LASTEN AKTIIVISUUDEN JA TARKKAAVUUDEN SÄÄTELYN KEHITYKSEN HAASTEET JA OPPIMISEN TUKEMINEN ESIOPETUKSESSA

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia lasten kasvun ja oppimisen tukemisesta.

Milla Salmi
Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikka
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
Marraskuu 2021

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteen laitos

SALMI MILLA: Lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn kehityksen haasteet ja oppimisen tukeminen esiopetuksessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia lasten kasvun ja oppimisen tukemisesta.

Pro-gradu -tutkielma, 114 s, 1 liitesivu
Erityispedagogiikka
Marraskuu 2021

TIIVISTELMÄ

Pro gradu –tutkimukseni sijoittuu suomalaiseen esiopetukseen. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin ja lisätä ymmärrystä esiopetusikäisten lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteista ja niiden tukemisesta varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusten kautta. Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, millainen käsitys varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on esiopetusikäisen lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn kehityksen haasteista, ja miten nämä haasteet näkyvät esiopetuksen arjessa. Tarkoituksena oli myös selvittää, mitkä tekijät varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat tärkeiksi esiopetusikäisen lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa, sekä millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat tuovat esiin tämän tyyppisten lasten kasvun ja oppimisen tuen järjestämiseen liittyen.

Tutkimus toteutettiin laadullista tutkimusotetta käyttäen. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää esiopetusryhmien kanssa työskentelevää varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Erilaiset aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet näyttäytyvät esiopetusryhmien arjessa monenlaisissa tilanteissa, erityisesti ryhmätilanteissa sekä keskittymistä, omatoimisuutta ja työskentelyrauhaa vaativissa oppimistilanteissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat lapsen kasvun ja oppimisen tukemisen rakentuvan tukikeinoista esiopetusryhmän arjessa, tuen kohdentumisesta lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja tunnetaitoihin sekä tuen järjestämiseen liittyvistä rakenteellisista ratkaisuista, kolmiportaisesta tuesta sekä yhteistyöstä moniammatillisten verkostojen, lapsen huoltajien ja tulevan koulun kanssa. Lapsen oppimisen polulla esiopetusvuosi näyttäytyi tuloksissa rooliltaan tärkeänä mutta samalla lyhyenä vuotena, jonka aikana pyritään löytämään lapselle oppimisen kannalta sopiva pedagogisen tuen taso sekä nivelvaiheessa saattamaan havainnot lapsen oppimisesta sekä tuen tarpeesta tulevaan kouluun yhteistyössä huoltajien kanssa.

Avainsanat: aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätely, esiopetus, kasvun ja oppimisen tuki

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 5

2 ITSESÄÄTELYN JA TARKKAAVUUDEN KEHITYS LAPSUUDESSA 8

2.1 Tunteiden, käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan säätely 8

2.2. Temperamentti, inhibitio ja tarkkaavuus itsesäätelyn perustana 10

2.3. Kielen ja vuorovaikutuksen merkitys itsesäätelyn kehityksessä 12

2.4. Itsesäätelyn kehitys kouluiän kynnyksellä 15

2.5. Lapsen itsesäätelyn kehityksen vaikeudet 18

3 AKTIIVISUUDEN- JA TARKKAAVUUDEN HÄIRIÖ ADHD 21

3.1 Taustaa ja erilaisia selitysmalleja 21

3.2 Keskeiset piirteet ja diagnosointi lapsuudessa 23

3.3 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön pysyvyys ja jatkuvuus 27

3.4 Hoito ja kuntoutus alle kouluiässä 29

3.5. Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen 32

4 ESIOPETUS OSANA SUOMALAISTA VARHAISKASVATUSTA 39

4.1 Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet 40

4.2 Esiopetusryhmä lapsen oppimisympäristönä 43

4.3. Kasvun ja oppimisen kolmiportainen tuki esiopetuksessa 45

4.4. Kasvun ja oppimisen tuen järjestäminen 47

4.5. Siirtymä esiopetuksesta kouluun 51

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 53

5.1 Laadullinen tutkimusote 54

5.2. Haastattelu tutkimusmenetelmänä 55

5.3 Aineiston analyysi 58

6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA 61

6.1. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet esiopetusryhmissä 61

6.1.1 Aktiivisuuden säätelyn vaikeudet 61

6.1.2 Tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet ... 62
6.1.3 Esiopetuksen arki ... 64
6.1.4 Samanaikaishaasteet ... 66
6.1.5 Diagnoosi ja lääkehoito ennen kouluikää ... 67
6.2. Haasteiden taustalla olevat tekijät ... 70
6.2.1 Biologiset taustatekijät ... 70
6.2.2. Ympäristöön liittyvät taustatekijät ... 70
6.3 Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen esiopetusryhmässä ... 73
6.3.1. Tukikeinot esiopetuksen arjessa ... 73
6.3.2. Kasvun ja oppimisen tuen kohdentaminen ... 79
6.3.3. Kasvun ja oppimisen tuen järjestäminen ... 82
7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA ... 91
7.1 Tutkimuksen eettisyys ... 91
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ... 92
8 POHDINTA ... 95
LÄHTEET ... 99
LIITE 1 ... 115

1 JOHDANTO

Itsesäätelyn taidot kehittyvät ihmisellä koko lapsuus- ja nuoruusiän ajan. Erityisen nopeasti itsesäätelyn taidot kehittyvät alle kouluikäisillä lapsilla, joista osa oppii helposti säätelemään käyttäytymistään ja keskittymistään, ja osa tarvitsee näiden taitojen oppimiseen enemmän tukea. (Calkins, 2007; Montroy, Bowles, Skibbe, Mcclelland & Morrison 2016, 1744.) Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lapsilla voi olla eri syistä ja eri tavoin vaikeuksia käyttäytyä ohjeiden ja sääntöjen mukaisesti sekä toimia osana lapsiryhmää. Nämä näyttäytyvät usein itsesäätelyn ja oman toiminnan ohjauksen pulmina käyttäytymisen, toiminnan ja tunteiden tasolla. (Peitso & Närhi 2015, 10; Kivijärvi & Linnove 2016, 8.) Yleisimmät tuen tarpeet varhaiskasvatusikäisillä lapsilla ovat jo vuosia liittyneet lasten kielelliseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen. Erilaisten tarkkaavuuden haasteiden osuus varhaiskasvatusikäisten lasten tuen tarpeen perusteena on viime vuosina kuitenkin lisääntynyt. (Alijoki & Pihlaja 2011; Pihlaja & Neitola 2017.)

Ennen kouluikää on suurta vaihtelua siinä, kuinka paljon lapsilla esiintyy aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden säätelyyn liittyviä haasteita tai huolta herättäviä käyttäytymisen piirteitä. Samoilla lapsilla esiintyy usein myös erilaisia kognitiivisten toimintojen, itsesäätelyn ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmia. Usein lapsen tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet, impulsiivisuus ja motorinen levottomuus ovat voineet herättää huolta jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, jossa näistä käyttäytymisen piirteistä voi olla lapselle vähemmän haittaa kuin pitempikestoisissa keskittymistä vaativissa koulutehtävissä. (Peitso & Närhi 2015, 10.) Tarkempiin tutkimuksiin lapset ohjautuvat kuitenkin useimmin vasta kouluiässä, jolloin vaatimukset tarkkaavuuden ylläpidon, tehtäväsuuntautuneen työskentelyn ja itseohjautuvuuden suhteen kasvavat. Aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriöön viittaavat haasteet ovatkin tutkimuksien mukaan opettajien mielestä tavallisimpia koulunkäyntiä haittaavia asioita koulun aloitusvaiheessa. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön esiintymistä ja jatkuvuutta varhaislapsuudesta kouluikään on tutkittu erityisesti lähivuosina. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön tiedetään olevan suhteellisen pysyvä ja siihen liittyy riski epäsuotuisiin elämänkulkuihin. (Lahey ym. 2016; Lee, Lahey, Owens, & Hinshaw, 2008; Murray-Close ym. 2010.)

Oma kiinnostukseni lasten käyttäytymisen säätelyn pulmiin heräsi jo opiskelujeni alkuvaiheessa ja ensimmäisissä kosketuksissa työelämään erityisopettajana. Vähitellen eri-

laisten käyttäytymisen, tarkkaavuuden ja tunteiden säätelyn pulmien lisäksi kiinnostukseni on kohdistunut erityisesti lasten oppimispolun ensimmäisiin vuosiin. Olen havainnut monta kertaa omassa työssäni, kuinka lapsen kokonaisvaltaisessa tukemisessa kohdataan monenlaisia haasteita erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on varhain näkyvissä tarkkaavuuden ja käyttäytymisen säätelyn pulmia. Työskentely erityisopettajana niin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa kuin perusopetuksessa on herättänyt myös pohtimaan lasten oppimisen tuen jatkumoa sekä toimintaympäristöjen eroja varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen kouluun siirryttäessä.

Erityisesti esiopetus on kiinnostava vaihe lapsen oppimispolulla. Perusopetuslain (2014/1040, 26 a §) mukaan lasten on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna osallistuttava vuoden kestävään maksuttomaan esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Esiopetuksessa lapsen kasvua ja oppimista tuetaan ensisijaisesti lapsen omassa esiopetusryhmässä joustavin järjestelyin. (Opetushallitus 2016a, 45) Suomessa esiopetuksella on suuri merkitys lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa, tuen antamisessa ja samalla vaikeuksien ehkäisemisessä. Lapsen oppimisedellytysten parantaminen, oppimisen seuraaminen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ovat keskeisiä esiopetuksen tavoitteita. Tavoitteena on myös varhaiskasvatuksesta alkava, esiopetuksesta perusopetukseen asti ulottuva oppimisen jatkumo, joka luo perustan elinikäiselle oppimiselle. (Opetushallitus 2016b; Perusopetuslaki 2014/1040.)

Esiopetus on ollut paljon esillä koulutuspoliittisessa keskustelussa ja kehittämistyössä viime vuosina, erityisesti Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2018 aloittaman 5-vuotiaille suunnatun maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun myötä sekä laajemmin 2021 käynnistetyn kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun yhteydessä. (Opetushallitus 2019; 2021.) Esiopetuksessa olevat lapset kuuluvat perusopetuslain mukaisen kolmiportaisen tuen piiriin ja tuen toteutuminen on jo lakimuutoksesta saakka herättänyt huolta. Opettajien ammattijärjestön 2018 toteuttamassa selvityksessä esille nousivat muun muassa suuret ryhmäkoot, mikä johtaa siihen, ettei opettajalla ole riittävästi aikaa sensitiiviseen vuorovaikutukseen ja lasten oppimisen tukemiseen. Myös erityisopettajien, kuraattoreiden ja psykologien resurssien puute estää perusopetuslain mukaisen kasvun ja oppimisen tuen toteutumista esiopetuksessa. (OAJ 2018)

Tässä tutkielmassa olen kiinnostunut varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksista ja näkemyksistä sellaisten esiopetusikäisten lasten kasvun ja oppimisen tukemisessa, joilla on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteita. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millainen käsitys varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on esiopetusikäisen lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn kehityksen haasteista, ja miten nämä haasteet näkyvät esiopetuksen arjessa. Tarkoituksena on myös selvittää, mitkä tekijät varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat tärkeiksi esiopetusikäisen lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa sekä millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat tuovat esiin tämän tyyppisten lasten kasvun ja oppimisen tuen järjestämiseen liittyen.

Koska toimin itse varhaiskasvatuksen erityisopettajana, tavoitteenani on myös omaan työhöni liittyen perehtyä tutkielmani avulla tarkemmin lasten tarkkaavuuden säätelyn kehitykseen sekä tutustua esiopetusryhmissä käytössä oleviin ja hyväksi havaittuihin toimintatapoihin, menetelmiin ja pedagogisiin järjestelyihin. Erityispedagoginen näkökulmani aiheeseen korostaa lasten varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen ja tuen järjestämisen merkitystä. Koska kysymys on alle kouluikäisistä lapsista, lähestyn aihetta aluksi laajemman itsesäätelyn käsitteen kautta ja kuvaan lapsen tarkkaavuuden säätelyn kehitystä osana lapsen itsesäätelyn laajempaa kehitystä.

2 ITSESÄÄTELYN JA TARKKAAVUUDEN KEHITYS LAPSUUDESSA

Laajasti määriteltynä itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmisen taitoa säädellä tunteitaan, halujaan, suorituksiaan, impulssejaan, tarkkaavuuttaan ja ajatuksiaan. Itsesäätely ohjaa ja auttaa meitä toimimaan muiden ihmisten kanssa sekä lisäksi kontrolloimaan itseämme erilaisten yllykkeiden edessä. Itsesäätelyn avulla meidän on myös mahdollista asettaa itsellemme tavoitteita sekä valita sopivat toimintatavat niiden saavuttamiseksi. Kehityspsykologinen näkökulma itsesäätelyyn korostaa lapsen kehittyvää kykyä säädellä emootioitaan, käyttäytymistään ja kognitiivisia toimintojaan ympäristölle suotuisalla ja omien tavoitteiden mukaisella tavalla (Calkins 2007, 262; Montroy ym. 2016; Vohs & Baumeister 2004, 2–3.) Lapsen varhaiset vuodet ovat itsesäätelyn kehittymisessä ja vahvistamisessa olennaisessa roolissa. Itsesäätelytaidot kehittyvät varhaisvuosina nopeasti ja itsesäätelyn kehittyminen perustuu lapsen varhaisiin kognitiivisiin taitoihin sekä vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. (Calkins 2007; Calkins & Hill 2003: Kopp 1982.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa on vahvistunut näkemys itsesäätelytaitojen merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja terveydelle. Itsesäätelytaidot ovat perusta lapsen vuorovaikutussuhteiden laadulle sekä hyväksynnälle ryhmässä. (Eisenberg, Vaughan & Hofer, 2009, 475–476.) Itsesäätelytaitojen on tutkittu myös vaikuttavan siihen, miten lapsi sopeutuu päivähoitoon, ja sillä on todettu olevan myöhemmin myös yhteyttä lapsen koulusuoriutumiseen- ja motivaatioon (Blair 2002, 119–123; Lin, Lawrence & Gorrell, 2003, 234–244; Valiente, Lemery-Chafant & Swanson, 2010). Lapsen itsesäätelytaidot luovat myös pohjan toimivalle sosiaaliselle vuorovaikutukselle, hyvinvoinnille ja menestykselle myöhemmin elämässä. (McClelland ym. 2013; Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, Hancox, ym. 2011; Montroy ym. 2016)

2.1 Tunteiden, käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan säätely

Lapsilla tunteiden, käyttäytymisen ja kognitioiden säätely ovat kehityksellisesti tiiviisti yhteen kietoutuneita. Kognitiivisten taitojen kehittyminen on välttämätön edellytys tunteiden säätelyn kehitykselle. Vastaavasti kyky säädellä tunteita vaikuttaa lapsen kognitiiviseen toimintaan. Erityisesti kolmen ja seitsemän ikävuoden välillä lapsen kyky säädellä

emootioita, käyttäytymistä ja kognitiivisia toimintoja vahvistuu nopeasti. (Calkins 2007, 263–264; Montroy ym. 2016, 1746).

Tunteiden ja niihin liittyvän käyttäytymisen säätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä ymmärtää ja hyväksyä tunnekokemuksensa sekä kykyä säädellä tunteiden ilmaisua sosiaalisesti suotavalla ja tavoitteiden mukaisella tavalla. Tunteiden säätelykykyä voidaan pitää keskeisenä kaikessa itsesäätelyssä. Tunteiden säätelykyky auttaa meitä hallitsemaan tunnereaktioitamme erityisesti kiihtymystä herättävissä tilanteissa ja mahdollistaa joustavan vuorovaikutuksen ympäristön kanssa. Erityisen haasteen tunteiden ja käyttäytymisen säätelylle asettavat vaikeat tunteet, kuten viha, pettymys tai suru. (Fox & Calkins, 2003, 17–20; Gross 2013, 8–12.) Tunteet ohjaavat ihmisen toimintaa ja määrittävät niin sisäisten kuin ulkoisten tapahtumien henkilökohtaisia merkityksiä sekä sitä, mihin ihmisen tarkkaavuus suuntautuu. (Rothbart, Sheese, Rueda & Posner 2011, 207–209, Posner & Rothbart, 2000) Lapsella tunnekokemusten tunnistamisen ja tunteiden säätelyn oppiminen alkaa jo vauvaiässä, ja tämän kehityksen perustana pidetään lapsen yksilöllistä temperamenttia sekä varhaista kiintymyssuhdetta. (Fox & Calkins, 2003, 17–20)

Käyttäytymisen säätelynä voidaan pitää ihmisen kykyä toimia tilanteen ja tavoitteen vaatimalla tavalla, samalla torjuen ensisijaisia toimintayllykkeitä. Ensimmäiset merkit tällaisesta säätelystä voivat olla nähtävissä jo ensimmäisen elinvuoden lopulla, jolloin lapsi osoittaa orastavaa kykyä noudattaa muiden antamia ohjeita. (Kochanska, Murray, & Coy, 2001.) Tahdonalaisen hallinnan (effortful control) käsitteellä viitataan ihmisen tietoisen tarkkaavaisuuden tehokkuuteen, joka ilmenee inhibitiokyvyssä eli kyvyssä estää ensisijaisia toimintayllykkeitä, kyvyssä aloittaa toimintoja sekä tarkkaavuuden hallinnassa. (Rothbart & Bates, 2006; Tiberio, Capaldi, Kerr, Bertrand, Pears & Owen 2016.) Lasten tahdonalaisesta hallinnasta on saatu tietoa havainnoimalla lasten toimintojen tukahduttamista, viivästyttämistä tai aloittamista sekä lapsen kykyä kohdistaa ja ylläpitää tietoista tarkkaavaisuutta ja vähentää motorista aktivaatiota (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000). Tahdonalaisen hallinnan käsitteellä nähdään olevan vahva yhteys lapsen synnynnäisiin taipumuksiin eli temperamenttiin. Sen avulla on pyritty jäsentämään myös tunteiden säätelyn kehitystä ja sen synnynnäisiä piirteitä. (Rothbart, Ahadi & Evans, 2000; Rothbart & Bates 2006, 129)

Ihmisen kognitiivisen toiminnan säätelyä on kyky tietoisesti säädellä tarkkaavuutta ja muistia, jäsentää tietoa, luoda sääntöjä, kehittää strategioita sekä suunnitella ja arvioida toimintaa. Kehityksen myötä lapsi oppii ennalta suunnittelemaan toimintaansa ja kyky

olla häiriintymättä ulkopuolisista ärsykkeistä lisääntyy. Lapsen varhaisvuosien kognitiivisen toiminnan säätelyn kehitys on nopeaa ja se perustuu aivojen kehitykseen. Itsesäätelyn kannalta keskeiset varhaiset kognitiiviset taidot, kuten havaintokyvyt, tarkkaavuus, inhibitio ja muisti kehittyvät huomattavasti jo ensimmäisen elinvuoden aikana. (Nigg, 2017; Miyake & Friedman, 2012) Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin temperamentin sekä varhaisten kognitiivisten taitojen, kuten inhibition ja tarkkaavuuden, vaikutusta lapsen itsesäätelyn kehitykseen.

2.2. Temperamentti, inhibitio ja tarkkaavuus itsesäätelyn perustana

Lapsen synnynnäisellä temperamentilla on hyvin keskeinen merkitys itsesäätelytaitojen kehityksessä. Kehityspsykologisessa tutkimuksessa temperamenttipiirteillä tarkoitetaan yksilölle tyypillistä reagoimis- ja käyttäytymistyyliä, joka ilmenee motorisessa, emotionaalisessa ja tarkkaavuuteen liittyvässä reaktiivisuudessa ja säätelyssä. Yksilöiden välillä ilmenee eroja heidän taipumuksissaan reagoida ympäristöönsä ja ilmaista tunteitaan sekä säädellä vireystilaansa. Yksilön myötäsyntyisiä ominaisuuksia voidaan jäsentää kolmen käyttäytymisen ulottuvuuden kautta, joista ensimmäinen on ulospäinsuuntautuneisuus. Tätä kuvaa myönteinen perustunnetila ja suuntautuminen ympäristöön, voimakkaat mielihyvän kokemukset ja aktiivisuus. Kielteistä virittäytyneisyyttä kuvaa tyytymättömyys, pelokkuus, kiukkuisuus, turhautuneisuus ja surullisuus. Kehittynyttä tahdonalaista hallintaa kuvaa hyvä kyky ehkäistä toimintayllykkeitä (inhibitiokyky), suunnata tarkkaavuutta ja havainnoida ympäristöä sekä vähäeleiset mielihyvän ilmaisut. Itsesäätelyn kannalta tärkeimpinä pidetään reaktiotaipumuksia eli sitä, kuinka herkästi, nopeasti ja intensiivisesti vauva reagoi erilaisiin ärsykkeisiin sekä taipumusta kielteisiin tuntemuksiin turhauttavissa tai uusissa tilanteissa. Nämä yksilölliset erot ovat myöhemmin kehittyvien säätelytaitojen taustalla ja vaikuttavat myös lasten vuorovaikutukseen sekä kognitiiviseen kehitykseen. (Rothbart & Derryberry 1981; Rothbart & Bates 2006, 100; Fox & Calkins, 2003)

Kopp (1982) on kuvannut lapsen varhaista itsesäätelyn kehittymistä. Varhaisten kontrollitaitojen kehityksen aikana lapsen kuva omasta toimijuudestaan alkaa syntyä ja kehittyä. Toiminnan säätelyn pohjana ovat aluksi varhaiset refleksit ja aistihavainnot ympäristöstä. Lisääntyvien havaintokykyjen, kasvavan aktiivisuuden ja esinemaailman käsittelyn myötä lapsi oppii erottamaan oman toiminnan muiden toiminnasta. Lapsi alkaa myös muodostamaan sisäisiä mielikuvia asioiden toistumisesta, ja nämä tilanteiden toistuvuuden kokemukset vahvistavat lapsen hallinnantunnetta. Vähitellen hermoston kehityksen

myötä lapsi kykenee myös viivästyttämään reaktioitaan yhä pidempiä aikoja eli lapsen inhibitiokyky paranee ja samalla häiriöherkkyys vähenee. Varhainen kontrollikyky muuttuvan itsekontrolliksi noin puolentoista vuoden iässä, jolloin lapsi pystyy muistamaan sääntöjä ja toimintamalleja aiempaa pidempään. Tämä on seurausta muistin, vahvempien mielikuvien, representaationaalisen ajattelun ja kielellisten taitojen kehityksestä. (Kopp 1982, 203–204)

Ensimmäisen ja toisen ikävuoden vaihteessa kognitiivisten taitojen kehityksessä tapahtuu suuria muutoksia. Muistin kehitykseen liittyvät myös lisääntyneet tarkkaavuuden taidot, sillä tarkkaavuuden avulla lapsi pystyy valikoimaan ja järjestämään tilanteiden olennaisimmat piirteet mielessään, tallentamaan ne muistiin, sekä muistelemaan tilanteita niiden erilaisine seurauksineen. Lapsi ohjaa toimintaansa opittujen rutiinien ja toimintamallien kautta, minkä vuoksi tutuissa tilanteissa toimiminen on helpompaa kuin uusissa. Uusien kokemusten myötä lapselle syntyy yhä tarkempi kuva eri tilanteissa sopivasta toiminnasta ja hän alkaa muistaa, kuinka eri tilanteissa odotetaan erilaista käyttäytymistä ja tunteiden säätelyä. (Posner & Rothbart, 2000; Rothbart & Bates 2006, 129; Kopp 1982.) Varsinaisella itsesäätelyllä Kopp tarkoittaa lapsen noin kolmen vuoden iässä saavuttavaa joustavaa, muutoksiin mukautuvaa ja tietoista itsen kontrollointia. Lapsi kykenee tällöin viivästyttämään toimintaansa, tottelemaan ja arvioimaan hieman omaa toimintaansa myös silloin, kun aikuinen ei ole läsnä. Tilanteiden vaatimukset pysyvät muistissa yhä pidempään ja lapsella on käytössään enemmän toimintavaihtoehtoja. (Kopp, 1982, 208–209.)

Tarkkaavuudella tarkoitetaan kognitiivista prosessia, jonka osa-alueisiin kuuluvat tarkkaavuuden kohdentaminen ja ylläpitäminen, valikoiva tarkkaavuus sekä eksekutiiviset toiminnot. Tarkkaavuuden ylläpito vastaa tarkkaavuuden säilymisestä tietyssä tehtävässä. Valikoivalla tarkkaavuudella tarkoitetaan puolestaan informaation valintaa ympäröivistä ärsykkeistä. Tarkkaavuuden avulla valitaan ympäröivästä ärsyketulvasta huomion kohteeksi kunkin tilanteen kannalta mielekäs ärsyke, ja samalla toisarvoiset tai häiritsevät ärsykkeet täytyy jättää huomiotta eli inhiboida. Lisäksi tarkkaavuuden pitää säilyä valitussa kohteessa riittävän kauan aikaa, mutta kohdetta tulee kyetä tarvittaessa vaihtamaan. (Posner, Rothbart & Rueda 2013; Petersen and Posner, 2012.) Tarkkaavuuden eksekutiiviset toiminnot vastaavat ristiriitatilanteiden ratkaisemisesta ja ne kehittyvätkin tarkkaavuuden osa-alueista viimeisenä ja jatkavat kehittymistä vielä varhaislapsuuden jälkeenkin. (Rothbart & Posner 2006, 11; Rueda, Fan, McCandliss, Halperin, Gruber, Lercari & Posner 2004).

Tarkkaavuus ja suuntautuminen ympäristöön ovat näkyvillä jo pienen lapsen käyttäytymisessä, ja ensimmäisten vuosien aikana tarkkaavuus kehittyykin sekä luonteeltaan, että sen suhteen, kuinka pitkäksi aikaa lapsi pystyy kohdistamaan tarkkaavuuttaan tiettyyn kohteeseen. Pienen lapsen tarkkaavuus suuntautuu aluksi voimakkaasti ympäristön ja esineiden ulkoisten ominaisuuksien ja uutuusarvon mukaisesti. Visuaalisen tarkkaavuuden kehittyessä lapsi kiinnittää yhä enemmän huomiota esineiden ominaisuuksiin ja luokittelee ja vertailee niitä. (Posner, Rothbart & Rueda 2013, 399–402) Samankaltaista erottelua lapsi tekee myös ihmisten suhteen, mikä saattaa näkyä esimerkiksi vierastamisena. (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000). Lapselle kehittyy tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja ylläpidon ohella noin 9–12 kuukauden iässä kyky jaettuun tarkkaavaisuuteen, jolloin lapsi pystyy jakamaan huomion kohteen toisen ihmisen kanssa. Tämä kyky jaettuun tarkkaavaisuuteen opettaa lapselle, että mielen sisältöjä voi jakaa. Kyky kokemusten jakamiseen puolestaan luo varhaista pohjaa lapsen sosiaalisen ymmärtämisen, mielen teorian ja kielen kehittymiselle. (Posner, Rothbart & Rueda 2013; Määttä & Aro 2014, 48.)

Jo lapsen ensimmäisen elinvuoden aikana kehittyvillä tarkkaavuuden taidoilla on suuri merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Erityisesti kyky ylläpitää tarkkaavuutta ja vaihtaa huomionkohdetta ovat keskeisiä myös tunteiden säätelyn kehityksessä, jolloin lapsi voi hyödyntää tarkkaavuuden taitojaan esimerkiksi siirtämällä tietoisesti tarkkaavuuttaan muualle kokiessaan huomionkohteen ahdistavana tai pelottavana. (Posner & Rothbart, 2000; Derryberry & Rothbart 1997, Gross 2013, 10.)

Lapsuuden aikana tarkkaavuuden kehittyminen etenee varhaisten tarkkaavuuden osa-alueiden oppimisesta kohti tarkkaavuuden hallintaa ja säätelyä. Tarkkaavuuden eri osa-alueiden kehittymisestä erityisesti eksekutiivisten toimintojen on havaittu kehittyvän lapsilla nopeasti kuuden ja seitsemän ikävuoden välillä, ja tämä nopea kehitys on yhteydessä aivojen etuosien kypsymiseen. Tutkimusten mukaan tarkkaavuuden hallinta ja säätely jatkavat kehitystään ja hioutumistaan hermoston kypsymisen myötä koko lapsuuden ajan, jopa nuoruuteen asti. (Posner, Rothbart & Rueda 2013, 404–405; Posner, Rothbart, Sheese & Voelke 2012)

2.3. Kielen ja vuorovaikutuksen merkitys itsesäätelyn kehityksessä

Kehityksen varhaisvaiheessa vanhemman osuus vuorovaikutustilanteiden säätelyssä on merkittävämpi kuin lapsen. Pieni lapsi pystyy kuitenkin jo hyvin varhaisessa vaiheessa

vaikuttamaan ominaisuuksillaan ja käyttäytymisellään vanhempaansa ja tämän käyttäytymiseen. Itsesäätelyn kehityksen kannalta olennaisia lapseen liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat vanhemman käyttäytymiseen sekä lapsen ja vanhemman vuorovaikutussuhteeseen, ovat yksilöllinen temperamentti ja erilaiset kognitiiviset toiminnot. (Fox & Calkins, 2003; Rothbart & Bates 2006, 100)

Jo pienellä vauvalla on myötäsyntyinen kyky havaita ympäristön toiminnassa toistuvuutta ja johdonmukaisuutta. Hän nauttii siitä, että pystyy ennakoimaan ympäristön tapahtumia ja jopa vaikuttamaan niihin. Nämä varhaiset kokemukset esineistä, lähiympäristöstä ja omasta kehosta kehittävät lapsen tunnetta siitä, että hän pystyy vaikuttamaan itseensä ja ympäristöönsä. Toistuvat hallinnan ja vaikuttamisen kokemukset lisäävät vähitellen lapsen halua ja uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Ympäristön tuttuus, johdonmukaisuus ja lapsen tarpeille herkistynyt hoiva luovat turvallisuutta ja mahdollistavat hallinnan tunteen syntymisen. Pieni lapsi turvautuukin säätelyssään ympärillään oleviin ihmisiin. Taitojen kehittymisen, kokemusten ja ympäristön tuen myötä aikuisen säätelykeinot sisäistyvät hiljalleen lapsen omiksi säätelykeinoiksi ja tätä kehitystä vievät eteenpäin lapsen kognitiivinen kehitys sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa. (Fox & Calkins 2003, 17–19; Kopp 1983; Thompson 2013, 177–179.)

Vygotskyn sosiokulttuurisessa näkökulmassa korostuu lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksen merkitys lapsen taitojen kehityksessä. Vuorovaikutuksen myötä ympäristössä olevat taidot siirtyvät vähitellen myös lapsen sisäisiksi psyykkisiksi taidoiksi. Lapsi myös tuo kohtaamisiinsa ympäristön kanssa myötäsyntyisen halun toimia itsenäisesti ja tehokkaasti. Vuorovaikutuksessa itseään taitavamman ihmisen kanssa lapsi kykenee toimimaan tehokkaammin tai taidokkaammin kuin yksinään. Opetuksen ei tule nojautua jo kehittyneisiin taitoihin, vaan taitoihin, jotka ovat vasta kehittymässä. (Vygotsky 1978, 79–87; 1982 184–186.) Vygotsky kuvaa tällä lähikehityksen vyöhykkeen käsitteellä aluetta lapsen aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välillä. Aktuaalinen kehitystaso viittaa lapsen tämänhetkiseen itsenäiseen suoriutumiseen tai taidon hallintaan ja potentiaalinen kehitystaso niihin taitoihin, joihin lapsi yltää aikuisen ohjauksessa. Kehityksen edellä kulkeva opetus herättää lapsen kypsymässä olevat, lähikehityksen vyöhykkeellä olevat asiat. (Vygotsky 1978, 84–87.)

Vygotsky toi esiin kielen ja ajattelun välisen yhteyden, erityisesti sisäisen puheen psykologisen luonteen ja yhteyden tahdonalaisen toiminnan kehittymiseen. Kieli muuttaa lapsen kykyä havainnoida ympäröivää maailmaa, hänen muistiaan, tarkkaavuuttaan, ajatte-

luaan ja mielikuvitustaan. Kieli ja sisäinen puhe ovat lapsen kehityksessä keskeisiä siirryttäessä kohti itsenäistä, omien tavoitteiden ja sisäisten mallien ohjaamaa toiminnan ja tunteiden säätelyä. Kielen kehittyminen mahdollistaa vähitellen uudenlaisen vuorovaikutuksen ympäristön kanssa ja laajentaa lapsen itsesäätelyn keinoja. Kokemuksellisten muistikuvien ohella lapsi alkaa muodostaa ensimmäisiä kielellisiä muistikuvia itsestään ja ympäristöstään. (Vygotsky 1978; 1982, 226.)

Vygotsky (1962, 1978) ja Luria (1961) ovat kuvanneet, kuinka ympäristön toimintaa ohjaava puhe muuttuu vähitellen lapsen omaksi puheeksi ja siitä hiljalleen sisäiseksi toimintaa ohjaavaksi puheeksi. Aluksi lapsi toimii aikuisen puheen ohjaamana mutta vähitellen lapsi alkaa ohjata itse toimintaansa antamalla itselleen ohjeita ääneen. Aluksi näillä ohjeilla ei ole vaikutusta lapsen toimintaan ja puhe on kohdistettu vain lapselle itselleen. Vähitellen toiminnan aikana lapsen itselleen suuntaama puhe laajentuu edeltämään toimintaa, ja lapsen itselleen suuntaamat ohjeet vaikuttavat yhä enemmän hänen toimintaansa. Tällöin ohjaava puhe on saavuttanut toimintaa ennakoivan ja sen suunnittelua ohjaavan merkityksen. Ajan myötä itselle suunnattu puhe vähenee ja muuttuu niin kutsutuksi sisäiseksi puheeksi, lapsen ajattelun välineeksi. (Vygotsky 1962; 1978, 24–26; Luria 1961.) Lapsen kielellisten taitojen kehityksellä on myös suuri merkitys myös tunteiden säätelyn kehitykselle, jossa tapahtuu nopeaa kehitystä erityisesti kolmannen ikävuoden jälkeen. Lasten tunteiden tunnistaminen ja niiden säätelykyky vahvistuvat, ja vähitellen myös käsitys muiden ihmisten tietoisuudesta, ajatuksista ja tunteista kehittyy. (Gross 2103; Calkins 2007, 269.)

Merkittävimmät lapsen itsesäätelytaitojen kehitykseen vaikuttavista ulkoisista tekijöistä ovat vanhempien kasvatuskäytännöt, kodin tunneilmasto sekä vanhemman ja lapsen vuorovaikutussuhteen laatu. Itsesäätelyn kehittymisen kannalta vanhemman toiminnan olennaisia piirteitä ovat sensitiivisyys eli vanhemman herkkyys aistia lapsen tarpeita ja vastata niihin oikea-aikaisesti, ohjaus- ja kasvatustapojen lämpimyys tai ankaruus sekä lapsen kognitiivista kehitystä tukevat ohjauksen keinot. (Calkins & Hill, 2006; Fox & Calkins, 2003; Tiberio ym. 2016; Thompson 2013, 178–182.)

Tutkimusten mukaan lapsen itsesäätelytaitojen kehityksessä painottuvat vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksesta osittain erilaiset piirteet. Lapsen tottelevaisuutta tukee myönteinen vuorovaikutussuhde vanhempaan ja kasvatuskeinojen ankaruuden puuttuminen. (Laakso 2014, 60–61; Kochanska, Aksan, Prisco & Adams, 40–41; Thomson 2013, 183) Pohja hyvälle itsesäätelykyvylle syntyy turvallisen kiintymyssuhteen kautta. Kiintymys-

suhteen laatu vaikuttaa erityisesti lapsen kykyyn säädellä tunteitaan. (Kochanska, Philibert & Barry 2009, 1336.) Varhaislapsuudessa lapsen onnistuneeseen tunnesäätelyyn vaikuttaa lasta hoitavan aikuisen herkkyys ja joustavuus lapsen tunneilmaisuihin vastaamisessa. On tärkeää, että aikuinen toimii tavoilla, jotka yhtäältä vähentävät lapsen mielipahaa ja epämukavuutta sekä toisaalta virittävät myönteisiä tunteita ja vuorovaikutusta. Näin lapsi hiljalleen oppii, että toisilla tavoilla voidaan helpottaa vaikeasta tunnekokemuksesta selviämistä ja toiset puolestaan lisäävät epämukavuuden tunnetta. (Calkins & Hill, 2006; Fox & Calkins, 2003, 17–20)

Tarkkaavuuden ja impulssikontrollin kehityksessä puolestaan korostuvat lapsen kognitiivista kehitystä virittävä vuorovaikutus ja kielellinen ohjaus. Olennaisia tekijöitä kognitiivista kehitystä virittävässä vuorovaikutuksessa ovat lapsen tarkkaavuuden tukeminen yhteisissä leikeissä, esinetoimintojen mallintaminen, tarkkaavuuden kohteiden jakaminen sekä lapsen toiminnan kielellinen ohjaaminen. (Laakso 2014, 73–74; Fox & Calkins, 2003)

2.4. Itsesäätelyn kehitys kouluiän kynnyksellä

Itsesäätelytaidot ja etenkin temperamenttiin liittyvä tahdonalainen hallinta ovat perusta lapsen vuorovaikutussuhteiden laadulle sekä hyväksynnälle ryhmässä. (Eisenberg, Vaughan & Hofer, 2009. 475–476) Ennen kouluikää lapsen tärkeimpiä sosiaalisia kehitystehtäviä ovat myönteisten suhteiden ylläpitäminen toisiin sekä tunnekokemusten ja tunteiden ilmaisun säätely. Lapsen kiinnostus kohdistuu yhä vahvemmin ikätovereihin, jolloin lapsi pyrkii käyttäytymään ja ilmaisemaan tunteitaan sellaisella tavalla, jolla saa ystäviä. Todellisten elämäntilanteiden ohella lapsi harjoittelee sosiaalisia tilanteita myös mielikuvitus- ja roolileikeissä. Tärkeässä asemassa ovat vastavuoroisen leikin mahdollistavien taitojen karttuminen, kuten kyky ja halu jakamiseen, sovittujen sääntöjen noudattaminen, toisen leikin huomiointi sekä vastavuoroinen leikkiin osallistuminen. (Fabes, Martin & Hanish 2009, 47.)

Leikki on lapsen kasvun ja kehityksen kannalta erityisen merkityksellinen, sillä se vaikuttaa lapsen kehitykseen kaikilla sen osa-alueilla. Leikki on lapsen kehityksessä kokonaisvaltainen, fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen toimimisen ja kokemisen tapa, joka muovaa lapsen koko persoonaa. Lapselle itselleen leikki on tärkeää, merkityksellistä ja iloa tuottavaa, ja leikki toimii sosiaalisten suhteiden ja yhteisen toiminnan rakentumisen kontekstina. (Coplan & Abreau 2009, 151)

Vygotskyn (1978) mukaan leikki on esiopetusikäisen lapsen johtavan toiminnan muoto ja siten kehityksen tärkein lähde. Leikissä lapsella on aina sisäinen motivaatio, josta leikki saa alkunsa. Leikkiessään lapset muodostavat kuvitteellisen tilanteen, ottavat rooleja ja toimivat niiden edellyttämällä tavalla sekä noudattavat leikissä olevia sääntöjä. Roolileikki on seurausta lapsen emotionaalisista ja sosiaalisista todellisen elämän jännitteistä. Ratkaisu ongelmatilanteeseen löytyy kuvitteellisesta leikin maailmasta, jossa omia toiveita on mahdollista toteuttaa. Kehityksellisesti siirtymä roolileikkiin tapahtuu silloin, kun lapsi pystyy irrottautumaan tilannesidonnaisesta käyttäytymisestään ja lapsi oppii erottamaan mielikuvitustilanteen oikeasta tilanteesta. Roolileikki mahdollistaa lapsen abstraktin ajattelun ja näin ollen leikki muodostaa kognitiivisen kehityksen perustan. (Vygotsky 1978, 97–104.)

Vygotsky tarkastelee leikkiä myös lähikehityksen vyöhykkeen luojana, sillä leikki itsessään asettaa lapselle haasteita, jotka sijaitsevat potentiaalisella kehitystasolla. Leikissä lapsi kykenee suorituksiin, joihin hän ei leikin ulkopuolella vielä kykene. (Vygotsky 1978, 97–104) Vaikka lapset eläytyvät leikissä rooleihin, heidän täytyy silti noudattaa roolissa ollessaankin leikin sääntöjä ja tästä syystä tukahduttaa välittömiä impulssejaan toimia tietyllä tavalla. Näin myös lapsen itsesäätely pääsee leikeissä kehittymään. (Bodrova & Leong 2015, 375–376.)

Lähestyttäessä esiopetusikää lapselle alkaa kehittyä yhä enemmän sisäisiä oletuksia ja ihanteita siitä, miten asiat tulee tehdä. Tämä voi näyttäytyä siten, että lapsi on erittäin tarkka oikeudenmukaisuuden toteutumisesta ja sääntöjen noudattamisesta. Tässä iässä selkeät säännöt auttavat lasta toiminnan säätelyssä ja kasvattajan tuen tarve vähenee eli lapsen ulkoinen säätely kehittyy hiljalleen kohti sisäistä säätelyä. (Aro 2014, 27.) Lapselle kehittyy vähitellen ymmärrys siitä, että muillakin ihmisillä on itsenäiset ajatukset ja tunteet. Tämän mielen teorian kehittyminen auttaa lasta ymmärtämään muiden ihmisten toimintaa ja tunteiden vaikutusta niihin. Mielen teorian avulla lapsi voi oivaltaa, että ihmisten tekemiseen vaikuttavat heidän tunnetilansa ja halunsa. Näin ymmärrys toisten ihmisten toiminnan syistä auttaa ennakoimaan muiden toimintaa sekä kasvattaa lapsen hallinnan tunnetta itsestään ja omasta ympäristöstään. Tällöin lapsi pystyy jo hallitsemaan käyttäytymistään ja tietää, mitä ympäristö häneltä odottaa. (Aro 2014, 28; Wellman, Cross & Watson 2001.)

Esiopetusiässä lapsen kognitiivinen toiminta muodostuu vähitellen tavoitteellisemmaksi, jolloin lasta kiinnostaa tekemisen lisäksi myös sen lopputulos. Lapsi alkaa nauttia älyllisistä kokeiluista, vaihtoehtojen miettimisestä ja ongelmien ratkaisemisesta. Toimintansa

ohjaamiseen ja maailmansa jäsentämiseen lapsi käyttää yhä enemmän kieltä. Esiopetusiässä lapsi usein saavuttaa vaiheen, jossa älyllisen haasteen ratkaiseminen sinänsä tyydyttää häntä, eikä saavutusta tarvitse välttämättä jakaa aikuisen kanssa. (Calkins 2007, 263; Aro 2014, 27.)

Kognitiivisen kehityksen keskeisenä tunnusmerkkinä kouluikää lähestyvällä lapsella on pidetty siirtymistä esioperationaalisesta ajattelusta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. (Piaget 1962.) Piaget korosti lapsen loogisessa ajattelussa tapahtuvia laadullisia muutoksia, jotka liittyvät lapsen ajattelun uusiin piirteisiin, minäkeskeisyyden vähenemiseen ja sosiaalisten suhteiden muutoksiin. Lapsen pitää irtautua minäkeskeisyydestä, jotta hän voi siirtyä konkreettisten operaatioiden tasolle. Siirtymän edellytyksenä on lapsen kyky muuntaa mielikuviksi se, mihin hän tekojen tasolla jo pystyy. Piaget`n mukaan tälle ajattelun kehityksen vaiheelle on keskeistä lapsen kyky vapautua välittömistä havainnoista päättelyn avulla, joka perustuu kykyyn kuvitella ulkoisen konkreettisen tuen varassa erilaisia operaatioita. Lapsen ajattelulle on tyypillistä myös lisääntynyt kyky huomioida samanaikaisesti useampia asioita ja ominaisuuksia sekä tehdä erilaisia luokitteluita. Sosiaalisissa suhteissa lapsen pystyvät noudattamaan vuorovaikutuksen sosiaalisia sääntöjä, osallistumaan sääntöleikkeihin sekä huomioimaan tarkemmin aikomuksia käyttäytymisen arvioinnissa. (Piaget 1962; 1948.)

Toiminnanohjauksen käsitteellä tarkoitetaan laajoja toimintoja, jotka yhdistävät, suuntaavat ja kontrolloivat muita kognitiivisia toimintoja ja käyttäytymistä. Toiminnanohjauksen käsite on osittain päällekkäinen muistin, tarkkaavuuden sekä itsesäätelyn käsitteiden kanssa. Toiminnanohjauksen keskeisimpiä toimintoja ovat työmuisti ja inhibitiokyky. Työmuistilla tarkoitetaan kykyä säilyttää muistissa tärkeät havainnot tai tiedot, kun taas inhibitiokyky tarkoittaa kykyä pysäyttää tarpeettomat motoriset reaktiot. (Klenberg 2015; Zhou, Chen & Main 2012, 113.) Itsesäätelyn yhteydessä puhutaan usein toiminnanohjauksen ja tahdonalaisen hallinnan käsitteistä, jotka ovat hyvin läheisiä ja jossain määrin myös päällekkäisiä. Tahdonalaisen hallinnan käsitteen juuret ovat suurimmaksi osaksi temperamenttitutkimuksessa. (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000; Rothbart & Bates, 2006; Zhou, Chen & Main, 2012) Pienistä lapsista puhuttaessa käytetään yleensä tahdonalaisen hallinnan käsitettä ja kouluikäisen lapsen työskentelytaidoista toiminnanohjauksen käsitettä. (Aro 2011, 29.)

Oman toiminnan ohjaus vaikuttaa sekä käyttäytymisen että oppimisen taitoihin. Toiminnanohjauksen kehittyminen vaikuttaa merkittävästi lapsen kykyyn toimia tavoitteellisesti tehtävissä sekä rakentavasti sosiaalisissa suhteissa. Toiminnanohjausta tarvitaan kaikessa

tavoitteellisessa toiminnassa, keskittymistä ja ponnistelua vaativissa tilanteissa, sekä sosiaalisiin tilanteisiin ja ympäristöön sopeutumisessa. Toiminnanohjauksen taitojen tärkeys korostuu esiopetusikäisellä lapsella erityisesti uusia taitoja opetellessa, ryhmässä toimiessa ja opeteltaessa toimimaan ilman aikuisen apua. (Klenberg ym. 2017; Närhi & Korhonen 2006, 265–266.)

2.5. Lapsen itsesäätelyn kehityksen vaikeudet

Lapsen itsesäätelyn ymmärretään kehittyvän vuorovaikutuksessa, johon vaikuttavat lapsen synnynnäiset piirteet sekä lasta hoitavien aikuisten ohjaava toiminta. Myös lapsen itsesäätelyn kehityksen ongelmiin johtavat kehityspolut heijastavat lapsen hoivaympäristön piirteiden ja lapsen vuorovaikutukseen tuomien yksilöllisten ominaisuuksien jatkuvaa keskinäistä vaikutussuhdetta. (Aro 2014c, 107.) Kun arvioidaan lapsen itsesäätelytaitojen kehitystä, joudutaan pohtimaan lapsen temperamentin, yleisen kehityksen, ympäristön ja tilannetekijöiden merkitystä. Lasten välillä on syntymästä lähtien suuria yksilöllisiä eroja siinä, kuinka he reagoivat ympäristöönsä. Vaikka temperamenttipiirteisiin pohjaavat käyttäytymistaipumukset auttavat meitä ymmärtämään lapsen käyttäytymistä ja eroja lasten välillä, voi olla vaikeaa erottaa temperamentin osuutta kehitykseen liittyvissä vaikeuksista. Vaikka laajemmin katsoen temperamentti näyttää melko pysyvältä ja vakaalta ominaisuudelta, voi temperamentin ilmeneminen kuitenkin muuttua ajan mittaan. (Rothbart & Bates 2006, 126–127.) Lapsilla saattaa olla jo varhain vaikeuksia säätelytaitojen kehittymisessä. Nämä säätelyvaikeudet voivat johtua hyvin erilaisista tekijöistä. (Willoughby, Gottfredson & Stifter 2016.)

Itsesäätely kehittyy lapsilla yksilölliseen tahtiin ja lapsen elämään voi liittyä kausia, jolloin lapsi kykenee säätelemään käyttäytymistään tilanteiden edellyttämällä tavalla sekä kausia, jolloin jo hallitut taidot näyttävät katoavan ja säätely onnistuu heikommin. Lapsen säätelytaitoja ja tuen tarvetta arvioidessa tarvitaan havaintoja useista tilanteista ja pitkältä aikaväliltä. Rajan vetäminen iänmukaisen kehityksen ja häiriön välille vaatii monien asioiden huomioimista ja useiden lasta tuntevien ihmisten yhteistyötä. Jos lapsen huolestuttavat käyttäytymisen piirteet vaikuttavat lapsen ainoilta keinoilta selvitä arjen haasteita eikä lapsi näytä oppivan uusia taitoja, on syytä pohtia vaikeuksien luonnetta ja suunnitella keinoja hänen tukemisekseen. Tukitoimien suunnitteleminen ja käynnistäminen eivät edellytä diagnoosin asettamista, vaan tuen suunnittelussa ovat keskeisiä lapsen jokapäi-

väisessä elämässään kohtaamat haasteet. Vanhemmuus ja vanhemman ja lapsen vuorovaikutus ovat aina tärkeitä osa-alueita lapsen itsesäätelytaitojen tukemisessa ja kuntouttamisessa. (Aro 2014c, 107; Laakso 2014, 74; Peitso & Närhi 2014, 170–173.)

Lapsen itsesäätelyn kehityksen vaikeudet näkyvät lapsen vaikeutena mukauttaa tai säädellä omia reaktioitaan. Itsesäätelytaitojen vaikeudet voivat karkeasti jaoteltuna ilmetä lapsilla tunteiden ja käyttäytymisen ali- tai ylisäätelynä. Alisäätely näkyy esimerkiksi impulsiivisuutena, aggressiivisuutena, uhmakkuutena ja käytösongelmina. Ylisäätely voi puolestaan ilmetä jännittyneisyytenä, pelokkuutena ja estyneisyytenä. Lapsi ei välttämättä uskalla ilmaista tunteitaan tai ei tunnista todellisia tunteitaan. Kyse voi olla myös tunteiden säätelyn vaikeudesta. Näitä kehityksellisiä vaikeuksia kuvaavat ICD-10-tautiluokitusjärjestelmän häiriöluokat, jotka määrittelevät lapsuus- ja nuoruusiässä alkavia käytös- ja tunnehäiriöitä, kuten käytös- ja uhmakkuushäiriö, tarkkaavuushäiriö, lapsuuden pelko- ja ahdistushäiriö ja lapsuuden sosiaalinen ahdistushäiriö. (Aro 2014c, 107–108; THL 2012, 300–319.)

Lapsen tunne-elämään ja käyttäytymiseen liittyviä ongelmia voidaan jaotella myös DSM-V-tautiluokitusta apuna käyttäen sisään- ja ulospäin suuntautuviin oireisiin. Sisäänpäin suuntautuneisiin oireisiin kuuluvat mielialaoireet, ahdistuneisuus ja somaattiset oireet. Ulospäin suuntautuvia oireita puolestaan ovat uhmakkuus ja käytösongelmat. (APA 2013.) Lapsille tyypilliset ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen vaikeudet, kuten impulsiivisuus, uhmakkuus, aggressiivisuus ja kiukkukohtaukset, ovat huipussaan noin kolmen vuoden iässä. Tämän jälkeen ne yleensä vähenevät huomattavasti. (Aro 2014c, 108–109. Hill, Degnan, Calkins & Keane 2006, 914.) Pettymyksen ja oman osaamisen rajallisuuden kohtaaminen herättävät lapsessa vaikeasti säädeltäviä tunteita. Vihan, häpeän ja pettymyksen tunteiden säätelemisen oppimisessa lapsi tarvitsee paljon aikaa ja mahdollisuuksia harjoitella sekä ympäristön ja vanhempien apua. Joillekin lapsille pettymyksen ja vihan tunteiden säätelyn oppiminen on vaikeampaa kuin toisille, jolloin lapsi tarvitsee ikäisiään enemmän ympäristön tukea ja kärsivällisyyttä. (Gross, 2013, 8–12.)

Tarkkaavuuden säätelyä, eli lapsen kykyä säädellä tarkkaavuuttaan, sen kestoa ja kohdistumista sekä kykyä torjua erilaisia yksilön sisä- ja ulkopuolelta tulevia yllykkeitä, käytetään apuna tunteiden hallinnassa sekä käyttäytymisen säätelyssä ja epätoivottavan käyttäytymisen ehkäisyssä. Kuten aiemmin tarkkaavuuden kehityksen osalta käsiteltiin, eksekutiivisen tarkkaavuusmekanismin on havaittu kehittyvän lapsilla nopeasti 6–7 ikävuoden välillä. Osalla lapsista on huomattavan suuria vaikeuksia säädellä ja ylläpitää tark-

kaavuuttaan tilanteissa, joihin ei liity omaa kiinnostusta tai motivaatiota. Tällaiset tilanteet liittyvät usein kouluun ja oppimiseen, ja ne vaativat erityisen paljon eksekutiivisen tarkkaavuusmekanismin toimintaa. (Gross 2013, 10; Posner & Rothbart, 2000; Posner, Rothbart & Rueda 2013)

Tarkkaavuuden säätelyn ja impulssien hallinnan haasteiden ajatellaan lisäävän aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriön riskiä, uhmakkuutta ja käytöshäiriöitä. Ne voivat myös aiheuttaa myös muita oppimisen ongelmia. Puutteet itsesäätelytaidoissa voivat aiheuttaa kielteisiä reaktioita toisissa lapsissa, ja ne vaikuttavat lapsen vuorovaikutussuhteiden laatuun. Impulsiivisesti käyttäytyvä lapsi, joka ei osaa odottaa vuoroaan, ja jonka on vaikea sopeutua keskusteluissa ja rutiineissa tapahtuviin muutoksiin, on altis ikätoverien epäsuosiolle ja syrjityksi tulemiselle. (Eisenberg, Guthrie, Fabes, Shepard ym. 2000) Hyvät taidot tarkkaavuuden säätelyssä ja impulssien hallinnassa ovat puolestaan liitetty sosiaaliseen ja akateemiseen menestykseen. (Barkley, 2006; Moffit ym. 2011; Eisenberg ym. 2000; Murray-Close ym. 2010.) Tunteiden, käyttäytymisen ja tarkkaavuuden säätelyyn liittyvien taitojen puutteet johtavat tutkimusten mukaan usein erilaisiin kasautuviin kaverisuhteiden ja sosiaalisten taitojen ongelmiin. (Sallqvist 2009)

3 AKTIIVISUUDEN- JA TARKKAAVUUDEN HÄIRIÖ ADHD

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö eli ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) on yksi yleisimmistä lasten oppimiseen ja käyttäytymiseen vaikuttavista oireyhtymistä, jonka keskeisiä piirteitä ovat lapsen pitkäaikaiset ja toimintakykyä haittaavat vaikeudet aktiivisuuden säätelyssä ja keskittymisessä sekä impulssien hillinnässä. Nykyisin laajasti hyväksytty näkemys aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä korostaa sen luonnetta lapsuudessa alkavana kehityksellisenä neuropsykiatrisena häiriönä, jonka kehittymisessä perimän ja ympäristötekijöiden vuorovaikutus nähdään merkittävänä. (American Psychiatric Association, 2013; Barkley 2014; Sonuga- Barke & Halperin, 2010) Ympäristötekijöiden katsotaan voimistavan tai hillitsevän oireiden ilmenemistä lapsilla, joilla on häiriölle altistavia biologisia riskitekijöitä. (Nigg, Willcutt, Doyle, & Sonuga-Barke, 2005; Nigg, Nikolas, & Burt 2010; Sonuga-Barke, Auerbach, Campbell, Daley, & Thompson, 2005.)

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön esiintyvyyden arviot lapsilla ja nuorilla vaihtelevat kansainvälisissä tutkimuksissa 5–7 v % välillä ja sen on todettu olevan yleisempi pojilla kuin tytöillä. (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman & Rohde, 2007; Biederman 2005, Thomas, Sanders, Doust, Beller & Glasziou 2015, 994) Vaikka diagnoosit ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä, on esitetty arvioita siitä, että tytöillä vaikeuksia ei tunnisteta yhtä hyvin varsinkaan silloin, jos lapsella ei esiinny ylivilkkautta. (Ramtekkar ym. 2010.) Esiintyvyys on myös suurempi lapsilla (7 %) verrattuna nuoriin (3,5 %) ja aikuisiin (2,5 %) (Polanczyck,ym., 2007; Simon, Czobor, Bálint, Mészáros & Bitter, 2009).

3.1 Taustaa ja erilaisia selitysmalleja

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä on tutkittu paljon eri tieteenalojen piirissä ja sitä on pyritty selittämään sekä geneettisiä, biologisia että kognitiivisia tekijöitä tutkimalla. Lääketieteellisen selitysmallin piirissä tutkittujen perinnöllisten tekijöiden on arvioitu vaikuttavan vahvasti aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriön kehittymiseen. (Biederman, 2005) Biologisten taustatekijöiden tutkimuksissa on pyritty selvittämään keskushermoston rakennetta ja toimintaa sekä etsimään myös hermoston kehitykseen vaikuttavia riski-

tekijöitä. Osa tutkijoista on esittänyt, että havaitut rakenteelliset ja toiminnalliset erot voisivat olla seurausta myös hermoratojen hitaasta kypsymisestä. (Shaw ym., 2007.) Tutkimusten mukaan muun muassa ennenaikaisuus, pieni syntymäpaino, synnytykseen liittyvät komplikaatiot ja sikiöaikana altistuminen nikotiinille tai alkoholille lisäävät neuropsykiatristen kehityshäiriöiden, kuten oppimisvaikeuksien ja aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriön riskiä. (Taylor & Rogers, 2005)

Lääketieteelliseen selitysmalliin liittyvä nykytutkimus on hiljalleen siirtymässä tutkimaan tarkemmin geenien muovautuvuutta ympäristötekijöiden vaikutuksesta. Tämä tutkimuksellinen suuntaus korostaa ympäristön riskitekijöiden ja suojaavien tekijöiden kehityksellisen ajoituksen merkitystä lapsen kokonaiskehityksessä. (Campbell, Halperin & Sonuga-Barke, 2014) Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön syntyyn nähdään yksittäisten tekijöiden sijaan liittyvän erilaisten biologisten, psykologisten ja ympäristöön liittyvien riskitekijöiden kasaantumista. (Thapar, Cooper & Rutter, 2017) Taylor ja Rutter (2002) ovat esittäneet, että aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriö on lähinnä kuvaus tarkkaamattoman ja impulsiivisen lapsen käyttäytymisestä. Se ei siis ole selitys, minkä takia lapsi käyttäytyy tietyllä tavalla, vaan diagnoosi voidaan ymmärtää eri tavoin. Diagnoosiin voidaan myös liittää erilaisia asioita siihen johtaneista syistä, hoidosta ja esiintyvyydestä. (Taylor & Rutter, 2002)

Kasvatus- ja yhteiskuntatieteellinen tutkimus on nostanut esiin pohdintaa ympäristön ja yhteiskunnan muutosten vaikutuksesta yksilön diagnosointiin ja luokitteluun. Lääketieteellistä selitysmallia on pidetty riittämättömänä kuvaamaan kokonaisvaltaista vuorovaikutuksen ja kasvatuksen suhdetta aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön. Sosiologinen näkökulma painottaa, että ADHD ja sen diagnosoiminen liittyvät aina myös yhteiskuntaan ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Lapsen kasvuympäristöjen toimintaa tulisi tarkastella kriittisesti ja lapsen kokonaistilanne selvittää monipuolisesti. Psykososiaaliset tekijät pitäisi tutkijoiden mukaan huomioida tarkemmin. (Timimi ym., 2004; Suominen 2012.) Yhteinen näkemys erilaisten lähestymistapojen välillä vallitsee lähinnä aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden keskeisistä piirteistä ja siitä, miten ne näyttäytyvät käyttäytymisen tasolla. (Campbell, Halperin & Sonuga-Barke 2010, 430.)

Keskeisimmät aktiivisuuden – ja tarkkaavuuden häiriötä kognitiivisella tasolla selittävistä teorioista ovat energeettiset mallit, motivaatiomallit sekä toiminnanohjausmallit. Ener-

geettiset mallit korostavat lapsen muita heikompaa kykyä säädellä ponnisteluaan tehtävissä. (Sergeant, 2000). Motivaatiomalleissa keskeistä on muista lapsista poikkeava reagointi joihinkin käyttäytymisestä tulevan palautteen piirteisiin. (Sagvolden ym., 2005) Toiminnanohjausmalleissa aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriötä selitetään lapsen puutteellisilla kyvyillä oman toimintansa säätelyyn. Toiminnanohjauksen taitojen kehittyminen voidaan määritellä niin, että lapsi oppii yhä itsenäisemmin säätelemään käyttäytymistään eri tilanteissa, jolloin riippuvuus ympäristötekijöistä säätelyssä vähenee. Lapsi oppii itse poimimaan ympäristöstään vihjeitä, jotka kertovat hänelle, miten tilanteessa tulee käyttäytyä. Lapsi oppii vähitellen yhä paremmin itse arvioimaan omaa käyttäytymistään ja antamaan itselleen palautetta toiminnastaan. Tästä näkökulmasta katsottuna lapsi on oppinut toiminnanohjauksen taitoja muita lapsia hitaammin ja tarvitsee oppiakseen johdonmukaisempaa ja pitkäkestoisempaa opetusta. (Barkley, 1997.)

Koska keskityn työssäni alle kouluikäisiin ja koulun alun kynnyksellä oleviin lapsiin ja heidän tukemiseensa, kognitiivisten selitysmallien tarkoituksena on tuoda kehityksellistä näkökulmaa. Peitso ja Närhi (2015) ovat korostaneet kognitiivisten selitysmallien tärkeää roolia lapsen tukitoimien suunnittelussa ja järjestämisessä myös alle kouluikäisillä lapsilla. (Peitso & Närhi, 2015 12–13.)

3.2 Keskeiset piirteet ja diagnosointi lapsuudessa

Keskittymisvaikeudet, impulsiivisuus ja motorinen levottomuus ovat hyvin tavallisia lapsen toimintaa haittaavia käyttäytymisen piirteitä. Rajan vetäminen normaalin vilkkauden ja häiriöön viittaavien piirteiden välille on vaikeaa, koska kyse on laadullisesti samasta käytöksestä, jonka voimakkuus ja häiritsevyys vaihtelevat lasten välillä. (Aro 2014c, 111–112.) Alle kouluikäisten lasten vaikeuksiin viittaavia piirteitä on vaikeampi erottaa normaalista kehityksestä kuin kouluikäisten, sillä pienet lapset ovat vilkkaampia ja motorisesti aktiivisempia sekä kehityksen erot ovat suurempia. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä epätarkempia oireet ovat. Rauhattomuus voi johtua myös nälästä, väsymyksestä, kivusta, pelosta, vaikeudesta ymmärtää puhetta tai heikoista kognitiivisista tai sosiaalisista taidoista (Egger, Kondo & Angold, 2006; Peitso & Närhi 2014, 170–173.) Joskus syy lapsen käyttäytymiseen voi löytyä myös ympäristöstä. Levoton ryhmä tai voimakas stressi voi vaikuttaa lapsen toimintakykyyn. Myös pelottavat kokemukset voivat nos-

taa lapsen vireystilaa niin, että lapsen keskittyminen onnistu ja olo on levoton. Koulukiusaamisella voi olla laajoja vaikutuksia lapsen oppimiseen ja mielialaan. Myös kotitilanteen ongelmat, kuten vanhempien erotilanne tai päihteidenkäyttö voivat lisätä lapsen käytös- ja tunneoireita. (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 56.)

Huoli lapsesta saattaa herätä perheessä, neuvolassa tai varhaiskasvatuksessa. Päiväkodissa ja esiopetuksessa piirteistä voi olla vähemmän haittaa, kuin kestoltaan pidemmissä ja enemmän keskittymistä vaativissa koulutilanteissa. Usein lapset myös ohjautuvat tarkempiin tutkimuksiin vasta kouluiässä. (Campbell, Halperin & Sonuga-Barke 2014, 430; Peitso & Närhi 2014, 170–173) Keskeistä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriössä ovat lapsen pitkäkestoiset ja toimintakykyä haittaavat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet sekä impulsiivisuus. Kun arvioidaan, onko kyseessä aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriö, on pohdittava ennen kaikkea sitä, häiritsevätkö piirteet lapsen kehitystä, oppimista tai vuorovaikutussuhteita eri toimintaympäristöissä. Olennaista on myös tarkastella käyttäytymistä suhteessa lapsen ikään ja sitä, milloin ongelmallista käyttäytymistä esiintyy. (APA, 2013; Healey, Miller, Castelli, Marks, & Halperin, 2008)

Aktiivisuuden säätelyn vaikeudella tarkoitetaan kyvyttömyyttä säätää omaa aktiivisuutta ja toimintaa tilanteeseen sopivaksi. Aktiivisuuden säätelyn vaikeuksista helpoimmin tunnistetaan yliaktiivisuus, joka näkyy lapsilla usein fyysisenä rauhattomuutena ja vaikeutena pysyä paikallaan ja istua aloillaan. Lapsen liikkumisen tarve voi olla sietämätön, mikä voi näkyä tuolilla kiemurtelemisena, jalkojen liikutteluna ja esineiden jatkuvana näpräilynä. Lapsi saattaa myös purkaa energiaansa ympäristössään juoksemalla ja kiipeilemällä erilaisissa tilanteissa, myös vailla vaarantajua tai itsesuojeluvaistoa. Keskittyminen leikkeihin ja peleihin voi kestää muutamia minuutteja, minkä jälkeen lapsi kaipaa taas vaihtelua ja liikkumista. Yliaktiivisuutta voi esiintyä jatkuvasti ja eri tilanteissa mutta lapsi voi olla rauhallinen joissakin tilanteissa, kuten toimiessaan kahden kesken aikuisen kanssa. (APA 2013; Campbell, Halperin & Sonuga-Barke 2014, 430–431.)

Impulsiivisuus näkyy lapsilla usein lyhytjänteisyytenä ja harkitsemattomana, nopeana toimintatapana erilaisissa tilanteissa. Lapselle voi olla hankalaa odottaa omaa vuoroaan erilaisissa ryhmätilanteissa. Keskusteltaessa ja leikittäessä lapsi keskeyttää usein toisten puheita ja leikkejä, jolloin keskeytykset ja tunkeilevuus johtavat helposti ristiriitoihin sosiaalisissa suhteissa. Lapsi haluaisi olla aina ensimmäinen, ja hänen voi olla vaikea säädellä itseään eri tilanteissa oman toiminnan, äänenkäytön, käyttäytymisen sekä tunteiden

suhteen. Myös pettymyksen sietokyky voi olla vielä kehittymättä. (APA 2013; Barkley 2014, 63) Vuorovaikutussuhteet vanhempien, sisarusten ja leikkikavereiden kanssa kärjistyvät herkästi. Myös nopeat ja voimakkaat tunnereaktiot ovat tavallisia, ja raivokohtauksia tulee rajoittamis- tai pettymystilanteissa. Lapsi joutuu herkästi onnettomuuksiin ja ongelmallisiin tilanteisiin; hän ehtii toimia ennen kuin ehtii ajatella seurauksia. (Lee, Harrington, Chang ym. 2008.) Aktiivisuuden säätelyn vaikeus voi näyttäytyä myös aliaktiivisuutena, jolloin passiivisuus, matala vireystila ja toiminnan hitaus ovat huolta herättäviä piirteitä lapsen toiminnassa (Barkley 2008, 63–65.)

Tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet voivat näkyä monilla tarkkaavuuden osa-alueilla. Lapsella saattaa olla vaikeuksia keskittyä ja kohdistaa tarkkaavuuttaan kulloisenkin tilanteen kannalta olennaisiin asioihin sekä ylläpitää tarkkaavuuttaan, kunnes tehtävä on tehty. Myös tehtävästä toiseen vaihtaminen ja tarkkaavuuden jakaminen samanaikaisesti eri asioiden välillä on hankalaa. Kyky tarkkaavuuden ylläpitämiseen myös vaihtelee päivän aikana ja erityisesti uutuudenviehätys tai muu kiinnostava tekijä tehtävissä voi auttaa keskittymistä. Toiminnan aloittaminen ja siirtyminen tehtävästä toiseen ovat usein myös ongelmallisia. Pitkäjänteinen ponnistelu on usein lapselle vaikeaa ja pienetkin ulkoiset ärsykkeet, kuten äänet tai keskeytykset, voivat häiritä keskittymistä. Keskeytyksen jälkeen on tavallista vaikeampaa jatkaa työskentelyä. Lapsilla tarkkaavuuden säätelyn pulmat näyttäytyvät erityisesti leikin ja toiminnan lyhytjänteisyytenä. Toisinaan lapsilla voi esiintyä myös intensiivistä keskittymistä, jonka aikana ajan- ja tilannetaju häviävät ja tekemistä on vaikea lopettaa. (APA 2013; Barkley 2014, 65–66.)

Tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet voivat näkyä myös niin, että lapsen tarkkaavuus herpaantuu helposti ja lapsi vaipuu omiin ajatuksiinsa. Tehtävien aloittamiseen kuluu paljon aikaa ja energiaa, jonka lisäksi vaikeuksia voi tuottaa tehtävästä tai toiminnasta toiseen siirtyminen. Lapsi saattaa myös jäädä unelmoimaan kesken arkisten toimien, jolloin esimerkiksi pukeminen keskeytyy tai syöminen unohtuu. Usein myös tärkeät tavarat ovat hukassa ja päivittäisissä toiminnoissa saattaa ilmetä muistamattomuutta. Lapsi ei välttämättä erotu ryhmässä helposti, koska hän ei juoksentele ympäriinsä tai vaadi aikuisen huomiota jatkuvasti. (Barkley 2008, 63–65; Barkley 2014, 66.)

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö määritellään ja voidaan diagnosoida lääketieteessä kahden eri järjestelmän kautta, joiden perusteella taudit luokitellaan. WHO:n somaattisten alojen lääkärien käyttämä ICD- 10 on Suomessa ja muualla Euroopassa virallisena

käytetty tautiluokitus, jonka perusteella Suomessa diagnosointi tehdään. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2011) Kirjallisuudessa ja tieteellisessä tutkimuksessa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD määritellään Yhdysvalloissa käytössä olevan DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) tautiluokituksen mukaan. Tätä luokitusta lääkärit voivat käyttää apuna diagnosoinnissa. DSM-V tautiluokituksessa häiriö jaotellaan kolmeen erilaiseen alatyyppiin, jotka ovat yhdistynyt tyyppi, pääasiallisesti tarkkaamattomuustyyppi sekä pääasiallisesti yliaktiivis-impulsiivinen tyyppi. (APA 2013; Barkley 2014, 58.)

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön diagnosointi perustuu lapsen käyttäytymisen arviointiin eri tilanteissa. Lapsen toimintakyvystä ja käyttäytymisestä hankitaan tietoa eri tahoilta. Tärkeimpiä tiedon antajia ovat lapsen vanhemmat ja opettajat. Tutkimukseen voi osallistua lääkärin, psykologin tai neuropsykologin lisäksi muitakin asiantuntijoita kuten opettaja, sosiaalityöntekijä, puhe-, toiminta- tai fysioterapeutti. Psykologiset tutkimukset ovat tärkeitä kognitiivisten taitojen ja mahdollisten oppimisvaikeuksien arvioimiseksi ja tukitoimien suunnittelemiseksi. (Duodecim 2019; Barkley 2006, 340–345.) Diagnoosin edellytyksenä ovat keskittymisen, aktiivisuuden säätelyn ja impulssikontrollin ongelmat, jotka ovat pitkäkestoisia, esiintyvät useissa tilanteissa eivätkä johdu tai selity paremmin muilla häiriöillä, kuten autismilla tai mielialahäiriöillä. Oireet ovat ikätasoon nähden sopimattomia, käyttäytyminen suhteessa lapsen ikään ja piirteistä haittaa lapselle, häiritsevät lapsen oppimista, kehitystä tai vuorovaikutussuhteita. (THL 2011; APA 2013, Barkley 2014, 58.)

Koska lapsen toimintakyky voi vaihdella tilanteesta ja ympäristöstä riippuen, on tavallista, että aikuisten havainnot lapsen käyttäytymisestä poikkeavat toisistaan. Nämä havainnot voivat kuitenkin olla samaan aikaan kaikki paikkaansa pitäviä, jolloin eri tahoilta saatava tieto lapsen käyttäytymisestä eri ympäristöissä on hyvin tärkeää. Lisäksi on tärkeää arvioida, onko lapsen elämässä parhaillaan sellaisia tekijöitä, jotka voivat selittää lapsen käyttäytymistä ja tilanteen vaikeutumista. Myös se, minkälaisessa perheessä lapsi asuu ja keitä perheeseen kuuluu, vaikuttaa lapsen elämään oleellisesti. (Barkley 2014, 455–458; Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 22, 50.) Pienillä lapsilla korostetaan oireiden arvioinnissa erityisesti lapsen toimintakyvyn vajauksen ja sosiaalisen ympäristön merkitystä. (Egger & Angold, 2006; Healey, Miller, Castelli, Marks, & Halperin, 2008.)

Lapsilla aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön kanssa esiintyy tavallisesti samanaikaisesti erilaisia oppimisen, kielellisen kehityksen ja motoriikan erityisvaikeuksia sekä toiminnanohjauksen ja aistitoiminnan säätelyn ongelmia. Kun pienellä lapsella havaitaan viivettä jollakin kehityksen alueella, tulisi arvioida huolellisesti kaikkia taitoja. Samanaikaisia vaikeuksia esiintyy yhdellä kolmasosalla tai jopa puolella ADHD-diagnoosin saaneista lapsista. Toisinaan nämä vaikeudet havaitaan ensin, ja vasta myöhemmin kiinnitetään huomiota ADHD oireisiin. (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 55; Parikka ym. 2017, 36.) ADHD:n lapsuudenaikaisista rinnakkaisista diagnooseista yleisimpiä ovat uhmakkuus- ja käytöshäiriöt (Yoshimasu ym., 2012).

Suomalaisessa väestöpohjaisessa tutkimuksessa päällekkäisten vaikeuksien esiintyvyys vuosina 1991–2005 syntyneillä ADHD-diagnoosin saaneilla oli 5–20 vuoden iässä 77 %. Tavallisimpia olivat kielelliset erityisvaikeudet ja motoriikan ongelmat (48 %), uhmakkuus- ja käytöshäiriöt (28 %), ahdistuneisuushäiriöt (14 %), autismikirjon häiriöt (12 %) ja masennus (9 %). Tytöillä on enemmän kielellisiä erityisvaikeuksia, ahdistuneisuushäiriöitä ja masennusta kuin pojilla. (Joelsson, Chudal, Gyllenberg ym. 2016.). Joillakin lapsilla voi olla lievää toistavaa käyttäytymistä tai pakkotoimintoja sekä tic-oireita. Ero lievään autismin kirjon häiriöön tai Touretten oireyhtymään voi olla vähäinen. ADHD, autismin kirjon häiriö ja Tourette voivat esiintyä myös samanaikaisesti. Autismin kirjon häiriön yhteydessä esiintyvän ADHD:n prosenttiosuus on lapsilla 30–80 %. (Parikka ym. 2017, 36.) Varhaisina vuosina ADHD:n, autisminkirjon häiriöiden ja kehityksellisten viiveiden oireet voivat olla hyvin samankaltaisia ja samat kuntoutusmenetelmät toimivia. Tarkkaa diagnoosia voi harvoin asettaa ennen 5–6-vuoden ikää ja diagnoosi voi muuttua tai täydentyä lapsen kasvaessa (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 49.)

3.3 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön pysyvyys ja jatkuvuus

Kansainvälisen tutkimuksen mielenkiinto on viime vuosina kohdistunut erityisesti varhaislapsuuden käyttäytymisen ja itsesäätelyn vaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen. Myös aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön liittyvien piirteiden ilmenemistä ja erilaisia riskitekijöitä varhaislapsuudessa on tutkittu lähivuosina vilkkaasti. Taustalla näissä pyrkimyksissä vaikuttavat kasvava tutkimustieto erilaisten vaikeuksien pysyvyydestä ja jatkuvuudesta lapsuudesta nuoruuteen ja jopa aikuisuuteen asti. Huomiota on kiinnitetty erityisesti vaikeuksien kasautumisen ehkäisyyn sillä monen psyykkisen – ja

käyttäytymisen häiriön kehityspolussa on vaikea erotella, mikä on syy ja mikä seuraus, varsinkin jos lapsella on jo monta diagnoosia. (Zhou, Chen & Main, 2012; DuPaul & Kern 2011.)

Varhaisista temperamenttieroista on etsitty aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä selittäviä ja ennustavia tekijöitä. Tutkimuksissa lapsen haastavan temperamentin on katsottu toimivan yhtenä riskitekijänä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön kehittymiselle. (Nigg, Goldsmith & Sachek, 2004; Sonuga-Barke, Auerbach, Campbell, Daley, & Thompson 2005; Willoughby, Gottfredson & Stifter 2016, 5.) Lapsilla varhain ilmenevät voimakkaat yliaktiivisuuspiirteet, keskittymisvaikeudet sekä useat samanaikaisvaikeudet ovat osoittautuneet riskitekijöiksi ADHD:n pysyvyydelle ja jatkuvuudelle. Useasti nämä vaikeudet ovat näkyvissä lapsilla jo ennen kouluikää. (Nigg, Goldsmith & Sachek, 2004; Sonuga-Barke ym. 2005.)

Pitkittäistutkimuksissa on seurattu varhaislapsuudessa todettuun aktiivisuuden – ja tarkkaavuuden häiriöön liittyvien piirteiden pysyvyyttä kouluikään ja nuoruuteen asti. (Lee, Lahey, Owens, & Hinshaw, 2008; Lahey ym., 2016.) Pysyvyyttä on esiintynyt erityisesti niillä diagnoosin saaneilla lapsilla, joilla on todettu aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön yhdistynyt tyyppi sekä muita samanaikaisia vaikeuksia, kuten Touretten oireyhtymä ja uhmakkuushäiriö. (Barkley, Fischer, Edelbrock, & Smallish, 1990; Campbell, Halperin & Sonuga-Barke 2014, 437.) Myös perheen sosioekonominen tausta ja vanhemmalla itsellään todettu ADHD ovat yhteydessä lapsen ADHD-oireiden voimakkuuteen ja pitkäkestoisuuteen. (Van Lieshout ym. 2012.)

Aktiivisuuden – ja tarkkaavuuden häiriöön liittyvät piirteet voivat olla hyvin erilaisia eri-ikäisillä lapsilla ja ne voivat myös vaihdella samallakin lapsella eri ikäkausina (Martel, Levinson, Langer & Nigg 2016). Pitkittäistutkimuksissa on tullut esiin viitteitä piirteiden pysyvyyden lisäksi niiden vaihtelevuudesta varhaislapsuudesta kouluikään siirryttäessä. Alle kouluikäisellä lapsella saattavat yliaktiivisuus ja impulsiivisuus ovat näkyvimpiä piirteitä, ja lapsen kasvaessa nämä lievittyvät nopeammin verrattuna tarkkaavuuden säätelyn vaikeuksiin. Tarkkaavuuden säätelyn vaikeuksien lieveneminen on hitaampaa, ja nämä vaikeudet jatkuvat yliaktiivisuutta selvästi useammin nuoruuteen ja jopa aikuisuuteen asti. (Curchack-Lichtin ym., 2014; Lahey, Pelham, Loney, Lee, & Willcutt, 2005;

Lahey ym., 2016; Martel ym, 2016.) Aktiivisuuden säätelyn vaikeus ilmenee pienillä lapsilla usein juoksenteluna ja kiipeilynä, kun taas kouluikäisellä esimerkiksi jatkuvana liikehdintänä. Nuoruusiässä voi puolestaan korostua enemmän sisäinen levottomuuden tunne ja paikallaan olon välttäminen. (Lahey, ym 2004; Lahey, Pelham, Loney,Lee & Willcutt 2005.)

Koulun aloittaminen on suuri muutos lapsen elämässä ja siihen liittyy paljon uusia vaatimuksia sääntöjen noudattamisen, pitkäjänteisemmän työskentelyn ja laajemmassa vertaisryhmässä toimimisen suhteen. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön liittyvät oireet huomataan usein lapsen tullessa kouluun, sillä uudenlainen ympäristö luo oppilaalle aikaisemmasta poikkeavia tilanteita ja haasteita, jolloin oppilaan tavat reagoida ja toimia tilanteissa nousevat keskiöön. (Campbell & von Stauffenberg, 2008; Lahey, Pelham, Loney, Lee, & Willcutt, 2005; Reid & Johnson 2012, 53, 67.)

3.4 Hoito ja kuntoutus alle kouluiässä

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön hoidossa alle kouluikäisillä lapsilla suositellaan käytettäväksi ensisijaisesti psykososiaalisia eli lääkkeettömiä hoitomuotoja, joissa korostuvat perheelle jaettava tieto ja ohjaus, käyttäytymispsykologiaan perustuvat systemaattiset vanhempainohjauksen menetelmät sekä lapsen erilaiset tukitoimet varhaiskasvatuksessa ja koulussa. (Marks & Halperin 2019; Wolraich, Hagan, Allan ym., 2019.)

Keskeisintä lapsille ja nuorille suunnattua psykososiaalista hoitoa on lapsen eri toimintaympäristöissä toteutettava sosiaalisen oppimisen periaatteisiin perustuva käyttäytymishoito, joka hyödyntää lapsen ohjaamisessa kognitiivisessa käyttäytymisterapiassa kehitettyjä menetelmiä. Käyttäytymishoidolla (behavioral treatment, behavioral modification) viitataan käyttäytymisen muokkaamisen menetelmiin, joiden avulla pyritään ohjaamaan lapsen käyttäytymistä toivottuun ja haluttuun suuntaan erityisesti muokkaamalla käytökseen vaikuttavia ympäristötekijöitä sekä vahvistamalla toivottua käytöstä. (Barkley 2014, 513; DuPaul, Stoner & Reid 2014, 167.) Tehokkainta käyttäytymisen muokkaaminen on, kun sitä käytetään lapsen kaikissa tärkeissä arkiympäristöissä, kuten kotona, varhaiskasvatuksessa ja koulussa. (Pelham & Fabiano 2008.)

Käyttäytymispsykologisen teorian mukaan käyttäytyminen ymmärretään oppimisen tulokseksi ja käyttäytymistä on kaikki se, mitä ihminen tekee. Lähestymistavassa ei olla

niinkään kiinnostuneita yksilön ominaisuuksista tai tunnekokemuksista, vaan käyttäytymistä tarkastellaan erityisesti ympäristötekijöiden näkökulmasta. Käyttäytymistä selittäviä syitä etsitään ympäristön ja ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta. Lapsen käyttäytymistä tarkastellaan siinä ympäristössä, jossa toiminta tapahtuu. Kun pohditaan lapsen ongelmallista käyttäytymistä, on huomioitava käyttäytymisen laajempi konteksti eli taustatekijät, käyttäytymistä edeltävät tilannetekijät sekä käyttäytymisen seuraamukset. Lapsen käyttäytymisen havainnoinnilla saadaan tietoa siitä, mitkä edeltävät tekijät ovat lapsen käyttäytymisen kannalta merkityksellisiä, millaiset seuraamukset vahvistavat käyttäytymistä ja mitkä voisivat auttaa lasta toimimaan paremmin. (Peitso & Närhi 2015, 23.)

Tutkimusten mukaan lapsen keskittymisvaikeudet ja ylivilkkaus voivat lisätä vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kielteisyyttä ja vanhempien rasittuneisuutta. Myös huoli lapsen tilanteesta ja tulevaisuudesta voi kuormittaa vanhempia. Vanhempien suhtautumista lapseen saattaa leimata komentava ja kontrolloiva sävy sekä myönteisen vuorovaikutuksen vähäinen määrä. Lapsi saattaa saada pienestä pitäen usein ja paljon negatiivista palautetta toiminnastaan. Ristiriidat ja kielteinen vuorovaikutus puolestaan voivat lisätä lapsen ahdistusta ja haastavaa käyttäytymistä. (Barkley 2014, 533.) Lapsen ja aikuisen välisellä vuorovaikutuksella on kuitenkin suuri merkitys lapsen minäkuvan kannalta. Kun vuorovaikutus on luonteeltaan myönteistä, lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi, ja hänen on helpompi ottaa vastaan ikäviltäkin tuntuvia rajoituksia. On tärkeää, että lapsi saa positiivista huomiota ja hänen onnistumisensa ja yrittämisensä huomioidaan. (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 61–62.)

Erilaisilla strukturoiduilla vanhempainohjauksen ohjelmilla eli vanhempainkouluilla pyritään vahvistamaan vanhempien keinoja ohjata lastensa käyttäytymistä, lisäämään myönteistä vuorovaikutusta ja katkaisemaan kielteistä vuorovaikutuksen kehää. Erityisesti vanhempainohjaus nähdään merkittävässä roolissa alle kouluikäisten lasten tukemisessa. Useimmat näistä ohjelmista on suunniteltu ennaltaehkäisemään ja hoitamaan lasten uhmakkuus- ja käytösongelmia. Niihin osallistumisen on kuitenkin huomattu parantavan myös aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteisten lasten toimintakykyä ja vahvistavan perheen vuorovaikutussuhteita ja vanhemmuutta. (Young & Amarasinghe 2010.) Vanhempainkouluissa kiinnitetään huomiota myönteisten tunneilmaisujen käyttämiseen lapsen käyttäytymiseen vaikutettaessa sekä yleisesti vanhempien ja lapsen keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Yksi tutkituimpia ryhmämuotoisia ohjelmia on Ihmeelliset vuodet−vanhempainkoulu (Webster-Stratton & Valentine 2006), joka on käytössä eri

puolilla Suomea kuntien, perheneuvoloiden ja eri järjestöjen toteuttamana. Muita Suomessa käytössä olevia vanhemmuuden ohjauksen ohjelmia ovat Turun yliopiston Voimaperheet-ohjelma sekä pienille ylivilkkaille lapsille ja heidän vanhemmilleen suunnattu Perhekoulu POP. (Sandberg, Santanen, Jansson & Lauhaluoma 2004.)

Kansainvälisten tutkimusten mukaan johdonmukaisella ja yhtäaikaisella käyttäytymishoitojen ja lääkehoidon toteuttamisella voidaan vaikuttaa merkittävästi aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriön keskeisiin oireisiin. (MTA Swanson ym. 2008.) Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön lääkehoito voidaan aloittaa Suomessa käytössä olevan Käypä hoito- suosituksen mukaan kuusivuotiaalla ja sitä vanhemmalla lapsella samanaikaisesti muun hoidon kanssa tai silloin, jos psykososiaalisista hoitomuodoista ei ole ollut riittävästi apua lapselle. (Duodecim 2019) Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön lääkehoidossa tavallisimpia käytettäviä lääkkeitä ovat keskushermostoa aktivoivat stimulantit lääkkeet. Stimulantit lisäävät aivotoiminnan aktiviteettitasoa juuri sillä aivojen alueella, joka vastaa käytöksen säätelystä sekä ylläpitää tarkkaavaisuutta ja sinnikkyyttä. Tämän seurauksena tarkkaavuus, impulssikontrolli, reagointiaika sekä hienomotoriikka paranevat. Lääkkeet vähentävät myös liiallista motorista auktoriteettia sekä levottomuutta. (Barkley 2008, 338–339; Reid & Johnson 2012, 67.) Lääkehoidon aloitusta arvioitaessa mietitään, mihin oireisiin erityisesti halutaan muutosta ja milloin näistä oireista on lapselle eniten haittaa. Lääkehoito aloitetaan yleensä muutaman viikon mittaisella kokeilujaksolla ja pienillä annoksilla. Stimulanttien tavallisimmat haittavaikutukset lapsilla ovat ruokahalun väheneminen lääkkeen vaikutusaikana, nukahtamisvaikeudet, päänsärky sekä pulssin ja verenpaineen lievä kohoaminen. Lääkehoidon aloitusvaiheessa ja lääkityksen jatkon suunnittelussa mahdollisten haittavaikutusten tiivis seuranta hoitavan tahon, kodin ja lapsen muiden arkiympäristöjen yhteistyössä on tärkeässä roolissa. (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 66–67.)

Viime vuosina on kansainvälisellä tutkimuskentällä suuntauduttu kehittämään alle kouluikäisille lapsille varhaisia kuntoutusmuotoja ja interventioita, joissa on tavoitteena vaikuttaa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön kehittymiseen ennaltaehkäisevästi. Näillä erilaisilla varhaisilla interventioilla pyritään vaikuttamaan lapsen oppimiseen ja käyttäytymiseen varhaisessa vaiheessa sekä ehkäisemään aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriön liitännäisvaikeuksia. Varhaiset kuntoutusmuodot pohjautuvat käsitykseen lapsen varhaisvuosien nopeasta neurokognitiivisesta kehityksestä sekä hermoston muovautu-

vuudesta. Taustalla vaikuttaa myös kehityksellinen näkemys siitä, että pienillä muutoksilla voi olla kasautuvia myönteisiä vaikutuksia myöhemmin lapsen kokonaiskehityksessä. (Halperin, Bédard & Curchack-Lichtin 2012; Sonuga-Barke and Halperin 2010.) Uudessa-Seelannin Otagon yliopistossa kehitetty ENGAGE-ohjelma (Enhancing Neurocognitive Growth with the Aid of Games and Exercise Programme) on pyrkinyt kehittämään lasten taitoja monella eri alueella, kuten lasten käyttäytymisen ja tunteiden säätelytaitoja, muistia, keskittymistä sekä yhteistyötaitoja. (Healey & Halperin, 2015) Suomessa ENGAGE-mallia on sovellettu Niilo Mäki instituutin Leikitään ja keskitytään -hankkeessa, jossa tarkoituksena on ollut kehittää leikkiperustainen lasten itsesäätelyn tukiohjelma perheille sekä tutkia sen vaikuttavuutta. Tulevaisuudessa hankkeessa myös kehitetään ja tutkitaan varhaiskasvatuksen leikkiperusteista toimintamallia, joka tukee 3–5-vuotiaiden lasten itsesäätelyn kehitystä. (NMI)

3.5. Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön liittyviä tukitoimia kouluikäisillä lapsilla on tutkittu jo pitkään ja niiden vaikuttavuudesta on julkaistu useita meta-analyysejä. Nämä tutkimukset osoittavat, että erilaisilla käyttäytymispsykologiseen teoriaan ja käyttäytymisterapeuttisiin hoitokäytänteisiin perustuvilla koulussa toteutetuilla tukitoimilla voidaan merkittävästi tukea lasten toimintakykyä ja oppimista. Tutkimusten pohjalta tiedetään, että sellaiset tukitoimet ovat lapsen tukemisessa tehokkaita, joissa selkeytetään tehtäviä ja tilanteiden vaatimuksia sekä muokataan lapsen käyttäytymisestä annettavaa palautetta. (Pelham & Fabiano 2008; Fabiano, Pelham, Coles, Gnagy, Chronis-Tuscano & O'Connor 2009; DuPaul, Eckert & Vilardo 2012; Reid & Johnson 2012.) Tehokkaiksi havaitut tukitoimet voidaan jaotella sen mukaan, pyritäänkö lapsen käyttäytymistä muuttamaan vaikuttamalla käyttäytymistä edeltäviin vai käyttäytymistä seuraaviin tekijöihin. (DuPau, Stoner & Reid 2014; DuPaul& Weyandt 2006.)

Kouluikäisen tukemiseen liittyvät menetelmät ja toimintatavat toimivat usein pohjana myös alle kouluikäisten tukitoimien suunnittelussa. Vaikka tutkimusta alle kouluikäisten lasten tukitoimista on vähemmän kuin kouluikäisten, on hyvin perusteltua ajatella, että käyttäytymishoidon periaatteisiin keskittyvät tukitoimet ovat hyödyllisiä myös alle kouluikäisillä lapsilla. (McGoey, Eckert & DuPaul 2002; Barkley 2014, 632.) Peitso ja Närhi (2015) korostavat, että tukitoimien suunnittelun ja toteutuksen kannalta on olennaista

miettiä, miten ongelmat näkyvät lapsen kognitiivisissa taidoissa ja käytännön toiminnassa. (Peitso & Närhi 2015, 11–12.)

Kun painotetaan lapsen käyttäytymistä edeltäviä tekijöitä, kiinnitetään huomiota siihen, millaiseen käyttäytymiseen tilannetekijät lasta ohjaavat. Tukitoimet suunnitellaan lapsikohtaisesti, samalla pohtien, kuinka tilannetekijöitä muuttamalla saadaan paremmin lasta ohjattua toivottuun käyttäytymiseen. Lapsen tukemisessa pyritään ennakoimaan ja muokkaamaan tilannetta edeltäviä tekijöitä. Tällaisissa tukitoimissa tehdään lapselle näkyväksi ja selkeäksi käyttäytymiseen kohdistuvat odotukset. Kielellisen ohjaamisen lisäksi voidaan muokata fyysistä ympäristöä, karsia ylimääräisiä ärsykkeitä sekä tehdä erilaisia visuaalisia jäsennyksiä, kuten kuvallisia ohjeita, päiväjärjestyksiä ja sääntötauluja. (DuPaul& Weyandt 2006, 163; DuPaul, Weyandt & Janusis 2011.)

Kun lapsella on haasteita aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden säätelyssä, hän hyötyy erittäin paljon arjen säännöllisyydestä ja rutiineista. Kun lapsella on tuen tarvetta, hän tarvitsee korostetusti päivittäisten asioiden säännöllisyyden tuomaa turvallisuuden tunnetta. Lapset kaipaavat johdonmukaisia toimintaperiaatteita, rajoja ja sääntöjä. Arjen selkeä, säännöllinen ja ennustettava rakenne tukee lapsen kokemusten jäsentymistä ja hallinnan tunnetta. Selkeät rakenteet arjessa tarkoittavat lapsen fyysisen ja sosiaalisen ympäristön sekä kasvatuskeinojen ja arjen toimintojen säännöllisyyttä, pysyvyyttä ja johdonmukaisuutta. (Sirenius-Sirve & Berggren 2018, 93–94; Sandberg 2018, 128.)

Ennakointi toimintatapana on tärkeässä roolissa lapsen kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Ennakoinnilla tarkoitetaan lapsen valmistelemista tuleviin tapahtumiin ja tilanteisiin arjessa. Lapsen tulee tietää, mitä seuraavaksi tapahtuu, mitä on tulossa sekä millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan. Ennakoinnin toteuttaminen vaatii päivärytmin ja arjen tilanteiden huolellista suunnittelua sekä lapsituntemusta, jonka myötä opitaan tunnistamaan lapselle erityisen tärkeitä ennakoitavia tilanteita. (DuPaul, Stoner & Reid 2014, 134; Barkley 2006, 555.) Ennakoinnin tarve näyttäytyy lapsilla erityisesti erilaisissa siirtymätilanteissa eli tilanteissa, joissa toiminnasta vaihdetaan toiseen. Nämä tilanteet aiheuttavat usein aktiivisuuden ja tarkkaavuuden pulmaiselle lapselle hämmennystä, joka voi näyttäytyä vastusteluna uutta toimintaa kohtaan tai jumiutumisena parhaillaan meneillään olevaan tekemiseen. Säännöllinen ja ennustettava päivärytmi itsessään sekä muutosten ennakointi helpottavat siirtymien hankaluuksia. Siirtymiä voidaan ennakoida esimerkiksi kuvallisten ja sanallisten ohjeiden avulla. (Sirenius-Sirve & Berggren 2018, 97; Barkley 2006, 555)

Strukturoidulla opetuksella tarkoitetaan rakenteiltaan selkeäksi suunniteltua opetusta. Strukturoidun opetuksen käsite ja käytäntö pohjautuvat yhdysvaltalaiseen autismin kirjon lapsille kehitettyyn TEACCH (Treatment and education of autistic and related communication handicapped children) kuntoutusmalliin, jossa painotetaan erityisesti ympäristön visualisointia ja opetuksen suunnittelua lapsen yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. Strukturoidun opetuksen keskeisenä ajatuksena on se, että kaikkea oppimistilanteeseen liittyvää, kuten fyysistä tilaa, aikaa, oppimissisältöjä, välineitä sekä vuorovaikutusta, voidaan jollain tavalla jäsentää ja selkeyttää. Ympäristön jäsennys auttaa lasta ennakoimaan ja hahmottamaan, mitä seuraavaksi tapahtuu, mitä häneltä odotetaan, kuinka kauan toiminta kestää ja mitä sitten tapahtuu. (Kerola 2001, 14–19.) Yleensä struktuurilla haetaan lisää pysyvyyttä ja ennustettavuutta arkeen esimerkiksi tekemällä tiloista, pienryhmien kokoonpanoista, toistuvista rutiineista sekä päivien ja viikkojen rakenteesta tarkoituksenmukaisia, pysyviä ja samanlaisena toistuvia. (Turja 2017, 156; Sandberg 2018, 113–114.)

Tutkimusten mukaan kouluikäisten ADHD-diagnoosin saaneiden lasten tukitoimissa korostuu fyysisen oppimisympäristön merkitys kasvulle ja tukemiselle. Lasten oppimista ja tarkkaavuuden säätelyä tukee erityisesti fyysisen oppimisympäristön järjestelmällisyys, selkeys ja rauhallisuus. Oppimisympäristössä tulisi kiinnittää huomiota erilaisten ärsykkeiden määrään ja tarvittaessa rajata ylimääräisiä ärsykkeitä keskittymisen tueksi. Oppimisympäristön selkeyttäminen ja häiriötekijöiden vähentäminen mahdollistavat viestien ja ohjeiden perillemenon. Kouluikäisten tukitoimissa lapsen sopivan istumapaikan suunnittelu on myös merkittävässä roolissa lapsen keskittymisen ja oppimisen tukemisessa. (Barkley 2006, 556; Reid & Johnson 2012, 15.)

Silloin kun alle kouluikäisten oppimisympäristöissä, kuten varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, harjoitellaan varhaisia akateemisia taitoja ja tehtävätyöskentelyä, lasten keskittymistä voidaan tukea sijoittamalla työskentelypaikka erikseen leluista, leikkivälineistä ja muista lasten keskittymistä häiritsevistä asioista. Oppimisympäristössä voidaan myös rajata ja selkeyttää fyysisesti erilaisia toiminta- ja leikkialueita erilaisilla materiaaleilla, kuten huonekaluilla. Nämä fyysiset rajaukset toimivat toimintavihjeinä ja auttavat lasta hahmottamaan eri toimintaan kuuluvat alueet. Näin tuetaan lasta keskittymään yhteen asian kerrallaan tai vahvistetaan keskittymistä siihen asiaan, jota varten alue on suunniteltu. Toiminnassa ja tehtävissä tulisi myös edetä selkeästi vaihe kerrallaan ja esimerkiksi antaa lapsille saataville vain tarvittavat välineet ja materiaalit. Keskittymistä ohjeiden kuunteluun ja tekemiseen tukee näissä tilanteissa myös se, etteivät lapset istu liian lähellä toisiaan. (DuPaul, Stoner & Reid 2014, 133.)

Moniaistisuus eli useamman eri aistikanavan samanaikainen käyttäminen oppimisessa ja tiedonsaannissa tukee kaikkia lapsia ja on erityisen tärkeää silloin, kun lapsella on oppimisen haasteita. Monen aistikanavan kautta saatu tieto vahvistaa olennaisen asian poimimista kaiken informaation joukosta. Kuvien käyttö ja visuaalisuuden hyödyntäminen opetuksessa sekä arjen eri tilanteissa auttaa lasta myös hallitsemattomien impulssien ja tunteiden jäsentämisessä sekä suuntaa lapsen huomion käsillä olevaan asiaan. Kuvien avulla lapsia voidaan auttaa hahmottamaan eri toimintojen paikkoja, päivän tapahtumien järjestystä sekä yksittäisten tehtävien, kuten vaatteiden pukemisen, eri vaiheita. Kuvitetut viikko- ja päiväjärjestykset, joissa näkyvät selkeästi arjen rutiinit ja erityistapahtumat, auttavat lasta jäsentämään ja hallitsemaan erilaisia sosiaalisia- ja oppimistilanteita. Tutut rutiinit ja mahdollisuus tarkistaa kuvista luovat jäsennystä lapsen päivään. (Barkley 2006, 556; Turja 2017, 155.)

Oppimisympäristön fyysisten ominaisuuksien lisäksi tarkkaavuuden pulmien tukitoimissa pyritään jäsentämään ja johdonmukaistamaan vuorovaikutusta. Kouluikäisten tukitoimissa paljon tutkittuja ja tehokkaaksi todettuja ovat myös koko ryhmän ja luokan työrauhaa ja käyttäytymistä tukevat keinot. Yhteisten koko ryhmän sääntöjen luominen ja niiden aktiivinen opettaminen ja kertaaminen ryhmässä yleisesti tukevat erityisesti aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn pulmissa. Nämä myös luovat pohjan tarvittaessa lapsen yksilöllisemmille tukitoimille. (Barkley 2014, 171–172; DuPaul, Weyandt & Janusis 2011.)

Yhteisten sääntöjen tulisi olla selkeitä ja niiden määrä mahdollisimman vähäinen. Lapsia voidaan myös ohjata valitsemaan vaihtoehdoista erilaisissa tilanteissa. (DuPaul& Weyandt 2006, 163.) Lapsi voi olla kahdenkeskisessä tilanteessa aikuisen tuen ja jakamattoman huomion saadessaan aivan erilainen kuin ryhmätilanteissa. Kahden kesken lapsi kuuntelee tarkkaavaisena, sisäistää toimintaohjeet ja toimii sujuvasti tilanteessa. Ryhmätilanteessa äänet, liike ja toisten lasten toiminta määrittelevät lapsen käyttäytymistä erilaiseksi. Vertaisen tai aikuisen ohjauksen vaikutus lapsen omaan toiminnanohjaukseen on erilaisissa tilanteissa ja siirtymissä on huomattava. Erityisesti ryhmätilanteissa, joissa on paljon virikkeitä ympärillä, lapset on hyvä pitää toiminnassa ja minimoida odotteluun käytettävä aika. (Sirenius-Sirve & Berggren 2018, 104; Sandberg 2018, 44.)

Lapselle on tärkeää, että annetut ohjeet ovat yksinkertaisia mutta antavat tarpeellisen tiedon toiminnan säätelyä varten. Ohjeiden pitäisi olla suoria, selkeitä ja lyhyitä. Ohjeiden antamistapaan on hyvä kiinnittää huomiota ja varmistaa erilaisissa ohjaustilanteissa, että

lapsen huomio on varmasti kohdistunut oikeaan asiaan. Ohjeiden antamista voi tehostaa antamalla ohjeet lähellä lasta ja hyvässä kontaktissa sekä käyttämällä monikanavaista ohjeistusta, jolloin lapsi saa ohjeen useamman aistin kautta esimerkiksi kuultuna ja nähtynä. (Barkley 2006, 554–555; DuPaul, Stoner & Reid 2014, 134.) Kun lapsella on haasteita aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden säätelyssä, lapsella on usein vaikeuksia monivaiheisten ohjeiden vastaanottamisessa. Myös annettujen tehtävien suunnitteleminen, toteuttaminen ja loppuun saattaminen voivat olla haasteellisia. Monivaiheisia ohjeita tulisi pilkkoa ja jäsennellä pienempiin osiin, jotta lapsen on helpompi seurata ohjeita ja tietää, mitä häneltä odotetaan seuraavaksi. (Barkley 2008, 289; Reid & Johnson 2012, 144, 196.)

Kouluikäisten ADHD-diagnoosin saaneiden lasten tukitoimissa tutkimusten mukaan ovat tärkeässä roolissa myös erilaiset tehtävien ja toiminnan muokkaamisen keinot. Opetuksen ja tehtävätyöskentelyn selkeä rakenne ja ennakointi tukevat lasten tarkkaavuuden säätelyä oppimistilanteissa. Lasta voidaan tukea selkeyttämällä tehtäviä, lisäämällä tehtävien kiinnostavuutta sekä antamalla lapselle mahdollisuus valita selkeistä tehtävävaihtoehdoista. Joskus lapsen voi olla vaikeaa pysyä tarkkaavaisena niin pitkään, että tehtävä, peli tai askartelu saadaan valmiiksi. Lapsi saattaa pystyä tekemään saman määrän tehtäviä tai työskentelemään ajallisesti pitkäkestoisemmin, jos tehtävät tai toiminta pilkotaan pienempiin osiin ja kunkin osan tekemisestä annetaan lapselle palautetta. (DuPaul & Stoner 2014, 182; DuPaul, Weyandt & Janusis 2011) Pitkäkestoisen työskentelyn sijaan tulisi suosia lyhyitä työskentelypätkiä, joiden jälkeen annetaan välittömästi palautetta tekemisestä. (Zentall 2005; Barkley 2014, 604.)

Lasten tarkkaavuuden säätelyä oppimistilanteissa voidaan tukea myös vahvistamalla lapsen osallisuutta ja aktiivisuutta esimerkiksi vaihtelemalla työskentelytapoja ja paikkoja sekä tauottamalla tehtävien tekemistä. Toiminnan ja työskentelyn lomaan voi myös lisätä lyhyitä liikuntahetkiä tai antaa lapselle pieniä toiminnallisia tehtäviä, kuten apulaisena toimimista. (Barkley 2014, 182; DuPaul & Weyandt 2006, 163; Zentall 2005.) Lasten liikkumisen tarvetta voidaan myös kanavoida antamalla lapselle käsiin jotain näprättävää tai käyttämällä istuttaessa erilaisia aktiivityynyjä, jotka osaltaan auttavat kanavoimaan motorista aktiivisuutta ja auttavat näin keskittymään meneillään olevaan asiaan. (Barkley 2008, 289; Barkley 2014, 604)

Tehokkaaksi havaittu tapa tukea ADHD-piirteisten lasten koulunkäyntiä on myös kiinnittää huomiota palautteeseen, jota lapsi käyttäytymisestään saa. Lähtökohtana tukitoimien suunnittelussa on tarkastella lapsen käyttäytymistä ja hänen siitä saamaansa palautetta, jonka jälkeen pyritään muokkaamaan tätä lapsen käyttäytymisestä annettavaa

palautetta tehokkaammaksi. Tehokas palaute on johdonmukaista, välitöntä ja säännöllistä. Johdonmukaisuudella tarkoitetaan sitä, että samasta käyttäytymisestä seuraa johdonmukaisesti aina joko kielteinen tai myönteinen palaute. Tehokas palaute annetaan myös mahdollisimman nopeasti ja säännöllisesti. Palautteen kautta vaikuttamisessa keskeisin keino on myönteisen palautteen antaminen toivotusta käyttäytymisestä. Myönteisen palautteen vaikutus käyttäytymiseen on vahva ja palautteen painotuksen muuttaminen myönteiseksi myös usein parantaa aikuisen ja lapsen välistä suhdetta. ADHD-piirteinen lapsi saa usein selvästi muita lapsia enemmän kielteistä palautetta. Lapselle motorisen levottomuuden ja impulsiivisuuden hillitseminen ja tarkkaavuuden ylläpitäminen ovat haasteellisia, ja hän saattaa myös rikkoa muita lapsia useammin sääntöjä eikä toimi toivotulla tavalla. (DuPaul, Stoner & Reid, 2014, 148; DuPaul& Weyandt 2006; Barkley 2014.) Lapsen osallistuminen omien tavoitteiden suunnitteluun sekä koulussa käytettävien palkkioiden ja seuraamusten yhteiseen määrittelyyn helpottaa lasta suuntaamaan käytöstään tavoitteiden saavuttamiseksi. (Barkley 2008, 295; Reid & Johnson 2012, 180.)

Tarkkaavuuden säätelyn haasteissa lapsen tahdonalaisen tarkkaavuuden puutteet tulevat esille varsinkin sellaisissa tilanteissa, joissa hän kohtaa kognitiiviseen ja sosiaaliseen suoriutumiseen liittyviä haasteita. Tällöin lapsi tarvitsee oppimisensa tueksi selkeät rakenteet, jotta hän pystyy virittymään tilanteen ja tehtävän edellyttämällä tavalla, ponnistelemaan tehtävän suorittamiseksi ja ylläpitämään tarkkaavuuttaan. Tarkkaavuuden kehityksen haasteissa on tyypillistä, että lapsella on hyviä taitoja ja valmiuksia jollakin osa-alueella mutta käytännön suoriutuminen voi vaihdella paljon. Lapsen oppimissaavutukset saattavat olla kaukana hänen todellisesta taitotasostaan ja suoriutuminen on arjessa hyvin vaihtelevaa. (Kerola 2001, 95–96; Barkley 2014) Tavoitteiden asettamisen ja toiminnan suunnittelun lähtökohtana ovat lapsen ikä, vahvuudet ja oppimisedellytykset. Tarkoituksena on kehittää niitä toimintoja, jotka vaikeuttavat eniten lapsen arkista elämää, sosiaalista vuorovaikutusta ja koulussa selviytymistä. Lapselle opetetaan tarvittavia taitoja pulmakäyttäytymisen tilalle sekä keskitytään vahvuuksiin opetusta järjestettäessä. (DuPaul & Stoner 2014; Barkley 2014, 602)

Erilaiset sosiaalisten suhteiden pulmat ovat hyvin yleisiä lapsilla, joilla on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteita. Levottomasti ja impulsiivisesti käyttäytyvä lapsi, jolla on vaikeuksia odottaa omaa vuoroaan erilaisissa ryhmätilanteissa, ja joka keskusteltaessa ja leikittäessä keskeyttää toisten puheita ja leikkejä, on altis ikätoverien epäsuosiolle ja syrjityksi tulemiselle. Keskeytykset ja tunkeilevuus johtavat helposti ristiriitoihin

sosiaalisissa suhteissa. Lapsella voi olla yleisesti vaikeuksia säädellä omaa toimintaansa, äänenkäyttöään, käyttäytymistään ja tunteitaan. Haasteet pettymyksen siedon kehittymisessä voivat aiheuttaa lapsen voimakkaita tunnerektioita erilaisissa ristiriitatilanteissa. Lapsi tarvitsee usein aikuista avukseen jo varhain sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissaan. Kaverisuhteet voivat olla merkittävimpiä tilanteita, joissa tarvitaan päivittäin aikuisen tukea ja kannattelua. (DuPaul & Weyandt 2006, 169; Sandberg 2018, 39)

4 ESIOPETUS OSANA SUOMALAISTA VARHAISKASVATUSTA

Varhaiskasvatukseen osallistumisesta on tullut merkittävä osa nykyajan lapsen elämää. Tutkimusaiheeni kohdistuu esiopetukseen, joka on osa suomalaista varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 1 §) Suomessa jokaisella lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen järjestämisestä lapselle vastaa kunta, joka voi tuottaa varhaiskasvatuspalvelut itse tai hankkia ne toiselta palvelujentuottajalta. Varhaiskasvatusta voidaan järjestää päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai avoimena varhaiskasvatustoimintana. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540.) Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia sekä tukea lapsen oppimisen edellytyksiä yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus tukee ja täydentää kotien kasvatustehtävää ja vastaa omalta osaltaan lasten hyvinvoinnista. Lainsäädännössä korostetaan varhaiskasvatusta osana suomalaista koulutusjärjestelmää sekä tärkeänä vaiheena lapsen kasvun ja oppimisen polulla. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540, 2§ 3§.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen muutos kohti yhä tavoitteellisempaa ja suunnitelmallista pedagogiikkaa painottavaa kasvatusympäristöä on osa laajempaa varhaiskasvatuksen muutosaaltoa. Varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden velvoittavuus korostavat suomalaista varhaiskasvatusta suunnitelmallisena ja tavoitteellisena toimintana, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Se näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa. (Opetushallitus 2016a, 20.)

Varhaiskasvatuksen merkityksen kasvu ja varhaiskasvatukseen osallistumisen yleistyminen ovat ajankohtaisia niin kansallisia, kuin kansainvälisiäkin kehityssuuntauksia. (Opetushallitus 2019, 27.) Yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen lähivuosien kehityssuunta on

myös yksityisen varhaiskasvatuksen laajeneminen. Kuntien ratkaisut yksityisesti tai julkisesti tuotettujen varhaiskasvatuspalveluiden keskinäisissä suhteissa vaihtelee mutta kokonaisuudessaan on kuitenkin nähtävissä voimakas suuntaus yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden lisäämiseen. (Karila 2016.)

Osallistumista varhaiskasvatukseen pidetään tärkeänä lasten elämänlaadulle sekä lapsen lyhyen ja pitkän aikavälin sosiaaliselle ja kognitiiviselle kehitykselle. Varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta on kansainvälisesti paljon tutkimustietoa. Lapset ovat hyötyneet laadukkaista varhaiskasvatusohjelmista emotionaalisesti, sosiaalisesti ja kognitiivisesti. Myönteisiä vaikutuksia on havaittu olevan ennen kaikkea sosioekonomisesti heikoimmista oloista tulevilla lapsilla. (Loeb ym. 2007; Magnuson, Ruhm & Valdfogel 2007.) Laajoissa seurantatutkimuksissa on havaittu, että laadukkaalla varhaiskasvatuksella on nuoruus- ja aikuisikään asti ulottuvia positiivisia vaikutuksia. (Vandell ym. 2010.)

Esiopetus on perusopetuslain mukaista kasvatus- ja opetustyötä, johon osallistumisesta tuli velvoittavaa kaikille 6-vuotiaille lapsille vuoden 2015 elokuun alusta. Perusopetuslain (2014/1040, 26 a §) mukaan lasten on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna osallistuttava vuoden kestävään maksuttomaan esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Esiopetuksen järjestämisvelvollisuus on Suomessa kunnalla, joka voi järjestää palvelut itse, yhdessä muiden kuntien kanssa tai hankkia palvelut ulkopuoliselta palvelun tuottajalta. (Perusopetuslaki 2014/1040, §) Esiopetusta järjestetään sekä kouluissa että päiväkodeissa. Esiopetus voidaan myös järjestää perusopetuksen oppilaiden kanssa yhteisissä oppilasryhmissä. Useimmat esiopetuksessa olevat lapset tarvitsevat esiopetuksen lisäksi annettavaa varhaiskasvatusta vanhempien työssä käynnin tai muiden kasvatuksellisten tarpeiden vuoksi. (Opetushallitus 2019, 8.)

4.1 Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet

Esiopetus on nivelkohta varhaiskasvatuksen ja koulun välillä. Esiopetusta järjestettäessä tulee ottaa huomioon sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Esiopetuksen käytännön toteuttamisessa noudatetaan paikallisia esiopetuksen opetussuunnitelmia, jotka on laadittu Opetushallituksen julkaiseman valtakunnallisen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiopetus määritellään opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuudeksi, jossa eri osa-

alueiden tavoitteet liittyvät yhteen ja muodostavat toimintakulttuurin perustan (Opetushallitus 2016b, 11). Perusopetuslain mukaan perusopetuksen sekä esiopetuksen yhteisenä tavoitteena on tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Esiopetuksen tavoitteena on myös osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä (Perusopetuslaki 1998/628 2 §). Esiopetuksen erityisenä tavoitteena on edistää yhteistyössä huoltajien kanssa lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla (Valtioneuvoston asetus 2012/422, 5 §).

Esiopetuksessa toimintaa suunnitellaan lapsilähtöisesti ja opetuksen järjestämisessä kunnioitetaan lasten mielenkiinnon kohteita. Esiopetuksessa lapsilla on mahdollisuus innostua, kokeilla ja oppia uutta. Lapset laajentavat osaamistaan eri tiedon- ja taidonaloilla leikkimällä ja toimimalla erilaisissa oppimisympäristöissä. Tavoitteena on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestään oppijana. Lapsilla on tilaisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisten taitojensa vahvistamiseen, ja he oppivat arvostamaan ihmisten yhdenvertaisuutta ja omaa ainutlaatuisuuttaan. Leikillä ja mielikuvituksen käytöllä on tärkeä merkitys lasten myönteisen kehityksen sekä uusien tietojen ja taitojen opettelun kannalta. (Opetushallitus 2016b, 11)

Kuten varhaiskasvatuksessa, myös esiopetuksessa vuorovaikutus ja yhteistyö kotien kanssa on päivittäistä, usein lapsen tuonti- ja hakutilanteisiin liittyvää keskustelua ja kuulumisten vaihtoa kotien ja henkilökunnan välillä. Esiopetuksessa huoltajat ovat tärkeitä yhteistyökumppaneita toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Yhteistyön lähtökohtana on luottamuksen rakentaminen sekä osapuolten tasa-arvoinen vuorovaikutus ja keskinäinen kunnioitus. Huoltajien kokemukset lastensa aiemmasta kasvuympäristöistä, kehityksestä, oppimisesta ja mielenkiinnon kohteista otetaan esiopetuksessa huomioon. Huoltajien kanssa keskustellaan perheen ja esiopetuksen arvoista, kasvatuskäytännöistä ja tavoitteista sekä lasten kasvun ja oppimisen etenemisestä. Erityisen tärkeää yhteistyö huoltajien kanssa on lasten kasvun ja oppimisen tukea suunniteltaessa ja toteutettaessa. (Opetushallitus 2016b, 25.)

Arvioinnin avulla esiopetuksessa suunnitellaan ja kehitetään opetusta sekä tuetaan lapsen kasvua ja oppimista. Esiopetuksessa seurataan ja tuetaan kunkin lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä sekä hänen tietojensa ja taitojensa kehittymistä. Esiopettaja

hyödyntää tietoja lapsen aiemmista kasvuympäristöistä, kehittymisestä ja oppimisesta sekä lapsen mielenkiinnon kohteita suunnitellessaan lapsen henkilökohtaisia tavoitteita yhteistyössä lapsen ja huoltajien kanssa. Lasten osaamistasolle ei esiopetuksen opetussuunnitelmassa aseteta yhteisiä tavoitteita, vaan opettaja keskustelee kunkin lapsen yksilöllisistä tarpeista, toiveista ja oppimisen tavoitteista lapsen ja hänen huoltajansa kanssa. (Opetushallitus 2016b, 11.)

Lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa, tuen antamisessa ja samalla vaikeuksien ehkäisemisessä on esiopetuksella suuri merkitys. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi erityisesti jatkumoa varhaiskasvatuksen, siihen kuuluvan esiopetuksen sekä perusopetuksen välillä. Tavoitteena on, että kunkin lapsen oppimisen polku varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen jatkuu joustavasti lapsen tarpeista lähtevänä. (Opetushallitus 2016b, 12) Hakkaraisen (2002) mukaan usein korostetaan esiopetuksen merkitystä lapsen kouluvalmiuksien vahvistajana ja nivelvaiheena lapsen siirtyessä kouluun. Tämä näkemys kuitenkin rajoittaa esiopetuksen mahdollisuuksia kokonaisvaltaisena kasvun ja oppimisen tukijana. Esiopetusta tulisi Hakkaraisen mukaan tarkastella nimenomaan elinikäisen oppimisen ja yleisten valmiuksien näkökulmasta, sillä esiopetus vaikuttaa laajemminkin yksilön elämään, kuin vain koulun aloitukseen. Lapsen yleisten oppimisvalmiuksien kehittäminen tulisi olla esiopetuksen keskeinen tavoite. Kasvatuksen ja esiopetuksen tehtävä ei ole tuottaa suoraan valmista taitoa tai kykyä lapsille, vaan antaa mahdollisuuksia, tavoitteita ja potentiaalia. (Hakkarainen 2002, 66.)

Suomalainen esiopetus oppimisympäristönä on kansainvälisessä valossa ainutlaatuinen. Monissa maissa Euroopankin tasolla painotetaan voimakkaammin lasten tiedollisen osaamisen kehittämistä ja kouluun valmistautumista. Monissa Euroopan maissa koulu alkaa jo 4–6-vuotiaana, joskin myös näissä maissa opetuksessa huomioidaan lapsen kehityksellinen ikä. Suomessa ja Ruotsissa esiopetuksella tarkoitetaan koulunaloittamisvuotta edeltävänä vuotena annettavaa oppimisvalmiuksien tukemista. (Kinos & Palonen 2013, 34–36.) Suomalainen esiopetus painottaa puolestaan lapsen tutkimisen, osallisuuden ja erityisesti leikin merkitystä. Tehtävänä on edistää lapsen kasvu- kehitys- ja oppimisedellytyksiä kokonaisvaltaisesti, kuitenkin lapsen omia kiinnostuksen kohteita ja kehitysvaiheita kunnioittaen. Myös toiminnallisuus, monipuolinen liikkuminen ja ulkoilu luonnehtivat suomalaisen esiopetuksen oppimisympäristöjä. Nämä eivät kuitenkaan sulje pois

esiopetuksen tärkeää roolia lapsen oppimisvalmiuksien edistämisessä ja kouluun valmistautumisessa. (Kinos & Palonen 2013, 34–36; Sahlberg 2011.)

4.2 Esiopetusryhmä lapsen oppimisympäristönä

Oppimisympäristön ulottuvuuksina voidaan pitää fyysisiä, pedagogisia, sosiaalisia ja psyykkisiä tekijöitä. Fyysisellä oppimisympäristöllä viitataan rakennettuun ympäristöön, erilaisiin tiloihin ja välineisiin. Pedagogisilla tekijöillä tarkoitetaan opetuksen toteuttamista sekä sen taustalla vaikuttavia ihmis- ja oppimiskäsityksiä. Sosiaalisia ja psyykkisiä tekijöitä ovat toimintakulttuuri ja vuorovaikutus sekä psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavat tekijät, kuten asenneilmasto ja ilmapiiri. (Huhtala 2011, 144.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) esiopetuksen oppimisympäristöillä tarkoitetaan lasten kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta tukevia tiloja, paikkoja, välineitä, yhteisöjä sekä käytäntöjä. (Opetushallitus 2016b.)

Koska esiopetusta voidaan toteuttaa sekä päiväkodeissa että peruskoulujen yhteydessä, esiopetusryhmien toimintaympäristöt ja ryhmäkokoonpanot vaihtelevat. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä esiopetuspäivä kytkeytyy osaksi päiväkodin arkea, aikataulua ja toimintakulttuuria. Koulujen yhteydessä toimivissa esiopetusryhmissä lapsille tulevat tutuiksi koulun toimintakulttuuri, tilat ja päivän rakenne välitunteineen. Myös henkilöstörakenteessa ja ryhmäkoossa on eroja päiväkodin ja koulun esiopetusryhmien välillä. Kaikkia erilaisia esiopetusryhmiä kuitenkin ohjaavat valtakunnallinen ja paikalliset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (Louhela-Risteelä & Meriläinen 2020, 55.)

Työni alussa olen kuvannut sosiokulttuurista näkemystä lapsen itsesäätelytaitojen oppimiseen, joka pohjautuu lapsen ja ympäristön aktiiviseen vuorovaikutukseen. Myös esiopetuksen oppimissuunnitelman perusteet pohjautuvat tähän sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset sekä ajattelu yhdistyvät. Lapset omaksuvat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten ja lähiympäristön kanssa. On tärkeää, että uusilla opittavilla tiedoilla ja taidoilla on yhteys lasten arkeen ja kokemusmaailmaan. Myönteiset tunnekokemukset, ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. (Opetushallitus 2016b, 16)

Esiopetuksessa opetuksen ja toiminnan lähtökohtana ovat leikki ja muut lapsille ominaiset tavat oppia ja työskennellä. Esiopetus toteutetaan siten, että lasten leikille, aloitteille ja kokeiluille on sijaa. Lasten käsityksiä ja mielipiteitä pidetään tärkeinä, ja he osallistuvat oppimisympäristöjen rakentamiseen sekä edellytystensä mukaan toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Lapsia rohkaistaan yhdessä tekemiseen ja yhteisöllisyyteen. (Opetushallitus 2016b, 22–23.) Ohjatun ja lasten omaehtoisen leikin lisäksi lasten aktiivisuutta ja luovuutta edistävät monipuoliset työtavat ovat olennainen osa esiopetuksen toimintaa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat tarjoavat elämyksiä ja vahvistavat lasten oppimismotivaatiota. (OPH 2016, 28–30.) Hakkarainen (2002) on nähnyt esiopetuksen suunnittelussa aiemmin yleisenä ongelmana sen, ettei leikin todellista merkitystä lapsen kehitystekijänä ole ymmärretty. Leikin merkitystä on aliarvioitu, sillä oppimisen luonnetta leikissä on vaikea arvioida perinteisin koulun arviointikriteerein. Leikissä tapahtuvan oppimisen arvioimista on vaikeuttanut se, että leikki vaikuttaa enemmän lapsen tapaan suhtautua todellisuuteen, antaa merkityksiä asioille ja toimia luovasti, kuin suoraan tiedon hallintaan. (Hakkarainen 2002, 10.)

Esiopetus on luonteeltaan eheytettyä opetusta. Eheyttäminen näkyy esiopetuksessa oppimiskokonaisuuksien toteuttamisena, jossa lähtökohtina ovat lasten kiinnostuksen kohteet sekä opetukselle asetetut yhteiset tavoitteet. Oppimisympäristöinä esiopetuksessa käytetään ulko- ja sisätiloja, lähiluontoa ja rakennettua ympäristöä. Oppimisympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia leikkiin, luoviin ratkaisuihin ja asioiden monipuoliseen tarkasteluun lapsia motivoivia ja toiminnallisia työtapoja käyttäen. Oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti monitahoisia ja joustavia kokonaisuuksia, jotka tarjoavat myös mahdollisuuksia leikkiä ja työskennellä rauhassa ja kiireettömässä ilmapiirissä, jossa yhteisesti sovitut säännöt ja toimintatavat luovat ilmapiiriltään turvallisen ja muita kunnioittavan oppimisympäristön. (Opetushallitus 2016b, 23–24.)

Toimivat oppimisympäristöt tarjoavat tilaisuuksia eriyttää lasten työskentelyä. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä aiemmin toimineille esioppilaille pienryhmissä toimiminen on jo tuttua aikaisemmilta vuosilta. Toiminta joustavasti erikokoisissa ryhmissä, joissa jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus osallistua toimintaan ja vuorovaikutukseen. Toiminta pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä edistää lasten ja henkilöstön keskittymistä sekä lapsilähtöistä toimintaa. (Opetushallitus 2016a, 32)

Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan lapsen kehitys ja oppiminen tapahtuvat suurelta osin yhteisöihin ja niiden sosiokulttuurisiin käytäntöihin osallistumisen seurauksena. Jokainen lapsiryhmä muodostuu vähitellen omanlaisekseen. Ryhmään muodostuu erilaisia sääntöjä, toimintakäytänteitä ja vuorovaikutusmalleja. Ryhmän jäseninä ja osallistuessaan yhteiseen toimintaan lapset sekä oppivat itse erilaisia taitoja että samanaikaisesti ohjaavat toinen toisensa oppimista. (Rogoff, 2003, 69.) Tietojen ja taitojen omaksumiseen tietyn sosiaalisen ryhmän jäsenenä ja sen toimintaan osallistumalla viitataan vertaisoppimisen käsitteellä. Vuorovaikutuksella on erittäin merkittävä rooli vertaisoppimisen prosessissa. Vertaisoppimisessa lapsilla korostuu yhteiseen toimintaan, erityisesti leikkiin osallistuminen ja sen kautta oppiminen. Yhteisissä leikeissä ja toisten toimintaa seuraamalla lapset oppivat sosioemotionaalisia, kognitiivisia ja vuorovaikutustaitoja. Samalla lapset rakentavat käsitystä itsestään, minuudestaan ja asemastaan ryhmän jäsenenä. (Foot & Howe 1998, 33.)

4.3. Kasvun ja oppimisen kolmiportainen tuki esiopetuksessa

Esiopetukseen osallistuvat lapset kuuluvat perusopetuslain mukaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen piiriin. Perusopetuslain (2003/477, 3§) mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Opetukseen osallistuvalla on myös oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (Perusopetuslaki 24.6.2010/642, 30§) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään oppimisen ja koulunkäynnin tuesta esiopetukseen paremmin sopivaa nimitystä kasvun ja oppimisen tuki. Tukea toteutetaan esiopetuksessa perusopetuslain pohjalta kolmena eri portaana, yleisenä, tehostettuna ja erityisenä tukena. Laissa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. (Perusopetuslaki 24.6.2010/642, 16§, 31§) Tukimuotoja voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla sekä yksittäin että samanaikaisesti toisiaan täydentävinä. (Opetushallitus 2016b, s)

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata lapsen tuen tarpeeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa aloitettavilla yksittäisillä tukitoimilla. Vaikeuksia ehkäistään ennakolta laadukkaalla henkilöstön yhteistyötä korostavalla esiopetuksella, jossa käytetään joustavia ryhmittelyjä, monipuolisia työtapoja sekä pedagogisia menetelmiä. Tarvittava yksilöllinen tuki on upotettu erilaisin käytössä olevin menetelmin ja järjestelyin kaikille

yhteiseen pedagogiseen toimintaan sekä arjen hoitorutiineihin. Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä erityisiä päätöksiä tai tutkimuksia ja tuki järjestetään esiopetuksen henkilöstön ja huoltajien yhteistyönä. Lapselle voidaan laatia esiopetuksen oppimissuunnitelma, jossa kuvataan esiopetuksen tavoitteet, toimintatavat ja tuen tarve. (Opetushallitus 2016b, 46; Turja 2017, 151.)

Mikäli yleisen tuen tukimuodot eivät ole riittäviä, tai kun lapsi tarvitsee kasvunsa ja oppimisensa tueksi säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita erilaisia tukimuotoja, on lapselle annettava tehostettua tukea hänelle laaditun oppimissuunnitelman pohjalta. (Perusopetuslaki 642/2010, 16 a §) Tehostetun tuen aloittaminen perustuu opettajien laatimaan pedagogiseen arvioon, joka on arvio yleisen tuen vaikutuksista sekä kuvaus lapsen oppimisen kokonaistilanteesta, oppimisvalmiuksista ja erityistarpeista. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään moniammatillisesti oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa. (Opetushallitus 2016b, 46.)
Tehostetun tuen vaihe on sekä korjaavaa, että ennalta ehkäisevää toimintaa. Lapsen tueksi suunnitellaan entistä yksiöllisempiä tukitoimia sekä tehostetaan jo käytössä olevia tukitoimia. Varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ja muita asiantuntijoita, kuten terapeutteja tarvitaan mahdollisesti tiiviimmin toimimaan lapsen kanssa. (Huhtanen 2011, 151; Turja 2017, 151.) Tehostettu tuki on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää ja sen aikana voidaan käyttää kaikkia esiopetuksen tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta. Lapsen kasvun ja oppimisen tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt, tuki ja ohjaus kirjataan oppimissuunnitelmaan, joka laaditaan yhteistyössä lapsen huoltajan kanssa. Tehostetun tuen aikana lapsen oppimista ja hyvinvointia tulee seurata ja arvioida säännöllisesti. Tehostettua tukea annetaan pääsääntöisesti esiopetuksen loppuun saakka. (Opetushallitus 2016b, 46.)

Erityinen tuki on vahvin kasvun ja oppimisen tuen muoto, jota on annettava silloin, kun tehostettu tuki ei riitä auttamaan lapsen kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttamisessa. Lapsen edellytykset ovat voineet heikentyä esimerkiksi vamman tai vakavan sairauden vuoksi. (Perusopetuslaki 642/2010, 17 §.) Erityisen tuen tehtävänä on antaa lapselle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista kasvun ja oppimisen tukea sekä edistää hänen oppimisedellytyksiään. (Opetushallitus 2016b, 48) Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta lapsen tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta ja käytettävissä olevat kaikki perusopetuslain mukaiset tukipalvelut. (Perusopetus-

laki 24.6.2010/642 17§, 16§) Tukea suunniteltaessa arvioidaan, millaisia säännöllisiä varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja, henkilökohtaisia apuvälineitä ja materiaaleja tai pienryhmässä toimimista lapsi tarvitsee. Lapsen tukitoimet suunnitellaan yksilöllisesti ja oppimistavoitteet voivat poiketa vertaisryhmän yleisistä tavoitteista. (Turja 2017, 151.) Sellaiselle lapselle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, annetaan erityisopetusta hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. (Opetushallitus 2016b, 49)

Kunnan käytettävissä on oltava varhaiskasvatuksessa esiintyvää tarvetta vastaavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu lapsen tuen tarpeen, tukitoimenpiteiden tai niiden toteuttamisen arviointiin tarpeen mukaan. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 25§, 23§) Varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelee perinteisesti joko lapsiryhmässä tai kiertävänä ja konsultoivana varhaiskasvatuksen erityisopettajana. (Pihlaja 2009, 46–47.) Kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja tukee varhaiskasvatuksen henkilöstöä antamalla konsultaatiota ja ohjaa henkilökuntaa lapsikohtaisten suunnitelmien laatimisessa ja arvioinnissa. Erityisopettaja myös osallistuu varhaiskasvatuksen pedagogisen toimintaympäristön arviointiin ja suunnitteluun sekä yleisesti varhaiserityiskasvatuksen kehittämiseen kuntatasolla. (Pihlaja 2009, 47–48.) Esiopetuksen aikana kunnan toimintatavoista ja esiopetuksen järjestämispaikasta riippuen yhteistyökumppanina lapsen tuen asioissa toimii joko varhaiskasvatuksen erityisopettaja tai koulun laaja-alainen erityisopettaja. Lapsen tuen tarpeen tiivistyessä erityisopettajan rooli niin konsultaation antajana, kuin osa-aikaisen erityisopetuksen antajana alkaa vahvistua. Erityisopettajan työskennellessä mukana lapsiryhmissä, on hänellä mahdollista suunnitella tarvittava tuki osaksi ryhmän toimintaa yhteistyössä lapsen oman opettajan ja ryhmän henkilökunnan kanssa. Tuen suunnittelussa ja toimintaympäristön kehittämisessä myös moniammatillisen yhteistyön rooli on tärkeä. (Louhela-Risteelä & Meriläinen 2020, 53.)

4.4. Kasvun ja oppimisen tuen järjestäminen

Esiopetuksessa lapsen kasvua ja oppimista tuetaan ensisijaisesti lapsen omassa esiopetusryhmässä joustavin järjestelyin, ellei lapsen etu välttämättä edellytä lapsen siirtämistä muunlaiseen ryhmään tai päiväkotiin. (Opetushallitus 2016b, 45) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään esiopetuksen toimintakulttuurin lähtökohdaksi

kaikille yhteisen esiopetuksen, jossa kukin lapsi voi toimia, kehittyä ja oppia omana ainutlaatuisena yksilönään sekä yhteisön jäsenenä. Jokaiselle lapselle suunnitellaan sopivia oppimisen haasteita sekä turvataan tarvittava kasvun ja oppimisen tuki. Esiopetuksen toimintaa myös kehitetään inklusiiviseen ja kulttuurista monimuotoisuutta tukevaan suuntaan. (Opetushallitus 2016b, 22.)

Suomi on Salamancan sopimuksen (Unesco 1994) ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen (2006) pohjalta sitoutunut kehittämään suomalaista koulutusjärjestelmää inklusiivisempaan suuntaan. Inkluusio ei ole tietty saavutettu tila, vaan se on jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja koko yhteiskunnassa. Inklusiivisessa kasvatuksessa yksilöt nähdään tasavertaisina yhteisön ja yhteiskunnan jäseninä ja siinä korostuvat sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja osallisuuden kokemus. (Ainscow 2005, 112.) Inklusiivisen kasvatuksen lähtökohtana on kaikkien lasten sijoittuminen peruspalveluiden piiriin ja lähelle kotia, jolloin lapsen tarvitsema tuki ja resurssit tuodaan lähelle lasta ja osaksi lapsen tavanomaista ympäristöä. (Ainscow & Miles 2009, 1–2; Takala 2016, 16–17.) Sitoutuminen inklusiiviseen lähestymistapaan ja esiopetusta koskien myös kolmiportaiseen tuen malliin tarkoittaa sitä, että tuen järjestämisessä käytetään mahdollisimman paljon hyödyksi lapsen arjen toimintoja ja luonnollisia toimintaympäristöjä. Lapsen tarvitsema lisätuki pyritään tällöin upottamaan päivittäisen toiminnan tavallisiin, mahdollisimman usein toistuviin, tilanteisiin. Tavoitteena on hyödyntää kaikenlaiset päivittäisessä vuorovaikutuksessa tarjoutuvat tilaisuudet niiden asioiden oppimisen tukemiseksi ja vahvistamiseksi, jotka ovat lapselle ajankohtaisia. (Turja 2017, 155.)

Sekä varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa tuen järjestämisen lähtökohtana toimivat lapsen ja lapsiryhmän vahvuudet sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tarpeet. Toimintatapojen, opetusjärjestelyiden sekä oppimisympäristöjen soveltuvuutta lapselle tarkastellaan, ja tarvittaessa näitä muuttamalla voidaan luoda lapselle paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja. Lapsen kasvun ja oppimisen tuki voi sisältää pedagogisia, rakenteellisia ja hyvinvointia tukevia muita järjestelyjä. Pedagogisten järjestelyjen kohteena ovat ryhmän toiminta ja toimintatavat. Pedagogisia järjestelyitä ovat esimerkiksi ryhmien joustava muuntelu, pienryhmätoiminta sekä oppimisympäristöjen muokkaaminen. Lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastataan myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuella, lapsen yksilöllisellä ohjaamisella sekä viittomien, kuvien ja erityisten apuvälineiden käyttämisellä ryhmässä. (Opetushallitus 2016a, 44–45; Opetushallitus 2016b, 52; Turja 2017, 152.)

Rakenteelliset järjestelyt liittyvät ryhmän käytettävissä oleviin resursseihin, kuten lapsimäärään tai henkilökunnan erityisosaamiseen, mitoitukseen tai rakenteeseen. Hyvinvointia tukevat muut järjestelyt tarkoittavat lapsen tukemiseksi tai lapsiryhmän toiminnan järjestämiseksi tarvittavia ohjaus- ja konsultaatiopalveluita, kuten sosiaali- terveystoimen asiantuntijoiden, esimerkiksi terapeuttien konsultaatiota. (OPH 2016b, 54–55.) Tuen suunnittelussa on tärkeää myös arvioida lapsen tilannetta eri ympäristöissä, jolloin lapsen toiminnan lisäksi arvioidaan lapsiryhmän kokonaistilanne ja henkilökunnan käytössä olevat voimavarat. Myös perheen tilanne ja voimavarat edetä yhteisten tavoitteiden suunnassa kotiympäristössä tulee ottaa huomioon. (Turja 2017, 152.)

Lapsella, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun esiopetuksen ohessa. (Perusopetuslaki 642/2010 16 §.) Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteena on kaikilla tuen tasoilla vahvistaa lapsen oppimisedellytyksiä sekä ehkäistä kehityksen ja oppimisen vaikeuksia. Sitä annetaan lapsille, joilla on esimerkiksi kielellisiin, matemaattisiin tai motorisiin taitoihin, oman toiminnan ohjaukseen, tarkkaavaisuuteen tai vuorovaikutustaitoihin liittyviä vaikeuksia. Osa-aikainen erityisopetus voidaan toteuttaa joustavin järjestelyin samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. (Opetushallitus 2016b, 53.) Lapsilla on esi- ja perusopetuksessa oikeus myös saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetuspalvelut ja erityiset apuvälineet kaikilla tuen tasoilla. (Perusopetuslaki 477/2003 31 §) Näiden tarkoituksena on turvata kasvun ja oppimisen perusedellytykset, esteettömyys ja mahdollisuus vuorovaikutukseen kaikissa oppimisympäristöissä. Lapsi voi tarvita esimerkiksi tulkitsemista, puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöä tai avustajan tukea oppimisympäristöissään. Yksittäiselle lapselle tai opetusryhmälle suunnattu avustajan tuki edistää lapsen itsenäistä selviytymistä, omatoimisuutta sekä myönteisen itsetunnon kehittymistä. Erityisten apuvälineiden tarve voi liittyä lapsella erilaisiin fyysisiin tarpeisiin, kuten näkemiseen, kuulemiseen, liikkumiseen tai oppimisen erityistarpeisiin. Tällöin käytetään esimerkiksi erilaisia tietoteknisiä sovelluksia, äänikirjoja, matematiikan havainnollistamisen välineitä tai keskittymistä tukevia apuvälineitä. (Opetushallitus 2016b, 54.)

Esiopetuksen henkilöstö tekee yhteistyötä sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstön kanssa lasten hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tukemiseksi. Lasten kasvun ja oppimi-

sen tuen sekä esiopetuksen oppilashuollon käytäntöjä arvioidaan ja kehitetään monialaisessa yhteistyössä. Oppilashuollolla tarkoitetaan lapsen hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa esiopetusyhteisössä. Oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko esiopetusyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppilashuoltona. Tämän lisäksi lapsilla on oikeus yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 3§.)

Esiopetuksessa kasvun ja oppimisen tuen sekä varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen tehtävänä on ehkäistä oppimisvaikeuksia sekä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä. Lasten tuen tarpeen havaitsemisessa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa korostuu koko esiopetuksen henkilöstön monialainen yhteistyö sekä tiivis yhteistyö huoltajien kanssa. Kun lapsella on tuen tarvetta, huoltajan kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu. Yhteydenotot tihenevät ja yhteistyötä tarvitaan yhteisen arvioinnin ja lapsikohtaisen suunnittelun osalta sekä arjessa toteutettavien tukitoimien järjestämisessä. Huoltajat tuntevat parhaiten lapsen lähtökohdat ja yksilölliset piirteet ja he ovat avainasemassa lapsen esiopetuksen ulkopuolisten verkostojen, kuten tutkimus- ja hoitotahojen, tietojen välittämisessä esiopetuksen suunnittelun tueksi. Vanhemmat saattavat myös itse tarvita tavallista enemmän tukea kasvatustehtävässään silloin, kun lapsella on oppimisessaan ja kehityksessään haasteita. (Määttä & Rantala 2016.) Myös tietoa lapsen saamista aiemmista esiopetusta edeltävistä tukitoimista hyödynnetään tukea suunniteltaessa, sillä usein tuen tarve on havaittu jo ennen esiopetuksen alkua. Näin turvataan lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen jatkumoa, jonka nähdään ulottuvan varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen. Kasvun ja oppimisen tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. (Opetushallitus 2016a, 44.)

Erityisen tuen portaalla lapsi voi edelleen opiskella omassa lähipäiväkodissaan tai koulussa ja tarvittavat tukitoimet räätälöidään omassa ryhmässä toteutettaviksi. Erityisen tuen kohdalla opetuksen järjestämisen tapoihin tulee myös muita vaihtoehtoja, joissa on paljon kuntakohtaista vaihtelua. Edelleen osassa kuntia on mahdollisuus saada varhaiskasvatusta ja esiopetusta esimerkiksi tuetuissa ryhmissä sekä perusopetusta erityiskouluissa, koulujen pienryhmissä ja alueellisilla pienluokilla. Näiden palveluiden kuntakohtaiset erot riippuvat siitä, millaisia ratkaisuja paikkakunta on tehnyt lähikouluperiaatteen toteuttamisen suhteen. (Louhela-Risteelä & Meriläinen 2020, 64.) Varhaiskasvatuksen tuetut ryhmät, aiemmalta nimitykseltään integroidut erityisryhmät, eroavat tavallisesta varhaiskasvatus-

tai esiopetusryhmästä sekä ryhmäkoon, aikuisten määrän ja koulutustason, että pedagogisen toimintakulttuurin suhteen. Tuetuissa ryhmissä suurin osa lapsista on tyypillisesti kehittyneitä ja vain osa tarvitsee kehitykseensä tukea. Ryhmän lapsimäärä on tavallista ryhmää pienempi ja henkilökuntaan yleensä kuuluu varhaiskasvatuksen erityisopettajan lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja ja lastenhoitajia. Tuettujen ryhmien toiminnassa ja pedagogiikassa huomioidaan lasten yksilöllisyys ja kokonaisvaltainen tukeminen arjessa. Yhteistyötä perheiden ja lapsen kuntoutustahojen kanssa tehdään tiiviisti ja suunnitelmallisesti. (Pihlaja 2018, 170.)

4.5. Siirtymä esiopetuksesta kouluun

Koulun aloittaminen on tärkeä vaihe lapsen elämässä. Kouluun siirryttäessä lapsi kohtaa muutoksen kasvuympäristössä, toimintatavoissa ja omassa roolissaan. Tämä muutos saattaa olla lapselle haasteellinen muutos- ja sopeutumisprosessi. Vaikka esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristöt ovat viime vuosina yhdenmukaistuneet, oppimisympäristö ja toimintakulttuuri muuttuvat selvästi ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. (Karikoski 2008, Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 8)

Esiopetusryhmien toimintaympäristöissä on vaihtelua, sillä esiopetusta voidaan toteuttaa sekä päiväkodeissa että peruskoulujen yhteydessä. Mikäli esiopetus sijaitsee fyysisesti koulun tiloissa, fyysinen ympäristö on lapsille koulun alkaessa jo tuttu. Muutos fyysisessä ympäristössä on ajankohtainen lähinnä niille lapsille, jotka ovat suorittaneet esiopetuksen päiväkotiympäristössä. Fyysisen ympäristön lisäksi myös lasten sosiaalinen ympäristö muuttuu. Esiopetusryhmässä aikuisia on lähes poikkeuksetta useampi, kun taas koulussa opettaja vastaa luokastaan yksin. Aikuisten ja lasten välinen suhde esiopetuksessa saattaa olla huomattavasti henkilökohtaisempi kuin koulussa, koska opettajan on mahdotonta oppia tuntemaan kaikkia oppilaitaan yhtä hyvin ja olemaan jokaisen kanssa yksitellen tekemisissä. Koulu- ja luokkatilat ovat perinteisesti opettajajohtoisia paikkoja, joissa opettajilla ja lapsilla on erilaiset roolit ja tehtävät. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002.)

Esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristöjen eroavaisuudet johtuvat myös siitä, että esiopetuksessa ei käytetä oppiainejakoa vaan esiopetus toteutetaan useimmiten eheytettynä käyttäen oppimiskokonaisuuksia. (Opetushallitus 2016b) Lapsilla on esiopetuksessa leikin kautta enemmän toiminnallista vapautta ja uusien asioiden opettelu on vielä leikin-

omaista ja rauhallista. Koulutyöskentely taas vaatii lapselta jo enemmän opiskelua, pitkäaikaisempaa keskittymistä sekä myös kotona opiskeltavia kotitehtäviä. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 225–226; Karila, Lipponen & Pyhältö 2013)

Karikoski on kuvannut väitöstutkimuksessaan vanhempien näkemyksiä lapsen kouluun siirtymisestä. Vanhempien kuvauksissa kouluun siirryttäessä esiopetuksen lapsilähtöinen, yhteistoiminnallinen leikki-, kasvatus- ja oppimisympäristö muuttuu koulun opettajajohtoiseksi, tavoitteelliseksi oppimis- ja opetusympäristöksi. Tämän muutoksen rinnalla vastaavasti lapsen rooli muuttui prosessinluonteisesti esikoululaisesta koulunaloittajaksi ja koululaiseksi. Lapsen kokeman muutoksen suuruus riippuu yksittäisen esikoulun ja koulun harjoittamasta pedagogiikasta ja niiden mahdollisesta keskinäisestä yhteistyöstä. Kouluun siirtyminen lapsen ja kasvuympäristön keskinäisenä muutos- ja sopeutumisprosessina oli pitkäkestoisin ja ongelmallisin päiväkodin esikoululaisilla. (Karikoski 2008, sivut)

Jotta siirtymiset tapahtuvat mahdollisimman joustavasti lapsen kasvua ja oppimista tukevalla tavalla, tarvitaan lasta koskevan tiedon siirtämistä kasvuympäristöstä toiseen. Erilaiset esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta madaltavat käytännöt näyttävät tukevan lasten siirtymiä, samalla ne myös tuottavat uudenlaisia ammatillisia kohtaamisia, jotka voivat toimia ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksina. Hyvin toimiva yhteistyö myös lisää tietoisuutta varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun kasvatusyhteisöjen toiminnan painopisteistä ja erityispiirteistä. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 12.) On myös tärkeää, että varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstöllä on myös mahdollisuus tutustua toistensa toimintaan ja oppimisympäristöihin käytännössä. Myös huoltajilla tulisi olla mahdollisuus tutustua esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöihin, toimintaan ja henkilöstöön ennen opetuksen alkua. (Opetushallitus 2016b.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni sijoittuu suomalaiseen esiopetukseen. Tutkimuksen yleisenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä esiopetusikäisten lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteista ja niiden tukemisesta varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusten kautta. Omana henkilökohtaisena tavoitteenani on tutkimuksen avulla myös perehtyä tarkemmin alle kouluikäisten lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn kehitykseen ja oppimisen tukemiseen. Erityispedagoginen näkökulmani aiheeseen korostaa lasten varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen ja tuen järjestämisen merkitystä sekä esiopetuksen roolia kasvun ja oppimisen jatkumolla.

Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esille varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden kehityksen haasteista sekä kasvun ja oppimisen tukemisesta esiopetusryhmissä. Tarkoituksena on selvittää, millainen käsitys varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on esiopetusikäisen lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden kehityksen haasteista. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät koetaan tärkeiksi esiopetusikäisten lasten kasvun ja oppimisen tukemisessa silloin, kun lapsella esiintyy haasteita aktiivisuuden ja tarkkaavuuden kehityksessä. Olen myös kiinnostunut selvittämään, millaisia tuen järjestämiseen liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajat tuovat esiin näiden lasten kohdalla. Tutkimuksen tavoitteiden pohjalta olen muotoillut tutkimuskysymykset seuraavanlaisiksi:

1. Millainen käsitys varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on esiopetusikäisten lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn kehityksen haasteista, ja miten nämä haasteet näkyvät esiopetusryhmissä?

2. Mitkä tekijät varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat tärkeiksi esiopetusikäisen lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa silloin, kun lapsella on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteita?

3. Millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on tämäntyyppisen lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestämisestä esiopetuksessa?

5.1 Laadullinen tutkimusote

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Pyrkimyksenä on tutkittavan kohteen ymmärtäminen, ilmiön kuvaaminen tai teorian muodostaminen. Laadullinen tutkimus pohjautuu todellisen moninaisen elämän kuvaamiseen ja lähestymistavassa hyödynnetään ja arvostetaan käytännön kentässä karttunutta kokemusperäistä tietoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessi alkaa empiirisistä havainnoista. Tutkija tulkitsee aineistoa ja valitsee siitä analyysiin merkitykselliseksi kokemiaan havaintoja. Empiirisellä analyysillä pyritään tarkastelemaan aineistoa ja argumentoida sitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 266; Sarajärvi & Tuomi 2018, 27.) Laadullisessa tutkimuksessa keskeisessä roolissa on tutkija itse ja hänellä on melko vapaat kädet muokata tutkimus sellaiseksi kuin haluaa. Tutkimusprosessi elää koko ajan, jolloin tutkimuksen vaiheet kietoutuvat toisiinsa ja voivat muuttua koko tutkimuksen tekemisen ajan. Tutkimalla pyritään löytämään tutkittavien oma näkökulma ja säilyttämään se. Laadullisessa tutkimuksessa painotetaan aineiston määrän sijasta sen laatua. (Eskola & Suoranta, 1998, 16–18; Hirsjärvi ym. 2009, 163.)

Fenomenologiassa ihmisen toiminnan tarkoituksen taustalla ajatellaan olevan aikomuksia ja tavoitteita, joita merkitykset ohjaavat. Merkitykset puolestaan luodaan suhteessa ympäröivään yhteisöön, jossa kasvamme ja elämme. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Fenomenologiassa tutkimuksen teon kannalta keskeisiä ovat kokemukset, merkitykset ja yhteisöllisyyden käsitteet. Fenomenologia tutkii ennen kaikkea kokemuksia ja niiden muotoutumista merkitysten mukaan. (Laine 2010, 28–29.) Hermeneuttisessa tutkimusotteessa puolestaan korostuvat ymmärrys ja tulkinta. Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneuttinen ulottuvuus näkyy tulkinnan tarpeen myötä. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen erityispiirteenä on se, että siinä ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Tutkimuskohteena on inhimillinen kokemus ja elämismaailma. Tutkimusperinteen ytimessä on pyrkimys inhimillisen kokemuksen merkityksen käsitteellistämiseen. Pyrkimyksenä tavoittaa tutkimuskohde sellaisena kuin se itsessään on tai kuin se ilmenee maailmassa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–41.) Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia erityisopettajien kokemuksia ja näkemyksiä esiopetusikäisten lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteista ja oppimisen tukemisesta, voidaan sen katsoa edustavan fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 39–41.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan tulee kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja suhtautua niihin tietoisesti analyysin teon aikana. Tällä pyritään varmistamaan, että analyysi tapahtuisi aineiston ehdoilla, eikä tutkijan ennakkoluulojen ja oletusten kautta. Tutkijan mielenkiinto on tapa, jolla tutkija on asennoitunut tutkimukseensa, tutkittavaan aiheeseen, kohteeseen ja metodologiaan. (Metsämuuronen 2006, 167–168.) Minulla on tutkijana omakohtaista kokemusta erityisopettajan työstä sekä perusopetuksessa että varhaiskasvatuksessa. Olen kohdannut lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteita eri ikävaiheissa. Tutkimuksessani olen kiinnostunut juuri esiopetusikäisten lasten tarkkaavuuden säätelyn pulmista ja kasvun tukemisesta sen vuoksi, että koen esiopetuksen erittäin mielenkiintoisena vaiheena, jossa liikutaan sekä varhaiskasvatuksen että alkuopetuksen rajapinnoilla.

5.2. Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen käytetyimmistä aineistonkeruun menetelmistä. Kun haluamme selvittää ihmisten mielipiteitä, käsityksiä ja uskomuksia tai kerätä tietoa, on luonnollista kysyä asiaa ihmiseltä suoraan. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 11, 34.) Haastattelussa tutkittava voi ilmaista itseään vapaasti, olla aktiivinen ja kertoa omin sanoin ajatuksistaan ja näkemyksistään. Hyvä puoli tiedonkeruumenetelmässä on se, että aineiston keruuta voidaan muunnella joustavasti tilanteen vaatimalla tavalla ja vastaajia myötäillen. Kun haastatteluista sovitaan henkilökohtaisesti, saadaan suunnitellut haastatteluhenkilöt todennäköisesti mukaan ja haastateltavia on myös helppo tavoittaa myöhemmin, jos aineistoa täytyy täydentää. Haastattelun heikkoutena voidaan pitää sitä, että se vie paljon aikaa niin suunnittelultaan kuin haastattelujen toteutukseltaan. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34–36; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86.)

Koska halusin saada kuuluviin opettajien omia kokemuksia ja näkökulmia, päätin toteuttaa tutkimukseni laadullisena tutkimushaastatteluna. Jotta tutkittavasta aiheesta saadaan riittävästi tietoa, pitää haastateltavilla olla sekä tietoa että kokemusta ilmiöstä. Tämän vuoksi haastateltavia ei valita satunnaisesti vaan harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 60, 83.) Tutkielmaani varten etsin haastateltaviksi esiopetuksessa toimivia varhaiskasvatuksen erityisopettajia, koska he ovat avainasemassa esiopetuksessa lapsen kasvun ja oppimisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Hain tutkimuslupaa kahteen varsinaissuomalaiseen kuntaan sekä samojen kuntien alueella toimivaan

yksityiseen varhaiskasvatuksen tuottajaan, joista tutkimusluvan saamisen jälkeen tavoittelin kohderyhmääni lähettämällä haastattelupyyntöni sähköpostitse esiopetusryhmien kanssa toimiville varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Haastattelupyyntö välitettiin sekä kiertäville, että ryhmässä toimiville varhaiskasvatuksen erityisopettajille.

Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelu on laadullisen tutkimuksen perusmenetelmä, jota sovelletaan paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Se vastaa useita laadullisen tutkimuksen lähtökohtia. Teemahaastattelua nimitetään myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi, koska haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat etukäteen suunniteltuja. Teemahaastattelusta jää kuitenkin pois strukturoidulle haastattelulle tavallinen kysymysten tarkka muotoilu ja järjestys. (Hirsijärvi ym. 2009, 204–205; Hirsjärvi & Hurme 2010, 48) Teemahaastattelu on muodoltaan niin avoin, että vastaaja pääsee halutessaan puhumaan vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn materiaalin voi katsoa edustavan vastaajien puhetta. Haastattelija pitää huolen, että kaikki suunnitellut teemat käydään läpi haastattelun aikana, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat. (Eskola & Suoranta 2003, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Tutkimuskysymysten ja taustakirjallisuuden pohjalta haastatteluteemoiksi valitsin kolme laajempaa pääteemaa, joista ensimmäinen koski aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteita esiopetusikäisillä, toinen teema kasvun ja oppimisen tukemisen keinoja esiopetuksessa sekä kolmas teema oppimisen tuen järjestämistä. Tavoitteena saada tutkimuskysymysten kannalta mahdollisimman laaja ja kattava, opettajien omiin kokemuksiin perustuva aineisto. Haastattelu perustui laatimaani haastattelurunkoon. (LIITE 1) Ennen varsinaisia haastatteluja tein pienimuotoisen testihaastattelun, jonka pohjalta tein vielä pieniä muokkauksia teemoihin. Suunnitellut teemat auttoivat etenemään haastattelussa ennalta mietityllä tavalla mutta koin, että teemoissa oli väljyyttä vastaajien omille pohdinnoille sekä liikkumavaraa ja tilaa haastateltavien näkemyksille. Haastattelun edetessä esitettiin tarpeen mukaan tarkentavia kysymyksiä. Viimeinen tuen järjestämistä koskeva teema antoi vastaajille tilaa kertoa omista kokemuksistaan myös työnkuvan erot huomioiden.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla seitsemää varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, jotka työskentelivät kahdessa varsinaissuomalaisessa kunnassa. Haastateltavista kuusi työskenteli kunnallisessa varhaiskasvatuksessa ja yksi haastateltava yksi-

tyisessä varhaiskasvatuksessa. Kaksi haastateltavista työskenteli varhaiskasvatuksen erityisopettajana tuetussa ryhmässä, ns. integroidussa erityisryhmässä ja viisi haastateltavaa työskenteli konsultoivana varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Kaikilla haastateltavilla oli uransa varrelta kokemusta molemmista sekä kiertävästä että ryhmässä toimivasta varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvasta. Työkokemus varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksen erityisopettajana vaihteli haastateltavilla kahdesta vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Tutkimushaastattelut toteutettiin kevään ja alkusyksyn 2020 aikana. Haastatteluista kolme toteutettiin kasvokkain haastateltavan työpaikalla. Neljä haastattelua toteutettiin vallitsevan koronatilanteen vuoksi tietokoneella etäyhteyden välityksellä. Haastattelujen kestot vaihtelivat verran runsaasta puolesta tunnista yli tuntiin.

Haastattelu on menetelmänä melko vaativa ja haastattelutilanteeseen voivat vaikuttaa monet ulkopuoliset tekijät, joita on vaikea kontrolloida. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi tutkijan vaikutus tutkittaviin, osapuolten luonteenpiirteet, tutkijan ja tutkittavan suhteen luonne sekä haastattelujen kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti. Tutkija ei saa tuoda omia ennakko-oletuksiaan haastatteluun eikä haastateltavia saa johdatella. (Hyvärinen, Ruusuvuori & Tiittula 2017, Hirsjärvi & Hurme 2010, 94) Haastateltavista osan tunsin oman työni kautta ja tämän vuoksi kiinnitin erityistä huomiota omaan rooliini haastattelutilanteessa.

Paikan päällä toteutetuissa haastatteluissa koin, että haastattelutilanne oli kiireettömämpi ja haastateltavalla oli aikaa vastata ja pohtia haastattelukysymyksiä rauhassa. Vastavuoroinen vuorovaikutus haastattelutilanteessa on helpompi saavuttaa, jolloin haastattelu myös etenee joustavasti ja tarkentavien kysymysten esittämiselle on enemmän aikaa. Etäyhteydellä toteutetut haastattelut sopivat joustavammin aikatauluihin ja haastattelupaikka löytyi helposti omalta työ- tai kotipäätteeltä. Etäyhteyksin toteutetuissa haastatteluissa koin kuitenkin haasteena sen, että koronan tuoma myöhempi laaja etätyösuositus ei vielä haastattelujen teon hetkellä ollut voimassa ja erilaisten etäsovellusten käyttö oli vielä monelle uutta. Myös internetyhteyksien laatu vaikutti sovellusten toimivuuteen ja samalla haastattelun etenemiseen. Etäyhteydellä toteutettavissa haastatteluissa koin haastateltavien havainnoinnin vaikeammaksi, jolloin tarkentavien kysymysten esittäminen ei tuntunut yhtä sujuvalta, kuin paikan päällä toteutetuissa haastatteluissa.

5.3 Aineiston analyysi

Olen käyttänyt tutkielmassani analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa olemassa olevan teorian sijaan lähdetään liikkeelle empiirisestä aineistosta. (Eskola & Suoranta, 2003, 19). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii menetelmäksi, kun halutaan tehdä havaintoja kerätystä aineistosta ja analysoida niitä järjestelmällisesti. Aineistolähtöisessä analyysissa on tavoitteena muodostaa tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Sisällönanalyysi etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiötä. Käsitteitä yhdistelemällä on mahdollisuus saada aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysissä tutkija hyödyntää tulkintaa ja päättelyä ja luo aineiston analyysissä muodostamiensa käsitteiden pohjalta kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.)

Tuomi & Sarajärvi (2018) ovat kuvanneet Milesin ja Hubermanin aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmea vaihetta, aineiston redusointia, klusterointia ja abstrahointia. Ensimmäisessä aineiston pelkistämisen eli redusoinnin vaiheessa on kyse analysoitavan informaation auki kirjoittamisesta. Tällöin aineistosta karsitaan kaikki epäolennainen tieto pois, ja aineiston teksti tiivistyy tai pilkkoutuu osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Suoritin tutkimushaastattelujeni litteroinnin muutaman päivän sisällä haastattelun toteuttamisesta, ja näin haastattelutilanteet myös pysyivät tuoreessa muistissa. Minulla oli käytettävissä myös muistiinpanoja haastattelutilanteista. Haastattelujen pituus vaihteli runsaasta puolesta tunnista yli tuntiin ja litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 70 sivua. Alustavien ja tärkeiden havaintojen tekeminen alkaa jo haastattelutilanteessa, ja haastatteluja auki kirjoittaessa huomasinkin jo, millaisia asioita haastateltavat kuvaavat ja mitkä asiat haastateltavien puheessa toistuvat. Koska ensimmäisen ja viimeisen haastattelun välillä oli ehtinyt kulumaan jo melkein puoli vuotta, aloitin tarkemman aineistoon perehtymisen kuuntelemalla kaikki äänitetyt haastattelut kertaalleen läpi. Tämän kuuntelunkerran ja haastatteluista tekemieni muistiinpanojeni pohjalta syntyi alustava käsitys haastatteluaineiston sisällöstä.

Havaitsin esimerkiksi alle kouluikäisten lääkityksen sellaiseksi aiheeksi, josta haastateltavat toivat esille erilaisia kokemuksia, vaikka siihen liittyviä kysymyksiä ei haastatteluissa suoraan esitetty. Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta alle kouluikäisen lapsen tarkkaavuuden säätelyn pulmien diagnooseista sekä lääkityksen aloittamisesta. Huomasin myös kaikkien haastateltavien painottavan sosiaalisten suhteiden, itsetunnon ja positiivi-

suuden kautta tukemisen tärkeyttä tässä ikävaiheessa. Esiopetuksen työtavoista toiminnallisuus, liikunta ja leikki tuotiin esiin tämäntyyppisiin kehityksen haasteisiin sopivina toimintatapoina.

Analysoitavat teemat valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.) Jatkoin haastatteluaineiston perehtymistä lukemalla haastatteluaineiston kaksi kertaa kokonaan läpi kiinnittäen samalla huomiota samankaltaisuuksiin ja toistuviin aiheisiin sekä esittäen mielessäni kysymyksiä aineistolle. Kolmannella lukukerralla alleviivasin erityisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä lapsen käyttäytymisen ja toiminnan kuvauksia esiopetuksen arjesta, tämän jälkeen perehdyin tarkemmin kuvauksiin oppimisympäristöstä sekä lasten tukemiseen liittyviin alkuperäisilmauksiin. Seuraavaksi siirsin alleviivatut alkuperäisilmaukset omaan tekstitiedostoon ja aloitin alkuperäisilmausten pelkistämisen. Mukaan ottamieni alkuperäisilmausten pituus vaihteli yksittäisestä lauseesta useamman lauseen ilmaukseen. Pelkistämisessä oli huomioitava erityisesti se, että alkuperäisilmaus saattoi sisältää useamman pelkistetyn ilmauksen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.)

Aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn vaiheessa muodostin taulukon, johon listasin kaikki pelkistetyt ilmaukset, ja aloitin keräämään samaa kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia omaksi ryhmäkseen, pohtien samalla pelkistettyjen ilmausten samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Vähitellen pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja ryhmittely auttoi hahmottamaan ja muodostamaan alaluokkia, jotka olen nimennyt luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 123–124.) Viimeisessä aineiston abstrahoinnin eli teoreettisten käsitteiden muodostamisen vaiheessa pyritään muodostamaan alaluokkien yhdistelmistä yläluokkia, ja edelleen yläluokkien yhdistelmistä kokoavia käsitteitä. Aineiston käsitteellistämisessä empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja alkuperäistä aineistoa verrataan teoriaan ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110, 127.) Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitys aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteista sekä näkemykset tukemisesta arjessa muodostuivat ala-, ylä- pää ja yhdistävästä luokasta. Tulosluvussa olen käyttänyt väliotsikoinnissa aineistosta hahmottelemiani pääluokkia ja yläluokkia sekä lihavoinut tekstistä alaluokat tulosten selkeyttämiseksi.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä lapsen kasvun ja oppimisen tukemisesta esiopetusryhmissä. Alaluokat, yläluokat ja (2) pääluokkaa.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Toiminnan suunnittelu Struktuurin merkitys Johdonmukaisuus ja selkeät toimintatavat Ennakointi Pienryhmätoiminta	Suunniteltu ja toimiva arki	Tukikeinot arjessa
Selkeä ja pysyvä oppimisympäristö Oppimisympäristön rajaaminen ja jakaminen. Kuvatuki Apuvälineet	Fyysinen oppimisympäristö	
Toiminnallinen oppiminen Yhteiset pelit ja leikit Konkreettisuus ja visuaalisuus Liikunta Rauhoittuminen ja rentoutuminen Eriyttäminen Luova toiminta	Työtavat	
Lapsen oppimistyylin ja kehitystason huomiointi. Lapsen rytmin huomiointi Oman vireystilan säätelyn tarpeen tunnistaminen.	Yksilöllisyyden huomiointi	Tuen kohdentaminen
Vuorovaikutuksen tukeminen sosiaalisissa suhteissa Itsetunnon tukeminen	Tunne- ja sosiaalisten taitojen tukeminen	

Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysistä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä lapsen kasvun ja oppimisen tukemisesta esiopetusryhmissä. Yläluokat, pääluokat ja yhdistävä luokka.

Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
Suunniteltu ja toimiva arki Fyysinen oppimisympäristö Työtavat	Tukikeinot arjessa	Varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä lapsen kasvun ja oppimisen tukemisesta esiopetusryhmissä
Yksilöllisyyden huomiointi Tunne- ja sosiaalisten taitojen tukeminen	Tuen kohdentaminen	
Rakenteelliset ratkaisut Tiimityöskentely Moniammatillinen yhteistyö Yhteistyö kodin kanssa Kolmiportainen tuki Nivelvaihe kouluun	Tuen järjestäminen	

6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tuoda esille varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia esiopetusikäisten lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden kehityksen haasteista. Tarkoituksena oli selvittää, millainen käsitys varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on esiopetusikäisen lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden kehityksen haasteista, sekä mitkä tekijät opettajien näkemysten mukaan vaikuttavat haasteiden taustalla ja niiden ilmenemiseen.

6.1. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet esiopetusryhmissä

6.1.1 Aktiivisuuden säätelyn vaikeudet

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat **aktiivisuuden säätelyn** vaikeuksien näyttäytyvän esiopetusryhmissä lasten motorisena levottomuutena ja impulsiivisuutena sekä toisaalta toiminnan hitautena. Motorinen levottomuus kuvataan arjessa näkyvän lapsen toiminnassa runsaana liikkumisen tarpeena. Lapsi saattaa liikkua paikasta toiseen ensisijaisesti juoksemalla, kiipeillä eri paikoissa ja tarvita tiivistä aikuisen valvontaa. Paikallaan istuminen on usein lapselle haastavaa ja lapsi liikehtii tavalla tai toisella koko ajan. Lapsen toimintaa kuvataan koheltamisena ja sähläyksenä, myös tavarat saattavat putoilla ja olla kadoksissa.

> *”Että täällä mennyt kuin pää kolmantena jalkana, kun se painoi ympäri kuin sähikäinen.”*
>
> *”No se se näkyy levottomuutena, tavaroiden putoamisena, sit se näkyy motorisena liikkumisena tai ääntelynä.”*

Impulsiivisuus näkyy lapsen toiminnassa vaikeuksina odottaa omaa vuoroaan ja nopeana reagointina eri tilanteissa. Lapsi seuraa tarkasti ympärillä tapahtuvia asioita ja haluaa osallistua kaikkeen heti. Lapsen levottomuus ja impulsiivisuus voivat liikkumisen lisäksi näyttäytyä lapsen tarpeena tuottaa ääntä eri tilanteissa esimerkiksi runsaana puheena, erilaisena ääntelynä ja tavaroiden naputteluna. Puheenvuoron antaminen toisille voi olla vaikeaa. Opettajat myös toivat haastatteluissa esiin sen, että lapsella voi olla samanaikaisesti

voimakas tarve liikkumiseen mutta hän pystyy seuraamaan tarkasti ympäristöään ja lapsen kognitiiviset taidot voivat olla vahvat. Osalla lapsista ylivilkkauteen kuitenkin liittyy myös tarkkaavuuden säätelyn haasteita. Opettajat pohtivat havainneensa esiopetusryhmissä motorista levottomuutta ja ylivilkkautta enemmän pojilla kuin tytöillä.

> *”On oikeasti ollut todella vaikeaa esimerkiksi odottaa omaa vuoroaan, tai se että ne pistää suunsa kiinni silloin kun toisilla asiaa tai se, että ei ihan koko aikaa esimerkiksi nousisi pois.”*
>
> *”Yhteisissä keskusteluissa huomaa, kuka on ihan kuutamolla ja kuka ihan koko ajan, vaikka jalat kuinka vispaa, niin koko ajan tietää mistä puhutaan ja osaa olla keskustelussa mukana ja joku ei tiedä yhtään mitään, mistä on puhuttu.”*

Aktiivisuuden säätelyn vaikeudet voivat näyttäytyä myös lapsen vähäisenä liikkumisena, pysähtelemisenä ja toiminnan hitautena. Lapsi saattaa seurata muiden tekemistä, mutta ei saa itse aloitettua asioita tai lapsen työskentely edistyy hitaasti. Lapsi saattaa tehdä hitaasti ja kuitenkin erittäin huolellisesti. Kun lapsi on usein tekemisessään viimeisenä tai ei saa tehtyä loppuun asioita, se vaikeuttaa lapsen ryhmässä toimimista.

> *”Että kerta kaikkiaan tapahtuu siis niin hitaasti ja pohtii päänsä sisällä ja se toiminta ikään kuin ei tule ulos sieltä kauhean paljon ja se haittaa sitten tavallaan sen muun ryhmän kanssa toimimista.”*
>
> *”Jos on tämä tyyppi, joka lähtee unelmoimaan tai jonka ajatus karkaa, niin se voi olla et se ei myöskään liiku yhtään. Hänellä voi jopa katse seurata koko ajan mutta hän ei nappaa, hän ei tiedä yhtään mistä puhutaan.”*

6.1.2 Tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet

Tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet näkyvät esiopetusikäisillä lapsilla sekä tarkkaavuuden suuntaamisessa että ylläpitämisessä. **Tarkkaavuuden suuntaamisen** vaikeuksissa lapsen on hankalaa kohdistaa huomiota käsillä olevaan asiaan, kuten opetukseen, leikkiin tai yhteiseen keskusteluun. Lapsen voi olla vaikea kohdistaa katsetta oikeaan asiaan tai suunnata huomiota opettajan puheeseen. Lapsella voi olla myös vaikeaa suunnata huomiota uudelleen ja suhtautua muutoksiin, mikä voi näkyä lapsen hämmentymisenä toiminnan vaihtuessa tai asiasta toiseen siirryttäessä.

> *”Se on just, että missä se pulma on, että jos se tarkkaavuuden pulma on siinä, että sun on vaikee kohdentaa, ahaa nyt opettaja puhuu ja että mun pitäis kattoo jotain, ai et mun pitäis seurata jotain. ”*

Tarkkaavuuden ylläpitämisen vaikeuksia opettajat kuvaavat lapsen ajatusten katkeiluna ja karkailuna sekä huomion harhautumisena. Lapsi kiinnittää helposti huomiota ympärillä oleviin epäolennaisiin asioihin ja tarkkaavuus hajoaa. Lapsella voi olla vaikeaa olla läsnä tilanteessa, hän voi unohtaa helposti, mitä oli tekemässä eikä saa tehtyä asioita loppuun. Lapsella saattaa uppoutua vahvasti omiin ajatuksiinsa, jolloin lapsi vaikuttaa poissaolevalta ja häneen on vaikeaa saada kontaktia.

> *”Niin sitten se toinen ongelma on siinä, että okei toi puhuu jotain mutta että ai katos tos kellos on tollaset viisarit, että se häviää. Pitää taas pyytää takaisin”*

> *”Lapsi ei pysty yhteisissä asioissa ylläpitämään sitä tarkkaavuutta, vaan lapsen mielenkiinnon kohde opetustilanteissa tai leikkitilanteissa siirtyy nopeasti ja spontaanisti paikasta toiseen.”*

Kuvauksissaan lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteista esiopetusryhmissä varhaiskasvatuksen erityisopettajat tuovat esille aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön kansainvälisistä tutkimuksista ja diagnoosikuvauksista tuttuja lapsen tarkkaavuuden säätelyn ja käyttäytymisen haasteita. (APA 2013; Barkley 2014, 58.) Esiin nousi myös haasteiden vaihtelevuus sekä painottuminen eri osa-alueille. Ylivilkkautta voi esiintyä myös ilman tarkkaavuuden pulmia. Aktiivisuuden säätelyn vaikeus voi näyttäytyä myös aliaktiivisuutena, jolloin passiivisuus, matala vireystila ja toiminnan hitaus ovat huolta herättäviä piirteitä lapsen toiminnassa (Barkley 2008, 63–65.)

Alle kouluikäisellä lapsella yliaktiivisuus ja impulsiivisuus ovat yleensä näkyvimpiä ja ensimmäisenä lähiympäristön huolta herättäviä piirteitä lapsen käyttäytymisessä. Yliaktiivisuuden on tutkimuksissa kuitenkin todettu vähenevän lapsen iän myötä. Tarkkaavuuden säätelyn vaikeuksien lieveneminen on puolestaan havaittu olevan hitaampaa, ja näiden vaikeuksien on havaittu jatkuvan yliaktiivisuutta selvästi useammin nuoruuteen ja jopa aikuisuuteen asti. (Lahey ym., 2016; Martel ym, 2016.) Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön on tutkimuksissa myös todettu olevan yleisempi pojilla kuin tytöillä, mutta lähivuosina on vahvistunut ajatus siitä, että tytöillä vaikeuksia ei tunnisteta yhtä hyvin varsinkaan silloin, jos lapsella ei esiinny ylivilkkautta. (Thomas, Sanders, Doust, Beller & Glasziou 2015, 994; Ramtekkar ym. 2010.)

6.1.3 Esiopetuksen arki

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn vaikeuksien näyttäytyvän esiopetuksen arjessa myös erilaisina **käyttäytymisen haasteina**, kuten muutostilanteissa hämmentymisenä ja suuttumisena. Lapsen voi olla vaikeaa tulla esiopetukseen aamulla ja lähteä päivän päätteeksi kotiin. Lapsen levottomuus, liikkuminen ja äänessä oleminen voivat häiritä toisten keskittymistä. Kun keskittyminen herpaantuu, lapsi voi aloittaa herkästi muita häiritsevää tekemistä, kuten pelleilyä, huutamista, tavaroiden heittelyä ja kiusaamista.

> *"Tietysti jos se ajatus kauheasti katkee, niin lapsi saattaa lähteä pois ja saattaa ruveta touhuamaan omiaan, joka on häiritsevää. Hän voi pelleillä. Hän voi kutitella naapuria ja sitten kun hänet herättää niin hän on hetken jaksaa taas ja sitten taas hän löytää jonkun napin jostain ja kaverilla on irtonainen lanka tossa."*

Opettajat kuvaavat myös, että lapsen tarkkaavuuden pulmiin liittyy usein tekemisestä ja toiminnasta kieltäytymistä ja aikuisen vastustamista. Aikuisen ohjauksessa toimiminen voi olla vaikeaa ja lapsi koettelee paljon yhteisiä sääntöjä ryhmässä. Lapsen on myös usein vaikea ottaa vastaan myönteistä huomiota, eikä lapsi ei luota omiin taitoihinsa, jolloin hän voi kokea pääsevänsä helpommalla kieltäytymällä tekemisestä.

> *"Tällaiset lapset ei luota omiin taitoihinsa tai he kokee, että paljon helpommalla pääsee, kun sanoo en osaa, en jaksa, en pysty, en halua."*

Lapsen ja aikuisen välisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys lapsen minäkuvan kannalta. Kun vuorovaikutus on luonteeltaan myönteistä, lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi, ja hänen on helpompi ottaa vastaan ikäviltäkin tuntuvia rajoituksia. (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 61–62.) Myönteisen palautteen vahva voima on huomattu myös haastavasti käyttäytyvien lasten kohdalla, vaikka heidän olisi aluksi vaikea ottaa sitä vastaan. Itsesäätelyn vaikeudet aiheuttavat toistuvasti tilanteita, joissa lapsi saa suorasti tai epäsuorasti kielteistä palautetta. Toistuvat kokemukset rakentavat lapselle kuvaa siitä, millainen hän on. Myönteistä palautetta voi olla vaikea sisällyttää tähän minäkuvaan ja palaute voi tuntua lapsesta aluksi hämmentävältä. Lapsen minäkuvaa voi

kuitenkin muuttaa hiljalleen antamalla hänelle toistuvasti myönteistä palautetta. (Eklund & Heinonen 2014, 224.)

Kun lapsella on vaikeuksia aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyssä, hän tarvitsee varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemusten mukaan **esiopetuksen arkitilanteissa** paljon aikuisen ohjausta, muistuttelua ja palauttamista asiaan. Vaikeudet näkyvät esiopetuksen arjessa erityisesti ryhmätilanteissa, kuten erilaisilla koko ryhmän yhteisillä hetkillä, yhteisessä keskustelussa sekä vapaan leikin tilanteissa. Vaikeudet tulevat esiin myös keskittymistä, omatoimisuutta ja työskentelyrauhaa vaativissa oppimistilanteissa, kuten pöydän ääressä tehtävässä kynätyöskentelyssä ja ohjatussa toiminnassa. Pienryhmässä lapsella haasteet eivät välttämättä näy, kun taas isommassa ryhmässä ja meluisassa tilanteessa keskittymisen haasteet näkyvät selvimmin.

> *" No varsinkin tämmöisissä isoissa ryhmätilanteissa, missä pitäisi tehdä jotain keskittymistä vaativaa, kuten kynätehtävätyöskentelyssä. Pienryhmässä tämmöinen saattaa jopa et sitä ei ole nähtävissä, että isoissa ryhmätilanteissa, missä vaaditaan tämmöistä keskittymistä ja tarkkaavuutta."*

> *" Sellaisissa oppimistilanteissa, missä yritetään ja harjoitellaan jotakin ihan tiettyä asiaa, ja jossa pitäisi pystyä etenemään jossain määrin omatoimisesti ja niin että annettaisiin se työskentelyrauha toisille."*

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet näkyvät myös lapsen arkitoimissa, erityisesti siirtymätilanteissa ja ruokailuissa. Opettajat kuvaavat siirtymätilanteita tämäntyyppiselle lapselle haasteellisina erityisesti toiminnan vaihtamisen ja pukemisen aloittamisen osalta. Lapsilla on vielä aikuisen ohjauksen ja läheisyyden tarvetta monissa arkitilanteissa ja aikuista tarvitaan vierelle kertomaan, miten toiminnassa edetään. Myös lääkityksen sivuvaikutuksena esiintyvän ruokahaluttomuuden kuvataan haastavan esiopetuksen ruokailutilanteita.

Barkley on tarkastellut tarkkaavuuden ongelmia erityisesti toiminnanohjauksen näkökulmasta. Toiminnanohjauksen vaikeudet vaikuttavat päivittäistoimista selviytymiseen. Arjen taitojen oppiminen voi vaatia tavallista enemmän kertausta ja toistoja. Tehtävien aloittaminen ja niissä eteneminen voi olla vaikeaa eikä itsenäinen selviytyminen ehkä onnistu iän tai oman osaamisen mukaisesti. Stressi voi vaikuttaa myös huomattavasti lapsen toimintakykyyn esimerkiksi kiirehtiminen voi lamaannuttaa lapsen toimintakyvyn kokonaan. (Barkley 2011, 2014)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat, että huoli lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteista esiopetusryhmässä nousee usein siinä vaiheessa, kun haasteet alkavat vaikuttamaan kielteisesti **lapsen oppimiseen** tai lapsen toiminta häiritsee muiden toimintaa ja oppimista. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteiden nähdään vaikuttavan oppimiseen kokonaisvaltaisesti. Lapsen oppiminen ei välttämättä etene lapsen kykyjen ja taitojen mukaisesti**.** Haasteille koetaan tyypillisenä myös se, että lapsen suoriutuminen arjessa ja tehtävissä voi olla hyvin vaihtelevaa.

> *”Ne lapsen kognitiiviset taidot ei pääse etenemään sen takia, että hän ei vaan pysty keskittymään ja siinä rytmissä tekemään niitä asioita, mihin hän siihen asti on niitä pystynyt tekemään ja tehnyt.”*
>
> *”Että sitten siitä tulee herkästi semmoinen, että jos siitä ajautuu sellaiselle negatiiviselle kehälle, mikä on hyvin tyypillistä, että mä ajattelen näiden lasten kohdalla niin kyllä sekin haittaa oppimista ja sitä lapsen itsetuntoa ja tämmöiseen vaikuttaa.”*

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteille on myös aiemmissa tutkimuksissa havaittu olevan tyypillistä se, että lapsella saattaa olla paljon taitoja ja valmiuksia jollakin osa-alueella mutta käytännön suoriutuminen voi vaihdella paljon. Erilaiset ympäristötekijät voivat vaikuttaa vahvasti lapsen käyttäytymiseen ja oppimiseen. Lapsen oppimissaavutukset saattavat olla kaukana hänen todellisesta taitotasostaan ja suoriutuminen on arjessa hyvin vaihtelevaa. Lapsi voi olla kahdenkeskisessä tilanteessa aikuisen tuen ja jakamattoman huomion saadessaan aivan erilainen kuin ryhmätilanteissa. Ryhmätilanteessa äänet, liike ja toisten lasten toiminta määrittelevät lapsen käyttäytymistä erilaiseksi. Lapsi saattaa tarvita muita samanikäisiä lapsia enemmän ja pidempään aikuisen valvontaa, ohjausta ja tukea arjessaan. (Barkley 2014, 69; Sirenius-Sirve & Berggren 2018, 93–94)

6.1.4 Samanaikaishaasteet

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan esiopetusikäisillä lapsilla esiintyy aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteiden kanssa samanaikaisesti erityisesti **tunteiden säätelyn ja sosiaalisten suhteiden** vaikeuksia. Pettymysten sietäminen voi olla lapselle vielä vaikeaa ja lapsi kokee epävarmuutta onnistumisen ja pärjäämisen suhteen. Nämä vaikeudet näyttäytyvät esiopetuksen arjessa esimerkiksi runsaana kiukutteluna, lyömisenä ja raivokohtauksina.

”Heillä voi olla valtavan vaikea keskittyä, koska heidän ehkä ajatukset kulkee jossain muualla. Niitä asioita, jotka painaa heitä tai he ei halua ryhtyä mihinkään. He ei halua edes kuunnella, koska kaikki on ihan tyhmää. Lapsi on ehkä epävarma itsensä suhteen, onnistumisensa suhteen, kelpaako hän, pärjääkö hän.”

Keskittymisen pulmien nähdään vaikuttavan kielteisesti lapsen itsetuntoon ja oppimismotivaatioon. Moni opettajista pohtiikin, että lapsen keskittymisen pulmat johtavat tunnepuolen ja itsetunnon pulmiin. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteet vaikuttavat laajasti myös lapsen sosiaalisiin suhteisiin. Lapsen impulsiivinen toimintatapa johtaa helposti ristiriitoihin kavereiden kanssa, väärinkäsityksiä syntyy helposti ja lapsi leimautuu sosiaalisissa tilanteissa. Haastatteluissa kaikki opettajat kuvasivat lapsen ajautuvan helposti negatiivisen huomion kehälle, jossa lapsi leimautuu negatiivisesti toisten, niin lasten, kuin aikuistenkin taholta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvauksen mukaan samanaikaisesti tarkkaavuuden pulmien kanssa esiopetusikäisillä esiintyy myös **kielellisiä**, **motorisia** ja **oman toiminnan ohjauksen** haasteita.

”Niin mutta varmaan yhtä usein siinä, että tavallaan se näkyy niissä sosiaalisissa tilanteissa, sillä tavalla, että se lapsi jollain tavalla ehkä negatiivisesti leimautuu tai tulee huomioiduksi toisten taholta.”

”Toisilla se ilmenee niin, että se ei ole vaan sitä keskittymisen vaikeutta ja tarkkaavuuden pulmaa vaan siihen tulee se, että miks nää mun kädet on niin nopeat, että mä en ehtinyt sanoa niille, että ei saa lyödä.”

Tutkimusten mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön kanssa lapsilla esiintyy tavallisesti samanaikaisesti erilaisia oppimisen, kielellisen kehityksen ja motoriikan erityisvaikeuksia sekä toiminnanohjauksen ja aistitoiminnan säätelyn ongelmia. Tavallisimpia lapsilla esiintyvistä samanaikaisista pulmista ovat kielelliset erityisvaikeudet, motoriikan ongelmat sekä uhmakkuushäiriö. (Joelsson, Chudal, Gyllenberg ym. 2016.) Myös erilaiset sosiaalisten suhteiden pulmat ovat hyvin yleisiä ja lapsi tarvitseekin usein aikuista avukseen jo varhain sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissaan. (DuPaul & Weyandt 2006, 169; Sandberg 2018, 39.)

6.1.5 Diagnoosi ja lääkehoito ennen kouluikää

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteisiin ja diagnooseihin liittyvää **käsitteellistä muutosta**. Vuosien aikana tarkkaa-

vuuden haasteisiin liittyvät nimitykset ovat vaihtuneet ja sanastot tarkentuneet. Tarkkaavuuden käsitteestä ja tarkkaavuuden suuntaamisesta puhuminen on opettajien mukaan lisääntynyt 2000-luvulle tultaessa. Nykyisin puhutaan enemmän säätelytaidoista ja tarkkaavuus nähdään osana itsesäätelyä eli lapsen kykyä säädellä ja ylläpitää omaa ajatustoimintaa.

> *”Mä oon ajatellut, että nimitykset vaihtuu vuosien aikana. Niin ennen puhuttiin vaan keskittymisestä, ja sen jälkeen on vasta alettu puhumaan tarkkaavuudesta ja tarkkaavuuden suuntaamisesta.”*

Kaikilla haastateltavilla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli kokemusta lapsen saamasta **ADHD-diagnoosista alle kouluikäisenä**. Haastattelussa osa opettajista toi esille, että lapset saavat nykyisin ADHD diagnooseja enemmän kuin kymmenen vuotta aikaisemmin. Myös diagnoosin saaminen on aikaistunut ja osalla opettajista oli kokemusta lapsen ADHD diagnoosista jo neljä- ja viisivuotiaana. Opettajat toivat kuitenkin esille, että virallisen diagnoosin lapsi saa usein vasta koulun alettua tai kouluvuosien aikana, kun tarkkaavuuden haasteet nousevat vahvemmin esiin kouluympäristössä.

> *”On niit varmaan tullut enemmän kuin mitä viisi tai kymmenen vuotta sitten, että se diagnosoidaan aikaisemmin ja lääkityskin aloitetaan aikaisemmin.”*
>
> *”Silloin kun oli se ajatusmaailma vielä aika vahvasti, että keskittymisen ja tarkkaavuuden tällainen virallinen kriteeri, se annetaan vasta silloin, kun se lapsi aloittaa sen koulun.”*

Koulun aloittaminen on suuri muutos lapsen elämässä. Kouluiässä pitkäjänteisen työskentelyn tarve ja lapsen toimintakykyyn liittyvät odotukset lisääntyvät ja tällöin aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön liittyvistä piirteistä on aiempaa enemmän haittaa. Usein lapset ohjautuvat tarkempiin tutkimuksiin vasta kouluiässä ja diagnoosin antaminen painottuukin edelleen kouluvuosiin. (Campbell, Halperin & Sonuga-Barke 2014, 430; Campbell & von Stauffenberg, 2008.)

Haastateltavat kuvasivat myös, ettei esiopetusikäisellä lapsella useinkaan vielä ole suoraa ADHD diagnoosia, vaan lapsella voi olla esimerkiksi psykologin lausunto tarkkaavuuden haasteista tai lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteet ovat kuvattuna erilaisten oppimisvaikeusdiagnoosien alle. Tällöin lapsen keskittymisvaikeudet, kielelliset ja motori-

set haasteet voivat olla yhdistettynä kuvailevaan diagnoosiin, lapsella voi olla kuntoutussuunnitelma ja hänen kehitystään seurataan terveydenhuollon piirissä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteisiin tartutaan nykyisin helpommin ja niitä tutkitaan rohkeammin. Lääketieteellinen suhtautuminen aiheeseen on opettajien kuvauksien mukaan vahvistunut ja diagnostiikka kehittynyt. Opettajat korostavat pohdinnoissaan myös sitä, kuinka pienillä lapsilla kehitystä tapahtuu koko ajan ja tämä tulisi huomioida tarkkaavuuden pulmien tutkimuksissa. Diagnoosi nähdään erityisesti kodille merkityksellisenä siltä kannalta, että diagnoosi voi helpottaa perhettä ja auttaa tiedon saamisessa ja hakemisessa sekä vertaistuen etsimisessä.

> *”On se jotenkin, tässä varmaan on tämmöinen lääketieteellinen suhtautuminen tai lääkäreidenkin taholta ajatusmaailma hiukan muuttunut.”*

Kaikilla haastateltavilla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli kokemusta ADHD-diagnoosien lisäksi myös lapsen tarkkaavuuden haasteiden **lääkehoidosta** ennen kouluikää. Opettajat kuvaavat haastatteluissa lääkehoidon yleistyneen alle kouluikäisillä lapsilla lähivuosien aikana. Myös vanhemmat suhtautuvat opettajien näkemysten mukaan myönteisemmin lääkitykseen. Lääkitystä tarjotaan alle kouluikäiselle helpommin, aiempaa nuorempana ja joskus ensimmäisenä tukimuotona. Esiopetusryhmissä tämä näyttäytyy lasten esiopetusvuoteen ajoittuvina lääkekokeiluina, jolloin lääkityksen aloittamisen ja vaikutusten seuranta on osa esiopetuksen henkilöstön arkea yhteistyössä kodin kanssa. Kun lääkityksen tasapainoa etsitään, tulee lääkkeen hyötyjen olla haittoja suuremmat. Lääkitykseen liittyvät haittavaikutukset voivat näkyä esiopetusryhmässä lapsen vireystilassa, käyttäytymisessä ja ruokahalun muutoksina.

> *”Viskari ja eskari siinä vaiheessa, et kesällä aloitettiin lääkitys. Ja aika monelle just joko ennen eskaria eskarivuoden aikana tai sitten eskarin ja ykkösen kesällä.”*

> *”Niin ja kuitenkin vanhemmat kertoo, että on aloitettu lääkitys ja meidän pitää seurata ja miten se vaikuttaa ja vain silloin kun se lääkitys alkaa, että onko se tasapainossa, oikea lääkitys ja määrä.”*

Lääkekokeiluihin ja lääkityksen tasapainon etsimiseen kuluvan ajan vuoksi osa haastateltavista katsookin esiopetusvuoden sopivaksi lääkityksen aloittamiseen ja lääkekokeiluihin ennen koulun alkua. Jos lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteet olivat merkittäviä, lääkityksen nähtiin luovan mahdollisuuden lapsen oppimiselle ja kehitykselle myös muissa taidoissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuitenkin kaipasivat työssään

lisää tietoa lääkityksen vaikutustavoista sekä tiiviimpää yhteistyötä hoitavan tahon kanssa.

> *”Mutta mä on kyllä lääkehoidon kanssa nähnyt kyllä useamman semmoisen tapauksen, että ilman lääkkeitä niin oltais aivan eri tilanteessa, että nimenomaan tulee mahdollisuus sille oppimiselle ja kehitys niissä muissa taidoissa.”*

> *”Sit voi olla et joskus joudutaan luopumaan siitä lääkkeestä sen takia, että lapsi ei syö, että tavallaan vaikka sillä olisi muita positiivisia vaikutuksia mutta että plussia täytyy olla enemmän kuin miinuksia.”*

6.2. Haasteiden taustalla olevat tekijät

6.2.1 Biologiset taustatekijät

Biologilla taustatekijöillä varhaiskasvatuksen erityisopettajat viittaavat haastatteluissa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteiden **neurologisiin ja perinnöllisiin** taustatekijöihin. Opettajat kuvaavat, että aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteita tutkitaan nykyjärjestelmässä neurologisena ja neuropsykiatrisena, aivojen toimintaan liittyvänä ongelmana. Haasteiden taustalla nähdään olevan myös sikiöaikaisia tekijöitä sekä perintötekijöitä. Kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä opettajat myös kohtaavat tilanteita, joissa tulee esille, että suvussa on esiintynyt samantyyppistä pulmaa, jolloin esimerkiksi vanhemmalla tai sisaruksilla on todettu samantyyppisiä haasteita.

> *”Se, että neurologian mukaan ollaan alettu enemmän puhumaan, mitä sen lapsen pään sisällä tapahtuu.”*

> *”No onhan se neuropsykologinen, neurologinen kehityshäiriö, että genetiikka ja perintötekijät, niillä on tosi iso rooli mutta on myös kasvatuksella ja lapsuuden kokemuksilla iso rooli siinä, että miten se ilmenee.”*

6.2.2. Ympäristöön liittyvät taustatekijät

Ympäristöön liittyvistä taustatekijöistä opettajat pohtivat **kasvatus- ja lapsuudenkokemuksien** merkityksen painottuneen aiemmin enemmän, ja huomauttivatkin tässä tapahtuneen muutosta lähivuosien aikana. Opettajat kuvaavat, että nykyisin ymmärretään paremmin, että lapsella on syystä tai toisesta vaikeus toimia halutulla tavalla. Taustalla voivat vaikuttaa monen eri tekijöiden yhteen sattuminen. Lapsen perhetilanteissa voi olla

suurta vaihtelua ja lapsella saattaa esimerkiksi olla haasteita kiintymyssuhteessa vanhempaan. Nykyisin kasvatuksella ja lapsuudenkokemuksilla nähdään olevan enemmän vaikutusta siihen, miten haasteet ilmenevät.

> *”Useimmat ammattikasvattajat ymmärtää, että se ei oo sen lapsen vika vaan se lapsi ei kykene ja lapsessa on joku, joka estää häntä toimimasta kuten aikuiset häneltä odottavat tai toivovat.”*

Esiopetuksen arjen **toimintaympäristöillä** nähtiin olevan vaikutusta esiopetusikäisten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteiden ilmenemiseen ja niiden kokemiseen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan erityisesti levottomat ja impulsiiviset lapset tulevat esiopetusryhmissä helposti huomatuiksi henkilökunnan taholta. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteet näkyvät tyypillisesti erilaisissa isoissa ryhmätilanteissa. Lapsi usein myös toimii toisessa ympäristössä, kuten pienryhmässä tai kahden kesken, sujuvasti ja puolestaan toisessa ympäristössä, kuten isommassa ryhmässä, haasteet selvästi voimistuvat.

> *”Paljon näen semmoisia tilanteita, kun sanotaan, että ei pysty tässäkään keskittymään ja sitten on esimerkiksi sellainen joku eteistilanne, että kaikki lapset samassa tilassa, niin siinä on sitten luonnostaankin sitä hälyä ja meteliä.”*

> *”No kyllähän sitä ensimmäiseksi ajattelee sitä ympäristöä, missä se lapsi toimii, sitä aikuisten tapaa toimia, että mitä siltä lapselta odotetaan. Onko ollenkaan suhteessa siihen, mitä nyt voisi kuvitella sellaiselta lapselta tai sen ikäiseltä edes odottaa.”*

> *”Nämä on pieniä lapsia vielä ja oikeasti liikkuminen ja kaikki on ihan luonnollista.”*

Myös **esiopetuspaikka** ja esiopetuksen tyyli vaikuttavat varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteiden ilmenemiseen sekä kokemiseen. Samantyyppinen lapsi saatetaan kokea toisessa esiopetusryhmässä haasteena ja toisessa ryhmässä puolestaan ei. Myös esiopettajan työkokemus ja työote vaikuttavat haasteiden kokemiseen. Esiopetusta tulisi opettajien mukaan ryhmän toiminnassa ajatella laajempana käsitteenä niin, että akateemiset taidot ovat vain osa esiopetusta.

> *”Henkilökunta näkee haasteet hyvin eri lailla, niille tavallaan se aktiivisuus ja eskarilaisen haaste on hyvin erilainen, riippuen ihan eskarista. Riippuu ihan siitä, että mikä on sen opettajan aikaisempi työkokemus ja tavallaan, että mikä sen opettajan oma työote on.”*

”Esiopetukseen liittyy se itsestä huolehtiminen ja sosiaaliset taidot, kaveritaidot, vuorovaikutus.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat haastatteluissa myös **yhteiskunnan muutoksen** vaikuttavan tarkkaavuuden haasteiden taustalla. Yhteiskunnan koko tahdin nähdään nopeutuneen, asioiden pitää tapahtua nopeammin ja ärsykkeitä tulee vastaan enemmän. Tarkkaavuuspulmaisilla lapsilla saattaa olla entistä vaikeampi seurata ja olla mukana toiminnassa, jolloin lasten kuormittuneisuus näkyy lisääntyneenä levottomuutena. Myös jo pienillä lapsilla näkyvän teknologian runsaan käytön ja pelaamisen vaikutukset tarkkaavuuden haasteisiin ja lasten levottomuuteen mietityttivät opettajia osana yhteiskunnan muutosta.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan tarkkaavuuden haasteiden taustalla voi vaikuttaa myös lapsen monikielisyys. Kielitaidon puutteet vaikeuttavat keskustelun ja opetuksen seuraamista, toimintaan osallistumista sekä lisäävät keskittymisen haasteita. Monikielisten lasten kohdalla kielen ja tarkkaavuuden haasteiden erottaminen toisistaan kuvattiin erittäin haastavaksi, jolloin selvittelyyn tarvitaan yleensä moniammatillista yhteistyötä.

”Koetaan, että lapsi ei ymmärrä asioita, on aika paljon tämmöistä monikielistä taustaa näillä lapsilla eli pohditaan paljon, että mikä johtuu jostakin oppimiseen liittyvästä ongelmasta ja mikä johtuu siitä, että lapsella ei ole sitä esiopetuksen käytettävää kieltä vahvana.”

Haastattelujen perusteella varhaiskasvatusten erityisopettajien näkemykset lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteista ovat hyvin samansuuntaisia laajasti hyväksytyn aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä koskevan näkemyksen kanssa. Tässä näkemyksessä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ymmärretään lapsuudessa alkavana kehityksellisenä neuropsykiatrisena häiriönä, jonka kehittymisessä perimän ja ympäristötekijöiden vuorovaikutus nähdään merkittävänä. (Sonuga- Barke & Halperin, 2010; Nigg, Willcutt, Doyle, & Sonuga-Barke, 2005.) Opettajat toivat esiin myös erilaisia esiopetusikäisten lasten kasvu- ja toimintaympäristöön liittyviä taustatekijöitä, joita on tärkeä huomioida haasteiden selvittelyssä. Kuten tutkimukset lapsen tarkkaavuuden säätelystä osoittavat, alle kouluikäisen tarkkaavuuden hallinta ja säätely ovat vielä kehittymässä ja jatkaa myös kehitystään ja hioutumistaan hermoston kypsymisen myötä koko lapsuuden ajan, jopa nuoruuteen asti. (Posner, Rothbart & Rueda 2013, 404–405; Posner, Rothbart,

Sheese & Voelke 2012.) Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostivatkin, että lapsen haasteiden selvittelyssä on tärkeää huomioida lapseen kohdistuvat odotukset ja vaatimustaso sekä taitoihin ja ikään sopivat toimintatavat esiopetusryhmässä.

6.3 Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen esiopetusryhmässä

Tutkielman tarkoituksena oli myös selvittää, mitkä tekijät varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat tärkeiksi esiopetusikäisen lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa sekä millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat tuovat esiin tämän tyyppisten lasten kasvun ja oppimisen tuen järjestämiseen liittyen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat lapsen kasvun ja oppimisen tukemisen rakentuvan tukikeinoista esiopetusryhmän arjessa, tuen kohdentumisesta lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja tunnetaitoihin sekä tuen järjestämiseen liittyvistä rakenteellisista ratkaisuista sekä yhteistyöstä eri tahojen kanssa.

6.3.1. Tukikeinot esiopetuksen arjessa

Suunniteltu ja strukturoitu arki

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan esiopetuksen **toiminnan suunnittelussa** korostuvat kaikkien ryhmän arjen tilanteiden, ei siis pelkästään oppimistilanteiden, pedagoginen suunnittelu. Esiopetuksen toimintaa tulisi suunnitella niin, että lasten tuen tarpeet huomioidaan erilaisissa arjen tilanteissa ja koko ryhmän toiminta pyritään rakentamaan kaikkia lapsia tukevaksi. Osana suunniteltua arkea tärkeitä ovat myös ryhmässä sovitut selkeät ja johdonmukaiset toimintatavat. Aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden säätelyn haasteiden kohdalla varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostavat erityisesti selkeiden ryhmän sääntöjen sopimista sekä sallitun ja ei-sallitun käyttäytymisen selkeyttämistä esiopetusryhmässä.

> *”Se ei ole vaan se esiopetus, että ne on ne kaikki arjen struktuurit ja kaikki ne on siellä yhtä tärkeitä kuin ne opetustilanteet, että niitäkin suunniteltaisiin.”*

> *”Kaikki aikuiset ja kaikki ne lapset ovat yhdessä sopineet tai tietävät, miten tässä ryhmässä meidän kuuluu toimia, eli säännöt on selvät ja kaikki tietävät, miten niiden kanssa toimitaan.”*

Pienryhmässä toimiminen nähdään tärkeänä osana suunniteltua ja toimivaa esiopetuksen arkea. Suunnitellulla ja joustavalla pienryhmäopetuksella on mahdollista antaa lapsille heidän tarvitsemansa aikuisen tuki eri arjen toimissa. Pienessä ryhmässä toimiminen nähdään erittäin tärkeäksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteiden tukemisessa, sillä toiset lapset tarvitsevat vielä paljon kädestä pitäen ohjaamista arjen toimissaan. Pienemmässä ryhmässä työskennellessä ääntä, liikettä ja ärsykkeitä on ympärillä vähemmän.

> *”Sitten tietysti opetusmenetelmänä se pienryhmä ja niin, että siihen pienryhmän muodostamiseenkin käytetään aikaa ja ajatusta, ettei se aina mene silleen, että ryhmä jaetaan, vaikka kolmeen, vaan että mietitään, että niillä ryhmillä on tietty merkitys.”*
>
> *”No kyllähän se on pienryhmätoiminta, jos se pyörii siinä arjessa, niin se tukee lasta ja mitä pysyvämpi se tiimi siinä on, lähtökohtaisesti auttaa.”*

Kun lapsella on haasteita aktiivisuuden ja tarkkaavuuden kehityksessä, toiminnan suunnittelun lisäksi **struktuurin** ja **ennakoinnin** merkitys arjessa korostuvat. Struktuurit ohjaavat lapsen koko päivää ja kaikki arjen struktuurit ovat tärkeitä. Arjen struktuuria varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat perusarjen jäsentämiseksi sekä toistuviksi ja sovituiksi toimintatavoiksi. Ryhmän arjessa voidaan jäsentää ja selkeyttää tiloja, toimintatapoja, aikaa ja leikkiä. Struktuuria voidaan aina vahvistaa lasten tuen tarpeen mukaan. Arjessa myös ennakoinnilla on iso merkitys kaikessa toiminnassa ja leikeissä. Ennakointi kulkee aina lapsen kaikessa tukemisessa vahvasti mukana. Lapsen pitäisi aina tietää, mitä häneltä odotetaan ja mitä seuraavaksi tehdään.

> *”Kyllä se vaan on se arjen struktuuri, että se aamulla lähtee sieltä asemalta ja se sitä raidetta pitkin junnaa sen päivän, se ei aina tarkoita, että se on se tylsä pätkä ja mennään sitä samaa rataa, vaan että ne maisemat vaihtelevat ja tavallaan se rata on siellä pohjalla sama.”*
>
> *”Se on nimenomaan se, miten hyvin se arki, se ihan vaan se perusarki siellä on strukturoitu. Sitä strukturoidumpaa tietysti, mitä vaikeampi on olla.”*

Kouluikäisten lasten kasvun ja oppimisen tukitoimet, joiden vaikuttavuudesta on olemassa vahvin tutkimusnäyttö, perustuvat käyttäytymispsykologiseen lähestymistapaan. Kouluikäisen tukemiseen liittyvät menetelmät ja toimintatavat toimivat usein pohjana myös alle kouluikäisten tukitoimien suunnittelussa. (McGoey, Eckert & DuPaul 2002; Barkley 2014, 632.) Kun lapsella on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteita, on kiinnitettävä erityistä huomiota oppimisympäristön ja ohjauskeinojen selkeyteen ja

johdonmukaisuuteen. Lapsi hyötyy erittäin paljon arjen säännöllisyydestä ja rutiineista. Päivittäisten tilanteiden sujuminen vaatii huolellista ennakointia, säännöllisiä rutiineja ja täsmällisiä ohjeita. Lapsen tukemisessa pyritään ennakoimaan ja muokkaamaan tilannetta edeltäviä tekijöitä. (Barkley 2008, Barkley 2006, 555; Dupaul & Weyandt 2006) Strukturoitu opetus rakentuu yhteistyön varaan ja tärkeää onkin, että kaikki lapsen opetukseen liittyvät aikuiset ovat mukana opetuksen suunnittelussa ja toimivat lapsen kanssa yhteisesti sovitulla tavalla. Kerola (2001) muistuttaakin, että strukturoidun opetuksen toimintatavat soveltuvat avuksi monelle erilaiselle oppijalle. (Kerola 2001, 14–19.)

Fyysinen oppimisympäristö

Selkeä ja pysyvä oppimisympäristö on varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan tärkeässä roolissa lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa erityisesti silloin, kun lapsella on haasteita aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn kehityksessä. Lapsen tukemisessa korostuu fyysisen oppimisympäristön miettiminen ja huolellinen paneutuminen oppimisympäristön muokkaamiseen. Selkeässä oppimisympäristössä ovat tärkeät ja oleelliset asiat näkyvillä sekä tarpeelliset tavarat helposti saatavilla. Tilat ovat siistit ja hyvässä järjestyksessä sekä ylimääräiset tavarat ovat poissa näkyviltä. Myös oppimisympäristön pysyvyyteen on tärkeää kiinnittää huomiota, käytännössä tämä voi tarkoittaa lapsen omaa tarkkaan mietittyä paikkaa eri toimissa sekä sitä, ettei paikkoja tai tavaroiden järjestystä tiloissa vaihdeta liian usein.

> *”Kyllä mä luulen, että se sellainen siisteys ja järjestys niin tukee sitä lapsen ajatusta siitä, että tässä on järjestys tässä meidän toiminnassa.”*
>
> *”Kaikille kenellä tarkkaavuuden haasteita on, sen tarttis se oppimisympäristö pysyä hyvin paljon samanlaisena.* Se *oma paikka ja se on tarkkaan mietitty juttu, et jos on pöytätyöskentelyä niin oma paikka pysyisi samana.”*

Lapsen tukemiseksi fyysistä oppimisympäristöä voidaan selkeyttää jakamalla ja **rajaamalla** tiloja ja ärsykkeitä eri tavoin. Erilaisia ärsykkeitä pyritään vähentämään lasten tarpeiden mukaisesti laittamalla esimerkiksi ylimääräiset tavarat ja lelut pois näkyviltä keskittymistä vaativan tekemisen aikana sekä panostamalla työrauhaan. Työskentelytiloja tulisi käyttää monipuolisesti ja tarvittaessa jakaa lapset työskentelemään eri pöytien ääreen, eri huoneisiin tai käyttää erilaisia jakovälineitä, kuten väliseiniä ja verhoja. Lattiatilaa voidaan rajata ja merkitä sopivaksi leikkitilaksi tai istumapaikoiksi esimerkiksi matoilla ja teippauksilla. Myös tehtäviin, toimintaan ja leikkiin käytettävää aikaa voi selkeyttää sopimalla käytettävissä olevasta ajasta esimerkiksi time timerin avulla.

”Niin siellä ei ole myöskään liikaa, siinä mielessä pitää silloin rajata pois jotain ja vähentääkin tavallaan sitä ärsykettä.”

”No pieni ryhmä, vähän ärsykkeitä ympärillä, että todellakin olisi mietitty sitä oppimisympäristöä.”

Lapsilla voi esiopetusryhmissä olla käytössään myös erilaisia aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyä tukevia ja toimintaan osallistumista helpottavia **apuvälineitä**, kuten erilaisia aistileluja ja painotuotteita. Aistileluista opettajat mainitsevat käytössä olevan esimerkiksi erilaiset purulelut ja hypistelylelut energian purkamiseen sekä nystyrätyynyt tuolilla avuksi motoriseen levottomuuteen. Erilaiset painotyynyt ja painopeitot auttavat lapsia osallistumaan opetushetkillä sekä rauhoittumaan lepohetkellä. Ääniherkällä lapsella voidaan tarpeen mukaan ottaa käyttöön myös kuulosuojaimet.

”Kaikki tällaiset hypistelyjutut tämmöiset näin mitä lapsi voi hypistellä ja siinä purkaa sitä energiaa tai siten pepun alle nämä nystyrätyynyt, tällaisia näin on ollut käytössä.”

Kuvatuen aktiivinen käyttö nähdään lasten kasvun ja oppimisen tukemisessa erittäin tärkeänä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan kuvat ohjaavat lasten tarkkaavuutta ja auttavat tarkkaavuuden ylläpitämisessä sekä asioiden muistamisessa. Kuvat konkretisoivat ohjeita lapsille ja tuovat ne visuaalisesti näkyväksi. Kuvia voidaan käyttää kaikessa esiopetuksen toiminnassa. Lapsella tai ryhmällä voi esimerkiksi olla käytössään kuvitettu päiväjärjestys tukemassa päivän kulun hahmottamista. Tehtävätyöskentelyssä tehtäväohjeita voidaan kuvittaa ja pilkkoa. Tavoitteena on, että kuvista muodostuu esiopettajan aktiivinen työkalu.

”Puhun vähän sen puolesta, että kuvat kuuluisivat kaikille, että se on se tavallaan, joka ohjaa meidän tarkkaavuutta ja sillä saadaan ylläpidettyäkin sitä ja se auttaa meitä muistamaan. Ettei ne kuvat vaan ole siellä seinällä vaan se, että siitä tulisi sellainen tapa, että niitä käytetään aktiivisesti ja eri tilanteisiin on oikeat kuvat”

”He on kyllä hyötynyt aivan valtavasti siitä ja sitten konkretiasta ihan, että tehtäväohjeet esimerkiksi on kuvitettuna ja pilkottuna näkyvillä.”

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön liittyviä tukitoimia kouluikäisillä lapsilla on tutkittu jo pitkään ja laajasti. Nämä tutkimukset osoittavat, että erilaisilla käyttäytymispsykologiseen lähestymistapaan perustuvilla koulussa toteutetuilla tukitoimilla voidaan merkittävästi tukea lasten toimintakykyä ja oppimista. Tutkimuksissa korostuu fyysisen oppimisympäristön merkitys lasten oppimisen tukemisessa. (McGoey, Eckert & DuPaul

2002; Barkley 2014, 632.) Lasten oppimista ja tarkkaavuuden säätelyä tukee erityisesti fyysisen oppimisympäristön järjestelmällisyys, selkeys ja rauhallisuus. Oppimisympäristössä tulisi kiinnittää huomiota erilaisten ärsykkeiden määrään ja tarvittaessa rajata ylimääräisiä ärsykkeitä keskittymisen tueksi. Lasten on tutkimuksissa katsottu hyötyvän selkeästä ja rajatusta työskentelytilasta sekä tarkkaan suunnitellusta työskentely- ja istumapaikasta. (Barkley 2006, 556–557; Reid & Johnson 2012, 15.) Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksissä fyysisen oppimisympäristön selkeys ja rauhallisuus sekä aktiivinen kuvatuen käyttäminen painottuvat sellaisten lasten tukemisessa, joilla on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteita. Kuvien käyttö ja visuaalisuuden hyödyntäminen opetuksessa sekä arjen eri tilanteissa auttaa lasta myös hallitsemattomien impulssien ja tunteiden jäsentämisessä sekä suuntaa lapsen huomion käsillä olevaan asiaan. (Barkley 2006, 556–557.)

Työtavat

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat **toiminnallisen oppimisen** keskeiseksi kaikkia lapsia tukevaksi työtavaksi nykyaikaisessa esiopetuksessa. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteiden kohdalla toiminnalliseen oppimiseen on erityisopettajien mukaan kiinnitettävä esiopetusryhmässä erityistä huomiota. Toiminnallinen oppiminen mahdollistaa keskittymistä vaativan toiminnan ja liikkumisen vuorottelun, tehtävätyyppien vaihtelun sekä paikallaan istumisen vähentämisen. Toiminnallisessa oppimisessa yhteisellä tekemisellä**, leikeillä ja peleillä** on keskeinen rooli. Leikin kautta oppiminen ajatellaan lapselle mieluisaksi, motivoivaksi sekä liikkumisen mahdollistavaksi toimintatavaksi. Leikillisyys ja leikin juoni pitävät kaikki lapset hyvin mukana ja ylläpitävät kiinnostusta ja tarkkaavuutta. Tuttujen toistuvien leikkien kautta opetellaan paljon myös uusia asioita ja taitoja. Esiopetusryhmissä erityisesti toiminnallinen matematiikka on osa arkea.

> *”Mä kyllä ajattelen, että se on kaikille lapsille toimiva, se toiminnallisuus. Se sellainen toimintatapa, että se mahdollistaa sen liikkumisen ja semmoisen muun sinne väliin.”*

> *”Toisia lapsia auttaa tää toiminnallisuus, kun siinä on muut mukana ja me yhdessä pelataan tai toimitaan tai meillä on tavarat siinä, niin se auttaa toisia ihan valtavasti.”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat, että osalla lapsista kuitenkin näkyy esiopetuksen arjessa haasteita juuri toiminnallisen oppimisen suhteen. Toiminnalliset tehtävät saattavat olla vaikeita lapsille, joilla on vaikea suuntautua uuteen ja jotka hämmentyvät muutoksista, kuten toimintatapojen ja tehtävätyyppien vaihtelusta. Lapsella voi olla vaikeaa siirtyä toiminnallisesta tehtävästä kynätehtävään ja lapsen tarkkaavuus hajoaa toiminnan vaihtuessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat muistuttavatkin, että on tärkeää huomioida toiminnallisessa oppimisessa myös ne lapset, jotka hyötyvät pysyvyydestä saman tehtävän äärellä. Toimintaa ja tehtäviä voi myös **eriyttää** lapsen tarpeiden mukaan eri tavoin. Tehtävän voi tehdä monella tavalla, vaikka tavoite onkin sama.

> *”Sitten mä oon kiinnittänyt huomiota siihen, et joitain lapsia tämä pöydän ääressä, tämä paperi, tämä tehtävä, minun paikka, he hyötyy siitä.”*
>
> *”Meidän pitäisi oppia tekemään ja eriyttämään sillä tavalla enemmän, että sen lapsen tarpeitten mukaan sitä toimintaa. ”*

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteita omaavien lasten kohdalla varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat esiopetuksessa erittäin tärkeäksi työtapojen **konkreettisuuden, visuaalisuuden ja moniaistisuuden**. Konkreettisten tavaroiden ja lelujen käyttö opetuksessa kiinnostaa ja houkuttelee lapsia aiheen äärelle. Konkreettiset tavarat kiinnittävät lasten huomion ja suuntaavat tarkkaavuutta sekä auttavat opetuksessa luomaan asiayhteydet lapsen omien kokemusten kautta. Kuvien ja tietoteknologian käyttö opetuksessa vahvistaa opetuksen visuaalisuutta ja moniaistisuutta. Opettajat kokevat, että älytaulujen, tablettien ja oppimispelien käyttö opetuksessa kiinnostaa lapsia ja auttaa ylläpitämään lasten huomiota opetettavaan aiheeseen. Opettajat korostavat myös erilaisten luovien kokonaisuuksien ja työtapojen, kuten maalaamisen, draaman ja musiikin käyttämistä esiopetuksen toiminnassa. Näin tuetaan lasten luovuutta, mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä ja taataan onnistumisen kokemuksia kaikille lapsille.

> *”Nyt kun tehdään paljon toiminnallista, niin ne tavarat, joita ainakin käytän, ne itsessään jo houkuttaa. Koska jos opettaja vaan puhuu, niin se herkemmin häviää.”*
>
> *”Mä ajattelen nyt niin, että nää lapset on hyötynyt nyt, kun on näitä älytauluja esimerkiksi ollut käytössä, niin he on kyllä hyötynyt aivan valtavasti siitä.”*

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan leikin ja mielikuvituksen käytön merkitystä lasten myönteisen kehityksen sekä uusien tietojen ja taitojen opettelun

kannalta. Esiopetuksessa opetuksen ja toiminnan lähtökohtana ovat leikki ja muut lapsille ominaiset tavat oppia ja työskennellä. (Opetushallitus 2016b, 11) Esiopetuksen toiminnan olennainen osa on ohjatun ja lasten omaehtoisen leikin lisäksi lasten aktiivisuutta ja luovuutta edistävät monipuoliset työtavat. Lapset omaksuvat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten ja lähiympäristön kanssa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat tarjoavat elämyksiä ja vahvistavat lasten oppimismotivaatiota. On tärkeää, että uusilla opittavilla tiedoilla ja taidoilla on yhteys lasten arkeen ja kokemusmaailmaan (Opetushallitus 2016b, 28–30.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa kouluikäisten lasten tukitoimissa ovat tärkeässä roolissa erilaiset tehtävien ja toiminnan muokkaamisen keinot, kuten tehtävien kiinnostavuuden lisääminen, tehtävien pilkkominen, tehtävätyyppien vaihtelu ja toiminnan jaksottaminen. Lasten tarkkaavuuden säätelyä oppimistilanteissa voidaan tukea vahvistamalla lapsen osallisuutta ja aktiivisuutta esimerkiksi vaihtelemalla työskentelytapoja ja paikkoja sekä tauottamalla tehtävien tekemistä. Toiminnan ja työskentelyn lomaan voi myös lisätä lyhyitä liikuntahetkiä tai antaa lapselle pieniä toiminnallisia tehtäviä, kuten apulaisena toimimista. (Barkley 2014, 182; DuPaul & Weyandt 2006, 163; Zentall 2005.) Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat myös haastatteluissa liikunnan mahdollisuuden lisäämisen tärkeyttä esiopetuspäivän aikana erityisesti silloin, kun lapsella on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteita. Toiminnallisten työtapojen lisäksi lisätään mahdollisuuksia liikkumiseen niin ulkona, kuin sisätiloissa. Monipuolinen retkeily, ohjattu sisäliikunta sekä liikuntavälineiden saatavuus koetaan tärkeäksi. Liikuntaa pyritään usein lisäämään myös arkitoimien ja tehtävätyöskentelyn lomaan tukemaan lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyä sekä tilanteisiin jäsentymistä. Tämä voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi trampoliinin käyttöä erilaisissa odotustilanteissa ja siirtymissä.

Liikunnan lisäämisen ohella opettajat kuitenkin korostavat myös rauhoittumisen ja rentoutumisen harjoittelun tärkeyttä. Esiopetuksen oppimisympäristössä olisi tärkeää löytää rauhoittumiselle omaa aikaa ja tilaa, kuten rentouttavaa tekemistä sisältävä rauhoittumispaikka, rauhallista tekemistä, näpertämistä, tabletin pelaaminen, musiikin ja äänikirjan kuuntelu kuulokkeista.

6.3.2. Kasvun ja oppimisen tuen kohdentaminen

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat, kuinka esiopetuksessa lapsen kasvun ja oppimisen tukea lähdetään fyysisen oppimisympäristöön ja työtapoihin liittyvien keinojen lisäksi kohdentamaan lapsen **yksilöllisten tarpeet** huomioiden, painottaen erityisesti lapsen tunne- ja sosiaalisten taitojen tukemista. Tuen kohdentamisessa on tärkeää huomioida lasten ikä, kehitystaso sekä vaatimustason sovittaminen. Tuen kohdentamisessa auttaa lapsen oman oppimistyylin, kuten esimerkiksi auditiivisen tai visuaalisen, löytäminen. Myös lapsen rytmin huomioiminen ja rytmiin sopeutuminen on opettajien kokemusten perusteella olennaisessa osassa lapsen tukemisessa. Esiopetusryhmässä tämä voi tarkoittaa impulsiivisemman lapsen ripeämpään tempoon mukautumista, jolloin toiminnassa ja opetuksessa tuotetaan sisältöä riittävän pienissä osissa sekä riittävän nopeasti. Myös palaute ja palkinnot onnistumisista tulisi tarjota lapselle riittävän nopeasti. Myös päiväunelmoivan ja toiminnassaan hitaamman lapsen rytmin huomiointi on tukemisessa tärkeää. Lapsi voi tarvita paljon aikuisen tukea huomion ylläpitämiseen, muistuttelua ja aktivointia tekemisen etenemiseen sekä päiväunelmoinnin katkaisemista.

> *”Rytmin huomioiminen ylipäätään aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden haasteissa niin on aika tärkeä.”*

Lapset harjoittelevat esiopetusiässä hiljalleen oman vireystilan säätelyn tarpeen tunnistamista. Lasten vireystilan huomiointi on olennaisessa osassa esiopetusryhmän arjessa. Tukemisen tavoitteena voi olla se, että lapsi oppii tunnistamaan oman tarpeensa vireystilan säätelyyn. Tällöin lapsi oppii tunnistamaan sen, tarvitseeko energian purkamista vai rauhoittumista pystyäkseen toimimaan.

> *”Niin et kumpi minulla on nyt suurempi tarve, että pystyn. Niin että se lapsi itse oppii ja pystyy siihen. Hän itse sanoitti, että mä kävin vähän purkamassa mun energiaa.”*
>
> *”Että silloin kun se lapsi itse tunnistaa sen kohdan, että tää on mulle vaikeata mutta kun mä teen näin, niin mä pystyn suoriutumaan.”*

Kun esiopetusikäisellä lapsella on haasteita aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn kehityksessä, varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat lapsen **tunne- ja sosiaalisten taitojen** tukemisen esiopetusryhmässä erittäin tärkeäksi. Haasteet tunteiden säätelyssä ja pettymyksen siedon kehittymisessä näyttäytyvät lapsella usein juuri ryhmässä toimimisen sekä kaverisuhteiden vaikeuksina. Lapsen vauhdikas rytmi ja impulsiivisuus johtavat helposti riitoihin ja väärinkäsityksiin leikeissä ja kavereiden kanssa toimisessa. Omissa aja-

tuksissa oleminen ja toiminnan hitaus voivat puolestaan myös vaikeuttaa leikkeihin mukaan pääsemistä ja osallistumista yhteisiin toimintoihin kaverien kanssa. Erityisopettajien mukaan lapset tarvitsevat usein vuorovaikutuksen tukemista sosiaalisissa suhteissaan. Lasten rytmin ja vuorovaikutustapojen tunteminen auttaa arjessa ennakoimaan ja puuttumaan väärinkäsitysten syntymiseen. Aikuisen ohjaus, läsnäolo sekä vuorovaikutuksellinen tulkkaaminen leikeissä koetaan tärkeäksi.

> *”Kyllä oon huomannut monesti, että itse saa toimia vähän sellaisena tulkkina lasten välillä. Tarkoitan siis tällaista vuorovaikutuksellista tulkkaamista, että jos on syntymässä väärinkäsitys, niin siihen pystyy aika hyvin sitten puuttumaan, jos tuntee niitten lasten rytmin ja tavat vuorovaikuttaa.”*

Myös esiopetusryhmässä mahdollisesti muodostuneen negatiivisen kehän katkaiseminen ja negatiivisen palautteen vähentäminen voivat olla lapsen tukemisen tavoitteena. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat erityisesti lapsen itsetunnon ja omiin taitoihin luottamisen tukemisen esiopetusryhmässä tärkeäksi. Lapsen tulisi saada esiopetuksessa onnistumisen kokemuksia sekä havaita, kuinka harjoittelulla on merkitystä oppimiseen. Lapsen vahvuuksia tulisi nostaa esiin ja tukea positiivisen minäkuvan kehittymistä. Tärkeää, että lapsi saa kokea esiopetusryhmässään aitoa hyväksyntää ja välittämistä.

> *”Että jos jotenkin niille saisi menemään kokemuksen siitä, että vaikka sä et heti osaiskaan, niin ei se haittaa, että se voi vaikka seuraavalla kerralla onnistua. Vähän siihen positiiviseen minäkuvaan, ja vähän luottamusta enemmän niihin omiin taitoihin.”*

> *”Itsetunto on niin se kivijalka, että olis se pulma mikä tahansa niin se ei saa tulla lapsen kannalta näkyväksi sillä lailla, että se vahingoittaisi sitä itsetuntoa, että tavallaan siinä on opettajilla tosi iso vastuu, että mistään tilanteesta ei tulisi sellaista leimaavaa.”*

Lapset, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia, saavat useimmiten negatiivista palautetta toiminnoistaan. Pahimmillaan runsas negatiivinen palaute muodostaa tarkkaavuuden pulmaiselle lapselle negatiivisuuden kehän. Sandberg (2016) havaitsi väitöstutkimuksessaan negatiivisen kehän synnyn alkavan usein jo lapsen varhaiskasvatusaikana ja johtavan vähitellen lapsen sosiaalisten haasteiden kasautumiseen, heikkoon itsetuntoon ja kielteiseen minäkäsitykseen. Lapsi voi myös kokea, ettei hän osaa asioita eikä siksi halua edes yrittää

mitään ja välttelee tekemistä negatiivisen palautteen pelossa. Myönteisen palautteen vaikutus käyttäytymiseen on vahva ja palautteen painotuksen muuttaminen myönteiseksi myös usein parantaa aikuisen ja lapsen välistä suhdetta. (DuPaul, Stoner & Reid, 2014, 148; DuPaul & Weyandt 2006.)

6.3.3. Kasvun ja oppimisen tuen järjestäminen

Rakenteelliset ratkaisut

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan resursseja voidaan lisätä kasvun ja oppimisen tueksi lapsen omassa esiopetusryhmässä. Käytännössä tämä voi tarkoittaa aikuisten määrän lisäämistä tai ryhmäkoon pienentämistä. Tavallisimpana ratkaisuna on ryhmäavustajan palkkaaminen esiopetusryhmään tukemaan useampaa tukea tarvitsevaa lasta. Opettajat kuvaavat lisäaikuisen olevan tarpeellinen erityisesti erilaisten itsesäätelyn haasteiden tukemisessa.

> *”Pystyy enemmän jakaa pienryhmiin tai sitten pienryhmän sisällä hän pystyy olemaan vaikka jonkun lapsen tällaisena yksilöllisenä tukena isossa ryhmässä. ”*

Lapsen saattavat vahvan kasvun ja oppimisen tuen tarpeen perusteella ohjautua myös tuettuihin ryhmiin, joissa järjestetään myös esiopetusta. Opettajat kuvaavat, että tuettuihin ryhmiin ohjautuvilla lapsilla haasteet ovat yleensä vahvasti näkyvissä jo varhain. Tuetussa ryhmässä ryhmäkoko on aina pienempi kuin tavallisessa varhaiskasvatus- tai esiopetusryhmässä. Ryhmässä toimii oma varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja aikuisten määrää voidaan tarpeen mukaan lisätä. Pieni ryhmäkoko ja aikuisten määrä mahdollistavat ryhmän jakamisen eri tavoin ja toimintaa pystytään eriyttämään monipuolisesti. Erityisopettajat korostavat, että tuetussa ryhmässä kasvun ja oppisen tuki on kokonaisvaltaista. Myös yhteistyö erilaisten lasten kuntoutukseen osallistuvien terapeuttien kanssa on tiiviimpää.

> *”Se koko toiminta täytyy rakentaa, mä ajattelisin niin korkeatasoiseksi, kuin mahdollista, jotta se tukee koko ajan kaikkia. Et sit tietysti henkilökohtaista apua saa toi tossa asiassa, toi tossa asiassa ja hän jossain asiassa.”*

Tiimityöskentely

Tiimityöskentely esiopetusryhmissä kuvataan sekä vahvuutena, että haasteena lapsen tuen järjestämisessä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostavat lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestämisessä **yleisen tuen** merkitystä esiopetusryhmissä. Yleisen tuen käytänteillä, kuten kuvatuella, struktuurilla ja pienryhmätyöskentelyllä tuetaan kaikkia esiopetusryhmän lapsia. Yleisen tuen käytänteitä vahvistamalla voidaan ryhmässä vastata monenlaisiin lasten yksilöllisiin oppimisen tarpeisiin. Tiimin **ammatillinen osaaminen** ilmenee varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuvauksen mukaan esiopetusryhmissä arjen selkeänä rytminä, sovittuina toimintatapoina, yhteisinä pedagogisina tavoitteina ja menetelmäosaamisena. Tuen järjestämisen ja toteutumisen kannalta on tärkeää, että esiopetusryhmän henkilökunta tietävää tehtävänsä ja roolinsa tiimissä, yhteiset pedagogiset tavoitteet ryhmän toiminnalle ovat koko tiimin tiedossa ja niistä puhutaan arjessa säännöllisesti. Ammatillista osaamista tiimissä ilmentää myös ymmärrys lasten yksilöllisyydestä sekä valmius opetella uusia tukikeinoja.

> *”Ja onnistumista on sitten se, että on sellainen tiimi, joka näkee sen lapsen haasteen ja on valmis muuttamaan sellaisia perinteisiä tapoja.”*
>
> *”Jos on hyvä tiimi, se osaa käyttää kuvia, tukiviittomia, jos niitä tarvitaan ja on ihan selkeä tämmöinen rytmi ja säännöt.*

Tuen järjestämisen ja toteutumisen kannalta haasteeksi koetaan esiopetustiimien **ammatillisen osaamisen vaihtelu**. Esiopetusryhmässä henkilökunnan roolit ja tehtävät voivat olla epäselvät, henkilökunnalla on vaikeuksia selkeiden ohjeiden antamisessa, tukikeinojen sekä menetelmien omaksumisessa ja aktiivisessa käyttämisessä. Erityisopettajien mukaan motorisesti levottomat ja impulsiivisesti toimivat lapset yleensä näkyvät ja kuuluvat ryhmässä ja herättävät kasvattajissa tunteita. Esiopetusryhmien henkilökunnan voikin olla vaikeampi hyväksyä lasten tarkkaavuuden ja käyttäytymisen haasteita muihin tuen tarpeisiin verrattuna. Tuen järjestämisen ja toteutumisen kannalta haasteeksi muodostuu myös esiopetusryhmien henkilökunnan vaihtuvuus ja väsyminen. Henkilökunnan vaihtuminen vaikeuttaa yhteisten toimintatapojen luomista ja tiedonkulkua. Esiopetusryhmässä voi olla myös monta tukea tarvitsevaa lasta, jolloin seurauksena saattaa olla henkilökunnan väsyminen ryhmässä.

> *”Useinhan siinä ryhmässä on silloin monta muuta, että kuka tahansa ryhmä pystyy toimimaan, vaikka kuinka haastavan lapsen kanssa, jos siinä on yksi semmoinen. Mutta sitten jos niitä on siellä viisi taikka kuusi, niin silloin me puhutaan siitä, mikä se oikeasti on se todellisuus.”*

Yhteisön osaamisen taso vaikuttaa siihen, miten haastavana yhteisö näkee tukea tarvitsevan lapsen. Osaamisella tarkoitetaan tietoja ja taitoja siitä, kuinka toimia erilaisten lasten kanssa ja osataanko jo kertynyttä kokemusta hyödyntää. (Heinämäki 2005.) Osaava työyhteisö pystyy yhdessä kehittämään oikean tavan toimia haastavan lapsen kanssa. Tämä tarkoittaa usein kasvatusympäristön muokkaamista niin, että lapsen tarpeet huomioidaan ja hänen itsetuntoaan tuetaan. Työyhteisön pitää rakentaa yhteiset tavoitteet ja toimia johdonmukaisesti niiden mukaan, näin lapsen on helpompi sisäistää ohjeita. (Ahonen 2015, 181–184.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat esiopetusyhteisöjä toimintakulttuurin säännölliseen arviointiin ja kehittämiseen. Esiopetusyhteisössä on tärkeä tiedostaa, että henkilökunnan tapa toimia ja olla vuorovaikutuksessa välittyy mallina lapselle. Toimintakulttuuri näkyy esiopetusyhteisön vuorovaikutuksessa, ilmapiirissä sekä pedagogisissa käytännöissä ja vaikuttaa aina lasten kohtaamaan esiopetuksen laatuun. Toimintakulttuuria tulisi kehittää muun muassa kokeilemalla monipuolisia työtapoja, uusia ratkaisuja oppimisympäristöihin sekä kehittämällä ammatillista osaamista yhteistyöverkostoissa. Kun lapsella on kasvun ja oppimisen tuen tarvetta, tarkastellaan esiopetusryhmän toimintatapojen, opetusjärjestelyiden sekä oppimisympäristöjen soveltuvuutta lapselle, ja tarvittaessa näitä muuttamalla luodaan lapselle paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja. (Opetushallitus 2016b, 22, 52.)

Lasten erilaisuuden hyväksyminen on tärkeää, mutta on olennaista etsiä ratkaisuja ja toimintatapoja lapsen haastavaan käyttäytymiseen. Käyttäytymisellään lapsi ilmaiseen omia tarpeitaan ja tunteitaan, jolloin aikuisen tehtävänä olisi pyrkiä empaattiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa ja vähentää omaa mahdollisesti provosoivaakin käyttäytymistä lasta kohtaan. Lapsen pitää voida luottaa siihen, että aikuinen osoittaa lapselle turvaa, tukea ja ohjausta (Ahonen 2015, 37–38, 49.) Aikuisten toiminnan ja vuorovaikutuksen mukautus lapsen tarpeisiin ja ymmärrykseen vaikuttaa positiivisesti lapsen käyttäytymiseen. Positiivisen palautteen onkin todettu olevan tehokas tapa tukea lasta. Lapsen myönteisemmän itsetunnon ja käyttäytymisen on myös katsottu olevan yhteydessä positiiviseen palautteeseen (Ahonen 2015, 65–66, 174).

Moniammatillinen yhteistyö

Esiopetusikäisten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteiden kohdalla varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekevät moniammatillista yhteistyötä useiden eri tahojen kanssa. Mo-

niammatillista yhteistyötä tehdään tavallisesti lapsen oman **neuvolan** kanssa, jonka lisäksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteiden kohdalla yhteistyössä voivat olla mukana myös erilaiset perheneuvolat ja perhekeskukset. Erityisopettajan pitää itse olla aktiivinen moniammatillisessa yhteistyössä.

Terveydenhuollon osalta yhteistyötä voidaan tehdä niin perusterveydenhuollon, kuin erikoissairaanhoidon yksiköiden, kuten lastenneurologisen ja lastenpsykiatrisen yksikön kanssa. Terveydenhuollon kanssa tehtävään yhteistyöhön kuuluvat tavallisesti osallistuminen lapsen kuntoutussuunnitelman laadintaan, erilaisiin verkostopalavereihin ja koulupaikan suunnitteluun hoitotahon kanssa. Erilaiset **terapeutit** ovat tärkeä osa moniammatillista yhteistyötä. Kun lapsella on haasteita aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyssä, tehdään usein yhteistyötä erityisesti toimintaterapeuttien kanssa. Myös puheterapeutit ovat yhteistyökumppaneina, jos lapsella on haasteita puheen- ja kielen kehityksessä. Kun lapsi saa terapiaa, voivat terapeutit olla mukana lapsen keskusteluissa ja auttaa tukitoimien suunnittelussa niin esiopetusryhmän arkeen, kuin lapsen kotiin.

> *”Varsinkin toimintaterapian kautta ruvettiin ehkä enemmän puhumaan aistiärsykkeistä ja miten ne vaikuttaa keskittymiseen ja niistä impulsseista, mitä lapsen sisältä päin tulee.”*

Moniammatillisessa yhteistyössä esiopetusikäisillä lapsilla korostuu erityisesti **psykologien** kanssa tehtävä yhteistyö. Esiopetusikäisten kohdalla yhteistyö voi toteutua niin terveydenhuollon, neuvoloiden kuin koulupsykologien kautta. Pienten lasten kanssa työskentelevien hoitotahojen työnjako usein myös vaihtelee kuntien välillä. Psykologin tutkimuksissa kartoitetaan lapsen oppimiseen liittyviä asioita ja tutkimusten palautteen avulla suunnitellaan opetusta ja tarvittavia tukitoimia. Monikielisten lasten kohdalla erityisopettajat pohtivat usein, mikä lapsen käyttäytymisessä johtuu tarkkaavuudesta ja mikä kielitaidosta. Tällöin psykologi yhteistyökumppanina kartoittaa oppimiseen, kielitaitoon ja hahmottamiseen liittyviä asioita. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat, että moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeää antaa tietoa lapsen huoltajille ja esiopetusryhmälle lapsen tutkimuksiin ohjautumisen prosessista, mikäli huoli lapsen oppimisesta esiopetusryhmässä on herännyt ja tilanteessa koetaan tarvetta ohjata lapsi tarkempiin selvittelyihin. Jos lapsi on ohjautunut tarkempiin tutkimuksiin, voivat tutkimuksiin jonottaminen ja tutkimusten kesto myös vaihdella paljon.

”Kun me erityisopet ei diagnosoida, ja meillä ei ole tiettyä testistöä, että me vaan havainnoidaan. Niin tavallaan se psykologi on silloin se, kenellä on ne testit. Ja sieltä saa sen palautteen, että missä mennään, niin sit se auttaa opetuksen suunnittelussa.”

Yhteistyö kodin kanssa

Kodin kanssa tehtävän yhteistyön ydintä ovat **keskustelut ja kohtaaminen** esiopetuksen arjessa, esimerkiksi päivittäisissä haku- ja tuontitilanteissa sekä lapsen esiopetuskeskusteluissa. Kun lapsella on kasvun ja oppimisen tuen tarvetta, kodin kanssa keskustellaan lapsen asioista tavallista useammin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat kodin kanssa tehtävän yhteistyön ja **yhteisen näkemyksen** lapsen tuen tarpeesta erittäin tärkeäksi lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestämisessä. Yhteistyön sujuminen auttaa kaikkien lapsen tukeen liittyvien asioiden hoitamisessa. Kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä esiopetusvuonna voidaan olla tilanteessa, jossa yhteinen näkemys lapsen tarpeesta on syntynyt, ja vanhemmat ovat huomanneet samoja asioita myös kotiympäristössä. Mikäli lapsen tuen tarve näyttäytyy vahvasti myös kotiympäristössä, vanhemmat ovat saattaneet käydä jo pitkän polun omissa ajatuksissaan ja kasvatuskäytännöissään. Arki kotona saattaa olla hyvin kuormittavaa ja vanhemmat voivat toivoa esiopetuksen henkilökunnalta vinkkejä ja ohjausta lapsen tukemiseksi myös kotiympäristöön.

”Kyllähän se on aivan itsestään selvästi, sillä on tosi suuri merkitys varsinkin, jos vielä vanhemmat ovat kotonaankin huomanneet samoja juttuja ja he ovat sitä mieltä, että tähän tarvittaisiin nyt jotain, niin jos se yhteistyö pelittää hyvin, niin aika paljon helpommin kaikkien asioiden hoitaminen silloin sujuu.”

Yhteisissä keskusteluissa kodin kanssa tulee usein varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksen mukaan esille, että perheessä tai suvussa esiintyy samantyyppisiä haasteita. Vanhemmat saattavat keskusteluissa kertoa omista kouluajoistaan, oppimisvaikeuksistaan tai omasta ADHD- diagnoosistaan. Perinnöllisten tekijöiden on arvioitu vaikuttavan vahvasti aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriön kehittymiseen, ja tutkimukset viittaavat haasteiden kulkemiseen suvuttain. (Biederman, 2005.) Vanhemmalla todettu ADHD voi vaikeuttaa arjen rakenteiden ylläpitoa, kasvatuksen johdonmukaisuutta ja vanhemman kykyä tukea lapsen tunteiden ja käytöksen säätelytaitojen kehittymistä. Vanhemman

ADHD on myös todettu olevan yhteydessä lapsen oireiden voimakkuuteen ja pitkäkestoisuuteen. (Van Lieshout ym. 2012; Johnston ym. 2012)

Lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteille on varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan tyypillistä se, että lapsen tuen tarve voi **näyttäytyä eri tavalla** ryhmässä ja kotona. Lapsi saattaa toimia kotona ja kahden kesken eri tavalla, eivätkä ryhmätilanteissa esiintyvät haasteet näy kotona, eivätkä vanhemmat ole huomanneet kotona samoja asioita esimerkiksi sisarusten kanssa toimimisessa. Vanhemmat ovat voineet myös tottua lapsen toimintatapaan ja mukauttavat omaa toimintaansa ja tukevat lasta paljon tiedostamattaan. Tällaisessa tilanteessa pyritään vanhemmille kuvaamaan haasteita ja tilanteita esiopetusryhmässä mahdollisimman konkreettisesti sekä tuodaan esille aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteiden vaikutus lapsen oppimiseen. Vanhemmille kuvataan myös, millaisilla keinoilla, kuten oppimisympäristön muokkaamisella, lapsen oppimista voidaan ryhmässä tukea. Jos haasteet näyttäytyvät eri tavalla eri ympäristöissä, on molemminpuolinen näkemysten kunnioittaminen erittäin tärkeää.

> *”Vanhempien ymmärrys ja käsitys, että lapsi toimii ryhmässä näin ja meidän se, että me uskotaan se, ettei lapsella kotona näitä asioita kerta kaikkiaan näy.”*
>
> *”Ja silloin kun me osataan kuvata sitä tarpeeksi konkreettisesti vanhemmille, niin silloin mä uskon, että me saadaan myöskin vanhemmat siihen samaan, näkemään sen saman tilanteen ja että sen lapsen ei pidä muuttaa sitä omaa toimintaansa vaan meidän täytyy muokata se meidän toiminta ja meidän ympäristö niin, että on helpompi keskittyä.”*

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat tärkeäksi kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä lapselle sopivan **tuen tason määrittelyn** esiopetusvuonna sekä lapsen ohjaamisen tarvittaessa tarkempiin tutkimuksiin ennen koulun aloitusta. Lapsen tutkimuksiin ohjaamiseen tarvitaan aina vanhempien suostumus. **Tutkimuksiin ohjaamisessa** tuodaan kodille selkeästi esille, että tutkimusten tavoitteena on avun etsiminen lapselle, eikä kyse ole vikojen etsimisestä. Tutkimusten avulla opetusta ja tukea pystytään suunnittelemaan ja kohdentamaan oikealla tavalla erityisesti tulevaa koulunaloitusta ajatellen. Opettajat kokevat, että lapsen keskittymisen ja tunnepuolen pulmiin hyvin vaikea saada apua, jos vanhempi tutkimuksia vastustaa.

> *”Jos nyt ajatellaan ihan oikeasti, että se lapsi on seuraavaksi menossa kouluun, niin kyllä siihen tarvitaan sitten jo jotain tutkimuksia. Jos vanhemmat ei ole samaa mieltä, niin eihän lapsi mene mihinkään tutkimuksiin eikä tule saamaankaan silloin kaikkia niitä apuja, mitä hän voisi saada.”*

”Se auttaa, että jos me lähetämme lapsen esimerkiksi tutkimuksiin siksi, että hänellä näkyy keskittymisen, tarkkaavuuden haasteita tai säätelyn pulmat, niin ne näkyy ryhmässä ja niin silloin meidän pitää osata kuvata se, että miksi, miten se estää hänen oppimistaan ja taitojen kehittymistä.”

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostaa huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä erityisesti silloin, kun lapsella on tuen tarvetta. Tavoitteena on toimia yhteisymmärryksessä lapsen ja huoltajan kanssa. Perusteissa korostuu esiopetuksen toimintakulttuurin kehittäminen ja tuen antaminen lapselle välittömästi, kun tarvetta havaitaan. Toiminta- ja oppimisympäristöä tulisi muokata lasten tarpeita ja tavoitteita vastaavaksi. (Opetushallitus 2016b, 22, 44–45.) Huoltajien on hyvä tietää, että he tai lapsi eivät voi kieltäytyä kasvun ja oppimisen tuen vastaanottamisesta, eikä heidän suostumustaan tarvita tuen tarpeen arviointiin ja tuen suunnitteluun. (Opetushallitus 2016b, 45.)

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteissa, kuten muidenkin tuen tarpeiden kohdalla, lapsen kasvun ja oppimisen tuen toteuttaminen on myös tehokkaampaa silloin, kun yhteistyö kodin kanssa toimii ja tavoitteet ovat samansuuntaiset. Ristiriitatilanteissa voivat auttaa tiedon lisääminen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteista sekä tiedonkulun sujuvuuteen panostaminen kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Vanhempien ja koulun tulisi yhdessä pyrkiä muokkaamaan ympäristöä lapselle sopivammaksi. (Barkley 2014, 600)

Kolmiportainen tuki

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat **esiopetusvuoden roolia** tärkeänä mutta samalla lyhyenä vuotena lapsen oppimisen polulla. Esiopetusvuoden nähdään ilmentävän suuntaa lapsen oppimisen haasteiden suhteen. Tarkkaavuuden haasteiden suhteen erityisopettajat kuvaavat, kuinka esiopetusvuoden aikana pohditaan usein lapsen tarkkaavuuden pulmien laajuutta, haasteiden muuttumista lapsen kasvun myötä sekä tarkkaavuuden haasteiden yhteyttä lapsen tunne-elämän kehitykseen. Haasteet saattavat lähteä selkenemään esiopetusvuoden aikana ja painottua enemmän tunne-elämään. Esiopetusvuoden aikana pyritään löytämään lapselle oppimisen kannalta sopiva pedagogisen tuen taso. Kasvun ja oppimisen tuen tarpeen selvittäminen tulevaa koulua ajatellen sekä sopivan koulupaikan pohtiminen koetaan myös tärkeäksi tavoitteeksi esiopetusvuoden aikana.

Kun lapsella on haasteita aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyssä, lapset pystyvät varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan toimimaan esiopetuksessa usein **yleisellä tai**

tehostetulla tuella. Esiopetuksessa saattaa arki sujua hyvin ja esiopetuksen arki pienryhmätyöskentelyineen tukee lasta hyvin. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteiden kohdalla lapsella on opettajien mukaan esiopetuksessa useimmin tehostettu tuki. Jos lapsen tuen tarve on ollut tiedossa jo aiemmin, lapsi siirretään tehostettuun tukeen mahdollisimman nopeasti heti esiopetuksen alkaessa syksyllä. Tehostetussa tuessa lapsen oppimista seurataan ja tuetaan jo säännöllisemmin, kodin kanssa tehdään tiiviimpää yhteistyötä sekä esimerkiksi erityisopettajan käyntejä esiopetusryhmässä lisätään.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pohtivat, että tavallisessa ryhmässä pelkästään tarkkaavuuden pulmien vuoksi lapsi harvoin kuuluu vielä esiopetusvuoden aikana erityisen tuen piiriin. Lapsen **erityisen tuen** tarpeeseen vaikuttavat tavallisesti moniammatillisesta yhteistyöstä tulevat tutkimuspalautteet ja suositukset. Myös koulupolun suunnittelua voidaan toteuttaa moniammatillisesti. Opettajat kokevat, että lapsen erityisen ja tehostetun tuen tarpeen rajan määritteleminen on välillä vaikeaa. Erityisen tuen tarvetta ja tehostetun tuen riittävyyttä pohditaan tarkemmin yleensä tulevaa koulunaloitusta ajatellen. Opettajat kokivat, että tehostetun ja erityisen tuen lasta pysytään tukemaan esiopetuksessa saman verran mutta kouluun siirryttäessä tehostettu tuki ei enää anna lapselle tarpeeksi tukea. Pienryhmään pääsy koulussa voi vaihdella ja tehostetulla tuella ei välttämättä saa pienluokkapaikkaa. Tuen muodot ja toimintatavat lähikoulussa vaikuttavat tuen tason määrittelyyn esiopetuksen keväällä.

> *" Kai se on se tehostetun ja erityisen tuen välinen raja, milloin tehostettu on riittävä ja milloin vaaditaan erityistä tukea, että se on musta tosi vaikeaa."*

> *"Siinä on vaan tietysti se siirtymävaihe ja sitten se kouluun lähteminen, kun sillä on se tavallaan ehkä se erityisen tuen status jo, niin se helpottaa koulua mutta eihän se siihen eskariin mitään tuo."*

Lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa, tuen antamisessa ja samalla vaikeuksien ehkäisemisessä on esiopetuksella suuri merkitys. Myös tietoa lapsen saamista aiemmista esiopetusta edeltävistä tukitoimista hyödynnetään tukea suunniteltaessa, sillä usein tuen tarve on havaittu jo ennen esiopetuksen alkua. Tavoitteena on, että kunkin lapsen oppimisen polku varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen jatkuu joustavasti lapsen tarpeista lähtevänä. (Opetushallitus 2016b, 12)

Itsesäätelyn vaikeuksien tunnistaminen ja sopivien tukimuotojen löytyminen jo alle kouluiässä voivatkin olla merkittäviä asioita lapsen kehityksen ja tulevan koulutien kannalta. (Aro, 2014)

Nivelvaihe kouluun

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat nivelvaiheen **tiedonsiirtoa** tärkeäksi lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestämisessä. Opettajien mukaan nivelyhteistyö koulujen ja esiopetuksen välillä on vuosien aikana kehittynyt ja yhteistyössä tärkeässä roolissa ovat esiopettajan näkemys ja havainnot lapsen oppimisesta. Nivelvaiheen yhteistyötä tehdään yhdessä lapsen huoltajien kanssa esimerkiksi erilaisten lapsikohtaisten siirtokeskustelujen ja kouluun tutustumispäivien muodossa. Tuen tarpeen varhainen havaitseminen ja sen siirtäminen kouluun koetaan tärkeäksi. Nivelvaiheeseen vaikuttavat myös esiopetusryhmien ja alkuopetuksen luokkien lisääntynyt arjen yhteistyö lukuvuoden aikana. Opettajat kuitenkin huomauttavat, että nivelvaiheen toteuttamisessa ja tiedonsiirron käytännöissä on edelleen paljon vaihtelua, johon vaikuttavat vastaanottavan koulun ja alkuopetuksen opettajien toimintatavat.

> *Mutta että kyllä se on se tuen tarpeen varhainen havaitseminen ja sen siirtäminen kouluun, niin se on mun mielestä se tärkeä asia. Että koulu on tietoinen yhteistyössä huoltajien kanssa."*
>
> *"Että kyllähän siinä tavallaan on, kun me ihmisenä tehdään tätä työtä, niin onhan se paljon kiinni, kuka siitä esiopetuksesta vastaa ja millaisilla näkökulmilla hän saattelee sen lapsen kouluun".*

Lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestämisessä on nivelvaiheessa myös huomioitava esiopetuksesta kouluun siirtymisen myötä tapahtuva **toimintaympäristön muutos**. Esiopetuksen toimintaympäristö ja arki itsessään usein tukee lapsi hyvin, mutta toimintaympäristö muuttuu olennaisesti kouluun siirryttäessä. Koulun opetussuunnitelman vaatimukset ja toimintakulttuuri ovat erilaisia. Opetus koulun puolella etenee nopeammin ja oppilailta vaaditaan enemmän kuin esiopetuksessa. Koulussa vähemmän yksilöllisiä mahdollisuuksia tehdä tehtäviä. Erityisesti aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteiden kohdalla erityisopettajat kuvaavat ongelmien herkästi kärjistyvän kouluun siirryttäessä. Opettajat korostavatkin, että olisi ensimmäisellä luokalla oppimisen pohjaksi olisi tärkeää varmistaa lapselle turvallinen olo ja onnistumisen kokemuksia. Tässä koetaan koulun muuttumisen olevan vielä tarpeen, jotta koulupolun alussa lasten yksilölliset tarpeet tulisivat paremmin huomioiduksi.

”Hyvin monessa eskarissa se lapsi saa paljon enemmän tukea, kuin se tulee ikinä saamaan koulussa. Tavallaan se lapsi on myöskin tottunut siihen, että siinä eskarissa sillä itse asiassa ne asiat menee ihan hyvin.”

”Koulun pitäisi saada muututtua, eikä niin, että meidän täytyy muuttuu sen koulun vaatimusten mukaan, kun kuitenkin onnistumisen kokemus on kaiken oppimisen alku. Jos et sä koe oloasi varmaksi, turvalliseksi, hyväksi, niin mitään oppimista ei voi tapahtua.”

Vaikka esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristöt ovat viime vuosina yhdenmukaistuneet, oppimisympäristö ja toimintakulttuuri muuttuvat selvästi ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. (Karikoski 2008, Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 8) Jotta siirtymiset tapahtuvat mahdollisimman joustavasti lapsen kasvua ja oppimista tukevalla tavalla, tarvitaan lasta koskevan tiedon siirtämistä kasvuympäristöstä toiseen. Siirtymävaihe esiopetukseen ja kouluun tulee henkilöstön suunnitella etukäteen ja toteuttaa yhteistyössä huoltajien kanssa. Oppilaan siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen vaatii systemaattista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä (Opetushallitus 2016b, 26.)

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

7.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkijan täytyy kiinnittää huomiota tutkimusasetelman eettisyyteen tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan eettisesti hyvä tutkimus edellyttää, että tutkimuksen teossa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tällöin noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. (TENK 2021, 8.) Olen pyrkinyt huomiomaan mahdollisimman monipuolisesti hyvän tieteellisen käytännön mukaiset tutkimuseettiset periaatteet tätä tutkimusta tehdessä

Tutkimuksen yksityisyyteen ja tietosuojaan liittyvät esimerkiksi tutkimusaineistojen säilyttäminen tai hävittäminen, tutkimusaineiston suojaaminen ja luottamuksellisuus sekä yksityisyyden suoja tutkimusjulkaisussa. (TENK 2019, 14–15) Olen toteuttanut tutkielmani yksityisyyden suojaa kunnioittaen ja käsitellyt haastatteluaineiston luottamukselli-

sesti ja suojatusti. Litteroinneista eikä valmiista tutkimuksesta tule ilmi kenenkään yksityis- ja henkilötietoja. Myöskään haastateltavien työpaikat tai työskentelykunnat eivät ole tutkielmasta tunnistettavissa. Olen tutkielman tekijänä vain itse nähnyt aineiston, jota säilytetään tallessa ainoastaan tutkimusprosessin ajan. Tutkimusprosessin jälkeen aineisto hävitetään siten, ettei sen tietoihin voi enää päästä kukaan käsiksi.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa oleellista on ihmisarvon kunnioittaminen. Ihmisten itsemääräämisoikeutta pyritään kunnioittamaan antamalla ihmisille mahdollisuus päättää omasta osallistumisestaan tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2019, 25.) Tutkimusluvan saamisen jälkeen tavoittelin kohderyhmääni lähettämällä haastattelupyyntöni sähköpostitse esiopetusryhmien kanssa toimiville varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Haastattelupyynnössäni olen tiedottanut haastateltavia tutkimuksen aiheesta ja haastattelujen toteutustavasta sekä tietosuojaan liittyvistä asioista. Etukäteen olen lähettänyt haastateltaville yleiset haastatteluteemat mutta en tarkempia kysymyksiä. Haastattelutilanteen alussa olemme vielä kerranneet haastateltavien kanssa tietosuojaan liittyvät asiat, ja olen pyrkinyt vielä viestittämään haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä tutkimuksesta lisätietojen pyytämisen mahdollisuutta tarvittaessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat esimerkiksi yksilön käsitykset ja merkitykset tutkittavasta ilmiöstä sekä tutkimuksessa käytettävät välineet. Silloin voidaan todeta, että ei ole olemassa täysin objektiivista tietoa, sillä tutkija on subjekti, joka päättää tutkimusasetelmasta itse oman ymmärryksensä kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi myöskään irrottautua arvolähtökohdistaan, koska arvot määrittelevät sitä, mitä ilmiöstä pyritään löytämään. Myöskään tästä syystä laadullisessa tutkimuksessa ei voida saavuttaa täydellistä objektiivisuutta, sillä tutkija, ja se mitä tiedetään liittyvät saumattomasti toisiinsa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.)

Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyy siitä, että tutkija tiedostaa oman subjektiivisuutensa, ja osaa tuoda sen esiin myös lukijalle. (Eskola & Suoranta, 1998, 17–18.) Tutkijan on hyvä tunnistaa omat ennakkoluulonsa ja ihmiskäsityksensä, jotta voi paremmin tarkkailla niiden vaikutusta tulkintoihinsa. Tutkijan tulee olla kriittinen ja reflektiivinen itseään kohtaan. Reflektiivisyyttä tarvitaan, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista lähtökohdistaan. Tutkijan tulisi saada etäisyyttä niihin tulkinnan ajaksi. (Laine 2010, 34.) Omassa työssäni etäisyyden ottamista omiin lähtökohtiin nähden on

helpottanut se, että minulla on työkokemusta esiopetuksesta ajallisesti vähemmän muihin ikävaiheisiin verrattuna ja olen näin pyrkinyt lähestymään aihetta uteliaana ja uutta oppien.

Tutkimuksen pätevyydellä viitataan siihen, tutkitaanko tai mitataanko sitä asiaa, jota on tarkoituskin tutkia (Metsämuuronen 2006, 48). Pätevyydellä nähdään olevan erilaisia alalajeja, kuten sisäinen, ulkoinen ja teoreettinen pätevyys. Sisäinen pätevyys nähdään tutkimuksen sisäisenä loogisuutena ja ristiriidattomuutena, ulkoinen merkitsee tulosten yleistettävyyttä muihin tapauksiin. Teoreettinen pätevyys kuvailee sitä, ovatko tutkimuksessa teoreettiselta pohjalta tehdyt olettamukset ja niiden mittaaminen onnistunut, eli vastaako ne yleisesti hyväksyttyjä aiemmin muiden tutkijoiden tekemiä havaintoja tutkittavasta ilmiöstä. Pätevä tutkimus on toteutettu hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. (Hirsjärvi ym. 2009.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 208.) Oman tutkimukseni uskottavuutta ja luotettavuutta olen pyrkinyt kasvattamaan kuvaamalla mahdollisimman huolellisesti tutkimuksen teon vaiheita, kuten aineiston keruuseen liittyviä asioita sekä aineiston analyysiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Olen kuvannut tutkimukseni alussa lapsen tyypillisen itsesäätelyn kehityksen laajempia päälinjoja sekä itsesäätelyn kehitykseen vaikuttavia taustatekijöitä, jotta aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteiden ilmiötä sekä kehityksen kontekstia alle kouluiässä olisi helpompi hahmottaa.

Aineiston keruun luotettavuuteen liittyy se, miten haastattelut on toteutettu, ja kuinka ne edustavat tutkittavaa ilmiötä ja haastateltavia. Luotettavuustarkastelussa tulee kiinnittää haastattelun osalta erityistä huomiota haastattelijan rooliin. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, 186; Hyvärinen, Ruusuvuori & Tiittula 2017.) Olen aiemmin kuvannut haastattelujen toteuttamisen mahdollisimman tarkasti. Koska tunsin osan haastateltavista oman työni kautta, kiinnitin tämän vuoksi erityistä huomiota omaan rooliini haastattelutilanteessa.

Tutkimuksen haastateltavat edustavat kahden erilaisen, kiertävän ja konsultoivan, sekä ryhmässä toimivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvia. Haastateltavat edustivat myös sekä kunnallista, että yksityistä varhaiskasvatusta. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut näkemysten vertailu, vaan laajemman ilmiön, tässä tutkimuksessa esiopetusikäisten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteiden ja niiden tukemisen kuvaaminen sekä niihin liittyvien näkemysten esille tuominen.

Tutkimushaastatteluissa tarkkaavuuden säätelyn haasteiden, esiopetuksen arjen ja tukimuotojen kuvaamisen suhteen haastateltavien kuvauksissa oli paljon samankaltaisuutta mutta tuen järjestämisen kokemuksissa ja näkemyksissä oli enemmän vaihtelua. Tähän vaikuttivat oletettavasti eri kuntien toimintatavat sekä opettajien erilaiset työroolit. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuskohteen juuri sellaisenaan, kuin se haastattelujen perusteella näyttäytyi. Pyrin myös todentamaan tekemiäni tulkintoja kuvaamalla tutkittavien suoria lainauksia haastatteluista, jotta lukija pystyy pohtimaan ja analysoimaan niin tulkintaani kuin tuloksia niiden perusteella. Koska aineistoni on kuitenkin ollut suhteellisen pieni, laajempia päätelmiä tai yleistyksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksistä aiheeseen liittyen ei voida kuitenkaan vetää.

Tutkimuksen tekijänä minulla on vastuu tutkimukseni luotettavuudesta ja eettisyydestä. Vastaan tutkimukseni aitoudesta ja rehellisyydestä. Olen läpi tutkimuksen teon tarkkaillut myös omaa toimintaani, ja sitä kautta arvioinut tutkimukseni luotettavuutta koko tutkimuksen ajan. Koen, että tutkimukseni saavutti sille asetetut tavoitteet. Tutkimukseni toi esille varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia ja käsityksiä esiopetusikäisten lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteista sekä lapsen kasvun ja oppimisen tukemisesta. Tutkimuksen teko myös laajensi näkemystäni lasten itsesäätelyn kehityksestä sekä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteista sekä herätti pohtimaan myös kriittisesti käyttäytymisen pulmien diagnosointia alle kouluikäisten lasten kohdalla. Oman erityisopettajan työni kannalta oli merkityksellistä perehtyä käyttäytymispsykologiseen teoriaan pohjautuviin tukikeinoihin ja niiden sovellusmahdollisuuksiin eri ikäisten lasten tukemisessa sekä saada koottua tutkimukseni avulla esiopetusikäisten tukemisessa tärkeäksi koettuja menetelmiä ja tavoitteita.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen käsitys varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on esiopetusikäisen lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden kehityksen haasteista, sekä mitkä tekijät opettajien näkemysten mukaan vaikuttavat haasteiden taustalla ja niiden ilmenemiseen. Tutkielman tarkoituksena oli myös selvittää, mitkä tekijät varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat tärkeiksi esiopetusikäisen lapsen kasvun ja oppimisen tukemisessa sekä millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat tuovat esiin tämän tyyppisten lasten kasvun ja oppimisen tuen järjestämiseen liittyen.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet näyttäytyvän esiopetusryhmissä erityisesti ryhmätilanteissa sekä keskittymistä, omatoimisuutta ja työskentelyrauhaa vaativissa oppimistilanteissa. Esiopetusikäisillä lapsilla esiintyy opettajien kokemusten mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteiden kanssa samanaikaisesti erityisesti tunteiden säätelyn ja sosiaalisten suhteiden vaikeuksia.

Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta alle kouluikäisen lapsen tarkkaavuuden säätelyn pulmien diagnooseista sekä lääkityksen aloittamisesta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemukset tuovat esiin sen, että aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön diagnosointia ja lääkehoitoa toteutetaan käytännössä myös alle kouluikäisten lasten kohdalla. Lasten lääkehoitokokeilut ja niihin liittyvä tiivis haittavaikutusten seuranta on haastattelujen perusteella tullut osaksi esiopetusryhmän henkilökunnan arkea. Alle kouluikäisillä lapsilla suositellaan kuitenkin edelleen käytettävän ensisijaisesti psykososiaalisia hoitomuotoja. (Marks & Halperin 2019; Wolraich, Hagan, Allan ym., 2019.) Lääkehoito voidaan Suomessa kuitenkin aloittaa kuusivuotiaalla ja sitä vanhemmalla lapsella samanaikaisesti muun hoidon kanssa tai silloin, jos psykososiaalisista hoitomuodoista ei koeta olevan riittävästi apua lapselle. (Duodecim 2019.)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteiden taustalla vaikuttavat sekä biologiset että ympäristöön liittyvät taustatekijät. Biologilla tekijöillä viitattiin aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteiden neurologisiin ja perinnöllisiin taustatekijöihin. Ympäristöön liittyvistä tekijöistä kasvatuksella ja lapsuudenkokemuksilla, esiopetuksen arjen toimintaympäristöillä, esiopetuspaikalla sekä esiopetuksen tyylillä nähtiin myös olevan vaikutusta esiopetusikäisten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteiden ilmenemiseen sekä niiden kokemiseen.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan lasten kasvun ja oppimisen tukemisessa korostuu esiopetusryhmien suunniteltu ja strukturoitu arki, joka toimivat pohjana kaikelle lasten kasvun ja oppimisen tukemiselle sekä yksilöllisemmille tukitoimille. Fyysiseen oppimisympäristöön ja erilaisiin työtapoihin liittyvillä tukikeinoilla lapsen oppimisen tukea ryhmässä vahvistetaan ja suunnataan lasten tarpeita vastaavaksi. Selkeä ja pysyvä oppimisympäristö sekä huolellinen paneutuminen oppimisympäristön muokkaamiseen ovat erityisopettajien mukaan tärkeässä roolissa lapsen oppimisen tukemisessa. Lapsen tukemiseksi fyysistä oppimisympäristöä voidaan selkeyttää jakamalla ja rajaamalla tiloja ja ärsykkeitä eri tavoin sekä käyttää aktiivisesti kuvia lasten tarkkaavuuden säätelyn ja asioiden muistamisen tukena.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat toiminnallisen oppimisen keskeiseksi kaikkia lapsia tukevaksi työtavaksi esiopetuksessa. Toiminnallinen oppiminen mahdollistaa keskittymistä vaativan toiminnan ja liikkumisen vuorottelun, tehtävätyyppien vaihtelun sekä leikkien ja pelien käytön opetuksessa. Esiopetuksessa lapsen kasvun ja oppimisen tukea lähdetään fyysisen oppimisympäristöön ja työtapoihin liittyvien keinojen lisäksi kohdentamaan lapsen yksilöllisten tarpeet huomioiden, painottaen erityisesti lapsen tunne- ja sosiaalisten taitojen tukemista. Esiopetusryhmässä mahdollisesti muodostuneen negatiivisen kehän katkaiseminen, negatiivisen palautteen vähentäminen sekä lapsen itsetunnon ja omiin taitoihin luottamisen vahvistaminen koetaan tärkeäksi lapsen tukemisessa.

Kasvun ja oppimisen tuen järjestämiseen liittyen tiimityöskentely esiopetusryhmissä kuvataan sekä vahvuutena että haasteena. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostavat lapsen kasvun ja oppimisen tuen järjestämisessä yleisen tuen merkitystä. Yleisen tuen käytänteitä vahvistamalla voidaan vastata monenlaisiin lasten yksilöllisiin oppimisen tarpeisiin. Tiimin ammatillinen osaaminen ilmenee esiopetusryhmissä arjen selkeänä rytminä, sovittuina toimintatapoina, yhteisinä pedagogisina tavoitteina ja menetelmäosaamisena. Tuen järjestämisen ja toteutumisen kannalta haasteeksi koetaan tiimien ammatillisen osaamisen vaihtelu sekä henkilökunnan vaihtuvuus ja väsyminen.

Tuloksista voidaan päätellä, että yleisesti ottaen varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat esiopetuksen toimintatavat, kuten pienryhmätyöskentelyn, toiminnallisten työtapojen, liikunnan ja leikillisyyden tukevan hyvin lapsen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteita. Selkeän ja pysyvän oppimisympäristön merkitys sekä lapsen tukeminen oppimisympäristöä muokkaamalla korostuivat erityisopettajien näkemyksissä. Erityis-

pettajien esiin tuomat tukikeinot ja oppimisympäristön muokkaaminen ovat hyvin samansuuntaisia kouluikäisten lasten laajasti tutkittujen käyttäytymispsykologiseen lähestymistapaan perustuvien tukitoimien kanssa. Tuloksista voidaan myös päätellä, että esiopetuksessa hyvin suunniteltu arki ja yleisen tuen vahvistaminen ryhmätasolla ovat avainasemassa lasten kasvun ja oppimisen tuen järjestämisessä. Lasten yksilölliset tavoitteet tulee huomioida koko ryhmän toiminnan suunnittelussa ja pedagogisissa ratkaisuissa. Samanlaisilla tukikeinoilla ryhmässä voidaan vastata monenlaisiin oppimisen tuen tarpeisiin.

Esiopetusikäisten lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteiden kohdalla varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekevät moniammatillista yhteistyötä useiden eri tahojen kanssa. Yhteistyötä tehdään niin lasten- ja perheneuvoloiden, perusterveydenhuollon sekä erikoissairaanhoidon yksiköiden, kuten lastenneurologisen ja lastenpsykiatrisen yksikön kanssa. Kasvun ja oppimisen tuen järjestämisessä kodin kanssa tehtävä yhteistyö ja yhteinen näkemys lapsen tuen tarpeesta koetaan erittäin tärkeäksi. Jos haasteet näyttäytyvät eri tavalla eri ympäristöissä, on molemminpuolinen näkemysten kunnioittaminen, tiedonkulku ja lapsen toiminnan ja oppimisen etenemisen kuvaaminen erittäin tärkeää.

Lapsen oppimisen polulla esiopetusvuosi näyttäytyi tuloksissa rooliltaan tärkeänä mutta samalla lyhyenä vuotena, jonka aikana pyritään löytämään lapselle oppimisen kannalta sopiva pedagogisen tuen taso sekä nivelvaiheessa saattamaan havainnot lapsen oppimisesta sekä tuen tarpeesta tulevaan kouluun yhteistyössä huoltajien kanssa. Nivelvaiheen toteuttamisessa ja tiedonsiirron käytännöissä on kuitenkin edelleen paljon vaihtelua, johon vaikuttavat vastaanottavan koulun ja alkuopetuksen opettajien toimintatavat. Pedagogisen tuen suunnittelussa on huomioitava myös toimintaympäristön muutos kouluun siirryttäessä.

Lapsen itsesäätelykyky ja siihen perustuvat toiminnanohjauksen taidot alkavat kehittyä jo varhain, ja niiden kehitystä voidaan tukea monin tavoin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa sekä kouluiässä. Ihanteellista olisi, jos lapsen vaikeuksiin pystyttäisiin puuttumaan mahdollisimman varhain ja siten ennaltaehkäisemään vaikeuksien mahdollista kasautumista. Tuen suunnittelun edellytyksenä on kuitenkin vaikeuksien tunnistaminen oikein ja mahdollisimman varhain. Itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taitojen tehostettu vahvistaminen ennen kouluikää on selvästi tarpeen monille lapsille. Varhainen tuki lapsen itsesäätelykyvyn kehitykselle auttaisi merkittävästi lieventämään oppimisvaikeuksia

sekä niiden seurannaisvaikutuksia koulussa suoriutumiselle. (Lin, Lawrence & Gorrell, 2003, 234–244; Zhou, Chen & Main, 2012)

Suomalaisen esiopetuksen tavoitteena on edistää lapsen kasvu- kehitys- ja oppimisedellytyksiä kokonaisvaltaisesti, kuitenkin lapsen omia kiinnostuksen kohteita ja kehitysvaiheita kunnioittaen. Esiopetuksessa kasvun ja oppimisen tuen sekä varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen tehtävänä on ehkäistä oppimisvaikeuksia sekä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä. (Sahlberg 2011; Valtioneuvoston asetus 422/2012, 5 §; Opetushallitus 2016b, 12.) Alle kouluikäisten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteisiin liittyvänä haasteena ja huomioitavana asiana on se, että suomalainen varhaiskasvatus sekä esiopetus eroavat huomattavasti niiden maiden vastaavista palveluista, joista kansainvälistä tutkimusta aktiivisuuden- ja tarkkaavuuden häiriöstä on tehty laajasti, kuten esimerkiksi Yhdysvalloissa. Kun kansainvälistä tutkimustietoa hyödynnetään varhaiskasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa ja kehitystyössä, vastaan tulevat myös maiden väliset suuret erot niin hyvinvointipalveluiden, kuin kasvatus - ja koulutusjärjestelmien toteuttamisen suhteen.

Suomessa pyritään toteuttamaan pohjoismaista, institutionaalista hyvinvointivaltion mallia, jossa palvelut tuodaan kaikille tasavertaisesti saavutettavaksi. (Kinos & Palonen 2013, 34–36; Sahlberg 2011.) Tutkimusta aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteista tarvittaisiin enemmän juuri suomalaisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen ympäristöissä. Tämän myötä voitaisiin saavuttaa enemmän ymmärrystä ja kriittisyyttä kansainvälisten tutkimusten soveltamisessa suomalaiseen varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmään. Myös yleisesti suomalaisen esiopetuksen käytännönläheinen tutkimus olisi tarpeen niiden virallisten selvitysten ja kartoitusten lisäksi, joita tehdään lähinnä opetussuunnitelmatyön uudistamisten ja lakimuutosten yhteydessä.

Kaksivuotisen esiopetuksen merkitys tulevaisuudessa on erityisen mielenkiintoinen juuri lapsen kasvun ja oppimisen tuen suunnittelun ja toteuttamisen suhteen. Vuonna 2021 käynnistyneen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tarkoituksena on koulutuksellisen tasa-arvon tukeminen sekä esiopetuksen laadun kehittäminen. Tavoitteena on myös saada selville esi- ja alkuopetuksen välisiä jatkumoita sekä kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksia lasten kehitykseen, sosiaalisiin taitoihin ja itsetunnon muodostumiseen. Kokeiluperusteissa korostetaan lapsilähtöistä, leikkiin ja tutkivaan havainnointiin perustuvaa pedagogiikkaa. (Opetushallitus 2021, 12–13.) Kaksi vuotta antaa aiempaa paremman mahdollisuuden keskittyä pitkäkestoisesti esiopetuksen tavoitteiden mukaiseen toimintaan, tuen antamiseen sekä toiminnan kehittämiseen. (Opetushallitus 2021, 12.)

LÄHTEET

Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajien toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press.

Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Journal of Educational Change 6, 109–124.

Ainscow, M. & Miles, S. 2009. Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, 167−170.

Alijoki, A & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–273.

American Psychiatric Association. 2013. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5. painos. Washington, DC: Author

Aro, T. 2014a Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy, 10–17.

Aro, T. 2014b. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3. painos. Porvoo: Bookwell Oy, 20–40.

Aro, T. 2014c. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy, 106–118.

Aro, T. 2012. ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) ADHD: Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. (s.51–63). Jyväskylä: PS-kustannus.

Aro, T., Poikkeus, A-M., Laakso, M-L., Tolvanen, A. & Ahonen, T. 2015. Associations between private speech, behavioral self-regulation, and cognitive abilities. International Journal of Behavioral Development, Vol. 39(6) 508–51

Barkley, R. A. 2006. Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. 3.painos. New York: Guilford Press.

Barkley, R. 1997. Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: constructing a unified theory of ADHD. Psychological Bulletin, 121, 65-94.

Barkley, R. 2008. ADHD – Kuinka hallita ADHD. Kuopio: UNIpress

Barkley, R. 2011. Attention-deficit/hyperactivity disorder, self-regulation, and executive functioning. Teoksessa K. D. Vohs & R. F. Baumeister (toim.), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. 2. painos. (s.551–564). New York, NY: Guilford Press.

Barkley, R.A. 2014. Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. 4.painos. New York: The Guilford Press.

Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C., & Smallish, L. 1990. Adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2, 546–557.

Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. 2004. Young adult follow-up of hyperactive children: Antisocial activities and drug use. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, 195–211.

Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. 2010. From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. Child Development, 81(1), 326–339.

Biederman J. 2005 Attention-deficit/hyperactivity disorder: a selective overview. Biol Psychiatry 2005; 57:1215-20

Blair, C. 2002. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. American Psychologist, 57, 111–127.

Blair, C., & Diamond, A. 2008. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. Development and Psychopathology, 20(3), 899–911.

Bodrova, E. & Leong, D. 2015. Vygotskian and post-vygotskian views on children's play. American journal of play, 7(3): 371–388.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. WSOY.

Calkins, S. D. 2007. The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. Teoksessa C. A. Brownell & C. B. Kopp (toim.) Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations (261–284). New York, NY: Guilford Press.

Calkins, S.D. & Hill, A. 2006. Caregiver influences on emerging emotional regulation. Biological and environmental transactions in early development. (s. 229-248) Teoksessa J. Gross (toim.) Hankbook of emotion regulation. New York. Guilford.

Calkins, S. D., & Fox, N. A. 2002. Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. Development and Psychopathology, 14, 477– 498.

Campbell, S.B., Halperin, J.M., Sonuga-Barke, E.S.J. 2014. A developmental perspective on attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), Teoksessa M. Lewis & K. Rudolph (toim.) Handbook of Developmental Psychopathology. New York, Springer, s. 427-448.

Campbell, S. B., & von Stauffenberg, C. 2009. Delay and inhibition as early predictors of ADHD symptoms in third grade. Journal of Abnormal Child Psychology, 37, 1–15.

Coplan, R.J. & Arbreau K.A. 2009. Peer interactions and play in early childhood.

Curchack-Lichtin J., Chacko, A. & Halperin J.M. 2014. Changes in ADHD symptom endorsement: Preschool to school age. Journal of Abnormal Child Psychology, 42(6):993-1004.

Diamond, A. 2013. Executive functions. Annual review of psychology, 64, 135-168

DuPaul, G. J., & Kern, L. 2011. Young children with ADHD: Early identification and intervention. Washington, DC: American Psychological Association.

DuPaul, G. J, Weyandt, L. & Janusis, G. 2011. ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. Theory into practice 50.1 (2011): 35–4

DuPaul, G. J, Stoner, G. & Reid, R. 2014. ADHD in the Schools, Assessment and Intervention Strategies. New York: Guilford Publications, 3. painos.

DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. 2006. School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, and behavioral functioning. International Journal of Disability, Development, and Education, 53, 161–176.

Duodecim. 2019. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Viitattu 20.6.2021. https://www.kaypahoito.fi/hoi50061

Egger, H. L., & Angold, A. 2006. Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 313–337.

Eisenberg, N., Vaughan, J. & Hofer, C. 2009. Temperament, self-regulation, and peer social competence. Teoksessa K.H Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.), Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. (s. 473-489). New York: Guilford Press.

Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B., Jones, S., Poulin, R. and Reiser, M. 2000. Prediction of Elementary School Children's Externalizing Problem Behaviors from Attentional and Behavioral Regulation and Negative Emotionality. Child Development, 71: 1367-1382.

Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik M. & Spinrad, T. 2013. Self-Regulation, Effortful Control, and Their Socioemotional Correlates. (s.157-172) Teoksessa J.J. Gross (toim.) Handbook of Emotion Regulation, Second Edition. Guilford Publications.

Eklund, K. & Heinonen, J. 2014. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy, 216–235.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fabes, R.A., Martin, C.L. & Hanish, L.D. 2009. Children´s behaviors and interactions with peers. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.), Handbook of peer interactions, relationships and groups (s. 473-489). New York: Guilford Press.

Fabiano, G., Pelham, W., Coles, E., Gnagy, E., Chronis-Tuscano, A. & O'Connor, B. 2009. A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. Clinical Psychology Review, 29, 129–140.

Faraone, S., Biederman, J. & Mick, E. 2006. The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies. Psychological Medicine, 36, 159-165.

Fox, R.A. & Calkins, S.D. 2003. The development of self-control of emotions: Intrinsic and extrinsic influences. Motivation and Emotion, 27, 7-26

Frick, M.A., Forslund T., Fransson M., Johansson M., Bohlin G., & Brocki K.C. 2018. The role of sustained attention, maternal sensitivity, and infant temperament in the development of early self-regulation. British Journal of Psychology, 109, (2): 277–298.

Gross, J. J. 2013. Handbook of Emotion Regulation, Second Edition. New York: Guilford Press

Halperin, J. M., Bédard, A. C. V., & Curchack-Lichtin, J. T. 2012. Preventive interventions for ADHD: A neurodevelopmental perspective. Neurotherapeutics, 9 (3), 531–541.

Halperin, J. & Marks, D.J. 2019. Practitioner Review: Assessment and treatment of preschool children with attention-deficit/ hyperactivity disorder. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60(9), 930–943.

Healey, D., Miller, C., Castelli, K., Marks, D. & Halperin, J. 2008. The Impact of Impairment Criteria on Rates of ADHD Diagnoses in Preschoolers. Journal of Abnormal Child Psychology, 36,771–778.

Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle –työvälineenä kehittämisvalikko. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen oppaita 62. Helsinki: Stakes

Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. 2006. Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. Developmental Psychology, 42, 913–928.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Joelsson P., Chudal R., Gyllenberg D., Kesti A., Hinkka-Yli-Salomäki S., Virtanen J., Huttunen J., Ristkari T., Parkkola K., Gissler M. & Sourander A. 2016. Demographic

Characteristics and Psychiatric Comorbidity of Children and Adolescents Diagnosed with ADHD in Specialized Healthcare. Child Psychiatry Human Development, 47, 574–82.

Johnston C, Mash E.J. & Miller, N. 2012. Parenting in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). Clinical Psychology Review, 32, 215–228.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto

Karila, K. 2012. A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. European Journal of Education 2012, Vol. 47 (4), 584–595.

Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. 2013. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L., & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus, 53–54.

Kerola, K. 2001. Struktuuria opetukseen: Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä.PS-kustannus.

Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5

Klenberg, L. 2015. Assessment and development of executive functions in school-age children. Väitöskirja. Helsingin yliopisto

Kochanska, G., Murray, K., & Harlan, E. 2000. Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. Developmental Psychology, 36, 220–232.

Kochanska, G., Murray, K. & Coy, K. 2001. The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. Child Development, 72(4), s. 1091-1111.

Kochanska, G., Philibert, R.A & Barry, R. 2009. Interplay of Genes and Early Mother-Child Relationship in the Development of Self-Regulation from Toddler to Preschool Age. Journal of child psychology and psychiatry 50(11). 1331–1338

Kochanska, G., Aksan, N., Prisco, T.R. & Adams, E.E. 2008. Mother-Child and Father-Child Mutually Responsive Orientation in the First 2 Years and Children's Outcomes at Preschool Age: Mechanisms of Influence. Child development. 79(1): 30–44.

Kopp, C. B. 1982. Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. Developmental Psychology, 1982, Vol. 18, 199–214.

Kyrönlampi, T. & Sirkko, S. 2020. Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Taina Kyrönlampi, Kati Mäkitalo ja Minna Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–52.

Laakso, M-L. 2014. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3.painos. Porvoo: Bookwell Oy, 60–79.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lahey, B.B., Pelham, W.E., Loney, J., Lee, S.S., Willcutt, E. 2005. Instability of the DSM-IV subtypes of ADHD from preschool through elementary school. Arch Gen Psychiatry 62:896–902.

Lahey, B. B., Lee, S. S., Sibley, M. H., Applegate, B., Molina, B. S. G., & Pelham, W. E. 2016. Predictors of adolescent outcomes among 4–6-year-old children with attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of Abnormal Psychology, 125(2), p. 168–181.

Lee, L.C., Harrington, R. A., Chang, J. & Connors, S. L. 2008. Increased risk of injury in children with developmental disabilities. Research in developmental disabilities, 2008, 29 (3), s. 247–255

Niilo Mäki Instituutti. Leikitään ja keskitytään yhdessä. Viitattu 14.2.2021. https://www.xn--keskitytn-22aa.fi/leke-yhdessa/tietoa-leke-yhdessa-hankkeesta/

Lin, H-L., Lawrence F. & Gorrell J. 2003. Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. Early Childhood Research Quarterly 18 (2003) 225–237,

Linnove, T. & Kivijärvi, T. 2013. Osaamisen kasvattaminen – ongelmista onnistumisiin KasKas-ryhmässä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy, 148–167.

Loeb, S., Bridges M., Bassok D., Fuller B., Rumberger R.W. 2007. How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. Economics of Education Review. 2007; 26:52–66

Loe, I.M., Phelps, R.A., Chaves-Gnecco, D., Paradise, J.L., Balestrino, M.D., Kurs-Lasky, M. & Feldman, H.M. 2008. Early histories of school-aged children with attention deficit/hyperactivity disorder. Child Development, 79, 1853-1868.

Luria, A. R. 1961. The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviour. New York: Liveright.

Magnuson, K.A., Ruhm C., Waldfogel J. 2007 Does prekindergarten improve school preparation and performance? Economics of Education Review. 2007; 26:33–51.

Martel, M. M. 2009. Research review: A new perspective on attention deficit/hyperactivity disorder: Emotion dysregulation and trait models. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50, 1042– 1051.

Martel, M. M., Levinson, C. A., Langer, J. K., & Nigg, J. T. 2016. A network analysis of developmental change in ADHD symptom structure from preschool to adulthood. Clinical Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science, 1–14.

McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., and Stallings, M. C. 2013. Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. Early Childhood. Research Quarterly, 28, 314–324.

McGoey, K.E., Eckert, T. & DuPaul, G. 2002. Early Intervention for Preschool-Age Children with ADHD: A Literature Review. Journal of emotional and behavioral disorders, 10(2), 14–28.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2.uud.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

Murray-Close, D., Hoza, B., Hinshaw, S.P., Arnold, L., Swanson, J., Jensen, P.S., Hechtman, L., Wells, K. & The MTA Cooperative Group. 2010. Developmental processes in peer promblems of children with ADHD in the MTA study: Deelopmental cascades and viscious cycles. Development & Psychopathology, 22, 785-802.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Caspi, A. 2011. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 108, 2693–2698.

Montroy, J. J., Bowles, R., Skibbe, L., Mcclelland, M. & Morrison, F. 2016. The Development of Self-Regulation across Early Childhood. Developmental Psychology, 52(11), pp. 1744-1762.

Määttä, S. & Aro, T. 2014. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro, & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen, (s. 42–59). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Määttä, P. & Rantala, A. 2016. Tavallisen erityinen lapsi: onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nigg, J. T., Goldsmith, H. H., & Sachek, J. 2004. Temperament and attention-deficit hyperactivity disorder: The development of a multiple pathway model. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33, 42

Nigg, J. T., Willcutt, E. G., Doyle, A. E., & Sonuga-Barke, E. J. S. 2005. Causal heterogeneity in attention- deficit/hyperactivity disorder: Do we need neuropsychologically impaired subtypes? Biological Psychiatry, 57, 1224–1230.

Närhi, V. 2018. ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. PS-kustannus. Jyväskylä, s.139–154.

OAJ. 2018. Oppimisen tukipilarit esiopetuksessa. OAJ:n selvitys lapsen kasvun ja oppimisen tuesta. (Viitattu 3.10.2021)

https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/oppimisen-tukipilarit-esiopetuksessa-2018/

Opetushallitus 2021. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021. Määräykset ja ohjeet 2021:2a. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 5.11.2021)

https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilun-opetussuunnitelman-perusteet

Opetushallitus. 2019. Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys 2019. Raportit ja selvitykset 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 11.10.2021.)

https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kaksivuotinen-esiopetus

Opetushallitus. 2016a. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17.(Viitattu10.4.2021.) http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Opetushallitus. 2016b. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 3. muutettu painos. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus. (Viitattu 15.5.2021)

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.

O'Neill, S., Rajendran K., Mahbubani, S.M., Halperin, J.M. 2017. Preschool Predictors of ADHD Symptoms and Impairment During Childhood and Adolescence.

Parikka, J. 2017. Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. 1. painos. Helsinki: Finn Lectura.

Peitso, S. & Närhi, V. 2015. Konsultaatiomalli päiväkoteihin: Jäsentynyttä tukea levottomille lapsille (1. painos.). Jyväskylä. Niilo Mäki Instituutti.

Peitso, S. & Närhi, V. 2014. Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy, 168–191.

Pelham, W. E., & Fabiano, G. A. 2008. Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37, 184–214.

Perusopetuslaki. 1998. 628/21.8.1998 Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. (Viitattu 1.11.2021.) https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628

Petersen, S. E., and Posner, M. I. 2012. The attention system of the human brain: 20 years after. Annu. Rev. Neurosci. 35, 73–89.

Piaget, J. 1948. The moral judgement of the child. Glencoe: Free Press.

Piaget, J. 1962. Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton.

Pihlaja, P. 2009. Erityisopettajan kelpoisuus, koulutus ja osaaminen. Teoksessa Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. 2009. Lastentarhanopettajan liitto, 31–45.

Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. Kasvatus & Aika 11(3), 70–91.

Pihlaja, P. 2018. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä. PS-kustannus.

Polanczyk, G., de Lima, M.S., Horta, B.L., Biederman, J. & Rohde, L.A. 2007. The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. (attention deficit hyperactivity disorder). American Journal of Psychiatry, 164(6), s. 942.

Polanczyk, G.V., Willcutt, E.G., Salum, G.A., Kieling, C., & Rohde, L.A. 2014. ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. International Journal of Epidemiology, 43(2), p. 434–442.

Posner, M. & Rothbart, M. 2000. Developing mechanisms of self-regulation. Development and Psychopathology, 12(3), 427-441.

Posner, M.I., Rothbart, M.K. & Rueda, M.R. 2013. Developing Attention and Self-Regulation in Infancy and Childhood. Teoksessa J. Rubenstein & P. Raki (toim.) Neural Circuit Development and Function in the Healthy and Diseased Brain: Comprehensive Developmental Neuroscience, Elsevier Science & Technology, 395-409.

Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Voelker, P. 2012. Control networks and neuromodulators of early development. Developmental Psychology, 48, 827–835.

Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. 2018. Lapsen ADHD. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. PS-kustannus. Jyväskylä, s. 43–77.

Ramtekkar, Ujjwal P., Reiersen, A. Todorov, A. & Todd, R. 2010. Sex and Age Differences in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms and Diagnoses: Implications for DSM-V and ICD-11. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 49.3: 217–228.

Reid, R. & Johnson, J. 2012. Teacher's guide to ADHD. New York: The Guilford Press.

Rogoff, B. 2003. The cultural nature of human development. Oxford University Press.

Rothbart, M. K. 1981. Measurement of Temperament in Infancy. Child Development, 52(2), pp. 569−578.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. 2000. Temperament and personality: Origins and outcomes. Journal of Personality and Social Psychology, 78, 122–135.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hersley, K. L. & Fisher, P. 2001. Investigations of temperament at three to seven years: The children`s behavior questionnaire. Child Development, 72, 1394−1408.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. 2006. Temperament. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development. (s.99–166). 5. painos, New York: Wiley.

Rothbart, M.K., Ellis, L.K., & Posner, M.I. 2004. Temperament and self-regulation. Teoksessa R.F. Baumeister & K. D. Vohs (toim.), Handbook of self- regulation: Research, theory, and applications (s. 357–370). New York: Guilford Press.

Rothbart, M.K., Sheese, B.E. & Posner, M.I. 2013. Temperament and Emotion Regulation. (s.305-320.) Teoksessa J.J. Gross (toim.) Handbook of Emotion Regulation, 2. painos. New York. Guilford Publications.

Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., and Posner, M. I. 2011. Developing mechanisms of self-regulation in early life. Emot. Rev. 3, 207–213.

Rueda, M.R., Fan, J., McCandliss, B.D., Halperin, J.D., Gruber, D.B., Lercari, L.P. & Posner, M.I. 2004. Development of attentional networks in childhood. Neuropsychologia, 42, 1029-1040.

Rutter, M. 2006. Genes and behavior: Nature-nurture interplay explained. Malden, MA: Blackwell.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Sahlberg, P. 2011. Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press

Sagvolden, T., Johansen, E.B., Aase, H. & Russell, V.A. 2005. A Dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. Behavioral and Brain Sciences, 28, 397-418.

Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., Liew, J. & Eggum, N. 2009. Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. Emotion, 9, 15–28.

Sandberg, S., Santanen, S., Jansson, A., Lauhaluoma, H. & Rinne, O. 2004. Perhekoulun käsikirja. Käytännön opas vanhemmille. 2. painos. Helsinki: Barnavårdsförenigen i Finland r.f.- Suomen lastenhoitoyhdistys.

Sandberg, E. 2018. ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sergeant, J. 2000. The cognitive-energetic model: an empirical approach to attention-deficit hyperactivity disorder. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 24, 7-12.

Shaw, P., Eckstrand, K., Sharp, W., Blumenthal, J., Lerch, J.P., Greenstein, D., Clasen, L., Evans, A., Giedd, J. & Rapoport, J.L. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation. Proc Natl Acad Sci USA

Bálint, S., Czobor, P., Komlósi, S., Mészáros, A., Simon, V. & Bitter, I. 2009. Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): gender- and age-related differences in neurocognition. Psychol Med.

Sirenius-Sirve, S. & Berggren, K. 2018. Lapsen tukeminen arjessa. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. PS-kustannus. Jyväskylä, s. 91–119.

Smalley, S.L., McGough, J.J., Moilanen, I.K. ym. 2007. Prevalence and psychiatric comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder in an adolescent Finnish population. Journal American Acad Child and Adolescence Psychiatry 2007; 46:1575-83

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Helsinki: Raportit ja selvitykset/Opetushallitus, 6–16.) http://www.oph.fi/julkaisut/2013/paivakodista_peruskouluun (viitattu 20.6.2021.)

Sonuga-Barke, E. J., Auerbach, J., Campbell, S. B., Daley, D., & Thompson, M. 2005. Preschool varieties of hyperactive and dysregulated behaviour: Multiple pathways between risk and disorder. Developmental Science, 8, 141–150.

Sonuga-Barke, E. J., & Halperin, J. 2010. Developmental phenotypes and causal pathways in attention deficit/ hyperactivity disorder: Potential targets for early intervention? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51, 368–398.

Suominen, S. 2012. ADHD – sosiologinen näkökulma Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) 2012. ADHD – Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. (s.65–75) Bookwell Oy. Juva.

Taylor, E., & Rogers, J. W. 2005. Early adversity and developmental disorders. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46, 451–467

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2011. Tautiluokitus ICD-10. Klassifikation av sjukdomar ICD-10. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 3. painos. Viitattu: 7.4.2021 https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80324/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2012. Psykiatrian luokituskäsikirja. Suomalaisen tautiluokitus. ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit. 2.painos. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu: 15.5.2021

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90815/URN_ISBN_978-952-245-549-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Thapar, A., Cooper, M. & Rutter, M. 2017. Neurodevelopmental disorders. Lancet Psychiatry 4: 339-346.

Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E. & Glasziou, P. 2015. Prevalence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis. Pediatrics 135(4), 994-1001

Thompson, R.A. 2013. Socialization of Emotion and Emotion Regulation in the Family. (s.173-187). Teoksessa J.J. Gross (toim.) Handbook of Emotion Regulation, Second Edition. Guilford Publication

Tiberio, S.S, Capaldi, D. M, Kerr, D. C. R, Bertrand, M., Pears, K. C & Owen, L. 2016. Parenting and the development of effortful control from early childhood to early adolescence: A transactional developmental model. Development and Psychopathology 28 (2016), 837–853

Timimi S, Taylor E. 2004. ADHD is best understood as a cultural construct. British Journal of Psychiatry 184:8–9, 2004

Topping, K. & Ehly, S. 1998. Introduction to peer-assisted learning. Teoksessa Keith Topping & Stewart Ehly (toim.) Peer-assisted learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1−23.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattiu 9.11.2021. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2019. Ihmistieteiden eettisen ennakkoarvioinnin ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Luettu

9.11.2021.https://tenk.fi/sites/default/files/202101/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. & Swanson, J. 2010. Prediction of kindergartners´ academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. Journal of Educational Psychology, 3, 550−560.

Van Lieshout M., Luman M., Twisk J.W. ym. 2016. A 6-year follow-up of a large European cohort of children with attention-deficit/hyperactivity disorder-combined subtype: outcomes in late adolescence and young adulthood. European Childhood and Adolescene Psychiatry, 25, 1007-1017.

Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network, L. 2010. Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Child Development, 81(3), 737–756.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. (Viitattu 15.11.2021) https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540

Vohs, K. & Baumeister, R. 2004. Understanding self-regulation: An introduction. (s.1-9) Teoksessa K. Vohs & R. Baumeister (toim.) Handbook of self-regulation. Research, theory and applications. New York. Guilford Press.

Vygotski, L. S. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös

Webster-Stratton, C. & Valentine, R. 2006. Ihmeelliset vuodet: Ongelmanratkaisuopas 2–8-vuotiaiden lasten vanhemmille. Helsinki: Profami.

Wellman, H., Cross, D. & Watson, J. 2001. Meta-analysis of theory mind development: The truth about false belief. Child Development, 72, 584-655.

Willcutt, E. G., Nigg, J. T., Pennington, B. F., Solanto, M. V., Rohde, L. A., Tannock, R., Loo, S. K., Carlson, C. L., McBurnett, K. & Lahey, B. B. 2012. Validity of DSM-IV attention deficit/hyperactivity disorder symptom dimensions and subtypes. Journal of Abnormal Psychology, 121(4), p. 991–1010.

Willoughby, M.T., Gottfredson, N.C., & Stifter, C.A. 2016. Observed temperament from ages 6 to 36 months predicts parent-and teacher reported attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in first grade. Development and Psychopathology,1 –14.

Wolraich, M.L., Hagan, J.F., Allan, C., ym. AAP Subcommittee on Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactive Disorder. 2019. Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. Pediatrics. 2019;144(4)

Young S., Amarasinghe J.M. 2010. Practitioner review: Non-pharmacological treatments for ADHD: a lifespan approach. Journal of child psychology and psychiatry; 51:116- 3

Yoshimasu, K., Barbaresi, W. J., Colligan, R. C., Voigt, R. G., Killian, J. M., Weaver, A. L., & Katusic, S. K. (2012). Childhood ADHD is strongly associated with a broad range of psychiatric disorders during adolescence: A population-based birth cohort study. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53(10), p. 1036–1043

Zentall, S. S. 2005. Theory- and evidence-based strategies for children with attentional problems. Psychology in the Schools, 42, 821–836.

Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. 2012. Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. Child Development Perspectives, 6(2), 112–121.

LIITE 1

Haastatteluteemat

Taustatiedot:

- koulutus ja työkokemus varhaiskasvatuksen erityisopettajana
- toimenkuva tällä hetkellä

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätely

- aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätelyn haasteet esiopetusiässä
- esiopetuksen arki
- taustatekijät
- ADHD diagnoosi

Lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen esiopetusryhmässä

- toimintatavat lapsen kanssa
- vuorovaikutus
- oppimisympäristö
- työtavat, materiaalit, menetelmät
- tuen suunnittelu

Tuen järjestäminen

- esiopetusryhmä
- yhteistyö vanhempien kanssa
- moniammatillisen yhteistyön rooli
- kolmiportainen tuki
- haasteet tuen järjestämisessä
- nivelvaiheyhteistyö