

# **”Ku mulle näytetään peukkuu”**

Tuen muotoja varhaiskasvatuksessa sosiaalis-emotionaalisissa haasteissa varhaiskasvattajien

kertomana

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus



Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, opinnäytetyö

Sosionomi (AMK), Hämeen ammattikorkeakoulu

Kevät 2021

Jonna Heikkilä

---

Tekijä Jonna Heikkilä

Vuosi 2021

Työn nimi ”Ku mulle näytetään peukkuu” – Tuen muotoja varhaiskasvatuksessa sosiaalis-emotionaalissa haasteissa varhaiskasvattajien kertomana

Ohjaajat Outi Välimaa

---

## TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia miten varhaiskasvattajat tukevat lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä varhaiskasvatuksessa. Tutkimus on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, ja sen aineisto on muodostunut aiempien tutkimusten tuloksista. Tutkimuksen tavoitteena oli löytää erilaisia tukimuotoja, joita hyödynnettiin varhaiskasvatuksessa lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä tukeessa.

Tutkimustuloksista selvisi, että sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymiseen hyödynnettiin erilaisia pedagogisen ja rakenteellisen tuen muotoja. Pedagogisiin menetelmiin lukeutui lämmin sekä positiivinen suhtautuminen ja vuorovaikutus lapseen, moniammatillinen yhteistyö sekä opetuksen ja ohjauksen sisältö. Tulokset antoivat myös kattavan katsauksen haastavien tilanteiden käsittelyyn ja hallintaan. Rakenteelliseen tukeen lukeutui ryhmien koko ja rakenne, tilat ja ympäristö, henkilöstön määrä sekä lisäkouluttautumismahdollisuudet.

Johtopäätöksenä voidaankin todeta, että erilaisia tuen menetelmiä ja välineitä löytyy kattavasti ja tuen antamiseen sitoudutaan varhaiskasvatuksessa pohtimalla tukimenetelmiä jokaisen lapsen kohdalla yksilöllisesti. Esille kuitenkin nousi resurssien vähyys koskien rakenteellista tukea, minkä koettiin vähentävän annettavan tuen laatua.

Avainsanat sosiaalis-emotionaalinen kehitys, tuki, lapset, varhaiskasvatus

Sivut 40 sivua ja liitteitä 3 sivua

---

Author      Jonna Heikkilä

Year 2021

Subject      “When they give me thumbs up” – Ways to support child with social-emotional learning difficulties in early childhood education

Supervisors      Outi Välimaa

---

**ABSTRACT**

The purpose of this bachelor’s thesis was to study how early childhood educators support child with social-emotional learning difficulties in early childhood education. The thesis has been implemented with literature review. The data consist of results from earlier studies. The goal of this study was to find different supportive ways which early childhood educators use with children with social-emotional needs in early childhood education.

The results show that early childhood educators have used pedagogical and structural ways to support children with social-emotional needs. Early childhood educators saw that structural ways are even more important to notice. Pedagogical methods included warm and positive interaction, multiprofessional co-operation and both teaching and guidance. Structural ways included childgroups size and structure, spaces and learning environment, staff’s quantity and permanence and further education.

The conclusion is that early childhood educators use variety ways to support children in social-emotional needs and early childhood education commits using different methods with different child and they need. The resources in early childhood education were too low which lowers the quality of it.

Keywords      emotional skills, social skills, challenges, children, early childhood education

Pages      40 pages and appendices 3 pages

## Sisällys

1	Johdanto .....	1
2	Lapsen sosiaalis-emotionaalinen kehitys .....	2
2.1	Sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehitys ja oppiminen .....	2
2.2	Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tuen tarpeet .....	5
2.3	Itsesäätelytaidot ja niiden kehittyminen .....	6
2.4	Temperamentin osallisuus sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen .....	8
3	Lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ja oppimisen tukeminen varhaiskasvatuksessa.....	10
3.1	Kolmiportainen tuki .....	11
3.2	Pedagoginen ja rakenteellinen tuki .....	13
3.3	Oppimisympäristöjen merkitys .....	14
4	Aiemmat tutkimukset.....	16
5	Tutkimuksen toteutus .....	18
5.1	Kuvaileva kirjallisuuskatsaus .....	18
5.2	Tutkimuskysymys .....	19
5.3	Aineiston haku ja valinta .....	20
5.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	20
5.5	Aineiston analyysi .....	21
6	Tulokset .....	23
6.1	Tuen välineet.....	23
6.2	Haastavat kasvatustilanteet.....	25
6.3	Tunneilmasto ja suhtautuminen lapseen .....	27
6.4	Opetus ja ohjaus .....	28
6.5	Yhteistyö.....	29
6.6	Kommunikointi ja vuorovaikutus .....	30
6.7	Rakenteellinen tuki .....	31
7	Johtopäätökset .....	32
8	Pohdinta .....	34
	Lähteet.....	37

## **Kuvat, taulukot ja kaavat**

Kuva 1. Kolmiportainen tuki

Taulukko 1. Kategoriaryhmien nimet ja aineistosta nostettujen poimintojen lukumäärä

### Liitteet

Liite 1 Sisäänotto- ja poissulkukriteerit

Liite 2 Aineistotaulukko

## 1 Johdanto

Opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatuksessa varhaiskasvattajat tukevat sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevaa lasta. Yhteiskunnallisesti sekä ajankohtaisuudeltaan aihe on merkittävä, sillä tutkimusten valossa lapset tarvitsevat tukea enenevässä määrin sosiaalis-emotionaalisiin haasteisiin – niin kotona, kuin varhaiskasvatuksessakin. (Tolonen, 2020) Näihin haasteisiin niin julkisen kuin yksityistenkin palveluntuottajien tulisi pyrkiä vastaamaan luodakseen laadukasta varhaiskasvatusta. Valitettavasti tämä harvemmin kuitenkaan toteutuu, sillä yhä uudelleen ja uudelleen esille nousevat resurssikysymykset. Rakenteellinen tuki, kuten tilojen rajallisuus ja epäkäytännöllisyys, varhaiskasvatuksen erityisopettajien valtava työmäärä sekä kiire, henkilöstömitoitus ja avustajien palkkaus ovat tällä hetkellä palveluntuottajien suurimpia haasteita varhaiskasvatuksen kentällä. (Toivonen-Visti, 2019) Näin ollen varhaiskasvattajien – ja erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien – keskeiseksi pedagogiseksi tehtäväksi muodostuu yksilöidyn tuen räätälöinti sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle.

Tutkimuksen lähtökohtana on kiinnostuneisuus sosiaalis-emotionaalisiin haasteisiin sekä siihen liittyviin tuen muotoihin erityisesti varhaiskasvatuksessa. Mielenkiintoisena nähdään myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen liittyvä kehityskaari vuosikymmenten kuluessa. Tulevassa ammatissa sosionomina ja varhaiskasvatuksen opettajana varhaisen tuen tarpeen huomaamisen, tuen prosessin ajoissa aloittamisen sekä yksilöityjen tukimuotojen räätälöinnin merkitys korostuu huomattavasti. Tutkimus nähdään varsin perusteltuna, sillä mitä enemmän varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on monipuolisia sekä toimivia pedagogisia välineitä ja menetelmiä sosiaalis-emotionaaliseen tukeen, sitä lähempänä ollaan toteuttamassa laadukasta varhaiskasvatusta yhteiskunnassamme.

Tutkimuksen tavoitteena onkin nivoa yhteen kattava katsaus aiemmista tutkimustuloksista sekä löytää tällä tutkimuksella konkreettisia pedagogisen tuen menetelmiä ja välineitä varhaiskasvatuksen henkilöstölle, jotta sosiaalis-emotionaalisiin tuen tarpeisiin kyetään vastaamaan vielä paremmin.

## 2 Lapsen sosiaalis-emotionaalinen kehitys

Tässä luvussa avataan teoriapohjaa lapsen sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen. Kehitysteorioiden jälkeen siirrytään tarkastelemaan sosiaalis-emotionaalisen kehityksen haasteita sekä lapsen tunne- ja itsesäätelytaitoja sekä niiden kehittymistä varhaislapsuudessa ja niiden vaikutuksia sosiaalis-emotionaalisiin taitoihin. Lopuksi käsitellään vielä tarkemmin temperamentti- ja persoonallisuuden vaikutuksia sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymiseen.

### 2.1 Sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehitys ja oppiminen

Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja siihen liittyvät taidot kulkevat pääsääntöisesti yhtenä kokonaisuutena ja sen merkitys on laaja. Arkikielessä voidaankin puhua tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä niiden harjoittelusta, ja niitä lapset tarvitsevat kyetäkseen toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tähän linkittyäkin siis vahvasti tunteiden käsittelyn osaaminen sekä itsesäätelyn hallinta. Varhaiskasvatuksessa käytetään usein termejä sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve ja sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sosiaalis-emotionaaliset taidot. (Ahonen, 2017, s. 16)

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä selvitä ja toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot sen sijaan usein sekoitetaan. Terminologisesti sosiaalisuutta voidaan tarkastella synnynnäisenä, temperamentti- ja persoonallisiin linkittyvänä kykyä, kun taas sosiaaliset taidot kehittyvät vain harjoittelemalla. Sosiaalisten taitojen kanssa käsi kädessä kulkevat emotionaaliset eli tunnepohjaiset taidot. Emotionaalinen kehitys koostuu tunteiden tunnistamisesta, ilmaisusta, hallitsemisesta sekä tulkinnasta. Sosiaalinen sekä emotionaalinen kasvu nähdään elämän mittaisena prosessina, jossa eri kehitysvaiheet tuovat mukanaan niin haasteita kuin uusia voimavarojakin. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 17; Pihlaja, 2018, ss. 143–147) Tunnereaktioilla eli emootioilla on myös ihmisen evoluutioon linkittyviä tekijöitä, sillä niillä ihminen vastaa ympäristöstä saatuun ärsykkeisiin joko myönteisesti tai kielteisesti. Emootiot näkyvät ja kuuluvat, sillä ihminen tiedostamattaan viestii niitä ympäristölleen erilaisin ilmein, elein, äänenpainoin sekä kehon asennoin. Tunnetiloilla on suuri kytkös pienen lapsen käyttäytymiseen, mikä korostaa aikuisen ymmärtämisen tärkeyttä. (Sandberg, 2020, ss. 156–157)

Tarkastellessa lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen lähtökohtia pidetään mielekkäänä Margaret Mahlerin (1897–1985) psykoanalyttistä teoriaa, jota kutsutaan psykologiseksi syntymäksi. Teorian pohjalta voitaisiin nähdä, ettei lapsella vielä varsinaisesti ole persoonaa, vaan se on alkamassa kehittyä ja kehittyä lapsen kolmen ensimmäisen elinvuoden aikana. Näin ollen lapsella on suuri määrä olemassa olevia valmiuksia, mutta ei varsinaista minuutta tai persoonallisuutta, jolla hän osaisi toimia. Lapsi toimiikin välittömässä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa syntymästään lähtien ja erityisesti ensisijaisen hoitajansa kanssa, jonka kautta hän tulkitsee ympäröivää maailmaa ja tämän myötä kasvaa itsenäiseksi yksilöksi. Tunteet sen sijaan auttavat lasta määrittämään omaa minuuttiaan sekä oman persoonan pysyvyyttä. (Keltikangas-Järvinen, 2010, ss. 118–119; Pihlaja, 2018, s. 143)

Mahlerin teoriaan istuu myös Bowlbyn (1969, 1979) kiintymyssuhdeteoria. Kiintymyssuhteessa kysymys on lapsen kiinnittymisestä ensisijaiseen hoitajaansa ja miten lapsi kykenee käsittelemään tästä eroon joutumisen ja tähän liittyvät tunnetilat. Kun kiintymyssuhde on turvallinen, on lapsi vanhemmaltaan saanut hoivaa, hellyyttä sekä ravintoa eli perusturvan tunteen, jolloin lapsi kykenee luottamaan hoivan saatavuuteen ja näin pystyy hyödyntämään omia resurssejaan ympäristön tutkimiseen ja uusien taitojen oppimiseen sekä harjoitteluun. Pieni lapsi toimii vuorovaikutuksessa häntä hoitavien aikuisten kanssa kosketus- ja näköhavaintojen avulla sekä ilmaisee tarpeitaan ja tunteitaan itkulla. Nähdäänkin, että kiintymyssuhde on lapsen ensimmäinen sosiaalinen taito, johon kiteytyvät erilaiset tunteet aikuisen sekä lapsen vuorovaikutuksen välityksellä. (Nurmi ym., 2007, ss. 29–30; Sandberg, 2020, s. 170)

Jos kiintymyssuhde sen sijaan vanhempaan on turvaton eikä vanhempi ole ollut lapsen saatavilla ja huolehtinut tämän tarpeista, heijastuu tämä ajan myötä lapsen kykyyn käsitellä negatiivisia tunteita ja olettamukseen nähdä maailma kylmänä ja pelottavana paikkana. Nähdään myös, että turvattomalla kiintymyssuhteella on vaikutuksia aikuisuudessa luotuihin ihmissuhteisiin sekä niiden ylläpitoon. Ihmissuhteet eivät näin ollen ole pitkäkestoisia, näiden sisällä ilmenevät vuorovaikutukselliset ristiriidat ja vaikeudet ovat haastavia käsitellä sekä kiintymyksen ja luottamuksen rakentaminen niissä ovat haasteellisia. Perusturvan tunteella on todistettu olevan merkittävä kytkös lapsen sosiaalis-emotionaalisiin taitoihin, sillä se toimii itseluottamuksen sekä -tunnon peruspilareina ja näin ollen lapsi pystyy

kunnioittamaan sekä arvostamaan myös muita ihmisiä. (Keltikangas-Järvinen, 2010, ss. 151–158)

Vaikka ihmiset jo syntyessään toimivat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ominaista aikaa lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymiselle nähdään olevan 3–6 ikävuoden välillä. Tällä aikavälillä lapsi ottaa suuria harppauksia kielen kehityksessä sekä lapsen kyky hahmottaa ja ymmärtää ympäristöään kehittyä. Kielellisten taitojen myötä lapsi kykenee toimimaan paremmin vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa ihmisten kanssa ja luomaan toveri- ja ystävyysuhteita. Myös leikillä on suuri merkitys lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittämisessä. Erilaisten mielikuvitus- ja roolileikkien yhteydessä lapsi joutuu auttamatta harjoittelemaan, miten erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimitaan. Ristiriitojen ja ongelmien ilmetessä sekä niistä aiheutuvien tunteiden tunnistamisessa sekä käsittelyssä lapsi tarvitsee aikuisen tukea sekä apua. Näin ollen aikuisen antamalla mallilla sekä kasvatustyyllillä on keskeinen merkitys sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittämisessä. (Nurmi ym., 2007, ss. 54–55; Sandberg, 2020, s. 171)

Kauppila (2005, s. 131) sekä Pihlaja (2018, s. 147) pitävät palautteen antoa merkityksellisenä sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittämisessä, sillä ympäristön rohkaisevan ja rajaavan toimintamallin mukaan lapsi kykenee huomaamaan onnistumisen sekä epäonnistumisen hetket ja oppimaan niistä. Näin lapsi kykenee luomaan ja muovaamaan omia toimintamallejaan, joiden avulla kehittyä näissä taidoissa (Kauppila, 2005, s. 131). Onnistuneen vuorovaikutuksen yhtenä peruspilarina toimii myös empatiakyky. Empatiakyvyllä tarkoitetaan taitoa asettua toisen asemaan, jossa toisen osapuolen tunteita osataan havaita, eritellä sekä nimetä ja tämän roolia sekä näkökulmaa ymmärtää. Tämän taidon edellytyksenä on, että lapsi osaa myös itse tunnistaa ja ilmaista omia tunteitaan sekä arvioida ja ennakoita oman toimintansa seurauksia. Ajatellaan, että empatiakyky omaksutaan samoin, kuten kaikki muutkin käyttäytymistavat, jolloin empatiakyvyn opettelu on mahdollistuu. Kuten oppimiseen muutenkin, myös empatiakykyyn nähdään linkittyvät tietynlaiset synnynnäiset taipumukset, jotka edesauttavat empaattista ymmärrystä. (Kauppila, 2005, ss. 186–187; Nurmi ym., 2007, s. 54) Myötätuntoa ja sen osoittamista kyetään havaitsemaan jo hyvin varhaislapsuudessa, sillä pienet vauvat osaavat tulkita muiden ihmisten erilaisia tunnetiloja ja varhaiskasvatuksessa alle kolmivuotiaiden

ryhmässä itku usein tarttuu. Mitä enemmän lapsi kasvaa ja kehittyy, sitä enemmän myötätunnon eleitä on lapsen arjessa havaittavissa esimerkiksi lohdutuseleen muodossa. (Pihlaja, 2018, s. 145)

## **2.2 Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tuen tarpeet**

Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tuen tarpeet voivat olla varsin monialaiset, ja niiden määrittely sekä nimeäminen koetaan hankalana ja ristiriitaisenakin etenkin pienten lasten kohdalla, sillä lapsen kasvu ja kehittyminen on täysin kesken ja rajan veto normaalin ja poikkeavan välillä on kuin veteen piirretty viiva. Asiantuntijoiden laatimien diagnoosien ja niihin liittyvien ongelmakohtien voidaan herkästi myös nähdä leimaavan lapsen, jonka seurauksena lapsen vahvuuksia sekä persoonallisia piirteitä ei välttämättä enää huomata ja huomioida. Leimaamista tulisi pyrkiä ehkäisemään kiinnittämällä huomiota omiin ennakkokäsityksiin ja -asenteisiin ja näiden ilmaisuun sekä kääntämällä ajatukset lasten ominaisuuksien monipuolisuuteen sekä niiden taustalla toimivien erilaisten aivojen toimintaan. Tällä tavoin tuetaan myös lapsen herkästi haavoittuvaa itsetuntoa ja sen kehittymistä. (Ahonen, 2017, ss. 54–55; Pihlaja, 2018, s. 151)

Ahonen (2017, s. 55–56) mainitseekin, että joskus kuitenkin lapselle ja erityisesti perheelle diagnoosin saaminen on lohdullista ja voimaannuttavaa haastavassa elämäntilanteessa. Lisäksi yhteiskuntamme tarjoamat tuen muodot ja verkostot antautuvat vielä diagnoosien varaan, jonka myötä niiden merkitys toisaalta korostuu vielä enemmän tuen saamisessa. Hän korostaakin, ettei kaikkea sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tulisikaan diagnosoida, vaan sen sijaan keskittyä lapsen sosiaaliseen ja tukea antavaan ympäristöön.

Briggs-Gowan sekä Carter (2006) esittävät lapsen sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeen esiintyvän yleisimmin joko ulospäin suuntautuvana tai sisäänpäin kääntyvänä käyttäytymisenä, käyttäytymisen säätelyn häiriöinä tai epätyypillisenä käyttäytymisenä (Pihlaja, 2018, s. 154). Käyttäytymisen säätelyä ja siihen liittyvää kehitystä tarkastellaan seuraavassa alaluvussa tarkemmin (ks. luku 2.3). Ulospäin suuntautuva käytös ilmenee sosiaalisina sekä emotionaalisina, hallitsemattomina purkauksina, jolloin lapsen aggressio eli negatiivisten tunteiden kokonaisuus purkautuu joko sanallisesti tai fyysisesti muihin ihmisiin tai esineisiin näitä loukaten tai vahingoittaen. Ulospäin suuntautuva käytös voidaan myös

nähdä uhmakkuutena, ylivilkkautena tai tarkkaamattomuutena. Sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen sen sijaan esittäytyy lapsen syrjään vetäytyvyydellä, innottomuutena, arkuutena tai pelokkuutena. Myös voimakas eroahdistus sekä ujous kielivät tällaisesta käyttäytymismallista. Tässäkin yhteydessä itsevarmuuden sekä itsetunnon korostaminen on avainasemassa. (Ahonen, 2017, s. 28; Pihlaja, 2018, ss. 155, 157–158)

Sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve voi välittyä myös epätyypillisen käytöksen tavoin. Lapsen käytös voi aikuisen silmin näyttäytyä epäloogisena sekä yllättävänäkin toimintana, kuten hysteerisenä nauruna pelätessä tai kiintymyksen osoittamisena raivoamalla. Tällaisen käytöksen taustalla saattaa olla lapsen kohtaama psyykkinen tai fyysinen trauma, joka nostattaa lapsessa valtavaa stressiä. Traumaattisia tapahtumia voivat olla esimerkiksi tulipalot, onnettomuudet tai seksuaali- ja väkivaltakokemukset ja ne väistämättä häiritsevät lapsen tunnepohjaista kehitystä ja sen tasapainoa. Varhaiskasvattajien tuleekin epäröimättä puuttua sellaisiin tilanteisiin, jos he epäilevät lapsen kaltoinkohtelua tai pahoinpitelyä. (Pihlaja, 2018, ss. 160–161) Lastensuojelulaki (417/2007 § 25) määrittääkin ilmoitusvelvollisuuden, joka sitoo varhaiskasvatuksen henkilöstöä ilmoittamaan viipymättä kunnan sosiaalihuollosta vastaavalle toimielimelle olosuhteista, jotka vaarantavat lapsen hoidon, huolenpidon tai kehityksen.

### **2.3 Itsesäätelytaidot ja niiden kehittyminen**

Itsesäätelyllä tarkoitetaan kykyä tasapainoilla erilaisten kiihdyttävien ja hillitsevien toimintaimpulssien välillä, jotka linkittyvät tunteisiin, ajatuksiin sekä käyttäytymiseen. Kyseessä on kehittyvä taito, joka kulkee käsi kädessä aivojen neurobiologisen kehityksen kanssa. Yleisimmin itsesäätelytaidoiksi rinnastetaan odottaminen, pysähtyminen sekä ”mielen malttaminen”. (Sainio ym., 2020, s. 27) Tunteet ohjaavat lapsen itsesäätelyprosessia, sillä heidän aivojensa etuotsalohko ei ole kyllin kehittynyt jarruttaakseen tunteen mukanaan tuomaa reaktiota. Tällöin he joutuvat tunnekaappauksen valtaan, mikä näyttäytyy pääsääntöisesti levottomuutena, uhmakkuutena, aggressiivisuutena, ahdistuneisuutena tai vetäytymisenä. (Sainio ym., 2020, s. 28)

Itsesäätelytaitojen muovautumiseen vaikuttaa myös kasvuympäristö sekä kulttuuri. Mitä enemmän lapsi toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, sitä enemmän hän saa mahdollisuuksia harjoitella näitä taitoja, ja sen myötä itsesäätelystä vastaavien aivojen

toiminta-alueiden hermoverkot sekä niiden väliset yhteydet vahvistuvat. (Sainio ym., 2020, ss. 23–24) Toiminnanohjaus itsesäätelyn tukena mahdollistaa lapselle pitkäjänteisen ja joustavan toimijuuden vaihtelevissa tilanteissa ja ehkäisee tunteiden valtaan joutumista. Toiminnanohjauksen peruspilarina toimii riittävä etuotsalohkoaktiivisuus. Jotta etuotsalohkon aktiivisuus pysyy riittävänä eikä väsy, tarvitsee lapsi tuekseen aikuista, joka toimii tunnetilojen kanssasäättäjänä. Tämä vaatii aikuiselta valppautta havaita lähestyvän tunnekaappauksen ensimerkkejä sekä auttaa lasta niistä eteenpäin empaattisella, rauhoittavalla ja turvallisella vuorovaikutuksella. Näin toiminnanohjaukselle annetaan mahdollisuus vahvistua. (Sainio ym., 2020, ss. 30–32, 82)

Varhaislapsuuden yksi tärkeimmistä kehitystehtävistä on riittävien itsesäätelytaitojen oppiminen, sillä ne toimivat välttämättömänä edellytyksenä koulumenestykselle sekä myöhemmälle elämänhallinnalle. Näin ollen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöllä, sen ammattilaisilla sekä heidän luomillaan arjen pedagogisilla käytänteillä on merkittävä rooli näiden taitojen kehitymisprosessissa. Kuten Tuomo Rannankarikin laulaa, leikki on lapsen työtä. Leikki on myös menetelmistä yksi vaikuttavimmista lapsen itsesäätelytaitojen tukemisessa. Leikin tiimellyksessä lapsi kokee iloa, tyydytystä sekä onnistumisen kokemuksia, mutta myös pettymyksiä, jännitystä ja turhautumista. Erilaiset pelit ja leikit kehittävät toiminnanohjauksen taustalla olevia taitoja, kuten reaktioiden hillintää, muistia sekä tarkkaavaisuutta. Varhaiskasvatuksen vastuulla on mahdollistaa lapselle aika, paikka sekä välineet leikille, mutta myös ohjata ja auttaa leikeissä sekä kehittää ja luoda niitä. Itsesäätelyä tukevia leikkejä ovat esimerkiksi riehumisleikit, roolileikit sekä sääntöleikit. (Sainio ym., 2020, ss. 95, 99–104; Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991) Myös liikunnalla ja unella on aikansa ja paikkansa lapsen itsesäätelyn kehitymisessä. Liikkuessaan lapset kehittävät toiminnanohjauksen taitojaan kiipeilemällä, tasapainoilemalla, temppuilemalla sekä juoksemalla. Näissä toimissa lapsen on jatkuvasti havainnoitava ympäristöään ja sen myötä hallittava omia kehon liikkeitä, tehtävä nopeitakin päätöksiä sekä ylläpidettävä keskittymistä. Lisäksi liikunnan nähdään edistävän hyvää unta sekä vaimentavan stressireaktioita, jotka ovat myös merkittäviä asioita itsesäätelyn kehityksen kannalta. (Sainio ym., 2020, ss. 204–205)

## 2.4 Temperamentin osallisuus sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen

Temperamentilla tarkoitetaan ihmisen biologista perustaa, joka määrittelee tämän yksilöllisen ja persoonallisen käyttäytymistyylin. Nämä käyttäytymistyyli ovat synnynnäisiä valmiuksia sekä taipumuksia, joilla ihminen yhteistyössä ympäristönsä kanssa muovaa oman persoonansa. (Keltikangas-Järvinen, 2004, ss. 36–37) Thomasin ja Chessin (1977) teorian mukaisesti Keltikangas-Järvinen (2004, ss. 47–48) nostaa esille, että temperamentissa ei ole lainkaan kyse vain lapsen tavasta reagoida ympäristöönsä vaan myös ympäristön tavasta reagoida takaisin eli vastavuoroisesta vuorovaikutuksesta, jolloin ympäristön ja temperamentin yhteensopivuudella on suuri merkitys persoonallisuuden muodostumiseen. Thomas ja Chess jakavat temperamenttityylin yhdeksään eri temperamenttipiirteeseen: 1) aktiivisuuden tasoon, 2) rytmisyyteen, 3) spontaaniin reaktioon uusissa tilanteissa, 4) sopeutumiseen, 5) responsiivisuuskynnukseen, 6) reaktioiden voimakkuuteen, 7) mielialan vaihtuvuuteen, 8) häirittevävyyteen sekä 9) tarkkaavaisuuden kestoon ja sinnikkyYTEEN. (Keltikangas-Järvinen, 2004, s. 48–61).

Ensimmäinen tarkasteltava temperamenttipiirre on aktiivisuuden taso, jolla Thomas ja Chess tarkoittavat lapsen kehollista liikkeen määrää eli sitä, viihtyykö lapsi paikallaan vai tarvitseeko paljon fyysistä aktiviteettia viihtyäksensä. Rytmisyys sen sijaan määrittelee biologisten toimintojen säännöllisyyttä tai toisin sanoen niiden ajallista ennustettavuutta, kuten lapsen nälkää ja väsymystä. Spontaanilla reaktiolla uudessa tilanteessa tarkoitetaan joko positiivista tai negatiivista lähestymisvastetta, jolla lapsi reagoi uuden tilanteen kohdatessaan. Sopeutuminen kulkee kytköksissä spontaaniin reaktioon uudessa tilanteessa, sillä se määrittelee lapsen käytöksen alkureaktion jälkeen eli kykeneekö hän sopeutumaan tai mukautumaan uuteen tilanteeseen ja missä ajassa. Jos taas lapsen responsiivisuuskynnys eli vastauskynnys on matala, vastaa lapsi saamiinsa ärsykkeisiin välittömästi ja herkästi sekä päinvastoin. Vastauskynnyksen kanssa taas kulkee käsi kädessä reaktioiden voimakkuus, joka näkyy vahvana tai heikohkona tapana ilmaista tunteet ja mielialat. Mielialaan linkittyy myös optimistinen sekä pessimistinen suhtautumistapa eri asioihin. Häirittevävyydellä viitataan lapsen kykyyn keskittyä tiettyyn tehtävään tai asiaan, kun suorituksen aikana hän kohtaa ulkopuolisia ärsykeitä. Tarkkaavaisuuden kestolla ja sinnikkyydellä tarkoitetaan sitä, miten kauan lapsen huomio pysyy tietyssä asiassa ja miten

kauan lapsi jaksaa yrittää jatkaa esteistä huolimatta toimintaansa. (Keltikangas-Järvinen, 2004, ss. 48–61)

Näiden temperamenttipiirteiden avulla Thomas ja Chess ovat luoneet kolme temperamenttityyppiä. Nämä tyypit ovat helppo, hitaasti lämpenevä sekä vaikea temperamentti. Helpon temperamenttityypin ominaisuuksiin kuuluu biologisten toimintojen säännöllisyys ja rytmisyys, positiivinen, avoin ja halukas suhtautuminen kaikkeen uuteen sekä korkea ärsytyskynnys ja ei niin intensiivinen tapa osoittaa tunteita. Hitaasti lämpenevää temperamenttityyppiä kuvaa sen sijaan melko vaisuhko sekä vastustava ja ei niin positiivinen, hidas reaktio kaikkeen uuteen. Reaktiot eivät ole niin voimakkaita ja biologinen rytmi nähdään melko säännöllisenä. Vaikea temperamenttityyppi sen sijaan on täysi vasta kohta helpolle temperamenttityypille. Biologiset toiminnat ovat epäsäännöllisiä ja niitä ei pysty ennakoimaan, sopeutumisessa uusiin asioihin kestää ja lapsi on varautunut ja välttelee kaikkia uusia tilanteita. Suhtautuminen on negatiivista ja reaktiot sekä protestit ovat voimakkaita. (Keltikangas-Järvinen, 2004, ss. 61–66) Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tuen tarpeet voidaankin helposti rinnastaa hitaasti lämpenevään sekä vaikeaan temperamenttityyppiin.

Kun pohditaan temperamentin ja ympäristön yhteensopivuutta ja niiden vastavuoroista vuorovaikutusta, voidaan lasten sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen tehdä kytköksiä – puhutaan kuitenkin vuorovaikutustaidoista sekä niiden harjoittelemisesta. Lasten toimiessa omien temperamenttipiirteidensä mukaisesti syntyy vääjäämättä näihin pohjaten erilaisia ristiriitatilanteita, sillä aina henkilökemiat eivät vain voi kohdata. Dunderfeltin (2012, s. 89) mukaan yleisimmät niin sanotut yhteistyökatkokset syntyvät kahdella eri tavalla: projisoinnilla sekä polarisaatiolla. Projisoinnilla tarkoitetaan ymmärtämättömyyttä tai hyväksymättömyyttä toisen toimintatapoja kohtaan, vaikka ne vastaisivat täysin omia toimintatapoja – niitä ei järin hyvinä koettuja ominaispiirteitä. Sen sijaan polarisaatiolla tarkoitetaan toisen vuorovaikuttajan tuomitsemista ja toisen osapuolen näkemysten mitätöintiä samalla korostaen omia ominaispiirteitään. (Dunderfelt, 2012, ss. 89–92)

### **3 Lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ja oppimisen tukeminen varhaiskasvatuksessa**

Tässä luvussa käsitellään aluksi tuen järjestämistä ohjaavia lakeja, periaatteita ja asiakirjoja sekä tuen prosessia. Näiden myötä siirrytään tarkastelemaan kolmiportaista tukea, jota hyödynnetään erityisesti paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Kolmiportainen tuki vie loogisessa järjestyksessä erityispedagogiikan ja siihen liittyvien menetelmien tarkasteluun sekä oppimisympäristöjen merkitykseen tuen näkökulmasta.

Kuten lastensuojelulaki (417/2007 § 4) sekä varhaiskasvatusturvalaki (540/2018 § 4) molemmat painottavat, lapsen monipuolinen ja suotuisa kehitys sekä hyvinvointi ovat ensisijaisen tärkeitä. Varhaiskasvatuksessa tämä linkittyy lapsen kehityksen ja oppimisen turvaamiseen tukemalla lasta tämän tarpeiden edellyttämällä tavalla. Lasta havainnoidaan päivittäin, jonka myötä myös tuen tarve havaitaan melko nopeasti. Näin ollen lapselle pyritään luomaan tarkoituksenmukaista, oikea-aikaista sekä riittävää tukea varhaiskasvatukseen sekä kotiin ja täten edistää lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, oppimista sekä hyvinvointia.

(Opetushallitus, 2018a, s. 54) Tämä tapahtuu tarvittaessa varhaiskasvatusturvalain (540/2007 § 7) nojalla moniammatillisessa yhteistyössä muiden sosiaali- ja terveysalan asiantuntijatahojen kanssa.

Myös yhteistyö lapsen perheen ja varhaiskasvatuksen välillä korostuu. Prosessi alkaa pääsääntöisesti aina ensimmäisenä lapsesta tehdyistä havainnoista tai huolen heräämisestä, jotka tuodaan avoimesti perheille tietoon. Perheille esitetään mahdollisuus tuen saamiseen ja heidän kanssaan sovitaan yhteisesti lapselle annettavasta tuesta ja sen toteuttamisen muodoista. Sovittu tuki ja sen muodot toteutuksineen kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jonka laatii varhaiskasvatuksen opettaja mahdollisesti yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Lapsen ja huoltajien osallisuus tulee huomioida suunnitelmaa laatiessa sekä sitä arvioitaessa. Varhaiskasvatussuunnitelma täytetään lähtökohtaisesti aina lapsen vahvuudet, lapsen mielenkiinnonkohteet sekä oppimisen ja kehityksen tarpeet huomioiden. Lapsen saaman tuen vaikuttavuutta tulee arvioida jatkuvasti, ja tarvittaessa suunnitelmaa voidaan muokata. Jos tuen tarvetta ei enää nähdä, tulee sekin kirjata päättyneeksi varhaiskasvatussuunnitelmaan. (Opetushallitus, 2018,

ss. 54–58) Lapsen siirtyessä esiopetukseen tulee lapsen tuen tarve arvioida uudelleen (Opetushallitus, 2014, s. 44).

### 3.1 Kolmiportainen tuki



Kuva 1. Kolmiportainen tuki (Kangasalan kaupunki, 2017).

Kolmiportainen tuki on alun perin lähtöisin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista, johon se on kirjattu toteutettavaksi esiopetuksessa. Se sisältää **yleisen, tehostetun** sekä **erityisen** tuen portaat (Ks. Kuva 1.). (Opetushallitus, 2014, ss. 45–48) Kolmiportaista tukea esiintyy myös pääpiirteittäin varhaiskasvatuksen kentällä, tosin hieman mukautetummin ja sitä hyödynnetään usean kunnan paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018 § 22) määrittelee, että jokaisen kunnan tulee luoda paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, joka sisältää valtakunnallisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin liittyvät pedagogiset painotukset sekä muut varhaiskasvatuksen toiminnan kannalta merkitykselliset ja täydentävät seikat.

**Yleinen tuki** varhaiskasvatuksessa sisältää arjen laadukkaan ja peruspedagogiikan, joka kuuluu jokaiselle lapselle. Pedagogiikalla tarkoitetaan tietoista, tavoitteellista sekä suunniteltua toimintaa, jolla tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä sekä oppimista (JHL, 2016, s. 19). Yleistä tukea antavat varhaiskasvatuksessa koko henkilöstö,

mutta varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa ryhmässä toteutettavasta pedagogiikasta. Yleiseen tukeen sisältyy muun muassa turvallisen ilmapiirin luominen, ennakointi, selkeä arjen rakenne, joustava pienryhmätoiminta sekä sensitiivinen ja rakentava vuorovaikutus. Toiminnan tulee olla kannustavaa, rohkaisevaa sekä osallistavaa ja siihen tulee yhdistää lasten yksilöidyt vahvuudet sekä mielenkiinnonkohteet. (Sandberg, 2020, s. 32)

**Tehostettua tukea** tarjotaan varhaiskasvatuksessa lapselle, kun yleisen tuen menetelmät eivät ole enää riittävät lapsen tuen tarpeisiin nähden. Havainnot tuodaan esille vanhemmille ja yleisimmin varhaiskasvatuksen erityisopettajaa konsultoidaan, ja hän tarvittaessa laatii pedagogisen arvion. Tehostetun tuen tukimuodot ovat yksilöllisempiä, moninaisempia sekä suunnitellumpia ja sisältävät yhteistyötä muiden asiantuntijoiden, kuten perheneuvolan, kanssa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan tarkasti jo aiemmin toteutunut pedagoginen tuki sekä tulevan tehostetun tuen tukimuodot ja -menetelmät. (Sandberg, 2020, ss. 33–35) Yhteistyössä varhaiskasvatuksen, perheen sekä muiden asiantuntijoiden kanssa lapselle laaditaan varhaiskasvatussuunnitelmaan yksilölliset ja lasta tukevat tehostetun tuen tavoitteet, jotka ovat helposti saavutettavissa. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tuottaa jatkuvasti pedagogista arviointia, joka tarkastelee itse pedagogiikkaa ja pedagogisen toiminnan toimivuutta tuen näkökulmasta. (Heiskanen, 2018, ss. 98, 100–101) Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan ylös myös tehostetun tuen arviointiin liittyvät ajankohdat (Sandberg, 2020, s. 34).

**Eriyinen tuki** toimii tukijärjestelmän korkeimpana portaana, jota ohjaa hallintolaki. Hallintolain (434/2003 § 35, § 46) mukaan huoltajaa sekä lasta on kuultava ennen erityisen tuen päätöksen hyväksymistä ja huoltajalla on valitusoikeus päätökseen. Eriyistä tukea saadakseen tulee lapselle luoda pedagoginen selvitys tai lääketieteellinen arvio esimerkiksi vammasta tai tunne-elämän häiriöstä yhteistyössä asiantuntijoiden kanssa, ja sen perusteella luodaan erityisen tuen päätös eli hallintopäätös. Tästä päätöksestä vastaa varhaiskasvatuksen johtaja. Eriyisen tuen piirissä lapsella on oikeus kaikkiin varhaiskasvatuksen tarjoamiin tukimuotoihin sekä tämän lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan vahvempaan tukeen ja erityisopetukseen, avustaja-, kuljetus-, tulkitsemis- ja apuvälinepalveluihin sekä pedagogisten elementtien, kuten oppimisympäristöjen sekä opetus- ja työskentelytapojen yksilölliseen räätälöintiin. Kaikki tukimuodot, tavoitteet sekä moniammatilliseen ja perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön linkittyvät seikat tulee

kirjata lapsen erityisen tuen suunnitelmaan, jota arvioidaan säännöllisesti – noin kerran toimintakaudessa. (Sandberg, 2020, ss. 36–37)

### 3.2 Pedagoginen ja rakenteellinen tuki

Sandberg (2020, s. 173–174) valaisee kattavasti varhaiskasvatuksen ydintä sosiaalis-emotionaalisen tuen antamisessa: pedagoginen tuki lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitoihin alkaa aina aikuisesta. Tuen antamisen ja siinä onnistumisen edellytyksenä voidaan pitää vanhojen toimintatapojen hautaamista ja uusien menetelmien ja ajatusten käyttöönottoa ja kokeilemistä (Heikka ym., 2017, s. 56). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi aina asettua lapsen asemaan ja pohtia, mistä lapsen käytös oikeasti johtuu – onko kyse lapsen halusta toimia väärin vai kenties aivojen kehittymättömyydestä. Lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen taustalla tulisi aina olla varhaiskasvattajan ymmärrys tietynlaisten taitojen puuttumisesta ja niiden seurauksena näitä taitoja kehitetään ja vahvistetaan pedagogisella tuella ja erilaisilla, mutta toistuvilla toimintatavoilla. Pedagogiseen tukeen linkittyvät niin pienryhmätoiminta, ennakointi, arjen strukturointi eli selkeän päivä- ja viikkojärjestyksen luominen, lapsen yksilöllinen opetus ja ohjaus sekä erilaiset apuvälineet, kuten nystyrätyyny apuna levottomuuteen tai kuvakortit visualisoimaan lapselle, miten toimia. (Heiskanen, 2018, ss. 101–102) Ennakoinnilla tarkoitetaan sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta tarkkaan ja ennalta pohdittuja ratkaisuja toiminnalle, joilla kannatellaan lapsen yksilöllisiä sosiaalis-emotionaalisia taitoja. Ennakointiin sulautuu vääjäämättä myös tuttujen ja turvallisten rutiinien sekä selkeän päiväjärjestyksen luominen. Haastavien kasvatustilanteiden ennaltaehkäisyn avaimet ovat ennakoinnissa. (Ahonen, 2017, s. 173.)

Haastavassa kasvatustilanteessa varhaiskasvattajan tulee kiinnittää huomiota erityisesti omien tunteidensa säätelyyn sekä reaktiivisuuteen lapsen ollessa tunnekuohussa, sillä hän toimii lapselle käyttäytymisen ja toimimisen esimerkkinä. Koskinen ja Riihonen (2020, s. 41) nostavat esiin puhuessaan tunteiden säätelystä tunneämpärimallin, jossa aikuinen pitää oman tunneämpärinsä vapaana ja saatavilla lapsen kaikille tunteille. Ottamalla vastaan kaikki lapsen tunteet sellaisinaan, negatiivisetkin, onnistutaan luomaan lapselle turvallinen ja hyväksyty tunneilmasto, jossa opetukselle, mallintamiselle ja ohjaukselle löytyvät omat sijansa (Sandberg, 2020, ss. 173, 175). Ratkaisukeskeisyydellä sekä positiivisen palautteen voimalla on merkittävä osa sosiaalis-emotionaalisen tuen antamisessa. Näin tuetaan lapsen

sisäistä motivaatiota ja luodaan lapselle onnistumisen kokemuksia. (Sandberg, 2020, ss. 173–174) Edellä mainitut keinot eivät kuitenkaan palvele tukea tarvitsevaa lasta, jos vain yksi tai kaksi ryhmän varhaiskasvattajista sitoutuu niihin. Olisi ensiarvoisen tärkeää, että koko varhaiskasvatustiimi toimisi johdonmukaisesti sekä sitoutuisi yhteisiin toimintamalleihin ja sääntöihin, jolloin myös pedagogista tukea voidaan kehittää ja arvioida tarkoituksenmukaisesti. (Heiskanen, 2018, s. 104)

Myös rakenteellisella tuella on oma paikkansa lapsen sosiaalis-emotionaalisen tuen tarjoamisessa. Rakenteellisella tuella tarkoitetaan resurssisidonnaisia tukimuotoja, joita ovat muun muassa ryhmän kokoon ja rakenteeseen, henkilökunnan määrään, koostumukseen ja erityisosaamiseen sekä oppimisympäristöön ja tiloihin kiinnittyvät seikat. Yleisin rakenteellisen tuen muoto on avustajan hankkiminen ryhmään, jolloin avustajan tarjoama yksilöllinen ohjaus mukautetaan pedagogiseksi tueksi. Avustaja nähdään kuitenkin rakenteellisena ratkaisuna, sillä se sitoutetaan ryhmän lisäresursseihin. (Heiskanen, 2018, s. 102)

### **3.3 Oppimisympäristöjen merkitys**

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 32) oppimisympäristö määritellään moniulotteisiksi tiloiksi ja paikoiksi, jotka sisältävät käytäntöjä, toimintatapoja, välineitä sekä yhteisöjä, joilla tuetaan lasten vuorovaikutusta, kehittymistä sekä oppimista. Suomessa tarjottava varhaiskasvatus on inklusioperustaista (Opetushallitus, 2018, 54). Tämä tarkoittaa sitä, että jokaiselle lapselle löytyisi oma paikkansa moninaisuuden hyväksyvistä keskiöstä, jossa lapselle ei aseteta paineita muuttua, vaan ympäristön muovaamisella yhteistyössä varhaiskasvattajien ja lasten välillä pyritään vähentämään erilaisuutta aiheuttavia tekijöitä ja lisäämään osallisuutta, oppimista sekä mahdollisuuksia sosiaalisten suhteiden luomiselle. Nähdäänkin, että inklusiivinen ympäristö tukee niin tukea tarvitsevia lapsia kuin muitakin lapsia, sillä he hyötyvät vertaisoppimalla toisiltaan kielellisiä, kognitiivisia sekä sosiaalisia taitoja. (Viitala, 2018, s. 55) Kasvattajien ja lasten välisellä yhteistyöllä on myös suuri merkitys oppimisympäristöjen luontiin ja niissä toimimiseen. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea ja lisätä lasten osallisuutta, jonka myötä lasten ajatukset ja mielipiteet tulisi ottaa huomioon ja lapsista lähteville aloitteille tulisi antaa mahdollisuus. (Raittila & Siippainen, 2018, s. 288)

Ahonen (2017, s. 2013) mainitsee sosiaalis-emotionaalisen tuen antamisen näkökulmasta oppimisympäristöillä ja niiden mukauttamisella olevan suuri merkitys, vaikka täysin itsestään selvää se ei olekaan toteutuksen suhteen päiväkotirakennuksien ollessa vanhoja. Se, mihin kuitenkin kyetään vaikuttamaan, on ympäristöjen muovaaminen eri toimia mahdollistavaksi. Erityisesti sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen ympäristön tulisi olla mahdollisimman aistiärsykeetöntä, sillä ärsykkeet vievät lasten keskittymistä. Näiden hallintaa tulisi tarkastella kolmelta eri osa-alueelta: visuaalisten häiriötekijöiden näkökulmasta, auditiivisten häiriötekijöiden näkökulmasta sekä lapsen oman tilan näkökulmasta.

Visuaalisia häiriötekijöitä oppimisympäristössä voivat olla tilassa värikkäät ja erilaisia esineitä pursuavat hyllyt ja pöydät sekä jatkuva liikehdintä. Näihin tulisi kiinnittää varhaiskasvatuksessa huomiota esimerkiksi pitämällä pöytätasot järjestyksessä ja siisteinä sekä tarvittaessa peittämällä lakanalla houkuttelevat peli- ja leluhyllyt varsinkin ohjatun toiminnan aikana. Liikehdintää ja sen luomia ärsykeitä on mahdollista vähentää pohtimalla lapsen sijoittamista esimerkiksi tilan etuosaan sen sijaan, että lapsi olisi muiden lasten takana. Pienryhmätoiminnalla ylimääräistä liikettä sekä melua saadaan vähennettyä tehokkaasti. Tärkeä osuus on lisäksi valaistuksella keskittymiskyvyn löytämisessä. Luonnonvaloa olisikin näin ollen hyvä käyttää hyödyksi mahdollisimman paljon huomioiden kuitenkin, ettei aurinko paista suoraan lasten kasvoille. Auditiivisia häiriötekijöitä sivuttiinkin edellisessä kappaleessa hieman, kun mainittiin ryhmässä joskus kovaksikin yltyvät äänitasot. Tällaisina häiriötekijöinä voi myös toimia ilmastoinnin humina tai kovasti kaikuva huone. Melun nähdään olevan kuitenkin suurin kuormittavin tekijä, jolla on varhaiskasvatuksessa hyvinvointia alentavia seurauksia. Varhaiskasvatuksessa äänitasoja voidaan tutkia yhdessä lasten kanssa esimerkiksi erilaisin valo- ja äänilaittein. Lapselle, jonka keskittymistä äänet haittaavat, on mahdollista tarjota esimerkiksi kuulosuojaimia tai mahdollisesti myös musiikkia kuunneltavaksi kuulokkeiden kautta. Myös lapsen kokemalla omalla tilalla tai reviiirillä on suuri merkitys lapsen viihtyvyyden ja keskittymisen kannalta. Lapsi herkästi käyttää paljon aikaa ja energiaa huolehtiessaan muiden liiallisesta läheisyydestä. Jälleen tulisikin pohtia lapsen paikkaa ja tilaa ryhmässä ja mukauttaa oppimisympäristöä siten, että lapsella olisi riittävästi omaa tilaa. (Ahonen, 2017, ss. 213–215)

Ahonen (2017, s. 215–218) mainitsee teoksessaan myös erilaiset tukivälineet levottomuuteen, tarkkaavaisuuteen sekä aistihakuisuuteen. Erityisen tärkeää on kuitenkin huomioida toiminnan tauotus, jos itse toiminta vaatii paljon keskittymistä. On hyvä pohtia erilaisia jaloittelureittejä tai taukojumbppia toimintaan. Toiminnassa voi myös hyödyntää erilaisia jumppapalloja sekä istuintyynyjä, jos lapsi selkeästi kaipaa motorista liikettä pysyäkseen valppaana. Aistihakuiset lapset sen sijaan hyötyvät objektin veto-, työntö- ja painamisharjoitteista, tästä esimerkkinä seinän työntö tai köyden veto. Tällä tavoin tuetaan lapsen hermostoa luomalla sensomotorisia aistimuksia. Ylipäänsä myös kuvien hyödyntäminen arjen keskellä auttaa visualisoimaan lapselle, miten toimia eri tilanteissa.

#### **4 Aiemmat tutkimukset**

Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on tutustua myös aiempiin luotuihin tutkimuksiin sosiaalis-emotionaalisen tuen tarjoamisesta varhaiskasvatuksessa. Aihetta on tutkittu paljon, ja siksi tässä yhteydessä nostettiin esiin mahdollisimman tuoreita tutkimuksia. Seuraavaksi tässä luvussa esitellään ja tarkastellaan lähempää valittuja aiempia tutkimuksia ja niiden tuloksia sosiaalis-emotionaalisen tuen antamisesta.

Riikka Rautjoki & Anu Salenius (2020) ovat tutkineet Jyväskylän yliopiston kandidaatintutkielmassaan varhaiskasvattajien käsityksiä pedagogisesta vuorovaikutuksesta haastavien kasvatustilanteiden yhteydessä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on haastavien kasvatustilanteiden taustalla olevista syistä sekä oppimisympäristön vaikutuksia sosiaalis-emotionaalisen tuen antamiseen. Tutkimus toteutettiin teemahaastattelulla, johon vastasi yhdeksän varhaiskasvatuksen opettajaa, ja heiltä saatu aineisto analysoitiin teemoittelun avulla. Tutkimustuloksissa selvisi, että varhaiskasvattajat näkivät laadukkaan vuorovaikutuksen merkityksellisenä sekä lasta tukevana pedagogisena muotona. Muita esille nousseita pedagogisia tuen muotoja olivat ryhmän aikuisten keskinäinen yhteistyö, yhteistyö vanhempien kanssa sekä oppimisympäristöjen turvallisuus ja toimivuus. Varhaiskasvattajat näkivät tarpeelliseksi myös pohtia haastavien kasvatustilanteiden taustalla olevia syitä. (Rautjoki & Salenius, 2020, s. 2)

Erika Leppävirta sen sijaan tutki jo vuonna 2006 pro gradu -tutkielmassaan, miten sosiaalis-emotionaalinen erityisen tuen tarve esiintyy päivähoidossa ja millaisin keinoin lapsen

sosiaalis-emotionaalista kehitystä tuettiin. Tässä yhteydessä nousi esille myös kysymykset sosiaalis-emotionaalisten haasteiden syistä sekä tavoista, joilla erityislastentarhanopettajia kyettiin auttamaan jaksamaan työssään. (Leppävirta, 2006, s. 2) Leppävirta toteutti tutkimuksensa laadullisena tutkimuksena, jossa tutkittavia haastateltiin teemoittain. Haastateltavat olivat kaikki erityislastentarhanopettajia. Keräämänsä aineiston Leppävirta analysoi teemoittelun sekä hermeneuttisen fenomenografisen lähestymistavan periaatteita mukailleen. Hermeneuttisen fenomenografisen lähestymistavan hän määritteli ymmärtäväiseksi ja tulkitsevaksi tavaksi käsitellä haastateltavien kokemuksia monialaisesti. (Leppävirta, 2006, ss. 11, 13) Tutkimustulokset kertoivat, että sosiaalis-emotionaalisen erityisen tuen tarve esiintyi pääsääntöisesti ulos- ja sisäänpäin kääntyneenä käyttäytymisenä. Tuen tarpeen taustalla nähtiin olevan moninaisia sekä jopa kasaantuviakin tekijöitä. Pedagogisen tuen menetelmiksi nimettiin yhteistyö vanhempien sekä muiden asiantuntijoiden kanssa ja päiväkodin turvallinen, laadukas ja sujuva arki. Erityislastentarhanopettajat kokivat, että sosiaalis-emotionaalisen erityisen tuen antaminen oli kuormittavaa, minkä takia itsestä huolehtimisen, kasvattajien sekä asiantuntijoiden välisen yhteistyön sekä vertaistuen saamisen merkitys korostui. (Leppävirta, 2006, ss. 67, 69)

Ida Sarinin (2020, s. 10) kandidaatin tutkielmassa tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia tilanteita varhaiskasvattajat pitivät haastavina, miten varhaiskasvattajat selvittivät haastavat kasvatustilanteet ja millaisia vaikutuksia haastavilla kasvatustilanteilla on varhaiskasvattajien työssä jaksamiseen. Aineistonkeruumenetelmänä Sarin hyödynsi Facebookiin jakamaansa kyselylomaketta, josta vastauksia kertyi 39 kappaletta. Aineiston analyysimenetelmäksi oli valikoitunut sisällönanalyysi, jonka avulla Sarin pyrki etsimään aineistostaan erilaisia merkityksiä ja tiivistämään aineistoaan. Tämän jälkeen aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia, joiden avulla kategorisointi onnistui. (Sarin, 2020, ss. 10–12) Tuloksia tarkastellessa haastaviin kasvatustilanteisiin lukeutuivat lapsen käyttäytyminen ja vuorovaikutuksen sekä toiminnanohjauksen ongelmat. Esille nostettiin myös rakenteellisen tuen tuomat haasteet, kuten kiire ja henkilöstöpula. Tukea tarjottiin sosiaalis-emotionaalisiin haasteisiin pohtimalla ennakoivia ja oppimisympäristöön linkittyviä ratkaisuja. Myös yhteistyötä painotettiin eri ammattiryhmien välillä. Varhaiskasvattajat kokivat haastavien kasvatustilanteiden vaikuttavan negatiivisesti työssä jaksamiseen, mikä vaikutti myös työilmapiiriin sekä motivaatioon tehdä työtä. (Sarin, 2020, ss. 13–18)

Viimeisenä aiempiana tutkimuksena käsitellään Satu-Maaret Majan sekä Sanna Toropaisen sosiaalialan opinnäytetyötä vuodelta 2020. Maja ja Toropainen (2020, s. 1) tutkivat opinnäytetyössään laadullisin menetelmin, millaisia tehostetun ja erityisen tuen tarpeita varhaiskasvatuksessa esiintyy ja millaisin keinoin tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia lapsia tuetaan. Lisäksi työssä tutkittiin, mitkä eri tekijät vaikuttavat tehostetun ja erityisen tuen toteuttamiseen ja miten nämä tekijät vaikuttavat tuen toteuttamisen kokonaisuuteen. Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi Maja sekä Toropainen olivat valinneet yksilöteemahaastattelun, johon osallistui kuusi varhaiskasvattajaa. Aineistoa analysoitiin teemoittelulla sisältäen analyysiin kuitenkin sisällönanalyysinkin piirteitä. (Maja & Toropainen, 2020, s. 45) Majan & Toropaisen (2020, s. 1) tutkimustulokset esittivät tehostetun ja erityisen tuen tarpeen lisääntyneen varhaiskasvatuksessa. Tuen toteuttaminen sekä lasten tuen tarpeen nähtiin yksilöllisinä sekä moninaisina, jonka kokonaisuuden luomiseen vaikuttivat eri tekijät niin edistäen kuin estäenkin. Henkilöstömitoituksella, ryhmäkoolla sekä yhteistyöllä perheiden kanssa nähtiin olevan korostava merkitys tuen toteuttamiseen.

## **5 Tutkimuksen toteutus**

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen toteutukseen liittyviä lähtökohtia sekä prosessia aloittaen tutkimusmenetelmästä ja tutkimuskysymyksestä. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan tutkimuksen riskejä, eettisyyttä sekä luotettavuutta. Lopuksi käsitellään aineistohankintamenetelmiä ja -prosessia sekä aineiston analyysiä ja sen toteuttamista. Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimusmenetelmän avulla tutkitaan erilaisia ilmiöitä sekä pyritään ymmärtämään syvällisemmin näiden ilmiöiden merkitystä sekä tarkoitusta (Eskola & Suoranta, 2014, ss. 13–15).

### **5.1 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus**

Kirjallisuuskatsauksia on olemassa kolmenlaista eri tyyppiä: kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä määrälliset ja laadulliset meta-analyysit.

Pääsääntöisesti jokaisesta kirjallisuuskatsauksesta on löydettävissä samankaltaiset työn

vaiheet. Näitä vaiheita ovat kirjallisuuden haku, kriittinen arviointi, aineiston perusteella luotu synteesi sekä analyysi. (JAMK, n.d.)

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui kuvaileva kirjallisuuskatsaus, sillä sen nähtiin palvelevan parhaiten tutkimuksen tutkimuskysymystä, jolla pyrittiin selvittämään, miten varhaiskasvattajat tukevat varhaiskasvatuksessa sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevaa lasta. Aihetta on tutkittu viime vuosina paljon ja näiden tutkimusten tuloksia yhdistämällä saadaan kattava ja konkreettinen kuvaus sosiaalis-emotionaalisen tuen tarjoamisesta varhaiskasvatuksessa. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa keskeistä on käydä läpi tieteellistä kirjallisuutta tai aiempia tutkimuksia, jotka liittyvät valittuun tutkimuskysymykseen. Työ muotoutuu vuoropuhelussa aineistojen välillä. Vuoropuhelu tapahtuu yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia etsimällä, arvioimalla, kommentoimalla sekä vertailemalla aineistojen sisältöjä. Huolellinen aineistoihin tutustuminen auttaa löytämään tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia tietoja aineistosta. (Jyväskylän yliopisto, 2019) Kirjallisuuskatsaus antaa myös kattavasti tietoa siitä, millaisin menetelmin aihetta on aiemmin tutkittu sekä miten paljon tutkimustietoa aiheesta löytyy jo ennestään (JAMK, n.d.). Tässä kirjallisuuskatsauksessa painopiste sijoittuu erityisesti aineistojen sisältöjen keskinäiseen vertailuun sekä yhtäläisyyksien etsintään.

## 5.2 Tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, miten varhaiskasvatuksessa tuetaan lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä. Tutkimuskysymyksenä toimi: ”Miten varhaiskasvattajat tukevat lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä varhaiskasvatuksessa?”. Tutkimuksen tavoitteena oli löytää erilaisia tukimuotoja, joita hyödynnetään varhaiskasvatuksessa lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemiseen ja luoda niistä kattava katsaus niin ammattihenkilöille kuin alaa opiskelevillekin.

### 5.3 Aineiston haku ja valinta

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelut, kyselyt, havainnointi sekä erilaisista valmiista dokumenteista kerätty tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkimukseen valikoitui sellaisten aiempien tutkimusten haku eri tietokannoista, jotka liittyvät olennaisesti tutkimuskysymykseen. Kyseessä ovat valmiit aineistot sekä dokumentit, sillä olemassa olevaa tutkimusaineistoa löytyy paljon (Eskola & Suoranta, 2014, s. 119).

Tutkimuskysymykseen vastaavia ja näin ollen sopivia aineistoja löytyi Google Scholarin, Finnan sekä ERIC –tietokannan avulla. Hakusanojen ja -käsitteiden haku tapahtui Finton YSO –kantaa hyödyntäen. Aineistonkeruussa on käytetty hakusanoja ”lapset”, ”sosioemotionaalinen tuki”, ”sosioemotionaaliset haasteet”, ”tunnekasvatus”, ”tunnetaidot”, ”varhaiskasvatus”, ”itsesäätelytaidot”, ”itsesäätelyn tukeminen”, ”emotional skills”, ”social skills”, ”child” ja ”self-regulation”. Löydetyt tutkimukset olivat pääsääntöisesti pro gradu -tutkielmia, väitöskirjoja, tieteellisiä artikkeleja sekä opinnäytetöitä. Aineistojen valinnassa on hyödynnetty sisäänotto- ja poissulkukriteerejä (Liite 1), jotta tutkimukseen on löydetty sopivat aineistot. Aiemmista tutkimuksista löytyi kymmenen mahdollista vaihtoehtoa, joista valikoitui viisi aineistoa (Liite 2), joiden avulla kuvaileva kirjallisuuskatsaus luotiin. Näistä neljä aineistoa on suomenkielisiä ja yksi tieteellinen artikkeli on englanninkielinen. Tähän tutkimukseen valittu aineisto on esitelty liitteessä 2.

### 5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tämän tutkimuksen laatimisessa on hyödynnetty tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, ss. 4–15) ohjeita hyvien tieteellisen käytäntöjen edellyttämällä tavalla. Tutkimuksen kaikki vaiheet ovat suunniteltu sekä laadittu huolellisesti ja tarkasti, joka näkyy pitkin tutkimuksen runkoa perusteluina lukijalle, mitä on tehty ja miksi. Tutkimuksesta on myös luettavissa läpinäkyvästi eettiset valinnat, jotka ovat tehty liittyen tiedon hankintaan, tutkimusmenetelmiin sekä -arviointiin. Tuloksia avatessa on otettu huomioon aiempien tutkimusten laatijoiden kunnioittava ja rehellinen kohtaaminen tekstin välityksellä. Esille on tuotu läpinäkyvästi tekstiviittein kaikki käytetyt viittaukset aiempiin tutkimuksiin sekä heidän laatijoihinsa. Viittaustekniikoina on hyödynnetty tekstinsisäistä viittaustekniikkaa sekä

loppuviitetekniikkaa (Kniivilä ym., 2017, ss. 144–146). Tehdyt havainnot sekä niiden luotettavuus ovat luettavissa tekstiviitteiden sekä lähdeluettelon avulla. Koska tutkimus on luotu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, tutkimuksen teettämiseen ei ole vaadittu tutkimusluvan hankintaa. Kirjallisuuskatsaukselle ei myöskään ole tässä tutkimuksessa erillistä tilaajaa.

Tutkimuksessa hyödynnetty kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä antaa toteutukseltaan tutkijalle mahdollisuuden tarkastella aineistoja omien ennakoajatusten sekä -käsityksen pohjalta, mikä heikentää tutkimuksen luotettavuutta (Kajaanin ammattikorkeakoulu, n.d.). Tutkimus voitaisiin nähdä luotettavampana myös, jos tutkimukseen olisi ottanut osaa useampi tutkija eli olisi hyödynnetty triangulaatiota (Saukkonen, 2006). Sen sijaan tutkimuksen luotettavuutta tukee aineiston hakuprosessin ja hakusanojen avaaminen läpinäkyvästi, jonka myötä tutkimus on toistettavissa ja samat tulokset on mahdollista saada. Tutkimuksessa on tämän lisäksi hyödynnetty luotettavia tiedonhakukantoja. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, n.d.). Aineiston hakuprosessia kuvataan tarkemmin seuraavassa alaluvussa ja aineistojen hankinnassa on käytetty sisäänotto- ja poissulkukriteerejä, joista on luotu oma taulukko (Liite 1). Luotettavuutta lisää myös suomalaisten tutkimusten ja niiden tulosten hyödyntäminen sekä vertaisarvioitujen artikkelien valitseminen.

## 5.5 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen periaatteita noudattaen analyysi on tuotettu tässä tutkimuksessa aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisen analyysin avulla tavoitellaan teoreettisen kokonaisuuden luomista. Analyysia suoritettaessa aineistolähtöisesti ei sitä ohjaile aiemmat teoriat, vaan tutkimuksen tulokset nousevat esiin jo valmiiksi valituista aineistoista. Tähän linkittyikin vahvasti tutkijan pyrkimykset käsitellä aineistoa ilman ennakkoluuloja ja -ajatuksia, jotta tutkimuksen tulokset säilyvät hypoteesittomana. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Laadullisen analyysin muodot, 4.2)

Analyysimenetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi sekä kategoria-analyysi. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessi alkaa aineistojen huolellisella tutustumisella ja sisältöön perehtymisellä. Tämän jälkeen aineistosta etsitään tutkimuskysymykseen vastaavia ilmauksia, joiden löydyttyä ilmaukset pelkistetään pilkkomalla ja tiivistämällä epäoleellinen

aines pois. Sitten ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia, jonka jälkeen alkaa ilmausten ryhmittely ja yhdistely. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, Aineistolähtöinen analyysi, 4.4.3) Kategoria-analyysissä pyritään luokittelemaan ja nimeämään erilaisia asioita, ihmisiä sekä ilmiöitä. Tällaista luokittelua kutsutaan kategorisaatioksi tai kategorisoinniksi.

Luokittelemalla ja nimeämällä synnytetään erilaisia kategoriaryhmiä, joissa keskeisintä on tutkia kulttuurista toimintaa. (Juhila, Jokinen & Suoninen, 2012, Kategoriat ja kategorisointi tutkimuksen kohteina, 1.1) Kategoria-analyysi sopii kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tulosten analysointiin mukavasti, sillä nähdään, että kategorista luokittelua pystytään soveltamaan kaikenlaisiin aineistoihin ja hyödyntämään erityisesti laadullisessa tutkimuksessa mahdollista (Juhila, Jokinen & Suoninen, 2012, Kategorioita on kaikkialla ja kaikissa aineistoissa, 2.8).

Analyysiprosessi alkoi huolellisella ja toistuvalla tutustumisella valikoituihin aineistoihin, jonka tarkoituksena oli luoda kokonaisvaltainen näkemys aineistojen sisällöstä. Tämän jälkeen aineistoja alettiin tarkastella tutkimuskysymyksen valossa, jonka myötä jokaisesta aineistoista alkoi nousta useampia tutkimuskysymystä vastaavia ilmauksia, jotka nostin omiin tiedostoihin jokaista aineistoa kohden. Tässä vaiheessa analyysiyksiköitä oli jaettu viiteen eri tiedostoon, sillä aineistoja oli viisi. Kun kaikki ilmaukset oli löydetty, ne yhdistettiin yhdeksi tiedostoksi, minkä jälkeen niitä lähdettiin yhdistelemään samaa asiaa vastaavia kategorioita. Kun kategoriaryhmät olivat saaneet suuntaa antavat nimensä, käytiin jokainen analyysiyksikkö vielä läpi ja tarvittaessa sijoitettiin toiseen kategoriaryhmään. Alun perin kategoriaryhmiä oli yhdeksän, mutta tarkoituksenmukaiseksi nähtiin yhdistää vielä kaksi omaa kategoriaryhmää kahden muun kategoriaryhmän yhteyteen. Kun kategoriaryhmät olivat valmiit, ne vakiinnutettiin, jonka jälkeen ryhmiä oli seitsemän. Tämän jälkeen luotiin kategoriaryhmistä taulukko, joka kertoi varhaiskasvattajien lapsille antaman tuen kategoriaryhminä sekä tukea tarkoittavien kategorioiden lukumäärän aineistossa (Taulukko 1.).

Taulukko 1. Varhaiskasvattajien lapsille antama tuki kategoriaryhminä ja kategorioiden lukumäärä ryhmissä

KATEGORIARYHMÄT	KATEGORIOIDEN LUKUMÄÄRÄ
TUEN VÄLINEET	77
HAASTAVAT TILANTEET	62

TUNNEILMASTO JA SUHTAUTUMINEN LAPSEEN	47
OPETUS JA OHJAUS	43
YHTEISTYÖ	26
KOMMUNIKOINTI JA VUOROVAIKUTUS	20
RAKENTEELLINEN TUKI	19
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>294</b>

## 6 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Tulokset käsittelevät eri tuen muotoja, ja sitä miten varhaiskasvattajat tukevat varhaiskasvatuksessa lasta, jolla on sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta. Tulokset esitellään varhaiskasvattajien antaman tuen kategoriaryhmissä niissä esiintyvien kategorioiden lukumäärien mukaisesti alkaen kategoriaryhmästä, jossa on eniten kategorioita ja päättyen kategoriaryhmään, jossa kategorioita on vähiten. Tuloksia ei voida jäsentää tärkeysjärjestykseen, sillä tukimuodot ovat tasa-arvoisia.

### 6.1 Tuen välineet

Tässä alaluvussa tarkastellaan erilaisia pedagogisen tuen menetelmiä, välineitä sekä ohjelmia, joita tulokset puolsivat eniten. Näitä konkreettisia tuen välineitä varhaiskasvattajat hyödynsivät tukeakseen lapsen sosiaalis-emotionaalista kehittymistä varhaiskasvatuksen arjessa. Konkreettisia välineitä sekä menetelmiä löytyi kattavasti tutkimuksen tuloksista.

Pedagogisina tuen välineinä käytettiin päivittäistä ja viikoittaista arjen strukturointia sekä siihen vahvasti linkittyvää ennakkointia esimerkiksi PCS (Picture communication symbols) -kuvien avulla. Siirtymiä pyrittiin porrastamaan esimerkiksi aamu- ja päiväpiirillä tai timetimerilla eli aikaa havainnollistavalla ajastimella. Vahvana pedagogisena tukena pidettiin lisäksi pedagogista arviointia lapsen yksilöllisen havainnoinnin avulla sekä jokaisen lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tai opetussuunnitelman laatimista ja päivittämistä. (Ahonen 2015, s. 106, 109, 172; Laitinen 2015, ss. 57–59, 69; Viitala 2014, ss. 102, 105, 136, 140–141; Wilkinson & Kao 2019, s. 8)

Todella tärkeänä lapsen sosiaalis-emotionaalisen tuen muotoina pidettiin positiivisen palautteen antamista sekä rohkaisemista, kannustamista ja ylistämistä. Palautteen annossa hyödynnettiin hampurilaismallia. Lapsille haluttiin luoda onnistumisen kokemuksia esimerkiksi antamalla heidän toimia ryhmässä aikuisen avustajana. Lapsia palkittiin onnistumisesta sekä positiivisesta käytöksestä esimerkiksi peukutuksella, tarroilla tai rasteilla. Myös huumorin, hauskan kehonkielen sekä hassuttelun avulla onnistuttiin tukemaan lapsia, jotka tarvitsivat sosiaalis-emotionaalista tukea arjessaan. (Ahonen 2015, s. 113, 175; Heinonen 2017, s. 87; Laitinen 2015, ss. 54–55, 59, 67; Viitala 2014, ss. 131, 141–142, 159; Wilkinson & Kao 2019, ss. 10–11)

Ahosen (2015, ss. 105, 118, 128), Laitisen (2015, ss. 70–71, 73), Viitalan (2014, ss. 72, 137) sekä Wilkinsonin & Kaon (2019, ss. 9–10) tutkimustulokset osoittivat leikkimisen sekä erilaisten kilpailuhenkisten pelien pelaamisen yhdeksi parhaimmaksi tuen välineeksi, jolla tukea sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymistä. Leikit olivat toiminnallista vapaata tai ohjattua leikkiä, johon kasvattajan tuli ottaa osaa heittäytyen ja eläytyen. Lapsille tuli mahdollistaa leikkirauha ja säädellä tarvittaessa tilojen käyttöä. Esimerkkileikeiksi nimettiin rakennuspalikoilla leikkiminen sekä viidakkoleikki. Leikkiin ohjaukseen sekä leikin valintaan hyödynnettiin leikinvalintatauluja, joilla lapsille tarjottiin erilaisia leikkivaihtoehtoja.

Sosiaalis-emotionaalisten taitojen harjoittelussa ja tukena hyödynnettiin lastenkirjallisuutta sekä taidelähtöisiä tukimenetelmiä. Ryhmätasolla erityisesti musiikin sekä kuvataiteen eri muodot nähtiin hyvänä tukena sosiaalis-emotionaalisten taitojen vahvistamisessa. Näiden lisäksi myös draaman käyttöä suosittiin esimerkiksi näyttelemisen, roolileikkien, nukke- ja pöytäteatterin merkeissä. (Laitinen 2015, s. 69; Wilkinson & Kao 2019, ss. 10, 12)

Pedagogisena tukena sosiaalis-emotionaalisiin tuen tarpeisiin hyödynnettiin lisäksi erilaisia valmiita ohjelmia, kuten Muksunoppia, Aggression portaita sekä Askeleittain-menetelmää, joiden rinnalla kulkivat myös erilaiset tunnekortit, liikennevalot sekä tunne- ja ilmaisukerhot pienryhmissä. (Ahonen 2015, s. 191; Heinonen 2017, s. 103; Laitinen 2015, ss. 55, 70; Viitala 2014, s. 139)

Sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta tärkeänä tuen välineenä nähtiin pienryhmätoiminta varhaiskasvatuksen arjessa. Pienryhmiä voitiin toteuttaa niin kiinteinä kuin mukautetustikin, jolloin ennakoivasti kyettiin pohtimaan lasta parhaiten

tukeva paikka sekä ympäristö toiminnan kannalta. (Ahonen 2015, ss. 106, 174; Laitinen 2015, ss. 51, 64; Viitala 2014, ss. 74, 135) Laitisen (2015, ss. 54, 68) sekä Viitalan (2014, ss. 73, 134) tutkimustulokset puolsivat pedagogisen tuen näkökulmasta lasten yhteisöllisyyden, ja ryhmään kuuluvuuden tunteen tukemista niin leikin yhteydessä kuin jopa yli ryhmärajojen. Nämä seikat huomioiden onnistuttiin tukemaan kokonaisvaltaisesti lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä.

## 6.2 Haastavat kasvatustilanteet

Haastavien kasvatustilanteiden kohtaamiseen ja niissä toimimiseen linkittyviä toimintatapoja ja -malleja esiintyi tuloksissa toiseksi eniten. Tässä alaluvussa käsitellään sitä, miten varhaiskasvattajat käsittelivät haastavat kasvatustilanteet. Alaluvussa sivutaan myös erilaisia ja konkreettisia tuen muotoja haastaviin kasvatustilanteisiin.

Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen näkökulmasta haastavat tilanteet sekä konfliktit nähtiin sellaisina viimesijaisina hätähuutoina lapselta, joihin aikuisen tukea tarvittiin. Lapsen rauhallisella kohtaamisella, negatiivisten tunteiden hyväksymisellä sekä joustavuudella kerrottiin olevan eniten vastetta tilanteiden raukeamisen osalta. Joustavuus näkyi esimerkiksi sallivuutena, jolloin lapselle annettiin mahdollisuus niin sanotusti tipahtaa toiminnasta. Varhaiskasvattajien tulisi kiinnittää huomiota omien tunteidensa säätelyyn sekä turvallisenä aikuisena säilymiseen haastavissa tilanteissa. Näiden lisäksi tulisi astua lapsen asemaan sekä nähdä haastavan tilanteen taustalle – miksi lapsi käyttäytyy, kuten käyttäytyy. Vahingollisena nähtiin lapsen syyllistäminen sekä ajatus, että lapsi olisi ilkeä ja toimisi tahallisesti haastavissa tilanteissa. Sen sijaan lapselle tulisi osoittaa tämän olevan arvokas ja hyvä, vaikka tämä toimisikin ei-toivotulla tavalla. (Ahonen 2015, ss. 111–112, 117, 120, 163, 169, 176; Laitinen 2015, ss. 56, 60; Viitala 2014, ss. 84, 99, 133, 140–141; Wilkinson & Kao 2019, s. 11)

Haastavissa tilanteissa tulisi antaa aikaa sekä tilaa tunnekuohussa olevalle lapselle, jotta tämä voisi rauhoittua. Lapsi voitiin ohjata rauhoittumaan erilaisille rauhoittumispaikoille, kuten tuolille tai telttaan tai sitten lapsi voitiin ohjata purkamaan tunteensa erilaisin välinein, kuten hyödyntämällä nyrkkeilysäkkiä – kuitenkin aina aikuisen kanssa. Jos tilanne vaati välitöntä ja fyysistä väliintuloa, tulisi viime kädessä turvautua kiinnipitoon. Ensisijaisesti

kuitenkin varhaiskasvattajan tuli ottaa vastaan lapsen tunteet sekä auttaa lasta pääsemään eteenpäin tunteidensa vallasta. (Ahonen 2015, ss. 116, 131; Laitinen 2015, s. 60; Viitala 2014 s. 144; Wilkinson & Kao 2019, s. 10–11)

Niin Ahosen (2015, ss. 143, 159), Laitisen (2015, ss. 57, 65, 68) kuin Viitalankin (2014, ss. 143–144, 146) tutkimustuloksista selvisi, että tunnekuohon laantuessa piti lapsen kanssa selvittää haastavat tilanteet keskustellen. Selvityksissä pyrittiin oikeudenmukaisuuteen, kuulemaan jokaisen osapuolen näkemys, etsimään yhdessä syitä tilanteen synnylle sekä luomaan kaikkia osapuolia tyydyttävä kompromissi. Selvityksessä voitiin hyödyntää sarjakuvapiirtämistä, jotta tilanne voitiin visualisoida lapsille. Sen avulla voitiin käsitellä syy-seuraussuhteita sekä tilanteessa esiintyneitä tunteita. Haastavia tilanteita ei tullut dramatisoida tai puida koko ryhmän läsnä ollessa. Selvittelytilanteeseen siirryttäessä kuitenkin nähtiin, että lapselle tulisi aina kertoa, miksi sivumpaan siirrytään ja tarvittaessa osoittaa muille lapsille, että kyseessä on turvallinen ja neutraali keskustelutilanne.

Ahonen (2015, ss. 111–112, 121, 176–177, 179) ja Viitala (2014, s. 110) huomasivat tutkimuksissaan, miten suuri merkitys varhaiskasvattajien oman työn reflektoinnilla oli tuen antamisessa lapselle. Tärkeää oli tunnistaa toimintatavan tai -tyylin toimimattomuus ja muuttaa tarvittaessa toimintastrategiaa, jotta sosiaalis-emotionaalinen tuki säilyy tarkoituksenmukaisena. Nähtiin myös, että tuen määrän säätelyllä oli positiivisia vaikutuksia tuen antamisessa – tietyissä tilanteissa sitä voitiin lisätä ja tarvittaessa laskea. Omia tavoitteita ja toimintaa pohtiessa, piti pyrkiä pohtimaan myös millaisia odotuksia sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle asettaa ja miten odotukset on tuotu lapselle ilmi – vai onko. Itsesäätelytaitojen tukemisessa korostettiin inhimillisyyttä sanoittaen, että kaikki tekevät virheitä ja virheistä me opimme. Jos aikuinen ei osannut toimia haastavassa tilanteessa rakentavasti, tuli hänen uskaltaa pyytää sitä lapselta anteeksi. Varmuuden ja ammatillisen kypsyyden nähtiin lopulta antavan enemmän resursseja haastavissa tilanteissa toimimiseen.

Selkeillä rajoilla sekä säännöillä nähtiin olevan yhteyksiä lapsen turvallisuuden tunteeseen ja näin ollen myös sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeen vastaamiseen. Myös sääntöjen ja toimintamallien perustelu lapsille nähtiin merkityksellisenä. Kasvattajien tuli keskenään sitoutua johdonmukaisiin toimintamalleihin sekä linjauksiin, jotta annettava tuki olisi lasten

kannalta tarkoituksen mukaista. Aikuisten valvonnalla nähtiin myös olevan turvallisuuteen linkittyviä näkökulmia, jolla pyrittiin ennakoimaan konflikteja. (Ahonen 2015, s. 127; Heinonen 2017, ss. 98, 109; Laitinen 2015, ss. 51, 69; Viitala 2014, ss. 72, 74, 132, 146–147)

### **6.3 Tunneilmasto ja suhtautuminen lapseen**

Haasteellisten kasvatustilanteiden käsittelemisen jälkeen päästään tarkastelemaan tunneilmaston sekä lapsen suhtautumisen vaikutuksia lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehitykseen. Tämä alaluku kertoo, millainen tunneilmasto lapselle tulisi luoda ja miten lapseen suhtautua varhaiskasvatuksessa, jotta varhaiskasvattajien toiminta olisi sosiaalis-emotionaalisesti lasta tukevaa.

Mitä lämpimämmin ja sensitiivisemmin tukea tarvitsevat lapsen kohdattiin, sen helpompi lapsen oli ottaa vastaan heille tarjottu apu ja tuki. Kasvattajien tarjoama läsnäolo niin fyysinen kuin emotionaalinen merkitsi paljon, sillä siten varhaiskasvattajat osoittivat huolehtivansa ja suojelevansa lasta, joka taasen loi turvallisuuden tunnetta lapselle. (Ahonen 2015, ss. 109–110, 113; Heinonen 2017, s. 99; Laitinen 2015, s. 54; Viitala 2014, s. 113; Wilkinson & Kao, s. 11)

Empaattinen ymmärrys, myötätunto ja lohduttaminen kulkivat myös käsikädessä, kun puhuttiin lapsen tunteisiin ja kokemuksiin vastaamisesta tukimuotona. Tähän vaadittiin kasvattajilta niin herkkyyttä kuin tilannetajuakin huomatakseen lapsen huoli sekä tarpeet mahdollisimman hyvin. Myös hellyys, sylissä pitäminen sekä muun fyysinen läheisyys, kuten halaukset nähtiin erittäin tärkeinä tuen välineinä, joilla lapselle osoitettiin välittämistä, ymmärrystä sekä turvaa. (Ahonen 2015, ss. 109, 113–114, 118; Heinonen 2017, s. 101; Laitinen 2015, ss. 46, 54; Viitala 2014, ss. 110, 113, 131, 141; Wilkinson & Kao 2019, ss. 10–11)

Ahosen (2015, ss. 109, 119) ja Laitisen (2015, ss. 54–56) tutkimustuloksissa painottui erityisesti, ettei lapsen tunnetiloja, kokemuksia tai oivalluksia tulisi ikinä väheksyä, puhumattakaan siitä, ettei lapsen tulisi koskaan kohdata hylkäämisen tunteita aikuisen toiminnan seurauksena. Lapselle tulisi tarjota huomiota sekä hoivaa sekä turvallinen ympäristö, jossa saa olla oma itsensä.

Myönteisellä suhtautumisella lapsen nähtiin olevan suuresti merkitystä, jos lapsi tarvitsi sosiaalis-emotionaalista tukea arjessaan. Lapsen positiiviset ominaisuudet, myönteinen käyttäytyminen sekä kehittymisen mahdollisuudet tulisi herkästi huomata ja sanoittaa lapselle sekä pyrkiä näkemään lapsen käyttäytymisen taakse eikä luoda ennakkokäsityksiä lapsesta tai lapsen toiminnasta. Lapsi tulisi hyväksyä sellaisena kuin hän on ja erilaisuudelle tulisi antaa tilaa. (Ahonen 2015, ss. 109, 113, 170, 176; Heinonen 2017, s. 98; Laitinen 2015, ss. 54, 56; Viitala 2014, s. 123)

Lisäksi nähtiin, että inhimillisyyden korostamisella sekä kaikkien tunteiden sallivuudella oli tärkeä paikkansa sosiaalis-emotionaalisen tuen antamisessa. Lapsen kaikki tunteet tuli ottaa vastaan sellaisinaan, eikä lasta saanut jättää yksin selviytymään niiden kanssa. Myös lapsen leimaaminen aikuisen toimesta nähtiin lasta ja lapsen sosiaalisia suhteita vaarantavana tekijänä. (Ahonen 2015, s. 113; Laitinen 2015, ss. 51, 57; Viitala 2014, s. 138, 146; Wilkinson & Kao 2019, s. 10)

#### **6.4 Opetus ja ohjaus**

Tässä aluvuossa keskitytään opetuksellisiin sekä ohjauksellisiin keinoihin, joilla voitiin tukea lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä. Opetuksellisia ja ohjauksellisia muotoja käsitellään erillään toisistaan. Nämä keinot esiintyivät tuloksissa määrällisesti seuraavana haastavien kasvatustilanteiden ja niistä selviämisen jälkeen.

Pedagogisen tuen ytimeen sosiaalis-emotionaalisessa tuessa sidottiin lasten opetus sekä ohjaus erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaidoissa sekä niiden harjoittelussa. Tunne- ja itsesäätelyn kehityksen kantavana perustana nähtiin toimivan parhaiten aikuislähtöinen sanoittaminen sekä mallintaminen, mutta myös vertaisoppiminen muilta lapsilta. Tunteiden tunnistaminen ja niiden hyväksyminen sekä kunnioittava ja yhteistyöpainotteinen vuorovaikutus koettiin erityisesti tärkeimpänä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun perustana. (Ahonen 2015, s. 147; Heinonen 2017, ss. 102, 109; Laitinen 2015, ss. 57, 64, 143; Viitala 2014, ss. 137, 140; Wilkinson & Kao 2019, s. 9–11)

Ahosen (2015, ss. 109, 113, 115), Laitisen (2015, ss. 52, 56, 68) ja Viitalan (2014, ss. 131–132, 143) tulokset osoittivat, että aikuisjohtoisuus päivittäisessä ohjauksessa sekä toiminnan

suunnittelun yhteydessä tukivat sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevia lapsia. Missään nimessä kuitenkin ei poissuljettu, vaan sen sijaan korostettiin lapsilähtöisen toiminnan sekä lapsen osallisuuden merkitystä. Nähtiin, että lapsen piti saada äänensä kuuluviin ja pedagogiikassa tuli ottaa huomioon lasten yksilölliset vahvuudet ja ominaisuudet.

Mitä ohjaukseen vielä yksityiskohtaisemmin tuli, eriteltiin tehostetun ohjauksen muodoiksi vielä henkilökohtaisempi avustaminen toiminnan yhteydessä, sanallinen ja yksinkertainen ohjaus, motivointi sekä aktivointi – näin tuettiin lapsen itsevarmuutta, aloite-kykyä, ongelman ratkaisutaitoja sekä oivaltamisen mahdollisuuksia (Ahonen 2015, ss. 109–112, 126; Laitinen 2015, s. 59; Viitala 2014, ss. 109–110, 131, 136, 141, 144; Wilkinson & Kao 2019, ss. 10–11).

## 6.5 Yhteistyö

Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksessa tehtävä yhteistyö kyettiin jakamaan kahteen eri yhteistyökanavaan. Nämä kanavat olivat moniammatillinen yhteistyö sekä perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Tässä alaluvussa tarkastellaan ensin moniammatillisen yhteistyön muotoja sekä tähän linkittyviä asiantuntijaryhmiä ja tämän jälkeen perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä silmällä pitäen niiden vaikutuksia sosiaalis-emotionaalisen tuen antamiseen.

Ahonen (2015, s. 178), Laitinen (2015, ss. 58, 62) ja Viitala (2014, ss. 139–140, 147) tulkitsivat kaikki tuloksissaan monialaisen yhteistyön olevan merkittävä tukimuoto sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle. Jotta sosiaalis-emotionaalisen tuen antaminen sitä tarvitsevalle lapselle nähtiin maksimaalisena, koettiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki ja yhteistyö todella merkittävänä. Lisäksi yhteistyön tulisi toimia niin oman ryhmän kasvattajien, muiden kasvatustiimien, yksikön johtajan sekä muiden asiantuntijoiden, kuten neuvolan, lastensuojelun tai terapeuttien välillä. Yhteistyötä kuvailtiin olevan lasta ja perhettä koskevan tiedon välittäminen sekä vaihtaminen eri asiantuntijoiden kanssa. Myös varhaiskasvatusyksikön sisällä saatu kasvattajien keskinäinen pedagoginen vertaistuki nähtiin tärkeänä.

Merkittäväksi nähtiin myös tasa-arvoinen yhteistyö perheiden ja vanhempien kanssa. Vanhempia tuettiin kuuntelemalla, kannustamalla, ymmärtämällä sekä olemalla heille avoimia sekä helposti lähestyttäviä. Vanhemmille kerrottiin lapsen päivästä niin hyvät kuin huonotkin kuulumiset ja vanhempien kanssa keskusteltiin arjen sujuvuudesta. Vanhemmille tarjottiin päiväkodissa käytettyjä tukimenetelmiä arjen tukemiseen tai ohjattiin heidät tarvittaessa avun piiriin. Vanhemmille voitiin järjestää myös vertaisryhmätoimintaa päiväkodin mahdollistamana. (Heinonen 2017, s. 87; Laitinen 2015, ss. 49, 58, 66, 73; Viitala 2014, ss. 121, 138–139; Wilkinson & Kao 2019, s. 10) Wilkinson & Kao (2019, s. 12) kiteyttävät kasvatuksen ulottuvan myös vanhempiin, jolloin vanhempia kasvatuksellisesti ohjataan hyvään vanhemmuuteen.

## 6.6 Kommunikointi ja vuorovaikutus

Tässä aluvussa tarkastellaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen merkitystä sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta. Alaluku myös kertoo, millaista kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tulisi olla lapsen ja kasvattajan välillä, jotta varhaiskasvatuksessa kyettäisiin maksimoimaan sosiaalis-emotionaalisen tuen antaminen.

Päivittäinen keskustelu lasten kanssa koettiin Laitisen (2015, s. 54), Viitalan (2014, s. 144) ja Wilkinsonin & Kaon (2019, s. 12) tutkimustuloksissa erittäin tärkeänä pedagogisen tuen muotona. Jotta keskustelu lasten ja varhaiskasvattajien välillä nähtiin lasta sosiaalis-emotionaalisesti tukevana, tuli vuorovaikutuksen olla lapsen tasolla tapahtuvaa läheistä ja lämmintä sekä siihen tuli varhaiskasvattajan sitoutua (Ahonen 2015, ss. 109–110, 118; Laitinen 2015, s. 54). Myönteisillä ja pehmeillä äänensävyillä, ilmeillä sekä eleillä ja lempeillä sanavalinnoilla voitiin saada purettua haastavia kasvatustilanteita. Autoritaarisesti komentamalla lasta olemaan hiljaa ei nähty olevan lainkaan positiivista vastetta edellä mainituissa tilanteissa. Jopa hektisissä tilanteissa lapsi tuli kohdata kiireettömästi ja hänelle tuli jäädä kohtaamisesta arvostava ja lämmin kokemus. Tarpeelliseksi nähtiin myös lapsen viestinnän sekä kokemusten tulkinta ja lapselle sellaisen tunteen luominen, että häntä kuullaan. (Ahonen 2015, ss. 109–111, 114, 123; Laitinen 2015, ss. 54, 68; Viitala 2014, s. 136; Wilkinson & Kao 2019, s. 11)

## 6.7 Rakenteellinen tuki

Tämä alaluku keskittyy rakenteelliseen tukeen ja sen antamiin mahdollisuuksiin resurssien puitteissa. Tulokset osoittivat, että rakenteellinen tuki nähtiin sellaisena tukena, joihin harvemmin varhaiskasvattajat itse kykenivät vaikuttamaan. Tämä usein heikensi annettavan varhaiskasvatuksen laatua etenkin sosiaalis-emotionaalisen tuen antamisen näkökulmasta.

Ryhmäkokojen suuruudella sekä ryhmän koostumuksella nähtiin olevan negatiivisia sekä kauaskantoisia seurauksia puhuttaessa sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta, sillä tulokset osoittivat niiden kytkeytyvän suoraan haastaviin kasvatustilanteisiin sekä niiden syntyyn (Ahonen 2015, ss. 104, 171; Laitinen 2015, s. 51; Viitala 2014, ss. 107, 119). Ahonen (2015, s. 172) ja Laitinen (2015, ss. 51–52) huomasivat tuloksissaan, että harvemmin myöskään oppimisympäristöt olivat lasta tukevat, sillä tilat nähtiin varsin rajallisina ja epäkäytännöllisinä.

Ahosen (2015, s. 178) tulosten perusteella varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiota pidettiin myös ajallisesta näkökulmasta riittämättömänä. Riittämättömänä pidettiin myös henkilökunnan määrää varhaiskasvatuksessa ja erityisesti ryhmissä. Nähtiin, että mitä useampi kasvattaja ryhmässä oli, sen paremmin erilaisten kasvatustilanteiden hallinta onnistui. Huolta aiheutti näiden seikkojen lisäksi henkilökunnassa tapahtuvat jatkuvat muutokset sekä kasvattajien vaihtuvuus, sillä niillä oli suora yhteys lasten käyttäytymiseen sekä tuen saamiseen aikuiselta. Myös ryhmäavustajaa kaivattiin tasapainottamaan ryhmän dynamiikkaa. (Laitinen 2015, s. 72, 77; Viitala 2014, s. 119, 134, 136–137, 146)

Viitalan (2014, s. 134) tulokset puhuvat sen puolesta, että jotta lapsen sosiaalis-emotionaaliseen tukeen kyetään varhaiskasvatuksessa vastaamaan, tulee henkilöstölle tarjota mahdollisuus lisä- ja erityiskouluttautumiseen. Myös nykyistä ammattitaitoa pidettiin tyydyttävänä ja kehittymiselle sosiaalis-emotionaalisen tuen antamiseen oltiin valmiita antamaan jalan sijaan (Wilkinson & Kao 2019, s. 10).

## 7 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, millaisia tuen välineitä ja muotoja varhaiskasvatuksesta löytyy, ja miten niillä voidaan tukea lasta, joka tarvitsee sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen tukea. Tutkimuksen tutkimuskysymyksenä toimi: miten varhaiskasvattajat tukevat varhaiskasvatuksessa sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevaa lasta. Seuraavaksi tarkastellaan tuloksista ilmeneviä johtopäätöksiä, joita peilataan aiempien tutkimusten tuloksiin.

Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen henkilöstö käyttää paljon erilaisia välineitä, menetelmiä sekä muotoja lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukemiseen. Merkittävimpinä tuen muotoina voidaan pitää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteidenkin (2018, s. 57) mainitsemia pedagogisia järjestelyjä. Tässä kirjallisuuskatsauksessa tärkeimpinä tuen muotoina pidettiin varhaiskasvatusarjen selkeää strukturointia sekä jatkuvaa ennakointia. Sarin (2020) puoltaa oman tutkimuksensa tuloksissaan sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta arjen rakenteen selkeyttä sekä haastavien tilanteiden ennaltaehkäisyä. Pedagogisiin tuen muotoihin linkittyivät myös leikki ja sen mahdollistaminen sekä sosiaalis-emotionaalista kehitystä tukevien valmiiden ohjelmien käyttö, joka voitiin havaita tämän tutkimusaineiston perusteella. Leppälahden (2006) tutkimuksessa esitetäänkin valmiiden ohjelmien toimivan hyvänä työkaluna tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttamiseen.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan myös todeta, että avainasemassa sosiaalis-emotionaalisen tuen antamisessa tulee tarkastella sekä ymmärtää ei pinnalla olevaa haastavaa tilannetta, vaan syitä näiden tilanteiden taustalla. Leppälahti (2006) esittääkin omassa tutkimuksessaan pedagogisen toiminnan perusedellytykseksi lasten maailman sekä erilaisuuden tavoittamisen ja hyväksymisen. Lisäksi tässä kirjallisuuskatsauksessa varhaiskasvattajien oman työn reflektoinnilla sekä kasvattajien henkilökohtaisilla ominaisuuksilla nähtiin olevan isoja merkityksiä tuen toteuttamisen kannalta. Majan ja Toropaisen (2020) tutkimuksesta ilmeneekin, että ammatillisen osaamisen karttuminen sekä jatkuva toimintastrategioiden kriittinen pohdinta ja kehittäminen luovat pohjan tuen toteuttamiselle.

Tämä kirjallisuuskatsaus osoitti, että sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle tulisi luoda turvallisuutta sekä luottamusta herättävä emotionaalinen ympäristö sensitiivisellä ja empaattisella otteella. Rautjoen ja Saleniuksen (2020) tutkimustuloksissa korostuu myös vahvasti myötätunnon sekä hellävaraisen kohtaamisen merkitys tuen muotona. Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen kannalta nähdään tärkeäksi myös suhtautua lapseen positiivisesti sekä ilman ennakoasenteita, joka nousi esille tämän tutkimuksen aineistosta. Leppälahden (2006) tuloksissa ilmeneekin, että lapsen vahvuuksia sekä tarvittavia tuen muotoja on helpompi tuoda esille ja pohtia, kun kasvattajan asenteet ovat myönteiset.

Opetuksen näkökulmasta tämä tutkimus puolsi merkityksellisinä tukimuotoina tilanteiden sanoittamista, mallintamista sekä vertaisryhmässä tapahtuvaa vertaisoppimista. Myös sosiaalis-emotionaalisen kehityksen kannalta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen korostui. Rautjoki ja Salenius (2020) esittävät tulostensa perusteella esimerkkinä toimimisen sekä tilanteiden sanoittamisen olevan äärimmäisen tärkeää lasten näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tulokset puolsivat myös ohjauksen tehostamista, joka näyttäytyi motivointina, aktivointina sekä onnistumisen kokemusten luontina. Majan ja Toropaisen (2020) tulokset painottivat sosiaalis-emotionaalisen tuen antamisessa onnistumisen kokemuksia ja niiden mahdollistamista. Tässä tutkimuksessa oli lisäksi nähtävissä, että lapsen osallisuudella oli myös merkittävä osa tuen tarpeen täyttymisessä. Myös Rautjoki ja Salenius (2020) osoittivat tuloksissaan, että lapsen osallisuuden korostaminen kertoo varhaiskasvatuksen laadukkuudesta.

Sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymisen yhtenä perusjalkana nähtiin tämän kirjallisuuskatsauksen myötä lapsen kanssa käyty aktiivinen kommunikointi sekä vuorovaikutus. Sarin (2020) onnistuu yhdistämään niin tämän kuin oman tutkielmansa tulokset yhteen, osoittaen lämpimän ja lapsentasoisen vuorovaikutuksen merkityksen korostuvan tuen antamisessa. Kommunikointia voitiin helpottaa puhumalla selkeästi sekä hyödyntämällä erilaisia kuvia, tukiviittomia tai piirtämistä, jotka auttoivat lasta ymmärtämään paremmin puhuttua asiaa (Rautjoki & Salenius, 2020). Myös visuaaliset tukimenetelmät nousivat esille tämän tutkimuksen aineistosta.

Poikkeuksetta kaikissa aiempien tutkimusten tuloksissa nostetaan esille sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tuen näkökulmasta varhaiskasvatuksessa tapahtuvan yhteistyön merkitys. Yhteistyö voidaan jakaa tämän tutkimuksen tulosten perusteella niin moniammatilliseen kuin perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Sarinin (2020) raportoimat tulokset todensivat ammatillisen tuen sekä monialaisen yhteistyön tukevan varhaiskasvattajia työssään. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö sen sijaan nähtiin tärkeänä edellytyksenä riittävän ja jatkuvan tuen kannalta (Maja & Toropainen, 2020). Yhteistyö osoittautui myös tämän tutkimuksen tuloksissa tähdelliseksi. Näiden yhteistyömuotojen lisäksi tuloksissa korostui kasvatustiimien sisäinen sekä välinen yhteistyö. Rautjoen sekä Saleniuksen (2020) tutkimustulokset tukevat vahvasti tätä kiteyttäen sen merkityksen luottamukseen sekä yhteneväisiin ja avoimiin toimintatapoihin.

Aiemmat tutkimukset tukevat vahvasti tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia rakenteellisen tuen merkityksestä, jota varhaiskasvattajien näkökulmasta pidettiin riittämättömänä. Tyytymättömyys koski päätilassa ryhmien suurta kokoa, epäkäytännöllisiä tiloja sekä henkilökunnan määrää. Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan tapaamiseen liittyvää aikaa kritisoitiin. Kuten tässäkin tutkimuksessa, myös Maja ja Toropainen (2020) huomasivat avustajalla olevan tasapainottava sekä tärkeä rooli sosiaalis-emotionaalisen tuen takaamisessa ja tämän resurssin saantia ryhmään pidettiin haastavana prosessina. Näiden lisäksi täydennys- sekä lisäkoulutukselle sekä oman ammatillisuuden kehittymiselle annettiin varhaiskasvattajien osalta paljon arvoa, jonka myötä myös tukimuodot olivat monipuolisempia. Rautjoen ja Saleniuksen (2020) tulokset puoltavat tätä, sillä suurin osa heidän haastattelemistaan kasvattajista kokivat tärkeänä jatkuvan itsensä sekä toiminnan kehittämisen.

## **8 Pohdinta**

Tässä luvussa pohditaan ensin tutkimuksen lähtökohtia sekä itse tutkimusprosessia. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan aihetta tutkijan ammatillisen kehityksen näkökulmasta sekä tutkijan henkilökohtaisia näkemyksiä liittyen tutkimukseen ja sen tuloksiin. Lopuksi käsitellään aiheen ajankohtaisuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tämän tutkimuksen lähtökohtina toimivat tutkijan oma varhaislapsuus ja siihen liittyvät sosiaalis-emotionaaliset haasteet sekä nykyinen työ varhaiskasvatusyksikön ryhmässä, jossa sosiaalis-emotionaalisen kehityksen haasteet ja sen myötä haastavat kasvatustilanteet ovat arkipäivää. Tutkimuksen lähtökohtiin voidaan liittää valtava kiinnostus lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymisestä sekä kehittämisestä ja niiden merkityksistä. Lähtökohdiksi voidaan mieltää myös aiheen ajankohtaisuus, sillä yhä enenevässä määrin lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen haasteet lisääntyvät niin kotimiljöössä kuin varhaiskasvatuksessakin.

Aiheen ajankohtaisuutta voidaan tarkastella myös lineaarisesti palaamalla aikajanalla muutamia vuosikymmeniä taaksepäin. Vieläkin korviin voi kantautua keskustelua siitä, miten aiemmin lapsilla ei ole ollut vastaavanlaisia haasteita sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä, mitä tänä päivänä ja miten paljon haastavia kasvatustilanteita nykyään joudutaan kohtaamaan. Sanotaan, että tieto lisää tuskaa, mutta tässä tapauksessa asiaa voitaisiin tarkastella muutamasta muustakin näkökulmasta. Tunne- ja vuorovaikutuskasvatus ovat tuohon aikaan olleet vasta lapsen kengissä, jos niissäkään, minkä takia lähes väistämättä voidaankin nähdä tässä hetkessä alusta haastavien kasvatustilanteiden synnylle. Jotta haastavat kasvatustilanteet kyetään purkamaan, vaatii se varhaiskasvattajilta paljon osaamista sekä tietoa. Tämän myötä korostuukin entisestään varhaiskasvattajien ammattitaito sekä tarve sen jatkuvaan kehittymiseen.

Myös perheiden muodot ja elämäntavat sekä yhteiskunnalliset arvot ja odotukset ovat muovaantuneet ajan saatossa, ja niiden voidaan mahdollisesti nähdä vaikuttavan, ei ehkä suoranaisesti sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen, mutta ehkä ainakin välillisesti. Lapsiperheiden kohtaamien ruuhkavuosien merkitys on käsin kosketeltavissa, sillä ilmassa leijuva kiire ja paine ovat todellisia. Pitää kiirehtiä töihin ja opintoihin jopa samana päivänä, huolehtia lasten perustarpeista, harrastuksista ja vielä siitä kasvatuksestakin heti työ- tai koulupäivän jälkeen. Jääkin pohdittavaksi, jääkö kotioloissa sosiaalis-emotionaaliselle kehitykselle konkreettisesti aikaa kehittyä? Lisääntyneen tuen tarpeen mukaan ei välttämättä jää, sillä vanhempien väsymys ja uupumus ovat tiukkojen aikataulujen puhdasta seurausta. Tätä ei myöskään edesauta yhteiskuntamme asettamat arvot ja odotukset, joita etunenässä ovat vanhempien nopea töihin paluu lapsen syntymän jälkeen sekä lapsille

valmis ja silotettu kaava koulumaailmaan, johon jo varhaiskasvatuksessakin tähdätään. Jääkö lapsille aikaa olla lapsia yhteiskunnassamme?

Opinnäytetyöprosessi alkoi aiheen ajatusriihellä keväällä vuonna 2020, jolloin aihe alkoi pikkuhiljaa muovautua. Kesän aikana aihe sekä tutkimuskysymykset löysivät ensimmäisen muotonsa ja syksyyn mennessä sävelet tuntuivat selviltä. Syksyllä elämä kuljetti myös varhaiskasvatustyönsäköön töihin, jossa työnkuva opettajana linkittyi vahvasti tehostetun ja erityisen tuen tarpeen tarjoamiseen nimenomaan sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymisessä. Tällöin motivaatio tutkimuksen laadintaan moninkertaistui ja lopulta aktiivisin työstövaihe sijoittui vuoden 2021 tammi-helmikuuhun. Suurimpia haasteita esiintyi analyysivaiheessa aineiston suuruuden vuoksi, koska aineisto oli yhteensä n. 700 sivun mittainen kokoelma, joka koostui viidestä eri tutkimuksesta. Vaikka tutkimuksessa aineiston tarkastelu sekä analyysi on toteutettu ilman minkäänlaisia ennakkokäsityksiä ja -luuloja, on tutkijalla ollut tutkimusprosessin alussa jo jonkinlainen käsitys siitä, mitä tutkimustulokset saattavat kertoa. Lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehitystä sekä kehittämistä on tutkittu paljon ja aiheesta löytyy paljon niin tutkimuksia kuin tietokirjallisuutta, joka on ollut tutkijalle jo ennestään tuttua. Tästä huolimatta tutkimustulokset onnistuivat yllättämään tutkimuksen laatijan, minkä takia ammatillisuus ja ammattitaito saivat täydellisen alustan kehittyä lisää. Toisaalta taas tämä tutkimus ja sen tulokset vahvistivat jo opittua tietoa ja vahvistivat jo kerrytettyä ammattitaitoa. Tämän kirjallisuuskatsauksen myötä toivottavasti myös monet muut varhaiskasvattajat saavat tukea haastavien kasvatustilanteiden sekä sosiaalis-emotionaalisten taitojen käsittelyyn ja harjoitteluun varhaiskasvatuksessa.

Jatkotutkimusta tästä aiheesta toivottavasti teetetään yhä enemmän nyt ja tulevaisuudessa, jotta sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevat lapset saisivat parhaimmat mahdolliset edellytykset elämän tielle. Erityisen mielenkiintoista olisi saada selville, miten lapset itse hahmottaisivat ja näkisivät sosiaalis-emotionaalisen kehittymisen haasteet ja millaiset tekijät olisivat lapsesta toimivia ja mielekkäitä sosiaalis-emotionaalisen tuen muotoja. Myös perheiden tai huoltajien näkökulmat kiinnostavat: miten he kokevat saavansa tukea edellä mainittujen taitojen harjoitteluun esimerkiksi varhaiskasvatukselta ja muilta asiantuntijoilta – vai saavatko he. Aiheet nimittäin olisivat todella tärkeitä ja ajankohtaisia.

## Lähteet

- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. (Acta Universitatis Tamperensis 2115). [väitöskirja, Tampereen yliopisto].  
Trepo. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Dunderfelt, T. (2012). *Tunnista temperamentit. Väriä elämään ja itsetuntemukseen*. PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Vastapaino. Hallintolaki 434/2003. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434#O2L7P46>
- Heinonen, M. (2017). *”Mä oon kiva” – Sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeessa olevien lasten käsitys itsestä ja päiväkodin työntekijöiden käsitykset lapsista*. [pro gradu - tutkielma, Turun yliopisto]. (Nidottu teos)
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2017). Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (ss. 56–68). PS-kustannus.
- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (ss. 95–118). PS-kustannus.
- Jyväskylän ammattikorkea koulu. (n.d.). *Opinnäytetyön ohjaajan käsikirja*. Kirjallisuuskatsaus. <https://oppimateriaalit.jamk.fi/yamk-kasikirja/kirjallisuuskatsaukset/>
- Julkisten ja hyvinvointialojen liitto. (2016). *Varhaiskasvatusalan ammattilaisen opas*. [https://1568426.168.directo.fi/@Bin/247c03591d3b4991c8ef1211435bb3ee/1612861060/application/pdf/1061656/varhaiskasvatusalan\\_ammattilaisen\\_opas\\_jhl.pdf](https://1568426.168.directo.fi/@Bin/247c03591d3b4991c8ef1211435bb3ee/1612861060/application/pdf/1061656/varhaiskasvatusalan_ammattilaisen_opas_jhl.pdf)
- Jyväskylän yliopisto. (2020). *Koppa*. Kirjallisuuskatsaus. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/kirjasto/kirjastotuutori/aihehaku-tutkimusprosessissa/aihe-avainkasitteiksi/kirjallisuuskatsaus>
- Kajaanin Ammattikorkeakoulu. (n.d.). *Luotettavuus*. <https://www.kamk.fi/fi/opari/Opinnaytetyopakki/Teoreettinen-materiaali/Tukimateriaali/Luotettavuus>
- Kauppila, R. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. PS-Kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2009). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. (4. painos). WSOY.

- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.
- Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. (2017). *Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*. (3. painos). Gaudeamus.
- Laitinen, K. (2015). *Varhainen sosioemotionaalinen tuki yleisen tuen portaalla lastentarhanopettajien arvioimana*. [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201601221259>
- Lastensuojelulaki 417/2007. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Leppälahti, E. (2006). *”Et sehän on ihan arkista, tavallista päivähoitoa, et lapset vaan nyt sattuu olemaan vähän toisenlaista laatua.” – Sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve päivähoidon arjessa*. [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-20076>
- Maja, S-M. & Toropainen, S. (2020). *Tehostetun ja erityisen tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa varhaiskasvattajien näkökulmasta*. [opinnäytetyö, Seinäjoen ammattikorkeakoulu]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202005128635>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2007). *Ihmisen psykologinen kehitys*. (1.–2. painos). WSOY.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (ss. 141–181). PS-kustannus.
- Raittila, R. & Siippainen, A. (2018). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus*. (ss. 283–292). (2. painos). Vastapaino.
- Rautjoki, R. & Salenius, A. (2020). *Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä pedagogisesta vuorovaikutuksesta haastavissa kasvatustilanteissa*. [kandidaatin tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202011096551>
- Riihonen, R. & Koskinen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus*. PS-Kustannus.

- Sainio, T., Pajunlahti, R. & Sajaniemi, N. (2020). *Näin tuet lapsen itsesäätelyä. Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2020). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. PS-Kustannus.
- Saukkonen, P. (2006). *Tutkielmanteon tukisivut*. Tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineistot. <https://www.mv.helsinki.fi/home/jmykkane/tutkielma/Tutkimusmenetelmat.html>
- Sarin, I. (2020). *Tulipalojen sammuttelua ja yhteisiä onnistumisia – Haastavat kasvatustilanteet varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemina*. [kandidaatin tutkielma, Tampereen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202012189002>
- Toivanen-Visti, O. (2019). Varhaiskasvatuksella huomattavasti suurempi rooli osaamisen kehittämisessä kuin aiemmin luultu. *MustRead*. <https://www.mustread.fi/artikkelit/varhaiskasvatuksella-huomattavasti-suurempi-rooli-osaamisen-kehittamisessa-kuin-aiemmin-luultu/>
- Tolonen, A. (3.2.2020). Anu Laurilan lapsi jäi päiväkodissa ilman apua ja seuraukset olivat kalliit: On tuurista kiinni, saavatko lapset tarpeeksi tukea varhaiskasvatuksessa. *Yle uutiset*. <https://yle.fi/uutiset/3-11182442>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Varhaiskasvatuslaki 540/2007. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446623328>
- Viitala, H. (2014). *Jotenkin häiriöks – Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* (Psychology and Social Research 501) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Wilkinson, E. & Kao, C-P. (2019). Aspects of socio-emotional learning in Taiwan's pre-schools: an exploratory study of teachers' perspectives. *International Journal of Child Care and Education Policy*. Vol. 13, No. 1. <https://ijcccep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-019-0057-6>

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991.

[https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2#idp448717088](https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2#idp448717088)

KUVA

Kangasalan kaupunki. (2017). Kolmiportainen tuki [kuva]. <https://docplayer.fi/47435156-Kangasalan-varhaiskasvatussuunnitelma.html>

**Liite 1: Taulukko aineiston sisäänotto- ja poissulkukriteereistä**

<b>Sisäänottokriteerit</b>	<b>Poissulkukriteerit</b>
Aineisto vastaa tutkimuskysymykseen suoraan tai tulkittuna.	Aineisto ei vastaa tutkimuskysymykseen.
Aineisto on suomen- tai englanninkielinen.	Aineisto on laadittu muilla kielillä.
Aineisto on julkaistu vuoden 2010 jälkeen.	Aineisto on julkaistu ennen vuotta 2010.
Aineisto on väitöskirja, pro gradu -tutkielma tai vertaisarvioitu tieteellinen artikkeli.	Aineisto on opinnäytetyö, oppimateriaalina toimiva teos, fiktiivinen teos tms.
Aineisto linkittyy varhaiskasvatuksen teemaan.	Aineisto ei linkity varhaiskasvatuksen teemaan.

## Liite 2: Aineistotaulukko

Tutkimuksen tekijä, (vuosi)	Tutkimuksen/Artikkelin nimi	Korkeakoulu/Julkaisija	Tutkimuksen tarkoitus	Johtopäätökset
Ahonen, Liisa (2015)	Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa	Väitöskirja, Tampereen yliopisto	Väitöskirjassa pyritään selvittämään, millaista varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellinen ja pedagoginen toiminta on sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa haastavien kasvatustilanteiden aikana.	Haastavia kasvatustilanteita synnyttää pääsääntöisesti päiväkotien perinteiset toimintakulttuurit. Edellä mainittujen tilanteiden ratkaisuun löytyy kaksi avainta; varhaiskasvattajan lämmin ja sitoutunut vuorovaikutus sekä positiivinen pedagogiikka.
Heinonen, Marianna (2017)	Mä oon kiva – Sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeessa olevien lasten käsitys itsestä ja päiväkodin työntekijöiden käsitykset lapsista	Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto	Tutkielma käsittelee sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeessa olevien lasten käsityksiä itsestä sekä työntekijöiden käsityksiä ryhmässään olevista sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevista lapsista.	Tutkielmaan osallistuneet sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevat lapset näkivät ja kokivat itsensä pääsääntöisesti myönteisinä. Työntekijät kuvasivat lapsia myönteisesti, sen sijaan he linkittivät kielteiset näkemyksensä lasten käytökseen.
Laitinen, Katja (2015)	Varhainen sosioemotionaalinen tuki yleisen tuen portaalla lastentarhanopettajien arvioimana.	Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto	Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata lastentarhanopettajien käsityksiä lasten varhaisista sosioemotionaalisen tuen tarpeista sekä selvittää, millaisia varhaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä lastentarhanopettajat käyttävät yleisen tuen portaalla.	Sosioemotionaalista tuen tarpeet ilmenivät muun muassa aggressiivisuutena, tarkkaavaisuuteen liittyvinä haasteina, ahdistuneisuutena sekä masentuneisuutena. Tutkimus osoitti toimiviksi tukimenetelmiksi lämpimän vuorovaikutuksen, fyysisen ympäristön muokkauksen sekä tunnekasvatuksen.
Viitala, Riitta (2014)	Jotenkin häiriöksi – Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä	Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto	Väitöskirjassa tutkitaan, millainen kuva muodostuu lapsista, jotka saavat erityistä sosioemotionaalista tukea päiväkodissa sekä millaista heidän saamansa tuki on.	Parhaimmiksi tutkimuudoiksi sosioemotionaalisiin haasteisiin nousivat tiukat rajat ja selkeät säännöt. Tulokset osoittivat myös, että erityistä tukea kaipaavat lapset jätettiin useammin ulkopuolelle lapsiryhmästä. Lisäksi nähtiin, että lapsen tarpeisiin ja haluihin ei osattu vastata.

Wilkinson, Eric & Kao, Chia-Pin (2019)	Aspects of socio-emotional learning in Taiwan's pre-schools: an exploratory study of teachers' perspectives	International Journal of Child Care and Education Policy. Vol. 13, No. 1	Artikkeli tutkii Taiwanin päiväkotien opettajien näkökulmia sekä käytäntöjä liittyen 3–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaaliseen oppimiseen.	Sosioemotionaalisten taitojen opetteluun aktiivista suunnittelua sekä järjestämistä ei ole nähty tärkeänä. Tulokset osoittavat, että tärkeämpänä nähdään kielten ja matematiikan osaaminen sekä teorianäytämisen kehittyminen. Lisäksi nähdään, että opettajilla on vääristynyt käsitys sosioemotionaalista taidoista.
--	---	--	---	--