

**Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa –
Fenomenografinen tutkimus varhaiskasvatuksen
opettajien struktuurikäsitteistä ja -käytännöistä**

Pilvi Pekkinen & Mervi Riehungangas

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kasvatustieteen ja psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pekkinen, Pilvi & Riehungangas, Mervi. 2020. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa - Fenomenografinen tutkimus varhaiskasvatuksen opettajien struktuurikäsitteistä ja -käytännöistä. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian laitos. 53 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja kokemuksia varhaiskasvatuksen arjen struktuurista ja strukturoinnin keinoista niissä 3–5-vuotiaiden lapsiryhmissä, joissa on itsesäätelyyn tukea tarvitsevia lapsia. Inklusion myötä suurissa lapsiryhmissä on useita erilaisia tuen tarpeita, joista yleisimpiä ovat itsesäätelyyn liittyvät impulsiivisuus, tarkkaamattomuus ja yliaktiivisuus. Strukturoimalla arkea, eli jäsentämällä rutiinit, toiminta ja tuen keinot pedagogisin perustein lasten edun hyväksi, tehdään itsesäätelyn tuen tarpeiden huomioiminen ja niihin vastaaminen helpommaksi.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella ja aineisto kerättiin avoimiin kysymyksiin perustuvalla verkkokyselylomakkeella. Lomake toimitettiin erään keskisuuren kunnan varhaiskasvatuksen opettajille ja jaettiin Varhaiskasvattajien materiaalipankki -Facebook-ryhmässä laajemman aineiston saamiseksi. Tutkimukseen osallistui yhteensä 14 varhaiskasvatuksen opettajana toimivaa henkilöä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tulokset osoittivat, että arjen struktuurilla ja strukturoinnilla on varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten ja kokemusten mukaan suuri merkitys niissä varhaiskasvatusryhmissä, joissa on itsesäätelyyn tukea tarvitsevia lapsia. Osallistujien käsitykset struktuurista olivat pääosin myönteisiä. Strukturoinnin koettiin jäsentävän arkea sekä lisäävän arjen ennakoitavuutta ja lasten turvallisuuden tunnetta. Strukturointia toteutettiin erilaisin toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen liittyvin keinoin yhteistyössä eri tahojen kanssa.

Asiasanat: arki, itsesäätely, itsesäätelyn tuki, struktuuri, strukturointi, varhaiskasvatus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ITSESÄÄTELY JA SEN HAASTEET	6
	2.1 Itsesäätely ja toiminnanohjaus	7
	2.2 Itsesäätelyn haasteet varhaiskasvatusympäristössä	9
	2.2.1 Impulsiivisuus ja yliaktiivisuus	10
	2.2.2 Tarkkaamattomuus	11
3	ITSESÄÄTELYN TUKI VARHAISKASVATUKSESSA	12
	3.1 Tuki varhaiskasvatuksessa	13
	3.1.1 Tuen keinot.....	13
	3.1.2 Itsesäätelyn tuki.....	15
	3.2 Arjen struktuuri ja strukturointi.....	16
	3.2.1 Toiminnan suunnittelu	18
	3.2.2 Ohjaus	20
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	24
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	25
	5.3 Aineiston keruu.....	26
	5.4 Aineiston analyysi	28
6	TULOKSET	30
	6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset struktuurista	30
	6.2 Varhaiskasvatuksen opettajien käyttämät strukturoinnin keinot	33
7	POHDINTA	36
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	36
	7.1.1 Käsitykset struktuurista ja strukturoinnista.....	36
	7.1.2 Strukturoinnin keinot	38
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	41
	7.3 Tulosten merkitys, käytettävyys ja jatkotutkimushaasteet.....	45

LÄHTEET	47
LIITTEET.....	54

1 JOHDANTO

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen myötä päiväkotien suuret lapsiryhmät ovat muuttuneet yhä heterogeenisemmiksi. Yhdessä lapsiryhmässä voi olla useita erilaisia tuen tarpeita, joihin kaikkiin pyritään vastaamaan erilaisten arjen järjestelyiden kautta samanaikaisesti. Arkipäivän vaihteleva toiminta ja tilanteet muodostavat peruspilarit lapsen kasvuun ja kehitykselle (Määttä & Rantala 2016, 68), minkä vuoksi arjen sujuvuus on tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Arjen olisi siis hyvä olla strukturoitua, sillä sujuva, tarkkaan mietitty ja jäsennetty arki auttaa kaikkia lapsia kasvaamaan, kehittymään, oppimaan ja voimaan paremmin. Erityisesti arjen toimintojen strukturoinnista hyötyvät ne lapset, joilla on jokin tuen tarve (Kerola 2001, 16; Koivunen 2013, 62-65; Serenius-Sirve & Berggren 2018, 91-93; Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 90).

Impulsiivisuuteen, tarkkaamattomuuteen ja yliaktiivisuuteen liittyvät itesesäätelyn haasteet ovat yksiä yleisimmistä lasten toimintaan vaikuttavista tekijöistä (Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen & Puustjärvi 2019, 352; Peitso & Närhi 2015, 10; Sandberg 2018, 10-11). Näiden itesesäätelyyn liittyvien tuen tarpeiden yleisyyden vuoksi on tärkeää tietää, millä keinoin niissä tukea tarvitsevia lapsia voidaan parhaiten tukea eri ikä- ja kehitysvaiheissa.

Arjen struktuurista ja strukturoinnista itesesäätelyn ja toiminnanohjauksen taitojen tukemisen keinona varhaiskasvatuksen kontekstissa ei ole olemassa juurikaan tutkittua tietoa (Sandberg 2018, 33), mutta kouluikäisillä itesesäätelyä ja toiminnanohjausta tukevia keinoja on sen sijaan tutkittu paljonkin (ks. Aro & Närhi 2003; Kerola 2001; Närhi ym. 2019). Koulukontekstissa toteutettujen tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että samat tukikeinot toimivat myös varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa, mutta ilman laajempaa tutkimusta asiasta ei voida kuitenkaan olla varmoja.

Tällä varhaiskasvatuksen ja erityispedagogiikan tieteenalojen välimaastoon sijoittuvalla tutkimuksella pyrittiin osaltaan vastaamaan melko vähän tutkittuun

(ks. Dan 2016; Kangas, Ojala & Venninen 2015; Peitso & Närhi 2015; Sainio, Pajulahti & Sajaniemi 2020) kysymykseen arjen struktuurin ja strukturoinnin roolista erityisesti itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taitojen tukemisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tavoitteena oli avata enemmän arjen struktuurin ja strukturoinnin merkitystä ja toteutustapoja selvittämällä, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on arjen struktuurista ja strukturoinnista varhaiskasvatuksessa ja kuinka arkea strukturoidaan varhaiskasvatuksessa sellaisissa 3–5-vuotiaiden ryhmissä, joissa on itsesäätelyyn tukea tarvitsevia lapsia. Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella, koska tarkoituksena oli laajentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä tarkastelemalla varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaisia käsityksiä ja kokemuksia. Käsityksiä ja kokemuksia kerättiin avoimista kysymyksistä koostuneella verkkokyselylomakkeella ja saatuja vastauksia analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksesta saatu tieto auttaa meitä ymmärtämään varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä arjen struktuurista heidän henkilökohtaisten kokemustensa kautta. Tutkimuksen avulla saadaan myös konkreettisia esimerkkejä arjen struktuurin suunnittelusta ja toteutuksesta sekä kokemuksia strukturointikeinoista ja niiden toimivuudesta.

2 ITSESÄÄTELY JA SEN HAASTEET

Itsesäätelyä määritellään tutkimuskirjallisuudessa monin eri tavoin (esim. Aro 2011a, 10; Bronson 2000, 3, 59; Närhi ym. 2019, 350; Sawyer, Miller-Lewis, Searle, Sawyer & Lynch 2015, 1741). Määritelmä muotoutuu usein sen perusteella, missä asiayhteydessä ja teoreettisessa viitekehyksessä itsesäätelyä tarkastellaan; onko kontekstina esimerkiksi lapsuusikä ja itsesäätelyn kehitykseen liittyvät haasteet vai aikuisikä ja olemassa olevat itsesäätelytaidot ja niiden taso (Aro 2011a, 10; Aro 2014, 265). Koska itsesäätely ja siihen liittyvät taidot kehittyvät nopeasti varhaislapsuudessa (Anderson 2002, 75; Bronson 2000, 2-3, 217; Dan 2016, 191; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland & Morrison 2016, 1755; Peitso & Närhi 2015, 6;

Sainio ym. 2020, 77; Sawyer ym. 2015, 1748) ja itsesäätelyllä on suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta (Sainio ym. 2020, 24), on erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa tärkeää ymmärtää, mitä kaikkea itsesäätelyllä käsitetään.

2.1 Itsesäätely ja toiminnanohjaus

Nykykäsityksen mukaan itsesäätelyllä tarkoitetaan sisäistä tasapainoa ja ulkoista käyttäytymistä ohjailevaa taitoa, jota harjoitetaan toiminnanohjauksen avulla. Itsesäätely ei siis ole mikään muista taidoista erillään oleva, pysyvä ominaisuus, vaan kaikissa tilanteissa mukana oleva taito, jota kehitetään prosessinomaisesti toiminnanohjauksen ja siihen liittyvien taitojen avulla kulloisenkin ympäristön ja tilanteen asettamien odotusten mukaan. (Berggren 2018, 89; Florez 2011, 47; Hofmann, Schmeichel & Baddeley 2012, 174; Närhi ym. 2019, 351; Sainio ym. 2020, 27.)

Itsesäätelyn voidaan nähdä koostuvan useista eri tekijöistä, kuten kyvystä seurata muiden antamia ohjeita sekä säädellä omaa motivaatiota, tunteita, mielitekoja, suorituksia, impulsseja, tarkkaavuutta ja ajatuksia (Aro 2011a, 10; Aro 2014, 265; Berggren 2018, 89; Bronson 2000, 3). Listaa voidaan tiivistää siten, että itsesäätely on kykyä säädellä tunteita, käyttäytymistä ja kognitiivista toimintaa tietyn ympäristön ja tilanteen vaatimalla tavalla omien tavoitteiden mukaisesti (Aro 2011a, 10, 16; Aro 2014, 265; Närhi ym. 2019, 350; Sawyer ym. 2015, 1740). Itsesäätelyyn liitettävät taidot ja osatekijät kuitenkin vaihtelevat iän ja kehityksen myötä (Bronson 2000, 3), joten edes eri teorioiden yhdistelmä ei kata itsesäätelyn määritelmää kaikkien ikä- ja kehitysvaiheiden kohdalla.

Edellä esitettyä itsesäätelyn määritelmää voidaan tarkentaa kohdistamalla se varhaislapsuuteen, jolloin itsesäätely rajautuu taitoon kontrolloida vahvojakin tunteita ja mielitekoja sekä pysyä keskittyneenä tilanteessa odotetulla tavalla – siis tasapainoilla moninaisten käyttäytymistä, ajattelua ja tunteita kiihdyttävien ja hillitsevien impulssien välillä. Näitä taitoja tarvitaan jatkuvasti varhaiskasvatuksen arjessa, sillä esimerkiksi vuorottelu leikissä, sinnikkyys annetun tehtävän

tekemisessä ja annettujen ohjeiden sisäistäminen ovat osa lasten jokapäiväistä elämää. (Aro, Laakso & Närhi 2007, 13; Bronson 2000, 83; Dan 2016, 192-193; Kangas ym. 2015, 851; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock 2009, 959; Sainio ym. 2020, 22-23, 27.)

Useissa varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa lapsi tarvitsee itsesäätelyn tueksi myös toiminnanohjauksen taitoja. Toiminnanohjaus on itsesäätelyn väline, jonka avulla säädellään käyttäytymistä, ajatuksia ja tunteita. Ilman toiminnanohjauksen taitoja itsesäätely ei voi onnistua. (Aro & Närhi 2003, 35; Bronson 2000, 200; Florez 2011, 47; Montroy ym. 2016, 1745; Moraine 2015, 11; Närhi ym. 2019, 351; Sainio ym. 2020, 30.) Toiminnanohjauksen taidot kehittyvät erityisen nopeasti ennen kouluikää taaperoiän jälkeen (Närhi ym. 2019, 351). Taaperoiän jälkeen myös lapsen itsesäätelytaidot alkavat kehittyä nopeaa tahtia toiminnanohjauksen taitojen rinnalla (Aro 2014, 267; Määttä & Aro 2011, 51; Sainio ym. 2020, 24, 77). Toiminnanohjauksen ja itsesäätelytaitojen kehittymisen myötä lapsi oppii arvioimaan ja säätelemään omaa käyttäytymistään suhteessa ympäristön ja tilanteen asettamiin vaatimuksiin (Aro & Närhi 2003, 37; Bronson 2000, 72; Peitso & Närhi 2015, 13; Sainio ym. 2020, 31-32).

Kaikki lapset ovat yksilöitä ja eroavat toisistaan myös sen suhteen, kuinka he oppivat ohjaamaan ja säätelemään omaa toimintaansa, mutta itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taidot vaativat aina harjoittelua ja aikuisten tukea kehitykseen (Sainio ym. 2020, 23-24; Sandberg 2018, 19). Jatkuva ohjauksesta ja tukemisesta huolimatta joillakin lapsilla itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taidot eivät kehity yhtä nopeasti kuin vertaisilla (Aro 2011b, 107; Närhi ym. 2019, 350; Peitso & Närhi 2011, 168-170; Peitso & Närhi 2015, 6, 13). Mikäli lapsella on vertaisiinsa nähden heikot itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taidot, ovat kokonaisvaltaiseen kasvuun, kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvät haasteetkin todennäköisempiä, sillä haasteet näissä perustoiminnoissa ovat yhteydessä arjessa pärjäämiseen.

2.2 Itsesäätelyn haasteet varhaiskasvatusympäristössä

Ilman toiminnanohjauksen hallitsemista tavalliset arjen toiminnot ja niihin liittyvien taitojen oppiminen voivat osoittautua haastaviksi tehtäviksi, jotka vaativat paljon kertausta (Puustjärvi 2017). Tällaiset toiminnanohjauksen taitojen heikommasta kehityksestä johtuvat haasteet ovat yhdistettävissä niihin lapsiin, joilla on myös tarkkaavuuteen, aktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen liittyviä itsesäätelyn haasteita (Berggren 2018, 89; Närhi ym. 2019, 350, 354; Sainio ym. 2020, 23-24). Varhaiskasvatuksessa lapsi kohtaa toistuvasti tilanteita, joissa tulee osata säädellä omaa toimintaansa, sillä arkeen sisältyy paljon hetkiä, jolloin tulee pysähtyä, odottaa ja malttaa mielensä (Sainio ym. 2020, 22). Nämä tilanteet tuottavat haasteita niille lapsille, joilla on itsesäätelyyn liittyviä tuen tarpeita.

Haasteet itsesäätelyssä voivat johtua monesta eri syystä ja näyttäytyä usein eri tavoin, mutta tyypillinen esiintymismuoto on tarkkaavuushäiriötä tai ADHD:ta muistuttava oman toiminnan alisäätely (Aro & Närhi 2003, 12; Berggren 2018, 89; Peitso & Närhi 2015, 10). Itsesäätelyn ja siihen liittyvien taitojen haasteet voivat ilmetä tunteiden ja käyttäytymisen alisäätelyn lisäksi myös ylisäätelynä (Aro 2011b, 106), mutta tässä tutkimuksessa keskitytään ainoastaan alisäätelyyn ja siihen linkittyviin impulsiivisuuteen, tarkkaamattomuuteen ja yliaktiivisuuteen. Nämä piirteet mainitaan tarkkaavuushäiriön ja ADHD:n diagnostiikassa kriteereissä niiden keskeisimmiksi piirteiksi (Aro 2011b, 112; Närhi ym. 2019, 352; Peitso & Närhi 2015, 10; Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018a, 14; Sandberg 2018, 17). Lapsen itsesäätelyn haasteilla ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan tarkoiteta samaa kuin tarkkaavuushäiriö-diagnoosi tai ADHD-diagnoosi, vaikka näiden ydinoireet ja diagnostiset kriteerit (ks. ADHD: Käypä hoito-suositus 2019) vastaavatkin edeltävää itsesäätelyn haasteiden määrittelyä.

Lapsen käyttäytymisestä havaittavissa olevat merkit itsesäätelyn haasteista vaihtelevat ainoastaan voimakkuudeltaan yksilöiden välillä. Ei siis ole helppoa – tai edes tarpeellista – vetää rajaa diagnostiset kriteerit täyttävän käyttäytymisen ja normaaliksi luettavan impulsiivisuuden, tarkkaamattomuuden ja yliaktiivisuuden välille. (Aro 2011b, 111; Florez 2011, 47; Peitso & Närhi 2015, 10; Sandberg

2018, 36.) Jos lapsen toiminnassa havaitaan impulsiivisuutta, tarkkaamattomuutta tai yliaktiivisuutta, se ei automaattisesti tarkoita sitä, että lapsella on diagnoosin vaativa häiriö (Aro & Närhi 2003, 12). Diagnoosin asettamisella on usein kielteisiä vaikutuksia lapsen elämään. Näitä ovat esimerkiksi lapsen leimautuminen ja ammattilaisten lasta koskevan näkemyksen kapeutuminen. (Sandberg 2018, 22; Viittala 2006, 100.) Tämän vuoksi diagnostisia kriteerejä tulisi siksikin ennemmin pitää ohjenuorana, jonka avulla itsesäätelyn haasteita ja niihin liittyviä tuen tarpeita on helpompi arvioida ja tunnistaa (Aro & Närhi 2003, 12).

2.2.1 Impulsiivisuus ja yliaktiivisuus

Koska varhaiskasvatusikäisiltä lapsilta ei odoteta samankaltaista tarkkaavuuden hallintaa kuin kouluikäisiltä lapsilta, ei lasten välisiin eroihin tarkkaavuuden tai tarkkaamattomuuden suhteen kiinnitetä niin suurta huomiota (Moraine 2015, 62; Närhi ym. 2019, 354). Sen sijaan varhaiskasvatuksen kontekstissa korostuvat impulsiivinen käyttäytyminen ja yliaktiivisuus, joka usein näyttäytyy motorisena levottomuutena (Närhi ym. 2019, 354; Sandberg 2018, 36).

Impulsiivisuudella tarkoitetaan toimintaa ilman harkintaa sen soveliaisuudesta. Impulsiivinen ihminen siis toimii ilman, että ottaa huomioon tilannetta ja siihen liittyviä odotuksia ja vaatimuksia. (Aro 2011b, 112; Aro & Närhi 2003, 12; Puustjärvi ym. 2018a, 15-16.) Impulsiivisuus johtuu puutteellisesta toiminnanohjauksesta eli heikosta kyvystä hillitä omaa toimintaa, mikä johtaa reaktiiviseen käyttäytymiseen (Moraine 2015, 95; Sainio ym. 2020, 34). Tämä ilmenee rauhattomuutena, lyhytjänteisyytenä sekä vaikeutena toimia yhteistyössä muiden kanssa (Sainio ym. 2020, 34).

Lapsilla impulsiivisuus näkyy tyypillisesti reagoimisena näkyvimpään ja mielenkiintoisimpaan ärsykkeeseen, mikä tarkoittaa muun muassa arvaamatonta ja harkitsematonta käyttäytymistä, leikkien lyhytjänteisyyttä, oman vuoron odottamisen vaikeutta, heikkoa pettymyksensietokykyä sekä taukoamatonta puhetta (Aro 2011b, 112; Aro & Närhi 2003, 12; Puustjärvi 2017; Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018b, 33; Sandberg 2018, 39). Impulsiivisesti toimiva lapsi

siis toimii ennen kuin ehtii ajatella toimintansa sopivuutta ja sen seurauksia (Aro 2014, 276; Aro & Närhi 2003, 12; Puustjärvi 2017; Puustjärvi ym. 2018b, 33).

Yliaktiivisuudella puolestaan tarkoitetaan motorista levottomuutta (Aro 2011b, 112). Lapsilla yliaktiivisuus näyttäytyy joko konkreettisena paikaltaan poistumisena sellaisissa tilanteissa, joissa paikallaanolo olisi tilanteen odotuksien mukaista tai vähäisempänä motorisena levottomuutena, jolloin lapsi saattaa esimerkiksi kiemurrella istuessaan, kosketella kaikkea mihin kädet yltävät, puhua taukoamatta sekä liikutella käsiä ja jalkoja hermostuneesti (Aro 2011b, 112; Aro & Närhi 2003, 12; Puustjärvi 2017; Puustjärvi ym. 2018a, 15; Sandberg 2018, 37). Kuten impulsiivisesti toimiva lapsi, myös yliaktiivisesti käyttäytyvä lapsi siis toimii ajattelematta toiminnan ja tilanteen yhteensopivuutta (Aro 2011b, 112).

Koska lapsi, jolla on taipumusta yliaktiivisuuteen ei hallitse impulssejaan samalla tavalla kuin lapsi, joka pystyy säätelemään omaa aktiivisuuttaan, voi sääntöjen ja sopimusten noudattaminen olla haastavaa (Aro & Närhi 2003, 16; Eklund & Heinonen 2011, 228; Lajunen & Laakso 2011, 120). Kun lapsi ei itse pysty hillitsemään omia mielitekojaan tai ilmaisemaan itseään sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla, voi haasteita olla myös toverisuhteiden ylläpitämisessä ja yhteisymmärryksessä aikuisten kanssa (Aro 2014, 274, 276; Aro ym. 2007, 13-15).

2.2.2 Tarkkaamattomuus

Vaikka tarkkaamattomuus ei varhaiskasvatuksen kontekstissa ilmene yhtä näkyvästi kuin impulsiivisuus ja yliaktiivisuus, on myös tarkkaavuuden ja siihen liittyvien haasteiden ymmärtäminen ja tunnistaminen tärkeää, sillä tarkkaavuus on taito, jonka kehitys vaikuttaa merkittävästi itsesäätelyn kehittymiseen (Määttä & Aro 2011, 48). Tarkkaavuuden säätely on perustyökalu kokonaisvaltaiseen käyttäytymisen ja toiminnan säätelyyn (Moraine 2015, 11, 58; Määttä & Aro 2011, 48). Kun tarkkaavuuden säätelyssä on haasteita, voidaan puhua tarkkaamattomuudesta.

Tarkkaamattomuudella tarkoitetaan tuen tarvetta tarkkaavaisuuden kohdistamisessa sekä ylläpitämisessä ympäristön ja tilanteen edellyttämällä tavalla

(Aro 2011b, 112; Sandberg 2018, 43). Lapsilla tarkkaamattomuus näyttäytyy samankaltaisissa tilanteissa, kuin impulsiivisuus. Lapsi saattaa kiinnittää huomiota tilanteen odotuksien ja vaatimusten kannalta epäolennaisiin ärsykkeisiin, mikä johtaa esimerkiksi keskittymisen haasteisiin, leikin lyhytjänteisyyteen sekä tavaroiden hukkaamiseen. Lisäksi lapsi saattaa uppoutua omiin ajatuksiinsa, kun tilanne ei tarjoa riittävää motivaatiota keskittymiseen. (Aro 2011b, 112; Aro & Närhi 2003, 12, 29; Araujo, Jané-Ballabriga, Bonillo & Capdevilla 2014, 1273-1274; Puustjärvi 2017; Puustjärvi ym. 2018a, 14.) Sellaisten lasten kohdalla, joilla on tarkkaavuuden haasteita ja tuen tarpeita, voivat pienetkin ärsykkeet siis häiritä toimintaa ja siinä suoriutumista (Puustjärvi 2017).

Itsesäätelyn haasteet näyttäytyvät moninaisin tavoin varhaiskasvatusikäisten lasten arjessa, mutta myös koko elämän ajan. Lapsia, joilla on itsesäätelyyn liittyviä tuen tarpeita, voidaan tukea monenlaisten tukitoimien ja joustavien ratkaisujen avulla. Erilaisten tuen keinojen avulla lasta voidaan auttaa vahvistamaan oman toimintansa säätelyyn ja ohjaukseen tarvittavia taitoja ja näin pärjäämään paremmin arjessa nyt ja tulevaisuudessa.

3 ITSESÄATELYN TUKI VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatus on monelle lapselle merkittävä toimintaympäristö kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Päiväkodeissa toteutettava varhaiskasvatus ja sen laatu vaikuttavat keskeisesti siihen, miten lapset kehittyvät yksilöinä (Sainio ym. 2020, 95). Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tuki on tärkeä osa laadukasta varhaiskasvatusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 54).

Suomessa varhaiskasvatusta toteutetaan inklusion periaatteiden mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 54), mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että kaikki lapset toimivat yhdessä ja tuen keinoja toteutetaan ryhmän

toiminnan sisältä käsin. Inklusio perustuu siis ajatukseen tasa-arvoisesta, oikeudenmukaisesta ja yhdenvertaisesta, osallisuutta, osallistumista ja vuorovaikutusta korostavasta toiminnasta (Helenius & Lummelahti 2018, 192; Viitala 2018, 52-53). Laadukkaana inklusiivisen varhaiskasvatuksen on osoitettu auttavan kaikkia lapsia (Siiskonen ym. 2019, 78; Viitala 2018, 55), mutta erityisesti siitä ja siihen sisältyvistä erityispedagogisista menetelmistä hyötyvät tukea tarvitsevat lapset (Eklund & Heinonen 2011, 218; Sandberg 2018, 50; Siiskonen ym. 2019, 90).

3.1 Tuki varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on havaita ja tunnistaa lapsen tuen tarve mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Helenius & Lummelahti 2018, 192; Sandberg 2018, 34). Kun tuen tarve havaitaan ja tunnistetaan, tukea voidaan kohdentaa yksilöllisesti, jolloin kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen edellytykset kasvavat. Samaan aikaan myös erilaisten haasteiden syntymistä, kehittymistä ja kasaantumista ehkäistään. (Sandberg 2018, 34; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 54.) Varhaiskasvatuksessa tuki suunnitellaan lapsen havaittuihin ja tunnistettuihin tuen tarpeisiin perustuen, jolloin tuen on mahdollista olla järjestelmällistä, vaikuttavaa ja teoreettisesti perusteltua (Heiskanen 2018, 95). Koska varhaiskasvatuksessa tunnetaan hyvin toimivien tukitoimien periaatteet, ei niiden toteuttaminen vaadi suhteettomia ponnisteluja (Närhi ym. 2019, 369-370).

3.1.1 Tuen keinot

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 57) lapsen tuen järjestämiseksi kuvataan pedagogisia, rakenteellisia sekä muita hyvinvointia edistäviä ratkaisuja. Pedagogisia ratkaisuja ovat ryhmän toimintaan ja toimintatapoihin liittyvät tekijät, kuten pienryhmät, kuvien käyttö, tukiviittomat ja muut arjen tilanteissa mukana kulkevat tuen välineet. Rakenteelliset ratkaisut liittyvät resursseihin, kuten henkilökunnan määrään, lapsiryhmän kokoon ja rakenteeseen sekä henkilö-

kunnan osaamiseen. Hyvinvointia tukevia toimia ovat muun muassa terapeuttien tarjoama tuki sekä muut toiminnan järjestämistä tukevat palvelut. (Heiskanen 2018, 101-102.) Keskeisintä kaikissa tukitoimissa on, että ne ovat johdonmukaisia, tarpeeksi strukturoituja ja toimivat osana arkea. Niiden on hyvä olla suunniteltu siten, että ne lisäävät lapsen motivaatiota ja ymmärrystä ympäristön ja tilanteen asettamien odotusten mukaan toimimisesta, jotta lapsella on selvä suunta ja tavoite omalle toiminnalleen. (Närhi ym. 2019, 363.)

Lisäksi huoltajien kanssa toteutettava kasvatuskumppanuus on tärkeässä roolissa lapsen tukemisessa. Huoltajien rooli lapsen tukemisessa ja arjen suunnittelussa vaihtelee lapsen iän ja kehitystason mukaan (Kerola 2001, 43), mutta lapsen huoltajat ovat kuitenkin oman lapsensa parhaita asiantuntijoita. He ovat myös avainasemassa varhaiskasvatuksen ulkopuolelle jäävien verkostojen tuntemisessa. Lapsen huoltajilta on mahdollista saada varhaiskasvatusympäristön ulkopuolelle sijoitettavia havaintoja ja kokemuksia, jotka tukevat varhaiskasvatuksen toimijoita lapsen tuen suunnittelemisessa. (Helenius & Lummelehti 2018, 196; Närhi ym. 2019, 360; Sandberg 2018, 46.) On tärkeää, että kaikissa lapsen ikä- ja kehitysvaiheissa kaikki tukea antavat tahot toimivat yhteistyössä niin keskenään kuin huoltajienkin kanssa, jotta kaikki ovat tietoisia tuen keinoista ja tavoitteista (Kerola 2001, 43).

Kun lapsen tuen tarpeisiin vastataan tukitoimien avulla, autetaan tukea tarvitsevan lapsen lisäksi usein myös muuta ryhmää. Kaikki lapset hyötyvät yksilölliset tuen tarpeet huomioivasta, laadukkaasta ja hyvin suunnitellusta toiminnasta, vaikka osa siitä olisikin suunniteltu vastaamaan yksittäisten lasten tuen tarpeisiin. (Eklund & Heinonen 2011, 218; Sandberg 2018, 33, 51; Siiskonen ym. 2019, 78; Viittala 2006, 184.) Kaikille lapsille suunnattu laadukas toiminta ei kuitenkaan aina johda haluttuihin tuloksiin, sillä jokainen lapsi on yksilö ympäristö- ja tilannetekijöihin sidoksissa olevine vahvuuksineen ja haasteineen (Cook, Tankersley & Harjusola-Webb 2008, 106; Siiskonen ym. 2019, 85). Tämän vuoksi yleistä, kaikille suunnattua tukea on hyvä pitää pohjana, jonka päälle yksilöllisempiä tukitoimia rakennetaan (Närhi ym. 2019, 360).

Jotta lapselle parhaiten soveltuvat tukikeinot voitaisiin löytää, on varhaiskasvatuksen ensisijainen tehtävä lapsen tilanteen ja työntekijöiden oman pedagogisen toiminnan arviointi, ei lapsen diagnosointi. Diagnoosi ei ole edellytyksenä tukitoimien suunnittelulle ja toteutukselle, sillä lapsen tuen tarve määrittyy arjen ja siihen kytkeytyvien haasteiden kautta. (Alijoki & Pihlaja 2017, 267; Aro 2011b, 108; Heiskanen 2018, 96-97; Närhi ym. 2019, 356; Peitso & Närhi 2011, 10, 14, 172; Siiskonen ym. 2019, 85.) Mikäli tuen tarpeita määritellään, on määritelmien oltava riittävän laajoja tiukkoihin diagnooseihin ja määritelmiin kiinnittyvien tuen normien sijaan, jotta lapsi saa juuri hänelle kohdistettua yksilöllistä tukea (Alijoki & Pihlaja 2017, 265).

3.1.2 Itsesäätelyn tuki

Kuten aiemmin todettiin, ei itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen tukikeinoja ole juurikaan tutkittu varhaiskasvatuskontekstissa, kun taas koulumaailmaan sijoituvaa tutkimusta aiheesta on tehty paljon. Periaatteiltaan varhaiskasvatuksessa käytettävät itsesäätelyn tukitoimet ovat vastaavia kouluikäisille tarkoitettujen tukitoimien kanssa, minkä vuoksi niiden myönteiseen vaikutukseen voidaan luottaa myös varhaiskasvatuksen kontekstissa (Närhi ym. 2019, 359; Peitso & Närhi 2011, 12, 171; Sandberg 2018, 33). Tukitoimia suunniteltaessa on kuitenkin huomioitava lapsen ikä- ja kehitysvaihe, minkä vuoksi kouluikäisille tarkoitettuja ja toimivaksi todettuja tukitoimia on tarpeen muokata varhaiskasvatusympäristöön sopiviksi (Peitso & Närhi 2011, 171-172).

Kaikki lapset hyötyvät varhaiskasvatuksessa toteutettavista tuen toimista, mutta erityisesti itsesäätelyn haasteisiin tukea tarvitsevat lapset hyötyvät ennakoitavissa olevasta, selkeästä ja johdonmukaisesta toiminnasta sekä tavallista konkreettisemmasta ja välittömämmästä palautteesta omaa toimintaansa koskien (Eklund & Heinonen 2011, 218; Siiskonen ym. 2019, 90). Laadukkaat ja hyvin suunnitellut varhaiskasvatuksessa käytettävät tukitoimet mahdollistavat lapsen itsesäätelytaitojen ja toiminnanohjauksen taitojen kehityksen tehokkaan tukemisen (Araujo ym. 2014, 1275; Närhi ym. 2019, 350). Koska lapselle, jolla on itsesä-

telyn haasteita, oman toiminnan säätely ja ohjaaminen ainoastaan kielellisten ohjeiden varassa on haastavaa (Aro & Närhi 2003, 10; Sandberg 2018, 44), tarvitaan itsesäätelytaitojen ja toiminnanohjauksen taitojen kehittämiseksi monipuolisia tukitoimia. Mahdollisia tukitoimia on olemassa paljon, mutta erityisen tärkeää on kasvattajan vahva ohjaus ja toiminnan strukturointi (Siiskonen ym. 2019, 90). Esimerkiksi toimintaympäristöä muuttamalla ja jatkuvalla lapsen toiminnasta annettavalla palautteella voidaan edistää lapsen itsesäätelyn onnistumista. Nämä helposti toteutettavissa olevat keinot eivät ainoastaan muokkaa lapsen toimintaa suhteessa tilanteen antamiin odotuksiin ja vaatimuksiin, vaan myös kehittävät itsesäätelytaitojen ja toiminnanohjauksen taitojen sisäistämistä osaksi omaa toimintaa. (Närhi ym. 2019, 350, 355, 359; Sandberg 2018, 47.)

3.2 Arjen struktuuri ja strukturointi

Arki on kaikille tuttu käsite, mutta sen yksiselitteinen määrittely on haastavaa (Korvela 2003, 6; Mykkänen & Böök 2017, 78). Tämä tutkimus olisi mahdollista toteuttaa ja varhaiskasvatuksen struktuuria käsitellä ilman arjen mainitsemista, mutta tutkimuksessa käytetään arjen käsitettä, koska se selkeyttää struktuurin ymmärtämistä osana lapsen jokapäiväistä elämää varhaiskasvatuksessa.

Jokisen (2005, 10) mukaan arki on kaikkialla, mutta kaikki asiat eivät ole arkea. Arki on tavanomaista ja hitaasti muuttuvaa, mutta se ei synny itsestään. Se pitää sisällään rutiineja, jotka mahdollistavat säilyttävän ja toistavan toiminnan. (Jokinen 2005, 9, 11.) Rutiineja puolestaan muodostavat arjen erilaiset välttämättömät ja vapaavalintaiset toiminnot, jotka järjestyvät säännönmukaisesti esimerkiksi ajankohdan mukaan (Korvela & Tuomi-Gröhn 2014, 15) tuoden arkeen rytmejä. Rutiineista koostuva päivärytmi on merkittävä osa arkea (Eckert, Fiese, McIntyre & Wildenger 2008, 69; Korvela 2003, 25). Varhaiskasvatuksessa päivärytmi edistää arjen sujuvuutta sekä lisää toimintojen ennustettavuutta ja siten lasten turvallisuuden kokemusta (Korvela 2003, 25; Korvela & Tuomi-Gröhn 2014, 14; Serenius-Sirve & Berggren 2018, 69). Arjessa on siis aina olemassa jonkinlainen struktuuri.

Yleisesti struktuurilla tarkoitetaan rakennetta (ks. Kerola 2001, 14) ja strukturoinnilla jäsentämistä (Ikonen & Virtanen 2007, 247; Kerola & Sipilä 2017, 81). Erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa struktuuri ja strukturointi voidaan kuitenkin ymmärtää hyvin laajasti. Esimerkiksi Koivusen (2013, 62) mukaan varhaiskasvatuksen struktuuri on säännöllisiä rutiineja, jotka sisältävät erikseen strukturoituja toimintahetkiä ja siirtymiä. Strukturoitua opetusta käsitellessään Kerola (2001, 13) puolestaan määrittelee struktuuriksi kaiken tietoisien, tavoitteellisen ja suunnitelmallisen kasvatustoiminnan. Tässä tutkimuksessa struktuurilla käsitetään kaikki lasten edun hyväksi pedagogisin perustein tehtävä arjen rutiinien, toiminnan ja tuen keinojen jäsentäminen.

Varhaiskasvatuksen arki on usein jo valmiiksi strukturoitua säännöllisen, rutiineihin perustuvan päivärytmin osalta, mutta yksin tämä ei usein ole riittävää arjen strukturointia sellaisten lasten kohdalla, joilla on yksilöllisemmän tuen tarve (Kerola 2001, 16; Koivunen 2013, 64-65; Siiskonen ym. 2019, 90). Arjen strukturointi on tärkeä keino vastata lasten sosiaalisiin sekä oman toiminnan ohjaukseen liittyviin tuen tarpeisiin. Arjen toimintaa strukturoimalla edistetään ajan kulun sekä toiminnan tarkoituksenmukaisuuden hahmottamista. (Kerola & Sipilä 2017, 80.) Strukturoidun toiminnan avulla vähennetään lasten levottomuutta ja lisätään sekä lasten että aikuisten turvallisuuden tunnetta (Kerola 2001, 9; Kerola & Sipilä 2017, 81; Koivunen 2013, 62). Aikuisten mielessä ja arjen rutiineissa yleisesti oleva struktuuri ei kuitenkaan riitä, vaan ollakseen hyödyllistä, struktuurin olisi oltava myös tukea tarvitsevien lasten tiedossa ja nähtävissä (Kerola & Sipilä 2017, 80).

Strukturoinnin määrä lapsiryhmissä voi vaihdella riippuen lasten yksilöllisistä tarpeista (Koivunen 2013, 63). Kun toisessa ryhmässä strukturoinniksi riittää päivän yleisestä kulusta sopiminen, toisessa ryhmässä toiminnot, siirtymätilanteiden järjestäminen ja aikuisten sijoittuminen tulee miettiä hyvin tarkkaan (Heiskanen 2018, 108). Strukturoitiin varhaiskasvatuksen arkea missä määrin tahansa, perustuu se aina pedagogiseen suunnitteluun ja lasten ja aikuisten väliin ohjaussuhteeseen.

3.2.1 Toiminnan suunnittelu

Pedagogisen toiminnan suunnittelu on varhaiskasvatuksessa toimivien ammattilaisten toteuttamaa työtä, jossa päätetään toiminnan tavoitteista, sisällöstä ja ohjaustavoista (Eklund & Heinonen 2011, 216). Suunnittelun lähtökohtina ovat varhaiskasvatuslaki, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, mutta toimintaa suunnitellaan yhdessä lasten ja huoltajien kanssa toteutetun arvioinnin pohjalta (Helenius & Lummelahti 2018, 138, 140). Lapsille tarjottavat yksilölliset tuen keinot sekä lasten vahvuudet ja tarpeet ovat osa lapsiryhmälle suunniteltavien toimintatapojen perustaa (Heiskanen 2018, 104). Lisäksi toiminnan suunnittelua ohjaa osallisuuden mahdollistaminen sekä käsitys lapsesta aktiivisena toimijana (Turja & Vuorisalo 2017, 42, 55).

Koska lapsilla on eniten mahdollisuuksia vaikuttaa sellaisissa tilanteissa, joissa ei ole vahvaa ennalta suunniteltua struktuuria (Turja 2017, 43), voi lasten aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden mahdollistaminen ja tukeminen tuntua haastavalta silloin, kun ryhmässä on lapsia, joilla on tuen tarpeita (Viitala 2018, 64). Varhaiskasvatuksen arjessa on kuitenkin useita tilanteita, joissa lasten ollessa aktiivisia toimijoita itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taidot kehittyvät melkein huomaamatta, kunhan varhaiskasvatuksen ammattilaiset ymmärtävät hyödyntää näitä tilanteita (Bronson 2000, 220; Sainio ym. 2020, 31, 59). Jotta pedagoginen toiminta tukee itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taitojen kehitystä, tulee sen suunnittelussa ottaa huomioon useita eri asioita. Sujuva arkirytmä, säännölliset ja ennustettavissa olevat rutiinit, johdonmukainen toiminta sekä selkeät yhteiset säännöt ovat seikkoja, jotka tukevat lapsen itsesäätelytaitojen kehitystä (Närhi ym. 2019, 353; Serenius-Sirve & Berggren 2018, 69).

Koko lapsiryhmän yhteiset säännöt ja niihin perustuvat ohjauksen ja tuen keinot ovat toiminnan suunnittelun peruspilareita (Eklund & Heinonen 2011, 216). Toimintaa koskevien sääntöjen tulisi olla pysyviä ja ryhmän tarpeeseen vastaavia (Pihlaja 2018, 152). Ryhmän sääntöjen suunnittelemisen yhdessä lasten kanssa lisää lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vastuuntuntoa. Säännöistä käytävät keskustelut myös auttavat lapsia ymmärtämään niiden olemassaoloa

paremmin. (DeVries & Zan 2003; Rasku-Puttonen 2006, 112.) Kun säännöt on suunniteltu yhdessä lasten kanssa, heiltä voidaan odottaa päiväkodin ja ryhmän sääntöihin ja toimintatapoihin sekä arjen struktuureihin sopeutumista (Alasuutari 2010, 149).

Iso osa varhaiskasvatuksen arjen tilanteista ja toiminnoista ovat sellaisia, jotka toistuvat päivittäin. Kun näitä rutiineja ja niihin liittyviä sääntöjä harjoitellaan jatkuvasti, arki sujuu helpommin ja haastavia tilanteita on vähemmän. (Eklund & Heinonen 2011, 220; Närhi ym. 2019, 366.) Useimmille tukea tarvitseville lapsille samana toistuva ja strukturoitu toiminta antaa turvaa ja auttaa hahmottamaan päivän tapahtumien kulkua ja siten valmistautumaan niihin (Koivunen 2013, 183-184). Rutiineista voidaan kuitenkin poiketa, sillä säännöllisyyden lisäksi pedagogista toimintaa suunniteltaessa on tärkeä huomioida myös toiminnan monipuolisuus. Monipuolinen ja vaihteleva toiminta tukee lapselle luonteenomaista halua oppia uutta (Eklund & Heinonen 2011, 220), vähentää levottomuutta (Aro & Närhi 2003, 32; Helenius & Lummelahti 2018, 146; Sandberg 2018, 37) ja säännöllisesti toteutettuna myös vähentää tarkkaamattomuutta (Siiskonen ym. 2019, 89-90).

Kaikessa arjen toiminnassa on hyvä kiinnittää huomiota erityisesti siirtymiin ja ennakkointiin (Helenius & Lummelahti 2018, 145). Siirtymätilanteissa on tärkeää varmistaa esimerkiksi kuvallisen lisätuen avulla, että lapsi on tietoinen siitä mitä tapahtuu. Kun lapsella on mahdollisuus ennakoida siirtymiä, antaa se lapselle mahdollisuuden valmistautua. Tämä luo turvallisuuden tunnetta ja vähentää impulsiivista toimintaa sekä mahdollistaa ympäristön ja tilanteen odotuksia vastaavan toiminnan. (Aro & Närhi 2003, 44-45; Eklund & Heinonen 2011, 218, 220; Närhi ym. 2019, 366; Sandberg 2018, 44; Siiskonen ym. 2019, 89-90.) Vaikka siirtymät ovatkin itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taitojen kehittymisen kannalta oivallisia tilanteita (Sainio ym. 2020, 96), tulisi turhia siirtymiä ja niiden aiheuttamaa levottomuutta välttää (Aro & Närhi 2003, 32; Koivunen 2013, 58-59).

Pedagogisen toiminnan sisällöllisen suunnittelun lisäksi myös ulkoinen strukturointi on tärkeää (Kerola 2001, 219), sillä kaikki toiminta on suoraan yhteydessä niihin ympäristöihin ja niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin, joissa toimintaa tapahtuu (Alijoki & Pihlaja 2017, 265; Bronson 2000, 56; Ikonen & Virtanen 2007, 241; Raittila 2013, 70; Siiskonen ym. 2019, 78). Erilaisilla varhaiskasvatuksen toimintaympäristöillä ja niiden laadulla on suuri rooli lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa (Närhi ym. 2019, 353; Rimm-Kaufman ym. 2009, 969-970; Sainio ym. 2020, 23; Sandberg 2018, 47; Siiskonen ym. 2019, 87). Varhaiskasvatuksessa pyritäänkin kehittämään ja muokkaamaan fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia toimintaympäristöjä siten, että ne tukevat lasten kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla (Dan 2016, 193; Sandberg 2018, 47). Koska tuen keinot sisällytetään varhaiskasvatuksen arjen toimintoihin, olisi toimintaympäristöjä hyvä muokata esimerkiksi fyysisiä esteitä poistamalla, ryhmän kokoa muuttamalla tai virikkeitä vähentämällä (Helenius & Lummelahti 2018, 195-196). Toimintaympäristön erilaiset ulottuvuudet tulee siis ottaa huomioon pedagogista toimintaa suunniteltaessa, jotta toiminta tukee lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Kun toimintaympäristöjä muokataan siten, että ne vastaavat paremmin kaikkien lasten yksilöllisiä tarpeita, ovat ne kokonaisuudessaan laadukkaampia ja toimivampia kaikkien lasten näkökulmasta (Ikonen & Virtanen 2007, 241). Erityisesti niille lapsille, joilla on tuen tarpeita itsesäätelyssä, toimintaympäristöjen laadulla on merkitystä (Bronson 2000, 83, 198; Sainio ym. 2020, 87).

3.2.2 Ohjaus

Taaperoiän jälkeen lapset eivät enää kaipaa jatkuvaa ohjausta aikuisilta, vaan osaavat jo toimia myös itsenäisesti annettujen ohjeiden ja sovittujen sääntöjen mukaisesti (Aro 2014, 267; Bronson 2000, 198). Lapset, joilla on tuen tarpeita itsesäätelyyn liittyen, tarvitsevat usein kuitenkin voimakasta ja johdonmukaista, itsesäätelyn kehitystä tukevaa ohjausta toimintansa tueksi (Lajunen & Laakso 2011, 130; Sainio ym. 2020, 96; Siiskonen ym. 2019, 79). Tämän vuoksi tukitoimia

suunniteltaessa on toiminnan suunnittelun lisäksi tärkeää huomioida myös aikuisten toiminnan vaikutus tukeen (Peitso & Närhi 2015, 14).

Itsesäätelyyn tukea tarvitsevan lapsen kohdalla pelkät kielelliset ohjeet eivät usein ole riittäviä, vaan hän tarvitsee niiden lisäksi erilaista visuaalista ja toiminnallista ohjausta (Aro & Närhi 2003, 43) sekä jatkuvaa, kannustavaa palautetta oman toimintansa säätelystä (Aro & Närhi 2003, 29; Närhi ym. 2019, 360). Jotta tällaista ohjausta voitaisiin johdonmukaisesti ja säännöllisesti toteuttaa, tulisi toimintaa eriyttää lasten yksilöllisten tuen tarpeiden mukaisesti. Eriyttäminen on helpompaa, kun toimitaan pienryhmissä ja ohjattavana on vähemmän lapsia samanaikaisesti (Raittila 2013, 89).

Pienryhmätoiminta tarkoittaa suurempien lapsiryhmien suunnitelmallista jakamista pienempiin, lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, oppimista ja hyvinvointia paremmin tukeviin ryhmiin, joissa toimintaa toteutetaan (Raittila 2013, 74). Jokaisessa ryhmässä on omanlaisensa ryhmän sisäinen dynamiikka, joka vaikuttaa siihen, kuinka voimakkaasti erilaiset tuen tarpeet näyttäytyvät (Närhi ym. 2019, 353; Pihlaja 2018, 158). Pienryhmän pysyvyydellä on myönteisiä vaikutuksia lasten keskinäisiin suhteisiin ja ryhmädynamiikkaan (Helenius & Lummelahti 2018, 144), kun taas vaihtuvat ryhmäkokonaisuudet on nähty lasten kannalta haastaviksi (Raittila 2013, 86). Mitä pienemmässä ja vakiintuneemmassa ryhmässä toimitaan, sitä helpompaa jokaisen yksilön tarpeiden huomioiminen on. Lisäksi pienissä ryhmissä toimiminen vähentää suurten ärsyketulvien riskiä ja rauhoittaa sekä toimintaa että siirtymiä. (Raittila 2013, 89.)

Vaikka pienryhmätoiminta omalta osaltaan jo helpottaa erilaisten tuen tarpeiden huomioimista, toimintaa olisi hyödyllistä kuitenkin vielä tarpeen mukaan eriyttää. Eriyttämisellä tarkoitetaan kaiken toiminnan, siihen liittyvän ohjauksen ja toimintaympäristöjen muokkausta yksilöiden tarpeisiin vastaavaksi (Ikonen & Virtanen 2007, 243.) Itsesäätelyyn liittyvät haasteet ja tuen tarpeet näyttäytyvät eri tavoin eri tilanteissa (Alijoki & Pihlaja 2017, 266; Sandberg 2018, 19, 36), minkä vuoksi toiminnan eriyttäminen lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti on tärkeää. Esimerkiksi erilaisten toimintaympäristöjen tuottamat aistiärsykkeet voi-

vat tuottaa itsesäätelyyn tukea tarvitsevalle lapselle suuriakin vaikeuksia heikentämällä tarkkaavuutta ja lisäämällä levotonta ja impulsiivista käyttäytymistä (Sandberg 2018, 47-48). Tällaisissa tilanteissa aikuinen antaa helposti lapselle kielteistä palautetta sääntöjen ja odotusten vastaisesta toiminnasta (Peitso & Närhi 2015, 17), vaikka toimintaa olisi sen sijaan hyvä eriyttää kyseisen lapsen osalta siten, että turhat ja liialliset aistiärsykkeet saadaan poistettua.

Palaute on yksi tärkeimmistä keinoista lapsen toiminnan ohjaamisessa. Sen avulla lapsi oppii millaista toimintaa erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa odotetaan ja millaista ei. (Aro & Närhi 2003, 47.) Kun halutaan vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen tietyissä tilanteissa, tulisi kiinnittää huomiota siihen millaisen palautteen avulla lapsen toimintaa saadaan ohjattua toivottua päämäärää kohti (Aro & Närhi 2003, 47-48; Peitso & Närhi 2015, 16). Kuten aiemmin tuli esille, niille lapsille, joilla on tuen tarpeita, annetaan muita lapsia helpommin kielteistä palautetta. Heidän kohdallaan kuitenkin myönteisen palautteen merkitys korostuu, sillä myönteisen palautteen avulla lapsi oppii, millainen toiminta on ympäristön ja tilanteen suhteen toivottavaa (Aro & Närhi 2003, 47; Närhi ym. 2019, 360). Erityisen tärkeää myönteisen palautteen huomioiminen on annettaessa palautetta lapsille, joilla on tuen tarpeita itsesäätelyn haasteisiin liittyen (Aro & Närhi 2003, 48). Myönteisyyden lisäksi toimiva palaute on johdonmukaista, selkeää, jatkuvaa ja välittömästi annettua (Aro & Närhi 2003, 47-48; Eklund & Heimonen 2011, 224; Peitso & Närhi 2015, 16).

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen kohteena on varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset ja kokemukset arjen struktuuriin ja strukturointiin liittyen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää arjen struktuurin ja strukturoinnin merkitystä ja toteutustapoja niissä 3–5-vuotiaiden ryhmissä, joissa on itsesäätelyyn tukea tarvitsevia lapsia. Tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaisia käsityksiä ja kokemuksia arjen struktuurista sekä konkreettisia keinoja, joiden avulla he strukturoivat arkea.

Tutkimuksella pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on varhaiskasvatuksen arjen struktuurista sellaisissa ryhmissä, joissa on lapsia, joilla on itsesäätelyyn liittyviä tuen tarpeita?
2. Millaisin keinoin varhaiskasvatuksen arkea strukturoidaan sellaisissa ryhmissä, joissa on lapsia, joilla on itsesäätelyyn liittyviä tuen tarpeita?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) määrittämiä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Hyvän tieteellisen käytännön mukaiselle tutkimukselle on hankittu tutkimuslupa ja siinä noudatetaan yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta liittyen tutkimusmateriaalin tallentamiseen ja esittämiseen. Tutkimuksen tiedonhankinta-, arviointi- ja tutkimusmenetelmät ovat eettisesti kestäviä ja muiden tutkijoiden tekemää työtä kunnioitetaan. (TENK 2012, 6-7.)

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa sovelletaan fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografialla tarkoitetaan ilmiön kuvaamista ja siitä kirjoittamista (Metsämuuronen 2009, 240). Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään analysoimaan, kuvailemaan ja ymmärtämään tutkittavien tutkittavasta ilmiöstä muodostamia yksilöllisiä käsityksiä ja niiden välisiä suhteita, jotka muodostuvat henkilökohtaisten kokemusten kautta (Huusko & Paloniemi 2006, 163-164). Fenomenografisessa lähestymistavassa pääpaino on siis tutkittavien yksilöllisissä käsityksissä tutkittavasta ilmiöstä (esim. Huusko & Paloniemi 2006, 162-163; Metsämuuronen 2009, 240).

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä varhaiskasvatuksen arjen struktuurista ja sen toteuttamisesta sekä heidän henkilökohtaisista kokemuksistaan ilmiöstä ja sille antamistaan merkityksistä. Tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen, vaan ollaan kiinnostuneita siitä, miten eri tavoin varhaiskasvatuksen opettajat varhaiskasvatuksen arjen struktuurin käsittävät, sekä siitä, onko yksilöiden henkilökohtaisten tutkittavaa ilmiötä koskevien käsitysten tai toteuttamisen keinojen välillä eroja tai yhtäläisyyksiä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat ovat erään keskisuuren kunnan julkisten päiväkotien 3–5-vuotiaiden ryhmissä työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia sekä Varhaiskasvattajan materiaalipankki -Facebook-ryhmän kautta tavoitettuja 3–5-vuotiaiden ryhmissä työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia. Varhaiskasvatuslain (2018/540 § 26, § 27) mukaan varhaiskasvatuksen opettaja on yliopistokoulutettu kasvatustieteen tai varhaiskasvatustieteen kandidaatti, joka on suorittanut varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, kun taas sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinnon ja siihen sisältyvät varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot suorittanut on varhaiskasvatuksen sosionomi. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajalla tarkoitetaan kuitenkin molempia edellä mainittuja, sekä esimerkiksi opistokoulutuksen saaneita, sillä tutkimuksen toteuttamisen hetkellä eletään vielä Varhaiskasvatuslaissa (2018/540, § 75) mainittua siirtymäaikaa, jolloin kentällä varhaiskasvatuksen opettajan nimikkeellä työskentelee yliopistotutkinnon suorittaneiden lisäksi myös muun koulutuksen saaneita henkilöitä. Tutkimusaiheen vuoksi osallistujat rajattiin niihin opettajiin, joiden ryhmissä on itsesäätelyyn tukea tarvitsevia lapsia. Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa tutkimuskysely osoitettiin vain yhden kunnan opettajille, mutta kattavan aineiston saamiseksi aineistonkeruuta laajennettiin myöhemmässä vaiheessa jakamalla kysely myös Facebook-ryhmään.

Tutkimuskyselyyn vastasi 14 varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevää henkilöä, joista yli puolet (57 %) oli yliopistokoulutettuja, kasvatustieteen- tai varhaiskasvatustieteen kandidaatteja ja loput joko sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita (29 %) tai jonkin muun koulutuksen suorittaneita (14 %). Kaikkien osallistujien ryhmissä oli yksi tai useampi lapsi, jolla on itsesäätelyyn liittyviä tuen tarpeita.

5.3 Aineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin verkkokyselyllä (Liite 1) Webropol-kyselyohjelmistossa keväällä 2020. Kyselylomake valikoitui aineistonkeruutavaksi tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteiden perusteella, sillä kyselylomaketta hyödynnetään aineiston hankinnassa silloin, kun halutaan saada selville, mitä tutkittavat tuntevat, ajattelevat tai kokevat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 185). Webropol valittiin käytettäväksi verkkokyselyohjelmistoksi sen tarkoituksenmukaisuuden ja monipuolisuuden vuoksi. Verkkokysely mahdollistaa suuren tutkittavien joukon saavuttamisen ja sen avulla voidaan kysyä useita kysymyksiä (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Webropolissa vastaaminen on nopeaa ja se on mahdollista tehdä itselle sopivana ajankohtana (Valli 2018, 97; Valli & Perkkilä 2018, 118). Lisäksi vastaajan on myös mahdollista muokata ja vertailla vastauksiaan täyttäessään lomaketta (Valli & Perkkilä 2018, 122-123).

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistonkeruu on melko vapaamuotoista, mutta toteutustavasta riippumatta kysymysten asettelun tulee olla avointa, jotta yksilölliset käsitykset on mahdollista tuoda esille (Huusko & Palo-niemi 2006, 163-164). Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen alussa määriteltiin tutkimuksen kannalta merkittävät käsitteet, jotta vastaajien ymmärrys tutkimus-aiheesta olisi mahdollisimman yhdenmukainen. Lomakkeen ensimmäiset kysymykset olivat taustakysymyksiä, jotka koskivat vastaajien työkokemusta varhaiskasvatuksessa vuosina, ryhmän lasten ikää ja lapsiryhmän kokoa. Lisäksi kartoitettiin ryhmien lasten itsesäätelyyn liittyviä tuen tarpeita. Varsinaiseen tutkimusaiheeseen vastaava aineisto hankittiin avoimien kysymysten avulla, joihin vastaajilla oli mahdollista antaa pitkiä vastauksia. Kyselylomakkeessa avoimet kysymykset mahdollistavat vastaajille vapaan ideoiden ja ajatusten jakamisen ja mielipiteiden perusteellisen esiin tuomisen (Valli 2018, 114). Aineistonkeruun menetelmänä kyselylomake vastasi tarpeeseen kerätä varhaiskasvatuksen opettajilta subjektiivista tietoa ja kokemuksia ainoastaan yksittäistä teemaa, struktuuria, ja sen käytäntöjä koskien.

Aineistonkeruu aloitettiin lähettämällä saatekirje, kyselylomake, tutkimuslupa ja tietosuojailmoitus erään keskisuuren kunnan kaikille varhaiskasvatuksen

erityisopettajille sähköpostilla. Varhaiskasvatuksen erityisopettajia pyydettiin välittämään sähköposti eteenpäin toiminta-alueensa varhaiskasvatuksen opettajille, joiden ryhmissä on itsesääteilyyn tukea saavia lapsia. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat osallistuvat lasten tuen tarpeen arviointiin ja tuen järjestämiseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 10), joten heillä oletettiin olevan parhaiten tietoa tutkimukseen soveltuvista henkilöistä. Kattavan aineiston saamiseksi linkki kyselyyn saatekirjeen ja tietosuojailmoituksen kanssa julkaistiin myös Varhaiskasvattajien materiaalipankki -Facebook-ryhmässä.

Tutkimuksessa tutkittaville tulee ilmaista, ettei tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja luovuteta ulkopuolisille eikä niitä käytetä muihin kuin sovittuihin tarkoituksiin. Lisäksi tutkittavien suojaan liittyen tutkittaville kerrotaan tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja riskit. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 131.) Tutkimuksen saatekirjeessä ja tietosuojailmoituksessa tutkittaville kerrottiin tutkimusluvasta, tutkimuksen tarkoituksesta, vapaaehtoisuudesta, keskeisistä käsitteistä, tavoitteesta, menetelmistä ja aineiston käytöstä. Kyselylomakkeen alussa tutkittaville ilmaistiin, että vastaamalla kyselyyn he antavat suostumuksensa vastauksensa käyttämiseen tutkimustarkoituksessa. Tutkittavat esiintyivät tutkimuksessa nimettömänä, eikä kyselylomakkeessa kysytty heidän ikäänsä, osoitetta, työpaikkaa, lapsiryhmän nimeä tai muita henkilötiedoiksi luokiteltavia tietoja. Tutkimuksen tietosuojailmoituksessa tutkittaville myös ilmaistiin, että heillä on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli kokevat, että tutkimuksessa on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä.

Kerätty aineisto säilytettiin Webropol-kyselyohjelmistossa salattuna. Tutkimusaineistoa käytettiin keväällä 2020 tämän tutkimuksen yhteydessä. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen aineisto siirrettiin salatulle muistitikulle, jossa sitä säilytetään tekijöiden mahdollisia tulevia seminaaritöitä varten korkeintaan vuoteen 2030 saakka.

5.4 Aineiston analyysi

Kerätty tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettista tietoa rakennetaan tutkimuksesta saadusta empiirisestä aineistosta käsin (Eskola & Suoranta 2008, 19; Tuomi & Sarajärvi 2017, 95). Aineistolähtöinen analyysi on tarpeen silloin, kun tutkittavan aiheen olemuksesta tarvitaan perustietoa (Eskola & Suoranta 2008, 19). Tässä tutkimuksessa tutkittavan aiheen olemuksen selvittäminen liittyi varhaiskasvatuksen opettajien struktuurikäsitteisiin ja strukturoinnin toteutuksen keinoihin.

Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan sisällönanalyysi on tulkintaa ja päätelyä, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti selkeää ja käsitteellistettyä kuvausta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi kohdistuu teksteihin ja siinä ollaan kiinnostuneita tekstissä esiintyvistä merkityksistä. Siten se eroaa esimerkiksi diskurssianalyysistä, jossa itse merkitysten sijaan tarkastellaan sitä, miten niitä tuotetaan tekstissä. Sisällönanalyysi soveltuu strukturoimattomankin aineiston analysoimiseen ja sen avulla aineistoa voidaan järjestää tiiviimpään ja helpommin ymmärrettävään muotoon johtopäätöksiä varten. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 103-104, 108.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin alussa aineistoa järjestetään pelkistämällä eli redusoimalla tutkimuksesta saatu empiirinen aineisto. Redusoinnin tarkoituksena on pelkistää kerätty empiirinen aineisto sellaiseen muotoon, että varsinainen analyysiä varten jäljelle jäävät ainoastaan tutkimuskysymysten kannalta oleelliset seikat. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 108-109.) Tässä tutkimuksessa pelkistämistä tehtiin erottelemalla kerätystä aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavat ilmaisut. Analyysivaiheessa alkuperäisiä ilmauksia taulukoitiin ja niitä kuvaamaan luotiin pelkistettyjä ilmauksia, joita ryhmiteltiin tarpeen mukaan.

Aineiston ryhmittelyssä pelkistettyä aineistoa järjestetään luokkiin. Luokkien muodostamisen seurauksena aineisto muodostuu tiiviimmäksi, kun yksittäisistä termeistä yhdistetään yläkäsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 110.) Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistosta ilmeneviä käsityksiä luokitellaan niiden merkitysten perusteella ja merkityksiä selitetään kokoamalla niitä abstrak-

timiin merkitysluokkiin (Metsämuuronen 2009, 241). Tässä tutkimuksessa ryhmittelyä tehtiin jo pelkistämävaiheessa, kun aineisto jaettiin kahden tutkimuskysymyksen perusteella varhaiskasvatuksen opettajien struktuurikäsitteitä koskeviin ilmaisuihin ja varhaiskasvatuksen arjen strukturoinnin keinoja koskeviin ilmaisuihin. Ryhmittelyn ohella tai sen jälkeen aineistoa vielä abstrahoidaan, jolloin aineistosta erotellaan tutkimuksen kannalta olennaiset tiedot ja muodostetaan niistä teoreettisia käsitteitä. Näitä käsitteitä yhdistelemällä muodostetaan vastaus tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 108-112.) Varsinaista tarkempaa ryhmittelyä tehtiin tässä tutkimuksessa ainoastaan ensimmäiseen, tutkimuksen fenomenografista luonnetta edustavaan tutkimuskysymykseen vastaavien ilmaisujen yhteydessä (ks. liite 2). Toiseen, tietoa keräävään tutkimuskysymykseen vastaavia ilmauksia ryhmiteltiin ainoastaan sellaisissa kohdissa, joissa sen ei koettu vaikuttavan tutkimuksen tuloksiin. Konkreettisten strukturoinnin keinojen ryhmittelyn ei suurimmilta osin koettu olevan aineiston käsittelyn kannalta hyödyllistä, koska se olisi häivyttänyt esiin tuotavien strukturoinnin keinojen monipuolisuutta.

Vaikka tämän tutkimuksen analyysiprosessi oli aineistolähtöinen, otettiin analyysissä huomioon, että tutkimuskysymysten asettelua sekä tutkimuskyselyä varten tehtyä käsitteenmäärittelyä ohjasi aiempi teoretieto varhaiskasvatuksen arjesta, lasten tuen tarpeista ja niihin vastaamisen käytänteistä. Aineistolähtöisessä analyysissä tuleekin ottaa huomioon, että tutkimus ja sen kautta saatu empiirinen aineisto ovat aina yhteydessä tutkijan aikaisempiin kokemuksiin ja opittuun tietoon, joka osaltaan on vaikuttamassa myös tutkimuksen tuloksiin (Eskola & Suoranta 2008, 20; Tuomi & Sarajärvi 2017, 96). Tämä ei kuitenkaan suoraan ohjaa tai rajoita analyysia tai tutkimuksen johtopäätöksiä. Tutkimuksesta saadun empiirisen tiedon ja teoretiedon yhteyden tarkastelu on analyysissä myös tarpeen, sillä laadullisesta aineistosta nousee harvoin esille niin selviä tuloksia, että niitä voisi tuoda esiin viittaamatta aiempaan tietoon aiheesta (Eskola 2018, 213).

6 TULOKSET

Tässä luvussa esitetään verkkokyselylomakkeella kerätyn tutkimusaineiston keskeiset tulokset tutkimuskysymysten mukaan jäsennettynä. Kyselyyn vastasi yhteensä 14 varhaiskasvatuksen opettajana toimivaa henkilöä, joista kaikkien ryhmissä oli yksi tai useampi lapsi, jolla on itsesäätelyyn liittyviä tuen tarpeita. Eniten tuen tarpeita ilmoitettiin olevan impulsiivisuuteen (93 %) ja tarkkaamattomuuteen (93 %) liittyen ja hieman vähemmän (86 %) yliaktiivisuuteen liittyen. Erilaisia tuen tarpeita sisältävien ryhmien varhaiskasvatuksen opettajien vastaukset eivät eronneet toisistaan, vaan kaikkien vastaajien käsitys struktuurista koko lapsiryhmän ja itsesäätelyyn tukea tarvitsevien lasten tukemisessa oli hyvin yhdenmukainen. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä struktuurista voitiin jakaa kolmeen luokkaan: struktuuri on arjen jäsentäjä, ennakoitavuuden lisääjä ja turvallisuuden tunteen luoja. Myös mainituissa strukturoinnin keinoissa oli yhdenmukaisuutta vastaajien välillä. Vastaajien ilmaisemia strukturoinnin keinoja olivat erilaiset visuaaliset ja verbaaliset keinot, toiminnan rauhoittaminen, ennakointi, eriyttäminen ja tauotus, pienryhmätoiminta, liikunnan huomioiminen, kaverisuhteiden tukeminen, varhaiskasvatussuunnitelmien käyttö, aikuisten toiminnan strukturointi sekä yhteistyö eri tahojen kanssa.

6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset struktuurista

Tutkimuskyselyssä varhaiskasvatuksen opettajien struktuurikäsitteitä selvitettiin kysymällä, millainen merkitys struktuurilla heidän mielestään on ja millaisia kokemuksia heillä on arjen struktuureista oman ryhmänsä toiminnassa. Vastaajat pitivät arjen struktuuria tärkeänä asiana. Struktuurin suureen merkitykseen tai tärkeyteen viittasi suoraan puolet vastaajista. Muutkin vastaajat toivat esille arjen struktuurin myönteisiä puolia ja hyötyjä, mutta eivät ilmaisseet vastauksissaan suoraan sen olevan tärkeää tai merkittävää. Vastaajat perustelivat struktuurin merkitystä arjessa tekijöillä, jotka voitiin jakaa kolmeen luokkaan: jäsentää

arkea, lisää ennakoitavuutta ja luo turvallisuuden tunnetta. Lisäksi vastaajien käsitykseen struktuurista liittyi struktuurin luomisen ja toteuttamisen haasteet ja vaatimukset.

Kolmasosa vastaajista ilmaisi strukturoinnin, ennakoitavuuden ja turvallisuuden olevan yhteydessä toisiinsa. Vastaajien mukaan arkea strukturoimalla siihen luodaan selkeää järjestystä, mikä lisää toiminnan ennakoitavuutta. Ennakoitavuuden taas kerrottiin lisäävän turvallisuuden tunnetta. Struktuurin esitettiin auttavan kavereiden ja leikkien löytämisessä ja helpottavan eroahdistusta, minkä voidaan nähdä edistävän lasten turvallisuuden tunnetta.

Arjen struktuuri on erittäin tärkeää lapsen turvallisuuden tunteelle. Mitä pienempi lapsi, sitä tärkeämpää. Tukea tarvitsevien lasten kohdalla pienetkin muutokset arjessa voivat tuntua suurilta mullistuksilta ja lisäävät itsesääntelyn pulmia. Siksi muutoksista pitää kertoa hyvissä ajoin ja antaa näin lapselle mahdollisuus sisäistää tuleva muutos. (Vastaja 2)

Arjen struktuuri jäsentää lapsen arkea ja toimimista omassa pienryhmässä, mutta myös isommassa ryhmässä. Lapselle asioiden ennakointi kuvin, sanoin ja keskustellen helpottaa arjessa toimimista, kaverit ja leikit löytyvät helpommin ja eroahdistus vanhemmista on helpompaa. (Vastaja 11)

Vastaajat toivat esille myös strukturoimattomasta toiminnasta seuraavia haasteita, joita olivat muun muassa toiminnan kaoottisuus ja ohjauksen puuttuminen.

Ilman ennakoitavuutta siirtymätilanteet muuttuvat kaoottisiksi tukea tarvitsevien lapsien tarvitessa yhden aikuisen kokoaikaisen ohjauksen kyettäkseen toimimaan toivotulla tavalla, jolloin muu lapsiryhmä jää vaille laadukasta ohjausta. (Vastaja 9)

Käsityksen struktuurista arjen jäsentäjänä ja sitä kautta lapsia tukevana tekijänä ilmaisi suoraan noin kolmasosa vastaajista. Muut vastaajat ilmaisivat jäsentämistä kuvailemalla struktuurin arkea selkeyttävää ja ajan hahmottamista lisäävää merkitystä.

Suuri merkitys näille lapsille jolla on edellä mainittuja haasteita [tarkkaamattomuus, impulsiivisuus, yliaktiivisuus]. Myös vuorohoidon lapsille suuri merkitys ajanhahmottamisen kannalta. (Vastaja 8)

Lasten tukemisen lisäksi arjen struktuurilla ilmaistiin olevan myönteinen yhteys myös aikuisten työskentelyyn. Vastajien mukaan selkeän struktuurin johdosta aikuiset tietävät, missä milloinkin kuuluu olla, eikä toiminnasta tarvitse keskustella ja sopia erikseen, sillä siihen ei välttämättä ole aikaa arjessa.

Meidän ryhmässä on strukturoitu myös aikuisten tehtävät, jolloin kaikki tietävät, missä kuuluu olla, kun aikaa ei ole jatkuvaan keskusteluun ja sopimiseen. (Vastaja 1)

Vieraammankin aikuisen on helpompi tulla töihin ryhmään, jossa on selkeä strukturi toiminnassa. -- On mukava tulla töihin, kun tietää, mitä tapahtuu. (Vastaja 10)

Arjen strukturi on myös meille aikuisille hyvä juttu. (Vastaja 11)

Vastajat ilmaisivat strukturoidun arjen myös vaativan aikuisilta erilaisia asioita toteutuakseen ja toimiakseen. Näitä olivat tarkka suunnittelu, arviointi, kehittäminen ja aika, sitoutuminen yhteiseen päämäärään, toisten luomien struktuurien kunnioittaminen, tietoisuus strukturoinnin merkityksestä lapsen tukemisessa sekä tilannetaju. Noin kolmasosa vastaajista ilmaisi vastauksissaan myös strukturointiin ja struktuurien toteuttamiseen liittyviä haasteita. Näitä olivat struktuurin pysyvyyttä heikentävät tekijät, kuten palaverit, paperityöt ja ison ryhmäkoon aiheuttamat ajankäytölliset haasteet sekä henkilökuntaan liittyvät tekijät kuten sen vähäisyys, vaihtuvuus ja parityöskentely.

Jos aikuisia ei ole ryhmässä tarpeeksi, eriyttäminen voi olla hankalaa, varsinkin jos erityistä tarvetta on monella. (Vastaja 1)

Sijaisen tulo ryhmään sekoittaa koko pakan. (Vastaja 2)

6.2 Varhaiskasvatuksen opettajien käyttämät strukturoinnin keinot

Tutkimuskyselyssä tutkittavilta kysyttiin, miten heidän lapsiryhmässään toteutetaan struktuuria ja miten itsesäätelyn tukea tarvitsevat lapset huomioidaan toiminnassa ja sen suunnittelussa. Lisäksi tutkittavilta kysyttiin erikseen yhteistyötahoista, joiden kanssa strukturointia mahdollisesti toteutetaan. Tutkittavat nostivat eri tahojen kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi esille useita eri keinoja, joiden avulla varhaiskasvatuksen arkea strukturoidaan. Näitä keinoja olivat erilaiset visuaaliset ja verbaaliset keinot, toiminnan rauhoittaminen, ennakointi, eriyttäminen ja tauotus, pienryhmätoiminta, liikunnan huomioiminen, kaverisuhteiden tukeminen, vasujen käyttö sekä aikuisten toiminnan strukturointi.

Erilaiset visuaaliset keinot mainittiin lähes jokaisessa vastauksessa. Vastauksissa erilaisia visuaalisia keinoja mainittiin yhteensä 49. Keinoista suurin osa liittyi kuvien käyttöön. Kuvia käytettiin viikko- ja päiväjärjestyksen esillepanossa, pienryhmäjaon ja ryhmiin kuuluvien lasten läsnäolon ilmaisemisessa, toimintaohjeiden visualisoinnissa sekä toiminnan ja kommunikoinnin tukena. Kahdessa vastauksessa kuvien käyttö mainittiin yleisesti, mutta tarkempaa käyttötapaa ei eritelty. Kuvien käytön lisäksi vastaajat mainitsivat tukiviittomat, piirtämisen sekä erilaiset välineet, jotka visuaalisesti tukevat lasten itsesäätelyä ja toiminnanohjausta. Tällaisia välineitä olivat eri tavoin toteutetut leikkitaulut, paikatamatot sekä ajankulua konkretisoivat tiimalasit ja timerit. Visuaalisten keinojen käyttöä perusteltiin lasten toiminnan ohjaamisen lisäksi myös aikuisen toimintaan vaikuttamisen kautta.

Esim. Leikkien lopettamisessa timetimer apuna näyttämään jäljellä olevan ajan. (Vastaaja 3)

Kuvien ja tukiviittomien käyttö hidastaa myös aikuisen puhetta jolloin esim. ylivilkkaan lapsen on helpompi kuunnella mitä aikuisella on sanottavanaan. (Vastaaja 7)

Yli puolet vastaajista mainitsi vastauksissaan strukturoinnin keinoiksi erilaisia verbaalisia toimintatapoja, joita mainittiin yhteensä 20. Verbaalisiksi keinoiksi

lueteltiin eri aikavälille sijoittuvista tapahtumista tai tapahtumaketjuista keskustelu, rauhallinen ja selkeä puhetapa, tulevien toimintojen ennakointi kielellisesti, kuluvan toiminnan sanoittaminen sekä positiivisen ilmapiirin ylläpito kannustamalla ja iloitsamalla onnistumisista.

Lasten kanssa myös aina puhutaan siitä mitä seuraavaksi tapahtuu esim. ruokailussa lapset usein sanovat ”sit mennään nukkumaan ja sit syödään ja leikitään ja mennään ulos...” ja tähän ryhmän opettajat vastaavat yleensä myötäillen tai kertovat muutoksista esim. ”Itseasiassa tänään mennään välipalan jälkeen saliin, kun ulkona on todella huono sää”. Tällä tavoin aikuinen aina ennakoi lapselle mahdolliset muutokset. (Vastaaaja 7)

Vastauksissa nousi esille verbaalisten ja visuaalisten keinojen lisäksi useita muita toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä keinoja, joista erityisesti pienryhmätoiminnan merkitystä strukturoinnin keinona korosti lähes jokainen vastaaja. Pienryhmätoimintaan liittyviä mainintoja oli yhteensä 18. Nämä maininnat liittyivät suurimmilta osin koko ryhmän arjen strukturointiin, mutta myös niiden lasten tukemiseen, jotka tarvitsevat tukea itsesäätelyssä.

Yhdessä mietitty ryhmän tarpeiden mukaan pienryhmät ja niiden mukainen porrastus esim. ulkoilussa ja sisällä toimimisessa aamupäivisin. (Vastaaaja 3)

Pienryhmätoiminnassa otetaan huomioon se, että ryhmät jakautuvat niin että lapsi jolla on tuen tarvetta saa toimia rauhassa. Käytännössä tämä tarkoittaa esim. Sitä että lapset joiden tiedetään häiritsevän toisiaan eivät ole samassa pienryhmässä. (Vastaaaja 7)

Myös toiminnan rauhoittaminen, eriyttäminen ja ennakointi nousivat esille yli puolissa vastauksista. Mainintoja toiminnan rauhoittamisesta oli yhteensä 25, toiminnan eriyttämisestä yhteensä 17 ja ennakoinnista yhteensä 17. Maininnat liittyivät useaan eri kontekstiin, mutta moni keino mainittiin siirtymien yhteydessä.

Siirtymä tilanteet tehdään rauhalliseksi pienissä ryhmissä. Ennakoidaan tulevaa ja mietitään tarkasti kyseisten lasten ohjausta. (Vastaaaja 4)

...emme esimerkiksi suunnittele ulkoilua ja pedagogisia tuokioita samalle aamulle, koska tiedämme että siirtymä ulkoa sisälle on iso ponnistus tuen tarpeisille lapsillemme. (Vastaja 7)

Siirtymisen tuen tarpeisien kanssa aikuisen avulla ja rauhassa ... Esim. jos päiväkotiin tulotilanne hankalaa, kehitetään lapsikohtaisesti siirtymäriitti, jota toistetaan kunnes tilanne helpottuu. (Vastaja 14)

Lisäksi osa vastaajista mainitsi arjen strukturoinnin keinoina aikuisten toiminnan strukturoinnin, liikunnan huomioimisen, kaverisuhteiden tukemisen, toiminnan tauotuksen sekä eritasoisten varhaiskasvatussuunnitelmien käytön. Näistä kaikista keinoista erilaisia mainintoja oli yhteensä 16.

Vaatii kaikilta kasvattajilta sitoutumista ... Joutuu olemaan usein askeleen edellä, jotta onnistutaan ... Myös kasvattajan täytyy olla oikeassa paikassa oikeaan aikaan. (Vastaja 4)

Tuodaan vanhemmille näkyväksi ... vasun tavoitteet. Arki toimii uuden vasun mukaisesti lasten ajatuksia ja mielenkiinnonkohteita huomioiden. (Vastaja 5)

Turhat odottelut karsitaan. Lapsille tauotetaan toimintaa. Sopivasti liikuntaa väliin. (Vastaja 13)

Koska yhteistyöstä kysyttiin tutkittavilta erikseen, jokaisen vastaajan vastauksissa oli mainintoja yhteistyöstä, yhteensä 45. Yhteistyö eri tahojen kanssa koettiin tärkeäksi keinoksi arjen strukturoinnin toteuttamisen onnistumisessa ja mainintoja oli paikoitellen myös muiden kysymysten yhteydessä. Yhteistyötahoiksi mainittiin oma tiimi, lasten vanhemmat/huoltajat, varhaiskasvatuksen erityisopettajat, S2-opettajat, muut ryhmät, neuvola, terapeutit sekä lapset itse. Erityisesti vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä strukturoinnin onnistumiseksi oman tiimin kesken tehtävän yhteistyön ohella korostettiin.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on myös tärkeää ja se, että saa luotua hyvän kasvatuskumppanuuden on todella tärkeää arjen strukturoinnin toimivuudessa. Vaikka lapsi olisikin 10h päivähoidossa niin silti myös kodissa olevilla struktoureilla on merkitystä ja aina parempi jos ne ovat yhtenäiset varhaiskasvatuksen kanssa. (Vastaja 7)

Vanhemmilta saamme hyviä vinkkejä, kuinka jotkin tilanteet kotona hoi-
tuvat ja miten esim. toimintaterapeutit ovat tietyissä tilanteissa ohjeista-
neet. Nämä vinkit otetaan heti ryhmässämme käyttöön. (Vastaaaja 14)

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien struk-
tuurikäsitteitä ja heidän käyttämiään strukturoinnin keinoja. Kaikkien tutki-
mukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien ryhmissä oli itsesäätelyn
tukea tarvitsevia lapsia. Vastoin oletusta impulsiivisuuden ja yliaktiivisuuden
painottumisesta itsesäätelyn tuen tarpeina tarkkaamattomuutta enemmän (ks.
Närhi ym. 2019, 354), vastaajat kertoivat impulsiivisuutta ja tarkkaamattomuutta
esiintyvän ryhmissä hieman enemmän kuin yliaktiivisuutta. Tästä huolimatta
vastaajien käsitykset ja heidän ryhmissään käyttämät strukturoinnin keinot oli-
vat keskenään yhdenmukaisia, eikä eroja ryhmien välillä niissä esiintyvistä tuen
tarpeista riippumatta ollut havaittavissa.

7.1.1 Käsitteet struktuurista ja strukturoinnista

Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset struk-
tuurista liittyivät struktuurin arkea jäsentävään ja ennakoinnin mahdollistavaan
luonteeseen sekä turvallisuuden tunteen luomiseen arjessa. Tähän tutkimukseen
osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien antaman kokonaiskuvan mukaan
strukturoidu arki on suunniteltu yhteistyössä eri tahojen kanssa, sisältää moni-
puolisia tuen keinoja ja edistää siten lasten turvallisuuden tunnetta. Ei ole yllät-
tävä, että kysyttäessä ajatuksia struktuurista, arki, rutiinit ja niiden sisään ra-
kennettu suunnitelmallinen toiminta herättävät enemmän myönteisiä mielikuvia
ja ilmauksia kuin kritiikkiä.

Vastauksista kuitenkin ilmeni, että strukturoinnin ja struktuurin toteutta-
misen mahdollisuuksiin liittyy myös kriittisiä näkemyksiä. Ne koskevat edellä

mainittujen rakenteiden särkymistä, kuten henkilökunnan vaihtumista ja puutumista, työntekijöiden palavereja ja paperitöitä, suuria lapsiryhmiä ja työntekijöiden parityöskentelyn haasteita. Parityöskentely on varhaiskasvatuksen kentällä melko uusi asia, sillä siihen on siirrytty päiväkodeissa 2010-luvulla. Parityöskentely vaatii varhaiskasvatuksen työntekijöiltä sitoutumista, vastuun ottamista ja sovitun työnjaon noudattamista. (Raittila 2013, 74, 86.) Tämä parityöskentelyyn siirtyminen varhaiskasvatuksessa ja siihen sisältyvät osittain muuttuneet työnkuvat voivat selittää sitä, miksi vastauksissa tuotiin esille myös siihen liittyvää kritiikkiä ja haasteita.

Kuten todettua, turvallisuuden tunne kaikkien lasten sekä aikuisten arjessa selkeän struktuurin seurauksena nousi merkittävänä esille tutkimusaineistosta. Turvallisuuden tunteen ja struktuurin yhteyttä on käsitelty myös teoriakirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Koivusen (2013, 183-184) mukaan strukturoitu arki auttaa tukea tarvitsevia lapsia ennakoinnissa, ja sitä kautta he saavat struktuurista turvaa. Myös Kerola (2001, 9) korostaa arjen selkeiden rakenteiden ennakoinnin mahdollistavaa ja sitä kautta myös oppimisympäristön toimivuuteen myönteisesti yhteydessä olevaa luonnetta. Vastauksista ilmeni, että jäsennetyn arjen ansiosta toiminta on ennakoitavaa, mikä lisää turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunne on Kerolan (2001, 132) mukaan seurausta toimivasta oppimisympäristöstä.

Kuten toimintaympäristöjä, myös turvallisuutta voidaan tarkastella psyykkisellä, fyysisellä ja sosiaalisella lähestymistavalla. Fyysinen ympäristö on edellytys turvallisuudelle, ympäristössä tapahtuva vuorovaikutus taas määrittää sosiaalista ja psyykkistä turvallisuutta. (Lindfors 2012, 17.) Kouluissa tehdyissä tutkimuksissa on todettu, että ryhmän ilmapiiri vaikuttaa turvallisuuden tunteen rakentumiseen (Asanti, Junntila, Koivusilta, Koski, Virta & Virta 2012, 128) ja emotionaalinen oppimisympäristö, jossa lapsia ymmärretään ja rohkaistaan, edistää turvallisuuden kokemista (Helenius & Lummelahti 2018, 134).

Käsitys struktuurin merkityksestä turvallisuuden tunteen syntymisessä perustuu luultavasti varhaiskasvatuksen opettajien omiin subjektiivisiin havain-

toihin. Lasten turvallisuuden tunne esitettiin vastauksissa lähes itsestäänselvyysnä. Tämä herättää kysymyksen, mistä varhaiskasvatuksen opettajat tietävät turvallisuuden tunteen syntyvän - ja syntyvän nimenomaisesti jäsenyteen arjen ja ennakoitavuuden seurauksena. Osittain tätä voidaan selittää tutkimukseen osallistuneiden tekemillä havainnoilla lasten toiminnasta arjessa. Strukturoimattoman toiminnan ilmaistiin aiheuttavan kaoottisuutta ja ohjauksen puuttumista, minkä voidaan nähdä olevan syy mahdolliselle turvattomuuden tunteen syntymiselle. Vastaavasti vastauksissa tuotiin esille, että lapsen eroahdistus vähenee ja kavereiden ja leikkien löytyminen helpottuu strukturoidun arjen seurauksena, minkä voidaan nähdä olevan osoitus lasten turvallisuuden tunteen lisääntymisestä.

Syntyy turvallisuuden tunne sitten jäsenyteen arjen ja ennakoitavuuden tai jonkin muun tekijän seurauksena, on varhaiskasvattajien johdonmukaisella toiminnalla merkitystä sen muodostumisessa. Pihlaja (2018, 156) painottaakin työntekijöiden johdonmukaisen toiminnan olevan pohja lasten turvallisuuden tunteelle arjessa. Johdonmukaisuutta edustavat selkeät säännöt ja rajoitukset, joista ei poiketa, ja sitä lisää sääntöjen visualisointi kuvin tai muulla tavalla dokumentoiden lasten kanssa (Pihlaja 2018, 156).

7.1.2 Strukturoinnin keinot

Tutkimukseen osallistuneet kertoivat tuottavansa arkeen struktuureja monipuolisoin keinoin suunnitelmallisuuden ja laajan yhteistyön avulla. Tutkimuksen tulokset mukailevat tutkimuksen lähtökohtana ollutta oletusta struktuurin ja sen keinojen tärkeydestä varhaiskasvatuksen arjessa sekä aiempaa tutkimus- ja teoriatieta struktuurista varhaiskasvatusikäisten lasten itsesäätelyn tukemisessa. Tutkimukseen osallistuneiden vastauksissaan esiin tuomat arjen struktuurissa esillä olevat tuen keinot olivat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 56-57) korostettujen pedagogisten, rakenteellisten ja muita hyvinvointia tukevien järjestelyiden ja työtapojen mukaisia.

Erilaisten visuaalisten ja verbaalisten keinojen mainintojen suuri määrä ei ollut yllättävää, sillä näitä kumpaakin korostetaan myös aiheeseen liittyvässä

teoriakirjallisuudessa (esim. Peitso & Närhi 2011; Sandberg 2018). Yllättävää kuitenkin oli se, että vain harvoin näiden kahden tavan mainittiin olevan käytössä rinnakkain ja toisiaan tukevinä keinoina. Itsesäätelyyn tukea tarvitseville lapsille pelkät kielelliset ohjeet ja ohjaus eivät useinkaan ole riittäviä, vaan kielellistä ohjausta tulisi tukea erilaisin kuvallisin ja toiminnallisoin keinoin (Aro & Närhi 2003, 43; Siiskonen ym. 2019, 91). Esimerkiksi toimintaympäristöjen muokkaaminen visuaalisemmaksi erilaisten kuvien ja välineiden avulla ei kuitenkaan yksistään riitä tukemaan lapsen itsesäätelyä, vaan ne tarvitsevat rinnalleen aikuisten ohjauksen toimiakseen tarkoituksenmukaisesti. Saatujen vastausten perusteella visuaalista ja verbaalista ohjausta kuitenkin todennäköisesti toteutetaan myös yhdessä, vaikka suoraa mainintaa asiasta ei olekaan. Esimerkiksi kun vastaajien mukaan arjessa käydään läpi päivän kulkua kuvien ja tukiviittomien avulla, voidaan olettaa, että sisältöjä sanoitetaan samalla myös ääneen.

Teoriakirjallisuudessa säännöt ja palaute ovat näkyvässä osassa arjen struktuurin luomisessa ja ylläpitämisessä (esim. Alasuutari 2010; Aro & Närhi 2003; Eklund & Heinonen 2011; Närhi ym. 2019). Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat eivät kuitenkaan pitäneet sääntöjä tai palautetta kovin merkittävänä tekijänä arjen struktuureissa ja strukturoinnissa. Säännöt mainittiin joissakin vastauksissa yhtenä keinona strukturoida arkea ja apuvälineenä esimerkiksi siirtymissä. Tämä vastaa osaltaan teoriakirjallisuuden kuvausta säännöistä keinona ohjata käyttäytymistä ja mahdollistaa tai estää toimintaa (Alasuutari 2007, 79), mutta ei kuitenkaan teoriakirjallisuudessa korostettua sääntöjen merkitystä arjen struktuurin kannalta (esim. Eklund & Heinonen 2011; Rasku-Puttonen 2006). Arjen toimintaa tehdään sääntöjen ja tapahtumien sanoittamisen avulla ymmärrettävämmäksi, jolloin lasten on helpompaa ja turvallisempaa toimia (Pihlaja 2018, 158). Myös palaute tukee tätä toiminnan sujuvoittamista. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat eivät kuitenkaan tuoneet palautteen merkitystä esille vastauksissaan. Palautteen mainitsi vastauksissaan yksi osallistuja, mutta hän liitti palautteen aikuisten toiminnastaan saamaan palautteeseen, ei lapsille heidän toiminnastaan annettavaan palautteeseen. Johdonmukaisen, selkeän, jatkuvan ja välittömän palautteen antaminen on kuitenkin

yksi tärkeimmistä lasten itsesääteilyä tukevista keinoista (Aro & Närhi 2003, 47-48), joten on mielenkiintoista, ettei yksikään tutkimukseen osallistuneista maininnut palautetta tuen keinoksi, osana struktuuria. On toki mahdollista, että tutkimukseen osallistuneet eivät ajattele palautteen antamista strukturoinnin tai tuen keinona, vaikka todellisuudessa antaisivatkin lapsille palautetta arjessa.

Yksi sekä teoriakirjallisuudessa että tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa esiin noussut keino edistää sekä arjen strukturointia että kaikkea suunnittelua on yhteistyö eri tahojen kanssa. Erityisesti lasten perheiden ja oman kasvatustajatiimin kesken tehtävän yhteistyön merkitystä painotettiin vastauksissa. Myös teoriakirjallisuudessa korostetaan lasten huoltajien roolia tuen keinojen suunnittelussa (Helenius & Lummelahti 2018, 196; Kerola 2001, 43; Närhi ym. 2019, 360; Sandberg 2018, 46) ja tuen tarjoaminen mainitaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 54) koko kasvatusyhteisön yhteisenä velvollisuutena. Vaikka tutkimukseen osallistuneiden vastaukset mukailivat pitkälti aiempaa tutkimus- ja teoretietoa yhteistyön merkityksestä kaikessa tuen tarpeisiin vastaamisessa, eivät tutkimukseen osallistuneet yhtä osallistujaa lukuun ottamatta maininneet lasten kanssa tehtävää yhteistyötä, osallisuutta tai toimijuutta lainkaan. Esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 54) tuen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin kohdalla yhteistyöstä puhuttaessa lapset mainitaan ensimmäisenä. Tämä voi olla selitettävissä Turjan (2017, 43) ja Viitalan (2018, 64) esittämällä osallisuuden ja toimijuuden mahdollistamisen vaikeudella vahvasti strukturoidussa toiminnassa. Voitaisiin kuitenkin ajatella, että kun lähes jokainen osallistuja on maininnut pienryhmätoiminnan, toteuttaisivat he myös eriyttämistä jossain määrin, koska se on helpompaa mitä pienemmissä ryhmissä toimitaan (Raittila 2013, 89). Eriyttämisen myötä osallisuuden ja toimijuuden mahdollistaminen tulee helpommin osaksi varhaiskasvatuksen arkea.

Mainittujen keinojen lisäksi tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat korostivat suunnittelun merkitystä arjen struktuurien luomisessa ja toteuttamisessa. Suunnittelu voitaisiin vastausten perusteella lukea enimmäkseen yhdeksi varhaiskasvatuksen opettajien keinoksi tukea lasten tuen tarpeita ar-

jessa, mutta Heiskasen (2018, 100-101) mukaan suunnittelu on enemmän edellytys kaikille, pedagogisille, rakenteellisille ja muille tuen ratkaisujen toteuttamiselle ja koko inklusiiviselle varhaiskasvatukselle, ei tuen keino itsessään. Myös osa tutkimukseen osallistuneista nosti suunnittelun struktuurin toteuttamisen keinojen rinnalle sen sijaan, että olisi asettanut sen yksittäiseksi tuen keinoksi. Tutkimuksen tulosten perusteella suunnittelu voidaan siis nähdä joko erillisenä tuen keinona tai kaiken struktuuriin ja strukturointiin perustuvan toiminnan pohjana. Jälkimmäistä näkemystä tukee myös Eklundin ja Heinosen (2011, 216, 218) kuvaus suunnittelusta varhaiskasvatustoiminnan tavoitteiden, sisällön ja ohjauskeinojen määrittäjänä sekä tuen tarpeiden huomioimisen mahdollistajana.

Toimivan struktuurin suunnittelun merkitystä korostaa myös lapsiperheiden arkea käsittelevä tutkimus (ks. Korvela & Kaartti 2014, 170-171), jossa on todettu, että suunnittelemattoman arjen seurauksena ihmisten voimavarat suuntautuvat siirtymien käsittelemiseen, tilanteiden nopeaan suunnitteluun ja suunnittelusta käytäviin neuvotteluihin. Näin voidaan olettaa tapahtuvan myös silloin, kun varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuu muutoksia tai kun arjen suunnittelu on puutteellista (ks. Mykkänen & Böök 2017, 79). Tällöin tuen tarpeiden huomioiminen jää suunnittelemattoman, strukturoimattoman toiminnan paikkailun jalkoihin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Varton (2005, 49) mukaan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä tulee tarkastella jo ennen varsinaisen tutkimuksen toteuttamista. Laadullisessa tutkimuksessa käsitellään ihmisten kokemusmaailmaan liittyviä merkityksiä, joten tutkimukseen liittyvä eettinen vastuu koskee koko tutkimusprosessia tutkimuksen lähtökohdista, toteuttamiseen ja tuloksiin (Eskola & Suoranta 2008, 210; Varto 2005, 49). Tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön lisäksi ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita, joiden mukaan tutkimukseen kuuluu tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä riskien, vahinkojen ja haittojen välttäminen. Lisäksi ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen

eettisiä periaatteita ovat tutkittavien hyvä kohtelu ja oikeuksien huomioiminen, yksityisyyden suoja sekä tutkimusaineistojen avoimuus. (TENK 2019, 7-13.)

Eettisyyden lisäksi laadullisen tutkimuksen prosessin tulee olla luotettava. Eskolan ja Suorannan (2008, 213) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella realistisen luotettavuusnäkökuvan kautta. Realistisessa luotettavuusnäkökuvassa tutkimusteksti on ikkuna, jonka kautta todellisuudesta tehdään havaintoja. Tällöin tutkimuksen luotettavuutta käsitellään tarkastelemalla tutkimuksen ulkoista ja sisäistä validiteettiä. Sisäisellä validiteetillä tarkoitetaan tutkimuksen teoreettista ja käsitteellistä pätevyyttä. Tutkimuksen lähtökotien, käsitteiden ja menetelmien tulee siis olla loogisessa suhteessa toisiinsa. Ulkoisella validiteetillä taas tarkoitetaan tutkijan tekemien tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välistä suhdetta. Ulkoinen validiteetti on siis tutkijan kykyä kuvailla tutkimuskohdetta mahdollisimman aidosti. (Eskola & Suoranta 2008, 213.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuus liittyy ennen kaikkea tutkijan uskolliseen tulkintaan suhteessa aineistoon ja kategorioiden muodostamiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 169) eli ulkoiseen validiteettiin. Sisäistä validiteettiä ei kuitenkaan voida jättää fenomenografisessakaan tutkimuksessa huomiotta. Tämän tutkimuksen sisäinen validiteetti eli käsitteellinen ja teoreettinen pätevyys pyrittiin varmistamaan monipuolisella ja runsaalla vertaisarvioitujen lähteiden käytöllä. Sisäisen validiteetin lisäksi tällainen monipuolinen muiden samaa ilmiötä tarkastelleiden teosten ja tutkimusten käsittely on yhteydessä tutkimuksen suurempaan vahvistavuuteen eli siihen, että tutkimuksessa tehdyt tulokset saavat vahvistusta toisista saman aihepiirin tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212).

Sisäisen ja ulkoisen validiteetin lisäksi tutkimuksessa tulee huomioida itse aineiston hankinnan luotettavuus, sillä tutkittaessa ihmisten henkilökohtaisia, subjektiivisia käsityksiä ja kokemuksia, on tärkeää, että kaikki osallistujat tietävät tutkimuksen tarkoituksen ja oman roolinsa siinä ja ovat keskenään tasavertaisessa asemassa. Aineistonkeruun luotettavuuteen liittyviä tekijöitä tässä tutki-

muksessa olivat verkkokyselyn laatimiseen liittyvät seikat sekä tutkittavien informointi tutkimuksen aiheesta ja keskeisistä käsitteistä. Tutkimuksen onnistumisen ja saatujen tulosten luotettavuuden kannalta kyselylomakkeen kysymysten muotoilulla ja lomakkeessa välitetyllä informaatiolla on suuri merkitys, sillä on tärkeää, että osallistujat ymmärtävät kysymykset siten, kuin ne tutkimuksessa käsitetään (Valli 2018, 93).

Tutkimuskyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla tutkittaville avattiin tutkimuksen keskeiset käsitteet. Kysymysten muotoilu varmistettiin sellaiseksi, että kaikkien osallistujien ymmärrys kysymyksistä olisi mahdollisimman yhdenmukainen. Luotettavassa tutkimuksessa kysymysten tulee myös olla yksiselitteisiä eikä niiden avulla saa johdatella tutkittavia. Lisäksi kyselylomakkeen pituuden tulee olla sellainen, ettei osallistujien vastaukset muutu loppua kohti perustelemattomiksi ja siten heikennä tutkimuksen luotettavuutta. (Valli 2018, 95.) Kyselylomake pilotoitiin ennen varsinaisen aineistonkeruun aloittamista, ja pilotoinnissa saatujen vastausten ja kyselylomakkeesta saadun palautteen perusteella kysymysten selkeys, avoimuus ja määrä osoittautuivat toimiviksi.

Kyselylomaketutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että avoimiin kysymyksiin jätetään helposti vastaamatta tai vastaukset ovat pinnallisia ja epäselviä. Osallistujat saattavat myös vastata aiheen vierestä. (Valli 2018, 114.) Osallistujien huolellisuutta ja heidän antamiensa vastausten rehellisyyttä on myös mahdotonta varmistaa (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Tässäkään tutkimuksessa ei voida olla täysin varmoja siitä, ovatko tutkimukseen osallistuneet niitä henkilöitä, jolle kyselylomake osoitettiin. Kyselyyn on käytännössä voinut vastata kuka tahansa, päästyään siihen linkin kautta. Tutkimuskyselylomake esitietokysymyksineen pyrittiin kuitenkin muotoilemaan siten, että siihen vastaisivat ainoastaan tutkimuksen kohteena olevat henkilöt. Saatujen vastausten perusteella ei ole syytä epäillä huolimattomuutta tai epärehellisyyttä, sillä kaikki saadut vastaukset olivat johdonmukaisia ja asiayhteyteen sopivia.

Kerättyä aineistoa analysoitaessa ja tulkittaessa ei voida olla varmoja siitä, miten tutkimukseen osallistuneet ovat ymmärtäneet kysymykset (Hirsjärvi ym.

2009, 195), mutta aineistoa tulee silti tarkastella puolueettomasti. Tutkijan roolissa on olennaista tarkastella kerättyä aineistoa objektiivisesti jättämällä omat näkemykset tarkastelun ulkopuolelle. Tämä ei ole laadullisessa tutkimuksessa kuitenkaan täysin mahdollista, sillä tutkija on itse luonut tutkimusasetelman ja myös tulkitsee tulokset itse. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 135-136.) Aineistolähtöisessäkin tutkimuksessa tutkija ei siis ole perspektiivitön, vaan tutkimusaihetta koskevat teoreettiset näkemykset ohjaavat tutkimuksen etenemistä. Näin ollen laadullinen tutkimus on aina tutkijan tekemien tulkintojen kautta luotu tuotos. (Kiviniemi 2018, 77, 83-86.)

Tutkimuksen ulkoisen validiteetin vahvistamiseksi aineiston analyysistä johdetut tulkinnat ja johtopäätökset muodostettiin tarkasti kerättyä tutkimusaineistoa ja siinä esiin tulleita käsitteitä mukaillen ja tutkimustulosten tarkastelussa hyödynnettiin suoria lainauksia, jotta analyysiin ja johtopäätöksiin, johtaneet seikat olisivat selkeästi nähtävillä. Vastausten analysoinnissa otettiin huomioon, että eri ryhmien varhaiskasvatuksen opettajien vastaukset ja heidän vastauksiinsa käyttämät termit voivat erota toisistaan, vaikka kyselylomakkeessa määriteltiin tutkimuksen kannalta oleellisemmat käsitteet. Arkikielessä puhuttaessa lapsista, joilla on tuen tarpeita, saatetaan käyttää yksittäisiä termejä kuten aggressiivinen, villi tai levoton. Esimerkiksi henkilön persoona vaikuttaa siihen, millaisia piirteitä hän pitää tavallisina ja millaisia poikkeavina. (Heinämäki 2007, 31.) Aineistoa analysoitaessa tiedostettiin myös, että tutkittavien asenteet ja motivaatio sekä tutkimuksen aiheita että kyselylomakkeeseen vastaamista kohtaan on saattanut vaihdella. Tämä on voinut heijastua vastausten laatuun ja tutkittavan käyttämiin termeihin ja ilmauksiin. Vaihtelevuus vastausten pituudessa tai käytetyissä ilmauksissa ei kuitenkaan lopulta vaikuttanut tutkimuskysymyksiin vastaamiseen tässä tutkimuksessa.

Kuten todettua, tässä tutkimuksessa ei pyritty yleistettävyyteen. Laadullisten menetelmien avulla kerätty tieto on usein syvällistä mutta ei yleistettävissä olevaa. Aineistosta tehtyjä havaintoja yhdistämällä tutkittavaa ilmiötä voidaan tarkastella yleisemmin, kun samaa asiaa tai teemaa koskevat vastaukset tuodaan

yhteen laajemmaksi ilmaisuksi. (Alasuutari 2011, 231, 237.) Tutkimuksen tuloksia ei kuitenkaan voida yleistää koskemaan kaikkia 3–5-vuotiaiden ryhmissä itesesäätelyn tukea toteuttavia varhaiskasvatuksen opettajia, vaikka tämän tutkimuksen tasolla osallistujien vastauksista pystyttiinkin löytämään yhteneväisyyksiä. Tutkimus tarjosi tilannekohtaista tietoa varhaiskasvatuksen opettajien tämänhetkisistä käsityksistä strukturiin ja strukturointiin liittyen. Nämä käsitykset sisälsivät myös yhteneväisyyksiä teoriakirjallisuuden kanssa.

7.3 Tulosten merkitys, käytettävyys ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen kautta saatiin lisää tietoa siitä, mitä varhaiskasvatuksen kentällä toimivat varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat arjen strukturoinnin roolista lasten toiminnan tukemisessa. Tutkimuksen kautta nostettiin myös esiin opettajien konkreettisia keinoja tukea itesesäätelyn tukea tarvitsevia lapsia arjen rutiinien ja toiminnan raamien sisällä. Tutkimusongelmaan vastaaminen kerätyn aineiston perusteella oli mahdollista, mutta tuloksissa törmättiin myös struktuurin tärkeyden toteamiseen, ilman perusteluita. Tämä palauttaa tutkimuksen lähtökohdan äärelle. Strukturi todetaan arjessa tärkeäksi ja strukturoinnin keinoja osataan nimetä, mutta strukturoinnin keinojen taustalla olevien struktuurien tärkeyttä ei sanoiteta tai perustella.

Tutkimukseen liittyy paljon seikkoja, jotka vaatisivat syvempää ja laajempaa tarkastelua tulevaisuudessa. Tässä tutkimuksessa ei esimerkiksi huomioitu struktuurien ja niiden sisältämien tuen toimien järjestämisen puitteita. Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa tarkastella, onko yksityisen ja julkisen sektorin tai eri kokoisten varhaiskasvatusyksiköiden välillä eroja arjen strukturoinnissa tai struktuurien luomiseen vaikuttavissa tekijöissä. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia tuottaako arjen strukturointi todella varhaiskasvatuksen opettajien tässä tutkimuksessa ilmaisemia hyötyjä, kuten turvallisuuden tunnetta lasten elämään. Tässä tapauksessa täytyisi kuitenkin selvittää, millä tavalla lasten turvallisuuden kokemista voitaisiin tutkia riittävän luotettavasti. Tämän tutkimuksen tarkoituk-

seen verkkokysely aineistonkeruutapana vastasi onnistuneesti, mutta tulevaisuudessa haastattelututkimus varhaiskasvatuksen opettajana toimivien syvemmistä ajatuksista aiheeseen liittyen voisi olla paikallaan.

LÄHTEET

- ADHD (Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö) 2019. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061>. (Luettu 21.2.2020.)
- Alasuutari, P. 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus - Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2017. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 263-275.
- Anderson, P. 2002. Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology* 8 (2), 71-82.
- Aro, T. 2011a. Miten ymmärrämme itsesäätelyn. Teoksessa T. Aro & M.L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10-18.
- Aro, T. 2011b. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 106-118.
- Aro, T. 2014. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 265-285.
- Aro, T., Laakso, M.-L. & Närhi, V. 2007. TOMERA - Toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoitossa. *NMI-bulletin* 17 (2), 11-19.

- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. KUMMI 2. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Asanti, R., Junntila, N., Koivusilta, L., Koski, P., Virta, A. & Virta, M. 2012. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! - Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto - Kasvatustieteiden yksikkö, 120-134.
- Araujo, E. A., Jané-Ballabriga, M., Bonillo, A. & Capdevilla, C. 2014. Executive function deficits and symptoms of disruptive behaviour disorders in preschool children. *Universitas Psychologica* 13 (4), 1267-1277.
- Berggren, K. 2018. Lapsen itsesätelykyky ja adhd. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 89-101. E-kirja.
- Bronson, M. 2000. Self-regulation in early childhood: nature and nurture. New York: The Guilford Press.
- Cook, B., Tankersley, M. & Harjusola-Webb, S. 2008. Evidence-based special education and professional wisdom: Putting it all together. *Intervention in School and Clinic* 44 (2), 105-111.
- Dan, A. 2016. Supporting and developing self-regulatory behaviours in early childhood in young children with high levels of impulsive behaviour. *Contemporary Issues in Education Research* 9 (4), 189-200.
- DeVries, R. & Zan, B. 2003. When children make rules. *Educational Leadership Journal* 61 (1), 64-67.
- Eckert, T., Fiese, B., McIntyre, L. & Wildenger, L. 2008. Children's daily routines during kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal* 36 (1), 69-74.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M.L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 216-235.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus. 209-231.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Florez, I. 2011. Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children* 66 (4), 46-51.
- Heiskanen, N. 2018. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95-118.
- Heinämäki, L. 2007. Varhaista tukea koulun arkeen: Työvälineenä kehittämissalikko. Helsinki: Stakes.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. *Varhaiskasvatus: Perusteita*. Helsinki: BoD - Books on Demand.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. & Baddeley, A. 2012. Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences* 16 (3), 174-180.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 241-256.
- Jokinen, E. 2005. *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, J., Ojala, M. & Venninen, T. 2015. Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development* 26 (5-6), 847-870.
- Kerola, K. 2001. (toim.) *Struktuuria opetukseen: Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. & Sipilä, A.-K. 2017. *Haastava käyttäytyminen: Muutoksen mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Valteri-koulu.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 73-87.
- Koivunen, P.-L. 2013. *Hyvä päivähoito: Työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Korvela, P. 2003. Yhdessä ja erikseen – perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka (Tutkimuksia 128). Helsinki: Stakes.
- Korvela, P. & Kaartti, N. 2014. Arjen joustava rakentuminen ruuhkaista elämäntilannetta elävissä perheissä. Teoksessa P. Korvela & T. Tuomi-Gröhn (toim.) Arjen rakentuminen ja rytmit elämän käännekohtissa. Kuluttajatutkimuskeskuksen kirjoja 9. Tampere: Yliopistopaino, 168-186.
- Korvela, P. & Tuomi-Gröhn, T. 2014. Arjen rakentuminen ja rytmit elämän käännekohtissa. Teoksessa P. Korvela & T. Tuomi-Gröhn (toim.) Arjen rakentuminen ja rytmit elämän käännekohtissa. Kuluttajatutkimuskeskuksen kirjoja 9. Tampere: Yliopistopaino, 10-29.
- Lajunen, K. & Laakso, M.-L. 2011. Ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten vanhempien ryhmämuotoinen tukeminen. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 120-146.
- Lindfors, E. 2012. Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus - käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! - Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto - Kasvatustieteiden yksikkö, 12-28.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Montroy, J., Bowles, R., Skibbe, L., McClelland, M. & Morrison, F. 2016. The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology* 52 (11), 1744-1762.
- Moraine, P. 2015. Tarkkaavaisuus haltuun! Toiminnanohjaustaitojen vahvistaminen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Mykkänen, J. & Böök, M. L. 2017. Moninaiset perheet ja varhaiskasvatus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino, 75-86.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2016. Tavallisen erityinen lapsi: Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, S. & Aro, T. 2011. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 42-58.

- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. 2019. Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 350-372.
- Peitso, S. & Närhi, V. 2011. Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 168-190.
- Peitso, S. & Närhi, V. 2015. Konsultaatiomalli päiväkodeille – jäsentynyttä tukea levottomille lapsille. KUMMI 13. Arviointi-, opetus- ja koulutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Pihlaja, P. 2018. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 141-182.
- Puustjärvi, A. 2017. ADHD:n oireet lapsilla. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. <https://www.kaypahoito.fi/nix02450>. (Luettu 13.2.2020.)
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. 2018a. Mitä on adhd? Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 11-30. E-kirja.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. 2018b. Lapsen adhd. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 32-59. E-kirja.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet - Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 69-94.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa M. Alasuutari, M. Hännikäinen, K. Karila, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111-125.
- Rimm-Kaufman, S., Curby, T., Grimm, K., Nathanson, L. & Brock, L. 2009. The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology* 45 (4), 958-972.

- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. 2020. Näin tuet lapsen itsesäätelyä. Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. 2018. ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sawyer, A., Miller-Lewis, L., Searle, A., Sawyer, M. & Lynch, J. 2015. Is greater improvement in early self-regulation associated with fewer behavioral problems later in childhood? *Developmental Psychology* 51 (12), 1740-1755.
- Serenius-Sirve, S. & Berggren, K. 2018. Lapsen tukeminen arjessa. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-88. E-kirja.
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K. & Savolainen, H. 2019. Oppimisen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 78-98.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2017. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 38-55.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet. Toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36-55.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 92-116.

- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 117-128.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. (Luettu 7.1.2020.)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. (Luettu 27.3.2020.)
- Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-77.
- Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus: Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampere University Press.

LIITTEET

Liite 1.



Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä arjen struktuurista

Luethan tämän tekstin huolellisesti ennen kyselyyn vastaamista:

Olemme varhaiskasvatustieteen opiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme kandidaatintutkielmaa varhaiskasvatuksen arjen struktuurista. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on varhaiskasvatuksen arjen struktuurista niissä 3–5-vuotiaiden lapsiryhmissä, joissa on lapsia, joilla on itsesäätelyyn liittyviä tuen tarpeita. Tutkimuksessa saatu tieto käsityksistä ja kokemuksista on hyödyksi alalle opiskeleville sekä kentällä työskenteleville varhaiskasvatuksen asiantuntijoille.

Tässä tutkimuksessa struktuurilla tarkoitetaan kaikkea arjen toiminnan tietoista jäsentämistä pedagogisin perustein. Lasten tuen tarpeet itsesäätelyssä ilmenevät arjessa impulsiivisuutena, tarkkaamattomuutena ja yliaktiivisuutena. Nämä haasteet itsesäätelyssä ovat joidenkin diagnosoitavissa olevien haasteiden oireita, mutta tutkimuksemme kannalta olennaista on ryhmässä ilmenevät tuen tarpeet, ei tarkat diagnoosit.

Tutkimuksen tietosuojailmoitus ja tutkimuslupa ovat liitteenä saamassanne sähköpostiviestissä/Facebook-ilmoituksessa. Vastaamalla tähän kyselyyn annat suostumuksen vastaustesi käyttöön tutkimustarkoituksessa. Tutkimuksessa ei käsitellä henkilötietoja ja vastaaminen on täysin anonyymia.

Mikäli tutkimuksesta herää kysyttävää, ota yhteyttä:

Pilvi Pekkinen (pilvi.k.pekkinen@student.jyu.fi)

Mervi Riehunkangas (mervi.e.riehunkangas@student.jyu.fi)

1. Koulutustaustasi *

Mikäli vielä opiskelet, kerrothan sen kohdassa: Muu, mikä?

- Kasvatustieteen/varhaiskasvatustieteen kandidaatti
- Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto
- Muu, mikä?

2. Työkokemuksesi varhaiskasvatuksessa vuosina *

- 0-2 vuotta
- 2-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- 10 vuotta tai enemmän

3. Ryhmäsi lasten ikäjakauma

3-vuotiaita

Ilmoita numeerisessa muodossa montako kyseiseen ikäryhmään kuuluvaa lasta ryhmässäsi on. *

4-vuotiaita

Ilmoita numeerisessa muodossa montako kyseiseen ikäryhmään kuuluvaa lasta ryhmässäsi on. *

5-vuotiaita

Ilmoita numeerisessa muodossa montako kyseiseen ikäryhmään kuuluvaa lasta ryhmässäsi on. *

4. Ryhmässäsi on lapsi/lapsia, joka/jotka tarvitsevat tukea itsesäätelyssä *
Luithan kyselyn alusta, mitä itsesäätelyn tuen tarpeilla tutkimuksessa tarkoitetaan.

- Kyllä
 Ei

5. Missä itsesäätelyn osa-alueessa tuen tarvetta esiintyy

Voit valita yhden tai useamman vaihtoehdon. Voit lisäksi halutessasi tarkentaa vastaustasi avoimessa tekstikentässä ja kertoa tarkemmin, miten tuen tarve esiintyy.

- Tarkkaamattomuus
- Yliaktiivisuus
- Impulsiivisuus

6. Mikä merkitys arjen strukturilla mielestäsi on varhaiskasvatuksessa?

Yleisesti ja tukea tarvitsevien kohdalla.

7. Miten sinun ryhmässäsi toteutetaan arjen struktuuria?

Tuothan esille myös jotain konkreettisia toimintatapoja, mikäli sellaisia on.

8. Miten sinun ryhmässäsi arjen struktuurin suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon lapset, joilla on tuen tarvetta itsesäätelyssä?

Tuothan esille myös jotain konkreettisia toimintatapoja, mikäli sellaisia on.

9. Millaisia ajatuksia ja kokemuksia sinulla on varhaiskasvatuksen arjen struktuurista omassa ryhmässäsi?

Mikä toimii, mikä ei?

10. Toteutatko arjen strukturointia yhteistyössä joidenkin tahojen kanssa?

Esim. lasten huoltajat, muut tiimin jäsenet, muiden ryhmien opettajat...

11. Onko jotain muuta, mitä haluaisit kertoa varhaiskasvatuksen arjen struktuuriin ja strukturointiin liittyen?

Tässä kohtaa sana on vapaa!

Liite 2.

Esimerkki 1. tutkimuskysymykseen liittyvien ilmausten ryhmittelystä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Päälouokka
"Struktuuri lisää arjen ennakkointia ja luo turvallisuutta." (Vastaaja 1)	Lisää ennakoitavuutta, tuo turvallisuutta.	Ennakoitavuus	Turvallisuus
"Arjen struktuuri on erittäin tärkeää lapsen turvallisuuden tunteelle. Mitä pienempi lapsi, sitä tärkeämpää. Tukea tarvitsevien lasten kohdalla pienetkin muutokset arjessa voivat tuntua suurilta mullistuksilta ja lisäävät itsesäätelyn pulmia. Siksi muutoksista pitää kertoa hyvissä ajoin ja antaa näin lapselle mahdollisuus sisäistää tuleva muutos." (Vastaaja 2)	Mahdollistaa ennakoinnin ja ennakoitavuus on tärkeää lapsen turvallisuuden tunteelle.		
"Erittäin suuri, lasta helpottaa asioiden ennustettavuus, joka luo turvallisuuden tunteen." (Vastaaja 4)	Ennustettavuus luo turvallisuuden tunteen.		
"Struktuuri tuo arkeen ennakkointia. Lapset tietävät, mitä tapahtuu ja miksi. Vieraammankin	Ennakoitavuus arjessa luo turvallisen olon.		

aikuisen on helpompia tulla töihin ryhmään, jossa on selkeä struktuuri toiminnassa. Lapsilla on turvallinen ja luottavainen olo." (Vastaaaja 10)			
"Auttaa jäsentämään päivää. Luo turvallisuuden tunnetta." (Vastaaaja 5)	Jäsentää päivää ja luo turvallisuuden tunteen.	Jäsentyneisyys	
"Jäsentää lapsen päivää. ... luo turvaa lapselle JA SELKEYTTÄÄ HAASTAVASTI KÄYTTÄYTYVÄN LAPSEN PÄIVÄÄ." (Vastaaaja 13)	Jäsentää ja selkeyttää lapsen päivää ja luo turvaa lapselle.		
"se on pohja kaikelle toiminnalle, luo turvaa lapselle ... " (Vastaaaja 13)	Kaiken toiminnan pohja ja luo turvaa lapselle.	Pohja	
"Luo pohjan turvalliseksi arjelle." (Vastaaaja 12)	Pohja turvalliseksi arjelle.		
"Ne luo turvaa lapselle ja auttaa häntä itsesäätelyssä." (Vastaaaja 7)	Struktuurit luovat turvaa lapselle.		