



Paasimaa Tiia

Varhaiskasvattajan vuorovaikutukselliset ja pedagogiset ratkaisut sosio-emotionaalisesti
haasteellisissa kasvatustilanteissa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2018
17.4.2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvattajan vuorovaikutukselliset ja pedagogiset ratkaisut sosio-emotionaalisesti haastavissa kasvatustilanteissa (Tiia Paasimaa)

Kandidaatintutkielma, 44 sivua

Huhtikuu 2018

Lapsen sosio-emotionaaliset haasteet ovat yksi suurin syy varhaiskasvattajien kokemiin vaikeisiin tunteisiin. Koen, että sosiaaliseen ja tunteidensa ilmaisemiseen tukea tarvitsevat lapset leimautuvat usein liian helposti ”ilkeiksi” ja ”mahdottomiksi”. Mielekkäämpää on kuitenkin nähdä, että sosio-emotionaaliset haasteet ovat seurausta ympäristön sopeutumattomuudesta lapsen tarpeita kohtaan. Tutkimuksen toteutan systemaattisena kirjallisuuskatsauksena ja tutkimusmenetelmänä toimii aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Tutkielmani johtopäätökset liittyvät vahvasti varhaiskasvatusympäristön ja sen toimintakulttuurin vaikuttavuuteen ja merkitevyyteen lasten sosio-emotionaalisten haasteiden taustalla. Suuret ryhmäkoot, melu ja siirtymätilanteet voivat laukaista sosio-emotionaalisesti haastavia tilanteita. Lisäksi vahva aikuislähtöinen toiminta, heikko vuorovaikutus ja varhaiskasvattajan kielteiset uskomukset ovat yhteydessä lapsen sosio-emotionaalisiin haasteisiin.

Sosio-emotionaalisesti haastavissa kasvatustilanteissa korostuvat varhaiskasvattajan pedagogiset ratkaisut. Nämä ratkaisut liittyvät lähtökohtaisesti toimintaympäristön johdonmukaistamiseen riittävän ja selkeän struktuurin sekä tuttujen rutiinien avulla. Pienryhmätoiminnan avulla lapsi saa osakseen aikuisen huomion ja mahdollistaa aktiivisemmän sitoutumisen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Lisäksi ennakoiminen ja pedagoginen suunnittelu ovat keskeisiä tekijöitä sosio-emotionaalisten haasteiden ehkäisemisessä.

Varhaiskasvattajan on tärkeää kyetä myös tarkastelemaan omaa toimintaansa kriittisesti ja reflektiivisesti, jotta hän ymmärtäisi oman toimintansa merkityksen sosio-emotionaalisten haasteiden kannalta. Lapsen kokemusmaailman ja mielenkiinnonkohteiden huomioiminen auttavat lasta tunnistamaan vahvuuksiaan ja yksilöllisten virikkeiden kautta lapsen sitoutuminen toimintaan sujuu helpommin.

Tärkeä pedagoginen ratkaisu liittyy keskeisesti myös annetun palautteen laadun arvioimiseen. Lähtökohtana on positiivisen palautteen antaminen toivotusta käyttäytymisestä. Lapsen toiminnasta on merkityksellistä kyetä löytää positiivisia puolia, jotta lapsi pystyy muistamaan ne myös myöhempien tilanteiden kohdalla ja toimia samalla tavalla. Tärkeintä on varhaiskasvattajan lämmin ja ymmärtävä kohtaaminen lapsen sosio-emotionaalisiin haasteisiin.

Avainsanat: Sosio-emotionaaliset haasteet, sosiaaliset taidot, vuorovaikutus, pedagogiikka, oppimisympäristöt, lämmin kohtaaminen.

Sisälllys

1	Johdanto	5
2	Lähtökohdat.....	6
3	Teoreettinen viitekehys	9
3.1	Vuorovaikutus kasvatuksessa	9
3.2	Pedagoginen toiminta	9
3.3	Sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi	10
3.4	Lapsen sosio-emotionaaliset haasteet ja niiden ilmeneminen	10
3.4.1	Aggressiivisuus	11
3.4.2	Uhmakkuus.....	12
3.4.3	Levottomuus.....	12
3.4.4	Vetäytyvyys.....	14
4	Päiväkodin oppimisympäristöjen merkitys lapsen sosio-emotionaalisten haasteiden taustalla.....	15
4.1.	Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt	15
4.1.1	Suuret ryhmäkoot	16
4.1.2	Meluisa ympäristö	17
4.1.3	Vahva aikuislähtöinen toiminta.....	17
4.2	Tilanteeseen liittyvät tekijät.....	18
4.2.1	Siirtymätilanteet	18
4.2.2	Heikko vuorovaikutus	19
4.3	Varhaiskasvattajan kielteiset uskomukset	21
5	Varhaiskasvattajan pedagogiset ratkaisut lapsen sosio- emotionaalisen kehityksen ohjaamisessa.....	23
5.1	Konteksti osana lapsen käyttäytymisen suuntautumista.....	23
5.2	Lapsen käyttäytymistä ohjaavat tilannetekijät.....	23
5.2.1	Toimintaympäristön johdonmukaistaminen.....	24
5.2.2	Pedagoginen suunnittelu ja ennakointi.....	25

5.2.3	Varhaiskasvattajan oman toiminnan reflektio työn kriittisessä tarkastelussa	26
5.2.4	Lapsen kokemusmaailman ja mielenkiinnon kohteiden huomioiminen tukevat lapsen vahvuuksia	27
5.2.5	Pienryhmätoiminta	28
5.3	Lapsen käyttäytymistä seuraava palaute.....	29
5.4	Vuorovaikutuksen laatu	30
6	Johtopäätökset	33
7	Pohdinta.....	36
8	Lähteet.....	38

1 Johdanto

Tutkimukset lasten sosio-emotionaalisen tuen tarpeesta varhaiskasvatuksessa ovat jääneet vähäisiksi Suomessa. Lisäksi tutkimukset ovat pääasiallisesti keskittyneet erityispedagogisiin näkökulmiin. (Ahonen 2015, 20.) Lasten oppimisvaikeudet tunnistetaan ja huomataan yhä varhemmin, jolloin heitä myös tuetaan jo monin tavoin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen puolella. Sosio-emotionaalista tukea tunteiden ja käyttäytymisen ilmaisemiseen tarvitsevat lapset puolestaan saattavat leimautua ”ongelmalapsiksi”. (Ahonen 2015, 5.) Aikuisten keskuudessa puhutaankin valitettavan usein ”helpoista” ja ”vaikeista” lapsista. Ahosen (2015, 20) mukaan ”vaikeista” lapsista saatetaan helposti myös etsiä syytä ammattikasvattajien kokemuksiin vahvoihin negatiivisiin tuntemuksiin. Esimerkiksi Rotkirchin (2013, 14) tutkimukseen osallistuneista kasvattajista suurin osa uskoi lasten olevan suurin syy heidän kokemuksiinsa vaikeisiin tunteisiinsa.

Tutkimukseni ajankohtaisuus liittyy vahvasti integraation yleistymiseen. Integraatio synnyttää voimakasta tunnelatausta etenkin ammattikasvattajissa. Viitalan (2014, 59) tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat pitivät sosio-emotionaalisia haasteiden vaikeuttavan eniten integraation onnistumista. Niin ikään Pihlajan (2008, 10) tutkimuksessa saadut tulokset osoittavat, että lapset, joilla oli haasteita sosio-emotionaalisisessa kehityksessään, saivat kasvattajilta negatiivista palautetta ja vuorovaikutuksessa heitä kuvattiin usein ”ilkeiksi” ja ”mahdottomiksi”.

Lasten totutusta normista poikkeavaa käyttäytymistä eli sosio-emotionaalisen tuen tarvetta pidetään lisäksi yhtenä kuormittavampana yksittäisenä tekijänä kasvatusalalla (Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels 2012, 35). Gersten (2011, 71) painottaa, että lapselle tulisi antaa riittävästi aikaa sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseensä yhtä lailla kuin sitä annetaan muuhun oppimiseen kuten esimerkiksi matemaattiseen kehitykseen. Thunebergin (2008, 105) mukaan sosio-emotionaalisten haasteiden taustalla vaikuttaa aina ympäristö, joka ei sopeudu lapsen tarpeisiin.

2 Lähtökohdat

Tämän kandidaatintutkielman keskiössä ovat varhaiskasvatusympäristön vaikutuksen merkityksellisyys lapsen sosio-emotionaalisten haasteiden kannalta sekä varhaiskasvattajan tekemät vuorovaikutukselliset ja pedagogiset ratkaisut. Kun huomio suunnataan varhaiskasvattajan toimintaan, voidaan huomata, millä tavalla kasvattaja voi vaikuttaa oman toimintansa kautta kasvatustilanteiden etenemiseen. Kasvattajan oma toiminta ja lapsen akateemiset ja sosiaaliset taidot ovat merkittävällä tavalla toisiinsa kytkeytyneitä (Curby, Grimm & Pianta 2010, 373). Kasvattajan on siis ratkaisevan tärkeää tiedostaa oman toimintansa taustalla vaikuttavia tulkintoja, joita hän lapsesta muodostaa ja ymmärtää niiden yhteys lasten kanssa toimimiseen (Silver & Harkins 2007, 637). Koen myös, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri kaipaa nimenomaan pedagogista lähestymistapaa pienten lasten erinäisiin sosio-emotionaalisiin haasteisiin. Koska lapsen sosio-emotionaalisia haasteita pidetään yleisesti ongelmallisina, haluan tutkimuksellani korostaa haasteeseen vastaamista kiinnittämällä huomiota varhaiskasvattajan toimintaan.

Haluan tutkimuksessani painottaa vuorovaikutuksen merkitystä pedagogiikan rinnalla, sillä ne punoutuvat varhaiskasvatuksessa merkityksellä tavalla yhteen (Ahonen 2015, 188). Lisäksi kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen panostaminen on yhteydessä kaikkien lasten hyvinvointiin ja edistää erityisesti sosio-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kehitystä (Whittaker & Harden 2010, 187, 190). Vuorovaikutuksellisilla ratkaisuilla tarkoitan kokonaisvaltaisesti vuorovaikutuksen eri tasoja.

Sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus linkittyvät vahvasti toisiinsa eikä niitä voida tarkastella toisistaan erillään (Squires & Bricker 2007, 29). Varhaiskasvatuksen tutkimuksissa käytetään niin käsitteitä sosiaalis-emotionaalinen kuin sosioemotionaalinen (Ahonen 2015, 18; Alijoki 2006, 9; Viitala 2014, 35). Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä lapsen sosio-emotionaaliset haasteet. Tällä ratkaisulla nojaan vahvasti Greenen ajatteluun (2010, 24), jossa hän painottaa, että lapsi käyttäytyy asianmukaisesti ja oikein, kun hän kykenee siihen. Tällöin voidaan ymmärtää, että lapsi käyttäytyy tilanteen kannalta sopimattomasti johtuen liian suurista vaatimuksista, jotka ylittävät lapsen kyvyt reagoida niihin. Tässä tutkimuksessa en spesifioi lapsia erityisen tuen tarpeen pohjalta, vaan keskityn ajatukseen siitä, että jokainen lapsi hyötyy sosio-emotionaaliseen kehitykseen liittyvästä tuesta.

Varhaiskasvattajalla viitataan tässä tutkimuksessa kaikkiin päiväkodissa työskenteleviin aikuisiin, joilla on ensisijainen kasvatusvastuu lapsista. Käytän pedagogisen toiminnan ja vuorovaikutuksen laadun kuvaamiseen yleisesti termiä ”pedagoginen ratkaisu”, sillä myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016, 55) on käytössä termi varhaiskasvattajan pedagogiset ratkaisut.

Tutkielmassani vastaan seuraaviin kysymyksiin

1. Mikä varhaiskasvatuksessa voi aiheuttaa lasten sosio-emotionaalisia haasteita?

Kysymyksen kautta vastaan siihen, millaisissa päiväkodin konteksteissa ja ympäristöissä voi syntyä sosio-emotionaalisia haasteita.

2. Kuinka varhaiskasvatuksessa voidaan ehkäistä lasten sosio-emotionaalisia haasteita?

Toisen kysymyksen avulla esittelen niitä konkreettisia varhaiskasvatuksen kontekstissa esiintyviä pedagogisia ratkaisuja, joilla voidaan ehkäistä lapsen sosio-emotionaalisia haasteita. Pedagogisiin ratkaisuihin sisällytän myös sen, millainen merkitys varhaiskasvattajan osoittamalla kielellisellä ja ei-kielellisellä vuorovaikutuksella ja uskomuksilla on tässä asiassa.

Tutkimusmenetelmänä toimii systemaattinen kirjallisuuskatsaus, joka pyrkii tiivistämään tiettyyn aihepiiriin kuuluvien aiempien tutkimusten olennaisia sisältöjä (Salminen 2011, 9). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tehokas tapa tuottaa syventävää tietoa ilmiöistä, joita on jo tutkittu ja, joista löytyy jo tutkimustuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 100). Kirjallisuuskatsaus tarkastelee tutkimuskohdetta sekä historiallisesta että oman tieteenalansa ajankohtaisesta kontekstista. Salmisen (2011, 9) mukaan tutkija pystyy tällöin rakentamaan oman tutkimuksensa merkittävyyttä suhteessa näihin konteksteihin. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla pystytään testaamaan ja arvioimaan hypoteeseja tehokkaasti, esittämään tiiviisti tutkimuksen tuloksia ja tarkastelemaan niiden loogisuutta ja pätevyyttä. Tämä menetelmä tarjoaa myös mahdollisuuden esittää aiempien tutkimusten puutteita ja löytää tutkimusaukkoja eli tarpeita uusille tutkimuksille. (Salminen 2011, 9.)

Tutkimuksen analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi. Sisällönanalyysissä aineisto eritellään ja tiivistetään niin, että siitä löydetään keskeiset yhtäläisyydet ja erot. Aineistossa käytetään tällöin tekstianalyysiä, jossa keskeistä on valmiiksi tekstimuotoisiksi eli sanallisiksi muutettujen aineistojen tarkastelu. Sisällönanalyysi pohjautuu ilmiön tiivistettyyn ja yleiseen kuvaamiseen, jossa tuloksia kytketään kyseistä aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

Sisällönanalyysi voidaan tehdä kolmen eri lähtökohdan kautta eli aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Näiden erona voidaan pitää sitä, että analyysi ja luokittelu perustuvat joko aineistoon tai valmiiseen teoreettiseen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 109-116.) Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi pohjautuu aineistolähtöiselle lähestymistavalle. Tässä tutkimuksessa pääpaino on aineistossa eli teoriaa rakennetaan aineistosta käsin. Laadullisessa tutkimuksessa tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimus ja sen rakenne etenevät aineistosta nousevien teemojen pohjalta ilman tutkijan asettamia ennakoasettamuksia. Tällöin teoria rakentuu ikään kuin alhaalta ylöspäin yksittäisten havaintojen kautta yleisimpiin tarkasteluihin. (Eskola & Suoranta 1998, 83.)

Olen käyttänyt lähteiden etsimiseen sekä kotimaisia että kansainvälisiä tietokantoja, joista Oula-Finna, Ebsco Databases sekä ProQuest Databases ovat pääasiallisesti olleet käytössä. Hakusanani ovat suurimmilta osin painottuneet englannin kieliseen materiaaliin. Sekä suomenkielisiä että ulkomaisia hakuja olen tehnyt erityisesti tutkimukseni kannalta merkityksellisten termien ja käsitteiden kautta. Lisäksi olen hyödyntänyt näiden käsitteiden synonyymejä ja vieraskielisiä vastineita. Hakusanat ovat olleet sekä yksittäisiä sanoja että useampiosaisia. Hakusanojen apuna olen käyttänyt sanakirjoja ja asiasanastoja, kuten YSA (yleinen suomalainen asiasanasto) sekä katkaisumerkkejä ja Boolean operaattoreita (OR, AND, NOT).

3 Teoreettinen viitekehys

3.1 Vuorovaikutus kasvatuksessa

Salminen (2014, 15) luonnehtii vuorovaikutusta jaetuksi ihmissuhteeksi kasvattajan ja lapsen välillä. Myös Gjerstad (2015, 15) näkee kasvattajan ja lapsen välisen suhteen ihmissuhteena, jossa korostuvat molempien osapuolten odotukset ja tarpeet vuorovaikutuksen vastavuoroisuudesta. Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus näyttäytyy sekä ryhmätilanteiden että kahdenkeskisten tilanteiden tasoilla (Ahonen 2015, 49).

Järvinen, Laine ja Hellman-Suominen (2009, 159) näkevät vuorovaikutuksessa osapuolten välisen aktiivisen kuuntelun ja keskustelun, joiden pohjalta yhteisten käsitysten, tiedon ja kiinnostuksen välittäminen tapahtuu. Tässä suhteessa voidaan tarkastella kuulemisen ja kuuntelemisen välistä eroa. Kuulemisen taito liittyy suhteen luomiseen toiseen osapuoleen ja kuunteleminen puolestaan heijastaa kunnioitusta, ymmärtämistä ja eleitä (Salminen & Tynninen 2011, 36).

Lundan (2009, 35) puolestaan tulkitsee vuorovaikutusta Buberin dialogisuuden periaatteiden, kuuntelemisen, tietoiseksi tulemisen ja lapsen hyväksymisen pohjalta. Lapsen ja kasvattajan osoittamat vuorovaikutustavat ovat keskenään erilaisia erityisesti vuorovaikutukseen kytkeytyvän kasvatuksellisuuden vuoksi. Dialogisuuden näkökulmasta vuorovaikutus näyttäytyy Minä-Se ja Minä-Sinä- suhteena, jossa kasvattajalla on vastuu ja oikeus lapsen käyttäytymisen ohjaamiseen rajojen ja mahdollisuuksien asettamisen kautta.

3.2 Pedagoginen toiminta

Varhaiskasvatus on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kokonaisuus, joka muodostuu keskeisimmin pedagogiikan ympärille (Opetushallitus 2016, 8-20; Varhaiskasvatuslaki myöh. VarhKL 2015, 1:1.1 §). Pedagogiikka pitää sisällään arvoperustan sekä oppimis- ja lapsikäsitteet. Pedagogiikka perustuu lisäksi kasvatustieteelliseen yhteisesti jaettuun tietopohjaan ja pyrkii lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseen ammatillisesti johdettuna ja ammattihenkilöstön toteuttamana. (Opetushallitus 2016, 8-20.) Korkeakosken (2008, 12)

mukaan pedagogiikka edustaa yleistä toimintafilosofiaa, joka perustuu kasvattajien näkemyksiin, käsityksiin ja ajatteluun.

Mikola (2011, 99) esittää pedagogiikan heijastavan muutoksen ja oppimisen edistämisen mahdollisuuksia. Hän näkee pedagogiikan määrittelyssä keskeisesti pedagogisten periaatteiden, pedagogisen kulttuurin ja pedagogisten käytäntöjen ulottuvuudet. Pedagogiset käytännöt liittyvät varhaiskasvatuksessa käytettyihin työtapoihin, menetelmiin, oppimateriaaleihin ja opetuksen järjestämiseen (Em. 2011, 99). Nämä käytännöt muodostuvat lapseen, lapsen kehitykseen ja oppimiseen liitetystä käsityksistä pedagogisen kulttuurin ja kasvatuskulttuurin pohjalta (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 31). Pedagogiikan kulttuurinen ulottuvuus puolestaan pitää sisällään kasvattajan ja lapsen sekä lasten ja aikuisten keskinäisen vuorovaikutuksen (Mikola 2011, 99).

3.3 Sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi

Lapsen sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi viittaavat kykyyn tulla toimeen muiden kanssa. Sosiaalisuus viittaa puolestaan lapsen yksilöllisiin temperamenttipiirteisiin, kuten siihen, miten tärkeäksi hän kokee muiden seurauksen. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49.)

Sosiaalinen kompetenssi ilmenee yksilön kykyinä toimia joustavasti erilaisissa tilanteissa sekä omista tavoitteista kiinni pitäen, että samalla ylläpitäen myönteistä vuorovaikutusta muihin. Sen lisäksi lapsen kyky osallistua ja liittyä leikkeihin ja mieluisan roolin saaminen muilta näkyvät keskeisesti sosiaalisena kompetenssina. Sosiaalinen kompetenssi liittyy näin olennaisesti myös hyviin itsesäätelytaitoihin ja sosio-emotionaalisiin taitoihin. Sosio-emotionaalilla taidoilla tarkoitetaan muun muassa tunteiden tunnistamisen, sosiaalisen ymmärtämisen ja sosiaalisten tilanteiden päättelyn taitoja. (Poikkeus 2011, 86-87.)

3.4 Lapsen sosio-emotionaaliset haasteet ja niiden ilmeneminen

Sosio-emotionaaliset haasteet voivat näyttäytyä monin sävyin varhaiskasvatuksessa (Powell, Dunlap & Fox 2006, 25). Sosio-emotionaaliset haasteet voivat suuntautua sisäänpäin tai ulospäin. Kehitykselliset haasteet voivat näkyä tunteiden ja käyttäytymisen ali- tai ylisäätelynä. Alisäätely liittyy herkästi ulospäin näkyvään käyttäytymiseen, kuten impulsiivisuuteen, uhmakkuuteen ja aggressiivisuuteen. Ylisäätely puolestaan liittyy

sisäänpäin suuntautuneisuuteen, kuten arkuuteen, estyneisyyteen tai voimakkaaseen vetäytymiseen. (Aro 2011, 106-107; Aro 2012, 59.)

Cacciatore, Riihonen ja Tuukkanen (2013, 24-36) viittaavat sosio-emotionaalisilla haasteilla lapsen aggressiivisuuteen, uhmakkuuteen, välinpitämättömyyteen, huomionhakuisuuteen, kovaäänisyyteen, voimakkaisiin tunteisiin sekä vetäytyvyyteen. Ahonen (2015) puolestaan viittaa väitöskirjassaan sosio-emotionaalisilla haasteilla aggressiivisuuteen, uhmakkuuteen, levottomuuteen, vetäytyvyyteen ja tunteenpurkauksiin. Kyunghwan (2008, 421) tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvattajien käsitykset sosio-emotionaalisesti purkautuvasta haasteellisesta käyttäytymisestä liittyivät niin ikään juuri lapsen tarkkaamattomuuteen, motoriseen levottomuuteen, liialliseen liikkumiseen, liialliseen puhumiseen ja häiriköintiin sekä aggressiivisuuteen. Muihin tutkimuksiin nojaten tähän tutkimukseen sosio-emotionaalisista haasteista mukaan valikoituivat erityisesti aggressiivisuus, uhmakkuus, levottomuus ja vetäytyvyys.

3.4.1 Aggressiivisuus

Aggressiivisuus on ulospäin näkyvä haastavan käyttäytymisen muoto, joka näkyy erityisesti noin kolmen vuoden iässä. (Aro 2012, 108; Keltikangas-Järvinen 2010, 67). Lapsi voi kokea epäjohtonmukaisia tunteita, kun hän harjoittelee vähitellen kohtaamaan pettymyksiä ja oman osaamisensa rajoja. Tämä taas voi provosoida aggressiivisia toimintayllykkeitä. (Aro 2012, 108.) Lapsen temperamentti on keskeinen muuttuja lapsen aggressiivisen käyttäytymisen taustalla (Keltikangas-Järvinen 2012, 60). Temperamentti liittyy keskeisesti synnynnäisiin ja keskimääräisen pysyviin taipumuksiin tai valmiuksiin, joilla on yhteys ihmisen tapaan reagoida ympäristön virikkeisiin sekä tunteiden ilmaisu- ja kontrollipystyvyyteen. Ihmisen persoonallisuus on huomattavin temperamentin seuraamus. (Keltikangas-Järvinen 2004, 36.) Aggressiivisuutta ei kuitenkaan voida nähdä lapsen temperamenttipiirteenä, vaan keskeistä on ennen kaikkea ymmärrys aggressiivisuuden ja lapsen temperamenttisten valmiuksien, kuten turhautumisen sietokyvyn välisestä yhteydestä. Frustraatiosta seuraa usein aggressiota, ja lapsen temperamentti puolestaan suuntaa sitä, mistä asioista ja, miten helposti lapsi turhautuu. (Keltikangas-Järvinen 2012, 60.)

Lapsen aggressiivisuutta voidaan tarkastella sen mukaan, näyttäytyykö se proaktiivisena eli tavoitteellisena ja tahallisena vai reaktiivisena eli aggressiivisena reagointina toisen osapuolen tahalliseen tai tahattomaan yllytykseen. (Aro 2012, 109.) Proaktiivinen aggressio sisältää

hyökkäävää aggressiivisuutta, jota ilmaistaan ilman havaittavaa syytä tai provokaatiota (Kokko 2010, 161). Kokko (2010, 161) näkee reaktiivisen aggressiivisuuden taustalla taasen vaikuttavan lapsen puolustusmekanismit itseään tai muita uhkaavassa tilanteessa.

Murray-Close ja Ostrov (2009, 828) käyttävät fyysisen aggressiivisuus-käsitteen ohella käsitettä relationaalinen aggressio, joka heidän mukaansa on luonteeltaan muiden ihmissuhteita, hyväksytyksi tulemisen tunteita tai ryhmään kuulumista vahingoittavaa. Lisäksi aggressiivisuus voi olla luonteeltaan epäsuoraa tai suoraa. (Aro 2012, 109.) Kun aggressiivisuus kohdistuu suoraan kohteeseensa, puhutaan suorasta aggressiivisuudesta. Aggressiivisuus voi ilmetä kuitenkin myös epäsuorasti, jolloin siihen liittyy esimerkiksi kiukuttelua, joka suunnataan syyttömiin. (Kokko 2009, 160.)

3.4.2 Uhmakkuus

Uhmakkuushäiriö on käyttäytymishäiriö, jolle on ominaista toistuvat vihan ja ärtymyksen tunteet sekä riidanhaluinen, haastava, vihamielinen tai hetytymätön käyttäytyminen (Burke, Rowe & Boylan 2014, 264; Munkvold, Lundervold & Manger 2011, 577). Aron (2011, 110) mukaan uhmakkaasti oireileva lapsi uhmaa usein aktiivisesti aikuisen asettamia sääntöjä. Lisäksi lapset, jotka oireilevat uhmakkuudestaan ovat usein myös taipuvaisia emotionaaliseen oireiluun, hyperaktiivisuuteen, tarkkaamattomuuteen ja ongelmallisiin vertaissuhdetaitoihin (Munkvold ym. 2011, 577).

Uhmakas, ulospäinsuuntautunut käyttäytyminen vetää useimmissa tapauksissa kasvattajan huomion hyvin nopeasti. Kasvattajan lapselle osoittama huomio on tällöin kuitenkin pääasiassa negatiivista. Lapsen uhmakkuus saattaa haastaa ja koetella kasvattajan auktoriteettiasemaa ja tehdä kasvattajasta haavoittuvaisen ja taipuvaisen aggressiiviseen vastaamiseen oman auktoriteettinsa eheyttämiseksi. Kasvattajat saattavat pyrkiä jatkuvaan tasapainon löytämiseen lapsen hyvän käytöksen ja epäsooivan käytöksen korjaamisen välillä. Lapsen uhmakas toiminta on jatkuvasti opettajan mielessä tällöin ikään kuin provosoivien tilanteiden ennakoimiseksi (Fields 2012, 25-27).

3.4.3 Levottomuus

Lapsen motorinen levottomuus ja impulsiivisuus näkyvät ulospäin erityisesti jatkuvana liikkumisena, nopeana siirtymisenä paikasta toiseen sekä odottamisen ja pitkäjänteisen

keskittymisen vaikeutena (Aro 2011, 111). Niin ikään Aronen (2000, 116) kuvaa levottomuuden esiintymistä keskittymiskyvyn ja tarkkaavuuden häiriintymisenä, heikkona kykynä pysyä paikoillaan ja oman vuoron odottamiseen sekä vaikeutena noudattaa suoria ohjeita. Ahonen (2015, 37) puolestaan viittaa levottomalla käyttäytymisellä lapsen erittäin vilkkaaseen käyttäytymiseen, joka näkyy ulospäin erityisesti kovaäänisyytenä, motorisena rauhattomuutena, oman vuoron odottamisen vaikeutena, impulsiivisuutena sekä tarkkaavaisuuden keskittämisen vaikeutena.

Ylivilkkauden jatkumoa niin sanotun normaalin ja häiriöön viittaavien piirteiden välillä on kuitenkin haastava määrittää, sillä käytöksen voimakkuus ja häiritsevyys vaihtelevat suuresti lasten välillä. Lapsen tavanomainen vilkkaus on yleensä hallittavissa, kun taas selvästi ylivilkkaaseen käyttäytymiseen liittyvä hallinnan menettäminen on usein arkipäiväistä. (Aro 2011, 111.) Juusolan (2017, 221) mukaan suomalaisista lapsista noin 3-7 prosenttia on ongelmallisen ylivilkkaita.

ADHD (attention-deficit/ hyperactivity disorder) on tarkkaavaisuuden ja aktiivisuuden häiriö, jonka oireet esiintyvät tarkkaamattomuuden, ylivilkkauden ja impulsiivisuuden muodossa (Moilanen 2012, 35; Aro 2011, 112). Ylivilkkaus eli motorinen levottomuus liittyy keskeisesti paikallaan olemisen vaikeuteen ja vilkkaaseen liikkumiseen. Tällöin lapsi saattaa liikehdinnällään ilmentää hermostuneisuutta, puhua paljon tai poistua tilanteista, joissa edellytetään paikallaan pysymistä. Impulsiivisuus puolestaan on tekoja ja sanoja ilman ennakoitua ja harkintaa oman toiminnan sopivuudesta. Impulsiivista käyttäytymistä osoittava lapsi reagoi usein tilanteen kannalta epäolennaisiin ärsykkeisiin. Tarkkaamattomuus sen sijaan tarkoittaa lapsen haasteita kohdistaa tarkkaavuutensa tietyn tilanteen kannalta olennaisiin tekijöihin ja säilyttää se tarpeeksi pitkään. (Aro 2011, 112.)

Voutilaisen ja Puustjärven (2014, 74) mukaan ADHD- diagnoosikriteeri muodostuu vähintään kuudesta tarkkaamattomuusoireesta sekä kolmesta yliaktiivisuus- ja kolmesta impulsiivisuusoireesta. ADHD:n diagnostisena pääpiirteenä on se, että lapsen oireilu on hänelle huomattavan haitallista ja, että nämä oireet eivät kuulu lapsen normaalin kehityksen kulkuun. Tällöin lapsi ilmentämää oireita ainakin kahdessa hänelle merkityksellisessä ympäristössä, kuten kotona ja päiväkodissa. Diagnoosin kannalta olennaista on lisäksi se, että oireilu on lapsen kohdalla alkanut viimeistään seitsemän vuotiaana ja jatkunut puolen vuoden ajan. (Ahonen 2015, 42; Voutilainen & Puustjärvi 2014, 74.) Voutilainen ja Puustjärvi (2014,

74) mainitsevat myös, että lapsen oireet eivät myöskään saa tällöin johtua muiden sairauksien tai syiden vaikutuksesta.

3.4.4 Vetäytyvyys

Uudet ihmiset ja tilanteet voivat jännittää monia lapsia. Lapsen voimakas vetäytyneisyys näkyy tyypillisesti arkuutena, ujoutena ja estyneisyytenä juuri lapselle uusissa konteksteissa. (Aro 2011, 114.) Graham ja Coplan (2012, 444) selvittivät tutkimuksessaan, että lapsen kokema stressi voi herättää ujolle lapselle ahdistusta, ja aiheuttaa sopeutumattomuutta ja vetäytymistä sosiaalisesta kanssakäymisestä.

Voimakkaasti vetäytyvä lapsi ottaa helposti etäisyyttä, välttelee katseen kohdistamista, pysyy hiljaa, saattaa lopettaa leikkimisensä tai pyrkiä toistuvasti turvallisen aikuisen läheisyyteen. Lapsessa heräävät pelon ja jännityksen tunteet usein saavat lapsen hakeutumaan tai takertumaan aikuisen läsnäoloon. Voimakkaaseen vetäytyvyyteen liittyy olennaisesti juuri pelon, ahdistuksen ja häpeän tunteiden säätelyn ja prosessoinnin haasteita. Kyseessä voi kuitenkin olla myös lapselle ominainen heikompi liittymisen tarve suhteessa vertaisiinsa. Tällöin voidaan ajatella, että lapsen vetäytyneisyyttä ohjaavat myös osaltaan hänen synnynnäiset taipumuksensa eivätkä niinkään ympäristössä esiintyvät yllykkeet. (Aro 2011, 114.) Estyneet ja vetäytyvät lapset ovat tyypillisesti erityisen ylivirittyneitä ja valppaita ympäristöönsä kohtaan, ja usein osoittavat lisääntyntä herkkyyttä ja varuillaan oloa uusissa tilanteissa. Vetäytyvä lapsi kiinnittää myös jossain määrin muita enemmän huomiota ympäristössä esiintyviin mahdollisiin uhkiin. (Pérez-Edgar, Bar-Heim, McDermont, Chronis-Tuscano, Pine & Fox 2010, 2.)

4 Päiväkodin oppimisympäristöjen merkitys lapsen sosio-emotionaalisten haasteiden taustalla

4.1. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Oppimisympäristöjen tarkastelu- ja jäsentämistapoja on lukuisia, mikä kertoo vahvasti käsitteen moninaisuudesta ja laajuudesta (Kuuskorpi 2012, 68). Oppimisympäristö on laaja kokonaisuus, joka muodostuu eri osa-alueista. Nämä osa-alueet kehystävät oppimisympäristöä ja siihen liitettyjä käsityksiä. Osa-alueet vaikuttavat toisiinsa ja ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Piispanen 2008, 39.) Niin ikään Mikola (2011, 24-69) näkee oppimisympäristöt toisiinsa kytkeytyneinä erillisten ulottuvuuksien sijaan.

Oppimisympäristöt tarkoittavat paikkoja, tiloja, yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, jotka pyrkivät edistämään oppimista vuorovaikutuksen avulla (Manninen 2007, 16; Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 23). Piispanen (2008, 37) määrittelee oppimisympäristön rakenteellisen jaottelun eli fyysisen ja pedagogisen sekä yhdistettyjen sosiaalisten ja psykologisten ulottuvuuksien pohjalta. Myös Mikola (2011, 24-69) tarkastelee oppimisympäristöjä pedagogisesta, psykologisesta ja sosiaalisesta sekä fyysisestä näkökulmasta käsin. Manninen (2007, 36) puolestaan tarkastelee oppimisympäristöjä fyysisen ja sosiaalisen jaottelun lisäksi didaktisten, teknisten ja paikallisten osa-alueiden kautta.

Varhaiskasvatuksen fyysisellä ympäristöllä tarkoitetaan ihmisiä, luontoa ja lähiympäristöä. Lisäksi sillä viitataan erilaisiin rakennuksiin, tiloihin, materiaaleihin, välineisiin, käytäntöihin sekä niihin liittyviin erinäisiin tilaratkaisuihin ja järjestelyihin. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 23; Manninen 2007, 63-64; Opetusministeriö 2009, 49.) Oppimisympäristön pedagoginen ulottuvuus liittyy oppimisympäristön kaikkiin osa-alueisiin ja kohdistuu erityisesti lapsen kokonaisvaltaisiin onnistumisen kokemuksiin ja tavoitteelliseen opetukseen (Piispanen 2008, 157). Sosiaalinen oppimisympäristö taasen liittyy vuorovaikutussuhteisiin eri osapuolten välillä sekä erinäisiin sovittuihin normeihin eli sääntöihin (Mikola 2011, 170). Psykologinen oppimisympäristö on varhaiskasvatuksen kontekstissa kokonaisvaltaisesti läsnä eikä sitä voida liittää konkreettisesti tiettyyn osa-alueeseen. Oppimisympäristön kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset rakenteet vaikuttavat psykologisten ympäristön muodostumiseen. (Piispanen 2008, 141.) Hyvinvointi, tunteet ja kokemukset voidaan myös sijoittaa psykologiseen oppimisympäristöön kuuluviksi osa-alueiksi. Päiväkodin sosiaaliset ja

psykologiset oppimisympäristöt liittyvät vahvasti toisiinsa ja rakentuvat yleisen toimintakulttuurin pohjalta. (Mikola 2011, 170.) Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muodostuu keskeisesti arvoista, periaatteista, normeista, tavoitteista, oppimisympäristöistä, työtavoista, yhteistyöstä, vuorovaikutuksesta ja yleisestä ilmapiiristä. Lisäksi henkilöstön osaaminen, ammatillisuus ja toiminnan kokonaisvaltainen organisointi, suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi ovat osa toimintakulttuuria. (Opetushallitus 2016, 28.)

4.1.1 Suuret ryhmäkoot

Päiväkodin suurissa ryhmissä ja yhtäaikaisesti kaikkien lasten ollessa paikalla, aikuisen mahdollisuudet huomioida jokaista lasta ovat luonnollisesti koetuksella. Varhaiskasvatuksessa tähän haasteeseen vastataan usein koko ryhmän yhtäaikaisella ohjaamisella. Suuri ryhmä synnyttää lasten sosio-emotionaalisia haasteita entisestään, kun lapsi joutuu huomion saamisen puitteissa tukeutumaan kyseenalaisiin keinoihin. Tämä puolestaan kasvattaa aikuisen käskyihin ja kieltoihin perustuvan vuorovaikutuksen esiintymistä. Lisäksi vahvat tunteet, kuten kiukku näkyvät suuressa ryhmässä voimakkaammin, sillä tunteet siirtyvät nopeasti yhdestä lapsesta toiseen. (Mikkola & Nivalainen 2010, 31-33.) Kun aikuinen joutuu jatkuvasti hajauttamaan huomiotaan ja olemaan ikään kuin rutiininomaisesti vuorovaikutuksessa lasten kanssa, tilannetta voidaan pahimmillaan alkaa ymmärtää luonnolliseksi. Tällöin varhaiskasvattaja ei välttämättä osoita yksilöllistä huomiota ja vuorovaikutusta sopivista tilaisuuksista huolimatta. (Kalliala 2009, 34.) Rusanen (2011, 232) uskoo, että päiväkodin suuret ryhmäkoot vaikuttavat lapsen ja varhaiskasvattajan väliseen vuorovaikutukseen kielteisesti, koska kahdenkeskisen vuorovaikutuksen mahdollisuus on verrattain pieni.

Lapseen liitetyt tietynlaiset piirteet, kuten uhmakkuus ja aggressiivisuus lisäävät tarvetta varhaiskasvattajan valppaudelle, huomiolle ja ohjaukselle. Suuri ryhmä ei välttämättä tarjoa kaikille lapsille tällaista yksilöllistä ohjausta. (Repo 2013, 84.) Ahonen (2015, 171) havaitsi tutkimuksessaan, että sosio-emotionaalisia haasteita syntyi erityisesti kaikkien lasten osallistuessa toimintaan yhtäaikaisesti. Varhaiskasvattajien määrällä ei sen sijaan nähty olevan vaikutusta, mikä tarkoittaa sitä, että sosio-emotionaalisia haasteita syntyi nimenomaan liian suuren lapsimäärän vuoksi. (Ahonen 2015, 171.) Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 61) todentaa lisäksi, että liian useat lapsi- ja aikuiskontaktit väsyttävät etenkin pienimpiä lapsia.

Suurissa ryhmissä vastuu ristiriitatilanteiden purkamiseen ja ratkaisemiseen jää helposti ikään kuin lasten vastuulle, kun aikuiset eivät ole lähettyvillä eikä heitä ole tarpeeksi. Usein aikuinen osallistuu ja puuttuu tilanteisiin liian myöhään, kun jotakin on jo mahdollisesti ehtinyt sattua. (Nurmi & Schulman 2013, 40.)

4.1.2 Meluisa ympäristö

Melu vaikuttaa keskeisesti stressihormonien lisääntymiseen. Stressihormonien erityksen on puolestaan havaittu olevan yhteydessä lapsen sosio-emotionaaliseen kehitykseen. Lapsen sosiaalinen sopeutuminen ja huonon käytöksen kontrolli ovat myös usein seurausta stressistä. Lisäksi lapsen sosiaalinen kompetenssi voi laskea stressihormonien lisääntyessä. (Keltikangas-Järvinen 2012, 89-91.) Väestöliiton (2012) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat tunnistivat niin ikään melun kielteiset vaikutukset päiväkodeissa. Korkea melutaso voidaan liittää sosio-emotionaalisten haasteiden, kuten levottomuuden ja keskittymisen kohdistamisen vaikeuksien synnyttäjäksi (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 36).

Keskinen (2006, 224-225) toteaa, että jatkuvalle melulle altistuminen voi heikentää keskittymiskykyä, tarkkaavaisuuden suuntaamista ja madaltaa ärsytyskynnystä. Melu vaikuttaa haitallisesti kaikkien kognitiivisten toimintojen, kuten oppimisen, muistin ja keskittymisen kehittymiseen (Keltikangas-Järvinen 2012, 92). Melun lisäksi myös yleisesti runsaat aistiärsykkeet voivat laukaista sosio-emotionaalisia haasteita (Sinkkonen 2015, 157). Jatkuva melu on kielteisesti yhteydessä lisäksi vuorovaikutukseen ja pienen lapsen kielen kehitykseen. Kun ympäristö on taustahälyn vuoksi sekalainen, lapsi kuulee helposti asioita väärin eikä pysty erottamaan, mitä häneltä vaaditaan. (Hintsanen 2014, 148-149; Keltikangas-Järvinen 2012, 92.)

4.1.3 Vahva aikuislähtöinen toiminta

Varhaiskasvatuksessa ilmenevät sosio-emotionaaliset haasteet voivat syntyä myös siitä, että varhaiskasvattaja käyttää liian aikuislähtöistä valtaa ja vaatii lapselta liikaa. Varhaiskasvatusikäisiltä lapsilta vaaditaan usein asioita, joita aikuinen ei välttämättä tekisi. Lapset joutuvat esimerkiksi pysyttelemään ulkona säästä huolimatta samaan aikaan, kun aikuinen ei suostuisi siihen vapaaehtoisesti. (Gjerstad 2015, 98-100.) Viitalan (2014, 160) tutkimuksessa sosio-emotionaalista tukea kehitykseensä tarvitsevan lapsen uskottiin hyötyvän

autoritaarisesta kasvatuksesta eli aikuisen tiukoista rajoista ja säännöistä. Kun aikuislähtöisyyttä ei kyseenalaisteta, lapsen kasvatusta ei pääse muuttumaan.

Ahosen (2015, 139-140) tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat vetosivat tuokioiden aikana jatkuvasti ennalta suunniteltuihin pedagogisiin ratkaisuihinsa, jolloin heidän sensitiivisyytensä lasten tarpeita kohtaan ei aina näkynyt. Varhaiskasvattajat jatkoivat tuokion etenemistä suunnitelmiansa mukaisesti silloinkin, kun suurin osa lapsista ei ollut enää sitoutunut toimintaan, vaan halusi selkeästi vaihtaa toimintaa. Lastentarhanopettajat uskoivat myös, että lapsille annettu vapaus laukaisisi sosio-emotionaalisesti haastavia tilanteita, mutta tutkimustulokset havainnollistavat kuitenkin, että loppuun saattamisen vaatimukset ja liian pitkä toimintaan sitoutuminen synnyttivät näitä tilanteita. Loppuun saattamisen ja jatkuvan sitoutumisen vaatimukset provosoivat sosio-emotionaalisia haasteita myös Puroilan (2002, 91) päiväkotiarjen kohtaamistilanteita koskevassa tutkimuksessa. Lisäksi jatkuvat hiljaa ja paikoillaan pysymisen vaatimukset koettelevat lasta ja toimivat ylläkkeenä erityisesti levottomaan, uhmakkaaseen ja vetäytyvään käyttäytymiseen (Ahonen 2015, 181).

4.2 Tilanteeseen liittyvät tekijät

Tilanteen luomissa haasteissa voidaan tarkastella ongelmia, joita syntyy tilanteen ja ympäristön muuttuessa ja vaihtuessa, jolloin lapsi joutuu jatkuvasti vaihtamaan ja soveltamaan käytöstään niiden mukaan. Päiväkodissa kyseinen tilanne voi tulla vastaan, kun lapset saavat ensin liikkua ja leikkiä vapaasti ulkoilun aikana, jonka jälkeen heidän tulee yhtäkkiä rauhoittua ulkovaatteita riisuesssa ja yhteiseen toimintaan siirryttäessä. Tämä haastaa etenkin lasta, joka harjoittelee erilaisten kognitiivisten ja sosiaalisten toimintojen välillä siirtymistä ja liikkumista. (Greene 2006, 35.)

4.2.1 Siirtymätilanteet

Siirtymätilanteet varhaiskasvatuksessa tarkoittavat siirtymistä yhdestä toiminnasta toiseen tai paikasta toiseen (Thelen & Klifman 2011, 92). Päiväkotipäivä voidaan ymmärtää erilaisten episodien muodostamaksi kokonaisuudeksi. Episodeilla tarkoitetaan tapahtumia ja tilanteita, joista voidaan tunnistaa selvä alku ja loppu sekä tarkoitus. Siirtymätilanteet voidaan tässä yhteydessä nähdä ikään kuin siltaepisodeina kahden pääepisodin välillä. (Karila & Kinos 2010, 285-286.)

Siirtymätilanteet nähdään merkittävänä osana varhaiskasvatuksessa näkyviä perushoitotilanteita (Järvinen, Laine, Hellman-Suominen 2009, 165). Nämä päivittäin toistuvat hoitotilanteet, kuten ruokailu, pukeminen, riisuminen ja lepo muodostavat merkittävän osan lapsen päivästä. Hoitotilanteet nähdään keskeisesti aina sekä kasvatus- ja opetustilanteina, jotka mahdollistavat erinäisten taitojen, kuten vuorovaikutus- ja ajanhallintataitojen harjoittamisen ja omaksumisen. (Opetushallitus 2016, 21.)

Päiväkodin erinäiset siirtymätilanteet provosoivat lapsen haastavaa, erityisesti levotonta ja uhmakasta käyttäytymistä Ahosen (2015, 105) väitöstutkimuksessa. Hänen tutkimukseensa osallistuneet lastentarhanopettajat määrittivät siirtymätilanteet yksittäisenä eniten haasteellisia tilanteita ohjaavana tekijänä. Lapsen sosio-emotionaaliset haasteet näyttäytyivät kuitenkin selkeimmin tilanteissa, jossa ryhmän kaikki lapset siirtyivät yhtäaikaisesti. Merkittävät sosio-emotionaalisia haasteita nostattavat siirtymätilanteet liittyivät erityisesti ulkoiluun ja päiväunille siirtymiseen. (Emt. 2015, 105.)

Koivunen (2009, 58-59) korostaa, että riittämättömästi strukturoidut ja ohjatut tilanteet voivat vaikuttaa lasten sosio-emotionaalisten haasteiden, kuten levottomuuden taustalla. Epäjohdonmukaiset ja heikosti strukturoidut tilanteet ohjaavat lasta usein myös toimimaan liian itsenäisesti ilman aikuisen tukea ja ohjeistusta.

Odottaminen ja siirtymätilanteet kytkeytyvät usein vahvasti yhteen varhaiskasvatuksen kontekstissa, mutta myös odottamisen yhteydessä annettu vapaus voi laukaista lapsen sosio-emotionaalisia haasteita. Osa lapsista saattaaakin kaivata aikuisen auktoriteettia ja ohjausta enemmän kuin toiset. (Ahonen 2015, 106.) Puroilan (2002, 99) mukaan aikuisen hallinta on erityisen koetuksen alla juuri siirtymätilanteiden aikana.

4.2.2 Heikko vuorovaikutus

Heikko sitoutuminen vuorovaikutustilanteeseen voi provosoida selvästi lapsen tunnekuohua. Kun varhaiskasvattaja tukeutuu liikaa voimakkaaseen ohjaukseen ja sääntöihin, lapsen tunnekuohu voimistuu entisestään. (Ahonen 2015, 123.) Ahonen (2015, 123) on havainnut neljä ulottuvuutta heikkoon vuorovaikutukseen, joita ovat ristiriitainen, tekninen, välttelevä ja etäinen ulottuvuus.

Varhaiskasvattajan ristiriitainen vuorovaikutus suhteessa lapseen näkyy Ahosen (2015, 126) tutkimuksessa ajoittaisina vaikeuksina suhtautua lapsen oivalluksiin innostuneesti. Tällöin

varhaiskasvattaja saattoi tiedostaa sitoutumattomuutensa vuorovaikutuksessa, mutta usein lasten into oli jo tyrehtynyt, jolloin sitoutunut vuorovaikutus ei päässyt rakentumaan. Ristiriitaisesti lapsen kohdistuvissa vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja ei aina myöskään onnistunut tavoittamaan lapsen tarvitsemaa tuen määrää tarkoituksenmukaisesti. Tällöin varhaiskasvattaja tukeutui usein ajatukseen siitä, että yksi yhteinen ja sama ohjeistus olisi riittävä kaikille ryhmän lapsille. Varhaiskasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen saattoi vaihdella hyvin paljon. Samassa tilanteessa näkyi siis ajoittain sekä lämpimälle vuorovaikutukselle ominaisia piirteitä, että sitoutumatonta vuorovaikutusta. (Ahonen 2015, 126.)

Teknisissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattajan toiminnassa näkyy toisaalta pedagoginen johdonmukaisuus, mutta toisaalta vahvat ennalta määritellyt suunnitelmat ja tutut toimintamallit. Tällöin toiminta rakentuu usein vain rutiinien ympärille tilanteiden äärelle pysähtymisen sijaan. Tämä lisää vuorovaikutuksen sitoutumattomuutta ja vähentää lapsen tarpeiden huomioimista. Tekniselle vuorovaikutukselle tyypillistä onkin vuorovaikutuksen yksipuolisuus. Vahva tukeutuminen päiväkodin periaatteisiin ja toiminnan mekaaninen suorittaminen johtavat helposti siihen, että varhaiskasvattaja on ikään kuin valmiiksi päättänyt, miksi haastava tilanne on syntynyt, jolloin lapsen tehtäväksi jää aikuisen päätösten mukailu. (Ahonen 2015, 134-143.) Niin ikään Puroila (2002, 83-84) tähdentää tutkimuksessaan, että tällainen vuorovaikutus ei huomioi lapsen kohtaamista emotionaalaisella tasolla tarkoituksenmukaisesti. Ahosen (2015, 138) mukaan tekninen vuorovaikutus yllyttää haastavia kasvatustilanteita erityisesti niissä tilanteissa, joissa mekaanisen toiminnan suorittamisen sijaan lapsen kokemuksen tavoittaminen edellyttäisi sitoutuneisuutta vuorovaikutukseen.

Teknistä vuorovaikutusta kuvastaa lisäksi ristiriitatilanteiden hätäinen läpikäyminen anteeksipyytämisen kautta. Riidasta neuvottelun sijaan varhaiskasvattaja supistaa tällöin yhteistä vuoropuhelua vaatimalla anteeksipyyntöä esittämistä. Mikäli lapsen moraalikehitys ei ole vielä kehittynyt, anteeksi pyytäminen ei opeta lapselle varsinaisia sosiaalisia taitoja. Aikuisen kanssa selvitetty ristiriitatilanteet sen sijaan kehittävät lapsen sosiaalista kompetenssia. (Repo 2013, 175.)

Välittelevälle vuorovaikutukselle ominaista puolestaan on varhaiskasvattajan ajoittainen vuorovaikutukseen sitoutuminen, mutta ennen tilanteen selvittämistä, esimerkiksi paikalta poistuminen, työtehtäviin siirtyminen tai kasvatuksellisen vastuun siirtäminen muille ryhmän

aikuisille. Tällöin lapsen emotionaalista hyvinvointia ei tavoitettu ja huomioitu juuri ollenkaan ja haastava tilanne usein vain pitkittyi. (Ahonen 2015, 144-145.) Etäinen vuorovaikutus sen sijaan liittyy lapsen emotionaalisten ja sosiaalisten tarpeiden ohittamiseen ja varhaiskasvattajan välinpitämättömyyteen suhteessa lapsen kokemuksiin, näkemyksiin ja tulkintoihin. (Ahonen 2015, 156.)

4.3 Varhaiskasvattajan kielteiset uskomukset

Varhaiskasvattajat tuovat kasvatustyöhönsä väistämättä mukaan henkilökohtaisen historiansa, sukupolvensa arvoja ja kokemuksensa sekä kasvattamisesta että itse kasvatettavana olemisesta (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 61-62). Tämä tarkoittaa sitä, että varhaiskasvattajan uskomukset vaikuttavat myös aina vuorovaikutuksen ja varhaiskasvattajan hyödyntämien pedagogisten ratkaisujen takana (Whittaker & Harden 2010, 186).

Driscoll ja Pianta (2010, 38-39) havaitsivat, että opettajien uskomukset olivat yhteydessä sekä käsityksiin lapsen käyttäytymisestä, että opettaja-lapsivuorovaikutussuhteeseen. Piironen-Malmi ja Strömberg (2008, 61-62) puoltavat myös varhaiskasvattajien käsitysten yhteyttä lapsen ja varhaiskasvattajan väliseen vuorovaikutukseen.

Varhaiskasvattajan vuorovaikutukselliset ratkaisut ovat yhteydessä sekä yleisesti haastavaksi koetun tilanteen etenemiseen, että lapselle tilanteessa muodostuviin kokemuksiin emotionaalisesta hyvinvoinnista. (Ahonen 2015, 184.) Kasvattajat arvioivat esimerkiksi lasten, joiden kanssa he osoittavat lämmintä vuorovaikutusta, akateemisia taitoja paremmiksi kuin niiden lasten, joiden kanssa heillä ei ole kehittynyt lämmintä vuorovaikutussuhdetta (Maldonado-Carrenon & Votruba-Drzalin 2011, 615).

Kasvattajien uskomukset ovat lisäksi yhteydessä siihen, kuinka läheiseksi tai etäiseksi vuorovaikutussuhde lapseen muodostuu. Aikuisen osoittamaan läheisyyteen vaikuttaa keskeisesti uskomukset lapsen kykeneväisyydestä omia sosiaalisia taitoja kohtaan. Jos lapsen ei juuri koeta pystyvän vaikuttamaan omiin sosiaalisiin taitoihinsa, vuorovaikutus koetaan suhteellisen läheisenä. Sen sijaan kasvattajan uskomukset lapsen kyvykkyydestä suhteessa omiin taitoihinsa on merkittävästi negatiivisemmin yhteydessä läheisyyden kokemuksiin. (Whittaker & Harden 2010, 185-191.)

Varhaiskasvattajan lapsille osoittamat ja antamat roolit saattavat johtaa siihen, että toinen lapsi nähdään tilanteissa aina automaattisesti syyllisenä, kun taas toista lasta ymmärretään ja

suositaan. Tämä voi johtaa siihen, että nämä roolit alkavat ohjata varhaiskasvattajaa selittämään jonkun lapsen sosio-emotionaalisia haasteita ulkoisilla ja toisen lapsen haasteita sisäisillä syillä. (Gjerstad 2015, 235.) Koska ympäristön reaktiot rakentavat merkittävästi lapsen persoonallisuutta, voi lapsi leimautua ja alkaa käyttäytyä hänelle annettujen odotusten ja roolien mukaan, jolloin käytös muuttuu itseään toistavaksi (Keltikangas-Järvinen 2010, 39).

Silverin ja Harkinsin (2007, 637) tutkimuksen mukaan kasvattajat eivät reagoineet juurikaan myönteisesti käyttäytyvien lasten toimintaan, mutta reagoivat nopeasti lapsen osoittamaan negatiiviseen käyttäytymiseen. Pelkän negatiivisuuden huomioiminen saattaa synnyttää lapselle virheellisen kuvan siitä, että hän saa aikuisen huomion negatiivisella käytöksellään.

5 Varhaiskasvattajan pedagogiset ratkaisut lapsen sosio- emotionaalisen kehityksen ohjaamisessa

Lapsen sosio-emotionaaliset haasteet voidaan ymmärtää laajana eri osa-alueiden muodostamana kokonaisuutena, johon vaikuttavat konteksti eli taustatekijät, käyttäytymistä ohjaavat tilannetekijät sekä käyttäytymistä seuraavat tekijät (Peitsio & Närhi 2011, 173).

Tarkastelen lapsen sosio-emotionaalisten haasteiden ehkäisemisessä käytettäviä tukitoimia käyttäytymispsykologisesta näkökulmasta. Tällöin muokataan ensisijaisesti lapsen toivottuun käyttäytymiseen vaikuttavia ympäristötekijöitä, jotka voidaan yleisesti kirjallisuuden pohjalta ryhmitellä käyttäytymistä edeltäviin ja sitä seuraaviin tekijöihin. Toivotulla käyttäytymisellä viitataan toimintaan, joka on tietyn tilanteen kannalta hyväksyttävää, odotetun mukaista, sopivaa ja suotavaa. (Närhi 2012, 182, 188; Peitsio & Närhi 2011, 170; Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 155.)

5.1 Konteksti osana lapsen käyttäytymisen suuntautumista

Konteksti eli laajat taustatekijät ovat tapahtumia ja asiantiloja, joilla on yhteys käyttäytymisen esiintymiseen, mutta eivät yksinään ole käyttäytymisen syytä. Taustatekijät voivat olla joiltakin osin pysyviä, kuten lapsen kehityksessä ilmeneviä tekijöitä tai eri tilanteista johtuen vaihtelevia. Kun lapsen käyttäytymiseen vaikuttavat keskeiset taustatekijät tunnistetaan ja huomataan, voidaan lapsen toimintaa ymmärtää paremmin myös laajemmassa mittasuhteessa. (Peitsio & Närhi 2011, 173.)

Konteksti vaikuttaa aina siihen, miten paljon ja millä tavoilla ohjaavat tekijät ja tilanteen seuraamukset vaikuttavat lapsen ulkoiseen käyttäytymiseen. Varhaiskasvatuksessa yksi keskeisimpiä taustatekijöitä on esimerkiksi lapsen väsymys. Väsymys vaikuttaa epäsuorasti lapsen käyttäytymiseen. Kun lapsi on väsynyt, hänen sitoutumisensa toimintaan on erilaista, jolloin lapsi reagoi eri tavoin sekä käyttäytymistä ohjaaviin, että seuraaviin tilanteisiin. (Peitsio & Närhi 2011, 173.)

5.2 Lapsen käyttäytymistä ohjaavat tilannetekijät

Kun huomio kiinnitetään lasta ohjaaviin tilannetekijöihin, havaitaan, miten näillä tilanteeseen sidotuilla tekijöillä voitaisiin paremmin ohjata lasta kohti suotavampaa käyttäytymistä

(Peitsio & Närhi 2015, 14). Tilannetekijät, jotka ovat yhteydessä lapsen käyttäytymiseen, ovat niitä toimintaympäristössä esiintyviä piirteitä tai tilanteita, jotka ohjaavat välittömästi lapsen toiminnan suuntautumista. Nämä voivat liittyä esimerkiksi asetettuihin sääntöihin sekä kirjallisiin ja suullisiin ohjeisiin. Tärkeää on kuitenkin huomioida eri tilanteet kunkin lapsen tapauksessa yksilöllisesti. (Närhi 2012, 188, 189.) Keskeistä on pyrkiä vaikuttamaan tilannetekijöihin, jotka ovat yhteydessä lapsen käyttäytymiseen. Samalla tärkeää on kasvattajan oman toiminnan reflektio suhteessa lapsen ei-toivottuun käyttäytymiseen. Tukitoimien suunnittelun pohjalla näkyy tällöin lapsen käyttäytymistä edeltävien tapahtumien tarkastelu osana lapsen tekemiä valintoja. (Peitsio & Närhi 2015, 14.)

5.2.1 Toimintaympäristön johdonmukaistaminen

Huomattava osa lapsen tarkkaavaisuudesta riippuu ympäristön tarjoamien ärsykkeiden ominaisuuksista, kuten tavaroiden muodoista tai väreistä. Samalla lapsen mielenkiinto ja tarpeet ohjaavat ja suuntaavat lapsen tarkkaavuutta. Lapsi, jolla on selkeitä itsehillinnän sekä tarkkaavuuden ja käyttäytymisen säätelyn haasteita, on usein siis hyvin riippuvainen ympäristön toiminnanohjauksesta ja tuesta. (Närhi 2012, 155.) Lapsen sosio-emotionaaliset haasteet vaativat selkeän, strukturoidun ympäristön, jotta lapsi pystyy hyödyntämään sitä oman toimintansa jäsentämiseen (Eklund & Heinonen 2011, 218). Lapsen käyttäytymisen säätelyn kannalta merkityksellistä on lapselle osoitettujen viestien välittyminen johdonmukaisesti. Tämä tapahtuu vähentämällä toimintaympäristössä esiintyviä häiriöärsykejä eli niitä tekijöitä, jotka kilpailevat lapsen tarkkaavuudesta ja huomiosta. (Närhi 2012, 155.)

Lapsen on tärkeä saada tietää ja tiedostaa, mitä häneltä vaaditaan. Tutut rutiinit auttavat lasta ennakoimaan tulevia tilanteita ja sopeutumaan ympäristöönsä. (Serenius-Sirve & Pääkkönen 2011, 155; Smith 2009, 148.) Ennakoitavuus, toistuvuus ja rutiinit luovat lapselle perusturvallisuuden tunteen, jolloin myös toiminnan sujuvuus lisääntyy (Kyrönlampi 2011, 36; Matilainen 2008, 23; Väliavaara 2010, 11). Lapsen hallinnan tunne kasvaa ja sosio-emotionaalisesti haastava käyttäytyminen helpottuu, kun lapsi tietää, mitä ja milloin tiettyjä asioita tapahtuu (Eklund & Heinonen 2011, 218). Myös selkeät ja yksinkertaiset ohjeistukset ja säännöt vaikuttavat keskeisesti odotusten tiedostamiseen ja lapsen mahdollisuuksiin toimia näiden odotusten mukaisesti (Serenius-Sirve & Pääkkönen 2011, 156; Zaghlawan & Ostroskyn 2011, 443). Varhaiskasvattajan lapselle osoitettujen ohjeistusten tulisi selkeästi

painottaa toistuvien kieltojen sijaan niitä asioita, joita lapselta toivotaan ja edellytetään (Stormont & Reinke 2009, 27). Säännöt tuovat lapselle mukanaan myös mahdollisuuksia kerryttää onnistumisen kokemuksia ja saada positiivista palautetta toivotusta käyttäytymisestään (Eklund & Heinonen 2011, 227).

Siirtymätilanteiden hallintaa ja struktuuria voidaan parantaa niin, että varhaiskasvattaja on aina ensimmäisenä ohjaamassa ja ottamassa lapsia vastaan niissä paikoissa ja tilanteissa, joissa siirtymistä tapahtuu. Lisäksi on hyvä valmistaa lapsia kohti seuraavia tilanteita. (Koivunen 2009, 58-59.) Siirtymien porrastuksella on myös myönteistä vaikutusta odotustilanteiden välttämiseen (Kanninen & Sigfrids 2012, 121).

Sanallisten ohjeistusten lisäksi myös fyysistä ympäristöä on hyvä muokata ja jäsentää visuaalisemmaksi esimerkiksi sääntötauluja hyödyntäen (Peitsio & Närhi 2011, 171). Kuvalliset ohjeet lisäävät lapsen mahdollisuutta tarkistaa ohjeita, mikä lisää lapselle turvallista jäsenystä (Kanninen & Sigfrids 2012, 119; Serenius-Sirve & Pääkkönen 2011, 155). Eklund ja Heinonen (2011, 228) painottavat niin ikään, että sääntöjen kuuluu tavoittaa lapset, eikä niiden voida olettaa olevan itsestään selvästi lasten tietoisuudessa. Varhaiskasvattajan ja lapsen välinen dialogi onkin merkittävän tärkeää lasten toimintaa koskevien odotusten läpikäymisessä. Kun toimintaan itseensä liittyvät ohjeet on läpikäyty, varhaiskasvattajan on tärkeä tuoda esiin lisäksi vielä lasten käyttäytymiseen liitetyt ennako-odotuksensa. (Stormont & Reinke 2009, 26.)

5.2.2 Pedagoginen suunnittelu ja ennakointi

Pedagoginen suunnittelu tarkoittaa pääasiallisesti aikuisten keskinäistä valmistelevaa työtä, jossa keskeisesti korostuu yhdessä keskustelu, yhteisten tavoitteiden sopiminen sekä toiminnan sisältöihin ja ohjaukseen liittyvät tavoitteenasettelut. Suunnitteluissa sovitaan keskeisesti yhteinen säännöstö eli yksinkertaisesti se, mikä on sallittua ja mikä ei. Lisäksi ohjaukselliset keinot, kuten se, millaista ja millä tavoin palautetta annetaan ja se, miten lapsiin ja ristiriitatilanteisiin suhtaudutaan ovat merkittäviä. Keskustelut lasten ja aikuisten asemoitumisesta ryhmässä ja vuorovaikutuksen laadusta liittyvät myös laadukkaaseen suunnitteluun. (Eklund & Heinonen 2011, 216.)

Varhaiskasvattajan suunnittelutyö mahdollistaa selkeiden tavoitteiden ja yhteisesti sovittujen käytänteiden ja ohjauskeinojen näkyvyyden, mikä lisää päiväkodin aikuisten johdonmukaista

toimintaa ja varmuutta sosio-emotionaalisesti haastavissa kasvatustilanteissa. Aikuisten johdonmukaisuus on merkittävää etenkin sosio-emotionaalista tukea kaipaaville lapsille, sillä yhdenmukaisten ohjeistusten ja viestien omaksuminen ja ymmärtäminen onnistuvat helpommin kuin useiden ristiriitaisten. Suunnittelu helpottaa lisäksi ennakoimaan niitä tilanteita, jotka voivat yllyttää sosio-emotionaalisten haasteiden ilmenemistä ja esiintymistä. (Eklund & Heinonen 2011, 218-229.) Huolellinen suunnittelu on avuksi myös sosio-emotionaalisesti haasteellisissa siirtymätilanteissa (Banerjee & Horn 2013, 3). Lisäksi lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen mahdollistuu huolellisen suunnittelutyön kautta. Pedagogisen suunnittelun tehtävä painottuu juuri lapsen sosio-emotionaalisten taitojen tukemiseen monipuolisten itsesäätelytaitojen harjoittamisen mahdollisuuksien tarjoamiseen. (Eklund & Heinonen 2011, 218-229.)

Sosio-emotionaalisten haasteiden ehkäisyn ja tukikeinojen kannalta korostuvat lapsituntemus ja luottamus (Junttila 2010, 33). Alila ja Parrila (2011, 159) korostavat myös suunnittelun tärkeyttä jokaisen lapsen kiireettömän kohtaamisen kannalta. Varhaiskasvattajan tietopohja lapsen kasvu- ja kehitystarpeista ja merkityksellisistä kokemuksista toimivat lapsilähtöisen suunnittelun ja toiminnan toteuttamisen pohjana (Järvinen ym. 2009, 34-37; Hujala & Turja 2012, 13-44). Suunnittelun yhteydessä on keskeistä kiinnittää tietoista huomiota niihin yhteyksiin ja ympäristöihin, missä lapsi on kasvanut ja omaksunut ajattelu- ja toimintatapansa (Hujala & Turja 2012, 13-44). Ahosen (2015, 172) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat korostavat lapsiryhmän heterogeenisuuden ja erilaisten tarpeiden huomioimisen merkittävyyden jo yksittäisten toimintasuunnitelmien kohdalla.

5.2.3 Varhaiskasvattajan oman toiminnan reflektio työn kriittisessä tarkastelussa

Varhaiskasvattajan vahva itsetunto heijastuu kyvystä tunnistaa omia vahvuuksia, mutta yhtäältä myös mahdollisia kehittämisalueita (Koivisto 2007, 104). Reflektiolla voidaan viitata sekä itsereflektioon että työtiimin yhteiseen reflektioon (Ahonen 2015, 191). Myös Skattebol (2010, 75) ja Viitala (2014, 133) korostavat reflektion merkitystä oman kasvattajuuden kehittämisessä. Oma ammatillinen kasvuprosessi saattaa olla ratkaisevasti yhteydessä esimerkiksi positiivisen palautteen antamisen lisääntymiseen (Ahonen 2015, 176).

Varhaiskasvattajan on tärkeää osata pohtia myös jälkeenpäin, mistä lapsen sosio-emotionaaliset haasteet kumpusivat ja, miten kyseinen tilanne olisi voitu ohittaa. Jälkeenpäin toteutettu reflektio voi auttaa löytämään puutteita oman toiminnan kohdistamisesta suhteessa

lapsen sosio-emotionaalisiin haasteisiin. (Ahonen 2015, 177.) Niin ikään Koivisto (2011, 45) puoltaa näkemystä siitä, että omakohtainen reflektio nostaa varhaiskasvattajan tietoisuuden tasoja, jolloin oman toiminnan muuttaminen mahdollistuu.

Oman työtiimin sisällä käytävä reflektioiden vaihto on myös yksi työssä jaksamisen elementti. Omien näkemysten ja toimintatapojen peilaaminen suhteessa muiden vastaaviin käytänteisiin voivat parhaimmillaan olla voimaannuttava kasvuprosessi. Samalla sosio-emotionaalisesti haastavien kasvatustilanteiden käsitteleminen mahdollistaa päästämään niistä irti, jotta ne eivät jää vaivaamaan. (Ahonen 2015, 177.)

5.2.4 Lapsen kokemusmaailman ja mielenkiinnon kohteiden huomioiminen tukevat lapsen vahvuuksia

Salmisen (2014, 3) tutkimus korostaa varhaiskasvattajan herkkyyttä lapsen yksilöllisille tarpeille ja mielenkiinnonkohteille sosiaalisten taitojen kannalta. Kun lapselle tarjotaan häntä yksilöllisesti motivoivia ja kiinnostavia virikkeitä, sitoutuu hän toimintaan helpommin ja paremmin (Powell 2006, 25-35). Sajaniemi ja Mäkelä (2015, 138) uskovat, että varhaiskasvattajan sensitiivinen kyky tavoittaa lapsi sosio-emotionaalisesti haasteellisessa tilanteessa liittyy yksilökohtaisen tuen lisäämiseen. Kun lapsiryhmässä voidaan havaita esimerkiksi motorista levottomuutta, varhaiskasvattaja voi kieltojen sijaan suunnata lapsen energiaa luvalliseen toimintaan, joka mahdollistaa hetkellisen liikkumisen. Tällöin korostuu varhaiskasvattajan tarjoama tuki lapsen haasteellisen toiminnan sijaan.

Opetushallitus (2016, 52) korostaa lapsen yksilöllisten vahvuuksien sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvien tarpeiden näkökulmaa lapselle järjestettyjen tukimuotojen ensisijaisena lähtökohtana. Niin ikään positiivinen pedagogiikka tunnistaa lapsen yksilölliset vahvuudet hyvinvoinnin ja oppimisen voimavaroina, jotka ohjaavat pedagogisen toiminnan kulkua. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 201.) Positiivisen pedagogiikan keskeinen perusta pohjautuu positiiviseen psykologiaan, joka perinteisen poikkeavuuksiin ja patologiaihin keskittyneen psykologian sijaan kantaa ihmisen eheyden, inhimillisyyden ja arvokkuuden näkökulmaa. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 14.) Positiivinen pedagogiikka pedagogisena suuntauksena korostaa lapsen aktiivista toimijuutta ja osallisuutta. Lähtökohtana on kehityksen näkeminen sosiaalisena, emotionaalisen ja kulttuurisena pääomana. Itseilmaisun, tunteiden kokemisen ja jakamisen, toimintaympäristöjen sekä vuorovaikutuksen uskotaan mahdollistavan lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja

oppimisen. Positiivinen pedagogiikka huomioi lapsen hyvän olon kokemukset, jotka rakentuvat sosiaalisten merkityksen kautta. (Kumpulainen ym. 2014, 199-200.) Positiiviseen pedagogiikkaan pyrkivät toimintaympäristöt korostavat lapsen ainutkertaisuutta ja erilaisuutta. Lapsen vahvuudet muotoutuvat aina sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Kun lapsi tunnistaa omat sisäiset vahvuutensa, kehittyy hänen itseluottamuksensa omaa toimintakykyään ja itseään kohtaan.

5.2.5 Pienryhmätoiminta

Raittilan (2013, 74) mukaan pienryhmätoiminta tarkoittaa erityistä, suunnitelmallista tapaa toteuttaa päiväkotiryhmien toimintaa. Pienryhmätoiminta perustuu ajatukseen lasten pysyvistä tai erilaisten toimintojen ja iän mukaan vaihtuvista ryhmistä (Raittila 2013, 90).

Viitala (2000, 74) korostaa tutkimuksessaan pienryhmätoiminnan merkitystä erityisesti niiden lasten kohdalla, jotka kaipaavat sosio-emotionaalisessa kehityksessään tukea. Lapsen keskittyminen pienryhmissä sujuu usein myös mutkattomana, kun ympäristössä ei ole paljon ärsykeitä. Lisäksi lasten vuorovaikutukseen sitoutuminen on keskeisesti helpompaa eli he toimivat ja osallistuvat aktiivisemmin pienryhmissä kuin suuremmissa ryhmissä. Kun lapsi on toiminnassaan sitoutunut ja aktiivinen, myös odottamiseen ja siirtymätilanteisiin liittyvä paine vähentyy. (Ahonen 2015, 189.) Piispasen (2008, 148-149) mukaan pienryhmät toimivat eriyttävinä ja työrauhaa edistävinä, jolloin ne ennaltaehkäisevät erilaisia konfliktitilanteita, rauhattomuutta ja keskittymisvaikeuksia. Kanninen ja Sigfrids (2012, 125) toteavat niin ikään, että pienryhmä mahdollistaa työrauhan lisääntymisen, jolloin myös varhaiskasvattajien on helpompi keskittyä paremmin perustehtäviinsä.

Lasten sosio-emotionaalisten haasteiden ennakoiminen on verrattain helpompaa pienryhmissä kuin suuremmissa ryhmissä. Kun tilanteen kannalta olennaiset ennakoivat tekijät tunnistetaan, on myös lasten näkemysten ja tarpeiden tunnistaminen ja tavoittaminen helpompaa. Näin myös lapsen ja varhaiskasvattajan välillä syntyvät yhteiset tulkinnat pysyvät johdonmukaisina ja yhteneväisinä molemmille osapuolille. (Ahonen 2015, 189.)

Pienryhmätoiminta mahdollistaa lisäksi enemmän aikaa lasten yksilölliselle huomioimiselle ja kahdenkeskistä aikaa lasten kohtaamiseen (Hännikäinen 2013, 51; Raittila 2013, 89; Viitala 2000, 74, Ahonen 2015, 188). Driscoll ja Pianta (2010, 55) arvioivat tutkimuksessaan, oliko suunnitellulla kahdenkeskisellä tuokiolla (Banking time) myönteistä vaikutusta opettajan ja

sosio-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen väliseen suhteeseen. Banking Time- tuokion aikana lapsi saa valita aktiviteetin ja johtaa toimintaa aikuisen keskittyessä kuuntelemaan, katselemaan ja rakentamaan ymmärrystä tilanteesta. He havaitsivat, että Banking time-ohjaukseen osallistuneet lapset edistyivät erityisesti turhautumisen sietokyvyssä, tehtäviin motivoitumisessa ja käyttäytymisessään suhteessa ikäisiinsä. Lisäksi opettajat raportoivat kasvanutta läheisyyden tunnetta suhteessa sosio-emotionaalista tukea tarvitseviin lapsiin. (Em. 2010, 55.) Niin ikään Hännikäisen (2013, 51) tutkimustulokset viittaavat lapsen ja varhaiskasvattajien välisen myönteisen vuorovaikutuksen lisääntymiseen pienryhmätoiminnan avulla.

5.3 Lapsen käyttäytymistä seuraava palaute

Lapsen ulkoista käyttäytymistä seuraavilla tekijöillä viitataan palautteeseen, seuraamukseen ja vahvistukseen, joita lapselle osoitetaan hänen käyttäytymisestään ja joka suuntaa lapsen käyttäytymistä myöhemmissä tilanteissa. Kun lapsen sosio-emotionaalisesti epätoivottuun käyttäytymiseen halutaan vaikuttaa käyttäytymistä seuraavien muuttujien välityksellä, on keskiössä siis lapsen saaman palautteen laadun arvioiminen. Tällöin pyritään ohjaamaan lasta vahvemmin kohti toivottua käyttäytymistä palautteen välityksellä. Tällöin kiinnitetään huomiota siihen, mitä ja minkälaista palautetta lapsen käyttäytymisestä annetaan ja osoitetaan. (Peitsio & Närhi 2011, 171-174).

Palautteen laadun arvioinnissa korostuvat kasvattajan säännölliset reaktiot. Lapsen tulisi saada selkeästi joko myönteistä tai kielteistä palautetta samasta käyttäytymisestään eli johdonmukaista palautetta. (Peitsio & Närhi 2015, 16-17.) Palautteen laatua tarkasteltaessa keskeisessä asemassa on lisäksi palautteen välittömyys (Närhi 2012, 186; Peitsio & Närhi 2015, 16; Stormont & Reinke 2009, 27). Esimerkiksi motorisesti levottomilla, ylivilkkailla ja tarkkaamattomilla lapsilla eritoten käyttäytymisestä saatu viivästetty palaute ei ole samalla tavalla yhteydessä heidän käyttäytymiseensä kuin muilla lapsilla. (Närhi 2012, 186.) Serenius-Sirve ja Pääkkönen (2011, 157) korostavat niin ikään välittömien seuraamusten merkittävyyttä lapsen käyttäytymisen muutoksessa.

Palautteen tehokkuus ja laadukkuus liittyvät keskeisesti myös siihen, että se liitetään suoraan kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että lapselle osoitettu palaute annetaan konkreettisesti niin, että lapsi ymmärtää mikä sujui toivotulla tavalla ja mitä häneltä mahdollisesti odotetaan lisää. Rakentavan palautteen kohdalla taasen on kiinnitettävä tietoista

huomiota siihen, että palaute kohdistetaan lapsen toimintaan eikä lapseen itseensä. (Serenius-Sirve & Pääkkönen 2011, 158.)

Lähtökohtana on ennen kaikkea myönteisen palautteen antaminen toivotusta käyttäytymisestä. (Peitsio & Närhi 2015, 16-17.) Palautteen osoittaminen tulisi ennen kaikkea kohdistaa niihin tilanteisiin, jolloin lapsi toimii toivotulla tavalla sen sijaan, että lapsen käytös huomioidaan vasta väärin toimiessa (Eklund & Heinonen 2011, 224). Närhi (2012, 191) korostaa toivotun käyttäytymisen huomioimisen tehokkuuden perustuvan saadun huomion palkitsevuuteen. Myönteisen palautteen osoittaminen jo itsessään kertoo lapselle, että hänen käyttäytymisensä on hyväksyttävää (Em. 2012, 191). Lapsen toiminnasta on tärkeää löytää positiivisia hetkiä, jotta lapsi pystyy muistamaan ne myöhemmissä tilanteissa ja toimimaan samalla tavalla (Stormont & Reinke 2009, 27). Eklund ja Heinonen (2011, 222) painottavat, että positiivinen palaute ja kannustaminen ohjaavatkin vahvimmin lasta kohti toivottua käyttäytymistä. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että positiivinen vahvistaminen ja palaute ovat tehokkaita ja tarkoituksenmukaisia kuitenkin vain silloin, kun lapsi liittyy niihin palkitsevia ja motivoivia tarkoituksia (Peitsio & Närhi 2011, 175). Repo (2013, 19-22) korostaa empaattisen ja kunnioittavan kasvatuksen sekä tasapainoisesti turvallisten rajojen ja läheisyyden merkitystä sosio-emotionaalisten haasteiden kohtaamisessa.

5.4 Vuorovaikutuksen laatu

Vuorovaikutuksen laadun merkitys korostuu vahvasti sosio-emotionaalisesti haastavien kasvatustilanteiden kohdalla (Ahonen 2015, 184). Varhaiskasvatuksen laadun sekä emotionaalisen hyvinvoinnin yksi merkittävimmistä tekijöistä on vuorovaikutuksen laatu (Hännikäinen 2013, 51).

Koiviston (2007, 158) tutkimuksessa varhaiskasvattajien vuorovaikutus muuttui myönteisemmäksi, kun he tietoisemmin kiinnittivät huomiota vuorovaikutuksensa laatuun. Tutkimuksessa korostui ennen kaikkea sanattoman vuorovaikutuksen merkitys. Lisäksi omaan tapaan puhua lapsille, kiinnitettiin yhä enemmän huomiota ja vuorovaikutukselle jätettiin enemmän aikaa. (Em. 2007, 158.) Eklundin ja Heinosen (2011, 223) mukaan sanallinen kommunikaatio vahvistaa lapsen myönteisiä käsityksiä itsestään, auttaa mallintamaan tunteiden nimeämistä ja kielteisen palautteen vastaanottamista. Varhaiskasvattajan tulee kiinnittää tietoista huomiota siihen, millaisella äänensävyllä hän puhuu lapsille (Serenius-Sirve & Pääkkönen 2011, 158).

Vuorovaikutuksen laadun merkityksen lisäksi lapsen kokemuksiin vaikuttaa vuorovaikutuksen pysyvyys. Tämä pysyvyys kertoo sekä vuorovaikutuksen johdonmukaisuudesta, että lasten kokemusten johdonmukaisuudesta. (Curby, Grimm & Pianta 2010, 374.) Varhaiskasvattajan tekemät valinnat lapsen kohtaamiseen tai vastavuoroisesti lapsen tunneviestien torjumiseen sisältävät kauaskantoisia vaikutuksia lapsen sosio-emotionaaliseen kehitykseen (Rosenthal & Gatt 2010, 378).

Lundanin (2009, 129) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat ymmärsivät, ettei haasteellisia tilanteita voitu nähdä lapsen ominaisuuksina. Kiireettömydentunne nousi keskeiseksi heidän antamissaan vastauksissa, ja he pitivät tärkeänä haastavan tilanteen purkamista kahden kesken lapsen kanssa ilman tilanteen pois siirtämistä päiväjärjestyksestä. (Em. 2009, 129.)

Kiinnittämällä tietoista huomiota varhaiskasvattajien kommunikaatiotapoihin, voidaan vaikuttaa sosio-emotionaalisten haasteiden esiintymiseen ja positiivisemmän vuorovaikutusilmapiirin muodostumiseen (Stormont & Reinke 2009, 27). Myönteisellä vuorovaikutuksella onkin yhteys päiväkodin ilmapiirin parantumiseen (Kanninen & Sigfrids 2012, 163-164). Ahosen (2015, 184) väitöstutkimuksessa lapsen voimakaskin tunnelataus väheni selvästi niissä tilanteissa, joissa varhaiskasvattajan äänessä ja olemuksessa kuului ja näkyi empatia. Vuorovaikutuksen laatua voidaan tarkastella kasvattajan sitoutuneisuuden käsitteen kautta. Tällöin voidaan ajatella, että laadukas vuorovaikutuksen taso ilmentää aikuisen toimesta sensitiivisyyden, lapsen aktivoinnin ja autonomian tukemisen piirteitä. Kuitenkin myös lapsen roolin ymmärtäminen on yhtä tärkeää. Lapsen kokemuksen tavoittaminen tapahtuu lapsen kokeman emotionaalisen hyvinvoinnin arvioinnin kautta. (Ahonen 2015, 19.) Lapset kertovat hyvinvoinnistaan puheen lisäksi kokonaisvaltaisesti elein, ilmein, äänenpainoin, toiminnan ja kehonkielen kautta (Puroila & Estola 2012, 29). Koivusen (2009,78) mukaan sanaton viestintä, kuten eleet ja ilmeet kuuluvat olennaisesti vuorovaikutukseen sosio-emotionaalisia taitoja opettelevan lapsen kanssa.

Kanninen ja Sigfrids (2012, 91-92) korostavat, että varhaiskasvattajan sensitiivisyys on aitoa positiivisten tunteiden välittämistä lapselle. Hansenin ja Zambon (2007, 277-278) mukaan varhaiskasvattajan sensitiivisyys on lapsen tunnekehityksen kannalta merkityksellistä. Lapsen ja varhaiskasvattajan välinen vuorovaikutussuhde on merkityksellinen suhteessa lapsen sosio-emotionaaliseen kehitykseen (Hemmeter 2006, 590).

Lundanin (2009, 128-129) aineistossa korostuu varhaiskasvattajan emotionaalinen tilannetaju ja erilaisten positioiden hyödyntäminen sosio-emotionaalisesti haasteellisissa vuorovaikutustilanteissa. Varhaiskasvattajan tehtäväksi osoittautuukin eri positioiden tarjoaminen erityisesti niissä vuorovaikutustilanteissa, jossa toiminta ja vuorovaikutus eivät muutoin etenisi. Tällöin kasvattaja voi pyrkiä purkamaan vuorovaikutuksessa ilmenneitä ristiriitoja esimerkiksi tietyillä sanavalinnoilla tai pehmenneillä ilmaisuilla. (Em. 2009, 129.) Kanninen ja Sigfrids (2012, 95) tuovat niin ikään esiin varhaiskasvattajan tunkeilemattomuuden merkityksen osana emotionaalista tilannetajua.

Lämmintä kohtaamista ja vuorovaikutusta osakseen saaneet lapset myös mukautuvat ja sopeutuvat helpommin toimimaan aikuisen heille kohdistamien ohjeiden mukaisesti (Curby 2010, 381; Ahonen 2015, 185). Lapset arvostavat väistämättä kasvattajaa, joka on heistä aidosti kiinnostunut, auttaa, kunnioittaa ja luo olemuksellaan turvaa (Kanninen & Sigfrids 2012, 163-164). Kun lapsi tulee ymmärretyksi ja kohdatuksi omien tarpeidensa mukaisesti, ei hänen osallistumisessaan yhteiseen toimintaan ilmene ongelmia (Ahonen 2015, 185).

6 Johtopäätökset

Aikaisempien tutkimusten mukaan lapsen sosio-emotionaalinen kehitys ja hyvinvointi liittyvät keskeisesti varhaiskasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutussuhteeseen ja sen laatuun (Baker 2006, 212; Driscoll & Pianta 2010, 39). Lapsen sosio-emotionaaliset haasteet näyttäytyvät kasvatusalan ammattilaisia eniten kuormittavana tekijänä (Gebbie ym. 2012, 35; Rotkirch 2013, 14).

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni avaa päiväkodin toimintakulttuurin merkitystä sosio-emotionaalisten haasteiden ilmenemisen kannalta. Keskeisenä sosio-emotionaalisiin haasteisiin liittyvänä ympäristötekijänä korostuvat päiväkodin suuret ryhmät sekä oppimisympäristön meluisuus. Päiväkodin suuret ryhmät vaikeuttavat lasten yksilöllisen huomioonmahdollisuuksia (Mikkola & Nevalainen 2010, 31-33; Repo 2013, 84). Tällöin lapsi joutuu usein käyttämään kyseenalaisia ja epätoivottuja keinoja päästäkseen aikuisen huomionkohteeksi. Tämä taasen lisää varhaiskasvattajan kieltoihin painottuvaa vuorovaikutusta. (Mikkola & Nevalainen 2010, 31-33.) Lisäksi päiväkodin liika melu voi vaikuttaa lapsen sosio-emotionaalisten haasteiden ilmenemiseen (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 36; Keltikangas-Järvinen 2012, 92).

Myös varhaiskasvattajan ohjeistukset ovat yhteydessä sosio-emotionaalisten haasteiden ilmenemiseen. Tässä suhteessa korostuvat päiväkodin aikuislähtöiset ohjatut toiminnat, jotka voivat vähentää ja heikentää aikuisen lapselle osoittamaa sensitiivisyyttä (Ahonen 2015, 139-140). Puroilan (2002, 91) ja Tahkokallion (2014, 217) tutkimuksiin osallistuneet varhaiskasvattajat uskoivat, että jatkuva sitoutuminen toimintaan ehkäisee ja sitä vastoin vapaus, laukaisee sosio-emotionaalisia haasteita. Ahosen (2015, 181) mukaan tiukasti ohjattuihin tilanteisiin liittyy usein erityisesti vaatimuksia loppuunsaattamisesta ja jatkuvasta sitoutuneisuudesta suhteessa toimintaan, jotka itse asiassa synnyttävät sosio-emotionaalisia haasteita. Tilanteeseen kannalta merkitykselliset tekijät liittyvät sen sijaan liittyvät keskeisesti siirtymätilanteisiin ja niihin liittyvään odottamiseen (Ahonen 2015, 105; Gebbie ym. 2012, Zaghlawan & Ostrosky 2011). Myös liian strukturoimaton kasvatusympäristö voi provosoida sosio-emotionaalisia haasteita (Koivunen 2009, 58-59).

Varhaiskasvattajan vuorovaikutukselliset ratkaisut ja niihin liittyvät uskomukset vaikuttavat oleellisesti käsityksiin lapsista ja heidän käyttäytymisestään sekä vuorovaikutussuhteeseen heidän kanssaan (Driscoll ym. 2010, 38-39; Piironen ym. 2008, 61-62). Aikuisen heikko

sitoutumattomuus vuorovaikutukseen voi yllyttää lapsen sosio-emotionaalisten haasteiden ilmenemistä ja näkyvyyttä. Erityisesti vahvaan ohjaamiseen ja sääntöihin tukeutuva toiminta voi voimistaa lapsen tunnekuohua. Lapsen sosio-emotionaalisia haasteita voimistavia vuorovaikutustyyplejä ovat ristiriitainen, tekninen, välttelevä ja etäinen vuorovaikutus. (Ahonen 2015, 123.) Lisäksi roolit ja odotukset, joita varhaiskasvattaja osoittaa lapsille, voivat alkaa ohjata lapsen käyttäytymistä, jolloin käytös muuttuu itseään toistavaksi (Gjerstad 2015, 235; Keltikangas-Järvinen 2010, 39).

Toisen tutkimuskysymyksen avulla esittelen varhaiskasvattajan pedagogisia ratkaisuja sosio-emotionaalisten haasteiden ehkäisemisessä. Ensisijaisesti on tärkeää kiinnittää huomiota päiväkodin toimintaympäristön johdonmukaisuuteen vähentämällä lapsen huomiosta kilpailevien ärsykkeiden määrää (Närhi 2012, 155). Lapsille tutut rutiinit helpottavat lasta ennakoimaan ja varautumaan tulevia tilanteita varten (Serenius-Sirve & Pääkkönen 2011, 155; Smith 2009, 148). Kun varhaiskasvattaja käyttää toiminnassaan selkeitä ohjeita, on lapsen helpompi tiedostaa häneen kohdistuvia odotuksia ja toimia niiden mukaan (Serenius-Sirve & Pääkkönen 2011, 156; Zaghawan & Ostroskyn 2011, 443). Tämä lisää keskeisesti lapsen hallinnan tunnetta, jolloin sosio-emotionaaliset haasteet vähenevät (Eklund & Heinonen 2011, 218).

Pedagogisen suunnittelun merkitys korostuu sosio-emotionaalisten haasteiden kohdalla, sillä se lisää ennakkoinnin mahdollisuuksia (Eklund & Heinonen 2011, 218-229). Varhaiskasvattaja voi tukea lapsen sosio-emotionaalista kehitystä suunnittelemalla toimintaa niin, että siirtymätilanteet ja odotusaika pysyvät lyhyinä. Tämä mahdollistaa lapsen tietoisuuden häneen kohdistuvista odotuksista ja aktiivisen sitoutumisen toimintaan ja näihin odotuksiin. (Downer, Sabol & Hamre 2010, 704-706.) Tässä suhteessa korostuu myös vahva lapsituntemus (Junttila 2010, 33). Varhaiskasvattajan onkin tietoisesti pyrittävä suunnittelun yhteydessä tavoittamaan niitä yhteyksiä ja ympäristöjä, joilla on vahva yhteys lapsen ajatus- ja toimintatapoihin (Hujala & Turja 2012, 13-44). Lapsen sosio-emotionaalisten haasteiden pohtiminen jälkikäteen auttaa myös varhaiskasvattajaa ymmärtämään paremmin oman toimintansa suhdetta näihin haasteisiin (Ahonen 2015, 177).

Pienryhmissä toimiminen luo puitteet lasten yksilöllisen huomioimisen mahdollistumiselle (Hännikäinen 2013, 51; Raittila 2013, 89; Viitala 2000, 74, Ahonen 2015, 188). Kun ryhmässä on vähemmän lapsia, on myös ympäristössä olevien ärsykkeiden määrä vähäinen, jolloin vastaavasti lapsen sosio-emotionaalisten haasteiden ilmeneminen on verrattain

vähäistä. (Ahonen 2015, 189.) Sajaniemi ja Mäkelä (2014, 152-156) huomauttavat, että lapsen sosio-emotionaalisiin haasteisiin reagoidaan liian usein siirtämällä lapsi pois tilanteesta tai lapsiryhmästä. Heidän mukaan varhaiskasvattajan toiminnan tulisi perustua lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen, jotta lapsi pystyisi toimimaan yhdessä toimimisen edellytysten mukaan. Powell (2006, 25-35) huomauttaakin, että lapsen sitoutuminen toimintaan ja vuorovaikutukseen kasvaa merkittävästi, kun hänen yksilölliset mielenkiinnonkohteensa otetaan huomioon. Huomioimalla lapsen vahvuuksia ja voimavaroja, tuetaan lapsen osallisuutta, toimijuutta, itsetietoisuutta sekä sosiaalista toimintaa (Kumpulainen ym. 2014, 201; Uusitalo-Malmivaara 2014, 14).

Kun päiväkodin toimintakontekstia muokataan lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimiseksi, on ensisijaisesti kiinnitettävä huomiota siihen, miten aktiivisesti ja sensitiivisesti varhaiskasvattajat ovat läsnä lasten kanssa toimiessa (Thuneberg 2008, 106). Ahosen (2015, 187) mukaan aikuisen sensitiivisyys sekä lapsen aktivoiminen ja autonomian tukeminen liittyvät laadukkaaseen vuorovaikutukseen. Kun vuorovaikutuksen laatuun kiinnitetään tietoista huomiota, vuorovaikutus muuttuu myönteisemmäksi. Tässä suhteessa on merkityksellistä kiinnittää huomiota omaan tapaan puhua lapsille ja jättää vuorovaikutukselle enemmän aikaa. (Koivisto 2007, 158.) Koivunen (2009, 78) painottaa lisäksi sanattoman viestinnän, kuten ilmeiden ja eleiden merkitystä lasten kanssa toimiessa, joilla esiintyy sosio-emotionaalisia haasteita. Lisäksi varhaiskasvattajan emotionaalinen tilannetaju ja eri positioiden hyödyntäminen korostuvat sosio-emotionaalisesti haasteellisissa kasvatustilanteissa (Lundan 2009, 128-129).

Palautteen välityksellä lasta voidaan ohjata kohti toivottua ja sallittua käyttäytymistä (Peitsio & Närhi 2011, 171-174). Lähtökohtaisesti aikuisen olisi pyrittävä löytämään lapsen toiminnasta myönteisiä tekijöitä ja antamaan myönteistä palautetta toivotusta käyttäytymisestä (Peitsio & Närhi 2015, 16-17). Palautteen laadun arvioinnissa korostuvat keskeisesti palautteen johdonmukaisuus, tilannesidonnaisuus ja välittömyys (Närhi 2012, 186; Peitsio & Närhi 2015, 16; Serenius-Sirve & Pääkkönen 2011, 158; Stormont & Reinke 2009, 27).

7 Pohdinta

Tutkimukseni aihe on herättänyt minussa opintojeni ja niihin kuuluvien harjoitteluiden aikana paljon ristiriitaisia ajatuksia ja tunteita. Halusin valita aiheeksi nimenomaan sosio-emotionaaliset haasteet ja niiden tukemisen varhaiskasvatuksessa, sillä koen, ettei aihe kuulu tarpeeksi ihmisten puheissa. Koen, että tutkimukseni vastaa siihen, millä tavalla sosio-emotionaaliset haasteet voitaisiin nähdä vähemmän negatiivisävytteisesti, jotta haasteita voitaisiin tukea ja lievittää ja ehkäistä. Olen tutkimuksessani painottanut varhaiskasvattajan toimintaa. Tämä näkökulma on hyvin tärkeä kasvatuskäytäntöjen kannalta ja auttaa ymmärtämään, miten vahvasti aikuisen omat uskomukset ja oma toiminta vaikuttavat lapsen sosiaaliin taitoihin ja osaamiseen tässä suhteessa (Curby, Grimm & Pianta 2010, 373).

Tutkimusprosessini on ollut kaikin puolin antoisa ja opettava. Uskon, että aiheeni tarkastelu auttaa tiedostamaan kasvatusympäristön ja laajemmin koko toimintakulttuurin vahvan merkityksen lasten sosio-emotionaalisten haasteiden syntymisessä ja ilmenemisessä. Jokaisella lapsella on ennen kaikkea oikeus turvalliseen, kehittäväan ja oppimista edistävään varhaiskasvatukseen ja sen ympäristöihin (Opetushallitus 2016, 15).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on toimia pohjana myöhemmälle Pro gradu-tutkimukselleni. Pro gradussa mahdollisesti haastattelen varhaiskasvattajia heidän konkreettisista ratkaisuistaan lasten kanssa, joilla on sosio-emotionaalisia haasteita. Toinen mahdollinen tutkimuskysymys puolestaan voisi liittyä siihen, millaisia uskomuksia varhaiskasvattajilla on sosio-emotionaalisista haasteista ja, miten he suhtautuvat ja ovat vuorovaikutuksessa lasten kanssa, joilla on kyseisiä haasteita kehityksessään.

Tutkimuksessa olen ensisijaisesti noudattanut kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluvaa puolueettomuutta. Tässä suhteessa se tarkoittaa, että olen onnistunut erottamaan ja suodattamaan omat henkilökohtaiset asenteeni, näkemykseni ja uskomukseni ilmiön tarkastelusta. Olen ottanut tarkoituksenmukaisesti huomioon eri näkökulmia lisäämättä niihin omia johtopäätöksiäni. (Aaltonen & Högbacka 2014-10-12; Eskola & Suoranta 1998, 15.) Tutkijan onkin kyettävä tiedostamaan oma positionsa ja mahdolliset ennakkokäsityksensä suhteessa tutkittavaan ilmiöön, jotta tutkimuskysymykset pysyvät avoimina. Kuitenkaan ei pidä unohtaa alkuperäisten tutkimusten merkittävyyttä ja sisällöllistä arvoa. (Eskola & Suoranta 1998, 20.)

Käsitteisiin liittyvä reflektiivisyys liittyy olennaisesti siihen, että tutkija pohtii ilmiötä tutkiessa useita erilaisia tarkastelutapoja ilmeisten ja päällimmäisten näkökulmien automaattisen valinnan sijaan (Aaltonen & Högbacka 2014, 21). Lichtman (2013, 52) painottaa, että tutkimuksen tulee välttää syyllistäviä ja kategorisoivia näkökantoja ja otteita. Ensinnäkin, tässä tutkimuksessa olen kiinnittänyt huolellista ja tietoista huomiota käyttämiini sanavalintoihin ja siihen, millaista kieltä käytän. Toiseksi, olen käyttänyt läpi tutkimuksen samaa kirjoittamistapaa ja samoja termejä.

Toinen tärkeä näkökulma tutkimukseni luotettavuuden kannalta on lähdekritiikki (Alasuutari, 1999, 72). Tutkimuksen keskeisten työvälineiden eli eri aineistojen ja menetelmien kriittinen tarkastelu ja reflektiivisyys liittyvät konkreettisesti siihen, miten eri aineistot ja menetelmät tarjoavat tarvittavaa tietoa ja siihen, millaisia näkökulmia ne mahdollistavat tutkittavaan ilmiöön (Aaltonen & Högbacka 2014, 19). Tähän reflektiivisyyteen viitaten olen noudattanut kriittisyyttä esimerkiksi sen suhteen, missä tieto on julkaistu ja kuka kunkin tutkimuksen on kirjoittanut. Aiheeseen liittyvää tutkimusta ja aineistoa etsiessä keskityin myös ensisijaisesti vertaisarvioituun lähdekirjallisuuteen. Lisäksi olen käyttänyt mahdollisimman ajankohtaisia ja tuoreita tutkimuksia sekä kotimaisten että kansainvälisten lähteiden kohdalla. Salminen (2011, 20) korostaa, että systemaattisen tutkimuksen luotettavuus on keskeisesti yhteydessä aineiston kattavuuteen ja monipuolisuuteen. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut monipuolisesti ja laajasti sekä suomalaisia että ulkomaisia tutkimuksia, väitöskirjoja, artikkeleita ja kirjallisuutta.

Aineistoa arvioitaessa on siis kriittisesti tarkasteltava sitä, mitä aineisto tarjoaa ja sitä, mihin se vastaavasti ei ulotu. (Aaltonen & Högbacka 2014, 19). Joidenkin lähteiden kohdalla olenkin joutunut pohtimaan sitä, vastaavatko ne tarpeeksi tai tarkoituksenmukaisesti tutkimuksen kannalta keskeisiä tavoitteita.

8 Lähteet

- Aaltonen, S. & Högbacka, R. 2015. Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 270.
- Alila, K. & Parrila, S. 2011. Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010.
- Aro, T. & Laakso M.L. 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. 2011a. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa: T. Aro & M.L. Laakso (Toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti, 10–18.
- Aro, T. 2011b. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa: Aro, T. & Laakso M.L.(Toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti, 20–40.
- Aro, T. 2011c. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat varhaislapsuudessa. Teoksessa: Aro, T. & Laakso M-L. (Toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti, 106–118.
- Aro, T. 2012. ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa: Dufva, V. & Koivunen, M. (Toim.) 2012. ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Aronen, E. 2000. Ylivilkas lapsi. Lääketieteen aikakauskirja Duodecim. 116 (22).
- Baker, J.A. 2006. Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment During Elementary School. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Banerjee, R. & Horn, E. 2013. Supporting Classroom Transitions Between Daily Routines. *Young Exceptional Children*. Vol. 16, No.2.
- Burke, J.D., Rowe, R. & Boylan, K. 2014. Functional outcomes of child and adolescent oppositional defiant disorder symptoms in young adult men. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55:3 (2014), pp 264–272.
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Ammattilainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa Oulasmaa, M. & Riihonen, R. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 21–39.

- Curby, T., Grimm, K.J. & Pianta, R.C. 2010. Stability and Change in Early Childhood Classroom Interactions During the First Two Hours of a Day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 373–384.
- Driscoll, K.C. & Pianta, R.C. 2010. Banking time in Head Start – Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development*, 21 (1), 38–64.
- Dufva, V. & Koivunen, M. 2012. ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Eklund, K. & Heinonen, J. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L.(Toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti, 20–40.
- Gebbie, D.H., Ceglowski, D., Taylor, L.K. & Miels, J. 2012. The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Educ J* (2012) 40, 35–46.
- Gersten, M. 2011. Addressing children’s challenging behavior. *Teaching with respect. Challenging behavior exchange*, 70–73.
- Gjerstad, E. 2015. Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Graham, AA. & Coplan, RJ. 2014. Shyness, Sibling Relationships, and Young Children’s Socio emotional Adjustment at Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*. 26:4, 435-449.
- Greene, R.W. 2010. Tulistuva lapsi. Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fields, B. 2012. Getting the balance right: The challenge of balancing praise and correction for early school years children who exhibit oppositional and defiant behavior. *Australian Journal of Early Childhood*, 37 (4), 24–28.
- Hansen, C.C. & Zambo, D. 2007. Loving and Learning with Wemberly and David: Fostering Emotional Development in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 34 (4), 273–278.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M. & Fox, L. 2006. Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention. *School Psychology Review*, 35 (4), 583–601.
- Hintsanen, M. 2014. Uhkaako melu lasten hyvinvointia ja oppimista? Teoksessa O. Ampuja & M. Peltomaa (toim.) Huutoja hiljaisuuteen. Ihminen ääniympäristössä. Helsinki: Gaudeamus, 141–158.
- Hujala, E & Turja, L. (toim.) 2012. Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2 painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006) Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa: Joronen, K. & Koski, A. (toim.) 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Juusola, M. 2017. Vahvaksi rakastetut lapset. Otava.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.
- Kalliala, M. 2009. Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus
- Kanninen, K., Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (Toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta, Tampere: Vastapaino, 249-262.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Keskinen, S. 2006. Päivähoito hyväksi tytöille ja pojille? Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 218–237.
- Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa.” Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 311.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kokko, K. 2010. Aggressiivisuus persoonallisuuteen liittyvänä toimintatapana. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159– 175.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (Toim.) Positiivisen psykologian voima. Helsinki: PS Kustannus, 199– 216.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden laitos.

- Kyrönlampi, T. 2011. Päiväkodin arki lapsen kokemana. Teoksessa Alila, K. & Parrila, S. (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010.* Ediva, 22–38.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. *Lapsen hyvä arki.* Helsinki: Kirjapaja.
- Kyunghwa, L. 2008. ADHD in American early schooling: from a cultural psychological perspective. *Early Child Development and Care.* 178 (4), 415–439.
- Lundan, A. 2009. *Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa.* Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Maldonado-Carreno, C. & Votruba-Drzalin, E. 2011. Teacher-Child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: a within- and between- child analysis. *Child development,* 82 (2), 601–616.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun.* Helsinki: Opetushallitus.
- Matilainen, T. 2008. *Lapsi elää rutiineista. Helppo ja hyvä arki.* Jyväskylä: Gummerus Kustannus Oy.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2010. *Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen.* Vantaa: Pedatieto.
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset.* Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412.
- Moilanen, I. 2012. *Lapsen ADHD.* Teoksessa: Dufva, V. & Koivunen, M. (Toim.) 2012. *ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki.* Jyväskylä. PS-kustannus.
- Munkvold, LH., Lundervold AJ. & Manger, T. 2011. Oppositional defiant disorder-gender differences in co-occurring symptoms of mental health problems in a general population of children. *J Abnorm Child Psychol* (2011) 39:577–587.
- Murray-Close, D. & Ostrov, J.M. 2009. A Longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development,* May/June 2009, 80 (3), 828–842.
- Nummenmaa, A. Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen.* Tampere university Press.
- Opetushallitus, 2016. *Varhaiskasvatustuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:2017.*
- Opetusministeriö 2009. *Perusopetuksen laatukriteerit. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2009:19.* Helsinki: Opetusministeriö.
- Oulasmaa, M. & Riihonen, R. 2013. *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet.* Helsinki: Väestöliitto.

- Pérez-Edgar, K., Bar-Haim, Y., Mc Dermott, J.M. Chronis-Tuscano, A., Pine, D.S. & Fox, N-A. 2010. Attention biases to threat and behavioral inhibition in early childhood shape adolescent social withdrawal. *Emotion*. 2010 June; 10(3).
- Pihlaja, P. 2008. 'Behave yourself! 'Examining meanings assigned to children with socioemotional difficulties. *Disability & Society*, 23 (1), 5–15.
- Pihlaja, P. 2002. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet varhaislapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (Toim.) *Eriytyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: Sanoma Pro, 176– 203.
- Piironen-Malmi, U., Strömberg, S. 2008. *Välittämisen pedagogiikka*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Piispanen, M. 2008a. Good learning environment: perceptions of good quality in comprehensive schools by pupils, parents and teachers.
- Piispanen, M. 2008b. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (Toim.): *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti, 80-104.
- Powell, D., Dunlap, G. & Fox, L. 2006. Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & young children*, January/March 2006, 19 (1), 25–35.
- Puroila, A.M. & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kysymysten äärellä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, Vol. 1 (1), 22- 43.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Repo, L. 2013. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Helsinki: PS Kustannus.
- Rosenthal, M.K. & Gatt, L. 2010. Learning to Live Together: training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (3), 373–390.
- Rotkirch, A. 2013. Vastaajat ja taustat. Teoksessa: M. Oulasmaa ja R. Riihonen (Toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Väestöliitto, 8–18.
- Rusanen, E. 2011. *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Finn Lectura.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (Toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Helsinki: PS Kustannus, 136–159.

- Salminen, J. 2014. The Teacher as a source of educational support. Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 512.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Salminen, E. & Tynnenen, K. 2011. Omahoitajana päiväkodissa – omahoitajuus pedagogisena työmenetelmänä. Saarijärvi. Offset Oy.
- Schulman, M. & Nurmi, P. 2013. Lapsen vihaan reagoiminen. Teoksessa P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–147.
- Skattebol, E. 2010. Affect: a tool to support pedagogical change. *Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 31, No. 1, February 2010, 75-91.
- Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. (2012) Lapsen tukeminen kotona, päivähoitossa ja muissa ryhmätilanteissa. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (2012) *ADHD: Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki*. (153-177) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Silver, C. & Harkins, D. 2007. Labeling, Affect, and Teachers' Hypothetical Approaches to Conflict Resolution: An Exploratory Study. *Early Education and Development* 18 (4), 625–645.
- Sinkkonen, J. 2015. Pitääkö huolestua vai voiko vielä odottaa? Teoksessa J. Sinkkonen & L. Korhonen. *Pulassa lapsen kanssa*. Helsinki: Duodecim, 155–171.
- Smith, J. 2009. Blending effective behavior management and literacy strategies for preschoolers exhibiting negative behavior. *Early Childhood J*, 37, 147–151.
- Stormont, M & Reinke, W. The Importance of Precorrective Statements and Behavior Specific Praise and Strategies to Increase Their Use. *Behavioral Supports*, 26–32.
- Squires, J. & Bricker, D. 2007. An activity-based approach to developing young children's social emotional competence. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Research report 351. Helsingin yliopisto.
- Thelen, P. & Klifman, T. 2011. Using daily transition strategies to support all children. *Young Children*, July 2011, 92–98.
- Thuneberg, H. 2008. Psyykinen hyvinvointi varhaislapsuudessa. Teoksessa: E. Kontu & E. Suhonen (Toim.) *Eriyispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 95– 108.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. *Positiivisen psykologian voima*. Helsinki: PS Kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki 2015.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 501.

- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 72.
- Voutilainen, A. & Puustjärvi, A. (2014). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Teoksessa: Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.) Lastenneurologia. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 71-82.
- Välivaara, C. 2010. Ihmeet tapahtuvat arjessa! kiintymyssuhteissaan traumatisoituneiden lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa. Pesäpuu ry. Lastensuojelun erityisosaamisen keskus.
- Whittaker, J.E.V. & Harden, B.J. 2010. Beyond ABCs and 123s: Enhancing teacher-child relationship quality to promote children's behavioral development. *NHSA Dialog*, 13 (3), 185–19.
- Zaghlawan, H.Y. & Ostrosky, M.M. 2010. Circle Time: An Exploratory Study of Activities and Challenging Behavior in Head Start Classrooms. *Early Childhood Educ J* 38, 439–448.