

Janika Hiltunen & Minttu Kärki

”AIKUISIA EI RIITÄ JOKA KURVIIN?”

Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien
ilmeneminen leikki-ikäisillä lapsilla Mikkelin
kaupungin päiväkodeissa

Opinnäytetyö
Sosiaalialan koulutusohjelma


Toukokuu 2011




MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU

Mikkeli University of Applied Sciences

KUVAILULEHTI

 <p>MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU Mikkeli University of Applied Sciences</p>	<p>Opinnäytetyön päivämäärä</p> <p>6.5.2011</p>	
<p>Tekijä(t) Janika Hiltunen, Minttu Kärki</p>	<p>Koulutusohjelma ja suuntautuminen Sosiaalialan koulutusohjelma Sosionomi (AMK)</p>	
<p>Nimeke "Aikuisia ei riitä joka kurviin?" Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ilmeneminen leikki-ikäisillä lapsilla Mikkelin kaupungin päiväkodeissa</p>		
<p>Tiivistelmä Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia lastentarhanopettajien näkemyksiä sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ilmenemisestä 3–5-vuotiailla lapsilla Mikkelin kaupungin päiväkodeissa. Tavoitteena oli myös selvittää, kuinka päiväkotitoimi voi tukea lapsia, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, ja millaiseksi lastentarhanopettajat kokevat omat valmiutensa auttaa näitä lapsia. Tutkimusote oli kvalitatiivinen eli laadullinen.</p> <p>Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella Mikkelin kaupungin päiväkodeissa 3–5-vuotiaiden lasten kanssa työskenteleviltä lastentarhanopettajilta. Vastauksia tuli yhteensä 13 yhdeksästä eri päiväkodista. Aineiston käsittelyssä käytettiin teemoittelua ja sisällönanalyysiä.</p> <p>Tässä opinnäytetyössä nousi esiin, että sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ovat lisääntyneet ja ongelmat tunnustetaan aiempaa paremmin. Vaikeudet ilmenivät hyvin monella eri tavalla. Pojilla vaikeudet olivat yleisempiä ja ulospäin suuntautuvampia, kun taas tytöt oireilivat vähemmän ja oireilu ei ollut yhtä näkyvää. Päiväkodeissa oli monenlaisia keinoja auttaa lasta ja hänen perhettään ja huolen herätessä ne toimivat pääasiassa saman toimintamallin mukaan. Suurin osa lastentarhanopettajista koki koulutuksensa tarjoavan perusvalmiudet sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen, mutta lähes kaikki toivoivat silti lisäkoulutusta aiheeseen liittyen. Eniten osaamista vastaajat kokivat saaneensa käytännön kokemuksen kautta, mutta myös omien persoonallisuuden piirteiden ja henkilökohtaisten taitojen koettiin auttaneen lapsen kehityksen tukemisessa.</p> <p>Aiheesta ei juuri löytynyt aiempaa vastaavanlaista tutkimustietoa, mikä tekee tästä opinnäytetyöstä jo itsessään hyödyllisen. Tämä opinnäytetyö auttaa ymmärtämään ilmiötä paremmin ja näkemään sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet aikaisempaa monipuolisemmin ja selkeämmin. Se toimii myös hyvänä tietopakettina aiheesta. Lisäksi opinnäytetyötä voidaan hyödyntää esimerkiksi lastentarhanopettajien koulutuksen kehittämisessä.</p>		
<p>Asiasanat (avainsanat) Lapset, leikki-ikäiset, päiväkotitoimi, kasvatuskumppanuus, lapsen psyykinen hyvinvointi, sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet, lastentarhanopettaja, varhaiskasvatus.</p>		
<p>Sivumäärä 77 sivua + 3 liitettä</p>	<p>Kieli Suomi</p>	<p>URN</p>
<p>Huomautus (huomautukset liitteistä)</p>		
<p>Ohjaavan opettajan nimi Seija Nissinen</p>	<p>Opinnäytetyön toimeksiantaja</p>	

DESCRIPTION

 <p>MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU Mikkeli University of Applied Sciences</p>		Date of the bachelor's thesis 6 th May 2011
Author(s) Janika Hiltunen, Minttu Kärki	Degree programme and option Degree Programme in Social Services Bachelor of Social Services	
Name of the bachelor's thesis "Lack of adults for supervising children at every turn?" Manifestation of social-emotional problems in the day nurseries of the city of Mikkeli		
Abstract <p>The aim of this bachelor's thesis was to survey how the kindergarten teachers experience the social-emotional difficulties that appear among the children of 3 to 5-year-old in the public day nurseries of the city of Mikkeli. Also, the goal was to study the ways in which a day nursery could support the children displaying these difficulties, and how the individual kindergarten teachers see their own capabilities to help these children. The research approach is considered as qualitative.</p> <p>The research material of the thesis was collected by semi-structured questionnaires sent to the kindergarten teachers working with 3 to 5-year-old children in the public day nurseries of the city of Mikkeli. In all, the answers of 13 persons were received, from total of 9 different day nurseries. This material was processed by use of theming and content analysis.</p> <p>In this thesis it was discovered, that the social-emotional difficulties have increased in their prevalence and the methods of detecting these problems have improved. These difficulties appeared in many ways. The problems were more common and extroverted among the boys, while the girls showed smaller number of problems, often with less visible symptoms. When the problems appeared, the different day nurseries had, in general, much in common in their practices, having many ways of assisting the children and their families. The majority of the kindergarten teachers indicated that their education had given them the basic skills needed to identify and intervene the social-emotional difficulties, yet almost everyone wished for additional training on the subject. Also, it was generally felt that the most of the useful skills were obtained in practice through working experience, and that the own personal character and individual skills were helpful too in supporting a development of the children.</p> <p>Hardly any research of this level was found concerning the research subject, thus making this thesis useful on it's own. The thesis helps to understand the issue more deeply, and to view the social-emotional difficulties in a clear and more diverse manner. It also provides a good information source of these difficulties. The thesis could also be used for purpose such as developing the kindergarten teacher education.</p>		
Subject headings, (keywords) Children, toddlers, day nursery, partnership, child's psychological well-being, social-emotional difficulties, kindergarten teacher, early childhood education.		
Pages 77 pages + 3 appendix	Language Finnish	URN
Remarks, notes on appendices		
Tutor Seija Nissinen	Bachelor's thesis assigned by	

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	LAPSEN PSYKKINEN HYVINVOINTI.....	3
2.1	Lapsen psyykkistä hyvinvointia suojaavat ja edistävät tekijät	5
2.2	Lapsen hyvinvointia uhkaavat tekijät	6
3	LAPSEN SOSIAALIS-EMOTIONAALISET VAIKEUDET	8
3.1	Vaikeuksien moni-ilmeisyys	10
3.2	Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset.....	12
3.3	Rajattomat lapset	14
3.4	Arat ja pelokkaat lapset	15
4	PÄIVÄKOTI LASTEN KASVUYMPÄRISTÖNÄ	15
4.1	Lapsen tukeminen päiväkodissa: varhaista puuttumista, erityistä tukea ja kasvatuskumppanuutta	18
4.2	Työskentely perheen kanssa, jossa sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitseva lapsi.....	21
4.3	Sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevan lapsen auttaminen päiväkodissa	22
5	LASTENTARHANOPETTAJAN VALMIUDET TUKEA LAPSEN KASVUA	27
5.1	Kasvatustieteiden kandidaatin ja sosionomin (AMK) koulutus pääpiirteittäin.....	28
5.2	Tutkintojen tuoma osaaminen: vahvuudet ja heikkoudet	28
6	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS JA MENETELMÄT	31
6.1	Tavoitteet ja tutkimusongelma	31
6.2	Tutkimuskohde ja tutkimusjoukon valinta	32
6.3	Aineiston keruumenetelmä	33
6.4	Tutkimusmenetelmä	34
6.5	Aineiston käsittely ja analyysi	35
6.6	Opinnäytetyön prosessi.....	37
7	OPINNÄYTETYÖN TULOKSET	38
7.1	Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ilmeneminen	38
7.1.1	Yleisimmät sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet	39
7.1.2	Erot tyttöjen ja poikien välillä.....	40

7.1.3	Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet päiväkodin arjessa	41
7.2	Päiväkodin tuen ja avun välineet, kun lapsella ilmenee sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia	46
7.2.1	Toiminta kun huoli herää	46
7.2.2	Toiminta lapsen kanssa	46
7.2.3	Toiminta perheen kanssa.....	48
7.2.4	Toiminta muiden yhteistyötahojen kanssa.....	50
7.3	Lastentarhanopettajien valmiudet tukea ja auttaa lapsia, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia	51
7.3.1	Koulutuksen antamat valmiudet	51
7.3.2	Käytännön kokemuksen antamat valmiudet	52
7.3.3	Omat henkilökohtaiset valmiudet	53
7.3.4	Omat kehittymistarpeet.....	54
8	POHDINTA	55
8.1	Opinnäytetyön tulosten tarkastelua.....	55
8.2	Luotettavuus ja eettisyys.....	63
8.3	Opinnäytetyöprosessin arviointi	65
8.4	Jatkotutkimusideat	68
	LÄHTEET	71
	LIITTEET	
	1 Tutkimuslupa	
	2 Saatekirje	
	3 Kyselylomake	

”Lapsi on kuin pieni kukka, jonka kasvua ja kehitystä aikuisten tulisi vaalia pienestä nupusta saakka.

Yhtä kukanalkua on tuettava kasvupaikallaan enemmän kuin toista, jos sen kehityksen alkuvaiheessa on sattunut olemaan vaikka yöpakkasia, eikä pieni kasvinalku ole pysynyt aikataulussaan.

Joskus kasvuolosuhteet ovat muuten epäedulliset: kivinen ja kuiva kasvualusta tai ravinnoton kasteluvesi. Heikosta alusta huolimatta on kuitenkin mahdollista saada aikaan voimakas, ryhdikäs ja upea yksilö, mikäli kasvua päästään ajoissa tukemaan; tehdään kukalle tukivarsia, annetaan päivänpaistetta ja suvituulta...”

(Ojala & Viinikainen 2000, 3.)

1 JOHDANTO

Nykyisen työelämän kiihtynyt tahti ja noussut vaatimustaso ovat johtaneet siihen, että vanhemmilla on entistä vähemmän aikaa ja voimia omistautua lapsilleen. Myös multimediakulttuuri uhkaa perheen perinteisiä yhdessäolon muotoja vähentäen aikaa, jolloin lapset ja vanhemmat ovat välittävässä vuorovaikutuksessa keskenään. (Almqvist 2004, 84–85.) Lapsilla ilmenee perushoivan puutteita, itsearvostuksen pulmia, lisääntyntä impulsiiivista käytöstä ja jopa päivittäisiä fyysisiä sekä psyykkisiä oireita. Yhä useammalla lapsella on siis vaikeuksia tulla toimeen itsensä ja ympäristön kanssa. Koska nämä varhain alkavat vaikeudet ovat yksilön koko tulevaa kehitystä, niin psyykkistä, emotionaalista, älyllistä kuin sosiaalistakin kypsymistä, vaarantavia uhkatekijöitä, ja koska perheet elävät monenlaisten paineiden ja muutosten alla, tarvitaan yhä useammin tukea vanhemmuuteen päiväkodin työntekijöiltä. Näiden vaikeuksien lisääntyminen ja monimutkaistuminen vaatiikin kasvatustehtävissä työskenteleviltä yhä laajempaa asiantuntemusta. (Friis, Eirola & Mannonen 2004, 7, 12; Tamminen & Räsänen 2004, 373; Lammi-Taskula & Varsa 2001, 62–63.)

Työmme aihe alkoi muotoutua löydettyämme yhteisen mielenkiinnon kohteen. Olimme molemmat kiinnostuneita lasten mielenterveydestä ja siihen liittyvistä ongelmista. Mielenterveysongelmat on aiheena kuitenkin hyvin laaja, joten rajasimme opinnäytetyön koskemaan vain lasten sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Tavoitteenamme on saada lastentarhanopettajan pätevyys ja siksi halusimme aiheen liittyvän päivähoitoon. Opinnäytetyö päätettiin rajata koskemaan vain päiväkodeissa tapahtuvaa päivähoitoa, jossa sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet on käsitteenä jo ennestään tuttu. Lapsien ikä rajattiin leikki-ikäisiin, joilla tässä opinnäytetyössä tarkoitetaan 3–5-vuotiaita.

Lopulliseksi opinnäytetyön tutkimusongelmaksi muodostui siis leikki-ikäisten lasten sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet päiväkodeissa. Tavoitteena on selvittää sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ilmenemistä leikki-ikäisillä lapsilla Mikkelin kaupungin päiväkodeissa, ja kuinka päiväkodit voivat tukea ja auttaa lapsia, joilla näitä vaikeuksia on. Tavoitteena on myös tarkastella millaisina Mikkelin kaupungin päiväkotien leikki-ikäisten lasten kanssa työskentelevät lastentarhanopettajat kokevat valmiutensa tukea ja auttaa lapsia, jotka tarvitsevat sosiaalis-emotionaalista erityistukea. Tämän opinnäytetyön tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä, vaan tärkeimmässä asemassa on

lastentarhanopettajien kokemusperäiset näkemykset sekä niiden havainnointi ja näkyväksi tuominen. Tästä syystä opinnäytetyö on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella Mikkelin kaupungin päiväkodeissa leikki-ikäisten lasten ryhmissä työskenteleviltä lastentarhanopettajilta.

Ojalan ja Viinikaisen (2000, 49) mukaan sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet näkyvät lapsen sosiaalisessa ja emotionaalisessa tasapainossa. Sosiaalisuus liittyy ihmisten välisiin suhteisiin ja emotionaalisuus yksilön tunne elämään, joka on sidoksissa inhimilliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet liittyvät varhaislapsuudessa yleensä lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutussuhteisiin ja näkyvät vuorovaikutuksen ja sosiaalisen toiminnan ja/tai tunne-elämän ilmaisun vaikeuksina (Pihlaja 2004, 218). Ahvenaisen, Iksen ja Koron (2002, 36) mukaan nämä vaikeudet ovat lisääntyneet, aikaistuneet ja vaikeutuneet. Koska lapsen sosiaalis-emotionaaliin vaikeuksiin kiinnitetään usein huomiota ensimmäisenä hoitopaikassa, on varhaiskasvatushenkilöstö tärkeässä asemassa huomioimassa lasten käyttäytymistä ja sen ongelmia (Ojala & Viinikainen 2000, 50).

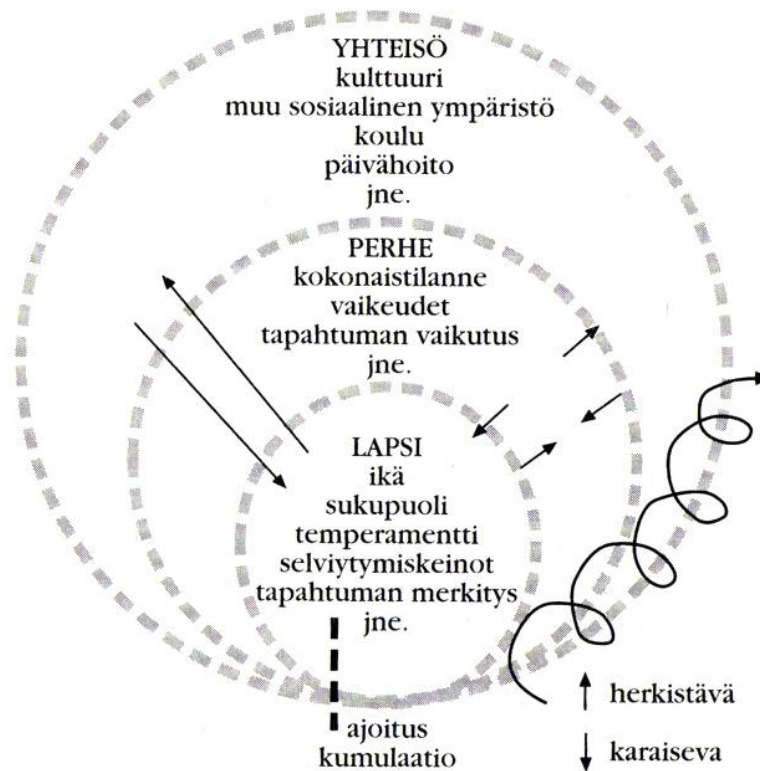
Opinnäytetyön teoriaosuudessa johdatellaan aiheeseen käsittelemällä aluksi lapsen psyykkistä hyvinvointia, mutta teoreettisen viitekehyksen pääpaino on sosiaalis-emotionaalisissa vaikeuksissa. Koska opinnäytetyömme kontekstina on päiväkotia, pidimme myös tarpeellisena kuvata päiväkotia lapsen kasvu-ympäristönä ja perheille tukea antavana instituutiona. Kaksi erilaista koulutusta, yliopistollinen lastentarhanopettajankoulutus ja ammattikorkeakoulupohjainen sosionomikoulutus, antavat pätevyyden lastentarhanopettajana työskentelyyn. Tästä syystä teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään lyhyesti lastentarhanopettajien nykyisten koulutusten tarjoamaa osaamista, jotta on mahdollista saada edes jonkinlainen käsitys siitä, millaiset lähtökohdat sosionomi (AMK) -tutkinnon ja kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon suorittaneet lastentarhanopettajat ovat koulutuksestaan saaneet työskentelyyn lastentarhanopettajina. Tämän jälkeen kerrotaan opinnäytetyön toteuttamiseen liittyvistä vaiheista ja esitetään tutkimuksen tuloksia. Lopuksi pohdinnassa peilataan tuloksia teoriaan sekä arvioidaan opinnäytetyön luotettavuutta ja opinnäytetyöprosessia.

2 LAPSEN PSYKKINEN HYVINVOINTI

Psyykinen hyvinvointi voidaan määritellä lapsen kyvyksi leikkiä, pelata, oppia ja tehdä työtä sekä rakastaa niin itseään kuin kanssaihmiäänkin. Edellytyksenä tälle on, että lapsi saa tukea ja arvostusta ja että hänen tarpeensa tunnustetaan ja niihin vastataan oikein. (Friis ym. 2004, 34–35; Punkanen 2001, 11.) Hyvinvoiva lapsi on onnellinen, tyytyväinen, tuntee olonsa turvalliseksi ja hänellä on mahdollisuus toteuttaa sekä kehittää itseään. Suomen mielenterveysseuran toiminnanjohtaja Pirkko Lahden mukaan psyykkisen hyvinvoinnin kulmakiviksi määritellään perusturvallisuus, selviytymiskeinot, ihmissuhteet sekä onnistuneet kokemukset. Tärkeää osaa hyvinvoivan ihmisen elämässä näyttölee myös toivo, johon tiiviisti liittyy usko mahdollisuuksiin ja tulevaisuuteen. (Punkanen 2001, 9–10.)

Lapsen psyykinen kehitys nähdään nykyisin monivaiheisena ja monitekijäisenä prosessina, jossa geneettisillä, biologisilla sekä sosiaalisilla tekijöillä on omat tärkeät osuutensa, eivätkä ne toimi itsenäisesti, vaan ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja riippuvaisia toinen toisistaan. Puitteet, joissa ihmisen psyykkiset ominaisuudet lopulta muovautuvat, luodaan kuitenkin lapsen ja häntä hoitavan vanhemman tai muun aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen terveen psyykkisen kehityksen perusedellytyksinä ovatkin synnynnäinen taipumus kiintyä äitiin tai muuhun lähihoitajaan sekä tämän vastavuoroinen kiintymyssuhde lapseen. (Sinkkonen 1999a, 15; Almqvist 2004, 16, 18.)

Yksilön biologiset, fyysiset ja psyykkiset tekijät sekä ympäristön sosiaaliset ja fyysiset olosuhteet yhdistyvät ainutlaatuisiksi kehityskaareksi, jonka tutkiminen ja tunteminen luo pohjan ihmisen kulloisenkin terveydentilan ja elämäntilanteen ymmärtämiselle. Lapsen kehitykseen vaikuttamassa, ja useimmiten lasten psyykkisen pahoinvoinninkin taustalla, nähdään olevan monimutkaiset yksilö-, perhe- ja yhteiskuntalähtöiset tekijät, joita on kuvattu seuraavalla sivulla kuvassa 1. (Almqvist 2004, 17, 85.) Siitä käy ilmi myös aikatekijän tärkeys, sillä se, mitä tapahtuu missäkin elämän tai kehityksen vaiheessa, on merkityksellistä. Samoin tapahtumien kasautuminen vaikuttaa, sillä liian paljon ja liian nopeasti kuormittaa yksilön voimavaroja. Lasten hyvinvoinnin näkökulmasta katsottuna korostuvatkin hyvin toimiva perhe- ja asuntopoliittikka, tasokas päivähoito, korkeatasoinen koulujärjestelmä sekä työllisyys. (Taipale 1998, 14; Piha 2004, 439.)



KUVA 1. Lapsi itse sekä perhe ja yhteisö psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä (Taipale 1998, 14.)

Lapsi on kehityksessään joustava ja luonnollinen kyky terveeseen kasvuun on suuri. Kaikki lapsen oireet ja pahoinvoinnin ilmaisut eivät edellytä erityistä hoitoa tai tukea vaan lähipiirin havahtumista kysymään ja kuulemaan, mitä lapsi mahtaa ajatella itsestään, elämästään ja maailmastaan. Usein oireet ovat viesti tai reaktio, johon lapsella sisältyy pyrkimys hakea apua ja muutosta omaan tai läheisen ihmisen tilanteeseen. (Bardy 2001a, 18; Tamminen 2004a, 136.)

Lapsen psyykkisen kehityksen ja hyvinvoinnin häiriintyminen johtuu tavallisesti usean eri tekijän pitkäaikaisesta yhteisvaikutuksesta. Vaara- ja riskitekijöiksi sanotaan niitä asioita ja olosuhteita, jotka vaarantavat hyvinvointia. Suojaaviksi tekijöiksi puolestaan sanotaan niitä, jotka riskitekijän vaikuttaessa suojaavat lasta. Uusimpien tutkimustuloksien korostaessa riski- ja suojatekijöiden välillistä vaikutusta lapseen ja hänen kehitykseensä, ovat tärkeimmät välittävät mekanismit kuitenkin yksilön oma kokemuksellisuus, se, kuinka lapsi itse jonkin asian kokee sekä lapsi-vanhempisuhteen laatu. (Solantaus 2001, 23; Tamminen & Räsänen 2004, 377.)

2.1 Lapsen psyykkistä hyvinvointia suojaavat ja edistävät tekijät

Kuten edellä mainittiin, on olemassa erilaisia tekijöitä, joita voidaan pitää lapsen psyykkistä kehitystä ja hyvinvointia suojaavina tekijöinä. Suojaavalla tekijällä tarkoitetaan asioita, jotka edistävät lapsen tervettä kasvua ja kehitystä vaikeissakin olosuhteissa ongelmista ja riskeistä huolimatta. Ne voivat olla joko lapsen omia ominaisuuksia tai lapsen perheeseen tai laajempaan ympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka auttavat lasta kohtaamaan erilaisia elämän haasteita ja selviytymään niistä. (Mannerheimin lastensuojeluliitto.) Näitä tekijöitä on esitelty kuvassa 2 sekä listattu alla.



KUVA 2. Lapsen psyykkistä kehitystä suojaavia tekijöitä (Koivunen 2009, 113.)

Tekijöitä, jotka suojaavat lasta:

- varhaisvuosina syntynyt turvallinen kiintymyssuhde sekä hyvä varhainen vuorovaikutus
- hyvä, vakaa ja tukea antava suhde ainakin yhteen aikuiseen
- positiiviset onnistumisen kokemukset
- itseensä luottaminen ja usko omiin kykyihin
- jokin kyky tai taito, jota lapsi itse arvostaa tai saa siitä muilta arvostusta
- kokemukset selviytymisestä hankalissa tilanteissa: kyky käyttää näitä kokemuksia hyväksi, sekä se merkitys, jonka lapsi kokemukselle on antanut
- ongelmanratkaisutaidot ja hyvä oppimiskyky
- riittävä lahjakkuustaso ja älykkyys
- laadultaan suotuisa temperamentti

- hyvät sosiaaliset taidot ja ulospäinsuuntautuneisuus
- elämän realiteettien ymmärtäminen
- kyky joustavuuteen, säilyttäen omat ajatukset ja mielipiteet
- perheen mahdollisuus olla yhteydessä muihin ihmisiin ja saada tarvittaessa apua ja tukea ympäristöltä
- pysyvä, luotettava ja johdonmukainen vanhempi, joka kykenee empaattisesti ja herkästi vastaamaan lapsen tarpeisiin ja osaa auttaa lasta ilmaisemaan tunteitaan sekä toimimaan muiden ihmisten kanssa.

(Mannerheimin lastensuojeluliitto; Punkanen 2001, 10–11; Tamminen & Räsänen 2004, 375.)

2.2 Lapsen hyvinvointia uhkaavat tekijät

Aivan kuten psyykkistä hyvinvointia suojaavia tekijöitäkin, on myös sitä uhkaavia tekijöitä löydettävissä niin lapsesta itsestään, tämän perheestä kuin ympäröivästä yhteiskunnastakin. Riskitekijän vaikuttaessa lisääntyy yksilön alttius sairastua, mutta näiden yhteys ei kuitenkaan ole suoraviivainen, vaan yleensä vaikeudet syntyvät vasta laukaisevan tekijän vaikutuksesta tai useiden riskien yhteisvaikutuksesta. Tavallisimpia riskitekijöitä on esitetty kuvassa 3. (Punkanen 2001, 143; Tamminen & Räsänen 2004, 374.)



KUVA 3. Lapsen psyykkistä kehitystä haavoittavia tekijöitä (Koivunen 2009, 114.)

Yksi lapsen psyykkisen hyvinvoinnin riskitekijä on niin sanottu vaikea temperamentti eli lapsen perustapa toimia ja tyyli reagoida. Tällaisten temperamentin piirteiden vuoksi lapsen vuorovaikutus ympäristön kanssa muotoutuu kielteiseen suuntaan. Myös lapsen yksinäisyys ja ystävien puute nähdään uhkana psyykkiselle hyvinvoinnille. Lisäksi lapsen vammaisuus, ulospäin näkyvä poikkeavuus sekä äkillisesti puhjennut tai pitkäaikainen sairaus aiheuttavat suuremman riskin psyykkisille ongelmille. (Tamminen & Räsänen 2004, 374, 376.)

Myös elämäntapahtumat, sellaiset traumaattiset kokemukset ja muutokset, joita yksilö ei kykene riittävän hyvin psyykkisesti työstämään ja integroimaan omaan kokemusmaailmaansa, voivat haavoittaa psyykkistä hyvinvointia. Toistuvat erot, menetykset tai hylkäämiset ja laiminlyönnit lapsuudessa, sekä fyysinen, psyykinen tai seksuaalinen kaltoinkohtelu ja hyväksikäyttö, ovat merkittävimpiä traumaattisia kokemuksia, jotka voivat olla uhkana psyykkiselle hyvinvoinnille myöhemminkin elämässä. (Tamminen & Räsänen 2004, 374–375.)

Perheen riskitekijöistä merkittävimpinä nähdään vanhempien alkoholiongelmat, psyykkiset sairaudet, fyysiset sairaudet sekä pitkäaikaiset somaattiset sairaudet, koska sairaus sinänsä lisää henkilön huolta omasta itsestään ja näin vähentää voimavaroja huolehtia muiden perheenjäsenten tarpeista. Vanhemman sairastaminen voi vaikuttaa lapseen myös perheen sosiaalisen ja taloudellisen tilanteen kautta tai pitkinä poissaoloina, esimerkiksi sairaalahoitojen aikana. Vaikutus ja sen vakavuus riippuvat kuitenkin siitä, kuinka vanhemman sairaus heikentää, vääristää tai estää hänen kykyään toimia vanhempana, ja kuinka vakavaa ja pysyvää lapsen hoidon laiminlyönti on. Yhtenä riskitekijänä voi mainita myös kypsymättömyyden vanhemmuuteen, johon tavallisesti sisältyy tietämättömyyttä lapsen tarpeista, ja joka siksi aiheuttaa lapsen hoivan laiminlyönnin. Myös perheen taloudellisella tilanteella, erityisesti köyhyydellä, työttömyydellä, huonoilla elinolosuhteilla sekä ravinnon puutteella on psyykkistä hyvinvointia uhkaava vaikutus. (Tamminen 2004b, 100–101; Tamminen & Räsänen 2004, 374.)

Keskeiset lasten hyvinvointia uhkaavat tekijät viittaavat kuitenkin siihen, että aikuisresurssit lasten ulottuvilla ovat vähentyneet. Globalisoitua viihde, mainonta sekä uutiset maailman tapahtumista vyöryvät nykypäivänä voimalla yhä pienempien lasten tietoisuuteen ja vievät runsaasti aikaa perheen yhdessäololta. Vanhempien kautta lap-

siin vaikuttavat myös monet työelämän muutokset ja aikuisten työorientoituneisuus, jotka nekin koetaan selvinä uhkina psyykkiselle hyvinvoinnille. (Aula 2006; Bardy, Salmi & Heino 2001, 142.) Yhteiskunnasta johtuvina riskitekijöitä voidaan nähdä muun muassa yleinen epäoikeudenmukaisuus ja epätasa-arvo, köyhyys, työttömyys sekä yhteiskunnan rakennemuutoksista johtuva runsas muuttoliike (Tamminen & Räsänen 2004, 375).

3 LAPSEN SOSIAALIS-EMOTIONAALISET VAIKEUDET

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet liittyvät lapsen kokonaiskehitykseen, josta tarkastelussa on erityisesti lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tasapaino. Sosiaalisuus liittyy ihmisten välisiin suhteisiin ja on yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta, kanssakäymisen taitoa ja toisten huomioon ottamista. Ollessaan vuorovaikutuksessa muihin yksilö oppii huomioimaan yhteisön rajoitukset ja normit sekä pyrkii edistämään myös muiden hyvinvointia. Terve sosiaalisuus edellyttää riittävän yhteisyyden kokemisen lisäksi myös riittävää erillisyyttä, joten lapsen tulisi saada riittävästi läheisyyttä, mutta toisaalta riittävästi etäisyyttä, niin että hänelle annettaisiin oikeus omaan persoonaan. Hyvä itsetunto ja itsetuntemus ovat sosiaalisen minän peruslähtökohtia. Emotionaalisuus taas liittyy yksilön tunne-elämään eli tunteiden ilmaisuun sekä tulkintaan ja niiden tunnistamiseen. Tunne-elämä on sidoksissa inhimilliseen vuorovaikutukseen. Se, että tunnistaa tunteita itsessä, auttaa ymmärtämään myös toisten tunteita. (Ojala & Viinikainen 2000, 49; Pihlaja 1997, 178–180.)

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet näkyvät vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa toiminnassa ja/tai tunne-elämän ilmaisussa. Ongelma sijoitetaan helposti lapseen, sillä lapsi on se, joka on vaikea. Olisi kuitenkin otettava huomioon myös ympäristön merkitys, sillä sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet tarvitsevat syntyäkseen ja myös jatkuakseen otolliset olosuhteet. Tämä liittyy siihen, että joku lapsi voidaan kokea vaikeana jossakin tietyssä ympäristössä, mutta toisessa taas ei. (Pihlaja 2004, 218–219.)

Esimerkiksi päiväkodissa, joka on tämän opinnäytetyön konteksti, lapset vasta opettelevat tunnistamaan ja nimeämään omia tunteitaan (Pihlaja 1997, 179). On normaalia, että lapsen kehityksellinen tilanne vaihtelee, sillä hän vasta harjoittelee ja opettelee (Lehtonen 2008, 23). Siksi onkin vaikea vetää rajaa siihen, milloin on kyse vaikeuk-

sista ja milloin normaalista kehityksestä. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet on syytä erottaa lapsen kehitykseen kuuluvista uhmakausista tai ohimenevistä kasvatuspulmista. Lisäksi on muistettava, että sosiaalis-emotionaalinen häiriö on yleensä vasta toissijainen. Esimerkiksi lapsen kielellinen vaikeus voi johtaa käyttäytymisen ongelmiin, jolloin alkuperäinen ongelma piiloutuu käyttäytymisen taakse. (Heinämäki 2000, 61.)

Vaikeuksia, jotka liittyvät pienten lasten tunne-elämään ja käyttäytymiseen on Pihlajan (2005) mukaan pidetty vähäpätöisinä tieteellistä tutkimusta ajatellen. Ongelmia tuo ammattilaisten ja tutkijoiden kiinnostuksen vähyden lisäksi monitieteisyys, sillä lapsen kehityksellisiä ongelmia tällä alueella määritellään muun muassa erityispedagogiikan, psykiatrian, pediatrian, kasvatustieteen ja kehityspsykologian näkökulmasta. Koulun näkökulmasta lapsella voi olla käytöshäiriö, lastenpsykiatrian mukaan depressio, ja päivähoitossa puhutaan sosiaalis-emotionaalisesta ongelmasta. (Pihlaja 2005, 63.)

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet, mielenterveyden ongelmat tai psyykkiset sairaudet on kunakin aikakautena määritelty omalla tavallaan ja siihen aikaan kuuluneiden termein. Vaikeuksien määrittely on siis sidoksissa kontekstiin, ja tästä osoituksena on myös edellä mainitut tämän tyyppisten vaikeuksien nimeämisen käytännöt. Kuitenkin kasvattajille on diagnooseja tärkeämpää tunnistaa lapsen tuen tarpeet arjessa, vastata näihin tarpeisiin pedagogisin keinoin ja pyrkiä vaikuttamaan lapsen kasvuolosuhteisiin myönteisesti esimerkiksi päivähoitoyksikössä. (Pihlaja 2004, 216.)

Ruoho, Ihatsu ja Kuorelahti (2001, 258) ovat tehneet Lummelahden ja Kaakkurinnien (1990), Pihlajan (1998) sekä Viitalan (1999) tutkimuksista yhteenvedon. Näissä eri tutkimuksissa on arvioitu, että 6–20 prosentilla kaikista alle kouluikäisistä lapsista on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Kaikista päivähoiton erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista 14–15 prosentilla erityisen tuen tarve johtuu sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista. 87 prosenttia sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien vuoksi erityistä tukea saavista lapsista oli päivähoitossa normaaliryhmissä ja 13 prosenttia erityisryhmissä. Pihlajan ja Junttilan (2001, 13) tutkimuksessa päiväkodeissa erityistä tukevia lapsia oli yhteensä 15 prosenttia. Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien takia erityistä tukea tarvitsi 2,3 prosenttia. Kaikista erityistä tukea tarvitsevista lapsista sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien 18 prosentin osuus oli toiseksi suurin. Voidaan siis nähdä, että eri tutkimuksissa sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien määrä

on voinut vaihdella melko paljonkin. Ruohon ym. (2001, 257) mukaan yleisyyden tulkinta kytkeytyy häiriön määrittelyyn; mitä väljemmät on häiriölle asetetut kriteerit, sitä suurempi on niiden määrä ja suhteellinen osuus. Joka tapauksessa sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ovat lisääntyneet, aikaistuneet ja vaikeutuneet (Ahvenainen ym. 2002, 36).

Pohdittaessa sitä, mitä sosiaalis-emotionaalisella häiriöllä, vaikeudella tai ongelmalla todella tarkoitetaan, voisi ehkä pikemminkin ajatella, että ”häiriössä” onkin kyse siitä, että lapsen emotionaalista kehitystä on tavalla tai toisella häiritetty ja omaksuttu käyttäytymistapa voi olla hänen selviytymiskeinonsa, eikä niin, että lapsi havaittaisiin häiriintyneeksi. Ympäristöllä on ratkaiseva rooli määriteltäessä sitä, mikä on poikkeavaa ja siinä, millaiseksi lapsi kasvaa. (Koivunen 2009, 114.)

3.1 Vaikeuksien moni-ilmeisyys

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet voivat olla oireilultaan hyvin moni-ilmeisiä (Pihlaja 1997, 179). Taipaleen (1998, 153–154) mukaan lapsen oireiden perusteella voidaan vain hyvin harvoin tehdä päätelmiä tilanteen vakavuudesta tai ohimenevyydestä, sillä mitkä tahansa oireet voivat heijastella joko lapsen kehitysvaihetta, perhetilannetta, tervettä reaktiota ympäristön tilaan tai psyykkisiä vaikeuksia.

Lapsella, jolla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, voi olla ongelmia alkaen arkuudesta, ujoudesta ja vetäytymisestä, jatkuen aina hillittömyyteen, häiritsevyyteen ja hyökkäävyyteen asti. Lapsi voi olla keskittymiskyvytön ja ylivilkas tai hänellä voi olla myös riippuvuusongelmia. Tällöin lapsella voi olla vaikeuksia erottautua äidistä ja kodista, eikä hän halua mennä esimerkiksi päiväkotiin. Erotilanteessa lapsi voi huutaa vaikka kuinka pitkään, eikä rauhoitu millään. Lapsella voi olla myös tuhimista, kaste-lua tai nukkumisvaikeuksia. Aina on kuitenkin muistettava lapsen iänmukainen kehitys. Esimerkiksi alle 5-vuotias lapsi ei vielä välttämättä aina erota fantasiaa ja totta, mutta ei enää ole iän mukaista, jos yli 5-vuotias satuilee eikä erota fiktiota ja faktaa toisistaan. Kun kaksivuotias nauttii karkuun juoksemisesta, on se normaalia, mutta mikäli se jatkuu lähelle kouluikää, voi kyse olla jostakin ongelmasta. (Pihlaja 1997, 179–180.)

Myös lasten depressioihin sekä pelkoihin kiinnitetään ehkä nykyään yhä enemmän huomiota. Aiemmin masentuneet lapset saattoivat jäädä helposti huomaamatta, koska he eivät vaatineet huomiota, eli olivat niin sanottuja kilttejä lapsia. Masentuneen lapsen normaali kehitys on vaarassa, koska lapsi on omien vaikeuksien ympäröimä eikä uskalla osallistua toimintaan tai pysty liittymään ryhmään. (Pihlaja 1997, 179.) Lapsella masennus voi kätkeytyä hyvin monenlaisten vaihtelevien oireiden taakse. Hän voi olla olemukseltaan onneton ja surkea, vaikka ei edes olisi itse tietoinen masennuksen tunteistaan. Lapsi voi olla estynyt, eikä kykene tuntemaan tyydytystä tai iloitsemaan aidosti. Hän ei välttämättä jaksa tuntea pitkää aikaa mielenkiintoa mihinkään ja voi kokea olevansa hyljeksitty, vaikka tämä ei pitäisikään paikkaa. (Taipale 1998, 300–301.) Joskus masentunut lapsi joutuu jatkuvasti erilaisiin tapaturmiin, koska hän on niin välinpitämätön itsestään kohtaan. Masennukseen voi liittyä myös somaattisia häiriöitä, kuten unihäiriöitä, vatsakipua tai päänsärkyä. Toisinaan myös lapsen käytösongelmien ja aggressiivisen käytöksen taustalla voi olla masentuneisuutta. (Sinkkonen 1999b, 182–184.)

Lapsella voi usein olla vaikeuksia myös sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa niin lasten kuin aikuistenkin kanssa. Ongelmat voivat näkyä esimerkiksi vaikeudessa solmia kontakteja, tulla toimeen ikäistensä kanssa ja leikkiä. Leikki voi puuttua jopa kokonaan. Lapselle ei välttämättä ole muodostunut kykyä tulkita muiden tunteita (empathian puute) ja hän saattaa vaikuttaa jopa tunnekylmältä, sillä itku ja nauru voivat olla hänelle täysin vieraita. Myös omien tunteiden kontrollointi voi olla vaikeaa. (Heinämäki 2000, 62; Pihlaja 1997, 180.) Jos lapsi on kyvytön käsittelemään tunteitaan, hän usein hämmentyy tilanteessa, jossa toinen lapsi näyttää avoimesti miltä hänestä tuntuu. Lapsi vaistoa, että toisella on jotain, mitä hänellä itsellä ei ole, esimerkiksi kyky tuntea iloa. Tällöin hän saattaa toimia niin, että ottaa ilon toiseltakin pois, esimerkiksi tuhoamalla lelun tai leikin. (Isokorpi 2004, 137–138.) Joskus myös pakko-oireiden taustalla voi olla tunne-elämän vaikeuksia (Sinkkonen 1999b, 182).

Lapsella, jolla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, on hyvin usein myös itsetunto-ongelmia. Itsetunto voi olla alhainen tai lähes olematon ja vaatii koko ajan tukemista. (Heinämäki 2000, 62; Ojala & Viinikainen 2000, 49–50.) Heikon itsetunnon voi piilottaa esimerkiksi välttämisen taakse, jolloin lapsi osallistuu vain niihin leikkeihin ja puuhiin, joissa tietää varmasti onnistuvansa, sillä itsetunto ei kestä epäonnistumisia. Lapsella voi myös olla vääristynyt käsitys omista kyvyistään ja siksi hän pyrkii joko

liian vaativiin tai liian helppoihin suorituksiin. Lapsi voi hokea olevansa huono ja osaamaton, tai korostaa itseään esimerkiksi julistamalla osaavansa sekä olevansa paras ja ensimmäinen. (Heinämäki 2000, 62.)

Sosiaalis-emotionaalisen alueen vaikeudet näkyvät usein myös hankaluutena arjen toiminnoissa, muun muassa nukkumisessa, syömisessä ja siisteyskasvatuksessa. Näissä tilanteissa lapsi voi esimerkiksi ahdistua, käyttäytyä levottomasti, riehua tai vetäytyä. Häiriökäytöstä, vastaanhangottelua, viivyttelyä ja toisten häiritsemistä esiintyy erityisesti siirtymätilanteissa. Muita lapsi voi häiritä muun muassa niin, että kiertää nipistämässä yhtä ja tönäisemässä toista, esittää sivuhuomautuksia ja sekaantuu muiden leikkeihin osallistumatta niihin kuitenkaan itse. Oppimistilanteissa lapsi voi olla keskittymiskyvytön ja hänellä voi olla vaikeuksia motivoitua toimintaan. Ilman aikuisen jatkuvaa apua tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja sen ylläpitäminen voi olla vaikeaa. Myös sääntöihin liittyvät häiriöt ovat tavallisia, jolloin lapsi tahallisesti rikkoo ryhmän perussääntöjä. Pienillä lapsilla aggressio, nipistely, satuilu ja valehtelu ovat yleisimpiä sääntöjen vastustamistapoja. (Heinämäki 2000, 61–63; Pihlaja 1997, 180.)

Vaikeuksien moni-ilmeisyyttä lisää se, että erilaisissa ympäristöissä lasta kohtaan voi olla myös erilaiset odotukset. Esimerkiksi jos lapsi on perheensä ainoa, on kotona hyvin vaikea havaita lapsen toimintaa vertaissuhteissa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tällöin ei myöskään välttämättä synny samanlaisia opettavaisia ristiriitoja kuin vaikkapa päiväkotiryhmässä. (Pihlaja 2004, 219.) Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet käyvät kuitenkin iän myötä yhä ilmeisemmiksi, kun lapsi ei ala ikävaiheensa mukaisesti noudattaa sosiaalisia sääntöjä ja tapoja. Lapset, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, voidaan jaotella esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyviin, rajattomiin ja arkoihin lapsiin. (Heinämäki 2000, 44–45, 63.)

3.2 Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset

Aggressiivisesti käyttäytyvällä lapsella voi olla vaikeuksia kontaktien luomisessa ja ylläpitämisessä sekä huono minäkuva. Myös eläytyminen toisten ihmisten asemaan saattaa olla vaikeaa. Ennen kaikkea lapsella on kuitenkin huono itsehillintä, eikä hän kykene hallitsemaan impulssejaan, tunnelmaisujaan ja toimintaansa. Tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, että lapsi ei siedä pettymyksiä. (Pihlaja 1997, 182.) Lapsen aggressio voi näkyä fyysisesti, mutta se voi olla myös henkistä, sanallista tai passiivista. Pas-

siivinen aggressio ilmenee muun muassa vastustuksena ja kieltäytymisenä. Aggressio voi suuntautua joko ulospäin, jolloin kohteeksi joutuvat muut ihmiset ja esineet, tai se voi suuntautua myös sisäänpäin eli lapsen itseensä. (Heinämäki 2000, 63; Ojala & Viinikainen 2000, 50.)

Lasten tunne-elämän vaikeudet, joihin liittyy hallitsemattomia tunnepurkauksia, ovat suurena ongelmana ennen kouluikää (Pihlaja 1997, 181). Niiden vihamielisyys saattaa pelottaa ja hämmentää lapsien lisäksi myös aikuisia. Ongelmia pahentaa se, että aggressiivinen lapsi ymmärtää helposti toisten tarkoituksia väärin. Ollessaan itse vihan täyttämä, hän uskoo, että muillakin on aggressiivisia tunteita ja pahoja aikomuksia häntä kohtaan. Tällöin lapsi kiiruhtaa helposti puolustautumaan kuviteltua hyökkäystä vastaan ajatellen, että hyökkäys on paras puolustus. Aggressiivisen käyttäytymisen taustalla voi olla alemmuuden, yksinäisyyden, loukkaantumisen, surun ja kaipauksen tunteita. Jos lapsi on kokenut elämässään vaikean menetyksen, esimerkiksi vanhemman menetyksen avioeron tai kuoleman kautta, saattaa hän ilmaista kaipaustaan hyvinkin vihamielisesti. (Ojala & Viinikainen 2000, 50–51.)

Kun lapsi on oireillut aggressiivisesti pitkään, on se haavoittanut vanhempien vanhemmuuden ja kasvatushenkilöstön ammattitaidon lisäksi erityisesti lapsen itsetuntoa, jota lapsi pyrkiikin kompensoimaan opitulla toiminnallaan eli joko väkivallalla tai ilkeydellä. Lapsen itsetuntoa ei nosta hänen väkivaltainen käytöksensä vaan ympäristön reaktiot siihen. Lapsi kokee hetkellisen suuruuden- ja mahtavuudentunteen, kun hän huomaa oman toimintansa aiheuttavan muissa kauhistusta, pelkoa tai jopa ihailua. Tämä tunne kuitenkin haihtuu pian jättäen jäljelle ehkä vain entistä heikomman itsetunnon, ja muidenkin reaktiot tilanteen jälkeen ovat usein enää vain pettymyksen sävyttämiä. (Pihlaja 1997, 181.) Aggressiivinen lapsi olettaa aikuisten odottavan häneltä vain väkivaltaista käyttäytymistä ja siksi hän kokee itsensä pahaksi. Tämä kaikki johtaa siihen, että lapsi on vain entistä enemmän itseensä pettynyt ja epätoivoisempi ja siksi jatkaa väkivaltaista käytöstä. (Ojala & Viinikainen 2000, 50–51.)

Lapsen väkivaltaiseen käytökseen on aina puututtava ja muita tai lasta itseään vahingoittava toiminta estettävä. Aikuisen on asetettava napakat ja selkeät rajat lapsen toiminnalle ja niistä on aina pidettävä säännönmukaisesti kiinni. Lapsella on kuitenkin oltava oikeus osoittaa myös vihamielisiä tunteitaan. Aikuisen tehtävänä onkin auttaa ja ohjata lasta tunnistamaan omia kielteisiä tunteita ja ilmaisemaan ne sellaisilla ta-

voilla, jotka ovat hyväksytyjä. Ensisijaisesti lasta voi ohjata kertomaan pahasta olostaan sanallisesti; miltä tuntuu, mistä paha olo johtuu ja mikä voisi helpottaa. Toisinaan lapsi tarvitsee fyysistä purkautumista ennen kuin hän pystyy keskustelemaan pahasta olostaan. Joitain lapsia saattaa rauhoittaa joskus jopa yli tunnin kestävä sylissäpito, jossa tuttu aikuinen pitää lasta tiukasti sylissä kunnes lapsi rauhoittuu täysin. Sylissäpitämisen tarkoituksena on antaa turvallinen paikka lapsen rauhoittumiselle, eikä se saa koskaan olla kurinpitomenetelmä. Tärkeintä on, että aikuinen näyttää rauhallisella asioiden selvittämällä lapselle mallia oikeasta tavasta käsitellä ristiriitoja. (Heinämäki 2000, 63; Ojala & Viinikainen 2000, 51.)

3.3 Rajattomat lapset

On lapsia, joiden on erittäin vaikea ottaa minkäänlaisia rajoituksia vastaan, etenkin jos rajoittajana on aikuinen. Lapsi tuntuu ajattelevan, että hän voi itse määrätä ja päättää kaikista asioista eikä kestä yhtään ei-sanaa. Tällaisia lapsia on ehkä ymmärretty liikaa ja annettu lapsen tahdolle periksi, kun on haluttu välttää konflikteja. Vanhemmat eivät ehkä osaa, jaksa tai halua syventyä lapsensa ongelmiin, vaan antavat periksi ja sallivat kaiken. Jos vanhemmilla on lapsensa kanssa vain vähän yhteistä aikaa, on helpompaa olla kieltämättä lapselta mitään, jotta vältettäisiin riita ja paha mieli. Tämä on kuitenkin lapselle ”karhunpalvelus”, koska lapsi tulee joka tapauksessa kohtaamaan yhteiskunnassa tiettyjä pelisääntöjä, joihin on pakko sopeutua. Sillä, että lapsi tahtoo jatkuvasti jotain, hän vain hakee rajoja elämälleen ja omalle minälleen. Jos lapsi ei ole saanut kokemuksia ulkoisista rajoituksista, hän ei voi niitä myöskään sisäistää. (Ojala & Viinikainen 2000, 53–54; Pihlaja 1997, 182.)

Tällaisen lapsen kanssa tulisi pitää tiukasti ja johdonmukaisesti sovitusta rajoista kiinni, mutta turhia kieltoja ja määräyksiä tulisi kuitenkin välttää. Tarvittaessa rajoitusten tarkoituksenmukaisuus on perusteltava lapselle, joten ne on syytä harkita tarkasti. Selkeä ja täsmällinen, joka päivä toistuva päivärytmi voi myös helpottaa rajattoman lapsen olemista. (Ojala & Viinikainen 2000, 54.)

Rajattomuus voi myös toisinaan ilmetä siten, että ihmissuhteissa ”minän” ja ”sinän” rajat ovat lapselle hämärät. Lapsella on tällöin vain vähän omaa tahtoa eikä hän osaa sanoa ei. Lapsi voi olla myös liian tuttavallinen ja luottaa liikaa muihin, myös täysin vieraisiin. Tällöin lapsen minäkäsitys voi olla hyvin hauras ja hän yrittää saada omaa

minäänsä kokoon mukautuen liiaksi toisten toiveisiin. (Pihlaja 1997, 182.) Molemmis-
sa tapauksissa lapselle on opetettava sanan ”ei” merkitys. Toisen on opittava kuule-
maan se joltakin, joka pitää kiinni sanomisistaan. Toisen olisi taas tärkeää opetella
sanomaan se itse. (Heinämäki 2000, 63; Pihlaja 1997, 182.)

3.4 Arat ja pelokkaat lapset

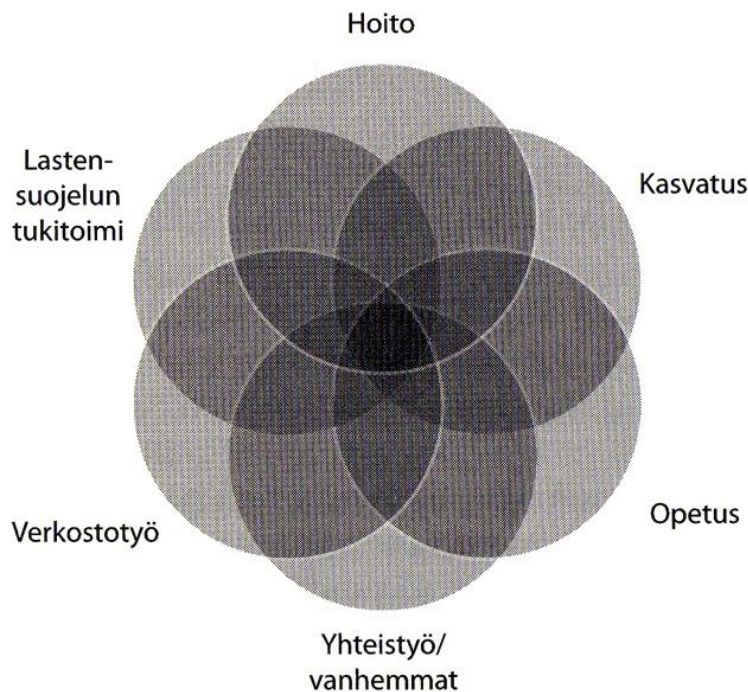
Jos lapsi on arka ja pelokas, hän ei yleensä juurikaan ota kontaktia ja hänen käyttäy-
tymisensä on estynyttä. Hän vetäytyy syrjään ja on yksinäinen ryhmässäkin. Tällainen
lapsi ei ehkä välttämättä ole tottunut muihin lapsiin, hän voi olla masentunut tai hän
on voinut kohdata paljon pelottavia asioita elämässään. Lapsilla on lähes aina erilaisia
pelkoja, mutta joillekin käy niin, että he kiinnittyvät johonkin pelkoon tavallista pi-
demmäksi aikaa eivätkä kykene irtautumaan ja unohtamaan sitä. (Heinämäki 2000,
63–64, Pihlaja 2004, 223.)

Aralle lapselle on korostettava hänen merkittävyyttään ja tärkeyttä ihmisenä ja häntä
on houkuteltava kontaktiin. Lapselle voi sanoa esimerkiksi, että ”Me ei voida leikkiä
tätä ilman sinua, koska sinä osaat tehdä tämän niin hyvin.” Pelokasta lasta voi auttaa,
jos hänen kanssaan käsitellään lasten tavallisimpia pelkoja kirjojen, draaman tai jon-
kun muun vastaavan avulla. Lapselle, joka jää helposti muiden jalkoihin, on annettava
ja tehtävä tilaa, mutta samalla on kuitenkin varottava, että ei leimaa lasta ryhmän pie-
neksi ja araksi. Estynyttä lasta voi myös auttaa pienryhmä, joka mahdollistaa hyvien
suhteiden luomisen kaikkiin ryhmän jäseniin. Pienemmässä ryhmässä lapsen on myös
helpompi puhua, ja myös hänen tarpeensa ja toiveensa tulevat paremmin huomioi-
duiksi tilanteissa, joissa hän ilmaisee itseään. Jotta pienryhmästä irtautumisesta ei
muodostuisi lapselle uusi este, on kontakteja voitava luoda myös ryhmän ulkopuolelle.
(Heinämäki 2000, 64; Pihlaja 2004, 223.)

4 PÄIVÄKOTI LASTEN KASVUYMPÄRISTÖNÄ

Koti on lapsen ensimmäinen ja tärkein elämänpiiri. Kodin rinnalla päivähoito muo-
dostaa pienten lasten jokapäiväisen kasvuympäristön, jossa lapset kehittyvät suhteessa
niihin ihmisiin ja toimintoihin, joita nämä välittömät elinympäristöt heille tarjoavat.
Kaikki päivähoiton perustehtävät, joita ovat hoito, kasvatus, opetus, vanhempien

kanssa tehtävä yhteistyö, verkostotyö sekä lastensuojelun tukitoimi, limittyvät toisiinsa, eikä niitä voida selkeärajaisesti erottaa (kuva 4). Hoito sisältää perustarpeista huolehtimisen lisäksi myös hoivaelementtejä, jotka ovat hyvinvoinnin ja suotuisan kehityksen perusasioita. (Bardy 2001b, 69; Koivunen 2009, 12, 36.)



KUVA 4. Päivähoidon perustehtävät (Koivunen 2009, 12.)

Yhteiskunnallisena palvelujärjestelmänä päivähoito on erittäin tärkeä ja kattava lapsiperheille tarjottava sosiaalipalvelu, jossa yhdistyvät lapsen oikeus varhaiskasvatukseen sekä vanhempien oikeus saada lapselleen hoitopaikka. Päivähoidon tarjonta kattaa suuren osan alle kouluikäisten lasten perheistä ja se on luonteeltaan mahdollisimman normaalia peruspalvelua. Päivähoitopalveluja käyttääkin lähes 70% lapsiperheitä. (Junttila 2004, 14; Koivula 2004, 80; Keskinen & Virjonen 2004, 8.)

Sisällöllisesti päiväkotihoito on varhaiskasvatusta, joten pedagoginen tehtävä määräytyy lapsen kehitystarpeiden mukaan. Päivähoidossa on käytäntönä kaikille lapsille yhteistyössä vanhempien kanssa laadittava hoito- ja kasvatussuunnitelma, joka toimii hyvänä lähtökohtana yhteiselle lapsen kehityksen arvioinnille. Päiväkodeissa kohdataan monenlaisia perheitä, ja välineitä auttamistyöhön tarvittaisiin nykyistä enemmän. Koska hoidossa pitää pystyä vastaamaan hyvin erilaisista kodeista tulevien lasten tarpeisiin, pitäisi lasten kohtelun noudattaa enemmän erilaisuuden kuin samanlaisuuden periaatteita. (Heinämäki 2000, 46; Junttila 2004, 14; Rusanen 1995, 19.)

Rusanen (1995, 20) kirjoittaa, että ”julkisen varhaiskasvatuksen rooli tulee tärkeäksi erityisesti silloin, kun lapselta syystä tai toisesta puuttuvat lämpimät sosiaaliset suhteet kotona. Aikuisilla on päivähoitossa mahdollisuus yhdistää voimavaransa ja rakentaa avoimet, hyvät ja luottamukselliset suhteet lapsen kanssa ja sitä kautta vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen.” Koska päivähoito koskettaa jossain vaiheessa lähes kaikkia pikkulasten perheitä, on tämän palvelujärjestelmän puitteissa mahdollista saada kontaktia ja apua luontevasti myös niihin perheisiin, joissa on erityisen tuen tarvetta. Päivähoito on intensiivistä, joten sillä on myös suuret mahdollisuudet vaikuttaa perheiden elämään ja arkeen. (Junttila 2004, 14; Keskinen & Virjonen 2004, 8.)

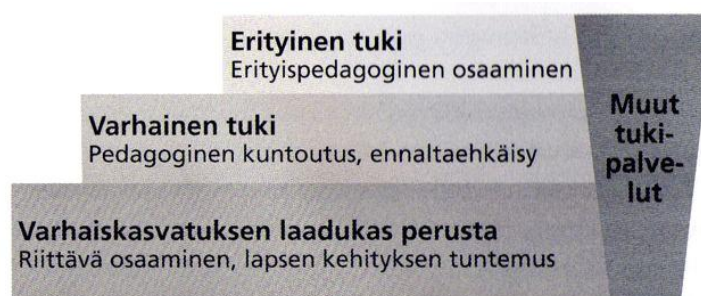
Päiväkodissa lapset saavat mahdollisuuden leikkiin ja monipuoliseen ohjattuun toimintaan ikäistensä kanssa. Samalla lapsi joutuu sovittamaan temperamenttinsa yhteen usean muun lapsen sekä aikuisen kanssa ja saa aineksia persoonallisuutensa kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. (Hellstén & Pihlaja 1999, 56; Räihä 2004, 135.) Päivähoito merkitsee lapsen ja hänen vanhempiensa välistä erotilannetta, mutta parhaimmillaan se on perheen oman valinnan pohjalta syntyvä, perheen elämäntilanteeseen sovitettu ratkaisu. Vanhemmat pitävät suomalaisen päivähoiton laatua yleensä hyvänä ja päivähoito nähdään lapsen psyykkiselle kehitykselle myönteistä tukea antavana toimintana. (Bardy 2001b, 70; Taipale 1998, 60–61, 63.)

Almqvistin (2004, 82) mukaan ”päivähoitolaissa kiinnitetäänkin ansiokkaasti huomiota päivähoiton laatuun. Päivähoitolaissa mukaan päivähoiton tavoitteena on tukea lasten koteja ja vanhempia näiden kasvatustehtävissä, jotta lasten persoonallisuus kehittyisi tasapainoisesti.” Päivähoiton tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö. Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoiton tulee edistää lapsen fyysistä, psyykkistä, eettistä, älyllistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä. Lapsen psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta onkin tärkeintä, että hän saa riittävän hyvän hoidon riippumatta siitä, missä tämä annetaan.

4.1 Lapsen tukeminen päiväkodissa: varhaista puuttumista, erityistä tukea ja kasvatuskumppanuutta

Päivähoito nähdään alle kouluikäisten lasten keskeisenä varhaisen puuttumisen toimintaympäristönä. Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan lapsen asioihin tarttumista silloin, kun aikuisessa herää huoli liittyen lapsen hyvinvointiin, kehitykseen, elämäntilanteeseen tai olosuhteisiin. Sillä pyritään toisaalta ennaltaehkäisemään riskejä, jotka vaarantaisivat lapsen hyvinvointia ja toisaalta tarvitaan toimenpiteitä, joilla pyritään vastaamaan lapsen erityisen tuen tarpeeseen sekä kompensoimaan lapsen kehityksessä tai toimintakyvyssä ilmeneviä vajavuuksia tai ongelmia. Erityisen tuen tarve voi myös liittyä muutoksiin lapsen ympäristössä. On lasten etu, että heidän ongelmiinsa puututaan mahdollisimman varhain, sillä varhainen kuntouttaminen ehkäisee monia tulevaisuuden ongelmia. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ja siihen vastaaminen ovat varhaista puuttumista. (Alho-Kivi 2004, 230; Huhtanen 2004, 188, 190, 203.)

Kuvasta 6 käy ilmi tuen rakentuminen päivähoidon arkeen. Varhainen tuki rakentuu vahvan perusosaamisen ja peruspedagogiikan varaan ja sillä viitataan lapsen varhaisvuosina tapahtuvaan tukemiseen sekä mahdollisimman varhain käynnistyviin tukitoimiin. Erityinen tuki, joka rakentuu varhaisen tuen varaan, edellyttää erityispedagogista osaamista ja pitää sisällään suunnitelmallista ja yksilöllistä lapsen tukemista sekä tavoitteellista yhteistyötä muiden lapsen tukipalveluiden kanssa. Näiden perusta on tavallisessa hyvässä ja laadukkaassa perustyössä, arjen kasvatuksessa. (Heinämäki 2005, 8–10; Koivunen 2009, 90.)



KUVA 6. Varhaisen tuen rakentuminen arkeen (Heinämäki 2005, 10.)

Kun kyseessä on lapsi, joka tarvitsee erityistä hoitoa ja kasvatusta, on puhuttu erityispäivähoidosta, mutta nyky-yhteiskunnassa tämä määrittely ei kuitenkaan ole riittävä. Lasten tuen tarve on moninaistunut ja lisääntynyt niin merkittävästi, että rajaa erityi-

sen ja tavallisen välille on mahdotonta vetää, eikä lapsen tukemista voida liittää vain erityispalveluun. Samoin ovat muuttuneet näkemykset siitä, kuinka lasta päivähoiton palvelujärjestelmässä tulisi tukea. Päivähoitolain alkuvaiheissa uskottiin segregaatioon, erityistä hoitoa ja kasvatusta vaativien lasten sijoittamiseen omiin erityisryhmiinsä. Nykyinen inklusiivinen näkemys puolestaan korostaa sitä, että lapsen tarvitsema erityinen tuki järjestetään mahdollisimman pitkälle tavallisten kasvatustalvelujen yhteydessä. Jokainen lapsi menee siis hoitoon sinne, minne menisi ilman tuen tarvettaankin, ja lapsen tarvitsema tuki tuodaan sinne, missä hän on. (Heinämäki 2005, 8–9.)

Erityispäivähoito nähdäänkin luontevana osana päivähoitoa. Lapsi, joka tarvitsee tukea, kehittyy ja oppii toimimalla ja leikkimällä toisten lasten kanssa. Päivähoiton tehtävänä on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen sekä lapsen vahvuuksien ja kehittymiseen ja oppimiseen liittyvien yksilöllisten tuen tarpeiden huomioiminen. Vanhempien kanssa mietitään yhdessä, miten lasta päivähoiton arjessa tuetaan ja millaisia tukitoimenpiteitä tarvitaan. Erityisen tuen järjestämiseen lapselle tarvitaan tietoa ja tuntemusta lapsen kehityksestä, sen haasteista ja tukitavoista sekä tavallisimmista kehityspoikkeamista. Useimmiten tuki on kuitenkin hyvin lähellä yleisiä varhaiskasvatuksen menetelmiä ja tavoitteita, eikä erityisyyttä pidetä arkitoiminnassa esillä. (Heinämäki 2004, 48, 86–87.)

Päiväkotihenkilöstön tehtävänä on luoda edellytykset vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle sekä tukea vanhemmuutta ja kodin kasvatustyötä perheen omista tarpeista ja tilanteista lähtien. Tämä tarkoittaa kasvattajan ja vanhempien välistä tavoitteellista keskustelua kasvatuseriaatteista, arvoista ja kulttuurista lapsen edun mukaisesti. Kasvatuksen ammattilaisten tulee myös toimia yhteistyössä muun sosiaali- ja terveydenhuollon kanssa sekä tarvittaessa ohjata perheitä muiden palvelu- ja tukijärjestelmien piiriin tai ainakin tiedottaa niiden palveluista. Parhaimmillaan varhaiskasvatus on lapsen merkityksellisten elinympäristöjen välistä kasvatuksellista kumppanuutta, jossa tieto ja asiantuntemus lisääntyvät tiiviin vuorovaikutuksen ansiosta, ja se turvaa lapsen hyvinvoinnin. (Koivula 2004, 80–81; Koivunen 2009, 151.)

Kasvatuskumppanuus on suhde, jossa varhaiskasvatustyöntekijät ja vanhemmat tietoisesti sitoutuvat tukemaan toisiaan lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvissä asioissa. Se perustuu kuulemiselle, molemminpuoliselle kunnioitukselle, dialogi-

suudelle sekä luottamukselle, jotka takaavat onnistumisen edellytykset toimivalle yhteistyölle. Tavoitteena kasvatuskumppanuudessa on, että lapseen kohdistuvat odotukset olisivat yhtenevät, perhe ja päivähoito tukisivat toinen toistaan, vanhempien sekä päivähoiton henkilökunnan välistä kohtaamista tapahtuisi päivittäin ja vuorovaikutus olisi avointa. Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista ja lapsen edun toteuttamisesta, sillä lapsi kantaa kehossaan, mielessään, muistissaan ja tunteissaan kodin ja päivähoiton kasvuympäristöjen todellisuuksia, rakentaen niistä oman elämänsä ja persoonallisuutensa kokonaisuutta. Yhteistyöllä pyritään siihen, että lapsi toimijana ja oman elämänsä kokijana tulee ymmärretyksi, kannatelluksi ja kokonaisvaltaisesti nähdyksi. Aikuisten toimiva kasvatusyhteistyösuhde kannattelee lapsen siirtymistä ja elämistä kodin ja päivähoiton ympäristöissä. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 114–115; Kaskela & Kekkonen 2006, 17–18.)

Parhaat edellytykset terveelle ja tasapainoiselle kasvulle luo lasten kanssa heidän arjessa toimivien vapaaehtoinen yhteistyö, jossa tunnustetaan vanhempien kasvatusvastuun ensisijaisuus ja heidän asiantuntijuutensa omien lastensa suhteen, mutta myös se, etteivät vanhemmat selviydy aina kasvatustehtävästään yksin. Vanhemmat ja kasvatuksen ammattilaiset kasvun tukijoina ovat asiantuntijoita kukin omasta näkökulmastaan. Toimiva kasvatuskumppanuus tukee lapsen ja perheen hyvinvointia ja siksi olisi tärkeää, että vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan suhde olisi sellainen, että vaikeatkin asiat olisi helppo ottaa esille puolin jos toisin. Useimpien päiväkotien työtäpöihin kuuluvatkin vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan yhteiset keskustelutuokiot, kasvatustalkoot, joissa yhdistyvät kahden lapselle tärkeän tahon tiedot ja kokemukset (Lyyra 2004, 106–107). On kuitenkin muistettava, että jokainen kumppanuussuhde on yksilöllinen ottaen huomioon perheiden omat tarpeet, halut sekä erilaisuuden ja erilaiset elämäntilanteet. (Hujala ym. 2007, 116; Lämsä & Kiviniemi 2009, 230.)

Kasvatuskumppanuus liittyy kaikkeen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien seuraamiseen ja tukemiseen. Silloin, kun lapsi tarvitsee näissä prosesseissaan tukea, tarvitaan kasvatuskumppanuutta tavallistakin enemmän. Kasvatuskumppanuuden tavoitteisiin kuuluu siis myös lapsen mahdollisen erityisen tuen tarpeen tunnistaminen mahdollisimman varhain, ja vanhempien kanssa yhdessä pohdittava ja toteutettava toimintasuunnitelma lapsen tukemiseksi. Vanhemmuutta voidaan tällaisissa tilan-

teissa tukea perheen myönteisiä voimavaroja korostamalla. (Heinämäki 2004, 29–30; Koivula 2004, 83.)

4.2 Työskentely perheen kanssa, jossa sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitseva lapsi

Perinteisesti on ajateltu, että päivähoidon asiakas on lapsi, mutta nykyään on entistä enemmän perusteita nähdä lapsi perhesysteemin osana ja vanhemmat keskeisinä lapsensa kasvun edistäjinä ja ylläpitäjinä, mikä johtaa mieltämään päivähoiton asiakkaaksi niin lapsen kuin hänen vanhempansakin. Pihlajan (1997, 184) mukaan ”sosiaalis-emotionaalisisissa ongelmissa on aina mukana se yhteisö, jossa lapsi elää.” Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet voidaankin nähdä lapsen ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutusongelmana, jolloin ongelmat eivät poistu hoitamalla vain lasta. Myös ympäristön täytyy muuttua, koska lapsi ja ympäristö toimivat kiinteässä suhteessa toisiinsa. (Keskinen & Virjonen 2004, 9; Ojala & Viinikainen 2000, 50.)

Kun perheessä on psyykkisesti oireileva perheenjäsen, koetaan asia yleensä vaikeaksi lähestyä. Jokaisen vanhemman huoli lapsestaan on kuitenkin aina oikeutettu ja merkityksellinen. Työskenneltäessä tällaisen perheen kanssa, on tärkeää, miten lapseen ja hänen perheeseensä suhtaudutaan. On oltava rehellinen, eikä luottamusta saa pettää tekemällä lasta koskevia päätöksiä keskustelematta vanhempien kanssa. Tärkeää on myös olla oikeudenmukainen, eikä saa tuomita. Koko perhettä on kuunneltava asioiden selvittämisessä, ja kaikkien osapuolten on oltava tietoisia asioiden hoitamisesta. Lapsen mielipiteitä ja ajatuksia ei työssä saa väheksyä vaan häntä tulee arvostaa. On muistettava, että lapsen käyttäytyminen on aina mielekästä lapsen omasta näkökulmasta katsottuna. Jos kasvattajalle päiväkodissa on epäselvää, miksi lapsi käyttäytyy niin kuin käyttäytyy, on hänen vaikea auttaa lasta kasvamaan. Lapsen ja hänen ongelmiensa ymmärtämisessä tarvitaan luottamusta ja empatiaa, ei sääliä. (Punkanen 2001, 151; Taipale 1998, 322; Koivunen 2009, 50.)

Yhteistyön aloittaminen ei usein ongelmatilanteissa ole kovinkaan helppoa. Ongelmaksi voi muodostua se, että eri toimijoiden näkemykset tilanteesta ovat ristiriitaiset. Vanhemmat voivat tuntea syyllisyyttä ja kasvatuksen ammatillaiset epäonnistumista työssään. Tilanteita tulisikin lähestyä ja pohtia tavoitteen näkökulmasta, siitä käsin mitä halutaan saada aikaiseksi: mitä asioille pitäisi tehdä ja mitä niille yhdessä voi-

daan tehdä, mitä edistystä on jo saavutettu sekä mitkä asiat toimivat tällä hetkellä. Kun yhdessä pohditaan, mitä kukin on jo tehnyt asian eteen, luodaan yhdessä toiveikkuutta ja ilmapiiri yhteistyölle on otollisempi. Yhteys vanhempiin pitäisi rakentaa jo toiminnan arkisissa puitteissa ja siihen pitäisi panostaa ennen kuin huolta herättäviä merkkejä ja tarvetta erityiselle tuelle edes ilmenee. (Lämsä & Kiviniemi 2009, 230–231.)

Kasvatustyön ammattilaiset voivat parhaimmillaan toimia eräänlaisina sosiaalisina vanhempina. He voivat tukea ja täydentää vanhemmuutta perheissä, silloin kun vanhempien voimavarat ja keinot eivät syystä tai toisesta riitä. Tämä edellyttää kuitenkin, että aikuisia on riittävästi saatavilla ja heillä on riittävästi aikaa. Toisaalta edellytyksenä on myös, että tukea tarvitsevia työssään kohtaavilla eri alojen ammattilaisilla on riittävästi tietämystä, jotta he voivat tunnistaa pahan olon ja tarjota varhaista tukea. (Lämsä & Kiviniemi 2009, 228.) Jotta lapselle kyetään luomaan edellytykset pitkäjänteiselle ja johdonmukaiselle kuntoutukselle, on kasvattajan pidettävä myös kunnossa kaikkein tärkein työvälineensä eli oma itsensä (Heinämäki 2000, 65).

4.3 Sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevan lapsen auttaminen päiväkodissa

Päiväkoti ei luonnollisestikaan ole kaikkivoipa, eikä jokaisen lapsen hyvinvointia voida taata, sillä taustalla voi olla sellaisia ongelmia, joita ei päiväkodin voimavaroin pystytä ratkaisemaan. Päiväkodin arjessa lapsen hyvinvoinnin eteen voidaan kuitenkin tehdä paljon. (Kalliala 2008, 66.)

Kasvatuksen ammattilaisen ohjaus, kasvatus ja tuki voivat olla elintärkeitä lapsen itsensä ja ympäristön turvallisuuden vuoksi. Koska päiväkodin henkilökunta tapaa lapsia säännöllisesti ja oppii tuntemaan heidät hyvin, on heillä mahdollisuus vertailla lasten käyttäytymistä ja kyky nähdä, mikä kuuluu leikki-ikäisen normaaliin kehitykseen ja toimintaan ja milloin lapsi oirehtii liikaa. Heillä on ammattitaitoa havaita poikkeavia ja huolta herättäviä asioita, ja siksi täytyykin oppia luottamaan omaan intuition eli uskoa omiin tuntemuksiinsa silloin, kun kokee, että lapsella ei kaikki asiat ole kunnossa. (Veivo-Lempinen 2009, 200.)

Sosiaalis-emotionaalisiin vaikeuksiin aletaankin usein ensimmäisenä kiinnittää huomiota juuri päivähoitopaikassa, koska lapsen poikkeavuutta ei välttämättä havaita ennen kuin hän alkaa solmia sosiaalisia kontakteja ikätovereihinsa, ja lapsen sosiaaliset taidot tulevat ikätovereidensä keskuudessa testatuiksi. Tavallisesti ongelmat ilmenevät päivähoitossa erilaisina oppimisen, käyttäytymisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeuksina (Huhtanen 2004, 203). Tällaisissa tilanteissa päiväkotihenkilöstön asema lapsen erityishoidon ja kuntoutuksen alullepanijana on keskeinen ja joskus vaikeakin. Lapsi on kuitenkin oikeutettu siihen kehitystukeen, jota päivähoito hänelle näissä tilanteissa pystyy tarjoamaan. (Lehtinen 1991, 75; Rusanen 1995, 56; Taipale 1998, 63.) Mitä moninaisempaa ja voimakkaampaa lapsen oireilu on, sitä rohkeammin ongelmiin tulisi hakea apua. On erityisen tärkeää, että käytettävissä olisi toimiva moniammatillinen yhteistyö- ja konsultaatioverkosto. (Ojala & Viinikainen 2000, 50.)

Jotta lasta voidaan auttaa sosiaalis-emotionaalisisissa vaikeuksissa, on huomioitava lapsen yksilöllisyys, taustatekijät, olosuhteet, persoonallisuuden piirteet ja kokemukset, jotka ovat ohjanneet kehitystä sekä lasta tukevat resurssit. Lisäksi sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien luonnetta on tunnettava yleisesti. On myös tärkeää ymmärtää lapsiryhmän toimintaa: ristiriitojen ratkaisutapoja, yhteisten pelisääntöjen asettamista ja niiden noudattamista. (Heinämäki 2000, 64; Hellstén & Pihlaja 1999, 59.) Veivo-Lempisen (2009, 200) mukaan ”lapset, jotka kokevat yksinäisyyttä, turvattomuutta tai sisäistä pahaa oloa, purkavat sen temperamenttinsa ohjaamina eri tavoilla.” Samantyyppinen ongelma voi siis ilmetä eri lapsilla hyvinkin yksilöllisesti (Hellstén & Pihlaja 1999, 59). Jos lapsella on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, voi hän olla jäljessä muillakin kehityksen alueilla. Lasta on tärkeää tukea kokonaisvaltaisesti, jolloin on otettava huomioon myös muut puolet, kuten motoriikka ja kieli sekä älylliset valmiudet. On muistettava se, että esimerkiksi 5-vuotiaalta ei tällöin tule vaatia kaikkea sellaista, mitä tavallisesti eli on nähtävä lapsen sen hetkinen tunne-elämän ja sosiaalisuuden kehitystaso. (Pihlaja 1997, 179.)

Sosiaalisesti ja emotionaalisesti vaikeuksissa olevan lapsen kanssa työskentely on usein haastava tehtävä. Jos lapsella on niin sanottu vaikea temperamentti, voi kasvattajan olla hankala erottaa temperamenttiin liittyvät ja kehityksellisiin vaikeuksiin liittyvät käyttäytymisen piirteet. (Pihlaja 1999, 135; Koivunen 2009, 23.) Lapsen psykiset oireet ovat kuitenkin usein ilmaisu toiveesta kehittyä ja kasvaa, sillä toivonsa menettäneet lapset eivät jaksakaan välttämättä enää edes oireilla. Hyväksyvän ilmapiirin

luominen, jatkuvuuden takaaminen sekä aikuisten kärsivällisyys auttavat lasta hyväksymään itsensä ja saamaan kokemuksia siitä, että on tullut ymmärretyksi. Vähitellen lapsen on mahdollista oman aikataulunsa ja toiveidensa mukaisesti oppia myös käsittelemään vaikeita kokemuksia ja käydä niitä läpi kestävämmässä suhteessa. (Häkkinen 1999, 119.)

Lapsi, jolla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, tarvitsee erityisesti turvallisuutta, jota antaa muun muassa pysyvä päivähoitoryhmä samoine tuttuine lapsineen ja aikuisineen. Hän kaipaakin myös muita lapsia enemmän aikuisen aikaa ja huomiota vain hänelle. (Ojala & Viinikainen 2000, 50.) Se, että lapselle muodostuu luottamuksellinen suhde aikuiseen, on erittäin tärkeää. Mitä läheisempi aikuinen on, sitä turvallisempi olo lapselle tulee ja sitä enemmän hän uskaltaa antaa itseään suhteeseen ja tuoda niin positiivisia kuin negatiivisiakin tunteitaan esiin. Rajat ja rakkaus on lapselle ensiarvoisen tärkeää, ja se, että aikuinen osoittaa kiintymystä esimerkiksi sylihoitohetkillä, voi jo vähentää lapsen pelkoja ja ahdistusta. (Pihlaja 1997, 185–186.)

Kun sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ilmenevät käytösongelmina, johtaa se usein siihen, että lasta moititaan jatkuvasti, hän epäonnistuu helposti kaverisuhteissa sekä kokee ristiriitaa toisten odotusten ja oman toiminnan välillä. Jos lapsi ei tunne empatiaa, hän ei myöskään ymmärrä häneen kohdistuvia odotuksia ja toisen tunteita eri tilanteissa. Tällaiset kokemukset murentavat lapsen itsetuntoa, ja kun psyykkinen kehitys heikkenee, ongelmat vain lisääntyvät. Tästä syntyy eräänlainen noidankehä, sillä huono itsetunto lisää ongelmia, josta seuraa jatkuvaa moittimista. Epäonnistumiset heikentävät itsetuntoa vain lisää, jolloin ongelmat ja moitteet lisääntyvät entisestään (Heinämäki 2000, 65–66.) Siksi onkin erityisen tärkeää, että kasvatuksessa korostetaan lapsen positiivisen minäkäsityksen tukemista ja itsetunnon vahvistamista. Lapsen itsetunto kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja jokin puoli itsessä tai taito tulee vahvuudeksi vasta sitten, kun tärkeät ihmiset havaitsevat sen ja antavat siitä tunnustusta. (Pulkkinen 2002, 76.) Onkin etsittävä asioita, joissa lapsi on hyvä, tilanteita, joista hän selviytyy hyvin ja sellaisia ympäristöjä, jotka tukevat lapsen toimintaa (Heinämäki 2000, 66).

Ammattikasvattajan omilla tuntemuksilla ja asenteilla on myös merkittävä rooli, sillä niiden avulla voidaan tukea lapsen minäkäsitystä. Lapsi peilaa itseään jatkuvasti aikuisen kautta ja muodostaa näin itsestään emotionaalisen käsityksen. Kasvattajan oli-

sikin tärkeää säännöllisesti pohtia omaa suhtautumista lapseen ja lapsen vaikeuksiin. Kun kasvattaja tiedostaa omat tunteet ja asenteensa, voi hän niiden avulla tukea lapsen kasvua. (Heinämäki 2000, 66; Pihlaja 1997, 184.)

Päiväkodissa myös toisilla lapsilla on ratkaisevan tärkeä rooli lapsen sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä ja sosiaalisen minän ”hiomisessa”, sillä saman ikäisten kanssa luodaan realistista ja ikäsidonnaista käsitystä itsestään. Toisten lasten kanssa ollaan tasavertaisessa asemassa, jolloin lapsi voi itse vaikuttaa muihin ja muut vaikuttavat häneen. Tällaista tasavertaisuuden kokemusta ei aikuinen voi tarjota. Jos lapsella on todella pahoja vaikeuksia, hän ei kuitenkaan välttämättä kykene hyötymään toisten lasten seurasta, sillä he voivat ahdistaa tai olla uhkana lapselle. Tällöin ryhmätoiminta voi olla lapselle painostava pakkotilanne, mutta hän silti saattaa kyetä ja saada hyötyä esimerkiksi rinnakkaisleikistä tai parityöskentelystä toisen lapsen kanssa. (Pihlaja 1997, 184–185.)

Ahdistavissa, pelottavissa tai vihaa herättävissä tilanteissa lapsi on voinut oppia käyttämään vain toiminnan kieltä tai päinvastoin hiljaisuutta, kielettömyyttä. Aikuinen saattaa helposti alkaa moralisoida ja kieltää lapsen tunteet, mutta näin ei saisi tehdä. Lapsen tunteita tulisi kieltämisen sijaan pyrkiä kestämaan ja ymmärtämään. (Pihlaja 1997, 185.) Monet kasvattajat uskovat, että tunnetaitoja kehitetään intuitiivisesti, vaikka niitä pitäisi opetella samaan tapaan kuin vaikkapa oppiaineita. Tunteita ja niiden ilmaisuja pitäisi käyttää systemaattisesti hyväksi jo päiväkodeissa. Vastuu lapsen tunnetaitojen oppimisesta on vanhempien lisäksi myös kaikilla lasten kanssa tekemisissä olevilla aikuisilla. Lapsella olisikin oltava mahdollisuus jakaa tunteitaan eri rooleissa olevien aikuisten kanssa, jotta hän oppisi hallitsemaan omia tunteitaan ja tätä kautta toimintaansa erilaisissa tilanteissa. Olisi tärkeää keskustella lapsen kanssa, minkä nimisestä tunteesta milloinkin on kysymys, ja miten lapsi ja aikuinen itse kyseisen tunteen kokevat. Näin lapsi alkaa vähitellen oppimaa tunteiden syitä ja aiheuttajia, mikä on edellytys tunteiden hallinnan oppimiselle. (Isokorpi 2004, 127, 129, 136.)

Vaikka lapsen tunteita ei tulekaan kieltää, on toiminnassa sen sijaan oltava rajoituksia. Näitä rajoituksia ja sääntöjä ei kuitenkaan tulisi olla liikaa ja niiden olisi oltava pysyviä ja perusteltuja. Esimerkiksi itseään tai muita ei missään tapauksessa saa vahingoittaa, ja muunkin ilkvallan on oltava selkeästi kiellettyä. (Pihlaja 1997, 185.)

Lapset opettelevat ja sisäistävät sääntöjä pala palata. Monesti aikuiset kuitenkin olettavat, että ne menevät perille saman tien ja pitävät lapsia ilkeinä, jos he eivät noudata niitä. Sääntöjen muistamista helpottamaan voidaan sovitut asiat kirjata ylös, tehdä niistä kuva tai dokumentoida ne jollakin muulla tavalla lasten kanssa yhdessä. Tärkeintä on, että kasvatusyhteisössä kaikista rajoituksista pidetään kiinni johdonmukaisesti, sillä juuri tämä aikuisten johdonmukaisuus luo turvalliset raamit lasten toiminnalle. Aikuisyhteisölle tulisi siis asettaa samalla tavalla tavoitteet kuin lapsen kasvullekin. Yhteisössä on mietittävä lasten herättämiä tunteita ja sovittava sellaiset toiminnan periaatteet, joihin kaikki voivat sitoutua. Lapsi, jolla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, osaa nimittäin löytää yhteisön heikot kohdat, esimerkiksi sen, että joku pitää kiinni säännöistä ja toinen taas ei. Tällaisella toiminnalla lapsi testaa aikuisten turvallisuutta ja lujuuutta. (Pihlaja 1997, 185–186.)

Päivittäisen toiminnan lisäksi myös ympäristöön on syytä kiinnittää huomiota. Sen tulisi olla rauhallinen, eikä se saisi sisältää liikaa virikkeitä. Selkeä rakenne ja ennustettavuus, niin päivittäisessä toiminnassa kuin ympäristössä, vähentävät lapsen levottomuutta ja ahdistusta sekä luo tunteen siitä, että on jotain pysyvää. Koska monet lapset kaipaavat myös omaa rauhaa, olisi oltava sellaisiakin tiloja, jotka mahdollistavat välillä yksinolon. (Pihlaja 1997, 186.)

Päiväkotihenkilöstö voi käyttää työssään apuna myös monia erilaisia menetelmiä, kuten huolen vyöhykkeistöä, muksuoppia sekä Askeleittain- tai KKK-ohjelmaa. Huolen vyöhykkeistö on menetelmä, jonka avulla työntekijä voi jäsentää kokemaansa huolen astetta lapsen ja hänen perheensä tilanteesta, omien auttamismahdollisuuksiensa riittävyyttä sekä lisävoimavarojen, kuten perheen läheisten ja eri yhteistyötahojen tarvetta. Muksuoppi on ratkaisukeskeinen kasvatus- ja ongelmanratkontamenetelmä, jonka avulla lasta autetaan voittamaan ongelmia taitoja opettelemalla. Askeleittain taas on opetusohjelma, jonka avulla lapsille voidaan opettaa empatiataitoja, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä tunteiden säätelyä. KKK (kehontuntemus, kontakti ja kommunikaatio) -harjoitusohjelmassa käytetään apuna liikunnallisia vuorovaikutustilanteita, joissa kehitetään kehon tietoista käyttöä ja saadaan monipuolisia tuntokokemuksia musiikin säestämänä. Ohjelman avulla voidaan muun muassa vahvistaa vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen kehittymistä. (Askeleittain; Huolen vyöhykkeistö; Muksuoppi; Opettajan tietopalvelu.) Aina ei kuitenkaan tarvita mitään erityistä menetelmää, vaan myös jo pelkkä pieni satuhetki voi olla hyvin merkittävä lapselle ja

muutenkin hyvä apukeino tunteiden ja ongelmatilanteiden käsittelyssä. (Kalliala 2008, 66; Pihlaja 1997, 184.)

Ratkaisevinta sosiaalis-emotionaalisen kasvun tukemisessa ei ole mikään yksittäinen menetelmä, vaan tapa, jolla aikuiset kasvatustyötänsä tekevät. Ne elementit, joihin kasvatustyössä voi tukeutua, löytyvät jokaisen lapsen tavasta olla ja elää. Pihlajan mukaan ”kasvatuksen menetelmät ovat tällöin lapsikohtaisia, lapsessa jo olemassa olevan vahvistamista ja tukemista.” Lapselle tulisi luoda mahdollisuudet ilmaista itseään monilla eri tavoilla, kuten sanoin, kuvin, äänen, rytmin, liikkeen ja leikin avulla, ja jo ihan perinteiset laululeikit mahdollistavat monenlaisia kokemuksia. Olennaista kasvun tukemisessa on siis se, miten vastavuoroisuus aikuisen ja lapsen välillä toimii, ja miten lasten kanssa eteen tulevat päivittäiset ristiriitatilanteet ratkaistaan. (Pihlaja 2004, 228.)

5 LASTENTARHANOPETTAJAN VALMIUDET TUKEA LAPSEN KASVUA

Lastentarhanopettajan tehtävät painottuvat erityisesti opetukseen ja pedagogiikkaan, psykososiaaliseen työhön, kotikasvatuksen tukemiseen, lapsiryhmien ohjaamiseen sekä erityistä tukea ja hoitoa tarvitsevien lasten hoidon ja tuen varmistamiseen. Päivittäisten kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon liittyvien tehtävien lisäksi myös näitä tukeva työ, eli suunnittelu ja kehittäminen sekä yhteistyö perheiden ja muiden tahojen kanssa, kuuluu lastentarhaopettajan vastuisiin. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 45.)

Lastentarhanopettajan tehtävissä voi saman ammattinimikkeen alla työskennellä usean eri koulutuksen kautta pätevyityneitä henkilöitä. Päteviä ovat niin opistotasaisen 2-vuotisen lastentarhanopettajakoulutuksen, yliopistollisen kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinnon sekä sosiaalikasvattajan ja sosionomi (AMK) -tutkinnon suorittaneet henkilöt. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 42.) Nykyisin lastentarhanopettajan pätevyyden saamiseksi vaaditaan vähintään kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus tai sosionomi (AMK) -tutkinto, johon sisältyy vähintään 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnot. (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005, 7§, 10 §; Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005, 1§; Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnois-

ta 794/2004, 8§.) Tästä syystä muita, jo käytöstä poistuneita opistotason tutkintoja ei aiota käsitellä tässä opinnäytetyössä.

5.1 Kasvatustieteiden kandidaatin ja sosionomin (AMK) koulutus pääpiirteittäin

Lastentarhanopettajan koulutuksessa opiskellaan kasvatustiedettä ja suoritetaan kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, joka on alempi korkeakoulututkinto ja laajuudeltaan 180 opintopistettä (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995, 4§, 11§). Opintojen aikana opiskelija perehtyy muun muassa lapsen kasvuun, sekä lapsuuteen, lapsen persoonallisuuden kehittymiseen ja oppimiseen sekä julkisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin. Lisäksi opiskelija saa valmiuksia varhaiskasvatusta koskevien ilmiöiden analysointiin ja kriittiseen arviointiin sekä tutkimuspohjaiseen oman työn arviointiin. (Leino.) Koulutus kohdistuu siis keskeisesti varhaiskasvatuksen ja lapsuuden asiantuntijuuteen sekä lapsen kasvu- ja oppimisprosessiin ja pedagogiikkaan (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 48).

Sosionomi (AMK) suorittaa myös alemman ammattikorkeakoulututkinnon, joka on kokonaislaajuudeltaan 210 opintopistettä. Sosionomin (AMK) koulutus kohdistuu keskeisesti yksilön hyvinvoinnin tukemiseen eri elämänvaiheissa ja -tilanteissa (Karila 2001, 271). Koulutuksessa painottuu lasten ja lapsiperheiden syrjäytymisen ehkäiseminen, erityiskasvatus sekä lastensuojelu- ja perhetyö (Tast 2005, 20). Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston kansallisen strategian (2001–2004) mukaan sosionomin (AMK) tutkinnon suorittaneilla on sosiaalialan kasvatus-, opetus- ja ohjaustehtävissä ammattitaitoa suuntautumisensa mukaisesti toimia niin varhaiskasvatuksen, erityiskasvatuksen, lastensuojelun, nuorisohuollon, oppilashuollon, nuorisotyön ja perhetyön tehtävissä kuin myös erilaisissa neuvonta- ja ohjaustehtävissä. Myös kuntoutuksen, ohjauksen ja sosiaalisen tuen tehtävät sekä palvelutuotanto-, johtamis- ja kehittämistehtävät, sosiaalityön tehtävät sekä hoito- ja huolenpitotehtävät kuuluvat sosionomin ammatillisiin tehtäväalueisiin. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 46–47.)

5.2 Tutkintojen tuoma osaaminen: vahvuudet ja heikkoudet

Koska molemmissa tutkinnossa on omat painopisteensä, ne myös tuovat erilaista

osaamista ja sitä kautta erilaiset valmiudet lastentarhanopettajan työhön. Kasvatustieteen kandidaatteja ja sosionomeja kouluttavien oppilaitosten opetussuunnitelmissa on kuitenkin suuriakin eroja, joten koulutusten tuoman osaamisen arviointi ei ole täysin ongelmatonta. Luonnollisesti myös opiskelijoiden henkilökohtaiset ainevalinnat vaikuttavat siihen, kuinka vankan pohjan he varhaiskasvatukseen eri osa-alueista saavat.

Yliopistolliseen lastentarhanopettajankoulutukseen sisältyy yhteensä vähintään 120 opintopistettä kasvatustieteen perus- ja aineopintoja sekä varhaiskasvatukseen tehtäviin ja esiopetukseen valmiuksia antavia opintoja (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, 9§, 19§). Sosionomi (AMK), jolla on lastentarhanopettajan pätevyys, on käynyt vähintään 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikan opinnot. Yliopistollisesta lastentarhanopettajan tutkinnosta saa siis sosionomikoulutusta huomattavasti vahvemman teoreettisen pohjan varhaiskasvatukseen. Opitun teoreettisen tiedon soveltamismahdollisuus käytäntöön jää kuitenkin hyvin pieneksi koulutuksen aikana, sillä harjoittelua on vain 15 opintopistettä, kun taas sosionomikoulutuksessa sitä on 45 opintopistettä. Lisäksi koulutuksen antama valmius kohdata perheitä erilaisine ongelmineen on vähäisempi kuin sosionomikoulutuksessa. Voisi ajatella siis, että lastentarhanopettajien koulutukseen tulisi lisätä harjoittelua ja mahdollisesti myös sellaisia opintokokonaisuuksia, jotka antaisivat valmiuksia vanhemmuuden tukemiseen ja perheiden sosiaalisten ongelmien ehkäisemiseen ja lievittämiseen. Varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan opintojaan painottaneille sosionomiopiskelijoille taas voisi tarjota aikaisempaa laajempaa pedagogiset opinnot.

Varhaiskasvatustyön ydin voidaan nähdä kaksiulotteisena: pedagogisena ja vanhemmuutta tukevana. Näitä tehtäviä ei kuitenkaan ole mielekästä erotella arjessa eri työntekijöille, mutta siitä huolimatta työntekijöiden osaaminen ja asiantuntijuus voivat painottua eri alueille. (Sosionomin varhaiskasvatusosaaminen, 2011.) Eri tutkimukset sosionomien (AMK) ja kasvatustieteiden kandidaattien opintojen tuomista valmiuksista ovat olleet keskenään hyvin samansuuntaisia. Suurimmat erot ovat olleet lähinnä siinä, kumman koulutuksen tuoma osaaminen on nähty pätevämpänä ja tärkeämpänä varhaiskasvatuksessa.

Tastin (2005, 85–90) tutkimuksen mukaan sosionomien (AMK) ja kasvatustieteen kandidaattien perusosaaminen ja työalue päivähoidossa nähdään hyvin samanlaisena. Vaikka perusosaamisessa on paljon samaa, painottuu sosionomien osaamisessa kui-

tenkin enemmän kokonaisvaltainen lapsen ja perheiden auttaminen ja tukeminen, kun taas kasvatustieteen kandidaattien osaamisen nähdään painottuvan enemmän lapsen kehitystä tukevaan toimintaan ja pedagogiseen ohjaamiseen. Myös Hapon (2008, 105) mukaan perus- ja erityisosaamisissa on nähtävissä samantyyppisiä piirteitä. Lastentarhanopettajilla osaamisessa painottuu voimakkaammin pedagoginen osaaminen, oppimisen tukeminen ja opetussuunnitelmaosaaminen, kun taas varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan opintojaan painottaneilla sosionomeilla vastaavaa osaamista kuvaa sosiaalipedagoginen osaaminen sekä lapsen tavoitteellinen tukeminen ja ohjaus arjessa, kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja erilaisissa elämäntilanteissa. Lastentarhanopettajan osaamista voidaan siis kuvata kiinteämmin lapsen kanssa tapahtuvana kasvatustyönä, ja sosionomien (AMK) osaamisessa korostuu taas enemmän perheen kanssa tapahtuva kasvatustyö.

Lastentarhanopettajaliiton (2005, 6, 10) mukaan sosiaali- ja terveystieteiden koulutukset eivät kuitenkaan takaa päiväkoteihin riittävää pedagogista osaamista. Liitto onkin huolissaan varhaiskasvatuksen pedagogisen osaamisen riittävydestä päivähoidossa, jos päiväkotiryhmän ainoa lastentarhanopettajan tehtävää hoitaa sosionomi (AMK) tai opiston käynyt sosiaalikasvattaja. Kuntien tulisikin taata, että jokaisessa lapsiryhmässä on riittävä määrä yliopistollisen lastentarhanopettajan koulutuksen saaneita työntekijöitä. Liitto viittaa Hujalan, Lujalan, Heikan ja Korkeamäen (2003) tekemään yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelma-analyysiin, jonka mukaan lastentarhanopettajan koulutuksessa painottuu varhaiskasvatuksen ydinosaaminen ja varhaiskasvatusta tukeva osaaminen täydentää sitä. Sosionomin (AMK) koulutuksessa taas koulutuksen sisällöstä valtaosa on varhaiskasvatusta välillisesti tukevaa osaamista ja vain pieni osa voidaan tulkita varhaiskasvatuksen ydinosaamiseen kuuluvaksi. Lastentarhanopettajakoulutus ja sosionomien koulutus nähdään erilaisina eikä toisiaan korvaavina.

Varhaiskasvatuksen pedagogisen osaamisen riittävydestä päivähoidossa ollaan siis huolestuneita, mutta Hapon (2008, 109) mukaan yhtä aiheellista olisi myös huoli siitä, riittääkö päivähoidossa sosiaalipedagogista osaamista ja laaja-alaista perhetyön osaamista. Molemmat osaamisalueet ovat tarpeellisia varhaiskasvatuksessa. Niin lapsen hoivan, kasvatuksen kuin myös opetuksen tulee luontevasti integroitua yhteen ja siksi päivähoidossa toteutuva varhaiskasvatus on moniammatillista tiimityötä, johon jokai-

nen ammattiryhmä tuo oman asiantuntemuksensa ja osaamisensa. (Happo, 2008, 99; Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 44.)

Tutkimustoiminta, joka koskee varhaiskasvatusta, on viime vuosina lisääntynyt ja tarjolla onkin, enemmän kuin koskaan aikaisemmin, erilaista tieteellistä tietoa lapsen kasvusta ja oppimisesta sekä perheistä ja yhteiskunnasta. Tieto kuitenkin myös uusiutuu nopeasti ja tällaisessa jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä myös ammatillinen osaaminen on nähtävä dynaamisena ja kehittyvänä. Nykyisin ei enää riitä siis se, että on kerran saanut muodollisen pätevyyden varhaiskasvatuksen ammattiin, vaan ammatillista osaamista on jatkuvasti ylläpidettävä ja kehitettävä. Varhaiskasvattajan työn olennaiseksi osaksi on tullut alan kehityksen seuraaminen ja kehittämistyöhön osallistuminen. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 18.) Varhaiskasvatuksessa työtehtävät ovat myös pedagogisesti, yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti sekä laajentuneet, että monimutkaistuneet. Työ on rajoiltaan muuttunut epämääräisemmäksi ja työ on myös aikaisempaa vaativampaa. Voidaan sanoa, että työn ainut pysyvä elementti on lasten ja perheiden kohtaaminen. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 19.)

Nykyään varhaiskasvatuksen ainoa tarkoitus ei siis ole enää vain hoitopaikan tarjoaminen, jotta vanhemmat voisivat käydä töissä, vaan sen merkitys on laajentunut niin ennaltaehkäisevään lastensuojeluun, erilaisten kehitysviivästymien tukemiseen kuin myös perhetyön sektorille (Helminen & Leppälä 2010, 2). Sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevan lapsen ja hänen perheensä näkökulmasta ihannetilanne olisikin sellainen, jossa lapsiryhmässä työskentelisi kaksi eri koulutustaustaista lastentarhanopettajaa, sekä kasvatustieteiden kandidaatti että sosionomi (AMK), ja molempien erityisosaaminen osattaisiin myös hyödyntää.

6 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS JA MENETELMÄT

6.1 Tavoitteet ja tutkimusongelma

Opinnäytetyön tavoitteena oli kartoittaa Mikkelin päiväkodeissa 3–5-vuotiaiden lasten kanssa työskentelevien lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä leikkiikäisten lasten sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista. Tavoitteena oli myös selvittää, kuinka päiväkotitoimi voi tukea lapsia, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, ja mil-

laiseksi lastentarhanopettajat kokevat valmiutensa tukea näitä lapsia. Tutkimusongelmana oli leikki-ikäisten lasten sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet päiväkodissa. Tutkimusongelma jakaantui kolmeen tutkimuskysymykseen:

- *Miten sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ilmenevät 3–5-vuotiailla Mikkelin kaupungin päiväkodeissa?*
- *Kuinka päivähoito voi tukea ja auttaa lapsia, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia?*
- *Millaiseksi lastentarhanopettajat kokevat valmiutensa tukea ja auttaa lapsia, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia? Mitä kehittymisen tarpeita he kokevat itsellään olevan?*

Opinnäytetyössä haluttiin tuoda esille lastentarhanopettajien omia arkipäivän kokemuksia ja käsityksiä. Tavoitteena ei siis ollut tehdä yleistyksiä, vaan hankkia arvokasta kokemustietoa kiinnostavasta aiheesta.

6.2 Tutkimuskohde ja tutkimusjoukon valinta

Opinnäytetyömme tutkimuskohteeksi valitsimme Mikkelin kaupungin päiväkotien leikki-ikäisten lasten kanssa työskentelevät lastentarhanopettajat, jotka saattoivat olla pohjakoulutukseltaan myös sosionomeja (AMK). Päiväkodit, joita oli yhteensä 21, olivat normaaleja päiväkoteja, joista osassa toimi myös erityisryhmä. Ennen tutkimuksen aloittamista tiedustelimme etukäteen sähköpostitse näiden päiväkotien johtajilta olisiko heillä halukkaita osallistujia opinnäytetyöhömme. Saimme kymmenen myöntävää vastausta, joiden osalta haimme tutkimuslupaa Mikkelin kaupungin päivähoiton esimieheltä Pirjo Vartiaiselta. Tutkimusluvan (liite 1) saatuaamme lähetimme saatekirjeet (liite 2) ja kyselylomakkeet (liite 3) osallistuviin päiväkoteihin joko postitse tai sähköpostitse vastaajien valinnan mukaan. Yhdestä näistä kymmenestä päiväkodista ei koskaan kuitenkaan saapunut vastausta, ja kahdesta päiväkodeista tuli useampia vastauksia, joten kokonaisuudessaan saimme 13 vastausta.

Vastaajista kahdella oli pohjakoulutuksena suoritettuna sosionomin koulutus ja lopuilla joko lastentarhanopettajan koulutus tai kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus. Yhdeksällä vastaajalla oli taustalla myös muunlaista koulutusta, esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen täydennyskoulutus tai opin-

tokokonaisuus, kasvatustieteen approbatur sekä erilaisia pienempiä lisäkoulutuksia. Keskimääräisesti laskettuna työssäolovuosia leikki-ikäisten lasten parissa oli kertynyt 16,2. Iältään vastaajat olivat 28–58-vuotiaita ja keski-ikä oli 42,5 vuotta. Vastanneiden lapsiryhmät olivat kooltaan niin pieniä, keskikokoisia kuin hyvin suuriakin. Ryhmien lapsilukumäärän keskiarvo oli 18.

6.3 Aineiston keruumenetelmä

Yleisimpiä laadullisessa tutkimuksessa käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Erilaisia menetelmiä voidaan käyttää myös rinnakkain tai yhdisteltynä eri tavoin tutkittavan ongelman ja tutkimusresurssien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Valitsimme aineiston keruumenetelmäksi kyselyn, koska se on tehokas ja sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Ajattelimme myös, että se mahdollistaa kysymysten pohtimisen kaikessa rauhassa. Kyselyissä aineistoa voidaan kerätä esimerkiksi postitse. Postikyselyssä tutkittaville lähetetään lomake täytettäväksi, ja täytettyään sen he lähettävät kyselyn takaisin tutkijalle valmiissa palautuskuoressa, joka tavallisesti on kyselyn mukana. Päädyimme postikyselyyn, koska sen etuina ovat nopeus ja vaivaton tiedonsaanti. Sen suurimpana ongelmana on kato, mutta koska tarkoituksena oli lähettää kysely jo kiinnostusta opinnäytetyötä kohtaan osoittaneille, emme uskoneet sen nousevan ongelmaksi. (Ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195–196.) Kyselylomakkeet toimitettiin palautuskuoren kanssa. Yksi vastaajista halusi kuitenkin mieluummin osallistua sähköpostitse.

Lomake sisälsi taustakysymyksiä lukuun ottamatta vain avoimia kysymyksiä. Avoinmet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden ilmaista itseään omin sanoin ja tuoda esille sen, mitä hänellä on todella mielessään, eivätkä ne anna valmiita vastauksia. Lisäksi voidaan osoittaa, mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajien ajattelussa ja nähdä vastaajien tunteiden voimakkuus asiaan liittyen. On kuitenkin huomioitava, että avoimet kysymykset saattavat tuottaa erittäin kirjavan ja vaikeasti käsiteltävän aineiston. Tämä voi vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen. (Hirsjärvi ym. 2009, 201.) Suljetut kysymykset olisivat kuitenkin antaneet tutkittavaan aiheeseen aivan liian kaupan näkökulman.

6.4 Tutkimusmenetelmä

Koska tässä opinnäytetyössä pyritään todellisen elämän kuvaamiseen ja kokonaisvaltaiseen tutkimiseen, eikä tutkittava asia ole yksinkertaisesti määrällisesti mitattavissa, sen luonteeseen sopii laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmät (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Kanasen (2008, 24, 28, 31–32) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita merkityksistä ja siitä kuinka ihmiset kokevat ja näkevät reaali maailman. Kvalitatiivinen tutkimus soveltuu parhaiten muun muassa tilanteisiin, joissa ilmiöstä halutaan saada syvälinen näkemys, hyvä kuvaus tai ilmiöstä ei ole tietoa, teorioita ja tutkimuksia.

Laadullisessa tutkimuksessa olennaisinta ei ole aineiston koko, koska siinä ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tarkoituksena on kuvata jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa jollekin ilmiölle teoreettisesti mielekäs tulkinta. Siksi on tärkeää, että tietoa kerätään henkilöiltä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja heillä on kokemusta siitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Vaikka saadusta aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen, perusajatukseksi on kuitenkin se, että yksityisessä toistuu yleinen. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin se, mikä ilmiössä on merkittävää, ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä myös yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2009, 182.) Yhteisön jäsenenä meillä on yhteisiä piirteitä ja yhteisiä merkityksiä. Tutkittavat ovat osa jonkin yhteisön yhteistä merkitysten perinnettä, ja kun tutkitaan yksilön kokemuksia, paljastaa se myös jotain yleistä. Toisaalta jokainen yksilö on erilainen, eikä kiinnostavaa ole siis vain samanlaisuus tai tyyppillisuus, vaan jokaisen yksilöllisellä erilaisuudella on myös merkitystä. (Laine 2007, 28.)

Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä löytää tai paljastaa odottamattomia tosiasioita jo olemassa olevien (totuus)väittämien todentamisen sijaan, sen lähtökohtana ei ole teorian ja hypoteesien testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. (Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164.) Laadullisen tutkimuksen aineistoista löytyykin aina mielenkiintoisia asioita, joita ei ole edes osannut etukäteen ajatella. Vaikka näitä kaikkia ilmenneitä asioita olisikin mielenkiintoista tutkia ja raportoida omassa tutkimuksessa, on tärkeää ymmärtää, että kaikkia maailman asioita ei voida yhden tutkimuksen puitteissa tutkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen peruspiirteistä on kuitenkin se, että tutkimussuunnitelma muo-

toutuu tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen toteutuksessa ollaan joustavia ja suunnitelmia voidaan muuttaa olosuhteiden mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Hirsjärven ym. (2009, 161) mukaan on väistämätöntä, että tutkijan omat arvot ohjaavat ja muovaavat ymmärrystä tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Näin ollen objektiivisuutta ei voida laadullisessa tutkimuksessa perinteisessä mielessä saavuttaa ja tulokseksi voidaankin saada vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. Tutkimuksen voidaan sanoa onnistuneen, jos se auttaa ymmärtämään ilmiötä paremmin kuin tutkimuksen alussa ja näkemään ilmiön aikaisempaa monipuolisemmin ja selkeämmin (Laine 2007, 44).

6.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin ensin teemoittelua. Hirsjärven ym. (2009, 224) mukaan se on yksi laadullisen aineiston tavallisimmista analyysitavoista. Usein se on myös ensimmäinen lähestymistapa aineistoon. Aineistosta nostetaan tutkimusongelmaa valaisevia teemoja, jolloin vastaukset voidaan järjestää suoraan tutkittavien teemojen alle ja käsitellä ne aihe kerrallaan. (Eskola & Vastamäki 2007, 42; Eskola & Suoranta 2000, 174.)

Teemat voivat muistuttaa aineistonkeruussa käytettyä runkoa, mutta näin ei aina käy, vaan aineistosta voi löytyä myös uusia teemoja. Aineistoa tulisikin tarkastella ennakkoluulottomasti. Teemojen muodostamisessa voidaan käyttää apuna kvantifiointia, joka tarkoittaa sitä, että aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa jokin tietty asia mainitaan aineistossa. Tällä tavalla laadulliseen aineistoon pääsee helpommin sisälle, kuin vain lukemalla sitä yhä uudestaan ja uudestaan. Se voi toisinaan antaa myös varmuuden siitä, että tuloksina esitettävät päätelmät eivät perustu pelkkään tuntumaan, ja siksi olisikin hyvä, että tutkija tekisi edes jonkinlaisia laskelmia, vaikka ei esiintymiskertojen lukumääriä varsinaisessa raportissa esittäisikään. Kvantifioinnin avulla voidaan siis havainnoida sitä, mitkä asiat aineistossa tulevat keskeisesti esille, jonka jälkeen näille voidaan miettiä yhdistäviä nimittäjiä, teemoja. Kun aineistoa järjestellään teemojen mukaan, kunkin teeman alle kootaan ne vastaukset, joissa puhutaan kyseessä olevasta teemasta. Tutkimusraporttiin laitetaan teemojen käsittelyn yhteyteen yleensä sitaatteja aineistosta, sillä ne antavat havainnollistavia esimerkkejä ja tarjoavat lukijalle todisteen aineiston olemassaolosta. Niiden käyttämisessä pitää olla kuitenkin kriitti-

nen eikä tutkimusraportin tulisi olla vain kokoelma peräkkäisiä sitaatteja ilman tutkijan kommentointia ja tulkintoja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Laadullisen aineistolähtöisen tutkimuksen perusprosessina voidaan pitää myös sisällönanalyysiprosessia. Se on menetelmä, jolla voidaan analysoida esimerkiksi kirjoitettua aineistoa, ja jonka avulla voidaan tarkastella asioiden merkityksiä, yhteyksiä ja seurauksia. Olennaisinta sisällönanalyysissä on se, että aineistosta erotetaan samankaltaisuudet ja eroavaisuudet. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 21, 23) Näiden erottelun lisäksi, sisällönanalyysimenetelmällä on tässä opinnäytetyössä pyritty saamaan tutkimuksen aiheesta kuvaus yleisessä ja tiivistetyssä muodossa (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 103).

Opinnäytetyön tutkimusaineistoa on lähestytty peilaamalla kyselyn vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja muodostamalla tämän pohjalta pääteemoja, joiden mukaan kyselystä saadut vastaukset on luokiteltu. Kyselylomakkeista saatu aineisto kirjoitettiin sanatarkasti puhtaaksi eli litteroitiin, ja sen jälkeen siihen tutustuttiin lukemalla koko aineisto moneen kertaan. Sitten aineistoa alettiin käydä läpi lause lauseelta värikynäteknikalla, jolloin kutakin teemaa ja sen tiettyä kysymystä kuvaavat seikat alleviivattiin kyseiselle teemalle annetulla värillä. Jotkut kohdat liittyivät useampaan teemaan, jolloin samaan kohtaan saattoi tulla alleviivauksia useammalla värillä. Aineistosta pyrittiin poimimaan asiat, joista tässä opinnäytetyössä oltiin kiinnostuneita.

Kun aineisto oli käyty läpi ja järjestetty teemojen mukaan, lähdettiin siitä etsimään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Aineistosta listattiin, kuinka monta kertaa joku tietty asia mainittiin, ottaen huomioon myös yksittäiset maininnat. Vastauksista pyrittiin tarkastelemaan myös mahdollisia ristiriitoja, jolloin haastateltava oli saattanut vastata keskenään ristiriitaisesti eri kysymyksiin, joissa käsiteltiin samaa asiaa. Lopuksi tulokset kirjattiin kunkin teeman alle ja niihin liitettiin tuloksia parhaiten havainnollistavat sitaatit. Analysointiprosessissa muodostui kolme pääteema, joista jokainen jakaantui vielä alateemoihin:

1) Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ilmeneminen

- Yleisimmät sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet
- Erot tyttöjen ja poikien välillä
- Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet päiväkodin arjessa

2) Päiväkodin tuen ja avun välineet, kun lapsella ilmenee sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia

- Toiminta kun huoli herää
- Toiminta lapsen kanssa
- Toiminta perheen kanssa
- Toiminta muiden yhteistyötahojen kanssa

3) Lastentarhanopettajan valmiudet tukea ja auttaa lapsia, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia

- Koulutuksen antamat valmiudet
- Käytännön kokemuksen antamat valmiudet
- Omat henkilökohtaiset valmiudet
- Omat kehittymistarpeet ja -toiveet

Pelkkä tulosten analysointi ei kuitenkaan riitä vaan sen jälkeen tulokset on vielä selitettävä ja tulkittava. Tuloksista kootaan yhteen pääseikat ja annetaan näin vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Myös johtopäätökset perustuvat näihin pääseikkoihin. (Hirsjärvi ym. 2009, 230.)

6.6 Opinnäytetyön prosessi

Valitsimme opinnäytetyön alkuperäisen aiheen loppusyksystä 2009, minkä jälkeen tarkensimme suunnitelmiamme opinnäytetyön ideaseminaarissa ja tutkimussuunnitelmaseminaarissa. Helmikuussa 2010, heti suunnitelmaseminaarin jälkeen tiedustelimme sähköpostitse etukäteen Mikkelin päiväkotien johtajilta, olisiko heidän päiväkodissa halukkaita osallistujia. Tarvittavan luvan opinnäytetyön toteuttamiseen pyysimme kirjallisena Mikkelin kaupungin päivähoiton johtajalta. Koska halusimme kuulla alan ammattilaisten näkemyksen aiheesta ja saada neuvoja opinnäytetyöhömmme, haastattelimme maaliskuussa 2010 kolmea Mikkelin kiertävää erityislastentarhanopettajaa. Haastattelu oli hyvin antoisa ja auttoi meitä hahmottamaan aihetta uudella, päiväkotimaailmaan soveltuvammalla tavalla.

Kyselylomakkeen laadimme tutkimuskysymysten pohjalta toukokuussa 2010. Kirjallisen tutkimusluvan saimme kesäkuun alussa, mutta koska emme halunneet, että alkanut kesäloma olisi vaikuttanut kyselyymme, lähetimme kyselyn vasta syyskuun alussa

2010. Opinnäytetyöhön osallistuvilla henkilöillä annoimme aikaa kyselyyn vastaamiseen kaksi viikkoa. Saimme yhdeksän vastausta seitsemästä päiväkodista, joten lähettimme syyskuun lopussa sähköpostitse karhukirjeen, jossa pyysimme vastaamaan viikon sisällä. Näin palautui vielä neljä vastausta kahdesta päiväkodista, jolloin totesimme vastauksia olevan riittävästi.

Lokakuun lopussa 2010 aloimme käsitellä kyselyn tuloksia ja toukokuussa 2011 saimme opinnäytetyömme valmiiksi ja esittelimme sen opinnäytetyön esitysseminaarissa. Opinnäytetyömme tekemiseen meni kaiken kaikkiaan aikaa noin 1,5 vuotta. Ennakkoon olimme suunnitelleet opinnäytetyön tekemisen kestävän noin vuoden verran, joten emme pysyneet suunnittelemassamme aikataulussa. Aikataulusta viivästy- miseen vaikuttivat muun muassa toisen tekijän muutto eri paikkakunnalle ja siitä aiheutuneet aikataulujen sovittamisongelmat sekä halu tehdä opinnäytetyö huolella.

7 OPINNÄYTETYÖN TULOKSET

7.1 Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ilmeneminen

Lähes kaikki vastanneista olivat sitä mieltä, että sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ovat lisääntyneet lähivuosina/työssäoloaikana. Joidenkin mielestä lisäystä on ollut vain hiukan ja toisten mielestä todella paljon.

”Lisääntyneet todella paljon! Viimeisten 10 vuoden aikana lisäystä räjähdysmäisesti!!!!”

”Kyllä jossain määrin, mutta ei paljon. Kyllä ryhmässäni on ollut sos. emot. vaikeuksissa olevia lapsia myös 20 v. sitten ja tällä aikavälillä”

”Työssäoloaikani vaikeudet ovat selvästi lisääntyneet. Lasten taidot heikompia.”

Parin vastaajan mielestä vaikeudet eivät välttämättä ole lisääntyneet, mutta he arvioivat, että koska tietoa on aiempaa enemmän, tunnistetaan ne aikaisempaa paremmin.

”Ei välttämättä lisääntyneet, mutta luulenpa, että oireita tunnistetaan aikaisempaa paremmin.”

Jos sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet eivät ole varsinaisesti lisääntyneet, niin ne ovat yhden vastaajan mielestä ainakin voimistuneet oireilultaan aiempaan verrattuna.

”Ainakin oireet ovat voimakkaampia.”

7.1.1 Yleisimmät sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet

Kaikista yleisin päiväkodeissa esiintynyt sosiaalis-emotionaalisen kehityksen vaikeus oli aggressiivisuus, jonka mainitsi kahdeksan kolmestatoista vastaajasta (8/13).

”Käyttäytyään aggressiivisesti toisia kohtaan.”

Levottomuus ja keskittymiskyvyttömyys (6/13) sekä puutteet empatiassa ja muiden huomioon ottamisessa (5/13) olivat lähes yhtä yleisiä.

”levottomuus; ”oma maailma”, siihen vajoaminen; keskittymiskyvyttömyys”

”Ei osata ottaa huomioon toisia lapsia: jakaa tavaroita, vuorotella, joustaa leikeissä.”

”vaikeudet toisten kanssa toimimisessa, tunteiden tunnistaminen”

Myös rajoitusten ja sääntöjen noudattamisen vaikeus sekä syrjään vetäytyminen tai eristäytyneisyys (4/13) nostettiin useassa vastauksessa esiin.

”Varsinkin rajojen hyväksyminen on vaikeampaa nykyisin. Vaikeuksia ottaa vastaan päiväkodin sääntöjä ja toimia niiden mukaan.”

”syrjään vetäytyneisyys”

Pari kertaa mainittiin myös huono pettymysten sietokyky, pelokkuus ja arkuus, masentuneisuus sekä itkuisuus ja sulkeutuneisuus.

”pettymysten sietokyky alhainen.”

”pelokkuutta, arkuutta.”

”Masentuneisuus, itkuisuus, sulkeutuneisuus.”

Psykosomaattiset oireet, puheen tuottamisen ongelmat, syömishäiriöt ja pakonomainen toiminta sekä fyysiset pakkoliikkeet ja tic-liikkeet mainittiin kukin vain kerran.

”Saattaa olla syömishäiriöitä, ja pakonomaista toimintaa.”

”erilaiset psykosomaattiset oireet (pänsärky, mahakivut).”

”fyysiset pakkoliikkeet lisänä”

”tic-liikkeitä”

7.1.2 Erot tyttöjen ja poikien välillä

Lähes kaikki vastaajista koki sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien eroavan tyttöillä ja pojilla. Suurimman osan mielestä pojilla sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ovat fyysisempiä ja näkyvämpiä kuin tyttöillä. Pojilla oireilu näkyy useammin aggressiivisuutena ja levottomuutena, kun taas tyttöillä esiintyy enemmän syrjään vetäytyneisyyttä, arkuutta, pelokkuutta, puhumattomuutta ja alhaisen itsetunnon ongelmia.

”Pojilla enemmän äänekestä ja aggressiivisuutta. Tyttöillä monesti eristäytyneisyyttä, arkuutta ja pelokkuutta.”

”Tyttöillä saattaa olla enemmän psykosomaattisia oireita, syrjään vetäytyneisyyttä ja alhaisen itsetunnon ongelmia. Pojilla on havaittavissa enemmän aggressiivista ja levotonta käyttäytymistä.”

Kahdessa vastauksessa kuitenkin todettiin, että vaikeuksien ilmeneminen ei juuri eroa tyttöjen ja poikien välillä, vaan molemmilla sukupuolilla oli havaittavissa tasapuolisesti erilaisia vaikeuksia.

”Mielestäni ei eroa paljoakaan.”

”Molemmilla sukupuolilla esiintyy riittävästi ja tasapuolisesti vaikeuksia.”

Vaikeuksien yleisyys päiväkodeittain ja erot yleisyydessä tyttöjen ja poikien välillä vaihteli vastauksissa paljon: osassa ei mainittu olevan juuri ollenkaan sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia kummallakaan sukupuolella, osassa taas ei ollut yhtään oireilevaa tyttöä ja osassa ei yhtään oireilevaa poikaa. Eräs vastaajista mainitsi ongelmia olevan paljon molemmilla sukupuolilla, koska tämän ikäiset lapset vasta harjoittelevat sosiaalis-emotionaalisia taitoja. Lisäksi osa oli vastannut vain oman ryhmänsä osalta

ja toiset taas vastasivat koko päiväkodin osalta. Tästä syystä vastauksista oli mahdollonta muodostaa kokonaiskuvaa.

”Meidän päiväkodissa ei juuri ole.”

”Koska kyse 3–5-vuotiaista, vaikeuksia esiintyy paljon. Lapset harjoittelevat vasta taitoja (sekä tytöt että pojat).”

””Normaaliryhmässä” saattaa olla 2–3 lasta, joilla vaikeuksia. Erityisryhmässä enemmänkin.”

Lähes puolet vastaajista kuitenkin totesi sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien olevan yleisempiä pojilla.

”Ehdottomasti enemmän pojilla. Kymmentä poikaa kohti ehkä 1–2 tytöllä.”

Parissa vastauksessa huomautettiin kuitenkin siitä, että pojat ovat jo muutenkin olemukseltaan tyttöjä riehakkaampia ja vauhdikkaampia, jolloin näkyvämpi oireilu voi aiheuttaa käsityksen siitä, että pojilla olisi vaikeuksia enemmän.

”Helposti saattaa luulla, että pojilla noita vaikeuksia on enemmän koska he ovat muutenkin enemmän ”riehakkaita, vauhdikkaampia” kuin tytöt.”

Yhden vastaajan mielestä oireiden yleisyydestä oli vaikea antaa arviota, koska tulos riippuu siitä, millaista mittaria käytetään. Pitäisi olla siis ensin määritelty, millaiset ja kuinka voimakkaat oireet ovat sellaisia, jotka luokitellaan sosiaalis-emotionaaliseksi vaikeudeksi ja mitkä taas kuuluvat lapsen normaaliin kehitykseen.

”Vaikea sanoa kuinka yleistä, koska riippuu siitä millä mittarilla luetaan.”

7.1.3 Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet päiväkodin arjessa

Tilanteita, joissa ongelmia ilmenee

Sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia esiintyy lapsilla erityisesti arkipäivän leikkitilanteissa. Vaikeuksia esiintyy niin sääntöleikeissä kuin vapaankin leikin tilanteissa.

”Vaikeudet näkyvät ehkä enimmäkseen vapaan leikin tilanteissa ---”

”Sos. emotionaaliset vaikeudet näkyvät riitatilanteina arkipäivän leikki-tilanteissa.”

Kuitenkin myös aamupiirissä, toimintatuokioiden aikana kuin myös lepo- ja ruokailutilanteissa esiintyy ongelmia.

”Lepo- ja ruokailutilanteet levottomien show-hetkiä.”

”--- lapset saavat aikaan ”hässäkkää” aamupiirissä, toimintatuokioilla”

Siirtymätilanteetkin ovat usein sellaisia hetkiä, jolloin sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet korostuvat.

”Arjessa siirtymätilanteet varsinkin ovat hankalia monelle.”

Ylipäätään sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ja arjen toiminta ovat hankalia lapselle, jos hänellä on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia.

”Yleisimmin vaikeudet esiintyvät sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja arjen toiminnassa.”

Jos kaikki lapset ovat paikalla yhdellä kertaa tai arjen rutiineissa tapahtuu muutoksia, aiheuttaa se levottomuutta ja rauhattomuutta, joka vaikuttaa koko ryhmään.

”Tilanteissa, joissa kaikki lapset ovat yhdellä kertaa paikalla näkyy usein levottomuutta & rauhattomuutta, mikä vaikuttaa koko ryhmään.”

”Arjessa tapahtuvat muutokset rutiineissa vaikuttavat koko ryhmään, joka ilmenee usein levottomuutena.”

Osa lapsista saattaa myös pelottaa uudet sosiaaliset tilanteet, jolloin lapsi voi tarvita aikuisen tukea niissä.

”Uudet sosiaaliset tilanteet pelottavat ja lapsi tarvitsee aikuisen tukea niissä.”

Vaikeuksien ilmeneminen arjessa

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ilmenevät päiväkodin arjessa mitä moninaisimmilla tavoilla. Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset saavat aikaan levottomuutta tilante-

seen kuin tilanteeseen ja aiheuttavat helposti erilaisia konflikteja lasten välille. Lapsi voi saada raivokohtauksia ja olla aggressiivinen muita kohtaan, mikä saattaa pelottaa toisia lapsia. Lapsi voi tehdä tahallaan vahinkoa ja raivoissaan satuttaa myös itseään esimerkiksi repimällä.

”--- aggressiivinen käytös aiheuttavat konflikteja lasten välillä.”

”aiheuttaa yleistä sekasortoa, repii toisia, tahallinen vahingonteko, raivarit, itsensä repiminen raivarin yhteydessä”

”Lapsi saa raivareita tai käyttäytyy aggressiivisesti toisia lapsia kohtaan. Toiset lapset saattavat jopa pelätä.”

Ylipäätään sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet johtavat usein siihen, että lasten välille syntyy helposti ristiriitoja. Leluja voi olla vaikea jakaa ja riitatilanteita ei suostuta tai kyetä selvittämään. Anteeksipyyttäminen voi olla vaikeaa; sitä ei joko haluta tai osata tehdä.

”Lapsilla on vaikeuksia leikkiä toisten kanssa päiväkodin leluilla.”

”ei osaa/halua pyytää anteeksi, ei puhu/selvitä riitatilanteita”

Omalta osaltaan ristiriitojen syntyyn vaikuttaa myös se, että lapsella saattaa olla puutteita empatiassa. Hänellä voi olla vaikeuksia tunnistaa toisten tunteiden lisäksi myös omia tunteita.

”--- vaikeuksia tunnistaa omia ja toisten tunteita”

Hyvin usein sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ilmenevät lapsilla levottomuutena. Levottomuutta ilmenee erityisesti leikkitalanteissa, jolloin leikki on lyhytkestoista ja leikistä toiseen vaihdetaan helposti, sillä siihen ei jakseta keskittyä. Lapsi ei välttämättä malta olla lainkaan hiljaa silloin kun pitäisi, ja muutoinkin ilmenee keskittymiskyvyttömyyttä. Esimerkiksi lepo- ja ruokailutilanteet ovat yhden vastaajan kuvailun mukaan levottomien ”show-hetkiä”.

”Levottomuutena; ei jakseta keskittyä toimintaan (tytöt ja pojat). Leikki on lyhytkestoista; vaihdetaan helposti leikistä toiseen. Jatkuva puhuttava; malttamattomuus olla hiljaa kun pitäisi.”

”Lapsen keskittymiskyky ja pitkäjänteisyys ovat rajallisia.”

Lapsella saattaa olla myös vaikeuksia osallistua ryhmän toimintaan. Lapsi voi vetäytyä tai eristäytyä, jolloin hän ei esimerkiksi osallistu leikki-tilanteisiin tai hänellä voi olla vaikeuksia ylipäätään päästä leikkimään. Toisinaan esiintyy myös puhumattomuutta.

”Toisinaan on myös vaikeuksia osallistua/päästä leikkimään.”

”puhumattomuutena, vetäytymisenä.”

Vastauksissa nousi muutamaa otteeseen esille myös se, että lapset jotka ovat sisään-päin kääntyneempiä, saattavat helposti jäädä huomioimatta, etenkin jos ryhmässä on voimakkaasti ulospäin reagoivia lapsia, jotka vetävät huomion puoleensa. Tällöin kasvattaja saattaa joutua muistuttelemaan itselleen, että hän ottaa huomioon tasapuolisesti myös vetäytyvät, ujut, arat tai pelokkaat lapset.

”Pelokkaat ja arat lapset jäävät helposti huomioimatta ja aikuisten täytyy muistutella itseään, ettei unohda tällaisia lapsia.”

Lasten itseohjautuvuus ja -kontrolli voi lisäksi olla olematonta, jolloin mikään asia tai tilanne ei suju, ilman että aikuinen on koko ajan valvomassa vieressä. Tämä tekee arjesta haastavaa, sillä aikuisia ei välttämättä aina riitä jokaiseen tilanteeseen.

”Aikuisia ei riitä joka kurviin? Kun mikään tilanne ei suju ilman aikuisen valvontaa. Lasten itseohjautuvaisuus ja -kontrolli olematonta.”

Lapsilta, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, voi myös puuttua kokonaan kunnioitus aikuista kohtaan, jolloin he eivät tottele aikuisia ja jatkavat tarkoituksella luvattomia tekemistä, esimerkiksi riehumista lepo- tai ruokailutilanteissa.

”Ei kunnioitusta aikuista kohtaan, ihan sama mitä sanotaan → riehunta jatkuu.”

Lapsella ei välttämättä ole myöskään kykyä sietää pettymyksiä. Tällöin hän voi olla hyvin omaehtoinen ja haluta aina olla paras ja ensimmäinen kaikessa, eikä osaa lainkaan hävitä. Tämä näkyy usein esimerkiksi peleissä ja leikeissä. Lapsi saattaa kohdella pelikaveriaan hyvinkin ikävästi, esimerkiksi tiuksia ja puhua rumasti. Kesken pelin siihen saatetaan keksiä omia sääntöjä ja itku tulee hävitessä helposti.

”haluaa olla aina eka ja paras, ei osaa hävitä koskaan”

”--- pettymysten sieto, pelissä häviäminen ottaa koville, saattaa tulla itku, tiuskitaan kavereille, keksitään omia sääntöjä kesken pelin. Kaverille saatetaan puhua tosi rumastikin.”

Lapsi voi ylipäättään reagoida herkästi kaikkeen itkemällä tai olla muuten vain itkuihin. Joskus sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevalta lapselta saattaa puuttua kokonaan aito itku ja myös ilon kokeminen.

”Kaikkeen reagoi itkemällä --- aito ilo ja nauru puuttuu”

Toisinaan näillä lapsilla esiintyy pakonomaista tekemistä. Se voi ilmetä esimerkiksi niin, että lapsen on harottava hiuksiaan jatkuvasti, ettei tukka pörröttäisi. Myös tic-liikkeitä, esimerkiksi silmien räpyttelyä, esiintyy.

”Pakonomaista tekemistä esim. haroo hiuksia joka välissä ettei tukka pörrötä jne. Tic-liikkeet: silmien räpyttely jne.”

Ruokailutilanteessa ongelmana voi olla se, että sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitseva lapsi esimerkiksi kieltäytyy kokonaan syömästä tai sitten hän voi ahmia ruokaa valtavat määrät.

”Joku lapsi saattaa ahmia ruokaa ”tolkuttomasti”, joku kieltäytyy syömästä kokonaan.”

Jos lapsella on myös puheen tuottamisessa ongelmia, voi siitä aiheutua arjen toimintoihin monenlaisia vaikeuksia ja haasteita. Etenkin sosiaalisten suhteiden luomisessa voi tällöin olla hankaluuksia.

”Puheen tuottamisen ongelmat tuovat lapsille haasteita arjen toimintoihin ja sosiaalisten suhteiden luomiselle.”

Joskus lapsen sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet voivat ilmetä jopa niin voimakkaasti päiväkodin arjessa, että hänen käyttäytymisensä vaikuttaa koko ryhmän toimintaan kaikissa asioissa ja tilanteissa. Tällöin lapsi on ikään kuin ryhmän ”pomo”.

”Ryhmän toimintaan vaikuttaa kaikessa, lapsi on ns. ”pomo”.”

7.2 Päiväkodin tuen ja avun välineet, kun lapsella ilmenee sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia

7.2.1 Toiminta kun huoli herää

Lastentarhanopettajien vastauksien perusteella valtaosa päiväkodeista toimii lähes samalla tavoin, kun huoli lapsen psyykkisestä hyvinvoinnista herää. Ensimmäinen askel on tavallisesti asian pohdinta ja keskustelu päivähoiton tiimin kesken, jonka jälkeen asia otetaan aina esille vanhempien kanssa. Jos vanhemmat antavat luvan, konsultoidaan päiväkodilta kiertävää erityislastentarhanopettajaa (kelto), joka voi tulla myös arkeen havainnoimaan lasta. Joissain tapauksissa keltoon on voitu ottaa yhteyttä jo ennen keskustelua vanhempien kanssa. Tämän jälkeen pidetään päivähoiton kasvatuskumppanin, kelton sekä vanhempien yhteinen palaveri, jossa mietitään kuinka toimitaan lasta auttaakseen. Tarvittaessa yhteyttä otetaan myös muihin yhteistyötahoihin.

”Keskustelu tiimin kesken havainnoista, asia esille perheen kanssa, perheen luvatussa asiaa pohditaan erityislastentarhanopettajan kanssa (← perhe mukana) ja jos tarvetta asiaa viedään eteenpäin asiantuntija taholle.”

”1) Avoin huolen ilmaiseminen, lapsen kuvailu vanhemmille 2) yhteys kiertävään erityislastentarhanopettajaan (voidaan konsultoida jo ennen kuin otetaan puheeksi vanhempien kanssa) 3) palaveri, jossa myös kelto ja vanhemmat + ph → mietitään yhdessä miten toimitaan + mahd. yhteistyötahot.”

Parissa vastanneista päiväkodeista oli huolen herätessä toiminta ohjeistettu huolen vyöhykkeistöä apuna käyttäen.

”Käytössä huolen vyöhykkeet, toiminta sen mukaan ohjeistettu.”

7.2.2 Toiminta lapsen kanssa

Päiväkodeissa on käytössä erilaisia välineitä ja käytäntöjä, jotka helpottavat arkea sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevien lasten kanssa. Näistä keskeisimmiksi nousivat pienryhmätoiminta, kuvitettu, strukturoitu arki sekä siirtymätilanteiden porrastukset. Ryhmässä toimivien aikuisten on myös tiedettävä paikkansa ja roolinsa taatakseen turvallisen ja sujuvan arjen.

”Kuvitettu viikko- ja päivärytmi, stukturoitu arki, porrastetut siirtymätilanteet”

”--- pienryhmätoiminnot ja strukturoitu päiväjärjestys ovat jo arkipäivää. Nämä ovat asioita, jotka auttavat lasta selviämään arjessa sekä saamaan aikuiselta tarvitsemansa tuen. --- esim. siirtymätilanteiden porrastus on välttämätöntä ja aikuisilla täytyy olla selkeä käsitys omasta roolistaan & paikasta. Myös ennakointi on erityisen tärkeää rauhallisen, sujuvan arjen takaamiseksi.”

”toiminnan suunnittelu, organisointi avainasemassa.”

Useissa vastauksissa esille nousi myös se, että lapset tarvitsevat riittävästi henkilökohtaista ohjausta ja huomiointia, yhdessä tekemistä sekä aikuisen mallia muun muassa ristiriitojen ratkaisemiseen. Lasta on tuettava yksilöllisesti hänen voimavarojensa ja kehitystasonsa mukaan sekä hänen vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet on otettava huomioon. Jokaiselle lapselle pyritään löytämään sopivat keinot ongelmien ratkaisemiseksi.

”Toimiminen päiväkodissa yhdessä lapsen kanssa. Riittävän huomion antaminen lapselle. Aikuinen valvoo ja ohjaa lasta. Pyritään yhdessä löytämään kullekin lapselle sopiva keino ratkaista ongelma. Otetaan huomioon lapsen vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet.”

”Lapsen yksilöllinen tukeminen hänen kehitystasonsa ja voimavaransa huomioon ottaen. --- henkilökohtainen huomiointi, turva & läheisyys”

Edellä mainittujen lisäksi, henkilökohtaiset avustajat sekä kiertäviltä erityislastentarhanopettajilta saatava konsultaatio, apu ja tuki koettiin muutamassa vastauksista kasvatusta tukeviksi välineiksi.

”Kelton konsultaatio, henk. koht. avustajat.”

Parissa päiväkodissa oli kasvatuksen tukena käytössä Askeleittain-ohjelma, jonka avulla on mahdollista harjoittaa lapsen sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Myös KKK-ohjelma, vuorovaikutusleikki ja muksuoppi mainittiin menetelminä kerran.

”Askeleittain-ohjelman avulla harjoittelemme kyseisiä taitoja.”

”--- joitakin menetelmiä, joilla voidaan auttaa tämäntyypisissä asioissa, esim. vuorovaikutusleikki, muksuoppi.”

”KKK-ohjelma (kehontuntemus, kommunikointi, kontakti)”

Myös erilaisten materiaalien, esimerkiksi teoria- tai lastenkirjallisuuden, hyväksi käyttäminen on tuonut apua monenlaisiin, sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevien lasten tilanteisiin.

”Vuosien myötä oppii käyttämään vanhojakin materiaaleja tällaisissa vaikeuksissa. Esim. vanha Näin ohjaan lastani -materiaali on osoittautunut erinomaiseksi. Lasten kirjat tältä osa-alueelta ovat olleet myös oiva apu. Ne puhuvat puolestaan – meille jää lähinnä myöhemmin nouseviin kysymyksiin ja kommentteihin vastaaminen.”

Parin vastaajan mielestä päiväkodeissa ei ole riittävästi välineitä sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevan lapsen auttamiseen. Vastauksista ilmeni myös se, että henkilökuntaa päiväkodeissa on isoihin lapsiryhmiin nähden vähän ja avustajien saaminen arkea helpottamaan on hankalaa.

”Aika vähän mitään. Tehdään mitä osataan, voidaan, keritään. Hlökuntaa niukalti. Isot ryhmät”

”Välineitä tuskin riittävästi, kun saatais edes henk.koht.avustaja (nekin tuntuu olevan vähissä)”

7.2.3 Toiminta perheen kanssa

Kun huoli lapsen sosiaalis-emotionalisesta kehityksestä on herännyt, koetaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö tämän opinnäytetyön valossa pääsääntöisesti tiiviiksi, avoimiksi ja luottamuksellisiksi keskusteluiksi. Ongelmia kartoitetaan ja toimintatapoja lapsen parhaaksi mietitään yhdessä vanhempien kanssa.

”Luottamuksellista keskustelua ongelman kartoittamiseksi ja selvittämiseksi. Käytännön toimenpiteet sekä päiväkodissa että kotona toteutettavaksi.”

”Hyvin tiivistä yhteistyötä. Otetaan koko perheen tilanne huomioon ja mietitään yhteisesti keinoja & toimintamalleja, kuinka pystyisimme yhteisesti vastaamaan lapsen oireiluun.”

Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kuvattiin olevan yleensä toimivaa kuitenkin vain silloin, jos kasvatushenkilöstön ja vanhempien näkemys tilanteesta on samanlainen ja huoli lapsesta on yhteinen. Tapauksissa, joissa näin ei ole, voi viedä kauankin, ennen kuin vanhemmat myöntävät ongelman ja asioita saadaan eteenpäin. Ongelmiin olisi kuitenkin tartuttava heti, kun niistä on pienimpiäkään merkkejä havaittavissa.

”Jos vanhemmilla täysin erilainen näkemys asiasta niin yhteistyö vaikeaa.”

”Erittäin toimivia, jos huoli YHTEINEN. Erittäin raskaita ja toivottomia jos vanh. kieltävät ongelman. Monesti menee vuosi ennen kuin vanhemmat antavat periksi ja asiat saadaan hoitoon ja lapsen asiat eteenpäin. --- ongelmiin tartuttava heti kun niistä viitteitä.”

Vain yhdessä vastauksessa mainittiin vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön päivittäisten keskustelujen merkitys luottamuksellisen suhteen syntymiselle. Kun tämä kasvatussuhde koetaan luottamukselliseksi, on myös huolen aiheet helpompi ottaa puheeksi.

”Päivittäiset keskustelut vanhempien kanssa jo ennen huolen heräämistä. Luottamuksellinen suhde perheisiin on tärkeä, jolloin on helpompaa myös ottaa huoli puheeksi sen herätessä.”

Useissa vastauksissa tuli esille, että tarvittaessa ja parhaiten perheitä auttaakseen hyödynnetään myös tarjolla olevaa asiantuntija-apua sekä moniammatillista yhteistyötä.

”Pidämme palavereja, joihin joskus osallistuu mm. puheterapeutti, toimintaterapeutti, lääkäri, kelto tai muita asiantuntijoita.”

Pari kertaa mainittiin yhdessä vanhempien kanssa laadittava kuntoutussuunnitelma, jonka tehtävä on tukea lapsen kasvua ja kehitystä ja helpottaa arviointia. Kasvatuskumppanuus, jolle vanhempien ja päiväkodin henkilöstön yhteisen lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen tulisi perustua, nousi terminä esille ainoastaan yhdessä vastauksessa.

”Laaditaan lapselle kuntoutussuunnitelma.”

”Kasvatuskumppanuus toimii mallina myös silloin ja toimii hyvin.”

Useissa vastauksissa ilmeni kuitenkin se, että lasta koskevia asioita käsitellään ja keinoja tilanteen ratkaisemiseksi pohditaan lähes poikkeuksetta yhdessä vanhempien kanssa.

”Yhdessä pyritään löytämään ratkaisuja.”

”Keskustellaan yhdessä minkälaiset toimet lapsen kannalta parhaita → tehdään yhteisiä sopimuksia.”

7.2.4 Toiminta muiden yhteistyötahojen kanssa

Tässä opinnäytetyössä päiväkotien yhteistyötahoiksi mainittiin kiertävän erityislastentarhanopettajan lisäksi muun muassa eri terapeutit, kuten puheterapeutti ja toimintaterapeutti, lääkäri, neuvola, sosiaalitoimi, psykologi, lasten ja nuorten tukiyksikkö, lasten psykiatrinen poliklinikka sekä sairaalakoulu.

Kysyttäessä lastentarhanopettajilta kokemuksia siitä, onko sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevalle lapselle ja hänen perheelleen saatavissa riittävästi tukea ja palveluita päivähoidon ulkopuolelta, jakautuivat mielipiteet melko tasaisesti kahtia puolesta ja vastaan. Seitsemässä vastauksista oltiin sitä mieltä, että tukea löytyy yleensä riittävästi ja koko aika enenevässä määrin, mikäli perhe on aktiivinen etsimään ja hakemaan apua. Luonnollisesti myös perheiden halukkuus ottaa apua vastaan vaikuttaa.

”Koko aika enenevässä määrin. Palveluita pyritään kehittämään jatkuvasti. Osa palveluiden saatavuudesta on kuitenkin kiinni perheiden omasta aktiivisuudesta.”

”Tukea ja palveluita varmasti löytyy kun sitoutuneesti ja paneutuen etsii.”

”Kyllä, jos perhe on halukas ottamaan apua vastaan.”

Viidessä vastauksessa puolestaan nousi esille, että palveluita ei päivähoidon ulkopuolelta ole tarpeeksi saatavilla, ei varsinkaan niin paljon ja ajoissa kuin olisi tarve. Lisäksi jatkuva ruuhka, vaihtuva henkilökunta ja niistä johtuvat informaatiokatkokset eri yksiköiden välillä vaikeuttavat tuen saamista. Vanhemmat tarvitsisivat paljon tukea ja konkreettisia neuvoja lapsen kanssa, mutta valitettavan usein tällainen apu rajoittuu vain päiväkodin antamiin neuvoihin. Vastauksissa mainittiin myös se, että toisinaan tukea on saatavilla vasta silloin, kun lapsen vaikeudet ilmenevät hyvin voimakkaasti ja ovat haastavampia korjata.

”Ns. rajatapauksissa ei. Selkeät poliklinikka-asiakkaat ehkä saavat, mutta avopuolella ei.”

”Ei ole tarpeeksi. Ruuhkaa, inform.katkoksia: kuka kuuluu minnekin, ihmiset vaihtuvat jne!”

Yksi vastaajista ei osannut sanoa tilanteesta mitään, koska hänelle ei ole vielä kertynyt Mikkelin alueelta kokemusta.

”En osaa sanoa; Mikkelissä ei ole kokemusta ko. asiasta.”

7.3 Lastentarhanopettajien valmiudet tukea ja auttaa lapsia, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia

7.3.1 Koulutuksen antamat valmiudet

Usean vastaajan mielestä koulutus on antanut tietyt pohjatiedot ja perusvalmiudet sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen. Tiedolliseen pohjaan oman lisän on tuonut myös koulutukseen kuuluneet harjoittelut, jotka ovat antaneet ainakin käytännön kokemusta ja tietoa.

”Koulutus antaa tiedollisen pohjan ja harjoittelupaikasta riippuen myös käytännönkokemusta ja tietoa.”

”--- jonkinlaiset pohjatiedot varmasti sain.”

Kuitenkin myös lähes yhtä monta vastaajaa koki, että koulutus ei ole juurikaan antanut valmiuksia tai se oli vain pintaraapaisu aiheeseen. Yksi vastaajista luonnehti valmiuksia jopa surkeiksi, ja koki lastentarhanopettajien koulutukseen tarvittavan lisää erityispedagogiikkaa, psykologiaa ja työnohjauksen alkeita.

”Koulutuksen perusteella ei vielä paljonkaan ole valmiuksia.”

”Surkeat valmiudet. En yhtään ihmettele miksi jotkut vaihtavat alaa. --- LTO-koulutukseen lisää erkkapedaa, psykologiaa, työnohjauksen alkeita”

Vain yksi vastanneista lastentarhanopettajista koki saaneensa koulutuksestaan riittävän hyvät valmiudet.

”Riittävät ja hyvät valmiudet!”

Lisäkouluttautuminen ja omien tietojen päivittäminen koettiin tärkeäksi. Osa koki saaneensa työn ohessa käydyistä lisäkoulutuksista paremmat valmiudet sosiaalis-

emotionaalista erityistukea tarvitsevien lasten auttamiseen, kuin itse pohjakoulutuksesta.

”Jatkuva kouluttautuminen ja omien tietojen päivitys tärkeitä, koulutusta on.”

”Enemmänkin koulutusta saanut työn ohessa.”

7.3.2 Käytännön kokemuksen antamat valmiudet

Suurin osa koki käytännön kokemuksen ja työn antaneen eniten tietoa ja valmiuksia sekä olleen paras ”koulutus” sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen. Kokemuksen kautta on tullut vastaan monenlaisia tapauksia ja erilaisia lapsia ja näin varmuus erilaisissa tilanteissa on lisääntynyt.

”Kokemuksen myötä tieto karttuu parhaiten.”

”Pitkä työkokemus ja monet kokemukset erilaisista tapauksista.”

”--- oman kokemuksen kautta tietysti saa tilanteisiin varmuutta.”

Käytännönkokemus on myös opettanut käyttämään lapsen tukemisessa hyödyksi erilaisia materiaaleja, esimerkiksi kirjoja.

”Vuosien myötä oppii käyttämään vanhojakin materiaaleja tällaisissa vaikeuksissa.”

Myös työkavereilta oppii paljon, sillä heillä voi olla esimerkiksi enemmän kokemusta tai koulutusta sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista.

”Myös työkavereilta oppii paljon!”

Oma elämäkokemus ja työkokemus ovat helpottaneet myös vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä niissä tilanteissa, kun lapsella epäillään tai todetaan sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia.

”Vanhempien kanssa tehtävä yht.työ vaikeaa ilman työ- ja elämäkokemusta.”

Koulutuksenkaan merkitystä ei kuitenkaan unohdettu, sillä paras osaaminen sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevien lasten auttamiseen koettiin muutamissa vastauksissa saavutettavan yhdessä koulutuksen ja kokemuksen myötä. Molemmat ovat vaikuttaneet siihen, että on saanut herkkyyttä tunnistaa ongelmat ja myös varmuutta vaikeuksien kohtaamiseen. Kun ongelmat tunnistetaan herkemmin ja niihin puututaan saman tien, saa lapsi oikeanlaista apua mahdollisimman nopeasti, jolloin on paremmat mahdollisuudet saada hyviä tuloksia aikaan.

”Vuosien ja kokemuksen, koulutuksen myötä valmiudet paranevat.”

”Koulutuksen & kokemuksen myötä tunnistaa herkemmin sekä aikaisemmassa vaiheessa tämän tyyppiset pulmat, jolloin myös yhteistyö auttavien tahojen kanssa päästään aloittamaan hyvissä ajoin → paremmat mahdollisuudet saada tuloksia aikaan.”

Eräs vastaajista mainitsi kuitenkin sen, että usein saattaa kaikesta huolimatta tuntua siltä, ettei ole mitään erityisvalmiutta tai -osaamista, jota pystyisi hyödyntämään näiden lasten kanssa.

”Usein tuntuu, ettei mitään...”

7.3.3 Omat henkilökohtaiset valmiudet

Vastauksista nousi myös omiin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai taitoihin liittyviä asioita, joista oli apua lasten kanssa, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Esimerkiksi oma musikaalinen osaaminen nostettiin esiin, koska sen koettiin olevan tärkeä apu tunneilmaisussa.

”Musiikki on vahvuuteni ja käytän sitä paljon.”

”Musiikki on korvaamaton apu tunneilmaisussa → laulut ym.”

Myös liikunnan hyväksikäyttäminen nousi vastauksista esiin. Liikunnan avulla lasta on helppo lähestyä positiivisesti ja lapsi saa samalla myös purettua ylimääräistä energiaa.

”Liikunnan tärkeys → jumppatuokioilla ym. koskettaminen, toisen lähestyminen positiivisesti, energian purku.”

Erilaiset persoonallisuudenpiirteet ja ominaisuudet ovat myös olleet apuna lasten kanssa, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Esimerkiksi rauhallisuus, johdonmukaisuus, joustavuus ja aitous auttavat näiden lasten kanssa työskenneltäessä. Myös tilannetajun ymmärtäminen, empaattisuus ja kyky aitoon läheisyyteen ovat tärkeitä ominaisuuksia.

”Erilaisista luonteenpiirteistä on myös apua, esim. rauhallisuus, johdonmukaisuus ja tilannetajun ymmärtäminen sekä joustavuus ja aitous. Ja tietysti empatia.”

”Oma persoona, puhetaito, syli + halaus”

Lisäksi oma aktiivisuus, esimerkiksi tiedon hankkimisessa ja uuden oppimisessa, on tuonut oman hyötynsä päivittäiseen työhön sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevien lasten parissa.

”--- oma aktiivisuus tiedon etsinnässä.”

”Kokoajan täytyy pitää myös omaa aktiivisuuttaan ja omaehtoista opiskelua yllä.”

7.3.4 Omat kehittymistarpeet

Pari vastaajaa ei kokenut tarvitsevänsä lisää erityisvalmiuksia, -osaamista, tietoa tai koulutusta lasten sosiaalis-emotionaalisiin vaikeuksiin liittyen.

”Tällä hetkellä en mitään.”

Kaikissa muissa vastauksissa kuitenkin toivottiin uutta tutkimustietoa tai erilaisia koulutuksia aiheeseen liittyen. Koulutus koettiin tervetulleena ja kiinnostavana, sekä sen koettiin antavan aina jotain lisää jokapäiväiseen työskentelyyn. Yksi vastaajista toivoi jopa jatkuvaa täydennyskoulutusta uusista menetelmistä ja metodeista.

”Kaikenlainen koulutus on tervetullutta.”

”Aiheeseen liittyvät koulutukset antavat aina lisää jokapäiväiseen työhön.”

”Jatkuvaa täydennyskoulutusta uusista menetelmistä ja metodeista.”

Ylipäättään kaikki lisätieto sosiaalis-emotionaalista vaikeuksista kiinnosti: niin käytännön ohjeet, työtavat ja menetelmät, kuin myös erilaisiin tapauksiin tutustuminen. Erityisesti tietoa kaivattiin niihin tilanteisiin, kun aihe on ajankohtainen omassa ryhmässä.

”Erilaisiin tapauksiin tutustuminen ja työtapojen, menetelmien kuuleminen hyvä juttu, niistä oppii itsekin aina jotain uutta.”

”Käytännön ohjeita mitä ja miten pitäisi toimia ja tehdä.”

”Miten diagnosoidaan; kaikkea sos.-emot. vaikeuksiin liittyvää. Mistä tietää kenellä lapsella on tämä pulma?? Tai on lievä sellainen ja mitä silloin tehdään.”

”Aina ajankohtaisissa tilanteissa toivoisi lisää tietoa, siis jos ryhmässä on lapsi, joka tarvitsee erityistukea.”

Parissa vastauksessa nousi esiin myös toive siitä, että olisi mahdollista saada enemmän konsultointia arjen tilanteisiin sekä kontakteja auttaviin tahoihin olisi enemmän.

”Konsultointia arjen tilanteisiin ---”

”Kontakteja lasten- ja nuortentukiyksikköön ja hoitaviin tahoihin.”

8 POHDINTA

8.1 Opinnäytetyön tulosten tarkastelua

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia, miten sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ilmenevät 3–5-vuotialla lapsilla Mikkelin kaupungin päiväkodeissa, ja kuinka päivähoito voi tukea ja auttaa lapsia, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Tavoitteena oli myös selvittää, millaiseksi lastentarhanopettajat kokevat valmiutensa tukea ja auttaa näitä lapsia, ja onko heillä mielestään kehittymistarpeita. Opinnäytetyön tulokset olivat teorian tietoon ja aikaisempiin tutkimuksiin peilattuna hyvin samansuuntaisia.

Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ilmeneminen

Ruohon ym. (2001, 258–260) mukaan sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien arviointi on haastavaa, koska Suomessa ei ole käytettävissä mitään yleisesti hyväksyttyä tai

tieteellisesti hyväksi osoittautunutta seulonta- tai arviointimenetelmää. Eri tutkimuksissa sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien määrä vaihtelikin suuresti. Myös tämän opinnäytetyön tuloksissa ilmeni, että yleisyyttä voi olla vaikea arvioida, koska tulos riippuu siitä, millaista mittaria käytetään. Haastavaksi aiheen tekee sekin, että 3–5-vuotias lapsi kasvaa ja kehittyy koko ajan, eikä tarkasti voida sanoa, mikä kuuluu normaaliin kehitykseen ja mistä on huolestuttava. Ero niin sanotun normaalin ja sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevan lapsen välillä voi olla veteen piirretty viiva, sillä esimerkiksi levottomuutta ja arkuutta on monella lapsella, eikä se välttämättä ole suoraan merkki jostain vakavammasta.

Lähes kaikkien vastaajien mielestä sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ovat kuitenkin lisääntyneet ainakin jonkin verran ja joidenkin mielestä jopa todella paljon. Pari vastaajaa kuitenkin toi esiin sen, että sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet eivät välttämättä ole lisääntyneet, mutta ne ehkä tunnistetaan aikaisempaa paremmin ja ne ovat myös voimistuneet oireilultaan. Mielestämme on siis ehkä syytä pohtia myös sitä mahdollisuutta, että sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien aikaisempaa parempi tunnistaminen ja oireiden voimistuminen voi vaikuttaa osaltaan siihen, että suurin osa vastaajista koki vaikeuksien lisääntyneen. Aiempi tutkimustieto kuitenkin vahvistaisi näkemystä siitä, että vaikeudet ovat todella määrällisesti lisääntyneet. Esimerkiksi Ahvenaisen ym. (2002, 36, 39) mukaan sosiaalis-emotionaalisisista vaikeuksista kärsivien määrä on kasvanut lähes johdonmukaisesti useiden vuosikymmenien ajan eri indekseillä mitattuna ja määrä vaikuttaa kasvavan myös lähitulevaisuudessa. Lisäksi ongelmat ovat aikaistuneet ja vaikeutuneet. Myös Huhtasen (2004, 207) mukaan erityistä tukea ja hoitoa tarvitsevien lasten osuus on lisääntynyt.

Tässä opinnäytetyössä ilmeni, että yleisimpiä päiväkodeissa esiintyneitä sosiaalis-emotionaalisen kehityksen vaikeuksia oli aggressiivisuus, levottomuus ja keskittymiskyvyttömyys sekä puutteet empatiassa ja muiden huomioon ottamisessa. Myös rajoitusten ja sääntöjen noudattamisen vaikeus sekä syrjään vetäytyminen ja eristäytyneisyys nousivat usein esiin. Huono pettymysten sietokyky, pelokkuus ja arkuus, masentuneisuus sekä itkuisuus ja sulkeutuneisuus mainittiin pariin kertaan. Nämä sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet voivat ilmetä päiväkodin arjessa mitä moninaisimmilla tavoilla. Lapsella voi olla muun muassa raivokohtauksia, aggressiivisuutta muita kohtaan, levottomuutta, vetäytymistä tai eristäytymistä, huono pettymysten sietokyky, vaikeuksia osallistua ryhmän toimintaan ja olemattomat leikki-aidot. Lapsi voi reagoi-

da herkästi kaikkeen itkemällä, tiuskia ja puhua rumasti. Lapsella voi olla täysin ole-maton itseohjautuvuus ja -kontrolli ja myös kunnioitus aikuisia kohtaan voi puuttua täysin. Joskus lapsen vaikeudet voivat ilmetä jopa niin voimakkaasti arjessa, että hä-nen käyttäytyminen vaikuttaa koko ryhmän toimintaan kaikissa asioissa ja tilanteissa.

Myös Pihlajan (1997, 179) mukaan, sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet voivat olla hyvin moni-ilmeisiä. Lapsella voi olla vaikeuksia alkaen arkuudesta, ujoudesta ja ve-täytymisestä, jatkuen aina keskittymiskyvyttömyyteen, ylivilkkauteen ja jopa hillittö-myyteen, häiritsevyyteen ja hyökkäävyyteen asti. Pihlajan (2005, 105, 108–109) tut-kimuksessa tulokset olivat samansuuntaisia tämän opinnäytetyön kanssa. Lapsilla il-meni erityisesti vaikeuksia aikuisten sekä toisten lasten välisessä kanssakäymisessä. Myös tunteisiin liittyvät vaikeudet olivat keskeisellä sijalla. Lapsilla oli muun muassa aggressiivisuutta, pelkoja, ahdistusta ja kapeutunutta tunneilmaisua. Sosiaalis-emotionaaliset ongelmat näkyivät arkipäivän tilanteissa jatkuvana rajojen koettelemi-sena, sylkemisenä, potkimisena, vetäytymisenä, valehteluna, huutamisenä ja kateute-na. Lapsilla ei toiminut tunneilmaisun kontrolli tai ilmaisut olivat selkeästi poikkeavia. Omien tunteiden ilmaiseminen kielellisesti oli lapsille hankalaa, ja esille nousi myös lasten kapeutunut empatiakyky sekä vaikeudet solmia ja ylläpitää rakentavia vertais-suhteita.

Tämän opinnäytetyön valossa sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet näkyvät niin arkipäi-vän leikkitalanteissa, aamupiireissä, toimintatuokioiden aikana kuin myös lepo- ja ruokailutilanteissa. Myös siirtymätilanteet, arjen rutiineissa tapahtuvat muutokset, uudet sosiaaliset tilanteet tai tilanteet, joissa kaikki lapset ovat paikalla yhdellä kertaa voivat korostaa vaikeuksia. Heinämäen (2000, 61) mukaan ongelmat näkyvätkin usein juuri joko itse arkipäivän toiminnoissa tai siirryttäessä tilanteesta toiseen. Myös Koi-vusen (2009, 58) mukaan siirtymätilanteet aiheuttavat päiväkodissa usein levottomuutta.

Keltikangas-Järvisen (1994, 126) mukaan päiväkotiryhmä on yleensä sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevan lapsen ensimmäisiä tilanteita opetella sosiaali-sia taitoja. On kuitenkin muistettava, että ryhmä muodostuu joukosta lapsia, jotka kaikki ovat opettelemassa sosiaalisia taitoja, eikä muita lapsia voi asettaa kohtuutto-man suuren häirinnän kohteeksi. Sillä, kuinka paljon huomiota yksi lapsi voi vaatia osakseen, on oltava rajat, sillä myös ryhmän muut lapset tarvitsevat huomiota. Esi-

merkiksi arkojen lasten sosiaalinen kehitys saattaa vaarantua häiritsevän lapsen aiheuttaman jatkuvan pelon kautta. Myös opinnäytetyömme tuloksista nousi esiin se, että vetäytyvät, ujut, arat tai pelokkaat lapset jäävät helposti huomioimatta, etenkin jos ryhmässä on voimakkaasti ulospäin reagoivia lapsia, jotka vetävät huomion puoleensa. Aikuisen onkin tärkeää aika ajoin muistuttaa itseään siitä, että kaikki lapset, niin näkyvämmät kuin näkymättömämmätkin, tulevat tasapuolisesti huomioiduksi ja nähdyksi.

Ruohon ym. (2001, 250) mukaan sosiaalis-emotionaaliset ongelmat voidaan jakaa myös sisäänpäin kääntyneeseen eli emotionaaliseen tai ulospäin suuntautuneeseen eli sosiaaliseen ongelmakäyttäytymiseen. Luokittelu kahteen ryhmään on perusteltua, mutta todellisuudessa lapsilla esiintyy usein yhtä aikaa molemmat ilmenemismuodot. Tämän opinnäytetyön tuloksissa painottui juuri nämä ulospäin suuntautuneet ongelmat, mutta tämä johtunee siitä, että sisäänpäin kääntyneitä ongelmia on vaikeampi havaita lapsesta. Mielestämme voi kuitenkin olettaa, että lapsen ulospäin suuntautuneiden ongelmien taustalla on lähes aina myös emotionaalisia, sisäänpäin suuntautuneita ongelmia.

Opinnäytetyömme vastauksista ilmeni myös, että sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet eroavat poikien ja tyttöjen välillä. Pojilla vaikeudet ovat fyysisempiä ja näkyvämpiä kuin tytöillä, ja oireilu näkyy useammin aggressiivisuutena ja levottomuutena, kun taas tytöillä esiintyy enemmän syrjäänvetäytyneisyyttä, arkuutta, pelokkuutta ja puhumattomuutta. Pari vastaajaa ei nähnyt sukupuolten välillä eroja. Kuorelahden (1998, 127) mukaan ulospäin suuntautunutta häiriökäyttäytymistä esiintyy kolme kertaa useammin pojilla kuin tytöillä. Myös Pulkkinen (2002, 65) mukaan jo ennen kouluikää on havaittavissa sellainen sukupuolten välinen ero, että pojat osoittavat aggressiivisuutta tyttöjä voimakkaammin niin fyysisesti kuin kielellisestikin.

Suurin osa vastanneista lastentarhanopettajista totesi sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien olevan yleisempiä pojilla. Tuloksissa tuli esille kuitenkin myös se, että poikien näkyvämpi oireilu voi omalta osaltaan aiheuttaa käsityksen siitä, että pojilla olisi vaikeuksia enemmän. Emme kuitenkaan löytäneet teoriatietoa, joka olisi tukenut näkemystä siitä, että sukupuolella on vaikutusta sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien yleisyyteen, joten näin pienen otannan perusteella asiasta ei voida tehdä tätä opinnäytetyötä laajempia yleistyksiä.

Päiväkodin tuen ja avun välineet

Opinnäytetyössämme tuli ilmi, että päiväkodeissa toimitaan yleensä lähes samalla tavoin, kun huoli lapsesta herää. Osassa päiväkodeista lapsen tilannetta pohditaan aluksi vain päivähoidon tiimin kesken, mutta kaikilla varsinainen ensimmäinen askel on tavallisesti asian puheeksiotto vanhempien kanssa. Jos vanhemmat antavat luvan, konsultoidaan päiväkodilta kiertävää erityislastentarhanopettajaa (kelto), joka voi tulla arkeen havainnoimaan lasta, ja tarvittaessa järjestetään myös kasvatuksen asiantuntijoiden sekä vanhempien yhteinen palaveri lapsen asioista. Joissain tapauksissa keltoon on voitu ottaa yhteyttä jo ennen keskustelua vanhempien kanssa. Tapauksissa, joissa kasvattaja havaitsee vaikeutta lapsen kehityksessä, tulee myös Koivusen (2009, 98–99) mukaan asia ottaa ensimmäisenä puheeksi vanhempien kanssa. Huoltajan luvalla kasvattaja voi pyytää kiertävää erityislastentarhanopettajaa havainnoimaan lasta tai konsultoida jotakin muuta asiantuntijaa. Jos konsultointiin ei ole vanhemman lupaa, tulee sen tapahtua niin, että lapsen henkilötiedot eivät tule ilmi.

Koivulan (2004, 82) mukaan päivähoitolakikin jo edellyttää päiväkodin henkilöstön tukevan kotikasvatusta ja toteuttavan kasvatustyötä yhdessä vanhempien kanssa. Myös opinnäytetyön vastauksista nousi esiin, että vaikeuksien ilmetessä niitä kartoitetaan ja toimintatapoja lapsen parhaaksi mietitään lähes aina yhdessä vanhempien kanssa. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli tämän opinnäytetyön tuloksien perusteella yleensä toimivaa, jos kasvatushenkilöstön ja vanhempien näkemys tilanteesta oli samanlainen ja huoli lapsesta oli yhteinen. Tapauksissa, joissa näin ei ole, voi viedä kauankin ennen kuin vanhemmat myöntävät ongelman ja asioita saadaan eteenpäin. Myös Koivunen (2009, 161, 165, 168) toteaa, että kasvattajan ottaessa huolen vanhempien kanssa puheeksi, saattavat nämä reagoida kuulemaansa hyvin eri tavoin. Osa voi suuttua ja jopa kieltäytyä yhteistyöstä kokonaan. Osa taas voi olla kiitollisia ja helpottuneita, että asia otettiin esille. Saattaa olla, että vanhemmat pitävät lapsensa käyttäytymistä normaalina, eivätkä siksi ole siitä lainkaan huolissaan.

Tämän opinnäytetyön tuloksien mukaan päiväkodeissa on käytössään joitakin erilaisia välineitä ja käytäntöjä arkea helpottamaan. Keskeisimpinä nousivat pienryhmätoiminta, kuvitettu, strukturoitu arki sekä siirtymätilanteiden porrastukset. Myös Koivunen (2009, 59, 62, 64) toteaa, että siirtymätilanteiden vaiheittaisuus ja huolellinen strukturointi helpottavat arkea lasten kanssa, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia.

Päiväkodissa struktuurilla viitataan yleensä säännölliseen päiväjärjestykseen ja samaan aikaan toistuviin tapahtumiin, jotka lisäävät lapsen turvallisuutta ja vähentävät levottomuutta. Lisäksi kuvia voidaan käyttää lasten kanssa struktuurin hahmottamisen apuna. Tuloksissa mainittiin myös se, että kiertäviltä erityislastentarhanopettajilta saatava konsultaatio, apu ja tuki koettiin kasvatusta tukevana. Heinämäenkin (2004, 63) mukaan erityislastentarhanopettajan osallistuminen lapsen kasvun tukemiseen on tärkeää ja merkittävää. Vain kahdessa vastauksessa mainittiin lapselle vanhempien kanssa yhteistyössä laadittava kuntoutussuunnitelma. Se on huolestuttavaa, sillä Pihlajan ja Junttilan (2001, 18) tutkimuksessa on ilmennyt, että sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitsevat lapset olivat kuntoutuksellisesti heikoilla, jos lapselle ei ollut tehty tätä suunnitelmaa.

Koivunen (2009, 96–97) painottaa, että yksilön vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet on otettava huomioon lapsen tukemisessa. Koivulan (2004, 82) mukaan päiväkotikasvatuksen toteuttamisen on lähdettävä lapsen yksilöllisten kehitystarpeiden huomioon ottamisesta, ja myös Sinkkonen ja Pihlaja (1999, 54) toteavat, että lasten kanssa työskennellään yhä enemmän yksilöllisyyttä tukien ja kunnioittaen. Tämä ilmeni myös opinnäytetyön tuloksista, sillä lapsien yksilöllinen huomioiminen ja vahvuuksien, voimavarojen sekä kiinnostuksen kohteiden huomioonottaminen nähtiin merkityksellisenä tuettaessa lasta, jolla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia.

Julkishallinnon muutoksen ja taloudellisen laman jälkeen lapsiryhmien lakisääteiset suhdeluvut ylittyvät helposti ja lapsiryhmien pysyvyys ja ryhmien koostumus voivat vaihdella (Pihlaja & Junttila 2001, 9, 11). Pihlajan (1997, 192) mukaan tavallisen lapsiryhmän koko päiväkodissa on yli 20 lasta, mikä on toiminnallisesti liian suuri kokonaisuus sekä aikuisille että lapsille. Liian suuressa ryhmässä lapsen on vaikeaa ilmaista itseään ja tulla huomioiduksi. Myös opinnäytetyömme vastauksissa koettiin, että henkilökuntaa päiväkodeissa on isoihin lapsiryhmiin nähden vähän. Kaiken lisäksi avustajien saaminen ryhmien arkea helpottamaan koettiin hankalaksi tai lähes mahdottomaksi.

Tuloksissa ilmeni, että lapselle ja perheelle on yleensä saatavissa riittävästi palveluita ja tukea päivähoidon ulkopuolelta, mutta perheen on oltava itse aktiivinen osapuoli. Useat vastaajat kuitenkin kokivat, että palveluita päivähoidon ulkopuolelta ei ole tarpeeksi saatavilla, eikä varsinkaan niin paljon ja niin ajoissa kuin olisi tarve. Toisinaan

tukea on saatavilla vasta silloin, kun lapsen vaikeudet ilmenevät hyvin voimakkaasti ja ovat haastavampia korjata. Myös Viitala (2007, 51) korostaa, että lapsi- ja perhepalvelut ovat pitkälti muotoutuneet sellaisiksi, että täytyy olla asiakas, jotta saa palveluja. Avun saaminen on vaikeaa, jos hätä ei ole vielä suuri. Monille vanhemmille on korkea kynnyks lähteä hakemaan apua, eikä heillä edes ole riittävästi tietoa perheille tarjottavista palveluista tai siitä, miten niitä saa.

Hujala-Huttusen ja Nivalan (1996) mukaan päiväkodin henkilöstön tulee tarvittaessa toimia yhteistyössä muiden lasten ja perheiden hyvinvoinnista vastaavien tahojen kanssa. (Koivula 2004, 83.) Heidän tulee myös ohjata perhettä muiden tarvittavien palveluiden ja tuen piiriin tai ainakin tiedottaa niiden palveluista. (Koivula 2004, 80.) Myös tuloksissa tuli esille, että tarvittaessa ja parhaiten perheitä auttaakseen, pyritään hyödyntämään päiväkodeissa tarjolla olevaa asiantuntija-apua sekä moniammatillista yhteistyötä.

Opinnäytetyömme tuloksista ilmeni myös lastentarhanopettajien toive siitä, että olisi mahdollista saada enemmän konsultointia arjen tilanteisiin sekä kontakteja auttaviin tahoihin. Välimäki ja Lindberg (2007, 37) painottavat, että päiväkotien yhteistyökanteiden muiden lapsiperheille keskeisten palveluiden kanssa on toimittava saumattomasti. Myös Pihlajan (2005, 170) mukaan palveluiden kehittämisessä yhteistyö on yksi tärkeimmistä osa-alueista. Päivähoito ei selviä yksin haasteellisten lasten ja perheiden tilanteiden kanssa, koska ongelmat ovat usein monimuotoisia.

Lastentarhanopettajien valmiudet tukea ja auttaa lapsia, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia

Hapon (2006) tutkimuksen mukaan selkeästi suurimpana vaikuttajana substanssialan tietämyksen kehittymiseen pidetään koulutusta, johon kuuluu myös valmistumisen jälkeen hankittu täydennyskoulutus (Happo 2008, 110). Tässä opinnäytteessä usean vastaajan mielestä koulutus on antanut tietyt perusvalmiudet sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen. Kuitenkin myös lähes yhtä monta vastaajaa koki, että koulutus ei ole juurikaan antanut valmiuksia tai se on vain pintaraapaisu aiheeseen. Yksi vastaajista luonnehti valmiuksia jopa surkeiksi, ja samoin vain yksi vastaajista koki saaneensa koulutuksestaan riittävän hyvät valmiudet. Lähes kaikki kokikin lisäkouluttautumisen ja omien tietojen päivittämisen erittäin tärkeäksi.

Osa koki saaneensa työn ohessa käydyistä lisäkoulutuksista jopa paremmat valmiudet kuin itse pohjakoulutuksesta. Myös oman aktiivisuuden tiedon etsimisessä on koettu tuoneen oman hyötynsä päivittäiseen työhön. Vilén, Leppämäki ja Ekströmkin (2008, 105) painottavat, että ammatillisuuteen kuuluu uuden tiedon etsiminen mediasta, ympäristöstä ja tieteellisistä julkaisuista sekä lisäkoulutuksien ja kurssien käyminen. Tieto muuttuu kaikilla aloilla, joten ammatillisesti tulee myös olla valmis omaksumaan uutta tietoa.

Eteläpellon (1997, 91) mukaan koulutusta pidetään yleisenä asiantuntijuuden osoittimena, mutta sen lisäksi asiantuntijuuden kehittymisen välttämättömänä edellytyksenä pidetään myös todellisissa toimintaympäristöissä hankittua työkokemusta. Myös Vilénin ym. (2008, 77) mukaan oman alan asiantuntijuus kasvaa niin koulutuksen kuin kokemuksenkin mukana. Tässä opinnäytetyössä suurin osa vastaajista koki käytännön kokemuksen antaneen eniten tietoa ja valmiuksia sekä olleen paras ”koulutus” sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen. Kokemuksen myötä vastaan on tullut monenlaisia tapauksia ja erilaisia lapsia, mikä on tuonut lisää varmuutta näihin erilaisiin tilanteisiin. Kuitenkaan koulutuksen merkitystä ei kokonaan unohdettu, sillä paras osaaminen lasten kanssa, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, koettiin saavutettavan yhdessä koulutuksen ja kokemuksen myötä.

Opinnäytetyön tuloksista nousi lisäksi vastaajien omiin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai taitoihin liittyviä asioita, joista oli apua lasten sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien kanssa työskennellessä. Myös Mäkisen, Raatikaisen, Rahikan ja Saarnion (2009, 19) mukaan työntekijän henkilökohtaiset ominaisuudet ovat tärkeässä asemassa, sillä sosiaalialalla tehdään töitä omalla persoonalla. Lisäksi esimerkiksi erilaisia harrastusten kautta saatuja taitoja voi hyödyntää. Koivunenkin (2009, 129–130) mainitsee, että lasten kanssa työskennellessä ammatillisen pätevyyden lisäksi kasvattajan persoona on tärkeä tekijä. Myös sensitiivisyys eli herkkyyys havaita lasten yksilölliset ja erityiset tarpeet ja ammatillinen toimintakyky niiden tyydyttämiseksi on tärkeää.

Lähes kaikki vastaajat toivoivat uutta tutkimustietoa, erilaisia koulutuksia sekä käytännön tietoa sosiaalis-emotionaalisiin vaikeuksiin liittyen. Varhaisen puuttumisen kannalta on suuri merkitys sillä, millaista tietoa ja taitoa päiväkodin henkilöstöllä on arvioida lapsen kehitystä. Huhtasen (2004, 189, 199) mukaan varhaisilla interventio-

ohjelmilla voidaan vaikuttaa tehokkaasti pienten lasten käyttäytymisongelmiin ja sosiaalis-emotionaalisiin häiriöihin ja ne myös ovat tehokkaampia kuin vasta kouluiässä aloitetut interventiot. Mitä varhaisemmassa vaiheessa lapsen sosiaalis-emotionaalisiin vaikeuksiin osataan puuttua, sitä pienemmäksi muodostuvat myös kustannukset. Siksi mielestämme olisikin syytä miettiä, tarjotaanko päiväkodin henkilöstölle riittävästi lisäkoulutusta sosiaalis-emotionaalisiin vaikeuksiin liittyen.

8.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta on yleensä kuvattu kahdella termillä: reliabiliteetilla ja validiteetilla. Nämä käsitteet kuuluvat kuitenkin ennemminkin kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen termistöön, sillä niiden käyttö laadullisen tutkimuksen yhteydessä voi tuottaa ongelmia. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä on luontevampaa puhua väljemmin analyysin arvioitavuudesta, eli siitä onko lukijan mahdollista seurata tutkijan päättelyä, ja toistettavuudesta, joka edellyttää, että käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt ovat yksiselitteisiä ja niitä noudatetaan johdonmukaisesti. (Uusitalo 2001, 82.) Tutkimuksen eri vaiheiden tarkka raportointi lisää lukijan mahdollisuuksia arvioida luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Tämän opinnäytetyön tekemiseen liittyvistä vaiheista on pyritty kertomaan mahdollisimman tarkasti, jolloin lukijat voivat saada selkeän käsityksen sen etenemisen eri vaiheista.

Tutkimustuloksissa on aina otettava huomioon se, että niihin on saattanut vaikuttaa vastaajien omat elämäkokemukset ja taustat, kuten koulutustausta sekä työssäolovuodet. Tutkimuksista saadut tulokset eivät myöskään lähes koskaan ole yksiselitteisiä ja tutkijalla onkin velvollisuus tulkita tuloksia. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 71.) Tutkimuksessa on pyritty kuitenkin siihen, että tulkinnat eivät käy ilmi tuloksissa, vaan niille on annettu tilaa tutkimustulosten arviointi-osiossa. Tutkimuksen tulosten raportoinnissa on käytetty luotettavuutta lisääviä sitaatteja, sillä niistä lukija näkee, mitä vastaaja on sanonut, ja lukija voi muodostaa oman mielipiteensä siitä, onko se tulkittu oikein (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Analyysi on myös tehty selkeästi teemoittain, mikä selkeyttää lukijalle tutkimuksen sisältöä.

Pohdimme myös sitä, kumpi olisi toiminut paremmin tutkimuksessamme aineistonkeruumenetelmänä, haastattelu vai kysely. Luovuimme kuitenkin haastattelusta, koska se vie yleensä paljon aikaa suunnitteluineen ja toteutuksineen. Lisäksi haastattelun

luotettavuutta voi heikentää myös se, että haastateltava antaa vain sosiaalisesti suotavia vastauksia eli sellaisia, joita olettaa tutkijan haluavan tai jotka antavat mahdollisimman hyvän kuvan haastateltavasta itsestään ja hänen tiedoistaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 206.) Aineiston analyysivaiheessa heräsi kuitenkin kysymys, olisiko henkilökohtainen haastattelu antanut rikkaampaa ja näin myös luotettavampaa aineistoa kuin kyselylomake. Osa kysymyksistä olisi voinut tarvita tarkentavia kysymyksiä, joilla vastauksista olisi saatu syvällisempiä. Lisäksi vastaaja voi pyrkiä vastaamaan kyselylomakkeeseen mahdollisimman nopeasti, jolloin vastaukset saattavat jäädä pinnallisiksi. Neljässä vastauksessa mainittiinkin, että työajan puitteissa aikaa pitkiin kyselyihin vastaamiseen ei tahdo löytyä riittävästi.

Kyselyn avulla ei ole Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan myöskään mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja väärinymmärryksiäkin on vaikea kontrolloida. Ei siis voida olla varmoja siitä, onko kyselylomakkeemme ollut niin selkeä, että jokainen vastaaja on ymmärtänyt kysymykset samalla tavalla. Avoimissa kysymyksissä on aina se vaara, että vastaaja tai tutkija ymmärtää toisensa väärin. Kyselylomakkeiden kysymykset on kuitenkin pyritty muotoilemaan sellaisiksi, jotka eivät johdata kyselyyn vastaajia vastaamaan kysymyksiin odotetulla tavalla. Ei voida kuitenkaan varmuudella sanoa, ovatko vastaajat tulkinneet kysymykset jotenkin johdatteleviksi. Vaikeuksia oli myös saada selvää parin vastaajan käsialasta, jolloin myös mahdollisuudet väärinymmärryksiin kasvaa.

Tutkimustulosten yleistettävyyden kannalta opinnäytetyöhön osallistuneiden henkilöiden pieni määrä vähentää tutkimuksen luotettavuutta. 13 vastausta on liian vähän siihen, että tutkimustuloksia voitaisiin yleistää koskemaan suurempaa joukkoa. Toisaalta se ei ollut tämän opinnäytetyön tarkoituksenaan, sillä päämääränä oli tuoda näkyväksi arkipäivän kokemustietoa. Eskolan ja Suorannan (2000, 65) mukaan oikeastaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia, eikä niiden pohjalta ole tarkoitus tehdä samalla tavalla empiirisesti yleistäviä päätelmiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa.

Myös lähteiden suhteen on oltava kriittinen ja on kiinnitettävä erityisesti huomiota lähteen aitouteen, riippumattomuuteen sekä alkuperäisyyteen ja ajankohtaisuuteen. Lähteissä tulee suosia ensisijaisia lähteitä, jotka ovat luonteeltaan aidompia ja alkupe-
räisempiä. (Mäkinen 2006, 128.) Tässä opinnäytetyössä käytetyt lähteet ovat suurim-

maksi osaksi 2000-luvulla julkaistuja. Pääsääntöisesti on pyritty myös käyttämään ensisijaisia lähteitä, jotta lähdemateriaali olisi mahdollisimman luotettavaa.

Opinnäytetyön luotettavuutta voidaan lisätä triangulaatiolla, eli käyttämällä useampia menetelmiä tutkimuksessa. Voidaan myös puhua tutkijatriangulaatiosta, millä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen aineistonkeruuseen ja erityisesti tulosten analysointiin ja tulkintaan osallistuu useampia henkilöitä. (Hirsjärvi ym. 2009, 233.) Opinnäytetyön työstämisen aikana olemme yhdessä pohtineet havaintojamme ja käyneet keskenään keskusteluja erityisesti sellaisista tilanteista, joissa on huomattu olevan tulkinnan varaa.

Olemme joutuneet miettimään myös työmme eettisyyttä koko ajan työstäessämme opinnäytetyötämme. Mahdollisille tiedonantajille osoitetussa sähköpostiviestissä ja saatekirjeessä painotettiin vapaaehtoisuutta, henkilöllisyyden suojaamista ja luottamuksellisuutta. Opinnäytetyöhön osallistuneiden anonymiteetin olemme varmistaneet niin, että annoimme vastaajille mahdollisuuden vastata nimettömästi ja niin, että edes osallistuneet päiväkodit eivät tule missään työmme vaiheessa ilmi. Olemme jättäneet opinnäytetyössämme mainitsematta sellaisia seikkoja, jotka saattaisivat paljastaa vastaajien henkilöllisyyden tai sen, mikä päiväkoti on kyseessä. Tutkimusaineistoa on käytetty tutkimustarkoituksen mukaisesti ja vastauslomakkeet ja litteroidut materiaalit tuhotaan opinnäytetyön valmistuttua.

Tietotekniikasta on paljon hyötyä tutkimusaineiston käsittelyn kannalta, mutta on tärkeää, että tiedostot arkistoidaan ja tallennetaan niin, ettei kukaan sivullinen pääse niihin käsiksi. (Mäkinen 2006, 96.) Olemme tehneet opinnäytetyötämme ainoastaan kotikoneillamme, ja pitäneet huolen, että mitään materiaalia ei ole joutunut muiden käsiteltäväksi, jolloin aineiston luottamuksellinen käsittely on toteutunut. Opinnäytetyömme on kokonaisuudessaan pyritty toteuttamaan tutkimusetiikan sääntöjen mukaisesti.

8.3 Opinnäytetyöprosessin arviointi

Tutkimuksen epäonnistumisen riskiä voi pienentää etenemällä leveällä rintamalla, sillä vaihtoehtoisista poluista ja niihin liittyvistä tiedoista on helppo lähteä tiivistämään, kun taas vähästä ei, jolloin tuloksena voi olla umpikuja. (Kananen 2008, 47.)

Pyrimme tähän koko opinnäytetyön prosessin ajan, emmekä siksi lähteneet liian aikaisessa vaiheessa rajaamaan työtämme liikaa. Ehkäpä etenimme jopa liiankin leveällä rintamalla, sillä opinnäytetyömme tutkimuskysymykset käsittivät kolme laajaa osaluuetta. Siksi myös tutkimuslomakkeen kysymykset muodostuivat enemmän yleisluotoisiksi kuin syväluotsaaviksi. Tämä johti siihen, että myös vastaukset olivat osittain pintapuolisia ja tulkittavissa hyvin samansuuntaisiksi jo olemassa olevan teoria-tiedon kanssa. Tästä syystä opinnäytetyömme ei tuonut varsinaisesti uutta tietoa aiheeseen. Teemahaastattelu olisi menetelmänä antanut varmasti aiheesta enemmän ja syvällisempää tietoa, mutta tällöin aineisto olisi voinut kasvaa liian suuriin mittasuhteisiin. Näihin ongelmiin paras ratkaisu olisikin ehkä ollut aiheen riittävän tiukka ja selkeä rajaus jo opinnäytetyöprosessin alkuvaiheessa ja kunnollinen keskittyminen vain yhteen osa-alueeseen. Toisaalta opinnäytetyömme on tuonut kattavasti Mikkelin tilanteesta ainakin suuntaa antavaa tietoa, jonka pohjalta muiden on hyvä lähteä jatkamaan ja syventämään tietoa johonkin tiettyyn osa-alueeseen liittyen.

Kyselylomakkeen laadimme tutkimuskysymysten pohjalta. Jos aikaa olisi ollut enemmän, lomakkeen kysymyksiä olisi voinut miettiä tarkemmin ja se olisi ollut hyvä testata etukäteen, jotta olisimme voineet varmistua kysymysten selkeydestä ja yksiselitteisyydestä. Sen olisi voinut muotoilla huomattavasti paremmin tarkoitustaan vastaavaksi. Vallin (2007, 107) mukaan sivumääräisesti yli viisi sivua pitkät kyselyt menevät vastaajien mielestä jo hyvin pitkiksi. Kyselylomakkeestamme tuli vähän alle neljä sivuinen, mutta silti muutama vastaaja oli sitä mieltä, että se oli avokysymystensä vuoksi liian pitkä ja aikaa huolelliseen vastaamiseen ei työn puitteissa meinannut löytyä. Itsekin huomasimme aineistoa analysoidessa, että osa kyselylomakkeemme kysymyksistä olisi voinut olla monivalintoja, strukturoituja ”rasti ruutuun” kysymyksiä, joissa olisi ollut vain muutamia vastausvaihtoehtoa, jolloin olisimme saaneet selkeämmin verrattavia ja helpommin käsiteltäviä vastauksia. Tällöin myös kyselyyn vastaaminen olisi ollut vähemmän aikaa vievää. Näin lomake olisi palvellut vastaajien lisäksi myös meitä enemmän.

Tarkoituksena oli alun perin tutkia yhtenä osa-alueena lastentarhanopettajien koulutuksen antamia valmiuksia tukea ja auttaa lapsia, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Analysointivaiheessa aineistosta ilmeni kuitenkin uutta, ennakkoodotuksista poikkeavaa materiaalia. Koulutuksen antamat valmiudet eivät nousseetkaan pääteemaksi, vaan aineistosta nousi yhtä merkittävänä kokonaisuutena myös

käytännön kokemuksen ja omien henkilökohtaisten ominaisuuksien tuomat valmiudet sekä omat kehittymistarpeet. Näin ollen tutkimuskysymys päätettiin muuttaa koskemaan yleisellä tasolla lastentarhanopettajan valmiuksia, ja koulutuksen tuomat valmiudet olivat vain yksi osa tätä kokonaisuutta. Tämä kuvaa hyvin sitä, kuinka laadullisessa tutkimuksessa on oltava herkkänä aineiston suhteen ja kyettävä tarvittaessa joustavuuteen.

Havaintojemme mukaan aiemmin ei ole tehty kyselyjä lastentarhanopettajille siitä, millaiset valmiuksia heillä on omasta mielestään tukea lasta, jolla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Tutkimuksia, joissa on keskitytty yleisesti päiväkotihenkilöstön tai lastentarhanopettajien valmiuksiin päiväkotityössä, on sen sijaan tehty paljonkin. Vastaamme ei myöskään tullut opinnäytetöitä, joissa olisi tutkittu sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, mutta sen sijaan päiväkotimaailmaan liittyvässä teoriakirjallisuudessa aihetta oli käsitelty jonkin verran. Koska aiheesta ei juuri löytynyt aiempaa vastaavanlaista tutkimustietoa, tekee se jo mielestämme tästä opinnäytetyöstä hyödyllisen. Tämä opinnäytetyö auttaa ymmärtämään sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia ilmiönä paremmin kuin tutkimuksen alussa ja näkemään vaikeudet aikaisempaa monipuolisemmin ja selkeämmin. Se toimii myös hyvänä tietopakettina sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista ja työskentelystä lasten kanssa, joilla näitä vaikeuksia on. Toivomme opinnäytetyöstämme olevan hyötyä esimerkiksi Mikkelin päivähoidolle, koska kasvatushenkilöstö saa opinnäytetyöstämme kaipaamaansa tietoa aiheesta ja myös käytännön neuvoja. Sitä voitaisiin hyödyntää myös kasvatustieteen kandidaatin ja sosionomin (AMK) koulutuksen kehittämiseen ja lisäkoulutuksen tarpeen havaitsemiseen. Päivähoidon johtohenkilöt voivat tulostemme perusteella esimerkiksi tarjota sopivaa täydennyskoulutusta työntekijöilleen. Opinnäytetyö auttaa ehkä myös huomaamaan ja tiedostamaan mahdolliset puutteet päiväkodin ja auttavien tahojen yhteistyössä.

Pieni pettymys oli mukaan lähteneiden päiväkotien määrä, joka jäi ennakoitua alhaisemmaksi. Mikkelin alueen 21 päiväkodista vain kymmenen lupautui lähtemään mukaan, vaikka useat mainitsivatkin aiheemme olevan tärkeä ja ajankohtainen. Opinnäytetyön vastaajajoukko oli kuitenkin mielestämme tavoitteisiin nähden kooltaan riittävä ja uskomme saaneemme melko kattavan kuvan lasten sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien ilmenemisestä. Tutkimuskysymystemme osalta tavoitteet täyttyivät hyvin, sillä saimme vastauksia ja kokemustietoa asioista, joista halusimmekin. Olemme kokonai-

suutena tyytyväisiä työhömmä ja myös tuloksiimme, jotka kertovat paljon samaa kuin tämänhetkinen teorianäetokin.

Opinnäytetyön toteuttamiseen oman hankaluutensa toi se, että asumme eri paikkakunnilla. Toisaalta, jos työ olisi tehty yksin, olisi näkökulmakin ollut varmasti kapeampi. Prosessiin on sisältyntä niin suurta intoa, kuin myös turhautumista ja jopa epätoivoa. Esimerkiksi runsaasta teorianäetiedosta olennaisimpien asioiden löytäminen ja poimiminen osoittautui oletettua vaikeammaksi. Pääsääntöisesti opinnäytetyön tekeminen oli kuitenkin mielenkiintoista ja se on syventänyt ammattitaitoamme sekä varmasti opettanut paljon opinnäytetyön aiheesta, yleisesti tutkimuksen tekemisestä ja lähdemateriaalin etsimisestä aina valmiin raportin kirjoittamiseen saakka.

8.4 Jatkotutkimusideat

Opinnäytetyön työstämisen aikana nousi esiin monenlaisia asioita, joita olisi ollut mielenkiintoista tutkia lisää. Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mukaan maailman kaikkia asioita ei voi kuitenkaan tutkia yhden tutkimuksen puitteissa, minkä toteuttaminen tuntui välillä hyvinkin vaikealta. Jatkotutkimusideoiksi voisi nostaa esimerkiksi sen, että samantyyppistä tutkimusta voisi lähteä tekemään perhepäivähoidon näkökulmasta. Ylipäätään aihetta voisi tutkia laajempaa tutkimusjoukkoa käyttäen, jolloin olisi mahdollista myös tehdä yleistyksiä ja verrata tämän jälkeen luotettavammin esimerkiksi eroja perhepäivähoidon ja päiväkotien välillä.

Prosessin aikana huomasimme myös sen, että olisi ollut järkevämpää rajata lasten ikä vielä tiukemmin ja mielellään vielä esimerkiksi vain kuusivuotiaisiin. Tämä siksi, että 3–5-vuotiaat vasta harjoittelevat sosiaalis-emotionaalisia taitoja. Lisäksi 3–5-vuotiaat lapset ovat aiheen näkökulmasta ryhmänä hyvin heterogeeninen eli epäyhtenäinen; tilanne 3-vuotiaalla on todennäköisesti hyvin erilainen kuin 5-vuotiaalla. Esikouluikäisillä olisi ollut selkeämmin havaittavissa sellaiset sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ongelmat, jotka eivät ole enää varsinaisesti ikään kuuluvia. Olisikin mielenkiintoista tutkia juuri esikoulu-ikäisiä lapsia ja sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien yleisyyttä ja ilmenemistä heillä.

Alkuperäisenä tavoitteenamme oli myös selvittää millaiset ovat lastentarhanopettajan koulutuksen antamat mahdollisuudet tukea ja auttaa lapsia, joilla on sosiaalis-

emotionaalisia vaikeuksia ja mitä kehittymistarpeita koulutuksissa on. Tätä aihetta olisi syytä lähteä tutkimaan tarkemminkin, ja samalla olisi mielenkiintoista myös vertailla eri tutkinnon suorittaneiden, esimerkiksi kasvatustieteiden kandidaattien ja sionomien (AMK) vastausten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tällainen tutkimus olisi hyödynnettävissä molempien koulutusten kehittämisessä. Myös muiden jo käytöstä poistuneiden tutkintojen suorittaneiden ja vastaavan uudemman tutkinnon suorittaneiden vastauksia voisi vertailla keskenään ja tarkastella esimerkiksi sitä, ovatko valmiudet parantuneet vuosien saatossa, ja jos ovat, niin millä tavalla.

”Pieni lapsi on aina mahdollisuus ja lapselle kaikki on mahdollista – hänellä on koko elämä edessään.

Mahdollisuudet piilevät lapsessa potentiaalina. Niiden puhkeaminen kukkaan riippuu siitä, miten lasta osataan käsitellä, millaisia ympäristön virikkeitä käytetään ja miten lasta opetetaan löytämään oma minuutensa, oma ainutlaatuisuutensa.

Me aikuiset voimme vaikuttaa pienen lapsen kasvuun ja kehitykseen. Tehtävä on vaativa ja vastuullinen, mutta myös täynnä mahdollisuuksia. Lapsi kutsuu meitä kanssaan katsomaan ihmettä – kasvun ihmettä.”

(Kemppinen 2000, 127.)

LÄHTEET

Ahvenainen, Ossi, Ikonen, Oiva, & Koro, Jukka 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.

Alho-Kivi, Hanna 2004. Perhepäivähoidon mahdollisuudet erityisvarhaiskasvatuksessa. Teoksessa Keskinen, Soili & Virjonen, Heli (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi, 223–232.

Almqvist, Fredrik 2004. Yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Teoksessa Moilanen, Irma, Räsänen, Eila, Tamminen, Tuula, Almqvist, Fredrik, Piha, Jorma & Kumpulainen, Kirsti (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 77–85.

Askeleittain. Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Psykologien Kustannus Oy. WWW-dokumentti. <http://www.psykologienkustannus.fi/askeleittain/> Päivitetty 22.1.2010. Luettu 4.4.2011.

Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995. WWW-dokumentti. <http://www.finlex.fi>. Ei päivitystietoja. Luettu 9.11.2010.

Aula, Maria Kaisa 2006. Suomalaisen lapsipolitiikan tulevaisuuden haasteet. WWW-dokumentti. <http://www.lapsiasia.fi/nyt/puheenvuorot/puheet/puhe/view/1397019/>. Ei päivitystietoja. Luettu 23.3.2011.

Bardy, Marjatta 2001a. Huoli lapsuudesta ja vanhemmuudesta. Teoksessa Bardy, Marjatta, Salmi, Minna & Heino, Tarja (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus raportteja 263. Helsinki: Stakes, 13–19.

Bardy, Marjatta 2001b. ”Koko kylä” – yhteinen vastuu ja palvelut. Teoksessa Bardy, Marjatta, Salmi, Minna & Heino, Tarja (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus raportteja 263. Helsinki: Stakes, 61–82.

Bardy, Marjatta, Salmi, Minna & Heino, Tarja 2001. Uhkat ja mahdollisuudet. Teoksessa Bardy, Marjatta, Salmi, Minna & Heino, Tarja (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus raportteja 263. Helsinki: Stakes, 139–162.

Clarkeburn, Henriikka & Mustajoki, Arto 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.

Eteläpelto, Anneli 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.). Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 86–102.

Friis, Leila, Eirola, Raija & Mannonen, Marjatta 2004. Lasten ja nuorten mielenterveytyö. Helsinki: WSOY.

Happo, Iris 2008. Sosionomin (AMK) osaaminen ja osaamishaasteet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Viinamäki Leena (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 2/2008. PDF-dokumentti. http://www3.token.fi/kirjasto/tiedostot/Viinamaki_A_2_2008.pdf. Ei päivitystietoja. Luettu 22.3.2011, 99–114.

Happo, Iris 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Acta Universitatis Lapponiensis 98. Lapin yliopisto. Rovaniemi.

Heinämäki, Liisa 2005. Varhaista tukea lapselle - työvälineenä kehittämisvalikko. Helsinki: Stakes.

Heinämäki, Liisa 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus opas 58. Helsinki: Stakes.

Heinämäki, Liisa 2000. Varhaiserityiskasvatusta lapsen arjessa. Helsinki: Tammi.

Hellstén Erja & Pihlaja, Päivi 1999. Päiväkodin hoidolliset mahdollisuudet. Teoksessa Sinkkonen, Jari & Pihlaja, Päivi (toim.) Ulos umpikujasta. Miten autan tunnehäiriöistä lasta? Porvoo: WSOY, 56–72.

Helminen, Jari & Leppälä, Sari 2010. Lastentarhanopettajatarve selvitettävä. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston vastine Opettaja-lehteen syyskuussa 2010. PDF-dokumentti. http://www.sosiaaliportti.fi/File/4abab142-f7cf-4734-9610-e27b7f4f13e7/Vastine_09_2010.pdf. Ei päivitystietoja. Luettu 20.3.2011.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, Kristiina 2004. Varhainen puuttuminen – ennaltaehkäisevää ja korjaavaa toimintaa yhteiskunnan eri tasoilla. Teoksessa Keskinen, Soili & Virjonen, Heli (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi, 188–210.

Hujala, Eeva, Lujala, Elise, Heikka, Johanna & Korkeamäki, Riitta Liisa 2003. Varhaiskasvatuksen ydinosaaminen. Opetussuunnitelmien sisältöalueiden analyysi kasvatustieteen kandidaattien ja sosionomien koulutuksista. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.

Hujala, Eeva, Puroila, Anna-Maija, Parrila, Sanna & Nivala, Veijo 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.

- Hujala-Huttunen, Eeva & Nivala, Veijo 1996. Yhteistyö päivähoitossa: kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huolen vyöhykkeistö. Apuväline avoimen yhteistyön kehittämiseksi. Varhaisen puutumisen vastuuhenkilöverkosto. WWW-dokumentti.
<http://www.varpu.fi/index.phtml?s=878>. Ei päivitystietoja. Luettu 4.4.2011.
- Häkkinen, Pasi 1999. Lasta suojaavat yhteisöt. Teoksessa Sinkkonen, Jari & Pihlaja, Päivi (toim.) Ulos umpikujasta. Miten autan tunnehäiriöistä lasta? Porvoo: WSOY, 94–121.
- Isokorpi, Tia 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Junttila, Henna 2004. Johdanto. Teoksessa Keskinen, Soili & Virjonen, Heli (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi, 12–13.
- Kalliala, Marjatta 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kananen, Jorma 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karila, Kirsi. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa Helenius, Aili & Karila, Kirsti & Munter, Hilikka & Mäntynen, Pirkko & Siren-Tiusanen, Helena. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 271–289.
- Kaskela, Marja & Kekkonen, Marjatta 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta - Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus opas 63. Helsinki: Stakes.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 1994. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava.
- Kempainen, Pertti 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K. Oy.
- Keskinen, Soili & Virjonen, Heli 2004. Esipuhe. Teoksessa Keskinen, Soili & Virjonen, Heli (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi, 8–9.
- Koivula, Maija 2004. Vanhempien kokemuksia perhetyöstä päiväkodissa. Teoksessa Keskinen, Soili & Virjonen, Heli (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi, 73–104.
- Koivunen, Pirjo-Leena 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuorelahti, Matti 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa Ladonlahti, Tarja; Naukkarinen, Aimo & Vehmas, Simo. Poikkeava vai erityinen? Eri-tyispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 123–135.

Laine, Timo 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. WWW-dokumentti. <http://www.finlex.fi>. Ei päivitystietoja. Luettu 9.11.2010.

Lammi-Taskula, Johanna & Varsa, Hannele 2001. Vanhemmuuden aika, vanhemmuuden tukemisen käytännöt ja haasteet osana neuvoloiden ja päiväkotien työtä. Helsinki: Stakes.

Lastentarhanopettajaliitto 2005. Lastentarhanopettaja – varhaiskasvatuksen asiantuntija ja ammattilainen. PDF-dokumentti. <http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/ESITTEET/OSAAJAESITESUOMI.PDF>. Ei päivitystietoja. Luettu 25.3.2011.

Latvala, Eila & Vanhanen-Nuutinen, Liisa 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, Sirpa & Nikkonen, Merja (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21–43.

Lehtonen, Kaarina 2008. Persoonallisuuden varhaiskehitys: vauvasta taaperoiikään, leikki-ikästä kouluikään ja kohti nuoruutta. Teoksessa Antikainen, Risto & Ranta, Mauri (toim.) Kohti vastavuoroisuutta. Psykoterapeuttinen hoitosuhde. Helsinki: Duodecim, 13–38.

Lehtinen, Ritva 1991. Sosiaalis-emotionaaliset ongelmat. Teoksessa Kauppinen, Marjaliisa & Sarjanoja, Marketta (toim.) Erilainen lapsi päivähoidossa. Porvoo: WSOY, 68–114.

Leino, Anna. Lastentarhanopettajan koulutus. Esittely. WWW-dokumentti. <http://www.helsinki.fi/okl/koulutukset/varhaiskasvatuksen/lastentarhan.html>. Päivitetty 6.4.2011. Luettu 11.4.2011.

Lummelahti, Leena & Kaakkurinniemi, P. 1990. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuspalvelut. Jyväskylän erityispedagogiikan laitoksen tutkimuksia 29.

Lyyra, Virpi. 2004. Vanhemmuutta vahvistavia keskusteluja päivähoidossa - perheterapeuttisia näkökulmia kasvatuskumppanuuteen. Teoksessa Keskinen, Soili & Virjonen, Heli (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi, 106–124.

Lämsä, Anna-Liisa & Kiviniemi, Liisa 2009. Toivo kaikkien voimavarana. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–234.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. Kasvatus ja kasvatustietoisuus. WWW-dokumentti. http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/vanhemmuus_ja_kasvatus/kasvatuksen_tapoja/. Ei päivitystietoja. Luettu 24.3.2011.

- Muksuoppi. Menetelmä, jonka avulla voidaan auttaa lapsia oppimaan taitoja ja voittamaan vaikeuksia. WWW-dokumentti. <http://www.kidsskills.org/fin/index.htm>. Päivitetty 11.11.2010. Luettu 1.4.2011.
- Mäkinen, Olli 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Mäkinen, Päivi, Raatikainen, Eija, Rahikka, Anne & Saarnio, Tuula 2009. Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOYpro.
- Ojala, Terhi & Viinikainen, Heli 2000. Päivänsäteitä ja menninkäisiä. Lapsen kasvun tukeminen perhepäivähoidossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Opettajan tietopalvelu. KKK-harjoitusohjelmat. Kehontuntemus, kontakti, kommunikaatio. WWW-dokumentti. https://www.opettajantietopalvelu.fi/tuoteryhmat/tuote/Marianne_Christopher_Knill/KKK_harjoitusohjelmat/100028979.html. Ei päivitystietoja. Luettu 30.3.2011.
- Piha, Jorma 2004. Mielenterveyskuntoutus. Teoksessa Moilanen, Irma, Räsänen, Eila, Tamminen, Tuula, Almqvist, Fredrik, Piha, Jorma & Kumpulainen, Kirsti (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 239–442.
- Pihlaja, Päivi 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pihlaja, Päivi. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, Päivi & Viitala, Riitta (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 214–233.
- Pihlaja, Päivi & Junttila, Niina 2001. Julkishallinnon hajauttaminen – miltä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen? Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto. PDF-dokumentti. <http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/ESITTEET/PIHTUTK.PDF>. Ei päivitystietoja. Luettu 12.1.2011.
- Pihlaja, Päivi 1999. Työntekijä ja lapsi. Teoksessa Sinkkonen, Jari & Pihlaja, Päivi (toim.) Ulos umpikujasta. Miten autan tunnehäiriöistä lasta? Porvoo: WSOY, 135–153.
- Pihlaja, Päivi. 1998. Päivähoidon syrjällä. Erityispäivähoito 1997. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 7.
- Pihlaja, Päivi 1997. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, Päivi & Svärd, Pirjo-Liisa (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 176–203.
- Pulkkinen, Lea 2002. Mukavaa yhdessä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Punkanen, Tiina 2001. Mielenterveystyö ammattina. Helsinki: Tammi.

- Ruoho, Kari, Ihatsu, Markku & Kuorelahti, Matti 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 249–265.
- Rusanen, Erja 1995. Ongelmalapset päivähoitossa? Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittämisestä päiväkodissa ja perhepäivähoitossa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Räihä, Hannele 2004. Perheen vuorovaikutus ja lapsen kehitys. Teoksessa Keskinen, Soili & Virjonen, Heli (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi, 125–137.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. WWW-dokumentti. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html. Päivitetty 31.1.2011. Luettu 22.3.2011.
- Sarvimäki, Pirjo & Siltaniemi, Aki 2007. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. PDF-dokumentti. <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2007/06/ka1181634468618/passthru.pdf>. Päivitetty 14.6.2007. Luettu 25.3.2011.
- Sinkkonen, Jari 1999a. Lapsen psyykinen kehitys. Teoksessa Sinkkonen, Jari & Pihlaja, Päivi (toim.) Ulos umpikujasta. Miten autan tunnehäiriöistä lasta? Porvoo: WSOY, 15–34.
- Sinkkonen, Jari 1999b. Lastenpsykiatrinen diagnostiikka. Teoksessa Sinkkonen, Jari & Pihlaja, Päivi (toim.) Ulos umpikujasta. Miten autan tunnehäiriöistä lasta? Porvoo: WSOY, 169–186.
- Sinkkonen, Jari & Pihlaja, Päivi 1999. Yhteisöt lasta hoitamassa. Teoksessa Sinkkonen, Jari & Pihlaja, Päivi (toim.) Ulos umpikujasta. Miten autan tunnehäiriöistä lasta? Porvoo: WSOY, 54–55.
- Solantaus, Tytti 2001. Lapset ja vanhemman mielenterveyden häiriö. Teoksessa Inkinen, Matti (toim.) Näkymätön lapsi aikuispsykiatriassa. Helsinki: Tammi, 19–35.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:7. PDF-dokumentti. <http://www.stm.fi>. Päivitetty 22.2.2007. Luettu 23.3.2011.
- Sosionomin varhaiskasvatusosaaminen 2011. WWW-dokumentti. http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/sosiaalialanamkverkosto/tyoryhmat/varhaiskasvatuksen_tyoryhma/. Päivitetty 2.2.2011. Luettu 23.3.2011.
- Taipale, Vappu 1998. Lasten mielenterveystyö. Porvoo: WSOY.
- Tamminen, Tuula 2004a. Häiriöiden luokittelu. Teoksessa Moilanen, Irma, Räsänen, Eila, Tamminen, Tuula, Almqvist, Fredrik, Piha, Jorma & Kumpulainen, Kirsti (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 136–141.

- Tamminen, Tuula 2004b. Lapset, nuoret ja vanhemman sairaus. Teoksessa Moilanen, Irma, Räsänen, Eila, Tamminen, Tuula, Almqvist, Fredrik, Piha, Jorma & Kumpulainen, Kirsti (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 100–105.
- Tamminen, Tuula & Räsänen, Eila 2004. Sairauksien ennaltaehkäisy. Teoksessa Moilanen, Irma, Räsänen, Eila, Tamminen, Tuula, Almqvist, Fredrik, Piha, Jorma & Kumpulainen, Kirsti (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 374–377.
- Tast, Eeva 2005. Sosionomin (AMK) osaamisprofiili varhaiskasvatuksessa ammattikorkeakoulun opettajien näkemänä. Ammatillisesti suuntautuva lisensiaattitutkimus Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. PDF-dokumentti. http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Yleisopalvelut/Julkaisupalvelut/Kirjat/opetus_ohjaus_ja_osaaminen/Sosionomin_AMK_osaamisprofiili.pdf. Ei päivitystietoja. Luettu 12.1.2011.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo, Hannu 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOYpro.
- Valli, Raine 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.
- Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta 608/2005. WWW-dokumentti. <http://www.finlex.fi>. Ei päivitystietoja. Luettu 29.11.2010.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004. WWW-dokumentti. <http://www.finlex.fi>. Ei päivitystietoja. Luettu 29.11.2010.
- Veivo-Lempinen, Lea. 2009. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–213.
- Viitala, Riitta 2007. Perhekeskus – lapsi- ja perhepalvelujen uusi tapa toimia. Teoksessa Heikkilä, Matti & Lahti, Tuukka (toim.) Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelukatsaus 2007. Helsinki: Stakes, 44–54.
- Viitala, Riitta 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.
- Vilén, Marika, Leppämäki, Päivi & Ekström, Leena 2008. Vuorovaikutuksellinen tutkiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Välimäki, Anna-Leena & Lindberg, Päivi 2007. Päivähoito osana varhaiskasvatusta. Teoksessa Heikkilä, Matti & Lahti, Tuukka (toim.) Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelukatsaus 2007. Helsinki: Stakes, 29–43.

Mikkelin kaupunki
Sosiaali- ja terveystoimi

Päätöspöytäkirja

Sivu 1

Päivähoidon esimies

03.06.2010

19 §

Janika Hiltunen
Minttu Kärki
Kyrönniemenkuja 13 A 8
57200 SAVONLINNA

132 / 429 / 2010

Muut asiat

TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMINEN JANIKA HILTUSELLE JA MINTTU KÄRJELLE

Asia	<p>Mikkelin Ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat Janika Hiltunen ja Minttu Kärki anovat tukimyslupaa opinnäytetyötä varten, joka liittyy Mikkelin kaupungin päiväkodeissa hoidossa olevien 3-5 -vuotiaiden lasten sosiaalis-emotionaalisiin vaikeuksiin.</p> <p>Opinnäytetyön tutkimusmenetelmänä käytetään puolistrukturoitua kyselylomaketta, joka lähetetään tutkimuksessa mukana olevan päiväkodin 3-5 -vuotiaiden lasten ryhmässä työskentelevälle lastentarhanopettajalle.</p>
Päätöksen peruste	Sosiaali- ja terveystoimen elämäntapaorganisaation toimintasääntö § 3
Päätös	<p>Myönnetään Janika Hiltuselle ja Minttu Kärjelle lupa asiakohdassa mainitun tutkimuksen tekemistä varten edellyttäen, että he noudattavat ehdotonta salassapitovelvollisuutta kerättävässä aineistossa mahdollisesti esiin tulevien yksilöä ja perhettä koskevien seikkojen suhteen.</p> <p>Lisäksi edellytetään, että yksi kappale tutkimuksesta luovutetaan päivähoidon esimiehen käyttöön.</p>
Allekirjoitus	<p>Pirjo Vartiainen Päivähoidon esimies</p>
Tiedoksi	päiväkodit, päivähoitopalvelut
Muutoksenhaku	Oikaisuvaatimusohje kääntöpuolella

SAATEKIRJE
6.9.2010

Hei!

Olemme ne kaksi sosionomi-opiskelijaa Mikkelin ammattikorkeakoulusta, jotka lähes-tyivät Teitä sähköpostitse kevätlukukauden aikana. Sovimme tuolloin, että lähetämme tutkimusluvan saatuamme Teille kyselylomakkeen liittyen opinnäytetyöhömmе, jonka teemme Mikkelin alueen päiväkoteihin. Pahoittelemme, että se on vienyt näin kauan aikaa.

Tutkimuksemme aiheena on leikki-ikäisten (3–5-vuotiaiden) psyykkinen hyvinvointi ja erityisesti sosiaalisen käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöt. Tässä opinnäytetyös-sä sosiaalis-emotionaalisilla vaikeuksilla tarkoitetaan lapsen ajattelussa, tunne-elämässä ja ihmissuhteissa tai sosiaalisissa tilanteissa ilmeneviä ongelmia. Vaikeudet voivat olla mitä moni ilmeisempiä, lapsella voi ilmetä esimerkiksi vaikeuksia ottaa sääntöjä ja rajoituksia vastaan, häiriöitä arkitoiminnoissa, ongelmia käyttäytymisessä, lapsi voi olla aggressiivinen tai eristäytynyt, lapsella voi olla arkuutta ja pelokkuutta sekä ahdistusta tai jopa masentuneisuutta.

Vastauksenne käsitellään nimettömänä ja luottamuksellisesti, *niistä ei voi tunnistaa mikä päiväkoti on kyseessä*. Vastaukset tulevat vain meidän kahden käyttöön. Opin-näytetyömme valmistuttua, päiväkotinne saa sen sähköisessä muodossa käyttöönsä. Mikäli Teillä on jotain kysyttävää kyselyämme koskien, ottakaa yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse.

Kyselyn mukana on vastauskirjekuori, joka on postimerkkiä myöten valmis palautet-tavaksi. Vastattuanne huolella kyselyymme, pyydämme Teitä postittamaan sen meille mielellään viimeistään **keskiviikkoon 22.9.2010 mennessä**. Vastauksenne on erittäin tärkeä ja tarpeellinen opinnäytetyömme kannalta. Aihetta ei juurikaan ole tutkittu, joten tutkimuksemme on ainutlaatuinen.

KIITOS ETUKÄTEEN VASTAUKSESTANNE!

Syksyisin terveisin,

Janika Hiltunen
Ainontie x
58150 MAKKOLA

Minttu Kärki
Menninkäisentaival x
50970 MIKKELI

xxxxxx@jippii.fi
050-xxxxxxx

xxxxxx@hotmail.com
0400-xxxxxx

8. Kuvaile kuinka vaikeudet näkyy lapsiryhmänne arjessa, ryhmätilanteissa ja lapsen toiminnassa?

9. Kuinka yleisiä sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ovat päiväkodissanne tytöillä?

pojilla?

10. Ovatko vaikeudet mielestänne lisääntyneet (lähivuosina/työssäoloaikana)?

C) TUEN JA AVUN VÄLINEET

11. Kun päiväkodissanne herää huoli lapsen psyykkisestä hyvinvoinnista, kuinka päivähoito toimii?

12. Millaista yhteistyötä näissä tilanteissa vanhempien kanssa tehdään ja kuinka toimivaa se on?

13. Minkälaisia välineitä päiväkodissanne on toimia lasten kanssa, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia?

14. Koetteko, että lapselle, jolla on sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia (ja hänen perheelleen) on saatavissa riittävästi tukea ja palveluita päivähoidon ulkopuolelta?

D) KOULUTUKSEN ANTAMAT VALMIUDET

15. Millaisia valmiuksia koulutuksenne mielestänne antaa lasten sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen?

16. Millaista erityisvalmiutta ja -osaamista, jota Teillä jo on, pystytte hyödyntämään lasten kanssa, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia?

17. Millaista erityisvalmiutta, -osaamista, tietoa tai koulutusta lasten sosiaalis-emotionaalisiin vaikeuksiin liittyen koette tarvitsevanne lisää?

18. Onko teillä jotakin lisättävää aiheeseen ja opinnäytetyöhömmme liittyen?

Kiitos osallistumisestanne!