



Kortessalo Malviina & Leinonen Miia

Lämmin vuorovaikutus lapsen sosioemotionaalisten haasteiden tukena

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatus

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Lämmin vuorovaikutus sosioemotionaalisten haasteiden tukena (Malviina Kortessalo & Miia Leinonen)

Kandidaatin tutkielma, 38 sivua

Joulukuu 2023

---

Tämä kandidaatin tutkielma tutkii lapsen ja varhaiskasvattajan välistä vuorovaikutusta ja erityisesti lämmintä vuorovaikutustapaa haastavien kasvatustilanteiden tukena. Työmme tavoitteena on lisätä tietoa lämpimästä vuorovaikutuksesta ja sen merkityksestä päiväkodin arjen haastavissa kasvatustilanteissa. Toteutimme tutkielman integroivana kirjallisuuskatsauksena, koska integroiva kirjallisuuskatsaus antoi mahdollisuuden tutkia aiheitamme laajasti ja monipuolisesti. Aineiston keräämisessä huomioimme lähteiden luotettavuuden esimerkiksi käyttämällä mahdollisimman tuoreita tutkimustuloksia.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on tärkeässä roolissa lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Päiväkodin arjessa tulisi kiinnittää huomiota lasten kohtaamiseen, sillä aito läsnäolo ja sensitiivisyys vaikuttavat lapsen kokemukseen tulla kuulluksi ja kohdatuksi. Lapset tulisi kohdata päiväkodin arjessa lämpimän vuorovaikutuksen keinoin. Tutkimuksemme osoittaa, että varhaiskasvatuksen arjessa on haasteita haastavasti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa.

Tutkimuksessamme nousee esiin myös tiimin toiminnan vaikutukset lapsen sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemiseen ja kohtaamiseen. On tärkeää, että tiimi sitoutuu yhteisiin arvoihin, periaatteisiin, tavoitteisiin ja toimintatapoihin, jotta yhteistyö tiimin sisällä sujuu jouhevasti. Toimiva toimintakulttuuri mahdollistaa laadukkaan pedagogisen toiminnan toteuttamisen sekä haastavien kasvatustilanteiden ratkaisemisen yhteisesti sovittujen toimintamallien mukaisesti.

Tutkimuksemme on ajankohtainen, koska sosioemotionaaliset haasteet ovat lisääntyneet viime vuosina varhaiskasvatuksessa huomattavasti. Toivomme tutkimuksemme lisäävän tietoa ja keskustelua varhaiskasvatuksen ammattilaisten kesken lämpimän vuorovaikutustavan merkityksestä.

Avainsanat: haastava käyttäytyminen, lämmin vuorovaikutus, pedagoginen herkkyys, sensitiivisyys, sitoutuminen, sosioemotionaaliset haasteet, varhaiskasvatus,

# Sisältö

<b>1. Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Tutkielman lähtökohdat ja toteutus</b> .....	<b>6</b>
2.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	6
2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä .....	7
2.3 Toteutuksesta.....	8
<b>3. Tiimi ja tiimityö</b> .....	<b>9</b>
3.1 Sitoutuminen .....	10
3.2 Moniammatillinen tiimi päiväkodissa .....	10
<b>4. Vuorovaikutus</b> .....	<b>12</b>
4.2 Vuorovaikutustavat .....	13
4.3 Vuorovaikutuksen haasteet.....	15
<b>5. Sosioemotionaaliset taidot</b> .....	<b>16</b>
5.1 Sosioemotionaalisten taitojen kehitys .....	17
5.2 Sosioemotionaaliset haasteet .....	18
5.3 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen .....	21
<b>6. Lämmin vuorovaikutus ja pedagoginen herkkyys</b> .....	<b>23</b>
<b>7. Johtopäätökset</b> .....	<b>26</b>
<b>8. Pohdinta</b> .....	<b>30</b>
<b>Lähteet</b> .....	<b>34</b>

# 1. Johdanto

Tämä kandidaatintyö sai alkunsa, kun keskustelimme omista kokemuksistamme sekä mielenkiinnon kohteistamme, jotka koskevat lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta. Aihe puhuttelee kumpaakin meistä, sillä olemme työssämme varhaiskasvatuksessa nähneet haastavia kasvatustilanteita, joissa olemme jääneet pohtimaan kasvattajan toimintaa. Tämän vuoksi halusimme rajata aiheitamme enemmän varhaiskasvattajan toimintaan sekä erityisesti lämpimän vuorovaikutuksen suuntaan kuin muiden vuorovaikutustapojen käsittelemiseen. Lämpimässä vuorovaikutuksessa keskeisintä on aikuisen aito läsnäolo, kuunteleminen, kiireettömyys ja empatia lasta kohtaan (Ahonen, 2015, s.109). Pidämme itse näitä asioita erityisen tärkeänä ja koemme, että nämä asiat ovat lähtökohta kaikelle toiminnalle päiväkodissa.

Olemme myös molemmat kiinnittäneet huomiota työelämämme aikana sosioemotionaalisiin haasteisiin ja niiden yleistymiseen. Suomen yleisradio (YLE) uutisoi vuonna 2020, että lasten sosioemotionaaliset haasteet, joita ovat väkivaltaisuus, uhmakkuus ja kielenkäyttö, ovat lisääntyneet viime vuosina (Ali-Hokka, 2020). Julkisten ja hyvinvointialojen liitto (JHL) teki vuonna 2019 jäsenilleen kyselyn, joka koski väkivaltatilanteita työpaikalla. Huolestuttavaa kyselyn tuloksissa oli, että kyselyyn vastanneista joka neljäs ilmoitti kokeneensa fyysistä väkivaltaa päivittäin tai ainakin viikoittain (Ali-Hokka, 2020).

Tutkimuksemme suuntautuu varhaiskasvatuksen kentälle ja siellä erityisesti varhaiskasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme varhaiskasvattajalla kaikkia niitä, jotka työskentelevät varhaiskasvatuksen työtehtävissä riippumatta ammattinimikkeestä. Varhaiskasvatus on tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, joka tukee lasten kasvua, kehitystä, hyvinvointia ja oppimista pedagogiikan keinoin (Opetushallitus, 2023). Varhaiskasvatus on suunnattu 0–6 –vuotiaille lapsille. Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, johon osallistumisesta päättää lapsen huoltajat (Opetushallitus, 2023). Varhaiskasvatusta järjestetään yleisimmin päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa, mutta sitä voidaan järjestää myös avoimena varhaiskasvatustoimintana esimerkiksi kerho- ja leikkitoimintana (Opetushallitus, 2023).

Ahosen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen perinteinen toimintakulttuuri lisää haastavia kasvatustilanteita. Perinteinen toimintakulttuuri on melko aikuiskeskeistä toimintaa, jossa lasten toimintaan osallistumista rajoitetaan esimerkiksi istuttamalla lapsia hiljaa omilla paikoillaan ja

odottamalla seuraavaa toimintaa (Ahonen, 2017a). Tässä tutkimuksessa haastavilla kasvatustilanteilla tarkoitamme tilanteita, joissa lapsella on haasteita oman tunnesäätelynsä kanssa. Näissä tilanteissa lapsi purkaa omia tunteitaan esimerkiksi käyttäytymällä aggressiivisesti, huomionhakuisesti, uhmakkaasti, levottomasti tai kovaäänisesti.

Varhaiskasvattajan pedagogiset ratkaisut ja vuorovaikutus vaikuttavat haastavien kasvatustilanteiden syntyymiseen, etenemiseen sekä lapsen sosioemotionaaliseen kehityksen tukemiseen (Ahonen, 2017a). Ahosen (2015) mukaan on paljon tutkimusnäyttöä siitä, mikä merkitys varhaiskasvattajan ja lapsen välisellä suhteella on lapsen hyvinvoinnille. Lapsen ja aikuisen välinen lämmin vuorovaikutus on yhteydessä niin lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin kuin myös opettajan akateemiseen kyvykkyyteen (Ahonen, 2015, s. 16).

Tulemme seuraavaksi avaamaan tutkimuksemme lähtökohtia ja tavoitteita, jonka jälkeen siirrymme teoreettiseen osuuteen. Teoreettisessa osuudessa käsittelemme tutkimuksemme keskeisiä termejä tiedonhaun kautta kerätyn aineiston pohjalta. Tutkimuksen lopussa on yhteenveto, jossa tiivistämme kokemuksiemme kautta ja esimerkkejä käyttäen tutkimuksessa saadut vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Samalla pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta sekä matkaamme tutkimuksen parissa.

## 2. Tutkielman lähtökohdat ja toteutus

Omat kokemuksemme varhaiskasvatuksen kentältä ovat osoittaneet, että lasten sosioemotionaalisten taitojen puute ja niiden aiheuttamat haastavat kasvatustilanteet ovat arkipäivää tämän päivän varhaiskasvatusyksiköissä. Kasvattajien omat vuorovaikutustavat vaihtelevat kuinka he puuttuvat tai ovat suoranaisesti puuttumatta haastaviin kasvatustilanteisiin. Hoffmanin ja Kuvalangan (2021) mukaan sosioemotionaalista taidoista ja ennen kaikkea niiden puutteesta, on tehty huomattavissa määrin tutkimusta. Tutkimukset ovat kuitenkin pääosin fokusoituneet itse ongelman kuvailemiseen, eikä niinkään lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutuksen laatuun, tai siihen, millä tavoin näihin haasteisiin vastataan (Hoffman & Kuvalanka, 2021). Omassa tutkimuksessamme huomiomme keskittyy sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten vuorovaikutukseen aikuisen kanssa, ja nostamme esiin lämpimän vuorovaikutussuhteen merkityksen lapselle haastavissa kasvatustilanteissa.

### 2.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on lisätä tietoisuutta lämpimästä vuorovaikutuksesta sekä sen merkityksestä haastavien kasvatustilanteiden tukena varhaiskasvatuksessa. Pyrimme omalla tutkielmallamme peräänkuuluttamaan kasvattajien tärkeää roolia lapsen tunnetaitojen kehittämisen tukijana ja turvallisen kasvuympäristön rakentajana, niin että kasvattajilla olisi lämmin vuorovaikutussuhde lapseen. Ahonen (2017) korostaa juuri varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista, sillä nämä tärkeät taidot eivät heijastu pelkästään sosiaaliseseen elämään, vaan vaikuttavat myös lapsen myöhempään akateemiseen suoriutumiseen. Lisäksi hän korostaa sitä, että varhaiskasvatusikäiset lapset ovat niin iältään kuin kehitykseltäänkin hyvin vastaanottavaisia sosioemotionaalisten taitojen oppimisesta (Ahonen, 2017a). Mitä varhaisemmin lapsi saa tukea sosioemotionaalisten taitojensa kehittämiseen, sitä paremmin pystytään vaikuttamaan mahdollisten ongelmien myöhempään kasautumiseen.

Tutkielmalla on tarkoitus vastata kahteen tutkimuskysymykseen, jotka ovat:

1. Miten varhaiskasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa haastaviin kasvatustilanteisiin?
2. Miten varhaiskasvattajina voimme tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä?

Lapsella tunteiden säätelykyky on kehittymätöntä ja omien tunteiden hallintaa vasta opetellaan, tämän vuoksi tunnetilat näyttäytyvät lapsilla huomattavasti kokonaisvaltaisemmin, mitä aikuisilla (Aro, 2020). Hännikäinen (2017) toteaa, kuinka kasvattajan vuorovaikutuksen laatu lisää lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin kautta lapsen oppimista ja yleistä hyvinvointia.

Varhaiskasvatuksessa työskentelevän henkilökunnan tulisi pystyä sitoutumaan lasten sosio-emotionaalisen kehityksen tukemiseen niin yksilönä, kuin varhaiskasvatuksen tiiminäkin, ja heillä tulisi olla tarvittava tietoisuus ja ymmärrys oman vuorovaikutustapansa merkityksestä kohdatessaan lapsi päiväkodin arjessa. Varhaiskasvatuslaki määrää, että jokaisella lapsella on oikeus saada opetusta edellytystensä mukaisesti siten, että se edistää tervettä kasvua, hyvinvointia ja kehitystä (Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540 1.3.2 §).

## **2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä**

Toteutimme tutkimuksen kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksessa kootaan eri tutkimusten tuloksia yhteen ja tuotetaan niiden pohjalta uusia tutkimustuloksia (Salminen, 2011). Tutkimuksemme voidaan määrittää tarkemmin integroivaksi kirjallisuuskatsaukseksi. Salmisen (2011) mukaan integroiva kirjallisuuskatsaus kuvaa tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti. Monipuolisuuden ansioista integroiva kirjallisuuskatsaus tarjoaa laajan kuvan aiheen kirjallisuudesta. Käyttämällä integroivaa kirjallisuuskatsausta jo aikaisemmin tutkitusta aiheesta voidaan tuottaa hyvin uutta tietoa (Salminen, 2011).

Käytämme tieteellisten tutkimusten lisäksi monipuolisesti ammattikirjallisuutta. Monipuolisten lähteiden käytöllä tarkoitamme sitä, että työstämme löytyy muun muassa artikkeleita, väitöskirjoja ja erilaisia tutkimuksia, joita löytyy niin suomen- kuin englannin kielellä. Lisäksi monipuolinen lähteiden käyttö lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös se, että käyttämämme lähteet ovat ajantasaisia. Salminen (2011) sanoo, että luotettava tutkimus tarvitsee suhteellisen kattavan ja monipuolisen kirjallisuuskatsauksen sisältäen alan johtavia lehtiä. Lisäksi hän mainitsee, että julkisyhteisön tekemä tutkimus on yleensä tehty ammattitutkijoiden toimesta ja tämä takaa tutkimuksen luotettavuuden. Samalla tavoin väitöskirjat ovat vertaisarvioinnin läpi käyneitä julkaisuja, joten niitä voidaan pitää luotettavina lähteinä (Salminen, 2011). Salminen (2011) huomauttaa, että julkisyhteisöjen tekemä tutkimus eroaa akateemisesta tutkimuksesta niin, että niissä ollaan kiinnostuneita tuloksista ja niiden seurauksista, eikä niinkään teoreettisesta puolesta. Tuomi ja Sarajärvi (2009) nostavat tutkimuksen

eettisyyttä pohtiessaan esiin lähdekirjallisuuden valitsemisen tärkeyden tutkimukselle sekä tutkimuskysymykseen sopivan tutkimusmetodin valinnan. Tutkijalla on suuri vastuu tehdessään laadullista tutkimusta, koska jokaisen tutkijan omat taustat ja kokemukset voivat vaikuttaa tiedon hankkimiseen ja sen suodattamiseen (Tuomi ja Sarajärvi, 2009). Tutkija joutuu tekemään valintoja käytetyn lähdekirjallisuuden suhteen, sillä kaikkia luettua kirjallisuutta ei voida sisällyttää lähteisiin. On tärkeää, että tutkimuksen kaikkia osa-alueita käsitellään tasapainoisesti, sillä tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

### **2.3 Toteutuksesta**

Aloitimme tutkielman tekemisen keväällä 2023. Keräsimme molemmat aineistoa tutkimustamme varten pitäen samalla tiiviisti yhteyttä toisiimme. Kerätyn aineiston pohjalta teimme tutkimussuunnitelman, joka auttoi meitä hahmottamaan tutkimuksen sisältöä. Pian tutkimussuunnitelman jälkeen lähdimme työstämään varsinaista tutkielmaamme.

Yhteistyömme tutkielman parissa on toiminut alusta alkaen todella hyvin. Pystyimme jakamaan omia ideoitamme ja ajatuksiamme toiselle matalalla kynnyksellä. Molemmilla on ollut myös samanlainen lähestymistapa työskentelyyn, joka on varmasti vaikuttanut yhteistyömme sujuvuuteen positiivisesti. Olemme yhdessä pohtineet tutkielman rakennetta ja työnjakoa. Olemme kirjoittaneet tutkielmaamme työn ohessa, jonka vuoksi aikataulutuksen ja työnjakon on ollut tärkeää. Työnjaon ja aikataulutuksen suunnitteleminen mahdollisti meille työskentelyn eri paikoissa. Vaikka tapasimme toisiamme usein tutkimusprosessin aikana, kirjoitimme silti lähtökohtaisesti itsenäisesti. Tapaamisissamme arvioimme siihen mennessä tehtyä työtä sekä suunnittelimme tutkimuksemme seuraavia vaiheita. Tutkimuksen loppuvaiheessa kävimme työn alusta loppuun yhdessä läpi, jolloin teimme vielä tarvittavia muutoksia esimerkiksi ulkoasuun ja tekstin sujuvuuteen liittyen. Koko tutkielman ajan meillä oli vahva luottamus toisiimme ja siihen, että molemmat hoitavat oman osuutensa.



### 3. Tiimi ja tiimityö

Seuraavaksi avaamme sitä, mitä tiimillä ja tiimityöskentelyllä yleisesti ottaen tarkoitetaan, ja sen jälkeen kuvaamme päiväkodissa olevaa kasvatustiimiä ja sen työskentelyä. Huusko (2007) määrittelee tiimin pieneksi ryhmäksi ihmisiä, jossa kukin jäsen tuo oman osaamisensa yhteisesti käytettäväksi ja jossa kukin jäsenistä sitoutuu yhteisesti sovittuihin tavoitteisiin, toimintatapoihin ja päämääriin. Hän jatkaa, kuinka tiimin jäsenet ottavat yhteisesti myös vastuuta suorituksesta (Huusko, 2007, s.67). Huuskon (2007) mukaan pienessä ryhmässä jäsenet ovat tietoisia toisistaan ja toistensa osaamisesta. Ryhmän pienuus auttaa myös toiminnan läpinäkyvyyteen, eikä siinä voida piiloutua toistensa taakse. Tiimityöskentelyn onnistumisen kannalta välttämättömiä taitoja ovat vastuunottokyky, organisointikyky sekä vuorovaikutustaidot (Huusko, 2007, s. 67–71).

Myös Mäntylä (2002) kuvaa tiimiä pienikokoisena ryhmänä, joka pyrkii saavuttamaan yhteisesti sovittuja tavoitteita. Hän määrittelee tiimin seuraavin tunnuspiirtein: Tiimiä pidetään sosiaalisena kokonaisuutena, jossa jokaisella jäsenellä on omaa erilaista osaamista. Jäsenet kokevat yhteisvastuullisuutta yhteistä toimintaansa kohtaan sekä tiimin jäsenillä on yhteinen tehtävä omassa organisaatiossaan, joka sitoo jäseniä toimimaan yhteistä tavoitetta kohti (Mäntylä R., 2002). Parker (1996) nostaa esiin tiimin jäsenten keskinäisen riippuvuuden toisistaan heidän pyrkiessään yhteistä tavoitetta kohti.

Ruohotie (2000) kuvaa tiimien muodostavan oman yhteisen kontekstin, jossa ihmisten välinen interaktio ja jatkuva dialogi toteutuvat. Hän kuvaa, kuinka tiimissä dialogi ja keskustelu auttavat tiimiläisiä löytämään uusia näkökulmia ja mahdollistavat reflektoinnin sekä tiimin jäsenten hallussa olevan informaation yhdistelyn. Dialogilla ja keskustelulla pystytään integroimaan yksittäisten jäsenten näkemykset uudeksi kollektiiviseksi perspektiiviksi (Ruohotie, 2000, s. 233).

Parrila ja Mäntyjärvi (2021) mainitsevat hyvin toimivan tiimin rakennusaineeksi luottamuksen kehittymisen tiimiläisten välille. Luottamuksen rakennuttua kukin tiimin jäsen pystyy avoimesti kertomaan omia ajatuksiaan, ja ideoitaan sekä voi luottaa siihen, että kukin tiimin jäsen huolehtii omista vastuistaan ammattitaidolla (Parrila & Mäntyjärvi, 2021, s. 8).

Tiimityössä nousee esiin jatkuva oppiminen ja kokeileminen, mikä auttaa siihen, ettei kangistuta tiettyihin rutiineihin, vaan kokeillaan avoimin mielin uusia ideoita sekä muokataan omia asenteita (Ruohotie 2000, s. 234). Samaa ajatusta jakaa myös Isoherranen (2008), jonka mukaan

tiimityö toimiakseen vaatii jatkuvaa tiimien rakentamista ja oppimista. Aidossa, hyvin toimivassa tiimityöskentelyssä nousevat esille tehtävien, vastuiden ja roolien selkeys, tavoitteiden luominen sekä tiimissä olevien jäsenten ihmissuhteisiin panostaminen (Isoherranen, 2008). Hän pitää tärkeänä myös sitä, että tiimin jäsenillä on mahdollisuus saada koulutusta ja välineitä tiimityöskentelyn kehittämistä varten.

### **3.1 Sitoutuminen**

Tiimin jäsenten sitoutuminen tiimityöskentelyyn on perustavaa laatua oleva tekijä laadukkaaseen toimintaan. Työn onnistumisen kannalta avainasemassa on tiimin toimivuus (Parrila ja Fonsen. 2016, s. 81). Ranta ja Heiskanen (2022) kokoavat ajatuksen laadukkaasta tiimityöstä siten, ettei se ole pelkästään yhdessä tekemistä vaan siinä pyritään luomaan tietoista yhteistä ymmärrystä, sitoutumista ja pitkäkestoista ammatillista kehittymistä yhteisesti luotujen tavoitteiden suuntaan. Tiimin jäsenten säännölliset neuvottelut ja keskustelut kuuluvat moniammatilliseen tiimityöskentelyyn, toteaa Karila (2011, s.81).

Järvinen ja Mikkola (2015) tuovat myös esiin sen, kuinka toimivassa moniammatillisessa tiimissä osataan hyödyntää jokaisen työntekijän ammattiosaamista, jonka kautta koko tiimi saa laajennettua osaamisaluettaan. Heidänkin mukaansa tiimistä löytyy niin henkilökohtaisen kuin yhteisenkin osaamisen alueet, jotka liittyvät aina toisiinsa. Tämän mahdollistaa sen, että omaa osaamista jaetaan ja samaan aikaan opitaan toisilta (Järvinen & Mikkola, 2015 s. 64)

### **3.2 Moniammatillinen tiimi päiväkodissa**

Omassa tutkielmassamme tarkoitamme tiimillä päiväkodissa yhden lapsiryhmän kanssa työskentelevää ammattikasvattajien joukkoa. Kaksituhatta luvun alussa Karila ja Nummenmaa (2001) puhuvat päiväkodin sisäisestä, tiimin moniammatillisuudesta, jolla tarkoitetaan päiväkodin eri ammattiryhmien yhteistä jaettua ammatillista toimintaa päiväkodin perustehtävien toteuttamiseksi. Tällainen sisäistä moniammatillisuutta harjoittavana ryhmä on esimerkiksi päiväkodin samassa lapsiryhmässä työskentelevä henkilöstö (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 42). Tiimityökäsitys on rantautunut varhaiskasvatukseen vasta 2000-luvun alussa (Ahonen, 2023). Kaksituhattakymmenluvun alkupuolella, tiimityöskentelystä on tullut päiväkodeissa vakiintunut tapa työskennellä (Mikkola ja Nivalainen 2014, s. 5).

Ahonen (2023) määrittelee päiväkotitiimin yksittäisen lapsiryhmän toiminnasta vastaavaksi moniammatilliseksi ryhmäksi, johon yleensä kuuluu kolme aikuista. Hänen mukaansa on kuitenkin huomioitava, että tiimien kokoonpanot voivat vaihdella ja moniammatillisissa tiimeissä voi työskennellä varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen sosionomin ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajan lisäksi esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja, ryhmäavustaja tai jonkun yksittäisen lapsen henkilökohtainen avustaja (Ahonen, 2023).

Päiväkodin tiimissä moniammatillisuus voi parhaimmillaan näkyä jaettuna asiantuntijuutena, jossa korostuu osaaminen. Osaaminen muodostuu jokaisen tiimin jäsenen tiedoista ja taidoista. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien kunkin ammatin ja asiantuntijuuden alueella on löydettävissä ydinosaaamista, joista yhdessä muodostuu osaamiskokonaisuus, joka tukee työkokonaisuuden hallitsemista (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 24). Moniammatillisuus nähdään myös varhaiskasvatuksen keskeisenä voimavarana, jolla voidaan parhaimmillaan vastata työn kasvaviin vaatimuksiin (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi, Wallin, Kinnunen, 2021, s. 71). Ranta (2021) puolestaan näkee kasvattajatiimin toiminnan rakentuvan heidän välisilleen vuorovaikutussuhteille. Ranta ja Heiskanen (2022) puhuvat varhaiskasvatuksen tiimien ydintehtävästä, joka on yksittäisten lasten ja lapsiryhmän tarpeiden kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien sekä varhaiskasvatukselle asetettujen tehtävien suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Heidän mukaansa kaikessa tiimin toiminnassa tulisi huomioida ja edistää tätä perustehtävää (Ranta & Heiskanen, 2022).

Opetushallitus linjaa varhaiskasvatuksen koostuvan lapsen suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta kasvatuksesta, opetuksen ja hoidon muodostamasta kokonaisuudesta, jossa erityinen sija on pedagogiikalla. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä edistää lapsen hyvinvointia (Opetushallitus 2022). Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen on nähtävä tärkeänä osana tuota tehtävää (Wang, Kajamies, Hurme, Kinos, Palonen, 2018).

## 4. Vuorovaikutus

Vuorovaikutus on ihmisten toimintaa, jota ohjaa vastavuoroisuus (Talvio & Klemola, 2017). Kauppila (2006) nostaa esiin vuorovaikutuksen käsitettä avatessaan vuorovaikutuksen olevan ihmisten välistä toimintaa, jota tapahtuu erilaisissa ympäristöissä. Holkeri-Rinkinen (2009) huomauttaa jokaisen vuorovaikutustapahtuman ainutlaatuisuudesta, kuinka se ei ole täysin samanlaisena uudelleen toistettavissa.

Sosiaalinen vuorovaikutus on kommunikointia sanoin, ilmein tai elein kahden tai useamman ihmisen välillä (Nummenmaa & Karila 2011, s. 11). Myös Ahonen (2015) ja Strandell (1995) nostavat vuorovaikutuksen tärkeäksi osaksi nonverbaalisen viestinnän verbaalisen kielen lisäksi. Ahonen (2017) mainitsee esimerkiksi kehonasennot, äänensävyt, äänenpainot sekä fyysisen etäisyyden jolle, vuorovaikutustilanteessa asetutaan. Hän jatkaa, kuinka vuorovaikutuksen kautta ihminen tulee ymmärretyksi ja ymmärtää itse toisia. Vuorovaikutuksen avulla ihminen pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan (Ahonen, 2017a).

Ahonen (2017) määrittelee laadukkaan vuorovaikutuksen edellytykseksi aidon läsnäolon, johon kuuluu tietoinen sitoutuminen. Hyvän vuorovaikutuksen syntymiseen tarvitaan myös keskinäisen luottamuksen kehittymistä (Kauppila, 2006). Mieli ry. (2022) määrittelee vuorovaikutustaitojen tarkoittavan kykyä ja halua vaihtaa ajatuksia, kokemuksia, mielipiteitä tai tekoja toisten kanssa ja yhdessä toimimista Holkeri-Rinkinen (2009) toteaa väitöskirjassaan sosiaalisen todellisuuden rakentuvan sekä muokkautuvan ihmisten välisissä arkisissa vuorovaikutusprosesseissa.

### 4.1 Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus päiväkodissa

Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä vahvemmin hänelle vuorovaikutustilanne rakentuu kokonaisuutena, jossa yhdistyvät kielellinen viesti sekä nonverbaaliset viestit. Lapsen rakentama kuva itsestään muotoutuu vuorovaikutuksessa häntä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden kanssa, johon kuuluvat lapsen elämässä olevat merkitykselliset ja tärkeät ihmissuhteet (Ahonen, 2017a).

Kivijärven ja Keskisen (1999) mukaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden työ mahdollistaa kokonaisvaltaisen suhteen luomisen lapsiin perushoidosta sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen. Kasvattajan vastuulle jää, sitoutuuko hän tähän tehtävään aidosti läsnä ollen. (Kivijärvi,

Keskinen. 1999. S. 52). Samaa aitoa läsnäoloa ja sitoutumista kasvattajalta tarvitaan lapsen ja aikuisen väliseen leikkiin, joka on vuorovaikutuksen keskeinen elementti varhaiskasvatuksessa (Linnove ja Kivijärvi, 2020). Kalliala (2013) painottaa, kuinka aikuisten ja lasten vuorovaikutus on läsnä päiväkodin kaikessa toiminnassa. Hän huomauttaa, että lasta kunnioittava ja kuunteleva ilmapiiri on herkästi aistittavissa samoin kuin välinpitämätön tai kohtaamaton sävy (Kalliala, 2013).

Aikuisella on mahdollisuus kasvatustilanteessa niin kiittää, kannustaa kuin rohkaista ja kehua, mutta myös vähätellä, lannistaa haavoittaa tai nöyryyttää lasta (Värri, 1997, 145). Valtioneuvoston julkaisussa varhaiskasvatus määritellään lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista, jossa tulisi korostua jatkuvat, lämpimät vuorovaikutussuhteet (Valtioneuvosto, 2002). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan vastavuoroista ja kunnioittavaa vuorovaikutussuhdetta lapsen ja kasvattajan välillä (Opetushallitus, 2022). Myönteinen vuorovaikutus lapsen ja kasvattajan välillä on merkittävä lapsen sosioemotionaalisen ja akateemisen kehittymisen sekä kokonaisvaltaisen lapsen hyvinvoinnin kannalta (Ahonen, 2015).

#### **4.2 Vuorovaikutustavat**

Kauppila (2016) jakaa vuorovaikutustyyliä neljään kategoriaan: ystävällis-joustava, ohjaava-dominoiva, aggressiivis-uhmainen, ja epävarma-alistuva. Ystävällis-joustava vuorovaikutus on tyyliä huomaavaista ja kohteliasta, jota kuvailee myös ystävällisyys, yhteistyökyvykyys sekä joustavuus. Ohjaava-dominoiva vuorovaikutustyyliä kuuluu toimintaohjeita ja neuvoja, mutta sovitteluvuus ja neuvottelemisen taito ovat hallussa. Aggressiivis-uhmaisessa vuorovaikutustyyliä ilmaistaan napakasti erimielisyys, sitä varjostaa itsekeskeisyys sekä toisten ihmisten aliarvioiminen. Epävarma-alistuva vuorovaikutustyyliä edustaa ylivoimaisuus, pelokkuus, ujous, arkuus, myös oman itsensä aliarvioiminen (Kauppila, 2016, s. 62–63).

Ahosen (2017) määritelmän mukaan päiväkodin kasvatustilanteisiin on viisi erilaista vuorovaikutustapaa, joita varhaiskasvattajat käyttävät. Hänen mukaansa varhaiskasvattaja voi kohdata lapset etäisesti, välttelevästi, teknisesti, ristiriitaisesti tai lämpimästi (Ahonen 2017). Seuraavaksi avaamme näitä vuorovaikutustapoja hieman tarkemmin.

Ahosen (2015) mukaan etäinen vuorovaikutustapa ilmenee sitoutumattomana vuorovaikutuksena, jossa varhaiskasvattajan sensitiivinen lapsen kohtaaminen, aktivointi ja lapsen autonomian tukeminen jäävät heikoksi. Kasvattaja sivuuttaa lapsen sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet, lapsen kohtamista tunnetasolla ei tapahdu lainkaan ja kasvattaja voi toimia viileän auktoritaarisesti tai poissaolevana ja välinpitämättömänä (Ahonen 2015). Etäistä vuorovaikutustapaa leimaa myös lapsen myönteisen käyttäytymisen huomiotta jättäminen (Ahonen, 2015).

Ahosen (2015) mukaan välttelevää vuorovaikutustapaaakin varjostaa lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin toteutumattomuus. Hän kuvailee myös, kuinka välttelevää vuorovaikutustapaa käyttävä varhaiskasvattaja suoranaisesti välttelee haastavia kasvatustilanteita tai niiden selvittämistä. Tämän tyyppiselle varhaiskasvattajalle on ominaista myös, että hän siirtää kasvatustuuta ryhmän muille aikuisille ja siirtyy toisiin työtehtäviin (Ahonen 2015).

Ahosen (2015) mukaan tekninen vuorovaikutustapa puolestaan näyttäytyy varhaiskasvattajan näennäisesti pedagogisesti johdonmukaisena toimintana, jossa korostuvat kasvattajan ennalta päätetyt suunnitelmat, päiväkodin säännöt ja tutut toimintamallit. Vuorovaikutus jää tällöin osittain sitoutumattomaksi ja lapsen tunteet sekä tarpeet jäävät vähintään osittain tunnistamattomiksi, eikä syvällistä sitoutumista vuorovaikutustilanteeseen synny (Ahonen, 2015).

Ristiriitaisessa vuorovaikutustavassa kasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen vaihtelee (Ahonen, 2015). Siinä saattaa esiintyä alussa piirteitä lämpimästä vuorovaikutustavasta, mutta sitoutuminen vähenee tilanteen edetessä. Toisaalta vuorovaikutustilanne voi muuttua alun heikosta sitoutumisesta loppua kohden vahvaksi sitoutumiseksi, jotka molemmat näyttäytyvät lapsen näkökulmasta ristiriitaiselta (Ahonen, 2015).

Puroila (2002) ja Kalliala (2009) ovat tutkimuksissaan osoittaneet todeksi kasvattajien sitoutumisen tason vaihtelevan lasten toiminnan aikana. Puroila (2002) on kiinnittänyt huomiota kasvattajien vuorovaikutukseen sitoutumiseen, joka näyttäytyi vahvempana ohjatuissa tilanteissa, kuin vapaan toiminnan, esimerkiksi leikin aikana. Hänen mukaansa osa aikuisista kuitenkin sitoutui myös vapaan toiminnan aikanakin vuorovaikutukseen (Puroila, 2002). Ahonen (2015) muistuttaa määritelmäänsä liittyen, että vuorovaikutustavat näyttäytyvät tilannekohtaisesti, eivätkä ne näyttäydy yksittäisen kasvattajan ominaisena tapana toimia vuorovaikutustilanteesta toiseen.

Lämmin vuorovaikutustapa pitää sisällään kasvattajan vahvan sitoutumisen vuorovaikutustilanteeseen lapsen tai lapsiryhmän kanssa (Ahonen 2015). Lämpimässä vuorovaikutuksessa lasten kohtaamisessa korostuu kiireettömyys, pysähtyminen lapsen kokemuksen äärelle, lapsen arvostava kuunteleminen ja sensitiivisyys (Ahonen 2015).

### **4.3 Vuorovaikutuksen haasteet**

Holkeri-Rinkisen (2009) mukaan vuorovaikutuksesta lapsen kanssa tekee erityisen haastavan se, että lapsi on tunteva, kokeva ja hyvin herkin korvin aikuista tulkitsemaan pyrkivä osapuoli kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Hän lisää vuorovaikutuksen haasteeksi myös lapsen oikeasti kuulluksi ja nähdyksi tuleminen päiväkodin arjessa (Holkeri-Rinkinen, 2009). Lundán (2009) tuo esille omassa tutkimuksessaan lasten käytössä olevan sanaston, joka yleensä on suppeampi verrattuna aikuisten käyttämään sanastoon sekä poikkeaa aikuisen kielenkäytöstä. Karila ja Nummenmaa (2006) näkevät päiväkotien ammattilaisten perustavan omat kasvatusnäkömystensä erilaisille käsityksille lapsista, kasvatuksesta ja oppimisesta. Tämän seurauksena lasten ja aikuisten lähtökohdat vuorovaikutukselle voivat vaihdella ryhmän sisällä (Karila & Nummenmaa, 2006). Lapsille ryhmän aikuisten erilainen tapa toimia vuorovaikutustilanteissa voi näyttäytyä aikuisten epäjohtonmukaisuutena (Puroila, 2002).

Korhonen (2006) pohtii sukupolvitietoisuuden merkitystä vuorovaikutuksen kannalta. Hän pitää tärkeänä sukupolvitietoisuuden ymmärtämistä, joka edesauttaa omien käsitysten subjektiivisuuden ja suhteellisuuden tunnistamista ja tunnustamista, ja sitä kautta, mahdollisesti vaihtamaan omaa näkökulmaa toisen ajatuksia ja toimintaa paremmin ymmärtäväksi (Korhonen, 2006).

## 5. Sosioemotionaaliset taidot

Neitolan (2022) mukaan sosiaaliemotionaaliset taidot ovat osa sosiaaliemotionaalista kompetenssia, joka määritellään usein vuorovaikutuksen tehokkuudeksi. Ajatellaan, että vuorovaikutus on tehokasta silloin, kun ihminen pystyy saavuttamaan omia sosiaalisia päämääriään siten, ettei siinä samalla kuitenkaan loukkaa toisia. Samalla arvostetaan ja kunnioitetaan toisia sekä tullaan itse hyväksytyksi (Neitola, 2022).

Sosioemotionaalisia taitoja tarvitaan vuorovaikutuksessa sekä yhteistyötä tehdessä toisten ihmisten kanssa (Neitola, 2022). Kaikkien ihmisten, erityisesti aikuisten ja lasten, välisessä kanssakäymisessä syntyneet kokemukset sekä tunteet liittyvät myös vahvasti sosioemotionaalisiin taitoihin (Opetushallitus, 2017). Ahosen (2017) mukaan varhaiskasvatuksessa sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan lapsen kykyä ilmaista ja käsitellä omia tunteitaan sekä tapaa olla vuorovaikutuksessa aikuisten ja toisten lasten kanssa. Sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan myös niitä taitoja, joita vaaditaan ryhmään liittymiseen sekä siellä toimimiseen (Ahonen, 2017a). Lapsen sosioemotionaalisen alueen kehitystehtävänä ovat itsetuntemus, itsesäätely, ihmissuhdetaidot, sosiaalinen tietoisuus ja vastuullinen päätöksenteko (Weisseberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015).

Keskeisimpiä sosioemotionaalisia taitoja ovat kyky säädellä omia tunteita sekä tunteisiin liittyvää käyttäytymistä, jota kutsutaan itsesäätelytaidoiksi. Itsesäätelytaidot ovat yksi tärkeimmistä ja tunnetuimmista sosioemotionaalisista taidoista (Ahonen, 2017a). Ahosen (2017a) mukaan tunteiden säätelyssä keskeistä on se, miten lapsi tunnistaa omia tunteitaan ja millä tavalla hän niitä ilmaisee. Lapsen omien tunteiden säätelyllä on iso merkitys hänen toimintaansa, sillä lapsen on mahdotonta huomioida toisten tunteita, jos hän on itse menettänyt hetkellisesti omien tunteiden säätelykyvyn esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen aikana (Ahonen, 2017a).

Itsesäätelytaitojen avulla lapsi voi oppia ilmaisemaan omia tunteitaan loukkaamatta muita (Ahonen, 2017a). Itsesäätelytaidot antavat lapselle mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sitä kautta merkityksellisiin sosiaalisiin kokemuksiin, jotka vaikuttavat monella tapaa lapsen kehitykseen (Ahonen, 2015). Itsesäätelytaidoilla on lapsen sosiaaliseen kanssakäymiseen niin ikätovereiden kuin aikuisten kanssa iso merkitys. Jos lapsella on haasteita itsesäätelyn kanssa, hänen voi olla vaikeampi saada leikkikavereita. Itsesäätelytaidot ovat sosiaalisten taitojen lisäksi yhteydessä myös koulumenestykseen (Pihlaja, 2005) ja ne ovat myös edellytys uuden oppimiselle (Koskinen, 2015, Pihlaja, 2018).



## 5.1 Sosioemotionaalisten taitojen kehitys

Sosioemotionaalisten taitojen kehitys alkaa jo heti lapsen syntymän jälkeen (Ahonen, 2015). Vaikka on näyttöä siitä, että sosioemotionaalisiin taitoihin vaikuttaa myös osakseen geenitekijät, kehittyvät ne suurimmaksi osaksi vuorovaikutuksessa lapsen sosiaalisen ympäristön kanssa (Ahonen, 2015). Pienillä lapsilla sosioemotionaaliset taidot kehittyvät nopeasti (Pihlaja, 2018, s. 143). Päiväkoti-ikäiset lapset opettelevat tunnistamaan omia ja toisten tunteita, minkä vuoksi tunnetaitoja tulisi harjoitella päiväkodissa ahkerasti (Pihlaja, 2018). Lapsille tulisi tarjota päiväkodissa mahdollisuuksia omien tunnetaitojen kehittämiseen (Opetushallitus, 2022). Lapsi oppii tunnistamaan omia rajojaan sekä pystyy tunnistamaan toisen ihmisen tunteita, olotilaa ja aikomuksia, kun hänen omat kielelliset valmiutensa sekä ajattelukykynsä kehittyvät (Pihlaja, 2018, s. 145). Varhaislapsuudessa sosioemotionaalinen kehitys ja oppiminen ovat merkittävää monella tapaa, sillä varhaiset kokemukset toimivat pohjana uusille kokemuksille sekä uuden oppimiselle (Pihlaja, 2018, s. 142)

Sosioemotionaalisia taitoja opitaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja niihin tilanteisiin lapsi tarvitsee usein aikuisen tukea (Syrjämäki & Ahonen, 2022, s. 202). Tämän vuoksi lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus ja erityisesti sen laatu ovat merkittävässä osassa lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Varhaiskasvattajan tehtävänä on pyrkiä ymmärtämään lasta, mutta silti olla hyväksymättä lapsen loukkaavia tekoja (Pihlaja, 2018, s. 163). Kun lapsen sosioemotionaalinen kehitys on myönteistä, lapsi oppii sellaisia sosioemotionaalisia taitoja, jotka lisäävät hänen hyvinvointiaan (Viitala, 2014, s. 30). Samalla nämä opitut sosioemotionaaliset taidot ennaltaehkäisevät erilaisia käyttäytymisen haasteita, kuten levottomuus, ärtyneisyys, äänekkyyys.

Sosioemotionaaliset taidot mahdollistavat myös lapsen toimimisen vertaisryhmässä ja tässä tapauksessa se tarkoittaa lapsiryhmää, jossa lapset ovat samanikäisiä. Viitalan (2014) mukaan, lapsi oppii vertaissuhteissa ystävyyden merkityksen. Ystävyyssuhteet opettavat lapselle toisten kunnioitusta, konfliktien ratkaisutaitoja sekä käsittelemään erilaisia tunteita (Viitala, 2018, s. 31). Vertaissuhteet tarjoavat lapsille kokemuksia itsestä ja toisista lapsista toimijoina, mutta myös mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin ja niiden etenemiseen, esimerkiksi leikin kulkuun (Viitala, 2018, s. 32). Vertaissuhteiden kautta sidotut ystävyyssuhteet lisäävät lapsen onnellisuuden tunnetta (Viitala, 2018, s. 32). Käytännössä tämä näkyy esimerkiksi toisen ihmisen arvostamisena, kunnioittamisena, toisten huomioon ottamisena ja erilaisuuden hyväksymisenä.

Lapsen osatessa nämä taidot konfliktien riskit vertaistensa kanssa vähenevät, jonka seurauksena lapsen onnellisuus lisääntyy.

Pihlajan (2018) mukaan turvalliset perheolosuhteet, läsnäolo ja lämmin vuorovaikutus ovat lapsen kasvun ja kehityksen suojaavia tekijöitä. Lapsen on helpompi ymmärtää ympäristöään, kun lapsen kasvuympäristöä leimaa lämpö, turvallisuus ja hyväksyntä (Pihlaja, 2018, s. 149). Jos lapsen sosioemotionaalista kehitystä ei pystytä tukemaan, hänellä on suurempi riski tulla syrjityksi, yksinäiseksi, kiusatuksi, häiritseväksi tai kiusaajaksi (Opetushallitus, 2017, s. 8). Sosioemotionaalinen kasvu on kuitenkin elinikäinen prosessi, jolle eri elämänvaiheet tuovat niin uusia voimavaroja kuin uusia haasteitakin (Pihlaja, 2018, s. 147).

## **5.2 Sosioemotionaaliset haasteet**

Sosioemotionaaliset haasteet ovat lisääntyneet huomattavasti viime vuosina. Opetushallitus on tehnyt vuonna 2017 tilannekartoituksen liittyen lasten sosioemotionaalisiin taitoihin varhaiskasvatuksessa, jonka mukaan lasten sosioemotionaaliset haasteet ovat hyvin yleisiä jo ennen kouluikää (Opetushallitus, 2017). Myös Karhun, Heiskarin ja Närhen (2021) mukaan, lasten sosioemotionaaliset haasteet ovat varhaiskasvatusikäisten lasten yleisin tuen tarve. Yksi syy sosioemotionaalisen tuen tarpeen lisääntymiselle on mahdollisesti päiväkotien suuret ryhmäkoot, sillä suurissa lapsiryhmissä lasten sosioemotionaaliset taidot joutuvat erityisen suurelle koetukselle (Opetushallitus, 2017). Talentia (2021) uutisoi ryhmäkokojen mitoituksesta seuraavasti; yli kolmevuotiaiden päiväkotiryhmässä saa olla enintään 21 lasta, jolloin yhdellä kasvatustajalla olisi vastuulla enimmillään seitsemän lasta. Vastaavasti alle kolmevuotiaiden ryhmässä saa olla korkeintaan kaksitoista lasta, jakautuen kolmelle kasvattajalle (Talentia, 2021).

Viitalan (2014) mukaan sosioemotionaaliset haasteet voivat ilmentyä sisäänpäin suuntautuvana sekä ulospäin suuntautuvana käyttäytymisenä. Sisäänpäin suuntautuvaa käyttäytymistä ovat esimerkiksi huolet, pelkotilat, somaattiset oireet ja sosiaalinen vetäytyminen (Viitala, 2014, s. 33). Ulospäin suuntautuvia ongelmia voivat puolestaan olla aggressiivisuus, raivokohtaukset, tottelemattomuus ja yliaktiivisuus (Viitala, 2014, s. 33). Useimmiten ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä pidetään ongelmallisempänä kuin sisäänpäin suuntautuvaa käyttäytymistä. Viitala, 2014, s. 33). Erityisesti aggressiivinen käyttäytyminen on herättänyt huolta varhaiskasvatustajien keskuudessa (Viitala, 2014, s. 33). Sosioemotionaaliset haasteet ovat muutenkin vaikea paikka kaikille opettajille riippumatta kouluasteesta, sillä sosioemotionaaliset ongelmat eivät ole yksiselitteisiä asioita (Opetushallitus, 2017, s. 8).

Toinen syy, joka voisi vaikuttaa sosioemotionaalisten haasteiden lisääntymiseen on resurssipula. Havisalmen ja Reunamon (2023) mukaan varhaiskasvatuksessa vallitseva työntekijöiden ja sijaispula aiheuttaa sen, että henkilöstön vaihtuvuus on suurta. Henkilöstön vaihtuvuus puolestaan lisää muutoksia varhaiskasvatuksen arkeen, joka kuormittaa lisää jo ennestään kuormittuneita varhaiskasvatuksen ammattilaisia (Havisalmi & Reunamo, 2023). Lasten on vaikea luoda turvallisia ja luotettavia vuorovaikutussuhteita, kun heidän kanssaan työskentelevät aikuiset vaihtuvat usein. Tämän ovat huomanneet myös Havisalmi ja Reunamo (2023), kun he sanovat, että jatkuvat muutokset niin arjessa kuin henkilöstössä vaikuttavat lasten tärkeiden vuorovaikutussuhteiden pysyvyyteen negatiivisesti.

Opetushallituksen (2017) tekemässä tutkimuksessa nousi esiin puutteita päiväkodin henkilöstön riittävytydessä ja valmiuksissa vastata lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin. Opetushallituksen (2017) tutkimukseen osallistuneita tutkijoita pyydettiin nimeämään varhaiskasvatuskäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen liittyviä viimeaikaisia tutkimustuloksia. Haluamme nostaa esiin kaksi vastausta, jotka oli annettu tutkimukseen vapaateksti vastauksiin;

*“Lapsen kuuleminen, arvostaminen ja rajat. Resurssipula on näiden tarpeiden kanssa ristiriidassa --> levottomuus ja sosioemotionaaliset ongelmat” (Anonyymi vastaaja, 2017)*

*”Ryhmät ylisuuria. Levottomuus lisääntyy. Hoitajat väsyvät. Melua liikaa. Toimitilat liian pieniä. Ei ole liikuntasalia omassa käytössä. Huonompaan suuntaan on menty tilojen suhteen. Päiväkodit suuria sadan lapsen taloja. Minuuttiaikataululla mennään toiset ryhmät huomioiden.” (Anonyymi vastaaja, 2017)*

Molemmissa vastauksissa nousee esille päiväkotien arjen levottomuus. Päiväkodin ryhmät ovat nykyään isoja ja levottomia. Jos lasten kasvuympäristö on kaoottinen, niin kuin Havisalmi ja Reunamo (2023) tutkimuksessaan tuovat hyvin esiin, lapset käyttäytyvät todennäköisemmin vasten kasvattajien antamia ohjeita. Kun lapset kokevat joutuvansa toimimaan yksin, turvautuvat he herkemmin yksinkertaisiin säätelystrategioihin, joita ovat esimerkiksi fyysiset voimakeinot (Havisalmi ja Reunamo, 2023). Tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa on pula pätevistä ammattilaisista ja sijaisista, minkä vuoksi ryhmät ovat muuttuneet isommiksi ja sitä myöten myös levottomammiksi ja se vaikuttaa nykyään myös lasten kasvuun, kehitykseen ja hyvinvointiin negatiivisesti. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja Wiman (2023) ilmaisee pelkonsa MTV3 uu-

tisten haastattelussa, että päiväkotien tämänhetkinen tilanne vaikuttaa lasten kehitykseen pitkälle tulevaisuuteen hankaloittaen lasten myöhäisempää elämää. Wiman (2023) varoittelee televisiohaastattelussa päiväkotikäisten aivojen kehityksen näkökulmasta seuraavasti:

*“Aivojen kehityksen näkökulmasta ennen kouluikää tapahtuu valtavasti, sekä hyvässä että huonossa. Se mitä tapahtuu varhaiskasvatuksessa: jatkuva henkilöstöpula, vaihtuvat aikuiset, ylisuuret ryhmät, kaikki tämä on myrkkyä lasten aivoille”*  
(Wiman, 2023)

On surullista, että tilanne varhaiskasvatuksessa on tällä hetkellä tämä. Ryhmäkoot ovat suuria ja työntekijöiden vaihtuvuutta on paljon, eikä päteviä, ammattitaitoisia sijaisia ole aina saatavilla. Tilanteella on oleellisesti vaikutusta myös lasten sosioemotionaalisten haasteiden lisääntymiseen. Tämä on myös syy sille, miksi halusimme tässä tutkimuksessa nostaa esille varhaiskasvatuksen tämänhetkisen tilanteen.

Havisalmen ja Reunamon (2023) mukaan myös aikuisten etäinen toiminta ja oppimisympäristöissä tapahtuvat muutokset lisäävät lasten tuen tarvetta sosioemotionaalisissa taidoissa. Etäisellä toiminnalla tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että kasvattajien toiminta on muuttunut niukaksi, aito läsnäolo ja lapsen kuunteleminen unohtuvat ja työ muuttuu rutiininomaiseksi, jonka seurauksena lämpimät kohtaamiset lasten kanssa vähenevät. Etäinen vuorovaikutus vaikuttaa lasten emotionaaliseen hyvinvointiin negatiivisesti (Havisalmi & Reunamo, 2023). On surullista, että kasvattajien sensitiivinen ote on hukassa. Kasvattajien ja lasten väliseen vuorovaikutukseen kaivattaisiin lisää myönteisyyttä ja iloa (Havisalmi & Reunamo, 2023).

Viitalan (2014) väitöskirjatutkimuksen mukaan kasvattajat näkevät haasteellisen käytöksen kumpuavan lapsesta itsestään, mutta myös lapsen perheestä. Tämä puolestaan on pedagogisesta näkökulmasta haasteellista (Opetushallitus, 2017). Tämän ajattelutavan sijaan meidän tulisi nähdä sosioemotionaaliset haasteet lapsen ja ympäristön välisenä vuorovaikutusongelmana (Ahonen, 2015). Tätä näkökulmaa kutsutaan ekologisiksi lähestymistavaksi (Ahonen, 2015).

Ekologisessa lähestymistavassa ajatellaan, että vika ei ole pelkästään lapsessa, vaan ongelma on lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Pihlaja, 2018, s. 152). Ekologisen lähestymistavan periaate on, että meidän täytyy huomioida lapsen elinympäristö osana hänen toimintansa arviointia (Viitala, 2014). Toiminnan arvioinnissa ja siihen puuttumisessa tulisi huomioida niin lapsen yksilölliset piirteet kuin ympäristö, jossa toiminnan haasteet ilmenevät (Viitala, 2014, s.41).

### 5.3 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen

Lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat avainasemassa, sillä heillä on paljon tietoa sosioemotionaalisten taitojen kehittämisestä (Ahonen, 2015, s. 35). Tämän vuoksi olisi tärkeää, että varhaiskasvattajilla olisi tarpeeksi aikaa ryhmässä toimimiselle ja voimavaroja, jotta he voisivat keskittyä olennaiseen, eli lasten kasvun ja kehityksen tukemiseen parhaalla mahdollisella tavalla. Arjen toistuvat käytänteet, kuten pienryhmätoiminta, leikin tukeminen ja erilaiset tunneohjelmat ja materiaalit ovat tärkeä osa lasten sosiaalisten taitojen ja itsesäätelyn tukemista (Opetushallitus, 2017, s. 36).

Pihlajaa (2018) mukailleen, varhaiskasvattajan tehtävänä on tulla lapsen toimintaa vastaan ja pyrkiä ymmärtämään häntä ilman, että hyväksytään lapset loukkaavat teot. Se millä tavalla varhaiskasvattaja kohtaa lapsen tunteet, on kauaskantoisia vaikutuksia lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen (Ahonen, 2015). Kasvattajien tulisi olla läsnä lasten arjessa ja kohdata lapset lämpimän vuorovaikutuksen keinoin. Aikuisten läsnäolo ja sensitiivisyys vaikuttavat siihen, kuinka lapset kokevat tulevansa kuulluksi ja kohdatuksi päiväkodin arjessa (Ahonen, 2017b, s. 123). Lapselle tärkeän ja läheisen aikuisen läsnäolo ja emotionaalinen tuki vaikuttaa lapsen hyvinvointiin positiivisesti, sillä se vähentää lapsen kokemaa stressiä ja ahdistusta (Pihlaja, 2004, s. 214). Leskisenojan (2019) mukaan positiivinen toimintatapa, jota kasvattajat toteuttavat arjessa, lisäävät ryhmään iloa ja lämpöä. Ilo ja lämpö tarttuvat lapsiin kasvattajien aidon läsnäolon, kiinnostuksen ja lasten tarpeiden huomioinnin kautta (Leskisenoja, 2019, s. 49).

Vaikka korostamme lämpimän vuorovaikutuksen merkitystä, se ei tarkoita sitä, että lapsella ei tulisi olla rajoja vaan päinvastoin. Lundánin (2012) mukaan lapsi tarvitsee aikuisen, joka asettaa hänelle rajat. Lapselle on tärkeää, että hän saa rakkautta, rajoja ja rytmiä arkeensa, sillä nämä lisäävät lapsen turvallisuuden tunnetta (Lundán, 2012, s. 96). Ennakoimattomuus ja ympäristön jännitteet herättävät lapsessa pelkoa ja tämän takia lapsi pelkää rajattomuutta ja turvattomuutta (Lundán, 2012, s. 103). Rajat ja rakkaus luovat lapselle myös kokemuksen siitä, että aikuinen hoitaa oman roolinsa ja vastuunsa kasvattajana (Lundán, 2012, s. 96). Rajojen asettamisessa tulisi olla kuitenkin tarkkana, sillä säännöistä pitäisi pitää johdonmukaisesti kiinni. Jos säännöistä ei pidetä johdonmukaisesti kiinni, niiltä häviää pohja ja merkitys (Lundán, 2012, s. 120).

Lundán (2012) mainitsee kirjassaan, että jos lapsi jää ilman tarvitsemaansa rakkauden kokemusta, hän etsii huomiota erilaisin keinoin joko hyvällä tai huonolla käytöksellään. Huomatuksi tuleminen on lapselle tärkeää. Jos hän ei saa tarvitsemaansa huomiota myönteisellä tavalla, hakee hän huomion kielteisellä tavalla, sillä ajattelee kielteisen huomion olevan parempi kuin ei

huomiota ollenkaan (Lundán, 2012, s. 103). Lapset eivät näissä tilanteissa suunnittele käyttäytymisensä huonosti, vaan he toimivat vaistojensa varassa (Lundán, 2012, s. 117). Lapsen saadessa riittävästi huomiota, kielteinen huomionhakuisuus vähenee (Lundán, 2012, s. 117). Tämän vuoksi tulisi kiinnittää huomiota myönteisiin keinoihin kuten kehuihin ja kannustukseen. Tämä on tärkeää, sillä lapsi, joka käyttäytyy usein huonosti, on joutunut negatiivisuuden kehään, josta ei ole ulospääsyä toistuvien käskyjen ja kieltojen seurauksena (Lundán, 2012, s. 117).

Useammassa tutkimuksessa tuli myös ilmi, että toimintakulttuuri, joka tukee lasten osallisuutta, tukee myös lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Tätä mieltä olivat myös Karhu, Heiskari ja Närhi (2021), jotka painottavat lasten osallisuuden huomioimista pedagogisessa toiminnassa. Heidän mukaansa pedagogisen toiminnan kehittämiseen tulisi varata riittävästi aikaa ja tarvittavaa tukea (Karhu, Heiskari & Närhi, 2021, s. 108). Pedagogisessa toiminnassa tulisi huomioida myös yksilöiden erilaisuus sekä arvostus erilaisuutta kohtaan (Pihlaja, 2018, s. 163). Lundánin (2012) mukaan varhaiskasvatuksessa voitaisiin hyödyntää enemmän lapsien aktiivisuutta, erityisosaamista ja vahvuuksia. Hän ajattelee myös, että lapsen huomionhakuinen käyttäytyminen voisi jäädä vähemmälle, jos lapselle tarjoutuisi mahdollisuus oppia asioita muuten, kun opettajajohtoisesti (Lundán, 2012, s. 119).

Suomessa on kehitelty sosioemotionaalisten taitojen tukemista varten ProVaka –toimintamalli, jonka tarkoituksena on koko päiväkodin yhteinen toimintamalli sosiaalisten taitojen tukemiselle (Karhu & Heiskari, 2021). ProVaka on lyhenne, joka tulee sanoista positiivisesti ryhmässä oppiva varhaiskasvatus. ProVaka –toimintamalli on Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistojen sekä Niilo Mäen -instituutin yhteistyössä kehittämä koulutus- ja ohjaukokonaisuus (Karhu & Heiskari, 2021). ProVaka –toimintamallilla on kaksi tavoitetta; 1) vähentää varhaiskasvatuksessa ilmeneviä käyttäytymisen ongelmia ja 2) lisätä kaikkien varhaiskasvatuksen työyhteisöön kuuluvien sitoutumista opetettaviin sosiaalisiin taitoihin (Karhu ja Heiskari, 2021). Tämän lisäksi ProVaka –toimintamalli vahvistaa inklusiivista toimintaympäristöä paremmin sosiaalisia taitoja arvostavaksi sekä kehittää henkilöstön yhdenmukaisia ohjauksen keinoja paremmin hyödyntäväksi (Karhu & Heiskari, 2021).

## 6. Lämmin vuorovaikutus ja pedagoginen herkkyys

Useissa varhaiskasvatuksen alan tutkimuksissa määritellään laadukkaan varhaiskasvatuksen tärkeimmäksi kriteeriksi lämmin vuorovaikutus, jota voidaan kuvailla seuraavasti: lapsen arvostaminen omana itsenään, kasvattajan herkkyys lapsen reaktioille ja myönteisen tuen antaminen (Linnove & Kivijärvi 2020, Kalliala, 2008). Holkeri-Rinkinen (2009) muistuttaa, kuinka merkityksellistä lapselle voi olla sanallisen viestinnän lisäksi muutkin pienet huomionosoitukset, kuten lämmin katse, hymy, tai hellä kosketus.

Huttusen (1989) mukaan päiväkodissa tapahtuvalla lapsen ja aikuisen välisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys siihen, millaista minäkuva ja itsetuntoa lapselle päiväkodissa luodaan. Hänen mukaansa sillä on pitkäkestoisempia vaikutuksia lapsen elämään, minkä takia onkin äärettömän tärkeää rakentaa myönteistä vuorovaikutusta lapsen kanssa (Huttunen, 1989). Myönteinen vuorovaikutus lapsen ja kasvattajan välillä edesauttaa sosiaalisten taitojen kehittymistä; ystävyysuhteiden rakentaminen ja niiden ylläpitäminen (Rautamies, Laakso & Poikonen, 2020).

Lämpimän vuorovaikutussuhteen avulla lapsen on myös helpompi toimia aikuisten asettamien odotusten mukaisesti. Lämmin vuorovaikutussuhde kannustaa lasta, ja hän voi kokea itsensä arvokkaaksi. Kannustamisen ja myönteisen palautteen antaminen lapselle ovat toimivimmat tavat ohjattaessa lapsen käyttäytymistä toivottuun suuntaan (Eklund & Heinonen, 2020). Myös Kalliala (2008) nostaa esiin sellaisen ilmapiirin tärkeyden, jossa lasta aidosti kunnioitetaan, kuunnellaan ja kohdataan avoimesti ja rehellisesti. Webster-Strattonin (2011) pohtiessa tekijöitä, jotka johtavat motivoituneisuuteen ja menestymiseen oppijana, nousee listan kärkeen opettajan antaman huomion laatu. Lapsen itseluottamuksen kasvuun, luottavaisten ja kannustavien suhteiden syntymiseen vaikuttaa merkittävästi kasvattajan johdonmukainen ja mielekäs kannustaminen sekä lasten kehuminen onnistumisten kautta (Webster-Stratton, 2011).

Valitettavasti suomalainen perinteinen kasvatusmentaliteetti ei yleensä ole tukenut viimeksi mainittua tavoitetta ja vaatii kasvattajilta oman toimintamallin uusintamista. Mielestämme varhaiskasvatuksen pedagogisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin vaatimusten myötä on alettu kiinnittää enemmän huomiota myös kasvattajien vuorovaikutteisuuteen ja kasvattajien lapsille antaman palautteen laatuun.

Syrjämäen ja Ahosen (2022) mukaan lämpimän vuorovaikutustavan keskiössä on aikuisen herkkyys tunnistaa lasten yksilöllisiä tarpeita ja niiden huomioiminen omassa toiminnassaan.

Heidän mukaansa lämmin vuorovaikutustapa näyttäytyy koko ryhmän ilmapiirissä siten, että jokainen lapsi saa olla juuri sellainen kuin on (Syrjämäki & Ahonen 2022). He kuvaavat lämpimän vuorovaikutustavan omaavaa kasvattajaa sensitiiviseksi ja läsnä olevaksi, joka äänensävyillään, eleillään, ilmeillään ja kehonkielellään viestii lapsille aitoa läsnäoloa (Syrjämäki & Ahonen, 2022).

Rannan (2021) mukaan lasten sensitiivinen kohtaaminen, myönteinen oppimisympäristö ja lasten sosiaalisemotionaalisten tarpeiden huomioiminen yhdessä edesauttavat lapsen oppimista ja hyvinvointia. Hän nostaa esiin myös kehoisuuden ja kosketuksen läsnäolon päiväkotiympäristössä, jotka vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun. Kasvattajat, jotka päästävät lapsen fyysisesti lähelleen luovat vuorovaikutuksellisemman suhteen lapseen kuin kasvattajat, jotka pysyttelevät etäämmällä lapsista (Ranta, 2021).

Sensitiivisen vuorovaikutuksen ja kasvattajan pedagogisen herkkyyden turvin lapsen on mahdollista kokea olonsa turvalliseksi ja rakastetuksi toteaa Hännikäinen (2017). Myös Kalliala (2013) korostaa pedagogisen herkkyyden merkitystä kasvattajan tärkeänä ominaisuutena kanssakäymisessä kasvattajan ja lapsen välillä. Hän lisää, kuinka kasvattaja, joka pystyy pedagogiseen herkkyyteen, pystyy myös asettumaan lapsen asemaan ja sitä kautta aistimaan hänen tunteiltaan sekä tulkitsemaan hänen sanallisia ja sanattomia aikomuksiaan (Kalliala, 2013).

Ahonen (2017) käyttää sanamuotoa herkistyminen, puhuessaan kasvattajan vuorovaikutuksesta lapsen kanssa. Hän kuvaa, kuinka kasvattaja voi kirjaimellisesti herkistyä ei pelkästään kuuntelemaan, vaan aidosti kuulemaan lapsen käsityksiä ja näkökulmia asioista. Hänen mukaansa herkistyminen lapsen yksilöllisille viesteille ja tarpeille auttaa huomaamaan, kuinka mukautuva varhaiskasvatuksen kontekstin on mahdollista parhaimmillaan olla (Ahonen, 2017a).

Hännikäinen (2017) laajentaa käsitystä pedagogisesta herkkyydestä kuvaten sitä kasvattajan välittäväksi, eettiseksi asennoitumiseksi lasta kohtaan ollen saman aikaisesti kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta dynaamisessa suhteessa, jota ilmentää molemminpuolinen kiintymys ja hellyys. Hän kuvaa herkkyyttä kasvattajan persoonallisena ominaisuutena, joka näyttäytyy arjessa empaattisuutena, aitoutena, teeskentelemättömyytenä, rauhallisuutena ja kärsivällisyytenä (Hännikäinen 2017). Kasvattajan vuorovaikutuksessa herkkyyys näkyy hänen mukaansa ystävällisenä äänensävynä, myönteisinä eleinä, katsekontaktina lapsen kanssa, kehuna, kannustuksena ja rohkaisuna (Hännikäinen, 2017). Ahonen (2017) puolestaan korostaa juuri kasvattajan herkkyyttä tilanteiden tulkitsemisessa ja omien toimintastrategioiden joustavassa muuttamisessa ratkaisevan tärkeänä haastavissa kasvatustilanteissa.



Niin Ahonen (2017) kuin Hännikäinenkin (2017) toteavat, että pedagogista herkkyyttä voi oppia harjoittelemalla. Hännikäinen (2017) kehottaa jokaista kasvattajaa aika ajoin itsereflektioon:

- Miksi teen tätä työtä, millä arvoilla, ja millainen olen kasvattajana?
- Pyrinkö ymmärtämään omiani sekä muiden tunteita ja toimintaa saadakseni kosketuksen jaettuun ihmisyyteen?
- Edistänkö omalta osaltani kiireetöntä, sallivaa ja luottamuksellista työilmapiiriä, jossa on mahdollisuus avoimeen, ammatilliseen keskusteluun?

Ahonen (2017) puolestaan käyttää ilmaisua lämmin kriittisyys, jolla hän tarkoittaa kasvattajan rohkenemista omien vuorovaikutustaitojensa kriittiseen arviointiin, siten, että tunnistaa vuorovaikutustavoissaan hyviä, mutta myös vielä kehitystä vaativia vuorovaikutustaitoja (Ahonen, 2017a).

## 7. Johtopäätökset

Tutkimuksemme aihe on ajankohtainen ja mielenkiintoinen, mutta se myös haastaa, repii ja raastaa päiväkotiarjessa niin lapsia itseään kuin myös työntekijöitä. Työmme teoriaosuudessa esittelimme ja kävimme läpi erilaisia vuorovaikutustapoja, joita varhaiskasvattajat voivat käyttää päiväkotiarjessa. Käytännön esimerkkien kautta tavallisetkin arjen tilanteet voidaan yhdistää teoriaosassa esiteltyihin vuorovaikutustapoihin sekä kasvattajan suhtautumiseen lapsen tunnetaitojen käsittelyssä. Avaamme tutkielmamme johtopäätökset käytännön esimerkkien kautta tutkimuskysymyksiin, jotka olivat:

- Miten varhaiskasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa haastaviin kasvatustilanteisiin?
- Miten varhaiskasvattajina voimme tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä?

Käytämme ensimmäisessä esimerkissämme lapsesta nimeä Eikka, hänen identiteettinsä suojaamiseksi. Eikka on kolme -vuotias lapsi, jolla oli puheen kehityksen viivästymää, sekä aggressiivista, uhmakasta käyttäytymistä. Ahosen (2015) mukaan kielenkehitys ja itsesääteilytaidot ovat yhteydessä toisiinsa. Lapsi, jolla on haastetta puheen kehityksen alueella voi olla hankalampaa myös säädellä omia tunteitaan (Ahonen, 2015).

Eikka hakeutui mielellään toisten lasten seuraan ja osallistui muiden lasten kanssa esimerkiksi autoleikkeihin ja muovisilla eläimillä leikkimiseen. Eräänä päivänä eläimillä leikkiessään toisten lasten kanssa lattialla kontaten, hän ykskaks nousi polvilleen, nosti eläimensä ylös lattiasta äännellen samaan aikaan ”Räyh, Räyh”. Eikka oli innoissaan ja nautti leikistä. Toiset lapset vaikuttivat viihtyvän hänen seurassaan hyvin ja leikki soljui eteenpäin ongelmitta. Yhtäkkiä ryhmän varhaiskasvattaja ilmestyi leikin keskelle, nosti Eikan leikistä pois ja kiivaasti selitti lapselle: ”No niin, minä otan sinut nyt tästä varalta pois, kuitenkin kohta taas tavarat lentää. Joo, niin ne taas kohta ois lentäneet. Nyt lähetään pissalle ja pukemaan...” Eikka pahoitti tilanteesta mielensä, alkoi temppuilla vessaan siirtymisen kanssa ja leikkikaverit pysähtyivät ihmetellen seuraamaan tapahtumien kulkua.

Mitä tilanteessa tapahtui. Varhaiskasvattaja näki tilanteen uhkaavana, ehkä hän ennakoi jotain, mitä oli joskus aiemmin tapahtunut. Esimerkkitalanteessa varhaiskasvattajan toteuttama ennakointi ei olisi ollut tarpeellista ja se esti sekä keskeytti lasten keskinäisen hyvin sujuneen vuorovaikutustilanteen. Tilanteessa varhaiskasvattaja ei sitoutunut vuorovaikutukseen lapsen

kanssa lainkaan, vaan toimi viileän autoritaarisesti. Hän ei osoittanut kiinnostusta lapsen kokemukseen, tai näkemykseen, eikä vaikuttanut, että hän olisi kohdannut lasta tuossa tilanteessa myöskään lainkaan tunnetasolla. Ahosen (2017) mukaan varhaiskasvattaja käytti etäistä vuorovaikutustapaa edellä kuvailemassamme tilanteessa, ja tilanteessa lapsi jäi emotionaalisesti yksin, hänen tunteensa ja tarpeensa eivät tulleet huomioituiksi (Ahonen 2017).

Toinen käytännön esimerkeistämme päiväkotiarjesta kuvaa esikouluikäistä lasta:

”Mut ku MINÄ en ymmärrä!” Tämän lauseen kuulin keskellä erään päiväkodin pihaa, esikouluikäisen lapsen pakahtuneella äänellä huudahtamana valkoisten lumihiutaleiden tipahdellessa päällemme tavallisena talvisena esikoulupäivänä. Tuo pakahtuneella äänellä huudahtanut lapsi oli hyvin haastava, se minulle kerrottiin heti ensimmäisenä päivänä aloittaessani työskentelyn päiväkodissa. Lapsi koettiin ryhmässä vaikeana tapauksena ja häntä kuvailtiin seuraavasti: ”Se lyö, potkii, hakkaa”. Ohjeena lapsen kanssa toimimiseen annettiin: ”Muista varoa sitä”.

Lapsi oli ennen pysäyttävää lausettaan kysynyt tuona lumisateisena päivänä liukumäen ylätasanteella toista lasta leikkimään kanssaan. Toinen lapsi suostui, mutta ennen kuin leikki ennätti alkaa, häntä kutsuttiin jo toisalle leikkimään muiden lasten seuraan. Toinen lapsi tokaisi ennen lähtöään: ”En mä leikkikään sun kans” ja kääntyi lähteäkseen pois, kun hänen silmiensä edessä heilahti nyrkki. Vaistomaisesti huudahdin, ettei toista saa lyödä ja lähestyin lapsia selvittelläkseni asiaa lasten kanssa. Tällöin kuulin ”sen erityisen haastavan” pakahtuneella äänellään sanovan: ”Mut ku MINÄ en ymmärrä”.

Tämä haastava esikoululainen osasi oivallisesti sanoittaa oman kyvyttömyytensä toimia tilanteessa, jossa hän pettyi. Ahonen (2017) toteaa, että lapsi, jonka kielellinen kehitys on siinä vaiheessa, että hän osaa sanoittaa kielellisesti omia ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan on mahdollista tulla kuulluksi ja ymmärretyksi, jolloin hänen on myös helpompi säädellä omaa käyttäytymistään. Tämän eskarilaisen kohdalla oli useita tilanteita, joissa hän olisi kuitenkin kipeästi kaivannut aikuista tukemaan ja sanoittamaan lapsen omaa kokemusta samoin kuin ohjaamaan, kuinka jossain tilanteessa tulisi toimia toisin. Aikuinen toinen toisensa perään väisteli tätä lasta ja tekeytyi olemaan huomaamatta lapsen avuntarvetta. Vastuu lapsen kanssa toimimisesta tuntui olevan siirretty yksinomaan hänen ryhmässään toimineelle avustajalle, joka pyrki huomioimaan ja olemaan läsnä lapselle. Ahonen (2017) kuvailee, välttelevää vuorovaikutustapaa, siten, että varhaiskasvattaja suoranaisesti välttelee haastavia kasvatustilanteita tai niiden selvittämistä lapsen kanssa. Tämän tyyppiselle varhaiskasvattajalle on ominaista myös, että

hän siirtää kasvatusvastuuta ryhmän muille aikuisille ja siirtyy toisiin työtehtäviin (Ahonen 2017).

Lasta ei voi nähdä ja jättää yksin sosioemotionaalisten ongelmiansa kanssa, vaan mukana on oltava myös se yhteisö, jossa lapsi elää (Pihlaja 1996, 184). Mielestämme lapsen kohdatessa välttelevää vuorovaikutustapaa käyttävän aikuisen, hänet ikään kuin siinä tilanteessa hylätään ja eristetään muusta yhteisöstä, pärjäämään yksin omien keskeneräisten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojensa kanssa. Ahosen (2017) tekemässä tutkimuksessa on käynyt ilmi, että neuvottomuus, joskus jopa pelokkuus, uupumus ja turhautuminen ovat syitä, jotka johtavat välttelevän vuorovaikutustavan käyttöön, varhaiskasvattajan kohdatessa sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia.

Työskennellessämme varhaiskasvatuksen kentällä sijaistaen eri päiväkodeissa olemme kohdanneet haastaviksi luokittelemiamme kasvatustilanteita ja nähneet kasvattajien käyttämiä erilaisia vuorovaikutustapoja. Edelliset haastavien tilanteiden esimerkkimme ovat syöpyneet syvälle mieliimme, ja niistä olemme useasti tätä työtä tehdessämmekin keskustelleet. On kuitenkin ollut suuri ilo olla todistamassa niitä vuorovaikutustilanteita, joissa kasvattajasta on huokunut lämmin suhtautuminen, aito läsnäolo, empaattisuus ja lämmin vuorovaikutus lasta kohtaan läpi päivän kulun mukaan lukien haastavat kasvatustilanteet.

Kasvattaja huomioi lapsen heti hänen tultuaan, tervehtii lämpimästi, ottaa syliin ja kertoo tulevasta päiväkulusta. Hän jaksaa kohdata lapsen vielä iltapäivän tunteinakin lämpimän vuorovaikutuksen keinoin, sanoittaa lapsen pettymystä, kannattelee ja tukee häntä läpi kokemansa tunnemyrskyn, ja kertoo päivän kuulumiset lämmöllä vanhemmille vielä hakutilanteessa.

Lämpimän vuorovaikutustavan omaava kasvattaja sitoutuu syvällisesti vuorovaikutukseen lasten kanssa, suhtautuu empaattisesti, ottaa lapsen tarpeet huomioon, haluaa kuunnella lasta arvostavasti ja huomioi myös lapsen omaa tulkintaa tilanteista (Ahonen, 2017a). Mielestämme lämpimän vuorovaikutustavan käyttäminen vaatii kasvattajalta malttia, keskittymistä ja nimenomaan aitoa läsnäoloa ja kuuntelemisen taitoa lapsen kokemuksen ja tunnetilan äärelle. Tehdyyn kirjallisuuskatsaukseen ja omiin havaintoihimme perustuen on todettavissa, että haastavan lapsen kohtaamisessa päiväkodin arjessa on hankaluutta. Hankalia kohtaamisia voisi kehittää yksittäisten tilanteiden osalta jo pelkällä oman toiminnan pedagogisella arvioinnilla, kehittämällä ja ottamalla käyttöön tiimin vahvuudet sekä yhteistyön.

Jatkotutkimuksena valitsemallemme aiheelle olisi mielenkiintoista perehtyä tiimin suhtautumiseen haastavaan käyttäytymiseen, mikä näyttäytyy sisäänpäin suuntautuneena käyttäytymisenä, esimerkiksi voimakkaana vetäytymisenä, yksinolona, sosiaalisten kohtaamisten välttelynä. Jäävätkö nämä lapset vaille riittävää tukea, ovatko he tiimille niin sanottuja helppoja lapsia? Toisena jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista perehtyä opettajien kokemuksiin kohdata lapsi, jolla on sosioemotionaalisia haasteita. Koska Opetushallituksen (2017) tekemän kartoituksen mukaan opettajat kokevat haastavat kasvatustilanteet vaikeina ja monimutkaisina kohdattavina. Olisi mielenkiintoista kuulla opettajien kokemuksia ja ajatuksia, miten kohtaamisesta saisi helpommin lähestyttävämmän. Tutkimuksen tarkoituksena olisi löytää työkaluja ja voimavaroja, jotka helpottaisivat opettajaa kohtaamaan ja käsittelemään haastavia kasvatustilanteita.

Omassa tutkielmassamme olemme käyttäneet löytämäämme aineistoa mahdollisimman monipuolisesti. Olemme käyttäneet omaan tutkimukseemme tiedonlähteinä tieteellisiä oppikirjoja, väitöskirjoja, tieteellisiä tutkimuksia ja artikkeleita. Kansainvälisten lähteiden käyttömme jäi suhteellisen suppeaksi johtuen heikosta kielitaidostamme. Ymmärrämme, että kansainvälisten tutkimusaineistojen runsaampi käyttö toisi tutkimuksellemme lisäarvoa ja nostaisi sen luotettavuutta.

## 8. Pohdinta

Kandidaatin tutkielmamme kautta tekemämme matka varhaiskasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen syntymiselle ja sen syvyyden kehittymiselle on ollut antoisa kokemus. Olemme voineet jakaa ajatuksiamme, kokemuksiamme ja mielipiteitämme läpi koko yhteisen prosessimme. Välillä koimme haastetta yhteisen ajan löytämiseksi, koska olemme molemmat olleet työelämässä tämän tutkimusprojektin ajan. Kuitenkin koko prosessin ajan yhteinen näkemyksemme ja toisiltamme sekä ohjaajaltamme saama kannustus on vienyt työtämme eteenpäin.

Voimme vahvasti sitoutua sanoihin ”Kelläpä meistä ei mene ihon alle lapsen aggressiivisuus ja uhmakkuus” ja juurikin siksi, että kohtaamme itse päivittäin näitä haastavia kasvatustilanteita omissa töissämme. Mutta ymmärrämme, että kyseessä on vasta lapsi, taimi, joka kasvaa, kehittyy ja oppii päivä päivältä saamiensa kokemusten ja kohtaamistensa kautta uusia keinoja käsitellä suuriakin tunnevyöryjä.

Lauseet arkielämän esimerkeissä ”Se lyö, potkii, hakkaa” ja ”Muista varoa sitä” kuvailevat lapsen aggressiivista ja uhmasta käytöstä, ja tämän takia esimerkkinä esikoululainen tuntui olevan kuin hylkiö omassa ryhmässään. Hän häiritsi muun ryhmän työskentelyä toiminnallaan, jolloin hänet usein siirrettävän toiseen huoneeseen ryhmäavustajan kanssa, ruokailussa hänet istutettiin välillä aikuisten väliin, toisinaan hänet istutettiin lapsiryhmän pöytään, josta puuttui kokonaan aikuinen. Kokivatko varhaiskasvattajat lapsen liian haastavaksi? Riittikö varhaiskasvattajien erityisosaaminen tuon lapsen auttamiseen tai puuttuiko varhaiskasvattajilta jopa halu auttaa tuota lasta? Vai, kokivatko he itsensä liian uupuneiksi hänen kanssaan?

Keskusteluissa ryhmäavustajan kanssa tuli esille, että hänen tehtävänsä on olla koko ryhmän käytettävissä, muttei hänellä ole siihen mahdollisuutta, koska: ”Tuo vie kaiken aikani, ja onhan se rankkaa.” Ryhmäavustajalla oli kaikesta huolimatta tärkeä rooli tuolle esikoululaiselle. Jokaiselle lapselle on erittäin tärkeää saada luoda luottamuksellinen aikuiskontakti. Mitä syvempi luottamussuhde lapsella aikuiseen syntyy, sitä enemmän hän uskaltaa itsestään antaa tähän suhteeseen, ja tuoda myös omia tunteitaan esille, myös negatiivisia (Pihlaja, 1996, 185).

Näitä arkielämän esimerkkejä kootessamme pohdimme myös tämän esikoululaisen taustoja, tietämättä niistä yhtään mitään. Ehkä hänen perheessään on ongelmia, jotka heijastuvat lapsen käyttäytymiseen. Kuinka tärkeää näissäkin tilanteissa on, että lapsi pääsee varhaiskasvatuksessa kokemaan emotionaalisesti arvokasta vuorovaikutusta yhdessä aikuisten ja vertaistensa kanssa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nostetaan esiin toiminnassa ja leikissä tapahtuva yhteistyössä toimimisen opettelu, toisten huomioon ottaminen ja tätä kautta lapsille syntyvä kokemus kuulumisesta ryhmään ja yhteisöön (Opetushallitus, 2022).

Ahosen (2017a) mukaan varhaiskasvatus voi olla pelastusrenkas syrjäytymisvaarassa olevien perheiden lapsille. Hän näkee erityisen tärkeänä lasten suhteiden laadun hoitavaan henkilökuntaan (Ahonen, 2017a). Laadukasta varhaiskasvatusta rakennettaessa ryhmässä onkin ensiarvoisen tärkeää huomioida ryhmän koulutettujen aikuisten, koko tiimin yhteiset voimavarat, ammattitaito ja sensitiivisyys jokaista lasta kohtaan. Henkilökunnan sitoutuneisuus, yhteisten pelisääntöjen luominen ja yhteistyö auttavat ratkaisevasti jokaista tiimiläistä kohtaamaan haastavasti käyttäytyvän lapsen.

Lasten sensitiivinen kohtaaminen eli myönteinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta vahvistaa lasten osallisuutta. Näin sanotaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, jatkuen, että yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi yhdenvertaisina riippumatta henkilöön liittyvistä tekijöistä (Opetushallitus, 2022). Päiväkodin arjessa jokaisella aikuisella on vastuu kohdata jokainen lapsi sensitiivisesti, yhdenvertaisena toisten kanssa.

Kuinka tärkeää olisikaan ollut, että esimerkkinne esikoululainen olisi tullut huomatuksi varhaiskasvattajiensa taholta ollessaan yksin rimpuilutelineessä tekemässä hienoja temppeja, tai ottaessaan haparoivia askeleita kaveritaidoissaan. Hänellekin kuuluisi oikeus saada tukea ja ohjausta oppimiseensa ennen kaikkea sosiaalisemotionaalisissa taidoissaan, samoin kokemus ryhmään kuulumisesta, ei ryhmästä pois jättämisestä tai pois sulkemisesta.

Eräänä päivänä päiväkodin pihalla kuului seuraavaa: ”Joku on rikkonut mun lumiukon!” ja vastauksena edelliseen: ”Varmasti se oli Eppu” (nimi muutettu, tarkoitti esimerkkinne esikoululaista). Lapset juoksivat ryhmänsä varhaiskasvattajan luokse, kertoivat rikotusta lumiukosta ja ilmoittivat epäillyksi rikkojaksi Epun. ”Jaahas”, huokaisi varhaiskasvattaja, ”Tulisikohan lumi-palloja, voisitte rakentaa uuden”. Huomioni kiinnittyi siihen, että aiemmin ryhmän varhaiskasvattajat olivat kertoneet, Epun olevan koko viikon pois päiväkodista, joten hän ei voinut olla lumiukon, ainakaan tällä kerralla, mutta väärää oletusta rikkojasta kasvattaja ei korjannut lapsille. Näin hän omalta osaltaan tuki Epun pois sulkemista ryhmästä omalla käyttäytymisellään.

Esimerkkimme kuvaavat päiväkodin arjessa tapahtuneita yksittäisiä tilanteita, mutta niiden viesti on mielestämme huomion arvoinen. Varhaiskasvattajina meidän on kiinnitettävä huo-

miota siihen, kuinka toteutamme käytännössä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määräksiä tukemaan jokaisen lapsen yksilöllistä kehitystä yhdessä varhaiskasvattajatiiminä. Mielestämme meidän on korostettava ja tehtävä näkyväksi arjen työskentelyssämme sitä, että jokainen lapsi, myös pedagogista tukea tarvitseva, tulee kohdatuksi arvostaen, hyväksyen sekä siten, että hänellä on paikkansa ryhmän jäsenenä, kuten Sandberg asian ilmaisee (Sandberg, 2021, s. 168–169).

Ahonen (2017) toteaa monin eri tutkimuksin osoitetun, että hyvin toimivat varhaiskasvattajatiimit ovat edellytyksenä lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle. Mihin sitten perustuu hyvä tiimin toiminta, joka tukee näiden taitojen kehitystä? Ahosen (2017) mukaan olisi tärkeää käydä tiimissä perinpohjaista arvokeskustelua, jossa jokaisen tiimiläisen näkökulma tulee huomioon otetuksi. Käydyn arvokeskustelun pohjalta voidaan lähteä rakentamaan johdonmukaista ja arvopohjaltaan yhtenäistä toimintakulttuuria, jossa panostetaan avoimeen ja myönteiseen keskustelukulttuuriin sekä jokaisen työntekijän kunnioitukseen (Ahonen 2017). Yhtenäisen toimintakulttuurin kokonaisuutta rakennettaessa on tärkeää löytää tiimissä yhteinen ymmärrys arvoista, periaatteista, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, työtavoista, oppimisympäristöistä. Samoin on kiinnitettävä huomiota tiimissä olevaan ilmapiiriin, vuorovaikutuksen sujumiseen henkilöstön osaamiseen, ammatillisuuteen ja kehittämisoitteeseen, johtamisrakenteisiin sekä toiminnan organisointiin, suunnitteluun toteuttamiseen ja arviointiin (Opetushallitus 2022).

Kun tukeva pohja yhteiselle toimintakulttuurille on rakennettu, sen päälle on mahdollista alkaa rakentaa laadukasta pedagogista toimintaa ja työtapoja, jotka huomioivat ja tukevat jokaisen lapsen henkilökohtaista kasvua, kehitystä ja oppimista sensitiivisessä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Pedagoginen työ kohdistuu jokapäiväiseen lapsen arjessa elämisen tukemiseen, ei pelkästään yksittäisiin tilanteisiin (Pihlaja, 2005, 225). Sen takia on tärkeää, että tiimissä rakennetaan ja ylläpidetään yhteistä toimintakulttuuria, jossa eteen tulevat lasten haastavat kasvatukselliset ristiriitatilanteet pystytään ratkaisemaan yhteistyöllä, johdonmukaisesti yhteisiä pelisääntöjä noudattaen.

*Edelleen valkoiset lumihiutaleet tipahtelivat päällemme, se eräs esikoululainen seisoi yhä liukumäen ylätasanteella, katseli minua pakkasen punehduttamin poskin puhuessani hänelle. ”Kyllä sinä vielä jonain päivänä ymmärrät, älä hätäile! Sinä opit ja ymmärrät, kuinka olla kaveri toisten kanssa. Sinä opit sen yhdessä aikuisten avulla!”*



*”Mikä sun nimi on?” Hän yhtäkkiä kysyi.*

*Seuraavina päivinä ruokailussa kohdatessamme hän hihkasi nimeni ja vilkutti minulle toisesta ruokapöydästä, vilkutin takaisin, näytin tsemppipeukkaa ja ajattelin kyllä sinä opit!*

## Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Akateeminen väitöskirja. Haettu 10.10.2023 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Ahonen, L. (2017a). *Haastavat kasvatustilanteet - Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä. PS-Kustannus. [E-kirja]
- Ahonen, L. (2017b). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2023). *Tiimin voima varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja]
- Ali-Hokka, A. (22.01.2020). Puremista, potkimista, lyömistä - lasten käyttämä väkivalta ja kieltenkäyttö on muuttunut yhä rajummaksi päiväkodeissa. *YLE*. Haettu 15.08.2023 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-11170619>
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2020) Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro, M-L. Laakso. (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi - Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. [E-kirja]. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, (216–235)
- Havisalmi, J. & Reunamo, J. (2023). Mistä varhaiskasvatuksen kaaoksessa on kysymys? *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 2023, (51–70). <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.120383>
- Hoffman, T. K. & Kovalanka, 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>
- Holkeri-Rinkinen L. (2009) *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Akateeminen väitöskirja. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7692-1>
- Huttunen, E. (1989) Miksi tarvitaan keskustelua päivähoidosta? Teoksessa E. Huttunen & P. Niiranen (toim.), *Onko lapsen hyvä olla päivähoidossa: puheenvuoroja päivähoidosta*. Kuopio. Kustannuskiila.
- Huusko L. (2007) *Työpaikkana tiimi: Miten tiimi kasvaa vastuuseen?* Helsinki. Edita.
- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *NMI-Bulletin*, 27(1), (54–63). <https://bulletin.nmi.fi/2019/02/01/kasvattajan-pedagoginen-herkkyyys-ja-pienten-lasten-emotionaalinen-hyvinvointi-paivakotiryhmissa/>

- Isoherranen K. (2008). Moniammatillinen toiminta ryhmäilmiönä. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.), *Enemmän yhdessä- moniammatillinen työyhteisö*. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit.
- Järvinen K., Mikkola P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Pedatieto OY.
- Kalliala, M. (2013) *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa*. (6. painos). Helsinki. Gaudeamus. [E-kirja].
- Karhu, A., Heiskanen, N & Närhi, V. (2021). Kohti sosioemotionaalisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria – ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 83-113. Haettu 20.11.2023 osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114151>
- Karhu, A & Heiskari, N. (2021). Vaikuttava käyttäytymisen tuki edellyttää toimintakulttuurin muutosta: ProVarhaiskasvatus –toimintamalli. Haettu 28.11.2023 osoitteesta <https://blogs.uef.fi/parasta-aikaa-varhaiskasvatuksessa/?p=1086>
- Karila K. & Nummenmaa R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen Kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki. WSOY.
- Kauppila R.A. (2005) *Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot- Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Kivijärvi K., Keskinen S. (1999) Psykkinen läsnäolo päiväkodin vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Keskinen & N. Virtanen (toim.), *Päiväkot* työyhteisönä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 52–65.
- Korhonen M. (2006) Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen. (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere. Vastapaino. 51–69.
- Koskinen, S. (2015). *Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka vaativassa erityisopetuksessa - Itsesäätelytaitojen kehittäminen ja tulevaisuusorientaation vahvistaminen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan keinoin*. Akateeminen väitöskirja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9726-1>
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa – toteuta käytännössä*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Linnove, T. & Kivijärvi T. (2020). Osaamisen kasvattaminen, ongelmista onnistumisiin. Teoksessa T. Aro, M-L. Laakso. (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. [E-kirja]. Niilo Mäki Instituutti. 148–166.

- Lundán, A. (2009). *Kutsu dialogisuuteen – Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. Akateeminen väitöskirja. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7874-1>
- Lundán, A. (2012). *Konstit vähissä? - Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Mieli ry (2022) *Vuorovaikutustaitoja voi oppia*. haettu 24.11.2023 osoitteesta <https://mieli.fi/vahvista-mielenterveyttasi/ihmissuhteet-ja-vuorovaikutus/vuorovaikutustaitoja-voi-oppia/>
- Mikkola, P. & Nivalainen K. (2014) *Tiimille hyvä päivä tänään*. Saarijärvi. Pedatieto Oy.
- Mäntylä R. (2002) *Yksin, mutta yhdessä - Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. Akateeminen väitöskirja. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7874-1>
- Neitola, M. (2022). *Sosioemotionaaliset taidot*. Rinnalla -hanke. Haettu 11.5.2022 osoitteesta <https://sites.utu.fi/rinnalla/sisaltoalueet-ja-asiantuntijat/sosiaaliemotionaaliset-taidot/>
- Opetushallitus. (2023). *Varhaiskasvatus*. Haettu 15.08.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatus>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu 20.04.2023 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf)
- Opetushallitus. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Raportit ja selvitykset 2017:17. Haettu 20.11.2023 osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56487/3/lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56487/3/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf)
- Parker, G. (1996). *Tiimipelaajat tiimityössä*. Helsinki. Rastor.
- Parrila, S. & Mäntyjärvi, M. (2021). Jaettu pedagoginen johtajuus ja tiiminä kehittymisen avaintekijät. Teoksessa E. Fonsen, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: yhteistyössä eteenpäin*. Suomen varhaiskasvatus ry. 148–167
- Pihlaja, P. (2005). Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P.Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. WSOY.1.–2. painos.
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ranta S. (2021). *Kasvun juuret*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Akateeminen väitöskirja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>

- Ranta, S. & Heiskanen, N. (2022). Toimiva tiimityö - jaettu vastuu lapsen tuesta. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet*. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt. Jyväskylä. PS-kustannus. [E-kirja] 137–154
- Rautamies, E., Laakso, M-L., & Poikonen, P-L., (2020). Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoidon kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro ja M-L. Laakso. (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä. Niilo Mäki Instituutti. [E-kirja] 192–215.
- Ruohotie, P. (2000) *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva. WS Bookwell Oy.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? - Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan Yliopisto. Haettu 11.09.2023 osoitteesta [https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. PS-kustannus. [E-kirja]
- Strandell, H., 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjämäki, M., Ahonen. L. (2020) Sensitiivinen vuorovaikutus pedagogisen toiminnan perustana. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki(toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. Jyväskylä. PS-kustannus. [E-kirja]
- Talentia. (2021). Varhaiskasvatuksen ryhmäkokoja ja mitoitusta noudatettava. Haettu 6.12.2023 osoitteesta <https://www.talentia.fi/uutiset/varhaiskasvatuksen-ryhmakokoja-ja-mitoitustanoudatettava/>
- Talvio, M., Klemola U. (2017) *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä. PS-Kustannus. [E-kirja]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullisen tutkimuksen eettisyys. Teoksessa Tuomi, J. & Sarajärvi, A. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. [E-kirja]. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi. 109–117.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. *Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja*. 2002:9. Haettu 24.11.2023 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70095/kasvatus.pdf?sequence=1>
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks - Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Akateeminen väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Värri, V-M. (1997). *Hyvä kasvatust - kasvatust hyvään*. Tampere. Tampere University Press.
- Wang, Y., Kajamies, A., Hurme, T-R., Kinos, J., Palonen, T. (2018). Now it's Your Turn. Preschool Children's Social and emotional Interaction in Small Groups. *Journal of Early*

*Childhood Education Research*, 7 (2), 255-281. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042823628>

Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. (3. painos). SAGE Publications Ltd.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press. 3–19. Haettu osoitteesta 1.12.2023: <https://www.guilford.com/excerpts/durlak.pdf?t=1>

Wiman, A. (09.01.2023). *Varhaiskasvatuskriisi on “myrkkyä lasten aivoille” - 1-vuotiaita hoidetaan ikkunattomassa varastossa, lapsi väärille hakijoille: Vanhempien mielenilmaus tulossa. MTV uutiset*. Haettu 27.11.2023 osoitteesta <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/varhaiskasvatuskriisi-on-myrkkyä-lasten-aivoille-1-vuotiaita-hoidetaan-ikkunattomassa-varastossa-lapsi-vaarille-hakijoille-vanhempien-mielenilmaus-tulossa/8608264>