

Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu

Alisa Alijoki^a, Eira Suhonen^b, Mari Nislin^c, Elina Kontu^d & Nina Sajaniemi^e

^{a-e} Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, ^as-posti: alisa.alijoki@helsinki.fi
Finland

TIIVISTELMÄ: Tässä artikkelissa kuvataan erityisryhmien oppimisympäristön laatua ja erityisryhmissä toteutettavia pedagogisia toimintoja. Oppimisympäristön laatua arviointiin käytämällä strukturoitua havainnointivälinettä, joka on kehitetty päiväkodin kasvattajien työvälineeksi erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisympäristön kehittämiseksi. Oppimisympäristön laadun arvioinnin suorittivat kiertävät erityislastentarhanopettajat. Pedagogisia menetelmiä ja niiden käyttöä kysyttiin erityislastentarhanopettajilta tutkimusta varten laaditulla sähköisellä kyselylomakkeella. Kokonaisuutena oppimisympäristöjen laatu erityisryhmissä osoittautui korkeaksi. Tilajärjestelyt ja toiminnot erityisryhmissä olivat hyvin suunniteltuja ja lasten yksilölliset tarpeet huomioivia. Lasten ja kasvattajien välinen vuorovaikutus oli toimivaa ja kasvattajat olivat sitoutuneita toimintaan. Lasten kehityksen ja oppimisen seurantaan liittyvistä dokumentoinneista saatiin heikoimmat arviot. Erityisryhmien toiminnoissa korostuivat yleiset pedagogiset menetelmät, joiden käyttöä erityislastentarhanopettajat kuvasivat monipuolisesti. Interventioiden osuus toiminnoista oli noin kolmasosa, ja ne kohdistuivat pääsääntöisesti kielellisten ja motoristen taitojen harjaannuttamiseen. Sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen liittyviä interventioita esiintyi harvemmin. Tosin yleisten pedagogisten toimintojen yhteydessä mainittiin usein niiden tavoitteena olevan vuorovaikutus- ja tunnetaitojen oppiminen.

Asiasanat: erityisryhmä, oppimisympäristö, interventio, pedagogiikka

ABSTRACT: This article examines the quality of learning environment in special groups and the pedagogical methods applied. This study involved about half (n=24) of the special groups in Helsinki. A structured observation instrument was used to evaluate the learning environment quality. The evaluation was conducted by consulting special teachers, trained by researchers. Pedagogical methods and their application were inquired from special teachers through an electric questionnaire, devised for the research. Overall, the quality of learning environment in special groups proved to be high. According to the assessments, activities and classroom facilities met the individual needs of children. The interaction between children and educators was found to be functional and the educators well-committed. The weakest estimates concerned the documentation of the follow-up of children. General pedagogical methods, described as versatile by special teachers, were emphasized in the activities of special groups. Interventions covered roughly one third of these activities and were mainly focused on the training of linguistic and motor skills. Social and emotional interventions were mentioned less frequently. However, the interaction- and emotional learning skills were often mentioned as an objective, as part of general educational activities.

Keywords: special group, learning environment, intervention, pedagogy

Johdanto

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan alle kouluikäisille suunnattua hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostamaa kokonaisuutta (Stakes, 2005). Useimmiten varhaiskasvatuksen toimintaympäristöksi mielletään päiväkotia ja/tai perhepäivähoitoa. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on hyvinvoiva lapsi, jonka minäkuvaa, ajattelu- sekä vuorovaikutustaitoja toiminta edistää. Hyvän perushoidon ansiosta lapsella on energiaa suunnata mielenkiintonsa toisiin lapsiin, ympäristöön ja toimintaan. Lapsen päivä muodostuu arjen tilanteista, joissa hoitotilanteet, leikki, pienet työtehtävät ja muu lapselle ominainen toiminta nivoutuu joustavan päivärytmin ympärille. (Stakes 2005.)

Päiväkotiympäristö on lapselle keskeinen kasvuympäristö ja päiväkodissa annettavalla laadukkaalla varhaiskasvatuksella on merkittävä vaikutus lapsen hyvinvoinnille, kasvuun ja kehitykselle (Bodrova & Leong, 2005). Useat tutkimukset ovat osoittaneet laadukkaana varhaiskasvatuksen ohjaavan kehitystä suotuisasti ja hyvinvointia lisäävästi (Lamb & Sternberg, 1990; NICHD, 1999; 2000; Cassidy, Hestenes, Hansen, Hegde, Shim & Hestenes, 2005; Fontaine, Torre, Grafwallner & Underhill, 2006). Lapset, joilla on kasvuun ja kehitykseen liittyviä riskejä, hyötyvät eniten laadukkaasta varhaiskasvatuksesta (Booth, 2002; Myers, 2004).

Suomalaisten kasvattajien mukaan päiväkotien ohjaus ja toimintaympäristö eivät kuitenkaan pysty vastaamaan lasten yksilöllisiin erityistuen tarpeisiin ja toimintaympäristöistä on tullut epävakaita (Korkalainen, 2009). On tärkeää tunnistaa ne lapsen ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, joihin vaikuttamalla voidaan parhaiten tukea lapsen suotuisaa kehitystä.

Institutionaalinen varhaiskasvatus on ollut tutkimuksen kohteena 1980-luvun alusta lähtien. Ensimmäinen tutkimusaalto keskittyi selvittämään onko päivähoito ylipäänsä huono vai hyvä asia, kun taas päivähoitopalveluiden yleistyessä saavutettiin toinen aalto, jonka tutkimuksen pääkohteena olivat erilaisten päivähoitotyyppien vaikutukset. Kolmannen aallon aikana tutkimusulottuvuudet ovat monipuolistuneet; on pyritty selvittämään miten perheeseen liittyvät tekijät yhdessä päivähoiton laatutekijöiden kanssa vaikuttavat lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Näissä tutkimuksissa päivähoiton laatu sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tulokset on kuitenkin yleensä määritelty tutkijan toimesta. Näin ollen esimerkiksi laatukäsityksen kulttuuri- ja arvosidonnaisuutta ei ole huomioitu. (Tauriainen, 2000; Moss & Dahlberg, 2008; Hujala & Fonsén, 2011.) Tästä kolmannelta aallosta on 2000-luvulla siirrytty neljännelle aallolle, jonka aikana laadun määrittely on noussut laatu keskustelun lähtökohdaksi. Laadun kontekstisidonnaisuuden ymmärtäminen yhdessä ajan hengen sekä määrittelijän näkökulman vaikutuksen

kanssa, on tuonut tietoa erilaisista laatu-käsityksistä. Varhaiskasvatuksen laadun määrittelyssä otetaan nykyään huomioon vanhempien, lasten, työntekijöiden ja muiden tahojen käsityksiä ja kokemuksia laadusta. (Hujala & Fonsén, 2011.)

Varhaisvuosien erityiskasvatus on osa yleistä varhaiskasvatusta ja lasten kehitystä tuetaan yleisillä varhaiskasvatuksen pedagogisilla menetelmillä sekä erityispedagogisilla interventioilla. Erityiskasvatuksen tarkoitus on taata erityistä tukea tarvitseville lapsille sopivat kasvatukselliset menetelmät, joiden avulla lapsen kehitykselle turvataan mahdollisimman hyvä alku. (Pueschel, Scola, Weidenman & Bernier, 1998.)

Varhaiskasvatuksen keskeinen tukimuoto erityistä tukea tarvitseville lapsille on päiväkodin fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muokkaaminen lasten kehitystä tukevaksi (Viittala, 2006; 2008). Tauriainen (2000) korostaa myös toiminnan tarjonnan monipuolisuutta ja sen vaikeustason sopivuutta lapsille. Edellä mainitussa painottuu varhaisen puuttumisen näkökulma, jolla pyritään ennalta ehkäisemään kielteiset kehitykselliset polut (Hujala & Lindberg, 1998; Suhonen, 2009).

Varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtana on lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen. Lapsi on oikeutettu saamaan päivähoitossa järjestettävää tukipalvelua silloin, kun hänellä on erityisen tuen tarvetta. Varhaiskasvatuksen perusteissa erityisellä tuella tarkoitetaan laaja-alaista lapsen tuen tarpeiden huomioon ottamista ja niihin vastaamista. Erityisen tuen piiriin kuuluvat lapset, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen edellytyksissä ilmenee heikentymistä, esimerkiksi vamman, sairauden tai toimintakyvyn vajavuuden vuoksi. Sosiaalisessa ja emotionaalisessa kasvussa tukea tarvitsevat lapset kuuluvat myös erityisen tuen piiriin. (Stakes, 2005.) Kasvuolot, esimerkiksi perheen ongelmat, voivat olla lapsen kasvun ja hyvinvoinnin esteinä (Stakes, 2005; Suhonen, 2009).

Lasten tuen tarpeiden määrä vaihtelee suuresti; yleisimmät tuen tarpeet ovat ilmenneet jo monen vuoden ajan kielen kehityksessä ja sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä (Alijoki & Pihlaja, 2011). Tavallisia ovat olleet myös erilaiset kehitysviivästymät ja tarkkaavaisuuden vaikeudet (Pihlaja, 1998; Viittala, 2000; Alijoki, 2006; Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö, 2006;). Lasten vaikeudet ovat usein hyvin moninaisia ja päällekkäisiä. Sajaniemen, Suhosen & Konnun (2010) mukaan haasteellinen käyttäytyminen ja tarkkaavaisuuden häiriö ovat tavallisia liitännäisongelmia monissa lapsuuden ajan erityistuen tarpeen diagnooseissa. Lasten vaikeuksien tarkka diagnoosi on yksi osa erityispedagogista osaamista. Diagnosoinnin avulla saadaan esiin ne tekijät, joiden huomioon ottaminen edistää hyvää opetusta (Hautamäki, 2009). Erityistarpeiden tunnistaminen mahdollisimman varhain on edellytyksenä sille, että lapselle löydetään hänelle sopivimmat keinot kehityksen tukemiseen. Lisätuen ja re-

surssien saaminen edellyttää usein myös lapsen vaikeuden nimeämisen (Moberg & Vehmas, 2009). Eettisestä näkökulmasta katsottuna lapsen erialisuuden ja ainutkertaisuuden kunnioittamiseen liittyy yksilöllisyys ja yksilöllistäminen. Tarkoituksena on ottaa huomioon yksilölliset piirteet siten, että lapsen hyvinvointia ja sosiaalista osallisuutta edistetään. (Vehmas, 2009.)

Tämä artikkeli perustuu Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella vuosina 2012–2014 toteutettavaan ”Varhaiserityiskasvatuksen vaikutus erityistä tukea tarvitsevien lasten toiminnan säätelyyn ja oppimiseen”-tutkimushankkeeseen. Tutkimushankkeen tehtävänä on kuvata lasten kehityspolkuja erityisryhmissä. Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää, millaisilla menetelmillä erityisryhmissä tuetaan lasten kehitystä ja minkälainen on oppimisympäristön pedagoginen laatu. Arvioinnin keskeisenä tavoitteena on nostaa esiin oppimisympäristöstä sellaisia elementtejä, jotka tukevat lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Erityisryhmillä tarkoitetaan tässä artikkelissa sekä integroituja erityisryhmiä että segregoituja erityisryhmiä. Integroiduissa erityisryhmissä on pääsääntöisesti 12 lasta, joilla viidellä on erityisen tuen tarve. Segregoiduissa ryhmässä lapsia on 6–8 ja kaikilla heistä on erityisen tuen tarve. Erityisryhmissä toimii pääsääntöisesti kaksi erityislastentarhanopettajaa (ELTO), lastenhoitaja ja lisäksi ryhmässä toimii useimmiten myös avustaja.

Oppimisympäristön laatu varhaiskasvatuksessa

Myönteinen ja kannustava ympäristö tukee lapsen itsetunnon kehitystä ja vahvistaa lapsen käsitystä itsestään aktiivisena toimijana. Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi saa tuntea olonsa turvallisiksi ja hyväksytyksi kasvu- ja oppimisympäristössään. Varhaiskasvatuksen vaikutukset voivat olla joko lyhyt- tai pitkäkestoisia. Yleisen näkemyksen mukaan hyvälaatuisella, virikkeitä tarjoavalla varhaiskasvatuksella on positiivinen vaikutus lapsen myöhempään kehitykseen, ja psyykkiseen hyvinvointiin kun taas heikkolaatuisella hoidolla on päinvastainen vaikutus (Vandell & Wolfe, 2000; Fontaine ym., 2006; Belsky, Burchinal, McCartney, Vandell, Clarke-Stewart & Owen, 2007). Vuorovaikutuksellisesti lämmin ja turvallinen, stimuloiva ympäristö tukee lapsen terveellistä kehitystä (Croan, Long, O’Hare, Reynolds & Wertheimer, 2000). Kun varhaiskasvatus on laadultaan hyvää, lapsi tuntee olonsa turvallisiksi. Lapsi saa vertaisryhmässä oppimis- ja osallisuuden kokemuksia ikäkaudelle sopivissa toiminnoissa. Päiväkodin oppimisympäristön laatu on merkittävää lapsen optimaalisen neurobiologisen kehityksen kannalta erityisesti ensimmäisten elinvuosien aikana (Caine, 1998; Gunnar & Donzella, 2002). Varhaiskasvatuksen laadulla ja oppimisympäristöllä on yhteys myös lapsen käyttäytymiseen (Sajaniemi, Suhonen & Sims, 2011b).

Pedagoginen laatu on tämän artikkelin keskeinen käsite. Laatua tarkastellaan moniulotteisena, sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. Laatu ei esiinny sellaisenaan varhaiskasvatuksen ja opetuksen järjestelmässä, vaan laatu muodostuu pedagogisissa prosesseissa ihmisten sekä ihmisten ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. (Sheridan, 2009). Laatu muodostuu siitä, että pedagogisesti sensitiivinen kasvattaja rakentaa lapsille tarkoituksenmukaisen ja hyvän oppimisympäristön. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on usein heikosti kehittynyt kyky säädellä emootioitaan ja käyttäytymistään. Pedagogisesti sensitiivinen kasvattaja kannattelee lasta sietämään erilaisia kokemuksia ja aistimuksia ja samanaikaisesti vahvistaa lapsen hyviä kokemuksia ja rohkaisee lasta toimimaan (Suhonen & Sajaniemi, 2012). Pedagogisen laadun määritelmässä nousee esiin toisaalta lapsen aktiivisuus ja toisaalta aikuisen tuen tarve. Laatutarkastelussa ei keskitytä ainoastaan siihen, millä tavoin oppimisympäristö rakentuu parhaimmillaan kohtaamaan ja haastamaan lapsen oppimisen kannalta keskeiset kokemukset, intentiot ja tavoitteet. Edellisen lisäksi pedagogisen laadun yhtenä keskeisenä ulottuvuutena on myös lapsen osallisuus ja aktiivisuus ja se, kuinka lapsi itse vaikuttaa ympäristöönsä ja muokkaa sitä. (Sheridan, 2001.) Vuorovaikutus ei siis ole yksisuuntaista aikuiselta lapselle tapahtuvaa, vaan lapsi vaikuttaa yhtä lailla aikuiseen, tämän toimintaan ja ajatteluun.

Pedagogiset toiminnot ja interventiot

Lasten kasvun ja kehityksen tukemisessa on paljon mahdollisuuksia. Aikaisempien tutkimusten mukaan lasten kehitystä tuetaan pääsääntöisesti yleisillä varhaiskasvatuksen pedagogisilla toiminnoilla. Takalan & Keson (1997) ja Alijoen (2006) tutkimuksissa yleisiksi menetelmiksi luokiteltiin muun muassa pelit, sadut, laulut, musiikki ja leikki. Varhaiskasvatuksessa lapsen rikkaan kielen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen on keskeisellä sijalla ja hyvä peruspedagogiikka on lähtökohtana kaikkien lasten kehityksessä ja oppimisessa (Alijoki & Pihlaja, 2011). Nurmilaakson (2011) mukaan esimerkiksi lasten kielenkehitystä varhaiskasvatuksessa tuetaan käyttämällä perinteisiä riimejä, loruja, runoja ja tarinoita. Tavallisten lapsiryhmien ja erityisryhmien toimintaan kuuluvat myös leikki, sadut, ja draama (Pihlaja, 2003). Lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota lasten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, johon liittyvät muun muassa lasten ohjaamiseen liittyvät keinot, kuten kannustaminen ja rohkaiseminen (Alijoki, 2011). Varhaiskasvatuksen arjen rutiinit ja suunniteltu toiminta tarjoavat mahdollisuuksia spontaanille ja tavoitteelliselle vuorovaikutukselle (Korkeamäki 2011).

Esiopetusryhmissä korostuivat kognitiivisella alueella matematiikkaan, äidinkieleen ja kouluvalmiuteen liittyvät harjoitteet. Motorikkaa harjoitettiin perusliikunnalla ja useilla

muilla liikuntaan liittyvillä menetelmillä, kuten erilaisilla joukkuelajeilla. Sosiaalista ja emotionaalista kehitystä esiopetusryhmissä tuettiin leikillä, luovilla menetelmillä, teatterilla ja peleillä. (Alijoki, 2006.)

Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen sisältöjä on huomioitava, mitä interventioilla ja erityispedagogisilla menetelmillä ja tarkoitetaan (Heinämäki, 2005; Suhonen, 2009). Interventiolla tarkoitetaan pedagogista väliin tulemistä tai asioihin puuttumista (Takala & Kontu, 2010). Interventio perustuu kehityskäsitykseen, -teoriaan tai erityispedagogiseen tutkimukseen ja sillä vaikutetaan tietoisesti lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Interventio-termiä voidaan käyttää myös tietyn metodin tai ohjelman toteuttamisesta. (Hautamäki, 2009.) Intervention taustalla tulee olla teoriaan perustuva selkeästi etenevä harjoitusohjelma, joka tuo harjoitteluun systemaattisuutta ja takaa asteittaisen etenemisen. Ohjelmien kesto ja intensiivisyys ovat keskeisiä tekijöitä vaikutuksien aikaansaamiseksi. (Cook & Schirmer 2003; Vaughn & Linnan-Thompson 2003.)

Interventioilla vaikutetaan lapsen kehitykseen siten, että mahdolliset kehitysviivästymät estetään tai mahdolliset olemassa olevat vaikeudet tasoitetaan tai niiden haitalliset seuraukset minimoidaan (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen, 2002). Myös Salvian, Yssedyken & Boltin (2013) mukaan lasten vaikeuksiin tulee puuttua ennen kuin ongelmat kasvavat liian suuriksi. Toiminta pitäisi kuitenkin pääosin toteutua lapsen luonnollisessa toimintaympäristössä ja lapsen osallistuminen päivittäisiin tapahtumiin pitäisi mahdollistaa (Sipari, 2008).

Interventioon liittyy kiinteästi arviointi ja diagnosointi ja se tulisi suunnata lapsen tiettyyn erityistarpeeseen. Myös tavoitteiden pitäisi olla saavutettavia. (Brown & Percy, 2007.) Interventioiden suunnitteluvaiheessa keskeisellä sijalla on lasten arviointi. Myös lasten iänmukaiset kehitystehtävät antavat viitteitä intervention sisältöön liittyvistä tekijöistä. (Aboud, 2005.) Diagnosoinnissa opettajien tulee saada konsulttaatioapua lasten tuen tarpeiden määrittämisessä, jotta he saavat tietoa siitä, mitä interventiolla ensisijaisesti tavoitellaan (Salvia ym., 2013). Arvioinnilla ja diagnostiikalla on entistä kiinteämpi yhteys lapsen saamaan opetukseen ja käytettäviin interventioihin (Hautamäki & Savolainen, 2009). Arvioinnissa huomioidaan myös lapsen kehityksen positiiviset muutokset ja niitä hyödynnetään lapsen kehityksen tukemisessa (Pueschel ym., 1998).

Erityispedagogisilla ohjelmilla ja interventioilla pyritään edistämään kielellistä, kognitiivista tai sosiaalista kehitystä erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla. Intervention vaikuttavuus lapsen yksittäisiin taitoihin on usein jäänyt melko pieneksi (Currie, 2001; Reid, Gonzalez, Nordness, Trout & Epstein, 2004). Joissakin tutkimuksissa on

kuitenkin havaittu, että kapea-alaiseksi tarkoitettu interventio onkin vahvistanut tarkkaavaisuutta tai toiminnan ohjausta, jolloin kehityksellisen hyödyn on oletettu näkyvän vasta myöhemmässä vaiheessa (Sajaniemi ym., 2010; Törmänen, 2010).

Vanhimpia harjoitusohjelmia on Portaat-varhaiskasvatusohjelma, joka on ilmestynyt Suomessa vuonna 1986 ja on Yhdysvalloissa kehitellyn Portage Guide to Early Education -aineiston suomalainen sovellus. Uudistettu versio ilmestyi vuonna 2000. Alle 3-vuotiaille on kehitetty Pikku-Portaat -ohjelma. Esimerkkinä lasten kielellisen kehityksen tukemisesta erityispedagogisin menetelmin voidaan mainita Torneuksen, Hedströmin ja Lunbergin (1991) tekemä kielellisen tietoisuuden harjoitusohjelma. Vuorovaikutusleikki (Savola, 2003) tukee lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Sherborne-liikuntamenetelmän on kehittänyt Veronica Sherborne (1996) tukemaan lapsen kokonaiskehitystä liikunnan avulla. Kili-ohjelma on Isokosken, Lindhomin ja Vepsäläisen (2004) kehittämä ryhmäkuntoutusohjelma lasten kielellisten, motoristen ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen. Lasten kommunikaatio-, vuorovaikutus- ja leikkitaitoja voidaan tukea kuvin tuetun leikin avulla (Kuttu-ohjelma), jonka ovat kehittäneet Kähkönen, Lindholm ja Tahvanainen (2006).

Tutkimusmenetelmät

Tutkimusjoukon kuvaus

Tutkimukseen osallistui 24 erityisryhmää, joista 20 oli integroitua erityisryhmää. Ryhmät ilmoittautuivat tutkimukseen informaatiotilaisuudessa, johon kutsuttiin kaikki Helsingin kaupungin erityisryhmien (n=50) erityislastentarhanopettajat ja alueiden kiertävät erityislastentarhanopettajat.

Tutkimusluvut saatiin kaikkiaan 136 lapsen vanhemmalta/vanhemmilta. Lapset olivat iältään 3–6 -vuotiaita. Lapsista erityistä tukea tarvitsevia oli 57 (44 %) ja vertaislapsilapsia 79 (56 %). Vertaislapsilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan lapsia, jotka olivat tutkittavissa ryhmissä, mutta heillä ei ollut erityisen tuen tarvetta. Taulukosta 1 havaitaan, että poikien osuus erityistä tukea tarvitsevista lapsista oli huomattavasti suurempi kuin tyttöjen, kun taas vertaislapsista suurin osa oli tyttöjä.

TAULUKKO 1 Lasten jakautuminen erityistä tukea tarvitseviin lapsiin ja vertaislapsiin sukupuolen mukaan

<i>SUKUPUOLI</i>	<i>VERTAISLAPSET</i>	<i>ERITYISLAPSET</i>	<i>LAPSET YHTEENSÄ</i>
poika	36 (45 %)	43 (55 %)	79 (100 %)
tyttö	43 (75 %)	14 (25 %)	57 (100 %)
Yhteensä	79 (56 %)	57 (44 %)	136 (100 %)

Lasten tuen tarpeita ei kuvata tässä artikkelissa tarkemmin, koska aineisto kerättiin ryhmäkohtaisesti ja jokaisessa ryhmässä lasten tuen tarpeet olivat erilaisia. Yleisimmät tuen tarpeet esiintyivät kuitenkin kielellisellä alueella ja lasten säätelytaidoissa.

Aineiston hankinta

Aineisto kerättiin havainnoimalla ja arvioimalla oppimisympäristöä päiväkotiryhmissä. Lisäksi ELTOt vastasivat kyselyyn, jolla kartoitettiin ryhmissä käytettyjä menetelmiä ja interventioita. Päiväkotialueiden KELTOt koulutettiin tekemään oppimisympäristöjen laatu-arviot. He havainnoivat ryhmien oppimisympäristöä 2–3 aamupäivän ajan ja haastattelivat ryhmien ELTOja. Arvioinnissa käytettiin Strain ja Josephin (Learning Environment Assessment, 2004) kehittämää mittaria. Kyseessä on mittari, joka alkujaan kehitettiin päiväkodin kasvattajien työvälineeksi erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisympäristön kehittämiseen. Mittari on käännetty suomeksi Helsingin yliopiston erityispedagogiikan koulutuksessa, ja opiskelijat ovat testanneet sitä erilaisissa lapsiryhmissä vuosina 2005–2010. Ominaisuuksiltaan mittari on osoittautunut toimivaksi erityisryhmien laadun arviointiin.

Mittari koostuu viidestä osiosta, jotka ovat *tilajärjestelyt, toiminta- ja siirtymätilanteet, ryhmätilan toiminnat, tiimityöskentelyn suunnittelu ja lapsen käyttäytymisen ohjaaminen*. Ympäristöarvioinnissa havainnoidaan sekä puitetekijöitä, kuten päiväkodin materiaaleja ja tiloja, että prosesseihin liittyviä tekijöitä, kuten kasvattajatiimin yhteistyötä ja kasvattajien ja lasten välistä toimintaa. Ympäristöarviointi on monipuolinen, ja se tarkastelee oppimisympäristön laatuun vaikuttavia sosiaalisia, psyykkisiä ja fyysisiä tekijöitä. Suoraan ympäristöstä havainnoitavia kohtia lomakkeessa on 40, ja tämän lisäksi havainnoija esittää 5 tarkentavaa haastattelukysymystä, joita ei voi suoraan ympäristöä havainnoimalla selvittää. Tällaisia ovat esimerkiksi lasten käyttäytymisen arviointiin ja toiminnan suunnitteluun liittyvät asiat. Oppimisympäristöä arvioidaan viisiportaisella

Likert-asteikolla (1 = ei koskaan ja 5 = säännöllisesti), jossa korkeat arvot viittaavat hyvään laatuun.

Ryhmässä toteutettuja menetelmiä ja niiden käyttöä kysyttiin erityisryhmien ELTOilta sähköisellä kyselylomakkeella. Lapsen kehitys jaettiin viiteen osa-alueeseen: kielellinen, kognitiivinen, motorinen, sosiaalinen ja emotionaalinen alue. Opettajat ohjeistettiin kirjoittamaan jokaisen kehityksen osa-alueen kohtaan korkeintaan viisi lasten kehityksen ja oppimisen kannalta merkittävintä interventiota, menetelmää, ohjelmaa tai toimintatapaa. Opettajilta kysyttiin myös jokaisen mainitseman menetelmän käyttöä ja kestoa. Useudella tarkoitetaan tässä sitä, kuinka monta kertaa kuukaudessa tai viikossa tiettyä interventiota tai menetelmää toteutetaan ryhmässä. Kestolla tarkoitetaan sitä, kuinka pitkäkestoista toiminta on yhdellä tapahtumalla kerralla.

Aineiston analysointi

Oppimisympäristön laadun arviointi

Oppimisympäristöarvioinnissa käytetyn mittarin toimivuutta tarkasteltiin laskemalla sen reliabiliteetti. Oppimisympäristöarvioinnin yksittäisistä muuttujista rakennettiin viisi summamuuttujaa. Summamuuttujien rakentamisella pyrittiin käsiteltävän aineiston tiivistämiseen ryhmittelemällä yhteen muuttujia, joiden oletettiin mittaavan samaa taustalla olevaa ilmiötä. Tätä varten tarkasteltiin kootun muuttujan reliabiliteettia, eli muuttujajoukon sisäistä yhteneväisyyttä. Sisäistä konsistenssia selvitettiin laskemalla summamuuttujien Cronbachin alfa (α). Luotujen summamuuttujien reliabiliteettikertoimet osoittautuivat korkeiksi. Yksittäisten muuttujien poisjättäminen ei olisi merkittävästi muuttanut sisäistä konsistenssia. Oppimisympäristön summamuuttujien reliabiliteettikertoimet on koottu taulukkoon 2.

TAULUKKO 2 Oppimisympäristöarvioinnin summamuuttujien luotettavuus

<i>SUMMAMUUTTUJA</i>	<i>MUUTTUJAT (N)</i>	<i>RELIABILITEETTI</i>
Tilajärjestelyt	10	$\alpha=.69$
Toiminta- ja siirtymätilanteet	11	$\alpha=.81$
Ryhmätilan toiminnat	11	$\alpha=.80$
Tiimityöskentely	7	$\alpha=.79$
Käyttäytymisen ohjaaminen	6	$\alpha=.67$

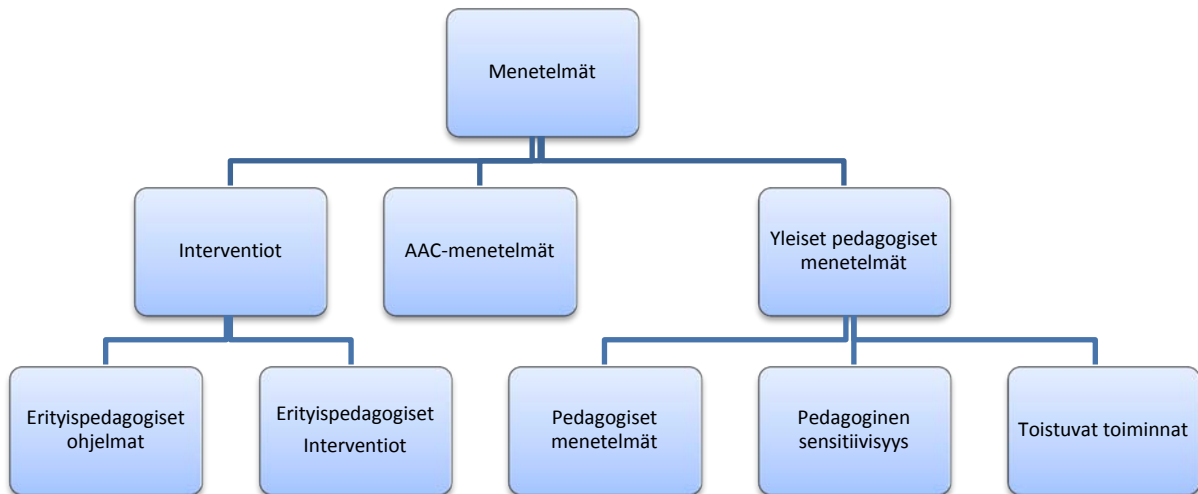
Oppimisympäristön laadun arvioinneista laskettiin kuvailevia tunnuslukuja (keskiarvo, keskihajonta) ja päiväkotiryhmien välisiä eroja selvitettiin Kruskal-Wallis testillä. Analyysissa käytettiin IBM SPSS 20. -ohjelmaa.

Kyselyaineiston analysointi

Erityislastentarhanopettajille suunnattu kyselylomake jakautui viiteen kehityksen eri osa-alueeseen: kielellinen, kognitiivinen, motorinen, sosiaalinen ja emotionaalinen alue. ELTOt merkitsivät eri osa-alueilla toteuttamia menetelmiä niin, että jokaiseen osa-alueeseen saattoi kirjoittaa enintään viisi menetelmää.

Aineiston analysoinnissa maininnat menetelmistä yhdenmukaistettiin siten, että samaa menetelmää tarkoittavat hieman eri sanamuodoin ilmaistut menetelmät nimettiin systemaattisesti samalla tavalla. Esimerkiksi satujen lukeminen ja sadut nimettiin ”Sadut” tai Kili-kerho ja Kili-ohjelma tai Kili nimettiin ”Kili-ohjelma”. Kaikkien mainintojen kokonaismäärät laskettiin yhteen. Erityislastentarhanopettajien kirjoittamat maininnat luokiteltiin aineistolähtöisesti a) interventioihin ja / tai erityispedagogisiin menetelmiin ja b) yleisiin pedagogisiin menetelmiin sekä c) AAC-menetelmiin (ks. kuvio 1).

Interventioiksi määriteltiin kaikki menetelmät tai ohjelmat, jotka perustuivat johonkin lasta koskevaan kehityskäsitykseen ja / tai tiettyyn teoriaan tai erityispedagogiseen tutkimukseen (ks. Hautamäki, 2009). Yleisiksi pedagogisiksi menetelmiksi määriteltiin Alijoen (2006) mallin mukaisesti kaikki sellaiset menetelmät ja toimintatavat, joita yleisesti käytetään lapsiryhmissä ja jotka tukevat luonnostaan lapsen kehitystä. Aineiston selkeyttämiseksi yleiset pedagogiset menetelmät luokiteltiin vielä kolmeen ryhmään: pedagogiset menetelmät, pedagoginen sensitiivisyys ja toistuvat toiminnot, kuten esimerkiksi ulkoilu ja esikoulutuokiot (ks. kuvio 1).



KUVIO 1 Erityislastentarhanopettajien mainitsemien menetelmien luokittelu

Mainintojen useutta mitattiin viisiportaisella asteikolla: 1 = 1 x kuussa, 2 = 2 x kuussa, 3 = 1 x viikossa, 4 = 2–4 x viikossa ja 5 = joka päivä. Myös kestoja mitattiin viisiportaisella asteikolla, jossa toiminnan kesto ilmoitettiin minuutteina. 1 = alle 10 min., 2 = 10–20 min., 3 = 20–30 min., 4 = 30–40 min. ja 5 = yli 40 min. Mainintojen useudesta ja kestoista muodostettiin käytettyjen menetelmien ”vahvuus” laskemalla näistä kahdesta arvosta kunkin menetelmän toteuttamisen minuuttiajat kuukaudessa. Tämän jälkeen minuutit muutettiin tunneiksi kuukaudessa. Jos kuukausivahvuus jäi alle tunnin, aika ilmaistiin minuuteissa. Useuden arvoista yhdessä esiintyi vaihteluväli; arvo 4 tarkoitti maininnan esiintyvyydessä 2–4 x viikossa. Koska vaihteluväli oli näinkin laaja, tämä tulkittiin laskukaavaan siten, että kyseistä menetelmää toteutettiin keskimäärin kolme kertaa viikossa. Näin useuden virhemarginaali jäi mahdollisimman pieneksi. Kestoa kuvaavista arvoista käytettiin laskukaavaan aina ilmoitetun vaihteluvälin korkeinta lukua, esimerkiksi kestoissa arvo kolme (3 = 20–30 min.) laskettiin 30 minuutin mukaan.

Interventioiksi luokitellut menetelmät koottiin omaksi sarakkeekseen päiväkodeittain. Yleiset pedagogiset menetelmät koottiin samalla periaatteella. Yleiset pedagogiset menetelmät luokiteltiin kolmeen ryhmään: varsinaiset pedagogiset menetelmät, pedagoginen sensitiivisyys ja toistuvat toiminnot. Jokainen yksittäinen mainittu interventio ja menetelmä kirjattiin vain yhden kerran ryhmää kohden, vaikka se olisi mainittu useamman kerran kehityksen eri osa-alueille.

Tulokset

Erityisryhmien oppimisympäristön laatu

Oppimisympäristön laadussa oli päiväkotiryhmien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa ($p < .01$), joskaan erot eivät olleet suuria. Taulukossa 3 on esitetty ryhmien laadunarviointien tulokset eri havaintokategorioissa.

TAULUKKO 3 Oppimisympäristön laatu integroiduissa erityisryhmissä

	<i>N</i>	<i>Ka</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>SD</i>
Tilajärjestelyt	24	3,8	2,4	4,9	0.6
Toiminta ja siirtymätilanteet	24	4,1	2,9	5	0.6
Ryhmän toiminnot	24	4,3	3,1	5	0.5
Tiimityöskentely	24	4,5	2,9	5	0.6
Lapsen käyttäytymisen ohjaaminen	24	4,2	2,8	5	0.6

Ryhmät saivat heikoimmat laatuarviot keskimäärin tilajärjestelyistä (ka 3,8). Tilajärjestelyissä korkeimmat laatuarviot olivat materiaalien monipuolisuudessa (ka 4,39) ja siinä, millä tavoin ryhmähuone oli järjestetty niin, että aikuisten oli vaivatonta seurata lasten toimintaa (ka 4,25). Heikoimpia laatuarvioita ryhmät saivat ryhmätilan oppimisalueiden kuvallisesta merkitsemisestä.

Toiminta- ja siirtymätilanteissa korkeimmat laatuarviot olivat toiminnan strukturoinnissa. Ryhmissä oli pysyvä ja ennustettavissa oleva päiväjärjestys (ka 4,8) ja se oli näkyvillä lasten kehitystasoon sopivalla tavalla (ka 4,8). Tulevat siirtymätilanteet ennakoitiin ajoissa (ka 4,52). Ryhmät saivat heikoimmat arviot toiminta- ja siirtymätilanteiden visuaalisesta ennakoinnista (ka 2,8).

Ryhmätilan toimintaa arvioitiin. Tällä tavoin saatiin tietoa siitä, kuinka koko ryhmän ja pienryhmissä tehtävät toiminnot vaihtelivat ja kuinka toiminta oli suunniteltu lasten yksilöllisiä tarpeita huomioon ottaen. Lasten toiminnalle aikuiset antoivat keskimäärin paljon aikaa, huomiota ja rohkaisua (ka 4,81). Lapsille annettiin ohjeita selkeästi siitä, millaista on toimintaan sopiva käyttäytyminen (ka 4,52).

Tiimityöskentelyä arvioitiin havainnoimalla kasvattajien työtehtävien jakamista, ajankäyttöä ja toiminnan suunnittelua. Keskeisenä havainnoinninkohteena oli myös se, kuinka tiimin kasvattajat onnistuvat luomaan ryhmään yhteisen toimintakulttuurin, joka oli perusteltu ja kaikkien yhteisesti jakama. Korkeimmat laatuarviot ryhmät saivat säännöllisistä kokoontumisista, joissa tiimin jäsenet keskustelivat lasten edistymisestä

(ka 4,71). Hieman heikompia arviointeja ryhmät saivat yhteisistä toimintasuunnitelmissa, joilla lasten kehitystä seurattiin (ka 4,00).

Lasten käyttäytymisen ohjaaminen osoittautui korkeatasoiseksi. Kasvattajat käyttivät toiminnassaan eri strategioita tarkoituksenmukaisesti ja johdonmukaisesti (ka 4,43). Kasvattajat myös varmistivat, että lapsilla on toimiva ja heille sopiva tapa kommunikoida (ka 4,43). Jonkin verran heikompaa oli sen sijaan lapsen käyttäytymisestä saadun tiedon dokumentointi ja sen käyttäminen arvioinnin pohjana (ka 3,81).

Kokonaisuudessaan päiväkotien erityisryhmien laatu osoittautui erittäin korkealaatuiseksi. Vaikka ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevää eroa, erot olivat kuitenkin keskimäärin suhteellisen pieniä. Ryhmätilan toiminnat olivat hyvin suunniteltuja ja lasten yksilölliset tarpeet huomioivia. Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus ja toimintaan sitoutuminen saivat korkeita laatuarvioita.

Heikompia arvioita ryhmät saivat toiminnan visuaalisesta selkeyttämisestä, ja toisaalta lasten kehityksen seurantaan liittyvien dokumenttien täyttämistä. Huomioitavaa tuloksissa on tiimityöskentelyn hyvä laatu. Kasvattajien tiimit osoittautuivat toimiviksi, ja ryhmissä oli yhteinen toimintakulttuuri.

Erityisryhmissä toteutettavat menetelmät

Erityislastentarhanopettajien mainitsemia menetelmiä esiintyi eri osa-alueilla yhteensä 429. ELTOt kirjasivat joitakin menetelmiä usealle kehityksen osa-alueelle, kuten esimerkiksi vuorovaikutusleikkiä esiintyi sekä sosiaalisen että emotionaalisen kehityksen tukemisessa.

Mainittujen menetelmien lukumäärissä esiintyi jonkin verran ryhmien välistä vaihtelua. Esimerkiksi neljässä ryhmässä ELTOt kirjoittivat kaikille viidelle kehityksen osa-alueelle viisi mainintaa, yhteensä 25 mainintaa. Vastaavasti yhdessä ryhmässä oli kokonaisuudessaan vain viisi mainintaa. Mainintojen määrät jakautuivat lasten kehityksen osa-alueille taulukon 4 mukaisesti.

TAULUKKO 4 Mainittujen menetelmien lukumäärien jakautuminen lapsen kehityksen osa-alueille

	0-1	2	3	4	5	Kaikkiaan
	mainintaa	mainintaa	mainintaa	mainintaa	mainintaa	mainintoja
KEHITYKSEN OSA-ALUE	ryhmien f	ryhmien f	ryhmien f	ryhmien f	ryhmien f	
Kielellinen	1	1	5	4	13	99
Motorinen	2	4	5	3	10	87
Sosiaalinen	1	6	3	5	9	87
Emotionaalinen	7	1	3	6	7	77
Kognitiivinen	5	6	5	3	5	69
Yhteensä	16	18	21	21	44	429

Taulukosta 4 havaitaan, että ELTOt ovat kirjanneet eniten mainintoja sellaisista toteutetuista menetelmistä, joilla on tuettu lasten kielellistä kehitystä. Mainintoja menetelmistä motorisen ja sosiaalisen kehityksen tukemiseen esiintyi yhtä paljon. Vähiten menetelmiä mainittiin emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen tukemiseen.

Useimmin mainitut toiminnat olivat yleisiä pedagogisia menetelmiä (295 mainintaa). Seuraavaksi eniten esiintyi interventioita (104 mainintaa) ja vähiten mainintoja (30) oli AAC-menetelmistä. Tiivistettäessä aineistoa siten, että sama menetelmä laskettiin vain yhden kerran kunkin ryhmän kohdalla, mainintoja interventioista oli kaikkiaan 80 ja yleisistä pedagogisista menetelmistä kaikkiaan 219 mainintaa. Yleiset pedagogiset menetelmät jakoutuivat siten, että varsinaisiin pedagogisiin menetelmiin tuli 135, pedagogiseen sensitiivisyyteen 42 ja toistuviin toimintoihin 39 mainintaa. Lisäksi kolme mainintaa luokiteltiin kohtaan muut.

AAC-menetelmät rajattiin pois aineiston analysoinnista, koska AAC-menetelmät ovat käyttötarkoitukseltaan erilaisia kuin muut menetelmät. Jos esimerkiksi lapsi käyttää kuvakommunikaatiokansiota, hän käyttää sitä kaikissa päivän toiminnoissa. Lisäksi AAC-menetelmät ovat usein hyvin henkilökohtaisia ja niitä käytetään vain tietyn lapsen kanssa.

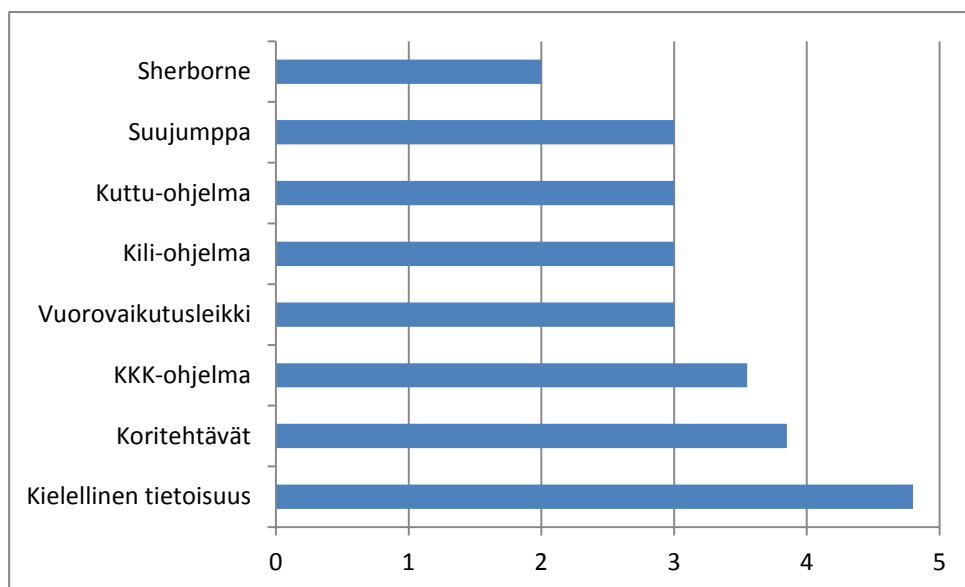
Interventioiden toteutuminen erityisryhmissä

Ryhmissä toteutetut interventiot jakoutuivat 22 erilaiseen interventioon. Vuorovaikutusleikki ja KKK-ohjelma olivat yleisimmät ja kumpaakin toteutettiin yhdeksässä ryhmässä. Seuraavaksi eniten toteutettiin Kili-ohjelmaa, Kuttu-ohjelmaa ja suujumppaa, joita kaikkia toteutettiin kahdeksassa ryhmässä. Koritehtäviä esiintyi seitsemässä ja

Sherborne-liikuntamenetelmää viidessä eri ryhmässä. Kielellisen tietoisuuden harjoituksia (esimerkiksi Torneus) toteutettiin neljässä ja psykomotorisia harjoituksia kolmessa ryhmässä. Adolfssonin laulu ja musiikki, Muksuoppi, PECS-mentelmä, PRT-menetelmä, ratkaisukeskeinen toiminta ja strukturoitu toiminta mainittiin jokainen kaksi kertaa. Seitsemän seuraavaa interventiota oli mainittu vain yhden kerran: basaalihieronta, erillinen ruokailuinterventio, ft & tt -kuntoutuksellisten ohjeiden arkeen linkittäminen, KPL-menetelmä, perhekoulun menetelmät, sensoriset rauhoitusmenetelmät ja Tunnemuksu-materiaali.

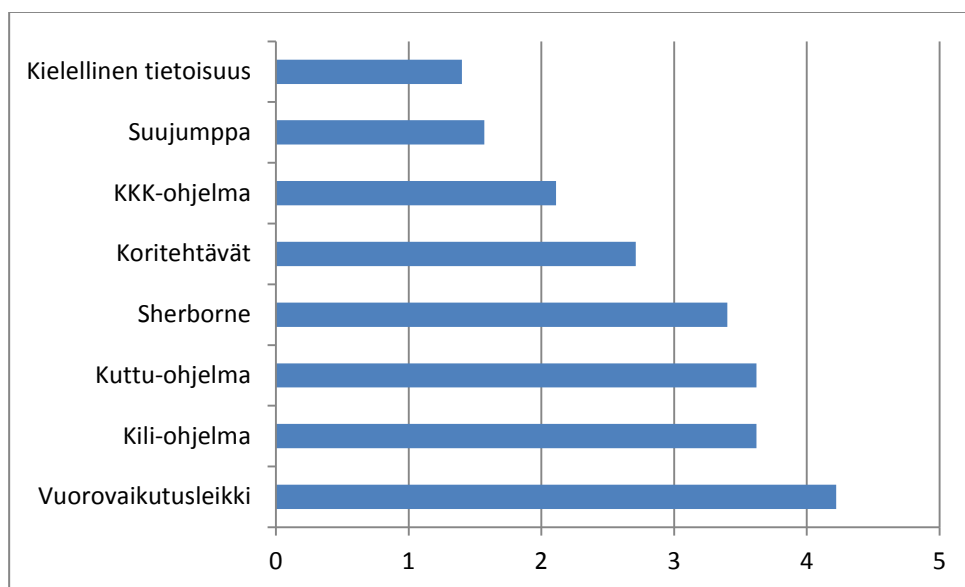
Samalla interventiolla saatettiin tukea lapsen kehityksen useaa eri osa-aluetta. Kili-ohjelmaa käytettiin lasten kaikkien viiden kehityksen osa-alueen tukemiseen, vaikka pääpaino oli lasten kielellisen ja motorisen kehityksen tukemisessa. Kuttu-ohjelman avulla tuettiin yleisimmin lasten kielellistä ja sosiaalista kehitystä. Psykomotorisia harjoituksia, koritehtäviä, KKK-ohjelmaa, Sherborne- liikuntamenetelmää ja vuorovaikutusleikkiä käytettiin vaihtelevasti eri kehityksen osa-alueiden tukemisessa. Esimerkiksi vuorovaikutusleikkiä käytettiin eniten sosiaalisen kehityksen tukemiseen, mutta se sai mainintoja myös emotionaalisella alueella. Interventioista 12 kohdistui vaihtelevasti vain yhden osa-alueen tukemiseen.

Menetelmien käytön useutta ja kestoja arvioitiin viisiportaisella asteikolla. Useuden ja keston keskiarvon laskemiseen otettiin vain ne interventiot, joita käytettiin vähintään neljässä ryhmässä. Vähemmän käytettyjen interventioiden keskiarvot eivät välttämättä anna todellista kuvaa siitä, miten usein interventiota käytetään. Useutta mitattiin, jotta saatiin tietää, kuinka usein interventioita käytettiin ryhmäkohtaisesti. Kuviossa 2 esitetään yleisimmin toteutettujen interventioiden useuden keskiarvot. Kuviossa nähdään, että kielellisen tietoisuuden harjoituksia toteutettiin lähes päivittäin. Sherborne-liikuntamenetelmää toteutettiin keskimäärin vain joka toinen viikko. Kaikkien mainittujen interventioiden tyypillisin useus oli kerran viikossa. Kuviossa 3 esitetään yleisimmin toteutettujen interventioiden keston keskiarvot eli kuinka pitkäkestoista interventioiden toteuttaminen oli.



X akseli ilmaisee interventioiden useuden keskiarvon: 1 = 1 x kuussa, 2 = 2 x kuussa, 3 = 1 x viikossa, 4 = 2-4 x viikossa ja 5 = joka päivä.

KUVIO 2 Toteutettujen interventioiden useus

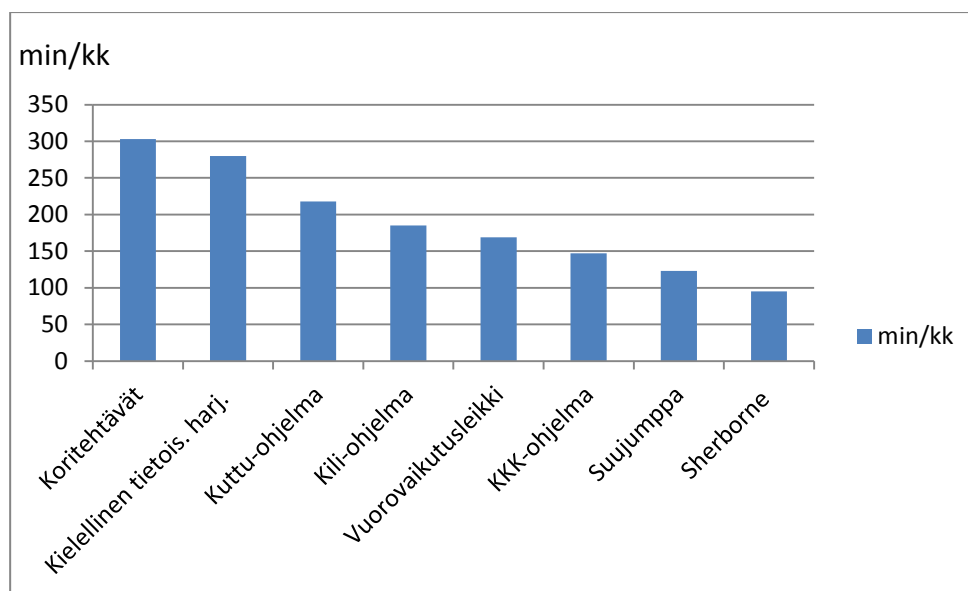


X akseli ilmaisee interventioiden keston keskiarvon: 1 = alle 10 min., 2 = 10-20 min., 3 = 20-30 min., 4 = 30-40 min. ja 5 = yli 40 min.

KUVIO 3 Toteutettujen interventioiden kesto

Kuviosta 3 havaitaan, että vuorovaikutusleikkiä toteutettiin pitkäkestoisesti, keskimäärin yli 40 minuuttia kerrallaan. Kielellisen tietoisuuden harjoitukset olivat puolestaan hyvin lyhytkestoisia, keskimäärin vain hieman yli 10 minuuttia kerrallaan. Interventioiden kesto oli tyypillisimmillään 20–40 minuuttia.

Useudesta ja kehosta laskettiin vahvuus, jolla tarkoitetaan interventioiden toteutukseen käytettyä kokonaisaikaa kuukaudessa (kuvio 4).



KUVIO 4 Toteutettujen interventioiden vahvuus kuukaudessa

Koritehtäviä toteutettiin seitsemässä eri ryhmässä ja lapset tekivät niitä keskimäärin viisi tuntia kuukaudessa. Koritehtävien tyypillisin toteutumisaika oli 360 minuuttia kuukaudessa (6h). Kielellisen tietoisuuden interventioita toteutettiin neljässä ryhmässä. Harjoituksia tehtiin kuukaudessa keskimäärin lähes yhtä paljon (ka=280 min) kuin koritehtäviä, mutta tyypillisimmillään vain 3 tuntia 20 minuuttia.

Yleiset pedagogiset menetelmät

Kyselyaineiston luokittelun mukaan suurin osa erityislastentarhanopettajien kuvaamista menetelmistä sijoittui ryhmään yleiset pedagogiset menetelmät (219 mainintaa). Tämä ryhmä jaettiin vielä pedagogisiin menetelmiin, pedagogisesti sensitiivisiin toimintoihin ja toistuviin toimintoihin.

Pedagogisiksi menetelmiksi (n=135) lukeutuivat yleisimmin sadut, liikuntatuokiot, laulu/musiikki, leikki, pelit, itseilmaisu, hienomotoriset tehtävät ja retket. Useimpia näistä menetelmistä toteutettiin kerran viikossa. Menetelmien käyttö vaihteli kestoaltaan 10 minuutista yli 40 minuuttiin. Pedagogisten menetelmien toteuttamiseen kuukaudessa käytettiin vaihtelevasti aikaa (vaihteluväli 20 min. – 16 h 40 min.).

ELTOjen vastauksissa nousi esiin maininnat (n=42) lasten ja kasvattajien päivittäisistä kohtaamisista, jotka luokiteltiin *Pedagogiseksi sensitiivisyydeksi*. Maininnoissa opettajat korostivat vuorovaikutuksen merkitystä kaikissa päivän eri tilanteissa. Lisäksi opettajat toivat esille lasten omien leikkien ja niiden ohjaamisen merkityksen. Viisi ryhmää mainitsi tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen tärkeyden päivän arjessa.

Opetuksellisesti merkittäviksi tapahtumiksi mainittiin myös *toistuvat toiminnot* (n=39), jotka tapahtuvat säännöllisesti ja jotka jäsentävät näin lapsille päivän ja viikon kulkua. Näitä toimintoja olivat esimerkiksi esikoulu- ja viskarituokiot ja muut yhteiset kokoontumiset ja ohjatut toimintatuokiot. Viskarituokioita toteutettiin keskimäärin kerran viikossa. Esikoulutuokioista 38 % toteutui joka päivä. Myös yhteisiä kokoontumisia ja toimintatuokioita pidettiin lähes päivittäin. Edellä mainittujen toimintojen toteutusten kuukausiajoissa esiintyi vaihtelua, tyypillisimmillään yhteisiin kokoontumisiin ja ohjattuihin tuokioihin käytettiin aikaa 400 minuuttia (6 h 40 min). Esikoulutuokioihin aikaa käytettiin 360 minuuttia (6 h) ja viskarituokioihin 80 minuuttia (1 h 20 min.) kuukaudessa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että erityisryhmien toiminta oli monipuolisesti lasten tuen tarpeet huomioon ottavaa. Interventioissa korostui kielellisten ja motoristen taitojen harjaannuttaminen. Myös sosiaalisten taitojen vahvistamiseen ryhmissä oli useita erilaisia interventioita. Interventioiden osuus koko kuvastusta toiminnasta oli 37 %, mikä kuvaa hyvin yleisten pedagogisten menetelmien merkitystä lasten kehityksen ja oppimisen tukemisessa.

Pohdinta

Tutkimustulokset osoittavat, että oppimisympäristön laatu on korkeaa ja ryhmissä toteutetaan monipuolisesti sekä interventioita että yleisiä pedagogisia menetelmiä. Tulokset pohjautuvat tutkimukseen, jossa selvitettiin 24 helsinkiläisen erityisryhmän oppimisympäristön laatua ja erityislastentarhanopettajien toteuttamia menetelmiä lasten kehityksen ja oppimisen tukemisessa.

Aiemmat tutkimukset ovat (Alijoki, 2006; Kalliala, 2008; Suhonen, 2009) osoittaneet, että työntekijöiden koulutuksella on yhteys sekä varhaiskasvatuksen laatuun ja monipuolisiin opetusmenetelmiin. Tämän tutkimuksen kohteena olevissa ryhmissä toimi pääsääntöisesti kaksi erityislastentarhanopettajaa, mikä todennäköisemmin lisäsi ryhmissä käytettävien erityispedagogisten menetelmien määrää ja pedagogista sensitiivisyyttä. Pedagoginen sensitiivisyys rakentuu kasvattajatiimin toimintakulttuurissa, jossa jaetaan yhteinen käsitys lapsesta, lapsen oppimisesta ja kehitymisestä sekä lapsen tarpeista (Suhonen & Sajaniemi, 2012).

Varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta on olennaista, millaista lapsen kasvuun vaikuttavien aikuisten yhteistyö ja vuorovaikutus on (Hujala & Lindberg, 1998). Useissa tutkimuksissa on havaittu, että kasvattajien välisellä tiimityöskentelyllä on merkittävä yhteys lasten hyvinvointiin päiväkodissa (Sajaniemi, Suhonen, Kontu, Rantanen, Lindholm, & Hirvonen, 2011a; Sajaniemi, Suhonen & Sims, 2011b). Tiimityöskentely erityisryhmissä osoittautui hyväksi. Kasvattajat onnistuivat luomaan ryhmään yhteisen toimintakulttuurin, mikä on sekä lasten että kasvattajien kannalta myönteistä. Myös lasten käyttäytymisen ohjaaminen osoittautui korkeatasoiseksi. Korkeamäen (2011) mukaan aikuisen hyvä tilannetaju on lähtökohtana hyvälle vuorovaikutukselle ja lapsen kohtaamiselle.

Erityisryhmien interventiot painoutuivat melko voimakkaasti lasten kielellisen kehityksen tukemiseen. Alijoen (2006) tutkimuksen tulokset olivat hyvin samansuuntaiset. Tämä voidaan nähdä hyvänä, koska Korkeamäen (2011) mukaan kieli on hyvin keskeisessä asemassa lapsen kehityksessä ja oppimisessa ja siihen liittyvä pedagogiikka on tärkeää lapsen kehityksen kannalta. Lapsi tarvitsee kieltä ilmaistakseen oman yksilöllisyytensä ja lisäksi kieli lisää lapsen ajattelun nopeutta ja laajuutta (Nurmilaakso, 2011).

Emotionaalisten taitojen tukeminen oli vähäisempää, vaikka suurimmalla osalla lapsista oli säätelytaitojen pulmia, joihin liittyy usein myös tunteiden tunnistamisen ja hallinnan vaikeus. Pihlajan (2003) ja Alijoen (2006) tutkimustulokset olivat samansuuntaisia. Erityislastentarhanopettajien mainitsemista interventioista ainoastaan vuorovaikutusleikki oli suunnattu suoraan lapsen emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen sekä säätelytaitojen tukemiseen. Yleisissä pedagogisissa menetelmissä sen sijaan tuli esiin lähes päivittäin toteutettavia pedagogisesti sensitiivisiä toimintatapoja, kuten läsnä olevan aikuisen tuki, lapsen yksilöllinen kohtaaminen, tunteiden tunnistaminen ja toisten huomiointi.

Erityisryhmien menetelmien kysely sähköisellä lomakkeella oli pulmallista sen takia, että tutkijat eivät voineet olla varmoja käsitteiden, kuten interventio, menetelmä, ohjelma tai toimintatapa, yksiselitteisyydestä. Kyselyssä käytettäviä käsitteitä kuitenkin

avattiin erityislastentarhanopettajille tutkijoiden järjestämässä kokoontumisessa ja heille jaettiin myös kirjallista materiaalia kyselyyn vastaamisen tueksi.

Erityislastentarhanopettajat ovat työhönsä sitoutuneita. Tämän osoituksena on heidän vahva osallistumisensa *Varhaiserityiskasvatuksen vaikutus erityistä tukea tarvitsevien lasten toiminnan säätelyyn ja oppimiseen* – hankkeeseen. Tässä artikkelissa on kuvattu erityisryhmien toimintaa, ei yksittäisten lasten erityisen tuen tarpeita. Yleisimmät tuen tarpeet esiintyivät kielellisellä alueella ja lasten säätelytaidoissa. Jatkotutkimuksissa on tarkoitus selvittää varhaiserityiskasvatuksen vaikuttavuutta lasten kehitykseen ja oppimiseen tutkimalla yksittäisten lasten kehityspolkuja.

Erityisryhmien kuvaus antaa hyvän yleiskuvan siitä, miten monenlaista toimintaa erityisryhmissä toteutetaan. Sähköisellä kyselylomakkeella tavoitettiin kaikkien tutkimuksessa olevien ryhmien erityislastentarhanopettajat. Kyselyn tulokset antavat kuvan siitä, mitä toimintoja erityislastentarhanopettajat pitävät lapsen kehitystä ja oppimista tukevana.

Lähteet

- Aboud, F.E. (2005). The Development of Prejudice in Childhood and Adolescence. In J.F. Dovidio, P. Glick & L.A. Budman (Eds.) *On the nature of Prejudice – fifty years after Allport* (pp. 310–326). USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. *Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia* 270. Helsingin yliopisto.
- Alijoki, A. (2011). Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 77–85). Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2011). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 260–273). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Belsky, J., Vandell, M., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K., & Owen, M.T. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681–701.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2005). High quality preschool programs: What would Vygotsky say? *Early Education & Development*, 16 (4), 435–443.

- Booth, C. J. (2002). Child care characteristics of infants with and without special needs: Comparisons and concerns. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (4), 603–621.
- Brown, I. & Percy, M. (2007). An introduction to assessment, diagnosis, intervention, and services. In I. Brown & M. Percy (Eds.) *A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities* (pp. 3–16). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Caine, G. (1998). Building a bridge between the neuroscience and education: cautions and possibilities. *NASSP Bulletin*, 82, 598.
- Cassidy, D.J., Hestenes, L.L., Hansen, J.K., Hegde, A., Shim, J., & Hestenes, S. (2005). Revisiting the two faces of child care quality: Structure and Process. *Early Education & Development*, 16 (4), 505–520.
- Cook, B.G. & Schirmer, B.R. (2003). What is special about special education? *Journal of Special Education*, 37 (3), 139–139.
- Croan, J., Long, M., O'Hare, W., Reynolds, M., & Wertheimer, R. (2000). *The right start for America's newborns: a decade of city and state trends*. Baltimore: MD, Annie E Casey Foundation.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *The Journal of Economic Perspectives*, 15 (2), 213–238.
- Fontaine, N.S., Torre, L.D., Grafwallner, R., & Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176 (2), 157–169.
- Färkkilä, N., Kahiluoto, T., & Kivistö, M. (2006). Lasten päivähoidon tilannekatsaus. *Syyskuu 2005*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2006:16.
- Gunnar, M.R. & Donzella, B. (2002). Social regulation of the cortisol levels in early human development. *Psychoneuroendocrinology*, 27(1–2), 199–220.
- Hautamäki, J. (2009). Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 123–139). Helsinki: WSOY
- Hautamäki, J. & Savolainen, H. (2009). Arviointi, diagnoosi ja interventio. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 141–169). Helsinki: WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., & Tuunainen, K. (2002). *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Heinämäki, L. (2005). *Varhaista tukea lapselle – työväliseenä kehittämisvalikko*. Helsinki: STAKES.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2011). Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 312–327). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hujala, E. & Lindberg, P. (1998). Suomalainen päivähoito: lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Isokoski, M., Lindholm, L., Lindholm, R., & Vepsäläinen R. (2004). KILI -kieli ja liikunta. Ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille. 2. painos. Helsinki: Early Learning.
- Kalliala, M. (2008). Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudemus.
- Korkalainen, P. (2009). Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 363. Jyväskylän yliopisto.
- Korkeamäki, R-L. (2011). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 42–52). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kähkönen, A-M., Lindholm, R., & Tahvanainen, H. (2006). KUTTU- Kuvien tuettu leikki. Helsinki: Early Learning.
- Lamb, M.E. & Sternberg, K.J. (1990). Do we really know how day care affects children? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 351–379.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2009). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 47–73). Helsinki: WSOY.
- Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5 (1), 3–12.
- Myers, R. (2004). In search of quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). Geneva: UNESCO
- NICHD Early Child Care Research Network. (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89 (7), 1072–1077.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Psychology*, 4(3), 116–135.
- Nurmilaakso, M. (2011). Lapsen kielen kehittyminen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 30–41). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Pihlaja, P. (1998). Päivähoidon syrjällä – erityispäivähoito 1997. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

- Pihlaja, P. (2003). Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja C 208. Turun yliopisto.
- Pueschel, S.M., Scola, P.S., Weidenman, L.E., & Bernier, J.C. (1998). *The special child: A source book for parents of children with developmental disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Reid, R., Gonzalez, J., Nordness, P., Trout, A., & Epstein, M. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional-behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38 (3), 130–143.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., & Hirvonen, A. (2011a). Children's cortisol patterns and the quality of the early learning environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 45–62.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., & Sims, M. (2011b). A preliminary exploration of children's physiological arousal levels in regular preschool settings. *Australian Journal of Early Childhood*, 36 (3), 91–99.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., & Kontu, E. (2010). Verbal and non-verbal development in SLI children after early intervention. *Early Child Development and Care*, 180 (4), 519–534.
- Salvia, J., Ysseldyke, J.E., & Bolt, S. (2013). *Assessment in Special and Inclusive Education*. Belmont, CA : Wadsworth/Cengage Learning.
- Savola, S. (2003). Hoivaava vuorovaikutteinen leikki, osa 1. *Pikkuväki*, 35 (3), 22–23.
- Sherborne, V. (1996). Lasten kokonaiskehitystä tukeva liikunta. Yleisopetus, erityisopetus ja esiopetus. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Sheridan, S. (2001). Pedagogical quality in preschool. An issue of perspectives. Dissertation. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg studies in educational sciences 160.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261.
- Sipari, S. (2008). Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 342. Jyväskylän yliopisto.
- Stakes. (2005). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Oppaita 56). Helsinki: Gummerus.
- Strain, P.S. & Joseph, G.E. (2004). Engaged supervision to support recommender practices for young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 39–50.

- Suhonen, E. (2009). Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 304. Helsingin yliopisto.
- Suhonen, E. & Sajaniemi, N. (2012). Enhancing children's learning through intent participation - understanding relationship between pedagogical sensitivity and stress regulation. *Technical creativity in schools's curricula with the form of project learning "From idea to the product" - from the kindergarten to technical faculty*. Ljubljana: Ministry of Education, Science, Culture and Sport, s. 56–61.
- Takala, M. & Keso, P. (1997). Uusi erityislastentarhanopettajan työmuoto Helsingin kaupungin lasten päivähoidossa. RELTO-toiminta itäisessä, kaakkoisessa ja läntisessä sosiaalikeskuksessa lukuvuonna 1996–1997. Väliraportti. Sosiaaliviraston julkaisusarja C5/1997. Helsingin kaupunki, Sosiaalivirasto.
- Takala, M. & Kontu, E. (2010). Luovat interventiot. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä (s. 90–105). Helsinki: Gaudeamus.
- Tauriainen L. (2000). Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165. Jyväskylän yliopisto.
- Torneus, M., Hedström, G.-B., & Lundberg, I. (1991). Löytöretki kieleen. Leikkejä ja harjoituksia. Opetus & Kasvatus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Törmänen, M. (2010). Auditory-visual matching in learning disabilities: intervention studies from Finland and Sweden. Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 315. Helsingin yliopisto.
- Vandell, D.L. & Wolfe, B. (2000). Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Special report no. 78. Institute for research on poverty.
- Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *Journal of Special Education*, 37 (3), 140–147.
- Vehmas, S. (2009). Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet (s. 101–121). Helsinki: WSOY.
- Viitala, R. (2000). Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 72. Jyväskylän yliopisto.
- Viittala, K. (2008). Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus (s. 9–34). Helsinki: Yliopistopaino.
- Viittala, K. (2006). Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampere University Press.