmukaiset ja merkitykselliset oppimiskokemukset erilaisissa tilanteissa ja olosuhteissa (Kovanen 2004, 43). Olen jakanut varhaisen sosioemotionaalisen tuen suoraan ja epäsuoraan tukeen. Suora tuki sisältää päivähoidon aikuisen toteuttaman yksilö- ja ryhmätasoisien tuen. Epäsuora tuki perustuu toimintape-rustaiseen ohjaukseen. Se sisältää erilaisissa tilanteissa ja olosuhteissa toteutu-van yksilö- ja ryhmätasoisien tuen.

Aineiston analyysin vaiheet. Litteroinnin jälkeen luin haastattelut muuta-maan kertaan muodostaakseni esiymmärryksen aineistosta. Lukemisen jälkeen aloin järjestelemään aineistoa koodauksen avulla. Hyödynsin koodauksessa Word-tekstinkäsittelyohjelman värillisiä fontteja. Koodausyksikköinä toimivat sekä lauseet että pidemmät tekstiosuudet. Koodaukseni eteni tutkimuskysy-mysten mukaisesti. Aivan ensimmäiseksi koodasin aineistosta haastattelemieni lastentarhanopettajien kuvauksia lasten varhaisista sosioemotionaalisisista tuen tarpeista. Tämän jälkeen koodasin lastentarhanopettajien yleisen tuen portaalla käyttämiä varhaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä.

Koodauksen jälkeen suoritin aineiston pelkistämisen. Pelkistämisellä tar-koitetaan sitä, että aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109). Pelkistämisvaiheessa muutin lastentarhan-opettajien alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi. Pelkistämisen jälkeen aloitin aineiston teemoittelun. Teemoittelussa aineistoa pilkkotaan ja ryhmitel-lään erilaisten aihepiirien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93). Koska kerä-sin aineiston teemahaastattelulla, ryhmittelin aineistoa haastattelurungon tee-

moja apuna käyttäen. Ensiksi ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi. Nimesin alaluokat mahdollisimman kuvaavilla käsitteillä. Analyysini alaluokat syntyivät siis aineistolähtöisesti. Tämän jälkeen ryhmittelin alaluokat teoriasta tuotujen yläluokkien alle. Kuvaan analyysia taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Esimerkki analyysistä

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus | Alaluokka | Yläluokka |
|--|---|---------------------------------|-----------------------|
| <i>"Lapset ei oo kypsiä edes tunnistamaan tunnetiloja tai saatikka sitte nimeämään niitä."</i> | <i>Ei tunnista tunnetiloja, ei osaa nimeätä tunnetiloja.</i> | Puutteelliset tunnetaidot | Sisäiset syytulkinnat |
| <i>"Lapsi reagoi fyysisesti, koska ei pysty sanottamaan, verbalisoimaan tilanteita."</i> | <i>Reagoi fyysisesti, koska ei pysty sanoittamaan tilanteita.</i> | Puheen kehityksen viivästyminen | |
| <i>"Sosioemotionaalinen siitä johtuu, että perhetilanne on rikkinäinen lapsella."</i> | <i>Lapsella on rikkinäinen perhetilanne.</i> | Kotiin liittyvät tekijät | Ulkoiset syytulkinnat |
| <i>"Voi johtua päiväkodin sopimattomista toimintatavoista ja menetelmistä, joten aina ei kannata lähteä kattoon sitä lasta ja että lapsessa on ongelma."</i> | <i>Päiväkodissa on sopimattomat toimintatavat ja menetelmät.</i> | Päiväkotiin liittyvät tekijät | |

5 TULOKSET

5.1. Varhaiset sosioemotionaalisen tuen tarpeet

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia koskien varhaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita. Aloitan esittelyn sosioemotionaalisen tuen tarpeen ensimmäisistä signaaleista. Tämän jälkeen siirryn ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvaan käyttäytymiseen. Luvun loppuosassa esittelen sosioemotionaalisen tuen tarpeen syytaustan sisäisiä ja ulkoisia syytulkintoja. Olen lisännyt liitteisiin (liite 3) taulukon, jonka avulla kuvaan tutkimukseni tulososion rakennetta.

5.1.1 Sosioemotionaalisen tuen tarpeen ensimmäiset signaalit

Pyysin haastattelemiani lastentarhanopettajia kuvailemaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen ensimmäisiä signaaleja. Lastentarhanopettajat nimesivät ensisignaaleiksi muutoksen lapsen käyttäytymisessä, itsesäätelyyn liittyvät kasautuvat haasteet, sosiaalisiin suhteisiin liittyvät kasautuvat haasteet sekä pakonomaisen itsetyydytyksen.

Muutos käyttäytymisessä. Muutos lapsen käyttäytymisessä tarkoittaa sitä, että yhtä äkkisesti lapsen käytös ja olemus muuttuu selkeästi. Lapsi voi myös taantua aikaisemmalle kehitystasolle.

”Muutos on aina se josta herää epäily, et nyt ei oo kaikki ihan kunnossa.” (H6, 75)

Lapsen käytös ja olemus voivat muuttua monella tapaa. Esimerkkinä *iloinen ja aktiivinen lapsi joka muuttuu nuopeaksi eikä jaksa leikkiä ja osallistua niin ku aikaisemmin* (H6, 75). Lapsen *aggressiivisuus voi myös lisääntyä* (H6, 75). Lapsen käytöksen muutos näkyy erilaisissa arkisissa toiminnoissa, kuten ruokailussa jossa lapsi voi esimerkiksi *yhtäkkiä kieltäytyä syömästä* (H6, 76). Lapsi voi myös taantua aikaisemmalle kehitystasolle. Taantuessaan lapsi esimerkiksi *alkaa uudelleen kasteleen* (H6, 76). Taantuminen voi näkyä myös leikeissä.

”Sitten yksi kaksi hän keksi, että hän haluaa olla vauva. Hän tykkäs, että hän lähti kohtaamaan ja minä otin hellästi... ei, vauva ei saa mennä sinne, aikuiset pitävät sinusta huolta. Ja hän oli silloin viis vuotias.” (H4, 42)

Itsesäätelyyn liittyvät kasautuvat haasteet. Haastattelemieni lastentarhanopettajien mukaan lapsen itsesäätelyyn liittyvät haasteet ovat sosioemotionaalisen tuen tarpeesta kertovia ensisignaaleja. Itsesäätelyyn liittyvät haasteet voivat näkyä muun muassa voimakkaana ärsykkeisiin reagoimisena, omaehtoisuutena, rajattomuutena sekä huonona pettymyksen sietokykynä. Itsesäätelyyn liittyvät haasteet voivat heijastua myös lapsen itseohjautuvuuteen.

Itsesäätelyyn liittyviä haasteita omaava lapsi voi reagoida erilaisiin ärsykeisiin voimakkaasti. Ärsykeisiin reagoiminen on usein fyysistä. Lastentarhanopettajien mielestä lapsi reagoi ärsykeisiin fyysisesti siitä syystä, että *hän ei ehdi ajatella ennen toimintaa* (H7, 108). Itsesäätelyyn liittyviä haasteita omaava lapsi voi olla omaehtoinen. Omaehtoinen lapsi *haluaa päättää kaikista asioista* (H1, 1). Lapsi myös *protestoi jatkuvasti aikuisen tekemiä päätöksiä* (H7, 102). Omaehtoisella lapsella on vaikeuksia aikuisen antaman ohjeen sietämisessä.

”Hän ei siedä aikuisen ohjetta, koska se tulee törmäyskurssille hänen omien ajatustensa kanssa. Ja sitte, kun se törmää aikuisen ohjeen kanssa, niin sit laps alkaa raivoamaan.” (H1, 1)

Omaehtoinen lapsi voi reagoida aikuisen antamaan ohjeeseen myös vetäytymällä. Vetäytymällä reagoiva lapsi *lopettaa tekemisen kokonaan, jos aikuisen antama ohje poikkeaa hänen omasta ajatuksestaan* (H1, 2).

Itsesäätelyyn liittyvät haasteet voivat näkyä *rajattomuutena* (H3, 28). Rajattomalla lapsella *ei ole mitään rajoja, eikä hän tottele aikuista* (H4, 39). Hänen on myös *hyvin vaikea sietää sitä, että aikuinen laittaa hänelle rajat* (H4, 39). Itsesäätelyyn liittyvät haasteet voivat näkyä myös huonona pettymyksen sietokykynä. Huonon pettymyksen sietokyvyn omaava lapsi vaikuttaa siltä, että hän *räjähtää pienistäkin* (H4, 40). Usein lapsen pettymyksen sietokyky on alhainen. Tästä syystä *pettymys on ylipääsemättömän suuri, vaikka ois kuinka pienestä asiasta kysymys* (H6, 80).

”Jos haalari ei mene niin se on tietenkin hirvee pettymys.” (H4, 46)

Lapsi myös reagoi pettymyksiin voimakkaasti, esimerkiksi *raivoamalla* (H5, 58). Huono pettymyksen sietokyky näkyy sekä päiväkodin arkisissa tilanteissa että lapsen vertaissuhteissa. Lapsi voi *purkaa pettymyksensä toisiin lapsiin* (H6, 82).

Lapsi voi purkaa pettymyksensä myös ympäristöönsä. Tällöin lapsi tuhoaa ympäristöönsä eri tavoin, muun muassa *tavaroita heittelemällä* (H6, 82).

”Tehdään vähän salaa. Voidaan piirtää seinään ja tällasta näin. Lapsi tietää, että tekee väärin, mutta tekee kuitenkin ku pettymys on niin kova. Ei voi sitä purkaa mitenkää muuten ku jotain salaaki tekemällä.” (H6, 83)

Itsesäätelyyn liittyvät haasteet voivat heijastua lapsen itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvuus tarkoittaa sitä, miten lapsi pystyy ohjailemaan ja hallitsemaan omaa toimintaansa. Itseohjautuvuuden haasteet tulevat lastentarhanopettajien mukaan selkeimmin esille siirtymätilanteissa, joissa lapsen täytyy itsenäisesti ohjautua paikasta tai tilanteesta toiseen.

”Siirtymätilanteet ei suju, koska lapsen itseohjautuvuus jotenki hajoaa. Ei pysty itse toimimaan vaan vaatis aikuisen siihen kokoajan ohjaamaan”. (H5, 60)

Lapsen itseohjautuvuuteen liittyvät haasteet näyttäytyvät siirtymätilanteissa monin eri tavoin. Lapsi voi esimerkiksi *lähtee juokseen muualle* (H5, 60). Lapselle voi myös *tulla kahnauksia kavereitten kanssa, jos ollaan liian lähekkäin* (H5, 60).

Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät kasautuvat haasteet. Lastentarhanopettajien mukaan lapsen sosiaalisiin suhteisiin liittyviä haasteita voidaan myös pitää sosioemotionaalisen tuen tarpeesta kertovina ensisignaaleina. Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät haasteet voivat näkyä haasteina ryhmään sopeutumisessa, voimakkaana takertumisena aikuiseen, lapsen minäkeskeisyytenä sekä lapsen valankäyttönä ja manipulointina.

Lapsella voi olla haasteita ryhmään sopeutumisessa. Haasteet näyttäytyvät *ryhmään pääsemisen vaikeuksina* (H7, 111) sekä *ryhmästä vetäytymisenä* (H7, 110). Ryhmään sopeutumisen haasteet tulevat esille muun muassa leikki-tilanteissa. *Leikkiin pääseminen voi olla vaikeeta, jos lapsella ei oo keinoja turvallisella tavalla ottaa kontaktia* (H2, 23).

”Toiset tämmösiä aggressiivisii kavereita, tämmöstä koväänisyyttä pelkää. Vieroksuun sen takia. Ja sitten on kavereita, jotka liittoutuu yhdessä, että me ei leikitä ton kanssa.” (H1, 4)

Myös vetäytyvillä lapsilla saattaa olla vaikeuksia ryhmään pääsemisessä. Toiset lapset *välttelevät jatkuvasti vetäytyvää lasta, koska he eivät saa sieltä vastakaikua* (H3,

29). Lasta, jolla on haasteita ryhmään sopeutumisessa, voi pahimmassa tapauksessa uhata *ryhmästä syrjäytyminen* (H4, 41).

Sosiaaliin suhteisiin liittyviä haasteita omaava lapsi voi takertua voimakkaasti aikuiseen, joko omaan vanhempansa tai päiväkodin aikuiseen. Aikuiseen takertumista esiintyy kaikissa päiväkodin arkisissa tilanteissa, esimerkiksi tuomis- ja hakemistilanteissa joissa *lapsi voi takertua hyvinkin voimakkaasti vanhempansa* (H7, 101). Lapsi voi *tarkertua myös päiväkodin aikuiseen* (H4, 38).

”Hän oli niin paljon minuun kiintynyt, että mun oli vaikea tehdä työtä. Esimerkiksi, jos joku lapsi lähestyi minua hän löi sitä lasta.” (H4, 38)

Lapsi takertuu päiväkodin aikuiseen myös erilaisissa ryhmätilanteissa. Ryhmätilanteissa lapsi *kokee, että ei selviä muiden lasten kanssa* (H7, 102). Lapsi myös *tuntee turvan vain aikuisen kanssa* (H7, 102). Leikkitilanteissa takertuva lapsi *haluaa, että aikuinen on seuraamassa leikkiä* (H7, 102). Lapsi myös *irrottautuu leikistä vähän väliä pois ja hakeutuu aikuisen luokse* (H7, 102).

Sosiaaliin suhteisiin liittyvät haasteet voivat näkyä lapsessa minäkeskeisyytenä. Minäkeskeisyys on *oman täydellisyyden esille tuomista sekä oman itsensä pönkittämistä* (H7, 148). Minäkeskeinen lapsi *ei huomioi muita* (H5, 58). Minäkeskeisyys tulee esille erilaisissa ryhmätilanteissa. Ohjatuissa ryhmätilanteissa minäkeskeisyys näyttäytyy usein *muiden yli puhumisena* (H7, 110). Leikkitilanteissa minäkeskeinen lapsi *ei pysty ottamaan huomioon muiden lasten ehdotuksia* (H5, 58). Lastentarhanopettajien mukaan *minäkeskeisyys on tiettyyn rajaan asti terveellistä, mutta jos se menee rajan yli, niin sitten se on haitaksi lapsen kehitykselle* (H7, 110).

Sosiaaliin suhteisiin liittyvät haasteet voivat näkyä myös lapsen vallankäyttönä. Vallankäyttöä esiintyy sellaisissa päiväkodin arkisissa toiminnoissa, missä *laps voi käyttää valtaansa* (H6, 76). Tällaisia toimintoja ovat muun muassa ruokailu- ja pukemistilanteet. Ruokailutilanteessa lapsi saattaa *päätää, että hän ei syö ja istua vaan pöydässä* (H6, 83). Lapsi voi jopa *mennä pöydän alle istumaan tai makaamaan* (H6, 83). Vallankäyttöä esiintyy myös leikkitilanteissa, joissa lapsi voi käyttää vallankäytön välineinä *kantelua* (H7, 148), *uhkailua, kiristämistä* (H7, 111) tai fyysistä satuttamista.

”Omalla tavallaan laps ei halua satuttaa kaveria, mut kun kaveri ei tee hänen mielensä mukaan. Hän kokee, et hän on pomo joka päättää. Jos joku ei tee niin kuin hän tekee, niin hän jyrää alta pois.” (H1, 2-3)

Lapsi voi käyttää myös omaa ääntään vallankäytön välineenä ja esimerkiksi *itkeä, parkua ja huutaa* (H7, 103). Lapsi käyttää ääntään, *koska se pelästyttää muut lapset niin, että he antaa periksi* (H7, 103). Vallankäyttö vaikuttaa negatiivisesti lapsen sosiaalisiin suhteisiin, koska usein *muut lapset välttelee kauheen hallitsevaa lasta* (H3, 29).

Sosiaalisiin suhteisiin liittyviä haasteita omaava lapsi voi manipuloida muita, sekä lapsia että aikuisia. Manipulointia esiintyy kaikissa päiväkodin arkisissa tilanteissa. Manipuloiva lapsi yleensä *tekee sen salaa* (H6, 78).

”Lapsi voi olla aikuisen edessä, että ihanaa ja voi ku sä oot ihana ja sitä ja tätä ja lässyn lää. Ja sitte nonni, tälleen näin... annan pistelyneulan niin täältä vaan kaveria voi pistellä rauhassa pöydän alta.” (H6, 78)

Pakonomainen itsetyydytys. Myös pakonomaista itsetyydytystä voidaan lastentarhanopettajien mukaan pitää sosioemotionaalisen tuen tarpeesta kertovana ensisignaalinä. Pakonomaista itsetyydytystä esiintyy kaikissa päiväkodin arkisissa toiminnoissa. Pakonomainen itsetyydytys johtuu siitä, että lapsella on *turvaton olo* (H6, 77). Itsetyydytyksestä lapsi *saa mielihyvää, joka helpottaa turvatonta oloa* (H6, 77).

Taulukossa kaksi kuvaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen ensimmäisiä signaaleja, joita ovat muutos lapsen käyttäytymisessä, itsesäätelyyn liittyvät kasautuvat haasteet, sosiaalisiin suhteisiin liittyvät kasautuvat haasteet sekä pakonomainen itsetyydytys.

TAULUKKO 2 Sosioemotionaalisen tuen tarpeen ensimmäiset signaalit

| Luokka | Tyypiesimerkki |
|---|--|
| Muutos lapsen käyttäytymisessä | <i>"On ihan älyttömän paljon niitä pieniäkin signaaleita. Jos alotetaan siitä, että sulla on iloinen, aktiivinen, terveen itsetunnon omaava lapsi, mut yhtäkkiä lapsen käytös muuttuu."</i> (H6, 75) |
| Itsesäätelyyn liittyvät kasautuvat haasteet | <i>"Sosioemotionaalinen on just sitä, että sä reagoit voimakkaasti kaikkiin ärsykkeisiin."</i> (H6, 79) |
| Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät kasautuvat haasteet | <i>"Kyllä se näkyy näis sosiaalis suhteissa."</i> (H5, 58) <i>"Lapsi yleensä haluaa saada kavereita, mutta hänellä ei ole keinoja siihen."</i> (H4, 41) |
| Pakonomainen itsetyydytys | <i>"Itsetyydytys on semmonen. Se tapahtuu ihan vaikka ruokapöydässä tai pihalla. Se on katsekontakti aikuiseen ja sit alkaa."</i> (H6, 77) |

5.1.2 Ulospäin suuntautuva käyttäytyminen

Haastattelemani lastentarhanopettajat nimesivät ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyviksi tuen tarpeiksi tarkkaavaisuuteen ja yliaktiivisuuteen liittyvät kasautuvat haasteet sekä toistuvan aggressiivisuuden. He mainitsivat myös epäsosiaalisen käyttäytymisen ulospäin suuntautuvan käyttäytymisen yhteydessä.

Tarkkaavaisuuteen ja yliaktiivisuuteen liittyvät kasautuvat haasteet. Tarkkaavaisuuteen ja yliaktiivisuuteen liittyvät haasteet nousivat esille lastentarhanopettajien puheissa. Heidän mukaansa tarkkaavaisuuteen ja yliaktiivisuuteen liittyvät haasteet näkyvät keskittymiskyvyttömyytenä, ylivilkkautena, yleisenä

levottomuutena (H7, 104), *vauhdikkuutena* (H7, 124), *äänekkyytinä ja nopeutena* (H7, 125) sekä *riehumisena*.

”Sitten on ihan selkeesti tällaiset, jotka ovat keskittymishäiriöisiä ja saattavat riehua.” (H5, 56)

Myös oman vuoron odottaminen voi olla hankalaa. Hankaluudet näkyvät sekä ohjatuissa ryhmätilanteissa että leikkitilanteissa. Ohjatuissa ryhmätilanteissa hankaluudet näyttävät esimerkiksi *äänessä olemisena* (H1, 3).

”On asiaa paljon. Sitten aattelee, että mä olen niin ylivoimainen muihin verrattuna, et mun pitää saada asiani toimitettua.” (H1, 3)

Lastentarhanopettajien mielestä edellä kuvattu *impulsiivisuus on ihan normaalia lapsilla, mutta jos impulsiivisuus on toistuvaa ja hyvin voimakasta, niin se voi olla signaali, että on jonkun näkösiä haasteita lapsella* (H7, 102). Leikkitilanteissa hankaluudet oman vuoron odottamisessa näkyvät esimerkiksi siten, että lapsi *ei osaa vuorotella* (H5, 58).

Toistuva aggressiivisuus. Miltei jokainen lastentarhanopettaja nimesi varhaiseksi ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyväksi tuen tarpeeksi toistuvan aggressiivisuuden. Aggressiivinen käytös voi kohdistua sekä toisiin ihmisiin että ympäristöön. Toisiin ihmisiin kohdistuva aggressiivinen käytös on usein *huutamista, karjumista ja raivoamista* (H1, 2). Se voi olla myös *satuttamista eri tavoilla* (H1, 2). Lapsi satuttaa toisia ihmisiä esimerkiksi *nipistelemällä ja puremalla* (H3, 29). Ympäristöön kohdistuva aggressiivinen käytös on usein *tavaroiden heittäminen tai lelujen potkimista* (H3, 29).

”Jos metsässä ollaan, niin siellä voi potkia ja repiä jotain sammalta tai jotain. Et ei osaa ihailla ja katsoo sitä ympäristöä. Ei semmosta estetiikkaa huomaa. Vaikka aikuinen ohjaisi niin se on semmosta tuhoamista.” (H5, 59)

Epäsosiaalinen käyttäytyminen. Epäsosiaalinen käyttäytyminen on lastentarhanopettajien mukaan yksi ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyvistä tuen tarpeista. Lapsen epäsosiaalinen käyttäytyminen voi olla huomionhakuisuutta, sosiaalisesti sopimatonta tunneilmaisua, uhmakkuutta, sääntöjen rikkomista ja karkailua.

Huomionhakuinen lapsi hakee jatkuvasti toisten ihmisten huomiota. Hän hakee huomiota sekä aikuisilta että muilta lapsilta. Aikuisilta lapsi hakee huomiota esimerkiksi psykosomaattisten oireiden avulla tai valehtelemalla.

”Jollaki voi olla psykosomaattisia oireita, että aina on pipiä ja haavaa ja hakee aikuisen huomiota. Sitten voi olla, että ei puhu ihan totta vaan vähä liioittelee asioita ja tarinoi. Satuja kertoilee, että saa huomiota.” (H5, 56)

Lapsi voi hakea huomiota myös *negatiivisen käytöksen avulla* (H6, 77) ja esimerkiksi *käydä kiinni kaveriin* (H3, 29). Huomionhaluisuutta esiintyy kaikissa päiväkodin arkisissa tilanteissa. Ryhmätilanteissa huomionhakuisuus näyttäytyy usein *toistuvana tilan ja huomion valtaamisena muilta lapsilta* (H7, 102).

Sosiaalisesti sopimattomasti tunteitaan ilmaisevan lapsen tunteiden säätely ja ilmaiseminen on *hallitsematonta ja rajatonta* (H4, 40). Lapsi voi ilmaista tunteitaan toisia ihmisiä satuttamalla. Satuttaminen on yleensä *lyömistä tai potkimista* (H6, 80). Lapsi voi ilmaista tunteitaan myös *huutamalla* (H1, 10).

”Lapselle saattaa tulla hallitsemattomia tunteenpurkauksia, semmosia raivokohtauksia.” (H3, 28).

Epäsosiaalinen käyttäytyminen voi näyttäytyä myös *uhmakkuutena* (H7, 103). *Sääntöjen rikkomistakin* (H7, 104) esiintyy. Joissakin tapauksissa epäsosiaalinen käyttäytyminen voi ilmetä *karkailuna* (H7, 104). Karkailu on lastentarhanopettajien mukaan kuitenkin melko harvinaista.

Taulukkossa kolme kuvaan ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyviä tuen tarpeita, joita ovat tarkkaavaisuuteen ja yliaktiivisuuteen liittyvät kasautuvat haasteet, toistuva aggressiivisuus sekä epäsosiaalinen käyttäytyminen.

TAULUKKO 3

Ulospäin suuntautuva käyttäytyminen

| Luokka | Tyypiesimerkki |
|--|--|
| Tarkkaavaisuuteen ja yliaktiivisuuteen liittyvät kasautuvat haasteet | <i>"Useimmiten on semmosia ylivilkkaita ja keskittymiskyvyttömiä." (H3, 28)</i> |
| Toistuva aggressiivisuus | <i>"Kun lapsiryhmässä lapsi touhuu, niin käy hyvin herkästi kaverin päälle. Taikka on aggressiivinen kaveria kohtaan." (H1, 2)</i> |
| Epäsosiaalinen käyttäytyminen | <i>"Se, että sä opit ilmasemaan ittees silleen sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Ymmärtää se, että emmä voi heittäytyä täs retkellä. En mä voi täällä linja-autossa heittäytyä lattialle potkiin." (H1, 18)</i> |

5.1.3 Sisäänpäin suuntautuva käyttäytyminen

Haastattelemiani lastentarhanopettajat nimesivät sisäänpäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyviksi tuen tarpeiksi yleisen ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden. He nostivat myös itsetuhoisuuden sisäänpäin suuntautuvan käyttäytymisen yhteydessä esille.

Yleinen ahdistuneisuus. Lapsen yleinen ahdistuneisuus voi näkyä arkuutena ja pelokkuutena. Se voi näkyä myös voimakkaana eroahdistuksena. Arkuus ilmenee hiljaisuutena ja vetäytymisenä. Arka lapsi ei uskalla oikein puhua (H5, 57). Lapsi myös vetäytyy, eikä tuo ilmi omaa itseään (H5, 57).

"Yleensäkin semmosta arkuutta, pelkästään jo äänenkäytössä. Saattaa olla hyvin hiljainen. Puhuu hyvin hiljasella äänellä tai ei tule puhetta ollenkaan. On seurailija ja pitkälle peesaa sillä, että nyökyttelee tai vastailee eleillä ja ilmeillä." (H7, 105)

Lapsen pelokkuus ilmenee erilaisiin tilanteisiin liittyvinä pelkoina tai *pelkotiloina* (H7, 104). Pelot ovat toistuvia ja *ne jatkuu vaan* (H5, 57). Pelot voivat olla myös sitkeitä, *eikä välttämättä auta vaikka vanhempien kanssaki niitä pohtii* (H5, 57). Erilaiset pelot kuuluvat lapsen kehitykseen, mutta yleiseen ahdistuneisuuteen liittyvät pelot eivät ole tällaisia *ikäkausiin liittyviä* (H5, 57) pelkoja.

Yleinen ahdistuneisuus voi näyttäytyä myös voimakkaana eroahdistukse-
na. Voimakas eroahdistus aiheuttaa *vanhemmista irrottautumisen vaikeutta* (H7,
101). Yleensä lapsi *hätääntyy poikkeuksellisesti* (H7, 101) erotessaan vanhemmis-
taan. Lapsi voi myös *tarrautua voimakkaasti vanhempiinsa* (H7, 101), *itkeä* (H7,
101) ja *kirkua* (H7, 101).

Yleinen masentuneisuus. Yleinen masentuneisuus on yksi lastentarhanopet-
tajien nimeämistä sisäänpäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyvistä tuen
tarpeista. Yleinen masentuneisuus näkyy lapsessa *alakuloisuutena* (H1, 1) ja *il-
meettömyytenä* (H1, 21). Lapsi voi vaikuttaa poissaolevalta. Yleinen masentunei-
suus näkyy lapsen toiminnassa monin eri tavoin. Lapsi *ei esimerkiksi leiki ollen-
kaan* (H5, 64). Lapsi voi myös vetäytyä ryhmästä ja *sulkeutua omaan kuoreensa*
(H7, 105).

”Sitten on niitä lapsia, jotka ovat hyvin näkymättömiä siellä.” (H1, 3)

Yleiseen masentuneisuuteen voi liittyä poissaolevuutta. Poissaoleva lapsi *tun-
tuu toistuvasti olevan omissa maailmoissaan* (H7, 105), eli omissa ajatuksissaan.
Lapsi *luovii hienosti ryhmässä mukana, mutta hänestä näkee, että ajatus on jossain
muualla koko ajan* (H7, 105). Lastentarhanopettajien mukaan omat ajatukset toi-
mivat lapselle *suojautumis- ja pakokeinona* (H7, 105). *Lapsi pystyy ajatustensa avulla
siirtymään tavallaan toiseen tilaan* (H7, 105). Poissaolevuutta esiintyy miltei kai-
kissa päiväkodin arkisissa tilanteissa.

”Kun sä kysyt jotain sä huomaat, että se ei tiedä se lapsi yhtään missä ja mitä ollaan te-
kemässä. Tai mistä ollaan puhuttu tai mitä on keskusteltu. Sit siinä havahtuu, että AHA!”
(H7, 105)

Yleiseen masentuneisuuteen voi liittyä myös *toistuvaa ryhmästä vetäytymistä* (H7,
110). Vetäytyvä lapsi on *omissa oloissaan* (H1, 2). Hän *ei välttämättä puhu eikä ha-
lua olla esillä* (H1, 2). Lapsi *jumiutuu siinä kohtaa, kun pitäis olla esillä* (H1, 2). Ver-
taissuhteissa ryhmästä vetäytyminen näkyy esimerkiksi *leikistä pois jättäytymi-
senä* (H7, 110).

”Jotenki se mukaan saaminen ryhmätilanteissa. Et sitten jumiutuu, et ei toimi. Semmonen
lapsi kokee, että jännittää. Taikka pelkää jotain tiettyä juttua.” (H1, 3)

Itsetuhoisuus. Lastentarhanopettajat nimesivät myös itsetuhoisuuden eli itsensä vahingoittamisen sisäänpäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyväksi tuen tarpeeksi. Lapsi voi vahingoittaa itseään esimerkiksi puremalla.

Taulukossa neljä kuvaan sisäänpäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyviä tuen tarpeita, joita ovat yleinen ahdistuneisuus ja masentuneisuus sekä itsetuhoisuus.

TAULUKKO 4 Sisäänpäin suuntautuva käyttäytyminen

| Luokka | Tyypiesimerkki |
|------------------------|--|
| Yleinen ahdistuneisuus | <i>"Normaalia on, että lapsi kiintyy ja on se pieni eronhetki. Mutta jos se on toistuvaa ja voimakasta se ahdistuminen ja se ei lopu, niin se voi olla yksi signaali." (H7, 101)</i> |
| Yleinen masentuneisuus | <i>"Vielä huolestuttavampaa on ne lapset, jotka ihan oikeesti ei reagoi millään muulla tavalla kuin on ilmeettömiä." (H1, 21)</i> |
| Itsetuhoisuus | <i>"Saattaa itseään yrittää vahingoittaa, vaikka purra." (H3, 28)</i> |

5.1.4 Sisäiset syytulkinnat

Haastatteleman lastentarhanopettajat nostivat sosioemotionaalisen tuen tarpeen syytaustan syytulkintojen yhteydessä esiin puutteelliset tunnetaidot, heikon itsetunnon, puheen kehityksen viivästyminen sekä puutteelliset leikkitaidot. He mainitsivat myös neurologiset tekijät. Kaikkia edellä mainittuja syytaustan syytulkintoja voidaan pitää sisäisinä syytulkintoina.

Puutteelliset tunnetaidot. Lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeet voivat johtua puutteellisista tunnetaidoista. Lapsella voi olla vaikeuksia tunteiden tunnistamisessa, ilmaisemisessa sekä säätelyssä. Lapsen tunteet voivat vaihdella äkkinäisesti tai lapsi voi jumiutua johonkin tunnetilaan. Myös empatiakyvyttömyys on yhteydessä lapsen puutteellisiin tunnetaitoihin.

Lapsella voi olla vaikeuksia tunteidensa tunnistamisessa. Tunnistamisen lisäksi *lapsen on vaikeeta nimetä tunnetta* (H5, 57). Lapsi *ei kykene sanomaan sitä, että mikä mulla nyt on* (H1, 5). Myös tunteiden sanoittaminen on vaikeaa. Lapsen on esimerkiksi *hirveen hankala sanottaa sitä, että miltä musta tuntuu tää raivo* (H1, 3). Kun lapsella on vaikeuksia tunteidensa tunnistamisessa, niin *tunteet on yhtä kaaosta sisällä ja ne purkautuu erilaisina käyttäytymisen haasteina* (H5, 69).

"Hänen on vaikeeta... hän ei tunnista omia tunteitaan. Että on vaikeeta... mikä sinulla nyt on, ootko sä väsyny vai vihanen." (H5, 57)

Lapsella voi olla vaikeuksia myös toisten tunteiden tunnistamisessa. Vaikeudet johtuvat siitä, että *lapsen on vaikeeta tunnistaa toisen eleitä, ilmeitä ja sanoja* (H7, 106). Tämä tulee esille tilanteessa, jossa *aikuinen näyttää lapselle hyvin yksinkertaisia tunnekuvia ja lapsi ei pysty nimeämään tunnetta* (H7, 107). Lapsi voi myös *nimetä ihan eri ilmeen ja tunteen kuvalle* (H7, 107). Koska lapsi *tulkitsi ympäristöönsä kokoajan väärin, hän joutuu riitatilanteisiin* (H7, 107). *Riitatilanne jatkuu, ku hän ei pysty tunnistamaan mitä toinen tuntee* (H7, 107).

Lapsella voi olla vaikeuksia tunteidensa ilmaisemisessa. Tunteiden ilmaisu on yleensä *hyvin rajatonta* (H4, 40). Rajattomuus tarkoittaa sitä, että *tulee heti ne tunteet* (H4, 40). Tunteiden ilmaisu on yleensä myös yksipuolista. Yksipuolisuus näkyy esimerkiksi siten, että *on aina joku itkukohtausta tai raivokohtausta* (H5, 58). Lapsi voi myös *nauraa aina, tapahtu mitä vaan... hänestä on hauskaa vaikka toinen lyö* (H4, 46). Lapsi voi myös *reagoida aina tietyllä tavalla tiettyyn* (H7, 109). Tunteiden ilmaisu on lastentarhanopettajien mukaan yksipuolista siitä syystä, että *lapsi jämähtää tai jumiutuu tiettyyn toimintamalliin eikä pysty laajentaan tunnetasolla sitä skaalaa* (H7, 109).

Lapsella voi olla vaikeuksia tunteidensa säätelyssä. Vaikeudet näkyvät lapsen tunnereaktioissa sekä käyttäytymisessä. Usein lapsen tunnereaktio on *kohtuuttoman iso* (H6, 80). Tunteiden säätely ei myöskään aina ole *ikätaason mukaista* (H4, 40). Tästä syystä *lapsi voi olla viis vuotias ja käyttäytyä kuin kaksi vuotias* (H4, 40).

Lapsen *tunteet voivat vaihdella* (H5, 57) ja *mielialat heilahdella* (H5, 56). Tunnetilojen vaihtelut ja mielialojen heilahtelut heijastuvat lapsen käytökseen. *Lapsen on vaikeeta käyttäytyä, ku hän ei aina itsekään tiedä, että mikä milloinkin on* (H5,

58). Lapsi voi myös jumiutua johonkin tunnetilaan. Esimerkiksi *raivokohtauksen tullessa lapsi jumiutuu raivoon, eikä pääse sen ylitte* (H1, 1). Lapsi tarvitsee aikuisen apua päästäkseen tunteesta yli (H1, 5). Tunnetilaan jumiutuminen vaikuttaa lapsen toimintakykyyn.

”Kun tulee ne jumiutummat, niin ne usein pyssää sen toiminnan. Sitten muut menee jo ja minä raivoon enkä pääse siitä ylitte.” (H1, 19)

Empatiakyvyttömyys on yhteydessä puutteellisiin tunnetaitoihin. Empatiakyvyttömyys tarkoittaa kyvyttömyyttä asettua toisen ihmisen asemaan. Lapsen on vaikea hahmottaa, että *miltä toisesta tuntuu tai miten toinen kokee, ku mä toimin näin* (H7, 106). Empatiakyvyttömyys tulee esille *toiminnan* (H7, 106) sekä *eleiden ja ilmeiden* (H7, 106) kautta. Se voi näkyä aggressiivisuutena muita lapsia kohtaan. Esimerkiksi, *jos joku lapsi pihalla kaatuu ja minä menen sitä lohduttamaan, niin hän tulee ja lyö sitä lasta* (H4, 39). Empatiakyvyttömyys tulee usein esille leikkitalanteissa. Lapsi voi esimerkiksi *jättää jonkun lapsen leikistä pois* (H7, 111). Hän voi myös *käyttää menetelmiä millä saa toisen mielen pahoittumaan* (H7, 111), esimerkiksi *kuiskia tai haukkua, että sulla ei oo kivoat vaatteet tänään* (H7, 111).

Lastentarhanopettajat nimesivät yhdeksi sosioemotionaalisen tuen tarpeen syytaustan syytulkinnaksi heikon itsetunnon. Heikko itsetunto vaikuttaa siihen miten lapsi suhtautuu itseensä ja ympäristöönsä. *Lapsi pystyy hyväksyyn muutkin, kun pystyy hyväksyyn itsensä* (H2, 27) ja päinvastoin. Se miten lapsi suhtautuu itseensä näkyy lapsen käyttäytymisessä. *Jos lapsella on itsensä kanssa kaikki okei ja hyvä olla, niin se näkyy hänestä positiivisena käytöksenä* (H6, 94).

Puheen kehitys vaikuttaa lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen, koska se on yhteydessä lapsen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Viivästynyt puheen kehitys vaikeuttaa lapsen sosiaalista kanssakäymistä, koska lapsi *ei pysty sanoilla kommunikoimaan ja tulee fyysiset keinot sekä toistuvia, rajuja riitoja* (H7, 103).

”Lapsi reagoi fyysisesti, koska ei pysty sanottamaan, verbalisoimaan tilanteita.” (H7, 110)

Puheen kehityksen viivästyminen näkyy muun muassa leikkitalanteissa. *Leikki ei ole pitkäkestosta, koska lapsi kokee, että se ei ole hyvä tilanne* (H7, 102). Leikki voi olla lyhytkestoista myös siitä syystä, että *kun tulee konflikti niin lapsella ei ole kei-*

noja selvittää siitä (H7, 102). Lapsi, jonka puheen kehitys on viivästynyt, reagoi konfliktitilanteissa usein fyysisesti.

”Jos ei sitä kieltäkää vielä oo. Et jos vaikka puhe on viivästynyt, niin ei oo keinoja. Sitte pureminen ehkä on semmonen.” (H3, 29)

Lapsi, jonka puheen kehitys on viivästynyt, voi reagoida konfliktitilanteissa myös *hakeutumalla pois* (H7, 102). Lastentarhanopettajien mielestä *on terve merkki, jos hakeutuu pois eikä ota käsiä eikä fyysisiä taitoja käyttöön* (H7, 102).

Puutteelliset leikkitaidot. Lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeet voivat johtua myös puutteellisista leikkitaidoista. Kun lapsen leikkitaidot ovat puutteelliset hänen on *vaikea leikkiä toisten kanssa* (H3, 28) ja *hänellä on vaikeuksia leikeissä toisten lasten kanssa* (H5, 58). Leikeissä tulee muun muassa *kahnauksia* (H5, 58). Puutteelliset leikkitaidot aiheuttavat sen, että *leikki ei etene mihinkään* (H7, 103). Usein lapsen *leikkikaveri vetäytyy, kun ei saada jatkumoa leikille* (H7, 103). Toiset lapset voivat *hyljeksiä* (H5, 59) lasta jolla on puutteelliset leikkitaidot. Toiset lapset ajattelevat, että *ei mennä, ei oteta tuota leikkiin... elä tuu leikkiin* (H5, 59).

Neurologiset tekijät. Lastentarhanopettajat nostivat myös neurologiset tekijät esille lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeen syystaustan syytulkintojen yhteydessä. Heidän mielestään on tärkeätä pohtia, onko lapsen epäsosiaalisen toiminnan ja ei-toivotun käyttäytymisen *takana joku aivoperäinenkin* (H4, 46). Neurologiset tekijät ovat usein perinnöllisiä. Tästä syystä *lapsen sisaruksilla monta kertaa ilmenee samat haasteet* (H7, 126).

Taulukossa viisi kuvaan lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeen syystaustan sisäisiä syytulkintoja, joita ovat puutteelliset tunnetaidot, heikko itsetunto, puheen kehityksen viivästymisen, puutteelliset leikkitaidot sekä neurologiset tekijät.

TAULUKKO 5

Sisäiset syytulkinnat

| Luokka | Tyyppiesimerkki |
|---------------------------------|--|
| Puutteelliset tunnetaidot | <p><i>"Lapset ei oo kypsiä edes tunnistamaan tunnetiloja tai saatikka sitte nimeämään niitä." (H2, 22)</i></p> <p><i>"Tunteiden säateleminen on huonosti kehittynyt." (H4, 40)</i></p> |
| Heikko itsetunto | <p><i>"Haluan korostaa lapsen itsetuntoa, että se täytyy saada vahvaksi. Se oli myös varmaan siellä lapsen tavoitteissa. Se on tosi tärkeä asia. Ja sitten, että pystyt hyvin tuleen toimeen itsensä ja kavereitten kanssa. Ja et tulis vahvaksi, myönteisesti ajattelevaksi henkilöksi." (H2, 27)</i></p> |
| Puheen kehityksen viivästyminen | <p><i>"Kun lapsella on vaikeuksia sosiaalisessa kanssakäymisessä niin usein nimenomaan sanottamisessa ja kielellisellä puolella on haasteita." (H7, 108).</i></p> |
| Puutteelliset leikki-aidot | <p><i>"Mä oon itse pienten puolella, niin siellä varmaan tulee ensimmäisenä ne sosioemotionaaliset haasteet. Kun leikki-aidot on aivan hakusassa." (H3, 28)</i></p> |
| Neurologiset tekijät | <p><i>"Voi olla neurologistakin. Elikkä on taipumusta tietynlaiselle toiminnalle, herkkyyttä tavallaan toimia. Et ymmärretään niitä taustoja." (H7, 127)</i></p> |

5.1.5 Ulkoiset syytulkinnat

Haastattelemiani lastentarhanopettajat kuvailivat lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeen syytaustan syytulkintojen yhteydessä erilaisia kotiin ja päiväkotiin

liittyviä tekijöitä. Kotiin ja päiväkotiin liittyviä tekijöitä voidaan pitää ulkoisina syytulkintoina.

Kotiin liittyvät tekijät. Lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeet voivat johtua lapsen kotiin liittyvistä tekijöistä. Lapsen kotiin liittyviä tekijöitä ovat turvattomuus, lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen liittyvät pulmat, kiintymyssuhdehäiriö sekä rikkinäinen perhetilanne. Myös vanhempien mielenterveysongelmat, lapsen vaille jääminen sekä sopimattomat kasvatuskäytännöt ovat kotiin liittyviä tekijöitä.

Lapsen turvattomuus tarkoittaa sitä, että *lapsella on turvaton olo* (H6, 77).

”Perusturva, joka jokasella kuuluis olla, on lapsella häiriintynyt.” (H7, 79)

Lapsen turvattomuus voi näkyä aggressiivisena käytöksenä. Lapsi käyttäytyy aggressiivisesti, koska *oma sisäinen maailma näyttäytyy sellasena, että ei oo turvallinen olo itselläkään* (H5, 59). Turvattomuus saattaa johtua siitä, että lapsella on *turvaton koti* (H6, 82).

Lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa voi olla pulmia, jotka vaikeuttavat lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Pulmat heijastuvat lapsen käytökseen ja toimintaan. Päivähoidon henkilökunnan antama myönteinen palaute *tukee vanhemman ja lapsen välistä myönteistä vuorovaikutusta* (H2, 27). Tästä syystä päivähoidon henkilökunnan tulee kertoa vanhemmille *ihan pienikin hyvä asia* (H4, 48) lapsesta. Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen vaikeudet voivat johtua myös siitä, että *ei ole kunnossa kiintymyssuhteet* (H4, 39) eli kiintymyssuhdehäiriöstä. Kiintymyssuhdehäiriö tarkoittaa sitä, että lapsella on *turvaton suhde äitiin* (H6, 83) tai johonkin muuhun ensisijaiseen hoitajaansa. Kiintymyssuhdehäiriö heijastuu lapsen käytökseen.

Sosioemotionaalisen tuen tarpeet voivat johtua siitä, että *perhetilanne on rikkinäinen lapsella* (H4, 46). Lastentarhanopettajien mukaan rikkinäinen perhetilanne saattaa herättää lapsessa ahdistusta ja turvattomuutta. Lapsi voi perheen rikkinäisessä tilanteessa myös *jäädä jotain paitsi* (H4, 43). Rikkinäinen perhetilanne heijastuu lapsen käyttäytymiseen. *Lapsen tausta täytyy ymmärtää paremmin kuin vain se, että miten lapsi käyttäytyy päiväkodissa* (H7, 126). Päivähoidon henkilökunnan *pitää huomioida aina, jos lasten perhetilanteet jotenki muuttuu* (H7, 126).

”Itsetyydytys on semmonen. Mulla on ollu semmonen lapsi jota piti seurata päiväkirjaimaisesti. Kirjotettiin aina koska sitä enimmäkseen tapahtu. Kysymyksessä oli vanhempien eroprosessi... ahdistus ja turvaton olo.” (H6, 77)

Yksi kotiin liittyvä tekijä on vaille jääminen. Lapsi ei esimerkiksi saa *kotona huomiota ja on näkymätön* (H5, 56). Joskus lapsi tietää, että mistä hän jää paitsi (H4, 46) ja osaa hakea korjaavia kokemuksia päiväkodista (H4, 43). Tästä syystä päivähoidon henkilökunnan pitää katsoa, että tuleeko aloite lapsestakin (H4, 43). Vaille jääminen vaikuttaa lapsen käytökseen. Lapsi voi esimerkiksi hakea rakkautta ja huomio negatiivisella käyttäytymisellä (H7, 80).

”Se, että on aikaa. Valitettavasti tänä päivänä on kiire ja kaikki mahdolliset. Ootetaan, et lapset on mekanismeja, että ne tulee. Sit ku tulee yhteentörmäys, niin monta kertaahan on taustalla jotain. Laps on jääny paitsi jostain asiasta.” (H1, 20)

Vanhempien mielenterveysongelmat saattavat vaikuttaa lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Vanhemmilla esiintyy erilaisia sekä eriasteisia mielenterveysongelmia, vanhempi voi olla esimerkiksi *hyvin uupunut* (H4, 51). Vanhempien mielenterveysongelmat heijastuvat lapsen toimintaan *hyvin vahvasti* (H7, 127). Esimerkiksi vanhemman uupumus voi näkyä lapsen vallankäyttönä, koska sitten äiti, ku ei jaksa, niin antaa aina lapselle periksi (H6, 83).

”Mä ymmärsin sen, että äidin jaksaminen on myöskin tärkeä tekijä. Lapsen kannalta todella tärkeä tekijä.” (H6, 97)

Lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeet voivat johtua vanhempien sopimattomista kasvatuskäytännöistä. Yksi tällainen kehitykselle haitallinen kasvatuskäytäntö on lapsen valta-asema perheessä. Kun lapsella on valta-asema perheessä hän pystyy äitiä ja isää kumpaakin määräämään (H6, 82).

”Saattaa olla lapsia, jotka ovat ottaneet vallan perheessä. Äiti ja isä toimii lasten toiveiden mukaisesti. Ja sitte ku tullaan päiväkotiin, niin sitte joku ei tottele. Sittehän pettymys on ihan valtava ja se puretaan toisiin lapsiin ja heitellään tavaroita.” (H6, 82)

Myös sopimattomien pelien pelaaminen voi olla haitallista sosioemotionaaliselle kehitykselle. Pelaaminen näkyy lapsen käyttäytymisessä ja toiminnassa. Lapselle sopimattomia ovat *pelit mitkä ei sovi kehitytasoon, esimerkiksi sotapelit* (H5, 57). Pelit aiheuttavat usein *pelkoja mitkä ei ole ikäkauteen liittyviä* (H5, 57).

Päiväkotiin liittyvät tekijät. Lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeet voivat johtua kotiin liittyvien tekijöiden lisäksi myös päiväkotiin liittyvistä tekijöistä.

Päiväkotiin liittyviä tekijöitä ovat liian suuri ryhmäkoko, riittämätön henkilökunnan määrä, leimautuminen, sopimattomat toimintatavat ja menetelmät sekä sopimaton toimintaympäristö.

Suuri ryhmäkoko (H6, 99) päiväkodissa voi vaikuttaa lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Lastentarhanopettajien mielestä *lapsen kehityksen etenemisestä ei tule isossa ryhmässä mitään tai asiat vain pahenevat* (H4, 47). Lapsen kehityksen tukeminen on suuressa ryhmässä haastavaa. Ryhmäkoko vaikuttaa muun muassa toiminnan strukturointiin.

”Lasten kanssa toiminnan pitäis olla niin strukturoitua. Pienemmässä ryhmässä se on helpompaa, ku tommosessa kahenkymmenenkahen lapsen ryhmässä, vaikka niitä pyrkii ottaa pienempinä ryhminäki.” (H5, 61)

Riittämätön henkilökunnan määrä voi vaikeuttaa sosioemotionaalisen kehityksen etenemistä, koska jo varhaisia tuen tarpeita omaava lapsi *tarvitsee todella paljon aikuista* (H4, 46). Henkilökunnan määrä vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka paljon aikuinen ehtii lasta ohjaamaan. Lastentarhanopettajien mukaan riittämätön henkilökunnan määrä aiheuttaa sen, että *täytyy joitain juttuja läpi sormien kattoa* (H5, 71).

”Se vaatii aikuisen läsnäoloa. Arki on välillä sellasta, että aikuista ei välttämättä siinä ole... sitten ne täytyy miettiä sen mukaan.” (H1, 11)

Yksi päiväkotiin liittyvistä tekijöistä on tukea tarvitsevan lapsen leimautuminen. Usein lapsi leimautuu aikuisten, sekä vanhempien että päivähoidon henkilökunnan, puheiden myötä. *Jos aikuiset puhuvat, että taas se oli tekemässä näin, niin lapset ottaa siitä heti mallia* (H1, 5). *Lapset matkii, että taas se... taas tuo kaveri* (H1, 5). Tästä syystä *aikuisilla on hirvittävän suuri rooli siinä, että laps ei tuu leimatuksi* (H1, 4).

”On tärkeä arjessa huomata, että ei tulis leimaamista. Että nostettas tietty nimi esille, että sen vuoksi me teemme näin. Se lapsille luo vielä enemmän mielikuvaa, että lapsi on erityinen jonka kanssa kannattaa varoa. Se on tärkeä mitä arjessa pitäis koko ajan itselle muistuttaa, että etsi yleiset toimintamallit.” (H7, 112)

Lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeet voivat johtua *päiväkodin sopimattomista toimintatavoista ja menetelmistä, joten aina ei kannata lähteä kattoon sitä lasta ja että lapsessa on ongelma* (H3, 37). Lapsiryhmän säännöt voivat olla yksittäiselle lapselle tai koko ryhmälle sopimattomat. Säännöt ovat sopimattomat usein siitä

syystä, että *me ollaan fakkiuduttu päiväkotiihmiset tähän, että aina samat säännöt* (H6, 85). Lastentarhanopettajien mielestä *olisi hyvä, jos lapset voisivat osallistua sääntöjen laadintaan* (H4, 44–45).

Päiväkodin aikuiset voivat *tasapäistää* (H6, 83) lapsia.

”Jos on yksilölliset metodit, jotka toimii johonki lapseen, niin silti tasapäistetään. Ei voida toimia tämän kanssa näin vaikka tiedetään, että se on parhaaksi lapselle ja hän vaatii erilaiset metodit kuin joku muu.” (H6, 83–84)

Päiväkodin aikuiset voivat myös *keskustella liikaa ja lapsi menee liiasta keskustelusta sekasi* (H7, 120). Aikuinen *käy kymmenen kertaa sanomassa lapselle* (H7, 120). Aikuinen myös *niin kauan paasaa, et lapsi katoaa omaan maailmaansa eikä lopulta enää muista, että mistä koko asia edes alkoi* (H7, 120). Päiväkodin aikuiset voivat olla *liian äkkipikaisia ja kokoajan sormi sojossa ja kertoa asioista mitä ei pitäis tehdä* (H7, 117). Käyttäytymisen haasteita omaava lapsi *sulkee korvansa, koska se ei jaksa enää sitä paasausta ja papatusta* (H7, 117).

”Lapsi olettaa mitä sieltä on tulossa (...) ei suostu kuuntelemaan vaan sulkee korvat ja juoksee pakoon”. (H7, 117)

Päiväkodin aikuisilta voi *puuttua rohkeus puhua ja ottaa lapsen asiat oikeesti käsittelyyn* (H7, 130). Lastentarhanopettajien mukaan *voi se huolen puheeksi ottaminen olla äärimmäisen vaikeeta* (H1, 15). Jos päiväkodin aikuiset eivät ota lasta koskevaa huolta puheeksi, *ne ongelmat on vielä vahvempana edessä ja seuraavassa paikassa ihmetellään, et mitä tässä tapahtu tässä välissä, et tuliko näitä haasteita vasta täällä esiin* (H7, 130).

”Jos koko ajan pehmitetään niin, että on kiva small talk -fiilis, niin silloin me ei tehdä työtä lapsen parhaaksi.” (H7, 130)

Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet voivat päiväkodin sopimattomien toimintatapojen ja menetelmien lisäksi johtua myös päiväkodin sopimattomasta toimintaympäristöstä. Päiväkodissa voi olla liian vähän tilaa tai tilat ovat toiminnan kannalta sopimattomat. Esimerkkinä päiväkotii, jossa *meil on pitkä suora käytävä, niin sehän on ku juoksubaana* (H5, 61).

”Kyllä se näkyy meidän toiminnassa, että tää ei oo perinteinen hyvin suunniteltu päiväkotii. Ei oo esimerkiksi rauhallisia paikkoja.” (H6, 99)

Taulukossa kuusi kuvaan lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeen syytaustan ulkoisia syytulkintoja, jotka olen jakanut kotiin liittyviin tekijöihin sekä päiväkotiin liittyviin tekijöihin.

TAULUKKO 6 Ulkoiset syytulkinnat

| Luokka | Tyypiesimerkki |
|-------------------------------|---|
| Kotiin liittyvät tekijät | <i>"Lapsi käyttäytyi aggressiivisesti ja taker-tui päiväkodin aikuiseen, koska hänellä ei olleet kunnossa kiintymyssuhteet." (H4, 39)</i> |
| Päiväkotiin liittyvät tekijät | <i>"Hyöin äkkiä tulee se leimautuminen ja mä ainakin toivon, että me vanhemmat ja kasvatit... just oman ryhmäni kanssa puhuttiinki, et muistetaan se tapa, millä me lapsesta puhutaan." (H1, 5)</i> |

5.2 Varhainen sosioemotionaalinen tuki

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia koskien sitä, millaisia varhaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä lastentarhanopettajat käyttävät yleisen tuen portaalla. Esittelen aluksi suoria, sekä yksilö- että ryhmätasoisia tukimuotoja. Tämän jälkeen esittelen lastentarhanopettajien käyttämiä epäsuoria yksilö- ja ryhmätasoisia tukimuotoja.

5.2.1 Suora yksilötasoinen tuki

Olen jakanut suoran yksilötasoisien tuen kolmeen alueeseen. Alueet kattavat sekä toiminnallisen että fyysisen ympäristön. Suora yksilötasoinen tuki sisältää myös siirtymät.

Toiminnallinen ympäristö. Haastattelemani lastentarhanopettajat nimesivät varhaisiksi sosioemotionaalisen tuen muodoiksi päiväkodin aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen sekä fyysisen kontaktin. He nostivat myös varhaisen puuttumisen, odotetun käyttäytymisen vahvistamisen, epäsovivasta

käyttäytymisestä rankaisemisen, sosiaalisten taitojen suoran opettamisen, arvioinnin, yksilöllistämisen, seurannan, sosiaalisten taitojen harjoittamisen luonnollisissa toimintatilanteissa sekä strukturoimisen esille. Jotkut lastentarhanopettajat mainitsivat huumorin, hassuttelemisen ja leikin.

Päiväkodin aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde *rakentuu pikkuhiljaa* (H7, 147). Vuorovaikutussuhde sisältää *läheisyyden* (H7, 147) sekä lapsen *luottamuksen aikuiseen ja siihen, että aikuinen on ihan kiva* (H7, 147). Vuorovaikutussuhteen rakentuminen *vaatii aikuiselta läsnäoloa* (H1, 21). Aikuisen tulee *keskustella lapsen kanssa kahdenkeskisesti* (H2, 23). Lapsen *täytyy tuntea, et hän tulee kuulluksi* (H7, 113). Päiväkodin aikuisen *tulee pyrkiä olemaan turvallinen, että lapsen ei tarvi pelätä eikä oo epävarma tunne* (H3, 30). Lapsen *täytyy kokea, että aikuinen on häntä varten, puolustaa ja suojelee häntä* (H7, 140). Päiväkodin aikuisen *tulee suhtautua lapseen positiivisesti* (H4, 49) ja hänen pitää pystyä *asettumaan lapsen asemaan* (H1, 21).

"Pitää ymmärtää mistä lapsi jää vaille. Yleensä se auttaa enemmän kuin se kuri." (H4, 45)

Päiväkodin aikuisen tulee *hyväksyä lapsi* (H4, 45). Esimerkiksi *lapsi joka lyö, hänen tulee olla kuitenkin hyväksytty* (H4, 52). Myös *aran lapsen täytyy saada hyväksyntää*. Lastentarhanopettajien mielestä on tärkeitä, että *arka laps kokis olevansa hyväksytty ja olis edes yks, kaks kaveria* (H5, 69). He korostivat myös lapsen ryhmään kuulumisen tärkeyttä. Päiväkodin aikuisten tulee *vahvistaa lapsessa sitä, että hän kuuluu ryhmään* (H4, 41) ja heidän tehtävänä on *käyttää eri keinoja siihen, että lapsi pääsee osaksi ryhmää* (H7, 112). Lapsen *täytyy olla päiväkodin, se on kuin iso perhe, hyväksytty jäsen* (H4, 49).

Päiväkodin aikuisen ja lapsen välinen *fyysinen kontakti* (H4, 52) on tärkeää. Päiväkodin aikuisen tulee *pitää sylissä ja huomioida lasta ja jutella hänen kanssaan* (H5, 59). Fyysistä kontaktia voi hyödyntää monissa päiväkodin tilanteissa. *Jos lapsi on surullinen niin se, miten sen saa sieltä ulospäin, on syli ja kosketus* (H6, 81). Fyysistä kontaktia voi hyödyntää myös lasten välisissä ristiriitatilanteissa.

"Jos on riitatilanne ja toinen lapsi pyytänyt toiselta anteeksi, niin aikuinen yrittää heitä molempia halata. Halauksen myötä tulee fyysinen kontakti ja hyväksyntä." (H4, 52)

Fyysistä kontaktia voi hyödyntää pukemistilanteissakin. Lastentarhanopettajien mielestä *lasten pitää olla omatoimisia, mutta sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa sylissä pukeminen on yks hyväksi havaittu keino* (H6, 87). Sylissä pukeminen on *oiva tilaisuus saada lasta lähelle ja tarjota lapselle hoivaa* (H6, 87). Joskus sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa *leikitään, että hän on vauva* (H4, 42). Vauvaleikissä *käydään läpi ne asiat mitkä kuuluu vauvaikään* (H4, 42). Vauvaleikin myötä lapsi saa päiväkodin aikuiselta *korjaavan kokemuksen* (H4, 42).

Lastentarhanopettajat korostivat varhaisen puuttumisen merkitystä. *Ideaalihan on, nimenomaan sosioemotionaalista tukea tarvitsevalla lapsella, et tilanteisiin pääsis taraan heti eikä viikon päästä* (H1, 11). Lastentarhanopettajien mukaan *asioihin kannattaa tarttua aikasin* (H2, 25) muun muassa siitä syystä, että *lapselle tulee vähemmän ikäviä kokemuksia* (H7, 145). *Kiusaamistilanteita voidaan ennaltaehkäistä jo päiväkotivaiheessa* (H2, 27).

”Mä oon sanonu vanhemmillekin, että mä otan puheeks asioita matalalla kynnyksellä ku huolestuttaa. Ja totta kai tuon ilon aiheitaki.” (H5, 65)

Odotetun käyttäytymisen vahvistaminen on päiväkodin toiminnalliseen ympäristöön liittyvää varhaista sosioemotionaalista tukea. Odotetun käyttäytymisen vahvistamisen muotoja ovat palkitseminen, sanallinen positiivinen palaute sekä liikennevaloja käytettäessä vihreä valo.

”Kun ollaan ennakoitu ja se tilanne tulee, niin heti välitön palkkio. Meillä melkein on tarapalkkio toiminu. Sen saa siitä, kun on osannu tietyn asian tehdä tietyn ajan sisällä.” (H1, 7)

Palkkio voi olla myös *hymynaama* (H1, 10), *kiiltokuva* (H5, 67) tai *peukutus* (H5, 61). Lastentarhanopettajat kertoivat, että *on lapsia joilla täytyy vaihdella keinoja* (H6, 60). Joidenkin lasten kohdalla *ei kauan motivoi joku hymynaama... sit se taas hajoo* (H6, 60). Liikennevaloja käytettäessä palkkiona toimii vihreä valo. *Vihreätä valoa tulee näyttää lapselle aina ku mahdollista, et se kääntys vaan palkitsemisen puolelle* (H5, 61).

Yksi odotetun käyttäytymisen vahvistamisen muodoista on *sanallinen positiivinen palaute* (H7, 115). Lasta tulee *kannustaa sillon, kun laps on löytäny oikean tavan toimia* (H6, 94). Lastentarhanopettajien mielestä *kannustus on paljon tärke-*

ämpää ku negaatio (H6, 94). Tästä syystä lasta tulee *pienistäkin hyvistä teoista kehua* (H7, 115). Kun päiväkodin aikuiset kehuvat lapsia, niin *tukea tarvitseva lapsi saa positiivisia malleja omaan toimintaansa ja huomaa, että mikä on hyvää ja kehumisen arvoista* (H7, 116).

”Niillä positiivisilla keinoilla ja kannustamisella me saadaan varmasti paljon hyvää aikaan.” (H7, 146)

Päiväkodin aikuisen tehtävänä on *tuoda esiin lapsen positiivisia puolia* (H3, 30). Aikuisen tulee *järjestää tilanteita, joissa lapsi löytäis omia vahvuuksiaan* (H3, 30) ja *saa näyttää taitojansa* (H5, 69). Lastentarhanopettajien mielestä *jokaisesta lapsesta löytyy hyvää, ihania puolia ja lasta tulee tukea niiden vahvistamisen kautta* (H4, 45).

Epäsopivasta käyttäytymisestä seuraa rankaiseminen. Rankaisemisen muotoja ovat miettimistuoli, etuuskien pois ottaminen tai huomiotta jättäminen. Liikennevaloja käytettäessä rangaistuksena toimii punainen valo. Haastattelemani lastentarhanopettajat puhuivat *miettimistuolista tai rauhottumistuolista, et ei niinkään jäähytuolista* (H1, 8). Miettimistuolia voidaan käyttää esimerkiksi siten, että *kun tulee konfliktitilanne, niin aikuinen sanoo lapselle, että tule tähän miettimistuolille ja kun lapsi on rauhoittunut, niin keskustellaan, että mitä muita keinoja voi olla toimia äskeisessä tilanteessa* (H7, 118). Lastentarhanopettajat korostivat sitä, että *miettimistuolille ei mennä yksin vaan aikuisen kanssa* (H6, 88). Ja *se muu porukka tulee myös jutteleen, et mitäs siinä oikeesti on tapahtunu ja kuullaan jokaisen kantaa* (H1, 8).

Epäsopivasta käyttäytymisestä voi seurata myös etuuskien pois ottaminen.

”Etuus pois. On lempileikki johon sä haluat koko ajan. Nyt kun sä toimit täällä näin ja rikot pelisääntöjä mitkä meillä on, niin tämä leikki on sulta iltapäivällä kielletty.” (H7, 118)

Liikennevaloja käytettäessä epäsopivasta käyttäytymisestä, esimerkiksi *satuttamisesta* (H1, 7), näytetään punaista valoa. Punaisesta valosta *tulee välitön palaute, et sitä ei tehdä* (H1, 7). Joidenkin lasten kohdalla rangaistuksena voi käyttää epäsopivan käyttäytymisen *huomiotta jättämistä* (H6, 85). Sillä on lastentarhanopettajien mukaan *rajansa ja lapsia, joilla perusturvallisuus on jo heikoilla, ei saa liikaa jättää huomiotta* (H6, 85). Heille *ei sitä hylkäämisen tunnetta saa tulla* (H6, 85).

Päiväkodin aikuisten täytyy korostaa *inhimillisyyttä, että me kaikki tehdään joskus väärin ettei lapsen tarvitse pelätä... ettei lapsi mee lukkoon, et mä en voi tehdä mitään etten tee virhettä* (H7, 150).

Lastentarhanopettajat nimesivät yhdeksi varhaiseksi sosioemotionaalisen tuen muodoksi sosiaalisten taitojen suoran opettamisen. Opettamisen tulee olla säännöllistä, sillä *toisto auttaa* (H5, 63). Säännöllisyys tarkoittaa sitä, että *me tehdään joka päivä täällä päiväkodissa* (H6, 88). Sosiaalisten taitojen opettaminen on usein sanoittamista ja mallittamista sillä niiden avulla lapsi *pääsee jyvälle mitä tässä tekee ja saa myös itselleen taitoja* (H7, 108). Päiväkodin aikuinen sanoittaa lapselle *tunteita* (H2, 23), *tilanteita* (H7, 108) ja *tapahtumia* (H7, 108). Sanoittamisen täytyy olla *yksinkertasta ja selkeätä* (H7, 120).

"Sanottaa asioita mitä tapahtuu. Elikkä nyt tietää, että tuota kaveria sattuu. Huomaatko hänen ilmeestään, että nyt hän kyynelehtii ja itkee. Häntä on nyt sattunu ja näätkö miten hän puristaa vatsaansa." (H7, 108)

Päiväkodin aikuinen voi opettaa lapselle itsesäätelyä. Aikuinen voi *näyttää, että nyt mä olen vihainen ja mul on kädet valmiiks näin, et onks ne ystävälliset... no ei oookaa ja nyt minä annan käskyn et lopeta, nyt rauhotu* (H6, 88). Aikuinen voi opettaa lapselle myös *puolustuskeinoja* (H7, 140). Puolustuskeinoja ovat *menetelmät, joita lapsi voi käyttää, jos tulee uhkaava tilanne* (H7, 140). *Tavallaan rakentaa suojamekanismeja, että miten toimitaan, jos tilanne on uhkaava tai pelottava* (H7, 140).

Päiväkodin aikuinen voi opettaa lapsille sosiaalisia taitoja erilaisten kuvien avulla. Usein lapset *hyötyy jo peruskuvituksesta, mut jonku lapsen kanssa huomaa, että siit on apua että mennään pilkotummin ja kuvitetaan vaikka tilanteita* (H7, 114). Lastentarhanopettajat ovat käyttäneet *joidenkin lasten kohdalla sarjakuvapiirtämistä jonkun tilanteen selvittämiseen esimerkiksi* (H2, 23). Piirtäminen *visuaalisoitapahtumaa ja on helpompi sanottaa, että mitä tapahtui* (H7, 114).

"Sarjakuvapiirtäminen on yks keino, että selvennetään piirtämällä." (H7, 114)

Lastentarhanopettajat ovat käyttäneet myös *PCS-kuvia* (H3, 31). PCS-kuvista *on hyötyä, ku voidaan sanottaa esimerkiksi tunteita* (H3, 31).

Arviointia ja yksilöllistämistä voidaan lastentarhanopettajien mukaan pitää varhaisena sosioemotionaalisenä tukena. Lastentarhanopettajat nimesivät

yhdeksi arvioinnin muodoksi havainnoinnin. Havainnoimalla *saa tietoa lapsesta hirtittävästi* (H2, 24).

”Kun on laps jolla tällöisiä asioita, niin sithän sitä lähdetään sitä asiaa havainnoimaan. Ne kirjataan ja tuodaan tietoo erityisosaajille ja perheelle. Ja havainnoidaan, mietitään arkee. Miten se saadaan toimimaan niin, et lapsen on hyvä olla ja oppis asioita.” (H1, 15)

Kaikki päiväkotiryhmän aikuiset havainnoivat lasta *päivittäin* (H3, 32). Kun todetaan, että *nyt ollaan siinä pisteessä, niin puhutaan avoimesti asiasta vanhemmille* (H3, 32). Aikuisten täytyy myös *kuunnella vanhempia, että miten lapsi toimii kotona* (H7, 106). Tämän jälkeen aikuiset *lähtee havainnoimaan aktiivisemmin, että minkälaisissa tilanteissa asiat toistuu* (H4, 106). Aikuiset seuraavat, että *onko ne asiat vaan ajoittaisia, että on tiettyjä kausia vai onko se ihan jatkuvaa* (H4, 106). Lapsen käyttäytymistä voidaan seurata *päiväkirjamaisesti ja kirjojetaan aina, koska niitä asioita tapahtuu* (H6, 77). Arvioinnissa täytyy huomioida lapsen yksilöllisyys, *tunnustella sitä lasta ja persoonaa* (H7, 106).

Varhaiskasvatussuunnitelma toimii sekä arvioinnin että yksilöllistämisen välineenä. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laativat päiväkotiryhmän henkilökunta ja vanhemmat yhdessä. Myös lapsi voi osallistua varhaiskasvatussuunnitelmansa laadintaan. *Yks vaihtoehto on, että lasta haastatellaan etukäteen tai lapsi piirtää jotain* (H3, 37). Jos *tuntuu, että tarvii vielä jotain enemmän, niin pyydetään VEO paikalle* (H3, 32). Varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan VASU-keskusteluissa *missä mietitään, et mitä me ryhmässä tehdään* (H3, 32).

”Lapset ovat omia persooniaan ja heillä on omat ongelmat ja haasteet, mutta he ei ole mitenkään erityisasemassa. Niillä arjen... aikuisen pienillä konsteilla ja keinoilla pystyttäis järjestämään, että he pystyis osallistumaan normaaliarkeen ja normaalitoimintoihin.” (H3, 35)

Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan yksilölliset menetelmät ja tavoitteet. Tavoitteet täytyy *suhteuttaa lapsen kykyihin ja niiden tulee olla kontekstissa sen kanssa, että mikä on lapsen vastaanottokyky* (H7, 134). Tavoitteiden tulee olla *konkreettisia ja et on yks tai kaks tavoitetta mihin keskitytään* (H7, 132), koska lapsi voi *kokee raskaana sen, että me asetetaan liikaa tavoitteita kerralla* (H7, 133). Tavoitteita tulee olla *riittävään vähän* (H7, 133) myös siitä syystä, että aikuiset *pystyy seuraan, että edetäänkö asiassa* (H7, 133). Jos aikuiset eivät pysty *seuraamaan mitään etene- mistä, niin silloin todennäköisesti poljetaan paikallaan* (H7, 133). Lastentarhanopetta-

jien mielestä täytyy kuitenkin muistaa, että *toisella lapsella nopeasti voi mennä eteenpäin ja toisella voi kestää* (H4, 50). Kun *tavote saadaan eteneen hyöällä vauhdilla, niin sit voidaan mieltää, et mikä vois olla seuraava mihin keskitytään* (H7, 132).

Lastentarhanopettajien mielestä lapsella tulee olla mahdollisuuksia harjoitella sosiaalisia taitoja luonnollisissa toimintatilanteissa. Se *vaatii aikuisen läsnäoloa* (H1, 11). Lasta tuetaan erilaisilla menetelmillä, *että arki sujuu ja hän pääsee osalliseksi vaikka on vetäytyvä tai aggressiivinen* (H3, 31). Lasta tuetaan ja ohjataan esimerkiksi *musiikkihetkissä* (H3, 31) ja *siirtymätilanteissa* (H5, 59). *Vapaissa leikkitalanteissa* (H2, 24) lasta tuetaan ja ohjataan, *että lapsi pääsee leikkiin* (H2, 24) ja *saa välineitä toimia siellä* (H7, 104).

”Mä ite oon semmonen arjen pedagogi, et mä koen et arki nimenomaan. Opetustuokiot on ihania, mutta arki itessään antaa lapselle kaikkein parhaimman kosketuspinnan.” (H1, 11)

Lastentarhanopettajat nimesivät strukturoinnin yhdeksi varhaiseksi sosioemotionaalisen tuen muodoksi. Strukturoinnilla tarkoitetaan sitä, että *kaikki tilanteet on mietittyjä* (H5, 61), *selkeitä toimintaa* (H7, 120). Lastentarhanopettajien mielestä strukturointi *on arjessa tehokkainta* (H7, 120). *Ennakointi on tärkeä osa strukturointia* (H7, 122). Ennakoinnin myötä *riittävään ajoissa lapsi tietää mitä tulee* (H7, 122). Ennakointia on esimerkiksi, että *puhutaan etukäteen lapsen kanssa erilaisista tilanteista ja sitten kun se tilanne tulee, niin heti esimerkiksi välitön palkkio* (H1, 7). Ennakoinnissa voi käyttää apuna *timetimeriä* (H5, 62). Ennakointi *ei aina auta kaikille, koska saattaa tulla heti jollakin se pettymys, että kohta joutuu lopettaan ja sitte maailma romahtaa* (H5, 62). Ennakointi voi olla myös varoittamista. Varoittaminen on *erittäin tärkeä lasten kans joilla on tunteiden hallinnassa ja säätelyssä vaikeuksia* (H7, 119). Varoittamisen myötä lapsella on mahdollisuus muuttaa käyttäytymistään odotettuun suuntaan rangaistuksen välttämiseksi. Liikennevaloja käytettäessä varoituksena toimii keltainen valo.

Jotkut lastentarhanopettajat mainitsivat myös *huumorin, hassuttelemisen ja leikin* (H6, 87). He ovat saaneet *huumorin kautta tosi monta lasta unohtaan kiukkunsa ja unohtaan kaiken aggressiivisuuden ja semmosen* (H6, 87). Lastentarhanopettajat hyödyntävät huumoria, hassuttelemista ja leikkiä muun muassa siirtymätilanteissa.

"Vaatteetki yhtäkkiä menee päälle ku lasketaan, että montako vaatekappaletta sulla on. Ja sitte lapsi on valmis ja se ei tajuakaan sitä, että tehtiin kuitenkin niin kun aikuinen sanoo. Yhteisymmärryksessä, leikin kautta." (H6, 87)

Fyysinen ympäristö. Suora yksilötasoinen tuki sisältää toiminnallisen ympäristön lisäksi myös fyysisen ympäristön. Fyysiseen ympäristöön liittyviä varhaisia sosioemotionaalisen tuen muotoja ovat rauhoittumispaikka, välineet joiden avulla lapsi voi purkaa *suuttumustaan* (H6, 81) ja *raivoaan* (H7, 143) sekä musiikki ja käsinuket. Lastentarhanopettajien mielestä päiväkodin aikuisten täytyy *hyväksyä lapsen negatiiviset tunteet* (H7, 110). Lapsella *tulee olla oikeus olla esimerkiksi vihainen, sillä jos lapsi rupee tukahduttaan tunteita niin siitä ei hyvää seuraa* (H6, 80–81).

Rauhoittumispaikassa lapsella on mahdollisuus yksinoloon ja rauhoittumiseen. Lapsi voi *pyytää, jos on paha olo, että saa olla itsekseen ja toisten on kunnioitettava sitä* (H7, 143). Rauhoittumispaikkana toimii esimerkiksi *telttä* (H1, 9) tai *rauhoittumistuoli* (H1, 8).

"Meillä oli telttöjä. Opeteltiin pitkään, et miten se toimii. Ideaalijatus oli, että lapsi oppis että ennen ku hirvee raivo tulee mä menen rauhottumaan. Tuli tilanteita, et lapsi osas oikeesti mennä sinne telttä ja oli siellä ja rauhottu." (H1, 9)

Päiväkodissa pitäisi olla välineitä, joiden avulla lapsi voisi purkaa esimerkiksi *suuttumustaan* (H6, 81) tai *raivoaan* (H7, 143). *Ois hyvä ku ois patjahuone mikä ois täynnä patjoja ja siellä sais mennä, sekä nyrkkeilysäkki mitä vois hakata* (H6, 81). Lapsella tulisi olla mahdollisuus *hakee tyynyjä ja paukuttaa niitä tai pyytää musiikkia* (H7, 143). Lastentarhanopettajat ovat käyttäneet myös käsinukkeja.

"Jos lapsi on esimerkiksi sisäänpäin kääntynyt ja surullinen, niin siirretään se kahteen käsinukkeeseen." (H6, 81)

Siirtymät. Suora yksilötasoinen tuki sisältää myös siirtymät. Lastentarhanopettajien mukaan on merkittävää, että siirtymien, esimerkiksi ryhmästä tai päiväkodista toiseen, yhteydessä toteutuu jatkumo. Usein jatkumo tarkoittaa sitä, että siirretään tietoa siitä *et mitä on tehty ja mihin ollaan päästy* (H7, 135). Jatkumo voi tarkoittaa myös sitä, että siirtyvän *lapsen mukana siirtyy aikuinen* (H7, 135). Lastentarhanopettajien mielestä jatkumosta *hyötyvät erityisesti lapset joilla on sosioemotionaalisia haasteita, ettei heidän kanssaan lähde aina nolatilanteesta* (H7,

135). Jatkumon toteuttaminen edellyttää *todella tiivistä yhteistyötä toisen osaston tai toisen päiväkodin kanssa* (H7, 135).

Taulukossa seitsemän kuvaan suoran yksilötasoinen tuen muotoja. Olen jakanut suoran yksilötasoinen tuen kolmeen alueeseen, jotka ovat toiminnallinen ympäristö, fyysinen ympäristö sekä siirtymät.

TAULUKKO 7 Suora yksilötasoinen tuki

| Luokka | Tyypiesimerkki |
|--------------------------|--|
| Toiminnallinen ympäristö | <i>"Pyritään, että hän on ryhmän jäsen ja pienin askelin rohkaistuisi ja kokis, että hän on tärkeä henkilö siinä meidän ryhmässä. Ja hänelle annetaan omalla persoonallaan tilaa olla siinä ja aina ku onnistuu pienin askelin, niin kannustetaan, eikä vaadita liikaa."</i> (H3, 34) |
| Fyysinen ympäristö | <i>"Jos lapsesta tuntuu vaikealta kertoo jostain tunteista, niin sit sä voit ottaa jonkun hahmon, käsinuken. Ja sit on toinen käsinukke ja sitte ne keskustele. Ne on niin ku välineenä. Elikkä tavallaan se tunteiden kans, se oikeesti suoritetaanki niillä hahmoilla."</i> (H6, 81) |
| Siirtymät | <i>"Että siinä ois jatkumoo, niin kun eteenpäin viemisessä. Hyvää palautetta saa esimerkiks siitä, jos siirtää tietoo kun lapsi siirtyy toisesta ryhmästä. Varsinkin sitten, kun tällä yleisellä tasolla puhutaan jostain haasteellisesta."</i> (H7, 135) |

5.2.2 Epäsuora yksilötasoinen tuki

Olen jakanut epäsuoran yksilötasoinen tuen kahteen alueeseen. Ensimmäisen alue kattaa varhaiskasvatuksen. Toinen epäsuoran yksilötasoinen tuen alue kattaa kotikasvatuksen tukemisen.

Varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksen alue pitää sisällään päivähoidon yhteistyön sekä moniammatillisen yhteistyön. Se sisältää myös päivähoidon henkilökunnan itsearviointin, lapsen ystävyyssuhteiden tukemisen sekä vertaisoppimisen. Päivähoidon yhteistyöhön liittyvää varhaista sosioemotionaalista tukea on kasvatustiimin välinen yhteistyö, varhaiserityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö, päiväkodin johtajan kanssa tehtävä yhteistyö sekä koko päiväkodin välinen yhteistyö. Myös *toisen päiväkodin kanssa* (H7, 135) tehtävää yhteistyötä voidaan pitää varhaisena sosioemotionaalisenä tukena. Päiväkotien välinen yhteistyö on yleensä tiedonsiirtoa, kun lapsi siirtyy päiväkodista toiseen.

Kasvatustiimin välinen yhteistyö on lastentarhanopettajien mielestä merkityksellistä. Tiimin *tulee ehdottomasti vetää samaa linjaa* (H3, 33). *Yhteispelin tulee toimia hyvin* (H5, 71). Tiimi tekee ryhmän lapsista *päivittäin havaintoja* (H3, 32) ja *puhuu keskenään tiimipalaverissa* (H7, 105). Kun tiimin huoli herää, niin *sit on se vaihe milloin pitää puuttua asiaan* (H7, 105).

Lastentarhanopettajien mukaan varhaiserityisopettajat ovat *suurena apuna* (H7, 136). Kun tukea tarvitseva *laps ryhmästä löytyy, niin me puhutaan eka yhdessä siitä tiimin kanssa* (H1, 26). Tämän jälkeen *vanhempien kanssa puhutaan, et onko kotona huomattu samoja juttuja ja siitä sitten eteenpäin varhaiserityisopettajan kanssa* (H1, 26). Varhaiserityisopettaja on *ensimmäisenä käytettävissä* (H2, 26). Varhaiserityisopettaja on *tässä mukana ja käy ryhmässä* (H5, 67). Kun varhaiserityisopettaja on *talossa, niin häneltä voi käydä kysymässä* (H5, 67). Varhaiserityisopettajalle voi myös *kertoa mitä mä ajattelen jostakin tilanteesta ja mitä mä oon havainnoinu ja kysyä miten hän näkis asian ja lähtis viemään eteenpäin* (H7, 137).

”Pidetään VASU-keskustelut. Jos tuntuu, että tarvii vielä enemmän, niin pyydetään varhaiserityisopettaja paikalle. Jutellaan, että hän on siinä mukana. Mietitään, et jos ei tää ihan tavallinen tuki riitä, niin mitä me ryhmässä tehdään.” (H2, 32-33)

Myös johtajan kanssa tehtävä yhteistyö on merkityksellistä ja *johtaja on erittäin tärkeässä roolissa* (H7, 137). *Johtajan kanssa puhutaan* (H1, 6) yksittäisen lapsen asioista, ryhmän asioista sekä koko talon asioista. Lastentarhanopettajien mielestä *hyvä johtaja on valmis kuuntelemaan sekä lähtee tukemaan ja etsimään keinoja joilla asiaa hoidetaan* (H7, 137). Johtaja on *tärkeä linkki, kerta hän pystyy tiettyjä asioita organisoimaan* (H7, 137). Johtajan kanssa tehdään yhteistyötä silloin, *kun tilanne vaatii konkreettisia ratkaisuja, tarvitaan esimerkiksi haasteelliseen tilanteeseen henkilökuntaa lisää* (H7, 137). Johtajan avulla *saadaan arki pyörimään silloin, kun on haastavaa ja hankalaa* (H7, 137).

Koko päiväkodin välinen yhteistyö on lastentarhanopettajien mielestä *tärkeää* (H1, 7). Yhteistyötä tehdään *yli ryhmärajojen* (H7, 136). Yhteistyö voi tarjota *yhteisiä suunnitteluiltoja* (H7, 136) tai sitä, että *henkilökunnan jäsen antaa koko talon sisällä ohjausta muulle henkilökunnalle* (H1, 17).

"Yleisellä tasolla voi puhua tilanteista, et perheen kanssa on tämmösiä haasteita ja tavoitteita. Pyytää kavereilta apua, että mitä te ootte huomannu. Se on jatkuvaa vuorovaikutusta ja siitä saa vinkkejä myös itselleen, et AHAA!" (H7, 134-135)

Yksi yhteistyömuoto on *pedagogiset palaverit* (H6, 92). Pedagogisiin palavereihin *voi tuoda keissin ja sit saa sieltä tukea ja joku voi keksiä hyvän vinkin* (H6, 92). Lastentarhanopettajien mielestä *on tärkeää semmonen pedagoginen tuki* (H6, 92). Myös päiväkodin henkilökunnan välinen *vertaistuki* (H7, 134) on tärkeää.

Moniammatillinen yhteistyö on varhaista sosioemotionaalista tukea. Sitä tehdään silloin, *jos tarvitaan päivähoiton ulkopuolelta yhteistyötä* (H2, 26). *Sit voi konsultoida vaikka perheneuvolaa, jos on ihan niin pulmallista* (H2, 26). Lastentarhanopettajat mainitsivat myös päivähoiton henkilökunnan itsearviointin. *Kun ryhmää vetää ja toimii, niin joutuu koko ajan arvioimaan, että mikä voisi olla ja mitä pitäisi kokeilla* (H7, 122). Henkilökunnan *täytyy olla valmis huomaamaan oma erehtyväisyys, yleensä siinä tilanteessa, kun jokin asia ei lähde etenemään* (H7, 132-133).

"Nyt tää ei toimi näin. Et sit mietiä sitä, että oisko joku muu keino joka tepsis tän lapsen kanssa paremmin." (H7, 132-133)

Lapsen ystävyssuhteiden tukemista voidaan myös pitää varhaisena sosioemotionaalisenä tukena. Lastentarhanopettajien mukaan päiväkodin *aikuinen pystyy kattoon leikkikavereita ketkä keskenään ja pystyy pikkusen edesauttamaan lapsen*

ystävyyssuhteiden solmimista antamalla aikaa leikkiä tiettyjen lasten keskenään (H6, 95). Toiset lapset voivat auttaa lasta ryhmään pääsemisessä (H3, 34). Myös vertaisoppiminen on merkityksellistä ja toisten lasten malli on voimavara (H3, 30). Lastentarhanopettajien mielestä se on parempi keino ku aikuisen sanottaminen ja mallittaminen (H3, 30). Vertaisoppimista voi hyödyntää lähes kaikissa päiväkodin tilanteissa. Päiväkodin aikuisten täytyy joka hetkessä miettiä lapsen paikka ja ketkä ois hyviä kavereita mallittamassa, ruokailua esimerkiksi (H3, 32).

”Miettiä paria, että kuka voisi olla. Kuka on hyvä kaveri kellekin siinä mielessä, että toinen voi oppia toiselta.” (H7, 123)

Kotikasvatuksen tukeminen. Kotikasvatuksen tukeminen on toinen epäsuoran yksilötasoisien sosioemotionaalisen tuen osa-alue. Kotikasvatuksen tukeminen kattaa vanhempien ja päivähoidon välisen vuorovaikutussuhteen, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, vanhemmuuden tukemisen sekä eteenpäin ohjaamisen.

Vanhempien ja päivähoidon välinen vuorovaikutussuhde sekä sen laatu on merkittävässä asemassa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. Vuorovaikutussuhde alkaa vanhempien vastaanotosta (H7, 128). Vanhempien täytyy kokea, että he on tervetulleita ja päivähoiton henkilökunnalla on halu tehdä yhdessä töitä (H7, 128). Lastentarhanopettajien mielestä vanhemmat ovat lapsensa parhaimpia asiantuntijoita (H3, 33) ja päivähoiton henkilökunta tukee heitä (H3, 33). Kasvatuskumppanuus, ne ensimmäiset portaat on äärimmäisen tärkeitä (H1, 15). Henkilökunnan täytyy tunnustella myös sitä lasta ja persoonaa ja nimenomaan kuunnella vanhempia, että miten lapsi toimii kotona (H7, 106). Perheen pitää päästä mahdollisimman paljon kertomaan, että millainen lapsi on kotona ja miten on vanhoissa hoitopaikoissa mennyt (H7, 126).

Lastentarhanopettajien mukaan vuorovaikutuksen pitäisi olla sen verran avointa, että aikuiset lähentyis niin, että olisi rohkeus ja uskallus kertoa avoimesti asioista (H7, 126). Päivähoidon henkilökunnalla tulee olla uskallus ja rohkeus kertoa realistisesti mitä päiväkodissa tapahtuu (H7, 127). Henkilökunnan täytyy kertoa hyödyt asiat mitä lapsi tekee, mutta myös se, että mikä on lapsen haasteet siinä ryhmässä (H7, 127). Sen myötä vanhemmille tulee realistinen kuva lapsesta (H7, 127). Henkilökun-

nan tulee olla uskottavaa vanhempien silmissä, *et vanhemmat ottaa tosissaan* (H5, 65).

"Kun laps tulee ryhmään, niin vanhemman kanssa tulee luoda avoin ilmapiiri missä huumoria viljellään. Vanhempi kokee, et ollaan samalla tasolla joissain asioissa... olen myös äiti. Peilataan asioita ja luodaan luottamus. Laps tulee niin kun toiseen kotiin kun mä olen töissä." (H1, 15)

Kun hyvä vuorovaikutussuhde on *luotu jo valmiiks, niin sit jos pulpahtaa lapsesta jotain, niin on paljon helpompi lähte...* *ookko huomannu, onks teil ollu kotona tämmösii* (H1, 15). *Lähetään pieniä portaita pitkin eikä niin, että tehdään asioita joista heti vanhemmat pelästyy* (H1, 15). Päivähoidon henkilökunta *ei saa heti dramatisoida tilanteita, että nyt tässä on jotain todella pahasti* (H7, 106). Lapsen tukeminen *vaatii perheen kanssa yhteistoimintaa, kerta jos on haastetta käytöstasolla, niin täytyy tehdä yhdessä sopimuksia* (H7, 131). Henkilökunta ja vanhemmat *yhdessä sopivat, että pidetään tästä asiasta kummassaki päässä huolta* (H7, 131). Se on *johdonmukasta lapselle ja se oppii nopeemmin tietyn toimintatavan, että tästä seuraa aina näin* (H7, 131).

Päivähoidon henkilökunta tekee vanhempien kanssa yhteistyötä päivittäin, esimerkiksi *silloin ku tuodaan ja haetaan* (H4, 47). Päivittäisten tapaamisten lisäksi *varataan myös VASU-keskusteluaikaa* (H2, 25). Ja myös *niin päin, että vanhemmat saa koska tahansa pyytää, että nyt haluaisin jutella* (H2, 25). Lastentarhanopettajien mielestä on tärkeätä, *että ei odotella puolivuositain kun on kasvatuskeskustelut vaan päivittäin kerrotaan kuulumiset, sekä positiiviset että mikä ois hyvä että lapsi vois kehittyä eteenpäin* (H3, 32).

Joskus vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö voi olla haastavaa. Haasteita yhteistyölle asettaa vanhempien reagointi päivähoidon henkilökunnan huoleen heidän lapsestaan. Vanhemmilla voi esimerkiksi *tulla vastareaktio, että kuhan puhutte* (H7, 144). Usein voi käydä, *että koetaan et mun lapsessani on vikaa* (H1, 15). Haasteita asettaa myös vanhempien välinpitämätön suhtautuminen lapsensa tuen tarpeisiin.

"Avoin yhteistyö on hedelmällisin vaihtoehto, mutta joskus meillä on vanhempia jotka sanoo, että piut paut. Sillon täytyy uskaltaa ottaa se linja, että nyt ei oo vaihtoehtoja. Meidän täytyy heräfelä ja ravistella aikuisia, että nyt meidän on toimittava. Nyt me otetaan vastuu ja autetaan lasta." (H7, 145)

Yksi epäsuoran sosioemotionaalisen tukemisen muoto on vanhemmuuden tukeminen. Perhe voi tarvita *tehostetumpaa vanhemmuuden tukemista* (H1, 15–16). Se tarkoittaa vanhempien kuuntelemista, *tsemppaamista* (H6, 92) sekä *avun piiriin ohjaamista* (H6, 92). Tavoitteena on, että *vanhemmat ymmärtää et apua on olemassa ja on muitakin, jotka taistelee samojen asioiden äärellä* (H1, 20). Vanhemmuuden tukeminen voi olla päiväkodissa käytettyjen tukimenetelmien *tarjoamista kotiin* (H3, 35). Kotiin *esimerkiksi annetaan kuvia, jos ne on hyödyllisiä* (H3, 36). Päivähoidon henkilökunta voi vanhempien kanssa *puhua yhdessä, että minkälaiselta ois ne rajat mitä lapsi tarvitsee, että ne ois yhtenäiset* (H3, 36) tai vanhemmat voivat henkilökunnalle kertoa, *jos on löydetty kotona vetäytyvälle lapselle positiivisia onnistumisen elämyksiä tai keinoja* (H3, 36). Niitä *jaetaan puolin ja toisin* (H3, 36).

"Toki se helpottaa perheiden arkea, jos täällä on löydetty toimiva käytäntö mikä lapsen kanssa toimii. Mehän voidaan antaa keinoja vanhemmille kotiin. Jos iltarutiineja helpottaa kuvat, niin me annetaan täältä kuvat." (H2, 27)

Päiväkodin kotiin tarjoamat tukimenetelmät *auttavat perhettä jaksamaan paremmin, kun ne saa konkreettisia välineitä* (H7, 144). *Kun me voidaan kertoa, et meillä on ollu tämmösiä tilanteita ennekin ja me ollaan kokeiltu tämmösiä ja tästä on ollu hyötyä* (H7, 144). Vanhemmat myös *kokee, että me puhalletaan yhteen hiileen* (H7, 144). Yleensä vanhemmat suhtautuvat päiväkodin tarjoamiin tukimentelmiin *positiivisesti, on ottanu vastaan ja heti kokeillu ja saanu heti palautetta* (H5, 67).

Vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tukeminen on lastentarhanopettajien mielestä merkittävää. Sillä *tavoitellaan sitä, et sais myönteistä vuorovaikutusta ja vanhemmat oppis näkeen sen hyvän siinä omassa lapsessaan* (H2, 27). Vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta voidaan tukea *kertomalla vanhemmille hyviä asioita lapsesta, koska yleensä lapsihan peilaa vanhemmista minkälainen hän on* (H4, 47–48). Lapsesta annettu positiivinen palaute *kannattelee myös sitä vanhempaa* (H7, 129–130).

"Hyvä päiväkotipäivä kantoi kotiin ja äiti oli tyytyväinen ja jakso siellä. Huomas äidinkin olemuksesta jo, että kaikki on mennä ihan hyvin. Äidille se positiivisen palautteen antaminen jo itsessään oli tärkeä asia. Hyvin on mennä päivä. Ja lapsella oli hyvä mieli, että kaikki on mennä putkeen. Se jatkuu kotiinkin." (H6, 96–97)

Joskus päivähoiton henkilökunnan täytyy *suodattaa sitä mitä kertoo* (H7, 129). *On tilanteita, jotka on käsitelty päiväkodissa, niin niitä ei tarvi enää ruveta moneen*

kertaan puimaan (H7, 129). Lastentarhanopettajien mukaan on kuitenkin olemassa asioita, joita on hyvä käydä läpi kotona (H7, 130). Henkilökunta sanoo vanhemmille, et tästä asiasta on hyvä keskustella lapsen kans myös kotona (H7, 130). Lastentarhanopettajat korostivat niin sanotun hampurilaismallin (H3, 36) merkitystä palauteen annossa. Aina viimeks ne positiiviset ja hyvät jutut (H3, 36). Palaute tulee kertoa vanhemmille lapsen kuullen (H3, 36).

Taulukossa kahdeksan kuvaan epäsuoran yksilötasoisien tuen muotoja, joita ovat varhaiskasvatus ja kotikasvatuksen tukeminen.

TAULUKKO 8 Epäsuora yksilötasoinen tuki

| Luokka | Tyypiesimerkki |
|---------------------------|---|
| Varhaiskasvatus | "Silloin kun päivähoidon henkilökunta huomaa, että on tuen tarvetta ja lapsi vaan polkee paikallaan, niin silloin pitää olla valmis myöntämään, että meidän keinot ei nyt ehkä päde tän lapsen kanssa. Meidän täytyy tarjota parempaa." (H7, 133) |
| Kotikasvatuksen tukeminen | "Neuvotaan, ohjataan ja annetaan tukea, esimerkiks kuvastruktuureja mietitään. Tai palkintoja, et minkälaista palkkio vois olla. Ja liikennevalojen rakentamista. Semmosta ihan konkreettistaki tukee. Ja tsemptataan niitä vanhempia, et sä oot ihan hyvä äiti ja isä siitä huolimatta vaikka sä laitit vähä rajoja lapselle ja kestät ne rai-vot." (H1, 16) |

5.2.3 Suora ryhmätasoinen tuki

Olen jakanut suoran ryhmätasoisien tuen kolmeen alueeseen. Ensimmäinen alue kattaa yleisen ryhmätasoisien tuen. Toinen alue kattaa pienryhmät. Kolmas alue

kattaa erilaiset sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa hyödynnettävät välineet ja ohjelmat.

Yleinen ryhmätasoinen tuki. Yleinen ryhmätasoinen tuki pitää sisällään arvioinnin, päivähoidon henkilökunnan ja ryhmän lasten välisen vuorovaikutuksen. Se sisältää myös ryhmäyttämisen, peruspedagogiikan sekä ryhmässä toteutettavan aikuisvetoisen toiminnan. Koko ryhmän arviointi, muun muassa *havainnoimalla* (H1, 6), on merkityksellistä, koska sen myötä päivähoidon henkilökunta *oppii tunteen ne lapset ja näkee ne tukee tarvitsevat lapset sieltä ryhmästä* (H1, 6). Tämä vaatii henkilökunnalta *läsnäoloa ryhmässä* (H1, 6).

Päivähoidon henkilökunnan ja ryhmän lasten välinen vuorovaikutus on lastentarhanopettajien mielestä merkityksellistä. Lastentarhanopettajat korostivat *fyysistä läheisyyttä* (H1, 5) lasten sosioemotionaalisisessa tukemisessa. Fyysinen läheisyys *on kauheen tärkeää, kerta se avaa lasta* (H7, 113). Fyysinen läheisyys mahdollistuu *kaikissa tämmösissä leikeissä, rentoutuksissa ja sylityksissä* (H7, 113), joita voi toteuttaa päiväkodin arkisissa tilanteissa.

”Jumpassa mä teen omenapuita lapsille. Lapsi menee mahalleen makaan lattialle ihan rennoks. Ja sit tehdään omenapuu, möyhennetään maa ja laitetaan juuret ja omenoita. Se on säännöllistä. On olemassa alku ja loppu ja se päättyy aina rentoutukseen ja siinä voi olla siveltimet tai mitä tahansa.” (H6, 98)

Lastentarhanopettajat korostivat myös *aikuisen läsnäoloa ryhmässä* (H6, 99) sekä *lasten kuuntelemista* (H6, 99). Päivähoidon henkilökunnan *lempeys, niin äänenkäytössä kuin muuten, on tärkeää* (H7, 114). Henkilökunnan tulee toimia *oikeudenmukaisesti* (H1, 5), esimerkiksi konfliktitilanteissa joissa *on monta juttua mitä pitää yhdessä ryhmän kanssa miettiä* (H1, 4). *Kuka teki muka väärin ja kuka teki muka oikein* (H1, 4).

Yleinen ryhmätasoinen tuki sisältää ryhmäyttämisen. Päivähoidon henkilökunnan täytyy luoda *yhteishenkee* (H4, 42) ja *ne toimintatavat millä saadaan ryhmäytymään ryhmä* (H7, 111). *Alkuvaihe on kaikilla, ku uus ryhmä alkaa, niin siinä on kaveriporukkaan pääsemisessä ja ryhmäytymisen muodostumisessa omat haasteensa ja aikuisen apua tarvitaan* (H7, 111). Myös peruspedagogiikka voidaan pitää yleisenä ryhmätasoisena tukena.

”Se on tärkeää, määki tässä oon aika kauan tehny tätä työtä, että meillä olis peruspedagogiikka hallussa. Me pystytään aika paljo sillä vaikuttamaan. Sillä saa tässä perusarjessa, että ei välttämättä tarvi aina niitä erityistoimenpiteitä tai erityismenetelmiä.” (H3, 37)

Peruspedagogiikka sisältää selkeät ryhmän säännöt sekä strukturoinnin. Jokaisella ryhmän aikuisella *on samat linjaukset ja selkeet rajat ja säännöt* (H3, 31). Sääntöjä voi selkiyttää lapsille kuvien avulla. *Meillä on kuvin ryhmän säännöt tehty mitä ei saa tehdä, että toista ei saa vahingoittaa ja niin edelleen* (H2, 23). Lastentarhanopettajien mielestä *ryhmän päiväs pitää olla selkee struktuuri* (H3, 30). Strukturointi mahdollistaa ennakoinnin. *Jos puhutaan vaikka aggressiivisesta lapsesta tai pelokkaasta, että ne osaa ennakoida mitä on tulossa, että ei tarvi jännittää sitä eikä miettiä* (H3, 30). Strukturoinnissa voi käyttää apuna kuvitusta. Esimerkiksi *päiväjärjestystä* (H5, 62) voi selkiyttää kuvilla, *että kun ohjelma vaihtelee, niin että mitä tapahtuu* (H5, 62). *Aamupiirillä yhdessä katotaan, että mitä tänään tehdään* (H5, 62).

”Saadaan arki kulkemaan ja pidetään peruslinjaukset. Selkeet rajat ja struktuurit ja turvalliset aikuiset läsnä, se monesti auttaa.” (H3, 37)

Yleiseen ryhmätasoiseen sosioemotionaaliseen tukeen sisältyy ryhmässä toteutettava aikuisvetoinen toiminta. Esimerkiksi *laulut, leikit, kädentaidot ja kuvaamataito, maalaaminen erityisesti* (H7, 123). *Se on sellanen tärkeä tapa, varsinkin arkojen lapsien kohdalla* (H7, 123–124). Arat lapset hyötyvät myös *roolileikeistä, nukketeatterista, pöytäteatterista... kaikesta missä pääsee olemaan joku muu kuin minä itse* (H7, 124). Roolileikkien avulla lapset *pääsee itsestään ulos ja roolin kautta saa rohkeutta olla mukana toiminnassa* (H7, 124). Lastentarhanopettajat mainitsivat myös kirjat ja sadut, jotka käsittelevät *pelkoa, yksinäisen lapsen ongelmaa, erilaisuutta tai sitä, että perheeseen syntyy uusi perheenjäsen* (H6, 92–93).

”Kaikkee sellasta kirjallisuutta jonka voi ottaa tueksi sen hetkiseen. Meil oli tosi hyvä kirja joka kerto kiukkupussikissasta. Siinä käytiin läpi, että onko hyväksi että kiusataan toisia ja lyödään. Siitä kirjasta jäi paljon lapsille kysyttävää.” (H6, 92–93)

Myös ryhmässä toteutettavia leikkejä ja pelejä voidaan pitää yleiseen ryhmätasoiseen tukeen kuuluvina sosioemotionaalisen tuen muotoina. Jos *jollain lapsella on haasteita ja sen takia täytyy tunnetaitoja harjotella, niin mennään leikkejä ja pelejä joissa ilmeillään* (H7, 107). *Toinen tekee ilmeen ja toiset tunnistaa, että mistä ilmeestä ja tunnetilasta on kyse* (H7, 107).

Pienryhmät. Haastattelemani lastentarhanopettajat ovat vetäneet erilaisia pienryhmiä, muun muassa *tunnepienryhmää* (H2, 23). *Tunnepienryhmä oli kaks kertaa nelkytois minuuttii ja oli tavallaan oppitunti siitä, et me jotain tunnetta käsitel-*

tiin (H2, 23). *Neljä eri tunnetta oli ja aina yhdellä kerralla yksi tunne käsiteltiin* (H2, 23). Tunnepienryhmissä voidaan *leikkien ja toiminnan kautta erilaisia tunnetiloja harjotella* (H7, 121). *Lapset voivat tulkita itseään ja kertoa omia kokemuksiaan* (H7, 121). Lastentarhanopettajat ovat pitäneet myös *ilmaisukasvatuskerhoja* (H6, 89). Niiden kautta *pystytään vaikuttaan varsinkin sisäänpäin kääntyneisiin lapsiin* (H6, 89). *Ilmaisukasvatuskerhoissa ollaan joka viikko kokoonnuttu ja tehty kontaktiharjoituksia ja esiinnytty* (H6, 90). *Roolin kautta harjoteltu tunteita ja tällasii mitä liittyy tähän* (H6, 90). Pienryhmätoiminta voi olla myös *musiikkiterapian tyyppistä* (H5, 63) tai *muskaria* (H5, 80).

"Meillä on soittimet siinä. Meil on sielläki tosi paljon kaikkee tunteisiin liittyvää... lauletaan vaikka Ukko-Nooaa eri tunnetiloissa." (H6, 90)

Välineet ja ohjelmat. Päivähoidon henkilökunta käyttää varhaisessa sosioemotionaalisessa tukemisessa apuna erilaisia ohjelmia ja välineitä, esimerkiksi *tunnekortteja* (H2, 24). Tunnekortteja voidaan käyttää siten, että *jutellaan lasten kanssa mikä tunne ja mistä sen tunnistaa* (H4, 45). *Ja mitä voi tehdä, jos itselle tapahtuu tai miten voi käyttäytyä* (H4, 45). Lastentarhanopettajien mukaan on olemassa *melko paljon käyttökelpoisia ohjelmia* (H2, 24), joita voidaan käyttää apuna varhaisessa sosioemotionaalisessa tukemisessa. He mainitsivat *Muksuopin ja Aggression portaat* (H2, 24) sekä *Askeleittain-menetelmän joka on ihan tosi hyvä juttu* (H1, 12). *Siinä on hyviä keissejä* (H1, 12). *Isommille lapsille varsinkin siihen heidän omaan arkeensa* (H1, 12). *Kun tulee tilanteita, niin muistutellaan, et muistattekos miten se pikku etana koki tämmösen tilanteen* (H1, 12). Lastentarhanopettajat muokkaavat ohjelmia ryhmän tarpeiden mukaan.

"Askeleittain menetelmä on ollu meillä ja me ollaan hyvin muokatusti toteutettu sitä. Koska meillä on ollu kolme-viis vuotiaita, niin me ollaan muokattu sitä toiminnalliseksi. Siinä on äärettömän hyvät kuvat ja käsinuket, että niitten kautta." (H1, 12)

Lastentarhanopettajat ovat käyttäneet myös *Vuorovaikutusleikkiä* sekä *Viidakkoleikkiä*. *Vuorovaikutusleikki on menetelmä mitä voi ryhmätasolla toteuttaa* (H2, 23). *Se hyödyttää kaikkia lapsia, se ei oo suunnattu erityislapsille erityisesti* (H2, 24). *Vuorovaikutusleikissä harjoitellaan tilanteita ja tunteiden käsittelyä, että kun mua alkaa harmittaa ja miltä musta sitte tuntuu* (H1, 10). Myös *Viidakkoleikki on äärimmäisen hyvä tapa ryhmätasolla just tämmöselle lapselle, jolla on pulmaa* (H1,

13). *Että kun mulla tulee kiukku, niin miten mä toimin taikka mistä mä haen turvan* (H1, 13). Lastentarhanopettajien mukaan *lapset tykkää Viidakkoleikistä ihan hirveesti* (H1, 13). Viidakkoleikissä *käsitellään pelkoo* (H1, 14). *Tulee ukkoset ja tulee pelottavaa ja jännittävää ja sit kuitenkin on se yksi siellä, joka sitä ravintoo ja vettä tarjoaa, se turva* (H1, 14). Viidakkoleikki sopii *varsinkin lapselle, joka on syrjäänvetäytyvä* (H1, 14).

"Muistan, että on ollu monia kertoja viidakkoleikeissä, että lapsi vaan on istunu ja seurannu. Sit pikkuhiljaa lähtee tiettyjä juttuja tekeen tutussa jutussa ja tutussa ryhmässä." (H1, 14)

Taulukossa yhdeksän kuvaan suoran ryhmätasoisien tuen muotoja, joita ovat yleinen ryhmätasoinen tuki, pienryhmät sekä välineet ja ohjelmat.

TAULUKKO 9 Suora ryhmätasoinen tuki

| Luokka | Tyyppiesimerkki |
|----------------------------|--|
| Yleinen ryhmätasoinen tuki | <i>"Toiminnan kautta harjotellaan tunnistamaan tunteita. Ei leimata mitenkään, että tällä on pulmaa. Semmosia yhteisiä harjotuksia, leikkejä ja pelejä koko ryhmän kanssa."</i> (H7, 107) |
| Pienryhmät | <i>"Oon mitään oppikirjoja lainaamatta tunnekerhoo pitäny. On tullu tarinan kautta tunteitten käsittelyä. Oon pitäny useempina vuonna. Meil on ollu pupukerho. Kertoo pupusta, joka asuu yksin ja lähtee hakemaan kaveria ja sit tulee erilaisia tilanteita ja eri tyyppisiä kavereita vastaan. Ja lapset ite kehrittelee sitä tarinaa."</i> (H1, 11-12) |
| Välineet ja ohjelmat | <i>"Viidakkoleikki on vuorovaikutusleikkiä. Sitä mä oon käyttäny eskarissa ja kielellisessä pienryhmässä ja tavallisissa ryhmisissä. Se toimii kaikille lapsille."</i> (H2, 23) |

5.2.4 Epäsuora ryhmätasoinen tuki

Olen jakanut epäsuoran ryhmätasoinen tuen kahteen alueeseen. Ensimmäisen alue on päiväkodin alue. Toinen epäsuoran ryhmätasoinen tuen alue kattaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön.

Päiväkoti. Päiväkodin alue pitää sisällään päiväkotiryhmän rakenteen sekä päiväkodin fyysisen ympäristön. Se sisältää myös pienryhmätoiminnan, leikin sekä varhaiserityisopettajan vetämän toiminnan. Päiväkotiryhmän rakenne vaikuttaa siihen, kuinka paljon ryhmän henkilökunta pystyy varhaista sosioemotionaalista tukea tarjoamaan. Lastentarhanopettajien mukaan tuen toteutuminen edellyttää, *että on pieni ryhmä ja riittävästi aikuisia* (H4, 47). Päiväkotiryhmä hyötyy ryhmävavustajasta, koska *avustaja mahdollistaa sen, että yks heistä joilla on koulutus vapautuu ottamaan enemmän vastuuta tukea taroitsevasta lapsesta* (H5, 70). *Avustaja voi sillä välin katsoa vaikka pienempiä ja olla turvana heille, et ei aina jää paitsi ne muutkaan lapset* (H5, 70–71).

Päiväkodin fyysinen ympäristö on lastentarhanopettajien mielestä tukemisen kannalta merkityksellinen. Sen tulisi sisältää jakotiloja, jotka mahdollistavat pienryhmätoiminnan toteuttamisen. Päiväkodissa täytyisi olla tiloja myös rauhoittumiseen.

”Mä panostaisin myös päiväkotiympäristöön, et se mahdollistais myöski rauhallisia paikkoja. Missä vois olla rauhakseen ja lukee kirjaa. Ja että tilat mahdollistas pienryhmätoiminnan. Nää kaikki tukee lapsia, joilla on sosioemotionaalista pulmaa.” (H6, 99)

Myös pienryhmätoiminta on haastattelemieni lastentarhanopettajien mielestä *ehdoton edellytys* (H6, 99) sosioemotionaalista tukea tarvitseville lapsille. Pienryhmätoiminta tarkoittaa sitä, *että ei tehdä yhdessä lössyssä vaan vähän pilkotaan ryhmää* (H7, 123). Ryhmä voidaan jakaa siten, *että on neljä lasta per aikuinen* (H3, 30). Pienryhmissä *arat* (H7, 125) ja *vetäytyvät* (H3, 30) *uskaltavat avautua ja tulla esille ja heidän ääni tulee kuuluviin* (H7, 125). Myös ulospäin suuntautuvat lapset hyötyvät pienryhmätoiminnasta. Pienryhmätoiminta on *hyvä menetelmä aika monessa, pukemishetkiäki voidaan järjestää pienryhmissä* (H3, 32).

”Me ulkoillaankin useampana päivänä pienryhmissä, että saadaan laitettua eri ryhmiin lapset, jotka ruokkii toistensa huonoa käytöstä, jos on useampia näitä lapsia.” (H5, 63)

Yksi varhainen sosioemotionaalisen tuen muoto on leikki *siinä arjessa* (H1, 10). Lastentarhanopettajien mielestä on *hyvin tärkeää, että tilaa järjestetään leikille ja leikkirauhaa* (H2, 24). *Aktiivisen oppimisen alueleikkejä* (H2, 24) hyödynnetään, koska *siinä aikuinen pystyy lasten leikkivalintoja taustalta valikoimaan ja tulee huomaamattomasti sopivat leikkiryhmät* (H3, 31). Myös muita leikinvalintamenetelmiä hyödynnetään, esimerkiksi leikinvalintataulua.

”Meillä on tänä vuonna ollu erittäin hyvä käytäntö toi leikinvalintataulu. Täällä onkin yks paikka tässä ja tässä leikissä ja saat valita mihin meet mukaan. Ja sit harjoitellaan sitä, että ollaan vähän vieraampienkin kanssa.” (H7, 112)

Varhaiserityisopettajan vetämää toimintaa voidaan pitää epäsuorana ryhmätasoisena sosioemotionaalisena tukena. Varhaiserityisopettaja voi vetää vuorovaikutusleikkiryhmää johon on kerätty päiväkotiryhmästä tai jopa *koko talosta lapsia* (H5, 68). Vuorovaikutusleikkiryhmä kokoontuu yleensä säännöllisesti, esimerkiksi *kerran viikossa* (H5, 68).

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sisältää vanhempien tukemisen sekä *vanhempien osallistamisen* (H5, 73), mikä on merkityksellistä päiväkodin ja vanhempien välisen yhteistyön kannalta. Vanhempien tukeminen voi olla ryhmämuotoista *vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen tukemista* (H2, 24), esimerkkinä *säännöllisesti kokoontuva Käsikynkkä-ryhmä* (H2, 24). Vanhempien tukeminen voi olla myös päiväkodin mahdollistamaa *vanhempien vertaistukiryhmätoimintaa* (H5, 73).

Taulukossa kymmenen kuvaan epäsuoran ryhmätasoisien tuen muotoja, jotka olen jakanut päiväkodin alueeseen ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

TAULUKKO 10

Epäsuora ryhmätasoinen tuki

| Luokka | Tyyppiesimerkki |
|-------------------------------------|---|
| Päiväkoti | <p><i>"Me jaetaan leikkiryhmiä tai sit on kerran viikossa niin, että saa ite päättää. Eriytetään niitä ja pidetään, ku meil on kaksi huonettakin, ovet kiinni ja sitte lapset leikkii ihan rauhassa. Aluksi oli heille kauhistus, kun me alettiin leikkiryhmiä säätää. Mut sit ne alko tutustuun toinen toisiinsa paremmin ja se leikki monipuolistu sitäki kautta. Ne ei oikeestaan enää huomaakkaa sitä ku me jaetaan. Eikä ne enää laita vastaan, kun me laitetaan niitä välillä sopiviin leikkeihin. Oppivat leikkimään erilasten kanssa." (H5, 64)</i></p> |
| Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö | <p><i>"Vanhempien osallistaminen päiväkodin toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen on mahtavaa. Päiväkodin lapset kokee tärkeenä sen, että vanhemmat tulee päiväkotiin. Ja he tulevat lähelle ja tutummaks. Saa yhteistyösuhteen semmoseks syvemmäks." (H5, 73-74)</i></p> |

6 POHDINTA

6.1 Tarkastelua

Tutkimukseni tarkoitus oli kuvata lastentarhanopettajien käsityksiä lasten varhaisista sosioemotionaalisen tuen tarpeista sekä selvittää, millaisia varhaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä lastentarhanopettajat käyttävät yleisen tuen portaalla. Rajasin tutkimukseni yleisen tuen portaalle, koska sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen ennaltaehkäisy ja mahdollisimman varhainen sosioemotionaalinen tuki esiintyvät ensin yleisenä tukena.

Varhaiset sosioemotionaalisen tuen tarpeet. Haastattelemani lastentarhanopettajat nimesivät sosioemotionaalisen tuen tarpeen ensimmäisiksi signaaleiksi muutoksen lapsen käyttäytymisessä, itsesäätelyyn liittyvät kasautuvat haasteet, sosiaaliin suhteisiin liittyvät kasautuvat haasteet sekä pakonomaisen itsetyydytyksen. Joitakin lastentarhanopettajien kuvailemista sosioemotionaalisen tuen tarpeen ensimmäisistä signaaleista voidaan pitää jo pidemmälle edenneenä oirehdintana. Tällaista pidemmälle edennyttä oirehdintaa olivat muun muassa jotkin lastentarhanopettajien kuvaamat, selkeästi näkyvät sekä toistuvat itsesäätelyyn liittyvät haasteet. Esimerkiksi tottelemattomuutta ja raivonpuuskia voidaan aikaisempien tutkimusten (Kuorelahti 2003, 127; Moilanen 2004a, 201; Pihlaja 2003, 64; Viitala 2014, 33) mukaan pitää jo sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeina. Myös joitakin lastentarhanopettajien kuvaamia toistuvia sosiaaliin suhteisiin liittyviä haasteita, esimerkiksi aikuiseen takertumista, voidaan pitää sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeina (Räsänen 2002, 499–500).

Haastattelemieni lastentarhanopettajien mukaan varhaiset sosioemotionaalisen tuen tarpeet näkyvät usein käyttäytymisen kautta. Aikaisempien tutkimusten (Kuorelahti 2003, 127; Pihlaja 2003, 64; Viitala 2014, 33) mukaan varhaiset, käyttäytymiseen liittyvät sosioemotionaalisen tuen tarpeet jakautuvat ulospäin suuntautuviin tuen tarpeisiin ja sisäänpäin suuntautuviin tuen tarpeisiin. Lastentarhanopettajat kuvasivat sekä ulospäin suuntautuvia että sisäänpäin suuntautuvia varhaisia, käyttäytymiseen liittyviä sosioemotionaalisen tuen tarpeita. Lastentarhanopettajat nimesivät ulospäin suuntautuvaan käyttäytymi-

seen liittyviksi tuen tarpeiksi tarkkaavaisuuteen ja yliaktiivisuuteen liittyvät kasautuvat haasteet sekä toistuvan aggressiivisuuden ja epäsosiaalisen käyttäytymisen.

Joitakin lastentarhanopettajien kuvailemista ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyvistä tuen tarpeista voidaan pitää ikäkauteen, esimerkiksi uhmaikään, liittyvänä käyttäytymisenä. Rajanveto koskien sitä, milloin puhutaan normaalista kehityksestä ja milloin sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeesta, on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa vaikeaksi (Pihlaja 2003, 63). Haastattelemini lastentarhanopettajien mukaan rajanvedon, normaalin kehityksen ja sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen välille, mahdollistaa lapsen säännöllinen arviointi ja seuranta, esimerkiksi havainnoimalla sekä vanhempien näkemysten kuunteleminen.

Sisäänpäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyviksi tuen tarpeiksi lastentarhanopettajat nimesivät yleisen ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden sekä itsetuhoisuuden. Nämä samat, sekä ulospäin että sisäänpäin suuntautuvaan käyttäytymiseen liittyvät oireet, ovat tulleet esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Kuorelahti 2003, 127; Moilanen 2004a, 201; Pihlaja 2003, 64; Viitala 2014, 33). Lastentarhanopettajat olivat huolestuneempia lapsista, joilla on sisäänpäinsuuntautuvaan käyttäytymiseen liittyviä tuen tarpeita, koska heidän tarpeensa voivat jäädä päiväkotiryhmässä huomaamatta.

Sosioemotionaalisen tuen tarpeen syytausta. Jaoin sosioemotionaalisen tuen tarpeen syytaustan syytulkinnat tutkimuksessani sisäisiin ja ulkoisiin syytulkintoihin. Tämä kahtiajako perustuu Weinerin (1986) yksilön käyttäytymisen taustalla olevia syitä selittävään, motivaatioon ja tunteisiin liittyvään attribuutioteoriaan (Weiner 1986). Sosioemotionaalisen tuen tarpeen syytaustan sisäisiksi syytulkinnoina nimesin seuraavat lastentarhanopettajien kuvailemat syytulkinnat: puutteelliset tunnetaidot, heikko itsetunto, puheen kehityksen viivästyminen, puutteelliset leikki- ja motoriset taidot sekä neurologiset tekijät. Huolimatta siitä, että neurologisilla tekijöillä voi olla merkittävä vaikutus lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen, vain pieni osa kohderyhmästä nosti ne esille haastatteluissa. Neurologisten tekijöiden osuus tulisi kuitenkin huomioida lapsen sosioemotionaalisen

tuen tarpeen yhteydessä, koska aivojen toiminnan häiriö voi ilmetä myös sosioemotionaalisella alueella (Wallden ym. 2010).

Sosioemotionaalisen tuen tarpeen syytaustan ulkoisiksi syytulkinnoiksi nimesin lastentarhanopettajien kuvailemia, sekä kotiin että päiväkotiin liittyviä tekijöitä. Lapsen kotiin liittyviä tekijöitä ovat turvattomuus, lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen liittyvät pulmat, kiintymyssuhdehäiriö, rikkinäinen perhetilanne, vanhempien mielenterveysongelmat, lapsen vaille jääminen sekä sopimattomat kasvatuskäytännöt. Päiväkotiin liittyviä tekijöitä ovat suuri ryhmäkoko, riittämätön henkilökunnan määrä, leimautuminen, sopimattomat toimintatavat ja menetelmät sekä sopimaton toimintaympäristö. Lastentarhanopettajat korostivat erityisesti suuren ryhmäkoon ja riittämättömän henkilökunnan määrän merkitystä.

Lastentarhanopettajien itsearviointi on yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun, muun muassa lapsilähtöisyyteen. Viitalan (2003, 298) mukaan Lumme-lahti (1995) toteaa, että lapsilähtöisesti toimivan lastentarhanopettajan tulee olla tietoinen omasta linjastaan ja toiminnastaan, sekä pystyä harkitsemaan muutosta toimintatapoihinsa tarvittaessa.

Varhainen sosioemotionaalinen tuki. Jaoin haastattelemieni lastentarhanopettajien yleisen tuen portaalla käyttämät varhaiset sosioemotionaalisen tuen menetelmät tutkimuksessani yksilö- ja ryhmätasoisiin tukimuotoihin. Jaoin yksilö- ja ryhmätasoiset tukimuodot edelleen suoriksi ja epäsuoriksi tukimuodoiksi. Suora tuki sisältää päivähoidon aikuisen toteuttaman yksilö- ja ryhmätasoisien tuen. Epäsuora tuki perustuu toimintaperustaiseen ohjaukseen. Se sisältää eri tilanteissa ja olosuhteissa toteutuvan yksilö- ja ryhmätasoisien tuen.

Jaoin suoran yksilötasoisien tuen lastentarhanopettajien vastausten perusteella kolmeen alueeseen. Ne ovat toiminnallinen ympäristö, fyysinen ympäristö sekä siirtymät. Toiminnalliseen ympäristöön liittyviä varhaisia sosioemotionaalisen tuen muotoja ovat päiväkodin aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde sekä fyysinen kontakti. Toiminnallinen ympäristö sisältää myös varhaisen puuttumisen, odotetun käyttäytymisen vahvistamisen, epäsovivasta käyttäytymisestä rankaisemisen, sosiaalisten taitojen suoran opettamisen, arvioinnin, yksilöllistämisen, seurannan, sosiaalisten taitojen harjoittamisen luon-

nollisissa toimintatilanteissa, strukturoimisen sekä huumorin, hassuttelemisen ja leikin. Lastentarhanopettajat korostivat päiväkodin aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen merkitystä. Myös Gargiulo (2012, 289) toteaa, että lapsen ja aikuisen välinen lämmin ja rakastava vuorovaikutussuhde voi tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja ennaltaehkäistä sosioemotionaalista tuen tarvetta. Aikuinen voi hänen mukaansa olla esimerkiksi lapsen opettaja.

Fyysiseen ympäristöön liittyviä varhaisia sosioemotionaalisen tuen muotoja ovat rauhoittumispaikka, välineet joiden avulla lapsi voi purkaa negatiivisia tunteitaan, musiikki sekä käsinuket. Suora yksilötasoinen tuki sisältää myös siirtymät. Siirtymien, esimerkiksi päiväkotiryhmästä tai päiväkodista toiseen siirtymisen, yhteydessä lastentarhanopettajat korostivat jatkumon toteutumisen merkitystä.

Jaoin epäsuoran yksilötasoisien tuen lastentarhanopettajien vastausten perusteella varhaiskasvatuksen alueeseen ja kotikasvatuksen tukemiseen. Varhaiskasvatuksen alue sisältää päivähoiton yhteistyön, moniammatillisen yhteistyön, päivähoiton henkilökunnan itsearviointin, lapsen ystävyysuhteiden tukemisen sekä vertaisoppimisen. Lastentarhanopettajat korostivat päivähoiton yhteistyön merkitystä. Kotikasvatuksen tukeminen sisältää vanhempien ja päivähoiton välisen vuorovaikutussuhteen, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, vanhemmuuden tukemisen sekä eteenpäin ohjaamisen. Lastentarhanopettajat korostivat vanhempien ja päivähoiton välisen yhteistyön merkitystä.

Jaoin suoran ryhmätasoisien tuen lastentarhanopettajien vastausten perusteella kolmeen alueeseen, jotka ovat yleinen ryhmätasoinen tuki, pienryhmät sekä erilaiset välineet ja ohjelmat. Yleinen ryhmätasoinen tuki sisältää arvioinnin, päivähoiton henkilökunnan ja ryhmän lasten välisen vuorovaikutuksen, ryhmäyttämisen, peruspedagogiikan sekä ryhmässä toteutettavan aikuisvetoisen toiminnan. Lastentarhanopettajat korostivat päivähoiton henkilökunnan ja ryhmän lasten välisen vuorovaikutuksen sekä laadukkaana peruspedagogiikan merkitystä. Myös Heinämäen (2005, 8) mukaan varhainen tuki varhaiskasvatuksessa rakentuu vahvan peruspedagogiikan varaan, sisältäen myös ennaltaehkäisyn näkökulman. Tästä syystä pohdin, että tulisiko päivähoitossa panostaa erityisesti vuorovaikutukseen sekä laadukkaaseen peruspedagogiikkaan.

Jaoin epäsuoran ryhmätasoisien tuen lastentarhanopettajien vastausten perusteella päiväkodin alueeseen ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Päiväkodin alue sisältää päiväkotiryhmän rakenteen, päiväkodin fyysisen ympäristön, pienryhmätoiminnan, leikin sekä varhaiserityisopettajan vetämän toiminnan. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sisältää vanhempien tukemisen sekä vanhempien osallistamisen. Haastattelemani lastentarhanopettajat korostivat varhaiserityisopettajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä. He kokevat, että varhaiserityisopettajat ovat heidän käytettävissään lasten asioissa heti alusta alkaen. Varhaiserityisopettajat keskustelevat kasvattajien kanssa ja antavat heille ohjausta. He osallistuvat sekä yksittäistä lasta että koko päiväkotia koskeviin palavereihin. Varhaiserityisopettaja toimii myös lapsiryhmässä. Hän muun muassa havainnoi lapsia ja ohjaa pienryhmiä.

Osa haastattelemini lastentarhanopettajien yleisen tuen portaalla käyttämistä varhaisista sosioemotionaalisen tuen menetelmistä on jo pidemmälle vieviä tukea. Varsinkin joitakin lastentarhanopettajien käyttämiä suoran yksilötasoisien tuen menetelmiä, esimerkiksi yksittäisille lapsille osoitettuja rauhoituspaikkoja, voidaan pitää jo tehostetun tuen menetelminä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) mukaan tehostettu tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Tehostettu tuki suunnitellaan yksittäistä lasta varten kokonaisuutena. Tehostetussa tuessa korostuu erityisopettajan tai erityislastentarhanopettajan antaman tuen, lapsen yksilöllinen ohjaus, joustavat ryhmittelyt ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö. (Opetushallitus 2014.) Pohdin, että ovatko kolmiportaisen tuen eri tasot ja niiden väliset erot päivähoidon henkilökunnalle hieman epäselviä siitä syystä, että kolmiportaisen tuen malli on rantautunut varhaiskasvatuksen kentälle vasta hiljattain.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä asioita. Joitakin luotettavuuteen liittyviä asioita olen sivunnut luvussa ”Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen eteneminen”, mutta tässä luvussa tarkastelen niitä hieman syvällisemmin. Kvalitatiivisen tutkimuksen eettisyyteen liittyviä

asioita ovat muun muassa aiheen valinta, tutkimusluvut, tutkijan tutkimustapa, tutkittavien osallistuminen ja anonymiteetti sekä tutkimuksen löytöjen raportointi (Bogdan & Biklen 2007, 49–50; Eskola & Suoranta 2014, 56–57; Tuomi & Sarajärvi 2013, 129, 131). Tämän tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät tutkimuslupiin sekä tutkittavien osallistumiseen ja anonymiteettiin.

Olen hankkinut virallisen tutkimusluvan kunnan, jossa tutkimukseni aineistonkeruun toteutin, käytänteiden mukaisesti. Tutkittavat, eli lastentarhanopettajat, ovat osallistuneet tutkimukseeni vapaaehtoisesti. Tutkittavat ilmaisivat halukkuutensa osallistua tutkimukseeni tutkimukseni yhdyshenkilönä toimineille varhaiserityisopettajille suullisesti. Tuomen ja Sarajärven (2013, 131) mukaan tutkittavilla tulee olla riittävästi tietoa tutkimuksesta. Kerroin tutkittaville ennen haastattelujen alkua muun muassa heidän anonymiteettinsä säilymiseen sekä aineiston käsittelyyn ja taltiointiin liittyvistä asioista.

Tutkimusaineistoa on käytetty pelkästään pro gradu -tutkielmaani, eikä sitä ole käsitelty kukaan muu, kuin minä. Muutin tutkittavien nimet koodinimiksi, heidän anonymiteettinsä turvaamiseksi, aineistoa litteroidessani. Olen pyrkinyt raportoimaan löytöni totuudenmukaisesti. Käytin raportoinnin yhteydessä suoria lainauksia haastatteluista siitä syystä, että tutkittavien ”ääni” pääsisi kuuluviin. Haastattelujen suoria lainauksia voi Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 194) mielestä muokata, jos niiden merkitys säilyy muuttumattomana. Olen poistanut haastattelujen suorista lainauksista tutkimukseni kannalta epäolennaisen.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan Tuomen ja Sarajärven (2013, 138–139) mukaan tarkastella englanninkielisten termien *credibility*, *transferability*, *dependability* ja *confirmability* kautta. Eskola ja Suoranta (2014, 69–70) toteavat, että tutkimuksen vastaavuutta (*credibility*) voidaan lisätä tutkittavalla kohdetta riittävän kauan, tekemällä monipuolisia muistiinpanoja ja käyttämällä triangulaatiota. Olisin periaatteessa voinut lisätä tutkimukseni vastaavuutta triangulaation avulla ja esimerkiksi havainnoida sekä lasten että aikuisten toimintaa tutkimukseni konteksteina toimineissa päiväkodeissa. Tähän ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta.

Siirrettävyydellä (transferability) tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimuksesta saatu tieto on siirrettävissä tutkimuskontekstien ulkopuolisiin vastaaviin konteksteihin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 138). Tutkimuksen siirrettävyyttä on mahdollista arvioida vain, jos tutkija on kuvannut aineistoaan ja tutkimustaan riittävän perusteellisesti (Tynjälä 1991, 390). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni aineistoa mahdollisimman perusteellisesti, anonymiteetin puitteissa tosin. Olen kuvannut aineistoani suorien lainausten ja muiden aineisto-esimerkkien avulla. Tutkimukseni siirrettävyyttä vahvistaa myös se, että haastattelemieni eri päiväkotiryhmissä ja päiväkodeissa työskentelevien lastentarhanopettajien kertomuksista löytyi paljon yhtäläisyyksiä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös termien varmuus ja riippuvuus (dependability) kautta. Tähän yhteyteen kuuluu myös tutkimustilanteen arviointi. Tutkimustilanteen arvioinnissa keskeisiä ovat vaihtelevuutta tuovat tekijät, sekä ulkoiset että tutkimuksesta ja ilmiöstä itseltään johtuvat. Tutkijan tehtävänä on arvioida, onko vaihtelevuus ollut analyysin kannalta merkityksellistä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 138–139; Tynjälä 1991, 391.) Pyrin vaikuttamaan tutkimukseeni vaihtelevuutta tuoviin tekijöihin teemahaastattelurungon avulla. Toimitin lastentarhanopettajille teemahaastattelurungon etukäteen, jotta he olisivat tietoisia aiheista, joita haastatteluissa käsiteltäisiin. Mielestäni haastattelut pysyivät melko hyvin aiheessa teemahaastattelurungon avulla. Tutkimuksen vahvistettavuudella (confirmability) tarkoitetaan tutkimuksen totuusarvoa ja soveltuvuutta. Vahvistettavuutta lisää muun muassa huolellinen ja totuudenmukainen raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 138–139; Tynjälä 1991, 392.) Olen pyrkinyt sekä huolelliseen että totuudenmukaiseen raportointiin tutkimuksessani.

Tutkimukseni kohderyhmä muodostuu vain seitsemästä lastentarhanopettajasta. Moilasen ja Rähän (2010, 65) mielestä kohderyhmä voi kvalitatiivisessa tutkimuksessa jäädä pieneksi. Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että kaikilla haastattelemillani lastentarhanopettajilla oli kokemusta sosioemotionaalista tukea tarvitsevistä lapsista. Olen työskennellyt vuosia lastentarhanopettajana, joten minulla itselläni on kokemusta sosioemotionaalista tukea tarvitsevistä lapsista. Eskolan ja Suorannan (2014, 211) mukaan laadullisen tutkimuksen läh-

tökohtina toimivat tutkijan avoin subjektiviteetti sekä sen myöntäminen, että tutkija toimii tutkimuksensa keskeisenä tutkimusvälineenä. Tästä syystä tutkimuksen luotettavuuden pääkriteeri on tutkija itse (Eskola ja Suoranta 2014, 211). Koska tutkijan tekemät tulkinnat perustuvat hänen aiempiin olettamuksiinsa, on tärkeää että hän tiedostaa oman esiyymmärryksensä tutkimuksensa aiheesta (Moilanen & Räihä 2010, 52). Olen pyrkinyt tiedostamaan ja huomioimaan työkokemukseni myötä muodostuneen esiyymmärrykseni tutkimukseni aiheesta tutkimusprosessin eri vaiheissa.

6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimukseni edetessä on tullut esille asioita, joita olisi perusteltua tutkia hieman syvemmälle. Tutkimuksessani kävi ilmi, että jotkut lastentarhanopettajien sosioemotionaalisen tuen tarpeen ensisignaaleina pitämistä, lapsen käyttäytymiseen ja toimintaan liittyvistä asioista, ovat aikaisempien tutkimusten (Kuorelahti 2003, 127; Moilanen 2004a, 201; Pihlaja 2003, 64; Viitala 2014, 33) mukaan jo pidemmälle edennyttä oirehdintaa. Tällaista pidemmälle edennyttä oirehdintaa ovat muun muassa jotkin lastentarhanopettajien kuvaamat, sekä selkeästi näkyvät että toistuvat, itsesäätelyyn ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät haasteet. Tästä syystä olisi perusteltua tutkia laaja-alaisena seurantatutkimuksena, millaisia lapsen käyttäytymiseen ja toimintaan liittyviä asioita voidaan pitää varhaiskasvatuksessa havaittavissa olevina sosioemotionaalisen tuen tarpeen ensisignaaleina.

Tutkimuksessani lastentarhanopettajat nimesivät sosioemotionaalisen tuen tarpeen syytaustan syytulkinnoiksi sekä kotiin että päiväkotiin liittyviä tekijöitä. Päiväkotiin liittyvistä tekijöistä lastentarhanopettajat korostivat erityisesti suuren ryhmäkoon ja riittämättömän henkilökunnan määrän merkitystä. Nykyisessä hallitusohjelmassa (Hallitusohjelma 2015) on esitetty säästötoimenpiteitä varhaiskasvatukseen. Säästötoimenpiteet tarkoittavat muun muassa päivähoitoryhmien kasvattamista sekä henkilökunnan vähentämistä. Tästä syystä olisi perusteltua tutkia syvemmin rakenteellisten tekijöiden merkitystä riskite-

kijöinä ja selvittää sekä suuren ryhmäkoon että pienemmän henkilökunnan määrän yhteyksiä lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen.

Tutkimuksessani lastentarhanopettajat korostivat laadukkaan peruspedagogiikan merkitystä varhaisen sosioemotionaalisen tuen yhteydessä. Myös Heinämäen (2005, 8) mukaan varhainen tuki varhaiskasvatuksessa rakentuu vahvan peruspedagogiikan varaan, sisältäen myös ennaltaehkäisyn näkökulman. Tästä syystä olisi perusteltua tutkia tarkemmin sitä, mistä laadukas peruspedagogiikka rakentuu ja miten sitä voitaisiin päiväkoteissa vahvistaa.

Tutkimukseni perusteella kolmiportaisen tuen eri tasot ja niiden väliset erot ovat päivähoiton henkilökunnalle hieman epäselviä. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että osa haastattelemieni lastentarhanopettajien kuvaamista, yleisen tuen portaalla käytetyistä varhaisista sosioemotionaalisen tuen menetelmistä oli jo pidemmälle vietyä tukea. Tästä syystä olisi perusteltua tutkia, miten kolmiportaisen tuen eri tasot ovat rantautuneet varhaiskasvatuksen kentälle, ja miten ne siellä määritellään.

LÄHTEET

- Aro, T. 2004. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 235–253.
- Aro, T. 2011a. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20–41.
- Aro, T. 2011b. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–19.
- Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2004. Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 254–274.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 248–261.
- Björn, P. M., Aro, M. & Koponen, T. 2015. Interventioavusteiden tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (3), 10–21.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson.
- Bricker, D. 1998. *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bronson, M.B. 2000. *Self-regulation in early childhood. Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Chorpita, B. F. & Southam-Gerow, M. A. 2006. Fears and anxieties. Teoksessa R. A. Barkley & E. J. Mash (toim.) *Treatment of childhood disorders*. New York: Guilford, 271–335. Viitattu 20.4.2015
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10172283>
- Coleman, M. C. & Webber, J. 2002. *Emotional and behavioral disorders. Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

- Contreras, J. M. & Kerns, K. A. 2000. Emotional regulation processes: Explaining links between parent-child attachment and peer relationships. Teoksessa K. A. Kerns, J. M. Contreras & A. M. Neal-Barnett (toim.) *Family and peers. Linking two social worlds*. Westport: Praeger, 1–25. Viitattu 30.4.2015
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10017967>
- Cooper, P. 2006. Setting the scene. Teoksessa M. Hunter-Carsch, Y. Tiknaz, P. Cooper & R. Safe (toim.) *The handbook of social, emotional and behavioral difficulties*. London: Continuum International, 6–30.
- Denham, S. A. & Burton, R. 2003. *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic.
- Derks, E. M., Hudziak, J. J. & Boomsma, D. I. 2007. Why more boys than girls with ADHD receive treatment: A study of dutch twins. *Twin Research and Human Genetics* 10 (5), 765–770. Viitattu 29.1.2015
<http://journals.cambridge.org.ezproxy.jyu.fi/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8492333&fulltextType=RA&fileId=S1832427400008392>
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., Kern, L., Hemmeter, M. L., Timm, M. A., McCart, A., Sailor, W., Markey, U., Markey, D. J., Lardieri, S. & Sowell, C. 2006. Prevention and intervention with young children's challenging behavior: Perspectives regarding current knowledge. *Behavioral Disorders* 32 (1), 29–45. Viitattu 2.12.2015
<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/219677730/E00E95D9ADBB4DAEPQ/5?accountid=11774>
<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/219677730/E00E95D9ADBB4DAEPQ/5?accountid=11774>
- Egger, H. L. & Angold, A. 2006. Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47 (3/4), 313–337. Viitattu 29.1.2015
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x/abstract>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. 2014. Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: Metodien monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitaupauksia. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 79–108.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A. & Guo, S. 2005. Social information processing skills training to

- promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grades. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 73 (6), 1045–1055. Viitattu 16.12.2014
<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/614438831/DADA73AEB506441EPQ/6?accountid=11774>
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. 2013. Emotions. Teoksessa T. Goetz & N. C. Hall (toim.) *Emotion, motivation and self-regulation: A handbook for teachers*. Bradford: Emerald Group, 1–56. Viitattu 23.4.2015
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10732062>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. 2012. Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children* 78, 263–279. Viitattu 7.10.2015
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?vid=3&sid=44db24d3-6e74-4ea7-8911-6e9c2aaa9347%40sessionmgr112&hid=128&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=72104449&db=afh>
- Gargiulo, R. M. 2012. *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. Thousand Oaks: Sage.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Hallitusohjelma 2015. *Ratkaisujen Suomi*. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Viitattu 25.11.2015
http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Hallitusohjelma_27052015_LIITE.pdf
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 84–108. Viitattu 25.9.2015
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x/abstract>
- Heinälä, P. 2004. Päihteidenkäyttö. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 275–288.
- Hecht, M. L. & Shin, Y. 2015. Culture and social and emotional competencies. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: Guilford, 50–64.
- Heinämäki, L. 2005. *Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko*. Helsinki: Stakes.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistokustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. 2010. Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children* 42 (8), 1–14.
- Hughes, L. & Cooper, P. 2007. Understanding and supporting children with ADHD : Strategies for teachers, parents and other professional. London: Paul Chapman. Viitattu 24.9.2015
<http://knowledge.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/view/understanding-and-supporting-children-with-adhd/SAGE.xml>
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päiväkodissa. Helsinki: Finn Lectura.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 7–31.
- Isohanni, M., Honkonen, T., Vartiainen, H. & Lönnqvist, J. 2002. Skitsofrenia. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. Helsinki: Duodecim, 57–117.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2008. Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches. Los Angeles: Sage.
- Kallio, T. & Pihlaja, P. (toim.) 2005. Lasten sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien hoito ja kasvatuksen kehittäminen päivähoidossa -hankkeen loppuraportti. Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus: Julkaisuja 3/2005.
https://whm14.louhi.net/~vasso/images/stories/julkaisut_ja_raportit/julkaisuja%203%202005.pdf
- Kalvin, C., Bierman, K. L. & Erath, S. A. 2015. Prevention and intervention programs promoting positive peer relations in early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Viitattu 9.12.2015
<http://www.child-encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/prevention-and-intervention-programs-promoting-positive-peer>
- Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 119–130.
- Kauffman, J. M. 2014. How we prevent the prevention of EBD in education. Teoksessa P. Garner, J. Kauffman & J. Elliot (toim.) *The Sage handbook of*

emotional and behavioral difficulties. Painopaikka: London: Sage, 505–516.

- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2009. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. New Jersey: Pearson.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2010a. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2010b. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Kern, L. & Clemens, N. H. 2007. Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools* 44 (1), 65–75.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 194–217.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Koivisto, P. 2007. “Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 311. Väitöskirja. Viitattu 13.12.2015
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13312/9789513929053.pdf?sequence=1>
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelytaito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkiakangas, M. 2000. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & M. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 188–201.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 256. Väitöskirja. Viitattu 13.12.2015
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41046/978-951-39-5119-1_2004.pdf?sequence=1
- Krause, C. 2000. The self-worth of children with behavioral disorders. Teoksessa K. Ruoho (toim.) *Emotional and behavioral difficulties. Global problem – local practises: Cultural, theoretical, and practical definitions of emotional and behavioral difficulties. Papers presented at the First Inter-*

- national Colloquium of the Finnish EBD Network. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, 285–302.
- Kullberg-Piilola, T. 2005. Positiivinen minäkuva. Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. Tunnemuksu. Helsinki: Lasten Keskus, 56–70.
- Kuorelahti, M. 2003. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–135.
- Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. London: Yale University Press.
- Landrum, T. J. 2011. Emotional and behavioral disorders. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) Handbook of special education. New York: Routledge, 209–220.
- Landrum, T. J., Tankersley, M. & Kauffman, J. M. 2003. What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education* 37 (3), 148–156. Viitattu 9.12.2015
<http://sed.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/37/3/148.full.pdf+html>
- Landy, S. & Menna, R. 2006. Early intervention with multi-risk families. An integrative approach. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.
- Lebowitz, E. R. & Omer, H. 2013. Treating childhood and adolescent anxiety: A guide for caregivers. New Jersey: John Wiley & Sons. Viitattu 22.9.2015
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10695394>
- Leskinen, M. & Salminen, J. 2015. Ennaltaehkäisevä tuki: suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (3), 22–35.
- Linna, S-L. 2004. Lapsuusiän psykoosit. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 299–301.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M. 2005. Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion* 5 (1), 113–118. Viitattu 11.1.2015

<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/614399997/F2EBDC EEC16A42D5PQ/10?accountid=11774>

- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso M-L. 2000. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 40–65.
- Marttunen, M. & Rantanen, P. 2002. Nuorisopsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) Psykiatria. Helsinki: Duodecim, 518–556.
- Mason, J. 2002. Qualitative researching. London: Sage.
- Merriam, S. B. 2009. Qualitative research. A guide to design and implementation. Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education. San Fransisco: Jossey-Bass. Viitattu 12.12.2015 <http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10856838>
- Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P. 2002. AD/HD nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151–176.
- Moilanen, I. 2004a. Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 201–208.
- Moilanen, I. 2004b. Käytöshäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 265–275.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Montague, M. & Castro, M. 2006. Attention deficit hyperactivity disorder: Concerns and issues. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (toim.) Handbook of emotional & behavioural difficulties. London: Sage, 399–415.
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. Teoksessa

- I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.)
Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 177–193.
- Mäkelä, J. 2003. Aivojen varhainen kehitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 13–43.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopiston julkaisuja C 324. Väitöskirja. Viitattu 13.12.2015
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/72512/AnnalesC324Neitola.pdf?sequence=1>
- Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–140.
- Nelson, C. A., Fox, N. A. & Zeanah, C. H. 2012. Early hazards to brain development: The effects of early institutionalization on brain and behavioral development. Teoksessa S. M. Pauen (toim.) Early childhood development and later outcome. New York: Cambridge University Press, 148–167.
- Odom, S. L., Mc Connell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social competence of young children: conceptualization, assessment and influences. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (toim.) Social competence of young children. Risk, disability & intervention. Baltimore: Paul H. Brookes, 3–29.
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 13.12.2015
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.
- Peltonen, A. 2005. Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. Tunnemuksuu. Helsinki: Lasten Keskus, 12–17.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Eryityskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 214–240.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Eryitysen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopiston julkaisuja C 208. Väitöskirja.

- Poikkeus, A-M. 2000. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122-138.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80-105.
- Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikonen, P-L. 2011. Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoidon kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 192-215.
- Roos, S. 2014. Guilt, shame, emotional regulation, and social cognition: Understanding their associations with preadolescents' social behavior. *Annales Universitatis Turkuensis B* 393. Väitöskirja. Viitattu 13.12.2015 <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/100073/AnnalesB393Roos.pdf?sequence=2>
- Roisko, R. 2014. Parental communication deviance as a risk factor for thought disorders and schizophrenia spectrum disorders in offspring: The Finnish adoptive family study. *Acta Universitatis Ouluensis D* 1262. Väitöskirja. Viitattu 13.12.2015 <http://herkules.oulu.fi/isbn9789526206066/isbn9789526206066.pdf>
- Rubin, K., Bream, L. & Rose-Krasnor, L. 1991. Social problem solving and aggression in childhood. Teoksessa D. Pepler & K. Rubin (toim.) *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 219-248.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, E. 2002. Lastenpsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. Helsinki: Duodecim, 491-517.
- Räsänen, E. 2004. Mielialahäiriöt ja itsetuhokäyttäytyminen. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 218-232.
- Saarni, C. 1999. *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Semrud-Clikeman, M. 2007. *Social competence in children*. New York: Springer.

- Silvén, M. & Kouvo, A. 2010. Vuorovaikutus, varhainen kiintymyssuhde ja psyykkinen hyvinvointi. Teoksessa M. Silvén (toim.) Varhaiset ihmissuhteet. Polku lapsen suotuisaan kehitykseen. Helsinki: Minerva, 65–89.
- Sinclair, R. 2004. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18 (2), 106–118. Viitattu 16.12.2014
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?vid=2&sid=f7d129f8-3584-4d5b-a711-96aa7cef0a70%40sessionmgr4003&hid=4101&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=12788580&db=afh>
- Sinkkonen, J. 2000. Lastenpsykiatrisen diagnostiikka. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) Ulos umpikujasta – miten auttaa tunnehäiriöistä lasta? Helsinki: WSOY, 169–186.
- Sinkkonen, J. 2001. Lapsen puolesta. Helsinki: WSOY.
- Smith, C. D. (toim.) 2000. Hilgard's introduction to psychology. Harcourt College Publishers.
- Sweeney, M. & Pine, D. 2004. Etiology of fear and anxiety. Teoksessa T. H. Ollendick & J. S. March (toim.) Phobic and anxiety disorders in children and adolescents : A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions. New York: Oxford University Press, 34–60. Viitattu 18.5.2015
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10084814>
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Trowell, J. & Dowling, E. 2011. The childhood depression project. Trowell, J., Gillian, M. & Rustin, M. Childhood depression: A place for psychotherapy. London: Karnac Books, 3–17. Viitattu 29.5.2015
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10502126>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 5–6, 387–398.

- Viitala, R. 2003. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 291–303.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 501. Väitöskirja. Viitattu 13.12.2015
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1
- Wall, K. 2003. Special needs and early years: A practitioner's guide. London: Paul Chapman. Viitattu 25.9.2015
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10080917>
- Wallden, T., Blomqvist-Lyytikäinen, M., Hietala, T., Iisalo, P., Jalava, K., Kiviniemi, E.-A., Lötjönen, K., Puhalainen, E., Rautakorpi, A.-K., Riusala, A., Vanninen, J. & De Vocht, M. 2010. Lasten ja nuorten neuropsykiatristen häiriöiden hoitoketju. Viitattu 1.9.2015 <http://www.terveysportti.fi>
- Wasserman, D. 2011. Depression. New York: Oxford University Press. Viitattu 24.9.2015
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?sid=bf2b1679-5270-4945-9501-ca90b8ec8c25%40sessionmgr198&crlhashurl=login.aspx%253fdirect%253dtrue%2526scope%253dsite%2526db%253dnlebk%2526db%253dnlabk%2526AN%253d467673&hid=115&vid=0&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=467673&db=nlebk>
- Weiner, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. Virginia: R. R. Donnelley & Sons.

LIITTEET

LIITE 1 Teemahaastattelurunko

Taustatiedot:

Mikä on ammattisi?

Oletko työskennellyt sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa?

Millaisia varhaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita lapsilla esiintyy?

- Millaisia ovat sosioemotionaalisen tuen tarpeen ns. ensimmäiset

signaalit?

- Miten sosioemotionaalisen tuen tarpeet tulevat esiin käyttäytymisessä?

- Ulospäin suuntautuva

- Sisäänpäin suuntautuva

- Miten sosioemotionaalisen tuen tarpeet tulevat esiin tunteiden säätelyssä ja ilmaisemisessä?

- Miten sosioemotionaalisen tuen tarpeet tulevat esiin vertaissuhteissa?

Millaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä olet käyttänyt yleisen tuen portaal-la?

- Millaisia menetelmiä olet käyttänyt yksilötasolla?

- Millaisia menetelmiä olet käyttänyt ryhmätasolla?

- Millaisia menetelmiä olet käyttänyt päiväkodin arjessa?
- Millaisia menetelmiä olet käyttänyt ohjatussa toiminnassa?
- Millaista yhteistyötä olet tehnyt lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi:
 - perheen kanssa?
 - muun henkilökunnan kanssa?

Millaisia tavoitteita olet asettanut em. sosioemotionaalisen tuen menetelmille?

- Millaiset ovat tavoitteet lapsen näkökulmasta?
 - Käyttäytyminen
 - Tunteiden säätely ja ilmaiseminen
 - Vertaissuhteet
- Millaiset ovat tavoitteet ryhmän näkökulmasta?
- Millaiset ovat tavoitteet perheen näkökulmasta?

LIITE 2 Haastattelusopimus

Olen Katja Laitinen, opiskelen erityispedagogiikkaa Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaani liittyviä haastatteluja kevään 2015 aikana. Tutkimustani ohjaa KT Markku Leskinen. Tutkimukseni tavoitteena on kuvata lastentarhanopettajien käsityksiä lasten varhaisista sosioemotionaalista tuen tarpeista sekä selvittää millaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä lastentarhanopettajat käyttävät yleisen tuen portaalla. Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkimukseni tutkimusstrategia on etnografisesti suuntautunut haastattelututkimus. Haastattelut ovat keskustelunomaisia, puolistrukturoituja teemahaastatteluita.

Olen tietoinen tutkimukseeni liittyvistä eettisistä kysymyksistä. Sitoudun noudattamaan tutkimusaineiston käsittelyssä ja raportoinnissa hyvää tieteellistä käytäntöä sekä Jyväskylän yliopiston arkistosääntöä. Kaikki, mitä haastatteluissa puhutaan, on luottamuksellista. Nauhoitan ja litteroin haastattelut. Käsittelen tutkimusaineistoa anonymisti, eli kaikkien haastateltavien nimet ja muut tunnistetiedot muutetaan. Hävitän tutkimusaineiston pro gradu -tutkielmani valmistuttua.

Olen saanut riittävästi tietoa Katja Laitisen tutkimuksesta, jonka perusteella ja tällä allekirjoituksella olen käytettävissä haastattelua varten. Edellytän, että Katja Laitinen noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja Jyväskylän yliopiston arkistosääntöä.

Paikka ja aika: _____

Allekirjoitus

Nimenselvennys

LIITE 3 Tulososion rakenne

VARHAISET SOSIOEMOTIONAALISEN TUEN TARPEET

| | |
|--|---|
| Sosioemotionaalisen tuen tarpeen ensimmäiset signaalit | <p>Muutos käyttäytymisessä</p> <p>Itsesäätelyyn liittyvät kasautuvat haasteet</p> <p>Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät kasautuvat haasteet</p> <p>Pakonomainen itsetyydytys</p> |
| Ulospäin suuntautuva käyttäytyminen | <p>Tarkkaavaisuuteen ja ylivilkkauteen liittyvät kasautuvat haasteet</p> <p>Toistuva aggressiivisuus</p> <p>Epäsosiaalinen käyttäytyminen</p> |
| Sisäänpäin suuntautuva käyttäytyminen | <p>Yleinen ahdistuneisuus</p> <p>Yleinen masentuneisuus</p> <p>Itsetuhoisuus</p> |
| Sisäiset syytulkinnat | <p>Puutteelliset tunnetaidot</p> <p>Heikko itsetunto</p> <p>Puheen kehityksen viivästyminen</p> <p>Puutteelliset leikkitaidot</p> <p>Neurologiset tekijät</p> |
| Ulkoiset syytulkinnat | <p>Kotiin liittyvät tekijät</p> <p>Päiväkotiin liittyvät tekijät</p> |

VARHAINEN SOSIOEMOTIONAALINEN TUKI

| | |
|------------------------------|--|
| Suora yksilötasoinen tuki | Toiminnallinen ympäristö Fyysinen ympäristö Siirtymät |
| Epäsuora yksilötasoinen tuki | Varhaiskasvatus Koti |
| Suora ryhmätasoinen tuki | Yleinen ryhmätasoinen tuki Pienryhmät Välineet ja ohjelmat |
| Epäsuora ryhmätasoinen tuki | Päiväkoti Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö |