



Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen 3–6-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa

Emma Karjalainen SOS19S1

Sanni Oikarinen SOS19S1

Opinnäytetyö, AMK

Joulukuu 2022

Sosionomi (AMK)

Karjalainen, Emma & Oikarinen, Sanni

Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen 3–6-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa

Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Joulukuu 2022, 58 sivua.

Sosionomi (AMK). Opinnäytetyö AMK.

Julkaisun kieli: suomi

Julkaisulupa avoimessa verkossa: kyllä

Tiivistelmä

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tuottaa suomenkielistä ja ajankohtaista tietoa 3–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena oli kuvailevan ja integroivan kirjallisuuskatsauksen tavoin syventää ymmärrystä siitä, miten varhaiskasvatuksessa on tuettu lasten sosioemotionaalista kehitystä. Tutkimuskysymykset ovat kuinka lapsen sosioemotionaalista kehitystä tuetaan ja miten varhaiskasvatuksessa toteutettavaa sosioemotionaalisen kehityksen tukea tulisi kehittää?

Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltiin aihetta sosioemotionaalisen kehityksen ja tunnetaitojen käsitteiden sekä varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kautta. Teoreettinen viitekehys pohjautui kirjallisuuteen, verkkojulkaisuihin ja tutkimuksiin. Opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia neljästä vertaisarvioidusta tieteellisestä artikkelista, yhdestä pro gradu- tutkielmasta ja yhdestä väitöskirjasta. Opinnäytetyössä hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia erottelemalla tutkimuskysymyksiin vastaavia teemoja. Pääteemoiksi valikoitui lapsi-opettaja välinen suhde, havainnointi, ammatillinen osaaminen ja lasten välisten vertaissuhteiden tukeminen. Kirjallisuuskatsauksen teemojen huomattiin olevan yhteydessä toisiinsa.

Kirjallisuuskatsauksen tulokset laajensivat käsitystä, kuinka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lasten sosioemotionaalista kehitystä tuetaan. Aineiston pohjalta voidaan todeta varhaiskasvatuksen ammattilaisen roolin olevan merkittävä lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että aikuisen ja lapsen välinen lämmin vuorovaikutus ja hyväksyntä, lapsiryhmissä vallitseva ilmapiiri, toimintakulttuuri sekä pedagogiikan laatu tukevat lapsen sosioemotionaalisten taitojen oppimista. Kirjallisuuskatsauksen tulosten avulla aihetta voitiin tarkastella laajemmin yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Opinnäytetyö tarjoaa varhaiskasvatuksen ammattilaisille ajankohtaista tietoa aiheesta, jotta toimintaa voidaan kehittää lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen turvaamiseksi.

Avainsanat (asiasanat)

Sosioemotionaalinen kehitys, vuorovaikutustaidot, tunnetaidot, varhaiskasvatus, esiopetus, päiväkot

Muut tiedot (salassa pidettävät liitteet)

-

Karjalainen, Emma & Oikarinen, Sanni

Supporting 3-6-year-old children's socioemotional development in early childhood education

Jyväskylä: JAMK University of Applied Sciences, December 2022, 58 pages

Bachelor's Degree Programme in Social Services. Bachelor's thesis.

Permission for open access publication: Yes

Language of publication: Finnish

Abstract

The purpose of the thesis was to produce current information in Finnish language on how to support the socioemotional development of 3–6-year-old children in early childhood education. The goal was to deepen the understanding of how the children's socioemotional development has been supported in early childhood education by means of writing a descriptive and an integrative literature review. The research questions are how to support a child's socioemotional development and how socioemotional development support implemented in early childhood education should be developed.

In the theoretical framework of the thesis, the topic was approached by examining the concepts of socioemotional development and emotional skills as well as the Act on Early Childhood Education and documents governing early childhood education. The theoretical framework was based on literature, online publications, and studies. Answers to the research questions of the thesis were sought from four peer-reviewed scientific articles, from one master's thesis and from one dissertation. In the thesis, data-driven content analysis was utilized by separating themes corresponding to the research question, on the basis of which the main themes were formed. The selected main themes were child-teacher relationship, observation, professional competence and supporting peer relationships between children. The themes of the literature review were found to be connected to each other.

The results of the literature review broadened the understanding of how children's socioemotional development is supported in the Finnish childhood education. Based on the data, it can be concluded that the role of the early childhood education professional is significant in supporting children's socioemotional development. Based on the results, it can be concluded that a warm interaction between the adult and the child, acceptance, the atmosphere prevailing in the children's group, the operational culture and the quality of the pedagogy support the learning of the child's socioemotional skills. With the help of the results of the literature review, the subject could be examined more broadly from the perspective of the individual, community, and society. The thesis provides current information on the subject so the actions can be developed to secure the support for children's socioemotional development.

Keywords/tags (subjects)

socioemotional development, interaction skills, emotional skills, early childhood education, preschool education, day care center

Miscellaneous (Confidential information)

-

Sisältö

Johdanto.....	3
1 Varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asiakirjat	5
1.1 Varhaiskasvatustilaki	5
1.2 Varhaiskasvatussuunnitelma	6
1.3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot.....	7
1.4 Ajattelu ja oppiminen.....	8
1.5 Esiopetussuunnitelma	8
1.6 Lapsen tuen tarpeen huomioiminen varhaiskasvatuksessa	11
2 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys varhaislapsuudessa	14
2.1 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys	14
2.2 Haasteet sosioemotionaalisessa kehityksessä.....	16
2.3 Tunnetaidot ja niiden tukeminen.....	18
2.4 Lämmin vuorovaikutus lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukena	23
2.5 Positiivinen pedagogiikka	24
3 Opinnäytetyön tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymys	26
4 Toteutus.....	27
4.1 Tutkimusmenetelmä	27
4.2 Aineiston keruu	28
4.3 Aineiston analysointi	34
5 Opinnäytetyön tulokset	36
5.1 Lapsi-opettaja välinen suhde	37
5.2 Havainnointi	38
5.3 Ammatillinen osaaminen	40
5.4 Lasten välisten vertaissuhteiden tukeminen	42
6 Pohdinta	44
6.1 Tulosten tarkastelua ja keskeiset johtopäätökset	44
6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	48
6.3 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet.....	49
Lähteet	52
Liitteet	57
Liite 1. Kirjallisuuskatsaukseen valikoidut aineistot.....	57

Kuviot

Kuvio 1 Tiedonhaun prosessi	31
-----------------------------------	----

Taulukot

Taulukko 1 RULER-mallin perussisältö tiivistettynä.....	20
Taulukko 2 Hakusanat	29
Taulukko 3 Sisäänotto- ja poissulkukriteerit.....	30
Taulukko 4 Valituksi tulleiden aineistojen tietokannat ja hakulausekkeet	32
Taulukko 5 Valituksi tullut aineisto	34
Taulukko 6 Esimerkki teemoittelusta.....	35

Johdanto

Opinnäytetyö esittelee tutkimustuloksia lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustilanne, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, esiopetussuunnitelman perusteet sekä Opetushallituksen tilannekartoitus ovat opinnäytetyön taustalla olevia lähtökohtia. Määttä, Koivula, Huttunen, Paananen, Närhi, Savolainen ja Laakso (2017, 8) toteavat, että olemassa olevia tutkimuksia tavallisista varhaiskasvatuksen lapsiryhmistä, menetelmistä ja toimintatavoista, joilla lasten sosioemotionaalista kehitystä tuetaan, on vähän.

Opinnäytetyö tarkastelee 3–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalista kehitystä painopisteenä emotionaalisen kehityksen tukeminen. Opinnäytetyössä nimetään sosioemotionaalisen kehityksen kautta vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten taitojen haasteita, sekä näiden tekijöiden vaikutus emotionaaliseen kehitykseen. Opinnäytetyössä hyödynnetään niin suomalaisia kuin kansainvälisiä tieteellisiä tutkimuksia ja artikkeleita. Opinnäytetyön tuloksissa esitellään sosioemotionaalisen kehityksen ja sen tukemisen hyödyt ja kuinka sitä konkreettisesti toteutetaan varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ovat kuinka lapsen sosioemotionaalista kehitystä tuetaan varhaiskasvatuksessa ja miten varhaiskasvatuksessa toteutettavaa sosioemotionaalisen kehityksen tukea tulisi kehittää?

Opinnäytetyö toteutetaan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Sen tarkoituksena on palvella kaikkia varhaiskasvatuksessa työskenteleviä ammattilaisia sekä varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia. Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voidaan kuvailla yleiskatsaukseksi, jolloin siinä ei ole niin jyrkkiä ja ehdottomia sääntöjä. Tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvailla kuitenkin laajasti. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymykset ovat tilavampia kuin toisenlaisissa kirjallisuuskatsauksen muodoissa. (Salminen 2011, 7.)

Opinnäytetyön aihe valittiin sen kiinnostavuuden ja ajankohtaisuuden vuoksi, sillä aihe on noussut esimerkiksi mediassa esille. Varhaiskasvatuksen joustava päiväohjelma tarjoaa verrattaessa kouluun enemmän tilanteita, joissa sosioemotionaalisia taitoja voidaan tukea. Aikaisin havaittuihin haasteisiin perehtymällä pystytään tukemaan lapsen sosioemotionaalista kehitystä tuottavammin, jotta voidaan ennaltaehkäistä haasteiden kertymistä. (Ahonen 2017, 22.) Haitalliseksi muodostuu se, että aikuiset kokevat kielteisenä arjessa ilmenevät sosioemotionaaliset haasteet. Näitä ovat esimerkiksi riitatilanteet tai lapsen kiukku. Nämä haasteet voisivat oikeanlaisen tuen avulla olla

lapselle tilanteita, joissa hän oppii sekä säätelemään omia tunteitaan että taitoja toimia ryhmässä. (Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Näykki & Järvenoja, 2020, 15–16.) Ahonen (2017, 22) tuo esiin varhaiskasvattajien kokemuksia ja tarpeita käytännön vinkkeihin ja konkreettiseen ohjaukseen työskennellessä lasten kanssa, jotka tarvitsevat sosioemotionaalista tukea. Opinnäytetyön aiheen valintaan vaikutti halu lisätä tietoisuutta varhaiskasvatuksen ammattilaisille lapsen sosioemotionaalisen kehityksestä ja tuoda esiin konkreetian kautta käytännön vinkkejä, joiden avulla sitä voidaan tukea.

YK:n yleiskokouksessa vuonna 1989 hyväksyttiin lasten oikeuksien yleissopimus. Sopimus tuli voimaan kansainvälisesti vuonna 1990. Suomi sitoutui sopimukseen mukaan elokuussa 1991. (Suomen YK-liitto n.d.) Lapsella tulee olla oikeus ilmaista mielipiteensä häntä koskevissa asioissa ottaen huomioon lapsen ikä- ja kehitystaso. Lapselle tulee mahdollistaa kuulluksi tuleminen häntä koskevissa asioissa. Lapsella on oikeus mielipiteen ilmaisun vapauteen. (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991, 12 §, 13 §.) YK:n lasten oikeuksien sopimus täsmentää lapsen oikeudet neljään periaatteeseen: lasta ei tule syrjiä, lapsen etu tulee huomioida, lapsella on oikeus kehittymiseen ja elämään sekä lapsen omia näkemyksiä tulee kunnioittaa (Unicef 2022).

Osallisuus sisältää kuulluksi tulemisen ja kuulumisen. Kun edistetään osallisuutta, tulisi huomiota kiinnittää erityisesti heikoimmassa asemassa oleviin (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2022). Näitä voivat olla esimerkiksi pienet lapset ja vammaiset. Osallisuuden edellytyksiä edistää, jos heikommissa asemassa oleva yksilö voi vaikuttaa, osallistua ja kuulua joukkoon (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2022). Osallinen saa kokemuksen siitä, että hän on kokonaisuuden kannalta tärkeä osa. Osallisella on mahdollisuus vaikuttaa oman elämänsä kulkuun ja yhteisiin asioihin, sekä hän kokee tulevansa kuulluksi. Osallisuuden edistämisen periaatteisiin kuuluu muun muassa, että henkilöllä on mahdollisuus osallistua toimintaan omaehtoisesti, osallistujan kanssa pyritään löytämään yksilöllisiä ratkaisuja ja kunnioittava kohtaaminen luokittelematta osallistujaa. Toimintaan pystytään saamaan mukaan henkilöt, jotka ovat jääneet yksin tai ovat omissa oloissaan. Henkilö otetaan osaksi hänelle merkittävää yhteisöä ja saa yhteyksiä muihin ihmisiin, kiitosta sekä arvostusta. Yhdessä tehtävä toiminnan tai palvelun kehittäminen kuuluu myös osallisuuden edistämisen periaatteisiin. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2022.)

Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan aihetta sosioemotionaalisen kehityksen ja tunnetaitojen käsitteiden sekä varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kautta. Teoreettinen viitekehys pohjautuu kirjallisuuteen, verkkojulkaisuihin ja tutkimuksiin. Haku toteutettiin elo-lokakuussa vuonna 2022 hyödyntäen Finna, The Journal of Early Education Research (Jecer) ja Google Scholar tietokantoja sekä manuaalista hakua hakusanoilla *sosioemotionaalinen kehitys AND varhaiskasvatus, tunnetaidot AND varhaiskasvatus, positiivinen pedagogiikka AND varhaiskasvatus, kiintymyssuhde, osallisuus, lapsen kehitys, sosiaalisemotionaalinen, vuorovaikutustaidot AND varhaiskasvatus, socio-emotional development AND early childhood education, pedagoginen tuki AND varhaiskasvatus, emotional skills AND early childhood development, social skills AND early childhood development, sosiaalis-emotionaalinen AND varhaiskasvatus, self-regulation AND early childhood education, positive psychology AND Seligman, positive education*. Teoreettiseen viitekehykseen valitut julkaisut on valittu niiden relevanttisuuden ja ajankohtaisuuden perusteella. Teoreettiseen viitekehykseen liitetyt tutkimukset ovat vertaisarvioituja, suomen- ja englanninkielisiä, 2014–2020 välillä julkaistuja ja saatavilla kokonaisuudessaan.

1 Varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asiakirjat

1.1 Varhaiskasvatuslaki

Varhaiskasvatuslain (540/2018) tarkoitus on säätää lapsen oikeuksista varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatuksen järjestämisestä ja tuottamisesta sekä varhaiskasvatuksen tietovarannosta. Varhaiskasvatuksen toimintamuotoja voivat olla päiväkotitoiminta, jota järjestetään päiväkodeissa, perhepäivähoito, jota toteutetaan perhepäiväkodissa sekä avoin varhaiskasvatuksentoiminta, jota järjestetään toimintaan soveltuvissa paikoissa. Varhaiskasvatuslakia voidaan soveltaa kunnan, kuntayhtymän ja yksityisen palveluntuottajan järjestämään tai tuottamaan päiväkotitoimintaan ja perhepäivähoitoon. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1 §.)

Varhaiskasvatuslain 3 §:ssa (540/2018) esitellään varhaiskasvatuksen tavoitteet, joissa lapsen kehityksen tukeminen tulee esille. Tavoitteena varhaiskasvatukselle on edistää lapsen kaikenkattavaa kasvua, kehitystä, hyvinvointia ja terveyttä kehityksen ja iän mukaisesti. Sen tavoitteena on lapsen oppimisen edellytyksien tukeminen, elinikäisen oppimisen edistäminen ja

koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on myös toteuttaa monipuolista pedagogista toimintaa, joka pohjautuu taiteisiin, leikkiin, liikkumiseen ja kulttuuriperintöön sekä mahdollistaa positiiviset oppimiskokemukset. Tarkoituksena on varmistaa oppimista edistävä, kehittävä, turvallinen ja terveellinen varhaiskasvatusympäristö ja turvata lasta kunnioittava toimintatapa sekä niin pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä kuin suinkin. Yhtenä päämääränä on yhdenvertaisuuden edistäminen, sukupuolten tasa-arvo ja kaikille lapsille yhdenvertaisten mahdollisuuksien antaminen, sekä valmiuksien antaminen ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä, kielellistä, uskonnollista, kulttuurista ja katsomuksellista taustaa. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §.)

Tavoitteena on tunnistaa lapsen yksilöllinen tuen tarve sekä asianmukaisen tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa tarpeen vaatiessa monialaisessa yhteistyössä, kun tarve ilmenee. Tavoitteeksi on myös laadittu lapsen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittäminen ja lapsen toimimisen vertaisryhmässä edistäminen sekä eettisesti kestävään ja vastuulliseen toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaaminen. Tavoitteena on myös turvata, että lapsella on mahdollisuus osallistua sekä vaikuttaa asioihin, jotka koskevat häntä, ja toimia yhdessä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kaikenkattavan hyvinvoinnin parhaaksi sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan tukeminen kasvatusyhteistyössä. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §.)

1.2 Varhaiskasvatussuunnitelma

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jota ohjaa varhaiskasvatuslaki (540/2018). Sen pohjalta laaditaan paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat, joiden mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan. Varhaiskasvatukseen kuuluvaa esiopetusta säätelee perusopetuslaki (21.8.1998/628) sekä Opetushallituksen määräämä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (Opetushallitus 2022, 7.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on varhaiskasvatuksen järjestämisen, toteuttamisen ja kehittämisen tukeminen ja ohjaus. Sen tehtävänä on myös edistää koko maassa tasa-arvoisen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Varhaiskasvatussuunnitelmassa määrätään varhaiskasvatuksen toteuttamisen oleellisista tavoitteista ja sisällöistä, monialaisesta

yhteistyöstä, yhteistyöstä huoltajien ja varhaiskasvatuksen järjestäjän välillä ja niistä asioista, mitä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma pitää sisällään. (Opetushallitus 2022, 8.)

Opetushallitus (2022) on koonnut lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan sisällytettävät asiat. Näitä asioita ovat lapsen mielenkiinnon kohteet ja kehitykseen ja oppimiseen liittyvät vahvuudet. Suunnitelmaan tulee lisätä lapsen hyvinvointia, oppimista ja kehitystä tukevat tavoitteet ja toimenpiteet, joilla nämä tavoitteet toteutetaan, niiden arviointi, ja lapsen tarvitsema mahdollinen tuki. Lääkehoitosuunnitelma, lapsen, huoltajan ja henkilökunnan yhteisesti sovitut asiat, muut mahdolliset asiantuntijat, jotka ovat osallistuneet suunnitelman laatimiseen tulee sisällyttää varhaiskasvatussuunnitelmaan. Myös tieto koska suunnitelma on laadittu, tarkastettu ja milloin se tarkastetaan uudelleen, tulee kirjata. (Opetushallitus 2022, 11.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) tunnetaitojen opettamista tarkastellaan muun muassa varhaiskasvatuksen tavoitteissa, sillä yhtenä merkittävä tavoitteena on kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Esimerkiksi oppimiskäsitys korostaa lasten turvallisuuden tunnetta, myönteisiä tunnekokemuksia sekä vuorovaikutussuhteita. Laaja-alaisen osaamisen alueista, etenkin itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sekä kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu nostavat esiin tunnetaitojen opettamisen lisäksi sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutustaitojen sekä ristiriitatilanteiden ratkaisemisen opettelua. (Kiviluote 2019, 28.)

1.3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022) on nimetty ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot”-osio, jossa käsitellään lapsen terveyttä ja turvallisuutta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta ammattilaisten tehtävänä on vahvistaa lasten hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyviä taitoja sekä ohjata lapsia tekemään kestävän elämäntavan mukaisia valintoja. Varhaiskasvatuksessa halutaan tukea lasten myönteistä ja positiivista suhtautumista tulevaisuuteen. (Opetushallitus 2022, 25.)

Lasten vähitellen lisääntyvää itsenäisyyttä tuetaan varhaiskasvatuksessa. Lapsia esimerkiksi opetetaan ja kannustetaan pyytämään apua, kun he sitä tarvitsevat (Opetushallitus 2022, 25). Lasten kanssa käsitellään heidän hyvinvointiaan edistäviä asioita, kuten levon, ravinnon, liikunnan ja mielen hyvinvoinnin merkityksestä. Varhaiskasvatuksessa lapsia autetaan esimerkiksi tunteiden

ilmaisussa ja itsesäätelystä. Lasten tunnetaitoja voidaan vahvistaa, kun heidän kanssaan opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään ääneen tunteita. Varhaiskasvatuksessa lapsia opetetaan myös kunnioittamaan ja suojelemaan omaa ja toisen kehoa. (Opetushallitus 2022, 25–26.) Tätä voidaan pitää lapsen sosioemotionaalisen kehityksen näkökulmasta merkittävänä.

1.4 Ajattelu ja oppiminen

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022) on nimetty ”Ajattelu ja oppiminen”-osio. Lapsen ollessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa, hänen ajattelunsa ja oppimisen taidot kehittyvät. Tällöin muodostuu pohja elinikäiselle oppimiselle. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lasten ajattelun ja oppimisen taitoja. (Opetushallitus 2022, 24.)

Varhaiskasvatussuunnitelman (2022) mukaan lasten ajattelu ja oppiminen kehittyvät monipuolisten ja merkityksellisten kokemusten myötä. Esimerkiksi ihmettelylle, oivaltamiselle sekä oppimisen ilolle tulee järjestää tilaa varhaiskasvatuksessa. Leikki on lapsen tapa oppia. Leikissä lapsilla on mahdollisuus käyttää omaa mielikuvitustaan ja luovuuttaan, kokeilla yhdessä ideoitaan sekä tutkia maailmaa. Varhaiskasvatuksessa lasten taitoja jäsentää, nimeä ja kuvata ympäristöä ja sen ilmiöitä tuetaan lasten iän ja kehityksen tason mukaisesti. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on rohkaista lapsia kysymään ja kyseenalaistamaan. Lasten kanssa iloitaan onnistumisista ja opetellaan kannustamaan toisia lapsia sekä aikuisia. Lapsia halutaan kannustaa, myös sinnikkyteen ja olemaan lannistumatta epäonnistumisesta sekä keksimään ratkaisuja esimerkiksi ongelmatilanteisiin. Varhaiskasvatuksessa lapsia ohjataan suuntaamaan ja ylläpitämään tarkkaavaisuuttaan. Esimerkiksi päivittäinen, riittävä fyysinen aktiivisuus tukee lasten ajattelua sekä oppimista. Varhaiskasvatuksessa toiminnan pedagoginen dokumentointi sekä yhteinen pohdinta edesauttavat lapsia havaitsemaan oppimistaan ja tunnistamaan vahvuuksiaan. Tämä vahvistaa, myös lasten uskoa omaan kykyihinsä. (Opetushallitus 2022, 24–25.)

1.5 Esiopetussuunnitelma

Opetushallitus on laatinut esiopetukselle opetussuunnitelman perusteet, jotka ovat perusopetuslain mukaisia. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat valtakunnallinen määräys, jonka pohjalta paikallinen esiopetuksen opetussuunnitelma laaditaan ja toteutetaan

esiopetuksessa. Opetussuunnitelman perusteita ohjaavat esimerkiksi perusopetuslaki ja -asetus sekä esiopetuksen tavoitteita määrittävä valtioneuvostonasetus. (Opetushallitus 2016, 8.)

Tavoitteena esiopetuksen opetussuunnitelmassa on laadukkaan ja yhtenäisen esiopetuksen yhdenvertaisen toteuttamisen edistäminen Suomessa. Opetussuunnitelman lähtöpisteenä ovat lasten kasvuympäristön sekä esiopetuksen toimintaympäristön muutosten tuomat haasteet tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Opetussuunnitelman perusteet toimivat päätöksenä esiopetuksen tavoitteista ja keskeisestä sisällöstä, huoltajien ja esiopetuksen henkilöstön yhteistyöstä sekä oppilashuollon keskeisistä periaatteista ja opetustoimeen kuuluvan oppilashuollon tavoitteista. (Opetushallitus 2016, 8.)

Kun esiopetussuunnitelmaa laaditaan, otetaan huomioon myös muut paikalliset suunnitelmat. Näitä ovat esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelma, opetussuunnitelma, joka pohjustaa perusopetukseen ja perusopetuksen suunnitelma. Muita huomioon otettavia paikallisia suunnitelmia ovat esimerkiksi tasa-arvolain mukainen arvosuunnitelma, lastensuojelulain mukainen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma sekä lapsia ja perheitä koskevat suunnitelmat ja päätökset. (Opetushallitus 2016, 9.)

Esiopetukseen osallistuvalla lapsella on perustuslain takaama oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä suotuisan kehityksen ja oppimisen edellyttämää tukea jokaisena esiopetuksen päivänä (Opetushallitus 2016, 9). Lapsen leikkiessä ja toimiessa erilaisissa oppimisympäristöissä lapsella on mahdollisuus laaja-alaiseen oppimiseen eri tiedon- ja taidonaloilla. Esiopetuksessa järjestetään lapsille tilaisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Esiopetuksen tavoitteena on, että lapset oppisivat arvostamaan ihmisten yhdenvertaisuutta ja omaa ainutlaatuisuuttaan. (Opetushallitus 2016, 12.)

Esiopetuksen ensisijainen periaate on lapsen kehitys-, kasvu ja oppimisedellytyksien edistäminen. Toiminta pohjautuu lapsilähtöisyyteen ja sen tehtävänä on edistää lapsen positiivista minäkuva ja käsitystä itsestään oppijana. Esiopetuksen rooli lapsen kasvun ja oppimisen ja tuen tarpeiden aikaisessa havaitsemisessa, tuen tarjoamisessa ja vaikeuksien ehkäisemisessä on tärkeä. (Opetushallitus 2016, 12.) Valtioneuvoston asettamien säädösten mukaan esiopetuksen keskeisenä tarkoituksena on edistää huoltajien kanssa yhteistyössä lasten oppimis- ja

kehitysedellytyksiä ja tukea lasten sosiaalisia taitoja sekä tervettä itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten sekä leikin kautta (Opetushallitus 2016, 14).

Esiopetuksessa tarkkaillaan ja tuetaan jokaisen lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä sekä lapsen tietojen ja taitojen kehittymistä. Esiopetuksen tavoitteena on pyrkiä ennaltaehkäisemään mahdollisia vaikeuksia. Lapsen minäkäsitys vahvistuu arvostavan vuorovaikutuksen, kannustavan palautteenannon ja monipuolisten oppimiskokemusten kautta. Esiopetus mahdollistaa lapsille tilaisuuksia vuorovaikutukseen, ilmaisun eri muotoihin ja uusiin kokemuksiin. Näin voidaan varmistaa, että lapselle avautuu mahdollisuuksia ystävyyssuhteisiin, oppimisen iloon ja uusiin kiinnostuksen kohteisiin. (Opetushallitus 2016, 14–15.) Esiopetus pohjautuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Esiopetuksessa jokaiselle lapselle annetaan mahdollisuus kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi tulemiseen yksilöinä sekä yhteisön jäsenenä. Lapsille tarjotaan oikeus oppia ja rakentaa käsitystä itsestään sekä ympäröivästä maailmasta omien lähtökohtiensa mukaisesti. (Opetushallitus 2016, 15.)

Esiopetuksen tarkoituksena on tukea lasten kykyä ymmärtää arvoja, noudattaa terveellisiä elämäntapoja sekä kehittää tunnetaitojaan ja kauneudentajuaan (Opetushallitus 2016, 15). Vuorovaikutustaidoilla sekä kyvyllä ilmaista itseään ja ymmärtää muita on lapselle suuri merkitys. Näillä taidoilla lapsi voi edistää hyvinvointiaan ja toimintakykyä kulttuurisessa monimuotoisessa maailmassa. Esimerkiksi lapsen taito kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää eri näkemyksiä sisältyvät taidokkaaseen vuorovaikutukseen ja kulttuuriseen osaamiseen lapsella. Lapselle mahdollistavat yhteistyötaitoja positiivisten ihmissuhteiden luominen ja ongelmatilanteiden rakentava ratkaiseminen. Esiopetuksessa lapsille tarjotaan mahdollisuuksia, joissa harjoitellaan turvallisen vertaisryhmän sisällä aikuisen kanssa vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja. Lapsia kannustetaan tämän lisäksi tutkimaan, tuomaan ja käyttämään erilaisia viestejä. Esimerkiksi niiden avulla opetellaan ilmaisua ja vuorovaikutusta ja niiden herättämät ajatukset sekä tunteet käydään yhdessä läpi niihin eläytyen. (Opetushallitus 2016, 17–18.)

Tämänhetkinen kaksivuotinen esiopetuskokeilu on kehittänyt viisivuotiaiden esiopetusryhmiä tavoitteena synnyttää eheää jatkumoa esiopetuksen ja koulun välille (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 3). Suomessa esiopetukseen on panostettu jo pidemmän aikaa, sillä esiopetuksen nähdään tasoittavan lasten oppimiseroja sekä edesauttavan yleisesti tasa-arvoa

lasten ja perheiden välillä. Aiemmin esiopetus miellettiin vahvasti kouluvalmiuskeskusteluihin, nykyään esiopetusta tarkastellaan leikin ja oppimisen toiminta-areenana, joka tukee kasvun, kehityksen ja oppimisen jatkumoa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tästä jatkumosta loistavana käytännön esimerkkinä toimii kaikille toimijoille yhteinen tuen malli koulutusasteesta riippumatta. (Heiskanen & Syrjämäki 2022, 245.)

1.6 Lapsen tuen tarpeen huomioiminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslaissa kohdassa 15 a § (16.12.2021/1183) määritellään lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. Varhaiskasvatuslaissa on määritelty, että varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus saada yksilölliseen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin edellyttämää yleistä tukea osana varhaiskasvatuksen perustoimintaa viipymättä tuen tarpeen ilmettyä. Varhaiskasvatuksessa toteutettava yleinen tuki voidaan muodostaa yksittäisistä tukimuodoista. (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 16.12.2021/1183, 15 a §.)

Tukea tulee antaa varhaiskasvatuksessa lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti tehostettuna, mikäli yleinen tuki ei ole lapselle riittävä tai hän tarvitsee vahvempaa tukea. Tehostettu tuki voidaan rakentaa samanaikaisesti toteutettavista ja säännöllisistä useimmista tukimuodoista. Jos yleinen tai tehostettu tuki ei ole lapselle riittävä tai hän tarvitsee tukea esimerkiksi vamman, sairauden tai kehityksen viivästymän vuoksi, tulee tukea järjestää yksilöllisesti suunniteltuna erityisten tuen muotona. Erityinen tuki voidaan muodostaa monista tukimuodoista, ja se on jatkuvaa ja kokoaikaista. (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 16.12.2021/1183, 15 a §.)

Varhaiskasvatussuunnitelman (2022) mukaan varhaiskasvatukseen osallistuminen on lapselle hyvä perusta kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Varhaiskasvatuksessa vaikeuksia voidaan ennalta ehkäistä pedagogisilla järjestelyillä sekä erilaisilla työtavoilla. Näitä toimia voivat esimerkiksi olla suunnitelmallinen toiminnan eriyttäminen, oppimisympäristöjen muokkaaminen sekä ryhmien joustava muuntelu. Lapset hyötyvät positiivisesti selkeistä päiväjärjestyksistä sekä päivittäisistä toiminnoista. Varhaiskasvatuksessa lapselle määritellään sopivan tuen taso ja tuen muodot tuen antamisen periaatteiden perusteella, mikäli laadukas pedagogiikka ei tue lapsen yksilöllisiä tarpeita. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta tuen muodot tarkoittavat lapsen tarvitsemia rakenteellisia, pedagogisia ja hoidollisia tukitoimia. Esimerkiksi aloite lapsen tuen

vahvistamisesta voi ilmetä ryhmän henkilöstöstä, huoltajalta tai muilta asiantuntijoilta. (Opetushallitus 2022, 59.)

Jokaisella lapsella on oikeus saada tukea sopivalla tuen tasolla heti, kun tarve on havaittu. Varhaiskasvatuksessa annettava tuki ei edellytä lapselta lääketieteellistä diagnoosia tai muuta terveydenhuollon tai sosiaalihuollon lausuntoa. Lisäksi lapsella on oikeus apuvälineisiin sekä tuen palveluihin tarpeen mukaan. Varhaiskasvatuksen järjestäjän tehtävänä on vastata niistä tukitoimista ja apuvälineistä, joita lapsi tarvitsee varhaiskasvatukseen osallistumiseensa. Näitä voivat olla esimerkiksi liikkumiseen ja muihin fyysisiin toimintoihin liittyvät järjestelyt esimerkiksi pyörätuoliliuskat tai lapsen näköön tai kuuloon liittyvät apuvälineet, kuten äänikirjat, kommunikointia tukevat lelut, pelit ja digitaaliset sovellukset. (Opetushallitus 2022, 60.)

Varhaiskasvatuksessa ilmenevät tuen muodot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tuen taso arvioidaan aina yksilöllisesti sekä tuen tasojen välillä siirrytään joustavasti. Esimerkiksi tehostetun tai erityisen tuen edellytyksenä ei voida pitää, että lapsi olisi saanut ensin muulle tasolle kuulunutta tukea. Päiväkodin ja perhepäivähoidon henkilöstön mitoituksessa tulee aina ottaa huomioon tehostettua tai erityistä tukea saava lapsi. (Opetushallitus 2022, 60.)

Kolmiportaisen tuen malli

Lapsi on oikeutettu saamaan yksilöllisen kehityksensä, hyvinvointinsa ja oppimisensa kannalta yleistä tukea osana varhaiskasvatuksen perustoimintaa heti, kun tuen tarve ilmenee.

Varhaiskasvatuksessa voidaan toteuttaa yleistä tukea lapsen omassa ryhmässä. Yleinen tuki koostuu yksittäisistä tuen muodoista kuten yksittäisistä pedagogisista ratkaisuista tai tukitoimista. Näiden avulla voidaan vaikuttaa tilanteeseen mahdollisimman varhain. Lapsen yksilöllisiin tuen tarpeisiin voidaan esimerkiksi vastata käyttämällä soveltuvia materiaaleja, välineitä, opetusohjelmia tai osa-aikaista erityisopettajan antamaa tukea. Yleinen tuki ei vaadi hallintopäätöksen antamista, vaan tukea voidaan antaa aina tuen tarpeen ilmetessä. Yleistä tukea järjestetään yhdessä varhaiskasvatuksen opettajan ja muun henkilöstön yhteistyössä.

Mahdollisista tukipalveluista, esimerkiksi tulkitsemis- ja avustamispalveluista ja apuvälineistä tulee aina tehdä hallinnollinen päätös. (Opetushallitus 2022, 60.)

Varhaiskasvatuksessa toteutetaan lapselle tukea yksilöllisesti ja yhteisöllisesti suunniteltuna tehostettuna tukena, kun yleinen tuki ei ole riittävä. Tuen muoto on intensiteetiltään voimakkaampaa ja yksilöllisempää kuin esimerkiksi yleinen tuki. Lapselle voidaan antaa tukea lyhytkestoisesti tai pidempään jatkuvana, yksilölliset tarpeet huomioiden. Tuki aloitetaan heti tuen tarpeen ilmettyä. Varhaiskasvatuksessa toteutettavaa tehostettua tukea annetaan niin kauan, kuin lapsi tukea tarvitsee. Lapsen tukea voidaan tehostaa tuen suunnittelulla ja lisäämällä toteuttamistapoja tai niitä vahvistamalla. Tehostettu tuki muodostuu säännöllisistä ja samanaikaisesti toteuttavista useista tuen eri muodoista. Oikea-aikaisesti toteutettu tehostettu tuki voi ennaltaehkäistä lapsen myöhempää tuen tarpeiden moninaistumista. Esimerkiksi lapsen mahdollista myöhempää diagnoosia tai kuntoutuksen aloittamista ei voida käyttää hyödyksi tuen saamisen ehtona. Tehostetun tuen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa tehdään aina hallintopäätös. (Opetushallitus 2022, 61.)

Varhaiskasvatuksessa lapselle on järjestettävä tukea yksilöllisesti suunniteltuna erityisenä tukena, jos yleinen tuki tai tehostettu tuki ei riitä. Varhaiskasvatuksessa erityistä tukea voidaan antaa esimerkiksi vammasta, sairaudesta, kehityksen viivästyisestä tai muusta, merkittävästi toimintakykyä alentavasta lapsen oppimisen ja kehityksen tuen tarpeesta johtuen. Erityisen tuen muoto on vahvin varhaiskasvatuksessa toteuttava tuen taso. Mikäli lapsen tuen tarve sitä vaatii, tuki voidaan aloittaa suoraan erityisen tuen tasolta. Lapsella on aina oikeus saada erityistä tukea välittömästi tuen tarpeen ilmetessä. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa muodostuu useista eri tuen muodoista ja tukipalveluista, ja on jatkuvaa sekä kokoaikaista. Erityisen tuen toteuttamisesta tehdään aina hallintopäätös. (Opetushallitus 2022, 61.)

Toistuvien toimintojen sekä ennakoitavan ja selväpiirteisen päivärytmin luominen lapselle kuuluvat pedagogisiin tuen muotoihin. Sensitiiviset ja saavutettavissa olevat kommunikointi- ja vuorovaikutustavat kuuluvat lapsen tukeen. Näitä voivat olla esimerkiksi puhetta korvaavat kommunikaatiomenetelmät, kuten kuvat, viittomat tai teknologiset ratkaisut. (Opetushallitus 2022, 62.) Pedagogisen tuen muodot sisältävät näiden lisäksi käytännöt, kuinka lapsi pääsee vertaisryhmän toiminnan osalliseksi, oppimisympäristöön ja päivärytmiin liittyvät ratkaisut (Opetushallitus 2022, 64). Jotta lapsen tarpeisiin pystytään vastamaan, se edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä johdonmukaisia ja kollektiivisia pedagogisten ja erityispedagogisten menetelmien ja työtapojen käyttöä. Pedagogisen tuen muodot sisällyttävät

havainnoinnin, varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelun, arvioinnin ja dokumentoinnin. Erityispedagogisia menetelmiä, jotka nousevat lapsen yksilöllisistä tarpeista, voidaan soveltaa, suunnitella ja toteuttaa yhden lapsen, pienen ryhmän tai yhteisenä toimintana koko lapsiryhmässä. Pedagogisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa on ensisijaisesti käytettävä toimintatapoja, joissa lapsen tarvitsema tuki toteutuu osana vertaisryhmää. Tämä mukautuu varhaiskasvatuksen inklusiiviseen arvoperustaan. (Opetushallitus 2022, 62.)

2 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys varhaislapsuudessa

2.1 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys

Sosioemotionaalisuutta voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta, jotka ovat lapsen hyvinvointi, kehitys ja vertaissuhteet (Viitala 2014, 30). Määttä, Koivulan, Huttusen, Paanasen, Närhen, Savolaisen ja Laakson (2017) mukaan Weissberg ja muut (2015) määrittelevät lapsen sosioemotionaalisen alueen kehitystehtäviin kuuluu viisi kohtaa. Ensimmäisenä on itsetietoisuus ja itsetuntemus, eli kykyä tunnistaa omia tavoitteitaan, tunteitaan ja arvioida omaa käyttäytymistään. Toiseksi alueeksi on mainittu itsesääätely, mikä tarkoittaa kykyä säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään. Kolmantena on sosiaalinen tietoisuus, jolla tarkoitetaan kykyä tuntea ja ymmärtää toisen tunteita, sekä tunteita ja osoittaa empatiaa. Vuorovaikutustaidot ovat neljäs alue, eli kykyä luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Viidenneksi alueeksi on tuotu esiin vastuullinen päätöksen teko, jolla viitataan kykyä tehdä päätöksiä liittyen omaan käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen. (Määttä ym. 2017, 7.)

Jo syntymästään lähtien pieni lapsi hakeutuu ympäristöönsä tutkimalla sitä ja olemalla vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa, jotka häntä hoitavat. Tyypillinen keino, jolla vauva ilmaisee tunne- ja tarvetiloja, on itkeminen. Lapsen katse hakeutuu ihmisen kasvoihin ja etenkin silmiin. Kun lapsi näkee ihmisen kasvot, hän alkaa hymyillä ja tämä synnyttää hoivasuhteissa vastavuoroisuutta. Hymy on merkki lapsen sosiaaliselle toiminnalle. Lapsen ollessa vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa, hän oppii kuinka saada vanhempien huomio, lohtua ja turvaa. Punamäen (2011) mukaan lapsen tapaan havainnoida ja tulkita ympäristöä sekä ajatusten käsittelyyn vaikuttavat lapsen kokemukset. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen, Ruoppila 2015, 34–35.)

Kanninen ja Sigfrids (2012) nimeävät, että Bowlbyn (1973; 1988) teorian mukaan kiintyminen mahdollistaa lapselle hoivan sekä ohjauksen, joka tukee lapsen aidon itseluottamuksen syntymistä sekä johtaa asteittain itsehallinnan kasvuun ja autonomiaan. Kun aivojen pelkovaihe aktivoituu, kiintymiseen kuuluu biologinen valmius hakea turvaa. Kiintymyssuhde muovaa lapsen havainnointia, ajattelua, oppimista sekä tulkintaa. Lapsi mukautuu vanhemman kykyyn tuoda turvaa. Kiintymysmalli periytyy usein sukupolvelta toiselle, jolloin lapsi sisäistää kiintymyssuhteen malliksi. Bowlbyn (1973; 1988) mukaan kiintymyssuhde kehittyy lapsen ikä- ja kehitystason mukaisesti. (Kanninen & Sigfrids 2012, 30.)

Lapsen kasvua ja kehitystä vahvistaa turvallinen kiintymyssuhde, jonka avulla lapsi saa tulevaisuuden ihmissuhteisiinsa niin voimavaroja kuin malleja, ja se kehittyy lapsen ensimmäisten elinvuosien aikana. Lapsen psyykkinen ja fyysinen kasvu ja kehitys perustuu turvalliseen kasvuympäristöön. Jotta lapsi saisi elämälleen suotuisat lähtökohdat, hänen tulee saada kokemuksia tarpeidensa vastaamisesta oikeaan aikaan esimerkiksi läsnäolon ja lapsen kaipaaman fyysisen läheisyyden myötä. Turvallinen kiintymyssuhde kehittyy, kun lapsi saa kokemuksia vastavuoroisissa turvallisissa ihmissuhteissa esimerkiksi saadessaan turvan tunteen. Kiintymyssuhde linkittyy varhaiseen vuorovaikutukseen. Sillä on vaikutusta kiintymyssuhteiden kehittymiseen ja kehityksen kulun säätelyyn. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2022.)

Kun lapsi luottaa häntä hoitavaan aikuiseen, se luo lapselle perusturvallisuuden tunteen. Tämä luo oivallisen pohjan monelle asialle, kuten oppimiselle, ympäristön tutkimiselle ja lapsen sosiaaliselle ja emotionaaliselle kehitykselle. (Nurmi ym. 2015, 22.) Turvallisen hoitajan avulla jo vauvasta saakka lapsen kyky säädellä omia tunteitaan alkaa kehittyä (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017). Pihlaja (2019) tuo esiin, että ihmisen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta tunteet ovat Izardin (2010) mukaan merkittäviä. Pienillä lapsilla emotionaalinen kehitys tapahtuu nopeasti ja on syvällistä. Sosiaalinen ja emotionaalinen alue inhimillisessä kasvussa kytkeytyvät vuorovaikutukseen, tunteisiin, kanssakäymisiin, joita vuorovaikutuksessa syntyy. Sosioemotionaalinen kehitys ja oppiminen varhaislapsuudessa ovat tärkeitä. Varhaiset kokemukset toimivat perustana tuoreille kokemuksille ja uusien asioiden oppimiselle. Tämä liittyy niin sosiaaliseen toimintaan ja tunteiden kehitykseen, mutta myös akateemisiin taitoihin. Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ovat kytköksissä toisiinsa sekä akateemiseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja tulkinta ovat liitännässä

emotionaaliseen kehitykseen. Päiväkoti-ikäinen lapsi harjoittelee niin omiensa kuin muiden tunteiden tunnistamista ja tunteiden nimeämistä. (Pihlaja 2019, 142–143.)

3–4-vuotias lapsi voidaan usein mieltää vilkkaaksi vipeltäjäksi. Hänellä voi olla rikas mielikuvitus sekä leikit voivat myös olla hyvinkin rajuja. Tämän ikäiset lapset tarvitsevat aikuisen apua ja tukea pettymysten ja epäonnistumisten kohtaamiseen ja käsittelyyn. Aikuisen on tärkeää olla asettamassa lapselle rajoja ja toisinaan rauhoittaa leikkiä sen mennessä liian rajuksi.

(Mannerheimin Lastensuojeluliitto n.d.) 4–5-vuotias lapsi alkaa havainnoida toisia ihmisiä aiempaa tarkemmin, eikä itse ole enää niin itsekeskeinen kuin aiemmin. Lapsi tarvitsee tukea ja rohkaisua omaan aloitteellisuuteen, sosiaaliseen ja moraaliseen kehitykseen sekä omaehtoiseen leikkiin. Lapsi tarvitsee aikuisen asettamia rajoja, jotka turvaavat ja suojaavat lapsen kasvua ja kehitystä sekä vahvistavat fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto n.d.) 5–6-vuotias lapsi on useammassa asiassa jo itsenäinen, mutta hän voi olla tunteiltaan ailahteleva ja rauhaton. Lapsi voi alkaa näyttää ulkoisesti jo isolta, mutta hän tarvitsee yhä aikuiselta päivittäistä huolenpitoa sekä hellyyttä. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto n.d.)

Jotta lapsi pystyisi ratkaisemaan haasteita arkipäiväisissä tilanteissa, saavuttamaan omia tavoitettaan siten, että sosiaalisissa tilanteissa on positiivinen lopputulos esimerkiksi aloitteellisuus ja leikkiin pääseminen, edellyttää se lapselta empatiakykyä. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi osaa tehdä havaintoja toisten tunteista, osaa arvioida ja ennakoida omia tunteitaan sekä pystyy ilmaisemaan niitä soveliaalla tavalla tilanteeseen nähden. Howesin (2009) mukaan lapsen minäkuva, kognitiiviset taidot ja asema ryhmässä ovat kytköksissä siihen, kuinka lapsi onnistuu tässä. (Nurmi ym. 2015, 61.) Lapsen tunne-elämän kehityksen näkökulmasta olisi suositeltavaa, jos aikuinen keskustelisi lapsen kanssa niin lapsen tunnekokemuksista kuin omistaan (Nurmi ym. 2015, 119).

2.2 Haasteet sosioemotionaalisessa kehityksessä

Positiivinen sosioemotionaalinen kehitys lisää lapsen fyysistä ja psyykkistä terveyttä ennaltaehkäisten erilaisia ongelmia käyttäytymisessä. Määttä ja muut (2017) tuovat esiin, että Denhamin ja Weissbergin (2004) mukaan, jos lapselle on haastavaa nimetä tunteitaan, hänelle on usein haastavaa valita tapoja tunnesäätelyyn, jotka olisivat sopivia. Lapset, jotka eivät ole niin suosittuja leikkitovereidensa parissa muihin lapsiin verrattuna, ovat niitä lapsia, joilla on vaikeuksia

tunteiden säätelykyvyssä. Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot ovat yhteydessä toisiinsa, mutta myös koulumenestykseen. (Määttä, ym. 2017, 7.)

Boekraetsin (2011) sekä Boekraetsin ja Pekrunin (2015) toteavat, että jos lapsi ei kykene hallitsemaan tunneilmauksiaan koulussa, se voi olla este hänen oppimiselleen. Se voi myös vaikuttaa negatiivisesti sosiaalisten suhteiden muodostumiseen. Kiusaamistilanteiden syntyä voidaan ennaltaehkäistä lasten tunnesäätelytaitojen kehittymistä tukemalla. Huukin ja muiden (2016) mukaan kiusaamistilanteiden syntyä voidaan ennaltaehkäistä lasten tunnesäätelytaitojen kehittymistä tukemalla. Weissberg ja muut (2015) nostavat esiin, että lapset, jotka kykenevät hallitsemaan tunnesäätelytaitojaan, pystyvät tunnistamaan ja ymmärtämään paremmin niin omia kuin toisten tunteita. Tämä auttaa lapsia ratkaisemaan ristiriitoja, jotka syntyvät vertaissuhteissa. Boekaertsin ja Pekrunin (2015) mukaan hyvillä tunnesäätelytaidoilla on myös yhteys minäpysyvyyden muodostumiseen. (Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Näykki & Järvenoja 2020, 21–22.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on tärkeä rooli lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. Määttä ja muut (2017, 8) ja Kiviluote (2019, 18) toteavat, että lasten sosioemotionaaliset ongelmat sekä vaikeudet tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä ovat hyvin tyypillisiä jo ennen kouluikää. Monien tutkimustulosten mukaan arviolta 10–30 %:lla varhaiskasvatusikäisistä lapsista on sosioemotionaalisia haasteita, esimerkiksi uhmakasta ja aggressiivista käyttäytymistä. On yleistä, että jo ennen kouluun siirtymistä, lapsilla on tunne-elämän ja käyttäytymisen säätelyn hankaluuksia, ja sosioemotionaalisia haasteita. Lasten sosioemotionaaliset taidot ovat koetuksen alla päiväkotien mittavissa lapsiryhmissä, sillä lapsella on vaara joutua kiusatuksi, syrjityiksi tai muita kiusaavaksi, jos näitä taitoja ei pystytä tukemaan. Ajankohtaisen inklusioajattelun myötä erilaisia tuen tarpeita omaavat lapset ovat nykyisin isoissa varhaiskasvatusryhmissä. Sen myötä on esiintynyt tarve saada lisää aikaisempaa enemmän ja monipuolisemmin erityistä osaamista kaikille varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Varhaiskasvatustyötä harjoittavia ammattilaisia tarvitaan lisää etenkin sosioemotionaalisia haasteita omaavien lasten tukemiseksi sekä konkreettisen avun antamiseksi. (Kiviluote 2019,18.)

Pyykkösen (2016) mukaan Pihlaja (2004b) käsittelee sellaisten lasten itsetuntoa, joilla on sosioemotionaalisia hankaluuksia ja tuo esiin, että lapsella, jolla on sosioemotionaalisia haasteita,

ei ole ikätasoisia valmiuksia esimerkiksi tunne-elämän tai sosiaalisten taitojen puolelta. Tästä syystä lapselta ei voida vaatia sellaisia asioita, joita vaaditaan lapsilta, jotka ovat saavuttaneet tietyn iän. Kehityksen viivästymistä saattaa olla joillakin muillakin kehityksen osa-alueilla. Tämän vuoksi sosioemotionaaliset vaikeudet ovat monipuolisempia. (Pyykkönen 2016, 9.)

Määttä ja muut (2017) nostavat esiin Pihlajan (2003) tehneen havainnon, jonka mukaan tavanomaisessa varhaiskasvatusryhmässä, jossa oli erityisen tuen tarvitsevia lapsia, niin menetelmiä kuin tiedostettuja yksilötason tavoitteita oli vähemmän. Nämä olivat esitetty epämääräisemmin verrattuna vastaavanlaisiin päiväkodin erityisryhmiin. (Määttä ym. 2017, 8.)

Lapsen ympäröivällä yhteisöllä on merkitys sille, miten häiritsevästä lapsen käyttäytyminen eri ympäristöissä koetaan. Usein sosioemotionaalista haasteista kärsiviä lapsia syytetään käyttäytymisen ongelmista, mikä Pihlajan (2018) mielestä on raskas taakka pienen lapsen kannettavaksi. Yleensä lapsen sosioemotionaalisiin ongelmiin on myös yhteydessä toiminnanohjauksen, tarkkaavuuden sekä aistiherkkyiden ongelmat. Lapsen toiminnanohjauksen haasteita voidaan tukea esimerkiksi ohjaamalla lasta kädestä pitäen ja antamalla selkeät, lyhyet sekä havainnollistavat toimintaohjeet. Ohjeita voidaan korostaa sanomalla lapsen nimi ja luomalla katsekontakti lapseen ennen ohjeen antamista. Muita käytännön esimerkkejä tukitoimista on asettua lapsen tasolle tai ottaa kevyt kosketus esimerkiksi lapsen käsivarresta tai olkapäästä. Lasta voidaan osallistaa pyytämällä toistamaan annettu toimintaohje. (Kiviluote 2019, 18–19.)

Sosioemotionaalisten haasteiden ajatellaan olevan yhteydessä päivähoidon heikkoon laatuun. Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen näkökulmasta laadultaan heikko varhaiskasvatus on riski. Laadukkaan varhaiskasvatuksen kokonaisuuden luo turvallisuus, virikkeellinen ympäristö, hyvin koulutettujen kasvattajien ammattitaito ja lämmin, sensitiivinen vastavuoroinen vuorovaikutus. Sosioemotionaaliset taidot mielletään jopa merkityksellisimmiksi kuin esimerkiksi lukemisen taito. (Ahonen 2017, 30–31.)

2.3 Tunnetaidot ja niiden tukeminen

Kiviluoteen (2019) mukaan käsite tunnetaidot pitää sisällään tunteiden tunnistamista ja niiden ilmaisemista, nimeämistä ja säätelyä. Lapsen tunne-elämän kompetenssi, eli kaikenkattava pätevyys, on merkittävässä osassa hänen koko elämänsä kannalta. Lasta voidaan suojella syrjäytymiseltä ja riskitekijöiltä tukemalla ja vahvistamalla tunne-elämän myönteistä kehitystä.

Huolta herättävin kehityssennuste on sellaisilla lapsilla, joilla on haasteita sosioemotionaalisessa kompetenssissa, persoonallisten ominaisuuksien, luonteenpiirteiden ja kasvatusympäristön kanssa. Tämä altistaa lapsen syrjäytymiskehitykselle eikä sitä voi estää lapsen lähiympäristön toimesta. Kasvatus- ja opetushenkilöstön tekemä merkittävä työ nousee esiin. (Kiviluote 2019, 5.)

Tunnetaidot ovat päivittäin käytettäviä taitoja, joita käytetään niin tietoisesti, kuin vaistomaisesti. Ne ohjaavat tekojamme ja päätöksiämme, ja ovat osa sosiaalista käyttäytymistä ja merkittävä osa ihmissuhdetaitoja esimerkiksi kyvykyys empatiaan liittyy tunnetaitoihin. (Peltonen 2000, 13, 17.) Aro (2011) lähestyy emotioita eli tunteita, ja niihin liittyvää käyttäytymisen säätelyä. Sillä tarkoitetaan kykyä hyväksyä tunnekokemuksia ja ymmärtää niitä. Tähän liittyy myös kyky säädellä tunteiden ilmaisuja ja niihin liittyviä toimintoja niin, että toiminta olisi sosiaalisesta hyväksyttävää sekä tavoitteiden mukaista. Hänen mukaansa, kun tunteiden säätely kehittyy, sen kautta mahdollistuvat toiminnot ja vuorovaikutussuhteet, jotka ovat monimutkaisempia. Adaptiivisen vuorovaikutuksen ympäristön kanssa mahdollistaa hyvä tunteiden säätely. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn ollessa onnistunutta, on mahdollisuus välttää itseään tai muita mahdollisesti vahingollistava käyttäytyminen. (Aro 2011, 11.)

Mayer ja Salovey (1997) kehittivät nelihaaraisen tunneälyn mallin, joka jakaa tunnetaidot neljään eri osa-alueeseen, jotka ovat tunteiden tunnistaminen, tunteiden vaikuttavuus, tunteiden ymmärtäminen ja tunteiden säätely (Köngäs 2019, 40–41). Nelihaaraisen mallin osa-alueita on Yalen yliopistossa tunneälytutkimuksen keskuksessa analysoitu huomioiden etenkin lasten kehityspsykologiset lainalaisuudet, josta on syntynyt RULER-malli. RULER-malli keskittyy lasten tunneälytaitoihin ja pyrkii levittämään lasten tunneälyä kehittäviä keinoja käytäntöön kouluissa ja päiväkodeissa. RULER-malli haarautuu viiteen osa-alueeseen. Mallin tavoitteena on auttaa aikuisia ottamaan tunneäly arkeen osaksi ohjaamalla lapsia havaitsemaan niin omia kuin toisten tunnetiloja (*recognizing*), ymmärtämään tunteiden merkitys tekojen takana (*understanding*), sanoittamaan tunteita (*labeling*), ilmaisemaan tunteita (*expressing*) ja säätelemään negatiivisia tunteitaan (*regulating*). (Köngäs 2019, 53–54.)

Taulukko 1 Köngästä (2019, 54) mukaillen RULER-mallin perussisältö tiivistettynä

Tunteiden havaitseminen (recognizing)	Tunteiden ymmärtäminen (understanding)	Tunteiden sanoittaminen (labeling)	Tunteiden ilmaiseminen (expressing)	Tunteiden säateleminen (regulating)
Lapsi kykenee havaitsemaan tunteet itsessään ja muissa ihmisissä.	Lapsi kykenee ymmärtämään tilanteiden taustalla esiintyviä tunteita.	Lapsi osaa nimetä ja erotella omia ja muiden eri tunteita.	Lapsi osaa tuoda ilmi tunteitaan ymmärrettävällä tavalla, jotta hänen tarpeisiinsa osataan vastata, jolloin voidaan välttyä mahdollisilta konflikteilta.	Lapsi kykenee ohjaamaan tunnetilojaan kielteisistä kohti myönteisiä kuitenkin tukahduttamatta tunteitaan.

McKown, Gumbiner, Russo ja Lipton (2009) tuovat esiin, että lasten sosiaalisen kompetenssin kannalta oleellista on, että sosioemotionaaliset taidot kuin hyvät itsesäätelytaidot ovat yhteydessä toisiinsa. Tunteiden tunnistaminen, sosiaaliin tilanteisiin liittyvä päättely sekä sosiaalinen ymmärrys ovat osa sosioemotionaalisia taitoja. Tunteiden tunnistamiseen liittyy esimerkiksi tunteiden tunnistaminen kasvojen ilmeistä, liikkeistä sekä äänensävyistä ovat osa sosioemotionaalisia taitoja. Sosiaalisella ymmärtämisellä tarkoitetaan sitä, että käsittää toisen tunteiden ja tavoitteiden aiheuttajan. Sosiaaliin tilanteisiin liittyvä päättely taas pitää sisällään sen, että kykenee tunnistamaan tilanteessa olevan esteen sekä siihen sopivat keinot sen ratkaisemiseen. (Poikkeus 2011, 95.) Useat tutkijat ovat painottaneet tunteiden säätelytaitojen ja niiden ilmaisemisen taitojen merkityksellisyyttä. Näistä on käytettyä nimeä, joita ovat tunnetaidot, tunneäly, sosioemotionaalinen oppiminen sekä sosioemotionaalinen kompetenssi (SEL; Social Emotional Learning). (Poikkeus 2011, 86.) Itsesäätelytaidot ovat mittava toiminnallinen kokonaisuus. Niihin kytkeytyy lapsen kyky käyttäytymisen ja reaktioiden hallitsemiseen sekä kyky tietoiseen tarkkaavaisuuden ja muistin säätelyyn. (Heiskanen & Syrjämäki 2022, 223.)

Kokonaisvaltaisesta tunne-elämän pätevyyydestä ja pystyvyydestä voidaan käyttää nimitystä tunne-elämän kompetenssi, jossa yhtenä osa-alueena ovat tunnetaidot. Vuonna 1997 hierarkkisen mallin sosioemotionaalisesta kompetenssista on esittänyt tutkija Rose-Krasnor. Hänen näkemyksensä

oli, että tunne-elämän kokonaisuuteen kuuluu eri osa-alueita. Rose-Krasnorin tapaan hierarkkinen näkemys siitä, että eri osa-alueet menevät osittain päällekkäin tai limittäin on saanut useilta muilta tutkijoilta kannatusta. Tunteita pystytään luokittelemaan erilaisten perustelujen pohjalta ja monesti voidaan puhua tunneperheistä, jolla viitataan tunteisiin, jotka ovat yhdessä vastaavanlaisia tunteita esimerkiksi pettymys, mielihäpe ja suru. Ilo, suru, pelko, viha, inho ja hämmästyminen ovat monien tutkijoiden nimittämät perustunteet. (Kiviluoto 2019, 22.)

Kiviluoto (2019) tuo esiin, että useissa tutkimuksissa on todettu hyödylliseksi tunnetaitojen opettaminen varhaislapsuudessa. Tunne-elämän haasteet ovat kytköksissä koulu- ja oppimisvaikeuksiin ja niillä on vaikutus yksilön itsearvostukseen ja minäkäsitykseen, joka näyttäytyy itsetunto-ongelmina. Useimmiten kompetenssin ongelmilla on yhteys niin tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteisiin sekä toiminnanohjauksen kuin itsesäätelyn haasteisiin. Niillä lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia, on havaittu vaikeuksia toisten tunteiden tunnistamisessa ja ymmärtämisessä, kun taas ne lapset, jotka tiedostavat omat emotionensa ja ymmärtävät muita, ovat todettu olevan tasapainoisempia tunne-elämältään sekä ovat suositumpia ja menestyvämpiä koulussa verrattuna oppilaisiin, jotka ovat älyllisesti samalla tasolla, mutta ovat emotionaalisesti epävakaita. Lasten, jotka ovat kielellisesti lahjakkaita, on havaittu ymmärtävän toisten emotioniaita. Myös ne lapset, jotka kykenevät tunnistamaan erilaisia tunneilmauksia, käyttäytyvät prososiaalisesti toisia kohtaan. (Kiviluoto 2019, 22.)

Veijalaisen, Reunamon ja Alijoen (2017) tutkimuksen tulokset osoittavat, että päivähoitoympäristössä itsesäätelytaidot liittyvät todella paljon lasten sosiaalisiin taitoihin, motorisiin taitoihin ja kommunikaatio- ja oppimistaitoihin. Lapsilla, joilla oli heikommat itsesäätelytaidot, oli vaikeuksia selvittää muiden tunteiden kanssa ja heikommat itsesäätelytaidot omaavalla lapsella oli vaikeuksia kohdata hankalia ja haastavia tilanteita. Heikot itsesäätelytaidot myös yhdistettiin lapsen avun ja tuen tarpeeseen. (Veijalainen ym. 2017, 99.)

Määttä ja muut (2017) toteavat, että tällä hetkellä on hieman tutkimuksia tavanomaisista varhaiskasvatuksen lapsiryhmistä sekä lasten sosioemotionaalista kehitystä tukevista käytänteistä ja menetelmistä. He nostavat esiin kuitenkin poikkeuksen, jonka Viitala (2014) esittää väitöskirjassaan, jossa hän käsittelee sosioemotionaalista tukea, jota lapset saivat tavanomaisessa lapsiryhmässä, erityisryhmässä ja integroidussa erityisryhmässä. Viitala (2014) tuo esiin

pohdintaansa, kuinka päiväkotien arkeen liittyy monia haasteita liittyen lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin vastaamiseen. Samanlaisen havainnon on tehnyt myös Alijoki (2006), sillä hän nostaa esiin, että lapset, jotka olivat sosioemotionaalista vaikeusryhmää, tarvitsivat aikuisilta apua käyttöksensä tukemisessa konkretian kautta, sillä he eivät kyenneet hyötymään vertaistuesta tai muilta lapsilta saadusta mallista. (Määttä ym. 2017, 8–9.) Vertaisryhmän jäsenenä lapset oppivat toisiltaan toimimisen taitoja yhdessä. Näitä ovat muun muassa keskustelun aloitus ja ylläpitäminen, leikkeihin kutsuminen ja leikkikutsuihin vastaaminen, asianmukainen äänenkäyttö, odottaminen, vuorottelu ja jakaminen, toisen tunteiden ja tarpeiden tunnistaminen, ja arvostuksen osoittaminen. Lapsen sosioemotionaalisia kykyjä edistää se, että lapsi oppii arvostamaan itseään ja muita. (Neitola n.d.)

Määtän ja muiden (2017) teoksessa, joka on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan laatima tilannekartoitus, pyrittiin kyselyn avulla selvittämään päiväkodissa käytetyistä arjessa toistuvista käytänteistä, joiden avulla lasten sosioemotionaalista kehitystä tuetaan. Siinä oli viisi käytännettä, jotka oli luokiteltu kuuteen luokkaan. Näitä luokkia olivat muun muassa myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen tukeminen, prososiaalisen toiminnan tukeminen, tunneohjelmat- ja materiaalit, satujen ja leikin käyttäminen, ryhmän toiminnan tukeminen, lasten osallisuuden tukeminen ja toimintaan sitouttaminen. Ne käytänteet, jotka eivät sopineet näihin luokkiin, luokiteltiin muiksi käytänteiksi. Positiivisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen tukeminen sai eniten mainintoja kyselyssä, toiseksi eniten sai vastausvaihtoehto tunneohjelmat ja -materiaalit ja ryhmän toiminnan tukeminen. (Määttä ym. 2017, 36–37.) Täydennyskoulutusta lasten sosioemotionaalisen kehityksen erityispiirteistä kaivattiin kattavammin. Erityisenä toiveena oli konkreettisten menetelmien, välineiden ja materiaalien saaminen lasten kanssa työskenteleville, jotta lasten sosioemotionaalisia haasteiden pystytään havainnoida, tunnistaa ja tukea. (Määttä ym. 2017, 30.)

Tilannekartoituksen kyselyn avulla selvitettiin myös, millaisia menetelmiä, materiaaleja ja ohjelmia on käytetty sosioemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksessa. Vastausten perusteella eniten käytetyin menetelmä oli Askeleittain-menetelmä, toiseksi eniten Tunnemuksu ja Mututoukka, kolmanneksi eniten Ihmeelliset vuodet. Kyselyssä myös mainittiin käytettäväksi julkaistut toimintamallit, -materiaalit tai -ohjelmat, leikin, musiikin ja liikunnan käyttö, kuva- ja lelumateriaalien käyttö ja muut menetelmät. Materiaaleina olivat ohjelmat virikemateriaalit ja

kirjat. Ne käsittelevät aiheita kuten tunteet tai kiusaaminen ja tukevat positiivista vuorovaikutusta. (Määttä ym. 2017, 33–34.)

Emotionaalisen kompetenssin eli tunteiden hallinnan ajatellaan kehittyvän koko ihmisen elämän ajan. Siihen sisältyvät omien tunteiden ymmärtäminen, ilmaiseminen ja niiden säätely. Denhamin ja Burtonin (2003) mukaan, myös toisten tunteiden ymmärtäminen mielletään emotionaaliseen kompetenssiin. Denham ja Burton (2003) sekä Dowling (2010) sanoittavat, että emotionaalinen kompetenssi pitää sisällään kyvyn olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, eli emotionaalisesti kompetentti lapsi osaa käyttää taitojaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Dowling (2010) tuo esiin, että lapsen emotionaalinen- ja sosiaalinen kehitys on nopeaa kuutena ensimmäisenä elinvuotena, suorastaan dramaattista lapsen oppiessa jatkuvasti uusia taitoja. Diamondin (2006) mielestä erityistä tukea saavien lasten sosiaalinen kompetenssi on monesti matalampi kuin sellaisten lasten, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta. (Viitala 2014, 31.)

Poikkeus (2011) tarkastelee sosiaalista kompetenssia yläkäsitteenä, joka heijastaa useita alataitoja. Näitä taitoja ovat itsesäätely- ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot, kiintymyssiteet ja osallisuuden sekä minäkuvan, itsetunnon, odotukset sekä uskomukset. Sosiaalisesti kompetentti henkilö saavuttaa toivottuja vuorovaikutuspäämääriä käyttäen myönteisiä suhteita. Esimerkiksi sosiaalisesti kompetentti lapsi pääsee mukaan leikkeihin, osaa neuvotella itselleen mieluisan roolin, muut kuuntelevat hänen ehdotuksiaan eikä lapsen torjuessa toisen aloitetta tai mielipidettä kuitenkaan katkaise keskusteluyhteyttä. (Poikkeus 2011, 86.)

2.4 Lämmin vuorovaikutus lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukena

Aikuisen lämmin vuorovaikutustapa pitää sisällään herkkyyden havainnoida lasten moninaisia yksilöllisiä tarpeita sekä kyvyn huomioda ne omassa toiminnassaan. Aikuinen, joka toteuttaa lämmintä vuorovaikutustapaa kykenee näkemään haastavaltakin tuntuvat tilanteet, esimerkiksi lasten väliset konfliktit, pedagogisesti arvokkaina hetkinä, jolloin voidaan keskittyä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. Lämmin vuorovaikutustapa edes auttaa koko ryhmän myönteistä ilmapiiriä ja mahdollistaa lapsien olla juuri sellaisia, kuin he ovat. Lapsen käyttäytyessä haastavasti, vaikuttaa siihen taustalla aina jokin looginen syy. Yleensä taustalla oleva syy on se, että yksinkertaisesti lapsi ei vielä osaa toimia hänelle haastavilta tuntuissa tilanteissa aikuisen näkökulmasta rakentavalla tavalla. Ahonen (2017) ja Greene (2010) nimeävät, että lapsi tarvitsee

aikuisen tarjoamaa tukea tunteensa tunnistamiseen ja sen säätelyyn. (Heiskanen & Syrjämäki 2022, 202.)

Pihlajan (2001, 2002) mukaan sosioemotionaalinen tuen tarve voidaan nähdä helposti vain yksilön omana haasteena, jolloin myös ratkaisuja ongelma käyttäytymiseen haetaan yksilökohtaisesti. Tilannetta tulisi tarkastella kokonaisuutena, jonka keskeisenä osana on lapsen sosiaalinen kasvuympäristö. Thuneberg (2008) toteaa, että perimmäinen syy haastavaksi koettuun käytökseen saattaa esiintyä ympäristössä, joka ei mukaudu yksilön erityisiin tarpeisiin. Lapset harjoittelevat sosioemotionaalisia taitoja kiihkeimmillään varhaiskasvatusiässä. Näitä taitoja opitaan parhaimmillaan vuorovaikutustilanteissa. Juuri sen takia jokainen lapsi tarvitsee yksilöllisesti sosioemotionaalista tukea. Yleiseen tukeen sisältyy lämmin tunneilmapiiiri ryhmässä ja myös sensitiiviseen vuorovaikutuksen omaavat varhaiskasvatuksen ammattilaiset, jotka tietoisella ja tavoitteellisella toiminnallaan tukevat lasten sosioemotionaalista kehitystä yksilöllisesti, että ryhmässä. (Heiskanen & Syrjämäki 2022, 202–203.)

2.5 Positiivinen pedagogiikka

Kumpulaisen, Mikkolan, Rajalan, Hilpön & Lipposen (2014) mukaan positiivinen pedagogiikka voidaan mieltää yhdeksi kasvatuksen alaan linkittyväksi suuntaukseksi. He toteavat, että Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000) mukaan positiivisen pedagogiikan avulla kasvatustieteen kenttää voidaan laajentaa, kun tutkimuksen ja pedagogisen toiminnan ytimeen tuodaan lasten osallisuus, vahvuudet ja myönteiset tunteet. Positiivinen psykologia on antanut vaikutteita positiiviseen pedagogiikkaan. Positiivisen pedagogiikan määritelmässä lapsen hyvinvointi ja oppiminen ovat mahdollisuutta sosiaaliseen vuorovaikutukseen, sosiaalsiin suhteisiin, tunteiden ja kokemusten ilmaisuun ja itsensä toteuttamiseen. (Kumpulainen ym. 2014, 225, 227.) Positiivinen psykologia tutkii ihmisen kokemuksia ja ominaisuuksia, jotka nostattavat yksilön elämälaatua ja edistävät hyvinvointia. Keskeinen ajatus on, että yksilön hyvinvointia tuetaan edistämällä hyvinvointitaitoja sekä vahvuuksia. Subjektiivisella tasolla positiivisen psykologian kentällä on kyse yksilöllisistä kokemuksista kuten hyvinvoinnista, tyytyväisyydestä, tulevaisuuden myönteisyydestä ja onnellisuudesta. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5.)

Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ja Links (2009) ovat käyttäneet käsitettä positiivinen kasvatustiete. Tutkiessa positiivista kasvatusta perinteisten oppimistavoitteiden lisäksi tarkastellaan lapsen

kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tavoitteena on, että lapsia opetetaan huolehtimaan omasta hyvinvoinnista. Hyvinvoinnin tiedetään lisäävän yksilöiden kompetenssia kohdata vastoinkäymisiä ja ongelmia, lisäävän heidän myönteistä elämänsä katsomusta sekä kehittävän heidän luovaa ajattelutapaa. (Seligman ym. 2009, 293–294.) Leskisenoja (2017, 43) verrannollistaa positiivisen kasvatuksen käsitteen positiiviseen pedagogiikkaan.

Leskisenoja (2017) tuo esiin positiivisen kasvatuksen kaksoiskiirteen, joka muodostuu kahdesta limittäin olevasta säikeestä. Näitä ovat perinteisten tietojen ja taitojen opettamisesta sekä hyvän luonteen ja hyvinvointitaitojen edistämistä. Hyvinvointitaitoina voidaan pitää esimerkiksi sellaisia taitoja, joiden avulla yksilöt voivat vahvistaa positiivisia tunnekokemuksiaan, hyödyntää vahvuuksiaan sekä elämään hyvinvoivaa ja terveellistä elämää. (Leskisenoja 2017, 43–44.)

Seligmanin ja muiden (2009) mukaan kaksoiskiirteen tarkoitus perustuu siihen, että hyvinvoinnin tukeminen ja oppiminen ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa: hyvinvointi edistää tehokasta oppimista ja oppiminen edistää hyvinvointia (Ranta 2020, 14). Leskisenojan (2017) mukaan positiivista pedagogiikkaa havainnollistetaan Seligmanin (2011) hyvinvointiteoriassa, PERMA-teoriassa. PERMA-teoria antaa kehyksen positiivisen kasvatuksen toteuttamiselle kouluissa ja päiväkodeissa. Seligmanin mukaan hyvinvointi muodostuu viidestä elementistä, jotka ovat ihmissuhteet, saavuttaminen, merkityksellisyys, myönteiset tunteet sekä ihmissuhteet. (Leskisenoja 2017, 48.)

Positiivisen kasvatuksen käytäntöjen toteutumista voidaan kehittää vahvistamalla yksilön emotionaalista ja sosiaalista kompetenssia, myönteisten tunteiden kokemusta ja myönteisiä ihmissuhteita, sitoutumista toimintaan yksilön vahvuuksien kautta, toiminnan tarkoituksenmukaisuuden tunnistamista sekä esittämällä toiminnan tarkoitus. Yksilöt kokevat todennäköisimmin hyvinvointia sekä käyttäytyvät prososiaalisemmin, kun heillä on emotionaalisia ja sosiaalisia kykyjä. Myönteisten tunteiden kokemukset voi edistää yksilön hyvinvointia lisäämällä kykyjä myönteiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisutaitoja. Positiiviset vertaissuhteet ja myönteinen suhde opettajaan auttavat hyväksynnän kokemisessa. Hyvinvointia ja positiivista käyttäytymistä esiintyy, kun yksilöt ovat tietoisia omista vahvuuksistaan, ja heillä on mahdollisuus tuoda niitä esiin sekä kehittää niitä. Hyvinvointi lisääntyy, kun yksilöillä on mahdollisuus kehittää merkityksen tunnetta. Ikätoverien hyväksyntä ja positiivinen vuorovaikutus voivat lisätä haavoittuvien yksilöiden itsetuntoa. (Noble & McGrath 2008, 119, 122, 126.)

Positiivista pedagogiikkaa on määritelty useista erilaisista näkökulmista, eikä varsinaista pysyvää määritelmää vielä ole. Kumpulaisen ja muiden (2014) mukaan positiivisessa pedagogiikassa tarkastellaan lasta ja oppimista positiivisesta näkökulmasta. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan kääntää huomiota pois ongelmista, vaan opettajan tulee ylläpitää positiivinen asenne ja lähteä liikkeelle myönteisistä kokemuksista, myös esimerkiksi Ojasen (2007) sekä Snyderin, Lopezin ja Pedrottin (2011) mukaan ongelmanratkaisutilanteissa. (Kumpulainen ym. 2014, 228.) Ingbergin (2021) tutki positiivista pedagogiikkaa lapsen tukena varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tutkimustuloksista saatiin selville, että opettajat kokivat, että lapsen hyvinvointia kaikenkattavasti vahvistaa positiivinen pedagogiikka ja sen kehittävän lapsen kykyä stressin tunnistamiseen ja sen säätelyyn. Opettajat kokivat myös sen parantavan lapsen ihmissuhteita, edistävän itsetuntoa ja minäkuva, vahvistavan lapsen kokemusta osallisuudesta ja kasvattavan motivaatiota liittyen oppimiseen. (Ingberg 2021, 2.)

3 Opinnäytetyön tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymys

Opinnäytetyön tavoitteena on tuottaa suomenkielistä ja ajankohtaista tietoa lasten sosioemotionaalisen kehityksestä ja sen tukemisesta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön tarkoituksena on kuvailla 3–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemista varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena on selvittää kirjallisuuskatsauksen keinoin, kuinka lapsen sosioemotionaalista kehitystä tuetaan varhaiskasvatuksessa hyödyntämällä erilaisia olemassa olevia käytänteitä ja kuinka lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen tapahtuu käytännössä. Tavoitteena on, että opinnäytetyöstä syntyy kirjallisuuskatsaus, joka tarjoaa ajankohtaista ja luotettavaa tietoa lukijalle, siitä kuinka varhaiskasvatuksen arjessa lapsen sosioemotionaalista kehitystä voidaan tukea.

Opinnäytetyön tavoitteisiin kuuluu tarkastella aihetta ennaltaehkäisevästä näkökulmasta, jotta varhaiskasvatuksen ammattilaiset osaisivat havaita lasten haasteita ajoissa ja tarttua niihin tarjoamalla asiamukaista yksilöllistä tukea. Opinnäytetyöstä syntyvän kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on tuoda esiin lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen merkityksellisyyttä. Kirjallisuuskatsauksen on tarkoitus palvella varhaiskasvatuksen ammattilaisia tuomalla aiheesta lisää tietoa, joka voi auttaa heitä kehittämään toimintaansa käytännössä ja tämä heijastuu palvelun laadun kehittymisen kautta lapsiin. Opinnäytetyön tulosten avulla tuodaan esille sosioemotionaalisen kehitys ja sen tukemisen hyödyt.

Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

Kuinka lapsen sosioemotionaalista kehitystä tuetaan varhaiskasvatuksessa?

Miten varhaiskasvatuksessa toteutettavaa sosioemotionaalisen kehityksen tukea tulisi kehittää?

4 Toteutus

4.1 Tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyö on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voidaan kuvailla yleiskatsaukseksi, jolloin siinä ei ole niin jyrkkiä ja ehdottomia sääntöjä.

Tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvailla kuitenkin laajasti. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymykset ovat tilavampia kuin toisenlaisissa kirjallisuuskatsauksen muodoissa.

(Salminen 2011, 7.)

Kirjallisuuskatsaus keskittyy relevanttiin kirjallisuuteen tutkimusongelman näkökulmasta. Näitä ovat tutkimuselosteet, aikakauslehtiartikkelit ja muut keskeiset julkaisut. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on havainnollistaa näkökulmat, joista aiheesta on tutkittu, kuinka sitä on aikaisemmin tutkittu. Lukijalle tulee valmiiksi pohtia kirjallisuuskatsauksessa tutkimusaiheeseen liittyvät olennaiset näkökulmat, metodiset ratkaisut ja ensisijaiset tutkimustulokset, jotka on saavutettu eri menetelmien avulla. Tutkijan tulee pyrkiä nostamaan esiin ristiriidat, puutteet ja näkemyserot, joita on havainnut tutkimuksissa. Kun tutkija esittelee tutkimuksen tuloksia, hänen tulee olla objektiivinen. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2006, 111–112.)

Salminen (2011) tuo esille viisi ensisijaista tavoitetta kirjallisuuskatsauksesta perustuen kirjallisuuteen. Ensimmäiseksi tavoitteeksi hän nostaa olemassa olevan teorian kehittäminen luoden uutta teoriaa jo olemassa olevan rinnalle, ja nykyisen teorian arviointi voi olla taas toinen näkökulma. Hän nostaa kolmanneksi kohdaksi tutkimuksen kohteesta kokonaiskuvan rakentamisen ja tutkimuskohteen mahdollisten ongelmien tunnistamisen. Viides näkökulma on, että jonkun teorian kehityskaarta voidaan kirjallisuuskatsauksen avuin tarkastella. (Salminen 2011, 3.) Kirjallisuuskatsauksen kolme perustyyppiä ovat meta-analyysi, kuvaileva kirjallisuuskatsaus ja systemaattinen kirjallisuuskatsaus (Salminen 2011, 6).

Narratiivinen ja integroiva katsaus ovat kuvailevan kirjallisuuskatsauksen muotoja. Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen kautta voidaan antaa laaja kuva aiheesta, jota käsitellään. Kun viitataan narratiiviseen kirjallisuuskatsaukseen, sillä usein tarkoitetaan narratiivista yleiskatsausta. Sen avulla voidaan ajantasaistaa jo tutkittua tietoa, mutta se ei anna analyttisintä tulosta. Integroivaa kirjallisuuskatsausta taas käytetään silloin, kun tavoitteena on kuvata ilmiötä, jota tutkitaan niin laajasti kuin mahdollista. Se on oivallinen keino tuottaa jo tutkitusta aiheesta uutta tietoa. Integroiva kirjallisuuskatsaus on ikään kuin sidoksena systemaattisen ja narratiivisen katsauksen välillä. (Salminen 2011, 7–9; Stolt, Axelin & Suhonen 2016, 9, 13.) Opinnäytetyössä näyttäytyy integroivan kirjallisuuskatsauksen piirteitä. Integroiva tiedetään myös käsitteenä integratiivinen, katsaustyyppi pitää sisällään empiiristä tai teoreettista kirjallisuutta tai on yhdistelmä molempia (Salminen 2011, 8). Opinnäytetyön pääkohtana on erilaisilla tutkimusmenetelmillä tutkittujen aineistojen synteesi. Synteesin avulla saadaan aikaan syvälinen ymmärrys tutkittavasta aiheesta (Stolt ym. 2016, 13). Opinnäytetyöstä aihealueesta on eritelty vielä rajattu määrä tutkimusaineistoa. Integroivassa kirjallisuuskatsauksessa aineistojen valintakriteerit eivät ole yhtä tarkkoja, joka mahdollistaa, että aiheesta voi kerätä suuremman määrän otoksia. Analyysissä voidaan hyödyntää erilaisin keinoin tuotettuja tutkimuksia. (Salminen 2011, 8.) Opinnäytetyön on laadullinen, sillä aineistoja on analysoitu teemojen mukaisesti sekä kohderyhmä on tarkkaan valittu.

Laadullisen tutkimuksen perustana on kuvata todellista elämää. Ajatus todellisuuden moninaisuudesta sisältyy tähän. Tavoitteena tutkia mahdollisimman kaikenkattavasti kohdetta ja pyrkimyksenä on löytää tai tuoda julki tosiasioita ennemmin kuin vahvistaa jo olemassa olevia väitteitä. Laadullinen tutkimuksen tyypillinen piirre on, että sen kohderyhmä valitaan tarkoituksenmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 157, 160.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 150) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkimuskohteena olevien ilmiöiden ymmärtäminen tutkittavien perspektiivistä ja laadullinen tutkimus ei kohdistu määrään vaan se kohdistuu laatuun.

4.2 Aineiston keruu

Opinnäytetyöhön valittiin tarkasti rajatut aineistot, jotka olivat sisäänottokriteerien sisällä ja vastasivat tutkimuskysymyksiin. Valittaessa hakusanoja hyödynnettiin niin Finto asiasanasto- ja ontologiapalvelua kuin tietokantojen omia sanastoja. Opinnäytetyön keskeisiksi käsitteiksi muotoutuivat sosioemotionaalinen kehitys, tunnetaidot, vuorovaikutustaidot, esiopetus,

itsesäätelytaidot, varhaiskasvatus, sosioemotionaalinen tuki ja pedagoginen tuki. Aineistoa etsittiin sosiaali- ja terveysalan tietokannoista, digitaalisista arkistoista, Suomen kirjastojen yhteistietokannasta ja muista tiedonhakupalveluista. Sopiviksi tietokannoiksi aiheen näkökulmasta valikoituivat Finna, Journal, The Journal of Early Childhood Education Research (Jecer) ja Helda. Aineistoa on kerätty niin suomeksi kuin englanniksi. Aineistoja tarkasteltiin kriittisesti rajausprosessissa. Kriittistä tarkastelua tehtiin myös huomioiden tutkimuskysymykset. Aineistoista, jotka eivät tulleet valituksi, löydettiin hyödynnettäväksi uusia hakusanoja. Käytetyt hakusanat olivat suomen- ja englanninkielisiä. Hakusanat esitetään taulukossa 2.

Taulukko 2 Hakusanat

Suomenkieliset hakusanat		Englanninkieliset hakusanat
Esiopetus Itsesäätelytaidot Sosiaalinen vuorovaikutus Sosiaalis-emotionaalinen kehitys Sosioemotionaalinen kehitys Sosioemotionaaliset taidot Tunnetaidot Varhaiskasvatus Vuorovaikutustaidot		ECEC Early childhood education Emotional intelligence Emotional skills Positive education Preschool education Self-regulation SEL; Social Emotional Learning Social interact

Sisäänottokriteereissä otettiin huomioon, että aineisto on mahdollisimman ajantasainen, jonka vuoksi aineistojen julkaisuvuodeksi asetettiin 2017 ja sen jälkeen julkaistut aineistot. Aineiston valinnan kannalta poissuljettiin aineistot, jotka eivät käsitelleet suomalaista varhaiskasvatusta tai esiopetusta. Sisäänottokriteereissä huomioitiin myös, että aineisto liittyy lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen ja sen tukemiseen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Aineistoja tutkimalla ja niiden kannalta saatujen käsitteiden myötä hakusanojen määrää voitiin laajentaa. Sisäänottokriteereiksi aineiston keruussa muodostuivat esimerkiksi ikä. Aineiston valinnan kannalta poissuljettiin aineistot, jotka eivät käsitelleet opinnäytetyön kohderyhmää eli 3–6-vuotiaita. Jotkut löydetty aineistot saattoivat kohdistua ikäjakaumaltaan esimerkiksi 0–3- ja 6–8-

vuotiaisiin, mutta otannan ollessa prosentuaalisesti vähäinen suhteessa 3–6-vuotiaisiin, kyseiset aineistot eivät palvelleet opinnäytetyötä. Sisäänotto- ja poissulkukriteerit kuvataan taulukossa 3.

Taulukko 3 Sisäänotto- ja poissulkukriteerit

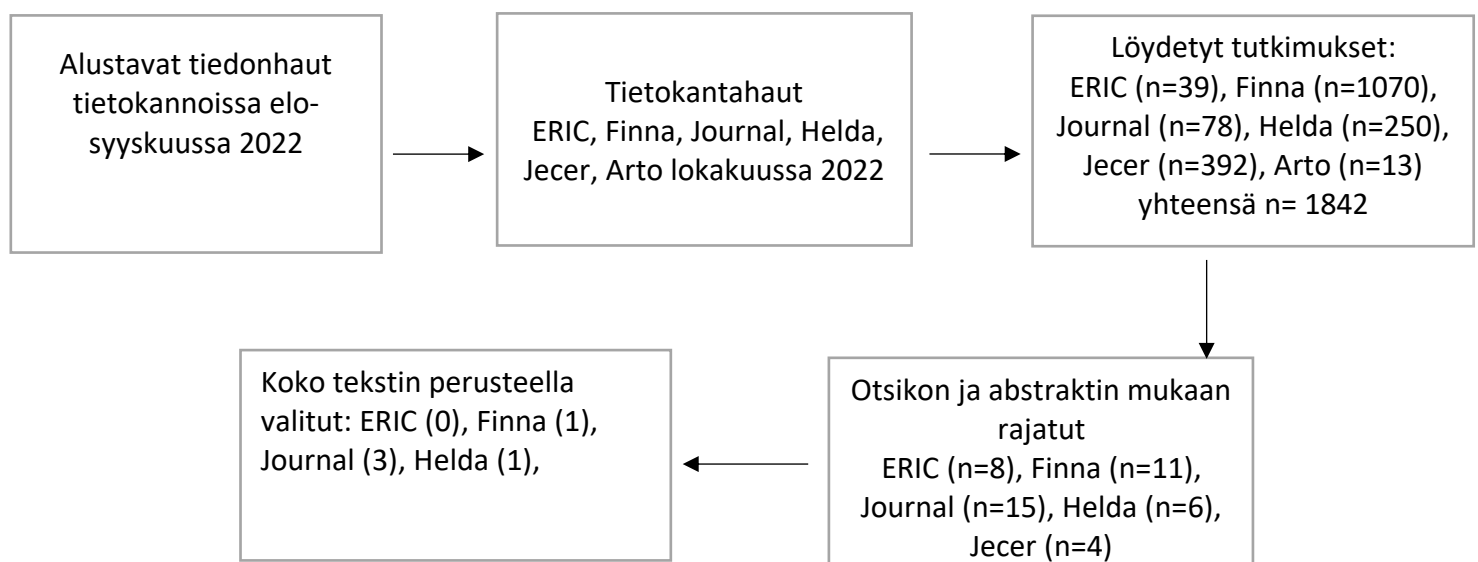
Sisäänottokriteerit	Poissulkukriteerit
Aineisto julkaistu 2017 tai sen jälkeen	Aineisto julkaistu ennen vuotta 2017
Aineisto vastaa tutkimuskysymyksiin	Aineisto ei vastaa tutkimuskysymyksiin
Aineisto saatavana maksuttomana	Aineisto saatavana maksullisena
Väitöskirja, tieteellinen artikkeli, muu tieteellinen julkaisu, pro gradu -tutkielma	Opinnäytetyö (AMK/YAMK), muu ei-tieteellinen julkaisu
Aineisto saatavana kokonaisena e-julkaisuna	Aineisto ei ole saatavilla kokonaisena e-julkaisuna
Aineisto, joka liittyy suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja/tai esiopetukseen	Aineisto, joka ei liity suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja/tai esiopetukseen
Aineisto liittyy 3–6-vuotiaisiin	Aineisto ei liity 3–6-vuotiaisiin lapsiin
Kielenä suomi ja englanti	Kielenä joku muu kieli, kuin suomi ja englanti

Opinnäytetyöhön valittiin aineistot, jotka vastasivat sisäänottokriteerejä sekä vastasivat tutkimuskysymyksen. Sisäänottokriteereinä pidettiin aineiston aihetta, kohderyhmää, vertaisarviointia, julkaisukieltä, julkaisuvuosia, aineistotyyppiä sekä saatavuutta. Tiedonhaku suoritettiin Artossa, Jecerissä, Heldassa, ERIC:ssä, Finnassa sekä Journalissa. Opinnäytetyössä käytetyt lopulliset aineistot valikoituivat Finnasta, Helda, Journalista sekä Jeceristä. Finna, Journal ja Jecer tietokannoissa oli mahdollista aineisto haun yhteydessä rajata hakutuloksia pääosin sisäänottokriteerien mukaan. Kun taas Helda tietokannassa hakua ei pystytty rajaamaan niin

tarkasti. Puutteita korjailtiin tarkastamalla vertaisarviointi manuaalisesti. Tutkimustietoa aiheesta tuli paljon, joten hakua rajattiin aineistoihin, jotka olivat julkaistu 2017–2022 vuosien aikana. Hakutuloksista karsittiin pois aineistot, jotka käsittelivät esimerkiksi kouluikäisiä lapsia. Hakua rajattiin kohderyhmän mukaisesti 3–6-vuotiaisiin. Lisäksi hakutuloksista jätettiin kokonaan pois esimerkiksi opinnäytetyöt sekä aineistot, jotka eivät olleet kokonaan saatavilla tai olivat maksullisia. Hakusanoja jouduttiin tarkentamaan useampaan kertaan.

Hakulausekkeina tietokannoissa käytettiin *tunneäly AND varhaiskasvatus, sosioemotionaalinen kehitys AND varhaiskasvatus, tunnetaidot AND varhaiskasvatus, emotionaalinen taidot AND varhaiskasvatus, tunnetaidot AND varhaiskasvatus NOT perusopetus, self-regulation AND day care, sosiaalis-emotionaaliset taidot AND varhaiskasvatus, sosiaalinen vuorovaikutus AND varhaiskasvatus, positive education AND ecec, itsesäätelytaidot AND varhaiskasvatus, socioemotional development AND preschool education, SEL; sociemotional learning AND early childhood education, emotional intelligence AND early childhood education, vuorovaikutustaidot AND varhaiskasvatus, sosioemotionaalinen kehitys AND varhaiskasvatus, vuorovaikutustaidot AND esiopetus, social AND emotional AND day care, socioemotional learning AND preschool, socioemotional learning AND ECEC, sosioemotionaaliset taidot AND varhaiskasvatus, sosioemotionaaliset taidot AND esiopetus, socioemotional development AND early childhood education AND Finland, socioemotional skills AND early childhood education AND Finland, emotional skills AND early childhood education AND Finland, regulation skills AND early childhood education AND Finland, emotional skills AND early childhood education AND Finland*. Tiedonhaun prosessi kuvataan kuviossa 1.

Kuvio 1 Tiedonhaun prosessi



Tiedonhaun prosessin aikana suoritettiin valintaprosessi, jonka aikana aineistot käytiin läpi ja valittiin osaksi opinnäytetyötä. Integratiiviseen katsaukseen kuuluu aineistojen kriittinen arviointi ja sen mielletään olevan merkittävä osa prosessia. Näin mahdollistetaan, että arvioinnissa voidaan kuvata monipuolisesti tutkimusartikkeleita. Arvioinnin perusteella pystytään tarkastelemaan tutkimustulosten itseisarvoa katsauksessa. (Stolt ym. 2016, 74.)

Rajausprosessin aikana aineistoa analysoitiin kriittisesti huomioiden tutkimuskysymys. Prosessin aikana tulleista hakujen muutoksista pidettiin kirjaa. Tiedonhaun luotettavuuden takaamiseksi haku toistettiin useamman kerran sekä eri hakulausekkeita hyödyntäen. Tiedonhaun aineisto rajattiin otsikon ja abstraktin, aineiston saatavuuden sekä aineiston sisällön mukaan. Otsikon ja abstraktin pohjalta käsittelyyn valikoitui yhteensä 44 artikkelia. Tämän jälkeen artikkeleista eroteltiin lopullisesti valitut artikkelit, joita oli yhteensä 6. Opinnäytetyöhön valikoitui neljä vertaisarvioitua tieteellistä artikkelia, yksi akateeminen väitöskirja sekä yksi pro-gradu tutkielma. Valituksi tulleiden aineistojen tietokannat ja hakulausekkeet kuvataan taulukossa 4.

Taulukko 4 Valituksi tulleiden aineistojen tietokannat ja hakulausekkeet

Tietokanta	Hakulausekkeet	Hakusanoilla saadut tulokset	Valittu aineisto
Finna	<i>tunneäly AND varhaiskasvatus</i>	23	1
Helda	<i>itsesääteilytaidot AND varhaiskasvatus</i>	22	1
Journal	<i>itsesääteilytaidot AND varhaiskasvatus</i>	6	1
Journal	<i>tunnetaidot AND varhaiskasvatus NOT perusopetus</i>	4	1

Journal	<i>social AND emotional AND day care</i>	23	1
The Journal of Early Education Childhood Research (Jecer)	<i>self-regulation AND day care</i>	59	1

Rautamies, Koivula ja Vähäsantanen (2018) laadullisessa tutkimuksessaan 4–5-vuotiaiden lasten autonomiaa päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajien perspektiivistä havainnointien, haastattelujen ja varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmien ja päiväkirjojen kautta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät lapsen autonomian sekä mitä pedagogisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät autonomian tukemisessa. (Rautamies ym. 2018.) Hautakangas, Uusitalo ja Kumpulainen (2021) tarkastelivat lapsen itsesäätelytaitojen tukemista Muksuopin keinoin 14 varhaiskasvatuksen työntekijöiden kertomusten kautta. Tavoitteena oli selvittää, kuinka työntekijät kuvaavat tukevansa lasten itsesäätelytaitoja ja mikä heidän mielestään tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan työkalun (Hautakangas ym. 2021).

Köngäksen (2018) tutkimuksen tavoitteena oli kuvata, kuinka lasten tunneäly näyttäytyy päiväkodissa ja tehdä mahdollisuudet kehittää lasten tunneälyä päiväkodissa ymmärrettäväksi. Tutkimus toteutettiin kolmessa suomalaisessa päiväkodissa menetelmänä ensisijaisesti etnografisen ei-osallistuvan videointi. Tutkimuksessa tarkasteltiin lasten tunneälyä sekä vertaiskulttuurin erityispiirteitä osana päiväkodin arkea. (Köngäs 2018.) Männistön (2018) tutkimuksen tavoitteena oli kuvata, kuinka lapsen itsesäätelyn haasteet ilmenevät ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat päiväkodin integroitujen erityisryhmien vuorovaikutustilanteissa. Tavoitteena oli myös selvittää, millaisia pedagogisia menetelmiä tutkituissa ryhmissä oli liittyen itsesäätelyyn ja sen tukemiseen. Kaksi helsinkiläistä päiväkodin integroitua ryhmää osallistui tutkimukseen ja niissä videoitiin arjessa tapahtuvia vuorovaikutustilanteita, sekä kasvattajia haastateltiin videoiden läpikäynnin yhteydessä. (Männistö 2018).

Kirvesniemen, Poikolaisen ja Honkasen (2019) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten ja missä kasvattajat kohtaavat lapsia ja kuinka he tukevat lasten sosioemotionaalista hyvinvointia. Tutkimukseen osallistui neljä päiväkotia. Aineisto kerättiin päiväkodeista valokuvien ja kasvattajien kirjoittamien päiväkirjojen sekä tutkijoiden havaintojen avulla. (Kirvesniemi ym. 2019.) Kurjen, Järvenojan ja Järvelän (2019) tutkimuksessa selvitettiin eroja opettajien seurannassa lasten päivähoitossa kohtaamien haasteiden aikana. Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien seurannan ja lasten toimintatapojen käytön yhteyttä, joka kohdistui tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn haastavissa tilanteissa. Aineisto koostui 44 haastavan tilanteen videotallenteista. (Kurki ym. 2019.) Valittu aineisto kuvataan taulukossa 5.

Taulukko 5 Valituksi tullut aineisto

Erja Rautamies, Merja Koivula & Katja Vähäsantanen. 2018. Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli.	Merja Hautakangas, Lotta Uusitalo & Kristiina Kumpulainen. 2021. Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli.
Mirja Köngäs. 2018. ”Eihän lapsil ees oo hermoja” Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Väitöskirja.	Anna Männistö. 2018. Lapsen itsesäätely päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Pro gradu -tutkielma.
Tiina Kirvesniemi, Jaana Poikolainen & Kati Honkanen. 2019. The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli.	Kristiina Kurki, Hanna Järvenoja & Sanna Järvelä. 2019. Exploring Regulatory Interactions Among Young Children and Their Teachers: Focus on Teachers’ Monitoring Activities. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli.

4.3 Aineiston analysointi

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsiteitä yhdistelemällä saadaan tutkimustehtävään vastaus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) tuovat esiin, että Miles ja Huberman (1994) kuvailevat aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysin prosessiksi, joka sisältää kolme vaihetta; ensimmäinen vaihe on aineiston resudointi eli pelkistäminen, toinen vaihe on klusterointi eli ryhmittely ja kolmas vaihe on abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Ensimmäisenä vaiheena sisällönanalyysissä on alkuperäisen tiedon resudointi eli

pelkistäminen. Pelkistämisen tarkoituksena on poistaa tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto, joka voi olla tiedon osiin pilkkomista tai sen tiivistämistä. Aineistosta tavoitellaan löydettäväksi tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Aineistosta etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124.)

Opinnäytetyön analyysin päämäärä on luoda tiivistelmä tutkittavasta aiheesta ja muodostaa siitä yhdenmukainen kokonaisuus. Tämän myötä luotettavien ja yhdenmukaisten johtopäätösten tekeminen käy luontevammaksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Aineistot luettiin moneen kertaan läpi, jotta voitiin saada varmuus siitä, että aineistojen sisältö on oleellista tutkimuskysymysten kannalta. Tutkimusaineisto on analysoitu teemoittelun perusteella. Teemoittelussa painottuu mitä teemoista on sanottu ja siinä on kyseessä laadullisen aineiston pilkkominen ja ryhmittely eri aihepiireihin. Tämän avulla on mahdollista vertailla spesifien teemojen esiintymistä aihepiireittäin. Ennen kuin etsitään varsinaisia teemoja, aineisto voidaan ryhmitellä esimerkiksi tiedonantajien sukupuolen tai iän mukaan. Kun alustava ryhmittely on tehty, sen jälkeen aineistosta ryhdytään etsimään asianomaisia teemoja eli aiheita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Aineistosta pyrittiin löytämään samankaltaisuuksia, jotka liittyivät opinnäytetyön aiheeseen ja palvelivat tutkimuskysymyksiä. Esimerkki teemoittelusta esitetään taulukossa 6.

Taulukko 6 Esimerkki teemoittelusta

Alkuperäinen ilmaisu	Teema	Pääteema
”Esimerkissä lastentarhanopettaja tuki lasta selviytymään emotionaalisesti vaikeasta tilanteesta. Hän tunnisti lapsen tuen tarpeen ja hän välitti toiminnallaan lapselle viestiä siitä, että lapsen tarvitsevuus toisesta ihmisestä on luonnollista.” (Rautamies ym. 2018, 64.)	Emotionaalisten taitojen tukeminen	Lapsi-opettaja välinen suhde

"The ways teachers monitored children in solving their challenges seemed to impact how the interaction in the challenging situations continued, how children changed their strategy use, and how the challenge was eventually solved" (Kurki ym. 2018, 229).	Käyttäytymisen säätelyn tukeminen	Havainnointi
"Ammattilaisten sitoutumisessa kuvastuivat sensitiivisyys valppautena kuunnella lasta ja hänen tarpeitaan, aktivointi tuen oikea-aikaisena ja tavoitteellisena tarjontana sekä lapsen autonomiaan kannustaminen tuen määrän vaihtelevana tarjoamisena" (Hautakangas ym. 2021, 320).	Sensitiivinen vuorovaikutus	Ammatillinen osaaminen
"Sosiaalisten taitojen vahvistumisen myötä lapsi kykeni saavuttamaan mielekkäitä sosiaalisia tavoitteita kuten rakentamaan ja ylläpitämään iloa tuottavia leikkitilanteita muiden lasten kanssa sekä muodostamaan ystävyssuhteita" (Rautamies ym. 2018, 60).	Sosiaaliset taidot	Lasten välisten vertaissuhteiden tukeminen

5 Opinnäytetyön tulokset

Aineistoja yhdisti näkökulma lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta varhaiskasvatuksessa sekä mitkä tekijät vaikuttavat lapsen sosioemotionaaliseen kasvuun ja kehitykseen. Aineistosta etsittiin yhtäläisyyksiä sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi ja näitä yhtäläisyyksiä teemoiteltiin isompien teemojen alle. Näistä valikoituivat neljä pääteemaa: lapsi-opettaja välinen suhde, havainnointi, ammatillinen osaaminen ja lasten väliset

vertaissuhteet. Teemat ovat merkittävässä roolissa lapsen sosioemotionaalisen tukemisen kannalta. Pääteemat ovat jaettu eri otsikoiden alle, jotta ne ovat selkeitä ymmärtää.

5.1 Lapsi-opettaja välinen suhde

Aineistojen perusteella yhdeksi kantavaksi teemaksi nostettiin lapsen ja opettajan välinen suhde. Aineistossa korostui lapsen ja opettajan välisen suhteen merkityksellisyys esimerkiksi lapsen itsenäisyyden tukemisessa, itsesäätelytaitojen oppimisessa, turvallisuuden tunteessa.

Aineistossa saatiin tietoa lapsen ja opettajan välisestä suhteesta. Lapsen ja opettajan välisen suhteen avulla lapsi tunsi turvallisuuden tunnetta (Rautamies, Koivula, Vähäsantanen 2018, 64). Aikuisen antama tuki nousi Männistön (2018, 58) mukaan yhdeksi merkityksellisimmäksi itsesäätelyä tukeväksi tekijäksi. Varhaiskasvatuksen opettajat korostivat lapsen ja opettajan välistä turvallista sekä luottamuksellista suhdetta, joka tukee lapsen itsenäisyyden tukemisen perustaa. Opettajan ja lapsen välisen suhteen ollessa positiivinen, lapsi pystyy ilmaisemaan tarpeitaan ja tunteitaan opettajalle. Opettajat totesivat, että positiivinen suhde lapsiin oli pohjana lapsen autonomian tukemiselle. Lapsen yksilöllisen kohtaamisen, lapsen kuuntelemisen ja vuorovaikutuksen merkityksellisyys osana lapsen autonomian tukemista nousi esiin. (Rautamies ym. 2018, 62.)

Kun opettajat sanoittivat ja ohjasivat käyttäen puhetta, he auttoivat lasta tunteiden tunnistamisessa (Rautamies ym. 2018, 64). Varhaiskasvatuksenopettajien käytännönläheisen tuen avulla lapsi oppii itsesäätelytaitoja. Aineistosta kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tunnetaitoja merkittävinä. Lapsen tulisi ensin opetella aikuisen tuen avulla tunnetaitoja esimerkiksi hillitsemään voimakkaita ja haastavia tunteita, joita ovat esimerkiksi kiukku, mielipaha tai ikävä. Myöhemmin lapsi kykenee mielekkäällä tavalla toimimaan itsenäisesti, kun hän kohtaa esimerkiksi edellä mainittuja tunteita. Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksen mukaan oli erityisen tärkeää, että lapsi ei jää yksin tunteidensa kanssa, vaan oppii tarvittaessa turvautumaan aikuisen tukeen kokiessaan haastavia tunteita. Opettajan syli on levottomalle lapselle paikka, jossa rauhoittua ja johon lapsi oppii tarvittaessa hakeutumaan. Myös lapsen aloittama toiminto voidaan opettajan antaman tuen avulla suorittaa loppuun. Aineistosta kävi myös ilmi, että opettajan herkkyyden ja sensitiivisyyden avulla voidaan lapselle mahdollistaa hyvä kasvu. (Rautamies ym. 2018, 60–62.) Emotionaalisesti haastavissa tilanteissa opettajat säätelivät yhteissäätelyään

vastatakseen lapsen säätelyn tasoa, ja opettajien yhteissäätely lisäsi lasten säätelytoimintaa haasteiden aikana (Kurki ym. 2018, 229–330).

Kun opettajat sanoittivat ja ohjasivat käyttäen puhetta, he auttoivat lasta tunteiden tunnistamisessa (Rautamies ym. 2018, 64). Aikuisen tarjoaman sylin turvallisuus nousi aineistossa esiin kehollisen tiedon kautta, jolloin varhaiskasvatuksen opettaja istuu leikkivien lasten kanssa lattialla yhden lapsen ollessa hänen sylissään nojaten (Kirvesniemi, Poikolainen ja Honkanen 2019, 36–37). Sylin merkitys korostui varhaiskasvatuksen opettajien toimesta (Rautamies ym. 2018, 64). Aineistosta nostettiin esiin lapsen kannustaminen aikuisen toimesta. Lapset tarvitsivat aikuiselta vuorovaikutustilanteissa kannustusta. Rohkaisun, kannustamisen ja myönteisen palautteen kautta aikuinen voi saada aremmankin lapsen osallistumaan. (Männistö 2018, 51.) Aineistossa havaittiin, että lapset saavat rohkaisevaa palautetta, kiitosta sekä kuulevat havaintoja. Tämän havaittiin tapahtuvan erityisesti pienten lasten ryhmissä, mutta ei esikoululaisten ryhmässä. Esikoululaiset saivat huomattavasti enemmän ohjeita sekä kieltoja päiväkodin aikuisilta ja esikoululaisten ryhmässä positiivisen palautteen määrä vähenee. (Kirvesniemi ym. 2019, 39.)

5.2 Havainnointi

Aineistossa näkyi vahvana teemana lasten havainnointi ja seuranta. Havainnoinnin avulla saadaan kerättyä tietoa päiväkodin arjesta ja vuorovaikutustilanteista. Havainnointi on yksi keino saada informaatiota aikuisen ja lapsen välisistä vuorovaikutustilanteista ja päivittäinen havainnointi toimii lähtökohtana lapsen kohtaamiselle sekä toimivalla pedagogiikalle. (Kirvesniemi ym. 2019, 34.) Havainnoinnin nostivat myös opettajat lapsen autonomian tukemisen kannalta merkittäväksi lähtökohdaksi yhdessä lapsituntemuksen kanssa. Lisäksi perheiden kanssa tehtävä yhteistyö vuorovaikutustilanteista syventää lapsituntemusta. Hyvä lapsituntemus mahdollistaa ammattilaisia näkemään, kuka lapsi tarvitsee apua sekä minkälaista tukea. Tekemällä laaja-alaisia havaintoja sekä kirjoittamalla niitä ylös, tuetaan lapsen sekä ryhmän toiminnan suunnittelulle parhaat edellytykset. (Rautamies ym. 2018, 62.) Voitaisiin ajatella, että toiset lapset olisivat merkittävä itsesäätelyyn vaikuttava tekijä, mutta Männistön (2018, 58) tutkimustuloksista ilmenee, että aikuisen rooli on sitäkin suurempi. Merkittävimmit itsesäätelyä tukeviksi tekijöiksi nousi aikuisen tuki, yhdessä sovitut käytänteet sekä päiväkodin suunniteltu toimintaympäristö (Männistö 2018, 70–71).

Kirvesniemen ja muiden (2019, 39) tutkimustuloksissa tulee esiin, että päiväkodin opettajat seurasivat lasten käytöstä ja sen avulla saatiin tietoa lasten tunteista esimerkiksi silloin, kun aikuinen antaa selkeitä ohjeita. Tutkimustuloksista ilmenee, että opettajat valvoivat lapsia jatkuvasti. Päivän aikana henkilökunta kohtasi lasten monenlaisia tunteita ja ratkaisi niitä yhdessä lapsen kanssa. Nähtävissä oli kuitenkin hetkiä tai pidempiä aikoja, jolloin lasten tarpeita ei kohdattu esimerkiksi hiljaiset lapset pysyivät näkymättömänä. Lasten emotionaalinen ja sensitiivinen havainnointi on tärkeää. (Kirvesniemi ym. 2019, 36, 37.) Lapsituntemus ja havainnointi korostui aineistossa hoivaavassa ohjaustavassa lapsen ymmärtämisen ja kohtaamisen näkökulmasta. Sen mukaan lapsen viesteistä saa näppärämmin selvää, mitä enemmän opettaja tuntee häntä. (Rautamies ym. 2018, 63).

Kurjen, Järvenojan ja Järvelän (2018) tutkimustuloksista saatiin selville opettajien aktiivisen seurannan olevan yhteydessä lapsen kykyyn mukauttaa toimintatapojaan haasteen aikana. Aineiston mukaan opettajien seuranta ei varsinaisesti liittynyt lasten toimintatapavalintoihin vaan seuranta yhdistettiin siihen, kuinka lapset mukauttivat toimintatapojen käyttöönsä. Tavot, joilla opettajat seurasivat lapsia heidän ratkaistessaan haasteitaan, vaikutti vaikuttavan siihen, kuinka vuorovaikutus jatkui haastavissa tilanteissa, kuinka lapset muuttivat toimintatapojen käyttöönsä ja kuinka haaste lopulta ratkesi. (Kurki ym. 2018, 229–330.) Aineiston tutkimustulokset osoittavat, että kun opettajat seurasivat aktiivisesti lasten käyttäytymistä sosioemotionaalisissa haasteissa, opettajat pystyivät sopeuttamaan tukeaan sopivaksi lasten tarpeisiin, jotta voitiin saavuttaa hienostuneita ratkaisuja haasteeseen. Kun taas silloin, kun opettajat eivät tarkkailleet aktiivisesti lapsia, he eivät pystyneet tulkitsemaan tilanteita. Tämän vuoksi he eivät pystyneet tarjoamaan tarvittavaa tukea lapselle, jotta hän olisivat voinut säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään. (Kurki ym. 2018, 329.)

Kurjen ja muiden (2018) tutkimustulokset osoittivat eroavaisuuksia, kuinka opettajat tarjoavat tukea sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa. Tämä näyttäytyi erityisesti siinä, kuinka aktiivisesti ja tietoisesti opettajat seurasivat lasten käytöstä ja puuttuivat haasteisiin. Erilaisten syiden vuoksi opettajat seurasivat lasten kokemia haasteita eri tavoin. Näitä syitä olivat esimerkiksi, että tilanteita ei nähdä opettavaisina tilanteina lapsen kannalta tai ajan puute. (Kurki ym. 2018, 329.) Yhteenvetona Kurki ja muut (2018, 331) toteavat, että tutkimusta varhaislapsuuden vuorovaikutuksista tarvitaan lisää, jotta pystytään kehittämään ihanteelliset opetuskäytännöt, joiden avulla lapset saavat taitoja säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään oppimistilanteissa ja sosiaalisissa toimitissa.

5.3 Ammatillinen osaaminen

Varhaiskasvatus perustuu asiantuntijatyöhön sekä tutkittuun tietoon. Aineistossa kävi ilmi, että varhaiskasvatuksenopettajilla on lukuisia mahdollisuuksia edistää lasten sosioemotionaalisia taitoja sekä hyvinvointia. Sen vuoksi oli yllättävää, että aineiston tutkimustuloksista saatiin selville, että kaikki varhaiskasvatuksen opettajat eivät tiedostaneet kohtaamisen merkitystä sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksenopettajien tulisi tietoisesti opettaa emotionaalisia taitoja. (Kirvesniemi ym. 2019, 40.) Aineistossa ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajan rooli koettiin merkittävänä lapsen sosiaalisten taitojen tukemisessa. Herkkyyden ja sensitiivisyyden avulla voidaan mahdollistaa oman ammatillisuuden kehittyminen opettajana (Rautamies ym. 60, 62.) Opettajan ammatillisuus mahdollistaa hyvän lapsituntemuksen, jonka avulla voidaan nähdä lapsen yksilöllinen tuen tarve. Aineistossa kävi ilmi, että opettajien tavoitteena oli lapsen itsenäisen toimimisen ja oppimista lapsiryhmässä edistävien ja estävien tekijöiden tunnistaminen. (Rautamies ym. 2018, 62–63.)

Lapsen autonomian tukeminen nähtiin osana varhaiskasvattajien tiimityötä, jonka edellytyksenä oli myönteinen ilmapiiri sekä yhtenäisten kasvatuskäytäntöjen noudattaminen. Yhdessä tiimin ja lasten kanssa laadittiin keskustellen ryhmän yhteiset pelisäännöt, joiden avulla mahdollistettiin lapsille itsenäinen toiminta. Aineistosta nousi esille, että tiimit iloitsivat yhdessä lasten kanssa heidän onnistumisistaan. Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esille, että pitkäaikaiset sekä riittävät henkilöstöresurssit tukivat lasten autonomiaa. Opettajat toivat esiin niitä tekijöitä, jotka edistivät ja estivät lapsien itsenäistä toimintaa ja oppimista lapsiryhmissä. (Rautamies ym. 2018, 63.) Aineistossa ilmeni Koivulan ja Huttusen (2018) mukaan, että viime vuosien aikana yleisimmiksi huolta herättäviksi aiheiksi ovat nousseet vaikeudet, jotka esiintyvät lasten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja itsesäätelyssä. Aineiston tutkimustuloksista korostettiin, että lasten itsesäätelytaitojen tukemiseen tarkoitettuja menetelmiä ja interventioita tulisi tutkia varhaiskasvatuksessa nykyistä tarkemmin sekä yksilö- että ryhmätasolla. (Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen 2021, 295.)

Aineistossa korostettiin kaikkien ammattilaisten sitoutumisen tärkeyttä yhteisiin tavoitteisiin. Esimerkiksi se, että lapset saivat osallistua mukaan toiminnan suunnitteluun sekä päättää taidonharjoittelusta, kannusti myös aikuisia tukemaan lasta hänen tavoitteissaan. Sensitiivinen valppaus lapsen ja hänen tarpeidensa kuuntelemisessa, asianmukaisen ja tavoitteiden mukaisen tuen tarjoamisessa ja lapsen kannustamisessa autonomiaan vaihtelevalla tuen määrällä

heijastuivat ammattilaisten sitoutumiseen. (Hautakangas ym. 2021, 320.) Aikuisen toiminta on yksi lapsen itsesäätelyyn vaikuttava tekijä esimerkiksi lapsi osaa käyttää tilannetta hyväkseen tilanteissa, joihin aikuinen ei heti puutu napakalla rajauksella (Männistö 2018, 61).

Hautakankaan ja muiden (2021) tutkimuksessa käsiteltiin Muksuoppi-ohjelmaa. Sen tavoitteena oli tutkia mitkä tekijät tekevät Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman sekä kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lasten itsesäätelytaitojen kehitystä Muksuoppi-interventiossa. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset eivät ole sidottuja mihinkään tiettyyn strukturoituun ohjelmaan, vaan he voivat tilannekohtaisesti poimia ohjelmasta sopivia työkaluja sekä sovittaa käytänteitä yksittäisen lapsen tai koko lapsiryhmän itsesäätelytaitojen tukemiseen. Itsesäätelytaitojen kehittämiseksi tuntomerkeiksi nousivat varhaiskasvatuksen ammattilaiset mukaan vuorovaikutteinen ja kekseliäs pedagogiikka. Muksuopin pedagogiseksi hyväksi puoliksi nimitettiin lapsikeskeisyys ja optimismi. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on ohjelman joustavuuden ansiosta pedagoginen vapaus. Ammattilaisten lisäämiä lapsen oppimista tukevia käytännön menetelmiä olivat esimerkiksi visuaaliset menetelmät kuten sarjakuvittaminen ja taitopassi. Pedagogisen vapauden myötä varhaiskasvattajien ammattitaitoa ja osaamista haastetaan. Lasten vaihteleva motivoituminen taitoharjoitteluun voitiin tulkita lapsesta itsestään johtuvaksi, mutta myös siitä, kuinka hyvin ammattilaiset tunsivat Muksuoppia sekä kuinka pedagogisesti ammattimaisia he olivat. (Hautakangas ym. 2021, 318–319.)

Kurki ja muut (2018) tuovat esiin näkökulman, että opettajien tulisi olla tietoisempia roolistaan yhteissäätelijöinä heidän tarjotessaan tukea lapselle. Opettajien tulisi pyrkiä aktiiviseen seurantaan ja tulkita haasteiden luonnetta, joita lapsi kohtaa sekä omia kykyjään asianmukaiseen haasteiden ratkaisuun sen sijaan, että hätiköityjä johtopäätöksiä muodostuisi ymmärtämättä tilanteen kokonaiskuvaa. Näin opettajat olisivat valmiimpia sopivien ja asianmukaisten toimien käyttöön auttaakseen lapsia selviytymään kohtaamistaan haasteista. (Kurki ym. 2018, 331.) Köngäs (2018, 200) toteaa, että tutkimuksessaan miellyttävän elämän pohjautuminen tiivistyy tunneällyn hallitsemisen näkökulmaan ja merkittävä vaikutus tämän toteutumiseen on lapsuusajan kasvattajilla. Kurki ja muut (2018) totesivat, että vuorovaikutussäätelyprosesseihin keskittyvää tutkimusta tarvitaan lisää. Lisätutkimusten avulla pystytään selvittämään, kuinka opettajien tuki vaikuttaa lasten oppimiseen ja lasten säätelytaitojen kehittymiseen ajan myötä. Lisätutkimukset ovat tarpeellisia myös siitä näkökulmasta, jotta opettajien perusteluja tukitoimien valinnalle voidaan ymmärtää. Aineiston tutkimustuloksissa korostui tarve ymmärtää, mitkä osa-alueet

opettajan tuen avulla vaikuttavat lasten tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa. (Kurki ym. 2018, 331.)

Aineiston todettiin antavan perusteen ajatella, että olisi aihetta pohtia pedagogisen tuen uudelleenarvioinnin toimia turvataksaan ja ylläpitääkseen lasten tunneälyn kehitystä päivähoidossa. Huomion kiinnittäminen tulisi kohdistaa päiväkotiin sijoittuvien ammattinimikkeiden koulutuksen alla, mutta myös osana täydennyskoulutusta. Jotta lasten ja aikuisten välinen yhteys voisi olla turvallinen, tulisi päiväkodin henkilökunnalle tarjota lasten kulttuurisen luottamuksen tavoittavia välineitä. Jotta olisi mahdollisuus nähdä lasten tunne-elämän haasteisiin ja vahvuuksiin, lasten luoman kulttuurin ja aikuisten ammattikulttuurin välillä ei tulisi olla syvää rotkoa. Tämä voi johtaa varhaisemman tuen saamiseen, joka vaikuttaisi tilastojen madaltumiseen kiusaamisessa, oppimisvaikeuksissa, masentuneisuudessa sekä syrjäytymisessä. (Köngäs 2018, 204.)

5.4 Lasten välisten vertaissuhteiden tukeminen

Aineistossa sosiaalisia taitoja pidettiin lapsen kykynä muodostaa ja ylläpitää iloa tuottavia ja positiivisia vertaissuhteita, jotka olivat vastavuoroisia. Esimerkiksi lasten leikkitaitojen sekä sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen, kuten neuvottelutaitojen, aloitteentekotaitojen ja ristiriitojen ratkaisun oppimisen liitettiin olevan yhteydessä sosiaalisiin taitoihin. Sosiaalisia taitoja vahvistamalla lapsi kykeni tavoittelemaan mielekkäitä sosiaalisia tavoitteita. Esimerkiksi leikkitilanteissa lapsi kykeni rakentamaan, ylläpitämään sekä muodostamaan iloa tuottavia ystävyyssuhteita muiden lasten kanssa. Aineiston tutkimustuloksissa korostettiin varhaiskasvatuksen opettajan tärkeyden merkitystä lapsen sosiaalisten taitojen tukemisessa. (Rautamies ym. 2018, 60.) Leikkitilanteen onnistumisen kannalta aineistossa nousi merkittävimmäksi lapset, jotka kykenivät superleikkiin, toiseksi tulivat tärkeät lelut tai rekvisiitat, kolmanneksi taas rinnakkaisleikkiin osallistujat. Neljänneksi sijoittuivat leikin kannalta merkityksettömät vertaiset, aikuiset tai lelut, joilla ei ollut meneillään olevassa leikissä osaa. (Köngäs 2018, 184.)

Hautakangas ja muut (2021, 297) tuovat esiin, että Bodrovan ja Leongin (2007) mukaan lapset pystyvät vaikuttamaan toisiinsa sekä tukemaan lapsiryhmässä toistensa itsesääätelyä, ja Højholt (2011) tuo esiin, että lapsen tulee saada harjoitella luonnollisessa toimintaympäristössään vuorovaikutusta sekä itsesääätelyä. Aineistossa lasten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä,

jotka liittyivät itsesäätelyyn, luokiteltiin negatiivis- ja positiivissävytteiseen vuorovaikutukseen. Anteeksipyyntö ja leikkiin pyytäminen olivat positiivisia vuorovaikutuksia, kun taas negatiivisia vuorovaikutuksia olivat ulkopuolelle jättäminen, fyysinen satuttaminen tai ikävästi sanomien toiselle. Aineistossa todettiin ryhmien lasten vuorovaikuttaneen keskenään huomattavasti. Suuri määrä tekijöitä, jotka voivat joko tukea tai vaikeuttaa itsesäätelyä, oli havaittavissa ja lasten välisiä luonnollisia vuorovaikutustilanteita oli runsaasti, joissa lapset harjoittelivat itsesäätelyä. Aineistossa havaittiin, että muiden lasten positiivissävytteiset fyysiset teot toimivat itsesäätelyä tukevinä tekijöinä. Lapsen itsehillinnän saavuttamiseksi osoittautui vertaislapsen antama empatia kaikkein parhaaksi tukevaksi tekijäksi. Aikuisen tekoa enemmän lapsia lohdutti toisen lapsen antama halaus, pusu tai silitys. (Männistö 2018, 57–58.)

Köngäksen (2018) tutkimuksen keskeinen tutkimustulos oli, että tunneäly toimii merkittävä tekijänä lasten vertaiskulttuurissa. Tutkimuksesta saadut tutkimustulokset perustuvat RULER:n akronyymien ympärille. Lapset osasivat nimetä tarkasti tunteita ja emotionaalista viestintää. Esimerkiksi itsestään, muista lapsista ja aikuisista, tämän pohjalta he ohjautuivat tietynlaisiin käytösvalintoihin sekä tiettyyn tunteen ilmaisuun. Lapset tukivat toistensa omanarvontunnon edistymistä vertaisten tunteiden kautta sekä kehittivät ymmärrystä sosiaalisista käytösnormeista. Tunteiden hallinnan ja sanoittamisen kautta lapset saivat aikaan hyväksyntää itselleen sekä vertaisilleen. Tutkimustuloksista ilmeni, että tunneällyn avulla mahdollistettiin lasten vertaiskulttuurin sisällä yhteyden kokemukset vuorovaikutuksessa. Merkittävimmät vaikeudet tunneällyn käyttämisessä ilmenivät tilanteissa, joissa lapsella oli haasteita ymmärtää toisen henkilön nonverbaalisen viestinnän taustalla esiintyviä tunteita. Keskeiset tutkimustulokset osoittivat, että lasten tunneälyntaidot ovat emotionaalisen kehityksen näkökulmasta keskeinen osa. Lasten tunneälyä voidaan kehittää päiväkotiarjessa monissa tilanteissa. Tutkimus tarjosi varhaiskasvatuksen ammattilaisille työkaluja kehittää päiväkodissa käytettäviä toimintamalleja, esimerkiksi lisäämällä pedagogista osaamista kasvatopsykologian näkökulmasta. Tutkimus osoitti tapoja kehittää tunneällyn opettamista ja nimeää, että sillä on kauaskantoisia vaikutuksia esimerkiksi lasten ja nuorten syrjäytymisen, kiusaamisen uhan sekä käytös- ja oppimishäiriöiden vähenemisen näkökulmasta. Tutkimustulosten tarkoituksena oli herättää yhteiskunnallista keskustelua suomalaisen varhaiskasvatuksen laadusta sekä lisätä keskustelua päiväkodin emotionaalisisista haasteista varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta. (Köngäs 2018, 5–6.)

6 Pohdinta

6.1 Tulosten tarkastelua ja keskeiset johtopäätökset

Esiopetussuunnitelma korostaa lapsen arvostavaa kohtaamista, heidän ajatustensa kuulemista ja lasten vaikuttamisen ja osallistumisen taitoja kehitetään yhdessä toimimalla aikuisten ja toisen lasten kanssa (Opetushallitus 2016, 44). Lapsi-opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta tukee ammattihenkilöstön taito rakentaa luottamuksellinen suhde lapseen. Suunniteltaessa lapsen varhaiskasvatuksen tavoitteita, on tasavertainen, avoin ja arvosta kohtaaminen merkittävää. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tieto ja ymmärrys lapsuuden merkityksestä eli lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta ovat osa pedagogisen toiminnan perustaa. Yhtä arvokasta on tuntee jokainen lapsi ja hänen kehityksensä yksilöllisesti, jotta lasta voidaan oppia tuntemaan syvemmin, edellyttää se pysyviä vuorovaikutussuhteita varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä. (Opetushallitus 2022, 19.)

Kirjallisuuskatsauksen tulokset tukevat lapsen ja opettajan välisen suhteen merkityksellisyyttä, esimerkiksi lapsen itsenäisyyden tukemisessa, itsesäätelytaitojen oppimisessa sekä turvallisuuden tunteessa. Kirjallisuuskatsauksessa nousi esille, että aikuisen antama tuki oli yksi merkityksellinen tekijä lapsen itsesäätelyn tukemisessa. Lisäksi kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan todeta, että opettajien positiivinen suhde lapseen oli perustana lapsen autonomian tukemiselle.

Seuranta pohjautuu jatkuvaan havainnointiin ja laaja-alaiseen dokumentointiin. Fokuksena ovat lasten käyttäytyminen, työskenteleminen ja oppimisen edistyminen eri taidon- ja tiedonaloilla. (Opetushallitus 2016, 29.) Henkilöstön on havainnoitava ja dokumentoitava lasten leikkiä, sillä leikin havainnoinnin avulla henkilöstö saa lisää ymmärrystä lasten mielenkiinnon kohteista, ajattelusta, tunteista ja kokemuksista. Herkkyys, ammattitaito ja sukupuolisensitiivisyys lasten leikkialoitteiden havaitseminen ja niihin vastaaminen sopivalla tavalla ovat henkilöstöltä edellyttäviä asioita. Leikin ja muun toiminnan suunnittelussa ja ohjaamisessa hyödynnetään tehtyjä havaintoja. (Opetushallitus 2022, 41.) Kun arvioidaan tuen tarvetta ja tukea, tavoitteena on havainnoida niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen haasteiden ilmenemiseen. Esimerkiksi ympäristössä olevien tekijöiden vaikutus lapsen toimintaan, oppimis- ja osallistumismahdollisuuksiin ja hyvinvointiin. (Heiskanen 2019, 99.) Lasten itsesäätelyn taitoja

päivähoidon työntekijä pystyy havainnoimaan arkisissa tilanteissa esimerkiksi leikeissä ja ulkoilutilanteissa (Peitso & Närhi 2011, 170).

Kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että lasten havainnointi on merkittävä tekijä lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen näkökulmasta sen tuoman tiedon ja ymmärryksen vuoksi. Havainnoinnin avulla voidaan tunnistaa tilanteita, joissa lapsi tarvitsee aikuisen apua ja tukea. Näistä tilanteista voi tulla lapselle tärkeitä oppimiskokemuksia ja lapsi saa kokemuksen siitä, että hänet on nähty. Kirjallisuuskatsauksen tulokset tukevat sitä, että varhaiskasvatuksen ammattilaisilla tulee olla osaamista havainnoida lapsia ja osaamista vastata heidän tuen tarpeisiin asianmukaisesti, jotta lasten sosioemotionaalista kehitystä voidaan turvata.

Lapsia rohkaistaan positiiviseen vuorovaikutukseen ja toimimaan ryhmän jäsenenä ja lasten vertaissuhteiden syntymistä tuetaan ja vaalitaan ystävyyssuhteita henkilöstön toimesta. Ristiriitojen ratkaisemiseksi niihin puututaan ja opetellaan kehittäviä menettelytapoja turvallisen yhteisön sisällä. (Opetushallitus 2022, 31.) Aikuinen kannustaa lapsia auttamaan toisiaan ja pyytämään tarvittaessa apua (Opetushallitus 2016, 44). On tärkeää kannustaa lapsia ja ohjata heitä toimimaan ryhmän jäsenenä sekä kehittää heidän yhteistyötaitojaan (Opetushallitus 2016, 26). Vertaisryhmä on merkityksellinen lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta. Lapselle alkaa muodostua negatiivinen käsitys niin itsestään kuin muista eivätkä hänen sosiaaliset taitonsa pääse kehittymään, mikäli hän ei pääse harjoittelemaan vuorovaikutustaitojaan. Ystävyyssuhteet ovat tärkeitä lapsen hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden näkökulmasta, sillä ystävyyssuhteet vaikuttavat myös lasten kouluviihtyvyyteen. Kiusaamisen ennaltaehkäisyssä huomiota tulee kiinnittää ystävyyssuhteiden syntymiseen ja niiden pysyvyyteen. Ystävyyssuhteen ollessa tasapainoinen, se edistää lapsen positiivista kehitystä. Lasta voi suojata kiusaamiselta jopa vain yksi ystävyyssuhde. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2021.) Positiivisen pedagogiikan toteuttamisen lähtökohtana on, että haasteita ei sivuuta vaan ne voidaan kohdata positiivisen asenteen kautta ja keskittyään hyvään. Huomio suunnataan lapsen vahvuuksiin haasteiden sijasta, eikä hänen erityistarpeisiinsa jäädä kiinni. Positiivinen pedagogiikka voidaan nähdä yhteisöllisyytenä ja ryhmäytymisenä. Tämä näkyy lasten toiminnassa niin, että he oppivat hyväksymään muut ryhmän jäsenet ja toimimaan kaikkien kanssa. Yhteisöllisyys tukee yhdessä olemista, jonka vaikutuksena usein kiusaaminen vähenee. Aikuisen tuen avulla lapsia neuvotaan ja

ohjataan selviytymään konfliktitilanteista. Lapsille luo turvallisuutta, kun aikuinen käyttäytyy tilanteessa rauhallisesti sekä auttaa lapsia tilanteen sanoittamisessa. (Leskisenoja 2019 49, 52.)

Kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella voidaan todeta, että vertaissuhteiden tukeminen varhaiskasvatuksessa on merkityksellistä ja sillä on vaikutusta moneen eri osa-alueeseen esimerkiksi lapsen ystävyssuhteisiin, vuorovaikutustaitoihin, minäkäsitykseen sekä myöhemmin koulumenestykseen. Kirjallisuuskatsauksen tulokset tukevat sitä, että varhaiskasvatuksen ammattilaisen rooli lapsen vertaissuhteiden tukemisen näkökulmasta on merkittävä. Lapset oppivat niin toisiltaan kuin yhdessä taitoja aikuisen tuen avulla. Kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella voidaan todeta, että ammattilaisen positiivisen pedagogiikan toteuttaminen luo miellyttävän ympäristön, jossa lasten on turvallista oppia aikuisen tukemana vahvuuksien ja myönteisyyden kautta. Lapsi ei saa jäädä yksin tai näkymättömäksi vaan ammattilaisen tulee nähdä lapsi niin yksilöllisesti tarpeineen kuin myös ryhmän jäsenenä.

Yksityisen palveluntuottajan, kuntayhtymän ja kunnan tulee huolehtia, että varhaiskasvatuksessa on määrällisesti riittävästi eri kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöä. Näin voidaan saavuttaa varhaiskasvatukselle säädetyt tavoitteet sekä vammaisten ja muiden lasten tuen tarpeisiin vastataan. (Varhaiskasvatusturva 540/2018, 25 §.) Varhaiskasvatuksen ammattilaista tukee varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kokonaisuus, joka koostuu muun muassa arvoista ja periaatteista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, yhteistyöstä ja sen eri muodoista, henkilöstön osaamisesta, ammatillisuudesta ja kehittämisotteesta, johtamisrakenteista ja -käytännöistä, oppimisympäristöistä ja työtavoista sekä toiminnan organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista (Opetushallitus 2022, 29). Ammatillista osaamista tukee se, että toimintakulttuuria kehitetään, esimerkiksi testaamalla erilaisia työtapoja, uusia ratkaisuja oppimisympäristöihin sekä kasvattamalla ammatillista osaamista yhteistyöverkostoissa (Opetushallitus 2016, 22). Eräs varhaiskasvatuksen ensisijaisista laatutekijöistä on varhaiskasvatushenkilöstön ammattitaito (Karila 2016, 25).

Kirjallisuuskatsauksen tuloksissa nousi esiin herkkyyden ja sensitiivisyyden olevan yhteydessä ammatillisuuteen. Kirjallisuuskatsauksen tulokset tukevat sitä, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulisi kehittää ammatillista osaamistaan ja tietoaan sosioemotionaalisten taitojen kehittymisestä ja kuinka tärkeää niiden taitojen tukeminen on. Näin he kykenevät havaitsemaan

tuen tarpeet ja vastaamaan niihin asianmukaisella tuella. Kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten tietoon olisi hyvä tuoda enemmän menetelmiä, materiaaleja ja ohjelmia, joiden tavoitteena on lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukeminen. Esimerkiksi voidaan ajatella, että aiemmin mainittu RULER-malli palvelisi käytännön menetelmänä lapsen emotionaalisen kehityksen tukena varhaiskasvatuksessa.

Kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan sanoa, että olisi hyvä pohtia pedagogisen tuen uudelleenarvioinnin toimia, jotta voidaan turvata sekä ylläpitää lasten tunneälyn kehitystä varhaiskasvatuksessa. Pelkästään yksittäisen ammattilaisen sitoutuminen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ei ole riittävää, vaan koko tiimin sitoutuminen niihin on merkittävää laadukkaan varhaiskasvatuksen takaamiseksi. Kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan todeta, että erityistä huomiota tulisi kiinnittää päiväkotiin sijoittuvien ammattinimikkeiden koulutuksiin sekä tarjota täydennyskoulutuksia, jotta päiväkodissa tarjottava varhaiskasvatus olisi mahdollisimman laadukasta. Esimerkiksi täydennyskoulutusten toteutumista ja vaikuttavuutta tulisi seurata ja arvioida päiväkodeissa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 39 §).

Kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan yhteenvetona todeta sosiaalisten taitojen olevan yhteydessä tunnetaitoihin ja näiden taitojen opettamisen olevan varhaiskasvatuksessa tärkeää. Nämä taidot ja niiden opettaminen ovat yhteydessä lapsen minäkäsitykseen, ystävyys-suhteisiin ja koulumenestykseen. Kirjallisuuskatsauksen tulokset tukevat sitä, että varhaiskasvatuksen opettajan rooli lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa on merkittävä.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisella tulee olla ammatillisen tiedon ja taidon lisäksi kykyä luoda turvallinen lapsi-opettaja välinen suhde, jotta hän pystyy havainnoimaan ja tunnistamaan lapsen tuen tarpeita ja vastaamaan niihin oikealla tavalla. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen ammattitaidon ja sen kehittämisen olevan avainasemassa, jotta varhaiskasvatus olisi laadukasta. Kirjallisuuden katsaus tulokset mahdollistivat aiheen tarkastelun laajemmasta perspektiivistä esimerkiksi yksilö, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Opinnäytetyön tulokset avasivat käsitystä siitä, kuinka lasten sosioemotionaalista kehitystä tuetaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

Päiväkotiryhmien päivät saattavat olla hyvin hektisiä, tapahtumarikkaita, henkilökunta vaihtuu sekä lapsiluvut saattavat ylittyä. Nämä tekijät voivat viedä resursseja varhaiskasvatuksen ammattilaisilta lapsen yksilöllisessä ja sensitiivisessä kohtaamisessa, tuen tarpeiden

havaitsemisessa ja sen tarjoamisessa sekä havainnoinnissa. Vaikka nämä asiat ovat hyvin tärkeitä, voidaanko olettaa tai jopa vaatia, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset pystyvät olemaan aina valppaina havaitsemaan tilanteita, joissa lapsi tarvitsee tukea ja toimimaan asianmukaisella tavalla? Vievätkö päivien hektisyydet aikaa lapsen kohtaamiselta, jonka takia lapsi ei koe tulevansa kuulluksi? Kuten aineistosta nousi esiin, vielä on havaittavissa tilanteita, jolloin lapsen tuen tarpeisiin ei vastata ja näkymättömäksi jäävät hiljaiset lapset. Tiukan henkilökunnan mitoituksen puitteissa työntekijöiden jaksaminen saattaa olla kortilla, jonka vuoksi heillä ei välttämättä ole voimavaroja havainnoida lapsia, jolloin kasvatustilanteiden esimerkiksi lasten riitatilanteiden läpikäymiseen ei välttämättä käytetä paljon aikaa. Tilanteita ei myöskään välttämättä nähdä niin merkityksellisinä lapsen taitojen kehittymisen kannalta. Voidaan myös ajatella, että henkilökunnan vaihtuvuuden vuoksi lapsen on vaikea ilmaista ja tuoda esiin tarpeitaan tuntemattomalle aikuiselle.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Mikäli tieteellinen tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, tutkimusta voidaan pitää luotettavana ja eettisesti hyväksyttävänä. Hyvän tieteellisen käytännön merkittävänä perustana ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus, avoimuus, vastuullisuus, muiden töiden huomioon ottaminen ja aineiston sopiva käsittely. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa, 2012, 6–7.) Kirjallisuuskatsauksen tutkimustyötä tehdessä on noudatettu yleistä huolellisuutta ja tarkkaavaisuutta. Kirjallisuuskatsausta tehdessä on kunnioitettu muiden tutkijoiden laatimia töitä ja viitattu heidän julkaisuihinsa asiankuuluvalla tavalla. Kirjallisuuskatsaus on laadittu hyvän tieteellisen käytäntöön kuuluvalla tavalla, suunnittelemalla, raportoimalla sekä tallentamalla opinnäytetyö tieteellisten vaatimusten mukaan. Raportoinnissa on noudatettu Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opinnäytetyön ohjeita.

Kriittinen arviointi on merkittävä osa kirjallisuuskatsauksen toteuttamista. Arviointi mahdollistaa monipuolisen kuvauksen valittuja tutkimusartikkeleita hyödyntäen sekä niiden pohjalta muotoutuu niissä esitettyjen tutkimustulosten merkitys katsauksen kannalta. (Stolt ym. 2016, 74.) Opinnäytetyö toteutettiin parityönä, jonka vuoksi opinnäytetyön kirjoittamisprosessin aikana tapahtui väistämättä vertaisarviointia. Stoltin ja muiden (2016, 75) mukaan arvioinnin luotettavuutta vahvistaa se, että kaksi arvioijaa arvioi itsenäisesti. Tämän kautta ei kuitenkaan

voida taata täysin luotettavuutta. Jotta opinnäytetyön kirjoittaminen sujuisi mahdollisimman mutkattomasti eikä tuotetulle tekstille sokeuduttaisi, kirjoittamisesta pidettiin taukoa.

Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehyksessä hyödynnettiin varhaiskasvatustietoa, Opetushallituksen antamia määräyksiä, kirjallisuutta ja tutkittua tietoa. Teoreettisessa viitekehyksessä avattiin sosioemotionaalinen kehitys ja sen alla olevia käsitteitä.

Tieteellisissä artikkeleissa oleellista niiden käytettävyyden kannalta on niiden ajantasaisuus, jolloin niistä saa useimmiten parhaiten saatavissa olevaa ajankohtaista tietoa. Väitöskirjoja voidaan pitää luotettavina lähteinä, sillä ne ovat käyneet läpi arvioinnin. Niiden avulla voidaan myös saada uusia lähteitä, joita voi käyttää hyväksi omassa tutkimuksessa. (Salminen 2011, 31.) Opinnäytetyössä käytetyiksi aineistoksi valikoitui neljä vertaisarvioitua tieteellisiä artikkeleja, yksi väitöskirja ja yksi pro gradu -tutkielma. Kaikki valituiksi tulleet aineistot olivat julkaistu viiden vuoden sisällä, jonka avulla voidaan taata tiedon ajankohtaisuus ja niiden luotettavuus. Aineistot valikoituivat, myös sen perusteella, että ne palvelevat tutkimuskysymyksiä. Aineistoa kerättiin ja analysoitiin myös englannin kielellä, mikä vaatii riittävää kielitaitoa.

6.3 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet

Opinnäytetyö on tuotettu suomen kielellä ja se tarjoaa ajankohtaista tietoa sosioemotionaalisesta kehityksestä ja sen tukemisesta, ja tavoitteena on toimia ajatusten ja keskustelun herättäjänä. Opinnäytetyöstä saatujen tutkimustulosten kautta varhaiskasvatuksen ammattilaiset saavat omaan työskentelyynsä erilaisia näkökulmia käytäntöön, joiden avulla he pystyvät kehittämään omaa toimintaansa lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi. Opinnäytetyö tuo esille epäkohtia, joissa sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen on puutteellista ja joihin tulisi kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksen laadun takaamiseksi. Opinnäytetyön tulokset tarjoavat käytännön vinkkejä varhaiskasvatuksen ammattilaisille.

Tämänhetkisen varhaiskasvatuksen tila vaikuttaa huolestuttavalta. Resurssipula ja työntekijöiden jaksaminen ovat nousseet polttavaksi puheenaiheeksi viime aikoina mediassa esimerkiksi päiväkotien kärsimän henkilöstöpulan vuoksi. Esimerkiksi Malminen (2022) kirjoittaa Yle Uutisissa, että Helsingin kaupunki on siirtänyt museoista ja kirjastoista työntekijöitä päiväkoteihin päiväkotien oikean henkilöstön riittämättömyyden vuoksi. Lisäksi pääkaupunkiseudulla on jouduttu pyytämään lasten vanhempia hoitamaan lapset kotona ja vastaavasti henkilökuntaa on

haalittu kasaan leikkipuistoja sulkemalla. Tilanteeseen on vaikuttanut se, että tällä hetkellä markkinoilla ei ole riittävästi vapaata henkilöstöä. Lisäksi varhaiskasvatuksen asemaa koskien on tullut paljon lakiuudistuksia. Lakiuudistusten myötä, ei ole kuitenkaan osattu tarjota koulutusväyliä enemmän, mikä on hyvin harmillista. (Koivuranta & Putkonen 2022.) Tämän perusteella herää näkemys siitä, että työvoimapulan vuoksi henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämiseksi esimerkiksi täydennyskoulutuksiin osallistumiselle ei jää aikaa. Ammatillisilla ei ole välttämättä myöskään jaksamista osallistua koulutuksiin nykytilanteen vuoksi. Resurssipulan ja päiväkotiarjen hetkisyiden vuoksi lapsen sensitiivinen kohtaaminen ja vuorovaikutus saattavat jäädä vähäiseksi. Tämä voi johtaa siihen, ettei lapsi koe tulevaisuutta kuulluksi tai nähdyksi.

Kannisto (2019) toteaa uutisoinnin lisääntyneen viime aikoina epäkohdista esimerkiksi sijaisten palkkaamattomuudesta, ryhmäkokojen ylittymisestä ja henkilöstön suuresta vaihtuvuudesta. Hän tuo esiin Oulun (2017) ja Helsingin (2018) yliopistojen tutkimuksien varhaiskasvatuslain uudistusten vaikutuksista viestittävän samaa. Esimerkiksi työntekijöillä on vähemmän mahdollisuuksia huomioida lapsi yksilöllisesti kuin aiemmin, suhdeluvut ylittyvät päivittäin eikä voida taata lasten vertaissuhteiden pysyvyyttä. (Kannisto 2019.) Tämän johdosta voidaan pohtia ryhmäkokojen ylittymisen vaikuttavuutta havainnointiin ja sen laatuun. Lapsia ei välttämättä pystytäkään havainnoimaan tehokkaasti eikä tunnista tilanteita, joissa lapsi tarvitsee yksilöllistä apua ja tukea aikuiselta sekä kiusaamistilanteet saattavat jäädä huomaamatta. Henkilöstön vaihtuvuuden voidaan myös ajatella heijastuvan lapsituntemukseen, joka kytkeytyy kykyyn havaita ja vastata lapsen yksilöllisiin tarpeisiin.

Uusi-Kraapo (2022) kirjoittaa Yle Uutisissa, että tällä hetkellä päiväkodit kärsivät erittäin vaikeasta henkilöstöpulasta. Esimerkiksi Jyväskylän kaupungilla on ollut avoinna kymmeniä varhaiskasvatuksen opettajan, lastenhoitajan, erityisavustajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviä. Uusi-Kraapo (2022) toteaa, että varhaiskasvatuksen opettajien paikkoihin ei ole ollut riittävästi hakijoita sekä sosionomien tehtäviin ei ole ollut kiinnostusta lainkaan. Jyväskylän kaupungin palvelujohtaja Tarja Ahlqvist kommentoi asiaa kertomalla, että juuri varhaiskasvatuksen opettajien saaminen on ollut kaikkein haastavinta. Päiväkodeissa mielletään jo arkipäiväiseksi tilanteeksi se, että sijaisilta vaaditut kelpoisuusehdot eivät täyty. Tilannetta voidaan pitää niin lasten, kuin aikuisten näkökulmasta erittäin huolestuttavana. (Uusi-Kraapo 2022.)

Kirjallisuuskatsausta tuottaessa tehtiin samanlainen havainto Määtän ja muiden (2017) kanssa. Suomessa interventiotutkimuksia liittyen varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaalisiin taitoihin näytetään tuottavan vähän. Suomessa interventiotutkimuksia, joissa kokeillaan suunnitelmallisesti jotain menetelmää sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi, ei toteuteta varsinaisissa tutkimusartikkeleissa vaan niitä tehdään pääsääntöisesti opinnäytetöissä. (Määttä ym. 2017, 25.) Jatkotutkimuksia ajatellen olisi kannattavaa tuottaa aiheesta laajemmin tieteellisiä tutkimuksia.

Jatkotutkimuksissa lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemista voitaisiin tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka se toteutuu tänä päivänä vallitseman globaalin pandemian sekä sotatilanteen keskellä, sillä kriisitilanne koskettaa myös varhaiskasvatuksen kenttää. Jatkotutkimusten kannalta aihetta voitaisiin tarkastella esimerkiksi lapsen sukupuolen ja persoonallisuuden näkökulmasta, vaikuttaako nämä kuinka paljon ja missä määrin lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen? Kirjallisuuskatsauksen aineistossa oli kerätty tietoa varhaiskasvattajien näkökulmasta. Jatkotutkimuksia voisi tuottaa enemmän myös lapsen näkökulmasta ja heidän ajatustensa kannalta. Esimerkiksi mikä heitä auttaa sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa ja mitkä asiat he kokevat tärkeiksi aikuisen toiminnassa?

Lähteet

- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3. painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Sivut 10–18.
- Hautakangas, M., Uusitalo, L. & Kumpulainen, K. 2021. Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research Vol. 10, Issue 2. 2021, 293–328. Helsingin yliopisto. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli. Viitattu 24.10.2022.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114167/67366>.
- Heiskanen, N. & Syrjämäki M. (toim.). 2022. Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heiskanen, N. 2019. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. 2. päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 95–118.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Saravaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunta. TENK ohjeistus. Viitattu 11.9.2022.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Ingberg, C. 2021. Positiivinen pedagogiikka lapsen tukena varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Viitattu 2.10.2022.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/77670/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202109064790.pdf>.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus. Viitattu 7.11.2022.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf.
- Katajisto, M. 2019. Varhaiskasvatuskyselyn tulokset herättävät huolta – alalle tarvitaan muutos NYT! Kirjoitus Talentian blogiartikkeleissa. Viitattu 7.11.2022.
<https://www.talentia.fi/blogi/varhaiskasvatuskyselyn-tulokset-herattavat-huolta-alalle-tarvitaan-muutos-nyt/>.
- Kiintymyssuhteen merkitys ja sen tukeminen. 2022. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. Viitattu 11.11.2022. <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/vammaisuus-yhteiskunnassa/vammainen-henkilo-vanhempaina/kiintymyssuhteen-merkitys-ja-sen-tukeminen>.

Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. & Honkanen, K. 2019. The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* Vol. 8, Issue 1. 2019, 26–46. University of Applied Sciences, Kouvola, Finland. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli. Viitattu 4.10.2022.

<https://journal.fi/jecer/article/view/114103/67302>.

Kiviluote, J. 2019. Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan varhaiskasvatuksessa. Tunnetaitojen opettaminen Aggression-portaat-opetusohjelman avulla. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Turku: JK-Kustannus Oy.

Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Näykki, P. & Järvenoja, H. 2020. Arjen sosioemotionaaliset haasteet oppimistilanteina. 4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden säätelytaitojen tukemiseksi. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 6.6.2022.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/isbn9789526226484.pdf>.

Koivuranta, E. & Putkonen, J. 2022. Helsingin varhaiskasvatuspomo kertoo, kuinka tiukilla kaupungin päiväkodit oikein ovat: ”En lähde sitä peittelemään tai salaamaan”. *Yle Uutiset*. Viitattu 7.11.2022. <https://yle.fi/uutiset/74-20001672>.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa *Positiivisen pedagogiikan voima*. 2014. Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Jyväskylä: PS-Kustannus. Sivut 224–242.

Kurki, K., Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2018. Exploring Regulatory Interactions Among Young Children and Their Teachers: A Focus on Teacher’s Monitoring Activities. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* Vol. 7, Issue 2. 2018, 310–337. University of Oulu. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli. Viitattu 4.10.2022.

<https://journal.fi/jecer/article/view/114097/67296>.

Köngäs, M. 2018. ”Eihän lapsil ees oo hermoja” Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Viitattu 4.10.2022.

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63145/Köngäs_Mirja_ActaE_235pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Köngäs, M. 2019. *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021. Helsinki: Finlex Viitattu 7.11.2022.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20211183>.

Lapsen kasvu ja kehitys. 3–4 v. N.d. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 3.11.2022.

<https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/3-4-v/>.

Lapsen kasvu ja kehitys. 4–5 v. N.d. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 3.11.2022.

<https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/4-5-v/>.

Lapsen kasvu ja kehitys. 5–6 v. N.d. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 3.11.2022.

<https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/5-6-v/>.

Lapsen tunteiden säätelyssä auttaminen. 2017. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 4.11.2022. <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/paivakoti-ikaisen-lapsen-kaverisuhteet/lapsen-tunteiden-saatelyssa-auttaminen/>.

Lasten oikeudet. N.d. Suomen YK-Liitto. Viitattu 24.11.2022. <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/ihmisoikeudet/lasten-oikeudet>.

Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Malminen, U. 2022. Helsinki siirsi museoista ja kirjastoista työntekijöitä päiväkoteihin, seurasi älähdys – kysimme, miten kaupunki vastaa huoleen turvallisuudesta. Yle Uutiset. Viitattu 7.11.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-12289834>.

Männistö, A. 2018. Lapsen itsesäätely päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Pro gradu-tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Viitattu 4.10.2022. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/279406/Männistö_Anna_Pro_gradu_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Määttä S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi V., Savolainen H. & Laakso, M-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Raportit ja selvitykset 17/2017. Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Viitattu 10.5.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf.

Neitola, M. n.d. Sosiaalisemotionaaliset taidot. Rinnalla-hanke. Turun ja Oulun yliopistojen osahanke. Viitattu 7.6.2022. <https://sites.utu.fi/rinnalla/sisaltoalueet-ja-asiantuntijat/sosiaaliemotionaaliset-taidot/>.

Noble, T. & McGrath, H. 2008. The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologist in promoting pupil wellbeing. Educational & Child Psychology, 25, 2. 119–134. Viitattu 16.9.2022. <https://silo.tips/download/the-positive-educational-practices-framework-a-tool-for-facilitating-the-work-of>.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. 6. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu 2021-2024. Viitattu 7.6.2022. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163004/OKM-2v_esiopetuskokeilu_esite_webFX.pdf.

Opetushallitus. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. 2016. Helsinki. Viitattu 7.6.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>.

Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2022. Helsinki. Viitattu 7.6.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf.

Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet. 2022. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. Viitattu 12.11.2022. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/osallisuuden-osa-alueet-ja-osallisuuden-edistamisen-periaatteet>.

Peitso, S. & Närhi, V. 2011. Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3. painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Sivut 168–191.

Peltonen, A. 2000. Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa Kullberg-Piilola, T. & Peltonen, A. Tunnemuksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Gummerus. Sivut 13–17.

Pihlaja, P. 2019. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. 2. päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 141–181.

Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3. painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Sivut 80–104.

Pyykkönen, J. 2016. Sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteys leikkikäyttäytymiseen. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto, kasvatustieteen laitos. Viitattu 10.5.2022. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/135103/JohannaPyykk%C3%B6nen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Ranta, S. 2020. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 16.9.2022. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64412/Ranta_Samuli_Acta%20electronica%20Universitatis%20Lapponiensis%20283.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Rautamies, E., Koivula, M. & Vähäsantanen, K. 2018. Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research Vol.7, Issue 1. 2018, 53–75. Jyväskylän yliopisto. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli. Viitattu 4.10.2022. <https://journal.fi/jecer/article/view/114085/67284>.

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto. Vaasan yliopiston julkaisuja. Viitattu 6.6.2022. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive Psychology – An Introduction. American Psychologist, 55, 1. 5–14. Viitattu 16.9.2022. https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxfords Review of Education, 35, 3. 293–311. Viitattu 16.9.2022. <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/positiveeducationarticle2009%20%281%29.pdf>.

Stolt, M., Axelin, A. & Suhonen, R. (toim.) 2016. Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä. 2. painos. Turku: Turun yliopisto, hoitotieteen laitoksen julkaisuja.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Unicef. 2022. Lapsen oikeuksien sopimus: koko teksti. Helsinki. Viitattu 24.11.2022.

<https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>.

Uusi-Kaapro, K. 2022. Päiväkoteihin ei löydy pätevää henkilökuntaa – ”Vaikeinta on varhaiskasvatuksen opettajien saaminen”, sanoo palvelujohtaja. Yle Uutiset. Viitattu 7.11.2022.

<https://yle.fi/uutiset/74-20002515>.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. 2018. Finlex. Viitattu 10.5.2022.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L3a>.

Veijalainen, J., Reunamo, J. & Alijoki, A. 2017. Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research Vol. 6, Issue 1. 2017, 89–107. Viitattu 10.11.2022.

<https://journal.fi/jecer/article/view/114071/67270>.

Vertaissuhteet. 2021. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 4.11.2022.

<https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/kiusaamisen-ehkaiseminen/vertaissuhteet/>.

Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnograafinen tutkimus sosioemotionaalista tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 10.5.2022.

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. Finlex. Viitattu 12.11.2022.

https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2.

Liitteet

Liite 1. Kirjallisuuskatsaukseen valikoidut aineistot.

	Tekijä, julkaisun nimi ja julkaisuvuosi	Tarkoitus ja tavoite	Menetelmä	Keskeiset tulokset
1	Erja Rautamies, Merja Koivula & Katja Vähäsantanen. Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. 2018. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli.	Selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät lapsen autonomian ja mitä pedagogisia keinoja he käyttävät autonomian tukemisessa.	Laadullinen tutkimus. Tutkimusaineisto on analysoitu hyödyntäen laadullista sisällönanalyysia ja narratiivista analyysia.	Lapsen sensitiivinen kohtaaminen ja turvallisen lapsi-opettaja-suhteen rakentaminen korostuivat. Opettajien mielestä tunnetaidot ovat tärkeitä. Tunnetaidot yhdistettiin sosiaaliin taitoihin ja varhaiskasvatuksen opettajat korostivat tunnetaitojen ja itsesäätelyn merkitystä lapsen autonomian osana.
2	Merja Hautakangas, Lotta Uusitalo & Kristiina Kumpulainen. Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia. 2021. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli.	Selvittää, kuinka työntekijät kuvaavat tukevana lasten Itsesäätelytaitoja sekä mikä heidän mielestään tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan työkalun.	Varhaiskasvatuksen ammattilaisten (N = 14) kertomukset Lasten itsesäätelytaitojen tukemisesta Muksuopin keinoin. Aineisto analysoitiin temaattisella sisällönanalyysilla.	Ammattilaisten sitoutumisessa heijastui sensitiivisyys valppautena kuunnella lasta ja hänen tarpeitaan, tuen aktivointi oikeana aikana ja tavoitteellisena tarjontana.
3	Mirja Köngäs. ”Eihän lapsil ees oo hermoja” Etnografinen tutkimus lasten tunneällystä päiväkotiarjessa. 2018. Väitöskirja.	Kuvata päiväkodissa lasten tunneällyn näyttäytymistä ja tehdä mahdollisuudet lasten tunneällyn kehittämiseksi ymmärrettäväksi.	Etnograafinen tutkimus. Aineisto analysoitiin muodostamalla etnografista tiheää kuvausta mikroanalyysin ja osallistumiskehikon avulla.	Tunneälly toimii kantavana tekijänä lasten vertaiskulttuurissa. Tunneällytaidot ovat keskeinen osa lasten emotionaalista kehitystä. Tunteita sanoittamalla ja tunteiden säätelyn avulla lapset saivat aikaan hyväksyntää sekä itselleen, että muille lapsille. Lasten vertaiskulttuurin sisällä tunneälly sai aikaan yhteyden kokemukset vuorovaikutuksessa.

4	Tiina Kirvesniemi Jaana Poikolainen & Kati Honkanen. The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. 2019. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli.	Kuvata kuinka ja missä kasvattajat kohtaavat lapsia ja miten he tukevat lasten sosioemotionaalista hyvinvointia.	Tutkimuksen osallistui kasvattajia neljästä Kymmenlaaksolaisesta (n=12) ja kolmesta Päijät-Hämeen (n=14) päiväkotiryhmästä. Aineisto kerättiin päiväkodeista kasvattajien kirjoittamien valokuvien ja päiväkirjojen sekä tutkijoiden havaintojen avulla. Aineisto analysoitiin fenomenologisella ja sisällönanalyysillä.	Tulokset osoittavat, että on vielä näkyviä hetkiä tai pidempiä aikoja, jolloin kasvattajat eivät kohtaa lasten tarpeita. Hiljaiset lapset voivat jäädä näkymättömäksi.
5	Kristiina Kurki, Hanna Järvenoja & Sanna Järvelä. Exploring Regulatory Interactions Among Young Children and Their Teachers: Focus on Teachers' Monitoring Activities. 2019. Vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli.	Selvittä eroavaisuuksia opettajien seurannassa lasten päivähoidossa kohtaamien sosioemotionaalisten haasteiden aikana ja opettajien seurannan yhteyttä lasten toimintatapojen käyttöön, joka liittyi tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn haastavissa tilanteissa.	Aineisto koostuu 44 videotallenteesta haastavista tilanteista. Aineisto analysoitiin hyödyntämällä temaattisista sisällönanalyysejä.	Opettajien jatkuva lasten seuranta on tärkeää, jotta opettajat pystyvät tunnistamaan tuen tarpeen lasten kokiessa haastavia tilanteita, joissa lapset voivat oppia hallitsemaan haasteita ja mukauttamaan tilanteen mukaan säätelykäyttäytymistään. Heikko seuranta johti riittämättömään tukeen.
6	Anna Männistö. Lapsen itsesäätely päiväkodin vuorovaikutustilanteissa . 2018. Pro gradu - tutkielma.	Kuvata lasten itsesäätelyn vaikeuksien ilmenemistä sekä siihen vaikuttavia tekijöitä päiväkodin integroitujen erityisryhmien vuorovaikutustilanteissa	Tutkimuksessa hyödynnettiin kahta helsinkiläistä päiväkodin integroitua erityisryhmää, joista videokuvattiin päiväkodin arkisia vuorovaikutustilanteita ja kasvattajien haastatteluja. Aineisto analysoitiin käyttämällä laadullinen sisällönanalyysi.	Tulokset nostavat esiin, että aikuisen tuki, päiväkodin suunniteltu toimintaympäristö ja yhdessä tiimin kanssa sovitut käytännön nousivat tuloksissa tärkeimmiksi itsesäätelyä tukeviksi tekijöiksi. Lapsille tulisi tarjota mahdollisuuksia harjoitella itsesäätelyä luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi tuetun leikin avulla, sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevien interventioiden avulla.