



Pussila Sofia

Inklusiivinen toimintakulttuuri ohjaamassa sosioemotionaalisen tuen järjestämistä
varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatus

14.3.2023

Oulun Yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Inklusiivinen toimintakulttuuri ohjaamassa sosioemotionaalisen tuen järjestämistä
varhaiskasvatuksessa (Sofia Pussila)

Kandidaatin tutkielma, s.33

Kevät 2023

Tutkielmassani käsittelen inklusiivista varhaiskasvatusta sosioemotionaalisten haasteiden kontekstissa. Määrittelen inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja inklusion ideologiaa, johon inklusiivinen kasvatus pohjautuu. Varhaiskasvatuksessa inklusiivista kasvatusta ohjaa muun muassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022), jonka arvopohja tukeutuu inklusiivisiin periaatteisiin, kuten kuulluksi tulemiseen ja yhdenvertaisuuteen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat oikea-aikaisen tuen merkitystä ja saatavuutta kaikille tasavertaisesti, jolloin moninaisuutta arvostetaan (OPH, 2022, s. 20-21).

Määrittelen tutkielmassani sosioemotionaaliset haasteet haastavan käyttäytymisen kautta. Määrittelen haastavan käyttäytymisen erilaisia ilmenemismuotoja ja syitä, jotka ovat vaikuttamassa haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen. Tutkimuksessa kiinnitän huomion lapsiin, jotka saavat tukea sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen. Tavoitteena tutkimuksella on tuoda esille erilaisia inklusiivisia toimintamalleja, joita käyttäen sosioemotionaalista tukea saavaa lasta voidaan tukea tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä. Tuon esille vuorovaikutussuhteiden ja toimintaympäristön merkityksen kehitystä tukevana tekijänä. Määrittelen osallisuuden ja kommunikaation tukemisen tärkeyttä osana inklusiivista varhaiskasvatusta. Pohdinnassa tuon esille kriittistä näkökulmaa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen sosioemotionaalisten haasteiden kehityksen näkökulmasta. Pohdin tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä.

Avainsanat: inklusio, inklusiivinen varhaiskasvatus, sosioemotionaaliset taidot, sosioemotionaaliset haasteet, haastava käyttäytyminen ja sosioemotionaalinen tuki

Sisällys

1. Johdanto	4
2. Teoreettinen viitekehys	6
2.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus	6
2.2 Sosioemotionaaliset taidot	7
2.3 Sosioemotionaaliset haasteet	9
3. Tutkimuksen toteutus	10
3.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoitteet	10
3.2 Tutkimuksen toteutus	10
4. Haastava käyttäytyminen	13
5. Sosioemotionaalinen tuki	16
6. Inklusiivinen tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa	19
6.1 Osallisuus ja sen vahvistaminen	19
6.2 Vuorovaikutussuhteet ja niiden merkitys kanssasäätelyssä	22
6.3 Moniammatillinen ja monialainen yhteistyö	26
7. Johtopäätökset	28
Lähteet	31

1. Johdanto

Tutkielmassani tarkastelen sosioemotionaalaisia haasteita inklusion näkökulmasta. Pohdin, voiko inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus olla suojaavia tekijöitä, jotka tukevat sosioemotionaalisten taitojen kehitystä haastavissa kasvatustilanteissa. Aiheena inklusiivinen kasvatus on hyvin ajankohtainen. Inklusion hyötyjä ja haasteita on tutkittu paljon ja ajatuksena se tukee mahdollisuutta tarjota koulutusta kaikille huolimatta yksilön taustalla vaikuttavista tekijöistä, kuten äidinkielestä (Foreman & Arthur-Kelly, 2017, s.19). Inklusion ideologia tähtää kaikille yhteiseen kouluun, mutta kuten Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) teoksessaan toteaa: “ – se ei yksinään riitä” (s.37).

Tulevina asiantuntijoina meidän on tärkeää tutkia lapsen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä ja eri menetelmiä, jotta meillä on mahdollisuus tukea lapsen kehitystä yksilöllisten tarpeiden mukaan parhaalla mahdollisella tavalla. Olen huomannut, että haasteet sosioemotionaalisissa taidoissa näkyvät varhaiskasvatuksen arjessa yhä enemmän. Webster- Stratton (2011) nostaa esille, kuinka aggressiivinen käyttäytyminen on lisääntynyt myös pienten lasten keskuudessa. Hän kertoo, miten tutkimustulokset kertovat, että 10- 20 % päiväkotia ja alakouluikäisistä täyttää varhaisten käytösongelmien kriteerit (Webster- Stratton, 2011, s. 5). Pihlaja (2018) toteaa, kuinka luvut ovat pysyneet melko samoina vuosien varrella, mutta määrään on vaikuttanut ilmiön määrittely ja nimeäminen. Hänen mukaan todellista määrää on täten vaikea arvioida, koska haasteiden ilmeneminen vaihtelee sen mukaan, miten haasteet on tuolloin määritelty (Pihlaja, 2018, s.151).

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen arvoperusta ja toimintakulttuuri ajatuksena tukevat mielestäni haastavaa käyttäytymistä, jonka vuoksi aihetta kiinnostuin tutkimaan. Viitala (2014) väitöskirjassaan *Jotenkin häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* esittää, kuinka inklusiivinen pedagogiikka, missä yhdistyy varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus ja sosioemotionaalisen tuen tarpeen huomioiva pedagogiikka tukee parhaiten lapsia, jotka saavat sosioemotionaalista erityistä tukea. Hän kuvailee, miten sosioemotionaalaisia taitoja tukeva pedagogiikka pyrkii korostamaan lapsilähtöisyyttä ja osallisuutta, joiden tavoitteena on kasvattaa lapsista aktiivisia toimijoita, jotka kokiessaan osallisuutta saavat samalla rakennusaineita sosiaalisella, kognitiivisella ja motorisella kehitykselle (Viitala, 2014, s. 127). Tukea tarvitsevat lapset haastavat ammattilaisia kehittämään jatkuvasti omaa asiantuntijuuttaan

ajankohtaisten ilmiöiden valossa ja muuttamaan toimintamallejaan (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012, s. 292- 293). Tutkimusta, joka käsittelee sosioemotionaalisten taitojen tukemista tavallisessa varhaiskasvatusryhmissä on tällä hetkellä tehty todella vähän (OPH, 2017, s. 8). Inklusiivinen kasvatus ja sosioemotionaaliset haasteet ovat aiheita, jotka vaativat jatkuvaa ja systemaattista tarkastelua eri näkökulmista, jonka vuoksi aihetta on mielestäni tärkeää tutkia.

Kuorelahti ja kollegat (2012) nostavat esille, miten sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat osallisuuden toteutumiseen ja ymmärretyksi tulemiseen. Heidän mukaan sosioemotionaaliset taidot toimivat suojaavana tekijänä jolloin taidot tukevat lapsen kykyä kohdata ja käsitellä vastoinkäymisiä, jolloin motivaatio oppimiseen esimerkiksi säilyy (Kuorelahti ym., 2012, s. 277 & 285). Ahonen (2017) esittää, kuinka kasvattajilla saattaa olla tarvittava tieto sosioemotionaalisisista taidoista ja niiden tukemisesta, mutta tiedon tuominen käytäntöön on vielä haasteellista. Mahdollisen tuen järjestämiseksi heti tuen tarpeen ilmetessä tulisi olla taitoa huomata merkit, jotka heijastavat haasteita sosioemotionaalisisissa taidoissa (Ahonen, 2017, s. 9 & 28).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) todetaan, kuinka lapsilla tulisi olla oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmettyä (OPH, 2022, s.60). Tämä vaatii toteutuakseen tietoa ja ymmärrystä sosioemotionaalisisista haasteista ja niiden ilmenemisestä. Ahonen (2015) tuo esille väitöskirjassaan *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*, kuinka inklusiivisen kasvatuksen myötä erityisosaamista tulisi lisätä, toimintaympäristön erilaisuutta aiheuttavia tekijöitä tulisi minimoida ja erityisyys tulisi ottaa osaksi tavallista varhaiskasvatus arkea (Ahonen,2015,s.15). Inklusiivisessa ajattelussa huomio pitäisi kiinnittää yksilöllisen tuen järjestämiseen, ei paikkaan, missä tuki järjestetään (Moberg & Vehmas, 2009, s. 73).

2. Teoreettinen viitekehys

Luvussa 2 avaan tutkimukseni teoreettisen viitekehysten. Määrittelen inklusiivisen varhaiskasvatuksen inklusion kautta (2.1), sosioemotionaaliset taidot ja niiden eri osa-alueet(2.2) ja sosioemotionaaliset haasteet ja mahdolliset tekijät niiden taustalla (2.3).

2.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus

Kuorelahti ja kollegat (2012) toteavat, kuinka inklusiivinen varhaiskasvatus pohjautuu *inklusion*. Viitala (2018) määrittelee inklusion sen taustalla olevien arvojen tai arvoja ohjaavien käytänteiden avulla. Määritelmä inklusio pohjautuu hänen mukaansa arvoille, kuten yhteisöllisyys, osallisuus, huolenpito ja luottamus, jotka heijastuvat arvomaailmaa, johon inklusiivinen kasvatus toiminnallaan pyrkii. Käytännössä inklusio toteutuu integraatio kautta, jolloin integroidussa varhaiskasvatusryhmässä on lapsia, joilla on tuen tarvetta, sekä lapsia, joilla tuen tarvetta ei ole (Viitala, 2018, s. 52).

Viitala (2018) tuo esille, miten integraatio voi toteutua fyysisesti, toiminnallisesti, sosiaalisesti tai yhteiskunnallisesti. Hän määrittelee integraation toteutumisen eri tasot seuraavasti: Fyysinen integraatio määritellään tarkoittavan paikkaa ryhmässä. Toiminnallisesti opetus tulisi suunnitella ja järjestää lapsen tarpeet huomioiden, jolloin lapsen osallisuutta korostetaan. Sosiaalinen integraatio toteutuu lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa ja yhteiskunnallisesti integraatio toteutuu hänen mukaansa riittävien resurssien ja riittävän koulutuksen toteutumisenä (Viitala, 2018, s. 52 & 54). Toth (2015) kuitenkin painottaa, kuinka assimilaatio eli ryhmään sulauttaminen ei pelkästään riitä mahdollistamaan tasavertaisia mahdollisuuksia kaikille, se tarjoaa vain paikan osana ryhmää (Toth, 2015, s. 132). Viitalan (2018) määritelmän mukaan fyysinen integraatio ei täten automaattisesti takaa sosiaalista integraatiota. Yhteiskunnan normit ja arvot integraation takana ohjaavat inklusiivista kasvatusta ja ovat täten osa yhteiskunnallista integraatiota (Viitala, 2018, s. 54)

Integroidussa varhaiskasvatus ryhmässä inklusio tulee esille inklusiivisen opetuksen kautta. Inklusiivinen varhaiskasvatus pyrkii korostamaan toimintakulttuurissaan osallisuutta ja tasa-arvoa (OPH,2022, s.86). Hermanfors (2017) ja Mitchel (2014) täsmentävät, miten varhaiskasvatuksessa huomio ei kiinnity luokitteluun piirteiden mukaan, vaan ympäristön

muokkaamiseen siten, että erilaisuutta aiheuttavia tekijöitä pyritään minimoimaan (viitattu lähteeseen Viitala, 2018, s.55). Tavoitteena on pyrkiä saavuttamaan maksimaalinen osallisuus vähentämällä samalla ulkopuolelle jäämistä eri varhaiskasvatuksen ympäristöissä, jolloin esteet leikin, oppimisen ja kasvun edestä pyritään minimoimaan siten, että osallisuuden ja yhdenvertaisuuden tunnetta pyritään kasvattamaan (Viitala, 2014, s.24).

Viitala (2014) väitöskirjassaan korostaa sosiaalisen ympäristön muokkaamista fyysisen ympäristön lisäksi. Väitöskirjassaan hän nostaa esille, kuinka ilmapiirin tulisi olla avoin, rohkaiseva ja kannustava. Erilaisuutta ja vahvuuksia nostetaan esille, jolloin osallisuutta pyritään korostamaan eri keinoin ja syrjintä pyritään minimoimaan (Viitala, 2014, s.71-71). Inklusiivinen varhaiskasvatus pyrkii siirtämään asinatuntijuutta kotiin ja varhaiskasvatukseen, jotta lapsen kehitystä voitaisiin edistää systemaattisesti ja monipuolisesti lapsen eri toimintaympäristöissä (Merikoski & Pihlaja, 2018, s. 215). Alajoki (2021) tuo väitöskirjassaan *Miksi tämä systeemi ei toimi?*” *Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta* esille, kuinka inklusion yhteydessä puhutaan tuen järjestämisestä, eikä opetuksen eriyttämisestä (Alajoki, 2021, s.175). Huomio kiinnittyy tällöin tuen järjestämiseen, eikä paikkaan, missä tuki järjestetään (Moberg & Vehmas, 2009, s. 73).

Kuorelahti ja kollegat (2012) tuovat esille, miten Suomessa inklusion toteutumisen taustalla vaikuttavat kansainväliset sopimukset, jotka pyrkivät edistämään opetuksen toteuttamista kaikille yhteisessä koulussa inklusiiviseen kasvatukseen nojaten (Kuorelahti ym., 2012, s. 279). Yleissopimus lapsen oikeuksista (1989), Salamancan julistus (1994) ja Koulutus kaikille toimintaohjelma (2000) ovat esimerkkejä kansainvälisistä sopimuksista, jotka ovat tukemassa inklusiivista opetusta (Moberg & Savolainen, 2009, s. 87). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) velvoittaa inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus [OPH],2022, s. 16).

2.2 Sosioemotionaaliset taidot

Sosioemotionaaliset taidot pitävät sisällään *sosiaaliset taidot*, jotka koostuvat koostuvat sosiaalisista taidoista, sosiaalisesta kognitiosta ja sosiaalisesta kompetenssista (Pihlaja, 2018, s. 147). Mckown, Gumbiner, Russo ja Lipton määrittelevät sosiaalisen kompetenssin yläkäsitteeksi, jonka alapuolella ovat sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kognitio (viitattu lähteeseen Ahonen, 2017, s. 16). Pihlaja (2018) kuvaa, miten sosiaaliset taidot liittyvät

vuorovaikutustaitoihin, kuten vuorotteluun, keskusteluun ja yhdessä toimimiseen. Hän määrittelee, miten sosiaalinen kognitio vaikuttaa muun muassa sosiaalisten viestien ymmärtämiseen ja itsearvostukseen. Sosiaalista kognitiota tarkastellessa huomio kiinnitetään kognitiivisiin taitoihin, kuten muistiin ja tarkkaavaisuuteen ja siihen, miten ne ovat yhteydessä sosiaalisiin taitoihin (Pihlaja, 2018, s. 147-148). Sosiaalinen kompetenssi on kykyä luoda ja ylläpitää ihmissuhteita (Ahonen, 2017, s. 16-17). Se mahdollistaa täten oman toiminnan tiedostamisen, tavoitteiden asettamisen ja sopeutumisen uusiin tilanteisiin. Sosiaalinen kompetenssia tukee muun muassa osallisuus, kiintymyssuhteet ja minäkuva (Kuorelahti ja kollegat, 2012, s. 284).

Pihlaja (2018) määrittelee *emotionaaliset taidot*, jotka vaikuttavat lapsen kykyyn säädellä tunteita, nimetä niitä ja vastata tunteiden aiheuttamiin tunnereaktioihin, itsesäätely. Hän avaa, kuinka tunteet ovat keskeisessä roolissa hyvinvointia ja oppimista tarkasteltaessa. Tunteet ovat vahvasti yhteydessä motivaatioon ja empatiaan. Empatian avulla pystytään samaistumaan toisten tunteisiin ja toimimaan niiden mukaan (Pihlaja, 2018, s. 143-144).

Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot muodostavat *sosioemotionaaliset taidot*, jotka yhdessä edistävät lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja hyvinvointia, samalla ehkäisten erilaisia käyttäytymisen ongelmia. Kurjen (2017) väitöskirjassa *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations* tuodaan esille tutkimus, joka korostaa sosioemotionaalisten taitojen merkitys varhais-ikästä alkaen (Kurki, 2017, s.13). Sosioemotionaaliset taidot luovat pohjaa muun muassa itsetuntemuksen kehitykselle, oppimiselle ja ihmissuhdetaidoille (OPH, 2017, s.7). Kurjen (2017) mukaan taidoilla on merkitystä lapsen sosiaalisten suhteiden luomiselle, kuin akataamisille valmiuksille. Taidot, kuten itsesäätely auttavat kohtaamaan ja selviytymään esteistä ja haastavista tilanteista ja täten edesauttavat oppimisen prosessia (Kurki, 2017, s. 13-14).

Ahonen (2015) nostaa esille, miten sosioemotionaaliset taidot alkavat kehittyä jo vastasyntyneellä vauvalla. Geenit vaikuttavat kehitykseen, mutta suurin kehitykseen vaikuttava osatekijä on vuorovaikutussuhteet sosiaalisessa ympäristössä (Ahonen, 2015, s.32). Geeniperimän ja vuorovaikutussuhteiden lisäksi on todettu, että sisäiset tekijät, kuten temperamentti ja informaation prosessointikyky vaikuttavat kehityksen kulkuun (OPH, 2017, s.7). Ahonen (2015) avaa sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä osana vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Hän korostaa vuorovaikutussuhteiden merkitystä ja aikuisen läsnäoloa ja

tukea, jotka luovat turvallisen ja rohkaisevan ilmapiirin, missä taitoja on hyvä harjoitella. Ahosen mukaan aikuinen nimeää ja sanoittaa tunteita lapsen kanssa ja mallintaa tunteiden aiheuttamaa käyttäytymistä ja auttaa näin lapsen itsesäätelyn kehitystä, kanssasääteily. Tärkeää on tuoda ilmi, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja hyväksytyjä, niin myönteiset, kuin negatiiviset tunteet (Ahonen, 2015, s. 34-35). Tätä on tärkeää korostaa osana tunteiden säätelyn harjoittelua, jotta lapsi ymmärtää tunteiden merkityksen ja tarpeellisuuden.

2.3 Sosioemotionaaliset haasteet

Sosioemotionaalisten haasteiden taustalla on joukko moninaisia syitä, jotka ovat vaikutuksessa lapsen jokapäiväiseen elämään ja lapsen kanssa käytävään vuorovaikutukseen, jolloin lapsi päivittäin joutuu tilanteisiin, jotka herättävät tunteita, joiden käsittelyyn lapsella ei välttämättä ole vielä tarvittavia keinoja (Kurki, 2017, s.38). Pihlaja (2018) tuo esille riskitekijöiden ja suojaavien tekijöiden merkityksen kehityksessä. Kotiolot, kuten vanhempien uupumus vaikuttavat Pihlajan mukaan negatiivisesti sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen, kehityksen pysähtymiseen tai taantumiseen. Erityisesti turvallisella perheoloilla voi olla suuri vaikutus siihen, mihin suuntaan kehitys lähtee etenee (Pihlaja, 2018,s.149).

Lapsella on haasteita sosioemotionaalisten taitojen kehityksessä, kun sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ja valmiudet eivät vastaa ikätasoa (Pihlaja, 2018, s. 153). Viitala (2014) täsmentää, että sosioemotionaalista haasteista aletaan puhua, kun käytös alkaa olemaan toistuvasti itselle ja ympäristölle haitallista. Tällöin ongelmat heijastuvat myös vuorovaikutussuhteisiin kavereiden ja aikuisten kanssa, toteaa Viitala. Sosiaalisilla ja emotionaalilla ongelmilla on yhteyksiä esimerkiksi oppimisen vaikeuksiin (Viitala, 2014, s.33-34). Briggs- Gowan ja Carter (2006) määrittelevät sosioemotionaaliset haasteet käyttäytymisenä, joka on toistuvaa ja erityisen voimakasta tai vaimeaa. He luokittelevat sosioemotionaaliset haasteet neljään luokkaan: säätelyn häiriöt, epätyypillinen sopeutuminen, sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen tai ulospäin suuntautunut käyttäytyminen (viitattu lähteeseen Pihlaja, 2018, s. 154). Ahonen (2015) erittelee sosioemotionaaliset haasteet haastavana käyttäytymisenä, joka voi ilmetä aggressiivisena, uhmakkaana, levottomana, vetäytyvänä käyttäytymisenä tai tunteen purkauksina (Ahonen, 2015, s. 31)

3. Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoitteet

Aiheesta on tehty paljon tutkimusta, mutta inklusio ja sen toimivuus herättävät vielä paljon ajatuksia. Tutkimukseni tarkastelee inklusion toimivuutta tutkimuskirjallisuuden pohjalta sosioemotionaalisten haasteiden näkökulmasta. Valitsin inklusiivisen kasvatuksen yhdeksi tutkimuksen keskeiseksi käsitteeksi, koska ajattelen, että inklusiivinen toimintamalli ja arvomaailma tukee sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Kuorelahti ja kollegat (2012) kuvaavat koulun roolista kehitystä tukemassa, mutta uskon, että sisältö pätee myös varhaiskasvatuksen kontekstiin. He nostavat esille koulun roolia sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistajana, jolla on yhteys tunteiden hallintaan, vuorovaikutukseen ja sosiaaliin taitoihin (Kuorelahti ja kollegat, 2012, s. 285). Koululla ja varhaiskasvatuksella on suuri rooli osana sosioemotionaalisten taitojen kehitystä, missä vertaisryhmän merkitys korostuu.

Oma tutkimuskysymykseni tässä tutkimussuunnitelmassa on:

- Miten inklusiivisella kasvatuksella tuetaan sosioemotionaalisia haasteita varhaiskasvatuksessa?

Tavoite tutkimuksella on löytää inklusiivisia toimintamalleja ja käytäntöjä, joiden avulla sosioemotionaalisia haasteita voidaan tukea ilman eriyttämistä tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä. Tutkimuksessani tuon esille kriittisen näkökulman inklusiiviseen kasvatukseen.

3.2 Tutkimuksen toteutus

Toteutin tutkielman kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsaus pohjautuu tutkimuskysymykseen, joka pyrkii tarkastelemaan valittua aihetta aikaisemmin tuotetun tieteellisen tutkimuksen pohjalta. Syyskuussa aloitin kandidaatin tutkielman työstämisen aiheen ideoinnilla ja lähteiden etsinnällä. Jatkoin samalla aiheella, josta olin jo tehnyt tutkimussuunnitelman, joten valmista materiaalia oli, jota pystyin lähteä työstämään uuteen näkökulmaan soveltuvaksi. Lokakuu käytin tutkimussuunnitelman tekoon ja viimeistelyyn.

Marraskuussa siirryin analysointikappaleiden ideointiin ja kirjoittamiseen. Tavoitteena oli saada tutkimus valmiiksi viimeistään helmikuussa.

Salminen (2011) kuvailee, miten kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on kehittää olemassa olevaa tietoa ja luoda uutta teoriaa. Hänen mukaan kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan arvioida tietoa, luoda kokonaiskuvaa eri aihealueista ja löytää uusia ongelmia tai kehityskohteita. Kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa kolmeen eri alaluokkaan: Kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja meta-analyysi (Salminen, 2011). Tässä tutkimuksessa tein kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, jonka tavoitteena on kuvailla tutkittavaa ilmiötä laaja-alaisesti. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus sopii tutkimusaiheeni tarkasteluun mielestäni hyvin, koska aihetta pystytään tarkastelemaan monipuolisesti ja laajasti ilman aineistoa rajaavia tekijöitä (Salminen, 2011).

Tutkimus alkoi tutkimuskysymyksen määrittelystä (Kangasniemi, Utriainen, Ahonen, Pietilä, Jääskeläinen & Liikanen, 2013). Valitsin aiheeksi inklusion varhaiskasvatuksessa. Tarkentaakseni tutkimuskysymystä päädyin tarkastelemaan inklusiota sosioemotionaalisten haasteiden näkökulmasta varhaiskasvatuksessa. Kangasniemi ja kollegat (2013) ja Salminen (2011) kertovat, kuinka tutkimuskysymyksen määrittelyn jälkeen tulee valita tieteellinen tutkimusaineisto ja koota tutkimus valitun aineiston pohjalta. Aineiston tulee olla tieteellisiä julkaisuja, artikkeleita tai aikaisempia tutkimuksia aiheesta, tarkentavat Kangasniemi ja kollegat. Aineiston valinnassa tulee ottaa huomioon aineiston julkaisuvuosi, jotta tutkimuksessa käytetty tieto on tarpeeksi ajankohtaista (Kangasniemi ym., 2013 & Salminen, 2011, s.16). Kirjallisuuskatsauksessa hyödynnän painettuja teoksia aiheesta.

Etsiessäni aineistoa pyrin löytämään kattavaa ja luotettavaa tietoa inklusiosta, sosioemotionaalisista taidoista, niiden kehityksestä ja haastavasta käyttäytymisestä. Pyrin löytämään aineistoa, joka käsittelee edellä mainittuja käsitteitä yhdessä, sekä erikseen. Etsin aineistoa suomeksi sekä englanniksi. Kangasniemi ja kollegat (2013) esittävät, kuinka tutkimuksessa tarkastellaan aihetta tutkimusaineiston valossa ja kootaan tutkimuskysymykseen laadullinen vastaus. Osa tutkimusta on pohtia tutkimuskysymystä, löydettyjä tuloksia ja niiden luotettavuutta mahdollisten haasteiden näkökulmasta. Eettisyys ja luotettavuus tässä tutkimuksessa liittyy lähteiden valintaan ja niiden luotettavuuden tarkasteluun. Tutkimuksessani valitsen luotettavia lähteitä, jotka ovat painettuja teoksia, tieteellisiä artikkeleita tai väitöskirjatutkimuksia. Inklusiosta puhutaan tällä hetkellä hyvin

negatiivissävytteisesti, jolloin on otettava huomioon omat näkemykset aiheeseen ja osattava tarkastella aihetta objektiivisesti. Vahvistan tutkimukseni luotettavuutta tuomalla esille kriittistä näkökulmaa inklusiiviseen toimintakulttuuriin ja sen toteuttamiseen liittyen.

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus menetelmänä on hyvä tapa tutkia inklusiota varhaiskasvatukseen. Inklusio on käsitteenä vaikea määritellä sen moninaisuuden vuoksi. Kirjallisuuskatsaus tarjoaa mahdollisuuden koota tietoa inklusiivisesta kasvatuksesta eri aineistojen valossa ja näin tarkastella sen suhdetta sosioemotionaalisiin haasteisiin. Kirjallisuuskatsaus velvoittaa tutkijan perehtymään suureen määrään aineistoa, jotta ilmiöstä saadaan laadullinen ja luotettava kokonaiskuva (Salminen, 2011, s.22).

4. Haastava käyttäytyminen

Tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan lapsia, jotka ovat erityisen tai tehostetun tuen portaalla. Lapsen käyttäytyminen heijastaa tällöin piirteitä, jotka viestivät haastavasta käyttäytymisestä. Avaan ensimmäisessä käsittelykappaleessa vielä enemmän sosioemotionaalisia haasteita ja niiden ilmenemistä *haastavana käyttäytymisenä*, jotta lukija saa konkreettisen kuvan sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemisestä varhaiskasvatuksen kentällä. Kuvailen haastavan käyttäytymisen eri ilmenemismuotoja esille ja mahdollisia tekijöitä, jotka ovat haasteen takana. Haasteet voivat ilmetä eri tavoin eri ympäristöissä tai tilanteissa (Ahonen, 2015, s. 7 & 36). Kurki (2017) tuo esille tutkimuksensa tuloksia, joista ilmenee, kuinka lapset käyttävät erilaisia tunteiden säätelykeinoja arjen haastavissa tilanteissa. Tulokset osoittavat, miten pienemmällä käyttäytymisellä pyrittiin saamaan aikaan muutoksia omassa ympäristössä, kun taas kouluikäisillä käyttäytymisen- ja tunteiden säätely keskittyi omaan toimintaan, toteaa Kurki. Erityisesti lapsen kohdatessa haastava tilanne itsenäisesti tilannetta tai tilanteesta aiheutuvia tunteita pyrittiin hallitsemaan fyysisesti (Kurki, 2017, s. 5 & 56).

Haastava käyttäytyminen voi ilmetä aggressiivisena, uhmakkaana, levottomana, vetäytyvänä käyttäytymisenä tai tunteen purkauksina (Ahonen, 2017, s.31). Viemerö (2006) määrittelee *aggressiivisuuden* persoonallisuuden piirteen ja käyttäytymisen kautta. Hän erittelee, kuinka aggressio voi olla epäsuoraa, jolloin aggressiivinen käyttäytyminen kohdistuu epäsuorasti esimerkiksi tavaroiden rikkomisena tai suoraa, jolloin aggressiivinen käyttäytyminen kohdistuu suoraan toiseen henkilöön. Aggressio voi olla fyysistä, kuten lyömistä tai tönimistä tai verbaalista, kuten uhkailua tai kiroilua (Viemerö, 2006, s. 18). Ahonen (2015) tuo esille tutkimuksessaan, kuinka aggressiivinen käyttäytyminen voi ilmetä myös relationaalisena aggressiivisuutena, jolloin yksilö esimerkiksi tarkoituksenmukaisesti horjuttaa toisen henkilön asemaa ryhmässä tarkoituksena loukata toisen tunteita. Taustasyyt jotka johtavat aggressiiviseen käyttäytymiseen voi olla monia (Ahonen, 2015, s.39-40). Aggressio voidaan jakaa reaktiiviseen ja proaktiiviseen aggressioon (Viemerö, 2006, s.19). Reaktiivinen aggressio syntyy Ahosen (2015) mukaan tilanteissa, missä lapsi esimerkiksi kokee turhautumista, koska lapsella on haasteita ymmärtää sosiaalisia viestejä, johon lapsi vastaa vihamielisellä käyttäytymisellä. Proaktiivinen aggressio on seurausta siitä, että lapsi on oppinut mallin, missä aggressiivisella käyttäytymisellä saa haluamansa, jolloin toiminta on suunniteltumpaa, kuin reaktiivisessa aggressiossa (Ahonen, 2015, s. 40).

Uhmakkuuden Ahonen (2015) määrittelee rajojen koettelulla ja rajattomuudella. Erittäin voimakas uhmakkuus voi viestiä uhmakkuushäiriöstä, johon kuuluu lisäksi tunteenpurkaukset, muiden syyllistäminen ja jatkuva riitely aikuisten kanssa (Ahonen, 2015, s. 40- 41). Uhmakkuus Pihlajan (2018) näkökulmasta näyttäytyy ulospäinsuuntautuneena käyttäytymisenä, joissain tilanteissa jopa ylimielisenä. Kasvattajan onkin tärkeää erottaa tämä niistä tapauksista, joissa kyse on ymmärtämisen vaikeudesta, eikä rajojen kokeilusta (Pihlaja, 2018, s.156). Toistuvalla uhmakkuudella on vaikutuksia lapseen, kasvattajiin ja koko ryhmän ilmapiiriin.

Cacciatoren, Riihosen ja Tuukkasen (2013) määritelmän mukaan *levottomuus* viittaa lapsiin, joiden aktiivisuuden taso on korkeampi, kuin tavallisesti (viitattu lähteeseen Ahonen, 2015, s.41). Ahonen (2015) toteaa, kuinka levottomuuden yhteydessä puhutaan yleisesti tarkkaavaisuushäiriöstä ja häiriöherkkyydestä. Tarkkaavaisuushäiriöstä puhutaan hänen mukaan, kun lapsella on vaikeuksia noudattaa ohjeita, säädellä ja ylläpitää omaa tarkkaavaisuuttaan. Tarkkaavaisuushäiriö rinnastetaan yleensä impulsiiviseen käyttäytymiseen, jolla voi olla yhteys ongelmiin koulunkäynnin kanssa, selventää Ahonen. Lapsen, jolla esiintyy häiriöherkkyyttä on hyvin vaikea keskittyä pitkäjänteisesti ja yhtäjaksoisesti yhden toiminnan pariin, minkä seurauksena edellä mainitut piirteet yhdistetään monesti ADHD:hen, kun piirteet esiintyvät toistuvasti monissa eri lapsen toimintaympäristöissä (Ahonen, 2015, s. 42).

Pihlaja (2018) tuo esille, miten haasteet sosioemotionaalisissa taidoissa voivat ilmetä myös sisäänpäin kääntyvänä käyttäytymisenä, jolloin lapsi *vetäytyy* helposti sosiaalisista tilanteista. Taustalla ovat alhaiset valmiudet käsitellä ympäristön ärsykkeistä aiheutuneita tunteita, jolloin lapsi pitää tunteet sisällään (Pihlaja, 2018, s. 157). Vetäytyvä käyttäytyminen ja sen tunnistaminen tuovat hyvin esille mielestäni haastavan käyttäytymisen ja sosioemotionaalisen tuen tarpeen luokittelun haasteita. Cacciatoren ja kollegat (2013) luonnehtivat ujoutta temperamentin piirteinä, jolloin käytöstä ei tulisi nähdä lainkaan ongelmallisena. Heidän mukaan aran ja ujon lapsen käytös saattaa vaihdella hyvinkin paljon eri ympäristöissä, jolloin lapsi saattaa olla omassa tutussa kotiympäristössään hyvinkin utelias ja sosiaalinen, mutta päiväkodissa hyvin vetäytyvä ja varovainen. Vetäytyvä lapsi voi olla luonteeltaan hyvin ujo ja arka, jolloin lapsi ei välttämättä halua osallistua yhteiseen toimintaan ollenkaan (viitattu

lähteeseen Ahonen, 2015, s. 44). Arvioinnissa voi olla täten haasteita havainnoida, milloin on kyse tuen tarpeesta ja, milloin kyse on lapsen luonteesta.

Potegal ja Davidson (2003) luonnehtivat *tunteenpurkauksia* yleisenä esimerkkinä arjen haastavista kasvatustilanteista. Tunteenpurkaukset voivat olla hyvinkin voimakkaita, joiden ennenaikainen ennakointi on melkein mahdotonta (viitattu lähteeseen Ahonen, 2015, s. 44). Ahonen (2015) kertoo, kuinka taustalle voidaan luokitella kaksi tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyvää tekijää: kiukku ja ahdistus, jotka voivat ilmetä eri tavalla eri lapsilla, mutta yleistä on näiden kahden käsitteen päällekkäisyys ja rinnakkaisuus tapahtumahetkellä. Hän toteaa, kuinka kiukun myötä koetaan vihaa, joka saattaa ilmetä esimerkiksi huutamisena. Kiukun jälkeen tulee ahdistus, johon liittyy suru ja lohdun hakeminen turvallisesta aikuisesta (Ahonen, 2015, s. 45).

Ahonen (2015) väitöskirjassaan toteaa, kuinka edellä mainituista termeistä puhutaan yleensä haastavana tai ongelmallisena käyttäytymisenä, mutta ilmiöstä voidaan käyttää myös termiä sosioemotionaalista tukea saava lapsi (Ahonen, 2015, s. 18). Tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan lapsia, joilla on sosioemotionaalisten tuen tarvetta, joka ilmenee haastavana käyttäytymisenä varhaiskasvatuksessa.

5. Sosioemotionaalinen tuki

Opetushallitus (2022) määrittelee varhaiskasvatuksessa tuen kolmen tason mukaan: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. *Yleinen tuki* toteutuu osana laadukasta varhaiskasvatusta ja kuuluu täten kaikille lapsille varhaiskasvatuksen piirissä. Tuki muodostuu yksittäisistä tuen muodoista, kuten siirtymätilanteissa ohjaaminen (OPH,2022, s.60). Tuki on voi olla lyhytkestoista tai jatkua koko varhaiskasvatuksen (Alila, 2022, s.19). *Tehostettua tukea* järjestetään, jos hän tarvitsee intensiivisempää ja säännöllisempää tukea ja yleisen tuen tukitoimet eivät vastaa tuen tarpeeseen (OPH, 2022, s.61). Alila (2022) toteaa, kuinka lapsella on oikeus saada tehostettua tukea niin kauan, kuin sitä tarvitsee, jolloin tehostettu tuki parhaillaan voi ehkäistä haasteiden moninaistumista. Hän täsmentää, kuinka tehostetussa tuessa tuen suunnittelu ja toteutus kasvaa. Tehostetun tuen järjestämiseen ei vaadita diagnoosia tai kuntoutusta (Alila, 2022, s.20). *Erityinen tuki* annetaan lapselle, kun yleisen tai tehostetun tuen muodot eivät riitä, jolloin tuki muodostuu erilaisista tuen muodoista ja tukipalveluista (OPH,2022, s. 61).

Pihlaja (2018) painottaa, miten varhaiskasvatuksella on velvollisuus aloittaa tuen prosessi heti, jos haasteita kehityksen etenemisessä havaitaan. Tilanteesta voi konsultoida toista alan ammattilaista, joka lähtee viemään tuen prosessia eteenpäin (Pihlaja, 2018, s. 163). Lapselle järjestettävä tuki voi muodostua pedagogista, rakenteellista tai hoidollisista tuen muodoista (Heiskanen, Pyökkimies & Syrjämäki, 2022, s.38). *Pedagogiset tuen muodot näkyvät* varhaiskasvatuksen arjessa toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa, dokumentoinnissa ja havainnoinnissa (OPH, 2022, s. 62). Käytännössä lapselle on voitu ottaa osaksi arkea esimerkiksi tukiviittomat, kuvat tai jokin muu kommunikoinnin keino selkiytymään ja helpottamaan arjen rutiineja. Sosioemotionaaliseen tukeen liittyy usein haasteet kommunikoinnissa, jonka vuoksi kuvatuki on merkittävä pedagoginen tuen muoto. Lisäksi koen, että suunnittelussa voidaan erityisesti ottaa huomioon sosioemotionaalinen tuen tarve. Pedagoginen dokumentointi ja jatkuva lapsiryhmän havainnointi ovat antaneet lapsesta tietoa, jonka mukaan kasvattajat havaitsevat tilanteet, joissa lapsella sosioemotionaalisen tuen tarve ilmenee. Havainnoinnin seurauksena tukea osataan järjestää erityisesti niihin tilanteisiin, missä tuen tarve ilmenee.

Rakenteelliset tuen muodot koostuvat lapsen havainnointiin perustuviin päätöksiin, jotka vaikuttavat muun muassa ryhmän erityisosaamisen lisäämiseen tai ryhmäkokoon (OPH,

2022, s.62). Sosioemotionaalisen tuen tarpeen näkökulmasta yksi rakenteellinen tukimuoto voisi olla koulutus liittyen haastavaan käyttäytymiseen ja sen tukemiseen. Korostan tutkimuksessani varhaiserityisosaamisen lisäämistä osana inklusiivista kasvatusta, jotta tietoisuus haasteista ja niiden taustalla olevista tekijöistä lisääntyisi henkilöstön keskuudessa, jolloin lasta on helpompi ymmärtää. Rakenteellisia tuen muotoja lapsen arjessa voivat olla erilaiset apuvälineet, pienryhmä tai esteettömyyden huomioiminen.

Hoidolliset tuen muodot vastaavat lapsen sairaanhoidollisiin, hoivaan ja avustamiseen liittyviin tarpeisiin (Alila, 2022, s. 21). Ruokavalio, pitkäaikaissairauksien hoito ja liikkumisen apuvälineet ovat esimerkkejä hoidollisista tuen muodoista (OPH, 2022, s.62). Tuen eri muotoja suunniteltaessa ja toteutettaessa on otettava huomioon, että tuki tulee ensisijaisesti järjestää lapsen omassa varhaiskasvatusryhmässä inklusiivisten periaatteiden mukaisesti (OPH, 2022, s. 62)

Squires ja Bricker (2017) määrittelevät sosioemotionaalisen tuen tarpeen käyttäytymisen kautta. He toteavat, kuinka lapsen käyttäytymisessä ilmenee täten toistuvasti hänelle itselleen, toisille tai ympäristölle haitallisia seurauksia Käytöksellä on negatiivisia vaikutuksia lapsen oppimiseen, kehitykseen, hyvinvointiin ja vertaissuhteiden luomiseen (viitattu lähteeseen Viitala, 2014, s. 33). Viitala (2014) tukee Squiresin ja Brickerin määritelmää avaamalla sosioemotionaalista tuen tarvetta käyttäytymisen kautta. Viitalan mukaan haastava käyttäytyminen voidaan luokitella kahteen ryhmään: Ulospäin suuntautuva käytös ja sisäänpäin suuntautuva käytös. Ulospäinsuuntautuva käytös näkyy muun muassa tunteenpurkauksina, kun taas sisäänpäin suuntautuvaan käytökseen liittyy erilaiset pelot, huolet, mikä näkyy sosiaalisena vetäytymisenä, määrittelee Viitala. Oleellista on huomioida, kuinka tuen tarve on hyvin yksilöllisiä ja vaihtelee eri toimintaympäristöissä (Viitala, 2014, s. 33). Sosioemotionaaliset haasteet ja niiden eri ulottuvuudet on kuvattu tarkemmin teoreettisessa viitekehysessä ja kappaleessa haastava käyttäytyminen.

Kuorelahti ja kollegat (2012) tuovat esille, miten sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset nähdään esimerkkinä inklusiivisen kasvatuksen toimimattomuudesta. He kuitenkin painottavat, kuinka eriyttäminen ei ole välttämättä ratkaisu, sillä sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset ovat mahdollisesti oppineet käyttäytymisen malleja, joiden mukaan muun muassa uhmakkaalla käyttäytymisellä saavutetaan haluttu lopputulos. Toiseen ryhmään siirtäminen ei tällöin takaa haluttua lopputulosta, jonka vuoksi olisi tärkeää koulutuksessa

huomioida myös tukea saavat lapset, joiden tuen tarve ei suoraan liity oppimisen vaikeuksiin (Kuorilehto ja kollegat, 2012,s, 292- 293). Sosioemotionaalisten haasteiden monitahoisuus herättää vielä kasvattajissa epävarmuutta, jolloin ei ole aina selkeää, miten pedagogiikan nähdään vastaavan sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen (Viitala, 2014, s. 161). Sosioemotionaaliset haasteet vaikuttavat tulevaisuudessa lapsen motivaatioon ja koulunkäyntiin (Ahonen, 2017, s. 31). Varhainen puuttuminen ja tuen tarpeen huomioiminen ovatkin avainroolissa tukemassa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia nyt ja tulevaisuudessa.

6. Inklusiivinen tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa

Haastavissa kasvatustilanteissa huomio kiinnitetään helposti vain lapsen toimintaan, eikä lapsen tunteisiin (Kurki, 2017, s. 5). Ajattelen, että tietoisuus sosioemotionaalisista taidoista ja niiden haasteista lisääntyisi inklusiivisen kasvatuksen myötä. Ryhmiin tuotaisiin tällöin enemmän varhaiserityisosaamista, joka tukisi lapsen ymmärretyksi tulemistä. Tärkeää olisi haastavissa tilanteissa ymmärtää, että lapsi ei ole ongelma. Ymmärrys lasta kohtaan on mielestäni alku tuen järjestämiselle ja laadukkaalle vuorovaikutussuhteelle lapsen ja kasvattajan välillä.

Kuorelahti ja kollegat (2012) tuovat esille näkemyksiään inklusiivisesta koulujärjestelmästä. He tuovat esille, kuinka järjestelmää voidaan sanoa aidosti inklusiiviseksi, jos kaikki osa-alueet: osallisuus, koulutuksen laatu ja koulutukseen pääsy toteutuvat (Kuorelahti & kollegat, 2012, s.279). Seuraavissa kappaleissa käsittelen inklusiivisen toimintakulttuurin eri tekijöitä, joita toteuttamalla systemaattisesti ja toistuvasti voimme tukea sosioemotionaalista tukea saavaa lasta varhaiskasvatuksessa. Käsittelen osallisuuden ja vuorovaikutussuhteiden merkitystä osana sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Tuon esille keinoja, jotka tukevat varhaiskasvatuksen arkea ja tuen järjestämistä haastavissa kasvatustilanteissa. Avaan moniammatillisen ja monialaisen yhteistyön roolia, jonka tavoite on tuoda kasvattajille lisää asiantuntemusta ja taitoja. Moniammatillinen yhteistyö kuuluu tiiviisti osaksi inklusiivisen kasvatuksen toteuttamista (Viitala, 2014, s. 128).

6.1 Osallisuus ja sen vahvistaminen

Tutkimukseni nostaa esille, miten inklusiivinen varhaiskasvatus tukee lapsen mahdollisuuksia kokea osallisuutta. Kuorelahti ja kollegat (2012) toteavat, kuinka *osallisuus* pohjautuu lapsen kuulemiseen, joka ei ole itsestään selvää, jos lapsella on sosioemotionaalisen tuen tarve. He pohtivat, kuinka osallisuus ei ole kuitenkaan vain lapsen kuulemista, vaan siihen kuuluu dialogi lasten ja aikuisten välillä (Kuorelahti ym.,2012, s. 281-282). Lapsella on mahdollisuus vaikuttaa ympärillä tapahtuvaan toimintaan, oppimisympäristöön ja itseään koskeviin päätöksiin (Viitala, 2014, s. 26). Osallisuus määritellään lapsen ja aikuisen välisenä vuorovaikutuksena, mutta se voidaan määritellä myös lasten vertaissuhteissa tapahtuvana osallisuutena. Viitala (2014) määrittelee *sosiaalisen osallisuuden*. Sosiaalinen osallisuus Viitalan mukaan liittyy arvoihin ja arvostukseen. Hänen määrittelee, miten sosiaalinen

osallisuus toteutuu, kun lapsi kokee aidosti kuuluvansa ryhmään jäsenenä, jota arvostetaan. Sosiaalisesta osallisuudesta voidaan puhua myös käsitteillä sosiaalinen integraatio ja sosiaalinen inklusio (Viitala, 2014, s. 26-27)

Ulkuniemi ja Laiha (2022) toteaa, kuinka laadukas inklusiivinen toimintakulttuuri korostaa arvoperustaa, jossa jokainen lapsi on ainutlaatuinen. He toteavat, miten tämä vaatii toteutuakseen arvoperustan lisäksi palvelujärjestelmän ja sen rakenteiden toimivuutta. Inklusiivisessa toimintaympäristössä lapsella tulee olla mahdollisuus tulla kuulluksi, kokea osallisuutta ja olla oma itsensä siten, että hänen vahvuutensa ja tuen tarpeensa huomioidaan (Ulkuniemi & Laiha, 2022, s. 83). Ahonen (2017) tuo esille, miten lapset, joilla on sosioemotionaalisen tuen tarvetta kokevat osallisuutta paljon heikommin, kuin lapset, joilla tuen tarvetta ei ole. Sosioemotionaalisiin haasteisiin liittyy yleensä tunne-elämän vaikeudet, jonka vuoksi lapsi, jolla ilmenee tuen tarvetta joutuu helpommin ulkopuoliseksi ryhmästään (Ahonen, 2017, s. 31). Haasteet tunnetaidoissa haastavat osallisuuden kokemista, jonka vuoksi osallisuuden tukemiseen tulee kiinnittää huomiota ryhmässä, missä on lapsi, jolla on haasteita sosioemotionaalisten taitojen kehityksessä. Osallisuuden kokemisella on lapselle merkitystä, vaikka toiminta saattaisi viestiä toisin.

Kuorelahti ja kollegat (2012) esittävät, kuinka osallisuuden toteutuminen sosioemotionaalisten haasteiden näkökulmasta nähdään haasteellisena kasvatusjärjestelmässä. Heidän mukaan inklusiivisen kasvatuksen kehittyminen keskittyy vahvasti pohtimaan, miten sosioemotionaalisia taitoja tuetaan, jotta kaikille pystytään järjestämään mahdollisuus oppimiseen ja hyvinvointiin turvallisesti. Konfliktitilanteita syntyy helposti, kun lapsella ei ole vielä sosioemotionaalisia valmiuksia käsitellä sosiaalisia viestejä ja tunnereaktiota, joka vaikuttaa lapsen leimautumiseen ja syrjäytymiseen (Kuorelahti ym., 2012, s. 286). Tämän vuoksi koen merkitykselliseksi tarkastella tutkimuksessani osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden tukemista osana sosioemotionaalista kehitystä ja sen tukemista. Vahvistamalla lapsen mahdollisuuksia osallisuuteen tuetaan samalla sosioemotionaalista kompetenssia, joka ennaltaehkäisee ristiriitatilanteita (Kuorelahti ym., 2012, s.288).

Osallisuuden toteutuminen korostaa kommunikaation merkitystä lapsen ja aikuisen välillä. Osallisuuden toteutuminen nähdään haasteellisena sosioemotionaalisen tuen tarpeen näkökulmasta, koska siihen liittyy yleensä haasteet kielen kehityksessä ja kommunikaatiossa (Kuorelahti ym., 2012, s.281). Viitalan (2014) mukaan osallisuuden painottaminen

varhaiskasvatuksessa on tärkeää, koska se tukee lapsen itsetunnon kehitystä, samalla tukien lapsen kommunikaatiotaitoja. Hyvät kommunikaatiotaidot tukevat lapsen asemaa ryhmässä ja auttavat häntä kohtaamaan haastavia tilanteita varhaiskasvatuksen arjessa (Viitala, 2014, s. 26). Haapsamo (2012) tukee ajatusta väitöskirjassaan *A follow-up study of children's communicative development: Associations to social-emotional and behavioural problems and competences and experienced maternal stress* kommunikaation kehittämisen tärkeydestä osana sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Hän tuo esille tutkimustuloksia, joiden mukaan hyvät kommunikointitaidot ovat suojaava tekijä mahdollisille käyttäytymisen haasteille. Tutkimustulokset esittävät, että kielen kehitys tukee emotioiden ilmaisua ja niiden säätelyä, jonka vuoksi kommunikointitaitoihin on hyvä kiinnittää huomiota suunniteltaessa tukea sosioemotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle (Haapsamo, 2012, s. 67). Tutkimusaineistoni valossa voidaan todeta, että kommunikaatiotaitojen tukeminen tukee lapsen kykyä sanoittaa omaa toimintaa ja tahtoaan, jolloin lapsi voi kokea paremmin osallisuutta. Osallisuuden onnistuminen lapsella tukee itsetunnon kehitystä ja tukee näin lasta sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Kommunikaatiotaidot ovat vahvasti osa osallisuuden saavuttamista.

Osallisuutta voidaan vahvistaa tukemalla kommunikaation kehitystä. Osallisuutta voidaan tukea myös kiinnittämällä huomiota lasten ja aikuisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja leikki- ja oppimistilanteisiin. Sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle merkityksellistä on sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen. Kuorelahti ja kollegat (2012) toteavat, kuinka sosiaalinen osallisuus ja ulkopuolelle jääminen liittyvät vahvasti tunteenpurkauksiin konfliktitilanteissa. He korostavat aikuisen aktiivista roolia sosiaalisen osallisuuden vahvistamisessa. Aikuinen mallintaa tunteiden säätelyssä ja on tukena ristiriitatilanteiden ratkaisussa (Kuorelahti ym., 2012, s. 288).

Tärkeää on huomioida tilanteen, jossa lapsi jää ulkopuolelle tai on vaarassa leimautua. Esimerkki tällaisesta tilanteesta voisi olla leikki, missä syntyy konflikti, jota lapsi ei yksin kykene ratkaisemaan. Kun lapsella on haasteita säädellä leikistä aiheutuvia tunteita, tunteet purkautuvat vahvana tunnereaktiona. Lapsi voi näissä tilanteissa helposti leimautua, jos haasteet tunteiden käsittelyssä purkautuvat toistuvasti ei-toivottuna käyttäytymisenä. Tehokas tapa ennaltaehkäistä leimautumista on kiinnittää aktiivisesti huomiota arjessa esille tuleviin tilanteisiin tai huomautuksiin (Ahonen, 2017, s. 55). Sosiaalista osallisuutta voidaan täten vahvistaa kiinnittämällä huomiota vertaissuhteisiin ja ennaltaehkäisemällä leimautumista. Tärkeää on huomioida lapsen omat kokemukset arvostetuksi tulemisesta,

ystävyyssuhteet ja vertaisryhmältä saatu hyväksyntä. Jos nämä kaikki edellä mainitut käsitteet toteutuvat, voidaan Viitalan (2012) mukaan todeta, että sosiaalinen osallisuus toteutuu. Erityislasten kohdalla on todettu, että sosiaalinen osallisuus ei toteudu yhtä hyvin tavallisessa varhaiskasvatusryhmässä, kuin lapsilla, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta (Viitala, 2014, s. 27-28). Viitalan väite tukee hyvin mahdollisuutta, että aina integroitua varhaiskasvatusryhmä ei ole paras vaihtoehto lapsen etua tarkasteltaessa. Tuen tarve näyttäytyy eri tavalla eri toimintaympäristöissä, jonka vuoksi toimintaympäristön tarkastelu osana osallisuutta on tarpeellista.

6.2 Vuorovaikutussuhteet ja niiden merkitys kanssasäätelyssä

Kosterin ym. (2009) määrittelee *vuorovaikutussuhteet* leikin, osallisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja yhteisen työskentelyn kautta (viitattu lähteeseen Viitala, 2014, s.27). Tuen tarve ilmenee vuorovaikutuksessa ympärillä olevan ympäristön kanssa, jonka vuoksi tarkastelen vuorovaikutussuhteita ja niiden laatua osana sosioemotionaalisen tuen prosessia. Kurki (2017) tutkimuksessaan toteaa, kuinka opettajan ja vertaisryhmän kanssa olevat vuorovaikutussuhteet ovat yksi tekijä, joka vaikuttaa suoraan lapsen tunteiden säätelyn keinoihin (Kurki, 2017, s. 66). Ahonen (2017) tukee ajatusta korostamalla, kuinka erityisesti paljon sosioemotionaalista tukea tarvitsevilla lapsilla vuorovaikutussuhteiden merkitys ja laatu korostuvat. Hän painottaa, kuinka vuorovaikutus on keino ilmaista omia tunteita, ajatuksia ja kokemuksia, jonka vuoksi sen tukeminen on tärkeää haastavissa kasvatustilanteissa (Ahonen, 2017, s. 60). Hyvät vertaissuhteet tukevat hyvinvointia ja ovat samalla kytköksissä oppimiseen ja kehitykseen (Viitala, 2014, s. 30).

Vuorovaikutustavat ovat erilaisia kohdatessa haastava kasvatustilanne, jonka vuoksi koen merkitykselliseksi tarkastella vuorovaikutussuhteita osana inklusiivista toimintakulttuuria. Inklusiivisen toimintakulttuurin ja varhaiskasvatussuunnitelman arvoperusta ohjaa kasvattajia kohtaamaan kaikki lapset tasavertaisina, jolloin jokaisella on oikeus tulla nähdyksi, kuulluksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi juuri omana itsenään (OPH, 2022, s. 20). Arvoperusta ohjaa kasvattajia kanssasäätelyyn vaikeita tunteita lapsen kanssa. Lapset, jotka tarvitsevat enemmän tukea tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn leimaantuvat helposti "ongelmalapsiksi", jolloin lapsen toimintaa pidetään helposti tahallisenä (Ahonen, 2015, s.5). Epätietoisuus ristiriitatilanteen purkamisesta saattaa johtaa tilanteeseen, missä lapsi jää yksin vaikeiden tunteiden kanssa.

Kasvattajan tehtävä on tukea lasta, sanoittaa ja nimetä hänen tunnetaan ja *kanssasäädellä* tunnetta lapsen kanssa. Hadwin ja Oshige (2011) määrittelevät tunteiden kanssasäätelyn seuraavasti: Kanssasäätelyn avulla kasvattaja aktiivisesti tukee ja ohjaa lasta tunteiden käsittelyssä. He kuvaavat, miten tunteiden säätelyssä taitavampi ohjaa toista tilanteessa, joka herättää tunteita. Kasvattajan lisäksi vertaisryhmä voi toimia kanssasäätelijänä lapselle. (viitattu lähteeseen Kinnunen ym., 2021). Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja ja Näykki (2021) tuovat esille artikkelissaan *Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä – Käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena* oman roolin tiedostamisen kanssasäätelijänä osana varhaiskasvatusta, jotta kasvattajat voivat tarjota lapselle monipuolista ja sensitiivistä tukea (Koivuniemi ym., 2021). Tämän vuoksi olisi hyvä, jos sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa olisi samassa ryhmässä lapsia, joiden säätelytaidot ovat kehittyneemmät. Toiset lapset voivat olla ohjaamassa tunteiden säätelyssä.

Haastava käyttäytyminen on tilannesidonnainen ympärillä olevaan ympäristöön, jolloin tapahtumat lapsen ympärillä vaikuttavat lapsen toimintaan. Lapsen käyttäytyminen Viitalan (2014) mukaan viestii lapsen vaikeista tunteista tai kokemuksista, jolloin lapsi kaipaa ymmärtävää, positiivista hyväksyvää ilmapiiriä. Lasta ei pitäisikään erottaa ympärillä olevasta ympäristöstä, sillä sosioemotionaalisen tuen tarve ilmenee vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Viitala, 2014, s. 41). Ahonen (2017) painottaa, miten aikuisen läsnäolo näissä tilanteissa on merkityksellistä, sillä aikuinen voi olla sanoittamassa lapsen tunteita lapsen kanssa. Herkkyys osata tunnistaa lapsen tunteita ja auttaa tunteiden säätelyssä on tärkeää (Ahonen, 2017, s 219). Syrjämäki ja Ahonen (2022) kuvaavat, miten kasvattajan läsnäolo haastavassa tilanteessa tuo lapselle turvallisuuden tunnetta kohdata vaikeat tunteet. Kasvattajan näkökulmasta haastavat kasvatustilanteet pitäisi nähdä tilaisuutena harjoitella sosioemotionaalisia taitoja lapsen kanssa(Syrjämäki & Ahonen, 2022, s. 202). Tutkimukseni korostaa vuorovaikutussuhteiden merkitystä osana kanssasäätelyä. Jotta lapsi oppii sosioemotionaalisia taitoja haastavissa kasvatustilanteissa, aikuisen tulee kohdata lapsi lämpimän vuorovaikutuksen avulla, jotta hän voi lapsen tukena kanssasäädellä haastavia tunteita.

Danforth ja Smith (2005) tuovat esille vuorovaikutussuhteiden merkitystä lasten ja kasvattajien välillä sosioemotionaalista tukea järjestettäessä (viitattu lähteeseen Viitala, 2014,

s. 37). Ahonen (2017) toteaa, että ehdottomasti paras tapa tukea lapsen sosioemotionaalaisia haasteita on kohdata lapsi lämpimän vuorovaikutuksen ja turvallisen vuorovaikutuksen kautta. Oikeanlaiset vuorovaikutussuhteet kasvattajan ja lapsen välillä tukevat sosioemotionaalisten taitojen kehitystä yhdistettynä pedagogiseen toimintaan (Ahonen, 2017, s. 60 & 218-219).

Ahonen (2017) avaa, kuinka hyvien vuorovaikutussuhteiden taustalla vaikuttavat arvot ja uskomukset. Hän toteaa, miten kasvattajan arvot ja uskomukset vaikuttavat kasvatustilanteisiin ja tapaan kohdata lapsi, jolloin ymmärrämme lasta ja hänen sosioemotionaalaisia haasteita ja muodostamme hänen kanssaan lämpimän vuorovaikutussuhteen. Jos ymmärrystä haasteista ei ole, voidaan käytöstä ajatella tahallisenä, jolloin suhde lapseen on hyvin etäinen (Ahonen, 2017, s. 61). Inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin kuuluu arvot, kuten yhdenvertaisuus ja osallisuus, jotka ilmenevät lämpimien vuorovaikutussuhteiden korostamisena (Viitala, 2014, s. 24). Omien vuorovaikutus- ja kommunikaatiotapojen tiedostaminen luo pohjaa hyvien vuorovaikutussuhteiden luomiselle lasten kanssa (Haapsamo, 2012, s.19). Tämä tarkoittaa konkreettisesti, että kasvattajan tulisi tarkastella omia arvojaan, jotka heijastuvat hänen vuorovaikutussuhteisiin. Tapa vuorovaikuttaa voi vaihdella eri lasten välillä, jonka vuoksi on tärkeää tiedostaa omaa toimintaa eri lasten kanssa. Inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden valossa kaikilla on oikeus saada tasapuolista kasvatusta ja opetusta, joka kattaa tavan vuorovaikuttaa (OPH, 2022, s.16).

Kasvattajien on hyvä perehtyä erilaisiin tapoihin vuorovaikuttaa, koska ne auttavat kasvattajaa ymmärtämään lapsen näkökulman tilanteeseen. Ahonen (2017) nostaa esille, miten syy-seuraus suhteiden ymmärtäminen arjen kiireessä voi olla hyvin haastavaa, jonka vuoksi lapsi ja aikuinen voivat tulkita saman tilanteen monella eri tavalla. Hän toteaa, kuinka perehtymällä erilaisiin tapoihin vuorovaikuttaa voimme löytää keinoja, joihin tukeutua haastavissa kasvatustilanteissa. Ahonen jakaa erilaiset tavat vuorovaikuttaa viiteen eri ryhmään: Lämmin-, ristiriitainen-, tekninen-, välttelevä- ja etäinen vuorovaikutustapa (Ahonen, 2017, s. 75-76). Tutkimuksessani avaan jokaista vuorovaikutustapaa lyhyesti, jotta lukija saa kuvan erilaisista tavoista vuorovaikuttaa. En perehdy kaikkii tarkemmin, koska koen oleelliseksi tutkimuksen rajaamisen ja tutkimuskysymykseni valossa tarkastella vain sosioemotionaalista taitoja tukevaa vuorovaikutustapaa.

Ahonen (2017) määrittelee erilaiset vuorovaikutustavat seuraavasti. Lämpimässä vuorovaikutustavassa aikuinen on aidosti läsnä lapselle. Kasvattaja tunnistaa lapsen yksilölliset tarpeet ja pysähtyy lapsen kanssa tilanteisiin tarvittaessa. Ristiriitainen vuorovaikutus välittyy lapselle, kun aikuinen on aidosti läsnä vain osan ajasta. Tekninen vuorovaikutustapa korostaa rutiinien tärkeyttä ja niissä pitäytymistä, jolloin lapsilähtöisyys ja yksilön tarpeet jäävät huomioimatta. Välttelevä aikuinen välttelee vaikeita kasvatustilanteita, eikä kohtaa niitä yhdessä lapsen kanssa. Etäinen vuorovaikutustapa keskittyy epäonnistumisten ja virheiden huomioimiseen. Lasta ohjataan kielloilla ja suhde lapsiin on hyvin etäinen (Ahonen, 2017, s. 94, 110, 123, 135 & 146).

Sosioemotionaalisen tuen tarve ilmenee vuorovaikutustilanteissa, joissa kasvattajan läsnäolo tukee lapsen kehitystä. Lämmin vuorovaikutustapa on mielestäni parhaiten lasta tukeva. Se sallii lapsen kohdata tunteet ja käsitellä ne yhdessä lapsen kanssa. Tietoisuuden lisääminen lämpimästä vuorovaikutustavasta on konkreettinen tapa tukea vuorovaikutussuhteita lapsen ja kasvattajan välillä. Tieto antaa ohjeita kasvattajille, miten toimia arjen haastavissa kasvatustilanteissa. Sensitiivinen vuorovaikutus osana vertaisryhmää on pedagogisen tuen yksi muoto, joka toteuttaa inklusiivista kasvatusta (OPH, 2022, s. 62). Vuorovaikutusmalleilla on suora yhteys lapsen käyttäytymiseen ja ryhmän kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Ahonen (2015) tuo esille, kuinka lapset, joilla on sosioemotionaalisen tuen tarvetta reagoivat herkästi aikuisen tapaan vuorovaikuttaa. Jos vuorovaikutus ei ole lämmintä ja sensitiivistä, lapsi voi helposti reagoida siihen ei-toivottuna käyttäytymisenä (viitattu teokseen Syrjämäki & Ahonen, 2022, s. 207). Toimintamalleja vuorovaikutustilanteissa tulisi harjoitella ennaltaehkäisevästi, jotta lapsella ja kasvattajilla olisi entuudestaan tuttuja toimintamalleja, joihin turvautua haastavissa tilanteissa (Kuorelahti ym., 2012, s. 288).

Vertais- ja vuorovaikutussuhteiden tukemisen taustalla vaikuttaa lapsen sosioemotionaalinen kompetenssi. Haapsamo (2012) tuo väitöskirjassaan esille tutkimuksensa tuloksia, joiden sosioemotionaalinen kompetenssi mahdollistaa lapselle onnistumisia vuorovaikutus- ja kommunikaatiotilanteissa (Haapsamo, 2012, s. 5). Ahosen (2017) tutkimuksen mukaan haastavia kasvatustilanteita, joissa ilmenee sosioemotionaalisen tuen tarve ilmenee päivittäin. Eniten haastavia kasvatustilanteita syntyy ohjatuilla tuokiolla ja siirtymissä ja vähiten muun muassa ulkoilun ja vapaan leikin aikana (Ahonen, 2017, s. 152). Lapsen tuen suunnittelussa

tulee kiinnittää huomiota tilanteisiin, joissa sosioemotionaalisen tuen tarve ilmenee. Tilanteisiin voidaan täten yhdessä ennakoiden valmistautua ja suunnitella, miten toimitaan.

6.3 Moniammatillinen ja monialainen yhteistyö

Karila ja Nummenmaa (2005) kuvailee *moniammatillista yhteistyötä* eri ammattiryhmien edustajien väliseksi yhteistyöksi, missä tietoa ja osaamista jaetaan (viitattu lähteeseen Kontio, 2010). Äikäs, Syrjämäki ja Pesonen (2022) kuvaava varhaiskasvatuksessa tehtävää yhteistyötä lapsen tukea järjestettäessä. He jäsentävät moniammatillisuuden ja moniammatillisen yhteistyön tarkoittavan asiantuntemusta, teoreettista ja käytännön osaamista ja näiden yhdistämistä (Äikäs ym., 2022, s. 178). Viitala (2018) määrittelee moniammatillisen yhteistyön yhdeksi inklusion tukipilareista. Viitalan mukaan moniammatillinen yhteistyö voi näkyä samanaikaisopettajuutena tai mallintamisena. Hän määrittelee samanaikaisopettajuuden tarkoittavan varhaiserityisopettajan tai puheterapeutin ohjaamaa pienryhmätoimintaa. Terapeutit voivat myös mallintaa arjen eri tilanteita ja antaa näin konkreettisia neuvoja hyvistä toimintamalleista (Viitala, 2018, s.59).

Moniammatillinen yhteistyö korostaa hyvin mielestäni hyvin, miten asiantuntijuus siirtyy lapsen arkeen, kun alan ammattilaiset tekevät yhteistyötä varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa. Viitala (2018) korostaa, miten sitoutuminen lapsen kehityksen tukemiseen omassa lähiympäristössä tukee inklusiivista varhaiskasvatusta korostaen osallisuutta ja yhteistyötä huoltajien, vanhempien ja päiväkodin kanssa. Moniammatilliseen yhteistyöhön kuuluu vahvasti konsultatiivinen työote, mikä Viitalan mukaan tuo hyvin esille moniammatillisen yhteistyön merkitystä osana inklusiivista toimintakulttuuria. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki, kuten puheterapia tuodaan lapsen luo (Viitala, 2018, s. 59- 60).

Monialaisesta yhteistyöstä puhutaan, kun lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen edellyttää osaamisen saamista varhaiskasvatusyhteistyön ulkopuolelta, jolloin toimijat edustavat selkeästi eri organisaatiota (Äikäs ym., 2022, s. 174 & 181). Varhaiskasvatuksessa lapsen tuki tulee järjestää yksilölliset tarpeet huomioon ottaen heti tuen tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä (OPH, 2022, s. 16). Äikäs ja kollegat (2022) jäsentävät monialaista yhteistyötä, joka huomioi lapsen eri toimintaympäristöt: koulun ja kodin, tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen. Tämä ilmenee heidän mukaan eri asinauntijoiden järjestämässä kuntoutuksessa samanaikaisesti. Monialaisuudessa painottuu yhteisen

tavoitteen ja toimintamallien sopiminen, niiden toteuttaminen ja arviointi (Äikäs ym., 2022, s. 181-182). Kovanen (2004) painottaa, miten monialainen yhteistyö ei ole vain tiedon vaihtamista (viitattu lähteeseen Kontio, 2010). Monialaisessa yhteistyössä korostuu vuorovaikutustaitojen merkitys, jotta yhdessä voidaan toimia lapsen edun hyväksi.

Moniammatillisen ja monialaisen yhteistyön merkitys on tärkeää, jotta varhaiskasvatus voidaan järjestää lapsen edun mukaisesti. Yhteistyön toteuttamiseen liittyy vahvasti koti, jonka vuoksi käsittelen lopuksi kasvatusyhteistyö, missä painottuu kodin ja varhaiskasvatuksen yhteistyö. Rautamies ja kollegat (2014) määrittelevät kasvatusyhteistyön. Kasvatusyhteistyöhön kuuluu yhteistyö kodin ja varhaiskasvatuksen välillä ja päiväkodissa tapahtuva yhteistyö eri ammattilaisten kanssa (Rautamies, Laakso & Poikonen, 2014, s. 192). Erilaisia ammattilaisia voivat muun muassa olla erilaiset terapeutit, kuten puhe- tai toimintaterapeutti tai koulukuraattori esiopetuksen puolella. Varhaiskasvatuksen yksi tehtävä on täydentää kodin kasvatustehtävää yhdessä huoltajien kanssa (OPH, 2022, s. 7).

Käsittelen kasvatusyhteistyötä osana tutkielmaa, koska koen, että sen rooli on tärkeä osana lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Rautamies ja kollegat (2014) tuovat esille esimerkkinä itsesäätelytaitojen kehityksen, joka edellyttää keskittymistä johdonmukaisuuden ja selkeyden korostamiseen arjessa. He tarkentavat, miten lapsen haastava käyttäytyminen voi saada kasvattajat toimimaan epäjohdonmukaisesti, jolloin lapsi ei tiedä, mitä häneltä odotetaan. Toimintaympäristön johdonmukaisuus toteutuu parhaiten, kun lapsen huoltajat, varhaiskasvattajat ja muut ammattilaiset toimivat sujuvasti yhteistyössä, jossa tiedonkulku henkilöiden välillä toimii (Rautamies ja kollegat, 2014, s. 194). Esimerkissä puhutaan itsesäätelytaidon kehityksestä, mutta koen, että yhteistyön merkitystä voidaan korostaa aina sosioemotionaalista tukea suunniteltaessa ja toteuttaessa. Käytännössä tämä näkyy, kun eri ammattiryhmän edustajilta on saatu toimivaksi koettuja toimintamalleja osaksi varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatus on tiedottanut huoltajia, jolloin toimintamallit pääsevät osaksi kodin arkea.

7. Johtopäätökset

Tutkimuksessani tuon esille aikaisemman tutkimuksen valossa keinoja, joiden näkökulmasta inklusio toteutuu varhaiskasvatuksessa sosioemotionaalisten haasteiden näkökulmasta. Ahonen (2015) korostaa, kuinka sosioemotionaalisia taitoja lapsi harjoittelee päivän eri tilanteissa, mutta taitojen harjoittelussa tärkeintä on aikuisen kyky tunnistaa lapsen tunteita, tarpeita ja mielenkiinnonkohteita. Hän tuo esille, kuinka lapsen tunteiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen tukevat lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä (Ahonen, 2015, s. 64-65).

Johtopäätöksissä kokoan tutkimuksen tuloksia. Tutkimus tuo aikaisemman kirjallisuuden valossa esille kommunikoinnin tukemisen merkitystä osana osallisuuden korostamista ja sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua. Määrittelen ja korostan osallisuuden tärkeyttä ja keinoja vahvistaa osallisuuden kokemista. Käsittelen moniammatillisen yhteistyön merkitystä osana inklusiivista tuen järjestämistä. Eri ammattiryhmien edustajat antavat tarvittavia menetelmiä ja toimintatapoja varhaiskasvatusryhmään ja kotiin, jolloin asiantuntijuutta siirretään lapsen ryhmään ja tuki pystytään järjestämään lapsen omassa varhaiskasvatusryhmässä. Tuen järjestäminen on kokonaisvaltaista, systemaattista ja johdonmukaista, kun tukea toteutetaan käyttäen samoja menetelmiä päiväkodissa ja kotona. Tutkimuksen tavoitteena on löytää keinoja, joilla haastavaa käyttäytymistä tuetaan inklusiivisesti integroidussa varhaiskasvatusryhmässä. Lapset ovat erilaisia ja ainutlaatuisia yksilöitä, joille tulee tarvittaessa järjestää tukea moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen (OPH, 2022, s. 20).

Tutkimuksessani tuon esille myönteisiä näkökulmia inklusioon, jonka myötä inklusio voidaan nähdä sosioemotionaalista kehitystä tukevana tekijänä. Totean, että laadukkaasti ja monipuolisesti toteutettuna inklusiivinen kasvatus voi tukea sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Inklusion toimivuudessa on kuitenkin haasteita. Alajoki (2021) nostaa esille, kuinka inklusion toimivuuden edessä on vielä paljon haasteita liittyen resursseihin, koulutukseen ja toteutukseen käytännössä. Hän esittää resurssien puutteen yhdeksi tekijäksi, joka vaikuttaa inklusion toimivuuteen, jonka lisäksi inklusio toteutuakseen vaatii hyvän perustan, arvokeskustelua ja ohjaavaa lainsäädäntöä (Alajoki, 2021, s. 5 & 177). Yksi syy on, ettei laki tällä hetkellä velvoita koulutuksen järjestämiseen siten, että fyysinen integraatio toteutuisi (Moberg & Savolainen, 2009, s.94). Uusitalo ja Vuorinen (2020) tuovat esille,

kuinka lain väljyys on ongelmallinen, mutta viisas, kun päätäntävalta jää täten konkreettisille toimijoille (osa 2: Mitä on normaalius). Inklusion toimivuutta varjostaa täten resurssit, rakenteelliset ongelmat ja lainsäädäntö.

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa nähdään osaltaan haasteellisena käytännössä. Viitala (2014) kertoo, miten taitojen tukemista käytännössä varjostaa käsitteen epäselvä ja monitahoinen määrittely. Hän korostaa kehityksen suhdetta ympärillä olevaan kontekstiin ja yksilöllisyyttä, jolloin joskus on hyvin vaikea sanoa esimerkiksi ujoudesta, milloin se nähdään sosioemotionaalisen haasteena (Viitala, 2014, s. 34). Kauffman (2015) tuo esille kaksi tekijää, jotka heijastuvat sosioemotionaalisten taitojen tuen järjestämiseen. Hän toteaa, kuinka ilmiön nimeäminen itsessään on hyvin vaikeaa ja monitahoista. Toiseksi ilmiön määrittely on haastavaa (viitattu lähteeseen Pihlaja, 2018, s. 141). Pihlaja (2018) tukee Kauffmanin (2015) ajatusta tuoden esille, että käsitteelle on täten haasteellista asettaa selviä raameja, jolloin virheellinen tulkinta kasvattajilta voi olla syy, miksi tuen järjestäminen nähdään haastavaksi (Pihlaja, 2018, s.141).

Haasteet sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa ja toteuttamisessa voisivat vähentyä inklusiivisen kasvatuksen myötä ja lapsille pystyttäisiin järjestämään entistä paremmin oikea-aikaista ja yksilön kyvyt huomioivaa tukea. Inklusiivisen kasvatuksen ongelmakohdat nähdään helposti vain varhaiskasvatusryhmän lapsissa, vaikka ongelmat ovat mielestäni rakenteellisia. Ulkuniemi ja Laiho (2022) painottavat, miten lapsen tuki voidaan toteuttaa laadukkaana inklusiivisen kasvatuksen periaatteita noudattaen, jolloin kasvattajilla tulee olla erityispedagogisten menetelmien osaamista. He esittävät, kuinka menetelmäohjaus on yksi keino tuoda ryhmiin varhaiserityisosaamista. Menetelmäohjaajat tuovat ryhmän tarpeita vastaavia menetelmiä ryhmään (Ulkuniemi & Laiho, 2022, s. 83). Tämä menetelmätapa toteuttaa inklusiivisen kasvatuksen periaatteita. Tarvittavat tuen muodot ja menetelmät tuodaan lapsen luo, eikä lasta tarvitse siirtää tuen luokse.

Tutkimukseni pohjautuu ajatukseen, että lapsella on tuen tarve varhaiskasvatuksessa, johon pyritään vastaamaan inklusiivisten menetelmien avulla. Wall (2003) esittää mielenkiintoisen näkökulman, jonka mukaan ei olisi aina tarpeellista puhua erityisestä tarpeesta. Voitaaisiinko sen tilalla puhua yksilöllisistä tarpeista, joita esiintyy kaikilla eri elämänvaiheiden aikana (viitattu lähteeseen Viitala, 2014, s. 35). Uusitalo ja Vuorinen (2020) nostavat esille positiivisen kasvatuksen, jonka kautta lapsen vahvuuksiin ja osaamisen kiinnitettäisiin

huomio lapsen haasteista huolimatta. He korostavat, miten lapsen haasteita ei tule mitätöidä, vaan oppiminen tulee järjestää mukautetusti ja yksilöllisesti, jolloin lapsen ei tarvitse osata kaikkea. Tekstin lopussa he nostavat esille mielenkiintoista pohdintaa normaaliudesta (Uusitalo ja Vuorinen, 2020, Osa 2: Positiivinen kasvatus inklusion tukena).

Nykypäivänä huoli lapsesta herää, kun lapsella ilmenee oppimisen tai kehityksen haasteita varhaiskasvatusympäristössä. Tiedostamme, että tuen tarve on yksilöllistä ja ilmenee eri tavoin eri ympäristöissä. Onko mahdollista, että jollakin lapsella nähdään tuen tarve tietyssä ympäristössä, mutta toisessa ympäristössä tuen tarvetta ei havaita. Normit ja ajattelumallit “normaalista” kehityksestä asettavat tietyt raamit lapsen kehitykselle, jotka heijastuvat tiedostamattomasti osaksi arviointia. Inklusiivinen ajattelu painottuu tällä hetkellä virheellisesti integraation käsitteeseen, eikä inklusion määritelmään, jolloin kaikille lapsille nähdään yksi yhteinen koulu, jonka oppimisympäristöön ja- tapoihin, jokaisen lapsen odotetaan sopeutuvan (Uusitalo & Vuorinen, 2020, Osa 2: Positiivinen kasvatus inklusion tukena). Inklusiivinen ajattelun tulisi ohjata kasvattajia oppimisympäristöjen muokkaamiseen yksilölliset tarpeet huomioon ottaen, jolloin jokaiselle rakennettaisiin täten yksi yksilöllinen oppimisympäristö, joka tukee lapsen oppimisen tavoitteita tavoitteellisesti ja vahvuuksia korostaen.

Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Alajoki, J. (2021). *“Miksi tämä systeemi ei toimi?” Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/135094/978-952-03-2176-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heiskanen, N., & Syrjämäki, M. (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 14-37). PS-kustannus.
- Foreman, P. & Arthur- Kelly, M. (2017). *Inclusion in action*. Cengage AU. Haettu osoitteesta: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=r3dLDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=inclusion&ots=OG71G64XID&sig=FG34af2BEDRstwfdpo1TBMaJuvw&redir_esc=y#v=onepage&q=inclusion&f=false
- Haapsamo, H. (2012). *A follow-up study of children's communicative development: Associations to social-emotional and behavioural problems and competences and experienced maternal stress* (Väitöskirja). Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514299629.pdf>
- Heiskanen, N. Pyökkimies, M & Syrjämäki, M. (2022). *Lapsen tuen prosessi ja pedagoginen jatkumo*. Teoksessa Heiskanen, N., & Syrjämäki, M. (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 38- 56). PS-kustannus.
- Kangasniemi, M. Utriainen, K. Ahonen, S-M. Pietilä, A-M. Jääskeläinen, P & Liikanen, E. (2013). *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon*. *Hoitotiede* 2013, 25 (4), 291-230. Haettu osoitteesta: <https://www.proquest.com/openview/ed57a64622d13d705c3b8500b77e5af0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=40634>
- Koivuniemi, M. Kinnunen, S. Mänty, K. Järvenoja, H. & Näykki, P. (2021). *Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä – Käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen*

- kehittymisen tukena* (s. 264 - 292). Journal of Early Childhood Education Research 10(2). Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/jecer/article/view/114166/67365>
- Kontio, M. (2010). Moniammatillinen yhteistyö. *TUKEVA-hanke. Oulu*. Haettu osoitteesta: <http://www.oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/Moniammatillinen-julkaisu.pdf>
- Kuorelahti, M. Lappalainen, K & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus (s. 277-298). Teoksessa Lastensuojelun keskusliitto & Jahnukainen, M. (2012). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* ([13., täysin uud. p.]). Vastapaino.
- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations* (Väitöskirja). Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>
- Merikoski, H & Pihlaja, P. (2018). Puheen ja kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa (s.201-221). Teoksessa Pihlaja, P & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. Ps-kustannus.
- Moberg, S & Savolainen, H. (2009) *Yhteistä koulua kohti*. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., Vehmas, S. & Vehkalahti, P. (toim.), *Eryityspedagogiikan perusteet* (s. 75-92) WSOY oppimateriaalit.
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf
- Opetushallitus. (2017). Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M-L. Raportit ja selvitykset 2017:17. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s.141-181). PS-kustannus.
- Rautamies, E. Laakso, M-L & Poikonen P-L. (2014). Haastavasti käyttäytyvä lapsi- kodin ja päiväkodin kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa Niilo Mäki -instituutti, julkaisija, Laakso, M., & Aro, T. (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s.192-215). Niilo Mäki Instituutti.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja

- hallintotieteellisiin sovelluksiin. Opetusjulkaisu: 62. Julkisjohtaminen: 4. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Syrjämäki, M & Ahonen, L. (2022). Sensitiivinen vuorovaikutus pedagogisen toiminnan perustana. Teoksessa Heiskanen, N., & Syrjämäki, M. (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 200-216). PS-kustannus.
- Takala, M, Äikäs, A & Lakkala, S. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S.. *Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. (osa 1). PS-kustannus.
- Toth, Agnes, N. (2015). *Theory and practice of inclusive education in Hungary*. Teoksessa. Dimitriadi, S. (toim.). *Diversity, special needs and inclusion in early years education* (s. 123-148). SAGE Publications.
- Ulkuniemi, S & Laiho, S-M. (2022). Lapsen tuki rakentuu laadukkaalle inklusiiviselle varhaiskasvatukselle. Teoksessa Heiskanen, N., & Syrjämäki, M. (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 82-83). PS-kustannus.
- Uusitalo, L & Vuorinen, K. (2020). Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S (toim.), *Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (osa 2). PS-kustannus.
- Viemerö, V. (2006). Aggressio ja aggressiivisuus. *Tieteessä Tapahtuu*, 24(3). Haettu osoitteesta <https://journal.fi/tt/article/view/56593>
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P & Viitala, R (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s.51-77). PS-kustannus.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Profami.
- Äikäs, A, Syrjämäki, M & Pesonen, H. (2022). Lapsen tukeen liittyvä yhteistyö ja vaativa monialainen tuki. Teoksessa Heiskanen, N., & Syrjämäki, M. (toim.), *Pienet tuetut askeleet: Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 174-191). PS-kustannus.