

KARELIA-AMMATTIKORKEAKOULU  
Sosiaali-alan koulutusohjelma

Maiju Siimala  
Mirka Sollo

LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN TUKI VARHAISKASVATTA-  
JIEN NÄKÖKULMASTA

Opinnäytetyö  
Marraskuu 2018



**OPINNÄYTETYÖ**  
**Marraskuu 2018**  
**Sosiaalialan koulutusohjelma**

Tikkarinne 9  
80200 JOENSUU  
+358 13 260 600 (vaihde)

**Tekijä**  
Maiju Siimala, Mirka Sollo

**Nimeke**  
Lapsen sosioemotionaalinen tuki varhaiskasvattajien näkökulmasta

**Toimeksiantaja**  
Pohjois-Karjalan Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (LAPE-hanke)

**Tiivistelmä**

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli kerätä teemahaastattelujen avulla lastentarhanopettajien kokemuksia sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa työskentelystä ja heidän kanssaan käytetyistä tuen muodoista. Tämä opinnäytetyö on laadullinen tutkimus ja sen aineisto kerättiin haastattelemalla lähikunnan päiväkodeissa työskenteleviä lastentarhanopettajia teemahaastattelun keinoin. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysimenetelmällä. Kerätty tieto tulee Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelman käyttöön.

Tulosten mukaan kaikilla haastateltavilla oli kokemuksia sosioemotionaalisten haasteiden kohtaamisesta. Sosioemotionaalisesti tuettavaa lasta tukeviksi asioiksi nousi laadukas vuorovaikutus lapsen, huoltajien ja varhaiskasvattajien kesken. Lasta fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti tukeva kasvatusympäristö oli tulosten mukaan tärkeä tekijä sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa toimiessa. Tuloksista ilmeni, että varhaiskasvattajilla on riittävät valmiudet kohdata sosioemotionaalisesti tuettavia lapsia, mutta he kokevat, että heillä ei ole tarpeeksi resursseja hoitaa haasteellisia kasvatustilanteita tietotaitonsa mukaan.

Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma voi käyttää opinnäytetyön tuloksia lisäkoulutuksen kehittämiseen ja sen tarpeen kartoittamiseen tai lastentarhanopettajien ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten tukikeinojen selvittämiseksi. Tätä tutkimusta voisi käyttää pohjana kyselylle, jonka avulla voidaan saada kokemuksista tietoa laajemmin ja saada mahdollisesti aiheeseen kohdennettua tilastotietoa.

**Kieli**  
Suomi

Sivuja 59  
Liitteet 6  
Liitesivumäärä 7

**Asiasanat**  
varhaiskasvatus, sosioemotionaalinen tuki, vuorovaikutus



**THESIS**  
**November 2018**  
**Degree Programme in Social Services**

Tikkarinne 9  
FI 80200 JOENSUU  
FINLAND  
+358 13 260 600

**Authors**

Maiju Siimala, Mirka Sollo

**Title**

Kindergarten Teachers' Views on Support Given to Children Who Need Socio-Emotional Support

**Commissioned by**

LAPE North Karelia (The Programme to address child and family services)

**Abstract**

The aim of this thesis was to find out what kind of experiences kindergarten teachers have on working with children who need socio-emotional support and what the forms of support given to them are. This thesis was carried out as a qualitative research and the data was collected by theme interviews on kindergarten teachers working in kindergartens in the local area. The material was analysed using a data-driven analytical method. The information gathered will be available to the programme to address child and family services.

According to the results, all those interviewed had experiences of meeting socio-emotional challenges. It was discovered that high-quality interaction between child, guardians and early childhood professionals and a physically, mentally and socially supportive educational environment were in significant roles when working with socio-emotionally supported children. The results showed that early childhood professionals have sufficient abilities to face children who need socio-emotional support, but they experience that they do not have as much resources to deal with challenging educational situations, as they would wish to.

The results of the thesis can be used by the programme to address child and family services to start to develop and identify possible additional training opportunities or to explore other means of support for kindergarten teachers and children who need socio-emotional support. This study could be used as a basis for a survey that could provide a broader knowledge of the experience and potentially targeted statistical information.

**Language**  
Finnish

Pages 59  
Appendices 6  
Pages of Appendices 7

**Keywords**

early childhood education, socio-emotional support, social interaction

# Sisältö

1	Johdanto .....	5
2	Sosioemotionaalisesti tuettava lapsi varhaiskasvatuksessa .....	6
	2.1 Laadukas varhaiskasvatus .....	6
	2.2 Lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa .....	7
3	Lapsen sosioemotionaalinen kehitys .....	10
	3.1 Aggressiivinen käytös .....	14
	3.2 Uhmakas käytös .....	15
	3.3 Levoton käytös .....	15
	3.4 Vetäytyvä ja ahdistunut käytös .....	16
4	Sosioemotionaaliseen tukeen vaikuttavat tekijät .....	17
	4.1 Vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa .....	17
	4.2 Lasta tukeva kasvatusympäristö .....	21
	4.3 Varhaiskasvatuksen resurssit .....	23
	4.4 Varhaiskasvattajien osaaminen ja tuki työhön .....	25
5	Aikaisemmat tutkimukset .....	26
6	Opinnäytetyön tarkoitus ja tehtävä .....	27
7	Opinnäytetyön lähtökohdat ja menetelmälliset valinnat .....	28
	7.1 Opinnäytetyön lähtökohdat .....	28
	7.2 Laadullinen tutkimus .....	28
	7.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	30
	7.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi .....	32
8	Tulokset .....	33
	8.1 Lasten sosioemotionaaliset haasteet varhaiskasvatuksen arjessa .....	33
	8.2 Laadukkaan vuorovaikutuksen merkitys varhaiskasvatuksessa .....	35
	8.3 Lasta tukeva kasvatusympäristö varhaiskasvatuksessa .....	37
	8.4 Varhaiskasvattajan osaamisen tunnistaminen ja tuki työhön .....	39
	8.5 Lisäresurssien tarve työhön .....	39
9	Tulosten tarkastelu .....	41
10	Pohdinta .....	44
	10.1 Luotettavuus ja eettisyys .....	44
	10.2 Oppimisprosessi ja ammatillinen kasvu .....	46
	10.3 Hyödynnettävyys ja jatkotutkimusideat .....	48
	Lähteet .....	50

Liite 1 Haastattelurunko

Liite 2 Analyysipolku

Liite 3 Pelkistetyistä ilmaisusta alaluokaksi

Liite 4 Alaluokasta yhdistäväksi luokaksi

Liite 5 Toimeksiantosopimus

Liite 6 Toimeksiantajan arvio

## 1 Johdanto

Opinnäytetyömme toimeksiantaja on sosiaali- ja terveysministeriön sekä opetus- ja kulttuuriministeriön johtama Pohjois-Karjalan Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (LAPE) -hanke. LAPE-hanke pyrkii uudistamaan lapsi- ja perhepalveluita vuosien 2016-2018 aikana paremmin lasten, nuorten ja perheiden tarpeita vastaaviksi. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2017.)

Opinnäytetyömme on laadullinen tutkimus ja sen tarkoituksena on kerätä teemahaastattelujen avulla lastentarhanopettajien kokemuksia sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa työskentelystä ja heidän kanssaan käytetyistä tuen muodoista. Haastateltavat ovat lähikunnan päiväkodeissa työskenteleviä lastentarhanopettajia. Kerätty tieto tulee LAPE-hankkeen käyttöön.

Sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten lukumäärästä on ollut vaikeaa saada täsmällistä tietoa. On kuitenkin havaittu, että määrät ovat pysyneet suunnilleen samoina vuosien saatossa. Eri aikakausina kyseiset tuen tarpeet on määriteltävä aikansa termein ja omalla tavallaan. Niinpä se, kuinka monella lapsella on tuen tarpeita, perustuu siihen, kuinka tuen tarpeet on kulloinkin määriteltävä. Tilastot ovat epävirallisia ja kuntien välillä vaihtelu on suurta, mutta on havaittu, että kaikissa päivähoitossa olevista lapsista sosioemotionaalisesti tuettavien lasten osuus on alle viisi prosenttia. (Pihlaja 2018, 151-152.)

Opinnäytetyön tietoperustassa avataan varhaiskasvatusta yleisesti sekä sen tuen tarjoamisen järjestelmiä ja valmiuksia. Tämän lisäksi tietoperustassa tarkastellaan vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatuksen kasvatusympäristöä tuen tarjoamisen näkökulmasta. Tietoperustassa käsitellään lapsen sosioemotionaalista kehitystä sekä sitä, millaisena tuen tarve voi arjessa näyttäytyä. Työ pitää sisällään opinnäytetyön lähtökohdat, toteutuksen ja sen menetelmät. Laadullisen tutkimuksen, teemahaastattelun ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin käyttöä on avattu työssä. Opinnäytetyössä avataan tutkimuksen keskeisimmät tulokset ja näitä käsitellään suhteessa tietoperustaan. Työn lopuksi

pohditaan luotettavuus- ja eettisyyskysymyksiä, ammatillista kasvua sekä oppimiskokemuksia ja työn hyödynnettävyyttä.

## **2 Sosioemotionaalisesti tuettava lapsi varhaiskasvatuksessa**

### **2.1 Laadukas varhaiskasvatus**

Varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatuksen seuraavasti: "Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka." (Varhaiskasvatuslaki 2018.) Valtakunnallisessa varhaiskasvatuslakiin pohjautuvassa varhaiskasvatussuunnitelmassa varhaiskasvatusta kuvataan kotikasvatuksen täydentäjänä (Opetushallitus 2016a). Lisäksi varhaiskasvatuksen tavoitteiksi listataan lasten kokonaisvaltaisen oppimisen, kasvun ja kehityksen edistäminen, lasten yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäminen sekä syrjäytymisen ehkäisy. Varhaiskasvatus mahdollistaa huoltajien osallistumisen työelämään sekä opiskeluun ja tukee heitä kasvatustyössään. (Opetushallitus 2016a.)

Varhaiskasvatuksen on useissa tutkimuksissa katsottu hyödyttävän siihen osallistuvia lapsia, heidän perheitään ja laajemmin yhteiskuntaa muun muassa edistämällä lapsen suotuisaa kehitystä ja oppimista pitkällä aikavälillä, parantamalla siihen osallistuvien lasten elämänlaatua ja hyvinvointia sekä mahdollistamalla perheiden työssä käyntiä. Näitä hyötyjä saadaan kuitenkin vain laadukkaasti toteutetusta varhaiskasvatuksesta. Muun muassa YK ja Unesco, OECD sekä EU ovat kuluneella vuosituhanella antaneet suosituksia laadukkaaseen varhaiskasvatuksen järjestämisestä. (Opetushallitus 2016b.)

YK:n ja Unescon Suomen kansallisessa ohjelmassa keskitytään kaikkien lasten oikeuteen osallistua varhaiskasvatukseen. Sosiaalisissa taidoissa ja oppimisvalmiuksissa olevien erojen tasoittamista varhaiskasvatuksen keinoin pidetään tärkeänä. Samoin lasten perustaitojen, esimerkiksi käytös- ja ruokailutapojen sekä

toisten lasten ja erilaisuuden kunnioittamisen, kehittymisen edistämisen nähdään olevan merkityksellistä ja osa laadukasta varhaiskasvatusta. Laadukkaan varhaiskasvatuksen katsotaan luovan pohjan elinikäiselle oppimiselle. (Opetushallitus 2016b.)

EU:n laatusuositukset pitävät puolestaan sisällään kahdeksan lausumaa, joiden katsotaan olevan varhaiskasvatuksen korkean laadun edellytyksiä. Lausumat pitävät sisällään muun muassa kannanottoja varhaiskasvatuksen saavutettavuudesta, riittävän pätevistä henkilöstöstä, opetussuunnitelmien pedagogisuudesta sekä varhaiskasvatuksen laatuarvioinnista. (Opetushallitus 2016b.)

## **2.2 Lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa**

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kehityksen ja oppimisen tuki määritetään kaikille lapsille kuuluvaksi laadukkaan varhaiskasvatuksen osaksi. Lapsen tarvitsema tuki pyritään ensisijaisesti järjestämään osana lapsen päiväkotiryhmän jokapäiväistä toimintaa. Tukea voidaan järjestää myös erityisryhmässä tai erityislastentarhanopettajan ohjaamana lapsen edun niin vaatiessa. Tarkoituksenmukaista tukea pyritään järjestämään heti tarpeen ilmetessä lapsen vahvuudet sekä kehityksen ja oppimisen tarpeet huomioon ottaen. (Opetushallitus 2016, 52.)

Osa Suomen kunnista on siirtynyt perusopetuslain mukaiseen kolmiportaisen tuen järjestelmään myös varhaiskasvatuksessa (Eskelinen & Hjelt 2017, 67-68). Joensuun seudun varhaiskasvatussuunnitelman mukaan Joensuun seudun varhaiskasvatuksessa on käytössä tuen kolmiportainen malli (Joensuun seudun varhaiskasvatussuunnitelma 2016). Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan lapselle annettavaa kehityksen ja oppimisen tukea, joka on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Eskelinen & Hjelt 2017, 67-68). Kunnat, jotka ovat ottaneet käyttöön kolmiportaisen tuen järjestelmän, perustelevat sen käyttöönottoa ensisijaisesti tuen jatkuvuudella: sama tuen järjestelmä on lapsen kehityksen ja oppimisen tukena varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Kunnat, joissa kolmiportainen tuki ei ole käytössä, perustelevat päätöstään jo olemassa olevien tuen järjestelmien riittävyydellä. Näissä kunnissa on myös koettu, että kolmiportaiseen

tukeen on mielekästä siirtyä vasta, kun asiasta annetaan valtakunnan tason linjauksia. (Eskelinen & Hjelt 2017, 68, 73.)

Esiopetuksessa on käytössä perusopetuslain mukainen kolmiportainen tuen järjestelmä. Samaa kolmiportaista tukea voidaan käyttää myös varhaiskasvatuksessa yleisesti. Kolmiportaisen tuen tasoja ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Lapselle tarjottava tuki tulee olla muodoltaan joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua sekä sen tulee muuttua lapsen tuen tarpeen muuttuessa. Oppimisen ja kasvun tuki tulee tarjota sen tasoisena ja muotoisena kuin katsotaan tarpeelliseksi ja tuen tulee jatkua niin kauan kuin tarpeellista. (Opetushallitus 2014.)

Kolmiportaisen tuen ensimmäinen taso on yleinen, heti tuen tarpeen ilmetessä yksittäisillä tukitoimilla toteutettu oppimisen ja kehityksen tuki. Yleinen tuki pohjautuu laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, joka on perusta lapsen oppimiselle, kehitykselle ja hyvinvoinnille. Yleisen tuen tarjoaminen ei edellytä minkäänlaisia tutkimuksia tai päätöksiä. Yleistä tukea tarjottaessa lapsen tarpeisiin vastataan esimerkiksi käyttämällä hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa vastaavia välineitä ja materiaaleja sekä muuta yksilöllistä tukea. (Opetushallitus 2014.)

Tehostettua tukea puolestaan tarjotaan ensisijaisesti lapselle, jonka tuen tarve on säännöllistä ja joka tarvitsee samanaikaisesti useita erilaisia tukimuotoja. Tehostettu tuki otetaan mukaan, kun yleinen tuki on todettu riittämättömäksi. Tehostettu tuki on kokonaisuus, joka suunnitellaan lapsen tarpeiden mukaan ja se on luonteeltaan pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Lapsen edistymisestä tehostetun tuen aikana annetaan palautetta lapselle itselleen sekä huoltajille huomioiden sekä lapsen että huoltajien näkemykset tarjotusta tuesta. Tehostettua tukea tulee muuttaa lapsen edistymisen ja kehityksen tasoa vastaavaksi ajan kuluessa. (Opetushallitus 2014.)

Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen erityinen tuki on tarkoitettu niitä lapsia varten, joiden kehityksen kasvun ja oppimisen tavoitteet eivät toteudu muun tuen keinoin. Erityisen tuen tarkoituksena on tarjota lapselle suunnitelmallista sekä kokonaisvaltaista kasvun ja oppimisen tukea. Lisäksi tavoitteena on edistää erityistä



tukea tarvitsevan lapsen oppimisedellytyksiä. Erityistä tukea saavan lapsen itsetuntoa ja oppimismotivaatiota tulee pyrkiä vahvistamaan luomalla lapselle mahdollisuus kokea onnistumisen kokemuksia sekä oppimisen iloa. Erityisen tuen tarjoamista edellyttää erityisen tuen tarjoamisesta tehtävä päätös, jonka edellytyksenä on psykologinen tai lääketieteellinen arvio, josta käy ilmi syy, jonka takia muu tuki ei ole riittävää. Erityistä tukea toteuttaessa tulee huolehtia, että lapsen tukea toteuttaessa tarjolla on erityispedagogista osaamista. Erityinen tuki pitää sisällään muun muassa pedagogisia ratkaisuja, joilla pyritään turvaamaan lapsen oppiminen. Lisäksi voidaan tarjota esimerkiksi tulkitsemis- ja avustajapalveluita sekä erityisiä apuvälineitä. (Opetushallitus 2014.)

Alijoen ja Pihlajan (2011, 265) mukaan tuen tarvetta voidaan määrittää sen mukaan, kuinka hyvin lapsen oppimisen ja kehityksen valmiudet sekä ympäristön mahdollisuudet kohtaavat. Oppimisympäristöjen vaikutus lapsen kehitykseen ja oppimiseen on selkeä: ympäristö muokkaa lapsen valmiuksia ja taitoja ja ympäristöä voidaan vastaavasti muokata paremmin lapsen tarpeita vastaavaksi. (Alijoki & Pihlaja 2011, 265.) Erityisesti lapsen sosioemotionaalisia haasteita kohdattaessa keskiöön nousee ympäristö, joka on lapselle emotionaalisesti turvallinen: lapsi tuntee itsensä ympäristössään nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi tunteineen. Tämä mahdollistaa esimerkiksi empatiataitojen kehittymisen. (Alijoki & Pihlaja 2011, 268.)

Lapsille järjestettävä tuki voidaan jakaa pedagogisiin, rakenteellisiin ja muihin hyvinvointia tukeviin järjestelyihin. Pedagogisia järjestelyjä ovat esimerkiksi erilaisien apuvälineiden käyttö, erityislastentarhanopettajan tarjoama tuki sekä lapsikohtainen yksilöllinen ohjaaminen. Rakenteellisilla järjestelyillä tarkoitetaan esimerkiksi ryhmien joustavaa muuntelua sekä ryhmäkokoon ja henkilökuntamitoitukseen vaikuttamista ryhmän lapsien tuen tarpeet huomioon ottaen. Hyvinvointia tukevat muut järjestelyt ovat muun muassa muiden sosiaali- ja terveydenhuollon, esimerkiksi vammaispalveluiden tai neuvoloiden asiantuntijoiden antama ohjaus ja neuvonta koskien lapsen tuen tarpeita. (Opetushallitus 2016a, 54.)

Toimiva yhteistyö lapsen vanhempien, lastentarhanopettajan ja muun päiväkodin henkilökunnan välillä on tärkeää tuen tarpeen havaitsemisessa, sen suunnittelussa ja toteuttamisessa. On tärkeää, että huoltajan kanssa keskustellaan tuen saamisen mahdollisuuksista sekä periaatteista ja että häneen ollaan yhteydessä tuen tarpeiden ilmetessä. Toimiva yhteistyö huoltajien kanssa mahdollistaa lapsen tuen tavoitteiden saavuttamisen. (Opetushallitus 2016a, 52-53.)

Lapsen tarvitsema tuki tulee kirjata lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan niin, että siitä käy ilmi toteutettavat tukitoimet, työnjako ja vastuut sekä toteutuneen tuen arviointi. Suunnitelmaa laadittaessa on otettava huomioon lapsen mielipide niin, että hänen ikä- ja kehitystasonsa huomioidaan. Tuen toteutumista tulee arvioida vuosittain sekä suunnitelmaa päivittää tarvittaessa esimerkiksi tuen tarpeiden muuttuessa tai päättyessä. (Opetushallitus 2016a, 52.)

Tuen tarpeen ilmetessä toteutettavien tukitoimien lisäksi ensiarvoisen tärkeää on ennaltaehkäisevän tuen järjestelmällinen liittäminen osaksi varhaiskasvatuksen jokapäiväistä toimintaa. Kun lasten tunne- sekä sosiaalisia taitoja tuetaan päivittäin esimerkiksi lapsilähtöisellä, kiireettömällä ja lasta tukevalla vuorovaikutuksella, haasteiden syntymistä voidaan ehkäistä. Kaikille kuuluva yleinen varhaiskasvatuksessa järjestettävä tuki toimii pohjana vahvemman tuen tarjoamiselle. (Opetushallitus 2017, 48.)

### **3 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys**

Lapsen optimaalinen sosioemotionaalinen kehitys sisältää laajan joukon erilaisia taitoja, joita lapsi tarvitsee pystyäkseen kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa, toimimaan vuorovaikutuksessa sekä käsittelemään tunteitaan. Sosioemotionaalinen kehitys on tiiviissä yhteydessä lasta ympäröiviin ihmisiin sekä maailmaan ja sen kehittyminen käynnistyy jo vauvana suhteessa lasta hoivaaviin aikuisiin. Lapsen synnynnäinen temperamentti sekä neurologinen perimä tuovat lisäksi osansa lapsen kehitykseen vaikuttamalla esimerkiksi siihen, kuinka lapsi reagoi uusiin ihmisiin ja tilanteisiin. (Ahonen 2017, 16-17.)

Viitala (2015) kuvaa lapsen varhaisvuosien kehitystä emotionaalisen ja sosiaalisen kompetenssin kautta, joita ei hänen mukaan ole mielekästä liiaksi erottaa toisistaan. Emotionaalinen kompetenssi pitää sisällään muun muassa kyvyn ymmärtää, ilmaista ja säädellä omia tunteitaan. Myös kyky ymmärtää muiden tunteita on osa emotionaalista kompetenssia, samoin kuin kyky hyödyntää näitä taitoja ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Viitala 2015, 31.) Poikkeuksen (2011, 86) mukaan lapsen sosiaalinen kompetenssi pitää sisällään muun muassa tunne- ja itsesäätelytaidot, sosiaaliset taidot sekä sosiokognitiiviset taidot. Tämän lisäksi sosiaalisen kompetenssin voidaan katsoa kattavan lapsen kiintymyssuhteet sekä minäkuvan.

Pienen lapsen varhaiset kokemukset sosiaalisella ja emotionaalisella osa-alueella toimivat pohjana uusien asioiden oppimiselle sekä uusille kokemuksille. Vauva on syntymästä asti sosiaalinen olento ja kiinnostunut muista ihmisistä. (Pihlaja 2018, 142.) Lapsi on myös ympäristöönsä suuntautunut: hän pyrkii vuorovaikutukseen hoivaavan aikuisen kanssa (Ahonen, Lyytinen, H., Lyytinen, P., Nurmi, Pulkkinen & Ruoppila 2015, 34-35). Lapsen sosioemotionaalinen kehitys pitää sisällään muun muassa empatian kehityksen, joka alkaa muun emotionaalisen kehityksen ohella jo pienenä vauvana. Vauva kykenee jo tulkitsemaan tunnetiloja ihmisten kasvoista ja pystyy antamaan emotionaalisia merkityksiä asioille ja ihmisille. (Pihlaja 2018, 145.) Osa vauvan sosiaalisista ja emotionaalisista reaktioista ovat automaattisesti viriäviä: esimerkiksi vieraaseen ihmiseen tai puutoamiseen reagoiminen pelolla on automaattista. Tämän ohella merkittävä osa sosiaalisista ja emotionaalisista taidoista kartutetaan kuitenkin kokemuksen ja oppimisen keinoin. (Koivula & Laakso 2017, 117.)

Psykologian klassikon John Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsen ja hänen hoitajansa suhde muodostuu lapsen kiinnittymisestä hoivaavaan aikuiseseen ja aikuisen kiintymisestä lapseen. Hoivaavan aikuisen kiintymys pitää sisällään halun hoivata lasta ja lapsen kiinnittyminen hoitajaan mahdollistaa lapselle ravinnon ja turvan saamisen. Lapsen tarpeisiin vastaava vuorovaikutus mahdollistaa lopulta lapsen kiintymisen hoivaavaan aikuiseen myös tunnetasolla. (Ahonen ym. 2015, 34-35.)

1-3 -vuotiaana lapsen empatiakyky kehittyy entisestään. Esimerkiksi itku on tunteita, joka voi tarttua pienestä lapsesta toiseen. Tässä kehitysvaiheessa koettua empatiaa kutsutaan minäkeskeiseksi empatiaksi: pieni lapsi voi yrittää lohduttaa toista esimerkiksi antamalla hänelle asian, joka lohduttaa häntä itseään. (Pihlaja 2018, 145.) 1-2 -vuotias lapsi alkaa käyttää sosiaalista tiedonhakua (social referencing). Kun lapsi esimerkiksi tarkistaa toisen ihmisen kasvoilla olevasta ilmeestä, onko lähestyvä henkilö uhkaava vai ystävällinen, hän tekee sosiaalista tiedonhakua. (Koivula & Laakso 2017, 118.)

Kolmen ja kuuden ikävuoden välillä lapsen sosiaalinen kompetenssi laajenee ja monipuolistuu merkittävästi. Kielen kehittyminen mahdollistaa vivahteikkaan sosiaalisen kanssakäymisen. Lapsi alkaa ymmärtää sosiaalisia suhteita ja sosiaalista kanssakäymistä: lapsi kokee yhteenkuuluvuutta ryhmässä ja alkaa ymmärtää sosiaalisten suhteiden pysyvyyttä. (Ahonen ym. 2015, 62.) 5-6 -vuotias lapsi osaa tunnistaa ja nimetä useita eri tunteita. Lapsi kykenee jo ymmärtämään, että esimerkiksi erilaiset elämäntilanteet voivat aiheuttaa kaverissa pahaa mieltä ja näin ollen hän pystyy kokemaan empatiaa tätä kohtaan. (Pihlaja 2018, 145.)

Ympäristöllä on merkittävä rooli lapsen kehityksessä. Ympäristöstä ja lapsesta itsestään voidaan nostaa esille sekä sosioemotionaalisilta vaikeuksilta suojaavia sekä niille altistavia tekijöitä. Muun muassa läheisen aikuisen läsnäolo, emotionaalinen tuki, lapsen riittävä huomiointi sekä hyvät perheen sisäiset ihmissuhteet ovat ympäristön tekijöitä, jotka suojaavat lasta sosioemotionaalisten vaikeuksien kehittymiseltä. Tämän lisäksi esimerkiksi lapsen korkea aktivaatiotaso, myönteinen käsitys itsestään ja motorinen tai kielellinen lahjakkuus ovat lapsesta itsestään löydettäviä suojaavia tekijöitä. (Pihlaja 2004, 214-215.) Riskiä sosioemotionaalisten haasteiden kehittymiselle voivat puolestaan nostaa muun muassa perheelle tarjottavat sosiaalisen tuen riittämättömyys, taloudelliset tai sosiaaliset ongelmat, perheen sisäiset ongelmat ihmissuhteissa sekä vanhempien mielenterveysongelmat (Pihlaja 2004, 215-216).

Itsesäätelytaito, kyky säädellä omaa käyttäytymistään, tunteitaan ja kognitiivista toimintaansa, on tärkeää tarkasteltaessa lapsen suotuisaa sosioemotionaalista

kehitystä. Kyky itsesäätelyyn on taito siinä missä muutkin: lapsi ei synny itsesäätelyn mestarina, vaan sitä täytyy harjoitella ja opetella. Itsesäätelytaito on tärkeä tekijä lapsen sosiaalista kanssakäymistä ja vuorovaikutusta tarkasteltaessa. Itsesäätelytaidot mahdollistavat tärkeiden vuorovaikutustilanteiden syntymisen ja näin avaavat lapselle mahdollisuuden kehittyä sosiaalisten kokemusten kautta (Ahonen 2017, 18-20.)

Haasteet itsesäätelyssä näyttävät usein lapsen ei-toivottuna käytöksenä (Ahonen 2017, 20). Itsesäätelyn vaikeudet voivat ilmetä muun muassa rauhanomaisen, sosiaalisempien käytösmallien hylkäämisenä: lapsi ennakoi aggressiiviselle käytökselleen todellisuutta lievempiä seurauksia. Tällaisilla lapsilla voi myös olla taipumusta tulkita ristiriitaisia tilanteita vihamielisimmiksi kuin ne muille näyttävät. Tällöin lapsen käyttäytyminen näyttää tilanteeseen sopimattomana. (Webster-Stratton 2011, 279.) Tunteitaan ja toimintaansa ylisäätelevä lapsi voi näyttää vetäytyvänä, kun taas alisäätelevä aggressiivisena tai uhmakkaana (Ahonen 2017, 20).

Lapsen sosioemotionaalisen tuen tarvetta voidaan kuvata esimerkiksi lapsen käyttäytymisen kautta. Lapsi, jolla on sosioemotionaalisen tuen tarpeita, käyttäytyy niin, että hänen käyttäytymisensä seuraukset ovat joko hänelle itselleen ja ympäristölleen ei-toivottuja tai vaikeasti hyväksyttäviä. (Squires ja Bricker 2007, 10.) Sosioemotionaalisia haasteita on luokiteltu lukuisilla eri tavoilla. Ahonen (2017, 31) on jaotellut vaikeudet aggressiiviseen, uhmakkaaseen, levottomaan sekä vetäytyvään käytökseen. Pihlajan (2004, 221-223) mukaan sosioemotionaalisesti tuettavat lapset ovat luokiteltavissa väkivaltaisesti käyttäytyviin, rajattomiin, arkoihin sekä pelokkaihin ja ahdistuneisiin lapsiin. Viitala (2015, 33) jakaa sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin liittyvän käyttäytymisen ulospäin suuntautuvaan (externalizing) sekä sisäänpäin suuntautuvaan (internalizing) käyttäytymiseen. Ulospäin suuntautuvan käyttäytymisen haasteita ovat muun muassa ylivilkkaus, aggressiivisuus, tottelemattomuus, raivonpuuskat ja rikollisuus. Sisäänpäin suuntautuva sosioemotionaalisen tuen tarve näyttää puolestaan pelkoina, huolina, somaattisina oireina ja vetäytymisenä.

### 3.1 Aggressiivinen käytös

Ikätovereihin kohdistuvaa aggressiota on havaittavissa lapsessa jo ensimmäisen ikävuoden lopulla, jolloin aggressio ilmenee usein kostamisena tai puolustautumisena. Lapsi haluaa enenevässä määrin toimia oman tahtonsa mukaan. Vastustelu ja fyysinen aggressio lisääntyvät lapsen lähestyessä kahta ikävuotta. (Ahonen ym. 2015, 116.) Kaksivuotiaana aggressiivinen käyttäytyminen on suurimmillaan: lapsella on suuri into päästä vuorovaikutukseen muiden kanssa, mutta itse sosiaaliset taidot ovat vielä hyvin kehittymättömät. Tällöin konfliktitilanteet "ratkaistaan" fyysisellä aggressiivisuudella, esimerkiksi kaatamalla tiellä oleva leikkikaveri. (Keltikangas-Järvinen 2012, 110.) Suurin osa lapsista oppii hallitsemaan fyysistä aggressiotaan leikki-ikäisenä, mutta osalla lapsista aggressiivinen käytös jatkuu myös varhaislapsuudesta eteenpäin (Ahonen ym. 2015, 116.)

Jatkuva aggressiivinen käytös voi olla merkki lapsen tunne-elämän vaikeuksista. Aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi pyrkii teoillaan tai sanoillaan vahingoittamaan muita ihmisiä ja voi saada räiskyviä tunteenpurkauksia. (Pihlaja 2004, 222.) Lapsi käyttäytyy aggressiivisesti, koska ei näe tilanteessa muuta keinoa: lapsen sosio-emotionaaliset taidot eivät ole kehittyneet tarpeeksi, jotta hän pystyisi hillitsemään tunteenpurkauksiaan (Ahonen 2017, 33-35). Ahosen (2017, 32) mukaan aggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla on suurempi riski kohdata tulevaisuudessa muun muassa sopeutumisvaikeuksia niin koulun kuin yhteiskunnan sääntöihin.

Useissa tutkimuksissa on todettu hyvin varhain aloitetun päivähoidon lisäävän lapsen aggressiivisuutta myöhemmissä ikävaiheissa (Keltikangas-Järvinen 2012, 108-110.) Tutkimusten tuloksia voidaan selittää muun muassa tarkastelemalla pienen lapsen kehitystehtäviä ja kykyä hallita laajaa sosiaalista kenttää. Ryhmässä selviäminen ei ole alle 3-vuotiaan lapsen kehitystehtävä, eikä tämän ikäiseltä lapselta yleensä löydy selviämiseen vaadittavia sosiaalisia taitoja. Kun vaatimus sosiaaliseen kanssakäymiseen kasvaa lapsen kykyihin ja kapasiteettiin nähden liian suureksi, ei vuorovaikutustilanne enää kehitä lapsen sosiaalisia taitoja, vaan toimii päinvastoin esteenä kehitykselle. (Keltikangas-Järvinen 2012, 143-145.)

### 3.2 Uhmakas käytös

Uhmakkuus voi joskus vuorotella lapsen käytöksessä aggressiivisuuden kanssa. Uhmakkuus näyttäytyy lapsessa usein manipuloivana, sääntöjä ja toimintaohjeita kyseenalaistavana toimintana ja konfliktiherkkyytenä. Uhmakas käytös johtuu lapsen mielen joustamattomuudesta, joka voi olla osa lapsen synnynnäistä temperamenttia. (Ahonen 2017, 37.) Uhmakkuus voi olla tulosta myös liian sallivasta kasvatustyylistä, joka aiheuttaa lapsessa sen, että hän jatkuvasti hakee rajoja elämälleen ja minälleen uhmakkaalla käytöksellä (Pihlaja 2004, 222). Mikäli lapsen uhmakas käytös jatkuu pitkään ja on erityisen voimakasta, voi kyseessä olla diagnosoitava uhmakkuushäiriö. Uhmakkuushäiriödiagnoosin saanut lapsi hyötyy kuitenkin samoista tukitoimista kuin muista syistä uhmakkaasti tai haastavasti käyttäytyvä lapsi. (Aronen 2016, 962.)

Uhmakkaasti käyttäytyvän lapsen kanssa toimiessa ennakkoinnista ja perustelusta voi olla suurta hyötyä. Kun lapsi tietää leikkiajan loppuvan kohta, ei kasvatajan kehoitus lelujen raivaamisesta tule yllätyksenä. Ahosen (2017, 39) mukaan tärkeintä on kuitenkin muistaa, että lapsen joustamattomuus ei hyödy lainkaan joustamattomasta kasvatustyylistä. Kaikessa ei pidä tai tarvitse joustaa, mutta on tärkeää pitää kiinni lapsen ymmärtämistä tavoittelevasta empaattisesta ja sensitiivisestä vuorovaikutuksesta.

### 3.3 Levoton käytös

Sosioemotionaalisten tuen tarpeista tyypillisin ilmenemismuoto on lapsen levoton käytös. Levottomalla käytöksellä tarkoitetaan yleensä muun muassa motorista levottomuutta, kovaäänisyyttä, impulsiivista toimintaa ja oman vuoron odottamisen vaikeuksia. Levottomalla lapsella voi olla haasteita myös tarkkaavaisuudessa, sen kohdistamisessa ja ylläpitämisessä. (Ahonen 2017, 43.) Itsesäätelyyn liittyvät vaikeudet voivat näyttäytyä myös tarkkaavaisuuden haasteina: nämä vaikeudet voivat aiheuttaa lapsessa yli- tai aliaktiivisuutta (Viitala 2015, 101-102). Levottomasti käyttäytyvällä lapsella on luultavasti haasteita toiminnanohjauksessa. Toiminnanohjauksella tarkoitetaan muun muassa kykyä suunnitella toi-

mintaansa, toteuttaa sitä ja arvioida tekemäänsä. Toiminnanohjausta on mahdollista harjoitella ja levottomasta käyttäytyvät lapset voivat hyötyä struktuureista, esimerkiksi kuvien tehdystä päiväohjelmasta. Tämän lisäksi avainasemassa on kasvattajan tarjoama tuki esimerkiksi toiminnasta toiseen siirryttäessä tai tarkkaavaisuuden kohdistamisessa. (Ahonen 2017, 46-47.)

### **3.4 Vetäytyvä ja ahdistunut käytös**

Vetäytyvällä käytöksellä tarkoitetaan haluttomuutta tai vaikeutta olla kontaktissa muiden ihmisen kanssa, esimerkiksi haluttomuutta osallistua päiväkodissa yhteisiin leikkeihin tai ohjattuihin tuokioihin (Ahonen 2017, 48). Vetäytyvästä käytöksestä puhuttaessa puhutaan usein ujoudesta, vaikka todellisuudessa se on vain yksi lukuisista syistä lapsen vetäytyvään käytökseen. Ujous on synnynnäinen temperamenttipiirre ja se ilmenee esimerkiksi lukkoon menemisenä yllättävissä ja uusissa sosiaalisissa tilanteissa. Ujo ihminen on varautunut ja jännittää niin, ettei tiedä mitä sanoa. Ujous ei tarkoita sitä, ettei olisi kiinnostunut muista ihmisistä; kiinnostusta muihin ihmisiin määrittää toinen temperamenttipiirre, sosiaalisuus. Matalan sosiaalisuuden omaava lapsi vetäytyy, ei ole kiinnostunut muista ihmisistä ja nauttii eniten omasta seurastaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 41-42.)

Temperamentin lisäksi vetäytyvään käytökseen voivat vaikuttaa muun muassa lapsen kyvyt tunnistaa muiden sosiaalisia viestejä ja olla vuorovaikutuksessa myönteisellä tavalla. Vasta kehitymässä olevat tunnetaidot voivat olla syynä vuorovaikutuksellisiin ongelmiin, mutta suuremmat vuorovaikutukselliset poikkeavuudet voivat viestiä esimerkiksi autismin kirjon piirteistä. (Ahonen 2017, 49.) Ennen kaikkea vetäytyvät lapset tarvitsevat kasvattajalta aikaa ja kannustusta. Vetäytyvät lapset tarvitsevat usein aikaa tutustua ja sopeutua uusiin tilanteisiin ja kannustuksella pyritään välttämään sosiaalisiiin tilanteisiin osallistumiseen syntyneen kynnyksen kohoamista entisestään. (Ahonen 2017, 50.)



Vetäytyvyys voidaan virheellisesti sekoittaa lapsen ahdistuneisuuteen. Lapsen ahdistuneisuus voi ilmetä muun muassa poikkeavana tunneilmaisuna: ristiriitaisina viesteinä ja epätavallisena käytöksenä. Lapsi voi esimerkiksi nauraa pelottavassa tilanteessa tai käyttäytyä hysteerisesti. (Pihlaja 2004, 223.)

## **4 Sosioemotionaaliseen tukeen vaikuttavat tekijät**

### **4.1 Vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa**

Sosiaalinen vuorovaikutus voidaan määritellä ihmisten väliseksi toiminnaksi, joka tapahtuu erilaisissa ympäristöissä. Käsitteenä sosiaalinen vuorovaikutus pitää sisällään niin sosiaaliset taidot kuin sosiaaliset suhteet. (Kauppila 2005, 19.) Koivusen (2009, 47) mukaan vuorovaikutus jakautuu sanalliseen ja sanattomaan vuorovaikutukseen, joista sanaton vuorovaikutus usein määrittää, kuinka viesti tulee tulkituksi. Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutus on kaiken kulmakivi; laadukkaasta varhaiskasvatuksesta on mahdotonta puhua ilman laadukasta vuorovaikutusta (Kalliala 2009, 67).

Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus vaikuttaa päiväkodissa kaikkeen sen sisällä tapahtuvaan toimintaan. Vaikka myös lapset vaikuttavat siihen, millaiseksi vuorovaikutustilanteet ja ilmapiiri päiväkodissa muodostuvat, ovat aikuiset avainasemassa luomassa päiväkodin ilmapiiristä joko lapselle ja työyhteisölle edullista tai haitallista. (Kalliala 2009, 11.) Ahosen (2015, 57) mukaan useissa tutkimuksissa on löydetty yhteys myönteisen kasvattaja-lapsi -suhteen ja suotuisan sosioemotionaalisen sekä akateemisen kehityksen väliltä; varhaiskasvattajan ja lapsen suhteella on siis todellista merkitystä lapsen kehityksen kannalta.

Laadukkaaseen vuorovaikutukseen sitoutunut kasvattaja on päiväkodissa lämmön, myönteisen tuen ja yksilöllisen arvostamisen antaja, jonka merkitystä lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa ei tulisi vähätellä (Kalliala 2009, 67). Lapsen suotuisan kehityksen kannalta on ensiarvoisen tärkeää,

että hän saa elämässään paljon palkitsevia kokemuksia vuorovaikutuksesta aikuisten kanssa. Tällaiset kokemukset edistävät pienen lapsen minäkuvan ja itseluottamuksen kehittymistä. Vuorovaikutuksessa harjaantuvat sosiaaliset taidot ovat yhtä lailla harjoiteltavissa kuten muutkin taidot: lapsi ei synny osaavana, vaan taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa aikuisiin ja ikätovereihin. (Kauppila 2005, 134-135.)

Lapsen ulospäinsuuntautuvalla sosioemotionaalisesti tuettavalla käytöksellä voi olla vaikutusta siihen, millaiseksi kasvattajan ja lapsen välinen suhde muodostuu. Ylivilkkaasti, aggressiivisesti tai epäsosiaalisesti käyttäytyvien lasten kanssa vuorovaikutus voidaan kokea haastavaksi ja se voi herättää kasvattajassa negatiivisia tunteita. Koska lapsen haastavaksi koettu käyttäytyminen voi vaikuttaa merkittävästi siihen, millaiseksi kasvattajan ja lapsen välinen suhde muodostuu, tulisi kasvattajien tällaisissa tilanteissa kiinnittää entistä enemmän huomiota siihen, kuinka myönteistä kasvattaja-lapsi -vuorovaikutussuhdetta pyritään rakentamaan suunnitelmallisesti. (Ahonen 2015, 55-57.)

Koivusen (2009, 19-20) mukaan aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa aikuisen on tärkeää kiinnittää huomiota muun muassa katsekontaktiin, sanavalintoihin sekä omaan asentoon suhteessa lapseen. Lasta puhutettaessa aikuisen on hyvä laskeutua hänen tasolleen, pyrkiä katsekontaktiin ja kertoa asiansa selkeästi; on tärkeää käyttää sanoja, joita lapsi ymmärtää (Koivunen 2009, 19-20). Myös omaan äänensävyyn tulee kiinnittää huomiota: millaisia tunteita välitän omalla tavallani puhua. Jos kasvattajan äänensävy tuo esille esimerkiksi ärtymistä tai sävy on tiuskiva, pahimmassa tapauksessa se voi aiheuttaa lapsessa pelkoa. On merkityksellistä myös tiedostaa, että kasvattaja toimii puhuessaan mallina lapselle vuorovaikutuksesta ja puheesta. (Koivunen 2009, 19-20.) Lapsen ja kasvattajan myönteisen vuorovaikutussuhteen rakentamisessa voidaan myös hyödyntää lapsilähtöisiä kahdenkeskeisiä tuokioita, joissa lapsi saa valita aktiiviteetin. Näissä tuokioissa kasvattajan tehtävänä on havainnoida, toimia lapsen tunteiden sanoittajana ja rakentaa ymmärrystä sekä suhdetta lapseen. (Ahonen 2015, 59.)

Varhaiskasvatuksen sisäinen vuorovaikutus pitää sisällään myös kasvattajien ja huoltajien välisen vuorovaikutuksen. Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa puhutaan huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, jonka päätavoitteena on varhaiskasvattajien ja huoltajien yhteinen sitoutuminen lapsen suotuisan kasvun, kehityksen ja oppimisen hyväksi (Opetushallitus 2016, 32-33). Tässä opinnäytetyössä käytämme huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön rinnalla käsitettä kasvatuskumppanuus. Koemme, että tämä käsite pitää hyvin sisällään ajatuksen kasvatuksellisesta yhteistyöstä, jota haluamme opinnäytetyössämme tuoda ilmi.

Kasvatuskumppanuudesta puhuttaessa keskiössä on lapsi ja hänen tarpeensa, mutta perheen odotuksiin ja toiveisiin pyritään vastaamaan niin hyvin kuin mahdollista. (Laru, Riihonen & Tuukkanen 2013, 47.) Kasvatuskumppanuus on huoltajien ja varhaiskasvattajien tietojen saattamista yhteen lasta parhaiten hyödyttävällä tavalla. Huoltajilta löytyy paljon spesifiä tietoa juuri tästä lapsesta: esimerkiksi hänen luonteestaan, tavoistaan, tottumuksistaan, elämänpiiristään ja historiastaan. Ammattikasvattajan tieto on yleisempää; tietoa lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta yleisesti, sekä tietoa erityisvaikeuksista. (Koivunen 2009, 157.) Ahosen (2015, 243) mukaan tärkeintä on, että molemmat osapuolet puhaltavat yhteen hiileen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi - kummatkin tasavertaisina osallistujina. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, kasvatuskumppanuudesta, säädetään seuraavasti:

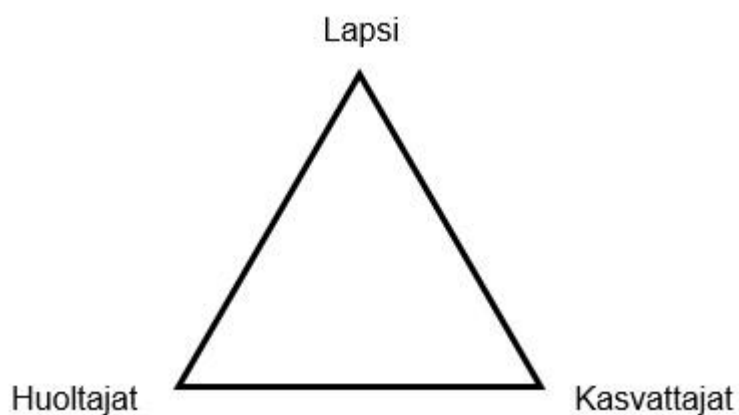
Lapsen vanhemmille tai muille huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Lapsille ja heidän vanhemmilleen tai muille huoltajilleen on toimintayksikössä järjestettävä säännöllisesti mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Rantalan ja Uotisen (2014, 146-148) mukaan kuntakohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia tarkasteltaessa huoltajia pidetään ensisijaisen tärkeässä asemassa lapsen tuen tarvetta arvioidessa. Vanhempien osuutta tuen tarpeen arvioinnissa ja sen tarjoamisessa korostettiin erityisesti lapsen toiminnan havainnoinnin osalta. Kasvattajan ja huoltajien välisissä keskusteluissa korostui kasvattajan

rooli asiantuntijatiedon tarjoajana lapsen tuen tarpeesta. (Rantala & Uotinen 2014, 146-148.)

Koivunen (2009, 156) kuvaa lapsen, kasvattajien ja huoltajien välistä suhdetta kolmiokuviolla, jonka tarkoituksena on havainnollistaa sitä, kuinka kunkin tahon välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa aina myös kolmanteen osapuoleen (kuva1). Jokainen näistä vuorovaikutussuhteista on täten tärkeä lapsen hyvinvoinnin kannalta (Koivunen 2009, 156).



Kuva 1. Lapsen, huoltajien ja kasvattajien vuorovaikutuskolmio (Kuva: Pirjo-Leena Koivunen).

Kasvattajien ja huoltajien välinen toimiva yhteistyö voi muodostua erityisen tärkeäksi silloin, kun lapsi tarvitsee erityistä tukea: toimiva kasvatuskumppanuus voi olla lasta suojaava tekijä esimerkiksi perhettä kuormittavissa tilanteissa. On myös havaittu, että kasvattajien ja huoltajien välinen suhde korreloi lapsen sosiaalisten taitojen kanssa. Kasvatuskumppanuus voi kuitenkin olla myös haastavaa. Sosio-emotionaalisen tuen tarve voi olla lähtöisin esimerkiksi perheen haastavasta tilanteesta, jolloin yhteistyö huoltajien kanssa voi ymmärrettävästi olla pulmallista. Onkin tärkeää, että huoltajille jää kasvattajan kanssa käydyistä keskusteluista olo, että heidän mielipiteensä sekä näkemyksensä ja kuultu ja huomioitu. (Ahonen 2015, 243-245.)

## 4.2 Lasta tukeva kasvatusympäristö

Varhaiskasvatuksen ympäristöistä puhuttaessa käytetään näkökulmasta riippuen käsitteitä kasvatusympäristö, oppimisympäristö, kehitysympäristö sekä toimintaympäristö. Kaikilla näillä käsitteillä tarkoitetaan varhaiskasvatuksen ympäristöjä, joissa lapsi oppii, kasvaa ja kehittyy, painotus on käsitteestä riippuen vain hiukan eri. Esimerkiksi valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa käytetään sanaa oppimisympäristö. Olemme päättäneet käyttää tässä opinnäytetyössä ensisijaisesti käsitettä kasvatusympäristö, koska lähestymme tässä työssä asiaa vuorovaikutuksellisesta ja kasvatuksellisesta näkökulmasta, ja mielestämme tämä käsite kuvaa parhaiten käsittelemäämme aihetta.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa kasvatusympäristö määritellään sen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden avulla: varhaiskasvatuksen kasvatusympäristö pitää sisällään niin tilat ja paikat kuin käytännöt, tarvikkeet ja välineet. Kasvatusympäristön tulee olla oppimista edistävä sekä kehittävä, turvallinen ja lapselle terveellinen. (Opetushallitus 2016a, 31.) Koivusen (2009, 179) mukaan kasvatusympäristö koostuu edellä mainittujen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi myös toiminnallisesta, pedagogisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta.

Fyysinen kasvatusympäristö koostuu lapsen päivähoidon konkreettisista ja rakenteellisista tekijöistä. Fyysinen kasvatusympäristö pitää perinteisessä päiväkodissa sisällään itse päiväkotirakennuksen ja sen piha-alueen. Fyysisessä ympäristössä huomioitavia asioita ovat esimerkiksi tilojen koko ja määrä, lämpötila, mahdollinen kaiku, valaistus sekä tilaan valitut värit. (Koivunen 2009, 179.) Aho-sen (2017, 212) mukaan fyysistä tilaa tulisikin tarkastella asettumalla konkreettisesti lapsen asemaan, esimerkiksi katsomalla tilaa lapsen korkeudelta: mihin yllän, mikä kiinnittää huomioni. Lapsi luultavimmin ottautuu aktiviteettiin, joka on houkuttelevasti esillä, joten esimerkiksi lelujen, pelien ja muiden tarvikkeiden sijoitteluun tulee kiinnittää huomiota.

Toiminnallinen ympäristö tarjoaa raamit kaikelle päivähoidossa tapahtuvalle toiminnalle. Toiminnallisessa ympäristössä kannattaa kiinnittää erityistä huomiota

esimerkiksi erilaisiin ärsykkeisiin ja niiden määrään. Hyvän toiminnalliset kasvatusympäristön osalta huomioitavat ärsykkeet ovat esimerkiksi visuaalisia eli näönvaraisia ja auditiivisia eli kuulonvaraisia ärsykejä. (Koivunen 2009, 180.) Myös toisten lasten läheisyys voi häiritä lasta (Ahonen 2017, 215.) Ahosen (2017, 213) mukaan ärsykeisen ympäristön muokkaaminen lähtee aina liikkeelle lasten haasteiden tunnistamisesta: pyritään kartoittamaan, mitkä tekijät vaikuttavat esimerkiksi lapsen keskittymisen herpaantumiseen.

Mikäli lapsella on esimerkiksi visuaalisen hahmottamisen vaikeuksia, visuaalisesti runsas, esimerkiksi paljon lasten piirustuksia ja leluja sisältävä ympäristö voi vaikeuttaa näitä haasteita entisestään. Myös lapset, joilla on tarkkaavaisuuden haasteita, voivat hyötyä visuaalisesti pelkistetyimmistä ympäristöistä. (Koivunen 2009, 180.) Toisten lapsen läsnäolosta ja liikehdinnästä häiriintyvä lapsi voi hyötyä sermeistä tai siitä, että hänen istumapaikkansa valitaan tarkoin. Esimerkiksi tilan etuosassa istuessa lapsi näkee vähemmän muita lapsia ja voi silloin keskittyä paremmin. (Ahonen 2017, 214.) Auditiivisia ärsykejä taas syntyy lapsista itsestään, kasvattajista ja erilaisista leluista ja peleistä. Varhaiskasvatuksen kasvatusympäristö voi usein olla hyvinkin meluisa. Yksi keino hallita äänestä ympäristöä on esimerkiksi jakaa lapsia eri huoneisiin. Myös yhteisesti sovittu kuva hiljaisuuden tai äänenkäytön huomioinnin merkinä voi olla tehokas. (Koivunen 2009, 180.)

Yksi hyvän toiminnallisen kasvatusympäristön menetelmä on ryhmän eriyttäminen. Ryhmää voidaan jakaa monella eri tavalla: esimerkiksi niin, että puolet lapsista ulkoilee, kun toinen puoli on sisällä, tai niin, että samaa toimintoa tehdään eri tiloissa pienryhmissä. (Koivunen 2009, 182.) Pienryhmä on lapsia hyödyttävä muun muassa sen vuorovaikutuksellisten mahdollisuuksien takia. Pienryhmä tarjoaa lapselle mahdollisuuksia harjoitella sosiaalisia taitojaan turvallisesti ilman suuren ryhmän aiheuttamaa stressiä. (Mikkola & Nivalainen 2011, 33.) Lapsen kehitys vaatii läheisen vuorovaikutussuhteen aikuisen kanssa: tässä asiassa suuri ryhmä ei vahvista kehitystä, vaan päinvastoin heikentää sitä (Keltikangas-Järvinen 2010, 217). Pienryhmän etuna voidaan pitää myös haastavaksi koettujen kasvatustilanteiden vähäisempää ilmenemistä pienryhmässä toimiessa. Tästä voidaan kiittää nimenomaan kasvattajan mahdollisuutta huomioida ryhmän

jokainen lapsi sekä rakentaa läheistä vuorovaikutussuhdetta pienryhmän jokaisen osallistujan kanssa. Pienryhmän tuomat edut etenkin sosioemotionaalisesti tuettaville lapsille ovat korvaamattomat: aikuisen tuki on pienessä ryhmässä aina käden ulottuvilla, pienryhmä tuottaa vähemmän häiritseviä ärsykeitä, odottamista on vähemmän ja saatavilla oleva yksilöllinen tuki mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemuksia. (Ahonen 2017, 183-187.)

Varhaiskasvatuksen psyykinen kasvatusympäristö, lyhyemmin ilmapiiri, on ensisijaisesti kasvattajien luoma. Kasvattajan oma luonne, asenne, tapa puhua ja vuorovaikutustaidot kaikki vaikuttavat siihen, millaiseksi päiväkodin kasvatusympäristö muodostuu. Psyykinen ja sosiaalinen kasvatusympäristö ovat vaikeasti toisistaan erotettavia käsitteitä. Esimerkiksi vuorovaikutussuhteet vaikuttavat yhtä lailla niin psyykkiseen kuin fyysiseen kasvatusympäristöön. Psyykinen ja sosiaalinen kasvatusympäristö vaikuttavat myös lapsen turvallisuuden tunteeseen: lapsella on oikeus tuntea olonsa turvalliseksi päivähoitossa ja laadukas kasvatusympäristö on ensisijainen tekijä tarkasteltaessa tämän oikeuden toteutumista. (Koivunen 2009, 183.) Kasvattajan lämmin vuorovaikutustapa voi olla hyvän ilmapiirin kannalta erittäin tärkeää. Lämmin kasvattaja on sensitiivinen, kiireettömästi kohtaava aikuinen, jonka toiminnasta näkyy, että hän tekee työtään lapsia varten. Kasvattaja kohtelee lasta arvostavasti ja pystyy kohtaamaan lapsen sensitiivisesti myös haastavissa tilanteissa lapsen ilmentäessä esimerkiksi sosioemotionaalisen tuen tarvettaan. (Ahonen 2017, 78.) Vallitsevaa ilmapiiriä voidaan tarkastella myös esimerkiksi yhteenkuuluvuuden ja yksilöllisyyden avulla: onko ilmapiiri kilpailua, yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä suorituksia korostava vai yhteisöllinen ja yhteistyöhön kannustava. (Keltikangas-Järvinen 2010, 218-219).

### **4.3 Varhaiskasvatuksen resurssit**

OECD:n (2012) mukaan lasten ja kasvattajien suhdeluku ja lapsiryhmien koot vaikuttavat merkittävästi varhaiskasvatuksen laatuun. Varhaiskasvatuksen laadulla taas on yhteys lasten kehittymiseen ja oppimiseen varhaiskasvatuksessa. Lasten ja kasvattajien suhdeluku sekä ryhmäkoko vaikuttavat merkittävästi siihen, millaiseksi varhaiskasvatuksen vuorovaikutusympäristö muodostuu.

Tällä taas on yhteys lasten hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa. Erityistä tukea tarvitsevat lapset sekä pienet lapset ovat tässä asiassa haavoittuvassa asemassa: heille ryhmäkoon ja lapsi-kasvattaja -vuorovaikutussuhteen laadun merkitys on suuri. (Opetushallitus 2016b.)

Kun lapsia on enemmän, kasvattajalla on vähemmän aikaa muodostaa vuorovaikutussuhteita lasten kanssa. Suhdeluvun kasvaessa kasvattajan aika kunkin lapsen oppimisen ja kehityksen havainnointiin sekä ohjaamiseen vähenee. Suomessa varhaiskasvatuslaki velvoittaa kasvattajia tarjoamaan lapselle yksilöllistä huomioita ja tukea hänen sitä tarvitessaan. Kasvattajan ollessa vastuussa suuresta määrästä lapsia tämä voi osoittautua pulmalliseksi. (Opetushallitus 2016b.) Opetus- ja kulttuuriministeriön 2017 toteuttaman valtakunnallisen selvityksen mukaan kolme tärkeintä syytä tukitoimien järjestämättä jättämiseen ovatkin resursipula, puutteet toimintakäytännöissä sekä henkilöstön suuri vaihtuvuus. (Eskelinen & Hjelt 2017.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvitykseen vastanneista kolmannes kertoi, että kelpoisuuden täyttäviä henkilöitä ei ole riittävästi saatavilla työsuhteisiin. Huonoin tilanne oli kyselyn mukaan yliopistokoulutettujen lastentarhanopettajien saatavuuden kohdalla. Selvityksen mukaan 31 % vastaajista suunnitteli alan vaihtoa seuraavan 10 vuoden kuluessa: syiksi vaihtamishaluun ilmoitettiin muun muassa työn arvostuksen vähäisyys, matalapalkkaisuus, työn kuormittavuus sekä suuri vastuu. Näiden lisäksi syiksi mainittiin huonot vaikutusmahdollisuudet oman työn rakenteisiin sekä työnkuvan epäselvyys. Täydennyskoulutuksen suhteen selvityksestä ilmeni, että yli puolet kasvatustyössä toimivista henkilöistä sai alle kolme päivää vuodessa käytettäväksi täydennyskoulutuksiin. Yksityisellä sektorilla tilanne oli huonompi: 38 % työntekijöistä jäi kokonaan ilman täydennyskoulutusta. (Eskelinen & Hjelt 2017.)

Väestöliiton ammattikasvattajien kiellettyjä tunteita tutkivan hankkeen (Riihonen & Tuukkanen 2013) mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät saa päivähoiton arjessa kaikkea sitä tukea, joka heille kuuluisi. Syynä tähän on ensisijaisesti henkilökunnan vähyys: ei ole riittävästi työntekijöitä, joilla olisi aikaa lapsille. Myös



työntekijöiden vaihtuvuus koettiin ongelmaksi. Lapsen tuki tapahtuu aina vuorovaikutuksessa itse lapseen, eikä sitä voi toteuttaa optimaalisesti ilman läheistä suhdetta lapseen. Tukea saavan lapsen lisäksi mahdollinen resurssipula vaikuttaa koko ryhmään: mikäli yksi, erityistä tukea tarvitseva ja voimakkaasti oirehtiva lapsi vie kasvattajan huomion, saavat muut lapset automaattisesti vähemmän yhteistä aikaa kasvattajan kanssa. (Riihonen & Tuukkanen 2013, 74-75.)

#### **4.4 Varhaiskasvattajien osaaminen ja tuki työhön**

Ahosen (2017, 66) mukaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa olemisen voidaan katsoa olevan aina jollain tasolla kuormittavaa; sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa työskentelyn ja vuorovaikuttamisen voidaan taas kiistattomasti todeta olevan ajoittain erittäin raskasta. Tällöin työhön saatava tuki nousee ensisijaisen tärkeään asemaan. Riihosen (2013, 89) mukaan eniten tukea työhön saadaan työkavereilta sekä esimieheltä. Oman jaksamisen kannalta koettiin myös tärkeäksi mahdollisuus keskustella ja saada tukea omilta perheenjäseniltä, ystäviltä sekä esimerkiksi omalta terapeutilta. Työssä jaksamisen kannalta on myös tärkeää, että elämä ei ole pelkkää työtä; aikaa on myös itselle esimerkiksi mieluisten harrastuksien ja omasta itsestä huolehtimisen muodossa. (Riihonen 2013, 89-91.)

Oma tiimi voi olla korvaamaton oman työn ja jaksamisen tukemisen kannalta. Tiimin kautta avautuu mahdollisuus peilata omaa ammatillisuutta ja ammatillista kehittymistä. (Mikkola & Nivalainen 2011, 76.) Tiimin toimivuuden kannalta on tärkeää, että sen sisällä käytävä keskustelu on avointa ja palautetta pystytään antamaan puolin ja toisin. Tiimi toimii sosiaalisen tuen mahdollistajana, mikä myös kehittää tiimin jokaisen jäsenen toimintaa. (Koivunen 2009, 192.)

Opetushallituksen toteuttaman (2017) lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen varhaiskasvatuksessa keskittyvän tilannekartoituksen mukaan lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen spesifisti keskittyviä opintojaksoja on varhaiskasvatusalan peruskoulutuksessa liian vähän. Myös tuntimäärät koettiin liian pieniksi. Kartoituksessa tuli ilmi, että varhaiskasvatusalan opiskelijat kai-

paisivat enemmän käytännön opetusta ja mahdollisuutta harjoitella erilaisia keinoja, joilla tuetaan lapsen sosioemotionaalista kehitystä. (Opetushallitus 2017, 45-47.)

## **5 Aikaisemmat tutkimukset**

Suomessa sosioemotionaalisiin vaikeuksiin liittyvää tutkimusta on tehnyt muun muassa Päivi Pihlaja. Pihlaja (2005, 6.) on tutkinut erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeiden toteutumista suomalaisessa päivähoidossa tutkimuksessaan "Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla.". Tutkimuksen tulokset tuovat esiin tavallisten ja erityisryhmien pedagogiset eroavaisuudet, joista suurimmaksi Pihlaja nimeää sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa käytettävien pedagogisten välineiden määrän. Näiden lasten parissa työskennellessä pedagogiset välineet olivat vähäisemmät tavallisissa ryhmissä kuin erityisryhmissä. Tutkimuksen mukaan suomalaisen päivähoidon erityiskasvatuksen taustalla pedagogiikan laatuun vaikuttavat muun muassa asenteet, vammaisuuden yksilölliset selitysmallit ja medikalisaatio. (Pihlaja 2005, 6.)

Riitta Viitala on tehnyt sosioemotionaalisesta tuen tarpeesta väitöskirjan "Jotenkin häiriöksi: etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä". Tutkimus pyrkii selvittämään, millaisina sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapsen näyttäytyvät päiväkotiryhmässä ja millaista tukea he saavat. Tutkimuksessa tarkasteltiin sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten vertaissuhteita, kasvattajien kuvauksia erityistä tukea saavista lapsista sekä kasvattajien erityistarpeisiin vastaamiseen liittyviä toimintatapoja ja käsityksiä. (Viitala 2014.)

Liisa Ahonen on tutkinut väitöskirjassaan "Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa" muun muassa sitä, millaisissa tilanteissa varhaiskasvatuksessa syntyy haastavia kasvatustilanteita ja millaista on varhaiskasvattajan vuorovaikutus sekä millaisia pedagogisia keinoja varhaiskasvattaja

käyttää sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa toimiessaan. Väitöskirja on etnografinen tutkimus, jonka aineistonkeruumenetelminä on käytetty havainnointia ja haastatteluja. Tutkimuksessa huomattiin perinteisen päiväkodissa vallitsevan toimintakulttuurin synnyttävän haastavia kasvatustilanteita. Näissä tilanteissa tärkeimmässä asemassa havaittiin olevan varhaiskasvattajan vuorovaikutustyylin. Tutkimuksessa selvisi, että tavoitteellisella pedagogisella toiminnalla haastavia kasvatustilanteita voidaan välttää ja ratkaista. (Ahonen 2015.)

## **6 Opinnäytetyön tarkoitus ja tehtävä**

Opinnäytetyön tarkoituksena on tuoda esiin lastentarhanopettajien kokemuksia sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa työskentelystä. Lisäksi tarkoituksena on kartoittaa sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa käytettäviä keinoja ja työskentelytapoja. Tämän lisäksi on tarkoitus selvittää lastentarhanopettajien kokemuksia käytettyjen keinojen riittävydestä.

Tutkimuskysymyksiä on kaksi:

Millaisin keinoin ja työskentelytavoin lastentarhanopettajat pyrkivät tukemaan sosioemotionaalisesti tuettavia lapsia?

Millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa työskentelystä?

## 7 Opinnäytetyön lähtökohdat ja menetelmälliset valinnat

### 7.1 Opinnäytetyön lähtökohdat

Saimme opinnäytetyöhön idean lastensuojelun syventävän kurssin kautta LAPE-hankkeelta. Sen kehitystehtävää läpi käydessä keskustelusta nousi huomio lasten sosioemotionaalisesta oireiluista. Hankkeella ei kuitenkaan ollut tietoa, kuinka ilmiö näkyy varhaiskasvatuksen työkentällä, kuinka se vaikuttaa esimerkiksi ammattilaisten toimintaan ja onko varhaiskasvattajilla tarpeeksi tietoa aiheesta. Taruimme tähän ideaan, sillä se oli varhaiskasvatukseen liittyvä, mutta myös osin lastensuojeluun työkenttää sivuava aihe ennakoivasta näkökulmasta katsottuna. Kirjoitimme hankkeen kanssa toimeksiantosopimuksen opinnäytetyölle. Varsinaista näkökulmaa tutkimukselle saimme etsiä hetken, jotta saimme tutkimuksestamme sosionomin työkenttään sopivan työn. Kun ajatus aiheesta selkeni, kirkastui myös näkemys siitä, että teemme työmme lastentarhanopettajien kokemusten näkökulmasta.

Lähdimme tekemään suunnitelmaa ja samalla kartoittamaan päiväkoteja, joissa voisimme haastattelut suorittaa. Haastattelurungon rakentaminen tutkimuskysymyksiimme vastaavaksi ja mahdollisimman voimauttavaksi vaati oman aikansa (liite 1). Testasimme haastattelurunkoa ennen varsinaisia haastatteluja mahdollisten epäkohtien havaitsemiseksi. Saatuamme suunnitelman ja haastattelurungon hyväksytyksi, hankimme tutkimusluvut lähikunnan päivähoidon johdolta. Luvan saatuamme aloitimme lastentarhanopettajien haastattelujen tekemisen. Tutkimuslupa ei ole opinnäytetyön liitteenä, sillä tutkimuksen aineiston keruun ehtona oli, että päiväkodit, joissa haastattelut toteutettiin, eivät tule näkyviin. Näin ollen opinnäytetyön toiminta-alue ja haastateltavien identiteetti pysyvät salassa.

### 7.2 Laadullinen tutkimus

Opinnäytetyöllämme halusimme saada tietoa lastentarhanopettajien kokemuksista. Kanasen (24, 2008) mukaan laadullisen tutkimuksen voidaan määrittää

olevan tutkimusta, jolla pyritään jonkinlaisiin tuloksiin käyttämättä tilastollisia menetelmiä tai muita määrällisiä keinoja. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa; kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään sen sijaan syvällisesti tulkitsemaan, ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä.

Laadullisen tutkimuksen on katsottu soveltuvan luonteeltaan syvällisten analyysien tekemiseen tutkimusaiheesta ja näin ollen se mahdollistaa perusteellisen syventymisen tarkasteltavaan ilmiöön (Kananen 2008, 24). Toimeksiannosta tuli ilmi tarve saada vastauksia siitä, millainen tilanne varhaiskasvatuksen työkentällä tutkittavissa päiväkodeissa on sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa tehtävästä työstä ja millainen on lastentarhanopettajien tietotaito heidän kanssaan työskentelemisestä. Halusimme tämän lisäksi tuoda esille selkeän kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullista tutkimusta voidaan myös kuvailla prosessiksi Kiviniemen (2015, 74) mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa kerää tutkija itse, tästä syystä tutkimuksen kehittyessä voi tapahtua muutoksia näkökulmissa ja tulkinnoissa aineistoon liittyen. Myös tutkimuksen prosessimaisuutta kertoo se, että tutkimuksen eteneminen ja sen vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen jäseneltävissä, vaan eri vaiheet ja menetelmät hahmottuvat tutkimusprosessin edetessä. (Kiviniemi 2015, 70-71.) Prosessimaisuus tuli näkyväksi muun muassa siinä, kuinka sovimme haastatteluja maltillisesti prosessin edetessä.

Vähitellen rakentuva laadullinen tutkimus vaatii prosessimaisuutta aineiston käsittelyssä. Aineiston käsittely kannattaa aloittaa jo sitä kerätessä, ei vasta kaiken aineiston ollessa kasassa. (Kiviniemi 2015, 82.) Purimme jokaisen haastattelun melko pian sen tehtyämme kirjalliseen muotoon. Näin pystyimme siirtämään haastattelun luonteen kirjalliseen muotoon. Aineistoa analysoidessa on tarkoitus tarkentaa tutkimustehtävää ja viedä tutkimusta eteenpäin tarkoituksenmukaiseen suuntaan, sekä ohjata mahdollisesti lisä-aineistonkeruuta. (Kiviniemi 2015, 82.) Haastatteluja tehtäessä ja litteroidessa peilasimme saatua materiaalia tutkimuskysymyksiin ja kriittisesti tarkastelimme, saimmeko vastauksia tutkimuskysymyk-

siimme ja tulisiko haastattelurunkoa muokata. Tulimme kuitenkin siihen lopputulokseen, että saatu materiaali vastasi tutkimuskysymyksiimme ja saimme validia tietoa tutkimukseen liittyen, joten emme lähteneet muokkaamaan haastattelurunkoa kesken tutkimuksen.

### **7.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Teemahaastattelu tuli luontevaksi valinnaksi menetelmänä kerätä tietoa kohdenetusti tutkittavasta aiheesta, sillä sen avulla voimme rakentaa kokemuksista ilmiötä kuvaavan kokonaisuuden (Eskola & Vastamäki 2015, 27-28.) Päiväkodeille lähetettiin ennakkoon haastattelurunko, jotta mahdolliset haastateltavat näkisivät, millaisesta haastattelusta on kyse ja mitä siinä kysytään. Näin haastatteluihin valikoituvat ne henkilöt, jotka kokivat, että heillä on asiasta jotain sanottavaa ja he olivat motivoituneita osallistumaan haastatteluun.

Opinnäytetyön teemahaastattelut toteutettiin tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa. Haastateltavat valitsivat itse ajankohdan työpäivän aikana, jolloin he pystyivät rauhassa osallistumaan haastatteluun ilman, että se häiritsi normaalia päiväkodin arkea. Haastateltaville kerrottiin mitä varten heitä haastateltiin ja myöskin se, että heidän nimiään tai edes päiväkotia ei tuoda näkyviin tutkimuksessa. Näin ollen pystytään turvaamaan haastateltavan yksityisyys.

Teemahaastattelu etenee etukäteen valittujen keskeisten teemojen ja niitä koskevien tarkentavien kysymysten varassa. Teemahaastattelussa korostuu haastateltavan näkemys asiasta ja kuinka he antavat merkityksiä asioille, jotka syntyvät haastattelun lomassa. (Tuomi ja Sarajärvi 2009,75.) Teemahaastattelun tarkoituksena on saada vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa vastauksia tutkimuksen aihepiiriin liittyviin kysymyksiin. Huolimatta siitä, että haastattelusta puhuttaessa usein ensimmäisenä mieleen tulee perinteinen kysymys-vastaus -asettelu, nykypäivänä teemahaastattelussa on siirrytty enenevässä määrin käyttämään vapaampaa, keskustelumaisempaa haastattelutilannetta. (Eskola & Vastamäki 2015, 27-28.) Tämä tuli näkyviin haastatteluista toteutettaessa: haastattelut olivat enemmänkin rentoja keskustelutilanteita kuin tiukkaan strukturoituja kysymys-vastaus haastattelutilanteita.

Kun tutkittavaa ilmiötä ei tunneta ja tutkija pyrkii saamaan ymmärrystä kohteesta, käytetään tiedonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Keskustelun avulla tutkija oppii ymmärtämään ilmiötä. Teemoilla pyritään varmistumaan siitä, että haastateltavan kanssa keskustellaan kaikista osa-alueista, jotka liittyvät ilmiöön. Teemahaastattelu etenee teemoittain yleiseltä tasolta yksityiskohtaisempiin kysymyksiin. Haastattelu etenee haastateltavan ehdoilla. (Kananen 2014, 76-77.) Haastattelua aloittaessa muistuteltiin vielä haastateltavia haastattelun luonteesta ja pyrimme tekemään itse haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja miellyttävän.

Tämä mahdollistettiin jutustelemalla niitä näitä haastateltavan kanssa "jään rikkomiseksi" ja haastattelutilanne toteutettiin rauhallisessa ympäristössä, johon haastateltava sai itse sijoittua niin kuin halusi. Myös me haastattelijat sijoituimme tilassa niin, että tilanteeseen muodostui helposti lähestyttävä keskusteluilmapiiri. Saadakseen hyvän haastattelutuloksen tulee haastattelijan rakentaa välitön ja levollinen keskusteluilmastto. Haastattelija on kiinnostunut, mutta asiallinen sekä hän osoittaa aktiivista ja eläytyvää kuuntelutaitoa haastattelutilanteessa. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 138-139.)

Opinnäytetyön aineisto koostuu viidestä lähikunnan lastentarhanopettajan haastattelusta. Haastateltavien koulutustausta oli yliopistopohjainen kasvatustieteiden kandidaatti tai ammattikorkeakoulun sosionomi. Työkokemusta haastateltavilla oli reilusta kahdesta vuodesta kolmeenkymmeneen vuoteen. Kaikki henkilöt työskentelevät tällä hetkellä päiväkodissa. Haastateltavia oli päiväkodin kaikista ikäryhmistä, sekä pienryhmästä ja esikouluryhmästä.

Kaikki viisi haastattelua toteutettiin syyskuussa vuonna 2018 ja haastattelut nauhoitettiin haastateltavien luvalla. Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina haastateltavien työpäivän aikana ja ne kestivät reilusta kymmenestä minuutista reiluun 25 minuuttiin. Yhdelle haastattelulle oli varattu aina aikaa 45 minuuttia, jottei kiireen tuntua syntyisi, mutta haastattelut muotoutuivat hyvin napakoiksi ja erittäin informatiivisiksi haastattelujen lyhyestä ajasta huolimatta.

## 7.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysia Miles ja Huberman (1994) täsmentävät selkeästi kolmeen vaiheeseen: ensimmäiseksi aineisto pelkistetään, sitten ryhmitellään ja viimeiseksi muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 108). Tutkijan keskeisenä tehtävänä on karsia pois epäolennainen tieto ja löytää keskeiset käsitteet (Kiviniemi 2015, 83). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään yhdistelemään näitä löydettyjä käsitteitä ja näin ollen saamaan vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi pohjautuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn; kokemusperäisestä tutkimuksesta edetään kohti käsitteellisempää tulkintaa tutkimuksen alla olevasta ilmiöstä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 112.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tapahtuu ensin haastatteluja kuuntelemalla, auki kirjoittamalla eli litteroimalla ja sisältöön perehtymällä. Tämän jälkeen aineistoa aletaan pelkistää. Auki kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimuskysymyksiin vastaavia, merkityksellisiä ilmaisuja, jotka voidaan esimerkiksi koodata eri väreihin. Tässä tapahtuu samalla aineistosta epäolennaisten asioiden karsiminen tutkimuksen kannalta. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108-109.) Opinnäytetyön teema-haastatteluista tuli riittävästi materiaalia, joka litteroitiin sanatarkasti. Siitä kuitenkin jätettiin pois turhat haastattelijan tuottamat ”joo/kyllä” kommentit, jotka lähinnä vain kuvasivat tilanteen keskustelunomaisuutta. Litteroitua materiaalia, joka vastasi tutkittavaan aiheeseen, syntyi haastattelua kohden kolmesta kahdeksaan sivua. Yhteensä aineistoa tuli 27 sivua, kun käytössä oli Arial-fontti koolla 12 ja riviväli oli 1,5.

Litteroinnin jälkeen lähdimme pelkistämään kerättyä aineistoa. Etsimme aineistosta ilmaisuja, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiimme ”Millaisin keinoin ja työskentelytavoin lastentarhanopettajat pyrkivät tukemaan sosioemotionaalisesti tuettavia lapsia?” ja ”Millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa työskentelystä?” tai olivat muuten merkityksellisiä. Löydettyämme aineistosta näihin kysymyksiin vastaavia ilmaisuja pelkistimme niiden keskeisen sisällön. Merkitsimme jokaisesta haastattelusta syntyneet pelkistetyt ilmaisut eri väreillä.



Pelkistetty aineisto jaoteltiin alaluokkiin. Alaluokille annettiin ilmaisia yhteisesti kuvaava nimi (liite 3). Alaluokat jaettiin edelleen yläluokkiin, joille jälleen annettiin kutakin luokkaa kuvaava nimi. Tämän jälkeen yläluokat yhdistettiin pääluokiksi ja nimettiin niitä kuvaavasti. Viimeiseksi pääluokat jaoteltiin yhdistäviksi luokiksi (liite 4, liite 1). Yhdistäviä luokkia muodostui viisi ja ne muodostavat opinnäytetyömme tulokset. Yhdistävät luokat ovat: "lasten sosioemotionaaliset haasteet varhaiskasvatuksen arjessa", "laadukkaan vuorovaikutuksen merkitys varhaiskasvatuksessa", "lasta tukeva kasvatusympäristö varhaiskasvatuksessa", "varhaiskasvattajan osaamisen tunnistaminen ja tuki työhön" sekä "lisäresurssien tarve työhön". Käsittelemme tulokset -osiossa yhden yhdistävän luokan aina yhdessä luvussa.

Analysoituamme aineiston huomasimme, että analyysin tuloksilla on joitakin yhtäläisyyksiä haastatteluissa käyttämäämme haastattelurunkoon. Osa tulosten aihealueista jakautuu samoin kuin itse haastattelurungossa. Koemme kuitenkin, että analyysi oli tästä huolimatta onnistunut: haastattelurunkoa ei käytetty millään tavalla apuna analyysia tehdessä ja aineiston useaan kertaan tehtävä uudelleenluokittelu varmisti näkemyksemme mukaan sen, että niistä syntyvät luokat syntyivät aineistosta itsestään, eivät omista ennako-odotuksistamme. Koemme, että analyysi on näiltä osin luotettava: yhtäläisyydet haastattelurunkoon ovat ensisijaisesti sattuman tulosta.

## **8 Tulokset**

### **8.1 Lasten sosioemotionaaliset haasteet varhaiskasvatuksen arjessa**

Opinnäytetyössä haluttiin selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvattajilla on sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa työskentelystä. Kaikilla haastateltavilla oli päivittäisiä kokemuksia lasten sosioemotionaalisten haasteiden kohtaamisesta. Osa haastateltavista koki, että lasten käyttäytymisen vaikeudet ilmenivät monin eri tavoin ja vaihtelivat päivän ja ryhmän koostumuksen mukaan. Eniten

mainintoja löytyi aggressiivisesta käytöksestä. Eräs haastateltavista kuvasi kokemuksiaan haasteiden ilmenemisestä: “Räiskitään ja huiskitaan ja uhmataan, venkoillaan ja pelleilläään. Osa sit arastelee ja menee jumiin ja lukkoon ja sillä tavalla sitten ilmenee, ihan varmaan koko kirjo mitä vaan voi kuvitella ni on kyllä läsnä.” Kaikki haastateltavat kokivat, että lasten sosioemotionaaliset haasteet olivat lisääntyneet heidän työuransa aikana. Eräs haastateltava pohti muutosta:

Tuntuu, että enemmän ja enemmän ja hyvin monipuolistunu on se kirjo, että mitä kaikkea lapsilla on. Ja samalla lapsella voi olla tosi paljon kaikkea pulmaa, myös kognitiivisia ongelmia, mitkä heijastuu näihin paljon. Et onko tutkimus lisääntynyt ja diagnoosien määrät, vai onko se oikeasti totta, että lapset on rauhattomampia. Sanosin, että [sosioemotionaalinen oirehdinta] on lisääntynyt. (Haastateltava 1)

Eräs haastateltava pohti syitä haasteiden mahdolliselle lisääntymiselle:

En mie sit tiiä et lisätäkö niitä myö täällä töissä, sillä jatkuvalla kiireellä, eli totta kai, jos aikuinen on levoton, niin miksei se tarttuisi myös lapseen? Ja varmasti kotonakin se lasten arki on kiireistä ja levotonta. Et onks se ihan tämmöstä opittua mallia? Miks meillä pitää olla kiire, miks meidän pitää suorittaa? Oppiiko se lapsi siitä et sie hyppäät koko ajan tuohon ja hyppäät tuohon. Sitähän se tekee se lapsikin. (Haastateltava 3)

Osa haastateltavista koki siirtymätilanteet haasteellisimmiksi juuri lapsen sosioemotionaalisen tukemisen kannalta. Osa haastateltavista taas mainitsi ulkoilutilanteiden olevan haastavia ja niissä ilmenevän eniten ristiriitatilanteita. Myös kilpailutilanteiden ja sääntöleikkien aiheuttamat vaikeudet tuotiin ilmi kahdessa eri haastattelussa.

Haastateltavat toivat ilmi lasten haasteita rauhoittua, keskittyä ja säädellä omaa toimintaa. Haastateltavat kertoivat uhmakkaasta ja haastavasta käytöksestä, joka ilmeni muun muassa rajojen kokeilemisena ja sen koettiin luovan yleistä levottomuutta ryhmätilanteissa:

Ryhmätoiminnassa haasteet ilmenee niin, että tämmöinen lapsi, jolla on näitä sosioemotionaalisia haasteita ja vaikeuksia, helposti saattaa haluta johtaa ja ei sitten hyväksy sitä, kuinka muut toimii. Ja sitten joutuu vähän luovimaan ja miettimään etukäteen, mitenkä, kenenkä kanssa ryhmätoiminnoissa pystyy olemaan. (Haastateltava 2)

Haastateltavat mainitsivat sosioemotionaalisesti oireilevan lapsen vievän paljon kasvattajan huomioita, jolloin esimerkiksi ryhmänohjaukselliset tilanteet usein keskeytyivät. Eniten esimerkkejä annettiin juuri ulospäinsuuntautuvasta sosioemotionaalisesti haasteellisesta käytöksestä, eli uhmakkaasta, levottomasta ja aggressiivisesta käytöksestä.

## **8.2 Laadukkaan vuorovaikutuksen merkitys varhaiskasvatuksessa**

Opinnäytetyössä haluttiin selvittää millaisin keinoin ja työskentelytavoin lastentarhanopettajat pyrkivät tukemaan sosioemotionaalisesti tuettavia lapsia. Lapsen ja kasvattajan välinen avoin ja lämmin vuorovaikutussuhde koettiin haastateltavien keskuudessa hyvin tärkeäksi osaksi lapsille tarjottavaa sosioemotionaalista tukea. Suuri osa haastateltavista toi esille vuorovaikutuksen merkitystä muun muassa kertomalla avoimen keskustelun, lasten kanssa tehtävien sopimusten sekä haastavien tilanteiden lasten kanssa läpikäymisen tärkeydestä.

Osa haastateltavista mainitsi lapsen äänen kuulemisen keinona tukea lasta sosioemotionaalisesti. Nämä haastateltavat pitivät lapsen tunteiden kuulemista sekä hyväksyntää ja lapsen riittävää huomioimista tärkeänä toimivan vuorovaikutussuhteen rakentamisessa:

Pitää ottaa huomioon se lapsen persoona ja kuunnellaan sitä lasta, että mitä sillä on sanottavaa oikeesti, että sieltä kautta se lapsi oppisi niinku luottamaan sinuun. (Haastateltava 2)

Suuri osa haastateltavista toi ilmi lapsen yksilöllisen tukemisen merkityksen osana sosioemotionaalista tukea. Koettiin, että esimerkiksi lapsen hyväksyminen omana itsenään, tilan antaminen lapselle, asioissa eteneminen lapsen tahtiin ja lapsen tukeminen hänelle vaikeissa tilanteissa ovat hyviä keinoja auttaa sosioemotionaalisesti tuettavaa lasta. Osa haastateltavista toi ilmi tilanteiden ja tunteiden sanoittamisen merkityksen sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa tehtävässä työssä. Eräs haastateltava kertoi, että hänen kokemuksensa mukaan tilanteiden sanoittaminen voi usein helpottaa ja rauhoittaa haastavaa tilannetta.

Lasta tukevan ilmapiirin merkitys nousi esille kaikista haastatteluista. Lasta tukevaa ilmapiiriä kuvattiin muun muassa lempeäksi, positiiviseksi, huumoripitoiseksi, kannustavaksi sekä turvalliseksi. Myös johdonmukaista kasvatusotetta pidettiin tärkeänä lasta tukevan ilmapiirin kannalta. Suuri osa haastateltavista kertoi käyttävänsä positiivista pedagogiikka osana jokapäiväistä toimintaa. Eräs haastateltava kuvasi positiivisen pedagogiikan käyttöä:

Kun sieltä löytyy sitä hyvää käytöstä, niin sitä palkitaan. Ja minusta se on ollut kyllä mistä minä oon tällä hetkellä innostunut siinä mielessä, kun on huomannut ihan tavallisessa arjessa, että homman toimii. (Haastateltava 4)

Osa haastateltavista toi tässä yhteydessä ilmi huolensa mahdollisen negatiivisen ilmapiirin vaikutuksista lapseen. Eräs haastateltava mainitsi kiireen yhtenä negatiivisena arjen tekijänä. Toinen haastateltava taas pohti ryhmädynamiikaltaan haasteellisen ryhmän vaikutusta lapsiin ja kasvattajiin:

Ja sit varmaan jos on semmonen oikein haastava ryhmä, niin voi olla, että aikuisiinkin vaikuttaa sitten silleen et ollaan jo vähän valmiiks varpaillaan ja pikkusen ehkä hermostuneita. Että se voi sit sitä kautta vaikuttaa lapsiin ja koko siihen ryhmädynamiikkaan ja ilmapiiriin. (Haastateltava 1)

Haastateltavat pitivät kasvattajan aktiivista läsnäoloa tärkeänä sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa työskennellessä. Esimerkiksi kasvattajan kannustava työote ja jatkuva tuki nähtiin merkityksellisinä. Kasvattajan konkreettinen malli toiminnasta sekä kasvattajan tilanteenmukainen käytös nähtiin myös hyvinä esimerkkeinä ja keinoina helpottaa sosioemotionaalisesti tuettavan lapsen arkea. Haastateltavat pitivät nimenomaan lapselle tutun kasvattajan läsnäoloa tärkeänä. Haastateltavat kertoivat, että tutun kasvattajan läsnäolo muun muassa rauhoittaa sekä antaa mahdollisuuden läheisyyden kokemuksiin esimerkiksi sylittelyn muodossa. Tutun kasvattajan mahdollisuudet luoda luottamuksellisia ja aitoja suhteita lapsiin koettiin myös merkityksellisiksi.

Kaikki haastateltavat kertoivat kasvattajan ja huoltajien välisen avoimen ja vastavuoroinen suhteen olevan tärkeässä asemassa pyrittäessä lasta tukevaan varhaiskasvatukseen. Haastateltavat kokivat, että luottamuksellinen suhde huolta-

jiien ja kasvattajien välillä mahdollistaa esimerkiksi yhteisten käytäntöjen sopimisen ja tiedon jakamisen puolin ja toisin. Eräs haastateltava kuvasi huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä ja sen merkitystä:

Tuntuu että sillä ei oo mittään välillä mitä myö tehhään täällä jos vanhempia ei kiinnosta ja sitten itellekin tulee vähän sellainen turhautuminen, että jos vanhemmat ei niinkun oo siinä jutussa mukana sitten. Totta kai pitäis sammaan hiileen puhaltaa päiväkodin ja kodin koska eihän siinä oo muuten mitään järkee. (Haastateltava 5)

Osa haastateltavista toi ilmi, että huoltajille annettavaan palautteeseen on hyvä kiinnittää huomiota. Koettiin, että huoltajille kerrottavat asiat lapsen päivästä olisi hyvä kertoa positiiviseen, mutta realistiseen sävyyn. Eräs haastateltava kuvaili vuorovaikutusta huoltajien kanssa:

Pitäis saada vanhempien kanssa semmoset luottamukselliset välit, että jutellaan niitä näitä ja sitä sun tätä ja se ei ole sit aina vaan sitä, että nyt keskustelen kasvattajan kanssa niin sieltä tulee täysi lasti jotain niinku ihan kauheeta. Että nää ja nää asiat menee huonosti, vaan että, jotenki rakentaa sitä vuorovaikutussuhdetta ihan hyvän päivän asioista ja perusasioista niin sitten se on helpompi ottaa esille näitäkin hankalia juttuja. (Haastateltava 1)

### **8.3 Lasta tukeva kasvatusympäristö varhaiskasvatuksessa**

Opinnäytetyössä haluttiin selvittää millaisin keinoin ja työskentelytavoin lastentarhanopettajat pyrkivät tukemaan sosioemotionaalisesti tuettavia lapsia. Varhaiskasvatuksen kasvatusympäristö nousi aineistosta yhtenä merkittävänä lapsen sosioemotionaalisen tuen keinona. Lasta sosioemotionaalisissa haasteissa tukevaa kasvatusympäristöä kuvattiin haastatteluissa muun muassa turvalliseksi, mielenkiintoiseksi, selkeäksi, virikkeelliseksi ja kuvin tuetuksi.

Osa haastateltavista toi ilmi käytännön järjestelyjen merkitystä arjen sujumiseen: nukkumapaikkojen, istumapaikkojen ja muiden tilajärjestelyiden tarkoilla valinnoilla pystytään rauhoittamaan tiloja ja tilanteita. Haastateltavat toivat ilmi selkeiden rajojen merkityksen lapsen kasvatusympäristössä. Kaikkien heidän mukaan

kasvattajan johdonmukaisuus sekä selkeät säännöt ja rajat, joita voidaan käydä yhdessä läpi lasten kanssa, voivat auttaa sosioemotionaalisesti oireilevaa lasta.

Arjen sujumisen kannalta tärkeäksi koettiin erilaisten, mahdollisesti haastavia kasvatustilanteita aiheuttavien tilanteiden ennakointi. Suuri osa haastateltavista koki, että arjen tilanteet saatiin sujumaan jouhevammin ennakoimalla lasten käytöstä ja jakamalla esimerkiksi ryhmää tai tiloja sen mukaan. Eräs haastateltava kuvasi arjen ennakointia:

Ja se pointti nimenomaan, että kun tunnetaan ja tiedetään lapsi niin ennakoidaan, että tällä lapsella voi tämä tilanne nyt olla haastava, et se jo mietitään sillä tavalla, että siinä on aikuinen hänellä läsnä tai sitten siinä ei ole semmosia kavereita joiden kanssa helposti se räjähdys tulee. (Haastateltava 2)

Arjen sujuvuuden kannalta tärkeiksi koettiin myös erilaiset toimintaa ohjaavat menetelmät sekä keinot. Kaikki haastateltavat toivat esille näiden menetelmien ja keinojen merkittävyyttä. Esimerkiksi lapsen havainnointi, mallioppiminen, toiminnallisuus, erilaiset apuvälineet sekä tunnepelit ja -kortit tulivat haastatteluissa esille olennaisena osana päiväkodin arkea. Suuri osa haastateltavista mainitsi kuvien käytön osana lasta sosioemotionaalisesti tukevaa kasvatusympäristöä. Eräs haastateltava kertoi muun muassa käytössä olevista rentoutuskuvista, jotka opastavat lasta rentoutumaan vaihe vaiheelta.

Pienryhmät tuotiin esille arjen jouhevoittajana. Haastateltavat kokivat, että pienryhmät muun muassa rauhoittavat toimintaa ja mahdollistavat lasten sekä toimintaan liittyvien muiden tekijöiden riittävän huomioon. Erään haastateltavan mukaan pienryhmä toimii myös oivana tilaisuutena ja ympäristönä harjoitella erilaisia taitoja. Tämän lisäksi pienryhmät koettiin hyvänä keinona siirtymien helpottamisessa. Haastateltava kuvasi lasta sosioemotionaalisesti tukevaa kasvatusympäristöä pienryhmässä:

No just tuo pienryhmä, miusta on tosi hyvä. Et lapsilla ei kuitenkaan oo vielä taitoja, vaikka ois miten monta aikuista, kun sitä porukkaa on niin paljon, niin ei oo taitoja hallita sitä sosiaalista kenttää, että se stressaa pelkästään jo se iso ryhmä, vaikka niitä aikuisia olisikin suhteessa enemmän. Että pienryhmä ja sinne hirveesti aikuisia, sit ois sitä aikaa ja tilaa. (Haastateltava 1)

#### 8.4 Varhaiskasvattajan osaamisen tunnistaminen ja tuki työhön

Opinnäytetyössä haluttiin selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvattajilla on sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa työskentelystä. Haastateltavat kokivat oman osaamisensa lasten sosioemotionaalisten haasteiden suhteen riittäväksi. Myös käytettävissä olevat keinot koettiin neljän haastateltavan osalta riittäviksi. Vaikka osaaminen koettiin riittäväksi, osa haastateltavista toi kuitenkin ilmi tuen tarpeen työhön. Yksi haastateltava kertoi olevansa avoin lisäavulle, yksi puhui ajoittain kokemastaan riittämättömyyden tunteesta, ja yksi kertoi käytännön olevan hankalaa.

Oma tiimi ja työyhteisö koettiin merkitykselliseksi juuri tuen ja avun saamisen kannalta. Tämä nousi esiin kaikista haastatteluista. Osa haastateltavista toi ilmi työyhteisön ja tiimin joustavuuden ja vastuun jaon tärkeyden arjen haastavissa tilanteissa. Eräs haastateltava kuvasi tiimin tuen merkityksellisyyttä:

Jos on vaikka tullu tämmöisen aggressiivisen lapsen kanssa lyömistilanteita, niin kaikkein tärkeintä on sitten keskustella tiimissä se asia halki, koska se on yllättävän paha tunne, mikä jää aikuisellekin siitä jos se lyöminen kohdistuu itseen. -- Mutta henkinen tuki tästä omasta päiväkodista ja omasta tiimistä... on aika ihanasti kyllä saanut sitä. (Haastateltava 4)

Osa haastateltavista toivoi saavansa työnohjausta ja piti sitä tarpeellisena kaikille varhaiskasvatuksen työntekijöille. Erityisasiantuntijoiden, tässä tapauksessa erityislastentarhanopettajien ja kiertävien erityislastentarhanopettajien, tuki ja apu koettiin myös tärkeäksi.

#### 8.5 Lisäresurssien tarve työhön

Suuri osa haastateltavasta koki päiväkotinsa henkilöstön määrän ajoittain riittämättömäksi. Haastateltavat kuvasivat henkilöstön vähyyttä ja sen seurauksia:

Jos on niin paljon lapsia ja niin vähän aikuisia kun nyt on, niin siinä ei vaan mitenkään kerkiä jokaista huomioida ja antaa sitä rauhaa ja

mikä ennaltaehkäisisi noita kaikenmaailman purkauksia. (Haastateltava 1)

Lisäväkeä ei saada ja henkilökohtaisia avustajia ei niin helposti saada. Niin se on varmaan semmoinen ikuinen ongelma siten. (Haastateltava 4)

Myös työhön käytettävissä oleva aika koettiin riittämättömäksi. Myös sosioemotionaalisten haasteiden ilmeneminen tuotiin esille aikaa ja lastentarhanopettajien aikaa syövä tekijänä: yksi sosioemotionaalisesti tuettava lapsi voi viedä suuren osan lastentarhanopettajan huomiosta, jolloin muut lapsen jäävät vähemmälle. Osa haastateltavista toi ilmi ajan puutteen, joka muun muassa vaikeuttaa suunnittelua ja aiheuttaa sen, että esimerkiksi ennaltaehkäiseviin toimiin ei ole aikaa panostaa. Eräs haastateltava kuvasi suunnitteluun varatun ajan käyttämistä:

Tietysti nyt on lastentarhanopettajalla sitä aikaa, mut todettiin just tuossa, et mullakin oli suunnittelu, mutta kävinpä siinä yhen pyllyn välillä pesemässä ja tälle et se siitä suunnittelusta. (Haastateltava 4)

Lisäajan ja henkilökunnan lisäksi toivottiin lisäresursseja koulutukseen. Osa haastateltavista kertoi kaipaavansa muun muassa lisää koulutusta alle 3-vuotiaiden käyttäytymisen haasteiden kohtaamiseen sekä koulutusta, jossa tarjottaisiin konkreettisia vinkkejä sosioemotionaalisesti oirehtivien lasten kanssa työskentelelyyn.

Kollegoilta saatu tuki ja apu työhön koettiin merkitykselliseksi. Esimerkiksi omalta tiimiltä, erityislastentarhanopettajilta sekä päiväkodin johdolta saatu tuki oli tärkeä tekijä sosioemotionaalisten haasteiden kohtaamisessa ja käsittelyssä. Haastateluista tuli ilmi, että tukea ja apua työhön saatiin sitä tarvittaessa, mutta myös lisäävulle oltiin avoimia. Erityisesti erityislastentarhanopettajan suurempi rooli olisi tervetullut asia varhaiskasvatuksen arjessa.



## 9 Tulosten tarkastelu

Opinnäytetyön tuloksista ilmeni, että sosioemotionaaliset haasteet koettiin arkipäiväisiksi ja haasteet ilmenivät arjessa monin eri tavoin. Arjen tilanteista haastavimmiksi koettiin siirtymätilanteet, ulkoilu ja sääntöleikit ja -pelit. Koivusen (2009, 58) mukaan siirtymätilanteet ovat usein levottomuutta aiheuttavia. Siirtymätilanteiden haasteellisuus voi johtua esimerkiksi tilanteen strukturoimattomuudesta ja siitä, että lapsi ei välttämättä siirryessään tarkalleen tiedä, mitä ollaan seuraavaksi tekemässä ja missä järjestyksessä (Koivunen 2009, 58-59). Mikkolan ja Nivalaisen (2011, 42-43) mukaan ulkoiluhetkien haasteellisuuden kokemuksia voisi ensisijaisesti helpottaa pitämällä huolen siitä, että myös ulkoilutilanteissa kasvattajia on paikalla riittävästi suhteutettuna lapsiin. Myös pienryhmätöinnin laajentaminen ulkoiluun tuo mahdollisuuksia keskittyä rauhassa lapsiryhmän kanssa toimimiseen pelkkien yksittäisten ristiriitatilanteiden ja haavereiden selvittämisen sijaan. (Mikkola & Nivalainen 2011, 42-43.)

Tuloksista ilmeni ulospäinsuuntautuvan sosioemotionaalisen käytöksen eli uhmakkaan, levottoman ja aggressiivisen käytöksen esiintyvyys tutkittavissa päiväkodeissa. Aggressiivinen käytös mainittiin haastatteluissa usein. Aggressiivisuutta esiintyy kaikissa ihmisissä, mutta se voi muodostua ongelmaksi sen purkautuessa ei-toivotulla tavalla; muun muassa kielellisenä tai fyysisenä aggressiivisuutena. (Keltikangas-Järvinen 2012, 60.) Keltikangas-Järvinen (2010, 65) kuvaa aggressiivisuutta sosiaalisten taitojen puutteena: onkin todettu, että suuri osa aggressiivisesta käytöksestä on yhteydessä lapsen ikään. Pieni lapsi, jonka sosiaaliset taidot eivät ole vielä kehittyneet, ei osaa myöskään käyttää muita kuin aggressiivisiä keinoja päämääriensä saavuttamiseksi. Kaikilla lapsilla aggressio ei kuitenkaan vähene iän karttumisen myötä. Keskeisimpinä syinä aggressiivisten käyttäytymismallien säilymiseen on pidetty lapsen omaa sensitiivisyyden puutetta sekä epäjohtonmukaista kasvatusta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 69.) Lapsuuden aikaisista temperamentti- ja impulsiivisuudesta, kontrolloimattomuudesta ja vaikeasta temperamenttityypistä on yhdistetty nuoruudessa esiintyvään aggressiiviseen käytökseen sekä käytöshäiriöihin. (Ahonen ym. 2015, 153.)

Aggressiivisen käyttäytymisen korostuminen haastatteluissa voi kuitenkin osittain selittyä mainitunlaisen käytöksen näkyvyydestä: ulospäinsuuntautuva, aggressiivinen, uhmakas tai ylivilkas käytös voi herättää enemmän huomiota kuin esimerkiksi sisäänpäin suuntautuva, vetäytyvä tai ahdistunut käytös. Näin ollen aggressiivisen ja ulospäinsuuntautuvan käytöksen osuus sosioemotionaalisista tuen tarpeista ei välttämättä ole yhtä merkittävä kuin minä se tässä tutkimuksessa näytetään.

Tuloksista ilmeni lapsen ja kasvattajan välisen lämpimän vuorovaikutussuhteen merkitys lapsen hyvinvoinnin kannalta. Laadukas vuorovaikutus koettiin tärkeäksi osaksi lapsille tarjottavaa sosioemotionaalista tukea. Tulosten mukaan myös positiivinen, avoin ja lapsen huomioiva ilmapiiri on tärkeä tekijä sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa työskennellessä. Vuorovaikutusta voidaan tarkastella myös varhaiskasvatuksen laadukkuuden näkökulmasta: useiden tutkimusten mukaan kasvattajien ja lasten vuorovaikutussuhdetta voidaan pitää keskeisenä laatutekijänä. Erityisen tärkeää laadukas vuorovaikutus on erityistä tukea tarvitseville lapsille. (Opetushallitus 2016b, 27.) Ahosen mukaan tärkein yksittäinen tekijä haastavaan käyttäytymiseen vastattaessa on vuorovaikutus ja sen laatu. Muun muassa kasvattajan kyky säädellä omia tunteitaan sekä pysyä rauhallisena ja lämpimänä haastavissa kasvatustilanteissa nähdään merkityksellisenä tilanteen raukeamisen kannalta (Ahonen 2015, 168-169).

Opinnäytetyön tuloksista nousee esille tasavertaisen, aktiivisen kasvatuskumppanuuden merkitys sosioemotionaalisesti tuettavan lapsen sekä tämän perheen hyvinvoinnille. Koivusen (2009, 153) mukaan kasvatuskumppanuutta voidaan luonnehtia kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogin määrittämäksi yhteistyöksi, jonka keskiössä on sitoutuminen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Jyväskylän ammattikorkeakoulun Perheet 24/7 hankkeessa (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2014) havaittiin toimivan kasvatuskumppanuuden suojaavan lasta muun muassa vanhempien kokemalta stressiltä. Tutkituissa perheissä huoltajien voimakkaatkaan stressireaktiot eivät olleet haitaksi lapsen hyvinvoinnille tilanteissa, joissa varhaiskasvattajien ja huoltajien välinen yhteistyö oli toimivaa.

Tulosten mukaan selkeät rajat sekä kasvattajan johdonmukaisuus on tärkeää varhaiskasvatuksen arjen sujumisen kannalta. Selkeät rajat ja johdonmukaisuus pitävät sisällään muun muassa päiväkodin säännöt, ohjeet ja seuraukset. Selkeät rajat ja struktuurit voivat vähentää levottomuutta ja luoda turvallisuuden tunnetta lapselle. (Koivunen 2009, 62, 66.) Tuloksista käy ilmi, että sääntöjä on hyvä pystyä käymään läpi yhdessä lapsen kanssa. Koivusen (2009, 66-67) mukaan sääntöjä on hyvä olla rajallinen määrä, jotta lapsi pystyy sitoutumaan niihin ja sääntöjen kertaaminen on mahdollista. Myös kasvattajan on pidettävä kiinni asettamistaan säännöistä: mikäli vaatimuksiaan ei vie loppuun asti, sääntöjen merkitys hämärtyy. Suomalaisessa kasvatuskulttuurissa onkin ollut tyypillistä ajatella, että vanhemmat asettavat lapselleen rajat, koska lapsi tarvitsee rajoja oppiakseen ja kehittyäkseen (Alasuutari & Karila 2009, 79). Tätä ajatusta voidaan yleistää kaikkiin lapsen elämässä oleviin kasvattajiin.

Tuloksista käy ilmi ennakoinnin merkitys haastavien kasvatustilanteiden ennaltaehkäisemisen kannalta. Viitalan (2014, 141) väitöskirjatutkimuksessa kasvattajat kertoivat ennakoivansa mahdollisia haastavia kasvatustilanteita esimerkiksi sanallistamalla ja pohtimalla yhdessä lapsen edessä olevien tapahtumien kulkua. Myös kuvat olivat käytössä valotettaessa lähitulevaisuudessa tapahtuvia asioita. Jokapäiväisessä arjessa esimerkiksi jäljellä olevan leikkiajan saattaminen lapsen tietoon ennaltaehkäisi haastavia tilanteita.

Opinnäytetyön tulosten mukaan pienryhmät ovat yksi useimmin käytetyistä toimintatavoista haastavien kasvatustilanteiden ehkäisemiseksi. Mikkolan ja Nivalaisen (2011, 31-33) mukaan pienryhmä mahdollistaa muun muassa lapsen lähikehityksen alueella toimimisen aikuisen tukemana. Kasvattaja saa myös enemmän mahdollisuuksia kohdata lapset kiireettömästi sekä aikaa keskittyä yhteen lapseen kerralla. Pienessä ryhmässä tapahtuvien arjen toimintojen on katsottu lisäävän lapsen hyvinvointia (Mikkola ja Nivalainen 2011, 34).

Tulosten mukaan tärkein taho ammatillisen tuen tarjoajana on kasvattajan oma työyhteisö ja tiimi. Mikkolan ja Nivalaisen (2011, 76) mukaan aktiivinen vuorovaihtus tiimin sisällä mahdollistaa ammatillisuuden sekä ammattitaidon kehittymisen. Työasioiden käyminen läpi yhdessä tiimin kanssa voi olla hedelmällisempää

kuin niiden pohtiminen muiden tahojen kanssa; omalla tiimillä on ammattiensa puolesta paras käsitys käsiteltävistä aiheista eikä riskiä vaitiolovelvollisuuden rikkomiseen synny. (Riihonen 2013, 89.) Tiimi voi toimia tehokkaana sosiaalisen tuen antajana, joka parhaimmillaan lisää työntekijän työssä jaksamista (Koivunen 2009, 192).

Opinnäytetyön tuloksista käy ilmi, että varhaiskasvatukselle varatut resurssit koetaan ajoittain riittämättöminä. Riihosen ja Tuukkanen (2013, 64) mukaan varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien henkilöiden työssä kokemat haasteelliset tunteet liittyvät usein juuri resurssipulaan: henkilöstön vähäiseen määrään, suuriin ryhmiin ja kiireiseen aikatauluun. Resurssipula voi johtaa päivähoidossa siihen, että esimerkiksi sosioemotionaalisesti tuettava lapsi, joka hyötyisi henkilökunnan pysyvyydestä, on päivittäin useiden vaihtuvien sijaisten hoidossa. (Riihonen & Tuukkanen 2013, 67.) Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen mukaan tärkeimmät syyt tukea tarvitsevan lapsen tukitoimien järjestämättä jättämiselle olivat juuri resurssipula, henkilöstön suuri vaihtuvuus sekä varhaiskasvatuksen puutteelliset toimintakäytännöt. Erityislastentarhanopettajan palvelut riittäväksi koki noin 75 % selvitykseen vastanneista. (Eskelinen & Hjelt 2017, 80.)

## **10 Pohdinta**

### **10.1 Luotettavuus ja eettisyys**

Opinnäytetyöprosessin alussa laadittiin toimeksiantosopimus LAPE-hankkeen kanssa ja sitten lähdimme tekemään tutkimussuunnitelma, joka piti sisällään teoriatietoa opinnäytetyön tutkimusaiheesta, itse tutkimuskysymykset sekä menetelmälliset valinnat ja niiden perustelut. Tutkimussuunnitelma toimii pohjana itse tutkimukselle sekä sen prosessille, joten se on tärkeä osa työn eettisyyttä ja luotettavuutta.

Tutkimuslupa hankittiin lähikunnan päivähoidon johtajalta aineiston keräämistä varten, koska tutkimukseen osallistuneet päiväkodit toimivat kyseisen alueen pii-

rissä. Haastateltaville kerrottiin materiaalista poistettavan kaikki mahdolliset tekijät, joista heidät voitaisiin tunnistaa. Päiväkodit, joissa haastattelut toteutettiin, eivät tule ilmi opinnäytetyössä.

Haastattelija on puolueeton, toimii välttämättä ennakkoluuloja, odotuksia ja omia ennakkokäsityksiään. Haastattelijaa koskee vaitiolovelvollisuus ja hänen tulee pidättäytyä näyttämstä sympatiaa tai antipatiaa haastateltavaa kohtaan. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 138-139.) Haastattelu on ainutkertainen tilanne ja sen vuoksi se on hyvin herkkä ja ympäristöstä tuleville vaikutuksille altis. Haastattelu voi tuottaa hyvin paljon epäolennaista tietoa, mutta toisaalta se tuottaa tietoa spontaanisti, niin että haastattelijan asettamat kysymykset ja niiden muoto eivät pääse vaikuttamaan tuotettuun materiaaliin. Haastattelun luotettavuutta voi heikentää myös se, jos kysymykset ovat aseteltu niin, että ne johdattelevat liikaa tai ovat muuten haastateltavaa provosoivia. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 138-139.)

Riittävä dokumentointi mahdollistaa lukijalle tutkijoiden tekemän analyysipolun tarkastelun ja tämä itsessään lisää tutkimuksen luotettavuutta (Kananen 2014, 153). Pyrimme kuvaamaan esimerkiksi analyysiprosessia opinnäytetyössämme mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta ulkopuolinen lukija pystyy sen perusteella arvioimaan työmme luotettavuutta. Läpinäkyvyyttä lisää muun muassa se, että haastattelurunko, analyysipolku ja tutkimusluvut ovat saatavilla lukijalle. Tutkijoina olemme kuitenkin sitoutuneet siihen, että materiaali on vahvistettavissa tarvittaessa ja näin ollen olemme käsitelleet haastattelut niin, että siitä ei ole jäänyt mitään pois emmekä ole muokanneet kerättyä materiaalia omien tulkintojen mukaan.

Opinnäytetyön haastattelut dokumentoitiin äänittämällä, jonka jälkeen ne litteroitiin tietokoneelle. Äänitteet ja litteroidut haastattelut säilytettiin nimettöminä. Litteroinnin jälkeen äänitteet tuhottiin luotettavuus ja eettisyys huomioon ottaen. Itse litteroitu aineisto säilytettiin luottamuksellisesti niin, että siihen ei ole tutkimuksen ulkopuolisilla tahoilla pääsyä.

Keräsimme haastatteluja useilta henkilöiltä. Kun heidän tuottamat aineistot alkoivat toistamaan itseään, voitiin katsoa, että aineisto oli silloin kylläntynyt. (Kananen 2014, 153-154). Aineiston kylläntyminen eli saturaatio on laadullisessa tutkimuksessa käyttökelpoinen luotettavuuden vahvistamisen keino. Tässä opinäytetyössä tutkijoita oli kaksi, joten esimerkiksi analyysin osalta tulkinnan ristiriidattomuus pystyttiin varmistamaan, kun molemmat tutkijat tulivat samaan johtopäätökseen ja tämä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Kananen 2014, 153).

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tietoa on kerätty useista lähteistä ja näitä tietoja verrataan toisiinsa, ja tarkastellaan, tuottavatko ne toisiaan tukevia tuloksia. Mitä useampi lähde saadaan tutkittavan väitteen taakse, sitä luotettavampi tulkinta tulee olemaan. (Kananen 2014, 152). Pyrimme opinäytetyötä kirjoittaessamme lähdekriittisyyteen. Pyrimme siihen, että käytettävät lähteet olisivat lähtökohtaisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana kirjoitettuja. Tähän on työsämme muutamia poikkeuksia, mutta koemme näiden lähteiden käytön olevan perusteltua. Tarkastelimme lähteiden ajankohtaisuuden ohella myös itse sisältöä ja esimerkiksi sitä, mikä taho materiaalin on julkaissut. Tietoperustassa pyrittiin käymään lähteiden vuoropuhelua niin, että yksittäisen kirjoittajan näkemykset eivät liialti korostuisi. Tämän lisäksi kiinnitimme huomiota huolelliseen lähteiden ja lähdeviitteiden merkitsemiseen.

## **10.2 Oppimisprosessi ja ammatillinen kasvu**

Lähes puolentoista vuoden mittainen opinäytetyöprosessi on ollut opettavainen kokemus. Opinäytetyö lähti käyntiin keväällä 2017 saatuaamme tietoomme, että LAPE-hankkeella olisi mahdollisuuksia antaa toimeksianto juuri tähän aihepiiriin liittyvälle opinäytetyölle. Jo itse suunnitelman tekemisen prosessi oli pitkä ja lukuisten eri tekijöiden takia hiukan haastava. Suunnitelman saimme hyväksytyä keväällä 2018 ja tarkoituksenamme oli toteuttaa aineiston keruu haastattelujen muodossa kesän 2018 aikana. Tämä suunnitelma kuitenkin kariutui. Saimme yhteyden ja tutkimusluvut viimein loppukesästä 2018 ja pääsimme toteuttamaan aineiston keruun syyskuussa 2018. Aineisto analysoitiin syys-lokakuussa ja opinäytetyö valmistui marraskuussa.

Opinnäytetyöprosessin alussa saimme jonkin verran kritiikkiä aiheemme ongelmalähtöisyydestä. Näkemyksemme mukaan tämä liittyy muun muassa itse toimeksiantoon. Tietoomme tuotiin, että sosioemotionaalisten haasteiden ilmeneemisestä oltiin jokseenkin huolissaan ja tästä aiheesta toivottiin jonkinlaista opinnäytetyötä. Aiheeseen on hankala pyrkiä tuottamaan ratkaisuja, mikäli olemassa olevaa ongelmaa ei tunnusteta.

Opinnäytetyöprosessi antoi paljon uutta tietoa erilaisista tutkimusmenetelmistä sekä konkreettista osaamista tältä alueelta. Esimerkiksi laadullisen tutkimuksen voi toteuttaa usealla eri tavalla, joten omaan työhön sopivien menetelmien valinta kasvatti omaa menetelmäosaamista. Valintojen tuli myös olla teoreettisella tiedolla perusteltuja: tämä pakotti tekijät tarkastelemaan eri menetelmiä kriittisesti. Haastavimmaksi opinnäytetyön osa-alueeksi tekijät kokivat analyysin tekemisen. Aineistoa oli runsaasti, ja esimerkiksi sen pelkistäminen ja merkityksellisten ilmaistujen löytäminen tuntuivat ajoittain haastavalta. Myös analyysin luokitteluvaihe otti aikansa ja kokonaisuudessaan analyysiprosessi syvensi tekijöiden ymmärrystä kerätystä aineistosta.

Vaikka opinnäytetyön tutkimuskysymykset keskittyivät ensisijaisesti itse kasvatettiin lapsien sijasta, vaati opinnäytetyön toteutus silti perinpohjaista perehtymistä lasten sosioemotionaalisiin haasteisiin. Aihe oli laaja ja opinnäytetyöprosessin aikana karttunut tieto ja osaaminen olivat myös monipuolista ja useita varhaiskasvatuksen osa-alueita kattavaa. Tekijöille jäi opinnäytetyöprosessista käteen paljon konkreettista osaamista, jota pystyy hyödyntämään jokapäiväisessä työelämässä. Esimerkiksi arjen keinot, joilla sosioemotionaalisesti tuettavaa lasta voi tukea, ovat osoittautuneet korvaamattomiksi arjen työkaluiksi, joilla on selvinnyt monesta pulmallisesta tilanteesta varhaiskasvatuksen arjessa. Opinnäytetyön aihe on myös auttanut rakentamaan omaa ymmärrystä sosioemotionaalisesti tuettavista lapsista. Tekijät kokevat, että prosessin aikana karttunut tieto ja osaaminen auttavat kohtaamaan erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia jatkossa sensitiivisemmin ja lämpimämmällä otteella.

Opinnäytetyöprosessin aikana oma ammatillisuus ja sosionomin identiteetti kehittivät myös yhteiskunnallisen viitekehyksen osalta. Muun muassa opinnäytetyön tuloksissa esiintyvät varhaiskasvatuksessa koettu resurssipula on asia, joka on mietityttänyt tekijöitä paljon. Erityisen paljon pohdintaa ja ajoittaista tuskaisuutta on aiheuttanut tieto siitä, että resurssipulasta eniten kärsivät lapset - tarkemmin ottaen erityisen tuen tarpeessa olevat lapset. Onkin pohdittava, kuinka itse päiväkodissa työskennellessään voisi sosionomina vaikuttaa tähän tilanteeseen.

Pitkä opinnäytetyöprosessi on kehittänyt tekijöiden pitkäjänteisyyttä, kärsivällisyyttä ja testannut ammatillisuutta. Opinnäytetyöprosessissa ilmenneet vaikeudet ja takaiskut ovat olleet oppimisprosessin kannalta enemmän hyödyllisiä kuin haitallisia. Tällaisenaan prosessi on vaatinut tekijöiltä ongelmanratkaisutaitoja sekä pakottanut tekijät pohtimaan omaa tekemistään kriittisestä näkökulmasta.

### **10.3 Hyödynnettävyys ja jatkotutkimusideat**

Opinnäytetyöllä pyrittiin saamaan tietoa lastentarhanopettajien tiedoista ja taidoista kohdata lapsia, jotka tarvitsevat sosioemotionaalista tukea. Tämän lisäksi oli tarkoitus selvittää, kuinka näiden lasten kanssa työskentely onnistuu nykyhetkessä. Tutkimuksen pohjalta LAPE-hanke voi lähteä kehittämään ja kartoittamaan mahdollista lisäkoulutuksen mahdollisuutta tai selvittämään muita tukkeinoja lastentarhanopettajien ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten tueksi.

Haastatteluista kävi ilmi halukkuus oppia aiheesta lisää ja haastateltavat kokivat aiheen hyvin merkitykselliseksi sekä ajankohtaiseksi. Haastateltavat myös kokivat, että kyseisestä aiheesta olisi hyvä saada lisää tietoa eli koulutusta, joka olisi mielellään käytettävissä koko henkilökunnalle eikä vain lastentarhanopettajille. Lisäksi opinnäytetyö tekee näkyväksi käsiteltävän ilmiön tilanteen haastateltavista päiväkodeissa ja kuinka haastatteluihin osallistuvat lastentarhanopettajat sen kokevat työssään.



Saatu otos oli pieni, kuten laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, mutta tätä tutkimusta voisi käyttää pohjana kyselylle, jonka avulla voitaisiin saada kokemuk-  
sista tietoa laajemmalti ja saada mahdollisesti aiheeseen kohdennettua tilastotie-  
toa. Tämä voisi olla hyödyllistä hankkeen jatkoa silmällä pitäen.

## Lähteet

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Juvenes print.
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus.
- Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Nurmi, J-E., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70–88.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. Varhaiskasvatuksen käsikirja. 263-275.
- Aronen, E. 2016. Lasten häiriökäyttäytyminen. Julkaisussa Duodecim Aikakauskirja 10/2016. 962-965.
- Eskelinen, M., & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017 (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39). Helsinki: Lönnberg Print & Promo.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: WS Bookwell Oy. 27-44.
- Kalliala, M. 2009. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Yliopistopaino.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. 2008. Kvali – kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Joensuun seudun varhaiskasvatussuunnitelma. 2016. [https://issuu.com/joensuunseudunvasu-prosessi/docs/11.12\\_kuvitettu\\_joensuun\\_seudun\\_var](https://issuu.com/joensuunseudunvasu-prosessi/docs/11.12_kuvitettu_joensuun_seudun_var). 18.11.2018
- Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. 2014. PERHEET 24/7. <https://www.jamk.fi/fi/Tutkimus-ja-kehitys/projektit/Perheet-24/Etu-sivu/>. 1.11.2018
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: PS-kustannus
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: Bookwell Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: Bookwell Oy.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen. 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: PS-kustannus.
- Laru, S., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Perhe osana varhaiskasvatusta. Teoksessa Oulasmaa, M. & Riihonen, R. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Vaasa: Väestöliitto. 47-63.

- OECD. 2012a. Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Pariisi: OECD.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2011. Lapselle hyvä päivä tänään. Pedatieto Oy.
- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [https://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). 18.11.2018
- Opetushallitus. 2016a. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf). 10.3.2018
- Opetushallitus. 2016b. Vaikuttava varhaiskasvatus. [https://www.oph.fi/download/176638\\_vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](https://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf). 27.10.2018
- Opetushallitus. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. [https://www.oph.fi/download/188456\\_lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](https://www.oph.fi/download/188456_lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf). 1.11.2018.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: Bookwell Oy. 214-238.
- Pihlaja, P. 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Helsinki: XGS.
- Pihlaja, P. 2018. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. 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. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80-104.
- Rantala, A. & Uotinen, S. Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä - kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. Julkaisussa Kasvatus 2/2014. 140-151.
- Riihonen, R. 2013. Toivomuksena työhyvinvointi. Teoksessa Oulasmaa, M. & Riihonen, R. 2013. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Vaasa: Väestöliitto. 89-91.
- Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Selviytymistä vai varhaiskasvatusta - Mitä on resurssipula päiväkodissa? Teoksessa Oulasmaa, M. & Riihonen, R. 2013. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Vaasa: Väestöliitto. 64-78.
- Riihonen, R. 2013. Toivomuksena työhyvinvointi. Teoksessa Oulasmaa, M. & Riihonen, R. 2013. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Vaasa: Väestöliitto. 89-91.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Uniprint.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (LAPE). 2017. <http://stm.fi/hankkeet/lapsi-ja-perhepalvelut>. 24.07.2017.
- Squires, J. & Bricker, D. 2007. An activity-based approach to developing young children's social emotional competence. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja. 2018. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen\\_tuki\\_loppuraportti\\_27.9..pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf). 27.10.2018.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: Bookwell Oy. 131-152.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8\\_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1). 5.8.2017.
- Webster-Stratton, C. 2011. How to Promote Children's Social and Emotional Competence. SAGE Publications Ltd.

## Haastattelurunko

### Haastateltavan taustatiedot

- Koulutustausta
- Työvuosien määrä

### Sosioemotionaalisten haasteiden ilmeneminen

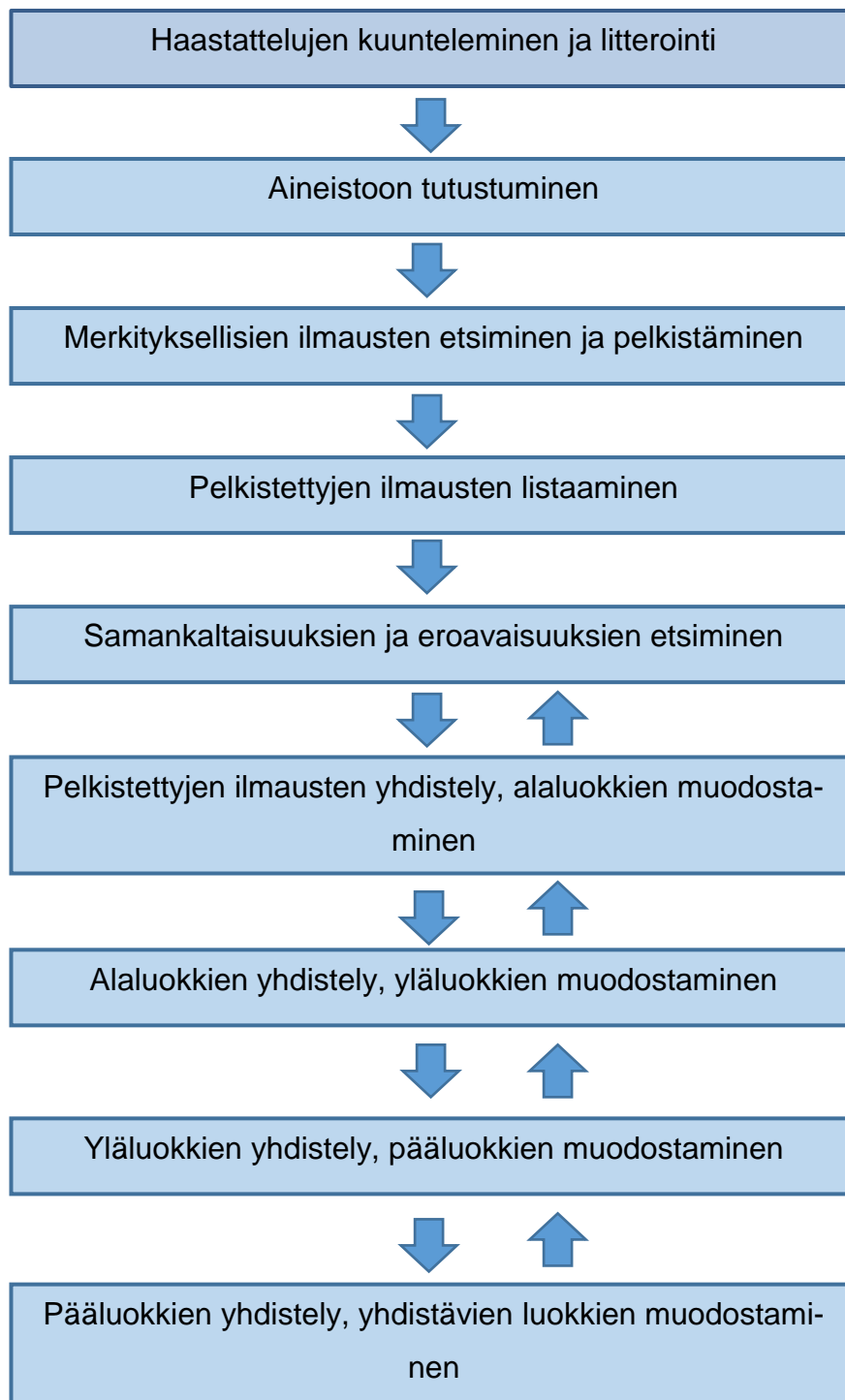
- Miten sosioemotionaaliset haasteet ilmenevät päiväkodin arjessa?
  - siirtymätilanteissa
  - ruokailutilanteissa
  - ryhmätoiminnoissa
  - ulkoilussa
  - päivälevossa
- Miten nämä haasteet vaikuttavat lapsiryhmän toimintaan?
  - Miten kuvailisit lasten sosioemotionaalisten haasteiden esiintyvyyttä työurasi aikana?

### Keinot ja tuki

- Millaisilla keinoilla pyrit helpottamaan sellaisia arjen tilanteita, joissa ilmenee sosioemotionaalisia haasteita, kuten
  - aggressiivisuutta
  - uhmakkuutta
  - levottomuutta
  - vetäytyvyyttä
  - ahdistuneisuutta?
- Millaisia menetelmiä tai työvälineitä päiväkodissa on käytössänne haastaviin kasvatustilanteisiin?
- Miten käytössä olevat keinot ja työskentelytavat toimivat arjen tilanteissa?
- Millainen kasvatusympäristö sinun mielestäsi tukee sos.em. oireilevia lapsia? Millaisia esimerkkejä sinulla olisi tästä?
- Millainen merkitys lasten huoltajien ja vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on?

### Osaaminen ja tuen saaminen työhön

- Millaisena koet oman osaamisesi tästä aiheesta?
- Millaista tukea tai apua saat työyhteisöltä sosioemotionaalisten haasteiden kohtaamiseen?
  - Millaista lisäapua tai -tukea haluaisit työhön tässä asiassa?



Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Erityislastentarhanopettajan neuvot ja tuki tärkeää Erityislastentarhanopettajan palvelut tärkeitä Keltojen ja eltojen konsultointiapu tärkeää Eltoilta ja keltoilta vinkkejä arkeen Erityislastentarhanopettajan tuki Tarve elton aktiivisempaan tukeen	Erityisasiantuntijoiden tuki tärkeää
Kokemus konkreettisen avun tarpeesta Haasteena suuret ryhmäkoot Liian paljon lapsia per kasvattaja Lisähenkilöstön tarve Haasteena henkilöstön puute Henkilöstön puute aiheuttaa haasteita Henkilökunnan riittävä määrä tärkeää Tarve lisätyövoimalle	Lisähenkilöstön tarve
Itsesäätelyn vaikeudet Rauhoittumisen vaikeudet Oman toiminnan rajoittamisen haasteet Keskittymisen haasteet Rauhattomuus ryhmätilanteissa	Rauhoittumisen ja oman toiminnan rajoittamisen haasteet
Avoin keskustelu lasten kanssa hyvä keino Ratkaisujen miettiminen yhdessä hyvä keino Lasten kanssa tehtävät sopimukset hyvä keino Tilanteen läpikäynti yhdessä Lapsen lämmin kohtaaminen Lapsen kanssa keskusteleminen	Kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tärkeys
Lapsen vahvuuksien huomiointi Positiivinen palaute tärkeää Positiivinen pedagogiikka hyvä keino Positiivinen pedagogiikka ohjaavana menetelmänä Positiivinen palaute tärkeää	Positiivinen pedagogiikka hyödyllistä
Fyysinen ympäristö ei tärkeä Arjen sujuminen kiinni pienistä asioista Turvallisuuden huomiointi tärkeää Mielenkiintoinen kasvatusympäristö Istumapaikkojen huomiointi Nukkumapaikkojen huomiointi Haastavien tilanteiden rauhoittaminen tilajärjestelyillä Pienryhmätilat tärkeitä Selkeä kasvatusympäristö Virikkeellinen kasvatusympäristö Kuvatuettu kasvatusympäristö	Lasta tukeva kasvatusympäristö

--	--

<b>Alaluokat</b>	<b>Yläluokat</b>	<b>Pääluokat</b>	<b>Yhdistävä luokka</b>
Lapsen yksilöllinen tukeminen	Lapsen yksilöllinen tukeminen	Vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa	Laadukkaan vuorovaikutuksen merkitys varhaiskasvatuksessa
Lapsen äänen kuuleminen tärkeää			
Kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tärkeys			
Tilanteiden ja tunteiden sanoittaminen tärkeää			
Kasvattajan aktiivinen läsnäolo tärkeää			
Tutun kasvattajan läsnäolo tärkeää			
Kasvattajan ja huoltajien välinen avoin ja vastavuoroinen suhde tärkeässä asemassa	Kasvattajien ja huoltajien yhteistyö	Kasvatuskumppanuus	
Huoltajille annettava rakentava palaute tärkeää			





## OPINNÄYTETYÖN TOIMEKSIANTOSOPIMUS

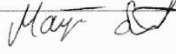

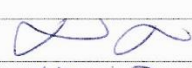
Tämä sopimus soveltuu käytettäväksi ainoastaan sellaisten opinnäytetöiden yhteydessä, joita toteutetaan ammattikorkeakoulun ulkopuolisen rahoituksen hankkeessa.

<b>Toimeksiantaja</b>	Nimi (esim. yritys) Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma Yhteystiedot (yhteyshenkilö, puhelin, sähköposti) Tuija Raatikainen, p. 013 330 4275, tuija.raatikainen@siunScore.fi	
	Työn aihe Sosio-emotionaalisesti oireilevat lapset varhaiskasvatuksessa	
<b>Tekijät</b>	Nimi Maiju Siimala Mirka Sollo	Opiskelijanumero 1402031 1401240
	Katuosoite Ahmankatu 38 Sepänkatu 43 b 14	Postinumero 80130 80100
	Puhelin 0500672606 0405872432	Postitoimipaikka Joensuu Joensuu
	Suoritettava tutkinto Sosionomi amk	Sähköpostiosoite maiju.siimala@gmail.com mirkaksollo@gmail.com
<b>Karelia-amk</b>	Yhteyshenkilön nimi (Ohjaaja) Päivi Putkuri	Ryhmätunnus Stns14B
	Tehtävänimike  LEHTORI, OPINTO-OHJAAJA	
	Toimipaikka ja osoite Karelia amk, Tikkarinne 9, FI-80200 Joensuu	Sähköpostiosoite Paivi.Putkuri@karelia.fi
<b>Hanke</b>	Opinnäytetyö liittyy seuraavaan Karelia-amk:n ulkopuolisen rahoituksen hankkeeseen (hankkeen nimi, hankenumero, rahoituslähde/-ohjelma): Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma STM026:00/2017 Sosiaali- ja terveysministeriö	
	<b>Toimeksiantosopimuksen ehdot</b>	
<b>Ohjaus</b>	Ohjaaja valvoo työtä ammattikorkeakoulun puolesta ja antaa työn edellyttämiä ohjeita ja neuvoja. Ammattikorkeakoulu ja Ohjaaja eivät ole konsulttivastuussa työstä.	
<b>Dokumentointi</b>	Karelia-amk:ssa toteutetaan avointa toimintakulttuuria, mikä tarkoittaa, että myös opinnäytetöiden aineistot ja tulokset avataan soveltuvin osin erillisen ohjeistuksen mukaisesti (ml. avoin julkaiseminen). Työstä laaditaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ohjeen mukainen kirjallinen raportti, joka julkaistaan sähköisessä muodossa Theseus-verkkokirjastossa tai josta toimitetaan yksi kansitettu kappale ammattikorkeakoulun kirjastoon. Työ arkistoidaan Karelia-amk:n kirjastoon sähköisessä muodossa.	
<b>Oikeudet</b>	Opinnäytetyö toteutetaan Karelia-amk:n ulkoisella rahoituksella toteutettavan hankkeen yhteydessä. Tekijä ja Ohjaaja luovuttavat Toimeksiantajalle ja Karelia-amk:lle ulkoisella rahoituksella toteutettuihin aikaansaamiinsa tuloksiin sellaiset oikeudet, jotka Karelia-amk on sitoutunut pitämään itsellään tai luovuttamaan edelleen Karelia-amk:n solmimissa rahoitus- ja yhteistyösopimuksissa. Kyseiset tulosten omistus- ja immateriaali-oikeuksia koskevat sopimusehdot on toimitettu Tekijälle ja Ohjaajalle tiedoksi ja allekirjoittamalla tämän sopimuksen he hyväksyvät ne itseään sitoviksi. Ellei toisin sovita, ei kyseisten oikeuksien luovutuksesta makseta korvauksia. Mikäli edellä mainitut sopimusehdot eivät sitä nimenomaisesti estä, opinnäytetyön tekijälle jää kuitenkin aina rinnakkaiset käyttöoikeudet opinnäytetyöhön muutelu-oikeuksin.	
<b>Keksinnöt</b>	Jos Tekijä on osallisena keksintöön, joka patentoidaan, mainitaan hänet yhtenä keksijöistä. Mahdollisesta keksintökorvauksesta sovitaan erikseen noudattaen ensisijaisesti Toimeksiantajan tai sen puuttuessa ammattikorkeakoulun keksintöohjeen linjauksia. Opinnäytetyön tai sen osan julkaiseminen tai hyödyntäminen ei saa vaarantaa sen tai sen osan suojaamista patentilla tai hyödyllisyysmallilla.	
<b>Vastuut</b>	Opinnäytetyön tulos toimitetaan sellaisena kuin se on. Tekijä tai ammattikorkeakoulu eivät anna tulokselle takuuta eivätkä vastaa sen soveltuvuudesta toimeksiantajan tarpeisiin. Sopijapuolet ovat vastuussa toisilleen sopimusrikkomuksen aiheuttamista välittömistä vahingoista. Vastuun syntyminen edellyttää tahallaan tai törkeällä huolimattomuudella aiheutettua sopimusrikkomusta.	
<b>Lisäksi sovitaan</b>		
<b>Salassapito</b>	Ohjaajalla ja opinnäytetyön Tekijällä on salassapitovelvollisuus työn aikana esille tulleisiin luottamuksellisiin asioihin kolmen vuoden ajan toimeksiannon päättymisestä lukien. Toimeksiantajan tulee tarkistaa, että julkaistava opinnäytetyö ei sisällä salassa pidettävää aineistoa. Tarvittaessa käytetään erillistä salassapitosopimusta.	
	Tätä sopimusta on laadittu kolme (3) samansisältöistä kappaletta, yksi (1) kullekin sopimuksen osapuolelle. Sopimus perustuu ammattikorkeakoulun hyväksymään opinnäytetyösuunnitelmaan ja se astuu voimaan allekirjoitushetkellä.	
	Paikka ja päivämäärä	Allekirjoitus
<b>Toimeksiantaja</b>	Joensuu 17.11.2017	



## OPINNÄYTETYÖN TOIMEKSIANTOSOPIMUS

Tämä sopimus soveltuu käytettäväksi ainoastaan sellaisten opinnäytetöiden yhteydessä, joita toteutetaan ammattikorkeakoulun ulkopuolisen rahoituksen hankkeessa.

Tekijät	Joensuu 20.2.2018	 MAIJU SIIMOLA  MIRKA SOLLO
Karelia-amk	Joensuu 20.2.2018	 Päivi Puttonen

## LAUSUNTO

Opinnäytetyö Maiju Siimala & Mirka Sollo:

Sosioemotionaalisesti tuettava lapsi varhaiskasvatuksessa

P-K LAPE:n näkökulmasta merkityksiä / odotuksia opinnäytetyölle:

Hallituksen Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (LAPE) -kärkihankkeessa tavoitteena ovat nykyistä lapsi- ja perhelähtöisemmät, vaikuttavammat, kustannustehokkaammat ja paremmin yhteen sovitettut palvelut sekä toimintakulttuurin uudistaminen. Tavoitteena on peruspalvelujen vahvistaminen ja painopisteen siirtäminen ehkäiseviin palveluihin ja varhaiseen tukeen.

Lasten sosioemotionaaliset taidot ja haasteet ovat nousseet esille useissa yhteyksissä niin varhaiskasvatuksen kuin koulumaailman puolelta. Varhaiskasvatus on lasten kasvatusympäristönä vahvasti mukana lasten ja perheiden jokapäiväisessä arjessa. Varhaiskasvatus tukee ja edistää lapsen suotuisaa kasvua, kehitystä ja hyvinvointia.

P-K LAPE – hankkeen näkökulmasta odotuksena tälle opinnäytetyölle oli saada kuvausta siitä, kuinka lasten sosioemotionaaliset taidot ja haasteet näyttäytyvät tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa. Tarkoituksena oli myös saada esille alle kouluikäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen ja vahvistamisen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. Lisäksi toivottiin näkemystä ja tietoa siitä, millaisiin asioihin tulisi jatkossa kiinnittää huomiota tai mitä osa-alueita voisi yhteisesti palveluverkostoissa kehittää.

Opinnäytetyössä tuodaan esille lastentarhanopettajien kokemuksia sosioemotionaalisesti tuettavien lasten kanssa työskentelystä, käytetyistä keinoista, työskentelytavoista, keinojen riittävydestä sekä käytännön haasteista. Laadullisen tutkimuksen otanta on pieni, eikä laajoja yleistyksiä voi sen perusteella tehdä, mutta tärkeän aiheen esille nostaminen keskusteluun ja yhteiseen pohdintaan vahvistaa yhteisten keinojen löytämiseen ja tarvittaessa toimintatapojen muuttamiseen. Aiheen äärelle pysähtyminen ja opinnäytetyöhön tehdyt haastattelutkin itsessään herättävät ammattilaisia ja työyhteisöjä pohtimaan lasten kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista.

P-K LAPE – hanke päättyy joulukuussa 2018, mutta Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma jatkuu tavoitteellisesti. Opinnäytetyön teema on ajankohtainen ja merkityksellinen myös jatkossa, joten yhteisiä keinoja ja ammattilaisten näkemyksiä on hyvä huomioida tulevissa perhekeskusverkostoissa.

**Tuija Raatikainen**

kehittämisasiantuntija

P-K Lape

Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (LAPE)

p. 013 330 4275

[tuija.raatikainen@siunsote.fi](mailto:tuija.raatikainen@siunsote.fi)

**SIUN  
SOTE**

