



Myötätuntoa, turvallisia rakenteita ja sensitiivistä vuorovaikutusta- Myönteisen kasvuympäristön tekijöitä lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukena

Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma

Salla Tyni

Y63317259

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2023
Toukokuu

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Myötätuntoa, turvallisia rakenteita ja sensitiivistä vuorovaikutusta- Myönteisen kasvuympäristön tekijöitä lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukena. (Salla Tyni)

Kandidaatin tutkielma, 34 sivua

Toukokuu 2023

Sosioemotionaalisilla taidoilla on todettu olevan merkittävä rooli yksilön elämänlaadun ja akateemisen menestyksen kannalta. Myönteisen toimintakulttuurin ylläpitämisellä on tutkimusten mukaan positiivisia vaikutuksia lapsen sosioemotionaalisen kehityksen näkökulmasta.

Tämän kandidaatin tutkielman aiheena on myönteisen kasvuympäristön vaikutukset lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen varhaiskasvatuksessa. Aiheen valinnan taustalla oli oma kiinnostukseni sosioemotionaalista kehitystä kohtaan sekä huoli siitä, miten sosioemotionaaliset haasteet voivat vaikeuttaa yksilön lapsuutta, sekä myös myöhempää elämää. Toteutin tutkielman kuvaileva kirjallisuuskatsauksena.

Tutkielmani tavoitteena oli löytää tietoa lasten sosioemotionaalista kehityksestä sekä tarkastella ja saada tietämystä siitä, millä tavalla myönteisyys varhaiskasvatuksessa tukee lapsen sosioemotionaalisia taitoja. Tutkielman tulosten perusteella voidaan todeta, että myönteisellä kasvuympäristöllä on suuri merkitys lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen sekä sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen. Aikuisten tuki sekä tyyli kohdata lapset varhaiskasvatuksessa ovat isossa roolissa lasten sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa.

Avainsanat: sosioemotionaaliset taidot, myönteinen kasvuympäristö, varhaiskasvatus

Sisällys

1. Johdanto.....	4
2. Tutkielman toteutus.....	6
2.1. Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset	7
2.2. Tutkielman luotettavuus ja eettisyys	8
3. Tutkielman käsitteelliset ja teoreettiset lähtökohdat	10
3.1. Sosioemotionaaliset taidot	10
3.1.1. Sosiaaliset taidot	12
3.1.2. Emotionaaliset taidot	14
3.2. Varhaiskasvatuksen myönteinen kasvuympäristö	16
4. Lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavia myönteisen kasvuympäristön tekijöitä	18
4.1. Varhaiskasvatuksen opettajan rooli	18
4.2. Lasta osallistava ja vahvuuksia huomioiva toimintakulttuuri	20
4.3. Myötätunto osana varhaiskasvatusta	22
4.4. Turvallisuutta ja onnistumisia tukeva kasvuympäristö.....	24
5. Yhteenveto	26
6. Pohdinta	28
Lähteet	31

1. Johdanto

”Mikä muisto sinulle tulee ensimmäisenä mieleen päiväkotiajoistasi?”, näin kysyi eräs eurooppalainen varhaiskasvatuksen professori uusilta varhaiskasvatuksen opettaja opiskelijoilta (Ahonen, 2017). Professorin mukaan lähes kaikki ensimmäisenä mieleen tulleet muistot olivat luonteeltaan negatiivisia (Ahonen, 2017). Kysymyksen tarkoituksena oli herättää tulevia varhaiskasvatuksenopettajia tiedostamaan se, kuinka aikuisen näkökulmasta pieniltä tuntuvat asiat saattavat lapsen todellisuudessa olla suuria. Ahonen (2017) mainitseekin, että omien muistojen käsittely auttaa opettajaa herkistymään lapsen maailmalle, joka on aina perustavalla tavalla erilainen kuin aikuisen maailma. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL, 2020) tekemän tilastoinnin mukaan Suomessa 77 % 1–6-vuotiasta lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen merkitys lapsen sosioemotionaalille kehitykselle ja taidoille on merkittävä.

Sosioemotionaalisten taitojen merkitys on ollut esillä myös yleisessä keskustelussa yhä enemmän. Esimerkiksi Ylen julkaisemassa uutisessa kerrotaan, miten lasten aggressiivinen käyttäytyminen on lisääntynyt huolestuttavasti päiväkodeissa (Ali-Hokka, 2020). Keltikangas-Järvisen (2010, s. 13) mukaan aggressiivinen käyttäytyminen on luontaista, jos ihminen ei koe hallitsevansa tilannetta. Jokainen lapsi tarvitsee tukea sosioemotionaalissa kehityksessä, eikä lapsen haasteellinen käyttäytyminen ole koskaan lapsen oma valinta, vaan se on seuraus lapsen kyvyttömyydestä toimia erilaisissa tilanteissa ilman aikuisen tukea (Ahonen, 2017). Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu jo varhaislapsuudessa on erittäin tärkeää, sillä sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvillä haasteilla on yhteys yksilön myöhempään elämään, kuten hyvinvointiin, yhteisöihin sopeutumiseen, koulutukseen ja myöhemmin työllistymiseen (Jeon, Buettner, Grant & Lang, 2019; Pang, Frydenberg, Liang, Deans & Su, 2018; Pihlaja, 2022a, s. 154).

Oma kiinnostukseni aiheeseen on herännyt opiskeluiden, niihin liittyvien työssäoppimisjaksojen kautta sekä lasten kanssa työskennellessäni sijaisuuksia tehdessäni. Erot eri päiväkotien toimintakulttuurien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden toiminnan välissä sosioemotionaalisten taitojen näkökulmasta katsottuna ovat olleet huomattavia. Puuronen (2015, s. 108) kertoo, että tutkijan suhde tutkimuskohteeseen määräytyy tutkijan ennakkokäsityksistä, jotka liittyvät kokemuksiin, koulutukseen, intresseihin sekä akateemisen ja yhteiskunnallisen ympäristön paineeseen. Kiinnostukseni tutkielmani aihetta kohtaan on noussut omien lapsuuden kokemuksieni kautta. Olen opiskeluiden myötä peilannut tietoa, jota olen saanut lasten sosioemotionaalisesta kehityksestä omaan lapsuuteeni ja siihen, millä tavalla minun henkilökohtaiset emotionaaliset ja

sosiaaliset taidot olisivat voineet kehittyä nykytietämyksen tuen avulla. Aiheen rajaaminen muokkautui sitä mukaan, kun löysin lähdeaineistoa. Puuronen (2015, s. 108) kertoo, että tutkija ei välttämättä tee rajoituksia tietoisesti, ennen aineiston keruuta.

Kandidaatin tutkielmani tavoitteena on löytää tietoa lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksestä. Tarkoituksena tutkielmassani on tarkastella ja saada tietämystä siitä, millä tavalla myönteisyys varhaiskasvatuksessa tukee lapsen sosioemotionaalisia taitoja. Tutkielmani tarjoaa näkökulman varhaiskasvatuksen opettajan roolin, varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin sekä fyysisen ympäristön merkityksestä myönteisen kasvuympäristön rakentumisessa ja lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa.

2. Tutkielman toteutus

Tämän tutkielman tutkimusmenetelmäksi valikoitui kirjallisuuskatsaus, tarkemmin sanottuna kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Salmisen (2011, s. 3) mukaan kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan rakentaa kokonaiskuvaa jostakin tietystä asiakokonaisuudesta. Kirjallisuuskatsauksen avulla tehdään Salmisen (2011, s. 4) sanoin ”tutkimusta tutkimuksesta”, joka tarkoittaa käytännössä sitä, että etsitään ja kootaan eri tutkimuksien tuloksia, jotka ovat pohjana uusille tutkimustuloksille. Myös Metsämuuronen (2003, s. 3) kertoo, että uusi tieteellinen tieto rakentuu aina vanhan tiedon pohjalta. Se, mitä kyseessä olevasta ilmiöstä jo tiedetään, toimii lähdemateriaalina uudelle tiedolle (Metsämuuronen, 2003, s. 3). Luukka (2002, s. 14) esittää, että osatakseen tuottaa tieteellistä tekstiä kirjoittajan täytyisi myös hallita oman alansa erityiskieltä, niin sanotusti tieteen kielen ”murretta”.

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on Salmisen (2011, s. 6) mukaan yleisesti käytetty kirjallisuuskatsauksen perustyyppi. Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voidaan kutsua yleiskatsaukseksi, sillä se ei pidä sisällään tarkkoja tai tiukkoja sääntöjä. Tällaisessa tutkimuksessa käytetyt aineistot ovat laajoja eikä aineiston valintaa rajaa metodiset säännöt, mutta tutkittavana oleva asia pystytään siitä huolimatta kuvaamaan laaja-alaisesti ja myös tarvittaessa luokittelemaan tutkittavan asian ominaisuuksia (Salminen, 2011, s. 6).

Aineistonkeruun aloitin etsimällä aiheeseeni liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvää aineistoa löytyi paljon, mikä oli positiivista. Aluksi tarkastelin aiheesta aiemmin tehtyjä kandidaatin tutkielmia, joita löysin Oula-Finnan kautta ja joiden lähdeluetteloista löysin omaan tutkielmaani sopivaa lähdemateriaalia. Aineiston etsimisessä olen käyttänyt enimmäkseen Oula-Finnaa ja Google Scholaria. Näiden lisäksi olen hyödyntänyt esimerkiksi Oulun yliopiston tiedekirjasto Pegasusta. Erilaisten artikkeleiden sekä tutkimuksien lähdeluetteloista olen saanut myös lisää lähdemateriaalia käyttööni. Aineiston etsimisessä hakusanoina olen käyttänyt esimerkiksi: sosioemotionaaliset taidot, sosioemotionaalinen kehitys ja varhaiskasvatuksen positiivinen kasvuympäristö. Englannin kielellä hakua tehdessäni hakusanoina ovat olleet: socioemotional skills, social-emotional development, positive environment of early childhood education. Metsämuuronen (2003, s. 13) mukaan kaikki löydetty tieto ilmiöstä ei kuitenkaan ole aina käyttökelpoista lähdemateriaaliksi. Luotettavina lähdemateriaaleina voidaan pitää lisensoitettuja, väitöskirjoja ja tieteellisiä artikkeleita (Metsämuuronen, 2003, s. 13–14). Pyrinkin tutkielmaani löytämään mahdollisimman uusia tutkimuksia sekä vertaisarvioituja artikkeleita. Vuosiluku ei kuitenkaan aina kerro lähteen luotettavuudesta. Joissakin vanhemmissa lähteissä esitetty tieto voi olla sellaista, mikä ei ole muuttunut.

Tutkielmaa toteuttaessa täytyy aiheen valinnan jälkeen rajata tarkasti se ilmiö, jota tutkitaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aiheesta ”lapsen sosioemotionaalinen kehitys”, löytyi paljon erilaista ja kiinnostavaa lähdemateriaalia ja tämän takia lähteiden rajaaminen oli haastavaa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, että tutkielmassa käytettyjen lähteiden ja tuloksien tulee olla linjassa tutkielmassa esitetyn kiinnostuksen kohteen kanssa. Heidän mukaansa kaikki muu materiaali, jota eri aineistoista löytyy, täytyy siirtää seuraavaan tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkielman kiinnostuksen kohteella tarkoitan tässä tilanteessa tutkielman tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä.

2.1. Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani tavoitteena on löytää tietoa lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen. Tarkoituksena tutkielmassani on tarkastella ja saada tietämystä siitä, millä tavalla myönteisyys varhaiskasvatuksessa tukee lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Tutkielma tuo esille varhaiskasvatuksen opettajan roolin, varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ja fyysisen ympäristön merkityksiä sekä vaikutuksia lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin. Pyrin siis aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden avulla selvittämään, millä tavalla myönteinen kasvuympäristö vaikuttaa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kulkuun. Tutkimuskysymyksiksi tutkielmaani muotoutui seuraavat kysymykset:

1. Miten opettaja voi tukea omalla toiminnallaan myönteisen kasvuympäristön rakentumista?
2. Mitkä tekijät myönteisessä kasvuympäristössä vaikuttavat lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen?

Tutkielma toimii myös eräänlaisena reflektio työkaluna opettajille. Tutkielmaa lukiessa opettajat voivat reflektoida omaa ajatustaan ja toimijuuttaan myönteisemmäksi, jotta voi tukea lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Tutkielmassa esitetyt asiat ja tulokset voivat herätellä varhaiskasvatuksen opettajaa kiinnittämään huomiota omaan toimintaansa varhaiskasvatuksen ympäristöissä.

2.2. Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Tieteellistä tutkimusta tehdessä täytyy aina pohtia tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimuksen lähtökohtana tulee aina olla ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 25). Toteutan kandidaatintutkielman kuitenkin kirjallisuuskatsauksena, joten erilaisiin lupiin, haastatteluihin tai lapsien havainnointiin liittyvät määräykset eivät koskettaneet tätä kyseistä tutkielmaani. Tieteeseen ja tieteellisiin teksteihin liittyy paljon kulttuurisidonnaisuuksia ja Luukka (2002, s. 16) kertoo, että tutunoloista tieteellistä tekstiä on paljon helpompaa ja nopeampaa lukea, koska tietää ainakin suurimmaksi osin, mitä on odotettavissa. Kansainvälisten lähteiden käyttö tutkielmassani oli osin haastavaa, mutta löytäessäni useista lähteistä vastaavaa tekstiä pystyin luottamaan tekemiini tulkintoihin. Sama ilmiö tai asia esitettiin eri lähteissä samanlaisella tavalla, jonka avulla onnistuin luotettavasti tulla siihen tulokseen, että olen asian ymmärtänyt oikein.

Metsämuuronen (2003, s. 3) esittää, että koska tieteelliseen tiedonhankintaan vaikuttaa suuresti tutkijan omat käsitykset luotettavasta tiedosta ja todellisuudesta, se ei voi koskaan olla arvovapaata. Myös Puuronen (2015, s. 108) mainitsee, että tutkijan suhdetta tutkimuskohteeseen ohjaavat erilaiset ennakkokäsitykset, jotka liittyvät esimerkiksi tutkijan kokemuksiin, koulutukseen, kiinnostuksen kohteisiin tai akateemisen ja yhteiskunnallisen ympäristön paineeseen. Lähdemateriaalia etsiessäni olen tarkastellut niitä myös oman näkemykseni sekä kokemuksieni kautta, jota olen saanut esimerkiksi työssäoppimisjaksoilta ja sijaisuuksia eri päiväkoteihin tehdessäni. Jos lähteessä esitetty tutkimustulos on vastannut omaa käsitystäni ja kokemustani, olen luottanut aineistoon helpommin. Puuronen (2015, s. 108) kertoo, että tutkija valitsee ne teoriat ja käsitteet, joiden myötä voi lähestyä tutkielmaansa muun muassa omien uskomustensa tai vallitsevan paradigman kautta. Kuitenkin lähteitä lukiessa tulee muistaa kriittisyys, herkkyyys ja rehellisyys. Tietty epävarmuus vahvistaa luotettavuutta, kun tutkii ja kirjoittaa tieteellistä tutkielmaa.

Metsämuuronen (2003, s. 3) esittää, että tieteellinen tieto ei ole koskaan lopullinen totuus, sillä yhdellä tutkimuksella ei pystytä havaitsemaan tätä totuutta täysin. Myös Hirsjärvi ym. (2009, s. 26) kertovat, että tutkimustuloksia ei saa yleistää kriitikittömästi. Vaikka olenkin tutkielmaani löytänyt lähdemateriaalia runsaasti, on kandidaatin tutkielma lyhykäisyydessään niin sanotusti vasta pintaraapaisu kyseisestä aiheesta. Olen pyrkinyt ottamaan tutkielmani osaksi vain ne tulokset, jotka mielestäni ovat tärkeimpiä ja sopivat parhaimmalla tavalla omaan tutkielmaani sekä tutkimuskysymyksiini. Kuitenkin tutkielmaa yksin tehdessäni siitä puuttuu toisen näkökulma ja tulkinta lähdeaineistosta, joten sen vuoksi pohdinta oman tulkinnan totuudenmukaisuudesta on ollut pinnalla. Muun muassa tästä syystä tutkielman prosessin alkuvaiheessa luotto omaan tieteelliseen

kirjoittamiseen oli epävarmaa. Kuitenkin prosessin edetessä oma kiinnostus aihetta ja sen tarkentamista kohtaan kasvoi, joka sujuvoitti kirjoittamista huomattavasti.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertoivat, että tutkittava ilmiö tulee rajata tarkasti ja muu materiaali, jota aineistosta löytyy, tulee siirtää toiseen tutkimukseen. Lähteistä on löytynyt paljon materiaalia, jota voisin myöhemmin käyttää pro gradu- tutkielmassa. Lähdeaineisto on ollut mielenkiintoista ja vaikka kaikkea löytämäni en tässä tutkielmassa käytäkään, koen niiden lisänsen oma henkilökohtaista ymmärrystäni aiheen tiimoilta. Aineistoa tutkiessa tutkielmani on rajautunut sekä tarkentunut jatkuvasti, joten epärelevantin aineiston pois jättäminen on ollut prosessin edetessä koko ajan helpompaa.

3. Tutkielman käsitteelliset ja teoreettiset lähtökohdat

3.1. Sosioemotionaaliset taidot

Sosioemotionaaliseen kompetenssiin eli sosiaaliseen ja emotionaaliseen kyvykkyyteen liittyvät itsesäätely- ja tunnetaidot sekä sosiaaliset taidot ja sosiokognitiiviset taidot (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012, s. 284). Tutkielmassani perehdyn sosiaaliin ja emotionaalisiin taitoihin. Sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan määritellä tarkoittavan kykyä luoda ja ylläpitää positiivisia sosiaalisia ja emotionaalisia vuorovaikutussuhteita (Kuorelahti ym., 2012, s. 283). Käytännön tasolla tarkasteltuna tämä tarkoittaa siis sitä, että kun lapsi pystyy vähitellen tunnistamaan ja kertomaan, miltä hänestä tuntuu, kasvaa hänen kykynsä solmia ja ylläpitää ihmissuhteita sekä neuvotella ristiriitatilanteissa (Dindar, Huttunen & Koivula, 2020; Pihlaja, 2022a, s. 168). Kuorelahti ym. (2012, s. 284) kertovat, että sosioemotionaalinen kompetenssi muotoutuu vuorovaikutuksessa lähiympäristön kanssa ja siihen voi liittyä erilaisia ympäristöön ja lapsesta itsestään heijastuvia riskitekijöitä. Heidän mukaansa riskitekijöitä voivat olla esimerkiksi perheen sisäiset ongelmat tai laiminlyönnit ja ne voivat näkyä lapsessa sopimattomana käyttäytymisenä, kuten esimerkiksi aggressiivisuutena (Kuorelahti ym., 2012, s. 285). Sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyy sosiaalisen ja emotionaalisen kehittymisen seurauksena (Pang ym., 2018). Sosioemotionaaliseen kompetenssiin tulisi kiinnittää huomiota aiempaa enemmän, sillä lapsen oma minäkuva, itsetunto sekä kyvykkyyden ja pystyvyyden tunteet ovat tärkeä pohja lapsen oppimiselle ja kehitykselle (Kuorelahti ym., 2012, s. 277).

Sosioemotionaalinen kehitys pitää sisällään sosiaalisen sekä emotionaalisen kehityksen ja koska nämä osa-alueet liittyvät niin perustavalla tavalla toisiinsa, voidaan ne yhdistäen puhua sosioemotionaalisesta kehityksestä (Dindar ym., 2020). Sosioemotionaaliseen kasvuun ja kehitykseen liittyy monia erilaisia taitoja, joita omaksumalla lapsi pääsee osalliseksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Ahonen, 2017). Dindarin ym. (2020) mukaan lapsen itsetuntemuksen ja oman itsen tiedostamisen lisääntyessä lapsi alkaa tunnistamaan omia tunteitaan, tavoitteitaan sekä arvojaan ja samaan aikaan lapsi kehittyy vähitellen oman käyttäytymisensä sekä sen seurausten arvioinnissa. Tämä kehittyvä itsesäätely suuntautuu erityisesti lapsen omien tunteiden sekä käyttäytymisen hallintaan ja siinä aikuisen tuen merkitys lapselle on suuri (Dindar ym., 2020).

Dindar ym. (2020) esittävät, että kun lapsi alkaa tunnistamaan ja ymmärtämään omien tunteidensa lisäksi myös toisten tunteita, niiden syitä ja sitä, miten ne ilmenevät, puhutaan sosiaalisen tietoisuuden kehityksestä. Heidän mukaansa toisten näkökulmien ja tunteiden ymmärtämisen kehittymisen kautta

kasvaa samalla lapsen kyky tuntea ja osoittaa myötätuntoa muita kohtaan, sekä sosiaalisten normien ymmärrys (Dindar ym., 2020). Kun lapsi saa tunteidensa kanssa kokemuksen ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemisesta, alkavat lapsen empatiataidot kehittyä (Alijoki & Pihlaja, 2020). Empatia, eli kyky asettua toisen asemaan, onkin keskeinen osa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Alijoki & Pihlaja, 2020). Näiden eri alueiden kehitykseen lapsi tarvitsee ei-kielellisiä, kielellisiä ja sosiaalisen tiedon käsittelytaitoja, joten voidaan katsoa, että kielen kehitys ja sen tukeminen ovat tärkeä osa lapsen sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehitystä (Dindar ym., 2020).

Sosioemotionaaliset taidot kehittyvät kanssakäymisessä ja vuorovaikutuksessa sekä niihin liittyvien tunteiden ja kokemusten kautta (Pihlaja, 2022a). Pihlajan (2022a, s. 162) mukaan sosioemotionaalisten taitojen kehitys jo varhaislapsuudessa on erittäin merkityksellistä, sillä erilaiset kokemukset jo varhaisessa vaiheessa luovat pohjan uusille kokemuksille ja myös uuden oppimiselle; sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen lisäksi myös akateemisille taidoille. Myös Jeon ym. (2019) esittävät artikkelissaan sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen merkitystä yksilön myöhempään elämään. Heidän mukaansa näiden taitojen oppiminen jo lapsuudessa auttaa yksilöä sopeutumaan paremmin eri yhteisöihin, kuten esimerkiksi kouluun, ja samalla se vähentää riskiä väkivaltaisesta käytöksestä sekä luo paremman mahdollisuuden myös myöhemmälle kouluttautumiselle ja työllistymiselle (Jeon ym., 2019). Kuorelahti ym. (2012, s. 277) esittävät, että sosioemotionaalisten taitojen myötä osaksi yhteisöjä pääseminen luo yksilölle kuuluvuuden ja osallisuuden tunteen. Näiden lisäksi varhainen kehitys sosiaalisella ja emotionaalisella tasolla ennakoii myös yksilön yleistä hyvinvointia (Pang ym., 2018).

Molempiin, sosiaalisten taitojen sekä tunnetaitojen kehitykseen vaikuttavat monet asiat, kuten esimerkiksi kiintymyssuhteet ja laajemmin lapsen kasvuympäristö (Dindar ym., 2020). Pang ym. (2018) kertovat, että emotionaaliset ja sosiaaliset taidot liittyvät toisiinsa, sillä tunteiden ymmärtäminen mahdollistaa empatian, joka johtaa positiiviseen vertaisasemaan. Ahosen (2017) mukaan kaikki lapset tarvitsevat tukea henkilökohtaisessa sosioemotionaalisisessa kasvussa ja kehityksessä, osa lapsista tarvitsee tukea enemmän, osa taas vähemmän. Sosioemotionaaliset haasteet voivat luoda lapselle haasteellista käyttäytymistä, mutta se ei ole koskaan lapsen oma valinta, vaan se on seuraus lapsen kyvyttömyydestä toimia erilaisissa tilanteissa ilman aikuisen tukea (Ahonen, 2017).

3.1.1. Sosiaaliset taidot

Keltikangas-Järvinen (2010, s. 17) kertoo, että sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot eivät tarkoita samaa asiaa. Sosiaalisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan synnynnäisiksi ajateltuja käyttäytymis- ja reagointi- eli temperamenttieroja, halua tai tarvetta olla muiden ihmisten kanssa, kun taas sosiaaliset taidot ovat opittavia taitoja ja niistä puhuttaessa tarkoitetaan kykyä toimia muiden ihmisten kanssa (Dindar ym., 2020; Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 17). Yksilön sosiaalisuus ei siis määritä sitä, kuinka hyvät sosiaaliset taidot hänellä on, sillä sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä toimia ja tulla toimeen muiden ihmisten kanssa huolimatta siitä, miten seurallinen hän on (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 18). Keltikangas-Järvinen (2010, s. 22) esittää, että tärkein ja keskeisin tavoite sosiaalisissa taidoissa on kasvattaa suuri varasto erilaisia vaihtoehtoja sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi ja oppia valitsemaan niistä eri tilanteisiin sopiva ratkaisu.

Dindarin ym. (2020) mukaan sosiaalisesti taitava ja moninainen vuorovaikutus edellyttää yksilön taitoa tulkita toisten käyttäytymistä ja myös taitoa hallita omaa käyttäytymistään. Kuitenkin oman käyttäytymisen hallinta vaatii tiettyjä sosiaalisia taitoja, kuten kykyä luoda kyseessä olevaan sosiaaliseen tilanteeseen sopivia vuorovaikutusaloitteita sekä vastata sopivalla tavalla toisten luomiin aloitteisiin. Sosiaalisesti taitava lapsi osaa tarkkailla meneillään olevaa leikkiä ja siten valita sopivat keinot ja ajoituksen, jotta voi liittyä leikkiin. Dindar ym. (2020) esittävät myös, että kyky tulkita muiden hienovaraisiäkin vihjeitä, kuten kasvonilmeitä tai katsetta, liittyy myös sosiaalisesti taitavaan vuorovaikutukseen. Tapaan ja kykyyn osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen vaikuttaa myös yksilön temperamentti eli reagointi- ja käyttäytymistyyli, joka ilmenee jo varhaislapsuudessa (Dindar ym., 2020).

Ikätasonsa mukaisesti kehittyvä lapsi alkaa ymmärtämään ja omaksumaan sosiaalisia taitoja varhain, jo ensimmäisen ikävuotensa aikana (Dindar ym., 2020). Kuitenkin sosiaaliset taidot kehittyvät läpi elämän ja eri elämänvaiheet tuovat sosiaalisten taitojen kehitykseen uusia resursseja sekä myös haasteita (Pihlaja, 2022a, s. 167). Keltikangas-Järvisen (2010, s. 24) mukaan sosiaaliset taidot tarkoittavat taitoa selvittää erilaisista sosiaalisista tilanteista. Sosiaaliin taitoihin liittyy muiden huomioon ottaminen sekä kyky ymmärtää toisten ihmisten näkökulmia ja tunteita (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 22; Pihlaja, 2022a, s. 167). Keltikangas-Järvisen (2010, s. 23) mukaan myös empatia eli kyky asettua toisen asemaan sekä sympatia luokitellaan sosiaaliin taitoihin. Näihin liittyvät hienotunteisuus ja sosiaalinen herkkyys ovat sosiaaliin taitoihin luettavia ominaisuuksia,

joissa on synnynnäisiä eroja, eivätkä ne ole vain opittuja, mutta ne näkyvät eri ihmissuhteissa sosiaalisina taitoina (Keltikangas-Järvinen, 2010, s.23).

Koska sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä toimia muiden kanssa, sosiaalisissa normeissa eli siinä, millainen käyttäytyminen on hyväksyttävää, on kulttuurista vaihtelevuutta, jonka vuoksi käsitteelle on haastavaa löytää ajasta ja kulttuurista riippumatonta kuvausta (Dindar ym., 2020; Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 22). Eri kulttuurien välillä on erilaisuuksia esimerkiksi eleissä sekä katsekontaktin kestossa ja suomalaisessa vuorovaikutuksessa tyypillistä on pitkätkin hiljaiset jaksot, joita ei koeta epämiellyttävinä vaan ne ovat luonteva osa vuorovaikutusta (Dindar ym., 2020). Sosiaaliset taidot kehittyvät kanssakäymisessä esimerkiksi suvun, perheen ja varhaiskasvatukseen kuuluvien henkilöiden kanssa ja nämä eri ympäristöt vaikuttavat lapseen arvojen, arvostusten, asenteiden sekä toiminnan kautta (Pihlaja, 2022a, s. 167).

Seuraus sosiaalisten taitojen puutteellisuudesta on usein turhautuminen ja sen myötä aggressiivisuus, sillä aggressiivinen käyttäytymismalli on ihmiselle luontainen, jos hän kokee, että ei hallitse tilannetta tai se näyttäytyy hänelle uhkaavana (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 13). Kuitenkaan kyseinen käyttäytymismalli ei ole koskaan eettisesti hyväksyttävä, jonka vuoksi tässä päilee ristiriita: lapsi toteaa, että tietyissä tilanteissa aggressiivisuus johtaa nopeasti haluttuun päämäärään, kuitenkin hän ei saisi käyttäytyä aggressiivisesti (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 13). Keltikangas-Järvinen (2010) toteaaakin, että sosiaalisten taitojen tuominen aggression tilalle on yksi kasvatuksen suurimpia haasteita.

Keltikangas-Järvinen (2012, s. 43) esittää, että kiinteiden ihmissuhteiden muotoutuminen jo varhaislapsuudessa on avainasemassa sosiaalisten taitojen oppimisessa. Hänen mukaansa kiintymyssuhteiden avulla lapsi oppii sosiaalisen vuorovaikutuksen perusteen eli sen, miten ihmiset suhtautuvat toisiinsa. Lapsuuden hyvä ja turvallinen kiintymyssuhde antaa pohjaa myöhemmälle elämälle, sillä se auttaa ylläpitämään aikuisuudessa pitkäaikaisia ihmissuhteita sekä arvostamaan emotionaalisten suhteiden pitkäaikaisuutta ja jatkuvuutta (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 39–40). Myös Karikoski ja Tiilikka (2020) mainitsevat artikkelissaan, että pysyvä kiintymyssuhde antaa lapsen kehitykselle turvaa. Turvaton kiintymyssuhdemalli puolestaan voi Keltikangas-Järvisen (2012, s. 40) mukaan johtaa pahimmillaan siihen, että ihmisen toisiin kohdistuvat odotukset ovat loputtomia. Parisuhteen odotukset ovat emotionaalisia ja yksilön kumppanin täytyisi jatkuvasti toimia hänen emotionaalisenä tukenaan ja täyttää hänen kohtuuttomia tarpeitaan, eikä hän kykene ratkaisemaan vastaan tulevia ristiriitoja (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 40).

3.1.2. Emotionaaliset taidot

Izardin (1991) mukaan tunteet ovat olennaisia, sillä ilman tunteita, emme olisi ihmisiä lainkaan (Viitattu lähteessä Pihlaja, 2022a, s. 163). Myös Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja ja Näykki (2021) kertovat tutkimuksessaan, että tunteiden tehtävänä on viestiä meille kokemuksistamme, joita tulee esille vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. Ihmisen perusemootioiksi, kulttuurista riippumatta voidaan luokitella ilo eli mielihyvä, suru, pelko, viha, inho ja hämmästys (Dindar ym., 2020; Nummenmaa, 1995, s. 360). Korhokangas (1997, s. 192) esittää, että lapsen kyky ilmaista ja ymmärtää näitä perusemootioita on lähtökohdiltaan synnynnäinen. Myös Jääskinen (2020) mainitsee, että tunnekokemukset pohjautuvat synnynnäisyyteen, sillä tunteet koetaan ensisijaisesti kehon tuntemuksina ja fysiologisina muutoksina. Tunteet tuntuvat kehossa aistimuksina, mielessä ajatuksina ja ulospäin ne näkyvät esimerkiksi kasvoiltamme, kehonkielestämme ja käyttäytymisestämme. Se mitä tapahtuu ihmisen kohdatessa tunteita, riippuu muun muassa yksilön aiemmista kokemuksista, temperamentista, omista uskomuksista sekä turvallisuuden tunteen määrästä (Jääskinen, 2020, s. 12, 17).

Emotionaaliset taidot eli tunnetaidot ja sosiaaliset taidot liittyvät tiivistä toisiinsa (Jääskinen, 2020, s. 35; Kilic, 2015). Myös Dindar ym. (2020) mainitsevat, että tunteet vaikuttavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja myös muuttuvat sen seurauksena. Emotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan muun muassa kykyä tunnistaa ja sietää tunteita, ilmaista sekä purkaa ja käsitellä niitä (Jääskinen, 2020, s. 36–45; Pihlaja, 2022a, s. 163). Emotionaaliset taidot ovat lasten sosioemotionaalisen kehityksen keskeisiä osatekijöitä ja hyvät tunnetaidot ennustavat sosiaalista taitavuutta, sillä kun yksilö osaa toimia omien tunteiden kanssa, on hänellä helpompaa huomioida muut ja toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa sekä ryhmissä (Dindar ym., 2020; Jääskinen, 2020, s. 35). Pihlaja (2022a, s. 163) kertoo, että tunteet auttavat meitä myös määrittämään omaa identiteettiämme ja persoonaamme. Jääskinen (2020, s. 35) mainitsee myös, että tunnetaitoja harjoittelemalla lapsi voi kasvattaa itsetuntemustaan ja sillä tavalla saada kokemuksia ja varmuutta siitä, että voi itse vaikuttaa omaan oloonsa, ajatuksiinsa ja tunteisiinsa. Tunteiden, tarpeiden ja kokemusten ilmaisun harjoittelun myötä ihminen saa Jääskisen (2020, s. 28) mukaan todennäköisesti paremman kokemuksen ymmärretyksi ja kohdatuksi tulemisesta.

Emotionaaliset taidot vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen, suhtautumiseen niin itseen kuin toisiin sekä henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin (Jääskinen, 2020, s. 35). Jääskinen (2020, s. 35) esittää, että emotionaaliset taidot tukevat yksilöä ihmiseksi kasvussa, itsetunnon kehityksessä sekä erilaisissa

ihmissuhteissa ja ne toimivat ikään kuin ihmisen suojana elämässä tapahtuvien vastoinkäymisten aikana. Hänen mukaansa tunteiden tunnistamatta ja ilmaisematta jättäminen puolestaan kuluttaa yksilön voimavaroja, vaikeuttaa aidon yhteyden saamista eri ihmissuhteissa ja voi aiheuttaa myös monia terveydellisiä ongelmia (Jääskinen, 2020, s. 21–22). Tunteiden huomioiminen ja tunnistaminen puolestaan auttaa Jääskisen (2020, s. 28) mukaan yksilöä ymmärtämään itseään ja sitä kautta edesauttaa yksilön kykyä ja tapoja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Emotionaalisten taitojen kehittymättömyys lapsella tulee esille esimerkiksi ikätovereiden kanssa toimeen tulemisessa, ristiriitatilanteissa ja leikeissä (Jääskinen, 2020, s. 36).

Denham, Bassett ja Brown (2013) tutkimuksen mukaan, että emotionaaliset eli tunnepohjaiset vuorovaikutustilanteet ovat keskeisiä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden luomisen sekä ylläpitämisen kannalta. Näillä tilanteilla on myös tärkeä tehtävä tukea lasten osallistumista oppimiseen ja sen vuoksi lasten tunnetieto ja -taito tunnistetaan yhä useammin ennustajaksi lapsen kyvyille toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa sekä myöhemmälle menestykselle opinnoissa (Denham ym., 2013). Myös Koivuniemi ym. (2021) esittävät, että tunnetaitojen suunnitelmallinen harjoittelu jo varhaislapsuudessa luo tärkeää pohjaa lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimistaitojen omaksumiselle.

Korkiakangas (1997, s. 192) esittelee, miten lapsen emotionaalinen ymmärtäminen kehittyy. Hänen mukaansa lapsi ymmärtää ja myös käyttää emotioihin osoittavia sanoja jo varhaisessa iässä. Kolmen vuoden ikäisinä lapset havaitsevat monia emotioita, puhuvat muutamista tunteista sekä kyselevät syitä kokemilleen tunteille ja suunnilleen neljän- viiden vuoden ikäisenä lapset jo ymmärtävät ja osaavat tulkita esimerkiksi iloa, surua, pelkoa ja suuttumista ympärillä olevan yhteisön käsitysten mukaisesti (Korkiakangas, 1997, s.192). Dindarin ym., (2020) mukaan lapsen etuaivoluonon säätelevä rooli alkaa vahvistua kielellisen ja kognitiivisen kehityksen edetessä, ja sen myötä lapsi kykenee yhä paremmin säätelemään tunnekokemuksiaan ja -ilmaisujaan. Itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan lapsen kykyä säädellä omia tunteitaan ja sitä, millä tavalla lapsi käyttäytyy eri tunteiden kokemisen aikana (Ahonen, 2015, s. 32). Ahosen (2015, s. 32) mukaan ilman tätä kykyä lapsen on käytännössä mahdotonta toimia sosiaalisessa kanssakäymisessä rakentavasti muiden kanssa. Sääteilytaitojen lisäksi on tärkeää, että lapsi oppii myös havaitsemaan ja ymmärtämään eri tunteiden aiheuttamia kehollisia reaktioita (Dindar ym., 2020). Dindar ym. (2020) kertovat myös, että neljänneen ikävuoden aikana lapsi alkaa ymmärtää muiden ihmisten tavoitteiden, ajatuksien ja tunteiden eroavaisuuden omistaan. Heidän mukaansa neljän- kuuden ikävuoden välillä lapsi alkaa myös huomata sen, että se, mitä tunnetta joku henkilö näyttää ulospäin tuntevansa ei välttämättä vastaakaan

sitä tunnetta, jota kyseinen henkilö tuntee todellisuudessa sisällään. Lapsi siis oppii huomaamaan, että tunteita välillä peitellään ja että joskus ulospäin näkyvä tunne on jotain muuta, kuin mitä todellisuudessa tunnetaan (Dindar ym., 2020).

Kun lapsi kasvaa ja hänen sosiaalinen ympäristönsä laajenee, tulee tunteiden ilmaisemisen ja ymmärtämisen harjoittelusta monipuolisempaa (Korkiakangas, 1997, s. 193). Tunteiden ilmaisuun on Korkiakankaan (1997, s. 193) mukaan olemassa erilaisia uskomuksia ja sääntöjä, kuten mitä lasten odotetaan oppivan säätelemään sekä millaisiin käyttäytymisen seurauksiin lasten odotetaan kiinnittävän huomiota ja näitä voidaan opettaa lapsille tietoisesti. Jääskinen (2020, s. 36) kertoo, että vaikka tunnetaitojen harjoittelu ja oppiminen jo varhaislapsuudessa on tärkeää, näitä taitoja voidaan harjoitella aikuisiälläkin, riippumatta omista lähtökohdista. Emotionaalinen kehitys ja emotionaalisten taitojen, kuten tunteiden sanallistamisen, ilmaisemisen ja säätelyn harjoittelu jatkuu läpi elämän (Dindar ym., 2020; Jääskinen, 2020, s. 12). Tunnetaitojen harjoitteluun ja oppimiseen lapsi tarvitsee aikuisen mallia, tukea ja ohjausta, joten aikuisen omilla tunnetaidoilla on suuri merkitys lapsen tunnetaitojen harjoittelussa (Jääskinen, 2020, s. 36).

3.2. Varhaiskasvatuksen myönteinen kasvuympäristö

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja sen tavoitteena on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, edistää elinikäistä oppimista sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti (Opetushallitus, [OPH], 2022, s. 7). Varhaiskasvatuksessa lapsi oppii taitoja, joiden avulla lapsi saa paremmat edellytykset esimerkiksi oppimiseen, sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä menestymiseen elämän eri saroilla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022) on kirjattu, että varhaiskasvatuksen yksi tehtävistä on auttaa lapsia tunteiden ilmaisemisessa sekä itsesäätelyssä (OPH, 2022, s. 26).

Varhaiskasvatukseen kuuluu useita eri oppimisympäristöjä, joita on määritelty esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022). Näillä ympäristöillä tarkoitetaan esimerkiksi tiloja, yhteisöjä ja käytäntöjä, jotka tukevat lasten kehitystä sekä oppimista ja nämä käsitteet sisältävät fyysinen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden (OPH, 2022, s. 34). Tutkielmassani käsittelen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä yleisesti kasvuympäristönä, enkä niinkään erillisinä ympäristöinä. Ympäristöjä suunnitellaan ja luodaan lasten kanssa yhdessä, sillä ympäristöjen tulee tukea lasten luontaista oppimisen halua ja lasten tulisi saada tutkia ympäröivää maailmaansa kaikilla aisteillaan ja koko kehollaan (OPH, 2022, s. 34). Webster-Stratton (2011) esittää, että opettajan tulisi luoda kasvuympäristöstä ennustettavissa oleva ja turvallinen. Struktuuri, hallitut siirtymiset uuteen

toimintaan sekä selkeät ohjeet luovat lapsille turvallisen ympäristön kehittyä ja oppia (Webster-Stratton, 2011, s. 45).

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä tulee varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan kehittää niin, että erilaiset varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ovat mahdollista saavuttaa ja ne tukevat lasten hyvän itsetunnon sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä (OPH, s. 34). Varhaiskasvatuksen ympäristön tulee olla rauhallinen ja turvallinen, jotta lapsen kokonaisvaltainen kehitys voidaan turvata (OPH, 2022, s. 16). Lapsen tulisi saada ympäristössään tunne siitä, että jokainen tunne on arvokas ja oikea. Myös hankalalta tuntuja tunteita saa kokea, eikä niitä tarvitse sulkea pois. Jotta lapsi voi kokea itsensä arvostetuksi, täytyy hänellä olla kokemus osallisuudesta (Kuorelahti, ym., 2012, s. 280). Kokoaikaisen myönteisen ilmapiirin ylläpitäminen on tärkeää, sillä iso osa lapsen itsesäätelyn ja sosiaalisten taitojen kehityksestä ja tukemisesta tapahtuu erilaisissa arjen tilanteissa (Määttä, Koivula, Huttunen, Paananen, Närhi, Savolainen & Laakso, 2017, s. 36).

Keltikangas- Järvisen (2012) mukaan ympäristöllä on vaikutusta lapsen mielialaan ja itsekontrolliin ja hyvin poikkeavilla olosuhteilla on vaikutusta lasten stressitasoon. Aikuisten ja lasten ajatukset sekä näkemykset ovat aina hyvin erilaisia ja sellaiset olosuhteet, jotka aikuiselle välittyvät niin sanotusti normaaleina, voivat lapsen todellisuudessa ylläpitää jatkuvaa korkeaa kortisolitasoa, joka nousee stressitilanteissa (Keltikangas- Järvinen, 2012, s. 91). Keltikangas- Järvinen (2012, s. 91) esittelee myös yleisessä keskustelussa näkyvän ajatuksen: ”kotoa kaikki lähtee”. Kuitenkin nämä edellä mainitut ympäristön vaikutukset lasten emootioiden säätelyyn sekä sosiaaliseen käyttäytymiseen haastavat sen, sillä jokainen ympäristö muokkaa lasta eri tavoilla. Ei voida siis ajatella, että lapsen vanhemmat tai muu lähipiiri valmistaisi lapsen jokaiseen ympäristöön tai olisi vastuussa siitä, miten lapsi käyttäytyy muissa ympäristöissä (Keltikangas- Järvinen, 2012).

4. Lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavia myönteisen kasvu ympäristön tekijöitä

4.1. Varhaiskasvatuksen opettajan rooli

Opettajien tulisi etsiä keinoja, menetelmiä ja ulottuvuuksia, jotka ottaisivat paremmin huomioon lasten mahdollisuudet sekä sosioemotionaalisen kehityksen (Alijoki & Pihlaja, 2020). Koivuniemen ym. (2021) tutkimuksessa selvisi, lapselle annettavaa tukea kuvaillaan yleisellä tasolla ja aikuisen tuen näkökulma jäi kapeaksi. Varhaiskasvatuksen opettajalla on merkittävä rooli lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen ja toiminnan edistäjänä (Jeon ym., 2019; Kilic, 2015; Wiltshire, 2023). Kilic (2015) esittää myös, että opettajien tuki lapsen sosioemotionaalisisessa kehityksessä voi joskus olla merkittävämpää kuin lapsen vanhempien, sillä lapsi viettää paljon aikaa opettajansa kanssa. Opetuksen ja oppimisen laatu on riippuvainen opettajan sensitiivisyydestä, reagoitakyvystä, positiivisesta vuorovaikutuksesta, emotionaalisesta sekä opetukseen liittyvästä tuesta (Jeon ym., 2019). Lapsen kehityksen ohjaaminen vaatii kuitenkin lapsen kehitysprosessin tuntemista (Alijoki & Pihlaja, 2020). Jeon ym. (2019) kertovat, että tutkimuksissa ei useinkaan käsitellä opettajan henkilökohtaisen sosioemotionaalisen osaamisen merkitystä lasten kehitykseen, vaikka opettajan suuri merkitys positiivisen ympäristön luoja ja sekä lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukijana onkin ymmärretty. Jokainen lapsi tarvitsee tukea sosioemotionaalisisessa kehityksessä, mutta Yelinek ja Grady (2017) toteavat tutkimuksessaan, että opettajat eivät kuitenkaan aina anna lapsille heidän tarvitsemaansa tukea. He kertovat, että jos lapsi osoittaa omaksuneensa erilaisia emotionaalisia sekä sosiaalisia taitoja, opettajien mielestä lapsi ei tällöin enää tarvitse tukea sosioemotionaalisten taitojen kehityksessä (Yelinek & Grady, 2017).

Jääskinen (2020, s. 234) puolestaan esittää, että opettajan omalla persoonalla ja kokemuksilla on suuri merkitys tunnetaitojen opettamisessa, sillä siihen liittyy eri menetelmien ja harjoitteiden käyttämisen lisäksi paljon muitakin. Pursiainen (2018, s. 24) kertoo, että sosioemotionaalisten taitojen, sekä niiden kautta syntyvän sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisessä tärkeää on lapsen ja kasvattajan välinen arvostava sekä empaattinen vuorovaikutus, jossa molempien osapuolien välillä vallitsee kunnioitus. Empaattinen ja ymmärtäväinen vuorovaikutus mahdollistaa hyvän suhteen opettajan ja lapsen välille ja tämän suhteen muodostuminen on aina opettajan, aikuisen vastuulla (Kilic, 2015). Tunnetaitoja opetetaan oman persoonan ja oman kokemuksen tuoman käsityksen kautta (Jääskinen, 2020, s. 234). Sajaniemi, Suhonen, Nislin ja Mäkelä (2015) kertovat, että aikuisen tulisi reflektoida omaa ajatteluaan ja toimintaansa, jotta voisi tukea lasten sosiaalisia ja emotionaalisia

taitoja. Tutkimuksen perusteella on myös huomattu, että opettajien henkilökohtaisella stressillä ja työhön liittyvällä emotionaalaisella uupumuksella on vaikutusta lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen (Jeon ym., 2019). Lapset tarvitsevat positiiviseen sosioemotionaaliseen kehitykseensä tukea emootioiden ja käyttäytymisen hallinnan kanssa, mutta opettajien stressi ja uupumus vähentävät tai jopa estävät heidän kykyään tarjota kyseistä tukea (Jeon ym., 2019). Myös Wiltshire (2023) kertoo, että opettajan omalla stressitasolla on vaikutus opettajan tapaan olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Lapset huomaavat aikuisten tunteita ja stressiä, vaikka niistä ei ääneen puhuttaisikaan. Opettajan on tärkeää puhua lapsille omista tunteistaan ja ajatuksistaan lapsentasoisesti, sillä samalla hän näyttää mallia lapsille ja se tukee lasten emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Wiltshire, 2023). Myös Yelinek ja Grady (2017) esittävät, että tunteista puhumisen merkitys lasten sosioemotionaalille kehitykselle on suuri.

Sajaniemi ym. (2015) esittävät, että tehokas tapa tukea lapsen tasapainoista kehittymistä on aikuisen läsnäolo. Kun aikuinen kuulee lapsen tunneviestin ja tukee lasta tunteen säätelyssä, se palauttaa lapsen takaisin sosiaalisen yhteyden tilaan, jossa lapsi tuntee olevansa turvassa. Aikuisen tuen kautta lapsi saa kokemuksen siitä, että omilla kehollisilla viesteillä, kuten ilmeillä, äänneillä ja liikkeillä, on vaikutusta muihin ihmisiin (Sajaniemi ym., 2015). Sosiaalisen liittymisen tuoma turva ja ymmärrys oman toiminnan vaikutuksista ympäristöön luovat Sajaniemen ym. (2015) mukaan perustan lapsen elämään. Dindar ym. (2020) esittävät tunteiden sanoittamisen ja hoivapuheen eli lapselle suunnatun puheen tärkeyden. Heidän mukaansa tällainen toiminta vahvistaa ja nopeuttaa tunnereaktioiden jäsentämistä, sillä aikuisilla on tapa puhua ajatuksiaan ja tunteitaan ääneen lasta hoivatessaan (Dindar ym., 2020). Myös Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen (2014) kertovat, että herkkyyys lasten kuulemisessa, kyky tukea lapsia tunnetilojen ja kokemusten tunnistamisessa ja käsittelyssä sekä halu luoda arkeen sopivia kuulemisen ja kertomisen käytäntöjä ovat tapoja, joilla kasvattaja voi tukea lapsen myönteistä kokemusmaailmaa.

Turvalliset kiintymyssuhteet auttavat lapsia oppimaan tunnistamaan ja säätelemään omia tunteitaan sekä tarpeitaan (Pursiainen, 2018). Vaikka kiintymyssuhteen muodostamista voidaan kutsua lapsen sosiaaliseksi taidoksi, on aikuisen vastuulla mahdollistaa lapselle kiintymyssuhde, joka opettaa hänelle, millä tavalla ihmiset keskenään toimivat (Keltikangas-Järvinen, 2012, s.39). Aikuisen rooli on luoda lapsen ympäristöstä myönteinen ja Pursiainen (2018, s. 24) esittää, että myönteisissä ja turvallisissa tunneilmapiireissä kasvavat lapset osoittavat enemmän myönteisiä tunteita, kuin kielteisissä tunneilmapiireissä kasvavat. Lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksessä tärkeäksi nousee lapsen ja kasvattajan välinen empaattinen sekä arvostava vuorovaikutus, jossa molemmat kunnioittavat toisiaan (Pursiainen, 2018, s. 24).

Pihlaja (2022a) huomauttaa, että varhaiskasvatuksen opettajan tulisi huomioida myös hiljaisemmat ja vetäytyvämmät lapset yhdenvertaisesti muiden kanssa ja ujompa lasta tulee houkutella kontaktiin. Opettajan tulee varmistaa, että jokainen lapsi saa tuntea itsensä tärkeäksi. Lapselle, joka jää niin sanotusti muiden jalkoihin tai jota ei kuunnella, on tehtävä tilaa varhaiskasvatuksessa, mutta lasta ei saa kuitenkaan leimata ujoksi tai araksi vertaisryhmässään (Pihlaja, 2022a, s. 178).

4.2. Lasta osallistava ja vahvuuksia huomioiva toimintakulttuuri

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022, s. 29) mukaan toimintakulttuuri tarkoittaa historiallisesti sekä kulttuurisesti muovautunutta tapaa toimia ja siihen vaikuttavat tiedostetut, tiedostamattomat ja joskus myös tahattomat tekijät. Toimintakulttuuri muotoutuu yhteistyöstä, vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, henkilöstön osaamisesta sekä kehittämisotteesta (Karikoski & Tiilikka, 2020). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisen pohjana on inklusiivinen varhaiskasvatus, joka tarkoittaa sitä, että jokaisella lapsella on samanlainen mahdollisuus toimia, kehittyä ja oppia omana ainutlaatuisena itsenään sekä yhteisön jäsenenä (OPH, 2022, s. 29). Lasten osallisuutta vahvistavat myönteiset kokemukset kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön sensitiivisyys lasten kohtaamisessa (OPH, 2022, s. 32).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan toimintakulttuuriin vaikuttavat kaikki yhteisön jäsenet ja se myös vaikuttaa kaikkiin jäseniin huolimatta siitä, tunnistaako jokainen sen merkityksen vai ei. Jokaisella lapsella on oikeus osallistua yhteiseen toimintaan, kuulua ryhmään sekä kasvaa omien vahvuuksien ja myönteisten oppimiskokemusten avulla (OPH, 2022, s. 29). Ahonen (2017) esittää, että vaikka kasvatuskäytännöt ja niiden taustalla olevat arvot ovat muuttuneet, on osalla lapsista silti suurempi vaara joutua kielteiseen vuorovaikutukseen aikuisten kanssa. Lapsi, joka tarvitsee sosioemotionaalista tukea, tulisi kohdata ymmärryksellä ja suurella lämmöllä, aivan kuten kaikki muutkin lapset (Ahonen, 2017). Kuitenkin tutkimuksien mukaan lapsilla, jotka osaavat soveltaa tunnetietoaan erilaisissa emotionaalisissa tilanteissa, on niin sanotusti etulyöntiasema muihin verrattuna erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä: opettajat arvioivat heitä sosiaalisesti osaavimmiksi ja ikätoverit pitävät heitä miellyttävämpinä (Denham, 2006; Denham, ym., 2013). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tulisi rakentua niin, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus saada myönteistä palautetta ja kannustusta, sillä ne lisäävät lapsen itseluottamusta sekä edistävät luottavaisten ihmissuhteiden syntymistä (Webster-Stratton, 2011, s. 63).

Lapsen tullessa varhaiskasvatukseen, uuteen päiväkotiin, on tärkeää kiinnittää huomiota riittävästi tutustumisaikaan (Karikoski & Tiilikka, 2020). Karikoski ja Tiilikka (2020) kertovat, että tarpeeksi

pitkä tutustumisaika, joka pitää sisällään lapsen tutustumista varhaiskasvatukseen oman huoltajansa kanssa, edesauttaa sensitiivisen vuorovaikutuksen kehittymistä lapsen ja uuden kasvattajan välillä. Lapsi voi kokea huomattavaakin eroahdistusta ja stressiä uuteen päiväkotiin siirtymisessä ja lapsen tarpeen mukainen tutustumisaika helpottaa tätä, sillä varhaiskasvatuksen henkilöstö oppii tulkitsemaan lapsen tunteita (Karikoski & Tiilikka, 2020). Pihlaja (2022a, s. 185) esittääkin, että lähtökohta lapsen kanssa työskentelylle on lapsen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja sen arvostaminen.

Pursiainen (2018) esittelee väitöstutkimuksessaan vahvuuslähtöisen kasvatuksen, jota on painotettu kansainvälisissä ja suomalaisissa tutkimuksissa nykyään enemmän. Tällaisessa kasvatustyyllissä yhteisön huomio ei keskity lapsen ongelmiin tai siihen, mitä lapsi ei osaa, vaan lapsen onnistumisiin ja vahvuuksiin. Opetusta ohjaavissa asiakirjoissa, kuten perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan vahvuuslähtöisyyttä arvioinnissa sekä suunnittelussa (Pursiainen, 2018, s. 7). Lasten vahvuuksien korostamista ja tukemista painotetaan myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa useassa kohdassa (OPH, 2022).

Myös Kumpulainen ym. (2014) esittävät, että lapsen vahvuuksia huomioiva pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa edistää positiivisen ja kunnioittavan vuorovaikutuksen rakentumista. Kumpulainen ym. (2014) kertovat, että pedagoginen toiminta, joka huomioi lasten vahvuudet, edistää positiivisen ja kunnioittavan, yleisesti myönteisen vuorovaikutuksen rakentumista esimerkiksi varhaiskasvatuksen yhteisöissä. Heidän mukaansa myönteinen toimintakulttuuri ja siinä rakentuvat erilaiset sosiaaliset suhteet tukevat lasten osallisuutta, oppimista sekä hyvinvointia. Kuitenkin tällaisen toimintakulttuurin rakentumiseksi tarvitaan vastavuoroista keskustelua ja yhteisten sääntöjen sopimista kasvatusyhteisöissä (Kumpulainen ym., 2014). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) mainitaan, että toimintakulttuurin kehittämisessä tärkeää on toisia arvostava, kaikkia osallistava ja luottamusta rakentava dialogi. Toimintakulttuurin kehittäminen vaatii sen vaikutuksien pohdintaa sekä sen ei-toivottujen piirteiden tunnistamista ja korjaamista (OPH, 2022, s. 30).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 30) esitetään, että varhaiskasvatushenkilöstön tulisi ymmärtää oman toimintansa taustalla vaikuttavien arvojen, tietojen ja uskomusten merkityksiä sekä osata arvioida niitä. Myös Koivuniemi ym. (2021) toteavat, että tiedollinen valmius eri käsitteiden käyttöön ei tarkoita, että ymmärrys voitaisiin siirtää toimintaan. Keskustelu ilmiön sisällöistä tukee varhaiskasvatuksen henkilöstön työtä rakentamalla ja vahvistamalla yksilön luottamusta omaan toimintaansa ja se tukee pedagogisen toiminnan

toteuttamista myönteisellä tavalla (Koivuniemi ym, 2021). Yhteisön ryhmäytyminen ja luottamuksellinen ilmapiiri ryhmässä tuottavat sosiaalista pääomaa, joka näkyy Kumpulaisen ym. (2014) sanojen mukaan yhteistöllisyyttä lisäävänä me-henkenä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022, s. 22) mukaan leikki on merkityksellinen varhaiskasvatuskäisen lasten oppimiselle. Leikki on myös Sajaniemen ym. (2015) mukaan paras tapa harjoitella sisäisen säätelyn taitoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2022) on kirjattu, että varhaiskasvatuksen yksi tehtävistä on tarjota kaikille lapsille mahdollisuuksia monipuolisiin sekä erilaisiin leikkeihin ja leikkiin kannustavassa toimintakulttuurissa ymmärretään leikin merkitys lapsen oppimiselle ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Varhaiskasvatushenkilöstöllä ja lapsilla on mahdollisuus kokea yhdessä leikin iloa, sillä varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on tunnistaa erilaisia leikkiä rajoittavia tekijöitä ja kehittää leikkiä edistäviä toimintatapoja sekä oppimisympäristöjä (OPH, 2022, s. 31).

Ihmisen elämä on täynnä tunteita ja kokemuksia odottamassa huomatuksi tulemista, tutkimista ja vahvistamista, mutta arjen virrassa ne saattavat kuitenkin jäädä taka-alalle, jos niihin ei kiinnitetä tietoisesti huomiota (Kumpulainen ym., 2014). Kumpulainen ym. (2014) esittävät, että kasvattajan on erittäin tärkeää tukea lasta hänen tunteidensa, kokemustensa sekä vahuuksiensa tunnistamisessa ja esille tuomisessa, sillä kun tällaiset hetket tiedostetaan, ne tukevat lapsen uskoa omaan itseensä ja omiin kykyihinsä. Näin eri myönteiset kokemukset ja tunteet voivat toimia lapsella hyvinvoinnin sekä oppimisen lähteinä erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä (Kumpulainen ym., 2014).

4.3. Myötätunto osana varhaiskasvatusta

Salmi, Rajala ja Lipponen (2022) esittävät artikkelissaan myötätunnon merkityksen varhaiskasvatuksessa. Artikkelissa myötätunto esitetään niin, että lapset ja aikuiset vastaavat erilaisiin mielipahan kokemuksiin, kuten kaatumisiin tai pukemisen haasteisiin myötätuntoisilla teoilla, kuten lohduttamalla tai auttamalla. Myötätunnon kokeminen on yhteydessä varhaiskasvatuksen käytäntöihin ja näillä käytännöillä tarkoitetaan esimerkiksi huomaamista ja hyväksymistä, turvallisuutta ja suojelua sekä ohjaamista ja asioiden mahdollistamista, jotka ovat osa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi kyetä huomaamaan erilaiset myötätuntoa vaativat tilanteet (Salmi ym., 2022).

Joskus varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluvat tunnistavat erilaisia myötätuntotilanteita ennen kuin lapsi ehtii ilmaista mielipahaansa, kuten usein koti-ikävää potevan lapsen saapuessa päiväkotiin aikuinen menee tiedustelemaan, onko lapsella kaikki hyvin (Salmi ym., 2022). Kuitenkin Salmi ym.

(2022) toteavat, että myötätuntoteoissa ilmenee tietty harkinnanvaraisuus, sillä joskus lapsen itkuun tai ryhmästä vetäytymiseen ei vastata myötätuntoteoilla. Ahonen (2017) kuitenkin kertoo, että lapsen käyttäytyminen ei ole koskaan lapsen oma valinta, vaan se johtuu kyvyttömyydestä toimia eri tilanteissa ilman aikuisen tukea, jonka vuoksi lapsen kokemus tulisi aina kohdata sensitiivisellä ja ymmärtäväisellä tavalla.

Myös Martikainen ja Oikarinen (2021) esittävät tutkimuksessaan arvostavan ja myötätuntoisen toimintakulttuurin sosioemotionaalista hyvinvointia tukevana tekijänä. Heidän mukaansa myönteistä toimintakulttuuria voidaan kehittää vaalimalla positiivista ympäristöä ja positiivisten kokemusten taustalla olevia periaatteita sekä tunnistamalla vuorovaikutuksessa olevia ajatus- ja toimintamalleja. Toimintakulttuurin kehittäminen tulisi olla varhaiskasvatuksen työyhteisön yhteinen prosessi, jossa tavoitteena on tunnistaa yhteisölle ominaisia sosioemotionaalista hyvinvointia tukevia tekijöitä (Martikainen & Oikarinen, 2021).

Martikainen ja Oikarinen (2021) kertovat, että positiivisten hetkien tunnistamisen ja huomioimisen lasten kanssa luo mahdollisuuksia koko päiväkotiyhteisön hyvinvoinnin vahvistamiselle. Myönteisissä tunnetiloissa ihmiset usein omaksuvat helpommin asioita ja kykenevät myös paremmin arvioimaan omaa käyttäytymistään ja omaksumaan uusia näkökulmia (Kumpulainen ym., 2014). Tiedostamisen, toimintatapojen tunnistamisen sekä vuorovaikutuksen on myös nähty olevan merkittävä osa tunteiden kanssasätelyssä, jota pidetään yhtenä tärkeänä osana sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämisessä (Martikainen & Oikarinen, 2021). Martikaisen ja Oikarisen (2021) mukaan positiivisten, hyvän mielen hetkien yhteinen tunnistaminen, niihin liittyvän positiivisen käytöksen huomioiminen ja vahvistaminen voidaan nähdä kanssasätelystrategiana, joka perustuu positiiviseen lähestymistapaan ja jossa keskeisenä osana on yhteinen positiivisten tuntemuksien ja kokemusten reflektio.

Vaikka myötätunnon antaminen nähdään aikuisten tehtävänä, esimerkiksi lohduttaa lasta, myötätuntotilanteissa sivusta katsojina lapsilla on mahdollisuus oppia aikuisen toimintaa seuraamalla (Salmi ym., 2022). Salmen ym. (2022) mukaan pienetkin lapset kykenevät myötätuntotekoihin saadessaan siihen mahdollisuuden tai aikuisen tukea. Martikainen ja Oikarinen (2021) esittävät artikkelissaan Fredrickonin (1998;2001;2004;2013) teorian: ”laajenna ja rakenna”, jonka mukaan positiiviset tunteet muuttavat yksilöitä ja sen myötä muokkaantuvat ryhmät ja yhteisöt (Viitattu lähteessä Martikainen & Oikarinen, 2021). Teorian mukaan myönteiset tunteet kannustavat positiivisuutta vahvistaviin ajatus- ja toimintamalleihin levitessään yhteisössä ja luovat positiivisen kierteen: yksilöt käyttäytyvät myötätuntoisemmin sekä avuliaammin ja tämä saa aikaan uusia positiivisia tunteita sekä avun antajalle että saajalle (Martikainen & Oikarinen, 2021).

Martikainen ja Oikarinen (2021) huomauttavat, että myönteisistä kokemuksista ja tuntemuksista puhuttaessa ei kuitenkaan tarkoiteta ainoastaan mielihyvän kokemuksia vaan olennaista on merkityksellisyyden kokeminen. Esimerkiksi pienten tekojen näkeminen osana suurempaa hyvän tekemistä tai keskittymällä ratkaisemaan ongelmia tai auttamalla muita myötätuntoisesti voi kokea merkityksellisyyttä (Martikainen & Oikarinen, 2021). Kumpulainen ym. (2014) puolestaan kertovat, että vaikka varhaiskasvatuksessa onkin tärkeää keskittyä erityisesti lasten myönteisiin kokemuksiin, tunteisiin ja vahvuuksiin, on tärkeää huomioida myös haasteellisten tunteiden sekä kokemusten käsittely osana lasten oppimista ja hyvinvointia edistävää kasvatustoimintaa. Myös halu uskoa, että jokainen tekee aina parhaansa, tunnustetaan myötätuntoiseksi ajatusmalliksi ja positiivisen toimintakulttuurin perustana toimii ajatus siitä, että niin jokaisen lapsen kuin aikuisenkin täytyisi tuntea olevansa tykätty (Martikainen & Oikarinen, 2021).

4.4. Turvallisuutta ja onnistumisia tukeva kasvu ympäristö

Koska hyvinvointi rakentuu varhaiskasvatuksen arjessa, on tärkeää, että eri ympäristöt tukevat lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia, oppimista sekä kehitystä (Kumpulainen ym., 2014). Ympäristön tulisi olla lämmin, luotettava ja myönteinen paikka lapselle ilmaista itseään (Kilic, 2015). Webster-Stratton (2011) esittää, että kasvu ympäristöstä tulisi luoda ennustettavissa oleva ja turvallinen. Lapsille turvallinen ympäristö kehittyä ja oppia luodaan struktuurilla, hallituilla siirtymillä sekä selkeillä ohjeilla (Webster-Stratton, 2011, s. 45). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 33) kerrotaan, että hyvinvointia edistää selkeä ja suunnitelmallinen, mutta joustava päivärakenne.

Jotta lapset voisivat oppia turvallisessa ympäristössä, tulisi ympäristön olla rauhallinen (Webster-Stratton, 2011, s. 54). Alijoki ja Pihlaja (2020) esittävät, että ryhmä- ja oppimistilanteet tulee järjestää niin, että lapsi voi toimia niissä aktiivisesti. Aktiivisena toimijana lapsella on mahdollisuus saada onnistumisenkokemuksia, jotka vahvistavat hänen itseluottamustansa. Perusasioihin, kuten lapsen istumapaikan valintaan tai keskusteluun yhteisesti hyväksytyistä tavoista toimia, tulee kiinnittää huomiota, jotta jokaiselle lapselle voidaan turvata yhdenvertainen mahdollisuus osallistua (Alijoki & Pihlaja).

Varhaiskasvatuksen arjessa ympäristöä ja sen toimintaa ohjaavat esimerkiksi lapsiryhmien koko, melutaso sekä päivärytmin ylläpitäminen (Rainio, Kurenlahti, Nurhonen, Pursi, Hilppö & Lipponen, 2020). Pihlajan (2022b) mukaan lapsiryhmä varhaiskasvatuksessa koostuu yleensä noin kahdestakymmenestä lapsesta, jonka vuoksi ryhmänohjaus vaatii taitoa ja luovia ratkaisuja. Suuren

koon vuoksi ryhmä voi olla usein myös rauhaton, sillä jokaisella ryhmään kuuluvalla lapsella on omat tarpeensa. Tämän vuoksi lapsiryhmät täytyy jakaa pienempiin ryhmiin ja turvallisinta lapsille ja myös aikuisille, ovat ryhmät, jotka koostuvat 6–7 ihmisestä (Pihlaja, 2022b, s. 93–94).

Lasten sosioemotionaalista haasteista puhuttaessa keskitytään yleensä eniten ulospäin näkyviin merkkeihin, kuten aggressiivisuuteen, joka ilmenee esimerkiksi väkivaltaisena käytöksenä (Pihlaja, 2022a, s. 175). Kuitenkin haasteet voivat näkyä lapsella myös sisäänpäin kääntyneenä käyttäytymisenä, jossa lapsen pelokkuus ja arkuus näkyvät esimerkiksi vähäisenä osallistumisena vuorovaikutukseen (Pihlaja, 2022a, s. 177). Pihlajan (2022a, s. 178) mukaan ujo ja arka lapsi hyötyy pienryhmistä myös paljon, sillä pienemmässä ryhmässä hänen on helpompaa jakaa omia ajatuksiaan, jolloin myös kyseisen lapsen tarpeet ja toiveet voidaan huomioda ja näin lapsi pääsee aktiiviseksi osallistujaksi varhaiskasvatuksessa.

Monien arvioiden mukaan lasten sosioemotionaalisen tuen tarve on kasvanut viime vuosina tasaisella tahdilla (Ahonen, 2017). Inklusion myötä Ahonen (2017) nostaa esille tulleen haasteen opetuksessa: miten opettajat voivat vastata samaan aikaan erilaisten lasten erilaisiin tarpeisiin? Myös Pihlaja (2022a) nostaa esille varhaiskasvatuksessa esiintyvät ylisuuret lapsiryhmät, joissa työntekijät vaihtuvat usein. Hänen mukaansa nämä tekijät vaarantavat turvallisten ja pysyvien ihmissuhteiden muodostumisen lapsen elämässä (Pihlaja, 2022a, s. 171). Resurssipula on vaarana varhaiskasvatuksen henkilöstön jaksamiselle ja Jeon ym. (2019) kertovat artikkelissaan, että opettajat, joilla on korkea stressitaso, osoittavat negatiivisia reaktioita lasten tunteisiin sekä haastavaan käyttäytymiseen. Pihlaja (2022a) esittää, että kasvuympäristön kylmä tai negatiivinen emotionaalinen ilmapiiri voi haastaa lapsen kehityksen. Tällainen ympäristö aiheuttaa sen, että lapsi ei tule kuulluksi, kasvatus voi olla jopa alistavaa ja turvatonta, eikä siinä ole paljoa vuorovaikutusta (Pihlaja, 2022a, s. 171).

5. Yhteenveto

Sosiaalisesta ja emotionaalista kehityksestä voidaan käyttää yhteistä nimitystä sosioemotionaalinen kehitys, sillä ne liittyvät perustavalla tavalla toisiinsa (Dindar ym., 2020). Tunteiden ymmärtäminen mahdollistaa empatian, jonka avulla yksilö voi olla yhdenvertaisessa asemassa muiden kanssa eri yhteisöissä (Pang ym., 2018). Varhaislapsuuden sosioemotionaalilla kehityksellä on merkittävä rooli yksilön myöhempää elämää ajatellen. Hyvä sosioemotionaalinen kehitys ennustaa yksilön myöhemmälle elämälle hyvinvointia, hyvää sopeutumista yhteisöihin, akateemista menestystä sekä parempaa mahdollisuutta elää yhteiskunnan jäsenenä (Jeon ym., 2019; Pang ym., 2018; Pihlaja, 2022a, s. 162).

Useiden arvioiden mukaan lasten sosioemotionaalisen tuen tarve on lisääntynyt viime vuosina, ja inklusion myötä opetukseen on noussut haaste: miten opettajat voivat vastata samaan aikaan erilaisten lasten erilaisiin tarpeisiin? Varhaiskasvatuksen resurssipulan vuoksi varhaiskasvatuksessa esiintyy ylisuuria lapsiryhmiä, joissa on paljon henkilöstön vaihtelevuutta ja tämä vaarantaa turvallisten ja pysyvien ihmissuhteiden muodostumisen lapsen elämässä (Pihlaja, 2022a, s. 171). Resurssipulan vaarantaa varhaiskasvatuksen henkilöstön jaksamisen ja Jeon ym. (2019) artikkelissa kerrotaan, että opettajat, joilla on korkea stressitaso, osoittavat negatiivisia reaktioita lasten tunteisiin sekä haastavaan käyttäytymiseen. Negatiivisuus tai kylmyys varhaiskasvatuksen emotionaalissa ilmapiirissä aiheuttaa sen, että lapsi ei tule kuulluksi eikä lapsen osallisuus toteudu (Pihlaja, 2022a, s. 171).

Monet lähdeaineistot, joita käytin tutkielmassani, puolsivat samanlaisia ajatuksia liittyen lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen. Lähteissä korostettiin kasvattajan tuen merkitystä lasten sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa (Ahonen, 2017; Dindar ym., 2020; Jeon ym., 2019; Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 39; Kumpulainen ym., 2014; Sajaniemi ym., 2015). Myös kasvattajan sensitiivisyys ja empaattinen vuorovaikutus nähtiin tärkeänä tekijänä (Ahonen, 2017; Pursiainen, 2018, s. 24; Sajaniemi ym., 2015). Tämän vuoksi voidaan todeta, että aikuisella, kasvattajalla, on merkittävä rooli lasten sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa.

Myötätunnolla on suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä (Martikainen & Oikarinen, 2021; Salmi ym., 2022). Varhaiskasvatuksen arvostava ja myötätuntoinen toimintakulttuuri tukee lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia (Martikainen & Oikarinen, 2021). Myötätuntoteot lisäävät myönteisiä tunteita ja positiivisia ajatus- sekä toimintamalleja ja näin aiheutuu positiivisuuden kehä:

yksilöt käyttäytyvät myötätuntoisemmin ja tämä saa aikaan uusia positiivisia tunteita sekä avun antajalle että saajalle (Martikainen & Oikarinen, 2021).

6. Pohdinta

Usein haastavissa kasvatustilanteissa puhutaan lapsen ongelmallisesta tai haasteellisesta käyttäytymisestä. Kuitenkaan lapsen haasteellinen käyttäytyminen ei ole lapsen oma valinta, vaan se on aina seuraus lapsen kyvyttömyydestä toimia erilaisissa tilanteissa ilman aikuisen tukea (Ahonen, 2017). Vaikka sensitiivisyys ja lapsen kohtaaminen ymmärtäväisesti ovat tärkeitä asioita, joilla kasvattaja voi tukea lasta, kasvattajalla tulisi perehtyä perusteellisesti siihen, millaisia pedagogisia keinoja haastaviin kasvatustilanteisiin on saatavilla (Ahonen, 2017). Omien havaintojeni mukaan kasvattajat saattavat joissakin tilanteissa kokea lapsen haasteellisen käyttäytymisen ikään kuin henkilökohtaisena loukkauksena: ”lapsi tekee näin vain ärsyttääkseen minua”. Haastavissa kasvatustilanteissa toimiminen voi olla Ahosen (2017) mukaan hyvinkin vaikeaa ja voimia kuluttavaa, ja tällainen ajattelu lapsen toiminnasta vain kuluttaa kasvattajan voimavaroja entisestään.

Varhaiskasvatuksessa ja muutenkin yleensä keskustelu lapsen haasteellisesta käyttäytymisestä pyörii sen ympärillä, millä tavalla aikuinen pärjäisi lapsen kanssa parhaiten tai miten lapsen haastava käyttäytyminen saataisiin loppumaan, eikä sen ympärillä, miten lapsi pärjäisi kyseisessä tilanteessa parhaiten tai mikä on syynä lapsen haasteelliselle käyttäytymiselle. Tällainen ajattelu luo mielestäni sellaisen kuvan, että lapset ikään kuin pyörisivät vain aikuisten maailmassa, ilman omaa elämää. Lapsille asetetaan usein liian suuri taakka kannettavakseen, kun heitä pidetään syyllisenä omalle haastavalle käyttäytymiselle, vaikka todellisuudessa haasteet johtuvat sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksista (Pihlaja, 2022a, s. 172).

Aikaisemmin tutkielmassa on tullut esille se, että yksilön sosiaalisuus ei ole mitta sosiaalisille taidoille (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 17). Kuitenkin yleisessä keskustelussa sosiaalisuus, eli se miten yksilö on kiinnostunut muiden ihmisten seurasta, yleensä liitetään yksilön sosiaaliseen taitavuuteen. Tämä sai minut pohtimaan sitä, että usein varhaiskasvatuksessakin lapset, jotka leikkivät enemmän ryhmissä arvotetaan sosiaalisesti taitavimmiksi kuin lapset, jotka leikkivät enemmän yksin tai vain yhden lapsen kanssa. Keltikangas-Järvinen (2010, s. 16) pohtiikin, onko yksilön edes mahdollista pitää jokaisesta ihmisestä, tulla jokaisen kanssa toimeen tai onko tämä edes järkevä tavoite? Hänen mukaansa tutkimuksissa sosiaalista suosiota käytetään sosiaalisten taitojen mittana, eikä niissä tarkastella lapsen ajatuksia tai tuntemuksia (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 52).

Jos lapsi ei pääse rakentamaan omaa itseään turvallisessa, kannustavassa ja myönteisessä ympäristössä, pystyykö lapsi kehittymään ja kasvamaan tasapainoiseksi ihmiseksi? Tutkielmassani

esitellyn teorian ja tuloksien sekä oman näkemykseni mukaan pääsen siihen tulokseen, että jotta yhteiskuntamme voisi muovautua turvalliseksi ja tasa-arvoiseksi jokaiselle siinä elävälle, tulisi meidän antaa kaikille tunteille tilaa. Lisäksi turvallisuutta voimme lisätä lapsen näkökulmasta sekä yksilönä että vertaisryhmän jäsenenä rohkaisemalla lasta avoimeen itseilmaisuun ja vuorovaikutukseen sekä epämukavien tilanteiden kohtaamiseen. Se, että lapsella on vahva omanarvon tunne, vahvistaa myös sosiaalista ryhmää ja sen jäseniä.

Lapsuudessa koettu tunne-elämän epävakaus voi vaikuttaa pitkälle nuoruuteen tai aikuisuuteen. Vaikeudet omien tai muiden ihmisten tunteiden tunnistamisessa, nimeämisessä, säätelyssä ja kokemisessa voivat aiheuttaa yksilössä hämmennystä ja johtaa siten aggressiiviseen käytökseen. Lasten aggressiivisuus ja väkivaltaisuus on lisääntynyt ympäri maailmaa (Webster-Stratton, 2011, s. 273). Uutisoinnissa sekä keskustelussa varhaiskasvatuksessa vallitsevasta resurssipulasta esiintyy usein lasten pahoinvointi sekä aggressiivisuus, joka on huolestuttavaa. Webster-Stratton (2011, s. 272) rauhoittelee kuitenkin kertomalla, että opettajat ja muut aikuiset voivat toisiaan tukemalla kehittää lasten sosioemotionaalaisia taitoja ja näin ollen vähentää aggressiivista käyttäytymistä.

Lapsilla ja aikuisilla, ikään tai sukupuoleen katsomatta, tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet saada lohdutusta sekä tukea omien tunteidensa, kokemuksensa ja oman identiteettinsä kehittymisen kanssa, jotta he voisivat tuntea ja kokea elämää turvallisuuden tunteen ympäröimänä. Me, tulevaisuuden varhaiskasvatuksen opettajat, voimme olla eturintamassa luomassa tunne-elämältään vakaita lapsia, jotta heillä olisi paremmat mahdollisuudet menestyä elämässään.

Pursiainen (2018) kertoo tutkimuksessaan tukimallista, joka pohjautuu vahvuuslähtöisyyteen sekä oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystarpeisiin. Pursiainen (2018, s. 8) esittää, että tällaisille tukimalleille on tarvetta yläkouluissa, sillä tukimallin avulla voidaan tukea yläkoulun oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia vahvuuslähtöisesti ja systemaattisesti koulutyöskentelyn yhteydessä. Vaikka tukimalli olikin tässä tutkimuksessa suunnattu yläkouluikäisille, voi siitä tiettyjä asioita heijastaa varhaiskasvatukseenkin. Tällainen tukimalli olisi mielestäni hyväksi myös varhaiskasvatuksessa, sillä hyvä sosioemotionaalinen kompetenssi jo varhaisessa iässä, luo lapselle paremmat mahdollisuudet menestyä myöhemmässä elämässä. On huomattu, että lapsen vahvuudet huomioiva pedagoginen toiminta edistää positiivisen ja kunnioittavan vuorovaikutuksen rakentumista myös varhaiskasvatuksessa (Kumpulainen ym., 2014). Pursiaisen (2018, s. 8) mukaan kyseinen tukimalli vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestään sekä luo oppilaalle valmiuksia toimia paremmin kouluyhteisön jäsenenä ja myöhemmin myös yhteiskunnan jäsenenä. Jos vahvuuslähtöisyyteen perustuvaa tukea annettaisiin systemaattisesti

lapsille jo varhaislapsuudessa, voisi se tukea lapsen itsetuntoa ja yhteisöihin liittymistä vielä intensiivisemmin.

Tutkielmaa tehdessä eri lähdeaineistoissa on ollut viittauksia siihen, että vaikka opettajan omilla sosioemotionaalisilla taidoilla onkin välillisesti vaikutusta lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen, ei tutkimuksissa useinkaan kiinnitetä siihen paljon huomiota (Jeon ym., 2019; Martikainen & Oikarinen, 2021). Tämä herätti kiinnostukseni ja maisteriopinnoissa pro gradu- tutkielmassa voisinkin tätä tutkia. Opettajan henkilökohtaiseen sosioemotionaaliseen osaamiseen liittyy myös stressi ja se, millä tavalla hän kohtaa lapset ja jaksaa olla läsnä varhaiskasvatuksen arjessa oman stressitason näkökulmasta. Aihe kiinnostaa myös sen ajankohtaisuuden vuoksi, sillä nykypäivän resurssipula näkyy koko ajan enemmän varhaiskasvatuksessa työskentelevien jaksamisessa. Wiltshire (2023) kertookin, että tulevaisuudessa tutkimuksissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, millä tavalla stressi ilmenee opettajien elämässä, sillä sen vaikutus työhön on merkittävä.

Tämä kandidaatin tutkielma voi toimia ikään kuin reflektiotyökaluna varhaiskasvatuksen opettajille ja myös muille varhaiskasvatusalan työntekijöille. Tutkielmani teorian sekä tuloksien kautta lukija voi reflektoida, eli heijastaa, omaa käytäntöä tutkielmassa esitettyihin asioihin ja sen kautta kehittää omaa toimintaansa lasten kanssa myönteisemmäksi. Usein puhutaan negatiivisista ja positiivisista tunteista, mikä tietyllä tapaa jaottelee tunteet hyviin ja huonoihin. Kuitenkin lapsille tunteista puhuttaessa tulisi mielestäni käyttää mieluummin ilmaisua ”hankalalta tuntuva tunne”, sillä se auttaa lasta ymmärtämään jokaisen tunteen tärkeyden ja näin ollen lapsi ei yritä sulkea hankalia tunteita sisälleen. Tunteiden ilmaiseematta jättäminen voi helposti turhauttaa ja sitä kautta aiheuttaa aggressiivistakin käytöstä. Varhaiskasvatuksen opettaja voi helposti ajatella: ”no ensi vuonna teen asiat toisella tavalla ja paremmin”. Kuitenkin, vaikka aikuiselle kyseessä oleva aika on vain yksi työvuosi lisää, usein unohdetaan se, että lapselle se on yksi vuosi lapsuudesta, joka varsinkin esikouluvuotena voi olla erittäin tärkeä osa lapsen myöhemmän koulumenestyksen kannalta.

Lähteet

- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet- Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus. Jyväskylä. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-727-0>
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/98158>
- Ali-Hokka, A. (22.01.2020). *Puremista, potkimista, lyömistä–lasten käyttämä väkivalta ja kielenkäyttö on muuttunut yhä rajummaksi päiväkodeissa*. Uutis-artikkeli. Yle. Lainattu 18.04.2023. <https://yle.fi/a/3-11170619>
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus. Jyväskylä. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523700758>
- Denham, S.A. (2006). *Social-Emotional Competence as Support for school readiness: What Is It and How Do We Assess It?* *Early Education and Development*, 17:1, 57–89. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S.A., Bassett, H.H. & Brown, C. (2013). *”I know how you feel: Preschoolers’ emotion knowledge contributes to early school succes*. *Journal of early Childhood Research*. 0(0), 1–11.
- Dindar, K., Huttunen, K. & Koivula, M. (2020). Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa Niemitalo- Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.). *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-Kustannus. Jyväskylä. 2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523700383>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi. Helsinki.
- Jeon, L. & Buettner, C. K. & Grant, A. A. & Lang, S. N. (2019). *Early Childhood Teachers’ Stress and Children’s Social, Emotional, and Behavioral Functioning*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 21–32. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397317300680?via%3Dihub>
- Jääskinen, A-M. (2017). *Mitä sä rageet? - lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Lasten keskus. Helsinki.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2020). Eheä kasvunpolku-haaste yhteistyölle. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus. Jyväskylä. 2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523700758>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki. WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki. WSOY.

- Kilic, S. (2015). *Emotional competence and Emotion Socialization in Preschoolers: The Viewpoint of Preschool teachers*. Educational Sciences: Theory & Practice, Volume 15. No. 4 (2015). <https://jestp.com/index.php/estp/article/view/654>
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H. & Näykki, P. (2021). *Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä- Käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena*. Journal of Early Childhood Education Research. Volume 10, Issue 2, 2021, 264–292. <https://journal.fi/jecer/article/view/114166/67365?acceptCookies=1>
- Korkiakangas, M. (1997). Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan- kehitys kontekstissaan*. WSOY. Porvoo. 1997.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.). *Positiivisen psykologian voima*. PS-kustannus. Jyväskylä. 2014. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524516501>
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Markku Jahnukainen(toim.). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Vastapaino. Tampere. 2012.
- Luukka, M-R. (2002). Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa Kinnunen, M. (toim.) & Löytty, O. (toim.). *Tieteellinen kirjoittaminen*. Vastapaino. Tampere. 2002.
- Martikainen, S-J. & Oikarinen, T. (2021). ”Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin”: Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa. Journal of Early Childhood Education Research. Volume 10, Issue 3, 2021, 147–181. <https://journal.fi/jecer/article/view/114174>
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- 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. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Pang, D., Frydenberg, E., Liang, R., Deans, J. & Su, L. (2018). *Improving Coping Skills and Promoting Social and Emotional Competence in Pre-Schoolers: A Pilot Study onCOPE-R*

- Program*. Journal of Early Childhood Education Research Volume 7, Issue 2, 2018, pp. 362-391.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114099/67298>
- Pihlaja, P. (2022a). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus. Jyväskylä. 2022.
- Pihlaja, P. (2022b). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus. Jyväskylä. 2022.
- Puuronen, V. (2015). Tutkijan ja tutkimuskohteen suhteesta sosiologiassa. Teoksessa Salonen, T. (toim.) & Sotasaari, S.I. (toim.). *Ajatuksia tutkimiseen- metodisia lähtökohtia*. Lapin yliopisto. Rovaniemi. 2015.
- Pursiainen, J. (2018). ”Kumpi oli positiivinen? Hyvä vai huono?” -vahvuuslähtöisen ja oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tukevan mallin luominen koulu yhteisöön. Väitöskirja. Joensuu. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/19336>
- Rainio, A.P., Kurenlahti, E., Nurhonen, L., Pursi, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2020). ”Kohti elävää myötätuntokulttuuria”: Päiväkotien myötätuntokäytännöt liikkeessä. Journal Of Early Childhood Education. Volume 9, Issue 2, 2020, 329–348.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114136>
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J.E. (2015). *Stressin säätely- kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. PS-kustannus. Jyväskylä.
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789524516839>
- Salmi, K., Rajala, A. & Lipponen, L. (2022). *Mielipahasta myötätuntoon- myötätuntotekojen rakentuminen varhaiskasvatuksessa*. Journal of Early Childhood Education Research. Volume 11, Issue 1, 2022, 233–252.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? -Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan Yliopisto. Opetusjulkaisuja 62, Julkisojohtaminen 4.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, [THL]. (2020). *Varhaiskasvatus 19*. (Tilastoraportti 33/2020). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/varhaiskasvatus>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtye Tammi. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja?* Oriental xPress Oy. Espoo.
- Wiltshire, C. A. (2023). *Early Childhood Education Teacher Workforce: Stress in Relation to Identity and Choices*. Early Childhood Education Journal, 2023. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01468-w>

Yelinek, J. & Grady, J. S. (2017). *'Show me your mad faces!' preschool teachers' emotion talk in the classroom.* Early Child Development and Care, 189:7, 1063–1071.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1363740>