



Irannezhad Azalia Sofia

**Lasten sosioemotionaalinen kehitys**

Varhaiskasvatuksen keinot lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikka

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Lasten sosioemotionaalinen kehitys - Varhaiskasvatuksen keinot lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen: (Sofia Irannezhad)

Kandidaatintutkielma, 37 sivua

huhtikuu 2023

---

Tutkielmassa selvitetään lasten sosioemotionaalisten taitojen puutteiden ilmenemismuotoja ja taustatekijöitä, jotta varhaiskasvatushenkilökunnan olisi helpompi tunnistaa näitä tuen tarpeita. Lisäksi tutkielman tavoitteena on koota yhteen ”työkalupakki” varhaiskasvatuksen konkreettisista keinoista lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen. Tutkielman tarkoituksena on ohjata näkemystä ratkaisukeskeisempään ajatteluun eli siihen, miten ympäristön muutoksilla voidaan vaikuttaa lapsen tuen tarpeisiin. Tutkimus on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena ja metodisena muotona on käytetty narratiivista yleiskatsausta. Tutkimustulosten luotettavuutta on arvioitu muun muassa luotettavuuden kriteeristön mukaisesti.

Sosioemotionaalisten taitojen puutteet ovat yleistyneet viimeisen vuosikymmenen sisällä ja ne näyttävät lapsilla moninaisesti. Tulokset osoittavat, että sosioemotionaalisten taitojen puutteiden yleisimmät ilmenemistavat ovat vetäytyneisyys, levottomuus, uhmakkuus, tunteenpurkaukset sekä aggressiivisuus. Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden taustalla voi vaikuttaa muun muassa lapsen neurologinen perusta, kotiolot sekä vuorovaikutussuhteet niin perheen, ikätovereiden kuin varhaiskasvattajien kanssa.

Lasten sosioemotionaalista kehitystä voidaan tukea muun muassa vaikuttamalla varhaiskasvatushenkilökunnan asenteisiin, sosioemotionaalisiin valmiuksiin sekä koulutukseen. Luottamuksellinen kasvatuskumppanuus kodin kanssa on tärkeää yhtenäisten tukimenetelmien saavuttamiseksi. Sosioemotionaalista kehitystä tukevia pedagogisia ratkaisuja ovat muun muassa ennakointi, strukturointi, yhteisten sääntöjen luominen yhdessä lasten kanssa, tunnetaitokasvatus sekä aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen edistäminen. Lisäksi sisällyttämällä tieteellisesti tutkittuja interventiomenetelmiä osaksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, voidaan saada aikaan pitkäaikaisia positiivisia tuloksia lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen.

Avainsanat: Sosioemotionaalinen kehitys, sosioemotionaalisten taitojen puutteet, varhaiskasvatus, tunnekasvatus, interventio

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

Children's socio-emotional development - Early childhood education ways to support children's socio-emotional development: (Sofia Irannezhad)

Bachelor's thesis, 37 pages

April 2023

---

The study examines the appearances and background factors of children's lack of socio-emotional skills so that early childhood education staff can better identify these needs. In addition, the aim of the thesis is to build a "toolbox" of concrete ways for early childhood education to support the socio-emotional development of children. The purpose of the thesis is to guide the aspect towards more solution-oriented thinking, i.e. how changes in the environment can affect the child. In this literature review a narrative overview has been used as methodical form. The reliability of the research results has been assessed in accordance of the reliability criteria.

The lack of socio-emotional skills has become more common within the last decade and they appear in many ways in children. The results show that the most common manifestations of lack of socio-emotional skills are withdrawal, restlessness, defiantness, emotional outbursts, and aggression. The child's needs for support for socio-emotional development can be influenced, among other things, by the child's neurological base, home conditions, and relationships with family, peers and early educators.

The socio-emotional development of children can be supported by influencing the attitudes, socio-emotional capacities and education of early childhood education staff. Confidential partnership with the home is important in order to achieve unified support methods. Pedagogical solutions that support socio-emotional development include foresight, structure, the creation of common rules with children, emotional education and the promotion of adult-child interaction. Furthermore, the inclusion of scientifically researched intervention methods as part of the culture of early childhood education can produce long-term positive results in the socio-emotional development of children.

Keywords: Socio-emotional development, lack of socio-emotional skills, early childhood education, emotional education, intervention

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman toteutus</b> .....	<b>7</b>
2.1	Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	7
2.2	Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä .....	8
2.3	Aineiston kerääminen .....	9
<b>3</b>	<b>Lasten sosioemotionaaliset taidot ja niiden puutteet</b> .....	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeen tunnistaminen varhaiskasvatuksessa</b> .....	<b>13</b>
4.1	Sisäiset ilmenemistavat .....	13
4.2	Ulkoiset ilmenemistavat .....	14
4.3	Taustatekijät .....	16
<b>5</b>	<b>Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa</b> .....	<b>20</b>
5.1	Aikuisen toiminta .....	20
5.2	Ryhmätason toiminta .....	23
5.3	Vaikuttavat interventiomenetelmät .....	26
<b>6</b>	<b>Pohdinta ja johtopäätökset</b> .....	<b>29</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>35</b>

## 1 Johdanto

Maaailma, johon lapset kasvavat, vaatii sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja sen moninaisuutensa vuoksi. Moninaisuus näkyy muun muassa eroina yksilöiden perhe-, kulttuuri-, neurologisissa taustoissa. Tämä luo vaatimuksen sosiaalisille sekä vuorovaikutuksellisille taidoille, kuten erilaisten näkemysten ymmärtämiselle, empatiakyvyille, itseilmaisulle sekä ristiriitojen rakentavalle ratkaisemiselle (Opetushallitus, 2022).

Suomen kontekstissa sosioemotionaalisten taitojen puutteet ovat kasvaneet viimeisten vuosikymmenten sisällä, mutta syytä tai todellista arviota niiden määrästä on vaikea antaa niiden moniulotteisuuden vuoksi (Pihlaja, 2019). On otettava huomioon, että sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden esiintyvyyttä mitattaessa voi tuloksiin vaikuttaa myös esimerkiksi varhaiskasvatushenkilökunnan subjektiivinen näkemys lapsen kehitystasosta. Toinen syy todellisen arvion antamiseksi on se, että tutkimuksia lasten sosioemotionaalisten taitojen puutteista varhaiskasvatuksen kontekstissa on Suomessa suhteellisen vähän ja nekin ovat keskittyneet pääosin erityispedagogisiin näkökulmiin (Ahonen 2015, 20). Näkökulmaa olisi tärkeää laajentaa myös yleisopetuksen piiriin, sillä sosioemotionaalisten taitojen puutteet eivät ole vain diagnoosiin sidonnaisia, vaan ne ilmenevät tänä päivänä yhä useammilla lapsilla. Kansainvälisesti on todettu, että sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat myöhempään akateemiseen ja sosiaaliseen suoriutumiseen ja niiden puutteilla on moninaisia välittömiä sekä pitkäaikaisia seurauksia, kuten vaikeudet luoda ystävyys-suhteita, itsetunto-ongelmat ja pidemmällä aikavälillä jopa syrjäytyminen (McCabe & Altamura, 2011). Sosioemotionaalisen kehityksen yhteys lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin onkin tärkein perusteluni tutkielmani aiheen valinnalle.

Aihealuetta olisi tärkeä tutkia lisää, sillä erilaisia oppimisvaikeuksia tunnistetaan ja niihin osataan vastata erilaisin tuen keinoin yhä varhaisemmassa vaiheessa, mutta sosioemotionaalisten taitojen puutteiden tukeminen jää helposti toteuttamatta (Ahonen, 2015, 38). Sosioemotionaalisten taitojen puutteet ilmenevät usein lapsen ei-toivottuna käyttäytymisenä, mikä luo riskin leimaantumiselle; kyseiset lapset mielletään usein ”ongelmalapsiksi” tai ”mahdottomiksi” ja heidät koetaan ennemminkin taakkana (Ahonen 2015, 38). Pihlaja (2019) lisääkin, että muun muassa lapsen raivo ja kiukku ovat tunnetiloja, joiden kohtaaminen tuottaa varhaiskasvatuksen työntekijöille eniten haasteita. Ahonen (2015, 20) esittää, että lapsen kohdistuvan ongelmakeskeisen näkökulman sijaan katseet tulisi suunnata varhaiskasvattajan toimintaan ja oppimisympäristön rajoittaviin ja tukeviin tekijöihin. Myös Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa painotetaan varhaiskasvatuksen

henkilökunnan tuen ja roolin merkitystä lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä (Opetushallitus, 2022).

Sosioemotionaalisten haasteiden esiintyvyyttä on merkityksellistä tarkastella ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammattitaitoa ja -tietämystä kehittää, sillä näillä tekijöillä voi olla suuri vaikutus lasten myöhempään kehitykseen. Sosioemotionaalisten taitojen puutteet vaikuttavat lapsen myöhempään akateemiseen osaamiseen sekä sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin, jonka vuoksi näitä taitoja tulisi pystyä tukemaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Aro, 2020b; McCabe & Altamura, 2011; Blair, McKinnon & Daneri, 2018). Yleistä ymmärrystä ja konkreettisia keinoja aiheesta tulisikin lisätä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi.

## 2 Tutkielman toteutus

Tutkielmani tavoitteena on koota yhteen varhaiskasvatuksen keinoja tunnistaa lasten sosioemotionaalisten taitojen puutteita ja tukea heidän sosioemotionaalista kehitystensä. Tutkielmani aiheen valinnan taustalla vaikuttaa vahvasti neljän vuoden kokemukseni varhaiskasvatuksen kentällä niin henkilökohtaisena avustajana, lastenhoitajana kuin lastentarhanopettajana. Työurani varrella olen kohdannut paljon lapsia, joilla on erilaisia sosioemotionaalisten taitojen puutteita sekä asian äärellä olevia työyhteisöjä, joissa ei tiedetä, millaisia keinoja voisi tukimuotoina käyttää. Usein ne opetusohjelmat ja -materiaalit, joita pedagogisissa oppilaitoksissa käytetään eivät ole tieteellisesti tutkittuja, jolloin niiden hyödyllisyydestä ei voida todellisuudessa tietää (Hintikka, 2016). Kokemukseni mukaan, sosioemotionaalisten taitojen puutteiden luomat haastavat tilanteet ovat arkipäivää varhaiskasvatus yksiköissä, erityisesti COVID-19 pandemian aikana, kun nuorimmat lapset eivät ole päässeet harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan kodin ulkopuolella. Taitojen puutteet ovat näyttäneet minulle muun muassa kaveritaitojen sekä tunnesäätelyn puutteina, joka on johtanut herkästi erilaisiin yhteenottoihin ja tunnepitoisiin reaktioihin.

### 2.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Sosioemotionaalisten taitojen puutteista on merkittävä määrä tutkimusta, mutta tutkimus keskittyy pääasiassa kuvailemaan itse ongelmaa, eikä esimerkiksi ryhmän dynamiikkaa, lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen laatua tai sitä kuinka näihin ”haasteisiin” vastataan (Tracey, Hoffman & Kovalanka, 2021).

Tämänhetkisen tutkimustiedon yksilöllistävän ja ongelmakeskeisen näkökulman vuoksi olen valinnut teoreettiseksi viitekehukseksi varhaiskasvatuksen ympäristön, sen vaikutuksen lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen sekä varhaiskasvatushenkilökunnan ammatillisten työvälineiden kehityksen. Toisin sanoen tutkielmani tavoitteena on ohjata näkemystä ratkaisukeskeisempään ajatteluun eli siihen, kuinka lapsen ympäristö voi näihin tuen tarpeisiin vastata. Varhaiskasvatuksessa työskentelevällä henkilökunnalla tulee olla keinot tukea lasten tervettä sosioemotionaalista kehitystä sekä keinoja ohjata ja tukea niitä lapsia, jotka vielä harjoittelevat emotionaalisia ja sosiaalisia taitojaan. Viitekehysten merkityksellisyys selittyy myös varhaiskasvatukselle asetetuissa vastuutehtävissä. Varhaiskasvatuslaissa todetaan, että kaikilla lapsilla on oikeus saada opetusta edellytystensä mukaisesti niin, että se edistää tervettä kasvua, hyvinvointia ja kehitystä (Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540 1.3.2 §) sekä oikeus saada tukea viipymättä tuen tarpeen ilmetessä (Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540 3.15a.1§).

Tavoitteenani on kuvailla sosioemotionaalisten taitojen puutteet varhaiskasvatuksen kontekstissa, jotta tuen tarve voitaisiin tunnistaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Aion tutustua aihetta käsittelevään relevanttiin tutkimuskirjallisuuteen ja koota yhteen konkreettisia työvälineitä, joita hyödyntämällä voidaan tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja. Tutkielmassani aion vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Miten sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeita voidaan tunnistaa varhaiskasvatuksessa?**
- 2. Kuinka sosioemotionaalisia taitoja voidaan tukea varhaiskasvatuksessa?**

Tunteiden hallinta kehittyy vasta iän ja harjoittelun myötä, minkä vuoksi tunteet vaikuttavat lapsiin kokonaisvaltaisemmin kuin aikuisiin (Aro, 2020a). Vaikka monet käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn ongelmat lieventyvät iän myötä (Powell, Dunlap & Fox, 2006), vaikuttavat ne jo lyhyellä aikavälillä muun muassa lasten keskittymiskykyyn (Aro, 2020a). Itsesäätely, siihen sisältyvä tunteiden säätely sekä niiden harjoittelu vuorovaikutuksessa ovat siis kriittisiä tekijöitä lapsen tulevalle koulutaipaleelle (Blair ym., 2018), jonka vuoksi niiden systemaattinen harjoittelu aikuisen tukemana on erityisen tärkeää.

Varhaiskasvatus onkin otollisimpia aikoja tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä, sillä iän puolesta kehitykseen voi vaikuttaa vielä paljonkin (Ahonen 2015, 35) ja varhaislapsuuden aikana opitut taidot muodostavat välttämättömän pohjan myöhemmälle akateemiselle ja sosiaaliselle osaamiselle (McCabe & Altamura, 2011). Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksessa toteutetut interventiot ja tukikeinot ovat tuottaneet enemmän positiivisia tuloksia kuin kouluikäisten lasten kanssa toteutetut tukikeinot, mikä vahvistaa varhaisen puuttumisen merkitystä (Fields, 2012).

## **2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä**

Toteutan tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jota hyödyntämällä pystytään kuvailemaan tutkittua aihetta laaja-alaisesti ilman tiukkoja metodisia sääntöjä (Salminen (2011, 6). Kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan tiivistää valitun aihepiirin aiempia tutkimustuloksia (Salminen 2011, 6). Valitsin tutkielmani metodiseksi muodoksi narratiivisen yleiskatsauksen, sillä se on hyvin käytännönläheinen työväline ja etenee kuin tapahtumaketjuna (Salminen, 2011, 7). Valitsin edellä mainitun lähestymistavan, sillä tavoitteenani on luoda helposti luettava ”työkalupakki”, jossa aiempien tutkimusten anti on tiivistetty käytännönläheiseen ja toteutettavaan muotoon.



### 2.3 Aineiston kerääminen

Olen hyödyntänyt aineiston keräämisessä niin kotimaisia kuin kansainvälisiä tietokantoja kuten Oula-Finnia, Ebsco Databases, Google Scholaria sekä ProQuest Databases. Hakusanoja kerätessäni, olen hyödyntänyt erilaisia sanakirjoja ja asiasanastoja Oula Finnan sivuilta kuten YSA (yleinen suomalainen asiasanasto). Hakusanoissani olen käyttänyt katkaisumerkkejä ja hakua rajatakseni tai monipuolistaakseni olen käyttänyt Boolean operaattoreita (OR, AND, NOT). Suomalaisia hakusanoja olen käyttänyt muun muassa: (varhaiskasvatu\* OR päiväko\* OR esiopetu\*) AND (aggressiivi\* OR "sosioemotionaaliset taidot" OR tunneäly\* OR tunnekasvatu\*) AND (ongelma\* OR haaste\* NOT haaste OR vaikeu\*). Englanninkielisiä hakusanoja olen käyttänyt muun muassa: (aggressi\* OR "socio-emotional skills") AND ("early childhood education" OR pre-school OR daycare OR kindergarten OR "primary education") AND (difficult\* OR challeng\* OR delay\* OR problem\*).

Aineistoni osalta eettiset kysymykset kiteytyvät yksinkertaisesti siihen, etten plagioi tutkielmassani. Lisäksi merkitsen viittaukset ja lähteet tarkasti ja erotan omat pohdintani faktatiedosta. On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että tutkijan omat lähtökohdat sekä paradigma eli tutkijan uskomukset aiheesta heijastelevat aina analyysissä (Metsämuuronen, 2011). Tästä syystä pyrin refleктоimaan omaa ajatusprosessiani ja siten saavuttamaan tutkielmani tavoitteet niin, etten anna subjektiivisten mielipiteiden tai kokemusten vaikuttaa analyysiini. Kirjallisuuskatsauksen on myös oltava tieteellisesti loogista ja refleктоivaa sekä analyttisesti tarkkaa (Tuomi ja Sarajärvi, 2018).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät teoksessaan luotettavuuden kriteeristön, jota hyödynnän myös oman tutkielmani luotettavuuden varmistamiseksi. Heidän mukaansa luotettavuuden kriteeristön osa-alueita ovat muun muassa: uskottavuus (kuvailun selkeys ja tarkkuus), vastaavuus (vastaavatko tutkijan kuvailut todellisuutta) sekä ymmärrettävyys (tuloksia pitäisi pystyä siirtämään myös toiseen kontekstiin). Työni luotettavuuden kannalta olen ottanut myös huomioon, että käytän lähteinä mahdollisimman paljon tieteellisesti vertaisarvioituja tekstejä ja aineistoani valikoidessani olen ottanut huomioon kirjoittajan taustan (esimerkiksi onko tutkija ollut professori vai muu asiantuntija). Lisäksi olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman tuoreita julkaisuja saadakseni mahdollisimman ajankohtaista tietoa (rajasin julkaisuvuosiksi 2011–2022, mutta muutama aiheelleni relevantti lähde on vuosilta 2006–2010). Tutkielmassani käyttämien artikkeleiden luotettavuuden olen tarkistanut julkaisuforumissa. Lopullinen aineistoni koostuu tutkimusartikkeleista, jotka vastaavat vähintään JUFO 1 tasoluokitusta. Tutkielmassani olen hyödyntänyt myös muita perusteltuja lähteitä, kuten lakitekstejä ja valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa.

### 3 Lasten sosioemotionaaliset taidot ja niiden puutteet

Tutkielmani ydin käsitteet ovat *sosioemotionaaliset taidot*, *sosioemotionaalisten taitojen puutteet* sekä *sosioemotionaalinen kehitys*. Kirjallisuuskatsauksessani käyttämissä lähteissä käytetään pääasiassa termiä ”sosioemotionaaliset haasteet”, mutta tutkielmassani käytän sen sijaan termiä sosioemotionaalisten taitojen puutteet sekä sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet. Syy päätökselleni on poistaa tietoisesti termin negatiivista konnotaatiota. Uskon, että sensitiivisellä kielenkäytöllä on merkitystä erityisesti tutkielmani kontekstissa, jossa pyrin ohjaamaan huomion yksilön ongelmallisuudesta ympäristön rooliin, jossa näitä taitojen puutteita voidaan tukea tai vaihtoehtoisesti ylläpitää. Sosioemotionaalisten taitojen puutteet ovat yleistyneet jokaisella tuen tasolla, minkä vuoksi yleistän tutkielmassani esitetyt tukikeinot kaikille lapsille sovellettavaksi. Toisin sanoen en tule erittelemään eri tuen tasoilla (yleinen, tehostettu ja erityinen) toteutettavia tukikeinoja tai rajaamaan tukimenetelmiä vain tietylle tuen tasolle. Näitä tukikeinoja tulisi hyödyntää sekä ennaltaehkäisevästi että mahdollisimman pian sosioemotionaalisten taitojen puutteiden ilmetessä.

Määritelläkseen sosioemotionaalisten taitojen puutteet, on aloitettava sosioemotionaalisten taitojen määrittämisestä. Toisin sanoen, on määritettävä mikä on se taso, johon pyritään sosioemotionaalista kehitystä tukeessa.

Sosioemotionaaliset taidot käsite tulee pilkkoa, jotta ymmärtäisi koko tämän laajan termin. Se koostuu niin *sosiaalisista* kuin *emotionaalisista taidoista*, sekä *tunneälystä* (Pihlaja, 2019). Puhuttaessa sosiaalisista ja emotionaalisista taidoista, on hyvä erottaa ne termeistä sosiaalisuus ja empaattisuus. Sosiaalisuus tarkoittaa temperamenttipiirrettä, kun taas sosiaaliset taidot opitaan harjoittelemalla (Keltikangas-Järvinen 2010, 17). Vaikka temperamentilla on vaikutusta lapsen tunnetasoon, lapsen kokonaisvaltainen sosioemotionaalinen kehitys koostuu ympäristön ja temperamentin vuorovaikutuksesta (Ahonen 2015, 34). Tutkielmassani käyttämäni terminologian selkeyttämiseksi keskityn nimenomaan sosiaaliseen – ja emotionaaliseen taitokehitykseen, jonka voi saavuttaa lapselle suotuisan ympäristön kautta. Lapselle suotuisa ympäristö koostuu tätä ympäröivästä fyysisestä ja sosiaalisesta maailmasta eli kodista, vapaa-ajasta ja varhaiskasvatuksesta. Ympäristö, jota tutkielmassani käsittelen, rajautuu varhaiskasvatukseen, mutta muita lapsen ympäristöjä kuvailen sosioemotionaalisen kehityksen taustatekijöinä.

Pihlaja (2019) määrittelee sosiaaliset taidot prososiaalisena toimintana eli konfliktien käsittelynä, sosiaalisen aloitteen tekemisellä sekä neuvottelukyvyyllä sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi se voi

tarkoittaa huolenpitoa, lohduttamista sekä halua jakaa omastaan (Hintikka, 2016). Sosiaaliin taitoihin liittyy myös termi sosiaalinen kompetenssi, joka tarkoittaa ihmisen kyvykkyyttä saavuttaa sosiaalisia tavoitteita muun muassa tunnistamalla ja säätelemällä tunteita, tuntemalla empatiaa muita kohtaan sekä luomalla ja ylläpitämällä positiivisia suhteita (Poulou, 2017; McCabe & Altamura, 2011).

Emotionaaliin taitoihin sisältyy Pihlajan (2019) määritelmän mukaan tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, niiden ilmaisu, tulkinta ja empatiakyvyn kehittyminen. Emotionaaliset taidot luovat pohjan vuorovaikutustaidoille sekä ihmissuhteiden muodostamiselle (Hintikka, 2016). Emotionaaliset taidot auttavat yksilöä kehittymään persoonana ja sosiaaliset taidot auttavat kasvamaan toimivaksi yhteiskunnan jäseneksi (Pihlaja, 2019).

Köngäs (2018) määrittelee tunneälykkyyden synnynnäisiksi valmiuksiksi ymmärtää ja käsitellä tunteita. Tunteiden hallitsemiseksi tarvitaan itsesäätelytaitoja. Ahonen (2015, 32–33) viittaa itsesäätelytaidoilla omien tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn, joita ilman tunteet saattavat ottaa yksilöstä vallan ja näin vaikuttaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Itsesäätelyn keinoin pystymme keskittymään annettuun tehtävään, keskustelemaan omista tunteistamme, pysymään rauhallisena (Ahonen 2015, 32–33) ja hallitsemaan impulssejamme, vaikka tilanteessa suututtaisikin (Hintikka, 2016). Itsesäätelykyvyn puutteet voivat johtaa voimakkaiden tunteiden näyttäytymiseen sekä haastavaan käyttäytymiseen, ja syyt tunteen purkamisen taustalla saattavat ulospäin näyttää pieniltä (Hintikka, 2016; Ahonen 2015, 32). Aron (2020b) mukaan itsesäätelykyvyn puutteet voivat olla joko yli- tai alisäätelyn tulosta; ylisäätely voi näyttäytyä vetäytyväisyytenä ja estyneisyytenä, kun taas alisäätely tunteiden ylivuotavuutena, kuten uhmakkuutena tai aggressiivisuutena. Näihin synnynnäisiin valmiuksiin voi kuitenkin vaikuttaa niin positiivisesti kuin negatiivisestikin ympäristön avulla (Pihlaja, 2019; Köngäs, 2018; Ahonen, 2015, 32).

Voidaan todeta, että nämä taidot ovat välttämättömiä niin yksilön kuin yhteiskunnallisestakin näkökulmasta. Sosioemotionaalisten taitojen puutteet saattavat näyttäytyä epäsuotuisassa ympäristössä erilaisina käyttäytymisongelmina (McCabe & Altamura, 2011). Lapsilla, joilla on puutteita sosioemotionaalisisissa taidoissa, on usein vaikeuksia leikkiä ryhmässä, luoda uusia ystävyys-suhteita oman ikäisten lasten kanssa ja he saattavat näyttäytyä jopa ”tunteettomina” (Pihlaja, 2019). Empatianpuutteen ja tunteiden tunnistamisen myötä esiin tulevat käyttäytymisen vaikeudet sekä sen hallitsemattomuus voi johtaa muun muassa aggressiivisuuteen, itsetunto-ongelmiin ja jopa syrjäytymiseen (McCabe & Altamura, 2011). Sosiaalisen toiminnan puutteelliset taidot ovatkin suurimpia rajoittavia tekijöitä yhteiskuntaan integroitumisen kannalta (Seppälä, 2010,

97). Yhteiskunnallisesta näkökulmasta sosioemotionaalisten taitojen kehitys on merkityksellistä, sillä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Hännikäinen, 2017). Toisin sanoen, edistämällä lapsen vuorovaikutus- ja muita sosioemotionaalisia taitoja edistetään samalla lasten oppimista (Hännikäinen, 2017).

Edes tavanomaista suurempi tuen tarve näiden taitojen harjoitteluun ei kuitenkaan kerro sosioemotionaalisesta häiriöstä (Pihlaja, 2019; Aro, 2020b). Aikuisen on aina otettava huomioon lapsen elämäntilanteet ja niiden vaikutukset lapsen pahaan oloon ja oireiluun (Aro, 2020b). Olen rajannut kandidaatin tutkielmani käsittelykappaleista käytöshäiriöt sekä muut diagnostiset luokittelut ulkopuolelle, sillä niiden mukaan ottaminen olisi vaatinut laajemman tutkimuksen kuin kandidaatintutkielma. Poissulkiessani käytöshäiriöt ja muut diagnostiset luokittelut pystyn käsittelemään aiheitani mahdollisimman tarkasti ja rajatusti.

On tärkeää pitää mielessä, ettei lapsi tarvitse diagnoosia saadakseen tukea arjessaan, minkä vuoksi tukitoimien toimeenpaneminen tulisi aina olla arkisiin ongelmakohtiin puuttumista heti niiden ilmetessä (Aro, 2020b). Kasvatusinstituutioiden tulisikin huomioida sosioemotionaalinen kehitys arjen toiminnassaan muun muassa tunnekasvatuksen myötä. Tunnekasvatus on myös kasvatusmaailmaa puhututtava aihe (Köngäs, 2019) niin tutkimuksissa kuin mediassakin. Tunnekasvatuksella on Pihlajan (2019) mukaan suuri merkitys oppimiselle, tunnesäätelyn kehittymiselle sekä sosiaaliselle kanssakäymiselle niin kahdenkeskisesti kuin ryhmässäkin. Köngäs (2019) esittää teoksessaan, että tunnekasvatuksella voidaan tukea akateemista oppimista luonnollisin keinoin; edistämällä emotionaalisia taitoja mahdollistetaan uuden asian helpompi sisäistäminen sekä oppituntien tehokkuus. Tärkeää on myös tiedostaa, että mitä varhaisemmassa vaiheessa pystymme antamaan lapselle tukea, sen paremmat tulokset tulevaisuuden oppitiellä on (Köngäs, 2019).

## **4 Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeen tunnistaminen varhaiskasvatuksessa**

Seuraavissa kappaleissa kuvailen erilaisia sosioemotionaalisten taitojen puutteiden ilmenemistapoja sekä niihin vaikuttavia taustatekijöitä. Keskityn kuvailussani vain sellaisiin ilmenemistapoihin, joista varhaiskasvatuksen henkilökunta voi mahdollisesti tunnistaa lapsen tuen tarpeen. Keinoista vastata näihin tuen tarpeisiin kerron seuraavassa luvussa.

### **4.1 Sisäiset ilmenemistavat**

Sosioemotionaalisten taitojen puutteiden sisäisiä ilmenemismuotoja ovat muun muassa lapsen somaattiset oireet, estyneisyys ja masennustilat (Aro, 2020b). Lisäksi sisäisiin ilmenemismuotoihin kuuluu vetäytyneisyys, joka voi tarkoittaa lapsen haluttomuutta osallistua yhteiseen toimintaan (Ahonen, 2017, 48). Näitä ilmenemistapoja voi olla vaikea tunnistaa, sillä ne eivät välttämättä ole näkyviä niiden voimakkuuden vaihtelevuuden vuoksi. Jos lapsi vetäytyy uusissa tilanteissa, olemus useissa tilanteissa on hyvin ujosteleva tai hänellä on vaikeuksia mennä mukaan leikkiin, on aikuisen syytä punnita lapsen tuen tarpeita (Aro, 2020b). Sosiaalisista tilanteista ulkopuolelle jättäytyminen vaikuttaa nimittäin luonnollisesti sosiaalisten taitojen oppimiseen (Aro, 2020b). On hyvä muistaa, että esimerkiksi vetäytyneisyys voi olla temperamenttipiirre (Ahonen, 2017, 49), joten lapselta ei tarvitsekaan vaatia rohkeaksi heittäytymistä vastoin luonnettaan. Lapsen on siis annettava olla oma itsensä (Ahonen, 2015, 43). Lapsi kuitenkin hyötyy omalle tasolleen sopivasta rohkaisemisesta ja strategioista liittyä ikätovereidensa leikkiin (Aro, 2020b).

Sisäisiä sosioemotionaalisten taitojen puutteita voidaan arvioida myös varhaiskasvattajan ja lapsen vuorovaikutussuhteen ja siinä olevan lapsen roolin perusteella. Hughes, Bullock & Coplan (2014) analysoivat tutkimuksensa perusteella, että aikuisen ja lapsen toisistaan riippuvainen suhde toimii alustana ahdistuneisuudelle. Tällöin lapsi on riippuvainen aikuisen hyväksynnästä ja läsnäolosta. Keltikangas-Järvinen (2010) tukee Hughesin ym., (2014) analyysia lisäämällä, että riippuvuus syntyy lapsen erityisen suuresta tarpeesta toimia tavalla, jolla saavutetaan muiden hyväksyntä. Toisin sanoen toivotun toiminnan (esimerkiksi tehtävien tekemisen tai aikuisen pyynnön noudattamisen) taustalla ei ole motivaatio oppia tai tehdä oikein vaan se, kuinka paljon hänestä jälkeensä pidetään ja mitä hänestä ajatellaan (Keltikangas-Järvinen 2010, 55).

Vaikka sosioemotionaalisten taitojen puutteiden sisäänpäin suuntautunut ilmenemismuoto voikin kuormittaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä (muun muassa huolen tai osallistamisen vaikeuden

myötä) koetaan ne yleisesti vähemmän ongelmallisina kuin ulospäin suuntautuneet ilmenemismuodot (Ahonen, 2017, 49). Sisäänpäin suuntautuneet ilmenemismuodot eivät välttämättä vaikuta muun ryhmän toimintaan, mutta jäädessään helposti huomioimatta ja ystävyysuhteiden luomisen vaikeuden myötä lapsi saattaa kokea itsensä yksinäiseksi (Ahonen, 2017, 49).

## 4.2 Ulkoiset ilmenemistavat

Lapselle yleisimmät sosioemotionaalisten taitojen puutteiden ulkoiset ilmenemistavat ovat levottomuus, uhmakkuus, tunteidenpurkaukset ja aggressiivisuus (Aro, 2020b). Kolmevuotiaana nämä taitojen puutteet ovat Aron (2020b) mukaan huipussaan, jonka jälkeen ne usein laantuvat tunteiden säätelytaitojen kehittyessä. Toisille lapsille näiden taitojen oppiminen on helpompaa ja oppimisella onkin hyvät edellytykset, toisille oppiminen on syystä tai toisesta vaikeampaa (Aro, 2020b). Ulospäinsuuntautuneet ilmenemismuodot keräävät nopeasti aikuisen huomion, joka on usein tunnepitoista ja negatiivista (Fields, 2012).

Myös ulkoisia sosioemotionaalisten taitojen puutteita voidaan arvioida varhaiskasvattajan ja lapsen vuorovaikutussuhteen ja siinä olevan lapsen roolin perusteella. Ristiriitainen vuorovaikutussuhde perustuu vuorovaikutukseen sitoutumisen vaihtelevuutena, joka voi tarkoittaa esimerkiksi aikuisen lämpimän ja kylmän suhtautumisen satunnaisena vaihtumisena (Ahonen, 2017, 96) tai toimintatapojen yllättävinä muutoksina (Ahonen, 2017, 99). Hughesin ym., (2014) toteaa tutkimustulostensa perusteella, että ristiriitainen suhde lapsen ja aikuisen välillä saattaa näyttäytyä ulkoisesti oireilevana käytöksenä kuten prososiaalisuuden puutteena ja sen myötä aggressiivisena toimintana sekä sosiaalisten leikkitaitojen puutteena. Edellä mainitun suhteen omaavat lapset kokevat myös oman sosiaalisen kompetenssinsa huonompana kuin muut vertailuryhmien lapset (Hughes ym., 2014).

Levottomuus on sosioemotionaalisten taitojen puutteiden ilmenemismuodoista yleisin (Ahonen, 2017, 43). Levottomuus näyttäytyy usein jatkuvana liikkumisena ja vaikeuksina keskittyä yhteen asiaan kerralla tai pitkäkestoisesti (Aro, 2020b). Levottomuuteen yhdistyy usein myös impulsiivisuus, joka voi näyttäytyä esimerkiksi vaikeutena odottaa omaa vuoroaan niin keskustelun kuin yhteisen pelin aikana tai reagoimalla epäolennaiseen ulkoiseen ärsykkeeseen kuten ulkona tapahtuvaan asiaan aikuisen ohjeistuksen aikana (Ahonen 2017, 43; Aro, 2020b). Levottomuus on tila, joka näyttäytyy ainakin joskus jokaisella lapsella (Ahonen, 2017, 44). Sosioemotionaalisten taitojen puutteeksi se määritellään, kun se häiritsee tuntuvasti ja usein niin lapsen omaa kuin muidenkin keskittymistä ja yhteiseen toimintaan osallistumista (Ahonen, 2017, 44). Levottomuus on

Aron (2020b) mukaan tila, joka on yleistä myös tarkkaavaisuushäiriölle eli ADHD:lle. ADHD:n tuoma levottomuus esiintyy kuitenkin jotakuinkin päivittäin, useissa ympäristöissä ja vaikeuttaa vuorovaikutussuhteita niin varhaiskasvatuksessa kuin kotonakin (Aro, 2020b), kun taas tutkielmassani käsittelemä levottomuus voi olla ympäristö-, vuorovaikutus- ja tilannesidonnaista.

Uhmakkuus lapsen käyttäytymisessä voi näyttäytyä esimerkiksi haluttomuutena noudattaa aikuisen ohjeita, ryhmän sääntöjen kyseenalaistamisena, joustamattomuutena ja konfliktiherkkyytenä sekä jatkuvana tarpeena opettajan perusteluille säännöistä (Ahonen, 2017, 36). Moni varhaiskasvatuksen työntekijä kokee lapsen uhmakkuuden tahallisenä kiusantekona, joka taas johtaa helposti lapsen ja aikuisen väliseen valtataisteluun (Ahonen, 2017, 36; Ahonen, 2015, 41).

Tunteenpurkaukset liittyvät usein tilanteisiin, jossa lapsi joutuu tunteidensa valtaan ja hänen on vaikea hallita käyttäytymistään (Ahonen, 2017, 51). Ne puhkeavat nopeasti ja johtavat herkästi aggressiivisen käyttäytymisstrategian käyttämiseen, sillä lapsi ei ole oppinut vielä suhteuttamaan reaktiotaan (Ahonen, 2015, 45). Tunteenpurkaukset ovat osa lapsen normaalia kehitystä varhaisina vuosina, kun hän ei ole vielä oppinut itsesäätelytaitoja (Ahonen, 2015, 45). Erityisesti myöhemmän iän tunteenpurkauksien taustalla on usein lapsen ahdistus (Ahonen, 2015, 45).

Aggressiivisuus on reaktiotapa vihantunteeseen (Hintikka, 2016). Tunteet saattavat vallata lapsen nopeasti esimerkiksi yllättävän pettymyksen kokemuksen iskiessä (Aro, 2020b). Aron (2020b) mukaan lapsi saattaa tuntea nopeasti syttyvän vihan tunteen, jota voi olla vaikeaa rauhoittaa itse. Se voi olla myös hallitsematonta itsensä puolustamista, joka näyttäytyy hyökkäyshaluna (Hintikka, 2016). Se voi näyttäytyä tavaroiden ja ruuan heittelynä, ohjeiden vastustamisena, fyysisenä ja verbaalisena aggressiona ikätovereita kohtaan (Tracey ym., 2021), ruoka- ja unitottumusten häiriintymisenä tai itsensä satuttamisena (Powell ym., 2006). Aggression tunne tuo usein mukanaan vaikeuksia niin kotona kuin koulussakin (Hintikka, 2016) ja tilanteessa aikuisen apu on ensisijaisen tärkeää (Aro, 2020b). Useasti ilmenevät konfliktit voivat vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden muodostumista, minkä vuoksi aggressiivisesti käyttäytyvää lasta tukeekin aikuisen turvallinen rajoittaminen sekä tieto ja taito selvitä riitatilanteista (Hintikka, 2016). Riitatilanteet ovat loppujen lopuksi nimenomaan ne hetket, joissa tunteiden säätelyä ja sosiaalisia taitoja harjoitellaan (Hintikka, 2016).

Varhaiskasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksella on merkitystä myös aggressiivisuuden tunnistamiseen ja siihen tukemiseen (Hughes ym., 2014). Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatus henkilökunnan tulisi kiinnittää erityistä huomiota lapsiin, jotka jakavat aikuisen kanssa ristiriitaisen sekä riippuvaisen vuorovaikutussuhteen yhdistelmän (Hughes ym., 2014). Tähän ryhmään kuuluvat

lapset osoittivat Hughesin ym., (2014) mukaan eniten aggressiivista käyttäytymistä, yksinäisyyttä, epäuskoa omaan sosiaaliseen kyvykkyteensä sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistumattomuutta. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että tähän ryhmään kuuluvat lapset oireilevat niin sisäisesti kuin ulkoisestikin. Sisäisen ja ulkoisen oireilun yhdistelmä eroaa luonteeltaan pelkästä uhmakkaasta käytöksestä (Aro, 2020b). Aron (2020b) mukaan pelkästään uhmakkaasti käyttäytyvä lapsi harjoittelee vihan tunteen säätelyä, kun taas lapsi, joka oireilee niin sisäisesti kuin ulkoisesti harjoittelee ahdistuneisuuden ja suruntunteen säätelyä.

### 4.3 Taustatekijät

Edellä olen kuvailut sosioemotionaalisten taitojen puutteiden erilaisia ilmenemismuotoja. Vaikka niiden määrittäminen on tärkeää tuen tarpeiden tunnistamiseksi, olisi hyvä pohtia miksi taitojen puutteet näyttäytyvät edellä mainituilla tavoilla. Miksi lapsi oireilee ja mitä oireilun taustalla on? Tärkeää olisi pohtia, mitä lapselta puuttuu ja miten tähän tarpeeseen voidaan vastata. Lapsen käyttäytymisen taustatekijöiden erottelu on tärkeää, sillä ymmärtämällä käyttäytymisen perisyitä sekä aikuisen ja oppilaan välisten suhteiden dynamiikkaa, voidaan tukitoimia suunnitella kohdennetusti (Aro, 2020b).

Pihlajan (2019) mukaan sosiaalista ja emotionaalista kehitystä tukee ja/tai riskitekijöinä toimii muun muassa perhesuhteet, kotiolot ja muut ympäristöt kuten varhaiskasvatus. Lisäksi hän painottaa, että lapsen temperamentti, johdonmukaiset tai epäjohdonmukaiset kasvatuskeinot sekä yhteiskunnan resurssit antaa tukea sitä tarvitseville perheille ja yliresursoiduille varhaiskasvatyksiköille voivat toimia merkittävänä taustatekijänä lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen (Pihlaja, 2019). On myös hyvä muistaa, että lapsen sisäiset voimavarat (joihin voi vaikuttaa muun muassa vakava sairaus tai vamma) voivat vaikuttaa siihen, että lapsi tarvitsee enemmän tukea näiden taitojen opettelussa (Pihlaja, 2019).

Tunteiden säätelyllä ja itsesäätelyllä on neurologinen perusta, sillä kaikki kognitiiviset toiminnot kehittyvät ja tapahtuvat aivoissa (Aro, 2020a). Tunteiden säätelyä ei kuitenkaan voida sijoittaa vain yhdelle aivojen osa-alueelle, vaan siihen osallistuu koko aivosto aivorungosta aivokuoren etuotsalohkoon asti (Aro, 2020a). Se, kuinka paljon eri välittäjäaineita erittyy ja aivosoluja aktivoituu tietyissä tilanteissa, vaikuttaa kehomme reaktion voimakkuuteen ulkoisen tai sisäisen ärsytyksen ilmetessä (Aro, 2020a). Muita ihmisen yksilöllisiä ominaisuuksia on se, kuinka suuren määrän ulkoista tai sisäistä ärsytystä aivot tarvitsevat ennen niiden aktivoitumista (Aro, 2020a). Toiset reagoivat pieneenkin melutason nousemiseen muun muassa levottomuutena, toiset sietävät kovaakin



äänitasoa ympärillään. Käyttäytymisen ohjaus on siis aivoissa tapahtuvan vaiheittaista tiedonkäsittelyprosessin tulosta ja myös esimerkiksi aggressiivinen käyttäytyminen perustuu tiedonkäsittelytaitoihin ja niiden puutteisiin (Hintikka, 2016).

Aivoissa tapahtuvat mekanismit ovat aluksi vain synnynnäisten ominaisuuksiemme, kuten temperamentin vaikutusta, ja ne kehittyvät yksilöllisesti omaan tahtiinsa, mutta lopulta jokainen oppimiskokemus ja sosiaalinen ympäristö muovaavat niitä (Aro, 2020a; Powell ym., 2006). Toisin sanoen, vaikka yksilön käyttäytymisen sisäiset tekijät liittyvätkin lapsen persoonallisuuteen, synnynnäisiin itsesäätelytaitoihin ja tunteisiin, on ulkoisilla tekijöillä vaikuttava rooli tilanteiden lopputulemaan (Tracey ym., 2021). Esimerkki tilanteesta, jossa sisäiset ja ulkoiset tekijät vaikuttavat toinen toisiinsa, voisi olla lapselle usein toistuva äärimmäinen tunteenpurkaus kauppakäynneillä. Mahdollisia sisäisiä tekijöitä kiukkuun voisi olla väsymys tai nälkä, joka voisi liittyä kellonaikaan, jolloin huoltaja käy tyypillisesti ruokaostoksilla (Tracey ym., 2021). Mahdollisia ulkoisia tekijöitä voisi olla työpäivän jälkeisen ruuhka-ajan aiheuttama ihmispaljous ja melu ruokakaupassa (Tracey ym., 2021). Kuvasin Traceyn ym., (2021) esittämän esimerkin, sillä se tuo hyvin esiin erilaisten tekijöiden vaikutukset aivoissa tapahtuviin mekanismeihin.

Perheen sisäiset ongelmat saattavat toimia vaikuttavina tekijöinä kehitysprosessiin, joka voi johtaa lapsen ei-toivottuun käyttäytymiseen (Hintikka, 2016). Vielä esikouluikäisenkin lapsen sosioemotionaalinen kehitys on vahvasti kytköksissä huoltajan ja lapsen väliseen suhteeseen (McCabe & Altamura, 2011). Huoltajan ja lapsen välille muodostuneelle epävarmalle kiintymyssuhteelle ovat ominaisia epäluottamus, epäluotettava huolenpito ja tuen puute. Epäluottamus huoltajan henkiseen läsnäoloon ja tukeen vaikuttaa lapsen psyykkiseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen (McCabe & Altamura, 2011), jolloin tilanteen oireilu saattaa näyttäytyä esimerkiksi rauhattomuutena, yliaktiivisuutena tai aggressiivisuutena (Hintikka, 2016). On hyvä kuitenkin muistaa, että perheen sisäisiin ongelmiin voi vaikuttaa välillisesti myös yhteiskunnalliset tekijät kuten vanhemman työolosuhteet ja tukijärjestelmät esimerkiksi rahalliset tuet ja perhetuki (Hintikka, 2016). Perheen sisäisiin voimavaroihin siis vaikuttavat myös ulkopuoliset tekijät, joka voi tarkoittaa huoltajan voimavarojen vähenemistä ja siten myös lapsen tukemisen ja kasvattamisen laadun heikkenemistä (Hintikka, 2016).

Ei-toivottuun käyttäytymiseen johtava kehitysprosessi voi olla suuri taustatekijä pitkäaikaisille vaikutuksille, sillä jatkuva ei-toivottu käyttäytyminen saattaa asettaa lapselle stigman, jonka myötä varhaiskasvatus henkilökunta, ikätoverit ja vanhemmat näkevät lapsen negatiivisessa valossa (Hintikka, 2016). Tämä negatiivinen suhtautuminen ja oletusarvo lasta kohtaan saattaa johtaa

aikuisen tiukempaan otteeseen ja esimerkiksi rangaistusten lisääntymiseen, mikä taas voi johtaa lapsen motivaatioon osallistua yhteiseen toimintaan niin kotona, varhaiskasvatuksessa kuin koulussakin (Hintikka, 2016). Sosioemotionaalisten taitojen puutteiden seurauksena saatetaan lapseen suhtautua negatiivisesti esimerkiksi jättämällä hänet leikin ulkopuolelle (McCabe & Altamura, 2011). Tämä johtaa harvempiin tilaisuuksiin jaetulle vuorovaikutukselle, joka taas on aina tilaisuus harjoitella juuri näitä taitojen puutteita (McCabe & Altamura, 2011). Toisin sanoen, sosioemotionaalisten taitojen puutteet voivat olla syy ikävälle oravanpyörälle, jolloin taitojen puutteet voivat johtaa sosiaalisten tilanteiden ulkopuolelle jäämiselle. Jos lapsi ei kuitenkaan pääse osallistumaan näihin vuorovaikutustilanteisiin, taitoja ei myöskään voi kehittyä.

Muita nykypäivän muutoksia kasvatuksessa on muun muassa rajattoman kasvatuksen yleistyminen sekä median käyttö arjessa yhä nuoremmilla lapsilla. Mediaa käytetään myös yhä pidempiä aikoja päivän aikana. Tutkimukset ovat kuitenkin useasti osoittaneet, että varhaislapsuudessa totuttu television suuri katselumäärä sekä medialaitteiden käyttö voi vaikuttaa negatiivisesti itsesäätelytaitoihin (Choe, Lawrence & Cingel, 2022) sekä tunteiden ymmärtämiseen esikoulu- ja kouluiässä (Skalicka, Hygen, Stenseng, Karstad & Wichstrøm, 2019). Median katselun määrällä on siis todettu negatiivisia yhteyksiä lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen (Choe ym., 2022) ja medialaitteille jatkuva altistuminen vaikuttaakin lasten sosiaaliseen prosessiin ja siihen tarvittaviin taitoihin (Skalicka ym., 2019). Lisätutkimus on kuitenkin tarpeen erilaisten median käyttötapojen ja mediasisältöjen vaikutuksista lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen (Skalicka ym., 2019). Tutkimuksissa on todettu, ettei median sisällöillä ole suoria negatiivisia yhteyksiä lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen, mutta pedagogisilla ohjelmilla ja sovelluksilla taas on todettu olevan positiivisia yhteyksiä (Choe ym., 2022). Medialaitteita tulisi siis käyttää harkiten, jotta sen antamaa positiivista tulosta voidaan hyödyntää ja riskejä välttää. Medialaitteiden käyttäminen voi toimia myös välillisesti riskitekijänä lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen, sillä medialaitteiden parissa käytetty aika vaikuttaa lapsen ja huoltajan välisen vuorovaikutuksen laatuun sekä määrään (Choe, ym., 2022; Skalicka ym., 2019). Jaetun vuorovaikutuksen laatu voi helposti laskea maailmassa, jossa niin lapsi, kuin huoltajakin käyttää medialaitetta päivittäin. Huoltajan ja lapsen tai toisen heistä selatessa puhelinta, jää yhteinen keskustelu, ihmettely ja lapsen huomioiminen vähäisemmälle. On tärkeää tiedostaa, että kyky tunnistaa ja ymmärtää tunteita, opitaan ensisijaisesti lapsen huoltajan kanssa käydyn vuorovaikutuksen kautta (Skalicka ym., 2019).

Uusia kasvatustapoja syntyy usein. Nykyään kasvatustieteitä on paljon puhututtanut lapsen itseohjautuvuuteen pyrkiminen muun muassa avoimien oppimisympäristöjen, lapsen oman päätävävallan sekä ”ei” sanan välttämisen avulla (Ahonen, 2017, 158). Tämä sallivampi

kasvatustyyli saattaa näyttäytyä varhaiskasvatuksessa muun muassa niin, että ennalta määrättyjä istumapaikkoja vältetään ja lapsi saa päättää paikkansa esimerkiksi aamupiirissä ja ruokailussa, lapsi saa päättää mitä pukee päällensä ulos oman kokemuksensa perusteella ja aikuinen välttää lapsen kieltämistä. Ymmärtämättä sallivan kasvatuksen todellista luonnetta, saattaa salliva kasvatus muuttua rajattomaksi kasvatukseksi, jolloin lapsen tahto on ensisijainen toimintaa ohjaava tekijä. Ahonen (2017, 158) näkee kuitenkin, ettei edellä mainittu rajattomampi kasvatus ole todellisuudessa lapsen edun mukaista. Lapsi tarvitsee aidosti välittävän aikuisen ympärilleen, joka kykenee asettamaan lapsen kehitystä palvelevia rajoja (Ahonen 2017, 158).

Muita vaikuttavia tekijöitä on useita vuosia kestänyt COVID-19 pandemia ja sen tuomat sosiaalisten tilanteiden vähenemiset. Valitettavaa on, ettei pandemian vaikutuksista tehty tutkimus ole pääasiassa kohdistunut varhaiskasvatusikäisiin lapsiin (Linnavalli & Kalland, 2022). Voidaan kuitenkin todeta, että pandemian tuoma ahdistus, tylsyyden tunne ja eristys ovat vaikuttaneet osan lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen (Linnavalli & Kalland, 2022; Egan, Pope, Moloney, Hoyne & Beatty, 2021). Pandemian vaikutukset ovat olleet hyvin yksilöllisiä (Egan, 2021) eivätkä ne ole yksiselitteisiä vaan taustalla on usein ollut myös muita tekijöitä kuten vanhempien uupumus työn ja lastenhoidon myötä (Linnavalli & Kalland, 2022). Aktiviteettien, rutiinien ja ikätovereiden kanssa vietetyn ajan väheneminen sekä vanhempien uupumuksen tuomat kolhut vuorovaikutustilanteissa voidaan nähdä vaikuttaneen lapsiin, joten varhaiskasvatustyöntekijöiden vastuu onkin kohdata lapset rauhallisella arjella, jotta lasta tukeva rytmi voidaan luoda uudelleen (Egan, 2021).

Edellä mainitut mahdolliset taustatekijät ovat asioita, joihin lasten kanssa työskennellessä voi vaikuttaa vain jonkin verran, jos ollenkaan. Ympäristö, johon voi vaikuttaa on oma työympäristö ja pedagogisilla instituutioilla onkin tärkeä rooli lapsen sosioemotionaalisisessa kehityksessä. Fieldsin (2012) mukaan varhaiskasvattajat kokevat uhmakkaan käyttäytymisen heidän auktoriteettinsa haastamisena, joka usein yllyttää heitä vastaamaan vihaisesti vahvistaakseen omaa valta-asemaansa. Aikuinen saattaa kantaa näitä tilanteita jatkuvasti mielessään niin toiminnan suunnittelun aikana (miten välttää käyttäytymiseen liittyviä välikohtauksia) kuin itse opetushetkessä (mitä olla sanomatta tai tekemättä, mikä voi aiheuttaa häiritsevää käytöstä) (Fields, 2012). Raen, Cowellin & Fieldin (2017) tutkimuksen perusteella työntekijät kokivat oman hyvinvointinsa uhatuksi kohdatessaan haastavia tilanteita lasten kanssa, joilla sosioemotionaalisten taitojen puutteet näyttäytyivät ei-toivottuna käyttäytymisenä. Työntekijöiden pelokas tai negatiivinen suhtautuminen voi kuitenkin johtaa lapsen haluttomuuteen toimia aikuisen toivomalla tavalla ja voi johtaa ei-toivotun käyttäytymisen toistumiseen.

## 5 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Tutkimusten mukaan erilaisilla tuki- ja interventiomenetelmillä sekä huoltajien ja varhaiskasvattajien aktiivisella läsnäololla on vakaimpia ja pitkäaikaisimpia vaikutuksia sosiaaliseen ja akateemiseen osaamiseen (McCabe & Altamura, 2011). Nämä hyödyt ovat erityisen merkittäviä lapsille, jotka ovat alttiita sosiaalisille, tunne-elämän tai käyttäytymisen puutteille esimerkiksi riskialttiin tai epäsuotuisan ympäristön vuoksi (McCabe & Altamura, 2011). Seuraavaksi käsitellään varhaiskasvatuksen keinoja tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä jakamalla käsittelykappaleeni aikuisen ja ryhmätason toimintaan sekä empiirisesti hyväksi todettujen interventiomenetelmiin.

### 5.1 Aikuisen toiminta

#### *Aikuisen valmiudet, tietoisuus ja jaksaminen*

Lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä tukee henkilökunnan ymmärrys ja tietoinen itsensä muistuttaminen siitä, ettei lapsi käyttäydy ei-toivotulla tavalla tahallaan, vaan hän toimii juuri oman osaamistasonsa mukaisesti (Ahonen, 2017, 39). Toisin sanoen, lapsi, joka reagoi tilanteessa syntyneeseen tunteeseen aggressiivisesti, ei ole vielä oppinut niitä sosioemotionaalisia taitoja, joita tarvitaan tunteiden säätelyyn ja tilanteen selvittämiseen.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön omilla emotionaalisilla valmiuksilla sekä ammatillisen osaamisen laadulla on suuri merkitys sosioemotionaalisia taitoja opettaessa sekä hyvän lapsen ja aikuisen välisen suhteen luomisessa (Poulou, 2017). Lapsen prososiaalisuutta ja tunnesäätelyä nimittäin tukee aikuisen malli tilanteissa, jossa tunteet ovat pinnassa (Aro, 2020a). Aro (2020a) mukaan lapsen voimakkaan reaktion rauhallinen vastaanottaminen luo turvallisuudentunnetta vaikeidenkin tunteiden keskellä. Aikuisen rauhallinen toiminta voi tarkoittaa muun muassa rauhallista ääntä, tunteiden nimen ja syyn nimeämistä sekä sanallistamista siihen, että kaikki tunteet ovat hyväksyttävissä, vaikkei hyväksyttävää olekaan sen muita tai itseään satuttava ilmaisu (Aro, 2020a). Lisäksi aikuisen on hyvä mallintaa sitä, kuinka tunteet tulevat, mutta ne myös menevät ja kuinka erilaisissa tunnetiloissa voi edelleen toimia loukkaamatta muita, rikkomatta tavaroita tai menettämättä muuten otetta itsestään (Cacciatore, 2007, 25). Aikuinen voi näyttää, kuinka aikalisän ottaminen tai muuten tietoisesti toteutettu rauhoittuminen auttaa pahimman tunnekuohun aikana (Cacciatore, 2007, 25). Toisin sanoen aikuisen olisi hyvä myös sanoittaa omaa tunnetilaansa. Osatakseen nimetä tunteita, perustella ja opettaa tunteiden syitä, taustatekijöitä ja niiden hyväksyttävää ilmaisua, on aikuisen opittava itse hallitsemaan tunteitaan ja ajatuksiaan (Hintikka, 2016). Varhaiskasvattajan on myös pyrittävä

tietoiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Tämä tarkoittaa ystävällisen äänensävyn ylläpitämistä, katsekontaktin ottamista, kannustamista ja kuuntelemista (Hännikäinen, 2017).

Koulutuksella on tärkeä rooli aikuisen omien sosioemotionaalisten taitojen ja reflektiokyvyn kehityksen kannalta (Poulou, 2017). Myös Hännikäinen (2017) esittää, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksen, täydennyskoulutusten sekä koulutuspäivien tulisi sisältää tunnetaitojen ja pedagogisen herkkyyden harjoittelemista, sillä tutkimustieto osoittaa, että näitä taitoja voi oppia. Sosioemotionaalisiin interventioihin liittyvä kurssitarjonta ja lisäkoulutus olisi ensisijaisen tärkeää, jotta tutkimusperustaiset menetelmät voisivat vakiintua opettajien käyttöön (Hintikka, 2016). Hintikka (2016) painottaa, että edellä mainittu sisältö pitäisi kuulua niin luokanopettaja- kuin erityisluokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmiin. Perusteltua olisi sisällyttää kokonaisuus myös vähintään varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen.

Henkilökunnan omien sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen vaikuttaa tutkitusti niin aikuisen kuin lapsenkin hyvinvointiin ja oppimistuloksiin (Rae ym., 2017). Opetustyö on tutkimustenkin mukaan hyvin kuormittavaa, eikä henkilökunnan ylikuormitus ole harvinaista (Rae ym., 2017). Työntekijöiden ja työorganisaation olisi siis erityisen tärkeää kiinnittää huomiota varhaiskasvattajien henkiseen hyvinvointiin, sillä sen vaikutukset ulottuvat myös lapsiin. Työorganisaation tukimenetelmiä voisi olla muun muassa tiedollinen tuki lasten kanssa työskentelyyn, joilla ei-toivottua käyttäytymistä ilmenee sekä koulutukset erilaisista interventiomenetelmistä toivotun käyttäytymisen edistämiseksi (Tracey ym., 2021). Ryhmän hallintaa ja tunnekasvatusta koskevaan koulutukseen panostaminen antaisi työssäkäyville sekä tuleville kasvattajille tarvittavia työkaluja lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen (Tracey ym., 2021).

### *Aikuisen ja lapsen välinen suhde*

Poulou (2017) on tutkinut henkilökunnan roolia lasten sosioemotionaalisten taitojen puutteiden esiintyvyyden taustalla. Hän tuo artikkelissaan esiin, ettei aihetta ole tutkittu paljonkaan aikuisen lähtökohdista vastata lapsen sosioemotionaalisiin tarpeisiin vaan ennemminkin työntekijän kokemuksista ryhmässä vallitsevista haasteista. Aikuisen oma sosiaalinen kompetenssi sekä sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä lasten kanssa muodostettavien vuorovaikutussuhteiden laatuun, joka taas on suoraan yhteydessä lapsen emotionaalisten taitojen kehitykseen ja käyttäytymiseen (Poulou, 2017; Hännikäinen, 2017). Vuorovaikutuksen laatu on emotionaalisen hyvinvoinnin kautta yhteydessä myös lasten oppimiseen ja yleiseen hyvinvointiin (Hännikäinen, 2017).

Hughes ym., (2014) toteuttivat tutkimuksen, jossa mitattiin varhaiskasvattajan ja lasten välisten suhteiden vaikutuksia sosioemotionaalisten taitojen puutteiden ilmenemiseen. Heidän tutkimukseensa osallistuivat 202 päiväkotikäistä lasta, joiden sosioemotionaalisia valmiuksia tutkittiin työntekijöiden ja huoltajien kyselyllä, leikki-tilanteen toimintaa havainnoimalla sekä lasten haastatteluilla. Tutkimuksen tulokset olivat selkeät. Varhaiskasvattajan ja lapsen välisen suhteen laatu on suorassa yhteydessä lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen (Hughes ym., 2014). Emotionaalisesti aikuiseen sitoutuneet lapset ovat taipuvaisempia hakemaan heiltä positiivista huomiota (Powell ym., 2006). Nämä lapset ovat myös halukkaampia noudattamaan aikuisen ohjeistuksia (Powell ym., 2006). Toisin sanoen läheisen suhteen muodostumisen myötä lapsi hakee todennäköisemmin huomiota ja apua asianmukaisilla ja toivotuilla tavoilla sekä toimii halukkaammin yhteistyössä varhaiskasvattajien kanssa (Hughes ym., 2014). Aikuisen ja lapsen välisen hyvän vuorovaikutussuhteen on myös todettu laskevan aikuisen stressitasoa (Rae ym., 2017), joka osoittaa hyvän suhteen muodostumisen monitasoista merkityksellisyyttä.

### *Kasvatuskumppanuus*

Huoltajien tukeminen ja kasvatuskumppanuuden luominen ovat erityisen tärkeitä varhaiskasvatuksessa (Tracey ym., 2021), sillä tuen jatkuvuus on silloin parhaimmillaan (Fields, 2012). Huoltajilla ja varhaiskasvatushenkilökunnalla on rooleissaan mahdollisuus auttaa lasta tunteiden säätelytaitojen kehittämisessä muun muassa hyödyntämällä selkeitä sääntöjä ja rajoja sekä avaamalla ei-toivotun käytöksen seurauksia (”jos työntät Pekan kumoon, häntä sattuu”) (Aro, 2020a). Kasvatuskumppanuus antaa mahdollisuuden pohtia yhdessä ratkaisuja lapsen tuen saavuttamiseksi ja ei-toivotun käyttäytymisen poistamiseksi (Opetushallitus, 2022). Rajoja voi olla vaikeaa asettaa, sillä lapsen pettymys saattaa näyttytyä voimakkaina tunteenpurkauksina kuten kiukutteluna (Aro, 2020a). Kasvatuskumppanuudesta voi olla hyötyä myös omiin toimintatapoihin luottamisen kehittämisen kannalta.

Huoltajat eivät välttämättä tiedä, miten lapsen tunteenpurkauksiin tai ei-toivottuun käyttäytymiseen tulisi puuttua tai mistä aiheeseen saisi lisätietoa ja tällöin varhaiskasvatuksella on tilaisuus ottaa rooli tiedon hankkijana ja sen välittäjänä (Tracey ym., 2021). Aron (2020a) mukaan kasvatuskumppanuudesta voi olla oikein toteutettuna hyötyä niin vanhempien tukemisessa kuin kodin ja varhaiskasvatuksen yhteneväisten tukikeinojen syventämisessä. Varhaiskasvatus voi muun muassa esitellä siellä käytetyt tukimenetelmät, materiaalit ja rutiinit, joita huoltajat voisivat hyödyntää ja kokeilla myös kotonaan (McCabe & Altamura, 2011; Powell ym., 2006). Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen on todettukin olevan tehokkainta, kun menetelmät ovat yhtenäisiä

useissa eri ympäristöissä, ja varhaislapsuudessa lapsen tärkeimmät ympäristöt ovat koti ja varhaiskasvatus (Fields, 2012).

Kasvatuskumppanuus ei ole itsestäänselvyys ja sen rakentaminen tulisikin olla tietoista työtä. Kasvatuskumppanuutta rakennetaan käyttämällä aikaa huoltajiin tutustumiseen, toteuttamalla mahdollisimman läpinäkyvää toimintaa (huoltajille avoimet päivät sekä viikko- tai kuukausikirjeet), jakamalla varhaiskasvatuksessa saatua informaatiota rutiininomaisesti päivittäin huoltajien kanssa sekä arvostamalla ja ottamalla huomioon heidän näkemyksiään, huoliaan ja toiveitaan (Powell ym., 2006). Huoltajien ja henkilökunnan välinen lämmin ja toisiaan kunnioittava suhde voi kannustaa avoimempaan keskusteluun lasten käyttäytymisestä, koti- ja varhaiskasvatustilanteista sekä lapsen ja vanhemman stressitekijöistä, jonka myötä voidaan helpommin vastata lasten yksilöllisiin tuen tarpeisiin (Powell ym., 2006). Kun vanhemmat kokevat tulevansa kuulluksi ja tuetuksi, saattavat he parhaimmillaan myös tukeutua varhaiskasvatushenkilökunnan neuvoihin ja apuun (Powell ym., 2006).

## 5.2 Ryhmätason toiminta

### *Rajat luovat turvallisuuden tunnetta*

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurilla on suuri merkitys esimerkiksi viihtyvyyden ja yleisen hyvinvoinnin kannalta. Erityisesti lapset, joilla on sosioemotionaalisten taitojen puutteita tarvitsevat strukturoitua arkea, selkeitä toimintatapoja ja ennakoitua (Hintikka, 2016). Siirtymistilanteiden onkin todettu olevan yleisimpiä hetkiä ei-toivotulle käyttäytymiselle (Tracey ym., 2021). Ennakointi sekä ajankäytön näkyväksi tekeminen Time-Timerin avulla voivat olla ratkaisevia tekijöitä muun muassa aggressiivisesti tai uhmakkaasti käyttäytyvän lapsen tukemisessa (Ahonen, 2017, 38). Lisäksi pienet ryhmäkoot, tutut ihmiset, odotustilanteiden tukeminen esimerkiksi yhdessä sovituin tehtävin, ryhmätilan järjestys sekä pysyvät säännöt luovat ympäristön, jossa tunnesäätelyn harjoittelulle on tilaa muun muassa ikätovereiden kohtaamisten ja ennakoitavuuden tuoman turvallisuuden tunteen myötä (Hintikka, 2016; Powell ym., 2006). Hyvin suunniteltu ryhmätila sisältää alueen, joka houkuttelee vuorovaikutukseen ikätovereiden kanssa, sekä tilaa, jossa lapsi saa rauhoittua ja olla myös itsekseen (Powell ym., 2006). Päivän on hyvä olla ennakoitavaa, mutta päivän sisältöön tulisi mahtua niin strukturoitua kuin strukturoimatonta toimintaa (Powell ym., 2006), jotta lapselle mahdollistetaan uusien leikkitaitojen oppiminen sekä niiden kokeileminen itsenäisesti.

Ahonen (2017, 163) esittää, että suurin osa sosioemotionaalisista valmiuksista opitaan lapsen kehitystasoa vastaavien rajojen sisällä. Hänen mukaansa rajoilla tuetaan lapsen fyysistä ja psyykkistä kehitystä muun muassa opettamalla miten muita ihmisiä kohdellaan. Usein lapsi, jolla on tuen tarpeita sosioemotionaalisissa taidoissa, hyötyy juuri rajojen tuomasta selkeydestä ja turvallisuudentunteesta (Ahonen 2017, 163). Aikuisjohtoiset muutokset kuten yhteisten rajojen luominen sekä Time Timerin hyödyntäminen aikataulujen rajaamisessa ja sen näkyväksi tekemisessä ovat keinoja, joilla lasten käyttäytymiseen on saatu aikaan muutoksia (Tracey ym., 2021).

Ahonen (2017, 164) toteaa, että ryhmän yhteiset säännöt on hyvä luoda ja tuoda näkyväksi. Aikuisen asettamia rajoituksia on helpompi ottaa myös vastaan, kun lapsi tietää säännöt ennestään, eikä ajattele niiden olevan tilanteessa keksittyjä (Cacciatore, 2007, 192). Säännöt ovat toimivimmat, jos ne luodaan yhdessä lasten kanssa, jolloin lapset saavat tuntea olevansa aktiivisia toimijoita ja ovatkin siten motivoituneempia noudattamaan sääntöjä (Ahonen, 2017, 164).

Tavoitteena tulisi olla lapsen itsenäinen kyky ilmaista tunteitaan, selvittää ristiriitatilanteita ja noudattaa yhdessä asetettuja sääntöjä tai rajoja (Aro, 2020a). Aikuisen jatkuva valvominen ja välitön puuttuminen tilanteisiin ei anna tilaa taitojen harjoittelulle (Aro, 2020a). Sen sijaan aikuisen olisi Aron (2020a) mukaan hyvä aloittaa toivotun toiminnan mallintamisella ja sääntöjen sanoittamisella, jonka myötä hän voisi pikkuhiljaa jättäytyä taka-alalle ja antaa lasten opetelle harjoiteltuja asioita itsenäisesti.

Yhdessä sovittuihin sääntöihin on hyvä palata ja niistä tilanteen tullen muistutella. Rajoista pidetään kiinni opettamalla lapsia toimimaan toivotulla tavalla (Ahonen 2017, 164; Stearns, 2018). Kieltäminen ja rajoittaminen ovat siis läsnä arjessa, mutta niiden rinnalla lapselle tulee tehdä selväksi mitä häneltä odotetaan. Ahonen (2017, 164) kehottaakin sanojen ”ei” ja ”älä” muokkaamista toivotun toiminnan pyytämiseksi. Sen sijaan, että aikuinen sanoo ”ei juosta” voisi hän sanoittaa ”kävellen” (Powell ym., 2006).

Yhteisillä rajoilla on kuitenkin myös tasavertaisuutta rajoittava puoli (Ahonen 2017, 165). Ahonen (2017, 165) kuvaa, kuinka yhdenmukaiset säännöt esimerkiksi aamupiirissä istumisesta ilman käsissä olevia tavaroita voi olla haastavaa lapselle, jolla on tuen tarpeita itsesäätelytaidoissa ja keskittymisessä. Edellä mainitussa tilanteessa yhteisistä rajoista poiketen, voitaisiinkin keskittyä yhteiseen tavoitteeseen (eli rauhallisen tuokion ylläpitäminen) ja keskittymisen kanssa kamppailevalle lapselle voisi antaa käteen esimerkiksi sinitarraa keskittymisen tukemiseksi.



### *Pienryhmätoiminta vuorovaikutuksen tehostajana*

Ahonen (2017, 183) luonnehtii pienryhmätoiminnan haastavien tilanteiden ennaltaehkäisevänä ja lapsen stressiä vähentävänä toimintana. Hän kuvaa pienryhmätoiminnan olevan tehokkainta, jos ryhmäkoko on pieni (neljä tai viisi lasta). Hänen mukaansa sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi pystyy keskittymään paremmin aikuisen ohjeistukseen, kun ärsykkeiden (kuten ison ryhmän lasten liikehännän tuottama auditiivinen sekä visuaalinen ärsyke) sekä odottamisen määrä on pienempi.

Usein keskustellaan tulisiko pienryhmien olla kiinteitä vai ei. Kiinteän pienryhmän hyviä puolia on muun muassa kiinteän suhteen muodostuminen ryhmän aikuiseen ja lapsiin, sekä lapsen sosioemotionaalisia haasteita tukevien rutiinien ja tuttujen toimintatapojen syntyminen (Ahonen 2017, 185). Toisaalta Ahonen (2017, 185) esittää, että kiinteän suhteen muodostuminen vain yhteen aikuiseen ja vain yhdenlaisten toimintatapojen oppiminen voivat todellisuudessa olla lapsen tarpeita rajoittavia tekijöitä. Hän myös lisää, että kiinteät pienryhmät asettavat ryhmät epätasa-arvoiseen asemaan, kun vain yksi tai kaksi ryhmää saavat osakseen lastentarhanopettajan koulutuksen myötä hankitun pedagogisen osaamisen (opettaja on kuitenkin vastuussa ryhmän varhaiskasvatuksesta).

### *Tunnetaitokasvatus pedagogisena ratkaisuna*

Olen maininnut tutkielmassani useaan otteeseen tunnekasvatuksen merkityksen osana lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Oppimalla tunnistamaan tunteita kehitetään samalla myös empatiakykyä (Hintikka, 2016; Cacciatore, 2007, 18). Myös negatiivisille tunteille tilan antaminen on tärkeää, sillä tietoisuus kehon reaktiosta tunteeseen antaa mahdollisuuden työstää omaa tunnesäätelyään (Stearns, 2018). Jos tunnetta ja sen vaikutuksia ei ymmärrä, ei sitä voi myöskään oppia hallitsemaan (Cacciatore, 2007, 18). Toisin sanoen tunneskaalan kaikkiin tunteisiin on hyvä tutustua ja hyväksyä ne, jonka jälkeen voidaan aikuisen tuella harjoitella, miten nimenomaisen tunteen kanssa toimitaan (Cacciatore, 2007, 23). Cacciatore (2007, 18) korostaa tunnekasvatuksen merkitystä tuomalla esiin selvän muutoksen lasten sosiaalisissa taidoissa sekä aggressiivisen käyttäytymisen vähenemisessä, kun lapsi osaa tunnistaa ja nimetä niin omia kuin muidenkin tunteita.

Tällä hetkellä tunnekasvatus on kuitenkin varhaiskasvatushenkilökunnan harkinnanvarainen toimintamuoto, joka tarkoittaa, ettei sitä toteuteta yhdenmukaisesti tai systemaattisesti (Hintikka, 2016). Hintikka (2016) esittääkin, että tunnekasvatuksen olisi hyvä sisältyä niin kuntakohtaisiin kuin yksikkökohtaisiin opetussuunnitelmiin, jotta yhdenmukainen opetussisältö voidaan taata yksiköstä ja kunnasta riippumatta. Lisäksi tunnekasvatukselle tulisi varata säännöllisiä aikoja viikko- ja kuukausisuunnitelmiin, jolloin aihetta käsitellään ja opetellaan (Hintikka, 2016).

### 5.3 Vaikuttavat interventiomenetelmät

Powell ym., (2006) ovat esittäneet nelitasoisen preventio- ja interventiomallin, jota voidaan hyödyntää sosioemotionaalisten taitojen puutteiden tukimuotojen suunnittelussa. Mallin perustan muodostaa positiivisen ja turvallisen suhteen luominen niin lapsiin kuin heidän vanhempainsakin (Powell ym., 2006). Hyvä kasvatuskumppanuus on, kuten edelläkin mainitsin, erityisen tärkeää, sillä sen avulla luodaan avoin ja luottamuksellinen keskustelukulttuuri, jonka keskiössä on lapsi. Toinen taso mallissa on erilaiset ennaltaehkäisevät harjoitteet, joita toteutetaan kotona ja varhaiskasvatuksessa (Powell ym., 2006). Toisen tason mahdollistamiseksi ensimmäisen tason eli kasvatuskumppanuuden on oltava vakaalla pohjalla.

Kaksi ylintä tasoa perustuvat Powellin ym., (2006) mukaan intensiivisempiin interventiokeinoihin eli sosioemotionaalisten taitojen puutteisiin puuttumiseen. Tuen tarpeisiin olisi suositeltua puuttua ryhmätasolla, esimerkiksi tunnekasvatusoppituntien tai muiden systemaattisten ja empiirisesti tutkittujen interventiomenetelmien avulla (Powell ym., 2006). Tärkeää on, että interventiomenetelmät esitellään myös perheille ryhmämuotoisena menetelmänä ja ryhmän dynamiikkaan vaikuttamisena eikä esimerkiksi yhden lapsen tuen tarpeisiin puuttumisena (Powell ym., 2006). Lasten emotionaalista ja tunteiden kehitystä on tutkittu aiempaa enemmän, erityisesti viimeisen vuosikymmenen sisällä (Pihlaja, 2019). Tunnekasvatuksen konkreettisia menetelmiä on kehitetty aiempien tutkimusten pohjalta (Pihlaja, 2019) ja seuraavaksi esittelenkin useista empiirisesti tutkituista interventiomalleista kolme erilaista menetelmää, jotka soveltuvat varhaiskasvatuksen kontekstiin.

#### *”PATHS” (Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies) – opetussuunnitelma*

Opetussuunnitelma sisältää kerran viikossa toteutettavat 44 piiritoimintoa, jotka on ryhmitelty kehujen harjoitteluun, tunteiden tunnistamiseen ja määrittelyyn sekä itsehillinnän strategioiden ja ongelmanratkaisun opettelemiseen (Hughes & Cline, 2015; McCabe & Altamura, 2011). Opetussuunnitelman avulla harjoitellaan ilmaisemaan omia tunteita sekä luomaan ystävyyssuhteita roolileikkien ja mielikuvitusleikkien avulla (Aro, 2020a). Aro (2020a) kuitenkin painottaa, että näitä, kuten muitakin, taitoja täytyy opetella, ja aikuisen tuki leikin harjoitteluun onkin tärkeää. PATHS-opetussuunnitelma on itsesäätelytaitojen kannalta hyvä esimerkki siitä, kuinka leikkiä voidaan hyödyntää toimintaa ja lapsen kehitystä vahvistavana toimintamallina, kun se on suunnitelmallista ja tarkoituksenmukaista.

Hughes & Cline (2015) esittävät PATHS-opetussuunnitelman edistävän lasten empatiakykyä, positiivista kielenkäyttöä niin aikuisilla kuin lapsillakin sekä kykyä keskustella omista ja muiden tunteista. Lisäksi opetussuunnitelman käyttöönotolla on tutkijoiden mukaan positiivisia vaikutuksia lapsen käyttäytymiseen, itsesääätelytaitojen kehitykseen ja sen kautta tunteenpurkauksien vähenemiseen sekä kouluun tarvittavien valmiuksien kehittymiseen. Opetussuunnitelman sisällöstä esimerkkinä voisi lasta opettaa valitsemaan kehonasento, joka osoittaa vallitsevaa tunnetta (esimerkiksi kädet puuskassa voisi tarkoittaa vihantunnetta) (Hughes & Cline, 2015).

### *Aggression portaat*

Aggression portaat -opetusmateriaali on luotu niin, että se on sovellettavissa kaikenikäisille lapsille (Hintikka, 2016), jonka vuoksi otan käsittelyyn myös tämän Suomessa käytetyn interventiomallin.

Opetusmateriaalin ydin perustuu vaikeiden tunteiden hyväksymiseen, kuvailemiseen ja niistä keskustelemiseen, jonka myötä omien tunteiden tuntemus ja hallinta kehittyy (Hintikka, 2016). Vaikeat tunteet tuodaan osaksi arkista keskustelua, jonka myötä luodaan myös tietoisuutta siitä, että nämä tunteet eivät ole pahoja, vaan ne ovat tuttuja jokaiselle ihmiselle ja niitä pystyy hallitsemaan harjoittelun ja erilaisten toimintastrategioiden myötä (Cacciatore, 2007, 165).

Aggression portaat -materiaali sisältää muun muassa arvokeskustelua sekä rentoutumis- ja rauhoittumisharjoituksia (Hintikka, 2016). Tunnekasvatus oppitunneilla olisi hyvä käsitellä ainakin seuraavia aiheita: aggressiointunne, väkivalta, riitely sekä rauhoittuminen ja rentoutus (Cacciatore, 2007, 166). Aggressiointunnetta käsitellessä opetetaan aggression tunteen ja ei-toivotun käyttäytymisen ero sekä sallittuja toimintatapoja purkaa tunnetta (Cacciatore, 2007, 168). Pienten lasten kanssa opetuksen tukena voidaan hyödyntää puhetta ”omasta villipedosta” ja sen kesyttämistä (Cacciatore, 2007, 172). Väkivaltaa käsitellessä pohditaan hallitsemattoman suuttumuksen tunteen seurauksista, sen luomasta vastuusta sekä omasta koskemattomuudesta muun muassa yhteisten sääntöjen luomisen avulla (Cacciatore, 2007, 182, 192). Riitely-aiheen aikana käsitellään riitelyn taustatekijöitä, sen aikana vallitsevia tunteita, erilaisia riitelytapoja sekä keinoja kiusaajan kohtaamiseen (Cacciatore, 2007, 198–208). Rauhoittumista ja rentoutusta harjoitellaan muun muassa hengitys- ja mielikuvaharjoituksilla (Cacciatore, 2007, 214–218).

Hintikka (2016) toteutti tutkimuksen, jossa hän selvitti Aggression portaat -intervention vaikutuksia kouluikäisiin oppilaisiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lasten tunne- ja itsesääätelytaidoissa voitiin nähdä kehitystä intervention myötä (he muun muassa oppivat hillitsemään tunteitaan ja

suuntaamaan ne sallitusti kuten hakkaamalla tyynyä (Hintikka, 2016). Tutkimuksessa otettiin huomioon myös opettajien kokemukset opetusmateriaalista, ja he kokivatkin sen helppokäyttöiseksi (Hintikka, 2016). Opetusmateriaalin käyttöönoton riman laskemiseksi olisi kuitenkin hyvä lisätä valmiita ja tarkkoja tuntisuunnitelmia, jotta henkilökunta voisi halutessaan käyttää niitä tai soveltaa materiaalia haluamallaan tavalla (Hintikka, 2016).

### *TOOLS OF THE MIND*

Tools of the mind -interventio menetelmä toteutetaan pääasiassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Blair, Mckinnon & Daneri, 2018). Blairin ym., (2018) mukaan interventiomalli kehittää toiminnanohjaustaitoja sekä sosioemotionaalisia kykyjä paneutumalla tarkoitukselliseen ja ryhmän muiden lasten kanssa vuorovaikutuksessa toteutettuun mielikuvitusleikkiin. He kuvailevat toteutuksen sisällöksi ennalta suunnittelun, roolissa pysymisen harjoittelun, symbolisen leikin sekä jatkumon (leikkiä harjoitellaan jatkamaan esimerkiksi ruokailun jälkeen tai seuraavana päivänä). Lapsia johdatellaan mielikuvituksen maailmaan tutustumalla erilaisiin fiktionaalisiin satuihin dramatisoinnin ja eläytymisen kautta (Blair, McKinnon & Daneri, 2018). Lukeminen on usein interaktiivista; eli lapsia opetetaan esittämään sadun tapahtumia (Blair, McKinnon & Daneri, 2018). Interaktiivisuutta voi toteuttaa muun muassa askartelemalla lasten kanssa tarinassa esiintyviä elementtejä ja hyödyntää niitä leikeissä.

## 6 Pohdinta ja johtopäätökset

Kirjallisuuskatsaukseni keskiössä on selvittää varhaiskasvatuksen keinoja lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen. Aihetta on tutkittu paljonkin varhaiskasvatuksen kontekstissa, mutta näkökulma on pysytellyt lasten haasteissa ja opettajien uupumuksessa eikä niinkään ympäristön vaikutuksista lasten tuen tarpeisiin. Kun tukea suunnitellaan vain lapsen taitojen puutteiden näkökulmasta, on tuki monesti vain yhteen lapseen kohdistuvien erityisjärjestelyiden toteuttamista (Ahonen, 2017, 30). Tutkimukset näyttävät keskittyvän vahvasti lapsen ongelmakeskeisiin näkökulmiin, minkä vuoksi pidän tärkeänä käsitellä aihetta ympäristön keinojen kautta. Lapsen toimintakyky ryhmässä, yhteisellä tuokiolla sekä kotona on ympäristösidonnaista; eli saman lapsen toiminta voi näyttäytyä levottomana vieraisissa ympäristöissä, kun taas tutussa ja turvallisessa ympäristössä lapsi saattaa toimia hyvinkin keskittyneesti (Seppälä, 2010, 25). Sosioemotionaalista kehitystä ja turvallista ympäristöä tukevat aikuisen vuorovaikutustavat sekä pedagogiset ratkaisut (Ahonen, 2017, 30). Jotta me aikuisina voimme luoda lapselle turvallisen ympäristön, on meidän ensin ymmärrettävä mitä sosioemotionaalinen kehitys tarkoittaa ja miten voimme tunnistaa sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeita. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni pyrkikin vastaamaan siihen, miten sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeita voidaan tunnistaa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Toisen tutkimuskysymykseni tavoitteena oli luoda yhteenveto keinoista, joilla sosioemotionaalisia taitoja voidaan tukea varhaiskasvatuksessa.

Vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni perehtymällä sosioemotionaalisten taitojen puutteiden ilmenemistapoihin sekä niiden taustatekijöihin. Tutkimuksessani ilmeni, että sosioemotionaalisten taitojen puutteet näyttäytyivät usein jopa helposti havaittavilla ulkoisilla tavoilla sekä vaikeammin huomattavilla sisäisillä tavoilla. Ulkoisia ilmenemistapoja on muun muassa levottomuus, uhmakkuus, tunteenpurkaukset sekä aggressiivinen käyttäytyminen. Sisäisiä ilmenemistapoja saattaa olla esimerkiksi vetäytyminen ryhmän toiminnasta, masentuneisuus, somaattinen oireilu, liiallinen hyväksynnän hakeminen tai ahdistuneisuus. Oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeita voidaan arvioida aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteen perusteella. Toisin- tai molemminpuolinen riippuvainen suhde voi tarkoittaa lapsen riippuvaisuutta aikuisen hyväksynnästä tai läsnäolosta, ristiriitainen suhde taas muodostuu usein aikuisen vaihtelevan suhtautumisen myötä lapseen. Tämänkaltaisen arviointi voi kuitenkin olla vaikeaa toteuttaa, kun varhaiskasvatuksen työntekijä on osana vuorovaikutussuhdetta. Kollegoiden ja esimiehen olisi sen vuoksi hyvä havainnoida edellä mainittuja suhdemuotoja ja ottaa havaintonsa puheeksi tarvittaessa.

Sosioemotionaalisten taitojen puutteiden tunnistaminen on tärkeä osa lapsen tuen suunnittelua, mutta puutteita tulee aina pohtia rinnakkain kysymyksellä miksi lapsi käyttäytyy ei-toivotulla tavalla. Lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen voi vaikuttaa monet eri tekijät osana lapsen kasvuympäristöä. Sosioemotionaalisen kehityksen ja ei-toivotun käyttäytymisen taustatekijöitä sekä ennaltaehkäisevästi kehityksen riskitekijöitä on hyvä pohtia. Lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen vaikuttaa muun muassa perheen sisäiset olosuhteet (vanhempien jaksaminen ja läsnäolo, lapsen ja huoltajan väliset kiintymyssuhteet sekä kotona toteutetut kasvatukseen). Lisäksi kehitykseen vaikuttavat lapsen yksilölliset ominaisuudet kuten neurologinen perusta (temperamentti, herkkyys ulkoisiin ärsykkeisiin, tiedonkäsittelytaidot ja lapsen sisäiset voimavarat). Lapsen kehitykseen vaikuttava ympäristö ei kuitenkaan rajaudu vain perheen sisälle, vaan siihen vaikuttavat suoraan sekä välillisesti yhteiskunnalliset tekijät, kuten varhaiskasvatuksen laatu, siellä toteutetut kasvatukseen, vallinnut pandemia, mediakasvatus sekä yhteiskunnan resurssit tukea lapsen kotiolosuhteita että varhaiskasvatusinstituutioita. Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että riskitekijät lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle ovat moninaisia ja monitasoisia,

Vastaus toiseen tutkimuskysymykseeni koostuu aineistossani esille tulleista arjessa sovellettavista keinoista ja empiirisesti tutkittujen interventio-ohjelmien tuloksista, joita voi hyödyntää lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatushenkilökunnalla on jatkuvasti tilaisuuksia työssään arvioida lapsen sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia sekä mahdollistaa päivittäin useita hetkiä, joissa sosioemotionaalisia taitoja voidaan kehittää (McCabe & Altamura, 2011). Varhaiskasvatusikäiset lapset saavat myös nämä kouluvalmiuteen tarvittavat taidot perheen, varhaiskasvattajien ja ikätovereiden välisten suhteiden kautta (McCabe & Altamura, 2011). Johtopäätöksenä voidaan todeta, että varhaiskasvatushenkilökunnan tulisi luoda mahdollisimman paljon tilaa vuorovaikutustilanteiden syntymiselle. Vuorovaikutustilanteissa lapset pääsevät harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan kuten neuvottelua ja jakamista. Aikuisen olisi hyvä antaa lasten harjoitella tilanteita niin aikuisen tukemana kuin itsenäisesti. Sosioemotionaalisia taitoja harjoitteleva lapsi hyötyy kuitenkin aikuisen havainnoimisesta ja tarvittaessa tilanteesta ohjaamisesta. Tunnekasvatuksen ollessa osa toimintasuunnitelmaa, voidaan vuorovaikutustilanteissa opittuihin strategioihin palata ja muistuttaa lasta niistä.

Varhaiskasvatuksen keinoja lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi voidaan jakaa aikuisen toimintaan ja ryhmätason toimintaan. Tutkielmani mukaan aikuisen toimintaan sisältyvä huolehtiminen omista voimavaroista, sosioemotionaalista kehityksestä sekä ammatillisen tiedon hankinnasta. Koulutuksen ja harjoittelun myötä aikuisen olisi hyvä oppia myös reflektoimaan ja haastamaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan (Hännikäinen, 2017). Aikuisen on siis otettava itsestään

vastuuta ja tarkkailla esimerkiksi omia tunnereaktioitaan suhteessa lasten käyttäytymiseen. Aikuisen keinoihin kuuluu myös tietoisesti toteutettu lämmin ja rauhallinen vuorovaikutus sekä tunteiden hallinnan mallintaminen. Tracey ym., (2021) päätyivät tuloksiin, joiden mukaan se, ettei aikuinen tiedä kuinka turvallinen ilmapiiri rakennetaan, voi vaikuttaa lasten ei-toivottuun käyttäytymiseen. Kasvattajan ja lapsen välinen läheinen vuorovaikutussuhde toimiikin jalustana lapsen turvallisuuden tunteelle (Hännikäinen, 2017). Aikuisella on siis tärkeä rooli lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa, joten kehittämällä itseään hyötyvät siitä myös ryhmän lapset. Tärkeä tutkimustulos, joka tutkielmastani ilmeni, on se, että näitä taitoja voi harjoitella ja oppia.

Osana aikuisen toimintaa voidaan myös pitää kasvatuskumppanuuden rakentamista ja ylläpitämistä. Kasvatuskumppanuus, kuten muukin edellä mainittu toiminta on tietoista työtä ja se vaatiikin varhaiskasvattajalta päivittäistä ja rutiininomaista vuorovaikutusta, läpinäkyvää toimintaa, huoltajia kunnioittavaa ja arvostavaa puhetta sekä heidän kuuntelemistansa. Luomalla omalla toiminnallaan suhdetta, jossa vanhemmat tulevat kuulluksi, aidosti tuetuksi ja kohdatuksi tiiminjäsenenä, saatetaan työ palkita huoltajien luottamuksella, avoimemmalla keskustelulla sekä varhaiskasvattajiin tukeutumisella. Avoimempi keskustelu voi parhaimmillaan tarkoittaa huolten ja kuulumisten aitoa jakamista, jos suhteen kaikki osapuolet tuntevat olevansa samalla puolella.

Ryhmätason toimintaan sisältyy tutkimukseni mukaan muun muassa ennakointi ja sen kautta eskaloituneiden tilanteiden ennaltaehkäisy. Ennakoinnin keinoja voi olla muun muassa näkyväksi tehdyt ja yhdessä ideoidut yhteiset säännöt, joista pidetään kiinni. Lasten kanssa voidaan myös keskustella ilman tunnelatausta yhteisistä toimintatavoista ja keinoista hetkiin, jossa turhautumisen tunne ottaa vallan (Hintikka, 2016). Päivien strukturointi sekä aikataulujen näkyväksi tekeminen ovat myös hyviä ennakoinnin keinoja. Johdonmukaisen struktuurin myötä lapsi tietää mitä odottaa ja kärsivällisyys tehdä toiminta loppuun kasvaa. Strukturointi ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei vapaata toimintaa ole laisinkaan. Vapaan leikin voi myös strukturoida päivän aikatauluun. Strukturoitu arki luo turvallisuuden tunnetta, kun lapsi tietää mitä päivän aikana tapahtuu. Aikataulujen näkyväksi tekeminen esimerkiksi Time-Timerilla helpottaa siirtymätilanteita, jotka tutkimukseni mukaan on yleisimpiä hetkiä ei-toivotulle käyttäytymiselle. Kun siirtymätilanteet ovat selkeästi jäsenneilty voidaan turhaa odotusaikaa minimoida ja ei-toivotun käytöksen mahdollisuudet vähenevät (Powell ym., (2006). Time-Timeria voidaan hyödyntää esimerkiksi keskittymistä vaativan tehtävän aikatauluttamiseksi sekä leikkiajan näkyväksi tekemiseksi ennen seuraavaan toimintaan siirtymistä.

Lisäksi vapaiden leikkitalanteiden suunnitteleminen voi olla keino, jolla yhteentörmäyksiä voidaan vähentää (Hintikka, 2016). Suunnittelemisella voidaan tarkoittaa muun muassa esillä olevien

vapaavalintaisten tehtävien mahdollistamista tai leikkitalun hyödyntämistä. Näin lapsi voi valita leikkejä esillä olevista vaihtoehdoista eikä hän jää täysin yksin oman mielikuvituksensa ja valinnanvaikeuden varaan. Myös tilaratkaisuilla on merkitystä ympäristön rauhoittamiseen ja leikkialueen sekä rauhallisen alueen tulisikin olla itsenäisiä toisistaan. Muita ryhmätason keinoja lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa on pienryhmätoiminta, jonka myötä ärsykkeet saadaan minimoitua, vuorovaikutussuhteita saadaan luotua helpommin ja odottamista saadaan vähennettyä muun muassa pedagogisen tuokion aikana.

Tunnekasvatus on menetelmä, joka tuli esiin lähes kaikissa lähteissäni. Tämä osoittaa, kuinka ratkaiseva teema se on lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukena. Tunnekasvatuksen merkityksellisyyden painottaminen niin esimiesten keskuudessa kuin työntekijöiden koulutuksessa olisikin ensisijaisen tärkeää. Ilman tunnekasvatuskoulutusta, saattaa opetus olla puutteellista. Sosioemotionaalisia taitoja opettaessa erehdytään usein painottamaan niin sanottuja ”positiivisia tunteita”, joka monesti johtaa tunnekasvatukseen, jossa vaikeita tunteita ei opita käsittelemään vaan sivuuttamaan mahdollisimman nopeasti (Stearns, 2018). Tämänkaltainen tunnekasvatus voi luoda ajatuksen ”hyvästä” ja ”pahoista” tunteista, joka ei ole toivottavaa. Edes vihan tai aggression tunteet eivät ole pahoja ja niitä tulisikin käsitellä hyväksyttävänä ja luonnollisina tunnetiloina (Cacciatore, 2007, 168). Jos tunteitaan kuitenkin kieltää ja ne saattavat purkautua ulos itseään tai toista satuttavana toimintana; aggression tunne muuttuukin aggressiiviseksi toiminnaksi tai vihan tunne eristäytymiseksi (Cacciatore, 2007, 23). Tuloksista voidaan päätellä, että puutteellisella opetuksella saatetaan tahattomasti päätyä ei-toivottuun lopputulemaan. Haastavien tunteiden tunnistaminen ja hallitseminen on taito, jota tulisi erityisesti opettaa, sillä siten tunteenvallassa sekä harkitusti tehtyjä aggressiivisia toimintoja voidaan ennaltaehkäistä (Cacciatore, 2007, 16).

Tutkielmani osoittaa, että lapsen sosioemotionaalinen kehitys on riippuvainen monista eri lapsen ympäristöön liittyvistä tekijöistä. Vaikka lapsen neurologiset piirteet vaikuttavatkin muun muassa reaktiivisuuteen on ympäristön vaikutuksella erityisen suuri rooli näiden piirteiden kehittymiseen. Tuloksista nähdään, että lapsen ympäristöön vaikuttavia tekijöitä on laajasti. Tämän vuoksi yhteiskunnan tulisi rakentua tukemaan lapsia kokonaisvaltaisesti ja pyrkiä varmistamaan tarvittavat resurssit niin perheille, varhaiskasvatukseen kuin erilaisiin tukipalveluihin. Muun muassa tieteellisesti tutkitut interventio-ohjelmat olisivat tärkeää saada osaksi varhaiskasvatuksen prioriteetteja sekä resursseja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaankin, että tuen tulisi olla jatkumo (Opetushallitus, 2022). Toisin sanoen tuen tulisi olla tavoitteellista ja pitkäjänteistä muutaman tukiyrityksen sijaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista voidaankin nähdä tukevan interventio-ohjelmien käyttöä, sillä ne ovat suunniteltu eteneväksi jatkumoksi. Interventio-ohjelmien



eräs kompastuskivi on kuitenkin se, että ne vaativat usein enemmän rahallisia sekä ajallisia resursseja (Fields, 2012). Tieteellisesti tutkittujen interventio-ohjelmien käyttöönotto vaatii johdon ymmärrystä tunnekasvatuksen merkityksellisyydestä ja tutkitusti toimivien mallien tärkeydestä sekä ajallista priorisointia toteuttaa näitä menetelmiä.

Kandidaatintutkielmani johtopäätöksenä voidaan todeta, että lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavat monet tekijät, mutta se on myös vahvasti ympäristösidonnaista. Aikuisten lapsen jokaisessa ympäristössä tulisi ottaa enemmän vastuuta sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta toteuttamalla tarkoituksenmukaista toimintaa. Tietoa sosioemotionaalisen kehityksen tukikeinoista tarvitaan muun muassa ammatillisen koulutuksen kautta.

Aihettani on tutkittu suhteellisen vähän ympäristön näkökulmasta ja sosioemotionaalisten taitojen puutteiden ratkaisevana tekijänä. Vähäinen tutkimus avaa huomattavasti mahdollisuuksia jatkotutkimuksille. Aihetta olisi mielenkiintoista lähestyä teknologisoitumisen ja sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeiden yhteyden kautta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että sosioemotionaalisten taitojen puutteet ovat yleistyneet viimeisen vuosikymmenen sisällä, ja on ilmiselvää, että teknologian käyttö on yleistynyt kovaa vauhtia samalla aikajanalla. Tutkimusta teknologisoitumisen ja sosioemotionaalisen kehityksen välisistä yhteyksistä ei ole paljoa. Kandidaatintutkielmani tulokset kuitenkin viittaavat vähintään median käytön välilliseen vaikutukseen lasten sosioemotionaalisen kehityksen taustalla. Teknologian hyödyntäminen arjessa muun muassa iltojen rauhoittamiseksi ja odottamishetkiin vie aikaa leikiltä, ihmettelyltä ja tylsistymiseltä. Aihetta olisikin kiinnostavaa tarkastella vuorovaikutustilanteiden syntymisen, tylsistymisen vähentymisen sekä median sisällön vaikutusten kautta. Muun muassa Blair ym., (2018) toteavat, että lasten tulisi oppia uudelleen säätämään tylsistymistään. Tylsistymisen myötä ihmisen mielikuvitus pääsee valloilleen ja tilaa syntyy ideoille, tekemiselle sekä leikille. Tarkoitukseni on jatkaa aihetta pro gradu -tutkielman muodossa. Aion pro gradu -tutkielmassani perehtyä edellä mainittuihin teemoihin lasten sosioemotionaalisen kehityksen kannalta ja syventyä teknologisoitumisen suoriin sekä välillisiin vaikutuksiin.

Käyttämäni aineisto on sekoitus Suomessa toteutettuja sekä muita kansainvälisiä tutkimuksia. Olen rajannut käyttämäni artikkelit länsimaisiin maihin, jotta kulttuurierot olisivat mahdollisimman pienet ja tulokset siten sovellettavissa myös Suomessa. Tuloksissa on kuitenkin otettava huomioon maiden koulutusjärjestelmien erot ja niiden vaikutukset artikkeleiden sisältöihin. Osa käyttämäni artikkeleista sijoittuu koulukontekstiin, ja syynä tälle on se, että sosioemotionaalista kehitystä tutkielmani näkökulmasta on tutkittu koulun kontekstissa mittavammin. Olen kuitenkin vertaillut

kouluissa tehtyjä tutkimuksia varhaiskasvatuksessa tehtyihin tutkimuksiin ja sisällyttänyt tutkielmaani ne tutkimusmenetelmät, jotka ovat mielestäni yhdenmukaisia tai sovellettavissa myös varhaiskasvatukseen. Nämä seikat ja mahdolliset erot koulun ja varhaiskasvatuksen välillä on kuitenkin hyvä muistaa tuloksia läpikäydessä.

## Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2020a). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa: Aro, T. & Laakso M-L. (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. [E-kirja]. Niilo Mäki Instituutti, 20–41.
- Aro, T. (2020b). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat varhaislapsuudessa. Teoksessa: Aro, T. & Laakso M-L. (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. [E-kirja]. Niilo Mäki Instituutti, 106–118.
- Blair, C. McKinnon, R.D. & Daneri, M.P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43(2), 52–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>
- Choe, D.E. Lawrence, A.C. Cingel, D.P. (2022). The Role of Different Screen Media Devices, Child Dysregulation, and Parent Screen Media Use in Children's Self-Regulation. *Psychology of Popular Media*. <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000412>
- Egan, S.M. Pope, J. Moloney, M. Hoyne, C. Beatty, C. (2021). Missing Early Education and Care during the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 49, 925–934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Fields, B. (2012). Getting the Balance Right: The Challenge of Balancing Praise and Correction for Early School Years Children Who Exhibit Oppositional and Defiant Behaviour. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 24–28. <http://doi.org/10.1177/183693911203700404>
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6373-7>
- Hughes, K. Bullock, A. & Coplan. R.J. (2014). A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 253–267. <https://doi.org/10.1111/bjep.12029>
- Hughes, C. Cline, T. (2015). An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the development of preschool children. *Educational Psychology in Practice*, 31(1), 73–85. <http://doi.org/10.1080/02667363.2014.988327>

- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 22(1), 54–63. <https://bulletin.nmi.fi/2019/02/01/kasvattajan-pedagoginen-herkkyys-ja-pienten-lasten-emotionaalinen-hyvinvointi-paivakotiryhmissa/>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Köngäs, M. 2018. ”Eihän lapsil ees oo hermoja” etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-064-7>
- Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kasvatus.
- Linnavalli, T. Kalland, M. (2021). Impact of COVID-19 Restrictions on the Social-Emotional Wellbeing of Preschool Children and Their Families. *Education Sciences*, 11(8), 435. <https://doi.org/10.3390/educsci11080435>
- McCabe, P. C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the schools*, 48(5), 513–540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>
- Metsämuuronen, J. (2011). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos*. [E-kirja]. 4. korjattu laitos. Helsinki: International Methelp.
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatustuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Haettu osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf)
- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa: Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poulou, M. S. (2017). Students' Emotional and Behavioral Difficulties: The Role of Teachers' Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72–89. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/24344>
- Powell, D. Dunlap, G. & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants and Young Children*, 19(1), 25–35. [https://journals.lww.com/iycjournal/fulltext/2006/01000/prevention\\_and\\_intervention\\_for\\_the\\_challenging.4.aspx](https://journals.lww.com/iycjournal/fulltext/2006/01000/prevention_and_intervention_for_the_challenging.4.aspx)

- Rae, T., Cowell, N., & Field, L. (2017). Supporting teachers' well-being in the context of schools for children with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(3), 200–218. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1331969>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja, 62. [https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Skalicka, V. B. Hygen, B.W. Stenseng, F. Karstad, S.B. Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *British Journal of Developmental Psychology*, 37, 427–443.
- Stearns, C. (2018). Unruly affect in the kindergarten classroom: A critical analysis of social-emotional learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 8–19. <https://doi.org/10.1177/1463949118762162>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). [E-kirja]. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.
- Hoffman, T. K. & Kuvalanka, K. A. (2019). Behavior problems in child care classrooms: Insights from child care teachers. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 63(3), 259–268. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1588215>
- Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540). Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#P1>