



Holappa Noora ja Jäntti Mira

*”Kukaan lapsi ei käyttäydy haastavasti tarkoituksella, vaan kaikelle löytyy selittävä tekijä.”*

**Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia haastavista kasvatustilanteista**

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikan maisteriohjelma  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

*”Kukaan lapsi ei käyttäydy haastavasti tarkoituksella, vaan kaikelle löytyy selittävä tekijä.”*

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia haastavista kasvatustilanteista

(Noora Holappa ja Mira Jäntti)

Pro gradu -tutkielma, 104 sivua, 7 liitesivua

Toukokuu 2022

---

Varhaiskasvatusikäisten lasten haastavasta käyttäytymisestä on uutisoitu viime vuosina paljon ja haastavat kasvatustilanteet kuormittavat työntekijöitä. Haluamme tutkia aihetta sen ajankoh-  
tauisuuden ja tärkeyden vuoksi. Haastavaksi koetun käyttäytymisen taustalla on usein lapsen  
sosioemotionaalinen tuen tarve, joka voi ilmetä eksternalisoivasti ja internalisoivasti. Tässä tut-  
kimuksessa lapsen haastavalla käyttäytymisellä tarkoitetaan aggressiivista, uhmakasta, levo-  
tonta ja vetäytyvää käyttäytymistä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla  
on haastavista kasvatustilanteista. Haluamme tutkia, miten lasten haastavaksi koettu käyttäyty-  
minen ilmenee, mitä tekijöitä sen taustalla koetaan olevan sekä millaista tukea varhaiskasva-  
tuksen ammattilaiset kokevat tarvitsevänsä työssään kohdatessaan haastavia kasvatustilanteita.  
Pohjustamme tutkimusta kuvaamalla lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja siihen liittyvää  
tuen tarpeen ilmenemistä sekä ammattilaisen roolia näissä tilanteissa. Tutkimus on toteutettu  
monimenetelmäisesti hyödyntäen sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta mahdollisim-  
man monipuolisten tulosten saavuttamiseksi. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisen kyselylo-  
makkeen avulla ja se koostuu varhaiskasvatuksen ammattilaisten (n=74) kokemuksiin perustu-  
vista vastauksista. Laadullinen aineisto analysoitiin sisällönanalyysiä käyttäen, minkä lisäksi  
määrällinen aineisto koostettiin vertailemalla aineiston frekvenssi- ja prosenttijakaumia.

Tutkimuksen mukaan enemmistö varhaiskasvatuksen ammattilaisista kohtaa haastavia kasva-  
tustilanteita päivittäin tai lähes joka päivä. Vastajien kokemusten perusteella levotonta käyt-  
täytymistä kohdataan selkeästi eniten. Tulosten mukaan haastavia kasvatustilanteita esiintyy eri  
konteksteissa, joista yleisimmäksi koettiin siirtymätilanteet. Niiden taustalla vaikuttavat yksilö-  
ja ympäristötekijöitä, kuten lapsen tuen tarve, perhetilanne, ammattilaisen osaaminen ja asenne  
sekä resurssitekijät. Ammattilaisten kokemusten mukaan haastaviin kasvatustilanteisiin tarvi-  
taan monenlaista tukea.

Avainsanat: haastavat kasvatustilanteet, sosioemotionaalinen kehitys, varhaiskasvatus

University of Oulu  
Faculty of Education

*"No child behaves in a challenging way without a reason, there is an explanatory factor for everything."* Early childhood professionals' experiences of challenging behaviour of children in early childhood education (Noora Holappa & Mira Jäntti)

Master's thesis, 104 pages, 7 appendices

May 2022

---

The challenging behaviour of children in early childhood education has been in the news a lot in recent years and challenging situations are a burden on early childhood education professionals. We want to research this topic because of its topicality and importance. Challenging behaviour is often driven by a child's need for socio-emotional support, which can manifest itself in externalising and internalising ways. In this study, challenging behaviour in children is defined as aggressive, defiant, agitated and withdrawn behaviour.

The aim of the study is to explore the experiences of early childhood professionals in challenging situations. We want to explore how children's behaviour is perceived as challenging, what factors are perceived to be behind it and what support early childhood professionals feel they need in their work when faced with challenging educational situations. We base our research on a description of children's socio-emotional development and the related need for support, as well as the role of professionals in these situations. The research is multi-methodological, using both qualitative and quantitative research methods to achieve the most diverse results possible. The research material was collected through an electronic questionnaire and consists of responses based on the experiences of early childhood education professionals (n=74). The qualitative data were analysed using content analysis, and the quantitative data were compiled by comparing frequency and percentage distributions of the data.

According to the results of the survey, the majority of early childhood professionals face challenging educational situations every day or almost every day. Based on the experiences of the respondents, agitated behaviour is by far the most common. According to the results, these situations occur in a variety of settings, the most common of which was perceived as transitional situations. These are driven by individual and environmental factors such as the child's need for support, the family situation, the professional's skills and attitude, and resources. Professionals' experience shows that a wide range of support is needed in challenging situations in early childhood education.

Keywords: challenging situations, socioemotional development, early childhood education

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Varhaislapsuuden sosioemotionaalinen kehitys</b> .....	<b>7</b>
2.1 Lapsuuden kehitysteorioita .....	7
2.2 Sosioemotionaalisten taitojen kehitys.....	12
2.3 Lapsen sosioemotionaalista kehitystä suuntaavat tekijät .....	18
<b>3 Lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmeneminen</b> .....	<b>23</b>
3.1 Eksternalisoivasti ilmenevä käyttäytyminen.....	24
3.2 Internalisoivasti ilmenevä käyttäytyminen .....	28
<b>4 Varhaiskasvatuksen ammattilaisen rooli haastavissa kasvatustilanteissa</b> .....	<b>31</b>
4.1 Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus .....	32
4.2 Haastavien kasvatustilanteiden ennaltaehkäisy ja varhainen tuki .....	35
4.2.1 Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja moniammatillinen yhteistyö .....	38
4.2.2 Interventiot ja menetelmät .....	41
4.3 Varhaiskasvattajan ammattitaito ja työhön saatu tuki.....	47
<b>5 Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>49</b>
5.1 Aineistonkeruu ja osallistujat.....	49
5.2 Aineiston analyysi .....	51
5.2.1 Laadullisen aineiston analyysi .....	52
5.2.2 Määrällisen aineiston analyysi.....	55
<b>6 Tulokset</b> .....	<b>57</b>
6.1 Haastavat kasvatustilanteet varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta .....	57
6.1.1 Haastavien kasvatustilanteiden ilmeneminen varhaiskasvatuksessa .....	57
6.1.2 Tilanteiden taustalla vaikuttavat tekijät .....	62
6.2 Haastavissa kasvatustilanteissa koettu tuen tarve .....	70
<b>7 Tutkimuksen yhteenveto ja luotettavuus</b> .....	<b>77</b>
<b>8 Pohdinta</b> .....	<b>86</b>
<b>Lähteet</b> .....	<b>91</b>
<b>Liitteet</b> .....	<b>105</b>

# 1 Johdanto

Varhaiskasvatuksella on tärkeä tehtävä lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämässä (Opetushallitus, 2022, s. 10) ja yhtenä merkittävänä osana tätä tehtävää on sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen (Wang, Kajamies, Hurme, Kinos & Palonen, 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan ammattilaisen rooli näiden taitojen tukemisessa on keskeistä. Varhaiskasvatusta tulee toteuttaa inklusiivisten toimintaperiaatteiden mukaisesti vastaamalla jokaisen lasten yksilöllisiin tarpeisiin (Opetushallitus, 2022, s. 28, 24).

Haluamme tutkia varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia haastavista kasvatustilanteista, sillä kokemustemme mukaan tilanteita esiintyy usein, eikä niihin aina osata vastata lapsen tuen tarpeiden mukaisesti. Keskiössä eivät ole lapsen vaikeudet, vaan lapsen sosioemotionaalisten taitojen (Viitala, 2014, s. 14) ja käyttäytymisen säätelyn tukeminen (Cross, 2011, s. 39). Tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksessa ilmenee tarvetta kehittää menetelmiä, joilla voidaan tukea lasten sosiaalista käyttäytymistä (Karhu, Heiskanen & Närhi, 2021, s. 105; Mondì, Giovanelli & Reynolds, 2021). Ajattelemme, että ammattilaisten kohtaamien haasteiden esille tuominen on tärkeää, sillä niitä tutkimalla on mahdollista vaikuttaa haastavien kasvatustilanteiden syntyyn sekä mahdolliseen ammattilaisten kokemaan tuen tarpeeseen. Haastavaksi koettuun käyttäytymiseen on mahdollista löytää ratkaisuja, joiden kautta haasteisiin osataan tulevaisuudessa vastata (Kerola & Sipilä, 2017, s. 18).

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia haastavista kasvatustilanteista sekä selvittää millaista tukea he niihin tarvitsevat. Perusopetuslain (628/1998, 1§) mukaan esiopetus on osa varhaiskasvatusta, jonka vuoksi varhaiskasvatusikäisistä puhuttaessa tarkoitamme myös esiopetukseen osallistuvia lapsia. Tutkimusaineisto perustuu varhaiskasvatuksen ammattilaisten (n=74) vastauksiin, jotka kerättiin nimettömällä kyselylomakkeella.

Varhaiskasvatuksen lapsiryhmät ovat heterogeenisiä ja niissä toimii monenlaisia lapsia, joiden käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn taidot ovat hyvin erilaiset (Sainio, Pajulahti & Sajaniemi, 2020, s. 89). Tästä syystä koimme merkitykselliseksi sisällyttää tutkimukseemme erilaisia haastavan käyttäytymisen ilmenemismuotoja. Käsittelemme haastavaa käyttäytymistä mukaillen Liisa Ahosen (2015, s. 39–45) jaottelua haastavan käyttäytymisen ilmenemismuodoista, jotka hän jakaa *aggressiiviseen, uhmakkaaseen, levottomaan ja vetäytyvään käyttäytymiseen*. Hän

tuo väitöskirjassaan esiin myös viidennen muodon, tunteenpurkaukset. Emme kuitenkaan käsittele tässä tutkimuksessa tunteenpurkauksia erillisenä haastavan käyttäytymisen muotona, sillä niiden ajatellaan olevan osa tyypillistä varhaisvuosien kehitystä ja itsesäätelytaitojen harjoittelua (Roben, Cole & Armstrong, 2013).

Julkisten ja hyvinvointialojen liiton [JHL] ammatillisen edunvalvonnan työryhmän kokoamassa varhaiskasvatuksen ammattilaisten oppaassa kerrotaan, että lapsen fyysinen väkivalta ja uhkaava käyttäytyminen on varhaiskasvatuksen ammattilaisille ja lasten huoltajille yksi vaikeimmista käsiteltävistä asioista (JHL, 2016, s. 46). Päiväkodin väkivaltatilanteet ovat lisääntyneet ja haastavat kasvatustilanteet vaikuttavat kasvatusalan työntekijöiden kokemaan kuormittuneisuuteen (JHL, 2020; MTV Uutiset, 18.10.2021; Yle Uutiset, 22.1.2020). Aggressiivisuuden ja uhmakkuuden lisäksi myös lasten levoton ja vetäytyvä käyttäytyminen voivat aiheuttaa haastavia kasvatustilanteita (Ahonen, 2017, s. 28). Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten resurssipula ja työhyvinvointi on ollut valtakunnallisesti esillä myös uutisoinnissa (ks. esim. OAJ Uutiset, 23.11.2021; Yle, 3.5.2022; Yle, 5.1.2022). Näemme tämän yhteiskunnallisen haasteen olevan suoraan yhteydessä varhaiskasvatuksen ammattilaisten jaksamiseen ja mahdollisuuden puuttua haastavaksi koettuihin tilanteisiin tilanteen vaatimalla tavalla. Aiheen ajankohtaisuuden ja tärkeyden vuoksi haluamme nostaa esiin ammattilaisten kokemuksia näistä tilanteista.

Varhaiskasvatuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota ennaltaehkäisevään tukeen ja sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. Lasten aggressiivisuudesta ja muusta ulospäin suuntautuvasta haastavasta käyttäytymisestä puhutaan runsaasti, mutta myös lasten vetäytyvyys luo oman pedagogisen haasteen, johon tarvitaan moniammatillista yhteistyötä ja perheen tukemista (Takunen & Malmivaara, 2017). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden toiminnalla ja ammattiosaaamisella on tärkeä rooli lasten erityyppisten haastavan käyttäytymisen muotojen tunnistamisessa, ennaltaehkäisyssä sekä niihin puuttumisessa. Ahosen (2017) mukaan lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla on aina jokin syy, jonka seurauksena haastava käyttäytyminen ilmenee. Kyse on yleensä sosioemotionalisesta tuen tarpeesta (Ahonen, 2017, s. 28–29) Varhaislapsuuden haasteilla on todettu olevan yhteys kouluikäen haasteisiin (Briggs-Gowan & Carter, 2008), minkä vuoksi varhaisen ja riittävän tuen tarjoaminen on merkittävää lasten tulevaisuuden kannalta.

## 2 Varhaislapsuuden sosioemotionaalinen kehitys

Varhaislapsuuteen sijoittuva kehitys toimii perustavanlaisena pohjana tulevaisuudessa opittaville tiedoille ja taidoille (Nurmi ym., 2021, s. 18). Niemi (2012) kuvaa lapsen kehitystä muovaavan yhteisvaikutuksessa geneettiset ominaisuudet, biologiset prosessit sekä ympäristötekijät. Hän tuo esiin myös lapsen psyykkiseen toimintaan sisältyvän kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen alueen kehittyvän vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kognitiivinen kehitys mahdollistaa ympäristön monipuolisemman hahmottamisen ja kielelliset taidot, jotka vaikuttavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa sekä oman käyttäytymisen seuraamusten arviointiin (Niemi, 2012, s. 22–26). Crossin (2011) mukaan kielellisillä taidoilla on vaikutusta lapsen ajattelun ja tunteiden ilmaisukykyyn ja säätelyyn. Vuorovaikutus-, tunne- ja ajattelutaitojen kehittyminen on moniulotteinen, toisiinsa kietoutunut kehitysprosessi (Cross, 2011, s. 29–35).

Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ovat pohjimmiltaan kietoutuneet yhteen (Rosenblum, Dayton & Muzik, 2019). Varhaiskasvatukseen keskittyvässä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa käytetään sekä käsitettä *sosioemotionaalinen*, että *sosiaalis-emotionaalinen* (ks. esim. Pihlaja, 2019; Ahonen, 2015; Viitala, 2014). Tässä tutkielmassa käytämme käsitettä **sosioemotionaalinen**, kun viittaamme lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen ja taitoihin sekä niihin liittyvään tuen tarpeeseen. Kuvaamme seuraavaksi lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyviä ympäristön ja yksilön näkökulmia, joita tarkastelemme lapsuuden kehitysteorioiden kautta sekä yksilön kehitykseen kuuluvien ulottuvuuksien avulla. Nostamme myös esiin lapsen sosioemotionaalista kehitystä suuntaavia tekijöitä.

### 2.1 Lapsuuden kehitysteorioita

Monet kehitysteoreettiset mallit kuvaavat kehitystä psyykkisenä prosessina sosiaalisessa ja emotionaalisisessa toiminnassa (Rosenblum ym., 2019). Tutkielmamme aihe käsittelee varhaiskasvatusta ja painottuu siinä erityisesti varhaislapsuuden sosioemotionaaliseen kehitykseen. Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria sekä Bowlbyn kiintymyssuhdeteoria toimivat teoreettisena pohjana tutkimuksemme aiheelle tarjoten laajempia, eri tekijöiden välisten vuorovaikutuksellisia näkökulmia. Yksilön ominaisuudet ovat kytköksissä eletyn ympäristön olosuhteisiin ja siten eivät vaikuta tai ilmene eristyksissä (Niemi, 2012, s. 25).

### *Bronfenbrennerin ekologisesta systeemiteoriasta*

Kasvatuksen tavoitteena on lapsen optimaalisen kehityksen tukeminen (Puroila & Karila, 2001). Sosioemotionaaliseen kehitykseen sisältyy erilaisia taitoja, jotka kehittyvät lapsen lähiympäristöissä, kuten koti- ja leikkiympäristöissä (Niemi, 2012, s. 25). Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria tarjoaa monitahoisen tarkastelukulman siihen, kuinka lapsi ominaisuutensa on yhteydessä erilaisiin toisiinsa sidoksissa oleviin ympäristöihin (Niemi, 2012, s. 18). Puroila ja Karila (2001) kertovat Bronfenbrennerin ekologisen teorian ottavan huomioon kehittyvän ihmisen kasvuympäristöineen ja niiden välisine vuorovaikutuksineen. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta nämä vuorovaikutukselliset yhteydet ovat merkittäviä kasvatuksellisten tapahtumien kautta, jotka toteutuvat kehittyvän lapsen sekä lapsen kasvua ja kehitystä tukevien kasvattajien ja kasvattajayhteisöjen välillä (Puroila & Karila, 2001).

Bronfenbrenner (1979) käsittää yksilön kehitykseen vaikuttavat ympäristöt neljän toisiinsa nivoutuneiden ympäristöjen kehät, joita ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit. Myöhemmin teoriaan on lisätty myös uloin kehä, kronosysteemi (Bronfenbrenner, 2016). Bronfenbrenner (1979, s. 207–290) kuvaa teoriassaan ympäristöjen kehää seuraavasti: mikrojärjestelmä on toimintojen, ihmisten ja roolien välisten suhteiden muodostama kokonaisuus, jotka kehittyvä yksilö kokee fyysisessä ympäristössä. Tähän kehään kuuluvat myös muut ihmiset temperamentineen, persoonallisuuksineen ja käsityksineen. Mesojärjestelmä pitää sisällään mikrojärjestelmän väliset vuorovaikutussuhteet sekä kahden tai useamman ympäristöjen välisiä prosesseja ja yhteyksiä, joihin yksilö sisältyy. Näitä ovat esimerkiksi kodin ja koulun väliset suhteet. Eksojärjestelmä käsittää kahden tai useamman ympäristön välisiä yhteyksiä sekä prosesseja, joista ainakaan yhteen konteksteista ei sisälly yksilö itse, mutta joissa ilmenee kyseisen yksilön sisältäviä välittömän ympäristön prosesseihin liittyviä tapahtumia. Makrojärjestelmällä tarkoitetaan muodostelmaa, joka koostuu mikro-, meso- ja eksojärjestelmistä ja niiden sosiaalisista konteksteista, kulttuureista ja alakulttuureista, jossa kiinnitetään huomiota muun muassa näihin systeemiin sisältyviin kehitystä kiihdyttäviin käsityksiin, voimavaroihin, haasteisiin, ja mahdollisuuksiin (Bronfenbrenner, 1979, s. 207–290; 2016). Kronosysteemi kuvaa sitä historiallista aikaa, jota ihminen elää (Nurmi ym., 2021, s. 26) eli se käsittää evoluutiota tai kehitystä, joka tapahtuu ulkoisten ympäristöjen ajassa (Härkönen, 2007).

Varhaiskasvatus ja lapsen kehitys toteutuvat yhteen nivoutuneina, moniulotteisten ja eritasoisten systeemien tasoilla sekä niiden välillä (Puroila & Karila, 2001). Puroila ja Karila (2001) tuovat esiin, että Bronfenbrennerin ekologista teoriaa voidaan soveltaa myös kasvatuksen ja



kasvatuksellisten ilmiöiden tarkasteluun. Ohessa oleva taulukko 1. osoittaa, että kasvatuksellisiin ilmiöihin vaikuttavat eri systeemien tasot ja niiden väliset vuorovaikutussuhteet aina yksilöstä koko yhteiskunnan tasolle.

**Taulukko 1.** *Kasvatukselliset ilmiöt eri systeemitasoilla (Puroila & Karila, 2001, s. 222).*

Systeemitaso	Kasvatuksen kannalta keskeiset ilmiöt
Mikrosysteemi	Kasvatuksellinen vuorovaikutus Kasvatukseen osallistuvien ominaisuudet Kasvatuskäsitykset Kasvatuskulttuurit
Mesosysteemi	Kasvatuskulttuurien kohtaaminen
Eksosysteemi	Voimavarat ja tuki kasvatukselle
Makrosysteemi	Kasvatusta ohjaavat arvot ja kasvatustilanteet

Ahonen (2015) on tarkastellut haastavia kasvatustilanteita ilmiönä. Hän lähestyy ilmiötä varhaiskasvatuksen ammattilaisen valintojen kautta sen sijaan, että tarkastelun kohteena olisi yksilöön keskittyvä lapsen haastava käyttäytyminen (Ahonen, 2015, s. 25). Myös Puroilan ja Karilan (2001) kuvaaman taulukon perusteella haastaviin kasvatustilanteisiin vaikuttavat makrotasolta lähtien ammattilaisen toimintaa ja työtä ohjaavat arvot. Ekosysteemissä ilmenevät laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi saatu tuki ja olemassa olevat voimavarat (Puroila & Karila, 2001). Mesosysteemissä, eli esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja kodin välisissä yhteyksissä (Nurmi ym., 2021, s. 26), vaikuttavat eri kasvatuskulttuurit eli esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja perheen kasvatuskäsitykset (Puroila & Karila, 2001). Kasvatukseen osallistuvat ihmiset ominaisuuksinensa sekä heidän välinen vuorovaikutus, kasvatuskäsitykset ja kasvatuskulttuuri vaikuttavat mikrosysteemin tasolla (Puroila & Karila, 2001), jonka tasolla lapsi on päivittäin vuorovaikutuksessa (Nurmi ym., 2021, s. 26). Systeemitasolla ilmenevät kasvatuksen kannalta keskeiset ilmiöt (Puroila & Karila, 2001), eli tämän tutkielman yhteydessä lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen ja ammattilaisten kokemat haastavat kasvatustilanteet.

Rosenblum, Dayton ja Muzik (2019) tuovat esiin Bronfenbrennerin mallin korostavan välittömiä ympäristöjä, kuten lapsen ja vanhemman välisiä vuorovaikutustilanteita, jotka vaikuttavat suoraan lapsen päivittäisessä elämässä. Lisäksi malli tuo esiin etäämmältä vaikuttavia konteks-

teja, jotka heijastuvat lapsen kehitykseen epäsuorasti, kuten valtion ja kuntien varhaiskasvatuspolitiikka ja kulttuuriset arvot. Nämä kontekstit muokkaavat useita lapsen sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueita (Rosenblum ym., 2019). Ympäristön tapahtumat, jotka vaikuttavat välittömimmin ja voimakkaammin yksilön kehitykseen, ovat toimintoja, joihin osallistuvat muut ihmiset toimintoinensa (Bronfenbrenner, 1979, s. 3, 6, 84). Jokainen ihminen ominaisuuksineen on kytköksissä tiettyihin ympäristöihin ja olosuhteisiin, eivätkä ominaisuudet vaikuta tai ilmene ilman näitä tekijöitä (Niemi, 2012, s. 25). Sosioemotionaalinen kehitys tarvitsee kehittyäkseen useita taitoja, jotka muovautuvat lapsen lähiympäristöissä (Niemi, 2012, s. 25), joista tärkeitä konteksteja ovat varhaiskasvatus ja esiopetus sekä näissä ympäristöissä toimivat aikuiset.

Bronfenbrennerin kehittämään ekologisen systeemitopiaan kohdistuu myös kritiikkiä. Mallia on kritisoitu siitä, ettei se ei ota tarpeeksi huomioon yksilöä itsenäisenä toimijana, sillä se ei tarkastele yksilön sopeutumisvalmiuksia sosiaalisissa konteksteissa (Christensen, 2016). Myöhemmin Bronfenbrenner on kehittänyt teoriaa suuntaan, jossa pyritään ottamaan tarkemmin huomioon kehittyvä yksilö sekä sen ja ympäristön välittävien prosessien osuudet (Puroila & Karila, 2001). Teorian nimi on muutettu myöhemmin bioekologiseksi systeemitoriaksi, joka painottaa lapsen yksilöllisiä biologisia tekijöitä ensisijaisena mikroympäristönä, joka toimii kehityksen perustana (Härkönen, 2007). Kasvatuksen interaktiivisen olemuksen ymmärtäminen nostaa myös lapsen yksilölliset ominaisuudet tarkastelun kohteeksi (Puroila & Karila, 2001). Bronfenbrennerin (1979) malli ulottuvuuksineen tarjoaa merkityksellisen tarkastelukulman lapsen kehitykselle ja siihen vaikuttaviin tekijöihin. Ymmärtääkseen lapsen kehitykseen vaikuttavien tekijöiden kokonaisuutta, tulisi mallia tarkastella myös kriittisesti ja yhdessä muiden kehitysteorioiden rinnalla.

### ***Kiintymyssuhdeteoriasta***

Kiintymyssuhdeteoria (*engl. Attachment theory*) pohjautuu John Bowlbyn (1907–1991) sekä Mary Ainsworthyn (1913–1999) tekemään yhteistyöhön, tutkimuksiin ja ajatuksiin, joiden taustalla vaikuttavat aiemmat psykoanalyttikot, kuten Sigmund Freud (1856–1939) (Bretherton, 1992). Bowlbyn (1998) mukaan kiintymyssuhdeteorian paradigman merkittävänä etuna pidetään sitä, että se mahdollistaa käsitteellistämäänsä ihmisen taipumusta luoda kiintymyssuhteita toisiin sekä selittämään tunne-elämän haasteiden erilaisia ilmenemismuotoja kuten ahdistusta, masennusta, vihaa ja emotionaalista eristäytyneisyyttä. Rosenblumin ja kollegoiden (2019) mukaan Bowlbyn kiintymyssuhdeteoria on vaikuttanut merkittävästi nykykäsitteeseen varhaisesta sosiaalisesta kehityksestä. Yksilölliset erot kiintymyssuhteissa näyttäytyvät siinä,

millä tavalla yksilö käyttää lapsena luotua kiintymyssuhdetta turvallisena perustana ja mitä vaikutuksia sillä on sosioemotionaaliseen kehitykseen laajemmissa konteksteissa (Rosenblum ym., 2019). Aluksi kiintymyssuhde rakentuu lapsen ja vanhemman välille ja lapsuuden ajan kiintymyssuhteet heijastuvat myöhemmin aikuisten välisissä kiintymyssuhteissa (Bowlby, 1998, s. 39). Kiintymyssuhdeteoriassa on kyse vanhemman emotionaalisesta saavutettavuudesta ja taidoista vastata lapsen erilaisiin tunnetiloihin (Nurmi ym., 2021, s. 35).

### ***Kiintymyssuhdemallit***

Kiintymyssuhdemallit ovat luonteeltaan pysyviä ja ne voivat myös siirtyä sukupolvelta toiselle (Sinkkonen & Kalland, 2016). Kiintymyssuhteen laadulla on todettu olevan vaikutusta lapsen myöhempään kehitykseen ja käyttäytymisstrategiat omaksutaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, joista tärkeimpiä lapselle ovat omat vanhemmat (Pulkkinen, 1996a). Lapsen kiinnittymisen tapa huoltajaansa tulee ilmi siinä, kuinka hän kykenee käsittelemään vanhemmastaan eroon joutumista sekä siitä aiheutuvia tunnereaktioita (Nurmi ym., 2021, s. 35). Lapsen kiintymyssuhdemallit voidaan jakaa kolmeen ryhmään, joita ovat: turvallinen, turvaton ja jäsentymätön (Sinkkonen & Kalland, 2016).

Turvallisessa kiintymyssuhteessa aikuinen vastaa herkkyydellä lapsen aloitteisiin ja tarpeisiin oikea-aikaisesti (Nurmi ym., 2021, s. 34). Kun lapsi on turvallisesti kiintynyt, hän uskaltaa tutkia ympäristöään ja hankkia uusia kokemuksia tietäen, että saa uusien asioiden kohtaamisessa turvaa aikuiselta (Fredriksson, Ranta, Koskinen, Kauppi & Tuomisto, 2018). Rusanen (2011) mukaan turvallisesti kiintyneet lapset kykenevät tasapainoisempaan tunneilmaisuuksiin, jolloin heidän tunteiden ilmaisu on avointa ja tilanteeseen sopivaa. Turvallisen kiintymyssuhteen omaaville lapsille erilaisten konfliktitilanteiden ratkaiseminen on helpompaa ja aggressiivista käyttäytymistä esiintyy vähemmän kuin turvattomasti kiintyneillä lapsilla (Rusanen, 2011, s. 63–64).

Fredriksson ja kollegat (2018) kertovat, että turvaton kiintymyssuhdemalli jakautuu välttelevään ja ristiriitaiseen kiintymyssuhteeseen. He kirjoittavat, että osa tutkijoista erottavat edellisten lisäksi omaksi kiintymyssuhdemalliksi jäsentymättömän kiintymyssuhteen, jolloin taustalla on huolestuttavia puutteita lapsena saadussa hoivassa sekä turvallisuuden tunteessa. Kiintymyssuhteet vaikuttavat yhtäaikaisesti muiden tekijöiden kanssa lapsen tunteiden säätelyyn (Fredriksson ym., 2018). Tunnesäätely taas on osa sosioemotionaalisia taitoja, joiden haasteet ilmevät haastavan käyttäytymisen taustalla.

Fredrikssonin ja kollegoiden (2018) mukaan välttelevästi kiintynyt lapsi on kohdannut läheistä aikuista kohtaan toistuvia pettymyksiä, jonka seurauksena hän on omaksunut roolin, jossa hän pitää etäisyyttä ihmissuhteissa. Tämä näyttäytyy siinä, että lapsi haluaa olla riittävän lähellä aikuista, jotta turva olisi lähellä, mutta kuitenkin riittävän etäällä, jotta ei tulisi torjutuksi (Fredriksson ym., 2018). Välttelevästi kiintynyt lapsi hakee vähän läheisyyttä tai jopa välttelee sitä todella stressaantuneessa tilassa (Hautamäki, 2011). Tämän lisäksi välttelevästi kiintyneen lapsen tunneilmaisu on usein estynyttä tai neutraalia (Rusanen, 2011, s. 66).

Ristiriitaisesti kiintyneillä lapsilla esiintyy kiintymyssuhteessa epäluottamusta ja ristiriitaisia tunteita, sillä he ovat usein kokeneet epäjohdonmukaista, ennalta-arvaamatonta ja joskus myös tunkeilevaa yhtäaikaisen turvan tarjoamista ja loukkaamista, jopa hyväksikäyttöä (Fredriksson ym., 2018). Punamäki (2001) kertoo, että ristiriitaisesti kiintynyt lapsi yliarvioi usein ympäristön uhkatilanteita, jolloin hän aliarvioi omia keinojaan selviytyä tilanteesta. Hän näkee ympäristön liioitellun vaarallisena, jolloin pelko voi laajentua neutraaleihinkin kohteisiin (Punamäki, 2001). Tällä tavalla kiintyneet lapset kärsivät lisäksi ulospäin suuntautuneista oireista, jossa tunteet purkautuvat ympäristössä aggressiivisena käyttäytymisenä (Poijula, 2016, s. 96).

Sinkkonen ja Kalland (2016) kertovat, että jäsentymätön kiintymyssuhde voi olla seurausta siitä, että lasta hoitava aikuinen on pelokas tai pelottava tai tunnetilat vaihtelevat lapsen näkökulmasta sattumanvaraisesti, niin ettei tunnetiloilla ole minkäänlaista yhteyttä lapsen käyttäytymiseen. Lapsi ei siis pysty vaikuttamaan omalla käytöksellään aikuisen käyttäytymiseen (Sinkkonen & Kalland, 2016). Tässä kiintymyssuhteessa käyttäytyminen on ennalta-arvaamatonta ja se voi ilmetä muun muassa jähmettymisenä tai yhtäaikaisesti esiintyvänä välttämisenä ja lähestymisenä (Fredriksson ym., 2018). Sinkkosen ja Kallandin (2016) mukaan osa lapsista voi ilmaista ahdistustaan fyysisesti vahingoittamalla itseään. Jäsentymättömästi kiintynyt lapsi on usein kohdannut lapsuudessaan traumaattisia kokemuksia, hoidon laiminlyöntiä tai puutoksia, sekä joskus selkeää kaltoinkohtelua (Sinkkonen & Kalland, 2016).

## **2.2 Sosioemotionaalisten taitojen kehitys**

Sosioemotionaalisten taitojen kehityksen yksiselitteinen määrittäminen on haasteellista, sillä se on käsitteenä laaja, monenlaisista taidoista koostuva kokonaisuus, jota eri tutkijat määrittelevät eri tavoin. Tämä kehityskulku on hyvin yksilöllinen (Ahonen, 2015, s. 35) ja siihen vaikuttaa lapsen sisäisten tekijöiden lisäksi lasta ympäröivä sosiaalinen ja fyysinen ympäristö (Po-

well, Dunlap & Fox, 2006). Ellingsonin, Briggs-Gowanin, Carterin ja Horwitzin (2004) mukaan varhain kehittyviin sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluvat tarkkaavaisuustaidot, motivaation säätely, sääntöjen noudattaminen, empatia ja vertaisvuorovaikutus. Määttä ja kollegat (2017) kertovat lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen koostuvan sitä muovaavista sisäisistä tekijöistä, kuten temperamentista ja tiedon prosessointikyvystä, joihin kuuluvat esimerkiksi impulsiivisuus ja impulssien hallinta. Sen lisäksi kehitykseen sisältyy neurobiologiset kehitysedellytykset, kuten valmiudet omaksua kielellisiä taitoja (Määttä ym. 2017, s. 7). Weissberg, Durlak, Domitrovich ja Gullotta (2015) lisäävät lapsen sosioemotionaalisen alueen kehitystehtäviin kuuluvan myös itsetietoisuus ja itsetuntemus, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus, vuorovaikutustaidot sekä vastuullinen päätöksenteko. He kertovat ihmissuhdetaitojen koostuvan taidosta, jotka auttavat lasta perustamaan ja ylläpitämään terveitä ja tasapainoisia ihmissuhteita. Vastuullinen päätöksenteko on kyky muodostaa sellaisia rakentavia ratkaisuja, jotka koskevat omaa käyttäytymistä ja vuorovaikutusta (Weissberg ym., 2015).

Tässä tutkimuksessa käsittelemme lasten sosioemotionaalista kehitystä Denhamin, Wyattin, Bassettin, Echeverrian ja Knoxin (2009) mukaisesti viiden, toisiinsa kietoutuneiden ulottuvuuksien kautta, joita ovat sosiaalinen kompetenssi, emotionaalinen kompetenssi, itsetietoisuus, kiintymyssuhde sekä temperamentti ja persoonallisuus. Varhaislapsuudessa alkava sosioemotionaalinen kehitys rakentaa pohjaa myöhemmälle sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykselle (Pursiainen, 2018, s. 22). Sosioemotionaaliseen kompetenssiin sisältyy kyky rakentaa ja ylläpitää myönteisiä sosiaalisia ja emotionaalisia suhteita hyödyntäen henkilökohtaisia ja ympäristön tarjoamia resursseja (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012).

### ***Sosiaalinen kompetenssi***

Sosiaalisen kompetenssin taitoihin sisältyy useita erilaisia taitoja ja ne kehittyvät ikävaiheittain, mutta yleisesti näihin taitoihin käsitetään kuuluvan yhteistyö, avuliaisuus ja taito ratkaista riskitilanteita (Denham ym., 2009). Tarkemmin katsoen näihin taitoihin lukeutuvat sosiokognitiiviset taidot, itsesäätely- ja tunnetaidot, sosiaaliset taidot, osallisuus, kiintymyssuhteet sekä minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset (Nurmi ym., 2021, s. 61; Poikkeus, 2011) sekä toisen kuunteleminen ja auttaminen sekä kyky jakaa asioita (Nurmi ym., 2021, s. 61). Itsesäätely käsittää kyvyn säädellä omia tunteitaan ja käyttäytymistään sekä sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot pitävät sisällään kyvyn asettua toisen asemaan ja ymmärtää muiden tunteita ja osoittaa empatiaa, sekä käyttäytyä sosiaalisten normien mukaisesti (Weissberg ym., 2015).

Nurmen ja kollegoiden (2021) mukaan sosiaaliset taidot ovat valmiuksia, joiden avulla lapsi kykenee ratkomaan sosiaalisten tilanteiden kautta arjen haasteita sekä saavuttamaan omia tavoitteitaan niin, että siitä seuraa myönteisiä seurauksia. Esimerkiksi lapsen ollessa aloitteellinen ja ehdotuksia tekevä, hänen on mahdollista päästä mukaan leikkiin (Nurmi ym., 2021, s. 61). Sosiaalinen kompetenssi näyttäytyy varhaiskasvatustyössä myös siinä, kuinka hän pystyy neuvottelemaan leikeissä itselleen mieluisan toiminnan ja roolin sekä myös siten, että hän ei käytä epäsuotuisalla tavalla, kun hän tulee torjutuksi (Poikkeus, 2011). Sosiaalisesta käyttäytymisestä sisältyy mielihalujen ja tunteiden hallintaa sekä omien ja toisten toiveiden yhteen sovittamista monipuolisessa yhteistoiminnassa (Pulkkinen, 1996b). Sen myönteisenä tukipilarina pidetään sääätelytoimien vakiintumista sekä taitoa toimia rakentavalla tavalla (Niemi, 2012, s. 26).

Sosiaalisten taitojen kehitys on merkittävää lapsen kuuden ensimmäisen elinvuoden aikana, sillä he oppivat uusia taitoja jatkuvasti sosiaalisissa tilanteissa toimiessa (Dowling, 2010, s. 45). Kolmesta kuuteen ikävuosina lapsi harjoittelee tunteiden sääätelyä ja oppii prososiaalista käyttäytymistä eli myönteistä sosiaalista käyttäytymistä vertaisvuorovaikutussuhteissa (Denham ym., 2009). Näinä ikävuosina lapsen sosiaalinen kompetenssi kehittyy ja monipuolistuu ja lapsen kasvaessa hän kykenee aiempaa selvemmin hahmottamaan ympäristöään ja kuvailemaan niitä verbaalisesti (Nurmi ym., 2021, s. 62). Niemen (2012, s. 26) mukaan esikouluikäisen läheisyydessä lapsi kykenee ottamaan huomioon toisten mielipiteitä ja ehdotuksia ja osaa vastata niihin. Tässä iässä lapsi pystyy muuttamaan myös käyttäytymistään pyydetysti, sekä odottaa omaa vuoroaan ja jakaa tavaroitaan toisten kanssa (Niemi, 2012, s. 26).

### ***Emotionaalinen kompetenssi***

Lapsen emotionaaliseen kompetenssiin sisältyvät taidot kehittyvät vuorovaikutteisesti (Niemi, 2012, s. 28). Kehitys on nopeaa, sillä emotionaaliset taidot syntyvät ja kehittyvät vahvasti jo varhaislapsuuden aikana (Cross, 2011, s. 24; Dowling, 2010, s. 78). Emootioilla ja niihin nivoutuvalla käyttäytymisen sääätelyllä tarkoitetaan ihmisen taitoa ymmärtää ja hyväksyä omia tunnekokemuksiaan ja toimia yhteisön normien mukaisesti (Aro, 2011b). Tunnetaitoihin kuuluvat muun muassa impulssien hallitseminen ja empatiakyky (Nurmi ym., 2021, s. 61). Aron (2011b) mukaan tunteiden sääätelyn kehittyminen mahdollistaa lapselle myös monimutkaisempia toimintoja ja vuorovaikutussuhteita. Tunteiden ilmaisu hyvinvointia lisäävällä ja sosiaalisesti toivottavalla tavalla vaatii lapselta paljon harjoitusta, sillä sääätelyä haastaa erityisesti hankalien tunteiden, kuten vihan, surun tai pettymyksen ilmaisu (Aro, 2011b).

Tunteet voidaan käsittää monitahoisena ilmiönä, joihin liittyy kognitiivisia, fysiologisia, affektiivisia, motivationaalisia sekä ilmaisullisia komponentteja (Boekaerts & Pekrun 2016; Shuman & Scherer, 2014). Nurmi ja kollegat (2021, s. 118) tuovat esiin tunteiden säätelyllä tarkoitettavan tunteiden käsittelemistä yksilön toimintakykyä ja mielen tasapainoa ylläpitävällä tavalla. Tunteiden säätely näyttäytyy toisen mielipiteen huomioon ottamisena, hakemalla sosiaalista tukea toisista, ajattelun suuntaamisena sekä pohtimalla asioita eri perspektiiveistä (Nurmi ym., 2021, s. 188). Tunteiden säätelyyn sisältyy kyky viivästyttää tyydytyksen saamista sekä impulsiiivista käyttäytymistä, joka helpottaa tehtävissä suoriutumista (Pulkkinen, 1996b). Hilton (2015) kirjoittaa lapsen heikon tunteiden säätelykyvyn ilmenevän usein ärsyyntyneisyytenä silloin, kun asiat eivät suju suunnitelmien mukaan, tai he eivät saa heti haluamaansa. Haasteet tunteiden säätelyssä heijastuvat usein myös sosiaalisiin suhteisiin (Hilton, 2015).

Sosioemotionaalisten haasteiden kohtaamiseksi vaaditaan taitoa säädellä omia tunteitaan, ja tähän tehtävään jo varhaiskasvatusikäiset lapset ovat kykeneväisiä (Koivuniemi, Kinnunen & Mänty, Näykki & Järvenoja, 2020, s. 19). Varhaislapsuuden yksi keskeisimmistä tehtävistä onkin oppia kehittämään tunteiden säätelykykyä sellaisissa tilanteissa, joissa pienet lapset yleensä kohtaavat heille tyypillisiä haasteita (Cole, Loughheed & Ram, 2018). Denhamin ja kollegoiden (2009) mukaan taaperoikäisenä lapsen ollessa 18 kuukaudesta kolmeen ikävuotta, häpeän, empatian ja syyllisyyden tunteet heräävät ja lapsi alkaa ymmärtämään erilaisia tunteita ja niiden erilaisia sävyeroja sekä harjoittelee tunteiden säätelyä. Kolmesta kuuteen ikävuosina lapsi ymmärtää perustunteisiin pohjautuvia ilmaisuja ja itsenäisempi tunteiden säätely kehittyy (Denham ym., 2009). Saarnin, Campoksen, Camrasin ja Witheringtonin (2007) mukaan tunnetilojen tiedostamiseksi tarvitaan taitoa reflektoida omia tunnetiloja. Lapsen kasvaessa, noin 4–5-vuotiaana he sisäistävät, että uskomukset ja odotukset vaikuttavat niistä seurattuun koettuun tunnetilaan ja omien tunteiden tietoisuuden ja empatiakyvyn harjaantuminen auttaa ymmärtämään, mitä toiset tuntevat (Saarni ym., 2007). Esikouluikäisenä tunteiden ymmärtäminen ja -säätely sekä itseilmaisu ja vertaisvuorovaikutus kehittyvät (Denham ym. 2009). Lapset, jotka tiedostavat tunteensa, ovat kyvykkäämpiä neuvottelemaan muiden kanssa konfliktitilanteissa sekä puolustamaan itseään (Saarni ym., 2007).

### ***Itsetietoisuus***

Itsetietoisuus kehittyy samoin muiden sosioemotionaalisten kehityksen komponenttien tavoin syntymästä aikuisuuteen (Denham ym., 2009). Itsetietoisuus tarkoittaa kykyä tunnistaa omia

tunteita, arvoja ja tavoitteita sekä arvioida omaa käyttäytymistään (Weissberg ym., 2015). Denhamin ja kollegoiden (2009) mukaan se ilmenee varhaislapsuudessa reaktiivisuuteen omasta nimestään, itsensä tunnistamisesta ja ilmaisusta omistushaluun. Taaperoiässä lapsen käsitys itsestään näyttäytyy myönteisenä puhumisena itsestään, autonomian halusta ja kasvavasta käsituksesta omista osaamisen alueistaan (Denham ym., 2009). Jo pieni lapsi osoittaa merkkejä itsetietoisuuteen heijastuvista tunteista, kuten häpeästä ja syyllisyydestä (Rosenblum ym., 2019). Kolmesta kuuteen ikävuosina lapsen tietoisuus fyysisistä, kognitiivisista ja sosiaalisista kyvyistä kehittyvät ja lapsi puhuu itsestään myönteisesti ja vahvistaa itseään sosiaalisesti hyväksytyjen tapojen mukaisesti (Denham ym., 2009).

### ***Kiintymyssuhteet***

Lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen, kognitiiviseen toimintaan ja mielenterveyteen vaikuttavat varhaiset kiintymys- ja vuorovaikutussuhteet (Niemi, 2012, s. 17). Lapsi tulee tietoiseksi itsestään varhaislapsuuden aikana ja alkaa muodostamaan omaa minäkuvaansa jo vauvana pohjautuen siihen, millä tavoin hänen lähellään olevat ihmiset kohtelevat häntä ja suhtautuvat häneen (Denham ym. 2009; Dowling, 2010, s. 12–13). Syntymästä kolmeen ikävuoteen lapsen ollessa vauva- ja taaperoiässä, kiintymyssuhteen merkitys korostuu ja turvallinen kiintymyssuhde luo yhteenkuuluvuuden tunnetta lapselle (Denham ym., 2009). Ransonin & Urichuckin (2008) tutkimuksen mukaan turvallinen kiintymyssuhde edistää myönteistä sosioemotionaalista kompetenssia, kognitiivista toimintakykyä sekä fyysisistä ja henkistä terveyttä. Aiheesta on olemassa myös muita lukuisia tutkimuksia, jotka tukevat näitä tuloksia (Denham ym., 2009). Varhaiskasvatuksessa rakentuvat kiintymyssuhteet tukevat lapsen sosioemotionaalisia taitoja ja käyttäytymistä (Sainio ym. 2020, s. 84).

### ***Temperamentti ja persoonallisuus***

Lapsen ominaiset temperamenttipiirteet vaikuttavat sosioemotionaalisen kehityksen taustalla (Ahonen, 2017, s. 23). Temperamentti toimii yksilön taustalla toimia ja suhtautua ulkomaailmaan (Sainio ym., 2020, s. 87). Carter, Briggs-Gowan, Jones ja Little (2003) tuovat esiin, että sosioemotionaalisten haasteiden ja kompetenssin osa-alueiden ajatellaan olevan yhteydessä temperamenttiin, vaikka käsitteellisesti ne eroavat toisistaan. Sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja temperamenttiin voi kuitenkin vaikuttaa samat geneettiset ja ympäristölliset tekijät, vaikka temperamentti käsitetään ihmisen sisäisenä, pysyvänä ominaisuutena (Carter ym., 2003). Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan temperamentti nähdään ihmisen myöhemmän persoonallisuuden varhaisena biologisena pohjana. Persoonallisuuden ja temperamentin erona on



se, että persoonallisuus muovautuu ympäristön vaikutuksista, kun taas temperamenttipiirteet syntyvät ennen kuin ympäristötekijät ovat ehtineet vaikuttaa. Se ei kuitenkaan poissulje sitä, etteikö temperamenttia muokkaisi myös muiden tekijöiden lisäksi ympäristö (Keltikangas-Järvinen 2015, s. 36).

Temperamentti vaikuttaa tarkkaavaisuuteen, reagointialttiuteen sekä vuorovaikutussuhteisiin (Cross, 2011, s. 23). Keltikangas-Järvinen (2012) kertoo temperamentin vaikuttavan oleellisesti sosiaalistumisen prosessissa. Sosiaalisista taidoista puhuttaessa eri temperamenttipiirteet, kuten aktiivisuus, varautuneisuus eli ujous ja matala sosiaalisuus tuovat erityishaasteita kasvatukseen (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 59–60). Taaperoiässä lapsen temperamentin piirteissä esiintyy kohtuullista jatkuvuutta ja temperamentti alkaa erottua persoonallisuudeksi lapsen ollessa 3–6-vuotias (Denham ym., 2009). Temperamenttipiirteet sekä ympäristön luomat tarjoumat vaikuttavat lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin ja siihen, miten lapsi ilmaisee ja säätelee tunteitaan (Carter ym., 2003). Sainio ja kollegat (2020) tuovat esiin, että temperamenttierot vaikuttavat osiltaan lapsen tahtiin oppia itsesäätelytaitoja, sillä toisten lähtökohdat ja valmiudet säädellä tunteitaan ovat erilaiset. On kuitenkin huomioitava, ettei temperamentti selitä itsessään lapsen käyttäytymistä, sillä yksilöön vaikuttavat myös ympäristön ja sisäisten toimintavalmiuksien yhteys (Sainio ym., 2020, s. 87).

### ***Sosioemotionaalisten taitojen yhteys käyttäytymisen haasteisiin***

Kommunikaatiotaitoihin sekä sosiaaliseen, emotionaaliseen ja käyttäytymiseen liittyvät haasteet ilmenevät usein yhdessä (Cross, 2011, s. 35). Tutkimusten mukaan käyttäytymisen haasteilla on yhteyttä heikkoihin sosioemotionaalisiin taitoihin, itsesäätelytaitoihin sekä vertaisvuorovaikutussuhteissa toimimiseen (Fantuzzo, Bulotsky, McDermott, Mosca, & Lutz, 2003; Denham ym., 2009). Lapsilla, joilla on haasteita käyttäytymisen säätelyssä, heillä esiintyy myös vahvemmin vaikeuksia kehittää sosiaalista kompetenssiaan (Pursiainen, 2018, s. 23). Empatiaa kokevilla lapsilla esiintyy vähemmän sanallista ja fyysistä aggressiivisuutta sekä konfliktitilanteita (Saarni ym., 2007). Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn ja tarkkaavuuden suuntaamiseen liittyvien taitojen haasteet heijastuvat usein vaikeuksiin kaverisuhteissa ja sosiaalisissa taidoissa (Poikkeus, 2011). Onkin todettu, että tunnesäätelyn haasteita omaavat lapset eivät saa samanlaista suosiota leikkitovereidensa keskuudessa verrattuna toisiin lapsiin (Määttä ym., 2017, s. 7).

Pienten lasten taito hallita omia tunteitaan ja käyttäytymistään sekä luoda ystävyyssuhteita ovat merkittäviä edellytyksiä kouluvalmiudelle sekä sosiaalisiin ja akateemisiin tuloksiin (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017; Webster-Stratton & Reid, 2004). Samaa ovat todenneet Denham ja kollegat (2009), joiden mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykselliset haasteet vaikuttavat käyttäytymisen haasteiden ilmenemiseen, mahdolliseen huonoon koulumenestykseen ja päihteiden väärinkäyttöön, kun taas suotuisa sosioemotionaalinen kehitys on yhteydessä hyvään sopeutumiskykyyn vastoinkäymisissä. Sosiaalisesti taidokkaat lapset osoittavat myönteisempää akateemista suoriutumista (Webster-Stratton & Reid, 2004), koulukäyttäytymistä sekä heiltä löytyy vähemmän psyykkisiin haasteisiin liittyviä diagnooseja (Denham ym., 2009). Lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen on yhteydessä siis useita tekijöitä, joista merkittäviä ovat lapsen elinympäristön sosiaalinen ja fyysinen ympäristö sekä lapsen omat yksilölliset ominaisuudet, jotka kehittyvät vuorovaikutuksellisesti.

### **2.3 Lapsen sosioemotionaalista kehitystä suuntaavat tekijät**

Kehitystä suuntaavia tekijöitä voidaan tarkastella ympäristöön liittyvien tekijöiden, kuten fyysisten ympäristöjen ja sosiaalisten suhteiden kautta, sekä yksilön omiin ominaisuuksiinsa liittyvien tekijöiden kautta. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten ymmärrys lapsen sosioemotionaalista kehitystä suojaavista ja vaarantavista tekijöistä on tarpeellista, sillä se auttaa tunnistamaan ja tukemaan lapsuuden varhaista kehitystä sekä kiinnittämään huomiota myös ympäristön vaikutukseen.

#### ***Suojaavat tekijät***

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että ympäristötekijät ovat yhteydessä lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin (Sourander & Marttunen, 2016). Nurmi ja kollegat (2021) tuovat esiin ympäristön muovaavan lapsen kiinnostuksen kohteita ja käyttäytymistä jo varhaisessa vaiheessa, jolloin lapsi tarvitsee hyvin paljon aikuisen tukea. Aikuisten toiminta vaikuttaa lapsen elinympäristön muovautumiseen, jonka vuoksi aikuisten tulisi olla tietoisia niistä tekijöistä, jotka edistävät ja hidastavat lapsen kehitystä sekä siitä, miten voimme toiminnallamme luoda lapsen kasvulle ja kehitykselle parhaat edellytykset (Nurmi ym., 2021, s. 22). Lapsen kotiympäristöllä on merkittävä rooli lapsen hyvinvointiin, jolloin hyvin sujuva arki kotona ja vanhempien hyvinvointi heijastuu lapsen hyvinvointiin (Määttä & Rantala, 2010, s. 23).

Lapsen kehitystä suojaavia tekijöitä ovat turvalliset ihmissuhteet, hyvä itsetunto, turvallinen vanhemmuus ja esimerkiksi lapsen erityistaidot (Sourander & Marttunen, 2016). Niemi (2012) tuo lapsen ominaisuuksista, perheen resursseista ja vanhempi-lapsisuhteen vaikutuksista lapsen kehitykseen tutkivassa väitöksessään esiin lapsuuden kehityshaasteita ja psyykkistä hyvinvointia suojaavia ja uhkaavia tekijöitä. Varhaislapsuuden aikana lapsen ollessa 0–3-vuotias, lapsi tarvitsee tasapainoista hoitaja-lapsi-suhdetta, kun taas turvaton ja organisoimaton kiintymyssuhde uhkaavat psyykkistä hyvinvointia (Niemi, 2012, s. 27). Kehitystä suojaavia muuttujia ovat varhaiset kiintymyssuhteet, joiden vaikutus yksilöön heijastuu aikuisikään saakka (Seppälä, 2010). Myös Rosenblum ja kollegat (2019) kertovat, että kiintymyssuhteiden muodostumista pidetään ensisijaisen tärkeänä vauvojen ja pienten lasten sosiaalista kehitystä edistävinä tekijöinä. Varhainen vuorovaikutus hoivaajansa kanssa edistää selviytymistä ja muodostaa perustan myöhemmin kehittyville sosiaalisille suhteille (Rosenblum ym., 2019). Perheen sisäiset vuorovaikutustekijät, kuten kotona vallitseva struktuuri, säännöt sekä annettu ohjaus ja tuki vaikuttavat lapsen vuorovaikutukseen ja kehitykseen (Seppälä, 2010). Lapsen kehitykselle myönteisessä kasvuympäristössä aikuiset toimivat ennakoivasti, johdonmukaisesti ja lasta arvostavalla tavalla (Nurmi ym., 2021, s. 21). Aikuisen vuorovaikutuksella on merkitystä lapsen käyttäytymiseen sekä emotionaaliseen hyvinvointiin.

Myös lapsen harrastuksissa sekä kasvatuksellisissa konteksteissa, kuten koulussa saadut onnistumisen kokemukset ja tuki vaikuttavat lapsen tulevaan koulunkäyntiin ja hyvinvointiin (Seppälä, 2010). Leikki-ikäisen lapsen psyykkistä kehitystä turvaavat sosiaaliset suhteet ja vuorovaikuttaminen toisten lasten kanssa sekä mielikuvituksellisuus, leikki ja roolihahmoihin samaistuminen (Niemi, 2012, s. 27–28). Nurmen ja kollegoiden (2021) mukaan ystävyys-suhteiden kautta lapsi oppii luottamusta ja herkkyyttä muita kohtaan. Ystävällinen, toiset huomioon ottava tapa toimia vaikuttaa vertaisten osoittamaan suosioon, joka vaikuttaa yksilön kehitykseen myönteisesti (Nurmi ym., 2021, s. 122).

Nurmen ja kollegoiden (2021) mukaan aikuisten ja lasten välinen keskustelu omista ja lapsen tunnekokemuksista vaikuttavat lapsen tunne-elämän kehitykseen myönteisellä tavalla. Ulkoiset normit ja niiden mukaan toimimiseen ohjaaminen tukevat tunteiden säätelyn kehittymistä, sillä etenkin kielteisten tunteiden säätely toimii edellytyksenä yhteiskuntaan sosiaalistumiselle (Nurmi ym., 2021, s. 119). Rosenblumin ja kollegoiden (2019) mukaan monet tunteiden säätelymallit korostavat lapsen kykyä hallita, säädellä ja ylläpitää tunteiden reaktiivisuutta ja ilmaisua. Lapsella, jolla on myönteinen asenne ja korkea ahdistuneisuuskynnys, on hyvin erilainen

tunteiden säätelyltään kuin lapsi, joka on alttiimpi voimakkaille ja jatkuville negatiivisille tunteille (Rosenblum ym., 2019). Kun lapsi on 6–12-vuotias, hän on siirtynyt keskilapsuuteen, jolloin psyykkistä hyvinvointia suojaa jo kehittyneet ajattelu- ja ongelmanratkaisutaidot, yhteenkuuluvuuden tunne sekä toiveikkuus ja pärjäämisen tunne (Niemi, 2012, s. 27). Lapsen itsesäätelytaidoilla on todettu olevan yhteys varhaisen kehityksen ja koulussa pärjäämisen kannalta (McClelland ym., 2007). Kehittynyt itsesäätelykyky auttaa lasta selviytymään myös sosiaalisista konfliktitilanteista (Poikkeus, 2011). On huomioitava, että vaikka lapset ovat lähtökohdiltaan ja tunteiden säätelyyn liittyvien valmiuksien suhteen erilaisia, jokainen kehityksen vaihe tarvitsee vuorovaikutusta ja lämpimiä vuorovaikutussuhteita (Koivuniemi ym., 2020, s. 21).

### ***Vaarantavat tekijät***

Kerola ja Sipilä (2017) esittävät yleisimpiä haastavaan käyttäytymiseen johtavia syitä olevan muun muassa opittu toimintamalli, heikko itsetunto, aistiherkkydet, tylsyyden sietämisen heikkous sekä haasteet tunteiden käsittelyssä, kommunikoinnissa ja toiminnanohjauksessa. Sen lisäksi käyttäytymisen taustalla voi olla stressiä, turvattomuutta, pelkoa sekä struktuurin puutetta tai ympäristön liian tiheitä muutoksi (Kerola & Sipilä, 2017, s. 42). Ellingsonin ja kollegoiden (2004) mukaan nykytutkimukset osoittavat 7–24 prosentilla 2–3 vuotiaista lapsista olevan sosioemotionaaliseen kehitykseen tai käyttäytymiseen liittyviä haasteita. Sen lisäksi pienten lasten käyttäytymiseen liittyvien haasteiden tunnistamisessa voi esiintyä vaikeuksia, sillä joidenkin vanhempien saattaa olla vaikea erottaa poikkeuksellisen haastavaa käytöstä tyypillisestä käytöksestä (Ellingson ym., 2004).

Pienillä lapsilla, joilla esiintyy suuria tunne-elämän haasteita ja jotka omaksuvat haitallisia käyttäytymismalleja, kärsivät todennäköisemmin vakavista oireista, mikäli heidän tarpeitaan ei tunnusteta riittävän varhain ja niihin ei puututa (Fantuzzo ym., 2003). Beernink, Swinkels & Buitelaar (2007) kertovat, että monet lapsuuden ja nuoruuden psyykkiset oireet ovat suhteellisen tavallisia esikouluikäisillä lapsilla. Tällöin esimerkiksi aggressiivisuutta, hyperaktiivisuutta tai sopeutumattomuuteen viittaavaa käyttäytymistä voidaan pitää suhteellisen normaaleina kehityksellisestä näkökulmasta tarkasteltuna (Beernink ym., 2007). Varhaiskasvattajien tehtävä on arvioida ja seurata lasten sosioemotionaalista hyvinvointia ja kehitystä, sekä varmistaa lapselle riittävät mahdollisuudet kehittää vuorovaikutus- ja tunnetaitoja (McCABE & Altamura, 2011).

Varhaislapsuuden merkitykselliset ympäristöt sijoittuvat koti ja sukulaisympäristöihin sekä ja varhaiskasvatuksen kontekstiin, joissa vallitsevat omanlaisensa vuorovaikutussuhteet (Nurmi ym., 2021, s. 22). Gilliom ja Shaw (2004) tutkivat aiempien vuorovaikutteisuuden vaikutusta 2-6-vuotiaiden poikien (n=303) erilaisen haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen. Tutkimus osoitti, että lapsen pelokkuuteen, vetäytyvyyteen ja aggressiivisuuteen vaikutti huoltajan kielteinen vuorovaikutus- ja kasvatustapa (Gilliom & Shaw, 2004). Myös Wahlin & Metznerin (2011) tutkimustulokset osoittavat, että vanhempien heikko lapsilähtöinen kommunikointi ja vanhempien aggressiivisuus nähtiin olevan yhteydessä lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tutkimuksia vahvistaa myös Määtän ja kollegoiden (2017, s. 45) tutkimustulos siitä, että aikuisen ja lapsen välisen heikon vuorovaikutuksen havaittiin olevan haitallista lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle.

Dowlingin (2010) mukaan lapsi alkaa tiedostamaan varhain minäkuvaansa ja itsetuntoaan ja sen lisäksi alkaa kehittämään itsensä tuntemista. Esimerkiksi lapsen varhaiskasvatuksessa saadut kokemukset vaikuttavat merkittävästi näiden edellä mainittujen kolmen osa-alueen kehitykseen (Dowling, 2010, s. 12). Päiväkoti ja koulu voivat kuitenkin näyttäytyä suojaavien tekijöiden lisäksi yhteisöllisinä riskitekijöinä lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille, mikäli olosuhteet ovat huonot ja esimerkiksi kiusaamista esiintyy (Sourander & Marttunen, 2016).

Vanhempien matalan sosioekonomisen taustan ja tulotason on havaittu altistavan lapsen sosioemotionaalisisille haasteille (Schmitt, Lewis, Duncan, Korucu & Napoli, 2017). Niemen (2012, s. 100) väitöstutkimuksen tulokset osoittavat, että perheiden resursseilla on yhteyttä lasten emotionaalisiin (10 %) ja sosiaalisiin (13 %) valmiuksiin. Tilastollisesti merkittävä selittäjä lasten sosiaalisiin ja emotionaalisiin valmiuksiin perheiden yksittäisistä resurssitekijöistä ilmeni sosiaaliset riskit, joilla tutkimuksessa käsitettiin perheen päihdeongelmia, kriisejä, perheongelmia, stressiä, sairauksia sekä kulttuurisia eroja. Lapsilla, jotka kuuluivat riskiperheisiin, valmiudet esiintyivät muiden perheiden lapsia heikompina (Niemi, 2012, s. 100–101).

Dowlingin (2010) mukaan lapsi tuntee useimmiten olonsa turvalliseksi tutussa ympäristössä toimiessa, mutta siirtymät ympäristöstä uuteen haastaa lasta emotionaalisesti. Lapsen siirtyessä tilanteeseen, mikä ei ole hänelle entuudestaan tuttu, voi aiheuttaa ahdistusta, hämmennystä ja levottomuutta. Tällaisissa tilanteissa lapsen emotionaalinen hyvinvointi ei ole turvattu, jolloin tilanne voi vaikuttaa esimerkiksi lapsen kykyyn oppia asioita (Dowling, 2010, s. 85). Myös

vaihtuvat aikuiset, liian suuret lapsiryhmät, aistien kuormitus sekä lasten keskinäiset ristiriitailanteet saattavat aiheuttaa lapselle pitkäaikaista stressiä, jolla on todettu yhteys mielenterveyden häiriöihin ja sairausalttiuteen (Kalland, 2011).

Lasten omatoimisuuden kehittymistä tukee oppimisympäristön käytännölliset ja toimivat ratkaisut (Ranta, 2020). Keltikangas-Järvisen (2012) mukaan ympäristön vaikutukset lapsen itsekontrolliin ja mielialaan on tiedostettu jo kauan ja poikkeavien ympäristöjen yhteys lapsen stressitason nousuun on todistettu. Nämä vaikutukset lapseen haastavat ajatuksen siitä, että lapsen käyttäytyminen olisi lähtöisin kotoa, sillä ympäristö voi nostaa lapsessa esiin sellaista käyttäytymistä, mitä ei lapsen kotiympäristössä koskaan ilmene, eikä koti voi valmistaa lasta kaikenlaisiin ympäristöihin. Jokainen kasvuympäristö muokkaa lasta ja on tärkeä hänen kehityksellensä (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 91).

Sourander ja Helstelä (2005) tutkivat lapsuuden ennustavista tekijöistä eksternalisoivien ja internalisoivien haasteiden kehittymisestä nuoruusikään. Tutkimus osoitti, että haastavan käyttäytymisen jatkuvuus on suurta alkuopetuksesta nuoruusikään. Tutkimuksessa vanhemmat, opettajat ja lapset osallistuivat tulosten mittaamiseen 8-vuoden ajan. Tulokset korostavat tarvetta lapsuusajan haasteiden varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen. Opettajien arvioinnit lasten oireiden arvioimisesta ennustivat tuloksia 8 vuoden päähän, joten koulutusjärjestelmällä on merkityksellinen rooli varhaiseen tunnistamiseen ja jatkotutkimuksiin ohjaamiseen. Mielenkiintoinen tulos oli, että 8-vuotiaiden lasten masennusoireiden itsearvioinneilla oli ennustava yhteys heidän ollessaan 16-vuotiaita (Sourander & Helstelä, 2005).

### 3 Lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmeneminen

Sosioemotionaalinen tuen tarve ilmenee yksilöllisesti (Powell ym., 2006; Viitala, 2014, s. 33) ja se voi näyttäytyä *internalisoivana* eli sisäänpäin suuntautuvana ja *eksternalisoivana* eli ulospäin suuntautuvana käyttäytymisenä (Viitala, 2014, s. 33). Lasten ja nuorten haastava käyttäytyminen näyttäytyy edellä mainittuina käyttäytymismuotoina (Oldehinkel, Hartman, Winter, Veenstra & Ormel, 2004; Sourander & Helstelä, 2005) ja ne voivat esiintyä päällekkäin (Eisenberg ym. 2009; Gilliom & Shaw, 2004). Eksternalisoivasta ja internalisoivasta käyttäytymisestä puhutaan myös Lutzin, Fantuzzon ja McDermottin (2002) mukaan yliaktiivisena ja aliaktiivisena käyttäytymisenä. Lisäksi Aro (2011a) puhuu näistä käyttäytymisen ja tunteiden yli- tai alisäätelynä. Ylisäätely ilmenee lapsen estyneisyytenä, arkuutena tai pelokkuutena, kun taas alisäätely näyttäytyy muun muassa uhmakkuutena, impulsiivisuutena, aggressiivisuutena ja näihin liittyvinä käyttäytymisen haasteina (Aro, 2011a). Sisään- ja ulospäin suuntautuviin haasteisiin vaikuttavat temperamenttipiirteet sekä perhetilanne, kuten vanhempien kohtelu (Gilliom & Shaw, 2004). Käyttäytymisen ilmenemisessä on havaittu eri tutkimusten mukaan sukupuolten välisiä eroja. Useiden tutkimusten mukaan internalisoivaa käyttäytymistä esiintyy tytöillä enemmän, kun taas eksternalisoivaa käyttäytymistä ilmenee pojilla enemmän (ks. esim. Leadbeater, Kuperminc, Blatt & Hertzog, 1999; Telzer & Fuligni, 2013; Maschi, Morgen, Bradley & Hatcher, 2008). Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan tarkastele sukupuolten välisiä eroja haastavan käyttäytymisen ilmenemisessä.

Powellin ja kollegoiden (2006) mukaan useat lapset kokevat erilaisia kehitykseen kuuluvia vaiheita, jolloin heidän käyttäytymisensä voi näyttäytyä esimerkiksi tottelemattomuutena, kiukku-kohtauksina, aggressiona, aktiivisuutena, hermostuneisuutena tai vetäytymisenä. Käyttäytyminen on usein ohimenevää ja tilannekohtaista, jolloin käyttäytymisen intensiteetti ja pysyvyys määrittelevät sen, kuinka vakavasti käyttäytymiseen tulee puuttua (Powell ym., 2006). Lapsen tottelemattomuus mahdollistaa myös hänen sosiaalisen kehityksensä, joten on tärkeää, että lapsi saa mahdollisuuksia myös kieltäytymiseen (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 58). Dowlingin (2010) mukaan lapsia tulisikin ohjata ymmärtämään mikä on oikein ja mikä väärin, eikä vain rohkaista noudattamaan aikuisen luomia vaatimuksia käyttäytyä hyvin. Näin lapsi kehittää omaa moraalista ymmärrystään (Dowling, 2010, s. 121). Kehittyvä parasympaattinen hermojärjestelmä mahdollistaa käyttäytymisen säätelyn, jolloin lapsi oppii, millainen käyttäytyminen on hyväksyttävää ja mikä ei (Gerhardt, 2007, s. 62).

Lapsen haastavasta käyttäytymisestä voidaan puhua silloin, kun tyypilliseen kehitykseen kuuluvaa käyttäytymistä, kuten uhmakkuutta, alakuloisuutta, raivokohtauksia tai eroahdistusta esiintyy kestoaltaan tai intensiteetiltään joko tavallista useammin tai vähemmän, tai silloin, kun käyttäytyminen on poikkeavaa ja vaikuttaa lapsen kehitykseen haitallisesti (Carter, Briggs-Gowan & Davis, 2004). Tämän lisäksi Poulou (2013) kertoo eri tutkimuksien painottavan, että lapsen jatkuva varhainen haastava käyttäytyminen tulee ottaa vakavasti, sillä se voi ennakoita haasteita myöhemmässä kehityksessä. Kurjen, Järvelän, Mykkäsen ja Määtän (2015) tutkimuksessa tarkasteltiin 6-9-vuotiaiden lasten (n=24) tunteiden säätelytaitoja luokkatilanteissa, jotka vaativat sosioemotionaalaisia taitoja. Tutkimustuloksena he tuovat esiin kuinka sosiaalisilta taidoiltaan heikommilla lapsilla todettiin suurempia haasteita käyttäytyä sääntöjen mukaisesti, sekä keskittyä tehtäviin erityisesti silloin, kun ympäristössä on häiriötekijöitä (Kurki ym., 2015). Tätä ajatusta tukee Pouloun (2014) tutkimuksen tulos siitä, että sosiaalisilta taidoiltaan ja tunneälyltään kehittyneemmällä lapsilla on todennäköisemmin huomattavasti vähemmän tunne- ja käyttäytymisen haasteita (Poulou, 2014).

### **3.1 Eksternalisoivasti ilmenevä käyttäytyminen**

Varhaislapsuuden ulkoisesti esiintyvä haastava käyttäytyminen ilmenee yleensä avoimena häiritsevänä käytöksenä kuten aggressiivisuutena, uhmakkuutena ja hyperaktiivisena käyttäytymisenä (Gilliom & Shaw, 2004; Oldehinkel ym., 2004) sekä konflikteihin ajautumisena muiden kanssa (Oldehinkel ym., 2004). Eksternalisoivista oireista erityisesti aggressiivisuuden on havaittu olevan hyvin yleistä lapsuudessa (Sourander & Helstelä, 2005). Crossin (2011, s. 39) mukaan ne lapset, joilla esiintyy ulospäin suuntautuvan käyttäytymisen haasteita, saavat todennäköisemmin enemmän tukea verrattuna toisiin lapsiin. Tutkimuksia on tehty enemmän eksternalisoivista oireista verrattuna internalisoiviin haasteisiin (Sourander & Helstelä, 2005).

#### ***Aggressiivinen käyttäytyminen***

Aggressiivisuus näyttäytyy usein ulospäin suuntautuneena käyttäytymisenä ja se voi ilmetä suorana, epäsuorana, fyysisenä tai verbaalisena (Ahonen, 2015, s. 39). Aron (2011a) mukaan ulospäin suuntautuvat käyttäytymisen haasteet ovat lapsen kehitykselle tyypillisiä ja niiden ilmenemien on huipussaan kolmevuotiaana, jonka jälkeen tällainen käyttäytyminen vähenee merkittävästi. Varhain alkanut aggressiivinen käyttäytyminen, joka ei vähene lapsen kehityksessä tai tukitoimista huolimatta, on huomattava riski lapsen myöhemmälle kehitykselle (Aro, 2011a). Haastava käyttäytyminen voi ilmetä väkivaltaisuuksina muita tai itseään kohtaan, jolloin



käyttäytyminen rikkoo yksilön koskemattomuuden perusarvoa (Kerola & Sipilä, 2017, s. 21). Keltikangas-Järvisen (2012) mukaan lapsen aggressiivisesta käyttäytymismallista voi olla haastavaa irrottautua, sillä lapsi on voinut oppina aggressiivinen käyttäytymisen olevan tehokkain tapa päästä haluttuun päämäärään. Tilanteet vahvistavat lapsen aggressiota, mutta ympäristössä se ei silti ole hyväksyttävä käyttäytymismalli (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 147).

Pieni lapsi joutuu usein turvautumaan erilaisissa tilanteissa fyysisiin keinoihin, sillä lapsen verbaliset taidot eivät ole vielä riittävästi kehittyneet tilanteen ratkaisemiseksi (Tremblay, 2007). Tämän lisäksi Keltikangas-Järvisen (2012) mukaan lapsen temperamentti vaikuttaa siihen, miten helposti lapsi käyttäytyy aggressiivisesti, vaikka aggressiivisuus ei itsessään ole temperamenttipiirre. Aggressio liittyy usein lapsen turhautumiseen, ja yksilölliset temperamenttipiirteet vaikuttavat siihen, miten helposti ja mistä asioista lapsi kokee turhautumista (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 60). On merkittävää kuitenkin huomata, että lapset oppivat usein hallitsemaan näitä fyysisesti ja sosiaalisesti haitallisia käyttäytymismalleja lapsuudessa, minkä vuoksi varhaislapsuus on merkittävää aikaa aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä (Tremblay, 2007).

Haastavaan käyttäytymiseen ja aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyy oleellisesti myös lasten käytöshäiriöt. Souranderin ja Arosen (2021) mukaan käytöshäiriöisen lapsen oireilu on usein moninaista ja käyttäytyminen voi painottua reaktiiviseen aggressioon tai proaktiiviseen aggressioon. Reaktiivisessa aggressiivisessa käyttäytymisessä lapsi reagoi aggressiivisesti ympäristöstä tuleviin ärsykkeisiin, kun proaktiivisesti aggressiivinen lapsi voi aloittaa itse tappeluita tai rikkoo sosiaalisia normeja esimerkiksi kiusaamalla muita lapsia (Sourander & Aronen, 2021). Käytöshäiriöllä käsitetään siis pitkään jatkunutta aggressiivisuutta tai epäsosiaalisuutta, jonka myötä lapsi ei kykene noudattamaan iänmukaisen sosiaalisen käyttäytymisen normeja tai toisten perusoikeuksia (Ranta, Pihlakoski & Tuomisto, 2018). Suvisaari ja Manninen (2009) kertovat, että lapsuusajan käytöshäiriö on vakava häiriö, johon liittyvät haasteet ilmenevät usein vielä aikuisuudessa sosiaalisina ja psyykkisinä ongelmina. He lisäävät, että lapsuus- ja nuoruusikään sijoittuvat jonkinasteiset käytösoireet ovat usein ohimeneviä ja tavallisia (Suvisaari & Manninen, 2009). Varhain alkanut käytöshäiriö lisää kuitenkin riskiä nuoruuden ja aikuisiän haastavaan käyttäytymiseen sekä muun muassa koulunkäynnin keskeyttämiseen, itsetuhoisuuteen ja väkivaltakäyttäytymiseen (Ranta ym., 2018). Käytöshäiriön ennuste on kuitenkin sitä positiivisempi, mitä varhaisemmin ja kokonaisvaltaisemmin haasteisiin puututaan (Suvisaari & Manninen, 2009).

### ***Uhmakas käyttäytyminen***

Ahosen (2017) mukaan uhmakas käyttäytyminen ilmenee sääntöjen kyseenalaistamisena ja rikkomisena sekä ristiriitoihin ajautumisena. Uhmakkuus eskaloituu usein aggressiiviseksi käyttäytymiseksi tai ne ilmenevät yhtäaikaisesti (Ahonen, 2017, s. 37). Fieldsin (2012) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisia haastaa lapsi, joka käyttäytyy haastavasti tai hänellä on todettu uhmakkuushäiriö, sillä uhmakkaasti käyttäytyvän lapsen käytöstä on usein vaikea hallita. Tämän vuoksi uhmakkuus koetaan usein haastavana käyttäytymisenä (Ahonen, 2015, s. 40). Fields (2012) kertoo työntekijöiden kokevan sen hyvin stressaavaksi, sillä käyttäytyminen voi häiritä myös ryhmän muita lapsia ja vaikeuttaa positiivisen lasta tukevan oppimisympäristön luomista. Varhainen puuttuminen tällaiseen käyttäytymiseen on tärkeää, sillä on havaittu, että kahdeksannen ikävuoden jälkeen on haastavampaa luoda merkittäviä muutoksia lapsen uhmakkaaseen käyttäytymiseen (Fields, 2012).

Cacciatoren, Riihosen ja Tuukkasen (2013) mukaan lasten kehitykseen kuuluvat kaudet, jolloin he ovat tavallista uhmakkaampia ja jolloin tunteet koetaan voimakkaampina. Uhmaiässä oleva lapsi havaitsee, että hänellä on oma tahto, jolloin kiukkua saattaa lisätä tarve osata taitoja, joita lapsi vielä harjoittelee. Lapsi saattaa esimerkiksi haluta laittaa kengät itse jalkaan ja raivostuu huomattavasti, kun hän ei vielä osaa tätä taitoa (Cacciatore ym., 2013). Uhmaikä kuuluu lapsen normaaliin kehitykseen, mutta sen lisäksi Aronen ja Lindberg (2016) kertovat kuinka lapsen pitkäkestoista ja ikätasosta poikkeavaa vihamielistä, vastahankaista ja uhmaavaa käyttäytymistä kutsutaan uhmakkuushäiriöksi. Se aiheuttaa lapsen toimintakyvyssä heikkenemistä. Uhmakkuushäiriössä lapsi menettää usein malttinsa, riitelee aikuisten kanssa, kieltäytyy noudattamasta sääntöjä ja vaatimuksia, käyttäytyy tarkoituksellisen uhmakkaasti ja ärsyttää tahallaan toisia ihmisiä. Sen lisäksi ominaista on, että lapsi on hyvin herkkä, ärsyyntyy helposti ja on usein pahantuulinen ja vihainen (Aronen & Lindberg, 2016).

### ***Levoton käyttäytyminen***

Lapsen levoton käyttäytyminen käsitetään vahvana vilkkautena, joka ilmenee usein motorisena levottomuutena, kovaäänisyytenä, impulsiivisuutena sekä haasteina tarkkaavaisuuden suuntaamisessa, ylläpitämisessä sekä oman vuoron odottamisessa (Ahonen, 2017, s. 43). Motorisesti levoton ja impulsiivinen käyttäytyminen näyttäytyy muun muassa nopeana siirtymisenä toiminnasta toiseen ja haasteena keskittyä kauan yhteen asiaan (Poikkeus, 2011). Levottoman käyttäytymisen taustalla voivat vaikuttaa erilaiset tekijät, kuten luontaiset temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet,

taitojen kehittymättömyys, pahoinvointi tai joskus myös kulttuurierot (Ahonen, 2017, s. 43–44).

Tarkkaamattomuus, motorinen levottomuus sekä impulsiivisuus ovat tavanomaisia lasten toiminnan taustalla olevia haastavan käyttäytymisen piirteitä (Peitso & Närhi, 2015, s. 10). Tavanomaisen levottomuuden ja tarkkaamattomuusdiagnoosiin viittaavien piirteiden erojen havaitseminen voi olla haasteellista, sillä samankaltainen käyttäytyminen ilmenee voimakkuudeltaan ja haastavuudeltaan eri tavoin eri lapsilla (Poikkeus, 2011). Jos kyseisiä merkkejä esiintyy pitkäaikaisesti ja erilaisissa tilanteissa, lapsi voi saada tarkkaavuushäiriödiagnoosin (ADHD, *attention deficit hyperactivity disorder*), joka diagnosoidaan usein viimeistään alakouluikässä tai ennen kouluikää (Peitso & Närhi, 2015, s. 10). Pihlakoski ja Rintahaka kertovat (2016) aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön eli ADHD:n olevan kehityksellisistä neuropsykiatrisista häiriöistä yleisin. Oireet näyttäytyvät impulsiivisuutena, tarkkaamattomuutena ja ylivilkkauteena ja lapsista sitä esiintyy 4–5 %:lla (Pihlakoski & Rintahaka, 2015). Hiltonin (2015) mukaan ADHD:n yleisimmät sosiaaliset haasteet ilmenevät toiminnoissa, joissa vaaditaan tarkkaavaisuutta ja kognitiivisuutta. Tällaisia toimintoja voivat olla tilanteet, joissa lapselta vaaditaan keskittymistä, suunnittelua, valmistautumista, joustavuutta, tunteiden säätelykykyä, tarkkaavaisuutta ja työmuistia (Hilton, 2015). Myös pitkäjänteisyyttä ja ponnistelua vaativat tilanteet voivat olla haasteellisia lapselle, jolla on tarkkaavaisuushäiriö (Pihlakoski & Rintahaka, 2016).

Pihlakosken ja Rintahakan (2016) mukaan leikki-ikässä lapsen ollessa 4–6-vuotias, ADHD:lle ominaiset piirteet erottuvat jo selkeämmin. Impulsiivinen ja ylivilkas käyttäytyminen saattaa tuoda haasteita lapsen selviytymiseen lapsiryhmässä, mikä näyttäytyy esimerkiksi haasteena oman vuoron odottamisessa, ohjeiden kuuntelemisessa loppuun sekä siirtymätilanteissa rauhoittumisessa (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). Fantuzzon ja kollegoiden (2003) tutkimuksen mukaan esiopetusikäisten (n=831) levoton käyttäytyminen ennustaa huomattavia haasteita opetusryhmien oppimistuloksissa. Toisin kuin uhmakkailla ja aggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla, levottomasti käyttäytyvillä lapsilla esiintyi vuoden kestäneen tutkimuksen loputtua merkittävästi todennäköisemmin heikkoutta kognitiivisissa, sosiaalisissa sekä motorisissa taidoissa (Fantuzzo ym., 2003). Peitson ja Närhen (2015) mukaan levottomuus on opettajien mukaan yleisimpiä koulunkäyntiä haastavia asioita koulunkäynnin alkuvaiheessa. Levottomuus näyttäytyy yleensä erityisesti vaativissa tilanteissa, jotka edellyttävät pitkäjänteisyyttä ja tarkkaavuutta (Peitso & Närhi, 2015, s. 10). Tämä voi johtaa ristiriitatilanteisiin kavereiden kanssa (Poikkeus, 2011).

Usein riittävillä tukitoimilla pystytään tukemaan lapsen käyttäytymistä ja kehittyviä taitoja niin, että välttämättä diagnoosi ei ole tarpeen (Peitso & Närhi, 2015, s. 10). On kuitenkin tärkeää huomioida, että kaikenlaista motorista levottomuutta, tarkkaamattomuutta ja impulsiivisuutta ei selitä tarkkaavuushäiriö, sillä jokainen lapsi käyttäytyy joskus levottomasti (Peitso & Närhi 2015, s. 10).

### **3.2 Internalisoivasti ilmenevä käyttäytyminen**

Tutkimusten mukaan kasvattajat eivät koe internalisoivaa käyttäytymistä yhtä haastavaksi, kuin ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä (ks. Esim. Poulou & Norwich, 2000; Warming 2011, s. 237; Viitala, 2014, s. 124). Kuitenkin myös vetäytyvää käyttäytymistä pidetään haastavana, ”ei-toivottuna” käyttäytymisenä (Viitala, 2014, s. 124). Useiden kielteisten tunteiden kasaantuminen vaikuttaa merkittävästi sisäisesti suuntautuneiden käytöshaasteiden kehittymiseen (Gartstein, Putnam & Rothbart, 2012). Internalisoiva käyttäytyminen heijastuu lapsen sisäisestä stressistä tai pahoinvoinnista, kuten ahdistuksesta tai masennuksesta (Sourander & Helstelä, 2005; Oldehinkel ym., 2004). Lisäksi sisäistä stressiä heijastaviin internalisoiviin oireisiin kuuluu myös sosiaalinen vetäytyminen ja somaattiset haasteet, jotka voivat vaikuttaa kielteisesti itse-tuntoon, akateemiseen suoriutumiseen, terveyteen, sopeutumiseen ja sosiaalisuuteen (Sourander & Helstelä, 2005).

Sosiaalisia vuorovaikutussuhteita karttavilla lapsilla on todettu korkeampaa alttiutta internalisoiviin haasteisiin, sillä vuorovaikutuksen puute voi johtaa ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen (Gartstein ym., 2012). Internalisoivista oireista esimerkiksi masentuneisuus voi vaikuttaa lapsilla siihen, etteivät he kykene osallistumaan toimintaan vertaistensa kanssa, jolloin ikätoverit voivat suhtautua heihin epäsuotuisalla tavalla (Eggum-Wilkens, Valiente, Swanson & Lemery-Chalfant, 2014). Ulkopuolisen voi olla haastavaa tunnistaa internalisoivia oireita, sillä ne ovat subjektiivisia käsityksiä sisäisestä pahoinvoinnista (Sourander & Helstelä, 2005). Osalla lapsista internalisoivat oireet jatkuvat lapsuuden jälkeenkin (Eggum-Wilkens ym., 2014).

#### ***Vetäytyvä käyttäytyminen***

Poikkeus (2011) tuo esiin, että lapsen tavalliseen kehitykseen sisältyy vaiheita, jolloin vierastaminen on voimakasta. Hänen mukaansa tyypillinen esimerkki on ensimmäisen elinvuoden kohdalla, mutta sitä esiintyy myös myöhemmin lapsuudessa. Uusissa tilanteissa ilmenevän aran

ja vetäytyvän käyttäytymisen taustalla voi olla ujoutta tai voimakasta estyneisyyttä (Poikkeus, 2011). Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan inhibitio eli estyneisyys tarkoittaa varautunutta ja estynyttä käyttäytymistä kaiken uuden edessä, kun taas ujous näyttäytyy sosiaalisena estyneisyytenä eli arkuutena uusissa, yllättävissä tilanteissa ja uusia ihmisiä kohdatessa. Ujoudella tarkoitetaan epämiellyttävää tunnetta sosiaalisissa tilanteissa toimiessa, eikä se ole yleistä rohkeuden puutetta tai jännittyneisyyttä (Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 93, 260). Vetäytyvän käyttäytymisen voidaan ajatella olevan osa lapsen luontaisia ominaisuuksia siinä, missä voimakastahainen ja ulospäin näkyvä reagoitintapa (Poikkeus, 2011). Lutz ja kollegat (2002) tuovat esiin, että vetäytyvällä käyttäytymisellä voidaan käsittää sosiaalisesti vetäytyvää tai matalaenergisesti vetäytyvää käyttäytymistä. Matalaenergisesti vetäytyvä käyttäytyminen voi ilmetä vähäenergisyytenä, apaattisuutena ja epämotivoituneisuutena ja sosiaalisesti vetäytyvä käyttäytyminen ujona, varautuneena ja epäröivänä käyttäytymisenä (Lutz ym., 2002). Vetäytyvän käyttäytymisen taustalla voi olla ahdistuneisuutta, joka voi esiintyä lapsella puhumattomuutena, itkuisuutena ja rajoittuneisuutena sosiaalisissa ja kielellisissä taidoissa (Poikkeus, 2011).

Vetäytyvän lapsen haasteet eivät näy ulospäin, joten vaarana on, että vetäytyvä lapsi ei saa tarpeeksi tukea aikuiselta, jonka fokus on lapsiryhmän aggressiivisesti tai levottomasti käyttäytyvissä lapsissa (Ahonen, 2017, s. 49). Cacciatoren ja kollegoiden (2013) mukaan varhaiskasvatuksen kontekstissa ujo ja vetäytyvä käyttäytyminen saatetaan kokea haastavaksi sen vuoksi, että lasta voi olla vaikea rohkaista osallistumaan yhteiseen toimintaan tai kontaktin saaminen häneen on haastavaa. Ahosen (2017, s. 49) mukaan useat työntekijät kokevat myös vetäytyvän käyttäytymisen kuormittavana, sillä aikuinen voi olla huolestunut lapsen kehityksestä ja sosiaalisista suhteista. Cacciatoren ja kollegoiden (2013) mukaan vetäytyvyys koetaan erityisen haasteelliseksi silloin, kun se rajoittaa lapsen vertaissuhteiden muodostumista lapsen toimiessa päivästä toiseen yksin. Pieni lapsi ei välttämättä vielä käsitä olevansa luonteeltaan arka tai ujo, mutta havaitsee silti herkästi, jos häntä ei hyväksytä sellaisena kuin hän on. On tärkeää muistaa, että vetäytyvä lapsi ei kaipaa epämieliksi toimintamalleihin pakottamista, vaan hän tarvitsee empaattista, luotettavaa ja turvallista aikuista, jonka avulla hän voi rohkaistua mukaan leikkeihin vertaistensa kanssa (Cacciatorie ym., 2013). Vetäytyvän lapsen kannustaminen ja huomioiminen ovat pitkäjänteistä lapsen tukemista, mikä voi olla haasteellista silloin, kun ryhmässä on myös muita tukea tarvitsevia lapsia (Ahonen, 2017, s. 49).

Sosiaalisesta vetäytymisestä ei välttämättä aina seuraa torjutuksi tulemista, mutta sen on todettu olevan yhteydessä eristäytyneisyyteen ja syrjäytymisriskiin (Takkunen & Uusitalo-Malmi-

vaara, 2017). Fantuzzo ja kollegat (2003) ovat tutkineet esiopetusikäisten tunne-elämän ja käyttäytymisen välisiä yhteyksiä opetuksellisissa konteksteissa, johon osallistui 831 lasta Head Start -ohjelmasta. Tutkimuksen mukaan vetäytyneillä lapsilla esiintyy haasteita sosiaalisessa sitoutuneisuudessa, leikkiin osallistumisessa ja kaverisuhteiden muodostamisessa sekä fyysisessä aktiivisuudessa ja motorisissa taidoissa. Sosiaalisesti vetäytyvät lapset eivät todennäköisemmin hallitse ikätoverihinsa verrattuna yhtä hyvin vuorovaikutteisia vertaisleikkitaitoja, minkä seurauksena heillä on vertaisia vähemmän sosiaalisia valmiuksia koulun aloitukseen (Fantuzzo ym., 2003). Ujoille lapsille voidaan tarjota mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutusta ikätovereidensä kanssa aikuisen tukemana niin, että se parantaa heidän kokemaansa hyväksyntää vertaistensa keskuudessa (Eggum-Wilkens ym., 2004). Haasteena on se, että ympäristö ei usein rohkaise lasta lempeästi kohtaamaan uusia asioita, vaan vahvistaa lapsen estyneisyyttä ja sitä seuraavia ilmiöitä (Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 108).

## 4 Varhaiskasvatuksen ammattilaisen rooli haastavissa kasvatustilanteissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan pedagogiset järjestelyt ja moninaiset työtavat tukevat haasteiden ennaltaehkäisemisessä. Varhaiskasvatuksen pedagoginen tuki järjestetään lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden ja tukeen sisältyy toiminnan suunnittelua, havaintojen tekemistä, dokumentointia sekä arviointia (Opetushallitus, 2022, s. 40). Osaamisen arviointi kuuluu osaksi varhaiskasvatuksen opettajan työtä ja se on edellytys myös sosioemotionaalisten ja käyttäytymisen haasteiden tunnistamisessa sekä lapsen vahvuuksien havaitsemisessa, jotka tulee aina ottaa huomioon interventiota suunniteltaessa (Alakortes, 2018, s. 25). Varhaiskasvatuksen toiminnan pohjana toimiva varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa vahvasti ammattilaisten toimintaa ja velvoittaa riittävien tukitoimien toteutumista lapsen tuentarpeiden intensiteetistä riippumatta.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on tärkeä rooli lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa (Opetushallitus, 2022, s. 28). Souranderin ja Marttusen (2016) mukaan päiväkodin ja koulun arviot lapsesta voivat poiketa hyvinkin merkittävästi vanhempien tekemistä huomioista, mikä tarkoittaa sitä, että lapsen haasteet voivat näyttäytyä ryhmätilanteissa hyvin erilaisina verrattuna perheen sisäisiin tapahtumiin. On merkittävää, että varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on tietoa lapsen sosioemotionaalisesta kehityksestä, sillä varhaiskasvatuksen työntekijöiden arviot lapsen haasteista antavat arvokasta tietoa (Sourander & Marttunen, 2016).

Haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen, ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen on olemassa työkaluja, joiden käyttöönotto vaatii haastavaan tilanteeseen johtavien merkkien tuntemista ja niiden havaitsemista lapsen tunnetilassa, puheessa sekä fyysisessä olemuksessa (Kerola & Sipilä, 2017, s. 19). Peitso ja Närhi (2015) kertovat, että lapsen käyttäytymistä ohjaavat erilaiset tilannetekijät, joiden tiedostaminen on tärkeää suunnitellessa lapsen käyttäytymiseen liittyviä tukitoimia. Lapsen ympäristö ja siinä vaikuttavat ihmiset sekä lapsen omat yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen. Ammattilaisen rooli ja oma toiminta korostuvat suunniteltaessa lapsen toivottuun käyttäytymiseen edistäviä tukitoimia (Peitso & Närhi, 2015, s. 14). Vaikutusta on sillä, miten aikuinen toimii vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, huomioiko hän haastavaa kasvatustilannetta edeltäviä tekijöitä ja miten hän puuttuu haastavaan käyttäytymiseen. Vanhempien kanssa tehtävä sekä moniammatillinen yhteistyö, sekä työssä käytetyt yhtenäiset menetelmät toimivat merkittävinä tekijöinä haastavien kasvatustilanteiden ennaltaehkäisyssä ja varhaisen tuen suunnittelussa.

## 4.1 Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus

Haastavan käyttäytymisen taustalla oleva tunnesäätelyn kyky on lähtökohtaisesti liitoksissa aivojen rakenteisiin ja toimintaan, mutta se kehittyy myös merkittävässä suhteessa lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa (Kokkonen, 2017, s. 85). Yksilöllisen kehityksen lisäksi ympäristön vuorovaikutuksella on merkitystä lasten tunteiden säätelykyvyn kehittymiseen (Poikkeus, 2011), johon vaikuttavat vuorovaikutuksen luonne, kasvatus ja toimintatavat (Kokkonen, 2017, s. 90). Hautamäen (2011) mukaan lapsen kiinnittyminen muovautuu hoitavien aikuisten käyttäytymiseen liittyvistä työhypoteeseista, jotka lapsi oppii vuorovaikutuksessa turvallisen aikuisen kanssa. Näiden hypoteesien eli Bowlbyn käsittämän työmallin kautta lapsi muodostaa käsityksiä ympäristöstään ja itsestään suhteessa siihen, miten hän ennakoii tulevaa, luo suunnitelmia ja tulkitsee viestejä (Hautamäki, 2011). Tämä tarkoittaa sitä, että vuorovaikutustilanteissa toistuvasti toteutuvat kokemukset huolenpidosta, ymmärretyksi tulemisesta ja tunteisiin vastaamisesta vaikuttavat turvallisen kiintymyssuhteen syntyyn (Laakso, 2011). Lapsen kiintymyssuhteen pysyvyyden on havaittu korreloivan erityisesti lapsen hoivaympäristön pysyvyyden kanssa (Hautamäki, 2011). Pienen lapsen kiintymyssuhteet siis peilautuvat myös varhaiskasvatuksen ympäristössä toimiviin aikuisiin.

Vuorovaikutus ja aikuisen rooli ovat avainasemassa vastaanottaessa lapsen viestin ja ymmärtämällä käyttäytymiseen johtavia syitä (Kerola & Sipilä, 2017, s. 18). Vuorovaikutus voi heikentää kiintymyssuhdetta, jos aikuinen ei kykene vastaamaan lapsen vuorovaikutukseen ja eläytymään lainkaan lapsen maailmaan (Kokkonen, 2017, s. 87). Aikuinen, joka on tavoitettavissa ja valmis vastaamaan lapsen tunteisiin sekä tukemaan lapsen tunteiden säätelyä, tukee lapsen vuorovaikutuksen ja tunnesäätelyn kehittymistä (Gerhardt, 2007, s. 61).

Verbaalisen viestinnän lisäksi myös sanattomalla vuorovaikutuksella on lapseen vaikuttavia seurauksia. Ellis ja Tod (2009) tuovat esiin olennaisen osan vuorovaikutuksesta välittyvän puheensävyyn ja nonverbaalisen viestinnän eli elekielen sekä kehon asennon ja lähestymistavan kautta. Aikuisen tulisi kiinnittää kommunikoidessaan huomiota fyysiseen sijaintiin (Ellis & Tod, 2009, s. 212, 215) elekieleen ja äänensävyyn, sillä ne peilautuvat lapselle ja mahdollistavat turvan tunteen (Sainio ym., 2020, s. 82–83). Gerhardt (2007) tuo esiin sanattoman vuorovaikutuksen merkityksen pieneen lapseen sekä lapsen stressihormonitasoon. Kielteiset ilmeet, kuten paheksuva tai laiminlyövä katse tuottavat kortisolien nousua ja häpeän kokemuksen, jonka kokeminen ja siitä toipuminen liittyvät merkittävästi sosiaalistumiseen (Gerhardt, 2007, s. 61–



63). Aikuisen tulisi välttää heijastamasta omia haitallisia tunnetiloja ja niiden ohjaamaa elektiä lapsen, jotta lapsi ei provosoidu (Ellis & Tod, 2009, s. 215). Stressihormonien lisääntymiseen vaikuttaa vastavuoroisen aikuisen puuttuminen (Gerhardt, 2007, s. 61). Lapsen tunteesäätelytaitojen, stressin sietämisen kyvyn sekä tulevaisuuden sosiaalisten suhteiden muodostumisen kannalta olisi tärkeää, että aikuinen olisi lapsen ulottuvissa, sekä olisi kykenevä havainnoimaan ja vastaamaan lapsen tunne- ja viireystiloihin reaaliajassa, sensitiivisesti ja johdonmukaisesti (Kokkonen, 2017, s. 87). Herkkä vuorovaikutus tukee varhaiskasvatuksessa lapselle välttämättömän turvallisen kiintymyssuhteen rakentumista ja itsesäätelyn vahvistumista ulkoisesta sisäiseksi (Sainio ym., 2020, s. 82–83). Lasten näkökulmasta haasteelliseksi koetuissa tilanteissa merkityksellistä on turvallisen aikuisen tuoma konkreettinen tuki, joka vastaa lapsen kykyihin ja haasteisiin, minkä myötä lapsi oppii tunteiden ja toiminnan säätelyä (Koi-vuniemi ym., 2020, s. 9). Sainion ja kollegoiden (2020) mukaan lapsen käyttäytyessä haastavasti ollessaan kiihtyneessä tunnetilassa, tilannetta auttaa aikuisen lapselle tarjoama myötätunto, joka rauhoittaa ja antaa turvaa lapselle. Kasvattajien tulee muistaa, että kaikessa pedagogisessa toiminnassa lähtökohtana on aina kunnioittava asenne erilaisuutta kohtaan (Pihlaja, 2004).

Kerola ja Sipilä (2017) nostavat esiin, että tilanteessa, jossa käytös koetaan haastavaksi, aikuisen tulisi tarkkailla omia tunneilmaisujaan ja niiden esiintuomista. Ilman tarvittavia keinoja, asennetta ja suhtautumista vaarana on, että aikuinen provosoi lasta omalla käyttäytymisellään ja ilmaisuillaan (Kerola & Sipilä, 2017, s. 29). Vuorovaikutuksessa keskeistä on luottamuksen rakentaminen, mikä muodostuu turvallisten rajojen asettamisesta, johdonmukaisuudesta sekä rehellisyydestä (Cross, 2011, s. 121). Myös Mattila (2011) nostaa esiin merkitykselliseksi sen, että aikuiset tiedostavat itsensä ja muiden keskeneräisyyden, eivätkä odota itseltään tai lapselta täydellisyyttä. Täydellisyyttä odottava aikuinen on liian vaativa, jolloin aikuinen pettyy lapsen väistämättä. Tämä voi luoda lapselle kuvan epäonnistumisesta (Mattila, 2011, s. 131). Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan haastavasti käyttäytyvä lapsi tuo aina käyttäytymisellään esiin viestin, johon hänellä ei ole ollut sanallista tai sosiaalisesti hyväksyttävää keinoa ilmaista tunteitaan. Vuorovaikutus ja aikuisen rooli ovat avainasemassa silloin kun lapsen viestiä vastaanotetaan ja halutaan ymmärtää käyttäytymisen johtavia syitä (Kerola & Sipilä, 2017, s. 18, 42). Varhaiskasvattajan sanattomalla viestinnällä on merkittävä vaikutusasema erityisesti pienten lasten kanssa työskennellessä (Ahonen, 2015, s. 187).

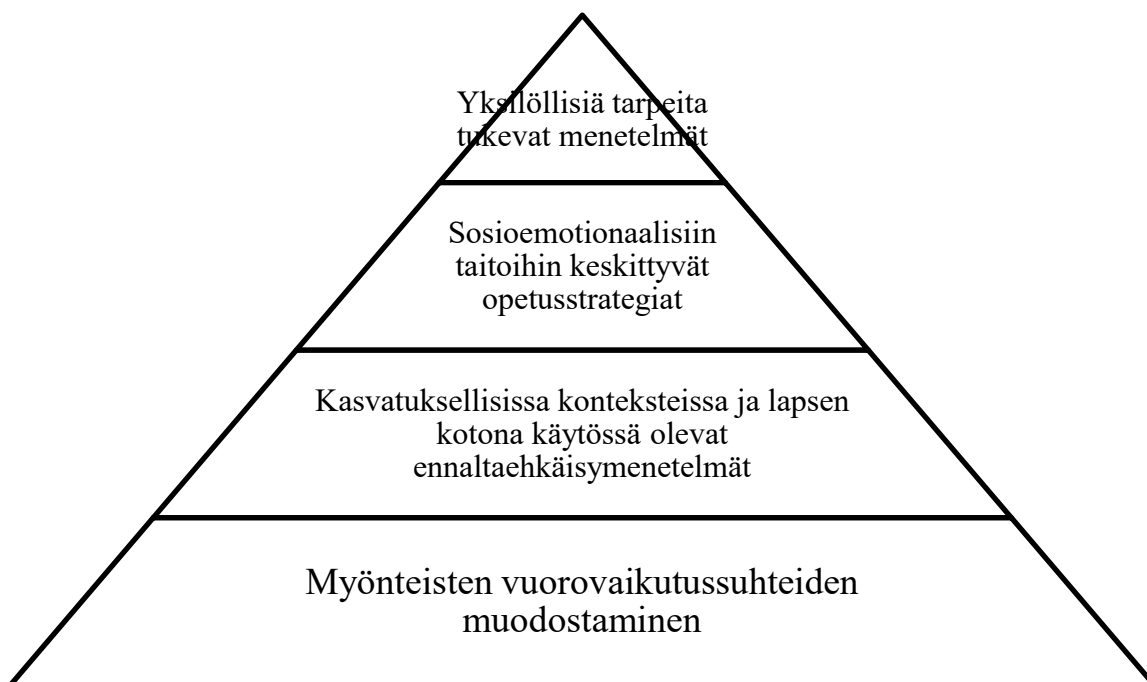
Pedagogiseen tukeen sisältyy aikuisen sensitiivinen ja saavutettava vuorovaikutus ja viestintätapa (Opetushallitus, 2022, s. 55). Ahonen (2015) tutki väitöksessään varhaiskasvattajien vuorovaikutustapoja haastavissa kasvatustilanteissa. Tutkimukseen osallistuvien päiväkotiryhmien (n=3) toimintaa havainnoitiin yhteensä 15 päivän ajan. Tutkimuksen mukaan haastavissa kasvatustilanteissa ilmeni viisi vuorovaikutustapaa, jotka olivat *lämmiin, etäinen, ristiriitainen, tekninen ja välttelevä*. Lämpimässä vuorovaikutuksessa (n= 68) kasvattaja sitoutui vuorovaikutukseen sensitiivisellä tavalla, joka edisti lapsen autonomian ja aktivoimisen tukemista. Lämpimässä vuorovaikutuksessa kasvattajan sensitiivisyys tuki myös tilanteita, joissa lapsi tarvitsi lisätukea sosioemotionaalisiin taitoihinsa. Etäinen vuorovaikutustapa (n=32) ilmeni sitoutumattomana vuorovaikutuksena, matalana sensitiivisyytenä sekä aktivoitumisena ja lapsen autonomian tukemisena. Etäisessä vuorovaikutuksessa aikuinen ei huomionnut lapsen sosioemotionaalisia tarpeita ja se osoittautui olevan yhteydessä lasten emotionaaliseen pahoinvointiin. Tekninen vuorovaikutus (n=20) ilmeni havaintojen mukaan fyysisenä ja verbaalisena läsnäolona ilman syvällistä sitoutumista. Ristiriitainen vuorovaikutus (n=49) ilmeni varhaiskasvattajan vaihtelevassa vuorovaikutuksen laadussa saman tilanteen aikana. Välttelevässä (n=17) vuorovaikutuksessa aikuinen sitoutui alussa vuorovaikutukseen, mutta haastavien tilanteiden ilmetessä hän vältteli tilannetta poistumalla paikalta, minkä seurauksena lapsen haastava käyttäytyminen usein pitkittyi. Tulosten mukaan varhaiskasvattajien vuorovaikutukselliset ratkaisut olivat merkittävästi yhteydessä haastavien tilanteiden kulkuun sekä lasten emotionaaliseen hyvinvointiin (Ahonen, 2015, s. 104–156, 184–188). Tutkimus osoittaa, että haastavissa kasvatustilanteissa varhaiskasvatuksen ammattilaisen vuorovaikutustavalla on ratkaiseva ja merkityksellinen asema.

Aikuisen ja lapsen välisen positiivisen vuorovaikutussuhteen nähdään selkeästi olevan yhteydessä lapsen sosioemotionaaliseen hyvinvointiin ja akateemisiin taitoihin (Curby, Grimm & Pianta, 2010). Sainion ja kollegoiden (2020) mukaan lapsen terveen kehityksen tukeminen vaatii jatkuvaa sensitiivisyyttä tunnistaa ja vastata lapsen välittämiin viesteihin, sekä taitoa säädellä myös omia tunteitaan. Jatkuvasti varhaiskasvatuksessa esiintyvä leikkisä ja monipuolinen vuorovaikutus kehittää lapsen taitoja ja itsesääätelykykyä (Sainio ym., 2020, s. 79, 83).

## 4.2 Haastavien kasvatustilanteiden ennaltaehkäisy ja varhainen tuki

Sainion ja kollegoiden (2020) mukaan varhaiskasvatus tukee lasten kasvua ja kehitystä ja sillä on myös tärkeä rooli ennaltaehkäisevässä työssä. Varhaiskasvatusikäisen lapsen oleellisena kehityksellisenä tehtävänä on oppia tarvittavat itsesäätelytaidot, jotka toimivat edellytyksenä koulunkäynnille ja tulevaisuuden elämänhallinnalle. Näitä taitoja tulisi harjoitella varhaiskasvatuksen kentällä osana arkista toimintaa (Sainio ym., 2020, s. 95). Lapselle voidaan opettaa haastavissa tilanteissa tukevia strategioita, kuten syvään hengittäminen, toiseen tilaan siirtyminen, toiselle jutteleminen, keksimällä mieluisaa tekemistä tai ajattelemalla jotain myönteistä asiaa (Poikkeus, 2011).

Powell ja kollegat (2006) ovat kehittäneet aikaisempien tutkimusten ja kansanterveydellisen ennaltaehkäisymallin pohjalta strategiamallin lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen ja haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn, jota kuvaa kuvio 1.



**Kuvio 1.** Powellin ja kollegoiden (2006, s. 27) kehittämä malli lasten sosiaalisen kompetenssin kehittamisestä ja haastavaan käyttäytymiseen puuttumisesta.

Malli on suunniteltu käytettäväksi koti- ja varhaiskasvatusympäristöissä. Powellin ja kollegoiden (2006) mukaan kaksi alinta tasoa kuvaavat jokaista lasta koskevia ennaltaehkäisytapoja, jotka luovat perustaa korkeamman tason strategioille. He kuvaavat opettajien, lasten ja perheiden välisten myönteisten vuorovaikutussuhteiden toimivan edellytyksenä tasojen toimivuuden kannalta. Myönteiset ja johdonmukaiset itsesäätelyn tukemiseen tähtäävät menetelmät voivat

tukea myös huoltajia rutiinien, myönteisten vuorovaikutussuhteiden sekä sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. Kasvatuksellisissa konteksteissa haastavaa käyttäytymistä ennaltaehkäistään tukemalla ja kannustamalla myönteistä käyttäytymistä sekä kiinnittämällä huomiota muun muassa fyysiseen oppimisympäristöön, rutiineihin, ennakkointiin, siirtymiin ja selkeisiin ohjeisiin. Ennaltaehkäisevään työhön kuuluu myös menetelmien toimivuuden ja vaikuttavuuden säännöllinen arviointi (Powell ym., 2006). Ahosen (2017) mukaan ennakkointi ja rutiinit ovat osa pedagogisen toiminnan suunnittelua, joilla pystytään vaikuttamaan haastavien kasvatustilanteiden syntyyn. Kuitenkin myös liiallinen rutinoituminen on haitallista silloin, kun se estää lapsen maailmaan samaistumista, yksilöllisten tarpeiden havaitsemista ja niihin vastaamista (Ahonen, 2017, s. 173–174).

Sosioemotionaalisiin taitoihin keskittyvät opetusstrategiat ovat suunnattu ensisijaisesti lapsille, joilla on todettu riskitekijöitä käyttäytymisen säätelyn haasteisiin (Powell ym., 2006). Sosioemotionaalisen oppimisen (*Social emotional learning, SEL*) menetelmien käytöllä on kuitenkin havaittu olevan hyötyä jokaisen lapsen sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen edistämiseksi (Lawson, McKenzie, Becker, Selby & Hoover, 2018). Powellin ja kollegoiden (2006) mukaan sosioemotionaalisen opettamisen strategiat otetaan käyttöön silloin, kun lapsen sosioemotionaalisen kehityksen haasteisiin on puututtava ja prososiaalisia taitoja tulee tukea. He kertovat näiden olevan yleensä pienryhmämenetelmiä, joita sovelletaan koko lapsiryhmän käyttöön. Myös perheitä ohjeistetaan ja tuetaan menetelmien käyttöönotossa. Mallin ylin taso kuvaa lapsen yksilöllisiin tarpeisiin suunnattua interventiomenetelmää, joka otetaan käyttöön silloin, kun lapsen käyttäytymisen säätelyn haasteita esiintyy useasti ja ne ovat luonteeltaan haastavia. Yksilöllisen tuen suunnittelussa korostuu yhteistyön ja tiimityöskentelyn merkitys (Powell ym., 2006). Malli kiteyttää ennaltaehkäisevän työn ja varhaisen tuen tärkeyden lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa.

### ***Ennaltaehkäisevä työ***

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin liittyviä haasteita ehkäistään ennalta erilaisin työtavoin ja pedagogisin järjestelyin. Ennaltaehkäisyyn kuuluu esimerkiksi joustavuus, selkeä struktuuri ja toiminnan eriyttäminen suunnitelmallisesti, sekä oppimisympäristöjen muokkaaminen lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen mukaisesti (Opetushallitus, 2022, s. 53).

Lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseksi tarvitaan jatkuvaa havaintojen tekemistä sekä johdonmukaista suunnittelua, dokumentointia ja arviointia (Opetushallitus, 2022,

s. 55–56). Varhaiskasvattajan tekemät havainnot lapsesta antavat arvokasta tietoa lapsen sosio-emotionaalisisista taidoista. Kurki, Järvenoja ja Järvelä (2018) ovat tutkineet opettajien tekemien havaintojen välisiä eroja lasten sosioemotionaalisten haasteiden esiintymisessä. Tutkimuksen tulokset korostavat lasten käyttäytymisen säännöllistä havainnointia ja arviointia, jotta saadaan tietoa siitä, missä tilanteissa haastavaa käyttäytymistä ilmenee (Kurki ym., 2018). Lapsi osallistuu päiväkotij- ja esiopetuspäivän aikana useisiin sosioemotionaalisiin taitoja kehittäviin tilanteisiin, joita ovat Poikkeuksen (2011) mukaan muun muassa leikkiin liittymistilanteet, torjuttuksi tulemisen tilanteet, kilpailutilanteet, pettymistilanteet sekä kuuntelu- ja keskustelutilanteet ja ongelmanratkaisua vaativat tilanteet, kuten konfliktitilanteet. Sainio ja kollegat (2020) lisäävät, että arjen siirtymätilanteet ovat hetkiä, jolloin lasten haastavaa käyttäytymistä ilmenee usein, mutta ne ovat myös tilanteita, jotka mahdollistavat itsesäätelytaitojen vahvistamisen. Varhaiskasvattajan tietoinen säätelytaitojen opettaminen ja näiden taitojen systemaattinen pedagogiikkaan sisällyttäminen edellyttävät tarkkaa suunnittelua ja lapsiryhmän lasten yksilöllisten tarpeiden tunnistamista (Sainio ym., 2020, s. 96).

Määttä ja kollegat (2017) tuovat esiin opetushallituksen vuonna 2017 toteutetussa lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukemiseen liittyvässä tilannekartoituksessa esitellään sosioemotionaalisten taitojen harjoitteluun tarkoitettujen käytänteiden ja menetelmien käytön hyödyllisyyttä ja laajuutta. Kysely kohdistui kunnallisiin päiväkotien johtajiin, joista 94 johtajaa vastasi kyselyyn laajalti eri puolilta Suomea. Johtajat toivat vastauksissaan esiin välttämättömiä kehitystarpeita lasten sosioemotionaaliseen tukeen liittyen. Näitä olivat erilaisten tukimenetelmien omaksuminen ja erilaisten materiaalien saaminen, henkilöstön kouluttaminen ja toimintakulttuurin kehittäminen lasta tukeväksi ja myönteiseksi, pienemmät ryhmäkoot sekä monialainen yhteistyö (Määttä ym., 2017, s. 10–47). Gettingerin ja Stoiberin (2006) tutkimuksen mukaan lasten myönteistä käyttäytymistä sekä haastavan käyttäytymisen vähentämistä tukevat interventiot, jotka sisältävät yhteistyötä, näyttöön perustuvien menetelmien käyttöä sekä toimintakyvyn arviointia. Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi varhaisiin merkkeihin on siis tarpeen puuttua ajoissa jo silloin, kun lapsi on alle kouluikäinen (Gettinger & Stoiber, 2006).

### ***Varhainen tuki***

Uusin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) huomioi entistä tarkemmin varhaiskasvatusikäisen lapsen oikeuden tarvitsemaansa tukeen. Perusteiden mukaan varhaiskasvatukseen osallistuva lapsi on oikeutettu saamaan yleistä, tehostettua tai erityistä tukea

Varhaiskasvatuslain (2018/540, 15 a §) velvoittavalla tavalla. Lapsen yksilöllisiä tarpeita vastaava ja oikea-aikainen tuki edistää lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, hyvinvointia sekä oppimista (Opetushallitus, 2022, s. 50). Varhainen tuki suunnitellaan ja rakennetaan varhaisen havainnoinnin pohjalta (Sandberg, 2021, s. 21). Yksilöllisiin tarpeisiin tähtääviä erityispedagogisia menetelmiä ja siihen liittyvää toimintaa voidaan suunnitella, soveltaa ja toteuttaa toteutettavaksi yksittäiselle lapselle, pienelle ryhmälle tai koko ryhmälle (Opetushallitus, 2022, s. 56). Kerolan & Sipilän (2017) mukaan huomion siirtäminen haastavan käyttäytymisen ilmenemisestä ja syistä kohti kasvatuksellisia toimintamalleja, on välttämätöntä, kun halutaan vaikuttaa haastavaan käyttäytymiseen. Tämä vaatii kaikkia lapsen kanssa toimivia aikuisia, kuten vanhempia ja varhaiskasvatuksen ammattilaisia, sitoutumaan toimimaan yhdenmukaisten periaatteiden mukaisesti (Kerola & Sipilä, 2017, s. 39).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, s. 40) mukaan varhaiskasvatuksessa käytettäviä tuen muotoja ovat pedagogisen, rakenteellisen ja hoidollisen tuen muodot, joita käytetään kaikilla tuen tasoilla. Siinä tuodaan esiin pedagogisiin tuen muotoihin lukeutuvan muun muassa säännöllinen ja selkeä päivästrukturi, ennakointi, vuorovaikutuksen tukeminen sekä toiminnan suunnittelu, dokumentointi ja arviointi. Rakenteellisia tuen muotoja ovat esimerkiksi resurssitekijät, kuten ammattilaisten osaamisen lisääminen ja lapsimäärän pienentäminen (Opetushallitus, 2022, s. 40). Sandberg (2021) tuo esiin, että huomiota tulee kiinnittää siihen, miten ympäristötekijät tukevat tai haittaavat lapsen kehitystä ja oppimista. Ympäristöä voidaan muokkaamisessa tulisi huomioida ympäristön turvallisuus sekä fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen esteettömyys (Sandberg, 2021, s. 21). Hoidollisia tuen muodot koostuvat niistä toimintatavoista ja menetelmistä, joita lapsen terveydenhoidolliset tarpeet tarvitsevat (Opetushallitus, 2022, s. 40).

#### 4.2.1 Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja moniammatillinen yhteistyö

Laadukasta, tavoitteellista ja pedagogista varhaiskasvatusta edistetään yhteistyön avulla (Opetushallitus, 2022, s. 30). Sekä perheen sisällä sekä työyhteisössä voi ilmetä erilaisia näkemyksiä siitä, millainen lapsen käyttäytyminen on haastavaa ja mitkä kasvatustilanteet koetaan haastaviksi. Luottamuksellinen ja avoin vuorovaikutus kannattelee yhteistyön kulkua myös haasteelliseksi koetuissa tilanteissa (Opetushallitus, 2022, s. 30). Luottamuksen tärkeys painottuu erityisesti tilanteissa, jossa lapsen haastavan käyttäytymisen syitä kartoitetaan (Rautamies, Laakso & Poikonen, 2011). Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön rakentaminen mahdollisimman

aikaisessa vaiheessa kantaa myös silloin, kun haasteita havaitaan ja niiden käsitteleminen aloitetaan (Turkka & Saarholm, 2021, s. 197).

### ***Yhteistyö huoltajien ja kasvattajien välillä***

Varhaiskasvatuslain (540/2018, 3 §) mukaan varhaiskasvatuksen yksi tavoite on toimia lapsen vanhemman tai huoltajan kanssa yhteistyössä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kehityksen tukemiseksi. Jaettu tieto lapsesta ja hänen tarvittavasta tuestaan huoltajien ja varhaiskasvattajien kesken toimii perustana varhaisen ja tarvittavan tuen järjestämiselle (Opetushallitus, 2022, s. 52). Päivittäinen yhteistyö huoltajien kanssa mahdollistuu lapsen tuonti- ja hakutilanteissa, jolloin voidaan keskustella esimerkiksi lapsen päivän kulusta. Avoimella vuorovaikutuksella ja luottamuksella tehtävällä vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välisellä tiiviillä yhteistyöllä pyritään ennakoimaan ja tarjoamaan varhaista tukea lapsen emotionaalille kehitykselle (Pihlaja, 2004). Vuorovaikutus päiväkodin ja vanhempien välillä yhdistää lapsen eri kasvuympäristöjä, eli kotia ja varhaiskasvatusta, jolloin ehyen kasvuympäristön muodostaminen helpottuu (Karila, 2006). Lapsen tukeminen edellyttää perheen ja varhaiskasvatuksen välistä laadukasta yhteistyötä sekä huoltajien tukemista (Rantala & Uotinen, 2018). Yhteistyön merkitys painottuu lapsen siirtymävaiheissa sekä yksilöllistä tukea suunniteltaessa ja toteuttaessa (Opetushallitus, 2022, s. 30). Iänmukaisen kehityksen ja kehitykseen liittyvien haasteiden erottaminen toisistaan, vaatii useiden eri asioiden huomioimista ja vahvaa yhteistyötä lasta tuntevien ihmisten välillä (Aro, 2011a). Huoltajille on tärkeää välittää kannustavia ja myönteisiä, lapsen oppimista ja kehitystä kuvaavia sanomia (Opetushallitus, 2022, s. 30).

Varhaiskasvatus- ja kouluikäisten lasten kanssa toimivat työntekijät ja vanhemmat ovat merkittäviä kasvatuksellisen kuntoutuksen toimijoita (Kerola & Sipilä, 2017, s. 44). Vanhemmat voivat olla kuormittuneita lapsen ohjaamiseen liittyvien haasteiden vuoksi, joten varhaisten tukitoimien merkitys korostuu, jotta vältetään lapsen alisuoriutuminen, ikätovereiden syrjiminä sekä negatiivinen kierre vuorovaikutussuhteessa lapsen ja vanhemman välillä (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). Bauer, Battle ja Johnson (2004) kertovat, että huoltajien tukeminen lapsen haastavan käyttäytymisen tukemiseksi voi olla haastavaa, mutta tuloksellista. Kannustavalla kasvuympäristöllä on tärkeä merkitys haastavan käyttäytymisen puuttumiseen (Bauer, Battle & Johnson, 2004). Kasvatuksellisella kuntoutuksella pyritään vaikuttamaan lapsen totuttuihin toimintamalleihin vahvistamalla toivottua toimintaa (Kerola & Sipilä, 2017, s. 44).

## *Moniammatillinen yhteistyö*

Varhaiskasvatuksessa yhteistyötä tehdään useiden eri toimijoiden kanssa. Varhaiskasvatuksen moniammatillinen yhteistyö pitää sisällään kaikki ne toimijat, joiden kanssa toteutetaan ja kehitetään varhaiskasvatusta (Opetushallitus, 2022, s. 31). Varhaiskasvatuslain (580/2018, 25 §) mukaan varhaiskasvatukselle säädettyjen tavoitteiden ja lasten tuen tarpeisiin vastaamisen saavuttamiseksi lapsen varhaiskasvatukseen tulee osallistua riittävästi eri kelpoisuusvaatimuksia täyttäviä työntekijöitä. Varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluu muun muassa varhaiskasvatuksen opettaja, -sosionomi, -lastenhoitaja ja -erityisopettaja sekä päiväkodin johtaja. Lisäksi varhaiskasvatukseen osallistuu myös muita ammatillisia toimijoita, mikäli lapsen tarve ja mahdolliselle tuelle asetetut tavoitteet niitä vaativat (Varhaiskasvatuslaki 580/2018, 25 §). Näitä tärkeitä toimijoita ovat esimerkiksi neuvola ja muut sosiaali- ja terveydenhuollon tukitoimet ja lastensuojelu.

Hyvä yhteistyö eri asiantuntijoiden välillä koetaan työn kannalta ensiarvoisen tärkeäksi ja sen avulla pystytään saavuttamaan tuloksia, joita ei olisi mahdollista yksin saavuttaa (Aira, 2012). Varhaiskasvatusyhteisön asiantuntijuus perustuu monenlaiseen asiantuntijuuteen ja parhaimmillaan kehittää yhteisiä työvälineitä, ymmärrystä ja kieltä päämäärien saavuttamiseksi (Kupila, 2020). Rosen (2011) mukaan kollektiivisten tavoitteiden toteutumiseen vaikuttaa ammatillaisen toiminta sekä se, miten ja kenen kanssa hän on vuorovaikutuksessa sekä miten ammatilliset suhteet toimivat. Ammatti-identiteetti, asiantuntijuus, toiminta-alue ja valta, sekä sitoutuminen vaikuttavat yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen (Rose, 2011).

Moniammatillisessa yhteistyössä voi ilmetä myös toimijoiden välisiä erimielisyyksiä. Yhteisten tavoitteiden suunnittelemisessa, työskentelemisessä ja päämäärien saavuttamisessa syntyneitä erimielisyyksiä voi olla joskus vaikea ohittaa ja niiden ratkaisemiseksi tarvitaan neuvotteluja ja kompromisseja (Rose, 2011). Yhteistyössä yhdistyy oman asiantuntijuuden esiintuomisen lisäksi toisen asiantuntijuuden kunnioitus ja huomioon ottaminen, jolloin on mahdollista jakaa ja luoda uutta tietoa (Edwards, 2010, s. 2, 13). Opetushallituksen (2022) mukaan monialaisen yhteistyön päämääränä on lapsen etu ja sen avulla varmistetaan lapsen yksilöllisesti suunniteltu varhaiskasvatus lapsen tarpeiden mukaisella tavalla. Lapsen tukea ja sen toteuttamiseen liittyviä tavoitteet ovat mahdollista saavuttaa, kun jokainen osapuoli osallistuu yhteistyöhön (Opetushallitus, 2022, s. 52–53).



#### 4.2.2 Interventiot ja menetelmät

Varhaiskasvatusikäisillä ilmenevän haastavan käyttäytymisen kasvaessa, korostuu tarve lisätä myös tutkimusperustaisia käytäntöjä, joilla on näyttöä haastavan käyttäytymisen ehkäisemisestä (Carter & Norman, 2010). Tutkimusperustaiset menetelmät (*Evidence-based practise, EBP*) ovat käytännön työhön tarkoitettuja menetelmiä, jotka perustuvat uusimpiin tieteellisiin tuloksiin ja joilla on todettu näyttöä tulosten edistämisestä tai haitallisten tekijöiden vähentämisestä (Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat & Walsh, 2014, s. 51). Kasvatuksella ja opetuksella on merkittävä vaikutus lapsen elämään, jonka vuoksi kasvatuksellisissa ympäristöissä tulisi käyttää näyttöön perustuvia menetelmiä (Dounavi & Dillenburger, 2013). Tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteiden ennaltaehkäiseminen ja niiden tukeminen opetustyössä edellyttävät opettajien tietoutta näyttöön perustuvista menetelmistä (Stormont, Reinke & Herman, 2011).

Alle kouluikäisten lasten tukitoimista on tehty vähemmän tutkimusta, mutta monet tukikeinot ovat sovellettavissa myös varhaiskasvatukseen (Peitso & Närhi, 2015, s. 12). Schmitt ja kollegat (2017) kertovat tehokkaiden interventioiden käyttöönoton jo ennen kouluun siirtymistä voivan olla ratkaisevia tekijöitä lasten sosioemotionaalisten tuen tarpeiden erojen lieventämiseksi ja kehityksen tukemiseksi. On myös todettu, että varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaalista kehitystä edistävillä ja tukevilla interventioilla on merkitystä kouluvalmiuksiin (Schmitt ym. 2017).

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulisi saada koulutusta tutkimusperustaisiin menetelmiin, jonka myötä lapsen kehityksen tukemista edistetään parhaalla mahdollisella tavalla (Määttä ym., 2017, s. 9). Armstrong ja kollegat (2014) mukaan ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen tähtäävät menetelmät ovat tehokkaita, kun niiden käyttö kohdennetaan niihin perustuviin toimiin. Tämä edellyttää haasteiden selkeää tunnistamista ja sitoutumista menetelmien käyttöön (Armstrong ym., 2014, s. 31). Useat tutkimukset osoittavat olevan tärkeää, että ammattilaiset noudattavat menetelmiä ja -interventioita, joilla edistetään lasten sosioemotionaalisia taitoja ja puututaan haastavaan käyttäytymiseen (Fox, Hemmeter, Snyder, Binder & Clarke, 2011). Poikkeuksen (2011) mukaan työyhteisön ymmärrys sosiaalisten taitojen tukemisen tärkeydestä on kaiken lähtökohta, mutta merkityksellisemmäksi sen tekee se, että opettaja hyödyntää työssään systemaattisesti konkreettisia materiaaleja ja toiminnallisia menetelmiä, joissa edetään periaatteen mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsiryhmässä käsitellään säännöllisesti, suunnitellusti ja tavoitteellisesti kyseisiä taitoja, tunteita nimetään ja ongelmanratkaisutaitoja opetellaan

päivittäisten tilanteiden kautta. Lapsille luodaan tunne ja kokemus siitä, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja heitä arvostetaan ja hyväksytään sellaisenaan, kuin he ovat (Poikkeus, 2011).

Ulkoisesti suuntautuvien käyttäytymisen ja sosiaalisuuden haasteisiin kohdistuvat interventiokeinot voivat auttaa vähentämään myös sisäänpäin suuntautuvia haasteita (Gilliom & Shaw, 2004). Domitrovich ja kollegat (2017) kertovat, että lasten sosioemotionaalisiin taitoihin kohdistettavilla ennaltaehkäisevillä interventioilla on ratkaiseva rooli käyttäytymiseen puuttumisessa. Ennaltaehkäisevät toimet ovat hyödyllisiä koko yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämiseksi, mutta erityisesti interventiot ovat osoittautuneet hyödyllisiksi sellaisille lapsille, joiden sosioekonominen tausta on matalampi tai joilla on temperamentin tai diagnoosin kautta alttiutta haastavaan käyttäytymiseen (Domitrovich ym., 2017). Sopivien sosioemotionaalista kehitystä tukevien interventioiden ja ennaltaehkäisykeinojen löytäminen voivat olla täten tärkeitä erityisesti riskitaustoista tuleville lapsille (Schmitt ym., 2017), mutta niitä tulisi käyttää jokaisen lapsen kohdalla heidän sosioemotionaalisten taitojensa edistämiseksi (Powell ym., 2006). Myös lasten huoltajien kanssa yhteistyössä toteutettavat menetelmät tukevat lasta. Useiden tutkimusten mukaan perheen osallistavilla interventioilla on yhteyttä pienten lasten haastavan käyttäytymisen tukemiseen ja positiivisen käyttäytymisen edistämiseen (ks. Dishion, ym., 2008; Lewis ym., 2018).

Varhaiskasvatukseen on kehitetty erilaisia interventioita sosioemotionaalisen kehityksen ja käyttäytymisen tukemiseen. Haasteena vaikuttaisi olevan se, että tutkimusnäyttöön perustuvien menetelmien käyttö on varhaiskasvatuksessa vähäistä (Määttä ym., 2017, s. 36, 47). Stormontin ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa selvitettiin opettajien tietoutta ja ajatuksia näyttöön perustuvista ja ei-näyttöön perustuvista menetelmistä, jotka olivat tarkoitettu lasten käyttäytymisen tukemiseen. Tulosten mukaan erityisopettajat (n=35) suosivat varhaiskasvatuksen- ja yleisopetuksen opettajia (n=363) enemmän näyttöön perustuvia menetelmiä ja kertoivat luottavansa enemmän käyttämiinsä menetelmiin. Vain 44 % opettajista arvioi käyttämiensä menetelmillä olevan toivottua vaikutusta lapsiin ja 63 % heistä oli tietoisia asioista, joita tuli ottaa huomioon valittaessa tutkimusnäyttöön perustuvaa menetelmää (Stormont ym., 2011).

Suomessa erilaisten menetelmien toimivuutta on tutkittu muun muassa Määtän ja kollegoiden (2017) lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista käsittelevässä tilannekartoituksessa, joka tavoitti 94 kunnallista päiväkotia. Tilannekartoituksen mukaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen menetelmistä käytetään varhaiskasvatuksessa eniten Askeleittain menetelmää (55 %). Tilannekartoituksen mukaan Tunnemuksu- ja Mututoukka -menetelmiä käytetään

toiseksi eniten (27 %) sekä kolmanneksi eniten Ihmeelliset vuodet -menetelmää (10 %). Kartoituksen mukaan 75 % vastaajista käytti menetelmiä suunnitelmallisesti, mutta vain 23 % kertoi menetelmien käyttämisen olevan jatkuvaa. Vastanneista päiväkodeista 52 %:lla tavoitteena on tukea jokaisen lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä ohjelmallisten menetelmien avulla ja 48 %:ssa päiväkodissa menetelmien käyttöä oli rajattu ainoastaan tukea tarvitseville tai erityisryhmille. Hyödyllisimmiksi ja vaikuttavimmiksi menetelmiksi koettiin Ihmeelliset vuodet (ka. 4,3/5) sekä Askeleittain (ka. 3,8/5) menetelmät. Vain osalla menetelmistä on tutkimusperustaista näyttöä. Tutkimuksen mukaan päiväkodinjohtajat olivat usein niitä, jotka suosivat muita, kuin näyttöön perustuvia menetelmiä (Määttä ym., 2017, s. 33–34, 47).

Tutkimukset vahvistavat, että kasvatusalan henkilöstö tarvitsee enemmän erityispedagogista osaamista sekä tietoutta tutkimusperustaisista menetelmistä haastavien kasvatustilanteiden ennaltaehkäisyyn ja lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. Jotta ennaltaehkäisevillä ja varhaisen tuen interventiolla olisi yhteiskunnallisesti mahdollisimman kattava vaikutus, tulisi ne ensisijaisesti kohdentaa alueille, joissa lapsiperheet ovat kaikista alttiimpia sopeutumishaasteille (Lutz ym., 2002).

### ***Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustaisuus***

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) kirjataan, että varhaiskasvatuksessa lapsen tulee tuntee tulleen hyväksytyksi ja arvostetuksi. Lasta kannustetaan ja hänen onnistumisen kokemuksia ja myönteisen minäkuvan kehittymistä tuetaan (Opetushallitus, 2022, s. 50). Vahvuusperustainen tuki sisältää laadukasta pedagogiikkaa, erityispedagogisia tutkimuotoja sekä ratkaisukeskeistä työtettä (Sandberg, 2021, s. 20). Tutkimusten mukaan on näyttöä siitä, että positiivisen käyttäytymisen tukeminen on tehokas tapa puuttua haastavaan käyttäytymiseen (Gettinger & Stoiber, 2006). Positiivinen pedagogiikka on kehittynyt pedagogiikan suuntaus psykologian tieteenalalta, joka tutkii lasten ja nuorten hyvinvointia varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 21). Sen perusajatus on, että yksilön oppiminen ja hyvinvointi kehittyvät lapsen ja ympäristön keskeisessä vuorovaikutuksessa (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2015). Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustaisuus tulisivatkin toimia ammattilaisen jatkuvaa toimintaa ohjaavina periaatteina, joita käytetään arjen tilanteissa systemaattisesti.

Positiivisen pedagogiikan painotus on hyvinvoinnin tukemisessa, lapsen vahvuuksissa ja voimavaroissa sekä myönteisissä kokemuksissa, joita hyödynnetään ja vahvistetaan osana kokonaisvaltaista kasvatusta ja opetusta (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 21–23). Tarkoituksena ei

kuitenkaan ole sulkea lapsen haasteita ja vastoinkäymisiä ulkopuolelle, vaan käsitellä niitä positiivisessa valossa (Kumpulainen ym., 2015). Positiivinen pedagogiikka vaatii kasvattajalta herkkyyttä, reflektointikykyä sekä tietoista hyvän huomioimista ja myös omasta hyvinvoinnista huolta pitämistä (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 23–24). Lapsen autonomian kehitystä tukee aikuinen, joka luo lapselle osallistumisen kokemuksia, huomioi lapsen vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet sekä antamaa lapselle mahdollisuuden toimia myös itse (Ranta, 2020).

Positiivinen pedagogiikka on ajattelutapa ja pedagoginen ote, joka on rakennettu käytettäväksi ja sovellettavaksi päiväkodin ja perusopetuksen arjessa, jossa jokainen kasvattaja voi arjen pienissä hetkissä kannustaa lasta, tukea häntä havaitsemaan tunteitaan ja vahvuuksiaan (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 42; Kumpulainen ym., 2015). Ymmärrys omasta osaamisesta ja vahvuuksista on erityisen tärkeää lapsille, joilla esiintyy jonkinlaista tuen tarvetta (Hotulainen & Lappalainen, 2009), kuten haasteita käyttäytymisen säätelyssä ja sosiaalisissa tilanteissa (Sajaniemi & Mäkelä, 2015). Erilaisuuden arvostamiseen ja sosiaalisiin taitoihin tähtäävä pedagogiikka ovat tuloksellisia erityisesti temperamentiltaan ujojen lasten vuorovaikutussuhteiden muodostamisessa, mutta myös kiusaamisen ja äärimmäiseen vetäytymiseen johtamisen ennaltaehkäisyssä (Takkunen & Uusitalo-Malmivaara, 2017). Lapsen myönteistä käsitystä itsestään voidaan tukea huomioimalla lapsen oppimisen taso ja mahdollistamalla turvallisesti lapselle monipuolisia onnistumisen sekä epäonnistumisen kokemuksia (Ranta, 2020).

Positiivisen käyttäytymisen tukeminen (*Positive Behavior Support, PBS*) keskittyy sosioemotionaalisen kehityksen edistämiseen ja haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn (Carter & Norman, 2010). Karhu ja kollegat (2021) ovat tehneet tutkimusta Suomessa kehitetystä käyttäytymispsykologisesta ProVaka-toimintamallista (Positiivisesti ryhmässä oppiva varhaiskasvatus), jonka tehtävänä on edistää tutkimusperustaisten menetelmien käyttöä varhaiskasvatuksessa, joka tähtää lasten käyttäytymisen tukemiseen. Sen tavoitteena on luoda varhaiskasvatukseen toimintakulttuuri, jossa työntekijät ovat sitoutuneita yhteisiin tavoitteisiin ja toimivat johdonmukaisesti lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Lapsia ohjataan ensisijaisesti käyttäytymistä tukevan myönteisen palautteen avulla. Toimintamalli vahvistaa ammattilaisten välistä positiivista vuorovaikutusta, jota kautta heitä ohjataan toivotun käyttäytymisen huomioimiseen sekä myönteisen palautteen antoon Puolentoistavuoden pilottihanke -tutkimukseen osallistuneiden ProVaka -ohjaajien arviot, henkilökunnan vastaukset hyväksyttävyysskyselyyn sekä tiimin kehittymiskertomukset (n=18) osoittivat, että toimintamalli osoittautui toiminnal-

taan suunnitellun kaltaiseksi luonnollisissa olosuhteissa (fideliteetti) ja se tuki lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Myös sosiaalinen validiteetti osottautui hyväksi, sillä osallistuneet sitoutuivat menetelmään ja kokivat menetelmän hyödyllisenä (Karhu ym., 2021).

### ***Askeleittain -menetelmä***

Askeleittain -menetelmä (*Second Step*) on suunnattu varhaiskasvatusikäisistä alakouluikäisille ja sen tarkoituksena on tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja (Poikkeus, 2011). Makkonen Paavola, Pemberton ja Savola (2005) kertovat menetelmän olevan suunniteltu tukemaan lasten sosioemotionaalisia taitoja sekä vähentämään siihen liittyviä haasteita opettamalle lapsille empatian, sosiaalisen ongelmanratkaisun ja tunteiden säätelyn taitoja. Ohjelma etenee suunnitellun järjestyksen mukaisesti ja aiempi oppikerta pohjautuu edellisellä kerralla harjoitelluille taidoille. Viikottaisissa teemoissa edetään empatian harjoittelemisesta tunteiden säätely- ja ongelmanratkaisutaitoihin ja menetelmään kuuluu monipuolinen oppimateriaali opettajien käyttöön ja menetelmän aikana tehdään tiivistä yhteistyötä kodin kanssa (Makkonen ym., 2005, s. 10, 25–29, 37). Menetelmän sisältöjä voidaan toteuttaa ilman varsinaista materiaalia, mutta se vaatii vahvaa sitoutumista aikuisilta itsesäätelytaitojen ja sosiaalisten taitojen edistämiseen osana lapsiryhmän toimintaa (Poikkeus, 2011). Askeleittain -menetelmää käyttävien Euroopan maissa, mukaan lukien Suomessa, on tarkasteltu ohjelman vaikutuksia ja tulokset osoittavat, että menetelmän käytöstä hyötyvät myös vetäytyvästi käyttäytyvät lapset ja se on osoittautunut yleisesti tehokkaaksi menetelmäksi lasten käyttäytymisen tukemiseksi (Makkonen ym., 2005, s. 20).

### ***Ihmeelliset vuodet***

Ihmeelliset vuodet (eng. *Incredible Years*) on tutkimusperusteinen menetelmä, joka on suunniteltu edistämään lasten sosioemotionaalista kompetenssia, vähentämään haastavaa käyttäytymistä sekä tukemaan tulevaisuudessa tarvittavia akateemisia taitoja (Webster-Stratton & Reid, 2004). Se on alunperin kehitetty klinikakäyttöön 3-7 -vuotiaille lapsille, joilla on diagnosoitu käyttäytymishäiriö, kuten uhmakkuus- tai käytöshäiriö (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008). Sittemmin menetelmä on muokattu opettajien käytettäväksi ennaltaehkäiseväksi menetelmäksi, jossa opetetaan tunneälyä, empatiaa, toisen huomioimista sekä vuorovaikutus- ja kaveritaitoja, vihanhallintaa sekä ristiriitatilanteiden ongelmanratkaisua (Webster-Stratton & Reid, 2004).

### ***4T -toimintamalli***

Oulun yliopiston kanssa yhteistyössä toteutetun TunTuVa-hankkeessa kehitetty 4T-toimintamalli (*Tiedosta, Tunnista, Tue ja Tarkkaile*) on suunniteltu vastaamaan tutkimusperustaiseen tietoon perustuvaa konkreettista käytännön menetelmää, joka pyrkii lisäämään ammattilaisten ymmärrystä tunteiden säätelystä ja sen kehittymisestä ja tukemisesta (Koivuniemi ym., 2020, s. 60). Toimintamallin ajatuksena on tukea tunnistamaan ja tiedostamaan lasten tunteiden säätelyn kehittymisen vaiheita ja haastavia sosioemotionaalisia tilanteita, sekä auttaa käsittämään luonnolliset arjessa ilmenevät sosioemotionaalisia haasteita sisältävät tilanteet oppimistarkoituksena, joissa lasten tunnesäätelytaitojen oppimista harjoitellaan tukien lapsen omaa toimijuutta tilanteessa (Koivuniemi ym., 2020, s. 10, 45).

### ***Fyysinen rajoittaminen***

Varhaiskasvatuslaki ei sisällä säädöstä varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan lapsen fyysiseen rajoittamiseen. Perusopetuslaissa (1998/628) pykälän 36 b § mukaan rehtorilla tai opettajalla on voimakeinojen käyttämisen oikeus tilanteessa, jossa oppilas on poistettava opetustilasta. Vastarintaa tekevän oppilaan poistamiseksi on oikeus käyttää välttämättömiä voimakeinoja huomioiden kuitenkin oppilaan ikä, vastarinnan vakavuus ja tilanteen uhkaavuus. Voimakeinoja käytettäessä tulee aina antaa kirjallinen selvitys opetuksen järjestäjälle (Perusopetuslaki, 1998/628). Myös lastensuojelulaissa (2007/417, 68 §) on määritelty, että laitoksen johtaja tai sen hoito- ja kasvatushenkilökuntaan kuuluva henkilö voi lasta rauhoittaakseen pitää kiinni lapsesta sellaisessa tilanteessa, jossa käyttäytymisen perusteella lapsen voidaan odottaa vahingoittavan itseään, muita tai ympäristöä. Kiinnipitämisen tulee olla luonteeltaan hoidollista ja se on lopetettava heti, kun se ei ole enää tarpeellista. Myös lastensuojelulaki velvoittaa kirjallisen selvityksen tekemisen kiinnipitotilanteiden jälkeen (Lastensuojelulaki, 2007/417, 68 §).

Fyysisen rajoittamisen menetelmät ovat äärimmäisiä keinoja puuttua haastavaan käyttäytymiseen. Käyttäytymisen fyysinen rajoittaminen on suojelutoimi, joka otetaan käyttöön silloin, kun ennakoitu ja vuorovaikutus eivät ole riittäviä keinoja myönteiseen lopputulokseen pääsemiseksi (Hurme & Kyllönen, 2014, s. 156). Fyysistä rajoittamista voi joutua kohdistamaan lapseen silloin, kun hän on vaaraksi itselleen tai muille. Tällaisia rajoittamista vaativia tilanteita voivat olla esimerkiksi kiinnipitotilanteet tai muunlainen fyysinen rajoittaminen. Työntekijän ammatillinen osaaminen ja yhteneväinen toimintamalli ovat keskeisiä tekijöitä tällaisten tilanteiden aikana (Hurme & Kyllönen, 2014, s. 157). Jokaisen turvallisuuden kannalta tärkeää on se, että varhaiskasvatuksen henkilöstö osaa toimia oikein tilanteissa, jossa lapseen kohdistuu

fyysistä rajoittamista täytyy käyttää. Rajoittamisen arviointi tulee pohjautua tuntemukseen lapsesta (Hurme & Kyllönen, 2014, s. 156).

### **4.3 Varhaiskasvattajan ammattitaito ja työhön saatu tuki**

Varhaiskasvatuksen laadulla on merkitystä lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin, sillä se toimii useiden lasten yhtenä merkittävimmistä kehitysympäristöistä. Peruspilarina laadukkaalle varhaiskasvatukselle toimivat ammattilaiset, joilta löytyy tietoa ja ymmärrystä lasten käyttäytymisen taustalla olevista syistä ja niiden tukemisesta (Sainio ym., 2020, s. 95). Ammatillisuus voidaan käsittää vastavuoroisuutena ja moninaisten suhteiden kehittämisenä, ottaen huomioon vuorovaikutus ammattilaisten, vanhempien ja lasten välillä, sekä päättäjien asettamat säännökset ja niiden luomat vaatimukset jokapäiväiseen työhön (Kupila & Millei, 2017).

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten työtä velvoittavat erilaiset lakisäätöiset pedagogiset asiakirjat sekä lait, kuten varhaiskasvatuslaki, perusopetuslaki, varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman perusteet, sekä kunta- ja yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Lisäksi varhaiskasvatuksessa lapsille luodaan yhteistyössä henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetuksen oppimissuunnitelmat, joihin kirjataan muun muassa lapsen vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä tuen tarpeet (Opetushallitus, 2022, s.3). Varhaiskasvatuslain (580/2018, 10 §) mukaan varhaiskasvatuksen tehtävä on suojata lapsia väkivallalta, kiusaamiselta sekä häirinnältä. Varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten vertaissuhteita ja hyvinvointia sekä harjoitellaan riskitilanteiden tunnistamista ja niiden ratkaisemista rakentavalla tavalla (Opetushallitus, 2022, s. 28).

Haastavat kasvatustilanteet herättävät kasvattajissa erilaisia tunteita. Cacciatore ja kollegat (2013) tuovat esiin, että mikäli lapsi on selkeästi väkivaltainen toisia lapsia tai aikuisia kohtaan, voi työntekijäkin tuntea lasta kohtaan voimakkaita tunteita, kuten pelkoa tai ahdistusta. Aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi saattaa leimautua toisten joukossa, sillä väkivaltaiset teot jäävät toisten lasten ja aikuisten muistiin (Cacciatore ym., 2013). Talalan (2019) mukaan lasten kanssa työskentelevät työntekijät kohtaavat paljon erilaisia lapsia, jotka ovat ominaisuuksineen kokonaisvaltaisesti läsnä heidän arjessaan. Tällöin voi olla haastavaa hahmottaa mitkä kaikki osa-alueet lapsen elämästä liittyvät omaan vastualueeseen. Kun työtehtävien rajat eivät ole tiedossa, voi työntekijä ottaa työtehtäväkseen tehtäviä, jotka eivät kuulu omiin tehtäviin tai niihin ei ole riittävä osaamista. Tämä voi aiheuttaa haasteita omassa jaksamisessa (Talala, 2019, s. 234). Johtamisen tärkeys, työyhteisön tuki ja työtehtävien selkeys on merkittävässä roolissa työssä-jaksamisen ja ammattitaidon ylläpitämisen kannalta.

Talalan (2019) mukaan haastavien tilanteiden kuormittavuus koetaan eri tavoin ja siihen liittyvät osaksi kokijan oma tulkinta ja uskomukset. Hän kirjoittaa, että oma persoona, temperamentti ja uskomukset vaikuttavat tilanteisiin. Uskomukset eli skeemat aktivoituvat, kun sen laukaisee jokin tekijä, johon omat taidot eivät riitä (Talala, 2019, s. 108). Tämänkaltaisen tilanne voi olla esimerkiksi lapsen haastavaksi koettu käyttäytyminen. Skeemat tekevät tulkinnan tilanteesta ja herättävät tunteita, jonka seurauksena toimimme (Talala, 2019, s. 108). Ammattilaisten on tärkeää tunnistaa ja käsitellä tunteita, joita haastavat kasvatustilanteet aiheuttavat.

Peitso ja Närhi (2011; 2015, s. 12) tuovat esiin kognitiivisiin teorioihin pohjautuvan toimintamallin, joka tukee ammattilaisten tukitoimien suunnittelun jäsentämistä. Malli on jaettu käyttäytymistä edeltäviin sekä käyttäytymistä seuraaviin tekijöihin. He jakavat käyttäytymistä edeltävät tekijät ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. He kertovat ulkoisia tekijöitä olevan tilanteessa läsnä olevat tai toisen henkilön asettamat tai tarjoamat tavoitteet, vaatimukset, menettelytavat sekä vaikutteet ja ärsykkeet. Sisäisiin tekijöihin he luokittelevat lapsen omat henkilökohtaiset tavoitteet, vaatimukset, menettelytavat sekä tilanteen jäsentämistavan. Käyttäytymisen seuraamusten ulkoisiin tekijöihin he kertovat olevan toisen tekemä tai antama käyttäytymisen arviointi suhteessa tavoitteisiin, sekä siitä seuraama palaute ja seuraamukset. Sisäiset käyttäytymisen seuraamukset ovat mallin mukaan lapsen omaa arviointia suhteessa omiin tavoitteisiin, siitä seuraama palaute sekä seuraamukset (Peitso & Närhi, 2011; 2015, s. 12–15).

Varhaiskasvattajan ammattitaidon sekä työn tueksi haastavien kasvatustilanteiden ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen on olemassa erilaisia malleja, joita voidaan ottaa käyttöön jo varhaisessa vaiheessa. Turkka ja Saarholm (2021) tuovat esiin, että koulutukset, valmennukset, mentorit sekä lisätyöntekijöiden resurssit voivat olla tämänkaltaisia toimia. Myös interventioiden käyttöönoton jälkeinen purku, työyhteisön tuki sekä moniammatillinen yhteistyö voivat olla ratkaisuja varhaisen vaiheen puuttumiseen (Turkka & Saarholm, 2021, s. 201).



## 5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia haastavista kasvatustilanteista ja millaista tukea varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat tarvitsevänsä haastaviin kasvatustilanteisiin. Tutkimus kohdistettiin kaikille varhaiskasvatuksen ammattilaisille, joiden kyselyvastausten avulla pyrimme selvittämään varhaiskasvattajien kokemuksia haastavista kasvatustilanteista sekä niihin liittyvästä tuen tarpeesta. Olemme kiinnostuneita siitä, miten ja millaisissa tilanteissa lasten haastava käyttäytyminen ilmenee ja mitä tekijöitä haastavaksi koetun käyttäytymisen taustalla nähdään olevan varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta. Lisäksi selvitämme, millaista tukea haastaviin kasvatustilanteisiin kaivataan.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

- 1. Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on haastavista kasvatustilanteista?**
- 2. Millaista tukea varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat tarvitsevänsä haastaviin kasvatustilanteisiin?**

Tutkimus on monimenetelmäinen survey -tutkimus, jossa yhdistämme laadullista ja määrällistä tutkimusta. Englannin kielestä tuleva sana *survey* tarkoittaa kysely- ja haastattelututkimuksia, mutta suomen kielessä termille ei ole muodostettu selkeää käännettä (Vehkalahti, 2019, s. 12). Tässä tutkimuksessa survey -tutkimuksella viittaamme kyselytutkimukseen. Kyselytutkimuksen avulla voidaan kerätä arvokasta tietoa ja tarkastella ilmiöitä erilaisista näkökulmista, kuten yhteiskunnallisesta perspektiivistä tai yksilön toiminnasta, ajatuksista, asenteista tai arvoista (Vehkalahti, 2019, s. 11). Tutkimuksessamme tarkastelemme varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia, jotka pohjautuvat yksilöiden ajatuksiin ja mielipiteisiin. Survey-tutkimus myös sopiva tutkimustapa kerätä tietoa laajemmalla joukolla (Heikkilä, 2010, s. 19), jonka vuoksi valitsimme sen tutkimusstrategiaksemme.

### 5.1 Aineistonkeruu ja osallistujat

Tutkimuksen aineisto on kerätty anonyymilla verkkokyselyllä (Liite 1.) jonka loimme Webropol-kyselytyökalulla. Tutkimuksen kyselylomake sisältää yhteensä 17 kysymystä, ja ne koostuvat yhdestä likert-asteikollisesta kysymyksestä, kuudesta avoimesta kysymyksestä ja kymmenestä valinta- ja monivalintakysymyksestä. Kyselylomakkeen ensimmäiset neljä kysymystä

ovat sisällöltään taustatietokysymyksiä, mitkä kartoittivat vastaajan koulutustaustaa, ammattinimikettä, työkokemusta ja ikää. Viisiportaisella likert-asteikolla luotu kysymys sisälsi yhteensä 15 väittämää. Väittämissä vastaajien tulee valita arvo väliltä 1–5, jossa 1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä ja 5=täysin samaa mieltä. Pyysimme vastaajia vastaamaan väittämiin sen perusteella, kuinka lähellä ne olivat heidän omaa käsitystään. Väittämät käsittelevät vastaajien käsityksiä haastavan käytöksen taustalla olevista syistä, haastavaan käyttäytymisen ennaltaehkäisystä ja siihen puuttumisesta, tilanteisiin liittyvästä kuormittavuudesta ja turvattomuuden tunteesta, työyhteisön ympäristöstä ja toimintamalleista sekä ammattilaisten saamasta tuesta ja lisäkoulutuksen tarpeesta. Lisäksi selvitimme asteikon avulla vastaajien kokemaa omaa osaamista liittyen fyysisen rajoittamisen tilanteisiin sekä uhka- ja väkivaltatilanteisiin. Kysely saavutti viikossa 432 henkilöä, joista 74 vastasi kyselyyn. Kyselyn vastausprosentti oli siten 17,1.

Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan sähköisen kyselyn suurin etu on niiden nopeus, niin kyselyn vastattavaksi laittamisessa kuin vastauslomakkeen täyttämisen ja palauttamisen. Tämän lisäksi sähköistä kyselylomaketta käyttäessä vastaajilla ei ole maantieteellistä estettä vastata kyselyyn, jolloin aineisto on mahdollista hankkia laajemmalla alueella (Valli & Perkkilä, 2018). Sähköinen kyselylomake sopi käytettäväksi tutkimukseemme nopeutensa johdosta, sekä vallitsevan COVID-19-tilanteen vuoksi. Emme halunneet rajata kyselyä tietylle Suomen alueelle, sillä halusimme saavuttaa mahdollisimman kattavan aineiston. Kyselylomakkeen etuna on myös se, että vastaaja säilyy anonyyminä ja se on toimiva aineistonkeruumenetelmä silloin, kun tutkimukseen liittyy arkaluontoisia kysymyksiä (Vilka, 2015, s. 76). Aineiston keruumenetelmä oli sopiva ratkaisu tutkimusaiheen sensitiivisyyden vuoksi, sillä tutkimme ja nostamme esiin yksilön henkilökohtaisia kokemuksia.

Julkaisimme kyselyn kolmessa varhaiskasvatuksen ammattilaisille suunnatuissa suljetuissa Facebook-ryhmissä (Varhaiskasvatuksen henkilöstö, Varhaiskasvatuksen opettajat ja Varhaiskasvatuksen materiaalipankki). Valikoimme ryhmät niiden kuvausten perusteella niin, että saavuttaisimme mahdollisimman monia eri koulutustaustaltaan olevia ja ammattinimikkeellä työskenteleviä varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Tarkoituksenamme oli luoda kyselyyn vastaamisen kynnys matalaksi, jotta saisimme mahdollisimman monen vastaamaan kyselyymme.

Survey -tutkimukseen osallistui yhteensä 74 varhaiskasvatuksen ammattilaista, jotka koostuivat koulutustaustaltaan varhaiskasvatuksen lastenhoitajista (n=21), varhaiskasvatuksen sosionomeista (n=2), varhaiskasvatuksen opettajista (n=37), varhaiskasvatuksen erityisopettajista

(n=8) ja yhdestä varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelijasta (n=1) sekä muista kuin edellä mainituista ammattilaisista (n=5). Jälkimmäinen vastausluokka koostui lasten ja nuorten erityisohjaajasta, terveydenhoitajasta, kehitysvammahoitajasta, erityispedagogiikan maisterista sekä ulkomailla kandidaatin tutkinnon (BA, Early childhood studies) suorittaneesta varhaiskasvatuksen opettajasta. Kaikista ammattikunnista selkeästi eniten edustettu vastaajaryhmä oli koulutukseltaan varhaiskasvatuksen opettajia (50 %). Varhaiskasvatuksen opettajan ammattinimikkeellä kuitenkin ilmoitti työskentelevänsä 61 % vastaajista. Esimerkiksi vastaajista kaikki sosionomitaustaiset työskentelivät varhaiskasvatuksen opettajan ammattinimikkeellä. Tähän vaikuttanee murroksessa elävä varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuva, sillä ammattinimike ei ole käytössä vielä jokaisessa Suomen kunnassa. Suomen valtakunnallinen tilanne varhaiskasvatuksen opettajien pulasta on ollut jo pitkään esillä julkisissa keskusteluissa. Resurssiteki-  
jöihin viittaa myös tutkimuksemme tulos siitä, että osa varhaiskasvatuksen lastenhoitajista (24 %, n=5), työskenteli varhaiskasvatuksen opettajana. Vastaajien ikähaarukka vaihteli 18–25-vuotiaista yli 50 ikävuoteen ja työkokemus vuosina vaihteli 0–2-vuodesta yli 10 vuoteen. Suurimmalla osalla vastaajista oli työkokemusta yli kymmeneltä vuodelta (40 %, n=30).

Kyselylomaketta käyttäessä on merkittävää suunnitella ja muotoilla lomake ja kysymykset riittävän tarkasti, jotta tutkimuksen onnistuminen tehostuisi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 198; Valli, 2018). Käytimme kyselomakkeen tekemiseen runsaasti aikaa ja keskityimme muodostamaan mahdollisimman yksinkertaisia ja kiinnostavia kysymyksiä, jotta vastaajien mielenkiinto lomakkeen täyttämiseen säilyisi. Vallin (2018) mukaan mittarien rakentamisen tulee alkaa teoriapohjaisesti eli mitattavaan asiaan tulee perehtyä aiempien tutkimusten pohjalta, ja etsiä aiheeseen liittyvät keskeiset käsitteet. Kyselylomake voi sisältää erilaisia kysymyksiä, kuten avoimia kysymyksiä, vastausvaihtoehtoja sisältäviä kysymyksiä tai järjestysasteikkollisia kysymyksiä. Kysymyksen muoto määrittelee sen, millä tavoin aineisto analysoidaan (Valli, 2018). Ennen kyselylomakkeen laatimista tutustuimme aiheeseemme liittyvään tutkimuskirjallisuuteen ja pyrimme saamaan aiheestamme mahdollisimman monipuolisen kokonais kuvan, jotta osasimme kyselylomakkeessa kiinnittää huomiota oleellisiin asioihin.

## **5.2 Aineiston analyysi**

Olemme jakaneet tutkimuksen aineiston analyysin kahteen osaan kysymystemme luonteen pohjalta. Kuvaamme analyysin vaiheita ensin kyselylomakkeen sisältämien avointen kysymysten pohjalta laadullisessa aineiston analyysissä sisällönanalyysin keinoin. Sen jälkeen kerromme

määrällisten kysymysten analyysiprosessista. Käsittelemme myöhemmin analyysin tuloksia kuitenkin rinnakkain.

### 5.2.1 Laadullisen aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analysointitapoja on kahdenlaisia: sitä voi ohjata jokin teoreettinen tai epistemologinen lähtökohta, kuten fenomenologia, tai analyysia ei ohjaa lähtökohtaisesti mikään teoria tai epistemologia, mutta siihen voidaan soveltaa tällaisia lähtökohtia omaavia analysointitapoja, kuten sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Valitsimme tutkimukseemme sisällönanalyysin, jonka avulla analysoimme kyselylomakkeen sisältämiä avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastasi 74 vastaajaa, joiden avoimista vastauksista yhteensä neljän kysymyksen vastauksista teimme sisällönanalyysin, sillä ne sisälsivät ilmauksia, jotka vastasivat tutkimuskysymykseemme. Analysoimme aineiston vastauksia koostamalla ne yhteiseen taulukkoon. Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisella ja objektiivisella tavalla ja sen avulla tutkittavasta asiasta saadaan tiivistetty ja yleinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Sen lisäksi tutkija pystyy luomaan hajanaisesta aineistosta selkeän ja yhtenäisen kokonaisuuden, jonka avulla voidaan tehdä erilaisia johtopäätöksiä tutkittavasta aiheesta (Puusa, 2020).

Lähdimme analysoimaan aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, sillä olemme kiinnostuneita aineiston sisältämisestä ydinmerkityksistä. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jota voidaan hyödyntää useimmissa laadullisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Sisällönanalyysin analysointimuodoista valikoimme tutkimustamme ohjaamaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esiin, että aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on luoda tutkimuksen aineistosta teoreettinen kokonaisuus. He kertovat, että sisällönanalyysin avulla pystytään analysoimaan dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti ja menetelmällä pyritään saamaan yleinen ja tiivistetty kuvaus tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108, 117). Puusan (2020) mukaan sisällönanalyysissä itse analyysiprosessi on monivaiheinen, jonka vuoksi tulkintoja muodostetaan koko prosessin ajan. Analyysin tarkoituksena on järjestää aineisto selkeäksi ja tiiviiksi kadottamatta sisällön keskeistä tietoa. Hän jatkaa, että tavoitteena on lisätä aineiston informaatioarvoa pelkistämällä se (Puusa, 2020).

### *Analyysin eteneminen*

Sisällönanalyysi voidaan nähdä sisältävän kolmivaiheisen prosessin, joka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aloitetaan aineiston redusoimisesta eli pelkistämisvaiheesta. Redusoinnin tarkoituksena on karsia aineiston tietosisällöstä tutkimuksen kannalta kaikki epäoleellinen pois, jolloin aineisto voidaan joko tiivistää tai pilkkoa osiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Aloitimme aineiston analysoimisen lukemalla kyselylomakkeen jokaisen avoimen kysymyksen useaan kertaan, jonka pohjalta saimme kokonaiskuvaa vastauksista ja kirjasimme ylös esiin nousseita teemoja. Tämän jälkeen etsimme ja poimimme näistä tutkimuskysymyksiemme kannalta oleelliset vastaukset viemällä ja listaamalla alkuperäisilmaukset erilliseen tiedostoon. Vastaukset värikoodasimme esiin nousseiden teemojen mukaisesti, jotta ilmausten määrä on helposti laskettavissa. Merkityskokonaisuuksien tekemisen yhteydessä havaitsimme, että molempien merkinnöistä nousi esiin samoja tutkimuskysymyksemme kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Aineistomme koostuu pääosin selkeistä ja tiivistetyistä vastauksista, minkä vuoksi aineistomme ei kaipaa ilmausten pelkistämistä. Lisäksi koemme tärkeäksi tuoda näkyviin vastaajien kokemuksia alkuperäisilmausten muodossa. Ilmaukset numeroidaan ja nimetään vastaajien koulutustaustan perusteella. Vastaajien koulutustaustat on ilmoitettu alkuperäisilmausten yhteydessä lyhenteinä, jossa varhaiskasvatuksen lastenhoitaja=VLH, varhaiskasvatuksen sosionomi=VS, varhaiskasvatuksen opettaja=VO, varhaiskasvatuksen erityisopettaja=VEO, opiskelija=OPISK, ja muu ammattiryhmä=M. Analyysin klusterointi- ja abstrahointivaiheessa koostamme taulukkoon ala- ja yläluokan aineiston alkuperäisilmausten perusteella.

Seuraavaksi analysoimme aineistoa ryhmittelemällä ja muodostamalla alaluokat. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston klusteroinnilla tarkoitetaan ryhmittelyä, jolloin aineistosta on tarkoitus etsiä käsitteitä, jotka kuvaavat eroavaisuuksia tai yhdenmukaisuuksia. He kertovat, että tämän jälkeen samaan ilmiöön kuuluvat käsitteet ryhmitellään eri luokkiin, jolloin syntyy alaluokat. Tämän on tarkoitus antaa alustava kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Koska toteutamme tutkimuksen parityönä, pystymme hyödyntämään toisiamme ja vertailemaan analyysiprosessin aikana löytämiämme ilmauksia ja teemoja. Yhdistimme värikoodien avulla löytämämme ilmaukset yhteen taulukkoon, jonka perusteella muodostimme alaluokat. Alkuperäisilmauksista muodostui yhteensä 21 alaluokkaa, jotka muodostuivat alkuperäisilmausten samankaltaisuuksien perusteella. Yhden varhaiskasvatuksen ammattilaisen vastauksissa saattoi esiintyä useita eri alaluokkia, mutta myös samaan alaluokkaan viittaavia

ilmauksia, sillä alaluokat rakennettiin tutkimuksen tavoitteen kannalta merkityksellisten avointen kysymysten vastauksista.

Analyysin viimeisessä vaiheessa, abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä erotamme Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaisesti tutkimuksemme kannalta merkityksellisen tiedon, jonka pohjalta muodostamme teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Vaiheen ajatellaan olevan prosessi, jossa tutkija rakentaa kuvauksen tutkimuskohteesta tekemiensä käsitteiden perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125, 127). Alaluokista muodostui yhteensä 9 erillistä yläluokkaa. Yläluokkien ollessa vielä suhteellisen laajoja, halusimme yksinkertaistaa ja selkeyttää analyysimme tulosta, jonka vuoksi muodostimme yläluokista vielä pääluokat. Ajattelemme tämän kokoavan aiheita yhdeksi kattavammaksi kokonaisuudeksi, joka tukee tulosten tulkintaa. Yläluokat jakaantuivat kahteen selkeään pääluokkaan, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksista haastavista kasvatustilanteista. Taulukossa 2. on esitetty esimerkkejä aineiston analyysin vaiheista vastaamaan kyseiseen tutkimuskysymykseemme.

**Taulukko 2.** *Esimerkki vastausten luokittelusta.*

<b>Alkuperäiset ilmaukset</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>	<b>Pääluokka</b>
<i>”Perheessä usein hyvinvoinnin riskitekijöitä useita.”</i> VEO 1.	Perhetilanne	Perhetekijät	<b>Lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla olevat tekijät</b>
<i>”Perheen ja kodin erilaiset kasvatuskäytännöt tilanteissa.”</i> VO 16.	Perheen kasvatuskäytännöt		
<i>”Lapsella selkeää tuen tarvetta keskittymisessä, tarkkaavuudessa, tunteiden säätelyssä.”</i> M 3. (kehitysvammahoitaja)	Tuen tarve	Lapsen yksilölliset tekijät	
<i>”Tunnetaitojen sekä sosiaalisten taitojen heikkous.”</i> VLH 18.			

<i>"-- kasvattajilla ei ole riittävästi tietoa mistä käytös johtuu." VLH 8.</i>  <i>"Ongelmat asenteissa. "</i> OPISK 1.	Osaaminen ja asenteet	Ammattilaisen rooli	<b>Haastavien kasvatustilanteiden ilmeneminen</b>
<i>"--vuorovaikutuksen haasteet myös aikuisen puolelta, aikuinen ei ole läsnä--" VEO 5.</i>	Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus		
<i>"Siirtymätilanteet ovat useimmin haastavimpia tilanteita--" VO 37.</i>	Siirtymätilanteet	Toiminnanohjaus- tai toja vaativat tilanteet	
<i>"Yleisimmin eskarituokilla lapsi/et ei pysty keskittymään --"</i> <i>"Aikuisen ohjaamissa tilanteissa --" VO 7.</i>	Opetus- ja ohjaustilanteet		
<i>"Yleisimmät tilanteet, joissa haastavaa käyttäytymistä esiintyy, ovat lasten vapaat leikkitilanteet --" VO 37.</i>	Leikkitilanteet		

## 5.2.2 Määrällisen aineiston analyysi

Tutkimuksen monimenetelmäisen luonteen myötä kartoitamme lisäksi kyselylomakkeen vastauksia, jotka vastasivat tutkimuksemme määrälliseen analyysiin. Määrällisesti analysoitaviin kysymyksiin sisältyi kyselylomakkeemme valinta- ja monivalintakysymykset ja viisiportaisen likert-asteikon väittämät. Aineistosta saatuja vastauksia esitetään tutkimuksen tuloksissa havainnollistavien taulukoiden ja kuvien avulla. Analysoimme lomakkeen yksitoista määrällistä kysymystä frekvenssi- ja prosenttijakaumia käyttäen, ja esitämme tulokset numeerisesti sekä graafisesti käyttäen pylväsdiagrammeja. Pylväsdiagrammit soveltuvat diskreetin eli luokiteltavan muuttujan frekvenssi- ja prosenttijakaumien esittämiseen (Vehkalahti, 2019, s. 63). Prosenttijakaumat

esitämme tutkimuksessa selkeinä kokonaislukuina. Tutkimuksen kaikki määrällisesti analysoitavat kysymykset olivat vastaajalle pakollisia, jotta saisimme mahdollisimman monipuolisia tutkimustuloksia ja vastaajien määrä pysyisi muuttumattomana.

Tutkimuksen likert-asteikollisten kysymysten kohdalla tarkastelemme muuttujia jakaumien lisäksi tiivistämällä niitä tilastollisiksi tunnusluvuiksi (Vehkalahti, 2019, s. 54). Likert-asteikon väittämien vastausten perusteella muodostimme keskiarvon ja keskihajonnan, joiden avulla tarkastelemme tuloksia frekvenssi- ja prosenttijakaumien lisäksi. Vehkalahti (2019) mukaan näiden tunnuslukujen avulla ymmärretään keskiarvon ympärillä tapahtuvaa vaihtelua arvoissa. Niiden avulla pystytään muodostamaan kuvaa muuttujasta (Vehkalahti, 2019, s. 54–55).



## 6 Tulokset

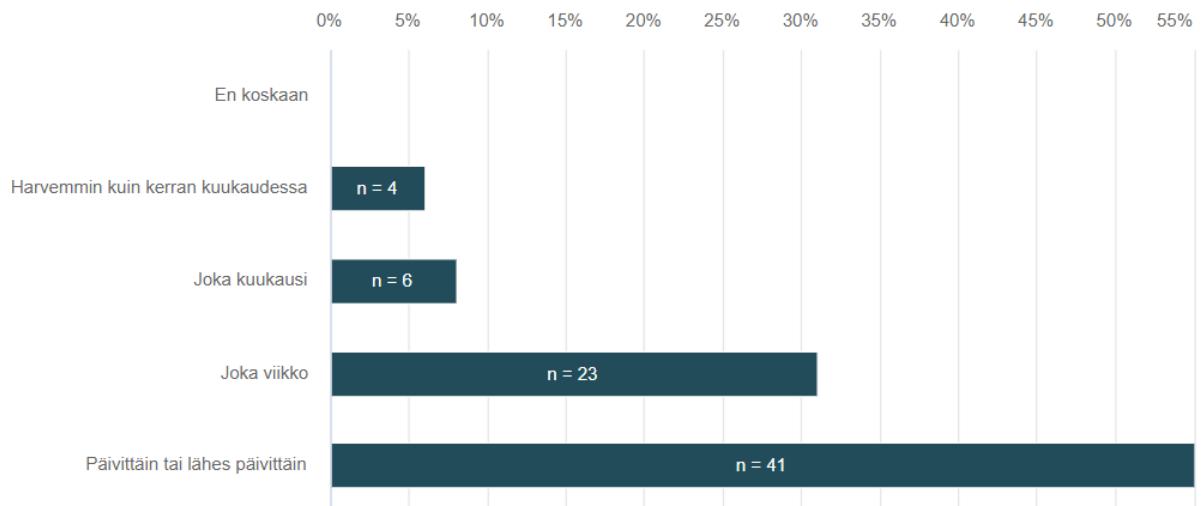
Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on haastavista kasvatustilanteista ja millaista tukea he niihin tarvitsevat. Tutkimuskysymyksiin liittyvää aineistoa käsittelemme monimenetelmäisesti hyödyntäen laadullista ja määrällistä tutkimusotetta. Tutkimustulosten esittelyssä nostamme esiin suoria lainauksia avointen kysymysten vastausten alkuperäisilmauksista, jonka kautta tuomme näkyväksi tutkimuksen aineistoa. Esitämme tuloksissa eri koulutustaustaisten vastaajien esiin tuomien kokemusten välisiä eroja ja yhdenmukaisuuksia.

### 6.1 Haastavat kasvatustilanteet varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitämme, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on haastavista kasvatustilanteista. Ammattilaisten kokemukset näistä tilanteista olivat kyselyn tulosten mukaan samankaltaisia, mutta vastaajat painottivat vastauksissaan myös eri tekijöitä haastavan käyttäytymisen taustalla. Kokemusten mukaan haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttaa yksilö- ja ympäristötason tekijöitä ja se ilmenee varhaiskasvatuksessa päivittäin tapahtuvissa erilaisissa tilanteissa. Laadullisten tulosten lisänä esitämme tulosten alussa tutkimuksen määrällisiä tuloksia, joissa kuvaamme tilanteiden useutta ja luonnetta sekä ammattilaisten kokemaa tuen tarpeen laatua.

#### 6.1.1 Haastavien kasvatustilanteiden ilmeneminen varhaiskasvatuksessa

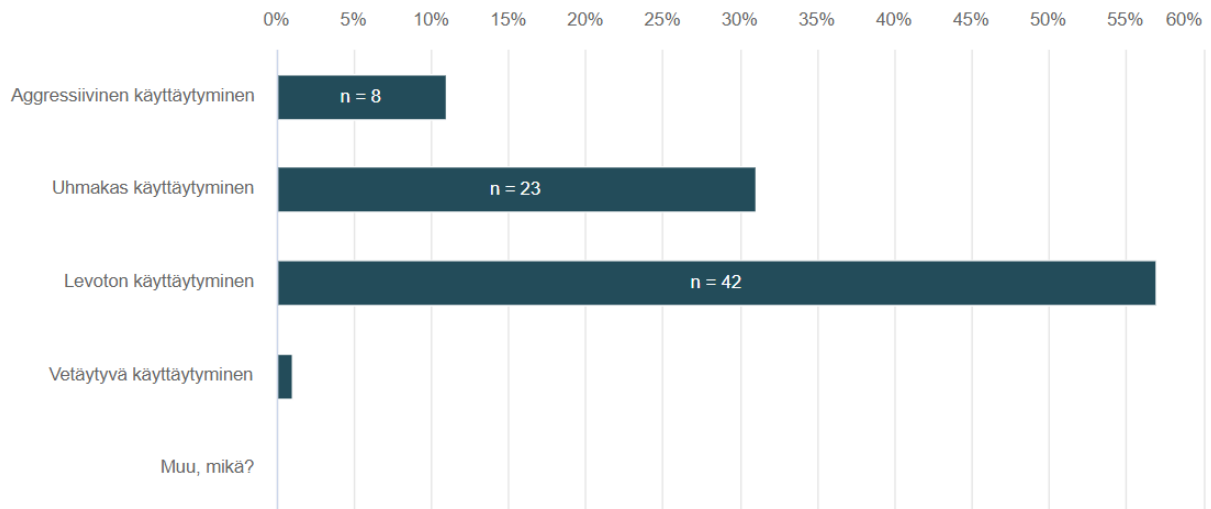
Haastavia kasvatustilanteita työssään ilmoittivat kokevansa kaikkiin ammattiryhmiin kuuluvat vastaajat, joista yli puolet (55 %) vastasi kohtaavansa haastavia kasvatustilanteita päivittäin tai lähes päivittäin. Haastavia kasvatustilanteita koki työssään joka viikko 31 %, joka kuukausi 8 % ja harvemmin kuin kerran kuukaudessa 6 % vastaajista. Kukaan vastaajista ei valinnut vaihtoehtoa ”en koskaan”. Tulos kertoo siitä, että haastavia kasvatustilanteita kohdataan yleensä päivittäin tai lähes päivittäin riippumatta työnkuvasta, sillä ammattinimikkeiden välisissä vastauksissa ei esiintynyt juurikaan eroavaisuuksia. Tulosta havainnollistaa kuvio 2.



**Kuvio 2.** *Kuinka usein varhaiskasvatuksen ammattilaiset (n=74) kohtaavat haastavia kasvatustilanteita työssään?*

Kartoitimme kasvattajien (n=74) käsitystä siitä, millaista haastavaa käyttäytymistä he ovat kohdanneet viimeisen vuoden aikana. Tätä ennen olimme kuvanneet kyselylomakkeeseen lyhyesti tässä tutkimuksessa käsiteltyjä haastavan käyttäytymisen muotoja eli aggressiivista, uhmakasta, levotonta ja vetäytyvää käyttäytymistä (ks. Liite 1). Kysymysvaihtoehdoissa oli esitelty nämä käyttäytymisen muodot, mutta vastaajilla oli mahdollisuus valita myös muu kuin valmiiksi annetut vaihtoehdot sekä kerrallaan useampia vaihtoehtoja. Tulosten mukaan kaikkia neljää tässä tutkimuksessa kategorisoitua haastavan käyttäytymisen ilmenemismuotoa esiintyy varhaiskasvatuksen ammattilaisen kokemuksissa. Valittujen vastausten määrä on yhteensä 267 ja ne jakautuvat melko tasaisesti jokaiselle käyttäytymisen muodoista. Kaksi vastaajista oli valinnut vaihtoehdon ”muu”, johon he kuvailivat haastavan käyttäytymisen ilmenemistä ahdistuneena käyttäytymisenä sekä koetun trauman seurauksena ilmenevää haastavaa käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa.

Kuvio 3. havainnollistaa mitä haastavan käyttäytymisen ilmenemismuotoja vastaajat ovat kohdanneet työssään eniten. Vastaajien kokemusten perusteella varhaiskasvatuksessa esiintyy eniten levotonta käyttäytymistä (57 %) ja uhmakasta käyttäytymistä (31 %) toiseksi eniten. Kokeusten mukaan aggressiivinen käyttäytyminen on kolmanneksi yleisin (11 %) haastavan käyttäytymisen muoto ja ainoastaan prosentti (1 %) vastaajista ilmoitti kohtaavansa työssään eniten vetäytyvää käyttäytymistä. Kyseinen vastaajaprocentti oli koulutukseltaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

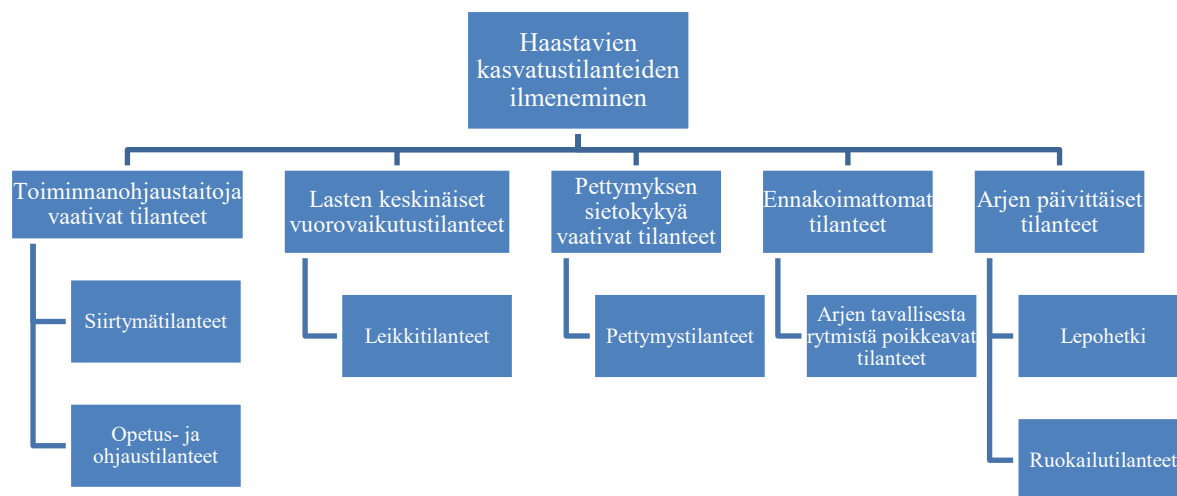


**Kuvio 3.** Mitä seuraavista haastavan käyttäytymisen muodoista olet kohdannut työssäsi eniten?

Lisäksi vastaajat kokevat, että haastavaa käyttäytymistä ilmenee varhaiskasvatusikäisistä eniten 5–6-vuotiailla (54 %) ja 3–4-vuotiailla (46 %). Tätä tulosta osittain voi selittää lasten tavalliseen kehitykseen liittyvä uhmaikä, mikä lisää haastavan käyttäytymisen ilmentymistä 3–4-vuotiaiden kohdalla.

### *Haastavien kasvatustilanteiden ilmeneminen ammattilaisten kokemuksissa*

Kerromme avoimista vastauksista poimittuja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia siitä, millaisissa tilanteissa haastavia kasvatustilanteita ilmenee heidän kokemustensa mukaan. Näihin tilanteisiin viitattiin yhden avoimen kysymyksen vastauksissa (Liite 1, kysymys 11). Sisällönanalyysin avulla löydettyjen alkuperäisilmausten perusteella haastavia kasvatustilanteita ilmenee **toiminnanohjausta vaativissa tilanteissa, lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa, pettymysten sietokykyä vaativissa tilanteissa, ennakoimattomissa tilanteissa, sekä arjen päivittäisissä tilanteissa.** Kuvio 4. havainnollistaa tilanteiden ilmenemistä varhaiskasvattajien kokemuksissa, minkä lisäksi kuvioista on nähtävissä analyysimme toisen pääluokan alaiset ylä- ja alaluokat.



**Kuvio 4.** Haastavien kasvatustilanteiden ilmeneminen varhaiskasvattajien (n=74) kokemuksissa.

#### ***Toiminnanohjaustaitoja vaativat tilanteet***

Toiminnanohjausta vaativista tilanteista (n=90) selkeästi suurin osa varhaiskasvattajista koki, että **siirtymätilanteet** vaikuttivat merkittävästi haastavien kasvatustilanteiden syntyyn, sillä vastauksista löytyi yhteensä 58 ilmausta liittyen siirtymätilanteiden vaikutukseen. Koulutustaustaltaan eri ammattilaiset viittasivat alkuperäisilmauksissaan siirtymätilanteisiin. Useimmissa alkuperäisilmauksissa tilanteita ei kuvattu tarkemmin, mutta osa vastaajista toi vastauksessaan ilmi erityisesti leikeistä pois siirtymisen aiheuttavan haastavia tilanteita arjessa. Seuraavaksi suurimmaksi tekijäksi tästä yläluokasta haastavien tilanteiden syntymiselle koettiin **opetus- ja ohjaustilanteet** (n=32), joissa vastaajat kokivat aikuisen ohjaamien tilanteiden aiheuttavan lapsissa muun muassa levottomuutta, uhmakkuutta ja haluttomuutta osallistua toimintaan. Opetus- ja ohjaustilanteita toivat eniten esiin koulutustaustaltaan varhaiskasvatuksen opettajat.

*”Siirtymissä, kun on pitänyt vaikka raivata leikit ja mennä käsienpesulle ja syömään tai kun ulkoa pitää lähteä sisälle. Usein lapsella ollut hyvät leikit kesken ja päiväkodin tiukasti aikataulutetut rutiinit ovat ”pakottaneet” leikin lopettamisen.” OPIK 1.*

*”Esim aamupiireillä tai muissa ”aikuisen ohjaamissa” tilanteissa ilmenee varsin usein levottomuutta, toisten häiritsemistä, haluttomuutta osallistua, uhmakkuutta. –” VO 34.*

*”-- haluttomuus osallistua yhteisiin tekemisiin yhteisillä säännöillä.” VO 15.*

### ***Lasten keskinäiset vuorovaikutustilanteet***

Yksi eniten ilmaistu haastavien kasvatustilanteiden ilmenemismuoto liittyi lasten keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin, joista lasten **leikkitalanteet** (n=17) esiintyi ilmauksissa yleisimmin. Erityisesti lasten väliset vapaat leikkitalanteet koettiin aiheuttavan haastavia kasvatustilanteita. Osassa leikkitalanteisiin viittaavissa ilmauksissa kerrottiin lapsen haastavaan käyttäytymiseen vaikuttavan lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymättömyys. Ilmausten mukaan yhteisleikit saattoivat aiheuttaa haasteita muun muassa silloin, kun jakamisen taitoa tarvittiin. Yhteisleikki vaatii onnistuakseen useita eri taitoja.

*”--omaehtoisten leikkien aikana, jos jollakulla leikkijällä on haastetta sos.taidoissa, vuorovaikutuksen keinoissa, kielessä jne.” VEO 7.*

*”--toisille taas esimerkiksi leikit isossa porukassa ovat vaikeita hetkiä.” VO 3.*

### ***Pettymyksen sietokykyä vaativat tilanteet***

Lisäksi varhaiskasvatuksen ammattilaiset nostavat alkuperäisilmauksissaan pettymyksen sietokykyä vaativia tilanteita. Pettymystilanteisiin viitattiin alkuperäisilmauksissa yhteensä neljä kertaa. Pettymystilanteihin johtavia syitä ei myöskään kuvailtu tarkemmin alkuperäisilmauksissa, vaan niihin viitattiin usein lyhyesti muutamalla sanalla. Pettymyksien aiheuttamiin haastaviin kasvatustilanteisiin viittasivat alkuperäisilmauksissa eniten varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ja -opettajat.

*”--hetket, jolloin koetaan pettymyksiä.” VLH 8.*

### ***Ennakoimattomat tilanteet***

Ennakoimattomiin tilanteisiin liittyen vastaajat nostivat alkuperäisilmauksissaan esiin **arjen tavallisesta ryhmistä poikkeavia tilanteita** yhteensä kahdeksan kertaa. Ilmausten mukaan tällaisia tilanteita ovat muun muassa lapselle uudet, epäselvät tilanteet, joissa poiketaan tutuista rutiineista ja käytännöistä. Osassa ilmaisuissa ei ilmaistu ennakoimattomien tilanteiden luonnetta

(n=4), vaan kaikki yleisesti rutiineista ja normaalista rytmistä poikkeaminen koettiin vaikuttavan haastavien kasvatustilanteiden ilmenemiseen. Sen lisäksi henkilökunnan vaihtuvuus sijais-ten muodossa nähtiin tilanteina, joissa haastavaa käyttäytymistä ilmenee (n=4). Ennakoimattomiin tilanteisiin alkuperäisilmauksissa viittasivat varhaiskasvatuksen lastenhoitajat, -opettajat sekä -erityisopettajat.

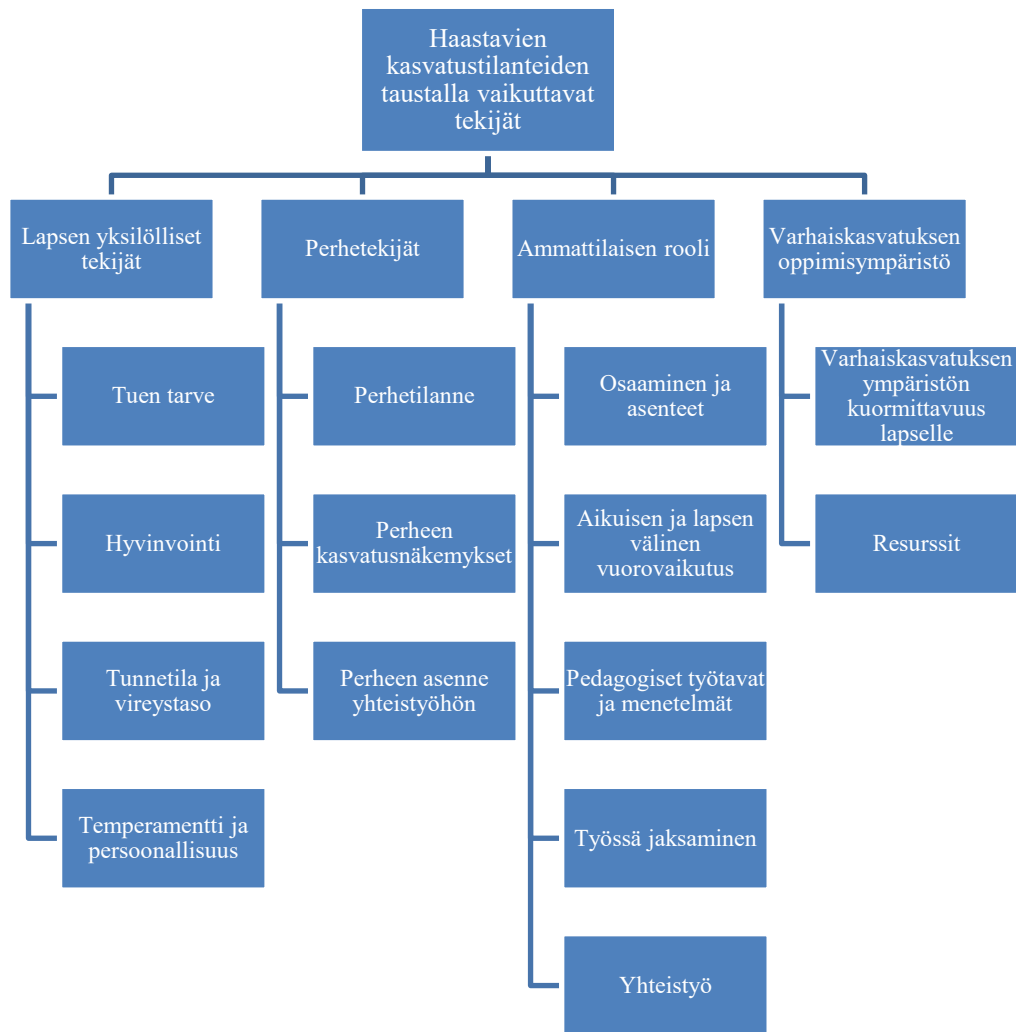
*“--arkitilanteet, kun arjessa poikkeavuuksia kuten sijaisia.” VO 6.*

### ***Arjen päivittäiset tilanteet***

Arjen päivittäisissä tilanteissa esiintyviin haastaviin kasvatustilanteisiin viitattiin yhteensä kuusi kertaa. Vastaaajien kokemusten tilanteet tapahtuvat **lepohetkissä** (n=3) ja **ruokailutilanteissa** (n=3). Alkuperäisilmaukset eivät kuvanneet sen tarkemmin, miksi näissä tilanteissa esiintyy haastavia kasvatustilanteita. Aiheuttaako tilanne itsessään haastavia tilanteita, vai liittyykö näihin haasteisiin todellisuudessa tilannetta edeltävät siirtymät tai lapsen vireystilan taso, jolloin esimerkiksi itsesäätely on erityisen haastavaa.

#### 6.1.2 Tilanteiden taustalla vaikuttavat tekijät

Lähes kaikki vastaajat (88 %) kokivat ymmärtävänsä jokseenkin tai täysin lapsen haastavaan käyttäytymiseen johtavia syitä likert-asteikolla 1–5 (keskiarvo 4,0; keskihajonta 0,65). Heistä eniten haastavaan käyttäytymiseen johtavia syitä kokivat ymmärtävänsä varhaiskasvatuksen sosionomit ja -erityisopettajat. Haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttaviin tekijöihin viitattiin kolmen avoimen kysymyksen vastauksissa (Liite 1. kysymykset 12, 13, 17). Alkuperäisilmausten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksissa haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttavat **lapsen yksilölliset tekijät, perhetekijät, ammattilaisen rooli sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristö**. Nämä ilmausten perusteella muodostamamme yläluokat sekä niiden alaluokat ovat nähtävissä kuviosta 5.



**Kuvio 5.** Haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttavat tekijät varhaiskasvatuksen ammattilaisten (n=74) kokemana.

### ***Lapsen yksilölliset tekijät***

Haastavien kasvatustilanteiden taustalla merkittävimpana selittävänä tekijänä koettiin vaikuttavan lapsen yksilölliset tekijät, joihin viitattiin yhteensä 96 kertaa. Lapsen yksilöllisistä tekijöistä selkeästi eniten viitattiin lapsen **tuen tarpeeseen** (n=78). Muiksi haastavaksi koettuun käyttäytymiseen liittyviksi lapsen yksilöllisiksi tekijöiksi alkuperäisilmauksista muodostui seuraavat alaluokat: **hyvinvointi** (n=9), **tunnetila ja -vireystaso** (n=7) sekä **temperamentti ja persoonallisuus** (n=2).

Alaluokkana tuen tarve oli laaja, sillä lasten tuen tarpeet nousivat esiin erilaisina, toisiinsa vaikuttavina taitoihin ja kehitykseen viittaavina tuen tarpeina. Alkuperäisilmauksissa **tuen tarvetta** kuvailtiin lasten taitoihin ja kehitykseen liittyvinä haasteina (n=34) sekä haasteina, jonka taustalla vaikuttavat lapsen neuropsykiatriset piirteet (n=26). Lisäksi ilmauksissa tuen tarve

nousi esiin myös muina todettuina tuen tarpeina (n=18), joita ei alkuperäisilmauksissa ollut tarkemmin avattu tai kuvailtu. Lapsen tuen tarpeeseen viittaavissa ilmauksissa ei esiintynyt merkittäviä vastaajien koulutustaustojen vaikutusten välisiä eroavaisuuksia.

Tuen tarpeeseen liittyvistä, taitoihin ja kehitykseen liittyvistä haasteista kuvattiin eniten sosio-emotionaalisten taitojen kehittymättömyyttä ja niihin liittyviä haasteita, joihin viittaavia ilmauksia esiintyi aineistossa yhteensä 25 kertaa. Vastaukset käsittelivät muun muassa itsesäätelytaitoja sekä vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. Alkuperäisilmauksissa kerrottiin näissä taidoissa esiintyvien haasteiden purkautuvan haastavana käyttäytymisenä. Osa ammattilaisista kertoi taustalla vaikuttavan myös lasten ikä- ja kehityskausi, johon kuuluu näiden taitojen harjoittelu, kun sosioemotionaaliset taidot ovat vielä kehittymässä.

*”-- usein taustalla lapsen taitamattomuus käsitellä jotain asiaa (esim. tunnetila, vuorovaikutussuhteet) rakentavasti, joten lapsi ratkaisee tilanteen osaamallaan tehokkaimmalla tavalla, eli haastavalla käytöksellä.” VO 25.*

*”Hän harjoittelee sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Kieltä ei välttämättä ole. Lapsi ei osaa sanoittaa tunteitaan jne.” VS 2.*

Edellä olevassa viimeisimmässä ilmauksessa tuotiin esiin myös lapsen kielellisten taitojen vaikutus tunteiden ilmaisukykyyn. Tuen tarpeisiin liittyvistä vastauksista yhteensä yhdeksässä ilmauksessa viitattiin myös kielellisten taitojen yhteyteen haastavan käyttäytymisen taustalla olevina syinä. Jokainen sosionomitaustainen vastaaja (n=2) kertoi ilmauksissaan kielelliseen tukeen liittyvän tuen tarpeen haastavien kasvatustilanteiden taustalla, mutta näihin tekijöihin viittasivat myös muista ammattilaisista koostuva vastausryhmä (ks. 5.1 Aineiston keruu ja osallistajat) sekä varhaiskasvatuksen opettajat ja -erityisopettajat.

*”Kielelliset haasteet tuovat oman lisänsä, 2kieliset, s2- lapset tai 3v voi olla kielen mekaaninen osaaaja muttei ymmärrä kaikkea.” VS 1.*

*”Lapsi käyttäytyy haastavasti, koska se on hänen tapansa kertoa/reagoida johonkin.-- Kieltä ei välttämättä ole. Lapsi ei osaa sanoittaa tunteitaan jne.” VS 2.*

Tuen tarvetta selitti kokemusten perusteella myös lapsen neuropsykiatristen ominaisuuksien tuottamat haasteet ja ilmauksissa niitä avattiin esimerkiksi lapsen aistisäätelyn haasteina tai diagnostisina taustoina, kuten ADHD:na ja autismikirjona. Osa vastaajista koki, että mahdolliseen haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttavaan diagnoosiin ei itsessään voi vedota helppona selityksenä. Kokemusten mukaan neuropsykiatristen ominaisuuksien ajateltiin siis vaikuttavan



lapsen käyttäytymiseen, mutta useammin tuen tarvetta selitettiin muilla tavoin, kuin näiden tekijöiden aiheuttamina haasteina.

*”Varmasti lääketieteellinen diagnoosi vaikuttaa lapsen käytökseen, mutta en itse vetoa siihen lapsen käyttäytyessä haastavasti.” VO 25.*

Tulosten mukaan voidaan päätellä, että haastavat kasvatustilanteet johtuvat suureksi osaksi siitä, että lapselta vaaditaan taitoja, joita heillä ei vielä ole. Ilmausten mukaan taidot liittyivät sosioemotionaalisen ja kielellisen kehityksen haasteisiin. Koulutustaustaltaan erilaiset ammatillaiset nostivat esiin lapsen tuen tarpeeseen viittaavia tekijöitä.

**Hyvinvointiin** liittyvissä alkuperäisilmauksissa (n=6) kerrottiin lapsen perusturvallisuuteen, jaksamiseen, henkiseen huonovointisuuteen sekä kiusaamiseen liittyviä asioita, jotka vastaajien mukaan vaikuttivat lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla. Alaluokkaan liittyviä ilmauksia nostettiin esiin usein perhetekijöitä ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä käsittelevien ilmausten yhteydessä. Hyvinvointiin viittaavia ilmauksia esiintyi yleisimmin varhaiskasvatuksen opettajien alkuperäisilmauksissa

*”Kukaan lapsi ei käyttäydy haastavasti tarkoituksella, vaan kaikelle löytyy selittävä tekijä. Itse uskon suurimmaksi selittäväksi tekijäksi oman huonovointisuuden, joka purkautuu haastavana käytöksenä.” VO 6.*

*”--lapsen yksityiselämän tunnekuorma vaikeuttaa oloa pk:lla.” VO 15.*

Lapsen yksilöllisiin tekijöihin liittyviä haastavan käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä selitettiin myös **temperamentin ja persoonallisuuden** vaikuttavuudella, joista kirjoitettiin yhteensä kahdessa alkuperäisilmauksessa. Näihin viittasivat alkuperäisilmauksissa opiskelija sekä varhaiskasvatuksen opettaja. Ilmaukset koostuivat lyhyistä vastauksista, eikä temperamentin ja persoonallisuuden luonnetta kuvailtu tarkemmin.

**Lapsen tunnetilan ja vireystason** nähtiin vaikuttavan myös haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttaviin syihin. Vastauksissa (n=6) viitattiin lapsen nälän ja väsymyksen vaikutukseen haastavan käyttäytymisen taustalla oleviin syihin. Lisäksi vastauksissa kuvailtiin ennen päiväkotiin tulemistä edeltäneen lapsen kiukun tai ärtymyksen vaikutusta varhaiskasvatuksessa esiintyvään haastavaksi koettuun käyttäytymiseen.

## ***Perhetekijät***

Vastauksissa vahvasti korostui myös perhetekijöiden vaikutus lasten haastavaan käyttäytymisen taustalla oleviin syihin. Perhetekijöitä kuvaavia ilmauksia esiintyi vastauksissa yhteensä 76, joissa viitattiin **perhetilanteeseen** (n=37), **perheen kasvatuskäsityksiin** (n=32) sekä **perheen asenteeseen yhteistyöstä** (n=7). Perhetekijöihin viittasivat kaikki muut paitsi muista ammattilaisista koostuva vastaajaryhmä. Muiden koulutustaustaisten ammattilaisten vastauksissa ei esiintynyt määrällisesti merkittäviä eroja perhetekijöihin viittaaviin ilmauksiin.

Eniten edellä mainitusta pääluokasta aineistossa esiintyi **perhetilannetta** kuvaavia ilmauksia. Perhetilannetta selitti vastausten mukaan perheen sisäiset muutokset, perheen hyvinvointi ja jaksaminen sekä vuorovaikutuksen haasteet. Yksi vastaaja otti huomioon vallitsevan COVID-19 -tilanteen vaikutuksen perheiden jaksamiseen ja sen heijastumisesta lapsen käyttäytymisen oireiluun. Kokemusten perusteella ammattilaiset tunnistavat myös perhetilanteissa ilmenevän perheiden kuormittavuutta ja neuvottomuutta.

*“Vanhempien ero.” VO 8.*

*”--perhetilanteet selittävät osan esim jos vahvemmilla ei ole aikaa lapselle tai lapsi ei saa tarpeeksi positiivista palautetta” VEO 5.*

*”--korona-aika ja muutenkin nykyaika kuormittaa perheitä, mikä heijastuu lapsiin. VLH 13.*

**Perheen kasvatuskäsityksiä** sekä **perheen asennetta yhteistyöhön** kuvattiin ammattilaisten ilmauksissa erillisinä vaikuttavina tekijöinä, vaikka ne ovatkin toisiinsa kiinnittyneitä osatekijöitä. Tämän vuoksi näistä tekijöistä muodostettiin omat alaluokat saman yläluokan alle. Kasvatuskäsityseroja kuvattiin useammin ja ilmauksissa sillä viitattiin usein kodin lapselle asettamaan rajattomuuteen. Perheen asennetta yhteistyöhön taas kuvailtiin yhteistyön tekemisen sitoutumattomuutena perheen suunnalta.

*”Perheen ja kodin erilaiset kasvatuskäsitykset tilanteissa. Kotona juokseminen ja huuhtaminen sallittua, joten lapsi olettaa sen olevan ok myös pk:ssa.” VO 18.*

*”yhteisten pelisääntöjen tekeminen vanhempien kanssa haastavaa” VO 16.*

*”Vanhempien rajojen asettamisen puute, jolloin lapsen vaikea ymmärtää päiväkodissa asetettuja rajoja jos kotona/vapaa-ajalla saa tehdä mitä haluaa. ” VO 32.*

## *Ammattilaisen rooli*

Ammattilaisen rooli koettiin tärkeänä tekijänä haastavien kasvatustilanteiden taustalla ja sitä kuvaavia ilmauksia aineistossa esiintyi yhteensä 53. Ammattilaisen roolia kuvaavista vastauksista rakentuivat alaluokat: **osaaminen ja asenteet** (n=21), **aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus** (n=12), **yhteistyö** (n=10), **työssä jaksaminen** (n=6), sekä **toimintaa ohjaavat pedagogiset käytännöt ja menetelmät** (n=4). Suhteessa muihin ammattiryhmiin, varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat esiin ilmauksissaan eniten ammattilaisen roolia haastavien kasvatustilanteiden taustalla oleviin tekijöihin.

**Osaamiseen ja asenteeseen** liittyviä ilmauksia esiintyi vastauksissa ammattilaisen roolia selittävästä tekijöistä eniten. Tätä kuvailtiin riittämättöminä taitoina ja osaamattomuutena toimia haastavissa kasvatustilanteissa sekä kielteistä asennetta lapsen ohjaamiseen ja tukeen liittyviin asioihin. Asenteeseen liittyviä tekijöitä kuvattiin myös kasvattajien sitoutumattomuutena lapsen haastavan käyttäytymisen tukemiseen.

*”Koen että haastavat kasvatustilanteet aiheutuvat yleisimmin epäpätevien työntekijöiden osaamisen puutteesta. Kyky ennakoida lapsen pettymystä tai kiukkua on heikkoa. Sensitiivinen ote ja mentalisointi eivät luonnistu. Oletetaan että lapsen pitäisi jo osata. On ihanaa kun saadaan --tuttu sijainen, jolla on alan tutkinto” M 2. (ulkomailla kandidaatin tutkinnon suorittanut varhaiskasvatuksen opettaja).*

*”Siitä että kaikilla työntekijöillä ei ole työkaluja toimia haastavien lasten kanssa. Positiivinen pedagogiikka tuntuu vanhemmillä työkavereilla olevan tuntematon käsite” VHL 3.*

Osa vastaajista mainitsi tarvitsevansa lisää osaamista lapsen hyvinvoinnin tukemiseen, josta erityisesti esiin nostettiin psyykkinen hyvinvointi ja lapsen mielenterveyden tukemiseen ja edistämiseen liittyvä osaaminen.

*”Monenlaisiin haastaviin tilanteisiin saa pohjaa koulutuksesta, mutta tunne- ja muut psyykkisen puolen haasteet ovat niitä, joissa tuntuu että ammattitaito on täysin riittämätöntä. --Kun vielä on mukana päivittäistä väkivaltaa, tuntuu että takki alkaa olla tyhjä. ” VO 11.*

**Aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen** viittaavissa ilmauksissa kuvattiin varhaiskasvatuksen ammattilaisen roolia luottamuksen rakentamiseen, läsnä olemiseen sekä lapsen ymmärtämiseen ja lapsen kanssa kommunikointiin. Yksi likert-asteikon kysymyksistä koski vuorovaikutuksen

roolia haastavien kasvatustilanteiden synnyssä. Enemmistö vastaajista (91 %) vastasi olevansa jokseenkin tai täysin samaa mieltä siihen, että vuorovaikutuksella on suuri rooli haastavien kasvatustilanteiden synnyssä (ka, 4,4, keskihajonta 0,84). Alkuperäisilmauksissa vuorovaikutuksen vaikutukseen viitattiin vain 12 vastauksessa, joten vastausten perusteella ammattilaiset eivät pidä sitä yhtä merkittävänä taustalla vaikuttavana tekijänä verrattuna esimerkiksi ammattilaisen osaamiseen ja asenteisiin, lapsen tuen tarpeisiin ja perhetilanteeseen.

Kokemusten mukaan haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttavat kasvattajien empatian ja sensitiivisyyden puute sekä se, ettei lasta kohdata aidosti. Tällä ajateltiin olevan vaikutusta siihen, että lapsi tulee väärinymmärretyksi, johon lapsi reagoi käyttäytymisellään.

*”--vuorovaikutuksen haasteet myös aikuisen puolelta, aikuinen ei ole läsnä,-- lapsi ymmärretään väärin—”* VEO 5.

**Työssä jaksaminen** muodostui myös omaksi alaluokakseen, sillä ilmauksissa viitattiin osaamisen ja asenteen lisäksi myös omaan koettuun kuormittuneisuuteen, jaksamiseen ja riittämättömyyden tunteeseen, joiden ajateltiin vaikuttavan haastaviksi koettujen kasvatustilanteiden taustalla. Työssä jaksamiseen viittasivat kaikki muut ammattilaiset, paitsi opiskelijat ja muu ammattiryhmä. Kokemusten mukaan aggressiivinen käyttäytyminen kuormittaa työntekijöitä sekä toisia lapsia. Myös koettuun väkivaltaan ja sen aiheuttamaan kuormittuneisuuden tunteeseen viitattiin. Lisäksi päivittäin ilmenevät haastavat kasvatustilanteet koettiin kuormittaviksi, sillä tilanteisiin ei oltu löydetty ratkaisuja.

*”Todella aggressiivisesti käyttäytyvät lapset kuormittavat ryhmän lasten ja aikuisten jaksamista todella paljon.”* VEO 2.

*”Päivittäiset haastavat tilanteet kuormittavat työntekijää ja turhauttaa kun samoja asioita ja toimintatapoja toteutetaan päivästä toiseen ilman edistystä.”* VO 12.

*”Kun mikään tukitoimista ei toimi eikä riitä. Siinä kokee vain vuoden alalla ollut ihminen valtavaa riittämättömyyttä ja neuvottomuutta -- Kun vielä on mukana päivittäistä väkivaltaa, tuntuu että takki alkaa olla tyhjä.”* VO 2.

**Yhteistyötä** kuvaavat ilmaukset kuvasivat sekä vanhempien väliseen yhteistyöhön sekä moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä haasteita. Näillä tekijöillä ajateltiin olevan kokemusten mukaan vaikutusta lapsen käyttäytymisen oireiluun. Ilmauksissa kirjoitettiin ammattilaisten

erilaisista toimintatavoista, epäselvästä työnjaosta sekä toimimattomasta yhteistyöstä ammattilaisten sekä heidän ja perheiden välillä. Osa viittasi myös vastauksissaan moniammatillisen yhteistyön tekemisen haasteisiin, sillä konsultaatioapua ei koettu olevan saatavilla.

*”Perheiden ja päiväkodin yhteistyö on ollut aika nollissa” VO 10.*

*”--konsultaatio apuakaan ei oikein ole saatavissa.” VEO 2.*

Ammattilaisen roolia kuvasi myös **toimintaa ohjaavat pedagogiset työtavat ja menetelmät**, joiden puutteellisuuden ajateltiin olevan taustalla haastaviin kasvatustilanteisiin. Ilmausten perusteella vastaajat tiedostivat pedagogisten käytäntöjen ja menetelmien tarpeellisuuden, mutta jostain syystä ne eivät olleet käytössä perustuen lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Vastaajat kertoivat ensisijaisesti ennakkoinnin ja rutiinien puutteen olevan asioita, jotka vaikuttivat lasten haastavaan käyttäytymiseen. Toisaalta muutama vastaus nosti esiin myös liiallisilla rutiinien noudattamisella olevan kielteistä vaikutusta lapsen käyttäytymiseen.

*”Rutiinien puuttuminen, --, toimintaa tai arkea yleisesti ei ole mukautettu lapsen tarpeiden mukaisesti” VO 1.*

*”Tunnekasvatusta pitäisi aloittaa yhä pienemmille. Arkea pitäisi selkeyttää(esim kuvin). Harjoitella leikkimistä esim theraplay tyyppisesti..” VLH 11.*

### ***Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö***

Viimeiseksi alaluokaksi haastavien kasvatustilanteiden taustalla oleviin syihin muodostui varhaiskasvatuksen oppimisympäristö, johon viitattiin ilmauksissa yhteensä 43 kertaa. Ammattilaisten kokemuksissa sitä kuvattiin **ympäristön kuormittavuuteen** (n=23) sekä **resursseihin** (n=20) liittyvinä ilmauksina. Koulutustaustasta riippuvaista merkittävää vaihtelua ei vastausten välillä ilmennyt, sillä näihin tekijöihin viittasi jokainen vastaajaryhmä.

**Varhaiskasvatuksen ympäristön kuormittavuutta** kuvailtiin alkuperäisilmauksissa aistien kuormittavuudella, ympäristön fyysisenä sopimattomuutena sekä stressaavana ilmapiirinä kohdistuen lapseen. Ilmausten mukaan tähän vaikutti myös resurssitekijät. Aistien kuormittavuutta kuvailtiin muun muassa voimakkaiden ääniärsykkeiden kielteisenä vaikutuksena lapseen. Lisäksi viitattiin myös kosketuksen sietokykyyn ja kuormittavuutta kuvattiin myös koko ryhmässä esiintyvänä levottomuutena ja usein vaihtuvina tilanteina, jotka altistivat ammattilaista haastaville kasvatustilanteille.

*”Monesti lapsi kuormittuu tilanteessa, esim. liikaa meteliä, muita lapsia tai vaihtuvia tilanteita ympärillä.” VO 14.*

Moni vastaaja koki **resursseilla** olevan vaikuttava merkitys lapsen haastavaksi koettuun käyttäytymiseen. Ilmausten perusteella tukea oltiin halukkaita järjestämään, mutta sen toteutumiseksi ei vaikuta löytyvän resursseja. Resurssit pitivät sisällään liian vähäisiin tukitoimiin, henkilöstöresursseihin ja ryhmäkokoihin sisältyviä ilmauksia. Henkilöstöresurssitekijöistä nostettiin esiin myös henkilökunnan runsas vaihtuvuus, kiire ja pätevien työntekijöiden saaminen. Ryhmäkokoon viittaavat ilmaukset käsittelivät liian suuria lapsiryhmiä, jossa aikuisia ei koeta olevan tarpeeksi lapsimäärään ja lapsiryhmän tuen tarpeiden vastaamiseen nähden. Lisäksi vastaajat kokivat liian suurien lapsiryhmien olevan epäotollisia joidenkin tukea tarvitsevien lasten hyvinvoinnille ja heidän tarpeisiin vastaamiselle. Vähäisillä tukitoimilla viitattiin ilmauksissa vähäisten resurssien vaikuttamaan heikkoon tuen tarjoamiseen tai toteuttamiseen, joka ilmeni vastausten perusteella muun muassa avustajien tarpeena tai muuna tukitoimien mahdollistamisella.

*”--henkilöresursseilla, ympäristöllä, -- lapsiryhmän koolla ja pysyvyydellä, ryhmädynamiikalla, aikuisten pysyvyydellä, pienryhmätoiminnan mahdollistamisella (tai vastavasti sen mahdottomuudella jos työntekijöitä ei ole)” VO 19.*

*”Kiire, liian vähän aikuisia ja liikaa apua tarvitsevia lapsia” VLH 20.*

*”--monia työvälineitä löytyisi, mutta resurssien saaminen tuen varmistamiseksi ja tätä kautta haastavien kasvatustilanteiden osittaiseen ennaltaehkäisyyn tai oikeanlaisella tavalla vastaamiseen, on välillä melkoista tuulimyllyjä vastaan taistelua ja se on todella raskasta.” VO 6.*

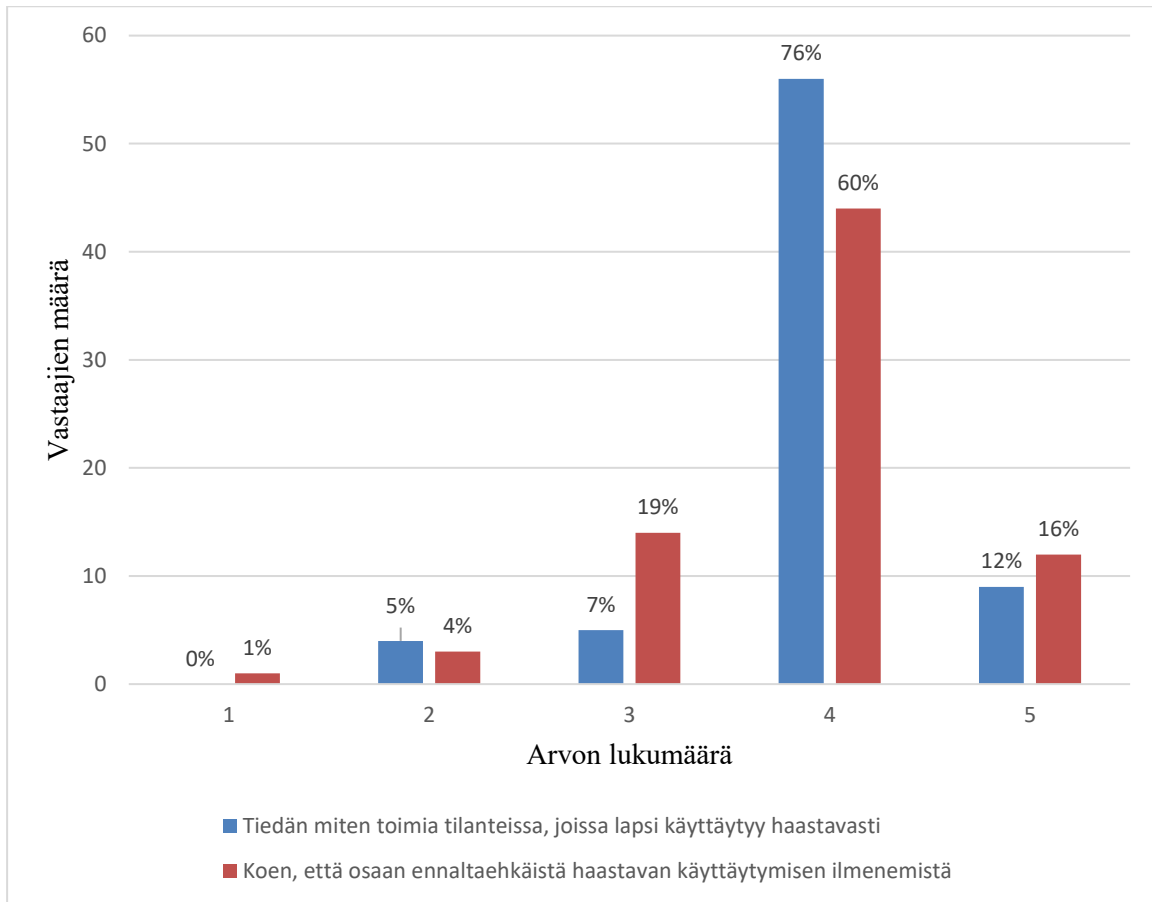
## **6.2 Haastavissa kasvatustilanteissa koettu tuen tarve**

Toisen tutkimuskysymyksemme tavoitteena on selvittää, millaista tukea varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat tarvitsevansa kohdatessaan haastavia kasvatustilanteita. Tulosten mukaan varhaiskasvattajat kokevat tarvitsevansa monenlaista tukea näissä tilanteissa.

### ***Ennaltaehkäiseminen ja tilanteissa toimiminen***

Kartoitimme ammattilaisten osaamisen kokemuksia lasten haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemistä ja haastavissa kasvatustilanteissa toimimisesta. Kuviossa 6. kuvaamme likert -asteikollisten kysymysten vastausten jakaantumista. Viisiasteisen likert -asteikon väittämissä

vastaajan vastatessa luvun yksi hän oli täysin eri mieltä väittämään ja vastatessa luvun viisi, hän oli täysin samaa mieltä väittämään.



**Kuvio 6.** Vastaajien ( $n=74$ ) kokemuksia Likert -asteikon väittämiin (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä ja 5=täysin samaa mieltä).

Vastaajista 88 % ( $n=65$ ) vastasi olevansa likert-asteikko väittämissä jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämään ”Tiedän miten toimia tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti”. Kuitenkin neljä vastaajaa kokivat olevansa jokseenkin eri mieltä. Loput vastaajat valitsivat vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Ammattilaisten vastausten keskiarvo on 4,0 ja keskihajonta 0,64, joka kertoo siitä, että suurin osa vastaajista kokee osaavansa toimia tilanteissa, joissa lapsen käyttäytyminen koetaan haastavana. Koulutustaustaltaan eri ammattilaisten välillä ei esiintynyt merkittäviä eroavaisuuksia vastauksissa.

Yhteen laskettuna täysin samaa mieltä ja jokseenkin samaa mieltä -vastaukset, vastaajista 76 % koki osaavansa ennaltaehkäistä lasten haastavaa käyttäytymistä. Kaikkien ammattilaisten vas-

tausten keskiarvo on 3,9 ja keskihajonta 0,79, joten saatujen vastausten mukaan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyä koetaan osaavan. Heistä varhaiskasvatuksen erityisopettajat (ka 4,5; keskihajonta 0,53) sekä muu ammattiryhmä (ks. Aineiston keruu ja osallistujat) (ka 4,4; keskihajonta 0,55) kokivat muita ammattiryhmiä enemmän osaavansa ennaltaehkäistä haastavan käyttäytymisen ilmentymistä. Verrattuna muihin koulutustaustoihin, vähiten haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemistä kokivat osaavansa varhaiskasvatuksen lastenhoitajat (ka 3,6; keskihajonta 0,8).

### ***Fyysinen rajoittaminen***

Vastaajista vain yli puolet (54 %, n=40) kokevat saaneen tarvittavat ohjeet fyysisistä rajoittamista vaativissa tilanteissa toimimiseen. Kuitenkin 34 % vastaajista ajattelevat, etteivät he olleet saaneet tarvittavia ohjeita (täysin eri mieltä ja jokseenkin eri mieltä -vastaukset) kyseisissä tilanteissa toimimiseen. Loput 12 % vastasivat ”en osaa sanoa”. Ammattilaisten vastausten keskiarvo oli 3,4 ja keskihajonta 1,3, joka kertoo, että kokemusten välillä esiintyi hajontaa jonkin verran.

Opiskelijavastaaja, puolet varhaiskasvatuksen sosionomeista sekä kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa vastasivat olevansa täysin eri mieltä tarvittavien ohjeiden saamiseen. Ulkomailla kandidaatin tutkinnon suorittanut varhaiskasvatuksen opettaja vastasi olevansa väittämään jokseenkin eri mieltä. Myös muiden koulutustaustojen eroja tarvittavien ohjeiden saamiseen on aineiston mukaan havaittavissa. Eri koulutustaustaisten ammattilaisten vastaukset ovat nähtävissä taulukosta 3.

***Taulukko 3. Vastaajien (n=74) koulutustaustan vaikutus likert-asteikon väittämään fyysisestä rajoittamisesta (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä).***

Olen saanut tarvittavat ohjeet, jotta osaan toimia tarvittaessa fyysisistä rajoittamista vaativissa tilanteissa	1	2	3	4	5	Keskiarvo	Keskihajonta	Yhteensä
Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat	0	7	4	2	8	3,5	1,3	21
Varhaiskasvatuksen opettajat	4	8	4	15	6	3,3	1,3	37
Varhaiskasvatuksen sosionomit	1	0	0	1	0	2,5	2,1	2
Varhaiskasvatuksen erityisopettajat	1	2	1	2	2	3,3	1,5	8
Opiskelijat	1	0	0	0	0	1,0	0,0	1



Muut	0	1	0	2	2	4,0	1,2	5
<b>Yhteensä</b>	<b>7</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>18</b>			<b>74</b>

### ***Koettu kuormittavuus***

Selvitimme ammattiryhmien kokemuksia likert-asteikon avulla kuormittavuudesta tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti. Vastaajista 81 % kokee kyseiset tilanteet kuormittaviksi (keskiarvo 4,1; keskihajonta 1). Heistä 36 % kokee olevansa jokseenkin samaa mieltä ja 45 % täysin samaa mieltä. Vastausten perusteella selkeästi eniten kuormittavuutta kokevat varhaiskasvatuksen lastenhoitajat. Vastaavasti vähiten kuormittavuutta tulosten mukaan kokevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja -sosionomit. Koulutustaustan väliset erot ovat nähtävissä taulukosta 4.

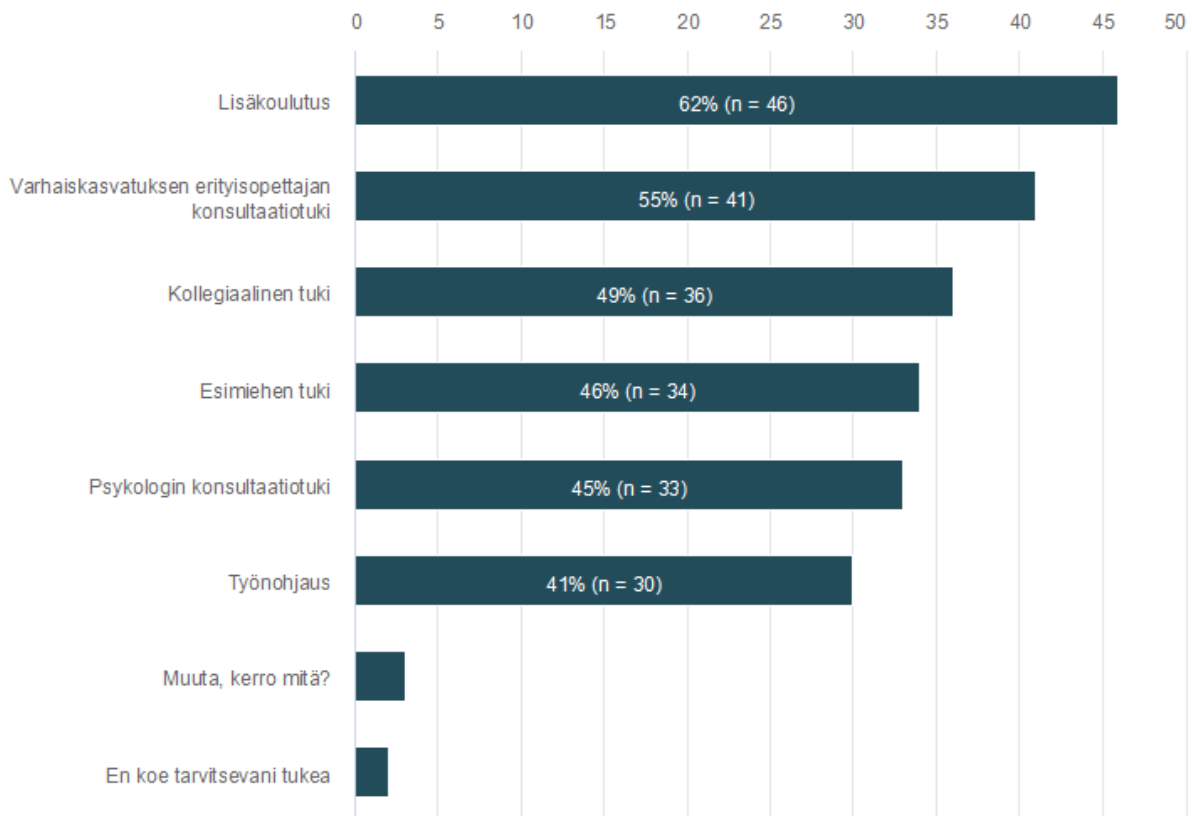
**Taulukko 4.** *Vastaajien (n=74) koulutustaustan vaikutus likert-asteikon väittämään kuormittuneisuudesta (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä).*

Koen kuormittavina tilanteet, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti	1	2	3	4	5	Keskiarvo	Keskihajonta	Yhteensä
Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat	0	1	2	5	13	4,4	0,9	21
Varhaiskasvatuksen opettajat	1	1	4	14	17	4,2	0,9	37
Varhaiskasvatuksen sosionomit	0	0	1	1	0	3,5	0,7	2
Varhaiskasvatuksen erityisopettajat	1	1	1	4	1	3,4	1,3	8
Opiskelijat	0	0	0	1	0	4,0	0,0	1
Muut	0	1	0	2	2	4,0	1,2	5
<b>Yhteensä</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>33</b>			<b>74</b>

### ***Haastaviin kasvatustilanteisiin tarvittava tuki***

Yhdessä kysymyksessä tarkastelimme ammattilaisten kokemuksia siitä, millaista tukea he kokevat tarvitsevansa haastaviin kasvatustilanteisiin. Vastaajilla oli mahdollisuus valita seitsemästä eri tukimuodosta useampi eri vaihtoehto tai vastaavasti vaihtoehto kokemuksesta, ettei

kyseisiin tilanteisiin tarvitse minkäänlaista tukea (liite 1., kysymys 15). Tuen muotojen vaihtoehdot ja vastausten jakaantuminen on nähtävissä kuvioista 7. Kysymyksessä valittujen vastausten määrä oli yhteensä 225.



**Kuvio 7.** Ammattilaisten (n=74) kokema tuen tarve haastaviin kasvatustilanteisiin

Eniten tukea koettiin tarvitsevan **lisäkoulutuksen** ja **varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiotuen** muodossa. Erot muiden tukimuotojen välillä eivät kuitenkaan ole merkittäviä, vaan tulosten mukaan jokaiselle tuenmuodolle koettiin tarvetta. Moni vastaaja oli valinnut vaihtoehdoista useamman eli erilaista tukea koettiin tarvitsevan. Vähiten tuen tarvetta ilmoitettiin **työnohjaukselle**. Kolme vastaajaa valitsi vaihtoehdon ”*muu tuki*”, joka koostui työntekijäresursseihin liittyvistä asioista, kuten työntekijöiden määrän lisäämisestä. Kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa oli sitä mieltä, etteivät he tarvitse haastaviin kasvatustilanteisiin liittyvää tukea. Loput vastaajista nimesivät useampia vaihtoehtoja tarvitsemistaan tukimuodoista.

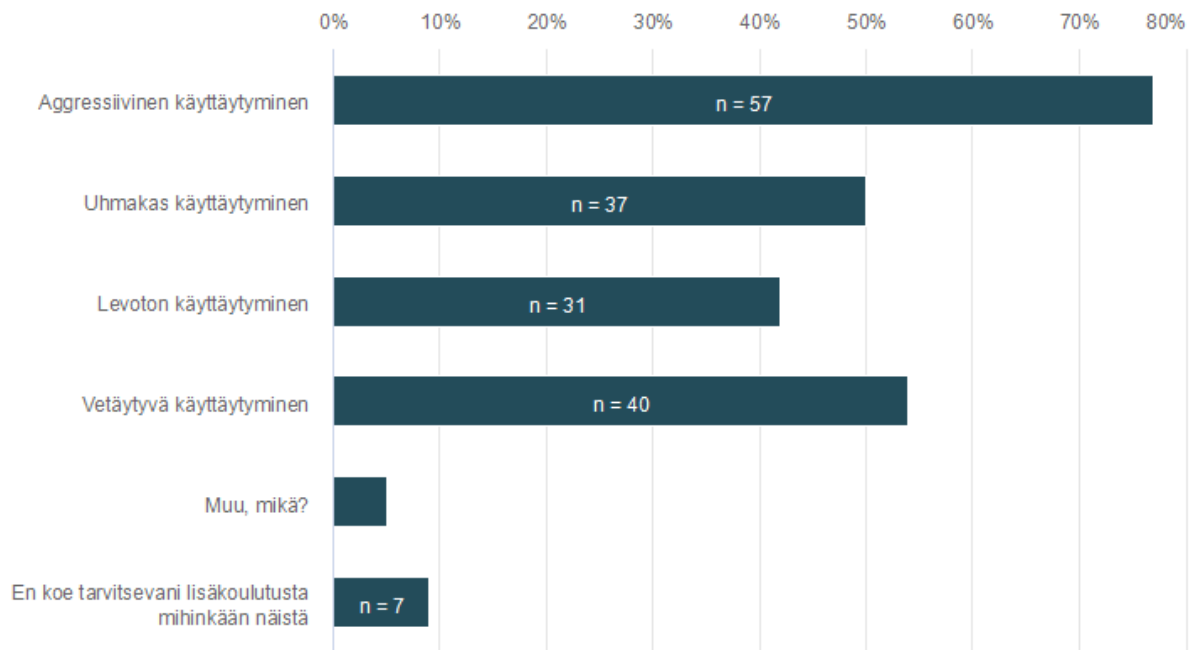
Tulosten perusteella haastaviin kasvatustilanteisiin koetussa tuen tarpeessa esiintyy jonkin verran koulutustaustasta riippuvaista vaihtelua. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiotukea ja lisäkoulutusta kokee tarvitsevansa kaikki sosionomitaustaiset vastaajat (n=2) ja 76

% varhaiskasvatuksen lastenhoitajista (n=16). Varhaiskasvatuksen erityisopettajista 75 % (n=6) eli valtaosa kokee tarvitsevansa kollegiaalista tukea haastaviin kasvatustilanteisiin. Opiskelijaryhmä (n=1) vastasi kokevansa esimiehen tukea ja työnohjausta haastaviin kasvatustilanteisiin. Muutoin koulutustaustojen väliset erot vastausvaihtoehtojen välillä olivat hyvin pieniä ja tuen tarve jakaantui hyvin tasaisesti kuvion 7. mukaisesti.

Selvitimme myös työkokemusvuosien yhteyttä haastavien kasvatustilanteiden tuen tarpeen ilmenemiseen. Vastajat, jotka ilmoittivat työkokemuksensa olevan 0-2 vuotta (n=15), kokivat tarpeellisimmaksi tueksi esimieheltä saatavan tuen (73 %), varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiotuen (60 %) sekä työnohjaukseen (60 %) liittyvän tuen. Yli kymmenen vuotta alalla olleista vastaajista (n=30) tuen tarve kohdistui eniten varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiotukeen (57 %) sekä lisäkoulutukseen (53 %).

### ***Haastavan käyttäytymisen muotoihin koettu lisäkoulutuksen tarve***

Tarkastelimme kyselyssämme lisäksi kasvattajien kokemusta lisäkoulutuksen tarpeesta haastavan käyttäytymisen ilmenemismuotoon tai -muotoihin. Kuvioista 8. on nähtävissä, että vastausten perusteella varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta kaikkiin käyttäytymisen muotoihin. Ammattitaustasta riippumatta tarpeellisimmaksi koettiin **aggressiiviseen** käyttäytymiseen liittyvä lisäkoulutus. Toiseksi eniten lisäkoulutusta kaivattiin vetäytyvään käyttäytymiseen, mutta lähes yhtä paljon sitä koettiin tarvitsevan uhmakkaaseen käyttäytymiseen. Eniten tukea vetäytyvään käyttäytymiseen koki tarvitsevansa varhaiskasvatuksen opettajat. Levottomaan käyttäytymiseen tukea koettiin tarvitsevan valmiiksi annetuista vaihtoehtoista vähiten. Neljä vastaajaa koki tarvitsevansa lisäkoulutusta muihin, kuin edellä mainittuihin käyttäytymisen muotoihin. Oheinen vastausluokka koostui lasten aistiherkkyysiin ja psyykkiseen hyvinvointiin tarvittavasta tuesta. Ainoastaan seitsemän vastaajaa kertoivat, etteivät koe tarvitsevansa lisäkoulutusta mihinkään käyttäytymismuotoihin.



**Kuvio 8.** *Ammattilaisten (n=74) kokema lisäkoulutuksen tarve haastavan käyttäytymisen muotoihin*

## 7 Tutkimuksen yhteenveto ja luotettavuus

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla (n=74) on haastavista kasvatustilanteista. Kartoitimme ammattilaisten kokemuksista, miten haastava käyttäytyminen ilmenee varhaiskasvatuksen kontekstissa sekä mitä tekijöitä haastavien kasvatustilanteiden taustalla koetaan vaikuttavan. Toisena tavoitteena oli selvittää ammattilaisen kokema tuen tarvetta näihin tilanteisiin. Tutkimusaineisto koostuu varhaiskasvatuksen lastenhoitajien, -sosionomien, -opettajien ja -erityisopettajien, sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelijan ja muiden ammattilaisten kyselylomakevastauksista. Muita ammattilaisia ilmoittivat olevansa lasten ja nuorten erityisohjaaja, terveydenhoitaja, kehitysvammahoitaja, erityispedagogiikan maisteri sekä ulkomailla kandidaattitutkinnon suorittanut varhaiskasvatuksen opettaja.

### *Haastavien kasvatustilanteiden ilmeneminen*

Tutkimuksen tulosten mukaan 55 % varhaiskasvatuksen ammattilaisista kokee kohtaavansa haastavia kasvatustilanteita keskimäärin päivittäin tai lähes päivittäin. Merkittävä tulos oli se, että yksikään ammattilainen ei kokenut, että haastavia kasvatustilanteita ei ilmenisi koskaan. Eniten haastavaa käyttäytymistä koetaan esiintyvän 5–6-vuotiailla sekä 3–4-vuotiailla. Tässä tutkimuksessa määrittelimme haastavan käyttäytymisen tarkoittavan aggressiivista, uhmakasta, vetäytyvää ja levotonta käyttäytymistä. Kokemusten perusteella varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat kohdanneet viimeisen vuoden aikana hyvin moninaisesti ilmenevää haastavaa käyttäytymistä. Tulosten mukaan kaikkia käyttäytymisen muotoja esiintyy varhaiskasvatuksessa, joista levotonta käyttäytymistä ilmenee vastaajien mukaan eniten. Kokemusten mukaan aggressiivista käyttäytymistä ei esiinny levottomaan ja uhmakkaaseen käyttäytymiseen verrattuna yhtä paljon. Vain yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja koki, että vetäytyvää käyttäytymistä esiintyy eniten. Tulokset siis osoittavat, että eksternalisoivasti ilmeneviä käyttäytymisen haasteita pidetään internalisoiviin verrattuna haastavampana tai niitä tunnustetaan varhaiskasvatuksen kentällä enemmän.

Pihlaja (2019) kertoo sosioemotionaalisten haasteiden ilmenevän hyvin moninaisesti erilaisissa konteksteissa, mikä ilmenee myös tutkimuksemme vastauksista. Tutkimuksen perusteella haastavia kasvatustilanteita ilmenee hyvin moninaisesti erilaisissa varhaiskasvatuksen päivittäisissä tilanteissa, joista selkeästi eniten tuotiin esiin toiminnanohjausta vaativat tilanteet eli siirtymä-

tilanteet ja opetus- ja ohjaustilanteet. Opetus- ja ohjaustilanteita toivat esiin eniten varhaiskasvatuksen opettajat. Haastavia kasvatustilanteita esiintyy vastaajien mukaan myös lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa, joista erityisesti leikki-tilanteet tuotiin esille. Tilanteita koettiin esiintyvän lisäksi pettymyksen sietokykyä vaativissa tilanteissa, ennakoimattomissa tilanteissa sekä arjen päivittäisiin tilanteisiin liittyvissä hetkissä, kuten ruokailun ja lepopohdetun aikana. Näitä tilanteita kuvattiin kuitenkin huomattavasti toiminnanohjaustaitoja vaativia tilanteita sekä lasten keskinäisiä vuorovaikutustilanteita vähemmän. Tuloksista on pääteltävissä, että varhaiskasvatuksessa kohdataan päivittäin erilaisia haastavan käyttäytymisen muotoja useissa tilanteissa. Vastausten perusteella useimmat tilanteet ovat sellaisia, jotka vaativat lapselta sosioemotionaalisia taitoja, kuten itsesäätely- ja vuorovaikutustaitoja. Näissä tilanteissa myös aikuisen rooli on merkityksellinen lapsen taitojen tukijana.

### ***Tilanteiden taustalla vaikuttavat tekijät***

Tutkimuksen mukaan haastavien kasvatustilanteiden taustalla koetaan vaikuttavan useita, toisiinsa sidoksissa olevia, erilaisia yksilö- ja ympäristösidonnaisia tekijöitä. Vastausten perusteella taustalla vaikuttavat lapsen yksilölliset tekijät, perhetekijät, ammattilaisen rooli sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristö. Tutkimuksen mukaan vastaajien koulutustaustalla oli joi-  
tain eroja siihen, mitä asioita eri koulutustaustaiset vastaajat vastauksissaan korostivat, mutta moni vastaaja toi esiin useampia eri tekijöitä. Ammattilaisista 88 % koki ymmärtävänsä lapsen haastavan käyttäytymiseen johtavia syitä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja -sosionomit kokivat ymmärtävänsä näitä syitä muita koulutustaustoja vahvemmin.

Tutkimuksen mukaan yksilöllisiä tekijöitä selitti merkittävimmin lapsen tuen tarve. Kokemusten mukaan haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttaa lasten erilaisia tuen tarpeita, joista merkittävimpana ajateltiin olevan sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvä tuen tarve. Tuen tarvetta selittivät kokemusten mukaan myös kielellisten taitojen heikkous, jonka ajateltiin vaikuttavan lapsen tunteiden- ja käyttäytymisen säätelyyn. Crossin (2011) mukaan kielelliset taidot ovat yhteydessä emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Kieltä tarvitaan ajatusten ja tunteiden ilmaisemisessa ja niiden säätelyssä (Cross, 2011, s. 29). Kokemusten mukaan myös lapsen neuropsykiatriset oireet olivat taustalla olevia tekijöitä. Mahdollisten diagnoosien vaikutus lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla tiedostettiin, mutta sitä ei itsessään pidetty oikeutettuna syynä haastavaan käyttäytymiseen. Ammattilaisten kokivat, että haastaviin kasvatustilanteisiin vaikuttavat yksilöllisistä tekijöistä myös lapsen hyvinvointi, temperamentti ja persoonallisuus sekä tunnetila- ja vireystaso.

Perhetekijöitä pidettiin toiseksi suurimpana taustalla vaikuttavana tekijänä lapsen haastavaan käyttäytymiseen. Vastausten perusteella ammattilaiset tiedostavat perheen tilanteen vaikutuksen lapsen käyttäytymisen haasteisiin, sillä siihen liittyviä ilmauksia esiintyi tästä yläluokasta eniten. Sillä ajateltiin olevan myös yhteyttä lapsen yksilöllisiin tekijöihin, kuten hyvinvointiin ja sosioemotionaalisiin tuen tarpeisiin. Esimerkiksi perheen huonovointisuuden ja radikaalien muutosten, kuten vanhempien eron ajateltiin heijastuvan lapsen käyttäytymisen oireiluun varhaiskasvatuksessa. Perhetilanteen lisäksi lähes yhtä paljon vaikutusta ajateltiin olevan perheen kasvatusnäkemyksellä, mutta taustalla koettiin vaikuttavan myös perheen asenne yhteistyöhön. Kasvatusnäkemystä kuvaavissa ilmauksissa eniten esiin nostettiin kodin rajattomuuden vaikutukset.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että myös ammattilaisen roolia pidetään tärkeänä tekijänä haastavien kasvatustilanteiden taustalla. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat viittasivat vastauksissaan ammattilaisen rooliin muita ammattiryhmiä enemmän. Ammattilaiset kokevat haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttavan oma tai kollegoiden puutteellinen osaaminen tai asenne. Kielteisen asenteen ajateltiin vaikuttavan kasvattajan sitoutumattomuuteen tukea lasta, ja osaamista kuvailtiin riittämättöminä taitoina toimia tilanteissa. Näillä ajateltiin olevan yhteyttä myös lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laatuun. Osa vastaajista koki tarvitsevansa enemmän osaamista erityisesti lapsen psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen. Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen koettiin vaikuttavan luottamuksen rakentamiseen, osapuolten väliseen ymmärrykseen ja kohtaamisen kokemuksiin. Näiden puute aiheutti vastaajien mukaan haastavia kasvatustilanteita. Mielenkiintoinen tulos oli se, että vaikka likert -asteikko väitännässä lähes jokainen vastaaja (91 %) vastasi olevan samaa mieltä siihen, että vuorovaikutuksella on suuri rooli haastavien kasvatustilanteiden synnyssä, vain 12 alkuperäisilmauksessa nostettiin esiin aikuisen vuorovaikutus lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla vaikuttavina tekijöinä.

Haastavien kasvatustilanteiden taustalla koettiin vaikuttavan myös työssä jaksaminen, joka näkyi ammattilaisten vastauksissa kuormittuneisuuden ja riittämättömyyden tunteina. Vastauksissa viitattiin usein lasten aggressiivisesta käyttäytymisestä aiheutuvaan kuormittuneisuuteen ja tilanteisiin löytämättömiin ratkaisuihin. Yhteistyön näkökulma liitettiin perheen lisäksi myös ammattilaisen rooliin, joka viittaa siihen, että yhteistyön toimivuuden kannalta tarvitaan molempien osapuolten panosta lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen. Myös mo-

niammatillisen yhteistyön toimivuudella ajateltiin olevan vaikutusta haastavien kasvatustilanteiden syntyyn. Tilanteita selitti tulosten mukaan myös riittämättömät tai toimimattomat pedagogiset työtavat ja menetelmät.

Tulosten perusteella lasten haastavan käyttäytymisen taustalla koettiin vaikuttavan myös varhaiskasvatuksen oppimisympäristö. Ammattilaisten mukaan tähän vaikuttavat resurssit sekä ympäristön kuormittavuus, joiden koettiin olevan toisiinsa nivoutuneita vaikuttajia haastavien tilanteiden syntyyn varhaiskasvatuksen kontekstissa. Vastausten mukaan varhaiskasvatuksessa ryhmäkoot ovat liian suuria, ja niissä on paljon tukea tarvitsevia lapsia ja liian vähän tai epäpätevää henkilökuntaa, joka ei osaa vastata lapsiryhmän tarpeisiin. Ympäristön ennakoimattomuuden, metelin ja kiireen ajateltiin vaikuttavan lapsen käyttäytymisen oireiluun.

### *Haastavissa kasvatustilanteissa koettu tuen tarve*

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemaa tuen tarvetta haastavien kasvatustilanteiden kohtaamiseen. Tulokset osoittavat, että vaikka valtaosa varhaiskasvatuksen ammattilaisista tietää miten toimia tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti, varhaiskasvatuksessa työskentelee myös työntekijöitä, joilta ei löydy tietoa ja osaamista toimia tämänkaltaisissa tilanteissa. Ammattilaisten kokemukset haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemisen osaamisesta sekä haastavissa kasvatustilanteissa toimimisesta olivat samankaltaisia. Suurin osa koki osaavansa toimia tilanteissa sekä myös hallitsevansa niiden ennaltaehkäisemistä. Kuitenkin osa vastaajista koki, ettei osaa ennaltaehkäistä tai toimia tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti. Vähiten ennaltaehkäisemisen osaamista kokivat varhaiskasvatuksen lastenhoitajat. Eniten ennaltaehkäisemisen osaamista kokivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat sekä muu ammattiryhmä. Koulutustaustasta riippumatta jokaisen työntekijän tulisi saada tarvittava perehdytys toimiakseen tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kolmasosa varhaiskasvatuksen työntekijöistä ei koe omaavansa riittävää osaamista toimia fyysistä rajoittamista vaativissa tilanteissa. Opiskelijavastaaja, puolet sosionomeista, sekä osa muista ammattilaisista kokivat, etteivät ole saaneet tarvittavia ohjeita fyysistä rajoittamista vaativiin tilanteisiin. Tulokset viittaavat siihen, että fyysisen rajoittamisen tilanteisiin tarvitaan enemmän osaamista.



Tulokset osoittavat haastavien kasvatustilanteiden vaikuttavan työssä jaksamiseen ja kuormittuneisuuden kokemuksiin, sillä vastaajista 81 % kokee tilanteet kuormittaviksi. Avoimissa kysymyksissä työssä jaksamiseen ja siihen liittyvään kuormittuneisuuteen viittasivat kaikki muut, paitsi opiskelijavastaaja sekä muista ammattilaisista koostuva vastaajaryhmä. Kuitenkin likertasteikon kuormittavuuteen liittyvässä väittämässä eniten kuormittavuutta kokivat lastenhoitajat. Sen sijaan vähiten kuormittavuutta kokevat tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja -sosionomit. Erityisopettajilta löytyy vahvaa erityispedagogista asiantuntemusta, joka voi osittain selittää tulosta.

Yksi keskeisimmistä tutkimuksemme tuloksista on se, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat vahvasti tarvitsevansa monipuolista tukea haastavissa kasvatustilanteissa toimimiseen. Haastaviin kasvatustilanteisiin koettiin tarvitsevan tukea erityisesti lisäkoulutuksen sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiotuen kautta. Tulosten mukaan tukea tarvittiin kuitenkin monipuolisesti, sillä lähes kaikki olivat vastanneet useampia vaihtoehtoja, eikä muiden vastausvaihtoehtojen välillä esiintynyt merkittäviä eroavaisuuksia. Osa vastaajista toi esiin lisäksi koetun tuen tarpeen liittyen resurssitekijöihin, kuten lisäkäsipareihin. Tulokset osoittivat, että työkokemusvuosilla vaikutti olevan yhteys ammattilaisten kokemaan tuen tarpeeseen. Alalla vähän aikaa työskennelleet kokivat tarvitsevansa eniten esimiehen tukea, työnohjausta sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiotukea. Alalla yli kymmenen vuotta olleet kokivat tarvitsevansa eniten varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiotukea sekä lisäkoulutusta. Koulutustaustaltaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat tarvitsevansa eniten kollegiaalista tukea.

Tuloksesta voidaan päätellä, että koulutustaustasta riippumatta kokemus lisäkoulutuksen tarpeesta lasten haastavan käyttäytymisen muotoihin sekä haastaviin kasvatustilanteisiin on merkittävä. Tutkimuksen mukaan jokaiseen käyttäytymisen muotoon tarvitaan lisäkoulutusta. Eniten sitä koettiin tarvitsevan aggressiiviseen käyttäytymiseen ja toiseksi eniten lisäkoulutusta kaivattiin vetäytyvään käyttäytymiseen, vaikka vain yksi vastaaja koki sitä esiintyvän eniten. Levotonta käyttäytymistä koettiin ilmenevän varhaiskasvatuksessa eniten, mutta siihen koettiin tarvitsevan vähiten lisäkoulutusta. Seitsemän vastaajaa toi ilmi tarvitsevansa näiden lisäksi tukea myös lapsen psyykkisen kehityksen tukemiseen ja aistiyliherkkyyksiin.

### ***Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus***

Tutkimus on luonteeltaan määrällinen ja laadullinen, minkä vuoksi pohdimme tutkimuksen luotettavuutta kummankin tutkimusotteen näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta

voidaan tarkastella luotettavuuden, eettisyyden ja uskottavuuden kautta (Juuti & Puusa, 2020). Tutkijan tulee ymmärtää, että suurin luotettavuuden kriteeri tutkimuksessa on hän itse, jolloin luotettavuuden tarkastelua tulee toteuttaa koko tutkimusprosessista (Eskola & Suoranta, 1996, s. 165). Tarkastelemme laadullisen tutkimuksen osalta Eskolan ja Suorannan (1996, s. 167) mukaisesti tutkimuksen uskottavuutta ja siirrettävyyttä eli sitä vastaako tutkijan omat tulkinnat tutkittavien käsityksiä ja onko tutkimustuloksemme siirrettävissä eli yleistettävissä muihin tilanteisiin. Muita tieteellisen tutkimuksen yleisiä luotettavuusmittareita ovat validiteetti ja reliabiliteetti (Kananen, 2017, s. 175), joiden kautta tarkastelemme tutkimuksemme määrällisten tulosten luotettavuutta. Validiteetti kuvaa tutkimuksen kohteen ja menetelmien toisiinsa sopivuuden tarkastelua ja reliabiliteetilla käsitetään tulosten pysyvyyttä eli sitä, että uudelleen tutkittuna saataisiin samat tulokset (Kananen, 2017, s. 175). Tutkimuksen pätevyys eli validiteetti mittaa sitä, mitä tutkimuksen tarkoituksena onkin ollut tarkoitus mitata (Vilka, 2015, s. 154). Luotettavuustarkastelu ja siihen liittyvä validiteetin huomiointi käynnistyy jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa eli tutkimusasetelman rakentamisessa (Kananen, 2017, s. 176).

Triangulaatiolla tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa useampia tutkijoita, metodeja tai teorioita yhdistetään tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 167). Triangulaation kautta voidaan tarkastella myös tutkimuksen luotettavuutta, sillä erilaiset tutkimuksen näkökulmat ja ulottuvuudet saattavat aiheuttaa myös keskenään ristiriitaa (Eskola & Suoranta, 1996, s. 40–42). Kananen (2017, s. 175) kertoo, ettei laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pystytä arvioimaan ja laskemaan kvantitatiivisen tutkimuksen tarkkuudella, jolloin sen luotettavuustarkastelu jää usein nojaamaan pelkkiin arvioihin. Yhdistimme tutkimuksessamme kvalitatiivista ja kvantitatiivista metodologiaa, mikä Eskolan ja Suorannan (1996, s. 42) mukaan tuottaa triangulaation periaatteiden mukaisesti kuitenkin mielenkiintoisia tutkimuksia. Kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä hyödyntäen, pystyimme arvioimaan ja analysoimaan aineistoa mahdollisimman monipuolisesti. Tämän lisäksi olemme toteuttaneet tutkimuksen tutkijaparina, jolloin olemme pystyneet jakamaan ajatuksia koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusta tarkastelevat kollegat sekä aineiston tarkka ja asianmukainen analysointi parantavat uskottavuutta (Juuti & Puusa, 2020). Tämä on mahdollistanut omien ja toistemme ajatuksien ja mielipiteiden kriittisen reflektioimisen, minkä vuoksi objektiivisuuden ylläpitäminen tutkimuksen teossa on ollut helpompaa. Tutkijan roolissa nämä näyttäytyvät merkittävänä luotettavuustekijöinä työssämme.

Tutkimusprosessi oli monivaiheinen. Kiviniemen (2018) mukaan tutkimusprosessin kuvaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta, sillä se tekee tutkimuksen aineiston analyysin ja teoreettiset lähtökohdat lukijalle helpommin ymmärrettäväksi. Kuvasimme aineiston

analyysiprosessin eri vaiheita tutkimuksessamme, mikä tuo tutkimusprosessia näkyväksi ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston näkyvyyttä lisätäksemme tuomme esiin suoria lainauksia aineiston alkuperäisilmauksista ja havainnollistamme erilaisten kuvioiden avulla. Aineistoa analysoitaessa etsimme vain tutkimuskysymyksiimme vastaavia ilmauksia. Taustalla vaikuttaviin tekijöihin viitattiin usean eri avoimen kysymyksen vastauksissa. Tämän vuoksi joitain alkuperäisilmauksia toistui useammassa kuin yhdessä vastaajan vastauksessa, mikä voi heikentää osittain tutkimuksen luotettavuutta. Alaluokkiin viittaavia ilmauksia esiintyi siis määrällisesti kuitenkin paljon. Tämä voidaan kuitenkin nähdä kertovan myös siitä, että tiettyjä tekijöitä on haluttu korostaa tuomalla niitä esiin useamman eri kysymyksen vastauksessa.

Facebookin kaltaisessa verkkoalustassa toteutetussa kyselytutkimuksessa tulee muistaa, että analysointivaiheessa tulee puhua näytteestä otoksen sijaan, sillä tutkimus ei noudata tällöin todennäköisyysotannan periaatteita (Valli & Perkkilä, 2018, s. 120). Internetissä toteutettaviin kyselyihin sisältyy usein myös tutkimuseettisiä haasteita, kuten anonymiteetin turvaamiseen liittyviä ongelmia (Vilkkä, 2015, s. 76). Olemme huomioineet tutkimuksessa anonymiteetin, sillä emme keränneet lainkaan vastaajien henkilötietoja. Kohdistaussamme kyselyn Facebookin suljettuihin ryhmiin, olemme lisäksi tulleet pohtineeksi internetistä kerättyjen vastausten luotettavuutta, sillä emme voi olla täysin varmoja vastaajien oikeellisuudesta eli esimerkiksi siitä, ovatko vastaajat todella varhaiskasvatuksen ammattilaisia tai vastasivatko he kysymyksiin totuudenmukaisesti. Lisäksi avoimien kysymyksien vastauksissa esiintyi jonkin verran vaihtelevuutta, sillä osa oli vastannut niihin toisia perusteellisemmin ja kuvailevammin.

Jokaisen yksilön kokemuksen tutkiminen kertoo aina jotain yleistä, vaikka jokainen ihminen on yksilö ja kokee asiat erillä tavalla (Laine, 2018). Kokemukset ovat ihmisen henkilökohtaisia ajatuksia tilanteista, joten asioita voidaan kokea hyvin eri tavoilla. Tässä tutkimuksessa osa vastaajista voi kokea haastavat kasvatustilanteet hyvin erilaisina kuin toiset. Sen vuoksi kokemuksia ei voi täysin rinnastaa ja yleistää toisten kokemuksiin. Yhden ihmisen kokemus ei myöskään kerro tilanteista täyttä totuutta, minkä vuoksi on tärkeää pohtia tutkimustulostemme todellisuutta. Eettisyyttä lisätäksemme käsittelemme aineistoa tutkittavia ja heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan aiheesta kunnioittavasti. Tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa aina se, kuinka henkilökohtainen tutkittava asia on tutkittaville tai miten arkaluontoinen se on (Kuula, 2011, s. 196).

Tutkimuksen eettisyys kertoo siitä, että tutkija on noudattanut eettisiä periaatteita koko tutkimuksen ajan (Juuti & Puusa, 2020). Tutkittavilla tulee olla tiedossa perustiedot tutkimuksen

luonteesta, sen toteuttajista ja kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta, sekä siitä mitä tutkimukseen osallistuminen heiltä vaatii (Kuula, 2011, s. 61–62). Se ei saa aiheuttaa haittaa tutkimukseen osallistuville tai liittyville henkilöille (Juuti & Puusa, 2020). Eettisyyden lisäämiseksi kerroimme kyselytutkimuskutsun yhteydessä tutkimuksen aiheen, tarkoituksen ja esittelimme itseämme. Tämän lisäksi painotimme kyselyn vastaamisen vapaaehtoisuutta, ja toimimme esiin, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa ja kuinka paljon aikaa kysymyksiin vastaaminen vie. Tämän lisäksi lisäsimme tutkimuksemme läpinäkyvyyttä sillä, että kerroimme selkeästi vastaamisen olevan täysin nimetöntä, minkä lisäksi aineisto hävitetään heti tutkimuksen valmistauduttua, eli noin kesäkuussa 2022. Pyrimme tutkimuksemme luotettavuuden tarkastelussa objektiiviseen ja kattavaan tarkastelutapaan. Halusimme kerätä vastauksia mahdollisimman monelta varhaiskasvatuksen ammattilaiselta, ottaen huomioon erilaiset koulutustasot ja alalla työskentelyn vuodet. Selvensimme jo kyselyn julkaisuvaiheessa, että näillä tekijöillä ei ole vaikutusta kyselyyn vastaamiseen. Clarkeburn & Mustajoki (2007, s. 70–71) esittävät, että yksi keskeinen tutkimuseettinen tekijä on tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden lukumäärä, sillä mitä suurempi määrä on, sitä suuremmalla todennäköisyydellä se edustaa todellisuutta. Kyselyymme vastasi yhteensä 74 varhaiskasvatuksen ammattilaista eli osallistujien määrä on pro gradu -tutkielman laajuuteen nähden hyvä. Tutkimus antaa kohtuullisen yleiskuvan aiheesta, sillä Aarnoksen (2018) mukaan kun halutaan ymmärtää yleiskuva ihmisten käsityksistä tutkittavasta aiheesta, se kartoitetaan yleensä suuren joukon avulla.

Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta parantavat eettisesti kestävä tiedonhankintamenetelmät (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150). Tutkimukseen perustuva tiedonhankinta on toteutettu etsien ja käyttäen monipuolisesti sekä kotimaisia että kansainvälisiä lähteitä. Olemme hyödyntäneet tutkimuksessamme runsaasti tutkimuksia ja vertaisarvioituja lähteitä. Tutkimusprosessin aikana pohdimme lähdekriittisyyden merkitystä ja pyrimme huomioimaan sen lukemalla ja sisällyttämällä tutkimuksen aiheeseen liittyviä ajankohtaisia lähteitä. Osa lähteistä on vanhempia, mutta koemme niiden käytön olevan perusteltua, sillä olemme viitanneet aiheen tutkijoihin, joiden kertoma tieto on linjassa nykytiedon kanssa. Metsämuurosen (2003) mukaan vanha lähde ei tarkoita tiedon olevan vanhentunutta, mutta sitä tulee voida tarkastella nykytiedon valossa (Metsämuuronen, 2003, s. 15).

Tutkijan täytyy tasapainotella tutkimuksen laadullisten tekijöiden ja ajan ja resurssien rajallisuuden välillä (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, s. 71). Pyrimme toteuttamaan tutkimuksetamme mahdollisimman laadukkaasti rajallisen ajan puitteissa. Tutkimuksemme toteutus on ol-

lut aikataulultaan tiukka, jonka vuoksi tutkimuksen toteuttamisessa on jouduttu tekemään rajoituksia. Halusimme saada tutkimukseemme mahdollisimman suuren osallistujamäärän nopealla aikataululla, minkä vuoksi sähköinen kyselytutkimus ja Facebook kyselyn jakamisalustana valikoitui käytettäväksi.

## 8 Pohdinta

Tutkimuksemme aineisto koostui 74 kyselyvastauksesta, joihin kuului sisällöllisesti monipuolisia, mutta tiiviitä avointen kysymysten vastauksia. Tutkimukseen vastanneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset vastasivat kyselyyn vapaaehtoisesti ja aineisto kerättiin alle viikossa. Ajatellaan lyhyessä ajassa korkeaksi saadun vastausmäärän johtuvan siitä, että aihe kiinnostaa varhaiskasvatuksen ammattilaisia ja tulevien ammattilaisten opintojen kehittämiseen halutaan vaikuttaa osallistumalla tutkimukseen. Aineistoa kertyi runsaasti ja siitä nousi esiin monipuolisesti erilaisia mielenkiintoisia tarttumakohtia. Aineiston syvällisemmän käsittelyn vuoksi jouduimme karsimaan aineistosta vain tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä tuloksia. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää tuloksia koskemaan kaikkia varhaiskasvatuksen ammattilaisia, vaan tuoda näkyväksi tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia, joista teemme johtopäätöksiä ja peilaamme niitä aiempiin tutkimuksiin.

Ammattilaiset tiedostavat lapsen käyttäytymisen säätelyn haasteiden taustalla vaikuttavan kehityksessä olevat sosioemotionaaliset taidot. On tärkeää muistaa, että lapsen kehitykselle tyypillistä käyttäytymistä ilmenee kaikissa haastavan käyttäytymisen muodoissa, sillä lapsi vasta opettelee tarvittavia taitoja. Vastaajat voivat kokea myös lapsen uhmaikään kuuluvan käyttäytymisen haastavana käyttäytymisenä, mikä kuuluu noin 2–3-vuotiaan lapsen täysin tavalliseen kehitykseen (Sourander & Aronen, 2021). Lapsen sosioemotionaalisen tuen tarve liittyy usein yksilön ja ympäristön välisiin vuorovaikutuksen haasteisiin (Ahonen, 2015, s. 37). Tämä ilmeni myös tutkimuksemme tuloksista, joissa haastavien kasvatustilanteiden taustalla ajateltiin olevan erilaisia toisiinsa vaikuttavia yksilö- ja ympäristötekijöitä. Tutkimustamme tukee Kurjen (2017) väitöstutkimus pienten lasten tunteiden ja käyttäytymisen säätelystä sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa. Tulosten mukaan haastavaksi koetun käyttäytymisen taustalla vaikuttaa lapsen omat taidot, opettajien rooli sekä vuorovaikutustilanteet vertaisten kanssa (Kurki, 2017). Myös tutkimuksemme vastaajat toivat vastauksissaan esiin nämä tekijät, minkä lisäksi taustalla nähtiin vaikuttavan myös ympäristötekijöitä, jotka liittyivät lapsen kodin ja varhaiskasvatuksen ympäristöihin. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt koostuvat fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta dimensiosta, jotka tukevat lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, oppimista sekä vuorovaikutusta (Opetushallitus, 2022, s. 28).

Sosioemotionaaliseen hyvinvointiin vaikuttavat aikuisen ja lapsen sekä vertaisten keskinäiset vuorovaikutussuhteet (Ahonen, 2017, s. 22). Morris, Silk, Steinberg, Myers ja Robinson (2007) kertovat lasten oppivan vuorovaikutuksessa tapahtuvan havainnollistamisen ja mallintamisen

avulla. Perheen sisäiset suhteet, ilmapiiri, vanhemmuustyylit ja kiintymyssuhde vaikuttavat lapsen tunteiden säätelytaitoihin. Kun lapsen lähiympäristön ilmapiiri on kielteinen, painostava tai ennalta arvaamaton, lapsilla on riski reagoida siihen käytöksellään (Morris ym., 2007). Tutkimuksessamme ilmeni, että kodin ja varhaiskasvatuksen ympäristöillä oli vaikutusta lapsen käyttäytymiseen. Perheen taustalla voi ilmetä esimerkiksi keinottomuutta ja toivottomuutta (Talala, 2019, s. 109). Perhetilanteen muutoksilla, kuten vanhempien erolla, tai perheen jaksamisella koettiin olevan vaikutusta lapsen hyvinvointiin, jolla taas oli vaikutusta haastavien kasvatustilanteiden ilmenemiseen. Esimerkiksi vallitsevalla COVID-19 -tilanteella on todettu olevan vaikutuksia perheiden ja lasten hyvinvointiin (ks. Jalongo, 2021). Yhteistoiminnallinen lapsen tukeminen edellyttää perheen ja lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten yhteistyötä (Mikola, 2011, s. 193).

Tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on tietämystä lasten sosioemotionaalisen kehityksestä ja sen tukemisesta, mutta tiedon soveltaminen käytännön työssä osoittautuu haastavaksi (Ahonen, 2017, s. 22). Tämä kävi ilmi myös tutkimuksestamme, sillä useat toivat vastauksissaan ilmi lapsen sosioemotionaalisen kehityksen haasteiden vaikutuksen käyttäytymiseen, mutta monipuolista tukea päivittäin esiintyviin haasteisiin koettiin silti tarvitsevan. Tutkimuksemme tulokset viittasivat myös siihen, että osaamisen lisäksi myös asenteella oli vaikutusta. Pyritäänkö lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla olevia syitä ymmärtämään aidosti ja tarkastelemaan eri näkökulmista ja onko varhaiskasvatuksen ammattilaisille tarjolla riittävää tukea oman osaamisen rinnalle? Sitoutuvatko kaikki työntekijät noudattamaan tutkimusperustaisia tukimenetelmiä?

Tutkimukseemme osallistui yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelija, jonka vastauksista voidaan tulkita, ettei pelkkä alan koulutus ole riittänyt antamaan käytännön soveltamisen taitoja sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseen ja haastavien kasvatustilanteiden kohtaamiseen. Määtän ja kollegoiden (2017, s. 49) tutkimus toteaa, että sosioemotionaalisia taitoja tukevien tutkimusperustaisien menetelmien käyttöön tulisi saada osaamista jo koulutautumisvaiheessa. Aineistostamme ilmenee myös muiden ammattilaisten osaamisen vaikuttavan haastavien kasvatustilanteiden syntyyn. On tärkeää, että teoreettisen tietopohjan rinnalla ammattilaisilla olisi riittävästi osaamista toimia ja tukea lasta näissä tilanteissa. Koulutus ei kuitenkaan suoraan ole riittämätön, vaan ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen vaativat myönteistä asennetta, sitoutuneisuutta sekä mielenkiintoa ja taitoa etsiä ajankohtaista ja tutkittua tietoa.

Tutkimuksemme tuloksista voidaan tehdä johtopäätös, että erityispedagogisella osaamisella on yhteyttä sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseen, mutta myös työn matalamman kuormittavuuden kokemiseen. Jatkotutkimuksia ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia enemmän, kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat erityispedagogisen osaamisen tai sen puutteen vaikuttavan heidän ammattitaitoonsa. Ajatellamme, että erityispedagogista osaamista tulisi sisällyttää kaikkien varhaiskasvatuksessa työskentelevien tulevien ammattilaisten koulutussisältöihin, sillä lapsen tarpeisiin vastaamiseen tarvitaan johdonmukaisia ja yhdessä toteutettavia erityispedagogisten menetelmien käyttöä (Opetushallitus, 2022, s. 40). Oikein kohdennettu tutkimusperustainen tuki ennaltaehkäisee lasten myöhempiä haasteita (Armstrong ym., 2014, s. 31). Tarvittavalla osaamisella ja yhteistyöllä varmistetaan laadukkaan ja systemaattisen varhaiskasvatuksen saavuttaminen.

Tutkimuksemme mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset kohtaavat työssään eniten lasten levotonta käyttäytymistä. Tulokset ovat yhdenmukaiset Väestöliiton hankkeen (ks. Cacciatore ym., 2013, s. 30–32) kanssa, jonka tulosten mukaan lähes jokaisessa lapsiryhmässä oli sellaisia lapsia, jotka käyttäytyivät muita aktiivisemmin. Tuloksia voi selittää se, että sen on osoitettu olevan hyvin tyypillinen, lapsen toimintaan vaikuttava käyttäytymisen piirre (Peitso & Närhi, 2015, s. 10), joka ilmenee voimakkuudeltaan eri tavoin eri lapsilla (Poikkeus, 2011). Kaikenlaista levottomuutta ei siis selitä ADHD-diagnoosi, vaan levottomuuteen voi vaikuttaa myös esimerkiksi lapsen kokema henkinen pahoinvointi (Ahonen, 2017, s. 43). Lastenpsykiatrian professorin Hanna Ebeling mukaan lasten lisääntyvää levottomuutta selittää aikuisen läsnäolon puute, johon vaikuttavat varhaiskasvatuksen liian suuret ryhmäkoot (Yle Uutiset, 8.2.2017). Tämän vuoksi on merkittävää, että varhaiskasvatuksen resurssitekijöihin saataisiin muutoksia, jotka vaikuttaisivat myönteisesti myös aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen sekä hyvinvointiin. Useiden tutkimusten mukaan aikuisen ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on merkityksellinen vaikutus lapsen kokemaan hyvinvointiin (Ahonen, 2015, s. 16).

Tutkimuksemme mukaan yli puolet ammattilaisista kohtaa haastavia kasvatustilanteita päivittäin tai lähes päivittäin. Lasten haastava käyttäytyminen on eräs varhaiskasvatuksen kuormittavimmista tekijöistä (Ahonen, 2017, s. 28). Kuormittavuuteen voidaan ajatella vaikuttavan se, että riittäviä keinoja tilanteiden kohtaamiseen ei ole. Tutkimuksemme mukaan vastaajat kokivat lasten aggressiivisen käyttäytymisen vaikuttavan työssä jaksamiseen, johon koettiin tarvitsevan myös eniten lisäkoulutusta. Toiseksi eniten lisäkoulutusta koettiin tarvitsevan vetäytyvään käyttäytymiseen, vaikka sitä ajateltiin ilmenevän käyttäytymisen muodoista kaikista vähiten. Sen sijaan, vaikka levotonta käyttäytymistä esiintyi vastaajien mukaan eniten, siihen koettiin



tarvitsevan vähiten lisäkoulutusta. Vain yksi vastaaja, joka oli koulutustaustaltaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja, koki vetäytyvän käyttäytymisen olevan yleisimmin esiintyvä haastavan käyttäytymisen muoto. Tulos voi kertoa siitä, että vetäytyvä käyttäytyminen jää ammattilaisilta osittain huomioimatta ja sen tukemiseen liittyvä osaaminen voi olla heikkoa. Merkittävä kysymys on, ilmeneekö eksternalisoivia käyttäytymisen muotoja todellisuudessa internalisoivia huomattavasti enemmän? Vai onko erityispedagogisesta osaamisesta hyötyä vetäytyvän käyttäytymisen tunnistamiseen? Vastaajat toivat esiin myös resurssien vaikutuksen, mikä laittoi pohdittamaan näiden välisiä yhteyksiä. Jos liian suurissa ja heterogeenisissä lapsiryhmissä esiintyy erilaista sosioemotionaalista tuen tarvetta, voi olla todennäköisempää, että kasvattajan huomio suuntautuu ensisijaisesti ulospäin oireilevan käyttäytymisen tukemiseen.

Käsittelimme tutkimuksessamme yhtenä haastavan käyttäytymisen muotona aggressiivisuutta, johon katsoimme sisältyvän lapsen mahdollisen väkivaltaisen käyttäytymisen itseään tai muita kohtaan. Tässä tutkimuksessa vastaajien kokemuksista ei kuitenkaan tullut yhtä merkittävästi esille lapsen aggressiivisuus, vaan lapsen levottomuus ja uhmakkuus koettiin yleisimmiksi haastavan käyttäytymisen muodoiksi. Aggressiivisuus koettiin kuitenkin vaikuttavan vastaajien kokemaan kuormittavuuteen. Tutkimuksemme tulos ei silti ole täysin yhdenmukainen esimerkiksi JHL:n (2020) toteuttaman verkkokyselyn kanssa, jossa lapsen aggressiivista käyttäytymistä näyttää ilmenevän taas suhteellisen paljon. JHL toteutti jäsenilleen (n=598) verkkokyselyn varhaiskasvatushenkilöstön kokemasta väkivallasta ja sen uhasta vuonna 2020. Kyselyssä kartoitettiin kaikenlaista koettua väkivaltaa, ja tuloksista ilmeni, että vastanneista varhaiskasvatuksen henkilöstöstä fyysistä väkivaltaa kokee päivittäin 8 %, viikoittain 22 % ja kuukausittain 16 % vastanneista. Vastaajista 99 % kertoivat tämän väkivallan tulleen lapsen taholta (JHL, 2020).

Fyysisen rajoittamisen menetelmät ovat äärimmäisiä interventiomenetelmiä haastavaan käyttäytymiseen ja ne ovat suunnattu käytettäväksi vain silloin, kun haastava käytös on vaaraksi lapselle itselleen tai muille (Hurme & Kyllönen, 2014, s. 156). Fyysisen rajoittamisen menetelmiin liittyvää varhaiskasvatukselle suunnattua tietoa oli haasteellista löytää niin suomalaisista kuin kansainvälisistä lähteistä ja monet tieteellisemmät tutkimukset ja teokset ovat suunnattu koulukontekstiin. Mielestämme uuden tutkimustiedon ja ohjeistuksen lisääminen on tarpeellista alan työntekijöille, jotta fyysistä rajoittamista osattaisiin kohdistaa standardoidusti oikein ja oikea-aikaisesti. Ensi sijassa mielestämme olisi merkityksellistä lisätä varhaiskasvattajien tietoutta lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisestä ja haastavan käyttäytymisen ennal-

taehkäisystä. Tutkimusperustaisten menetelmien käyttöönotto sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen olisi tärkeää, jotta varhaiskasvatuksen laadukas ja systemaattinen toteuttaminen joka kunnassa olisi mahdollista.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lapsen psyykkisellä hyvinvoinnilla koettiin olevan vaikutusta käyttäytymisen oireiluun, minkä ajatellaan vaikuttavan haastavien kasvatustilanteiden ilmenemiseen varhaiskasvatuksessa. Tuloksemme osoittavat, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat tarvitsevansa tukea lapsen psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen. Lasten psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät haasteet ovat olleet ajankohtaisena aiheena jo useamman vuoden ajan. Kaltiala-Heinosen, Marttusen & Fröjdin (2015) mukaan psyykkisen oireilun ajatellaan yleisesti lisääntyvän. Tutkimukset osoittavat, että noin 15–25 prosentilla lapsista ja nuorista on psyykkisen hyvinvoinnin haasteita, mutta kuitenkin oireilun systemaattista kasvua ei ole ollut lähivuosina havaittavissa (Kaltiala-Heinonen ym., 2015). Tuloksemme voivat viitata myös siihen, että psyykkistä oireilua tunnistetaan aiempaa enemmän, mutta edelleen tukea niiden ennaltaehkäisemiseen ja hyvinvoinnin edistämiseen kaivataan. Ilman interventioita lasten psyykkisen oireilun haasteet usein lisääntyvät ja päällekkäistyvät (Ojala, 2017, s. 32). Ennaltaehkäisevän työn ja varhaisen tuen näkökulmasta olisi tärkeää, että hyvinvoinnin tukemiseen panostettaisiin jo varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa tulisi panostaa sosioemotionaalista kehitystä suojaaviin tekijöihin, sillä se on ympäristönä yksi merkittävä osa lapsen elämää, jossa hän kasvaa ja kehittyy.

Tämä pro gradu -tutkielma antoi arvokasta tietoa varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuk-  
sista haastavista kasvatustilanteista. Tulostemme mukaan ammattilaiset tarvitsevat enemmän tietoutta lapsen psyykkisestä terveydestä ja siihen liittyvästä hyvinvoinnin tukemisesta. Vaikut-  
taisi siltä, että varhaiskasvatuksessa tarvitaan taitoa soveltaa eri ammattikuntien välistä tietotai-  
toa liittyen lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseen. Yhteistyöllä ja lisäkouluttami-  
sella, mutta myös kaikkien ammattilaisten sitoutumisena tutkimusperustaisten menetelmien  
käyttöön, voidaan vähentää ammattilaisten kokemaa kuormittuneisuutta sekä ennaltaehkäistä  
haastavien kasvatustilanteiden syntymistä.

## Lähteet

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentointi. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 174–189). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa* (Väitöskirja). Tampere University Press.
- Aira, A. (2012). Vuorovaikutuksen näkökulma toimivaan työelämän yhteistyöhön. *Prologi 8. Puheviestinnän vuosikirja 2012*. 8 (1), 49–53. <https://doi.org/10.33352/prlg.95880>
- Alakortes, J. (2018). Social-emotional and behavioral development problems in 1 to 2-year-old children in Northern Finland. Reports of mothers, fathers and healthcare professionals. (Väitöskirja). Oulu: Oulun yliopisto.
- Armstrong, K.H., Ogg, J.A., Sundman-Wheat, A.N. & Walsh, A. St. J. (2014). *Evidence-Based Interventions for Children with Challenging Behavior*. Springer New York 2014. 1<sup>st</sup> ed. 2014. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7807-2>
- Aro, T. (2011a) Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 106–116). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011b). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aronen, E. & Lindberg, N. (2016). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 254–263). Helsinki: Duodecim.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. Espoo: BEEhappy Publishing Oy. 2. Painos.
- Bauer, A., Battle, M. & Johnson, L.J. (2004). Engaging Parents as Partners in 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. 33–48). Brookes Publishing cop.
- Beernink, A.-C. E., Swinkels, S. H. N., & Buitelaar, J. K. (2007). Problem behavior in a community sample of 14- and 19-month-old children: Common versus uncommon behaviors,

- structure, and stability. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16 (4), 271–280. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0600-9>
- Boekaerts, M. & Pekrun, R. (2016). Emotions and emotion regulation in academic settings. Teoksessa L. Corno & E.M. Anderman (toim.), *Handbook of educational psychology* (s.76–90). New York: Routledge. 3rd edition.
- Bowlby, J. (1998). *Attachment and loss. Volume 3, Loss: sadness and depression*. London: Pimlico.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*, 1992-09, 28 (5), 759–775. <https://doi.org/10.1037/10155-029>
- Briggs-Gowan, M. J. & Carter, A. S. (2008). Social-Emotional Screening Status in Early Childhood Predicts Elementary School Outcomes. *Paediatrics*, 121 (5), 957–962. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1948>
- Bronfenbrenner, U. (2016). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (s. 221–288). Suomentanut A. Toppi. United Press Global. 2. painos.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Ammatillainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 21–40). Helsinki: VL-markkinointi Oy.
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N.O. (2004). Assessment of young children’s social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 109–134. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00316.x>
- Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., Jones, S.M & Little, T.D. (2003). The Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA): Factor Structure, Reliability, and Validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 21 (5), 495–514. <https://doi.org/10.1023/a:1025449031360>
- Carter, D. & Norman, R. (2010). Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teacher implementation through consultation. *Early Childhood Education Journal*, 38 (4), 279–288. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0409-x>
- Christensen, J. (2016). A Critical Reflection of Bronfenbrenner’s Development Ecology Model. *Problems of Education in the 21st century*, 69 (1), 22–28. <https://doi.org/10.33225/pec/16.69.22>
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.

- Cole, P.M., Lougheed, J.P. & Ram, N. (2018). The Development of Emotion Regulation in fieldsEarly Childhood: A Matter of Multiple Time Scales. Teoksessa P.M. Cole & T. Holenstein (toim.), *Emotion Regulation: A Matter of Time* (s. 52-69). New York: Routledge.
- Cross, M. (2011). *Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties and Communication Problems: There Is Always a Reason*. London: Jessica Kingsley publisher. 2<sup>nd</sup> ed.
- Curby, T.W., 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 (3), 373–384. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.004>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D. & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63 (1), 37–52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Dishion, T.J., Shaw, D., Conell, A., Gardner, F., Weaver, C. & Wilson, M. (2008). The Family Check-Up with High-Risk Indigent Families: Preventing Problem Behavior by Increasing Parents' Positive Behavior Support in Early Childhood. *Child Development*. 79 (5), 1395–1414. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01195.x>
- Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C & Weissberg, R.P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88 (2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dounavi, K. & Dillenburger, K. (2013). Behavioral analysis and evidence-based education. *Effective Education*, 4 (2), 191–207. <https://doi.org/10.1080/19415532.2013.855007>
- Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social & emotional development*. Lontoo: SAGE.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise*. London: Springer
- Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J. & Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in early school years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (1), 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.10.002>
- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., Zhou, Q. & Losoya, S.H. (2009). Longitudinal Relations of Children's Effortful Control, Impulsivity,

- and Negative Emotionality to Their Externalizing, Internalizing, and Co-Occurring Behavior Problems *Developmental Psychology*. *American Psychological Association*, 45 (4), 988–1008. <https://doi.org/10.1037/a0016213>
- Ellingson, K.D, Briggs-Gowan, M.J, Carter, A.S. & Horwitz, S.M, (2004). Parent Identification of Early Emerging Child Behaviour Problems. Predictors of Sharing Parental Concern with Health Providers. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158 (8), 766–772. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.766>
- Ellis, S. & Tod, J. (2009). *Behavior for learning: proactive approaches to behavior management*. London: Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Fantuzzo, J., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S. & Lutz, M. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review*, 32 (2), 185–203. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086193>
- Fields, B. (2012). Getting the balance right: The challenge of balancing praise and correction for early school years children who exhibit oppositional and defiant behaviour. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (4), 24–28. <https://doi.org/10.1177/183693911203700404>
- Fox, L., Hemmeter, M.L., Snyder, P., Binder, D.P. & Clarke, S. (2011). Coaching Early Childhood Special Educators to Implement a Comprehensive Model for Promoting Young Children’s Social Competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31 (3), 178–192. <https://doi.org/10.1177/0271121411404440>
- Fredriksson, J., Ranta, K., Koskinen, M., Kauppi, A. & Tuomisto, M-T. (2018). Kehitys, terapiasuhde ja terapiaan sitoutuminen. Teoksessa K. Ranta, J. Fredriksson, M. Koskinen & M-T. Tuomisto (toim.), *Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat* (s. 121–144). 1.painos. Helsinki: Duodecim.
- Gartstein, M. A., Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2012). Etiology of preschool behavior problems: Contributions of temperament attributes in early childhood. *Infant Mental Health Journal*, 33 (2), 197–211. <https://doi.org/10.1002/imhj.21312>
- Gettinger, M. & Stoiber, K.C. (2006). Functional assessment, collaboration, and evidence-based treatment: Analysis of a team approach for addressing challenging behaviors in young children. *Journal of school psychology*, 44 (3), 231–252. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.001>

- Gerhardt, S. (2007). *Rakkaus ratkaisee : varhaisen vuorovaikutuksen merkitys aivojen kehittämiselle.* (suom. Kivirauma, M.). Edita Prima Oy: Helsinki.
- Gilliom, M. & Shaw, D.S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology*, 16 (02), 313–333. <https://doi.org/10.1017/s0954579404044530>
- Hautamäki, A. (2011). Lapsen kiintymyssuhteet ja niiden vaarantuminen. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen* (s. 29–70). Helsinki: WSOY pro Oy.
- Heikkilä, T. (2010). *Tilastollinen tutkimus.* Edita Publishing Oy: Helsinki.
- Hilton, C.L. (2015). Interventions to Promote Social Participation for Children with Mental Health and Behavioral Disorders. Teoksessa J. Case-Smith & J. Clifford O'Brien (toim.), *Occupational therapy for children and adolescents* (s. 321–345). St. Louis, Mo: Elsevier Mosby, 7<sup>th</sup> ed.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2009). Sosioekonominen tausta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista. *Kasvatus*, 40 (2), 131–145.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. (2014). *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnettu ja vauraudu vaaratilanteisiin.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Härkönen, U. (2007). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus — Bronfenbrennerin ekologisen systeemitheoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa (toim.), A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen. *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä: kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä* (s. 21–39). Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Jalongo, M.R. (2021). The Effects of COVID-19 on Early Childhood Education and Care: Research and Resources for Children, Families, Teachers, and Teacher Educators. *Early Childhood Education Journal*, 49 (5), 763–774. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01208-y>
- Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. (2020). JHL:n kysely varhaiskasvatuksen työntekijöille 2020, kooste tuloksista. Haettu osoitteesta: [https://www.jhl.fi/wp-content/uploads/2020/01/varhaiskasvatuksen-tyturvallisuuskysely\\_perusraportti\\_23.1.2020\\_jhl\\_putsattu\\_uusi.pdf](https://www.jhl.fi/wp-content/uploads/2020/01/varhaiskasvatuksen-tyturvallisuuskysely_perusraportti_23.1.2020_jhl_putsattu_uusi.pdf)
- Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. (2016). Varhaiskasvatusalan ammattilaisen opas. JHL monistamo 09/2016.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 166–168). Helsinki: Gaudeamus.
- Kalland, M. (2011). Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen* (s. 147–172). Helsinki: WSOY pro Oy.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karhu, A., Heiskanen, N. & Närhi, V. (2021). Kohti sosioemotionaalisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria – ProVaka -toimintamallin pilottivaiheen analyysi. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (1), 83–113.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 91–108). Tampere: Vastapaino.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti - ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Valteri-koulu. Valterin julkaisusarja nro. 1.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Näykki, P. & Järvenoja, H. (2020). *Arjen sosioemotionaaliset haasteet oppimistilanteina. 4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden säätelytaitojen tukemiseksi*. Oulu: University of Oulu.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s.224–242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 201–216). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.



- Kupila, P. (2020). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 315–325). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kupila, P. & Millei, S. (2017). Professionalism as relational practice: Guest Editorial. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti —JECER*, 6 (2), 163–165.
- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations* (Väitöskirja). Tampere: Juvenes print.
- Kurki, K., Järvelä, S., Mykkänen, A. & Määttä, E. (2015). Investigating children's emotion regulation in socio-emotionally challenging classroom situations. *Early Child Development and Care*, 185 (8), 1238–1254. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.988710>
- Kurki, K., Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2018). Exploring Regulatory Interactions Among Young Children and Their Teachers: A Focus on Teachers' Monitoring Activities. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood education Research*, 37 (2), 310–337.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, M-L. (2011). Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s.60–79). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lastensuojelulaki (2007/417). Ajantasainen lainsäädäntö 68 §. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> Viitattu 13.4.2022
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2018). The Core Components of Evidence-Based Social Emotional Learning Programs. *Prevention Science*, 20 (4), 457–467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Leadbeater, B.J., Kuperminc, G.P., Blatt, S.J. & Hertzog, C. (1999). A Multivariate Model of Gender Differences in Adolescents' Internalizing and Externalizing Problems. *Developmental psychology*, 35 (5), 1268-1282. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1268>

- Lewis, E.M., Hooley, C., Feely, M., Lanier, P., Korff, S.J. & Kohl, L. P. (2018). Engaging Child Welfare–Involved Families in Evidence-Based Interventions to Address Child Disruptive Behavior Disorders. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 28 (1), 43–51. <https://doi.org/10.1177/1063426618806253>
- Lutz, M.N., Fantuzzo, J. & McDermott, P. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioural adjustment problems of low-income preschool children: development and initial validation. *Early childhood research quarterly*, 17 (3), 338–355. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(02\)00168-0](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(02)00168-0)
- Makkonen, K., Paavola, A. Pemberton, T. & Savola, J. (2005). *Askeleittain: sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma, Opettajan opas: päiväkoti ja esikoulu*. Helsinki: Psykologinen kustannus Oy. Englanninkielinen alkuteos: Second Step, Teacher’s Guide 2002. Committee for Children.
- Maschi, T., Morgen, K., Bradley, C. & Hatcher, S.S. (2008). Externalizing Behavior Among Maltreated Youth: Implications for Social Work Action. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25 (6), 521-547. <https://doi.org/10.1007/s10560-008-0139-8>
- Mattila, K-P. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- McCABE, P. C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48 (5), 513–540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers’ Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*, 43 (4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- Metsämuuronen. J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Mondi, C.F., Giovanelli, A. & Reynolds, A.J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15 (6), 1-43. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- Morris, A.S., Silk, J.F., Steinberg, L.S., Myers S.S. & Robinson, L.R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16 (2), 261–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

- MTV Uutiset (18.10.2021). *Potkuja mahaan ja väkivallalla uhkailua – viisi työntekijää avautuu päiväkotiarjen vaietuista ongelmista: ”Jos tämä ei muutu, joku lapsi vielä kuolee”*. Haettu osoitteesta: <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/potkuja-mahaan-ja-vakivallalla-uhkailua-viisi-tyontekijaa-avautuu-paivakotiarjen-vaietuista-ongelmista-jos-tama-ei-muutu-joku-lapsi-viela-kuolee/8263876> Viitattu 4.4.2022
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. (2017). Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Raportit ja selvitykset 2017:17. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lasten-sosioemotionaalisten-taitojen-tukeminen-varhaiskasvatuksessa>
- Määttä, P. & Rantala, A. (2010). *Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, M. (2012). *Lapsen ominaisuudet, perheen resurssit ja vanhempi-lapsisuhde lapsen kehityksen ennustajana - Pitkittäistutkimus varhaislapsuudesta kouluikään* (Väitöskirja). Tampere University Press. Haettu lähteestä: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66944>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2021). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. 8. painos.
- OAJ Uutiset (23.11.2021). *Varhaiskasvatuksen ongelmat vaativat pikaisia ratkaisuja*. Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/varhaiskasvatuksen-ongelmat-vaativat-pikaisia-ratkaisuja/> Viitattu: 04.05.2022.
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Oldehinkel, A.J., Hartman, C.A., De Winter, A. F., Veenstra, R. & Ormel, J. (2004). Temperament profiles associated with internalizing and externalizing problems in preadolescence. *Development and Psychopathology*, 16 (02), 421–440. <https://doi.org/10.1017/s0954579404044591>
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräys OP-700-2022.
- Peitso, S. & Närhi, V. (2015). *KUMMI 13. – Konsultaatiomalli päiväkoteihin – jäsentynyttä tukea levottomille lapsille*. Eura: Niilo Mäki Instituutti. 1. Painos.
- Peitso, S. & Närhi, V. (2011). Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso. *Taaperosta taitavaksi toimijaksi – Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 168–191). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Perusopetuslaki (628/1998). Ajantasainen lainsäädäntö, 1 §, 36b §. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 23.3.2022.

- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 128–167). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. (2004). Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa* (s. 214–238). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. (2016). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebelin, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 243-253). Helsinki: Duodecim.
- Pojjula, S. (2016). *Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Poikkeus, A. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80–105). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Poulou, M.S. (2013). Emotional and Behavioural Difficulties in Preschool. *Journal of child and family studies*, 24 (2), 225–236. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9828-9>
- Poulou, M.S. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents? *Educational Psychology*, 34 (3), 354–366. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785062>
- Poulou, M. & Norwich, B. (2000). Teachers perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), 171–187. <https://doi.org/10.1080/088562500361600>
- Powell, D., Dunlap, G. & Fox, L. (2006). Prevention and Intervention for the Challenging Behaviors of Toddlers and Preschoolers. *Infants & young children*, 19 (1), 25–35. <https://doi.org/10.1097/00001163-200601000-00004>
- Pulkkinen, L. (1996a). Kasvaminen aikuiseksi. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), *Lapsesta aikuiseksi* (s. 14–28). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. (1996b). Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), *Lapsesta aikuiseksi* (s. 29–44). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Punamäki, R-L. (2001). Kiintymyssuhteen ja traumaattisen kokemuksen yhteys. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen* (s. 174–197). Helsinki: WSOY.
- Puroila, A-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204–226). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Pursiainen, J. (2018). ”Kumpi oli positiivinen? Hyvä vai huono?”, *Vahvuuslähtöisen ja oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tukevan mallin luominen koulu yhteisöön* (Väitöskirja). Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus.
- Ranson, K.E. & Urichuk, L.J (2008). The effect of parent-child attachment relationships on child biopsychosocial outcomes: a review. *Early Child Development and Care*, 178 (2), 129–152. <https://doi.org/10.1080/03004430600685282>
- Ranta, S. (2020). Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15 (1) 69–74. <https://doi.org/10.33350/ka.101598>
- Ranta, K., Pihlakoski, L. & Tuomisto, M.T. (2018). Lasten ja nuorten kognitiivisten ja käyttäytymisterapioiden vaikuttavuus. Teoksessa K. Ranta, J. Fredriksson, M. Koskinen & M.T. Tuomisto (toim.), *Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat* (s. 145–170). Helsinki: Duodecim.
- Rantala, A. & Uotinen, S. (2018). Varhaiskasvattajan ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 121–139). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikonen, P-L. (2011). Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoidon kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 192–215). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Riihonen, R. (2013). Toivomuksena työhyvinvointi. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 89–91). Helsinki: Väestöliitto.
- Roben, C.K.P., Cole, P.M. & Armstrong, L.M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development*, 84 (3), 891–905. <https://doi.org/10.1111/cdev.12027>
- Rose, J. (2011). Dilemmas of Inter-Professional Collaboration: Can they be Resolved? *Children and Society*. 25 (2), 151-163. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00268.x>
- Rosenblum, K. L., Dayton, C. J. & Muzik, M. (2019). Infant Social and Emotional Development: Emerging Competence in a Relational Context. Teoksessa C. H. Jr. Zeanah, (toim.), *The Handbook of infant mental health* (s. 95–119). New York: The Guilford Press. 4th ed.
- Rotkirch, A. (2013). Vastaajat ja taustat. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 8–18). Helsinki: Väestöliitto.

- Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Helsinki: Finn Lectura.
- Saarni, C., Campos J. J., Camras, L. A. & Witherington D. (2007) Emotional development: action, communication, and understanding. Teoksessa W. Damon, & R. M. Lerner. (toim.), *Handbook of Child Psychology. Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development* (s. 226-299). New Jersey: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0305>
- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2020). *Näin tuet lapsen itsesäätelyä. Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2015). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 136–159). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schmitt, S.A., Lewis, K.M., Duncan, R.J., Korucu, I. & Napoli, A.R. (2017). The Effects of Positive Action on Preschoolers' Social–Emotional Competence and Health Behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 46 (1), 141–151. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0851-0>
- Seppälä, H. (2010). Sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet. Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (toim.), *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet* (s. 96–109). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Shuman, V., & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International handbook of emotions in education* (s. 13–35). New York: Taylor & Francis.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. (2016). Vanhemmuus, kiintymyssuhde ja perhe. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 75–81). Helsinki: Duodecim.
- Sourander, A. & Aronen, E. (2021). Lastenpsykiatria. Teoksessa Lönnqvist, J., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. (toim.), *Psykiatria* (s. 734–767). Helsinki: Duodecim.
- Sourander, A. & Helstelä, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. A prospective follow-up study from age 8 to 16. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 14 (8), 415–423. <https://doi.org/10.1007/s00787-005-0475-6>
- Sourander, A. & Marttunen, M. (2016). Häiriöiden esiintyvyys ja luokittelu. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 116–132). Helsinki: Duodecim.

- Stormont, M., Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' Characteristics and Ratings for Evidence-Based Behavioral Interventions. *Behavioral Disorders*, 37 (1), 19–29. <https://doi.org/10.1177/019874291103700103>
- Suvisaari, J. & Manninen, M. (2009). Käytöshäiriön ennusteeseen vaikutetaan parhaiten puutumalla ongelmiin varhain. *Suomen lääkirilehti*, (64), 2459–2464.
- Takkunen, L. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2017). Komeroituminen äärimmäisen sosiaalisen vetäytymisen muotona. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 27 (1), 10–27. Niilo Mäki -säätiö.
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Telzer, E.H. & Fuligni, A.J (2013). Positive daily family interactions eliminate gender differences in internalizing symptoms among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. 42 (10), 1948-1511. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9964-y>
- Tremblay, R.E. (2007). The Development of Youth Violence: An Old Story with New Data. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 13 (3–4), 161–170. <https://doi.org/10.1007/s10610-007-9050-7>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turkka, H. & Saarholm, J. (2021). *Lasten ja nuorten konfliktit. Opas haastavien ristiriitojen ratkaisemiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 92–116). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 117–128). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki (580/2018). Ajantasainen lainsäädäntö, 3 §, 10 §, 25 §. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Viitattu 9.4.2022.
- Vehkalahti, K. (2019). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Viitala, R. (2014). *Jotenki häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* (Väitöskirja). University of Jyväskylä.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 4. painos.
- Wahl, K. & Metzner, C. (2011). Parental Influences on the Prevalence and Development of Child Aggressiveness. *Journal of child and family studies*, 21 (2), 344–355. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9484-x>

- Wang, Y., Kajamies, A., Hurme, T.-R., Kinos, J. & Palonen, T. (2018). Now it's Your Turn. Preschool Children's Social and Emotional Interaction in Small Groups. University of Turku, Department of Teacher Education, Finland. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 7 (2), 255–281.
- Warming, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*. 15 (2), 233-247.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children*, 17 (2), 96-113. <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Webster-Stratton, C., Reid, J.M. & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471–488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (s. 3–19). New York: The Guilford Press.
- Yle Uutiset (3.5.2022). *Huutava työvoimapula ja paikallaan junnaava palkka — tämän takia kunta-ala lakkoilee nyt*. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-12426877> Viitattu: 08.05.2022.
- Yle Uutiset (8.2.2017). *Lasten levoton käytös herättää huolta päiväkodeissa — ”Koulutuksen kautta saadut keinot eivät pian enää riitä”*. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-9446817> Viitattu 10.5.2022
- Yle Uutiset (22.1.2020). *Puremista, potkimista, lyömistä — lasten käyttämä väkivalta ja kielenkäyttö on muuttunut yhä rajummaksi päiväkodeissa*. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-11170619> Viitattu 1.3.2022
- Yle Uutiset (5.1.2022). *Viranomaisen tarkisti yli tuhat päiväkotia — tuttuna murheenkryyninä väärin kasatut lapsiryhmät*. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-12252327> Viitattu: 06.05.2022.




## Liitteet

### Liite 1 Kyselylomake



#### Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia haastavista kasvatustilanteista

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

Olemme varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu –tutkielmaamme varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisten lasten haastavasta käyttäytymisestä varhaiskasvatusten ammattilaisten näkökulmasta. Tarkoituksenamme on saada tietoa varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksista haastavista kasvatustilanteista. Haluamme tutkia aihetta sen ajankohtaisuuden vuoksi, sillä viime vuosina media on nostanut esiin haastaviin kasvatustilanteisiin liittyviä teemoja. Tutkimuksen avulla haluamme lisätä alalla työskentelevien tietoisuutta aiheesta sekä tuoda esiin varhaiskasvattajien omakohtaisia kokemuksia haastavista kasvatustilanteista. Tässä tutkimuksessa käsittelemme haastavaa käyttäytymistä seuraavan jaottelun mukaisesti: aggressiivinen käyttäytyminen, uhmakas käyttäytyminen, levoton käyttäytyminen sekä vetäytyvä käyttäytyminen. Avaamme käsitteitä tarkemmin kyselyssä. Kysely on tarkoitettu varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisten lasten kanssa työskenteleville. Voit vastata kyselyyn riippumatta koulutustaustastasi ja työkokemuksesi määrästä.

Vastauksesi avulla autat keräämään tietoa varhaiskasvatuksessa ilmenevistä haastavista kasvatustilanteista sekä siitä, miten ja millaisissa tilanteissa lasten haastavaa käyttäytymistä ilmenee. Lisäksi autat selvittämään, millaista tukea varhaiskasvatuksen ammattilaiset tarvitsevat haastaviin kasvatustilanteisiin. Vastaamalla kyselyyn mahdollistat varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksen kehittämisen.

Vastaamalla kyselyyn suostut siihen, että käytämme nimettömiä vastuksiasi osana pro gradu työtämme. Kyselyyn vastaaminen on täysin nimetöntä, emmekä kerää kenenkään henkilötietoja, joten yksittäisiä vastauksia ei voi yhdistää yksittäisiin vastaajiin. Tutkimuksen aineistoa säilytetään työn valmistumiseen saakka eli noin kesäkuuhun 2022, jonka jälkeen aineisto hävitetään.

Olisimme erittäin kiitollisia, mikäli löydät aikaa kyselyyn vastaamiseen. Kyselyyn vastaamiseen menee noin 15 minuuttia.

Ystävällisin terveisin,

Pro gradu –tutkielman tekijät: Noora Holappa (noora.holappa@student.oulu.fi) ja Mira Jäntti (mira.jantti@student.oulu.fi)

Työn ohjaaja: Marjatta Takala, erityispedagogiikan professori, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto (marjatta.takala@oulu.fi)

Halutessasi voit tutustua ohjeisesta linkistä tieteellisen tutkimuksen tietosuojalomakkeeseen. Kopioi linkki ja avaa se nettiselainversiossa: [https://unioulu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/mjantti\\_student\\_oulu\\_fi/EVHIhd1DYGBCuO2MPZCAq00BDVT-ppglVncqEoOum7Fe2A?e=C9Tzga](https://unioulu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/mjantti_student_oulu_fi/EVHIhd1DYGBCuO2MPZCAq00BDVT-ppglVncqEoOum7Fe2A?e=C9Tzga)

### 1. Koulutustausta \*

- Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- Varhaiskasvatuksen sosionomi
- Varhaiskasvatuksen opettaja
- Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- Opiskelija (ala ja vuosikurssi)
- Jokin muu, mikä?

### 2. Työskentelen tällä hetkellä ammattinimikkeellä \*

- Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- Varhaiskasvatuksen sosionomi
- Varhaiskasvatuksen opettaja
- Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- Muu, mikä?

### 3. Ikä \*

- 18-25 vuotta
- 26-35 vuotta
- 36-49 vuotta
- yli 50 vuotta

### 4. Työkokemus vuosina \*

- 0-2 vuotta
- 3-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- yli 10 vuotta

## 5. Kohtaan haastavia kasvatustilanteita työssäni \*

- En koskaan
- Harvemmin kuin kerran kuukaudessa
- Joka kuukausi
- Joka viikko
- Päivittäin tai lähes päivittäin

## 6. Vastaa väittämiin sen mukaan, kuinka lähellä ne ovat omaa käsitystäsi. \*

1 = täysin eri mieltä

2 = jokseenkin eri mieltä

3 = en osaa sanoa

4 = jokseenkin samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5
Tiedän miten toimia tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ymmärrän lapsen haastavaan käytökseen johtaneita syitä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni vuorovaikutuksella on suuri rooli haastavien kasvatustilanteiden synnyssä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puutun haastavaan käyttäytymiseen välittömästi *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että kaikki lapsiryhmän aikuiset puuttuvat haastavan käyttäytymisen tilanteisiin tasavertaisesti *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työyhteisössäni on selkeä ja yhtenäinen toimintamalli ennaltaehkäistä ja puuttua haastavaan käyttäytymiseen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että kaikki työyhteisöni jäsenet ovat sitoutuneita noudattamaan kyseisiä yhteisiä toimintamalleja *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että saan tarvittaessa tukea esimieheltäni ja työyhteisöltäni haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen ja näiden tilanteiden läpikäymiseen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Koen, että osaan ennaltaehkäistä haastavan käyttäytymisen ilmenemistä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen kuormittavina tilanteet, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen turvattomuutta tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että lapsiryhmäni ympäristö tukee ennaltaehkäisevästi lasten haastavan käyttäytymisen ilmentymistä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen tarvitsemani lisäkoulutusta lapsen haastavasta käyttäytymisestä ja sen tukemisesta *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut tarvittavat ohjeet, jotta osaan toimia tarvittaessa fyysistä rajoittamista vaativissa tilanteissa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut tarvittavat ohjeet uhka- ja väkivaltilanteita koskevan ilmoituksen tekemiseen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7. Jos työyhteisössäsi on käytössä jokin toimintamalli haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseen ja puuttumiseen, kuvaile sitä lyhyesti.**

**Tutkimuksessa tarkoitamme haastavalla käyttäytymisellä aggressiivista, uhmakasta, levotonta, tai vetäytyvää käyttäytymistä.**

**- Aggressiivinen käyttäytyminen: itsensä tai toisen satuttaminen tai loukkaaminen joko fyysisesti tai verbaalisesti.**

**- Uhmakas käyttäytyminen: vaikeus noudattaa aikuisen asettamia rajoja, sääntöjen kyseenalaistaminen ja rikkominen, konfliktiherkkyys aikuisten ja lasten kanssa, eskaloituu usein aggressiiviseksi käyttäytymiseksi.**

**- Levoton käyttäytyminen: motorinen levottomuus, kovaäänisyys, vaikeus odottaa omaa vuoroaan, impulsiivinen toiminta, tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja ylläpitämisen vaikeudet.**

**- Vetäytyvä käyttäytyminen: vaikeus tai haluttomuus osallistua sosiaalisiin toimintoihin, kuten leikkeihin tai ohjattuun toimintaan. Selitetään usein voimakkaalla ujoudella.**

**8. Millaista haastavaa käyttäytymistä olet seuraavista vaihtoehtoista kohdannut työssäsi viimeisen vuoden aikana? Voit valita useampia vaihtoehtoja. \***

- Aggressiivista käyttäytymistä
- Uhmakasta käyttäytymistä
- Levotonta käyttäytymistä
- Vetäytyvää käyttäytymistä
- Muu, kuvaile lyhyesti.

**9. Mitä seuraavista haastavan käyttäytymisen muodoista olet kohdannut työssäsi eniten? \***

- Aggressiivinen käyttäytyminen
- Uhmakas käyttäytyminen
- Levoton käyttäytyminen
- Vetäytyvä käyttäytyminen
- Muu, mikä?

**10. Minkä ikäisillä lapsilla haastavaa käyttäytymistä ilmenee mielestäsi eniten varhaiskasvatuksessa? \***

- 1-2 -vuotiailla
- 3-4 -vuotiailla
- 5-6 -vuotiailla
- yli 6 -vuotiailla

**11. Kuvaile tilanteita, joissa olet yleisimmin kohdannut lapsen haastavaa käyttäytymistä. \***

**12. Kerro, mistä mielestäsi haastavat kasvatustilanteet johtuvat. \***

**13. Onko lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla sitä selittäviä tekijöitä? Selittäkö sitä esim. lääketieteellinen diagnoosi, todettu tuen tarve, perhetilanne vai mikä/mitkä? \***

**14. Koetko tarvitsevasi lisäkoulutusta johonkin seuraavista haastavan käyttäytymisen ilmenemismuodoista? Voit valita useampia vaihtoehtoja. \***

- Aggressiivinen käyttäytyminen
- Uhmakas käyttäytyminen
- Levoton käyttäytyminen
- Vetäytyvä käyttäytyminen
- Muu, mikä?
- En koe tarvitsevani lisäkoulutusta mihinkään näistä

**15. Millaista tukea koet tarvitsevasi haastaviin kasvatustilanteisiin? Voit valita useampia vaihtoehtoja. \***

- Esimiehen tuki
- Varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiotuki
- Psykologin konsultaatiotuki
- Kollegiaalinen tuki
- Lisäkoulutus
- Työnohjaus
- Muuta, kerro mitä?
- En koe tarvitsevani tukea

**16. Kerro, miten ylläpidät ammattitaitoasi. \***

**17. Lopuksi voit kertoa lisää kokemuksistasi haastavista kasvatustilanteista.**