

LASTEN TUEN TARVE VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatuksen opettajat kertovat, mikä tuen tarvetta aiheuttaa



Sosiaalialan opinnäytetyö

Sosionomikoulutus, Hämeenlinnan korkeakoulukeskus

Kevät, 2021

Jenna Kröger

Tekijä Jenna Kröger

Vuosi 2021

Työn nimi Lasten tuen tarve varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajat kertovat, mikä tuen tarvetta aiheuttaa.

Ohjaajat Mari Korhonen

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, mitä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat lasten tuen tarpeista varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin, mitä yhden päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajat kertovat siitä, mikä tuen tarvetta aiheuttaa. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvisi millaisilla menetelmillä ja toimenpiteillä varhaiskasvatuksen opettajat tukevat näitä lapsia varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen teoriaosuudessa avattiin yleisiä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen haasteita sekä sitä, kuinka näitä haasteita voidaan varhaiskasvatuksessa lähteä tukemaan. Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineiston keräämiseen käytettiin kirjoitelmapyyntöä, joka lähetettiin yhteistyöpäiväkotiin sähköisen Webropol-työkalun avulla. Kirjoitelmapyyntöön vastasi viisi varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla.

Tutkimustulosten mukaan lasten tuen tarpeita aiheuttavat haasteet tunne- ja vuorovaikutustaidoissa, kognitiivisen toiminnan säätelyssä, puheen- ja kielen kehityksessä, motorisissa taidoissa ja aistisäätelyssä. Näitä haasteita varhaiskasvatuksessa tuetaan esimerkiksi strukturoidulla päiväjärjestyksellä, jakamalla lapsia pienryhmiin sekä antamalla lapsille positiivista palautetta. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että lasten tuen tarvetta aiheuttaa hyvin moninaiset syyt. Eniten tuen tarvetta aiheuttaviin kasvun, kehityksen ja oppimisen haasteisiin, oli pohdittu paljon menetelmiä ja toimenpiteitä, joilla lasta tuetaan.

Avainsanat varhaiskasvatus, tuen tarve, varhaiskasvatukselliset tukitoimet, erityiskasvatus

Sivut 31 sivua ja liitteitä 2 sivua

Author Jenna Kröger

Year 2021

Subject Early childhood education teachers tell what causes a need for support in early childhood education.

Supervisors Mari Korhonen

ABSTRACT

The aim of this thesis was to examine what early childhood education teachers tell about the need for support in early childhood education. The aim was to find out what early childhood education teachers in one day-care centre tell about the causes. In addition, the early childhood education teachers told what kind of methods they use to support the children. The theoretical basis of the thesis discusses some common challenges in children's growth, development and learning, and how these challenges can be addressed in early childhood education.

This study was qualitative. The data were collected by a request for narratives, using the electronic Webropol survey tool. Five early childhood education teachers from the day-care centre participated in the survey by sending in their narratives. The narratives were analysed by using content analysis and organized in themes.

The results show that in this day-care centre, the need for support is caused by challenges in emotional and interactive skills, cognitive self-regulation, speech and language development, motor skills or sensory modulation. These challenges are addressed by a structured day programme, dividing children into smaller groups and giving the children positive feedback. The conclusion is that there are many different reasons causing a need for support, and in order to tackle challenges causing the most need for support, the day-care centre had thought of ample methods and procedures to support the child.

Keywords early childhood education, need for support, support measures, special education

Pages 31 pages and appendices 2 pages

Sisälllys

1	Johdanto	1
2	Varhaiskasvatus	2
2.1	Inklusiivinen varhaiskasvatus	3
2.2	Integroitu erityisryhmä	5
3	Tuen tarve ja varhaiskasvatukselliset tukitoimet	6
4	Inklusiivinen varhaiskasvatus kestävän elämäntavan tukena	8
5	Lasten tuen tarpeet	10
5.1	Sosioemotionaalinen kehitys ja sen haasteet	11
5.1.1	Lapsen emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys	12
5.1.2	Kognitiivisen toiminnan säätely	13
5.2	Lasten puheen- ja kielenkehitys ja niiden haasteet	14
5.3	Motoriset taidot ja haasteet kehityksessä	15
5.4	Aistisäätely	16
6	Aikaisempia tutkimuksia	17
7	Tutkimuksen toteutus	18
7.1	Aineiston hankinta ja saatu aineisto	18
7.2	Aineiston analyysi teemoittelemalla	19
7.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	22
8	Tulokset	23
8.1	Lasten tuen tarpeet aineistossa	23
8.2	Varhaiskasvatukselliset tukitoimet	25
9	Johtopäätökset	26
10	Pohdinta	30
	Lähteet	32

Kuvat, taulukot ja kaavat

Kuva 1. Inklusio. (Suomen kotiseutuliitto, n.d.)	4
Taulukko 1. Esimerkki aineiston analysoinnista teemoittelemalla	21
Taulukko 2. Kuinka monta kertaa tuen tarve mainittiin aineistossa	22
Taulukko 3. Aineistossa mainitut toimenpiteet ja menetelmät lasten toiminnan tueksi	25

Liitteet

Liite 1 Aineistonhallinnan suunnitelma

Liite 2 Aineistonkeruun saate

1 Johdanto

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, ja se on tärkeä vaihe lapsen kasvun ja oppimisen polulla (Opetushallitus, 2018, s. 7). Laadukas varhaiskasvatus on myös vaikuttavaa. Suurin vaikutus varhaiskasvatuksella on lapsille, joilla on haasteita kehityksessä ja oppimisessa tai joiden elinolot ovat vaikeat. (Karila, 2016, s. 5) Varhaiskasvatuksessa tunnistetaan lapsen tuen tarve ja tarkoituksenmukainen tuki on osa laadukasta varhaiskasvatusta. Tiedetään, että oikea-aikaisella sekä oikein kohdennetulla tuella voidaan edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Samalla voidaan ehkäistä ongelmien syntymistä, kasvamista ja monimuotoistumista. (Opetushallitus, 2018, s. 54)

Tukea tarvitsevat lapset ovat lisääntyneet varhaiskasvatuksen ryhmissä, sillä integroitua erityisryhmiä on vähennetty monissa kunnissa (Pihlaja & Neitola, 2017). Tämä voikin olla yksi syy miksi varhaiskasvatuksen henkilöstö toivoo täydennyskoulutusta sekä lisää opetusta jo peruskoulutuksessa lapsen kehityksen ja oppimisen tuen teemoista (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 75). Tästä juontaa myös oma kiinnostukseni aiheeseen tuentarpeisista lapsista varhaiskasvatuksessa. Mikäli tuen tarpeisia lapsia on perusryhmissä tänä päivänä enemmän, niin onko minulla tulevana varhaiskasvatuksen opettaja tarpeeksi osaamista näiden tukitoimien toteuttamiseen? Mitkä ovat ne yleisimmät haasteet, joita varhaiskasvatuksessa kohdataan?

Tämän opinnäytetyön tarkoitus on selvittää kysymällä varhaiskasvatuksen opettajilta, millaisia tuen tarpeita lapsilla on tutkimuksen yhteistyöpäiväkodissa. Tutkimus kohdistetaan yhteen päiväkotiin, joka sijaitsee etelä-Suomessa. Tässä päiväkodissa on luovuttu integroidusta erityisryhmästä, ja kaikki lapset sijoitetaan niin sanotusti tavallisiin ryhmiin. Tutkimus pyrkii vastaamaan siihen, millaisiin tuen tarpeisiin laadukkaalla varhaiskasvatuksella tässä tietyssä päiväkodissa pyritään vastaamaan. Tämän lisäksi tutkimuksessa selviää, millaisilla menetelmillä ja toimenpiteillä varhaiskasvatuksen opettajat näitä lapsia, joilla on tuen tarvetta, tukevat. Tutkimus on laadullinen, eikä sitä näin ollen voida yleistää koskemaan muita päiväkoteja. Opinnäytetyön keskeisiä käsitteitä ovat varhaiskasvatus, inklusiivinen varhaiskasvatus, integroitu erityisryhmä, tuen tarve sekä varhaiskasvatukselliset tukitoimet. Tutkimuskysymykseni ovat: mitä varhaiskasvatuksen

opettajat kertovat lasten tuen tarpeista varhaiskasvatuksessa? Millaisia menetelmiä ja toimenpiteitä varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät niiden lasten tukemiseen, joilla on tuen tarvetta?

2 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatusta voidaan järjestää päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai avoimena varhaiskasvatustoimintana (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 1). Sen tehtävä on edistää lasten tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä ehkäistä syrjäytymistä. Varhaiskasvatuksessa opittujen tietojen ja taitojen tulisi vahvistaa lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Varhaiskasvatus on toimimista yhteistyössä lasten huoltajien kanssa. Sen tehtävä on tukea huoltajia heidän kasvatustyössään sekä mahdollistaa heidän osallistumisensa työelämään tai opiskeluun. (Opetushallitus, 2018, s. 14) Laissa määritellään, että kaikki lapset, jotka eivät vielä ole oppivelvollisuusikäisiä voivat saada varhaiskasvatusta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 1).

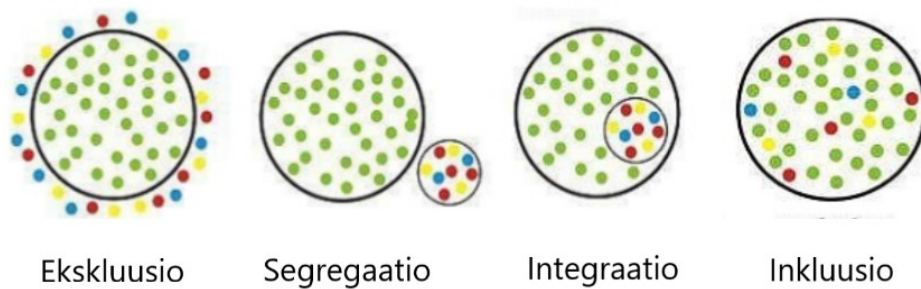
Varhaiskasvatusta Suomessa säätelee varhaiskasvatuslaki ja opetushallituksen määrittelemät valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Näiden pohjalta kunnat laativat omat paikalliset suunnitelmansa, joissa otetaan huomioon paikalliset erityispiirteet, mahdolliset pedagogiset painotukset, lasten tarpeet sekä varhaiskasvatusta koskevan arviointitiedon ja kehittämistyön tulokset. Lisäksi toimintaa ohjaavat lapsille yhteistyössä huoltajien kanssa laaditut varhaiskasvatussuunnitelmat, joihin kirjatut tavoitteet otetaan huomioon ryhmän pedagogisissa suunnitelmissa, toiminnassa sekä arvioinnissa. (Opetushallitus, 2018, ss. 8–10) Näiden lisäksi varhaiskasvatusta järjestettäessä on otettava huomioon myös muut järjestämistä ohjaavat veloitteet kuten Suomen perustuslaki, hallintolaki ja laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta sekä tasa-arvolaki ja yhdenvertaisuuslaki. Suomi on myös sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, jotka osaltaan vaikuttavat varhaiskasvatuksen järjestämiseen. Näitä sopimuksia ovat Euroopan ihmisoikeussopimus, YK:n lapsen oikeuksien sopimus, YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista sekä YK:n kestävän kehityksen tavoitteet. (Opetushallitus, 2018, s. 15)

Varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatuksen tarkoittavan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Suomalaisessa varhaispedagogiikassa korostuu näkemys kokonaisvaltaisesta varhaiskasvatuksesta. Siinä kasvatusta, opetusta ja hoitoa nähdään toisiinsa nivoutuneina ja siksi pedagogiikka rakentuu näiden ympärille. Käytännössä tämä tarkoittaa, että pedagogiikka ilmenee kaikissa arjen tilanteissa. Pedagogisen toiminnan kannalta yhtä tärkeitä ovat leikkihetket, toimintatuokiot, ruokailut, ulkoilut tai esimerkiksi siirtymiset. Koko lasten arki varhaiskasvatuksessa tulee rakentaa niin, että se tukee varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittuja arvolähtökohtia, tavoitteita ja painotuksia. Pedagogista asiantuntijuutta onkin ymmärtää, miksi jokin tilanne toteutetaan ja miksi se toteutetaan niin kuin toteutetaan. Arjen pedagogisten tavoitteiden tulee ottaa huomioon toimintaan osallistuvat lapset, heidän kehityksensä ja oppimisensa ajankohtaiset kysymykset sekä lasten aloitteista nousevat oppimisen ja tutkimisen kohteet. Tavoitteiden on oltava kuitenkin, niin väljät, että ne jättävät sijaa lasten aktiivisuudelle ja tilanteista nouseville oppimisen kokemuksille. Varhaiskasvatuksen pedagogiikalle on myös ominaista toiminnallisuus sekä se, että nähdään leikin eri mahdollisuudet. (Karila, 2017, ss. 9–11)

2.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus

Inkluusio tarkoittaa johonkin kuulumista, osallistumista yhdenvertaisesti ja tasa-arvoisesti. Inklusion vastakohta on ekskluusio, joka tarkoittaa ulossulkemista. Näiden termien välimaastoon mahtuvat termit segregaatio eli eriytyminen ja integraatio, joka tarkoittaa kahden erillisen yhdistämistä. Inkluusio voidaan nähdä integraatiosta seuraavana askeleena. Tällöin yksilö on osa yhteisöä ja kokee osallisuutta siihen. Inkluusio saavutetaan osallisuuden ja toimijuuden kautta. (Eräsaari, 2005, s. 259) Seuraavassa kuvassa (Kuva 1) on selkeytetty kyseisiä termejä.

Kuva 1. Inkluisio. (Suomen kotiseutuliitto, n.d.)



Opetushallituksen (2018, s. 54) mukaan varhaiskasvatus tulee toteuttaa inkluisiivisten periaatteiden mukaisesti. Lapsen varhaiskasvatus pyritään järjestämään lapsen omissa lähipäiväkodissa, jolloin lapsen tarvitsema tuki tuodaan lapsen ryhmään (Opetushallitus, 2018, s. 55; Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Inkluisio on ideologinen ajatussuunta, jonka tarkoituksena on taata kaikille ihmisille yhtäläiset oikeudet ja tasa-arvo. Siinä pyritään kaikkien osallisuuteen. Kasvatuksen näkökulmasta tärkeitä inkluisiivisten arvoja ovatkin juuri osallisuus ja yhteisöllisyys sekä myötätunto, huolenpito, rakkaus, rauhanomaisuus, luottamus, rehellisyys, ilo, rohkeus ja toiveikkuus. (Viitala, 2019, s. 47)

Inklusiivinen varhaiskasvatus toteutetaan inklusiivisen ideologian mukaan. Siihen kuuluu moninaisuuden arvostus ja kaikille yhteinen varhaiskasvatus. (Viitala, 2019, s. 50) Tämä tarkoittaa, että ketään ei suljeta tavallisen oppimisympäristön ulkopuolelle oppimisen vaikeuksien tai kielen, kulttuurin, rodun, luokan tai käyttäytymisen ongelmien vuoksi (Pihlaja, 2009). Siinä kaikilla on oikeus osallistua, oppia ja rakentaa sosiaalisia suhteita. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa kiinnitetään huomiota ympäristöön, lasten ei tarvitse muuttua vaan ympäristön. Inklusiivista varhaiskasvatusta suunniteltaessa ja arvioidessa voidaan huomiota kiinnittää esimerkiksi siihen, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus tehdä valintoja, varmistetaan ettei kukaan tunne oloaan ulkopuoliseksi ryhmässä, varmistetaan tilojen esteettömyys ja suunnitellaan toiminta niin, että kaikki voivat osallistua siihen. Laadukkaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen on todettu hyödyttävän kaikkia lapsia, sekä tukea tarvitsevia, että tyyppillisesti kehittyneitä lapsia. (Viitala, 2019, ss. 50–64)

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa on kyse kasvatushenkilöstön asenteista ja valmiuksista kohdata lasten moninaisuutta ja kyvystä rakentaa lapsille tasavertaisia mahdollisuuksia toimia ja oppia ryhmässä. Inkluisiivisuuden toteuttamisessa on oleellista panostaa osaamiseen ja

resurssointiin yleisissä ja kaikille yhteisissä kasvatus- ja opetuspalveluissa. Tämä tarkoittaakin, että toteutuakseen inklusiivinen varhaiskasvatus tarvitsee riittävästi henkilökuntaa sekä muita toimintaresursseja. Näiden lisäksi keskeistä inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa on monenlaisista lähtökohdista tulevien vanhempien kohtaaminen, tukeminen ja yhteistyön turvaaminen. (Eerola-Pennanen & Turja, 2017, ss. 164–165)

2.2 Integroitu erityisryhmä

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen vertaisryhmä koostuu sen mukaan, onko lapsen päivähoitopaikka ja ryhmä sekä siellä tarjolla oleva varhaiskasvatus toteutettu inklusion, integraation vai segregaation periaatteita painottaen. Yksi tapa järjestää tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatusta on integroitu erityisryhmä. Integroidussa erityisryhmässä vertaisryhmään kuuluu erityistä tukea tarvitsevia lapsia sekä sitä tarvitsemattomia lapsia. Näissä ryhmissä lasten erityisen tuen tarve voi vaihdella tai olla kaikilla lapsilla samantyyppinen. (Pihlaja & Viitala, 2004, ss. 131–132) Vertaisryhmässä eli esimerkiksi varhaiskasvatuksen integroidussa erityisryhmässä lapsi oppii myös vertaisiltaan eli muilta lapsilta. Tätä kutsutaan vertaisoppimiseksi. Vertaisoppiminen tarkoittaa tiedon tai taidon omaksumista jonkin tietyn sosiaalisen ryhmän jäsenenä tai sen toimintaan osallistumalla. Varhaiskasvatusympäristössä se tarkoittaa yhteiseen toimintaan, erityisesti leikkiin osallistumista ja sen kautta oppimista. Tässä prosessissa jokaisen lapsen omat yksilölliset lähtökohdat, taidot ja valmiudet toimivat vertaisoppimisen perustana ja lähtökohtana. Lisäksi vuorovaikutuksella on tässä prosessissa merkittävä rooli. (Koivula, 2017, ss. 216–217)

Esimerkiksi Tuusulan kaupungissa integroitu erityisryhmä on pääsääntöisesti pienryhmä. Ryhmä koostuu 12 lapsesta, joista viisi on erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevia. Ryhmän muut lapset ovat niin kutsuttuja vertaislapsia. Heistä erityislapset saavat leikkikavereita ja oppivat näin tärkeitä toimintamalleja oman kehityksensä tueksi. Ryhmän toiminnasta vastaa varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja varhaiskasvatuksen opettaja yhteistyössä varhaiskasvatuksen lastenhoitajan ja avustajan kanssa. (Tuusula, n.d.) Pihlajan & Neitolan (2017) mukaan myös integroitu erityisryhmä on inklusion periaatteiden mukaista, sillä suurin osa lapsista on tyyppillisesti kehittyneitä ja pieni osa tarvitsee erityistä tukea.

3 Tuen tarve ja varhaiskasvatukselliset tukitoimet

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on tunnistaa lapsen yksilöllinen tuen tarve. Tuen tarpeen käsite on kuitenkin hyvin monitulkintainen. Voidaan ajatella, että lapsella on tuen tarvetta, jos hänellä on erityisiä haasteita jollain kehityksen osa-alueella. Tuen tarpeen käsitettä on kritisoitu sen kontekstisidonnaisuuden vuoksi erityiskasvatuksessa, sillä ympäristö on vahvasti mukana luomassa erityisiä tuen tarpeita. Lisäksi tuen tarve voi olla lapsen näkökulmasta hyvin toisenlainen kuin aikuisten. (Alijoki & Pihlaja, 2017, ss. 264—266) Asiasta voidaan siis olla montaa mieltä.

Ammattilaisten ja vanhempien olisi hyvä yhdessä ottaa kantaa siihen, missä määrin lapsen kehityksen uskotaan ohjautuvan sisäsyntyisten tekijöiden mukaan ja milloin ympäristötekijöiden mukaan. Lapsen kehityksen ja oppimisen haasteet voidaan nähdä yksilön ominaisuuksina tai niitä voidaan tarkastella yksilön kulttuuristen, sosiaalisten, fyysisten tai jopa koko yhteiskunnan tekijöiden kautta. Pitkään lasten tuen tarpeiden määrittely on perustunut lääketieteellisiin diagnoosiluokituksiin, joissa painopiste on ollut yksilön ominaisuuksissa ja edistymisen arvioinnissa. Tällainen luokittelu on kuitenkin inklusion periaatteiden vastainen ja se saattaa leimata yksilöä. Toinen malli lapsen tuen tarpeen määrittelylle voisi olla sosiaalinen malli, jonka mukaan tukea suunniteltaessa ei tarkastella vain yksilöä vaan lisäksi yhteisön toimintatapaa sekä lapsen ympäristön järjestämistä. (Turja, 2017, ss. 116—117)

Lapsen tukitoimien lähtökohtana ovat lapsen vahvuudet sekä tarpeet. Tuki rakennetaan aina vastaamaan lapsen yksilöllisiä tarpeita. Lapsen tarvitsema tuki kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, ja siinä tulee näkyä tukeen liittyvät vastuut ja työnjako, tukitoimenpiteet, niiden toteuttamistapa ja arviointi. Tuki järjestetään osana päivittäistä varhaiskasvatusta ja se pyritään järjestämään lapsen omassa varhaiskasvatuksen ryhmässä. (Opetushallitus, 2018, ss. 54—55) Varhaiskasvatukselliset tukitoimet voivat olla vähäisiä ja lyhytaikaisia, mutta osa lapsista voi tarvita tukitoimia säännöllisesti ja laajemmin. Varhaiskasvatuksessa tukea voidaan antaa monella tavalla, lapsen ja ryhmän tarpeen mukaan. Tuki voi olla työtapojen ja toimintaympäristöjen muokkaamista kuten eriyttämistä tai ryhmien joustavaa muuntelua. Tuki voi sisältää pedagogisia järjestelyjä, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatio ja tuki, avustamispalveluja,

apuvälineiden käyttöä, tulkkau palveluja sekä puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiovälineiden- ja tapojen käyttämistä. Myös selkeä päiväjärjestys tukee kaikkia lapsia. Rakenteellisia tukeen liittyviä järjestelyjä voivat olla muun muassa lapsiryhmän koon tai henkilöstön mitoituksen muutokset. Muita hyvinvointia tukevia järjestelyjä voi olla esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden antama ohjaus ja konsultaatio. (Opetushallitus, 2018, ss. 56—57)

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tukitoimien sääntely eroavat toisistaan, sillä esiopetuksessa tuki järjestetään perusopetuslain mukaisesti (Eskelinen & Hjelt, 2017, s.76; Neitola, 2019). Esi- ja perusopetuksessa tuki on aloitettava heti, kun siihen on tarvetta. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on jaettu kolmeen portaaseen, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen eikä sen aloittaminen vaadi erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Tehostettu tuki on jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää sekä lapsi voi tarvita useampia tuen muotoja samanaikaisesti. Tehostetun tuen aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon. Erityistä tukea annetaan silloin, kuin tehostettu tuki ei riitä. Tällöin lapselle tehdään pedagogiseen selvitykseen perustuva erityistä tukea koskeva hallintopäätös ja hänelle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Opetushallitus, n.d.)

Varhaiskasvatuslaki ei vaadi tuen toteuttamista varhaiskasvatuksessa kolmiportaisen mallin mukaisesti, mutta osa kunnista on ottanut mallin käyttöönsä siitä huolimatta. Niissä kunnissa, joissa kolmiportaiseen tukeen on siirrytty, ovat tulokset käytöstä olleet pääosin positiivisia. Kolmiportaiseen malliin siirtymisen vaikutuksia kysyttäessä varhaiskasvatuksen opettajat ovat vastanneet, että kolmiportainen tuki selkeyttää tuen antamista varhaiskasvatuksessa. Mallin on koettu synnyttävän käsitteellisen jatkumon varhaiskasvatuksen ja esi- ja perusopetuksen välille. Yli puolet vastanneista kertoi mallin käyttöönottamisen perusteeksi pedagogisten tukitoimien suunnittelun ja arvioinnin edistämisen. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat kokeneet, että malli edesauttaa muun muassa lapsen samaa kohdennettua ja yksilöllistä tukea. Malli on selkeyttänyt erityisopettajien työskentelyä sekä kehityksen ja tuen resurssien kohdentamista. Haasteeksi tuen kolmiportaisen mallin käyttöönottamiseksi oli mainittu sen olevan työlästä. (Eskelinen

& Hjelt, 2017, ss. 68–73) Eskelinen & Hjelt (2017, s. 78) toteavat selvityksen yhteenvedossa, että kunnissa tuntuisi olevan halukkuutta siirtyä kolmiportaisen tuen malliin.

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta kolmiportaisen tuen mallin perustan luo hyvälaatuinen, lasten yksilölliset lähtökohdat huomioon ottava opetus- ja kasvatustoiminta, joka on suunnattu kaikille lapsille. Tällä yleisen tason portaalla tarvittava yksilöllinen tuki on upotettu arjen hoitorutiineihin sekä kaikille yhteiseen pedagogiseen toimintaan erilaisin menetelmin ja järjestelyin. (Turja, 2017, s. 121) Tätä ajatusta tukee Alijoki ja Pihlajan (2017, s. 266–267) kommentti: ”Mikäli oppimisympäristö ja sen menetelmät ovat laadukkaita, yksittäisen lapsen tuen tarve voi jopa jäädä huomiotta, sillä ympäristö voi vastata tähän automaattisesti ja ohjata oppimaan laadukkaasti”. Vaikka tämän perusteella voisimme ajatella, ettei tuen tarpeen määrittäminen edes ole aina tarpeellista, niin joissain tapauksissa lapsen haasteiden nimeäminen voi tuoda lapselle lisätuen ja mahdollistaa lisäresurssien saamisen (Alijoki & Pihlaja, 2017, s. 266).

4 Inklusiivinen varhaiskasvatus kestävän elämäntavan tukena

Tänä päivänä kaikessa toiminnassa on otettava huomioon kestävä kehitys. Siihen meitä varhaiskasvatuksessa ohjaavat myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, varhaiskasvatustuki (540/2018 § 3) sekä YK:n kestävän kehityksen tavoitteet, joihin myös Suomi on sitoutunut. Inklusion taustalla vaikuttavia arvoja ovat kaikkien ihmisten tasa-arvo, yhtäläiset oikeudet ja yhdenvertaisuus. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa tärkeitä arvoja ovat lisäksi osallisuus ja yhteisöllisyys. (Viitala, 2019 ss. 46–47) Kun katsotaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2018, s. 32), niin siellä mainitaan, että kaikessa toiminnassa huomioidaan muun muassa sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä elämäntapa. Varhaiskasvatustuki (540/2018) taas asettaa yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi ”kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen”. Inklusiivista toimintaa sekä kestävä elämäntapaa tukee se, että moninaisuus nähdään voimavarana. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat varhaiskasvatuksen henkilöstöä toimimaan niin, että ymmärretään ekologisen kestävyuden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle sekä ihmisoikeuksien toteutumiselle. (Opetushallitus, 2018, s. 21, 31)

Asiaa voidaan myös tarkastella globaalisti YK:n kestävän kehityksen tavoitteiden kautta. Näiden kestävän kehityksen tavoitteiden tarkoituksena on poistaa vuoteen 2030 mennessä äärimmäinen köyhyys, edistää tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta sekä suojella maapallon kantokykyä. Suomalaisen varhaiskasvatuksen kannalta katsottuna oleellisia kestävän kehityksen tavoitteita voisivat olla hyvä koulutus, sukupuolten tasa-arvo, eriarvoisuuden vähentäminen ja kestävät kaupungit ja yhteisöt. (Unicef, n.d.) Kestävää kehitystä tukee inklusion ajatus kaikille yhteisestä varhaiskasvatuksesta.

Inklusiivinen varhaiskasvatus tukee kestävän kehityksen tavoitteita, sillä molempien tavoitteena on muun muassa taata kaikille lapsille mahdollisuus hyvään koulutukseen. Tähän ajatukseen sisältyy myös sukupuolten tasa-arvo, sillä inklusiivinen varhaiskasvatus ei sulje ketään pois sukupuolen vuoksi. Koko yhteisö on tärkeä, kun opetamme tulevia sukupolvia muuttamaan haitallisia asenteita ja käytäntöjä, jotka kohdistuvat naisiin sekä muihin haavoittuviin ryhmiin (Unicef, n.d.). Unicefin (n.d.) mukaan liian monet lapset joutuvat syrjinnän kohteiksi, mikä vaarantaa heidän kehitystään. Inklusiivinen varhaiskasvatus ehkäisee lasten eriarvoisuutta, sillä sen tulee vähentää lasten kokemaa syrjintää ja se tasaa lasten taustoista johtuvia eroja.

Varhaiskasvatuksen tulee olla turvallista kaikille lapsille. Lisäksi varhaiskasvatuksen sekä sen palveluiden tulisi olla kaikkien saavutettavissa. Turvallisuus ja saavutettavuus ovat kestävän kehityksen tavoitteissa kohdassa kestävät kaupungit ja yhteisöt. Tavoitteessa vaaditaan erityisesti lasten, naisten, vanhusten ja vammaisten pääsyä puistoihin ja julkisiin tiloihin. Siinä myös vaaditaan lisäksi toimia, jotka edistävät ihmisten mahdollisuuksia osallistua ympärillään olevien yhteisöjen toimintaan. (Unicef, n.d.) Inklusiivisen varhaiskasvatuksen voidaan katsoa tukevan saavutettavuuden tavoitetta, sillä varhaiskasvatustilain (540/2018) mukaan lapsen varhaiskasvatus tulee järjestää omassa lähipäiväkodissa. Mikäli lapsi tarvitsee kehityksen tai oppimisen tukea, tulee se järjestää osana lapsen päivittäistä varhaiskasvatusta. Inklusiivinen varhaiskasvatus tulee myös järjestää niin, että kaikilla on mahdollisuus osallistua toimintaan. (Viitala, 2019, ss. 50–64)

5 Lasten tuen tarpeet

Kehitykselliset poikkeavuudet sekä oppimisvaikeudet on tärkeää tunnistaa ajoissa, jotta tuki ja kuntoutus lapselle on oikea-aikaista. Tavoitteena on, että lapsi tulee ymmärretyksi, tuntee itsensä hyväksytyksi, osallistuu täysipainoisesti päiväkodin arkeen ja kokee säännöllisesti onnistumisia. Näin voidaan vähentää lapsen kohdistuvia liiallisia odotuksia, välttää turhia pettymyksiä sekä vähentää riskiä huonolle itsetunnolle ja tunne-elämän vaikeuksille, jotka voivat myöhemmin johtaa jopa koulun keskeyttämiseen tai syrjäytymiseen. (Terveyskylä, 2018)

Terveyskylä on yliopistosairaanhoitopiirien tuottama julkinen verkkopalvelu, jonka Lasten talon sivuilla kerrotaan lasten kehityksellisistä poikkeavuuksista. Sivustolla kerrotaan, että lasten puheen- ja kielenkehityksen häiriöitä tavataan 5–7 prosentilla lapsista. Lähes saman verran lapsilla esiintyy motoriikan kehityshäiriöitä, joita tavataan 5–6 prosentilla lapsista. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöitä esiintyy noin 5 prosentilla lapsista. 5–10 prosentilla lapsista esiintyy kapea-alaisia oppimisvaikeuksia ja 10–15 prosentilla lapsista on sivuston mukaan monimuotoisia kehityshäiriöitä. 1–3 prosentilla lapsista on jokin kehitysvamma ja autismikirjon häiriöitä esiintyy 1–2 prosentilla lapsista. (Terveyskylä, 2018) Sivuston mukaan lapsilla esiintyy myös mielenterveysongelmia. Yleisimpiä lastenpsykiatrisia häiriöitä on uhmakkuus- ja käytöshäiriöt, joita esiintyy noin 5–10 prosentilla lapsista. Lapsilla tavataan myös esimerkiksi ahdistuneisuushäiriöitä, joita tavataan 5 prosentilla lapsista ja lapsuusiän masennusta esiintyy noin 3 prosentilla. (Mielenterveystalo, n.d.) Edellä kuvatut ilmaantuvuudet kertovat Suomen tilanteesta valtakunnallisesti. Tämän lisäksi lukuihin on otettu mukaan myös kouluikäiset lapset. Tämän vuoksi luvut eivät ole suoraan verrannolliset varhaiskasvatuksessa oleviin lapsiin. Näistä luvuista voidaan kuitenkin päätellä jotain siitä kuinka paljon erilaisia mielenterveyden häiriöitä sekä kehityksen ja oppimisen poikkeavuuksia Suomessa esiintyy. Tätä voidaan katsoa yhtenä vertailukohtana, kun tarkastellaan yhteistyöpäiväkodin lasten tuen tarpeita.

Seuraavaksi esittelen joitain yleisesti varhaiskasvatuksessa esiintyviä lasten tuen tarpeita. Koska tuen tarpeet voivat olla hyvin monitahoisia sekä toisiinsa kytkeytyviä, voi haasteita olla joskus vaikea tai jopa tarpeetonta määritellä tarkasti. Toisinaan kuitenkin ongelman

selkeä määrittely voi selkeyttää ammattilaisille millaisia arjen tukitoimia ja menetelmiä tarvitaan lapsen toiminnan tueksi.

5.1 Sosioemotionaalinen kehitys ja sen haasteet

Sosioemotionaaliset taidot liittyvät kanssakäymiseen, vuorovaikutukseen, tunteisiin ja kokemuksiin, joita kanssakäymisestä herää (Pihlaja, 2019, s. 142). Sen voidaan katsoa etenevän sosiaalisen ja kognitiivisen jatkuvana vuorovaikutuksena (Määttä ym., 2017, s. 7). Määttä ym. (2017, s. 7) pohtivat lasten sosioemotionaalista kehitystä Weissbergin ym. (2015) kehitystehtävien mukaan, joita ovat:

1. itsetuntemus ja itsetietoisuus (kyky tunnistaa omia emootioita, henkilökohtaisia tavoitteita ja arvoja sekä arvioida omaa käyttäytymistä).
2. itsesääätely (kyky säädellä omia emootioita ja omaa käyttäytymistä).
3. sosiaalinen tietoisuus (kyky tunnistaa ja ymmärtää toisten tunteita ja asettua toisten asemaan/tunnistaa toisten näkökulma, kyky tuntea ja osoittaa empatiaa ja ymmärtää käyttäytymisen sosiaalisia normeja).
4. ihmissuhdetaidot (kyky luoda ja ylläpitää tasapainoisia ja palkitsevia sosiaalisia suhteita).
5. vastuullinen päätöksenteko (kyky tehdä rakentavia omia käyttäytymistä ja vuorovaikutusta koskevia päätöksiä).

Sosioemotionaaliset haasteet näkyvät sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa tai lapsen tunne-elämän ilmaisussa. Nämä haasteet voivat näkyä lapsen toiminnassa monin eri tavoin. Lapsi voi olla arka, ujon oloinen ja vetäytyvä tai lapsi voi toimia häiritsevästi tai hyökkäävästi. Lapsi voi olla ylivilkas ja keskittymiskyvytön. Haasteet voivat näkyä myös hänen vaikeudessaan leikkiä, solmia kontakteja ja tulla toimeen ikäistensä kanssa. Tällöin lapsen haasteena voivat olla sosiaaliset vuorovaikutustilanteet lasten ja aikuisten kanssa. Lapselle ei ehkä ole muodostunut kykyä havaita tunteita tai katsoa asioita toisen näkökulmasta. Lapsi saattaa myös vaikuttaa tunteettomalta ja omien tunteiden kontrollointi voi olla vaikeaa. Monesti haasteet voivat näkyä arjessa riehumisena, vetäytymisenä tai levottomuutena siirtymätilanteissa. Lapsi voi olla ahdistunut ja rauhaton sekä hän voi rikkoa tahallisesti sääntöjä. Oppimistilanteissa lapsen voi olla vaikea keskittyä, motivoitua

toimintaan, suunnata tarkkaavaisuuttaan tai ylläpitää sitä ilman aikuisen apua. (Pihlaja, 2019, ss. 151—154)

Sosioemotionaalaisia taitoja sekä sen haasteita voidaan katsoa kokonaisuutena sekä omina osa-alueinaan emotionaalisena kehityksenä, sosiaalisena kehityksenä sekä kognitiivisena kehityksenä. Ne ovat kuitenkin vahvasti yhteydessä toisiinsa, joten taitojen erottelemisen täysin ei ole perusteltua.

5.1.1 Lapsen emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys

Lapsen emotionaalinen kehitys liittyy tunteiden tunnistamiseen, niiden ilmaisuun ja tulkintaan. Varhaiskasvatusikäinen lapsi opettelee tunnistamaan omia ja muiden tunteita ja antamaan niille nimet. Lasten tunteiden kehitys etenee askeleittain vuorovaikutuksessa. Tunteet auttavat määrittämään ja tunnistamaan omaa itseä. (Pihlaja, 2019, ss. 143—145) Tunteilla on tärkeitä tehtäviä. Tunteet säätelevät keskus- ja ääreishermoston tilaa ja ihmisen käyttäytymistä, ne suojelevat ja parantavat ihmisen suorituskykyä sekä voivat auttaa meitä tekemään päätöksiä silloin, kuin emme vielä pysty järkevään päätöksentekoon (Sandberg, 2021, s. 155). Esimerkiksi kiukku on merkki siitä, ettei jokin mennyt niin kuin olisi itse halunnut. Kiukku voi auttaa puolustamaan itseään. Kiukku on hyödyllistä ja se on tärkeä opetella tunnistamaan. (Riihonen & Suokas, 2020, s. 32)

Lasten sosiaalinen kehitys liittyy yhdessä toimimiseen ja yhteiseen tekemiseen. Sosiaalisuus on kanssakäymistä ja toisten huomioon ottamista, se on jatkuva sosiaalisen kasvun prosessi, joka jatkuu koko elämän. Sosiaaliset taidot lisääntyvät, kun lapsi kasvaa. Näitä taitoja lapsi harjoittelee yhteisen leikin kautta. Keskeisiä sosiaalisia taitoja ovat neuvottelu, vuorottelu, oman toiveen tai halun täyttymisen odottaminen sekä tavaroiden jakaminen. (Pihlaja, 2019, ss. 147—148) Tunnetaidot ja sosiaaliset taidot eli tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat kietoutuneet toisiinsa. Näihin liittyy kommunikointitaidot, toisten kuunteleminen ja mielipiteiden huomioon ottaminen, sääntöjen noudattaminen sekä myönteinen tai epäsosiaalinen käyttäytyminen. Myönteisesti sosiaalisen lapsen on monesti helppo solmia ja ylläpitää sosiaalisia suhteita ja saada muilta lapsilta sosiaalista hyväksyntää ryhmässä. Kun taas epäsosiaalisesti käyttäytyvä lapsi voi olla esimerkiksi aggressiivinen tai vetäytyvä. (Sandberg, 2021, ss. 168—169)

Varhaiskasvatuksessa puhutaan useasti tunne- ja kaveritaidoista, joilla viitataan edellä mainittuihin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Näitä taitoja harjoitellaan varhaiskasvatuksessa erilaisten materiaalien avulla, kuten tunnekortit ja asiaan liittyvä kirjallisuus. Näitä taitoja voidaan tukea varhaiskasvatuksen arjessa myös kiinnittämällä huomiota kasvattajan omaan käyttäytymiseen. Esimerkiksi aikuisen tulee pysyä itse rauhallisena silloin, kun lapsi ei siihen pysty. Näin luodaan turvallista ilmapiiriä sekä mallitetaan tilanteessa toimimista. Myös selkeä ja johdonmukainen struktuuri ja yhteiset säännöt auttavat lapsia näiden taitojen harjoittelemisessa. Pettymyksen sietokykyä voidaan harjoitella monissa tilanteissa arjessa, esimerkiksi vuorottelemalla kuka saa olla ensimmäisenä ja viimeisenä jonossa tai valitsemassa. Aikuisen tulee auttaa lasta haastavissa tilanteissa, lasten kanssa keskustellaan erilaisista tunne- ja vuorovaikutustilanteista sekä pohditaan yhdessä niihin ratkaisuja. Tärkeää on mahdollistaa jokaiselle onnistumisen kokemuksia, jotta lapsi saa myönteistä huomiota, kehuja sekä hyvää palautetta. (Sandberg, 2021, ss. 177–179)

5.1.2 Kognitiivisen toiminnan säätely

Osana sosioemotionaalisia taitoja voidaan erottaa kognitiivisen toiminnan säätelyn taidot. Tässä yhteydessä niitä tarkastellaan kykyä säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia, jäsentää tietoa, suunnitella ja arvioida toimintaa. (Pihlaja, 2019, s. 158) Tarkkaavuus on joukko kognitiivisia toimintoja, joiden tehtävä on kohdentaa huomio tiettyyn olennaiseen kohteeseen. Jos tarkkaavuus ajautuu epäolennaisiin asioihin niin toivottu toiminta ei etene. Eli jos emme saa säädelyä tarkkaavuuttamme ja meidän on vaikea keskittyä asiaan, se vaikuttaa siihen, kuinka pystymme muistamaan, ajattelemaan, prosessoimaan tietoa ja oppimaan uutta. Varhaiskasvatuksessa voimme tukea tätä lapsen kykyä säädellä tarkkaavuuttaan esimerkiksi vaikuttamalla lapsen toimintaympäristöön ja siihen mitä ärsykeitä kantautuu lapselle ja kuinka paljon. (Sandberg, 2021, ss. 75–77)

Yhtenä osana tätä kognitiivisen toiminnan säätelyä voidaan tarkastella oman toiminnan ohjausta. Toiminnanohjausta voidaan kuvailla oman toiminnan säätelyksi, jolla on päämäärä. Tällöin lapsi pystyy säätelemään tarkkaavuuttaan, pitämään mielessä tilanteen tai tehtävän kannalta merkityksellisiä asioita ja säätelemään impulssejaan toimintansa aikana. Lapsi on aloitekykyinen, hän pystyy asettamaan tavoitteen ja kulkemaan sitä kohti suunnitelman

mukaan. Kun tämä järjestelmä toimii lapsella hyvin, hän pystyy joustavasti ohjaamaan omaa toimintaansa, korjaamaan havaitsemansa virheet sekä muokkaamaan ja arvioimaan omaa toimintaansa ympäriltä tulevan ohjauksen ja palautteen perusteella. Kun taas lapsella on haasteita oman toiminnanohjauksessa voi se näkyä esimerkiksi lapsen käyttäytymisessä, huomion kiinnittämisessä ja toiminnasta toiseen siirtymisessä. (Sandberg, 2021, s. 117) Toiminnanohjauksen haasteiden kanssa kamppailevaa lasta voi tukea varhaiskasvatuksessa esimerkiksi kuvitetulla struktuurilla, suunnittelemalla lapsen siirtymätilanteet ennakkoon sekä kiinnittämällä huomiota lapsen paikan valintaan. Lasta ohjeistetaan selkeillä, lyhyillä ja napakoilla ohjeilla, yksi ohje kerrallaan. (Sandberg, 2021, ss. 133–135)

5.2 Lasten puheen- ja kielenkehitys ja niiden haasteet

Lapset oppivat ymmärtämään kieltä, puhumaan ja ilmaisemaan itseään kielellisesti hieman eri-ikäisinä. Vaikka kehitys tapahtuu yksilöllisesti, niin se kulkee tiettyjen vaiheiden kautta. Kielen kehitykseen ja oppimiseen liittyvät haasteet näkyvät eri tavoin sen mukaan, missä tilanteessa ja ympäristössä lasta tarkkaillaan. Varhaiskasvatuksen työntekijöillä on koulutusta sekä työympäristön tuomaa kokemusta lasten kehityksellisistä taidoista. Varhaiskasvatuksessa kielellisiä haasteita on kuvattu muun muassa lapsen vähäisellä puheella tai ettei puhetta ole ollenkaan, lapsen on vaikea ymmärtää kielellistä viestiä tai artikulaatio on puutteellista. (Korpilahti & Pihlaja, 2018, ss. 186–190) Korpilahti & Pihlaja (2018, s. 189) ovat koonneet Lyytisen (2014) mukaan taulukon, jonka mukaan lasten kielen kehitykseen liittyvää huolta voidaan katsoa ikätason mukaan. Esimerkiksi viisivuotiaan lapsen kielenkehitys voi aiheuttaa huolta, mikäli lapsella on suppea tuottava sanavarasto, lauserakenteet ovat yksinkertaiset, lapsi ei osaa kertoa näytetystä kuvasta tai lapsella on viestin vastaanottamisen ja kuullun ymmärtämisen vaikeuksia.

Yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on vahvistaa lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisten identiteettien kehittymistä. Lasten kielellistä kehitystä tukee monipuolinen varhaiskasvatuksen kieliympäristö sekä yhteistyö huoltajien kanssa. Lapsille tulisi antaa kannustavaa ja johdonmukaista palautetta heidän kielenkäyttö- ja vuorovaikutustaidoistaan. Lasten kielen kehityksen keskeiset osa-alueet varhaiskasvatuksessa on jaettu vuorovaikutustaitoihin, kielen ymmärtämisen taitoihin, puheen tuottamisen taitoihin, kielen käyttötaitoihin, kielelliseen muistiin ja sanavarastoon sekä kielitietoisuuteen.

Varhaiskasvatuksessa näiden osa-alueiden kehittymistä tuetaan ja ohjataan. Lasten vuorovaikutustaitoja tukee se, että heidän aloitteisiinsa vastataan ja he kokevat tulevansa kuulluiksi. Lasten rohkaiseminen kommunikointiin toisten lasten ja henkilöstön kanssa tukee vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä puheen tuottamisen taitoja. Lasten kielen ymmärtämisen taitoja tuetaan runsaan kielellisen mallintamisen avulla. Johdonmukaisesti sanallistetaan toimintaa sekä käytetään arjen tilanteissa kuvailevaa ja tarkkaa kieltä. Ymmärtämistä voidaan tukea käyttämällä kuvia, esineitä ja tukiviittomia. Lasten kielen käyttötaitoja vahvistetaan harjoittelemalla kertomista, selittämistä ja puheen vuorottelua. Kielellistä muistia, sanavarastoa sekä kielitietoisuuden kehittymistä tuetaan varhaiskasvatuksessa lukemalla monipuolisia tekstejä, kannustamalla lapsia kertomaan itse tarinoita, käyttämällä laululeikkejä ja loruja sekä herätelemällä kiinnostusta suullista ja kirjoitettua kieltä kohtaan. (Opetushallitus, 2018, ss. 40—42)

5.3 Motoriset taidot ja haasteet kehityksessä

Motoriset eli liikkumiseen liittyvät taidot voidaan jakaa motorisiin perustaitoihin sekä hieno- ja karkeamotoriikkaan. Motorisia perustaitoja ovat kyky kävellä erilaisilla alustoilla ja portaissa sekä kykyä kieriä, kontata, vierittää, työntää ja vetää. Karkeamotorisiin taitoihin kuuluu kehon suurilla lihasryhmillä aikaansaadut liikkeet kuten kävely ja juoksu. Kehon pienten lihasten hallintaa ja niiden avulla saatua liikettä kutsutaan hienomotorisiksi taidoiksi. Näitä tarvitaan esimerkiksi ruokailutilanteissa, esineiden poimimiseen pinsettioitteella tai rakenteluun. (Innostun liikkumaan, 2021)

Kun uusien motoristen taitojen oppiminen tai jo aikaisemmin opittujen taitojen soveltaminen uusiin tilanteisiin on vaikeaa, puhutaan motorisen oppimisen vaikeuksista. Eroja motorisissa haasteissa on liittyen siihen, ovatko haasteet hieno- vai karkeamotoriikassa vai molemmissa. Myös ongelman haastavuus voi vaihdella. (Viholainen & Asunta, 2019, ss. 243—244) Tieto motorisen oppimisen vaikeuksista auttaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä tunnistamaan nämä vaikeudet sekä luomaan kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle suotuisa ympäristö. Mallioppiminen on yksi tärkeä oppimisen muoto, johon varhaiskasvatus antaa hyvän mahdollisuuden. Motorista kehitystä tukiessa on kuitenkin muistettava, ettei pelkkä toisten seuraaminen riitä, vaan nämä lapset tarvitsevat selkeää palautetta toiminnastaan sekä ohjeita siitä, kuinka omaa toimintaa voi korjata. (Viholainen & Asunta, 2019, ss. 251)

5.4 Aistisäätely

Aistisäätelyn häiriöt kuuluvat aistitiedon käsittelyn häiriöihin, ja ne voivat ilmetä monin eri tavoin. Aistitiedon käsittelyn häiriöt voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen. Ensimmäiseksi on aistisäätelyhäiriö eli yliherkkä, heikko tai puutteellinen reagointi sekä aistimushakuisuus. Toisena on aistimusten erottelun ongelmat, ja kolmantena voidaan erottaa aistipohjaiset motoriset ongelmat eli asentojen tai kehon hallintaan liittyvät motoriset ongelmat ja dyspraksia eli motoristen taitojen oppimisen vaikeudet. Aistisäätelyn häiriöitä esiintyy useammin lapsilla, joilla on erilaisia kehityksellisiä häiriöitä tai neuropsykiatrisia pulmia kuten autismikirjon häiriöitä tai tarkkaavuuden ja keskittymisen häiriöitä. (Mielenterveystalo, n.d.)

Aistisäätelyn häiriöt voivat ilmetä hyvin eri tavalla riippuen esimerkiksi siitä, missä aistissa häiriö on. Lapsi saattaa reagoida muille tavallisilta tuntuviin ärsykkeisiin yliherkästi, heikosti tai hakea jotain aistikokemusta erittäin paljon. Liikkeeseen yliherkästi reagoiva lapsi saattaa vältellä kiipeämistä, keinumista tai portaita. Hän voi pelätä kovasti jalkojen irrottamista maasta. Kosketusaistin häiriöt voivat näyttäytyä niin, ettei lapsi pidä käsien likaantumisesta ja siksi välttelee muovailuvahaa tai sormivärejä ja käyttää hiekkaleikeissä mieluummin lapiota kuin käsiään. Kuuloaistin häiriöistä kärsivän lapsen saattaa olla vaikeaa sietää muille tavallisia kuuloärsykeitä. Kun taas aistihakuinen lapsi voi jatkuvasti törmäillä, pureskella tai nuolla esineitä tai olla jatkuvasti liikkeessä. (Sensorisen integraation terapian yhdistys ry, n.d.)

Lasta, jolla esiintyy aistisäätelyn häiriöitä, pyritään tukemaan laatimalla yksilölliset ohjeet ja toimenpiteet aistisäätelyhäiriöiden lieventämiseksi ja aistisäätelyn parantamiseksi kotona ja esimerkiksi varhaiskasvatuksessa. Näitä voivat olla ympäristön muutokset, joilla vähennetään liiallista aistikuormitusta esimerkiksi vähentämällä melua, haju-, tunto ja valoärsykeitä. Näiden lisäksi voidaan käyttää erilaisia apuvälineitä kuten kuulosuojaimet, korvatulpat, aktiivisyyny, painopeitot tai painoliivit. (Mielenterveystalo, n.d.)

6 Aikaisempia tutkimuksia

Alijoki & Pihlaja (2017) kuvaavat artikkelissaan sitä, kun Pihlaja & Koivunen (2010) pyysivät varhaiskasvatuksen opettajia nimeämään erityisen tuen tarpeita, joita kohdataan varhaiskasvatuksessa. Vuonna 2010 varhaiskasvatuksen opettajat listasivat paljon erilaisia lasten tuen tarpeita. Artikkelissa nostetaan esiin lasten vaikeudet kielen kehityksessä, joita kuvataan esimerkiksi kielenkehityksen pulmina, puhumattomuutena, muun kuin puheen avulla kommunikointina, heikkona sanavarastona ja käsitteinä sekä kielellisten ohjeiden vastaanottamisen ongelmina. Erityisen tuen tarpeita aiheuttaa varhaiskasvatuksen opettajien mukaan myös se, että lapsen kehitys ei ole ikätasoista ja heillä voi olla hahmottamisen vaikeuksia. Lisäksi kerrotaan motoriikan ongelmista sekä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöistä. Näitä kuvattiin varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa tarkkaavuuden hajoamisena, keskittymisen pulmina sekä levottomuutena. Näiden lisäksi mainitaan kehitysvamma ja autistiset piirteet. Mielenterveyden ongelmia kuvattiin mainitsemalla pelot ja arkuus, ahdistavat mielikuvat sekä masennus. Erikseen mainitaan myös, että tuen tarvetta voi aiheuttaa lapsen aggressiivinen käytös, aistipulmat, kodin heikot sosiaaliset olosuhteet, varhaisen vuorovaikutuksen pulmat, erilaiset krooniset sairaudet sekä erityisen lahjakkaat lapset. (Alijoki & Pihlaja, 2017, ss. 264–265)

Samoja lasten tuen tarpeita on havaittu 2016 tehdyssä tutkimuksessa, joista Pihlaja ja Neitola (2017) kertovat artikkelissaan. Siinä mainitaan kielenkehitykseen liittyvät haasteet, sosiaalisemotionaaliset vaikeudet, tarkkaavuuden häiriöt, kehityksen viivästymät sekä kehitysvamma. Varhaiskasvatuksen opettajat kertovat myös, että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla tuen tarvetta voi aiheuttaa heikot suomen kielen taidot ja erilainen kulttuuri.

Näissä tutkimuksissa on mainittu samoja kehityksellisiä poikkeavuuksia, oppimisvaikeuksia sekä mielenterveysongelmia kuin mitä yliopistosairaanhoitopiirit ovat listanneet. Näiden lisäksi tutkimuksissa kerrottiin muista syistä johtuvia lasten tuen tarpeita, kuten kodin heikot sosiaaliset olosuhteet, krooniset sairaudet sekä erityisen lahjakkaat lapset. Nämä tutkimukset valittiin, sillä niissä on tutkittu, mitä varhaiskasvatuksen opettajat ovat kertoneet siitä, mikä aiheuttaa lapsilla tuen tarvetta. Näitä aikaisempia tutkimuksia peilataan tämän tutkimuksen tuloksiin.

7 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat: Mitä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat lasten tuen tarpeista varhaiskasvatuksessa? Millaisia menetelmiä ja toimenpiteitä varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät niiden lasten tukemiseen, joilla on tuen tarvetta? Toinen tutkimuskysymys nousi analysointivaiheessa aineistosta ja se lisättiin tutkimukseen myöhemmin.

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa. Siinä suositaan ihmisiä tiedonkeruun lähteinä, ja aineistonkeruussa suositaan laadullisia metodeja eli sellaisia, joissa tutkittavien omat ajatukset ja näkökulmat pääsevät esille. (Hirsjärvi ym., 2008, s. 160) Tutkittavien joukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, mikä tässä tapauksessa tarkoitti tämän tietyn päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajia. Laadullinen tutkimus rakentuu aiemmista tutkimuksista ja teorioista, aineistosta sekä tutkijan omasta ajattelusta ja päättelystä. Laadullisen tutkimuksen aineistot pidetään suhteellisen pienenä, sillä tutkitaan vastaajien sosiaalista todellisuutta. Laadullisen tutkimuksen analyysi toteutetaan aineistolähtöisesti niin, ettei tutkijalla ole lukkoon lyötyjä ennako-odotuksia tuloksista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006a)

7.1 Aineiston hankinta ja saatu aineisto

Tutkimus on kvalitatiivinen, minkä vuoksi aineistonhankinnan tavaksi valikoitui kirjoitelmapyyntö. Kirjoitelmapyyntö kuuluu narratiivisen tutkimuksen piiriin (Hirsjärvi ym., 2008, s.212). Narratiivisuus tarkoittaa kertomusta, tarinaa tai tapahtumien kulkua (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 189). Aineisto kerättiin sähköisellä Webropol-kyselytyökalulla, jolla luotiin lomake kirjoitelmapyyntöille. Koronaviruksesta johtuen aineistonkeruu tahdottiin suorittaa ilman lähikontaktia. Menetelmä valittiin myös siksi, että menetelmän valinnan uskottiin olevan tehokas. Hirsjärvi ym. (2008) mukaan erilaiset kyselyt säästävät keruuvaiheessa aikaa, aikataulu on mahdollista suunnitella melko tarkkaan ja aineisto on nopeasti käsiteltävissä tallennettuun muotoon. Sähköisellä lomakkeella on myös heikot puolensa, jotka tuli ottaa tutkimuksessa huomioon. Tutkija ei pysty varmistumaan siitä, että vastaajat ovat vastanneet huolellisesti ja rehellisesti kysymykseen tai ovat

ymmärtäneet kysymyksen niin kuin tutkija oli sen ajatellut. Myöskään vastaajien tietoa ja ymmärrystä kyseisestä aiheesta ei voida tietää. Lisäksi vastausprosentti saattaa jäädä kyselyissä pieneksi. (Hirsjärvi ym., 2008, ss. 188—190) Tämä pyrittiin ottamaan huomioon lomakkeen suunnittelussa ja riittävällä vastausajan pituudella. Vastaajien ymmärrystä aiheesta ja kysymyksen luonteesta pyrittiin lisäämään kirjoitelmapyyntöön mukana olleella saatteella (Liite 2), jossa tutkittavaa aihetta kuvailtiin. Lisäksi saatteessa kerrottiin tutkimuksesta ja sen tekijästä. Hyvän lomakkeen laatiminen vei Hirsjärven (2008, s.196) mukaan myös aikaa. Tässä tutkimuksessa käytettiin kirjoitelmapyyntöä, sillä se ei rajaa vastaajan mahdollisuuksia vastata vain valmiisiin vaihtoehtoihin ja varhaiskasvatuksen opettajien oma ääni pääsi kuuluviin. (Hirsjärvi ym., 2008, s. 196)

Linkin sähköiseen kirjoitelmapyyntöön jaoin sähköpostilla sovitusti yhteistyöpäiväkodin yhteyshenkilölle, joka jakoi linkin eteenpäin päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajille. Varhaiskasvatuksen opettajia tässä päiväkodissa oli yhdeksän. Aikaa vastata kirjoitelmapyyntöön annettiin ensimmäisellä kerralla kaksi viikkoa. Ensimmäisen kahden viikon aikana vastauksia ei tullut ollenkaan. Tämän vuoksi vastausaikaa jatkettiin yhdellä viikolla. Vastausajan jatkamisen lisäksi yhteyshenkilö päiväkodilla muistutti varhaiskasvatuksen opettajia vastamaan kyselyyn. Aineistonkeruun loppuessa toisen kerran, vastauksia kirjoitelmapyyntöön oli tullut viisi, eli päiväkodin yhdeksästä varhaiskasvatuksen opettajasta kirjoitelmapyyntöön vastasi viisi ja näin ollen vastausprosenttini oli 55 %.

7.2 Aineiston analyysi teemoittelemalla

Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko ovat tutkimuksen ydintä (Hirsjärvi ym., 2008, ss. 216–217). Aluksi aineisto tarkistettiin virheellisten tietojen vuoksi sekä arvioitiin aineiston riittävyys analysointiin. Aineistoa ei kirjallisen muodon vuoksi tarvinnut litteroida mutta se luettiin läpi ensimmäisellä kerralla niin, että aineisto voitiin tarvittaessa anonymisoida. Tälle ei kuitenkaan ollut tarvetta.

Aineisto analysoitiin teemoittelemalla. Teemoittelu tarkoittaa, että etsitään saadusta aineistosta keskeisiä aiheita eli teemoja. Teemojen muodostamisessa voidaan käyttää apuna esimerkiksi taulukointia. Taulukoinnin avulla voidaan havainnoida sitä, mitkä seikat aineistossa ovat keskeisiä, ja näille sitten pohtia yhdistäviä teemoja. Näiden teemojen alle

kerätään aineistosta ne kohdat, joissa puhutaan kyseisestä teemasta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka, 2006b) Alustavan suunnitelman mukaan aineiston teemoittelussa oli tarkoitus käyttää jo teoriapohjaa kootessa nousseita teemoja, kuten puheen- ja kielenkehityksenhäiriö, motoriikan kehityshäiriö, mielenterveyden haasteet ja kehitysvamma. Analysoinnissa tuli ottaa kuitenkin huomioon se, että aineistosta voisi löytyä uusia teemoja. Vastaajien nostamat aiheet eivät välttämättä käsittele samoja teemoja tai aiheet eivät välttämättä noudata samaa jäsennyttä kuin tietoperusta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka, 2006b) Tämän vuoksi analysointi oli suoritettava avoimin mielin ja siihen tuli varata riittävästi aikaa.

Analysointi aloitettiin lukemalla aineisto useamman kerran läpi. Kirjoitelmat tulostettiin paperille ja teksteistä alleviivattiin ne asiat, jotka vastasivat tutkimuskysymykseen. Useat aineiston ilmauksista olivat kysymyksen luonteen vuoksi valmiiksi pelkistettyjä, mikä helpotti analysointia. Aineistosta nousseet tuen tarpeet jaettiin samankaltaisiin haasteisiin, joille voisi löytyä yhteinen teema. Osa vastauksista oli selkeästi samaa aihetta kuvaavaa, kun taas osasta oli haastavaa löytää oikea teema. Osa ilmauksista, kuten esimerkiksi häiriökäyttäytyminen tai struktuuri, oli niin moneen teemaan sopivia, että ilman tarkempaa kuvausta oli vaikea tietää, mihin sen kohdistaa. Kun samanlaiset tuen tarpeet oli saatu koottua yhteen, etsittiin niille yhteinen teema eli otsikko. Kun teemat olivat löytyneet, oli myös näille haastavimmin luokiteltaville ilmauksille helppo löytää oma paikkansa. Teemoittelun tukena käytettiin myös aineistossa käytettyä jakoa. Tästä esimerkkinä struktuuri. Mikäli varhaiskasvatuksen opettaja on kirjoitelmassaan kertonut, mitä tuen tarvetta hän on struktuurilla tukenut, niin olen tehnyt luokittelun sen perusteella, kuin mitä hän on kertonut. Näin toimin siitä huolimatta, että aineiston pohjalta se olisi voitu sijoittaa myös muun teeman alle. Tätä analysoinnin vaihetta kuvaa taulukko 1, jossa on esimerkki yhden teeman muodostumisesta.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analysoinnista teemoittelemalla

Alkuperäinen ilmaus	Yhdistävä teema
Puheen tuottamisen ongelmat Lasten kielelliset haasteet Haasteet kielenkehityksessä Tuen tarpeita kielen kehityksessä Sanallisten ohjeiden noudattaminen Kielenkehityksen pulmat Kaksikielisyys	Puheen- ja kielenkehitys

Aineiston teemoittelun päätteeksi muodostui viisi teemaa. Analysoinnin tuloksena olisi voinut tulla myös vain neljä teemaa, joista yksi teema olisi ollut sosioemotionaalinen kehitys. Tämän teeman alle olisi voinut koota sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot että kognitiivisen toiminnan säätelyn. Lopulta päädyin jakamaan nämä kaksi omiksi teemoikseen selkeyden vuoksi, sillä aineistossa ne oli nostettu selkeästi omiksi teemoikseen. Nämä viisi teemaa, joiden kautta tuloksia esitellään ovat tunne- ja vuorovaikutustaidot, kognitiivisen toiminnan säätely, lasten puheen- ja kielenkehitys, motoriset taidot ja aistisäätely.

Aineiston analysoinnin aikana huomattiin, että varhaiskasvatuksen opettajat olivat kirjoitelmissaan kuvanneet myös sitä, kuinka he näitä lasten tuen tarpeita tukivat varhaiskasvatuksen arjessa. Tämän vuoksi tutkimukseen lisättiin toinen tutkimuskysymys. Näin ollen tuloksia käsitellään sekä tuen tarpeiden että niiden menetelmien ja toimenpiteiden kautta, joilla lasten haasteita tuetaan varhaiskasvatuksessa.

Kun aineisto oli koottu selkeisiin teemoihin, aineisto kvantifioitiin. Hirsjärven (2008, s. 132) mukaan kvantifiointi tarkoittaa, että aineistoa analysoidaan myös numeraalisesti. Laadullinen tutkimus ei sulje pois määrällisyyttä, ja ne voidaan nähdä tutkimuksessa toisiaan täydentävinä lähestymistapoina. (Hirsjärvi ym., 2008, s. 132) Laadullisen analyysin tueksi voidaan laskea esimerkiksi teemoihin kuuluvien elementtien lukumääriä ja se voi estää aineiston jäämistä olettamuksiksi. Kvantifioinnilla voidaan lisäksi havainnollistaa tutkimusta. Se ei kuitenkaan automaattisesti ole helppo tapa tehdä parempaa tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen kvantifioinnissa tutkijan oli oltava tarkkana siinä, kuinka tätä keinoa käyttää ja mitä määrällistää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c) Tässä tutkimuksessa

kvantifiointia käytettiin kuvaamaan sitä, kuinka monta kertaa samaa teemaa kuvaava ilmaus tuli kirjoitelmissa esille. Tätä analysoinnin vaihetta kuvaa taulukko 2.

Taulukko 2. Kuinka monta kertaa tuen tarve mainittiin aineistossa.

TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT	9
KOGNITIIVISEN TOIMINNAN SÄÄTELY	7
LASTEN PUHEEN- JA KIELENKEHITYS	7
MOTORISET TAIDOT	3
AISTISÄÄTELY	2

7.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää, luotettavaa ja sen tulokset luotettavia vain, jos tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön edellytysten mukaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tämän vuoksi tutkimuksen laatimisessa sekä toteuttamisessa otettiin huomioon hyvän tieteellisen käytännön ohjeistus. Tutkimukseen haettiin tutkimuslupa ja vasta luvan myöntämisen jälkeen aloitettiin tutkimuksen aineiston kerääminen. Tutkimuksen tekijä perehtyi myös Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin ja ihmistieteiden eettiseen ennakoarviointiin Suomessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Nämä ohjeet otettiin huomioon muun muassa kirjoitelmapyyntölomaketta ja sen saatetta laatiessa.

Aineistonhallinnasta tehtiin erillinen suunnitelma (Liite 1), jota tutkimuksen työntekijä noudatti tarkasti. Tutkimuksen laatimisessa otettiin huomioon tietosuoja-asetus ja tietosuojalaki. Aineistonkeruun aikana ei kerätty tunnistetietoja eikä siitä kertynyt henkilöstöresteriä. Tiedot, joista vastaaja, kaupunki tai päiväkotitoiminta voitaisiin tunnistaa,

muutettiin niin, ettei tunnistaminen ole mahdollista. Vastaaminen kyselyyn oli vapaaehtoista ja vastaajia informoitiin tutkimuksesta. Aineistonkeruussa saadut vastaukset olivat vain tutkimuksen tekijän, ohjaavan opettajan sekä opinnäytetyöryhmän jäsenten nähtävissä. Aineisto tuhotaan vuoden päästä siitä, kun opinnäytetyö on hyväksytty ja julkaistu. Valmis opinnäytetyö on kaikkien luettavissa Theseuksesta.

Tutkimuksen tekijä on pyrkinyt aktiivisesti olemaan tarkka, avoin sekä kuvaamaan prosessiaan mahdollisimman selvästi. Viitteet on merkitty asianmukaisesti, ja lähteitä pyritti käyttämään monipuolisesti. Edellä mainituilla toimilla eettisyyttä ja luotettavuutta on pyritty lisäämään.

8 Tulokset

Analysoinnin päätteeksi vastauksista nousi viisi lasten tuen tarpeiden teemaa, joita yhteistyöpäiväkodin varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat työssään. Teemat ovat tunne- ja vuorovaikutustaidot, kognitiivisen toiminnan säätely, lasten puheen- ja kielenkehitys, motoriset taidot ja aistisäätely. Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat kuinka he näihin tuen tarpeisiin vastaavat. Tulokset on näin ollen jaettu lasten tuen tarpeisiin sekä menetelmiin ja toimenpiteisiin, joilla näihin lasten tuen tarpeisiin vastataan.

8.1 Lasten tuen tarpeet aineistossa

Taulukkoon 2 on koottu varhaiskasvatuksen opettajien mainitsemat tuen tarpeet sekä kuinka monta kertaa vastauksissa tähän teemaan sopiva tuen tarve oli mainittu. Tulokset on avattu tämän taulukon jäsenystä mukaillen.

Taulukko 2. Kuinka monta kertaa tuen tarve mainittiin aineistossa?

TUNNE- JA VUOROVAIKUTUST Aidot	9
KOGNITIIVISEN TOIMINNAN SÄÄTELY	7

LASTEN PUHEEN- JA KIELENKEHITYS	7
MOTORISET TAIDOT	3
AISTISÄÄTELY	2

Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä lasten tuen tarpeita kuvattiin saaduissa vastauksissa eniten. Niitä löytyi yhteensä yhdeksän. Näihin taitoihin liittyi monenlaisia lasten tuen tarpeita, joita varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat muun muassa haasteina omien ja kavereiden tunteiden tunnistamisessa ja sanoittamisessa, ryhmässä olemisen taidoissa, vuorovaikutustaidoissa ja leikkitaidoissa.

Esim. Yhden lapsen vasukeskustelussa on sovittu, että tuetaan tunnetaitojen kehittymistä mm. pettymysten sietokykyä.

Saman verran kuin puheen- ja kielenkehityksen haasteita kuvattiin lapsilla tuen tarvetta kognitiivisen toiminnan säätelyssä. Näitä tuen tarpeita varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat seitsemän kertaa. Tuen tarvetta lapsilla aiheutti keskittymisvaikeudet, itsesäätelyn pulmat, haasteet siirtymä- ja ryhmätilanteissa sekä oman toiminnan ohjauksen haasteet. Yhdessä vastauksessa lapsen tuen tarvetta aiheutti häiriökäyttäytyminen.

Jokainen vastaajista kuvasi kirjoitelmaansa lasten puheen- ja kielenkehityksen haasteiden tuomaa tuen tarvetta. Näitä kuvattiinkin seitsemän kertaa. Tuen tarvetta lapsilla aiheutti puheen tuottamisen pulmat, sanallisten ohjeiden noudattaminen ja ohjattuna oleminen sekä kaksikielisyys. Kolmessa tekstissä tuen tarvetta kuvattiin lasten kielenkehityksen pulmina tai kielellisinä haasteina.

Muita kirjoitelmista nousseita lasten tuen tarpeita olivat motoriset taidot, joita kuvattiin kolmesti, ja tuen tarvetta aistisäätelyn pulmien vuoksi kuvattiin kahdesti. Tuen tarvetta motorisissa taidoissa kuvattiin motorisina haasteina tai, että tuen tarvetta aiheuttaa hieno-

ja karkeamotoriset taidot ja niiden vahvistaminen, kun taas aistisäätelyn tuomia tuen tarpeita aiheuttivat aistisäätelyn pulmat sekä herkkyys ärsykeille.

8.2 Varhaiskasvatukselliset tukitoimet

Tuen tarpeiden lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin selkeästi niitä toimia, joilla lasten tuen tarpeisiin pyrittiin vastaamaan. Tämän vuoksi viiden tuen tarpeen teeman lisäksi käsittelen tuloksissa niitä tukitoimia, joita päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajat työssään käyttävät. Tukimuodot on jaettu kolmeen eri teemaan: tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen, puheen- ja kielenkehityksen tukeminen sekä muut tukimuodot. Tulokset on tässä jaettu samoin kuin ne oli jaettu varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmissa. Aineistosta nousseet tukimuodot on jaettu taulukkoon 3.

Taulukko 3. Aineistossa mainitut toimenpiteet ja menetelmät lasten toiminnan tueksi

Tunne- ja vuorovaikutustaidot	<p>Materiaali ja kirjallisuus</p> <p>Tehtävät, joissa harjoitellaan oman vuoron odottamista.</p> <p>Apuna laskut, lorut</p> <p>Aikuisen rauhallinen ja varma toiminta. Aikuinen sanottaa tunnetilaa kuvailemalla tunnetta ja keskustelee siitä. Neuvoo, kuinka tilanteessa toimitaan ja keskustelee esim. säännöistä ja positiivisesta tavasta toimia. Huomaa hyvä käytös, kehuaan hyvästä toiminnasta!</p>
Puheen- ja kielenkehitys	<p>Kuvat ja tukiviittomat</p> <p>Strukturoitu päiväjärjestys</p> <p>Rikas kieli</p>
Muut menetelmät	<p>Ennakointi ja sanoittaminen</p> <p>Lyhyet ja selkeät ohjeet</p> <p>Pienryhmäjako</p> <p>Rakenteelliset tukitoimet</p> <p>Yksilölliset terapiat</p>

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen oli listattu eniten toimenpiteitä ja menetelmiä, joilla näitä taitoja tuetaan päiväkodin arjessa. Näitä menetelmiä olivat erilaiset materiaalit kuten tunnepelikortit ja aiheeseen liittyvä kirjallisuus. Oman vuoron odottamista ja pettymyksensietokykyä harjoiteltiin lautapeliin pelaamisen avulla sekä erilaisilla tehtävillä, joissa joudutaan odottamaan omaa vuoroa. Näissä voitiin käyttää apuna laskemista tai vaikka loruja. Aikuisen roolia korostettiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelussa. Aikuisen sanottaa tunteita, neuvoa kuinka tilanteissa olisi hyvä toimia sekä herättelee aiheesta keskustelua.

Aikuisen rauhallinen ja varma toiminta auttaa pääsemään tunnekuohun yli.

Aikuisen oli tärkeää huomata lapsen hyvä käytös ja antaa lapselle positiivista palautetta.

Lasten puheen- ja kielen kehitystä tuettiin käyttämällä kuvatukea sekä ryhmässä että yksilöllisesti. Kuvatuen koettiin auttavan kommunikoinnissa, siirtymissä sekä toiminnan jäsentämisessä. Puheen- ja kielenkehitystä tuettiin myös strukturoidulla päiväjärjestyksellä, tukiviittomilla sekä käyttämällä arjessa rikasta kieltä.

Muita menetelmiä lasten tukemiseen, joita varhaiskasvatuksen opettajat listasivat, olivat ennakoimisen ja sanoittamisen, lyhyet ja selkeät ohjeet, pienryhmäjako, rakenteelliset tukitoimet sekä lasten yksilölliset terapiat kuten puhe- ja toimintaterapia.

9 Johtopäätökset

Tutkimuksen tulosten mukaan yhteistyöpäiväkodissa eniten lasten tuen tarpeita aiheuttivat tunne- ja vuorovaikutustaidoista nousevat haasteet. Lasten tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat varhaiskasvatuksikäisellä vasta kehittymässä. Näitä taitoja lapsi harjoittelee varhaiskasvatuksessa esimerkiksi leikin kautta. (Pihlaja, 2019, ss. 143–145) Taidot kehittyvät lapsen kasvaessa, ja siksi näitä taitoja pohtiessa on otettava huomioon esimerkiksi lapsen ikä. Taidot karttavat eri tahtiin eikä kaksivuotiaalta voi odottaa niin joustavia sosiaalisia taitoja kuin esimerkiksi kuusivuotiaalta esikoululaiselta. Myönteisesti sosiaalisen lapsen on helppo saada hyväksyntä ryhmässä ja solmia sekä ylläpitää sosiaalisia suhteita (Sandberg,

2021, s. 168). Jotta lapsi olisi hyväksytty ryhmässä ja taitava leikkikaveri, tulisi lasten saada tukea näiden taitojen harjoitteluun.

Menetelmiä ja toimenpiteitä, joilla tunne- ja vuorovaikutustaitoja tuetaan yhteistyöpäiväkodissa, oli tuloksissa nostettu paljon esille. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat näiden taitojen puutteen tuovan tuen tarvetta, joten on myös ymmärrettävää, että niiden tukemiseen on suunniteltu paljon toimenpiteitä. Sandberg (2021, ss. 177–179) on kirjoittanut kirjassaan samoista tavoista tukea lapsia tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisessä kuin, joita tutkimuksen yhteistyöpäiväkodin varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin. Molemmissa painotettiin aikuisen roolia olla rauhallinen ja luoda turvallista ilmapiiriä, varsinkin silloin kuin lapsi ei itse siihen pysty. Aikuisen tulisi keskustella lasten kanssa erilaisista tunteista ja tilanteista sekä pohtia lasten kanssa kuinka eri tilanteissa olisi hyväksyttävää toimia. Hyvän huomaaminen ja palaute nousi tuloksista sekä Sandbergilta (2021). Pettymyksensietokyvyn harjoitteluun oli Sandberg (2021) sekä tulokset tuoneet esiin erilaiset tehtävät, joissa joutuu odottamaan ja oma vuoro oli vaihdellen ensimmäisten ja viimeisten joukossa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa lasten tuen tarpeista oli mainittu sosioemotionaaliset haasteet. Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja ei niissä mainittu erikseen. Kognitiivisen toiminnan säätelyn haasteita taas mainittiin molemmissa aikaisemmissa tutkimuksissa. Niistä oli mainittu tarkkaavuuden- ja aktiivisuuden häiriöt, jotka näyttäytyivät esimerkiksi tarkkaavuuden hajoamisena, keskittymisen pulmina sekä levottomuutena. (Alijoki & Pihlaja, 2017, ss. 264–165) Tuloksissa eri kognitiivisen toiminnan säätelyn haasteita oli mainittu seitsemän kertaa. Kognitiivisen toiminnan säätelyn on osa sosioemotionaalista kehitystä ja tuloksissa sen kerrottiin näkyvän oman toiminnanohjauksen haasteina, keskittymisvaikeuksina, haastavina siirtymätilanteina ja esimerkiksi itsesäätelyn haasteina. Terveyskylän (2018) mukaan aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriöitä esiintyy noin viidellä prosentilla lapsista. Ovatko tuloksissa nousseet haasteet varsinaisia häiriöitä vai sosioemotionaalisten taitojen kehittymättömyyttä, sitä on vastausten perusteella vaikea sanoa.

Varhaiskasvatuksen arjessa näitä kognitiivisen toiminnan säätelyn haasteita voidaan kuitenkin tukea samoilla menetelmillä, oli kyse sitten diagnosoidusta häiriöstä tai taitojen

kehittymättömyydestä. Tuloksissa näistä menetelmistä mainittiin kuvien käyttö jäsentämään toimintaa ja siirtymiä, strukturoitu päiväjärjestys, ennakointi ja sanoittaminen ja pienryhmäjako. Tuloksissa mainitaan lisäksi rakenteelliset tukitoimet, joita ei avata sen tarkemmin. Rakenteellisilla tukitoimilla voidaan esimerkiksi säädellä sitä, kuinka paljon lapsi saa ympäristöstään ärsykeitä (Sandberg, 2021, s.77). Sandberg (2021) lähtisi myös tukemaan toiminnanohjauksen haasteita omaavaa lasta strukturilla, ennakoinnilla sekä lyhyillä ja selkeillä ohjeilla.

Yhtä paljon kuin kognitiivisen toiminnan säätelyn haasteita oli mainittu lasten puheen- ja kielenkehityksestä nousevat haasteet. Näitä haasteita varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat seitsemän kertaa. Terveyskylän (2018) sivuilla kerrotaankin, että 5–7 prosentilla lapsista tavataan puheen- ja kielenkehityksen haasteita. Myös molemmissa aikaisemmissa tutkimuksissa on mainittu lasten puheen- ja kielenkehityksen pulmat. Nämä haasteet voivat näyttäytyä hyvin moninaisesti, kuten tuloksista voidaan nähdä. Tuloksissa tuen tarvetta aiheutti puheen tuottamisen ongelmat, kielelliset haasteet ja esimerkiksi kaksikielisyys. Lasten puheen- ja kielenkehitys etenee yksilöllisesti ja lapset oppivat taitoja hieman eri ikäisinä (Korpilahti & Pihlaja, 2018, s.186). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien vahvistaminen on yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä. Henkilöstöllä onkin loistava työympäristö näiden taitojen havainnointiin ja tukemiseen. Lasten puheen- ja kielenkehitystä tukee varhaiskasvatuksessa esimerkiksi se, että käytetään kuvailevaa ja tarkkaa kieltä. Arjessa luetaan monipuolisia tekstejä, lapset saavat kertoa itse tarinoita sekä lorutellaan ja lauletaan erilaisia laululeikkejä. Puheen ja ymmärtämisen tukena voidaan käyttää kuvia, viittomia tai esineitä. (Opetushallitus, 2018, ss. 40–42) Yhteistyöpäiväkodissa näitä tuen muotoja oli tulosten mukaan monipuolisesti käytössä. Tuloksissa kerrottiin, että puheen- ja kielenkehitystä tuettiin kuvilla, strukturilla, tukiviittomilla, lyhyillä ja selkeillä ohjeilla sekä käyttämällä arjessa mahdollisimman rikasta kieltä. Yhtenä tukimuotona oli mainittu myös lapsen puheterapia.

Yhtenä haasteena, joka aiheutti tuen tarvetta yhteistyöpäiväkodissa, oli lasten motoriset taidot. Näitä varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat kolme kertaa. Kahdessa vastauksessa mainittiin vain motoriset taidot ja yhdessä vastauksessa puhuttiin sekä hieno- että karkeamotorisista taidoista. Motoriikan kehityshäiriöitä esiintyy lapsilla yleisesti Suomessa 5–6 prosentilla. Aikaisemmissa tutkimuksissa motoriikan haasteita mainitaan vain toisessa

vuonna 2010 tehdyssä. Onkin mielenkiintoista, että aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriöitä sekä puheen ja kielenkehityksen haasteita esiintyy Suomessa lapsilla prosentuaalisesti lähes yhtä paljon kuin motoriikan häiriöitä, mutta tässä päiväkodissa niitä tuotiin esiin huomattavasti vähemmän. Tämä voi kuitenkin selittyä esimerkiksi sillä, että niitä ei koeta niin kuormittaviksi tekijöiksi varhaiskasvatuksen arjessa ja lapsille annetaan enemmän aikaa näiden taitojen kehittymiseen. Motorisia taitoja harjoitellaan varhaiskasvatuksessa paljon, jolloin niiden tukeminen saattaa hoitua arjessa ilman sen suurempia tukitoimia.

Aistisäätelyn häiriöitä esiintyy useammin niillä lapsilla, joilla on kehityksellisiä häiriöitä tai neuropsykiatrisia haasteita (mielenterveystalo, n.d.). Niitä mainittiin tuloksissa kaksi kertaa. Vuonna 2016 tehdyssä kyselyssä (Pihlaja & Neitola, 2017) lasten tuen tarpeista mainitaan myös lasten aistipulmat mutta vanhemmassa tutkimuksessa aistisäätelystä ei ollut mainittu erikseen. Tähän saattaa myös vaikuttaa se, että aistisäätelyn haasteet esiintyvät juuri muiden haasteiden yhteydessä ja ne yhdistetään jonkin diagnoosin kuten esimerkiksi autismin kirjon alle. Motoristen taitojen tai aistisäätelyn haasteiden tukemiseen ei ollut kerrottu aineistossa menetelmiä tai keinoja. Tämä selittyy kuitenkin sillä, ettei kirjoitelmapyyynnössä pyydetty varhaiskasvatuksen opettajia kertomaan niitä keinoja, joilla tuen tarpeeseen vastataan.

Tuloksien mukaan tämän päiväkodin lapsilla on moninaisia tuen tarpeita. Tulokset kertovat kuitenkin vain osan tämän päiväkodin lasten tuen tarpeesta eikä näitä tuloksia voida yleistää koskemaan suurempaa joukkoa. Tulokset näyttävät osittain vastaavan lasten tuen tarpeiden esiintyvyyttä Suomessa sekä edellisiä tutkimuksia aiheesta. Paljon tuen tarpeita jäi kuitenkin mainitsematta. Tämän selittää se, että osalla tuen tarpeiden taustalla esiintyvistä häiriöistä on pieni esiintyvyys Suomessa, kuin myös se, että tutkimuksella oli pieni vastaajamäärä. Tulosten perusteella näyttäisi myös, että niiden tuen tarpeiden kohdalla, joita tässä päiväkodissa esiintyy eniten, oli pohdittu paljon niitä menetelmiä ja toimenpiteitä, joilla niitä tuetaan. Tuloksista ei kuitenkaan voida päätellä, ettei niitä tuen tarpeita tuettaisi laadukkaasti, joista ei erikseen ollut mainintaa. Se selittyy sillä, ettei sitä oltu alun perin edes kysytty.

10 Pohdinta

Tutkimus lasten tuen tarpeista varhaiskasvatuksen opettajien kertomana oli laadullisenakin tutkimuksena laaja kattaus erilaisia lasten haasteita. Varhaiskasvatuksella on tärkeä tehtävä näiden lasten tunnistamisessa sekä heidän tukemisessaan. Varhaiskasvatuksen henkilöstön osaaminen lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä niihin liittyvien haasteiden tuntemus on tärkeää, jotta varhaiskasvatus olisi laadukasta ja näin ollen vaikuttavaa.

Pohdin aluksi, onko vasta valmistuneella sosionomilla ja varhaiskasvatuksen opettajalla tarpeeksi osaamista tukitoimien järjestämisestä varhaiskasvatuksessa ja mitkä ovat yleisimmät haasteet, joita varhaiskasvatuksen opettajat työssään kohtaavat. Tämän tutkimuksen perusteella on vaikeaa määritellä, mitkä ovat ne lasten tuen tarpeet, joita yleisimmin työssä kohdataan. Tutkimuksen perusteella voidaan katsoa suuntaa siitä, millaisia haasteita yleisimmin kohdataan lapsilla sekä vinkkejä siihen, kuinka niitä voi alkuun lähteä tukemaan. Tämä tutkimus on hyvä tietopohja tulevalle varhaiskasvatuksen opettajalle. Tutkimuksessa käytetyt lähteet ovat hyviä tietolähteitä, joita voi hyödyntää tulevaisuudessa.

Tutkimus toteutettiin hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen, mistä kerrotaan tarkemmin omassa luvussaan tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus. Tutkimuksen tuloksiin vaikutti kuitenkin kirjoitelmapyyntöön laadinta, joka oli osaltaan ilmeisesti johtanut vastaajia harhaan. Eräässä vastauksessa oli tuotu esiin, ettei heidän ryhmässään ole erityisen tuen tarpeisia lapsia. Saattoi siis olla, että osa tuen tarpeista jäi tämän vuoksi kirjoittamatta tai joku vastaaja jätti tämän vuoksi kokonaan vastaamatta. Vastaukset olivat myös lyhyitä eikä kuvailevaa tekstiä juurikaan niissä ollut. Tähän saattoi vaikuttaa liian lyhyt kuvailu siitä, mikä kirjoitelmapyyntö oli. Ensimmäisen kahden viikon vastausajalla ei kirjoitelmapyyntöön tullut yhtään vastausta, mikä on riskinä sähköisessä lomakkeessa. Tilanteessa auttoi päiväkodin yhteyshenkilö ja lopulta, kun vastausaika pidennettiin, vastauksia saatiin viisi kappaletta. Se oli tarpeeksi suuri aineisto laadulliseen tutkimukseen.

Yhdeksästä varhaiskasvatuksen opettajasta vastasi viisi. Mielenkiintoista olisi tietää, olisivatko tulokset muuttuneet, mikäli kaikki varhaiskasvatuksen opettajat olisivat vastanneet kirjoitelmapyyntöön. Vastauksista ei voida myöskään päätellä, ovatko vastaajat

pohtineet samoja lapsia vastatessaan tai onko yhdellä lapsella useampaa tuen tarvetta. Tämä on hyvä ottaa huomioon, kun tulkitaan tuloksia. Ne ovat lopulta vain suuntaa antavia.

Olisi mielenkiintoista jatkaa tätä tutkimusta ja selvittää laajemmalta alueelta lasten tuen tarpeita. Nouseeko alueen muissa päiväkodeissa samat haasteet esiin kuin tutkimuksen yhteistyöpäiväkodissa ja onko alueita, joilla toiset tuen tarpeet korostuvat enemmän kuin toisilla? Vastausten perusteella olisi mielenkiintoista lähteä myös tutkimaan miten erilaisiin tuen tarpeisiin vastataan eri päiväkodeissa. Onko toisissa yksiköissä enemmän osaamista johonkin tuen tarpeeseen kuin toisissa? Voisiko tätä osaamista jakaa ja tarvitaanko johonkin lisää koulutusta? Mielenkiintoista olisi myös selvittää, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee oman osaamisensa tai resurssien riittävyyden erilaisten tuen tarpeiden tukemiseen.

Lähteet

- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2017). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Hurja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (ss. 263–275). PS-Kustannus
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, T. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (ss. 156–166). Vastapaino.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (ss. 17–29). Vastapaino.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 22.1.2021 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Eräsaari, R. (2005). Inklusio, eksklusio ja integraatio sosiaalipolitiikassa. Kiistakysymysten kartoitusta. *Janus Sosiaalipolitiikan Ja sosiaalityön Tutkimuksen Aikakauslehti*, 13(3), 252–267. Haettu 9.5.2021 osoitteesta <https://journal.fi/janus/article/view/50315>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (Toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (ss. 189–222). Vastapaino.
- Innostun liikkumaan. (2021). *Motorinen kehitys – yleinen ja yksilöllinen etenemä. Motorinen kehitys on tärkeä osa lapsen kasvua ja kokonaiskehitystä*. Haettu 13.4.2021 osoitteesta <https://innostunliikkumaan.fi/motoriset-aidot-arjessa-ja-niiden-oppimiseen-vaikuttavat-tekijat/motorinen-kehitys-yleinen-ja-yksilollinen-etenema/>
- Karila, K. (2017). Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? *Nyt on pedagogiikan aika*. Lastentarhanopettajienliitto. Haettu 2.4.2021 osoitteesta <https://www.vol.fi/aineistot/>

Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Tilannekatsaus toukokuu 2016.

Opetushallitus. Haettu 3.1.2021 osoitteesta

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

Koivula, M. (2017). Lasten vertaisoppiminen päiväkodissa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (ss. 216–227). Vastapaino.

Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (2017). Varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (ss. 8–15). Vastapaino.

Korpilahti, P. & Pihlaja, P. (2018). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa P. Peura (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (ss. 183–199). PS-Kustannus.

Mielenterveystalo. (n.d.). *Häiriöt. Ammatilaisille*. Haettu 15.12.2020 osoitteesta

<https://www.mielenterveystalo.fi/lapset/ammattilaisille/hairiot/Pages/default.aspx>

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Tilannekartoitus. Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.

Neitola, M. (14.6.2019). Lasten tuen tarve ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta*. Haettu 3.1.2021 osoitteesta <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/06/14/lasten-tuen-tarve-ja-varhaiskasvatuksen-erityisopettajien-nakemyksia-kolmiportaisesta-tuesta/>

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Haettu 15.12.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>

Opetushallitus. (n.d.). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Haettu 2.2.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P., Peura (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (ss. 141–181). PS-Kustannus.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 3/2017. Haettu 3.3.2021 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68726/30169>
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2004). *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. WSOY
- Riihonen, R. & Suokas, K. (2020). *Aada ja kiukkuleijona*. Kumma-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, K. & Puusniekka, A. (2006a). Laadullisen tutkimuksen elementit. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2_2.html
- Saaranen-Kauppinen, K. & Puusniekka, A. (2006b). Teemoittelu. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html
- Saaranen-Kauppinen, K. & Puusniekka, A. (2006c). Kvantifiointi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_3.html
- Sandberg, E. (2021). Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. PS-Kustannus.
- Sensorisen integraation terapian yhdistys ry. (n.d.). *Sensorisen integraation häiriö*. Haettu 15.4.2021 osoitteesta <http://www.sity.fi/sensorinen-integraatio/hairio/>

- Suomen kotiseutuliitto. (n.d.). *Inklusion idea* [Kuva]. Haettu 25.4.2021 osoitteesta <https://kotiseutuliitto.fi/tietopankki/kulttuurisesti-moninainen-kotiseututyo/moninainen-vapaaehtoistoiminta/inkluisio/>
- Terveyskylä. (2018). *Tietoa lasten kehityksellisistä poikkeavuuksista. Lastentalo.fi*. Haettu 15.1.2021 osoitteesta <https://www.terveyskyla.fi/lastentalo/tietoa-lasten-sairauksista/kehitykselliset-poikkeavuudet-ja-oppimisvaikeudet/tietoa-lasten-kehityksellisist%C3%A4-poikkeavuuksista>
- Turja, L. (2017). Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (ss. 116 – 130). Vastapaino.
- Tuusula. (n.d.). *Integroitu erityisryhmä*. Haettu 19.2.2020.
https://www.tuusula.fi/sivu.templ?sivu_id=7439
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen suomessa*. Haettu 12.3.2021 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Haettu 12.3.2021 osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Unisef. (n.d.). *Kestävän kehityksen tavoitteet*. Haettu 3.4.2021 osoitteesta <https://www.unicef.fi/unicef/tyomme-paakohteet/kestavan-kehityksen-tavoitteet/>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. (2019). Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P., Peura (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (ss. 46–69). PS-Kustannus.
- Viholainen, H. & Asunta, P. (2019). Motoriset oppimisen vaikeudet lapsen arjessa. Teoksessa P., Peura (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (ss. 241–254). PS-Kustannus.

Liite 1: Aineistonhallinnan suunnitelma

Aineistonhallinta opinnäytetyössä

Opinnäytetyötäni varten kerään aineistoa sähköisellä kyselyllä, johon tulee yksi avoin kysymys. Aineisto tulee olemaan valmiiksi kirjallisessa muodossa. Aineisto tarkistetaan ja tarvittaessa muutetaan niin, ettei siinä ole tunnistetietoja. Aineisto kerätään niin, että siihen vastatessa ei kerätä henkilötietoja, jolloin ei synny tarvetta luoda henkilötietorekisteriä.

Aineistoa kerätessä ja käsiteltäessä noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksessa noudatetaan rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta niin tutkimustyössä kuin tulosten tallentamisessa ja esittämisessä. Samaa rehellisyyttä ja huolellisuutta noudatetaan tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa. Tutkimuksen tiedonhankinta- ja analysointimenetelmät valitaan niin, että ne ovat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia sekä eettisesti kestäviä.

(Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012) Näin pyrin varmistamaan, että aineistoni tutkimuksessa on laadukasta eli eettistä, virheetöntä, aitoa sekä väärentämätöntä.

Aineisto tallennetaan sekä sitä käsitellään opinnäytetyöntekijän henkilökohtaisella tietokoneella. Aineistosta otetaan kopiot USB-tikulle. Tutkimuksessa ei käsitellä henkilötietoja eikä siinä kerätä arkaluontoista tai salassa pidettävää materiaalia. Näin ollen eettistä ennakoarviointia ei tarvitse tehdä. Tutkimuksessa kerättävä aineisto on opinnäytetyön tekijän omistama. Aineistoa säilytetään yhden vuoden opinnäytetyön hyväksymispäivästä. Tämän jälkeen aineisto hävitetään huolellisesti.

Lähteet

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>

Liite 2: Aineistonkeruun saate

Kirjoitelma lasten tuen tarpeista varhaiskasvatuksessa

Hei, olen sosiaalian opiskelija Hämeen ammattikorkeakoulusta. Teen opinnäytetyötä, jonka tarkoituksena on selvittää millaisia lasten tuen tarpeita varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat työssään. Tuen tarpeilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin mainittua lapsen kehityksen ja oppimisen tukea. Lapsen tuki voi siis olla lyhytaikaista ja vähäistä tai pitkäaikaista ja sisältää monia tukimuotoja päällekkäin. Kirjoitelmalla tarkoitetaan vapaamuotoista ja pituista- tekstiä, jossa vastaaja saa kertoa omin sanoin pyydetyistä aiheista. Toivon sinun kirjoittavan kaikista niistä tuen tarpeista, joista on kirjattu tukitoimia lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Vastaaminen on vapaaehtoista mutta, jokainen vastaus on minulle tärkeä.

Vastaaminen kyselyyn tapahtuu anonymisti, saatuja vastauksia käsitellään luottamuksellisesti, eikä vastaajia voida tunnistaa lopullisesta opinnäytetyöstä. Vastaamalla tähän kirjoitelmapyyntöön annat suostumuksesi siihen, että kirjoitelmaasi käytetään opinnäytetyön toteuttamisessa. Valmis opinnäytetyö julkaistaan Theseuksessa vuoden 2021 loppuun mennessä. Saatuja vastauksia säilytetään turvallisesti vuosi siitä eteenpäin, kun opinnäytetyö on hyväksytty. Tämän jälkeen aineisto hävitetään.

Kun tallennat vastauksesi ja annat sähköpostiosoitteesi, saat uuden linkin kyselyn jatkamista varten. Mikäli viestiä ei näy sähköpostissasi, niin tarkistathan roskapostikansiosi.

Kirjoitelmapyyntöön linkki sulkeutuu 11.3.2021.

Kiitos osallistumisesta!

Sosiaalian koulutusohjelma, HAMK

Jenna Kröger, jenna.kroger@student.hamk.fi