



**Oy VASSO Ab**  
VARSINAIS-SUOMEN SOSIAALIALAN OSAAMISKESKUS

JULKAISUJA 3/2005

---

# LASTEN SOSIAALIS-EMOTIONAALISTEN VAIKEUKSIEN HOITO JA KASVATUKSEN KEHITTÄMINEN PÄIVÄHOIDOSSA

-hankkeen loppuraportti



---

TARJA KALLIO JA PÄIVI PIHLAJA (toim.)



# SISÄLLYSLUETTELO

<b>Johdanto</b> (Pihlaja & Kallio) .....	<b>3</b>
<b>I HANKEKUVAUS JA ARVIOINTI</b> (Kallio) .....	<b>5</b>
Tavoitteet ja verkosto .....	5
Hankkeen eteneminen .....	7
Koulutukset .....	8
Koulutus 1: Orientointi hankkeeseen ja aiheeseen (8.9.2003).....	8
Koulutus 2: Lasten tunne-elämän tukeminen (25.11.2003, Turku) .....	10
Koulutus 3: Projektiin liittyvän prosessin tukeminen (11.2.2004, Halikko) .....	11
Koulutus 4: Yhteistyö ja lastensuojelu (13.4.2004, Lieto) .....	12
Koulutus 5: Kasvatuksen menetelmiä ja käsitteiden selkiytystä (15.5.2004, Salo).....	15
Projektin muu toiminta .....	17
Kirjan luku ja sen työstäminen projektiryhmissä .....	17
Koordinaattorin päiväkotikäynnit .....	18
Tutustumiskäynti sosiaalisemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kuntoutus-ryhmään .....	18
Konsultaatioryhmät .....	19
Työohjaukset konsultaatioryhmien vetäjille .....	20
Hankkeen arviointi.....	20
<b>II TUTKIMUS KOULUTUSINTERVENTIOSTA SOSEM –HANKKEESSA</b> (Hyvätti & Léman) .....	<b>23</b>
Lasten sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet.....	25
Sosiaalis-emotionaalisten ongelmien syitä .....	28
Päivähoidon kasvatuksen ja ohjauksen osuus sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä .....	32
Tutkimuksen tuloksia.....	36
<b>III LAPSEN NÄKÖKULMA AIKUISILLE SUUNNATTUIHIN ERITYISPALVELUIHIN</b> (Pihlaja) ....	<b>39</b>
Lapsen kokemus vanhempien sairastaessa tai ”oirehtiessa” .....	41
Aikuisten ongelmat ovat osa lapsen kasvuolosuhdetta, lapsen todellisuutta .....	45
Lapsen näkökulma: hyvinvointi tavoitteena.....	45
<b>Lähteet</b> .....	<b>51</b>
<b>Liitteet</b> .....	<b>57</b>



## Johdanto

Tässä julkaisussa käsittelemme lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemista päivähoitossa. Näihin asioihin pureuduttiin hankkeessa, jonka päätavoitteena oli kehittää lasten sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien hoitoa ja kasvatusta. Lasten sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä pohtiessa ei voi välttyä siltä ajatukselta, että toisesta ei voi puhua käsittelemättä toista. Lapsen tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen välille voi tehdä lähinnä teoreettisia eroja, sillä lapsen eri kehityksen osa-alueet ovat hyvinkin tiivisti integroituneet toisiinsa. Näin ollen tarkasteltaessa lapsen sosiaalis-emotionaalisia pulmia ei voi erottaa toisistaan lapsen tunnetta ja inhimillistä vuorovaikutusta toisistaan. Pulmat emotionaalisella puolella mitä todennäköisemmin vaikuttavat ihmisten välisiin suhteisiin, joko lasten välisiin tai lasten ja aikuisten välisiin.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla on otettava huomioon miten yhteisössä tulkitut vaikeudet vaikuttavat yksilöön sosiaalisesti. Tähän liittyy olennaisesti syrjäytymisen käsite. Syrjäytymiseen liittyvät prosessit voivat saada alkunsa jo varhaislapsuudessa. Pienten lasten sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet ovat usean eri tutkimuksen mukaan yhteydessä lapsen myöhempään kehitykseen (*Wittmer, Doll & Strain 1996; Parker & Slaby 1983*). Pienten lasten kohdalla on otettava huomioon syrjäytymisriski ja syrjäytymisprosessit, sillä Hämäläisen (1994) mukaan lapsen levottomuus, tottelemattomuus ja varsinkin aggressiivisuus ovat tärkeitä ennusteita tässä prosessissa.

Lasten sosiaalisten ja emotionaalisten vaikeuksien ymmärtämiseen tähtäävät lähestymistavat painottuvat eri tavoin. Pisimmän historian omaa lääketieteellisesti orientoitunut määritelmä, joka luokittelee lapsen ja yksilöllistä häiriön. Kaiken kaikkiaan yksilölliset näkökulmat ovat olleet vallalla, jolloin lapsi luokitellaan ”ongelmalliseksi” ja muutosehdotuksetkin kohdistuvat yksilöön. Yksilöllisen mallin mukaan voidaan lasten ongelmat luokitella sisäänpäin- tai ulospäinkääntyneiksi. Ulospäin kääntyneet ongelmat näkyvät kiukun purkauksina, aggressiivisina ilmauksina tai tavaroiden ja leikkien hajottamisena. Sisäänpäin kääntyneet ongelmat eivät yleensä häiritse ympäristöä samoin kuin ulospäin suuntautuneet. Lasten arkuus, ahdistus ja pelokkuus edellyttävät pedagogiltakin osaamista etenkin pulmien tunnistamisessa.

Lasten sosiaalisilla ja emotionaalisilla vaikeuksilla on useiden eri tutkimusten (*mm. Cooper, Smith ja Upton 1994; Sluzki 1981; Farver 1996*) mukaan sosiaalinen luonne. Lapsen pulmat ovat osa ympäristöä ja sen toimintaa, jolloin ympäristö edistää tavalla tai toisella lapsen häiriökäyttäytymistä (*Apter 1982; Rhodes 1970; Hobbs 1969*). Nämä ajatukset ja tulokset on tuotu esiin jo 1970-luvulla, mutta niiden pedagogiset vaikutukset ovat olleet vähäisiä.

Syitä lasten pahoinvointiin on etsitty läheltä ja kaukaa, esimerkiksi 1990-luvun lamasta ja vanhemmuuden ”katoamisesta”. Taloudellinen lama asetti lapset alttiiksi turvattomuudelle (mm. Salm 1995) ja rankkojen säästöjen vuoksi palvelujen rakenteen muutokset eivät yltäneet uusiin toiminnallisiin ja lapsen kasvua tukeviin ratkaisuihin. Lapsen päivähoidon mikroympäristön pysyvyys ja turvallisuus ovat muuttuneet huonompaan suuntaan, sillä lasten ja heitä kasvattavien aikuisten pysyvyys on selvästi vähäistä (Pihlaja & Junttila 2001).

Pienten lasten emotionaaliset ja sosiaaliset vaikeudet ovat osa päivähoidon arkea. Suurin osa lapsista on integroituneena tavallisessa lapsiryhmässä, jossa sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitseva lapsi koetaan usein hankalana. Perhetyön tekemisessä on omat haasteensa ja rakenteelliset ja asenteelliset esteensä. Erityistukea tarvitsevien lasten kasvatus ja ohjaus on kehittämisen arvoista.

Julkaisussa kuvataan hanke, sen sisällöt ja toteutuminen (Tarja Kallio), lisäksi tuodaan esille hankkeen aikana toteutuneen pro gradun kyselyn tulokset (Léman Ulla & Hyvätti Anne), lopussa pohditaan lapsen näkökulmaa tilanteessa kun vanhemmilla on vaikeuksia (Päivi Pihlaja).

Päivähoidon perushenkilöstön osaaminen, jaksaminen ja yhteistyön tekeminen muiden lasten ja perheen yhteistyöverkoston kanssa on ajankohtainen kehittämisen kohde. Pieni lapsi viettää suuren osan elämästään ennen kouluikää päivähoidossa, tällöin päivähoidon laadulla näiden lasten osalta on suuri merkitys.

Turussa 20.4.2005

*Tarja Kallio*

*Päivi Pihlaja*

# I HANKEKUVAUS JA ARVIOINTI *(Tarja Kallio)*

## Tavoitteet ja verkosto

Hankkeen lähtökohtana oli ennaltaehkäistä lasten syrjäytymistä ja puuttua varhain sosem -vaikeuksiin. Varhaisella puuttumisella voidaan estää pulmien jatkumista ja tukea lapsen kehitystä ja vahvoja alueita. Hankkeessa kiinnitettiin erityisesti huomiota henkilökunnan osaamisen kehittämiseen. Kun pedagogisessa kulttuurissa saadaan aikaan muutosta, voidaan sen olettaa vaikuttavan laajemminkin lapsen elämään. Varhaisella tiedostamisella ja puuttumisella voidaan ennaltaehkäistä syrjäytymistä ja tukea lapsen terveitä ja vahvoja alueita.

Sosiaalis-emotionaalista erityistukea tarvitseva lapsi koettiin hankkeen päiväkodeissa usein hankalana, samoin yhteistyö heidän vanhempiansa kanssa. Tämän taustalla oli työntekijöiden kokemus siitä, että tietoa oli vähän ja työvälineitä riittämättömästi. Tavoitteet voitiin jakaa välittömiin ja pitkäkestoisiin tavoitteisiin. Hankkeen pitkäkestoiset tavoitteet olivat seuraavat:

- *Ennaltaehkäistä lasten syrjäytymistä ja puuttua varhain lasten sosiaalisiin ja emotionaalisiin vaikeuksiin.*
- *Kehittää päivähoidon erityispedagogisia valmiuksia hoitaa ja kasvattaa lapsia, joilla on sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia.*
- *Kehittää päivähoidon kasvuympäristöä sosiaalista ja emotionaalista kehitystä tukevaksi ja ohjaavaksi.*
- *Kehittää ja yhdistää eri ammattilaisten luomia lasten yksilöllisiä tukiverkkoja sekä arvioida niiden toimivuutta.*
- *Arvioida ja kohdentaa kunnan ja kuntaverkkojen resursseja tarpeiden mukaan.*

Hankkeen organisaation muodostivat **koordinaattori ja ohjausryhmä**. Lisäksi Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksessa (= Vasso) oli sisäisesti organisoiduttu siten, että varhaiskasvatuksen kehittämisspäällikkö Päivi Pihlaja oli mukana työparina hankesuunnittelussa ja sisäisessä arvioinnissa.

Hankkeeseen osallistui neljä Varsinais-Suomen kuntaa: Salo, Halikko, Lieto ja Turku. Kunnat osallistuivat tiiviisti hankkeeseen. Koulutukset järjestettiin vuorotellen eri kunnissa ja kunnat järjestivät tilat koulutustilaisuuksiin. Projektiin osallistuvien päiväkotien johtajat olivat tervetulleita kaikkiin koulutustapahtumiin. Heille järjestettiin myös tapaaminen,

jossa informoitiin ja vaihdettiin kokemuksia hankkeesta. Kuntien päivähoidosta vastaavat osallistuivat aktiivisesti kuntakohtaisen koulutustapahtuman suunnitteluun. Hankkeen arviointipäivään sekä päätösseminaariin kutsuttiin joka kunnasta päivähoidon päälliköt sekä johtajat.

**Hankkeen ohjausryhmä** koottiin siten, että kaikista hankkeessa mukana olevista kunnista saatiin edustus. Ryhmää perustettaessa pidettiin tärkeänä osallistujien erilaisten toimenkuvien ja koulutuksien edustavuus, kuitenkin siten, että ne liittyivät oleellisesti aihealueeseen ja toivat siihen lisäarvoa. Ohjausryhmään valittiin seuraavat henkilöt;

<i>Hannele Räihä</i>	<i>Professori, psykologian laitos, Turun yliopisto<sup>1</sup></i>
<i>Elina Lindholm</i>	<i>Päivähoidon osastosihteeri, Liedon sosiaalipalvelut</i>
<i>Katri Tikkakoski/</i>	<i>Psykologi, Salon Kasvatus- ja perheneuvola (kevät -04 asti)</i>
<i>Heidi Alanko</i>	<i>Psykologi, Salon Kasvatus- ja perheneuvola</i>
<i>Ulla Léman</i>	<i>Päivähoidon aluejohtaja, Kärävuoren päivähoitokeskus, Halikko</i>
<i>Ann-Maj Engfelt</i>	<i>Eryityspäiväkodinjohtaja, Orminkujan päiväkotii, Turku</i>
<i>Päivi Pihlaja</i>	<i>Kehittämispäällikkö, Oy Vasso Ab</i>
<i>Tarja Kallio</i>	<i>Projektikoordinaattori, Oy Vasso Ab</i>

Ohjausryhmän tehtävänä oli arvioida hankkeen etenemistä ja toimia ns. "laatuvaastavana". Hankkeen arvioimisen ja kehittämisen lisäksi ohjausryhmän jäsenet toivat ryhmään oman työkokemuksensa ja tietotaitonsa projektin käytettäväksi. Ohjausryhmässä käytiin keskustelua ja verrattiin hankkeessa mukana olevien kuntien eri käytäntöjä. Ohjausryhmän ehdotuksesta järjestettiin kuntakohtaiset suunnittelukokoukset, joissa päätettiin kunnan omista tarpeista lähtevä koulutusiltapäivä. Kuntien omaa koulutusta suunnittelivat kunnan ohjausryhmän jäsen, kunnan päivähoidosta vastaava, projektissa mukana oleva kiertävä erityislastentarhanopettaja (=kelto) sekä hankkeen koordinaattori. Ohjausryhmä osallistui myös päätösseminaarin suunnitteluun.

Kustakin kunnasta oli mukana kelto ohjaamassa oman kuntansa päiväkotien työntekijöistä koottua konsultaatioryhmää. Keltot taas saivat ryhmätyönohjausta koordinaattorilta. Keltojen osuus hankkeen arvioinnissa ja kehittämisessä olikin korvaamaton. Ryhmätyönohjaus aloitettiin aina hankearvioinnilla, jossa käytiin läpi konsultaatioryhmistä ja kentältä nousseita ajatuksia. Tämän arvioinnin avulla pystyttiin

---

<sup>1</sup> Hannele Räihä lopetti projektin alettua ohjausryhmätyöskentelyn.



vastaamaan projektilaisten toiveisiin ja kehittämään hanketta kentän tarpeiden suunnassa.

**Muita yhteistyökumppaneita** oli mm. Salon Lapsiperheiden suojaverkot – hanke ja lisäksi konsultaatiota hankkeen hallinnointiin saatiin Länsi-Suomen lääninhallituksesta.

## Hankkeen eteneminen

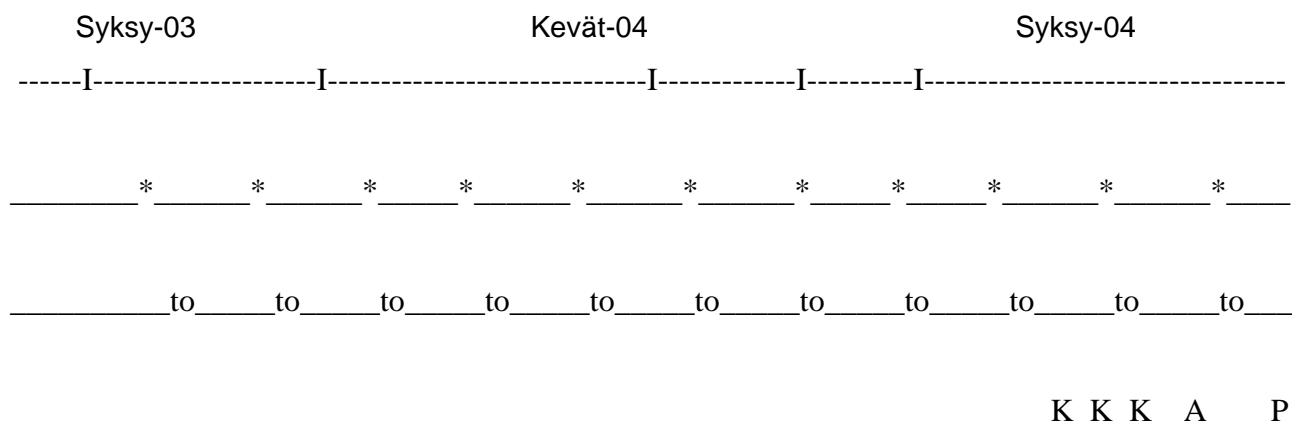
Lasten sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien hoito ja kasvatuksen kehittäminen päivähoidossa -projektin suunnittelu käynnistyi alkuvuodesta 2003, sillä syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvien valtionavustushakemusten tuli olla Länsi-Suomen lääninhallituksessa 15.3.2003. Mukaan hankkeeseen saatiin Turku, Lieto, Halikko ja Salo, joista Lieto toimi hakijakuntana. Lääninhallitus myönsi 29.4.2003 hankkeelle määrärahat. Suulliset kuntasopimukset ja neuvottelut päättyivät myönteisesti, jonka jälkeen alkoi huhti- ja toukokuussa tarkempi päivähoitoyksiköiden valinta. Aikataulu oli nopea, mutta kiinnostuneita päiväkoteja löytyi hyvin. Alkuneuvotteluissa oli tärkeää, että päiväkodin johtaja oli sitoutunut ja innostunut hankkeesta. Yhdessä päiväkodissa vaihtui kesken hankkeen alkuvaiheen johtaja ja tässä yksikössä työntekijät olivat alussa ne, joiden kanssa asiasta keskusteltiin. Yksiköistä saatiin kustakin kunnasta kaksi ja jokainen päiväkotitoiminta valitsi hankkeeseen osallistuvan lapsiryhmän. Jokaisesta päiväkodista tuli mukaan 1-2 lapsiryhmää, jotka edustavat mahdollisimman laajasti eri-ikäisiä lapsia ja erilaista palvelua. Mukana on 1-3 -vuotiaiden ryhmä, 3-6 -vuotiaiden ryhmiä, esikouluryhmiä ja kaksi vuorohoitoryhmää.

Kesään mennessä päiväkoteja oli informoitu hankkeesta ja yksiköt valittu. Lisäksi hankkeeseen saatiin mukaan kaksi Turun yliopistossa graduaan tekevää kasvatustieteen opiskelijaa, joiden kanssa jo keväällä suunniteltiin tutkimusasetelmaa ja sen sisältöä.

Hankkeen suunnittelua ja alkuvaiheen koordinointia hoiti Päivi Pihlaja ja hankkeen koordinaattoriksi palkattiin 12.8.2003 erityislastentarhanopettaja (= elto), KM työnohjaaja Tarja Kallio.

Hanke sisälsi päiväkotien henkilöstölle ja päivähoidon hallinnolle koulutusta, konsultaatiota ja työnohjausta.

Seuraava aikajana selvittää projektin kulkua.



Kuvio 1. Hankkeen aikajana

I = koulutukset suunnattiin pilottiryhmille ja osin päivähoiton kentälle  
\* = konsultaatio on säännöllistä lapsiryhmien työntekijöille  
to = työnohjaus konsultaatioryhmien vetäneille keltaisille  
K = kuntakohtaiset koulutuspäivät  
A = arviointiseminaari  
P = päätösseminaari

## Koulutukset

Hankkeessa oli olennaista, että arviointi ja reflektointi sekä koulutus ja konsultointi toimivat rinnakkaisina prosesseina mukana alusta loppuun asti. Koulutuksen tehtävänä oli tukea osaamisen kehittymistä ja uuden oppimista, ja koulutus toimikin hankkeen aikana interventiona sekä arvioivana ja oivaltavana elementtinä. Ulkopuoliset kouluttajat avasivat nykyisiä käytäntöjä ja merkityksiä, mikä loi uuden kehittämiselle tilaa. Projektissa mukana olevat henkilöt pystyivät itse vaikuttamaan hankkeen aikana järjestettävien koulutusten sisältöihin. Tällä tavoin osallistujien ongelmiin ja tiedon tarpeisiin saatiin ajankohtaista tutkimus- ja käytännön tietoa.

### Koulutus 1: Orientointi hankkeeseen ja aiheeseen (8.9.2003)

Koulutusiltapäivä oli hankkeen ensimmäinen yhteinen kokoontuminen, jolloin hankkeeseen osallistujat esittäytyivät toisilleen. Projektikoordinaattori kävi läpi hankkeen tavoitteita ja esitteli hankkeen aikataulua. Koulutusiltapäivän luennoitsija oli kehittämisspäällikkö **Päivi Pihlaja** ja aiheena oli alle kouluikäisen lapsen sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet.

Aluksi osallistujat kirjasivat ylös mitä olivat kuulleet jonkun muun aikuisen sanovan tai mitä itse oli sanonut lapselle tai lapsesta, jolla on sosem -pulsio. Nämä sanat ja lauseet luennoitsija kokosi listaksi. Kyseisistä lauseista voidaan erottaa toteamuksia kuten *"kyllä sä olet rasittava"*, *"aina sä teet noin"* tai *"se on nyt aina tommonen"*. Lauseissa oli myös kysymyksiä tai väitteitä, johon ei odoteta edes vastauksia. Esimerkiksi nämä kysymykset: *"taasko löit?"*, *"pitääkö sun aina?"*, *"miksi oot tollainen?"* tai *"onko kuulossa vikaa?"*. Lisäksi lauseissa oli selviä ohjeita lapselle, kuten *"istu ja rauhoitu"* ja *"sä et voi aina lyödä"*.

Lisäksi mietittiin, millaisia ajatuksia aikuisen mielessä liikkuu. Nämä ajatukset liittyivät mahdollisiin käytöshäiriöiden syihin tai omaan jaksamiseen lapsen kanssa: *"miten kotona"*, *"neurologistako"*, *"pääsis eroon"*, *"en jaksa"*, *"miten auttaa"*, *"provosoidun itse" jne.* Tuntemuksia sisältävä lista oli melko negatiivinen sisältäen muun muassa kiukkua, vihaa, sääliä, turhautumista, välinpitämättömyyttä, avuttomuutta, riittämättömyyttä, pelkoa, huolta, kieltämistä ja ärsytystä.

Omien uskomusten ja käsitysten jälkeen pohdittiin ongelmien kontekstisidonnaisuutta. Luennoitsija toi esiin, että samalle ongelmalle on eri nimitys riippuen siitä, missä ympäristössä lapsi on. Päiväkodissa puhutaan sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista, koulun puolella käyttäytymishäiriöistä ja psykiatriassa puhutaan esim. masentuneesta lapsesta.

Lopuksi luennoitsija kävi läpi lasten tavanomaista sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Lapsen emotionaalisessa sosialisatiossa on kyse siitä, miten lapsi muokkaa ja ohjaa uudelleen emotionaalista toimintaansa. Emootioiden laatuun vaikuttaa tilanteiden ymmärtäminen; syyt ja seuraukset. Tunteiden intensiteetti riippuu myös lapsen kognitiivisista käsityksistä, esim. menetys -pelon aste.

Ensimmäisessä koulutustilaisuudessa kerättiin myös osallistujien toiveita hankkeen suhteen, jotka on esitetty liitteessä 1. Liitteessä 2 on luettelo aiheeseen liittyvistä kirjoista.

## **Koulutus 2: Lasten tunne-elämän tukeminen (25.11.2003, Turku)**

Koulutus oli tarkoitettu sekä projektilaisille että muille päivähoidon työntekijöille. Koulutus sisälsi kaksi luentoa, joita varten koordinaattori lähetti etukäteen oheislukemista kirjasta *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Lähetetyt artikkelit olivat koulutuspäivän luennoitsijoiden Päivi Pihlajan ja Raili Svartsjön kirjoittamia.

Lasten ja nuorten psykiatri **Raili Svartsjö** puhui lasten tunne-elämän tukemisesta. Kuulijoita perehdytettiin varhaisen vuorovaikutuksen merkitykseen lapsen myöhempää kehitystä ajatellen. Varhaiset vuorovaikutukset luovat perustan koko lapsen tunne-elämän kehitykselle. Lapsen optimaalinen sosio-emotionaalinen kehitys on riippuvainen ympäristöstä, joka vastaa hänen tarpeisiinsa. Lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä voidaan tarkastella kiintymyssuhde-teorian pohjalta. Luennoitsija jakoi lapset kolmeen pääluokkaan: a) turvallisesti kiinnittyneet lapset, b) välttelevästi kiinnittyneet lapset ja c) vastustavasti kiinnittyneet lapset. Varhaisessa vuorovaikutuksessa on kyse aina vastavuoroisuudesta. Turvallisesti kiintyneet lapset ymmärtävät turvattomia paremmin sosiaalisia tilanteita ja toisen ihmisen tunne-tiloja.

Luennoitsija painotti luottamuksen syntymistä lapsen ja hoitajan välillä. Kun lapsi tuntee olonsa turvalliseksi, hän voi luottavaisin mielin puhua vaikeistakin asioista. Lapselle on tarve olla kuin muut, ja ellei näin ole, hänelle saattaa muodostua häpeän tunne. Lapsi käyttää samoja puolustusmekanismeja kuin aikuinenkin: kieltäminen, torjunta, provosointi. Luennoitsija näki päivähoiton merkittävänä ympäristönä, missä lasten ongelmia voidaan käsitellä ja lapsi voi saada korjaavia kokemuksia.

**Päivi Pihlajan** aiheena oli sosiaalis-emotionaalisten erityistarpeiden syntyminen. Tarve voi syntyä, jos lapsen omat kasvun ja kehityksen voimavarat ovat erilaiset tai hauraat. Tilanne voi olla myös sellainen, että lapsen ympäristö ei pysty vastaamaan lapsen kehityksellisiin tarpeisiin siinä suhteessa kuin se lapsen kannalta olisi tarpeen. Edellisten lisäksi käytiin läpi tunne-elämään liittyviä vaikeuksia, kuten tunteiden tunnistamisen vaikeutta. Luennoitsijan mukaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvatukselle on melko helppo asettaa tavoite. Vaikeampaa on miettiä pedagogiikkaa ja menetelmiä millä tavoite saavutetaan. Menetelmiä on monia mutta Kendall Philipsin (2000) mukaan tehokkaista menetelmistä on todettu, että ne ovat ajallisesti rajoitettuja, keskittyvät yhteen asiaan/ongelmaan ja lapsiryhmä on homogeeninen. Menetelmä sisältää käyttäytymiseen liittyviä elementtejä, kohdistuu kongnitiiviseen prosessointiin ja emotionaalisiin kokemuksiin sekä on orientoitunut toiminnallisesti.

### **Koulutus 3: Projektiin liittyvän prosessin tukeminen (11.2.2004, Halikko)**

**Tarja Kallio** kävi läpi projektiryhmän hankkeen etenemiseen liittyvää prosessia: rakennetta, rooleja, normeja ja oppimisprosesseja. Tärkeää oli myös purkaa ja ymmärtää projektin tuomia tunteita, toiveita, odotuksia, kilpailua, kateutta ja pettymystä.

Projektiryhmäläisten keskuudesta nousi tässä vaiheessa toive käsitellä holding-hoito teemaa, johon projektilaiset pääsivät tutustumaan jo ennen koulutuspäivää kahden artikkelin avulla. Ensimmäisen artikkelin lähteenä oli käytetty Martha Welchin *Sylyaika kirjaa*, toisena lähteenä oli Anneli Aurelan kirja *Sylissäpito elämänmuotona ja terapiana*. Luennoitsijaksi saatiin mielisairaanhoitaja ja elto **Liisa Pihlainen**, joka oli pitkään käyttänyt sylihoitoa omassa työssään sosem –tukea tarvitsevien lasten kanssa.

Luennoitsijan mukaan lastenpsykiatri Martha Welch aloitti kiinnipitohoidon jo 1970-luvun lopulla, ja Suomessa sitä alettiin käyttämään erityisenä hoitomuotona häiriintyneille lapsille 1980-luvun lopulla. Holding -hoidosta puhutaan monin käsittein. Kiintymyssuhdehoito tarkoittaa lapsen ja vanhemman välisen suhteen hoitamista. Holding-terapiassa, kiinnipitohoidossa tai sylissäpito-hoidossa terapeutteina ovat omat vanhemmat. Terapeuttista kiinnipitoa tai sylissäpitoa laitoksissa toteuttavat hoitajat. Kiinnipitäminen vasten lapsen tahtoa/fyysinen rajoittaminen tarkoittaa sitä, kun hoitaja päiväkodissa tai muussa hoitolaitoksessa ottaa aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen syliinsä ja pitää hänestä lujasti kiinni kunnes lapsi rauhoittuu.

Martha Welchin mukaan:

*Kiinnipidossa käytetään intensiivistä fyysistä kosketusta ja tunneyhteyttä vahvistamaan äidin ja lapsen välistä sidettä. Sylissäpito viestittää lapselle että vanhempi todella, hyväksyy hänet ja kaikki hänen tunteensa riippumatta siitä, kuinka kielteisiä ja tuhoisia ne ovat; lapsi oppii paremmin hallitsemaan tunnereaktionsa ja ilmaisemaan sanoin, jos tilanteet ovat hänelle ylivoimaisia. Tunteista keskustellaan ääneen, ne koetaan ja jaetaan.*

*Koska vanhempi kestää lapsen kaikkien tunteiden ilmaisun, tämän ei tarvitse väheksyä äitiään. Lapsi oppii että, tunteet eivät ole pelottavia. Jokainen tunne voidaan käsitellä sylissä pidon aikana: pelko, viha, syyllisyys, häpeä, loukkaukset, kateus, mustasukkaisuus ja samoin kaikki myönteiset tunteet. Kun yksi tunteiden joukko kahlitaan, muunlaistenkin tunteiden ilmaiseminen estyy.*

Luennoitsija muistutti vielä, että mikäli lasta tulee fyysisesti pitää kiinni, niin:

- kiinnipito ei ole koskaan rangaistus
- kiinnipito ei ole kamppailua lasta vastaan vaan lapsen hyväksi,
- kiinnipito toimii välineenä yhteyden avautumiseen ja ihmissuhteen syvenemiseen.

## **Koulutus 4: Yhteistyö ja lastensuojelu (13.4.2004, Lieto)**

Yhteistyöteema koettiin projektissa hyvin tärkeäksi asiaksi. Tähän liittyvää koulutusta pidettiin välttämättömänä ja tarpeellisena. Koulutuspäivän aiheeksi tuli päivähoiton yhteistyö perheen ja lastensuojelun kanssa.

**Riitta Englund**, psykologi, ryhmäpsykoterapeutti ja kasvatus- ja perheneuvolan johtaja piti luennon aiheesta perheyhteistyö ja vanhempien kohtaaminen. Luento käsitti vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön keskeiset asiat: perheen kohtaaminen, viestintätavat ja aktiivinen kuuntelu.

Luennoitsija aloitti kertomalla, että suurin osa yhteydenotoista tulee lapsen ongelmien kautta. Ongelmien kirjo on laaja ja kattaa niin lapseen kuin perheeseen liittyvät ongelmat. Lapsen kehitykseen kuuluvat erilaiset kriisit (avioero, kuolema, sairaus jne.), joista lapsi selviytyy monesti turvallisen kiintymyssuhteen avulla. Jos näin ei tapahdu perhe, joko oma-aloitteisesti tai esim. päivähoiton suosituksen perusteella, hakeutuu kasvatus- ja perheneuvolan asiakkaaksi. Haastatteleamalla lasta ja vanhempia työntekijä saa monipuolisen kuvan ongelmasta. Lapsen tutkimisen ja haastattelujen jälkeen laaditaan suunnitelma jatkotoimenpiteistä, jossa kartoitetaan perheen osuus jatkossa. Tärkeää on löytää perheen voimavarat (voimavarojen puute voi olla este vanhemmuuteen), jotka Riitta Englundin mukaan on seuraavat:

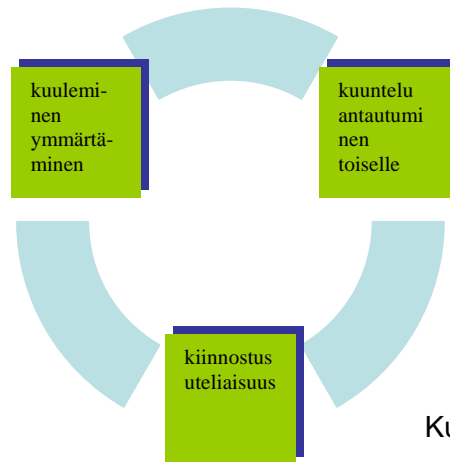
1. Aineelliset: asuminen, taloudellinen tila ja työsuhteen pysyvyys.
2. Sosiaaliset: ihmissuhteet (hyvä parisuhde) ja yhteiskunnan neuvontapalveluverkostot.
3. Yksilölliset: fyysinen ja psyykinen terveys ja persoonallisuuden voimavarat.

Luennoitsija tähdensi, että vanhempien kohtaamisessa keskeisin asia on työntekijän ja vanhempien välinen luottamus ja sen syntyminen. Tutustumisessa vaikuttavat sekä työntekijöiden että vanhempien vuorovaikutustaidot. Tutustumistilanteeseen vaikuttaa myös molempien osapuolten vireystila sekä oma elämäntilanne. Keskustelu lähtee vanhempien tarpeesta, mutta työntekijän on pystyttävä kuuntelemaan myös omia tunteitaan. Vaikeista asioista puhumista ei saa myöskään välttää, sillä asioiden salailu on vanhempia kohtaan epäkunnioittavaa. Tällaisissa tilanteissa on lähdeittävä tunnustellen ja hienotunteisesti liikkeelle.

Vanheppainyhteistyön keskeisiä piirteitä ovat

1. Kunnioitus
2. Empaattisuus
3. Nöyryys
4. Aitous

Vanhempientyön perustaitoja on läsnäolo ja aktiivinen kuuntelu.



Kuvio 2. Aktiivinen kuuntelu

Aktiivissa kuuntelussa tulee olla kykyä ymmärtää ilmaisijan tunnetilaa ja havainnoida hänen ilmeitään, eleitään, asentoaan sekä äänensävyään. Pyrkimyksenä on siirtää omat asiat pois mielestä ja antautua ottamaan vastaan toinen ihminen.

Kuuntelijan kiinnostus puhujaa kohtaan näkyy esim. seuraavasti: kuuntelija katsoo puhujaa, kuuntelija nojautuu eteenpäin ja suuntautuu puhujaan päin, kysyy lisää ja selvittää kuulemaansa eikä samalla tee muuta.

Kuuntelemisen esteitä on se, että emme ole kiinnostuneita toisista ihmisistä tai asioista, joista he puhuvat tai jos käytämme kuunteluajan sen miettimiseen, mitä sanoisimme seuraavaksi.

Päivän toisena luennoitsijana oli Vasson lastensuojelun suunnittelija **Merja Anis**. Hänen luentonsa aiheena oli lastensuojelu ja yhteistyö päivähoidon kanssa. Luennessa esiteltiin ensiksi, mitä lastensuojelun sosiaalityö pitää sisällään ja toiseksi käsiteltiin päivähoiton roolia lastensuojelun tehtävässä.

Lastensuojeluilmoituksen voi tehdä ulkopuolinen taho. Lastensuojelun tarpeen esilletulo voi syntyä myös asiakkaan, joko lapsen tai vanhemman, oman yhteydenoton kautta.

Päivähoidon työntekijän on myös muistettava lastensuojelulain (§ 40) ilmoitusvelvollisuus:

*Jos sosiaali- ja terveydenhuollon, koulutoimen, poliisitoimen tai seurakunnan palveluksessa taikka luottamustoimessa oleva henkilö on virkaa tai tointa hoitaessaan saanut tietää ilmeisestä perhe- ja yksilökohtaisen lastensuojelun tarpeesta olevasta lapsesta, hänen on ilmoitettava asiasta viipymättä sosiaalilautakunnalle.*

Lastensuojeluilmoituksen vastaanottamisen jälkeen sosiaalityöntekijä tekee tilanneselvityksen ja -arvion ja alkaa rakentamaan asiakassuhdetta. Seuraavaksi asetetaan tavoitteet ja tehdään huoltosuunnitelma. Lastensuojelun avohuollon työhön kuuluvia osa-alueita voivat olla:

1. Avohuollon tuki

- vuorovaikutuksellinen työ ( keskustelu, terapeutinen tai toiminnallinen työ ja yhteistyön tekeminen)
- palvelujen järjestäminen

2. Lapsen sijoittamiseen liittyvät toiminnot

- lapsen sijoittamiseen liittyvä valmistelutyö
- lapsen sijoittaminen asumaan kodin ulkopuolelle
- lapsen sijoituspaikan muuttaminen tarvittaessa
- lapsen sijoittamisen lopettaminen

3. Lapsen huostaanottoon liittyvät toiminnot

- huostaanoton valmistelut
- huostaanotto
- kiireellinen huostaanotto
- lapsen huostassa pidon lopettaminen

4. Jälkihuolto

- huostaanoton loputtua 21-vuotiaaksi asti

Hyvin hoidettua sosiaalityötä kunnissa haittaa työntekijöiden vaihtuvuus ja pätevien sosiaalityöntekijöiden vaikea saatavuus. Resurssipulan takia työssä pääpaino on pakostakin kiireellisten ja pakollisten asioiden hoitamisessa. Moniongelmalliset asiakkaat jäävät usein sosiaalitoimen vastuulle. Kiire ja pysyvien työntekijöiden puuttuminen eri sektoreilla vaikeuttaa moniammatillisen yhteistyön toteutumista ja toimivuutta.

Päivähoidon rooli lastensuojelun tehtävässä on ensisijaisesti lapsen ja vanhempien tukeminen näiden kasvatustehtävässä. Päivähoidossa voidaan tehdä ennaltaehkäisevää työtä, jos henkilökunta tunnistaa oireet mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja tarjoaa apua perheelle. Erittäin tärkeää on yhteistyö lastensuojelun ja muiden palvelujen kanssa lapsen ja perheen tukemiseksi. Kun huoli lapsesta herää, vanhemmille on puhuttava suoraan, ei vihjaillen. Huoli lapsesta voi liittyä: perushoidon laiminlyöntiin, lapsen kehitykseen liittyviin asioihin tai perheen elämäntyyliin ja kasvatusasenteisiin. Huolen puheeksiottaminen onnistuneesti edellyttää valmistelua, jatkuvaa puheyhteyttä ja palautetta, suoruutta, herkkyyttä ja sopivia olosuhteita.



Työntekijällä tulisi olla herkkyys siitä, mitä vanhemmat pystyvät kulloisessakin elämäntilanteessaan vastaanottamaan. Jos puheeksiotosta seuraa torjuntaa, puolustusasennetta, vetäytymistä tai aggressiota, tulisi työntekijällä olla voimia päästä vanhempien reaktiosta yli, jotta lasta voitaisiin auttaa.

Päivähoidossa tilanteet nähdään vahvemmin lapsen näkökulmasta. Olisi tärkeää, että päivähoitossa tiedetään, mitä lastensuojelussa on tehty ja mitä on tavoitteena. Päivähoidon ja lastensuojelun rooliin ei tulisi perustua olettamuksiin toisen tukimuodon mahdollisuuksista tai halukkuudesta, vaan yhteisiin keskusteluihin ja linjauksiin. Luontevinta olisi ottaa huolenaiheet puheeksi siellä, missä huoli on ensiksi herännyt.

### **Koulutus 5: Kasvatuksen menetelmiä ja käsitteiden selkiytystä (15.5.2004, Salo)**

Projektillaisten toiveita noudattaen erityispedagogiikan lehtori, KT **Päivi Pihlaja** selkiinnytti edelleen käsitteistöä ja perehdytti projektillaiset lapsen hoidollisiin menetelmiin. Luennoitsijan mukaan sosio-kulttuurinen ympäristö on merkittävä osatekijä ihmisen kehittämisessä ja kasvatuksessa. Ihmiset, asiat ja ilmiöt kehittyvät ja niitä kehitetään jossain kulttuurisessa tilassa tietynä aikana eri osapuolten vaikuttaessa toisiinsa.

On tärkeää ymmärtää yksilöllisiä, biologisia, sosiaalisia, perhettä koskevia ja muita prosesseja, jotka vaikuttavat ja selittävät lapsen kehitystä (Cummings et al 2000). Ihmisen psyykinen kasvu ja kehitys riippuu biologisista, psykologisista ja sosiaalisista tekijöistä. Vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen, sosiaaliseen, lapsen neurofysiologiseen kypsymiseen ja geenien toimintaan on pakottanut tarkistamaan ja arvioimaan uudelleen psyykkistä kehitystä selvittäviä tekijöitä. (Räsänen et al 2000)

Lapsen kehityksen erityistarpeisiin liittyviä tekijöitä on useita, mutta ongelmat tiivistyvät tunne-elämän kehitykseen. Lapsilla on mm. ahdistusta, pelkoja, aggressiivisuutta ja kapeutta tunne-ilmallisissa. Tunneilmaisun kontrolli ei toimi tai ilmaisut ovat selvästi poikkeavia. Lisäksi omien tunteiden ilmaiseminen kielellisesti on vaikeaa samoin kuin sitä vastaavien ilmausten löytäminen. Näillä lapsilla on myös kapeutunut empatiakyky. Tunne-elämään liittyvien pulmien vuoksi lapsilla on vaikeuksia solmia ja ylläpitää rakentavia vertaissuhteita. (P. Pihlaja 2003)

Päivi Pihlajan mukaan erityisen tuen tarve syntyy seuraavista tekijöistä: 1. Lapsen omat kasvun ja kehityksen voimavarat: erilaiset tai hauraat (vammat tai krooninen sairaus).

2. Lapsen ympäristön voimavarat vastata lapsen kehityksellisiin tarpeisiin ovat epäsuhteessa lapsen tarpeisiin nähden. 3. Lapsen ja ympäristön tai vain ympäristön sosiaalinen ja tunne-elämä ei(vät) tue lapsen sosiaalis-emotionaalista: a. alkoholi ja muut päihteet perheessä, vanhemman psyykkiset vaikeudet, kuluttavat perhekriisit, väkivalta. b. yli suuret ja muutoksessa elävät lapsiryhmät, instituutioiden tavoitteet ja toiminta ovat kehityksen "vastaista", c. kylmyys, lapsi ei tule kuulluksi, alistava ilmapiiri, riippuvuus, turvattomuus, vuorovaikutuksen vähäisyys tai "poikkeavuus", leimatuksi tuleminen.

Päivähoidon hoidollisiin periaatteisiin sosiaalis-emotionaalista lasta ajatellen kuuluu myötäeläminen, rajat, tila sekä holding -hoito. Myötäelämisen avulla työntekijä käyttää tunteitaan hyväksi vuorovaikutussuhteessa lapsen kanssa. Omien tunteiden hallinta on tilanteessa tärkeää. Myötäeläminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsen oirekäyttäytyminen hyväksytään. Lapsen toiminnalle asetetaan rajat, jotka lapsen on ymmärrettävä. Tavoitteena olisi, että lapsi sisäistäisi rajat osaksi omaa ohjausjärjestelmäänsä. Tiloja suunniteltaessa olisi huomioitava, että lapsen pitää tarvittaessa pystyä toimimaan myös yksin. Fyysisen tilan lisäksi psyykinen tila on tärkeää. Tilanteessa, jossa lapsi ei pysty hillitsemään tunteitaan, on kiinnipitohoito kohdallaan. Aikuisen tehtävä on suojella ja estää lasta tuhoamasta ympäristöään tai itseään. (Hellsten & Pihlaja 1999, 60 -64.)

Koulutus järjestettiin kokopäiväisenä, jossa käytännön "ammattilaiset" kertoivat hyvistä ja onnistuneista pedagogisista menetelmistä.

Projektilaiset perehtyivät etukäteen elto, ryhmätheraplaykouluttaja Sinikka Savolan artikkeliin *Hoivaava vuorovaikutteinen leikki*. Artikkelissa kerrottiin Theraplayn historiasta, periaatteista ja käytöstä Suomessa. Theraplay -koulutuksen saaneet kello **Pirkko Helpi-Lahdelma** ja lastentarhanopettaja **Pia Kyösäho** kertoivat menetelmän mukaisista leikkiryhmistä Salossa. He myös esittivät malliksi yhden leikkituokion kulun, jotta projektilaiset pääsivät näkemään sen käytännössä.

*Theraplay -tuokio toteutetaan samalla kaavalla joka kerta. Ryhmä on kiinteä ja toiminta noudattelee tiettyä järjestystä. Lapsiryhmiä ohjaa kaksi aikuista ja toiminta on aikuisjohtoista. Theraplayta toteutetaan yhdessä leikkien. Leikit ovat varsin yksinkertaisia. Yhteistä leikeille on, että ne ovat hauskoja, houkuttelevia ja lyhyitä. Lisäksi kokoontumisen aikana syödään pieni välipala. Tärkeää on, että lapsi saa henkilökohtaista huomiota ja hoivaa aikuisilta ja toisilta lapsilta. Toimintaan liittyy myös toisten koskettelu ja silittelyä esim. rasvaaminen. Ohjaajan tulee ymmärtää lapsen tunteita, heittäytyä leikkiin, mutta olla samalla rajat asettava aikuinen. Sinikka Savolan mukaan, leikkiryhmien avulla*

*päämäärätön levottomuus on saatu vähenemään monella lapsella. Samoin monen lapsen hyökkäävä ja aggressiivinen käytös on tasaantunut, kun hän on saanut paljon positiivisia kokemuksia ja oppinut luottamaan niihin. Kun arvostaa itseään, voi oppia arvostamaan myös muita.*

Aluejohtaja **Ulla Léman** kertoi käyttämästään taideterapeuttisesta menetelmästä. Taideterapeuttisten keinojen käyttäminen päivähoitossa on melko luontevaa - kuuluuhan toimintaan jo muutenkin musiikki, kuvataiteet ja erilaiset itseilmaisun muodot. Työntekijän suunnitellessa johdonmukaisen ja eteenpäin vievän rungon "terapeuttiselle" toiminnalle, hän joutuu miettimään pienryhmään kuuluvien lasten tarpeita tarkemmin kuin ehkä muuten tekisi. Lapsista saattaa työskentelyn myötä ilmetä aivan uusia piirteitä, joita he eivät isommassa ryhmässä tuo esiin tai joille muuten ei löydy tilaa. Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset saattavat homogeenisessä pienryhmässä tuoda esiin herkän puolensa, mitä ison ryhmän "sosiaalinen status" ei anna heidän muuten ilmaista. Pienryhmätyöskentely lähentää työntekijää ja lapsia, se toimii ikään kuin eräänlaisena henkisenä kiinnipitona.

Päiväkodinjohtaja **Ann-Maj Engfelt** kävi läpi koskettavasti omaa työhistoriaansa ja pohdiskeli sen kautta teemaa erityislapsi/erityisryhmä päivähoitossa. Hänen mukaansa johtajan tehtävänä on valmistaa päiväkodin henkilökunta vastaanottamaan erityislapsi. On tärkeää, että työntekijöiden asenne ja arvomaailma tukee erilaisuuden kohtaamista. Johtajan tehtävänä on myös luoda hyvät edellytykset erityisryhmätyöskentelyyn: henkilöstö, kuntoutus, työnohjaus, konsultaatio, jne.

Elto **Eevi Karlssonin** aiheena oli "terapeuttiset menetelmät" sosem -lapsen kanssa. Eevi Karlsson on työskennellyt monet vuodet tunne-elämältään vaikeuksissa olevien lasten kanssa ja esitti elävästi omassa työssään käyttämiä "terapeuttisia" menetelmiä. Leikki ja aikuisen osuus leikkiin nousi yhdeksi tärkeäksi teemaksi. Luennolla tutustuttiin terapeuttisiin leikkeihin, jotka auttavat lasta kohtaamaan tunteensa ja hallitsemaan esim. pelkotilojaan. Osa leikeistä toteutettiin projektilaisten kanssa toiminnallisesti.

## **Projektin muu toiminta**

### **Kirjan luku ja sen työstäminen projektiryhmissä**

Hankkeen yhtenä tavoitteena oli perehtyä alan kirjallisuuteen. Siitä esimerkkinä *Ulos umpikujasta* –kirjan lukeminen ja keskustelu oman päiväkodin projektiryhmän kanssa. Tarkoitus oli peilata kirjasta nousseita asioita omaan työhön ja miettiä niitä työntekijän ja lapsen näkökulmasta, sekä pohtia miten ja mitä työmenetelmiä voi soveltaa omaan

työhön. Tärkeää oli koota vaikeita asioita ja miettiä niihin liittyviä ratkaisuja yhdessä oman päiväkodin kesken.

### **Koordinaattorin päiväkotikäynnit**

Projektikoordinaattori vieraili hankepäiväkodeissa kevään aikana ja kertoi koko henkilökunnalle projektin etenemisestä sekä piti alustuksen kussakin päiväkodissa työntekijöiden tärkeänä kokemasta aiheesta. Päiväkotien johtajille järjestettiin myös erillinen yhteinen kokous, jossa arvioitiin hanketta.

### **Tutustumiskäynti sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kuntoutusryhmään**

Ryhmäläisten toivomuksesta järjestettiin kevään aikana mahdollisuus tutustua sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten ryhmään. Erityislastentarhanopettaja **Tuula Karlsson** kertoi työstään sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kuntoutusryhmässä. Hyvän perheyhteistyön pohjana on luottamus ja perheen oma motivaatio. Kommunikointi perheen kanssa on rehellistä ja suoraa. Alkukeskustelussa on mukana lapsen perhe, omahoitaja, psykologi ja sosiaalityöntekijä. Perheen kanssa järjestetään kerran kuukaudessa tapaaminen, johon päiväkodista osallistuu omahoitaja ja psykologi tai sosiaalityöntekijä. Henkilökunta saa konsultaatiotukea kerran viikossa kasvatus- ja perheneuvolan psykologilta. Lasten toiminnassa keskeistä on mm. turvallisuus, luottamus ja ilo. Toiminnalla on rakenne, jossa ei ole liikaa muutoksia eikä valinnan mahdollisuuksia. Keskeisiä periaatteita ovat toistuvuus, esim. joka aamu tehdään jotakin samaan aikaan; selkeät rajat ja säännöt; leikki tärkeää (roolileikit, majaleikit), ”leikkirauha”, tiukat rajat, lasten sovittava leikeistä etukäteen aikuisen kanssa, aikuisen rooli innostaa (jakaa hoivaa); ”vaatimus” että lapsi osallistuu toimintaan, käytetään palkkioita. Tavoitteena on lapsen itsetunnon ja omakuvan vahvistuminen niin, että lapsi puolustautuu vähemmän, suostuu luottamaan, pystyy ottamaan myös hyvän palautteen ja oppii tuntemaan omat taitonsa. Lisäksi aggression vähentämiseen; perusturva, luottamus, itsehillintä.

Turhia sääntöjä on poistettu ja mietitään onko kysymyksessä lasten turvallisuus vai aikuisten mukavuudenhalu.

Tunnetyöskentelyn tavoitteena on, että lapsi oppisi tunnistamaan omia tunteita – toisten tunteita, ymmärtämään mikä johtuu minusta ja mikä toisista, hyväksymään omia puutteita, hyviä puolia ja käsittelemään sekä käymään läpi erilaisia tunteita esim. pelko (piirretään, keskustellaan...)

## Konsultaatioryhmät

Hankkeen punaisen langan muodostivat säännöllisesti kokoontuvat konsultaatioryhmät, jotka aloittivat toimintansa heti alkuvaiheessa. Ryhmien vetäjät saivat omaan työhönsä työnohjausta hankekoordinaattorilta. Ryhmien vetäjinä toimivat seuraavat keltot: *Riitta Suvanto (Lieto)*, *Maija Pullinen (Halikko)*, *Pirkko Helpi-Lahdelma (Salo)* ja *Christina Wendelin (Turku)*.

Joka kuntaan muodostettiin oma 7-8 työntekijän ryhmä, johon kuuluivat kummatkin projektiin osallistuvat tiimit kahdesta eri päiväkodista. Konsultaation pohjana käytettiin kontekstianalyysi -lomaketta. Jokainen työntekijä teki ensin itsenäisesti lomakkeen, jonka jälkeen näitä käsiteltiin konsultaatioryhmissä. Ryhmissä työntekijät arvioivat pedagogisia käsityksiään ja toimintatapojaan **kontekstianalyysin** (liite 3) avulla, minkä jälkeen lapsiryhmien tiimi arvioi omaa päivähoiton kontekstiaan lasten kasvua ajatellen.

Konsultaatioryhmät koettiin erittäin myönteisenä työmuotona. Ryhmässä oli mahdollisuus jakaa ajatuksia ja tunteita toisten kanssa ja saada toisilta tukea ja rohkaisua. Konsultaatioryhmät antoivat mahdollisuuden pedagogiselle keskustelulle. Kahden eri päiväkodin työntekijätiimit mahdollistivat myös pedagogisen kulttuurin laajenemisen. Kontekstianalyysin avulla ryhmän jäsenet oppivat analysoimaan työtään tarkemmin ja kehittivät uusia toimintatapoja ja työmenetelmiä. Myös kasvuympäristöjä on kehitelty lapsen tarpeita vastaavaksi.

- *Konsultaatiot ovat olleet konkreettinen ”apu”, joka on siirtynyt suoraan työhömmе.*
- *Konsultaatioissa olemme voineet luottamuksellisesti tuoda esiin tapauksia omasta työstämme ja saaneet tukea ja varmistusta että toimin oikein.*
- *Konsultaatiosta saamia tietoja olemme hyödyntäneet esim. vanhempainilloissa keskustelun virittäjinä sekä olemme ottaneet kotivierailut osaksi päivähoiton toimintaa.*
- *Konsultaatiot ovat olleet antoisia ja niiden yhteydessä on ollut mielenkiintoista tutustua toisen ryhmän työhön esim. vuorohoitoon.*
- *Kontekstianalyysin avulla pohdimme, onko meidän päiväkodissa, meidän ryhmässä, lapsen hyvä kasvaa ja kehittyä? Analyysi pisti meidät miettimään omia työtapoja ja mahdollisuuksia sekä kehittämään ja muuttamaan kasvuympäristöä.*

Konsultaatioryhmien vetäjien mielestä kontekstianalyysi on arvokas väline, minkä avulla omaa perustyötä voidaan arvioida ja kehittää, jonka kanssa he suunnittelivat jatkavansa tulevaisuudessakin.

- *Kontekstianalyysiin tutustuminen ja sen käyttö ehdottomasti positiivinen kokemus.*
- *Analyysin käyttö innosti sen käyttöön jatkossakin kelton työnohjauksellisessa työssä.*

- *Konkreettinen työväline, jonka avulla voi ratkaista monenlaisia ongelmia.*
- *Kahden päiväkodin kanssa tehtävä kontekstianalyysi on mielenkiintoinen tapa tehdä työtä jatkossakin.*
- *Vievätkö käytännön järjestelyt liiaksi aikaa sen toteuttamiselta?*
- *Kelto tuntuu olevan sopivan ulkopuolinen vetämään ryhmää.*
- *Kontekstianalyysin käyttöä hidastutti ja vaikeutti ryhmien työympäristöjen erilaisuus sekä ryhmän koko.*
- *Kontekstianalyysin läpikäyminen vie paljon aikaa ja on pitkä prosessi, mutta se herättelee huomaamaan, miten eri tavoin voin ajatella kuin toinen ihminen. Se herättää tunteita, jotka pitää käydä läpi. Erilaisuus pitää hyväksyä, että yhteistyö sujuu.*
- *On tärkeää, että päivähoitoon on saatu väline, minkä avulla omaa perustyötä arvioidaan. Työn arvioiminen pysäyttää pohtimaan; miksi haluan tehdä tätä työtä ja mitä se vaatii minulta kasvattaja.*
- *Lomakkeen läpikäyminen vaatii paneutumista. Motivaatio pitää löytyä oman itsensä arvioimiseen, asioiden pohtimiseen ja vielä suurempi motivaatio työtapojen muuttamiseen. Kuitenkin pienetkin muutokset saattavat auttaa lasta ja lapsiryhmää paremmin.*

## **Työohjaukset konsultaatioryhmien vetäjille**

Konsultaatioryhmien vetäjille, keltoille, järjestettiin säännöllinen työnohjaus koko hankeen ajaksi. Työnohjaajana toimi hankekoordinaattori ja ryhmä kokoontui noin kerran kuukaudessa. Työnohjauksissa käsiteltiin konsultaatioprosessin etenemistä, konsultin roolia ja ryhmäilmiöitä.

- *Työnohjaus oli tarpeellista, joskin oman perustyön työnohjauksenpuute on mielestäni heijastunut myös tähän työnohjaukseen*
- *Keltojen työnohjaukset olivat onnistuneita ja erittäin tärkeitä. Voimat ja usko olisivat joutuneet turhan kovalle koetukselle ilman tätä tukijoukkoa. On helpottavaa huomata, että muillakin on samoja vaikeuksia kuin itsellä. Ratkaisu löytyy usein kun ajattelee ääneen muiden kanssa.*
- *Pitkä matka on ollut suuri ajallinen panostus.*
- *Ehdottomasti tarpeellinen osa projektia. Hyvä on ollut tutustua toisentyyppisten kuntien keltoihin ja pohtia yhdessä mieltä askarruttavia juttua. Välillä olisin toivonut enemmän "syvyyttä" tapaamisiin.*

## **Hankkeen arviointi**

Syksyllä järjestettiin arviointi-iltapäivä hankkeessa mukana oleville ja kuntien päivähoidosta vastaaville. Arviointipäivässä kuultiin projektissa mukana olevien ryhmien

käsityksiä hankkeesta sekä konsultaatioryhmistä, johtajien näkemyksiä hankkeen vaikuttavuudesta ja keltojen ajatuksia uudesta työmuodosta. Arviointipäivässä esiteltiin myös gradu -tutkimus *Koulutusinterventio sosem -hankkeessa*. Projektilaisilta saadun palautteen ja arvioinnin pohjalta voidaan todeta, että Sosem -hanke koettiin kokonaisuudessa antoisaksi ja omaa työtä kehittäväksi. Erityisesti hankkeen rakenne todettiin hyväksi; konsultaatio ja koulutus sekä jatkuva oman työn reflektointi ja arviointi nähtiin arvokkaaksi.

Konsultaatioryhmät koettiin erittäin myönteisenä työmuotona. Ryhmässä sai jakaa ajatuksia ja tunteita toisten kanssa ja sai toisilta tukea ja rohkaisua. Konsultaatioryhmät antoivat mahdollisuuden pedagogiselle keskustelulle. Kontekstianalyysin avulla ryhmän jäsenet ovat oppineet analysoimaan työtään tarkemmin ja kehitelleet uusia toimintatapoja ja työmenetelmiä. Myös kasvuympäristöjä on kehitelty lapsen tarpeita vastaavaksi.

Konsultaatioryhmien vetäjien, keltojen, mielestä kontekstianalyysi on arvokas väline, jonka avulla omaa perustyötä voi arvioida ja kehittää. Turun kuntakohtaisessa koulutuspäivässä jaettiin tietoa välineen käytöstä kaikille Turun keltoille. Haasteena on saada kontekstianalyysi koko päivähoidon työvälineeksi.

Johtajien mielestä projektin vaikutus näkyy koko työyhteisön arjessa. Projektilaisten ammatillinen tietoisuus kasvoi hankkeen aikana. Ryhmän tietoisuus ja asiantuntijuus erityistukea tarvitsevien lasten asioissa lisääntyi. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö syveni; puheeksiottaminen oli tiedostetumpaa ja varmempaa. Sosem -projektin ajatuksia on levitetty koko päivähoitoalueelle.

Koulutukset koettiin antoisiksi, monipuolisiksi ja ajatuksia herättäviksi. Projektilaisten mielestä koulutukset antoivat uutta tietoa sekä vahvistivat ja jäsensivät jo entuudestaan olevaa tietoa. Projektiin osallistuvat ovat vieneet saamansa tietoa aktiivisesti eteenpäin omissa työyksiköissään. Sosem -projektista on ollut hyötyä erityisesti tunne-elämän vaikeuksien varhaisessa tunnistamisessa ja eteenpäin työstämisessä, joka voi osaltaan ennaltaehkäistä lapsen syrjäytymistä. Projektilaisten mielestä hanke on ollut joustava ja on ollut perustehtävää edistävä, eikä ns. ”erillinen” hanke.

Kuntakohtaiset koulutuspäivät (liite 4) koettiin tarpeellisiksi. Näiden päivien aikana voitiin asioita käsitellä juuri asianomaisen kunnan näkökulmasta ja samalla levittää tietoa hankkeesta.

Hanke päättyi joulukuussa 2004 ja päätösseminaari järjestettiin 3.12.2004. Päätösseminaarissa olivat luennoimassa KT lasten psykoterapeutti Mirjam Kalland *"Kiintymyssuhteen häiriintyminen ja korjaamisen mahdollisuudet"*, lasten kriisi- ja traumapsykoterapeutti Sirkka-Anneli Koskinen *"Lasten traumat ja niiden vaikutus lasten käyttäytymiseen, Sijaistraumatisoituminen"* ja KT lehtori Päivi Pihlaja *"Lapsen näkökulma aikuisten palveluissa"*.



## II TUTKIMUS KOULUTUSINTERVENTIOSTA SOSEM -HANKKEESSA

### **Päivähoitohenkilöstön mielipiteitä lasten sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista, niiden syistä sekä päivähoidon kasvatuksen ja ohjauksen osuudesta sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä** (Anne Hyvätti ja Ulla Léman)

Nykyään puhutaan paljon siitä, että lasten ongelmien määrä olisi kasvanut. Syitä yleisen levottomuuden lisääntymiseen on monia. Päiväkotien lapsiryhmät ovat melko suuria. Kunnissa vaaditaan korkeita käyttöprosentteja, jolloin ryhmiin sijoitetaan enemmän lapsia, mitä ryhmän paikkaluku todellisuudessa on. Ilmiö on sidoksissa yhteiskuntaan: vanhemmilla saattaa olla vuorotyö, jolloin viikolle tulee automaattisesti vapaapäiviä. Tällöin päivähoidon vastuuhenkilöitä veloitetaan sijoittamaan lapsiryhmään enemmän lapsia, jotta keskimäärin paikalla olisi lain sallima määrä. Subjekttiivinen päivähoito-oikeus mahdollistaa perheen isompien lasten ”käyttöpäivien” sopimisen, vaikka äiti olisikin vauvan kanssa kotona. Tällöin isommat sisarukset ovat päivähoidossa esimerkiksi pari päivää viikossa. Isot lapsiryhmät vähentävät hygieniaa ja tartuntavaara kasvaa, jolloin lapset sairastelevat. Edellä lueteltujen syiden takia voidaan olettaa, että kaikki lapset eivät ole joka päivä paikalla. Tämä johtaa taas ylipaikoille sijoittamiseen.

Edellä mainittujen seikkojen takia tavallisen päivähoitoryhmän kokoonpano vaihtelee päivittäin, vuorohoidon ryhmästä puhumattakaan. Pysyvän, kiinteän lapsiryhmän vaikutuksesta lapsen kehitykseen nousi keskustelua Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen avajaisseminaarissa Turussa 12.9.2003. Lapsen vaikeudet sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä on yksi keskeinen koululykkäysperuste. Juuri tunne-elämän alueella lapset tarvitsevat usein tukea (Linnilä 1997, 21). Lasten parissa työskentelevät ammattiauttajat ovat sitä mieltä, että todellisen terapian tarpeessa on vain pieni osa lapsia; suurinta osaa oireilevista voitaisiin auttaa pienemmillä keinoilla (Helsingin Sanomat 28.12.2003). Tämä herättää kysymyksen, miten paljon ennaltaehkäisevää ja korjaavaa työtä voitaisiin tehdä tavallisessa päiväkodissa, jos henkilökunta siellä olisi tietoinen mahdollisuuksistaan auttaa. Loppujen lopuksi lapsethan ovat suurimman osan ajastaan näissä ryhmissä verrattuna lyhyeen terapiaan ehkä kerran viikossa.

Jotta ihminen pystyisi toimimaan yhteiskunnassa oikein ja asiallisesti, tulee hänen kehittää itselleen taito ottaa muut ihmiset huomioon ja ennakoida heidän käyttäytymistään. Toisin sanoen ihmisen tulee oppia säännöt, jotka määräävät ihmisten välisiä suhteita. Tätä kutsutaan sosiaalisesti kognitioksi. (Schaffer 1996, 170.) Ihmisen

biologinen kasvu on perimän säätelemää, mutta sosiaalinen kasvu on aina ympäristöön sidottua ja opittua. Lasten sosiaalis-emotionaalinen kehitys kulkee käsi kädessä muun kehityksen kanssa. Lapset kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. He kuitenkin tulkitsevat ympäristöä aina myös sosiaalis-emotionaalisesti. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 40.) Sosiaalis-emotionaalinen jo sanana pitää sisällään kaksi osaluuetta: sosiaalisuuden ja emotionaalisuuden. Sosiaalisuus kehittyy suhteessa muihin ihmisiin, jolloin ongelmat liittyvät siihen, miten lapsi pystyy tulkitsemaan ympäristöään siten, että hän suhteuttaa oman käyttäytymisensä siihen sopivaksi. Emotionaaliset ongelmat ilmenevät lapsen kyvyissä esimerkiksi tulkita omia tunteitaan, eli käyttäytymisen vaikeudet suuntautuvat sisälle päin. (Ahvenainen ym. 2002, 46–48.) Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys liittyvät toisiinsa syy-seuraussuhteella, joka on kaksisuuntainen. Ongelmat toisella osa-alueella vaikuttavat toisen osa-alueen kehittymiseen. Koska sosiaalis-emotionaalinen kehitys on sidoksissa ympäristöön, siinä olevat riskitekijät aiheuttavat kehitykselle enemmän haittaa kuin on perinnöllisten ja rakenteellisten tekijöiden todettu aiheuttavan. (Ahvenainen ym. 2002, 50.) Svartsjön (2003) mukaan alle kouluikäisiin lapsiin on vielä mahdollista vaikuttaa korjaavasti, jos esimerkiksi kotiolot tai perheen varhainen vuorovaikutus ei ole toiminut lapsen kehityksen kannalta myönteisesti.

Ongelmat sosiaalis-emotionaalisella alueella aiheuttavat turvattomuutta, huonouden tunnetta, pelokkuutta, arkuutta, ahdistuneisuutta, vetäytymistä tai aggressiivisuutta, ”tunteettomuutta” ja häiriökäyttäytymistä. Edellä luetellut asiat ovat syitä, joiden takia lapsi voi syrjäytyä lapsiryhmästä. Lapsen itsetunto ja minäkäsitys eivät ole kunnolla kehittyneet ja kouluikään ehdittäessä on jo saattanut muodostua noidankehä, jota on vaikea katkaista. (Åsvik 1999, 12.) Edellä mainittuihin asioihin alle kouluikäisten lasten hoitamisesta ja syrjäytymisen ehkäisemisestä käynnistettiin SOSEM -hanke. Hankkeen tarkoituksena oli vaikuttaa päiväkotihenkilöstöön siten, että sosiaalis-emotionaalisten lasten vaikeuksiin voitaisiin puuttua jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Hankkeeseen osallistui kahdeksan päiväkotiryhmää Varsinais-Suomesta, yhteensä 27 henkilöä.

Pro gradu –tutkimuksessa selvitimme kyselylomakkeen avulla, millaisia muutoksia päivähoitohenkilöstön mielipiteissä tapahtui koulutusintervention tuottamana. Kyselyssä olivat mukana 17 henkilön vastaukset; nämä henkilöt vastasivat sekä syksyn 2003 että kevään 2004 kyselyssä. Kyselylomakkeessa esitettiin kolme avointa kysymystä, jotka käsittelivät hankkeeseen osallistujien mielipiteitä lasten sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista, niiden syistä sekä päivähoidon kasvatuksen ja ohjauksen osuudesta sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä. Aineiston pohjalta jaoinme lasten sosiaalis-

emotionaaliset vaikeudet viiteen eri osa-alueeseen: syrjäänvetäytyminen, tunne-elämän vaikeudet, aggressiivisuus, vaikeudet vuorovaikutuksessa sekä keskittymisvaikeudet. Tässä artikkelissa jaottelimme sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet sisäisiin ja ulkoisiin ongelmiin ja keskittymisvaikeuksiin. Sosiaalis-emotionaalisten vaikeuksien syistä muodostimme kolme osa-alueetta: ympäristön vaikutus, fysiologiset tekijät ja psykologiset tekijät. Päivähoidon kasvatuksen ja ohjauksen osuudet arvioimme pedagogisen ympäristön, yhteistyön, fyysisen ympäristön ja ammatillisuuden näkökulmasta.

## **Lasten sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet**

Vastauksissa tuli esille sekä lapsen ulkoinen käyttäytyminen – ”Lapsella ilmenevä aggressiivisena acting out-käyttäytymisenä”, mutta myös lapsen ”sisäistä” ongelmakäyttäytymistä kuvattiin monipuolisesti – ”Lapsi voi olla eristäytynyt ja omissa maailmoissaan” ja ”...vetäytyy muista”. Teoriassa tulee esille, miten sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet sisältävät – kuten nimikin jo kertoo – sekä sosiaaliseen käyttäytymiseen että emotioihin liittyviä ongelmia. Useimmiten ongelmakäyttäytymistä tarkastellaan joko yksilön sisäänpäin kääntyneenä tai ulospäin suuntautuneena käyttäytymisenä. Sisäänpäin kääntyneitä käyttäytymisen ongelmia voi olla vetäytyminen, ahdistuneisuus ja pelokkuus. Ulkoisen käyttäytymisen ongelmat näkyvät taas emotionaalisen ilmaisun raivonpuuskina. (Merrel 1996, 133; Ahonen, Aro, Lamminmäki & Närhi 1997, 52.)

**Sisäiset ongelmat.** Sisäisiin ongelmiin katsoimme kuuluvaksi seuraavat teemat: tunne-elämän vaikeudet, syrjäänvetäytyvyys, pelokkuus, arkuus, sulkeutuneisuus, kiusatuksi tuleminen, vetäytyvyys, heikko minäkuva, turvattomuus, itsetuhoisuus, ahdistuneisuus, masentuneisuus, surullisuus, itsekeskeisyys, apaattisuus, ilmeettömyys, häiriintyneisyys, ei luota aikuisiin, ongelmia oman itsensä kanssa ja huono itseluottamus.

Syrjäänvetäytyminen tuli vastauksista esille: ”Sisäänpäinkääntyneisyys” ja ”Vaikeudet voivat ilmetä vetäytymisenä”. Vastauksissa liittyen lasten sisäisiin sosiaalis-emotionaalisiin ongelmiin mainittiin esimerkiksi seuraavaa: ”Sulkeutuneet lapset. Pelokkuus, arkuus, kärsii isosta ryhmästä ja meluisista käytökseltään arvaamattomista lapsista” ja ”Yletön arkuus”.

Vastauksissa tuli esille, miten lapsella, jolla on sosiaalis-emotionaalisia ongelmia, on vaikeuksia nimetä ja eritellä erilaisia tunteita, esimerkiksi ”Vaikeuksia hallita/tunnistaa omia tunteita” ja ”Kyyvyttömyyttä ilmaista omia tunteita, omien tunteiden tunnistettavuus”.

Molemmissa kyselyissä lasten sosiaalis-emotionaalisiin ongelmiin katsottiin kuuluvan heikko minäkuva ja huono itsetunto, esimerkiksi *"Pitää itseään huonona"*, *"Itsetuntovaikeudet"*, *"Itsetunto on huono"* ja *"...itseluottamus, itsetunto aika nollassa"*. Minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymisen ajankohdasta ovat eri tutkijat hieman eri mieltä. Psykoanalyttikot väittävät itsetunnon kehittyvän hyvin varhain, mutta viimeaikaisimmat tutkimukset osoittavat, että herkin kehityskausi on ikävuosina 6-13. (Aho & Laine 2002, 25.)

Jos lapsen minäkäsitys kehittyy heikoksi, hänellä esiintyy usein syyllisyyden puutetta. Tällöin lapsi ei kykene tuntemaan huolta toisesta tai arvioimaan muiden ihmisten tunteiden syvyyttä. (Arajärvi 1991B, 205.) Empaattisuuden puute tuli esille myös vastauksissa, esimerkiksi *"...empatian puutetta, lapsi ei ehkä osaa asettua toisen asemaan eikä ymmärrä tekojensa seurauksia"*, *"Esim. kyvyttömyys/vaikeus ottaa toiset ihmiset, lähimmäiset huomioon, omat tunteet, tarpeet ovat ne jotka määrittävät toimintaa"* ja *"empatian kyvyn puute"*.

Alhainen pettymyksen sietokyky tuli esille varsinkin toisen kyselyn vastauksissa; *"Lapsi ei kestä pettymyksiä tai muutoksia"*, *"...pettymysten sietokyky huono"* ja *"...eikä kestä pettymyksiä esim. peleissä"*. Useat psykoanalyttikot pitävätkin lapsen kasvavaa pettymyksen sietoa erittäin tärkeänä tekijänä sosiaalistumisprosessissa (Freud 2000, 170). Masentuneisuus mainittiin myös vastauksissa: *"...masentuneisuutta"* ja *"lapsi on masentunut"*.

**Ulkoiset ongelmat.** Ulkoisiin ongelmiin katsoimme kuuluvaksi alhaisen pettymysten sietokyvyn, ylihuolehtivuuden, ylikiltteyden, impulssiherkkyden, matalan ärsykekynnyksen, arkipäivän tilanteista selviämisen, itkuisuus, aiheettomat virnistelyt ja irvistelyt, nukahtamisvaikeudet, syömishäiriöt, puhehäiriöt, tuhriminen, yökastelu, vaikeudet vuorovaikutuksessa, kontaktivaikeudet, kiusaaminen, vaikeudet leikissä, jatkuva valehtelu, riippuvuus, ei ota muita huomioon, ystävyysuhteiden solmimisen vaikeus, kontaktivaikeudet, sopeutumattomuus, ei luota lapsiin, puhumaton ja löytää syyt itsensä ulkopuolelta.

Lapsen itku voi johtua pelokkuudesta tai liian suuren jännityksen purkautumisesta (Arajärvi 1991A, 187). Vastauksissa tämä tuli esille: *"...itkee helposti"* ja *"Korostuu päivähoidon alkaessa pitkään jatkuvana itkuisuutena"*. Myös nukkumis- ja syömisongelmat luettiin lapsen sosiaalis-emotionaalisiin vaikeuksiin, *"Erotilanteet itkuisia tai kiukuttelua. Näillä lapsilla on ruokailuongelmia: syömättömyyttä tai ahnehtimista. On myös nukahtamisvaikeuksia."*

Vastauksissa kuvattiin aggressiivista käyttäytymistä; ”...lyö, raapii, potkii...” ja ”...lapsi voi lyödä tai potkaista”. Vaikutelma lapsen aggressiivisuudesta syntyy siitä, että hän ärsyyntyy hyvin vähästä ja reagoi ärsytykseen ylettömän voimakkaasti sekä siitä että lapsi piikittelee ja hyökkäilee muita kohtaan ilman varsinaista aiheita. Molemmissa tapauksissa on kysymys aggressiivisten tunteiden huonosta hallinnasta. Sen taustalla on omaa pahaa oloa, joka on kasautunut esimerkiksi siksi, että lasta on kohdeltu epäoikeudenmukaisesti tai väkivaltaisesti. (Pulkinen 2002, 63.) Tämä tuli myös ilmi vastauksessa, ”...viestittää huonoa oloaan negatiivisilla teoilla”. Myös lapsen sopeutumattomuus ryhmässä työskentelyyn tuli esille: ”Sos. emot. vaikeudet mielletään helposti sopeutumisongelmiksi lapsiryhmässä” ja ”...ilmenee kontaktivaikeuksina joko muihin lapsiin ja /tai aikuisiin”.

Vastauksissa ilmeni, että nimenomaan lapsen leikkiä havainnoimalla saatiin lapsen mahdollisista ongelmista informaatiota. Varsinkin toisessa kyselyssä lapsen leikkitaidot nousivat monessa vastauksessa esille – ”Häiritsee muita, rikkoo muiden leikkejä” ja ”...ei ehkä osaa myönteisellä tavalla pyrkiä mukaan toisten leikkiin”. Leikkitilanteet voivat olla vaikeita sosiaalis-emotionaalista ongelmista kärsiville lapsille sen takia, että he ovat usein egoistisia ja häikäilemättömiä eivätkä pysty näin ollen riittävästi ottamaan toisten tunteita huomioon (Johannessen 1995, 39).

**Keskittymisvaikeudet.** Keskittymisvaikeuksiin katsoimme kuuluvaksi keskittymisvaikeudet, levottomuuden, ylivilkkauksen, muissa ajatuksissa olemisen ja rauhattomuuden.

Keskittymiskykyyn liittyy olennaisesti käsite tarkkaavuus. Tarkkaavuudella tarkoitetaan kykyä valita ja ylläpitää tilanteeseen parhaiten soveltuvia toimintatapoja ja kykyä itse ohjata huomio tilanteen kannalta olennaisiin ympäristön piirteisiin. Tarkkaavaisuushäiriö lapsella diagnosoidaan käyttäytymisen perusteella. Näitä käyttäytymispiirteitä ovat muun muassa tarkkaamattomuus, jolloin lapsi ei esimerkiksi näytä kuuntelevan, mitä hänelle puhutaan, ja hyperaktiivisuus-impulsiivisuus, jolloin lapsella on esimerkiksi vaikeuksia odottaa vuoroaan. (Korhonen 1996, 43–44, Ahonen ym. 1997, 48–49.) ”Lapsen voi olla vaikea keskittyä mihinkään vaan kuljeskelee sotkemassa muiden leikkejä.” Lapsi, jolla on huono keskittymiskyky ja jonka käytös on yliaktiivista ja impulsiivista, kärsii monista sosiaalisista ja käyttäytymisen ongelmista (Pierce, Ewing & Cambell 1999, 44–57). ”Ei pysy paikoillaan, vaihtaa leikkiä eikä oikeastaan viihdy missään. Häiriintyy kun vieressä tapahtuu jotain muuta”.

## Sosiaalis-emotionaalisten ongelmien syitä

Erotimme vastauksista kolme pääteemaa. Nämä olivat ympäristön vaikutus, fysiologiset tekijät ja psykologiset tekijät. Psykkisen kehityksen vaiheita voidaan selittää monella eri tavalla riippuen erilaisista viitekehyksistä. Bio-psykososiaalisen viitekehysten näkemyksen mukaan ihmisen psyykinen kasvu ja kehitys riippuvat biologisista, psykologisista ja sosiaalisista tekijöistä. Näkökulma on kokonaisvaltainen, ja näin ollen kaikki osatekijät vaikuttavat toisiinsa. (Almqvist 2004A, 16.)

**Ympäristön vaikutus.** Ympäristön vaikutukseen katsoimme kuuluvaksi seuraavat teemat: aikaisemmat kokemukset, ympäristö, vanhempien epävarmuus, turvattomuus/perusturvallisuuden puute, riittämätön tuki, rajattomuus, vähäiset sosiaaliset kontaktit, syrjäytyneisyys, liian suuri ryhmä, kiire, varhaisen vuorovaikutuksen laatu, arvostuksen puute, huono kiintymyssuhde, vähäiset sosiaaliset kontaktit, liian varhainen itsenäistyminen, ei aikaa lapselle, levoton elämä, rakkauden puute, positiivisten kontaktien puute, huomion hakeminen, ei kokenut pettymyksiä, vaihtuvat aikuiskontaktit, vuorotyö, ei sosiaalisia taitoja, kasvatusvastuu hämärtynyt, hoitopaikan vaihtuvuus ja riittämätön yöuni.

Maininta ”ympäristö” oli monessa vastauksessa mainittu lasten sosiaalis-emotionaalisten ongelmien syyksi sekä syksyn että kevään kyselyissä, esimerkiksi ”*Osaltaan niihin voi vaikuttaa ympäristö...*” ja ”*Sos.em. vaikeudet johtuvat mielestäni siitä ympäristöstä, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy*”. Ympäristöllä onkin huomattava merkitys lapsen kehitykseen vaikuttavana tekijänä ja erityisesti tämä yhteys korostuu lapsen sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä. (Ahvenainen ym. 2002, 42)

Perheen ongelmat heijastuvat lasten käyttäytymisongelmina. Mitä enemmän perheessä on negatiivista vanhemmuutta ja vastoinkäymisiä, sitä enemmän ne ennustavat ongelmia lapsen käyttäytymisessä. (Campbell, Shaw & Gillion 2000, 467.) Tämä tuli ilmi myös vastauksissa: ”*Muutos- ja stressitilanteet lähipiirissä heijastuvat lapsen käyttäytymiseen*”, ”*Avioerot, perhesuhteet ei muuten kunnossa, traumaattiset tapahtumat, esim. jonkun kuolema.*” ja ”*Avioero tilanne, vanhemman tai vanhempien työttömyys tai yksinhuoltajuus voivat olla syynä sos.em.vaikeuksien esilletuloon*”. Tutkimuksen mukaan esimerkiksi vanhempien työttömyys muuttaa merkittävästi heidän suhtautumistaan lapsiinsa. Tämä vaikuttaa negatiivisesti lapsen emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen ja voi aiheuttaa masennusta, yksinäisyyttä ja epäsosiaalista käyttäytymistä. (Schaffer 1996, 343.)

Perheväkivalta syynä lasten sosiaalis-emotionaalisiin ongelmiin tuli myös esille vastauksissa: ”Perheessä väkivaltaa” ja ” *Lapsi voi olla väkivaltaisesta perheestä, alkoholiperheestä, jossa lapsella on turvaton olo*”. Dodge, Pettit, Bates ja Valente (1995, 632) havaitsivat tutkimuksessaan, että vanhempien lapsiin kohdistama fyysinen pahoinpitely herkistää lapset havaitsemaan vihamielisyyttä ympäristössään, vähentää tarkkaavaisuutta olennaisia tilanneviihteitä kohtaan, kannustaa lapsia omaksumaan aggressiivisia toimintastrategioita sekä harhaanjohtavasti opettaa lapsille, että aggressiivinen käyttäytyminen voi johtaa positiivisiin seurauksiin. Myös henkinen väkivalta, esimerkiksi lapsen mitätöinti, naurunalaiseksi saattaminen, pelottelu, uhkailu ja kiristäminen rakkauden menettämisen avulla, vaikuttaa lapsen kehitykseen negatiivisesti (Räsänen & Moilanen 2004, 91). Jos lasta suojelee liikaa pettymystilanteilta, pienetkin vastoinkäymiset saavat hänet raivoihinsa (Svartsjö 1996, 31). Tämä näkökulma tuli esille myös vastauksissa, esimerkiksi ”...tai pelko tuottaa lapselle pettymyksiä vaikeuttavat johdonmukaista ja tarkoituksenmukaista kasvatusta.” ja ” *Lapsi ei ole ehkä joutunut koskaan kokemaan pettymyksiä vaan on saanut aina tahtonsa läpi*.”

Varhaisen vuorovaikutuksen laatu ja hyvän kiintymyssuhteen kehittymisen merkityksen tärkeys tuli esille koulutuksissa moneen kertaan. Tämä näkyy myös vastauksissa: ”*Varhaisen vuorovaikutuksen merkitys. Lapsella ei ole aitoja kiintymyssuhteita.*”, ” *Jo pieni vauva tarvitsee hellyyttä ja huolenpitoa, jotta tunne-elämä kehittyisi oikeaan suuntaan.*” ja ”*Lapsella voi olla puutteita perusturvassa tai ongelmia varhaisessa vuorovaikutuksessa.*”

Lapsen hyvä perusluottamus syntyy, kun lapsi kiinnittyy vanhempaan riittävän pitkään kestävässä ja johdonmukaisessa vuorovaikutussuhteessa ja saa hyvää sekä tarpeiden tyydyttävää ja oikea-aikaista hoitoa. Vastauksissa tämä tuli esille seuraavasti: ”...häntä ei hyväksytä; ei hellitä; aina ei saa ruokaa; vaatteet ovat likaiset, nukkuu vähän; rytmi puuttuu.” ja ”...äidin vuorovaikutustaitojen vaikeudet/jopa puuttuminen.” Johdonmukaisen vuorovaikutuksen pohjalta kehittyvä hyvä perusluottamus on korvaamaton voimavara myöhemmin esimerkiksi lapsuuden uhmaiässä, kun vanhempien ja lapsen välinen suhde on koetuksella (Almqvist 2004B, 119).

Perheen vuorovaikutusilmaston luonteella sekä vanhempien asenteilla ja kasvatusten menetelmillä on vaikutusta esimerkiksi yhteistoiminnallisuuden, auttamisen, velvollisuudentunnon, myönteisen itsearvostuksen sekä itsenäisyyden kehitykselle (Takala & Takala 1992, 237). Vastauksissa tuli esille myös erilaisten kasvatustyylien vaikutukset: ”*Ristiriitaiset kasvatuseräpäät lasta hoitavilla aikuisilla*”, ”*Ollaan pienillekin*

*lapsille mieluummin kavereita kuin vastuullisia vanhempia.” ja ”Liian ankara kasvatus on ainakin aikoinaan ollut monen arkuuden taustalla.”*

Nykyään ammattikasvattajat päiväkodeissa ja kouluissa kohtaavat yhä suurenevassa määrin henkisesti hylättyjä, yksin jätettyjä lapsia ja nuoria. Etenkin alle kouluikäisen lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle henkinen heitteillejätto aiheuttaa vakavan riskin. Vanhemmat eivät aina tiedosta, mikä merkitys heillä on lapsensa kehityksen tukijoina. (Ahvenainen ym. 2002, 185.) Vastaajat toivat edellä mainitun esille esimerkiksi seuraavasti: *”Lapsi ei ole onnistunut saamaan itselleen riittävää tukea omissa kasvuvaiheissaan.”*, *”Perheen ja ympäristön vähäinen kyky ja voimavara vastata lapsen kehityksen tarpeisiin.”* ja *”Äidin/isän/muun ”lähi-ihmisen” kylmyys varhaisessa vuorovaikutuksessa.”*

Ystävien puute tekee lapsesta todennäköisesti itsekkään ja aiheuttaa ongelmia tunne-elämässä ja sosiaalisia taitoja vaativissa tilanteissa: *”Sosiaaliset suhteet muihin ihmisiin voi olla vähäisiä.”* Lapsen kehitykselle erityinen riskitekijä on vertaisryhmässä syrjään joutuminen. Ongelmia vertaisryhmässä on todettu olevan 27 prosentilla päiväkodin lapsista. (Laine & Tallo 2002, 150.) Lapsen syrjäytyminen vertaisryhmästä katsotaan liittyvän lapsen psykososiaalisiin ongelmiin. Syrjintä voi aiheuttaa esimerkiksi heikon itsetunnon ja emotionaalista kypsymättömyyttä. (Laine 2002, 15–19.) Myös levottomuus ja tottelemattomuus ovat tärkeitä ennusteita sosiaalisen syrjäytymisen prosessissa (Hämäläinen 1994, 72–73).

Pulkkisen (2002, 157–158) mukaan lapsi väsyä ja stressaantuu päiväkodin suuressa ja meluisassa lapsiryhmässä pitkien, jopa kymmentuntisten hoitopäivien aikana. Pahimmillaan lapsiryhmässä voi olla lähes 40 lasta ja vain noin kaksi neliötä lasta kohden (Pihlaja & Junttila 2001, 9-10). Suuren ryhmäkoon negatiivinen vaikutus tuli myös esiin vastauksessa: *”Tai ehkä hän on pienestä vauvasta lähtien ’joutunut’ olemaan eri hoitopaikoissa ja isossa lapsiryhmässä.”* On mahdollista, että nykyään yhteiskunnassamme vallitseva työelämän kiihtyvä tahti ja nouseva vaatimustaso johtavat siihen, että työssä käyvillä vanhemmilla on entistä vähemmän aikaa ja voimia omistautua lapsilleen. Multimediakulttuuri uhkaa selvästi perheen perinteisiä yhdessäolon muotoja vähentäen sitä aikaa, jolloin vanhemmat ja lapset ovat aidossa vuorovaikutuksessa keskenään. (Almqvist 2004C, 84–85; Kauffman 2001, 87.) *”Kiire töissä, pitkät päivät, ei jää tarpeeksi aikaa lapselle.”*

**Fysiologiset tekijät.** Fysiologisiin tekijöihin katsoimme kuuluvaksi fysiologiset sairaudet/perimä ja kehitykselliset tekijät. Yhteinen geneettinen perimä tai yhteinen



ympäristö voivat aiheuttaa tiettyjen psyykkisten ominaisuuksien ja persoonallisuuspiirteiden esiintymistä perheittäin ja suvuittain. Perimä ja ympäristö keskinäisessä vuorovaikutuksessa voivat vahvistaa toistensa vaikutusta sekä myönteiseen että kielteiseen suuntaan tai tasapainottaa toisiaan. (*Almqvist & Moilanen 2004, 21.*) Sukupuolella on todettu olevan merkitystä ihmisen kehittämisessä. Pojilta esimerkiksi sallittaisiin helpommin aggressiivista käyttäytymistä kuin tytöiltä. (*Schaffer 1996, 92, 286.*) Suomessa pojat ovat yliedustettuina erilaisilla poikkeavan käyttäytymisen alueilla (*Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 43–44.*)

Lapsen luonteenpiirteet ja temperamentti nousivat esille vastauksissa; ”*Myös lapsen oma luonne ja temperamentti vaikuttavat vaikeuksien syntyyn*” ja ”*Lapsen luonteenpiirteet ja persoonallisuus ovat kaiken käyttäytymisen pohjana.*” Lapsen luonteenpiirteiden kehityksessä on vaikeaa erottaa toisistaan perityt ominaisuudet ja vuorovaikutussuhteiden ja samaistumisen kautta kehittyneet ominaisuudet. Todennäköisesti lapsi ei peri mitään piirrettä suoraan, mutta hänellä on perityt valmiudet omaksua omille vanhemmilleen tyypillisiä käyttäytymismalleja. (*Wahlberg 1996, 74.*) On myös huomattava se, että erilaisten vanhempien ja lasten temperamenttien yhteentörmäys voi olla pohjana vaikeille ja pitkäkestoisille ongelmille (*Moilanen 2004, 271.*)

Jos lapsi altistuu sikiöaikana äidin alkoholin tai huumeen käytölle, tällä on tutkimuksissa todettu olevan yhteys muun muassa turvattomaan ja jäsentymättömään kiintymyssuhteeseen sekä lapsen myöhempään depression (*Pajulo 2004, 106*). Tästä esimerkkeinä ympäristön vaikutuksiin liittämämme lauseet ”... *psykyen ongelmat, alkoholi...*” ja ”...*mielenterveysongelma, alkoholiongelmaa,...*”, joista voidaan ehkä olettaa, että alkoholinkäyttöä on esiintynyt jo raskauden aikana. Toisaalta on huomattava, että lapsen kasvuympäristöön hoidollisesti puuttamalla voidaan ratkaisevasti vaikuttaa lapsen myöhempään kehitykseen.

Sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia tunnustetaan usein lapsen käyttäytymisen perusteella. Häiriöt on kuitenkin syytä erottaa lapsen kehitykseen kuuluvista uhmakausista. Ikään liittyvät kehityskriisit ovat normaaleita ilmiöitä, joilla on tärkeä myönteinen merkitys lapsen psyykkiselle kehitykselle. Sosiaalis-emotionaalinen häiriö saattaa olla myös vasta toissijainen, jolloin alkuperäinen ongelma (esim. kielellinen vaikeus) piiloutuu käyttäytymisen taakse. (*Heinämäki 2000, 61; Mäkinen 1997, 30.*) Uhmaikään kuuluu oman tahdon kokeilu. Lapselle on tärkeä saada erilaisia kokemuksia siitä, että hän voi onnistuneesti käyttää omaa tahtoaan sekä siitä, että hän sopeutuu toisen tahtoon. Ristiriitaiset tilanteet saattavat hetkittäin näyttäytyä myös muina häiriöinä,

esimerkiksi syömishäiriöinä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että jokin suurempi häiriö on saanut alkunsa. Kehitystaantumet ovat tällöin myös hyvin yleisiä. (Tamminen 2004, 41–42.) Tämä tuli esille myös vastaajien lauseissa: ” Lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät voivat näkyä sos.em.vaikeuksina kausittain.” ja ” Vaikeudet voivat johtua myös lapsen kehitykseen liittyvistä tekijöistä, esim. itsenäistymisen kausi, uhmaikä.”

**Psykologiset tekijät.** Psykologisiin tekijöihin katsoimme kuuluvaksi yksilön voimavarat ja heikon itsetunnon. Lapsen itsetunnon kehitys on riippuvainen siitä, millaista hyväksyntää, hoivaa ja kiitosta lapsi saa läheisiltään suorituksistaan riippumatta. Meille kaikille on tärkeää tietoisuus siitä, että meillä on ympärillä ihmisiä, jotka hyväksyvät ja arvostavat meitä vain oman itsemme takia. Lapsen itsetunto kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siinä lapsen tulisi saada kokea osaamisen riemua ja vähän arvostelua. Pettymyksien yhteydessä lohduttelu vahvistaa itsetuntoa. Tässä myötäelämisessä lapsi huomaa muiden hyväksyvän hänet, vaikka hän tuntisi itsensä kurjaksi. (Pulkkinen 2002, 76.) Perheen rakenteella ei näytä olevan niinkään suurta merkitystä minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymiselle kuin perheen sisäisellä vuorovaikutuksella (Aho & Laine 2002, 41). Vanhempien esimerkki ja odotukset sekä ansaitut kiitokset ja palkinnot kasvattavat lapsen itsetuntoa (Moilanen 2004, 271). Psykologisiin tekijöihin liittyen vastauksissa tuli esille: ”Lapsen omat biologiset voimavarat ja tarpeet voivat olla erilaisia” ja ”...lapsen huonosta itsetunnosta (epävarmuus itseensä)”.

### **Päivähoidon kasvatuksen ja ohjauksen osuus sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä**

Erityispedagogisen tuen tarpeessa olevia lapsia on Suomessa hoidettu perinteisesti neljällä eri tavalla: 1) segregoitu kahdeksan erityislapsen ryhmä, 2) integroitu ryhmä, jossa on viisi erityislasta ja seitsemän tavallista lasta, 3) tavallinen päiväkotiryhmä, jossa erityislapsen vuoksi ryhmäkoko on pienennetty yhdellä tai kahdella lapsella erityislasta kohden, ja 4) perhepäivähoito tavallista pienemmällä ryhmällä. Yleisin sijoitusmuoto on tavallinen päiväkotiryhmä. (Aunio & Takala 2001, 261–262; Pihlaja 2003, 52–53.) Lasten sijoittelut onkin mietittävä tapauskohtaisesti ja erittäin tarkkaan, ettei turhia siirtoja tule (Kauffman 2001, 54). Valtakunnallisen vuonna 1998 tehdyn selvityksen mukaan 7,5 prosenttia päiväkotikäisistä lapsista tarvitsee erityistä hoitoa ja kasvatusta. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeuksien osuus oli näistä 14,5 prosenttia. (Pihlaja 1998, 49.)

Erotimme vastauksista neljä pääteemaa. Nämä olivat pedagoginen ympäristö, yhteistyö, fyysinen ympäristö ja ammatillisuus.

**Pedagoginen ympäristö.** Pedagogiseen ympäristöön katsoimme kuuluvaksi seuraavat teemat: yksilöllisyys, lapsesta välittäminen, aikaa lapselle, lapsen kuunteleminen, myönteinen lähestymistapa, positiivinen suhtautuminen, tukeminen, minäkuvan vahvistaminen, itsetunnon tukeminen, palkitseminen, kehuminen, rajojen asettaminen, turvallinen kasvatusta, empatian opettaminen, auttaminen tunteiden kanavoinnissa, tilanteiden läpikäyminen, oikea ohjaus, paljon syliä, johdonmukaisuus, hyväksyminen, ymmärtäminen, itsetunnon kehittäminen, tunteiden nimeäminen, antaa olla lapsi, sosiaalisten taitojen ohjaaminen, olla luottamuksen arvoinen, ryhmässä olemisen harjoittelu, perustarpeista huolehtiminen, rauhalliset siirtymätilanteet, kannustaminen, välitön palaute, mallina oleminen, eri aistien hyväksikäyttö, vuorovaikutuksen tukeminen, Theraplay ja kärsivällisyys.

Päivähoidossa käytöshäiriöinen lapsi saa apua ammattipedagogeilta. Lapsen puutteellisia minätoimintoja voidaan tukea auttamalla lasta asettamaan rajoja ja hillitsemään itseään. (Wiking 1993, 25.) Rajojen merkitystä korostettiin myös vastauksissa, esimerkiksi ”Johdonmukaiset rajat”, ”...ja kohtaa myös toimintansa rajat” ja ”Selkeät rajat”. Lapsen ottaminen tiukasti syliin osoittaa hänelle konkreettisesti, että rajat ovat olemassa. Myönteisen palautteen antaminen tukee ja kohottaa lapsen itsetuntoa, jolloin aggressiivinen käyttäytyminen vähenee. (Laurila 1993, 220–221.)

Erilaisten tunteiden läpikäymistä lasten kanssa pidettiin tärkeänä, esimerkiksi ”Lasta opetetaan eri menetelmin tunnistamaan tunnetiloja ja niiden ilmaisua”, ”Tunnetyöskentely: leikki, itseilmaisuus, tunteiden läpikäyminen”. Positiivisuutta korostettiin myös vastauksissa, esimerkiksi ”Positiivinen ja kannustava suhtautuminen lapseen” sekä itsetunnon vahvistamisen tärkeyttä, esimerkiksi ”Päivähoidon henkilökunnan tulisi vahvistaa lapsen itsetunnon ja positiivisen minäkuvan tukemista”. Myönteinen suhtautuminen lapseen tuli esille monessa vastauksessa, esimerkiksi ”Palkitsisi tai kehuisi lasta aina kun hän on käyttäytynyt toivotulla tavalla”, ”Tukea myönteisen minäkuvan ja itsetunnon kehitystä antamalla positiivista palautetta heti, kun vähänkin on aihetta ihan pienistäkin asioista” ja ”Päivähoidossa meidän tulisi vahvistaa ja huomioida lapsen ns. hyvää käytöstä, jolloin lapsi oppisi tietämään, mikä on sallittua ja mikä ei”. Laineen ja Talon (2002, 150–151, 154) artikkelissa tuodaan esille tutkimuksia siitä, miten erilaisin preventio- ja interventiotoimenpitein on voitu vähentää huomattavasti päiväkotikäisten lasten negatiivista käyttäytymistä ryhmässä ja lisätä positiivista vuorovaikutusta.

Vastauksissa tuli esille sosiaalisen kanssakäymisen opetteluun tärkeys, esimerkiksi ”Aikuisen tulisi ohjata lasta löytämään oikeat ’keinot’ esim. ystävyyssuhteiden solmimiseen, aggression purkamiseen yms.” ja ”Ohjata sosiaalisissa taidoissa,

*harjoitellaan ryhmässä olemista*”. Kokon (2001, 45) mukaan esimerkiksi aggressiivisuuteen voidaan vaikuttaa lapsen kehityksen aikana. Sekä vanhemmille että opettajille tulisi antaa riittävästi tietoa ja ohjausta aggressiivisen lapsen kanssa toimimisesta.

Toisen kyselyn vastauksissa tuli selvästi esille erilaisten terapioiden käyttö sosiaalis-emotionaalisten lasten vaikeuksien hoidossa, esimerkiksi *”Theraplay on hyvä ’kerho’ harjoitella vuorovaikutustaitoja sekä siellä saa myös yksilöllistä huomiota ja hellyyttä”* ja *”Päivähoidossa voidaan kokeilla erilaisia terapioita auttaaksemme sos.em. lasta.”* Sosioemotionaalista tukea tarvitseville lapsille onkin kehitelty erilaisia toiminnan tukena olevia menetelmiä. Näitä ovat esimerkiksi Theraplay -menetelmä, Muksuoppi, sylihoito ja terapeuttiset leikit.

Vastaajien mielestä aikuisen ohjaus sosiaalisten taitojen opettelussa on tärkeää, esimerkiksi *”Myös sos.em.lapsen ystävyysuhteiden luomisessa aikuista tarvitaan ohjaamaan oikeaan suuntaan”* ja *”Lapsille pitäisi olla tarpeeksi aikaa, aikuisen tukea peleihin ja leikkeihin”*. Päiväkodilla onkin hyvä mahdollisuus ehkäistä alkavaa syrjäytymisprosessia tarjotessaan lapsille luontevan sosiaalisten suhteiden harjoitteluympäristön (Laine & Neitola 2002, 105).

**Yhteistyö.** Yhteistyöhön katsoimme kuuluvaksi yhteistyön vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa. Varhaiskasvatustyössä ammattikasvattajien tehtävänä on tukea lapsen kasvamis- ja oppimisprosessia yhdessä vanhempien kanssa (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 23). Päiväkodissa vanhempia voidaan tukea esimerkiksi lisäämällä heidän kasvatustietoisuuttaan ja antamalla mahdollisuus jakaa arjen ongelmia muiden samassa tilanteessa olevien vanhempien kanssa (Pihlaja 1996, 189). Tästä esimerkkinä vastaus *”Esim. päivähoidossa voidaan järjestää sos.em. lapsen vanhemmille tukiryhmiä, pienryhmiä, joissa he saavat apua esim. keltolta, psykologilta tms.”*. Erityisen tärkeää yhteistyössä on kasvattajien johdonmukaisuus, eli kotona ja päiväkodissa palkitaan samasta käytöksestä ja ei-toivottua käytöstä ei vahvisteta. Jotta tämä onnistuisi, yhteistyö on välttämätöntä. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 48.) Johdonmukaisuuden ja yhteistyön merkityksen tuo esille myös esimerkiksi vastaaja *”...aikuisilla sama linja kasvatuksessa, vanhempien kanssa niin tiivis yhteistyö kuin mahdollista.”*

Pihlaja (2003A, 170) toteaa, että kunnan palveluiden kehittämisessä yhteistyö on yksi tärkeimmistä osa-alueista. Päivähoito ei selviä yksin haasteellisten lasten ja perheiden tilanteiden kanssa, koska ongelmat ovat usein monimuotoisia. Nykyään puhutaankin

paljon verkostokeskeisestä työstä. Verkostoitumisesta ovat vastaajat sanoneet esimerkiksi *"...ja tiivis ja riittävän hyvä yhteistyö muiden tukiverkkojen kanssa"* ja *"Yhteistyö eri tahojen kanssa."* Lapsen esiin tulleista vaikeuksista puheeksi ottaminen vanhempien kanssa vaatii hienotunteisuutta ja taitoa. Yhteistyön edellytyksenä on luottamuksellisen suhteen syntyminen, *"Jos vanhempien ja hoitohenkilökunnan välit ovat avoimet ja luottamukselliset, pystyy lasta auttamaan parhaiten."* (Arajärvi & Peura 1991, 109, 112.)

**Fyysinen ympäristö.** Fyysiseen ympäristöön kuuluvia teemoja olivat pieni ryhmä koko tai ryhmäkoon pienentäminen, selkeä päivärhythmi sekä pysyvät ihmissuhteet ja avustajan palkkaaminen. Julkishallinnon muutoksen ja taloudellisen laman jälkeen lapsiryhmien lakisääteiset suhdeluvut ylittyvät helposti ja lapsiryhmien pysyvyys ja ryhmien koostumus voivat vaihdella (Pihlaja & Junttila 2001, 9, 11). 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. (Pihlaja 1996, 192; Brotherus ym. 1990, 86.) Pientä ryhmäkoko kaiken kaikkiaan pidettiin tärkeänä keinona sosiaalis-emotionaalisesti vaikeuksissa olevan lapsen hoidossa, esimerkiksi *"Leikittää lasta pienessä ryhmässä"* ja *"Ei eristetä muusta normaaliryhmästä kokonaan, vaikka pienryhmä olisikin paras paikka harjoitella omia taitojaan."*

Päiväkotiryhmä on yleensä käyttäytymishäiriöisen lapsen ensimmäisiä tilanteita opetella sosiaalisia taitoja. Täytyy kuitenkin huomioida, että ryhmä muodostuu joukosta lapsia, jotka kaikki ovat opettelemassa sosiaalisia taitoja. Näin ollen muita lapsia ei voi asettaa kohtuuttoman suuren häirinnän kohteeksi. Sillä, kuinka paljon huomiota yksi lapsi voi vaatia osakseen, on oltava rajat. Myös ryhmän muut lapset tarvitsevat huomiota ja esimerkiksi arkojen lasten sosiaalinen kehitys saattaa vaarantua häiritsevän lapsen aiheuttaman jatkuvan pelon kautta. (Keltikangas-Järvinen 1994, 126.) Myös arkojen lasten huomioiminen tulee esille vastauksessa *"Pitäisi huomioida arat ja vastaavasti vilkkaat lapset tasapuolisesti."*

Sosiaalis-emotionaalisesti oireilevan lapsen kasvuympäristö tulisi olla rauhallinen ja päivittäisillä toiminnoilla tulisi olla selkeä rakenne. Selkeä päivärhythmi mainittiin myös vastauksessa *"Olisi myös tärkeää, että sos.em. lapsen elämässä olisi mahdollisimman vähän muutoksia, esim. samat aikuiset useamman vuoden peräkkäin sekä selkeä päivärhythmi."* Selkeä rakenne päivän kulusta luo lapselle tunteen siitä, että on jotain pysyvää ja ennustettavaa. Tämä tietoisuus vähentää levottomuutta ja ahdistusta. (Pihlaja 1996, 186.)

**Ammatillisuus.** Ammatillisuuteen katsoimme liittyväksi mahdollisimman varhaisen diagnostisoinnin, koulutuksen, arvioinnin, tavoitteiden saavutettavuuden ja ympäristön suunnittelun, ammattimaisuuden sekä sen, että lapsi huomioidaan kokonaisvaltaisesti. Ammatillisuuteen kuuluu uuden tiedon etsiminen mediasta, ympäristöstä ja tieteellisistä julkaisuista sekä lisäkoulutuksissa tai kursseilla käyminen. Ajan tasalla pysyminen ja ammatillisen kasvun hyväksyminen kuuluvat myös ammatillisuuteen. Tieto muuttuu kaikilla aloilla, joten ammatillisesti tulee olla valmis uusiutumaan eli omaksumaan uutta tietoa. (Vilen, Leppämäki & Ekström 2002, 345.) Myös arviointi kuuluu ammatillisuuteen. Jotta aikuisyhteisö selviäisi eteen tulevista ongelmista ja haasteista, työn yhteinen arviointi yhdessä ryhmän henkilökunnan kanssa on erittäin tärkeää (Pihlaja 1996, 186). *”Lapsituntemus on pohja työlle (– pedagogiset arvioinnit – lapsihavainnointi). Ympäristö jossa lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii pitää myös suunnitella ja tarkastaa.”* Asiantuntijoiden antama apu koettiin tärkeäksi, *”...keskustella ELTO:n kanssa”* ja *”...tarvittaessa elton tms. kanssa”* kuten myös mahdollisimman varhainen puuttuminen, *”Päivähoidossa tulisi huomata mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tällaiset vaikeudet...”*

## Tutkimuksen tuloksia

Pääongelmana oli verrata hankkeeseen osallistuneen henkilöstön mielipiteissä tapahtuneita muutoksia koulutusintervention jälkeen. Mielipiteet muodostuivat maininnoista, jotka laskimme vastauksista. Jokaisessa kysymyksessä mainintojen määrä oli kasvanut syksystä 2003 kevääseen 2004:

- \* Lasten sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet; syksy 112 mainintaa, kevät 151 mainintaa
- \* Vaikeuksien syyt; syksy 50 mainintaa, kevät 93 mainintaa
- \* Päivähoidon kasvatus ja ohjaus; syksy 87 mainintaa, kevät 127 mainintaa.

Toisessa kyselyssä vastaukset olivat selvästi pohdiskelevimpia ja tarkasteltaessa yksittäisiä vastaajia, suurin osa oli vastauksissaan keväällä maininnut sosiaalis-emotionaalisiin ongelmiin liittyen enemmän sanoja kuin syksyllä. Tämä johtui ehkä siitä, että koulutuksen myötä vastaajat osasivat paremmin eritellä sosiaalis-emotionaalisia ongelmia ja niihin liittyviä käsitteitä. Koulutuksessa esiin tulleita teemoja tuli esille selvästi toisessa kyselyssä, esimerkiksi ”varhaisen vuorovaikutuksen laatu”, ”kiintymyssuhde” ja ”voimavarat”. Vastausten pituudet voivat kertoa myös siitä, että koulutus on herättänyt mielenkiinnon lasten sosiaalis-emotionaalisia ongelmia kohtaan ja osallistujille on tullut selkeitä mielipiteitä ja ajatuksia kyseiseen aiheeseen.

Sosiaalis-emotionaalisten ongelmien kasvaminen, vanhempien jaksaminen ja päivähoiton perheitä tukeva ote on viime aikoina ollut monellakin taholla puheenaiheena. Koska ongelmat ovat kasvamassa, olisi toivottavaa, että päivähoitohenkilöstön varhainen puuttuminen ja ongelmien tiedostaminen myös kasvaisivat. Tämänkaltaisten projektien läpivieminen ei kokonaisuudessaan ehkä ole jokaisessa kunnassa mahdollista. Olemme kuitenkin tutkijoina tulleet siihen tulokseen, että pelkästään jo säännöllisellä ja yksityiskohtaisella kontekstianalyysin läpikäymisellä voidaan vaikuttaa käytännön pedagogiseen ympäristöön positiivisesti. Päivähoidon johtajien tukeminen ja kouluttaminen auttaisi asioiden perinpohjaisen tutkimisen ja perustelun muotoutumista jokapäiväiseksi työkaluksi. Päivähoitossa johdetaan asioiden lisäksi (management) myös ihmisiä (leadership) (Nivala 1999, 13–16). On tärkeää, että lapsiryhmän henkilökunnalla on samansuuntaiset tavoitteet ja toimintalinjat – huolimatta siitä, että jokainen työskentelee omalla persoonallaan. Tarvittaisiin paljon nykyistä enemmän aikaa keskusteluun ja arviointiin. Tiukkenevat taloustilanteet saattavat aiheuttaa sen, ettei lisäresursseja – esimerkiksi ryhmäavustajia – ole palkattavissa. Koska hyvin todennäköistä on, että sosiaalis-emotionaalisista ongelmista kärsiviä lapsia on lähes jokaisessa lapsiryhmässä, olisi tärkeää, että heitä hoitavan henkilökunnan asenteet olisivat työn stressaavuudesta huolimatta positiiviset.





### III LAPSEN NÄKÖKULMA AIKUISILLE SUUNNATTUIHIN ERITYISPALVELUIHIN (Päivi Pihlaja)

Lapsuus on aktiivisen ja intensiivisen kehityksen, kasvun ja oppimisen aikaa. Lapsuudessa on rakennusaineita sen hetkiseen ja tulevaa elämää varten. Nykyisin on kasvatustieteissä ja psykologiassa ollut vahvasti esillä sosio-konstruktivistinen näkemys tulkittaessa ihmisen oppimista ja kehitystä. Tällöin kaikki asiat, ilmiöt, vuorovaikutussuhteet, joissa lapsi on osallisena vaikuttavat häneen, hänen oppimiseensa, kasvuunsa ja kehitykseensä. Tämä näkemys ottaa kantaa myös kodin ulkopuoliseen maailmaan ja sen ilmiöihin. Lapsi kasvaa osallisena median, koulun, päivähoiton ja muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kera. Lapsen olosuhteet ja osallisuus niissä vaikuttavat kasvamiseen ja oppimiseen.

Lapsuuden olosuhteet muuttuvat ajan saatossa ja nykyaikaa kuvaa rajojen höltyminen ja rakenteiden murtuminen. Rajojen väljentyminen näkyy mm. siinä, että lasten on mahdollista päästä osalliseksi aikuisten maailmaan entistä helpommin. Tästä esimerkkinä internetin luoma kuva todellisuudesta, joka on hyvin kirjava. Tänä päivänä vanhemmat voivat vaikuttaa vähemmän siihen mitä lapsi näkee tai kuulee. Toisaalta perherakenteissa on myös tapahtunut muutoksia ja avioerojen määrä on lisääntynyt. Pysyvyys ja jatkuvuus ovat yhä todennäköisemmin epävarmoja asioita lapsen elämässä. Esimerkiksi ihmissuhteet ja koti fyysisenä paikkana vaihtuvat useammin nykyään verrattuna aikaisempaan.

Kasvuolosuhteiden kehittäminen ja kasvatuksen tukeminen tuodaan esiin lastensuojelulaissa. Siinä edellytetään kunnalta kasvuolosuhteiden seuraamista ja kehittämistä sekä kasvuolojen epäkohtien poistamista ja niiden syntymisen ehkäisemistä. Sosiaalilautakunnan tulee välittää tietoa lasten ja nuorten kasvuoloista ja sosiaalisista ongelmista. Ylipäätään palveluja kehitettäessä on kiinnitettävä erityistä huomiota lasten ja nuorten tarpeisiin ja toivomuksiin. Lisäksi painotetaan sitä, että kun aikuisille annetaan sosiaali- ja terveydenhuollon palveluja, on otettava huomioon myös hänen huollossaan olevan lapsen tai nuoren hoidon ja tuen tarve. (LSL 6-7§.)

Lapsen oikeudet ja näkökulma on tuotu vahvemmin esiin 1990-luvulla. Syitä tähän lienee useita, joista yksi on se, että Suomi on ratifioinut lapsen oikeuksien sopimuksen (*Lapsen oikeuksien sopimus 1998*). Lapsen oikeuksien sopimus tuo esiin lapsen oikeudet suojeluun, oppimiseen, vaikutusmahdollisuuksiin ja mm. tasa-arvoiseen kohteluun.

Lapsen oikeudet on tiivistetty kolmen periaatteen alle:

- a. oikeus omata vaikuttava ääni yhteiskunnassa
- b. oikeus voimavaroihin
- c. oikeus suojeluun

Yllä mainittujen kolmen periaatteen mukaan lapsella on (a) oikeus tulla kuulluksi, olla näkyvä ja huomattu sekä oikeus osallistua mm. itseään koskevaan päätöksen tekoon. Lapsella on tällöin vaikuttava ääni yhteiskunnassa, päiväkodissa, koulussa ja kotona. Oikeus voimavaroihin (b) pitää sisällään sen, että yhteiskunnan kulttuurisia ja hyvin taloudellisia resursseja on jaettava lapsiväestölle. Pedagogisten resurssien on oltava riittäviä, työntekijöiden osaavia, tilojen ja materiaalien lapsiystävällisiä. Oikeus suojeluun (c) tarkoittaa sitä, että lasta on suojeltava väkivallalta, vähättelyltä, laiminlyönniltä ja huonolta kohtelulta.

Lapsen oikeudet ja niiden esiin tuominen on ollut välttämätöntä, sillä lapsi on ollut monin paikoin näkymätön. Vanha sanonta ”barn får synas, inte höras”, pitää sisällään ajatuksen kiltistä ja tottelevaisesta lapsesta, joka mukautuu aikuisen tahtoon. Näkymättömyydestä kertoo mm. ”Näkymätön lapsi aikuispsykiatriassa” – kirjan otsikointikin. Aikuisille suunnatuissa erityispalveluissa, esimerkiksi aikuispsykiatriassa tai päihdetyössä, on keskitytty hoitamaan aikuispotilaita. Potilaan lapsiomaista ovat voineet jäädä vaille tarvitsemaansa huomiota ja tukea.

Lapsen ja nuoren koko elämänpiiri, vanhempien ilot ja murheet, ongelmat, tasapainoisuus tai ahdistus, ovat osa lapsen kasvutodellisuutta. Lapsuuden olosuhteet vaikuttavat lapsen kehitykseen, muodostaen riski- ja turvamekanismeja. Se, että lapsella on perheeseen liittyviä riskitekijöitä, ei suoranaisesti tuota kehityksellisiä ongelmia. Huomion arvoista on kuitenkin se, että ne ovat yksi riskitekijä lapsen kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa. Lapsuuden olosuhteet ovat lapsen todellisuutta ja se miten kukin lapsi kokee ja selviää on monesta eri asiasta kiinni.

Palvelujärjestelmään liittyvät tekijät eivät ole riittävästi ja riittävällä tiedostamisella ottaneet näitä asioita huomioon aikuispalveluissa. Tämä asia on tuotu esiin jo 1979. Tällöin lapsen vuoden komitea toi esiin yleisenä näkökulmana sen, että taloudellinen turvallisuus ei ollut taannut lapsille psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta. Yksi osoitus tästä oli, että lasten turvattomuus ja erilaiset käytös- ja sopeutumishäiriöt olivat lisääntyneet ja niitä oli 25 prosentilla lapsiväestöstä. ”Huolto-, hoito- ja kontrollikoneisto on pääasiassa aikuisväestöä varten”. Tästä syystä aikuisille kohdennetuissa sosiaalihuollon ja mielenterveydenpalveluissa olisi tullut ottaa enemmän huomioon hoidettavien ja kuntoutettavien lapset. Komitean raportissa otettiinkin selkeästi ja

yksiselitteisesti kantaa siihen, että ”kun riittämätön henkilökunta riittämättömällä koulutuksella joutuu hoitamaan moniongelmaisia tilanteita, saattaa itse palvelujärjestelmä tuottaa omalta osaltaan sosiaalisia ja psyykkisiä häiriöitä”. (Kom 1980.) Raportin kantaaottavuus oli sen hetkisen palvelujärjestelmän selkeää kritiikkiä, jolle ei välttämättä hyvinvointivaltiossamme myöhemmin ole ollut tilaa.

Tässä artikkelissa lasta ja lapsen kehitysedellytyksiä haavoittaviksi olosuhteiksi voidaan lukea esimerkiksi vanhemman psyykinen sairaus, alkoholiongelmat tai väkivalta perheen aikuissuhteissa. Näissä kaikissa on eri mekanismit ja kaikille on ollut jo pitkään yhteistä lapsen edessä ollut näkymättömyyden tai puhumattomuuden verho.

Miten on sitten mahdollista, että lapsi voi jäädä sivuun? Palvelujärjestelmän puutteet, ja siinä etenkin pirstaleisuus saa aikaan sen, että jokin yksikkö hoitaa aikuista, ja toinen lasta. Yksilön hoitamisessa myös toteutuu pirstaleisuus. Särkynyt käsi lapsella hoidetaan toisaalla ja esim. siihen liittyvät olosuhteet (esim. lapsen pahoinpity) muualla. Tällöin on vaarana, että eri tahojen yhteistyö ja viestintä ontuu. Eri työntekijät ovat osaavia eri asioissa: on lasten kasvuun perehtyneitä, lasten toimeentuloon, aikuisten päihdehuoltoon, lastensuojeluun, lasten terveyteen, lasten psyykkiseen terveyteen jne. Lisäksi yksi näkökulma, joka on epäonnistuessaan vienyt ”lapsen pesuveden mukana”, on näkemys perheen ”sisäisten” pulmien perhekeskeisyydestä. Tämä on käytännössä katsottuna usein aikuiskeskeisyyttä. Tästä esimerkkinä perheen autonomian ja lasten edun väliset ristiriidat (Valjakka 2005). Palvelujärjestelmä on Suomessa yhtäläinen ja suhteellisen kattava. Tosin palvelujen toteuttamisessa ja ratkaisuissa on kullakin omat tulkintansa. Jotkut asiat ovat vielä alkuvaiheessa, kuten naiseen kohdistuvan väkivallan työ. On uskomuksia ja myyttejä, jotka ovat estäneet ongelmien näkyväksi tekemistä ja johtaneet jopa väärin tulkintoihin (Piispa 1999).

### **Lapsen kokemus vanhempien sairastaessa tai ”oirehtiessa”**

Lapsen ja aikuisen suhde on ihanteellisimmillaan tasa-arvoinen, mutta siten, että aikuinen on se, joka huolehtii lapsen suojasta, jokapäiväisestä ravinnosta, luo kotiin mahdollisuudet oppia ja leikkiä ja kantaa rooliinsa sisältyvän vastuun. Toisin sanoen tarjoaa turvallisen kontekstin. Jatkuvuus ja toistuvuus esimerkiksi päivän rytmyksestä ja mm. iltaisin nukkumaan menosta on pitkään aikuisen vastuulla. Aikuinen huolehtii siitä, että lapsi toimii ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Lapsen kehitykseen vaikuttaa moni asia ja se, miten lapsi vanhempansa sairauden tai ongelmat kokee, on yksilöllistä. Siihen vaikuttaa myös perheen koko ja lapsen asema perheessä. Lapsen kehityksen mukaista

ei ole se, että hän joutuu kantamaan huolta vanhemmastaan, sillä tämä huolen kantaminen heikentää hänen omaa tasapainoista kehitystään ja oppimistaan.

Vanhemman tai perheen aikuisten problematiikan laatu luonnollisesti vaikuttaa siihen, miten lapsi asian kokee. Väkivalta aikuissuhteissa, vanhemman psyykinen sairaus tai alkoholismi ovat asioita, joissa on havaittavissa erilaisia yleisiä elementtejä. Kun perheen **parisuhteessa on väkivaltaa**, tekijä on useimmiten mies ja uhrina on nainen. 9/10 tapauksista on miesten naisiin kohdistamaan. Keskeistä naisiin kohdistuneessa väkivallassa on pelon ilmapiiri ja siinä eläminen, sillä tätä ilmiötä eivät miehet, joita on pahoinpidelty, ole tuoneet esiin (*mm. Nyqvist 2001*). Perheessä tapahtuva väkivalta, vaikka tapahtuukin aikuisten välillä, on monin tavoin lapsen elämään vaikuttava asia. Lapsen näkökulmasta katsottuna on useimmiten kyse äidin pahoinpitelystä. Kun lapsen isä pahoinpitelee äitiä, tämä asettaa lapsen tilanteen tiettyyn, hyvin ristiriitaiseen valoon, sillä lapsella voi olla läheiset suhteet molempiin vanhempiin. (*Eriksson 2003*) Naisiin kohdistuneeseen väkivaltaan liitetään yhteiskunnassa monia toimintaa ohjaavia uskomuksia ja virheellisiä käsityksiä. Usein tuodaan esiin, että se kohdistuu vain pieneen osaan naisista ja sitä tapahtuu vain alemmissa sosiaaliluokissa ja tietyyntyyppisissä perheissä. Ilmiö on yleinen sillä noin 100 000 naista vuosittain on parisuhteessa väkivallan kohteena. Yleisyyttä kuvastaa myös sen olemassaolo hyvin erilaisissa yhteiskuntaluokissa ja erilaisissa perhemuodoissa. (*Lehtonen & Perttu 1999.*)

Lapsen elämään tällä äitiin kohdeistuneella väkivallalla on suoria vaikutuksia. Useimmat lapset tietävät mitä vanhempien välillä tapahtuu ja mitä on meneillään. Usea lapsi on kuullut ja nähnyt väkivaltaa ja sen seuraamuksia. Samassa huoneessa on ollut joidenkin tutkimusten mukaan 85 prosenttia näiden perheiden lapsista. Väkivalta ja uhka ovat lapselle eri tavoin tulkittavissa kuin aikuiselle. Voi olla että väkivallalla pelottelu on vain "kiusaamista" tekijän mielestä, kun se lapsen puolelta on uhkaavaa ja saa fantasiat sekä pelot heräämään eloon. (*Oranen 1998; Eriksson 2003.*) Salaaminen ja puhumattomuuden verho tekee asiasta lapselle tabusoidun trauman. Tabussa on kyse asiasta, josta ei saa puhua. Ja kun lapsi on kohdannut traumaattisia tapahtumia, siitä tekee entistä haavoittavamman se, että siitä ei saisi edes puhua. Lapsen rooli voi olla monenlainen; lapsi voi olla jopa väline väkivallassa tai lapsi voidaan vaatia katsomaan väkivaltaa tai lapsi voidaan pakottaa mukaan pakottamalla hänet myös toimimaan väkivaltaisesti. Tosin lapsi voi myös ottaa ja sisäistää pelastajan roolin, jolloin hän voi mennä väliin ja yrittää lopettaa tapahtuman. On syytä muistaa aikuisten kanssa työskennellessä, että väkivallan todistaminen on lapselle traumaattista. (*Eriksson 2003.*)

*"Suurin pelkoni lapsena oli että äidille sattuisi jotakin paha. Kauheinta mitä saatoin kuvitella oli, ettei äitiä olisi enää ollut. Siksi isän äitiini kohdistama fyysinen väkivalta oli pelottavin asia kotonamme. Tein aina kaikkeni estääkseni sen, ja usein onnistuinkin. Pystyin monta kertaa rauhoittamaan hurjistuneen isäni. Isä syytti äitiä kuin oikeudessa ja minä luetteloin "lieventäviä asianhaaroja äitini puolustukseksi." (Omenankukkalapsi, Pikkuaiikuisia 2003)*

Lapsella on kyse olemassa olemiseen, elämiseen liittyvistä peloista. Vaikka isä ei olisikaan pahoinpidellyt lasta, niin jo isän näkeminen voi saada aikaan pelon lapsessa. Tästä syystä vakava keskustelu on paikallaan tilanteessa kun vanhemmat eroavat ja pohditaan lapsen oikeutta tavata vanhempaa, jonka kanssa ei asu. Väkivaltaa tehneen vanhemman kanssa voi olla pelottavaa kahdestaan. Tätä asiaa ei juurikaan pohdita kun tapaamisoikeuksia ratkotaan.

Pelossa eläminen ja valvominen vaikuttavat monin tavoin kehittyvään lapseen. Seuraava kertomus tuo esiin aikuisten luomien olosuhteiden vaikutuksen lapsen kehitykseen ja mahdollisuuksiin.

*"Minun oli vaikea oppia keskittymään. Ajatukset harhailivat isään tai tarkkailin rappukäytävästä kuuluvia ääniä. Pysähtykö hissi? Menikö se ohi? Rapiseeko oven takana? Ehtiikö vielä livehtamaan omaan huoneeseen eteisen kautta? Kodin pitäisi olla maailman turvallisin paikka. Uskon että kyräily ja jatkuva pelossa oleminen on vaikuttanut siihen, että levottomuuteni on tutkittu. Niiden on todettu olevan lähinnä synnynnäisiä. Itse olen toista mieltä. Kun olin lapsi ei ollut lupaa tutkia kodin ongelmia. Itse en isän pelossa voinut enkä uskaltanut kertoa kenellekään ongelmani." (Mikko, Pikkuaiikuisia 2003.)*

Lapsen "oireet" voivat olla hyvin samankaltaisia riippumatta kodissa vallitsevista ongelmista. Karkeasti ottaen paha olo voi kääntyä lapsella sisäänpäin tai sitten näkyä ulospäin suuntautuvana toimintana. Lapsi voi olla tällöin sisäänpäin kääntynyt ja hiljainen tai sitten aggressiivinen. Lapsi voi nähdä painajaisia, olla masentunut. Lapsella voi olla vertaissuhteissa pulmia, tai sitten hän saattaa olla hyvinkin sosiaalinen. Lapsen tuntemusta tarvitaan, jotta voidaan havaita, miten lapsi kodin pulmat kokee.

**Päihdeperheessä** eläminen on usein vaikuttanut elämään haitallisesti vielä aikuisenakin. Suomalaisen gallup-tutkimuksen mukaan 17 prosenttia kertoi, että heidän lapsuudenkodissa oli käytetty liikaa alkoholia. Nuorimmista vastaajista (15 -25 -vuotiaat) päihdeperheissä oli kasvanut 21 prosenttia. Joka toinen päihdeperheen lapsi kertoi kärsivänsä lapsuuden kokemuksista vielä aikuisenakin. (Peltoniemi 2003.) Vaikka vanhemman päihdeongelma koskettaa kaikkia perheenjäseniä, niin se saattaa aiheuttaa eniten huolta ja vastuunkantamista jollekin lapselle. Luonnollisesti myös toisen

vanhemman kunto ja kyky kantaa vastuuta ja lapsen murheita vaikuttavat siihen, miten raskaana lapsi tilanteen kokee. Ackermanin (1990) mukaan lapsiin ei kiinnitetä huomiota, koska päihdeongelmainen on kaiken keskipisteenä. Hän tuo esiin, että lapset muistetaan yleensä vasta viimeiseksi. Kun päihdeongelmainen on keskipisteenä, niin hänellä on myös valtaa ja tilaa, jota muiden on annettava hänelle. Lapsen pelot jäävät taka-alalle sillä humalainen on saatettava "kuntoon".

*"Äiti makaa kylmällä lattialla vaaleansininen yöpaita rikkirevittynä, naama ruhjeista turvonneena. Hän nojaa käsiinsä kuin haavoittunut elän hengittäen raskaasti. Mamma ja pappa kantavat vetelän äidin keittiöön. Äiti nukahtaa keittiön lattialle".* (Katja, Pikkuaukuisia 2003).

Päihdeongelmaisen kanssa eläminen on koko perheen asia mm. siitäkin syystä, että ongelma tuottaa kaikille perheenjäsenille jatkuvaa stressiä ja monenlaisia pelkoja (Ackerman 1990). Christensen (1993) pohtii sitä, milloin on kyse alkoholismista. Väärinkäytöstä on kyse, kun ympäristö ja/tai itse väärinkäyttäjät ymmärtää, että se tavalla tai toisella vahingoittaa lasta. Tosin alkoholin väärinkäytön yhteydessä ympäristö reagoi asiaan usein myöhään. On tyyppillistä, että asiaa vähätellään, koska ei tiedetä mitä tulisi tehdä. Vaikka päihdeperheissä on paljon eroja, niin yhteisenä piirteenä voidaan pitää perheen yritystä piilottaa perhesalaisuutta. Tämä taas saa aikaan perheen eristäytymistä. Lapsi on tämän lisäksi perheessä tottunut siihen, että aikuisten sanomisiin on vaikea luottaa, jonka vuoksi perheen ulkopuolisiinkaan aikuisiin ei ole helppo luottaa. (Christenssen 1993.) Päihtynyt vanhempi herättää lapsessa ja nuoressa erilaisia tunteita. Nuori saattaa kokea jo hyvinkin syvällistä häpeää sekä vihaa. Tunteita sekoittamassa saattaa olla myös sääli.

Lapsen sopeutuminen ja selviytyminen tilanteissa, joissa toinen tai molemmat **vanhemmat ovat psyykkisesti sairaita**, kuuluu Anderssonin mukaan huomaamattomien ilmiöiden kategoriaan. Hänen mukaansa psykiatriassa on aina tiedetty että psyykkisesti sairastuneilla aikuisilla on lapsia, mutta tähän on kiinnitetty liian harvoin vakavaa huomiota. Lapsen mukaan ottaminen ja aktiivinen huomioiminen aikuispsykiatrisessa hoidossa edellyttääkin koko tärkeän ongelmakentän tiedostamista, mutta myös syvälle menevää muutosta itse hoitotapahtumassa. (Andersson 2001, 13.) Solantaus (2001) tuo esiin, että vanhemman psyykinen häiriö ja siihen liittyvät tilanteet ja perheongelmat vaikuttavat lapsen kehitykseen kahdella tasolla. Ensinnäkin ne voivat kuormittaa lasten elämää niin, että lapsi alkaa oireilla. Toisaalta ne voivat vaikuttaa kehitykseen tavalla, joka aiheuttaa vaikeuksia myöhemmin.

Anderssonin (2001, 7) mukaan ennaltaehkäisevää mielenterveystyötä kehitettäessä tulee huomioida aikuispsykiatrian potilaan omaiset ja erityisesti perheen lapset. Andersson tuo esiin sen, että vaikka monet psyykkisesti sairaiden lapsista selviytyvät, on vanhemman psyykinen sairaus suuri riskitekijä lapsen tasapainoiselle kehitykselle. Riskitekijöiden ohella onkin tärkeä tiedostaa tekijöitä, jotka suojaavat lasta riskien keskellä.

### **Aikuisten ongelmat ovat osa lapsen kasvuolosuhdetta, lapsen todellisuutta**

*”Tyttö ajattelee koulua ja yrittää nukkua. Häntä jännittää jo valmiiksi kilpailut, joihin kaikkien on pakko osallistua. Hän makaa hiljaa yön pimeydessä, muttei saa unta”.*

Jokaisessa luokassa tai päiväkodin lapsiryhmässä on päihdeperheen lapsia, mikäli asiaa tarkastelee ilmiön tai ongelman yleisyyden mukaan. Sama tilanne on yleisyyden mukaan väkivaltaa aikuissuhteissa kohtaavien lasten määrässä. (mm. Christenssen 1993; Peltoniemi 2003; Lehtonen & Perttu 1999.) Vanhempien ongelmat näkyvät moni eri tavoin lapsen käyttäytymisessä. Lapsen väsymys, harhailevat ajatukset, huoli vanhemmasta, häpeä tai vastuu pienistä sisaruksista ovat osa esimerkiksi lapsen koulupäivää. Päivää, jona häneltä vaaditaan keskittymistä, uuden oppimista, sosiaalisia taitoja. Ja mikäli liian vähäisen unen takia myöhästyy tai ei lainkaan uskalla tulla kouluun, koska pelkää, että vanhempi ei pärjää, lapselle voi koulusysteemin taholta tulla ”nuhteita”. Saattaa käydä niin, että lapsi saa rankaisun, ehkä jälki-istunnon siitä, että ei ole noudattanut koulun järjestyssääntöjä. Tämä tuntuukin lapsen elämää ajatellen epäoikeudenmukaiselta.

Lapsen edellä mainitut kokemukset ja pirstaleinen elämänrytmi vaikuttavat siihen, miten hän voi keskittyä ja olla tarkkaavainen. Joissakin tapauksissa lapsi saa diagnoosin, ja hänellä todetaan esimerkiksi ADHD, käytöshäiriö tai oppimisvaikeuksia. Näin ollen paikoin jopa adekvaatti reagointi epäterveisiin olosuhteisiin sijoitetaan yksilön ongelmaksi. Tällöin muutosodotukset kohdistetaan yleensä oppilaaseen eikä niihin olosuhteisiin, jotka aiheuttivat lapsen reagoinnin.

### **Lapsen näkökulma: hyvinvointi tavoitteena**

Lapsen kehitykseen liittyvät toivottavat tekijät voidaan tiiviistä rakkauden, huolenpidon ja rajojen alle. Tosin näitä olennaisempaa on se, miten niiden ajatellaan toteutuvan. Rakkauden nimissä toteutetaan hyvinkin monenlaisia kasvatukseen: eritasoisia ja eri tavoin lasta jopa vahingoittavia rankaisuja tai jopa rakkauden kieltämistä. Olennaista arjen elämässä on kokea ja tuntea omaavansa omaa tilaa, tilaa psyykkiseen kasvuun ja

itsen kokemiseen. Aikuisen/aikuisten ongelmat voivat toisinaan viedä lapselta psyykkisen tilan kokemusta, ja rajoittaa mahdollisuuksia. Toisen ihmisen elämän turvaaminen tai huomioiminen vie tilaa sitä tarvitsevalta kasvavalta lapselta.

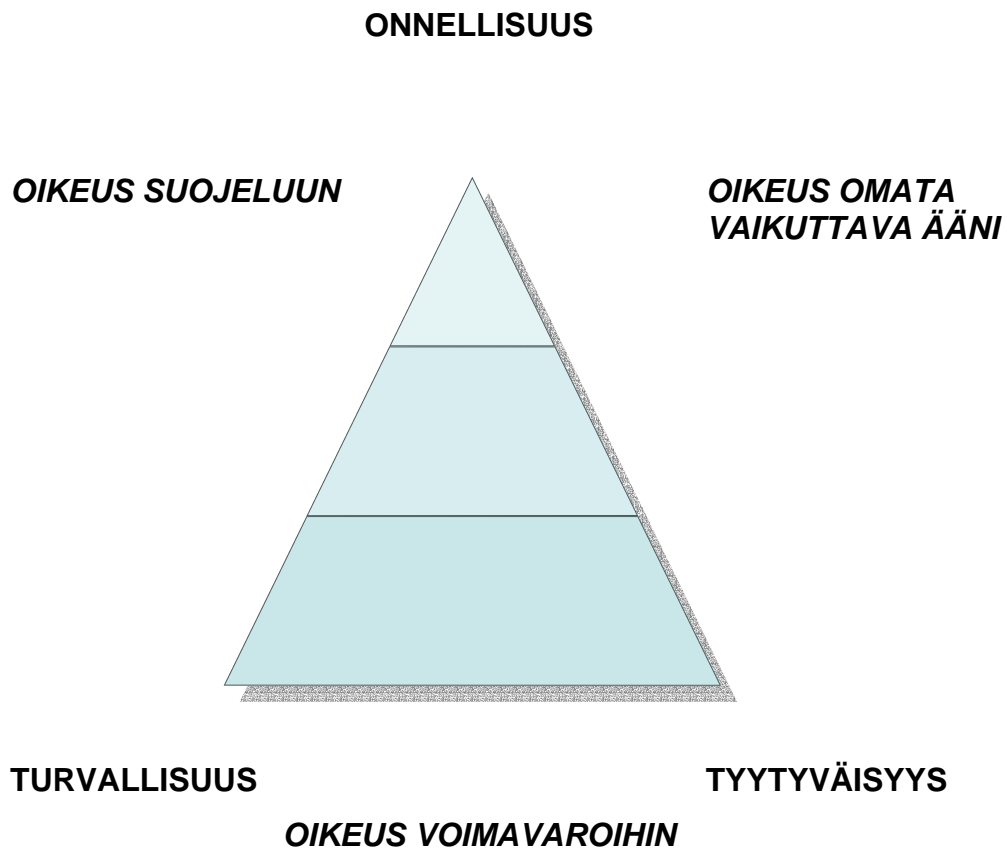
Lapsi, perhe ja palvelut tulisi olla kokonaisuus, jossa nimenomaan lapsen kokemus ja tarpeet tulisi kuulluksi. Lapsen kehitystä suojaaviksi tekijöiksi ja ongelman esille tuomiseksi tulisi lapselle olla selvää että tilanne kotona ei ole hänen syynsä; lapsi ei ole ainoa, jonka kotona on tämän tyyppisiä ongelmia ja lisäksi lapselle tulee kertoa, että hänellä on lupa ja oikeus puhua häntä askarruttavista asioista.

Lapsen perheen tuki ja ohjaus ovat myös olennaisia lapsen kehitystä suojaavia tekijöitä. Vanhemmat tarvitsevat tietoa ja tukea, lisäksi terveen/jaksavamman vanhemman voimavaroja tulisi vahvistaa. Perhe tarvitsee usein tukea arjen ”pyörittämiseen” ja kodinhoitopalvelujen saatavuus tulisikin turvata. Vanhemman tai vanhempien ongelman tunnistaminen ja määrittely yhdessä heidän kanssaan on paikallaan, sillä asiat, joilla on nimi, on usein myös jotenkin lähestyttäviä, ja niihin voidaan etsiä ratkaisuja.

Riittävä yhteistyö eri ammattilaisten ja tahojen kesken on olennaista palvelujen kokonaisuutta kehitettäessä. Pirstaloitunut järjestelmä tukee pirstaleisuutta myös asiakkaiden elämän kokonaisuudessa. Verkostotapaamisilla voidaan pyrkiä ennaltaehkäisemään pirstaleisuutta. Aikuisille suunnatuissa palveluissa tulisi olla mahdollisuus lapsityöntekijöihin, joko konsultointiin tai jatkuvaan vuorovaikutukseen ja yhdessä työn tekemiseen. Arvioitaessa perheen tilannetta tulisi jokaisen perheen jäsenen käsityksiä ja kokemuksia kuulla ja ottaa huomioon. Vanhempien kanssa tulee keskustella lasten tilanteesta ja asioista. Lastensuojelun tukitoimien arviointi ja tarvittavien palvelujen järjestäminen on joissakin tilanteissa ajankohtaista. Toisinaan, asian niin vaatiessa, on tehtävä lastensuojeluilmoitus (*LSL 40§*).

Seuraavaksi asioita/tekijöitä, joita ammattilaisnäkökulmasta voi tarkastella, kun pohditaan miten lapsen ääni, suoja ja voimavarat mahdollistavat toimivan kokonaisuuden. Tarkastelen asiaa lapsen hyvinvointiin ja elämän laatuun vaikuttavien osatekijöiden kautta (*mm. Vornanen 2001*). Hyvinvoinnin kolmiossa, kuviossa 1, on yhdistetty hyvinvoinnin osatekijät lapsen oikeuksiin. Yhden nurkan muodostaa turvallisuus, sillä perusturvallisuuden kokemus on pohja monelle asialle lapsen elämässä, uuden oppimiselle ja itsensä ilmaisulle. Tyytyväisyys liittyy lapsen sisäiseen kokemukseen ja siihen, että hänellä on se mitä hän tarvitsee. Onnellisuus on kolmas nurkka. Nämä kaikki edellä mainitut nurkat ovat suhteessa toisiinsa. Vornanen yhdisti hyvinvoinnin osatekijöihin lapsen oikeudet, joka on näkyvissä kuviossa 1.





Kuvio 1. Lasten subjektiivisen hyvinvoinnin kolmio (Vornanen 2001, 27)

Vornasen mukaan kuvion viesti on, että lasten hoidolla ja suojelulla sekä osuudella yhteiskunnallisiin voimavaroihin edistetään lasten turvallisuutta. Hoito ja suojelu taas yhdessä osallisuuden kokemuksen ja vaikuttamismahdollisuuksien kanssa luovat onnellisuutta. Osuus yhteiskunnallista voimavaroista ja oikeus omata vaikuttava ääni (tai oikeus osallistua) edistävät tyytyväisyyttä.

Työntekijät voivat pohtia miten lapsen näkökulma ja oikeudet on otettu huomioon kun työskennellään aikuisten kanssa. Miten seuraavat asiat ovat toteutuneet?

### **OIKEUS SUOJELUUN**

- mahdollisuus perheen ulkopuolisiin aikuissuhteisiin
- lapsella aikuisia, joille puhua ongelmastaan koulussa/päiväkodissa/kotipiirissä
- mahdollisuus yksilölliseen arviointiin
- lapsen oireet tunnistetaan
- lapselle opetettu ikäsidonaisia selviytymisstrategioita
- lapsi tietää mihin mennä/ottaa yhteyttä kun kotona tukala tilanne
- lastensuojelun avohuollon interventiot aloitetaan mahdollisimman varhain
- kun kasvuolosuhteet vaurioittavat lasta, hänet sijoitetaan turvallisten aikuisten huostaan

### **OIKEUS OMATA VAIKUTTAVA ÄÄNI**

- lapsen tunteille ja reaktioille on tilaa
- lapsen viesti kuullaan
- lapsen viestiin vastataan
- lapsi saa kysymyksiinsä asiallista vastinetta
- lapsi saa tietoa vanhempiansa sairaudesta
- lapsen sanat ovat osa hänen ääntään: miten hyvin ymmärretään lapsen oireiden ja lojaliteetin välinen ristiriita

### **OIKEUS VOIMAVAROIHIN**

- lapsella on mahdollisuus omiin harrastuksiin
- lapsi saa riittävästi tietoa vanhempansa tilanteesta
- voimavarat tulee arvioida koulussa/päivähoidossa/kotona
- mahdollisuus omaan autonomiseen hoitoon (yksilöterapia, ryhmäterapia)
- päivähoidon/koulun työntekijät saavat apua lapsen ohjaamisessa

### **OIKEUS OPPIA JA KEHITTYÄ**

- lapsella on kussakin elämän tilanteessa oikeus olosuhteisiin, joissa oppiminen ja kehitys mahdollista
- päivähoidon/koulun työntekijät arvioivat lapsen tilanteen lisäksi tarjoamaansa kasvu- ja oppimisympäristöä

Artikkelissa on käsitelty lapsen näkökulmaa ja päädytty hyvinvoinnin luomiseen, kun vanhemmilla on pulmia. Eri palvelukokonaisuuksissa lapsen ja nuoren rooli ja subjektiisuus on erilainen. Loppuun tuon esiin lasten ja nuorten omimman palvelun - kasvatusjärjestelmämme näkökulman hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen yhtenä päätavoitteena on hyvinvoiva lapsi. Kun lapsi voi hyvin, hänellä on mahdollisimman hyvät

kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Hän nauttii yhdessäolosta, kokee iloa ja toimimisen vapautta kiireettömässä ja turvallisessa ilmapiirissä. Hyvinvoinnin edistämiseksi lasten terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan ja lapsen perustarpeista huolehditaan. (*Stakes 2003; VN 2001.*) Varhaiskasvatuksen (päivähoidon) ohella toinen keskeinen kasvatusinstituutio – peruskoulu – on myös ottanut huomioon tämän kaltaiset tavoitteet. Perusopetuslain mukaan opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi. Tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen. (*Opetushallitus 2004.*) Näin ollen näyttää siltä, että erilaiset kontekstit (koulu, päiväkot, mielenterveystyö..) omaavat samansuuntaisia, lapsen näkökulmasta hyvän elämän, tavoitteita.



## LÄHTEET

- Ackerman, R., J. 1990. Lapsuus lasin varjossa. Lapsi alkoholiperheessä. Helsinki: A-Klinikkasäätiö. VAPK-kustannus.
- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut, kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa: Lamminmäki, T. & Meriläinen, L., Onnistunut aikalaisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY, 38–55.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa: WSOY.
- Almqvist, F. 2004A. Bio-psykososiaalinen kehitys. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.), Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 16–19.
- Almqvist, F. 2004B. Ihmisen elämänkaari. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.), Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 117–127.
- Almqvist, F. 2004C. Yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.), Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 77–85.
- Almqvist, F. & Moilanen, I. 2004. Psykkisen kehityksen geneettinen perusta. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.), Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 20–26.
- Andersson, C. 2001. Miten lasten käy?. Teoksessa: Inkinen, M. (toim.) Näkymätön lapsi aikuispsykiatriassa. Helsinki: Tammi.
- Apter, S. 1982. Troubled Children/Troubled Systems. New York: Pergamon Press.
- Arajärvi, T. 1991A. Oireisto ja diagnostiset vaikeudet. Teoksessa: Arajärvi, T. & Varilo, E. (toim.) 1991. Lastenpsykiatria tänään. Tampere: Tammer-Paino Oy, 183–187.
- Arajärvi, T. 1991B. Rajatilasairaus. Teoksessa: Arajärvi, T. & Varilo, E. (toim.) 1991. Lastenpsykiatria tänään. Tampere: Tammer-Paino Oy, 200–213.
- Arajärvi, T. & Peura, P-L. 1991. Lapsi, päivähoito ja koulu. Teoksessa: Arajärvi, T. & Varilo, E. (toim.) 1991. Lastenpsykiatria tänään. Tampere: Tammer-Paino Oy, 109–113.

- Aunio, P. & Takala, M. 2001. Laaja-alaisen varhaiserityisopetuksen painopistealueet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa? *Kasvatus* 32 (3), 261–272.
- Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Campbell, S., Shaw, D. & Gillion, M. 2000. Early Externalizing Behavior Problems, Toddlers and Preschoolers at Risk for Later Maladjustment. *Development and Psychology*, 12, 467-488.
- Christensen, R. 1993. Missbrukarnas barn på daghem och fritidshem, I skolan och vården. Stockholm: Prisma.
- Cooper, P., Smith, & Upton, G. 1994. Emotional and Behavioural Difficulties. From Theory to Practice. New York: Routledge.
- Cummings, M., Davies, P. & Campell, S. 2000. Developmental Psychopathology and Family Process. Theory, Research, and Clinical Implications. New York: The Guilford Press.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., Bates, J.E. & Valente, E. 1995. Social Information-Processing Patterns Partially Mediate the Effect of Early Physical Abuse on Later Conduct Problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632–643.
- Eriksson, M. 2003. Barn vars pappa misshandlar mamma. Teoksessa: Heimer, G. & Posse, B. (toim.) Våldutsatta kvinnor – samhällets ansvar. Lund: Studentlitteratur.
- Freud, A. 2000. Terve ja psyykkisesti häiriintynyt lapsi. Helsinki: Helsinki University Press.
- Heinämäki, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Jyväskylä: Gummerus.
- Helsingin Sanomat 28.12.2003
- Helsten, E. & Pihlaja, P. 1999. Päiväkodin hoidolliset mahdollisuudet. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Pihlaja, P. Ulos umpikujasta – miten auttaa tunnehäiriöistä lasta. Helsinki: WSOY.
- Hämäläinen, M. 1994. Näkökulmia epäsosiaaliseen kehitykseen. *Kasvatus* 25 (1), 72–78.
- Johannessen, E. 1995. Barn med socio-emotionella problem. Lund: Studentlitteratur.
- Kauffman, J. 2001. Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Keuruu: Otava.
- Keskinen S. & Hopearuoho-Saajala, K. 1994. Pojat päivähoitossa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Kokko, K. 2001. Antecedents and Consequences of Long-term Unemployment. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kom 1980. Kansainvälisen lapsen vuoden 1979 Suomen komitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Korhonen, T. 1996. Lapsen neurologinen kehitys. Teoksessa Pihlaja, P. & Svärd, P-L. Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 39–53.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa: Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama, 13–38.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa: Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama, 101–108.
- Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. Kasvatus 33 (2), 148–159.
- Lapsen oikeuksien sopimus 1998. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.
- Laurila, A. 1993. Lainaksi annettu lapsi. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtonen & Perttu 1999
- Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa: Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY, 14-26.
- Merrell, K.1996. Social-Emotional Assessment in Early Childhood: The Preschool and Kindergarten Behaviour Scales. Journal of Early Intervention 20 (2), 132–145.
- Moilanen, I. 2004. Käytöshäiriöt. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.), Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 265–275.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY, 27–37.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Rovaniemi: Lapin yliopiston julkaisu.
- Nyqvist, L. 2001. Väkivaltainen parisuhde, asiakkuus ja muutos. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Oranen, M. 1998.

Pajulo, M. 2004. Huumeriippuvuus ja varhainen äitiys. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.), Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 105-109.

Peltoniemi, T. 2003. Päihdeperheiden lapset auttamisjärjestelmässä. Teoksessa: Pikkuaikuisia. Utoslahti, K. & Peltoniemi, T. (toim.) Kirjoituskilpailun kertomuksia ja tutkimustietoa Lasinen lapsuus –hankkeesta.

Pierce, E.W., Ewing, L.J. & Campbell, S.B. 1999. Diagnostic Status and Symptomatic Behavior of Hard-to-Manage Preschool Children on Middle Childhood and Early Adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 44–57.

Pihlaja, P. 1996. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa: Pihlaja, P. & Svärd, P-L. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 176–203.

Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvitys 1998:7 erityispäivähoidosta 1997. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Turun yliopiston julkaisuja C 208.

Pihlaja, P. & Junttila, N. 2001. Julkishallinnon hajauttaminen – miltä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen? Helsinki: Lastentarhanopettajaliiton moniste 1/2001.

Piispa, M. 2004. Väkivalta ja parisuhde. Tutkimuksia 241. Helsinki: Tilastokeskus.

Pikkuaikuisia 2003. Utoslahti, K. & Peltoniemi, T. (toim.) Kirjoituskilpailun kertomuksia ja tutkimustietoa Lasinen lapsuus –hankkeesta.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Keuruu: PS-kustannus.

Räsänen, E. 1996. Mielialahäiriöt ja itsetuhokäyttäytyminen lapsuus- ja nuoruusiällä. Teoksessa: Räsänen, E., Moilanen, I., Tamminen, T. & Almqvist, F. (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim.

Räsänen, E. & Moilanen, I. 2004. Lapsiin ja nuoriin kohdistuva väkivalta. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.), Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 90–99.

Schaffer, H.R. 1996. *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers.

Solantaus, T. 2001. Lapset ja vanhemman mielenterveyden häiriö. Teoksessa: Inkinen, M. (toim.) Näkymätön lapsi aikuispsykiatriassa. Helsinki: Tammi.



- Stakes 2003. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Stakes.
- Svartsjö, R. 1996. Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen erityispiirteet. Teoksessa: Pihlaja, P. & Svärd, P-L. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 22–38.
- Takala, A. & Takala, M. 1992. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Tamminen, T. 2004. Varhaislapsuus. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria.
- Wahlberg, K-E. 1996. Perhekeskeinen näkemys lapsen käyttäytymiseen. Teoksessa Pihlaja, P. & Svärd, P-L. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 72–87.
- Wiking, B. 1993. Vaikeat lapset. Helsinki: Otava.
- Vilen, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla. Juva: WS Bookwell Oy.
- Wittmer, D., Doll, B. & Strain, P. 1996. Social and emotional Development in Early Childhood: The identification of Competence and Disabilities. Journal of Early Intervention 20 (4), 299-318.
- VN 2001. Valtioneuvoston varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Vornanen, R. 2001. Lasten hyvinvointi. Teoksessa: Törrönen, M. (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Helsinki: Pelastakaa Lapset – Rädda Barnet.
- Åsvik A. 1999. Nyt tutkitaan syrjäytyvää lasta. Lastentarha 5/99. Forssa: Painotalo Auranen, 12–13.

### **Painamaton lähde**

Svartsjö R., luento 25.11.03 Turku

Valjakka, Eeva. 2005. Luento erityisopettaja koulutuksessa.



## TOIVEITA HANKKEEN SUHTEEN

### **Käytäntö**

käytännön vinkkejä  
käytännön läheisiä asioita  
konkreettisia työvälineitä, menetelmiä  
tapauskohtaisia esimerkkejä ja oikeita toimintatapoja

### **Tieto ja taito**

tarpeen tunnistaminen > välineet/työkalut ”miten eteenpäin”  
uusia toimintamalleja  
tietoa joka lisää taitoa  
lapsen ymmärtäminen > oikein toimiminen

### **Yhteistyö**

tukea oman työn tekemiseen  
miten eri aikuiset ryhmässä toimivat, miten hoitavat eri tilanteita  
tästä aiheesta yhteistä koulutusta kaikille kunnan henkilökunnalle  
yhteistyötä ja verkottumista alueen muiden tahojen kanssa

### **Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö**

vanhempien kohtaaminen  
vanhempien kanssa ”puheeksi ottoon” liittyvää oppia  
perheyhteistyöhön tukea  
työvälineitä vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön  
sosem -tapauksissa vaikeiden asioiden esille otto

### **Ammatillinen kasvu**

ajatuksia – pohdintaa - oman toiminnan kehittymistä  
ammattillista rohkeutta, itseluottamusta  
kykyä arvioida ja toimia  
kriittisyyttä omaa työtä kohtaan  
uusia näkökulmia ajatella



## KIRJALUETTELO

## VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTA

Ahonen ym. Aivot ja oppiminen

Brotherus, Hytönen, Korkfors. (2002) Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka.

Botherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. (1994). Opetus varhaiskasvatuksessa.

Freese, H-L. 1992. Lapset ovat filosofeja. Mannerheimin lastensuojelu liitto.

Hakkarainen, P. (2002). Kehittävä esiopetus ja oppiminen. PS-kustannus: Juva.

Hakkola, K., Virsu, M. Entä jos, Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Helsinki, Tammi.

Hakkola, Rasta. (1989). Lentävä matto. Sosiaalihalitus.

Heikkinen, Peitsoma, Rautkivi. (1981). Esikouluikäisen ohjaus.

Hujala, E. Uudistuva esiopetus.

Hujala, E. (2001) (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen.

Huttunen, E. (1989). Päivähoidon toimiva arki.

Ikonen, O. Oppimisvalmiudet ja opetus. 2000.

Ikäheimo, Iloa ja ymmärrystä matematiikkaan.

Johansson, I. Varhaisen kielen kehitysentukeminen. Kehitysvammaliitto.

Julkunen, M.-L. (1993). Lukijaksi kasvaminen. Juva : WSOY.

Kankaanranta, M., Mäkitalo K. & Tuhonen, E. (toim) 1999. Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Kankaanrinta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (2001). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia.

Karlsson, L. & Riihelä, M. (1991). Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Helsinki : VAPK-kustannus.

Karlsson, L. & Riihelä, M. (1991; 2. muuttam. p. 1993. ; 3. muuttam. p. 1995). Ajattelu alkaa ihmetyksestä : ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki : VAPK-kustannus

Karvonen & Rikkola, Lukuleikkejä lapsille.

Kerola, K. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. PS-kustannus.

Korhonen, M. (1989). Käytäntöshokki.

Lius, E. (1993). Leikin tutkin opin. Kirjayhtymä.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus.

Puurula. (1997). Mieleni matka. Tutkiva opettaja.

Rikkola, Rosvojuttaja  
Ruonaniemi, M. (suom.). 1977. Lasten päivähoito Neuvostoliitossa.

Rusanen, E. 1995. Ongelmat päivähoidossa. Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittämiseksi päivähoidossa ja perhepäivähoidossa. Suomen kuntaliiton julkaisu. Helsinki. Kuntaliiton painatuskeskus.

Starck. (1996). Kotkat eivät käytä portaita. Käytännön Freinet-pedagogiikkaa.

Thornéus, M. (1991). Löytöretki kieleen – lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Torneus, Löytöretki kieleen teoria ja harjoitukset 2 kirjaa

Wiking, B. 1993. Vaikeat lapset: käytännön psykologiaa esikoulun ja koulun pedagogeille. Helsinki: Otava.

Ylönen: Loihditut linnut.

Zalushka. Esikoulukasvatus. 1976

#### **PERHEPÄIVÄHOITO**

Ojala, T. & Viinikainen, H. 2000. Päivänsäteitä ja menninkäisiä. Lapsen kasvun tukeminen perhepäivähoidossa. Täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylän yliopisto.

Alho-Kivi, H., Keskinen, S. Kodissa vaan ei kotona. Helsinki, Tammi.

#### **VARHAISKASVATUS LASTEN SOSIAALISENA YMPÄRISTÖNÄ**

Aho, A (1996). Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki, Edita.

Aho, S & Heino, S. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. 2000.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvamisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Aho, S. & Tarkkonen, H. 1999. Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkukasvatusikäisille. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja C:9.

Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä.

Keltinkangas-Järvinen, L. (1998). Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

Keskinen, S. & Virtanen, N. Päiväkoti työyhteisönä. 1999.

Kiesiläinen, Liisa 1998. Vuorovaikutusvastuu.

Laine, K. & Neitola, M. 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä.

Lehtinen, Anja-Riitta. (2000). Lasten kesken, lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Sophi.

Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Tauriainen. Tunnemuksuu ja mututoukka. Tunnetaito-ohjelma 5-9 vuotiaille lapsille. PS-kustannus.

Poikkeus, A-M. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo.WSOY.

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tampere: Tammer-Paino Oy.

### **LEIKKI VARHAISKASVATUKSESSA:**

Bergström, M. (1997). Mustat ja valkeat leikit. WSOY: Juva.

Christiansen, Launer. (1985). Leikki ja varhaiskasvatus.

Helenius, A., Jääliinoja, P. & Sormunen, H. 2000. Sesam. Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena-Kustannus.

Hännikäinen, M. (1995). Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi: roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja, Jyväskylän yliopisto.

Hännikäinen, M. (1995). Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena: piagetilainen näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja, Jyväskylän yliopisto.

Hännikäinen, M. (1995). Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena: kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja, Jyväskylän yliopisto.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Gaudeamus, Helsinki.

Lindqvist, G. (1998). Leikin mahdollisuudet.

Lummelahti: Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa

### **ALLE 3-VUOTIAAT VARHAISKASVATUKSESSA**

Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen & Siren-Tiusanen. (2001) Pienet päivähoitossa.

Munter, Kuvaja & Viitanen. (1977). Alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotien kasvatustyö.

Zaporozets, Markova. (1980). Seimikasvatuksen käsikirja.

### **TOIMINNAN SUUNNITTELU**

Esiopetus tavoitteellisen oppimisprosessin alkuna. Opetushallitus.

Eväitä esiopetukseen. Opetushallitus.

Sosiaalihalitus. (1986). Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma.

Sosiaalihalitus. (1975). Iloiset toimintatuokit.

Sosiaalihalitus. (1984). Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma.

Sosiaalihalitus. (1975). Viisi- kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat.

Turun kaupunki. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmatyöryhmä (2001). Turun kaupungin esiopetussuunnitelma 2001.

### **ERITYINEN TUKI**

Ahonen, T. & Aro, T. (1999)(toim.). Oppimisvaikeudet: kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: Atena Kustannus

Ahonen, T., Aro, T., Siiskonen, T. & Ketonen, R. (2003)(toim.). Joko se puhuu? Kielen kehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Kirja ilmestyy keväällä 2003 Niilo Mäki Instituutin julkaisusarjassa ([www.nmi.jyu.fi](http://www.nmi.jyu.fi))

- Ahonen, T., Siiskonen, T & Aro, T. (2000)(toim.). Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: PS-kustannus
- Alahuhta, Leikin ja puhun, liikun ja luen. MOPA-motoriikka paremmaksi. Luokassa toteutettavia motorisia harjoituksia dysfasialapsille. Kirja + video. Tarja Latva, Sirpa Taipale, Iea Kaarina Uosukainen.
- Alijoki, Pesästä pieni ponnistaa
- Autistien palvelukeskus Jyväskylä, puh. (014) 334 3273.
- Ayers, J. 1983. kun lapsi ei opi leikkimään. Aistitoimintojen yhdentymisen ja sensorisen integraation terapia.
- Furman, B., Ahola, T., Birn, S. & Terävä, T. Muksuoppi. www. reteaming.com.
- Gillberg, C. Nörtti, nero vai normaali. Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. PS-kustannus.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. Erityispedagogiikka 1 ja 2.
- Hautamäki, S & Ahonen, S. Huomaa syrjäytyvä lapsi. Lastentarha1/2003
- Ikonen, Oiva (toim.), AUTISMI-teoriasta käytäntöön
- Kakkuri, I, Pöllövaarin kirjoittamisinto – kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelma.
- Kerola, Kyllikki, Kujanpää, Sari, Timonen, Tero, Autismikuntoutus
- Kujanpää, Sari, Väinölä, Varpu. Koritehtävät 1 ja 2
- Kuusinen, ITPA-malliin perustuvia kielellisiä harjoituksia (en tiedä onko saatavana vielä jostakin)
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. Poikkeava vai erityinen? 1998.
- Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (1997)(toim.). Onnistunut aikalisa? Kokemuksia koululyykkäyksestä. Juva: Atena Kustannus.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (2002)(toim.) Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma (2. uudistettu painos). Juva: Atena Kustannus.
- Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Michelson, Saresma, Valkama & Virtanen. MBD ja ADHD. Diagnostiikka, kuntoutus ja sopeutuminen. PS-kustannus.
- Mustonen ym.: Lasten kuntoutusvinkit. Honkalampi-säätiö.
- Määttä, P. Perhe asiantuntijana. 1999.
- Niemelä, E. Sopeutumattomien opetus. 1999. Jyväskylän erityispedagogiikan laitos.
- Niemelä, E. Sosioemotionaalinen kehitys ja sen häiriöt. 1998
- Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) 2001. Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001: 14. Edita
- Pihlaja, P. & Svärd, P-L. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 1996.
- Prashnig, Erilaisuuden voima.
- Prashning, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Atena kustannus. Jyväskylä.
- Prekop, J. Olisitpa pitänyt minusta tiukasti kiinni - kiinnipitoterapian perusteet ja käyttö  
Pikku Tyranni



Räsänen, E., Moilanen, I., Tamminen, T. & Almqvist, F. Lasten- ja nuorisopsykiatria. 2000.

Sinkkonen, J. & Pihlaja, P. (toim) Ulos umpikujasta. Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta ? PS-kustannus.  
Teacch II osa: Opetuksen suunnittelu- ja toteutuskeinoja vanhempien ja asiantuntijoiden käyttöön

Teacch III osa: Harjoituksia käytettäväksi autisten lasten opettamisessa - Division TEACCHin henkilökunnan ja vanhempien laatima

Viitala, R. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana.

Welch, M. Sylihoito

Yack, Sutton & Aquilla. Leikki linkkinä lapseen. Toimintaterapiaa sensorisen integraation keinoin. PS-kustannus.

#### **ERILAISIA ARVIOINTIMENETELMIÄ**

Kovanen, P. Varsu-arviointi- ja suunnitelmamenetelmä - alle kolmivuotiaiden lasten kokonaisvaltaiseen arviointiin. Teoriaosuus. (34 s.)

Bricker, D. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä. (VARSU) Arviointimenetelmä alle kolmivuotiaiden lasten kokonaisvaltaiseen arviointiin. Arviointilomakkeet. (364 s.)

Bricker, D. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä (VARSU). Arviointimenetelmä 3-6 vuotiaiden lasten kokonaisvaltaiseen arviointiin. Arviointilomakkeet.

Bricker, D. ja Waddell, M. Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä (VARSU). Opetussuunnitelma 3-6 vuotiaille. Sisältää Varsu-arviointimenetelmän pohjalle rakennetun opetussuunnitelman konkreettisine toteutusohjeineen.

Kehitysvammaliitto: Pikku-Portaat ja Päiväkoti-Portaat  
E. Scopler - R. J. Rechler - A. Bashford - M. D. Lansing - L. M. Marcus: Teacch I-osa: Kehityksen ja käyttäytymisen arviointimenetelmä (PEP-R)

Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.). Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.

Lyytinen, Varhaisen kommunikaation ja kielen kehityksen arviointimenetelmä.

Mattus, M-R. Perhelähtöinen arviointi: Haastattelumenetelmä interventiona HMI. 15,15 e (75 s.) -Sisältää perhelähtöisen arviointimenetelmän, jossa haastattelemalla autetaan perhettä oivaltamaan omat voimavaransa ja tuen tarpeensa.

Tauriainen, L. (200). Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto.

Vauras, M., Poskiparta, E. & Niemi, P. (1994)(toim). Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailta. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisu 3, Turun yliopisto.



Teoksesta: Pihlaja & Kontu. Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. 2001. STM:n julkaisu.

## **\*\*Kontekstin analyysi**

Päivähoidon kontekstin arviointi tehdään oheisella analyysilomakkeella. Analyysilomake on laajan arvioinnin väline tässä työssä ja sitä voidaan käyttää kaikissa päivähoiton yhteisöissä. Tätä työvälinettä on kokeiltu päiväkotien isojen ryhmissä, vuoropäivähoidossa sekä erityisryhmissä. Olen tehnyt muutoksia analyysilomakkeeseen palautteen pohjalta. Tämän arviointityön tavoitteena on sellainen varhaiskasvatuksen ympäristö, joka luo laadukkaan pohjan lapsikohtaiselle työlle.

Päivähoidon kontekstianalyysissa on viisi osaa:

- Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti
- Lasten perusturva
- Pedagogiikka ja toiminnan sisältö
- Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus sekä
- Työntekijän kasvatustieto ja -tietoisuus.

Kasvatuksen fyysisessä ja rakenteellisessa kontekstin osassa olen käyttänyt apuna toista arviointilomaketta (ECERS), jota on sovellettu, mukautettu ja yksinkertaistettu vastaamaan suomalaisen varhaiskasvatuksen tarpeita, muut osat ovat itse työstämiäni. Tämän osion väitteet liittyvät nimenomaan lapsiryhmässä vallitsevan toiminnan rakentumiseen sekä mm. tiloihin ja siihen, miten tilat on otettu huomioon pedagogisesti. Tässä on näkyvissä kulttuuriset rutiinit ja käytännöt.

Lasten perusturva on tullut merkityksellisemmäksi viime vuosien yhteiskunnallisten muutosten, koetun taloudellisen laman ja työttömyyden seurauksena. Turvallisissa oloissa lapset mm. oppivat helpommin ja ilmaisevat itseään luottavaisemmin. Lapset viettävät suomalaisessa päiväkodissa suhteellisesti suuren ajan päivästä ja elämästään. On tärkeää, että perusturvallisuutta on pohdittu yhtä lailla isojen ja etenkin pienten lasten ryhmissä.

Pedagogiikka ja toiminnan sisällöt ovat asioita, joita on joissakin lapsiryhmissä mietitty ja kirjattu ylös. Joissakin lapsiryhmissä tehdään vain karkeat vuosisuunnitelmat, kuukausisuunnitelmat ja pohditaan ennemmin sitä, mitä tehdään kuin sitä miten. Varhaiskasvatuksessa on omia erityispiirteitään, jotka perustuvat pienen lapsen kehitysvaiheen ja olemassaolon kunnioitukseen. Sosiaalisen ja tunne-elämän kehityksen ohjaajana toimivat kaikki päivähoitoyksiköt. Sosiaalisesti lapsiryhmät ovat merkityksellisiä,

sillä lasten määrä yhteiskunnassa ja lähinaapurustossa on paikoin vähäinen. Perheissä on keskimäärin alle kaksi lasta. Lasten omana sosiaalisena kenttänä päivähoido ja muut varhaiskasvatusympäristöt ovat tärkeitä. Lapsen tunne-elämän tasapainoinen kehitys on jokaisen vanhemman ja päivähoidon ammattilaisen toive, tosin sen eteen tulee tehdä töitä.

Analyysilomakkeen työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus osan väitteet kohdistuvat sekä lapsiryhmän aikuisten väliseen yhteistyöhön (tiimi) että koko työyhteisön toimintaan. Pedagogiikka ja yksittäiset vuorovaikutustilanteet ovat osa sitä yhteisöä, jossa toimitaan. Sekä aikuisten että lasten hyvinvoinnille antaa pohjan aikuisten rakentama työyhteisö. Työyhteisö on koko päiväkotia ja lapsiryhmien "omat" aikuiset muodostavat ryhmän kasvattajien tiimin. Tiimillä ja työyhteisöllä on omat tehtävänsä.

Työntekijän tieto, kasvatustietoisuus ja osaaminen ovat lähellä toisiaan, mutta myös erotettavissa. Tieto liittyy työntekijän käsityksiin ja tietorakenteisiin, jotka ovat kertyneet mm. ammatillisen koulutuksen ja täydennyskoulutuksen avulla. Kasvatustietoisuuteen taas liittyy itseä kasvattajana arvioiva ote. Osaamisessa yhdistyy teoreettinen ja käytännöllinen tieto taidoksi. Siitä huolimatta, että yhteisö tuo raamit yksittäisille tiimeille tai työntekijöille ja näiden osaamiselle, on jokainen aikuinen aina vastuussa omasta ammatillisesta panoksestaan.

**\*\*Miten analyysi tehdään?**

1. Ensimmäinen vaihe on analyysilomakkeen henkilökohtainen työstäminen, kukin työntekijä pohtii itsenäisesti analyysilomakkeen väitteitä ja niiden toteutumista omassa työyksikössään ja työyhteisössään. Kukin väite arvioidaan toteutuvan joko hyvin (=3), kohtalaisesti (=2) tai huonosti (=1). Tärkeää on vastata väitteisiin rehellisesti. Vastauksena ei siis ole ihannetila tai tavoiteltava tila vaan omaa työtä katsotaan ikään kuin ulkopuolelta.

2. Henkilökohtaisen arvioinnin jälkeen käydään tiimin yhteinen keskustelu. Keskustelun kautta perehdytään lapsiryhmän muiden työntekijöiden käsityksiin väitteistä ja niiden toteutumisesta. Eri työntekijöillä voi olla erilainen tulkinta asioista; olennaista on keskustelu väitteistä ja niiden erilaisista tulkinnoista. Lopuksi tehdään yhteenveto alueista sekä määritellään ne osa-alueet ja väitteet, jotka ovat pedagogisesti kunnossa ja ne, joita tulisi eritoten kehittää.

Kontekstianalyysi on väline, jonka käyttäminen vie aikaa. Yksin pohtimiselle ja yhdessä pohtimisen prosessille on varattava riittävästi aikaa. Tiimissä voidaan käydä läpi yksi osio kerrallaan yhdessä palaverissa.

Kussakin osiossa on määritelty oletuspistemäärät hyvälle, kohtalaiselle ja huonolle väitteiden toteutumiselle. Nämä pistemäärät voidaan laskea lapsiryhmäkohtaisesti tai päiväkotikohtaisesti

ja havainnollistaa niitä liitteenä olevalle ympyrälle. Tällöin lasketaan esimerkiksi yksilöiden keskiarvot tai päätetään ryhmässä yhdessä ryhmän arvio väitteen toteutumiseksi. Keskiarvot eivät sinällään ole merkityksellisiä, sillä yksittäisessä osiossa voi olla suuria vaihteluita eri väitteiden kohdalla. Merkityksellisiä ovat yksittäiset väitteet sekä se, miten kukin työntekijä niitä ja niiden toteutumista tulkitsee. Vaikka numeeriset arviot eivät muuttuisi sinä aikana, kun analyysiä hitaasti työtetään, voivat väitteet ja niiden sisällöt avautua ja ymmärrys yksittäisen työntekijän tai työryhmän kohdalla parantua kustakin teemasta. Erilaiset tulkinnat ovat työtiimissä keskustelun pohja. Esimerkiksi eräässä tavallisessa lapsiryhmässä henkilökunta arvioi, että väite ”lapsia autetaan rentoutumaan” toteutui hyvin, kun lepoahuoneessa soi rauhoittava musiikki ja yksi työntekijä oli lukemassa unisatua lapsille. Toisessa ryhmässä, jossa oli noin 8 lasta (erityisryhmä) työntekijät arvioivat, että väite toteutui hyvin. Se toteutui hyvin heidän mielestään, sillä kolme työntekijää oli mukana lepoahuoneessa, ja he silittelivät sekä paijasivat lapsia. Eli on tärkeää, että puhutaan siitä, miksi väitteen ilmaisema asia toimii hyvin. Tällöin kaikki ryhmän aikuiset kuulevat toisiltaan mielipiteitä ja voivat pohtia niitä. Sen lisäksi käydään läpi se, miten asia konkreettisesti toteutuu, jolloin voidaan päättää siitä, mihin tavoitteeseen ryhmässä tulisi päästä.

Kontekstianalyysi on pedagoginen työväline, jota voi käyttää kaikissa lapsiryhmässä. Se on tehty ajatellen etenkin sosiaalis-emotionaalille kasvulle mahdollisimman hyviä olosuhteita. Jokainen lapsi kaipaa tukea ja ohjausta sosiaalisessa ja emotionaaliossa kehityksessään. Koska on lapsia, joilla tällä alueella on erityisen tuen tarvetta, on tämän kontekstin laadulla aivan erityinen merkitys.

## \*\*Päivähoidon kontekstianalyysilomake

Lue kukin väite erillisenä ja arvioi toteutuuko se sinun mielestäsi 3=hyvin, 2= kohtalaisesti tai 1=huonosti.

### I Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti

#### **Päiväjärjestys**

- päiväjärjestyksessä on tasapainossa joustavuus ja kiinteät ajat 3 2 1
- päiväjärjestyksessä mahdollistuu sekä sisä- että ulkotoiminta 3 2 1
- lasten yksilölliset tarpeet otetaan päiväjärjestyksessä huomioon 3 2 1
- vapaat ja keskittymistä vaativat (ohjatut) toiminnot vaihtelevat 3 2 1

#### **Tilaa olla yksin tai kaksin**

- lapsilla on tilaa olla yksin tai kaksin 3 2 1
- lapset voivat leikkiä häiriöttömästi yksin/kaksin 3 2 1
- lasten yksin- tai kaksinolo on otettu huomioon opetussuunnitelmassa 3 2 1
- aikuisten toiminta edistää rauhallista leikkiä yksin/kaksin 3 2 1

#### **Vapaa leikki**

- riittävästi laadukkaita leluja ja pelejä 3 2 1
- aikuiset ovat käytettävissä vapaan leikin aikana 3 2 1
- vapaalle leikille on varattu aikaa päiväjärjestyksessä 3 2 1
- vapaa leikki on mahdollista sekä sisällä että ulkona 3 2 1

#### **Huonejärjestys ja tilat**

- tiloissa enemmän kuin kolme leikkipistettä 3 2 1
- hiljaiset ja äänekkäät leikkialueet on erotettu toisistaan 3 2 1
- aikuisten on helppo valvoa lasten toimintaa 3 2 1
- lapset voivat toimia itsenäisesti päiväkodin tiloissa 3 2 1

#### **Ruokailurutiinit**

- ruoka on monipuolista ja ruoka-ajat säännöllisiä 3 2 1
- aikuiset ovat mukana syömässä lasten kanssa 3 2 1
- ruokaillaan pienryhmissä keskustellen 3 2 1
- ruokailutilanne myös opetuksellinen 3 2 1

#### **Lepohetki**

- lapsilla mahdollisuus valvottuun lepoon 3 2 1
- paikka on sopiva levolle ja rentoutumiselle 3 2 1
- lapsia autetaan rentoutumaan 3 2 1
- lepo on valinnaista 3 2 1

#### **Lapsiryhmän toiminta**

- suunnittelussa huomioitu erikseen pien- ja suurryhmätoiminta 3 2 1
- koko ryhmän kokoontumisia on rajoitetusti eli vähän 3 2 1
- 1 - 1 toiminta on mahdollista (aikuinen - lapsi) 3 2 1
- lapset voivat leikkiä vapaasti ja toimia pienryhmissä 3 2 1

#### **Siirtymätilanteet**

- suunnittelussa on huomioitu joustava siirtyminen 3 2 1
- siirtyminen toteutuu pienryhmissä ja vähitellen 3 2 1
- lapset saavat lopettaa leikkinsä ennen siirtymistä 3 2 1
- lapsia informoidaan ennen siirtymistä 3 2 1

## II Lasten perusturva

Ryhmän perusturvaan liittyvät asiat on pohdittu lapsiryhmässä	3	2	1
Lapsiryhmässä on turvallisuussäännöt	3	2	1
Turvallisuussäännöt ovat lasten tiedossa (es. kuvin)	3	2	1
Aikuiset toteuttavat sääntöjä johdonmukaisesti	3	2	1
Vanhemmat ja henkilökunta ovat sopineet yhteisesti lasten perusturvaan liittyvistä keskeisistä asioista	3	2	1
Jokainen lapsi otetaan aamulla vastaan ja huomioidaan	3	2	1
Kun lapsella on vaikea erota vanhemmastaan, häntä tuetaan yksilöllisesti	3	2	1
Lapsi saa ilmaista ikävänsä, eikä sitä ”paineta alas”	3	2	1
Lapsilla on pysyvät aikuissuhteet päivähoidossa	3	2	1
Lapsilla on pysyvät ihmissuhteet lasten osalta	3	2	1
Jatkuvuus on toteutettu ajallisen struktuurin avulla (toiminnallisesti)	3	2	1
Lapsi tietää tullessaan ketä aikuisia on paikalla	3	2	1
Lapsi tietää tullessaan ketä lapsia on paikalla	3	2	1
Aikuisilla on valmiuksia tunnistaa kiusaamistilanteita	3	2	1
Kiusaamiseen puututaan	3	2	1
Kiusaamistilanne käydään läpi rauhallisesti ja rakentavasti	3	2	1
Aikuisilla on valmiuksia hoitaa lasten välisiä kiusaustilanteita	3	2	1
Lyömiseen tai satuttamiseen puututaan	3	2	1
Lasta ei jätetä yksin aggressiivisten tai pelottavien tunteiden kanssa	3	2	1
Lapsia suojellaan toisten lasten väkivallalta ja kiusaamiselta	3	2	1
Kenenkään lapsen ei tarvitse pelätä ryhmän toisia lapsia	3	2	1
Lapsen ei tarvitse pelätä ketään aikuista	3	2	1
Pyritään minimoimaan vaihteluita, jotka horjuttavat perusturvaa (esim. pysyvyys aikuissuhteissa, tiloissa ja päivän rakenteessa)	3	2	1

## III Pedagogiikka ja toiminnan sisältö

Leikki on keskeisellä sijalla lapsiryhmän toiminnassa	3	2	1
Lapsia ohjataan ja kannustetaan itseilmaisussa	3	2	1
Lasten toimintaa ja leikkiä ei katkaista väkisin	3	2	1
Tarvittaessa lasten leikkiä rikastutetaan, ohjataan ja tuetaan	3	2	1
Sosiaalinen kasvatus sisältää lapsen itseluottamusta tukevia aineksia	3	2	1
Sosiaalinen kasvatus sisältää kuuntelemisen ja kielellisen itseilmaisun aineksia	3	2	1
Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteena on jakaa tunteita ja toimia yhdessä	3	2	1
Lasten kiinnostuksen kohteet ja todellisuus ovat opetuksen lähtökohtia	3	2	1
Lasten erilaiset tunteet hyväksytään	3	2	1
Lapsia havainnoidaan johdonmukaisesti, ja havainnot dokumentoidaan	3	2	1
Aikuiset tiedostavat kielen käyttönsä merkityksen	3	2	1
Lasta leimaavaa tai vähättelevää kieltä ei käytetä	3	2	1
Lasten tunnetyöskentelyä tuetaan etsimällä lapsen kanssa tämän tunteille nimi	3	2	1
Lapsella on lupa ilmaista ahdistustaan ja kokemusmaailmaansa piirtämällä, leikkimällä, puhumalla	3	2	1
Lapsia ei nuhdella tai moralisoida negatiivisista tunteista tai ajatuksista	3	2	1
Sosiaalisuuteen kasvamisessa käytetään pienryhmää	3	2	1
Lapsilla on mahdollisuus toimia myös vertaisryhmässä (pojat/tytöt, samanikäiset, sama kulttuuritausta...)	3	2	1
Aikuiset tietävät miten lasta pidetään turvallisesti kiinni	3	2	1
Aikuiset kykenevät kiinnipitotilanteessa toimimaan lasta tukien	3	2	1

#### IV Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus

Aikuisilla on tiimissä samansuuntainen käsitys aggressiivisuuden hoitamisesta	3	2	1
Aikuisilla on tiimissä samansuuntainen käsitys lasten pelkotilojen hoitamisesta	3	2	1
Aikuiset analysoivat tiimissä lasten aggressiivista toimintaa tapahtumien jälkeen	3	2	1
Tiimissä aikuiset kertovat toisilleen tilanteen herättämistä tuntemuksista ja ajatuksista	3	2	1
Aikuiset käsittelevät työtiimissä yhdessä toimintaansa kasvattajina	3	2	1
Aikuiset antavat tiimissään palautetta toisilleen kasvatustyöstä	3	2	1
Aikuiset antavat tilaa toisilleen ja kuuntelevat toisiaan	3	2	1
Lapsiryhmässäni kasvatuksen peruslinjaukset ovat minulle selvät	3	2	1
Toiminnan organisointi sujuu tiimissämme joustavasti ja tehokkaasti	3	2	1
Työyhteisö kestää hyvin lasten sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia	3	2	1
Työyhteisössä mielipiteiden ilmaisemisen on helppoa	3	2	1
Oman työyhteisöni kasvatuksen peruslinjaukset ovat mielestäni muille selvät	3	2	1
Työyhteisössä tutkitaan lasten herättämiä tunteita	3	2	1
Työyhteisössämme on tapana antaa palautetta toisen työstä	3	2	1
Toiselle aikuiselle palautteen antaminen tämän työstä on helppoa	3	2	1

#### V Työntekijän kasvatustieto ja -tietoisuus

Olen motivoitunut tekemään töitä sosio-emotionaalista erityistukea tarvitsevien lasten kanssa	3	2	1
Minun on helppo tunnistaa tunteeni, joita lapset herättävät	3	2	1
Tiedostan olevani malli ja samaistumisen kohde lapsille	3	2	1
Ilmaisen muille tuntemuksiani ja mielipiteitäni lapsista	3	2	1
Tunnistan lasten toiminnan taustalla olevia tekijöitä	3	2	1
Lasten tunne-elämän ymmärtäminen on minulle luontevaa	3	2	1
Olen tutkinut lasten herättämiä asenteita ja tuntemuksia itsessäni	3	2	1
Olen perehtynyt lukemalla /kouluttautumalla lasten tunne-elämän vaikeuksiin	3	2	1
Lasten kehityksellisten pulmien tunnistaminen on minulle helppoa	3	2	1
Lapsiryhmän johtaminen ei tuota minulle vaikeuksia	3	2	1
Toiminnan organisointi tapahtuu minulta vaikeuksitta	3	2	1
Kun lapsella on sosiaalis-emotionaalisia pulmia minun on helppo arvioida lapsen kehitystä ja kasvua	3	2	1
Kasvattajana näen lapsen kasvussa enemmän mahdollisuuksia kuin esteitä	3	2	1
Minulla on työssäni riittävästi aikaa kuunnella lasta	3	2	1
Lapsen kanssa mielipiteiden vaihto ja keskustelu on minulle helppoa	3	2	1

Lisäksi pohdi seuraavia seikkoja:

- Aggressiivinen lapsi herättää minussa eniten pelkoa / vihaa / ahdistusta / välinpitämättömyyttä /muuta, mitä \_\_\_\_\_
- Levottomuus saa minussa aikaan \_\_\_\_\_
- Lapsen pelot tai ahdistus synnyttävät minussa \_\_\_\_\_
- "Pikku tyranni" saa minut kasvattajana \_\_\_\_\_



## Yhteenveto

Kun analyysi on tehty voidaan laskea osiokohtaisesti pisteet (I-V). Pisteet vaihtelevat osioittain..

### I Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti

Maksimipistemäärä on 96. Pisteiden jakautuminen:

Hyvin: 75 -96 pistettä

Kohtalaisesti: 52 - 74 pistettä

Huonosti: 32 - 51

### II Lasten perusturva

Maksimipistemäärä on 69. Pisteiden jakautuminen:

Hyvin: 50 – 69 pistettä

Kohtalaisesti: 31 - 49 pistettä

Huonosti: 23 - 30

### III Pedagogiikka ja toiminnan sisältö

Maksimipistemäärä on 57. Pisteiden jakautuminen:

Hyvin: 45 - 57 pistettä

Kohtalaisesti: 30 - 44 pistettä

Huonosti: 19 - 29

### IV Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus

Maksimipistemäärä on 45. Pisteiden jakautuminen:

Hyvin: 36 - 45 pistettä

Kohtalaisesti: 24 - 35 pistettä

Huonosti: 15 - 23

### V Aikuisen kasvatustieto ja -tietoisuus

Maksimipistemäärä on 45. Pisteiden jakautuminen:

Hyvin: 36 - 45 pistettä

Kohtalaisesti: 24 - 35 pistettä

Huonosti: 15 - 23



## KUNTAKOHTAISET KOULUTUSPÄIVÄT

Syksyn aikana järjestettiin kuntakohtaiset koulutuspäivät, jotka samalla toimivat hankkeen levittämisenä. Kuntakohtaiseen suunnitteluryhmään kuului projektikoordinaattorin lisäksi kelto, ohjausryhmän jäsen sekä päivähoidosta vastaava henkilö. Suunnittelu ja toteuttaminen lähti kunkin kunnan omista tarpeista ja se suunnattiin muillekin kunnan päivähoidon työntekijöille sekä yhteistyötahoille.

### **Salo ja Halikko**

Salossa ja Halikossa järjestettiin Asiantuntijuuden tukipilari-seminaari yhteistyössä Lapsiperheiden suojaverkot –hankkeen kanssa. Seminaariin osallistuivat Salon ja Halikon sosiaalitoimi ja päivähoito sekä lasten terveydenhoito. Molempien hankkeitten tavoitteena on ollut mm. ennaltaehkäistä lasten syrjäytymistä sekä kehittää ja yhdistää eri ammattilaisten luomia yksilöllisiä tukiverkkoja sekä arvioida niiden toimivuutta. Seminaarin teemana olivat: Mitä voimme tehdä kun huoli lapsen ja perheen tilanteesta herää? Miten otamme asiat puheeksi? Kenen kanssa ja miten teemme yhteistyötä? Seminaari toteutettiin paneelikeskusteluna. Vetäjänä toimi Salon varhaiskasvatuksen päällikkö Vesa Kulmala. Seminaari kuvattiin ja videota on käytetty jatkotyöskentelyssä sekä koulutusmateriaalina. Tarkemman kuvauksen seminaarista voit lukea sekä Vasson että Varttuan sivuilta.

### **Turku**

Turun päivä järjestettiin niin, että kutsuttiin jokaisesta Varissuon päiväkodista johtaja ja kolme muuta henkilöä. Kutsun saivat myös kaikki Turun keltot sekä aluepäällikkö ja perhepäivähoidonohjaaja. Kelto Cisse Wendelin perehdytti kuulijakunnan kontekstianalyysin käyttöön ja projektiväki kertoi omista kokemuksistaan. Päivä toimi näin ollen myös hankkeen levittämisenä. Koulutuksen teemana oli myös keskustella leikin merkitystä sosem –lapsilla.

### **Lieto**

Liedon koulutuspäivä suunnattiin koko päivähoidon väelle. Teemana oli hankkeesta noussut lapsen leikki, jota käsiteltiin sosem –lapsen näkökulmasta. Juuso Maunula kertoi Eemeli –projektin pienryhmä/leikkitoiminnasta, joka oli suunnattu psykososiaalista tukea tarvitseville lapsille. Projektikoordinaattori alusti leikin merkityksestä sosem –lapsille, jonka jälkeen käytiin keskustelua avatusta aiheesta.

