



Nea Vaarasuo

Tunnesäätelyn kehityksen tukeminen inklusiivisessa esiopetuksessa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatus

2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Tunnesäätelyn kehityksen tukeminen inklusiivisessa esiopetuksessa (Nea Vaarasuo)

Kandidaatin tutkielma, 37 sivua

Helmikuu 2024

---

Kandidaatin tutkielmassani tarkastelin, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lapsen tunnesäätelyn kehitystä inklusiivisessa esiopetusryhmässä. Lasten tunnesäätelyn kehitys ja sen tukeminen on saanut paljon tilaa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Myös inklusio on aiheena saanut paljon huomiota sen toimivuuden ja merkityksen kannalta. Tutkimuksia niin inklusiosta kuin tunnesäätelyn kehityksestä on tehty paljon, mutta tutkimuksia, missä nämä aiheet yhdistyvät, on tehty huomattavasti vähemmän. Tutkimuksessa pääasiassa tarkastelin aikaisempia tutkimuksia tunnesäätelystä ja inklusiosta, varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavia asiakirjoja sekä vertaisarvioituja artikkeleita. Näiden lisäksi tutkimuksessa hyödynsin aihetta täydentävää kirjallisuutta.

Toteutin kandidaatin tutkielmani kuvailevana eli narratiivisena kirjallisuuskatsauksena. Keräsin ja tarkastelin aineistoa laajasti sekä monipuolisesti, jotta sain koottua yhteneväisen kokonaisuuden ilmiöstä. Tavoitteenani tutkielmassa oli luoda selkeä yhteenveto tutkitusta aiheesta, jotta tunnesäätelyn kehityksestä, sen tukemisesta ja inklusiosta saadaan lisää tieteellistä tietoa.

Tutkimustulosten perusteella merkittävintä oli sensitiivisen ja turvallisen ilmapiirin luominen ryhmässä. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on tarjota turvallinen tila harjoitella tunnesäätelyn taitoja. Tulokset osoittivat myös, että jokaisen lapsen yksilöllinen tunteminen ja tukeminen ovat inklusiossa tärkeitä. Varhaiskasvatuksen opettajan tuki sekä vertaissuhteiden merkitys on keskiössä tunnesäätelyn kehityksessä inklusiivisessa esiopetusryhmässä.

Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajan teoriaa koskeva tieto ja sensitiivinen vuorovaikutus vaikuttavat suoraan lasten tunnesäätelyn kehityksen tukemiseen.

Avainsanat: tunnesäätely, inklusio, tunnesäätelyn kehitys, tuen tarve, esiopetus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman tehtävä ja toteutus.....</b>	<b>6</b>
2.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys.....	6
2.2	Tutkimusmenetelmät.....	6
<b>3</b>	<b>Tunnesäätelyn kehitys.....</b>	<b>9</b>
3.1	Tunteet ja tunnesäätely.....	9
3.2	Tunnesäätelyn kehitys esiopetusikäisellä lapsella.....	12
3.3	Tunnesäätelyn kehityksen tukeminen esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa.....	13
<b>4</b>	<b>Inklusiivinen esiopetus.....</b>	<b>16</b>
4.1	Inklusion määrittelyä.....	16
4.2	Tuen tarjoaminen inklusiivisessa esiopetuksessa.....	17
<b>5</b>	<b>Varhaiskasvatuksen opettaja tunnesäätelyn kehityksen tukijana inklusiivisessa esiopetusryhmässä</b>	<b>20</b>
5.1	Opettaja tasa-arvoisen tunnesäätelyn kehityksen tukijana.....	20
5.2	Sensitiivisyys inklusiivisessa ryhmässä.....	22
<b>6</b>	<b>Yhteenveto ja pohdinta.....</b>	<b>24</b>
6.1	Eettisyys ja luotettavuus.....	27
6.2	Jatkotutkimusideat.....	29
	<b>Lähteet.....</b>	<b>31</b>

# 1 Johdanto

Tunteet ovat merkityksellinen osa jokaisen ihmisen arkea. Koska lapset ovat vielä kehittyvässä asemassa, on heidän tunnesäätelyn kehittymisen tukeminen varhaiskasvatuksen arjessa tärkeää (Koivuniemi ym., 2020). Myös Varhaiskasvatussuunitelman perusteissa (2022) nostetaan esiin tunnesäätelyn merkitys, sillä varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä on tunteiden havaitsemisen, tunnistamisen ja säätelyn harjoittelu (Opetushallitus [OPH], 2022). Tunnesäätely liitetään usein sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja lapsen minäkuvan kehittymiseen sekä hyvinvointiin (Kangas, Lastikka & Karlsson, 2021). Tunteet ovat osana jokaisessa arjen tilanteessa, minkä vuoksi tunnesäätelyn tukeminen on tärkeä osa esiopetusta (Ahonen, 2015).

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa on aikaisemmin keskitytty tunnesäätelyn tukemiseen pääasiassa yksittäisten pedagogisten tuokioiden kautta, mutta arjen tilanteissa tapahtuva tunnesäätelyn tukeminen on lisääntynyt huomattavasti. Koivuniemen ja kollegoiden (2020) mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla tulisi olla tarvittava ammattiosaaminen, eli tieto ja taito, tukea lasten tunnesäätelyn kehittymistä, jolloin varhaiskasvatuksen opettajan on mahdollista hyödyntää arjen tilanteita osana tunnesäätelyn tukemista. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ympäristö on usein lapselle turvallinen paikka tunnesäätelyn harjoittelulle varhaiskasvatuksen henkilöstön sensitiivisen vuorovaikutuksen ja tuen vuoksi (Koivuniemi ym., 2021).

Varhaiskasvatussuunitelman perusteissa (OPH, 2022) ja Esiopetuksen opetussuunitelman perusteissa (OPH, 2014) määritellään, että varhaiskasvatus sekä esiopetus tulee toteuttaa inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Inklusiivisessa toiminnassa tavoitteena on, ettei lapsia erotella toisistaan heidän ominaisuuksiensa perusteella, vaan jokainen voi olla osana ryhmää, jolloin mahdollinen tuen tarve tuodaan yhteiseen ryhmään (Booth, Ainscow & Kingston, 2006; Hermanfors, 2017). Inklusion toimintaan vaikuttaa vahvasti ammattilaisten asenteet ja toimintatavat sekä resurssit, joiden avulla inklusio voidaan mahdollistaa (Takala, 2010). Yksi inklusion suurimmista haasteista onkin resurssipula, joka aiheuttaa toimivan inklusion vaarantumisen. Tukea ei välttämättä anneta tarpeeksi nopeasti tai tarvittavalla tasolla lapselle, joka sitä tarvitsee tai puolestaan inklusiivisessa ryhmässä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilökunnan huomio keskittyy ainoastaan tukea tarvitseviin lapsiin, jolloin erityistä tukea tarvitsemattomat lapset jäävät taka-alalle.

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastelen, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lapsien tunnesäätelyn kehitystä inklusiivisessa ryhmässä. Niin tunnesäätelyn kehittymisen tukemisesta, kuin inklusiosta on tehty tutkimuksia valtakunnallisella ja kansainvälisellä tasolla. Tutkimuksissa on saatu paljon positiivisia tuloksia inklusiivisesta toiminnasta niin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun osalta (Ahonen, 2015; Ainscow, 2005; Alijoki, 2006; Dickins, 2014; Alijoki ym., 2013). Tutkimuksissa on korostettu lapsien yhdenvertaisuuden ja osallisuuden tunnetta, joka on nostettu merkittäväksi osaksi etenkin inklusiivista kasvatusta (Ahonen, 2015; Dickins, 2014; Pirttimaa & Takala, 2010; Viitala, 2019). Koska niin tunnesäätelyn kehitys kuin myös inklusio ovat tärkeitä aiheita varhaiskasvatuksessa, olen tahtonut tutkimuksessani tutkia, kuinka tunnesäätelyn kehitystä voidaan tukea inklusiivisessa ryhmässä.

## 2 Tutkielman tehtävä ja toteutus

### 2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Tässä kandidaatin tutkielmassa tavoitteenani on löytää tieteellisen tiedon pohjalta keinoja, joilla varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lasten tunnesäätelyn kehitystä inklusiivisessa esiopetusryhmässä. Mielenkiintoni aiheeseen heräsi, sillä tunnesäätelyn kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on ottanut suuria askeleita eteenpäin verraten esimerkiksi aikaan, jolloin itse olin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Opintojen aikana on vastaan tullut useita eri tutkimuksia ja artikkeleita tunnesäätelyn kehityksestä sekä inklusiivisuudesta, mikä on lisännyt omaa mielenkiintoani aiheeseen. Oma kiinnostukseni lasten tunnesäätelyn kehitykseen ja erityispedagogiikkaan yhdistyy tässä tutkielmassa, jossa etsin tieteellistä tietoa ja tutkimuksia aiheesta muodostaen yhteneväisen kokonaisuuden.

Tutkimuskysymystä muodostaessa keskityn jokaisen lapsen tunnesäätelyn kehityksen tukemiseen huomioiden mahdolliset tuen tarpeet inklusion kautta. Tunnesäätelyn kehityksen tukeminen on jokaisen lapsen oikeus ja jokainen lapsi kaipaa tunnesäätelyn tukemista. Koska olen itse kiinnostunut erityispedagogiikasta, on minulle tullut vastaan useita tutkimuksia, joissa on keskitytty ainoastaan lapsiin, joilla on eri tasoisia tuen tarpeita. Tämän vuoksi tahdon omassa tutkielmassani huomioida myös lapset, joilla tuen tarpeita ei ole.

Tutkimuskysymykseni muodostui:

- **Kuinka varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lapsen tunnesäätelyn kehitystä inklusiivisessa esiopetusryhmässä?**

### 2.2 Tutkimusmenetelmät

Toteutan kandidaatin tutkielmani kvalitatiivisena tutkimuksena, tarkemmin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus, eli narratiivinen kirjallisuuskatsaus, on yleiskatsaus, jossa kootaan, arvioidaan ja vertaillaan aikaisempien useiden tutkimuksien tuloksia luoden niistä yhtenäinen kokonaisuus (Salminen, 2011). Salmisen (2011) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa ei ole tarkkoja ohjeita, jonka vuoksi sen avulla voidaan luoda laaja ja kokonaisvaltainen kuvaus tutkitusta aiheesta. Hänen mukaansa narratiivisen

kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on olla helppolukuinen aikaisempien tutkimuksien tiivistelmä, jossa yhdistyy useiden eri tutkijoiden näkökulmat ja lähestymistavat muodostaen näin ollen monipuolisen ja johdonmukaisen kokonaisuuden. Hakalan (2018) mukaan tutkimuksen tulisi olla sellainen, minkä kautta lukijan on mahdollista tarkastella niin kokonaiskuvaa kuin myös yksittäistapauksia

Myös Kangasniemen ja kollegoiden (2013) mukaan narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on luoda ymmärrettävä kokonaisuus ilmiöstä hyödyntäen useita eri aineistoja. He nostavat esiin neljä ei vaihetta, joita ovat koko tutkimusta ohjaavan tutkimuskysymyksen muodostaminen, aikaisemmin julkaistujen tutkimusaineistojen käyttö, tutkimuskysymykseen vastaaminen tarkan käsityksen muodostamisen kautta eri aineistojen sisältöjä vertailemalla sekä keskeisien tuloksien tarkastelu ja eettisyyden ja luotettavuuden pohdinta. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus vaatii syvällistä tulkintaa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aloitin kandidaatin tutkielman teon aiheen valitsemisella. Jo ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien olin merkinnyt itselleni muistiin mahdollisia kandidaatin tutkielman aiheita. Mielenkiintoni tunnesäätelyn kehitykseen ja erityispedagogiikkaan vahvistui opiskeluvuosien aikana, joten aiheen valinta ei loppujen lopuksi ollut kovin vaikea. Seuraavaksi aloin pohtimaan tutkimuskysymystä, minkä muodostamisessa meni itselläni pidemmän aikaa kuin olin ajatellut. Rajasin ja tarkensin tutkimuskysymystäni niin, että lopullinen muoto tuntui itsestäni merkityksellisestä ja ajankohtaiselta. Tutkimuskysymystä luodessa pohdin myös vahvasti aiheen rajausta, joten rajasin tutkielman koskeen esikouluikäisiä lapsia. Aiheen rajaaminen varmistaa sen, että tutkielma pysyy helposti seurattavana eikä etene päämäärättömästi eri suuntiin.

Ennen lopullisen tutkimusmenetelmän päättämistä aloin etsimään aikaisempia tutkimuksia aiheesta sekä muuta aihetta koskevaa lähdekirjallisuutta. Lähdemateriaalin runsauden vuoksi tutkimusmenetelmäksi valitsin narratiivisen kirjallisuuskatsauksen, sillä tahdon luoda yhteneväisen kokonaisuuden varhaiskasvatuksen opettajan keinoista tukea esiopetusikäisen lapsen tunnesäätelyn kehityksen tukemista inklusiivisessa esiopetusryhmässä. Salmisen (2011) mukaan narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkimusaineisto ei ole käynyt läpi seula, minkä vuoksi narratiivinen kirjallisuuskatsaus voi olla jopa kriittinen lähdeaineiston suhteen.

Huomioin aineiston hyödyntämisessä kaksi vuotisen esiopetuskokeilun. Kaksi vuotisessa esiopetuskokeilussa lapsi aloittaa esiopetuksen sen vuoden syksyllä, jolloin täyttää viisi vuotta ja päättää esiopetuksen sen vuoden keväänä, jolloin täyttää seitsemän vuotta (Holappa ym.,

2019). Sarvimäen ja kollegoiden (2023) selvityksen mukaan, kaksi vuotisen esiopetuskokeilun ryhmät koostuvat kuitenkin pääsääntöisesti 5- ja 6-vuotiaista lapsista. Pohdin kaksivuotisen esiopetuskokeilun myötä ilmenevää lasten suurta ikäeroa, sillä kokeilussa esiopetuksen aloittava lapsi on nuorimmillaan 4-vuotias ja esiopetuksen päätyttyä enintään 7-vuotias. Aineistoa etsiessäni keskityin pääasiassa esiopetusikäisiin lapsiin, mutta kaksivuotisen esiopetuskokeilun huomioiden hyödynsin myös aineistoa isomman ikähaarukan osalta.

Narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa aineiston keruu koostuu pääasiassa eri aineistojen lukemisesta, minkä vuoksi sen tekijältä vaaditaan kriittistä tarkastelua ja lähteiden luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua (Salminen, 2011). Ennen aineiston käyttöä tutkielmassani arvioin sen luotettavuutta monin eri tavoin. Ensimmäinen arviointi tapahtui minun lukiessani aineistoa. Lähdeaineiston luotettavuutta lisäsi huomattavasti sen vertaisarviointi, julkaisuvuosi sekä julkaisupaikka. Niin inkluusiosta kuin myös tunnesäätelyn kehityksestä ja sen tukemisesta on tehty useita eri tutkimuksia, mikä osaltaan vaikutti aineiston luotettavuuden arviointiin. Useissa eri tutkielmissa ja tutkimuksissa lähteinä oli käytetty samoja lähdeaineistoja, joka lisäsi valitsemieni lähteiden luotettavuutta. Metsämuurosen (2009) mukaan on huomioitava, ettei aineiston tulkintaan vaikuta subjektiiviset ennakkokäsitykset, jonka vuoksi vertaisarvioidut teokset lisäävät tutkimuksien luotettavuutta. Hän lisää kvalitatiivisen tutkimuksen pohjautuvan pääasiassa tutkijan intuitioon, analysointiin ja päätelmiin.

Aineistojen eettisyyttä olen tarkastellut pääasiassa tarkastellen tutkimuksien toteutuksia. Tutkimuksen keskeisimmät eettiset kysymykset liittyvätkin juuri tutkimusaineistoon ja sen keräämiseen (Eskola & Suoranta, 1998). Aineistoni etsin pääasiassa vertaisarvioituista kotimaisista ja kansainvälisistä tutkimusartikkeleista, väitöskirjoista ja esiopetusta ohjaavista asiakirjoista. Narratiivista kirjallisuuskatsausta varten aineistoa etsitään usein internetistä (Kangasniemi ym., 2013), joka on myös ollut minun pääasiallinen aineistonhaku menetelmäni. Käytin useita eri tietokantoja, esimerkiksi ProQuest, Google Scholar, Oula Finna ja Ellibs library. Hakusanoina käytin mm. tunnesäätelyn kehitys, tunnesäätelyn kehityksen tukeminen, inkluusio, esiopetus.



### **3 Tunnesäätelyn kehitys**

Tunnesäätelyn määritelmä pohjautuu itsesäätelyyn. Itsesäätelyllä ei ole tarkkaa yksiselitteistä määritelmää, sillä sen määrittelemiseen vaikuttaa puhutaanko lapsen kehittyvästä itsesäätelystä vai aikuisen itsesäätelystä (Aro, 2011a). Aron (2011a) mukaan yleiskäsitteisesti itsesäätelyllä kuitenkin tarkoitetaan ihmisen kykyä säädellä hänen omia emootioitaan, kognitiivista toimintaansa ja käyttäytymistään, jotka voidaan vielä pilkkoa pienemmiksi osiksi tarkoittaen esimerkiksi motivaatiota, tunteita, impulsseja tai ajatuksia. Myös McClellandin ja Cameronin (2011) mukaan itsesäätely koostuu kognition, tunteiden ja käyttäytymisen ohjaamisesta. Itsesäätely on oman huomion, ajattelun, käyttäytymisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja omien tunteiden hallintaa (Robson, Allen & Howard, 2020). Bronson (2000) nostaa esiin itsesäätelyn merkityksen toiminnan suunnittelun ja päätöksenteon lisäksi vapauden ja vastuun käsityksestä sekä muuttuvista tilanteista selviytymisestä.

#### **3.1 Tunteet ja tunnesäätely**

Kokkosen (2017) mukaan tunteilla on merkittävä tehtävä ihmisen hyvinvoinnin kannalta, sillä ne jaottelevat arkisia asioita tärkeysjärjestykseen. Hän myös nostaa esiin tunteiden toimivan suojana, jotka ohjaavat ihmistä tiedostamaan vaaroja ympäristössä ja muuttamaan toimintaa. Myös Nummenmaa (2010) mainitsee tunteiden ohjaavan ihmisen toimintaa sekä vaikuttavan havaintoihin ja tulkintoihin ympäristöstä. Tunteet ovat osa jokapäiväistä elämää ja ne ovatkin suuressa roolissa varhaiskasvatuksessa. Kokkonen (2017) nostaakin esiin tunteiden merkityksen ihmisen ajattelu- ja havaitsemistoimintoihin, jotka vaikuttavat sosiaaliseen elämään ja moraaliseen päätöksentekoon. Tunteet ovat mielen ja kehon reaktioita, jotka ovat yhteydessä kaikkeen ihmisen mielen toimintaan (Aro, 2011a). Useimpien tutkijoiden mukaan, tunteet koostuvatkin kehollisista reaktioista, tunneilmaisusta ja ihmisen omista, henkilökohtaisista kokemuksista (Kokkonen, 2017). Kokkosen (2017) mukaan tunteiden aiheuttamat reaktiot voivat olla hyvin vaihtelevia, ja tunteiden säätely on olennainen osa tunnereaktioiden ilmaisua. Lasten tunnereaktiot ovatkin usein kokonaisvaltaisia mielen ja kehon reaktioita.

Kuten itsesäätelyllä, ei myöskään tunnesäätelyllä ole vain yhtä tarkkaa määritelmää. Grossin (2015) mukaan tunteiden säätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä tunnistaa, tulkita ja hallita tunteitaan sekä toimintaansa. Tunnesäätelyn keinoja ovat kaikki ne keinot, joilla ihminen pyrkii vaikuttamaan omiin tai toisten tunteisiin ja niiden ilmaisemiseen (Gross, 2015). Kuten

aikaisemmin mainitsin, myös Kurki (2017) nostaa esiin tunnesäätelyn tarkoituksenmukaisien keinojen pyrkimyksenä olevan tunnereaktioiden ja niistä aiheutuvan toiminnan muuttaminen, mukauttaminen tai estäminen odotuksien tai tavoitteiden mukaiseksi. Lapset vielä harjoittelevat tunnesäätelyä, mikä näyttäytyy usein impulsiivisena käytöksenä, sillä heillä ei ole vielä taitoa säädellä tunteiden aiheuttamaa toimintaa. Tunnesäätely on Eisenbergin, Fabesin, Guthrierin ja Reiserin (2000) mukaan sisäisten tunnetilojen keston sekä voimakkuuden mukauttamista, johon olennaisesti kuuluu myös fysiologisten prosessien säätely.

Tunnesäätelyn yksi merkittävimmistä tehtävistä on helpottaa liian voimakkaaksi koettujen tunteiden kuormittavuutta, jotta mielihyvän kokeminen on mahdollista, ja tasapaino elimistössä voi palautua (Eisenberg ym., 2000; Kokkonen, 2017). Liian voimakkaaksi koettuja tunteita ei ole ainoastaan negatiiviseksi koetut tunteet, vaan myös esimerkiksi ilo, ylpeys tai tyytyväisyys. Boekaerts (2011) nostaakin esiin tunnesäätelytaitoihin kuuluvan negatiivisten tunteiden ilmaisun ja käyttäytymisen hallinnan lisäksi myös positiivisten tunteiden säätelyn, jotta toiminta on sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta sopivaa. Myös Robsonin, Allenin ja Howardin (2020) mukaan kyky hallita sopimattomaksi koettuja impulsseja, on merkityksellistä hyvinvoinnin, sosiaaliseen käyttäytymisen sekä riskikäyttäytymisen kehityskulkuun. Koska useissa edellä mainituissa tutkimuksissa tunnesäätelyn merkitys on nostettu esiin yhtenevästi, lisää se tutkimustulosten luotettavuutta.

Tunnesäätelyn kehittymisen olennainen osa onkin vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa. Lapsen tunnesäätely kehittyy pitkälti etenkin lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa lapsen kokiessa aikuisen turvalliseksi ja luotettavaksi (Ahonen, 2015; Eisenberg, Cuberland & Spinrad, 1998; Denham, Basset & Zinsser, 2012; Kokkonen, 2017; Kurki, 2017). Boekaertsin (2011) mukaan kaikki ilmaisutavat (sanallinen, fyysinen, vetäytyminen) eivät ole sosiaalisesti hyväksyttäviä, minkä vuoksi ihmisen tulee valita ilmaisutapa tilanteen perusteella. Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2015) mukaan lapset tarkkailevat ympäristöään, ja mallioppijoina mallintavat aikuisen tunteiden ilmaisua erilaisissa tilanteissa.

Mallintamisen lisäksi tunnesäätelyn kehitykseen vaikuttaa vahvasti myös lapsen yksilöllinen temperamentti, jonka vuoksi aikuisen mallit eivät suoraan siirry lapsen toimintaan (Antikainen, Rinne & Koski, 2015). He nostavatkin esiin yksilöllisten piirteiden ja temperamentin vaikuttavan ajattelu- ja toimintamallien oppimiseen. Riippuen ihmisen temperamentista, ihminen reagoi tilanteisiin eri tavoin. Hän saattaa hyväksyä tilanteet nopeasti ja sopeutua niihin, tai hän voi alkaa välttelemään vastaavia tilanteita vastaisuudessa. Tunnesäätelyn kehittymisen

tukemisessa opettajan on tärkeä tiedostaa lapsen yksilölliset ominaisuudet ja temperamenttipiirteet, sillä jokainen tarvitsee yksilöllisesti juuri hänelle merkityksellistä tukea. Opettajan tehtävänä on tukea lapsen keinoja sopeutua ja ratkaista haastavaksi koetut tilanteet. Tunnesäätelyn kehittymisen myötä lapsella on mahdollisuus hyödyllisten tunteiden voimistamiseen sekä tunne-elämän joustavuuteen ja avoimuuteen (Kokkonen, 2017).

Yksi tapa jäsentää tunnesäätelyä on jaotella se erilaisiin strategioihin, joiden kautta pyritään vaikuttamaan tunteisiin ja niiden ilmaisemiseen. Grossin (2014) mukaan näiden strategioiden tarkoituksena on vaikuttaa tunteiden dynamiikkaan, ihmisen ajattelutapaan sekä toimintaan, joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Hänen prosessimallinsa mukaan tunnesäätelyn strategioita on viisi, joita on tilanteen valinta, tilanteen muuttaminen tarkkaavuuden siirto, kognitiivinen muutos sekä reaktion muutos. Nämä Grossin (2014) ilmaisevat tunnesäätelyn strategiat voidaan jakaa vielä ennakoivaan säätelystrategiaan, joita on neljä ensimmäistä edellä mainituista, sekä reaktiosidonnaiseen säätelystrategiaan (reaktion muutos), jota käytetään tunnereaktion aikana ja sen jälkeen. Tunnesäätelyn strategioita käyttämällä ihmisellä on siis mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten ja milloin he kokevat tunteita sekä kuinka tunnereaktioita ilmaisee. Kokkonen (2017) nostaa myös esiin tunnesäätelyn jakautumisen neljään eri ulottuvuuteen, joita ovat tunnesäätelyn kohde, tunteen voimakkuus, tunnesäätelyn tietoisuuden aste ja tunteessa tapahtuva muutos. Tunnesäätelyn kehitys on prosessi, joka etenee tunteiden tunnistamisesta kohti niiden aiheuttaman käytöksen säätelyä (Ahonen, 2015). Yksinkertaisesti tämä tarkoittaa sitä, että ennen kuin voi osata säädellä tunteita ja niiden aiheuttamaa toimintaa, tulee osata tunnistaa ja nimetä tunteita (Ahonen, 2015).

Vaikka tunnesäätelytaidot kehittyvät koko ihmisen eliniän ajan, huomattavin kehitys tapahtuu 3–5 vuoden iässä (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009). Bronsonin (2000) mukaan tunnesäätelytaidot kehittyvät esi- ja alkuopetusiässä, mutta ne sisäistyvät vasta murrosiässä. Kokkonen (2017) nostaa esiin tutkijoiden erilaiset näkemykset tunnesäätelystä ja sen kehityksestä. Hänen mukaansa jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että tunnesäätely on lähes muuttumaton persoonallisuuden piirre, osa näkee sen kehittyvänä prosessina ja osa taas näkevät tunnesäätelyn olevan yksi tunnetaitojen osa. Jokaisessa tutkimuksessa kuitenkin on yhteneväinen näkemys siitä, että tunnesäätelyn taidot eivät ole synnynnäisiä, vaan ne vaativat systemaattista harjoittelua (Cole ym., 2009; Hilbert, 2009; Bronson, 2000; Kokkonen, 2017; Ahonen, 2015; Gross, 2014).

### 3.2 Tunnesäätelyn kehitys esiopetusikäisellä lapsella

Esikouluikäisen lapsen itsetietoisuus lisääntyy ja hän tulee yhä enemmän tietoiseksi omista ajatuksistaan ja toiminnastaan. Tämän lisäksi hänen kykynsä ymmärtää tunteita kasvaa entisestään. Bronsonin (2000) mukaan tämä kehitysaskel tapahtuu noin 5–7 vuoden iässä. Tässä iässä lapsi osaa jo säädellä käyttäytymistään, eikä tarvitse enää niin paljoa varhaiskasvatuksen opettajan tukea, kuin esimerkiksi taaperoikäinen lapsi (Aro, 2011b.). Hänen mukaansa tämä tarkoittaa sitä, että lapsi on siirtymässä ulkoisesta säätelystä sisäiseen säätelyyn. Sisäinen tunteiden säätely tarkoittaa omien tunteiden säätelyä (Gross, 2015) ja ulkoisella tunteiden säätelyllä taas tarkoitetaan toisten tunteiden säätelyä (Kokkonen, 2017). Käytännössä tämä näkyy niin, että lapsi tiedostaa millaista käytöstä hän itse toivoo esimerkiksi ystäviltaan, ja pyrkii käyttäytymään myös itse sen mukaisesti. Edellisessä luvussa mainitut tunnesäätelyn strategiat ovat käytettävissä, oli kyse sitten ulkoisesta tunteiden säätelystä tai sisäisestä tunteiden säätelystä (Kokkonen, 2017).

Noin 4–5-vuotiaana lapsi alkaa ymmärtämään, että jokaisella on omat henkilökohtaiset tunteet, jotka ovat erillisiä hänen omistaan (Aro, 2011b). Hänen mukaansa tämä auttaa lasta ymmärtämään ja ennakoimaan muiden toimintaa. Aro (2011b) nostaa esiin lapsien tarpeen harjoitella omaa tunteiden ilmaisuaan ja ristiriitatilanteiden selvittämistä vertaistensa kanssa, sillä tämä vaikuttaa suuresti tunnesäätelytaitojen kehitykseen. Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa onkin tärkeää yhdessä tarkastella tunteita. Blair ja kollegoiden (2014) mukaan lapsi tarvitsee aikuisen tukea tunteiden hyväksymiseen ja arvioimiseen sekä apua tunteiden sietämiseen ja aiheuttajan tarkastelemiseen.

Tunnesäätelyn kehitykseen vaikuttaa kognitiivinen, sosiaalinen ja kielellinen kehitys (Bronson, 2000). Esikouluikäinen lapsi on jo puheenkehityksellisesti taitava. Lapsi osaa sanoittaa omia ja muiden tunteita, mikä auttaa hänen ymmärtämistään. Esikouluikäinen lapsi on jo taitava tunnistamaan erilaisten tilanteiden aiheuttamat tunteet ja hän osaa tarkastella näiden tunteiden aiheuttamaa reaktiota (Cole ym., 2009; Bronson, 2000). Tämän taidon myötä lapsen on helpompaa kontrolloida omaa toimintaansa. Tarkkaavaisuuden kontrolloinnin kehitys on yhteydessä tunnesäätelyn kehitykseen, sillä tunnesäätely edellyttää useita kognitiivisia taitoja (Bronson, 2000). Bronsonin (2000) mukaansa tunnesäätely on toimivampaa, kun lapsi osaa siirtää tarkkaavaisuutensa epämiellyttävästä tunteesta tai tilanteesta muualle keskittyen positiivisiin ärsykkeisiin tai selviytymisstrategioihin.

Kurki (2017) mainitsee lasten tarvitsevan mahdollisuuksia harjoitella tunnesäätelyn strategioitaan varhaiskasvatuksen opettajan välittömän tuen läheisyydessä. Hänen mukaansa lapset pyrkivät käyttämään yksinkertaisia strategioita ja pyrkivät muuttamaan ennemmin ympäristöään kuin säätelemään omia tunteitaan. Lapset hakevat usein luontaisesti tukea, kannustusta ja hyväksyntää aikuisilta. Koska lapset käyttävät heille helppoja säätelystrategioita, he saattavat käyttää helposti epätoivottuja keinoja, etenkin haastavissa ja uusissa tunnekuuhuissa (Kurki, 2017). Merkittävä askel tunnesäätelyn kehityksessä onkin taitojen hankkiminen ja niiden harjoittelu käytännössä, jonka myötä ne pikkuhiljaa automatisoituvat (Calkins, 2010).

### **3.3 Tunnesäätelyn kehityksen tukeminen esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa**

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esiopetuksen tulee tukea lapsen kykyä ymmärtää arvoja ja kehittää tunnetaitoja. Esiopetuksessa harjoitellaan rakentavaa käyttäytymistä ja omien tunnesäätelyn taitoja yhdessä kasvattajan kanssa arjessa, joka vahvistaa lapsien vuorovaikutustaitoja (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) kuin myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tunnesäätelyn taitojen nähdään vaikuttavan lasten väliseen vuorovaikutukseen. Näiden mukaan etenkin leikillä on tärkeä merkitys tunnesäätelyn harjoittelussa, oman tahdon hallinnassa sekä toisen näkökulman huomioimisessa. Lisäksi leikki on opettajalle hyvä mahdollisuus havainnoida lapsien ajatuksia, kiinnostuksen kohteita, tunteita ja kokemuksia sekä vuorovaikutustaitoja.

Tunnesäätelyn kehitys liittyy keskeisesti oppimiseen, joka on yksi esiopetuksen merkittävimmistä tavoitteista. Oppimistilanteissa lapset voivat kohdata helposti erilaisia haasteita, mitkä herättävät voimakkaitakin tunteita, kuten turhautumista ja omien kykyjen epäilyä (Koivuniemi ym., 2020). Koivuniemi ja kollegat (2020) nostavat esiin tunnesäätely taitojen olevan siis liitoksissa kaikenlaiseen oppimiseen. Haastavia tilanteita kohdatessa on varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä kannustaa ja tukea lasta. Lapsilla tunnesäätelyn harjoittelu vaatii vielä paljon tukea ja toistoa (Koivuniemi ym., 2020), jolloin varhaiskasvatuksen opettajan rooli nousee esiin. Myös Määttä ja kollegat (2017) korostavat varhaiskasvatuksen opettajan roolia tunnesäätelyn tukijana oppimistilanteissa.

Esiopetusikäisillä lapsilla oppimisen keskiössä on kognitiiviset taidot, mitkä perustuvat informaation prosessointiin (Ojala, 2020). Ojalan (2020) mukaan kognitiiviset taidot koostuvat

muistista, päättely- ja ongelmanratkaisukyvyistä, ajattelusta ja kielestä. Hänen mukaansa kognitiiviset taidot kehittyvät prosesseissa, joissa vastaanotetaan ärsykeitä ja analysoidaan niitä aikaisempien kokemusten kautta. Kognitiiviset taidot ilmenevät siis etenkin toiminnanohjauksessa ja tarkkaavuuden säätelyssä. Kognitiivista kehitystä voidaan tarkastella Piaget'n kehitysteorian kautta, jossa määritellään jokaisen lapsen käyvän samat kehitysvaiheet samassa järjestyksessä omaan tahtiin (Piaget, Palmgren & Helkama, 1988). Piaget'n mukaan siis lasten kognitiiviset taidot kehittyvät jokaisella lapsella.

Myös kielelliset taidot ovat esiopetuksessa tärkeitä, sillä ne heijastuvat suoraan tulevaan perusopetukseen. Vygotskyn mukaan kielelliset taidot ovat kuitenkin osa kognitiivisia taitoja (viitattu lähteestä Ojala, 2020). Kielelliset taidot voidaankin siis nähdä joko erillisenä oppimisen osa-alueena tai kognitiivisiin taitoihin liittyvänä oppimisen osa-alueena. Ojalan (2020) mukaan kielelliset taidot auttavat lasta jäsentämään havaintojaan, saamaan tietoa ympäristöstä sekä hankkimaan itse tietoa. Lisäksi kielelliset taidot heijastuvat lasten käyttäytymiseen, vuorovaikutukseen sekä ajatusten ja tunteiden tulkintaan ja säätelyyn (Ojala, 2020). Vygotskyn teorian mukaan kokonaisvaltainen oppiminen tarvitsee sosiaalista vuorovaikutusta ja toimintaympäristöjä, sillä lapset oppivat havainnoinnin ja jäljittelyn avulla (viitattu lähteestä Ojala, 2020). Vygotsky on ilmaissut kognitiivisten taitojen olevan vahvasti liitoksissa kielen kehitykseen, sillä lapset oppivat vuorovaikutuksessa muiden kanssa (viitattu lähteestä Ojala, 2020).

Niin varhaiskasvatuksessa kuin myös esiopetuksessa korostetaan paljon sosiaalisten taitojen oppimista. Hyvät sosiaaliset taidot omaavat lapset ovat menestyneet useilla eri osa-alueilla niin lapsuudessa kuin myös myöhemmin elämässä (Denham ym., 2003). Ojalan (2020) mukaan sosiaalisia taitoja voidaan tarkastella eri näkökulmista. Lasten sosiaalisia taitoja voidaan tarkastella, kuinka ne ilmenevät ja kehittyvät eri ikäisillä lapsilla vuorovaikutustilanteissa, jolloin sosiaalisia taitoja on esimerkiksi vastavuoroinen kommunikointi, toisen asemaan asettuminen ja tunteiden ilmaisu (Ojala, 2020). Sosiaalisia taitoja voidaan tarkastella keskittymällä havainnoimaan, kuinka lapsen ajattelu, päättely ja tulkinta sosiaalisessa käyttäytymisessä ilmenee (Ojala, 2020). Denhamin ja kollegoiden (2003) mukaan tunnesäätelyn taidoilla on suora yhteys sosiaalisten suhteiden laatuun, minkä vuoksi sosiaalisten taitojen harjoittelu yhdessä tunnesäätelyn kehityksen kanssa luo tärkeää pohjaa lasten myöhemmälle elämälle.

Lapsella on oikeus saada ilmaista itseään, ajatuksiaan ja tunteitaan sekä oppia ja kokeilla uusia asioita monipuolisesti (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Myönteinen ja kannustava ilmapiiri sekä vuorovaikutus luo hyvät edellytykset lapsen oppimiselle. Nämä kokemukset edistävät lapsen oppimista ja ylläpitää heidän motivaatiotaan, jonka lisäksi se vahvistaa lapsen minäpystyvyyden muodostumista (Koivuniemi ym., 2020; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Myös Ojala (2020) nostaa esiin myönteisen ja turvallisen ilmapiirin olevan oppimisen keskiössä.

Lisäksi esiopetuksen tehtäväksi on määritelty rohkaista ja ohjata lasta tunnistamaan ja säätämään omia erilaisia tunteitaan sekä selviämään ristiriitatilanteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) tehtäväksi on määritelty tarjota tunnetaitojen kehitykseen mahdollisuus

## 4 Inklusiivinen esiopetus

### 4.1 Inklusion määrittelyä

Inklusiolla ei ole yhtä tarkkaa määritelmää. Tämä johtuu siitä, että käsitettä määriteltäessä siihen vaikuttaa eri maiden kulttuuriset käytänteet ja tavat, ihmisten näkemys ja lähestymistapa sekä kasvatuskäytänteet (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020; Takala, 2010; Krischler, Powell & Cate, 2019; Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Käsitteenä inklusio luonnehditaan moniulotteiseksi ja laaja-alaiseksi (Booth & Ainscow, 2002). Booth ja kollegat (2006) nostavat esiin käsitteen määrittelyn tapahtuvan useasta eri näkökulmasta.

Koska inklusiolla ei ole yleispätevää määritelmää, on sen siirtäminen käytäntöön haastavaa (Sirkko ym., 2020). Lisäksi toimiva inklusio vaatii useiden eri asioiden toteutumisen (Pihlaja, 2009). Booth ja kollegat (2006) nostavat esiin inklusiossa olevan erilaisia käytännön järjestelyitä, poliittisia linjauksia sekä toimintaa koskevia päätöksiä ja toimenpiteitä, joiden kautta pyritään vähentämään sulkemista ryhmän ulkopuolelle tiedostamalla ja poistamalla esteitä. Esteiden poistaminen konkreettisesti välittyy esimerkiksi toimintaympäristön muokkaamisella niin, että se tukee jokaisen lapsen kehitystä mahdollisimman paljon sekä mahdollistaa kehitystä tukevan toiminnan (Alijoki, 2006). Inklusio pitää sisällään arvot ja käytännöt, joiden tavoitteena on tukea jokaisen lapsen osallisuutta toimintaan yhteisön jäsenenä (Hilbert, 2009).

Inklusio nähdään keskeneräisenä ja päättymättömänä prosessina, jonka tarkoituksena on mahdollistaa yhtäläinen mahdollisuus leikkiä, oppia ja osallistua ryhmässä sekä kehittää jokaisen yksilöllisiä taitoja ja tietoja riittävien tukitoimien avulla (Booth ja ym., 2006; Sirkko ym., 2020). Lisäksi inklusion tavoitteena on jokaisen lapsen sosiaalinen osallisuus omassa ryhmässään täysivaltaisena jäsenenä riippumatta yksilöllisistä ominaisuuksista (Pirttimaa & Takala, 2010). Myös Viitala (2019) korostaa inklusion arvopohjana olevan lapsien tasavertaisuus ja osallisuus. Inklusiivisessa toimintaympäristössä jokainen lapsi nähdään arvokkaana omana itsenään, jonka lisäksi myönteinen yhteenkuuluvuuden tunne edistää lapsien positiivisen minäkuvan ja identiteetin muodostumista (Dickins, 2014). Eerola-Pennasen ja Turjan (2017) mukaan inklusio onkin merkittävä osa, kun kyseessä on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen. Pedagogista toimintaa ohjaa inklusioperiaate, joka pohjautuu ajatukseen moninaisuuden arvostamisesta ja kaikkien tukemisesta heidän tarvitsemallaan tavalla (Sirkko ym., 2020).



Inkluusio onkin siis ajattelutapa, jossa huomioidaan jokaisen yksilölliset tarpeet, mahdollistetaan osallistuminen yhteiseen toimintaan ja pyritään ennaltaehkäisemään syrjäytymistä yhteisöön kuulumisen tunteen kautta (Pihlaja & Neitola, 2017; Ainscow & Miles, 2009). Takala, Pihlaja ja Viljamaa (2022) nostavat esiin opettajan koulutuksen olevan ratkaisevassa roolissa ajattelumallien tunnistamisessa ja epävarmuuksien voittamisessa. Ainscown (2005) sekä Heiskasen (2019) mukaan inklusion toimivan toteutumisen kannalta merkityksellistä on erilaisten esteiden ja haasteiden tunnistaminen sekä poistaminen. Näin mahdollistetaan jokaiselle heidän ominaisuuksistaan riippumatta tasavertainen mahdollisuus osallistua toimintaan, opetukseen ja yhteiseen arkeen (Ainscow, 2005; Heiskanen, 2019). Vaikka inkluusio on ajankohtainen ja pinnalle noussut puheenaihe, ei se ilmiönä ole uusi. Viitalan (2019) mukaan inklusiiviset ajatukset ja käytänteet ovat olleet kasvussa jo useamman vuosikymmenen. Nykyisin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen rakenne on pohjimmiltaan inklusiivinen. Pihlajan (2009) mukaan tämä näyttäytyy sillä, että jokaisella lapsella on pääsy yleiseen varhaiskasvatukseen, esiopetukseen tai opetukseen. Hän jatkaa varhaiskasvatusta, esiopetusta ja perusopetusta ohjaavan lainsäädännön olevan myös sellainen, ettei ketään segregoida eli eristetä palveluiden ulkopuolelle.

#### **4.2 Tuen tarjoaminen inklusiivisessa esiopetuksessa**

Toimivassa inklusiiossa ei ole tarkoitus laittaa jokaista lasta samaan ryhmään unohtaen heidän mahdolliset tuen tarpeensa. Alijoki (2006) nostaakin esiin inklusion keskeisenä ajatuksena olevan toimintatavan, jossa tuki tuodaan lapsen luokse yhteiseen ryhmään, eikä lasta viedä pois yhteisestä ryhmästä tuen piiriin. Kun tuki tuodaan lapselle yleiseen ryhmään, saa hän samalla tukea sosiaalisten suhteiden muodostamisessa (Alijoki, 2006). Hänen mukaansa etenkin alle kouluikäisille lapsille yhteistöllisyyden tunne on merkittävää kasvun ja kehityksen kannalta. Hermanforsin (2017) mukaan lapset ovat usein luonnostaan mukana yhteisessä toiminnassa, joka osaltaan motivoi heitä lisää yhteiseen toimintaan. Tavoitteena inklusiivisessa toiminnassa tulisi olla jokaisen yhteenkuuluvuudentunne (Hilbert, 2009).

Tärkeää on kuitenkin muistaa, että vaikka lapsi olisi yhteisön jäsenenä, voi hän silti kokea olevansa ulkopuolinen esimerkiksi muiden lapsien tai kasvattajien toiminnan (puhe, eleet, asenteet) myötä (Dickins, 2014). Hänen mukaansa tällaiset negatiiviset kokemukset vaikeuttavat lapsen mahdollisuutta oppia ja kehittyä. Yhteisessä ryhmässä lapset oppivat toinen toisiltaan nähdessään positiivisen mallin vertaisiltaan (Saloviita, 2012). Jotta tämä ei vaarannu,

tulee kasvattajien olla tietoisia mahdollisista ulkopuolisuuden kokemuksista. Eksklusiota eli ulkopuolelle sulkemista ehkäistäväksi opettajan tuki ja ohjaus on merkittävässä roolissa lapsien välisissä vuorovaikutustilanteissa, jotta lapset kokevat itsensä tasavertaisiksi puutteellisista taidoistaan huoliomatta (Suhonen, 2017).

Alijoki ja kollegat (2013) nostavat keskeisimmäksi tukimuodoksi toimintaympäristö muokkaamisen sellaiseksi, että se tukee lapsien kehitystä ja kasvua. Myös Dickins (2014) nostaa esiin lapsen kehitystä ja kasvua edistävien edellytyksien merkityksen toimintaympäristössä. Myönteisen ja kannustavan vuorovaikutuksen omaava ympäristö tukee lapsen itsetunnon ja positiivisen minäkuvan muodostumista sekä vahvistaa lapsen käsitystä itsestään (Alijoki ym., 2013). Lapsen näkemyksiä ja ajatuksia tulee kuunnella ja huomioida lapselle sopivalla tavalla. Jos lapsella on esimerkiksi kielenkehityksen haasteita, voidaan lapselle tarjota mahdollisuus ilmaista itseään kuvien tai muiden kommunikaatiovälineiden avulla (Viitala, 2017).

Tuen tarpeen tarjoamisessa on muutamia käytännön haasteita. Näitä on esimerkiksi määrittely siitä, kuka tukea tarvitsee sekä resurssien määrä (Alijoki, 2006; Pihlaja, 2009; Takala, Pihlaja & Viljamaa, 2022). Opettajan tulee olla tietoinen ryhmän lapsien tuen tarpeista ja niiden laadusta sekä omista toiminta- ja opetustavoistaan. Alijoen (2006) mukaan opettajan haasteena on opetuksen yksilöllistäminen sopivassa määrin. Hän nostaa esiin opettajan täytyvän huomioida jokaisen lapsen vahvuudet ja haasteet sekä suunnitella pedagogista toimintaa niin, että tukea tarvitsevan osallisuus ei muutu vain sivusta seuraamiseksi tai niin, ettei ei-tukea tarvitsevan lapsen kohdalla toiminnan olevan liian helppoa. Pedagogisen toiminnan lähtökohtana tulisikin olla lapsien erilaisuus ja monimuotoisuus, eikä perinteiseksi koetun toiminnan muuttaminen helpommaksi tukea tarvitseville (Alijoki, 2006). Dickinsin (2014) mukaan yhtenä tuen muotona nähdään jo lapsella olemassa olevien vahvuuksien, tietojen ja taitojen korostaminen. Myös Viitalan (2017) mukaan lapsen vahvuuksien kehuminen ja onnistumisen kokemukset ovat merkittäviä lapsen kehityksen kannalta.

Toimintaa suunniteltaessa merkityksellistä on olemassa olevat resurssit yhteistoiminnallisesti (Hermanfors, 2017). Hän nostaa esiin toiminnan suunnittelussa lähtökohtana olevan ajatuksen, jossa ei takerruta ongelmaan, vaan pohditaan, kuinka vaikeudet voitaisiin ratkaista. Opettajan pedagogiset menetelmät ovat suuressa roolissa tuen tarjoamisen kannalta. Alijoen ja kollegoiden (2013) mukaan sensitiivisiä pedagogisia menetelmiä tulisi hyödyntää arjessa lapsien yksilöllisenä kohtaamisena, varhaiskasvatuksen opettajan läsnä olevana tukena sekä

tunteiden tunnistamisella ja säätelyn tukemisella. Heidän mukaansa sensitiivinen opettaja vahvistaa lapsien hyviä kokemuksia ja rohkaisee toimimaan, joka osaltaan auttaa lasta sietämään haastaviakin kokemuksia. Dickins (2014) korostaakin lapsien yksilöllisten ja saavutettavissa olevien tavoitteiden pohtimista, jotta lapsella on mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin.

Käytännössä tuen tarpeen määrittelyyn on perusopetuslaissa (2010) määritelty kolmiportaisen tuen malli. Kolmiportainen tuen malli on käytössä esiopetuksessa sekä varhaiskasvatuksessa. Perusopetuslaissa (2010) määritelty tuki on säädetty kolmeen tasoon, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tukimuotoja voidaan hyödyntää jokaisella tuen tasolla yksittäin tai samanaikaisesti niin, että ne täydentävät toisiaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Siinä on myös ohjeistettu tuen tarjoamisen tapahtuvan ensisijaisesti lapsen omassa esiopetusryhmässä eli inklusiivisesti.

Tuen määrittelyyn on käytössä eri käytännön keinoja, joiden avulla havainnoidaan ja tarkkaillaan lapsen tuen tarvetta. Yleistä tukea tulee tarjota jokaiselle lapselle esimerkiksi tukikuvien muodossa (Björn, Aro & Koponen, 2015). Jokaisella lapsella on oikeus yleiseen tukeen. Ympäristöllä on suuri merkitys tuen tarpeen ilmenemisessä. Yleisen tuen tarve voikin jäädä huomaamatta, jos toimintaympäristö on valmiiksi sellainen, mikä vastaa automaattisesti tuen tarpeeseen ja mahdollistaa laadukkaan ohjauksen (Alijoki & Pihlaja, 2012). Björnin, Aron ja Koposen (2015) mukaan, jos lapsi tarvitsee useamman tukimuodon säännöllistä käyttöä yhtäaikaisesti, hänelle tulee tarjota tehostettua tukea. Tehostettu tuki perustuu lapsesta tehtyyn pedagogiseen arvioon, jossa on kuvattu hänen saamansa tuki ja sen vaikutukset, vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet sekä valmiudet ja erityistarpeet. Kun tehostettu tuki ei riitä, tehdään lapsesta pedagoginen selvitys ja päätös erityisestä tuesta (Björn, Aro & Koponen, 2015). Kun lapsi on saanut erityisen tuen päätöksen, hänelle tehdään oma henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa ilmenee päätöksen mukainen opetus ja tuen tarjoaminen.

## **5 Varhaiskasvatuksen opettaja tunnesäätelyn kehityksen tukijana inklusiivisessa esiopetusryhmässä**

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tunnesäätelyn kehityksen tukeminen on monipuolisempaa kuin esimerkiksi koulussa (Koivuniemi ym., 2020). Koska varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa arki on suunniteltu eri tavalla kuin koulussa, on henkilöstö tiiviisti yhdessä lasten kanssa muutenkin kuin akateemisen oppimisen yhteydessä. Tämän vuoksi Koivuniemen ja kollegojen (2020) mukaan nämä arjen hetket tarjoavat valtavasti mahdollisuuksia lapsen tunnesäätelyn kehityksen tukemiseen. Tässä luvussa tarkastelen tunnesäätelyn kehityksen tukemista eri näkökulmista.

### **5.1 Opettaja tasa-arvoisen tunnesäätelyn kehityksen tukijana**

Opettajan tehtävänä on tukea lapsen tunnesäätelyn kehitystä. Opettajan tulee olla tietoinen lasten psyykkisestä, fyysisestä ja sosiaalisesta kehityksestä, jotta he voivat tukea lasten kokonaisvaltaista kehitystä (Kangas & Harju-Luukkainen, 2021). Koivuniemen ja kollegoiden (2020) mukaan merkittävää tuen tarjoamisessa on aktiivinen havainnointi, varhaiskasvatuksen opettajan omien arvojen ja asenteiden vaikutuksen pohtiminen, toimintatapojen reflektointi sekä tuen tarpeen huomaaminen. Heidän mukaansa etenkin voimakkaat tunteet ovat merkki lapsen tarvitsemasta tuesta, jolloin varhaiskasvatuksen opettajan tulisi tarjota lapselle tukea ymmärtää tilannetta, sen aiheuttamaa tunnetta ja tunteen aiheuttamaa reaktiota. Opettajan tulee olla tietoinen omista tunnesäätelyn taidoistaan, sillä tutkimuksien mukaan opettajan tunnetaidot heijastuvat hänen kykyihinsä tukea lasten tunnesäätelyn kehitystä (Denham ym., 2012).

Lapsien tunnereaktioihin vaikuttaa heidän temperamenttinsa, kulttuurisidonnaiset normit, tunnesäätelyn kehityksensä sekä säätelytaidot, jonka vuoksi opettajan tulee havainnoida huomattavien reaktioiden lisäksi myös mahdollisia hiljaisia viestejä, joita esimerkiksi persoonaltaan ujut lapset saattavat käyttää vetäytymällä pois tilanteista (Koivuniemi ym., 2020). Pedagogisesti suunniteltujen tilanteiden lisäksi tunnesäätelyn kehitystä voi tukea esiopetuksen arjessa kokopäiväpedagogiikan periaatteiden mukaisesti, sillä arjen struktuuri on usein avoin useille tunnereaktioille päivän aikana. Arjen ohessa toteutettu tunnesäätelyn tukeminen on keskeistä, sillä Blairin ja Diamondin (2008) mukaan lapset oppivat parhaiten tunnesäätelytaitoja käytännön ja kokemusten myötä. Tunnesäätelyn tukemiseen on luotu useita eri materiaaleja, joita on esimerkiksi Fanni-tunnetaitosarja tai Huomaa hyvä -tunnetaitosarja.

Lasten tunnesäätelyn kehityksessä aikuisella on merkittävä rooli. Varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus tukee säätelytaitojen kehittymistä ja lisää lapsen tietoisuutta tunnesäätelystä (Koivuniemi ym., 2020). Heidän mukaansa toimivassa ja turvallisessa vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksen opettaja antaa lapselle esimerkkiä hyvistä tunnesäätelyn keinoista, tukee harjoittelua tulkitsemalla tunteita lapsen kanssa ja tukemalla ristiriitatilanteiden selviämistä. Myös Boekaerts (2011) nostaa esiin turvallisen oppimisympäristön olevan keskiössä tunnesäätelyn kehityksen tukemisessa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) on nostettu esiin kannustavan palautteen, toisen huomioimisen, turvallisen ilmapiirin sekä yhdessä havaitsemisen, tiedostamisen ja nimeämisen olevan merkityksellistä, joita myös Boekaerts (2011) korostaa. Turvallisessa ympäristössä lapsi uskaltaa näyttää tunteitaan ja varhaiskasvatuksen opettajan tuen avulla, hän oppii ymmärtämään omia tunteitaan ja kehittämään omia tunnesäätelyn keinojaan. Varhaiskasvatuksen opettaja pystyy tarjoamaan lapselle emotionaalista tukea ja luottamusta, kun hän on tietoinen omista toimintatavoistaan ja tiedoistaan toimien välittävällä ja myönteisellä kasvatusotteella (Köngäs & Määttä, 2020). Denhamin ja kollegoiden (2012) mukaan varhaiskasvatuksen opettaja on mallina lapsille oman käytöksensä kautta, minkä lisäksi hän tukee sanallisesti lasten tunnesäätelyn kehitystä.

Vertaissuhteet ovat merkittävässä roolissa inklusiivisessa ryhmässä, ja varhaiskasvatuksen opettaja tukee vertaissuhteiden merkitystä arjessa esimerkiksi tukemalla lapsien tunnesäätelyn kehitystä. Yhteenkuuluvuuden tunne vertaisryhmässä voi vahvistaa lapsen minäkuvaa ja luoda emotionaalista turvaa (Köngäs & Määttä, 2020). Dickinsin (2014) mukaan opettajan asenne ja tasa-arvoinen kohtaaminen on avainasemassa inklusiivisessa ryhmässä niin yhteenkuuluvuuden tunteen kuin myös sosiaalisten suhteiden muodostamisessa. Tunnesäätelyn haasteita omaava lapsi voi turhautua enemmän kokiessaan ulkopuolisuuden tunnetta tai tunnetta siitä, ettei häntä hyväksytä ja ymmärretä (Köngäs & Määttä, 2020). Hän voi myös kokea alemmuuden tunnetta kokiessaan olevansa erilainen kuin muut, jonka vuoksi yksilölliset ja saavutettavat tavoitteet ovat onnistumisen tunteen kannalta merkityksellisiä (Dickins, 2014).

Dickinsin (2014) mukaan onnistumisen kokemusten kautta lapset ovat yhä enemmän motivoituneempia oppimaan esimerkiksi tunnesäätelyn taitoja. Koivuniemen ja kollegoiden (2020) mukaan tunnesäätely taitojen tulee olla tarpeeksi kehittyneet, jotta hän voi hallita omia epätoivottuja impulssejaan. Tähän tarvitaan varhaiskasvatuksen opettajan tukea niin yksilö- kuin ryhmätasolla. Inklusiivisessa ryhmässä opettajan tehtävänä on huomioida jokainen lapsi

yhteisön jäsenenä, mutta myös yksilönä, jotta hänen on mahdollista tarjota ryhmälle sekä jokaiselle lapselle heidän tarvitsemansa tuki.

Jotta opettaja voi toimia parhaansa mukaan tukien lapsen tunnesäätelyn kehitystä, tulee hänen olla tietoinen lapsen kehityksen tasosta, mahdollisista haasteista ja etenkin hänen vahvuuksistaan ja mielenkiinnon kohteista. Näin opettajan on mahdollista tarjota lapselle yksilöllistä tukea hänen tarvitsemallaan tavalla ja intensiivisyydellä. Tunnesäätelyn kehityksen tukeminen tulisikin olla lapsen säätelytaitojen kehityksen mukaista mieluummin kuin hänen ikätasonsa mukaista, sillä saman ikäisillä lapsilla tunnesäätelyn kehitys voi olla huomattavasti eri kehityksen tasoilla (Koivuniemi ym., 2020). Opettajan on myös erittäin tärkeä muistaa tukea lapsia, joilla ei ole erityisiä tuen tarpeita tai haasteita. Inklusiivisessa ryhmässä onkin merkityksellistä tarjota tukea jokaiselle lapselle. Koivuniemen ja kollegojen (2020) mukaan positiivisten tunteiden ilmaisu, lapsen tunteiden hyväksyminen, kuunteleminen ja sanoittaminen sekä sensitiivinen läsnäolo ovat merkityksellisiä tunnesäätelyn kehityksen tukemisen keinoja arjessa jokaiselle lapselle. Tunnesäätelyn kehitystä tulisi tukea jokaisessa arjen tilanteessa tarjoten lapselle erilaisia toimintatapoja (Köngäs & Määttä, 2020).

Lapsilla on oltava tiedossa yhteiset johdonmukaiset säännöt. Lisäksi ristiriitatilanteet tulisi käydä läpi yhdessä lapsen tai lasten kanssa niin, että tilanteen kulku on selvä sen aiheittamat tunteet käydään yhdessä läpi eri näkökulmien ja syy-seuraussuhteiden kautta (Koivuniemi ym., 2020). Haastavissa tilanteissa lasten kanssa on selvitettävä yhdessä ratkaisu tilanteeseen, jolloin aikuisen rooli korostuu. Tilanteet, joissa lapsen tunnesäätelyn taidot ovat koetuksella, mutta konfliktia ei ole vielä ehtinyt syntyä, ovat ihanteellisia tunnesäätelyn kehityksen tukemisen kannalta (Koivuniemi ym., 2020). Koivuniemen ja kollegoiden (2020) mukaan tällaisissa tilanteissa haasteet eivät uhkaa lapsen toimintaa ja oppimista, mutta luovat mahdollisuuden tunnesäätelyn kehittymiselle.

## **5.2 Sensitiivisyys inklusiivisessa ryhmässä**

Useiden tutkimuksien mukaan lämmin, sensitiivinen ja hyväksyvä ilmapiiri ryhmässä vaikuttaa positiivisesti lapsen tunnesäätelyn kehitykseen (mm. Gross, 2014; Mänty ym., 2022; Kurki, 2017; Ranta, 2020; Heiskanen, 2019). Tutkimukset myös osoittavat, että lapselle turvallisuuden tunnetta luo selkeät säännöt ja rajat (Köngäs & Määttä, 2020), kuten aikaisemmin mainitsin.

Tunnesäätelyn kehittymisen tukeminen vaatii varhaiskasvatuksen opettajalta, sekä muulta henkilökunnalta, johdonmukaisia toimintatapoja ja sääntöjä. Johdonmukaisten toimintatapojen ja sääntöjen pohjalta lapsen on helpompi ymmärtää, millainen käyttäytyminen on suotavaa ja millainen epäasiallista (Köngäs & Määttä, 2020). Tutut asiat ja yhdessä harjoitellut toimintatavat ovat myönteisten kokemusten kannalta merkityksellisiä, sillä näin lapset voivat kehittää omaa toimintaansa tavoitteiden mukaisesti (Ranta, 2020). Havainnointi- ja muistutuskeinona toimivat esimerkiksi päivärytmin, ryhmän yhteisien sääntöjen sekä tilojen ilmaisua kuvien avulla niin, että ne ovat lasten näkyvillä (Ranta, 2020).

Säännöt ovat tärkeitä lasten turvallisuudentunteen kannalta, mutta Köngäs ja Määttä (2020) nostavat esiin myös sellaisen ilmapiirin merkityksen, missä lasten ei tarvitse pelätä seuraamuksia tai rangaistuksia. Sellainen ilmapiiri, jossa lapselle tarjotaan positiivista kannustusta ja myönteistä palautetta onnistumisista, motivoi lasta kehittämään omia tunnesäätely- ja ongelmanratkaisutaitoja (Mänty ym., 2022). Myös Gross (2014) korostaa turvallisen ja epäonnistumiset hyväksyvän ilmanpiirin merkitystä. Mänty ja kollegat (2022) nostavat esiin sen, että opettajan antaman palautteen ei tulisi olla vain negatiivista palautetta epäonnistumisista tai epätoivotusta käytöksestä, vaan kannustavaa ja onnistumisiin keskittyvää.

Koivuniemen ja kollegoiden (2020) mukana haastavat tilanteet tulisi ratkaista yhdessä rauhallisesti ja rakentavasti, jolloin lapsen kanssa keskustellaan tilanteen aiheuttamista tunteista, niiden aiheuttamasta toiminnasta ja sen seurauksista. Näiden tilanteiden jälkeen on erittäin tärkeää jatkaa arkea tavalliseen tapaan mahdollisimman nopeasti eikä lapsen kohtaamiseen myöhemmin pitäisi heijastua edeltänyt haastava tilanne, vaan lapsi tulisi kohdata lämpimästi ja positiivisesti (Koivuniemi ym., 2020).

Rannan (2020) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutustapa ja hänen omien toimintatapojensa reflektoinnin merkitys on suuri, sillä varhaiskasvatuksen opettaja toimii muun varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa esimerkkinä lapsille koko päivän ajan. Lapset ottavat herkästi mallia ulkopuolisista vaikutteista ja oppivat toimimaan näkemällään tavalla (Köngäs & Määttä, 2020). Hyvät tunnesäätelyn taidot omaava varhaiskasvatuksen opettaja luo usein tiedostamattaan sellaisen ilmapiirin, missä lasten vahvuudet huomioidaan (Koivuniemi ym., 2020). Koivuniemen ja kollegoiden (2020) edellä mainittu kannustava ja vahvuudet huomioiva ilmapiiri luo lapsille heidän kasvuaan ja kehitystään tukevan toimintaympäristön.

## 6 Yhteenveto ja pohdinta

Tässä kandidaatin tutkielmassa tutkittiin, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lasten tunnesäätelyn kehitystä inklusiivisessa esiopetusryhmässä. Tunnesäätelyn kehitystä tukeva toimintaympäristö koostuu sensitiivisestä vuorovaikutuksesta, vahvuuksien huomioimisesta ja tasa-arvoisesta kohtaamisesta (Koivuniemi ym., 2020; Denham ym., 2012; Viitala, 2019). Inklusiivisen esiopetuksen myötä lapsilla on mahdollisuus mallioppimiseen, vertaissuhteiden muodostamiseen sekä kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaiseen tukemiseen tuen tarpeet huomioiden (Dickins, 2014; Eerola-Pennanen & Turja, 2017; Hermanfors, 2017; Krischler, Powell & Cate, 2019). Tutkielmassa nousi esiin erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan sensitiivinen kohtaaminen, lasten kokonaisvaltaisen kehityksen tunteminen ja arjen tilanteiden hyödyntäminen tunnesäätelyn kehityksen tukemisessa (Gross, 2014; Mäntä ym., 2022; Ranta, 2020).

Varhaiskasvatuksen opettajan ammattitaitoinen ja sensitiivinen kohtaaminen on ydinasemassa tunnesäätelyn kehityksen tukemisessa (Denham ym., 2012; Gross, 2014; Koivuniemi ym., 2020; Mäntä ym., 2022). Lapsen kannustaminen, kehuminen ja tukeminen luovat pohjaa lapsen positiivisen minäkuvan sekä itseluottamuksen kannalta, kun taas negatiivinen palaute luo usein vastakkaisen kokemuksen. Olen tutkimusaineistojen kanssa samaa mieltä positiivisen ilmapiirin merkityksestä. Jäin pohtimaan aineistojen perusteella kehittävän kritiikin merkitystä lasten kasvussa ja kehityksessä, sillä siitä ei ollut juurikana mainintoja aineistoissa. Tuleeko kasvatukseen siis olla ainoastaan positiivista vai tuleeko lapsille antaa myös kehittävää kritiikkiä heidän toiminnastaan? Vaikka positiivinen kasvatustapa on ideaali toimintatapa, olisi mielestäni myös hyvä pohtia sensitiivisiä keinoja ilmaista epäasiallinen toiminta lapsille. Tätä kaipaisin lisää tutkimuksiin ja tieteellisiin artikkeleihin, sillä omien havaintojeni pohjalta koen, ettei jokaista tilannetta voi selvittää lasten kanssa ilman kritiikkiä. Aineistoissa ilmaistiin ainoastaan positiivisen ja vahvuuksiin keskittyvän kasvatuksen hyödyt, joista olen täysin samaa mieltä, mutta olisiko kehittävän kritiikin ilmaisemisen keinoista myös hyötyä.

Lapset ovat yksilöitä ja he kehittyvät omaa tahtiaan, minkä vuoksi varhaiskasvatuksen opettajan tulee tuntea lapset, heidän mielenkiintonsa kohteet, vahvuudet sekä tuen tarpeet. Etenkin inklusiivisessa ryhmässä vertaissuhteiden merkitys on suuri lasten mallioppimisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen vuoksi. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on tukea lasten tunnesäätelyn kehitystä niin yksilö- kuin ryhmätasolla, jotta lapset saavat keinoja toimia yksilöinä ja osana ryhmää.



Jokainen lapsi tarvitsee aikuisen tukea tunnesäätelyn kehityksessä eri tasoisesti. Koivuniemen ja kollegoiden (2020) mukaan tunnesäätelyn kehityksen tukemisessa sellaiset tilanteet, joissa lapsen tunnesäätelyn taidot ovat koetuksella niin ettei konfliktia ole kuitenkaan vielä syntynyt, nähdään ihanteellisina tunnesäätelyn kehityksen tukemisen kannalta. Heidän mukaansa tällaisissa tilanteissa haasteet eivät uhkaa lapsen toimintaa ja oppimista, mutta luovat mahdollisuuden tunnesäätelyn kehittymiselle. Varhaiskasvatuksen opettajan ammattiosaamiseen kuuluu omien vuorovaikutus- ja toimintatapojen sekä toimintakulttuurin arvojen, asenteiden ja toimintatapojen kriittinen reflektointi (Koivuniemi ym., 2020). Myös Ranta (2020) nostaa esiin varhaiskasvatuksen opettajan oman vuorovaikutustyylin ja toimintatapojen reflektoinnin merkityksen toimiessaan esimerkkinä lapsille koko päivän ajan.

Lapset tarkkailevat ympäristöään ja poimivat toimintamalleja opettajan tai muun henkilökunnan käytöksestä, sillä he ovat herkkiä ulkoisille vaikutteille ja pyrkivät toimimaan sosiaalisesti hyväksytyksi näkemällään tavalla (Köngäs & Määttä, 2020). Jos lapset siis havainnoivat negatiivisen ja epäkunnioittavan toiminnan, he oppivat nopeasti sen olevan hyväksyttävää ja toivottavaa käytöstä, jolloin he herkemmin ottavat sen omiin toimintamalleihinsa. Ajattelen, että varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluu lasten tunteiden sanoittamisen lisäksi myös hänen omien tunteidensa sanoittaminen. Lasten on hyvä tiedostaa, että aikuiset ovat myös sellaisia ihmisiä, jotka tuntevat eri tunteita ja reagoivat tilanteisiin. Lasten kanssa voi myös avoimesti keskustella siitä, että aikuisen tunnesäätelyn taidot ovat jo eri tavoin kehittyneet ja aikuiset voivat hillitä omia reaktioitaan, joita lasten kanssa vielä yhdessä harjoitellaan. Olen törmännyt tilanteisiin, joissa lapsi kokee olevansa jollain tapaa huonompi, sillä hän ei osaa toimia samoin kuin aikuiset hänen ympärillään. Ajattelen, että myös nämä tilanteet tulisi havaita ja huomioida, jonka jälkeen lasten kanssa keskustellaan tilanteesta.

Vertaissuhteiden merkitys inklusiivisessa ryhmässä on huomattava. Lapset ovat päivittäin osallisina vähintään kahdessa eri mikrokulttuurissa, jotka ovat lasten vertaiskulttuuri sekä aikuisten rakentama kulttuuri (Köngäs & Määttä, 2020). Lapset tiedostavat nopeasti vertaistensa toimintatavat ja käyttäytymismallit, jolloin he hakeutuvat sellaisten kavereiden seuraan, jotka toimivat heidän ajatusmalliensä kaltaisesti. Tällöin usein haastavasti käyttäytyvät lapset ovat epätoivottuja leikkikavereita, sillä heidän käytöksensä ei ole toivottua. Köngäksen ja Määttän (2020) mukaan vertaiskulttuuriin kuulumisen tunne voi vahvistaa lapsen minäkuvaa ja luoda emotionaalista turvaa pitkäksi aikaa, kun taas vertaiskulttuurin ulkopuolelle jääminen ja sanattomien sääntöjen ymmärtäminen tai hyväksyminen voi aiheuttaa sopeutumattomuutta

myös aikuisuudessa. Jotta epätoivottua käytöstä voi hallita ja vähentää, tulee lapsen tunnesäätelytaitojen olla tarvittavan kehittyneet (Koivuniemi ym., 2020). Lapsille on usein luontaista tavoitella vertaiskulttuuriin kuulumista, sillä se määrittää heidän minäkuvaansa ja omanarvontunnettaan (Köngäs & Määttä, 2020), minkä vuoksi tunnesäätely taitojen kanssa kamppailevat lapset voivat turhautua entistä enemmän kokiessaan ulkopuolisuuden tunnetta. Inklusiivisessa ryhmässä erityisesti tukea tarvitsevat lapset voivat mallioppia muilta lapsilta, mutta varhaiskasvatuksen opettajan tuki niin yksilö- kuin ryhmätasolla on erityisen tärkeää.

Useat tutkimukset osoittavat, että toimintaympäristön ja ryhmän lämmin, sensitiivinen ja hyväksyvä ilmapiiri vaikuttaa lasten tunnesäätelyn taitojen kehittymiseen (Gross, 2014; Mänty ym., 2022; Kurki, 2017; Ranta, 2020; Heiskanen, 2019). Kuten aikaisemmin on mainittu, tunnesäätelyn kehittyminen vaatii varhaiskasvatuksen henkilökunnan luomaa positiivista ja sensitiivistä ilmapiiriä (Mänty ym., 2022; Koivuniemi ym., 2020). Toimintaympäristön tulisi olla lapsen kasvua ja kehitystä tukeva sekä sellainen, jossa hänen vahvuutensa ja taidot huomioidaan (Koivuniemi ym., 2020). Koivuniemen ja kollegoiden (2020) mukaan hyvät tunnesäätelytaidot omaava varhaiskasvatuksen opettaja luo usein tällaisen toimintaympäristön tiedostamattaan. Myös Ahosen (2015) mukaan opettaja luo turvallisen ja sensitiivisen ilmapiirin omalla vuorovaikutuksellaan ja toiminnallaan. Köngäs ja Määttä (2020) ovat samoilla linjoilla, ja nostavat esiin välittävän ja myönteisen kasvatusotteen tukevan lapsen kasvua ja kehitystä. Lapset hakevat usein hyväksyntää aikuisilta, mikä toimii heille yhtenä merkityksellisenä motivaation lähteenä.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tunnesäätelyn kehityksen tukemiseen on paljon erilaisia materiaaleja, joita on esimerkiksi tunteita käsittelevät kirjat (esimerkiksi Pöyhönen & Livingston Fanni- ja Miu-kirjasarja), tunnetaitokortit, tunteista kertovat laulut ja pelit. Näiden hyödyntäminen arjessa, luo mahdollisuuden tietoiselle ja säännölliselle tunnesäätelyn kehittymisen tukemiselle. Tunnesäätelyn kehittymistä tulisi kuitenkin tukea arjen tilanteissa, jolloin lapselle tarjotaan erilaista tukea ja menettelykeinoja (Köngäs & Määttä, 2020). Koivuniemen ja kollegojen (2020) mukaan tukea tulisi tarjota ennen kuin vallitseva tilanne kasvaa liian suureksi. Lapselle tulee antaa mahdollisuus ratkaista tilanne itse, mutta tämä vaatii varhaiskasvatuksen opettajan aktiivista havainnointia tilanteesta, jotta opettaja pystyy tarjoamaan tukea tarvittavan ajoissa (Koivuniemi ym., 2020). Esiopetusikäiset lapset osaavat jo usein selvittää keskenään pienempiä ristiriitoja, kuten leikin kulkuun liittyviä erimielisyyksiä, mutta he tarvitsevat myös useissa tilanteissa aikuisen tukea.

Varhaiskasvatuksen opettajan on hyvä muistaa, että esikouluikäiset lapset ovat vielä pieniä, vaikka he voivat varhaiskasvatuksen kontekstissa jo vaikuttaa isoilta useista näkökulmista tarkastellen. Haastavissa tilanteissa varhaiskasvatuksen opettajan rauhallinen tilanteeseen puuttuminen osaltaan rauhoittaa myös lasta (Mänty ym., 2022). Männyn ja kollegoiden (2022) tutkimuksen mukaan opettajat kaipaavat lisää taitoa kohdata lapset heidän tunnekuuhuisaan ja tunnistaa tukea tarvitsevat tilanteet tarpeeksi ajoissa. Varhaiskasvatuksen opettajan vankka tieto ja luottamus omaan ammattiosaamiseensa tukee hänen opettajuuttaan (Koivuniemi ym., 2020), jolloin hän pystyy tarjoamaan lapselle emotionaalista tukea ja luottamusta (Köngäs & Määttä, 2020). Tämä on aihe, jota tulisi korostaa opettajan koulutuksissa mielestäni enemmän. Olisi myös mielenkiintoista toteuttaa tutkimus, jossa on tutkittu varhaiskasvatuksen opettaja opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia tunnesäätelyn tukemista haastavissa tilanteissa. Näitä tutkimuksia ei itselleni tullut juurikaan vastaan aineistoja etsiessäni.

Usein esikouluikäiset lapset ovat miellyttämishaluisia ja tahtovat näyttää aikuisille, kuinka paljon he jo osaavat. Kuitenkin esimerkiksi ristiriitatilanteissa, lapset tarvitsevat edelleen aikuisen tukea ja ohjausta. Oman kokemukseni mukaan useissa esikouluryhmissä lapsia aletaan opettamaan ristiriitatilanteiden itsenäiseen selvittämiseen. Esikouluikäiset lapset tietävät jo hyvinkin selvästi, mikä on toivottua käytöstä ja mikä ei, minkä vuoksi he tulevat usein kertomaan kohtaamastaan vääryydestä aikuiselle. Tilanteet voivat olla erittäin pieniä, joiden kohdalla kasvattaja kokee lapsilla olevan jo valmiuksia kyseisen asian itsenäiseen selvittämiseen. Kun lapsien tunteet ovat hallinnassa näissä pienissä tilanteissa, heidän on mahdollisuus oppia konfliktitilanteiden käsittelyä.

## **6.1 Eettisyys ja luotettavuus**

Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa aineistot ovat monipuolisia ja niistä kootaan yhtenäinen kokonaisuus, jonka vuoksi ne eivät ole systemaattisen seulan läpi käyneitä (Salminen, 2011). Eskola ja Suoranta (1998) nostavat esiin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena olevan objektiivinen ja laaja kokonaiskatsaus tutkittavasta ilmiöstä, minkä vuoksi aineistoissa on mahdollista kohdata kirjoittaman omia ajatuksia ja näkökulmia. Tutkijan tulee pohtia koko tutkimuksen ajan tekemiään ratkaisuja, jotta tutkimuksesta saadaan mahdollisimman objektiivinen (Eskola & Suoranta, 1998). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksissa tulisi huomioida tutkijan objektiivisuus ja arvioida myös sen kautta tutkimuksen luotettavuutta.

Huomioin tutkielmassani sen luotettavuutta ja eettisyyttä monella tapaa koko tutkimusprosessin ajan. Aineistoa kerätessäni suhtauduin lähteisiin kriittisesti ja luin koko aineiston ennen sen hyödyntämistä, minkä avulla sain selkeän käsityksen koko aineistosta. Vertailin eri aineistoja keskenään ja hyödynsin pääasiallisesti vain vertaisarvioituja aineistoja, niin kotimaisia kuin myös kansainvälisiä. Luotettavuutta lisää käyttämiäni aineistojen sisällön samankaltaisuus, niissä käytetyt tutkimusmenetelmät ja vertaisarviointi. Lisäksi havaitsin, että useita käyttämiäni lähteitä oli hyödynnetty myös muissa tutkimuksissa, mikä osaltaan lisää luotettavuutta. Tutkielman tuloksia voidaan siis pitää luotettavina. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusta on pohtia koko tutkimusprosessin ajan luotettavuuden ja eettisyyden toteutumista (Eskola & Suoranta, 1998). Pattonin (2002) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella erilaisten kriteeristöjen kautta, joita on esimerkiksi aineiston koko, havaintojen uskottavuus ja sovellettavuus sekä tiedon pohdinta. Luotettavuutta voidaan tarkastella myös eettisestä näkökulmasta, sillä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen eettisyys on osa sen luotettavuutta.

Koin aiheen tärkeäksi ja eettisesti ajateltuna tutkielmani koski jokaista lasta niin, ettei ketään nostettu erityisesti esiin negatiivisessa näkökulmassa. Tutkimuksessa saatujen tulosten valossa pohdin varhaiskasvatuksen opettajan oman toiminnan ja ajattelun reflektoinnin merkitystä ja vaikutusta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimus pohjautuu tutkijan eettisiin ratkaisuihin, minkä vuoksi tutkijan tulee olla huolellinen, rehellinen ja tarkkaavainen koko tutkimuksen tekoprosessin aikana, mutta myös sen jälkeen. Tutkimusmenetelmien eettisyyden tarkastelu olikin osana lähteiden tarkastelua, jotta pystyin selvittämään tutkimusten eettisyyttä.

Tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti tutkimuksen tekijän on kunnioitettava muiden tekemää työtä ja julkaisuja, joka näyttäytyy esimerkiksi asianmukaisten viittausten kautta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkielmassani olen viitannut aikaisempien tekijöiden ilmaisuihin asianmukaisin viittauksin muuttamatta heidän asiasisältöään. Lisäksi aineistojen eettisyyttä pohdin jo ennen aineistojen käyttöä TENKin (2023) ohjeiden mukaisesti varmistamalla aineistojen olevan sellaisia, joita on lupa käyttää. Aineistoni ovat siis sellaisia, joihin on ollut vapaa pääsy. Tutkielmassani olen viitannut aikaisempien tekijöiden ilmaisuihin asianmukaisin viittauksin muuttamatta heidän asiasisältöään.

Ihmistieteissä tehdyissä tutkimuksissa eettisyys on tärkeässä roolissa. Tutkimuksen teko edellyttää tutkijalta useita päätöksiä, joita tutkijan tulee pohtia eettisestä näkökulmasta (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkija on vastuussa tutkimuksensa eettisyydestä (Tutkimuseettinen

neuvottelukunta, 2019), joka edellyttää esimerkiksi eettisiin periaatteisiin perehtymistä. Ennen tutkielman aloittamista ja koko sen tekoprosessin aikana, olen perehtynyt tutkimuksen teon eettisiin periaatteisiin, jotta tutkielmassani eettiset periaatteet ovat varmistuneet. Tutkimusaineistojen tulee olla avoimia, joka mahdollistaa tutkimuksen kriittisen arvioinnin (TENK, 2019), minkä olen toteuttanut lähdeluetteloa muodostaessani niin, että lähdeluettelossa on ilmaistu jokaisen lähteen viitetiedot.

Lapsuutta ja lasten kehitystä on tutkittu paljon, sillä lapsuus on mielenkiintoinen konsepti. Lapsuuden käsitteen merkitys on myös muuttunut maailman kehityksen mukana, mikä osaltaan lisää tutkimusten merkitystä. Hyödynsin aineistona pääasiassa 2010- ja 2020-luvuilla tehtyjä lähteitä, sillä tahdoin aineiston olla mahdollisimman ajantasainen. Käyttämieni aineistojen eettisyys on korostunut, kun olen vertaillut vanhoja tutkimuksia lapsuudesta. Mielenkiintoista oli huomata erityisesti erityispedagogisten käsitteiden muutos kunnioittavampaan ja neutraalimpaan suuntaan, kun vertasin käsitteitä vuosikymmeniä sitten tehtyisiin tutkimuksiin ja artikkeleihin. Nykyään lapsuuden itseisarvoa kunnioitetaan, mikä näkyy myös eettisissä valinnoissa lapsuutta koskevissa tutkimuksissa.

## **6.2 Jatkotutkimusideat**

Kandidaatin tutkielman aihetta pohtiessani heräsi mieleeni useita arjen tilanteita, joita minulla oli tullut vastaan. Aineistoa kerätessäni havaitsin, että tunnesäätelyn kehitystä ja sen tukemista oli tutkittu enemmän varhaiskasvatusikäisillä lapsilla, kun taas inklusiota peruskoulussa tai sitä ylemmillä luokilla. Tämä oli mielestäni mielenkiintoinen havainto ja aloin pohtimaan, miksi näin on. Tämä havainto toimi myös itselleni innostuksen lähteenä yhdistää nämä aiheet esiopetukseen, joka toimii varhaiskasvatuksen ja peruskoulun välimaastossa.

Kuten aikaisemmin mainitsin, inklusiosta ja tunnesäätelyn kehityksen tukemisesta on tehty useita tutkimuksia, mutta usein nämä aiheet ovat tutkimuksissa erillään toisistaan. Harvoissa käyttämissäni aineistoissa olivat ilmiöt yhdessä, jonka vuoksi näkisin, että tällaisia tutkimuksia tulisi tehdä lisää. Kuten myös aikaisemmin mainitsin, on inklusiota tutkittu pääasiassa perusopetuksen tai korkeamman asteen kouluissa ja tunnesäätelyn kehitystä varhaiskasvatusikäisillä. Mielestäni tutkimuksia tulisi toteuttaa lisää niin, että ne koskisivat niin varhaiskasvatusta, esiopetusta kuin myös perusopetusta tai korkeamman asteen koulutusta.

Aiheen laajuuden ja tärkeyden vuoksi, tavoitteenani on jatkaa aiheen tutkimista Pro Gradu-tutkielmaani. Tarvittaessa aihetta voi hieman muuttaa, mutta tällä hetkellä ajatuksena on toteuttaa esimerkiksi kyselymuotoinen aineiston keruu esiopetuksen opettajilta, joissa tutkitaan heidän asenteitaan, toimintatapojaan ja kokemuksiaan tunnesäätelyn kehityksen tukemisen keinoista inklusiivisessa ryhmässä. Vastaavanlainen tutkimus on toteutettu vuonna 2017, jolloin Määttä ja kollegat (2017) tekivät tilannekartoituksen lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tavoitteenani Pro Gradu-tutkielmassa on päästä tutustumaan erilaisiin tunnesäätelyn kehityksen tukemisessa käytettäviin materiaaleihin ja niiden vaikutukseen. Tutkimuksessa saatuja tietoja voisi mahdollisesti hyödyntää varhaiskasvatuksen opettajien työssä ja koulutuksissa sekä opiskelijoiden kanssa.

## Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa* (Väitöskirja). Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, 109–124. Haettu osoitteesta <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4#citeas>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. With Faller, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. London & New York: Routledge.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: How can we policies forward?* University of Manchester. Haettu osoitteesta <https://docplayer.net/20970835-Developing-inclusive-education-systems-how-can-we-move-policies-forward.html>
- Alijoki, A. (2006). *Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 270. Helsinki: Yliopistopaino. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/856ad5fd-9474-40f9-98ac-f5eed4500565/content>
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2012). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*. Journal of Early Childhood Education Research, Vol. 2, No. 1, 2012, 24–27. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114028/67227>
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2015). *Kasvatussosiologia* (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus
- Aro, T. (2011, a). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Aro, T. (2011, b). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological process in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911. Haettu osoitteesta <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2593474/>
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S.P. & Shanahan, L. (2014). The Indirect Effects of Maternal Emotion Socialization on Friendship Quality in Middle Childhood. *Developmental Psychology*, 50(2), 566–576.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation and self-regulation of learning. Teoksessa Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (toim.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learnin and participation in schools*. Haettu osoitteesta <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Indes for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare. The centre for Studies on Inclusice Education*. Bristol: The Centre for Studies on Inclusive Education. Haettu 3.11.2023 osoitteesta <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. (2015). Interventioavustemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: Esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 10–21.
- Bronson, M. B. (2000) *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guildford Press. Haettu osoitteesta [https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=TUVxOeJRwC4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Self-regulation+in+early+childhood:+Nature+and+nurture&ots=h7VVg1Lti5&sig=w-DJlcNTSMFGnCXvanyKbvGhLtY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Self-regulation%20in%20early%20childhood%3A%20Nature%20and%20nurture&f=false](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=TUVxOeJRwC4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Self-regulation+in+early+childhood:+Nature+and+nurture&ots=h7VVg1Lti5&sig=w-DJlcNTSMFGnCXvanyKbvGhLtY&redir_esc=y#v=onepage&q=Self-regulation%20in%20early%20childhood%3A%20Nature%20and%20nurture&f=false)
- Calkins, S. (2010). Commentary: Conceptual and Methodological Challenges to the Study of Emotion Regulation and Psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), pp. 92–95. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9169-6>



- Cole, P.M., Dennis, T.A., Smith-Simon, K.E. & Cohen, L.H. (2009). Preschoolers' Emotion Regulation Strategy Understanding: Relations with Emotion Socialization and Child Self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324–352. Haettu osoitteesta <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, E., Sawyer, J., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Denham, S., Basset, H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializer of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143.
- Dickins, M. (2014). *A-Z of Inclusion in Early Childhood*. New York: Open University Press. Haettu osoitteesta [https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=H02LBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=A-Z+of+Inclusion+in+Early+Childhood&ots=gZji-Kot2d&sig=YY6C8o0GKDFPXPNEYevQ8Ugh1Bk&redir\\_esc=y#v=onepage&q=A-Z%20of%20Inclusion%20in%20Early%20Childhood&f=false](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=H02LBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=A-Z+of+Inclusion+in+Early+Childhood&ots=gZji-Kot2d&sig=YY6C8o0GKDFPXPNEYevQ8Ugh1Bk&redir_esc=y#v=onepage&q=A-Z%20of%20Inclusion%20in%20Early%20Childhood&f=false)
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotions. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/12660308\\_Dispositional\\_emotionality\\_and\\_regulation\\_Their\\_role\\_in\\_predicting\\_quality\\_of\\_social\\_functioning\\_Journal\\_of\\_Personality\\_and\\_Social\\_Psychology\\_781\\_136-157](https://www.researchgate.net/publication/12660308_Dispositional_emotionality_and_regulation_Their_role_in_predicting_quality_of_social_functioning_Journal_of_Personality_and_Social_Psychology_781_136-157)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. TAMPERE: Vastapaino.
- Gross, J.J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Press.
- Gross, J.J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Hakala, J. T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu, virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Heiskanen, N. (2019). *Children's Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care*. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65796/978-951-39-7868-6\\_vaitos08112019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65796/978-951-39-7868-6_vaitos08112019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika* 11(3), 91–95. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68727/30170>
- Hilbert, D. (2009). *Perceptions of parents of preschool children with and without disabilities regarding inclusion*. Oklahoma: University of Oklahoma. Haettu osoitteesta [https://shareok.org/bitstream/handle/11244/319334/Hilbert\\_ou\\_0169D\\_10160.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://shareok.org/bitstream/handle/11244/319334/Hilbert_ou_0169D_10160.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen, P. (2019). *Kaksivuotinen esiopetus*. Alustava selvitys 2019. Raportit ja selvitykset 2019:2a. Opetushallitus. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksivuotinen\\_esiopetus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksivuotinen_esiopetus.pdf)
- Kangas, J., Lastikka, A-L. & Karlsson, L. (2021). *Voimauttava varhaiskasvatus. Leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi*. HELSINKI: Otava.
- Kangas, J. & Harju-Luukkainen, H. (2021). What is the Future of ECE Teacher Profession? Teacher's Agency in Finland Through the Lenses of Policy Documents. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 47(1), 45–75. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/9c3f9180-1c27-4cf4-803a-5f638a7bc2ff/content>
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 2013, 25 (4), 291–301. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128286/77409>
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H. & Näykki, P. (2020). *Arjen sosioemotionaaliset haasteet oppimistilanteina: 4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden säätelytaitojen tukemiseksi*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/isbn9789526226484.pdf>
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenohja, H. & Näykki, P. (2021). Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä – Käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 264–292. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114166/67365>

- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Krischler, M., Powell, J. & Cate, I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. Haettu 3.11.2023 osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/08856257.2019.1580837?needAccess=true>
- Kurki, K. (2017). *Young Children's Emotion and Behaviour Regulation in Socio-Emotionally Challenging Situations*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>
- Köngäs, M., & Määttä, K. (2020). Pienten lasten hyvinvoinnin tukeminen päiväkodissa tunnesäätelyä ohjaamalla. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 51(5), 539–550. Haettu osoitteesta [https://lacris.ulapland.fi/ws/files/16345684/KLK\\_ng\\_s\\_M\\_tt\\_.pdf](https://lacris.ulapland.fi/ws/files/16345684/KLK_ng_s_M_tt_.pdf)
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), pp. 29–44. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/profile/Megan-McClelland/publication/51625955\\_Self-regulation\\_and\\_academic\\_achievement\\_in\\_elementary\\_school\\_children/links/5a04886d0f7e9bc4078cf725/Self-regulation-and-academic-achievement-in-elementary-school-children.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Megan-McClelland/publication/51625955_Self-regulation_and_academic_achievement_in_elementary_school_children/links/5a04886d0f7e9bc4078cf725/Self-regulation-and-academic-achievement-in-elementary-school-children.pdf)
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Mänty, K., Kinnunen, S., Rinta-Homi, O. & Koivuniemi, M. (2022). Enhancing early childhood educators' skills in co-regulating children's emotions: a collaborative learning program. *Education Psychology* (7). Haettu osoitteesta <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.865161/full>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Haettu 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)
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.

- Ojala, M. (2020). Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 2020. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/317709/Perusteita\\_ja\\_haasteita\\_varhaiskasvatuksen.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/317709/Perusteita_ja_haasteita_varhaiskasvatuksen.pdf?sequence=1)
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu 3.11.2023 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Haettu 3.11.2023 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3<sup>rd</sup>. rd.) Sage.
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piaget, J., Palmgren, S. & Helkama, K. (1988). Lapsi maailmansa rakentajana: Kuusi esseettä lapsen kehityksestä. Juva: WSOY.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49(2), 146–157. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/260311130\\_Erityisen\\_tuen\\_kaytannot\\_varhaiskasvatuksessa\\_-\\_nakokulmana\\_inklusio](https://www.researchgate.net/publication/260311130_Erityisen_tuen_kaytannot_varhaiskasvatuksessa_-_nakokulmana_inklusio)
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3) 2017, 70–91. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726/30168>
- Pirttimaa, R. & Takala, M. (2010). Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa Takala, M. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa* (Väitöskirja). Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. Helsinki: Taitotalo PrintOne. Haettu osoitteesta [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64412/Ranta\\_Samuli\\_Acta%20electronica%20Universitatis%20Lapponiensis%20283.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64412/Ranta_Samuli_Acta%20electronica%20Universitatis%20Lapponiensis%20283.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Robson, D.A., Allen, M.S. & Howard, S.J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, Online First 1–31. Haettu osoitteesta <https://ro.uow.edu.au/sspapers/4656>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta [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)
- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli ”osallistava kasvatustapa”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*. Haettu osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>
- Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, O., Holvio, A., Ixadi, R., Kalland, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Laakso, M-J., Lerkkanen, M-K., Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, K., Sulkanen, M. & Upadaya, K. (2023). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu: Väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2023:19. Helsinki: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto. Haettu osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164843/OKM\\_2023\\_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164843/OKM_2023_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1) 2020, 26–43. Haettu osoitteesta <https://oulurepo oulu.fi/bitstream/handle/10024/27900/nbnfi-fe2020042822796.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suhonen, E. (2017). Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.). *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. (2010). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Takala, M., Pihlaja, P. & Viljamaa, E. (2022). ’Yes it’s good, but horizontal ellipsis’: student teachers’ inclusion narratives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67:7, 1056–1068. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023. Helsinki. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Viitala, K. (2017). Lapsuus ja erityinen tuki päivähoidossa. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.). *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.