

Emmi Kemppainen

NEPSY-LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia valmiudesta
nepsy-lasten kohtaamiseen varhaiskasvatuksen arjessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Maaliskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Emmi Kemppainen: Nepsy-lapsi varhaiskasvatuksessa: Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia valmiudesta nepsy-lasten kohtaamiseen varhaiskasvatuksen arjessa

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteen tutkinto-ohjelma

Maaliskuu 2022

Tässä laadullisessa, tutkimusotteeltaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia valmiudesta kohdata tukea tarvitseva nepsy-lapsi varhaiskasvatuksen arjessa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään millaisena varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erityispedagogisen osaamisen tämän valmiuden osalta ja millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on nepsy-lapsiin kohdistuen. Nepsy-lapsella tarkoitetaan lasta, jolla on jokin neuropsykiatrinen häiriö ja sen myötä ilmeneviä neuropsykiatrisia oireita. Neuropsykiatriset häiriöt on tässä tutkimuksessa rajattu koskemaan kolmea yleisintä diagnoosia: ADHD:ta, autismikirjoa sekä Touretten oireyhtymää.

Neuropsykiatristen häiriöiden voidaan nähdä yleistyneen viime vuosien aikana, ja samaan aikaan varhaiskasvatuksessa korostetaan entistä enemmän inklusiivisen, eli kaikille yhteisen varhaiskasvatuksen päämäärää. Nämä ilmiöt yhdessä asettavat varhaiskasvatuksen opettajat asemaan, jossa tarvitaan valmiuksia kohdata tukea tarvitsevia nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa. Neuropsykiatriset häiriöt aiheuttavat nepsy-lapsille monenlaisia haasteita sekä yksilöllistä tuen tarvetta monella alueella, jolloin erityispedagogisen osaamisen merkitys nousee merkitykselliseksi. Lisäksi tutkimuksessa sivutaan kokemusten ja asenteiden merkitystä tämän tutkimuksen aihetta koskien.

Tutkimusaineisto kerätiin joulukuun 2021 aikana sosiaalisen median alustalta Facebookista, varhaiskasvatuksen opettajille suunnatusta suljetusta ryhmästä. Aineiston keruuseen käytettiin avoimia haastattelukysymyksiä sisältävää sähköistä kyselylomaketta. Vastauksia kertyi kahdeksan, joiden analysointiin käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimustulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan valmiudet kohdata tukea tarvitsevia nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa ovat pääsääntöisesti myönteisiä. Kuitenkaan alalle suuntaava koulutus ei yksinään anna riittäviä valmiuksia näihin kohtaamisiin, vaan valmius rakentuu myöhemmin työn antaman osaamisen, itsenäisen opiskelun ja eri alan asiantuntijoilta saadun tiedon kautta. Tämän valmiuden osalta myös erityispedagoginen osaaminen nähdään monipuolisesti merkitykselläänä. Lisäksi tulokset osoittavat, että nepsy-lapset ovat usein väärinymmärrettyssä asemassa, eivätkä varhaiskasvatuksen resurssit ja suuret ryhmäkoot palvele valmiutta kohdata näitä lapsia varhaiskasvatuksen arjessa.

Avainsanat: erityispedagoginen osaaminen, inklusiivinen varhaiskasvatus, nepsy-lapsi, neuropsykiatriset häiriöt, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS.....	6
2.2	NEUROPSYKIATRISET HÄIRIÖT	7
2.2.1	ADHD.....	8
2.2.2	Autismikirjo	10
2.2.3	Autismi.....	11
2.2.4	Asperger	12
2.2.5	Touretten oireyhtymä ja tic-oireet.....	12
2.3	NEPSY-LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA	14
2.3.1	Nepsy-häiriöiden tuomat haasteet.....	14
2.3.2	Tuen tarve	15
2.3.3	Nepsy-lapsen kohtaaminen varhaiskasvatuksessa	16
2.4	ERITYISPEDAGOGINEN OSAAMINEN	17
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	19
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	19
3.2	METODOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA.....	19
3.3	AINEISTO.....	20
3.4	AINEISTON ANALYYSI.....	22
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	24
4.1	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ VALMIUDESTAAN NEPSY-LASTEN KOHTAAMISEEN	24
4.1.1	Myönteinen kohtaamisvalmius	25
4.1.2	Ammatillinen kompetenssi.....	25
4.1.3	Pedagoginen kompetenssi	27
4.2	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ ERITYISPEDAGOGISESTA OSAAMISESTA KOSKIEN VALMIUTTA KOHDATA NEPSY-LAPSIA.....	28
4.2.1	Erityispedagogisen osaamisen merkityksekkyyys	29
4.2.2	Erityispedagogista osaamista lisäävät tekijät.....	30
4.2.3	Opettajuutta tukevat erityispedagogisen osaamisen sisällöt	30
4.3	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA NEPSY-LAPSISTA.....	32
4.3.1	Varhaiskasvatuksen rakenteelliset tekijät.....	32
4.3.2	Varhaiskasvatuksen opettajien asenteiden ja osaamisten merkitys.....	33
5	POHDINTA	34
5.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	34
5.2	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	36
6	LÄHTEET	39
LIITTEET		44
LIITE 1 KYSELYLOMAKE.....		44
LIITE 2 TIETOSUOJAILMOITUS		46

1 JOHDANTO

Kelan tilastot osoittavat, että lasten ja nuorten ADHD-lääkkeiden käyttö on yleistynyt viime vuosien aikana Suomessa; ADHD-lääkkeenä käytettävä metyyliifenidaatti on eräs alle 18-vuotiaiden käytetyimmistä lääkkeistä (Kansaneläkelaitos [Kela], 2021). ADHD-lääkkeiden lisääntyneen käytön voi nähdä korreloivan häiriön korkeamman tunnistettavuuden ja yleistyneisyyden kanssa. Autismiliitto (2022) puolestaan toteaa, että autismikirjon ihmisten määrä on lisääntynyt väestössä, johtuen viimevuosien diagnosoinnin kehityksestä. Diagnosoinnin kehitys on lisännyt myös tyttöjen ja naisten määrää autismikirjon ihmisissä. Neuropsykiatriset häiritöt (myöh. nepsy) – joihin myös ADHD ja autismikirjo kuuluvat – ovatkin yleistyneet viimeisten vuosien aikana.

Samaan aikaan Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on noussut päämääräksi inklusiivinen, eli kaikille yhteinen varhaiskasvatus, jota käsitellään enemmän tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä (ks. luku 2.1). Nepsy-häiriöiden yleisempi ilmaantuvuus sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen päämäärä tuovat tukea tarvitsevat nepsy-lapset kasvavissa määrin osaksi varhaiskasvatusryhmiä. Tukea tarvitsevista lapsista huolimatta, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei ole päivittäin inklusiivisen varhaiskasvatuksen periaatteiden pohjalta toimivan työryhmän käytössä. Tällöin ryhmän pedagogisen toiminnan toteuttaminen, myös tukea tarvitsevien lasten osalta, jää ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan vastuulle. (Viitala, 2018, s.62.)

Näiden ilmiöiden myötä nousevat ajankohtaiseksi varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset valmiudesta kohdata tukea tarvitseva nepsy-lapsi varhaiskasvatuksen arjessa, jota tässä tutkimuksessa tutkitaan. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää millaisena varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erityispedagogisen osaamisen edellä mainitussa kontekstissa, sekä millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on nepsy-lapsiin kohdistuen. Nepsy-lapsella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa lasta, jolla on jokin seuraavista neuropsykiatrisista häiriöistä; ADHD, autismikirjo tai Touretten oireyhtymä.

Varhaiskasvatuksella tässä tutkimuksessa puolestaan tarkoitetaan varhaiskasvatusta sekä esiopetusta.

Sen lisäksi, että tutkimus on ajankohtainen, on se myös tarpeellinen. Muun muassa autismikirjon lapset sekä ADHD-oireiset lapset ovat varhaiskasvatuksen tuessa usein väliinputoajia; tuen tarpeen tunnistamattomuus näkyy negatiivisina asenteina nepsy-lapsia kohtaan pahimmillaan murentaen lapsen itsetunnon jo varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa tällaisia ilman tukea jääviä lapsia ovat etenkin diagnosoimattomat sekä autismikirjon lapset. (Tolonen, 2020.) Vanhempien kokemukset sosiaalisen median alustoilla näyttäisivät olevan samansuuntaisia; varhaiskasvatuksessa nepsy-lasten tarpeisiin ei osata vastata lapsen yksilöllisesti tarvitsemalla tavalla. Tutkimuksen tarpeellisuutta lisää myös aiemman tutkimuksen niukkuus aiheen osalta. Tutkimusta nepsy-lapsista on tehty lähinnä kohdistetusti johonkin diagnoosiin liittyen (ks. esim. Okkonen, 2016; Kunnari, 2017; Haikala ym. 2017) tai aihepiirin sisällä erilaisiin ilmiöihin kohdistuen (ks. esim. Parkko, 2018). Sen sijaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tämän tutkimuksen kontekstissa ei nähtävästi ole aiemmin tutkittu.

Aiheen valintaa ohjasi tutkijan henkilökohtainen mielenkiinto nepsy-lasten asemasta varhaiskasvatuksen arjessa, sekä omaan kokemukseen pohjautuva huoli siitä, ettei varhaiskasvatuksessa mahdollisesti ole tarvittavia valmiuksia kohdata nepsy-lapsia tavalla, jolla heidät yksilöllisesti tulisi kohdata; tukea tarjoten, erityispedagogiseen osaamiseen pohjaten.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 *Inklusiivinen varhaiskasvatus*

Inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyy kiinteästi inklusion käsite. Käsitteenä sille ei ole yhtä ainoaa määritelmää, mikä tekee siitä ilmiönä monimutkaisen. Tästä syystä käsitteellisen sanatarkan kuvailun sijaan mielekäästä on kuvailla inklusion käsitettä kokonaisvaltaisena tapana ajatella, jossa keskiössä ovat tasa-arvoon, yhtäläisiin oikeuksiin sekä yhdenvertaisuuteen liitettävät arvot. Unohtamatta moninaisuuden hyväksymistä ja arvostamista, sekä osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. (Viitala, 2019.) Inklusion periaate toisin sanoen tarjoaa jokaiselle lapselle, lapsen ominaisuuksiin katsomatta, tasa-arvoiset lähtökohdat toimia osana ryhmää, niin vertaisten kuin henkilökunnan kanssa.

Termi varhaiskasvatus käsittää tässä tutkielmassa niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksen. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen päämäärää ohjaavat viralliset valtakunnalliset asiakirjat. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2018) todetaan, että varhaiskasvatusta tarjotaan sekä kehitetään inklusion periaatteiden mukaisesti. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) todetaan, että toimintaa on kehitettävä inklusion periaatteiden mukaisesti inklusiiviseen suuntaan. Inklusion tasa-arvon, yhtäläisten oikeuksien sekä yhdenvertaisuuden periaatteiden mukaisesti Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) lisäksi todetaan, että tukea¹ tarjotaan lapselle ensisijaisesti lapsen omassa esiopetusryhmässä.

Koska kunnan paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma on laadittava valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta (Varhaiskasvatuslaki 3:22 §), korostuu inklusiivisen varhaiskasvatuksen päämäärä myös useissa paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa (ks. esim.

¹ Esiopetuksessa tuki tarjotaan kolmiportaisen mallin mukaisesti yleisenä, tehostettuna tai erityisenä. Tuen taso määrittyy lapsen yksilöllisen tarpeen mukaan. (Pihlaja & Viitala, 2018, s.31.)

Tampere, 2019; Rovaniemi, 2019; Oulu, 2019; Vantaa, 2019 & Kuopio, 2019), varhaiskasvatuspalveluiden toteuttamisena inklusion periaatteiden mukaisesti. Voidaan havaita, että inklusion periaatteiden mukaisesti toteutettava varhaiskasvatus korostuu useissa kunnissa, kasvattaen tämän myötä mahdollisesti myös tukea tarvitsevien nepsy-lasten määrää varhaiskasvatusryhmissä. Tätä ajatusta tukee lisäksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen keskeinen periaate kaikille lapsille yhteisistä ryhmistä; kasvatus ja koulutus tapahtuu toimintaympäristöjen mukauttamisena lasten yksilöllisiin tarpeisiin pohjaten sekä moninaisuutta arvostaen, josta tukea tarvitsevien lasten on nähty laaja-alaisesti hyötyvän. (Viitala, 2019.)

Tämä tarkoittaa sitä, että myös lapset, joilla on tuen tarvetta kohdistuen neuropsykiatrisen häiriön aiheuttamiin haasteisiin, hyötyvät inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta. Kuitenkin Oksanen & Sollasvaara (2019, s. 27) toteavat, että eräs inklusion haasteista on tehdä siitä todellista myös jokaiselle neurokirjon lapselle², sillä neuropsykiatrisen erityisyyden näkyminen ulospäin voi olla vähäistä, tehden tarvittavien tukitarpeiden laajuuden ymmärtämisestä haasteellista. Näin ollen inklusiivisen varhaiskasvatuksen päämäärä asettaa varhaiskasvatuksen opettajat tilanteeseen, jossa heiltä tulisi löytyä valmiuksia kohdata monipuolisesti lapsia, joille neuropsykiatriset häiriöt aiheuttavat tuen tarvetta varhaiskasvatuksen arjessa.

2.2 Neuropsykiatriset häiriöt

Tässä tutkimuksessa neuropsykiatriset (myöh. nepsy) häiriöt on rajattu käsittelemään diagnooseina ADHD:ta, Autismikirjoa sekä Touretten oireyhtymää, sillä ne ovat kehityksellisistä neuropsykiatrisista häiriöistä yleisimpiä (Jäntti & Savinainen, 2018, s.263). Kyseisten häiriöiden rajaaminen niiden yleisyyden mukaan mahdollisesti korreloi niiden, sekä niiden myötä ilmenevän oireiden ja haasteiden korkeampaan esiintyvyyteen varhaiskasvatuksen arjessa. Korkeampi esiintyvyys puolestaan mahdollisesti näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajien korkeampana tietoisuutena koskien edellä mainittuja häiriöitä.

² Oksanen & Sollasvaara (2019, s.5) viittaavat termillä neurokirjon lapsi lapseen, jolla on diagnoosina autismikirjo, ADHD tai Tourette.

On kuitenkin muistettava, että edellä mainittujen nepsy-häiriöiden yleisimmän esiintyvyyden lisäksi, ilmenevät kyseiset häiriöt yleensä päällekkäin toistensa kanssa; yksilöllä voi olla kaikki mainitut diagnoosit samanaikaisesti sekä liitännäisenä useita muita neurologisia ja psykiatrisia häiriöitä (Jäntti & Savinainen, 2018, s. 264). Häiriöitä koskevan tietoisuuden lisäksi oleellista on ymmärtää myös häiriöiden moninaisuus sekä laaja-alaisuus.

Nepsy-häiriöiden syynä on aivojen neurologinen poikkeavuus, joka aiheuttaa myös psykiatrisia oireita. Niiden taustalla on kehityksellinen eli synnynnäinen neurobiologinen häiriö, jossa ilmenee poikkeavuutta keskushermoston rakenteissa, toiminnassa sekä neurokemiassa. (Jäntti & Savinainen, 2018, s. 263.) Kyseiset häiriöt aiheuttavat ongelmia käyttäytymisessä ja tunteiden säätelyssä, sekä poikkeavuutta neurokognitiivisissa toiminnoissa älykkyyteen vaikuttamatta (Parikka, 2017, s.10).

Jo varhaisessa vaiheessa voidaan havaita nepsy-häiriöön viittaavia oireita. Oireet näyttävät nukkumiseen, ruokailuun, käytökseen, vuorovaikutukseen, mielialoihin, keskittymiseen, aistitoimintoihin, motoriikkaan, kielen kehitykseen, sekä yleiseen kehitykseen liittyvinä ongelmina. Edellä mainituista oireista neljän tai useamman pitkäkestoinen ilmeneminen lapsella ennen neljättä ikävuotta viittaa hyvin todennäköisesti neuropsykiatriseen häiriöön. (Jäntti & Savinainen, 2018, s.265–266.) Varhaiskasvatuksen arjessa nepsy-häiriöt voivat näin ollen ilmetä jo hyvin varhaisessa vaiheessa, kohdistuen eri alueille lapsen kehityksessä, oppimisessa ja toiminnassa. On myös selvää, että oireet näkyvät varhaiskasvatusikäisessä lapsessa laaja-alaisesti, vaikka varsinainen diagnoosi puuttuu. Olennaista onkin toimintaympäristön ihmisillä, tämän tutkimuksen tapauksessa varhaiskasvatuksen opettajilla, oleva tieto häiriöiden tunnistamiseksi (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s.31). Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin tähän tutkimukseen rajattuja nepsy-häiriöitä.

2.2.1 ADHD

ADHD (attention deficit hyperactivity disorder), eli aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö, on eräs neuropsykiatrisista häiriöistä, johon liittyy pitkäaikaisia ja toimintakykyä haittaavia vaikeuksia. Nämä vaikeudet kohdistuvat

keskittymiseen, aktiivisuuden säätelyyn sekä impulssien hallintaan. (Puustjärvi ym., 2018, s.11.)

Siitä voidaan erottaa kolme ilmiä, joissa kaikissa on kuitenkin kyse samasta häiriöstä. Näistä *yhdistetyn muodon ADHD* on se, jollaiseksi kyseinen häiriö yleensä mielletään, vaikeuksien ilmetessä kaikilla keskeisillä oirealueilla. Kaksi muuta muotoa ovat *yliaktiivis-impulsiivinen muoto* sekä *tarkkaamattomuuteen painottuva muoto eli ADD* (attention deficit disorder). Edellä mainituista ensimmäisessä ei ole merkittäviä keskittymiseen liittyviä vaikeuksia, kun taas jälkimmäisessä keskittymisvaikeudet esiintyvät ilman impulsiivisuutta ja ylivilkkautta. (Parikka ym., 2017, s.34.) Toisin sanoen ADHD:n oireiden ilmeneminen ja oirekuvan laajuus vaihtelee häiriön ilmiän mukaan.

Varhaislapsuudessa runsas aktiivisuus on yksi yleisimmin näkyvistä piirteistä. Tämän lisäksi myös impulsiivisuus, yli- tai alivilkkaus, tapaturma-alttius, sekä haasteet oman toiminnan ohjauksessa ovat leikki-ikäisen lapsen käyttäytymisessä ADHD:n oirekuvaan ja ominaisuuksiin liitettäviä piirteitä. Toisaalta piirteisiin voi liittyä myös huomattavaa aliaktiivisuutta, passiivisuutta tai flegmaattisuutta. (Sandberg, 2018, s.27.)

Kuten edellä on mainittu, keskittyvät ADHD:n oireet aktiivisuuden säätelyyn, keskittymisvaikeuksiin sekä impulssien hallintaan. *Aktiivisuuden säätelyn vaikeudella* tarkoitetaan yksilön kyvyttömyyttä säädellä aktiivisuuttaan ja toimintaansa tilanteeseen sopivaksi (Parikka ym., 2017, s.32). *Tarkkaavaisuuden säätelyn vaikeudet* puolestaan näyttäytyvät lyhytjänteisyytenä leikin sekä toiminnan osalta, vaikeutena noudattaa ohjeita ja saattaa tehtäviä loppuun, alttiutena tavaroiden hukkaamiseen, sekä häiriöherkkyytenä (Parikka ym., 2017, s.32). Häiriöherkkyydellä tarkoitetaan tilannetta, jossa ulkopuolinen tai mielensisäinen häiriötekijä suuntaa huomion puoleensa keskittymistä haitaten (Puustjärvi ym., 2018, s.14). *Impulsiivisuuteen* liittyviä ominaisuuksia ovat taipumus nopeaan harkitsemattomaan toimintaan, miettimättä toiminnasta aiheutuvia seurauksia. Vaikeus hillitä omaa käytöstä ja toimintaa on olennaista, mutta sillä ei ole yhteyttä älykkyyteen tai kykyyn ymmärtää asioiden seurauksia. (Parikka ym., 2017, s.33). Toisin sanoen, yksilö kykenee ymmärtämään toiminnastaan aiheutuvat seuraukset, muttei estämään niin itselleen kuin ympäristölle haitallista toimintaa. Lasten kohdalla impulsiivinen oireilu näyttäytyy yleensä arvaamattomana ja yllättävänä toimintana, leikkien lyhytjänteisyytenä,

kyvyttömyytenä oman vuoron odottamiseen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, sekä nopeina ja voimakkaina tunnereaktioina (Puustjärvi ym., 2018, 15).

Kuten voidaan havaita, on ADHD:n oirekuvat todella laaja-alaisia ja moniulotteisia, mikä edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta valmiutta kohdata lapsi yksilöllisesti, riippuen ilmenevistä oireista. Laaja-alaisen ja moniulotteisen oirekuvan lisäksi on huomioitava, että tytöillä ADHD oireita ei välttämättä tunnusteta yhtä hyvin kuin pojilla, etenkin jos oireissa ei ilmene ylivilkkautta (Puustjärvi ym., 2018, 32).

2.2.2 Autismikirjo

Autismikirjon taustalla on neurologinen, aivojen toimintaan ja aistihavaintoihin ongelmia aiheuttava häiriö (Kerola ym. 2009, 15). Parikan ym. (2017, s.40) mukaan keskeisimmät oireet näyttäytyvät vaikeuksina vastavuoroisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ei-kielellisessä kommunikaatiossa, erityispiirteinä toistavaan käyttäytymiseen liittyen, sekä vaikeuksina ihmissuhteissa; ihmissuhteiden luominen, ylläpitäminen ja ymmärtäminen on haasteellista.

Nykyistä autismikirjon diagnostiikkaa ohjaa kaksi eri tautiluokitusta; Maailman terveysjärjestön (WHO) kehittämä tautiluokitusjärjestelmä ICD-10 sekä Amerikan psykiatrisen yhdistyksen (APA) luoma DSM-tautiluokitusjärjestelmä, jonka viimeisin versio DSM-5 on ollut käytössä vuodesta 2013 asti. (Autismiliitto, 2021). Autismikirjon diagnooseja ICD-10-luokituksen³ mukaan ovat autismi (F84.0)⁴, Aspergerin oireyhtymä (F84.5), epätyypillinen autismi (F84.1), Rettin oireyhtymä (F84.2) sekä disitegratiivinen kehityshäiriö (F84.3). DSM-5-luokituksessa puolestaan ei ole erillisiä diagnooseja, vaan edellä mainitut diagnoosit on yhdistetty yhdeksi kokonaisuudeksi, autismikirjon häiriöksi (ASD, Autism Spectrum Disorder). (Jännti & Savinainen, 2018, s. 281.)

On kuitenkin huomion arvoista mainita, että autismiin liittyvä diagnosointi on muuttumassa; tilalle on tulossa ICD-11-luokitus, joka kaavaillaan otettavaksi käyttöön tämän tutkimuksen toteuttamisen aikaan vuoden 2022 alusta. Kyseisen

³ Suomessa tällä hetkellä käytössä oleva tautiluokitus (Lasten Mielenterveystalo, 2021).

⁴ Autismi diagnoosista (F84.0) voidaan nähdä puhuttavan myös lapsuusiän autismina, kuten mm. Kerola (2009, s.17) on tehnyt.

luokituksen myötä nykyisen tautiluokituksen erilliset diagnoosit poistuvat ja tilalle tulee käyttöön sateenvarjodiagnoosi *autismikirjon häiriö*. (Autismiliitto, 2021.) Tässä tutkimuksessa autismikirjoa kuvaillaan kuitenkin edellä mainitun, Suomessa tällä hetkellä käytössä olevan tautiluokitus ICD-10 mukaan, keskittyen kahteen yleisimpään siihen kuuluvaan diagnoosiin, autismiin ja Aspergerin oireyhtymään (Jäntti & Savinainen, 2018, s.282).

2.2.3 Autismi

Autismia tarkasteltaessa on otettava huomioon sen yksilöllinen ilmeneminen ja vaikutus elämään; kyse on yksittäisen sairauden sijaan pikemminkin käyttäytymiseen pohjautuvasta oireyhtymästä. Ominaisuutena se on pysyvä, mutta sen oirekuvat ja voimakkuus vaihtelevat lapsessa yksilöllisesti. (Jäntti & Savinainen, 2018, s.284). Oirekuvat ovat moninaisia ja haasteita on useilla eri kehityksen osa-alueilla. Sosiaaliseen kehitykseen liittyvät haasteet lapsella voivat näyttäytyä sosiaalisten taitojen puutteina, ulkopuolelle näyttäytyvänä välinpitämättömyytenä muita ihmisiä kohtaan tai jättäytymisenä ulkopuolelle omiin maailmoihinsa uppoutuneena, vaikka näin ei todellisuudessa olisi. (Kerola, 2009, s.16.) Lisäksi voi näyttää, että lapsella ei ole kykyä aloitteellisuuteen ja motivaatioon eikä sosiaalista uteliaisuutta vertaisiaan kohtaan. Vaikeudet käsitellä ja ilmaista tunteita voi vaikuttaa ulospäin tunteettomuudelta, vaikka todellisuudessa autismikirjon henkilö voi olla tunteellinen ja empaattinen. (Jäntti & Savinainen, 2018, s.285).

Kerolan (2009, s.16) mukaan haasteet kielellisessä kehityksessä ilmenevät yleensä ensimmäisenä. Vaikka ääntelyä ilmeneekin, ei puhe kehity välttämättä lainkaan, tai joillakin puhekieli kehittyä leikki- tai kouluiässä. Puhekielen voidaan katsoa vaihtelevan täydestä puhumattomuudesta hyvään puhekieleen (Jäntti & Savinainen, 2018, s.285).

Sosiaalisen ja kielellisen kehityksen haasteiden lisäksi autismikirjon lapsilla esiintyy rajoittuneisuutta käyttäytymismuodoissa; katsekontaktin välttely, kiinnittyminen yhteen esineeseen, sekä vaikeus oppia erilaisia käyttäytymismuotoja. Lisäksi rutiiniorientoituneisuus on keskeistä, ja muutokset tai puutteet niissä voivat olla autismikirjon lapselle kaoottista (Jäntti & Savinainen, 2018, s.285). Viimeisenä mainittakoon poikkeavuudet aistitietojen

jäsentymisessä. Nämä näyttävät yliherkkänä tai valikoivana kuulona, poikkeavina tuntokokemuksina sekä vaihteluina näköaistin alueella (Kerola 2009, s.17).

2.2.4 Asperger

Asperger on autismin lailla laaja-alainen kehityksen häiriö, joka huolimatta suuresta samankaltaisuudestaan autismin kanssa, on määritelty omaksi diagnoosikseen. Siihen liittyy vaikeus olla vuorovaikutuksessa etenkin ikäistensä kanssa, jonka seurauksena yksilö vetäytyy sosiaalisista tilanteista tai toimii sosiaalisissa tilanteissa omilla ehdoillaan. Olennaista on myös kokemus väärinymmärretyksi tulemisesta, vaikka usein ongelmana on yksilön vaikeus tulkita muiden viestejä. (Kerola 2009, s.143.) Vuorovaikutuksessa oireet näyttävät myös vaikeutena noudattaa sosiaalisia yleisiä normeja; vaikeus odottaa vuoroa, toisten päälle puhuminen ja ainoastaan itseään kiinnostavista aiheista puhuminen on yleistä. Lisäksi vaikeus tulkita sanatonta viestintää ja ymmärtää sosiaalisia tilanteita johtaa vaikeuksiin vastavuoroisessa toiminnassa muiden yksilöiden kanssa. (Jäntti & Savinainen, 2018, s.289.)

Aspergeriin liittyvät myös keskeisesti ongelmat aistitiedossa sekä motoriikassa. Aisti- ja yliherkkyydet oireilevat yksilöllisesti lapsesta riippuen äänen, kosketuksen, maun, hajun ja valon herkkyytenä. Motoriikkaan liittyvät oireet puolestaan kohdistuvat niin hienomotoriikkaan kuin karkeamotoriikkaan erilaisten motoriikkaa vaativien toimintojen alueilla. (Jäntti & Savinainen 2018, s.290–291). Autismista poiketen kognitiivinen ja kielellinen kehitys etenee tavalliseen tahtiin; puhe on muodollista ja hyvää (Keronen 2009, s.144).

2.2.5 Touretten oireyhtymä ja tic-oireet

Touretten oireyhtymä (Tourette) on neuropsykiatrinen *nykimishäiriö*. Siinä ilmenee yksinkertaisia ja monimuotoisia nykimisoireita, jotka vaikuttavat johtuvan häiriöstä keskushermoston motorisia toimintoja säätelevissä hermoverkostoissa, sekä epätasapainona dopamiinissa. (Jäntti & Savinainen, 2018, s. 269.) Leppämäen ja Savikujan (2017, s.42) mukaan Touretten oireyhtymä on

pitkäaikainen tic-häiriö, jossa esiintyy tai on esiintynyt enemmän kuin yksi monimuotoinen motorinen tic-oire, ja vähintään yksi äänellinen tic-oire.

Tic-oireet ovat yksittäisinä tai sarjoina esiintyviä nopeita, äkillisiä, epärytmisiä ja tarkoituksettomia liikkeitä tai äännähdyksiä. Leikki- ja alakouluikäisillä ne ovat useimmiten lyhytkestoisia ja ohimeneviä kehitykseen liittyviä ilmiöitä, jotka lyhytkestoisina eivät haittaa lapsen toimintakykyä. Oireet voivat kuitenkin jatkua vuosia, niiden voimakkuuden vaihdellessa tai yksittäisen oireen vaihtuessa toiseksi. Voimakkaampiin oireisiin voi liittyä yksilön toiminnan hankaloituminen, sen lisäksi, että suurimpien ongelmien syynä on useimmiten muiden ihmisten suhtautuminen tic-oireisiin. (Leppämäki & Savikuja, 2017, s.29–30.)

Varhaiskasvatusikäisen lapsen osalta tarkasteltuna oleellisimpia tic-oireita ovat *motoriset ja äänelliset oireet*, sillä noin 20 %:lla Touretten oireyhtymän oireet alkavat ennen viidettä ikävuotta, ja noin 65 %:lla oireiden alkaminen havaitaan 5–8 vuoden iässä (Rintahaka, 2007). Kuten aiemmin on mainittu, Touretten oireyhtymään liittyvät sekä *motoriset* että *äänelliset oireet*, joista motoriset oireet alkavat yleensä 5–6 vuoden iässä, mahdollisesti jo 4-vuotiaana, ja äänelliset oireet useimmiten noin 1–2 vuotta myöhemmin motoristen oireiden ilmaantumisesta. (Leppämäki & Savikuja, 2017.) Voidaankin katsoa, että Touretten oireyhtymä ja etenkin siihen liittyvät oireet alkavat näkyä jo varhaislapsuudessa lapsen arjen toiminnoissa, vaikka varsinainen diagnoosi lapsilla on huomattavasti harvinaisempi, <1 % (Parikka ym. 2017, s.52)

Motoriset tic-oireet vaihtelevat näkymättömistä voimakkaisiin, haittaaviin sekä äärimmillään kipua tuottaviin oireisiin (Jäntti & Savinainen, 2018, s.270). Ne ilmenevät tarkoituksettomina liikkeinä, kuten yksittäisen lihaksen tai lihasryhmien äkillisinä, nopeina, tahdosta riippumattomina nykäyksinä; silmien räpyttäminen, suun ja nenänpielen nykiminen, pään heittäminen tai hartioiden nytkähdykset ovat esimerkkejä yksinkertaisimmista tic-oireista. Niitä voi ilmentyä kaikkialla kehossa, mutta tavallisimmin motoriset tic-oireet esiintyvät ylävartalon alueella sekä kasvoissa. Monimuotoiset motoriset oireet puolestaan ovat pidempiä liikkeitä tai liikesarjoja, jotka muistuttavat tarkoituksellisia liikkeitä. Kuitenkin pohjimmiltaan ne ovat tarkoituksettomia sekä tilanteeseen sellaisenaan sopimattomia. Tällaisia oireita ovat muun muassa liike- ja askelsarjat, ihmisten ja esineiden koskettelu.

eleiden matkiminen, säädyttömät eleet sekä itsensä vahingoittaminen. (Leppämäki & Savikuja, 2017, 33.)

Myös *äänellisiin tic-oireisiin* liittyy yksinkertaisia sekä monimuotoisia oireita. Yksinkertaiset äänelliset oireet ovat tavallisia, mutta vaikeasti tunnistettavia; tällaisia oireita ovat muun muassa rykiminen, yskähtely ja haukahteleva tai vingahteleva ääni (Leppämäki & Savikuja, 2017, s.35). Lisäksi voi olla vihellystä, naurahtelua, puhallusta, huudahduksia, huokailua, haukottelua sekä hyminää (Jäntti & Savinainen, 2018, s. 271). Monimuotoisia äänellisiä oireita puolestaan ovat pidemmät ja monimutkaisemmat tahattomat äännähdykset esimerkiksi sanat, sanaparit, lausahdukset tai äännähdyssarjat, äkillinen muutos äänenkorkeudessa tai puhenopeudessa sekä kaikupuhe, joka näkyy kaikumaisena toisen yksilön puheen toistamisena. Lisäksi oireet voivat näyttäytyä juuttumisena omien sanojen sekä lauseiden toistamiseen. (Leppämäki & Savikuja 2017, s.35.)

2.3 Nepsy-lapsi varhaiskasvatuksessa

2.3.1 Nepsy-häiriöiden tuomat haasteet

Edellisessä kappaleessa tarkasteltiin tutkimukseen rajattuja nepsy-häiriöitä. Kuten voidaan havaita, jokaisessa häiriössä ilmenevät oireet ovat laaja-alaisia ja moninaisia, unohtamatta niiden yksilöllisyyttä. Kuitenkin samaan aikaan ADHD:ssa, Touretten oireyhtymässä sekä autismikirjossa on havaittavissa samoille osa-alueille sijoittuvia oireita, jotka aiheuttavat nepsy-lapsen arjessa toimimiseen haasteita.

Haasteet varhaiskasvatuksessa näkyvät etenkin nepsy-lapsen osallisuuden sekä sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa. Osallisuus voidaan nähdä arvona sekä päämääränä; se on yhteiseen toimintaan sitoutumista, jonka myötä osallistuja kokee itsensä osalliseksi ja hyväksytyksi. Sosiaalinen osallisuus puolestaan on lapsen ryhmän toiminnassa mukana olemista positiivisessa hengessä. Siihen liittyvät kiinteästi vuorovaikutussuhteet, ystävyysuhteet, vartaisryhmän hyväksyntä, sekä lapsen oma käsitys hyväksytyksi tulemisesta. Molempien merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle sekä hyvinvoinnille on merkittävä. (Viitala, 2019, s. 63–64.)

Pihlajan (2019, s.155–161) mukaan sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet⁵ vaikuttavat haastavasti lapsen sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin käyttäytymisen kautta. Esimerkiksi Touretten oireyhtymän tic-oireilla vaikutus lapsen sosiaalisiin suhteisiin voi olla kaksisuuntainen; muut lapset voivat tulkita tic-oireet kiusaamiseksi ja ärsyttämiseksi, tai vastaavasti lapsi voi joutua kiusatuksi tic-oireista johtuen. (Leppämäki & Savikuja, 2017, s.135.) Lapsi, jolla on autismikirjon aiheuttamia vaikeuksia sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa, puolestaan todennäköisesti tulee torjutuksi vertaistensa suunnalta (Odom ym., 2006; Perepa 2013, s.44 mukaan). Myös häiriöissä ilmenevät vaikeudet puheen ja kielen kehityksessä vaikuttavat haastavasti lapsen sosiaalisiin suhteisiin; toisten ymmärtäminen tai itsensä ymmärrettäväksi saattaminen vaikeuttaa vuorovaikutusta vertaisten välillä. Korpilahti ja Pihlaja (2019, s.197) toteavatkin kielen kehityksen vaikeuksien mahdollisesti ennustavan ongelmallista käytöstä sekä sosiaalista syrjintää ikätovereissa.

Haasteet eivät rajoitu ainoastaan sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin. Nepsy-lapselle haastavaa on erilaisten toimintaympäristöjen aistiärsykkeiden korkea määrä, itsenäinen pärjääminen arjen perustoiminnoissa, oman toiminnan ohjaus, sekä arjen kuormittavuus nepsy-häiriöistä ja niihin liitettävistä oireista johtuen. (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s.14.) Haastavaa varhaiskasvatuksen arjesta nepsy-lapselle voi tehdä diagnoosien näkymättömyys ulospäin. Nepsy-häiriön myötä ilmenevä käyttäytyminen voidaan nähdä tahallisen haastavana käyttäytymisenä, etenkin jos kasvattaja ei ymmärrä haastavan käyttäytymisen syitä; lapsen osallisuus voi estyä. (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 14–15, s.19.) Haasteet varhaiskasvatuksessa korostuvat osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden kehityksessä, haasteiden monipuolisuus huomioiden.

2.3.2 Tuen tarve

Nepsy-lapsilla tuen tarve kohdistuu nepsy-häiriöistä sekä ilmenevistä oireista riippuen useille eri osa-alueille. Tuen tarpeen kohteena voi olla itseilmaisuus, taitojen oppiminen, toiminnan ohjaus, stressinsäätely, osaksi yhteisöä

⁵ Sosiaalis-emotionaalisilla haasteilla tarkoitetaan sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa sekä tunne-elämän ilmaisuissa esiintyviä vaikeuksia (Pihlaja, 2019, s.151). Näitä vaikeuksia esiintyy jokaisessa tähän tutkimukseen rajatuista nepsy-häiriöistä.

pääseminen sekä arjen tavoitteellisuus. Lisäksi kohteena voivat olla myös perustaitojen harjoittelu sekä itsesäätelytaitojen harjoittelu. (Oksanen & Sollaavaara, 2019.) Tuen tarpeen voi nähdä olevan kokonaisvaltaista.

Kuten aiemmin on mainittu, asettavat puolestaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen päämäärä sekä inklusion periaatteet nepsy-lapsen tilanteeseen, jossa tuen tarpeen voi nähdä korostuvan varhaiskasvatuksen arjessa kaikille lapsille yhteisissä varhaiskasvatusryhmissä. Tuen tarjoamisesta määritetään valtakunnallisissa asiakirjoissa; Varhaiskasvatus suunnitelman perusteissa (OPH, 2018) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014).

Lisäksi 1.8.2022 on määrä astua voimaan uudistettu laki koskien varhaiskasvatusta, jossa suurimmat muutokset kohdistuvat lapselle tarjottavaan tukeen; kolmiportaisen tuen mallin tasot ja muodot, sekä niiden antaminen määritellään perusteisiin entistä tarkemmin. Kyseisen lakimuutoksen myötä kaikilla kunnilla, sekä myös yksityisillä varhaiskasvatuksen järjestäjillä, on velvollisuus tuen tarjoamiseen. Lisäksi inklusioperiaatteen toteuttamista tarkennetaan. (OPH, 2021.) Tuen tarjoamisen edellyttäminen entistä tiukemmin, sekä tarkennus inklusioperiaatteen toteuttamiseksi edellyttää varhaiskasvatuksen opettajilta entistä enemmän valmiuksia kohdata nepsy-lapsia, joilla tuen tarve on yksilöllistä.

2.3.3 Nepsy-lapsen kohtaaminen varhaiskasvatuksessa

Kun kyse on nepsy-lapsen kohtaamisesta varhaiskasvatuksen arjessa, nousee olennaiseksi lapsen toiminnan hyväksyminen mahdollisuuksien mukaan, sillä lapsen on vaikeaa muuttaa omaa toimintaansa nepsy-häiriöstä johtuen. Aikuiselta tämä vaatii tietämystä nepsy-lapsen toiminnan taustalla olevista neuropsykiatrisista tekijöistä, sekä niiden hyväksymistä osana lasta. (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s.29–31.) Häiriöihin liittyvän tietämyksen voi katsoa tarjoavan varhaiskasvatuksen opettajille pedagogisia keinoja kohdata nepsy-lapsi laadukkaasti, yksilön vaatimalla tavalla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018, s.22) todetaankin pedagogiikalla tarkoitettavan monitieteistä, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista

toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Tämän lisäksi pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa edellyttää pedagogista asiantuntemusta sekä ymmärrystä parhaista keinoista edistää lasten oppimista ja hyvinvointia.

Tietämyksen lisäksi tärkeäksi kohtaamisen osalta nousevat varhaiskasvatuksen opettajien asenteet. Asenteiden voidaan nähdä muotoutuvan kolmesta eri lähteestä nousevasta tiedosta; asenteen kohteeseen kohdistuvasta tunteisiin liittyvästä tiedosta, asenteen kohteeseen kohdistuvista oletuksiin ja uskomuksiin keskittyvästä kognitiivisesta tiedosta, sekä asenteen kohteen kanssa koettuun käyttäytymiseen liittyvästä tiedosta. (esim. Eagly & Chaiken, 1993, Zanna & Rempel, 1988; Haddock & Huskinson, 2004, s.36. mukaan.) Näin ollen kokemukset nepsy-lapsista voivat osaltaan määrittää asenteita nepsy-lapsia kohtaan, sekä sen myötä vaikuttaa valmiuteen kohdata heitä. Vaikka löytyisi tietoa, taitoja ja keinoja kohdata nepsy-lapsi, ei tuen antaminen aina onnistu; asenteiden merkitys korostuu tiedon vierellä (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s.38). Tämän myötä valmiuden kannalta mielekästä on myös tarkastella, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on, koskien nepsy-lapsia varhaiskasvatuksessa.

2.4 Erityispedagoginen osaaminen

Käsitteenä erityispedagogiikka viittaa yliopistossa opiskeltavaan tieteenalaan, joka tutkii oppimista, kasvatusta ja koulutusta sellaisten yksilöiden ja ryhmien osalta, joiden tarpeisiin ei voida vastata enemmistölle suunnattujen järjestelyiden kautta. Tieteenalana se on muiden kasvatustieteiden lailla keskittynyt tutkimaan kasvatusta ilmiönä, joskin kohteena on vähemmistöt, joille yleiset kasvatus- ja koulutusjärjestelyt eivät ole riittäviä. (Kivirauma, 2015, s.11.) Toisin sanoen erityispedagogisen osaamisen kohteena ovat ne yksilöt, jotka tarvitsevat yksilöllistä tukea sekä järjestelyitä kehityksen ja oppimisen turvaamiseksi.

Erityispedagogisen osaamisen taustalla vaikuttaakin ajatus yksilön muotoutuvuudesta ja koulutettavuudesta; erilaisten tukikeinojen kautta voidaan auttaa tukemaan yksilön oppimista ja kehitystä (Hautamäki, 2015, s.113). Lisäksi erityispedagogiikassa on otettava huomioon yksilön toiminnan universaalit ehdot; yksilöä koskevat rajoitukset ovat olemassa yksilön tahdosta tai tiedosta

riippumatta, jolloin osa lapsista poikkeaa odotetun pedagogisen yleisen opetuksen mallista. Erityispedagogisen osaamisen kannalta tämä tarkoittaa ja edellyttää tietämystä fysiologiasta, neurologiasta, neuropsykologiasta ja kehitysbiologiasta. (Hautamäki, 2015, s.113.) Erityispedagoginen osaaminen toisin sanoen tarjoaa ymmärrystä erilaisista yksilöön vaikuttavista tekijöistä, jotka yksilöstä riippumatta ohjaavat tämän toimintaa ja kehitystä. Tämän myötä puolestaan tarjoutuu keinoja tarjota yksilöllistä tukea ja järjestelyitä näille yksilöille. Kuten aiemmin on esitetty, on nepsy-häiriöiden taustalla neurologinen poikkeavuus, joka aiheuttaa myös psykiatrisia oireita. Erityispedagogisen osaamisen sekä valmiuden kohdata ja ymmärtää nepsy-lapsia väliin voidaankin piirtää selvä yhteys.

Lisäksi erityispedagogisen osaamisen kannalta on tärkeää huomioida inklusiivisuuden varhaiskasvatuksen aspekti. Inklusion periaatteiden mukaisen muutoksen voidaan katsoa edellyttävän opettajilta entistä laajempaa osaamista; erityispedagogista osaamista tarvitaan (Takala ym., 2020, s.94). Siinä missä aiemmin erityispedagogiikkaa suunnitteli ja toteutti integroiduissa lapsiryhmissä erityisopettaja, on nykyään tukea tarvitsevia lapsia myös muissa ryhmissä. Erityispedagogisen osaamisen merkitys korostuu koko varhaiskasvatuksessa. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s.148.) Pedagoginen osaaminen antaa valmiuden kohdata kaikki lapset varhaiskasvatuksen periaatteiden edellyttämällä tavalla, mutta erityispedagogisen osaamisen kautta saadaan yksilöityä osaamista niitä yksilöitä kohtaan, joiden kehityksen ja kasvun turvaaminen vaatii erityisiä järjestelyitä ja toimintoja.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia valmiudesta kohdata tukea tarvitseva nepsy-lapsi varhaiskasvatuksen arjessa. Kuten aiemmin on mainittu, tarkoitetaan varhaiskasvatuksen arjella tutkimuksessa sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen arkea. Tutkimuksessa ollaan lisäksi kiinnostuneita siitä, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erityispedagogisen osaamisen, koskien tätä edellä mainittua valmiutta. Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisesti (ks. luku 3.2) tutkimuksen edetessä, teorian sekä tutkimusaineiston pohjalta, muotoutui vielä yksi tutkimuskysymys. Kysymys koski varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia nepsy-lapsista varhaiskasvatuksen arjessa. Lopulliset tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on omista valmiuksistaan kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksessa?
2. Millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erityispedagogisen osaamisen, koskien valmiutta kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksessa?
3. Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on koskien nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa.

3.2 Metodologinen lähestymistapa

Tämä tutkimus toteutetaan kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, jotka voidaan nähdä toistensa synonyymeina. Näiden kahden termin lisäksi laadullisen tutkimuksen synonyymina käytetään termiä ihmistutkimus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.23). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) puolestaan kuvailevat laadullisen tutkimuksen laajalle kirjolle olevan yhteistä elämämaailman tutkimisen. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen

opettajien kokemuksia valmiudesta kohdata tukea tarvitseva nepsy-lapsi varhaiskasvatuksen arjessa.

Laadullinen tutkimus voidaan nähdä myös prosessina, jossa keskeistä on kokonaisuuden jäsentyminen vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkimus ei toisin sanoen välttämättä jäsenny ennalta määritettyjen vaiheiden kautta, vaan tutkimuksen elementit muotoutuvat sekä kietoutuvat toisiinsa tutkimusprosessin myötä. (Kiviniemi, 2018, s.62.)

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen. Tuomen ja Sarajärven (2018, s.30) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen tarkennettuna kohteena on kokemuksen tutkiminen, joka muotoutuu yksilön merkitysten mukaan. Kuten jo aiemmin on todettu, on tämän tutkimuksen tarkoituksena tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia valmiudesta kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden henkilökohtaisten tulkintojen esiin nostaminen (Hakala, 2018 s.18). Tässä tutkimuksessa kohteena olevien toimijoiden, eli varhaiskasvatuksen opettajien, henkilökohtaisten tulkintojen esiin nostaminen näkyy tavoitteena tutkia heidän kokemustaan tutkimukseen rajatusta aiheesta.

Fenomenologisessa tutkimuksessa teoreettinen viitekehys ei myöskään ennalta määritä kohdetta niin, että se ohjaisi tutkimusta. Sen sijaan nostetaan esiin teoreettisia lähtökohtia, jotka koskevat tutkimuskohdetta. Metodina sen voidaan näin ollen katsoa olevan aineistolähtöinen. (Laine, 2018, s.31.)

3.3 Aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti, sähköisellä kyselylomakkeella (ks. Liite 1). Teemahaastattelulle ominaisesti kyselyssä edettiin tutkimuksen kannalta keskeisten etukäteen valittujen teemojen mukaisesti, niitä tarkentavien kysymysten kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.65). Tavoitteena oli saada tietoa siitä, millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät omat valmiutensa kohdata tukea tarvitseva nepsy-lapsi varhaiskasvatuksessa, sekä lisäksi kartoittaa heidän kokemuksiaan erityispedagogisen osaamisen lisäämisen merkityksestä aihetta koskien. Nepsy-lapsiin liitettävät neuropsykiatriset häiriöt määritettiin ennalta koskemaan

ADHD:ta, Touretten oireyhtymää ja Autismikirjoa, joka tuotiin ilmi myös kyselylomakkeessa. Pyrkimyksenä oli saada merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.65).

Koska tavoitteena oli saada varhaiskasvatuksen opettajien omiin kokemuksiin pohjautuvaa tietoa heille yhteisestä aiheesta, heidän itsensä kertomana, oli puolistrukturoidun haastattelumenetelmän valinta perusteltua. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu sekä järjestys on kaikille sama, mutta valmiiden vastausvaihtoehtojen sijaan haastateltavalle jää mahdollisuus vastata omin sanoin. (Eskola & Suoranta, 1998, s.64.) Lisäksi puolistrukturoidulle haastattelulle ominaista on lukkoon lyöty näkökohta (Hirsijärvi & Hurme, 2014, s.47), joka tässä tutkimuksessa näkyy jo mainittuna tavoitteena saada tietoa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista tukea tarvitsevan nepsy-lapsen kohtaamista koskevaan valmiuteen kohdistuen.

Aineisto kerättiin joulukuun 2021 aikana sähköisellä Microsoft Forms -kyselylomakkeella sosiaalisen median alustalta Facebookista, jossa se jaettiin yhteen varhaiskasvatuksen opettajille suunnattuun suljettuun ryhmään. Sosiaalinen media voi toimia tutkimuksen välineenä, lähteenä tai paikkana, ja sen voi määritellä tutkimuksen välineeksi, kun aineistoa kerätään esimerkiksi suljetuilta keskustelualustoilta (Valli & Perkkilä, 2018, s.104). Sähköinen kyselylomake valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi henkilökohtaisten aikaan liittyvien resurssien pohjalta, sillä sähköisen lomakkeen etuna on aineiston valmius; vastaukset ovat valmiiksi sähköisessä, vastaajan itsensä kirjoittamassa muodossa, joka säästää tutkijan aineiston erikseen syöttämiseltä ja litteroinnilta (Valli & Perkkilä, 2018, s. 101).

Kyselylomake koostui 13:ta vapaaehtoisesta avoimesta kysymyksestä, joista neljä ensimmäistä olivat taustatietokysymyksiä, sekä yhdestä pakollisesta valmiista kysymyksestä koskien tietosuojaa (ks. Liite 1). Taustatietokysymyksissä kartoitettiin vastaajan ikää, työskentely paikkakuntaa, koulutustaustaa sekä työkokemusta vuosina. Koska kysely tapahtui täysin anonyymisti, oli taustatietokysymysten tavoitteena saavuttaa kuvaus vastaajien profiilista. Loput kysymyksistä keskittyivät aiemmin mainitun puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti tutkimusongelmaan.

Aineistoa koostui kaiken kaikkiaan kahdeksan vastauksen verran. Vastaajien ikä vaihteli 27–59 vuoteen. Työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä vastaajilla oli kertynyt jo pidemmältä ajalta; vastaajien kokemus työtehtävissä vaihteli 2–15 vuoden välillä, joista ainoastaan yksi oli työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä kahden vuoden ajan. Vastaajat olivat koulutustaustaltaan varhaiskasvatuksen kandidaatteja, varhaiskasvatuksen maistereita sekä sosionomeja. Vastaajien työskentelypaikkakunnassa korostui enemmistönä Uusimaa, jonka lisäksi vastaajat sijoittuivat Varsinais-Suomeen sekä Pirkanmaalle. Yksi vastaajista ei halunnut vastata kysymykseen.

Taulukko 1. Vastaajien taustatiedot

IKÄ	KOULUTUSTAUSTA	TYÖKOKEMUS
33	Sosionomi	2 vuotta
31	Sosionomi	7 vuotta
32	Varhaiskasvatuksen maisteri	3 vuotta
27	Kasvatustieteen kandidaatti	3 vuotta
27	Kasvatustieteen maisteri	3 vuotta
43	Kasvatustieteen kandidaatti	8 vuotta
59	Sosionomi	5,5 vuotta
45	Varhaiskasvatuksen maisteri	15 vuotta

3.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysissä käytettiin menetelmänä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi voidaan nähdä kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä käytettävänä mahdollisena perusanalyysimenetelmänä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.78). Sisällönanalyysi nousi tämän tutkimuksen kannalta mielekkäimmäksi valinnaksi, sillä siinä analyysin tavoitteena on muodostaa sanallinen sekä selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, jota tutkimuksessa käytettävä aineisto kuvaa. Pyrkimyksenä on siis järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, säilyttäen sen sisältämä informaatio. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.89.)

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi toteutettiin aineistolähtöisesti. Koska tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen, joka metodina voidaan katsoa aineistolähtöiseksi (ks. luku 3.2), oli sisällönanalyysin toteuttaminen aineistolähtöisesti loogisin vaihtoehto. Siinä pyrkimyksenä on luoda teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta. Oleellista on, että analyysin toteuttaminen ja lopputulokset eivät ole tekemisissä aikaisempien havaintojen, tiedon tai teorian kanssa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.80.)

Koska tutkimuksen aineisto kerättiin käyttäen sähköistä kyselylomaketta, oli aineisto sellaisenaan valmiiksi kirjoitetussa muodossa. Näin ollen ainestoa ei tarvinnut litteroida eli kirjoittaa haastatteluita puhtaaksi (Eskola ym. 2018, s.44). Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissä määritetään analyysiyksikkö esimerkiksi sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus. Kun kyse on aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä, on olennaista, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen määritettyjä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.91, s.80) Aineiston huolellisen läpikäymisen jälkeen, analyysiyksiköksi valikoitui ajatuskokonaisuus.

Seuraavaksi aineisto redusoitiin eli pelkistettiin; aineistosta karsittiin pois kaikki epäoleellinen. Pelkistäminen voi tapahtua esimerkiksi etsimällä tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.92). Pelkistäminen tapahtui etsimällä jokaiseen tutkimuskysymyksiin vastaavia ajatuskokonaisuuksia, jonka jälkeen jäljelle jääneet alkuperäisilmaisut muutettiin vielä yksinkertaisempaan, helpommin käsiteltävään muotoon. Pelkistämisen jälkeen aineisto voidaan ryhmitellä samankaltaisten ja erilaisten ilmaisujen joukoksi esimerkiksi koodaamalla se (Puusa, 2020, s.147). Tässä tutkimuksessa pelkistetyt ilmaisut koodattiin samankaltaisuuden perusteella jokainen omalla värillään. Lopuksi pelkistetty ja värikoodattu aineisto teemoiteltiin. Värikoodatut ilmaisut yhdistettiin omiksi alakategorioikseen, jotka nimettiin aineistosta nousseiden ilmaisujen ominaisuuksien mukaan. Tämän jälkeen samankaltaisista alakategorioista laadittiin yläkategoriat, jotka nimettiin kuvaamaan koko kategorian sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Puusa, 2020, s.149.) Näitä tutkimuskysymykseen vastaavia, muodostettuja kategorioita tarkastellaan tarkemmin seuraavassa luvussa tulosten yhteydessä.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa käsitellään aineiston analyysin myötä nousseita tutkimustuloksia. Tulokset esitetään vastauksena tähän tutkimukseen laadittuun kolmeen tutkimuskysymyksen (ks. luku 3.1), ja niitä esitellään yksityiskohtaisemmin kutakin tutkimuskysymystä käsittelevissä alaluvuissa. Ensimmäisessä luvussa esitellään varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä valmiudestaan kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa, toisessa luvussa erityispedagogisen osaamisen merkitystä näiden kohtaamisten osalta ja kolmannessa luvussa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia koskien nepsy-lapsia.

4.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä valmiudestaan nepsy-lasten kohtaamiseen

Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä valmiudestaan kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa, joka tässä tutkimuksessa on määritetty käsittämään niin varhaiskasvatus kuin esiopetus. Vastauksia tutkimuskysymyksen pyrittiin saamaan kyselylomakkeessa (ks. liite 1) laadittujen, tutkimuskysymyksen teemoittain kohdistettujen avointen haastattelukysymysten kautta.

Tutkimukseen osallistuneiden vastaukset ovat yhtenevässä linjassa toistensa kanssa. Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset omasta valmiudestaan kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa ovat pääsääntöisesti myönteisiä. Tämän pohjalta analyysin aikana muodostui kategoria *myönteinen kohtaamisvalmius*. Lisäksi tuloksissa ilmenee, että varhaiskasvatuksen opettajien käsitystä omasta valmiudestaan kohdata nepsy-lapsi varhaiskasvatuksen arjessa määrittävät ammatilliset sekä pedagogiset tekijät, jotka tässä tutkimuksessa muodostavat kategoriat *ammattillinen kompetenssi* sekä *pedagoginen kompetenssi*.

4.1.1 Myönteinen kohtaamisvalmius

Kuten edellä esitettiin, ovat varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset omasta valmiudestaan kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa pääsääntöisesti myönteisiä. Myönteinen kohtaamisvalmius näyttäytyy myönteisinä käsityksinä koskien henkilökohtaista valmiutta kohdata nepsy-lapsi, sekä myönteisinä käsityksinä koskien nepsy-häiriöihin kohdistuvaa tietoa .

Minulla on hyvät valmiudet tällaiseen kohtaamiseen. (Vastaaaja 7)

Hyvät valmiudet, ymmärrys oireista ja asioista, joita tulee huomioida. (Vastaaaja 1)

Koin, että minulla oli jopa paremmat valmiudet, kun monella pitkän uran tehneillä. (Vastaaaja 4)

Tietoni ovat erinomaiset. (Vastaaaja 8)

4.1.2 Ammatillinen kompetenssi

Ammatillinen kompetenssi ilmenee erilaisina ammatilliseen osaamiseen vaikuttavina tekijöinä, jotka osaltaan määrittävät varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaista valmiutta kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa. Ensimmäinen ammatilliseen kompetenssiin vaikuttava tekijä on työstä saatu osaaminen. Työstä saatua osaamista vastaajat kuvailevat työelämästä saatuna tietona, työkokemuksena alalta, työn antamana kokemuksena nepsy-häiriöistä, tukitoimia tarvitsevien lasten ryhmässä työskentelynä, työkokemuksen tuomana osaamisena sekä työelämässä oppimisena.

Todellisuus iski päin näköä ensimmäisenä työvuotena, ja siitä alkoi oma oppiminen vasta. (Vastaaaja 4)

Koulutuksesta saa hyvän pohjan, mutta valmius tulee työkokemuksen (ja elämäkokemuksen) myötä. (Vastaaaja 7)

Toinen varhaiskasvatuksen opettajien ammatilliseen kompetenssiin vaikuttava tekijä on itsenäisesti hankittu osaaminen. Vastauksissa toistuu itsenäisesti hankitun osaamisen merkitys. Vastaajat ovat kehittäneet valmiuttaan kohdata nepsy-lapsia opiskelemalla itsenäisesti esimerkiksi työn ohessa tai kouluttautumalla lisää.

-- lisäkouluttauduin omakustanteisesti vuosi sitten Ratkaisukeskeiseksi nepsyvalmentajaksi. (Vastaaaja 2)

Suurin osa tiedoista tullut vasta opintojen jälkeen työelämässä ja itse opiskellen. (Vastaaaja 5)

Ammatilliseen kompetenssiin näyttää tulosten mukaan vaikuttavan myös eri alan asiantuntijoilta saatu osaaminen. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvailevat saaneensa osaamista lääkäreiltä, nepsy-ohjaajilta, lastenneurologeilta sekä pikkulapsipsykiatreilta. Moniammatillisen yhteistyön merkitys varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa näyttäisikin olevan yksi merkittävä tekijä, kun tarkastellaan heidän käsityksiään nepsy-lasten kohtaamista koskevan henkilökohtaisen valmiuden osalta.

Eniten tietoa saatu lastenlääkäreiden tekemistä tiivistelmistä ja jutteluista. (Vastaaaja 3)

-- olen saanut aiheesta lisää tietoa kokemusten ja Hussin ja nepsy-ohjaajien kanssa tehtävän yhteistyön kautta. (Vastaaaja 1)

Sekä hankittu koulutus että moniammatillinen yhteistyöverkosto ovat kasvattaneet vankkaan nepsy-osaamiseen. (Vastaaaja 8)

Viimeisenä ammatillista kompetenssia määrittävänä tekijänä ilmenee koulutuksen tuoma osaaminen. Varhaiskasvatuksen opettajien antamissa vastauksissa koulutuksen tuoma osaaminen näkyy joko yleistäen koulutuksen tuomana osaamisena tai toisen alan kautta saatuna osaamisena koskien nepsy-lapsia.

Minulla on laaja kokemus nepsy lasten kanssa työskentelystä lastensuojelussa 8 vuotta, joten tietoakin on kertynyt. (Vastaaaja 1)

Koen, että minulla on hyvät tiedot kyseisistä häiriöistä, haasteista ja oireista, johtuen aiemmasta hoitajan koulutuksesta ja sekä työkokemuksesta alalla. (Vastaaaja 7)

Lisäksi mielenkiintoinen huomio koskien ammatillista kompetenssista on varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset kohdistuen oman koulutuksen kautta saatavaan valmiuteen kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa. Vastausten perusteella useat kokevat, ettei varhaiskasvatuksen opettajan koulutus yksinään anna riittävää valmiutta näihin kohtaamisiin.

Ei todellakaan. Nepsyhäiriöt esitellään lähinnä nimillä ja kuvauksilla, arjen tilanteet kaunisteltiin tai niistä ei edes puhuttu. (Vastaaaja 4)

Joo ja ei. Saatiin jonkin verran aiheesta tietoa. (Vastaaaja 3)

Peruskoulutus antoi suuntaa, mutta vankka osaaminen on syntynyt kouluttautumisen ja työssä aktiivisesti oppimisen kautta. (Vastaaaja 8)

4.1.3 Pedagoginen kompetenssi

Pedagoginen kompetenssi puolestaan ilmenee häiriöihin liittyvänä kokemuspohjaisena osaamisena, häiriöihin liittyvänä tietotaitona sekä tukeen ja toimintaan liittyvinä ratkaisuina. Vastauksissa näkyy varhaiskasvatuksen opettajien pedagogiseen osaamiseen liittyviä tekijöitä, jotka määrittivät heidän käsitystään omasta valmiudestaan nepsy-lasten kohtaamiseen.

Ensimmäinen pedagogiseen kompetenssiin vaikuttava tekijä on häiriöihin liittyvä kokemuspohjainen osaaminen. Vastauksissa ilmenee, että varhaiskasvatuksen opettajien valmiutta kohdata nepsy-lapsia määrittävät omakohtaiset kokemukset nepsy-häiriöistä.

Omassa perheessä autismia, ADHD tullut tutuksi töissä. (Vastaaaja 5)

Olen tehnyt työtä kaikenlaisten nepsy-lasten parissa tuetussa esiopetuksessa. Tuttuja ovat tourette, ADHD ja ADD, kaikenlaiset autismin kirjon ilmenemät ja näihin liittyvät monenlaiset liitännäiset ja yhdistelmät. (Vastaaaja 8)

Toinen pedagogista kompetenssia määrittävä tekijä on häiriöihin liittyvä tietotaito. Useissa vastauksista näkyy tiedon merkitys häiriöistä, sekä niihin liittyvistä oireista sekä haasteista. Vastausten mukaan tietoa löytyy, mutta tiedon määrä ja laatu vaihtelee hieman vastaajien kesken.

Tietoni ovat aika hyvät. Nytkin ryhmässäni on jokaista edellä mainittua diagnoosia eli ADHD, Autismikirjon lapsi ja lapsi, jolla on Touretten oireyhtymä. (Vastaaaja 3)

Tiedossa lähinnä kuvausperustaisesti, millaisia oireita ja piirteitä liittyy häiriöihin. (Vastaaaja 4)

ADHD ja autismikirjon lapsien kohdalla valmiuteni ovat mielestäni kohtalaisen hyvät. (Vastaaaja 5)

Vastauksissa näkyy myös vastaajien konkreettiset menetelmät, joiden pohjalta he kuvailevat toimivansa kohdatessaan nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen

arjessa. Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa valmiuteen kohdata nepsy-lapsia näkyy monipuolisesti erilaisia pedagogisia toimintoja ja valintoja, jotka tukevat nepsy-lasta varhaiskasvatuksessa. Tällaisia ovat vuorovaikutuksen rakentamisen eri keinoin (laulaminen, selkokieline puhe, kuvakortit sekä tukiviittomat), havainnointi, ympäristöön ja ryhmään kohdistuvat toimenpiteet, kuuntelu ja ohjaaminen, ratkaisukeskeisyys, ennakoiti sekä ratkaisujen keksiminen lapsen tarpeiden pohjalta.

Pyrin aina heti hyvään vuorovaikutukseen erilaisin keinoin kuten: havainnoimalla, laulamalla, selkokielisellä puheella, kuvakorttien avulla sekä tukiviittomin. (Vastaaaja 7)

Havainnoin paljon lapsia ja mietin mitä tämä ns. näkyvä oire kertoo ja miten sitä voisi "kehittää" paremmin ympäristöön sopivaksi. -- lapsella on jokin tarve, jota ei osaa aina itse sanoittaa, meidän tehtävä on ratkaista se ja auttaa parempien keinojen pariin. Pala palalta kuunnellen ja ohjaten. (Vastaaaja 2)

4.2 Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä erityispedagogisesta osaamisesta koskien valmiutta kohdata nepsy-lapsia

Toinen tutkimuskysymys koskee varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia erityispedagogisesta osaamisesta, koskien valmiutta kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa. Myös tähän kysymykseen pyrittiin saamaan vastauksia kohdistamalla kyselylomakkeen kysymykset koskemaan nimenomaan erityispedagogista osaamista. Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erityispedagogisen osaamisen tässä kontekstissa merkityksekkäänä. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat nimeävät erilaisia erityispedagogista osaamista lisääviä tekijöitä sekä opettajuutta tukevia merkityksellisiä erityispedagogisen osaamisen sisältöjä, joita tarvitaan nepsy-lasten kohtaamiseen. Analyysin pohjalta muodostetut kategoriat ovat *erityispedagogisen osaamisen merkityksekkyyys, erityispedagogista osaamista lisäävät tekijät* sekä *nepsy-lapsen opettajuutta tukevat erityispedagogisen osaamisen sisällöt*. Näitä kategorioita tarkastellaan seuraavissa alaluvuissa.

4.2.1 Erityispedagogisen osaamisen merkityksekkyyt

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erityispedagogisen osaamisen merkityksekkääksi. Vastaukset puoltavat hyvin yhtenäisesti erityispedagogisen osaamisen merkitystä, on kyseessä sitten valmius kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa, pedagogisen osaamisen ja koulutuksen lisääminen tai työnantajan tarjoama erityispedagogista osaamista lisäävä koulutus. Erityispedagogisen osaamisen merkitys valmiuteen kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa näyttäytyy enemmän sääntönä kuin poikkeuksena, kun varhaiskasvatuksen opettajilta kysytään tarvitsevatko he erityispedagogista osaamista tässä yhteydessä.

No ilman muuta. Nepsy -porukka on oma taiteenlajinsa. (Vastaja 8)

Kyllä erityispedagogista osaamista tarvitaan työskentelyyn nepsy-lasten kanssa. (Vastaja 7)

Kysyttäessä erityispedagogisen osaamisen ja koulutuksen lisäämisen merkityksestä valmiuteen kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa, ovat vastaukset jälleen yhteneväisiä. Pääsääntöisesti jokainen vastaajista kokee, että koulutuksen ja osaamisen lisääminen erityispedagogiikan osalta on merkityksestä. Eräs vastaajista tosin mainitsee, että vaikka omalla kohdalla erityispedagogisen osaamisen ja koulutuksen lisäämisellä ei enää ole merkitystä, on sillä varmasti muille. Yleisesti ottaen osaamisen ja koulutuksen lisääminen voidaan siis nähdä tärkeänä elementtinä nepsy-lapsiin kohdistuvaa valmiutta ajatellen.

Ei minulle enää, monelle kyllä. (Vastaja 2)

Koulutus lisää aina valmiuksia kohtaamiseen, jos on tietoa aiheesta. (Vastaja 1)

Kokemukseni mukaan sillä on merkitystä. (Vastaja 5)

Myös työnantajan järjestämä koulutus erityispedagogisen osaamisen lisäämiseksi nähdään lähes kaikissa vastauksissa merkityksekkäänä, yhtä vastaajaa lukuun ottamatta, joka sen sijaan korostaa koulutukseen lisättävän tiedon merkitystä.

Kyllä ja järjestääkin jonkin verran lyhyitä koulutuksia. Useammalle nepsyvalmentaja -koulutus täytyisi saada. (Vastaaaja 2)

Pitäisi. Monipuolista koulutusta, keskustelua ja ratkaisukeskeisiä pohdintoja. (Vastaaaja 3)

Ei työnantaja vaan enemmän tietoa koulutukseen ja sitten lisäkoulutus -- (Vastaaaja 6)

4.2.2 Erityispedagogista osaamista lisäävät tekijät

Kuten aiemmin on osoitettu, kokevat varhaiskasvatuksen opettajat erityispedagogisen osaamisen merkityksekkääksi. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa ilmenee erilaisia tekijöitä, jotka osaltaan lisäävät erityispedagogista osaamista nepsy-lasten kohtaamista ajatellen. Tekijät ovat niin koulutukseen ja opetukseen kohdistuvia, kuin niin kutsuttuja ulkoisia tekijöitä. Koulutukseen ja opetukseen liittyviä tekijöitä ovat erityispedagogiikan opintojen lisääminen perusopinnoissa, kaikille yhtenäinen määrä erityispedagogisia opintoja sekä monipuolinen koulutus.

Mielestäni erityisopettajat voisi kaikki poistaa ja yhtä paljon erityispedagogisia opintoja kaikille. (Vastaaaja 3)

Erkkapedaa saisi olla paljon enemmän ihan perusopinnoissa jo. (Vastaaaja 4)

Niin sanotuiksi erityispedagogista osaamista lisääviksi ulkoisiksi tekijöiksi varhaiskasvatuksen opettajat nimeävät yhteiskunnan resurssit, varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolin tuen ja osaamisen jakajana, sekä jo aiemmin käsitellyn työnantajan tarjoaman koulutuksen.

Koen, että VEO:n tuki on tärkeää ja työnantajan tarjoama lisäkoulutus on iso apu. (Vastaaaja 5)

Enemmän koen kuitenkin haluavani, että myös yhteiskunnan resursseja mietittäisiin niin, että ne tukisivat näitä valmiuksia ylipäättään kenen tahansa osalta. (Vastaaaja 4)

4.2.3 Opettajuutta tukevat erityispedagogisen osaamisen sisällöt

Varhaiskasvatuksen opettajat nimeävät erilaisia opettajuutta tukevia erityispedagogisen osaamisen merkityksellisiä sisältöjä, joita tarvitaan varhaiskasvatuksen arjessa, kohtaamisissa nepsy-lasten kanssa. Sisällöt

vastauksissa ilmenee kolme: erityispedagoginen tieto, erityispedagogisen osaamisen tuoma valmius ja varmuus, sekä erityispedagogisesti kohdennettu ja yksilöity osaaminen. Vastauksissa ilmenee, että varhaiskasvatuksen opettajat tunnustavat erityispedagogisen tiedon merkityksen.

Aina tulee uutta tietoa ja vanhaa tulee jäsentää uudelleen. -- mutta on nähtävissä, että nepsy -asioissa uutta, todella hyödyllistä tietoa tulee koko ajan. (Vastaja 8)

Koulutus tarjoaa yleensä uusinta tutkimustietoa -- työskentelyyn. (Vastaja 7)

Tottakai, kohtaamisen taitoa ja tietoa mitä tulee erityispedagogisesti huomioida. (Vastaja 1)

Osassa varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista ilmenee, että erityispedagoginen osaaminen antaa tukea nepsy-lasten kohtaamiseen antamalla varmuutta ja valmiutta näihin kohtaamisiin.

Erityispedagoginen osaaminen ja koulutus antaa varmuutta ja voimavaroja nepsy lasten kanssa. (Vastaja 6)

Koulutus antaa uutta varmuutta ja valmiutta. (Vastaja 7)

Viimeisenä opettajuutta tukevana erityispedagogisena sisältönä varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa ilmenee kohdennettu yksilöity osaaminen. Tällainen osaaminen näyttytyy konkreettisten menetelmien tarpeena, yksilöllisenä opetuksena ja ohjauksena, keinoina ja niiden oikeanlaisena kohdentamisena, kohdennettuna koulutuksena neuropsykiatrisia oireita ja haasteita koskien, tiedon ja kokemuksen yhdistämisenä, sekä laaja-alaisena kokonaisuutena koskien nepsy-häiriötä ja siihen liittyviä tekijöitä.

Koulutusten tulisi olla laajoja ja systemaattisia tietopaketteja erilaisten nepsy-asioiden tunnistamisesta, jäsentämisestä osana kokonaiskehitystä, nepsy-lasten ja perheiden kohtaamisen asioista ja edelleen pedagogisen toiminnan periaatteista sekä ryhmä- että yksilötasolla. (Vastaja 8)

Mutta ei perustietoa vaan keinoja ja niiden kohdentamista oikein. (Vastaja 2)

4.3 Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia nepsy-lapsista

Kolmas ja viimeinen tutkimuskysymys koskee varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia nepsy-lapsista. Tutkimuskysymys muodostui tutkimuksen edetessä teorian sekä aineistosta tehtyjen havaintojen pohjalta. Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat varhaiskasvatuksen rakenteellisten tekijöiden vaikuttavan negatiivisesti nepsy-lapsiin varhaiskasvatuksen arjessa. Lisäksi tuloksista ilmenee, että varhaiskasvatuksen opettajien mukaan nepsy-lasten kohtaamiseen vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajien asenteet sekä osaaminen. Analyysin pohjalta muodostettiin kaksi kategoriaa, jotka ovat *varhaiskasvatuksen rakenteelliset tekijät* sekä *varhaiskasvatuksen opettajien asenteiden ja osaamisten merkitys*. Näitä kategorioita tarkastellaan seuraavaksi.

4.3.1 Varhaiskasvatuksen rakenteelliset tekijät

Kun kyse on nepsy-lapsista varhaiskasvatuksessa, on varhaiskasvatuksen opettajien mukaan varhaiskasvatukseen liitettävillä rakenteellisilla tekijöillä merkitystä valmiuteen kohdata näitä lapsia varhaiskasvatuksen arjessa. Näitä rakenteellisia tekijöitä ovat varhaiskasvatuksen liian suuret ryhmäkoot sekä varhaiskasvatuksen huonot resurssit. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan liian suuret ryhmät ovat kuormittavia nepsy-lapsille ja huonot resurssit puolestaan vaikuttavat negatiivisesti valmiuteen kohdata nepsy-lapsia esimerkiksi oman jaksamisen osalta.

-- varhaiskasvatuksessa olevat isot ryhmät kuormittavat nepsy lapsia.
(Vastaaja 1)

Käytännön resurssit ja sen myötä oma ammatillinen jaksaminen ja osaaminen eivät vain riitä siihen, että jokainen tilanne tai kohtaaminen tulisi hoidettua siten, kuin se ehkä nepsy-sääntöjen puitteissa tulisi vaadittua.
(Vastaaja 4)

Resurssit vakassa on onnettomat ja lapsen oireiden täytyy eskaloitua isossa ryhmässä ennen, kuin hänen hyvinvointiinsa panostetaan. Kaikille lapsille huomattavasti pienemmät ryhmät! (Vastaaja 3)

4.3.2 Varhaiskasvatuksen opettajien asenteiden ja osaamisten merkitys.

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan asenteet vaikuttavat siihen, miten nepsy-lasten kohtaaminen toteutuu varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan nepsy-lapset ovat usein väärinymmärrettyjä ja leimautuvat haastaviksi nepsy-häiriöstä johtuvan käyttäytymisen myötä. Lisäksi tulokset osoittavat, että puutteet varhaiskasvatuksen opettajien osaamisessa vaikuttavat kielteisesti nepsy-lasten kohtaamiseen varhaiskasvatuksessa.

Usein tuntuu, että nämä lapset ovat vähän ns. väärinymmärrettyjä ja heidän yritykseensä jäsentää ja hallita ympäristöään ja oloaan vastataan vain tiukentamalla kuria ilman, että mietittäisiin ratkaisuja lapsesta lähtien, lasta kuunnellen ja havainnoiden. (Vastaaaja 2)

Nepsy lapset leimataan usein haastaviksi. Tosiasiassa ympäristö on usein heille haastava ja ympäristöä muokkaamalla voidaan tukea heitä paljon. Mikäli ei ole osaamista, voidaan helposti turhautua ja nimetä lapsi haastavaksi. (Vastaaaja 1)

Nepsy -lapset ovat systeemin armoilla monessa kohdassa, ja myös monesti väärinymmärretty kansa. (Vastaaaja 8)

Oman kokemukseni mukaan useampia vuosia työskennelleen ovat olleet valitettavasti ”jämähtäneet” vanhoihin tietoihin ja menetelmiin, jotka eivät nykytiedon valossa palvele nepsy-lapsia. (Vastaaaja 5)

5 POHDINTA

5.1 Johtopäätökset

Tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset omasta valmiudestaan kohdata tukea tarvitsevia nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa ovat yhteneväisiä; kokemukset näyttäytyvät pääsääntöisesti myönteisinä. Myönteinen kohtaamisvalmius ilmenee niin henkilökohtaisena valmiutena kuin nepsy-häiriöihin kohdistuvana tietona. Lisäksi tätä valmiutta määrittävät varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen kompetenssi, jolla tarkoitetaan nepsy-häiriöihin liitettävää kokemukseen pohjautuvaa osaamista, häiriöihin liittyvää tietotaitoa, sekä tukeen ja toimintaan liittyviä ratkaisuja, joita varhaiskasvatuksen arjessa tehdään nepsy-lapsiin kohdistuen. Nepsy-henkilöiden kanssa toimiessa hyötyä onkin siitä, mitä enemmän tietoa neuropsykiatrisista erityisyyksistä löytyy. Korkeampi määrä tietoa tuo ymmärrystä ja osaamista tukea nepsy-henkilöitä, sillä nepsy-henkilöihin kohdistuvissa toimissa yksilöllisyys nousee keskiöön. (Jäntti & Savinainen, 2018, s.313.) Myönteinen kohtaamisvalmius näyttääkin tämän tutkimuksen osalta olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajien hyvään pedagogiseen kompetenssiin nepsy-lapsiin kohdistuen. Kun varhaiskasvatuksen opettajilta löytyy kokemusta ja tietotaitoa nepsy-häiriöistä sekä kyetään nimeämään erilaisia tuen ja toiminnan osalta tehtäviä ratkaisuja, koetaan valmius kohdata nepsy-lapsia myönteisenä.

Eräs mielenkiintoinen tutkimuksessa esiin noussut havainto koskee ammatillista kompetenssia, jolla tutkimuksessa tarkoitetaan erilaisia ammatilliseen osaamiseen vaikuttavia tekijöitä tutkimuksen aiheen kontekstissa. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan alalle suuntaava koulutus ei yksinään anna riittävää valmiutta kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa, vaan valmius rakentuu työn kautta saadun osaamisen, itsenäisesti hankitun osaamisen, eri alan asiantuntijoilta saadun osaamisen sekä koulutusten kautta saadun osaamisen myötä. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

varhaiskasvattajan kyky kohdata lasten tarpeita riippuukin muun muassa koulutuksen antamista tiedoista ja taidoista. Kasvattajayhteisön jäsenten valmiuksissa on vaihtelua, ja yleensä täydennyskoulutus nähdään tarpeellisenä. (Viitala, 2018, s.61.) Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjen osalta edellytetään ammatillista osaamista. Ammatillista osaamista puolestaan on kohdata kaikki lapset inklusion periaatteiden mukaan, jota tässä tutkimuksessa on jo aiemmin käsitelty. Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten perusteella näyttääkin siltä, että koulutustaustasta riippumatta, koulutus yksinään ei riitä takamaan valmiutta kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa, vaan myönteistä kohtaamisvalmiutta ohjaa varhaiskasvatuksen opettajan halu oppia, kehittyä ja kouluttautua lisää.

Eräs tutkimuksen tavoitteista oli selvittää millaisena varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erityispedagogisen osaamisen koskien valmiutta nepsy-lasten kohtaamiseen varhaiskasvatuksen arjessa. Erityispedagogisen toiminta tähtää ammatilliseen osaamiseen, joka auttaa lasta kehittymään ja laajentamaan omaehtoisen ja autonomisen toiminnan aluetta (Hautamäki, 2015, s.127). Kuten tutkimuksessa on aiemmin osoitettu, tuovat nepsy-häiriöt useille alueille kohdistuvia haasteita sekä tuen tarpeen nepsy-lapsen arjessa toimimiseen. Erityispedagoginen osaamisen turvin voidaan vastata niiden ryhmien oppimiseen, kasvatukseen ja koulutukseen, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät ole riittäviä (Rinne ym. 2015, s.60). Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokevatkin erityispedagogisen osaamisen ja sen lisäämisen merkityksekkäänä osana valmiutta kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat erityispedagogisen osaamisen antavan varmuutta ja valmiutta kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa, mutta lisäksi spesifioitua ja yksilöityä osaamista, sekä tietoa liittyen nepsy-häiriöihin.

Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on nepsy-lapsiin kohdistuen. Tutkimustulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan nepsy-lapset ovat usein väärinymmärrettyjä. Tämä näyttäisi johtuvan osaamattomuudesta ja kielteisistä asenteista nepsy-lapsia kohtaan varhaiskasvatuksen kentällä.

Oksasen ja Sollasvaaran (2019, s.14) mukaan nepsy-lasten kohtaaminen vaatii ennakointia, toiminnan ja ympäristön selkeyttämistä, tavoitteiden suhteuttamista yksilöllisesti taidot huomioiden sekä ennen kaikkea halua ymmärtää lapsen muista poikkeavaa käytöstä. Toisin sanoen, osaamista ja myönteistä asennoitumista nepsy-lapsia kohtaan. Mielenkiintoista onkin, että siinä missä varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat omat valmiutensa kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa myönteiseksi, nähdään kentällä tämän valmiuden osalta puutteita. Tämä osaltaan näyttäisi vahvistavan käsitystä siitä, ettei koulutus yksinään anna riittäviä valmiuksia näihin kohtaamisiin, vaan valmius määrittyy varhaiskasvatuksen opettajan oman nepsy-osaamiseen kohdistetun panoksen mukaan. Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajien mukaan nepsy-lapsiin vaikuttavat kielteisesti myös varhaiskasvatuksen huonot resurssit sekä liian suuret ryhmät. Valmiuteen kohdata nepsy-lapsia näyttäisi vaikuttavan näin ollen myös varhaiskasvatuksen rakenteelliset tekijät.

Lopputuloksena voidaan todeta, että valmius kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa ei rakennu nykyisen alalle suuntaavan koulutuksen myötä, vaan vasta sen jälkeen varhaiskasvatuksen opettajien oman panostuksen sekä työelämään astumisen kautta. Vaikka varhaiskasvatuksen rakenteelliset tekijät voidaan nähdä nepsy-lasten kohtaamiseen heikentävästi vaikuttavana tekijänä, on koulutuksen kehittäminen ja erityispedagogisen osaamisen lisääminen ensisijaisesti merkittävässä asemassa, kun kyseessä on valmius kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimus antaa mahdollisesti hyödyllistä tietoa koulutuksen kehittämiseksi, jotta varhaiskasvatus voi todella toteutua inklusiivisesti lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, kasvua sekä oppimista edistävästi. Unohtamatta lapsen oikeutta tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen kohteluun, sekä osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden tukemista yhteiskunnassa. (OPH, 2018; OPH, 2014.)

5.2 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta tulee tehdä hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimusta tehtäessä noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Näitä toimintatapoja ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä

sekä tutkimuksen tuloksen arvioinnissa. Tutkimus suunnitellaan, toteutetaan ja raportoidaan, sekä tietoaineistot tallennetaan vaatimusten edellyttämällä tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2012.) Tämä tutkimus toteutettiin noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimus tehtiin tarkkuudella ja huolellisuudella; tutkimus suunniteltiin huolellisesti ja se toteutettiin ja raportoitiin tarkasti, noudattaen tutkimukseen valittuja tieteellisiä tutkimusmenetelmiä. Tutkimuksessa tehdyt vaiheet ja valinnat raportoitiin mahdollisimman yksityiskohtaisesti, viitaten asianmukaisesti eri asiantuntijalähteisiin. Kerätty tutkimusaineisto säilytettiin vain tutkijan itsensä saatavilla, niin, ettei ulkopuolisilla henkilöillä ollut pääsyä tutkimusaineistoon.

Hyvän tieteellisen käytännön lisäksi tämän tutkimuksen kannalta eettisiä valintoja ovat olleet tietosuoja-ilmoitus, sekä tutkimuksen anonymiteetin takaaminen. Ihmiseen kohdistuva tutkimus edellyttää yleensä henkilötietojen käsittelyä, ja anonymiteettiin sisältyy ajatus vapaaehtoisuudesta. (Puusa & Julkunen, 2020, s.190.) Tietosuojailmoitus tarjottiin vastaajien saataville kyselylomakkeessa (ks. Liite 1), johon vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen, josta vastaaja myös tiedotettiin kyselylomakkeen yhteydessä. Lisäksi osallistumissuostumus dokumentoitiin ”kyllä” tai ”ei” -vastauksen vaativalla kysymyksellä, suojaten näin osallistujan mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa (Puusa & Julkunen, 2020, s.190). Kyselylomakkeessa kysyttiin yleistasoisia taustatietokysymyksiä, joista vastaaja ei ole tunnistettavissa. Anonymiteettiä vahvistettiin lisäksi ilmoittamalla vastaajien työskentely paikkakunnat maakunnittain, ja paikkakunnat jätettiin tarkoituksella ilmoittamatta taustatietotaulukosta (ks. Taulukko 1). Eettisyyden kannalta merkittävää tutkimuslupaa ei tämän tutkimuksen luonteen osalta tarvittu.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan tutkimuksen antamissa kehyksissä sen mukaan, millaisia laadullisia menetelmiä työssä on käytetty. Tutkimusta tulisi siis voida lukea ymmärtäen tutkijan tekemät ratkaisut sekä vakuuttuen tutkijan vilpittömyydestä tiedonhankinnan ja tulkintojen osalta. (Aaltio & Puusa, 2020, s.170.) Kuten jo aiemmin mainittiin, pyrittiin tutkimuksessa raportoimaan yksityiskohtaisesti tutkimuksessa tehdyt valinnat. Tarkka ja yksityiskohtainen raportointi lisää tutkimuksen luotettavuutta, tuoden tutkimuksen vaiheet avoimesti lukijan ymmärrettäväksi. Aaltion ja Puusan (2020, s.171) mukaan ihmistieteellisen tutkimuksen luotettavuus rakentuukin

tutkimusprosessin kuvauksessa, perusteluissa ja analyysissa. Raportoinnin lisäksi läpi tutkimuksen toteuttamisen pyrittiin tutkijan toimesta tunnistamaan ja tiedostamaan subjektiiviset näkemykset ja arvot, jolla voisi olla vaikutusta tutkimuksen lopputulokseen (Aaltio & Puusa, 2020, s.170). Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää myös aineiston analyysin yksityiskohtainen kuvailu; lisäämällä sitaatteja analyysin pohjalta nousseiden tulosten tulkintaan, lukijalle on tarjottu mahdollisuus seurata päättelyketjun etenemistä (Aaltio & Puusa, 2020, s.175).

Luottavuutta tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon, että tutkimusaineisto kerättiin sosiaalisen median alustalta Facebookista sähköisellä kyselylomakkeella. Tutkimukseen osallistuvat ovat anonyymejä myös tutkijalle itselleen, jolloin ei ole täyttä varmuutta vastaajien todellisesta identiteetistä. Aineisto kerättiin varhaiskasvatuksen opettajille suunnatusta suljetusta ryhmästä, mutta on otettava huomioon, että ryhmässä olevat henkilöt voivat myös esiintyä varhaiskasvatuksen opettajina, jolloin vastausten todenperäisyyttä ei voida varmaksi todentaa. Tutkimuksen luotettavuutta voitaisiin näin ollen parantaa esimerkiksi toteuttamalla haastattelut varhaiskasvatuksen yksiköissä työskenteleville varhaiskasvatuksen opettajille.

6 LÄHTEET

- Autismiliitto. (2022). *Perustietoa autismista*. Luettu 1.3.2022,
<https://autismiliitto.fi/autismi/perustietoa-autismista/#title-2>
- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 169–180). Gaudeamus.
- Autismiliitto. (2021). Luettu 19.12.2021,
<https://www.autismiliitto.fi/autismikirjo/diagnosointi/diagnoosimuutos>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5.painos, s.24–46). PS-Kustannus.
- Haddock, G. & Huskinson, T.L.H. (2004). Individual differences in attitude structure. Teoksessa Haddock, G. & Maio, G.R. *Contemporary perspectives on the psychology of attitudes. An introduction and overview*. Taylor and Francis Group (s.35–56).
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=201063>
- Haikala, E., Henttonen, K. & Rosenholm, M. (2017). *Autismikirjon lapsi varhaiskasvatuksessa henkilökunnan tuen ja tiedon tarve*. (Opinnäytetyö). Saimaan ammattikorkeakoulu.
<https://core.ac.uk/download/pdf/161418018.pdf>
- Hakala, J.T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5.painos, s.11–23). PS-Kustannus.

- Hautamäki, J. (2015). Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. (s.112–127). PS-kustannus.
- Jäntti, E. & Savinainen, R. (toim.) (2018). *Nepsyt: erityistä elämää*. Karisto Oy. Kansaneläkelaitos. (2021, 18. elokuuta). Lasten ja nuorten ADHD-lääkkeiden käyttö yleistyy – jo yksi käytetyimmistä lääkkeistä. *Kansaneläkelaitos*. Luettu 1.3.2022, https://www.kela.fi/ajankohtaista-henkiloasiakkaat/-/asset_publisher/kg5xtoqDw6Wf/content/lasten-ja-nuorten-adhd-laakkeiden-kaytto-yleistyy-jo-yksi-kaytetyimmista-laakkeista
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5.painos, s. 62–74). PS-Kustannus.
- Kivirauma, J. (2015). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. (s.10–23). PS-kustannus.
- Korpilahti, P. & Pihlaja, P. (2019). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. (2. painos, s.183–199). PS-kustannus.
- Kuopion kaupunki. (2019. 11. kesäkuuta). *Kuopion kaupungin Varhaiskasvatussuunnitelma*. Kuopion kaupunki. https://www.kuopio.fi/documents/7369547/7632909/Kuopion_kaupungin_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf/f293342d-4520-41ae-9fe3-78d2a2785506
- Kunnari, J. (2017). *ADHD-diagnoosin saanut lapsi varhaiskasvatuksessa – näkökulmana lastentarhanopettajien tunnekokemukset*. (Pro gradu - tutkielma). Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201706022398.pdf>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5.painos, s. 25–42). PS-Kustannus.

- Lasten mielenterveystalo. (2021). *Autismikirjon häiriöt*. Luettu 17.12.2021, https://www.mielenterveystalo.fi/lapset/ammattilaisille/hairiot/autismikirjon_hairiot/Pages/autisimikirjon_hairiot_ASD.aspx
- Leppämäki, S. & Savikuja, T. (toim.) (2017). *Touretten oireyhtymä*. PS-kustannus.
- Okkonen, T. (2016). *Autismikirjon lapsen tukeminen päiväkodissa*. (Opinnäytetyö). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/110482/okkonen_tiaa.pdf?sequence=1
- Oksanen, J. & Sollasvaara, R. (2019). *Esteille hyvästit! Opas autisimikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille* (1. painos). Autismisäätiö 2019.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (2021, 10. marraskuuta). Varhaiskasvatuksessa tarjottavan tuen muodot määritellään aiempaa tarkemmin – varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivitetty versio lausunnoille. *Opetushallitus*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/varhaiskasvatuksessa-tarjottavan-tuen-muodot-maaritellaan-aiempaa-tarkemmin>
- Oulun kaupunki. (2019, 23. toukokuuta). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma*. Oulun kaupunki. https://ouka.fi/documents/112792/131455/Oulun+kaupungin+varhaiskasvatussuunnitelma_sa.pdf/b1e727d4-e721-4836-88cc-d460307201f0
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi: neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. (2. painos). Otava.
- Parkko, K. (2018). *Nepsy-koulutuksen vaikutus varhaiskasvatuksessa*. (Opinnäytetyö). Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.

<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/142514/Parkko%20Katja.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Perepa, P. (2013). *Understanding Autism in the Early Years*. McGraw-Hill Education.
- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. (2. painos, s.141–181). PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2018). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. (2. painos, s.17–49). PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 141–152). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 181–193). Gaudeamus.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). Mitä on adhd? Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J. (toim.) *ADHD-käsikirja* (s.11–30). PS-kustannus.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). Lapsen adhd. Teoksessa Berggren, K. & Hämäläinen, J. (toim.) *ADHD-käsikirja* (s.32–59). PS-kustannus.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin*. (5.painos). PS-kustannus.
- Rintahaka, P. (2007). Touretten oireyhtymä ja muut nykimishäiriöt. *Duodecim*, 123(10). <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2007/10/duo96486#duo-comments-start>
- Rovaniemen kaupunki. (2019, 27. kesäkuuta). *Rovaniemen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma*. Rovaniemen kaupunki. <https://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=bedc83ba-e827-4ee5-870c-caf8357515fa>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV. *Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto*. Luettu 28.1.2022, <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>

- Sandberg, E. (2018). ADHD ja oppimisen tuki. PS-kustannus.
- Takala, M., Sirkko, R., Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – Yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inklusio. Tunnista haasteet ja mahdollisuudet.* (s.91–103). PS-kustannus.
- Tampereen kaupunki. (13.6.2019). *Varhaiskasvatussuunnitelma Tampereen kaupunki.* Tampereen kaupunki.
https://www.tampere.fi/tiedostot/t/D4Vtwmf8d/Tampereen_varhaiskasvatussuunnitelma_2019.pdf
- Tolonen, A. (2020, 3. helmikuuta). Anu Laurilan lapsi jäi päiväkodissa ilman apua ja seuraukset ovat kalliit: On tuurista kiinni, saavatko lapset tarpeeksi tukea varhaiskasvatuksessa. *Yle.* Luettu 2.3.2022, <https://yle.fi/uutiset/3-11182442>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi.* Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimustieteellinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.* Luettu 27.2.2022.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* (5.painos, s.100–109). PS-Kustannus.
- Vantaan kaupunki. (2019, 13. toukokuuta). *Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma.* Vantaan kaupunki.
www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaastructure/146338_Vantaan_varhaiskasvatussuunnitelma_2019.pdf
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Luettu 16.1.2022,
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm45237816675408>
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus.* (2. painos, s.51–77). PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1 Kyselylomake

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemat valmiudet kohdata nepsy-lapsi varhaiskasvatuksessa

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseen, jonka tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kokemia valmiuksiaan kohdata tukea tarvitseva nepsy-lapsi varhaiskasvatuksessa (tutkimuksessa varhaiskasvatuksen käsite kattaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen, esiopetuksen ollessa osa varhaiskasvatusta), sekä mahdollista tarvetta erityispedagogiselle osaamiselle tukea tarvitsevan nepsy-lasten kohtaamisten osalta.

Nepsy-lapsella viitataan tutkimuksessani lapseen, jolla on jokin/jotkin neuropsykiatrinen häiriö. Tämän tutkimuksen osalta kyseiset neuropsykiatriset häiriöt on rajattu koskemaan yleisimpiä neuropsykiatrisia diagnooseja ADHD:ta, Autismikirjoa ja Touretten oireyhtymää, sekä kyseisissä häiriöissä ilmeneviä oireita ja haasteita.

Kysely on kohdistettu varhaiskasvatuksen opettajille, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet varhaiskasvatus- tai esiopetusryhmässä, jossa lapsella on ollut jokin/jotkin edellä mainituista neuropsykiatrisista diagnooseista sekä sen tuoma tuen tarve. Tutkimuksen aineisto kerätään tällä kyseisellä lomakkeella ja vastaaminen kyselyyn on vapaaehtoista sekä tapahtuu anonymisti.

Mikäli tutkimuksesta tai kyselylomakkeesta nousee kysyttävää, voit olla yhteydessä minuun sähköpostitse:

Emmi Kemppainen, emmi.kemppainen@tuni.fi.

Muistathan lähettää vastauksesi vastattuasi kyselyyn, kiitos!

Taustatiedot

1. Minkä ikäinen olet?
2. Millä paikkakunnalla työskentelet?
3. Mikä koulutustaustasi on?
4. Kauanko olet työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä?
Valmiudet nepsy-lasten kohtaamisiin

Seuraavien kysymyksiä pohjalta kartoitetaan valmiutta kohdata tukea tarvitseva nepsy-lapsi varhaiskasvatuksessa (varhaiskasvatus ja esiopetus). Tähän tutkimukseen nepsy-häiriöt on rajattu koskemaan yleisimpiä nepsy-diagnooseja ADHD:ta, Autismikirjoa sekä Touretten oireyhtymää.

5. Millaiseksi kuvailisit tietojasi koskien mainittuja nepsy-häiriöitä ja niihin liittyviä haasteita sekä oireita?
6. Millaisia kokemuksia sinulla on nepsy-lapsista?
7. Millaiseksi kuvailisit valmiuksiasi kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksessa tietoihisi ja kokemuksiisi pohjaten?
8. Koetko työurasi pituudella olevan merkitystä valmiuksiisi kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksessa? Millaista?

Varhaiskasvatuksen opettajien erityispedagogisen osaamisen tarve varhaiskasvatuksessa

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen päämäärä sekä yleistyneet nepsy-häiriöt ja -diagnoosit asettavat varhaiskasvatuksen opettajat tilanteeseen, jossa varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmissä on yhä enemmän tukea tarvitsevia nepsy-lapsia. Tämän myötä mahdollisesti myös erityispedagoginen osaaminen sekä sen lisääminen varhaiskasvatuksessa nousee merkitykselliseksi.

9. Koetko koulutuksesi antavan riittävät valmiudet nepsy-lasten kohtaamiseen varhaiskasvatuksessa?
10. Koetko tarvitsevasi erityispedagogista osaamista, ajatellen valmiuksiasi kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksessa?
11. Koetko, että työnantajan tulisi järjestää erityispedagogiseen osaamiseen liittyvää koulutusta, ajatellen valmiutta kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksessa. Millaista?
12. Koetko, että erityispedagogisen osaamisen ja koulutuksen lisäämisellä olisi vaikutusta siihen, millaiseksi koet valmiutesi kohdata nepsy-lapsia? Millaista?

13. Tuleeko mieleesi vielä jotain aiheeseen liittyen? Mitä?

Tutkimuslupa

Osallistumalla tähän kyselyyn annat luvan käyttää vastauksiasi osana kandidaatintutkielmaani. Tutkimuksen valmistuttua kerätty aineisto hävitetään asianmukaisesti kokonaisuudessaan.

Linkin takaa löydät tietosuojailmoituksen.

14. Annan suostumuksen käsitellä vastauksia osana tutkimusta

Kyllä

Ei

Liite 2 Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Nepsy-lapsi varhaiskasvatuksessa: valmiudet nepsy-lasten kohtaamiseen varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen opettajien kokemana , kandidaatin tutkielma
Päiväys	16.12.2021
Rekisterinpitäjä(t)	Emmi Kemppainen, emmi.kemppainen@tuni.fi
Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö	Leila Saros leila.saros@tuni.fi
Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste	Henkilötietojasi käsitellään nepsy-lasten kohtaamista koskeviin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin liittyvässä opinnäytetutkimuksessa. Tutkimuksessa selvitetään millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kokevat omat valmiutensa kohdata nepsy-lapsia varhaiskasvatuksessa (varhaiskasvatus ja esiopetus), sekä kokevatko he mahdollisesti erityispedagogisen osaamisen lisäämisen olennaiseksi, kun kyseessä on nepsy-lapsien kohtaamista koskevat valmiudet. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on: a) suostumus. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.
Henkilötietojen säilytysaika	Opinnäytteen valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhoataan asianmukaisesti, viimeistään toukokuuhun 2022 mennessä.
Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet	Kuvaus rekisterissä käsiteltävistä henkilötietotyypeistä tietoryhmittäin: <ul style="list-style-type: none">• Ikä• Paikkakunta• Koulutustaso• Työkokemus

	<ul style="list-style-type: none"> • Avoimet kysymykset <p>Tutkimuksen aineisto kerätään kyselylomakkeella (Microsoft Forms), joka sisältää epäsuoria tunnistetietoja sisältäviä henkilötietoja käsitteleviä taustatietokysymyksiä, sekä avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastaaminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja tapahtuu anonyymisti, ilman suoria tunnistetietoja.</p>
Rekisteröidyn oikeudet	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään.
Oikeus valittaa viranomaiselle	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi, puh: 0295666700, sähköposti: tietosuoja@om.fi
Henkilötietojen vastaanottajat	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
Rekisterin suojauksen periaatteet	Aineisto koostuu ainoastaan digitaalisesta aineistosta. Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla tai kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella (MFA). Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Aineisto tallennetaan sekä säilytetään yksityisessä kansiossa Office365 OneDrive:ssa, jonne pääsy on ainoastaan tutkijalla henkilökohtaisilla yliopiston käyttäjätunnuksilla.