



Määttä Katja

Varhaiskasvatuksen lapsiryhmän psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö lapsen sosio-
emotionaalisten vaikeuksien tukena

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen lapsiryhmän psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö lapsen sosioemotionaalisten vaikeuksien tukena (Katja Määttä)

Kandidaatintutkielma, 36 sivua

Tammikuu 2020

Tämä kandidaatintutkielmani käsittelee varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaalisia vaikeuksia. Perehdyn tutkielmassani myös siihen, kuinka kyseisiä vaikeuksia voidaan tukea varhaiskasvatuksen lapsiryhmän psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön erilaisten tekijöiden avulla. Tutkielmani avulla selkeytän ja tuon esiin tyypillisimpiä sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemismuotoja varhaiskasvatuksen kontekstissa. Kokoan yhteen olennaisimmat tekijät lapsiryhmän psyykkisestä ja sosiaalisesta oppimisympäristöstä, joiden avulla voidaan tukea lasta sosioemotionaalisissa vaikeuksissa.

Sosioemotionaaliset vaikeudet ovat olleet jo pitkään yksi kuormittavimmista haasteista varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa. Haastavuutta luo vaikeuksien moniulotteisuus ja sitä kautta niiden hankala tunnistaminen. Vaikeudet sosioemotionaalisissa taidoissa näyttäytyvät haastavana ulospäin suuntautuvana käyttäytymisenä, kuten aggressiivisuutena ja levottomuutena tai sisäänpäin kääntyneenä käyttäytymisenä eli voimakkaana vetäytyvyytenä. Hallitsemattomat tunteenpurkaukset ovat myös yksi tyypillinen sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemismuoto. Näitä vaikeuksia kohdatessaan, lapsi tarvitsee tukea jokapäiväiseen toimintaansa ja etenkin erilaisiin vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin. Lapsiryhmän turvallinen ilmapiiri, erilaisuuden hyväksyminen sekä lämmin vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä ovat muun muassa olennaisia asioita lapsen sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemisessa.

Tutkimusmenetelmänäni on kuvaileva, integroiva kirjallisuuskatsaus, minkä avulla olen monipuolisesti tarkastellut aihealuetani niin kotimaisia kuin kansainvälisiä lähteitä hyödyntäen. Olen hyödyntänyt mahdollisimman tuoretta aineistoa, jotta saisin tutkielmaani ajan tasalla olevaa tietoa. Kirjallisuuskatsauksen avulla olen saanut tutkielmaani objektiivisen näkökulman.

Avainsanat: oppimisympäristöt, sosioemotionaaliset taidot ja vaikeudet, sosioemotionaalisten taitojen tukeminen, varhaiskasvatus

Sisältö

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Varhaiskasvatus kontekstina | 6 |
| 2.1 | Varhaiskasvatus | 6 |
| 2.2 | Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt | 7 |
| 3 | Sosioemotionaaliset taidot ja kehitys | 10 |
| 4 | Tutkimuksen toteutus | 12 |
| 4.1 | Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset | 12 |
| 4.2 | Tutkimusmenetelmä | 12 |
| 5 | Sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmeneminen varhaiskasvatusikäisillä | 14 |
| 5.1 | Ulospäin suuntautunut käyttäytyminen | 15 |
| 5.1.1 | <i>Aggressiivisuus</i> | 15 |
| 5.1.2 | <i>Uhmakkuus</i> | 17 |
| 5.1.3 | <i>Levottomuus</i> | 17 |
| 5.2 | Sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen – Vetäytyvyys | 18 |
| 5.3 | Vaikeudet käyttäytymisen säätelyssä – Hallitsemattomat tunteenpurkaukset | 20 |
| 6 | Varhaiskasvatuksen lapsiryhmän psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö sosioemotionaalisten vaikeuksien tukena | 22 |
| 6.1 | Psyykkinen oppimisympäristö sosioemotionaalisten vaikeuksien tukena | 23 |
| 6.1.1 | <i>Lapsiryhmän ilmapiiri</i> | 24 |
| 6.1.2 | <i>Erilaisuuden hyväksyminen</i> | 25 |
| 6.1.3 | <i>Yhteenkuuluvuus</i> | 25 |
| 6.1.4 | <i>Lapsen itsetunnon ja minäkuvan tukeminen</i> | 26 |
| 6.2 | Sosiaalinen oppimisympäristö sosioemotionaalisten vaikeuksien tukena | 26 |
| 6.2.1 | <i>Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus</i> | 27 |
| 6.2.2 | <i>Lapsen vertaissuhteet lapsiryhmässä</i> | 28 |
| 6.2.3 | <i>Rajat ja säännöt</i> | 28 |
| 6.2.4 | <i>Pienryhmätoiminta</i> | 29 |
| 7 | Yhteenvetoa ja pohdintaa | 31 |
| 7.1 | Tutkimusprosessista ja jatkotutkimusideoista | 32 |
| | Lähteet | 34 |

1 Johdanto

Olemme jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa jo pienestä lapsesta pitäen; erilaiset sosiaaliset tilanteet ovat läsnä jokapäiväisessä arjessamme. Sosiaalisia taitoja ja tunneosaamista vaativia tilanteita tapahtuu niin vuorovaikutuksellisissa tapahtumissa toisten kanssa kuin erilaisten tapahtumien tulkinnoissa (Poikkeus, 2011, s. 84). Sosioemotionaalisten taitojen kehitys on Ahosen (2017) mukaan siten erittäin tärkeä osa lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Kyseisiä taitoja omaksumalla lapsi pääsee osalliseksi sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Ahonen, 2017, s. 9). Dowling (2010) tuo teoksessaan esiin, että lapsen ensimmäiset kuusi elinvuotta ovat tutkimusten mukaan olennaisimpia vuosia sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle. Näinä vuosina osalle lapsista on helpompaa ja nopeampaa oppia toimimaan vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten parissa sekä ymmärtää omaa ja toisten käyttäytymistä. Osa lapsista puolestaan voi kokea edellä mainitut asiat hieman haastavimpina (Dowling, 2010, s. 36, 45). On siis lapsia, joilla on erilaisia vaikeuksia sosioemotionaalisten taitojen kehityksen saralla, jolloin muun muassa varhaiskasvatuksen kautta ammennettava tuki on erittäin olennaisessa osassa ajatellen lapsen kehittymistä sekä varhaiskasvatuksen ja kodin sujuvaa arkea. Varhaiskasvatuslain (2018, 3§) mukaan yksi varhaiskasvatuksen tavoitteista onkin lapsen tuen tarpeen tunnistaminen ja tarkoituksenmukaisen tuen järjestäminen.

Sosioemotionaalisten taitojen kehitys ja sosioemotionaaliset vaikeudet ovat olleet esillä tasaisin väliajoin varhaiskasvatuksesta puhuttaessa (esim. Ahonen, 2017; Määttä ym., 2017; Pihlaja, 2018; Viitala, 2014). Samalla myös varhaiskasvatuksen pedagogisesti suunniteltujen oppimisympäristöjen merkitystä on alettu korostamaan viime aikoina aiempaa enemmän (esim. Ahonen, 2017; Kronqvist & Kumpulainen, 2011; Webster-Stratton, 2011). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) kuvataan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä muun muassa kehittävinä ja turvallisina sekä lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta tukevinä. Oppimisympäristöjen avulla myös tuetaan lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä lasten yksilöllisiä tarpeita (Opetushallitus, 2018, s. 32).

Tässä kandidaatintutkielmassani perehdyn varhaiskasvatusikäisen lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin ja eritoten siihen, minkälaisia sosioemotionaalisia vaikeuksia varhaiskasvatusikäisillä ilmenee varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä. Tarkastelen, kuinka varhaiskasvatuksen lapsiryhmän pedagogisilla oppimisympäristöillä, tarkemmin eriteltyinä psyykkisellä ja sosiaalisella op-

pimisympäristöllä, voidaan tukea lapsen sosioemotionaalaisia vaikeuksia. Lapsiryhmän pedagogisilla oppimisympäristöillä tarkoitan tutkielmassani konkreettisesti päiväkodin sisällä olevia lapsiryhmän oppimisympäristöjä. Olen aikaisemman työkokemukseni ja harjoittelujeni aikana kohdannut lapsia, joilla on ollut vaikeuksia sosioemotionaalisisissa taidoissa. Tällöin he ovat käyttäytyneet aika ajoin joko aggressiivisesti ja uhmakkaasti tai päinvastoin ovat jättäytyneet toiminnasta sivuun. Usein näissä tilanteissa varhaiskasvatuksen henkilöstö on kokenut tukemisen haastavaksi, ja he ovat tuoneet esiin, että kaipaisivat lisää tietoa kyseisistä vaikeuksista ja niiden tukemisesta.

Tutkielmani aiheen ajankohtaisuus sai mielenkiintoni heräämään, sillä vaikka lasten sosioemotionaalaisia vaikeuksia on runsaasti jo tarkasteltu, ei aiheesta ole niinkään paljoa suoranaista tietoa etenkin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen merkityksen näkökulmasta katsottuna. Useat tutkimukset painottuvat pääasiassa lapsen toiminnan tai kasvattajan vuorovaikutuksen tarkasteluun. Esimerkiksi Ahonen (2015) ja Viitala (2014) korostavat väitöskirjoissaan, kuinka lapsen ongelmallisen ja haastavan käytöksen syitä on etsitty toistuvasti lapsesta itsestään, eikä niinkään esimerkiksi varhaiskasvatuksen kasvatuksellisesta ympäristöstä katsottuna. Myös Pihlaja (2008, s. 13) tuo tutkimusartikkelissaan esiin, että tarkasteltaessa lapsen sosioemotionaalaisia vaikeuksia, näkökulma täytyisi olla enemmänkin varhaiskasvatuksen laadun ja päivittäisen toiminnan tarkastelussa, eikä pelkästään lapsen ominaisuuksien ympärillä. Ahonen (2015) mainitsee varsinkin Suomessa tehtyjen tutkimusten puutteen. Hänen mukaansa suomalaisissa tutkimuksissa on tutkittu vain vähän lapsia, jotka tarvitsevat varhaiskasvatuksessa tukea sosioemotionaalisiin taitoihin. Tutkimusta täytyisi tehdä huomattavasti enemmän, jotta lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen ja erilaiset sosioemotionaaliset vaikeudet tulisivat enenevässä määrin varhaiskasvatuksen henkilöstön tietoisuuteen (Ahonen, 2015, s. 20).

Aiheeni ajankohtaisuudesta viestivät myös meneillään olevat erilaiset hankkeet ja julkaisut. Esimerkiksi tällä hetkellä Tampereen ja Oulun yliopiston yhteistyönä tapahtuva Opetushallituksen rahoittama Rinnalla -hanke käsittelee varhaiskasvatusikäisen sosioemotionaalaisia taitoja ja niiden tukemista. Myös Varhaiskasvatuksen Tiedelehti on vuonna 2018 julkaissut teemanumeron, jossa käsitellään lasten sosioemotionaalaisia taitoja ja vaikeuksia varhaiskasvatuksen kontekstissa. Määttä ja kollegat (2017) ovat myös julkaisseet tilannekartoituksen lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Sosioemotionaaliset taidot ja etenkin vaikeudet niissä ovat nykypäivänä yhä enemmän pinnalla oleva aihe, mistä nämä julkaisutkin kielivät. Niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksen henkilöstön tulisi olla tietoisia kyseisistä taidoista ja mahdollisista vaikeuksista sekä niiden tukemisesta.

2 Varhaiskasvatus kontekstina

2.1 Varhaiskasvatus

Tutkielmassani käsittelen varhaiskasvatusikäisten, eli alle kouluikäisten lasten sosioemotionaalaisia vaikeuksia ja niiden tukemista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuslain mukaan (2018, 2§) varhaiskasvatus voidaan määritellä lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi. Varhaiskasvatus voidaan määritellä myös institutionaaliseksi, lasten ohjaukseen ja pedagogiikkaan keskittyväksi kasvatukseksi (Helenius & Lumme-lahti, 2018, s. 13). Varhaiskasvatus pyrkii edistämään lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä se tukee huoltajia lapsen kasvatustyössä (Opetushallitus, 2018, s. 14).

Varhaiskasvatus, sisältäen myös esiopetuksen, on osa suomalaista koulujärjestelmää, jota säätelee erilaiset lait ja asiakirjat. Varhaiskasvatuslaissa (2018, 2§) määritellään lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatuksen yleisiä tavoitteita. Varhaiskasvatuslaki toimii myös pohjana Valtakunnalliselle varhaiskasvatussuunnitelman perusteille (2018) (jatkossa Vasu). Opetushallituksen laatiman Vasun (2018) kautta varhaiskasvatukselle luodaan valtakunnallisesti yhdenvertaiset edellytykset ja se ohjaa niin paikallisten kuin lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista. Varhaiskasvatukseen sisältyvää esiopetusta puolestaan säätelee perusopetuslaki ja esiopetuksen tasa-arvoista toteutumista ohjaa Opetushallituksen laatima Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018, s. 7–8). Varhaiskasvatukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mutta esiopetus on osa jokaisen yksilön oppivelvollisuutta ja siten velvoittavaa (Perusopetuslaki, 1998, 26a§).

Varhaiskasvatuksen tavoitteita ovat muun muassa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin edistäminen, oppimisen edellytysten tukeminen sekä monipuolisen pedagogisen toiminnan toteuttaminen (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 3§). Eerola-Pennanen, Vuorisalo ja Raittila (2017) sekä Helenius ja Lumme-lahti (2018) korostavat teoksissaan, kuinka nykypäivänä varhaiskasvatuksen ja varhaisvuosien merkitystä ihmisen elämässä korostetaan yhä enemmän. Varhaiskasvatus käsitetään nykyisin osana elinikäistä oppimista; pienilläkin lapsilla on oikeus oppimiseen (Eerola-Pennanen ym., 2017, s. 17).

Tärkeänä osana varhaiskasvatuksen suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa toimii *pedagogiikka* (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 2§). Vasun (2018) mukaan pedagogiikka on monitiete-

seen tietoon perustuvaa ammattihenkilöstön suunnittelemaa ja toteuttamaa tavoitteellista toimintaa. Tällä toiminnalla tuetaan lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumista (Opetushallitus, 2018, s. 22). Salmisen ja Poikosen (2017) mukaan tärkeänä suuntaviivana varhaiskasvatuksen pedagogiikalle toimii opetussuunnitelma eli Vasu. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogisella osaamisella on suuri merkitys pedagogiikan toteutumiselle (Salminen & Poikonen, 2017, s. 45, 52).

Varhaiskasvatuksen henkilöstö koostuu muun muassa varhaiskasvatuksen opettajista, sosionomeista ja lastenhoitajista (Varhaiskasvatustalaki, 2018, 35§, 37§). Henkilöstöllä tulee olla monipuolista pedagogista asiantuntemusta ja ymmärrystä siitä, miten lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista voidaan tukea parhaalla tavalla (Opetushallitus, 2018, s. 22). Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa suunniteltaessa on otettava huomioon lasten ikä, heidän kehitystasonsa sekä erilaiset yksilölliset tarpeet (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 9). Tärkeää on huomioida myös lasten erilaisuus (Hujala, Puroila, Parrila, & Nivala, 2007, s. 63). Rautiainen (2016) korostaa kirjoituksessaan pedagogiikan olevan mukana niin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä kuin toimintakulttuureissa. Pedagogiikkaa tarvitaan kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa (Rautiainen, 2016).

2.2 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Vasussa (2018) varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt määritetään lapsen kehitystä ja oppimista tukeviksi tiloiksi, välineiksi, yhteisöiksi ja käytännöiksi. Oppimisympäristöt ovat pedagogisesti suunniteltuja, lasten yksilöllisiä tarpeita tukevia sekä niitä voidaan muokata esimerkiksi tukea tarvitsevien lasten tarpeiden mukaisiksi (Opetushallitus, 2018). Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011) mukaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöiksi voidaan käsittää kaikki varhaiskasvatustoimintaan kuuluvat niin päiväkodin sisäiset kuin ulkopuoliset fyysiset, psyykkiset, kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät. Oppimisympäristö voi siis olla jokin konkreettinen paikka tai esimerkiksi yhteisö tai toiminta, joka tukee oppimista (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 45).

Vasussa oppimisympäristöt jaetaan *fyysiseen*, *psykkiseen* ja *sosiaaliseen* ulottuvuuteen (Opetushallitus, 2018, s. 32). *Fyysinen oppimisympäristö* käsittää Heleniuksen ja Lummelahden (2018) mukaan kaikki varhaiskasvatuksen tilat ja paikat sekä erilaiset välineet ja tarvikkeet. Fyysiseen oppimisympäristöön liittyy olennaisesti myös esimerkiksi tilojen viihtyisyys, akustiikka, turvallisuus sekä siisteys ja puhtaus (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 132–133).

Psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö nivoutuvat puolestaan hyvin vahvasti toisiinsa. Psyykkinen oppimisympäristö kuitenkin painottuu enemmänkin yleiseen ilmapiiriin ja tunnetiloihin, kun taas sosiaalinen oppimisympäristö sisältää vuorovaikutuksellisen näkökulman. *Psyykkisellä oppimisympäristöllä* tarkoitetaan varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä vallitsevaa ilmapiiriä ja yleistä tunnelmaa. Helenius ja Lummelahti (2011, 134–135) korostavat teoksessaan psyykkisen oppimisympäristön merkitystä lapsen mielihyvän, viihtymisen sekä yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden takaajina. Lapsen pitäisi saada kokea kunnioitusta, arvostusta sekä myönteistä suhtautumista, mitä toimivalla ja positiivisella psyykkisellä oppimisympäristöllä tuetaan. Turvallinen psyykkinen oppimisympäristö sallii ryhmän jäsenten erilaisuuden ja turvallinen ilmapiiri mahdollistaa tunteiden ilmaisun ja niiden käsittelyn harjoittamisen (Opetushallitus, 2018, s. 33). Hyvin suunniteltu ja toimiva psyykkinen oppimisympäristö ehkäisee myös syrjäytymistä, ryhmästä ulkopuoliseksi jäämistä sekä erilaisia kiusaamistilanteita (Helenius & Lummelahti, 2011, s. 135).

Sosiaalinen oppimisympäristö kulkee pitkälti rinnakkain psyykkisen oppimisympäristön kanssa. Helenius ja Lummelahti (2011) määrittävät sosiaalisen oppimisympäristön rakentuvan erilaisista sosiaalisista prosesseista aikuisten ja lasten keskuudessa. Keskustelut, leikit ja muut arjen toiminnot rakentavat erilaisia vuorovaikutus- ja oppimistilanteita. Monipuolisten sosiaalisten tilanteiden kautta lapset saavat malleja esimerkiksi oman käyttäytymisen ohjaamiseen ja hallitsemiseen (Helenius & Lummelahti, 2011, s. 136). Erilaiset sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset suhteet tukevat lapsen hyvinvointia, toimijuutta ja osallisuutta (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 45). Lapsiryhmässä yhdessä sovitut säännöt ja rajat ovat tärkeä edellytys turvallisen sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiselle (Helenius & Lummelahti, 2011, s. 136).

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt eivät muotoudu ilman suunnittelua ja ammattitaitoista osaamista. Tarvitaan pedagogista osaamista, jotta oppimisympäristöistä saadaan luotua kaikkia lapsia palvelevia, tasavertaisia ja tarpeen mukaan muokattavia. Esimerkiksi Helenius ja Lummelahti (2018) korostavat teoksessaan varhaiskasvatuksen henkilöstön merkitystä lasten kasvuympäristön luojina. Myös Kronqvist ja Kumpulainen (2011, 45) näkevät oppimisympäristöjen rakentumisen pohjana vankan ymmärryksen ja tietopohjan lapsen oppimisesta ja kehityksestä. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä rakennetaan yhteistyössä aikuisten ja lasten kesken sekä niitä täytyy kehittää jatkuvasti huomioiden fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen näkökulma (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 132). Kronqvist ja Kumpulainen (2011) pohtivat teoksessaan muun muassa oppimisympäristöjen merkityksiä lapsen kehitykselle. He mainitsevat

oppimisympäristöjen auttavan niin ryhmän aikuisia kuin lapsia oppimaan uusia asioita ja luomaan vanhasta poikkeavaa (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 45–46).

Tulen tarkastelemaan luvussa 6 varhaiskasvatuksen lapsiryhmän psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön merkitystä lapsen sosioemotionaalisten vaikeuksien tukena. Jätän tarkoituksenmukaisesti fyysisen ulottuvuuden tarkasteluni ulkopuolelle. Psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö muodostavat tiiviin yhteyden toisiinsa, jolloin saan rakennettua yhtenäisen kokonaisuuden niiden välille. Myös lapsen sosioemotionaalisia vaikeuksia ajatellen, etenkin varhaiskasvatuksen psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ovat hyvin olennaisia lapsen tuen suunnittelun ja toteuttamisen näkökulmasta katsottuna. Sosioemotionaaliset vaikeudet näkyvät esimerkiksi lapsen vuorovaikutuksessa, tunnetaidoissa sekä käyttäytymisessä (Ahonen, 2017; Viitala, 2014). Tämänkin takia esimerkiksi lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus sekä lapsiryhmän vallitseva ilmapiiri ovat olennaisia asioita tukea suunniteltaessa ja toteuttaessa.

3 Sosioemotionaaliset taidot ja kehitys

Sosioemotionaaliset taidot käsittävät sekä yksilön sosiaalisen että emotionaalisen osaamisen ulottuvuuden. Kyseessä ovat erilaiset vuorovaikutukselliset ja tunne-elämään liittyvät taidot. Sosioemotionaaliset taidot alkavat kehittyä jo varhain vuorovaikutuksessa lapsen ja ympäröivän maailman välillä (Ahonen, 2017, s. 17). Dowling (2010) korostaa lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen prosessinomaisuutta. Hänen mukaansa lapsella ei ole valmista osaamista ja kykyä hallita vuorovaikutuksellisia ja tunne-elämän erilaisia taitoja, vaan ne kehittyvät ajan saatossa pienestä vauvasta lähtien (Dowling, 2010, s. 36, 45). Poikkeuksen (2011) teoksessa tuodaan esiin tunteiden ja vuorovaikutuksen yhteyttä. Tunteiden säätely ja ilmaisu ovat vahvassa yhteydessä sosiaalisen vuorovaikutuksen kanssa (Poikkeus, 2011, s. 95).

Ahonen (2017) määrittelee sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvän monia erilaisia taitoja, joiden kautta lapsi pystyy osallistumaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Hänen mukaansa sosioemotionaaliset taidot voidaan käsittää kyvyksi toimia vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa sekä kyvyksi tunnistaa, ilmaista ja käsitellä tunteita (Ahonen, 2017, s. 9, 16). Myös Pihlaja (2018) määrittää sosioemotionaaliset taidot niin emotionaalisen kuin sosiaalisen kehityksen kautta. Emotionaalisella kehityksellä hän tarkoittaa tunteiden tunnistamista sekä niiden ilmaisua ja tulkintaa. Sosiaalinen kehitys puolestaan käsittää hänen mukaansa ihmisten väliset suhteet sekä yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen. Myös yhdessä toimimisen ja toisten huomioon ottamisen taidot kuuluvat sosiaaliseen kehitykseen (Pihlaja, 2018, s. 143, 147). Sosioemotionaaliset taidot ja niiden kehitys toimivat tärkeänä pohjana yhteenkuuluvuudelle (Dowling, 2010, s. 32). Lapsen myönteinen sosioemotionaalinen kehitys ehkäisee ongelmia käyttäytymisessä sekä edistää lapsen fyysistä ja henkistä terveyttä (Määttä ym., 2017, s. 7). Vaihtelevien tilanteiden mukainen käyttäytyminen sekä negatiivisen käyttäytymisen sääteleminen ovat tärkeä osa sosioemotionaalisia taitoja (Ahonen, 2017, s. 17).

Itsesäätelytaidot liittyvät hyvin olennaisesti lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen. Ahonen (2017) määrittää itsesäätelytaidot lapsen tunteiden, käyttäytymisen ja toiminnan säätelyn kyvyksi. Hänen mukaansa muun muassa pettymysten ilmaiseminen ja sääteleminen sekä muista vastoinkäymisistä selviytyminen kuuluvat itsesäätelytaitojen ja tunteiden säätelyn ytimeen (Ahonen, 2017, s. 18–20). Niin positiiviset kuin negatiivisetkin tunteet välittyvät suoraan lapsen itsesäätelyn ja siten myös lapsen toiminnan kautta (Dowling, 2010, s. 84). Florez (2011) korostaa artikkelissaan, että itsesäätelytaidot eivät ole erillään lapsen muista taidoista, sillä esimerkiksi tunteet ja käyttäytyminen ovat tärkeitä osatekijöitä itsesäätelyn kehittymisessä

ja hallitsemisessa (Florez, 2011, s. 47). Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn Ahonen (2017) käsittää osaksi sosiaalista vuorovaikutusta ja niiden avulla lapselle mahdollistuvat erilaiset sosiaaliset kokemukset. Säädellössään omaa toimintaansa, lapsi oppii myös huomioimaan sosiaalisen ympäristönsä sekä ilmaisemaan ja käyttämään tunteitaan erilaisille tilanteille sopivilla tavoilla (Ahonen, 2017, s. 19; Dowling, 2010, s. 83; Florez, 2011, s. 47–48).

Sosioemotionaalisia taitoja on usein määritelty myös sosiaalisen kompetenssin käsitteen kautta. Poikkeuksen (2011) mukaan sosiaalinen kompetenssi rakentuu vuorovaikutuksessa ja se pitää sisällään useita eri taitoja. Itsesäätely- ja tunnetaidot sekä sosiaaliset taidot ovat tärkeä osa sosiaalista kompetenssia (Poikkeus, 2011, s. 86). Keltikangas-Järvinen (2012) määrittää teoksessaan sosiaalisen kompetenssin yksinkertaisesti yksilön kyvyksi tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Toisten ihmisten mielialojen sekä erilaisten sosiaalisten tilanteiden ymmärtäminen viestivät yksilön kyvykkyydestä sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 49–50). Myös sosiokognitiiviset taidot eli esimerkiksi havainnot, tulkinnat ja seuraamusten käsittäminen sekä osallisuus ovat Poikkeuksen (2011) mukaan tärkeitä osatekijöitä sosiaalisesta kompetenssista puhuttaessa. Poikkeus (2011) korostaa, että kyky toimia joustavasti ja tilanteeseen sopivalla tavalla erilaisissa vaihtuvissa tilanteissa on merkki sosiaalisen kompetenssin hallinnasta. Sosiaalinen kompetenssi muuntuu ja muokkautuu ajan saatossa erilaisissa ympäristöissä, tilanteissa ja lapsen kehittyessä (Poikkeus, 2011, s. 86).

Sosioemotionaaliset taidot ovat hyvin laaja joukko erilaisia vuorovaikutuksellisuuteen, sosiaaliseen kyvykkyyteen sekä tunnetaitoihin liittyviä osaamisen osa-alueita. Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys kulkevat käsi kädessä ja ne vaikuttavat olennaisesti toisiinsa. Poikkeus (2011) tiivistää teoksessaan, että sosioemotionaalisia taitoja ovat tunteiden tunnistaminen ja niiden hallitseminen erilaisissa tilanteissa. Sosiaalinen ymmärtäminen sekä sosiaalisten tilanteiden käsittäminen ja niissä pärjääminen ovat myös tärkeä osa sosioemotionaalisia taitoja (Poikkeus, 2011, s. 87). Sosioemotionaaliset taidot ovat täten hyvin olennaisia ja merkityksellisiä lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä ajatellen.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatusikäisten sosioemotionaalisten vaikeuksien kirjosta ja sitä kautta selkeyttää kyseisten vaikeuksien tunnistamista. Kirjallisuuden ja tutkimusten avulla tarkastelen, minkälaisia erilaisia sosioemotionaalisia vaikeuksia varhaiskasvatusikäisillä lapsilla voi ilmetä varhaiskasvatuksessa. Tutkimustieto auttaa ymmärtämään arjessa esiin tulleiden ongelmien ja haasteiden ydintä sekä mahdollisesti löytämään ratkaisuja kyseisistä haasteista selviämiseen (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010, s. 18). Tutkimuksessani pohdin myös, kuinka pedagogisesti suunnitelluilla varhaiskasvatuksen lapsiryhmän psyykkisellä ja sosiaalisella oppimisympäristöllä voidaan tukea lapsen sosioemotionaalisia vaikeuksia. Tarkoitukseni on suunnata näkökulma pelkän kasvattajan vuorovaikutuksen tai lapsen tarkastelun sijaan moniulotteisemmin varhaiskasvatuksen lapsiryhmän oppimisympäristöjen merkityksellisyyteen niin tukea suunniteltaessa kuin toteutettaessa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, 20) tuovat teoksessaan esiin, kuinka tutkimustiedon avulla perinteiset ajattelutottumukset voivat muokkautua, ja tätä tavoittelenkin tutkimuksellani.

Tavoitteenani on vastata kandidaatintutkielmassani seuraaviin kysymyksiin:

1. Minkälaisia sosioemotionaalisia vaikeuksia varhaiskasvatusikäisillä lapsilla ilmenee varhaiskasvatuksen kontekstissa?

2. Miten varhaiskasvatuksen lapsiryhmän psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön avulla voidaan tukea lasta sosioemotionaalisissa vaikeuksissa?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkielmani tutkimusmenetelmänä on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Salmista (2011, 1) mukailen, kirjallisuuskatsauksella tarkoitetaan aiempien tutkimusten ja niiden tulosten kokoamista perustaksi uudelle tutkimukselle. Kirjallisuuskatsauksen avulla siis tuodaan esiin, miten ja mistä näkökulmista tutkimuksen aiheesta on mahdollisesti aiemmin jo tutkittu (Hirsjärvi ym., 2010, s. 121). Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen Salminen (2011) määrittelee laajaksi yleiskatsaukseksi tutkimuksen aiheesta, kuitenkin ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa käytetyt aineistot ovat laajoja ja tarvittaessa sen avulla voidaan myös luokitella tutkimuksen aiheen tarkempia ominaisuuksia (Salminen 2011, s. 1, 6).

Tarkemmin määriteltynä tutkimusmenetelmäni on kuvaileva, integroiva kirjallisuuskatsaus. Tutkimusmenetelmänä integroiva kirjallisuuskatsaus on tutkimukseeni sopiva, sillä kyseisen menetelmän avulla saan kerättyä laajasti aineistoa aiheeni kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista. Grantin ja Boothin (2009) sekä Salmisen (2011) mukaan integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla mahdollistetaan tutkimuksen aiheen monipuolinen tutkimus ja tutkimusaiheesta tuotetaan kerätyn aineiston pohjalta uutta tietoa. Integroiva kirjallisuuskatsaus mahdollistaa myös vaihtelevien kirjallisuuden tyyppien ja erilaisten tutkimusten käyttämisen lähdekirjallisuutena (Salminen 2011, s. 8). Kirjallisuuskatsauksen avulla myös rakennetaan kokonaiskuvaa tutkimuksen aihepiiristä (Salminen 2011, s. 3). Tutkielmani yhtenä tavoitteena on monipuolisen tiedon ja aiempien tutkimusten yhteen kasaaminen sekä sitä kautta uuden tiedon luominen.

Kirjallisuuskatsauksen vaiheet voidaan Kangasniemen ja kumppanien (2013) mukaan jakaa neljään olennaiseen osaan: tutkimuskysymyksen muodostamiseen, aineiston etsimiseen ja valitsemiseen, kuvailun rakentamiseen, sekä tuotetun tuloksen tarkastelemiseen. Tutkimuskysymyksen muodostamisessa tärkeää on tarpeeksi rajattu ja täsmällinen kysymyksenasettelu, jotta aihealueen tarkastelu syvällisesti mahdollistuisi. Aineistoa etsittäessä ja valittaessa on muun muassa syytä kiinnittää huomiota tutkimuskysymykseen ja siihen, vastaavatko valitut aineistot kysymykseen. Kuvailun rakentamisen vaiheessa tutkimuskysymykseen vastataan aineiston avulla sekä tehdään niiden perusteella mahdollisia johtopäätöksiä ja yhteenvetoja. Viimeisessä vaiheessa tarkastellaan tuotettuja tuloksia sekä pohditaan esimerkiksi tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta (Kangasniemi ym., 2013, s. 291–298).

Metsämuuronen (2003) nostaa teoksessaan esiin, kuinka kirjallisuuskatsauksen runsaan lähdemateriaalin vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota lähteiden luotettavuuteen ja tuoreuteen. Kirjallisuuskatsauksen materiaalia kerätessä ongelmaksi voi muodostua myös lähdemateriaalien keskinäisen yhteyden puuttuminen tai laadun kirjavuus (Metsämuuronen 2003, s. 15–16). Tutkielmani tehdessäni arvioin kriittisesti käyttämieni lähteiden luotettavuutta ja ajankohtaisuutta. Tarkoitukseni on sitoa tutkielmani nykyaikaan ja nykyiseen varhaiskasvatuksen kontekstiin. Täten lähdemateriaalini tulee olla suhteellisen tuoretta ja sen tulee soveltua suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Tiedostan kuitenkin, että voin tutkielmassani hyödyntää myös hieinan vanhempaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa, kunhan pidän huolen siitä, että se on sovellettavissa tämän päivän varhaiskasvatukseen. Tiedonhaussa hyödynnän sekä kotimaisia tietokantoja (esim. Oula-Finna) että kansainvälisiä tietokantoja (esim. ProQuest ja EBSCO). Kirjallisuuskatsauksen avulla saan tuotua tutkielmani myös objektiivisen näkökulman.

5 Sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmeneminen varhaiskasvatusikäisillä

Lasten sosioemotionaaliset vaikeudet ovat olleet jo vuosien ajan haasteena varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa, ja huoli on herännyt kyseisten vaikeuksien kasvavasta määrästä (Pihlaja, 2008; Viitala, 2014; Webster-Stratton, 2011). Lasten sosioemotionaalista kehitystä on tutkittu jo monista näkökulmista katsottuna, mutta yhä enemmän tutkimustietoa tarvittaisiin esimerkiksi lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien esiintymisestä ja yleisyydestä (Koivula & Huttunen, 2018, s. 178).

Sosioemotionaalisten taitojen kehitys on yksilöllistä ja se tapahtuu suurella osalla lapsista hyvinkin tasapainoisesti. On kuitenkin lapsia, joilla kyseiseen kehitykseen liittyy enemmän erilaisia haasteita ja vaikeuksia. Mutta kuinka tunnistaa lapsen poikkeava käyttäytyminen ja kehittyminen, mikäli sosioemotionaalisten taitojen kehitys on hyvinkin yksilöllinen prosessi? Sosioemotionaaliset vaikeudet ilmenevät hyvin eri tavoin eri lapsilla (Viitala, 2014, s. 33). Onkin siis haastavaa arvioida, milloin on kyse vaikeuksista sosioemotionaalisisissa taidoissa ja milloin lapsen normaalista kehityksestä erilaisine vaiheineen (Ahonen, 2015, s. 35). Lasten sosioemotionaaliset vaikeudet tulevat tyypillisesti esiin lapsen siirtyessä kodin ympäristöstä varhaiskasvatusympäristöihin (Koivula & Huttunen, 2018, s. 179). Sosioemotionaalisiin vaikeuksiin liittyy usein muun muassa sopimaton tai poikkeava käytös tavallisissa arjen olosuhteissa, ongelmat vuorovaikutus- ja ystävyysuhteiden luomisessa sekä vaikeudet tunnetaidoissa (Kavale, Forness, & Mostert, 2005, s. 46). Viitala (2014) kuvaa väitöskirjassaan, että sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemistä on määritelty usein normaalista poikkeavana ei-toivottuna käyttäytymisenä ja epätyytyttävien ihmissuhteiden kautta. Ei-toivottuun, poikkeavaan käyttäytymiseen on luettu kuuluvaksi sekä ulospäin suuntautunut että sisäänpäin kääntynyt haasteellinen käyttäytyminen, kuten esimerkiksi aggressiivisuus, tunteenpurkaukset ja vetäytyvyys (Ahonen, 2015, s. 39; Viitala, 2014, s. 34).

Pihlajan, Sarlinin ja Ristkarin (2015) mukaan poikkeava käytös käsitetään vaikeudeksi tai haasteeksi, kun se on poikkeuksellisen voimakasta tai heikkoa sekä erinäiset vaikeudet ovat jatkuvia ja toistuvia. Tällöin poikkeava käytös myös häiritsee lapsen oppimista tai sosiaaliseen kanssakäymiseen osallistumista (Pihlaja, Sarlin, & Ristkari, 2015, s. 418). Cooper (2005) kuitenkin korostaa, että lapsen poikkeavaa tai häiritsevää käyttäytymistä ei tulisi tarkastella pelkästään niin sanotusti yleisellä tasolla. Käyttäytyminen yleensä koetaan hänen mukaansa poikkeavaksi tai häiritseväksi tietyissä tilanteissa ja jonkin toisen kuin häiritsevästi käyttäytyvän lapsen nä-

kökulmasta. Tällöin esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstö tai ryhmän lapset kokevat sosioemotionaalisia vaikeuksia omaavan lapsen käyttäytymisen häiritseväksi (Cooper, 2005, s. 106).

Seuraavaksi käsittelen varhaiskasvatusikäisten lasten tyypillisimpiä sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemismuotoja. Olen jakanut sosioemotionaaliset vaikeudet lukemieni artikkelien, tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella kolmeen alaluokkaan: ulospäin suuntautuneeseen käyttäytymiseen ja sisäänpäin kääntyneeseen käyttäytymiseen sekä vaikeuksiin käyttäytymisen säätelyssä. On tärkeää muistaa, että sosioemotionaaliset vaikeudet voivat näyttäytyä lapsilla hyvin erilaisina, joten täysin yksiselitteistä jaottelua on miltei mahdotonta tehdä. Sosioemotionaaliset vaikeudet ovat moniulotteisia, joten lapsen käyttäytymisessä voi olla havaittavissa monia erilaisia piirteitä, joista osa voi liittyä esimerkiksi voimakkaisiin tunteenpurkauksiin ja osavetäytymisen ominaisuuksiin (Pihlaja ym., 2015, s. 418).

5.1 Ulospäin suuntautunut käyttäytyminen

Vaikeudet lapsen ulospäin suuntautuvassa käyttäytymisessä tuovat huomattavimpia ja näkyvimpiä haasteita varhaiskasvatuksen päivittäiseen arkeen. Ulospäin suuntautunut haastava käyttäytyminen koetaan usein vaikeaksi ja ongelmalliseksi, sillä se häiritsee ryhmän toimintaa ja muita lapsia (Ahonen, 2017, s. 28). Ulospäin suuntautunut haastava käyttäytyminen on jaoteltu tyypillisesti aggressiiviseen, uhmakkaaseen ja levottomaan käyttäytymiseen.

5.1.1 Aggressiivisuus

Useiden tutkijoiden ja kasvatustieteen asiantuntijoiden mukaan lapsen aggressiivinen käyttäytyminen on käsitetty yhdeksi kuormittavimmaksi sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemismuodoksi varhaiskasvatuksen kontekstissa (esim. Ahonen, 2017; Kauffman & Landrum, 2018; Pihlaja, 2015; Viitala, 2014). Aggressiivisuudeksi käsitetään Ahosen (2017) mukaan joko fyysinen tai verbaalinen tarkoituksenmukainen toisen satuttaminen ja loukkaaminen. Aggressiivinen lapsi ei siis kykene säätelemään kokemiaan voimakkaita tunteitaan, vaan ne purkautuvat ympäristöön haitallisella tavalla (Ahonen, 2017, s. 32). Myös Bell ja Quinn (2004, 8) sekä Kauffman ja Landrum (2018, 172) määrittelevät aggressiivisuuden näyttäytyvän etenkin varhaiskasvatusikäisillä niin fyysisenä aggressiivisuutena, kuten lyömisenä, raapimisena tai nipistämisenä, kuin myös henkisenä aggressiivisuutena, kuten esimerkiksi haukkumisena, pilkkäämisena tai kiroilemisena. Näillä keinoin lapsi voi yrittää saada tahtoaan läpi tai lapsi pyrkii

esimerkiksi ilmaisemaan turhautumistaan (Bell & Quinn, 2004, s. 8). Aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi voidaan Ahosen (2017) mukaan kokea varhaiskasvatusympäristössä jopa pelottavana ja hämmentävänä. Samalla, kun täytyisi huolehtia omasta ja lapsiryhmän turvallisuudesta, tulisi myös itse aggressiivisesti käyttäytyvää lasta turvata ja suojella (Ahonen, 2017, s. 32).

Aggressiivisuus on tyypillisesti jaoteltu kahteen eri muotoon: reaktiiviseen ja proaktiiviseen aggressiivisuuteen (Ahonen, 2017; Repo, 2015). Ahonen (2017) määrittelee reaktiivisen aggressiivisuuden olevan silmänräpäyksessä tapahtuvaa lapsen niin sanottua tulistumista. Tällöin jokin ärsyke ympäristössä saa aikaan lapsessa voimakkaan tunteen, joka purkautuu aggressiivisena käyttäytymisenä. Taustalla on voinut tällöin vaikuttaa esimerkiksi ympäristön viestien virheellinen tulkinta, jolloin lapsi on voinut käsittää toisen lapsen katseen vihana tai ärtymyksenä, vaikka lapsi ei olisi kyseistä tarkoittanutkaan (Ahonen, 2017, s. 33). Reaktiivinen aggressiivisuus on impulsiivista ja kontrolloimatonta, jolloin lapsi saatetaan kokea toimintaa häiritseväksi (Repo, 2015, s. 139). Proaktiivisella aggressiivisuudella puolestaan tarkoitetaan Ahosen (2017) mukaan suunnitelmallista ja jollain tasolla hallittua aggressiivista käyttäytymistä. Lapsella voi olla käsitys siitä, että aggressiivinen käyttäytyminen saa aikaan jotain positiivista ja häntä palkitsevaa (Ahonen, 2017, s. 34). Repo (2015) korostaa, että lapsen käyttäytymiseen ei tällöin liity suuttumusta tai kiukkua, vaan lapsen tavoitteena on saavuttaa omat tarkoitusperänsä. Proaktiivisesti aggressiivisella lapsella voi ilmetä niin henkistä kuin fyysistä väkivaltaista käyttäytymistä, minkä kautta lapsi voi pyrkiä hallitsemaan esimerkiksi ryhmän dynamiikkaa ja vertaisiaan (Repo, 2015, s. 142).

Repo (2015) tuo teoksessaan esiin, että aggressiivisuus ei ole lapsen pahuutta tai ilkeyttä, vaan se on yksilön kehityksen yksi osa-alue. Aggressiivista käytöstä ei tulisi peilata suoranaisesti aggression tunteeseen, kuten vihaan tai suuttumukseen (Repo, 2015, s. 138–139). Jokaisella on oikeus positiivisten tunteiden ohella myös negatiivisiin tunteisiin. Tästäkin syystä on tärkeää muistaa, että lapsen suuttumus ei ole suoranaista aggressiivista käyttäytymistä. Keltikangas-Järvinen (2012) korostaa, että aggressiivisuutta ei pidä myöskään sekoittaa lapsen temperamentti-aiheisiin. Lapsen temperamentti voi hänen mukaansa vaikuttaa lapsen aggressiivisuuden syntymiseen, mutta suoranaisesti minkään tietynlaisen temperamentti-aiheen ei voida sanoa olevan aggressiivisen käyttäytymisen taustalla (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 60).

5.1.2 Uhmakkuus

Lapsen uhmakas käyttäytyminen on aggressiivisuuden ohella myös yksi haastavaksi koetuista sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemismuodoista. Ahosen (2017) teoksessa lapsen uhmakkuus määritellään vaikeutena noudattaa sääntöjä ja normeja. Uhmakkaalle lapselle on tyypillisesti myös vaikeaa toimia aikuisten ohjeiden mukaisesti (Ahonen, 2017). Cooper (2005) kuvaa lapsen uhmakkuutta negatiivisena, vastustavana ja vastahakoisena käyttäytymisenä. Uhmakkuuteen voi liittyä myös lapsen toistuva hermojen menettäminen (Cooper, 2005, s. 108). Niin sääntöjen kyseenalaistaminen kuin niiden tarkoituksenmukainen ja suoranainen rikkominen sekä konfliktitilanteiden syntyminen toisten lasten ja aikuisten kanssa liittyvät vahvasti yhteen lapsen uhmakkaan käyttäytymisen kanssa (Ahonen, 2017, s. 37). Lapselle voi olla jostain syystä syntynyt kokemus siitä, että hän voi toimia lapsiryhmässä ja muussakin ympäristössä aivan kuten hän itse haluaa (Repo, 2015, s. 174). Lapsen uhmakkuus voi äärimmillään olla jopa hyvinkin halveksivaa ja provosoivaa, jolloin lapsi voi esimerkiksi nauraen ivailta ja loukata toisia lapsia ja aikuisia sekä kiroilla tai sylkeä (Ahonen, 2017, s. 41). Toisten lasten tarkoituksenmukainen häiriköinti, kuten esimerkiksi toisten syyttäminen omista teoista sekä herkästi loukkaantuminen toisten tavanomaisesta käyttäytymisestä ovat usein uhmakkaalle lapselle tyypillisiä piirteitä (Cooper, 2005, s. 108).

Uhmakkuus voidaan käsittää myös tietynlaisena rajattomuutena. Tällöin voidaan kokea esimerkiksi, että lapsella ei ole käsitystä rajoista tai oikeista ja vääristä toimintatavoista. Ahosen (2017, s. 38) mukaan uhmakkuuden taustalla vaikuttaa useimmiten lapsen joustamattomuus, jolloin lapsen vielä niin sanotusti mustavalkoinen ajattelutapa ei ole kehittynyt tarpeeksi. Joissain tapauksissa uhmakkaan käyttäytymisen taustalla voi olla jopa uhmakkuushäiriö, joka diagnosoidaan yleisesti ottaen vasta kouluiässä (Ahonen, 2017, s. 42).

5.1.3 Levottomuus

Levottomuus on tyypillisin sosioemotionaalisten vaikeuksien muodoista, jota ilmenee varhaiskasvatusikäisillä lapsilla päiväkodin lapsiryhmässä (Ahonen, 2017, s. 43). Levottomuus määritellään Ahosen (2017) mukaan erittäin vilkkaaksi käyttäytymiseksi, joka sisältää motorista levottomuutta, kovaäänisyyttä ja impulsiivista toimintaa. Tyypillistä levottomalla lapsella on myös vaikeus odottaa omaa vuoroa sekä tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja ylläpitämisen hankaluudet. Levottomuus, kuten muutkin sosioemotionaaliset vaikeudet, on lapsen tahdosta riip-

pumatonta toimintaa, mikä voi johtua esimerkiksi lapsen erilaisesta temperamentista tai henkisesti pahasta olostaan (Ahonen, 2017, s. 43). Pihlaja ja kollegat (2015) kuvaavat tutkimusartikkelissaan lapsen levottoman käytöksen näkyvän varhaiskasvatuksen kontekstissa esimerkiksi pakoon juoksemisena silloin, kun täytyisi toimia aikuisen pyyntöjen mukaisesti. Levoton lapsi voidaan kokea usein myös arvaamattomana ja niin sanotusti ”paikasta toiseen hääääjänä”, jolloin lapsi puuhailee ympäriinsä ilman pidempijaksoista keskittymistä johonkin tiettyyn toimintaan (Pihlaja ym., 2015, s. 425). Samoin Bell ja Quinn (2004) nostavat teoksessaan esiin karkuun juoksemisen levottomuuden kuvaamisen yhteydessä. He korostavat myös karkuun juoksevan lapsen mahdollista huomionhakuisuutta, sillä mikäli lapsi lähtee yhtäkkiesti juoksemaan, on myös varhaiskasvatuksen henkilöstön reagoitava välittömästi tilanteeseen. Tällaiset tilanteet voivat olla kuormittavia sekä lapselle itselleen että varhaiskasvatuksen henkilöstölle (Bell & Quinn, 2004, s. 8). Lapsen levottomuudesta tulee yleisesti ottaen ongelmallista käyttäytymistä, mikäli se alkaa haitata lapsen kykyä osallistua yhteiseen toimintaan tai se häiritsee lapsiryhmän toimintaa huomattavasti ja jatkuvasti (Ahonen, 2017, s. 44).

Ahonen (2017) mainitsee teoksessaan varhaiskasvatuksen henkilöstön kuvaavan toimimisen olevan helpompaa levottomien lasten parissa kuin esimerkiksi aggressiivisten tai vetäytyvien lasten kanssa. Levoton käyttäytyminen ei häiritse ryhmän toimintaa niin suuresti kuin aggressiiviset hankaluudet. Levottomuus näyttäytyy Ahosen (2017) mukaan erilaisena eri silmin katsottuna. Myös kulttuuri vaikuttaa olennaisesti levottomuuden kokemuksellisuuteen, sillä joka kulttuurilla on omat odotukset esimerkiksi lasten tyypilliseen ja sallittuun käyttäytymiseen (Ahonen, 2017, s. 44).

Lapsen levottomuus saatetaan usein väärinymmärretyksi suoraan verrannollistaa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön (ADHD). Ahonen (2017) korostaakin, kuinka lapsen levottomuus ei suoranaisesti tarkoita, että lapsella olisi ADHD. ADHD on lääketieteellisesti diagnosoitu häiriö, joka voimakkuudeltaan, vakavuudeltaan ja kestoltaan poikkeaa tyypillisestä lapsen levottomuudesta. Tällöin ylivilkkaus ja levottomuus on hyvin merkittävä haitta lapsen arjessa. ADHD voi siis joissain tapauksissa olla levottomasti käyttäytyvän lapsen toiminnan taustalla, mutta levottomuus ei ole suoranaisesti merkki ADHD:stä (Ahonen, 2017, s. 45–46).

5.2 Sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen – Vetäytyvyys

Lapsen sisäänpäin kääntyneestä käyttäytymisestä puhutaan yleisesti ottaen termillä vetäytyvyys. Lapsen vetäytyvyyttä on kuvattu kirjallisuudessa ja tutkimuksissa myös voimakkaana

ujoutena tai arkuutena (esim. Ahonen, 2017; Kauffman & Landrum, 2018; Pihlaja ym., 2015; Pihlaja, 2018).

Vetäytyvyyden Ahonen (2017) ja Repo (2015) määrittävät teoksissaan vaikeudeksi tai haluttomuudeksi osallistua sosiaaliseen toimintaan, kuten esimerkiksi päiväkodissa tapahtuviin erilaisiin leikki- ja toimintatilanteisiin. He myös mainitsevat vetäytyvyyden kumpuavan esiin yleensä lapsesta itsestään, jolloin lapsi haluaa leikkiä ja toimia yksin (Ahonen, 2017, s. 48; Repo, 2015, s. 144). Vetäytyvyys on lapsen poikkeavan voimakasta eristäytyvää käyttäytymistä, joka toistuu päivittäisessä toiminnassa pidemmän ajanjakson ajalla (Kauffman & Landrum, 2018, s. 209; Repo, 2015, s. 144). Jokaisella lapsella voi siis olla hetkiä, jolloin he siirtyvät toimimaan yksin, mutta tällöin ei välttämättä ole kuitenkaan kyse vetäytyvyydestä. Vetäytyvälle käyttäytymiselle olennaista onkin sen pysyvyys ja jatkuvuus. Ahosen (2017) mukaan vetäytyvälle lapselle on tyypillistä seurata tilanteita etäältä tai täysin sivusta käsin. Lapsi tällöin yleensä arvioi ja tarkkailee toisten toimintaa sekä hän haluaa ja tarvitsee aikaa esimerkiksi leikin tai toiminnan sisältöjen pohtimiseen. Myös juuttuminen tiettyyn toimintaan on yksi vetäytyvän käyttäytymisen piirteistä. Tällöin lapsi on kyvytön tai yksinkertaisesti haluton siirtymään esimerkiksi päiväkodin toiminnoista toiseen (Ahonen, 2017, s. 48–50).

Vetäytyvyyden voidaan katsoa olevan lapsen erilaisissa vertaissuhteissa esiintyvä ongelma (Repo, 2015), sillä lapsen eristäytyvä käyttäytyminen voi heikentää huomattavasti lapsen sosiaalista kanssakäymistä niin toisten lasten kuin aikuisten parissa (Ahonen, 2017). Lapsella saattaa olla vain hyvin vähän tai ei lainkaan vuorovaikutusta vertaistensa tai aikuisten kanssa (Repo, 2015). Kauffman ja Landrum (2018) toteavatkin, että mikäli lapsi jatkuvasti vetäytyy sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, voi lapsen kokonaisvaltaisempi sosiaalinen kehitys ja jopa lapsen persoonallisuuden muotoutuminen vaarantua. Vetäytyneisyys tulisi tunnistaa ja huomioida jo varhaisessa vaiheessa, jotta lasta pystyttäisiin tukemaan parhaimmalla mahdollisella tavalla (Kauffman & Landrum, 2018, s. 210).

Vetäytyvän käyttäytymisen taustalla voi Ahosen (2017) mukaan olla esimerkiksi lapsen vaikeus tunnistaa toisten lasten sosiaalisia viestejä tai jopa kyvyttömyys vastata niihin sopivalla tavalla. Osatekijänä lapsen vetäytyvyyteen voi olla myös vasta kehittyvät tunnetaidot, jotka ovat olennaisesti yhteydessä sosiaaliseen kanssakäymiseen (Ahonen, 2017, s. 49). Repo (2015) mainitsee teoksessaan kielellisen kehityksen viiveiden mahdollisen yhteyden vetäytyvyyden ilmenemiseen. Kielellisen kehityksen viiveet voivat olennaisesti vaikuttaa sosiaaliseen kanssakäymiseen ja sitä kautta ajaa lasta eristäytymään muista lapsista ja ryhmän toiminnoista (Repo,

2015). Myös lapsen persoona sekä luonne- ja temperamentti piirteet voivat olla taustalla vetäytyvälle käyttäytymiselle (Ahonen, 2017; Repo, 2015).

Varhaiskasvatuksen henkilöstö ei useinkaan koe vetäytyvyyden olevan samanlainen haaste arjessa kuin esimerkiksi aggressiivisuus tai uhmakkuus, sillä lapsen vetäytyvä käyttäytyminen ei suoranaisesti häiritse toisia lapsia tai ryhmän yleistä toimintaa (Ahonen, 2017, s. 49; Kauffman & Landrum, 2018, s. 209). Vetäytyneisyys ja tietynlainen eristäytyminen muusta ryhmästä voi hankaloittaa kuitenkin lapsen ryhmään kuuluvuuden ja osallisuuden tunnetta, mikäli lapsi toistuvasti jättäytyy tai jää ulkopuolelle erilaisista toiminnoista.

5.3 Vaikeudet käyttäytymisen säätelyssä – Hallitsemattomat tunteenpurkaukset

Ulospäin suuntautuneen käyttäytymisen ja sisäänpäin kääntyneen käyttäytymisen lisäksi lapsella voi olla haasteita myös käyttäytymisensä säätelyssä. Vaikeudet käyttäytymisen säätelyssä ovatkin yksi osa-alue lapsen sosioemotionaalaisia vaikeuksia. Lapselle voi olla haastavaa esimerkiksi käsitellä omia tunteitaan tai yllättäviä tilanteita, jolloin voimakkaat ja hallitsemattomat tunteenpurkaukset ovat tyypillinen esiintymismuoto lapsen käyttäytymisessä (Ahonen, 2017, s. 51–52).

Tunteenpurkauksilla tarkoitetaan lapsen hyvin voimakkaita ja hallitsemattomia erilaisia tunnekokemuksia, kuten esimerkiksi itkua ja kiukkua (Ahonen, 2017, s. 51; Bell & Quinn, 2004, s. 8). Tällöin ei ole kyse pelkästä tavanomaisesta lapsen itkun tai kiukun puuskasta, vaan purkauksen poikkeuksellinen voimakkuus tuo vaikeuksia arjen tilanteisiin. Webster-Stratton (2011) mainitsee, että lasten keskuudessa on eroja heidän tavoissaan ymmärtää, säädellä ja kontrolloida niin myönteisiä kuin kielteisiä reaktioita. Lasten tunnereaktiot voivat vaihdella huomattavasti niiden esiintymistiheyden ja -laajuuden suhteen. Mikäli lapsi kuitenkin toistuvasti kohtaa suuria ja hallitsemattomia tunnereaktioita, on syytä kiinnittää huomiota lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin ja niiden kehitykseen (Webster-Stratton, 2011, s. 247).

Tunteenpurkauksen aikana lapsen itsekontrolli pettää, jolloin lapsi menettää käyttäytymisensä hallinnan ja voimakkaat tunteet saavat lapsesta otteen (Ahonen, 2017, s. 51). Lapsi ei hallitse omaa käyttäytymistään tai toimintaansa, vaan tunteenpurkaus on tahatonta. Lapsen tunteenpurkauksiin voi vaikuttaa esimerkiksi kehittymässä olevat itsesäätelytaidot sekä puutteellinen kyky ilmaista omia ajatuksiaan ja tarpeitaan (Ahonen, 2017, s. 52). Mikäli lapsi ei pysty vuorovaikutuksellisesti ilmaisemaan esimerkiksi omia tunnetilojaan tai kokemuksiaan, voi seurauksena

olla voimakaskin turhautuminen ja sitä kautta tunteiden purkautuminen tavanomaisesta poikkeavalla tavalla. Bell ja Quinn (2004) mainitsevat tunteenpurkauksen taustalla olevan usein suhteellisen pienetkin tekijät. Esimerkiksi siirtymätilanteet tai vaikkapa leikki-tilanteiden lopettamiset voivat aiheuttaa lapselle tunteenpurkauksen (Bell & Quinn, 2004, s. 8). Tunteenpurkaus voi syntyä usein myös, mikäli tavanomaiseen arkeen ilmaantuu yhtäkkiä muutoksia, joihin ei ole voitu etukäteen valmistautua (Pihlaja ym., 2015, s. 435).

Ahonen (2017) nostaa teoksessaan esiin useisiin tutkimuksiin perustuen kiukun ja ahdistuksen olevan yleisimmin lasten tunteenpurkauksien taustalla. Tunteenpurkaus voi Ahosen mukaan alkaa hyvinkin räjähtävästi ja nopeasti, mikäli purkauksen taustalla on vaikuttanut kiukku. Tunteenpurkaus on alusta asti hyvin voimakas, mutta se alkaa hellittää ja laimentua purkauksen edetessä. Tyypillistä tällaiselle tunteenpurkaukselle on, että lapsi itkee voimakkaasti ja voi jopa takoa päätänsä seinään tai lattiaan (Ahonen, 2017, s. 52). Bell ja Quinn (2004) mainitsevat voimakkaan itkun lisäksi myös aikuisen auktoriteetin vastustamisen yhdeksi tyypilliseksi käyttäytymisen muodoksi tunteenpurkauksen aikana. Tällöin esimerkiksi rauhoittelu tai huomion suuntaaminen toisaalle eivät auta tilanteen ratkaisemiseksi (Bell & Quinn, 2004, s. 8). Tällaisissa tunteenpurkauksissa lapsen käyttäytymisessä voi näkyä jopa hieman aggressiivisuuteen viittaavaa käytöstä, mutta erona on kuitenkin se, että tunteenpurkauksen aikana lapsi ei pyri satuttamaan toisia lapsia tai aikuisia. Tunteenpurkauksen taustalla voi vaikuttaa Ahosen (2017) mukaan myös lapsen ahdistuneisuus. Tunteenpurkaus on tässä tapauksessa huomattavasti hitaammin kehittyvä ja paremmin hallittavissa oleva. Tavanomaista ahdistuneisuudesta kummunnissa tunteenpurkauksessa on lapsen itkeminen, mutta myös lohdutuksen hakeminen aikuiselta (Ahonen, 2017, s. 52).

6 Varhaiskasvatuksen lapsiryhmän psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö sosioemotionaalisten vaikeuksien tukena

Hyvin tärkeässä osassa varhaiskasvatuksen arkea ja lasten hyvinvointia on tarpeen tullen varhaiskasvatuksen kautta ammennettava tuki (Karila, 2016, s. 13). Myös Varhaiskasvatuslain (2018, 3§) mukaan yksi varhaiskasvatuksen olennaisimmista tavoitteista on lapsen tuen tarpeen tunnistaminen ja tarkoituksenmukaisen tuen järjestäminen. Koska suomalaisessa varhaiskasvatuksessa korostuu nykypäivänä inklusion periaate, ei tukea tarvitsevia lapsia jaotella erillisiin päiväkoteihin tai ryhmiin (esim. Opetushallitus, 2018, s. 54; Pihlaja, 2008, s. 5). Tukea tarvitsevalle lapselle suunnitellaan ja toteutetaan siis yksilöllistä tukea varhaiskasvatuksen erilaisissa oppimisympäristöissä muun lapsiryhmän mukana. Vasun (2018) mukaan varhaiskasvatuksessa tapahtuva tuki voi toteutua monella eri tavalla. Tukea toteuttaessa huomioidaan muun muassa lapsen yksilölliset tarpeet ja tuen toteutumista muokataan tarpeen vaatiessa (Opetushallitus, 2018, s. 57). Inklusion ansiosta jokaiselle lapselle luodaan osallistumisen mahdollisuus ja tasa-arvoinen ympäristö: tarvittava tuki järjestetään siellä, missä yksilö on (Repo, 2015, s. 150).

Lapsen sosioemotionaaliset vaikeudet tuovat väistämättä haasteita varhaiskasvatuksen arkeen, mikäli lapsi osoittaa toistuvasti esimerkiksi aggressiivisia piirteitä tai päinvastaisesti vetäytyy melkein täysin ryhmän toiminnasta ulkopuolelle. Cooperin (2005) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulisikin olla tarpeeksi tietoa lapsen sosioemotionaalisisista vaikeuksista sekä kyseisten vaikeuksien taustoista ja niiden ilmenemisestä. Mikäli tietoa on tarpeeksi, sitä paremmin voidaan suunnitella, tarjota ja toteuttaa asianmukaista tukea (Cooper, 2005, s. 105). Määttä ja kollegat (2017) korostavat laatimassaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tilannekartoituksessaan henkilöstön tärkeää merkitystä lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukijoina lapsen varhaisvuosien aikana. Sosioemotionaalinen kehitys alkaa jo pienestä pitäen ja mahdolliset vaikeudet sosioemotionaalisisissa taidoissa voidaan havaita jo ennen kouluikää (Määttä ym., 2017, s. 8). Myös Florez (2011) tuo artikkelissaan esiin varhaiskasvatuksen henkilöstön tärkeän roolin etenkin lapsen sosioemotionaalisten ja itsesäätelytaitojen kehittymisen mahdollistajina ja tukijoina (Florez, 2011, s. 46). Mahdollisimman aikaisella ja yksilöidyllä tuella pystytään huomioimaan erilaiset oppijat varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä ja jopa mahdollisesti ennaltaehkäisemään suurempia haasteita tai ongelmia lapsen kasvaessa.

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt suunnitellaan ja rakennetaan pedagogisesti. Oppimisympäristöjä muokkaamalla voidaan ennaltaehkäistä ja tukea mahdollisia haasteita (Opetushallitus, 2018, s. 56). Viitalan (2014) mukaan jokaisen lapsen yksilöllisyys ja henkilökohtaiset

tarpeet tulisi huomioida varhaiskasvatuksen pedagogisia käytänteitä suunniteltaessa ja toteutettaessa. Tätä kautta voidaan taata lapselle mahdollisuus jokapäiväiseen toimintaan osallistumiseen sekä sosiaalisten suhteiden rakentumiseen (Viitala, 2014, s. 25–29).

Lapsen sosioemotionaalaisia vaikeuksia ajatellen, etenkin varhaiskasvatuksen psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ovat olennaisessa roolissa tukemisprosesseissa. Muun muassa Ahonen (2017) korostaa teoksessaan, kuinka lapsen sosioemotionaalaisia vaikeuksia tukeksi tulisi ottaa huomioon varhaiskasvatuksen oppimisympäristö. Kyseinen laadukas oppimisympäristö muodostuu esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaidosta ja sensitiivisyydestä, lämpimästä ja vastavuoroisesta vuorovaikutuksesta sekä turvallisesta ja myönteisestä ilmapiiristä (Ahonen, 2017, s. 30). Myös Pihlaja (2018) tuo esiin sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemiseen liittyviä olennaisimpia tekijöitä, kuten esimerkiksi lapsen yksilöllisen huomion, lapsiryhmän pedagogisen toiminnan ja ympäristön sekä henkilöstön vuorovaikutuksen ja yhteistyön. Nämä Ahosen (2017) ja Pihlajan (2018) mainitsemat asiat linkittyvät hyvinkin suoranaisesti etenkin psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön.

Vaikka sosioemotionaaliset vaikeudet voivat ilmetä lapsella ulospäin suuntautuneena käyttäytymisenä tai päinvastaisesti sisäänpäin kääntyneenä käyttäytymisenä, voidaan psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön rakenteet suunnitella ja toteuttaa siten, että ne palvelevat sekä aggressiivista ja uhmakasta että vetäytyvää lasta. Seuraavissa alaluvuissa esiin tuomieni asioiden huomioiminen soveltuu lapsiryhmän kaikille lapsille. Oppimisympäristöjen suunnittelun voidaankin ajatella käsittävän koko lapsiryhmää ja luontevasti sitä kautta myös tukea tarvitsevia lapsia. Seuraaviin alalukuihin olen jaotellut psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön tekijät eri lukuihin. Kyseiset oppimisympäristöt ovat kuitenkin vahvasti vastavuoroisessa yhteydessä toisiinsa. Ilman toimivaa sosiaalista oppimisympäristöä ei myöskään positiivinen psyykinen oppimisympäristö olisi mahdollista.

6.1 Psyykinen oppimisympäristö sosioemotionaalisten vaikeuksien tukena

Varhaiskasvatuksen psyykkisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan pääpiirteittäin yleisesti valitsevaa ilmapiiriä sekä tunnelmaa lapsiryhmässä. Olennaisia tekijöitä psyykkisessä oppimisympäristössä, erityisesti ajatellen sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemista, ovat lapsiryhmän ilmapiiri, erilaisuuden hyväksyminen, yhteenkuuluvuuden ja ryhmään kuulumisen tunne sekä lapsen minäkuvan ja itsetunnon tukeminen (esim. Ahonen, 2017, Pihlaja, 2005; Pihlaja, 2018; Määttä ym., 2017; Webster-Stratton, 2011). Nämä tekijät ovat tärkeitä koko lapsiryhmän

ja jokaisen lapsen kehityksen kannalta, mutta etenkin sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemisessa olisi olennaista huomioida nämä asiat. On tärkeää, että jokainen lapsi kokee itsensä arvostetuksi, tuntee mielihyvää sekä tulee hyväksytyksi juuri sellaisena kuin hän on (Helenius & LummeLahti, 2011, s. 134–135).

6.1.1 Lapsiryhmän ilmapiiri

Toimivan psyykkisen oppimisympäristön avulla voidaan luoda turvallinen ja arvostava ilmapiiri lapsiryhmään ja sitä kautta tukea lasten tunnetaitojen kehittymistä ja niiden hallintaa (Opetushallitus, 2018, s. 32–33). Määttä ja kollegat (2017) toteavat tilannekatsauksessaan myönteisen ja sensitiivisen aikuisen olevan tärkeässä asemassa lapsiryhmän ilmapiirin muodostumisessa ja sitä kautta sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemisessa. Varhaiskasvatuksen ympäristön on turvattava lapselle myös tunteiden varhaisen säätelyn opetteluun turvallinen ympäristö (Webster-Stratton, 2011, s. 247).

Pihlajan (2005) mukaan on tärkeää, että lapsi, jolla on havaittu olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia, tuntee olevansa turvallisessa ympäristössä. Turvalliseen ympäristöön luetaan kuuluvaksi esimerkiksi se, että lapsen annetaan olla lapsi, ja että aikuinen on aidosti läsnä lapsen arjessa (Pihlaja, 2005, s. 112). Myös Bell ja Quinn (2004) nostavat esiin lapsiryhmän ilmapiirin sekä turvallisuuden tunteen, joka muodostuu muun muassa aikuisten sensitiivisyydestä, lasten yksilöllisestä huomioimisesta sekä lapsen tukemisesta tarpeen mukaan (Bell & Quinn, 2004, s. 13, 15). Lapsiryhmän turvallinen ilmapiiri muodostuu siis suurilta osin jo perusturvan tunteesta. Webster-Stratton (2011) korostaa lisäksi kaikenlaisten tunteiden ilmaisun sallimisen merkitystä turvallisen ympäristön ja ilmapiirin muodostumisessa. Lapselle täytyy tulla ymmärrys siitä, että kaikki tunteet ja tuntemukset ovat sallittuja. Myös negatiivisemmat tunteet kuten suuttumuksen, surun tai ahdistuksen tunteet tulee saada ilmaista. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on opettaa lapsia hallitsemaan erilaisista tuntemuksista syntyvää käyttäytymistä, eikä esiin tulleiden tunteiden kieltämistä tai ohittamista (Webster-Stratton, 2011, s. 251, 265). Mikäli tunteita padotaan tai niiden ilmaisuun ei ole saatavilla tukea, voivat ne purkautua loppupeleissä paljon haastavimpina ja voimakkaampina, mikä luonnollisesti vaikuttaa myös ryhmän ilmapiiriin.

Webster-Stratton (2011) tuo esiin teoksessaan, kuinka ennakoiminen vaikuttaa huomattavasti lapsiryhmän turvalliseen ja positiiviseen ilmapiiriin. Mikäli aikuinen osaa tunnistaa ne tyypil-

liset tilanteet, jotka laukaisevat esimerkiksi lapsen aggressiivisen käyttäytymisen tai voimakkaan tunteenpurkauksen, pystytään tilanne usein jopa välttämään tai siihen voidaan valmistautua etukäteen (Webster-Stratton, 2011, s. 266).

6.1.2 Erilaisuuden hyväksyminen

Pihlajan (2018) mukaan varhaiskasvatuksessa ammennettavan sosioemotionaalisen tuen lähtökohtana on erilaisuuden hyväksyminen ja kunnioitus erilaisuutta kohtaan. Täytyy ymmärtää ja kohdata lapset yksilöinä, joilla on toisistaan eriäviä piirteitä ja tarpeita (Pihlaja, 2018, s. 163). Lasten keskuudessa on huomattavia eroja heidän tavoissaan ymmärtää tunteita sekä kyvyissä säädellä ja kontrolloida negatiivisempia tuntemuksia (Webster-Stratton, 2011, s. 247). Onkin tärkeää huomioida lasten erilaiset kehitykselliset vaiheet ja tunnistaa mahdolliset tuen tarpeet (Pihlaja, 2018, s. 163). Ahosen (2017) mukaan käytännön työssä tulisi kiinnittää huomiota siihen, onko lapsiryhmässä lapset jaoteltu normaaliuden perusteella eri ryhmiin, kuten esimerkiksi taitotason tai kehityksellisten tekijöiden mukaan. Vaarana tällaiselle jaottelulle on esimerkiksi lapsen, jolla on vaikeuksia sosioemotionaalisisessa kehityksessä, joutuminen eriarvoiseen asemaan (Ahonen, 2017, s. 153). Tällöin erilaisuutta ei niinkään hyväksytä tai arvosteta, vaan se nähdään haittana tai jopa esteenä. Tällaista tilannetta ei pitäisi syntyä lapsiryhmässä, jotta erilaisuus ei alkaisi korostua negatiivisessa valossa. Aikuisen täytyy pystyä myös korostamaan lapselle, että vaikka lapsen käyttäytyminen ei olisi ollut joissain tilanteissa hyväksyttävää, itse lapsi hyväksytään juuri sellaisena kuin hän on (Ahonen, 2017, s. 36).

Ahonen (2017) korostaa teoksessaan jokaisen lapsen yksilöllisten vahvuuksien ja tuen tarpeiden huomioinnin tärkeyttä. Varhaiskasvatuksen kautta voidaan tukea erinomaisesti juuri esimerkiksi lapsen sosioemotionaalisia vaikeuksia, kunhan edellä mainitut asiat tulevat huomioiksi jokapäiväisessä toiminnassa (Ahonen, 2017, s. 155).

6.1.3 Yhteenkuuluvuus

Jokaisella lapsella on oikeus ryhmään kuulumiseen, yhteenkuuluvuuteen ja osallisuuteen (Opetushallitus, 2018, s. 21). Tämä kattaa myös sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset. Varhaiskasvatuksessa on tärkeää huomioida, että myös ryhmästä pois vetäytyvät lapset sekä levottomat ja aggressiivisemmin käyttäytyvät lapset pääsevät osallisiksi ryhmää. Varhaiskasvatuksen henkilöstön yksi tärkeä tehtävä on edistää lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta ehkäisemällä

ikätoverien mahdollista sosiaalista syrjintää johtuen lapsen erilaisesta ja poikkeavasta käyttäytymisestä (Webster-Stratton, 2011, s. 223).

Ahosen (2017) mukaan lapsen yhteenkuuluvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta vahvistaa suurilta osin vuorovaikutus. Sen avulla lapsi saa kontakteja niin aikuisiin kuin vertaisiinsa ja sitä kautta myös lapsen vuorovaikutuksen taidot kehittyvät (Ahonen, 2017, s. 59). Yhteenkuuluvuuden tunnetta edistää huomattavasti myös lasten väliset ystävyys-suhteet, joita myös niin vetäytyvät kuin uhmakkaatkin lapset tarvitsevat (Webster-Stratton, 2011, s. 222).

6.1.4 Lapsen itsetunnon ja minäkuvan tukeminen

Lapsen itsetunto ja minäkuva rakentuvat vuorovaikutuksessa häntä ympäröivän sosiaalisen maailman kanssa (Ahonen, 2017, s. 59). Webster-Strattonin (2011) mukaan esimerkiksi aikuisen johdonmukainen, mielekäs kannustus ja kehuminen lisäävät lapsen itseluottamuksen ja sitä kautta positiivisen itsetunnon ja minäkuvan kehitystä. Jopa pieniltä tuntuvista asioista kehuminen ja edes niiden huomioiminen arjessa tuovat mielihyvää (Webster-Stratton, 2011, s. 63, 79). Sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemisen kannalta varhaiskasvatuksessa toimivien aikuisten tulisi myös Pihlajan (2018) mukaan tukea lapsen itseluottamuksen syntymistä sekä auttaa heitä saamaan positiivisia kokemuksia. Lapsen itsetunnon ja minäkuvan positiivista kehittymistä voi vahvistaa hyvinkin pienillä asioilla, kuten esimerkiksi satuhetken tai ruokailun aikana. Aggressiivisesti tai päinvastoin vetäytyvästi käyttäytyvät lapset saattavat usein joutua kuulemaan hyvinkin negatiivisävytteistä palautetta toiminnastaan. On tärkeää, että he saisivat päivittäin myös positiivisia vuorovaikutustilanteita sekä erilaisia onnistumisen kokemuksia niin muiden lasten kuin aikuistenkin parissa (Pihlaja, 2018, s. 164–165). Jotta nämä positiiviset tilanteet ja sosiaaliset suhteet onnistuisivat, on varhaiskasvatuksen henkilöstön oltava aidosti läsnä tukemassa lasta.

6.2 Sosiaalinen oppimisympäristö sosioemotionaalisten vaikeuksien tukena

Sosiaalinen oppimisympäristö varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä rakentuu sosiaalisesta kanssakäymisestä aikuisten ja lasten välisessä sekä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Helén & LummeLahti, 2011, s. 136). On myös tutkittu, että etenkin lapselle, jolla on sosioemotionaalisia vaikeuksia, olisi ehdottoman tärkeää olla mukana lapsiryhmän toiminnassa, jotta hän saisi kokemuksia erilaisista sosiaalisista tilanteista ja vuorovaikutuksesta (Määttä ym., 2017, s. 15; Viitala, 2014, s. 136). Tärkeää lapsen sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemisessa on

kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen laatuun niin lasten kuin aikuisten keskuudessa, rajojen ja sääntöjen tärkeyteen sekä pienryhmätoiminnan merkityksellisyyteen (esim. Ahonen, 2017; Määttä ym., 2017; Pihlaja, 2018).

6.2.1 Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus

Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on tärkeää ajatellen lapsen sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemista. Vasu (2018) korostaa varhaiskasvatuksen henkilöstön keskeistä roolia lasten sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa ja tukemisessa. Yhdessä lasten kesken harjoitellaan vuorovaikutusta niin toisten lasten kuin aikuistenkin kanssa (Opetushallitus, 2018, s. 32). Aikuisen tulisi pyrkiä luomaan hänen itsensä ja lapsen välille mahdollisimman myönteinen suhde, jotta vuorovaikutus kehittyisi luontevasti ja sitä kautta myös mahdollista tukea olisi helpompi toteuttaa (Webster-Stratton, 2011, s. 28). On myös todettu, että lapsen ja aikuisen välinen läheinen ja myönteinen suhde edesauttaa lapsen positiivista käyttäytymistä ja haastavan käyttäytymisen vähentymistä varhaiskasvatuksessa (Denno, Phillips, Harte, & Moomaw, 2004, s. 65).

Ahonen (2017) tuo teoksessaan esiin lämpimän vuorovaikutuksen tavan, mikä on olennainen tapa toimia lapsen kanssa, jolla on sosioemotionaalisia vaikeuksia. Lämpimässä vuorovaikutustavassa aikuinen on aidosti sitoutunut vuorovaikutukseen lapsen kanssa, hän toimii sensitii-visesti sekä kohtaa lapset kiireettömästi jopa hektisissäkin tilanteissa. Aikuinen myös kuuntelee lasta ja pysähtyy lapsen äärelle, mikäli lapsi tarvitsee aikuisen läsnäoloa. Lämpimässä vuorovaikutustavassa korostuu aikuisen välittäminen, arvostus sekä joustavuus (Ahonen, 2017, s. 78–83).

Webster-Stratton (2011) korostaa teoksessaan, kuinka lapsen myönteiseen käyttäytymiseen kohdistetut ja esiin tuodut huomiot vahvistavat ja tukevat lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Myönteinen käyttäytyminen ja myönteiset teot tulisi siis huomioida ja sanallistaa aikuisten ja lasten välillä. Tämä auttaa usein ehkäisemään ja hallitsemaan häiritsevän, kuten esimerkiksi aggressiivisuuden ja levottoman käyttäytymisen muodostumista (Webster-Stratton, 2011, s. 63).

Ahonen (2017) korostaa empatian ja aidon läsnäolon merkitystä aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Empatian avulla aikuinen voi osoittaa lapselle ymmärtävänsä esimerkiksi tunteenpurkauksen aiheuttaman kokonaisvaltaisen pahan mielen aallon ja sitä kautta auttaa

lasta hallitsemaan olotilaansa ja purkamaan sitä tilanteeseen sopivalla tavalla (Ahonen, 2017, s. 35–36).

6.2.2 Lapsen vertaissuhteet lapsiryhmässä

Webster-Stratton (2011) tuo teoksessaan ilmi, kuinka ystävyys- ja kaverisuhteet ovat tärkeitä lapsen sosioemotionaalille kehitykselle. Ystävyyssuhteissa lapsen sosiaaliset taidot ja yhteistyötaidot kehittyvät sekä tavaroiden jakaminen ja ristiriitojen selvittäminen tulevat ajankohtaisiksi harjoittelemisen asioiksi (Webster-Stratton, 2011, s. 222). Ristiriitojen selvittämiseen ja tavaroiden jakamiseen voikin usein liittyä erilaisia tuntemuksia ja jopa tunnekuohuja, joita lapsen on kyettävä hallitsemaan.

Varhaiskasvatuksessa toimivilla aikuisilla on Webster-Strattonin (2011) mukaan suuri rooli lasten ystävyyssuhteiden tukemisessa. Aikuiset auttavat lapsia selvittämään ristiriitoja opettamalla heille erilaisia ongelmanratkaisu- ja keskustelutaitoja sekä he opettavat lapsia ylipäättään tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita. Aikuinen toimii itse erittäin olennaisena esimerkkinä lasten toiminnalle. Näyttämällä mallia, kuinka toisia kohdellaan ja kuinka toimia myönteisellä tavalla muiden seurassa, myös lapset itse oppivat kyseisiä asioita (Webster-Stratton, 2011, s. 246).

Pihlaja (2018) nostaa teoksessaan esiin leikin merkityksen lapsen sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemisessa. Erilaisten lasten välisten leikkien avulla voidaan hyvin oppia erilaisista tunteista ja tunteiden hallinnasta. Leikin kautta lapsi kokeilee aikuisen tukemana erilaisia rooleja eri leikeissä, jolloin hän saa kokemuksia uusista tavoista toimia. Vetäytyvä lapsi voi kokeilla olevansa leikin aikana esimerkiksi kovaääninen ja rohkea poliisi, kun taas aggressiivisuuteen taipuva lapsi voi puolestaan leikissä olla hieman taka-alalla olevammassa ja pidättäytyvämmässä roolissa (Pihlaja, 2018, s. 167).

6.2.3 Rajat ja säännöt

Rajat ja säännöt ovat olennainen osa sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemisessa. Rajoilla ja säännöillä muodostetaan lapsiryhmään turvallinen ilmapiiri sekä tuodaan selkeyttä ja struktuuria arjen tapahtumiin (Webster-Stratton, 2011, s. 45). Rajojen ja sääntöjen kautta lapsi oppii erilaisia sosioemotionaalisia valmiuksia, kuten miten toisia ihmisiä kohdellaan tai miten tiettyissä tilanteissa yleisesti ottaen toimitaan (Ahonen, 2017, s. 163). Rajojen ja sääntöjen avulla

lapset ymmärtävät paremmin, mitä heiltä yleisesti ottaen odotetaan (Webster-Stratton, 2011, s. 249).

Sääntöjen ja rajojen tulee olla selkeitä, pysyviä ja tarpeellisia (Pihlaja, 2018, s. 167). Ahosen (2017) mukaan lapsi ei voi hyvin eikä hän voi toimia ilman rajoja, sillä lapsella ei ole valmiuksia määritellä itse oman toimintansa merkityksiä ja seurauksia. Etenkin lapsi, jolla on sosioemotionaalisia vaikeuksia, hyötyy selkeistä säännöistä ja rajoista (Ahonen, 2017, s. 163). Vaikka sääntöjä ja rajoja määritelläänkin tarkasti, ei niitä Pihlajan (2018) mukaan tulisi olla liikaa. Lapsiryhmässä olisi hyvä olla muutama keskeinen sääntö, joiden mukaan toimitaan. Nämä olisi hyvä olla myös kuvitettuna seinällä, jolloin lapsi voi itsenäisesti visuaalisessa muodossa tarkastella niitä ja omaa toimintaansa (Pihlaja, 2018, s. 167). Myös sääntöjen ja rajojen ilmaisuun olisi hyvä kiinnittää huomiota. Ahonen (2017) ja Pihlaja (2018) mainitsevat, että niiden luomisessa tulisi välttää ”Ei” -sanaa, vaan säännöt ja rajat tulisi määritellä mieluummin vaihtoehtoisten toimintatapojen kautta. Esimerkiksi sääntö ”Ei saa juosta” voitaisiin ilmaista pikemminkin ”Muista liikkua kävellen” -lauseen avulla (Ahonen, 2017, s. 163; Pihlaja, 2018, s. 167). Ahosen (2017) mukaan lapsiryhmän säännöt ja rajat on hyvä käydä läpi kuvien avulla lasten kanssa keskustellen, jotta he ymmärtäisivät taustalla olevat perustelut ja ajatukset. Tällöin aikuiset myös huomaavat, mikäli jokin sääntö on haastava ymmärtää. Etenkin lapsille, joilla on sosioemotionaalisia vaikeuksia, sääntöjen noudattaminen voi olla hyvin haastavaa, joten nämä perustelut ja läpikäymiset voivat auttaa esimerkiksi uhmakasta lasta toimimaan lapsiryhmälle sopivalla tavalla (Ahonen, 2017, s. 170).

Dennon ja kollegoiden (2004) mukaan myös lapsiryhmän struktuuri ja rutiinit, jotka liittyvät olennaisesti sääntöihin ja rajoihin, ovat tärkeitä ajatellen sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemista. Struktuuri ja rutiinit auttavat varhaiskasvatuksen henkilöstöä esimerkiksi ennakoimaan siirtymätilanteita tai muita hetkiä, jolloin esimerkiksi tunteenpurkauksia voi syntyä (Denno ym., 2004, s. 65). Esimerkiksi kuvitetut päiväjärjestykset auttavat lapsia hahmottamaan päivän kulkua sekä mahdollisia arjesta poikkeavia hetkiä ja tapahtumia. Nämä toimivat hyvänä tukena lapsille, joilla on esimerkiksi levottomuutta tai vetäytyneisyyttä.

6.2.4 Pienryhmätoiminta

Pihlaja (2005) toteaa artikkelissaan lapsiryhmän koon vaikuttavan olennaisesti esimerkiksi aggressiivisen tai vetäytyvän lapsen toimintaan. Mitä isompi lapsiryhmä on, sitä enemmän lapsen sosioemotionaaliset vaikeudet haastavat niin ryhmän kuin lapsen itsensä toimintaa (Pihlaja,

2005, s. 157). Viitala (2014) toteaa väitöskirjassaan pienempien ryhmäkokojen soveltuvan huomattavasti paremmin lapsille, joilla on vaikeuksia sosioemotionaalisissa taidoissa. Levottomuus ja aggressiivinen käyttäytyminen usein vähentyvät pienemmässä ryhmässä, mikä edesauttaa positiivisen ilmapiirin luomista (Viitala, 2014, s. 136). Ärsykkeiden määrä on huomattavasti pienempi pienryhmätoiminnassa, millä on positiivinen vaikutus esimerkiksi levottomuuteen ja aggressiivisuuteen (Ahonen, 2017, s. 187). Girard, Girolametto, Weitzman ja Greenberg (2011) myös toteavat tutkimuksessaan pienryhmissä toimimisen olevan helpottava tekijä lasten haastavaa, joko ulospäin suuntautuvaa tai vetäytyvää, käyttäytymistä ajatellen. Pienryhmissä lapsen tarpeet huomataan paremmin, kun aikuisilla on enemmän aikaa havainnoida ja kiinnittää huomiota lapseen ja hänen käyttäytymiseensä (Girard ym., 2011, s. 318).

Ahosen (2017) ja Pihlajan (2005) mukaan pienryhmätoiminta on olennaista etenkin lapselle, jolla on sosioemotionaalisia vaikeuksia. On huomattavasti helpompaa suunnitella ja toteuttaa erilaisia sosiaalisia tilanteita pienemmissä ryhmissä ja tällöin myös jokainen lapsi tulee huomioitua yksilöllisemmin kuin suuremmassa ryhmässä (Ahonen, 2017, s. 186; Pihlaja, 2005, s. 111). Pienryhmissä on myös yleisesti ottaen helpompi ennakoita ja ennaltaehkäistä mahdollisten haastavien ja ryhmän toimintaa häiritsevien tilanteiden syntyminen (Ahonen, 2017, s. 155). Pienryhmiä suunniteltaessa ja muodostettaessa on hyvä huomioida lasten väliset sosiaaliset suhteet ja rakentaa ryhmät siten, että ne palvelisivat mahdollisimman hyvin erilaisia lapsia (Denno ym., 2004, s. 49).

7 Yhteenvetoa ja pohdintaa

Varhaiskasvatusikäisten sosioemotionaaliset vaikeudet eivät ole yksiselitteisiä tai selkeitä haasteita varhaiskasvatuksen arjessa. Lapsen ulospäin suuntautunut haastava käyttäytyminen kuormittaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja se tuo haasteita muun muassa ryhmän toimintaan ja lasten vertaissuhteisiin. Samalla tavalla myös vetäytyvä käyttäytyminen hankaloittaa sosiaalisten suhteiden syntymistä sekä lapsen itsetunnon positiivista kehittymistä. On hyvä, että nykyäänä yhä enenevässä määrin kiinnitetään huomiota lapsen sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin ja niiden kehittymistä pyritään tukemaan varhaiskasvatuksen arjessa monin eri keinoin. Jo Vasussakin (2018) korostetaan useampaan otteeseen lapsen sosiaalisen kehityksen ja tunteita hallittamisen tärkeyttä sekä niiden tukemisen merkityksellisyyttä.

Varhaiskasvatusikäisten sosioemotionaaliset vaikeudet ilmenevät varhaiskasvatuksen ympäristössä siis ei-toivottuna, joko ulospäin suuntautuvana tai sisäänpäin kääntyneenä haastavana käyttäytymisenä sekä erilaisina tunteenpurkauksina (esim. Ahonen, 2015; Bell & Quinn, 2004; Kauffman & Landrum, 2018; Viitala, 2014). Mikäli kyse on ulospäin suuntautuvasta käyttäytymisestä, lapsen aggressiivisuus, uhmakkuus tai levottomuus tuovat haasteita sosiaaliseen kanssakäymiseen ja ryhmässä toimimiseen. Sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen saa lapsen vetäytymään sivuun vuorovaikutuksesta ja toiminnasta, jolloin myös lapsen vertaissuhteet ja osallisuus kärsivät. Lapsen voimakkaat ja hallitsemattomat tunteenpurkaukset puolestaan voivat tuoda jopa tietynlaista pelkoa lapsiryhmään ja siten rajata kyseistä lasta pois yhteisistä hetkistä ja ystävyys-suhteista. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä täytyy olla tietoisuutta sosioemotionaalisisista vaikeuksista ja niiden ilmenemismuodoista, jotta tarpeen mukainen tuki kohtaisi tukea tarvitsevan lapsen.

Lapsen sosioemotionaalisten vaikeuksien tukeminen tapahtuu varhaiskasvatuksessa jokapäiväisessä toiminnassa, sillä inklusion myötä tukea tarvitsevat lapset ovat osa tavanomaista lapsiryhmää (esim. Pihlaja, 2008; Repo, 2015). Tutkimuskirjallisuutta läpikäydessäni psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön merkitys tukea toteuttaessa korostui huomattavasti fyysisistä oppimisympäristöä laajemmin. Muun muassa tästä syystä rajasin fyysisen oppimisympäristön tästä kandidaatintutkielmastani tietoisesti ulkopuolelle. Täytyy kuitenkin muistaa, että myös fyysisillä tiloilla ja rakenteilla on merkitystä viihtyvyyteen sekä esimerkiksi akustiikkaan ja melutasoon. Luonnollisesti myös erilaiset välineet ja laitteet voivat toimia tukikeinoina, kuten esimerkiksi silloin, mikäli sosioemotionaalisten vaikeuksien lisäksi lapsella on viivettä kielen

kehityksessä. Psykkisen oppimisympäristön tärkeimpiä tekijöitä sosioemotionaalisen kehityksen tuen kannalta ovat turvallinen ja salliva ilmapiiri, yhteenkuuluvuuden tunne ja osallisuus sekä erilaisuuden hyväksyminen. Tärkeää on myös lapsen minäkuvan ja itsetunnon tukeminen. Sosiaalisen oppimisympäristön tekijät nivoutuvat hyvin yhteen edellä mainittujen tekijöiden kanssa. Sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemisessa olennaista on etenkin aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus sekä lasten vertaissuhteet. Lapsen, jolla on vaikeuksia sosioemotionaalisisissa taidoissa, on hyvin tärkeää saada kokemuksia vaihtelevista ja erilaisista vuorovaikutustilanteista (esim. Määttä ym., 2017; Viitala, 2014). Pienryhmätoiminta toimii hyvänä pohjana erilaisten vuorovaikutustilanteiden syntymiselle, sillä pienemmässä ryhmässä yleisesti ottaen on myös helpompi toimia ja harjoitella uusia taitoja. Rajat ja säännöt ovat olennainen osa lapsiryhmän sosiaalista oppimisympäristöä ja ne tuovat myös ilmapiiriin turvallisuutta ja strukturia.

Kun pohtii tuen suunnittelemista ja toteuttamista varhaiskasvatuksen kontekstissa, itselleni tulee väistämättä esiin ajatus siitä, että tukimuotojen tulisi olla helposti sovellettavissa arkeen ja niiden tulisi olla kaikille yhdenmukaisia. Tukemisen keinot on helpompi toteuttaa, mikäli niitä voi soveltaa koko ryhmän toimintaan, eikä vain yhden tai parin lapsen tarpeisiin. Tässä tutkielmassani esiin tulleet tekijät niin psyykkisessä kuin sosiaalisessa oppimisympäristössä ovat melko päivittäisiä ja jopa yksinkertaisia asioita toteuttaa. Kuitenkin tuntuu, että nämä kyseiset asiat saattavat monesti unohtua arjen kiireen keskellä, eikä varhaiskasvatuksen henkilöstö ole välttämättä aina tarpeeksi niin sanotusti lasten tasolla kuin heidän olisi tarpeen olla. Olisikin hyvä, että lapsiryhmissä kiinnitettäisiin erityistä huomiota siihen, että ryhmän aikuisilla riittää aikaa kunnolla myös lasten kanssa olemiseen ja sitä kautta myös heidän havainnoimiseensa.

7.1 Tutkimusprosessista ja jatkotutkimusideoista

Tämän kandidaatintutkielmani tekeminen on ollut hyvin antoisa ja mielenkiintoinen prosessi. Jo ensimmäisenä opiskeluvuotena tiesin, että haluan tehdä tutkielmani liittyen jostain näkökulmasta katsottuna sosioemotionaalisiin taitoihin. Ideani kehittyi pikkuhiljaa ja viime keväänä kvalitatiivisen tutkimuksen peruskurssilla sain muotoiltua ja rajattua aiheeni tähän nykyiseen muotoon. Itse tutkimusprosessi on ollut osaltaan haastava, sillä olen hakenut tietoa hyvinkin monista eri tietokannoista ja lähteistä. Tiedon kerääminen ja sen soveltaminen tähän tutkimusaiheeseeni oli siis melko työlästä, sillä aiheestani ei ole paljoakaan suoranaista tietoa. Jouduin siis yhdistelemään itse hyvinkin laajasti eri tutkimustuloksia ja erilaista kirjallisuutta, jotta sain

rakennettua tämän kandidaatintutkielmani tähän muotoon. Yhtenä tavoitteenani oli integroivan kirjallisuuskatsauksen avulla kasata yhteen monipuolista tietoa ja aiempia tutkimuksia aihealueestani ja sitä kautta myös luoda uutta tietoa. Koen, että olen kasannut aihepiirini olennaisimmat ja tärkeimmät asiat tässä tutkielmassani yhteen ja rakentanut niistä kokonaisuuden, joka myös vastaa tutkimuskysymyksiini. Objektiiivisen näkökulman aiheeseeni olen pitänyt tutkimusmenetelmäni eli kirjallisuuskatsauksen avulla sekä myös käyttämällä niin kotimaisia kuin kansainvälisiä lähteitä.

Tutkimukseeni olen tuonut luotettavuutta käyttämällä monipuolisesti lähdemateriaalia, kuten esimerkiksi aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja artikkeleita sekä aihepiirin tutkimuksia. Olen materiaalien valinnassa kiinnittänyt huomiota julkaisujen luotettavuuteen ja olenkin varmistanut esimerkiksi, että artikkelit on julkaistu pätevissä lehdissä ja että ne ovat vertaisarvioituja. Olen tutustunut myös materiaalien tekijöiden taustoihin, ja sitä kautta pyrkinyt varmistamaan, että julkaisu sopii tutkielmani sisältöihin.

Aion ehdottomasti tehdä tulevaisuudessa Pro gradu -tutkielmani tästä samasta aihepiiristä. Tämä kandidaatintutkielmani on vain pintaraapaisu hyvin mielenkiintoisesta aiheesta, jota voi soveltaa vielä suuntaan tai toiseen. Sosioemotionaaliset vaikeudet kiinnostavat minua edelleen ja koen, että Pro gradu -tutkielmassa pääsisin syventymään aihepiiriin vielä enemmän. Olen pohtinut, että voisin tutkia esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatuksia ja käsityksiä sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemisesta käytännössä tai minkälaisia konkreettisia ratkaisuja ja tukikeinoja sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemiseen lapsiryhmässä on käytetty. Itseäni kiinnostaisi suuresti myös kaksosuuden yhdistäminen aihealueeseeni. Olisi mielenkiintoista perehtyä esimerkiksi siihen, onko kaksosten sosioemotionaalinen kehitys ja mahdolliset vaikeudet yhteyksissä toisiinsa vai voivatko ne poiketa suurestikin toisistaan. Tätä olisi myös hyvin mielenkiintoista havainnoida käytännössäkin. Mikäli aion yhdistää kaksosuuden sosioemotionaalisten vaikeuksien aihepiiriin, tulee minun kuitenkin tarkasti pohtia, pystynkö säilyttämään aiheeseeni objektiiivisen näkökulman, sillä olen itse kaksonen. Tutkimusideoita aihepiiristäni kumpuaa varmasti vielä enemmänkin ja ennen Pro gradu -tutkielmani aiheen lopullista valintaa aion varmistaa muun muassa sen soveltumisen nykypäivän varhaiskasvatukseen.

Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bell, S. H. & Quinn, S. (2004). Clarifying the Elements of Challenging Behavior. Teoksessa S. H. Bell, V. Carr, D. Denno, L.J. Johnson & L.R. Phillips (toim.), *Challenging Behaviors in Early Childhood Settings: Creating a Place for All Children*. (s. 1-19). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Cooper, P. (2005). Biology and Behaviour: The Educational Relevance of a Biopsychosocial Perspective. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F. Yuen (toim.), *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*. (s. 105-121). London: SAGE Publications Ltd.
- Denno, D., Phillips, L. R., Harte, H. A. & Moomaw, S. (2004). Creating a Supportive Classroom Environment. Teoksessa S. H. Bell, V. Carr, D. Denno, L.J. Johnson & L.R. Phillips (toim.), *Challenging Behaviors in Early Childhood Settings: Creating a Place for All Children*. (s. 49-65). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dowling, M. (2010). *Young Children's Personal, Social and Emotional Development*. (3. painos). London: SAGE Publications Ltd.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus - Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 17-28). Tampere: Vastapaino.
- Florez, I. R. (2011). Developing Young Children's Self-regulation through Everyday Experiences. *YC Young Children*, 66(4), 46-51.
- Girard, L-C., Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2011). Training Early Childhood Educators to Promote Peer Interactions: Effects on Children's Aggressive and Prosocial Behaviors. *Early Education and Development*, 22(2), 305-323.
- Grant, M. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus: perusteita*. Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. (15.-16. painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Edufin Oy.
- Kauffman, J. & Landrum, T. (2018). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. (11. painos). New York: Pearson.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: Eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291-301.
- Kavale, K., Forness, S. & Mostert, M. (2005). Defining Emotional and Behavioral Disorders: The Quest for Affirmation. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F. Yuen (toim.), *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*. (s. 45-58). London: SAGE Publications Ltd.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Koivula, M. & Huttunen, K. (2018). Children's Social-Emotional Development and its Support: Guest Editorial. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2). 177-183.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt: eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. (2. painos). Helsinki: International Methelp Ky.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa – Tilannekartoitus*. Raportit ja selvitykset 2017:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf. (Haettu osoitteesta 12.12.2019.)
- Perusopetuslaki 628/1998*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Haettu osoitteesta 25.11.2019.)
- Pihlaja, P. (2008). 'Behave yourself!' Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society*, 23(1), 5-15.
- Pihlaja, P., Sarlin, T. & Ristkari, T. (2015). How Do Day-Care Personnel Describe Children with Challenging Behaviour? *Education Inquiry*, 6(4), 417-435.
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 141-181). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. (3. painos, s. 80-105). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Rautiainen, A. (2016, 23.5). *Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka?* [Blogikirjoitus]. https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/103/0/mita_on_varhaiskasvatuksen_pedagogiikka. (Haettu osoitteesta 15.6.2019.)
- RINNALLA – Taide- ja kerrontalähtöinen mentoritoiminta lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimisen tukijana varhaiskasvatuksessa . (2019). <https://sites.utu.fi/rinnalla/>. (Haettu osoitteesta 12.12.2019.)
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. (2. painos). Juva: Bookwell Oy.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus - Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 45-58). Tampere: Vastapaino.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. (Haettu osoitteesta 25.11.2019.)
- Varhaiskasvatuksen tiedelehti (JECER)*. (2018). 7(2). <https://jecer.org/fi/issues/jecer-72-2018-teemanumero/>. (Haettu osoitteesta 12.12.2019.)
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks - Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Helsinki: Profami.