

ERITYISLASTENTARHANOPETTAJIEN KEINOT  
SOSIOEMOTIONAALISEEN TUKEMISEEN LASTEN  
VERTAISSUHTEISSA

Minna Ahola  
Opinnäytetyö, syksy 2016  
Diakonia-ammattikorkeakoulu  
Helsinki  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Sosionomi (AMK) + lastentarhan-  
opettajan virkakelpoisuus

## TIIVISTELMÄ

Ahola, Minna

Erityislastentarhanopettajien keinot sosioemotionaaliseen tukemiseen lasten vertaissuhteissa

Helsinki, syksy 2016, 57 sivua, 1 liite.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) + lastentarhanopettajan virkakelpoisuus.

Tutkimukseni tarkoitus oli kuvailla menetelmiä ja konkreettisia keinoja, joita erityislastentarhanopettajat käyttävät sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteiden tukemiseen päiväkodin arjessa. Keskityin erityisen tuen antamiseen lapsille, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Lapset voidaan jaotella yhtäältä aggressiivisesti käyttäytyviin lapsiin ja toisaalta vetäytyvästi käyttäytyviin lapsiin.

Tutkimuksen teoriaosuudessa korostui inklusion ja osallisuuden merkitys lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle. Päiväkodin kasvattajien todettiin kokevan ammattitaitonsa joutuvan koetukselle päivittäin. Erityislastentarhanopettajat nähtiin keskeisenä voimavarana.

Keräsin aineiston helsinkiläisille erityislastentarhanopettajille tekemälläni kyselyllä. Kahdeksan erityislastentarhanopettajaa (joista yksi oli muualta Uudelta maalta) vastasi kyselyyn syksyllä 2015. Tutkimusotteeni oli laadullinen. Analysoin kyselyn laadullisella sisällönanalyysillä, jossa etsin keskeisiä teemoja teoriaohjautuvasti.

Jaoin tulokset tutkimuskysymysteni mukaisesti erityislastentarhanopettajien toimintaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa, heidän toimintaansa suhteessa vertaislapsiin sekä toimintaympäristöön liittyviin ratkaisuihin. Yläteemoiksi nousivat lähiohjaus, kannustaminen, dialogisuus ja pedagoginen herkkyys, leikki ja yhteisöllisyys, rajojen asettaminen sekä kasvatuskumppanuus.

Asiasanat: varhaiskasvatus, erityiskasvatus, sosioemotionaaliset taidot, vertaissuhteet, tukeminen, inklusio

## ABSTRACT

Ahola, Minna

Early childhood special educators' means of social-emotional support in children's peer relations

Helsinki, Autumn 2016. 57 pages, 1 appendix. Language: Finnish.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services. Degree: Bachelor of Social Services + Eligibility for Early Childhood Educator.

The aim of my study was to describe methods and concrete means that early childhood special educators use to support children in need for social-emotional support, in their peer relations in daycare. I concentrated in giving special support to children with social-emotional difficulties. The children in need for special support could be divided in aggressively behaving children and in children with withdrawing behavior.

In the theory part of the study, the importance of social inclusion to the child's social-emotional development was highlighted. It was stated that the early childhood educators feel that their expertise is challenged every day. Thus early childhood special educators were seen as a crucial resource in daycare.

I collected the data by sending a questionnaire to eight early childhood special educators in Helsinki (of whom one was from another part of southern Finland). The educators filled the form in autumn 2015. I conducted the study by using qualitative methods. I analysed the answers using qualitative content analysis where I searched central themes.

According to the research questions, I divided the results in the activity of the early childhood special educators with a child in need for special support, their activity with peers and in the construction of the pedagogic environment. The main themes were close guidance of the child, encouraging, dialogic relation between educator and child and pedagogic sensitivity of the educator, free play and social inclusion, setting limits and co-operation with the child's family.

Keywords: early childhood education, special education, social-emotional skills, peer relations, support, social inclusion

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	6
2 VARHAISERITYISKASVATUS .....	8
2.1 Varhaiskasvatus .....	8
2.1.1 Valtakunnalliset ja kunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat .....	9
2.1.2 Päiväkodin hyvä pedagogiikka.....	11
2.2 Tukea jokaiselle lapselle.....	13
2.2.1 Erityispedagogiset interventiot .....	14
2.2.2 Erityislastentarhanopettaja voimavarana .....	15
2.3 Kasvatuskumppanuus .....	16
3 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS JA SEN HAASTEET .....	18
3.1 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys.....	18
3.2 Aggressiivinen tai vetäytyvä käytös .....	19
3.3 Vertaiset identiteetin rakennusaineena .....	20
3.4 Vertaissuhteiden ongelmat tai puute .....	21
4 INKLUUSIO JA ERITYISYYDEN RAKENTUMINEN PÄIVÄKODISSA .....	22
4.1 Inklusio, osallisuus ja yhteisöllisyys.....	22
4.2 Inklusion toteutuminen päiväkodissa.....	23
4.3 Erityisyyden rakentuminen ja sen kritiikki .....	24
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	26
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	27
6.1 Kohderyhmä ja tutkimusympäristö .....	27
6.2 Tutkimusmenetelmä .....	28
6.3 Aineiston kerääminen.....	29
6.4 Aineiston analyysi.....	30
7 TULOKSET .....	33
7.1 Erityislastentarhanopettajien tuki sosioemotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle .....	34

7.1.1 Lähiohjaus .....	34
7.1.2 Kannustaminen .....	35
7.1.3 Dialogisuus ja pedagoginen herkkyys.....	36
7.2 Erityislastentarhanopettajien toiminta vertaislasten kanssa.....	37
7.2.1 Leikki ja yhteisöllisyys .....	37
7.2.2 Vertaisten kannustaminen .....	38
7.3 Erityislastentarhanopettajien kuvaus toimintaympäristöstä .....	39
7.3.1 Struktuuri .....	40
7.3.2 Rajojen asettaminen .....	40
7.3.3 Kasvatuskumppanuus.....	41
8 POHDINTA .....	42
8.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	42
8.2 Tutkimuksen eettisyys .....	43
8.3 Tulosten pohdinta.....	43
8.4 Johtopäätökset ja ehdotuksia jatkotutkimuksen aiheiksi .....	45
8.5 Oma ammatillinen kasvuni .....	47

## LIITE: ERITYISLASTENTARHANOPETTAJIEN KYSELY

## 1 JOHDANTO

Sosioemotionaaliset haasteet vaikuttavat keskeisesti lapsen vertaissuhteisiin. Vertaisten kanssa saadut kokemukset vaikuttavat lapsen identiteettiin ja hyvinvointiin pitkälle tulevaisuuteen (Salmivalli 2005, 15). Mitä menetelmiä ja konkreettisia keinoja erityislastentarhanopettajat käyttävät sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteiden tukemiseen päiväkodin arjessa? Opinnäytetyössäni etsin vastauksia tähän kysymykseen helsinkiläisille erityislastentarhanopettajille tekemäni kyselyn avulla.

Varhaiserityiskasvatuksessa lapsen haastavan käytöksen syyt on perinteisesti paikannettu lapseen itseensä. Uudemman käsityksen mukaan lasta pidetään osana vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa ja inklusiota ja osallisuutta keskeisinä sosioemotionaalisen tuen keinoina. Siten myös ympäristössä voidaan nähdä muutostarvetta osallisuuden mahdollistamiseksi. (Viitala 2014, 21, 24.)

2000-luvun yhteiskunnalliset muutokset ja niihin vastaamaan pyrkivät varhaiskasvatuksen uudistukset ovat lisänneet varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamisvaatimuksia. Osaamista vaaditaan varhaisen ja erityisen tuen antamiseen, ja lisätukea tarvitsevilla lapsilla on usein juuri sosioemotionaalisia haasteita. (Korkalainen 2009, 9–11.) Päiväkodin kasvattajat kokevat ammattitaitonsa joutuvan koetukselle päivittäin, kun lapset Inklusion mukaisesti pyritään sijoittamaan lähipäiväkotiinsa niin sanottuun tavalliseen päiväkotiryhmään (Korkalainen 2009, 9, 129; Viitala 2014, 24).

Päiväkodeissa tärkeinä osaajina ja konsultteina toimivat erityislastentarhanopettajat (Lastentarhanopettajaliitto 2007, 5–7). Erityislastentarhanopettajat ovat työhönsä sitoutuneita erityiskasvatuksen ammattilaisia, jotka ohjaavat sekä lapsia, perheitä että päiväkodin muita kasvattajia (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013, 43; Lastentarhanopettajaliitto 2007, 5). Erityislastentarhanopettajia on kuitenkin tarpeisiin nähden liian vähän (Korkalainen 2009, 13).

Opinnäytetyöni tuloksia voi hyödyntää päiväkodeissa lasten tasapainoisen kasvun tukemisessa. Toivon opinnäytetyöprosessini tukevan myös oman ammatillisen osaamiseni syventämistä.

## 2 VARHAISERITYISKASVATUS

Päivähoidossa oleva lapsi voi tarvita erityistä tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen, sosiaalisen tai tunne-elämän kehityksessä. Tuen tarve voi olla väliaikaista tai pitkäkestoista. Lapsi voi tarvita tukea myös silloin, kun hänen kasvuolonsa eivät turvaa hänen terveyttään ja kehitystään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.)

Sosioemotionaaliset taidot ovat vuorovaikutukseen ja tunteisiin liittyviä tärkeitä taitoja (Viitala 2014, 30–31). Varhaiserityiskasvatuksen ja varhaisen puuttumisen tarkoitus on taata sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevalle lapselle sopivat kasvatustapa- ja menetelmät, joiden avulla lapsen kehitykselle turvataan mahdollisimman hyvä alku ja suunta. Lähtökohtana tulisi olla lapsen yksilölliset tarpeet ja päivähoiton fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön muokkaaminen lapsen kehitystä tukeviksi. (Alijoki ym. 2013, 26.)

Varhaiserityiskasvatus ei ole oma tieteenalansa, vaan se pohjautuu varhaiskasvatustieteeseen ja erityispedagogiikkaan. Myös sen menetelmät ovat saaneet vaikutteita molemmista. (Viitala 2014, 17.) Esi- ja perusopetuksesta on ulotettu varhaiskasvatukseen jokaista lasta koskeva tuen malli, jossa lapsen tuen tarve kirjataan henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Opetushallitus 2016, 45). Erityislastentarhanopettajat ovat päiväkodeissa tärkeitä erityispedagogiikan asiantuntijoita (Lastentarhanopettajaliitto 2007, 5).

### 2.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatusta järjestetään valtakunnallisten linjausten mukaisesti varhaiskasvatuspalveluissa, joista keskeisimpiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä erilainen avoin toiminta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)



Päivähoidon perustehtävät ovat hoito, kasvatus ja opetus (Koivunen 2009, 11). Yleisiä varhaiskasvatuksen menetelmiä ovat muun muassa pelit, sadut, laulut, musiikki, draama, leikki, itseilmaisu, pelit, liikuntatuokiot ja retket. Kielen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen on keskeisessä asemassa. Vuorovaikutusta tuetaan kannustamalla ja rohkaisemalla, kielenkehitystä taas riimeillä, loruilla, runoilla ja tarinoilla. Vuorovaikutus lasten kanssa on sekä spontaania että tavoitteellista. (Alijoki ym 2013, 28, 41.) Kommunikaation tukena voidaan tarvittaessa käyttää kuvia tai tukiviittomia (Koivunen 2009, 96).

Nykylapsille päivähoito on yksi keskeisimmistä lapsuuden ympäristöistä, jossa lapsi saattaa viettää valtaosan hereilläoloajastaan. Päivähoito on yhteiskunnallista toimintaa, ja julkinen valta ja aikansa kulttuuri vaikuttavat aina lapseen. (Viittala 2008, 11; Välimäki 2013, 167.) Varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli syrjäytymisen ehkäisijänä. Lapset hyötyvät laadukkaasta varhaiskasvatuksesta niin emotionaalisesti, sosiaalisesti kuin kognitiivisestikin. (Viitala 2014, 22).

### 2.1.1 Valtakunnalliset ja kunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat

Suurin osa varhaiskasvatuksesta ja varhaiserityiskasvatuksesta tapahtuu päiväkodeissa. Päiväkotien toimintaa ohjaavat kuntakohtaiset sekä valtakunnalliset suunnitelmat. Varhaiskasvatus on yhteiskunnallista toimintaa, johon vaikuttavat kulloinenkin arvomaailma, politiikka ja taloustilanne.

Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2005. Opetushallitus antaa uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet syksyllä 2016, ja paikalliset suunnitelmat on otettava käyttöön elokuuhun 2017 mennessä (Opetusalan ammattijärjestö i.a.b). Vuonna 2015 voimaan astuneen varhaiskasvatuslain mukaan jokaiselle lapselle tulee laatia henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 580/2015).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa linjataan, että lapsen tuen tarpeen arvioinnin lähtökohtana ovat vanhempien ja päiväkodin kasvattajien havainnot tai lapsen aiemmin todettu erityisen tuen tarve. Tukitoimina lapsen fyysistä, psyykkistä ja kognitiivista ympäristöä mukautetaan lapselle sopivaksi eriyttämällä, perustaitoja harjaannuttamalla sekä vahvistamalla lapsen itsetuntoa. Lisäksi vahvistetaan arjen kuntouttavia elementtejä kuten struktuuria, hyvää vuorovaikutusta, lapsen oman toiminnan ohjausta ja ryhmätoimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.)

Tuki järjestetään lähtökohtaisesti yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan. Tuki aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36.) Erityistä tukea voidaan myös järjestää erityisryhmässä tai vastaavassa, jos lapsen etu sitä vaatii (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 45). Ryhmä voi olla ns. tavallinen ryhmä, integroitu ryhmä, jossa on viisi erityistä tukea tarvitsevaa lasta ja seitsemän vertaislasta, tai erillinen erityisryhmä. Lapsi voi olla myös tavallisessa ryhmässä kahden lapsen paikalla (Takala 2008, 38.) Lapsen yksilöllisistä tarpeista riippuu, millainen ryhmä edistää hänen hyvinvointiaan parhaiten (vrt. Pihlaja 2003).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa linjataan myös kotien kanssa tehtävästä kasvatuskumppanuudesta. Onnistuneessa kasvatuskumppanuudessa päiväkodin kasvattaja saa tietoa lapsen sosiaalisesta todellisuudesta myös päiväkodin ulkopuolella, ja vastaavasti vanhemmat saavat tietoa lapsen vuorovaikutuksesta päivähoidossa. (Neitola 2013, 132–133.)

Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma seuraa valtakunnallisia perusteita ja korostaa lapsen tukitoimien yksilöllistä räätälöimistä moniammatillisessa tiimissä ja kirjaamista lapsen omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan: ”Lapsen erityisen tuen tarve arvioidaan yksilöllisesti ja järjestetään tarvittavat tukitoimet ja yhteistyö perheneuvolan, lastensuojelun ja muiden asiantuntijatahojen kanssa.” (Helsingin kaupungin varhaiskasvatusvirasto 2013, 18.)

### 2.1.2 Päiväkodin hyvä pedagogiikka

Suomalaisen päivähoidon vahvuus liittyy perushoidon hyvään tasoon. Ilman laadukasta perusvarhaiskasvatusta ei varhaiserityiskasvatukseen voi olla korkealaatuista. Laatuun vaikuttavat myös kasvattajien suhtautuminen erityisen tuen tarpeessa oleviin lapsiin sekä muun muassa päiväkodin tilojen riittävyys ja soveltuvuus monimuotoiseen ryhmätoimintaan. (Pihlaja 2005; Pihlaja 2010, 18.)

Erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi on ennen kaikkea lapsi, ja hänellä on enemmän yhteisiä kuin erottavia piirteitä muiden lasten kanssa (Viittala 2008, 11). Sosioemotionaalinen erityinen tuki rakentuu pääosin samojen pedagogisten keinojen varaan kuin muidenkin lasten hoito, kasvatusta ja opetus (Viittala 2014, 38). Tavallisen arjen toiminnot ovat pohjana ja perustana. Lapsen kehitys ja sen tukeminen on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. (Koivunen 2009, 90.)

Tutkimukseni teoriakirjallisuuteen nojaten olen valinnut päiväkodin hyvään pedagogiikkaan kuuluvia keskeisiä elementtejä: dialogisuuden ja kasvattajan pedagogisen herkkyyden, pienryhmätoiminnan ja omahoitajuuden, leikin ja yhteisöllisyyden, oppimisympäristön järjestämisen ja toiminnan struktuurin sekä kasvatuskumppanuuden. Elementit olen jaotellut sen mukaan, liittyvätkö ne ensisijaisesti kasvattajien toimintaan, vertaisiin vai toimintaympäristöön. Jokaisen elementin mahdollistamisesta vastaavat kuitenkin kasvattajat.

Dialogisuus ja pedagoginen herkkyys ovat varhaiskasvattajan toiminnan peruspilareita. Dialogisessa suhteessa kasvattaja edistää lapsen vertaissuhteita ja sosiaalisia taitoja. Hän ymmärtää lapsen kokemusten subjektiivisuuden ja ryhmän dynamiikan ja osaa sensitiivisesti arvioida lapsen ominaisuuksia, kehityksellisiä tarpeita ja valmiuksia. (Neitola 2013, 132.) Myönteinen ja kannustava ympäristö tukee lapsen itsetunnon kehitystä ja vahvistaa kokemusta aktiivisesta toimijuudesta. Lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi. Kasvattaja auttaa lasta sietämään monenlaisia kokemuksia ja vahvistaa hyviä kokemuksia. (Alijoki ym 2013, 27–28.)

Kasvattajan toimintaan liittyy myös pienryhmätoiminnan järjestäminen sekä omahoitajuus. Erityisesti suurissa ryhmissä on toivottavaa, että osa toiminnoista toteutettaisiin pienryhmissä (Pihlaja 2009, 151). Pienryhmiä käytetään myös erityisen tuen antamiseen. Pienryhmä mahdollistaa oppimisen intensiivisyyden, häiriötekijöiden minimoimisen, kasvattajan lisääntyvän lapsituntemuksen, selkeän struktuurin ja nopean reagoinnin lapsen tarpeisiin. (Koivunen 2009, 96–97.)

Lapsella on tarve pysyviin ihmissuhteisiin (Kalland 2011, 158). Yhä useammas-  
sa päiväkodissa on käytössä omahoitajajärjestelmä, jossa lapsesta on ensisijai-  
sesti vastuussa yksi, samana pysyvä kasvattaja. Rooli on erityisen suuri lapsen  
aloittaessa päivähoiton ja luotaessa kasvatuskumppanuutta. (Keltikangas-  
Järvinen 2012, 175–176.)

Päiväkodin hyvässä pedagogiikassa lapsen vertaisiin liittyy ennen kaikkea leikin  
ja yhteisöllisyyden tukeminen. Vertaisryhmässä lapsi saa kokemuksia oppimi-  
sesta ja osallisuudesta oman ikäistensä kanssa (Alijoki ym. 2013, 27). Leikki on  
lapsille luontainen tapa toimia ja oppia, ja lasten välinen vuorovaikutus on  
yleensä leikkiä. Leikin muodot muuttuvat lasten kasvaessa. Leikkiin kuuluu va-  
paaehtoisuus, sisäinen motivaatio, tyydytys ja toiminnan ensisijaisuus tuotok-  
seen nähden. (Kalliala 2008, 39–45.)

Kasvattajat ovat vastuussa siitä, että lasten muodostamista pienyhteisöistä tu-  
lee yksi iso yhteisö. Lapsille tulee antaa kokemus siitä, että he voivat itse vaikut-  
taa siihen. Kasvattaja voi ohjata leikin alkuun ja ottaa mukaan lapsia, jotka muu-  
ten jäävät ulkopuolelle. Kasvattaja osallistuu tai havainnoi ulkopuolelta, rikastut-  
taa leikkiä ja ennen kaikkea antaa tilaa lasten omille leikki-ideoille. (Marjanen  
ym. 2013, 66–68.)

Päiväkodin toimintaympäristöön liittyvät elementit ovat oppimisympäristön jär-  
jestäminen ja struktuuri sekä kasvatuskumppanuus kotien kanssa. Oppimisymp-  
äristö mukautetaan lasten tarpeiden mukaan (Adenius-Jokivuori 2004, 206).  
Hoitopäivien selkeä rakenne eli struktuuri tarkoittaa säännöllistä päivä- ja viikko-

järjestystä. Toistuvuus ja ennakoitavuus lisäävät lasten turvallisuudentunnetta ja vähentävät levottomuutta. (Koivunen 2009, 62–65.)

Lapsen kehitys on kiinteästi yhteydessä perheen arkeen (Määttä & Rantala 2010, 53). Kun lapsen perhe ja ammattikasvattajat toimivat kiinteässä yhteistyössä, muodostaa kasvatus lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Keskeistä on ammattilaisten perhekeskeinen ja myönteinen työskentelyote sekä riittävät tiedot lapsen elämästä ja kehityksestä (Määttä & Rantala 2010, 157). Yhteistyötä tehdään tarvittaessa myös muiden asiantuntijoiden kuten erilaisten terapeuttien kanssa (Viitala 2014, 139).

## 2.2 Tukea jokaiselle lapselle

Esi- ja perusopetuksessa on jo aiemmin otettu käyttöön niin sanottu tehostettu tuki, jolla varhain pyritään ehkäisemään oppimiseen, vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista (Opetusministeriö 2007, 56). Uuden varhaiskasvatustavan valmistelussa kuvattiin tavoitetta ulottaa niin sanotun kolmiportaisen tuen malli myös varhaiskasvatukseen. Lasten tukeminen jakautuisi siten yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, ja jokainen lapsi saisi jotakin niistä. Mallin olisi tarkoitus muodostaa joustava kokonaisuus, jossa voi tarvittaessa siirtyä portaiden välillä tai niiltä pois. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 43, 46, 63.) Kolmiportaisen tuen malli edustaa oppimisen tukemista painottavaa ajattelutapaa sen sijaan, että se keskiössä olisivat lapseen paikannetut ongelmat (Viitala 2014, 14).

Tukimuodoista käytettävissä termeissä esiintyy vaihtelua, ja kolmiportainen tuki näyttää terminä jäävän pois uusista valtakunnallisista asiakirjoista. Syksyllä 2017 käyttöön otettavan, uuden valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden luonnoksessa todetaan, että esi- ja perusopetuksessa on käytössä yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, kun taas varhaiskasvatuksessa tukea voidaan antaa osana laadukasta varhaiskasvatusta, tehostettuna tai erityisenä tukena. (Opetushallitus 2016, 45.)

Jokaiseen lapseen ulotettavan tuen malli on kirjattu myös uuteen varhaiskasvatustalakiin. Sen mukaan jokaiselle päiväkodissa olevalle lapselle on laadittava henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka tukee lapsen kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Suunnitelmaan kirjataan myös lapsen tarvitseman tuen tarve, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen. (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 580/2015.)

Helsingin kaupungin varhaiskasvatusviraston asiantuntija pitää lasten tukemista kaksiportaisena ja hän näkee niin sanotun ensimmäisen portaan, laadukkaan varhaiskasvatuksen, toiminnan perustana eikä varsinaisena portaana. Helsingin mallissa ensimmäinen varsinainen porras on siten varhaiskasvatukselliset tuet ja toinen porras erityinen tuki, jota nimitetään myös rakenteelliseksi tueksi. (Brandt 2016.)

Tässä tutkimuksessa käytän luettavuuden vuoksi käsitettä erityinen tuki, kun viitataan kolmiportaisen mallin tehostettuun tai erityiseen tukeen.

### 2.2.1 Erityispedagogiset interventiot

Erityislastentarhanopettajilla on käytössään monenlaisia pedagogisia menetelmiä heidän työskennellessään erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. He myös kouluttavat päiväkodin muuta henkilökuntaa menetelmien käyttöön. (Takala 2008, 39.) Lasten kehitystä tuetaan usein erityispedagogisilla interventioilla. Interventiolla tarkoitetaan systemaattista ja asteittain etenevää asioihin puuttumista tai tietyn metodin tai ohjelman toteuttamista. On esitetty, että interventioiden vaikutus lapsen yksittäisiin taitoihin voi jäädä melko pieneksi. Suurempi vaikutus niillä voikin olla lapsen laajempaan kehitykseen. (Alijoki ym. 2013, 26, 29–30.)

Alijoki ym. tutkivat erityisryhmissä ja integroiduissa päiväkotiryhmissä toimivia erityislastentarhanopettajia. Näiden mainitsemia erilaisia menetelmiä kertyi 429, joista kolmannes oli interventioita. Interventioista vähemmistö kohdistui sosiaa-

liseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Kuitenkin yleisten pedagogisten toimintojen yhteydessä mainittiin usein vuorovaikutus- ja tunnetaitojen oppiminen, ja kommunikaation kannalta tärkeään kielelliseen kehitykseen interventioita kohdistettiin eniten. Vaikka menetelmä olisi ensisijaisesti kohdistettu muuhun kehityksen alueeseen, vaikuttaa se monesti myös sosioemotionaaliseen kehitykseen sekä kommunikaatioon eli viestintään. (Alijoki ym. 2013, 24, 36–38.)

## 2.2.2 Erityislastentarhanopettaja voimavarana

Varhaiskasvatuksen keskeinen voimavara on ammattitaitoinen henkilöstö (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Lastentarhanopettajat kuitenkin kokevat ammattitaitonsa joutuvan koetukselle päivittäin ja tuntevat hämmentävissä tilanteissa neuvottomuutta – perinnäinen normeihin ja koulutukseen perustuva työnjako ei enää toimi päivähoiton arjessa, vaan kaikilta vaaditaan varhaiserityiskasvatuksen osaamista. Päiväkodeissa tarvitaankin yhteistyön ja työnjaon kehittämistä sekä henkilökunnan täydennyskoulutusta. (Korkalainen 2009, 14, 129.)

Ratkaisevan tärkeää päiväkodissa on erityislastentarhanopettajien osaamisen hyödyntäminen. Erityislastentarhanopettajat ovat erityispedagogiikan asiantuntijoita, joiden tehtäviin kuuluu muun henkilökunnan ohjaus ja konsultointi. Erityislastentarhanopettajan työ on sekä lapsen oppimisen ja kasvun ohjaamista että perheiden tukemista lapsen kasvatuksessa. (Lastentarhanopettajaliitto 2007, 5.) Erityislastentarhanopettajan työ on usein moniammatillista tiimityötä, yhteistyössä myös päiväkodin ja kodin ulkopuolisten tahojen kuten eri alojen terapeuttien kanssa (Takala 2008, 39–40; Määttä & Rantala 2010, 206–207).

Erityislastentarhanopettajan (elto) työnkuva riippuu siitä, onko hänellä oma lapsiryhmä vai onko hän yhden tai useamman päiväkodin opettaja ilman omaa ryhmää (resurssierityislastentarhanopettaja eli relto). Erityislastentarhanopettaja voi olla myös kiertävä erityislastentarhanopettaja (kelto) tai alueellinen erityislastentarhanopettaja (aelto tai alue-elto). (Lastentarhanopettajaliitto 2007, 6–7; Jormakka 2011.) Tavallisessa ryhmässä relton toiminnan tavoitteena voi olla

erilaisten lasten tukeminen leikkimään ja toimimaan yhdessä. Relto voi mahdollistaa pienryhmätoiminnan sekä yksilöllisen ohjauksen sitä tarvitseville. Tarkoitus on kuitenkin tuottaa inklusiota eikä eksklusiota. (Takala 2008, 39.)

Erityislastentarhanopettajat ovat työhönsä sitoutuneita, mistä pidetään osoituksena heidän osallistumistaan kehittämistyöhön (Alijoki ym. 2013, 43). Valitettavasti erityislastentarhanopettajia on liian vähän suhteessa tarpeisiin (Korkalainen 2009, 13). Lisäksi erityislastentarhanopettaja näkee lapsen monesti vain lyhyen aikaa ja harvoissa tilanteissa (Koivunen & Lehtinen 2014, 10). Näin on erityisesti keltojen kohdalla (Takala 2008, 38).

### 2.3 Kasvatuskumppanuus

Perheen arjen sujuminen, vanhempien hyvinvointi ja lapsen kehitys ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (Määttä & Rantala 2010, 53). Perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden, kun vanhemmat ja kasvatuksen ammattilaiset toimivat kiinteässä yhteistyössä eli kasvatuskumppanuudessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Varhaiskasvatuksen haaste on lisätä ja kehittää päivähoiton ja perheen yhteistyötä, jotta lapsen sosiaalisen kompetenssin eri puolet voidaan tunnistaa. Näin voidaan ymmärtää ulospäin oireilevien ongelmien syitä. (Neitola 2013, 133.)

Kasvatuskumppanuus on hedelmällisintä, kun ammattikasvattajat toimivat perhelähtöisesti. Erityiskasvattajat ovat pitäneet perheiden kohtaamisessa tärkeinä suuntautumista perheeseen, myönteisyyttä, herkkyyttä, joustavuutta ja ystävällisyyttä. Keskeisiä ovat myös tieto lapsen kehityksestä, kyky toimia ohjaavasti vuorovaikutuksessa lapsen kanssa sekä yhteisölliset taidot. (Määttä & Rantala 2010, 157.)

Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan lapsen kasvatusta voidaan tarkastella vuorovaikutusprosessina, johon kuuluvat kaikki kasvatukseen liittyvät ihmiset ja ympäristöt (Suhonen 2008, 48). Ekokulttuurisessa teoriassa puolestaan



tarkennetaan, millaisten mekanismien kautta ympäristö vaikuttaa lapseen ja hänen perheeseensä ja mihin pitäisi ensisijaisesti puuttua, jos lapsen kehityksen edellytyksiä halutaan muuttaa. Arkipäivän toimintatilanteet kotona ja päiväkodissa ovat lapsen olennainen kehitysympäristö. (Määttä & Rantala 2010, 53–57.)

### 3 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS JA SEN HAASTEET

Sosioemotionaalisuutta voidaan tarkastella lapsen kehityksen, vertaissuhteiden ja hyvinvoinnin näkökulmasta (Viitala 2014, 30). Yksi lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tärkeistä vaiheista ajoittuu 3–4 vuoden ikään (Sourander & Aronen 2014; Dunderfelt 2011, 237–238). Vertaiset eli suunnilleen samanikäiset lapset vaikuttavat keskeisesti lapsen identiteetin rakentumiseen. Jo päiväkotikäisillä voi olla ongelmia vertaissuhteissaan (Neitola 2013, 104, 110). Haasteita tulee varsinkin lapsille, jotka käyttäytyvät erityisen aggressiivisesti tai erityisen vetäytyvästi (Pihlaja 2004b, 219).

#### 3.1 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys

Sosiaalinen kehitys tarkoittaa toisaalta vuorovaikutukseen liittyvien taitojen oppimista, toisaalta valmiutta liittyä ryhmiin. Lapsella on synnynnäinen valmius sosiaalisiin siteisiin, ja osana omaa kulttuuriympäristöään hän kasvaa vähitellen yhteisönsä aktiivisesti toimivaksi jäseneksi. Kehityspsykologia jakautuu kahteen pääperinteeseen, jossa kiintymyssuhdeteoria korostaa pienen lapsen ensimmäisen kiintymyssuhteen merkitystä lapsen sosiaalisessa kehityksessä, ja vertaissuhdeteoria taas vertaisten eli suunnilleen samanikäisten roolia. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 116–117.)

Parhaimmillaan lapselle kehittyy sosioemotionaalisia taitoja, jotka auttavat häntä menestymään vertaissuhteissa, mikä puolestaan tukee lapsen hyvinvointia. Lähes kaikessa vuorovaikutuksessa on mukana emotioita eli tunteita. Emotionaalista kompetenssia (omien tunteiden ymmärtäminen ja hallinta sekä toisten tunteiden ymmärtäminen) ja sosiaalista kompetenssia (mm. sosiaaliset taidot, itsesäätely- ja tunnetaidot, itsetunto ja odotukset) onkin vaikea erottaa toisistaan. (Viitala 2014, 30–31.) Lapsen sosiaalinen kehitys on yhteydessä myös ajattelutaitojen, tunne-elämän ja persoonallisuuden kehitykseen sekä turvallisuuden tunteen vakiintumiseen (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 116).

Yksi lapsen tärkeistä kehityksellisistä solmukohdista on 3–4 vuoden ikä (Soulander & Aronen 2014). Erikssonin psykososiaalisen kehitysteorian mukaan lapsi siirtyy noin kolmen vuoden iässä leikki-ikään, jolloin hän alkaa sisäistää ympäristön normeja ja tapoja ja niistä muodostuu lapsen omia psyykkisiä rakenteita. Lapsen ja ulkomaailman välinen vuorovaikutussuhde on monimutkainen ja synnyttää paljon tunteita. (Dunderfelt 2011, 237–238.)

3–5-vuotiaana lapsen mielikuvitus pääsee valloilleen, hän alkaa leikkiä roolileikkejä ja asettua erilaisiin sosiaalisiin asemiin, sekä usein pelätä monia asioita (Juusola 2011, 42–45). Kuuden vuoden ikään asti lapsi on melko itsekeskeinen: vaikka hän tunnistaa erilaisia näkökulmia asioihin, on hänen vaikea käsitellä niitä yhtä aikaa. Kouluikään mennessä lapsella on käsitys omista vahvuuksistaan, uskomuksistaan ja heikkouksistaan. Joukosta erottuvat vahvasti lapset, joiden sosiaaliset taidot kuten esimerkiksi itsehillintä on kehittynyt hitaammin kuin enemmistöllä. (Juusola 2011, 46–47.)

### 3.2 Aggressiivinen tai vetäytyvä käytös

Tuen tarve yleensä ja sosioemotionaaliset haasteet ovat hyvin laajoja ja moninaisia käsitteitä. Määrittelemisen on vaikeaa (Pihlaja, Rantanen, Sonne 2010, 17). Sosioemotionaaliset haasteet jaetaan usein karkeasti toisaalta aggressiiviseen, toisaalta vetäytyvään käyttäytymiseen (Pihlaja 2004b, 219). Käyttäytymisen voidaan myös jakaa ulospäin suuntautuvaan ja sisäänpäin suuntautuvaan. Erityistä tukea tarvitaan, kun käyttäytymistä on esiintynyt pitkään ja toistuvasti, ja sen seuraukset ovat epämiellyttäviä tai vaikeasti hyväksyttäviä lapselle itselleen tai hänen ympäristölleen. Aggressiivista käyttäytymistä pidetään usein ongelmallisimpana. Suurin osa sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista on poikia. (Viitala 2014, 33.)

Sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve voi ilmetä hyvin erilaisena lapsesta riippuen (Viitala 2014, 33). Lapsi voidaan kokea hillittömänä, häiritsevänä ja hyökkäävänä. Lapsi voi myös olla rajaton, eli hänen on hyvin vaikea ottaa vastaan kieltoja. Kun lapsen aggressiivinen toiminta jatkuu pitkään, joutuu sekä

lapsen että vanhempien ja ammattikasvattajien itsetunto koetukselle. Toisaalta sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi voi olla arka, ujo ja vetäytyvä. Hän voi pelätä ottaa kontaktia muihin ihmisiin, olla estynyt, masentunut ja ahdistunut. (Pihlaja 2004b, 219–224.)

Sosioemotionaaliset haasteet ovat usein liitännäisiä lapsen muussa tuen tarpeessa (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013, 26). Esimerkiksi kielnekehityksen vaikeudet vaikuttavat lapsen vuorovaikutukseen vertaistensa kanssa. Jos lapsella on vaikeuksia ymmärtää tai tuottaa kieltä, saatetaan hänet helposti ymmärtää väärin. Lapsen voi olla vaikea keskittyä leikkeihin ja keksiä, miten niitä viedään eteenpäin. Ilman kasvattajan tukea hän voi jäädä leikkiryhmien ulkopuolelle. (Adenius-Jokivuori 2004, 194.)

### 3.3 Vertaiset identiteetin rakennusaineena

Vertaiset ovat henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisisessa tai kognitiivisessa kehityksessä (Salmivalli 2005, 15). Vertaiset tukevat lapsen persoonallisuuden kehitystä ja vaikuttavat ratkaisevasti lapsen identiteetin ja itsearvostuksen muodostumiseen (Neitola 2013, 104). Vertaisten kanssa omaksutaan tietoja, taitoja ja asenteita sekä saadaan kokemuksia, jotka vaikuttavat lapsen sopeutumiseen ja hyvinvointiin pitkälle tulevaisuuteen asti. (Salmivalli 2005, 15.)

Ryhmässä jokaiselle lapselle muodostuu oma paikkansa eli tietty asema, maine ja rooli. Paikka muodostuu lasten keskinäisen vertailun, hyväksynnän ja torjunnan kautta. (Neitola 2013, 105.) Lapset, joilla on matala asema, mukautuvat muiden lasten sääntöihin saadakseen olla mukana leikissä, tai he saattavat vetäytyä tai tulla jätetyiksi ulkopuolelle useita kertoja päivässä. Lapset joilla on korkea asema taas käyttävät päätösvaltaa ja ovat harvoin yksin. (Marjanen ym 2013, 58–59.)

Myös lapset itse asettavat sosiaaliselle kanssakäymiselleen tavoitteita, jotka kuvastavat heidän motivaatiotaan ja kiinnostustaan olla vuorovaikutuksessa

muiden lasten kanssa (Neitola 2013, 102). Sekä vertaiset että vanhemmat vaikuttavat lapsen sosiaalisten taitojen kehitykseen. Vanhemmat säätelevät kasvatustyylinsä mukaisesti lapsen sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta. (Neitola 2013, 111, 129.)

### 3.4 Vertaissuhteiden ongelmat tai puute

Myönteiset kokemukset kavereista ja ryhmässä toimimisesta voivat lieventää kielteisiä seurauksia, jotka aiheutuvat lapsen sosioemotionaalisisista vaikeuksista (Neitola 2013, 104). Vähäisen ystävien määrän, ulossulkemisen ja kiusatuksi tulemisen kasautuminen taas on haavoittava kokemus (Viitala 2014, 163). Sosiaalinen käyttäytyminen ja asema vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti: vihamielisyys että ahdistunut vetäytyminen voivat johtaa vähäiseen suosioon ryhmässä, ja vastaavasti heikko sosiaalinen asema voi lisätä aggressiivista käyttäytymistä ja vetäytymistä. (Neitola 2013, 106.)

Itsekseen viihtyvälle ja sosiaalisesti taitavalle lapselle saattaa riittää pienikin määrä ystäviä. Toisaalta tietynlaiset ystävyysuhteet voivat myös haitata lapsen kehitystä. Epäsosiaalisesti tai negatiivisesti käyttäytyvät ystävät saattavat vahvistaa lapsen kielteisiä vuorovaikutusmalleja ja käytöstä ja siten lisätä lapsen syrjäytymistä. (Neitola 2013, 118–119.)

Lasten vertaissuhteisiin liittyvät ongelmat ovat yleisiä jo päiväkotikäisillä ja voivat kasaantua entisestään kouluikään tultaessa. Laddin mukaan eri tutkimuksissa havaittu torjuttujen lasten määrä on 12–16 prosenttia. (Neitola 2013, 109–110.) Lapsen sosioemotionaaliset vaikeudet voivat joskus olla osaltaan seuraus päiväkodissa koetusta stressistä. Liian suuret ryhmäkoot ja vaihtuvat kasvattajat voivat vaikuttaa kielteisesti lapsen kehitykseen erityisesti, jos lapsella on entuudestaan kehityksen haasteita. (Keltikangas-Järvinen 2012, 127–130; Koivunen 2009, 97.)

## 4 INKLUUSIO JA ERITYISYYDEN RAKENTUMINEN PÄIVÄKODISSA

Päivähoitojärjestelmässämme kaikille lapsille pyritään tarjoamaan vähiten segregoiva eli vähiten eriytynyt päivähoidon muoto (Viitala 2014, 24). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa linjataan, että mahdollinen erityinen tuki järjestetään lähtökohtaisesti yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36). On huomattava, että osan lapsista katsotaan hyötyvän erityisryhmästä tai integroidusta ryhmästä, joissa heille on tarjolla enemmän tukea ja resursseja (Viitala 2014, 24; Pihlaja 2009, 152).

Lapsi nähdään nykyään yhä useammin kokonaisuutena, josta tuen tarve on vain yksi ominaisuus (Pihlaja 2006, 12). Taustalla elää kuitenkin yhä vahvana erityiskasvatuksen kehityspsykologiaan nojaava perinne (Viitala 2008, 23–25). Erityiskasvatusta on kritisoitu siitä, että ”normaalista lapsesta” voi tulla ahdas määritelmä, jonka ulkopuolelle jäävät lapset voidaan luokitella epänormaaleiksi. (Viitala 2008, 23–25.)

### 4.1 Inklusio, osallisuus ja yhteisöllisyys

Inklusiivisuus on ihmisten tasa-arvoon liittyvä arvosidonnainen ilmiö ja prosessi kohti maksimaalista osallisuutta. Inklusiivisissa kaikkien lasten esteet leikkiä, oppia ja osallistua minimoidaan. Päiväkodissa rakennetaan yhteisöllisyyttä, jossa kaikkien osallisuutta ja hyviä vuorovaikutussuhteita pidetään tärkeinä. (Viitala 2014, 24.) Inklusiivisuuden ja osallisuuden voidaan katsoa kuuluvan sekä ekologiseen että ekokulttuuriseen lähestymistapaan, jotka painottavat kaikkien osallisten keskinäistä vuorovaikutusta ja asioiden kontekstisidonnaisuutta. (Määttä & Rantala 2010, 53–57.)

Sosiaalisella osallisuudella on erilaisia määritelmiä, ja sitä käytetään toisinaan synonyymina sosiaaliselle inklusiolle ja sosiaaliselle integraatiolle. Sosiaalisen osallisuuden voidaan kuitenkin katsoa kuvaavan erityisesti lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita, vertaisryhmältä saatua hyväksyntää sekä lapsen omaa

hyväksytyksi tulemisen kokemusta. (Viitala 2014, 26–27.) Lapsen kokema sosiaalinen osallisuus on tärkeää hänen hyvinvoinnilleen (Viitala 2014, 163).

Inklusiivisuuteen ja osallisuuteen liittyvä yhteisöllisyys on noussut yhä tärkeämmäksi teemaksi varhaiskasvatuspalveluiden, kuten muidenkin koulutuspalveluiden kehittämisessä (Koivula 2013, 19). Yhteisöllisyys voidaan määritellä ihmisen tunteeksi yhteisöön kuulumisesta sekä ryhmän jäsenten keskinäisestä tunteesta yhteen kuulumisesta ja merkityksestä toisilleen (Koivula 2013, 20). Lähtökohtia ovat avoimuus, keskustelevuus, sopiminen ja toisten kunnioittaminen (Eskel & Marttila 2013, 76).

#### 4.2 Inklusion toteutuminen päiväkodissa

Inklusiivinen kasvatus on ratkaisevassa asemassa, kun vastataan lasten sosioemotionaalisiin tarpeisiin (Viitala 2014, 166). Vaikka päivähoitojärjestelmämme on menossa inklusiiviseen suuntaan, jäi Viitalan tutkimien kasvattajien toiminnan inklusiivisuus usein puutteelliseksi. Jotkut sosiaaliemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista joutuivat toistuvasti ulossuljetuiksi. Heidän päiväkotiryhmissään pitkäjänteinen, koko ryhmään kohdistuva sosiaalisen osallisuuden ohjaaminen oli vähäistä, ja kasvattajat puuttuivat lähinnä lasten välisiin akuutteihin konflikteihin. Viitalan väitöksen yläotsikko ”Jotenkin häiriöks” on kuvaava: lapsia, joilla on sosioemotionaalisia haasteita, kuvataan monessa yhteydessä kielteisin käsittein. Viitala kuitenkin toteaa, että hänen haastattelemansa kasvattajat kuvasivat sekä lasten hyviä puolia että heidän haasteitaan. (Viitala 2014, 13, 163, 166.)

Inklusio on laaja ja moniulotteinen käsite, ja sen toteutuminen edellyttää jokaisen sen osa-alueen toimimista: kaikille yhteisiä palveluita, osallisuutta, emotionaalisia asenteita ja suvaitsevaisuutta, ammatillisia taitoja ja tietoja, yhteistä opetussuunnitelmaa ja resursseja (Pihlaja 2009, 146–147). Lisäksi päiväkodin jokaisen kasvattajan tulee hyväksyä inklusio (Takala 2008, 38). Voidaankin katsoa, että suomalainen erityisvarhaiskasvatus on vasta tietyssä vaiheessa inklusioprosessia. (Viitala 2014, 24.)

### 4.3 Erityisyyden rakentuminen ja sen kritiikki

Erityiskasvatuksen perinne nojaa vahvasti lääketieteen antamiin diagnooseihin ja niihin perustuviin, yksilöpatologisoiviin kuntoutusmenetelmiin. Erityiskasvatus pohjautuu myös kehityspsykologian tuottamiin käsityksiin lapsen normaalista kehityksestä (Viittala 2008, 23–25). Erityisopetuksen arkeen kuuluvat luokittelu ja nimeäminen. Niiden perimmäinen tarkoitus on palvella lasten tarpeita ja toisaalta luoda järjestystä sekavalta tuntuvaan maailmaan. (Moberg & Vehmas 2010, 57–60.) Luokittelu ja nimeäminen saattavat kuitenkin johtaa erilaisuuden ja kielteisten piirteiden korostamiseen (Moberg & Vehmas 2010, 60). Tämä voi leimata lapsen ja johtaa hänen identiteettinsä kehittymiseen stereotyyppien mukaiseksi (Määttä & Rantala 2010, 39–40).

Nykyään lapsi nähdään yhä useammin kokonaisuutena, josta tuen tarve on vain yksi ominaisuus (Pihlaja 2006, 12). Tämä liittyy 1960-luvulla vammaiskeskustelussa alkaneeseen voimakkaaseen kritiikkiin vammaisuuden lääketieteellistä selitysmallia kohtaan, joka on kiinnittänyt huomiota siihen, että yhteiskunnalliset järjestelyt ja asenneilmapiiri estävät vammaisten henkilöiden sosiaalista osallistumista (Moberg & Vehmas 2010, 50–51).

Varhaiskasvatuksessa lasten tukemisen mallia pidetään asiakirjasta ja viranomaisesta riippuen joko kaksi- tai kolmiportaisena. Kolmiportainen malli on käytössä esi- ja perusopetuksessa ja se mainitaan varhaiskasvatuslain valmistelussa. (Brandt 2016; Opetusministeriö 2007, 56; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 46.) (ks. luku 2.2)

Eroa mallien välillä voidaan pitää termistöerona. Se voi kuitenkin vaikuttaa siihen, suhtaudutaanko kaikkiin lapsiin samalla tavalla vai tuotetaanko kaksiportaisessa mallissa kenties tahattomasti ”erityisyyttä” siinä kuvattua varsinaista tukea saaville lapsille. Kolmiportaisessa mallissa puolestaan jokainen lapsi nähdään tuen kohteena. Hallituksen esitykseen varhaiskasvatuslaista on kirjattu, että varhaiskasvatuksen tavoitteiden ajantasaistamisen tavoitteena on vahvistaa lapsen syrjimättömyyttä, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (Hallituksen esitys 341/2014, 10).



Päiväkodin kasvattajien lapsista käyttämällä kielellä, toiminnalla ja toiminnan taustalla vaikuttavilla asenteilla on suuri vaikutus lasten identiteetin kehitykseen. Kasvattajan ihmiskäsitys, arvot ja etiikka heijastuvat lapseen suoraan ja välillisesti (Marjanen ym. 2013, 67). Kasvattajien asennoituminen haastavasti käyttäytyviin lapsiin vaikuttaa myös siihen, miten muut lapset suhtautuvat näihin. Jos aikuinen jatkuvasti julkisesti ojentaa muiden lasten torjumaa lasta, syvenee lapsen kielteinen leima. (Marjanen ym. 2013, 67.)

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opinnäytetyöni tarkoitus on kuvailla menetelmiä ja konkreettisia keinoja, joita erityislastentarhanopettajat käyttävät sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteiden tukemiseen päiväkodin arjessa.

Tutkimuskysymykset:

Kun erityislastentarhanopettajat tukevat erityistä tukea tarvitsevaa lasta tämän vertaissuhteissa, miten he toimivat

- lapsen kanssa?
- lapsen vertaisten kanssa?
- järjestäessään toimintaympäristöä?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Kohderyhmä ja tutkimusympäristö

Tutkimukseni kohderyhmä ovat erityislastentarhanopettajat. Päiväkodin henkilökunnasta erityislastentarhanopettajilla on koulutuksensa ja työnkuvansa puolesta eniten tietoa ja kokemusta sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevista lapsista (ks. Lastentarhanopettajaliitto 2007, 6–7).

Tutkimukseen osallistuneet erityislastentarhanopettajat toimivat helsinkiläisissä päiväkodeissa (yksi muualla Uudellamaalla) ja edustavat monipuolisesti erilaisia ryhmiä ja toimenkuvia. Osalla on oma päiväkotiryhmä, osa toimii kiertävänä tai resurssierityislastentarhanopettajana. Ryhmät vaihtelevat niin sanotusta tavallisesta ryhmästä erityiseen ryhmään. Helsingin kaupungin varhaiskasvatusvirasto on myöntänyt minulle tutkimusluvan kyselyn tekemiseen.

Kyselyyn valikoituneet erityislastentarhanopettajat työskentelevät 3–6-vuotiaiden lasten parissa. Siten tutkimukseni välillinen kohderyhmä ovat 3–6-vuotiaat lapset. Halusin tietoa sellaisten lasten tukemisesta, joilla on sosioemotionaalisia haasteita, koska heidät leimataan monesti kielteisesti (Viitala 2014, 13). Toinen peruste on se, että varhaiskasvatuksessa lisätukea tarvitsevat useimmin lapset, joilla on sosioemotionaalisia tai kielellisiä haasteita (Korkalainen 2009, 10). Vaikka omassa aineistossani kuuluu aikuisten ääni, pidän lapsen näkökulman kuulemista keskeisenä varhaiskasvatuksessa. Erityislastentarhanopettajat käsittelevät vastauksissaan osaltaan sitä, miten lasta voidaan paremmin kuulla.

Keskityn lasten tukemiseen heidän vertaissuhteissaan eli suhteissa muihin lapsiin päiväkodin arjessa, koska lasten kokemukset vertaisten kanssa vaikuttavat keskeisesti lasten hyvinvointiin (Salmivalli 2005, 15).

## 6.2 Tutkimusmenetelmä

Laadullinen tutkimus pyrkii tutkimaan todellista elämää ja sisältää ajatuksen, että todellisuus on monimutkainen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 156). Tutkimusotteeni on laadullinen eli pyrin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja kuvaamaan sitä rikkaammin, kuin määrällinen aineisto mahdollistaisi (ks. esim. Kananen 2014, 19). Teen tutkimukseni teoriaohjautuvasti. Teoriaohjautuvan analyysin voi ajatella olevan aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin väli-muoto. Teoriaohjautuvassa analyysissä käytetään abduktiivista päättelyä eli tutkijalla on teoreettisia johtoajatuksia ja kytkentöjä, mutta myös aineisto ohjaa analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–97.)

Keräsin aineistoni kyselylomakkeella, jonka kysymyksiin annettiin avovastaukset. Päädyin kyselylomakkeeseen teemahaastattelun sijasta, koska töihinsä tiukasti sidottujen erityislastentarhanopettajien oli helpompi löytää aikaa kyselyn täyttämiseen kuin teemahaastatteluun. Huolellisesti suunnitellulla kyselylomakkeella voidaan kerätä tietoja tosiasioista, toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista, uskomuksista ja mielipiteistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 197–198). Kyselylomakkeella vastaajilla on myös haastattelua enemmän aikaa harkita sanomaansa, ja haastattelijan tahattomalta johdattelulta sekä kirjausvirheiltä vältytään.

Analyysimenetelmäni oli laadullinen sisällönanalyysi, jolla voin analysoida aineistoa systemaattisesti. Sisällönanalyysissä teemoittelua pidetään toisinaan vasta aineiston järjestämisenä, josta tulisi seurata johtopäätösten tekeminen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–93, 103–104.) Koska tutkimukseni tarkoitus on olla kuvaileva, oli aineiston jäsentely ja sen perusteltu esittäminen kuitenkin riittävä.

Tutkimuksen tekeminen sisältää aina tutkijan tulkintaa – alkaen siitä, mitä taustakirjallisuutta hän valitsee ja mitä hän tiedonantajiltaan päättää kysyä. Tässä tutkimuksessa varhaiserityiskasvatukseen liittyvää ajatteluani ohjasivat osaltaan teoreettiset kirjallisuusvalinnat, ennen kaikkea Viitalan väitöskirja sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista (2014), Pihlajan toimittamat ja kirjoitta-

mat teokset ja artikkelit varhaiserityiskasvatuksesta, Alijoen ym artikkeli erityispedagogiikasta (2013) sekä Marjasen, Marttilan ja Varsan toimittama teos yhteisöllisyydestä (2013). Kysymyksenasetteluani taustoittivat myös omat kokemukseni päiväkodeista sekä keskustelut lukuisien varhaiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen ammattilaisten kanssa.

### 6.3 Aineiston kerääminen

Lähetin Webropol-kyselylomakkeen (ks. Liite) sähköpostilla kahdeksalle erityislastentarhanopettajalle. Erityislastentarhanopettajat täyttivät kyselyn valitsemallaan ajallaan kukin itsenäisesti syys–lokakuussa 2015. Ennen kyselyn lähettämistä olin pyytänyt testivastaukset kahdelta muulta kasvatustieteen ammattilaiselta ja työstänyt lomaketta eteenpäin heiltä saamieni arvokkaiden kommenttien pohjalta.

Kysymyslomake sisälsi neljä kuvitteellista tilannetta päiväkodin arjesta. Kahdessa tilanteessa päähenkilönä oli sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi, joka reagoi ulospäin (aggressiivinen käytös). Näille lapsille annoin nimiksi Siiri ja Akseli. Kahdessa muussa tilanteessa oli lapsi, joka reagoi sisäänpäin (vetäytyvä käytös). Nämät lapset nimesin Veetiksi ja Klooraksi. (ks. luku 2.2) Lomakkeen tilanteista osa oli aikuisjohtoisia tuokioita ja osa lasten vapaata leikkiä, koska päiväkodin arki sisältää näitä molempia ryhmän vuorovaikutustilanteita.

Pyysin vastaajia kuvaamaan, miten he kyseisissä tilanteissa tukisivat sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevan lapsen vertaissuhteita, ja toisaalta miten he pidemmällä aikavälillä tukisivat lapsen vertaissuhteita. Rakensin tilanteet nojaten opinnäytetyöni teoriakirjallisuuteen. Ammensin myös aineksia omasta kokemuksestani päiväkodeista.

Aluksi tarkoitukseni oli analysoida myös erityislastentarhanopettajien arvoja ja asenteita, mikä mainitaan kyselylomakkeen esipuheessakin. Aihe kuitenkin jäi pois lopullisesta analyysistä ja raportista, koska rajaukset olivat tarpeen.

## 6.4 Aineiston analyysi

Käytin kyselyaineistoni analysointiin laadullista sisällönanalyysia. Laadullisessa analyysissä prosessi etenee siten, että tutkija päättää ensin, mikä häntä aineistossa kiinnostaa, ja merkitsee aineistosta siihen kuuluvat asiat. Sen jälkeen hän erottaa aineistosta merkityt asiat ja luokittelee tai teemoittaa ne. Lopuksi hän kirjoittaa yhteenvedon. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–92.)

Minua kiinnostivat aineistossani teoriakirjallisuudessa esiin nousseet hyvään pedagogiikkaan ja vertaissuhteisiin liittyvät aiheet. Toisaalta luin tekstejä avoimin mielin lukitsematta teemoittelua ennalta määrättyyn kaavaan. Merkitsin värikoodeilla ja muistisanoilla alustavasti oleellisilta vaikuttavat asiat ja aiheet. Valitsin aiheita, joista kaikki tai monet vastaajat kirjoittivat.

Seuraavilla lukukerroilla korjasin, vahvistin ja täydensin merkintöjäni ja erotin lausahdukset omiin tiedostoihinsa. Erottelin tiedostoja muun muassa kunkin kyselylomakkeessa kuvatun lapsen mukaan sekä jaottelulla aggressiivisesti käyttäytyvät – vetäytyvästi käyttäytyvät lapset. Työstin erilaisia muistioita ja luokittelutapoja, kunnes minulle vahvistui käsitys lausahduksien pohjalta abstrahoitavista alustavista teemoista. Näitä teemoja oli vielä hyvin monia, ja niistä tuli tutkimukseni alateemoja tai niiden osia. Kokosin sen jälkeen alateemat yläteemoiksi, joita tuli kuusi kappaletta.

Teemoittelun rinnalla työstin tutkimuskysymyksieni pohjalta hahmottuvaa tutkimuksen jäsenystä. Tutkimuskysymykset ja jäsenyys muuttuivat molemmat hieman matkan varrella. Päädyin esittämään tutkimuskysymykset ja tulokset kolmijaolla, jossa yksi osa kuvaa erityislastentarhanopettajien toimintaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa, toinen toimintaa lapsen vertaisten kanssa ja kolmas toimintaympäristöä. Tuloksia kirjoittaessani kävin vuoropuhelua teemojen ja teoriakirjallisuuden välillä. Tätä vuoropuhelua olen kirjoittanut auki pohdintalukuun.

Seuraavassa esitän kaksi esimerkkiä analyysin välivaiheista.

### Analyysi Klaara: vetäytyvästi käyttäytyvä

Kyselylomake: ”Iltapäivällä ryhmän aikuiset ohjaavat lapset pelaamaan pienryhmissä lautapelejä. Klaara, joka viihtyy yleensä yksin rakenteluleikkiensä parissa, ei taaskaan suostu tulemaan pöytään, vaan vetäytyy hiljaisena seinän viereen ja katsoo pois päin. Maanittelut eivät auta, ja jos Klaara yritetään hakea, lyhistry hän maahan kuin yrittäisi kadota.

Mitä tässä tilanteessa pitäisi mielestäsi tehdä, kun ajattelet, että tuet Klaaran suhdetta muihin lapsiin?”

Asiat/alateemat:

Sanoittaminen

Hidas eteneminen

Pienryhmätoiminta

Rohkaisu, kannustus, kehu, myönteinen palaute

Vahvuuksien esille tuominen

Aikuinen auttaa leikin alussa ja aikana

Lapselta kysyminen tunteista ja toiveista

Yhdessä tekeminen, lasten osallistaminen, muiden lasten pyytäminen apuun, muiden lasten kehuminen kaveruudesta

Mallittaminen

Ennakointi

Lähiohjaus, läsnäolo, myös fyysisesti

Vastaukset:

1 Mikäli olisin Klaaralle tuttu ryhmän kasvattaja **istuisin lattialle hänen viereensä** ja **kysyisin mitä hän ajattelee** tai tuntee juuri nyt? Mikä olisi hänelle juuri tässä tilanteessa tärkeää? tai kysyisin mitä hän tuntee tarvitsevansa? **Sanottaisin** ääneen hänen mahdollista tunnettaan pelko/jännittäminen/jokin muu ja sanoisin että haluan tukea ja auttaa häntä. **Silittäisin ja olisin läsnäoleva aikuinen.**

2 **Selvittää miksi** Klaara ei halua tulla mukaan. Ehkä joku lapsi menisi mielummin Klaaran kanssa rakentelemaan, Klaara vois itse vaikuttaa siihen kuka hänen kanssaan tulisi.

3 Ohjaisin ehkäpä toisen tai pari kaveria Klaaran luokse ja **auttaisin löytämään yhteistä tekemistä**. Voisihan lautapeliä pelätä lattiallakin. En vaatisi hirveän pitkää aikaa tai nopeaa toiminnan muutosta Klaaralta, mutta **kannustaisin ja rohkaisisin** sekä **"hyvää selän takana puhuen"** toisin muille esiin Klaaran innostuksen rakenteluleikkeihin. Voisihan pelituokio jatkua rakenteluna.

TAULUKKO 1. Kiinnostavien asioiden merkitseminen värikoodeilla. Vetäytyvästi käyttäytyvään Klaaraan liittyvän muistion osa.

<u>Vetäytyvästi käyttäytyvät lapset</u>	
Yläteemat	Alateemat
1 Lähiohjaus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- henkinen ja fyysinen läsnäolo</li> <li>- ennakointi</li> <li>- spontaani tai organisoitu pienryhmätoiminta</li> <li>- hidas, asteittainen eteneminen</li> <li>- menetelmät: <ul style="list-style-type: none"> <li>o mallintaminen</li> <li>o sanoittaminen (tunteiden ja vuorovaikutustilanteiden)</li> <li>o lapsen mukaan meneminen leikin käynnistämiseen ja leikkiin, leikkitojen harjoittelu yhdessä</li> </ul> </li> </ul>
2 Kannustaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kannustaminen</li> <li>- rohkaiseminen</li> <li>- kehuminen</li> <li>- myönteinen palaute</li> <li>- myönteinen vahvistaminen</li> <li>- vahvuuksien tuominen esille</li> <li>- muiden lasten kehuminen kaveruudesta</li> </ul>
3 Lapsilähtöisyys ja sensitiivisyys	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lapselta kysyminen tunteista ja toiveista</li> <li>- lasten osallistaminen (liittyy myös yhteisöllisyyteen)</li> <li>- muiden lasten pyytäminen apuun</li> <li>- lapsen toiveet ja mieltymykset toiminnan suuntaajana</li> <li>- lapsen aloitteisiin mukaan meneminen</li> <li>- havainnointi</li> </ul>
4 Yhteisöllisyyden tukeminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yhteisleikki</li> <li>- yhteenkuuluvuudentunteen, yhteisyyden rakentaminen</li> <li>- ryhmähenki, me-henki</li> <li>- kaverisuhteiden tukeminen</li> </ul>

TAULUKKO 2. Vetäytyvästi käyttäytyviin lapsiin liittyvien alustavien yläteemojen ja alateemojen hahmottelua.



## 7 TULOKSET

Erityislastentarhanopettajat kuvaavat menetelmiä ja konkreettisia keinoja tukea sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevia lapsia päiväkodin vertaissuhteissa. Jaan tulokset tutkimuskysymysten mukaisesti erityislastentarhanopettajien tukeen sen tarpeessa olevalle lapselle, heidän toimintaansa vertaislasten kanssa sekä toimintaympäristön rakentamiseen. Jaottelu on teoreettinen, ja monet teemoista liittyvätkin kahteen tai kolmeenkin osioon. Siksi tulosluvun alaluvut eivät noudata suoraan yläteemajakoa.

Tuloksissa esiintyvät Klaara, Akseli, Siiri ja Veeti ovat kysymyslomakkeen kuvitteelliset päiväkotilapset, jotka tarvitsevat sosioemotionaalista erityistä tukea. Klaara ja Veeti edustavat vetäytyvästi käyttäytyviä lapsia, Akseli ja Siiri puolestaan aggressiivisesti käyttäytyviä lapsia. Lainaukset ovat otteita kyselyyn osallistuneiden erityislastentarhanopettajien vastauksista.

Koostan vastaukset kuuteen yläteemaan, jotka sisältävät useita alateemoja. Joissain vastauksissa on nähtävissä eroja yhtäältä aggressiivisesti käyttäytyvien lasten ja toisaalta vetäytyvästi käyttäytyvien lasten tukemisen välillä, mutta suurimmaksi osaksi toiminnassa on samat peruseriaatteet.

Ensimmäinen yläteema on lähiohjaus, jonka alateemoja ovat läsnäolo, havainnointi ja tuki, ennakointi, mallintaminen, sanoittaminen, struktuuri sekä pienryhmätoiminta. Leikkimisen osalta erikseen mainitaan leikkitaitojen harjoittelu yhden lapsen kanssa tai pienryhmässä sekä aikuisen tuki leikin aloittamisessa ja kulussa. Toiseen yläteemaan, kannustamiseen, kuuluu kannustamisen lisäksi rohkaiseminen, kehuminen, myönteinen vahvistaminen ja lapsen vahvuuksien tuominen esille. Kolmas yläteema on dialogisuus ja pedagoginen herkkyyden, jonka alateemoja ovat hitaasti eteneminen, lapsen kuuleminen, lapsen aloitteisiin reagoiminen, lapsen mieltymykset ja kiinnostuksen kohteet toimintaa ohjaamassa, yksilöllisyys, ikätasoisuus ja havainnoiminen.

Neljäs yläteema on leikki ja yhteisöllisyys, johon kuuluvat tutustuminen, kaverisuhteiden tukeminen, leikki- ja peliroolien tasaisuus, erilaisuuden hyväksyminen, myönteinen vuorovaikutus sekä me-henki. Viides yläteema on rajojen asettaminen, johon kuuluvat sääntöjen noudattaminen, kiellot ja pysäytykset sekä lasten kanssa yhdessä sovittavat säännöt. Kuudes yläteema on kasvatuskumppanuus perheiden kanssa, jossa alateemoja ovat vertaisten tapaaminen päiväkodin ulkopuolella sekä myönteinen vahvistaminen ja vahvuuksien esiintuominen myös kotona.

## 7.1 Erityislastentarhanopettajien tuki sosioemotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle

Erityislastentarhanopettajien kuvailusta antamastaan tuesta lapsen vertaissuhteisiin liittyvissä tilanteissa olen koostanut kolme yläteemaa: lähiohjaus, kannustaminen sekä dialogisuus ja pedagoginen herkkyyys.

### 7.1.1 Lähiohjaus

Yläteema lähiohjaus nousee keskeisimmäksi erityislastentarhanopettajan vastauksissa. Siihen liittyviä alateemoja nostavat esille kaikki vastaajat. Lähiohjaus on keskeistä sekä aggressiivisesti että vetäytyvästi käyttäytyvien lasten tukemisessa, vaikka saakin osittain hieman erilaisia painotuksia. Kaikessa lähiohjauksessa vastaajat korostavat aikuisen kasvattajan keskeistä roolia lasten vertaissuhteiden säätelyssä.

Vastaajat kuvaavat lähiohjausta kasvattajan henkisenä ja fyysisenä läsnäolona. Aikuinen auttaa leikin käynnistämisessä ja leikin kulussa; aikuinen on lähellä, havainnoi ja tukee, jos lapsen on vaikea esimerkiksi keskittyä ohjattuun ryhmätoimintaan. Tilanteiden ennakointi on oleellista.

Akseli ei malta istua paikallaan aamupiirissä vaan kävelee ympäriinsä, juttelee ja koskettelee toisten lasten käsissä olevia leluja. Vastaaja:

Ehkä ennakoisin tilannetta, jos näin on jo tapahtunut useasti ennenkin. Ennakoinnilla tarkoitan sitä, että olen lähiohjaamassa Akselin tuleamista lasten kokoukseen ja ehkäpä yhdessä katsomassa muiden leluja. Samalla voidaan ihailia mitä muilla on ja Akseli voi näyttää omaansa. Mallitan toimintaa ja sanoitan tilannetta, toiselle sanon "näytäpä" , Akselille "katsopa, onpa mukavaa kun toinen antaa katsoa".. sekä tuen oman paikan "löytämistä" ja siihen istahtamista.

Menetelminä lasten lähiohjauksessa vastaajat mainitsevat toiminnan mallintamisen esimerkiksi kuvien avulla, tunteiden ja vuorovaikutustilanteiden sanoittamisen sekä leikkitaitojen harjoittamisen yhdessä aikuisen ja muiden lasten kanssa. Myös spontaanisti tai suunnitellusti organisoitu pienryhmätoiminta tai leikkiminen vain yhden lapsen kanssa auttaa lasta vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa.

Klaara leikkisi mieluiten vain yksin rakenteluleikkiä.

Jos se on rakenteluleikki, niin menisin itse siihen muutaman lapsen kanssa mukaan. Sanoittaisin leikkiä ja toisten lasten tekemisiä. Mikäli Klaara jumiutuisi muiden mukaantulosta, juttelisin leikin lomassa ja ehdottaisin "Klaara, löytäisitkö sinä ison palikan Maijan tekemään torniin?" Liittäisin puheen avulla Klaaran mukaan porukkaan.

Veeti jää yksin päiväkodin pihalla ja katsoo kaihoten toisten lasten jalkapallopelejä.

Menisin ryhmän kasvattajana lapsen viereen ja juttelisin hänen kanssaan "mitä hän ajattelee ja toivoo?". Sanottaisin ääneen hänen mahdollista toivettaan leikkikaverin saamisesta ja auttaisin konkreettisesti leikkikaverin saamisessa. Tarvittaessa olisin mukana myös leikin alussa, jotta leikki pääsee hyvin alkuun.

### 7.1.2 Kannustaminen

Useimmat erityislastentarhanopettajat korostavat lapsen kannustamista ja rohkaisemista, erityisesti vetäytyvästi käyttäytyvien lasten tukemisessa. Jos kyseessä on vuorovaikutuksesta ja yhteisleikistä vetäytyvä lapsi, voi aikuinen vii-

saasti rohkaisemalla saada hänet vähitellen muiden lasten pariin. Toisaalta esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi tarvitsee runsaasti myönteistä, kannustavaa palautetta.

Klaara ei halua hakeutua muiden lasten seuraan.

Aikuisen tuella ja rohkaisulla on suuri merkitys siinä, että lapsi lähtee mukaan toimintaan. Ketään lasta ei tietenkään saa pakottaa mukaan mihinkään toimintaan. Aikuinen voi rohkaista lasta osallistumaan mukaan pienissä erissä.

Vastaajien mukaan lasta tulee aina kehua onnistumisista – myönteinen vahvistaminen on tärkeää sosiaalisia taitoja opeteltaessa. Aggressiivisesti käyttäytyvää lasta rohkaistaan toimimaan aikuisen antaman myönteisen mallin mukaan, kuitenkin lapsen omista lähtökohdista käsin. Lapsen vahvuudet tulee tuoda esille sekä lapselle itselleen että muille lapsille.

Siiri juoksee innoissaan palloleikkiin, riistää pallon väkisin itselleen ja tönii muita lapsia. Hän on taitava tekemään maaleja, mutta ei suostu luopumaan pallosta, mikä suututtaa muita.

Siirin innokkuus pitäisi yrittää kääntää vahvuudeksi. Siirin kanssa voisi etukäteen sopia, että mukana oleva aikuinen laskee kuinka monta kertaa Siiri saa syötettyä pallon jollekin toiselle lapselle. Joka kerta näin tehtyään, kannustus ja kehu!

### 7.1.3 Dialogisuus ja pedagoginen herkkyys

Vastaajien mukaan tukea tarvitsevan lapsen kanssa edetään hitaasti ja pienin askelin, lasta kuullen ja kuunnellen, menemällä mukaan lapsen aloitteisiin, ei pakottaen tai painostaen. Lapset tulee huomioida yksilöllisesti ja ikätasoisesti. Lapsen toiveiden, mieltymysten, motivaation ja kiinnostuksen kohteiden tulee ohjata toimintaa. Tärkeään asemaan nouseekin lasten havainnoiminen. Erityisesti vetäytyvästi käyttäytyvien lasten kohdalla vastaajat kysyvät lapselta hänen tunteistaan ja toiveistaan ja yrittävät ymmärtää lapsen tarkoitusta.

Klaara ei tule mukaan yhteiseen lautapelihetkeen ja lyyhistyy maahan, kuin yrittäisi kadota.

Aikuinen menee Klaaran luo ja juttelee hänen kanssaan ja yrittää selvittää, minkä takia Klaara ei halua tulla mukaan.

Akseli kuljeskelee aamupiirissä omia aikojaan jutellen ja kosketellen muiden lasten leluja. Kieltämisen sijasta erityislastentarhanopettaja tukee Akselin pyrkimystä hakeutua muiden lasten seuraan. Samalla hän toimii myönteisesti vahvistaen (ks. luku 7.1.2).

Kun Akseli hakee kontaktia muihin lapsiin juttelemalla ja koskemalla heidän leluihinsa, se tarkoittaa, että Akseli on kiinnostunut muista ja haluaa liittyä muiden joukkoon. Sitä pitäisi tukea, eikä osoittaa Akselin tehneen väärin poistamalla hänet tilanteesta omalle paikalleen. Tästä Akseli suuttuikin.

## 7.2 Erityislastentarhanopettajien toiminta vertaislasten kanssa

Erityislastentarhanopettajien toiminnasta vertaislasten eli muiden päiväkotiryhmän lasten kanssa olen koostanut yläteemat leikki ja yhteisöllisyys sekä kannustaminen. Kannustaminen liittyy myös lähiohjaukseen (ks. luku 7.1.2).

### 7.2.1 Leikki ja yhteisöllisyys

Kysymyslomakkeen kysymykset käsittelevät lasten välistä vuorovaikutusta yhteisen leikin, pelaamisen ja keskustelun kautta. Vastaajat pitävät lasten yhteisleikin ja muun yhteisen tekemisen tukemista päiväkodissa keskeisenä.

Aikuisen mukanaolo auttaa lasta jonka on vaikea yksin olla porukassa tai jonka leikki-aidot eivät riitä leikkiin liittymiseen tai leikissä mukana pysymiseen. Paljon aikuisen ohjaamia yhteisleikkejä ja tilanteita, joissa kaikkia tarvitaan. Klaaran kohdalla antaisin mahdol-

lisuuden valita mitä haluaisi tehdä ja kenen kaverin kanssa. Pienessä porukassa on helpompi aloittaa. Vuorovaikutusleikkikerhossa harjoitellaan turvallista yhdessä oloa ja toimimista aikuisen johdolla.

Klaara ei halua tulla pienryhmittäiseen lautapelihetkeen, vaan vetäytyy nurkkaan ja lyyhistyy maahan, jos hänet yritetään hakea.

Mikäli ryhmässä on esim. lattiapalapelejä niin voisin ottaa sellaisen toisen lapsen kanssa ja rakentaa sitä Klaaran lähellä ja pikkuhiljaa osallistuttaa kuin vahingossa mukaan.

Yhteisöllisyys päiväkotiryhmässä on tärkeää. Siihen liittyy tutustuminen, kaverisuhteiden tukeminen, leikki- ja peliroolien tasaisuus, erilaisuuden hyväksyminen, myönteinen vuorovaikutus ja me-henki.

Siiri pitäisi pallon vain itsellään pallopelissä ja tönii muita pois. Vastaaja keskustelisi lasten kanssa yhdessä pelistä.

Loppuratkaisu tukee toisen ymmärtämistä ja erilaisuuden hyväksymistä sekä antaa mallin siihen miten kaikki voivat leikkiä sovussa ja yhdessä.

Yhteisöllisyyttä on rakennettava, ja rakentamiseen osallistuvat niin kaikki lapset kuin työntekijätkin.

Lastenkokouksissa keskustelua kaveruudesta. Miltä hyvä kaveruus tuntuu itsestä (missä tuntuu, miltä tuntuu, mitähän silloin oikein tapahtuu).

Ryhmän kasvattajana pohtisin muiden työntekijöiden kanssa, kuinka voisimme ylipäättänsä vahvistaa lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta, ryhmähenkeä ja kaveruussuhteita. Pohtisimme asiaa päivän eri tilanteiden kannalta.

### 7.2.2 Vertaisten kannustaminen

Sen ohella, että vastaajat kannustavat erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta, he kannustavat muita lapsia kaveruuteen, kun joku lapsi uhkaa jäädä leikkien ulko-

puolelle. Niin erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta kuin vertaisiakin kehuaan yhteisleikin onnistumisesta.

Veeti ei uskalla mennä muiden pallopeleihin mukaan, vaikka pitää jalkapallosta ja pelaa sitä vapaa-ajalla siskonsa kanssa.

Jos joku lapsi tekee pienenkin lähentymisaloitteen Veetiä kohti, sen huomiointi ja kehuminen.

Erityislastentarhanopettajat tuovat lapsen vahvuuksia esiin toistenkin nähtäväksi.

Voisin ottaa hänet aluksi seuraaman tilannetta ja kertoa muille lapsille että Veeti tuntee pelin ja osaa pelata ko. peliä. Sitten tilanteen ollessa otollinen puhuisin Veetin peliin mukaan vaikka yhdessä aikuisen kanssa.

"Hyvää selän takana puhuen" toisin muille esiin Klaaran innostuksen rakenteluleikkeihin.

Vahvuuksia voi tuoda esille myös muissa kuin haasteita aiheuttavissa tilanteissa kuten aamupiirissä levottoman Akselin kohdalla.

Ryhmän lapsista eri tilanteissa otetut valokuvat ja lasten piirustukset esillä ja niiden yhteinen tutkiminen.

### 7.3 Erityislastentarhanopettajien kuvaus toimintaympäristöstä

Erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta tukee hänen tarpeidensa mukaan rakennettu toimintaympäristö. Erityislastentarhanopettajien vastauksissa toimintaympäristön struktuuri ja rajojen asettaminen tulevat esille aggressiivisesti käyttäytyvien lasten tukemisessa. Struktuuri kuuluu yläteeman lähiohjaus alle, jota käsittelemme luvussa 7.1.1. Struktuuri kuitenkin kuvaa myös toimintaympäristön järjestämistä. Lisäksi luen kotien kanssa tehtävän kasvatuskumppanuuden toimintaympäristöön kuuluvaksi.

### 7.3.1 Strukturi

Hoitopäivien rakenteen eli struktuurin selkeys auttaa lasta ymmärtämään, mitä häneltä odotetaan. Strukturiin kuuluvat myös esimerkiksi mallintaminen ja sanoittaminen. Strukturi voidaan puheen lisäksi esittää lapselle tarvittaessa kuvilla tai viittomilla.

Levottomasti käyttäytyvälle Akselille aamupiirin kulku voidaan pilkkoa pieniin osiin.

Selkeä strukturi (kuvitettu ohjelma) toiminnassa auttaa jokaista lasta ymmärtämään mitä ollaan tekemässä ja kuinka kauan se kestää.

### 7.3.2 Rajojen asettaminen

Rajojen asettaminen ja sääntöjen noudattaminen kuuluvat erityislastentarhanopettajien kuvauksissa aggressiivisesti käyttäytyvien ja levottomien lasten tukemiseen. Rajojen asettaminen voi tarkoittaa myös kieltoja ja pysäytyksiä.

Akselille on tärkeää tehdä selväksi, mitä saa tehdä ja mitä ei.

Kukaan ei voi satuttaa toista eikä rikkoa mitään. Aikuisen tehtävä on estää vahingoittaminen varmasti ja turvallisesti.

Lasten päätösvaltaan sopivat säännöt ja sopimukset laaditaan yhdessä lasten kanssa.

Siiri riistää palloleikissä pallon väkisin itselleen ja tönii muita lapsia. Hän on taitava tekemään maaleja, mutta ei suostu luopumaan pallosta, mikä suututtaa muita.

Pohtisin asiaa pelissä olevien lasten kanssa. Mikäli tilanne toistuu, keskustelisin lasten kanssa tästä sisällä rauhassa ja tarvittaessa voisimme tehdä kuvat tukemaan pelin sääntöjä. Lisäksi pohtisimme lasten kanssa "Mitä hyötyä siitä on että muistaa pelin säännöt?"



Osallistaisin ryhmän lapsia keskusteluun minkälaiset säännöt meillä olisi hyvä olla ryhmässä, jotta kaikilla on hyvä olla päiväkodissa.

### 7.3.3 Kasvatuskumppanuus

Kasvatuskumppanuuden osalta kysyn erityislastentarhanopettajilta, mitä kotien kanssa voitaisiin tehdä lasten vertaissuhteiden tukemiseksi. Suhteellisen harva avaa yhteistyötä lapsen perheen kanssa. Vastaajat suosittelevat, että vanhemmat tarjoaisivat lapselle mahdollisuuksia tavata vertaisiaan myös päiväkodin ulkopuolella. Tämä koskee sekä aggressiivisesti että vetäytyvästi käyttäytyviä lapsia.

Ryhmän lapset ja aikuiset voisi tutustuttaa niin että Akselin perhe saa jonkun/joitakin tuttava perheitä samasta päiväkotiryhmästä. Tällöin lapset voivat kyläillä toistensa luona leikkimässä.

Perhe voisi rohkaista Klaaraa tutustumaan muihin lapsiin esim. leikkipuistossa leikkimällä.

Vastaajat kirjoittavat, että lapsen myönteinen vahvistaminen ja vahvuuksien esiintuominen on myös vanhempien tärkeä tehtävä.

Puheessa me kasvattajat ja myös vanhemmat vahvistaisimme lapsen toivottua käytöstä eli muistaisimme kehua aina kun lapsi toimi toivotulla tavalla.

On tärkeää että me aikuiset emme aseta lapsille paineita tuotosten tai muun menestymisen suhteen. [...] "Olet ihana juuri sellaisena kuin olet" on lapselle tärkeä viesti. Samoin kuin huomion kiinnittäminen lapsen vahvuuksiin.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen uskottavuus perustuu hyvään tieteelliseen käytäntöön (Tuomi & Sarajärvi 2013, 132). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, vaan tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. Arvioinnissa korostuu tällöin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus. Keskeistä on dokumentoida huolellisesti tutkimuksen kohde ja tarkoitus sekä oma sitoumuksena tutkimukseen ja tiedonantajiin, perustella ja dokumentoida metodiset valinnat, arvioida tutkimukset eettisyyttä ja luotettavuutta sekä raportoida huolellisesti tutkimuksen tulokset. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 137, 140–141.)

Kyselylomake ohjaa vahvasti tutkimusta, ja sen laatimista voidaan pitää yhtenä tutkimuksen tärkeimmistä vaiheista. Olisinko saanut erityislastentarhanopettajilta toisenlaisia vastauksia, jos olisin asetellut kysymykset toisin? Kuvitteelliset tarinat toisenlaisista päiväkotipäivän tilanteista tai esimerkkilasten elämäntilanteen laajempi taustoitus olisi voinut ohjata tutkimusta toisin. Kysymysten valinta liittyy tutkijan valintojen merkitykseen yleisemminkin: tutkijan valitsema strategia tuottaa erilaisen tutkimuksen, kuin jos hän olisi valinnut toisenlaisen strategian (Hirsjärvi ym 2007, 119).

Toinen tärkeä osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia liittyy tiedonantajien valintaan. Osan tutkimukseni tiedonantajista tunsin ennalta jollain tasolla. Valitsin heidät kysymällä heiltä etukäteen motivaatiosta osallistua tutkimukseen. Näin pyrin varmistamaan heidän osallistumisensa sekä huolellisen paneutumisen vastaamiseen. On mahdollista, että erityisesti nämä tiedonantajat pyrkivät vastauksissaan antamaan korostetun myönteisen kuvan ammattitaidostaan. Toisaalta en tutki toteutunutta toimintaa, vaan kuvaan keinoja, joita erityislastentarhanopettajilla on ”työkalupakissaan”. Tällöin tutkimuksen luotettavuus ei kärsi tästä.

## 8.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseni arvot pohjautuvat sosiaalialan ammattilaisen eettisiin ohjeisiin, lastentarhanopettajan ammattietiikkaan ja YK:n Yleissopimukseen lapsen oikeuksista (Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia 2013, Lastentarhanopettajaliitto 2005, United Nations i.a.).

Vaikka tutkimukseni tiedonantajat ovat erityislastentarhanopettajia eli aikuisia, sijoittuu tutkimukseni lapsia koskevan tutkimuksen rajapinnalle. Lapsia tutkittaessa nousevat esiin kysymykset lasten oikeuksista, heidän suojelemisestaan sekä heidän osallisuudestaan. Keskeinen on kysymys, kenen suulla lasten asioista kerrotaan, millaista lapsuutta tutkimuksissa tuotetaan. (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 13–17.) Lasten äänen kuuluminen on sekä keskeisen tärkeä että vaikea alue. Esimerkiksi lasten haastatteleminen vaatii erityisiä menetelmiä ja tutkijan tulkintojen kriittistä arviointia. Omassa opinnäytetyöprosessissani päädyin jättämään pois lasten suoran kuulemisen. Tarkoitukseni on, että erityislastentarhanopettajien kuvaamien menetelmien avulla lapsia kuullaan paremmin päiväkodin arjessa.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös tiedonantajien riittävä informointi. Tutkimuksen tiedonantajille on selvitettävä tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit, jos sellaisia on (Tuomi & Sarajärvi 2013, 131). Olen selittänyt tutkimukseeni valitsemilleni erityislastentarhanopettajille, millaisesta tutkimuksesta on kyse, mihin tietoja käytetään ja miten varmistun vastaajien anonyymiydestä. Tiedot löytyvät myös kysymyslomakkeesta, johon jätin lisäksi yhteystietoni.

## 8.3 Tulosten pohdinta

Erityislastentarhanopettajien vastaukset vastasivat pitkälti teoriaosuudessani tärkeinä pidettyjä elementtejä. Voidaankin ajatella, että yleisistä suomalaisista varhaiserityiskasvatuserityisistä ollaan verrattain yksimielisiä niin akateemisessa maailmassa kuin erityislastentarhanopettajienkin parissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa linjataan, että tarvittaessa lapsen perustaitojen harjoittelua, oman toiminnan ohjausta, vuorovaikutusta sekä ryhmätoiminnan ohjausta vahvistetaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35). Leikkiminen on lasten tyypillisintä keskinäistä vuorovaikutusta ja vahvistaa lapsen käsitystä itsestään (Marjanen ym 2013, 56). Lapsen vertaissuhteiden tukemisessa on keskeistä kasvattajan dialoginen suhde lapseen ja ymmärrys ryhmän dynamiikasta (Neitola 2013, 132). Myönteinen ja kannustava ympäristö tukee lapsen itsetunnon kehitystä (Alijoki ym 2013, 27). Erityisesti suurissa lapsiryhmissä pienryhmätoiminta on tärkeää (Pihlaja 2009, 151).

Kyselyyn vastanneiden erityislastentarhanopettajien mukaan keskeistä lapsen vertaissuhteiden tukemisessa on lapsen yksilöllinen, kokonaisvaltainen, myönteinen ja sensitiivinen huomioiminen sekä yhteisöllisyyden luominen ja osallisuuden mahdollistaminen. Leikki on vastaajien mielestä lasten tärkeää keskinäistä vuorovaikutusta, ja yhteisleikkiä tuetaan. Tarvittaessa yhteisleikkiä harjoitellaan askel askeleelta mallintamalla ensin aikuisen ja yhden lapsen kanssa tai pienryhmässä.

Inklusion ihanteen mukaisesti päiväkodissa tulisi rakentaa yhteisöllisyyttä, jossa kaikkien osallisuus ja hyvät vuorovaikutussuhteet ovat tärkeitä (Viitala 2014, 24). Ekologinen ja ekokulttuurinen teoria pitävät lapsen kasvatusta vuorovaikutusprosessina, johon kuuluvat kaikki kasvatukseen liittyvät ihmiset ja ympäristöt (Suhonen 2008, 48; Määttä & Rantala 2010, 53–57). Lapsen tuen tarve nähdään nykyään yhä useammin vain lapsen yhtenä piirteenä (Pihlaja 2006, 12).

Kyselyn vastaajat eivät myöskään paikanna muutostarvetta vain lapseen. Vertaisiin ja toimintaympäristöön vaikuttaminen näkyy vastauksissa siinä missä lapseen itseensäkin vaikuttaminen. Kasvattajat ovat vastuussa siitä, että ryhmän lapsista tulee yksi iso yhteisö. Heidän asennoituminen haastavasti käyttäytyviin lapsiin vaikuttaa vertaisten suhtautumiseen näihin. (Marjanen ym 2013, 66–67.) Vastanneet erityislastentarhanopettajat toivat erityistä tukea tarvitsevien lasten vahvuuksia muiden nähtäväksi ja kehuivat onnistuneesta yhteisleikistä.

Toimintaympäristöön liittyvä päiväkotipäivien selkeä struktuuri eli rakenne luo toistuvuutta ja ennakoitavuutta, mikä lisää lasten turvallisuudentunnetta ja vähentää levottomuutta. Struktuuri nimetään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuntouttavaksi elementiksi. Lapsen tarpeista riippuen päivän toiminnot voidaan pilkkoa hyvinkin pieniin osiin. (Koivunen 2009, 62–65; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.)

Toimintaympäristön struktuuri nousee erityislastentarhanopettajien vastauksissa vain aggressiivisesti käyttäytyvien lasten kohdalla. Heidän kohdallaan vastaajat kirjoittavat myös yhteisten sääntöjen noudattamisesta. Myös aggressiivisesti käyttäytyvien lasten kanssa vastaajat pyrkivät kuitenkin sensitiiviseen lähiohjaukseen ja lapsen vahvuuksien esilletuomiseen ja kannustamiseen. Toimintaympäristöön lukemani yhteistyö kotien kanssa ei myöskään tule kyselyn vastauksissa esille samassa määrin kuin kirjallisuudessa; esimerkiksi ekologisessa ja ekokulttuurisessa teoriassa kotien kanssa jaettu kasvatusvastuu näyttäytyy oleellisena (Suhonen 2008, 48; Määttä & Rantala 2010, 54).

#### 8.4 Johtopäätökset ja ehdotuksia jatkotutkimuksen aiheiksi

Vaikka varhaiskasvatustalain keskeisiä tavoitteita ovat yksilöllisyyden ja osallisuuden vahvistaminen, lapsiryhmien pienentäminen ja jokaisen lapsen subjektiivinen päivähoito-oikeus, on Suomen hallitus toteuttanut varhaiskasvatukseen huomattavia leikkauksia (Opetusalan ammattijärjestö i.a; Julkisten ja hyvinvointialojen liitto 2015). Kun laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisen mahdollisuuksia entisestään heikennetään, vaikeuttaa se päiväkotien kasvattajien mahdollisuuksia tehdä työnsä hyvin, ja ennen kaikkea osuu kipeimmin heikoimmassa asemassa oleviin lapsiin ja perheisiin.

Opinnäytetyöni on kuvaileva tutkimus, jonka aineisto perustuu erityislastentarhanopettajien omiin kirjoituksiin. Tutkimuksessa ei tutkittu erityislastentarhanopettajien toteutunutta toimintaa tai havainnoitu päiväkotiryhmiä. Onkin pohdittava, missä määrin erityislastentarhanopettajien kuvaamat ihanteet ja lasten kokema todellisuus ovat yhteneviä.

Jos päiväkotiryhmään on saatu erityislastentarhanopettaja voimavaraksi tai jos ryhmä on lähtökohtaisesti hyvin resursoitu integroitu ryhmä tai erityisryhmä, voidaan olettaa, että ihanteet toteutuvat pitkälti käytännössäkin. Erityislastentarhanopettajat ovat sitoutuneita työhönsä (Alijoki ym. 2013, 43). Valitettavasti erityislastentarhanopettajia on kuitenkin liian vähän suhteessa tarpeisiin (Korkalainen 2009, 13). Muun henkilökunnan osaamisvaatimukset kasvavat, kun pienenevien resurssien todellisuudessa lapset pyritään sijoittamaan inklusiivisesti oman lähialueensa tavallisiin päiväkotiryhmiin.

On kiinnostavaa nähdä, millaisiin ratkaisuihin varhaiskasvatuksen järjestämisessä kunnissa päädytään. Yksi mahdollisuus on päiväkodin henkilökunnan osaamisen vahvistaminen esimerkiksi täydennyskoulutuksella. Erityislastentarhanopettajien konsultoiva ja kiertävä rooli saattaa myös korostua. Nähtäväksi jää myös, miten tilanteeseen vaikuttavat uuden varhaiskasvatuslain virkakelpoisuuksiin liittyvät, myöhemmin julkaistavat osat. Tiukennetaanko sosionomien (AMK) pääsyä päivähoidon virkoihin, jotta päiväkoteihin saataisiin lisää pedagogista osaamista – kun samaan aikaan muodollisesti kelpoisista lastentarhanopettajista on pulaa?

Ajankohtaisiin varhaiskasvatuksen leikkauksiin pureutuva tutkimus olisi paikallaan: mitä vähenevät resurssit käytännössä tarkoittavat erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän vertaissuhteidensa kannalta? Sijoitetaanko yhä useampi lapsi suureen päiväkotiryhmään, jossa ei ole riittävästi kasvattajia ja osaamista tukemassa hänen sosioemotionaalista kehitystään? Entä miten muut toimintaympäristöt kuten kulttuuri- ja järjestötoiminta tukevat lasten sosioemotionaalista kehitystä ja vertaissuhteita?

Mitä levoton varhaislapsuus tarkoittaa lapsen myöhemmän kehityksen kannalta? Voivatko peruskoulun korjaavat toimenpiteet lieventää varhaiskasvatuksen puutteiden seurauksia? Monet näistä aiheista ovat laajoja ja syy-seuraussuhteet vaikeasti selvitettäviä. Tiettyjä osa-alueita valaisevia tutkimuksia kuitenkin on toivottavasti lähitulevaisuudessa tiedossa.

## 8.5 Oma ammatillinen kasvuni

Yksi opinnäytetyöni tavoite oli tukea omaa ammatillista kasvua sosionomiksi (AMK) ja lastentarhanopettajaksi. Olen kiinnostunut jatkamaan opintojani erityislastentarhanopettajaksi, joten opinnäytetyön aiheen valinta erityisen tuen tarpeessa olevien lasten maailmasta oli luonteva. Toisaalta minkälaisessa lapsiryhmässä hyvänsä työskentelevän on eduksi hallita hyvä peruspedagogiikka sekä kyetä itsereflektioon ja jatkuvaan uuden oppimiseen. Opinnäytetyön tekeminen syvensi asioita, joita opin harjoittelussani päiväkodin integroidussa ryhmässä. Se ohjasi osaltaan esittämään keskeisiä kysymyksiä ja pohtimaan omia arvojani, taitojani ja kehittämisalueitani erityisen tuen tarpeessa olevien lasten tukijana.

Ennen työelämään menemistä minun on tärkeää tiedostaa, että varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen riittämättömät resurssit koskettavat monia päiväkoteja, niissä olevia lapsia, heidän perheitään sekä niissä työskenteleviä aikuisia. Minun on pohdittava, miten itse käsittelen omia riittämättömyyden tunteitani. Minun on syytä selkeyttää itselleni, mikä on kulloinkin riittävän hyvää varhaiskasvatusta rajallisten resurssien todellisuudessa.

Sosionomin (AMK) työssä minua ohjaavat myös sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kuusi kompetenssia (Innokylä 2016). Niistä viisi vahvistui opinnäytetyöprosessini aikana. Omaksi vahvuudekseni luen eettisen osaamisen, joka läpileikkaa koko työni ja jota opinnäytetyöprosessi on haastanut edelleen. Koen prosessin tukeneen myös tutkimuksellista kehittämis- ja innovaatio-osaamistani: olen pohtinut varhaiserityiskasvatusta ja erityislastentarhanopettajien osaamisen hyödyntämistä sekä lasten ja päiväkodin kasvattajien hyvinvoinnin lisäämistä. Asiakastyö- ja palvelujärjestelmäosaamista opinnäytetyön tekeminen on tukenut siten, että olen selvittänyt varhaiskasvatuksen asiakastyön teoreettisia menetelmiä sekä toimintamalleja. Kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen on minulle luontaista aiemman tutkintoni ja työkokemukseni pohjalta, ja se on syventynyt varhaiskasvatuksen alueella.

## LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, Merja 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Päivi Pihlaja ja Riitta Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 194–213.
- Alijoki, Alisa; Suhonen, Eira; Nislin, Mari; Kontu, Elina & Sajaniemi, Nina 2013. Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. Varhaiskasvatuksen tiedelehti Jecer, vol. 2, no. 1, 24–47.
- Brandt, Pasi 2016. Henkilökohtainen tiedonanto sähköpostilla 14.8.2016. Varhaiskasvatusasiantuntija, Helsingin kaupungin varhaiskasvatusvirasto.
- Dunderfelt, Tony 2011. Elämänkaaripsykologia. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Eskel, Paulina & Marttila, Marjaana 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varso (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–96.
- Hallituksen esitys 341/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Viitattu 14.6.2016.  
[www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he\\_341+2014.pdf](http://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_341+2014.pdf)
- Heinonen, Hanna & Kuikka, Maarit 2013. Lapsen oikeuksien toteutuminen nyky-yhteiskunnassa. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varso (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–227.
- Helsingin kaupungin varhaiskasvatusvirasto 2013. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma. Oppaita ja työkirjoja. Julkaistu 2011 Helsingin sosiaaliviraston julkaisusarjassa. Viitattu 13.8.2015.  
[www.hel.fi/static/vaka/liitteet/ph/Vasu2013.pdf](http://www.hel.fi/static/vaka/liitteet/ph/Vasu2013.pdf).
- Helsingin kaupungin varhaiskasvatusvirasto 2015. Viraston esittely. Viitattu 13.8.2015. [www.hel.fi/www/vaka/fi/viraston-esittely](http://www.hel.fi/www/vaka/fi/viraston-esittely)
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.



- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2012. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Tammi / Kirjayhtymä Oy.
- Innokylä 2016. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit. Viitattu 14.6.2016.  
[www.innokyla.fi/documents/1167850/5e8f1ef1-7a5b-4dfb-a629-0ea09dbfe904](http://www.innokyla.fi/documents/1167850/5e8f1ef1-7a5b-4dfb-a629-0ea09dbfe904)
- Jormakka, Päivi 2011. Se on yhteistä työtä. Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos, erityispedagogiikka.
- Julkisten ja hyvinvointialojen liitto 2015. Järjestöjen kannanotto: Unohtuiko varhaiskasvatus? – Hallitusohjelman heikennykset varhaiskasvatukseen ovat korjattavissa. Viitattu 13.8.2015.  
[www.jhl.fi/portal/fi/jhl-tieto/uutisarkisto/?bid=5289](http://www.jhl.fi/portal/fi/jhl-tieto/uutisarkisto/?bid=5289)
- Juusola, Mervi 2011. Vahvaksi rakastetut lapset. Helsinki: Otava.
- Kalland, Mirjam 2011. Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa Jari Sinkkonen & Mirjam Kalland (toim.) Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Helsinki: WSOYpro Oy, 147–171.
- Kalliala, Marjatta 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kananen, Jorma 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Kivirauma, Joel 2010. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Sakari Moberg, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen & Simo Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOYpro Oy, 11–23.
- Koivula, Merja 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–45.
- Koivunen, Pirjo-Leena 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Koivunen, Pirjo-Leena & Lehtinen, Taisto 2014. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkalainen, Paula 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kronqvist, Eeva-Liisa & Pulkkinen, Minna-Leena 2007. Kehityspsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 580/2015. Viitattu 16.6.2016. [www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580)
- Lastentarhanopettajaliitto 2005. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. Helsinki.
- Lastentarhanopettajaliitto 2007. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Helsinki
- Marjanen, Päivi; Ahonen, Janica & Majoinen, Linda 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varso (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.
- Moberg, Sakari & Vehmas, Simo 2010. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Sakari Moberg, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen, Simo Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOYpro Oy, 47–73.
- Määttä, Paula & Rantala, Anja 2010. Tavallinen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Neitola, Marita 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varso (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–140.
- Opas, Maritta 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varso (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–164.
- Opetusalan Ammattijärjestö i.a. Varhaiskasvatuslaki. Viitattu 13.6.2016. [www.oaj.fi/cs/oaj/varhaiskasvatuslaki](http://www.oaj.fi/cs/oaj/varhaiskasvatuslaki)
- Opetushallitus 2016. Vasu2017 luonnos 11.4.2016. Viitattu 14.6.2016. <https://peda.net/outokumpu/varhaiskasvatus/vvpk/vvkl:file/download>

d/bd52bd63fff9eda4b72bcb2fadfaf635cbcd328b/VASU2017\_LUONNOS\_11.4.2016.pdf

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Kohti varhaiskasvatustalaita. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11. Viitattu 9.4.2015.  
[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr11.pdf?lang=fi)
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Viitattu 14.12.2015.  
[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi)
- Pihlaja, Päivi 2004a. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa Päivi Pihlaja ja Riitta Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY/Oppimateriaalit, 112–130.
- Pihlaja, Päivi 2004b. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Päivi Pihlaja ja Riitta Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY/Oppimateriaalit, 214–240.
- Pihlaja, Päivi 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueella. Väitöskirja. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pihlaja, Päivi 2006. Varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtia. Teoksessa Päivi Pihlaja & Elina Kontu (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/2006. Helsinki, 9–20.
- Pihlaja, Päivi 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. Kasvatus 2/2009.
- Pihlaja, Päivi; Rantanen, Maija-Liisa; Sonne, Valpuri 2010. Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus Oy Vasso Ab. Julkaisuja 1/2010. Turun yliopisto.
- Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia 2013. Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Ammatti-

- eettinen lautakunta. Helsinki. Viitattu 9.4.2015.  
[www.talentia.fi/files/558/Etiikkaopas\\_2013\\_net.pdf](http://www.talentia.fi/files/558/Etiikkaopas_2013_net.pdf)
- Sourander, André & Aronen, Eeva 2014. Lastenpsykiatria. Mitä lastenpsykiatria on? Teoksessa Jouko Lönnqvist, Markus Henriksson, Mauri Marttunen & Timo Partonen (toim.) Psykiatria. Terveysportti, Oppiportti. Duodecim Oppikirjat. Viitattu 2.9.2015.  
[http://anna.diak.fi:2078/dtk/oppi/koti?p\\_artikkeli=inf04497&p\\_selaus=16597](http://anna.diak.fi:2078/dtk/oppi/koti?p_artikkeli=inf04497&p_selaus=16597)
- Suhonen, Eira 2008. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Elina Kontu ja Eira Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia, 47–56.
- Takala, Marjatta 2008. Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa Elina Kontu ja Eira Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia, 35–45.
- Tuomi, Jouni ja Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- United Nations i.a. Convention on the Rights of the Child. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. Viitattu 16.12.2015.  
[www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx](http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56. Helsinki.
- Vehkalahti, Kaisa; Rutanen, Niina; Lagström, Hanna & Pösö, Tarja 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimuverkosto, 10–23.
- Viitala, Riitta 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Viittala, Kaisu 2008. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa Elina Kontu ja Eira Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia, 9–33.

Välimäki, Anna-Leena 2013. Julkishallinnon luomat kasvuyhteisöjen puitteet.

Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varsa (toim.)  
Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jy-  
väskylä: PS-kustannus, 167–195.

## LIITE: ERITYISLASTENTARHANOPETTAJIEN KYSELY

Edessäsi oleva kysely liittyy opinnäytetyöhöni, jota teen Diakonia-ammattikorkeakouluun. Tarkoitukseni on kuvailla yhtäältä arvoja ja asenteita, ja toisaalta konkreettisia keinoja, joilla erityislastentarhanopettajat tukevat sosio-emotionaalista tukea tarvitsevia lapsia. Minua kiinnostaa erityisesti lasten keskinäisten suhteiden eli vertaissuhteiden tukeminen.

Kysely täytetään anonymina, eli nimesi tai työpaikkasi eivät tule esille missään. Olen saanut tutkimukseeni luvan varhaiskasvatusvirastolta.

Panoksesi on ensiarvoisen tärkeä opinnäytetyöni kannalta, joten toivon, että löydät aikaa kyselyn huolelliseen täyttämiseen! Aikaa kannattaa varata 30 minuuttia. Huom. kyselyä ei teknisistä syistä voi tallentaa välillä ja palata siihen myöhemmin.

Kysely tulee täyttää ja lähettää minulle lähetä-painikkeella viimeistään 2.10.2015.

Suuri kiitos ajastasi!

PS Jos sinulla on minkäänlaisia ongelmia tai tiedusteluja tutkimuksen suhteen, ethän epäröi ottaa minuun yhteyttä: p. xxx xxxxxxxx, minna.ahola@xxxxxx.fi.

Taustatiedot (valitse yksi tai useampia)

Työtehtäväsi tällä hetkellä

Lastentarhanopettaja

Erityislastentarhanopettaja

Resurssierityislastentarhanopettaja

Kiertävä / konsultoiva erityislastentarhanopettaja

Alueellinen erityislastentarhanopettaja

Muu, mikä?

Työtehtävät, joissa olet ollut varhaiskasvatusurasi aikana (valitse yksi tai useampia)

Lastentarhanopettaja

Erityislastentarhanopettaja

Resurssierityislastentarhanopettaja

Kiertävä / konsultoiva erityislastentarhanopettaja

Alueellinen erityislastentarhanopettaja

Muu, mikä?

Koulutuksesi (valitse yksi tai useampia)

Kasvatustieteen kandidaatti / maisteri

Ammattikorkeakoulu

Erilliset erityisopettajan opinnot

Opettajaseminaari

Muu, mikä?

\*\*\*\*\*

Esitän 4 kuvitteellista tilannetta päiväkodin arjesta 3–6-vuotiaiden lasten ryhmästä. Kerro, mitä niissä mielestäsi pitäisi tehdä, jotta tuettaisiin lapsen suhdetta muihin lapsiin.

Esimerkeissä en ole rakentanut yksityiskohtia ryhmästä ja lapsesta. Jos koet sen vastaamisen kannalta välttämättömäksi, voit itse valita, millaisista lapsista ja ryhmästä tarkemmin kerrot.

### Aikuisen ohjaamat tilanteet

1) Lapset istuvat aamupiirissä ja kertovat vuoronperään tuomistaan leluista. Akseli ei pysy paikallaan, vaan kulkee tyytyväisen tuntuksena ympäriinsä, juttelee vuoronperään eri lapsille ja yrittää ottaa toisten leluja käteensä niitä tutkiakseen. Kun Akseli ei tottele aikuisen pyyntöjä, hakee aikuinen hänet kädestä pitäen paikalleen. Akseli alkaa huutaa, rimpuilla ja purra. Näin on tapahtunut monesti aiemminkin.

a) Mitä tässä tilanteessa pitäisi mielestäsi tehdä, kun ajattelet, että tuet Akselin suhdetta muihin lapsiin?

b) Mitä muuta päiväkodissa tai kotona pitäisi mielestäsi tehdä, jotta tuettaisiin Akselin suhdetta muihin lapsiin?

2) Iltapäivällä ryhmän aikuiset ohjaavat lapset pelaamaan pienryhmissä lautapelejä. Klaara, joka viihtyy yleensä yksin rakenteluleikkiensä parissa, ei taaskaan suostu tulemaan pöytään, vaan vetäytyy hiljaisena seinän viereen ja katsoo pois päin. Maanittelut eivät auta, ja jos Klaara yritetään hakea, lyhistyy hän maahan kuin yrittäisi kadota.

a) Mitä tässä tilanteessa pitäisi mielestäsi tehdä, kun ajattelet, että tuet Klaaran suhdetta muihin lapsiin?

b) Mitä muuta päiväkodissa tai kotona pitäisi mielestäsi tehdä, jotta tuettaisiin Klaaran suhdetta muihin lapsiin?

### Vapaat leikkitilanteet

3) Ryhmällä on vapaan leikin aika päiväkodin pihalla. Lapset rientävät omiin leikkeihinsä ja leikkiryhmiinsä. Siiri juoksee innoissaan palloleikkiin, riistää pal-



lon väkisin itselleen ja tönii muita lapsia. Hän on taitava tekemään maaleja, mutta ei suostu luopumaan pallosta, mikä suututtaa muita.

- a) Mitä tässä tilanteessa pitäisi mielestäsi tehdä, kun ajattelet, että tuet Siirin suhdetta muihin lapsiin?
- b) Mitä muuta päiväkodissa tai kotona pitäisi mielestäsi tehdä, jotta tuettaisiin Siirin suhdetta muihin lapsiin?

4) Muiden lasten rientäessä leikkeihinsä Veeti katsoo pitkään toisten palloleikin perään. Hän on kertonut pelaavansa kotona isosiskonsa kanssa jalkapalloa ja pitävänsä siitä kovasti. Hän lähtee kuitenkin tapansa mukaan kiertelemään yksin puiston aidanviertä eikä uskalla lähestyä muita lapsia. Muut eivät myöskään pyydä häntä mukaansa.

- a) Mitä tässä tilanteessa pitäisi mielestäsi tehdä, kun ajattelet, että tuet Veetin suhdetta muihin lapsiin?
- b) Mitä muuta päiväkodissa tai kotona pitäisi mielestäsi tehdä, jotta tuettaisiin Veetin suhdetta muihin lapsiin?