



Turpeinen Emma-Lotta

Vetäytyvän lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vetäytyvän lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa (Emma-Lotta Turpeinen)

Kandidaatintyö, 44 sivua, 0 liitesivua

Maaliskuu, 2020

Tämän kandidaatintutkielmani tavoitteena on tutkia, miten ja mistä syistä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla esiintyy vetäytyvää käytöstä. Vetäytyvän käytöksen tarkastelemisen lisäksi pyrin selvittämään, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö voi pedagogisesti suunnitellulla toiminnallaan tukemaan vetäytyvästi käyttäytyvän lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä sekä toimintaan osallistumista. Tarkastelen henkilöstön tuen muotoja etenkin positiivisen pedagogikaan näkökulmasta nostoen lisäksi pohdittavaksi vallan näkökulman kasvatuksessa.

Vetäytyvän käytöksen taustalla voi vaikuttaa sosioemotionaalisten taitojen vaiheisuus, temperamenttipiirre, erityisherkkyyks tai sosioemotionaaliset vaikeudet. Vetäytyvä käytös nähdään yhtenä haastavan käytöksen muodoista. Etenkin varhaiskasvatuksen piirissä varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee lapsen haluttomuuden osallistua toimintaan sekä luoda sosiaalisia suhteita haastavaksi. Kyseinen kehitys on nähtävissä muutenkin yhteiskunnassa, joka tuntuu suosivan ulospäinsuuntautuneita ja sosioemotionaalisilta taidoiltaan taitavia yksilöitä. Vetäytyvyys aiheuttaa haastavien tunteiden lisäksi huolta varhaiskasvatuksen henkilöstössä, sillä vetäytyvä käytös voi myöhemmin johtaa syrjäytymiseen tai kiusaamiseen.

Tavoitteenani on kuvailevan ja integroivan kirjallisuuskatsauksen keinoin tutkia aiheitani mahdollisimman monipuolisesti. Integroivalle kirjallisuuskatsaukselle luonteenomaisesti tarkoituksena on kuitenkin rajata aineistosta vain oleellisin tieto. Tarkoitukseni on myös hyödyntää uutta, tutkittuun tietoon perustuvaa sekä kotimaista, että ulkomaista kirjallisuutta tutkielmani luotettavuuden varmistamiseksi.

Avainsanat: erityisherkkyyks, positiivinen pedagogiikka, sosioemotionaalinen kehitys, temperamentti, varhaiskasvatus, vetäytyvä käyttäytyminen

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen toteutus ja lähtökohdat	6
2.1	Tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuskysymykset	6
2.2	Tutkimusmetodi	6
3	Keskeiset käsitteet	9
3.1	Kontekstina varhaiskasvatus	9
3.2	Varhaiskasvatuksen henkilöstö	10
3.3	Sosioemotionaalinen kehitys	11
4	Vetäytyvä käyttäytyminen	15
4.1	Syyt vetäytyvyyden taustalla	17
4.1.1	<i>Temperamentti</i>	18
4.1.2	<i>Erityisherkyys</i>	20
4.1.3	<i>Sosioemotionaalinen vaikeus</i>	21
5	Varhaiskasvatuksen henkilöstö vetäytyvästi käyttäytyvän lapsen tukena	24
5.1	Vallan merkityksen huomioiminen vetäytyvän lapsen tukemisessa	25
5.2	Positiivinen pedagogiikka työvälineenä vetäytyvän lapsen tukemisessa	27
5.3	Varhaiskasvatuksen henkilöstön tuen keinot vetäytyvän lapsen kanssa	28
5.3.1	<i>Oppimisympäristöjen muokkaaminen, pedagogisen toiminnan suunnittelu sekä pienryhmätoiminta</i>	28
5.3.2	<i>Sensitiivisyys ja lämmin vuorovaikutus sallivan ilmapiirin luojina</i>	30
5.3.3	<i>Tunneäly ja tunnetaitojen opettaminen</i>	33
5.3.4	<i>Leikin keinot</i>	34
6	Yhteenveto ja pohdinta	37
6.1	Tutkimusprosessi ja tutkimuksen jatko	39
	Lähteet	41

1 Johdanto

Nyky-yhteiskuntamme suosii enenevässä määrin sosiaalisia ja hyvät vuorovaikutustaidot omaavia ihmisiä, jotka eivät tuhlaa energiaansa jännittämiseen ja heidät nähdään täten tehokkaampina (Mattila, 2014, s. 52). Aihe on aiheuttanut jo pidemmän aikaa keskustelua. Voiko ulospäinsuuntautuneisuus ja hyvät sosiaaliset taidot omaava henkilö pärjätä paremmin työelämässä? Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun projektitutkijan Juho Jokisen mukaan tällainen kehitys on nähtävissä. Taidot työhön -tutkimushankkeen mukaan korkeat sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot näkyvät sekä paremmassa työllistymisasteessa, että palkassa (Tolvanen, 2018). Myös varhaiskasvatuksen piirissä vetäytyvä käytös, eli joko estyneisyytenä, ahdistuksena, arkuutena tai vapaaehtoisena vetäytymisenä ilmenevä käyttäytyminen koetaan haastavana (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen, 2013, s. 24; Repo, 2015, s. 112). Väestöliiton (2013) Ammattikasvattajan kielletyt tunteet – kyselytutkimuksen mukaan yli puolet varhaiskasvatuksen työntekijöistä mainitsee kielteisten tunteiden herättäjiksi omassa työssään lapset, jotka käyttäytyvät aggressiivisesti, huomionhakuisesti, kovaäänisesti tai vetäytyvästi ja joiden käytös koetaan vaikeaksi tai jopa ärsyttäväksi (Väestöliitto, 2013; myös Cacciatore ym., 2013, s. 24).

Ulospäinsuuntautuvaa ja sosiaalista käytöstä suosiva kehitys on ollut nähtävissä yhteiskunnan rakenteissa jo pidemmän aikaa. Vetäytyvä käytös näyttäytyy ongelmallisena ympäristölle jo lapsen varhaisvuosista lähtien jatkuen jopa aikuisuuteen sekä työelämään saakka. On yllättävää, kuinka haastavalta maailma voi näyttäytyä sellaisen ihmisen silmin, jolle vuorovaikutustilanteet tai sosiaaliseen toimintaan suuna päänä hyppääminen aiheuttavat vaikeuksia. Tämä aihe on herättänyt itsessäni ajatuksia jo vuosia, sillä omaan lapsuuteeni ja nuoruuteeni liittyi uusien sosiaalisten tilanteiden arastelua, sekä ujoksi leimaamista. Pitkään mietinkin, onko ujous todella minulle ominainen piirre, ohimenevä vaihe vai jopa itseään toteuttava ennuste. Saiko ujoksi leimaaminen minut uskomaan itsekin ujouteni, mikä vahvisti ujoa käytöstäni? Ensimmäiset harjoittelut ja työkokemukset päiväkodeissa ovat vahvistaneet mielenkiintoani aihetta kohtaan. Vetäytyvien lasten sekä heitä kasvattavan henkilökunnan välisen vuorovaikutuksen seuraaminen on nostanut mieleeni paljon kysymyksiä siitä, miten varhaiskasvatuksen ammattilainen voi jokapäiväisessä toiminnassaan ottaa huomioon nämä lapset sekä heidän tarpeensa, etenkin kun alalla vallitsee lisähaastetta tuova resurssipula.

Resurssipula ja etenkin pätevän henkilökunnan vaje varhaiskasvatuksessa on puhututtanut paljon viime vuosina, kun uutisotsikoihin ovat nousseet kirjoitukset suurista henkilökuntavajeista etenkin pääkaupunkiseudulla, mutta yhä enenevässä määrin myös muualla Suomessa (Harju, 2019). Ongelmana pidetään etenkin uuden Varhaiskasvatuslain (2018) pian voimaan astuvia henkilöstömitoituksia, joissa päteviä varhaiskasvatuksen opettajia tai sosionomeja tulisi olla vähintään kaksi kolmasosaa henkilöstöstä. Pula pätevistä ja kelpoisuusvaatimukset täyttävistä varhaiskasvatuksen opettajista sekä muusta varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on niin suuri, että varhaiskasvatuksen arkipäivää on resurssipulan aiheuttamat vaikeudet (Korkeakivi, 2019). Ammattikasvattajan kielletyt tunteet -kyselytutkimuksessa resurssipula nousi lähes suurimmaksi haastavien tunteiden aiheuttajaksi varhaiskasvatuksen henkilöstön joukossa. Muun muassa henkilöstön vähyys tai epäpätevyys, lapsiryhmän koko tai erityisen tuen tarpeisten lasten vaikeudet saada tarvittavia tukitoimia luettiin ongelmiksi, joita resurssipula voi aiheuttaa. Tämä kaikki heijastuu ammattilaisten kykyyn jaksaa työssään sekä toteuttaa omaa ammattiaan toivomallaan tavalla (Riihonen & Tuukkanen, 2013, s. 64–65).

Kun jatkuva kiire ja resurssien vähäisyys on rantautunut myös varhaiskasvatuksen piiriin, ei ole vaikeaa ymmärtää, miksi haastava käyttäytyminen kuten vetäytyvyys, nähdään negatiivisia tunteita herättävänä ammattilaisten keskuudessa. Kiireen keskellä yksikin oikuttelevasti käyttäytyvä lapsi voi tuntua vaikealta ja keinot toimia järkevästi tällaisissa tilanteissa voivat aiheuttaa harmaita hiuksia varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Oman koulutukseni aikana olen pistänyt merkille sen, ettei koulutuksemme nosta näitä tilanteita tai niissä toimimista tarpeeksi esille, jotta tulevilla varhaiskasvatuksen opettajilla olisi käytössään keinot tukea vetäytyvästi käyttäytyvää lasta myös kiireisen arjen keskellä. Ahosen (2015) mukaan tulevan opettajan on tärkeää olla tietoinen erilaisista sosiaalisista vaikeuksista tai haasteista lapsilla, sillä näissä tilanteissa opettajan tulee pystyä toimimaan johdonmukaisesti ja lapsen sosioemotionaalista kehitystä tukevasti (Ahonen, 2015, s. 55–56). Kandidaatintutkielmani tavoitteena on löytää vastaukset siihen, mistä syistä vetäytyvää käytöstä ilmenee sekä miten varhaiskasvatuksen henkilöstö voi toiminnallaan tukea näiden lasten kasvua, kehitystä ja oppimista.

2 Tutkimuksen toteutus ja lähtökohdat

2.1 Tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuskysymykset

Tutkielmassani selvitän, miten vetäytyvä käytös näyttäytyy varhaiskasvatusikäisillä lapsilla. Tämän lisäksi minua kiinnostaa erilaiset syyt ja mekanismit vetäytyvän käytöksen taustalla. Tavoitteenani on kirjallisuuden avulla määritellä vetäytyvä käytös. Tarkoitukseni on myös tarkastella ilmiötä varhaiskasvatuksen kontekstissa ja näin ollen peilata sitä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) (jatkossa Vasu) määriteltyyn arvoperustaan. Vasussa korostetaan lapsen sekä lapsuuden itseisarvoa ja jokaisen lapsen hyväksymisen tärkeyttä sellaisena kuin he ovat (Opetushallitus, 2018, s. 20). Vetäytyvän käytöksen määrittelyn sekä tarkastelun lisäksi selvitän, millä keinoilla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi työssään huomioida vetäytyvän käytöksen sekä parhaimmillaan myös tukea vetäytyvästi käyttäytyvää lasta erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Sekä Vasu (2018) että Turja ja Vuorisalo (2017) tekstissään, mainitsevat lapsen oikeuden vaikuttaa omiin asioihinsa, että tulla kuulluksi ja nähdäksi arjessaan, yhdeksi varhaiskasvatuksen toimintaa vahvasti määrittäväksi arvoksi. Lapsella on myös oikeus kuulua ryhmään sekä tuntee yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä perustuu YK:n yleissopimukseen lapsen oikeuksista (Opetushallitus, 2018, s. 21; Turja & Vuorisalo, 2017, s. 29). Tästä syystä koen tärkeäksi nostaa toiseksi näkökulmaksi aikuisen, ja tässä tutkielmani tapauksessa etenkin varhaiskasvatuksen henkilöstön roolin, vetäytyvästi käyttäytyvän lapsen kasvun ja kehityksen tukijana. Näiden kahden eri näkökulman perusteella tutkimuskysymyksiksi määrittyivät:

1. Miten ja mistä syistä vetäytyvä käytös ilmenee varhaiskasvatusikäisillä lapsilla?
2. Miten varhaiskasvatuksen henkilöstö voi tukea vetäytyvää lasta?

2.2 Tutkimusmetodi

Tutkimukseni voidaan määritellä laadulliseksi eli kvalitatiiviseksi tutkimukseksi, jota usein kuvaillaan prosessinomaiseksi tutkimukseksi, jossa tutkija itse kerää aineistonsa ja näin ollen erilaiset näkökannat sekä tulkinnat tutkittavasta aiheesta prosessoituvat tutkijan tietoisuudessa (Kiviniemi, 2015, s. 74). Tämä prosessi näyttäytyy myös omassa tutkimuksessani, sillä työtä kandidaatintutkielman eteen teen useamman kuukauden aikana sekä aineistoa keräten ja

siihen tutustuen, että kirjoittaen. Tarkemmin kuvattuna kandidaatintutkielmani on kirjallisuuskatsaus, jonka tavoitteena on tutkia valittua tutkimusaihetta mahdollisimman laajasti sekä kriittisesti erilaisten tieteellisten lähteiden avulla (Salminen, 2011, s. 5). Kirjallisuuskatsauksen avulla tutkin kirjallisten lähteiden valossa vetäytyvän käytöksen taustoja mahdollisimman useasta eri näkökulmasta käsin, mutta kuitenkin rajaamalla vain olennaisimman tiedon tutkielmaani.

Tarkemmin määriteltynä kirjallisuuskatsaukseni tyyppi on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, sillä tavoitteenani on pystyä vastaamaan tutkimuskysymyksiini mahdollisimman laajan lähdeaineiston avulla. Salmisen (2011) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on sananmukaisesti kuvailla tutkittavaa aihetta jo aiemmin tehtyjen tutkimusten valossa (Salminen, 2011, s. 6–8). Tämän lisäksi tutkielmani noudattelee kuvailevan kirjallisuuskatsauksen alalajin eli integroivan kirjallisuuskatsauksen tavoitteita. Integroiva kirjallisuuskatsaus pyrkii Salmisen (2011) mukaan kriittisesti valittujen tieteellisten lähteiden perusteella kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti. Integroivassa kirjallisuuskatsauksessa on hänen mukaansa tarkoituksenmukaista rajata käytetyistä lähteistä vain olennaisinta tutkimustietoa (Salminen, 2011, s. 6–8.)

Tietoa etsin monipuolisesti sekä erilaisista tietokannoista, että myös kirjastojen valikoimaa hyödyntäen. Oleellista tutkimuksen teossa on ottaa huomioon lähteiden käyttö, sekä kriittinen suhtautuminen eri lähteisiin (Alasuutari, 2011, s. 95). Metsämuuronen (2003) mainitsee lähdekritiikkiin liittyvän oleellisesti muun muassa julkaisuvuosi sekä tuorein tutkimus. Vaikka lähde olisi useita vuotta vanha, ei tieto silti välttämättä ole vanhentunutta, mikäli aiheesta ei ole ilmestynyt uudempaa tutkimustietoa (Metsämuuronen, 2003, s. 13–15). Oma aiheeni on osaltaan kohtalaisen tuore, sillä useat ihmistieteet ovat kokeneet suurimpia alkusysäyksiään vasta 1900-luvun puolenvälin jälkeen. Etenkin aiheeseeni keskeisesti liittyvä temperamentti on aiheena noussut tutkittavaksi 1950–1960-luvuilla (Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 15). Tutkimuskirjallisuuteni on siis pääosin tuoreinta tutkimusta ja tietoa pienen lapsen sosioemotionaalisen kasvusta sekä haastavista kasvatustilanteista. Koska suurin osa lähteistäni ovat ilmestyneet viimeisen kymmenen vuoden aikana, on tiedon sitominen nykyaikaan tieteellisestä näkökulmasta mielekästä.

Toinen lähdekriittisyyteen vaikuttava asia on omien suhtautumisten, oletusten ja arvojen tiedostaminen. Tämä edesauttaa laajasti tutkimuksen tekemiseen objektiivisesta näkökulmasta, mikä vahvistaa oman tutkimuksen reliabiliteettia eli luotettavuutta. Vilkan

(2017) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan erilaisia ihmisyyteen liittyviä kokemuksia sekä käsityksiä, mistä syystä on tärkeää muistaa näiden kahden ero. Hän mainitsee erilaisten kokemusten olevan perusluonteeltaan aina yksilölle henkilökohtaisia, kun taas käsitykset lähinnä kuvaavat yleisiä tapoja ajatella. Hänen mukaansa tutkittavan kokemusmaailmaa on mahdotonta tyhjentävästi ymmärtää, mistä syystä tutkijan tulee muistaa, että asetetut kysymykset heijastelevat aina tutkijan omaa ymmärrystä sekä kokemusta maailmasta (Vilka, 2017, s. 75). On siis tärkeää, että kandidaatintutkielmaani työstäessäni muistan kohdata löytämäni tiedon herkkyydellä. Omat kokemukseni sekä käsitykseni tästä maailmasta värittävät ajatteluani, joten askeleen poispäin ottaminen omista näkökulmista, on oleellista tieteellistä tietoa rakentaessani.

3 Keskeiset käsitteet

Seuraavaksi määrittelen lähdekirjallisuuden avulla tutkimukseni taustalla vahvasti vaikuttavat keskeiset käsitteet, joiden ympärille aihepiirini nivoutuu. Keskeisiksi käsitteiksi nostan varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön, sillä tutkimukseni kontekstina on juuri varhaiskasvatuksessa esiintyvä vetäytyvä käyttäytyminen. Lisäksi määrittelen sosioemotionaalisen kehityksen, jonka merkitys vetäytyvän käytöksen taustalla on huomattava.

3.1 Kontekstina varhaiskasvatus

Vasun (2018) mukaan varhaiskasvatus on alle kouluikäisen lapsen tavoitteellista kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista, ja sen tulee ohjaavien lakien ja asiakirjojen perusteella perustua suunniteltuun pedagogiikkaan. Varhaiskasvatus on myös osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja sen tavoitteena on tukea sekä täydentää vanhempien ensisijaista tehtävää lasten kasvattajina (Opetushallitus, 2018, s. 7–8). Varhaiskasvatuslaissa (2018) varhaiskasvatus määritellään lapsen oikeudeksi, minkä lisäksi laissa myös määritellään se, miten varhaiskasvatusta tulee järjestää sekä toteuttaa. Varhaiskasvatuslain mukaan erilaisia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja voivat olla päiväkodeissa järjestettävä päiväkotitoiminta, perhepäiväkodissa järjestettävä perhepäivähoito sekä toimintaan soveltuvissa paikoissa järjestettävä avoin varhaiskasvatustoiminta (Varhaiskasvatuslaki, 2018).

Varhaiskasvatuksen merkitys taloudellisesti on merkittävä. Leskisenojan (2019) mukaan varhaiskasvatuksen kustannustehokkuus pohjautuu täysin varhaiskasvatuksen ennaltaehkäisevyyteen. Toisin sanoen lasten vaikeuksien havaitseminen, ja niihin varhain puuttuminen jo varhaislapsuudessa on merkittävästi helpompaa, kuin myöhemmässä elämänvaiheessa (Leskisenoja, 2019, s. 32). Kronqvistin (2017) mukaan tämä on todettu myös useissa eri tutkimuksissa, joissa on mitattu varhaiskasvatuksen merkitystä hyvinvoinnin ylläpitäjänä. Hän toteaa laadukkaan varhaiskasvatuksen näkyvän niin sosiaalisella, kognitiivisella että emotionaalisella ulottuvuudella ja laadukkaan varhaiskasvatuksen on todettu ehkäisevän yksilöiden riskikäyttäytymistä vielä nuoruudessakin. Etenkin alempien sosioekonomisten piiristä tulevat lapset hyötyvät Kronqvistin mukaan laadukkaasta

varhaiskasvatuksesta, vaikkei varhaiskasvatus pystykään yksinään täysin korjaamaan epäsuotuisan kasvuympäristön aiheuttamia vaikeuksia (Kronqvist, 2017, s. 9).

Varhaiskasvatuksen merkitystä on alettu ymmärtää viime vuosikymmenien aikana ja nykyään korostetaan vahvasti varhaisvuosien laadukkaan kasvatuksen merkitystä lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen edistäjinä (Leskisenoja, 2019, s. 19). Varhaiskasvatuksen järjestämistä velvoittavissa asiakirjoissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatuslaki, 2018), korostetaan toiminnan merkitystä lapsen edun kannalta. Toisin sanoen varhaiskasvatuksessa järjestettävän toiminnan sekä erilaisten vaadittavien asiakirjojen tulee tukea lasten yksilöllisiä tarpeita (Opetushallitus, 2014 & 2018; Varhaiskasvatuslaki, 2018). Leskisenoja (2019) mainitsee teoksessaan, että nykykäsityksen valossa lapsi nähdään kokonaisvaltaisena yksilönä, joka ei ole vain yksi vaihe matkalla aikuisuuteen. Lapsi on kaiken suunnitellun toiminnan keskiössä, jolloin myös lasten toiveet, mielipiteet sekä näkökannat tulee ottaa huomioon ja niiden tulisi myös näkyä varhaiskasvatusyksikön toiminnassa konkreettisesti (Leskisenoja, 2019, s. 30).

3.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstö

Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelee useita eri ammattikuntien edustajia hyvin erilaisista lähtökohdista. Uuden varhaiskasvatuslain voimaan astuminen syksyllä 2018 yhtenäisti alalla olevia tehtävänimekkeitä ja asetti myös uudenlaisia pätevyysvaatimuksia henkilöstölle (Kuntatyönantajalehti, 2018). Entisestä lastentarhanopettajan -nimikkeestä luovuttiin ja tilalle otettiin varhaiskasvatuksen opettajan -nimike. Uuden Varhaiskasvatuslain (2018) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan pätevyysvaatimuksena on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon kuuluu varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Lisäksi otettiin käyttöön uusi nimike, varhaiskasvatuksen sosionomi, jonka kelpoisuusvaatimuksena on ”--vähintään sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot”. Lain mukaan varhaiskasvatuksessa työskentelee lisäksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, varhaiskasvatuksen erityisopettajia, päiväkodinjohtajia sekä erilaisia avustajia (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 26§–28§ & 30§–31§).

Tutkielmassani haluan kuitenkin rajata varhaiskasvatuksen henkilöstön vain kolmeen edellä mainittuun; varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi sekä

varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Tämä siitä syystä, että useimmissa päiväkotiryhmissä tiimi muodostuu kolmesta ammattilaisesta, joista vähintään kahdella kolmasosalla on varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin pätevyys (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 37§). Tästä eteenpäin viitataan siis varhaiskasvatuksen henkilöstöllä kolmen hengen moniammatillisiin tiimeihin, kuitenkin korostaen varhaiskasvatuksen opettajan merkitystä tiimin pedagogisen vastuun kantajana (Opetushallitus, 2018, s. 18).

3.3 Sosioemotionaalinen kehitys

Yksilön sosioemotionaalinen kehitys tarkoittaa sananmukaisesti yksilön vuorovaikutuksen, kanssakäymisen ja niihin liittyvien tunteiden ja kokemusten luomaa yhteyttä (Pihlaja, 2018, s. 128). Ahosen (2015) mukaan sosioemotionaalinen kehitys käynnistyy yksilössä jo varhain, heti syntymässä (Ahonen, 2015, s. 32). Sosioemotionaalisen kehityksen merkitys varhaislapsuudessa on suuri, sillä kaikki yksilön myöhemmät kokemukset tunne- ja sosiaalisen elämän saralla rakentuvat vahvasti näiden varhaisten kokemusten säilyttäminä (Pihlaja, 2018, s. 128–129). Myös Ahonen (2015) viittaa väitöskirjassaan Bergerin ja Luckmannin (1966/2002) käsitykseen siitä, että ihmisen biologinen perusta ei yksinään riitä muovaamaan yksilöä, vaan ympäristön vaikutus yksilöön etenkin ensimmäisten elinvuosien aikana on kiistatta havaittavissa. Ihmisen minuus sekä identiteetti luodaan siis sosiaalisessa kanssakäymisessä ympäristön kanssa (viitattu lähteessä Ahonen, 2015, s. 32). Sosioemotionaalisen kehityksen tärkeyttä oppimiseen ja akateemisten taitojen kehitykseen ei voida myöskään poissulkea, sillä nämä kaksi ovat kiinteä osa toisiaan (Pihlaja, 2018, s. 128–129). Seuraavaksi esittelen lyhyesti sekä sosiaalisen, että emotionaalisen kehityksen ja taidot, sillä sosioemotionaalisisessa kehityksessä ihmisen sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus vuorovaikuttavat yhdessä.

Sosiaalinen kehitys nähdään jatkuvana kasvun prosessina, jossa yksilö oppii ja kasvaa yhteiskuntansa jäseneksi sekä sisäistää erilaiset normit ja arvot, jotka yhteisö on jäsenilleen määrittänyt (Pihlaja, 2018, s. 131). Keltikangas-Järvinen (2012) korostaa, että puhuttaessa sosiaalisuudesta, tulee erottaa toisistaan käsitteet sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Sosiaalisuudella viitataan psykologian näkökulmasta ihmisen luontaiseen tarpeeseen olla yhteydessä muiden ihmisten kanssa, sekä luoda heidän kanssaan vuorovaikutusta ja suhteita. Hänen mukaansa sosiaalisuutta pidetään ihmisen luontaisena temperamenttipiirteinä. Sosiaaliset taidot taas viittaavat yksilön sosiaaliseen kompetenssiin, kykyyn olla

vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja pystyä luomaan merkityksellisiä suhteita heidän kanssaan (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 49). Sosiaaliset taidot tulee siis oppia sekä kokemusten, että kasvatuksen kautta (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 17–18). Keltikangas-Järvinen (2012) luettelee sosiaaliin taitoihin kuuluvan muun muassa erilaiset taidot analysoida ja lukea muiden yksilöiden tunteita, sanatonta ja sanattomia viestejä sekä erilaisia tilanteita. Myös kyky pystyä ratkaisemaan erilaisia ristiriitatilanteita erilaisin keinoin kuuluu sosiaaliin taitoihin (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 49–50). Varhaiskasvatuksen näkökulmasta tärkeiksi sosiaalisiksi taidoiksi nousevat kyky vuorotella ja neuvotella, sekä taito odottaa omien halujen täyttymistä (Pihlaja, 2018, s. 133).

Pihlaja (2018) viittaa emotionaalisen kehityksen liittyvän ihmisen kehittyvään kykyyn ilmaista, tunnistaa sekä tulkita erilaisia emootioita eli tunteita. Oleellista hänen mukaansa on tunteiden socialisaatio eli erilaisten emootioiden oppiminen sekä tiedostaen, että tiedostamatta erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa aikuisen ja lapsen välillä. Aikuisen toiminnalla on siis suuri merkitys lapsen emotionaalisen kehityksen tukijana (Pihlaja, 2018, s. 129–131). Tunteiden lajikehityksellinen tehtävä on suunnata ihmisen toimintaa joko hyvinvoinnin kannalta miellyttäviin toimiin tai vastaavasti pois päin haitallisista tilanteista (Kokkonen, 2017, s. 11–12). Pihlajan (2018) mukaan useat tutkijat ovat pyrkineet määrittelemään niin sanottuja perustunteita. Hän kuitenkin mainitsee perustunteiden sisältävän useita erilaisia variaatioita kuten esimerkiksi iloon liittyviä innostuneisuutta, onnea tai rentoutta. Varhaislapsuudessa lapsi omaksuu näitä tunteita nopeaa ja pienen lapsen emotionaalinen kehitys luo pohjaa aikuisen tunnekokemuksille (Pihlaja, 2018, s. 129–131). Sekä Kokkonen (2017), että Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan tunteilla on suuri vaikutus ihmiseen ja niiden merkitys muun muassa oppimisen kannalta on merkittävä. Esimerkiksi toiminnan ohjaukseen, päättelykykyyn sekä muistiin liittyvät toiminnot saavat tunteista joko edistävää tai ehkäisevää vaikutusta. Mikäli oppimistilanteeseen liittyy jokin vahva tunne, on heidän mukaansa pysyvän muistijäljen syntyminen todennäköisempää (Kokkonen, 2017, s. 13; Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 19). Tunteiden suuren merkityksen vuoksi kasvattajan tulee huomioida työssään myös emotionaalisen kehityksen merkitys akateemiselle ja kognitiiviselle oppimiselle (Dowling, 2010, s. 90–92).

Näiden lisäksi nostan sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueiksi sekä sosiaalisen, että emotionaalisen kompetenssin. Laineen (2002) mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsen mukana kulkevat aina hänen minäkuvansa sekä sosiaalinen kompetenssinsa. Tästä

syystä lapsen vuorovaikutus on lähtökohtaisesti samanlaista tilanteesta toiseen, sillä yksilö on aina vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Laine, 2002, s. 32). Tarkasteltaessa sosiaalista kompetenssia on huomioitava sen laajuus käsitteenä, mutta lähtökohtaisesti sillä tarkoitetaan erilaisia sosiaaliseen toimintaan vaadittavia kykyjä ja taitoja (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 51). Muun muassa Repo (2015) määrittelee sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvan sosiaaliset taidot, ystävyysuhteet, sosiokognitiiviset taidot, sosiaalinen asema sekä puuttuminen negatiiviseen sosiaaliseen toimintaan (Repo, 2015, s. 97). Neitolan (2011, s. 17) mukaan sosiaalinen kompetenssi ei ole lapsessa valmiina oleva ominaisuus, vaan se vaatii yksilöltä aktiivista vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. Dowling (2010) korostaa sosiaalisen kompetenssin kehittyvän tehokkaasti etenkin silloin, kun lapsen vanhemmat luovat lapsilleen mahdollisimman paljon sosiaalistumisen tilaisuuksia jo pienestä pitäen. Tällä tavalla lapset sopeutuvat tehokkaammin vuosi vuodelta laajentuvaan sosiaaliseen ympäristöönsä (Dowling, 2010, s. 33). Lapsen tulee siis oppia hyödyntämään ympäristöstään sekä itsestään löytyviä voimavaroja saavuttaakseen erilaisia sosiaalisia tavoitteita, joita hän tai ympäristö on hänelle asettanut (Neitola, 2011, s. 17–18).

Ahonen (2015) korostaa myös emotionaalisen kompetenssin merkitystä sosioemotionaalisisessa kehityksessä, sillä emotionaalinen kompetenssi näyttäytyy muun muassa lapsen kyvyssä säädellä tunteitaan ottaen huomioon ympäristönsä ja käsitellä omia ja muiden tunteita. Emotionaalisen reaktiivisuuden voimakkuus voi johtua emotionaalisen kompetenssin kehittymisen vaikeudesta (Ahonen, 2015, s. 45). Dowlingin (2010) mukaan on oleellista huomioida emotionaalisen kompetenssin merkitys muun muassa sosiaalisiin taitoihin ja hyvinvointiin sekä emotionaalisen kompetenssin merkitys itsessään. Emotionaalinen hyvinvointi edesauttaa yksilön kykyä menestyä erilaisissa tilanteissa, jotka vaativat sekä kognitiivista, että sosiaalista osaamista (Dowling, 2010, s. 90–92).

Edellä mainitut sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueet vaativat useiden erilaisten taitojen hallitsemisen. Koen, että nämä taidot yhdistyvät parhaiten puhuttaessa itsesäätelytaidoista. Muun muassa Ahonen (2017) korostaa itsesäätelytaitojen merkitystä ja mainitsee itsesäätelytaidon kenties tunnetuimmaksi sosioemotionaaliseksi taidoksi. Hänen mukaansa itsesäätelytaidoissa sekä sosiaaliset, että emotionaaliset kyvyt yhdistyvät kokonaisuudeksi, jossa yksilön tulee kyetä huomioimaan omien tunteidensa ja reaktioidensa vaikutus ympäristöön. Kyky tunnistaa ja säädellä omia tunteita on tärkeä taito osata, jotta lapsi kykenee myös säätelemään omaa käyttäytymistään (Ahonen, 2017, s. 14). Aron (2011)

mukaan haasteelliseksi itsesäätelyn tekevät vaikeat tunteet kuten viha, suru tai pettymys. Näiden haastavien tunteiden säätely vaatii yksilöltä paljon opettelua. Onnistunut itsesäätely auttaa hänen mukaansa ihmistä välttämään tilanteita, jotka voivat olla vahingollisia hänelle itselleen tai ympäristölleen. Itsesäätelyn avulla ihminen kykenee vaikeista tunnetiloistaan huolimatta sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joka on palkitsevaa ja vastavuoroista (Aro, 2011, s. 11–12). Dowlingin (2010) mukaan sosiaalisten- ja emotionaalisten taitojen saumaton yhteys ja niiden toimivuus luo näin ollen myös pohjan yksilön hyvinvoinnille ja menestykselle. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on suuri vastuu puuttua lasten mahdollisiin vaikeuksiin näillä osa-alueilla (Dowling, 2010, 90–92).

4 Vetäytyvä käyttäytyminen

On haastavaa määritellä, mitä käsitettä käytetään, kun puhutaan lapsesta, joka luontaisesti arastelee uusiin sosiaalisiin tilanteisiin heittäytymistä ja voi kuluttaa paljon aikaa muiden lasten leikkien ja ohjatun toiminnan reunamilla, tarkastellen toiminnan tapahtumia. Vaihtoehtoisiksi käsitteiksi nousivat *ujo*, *arka* ja *vetäytyvä*. Muistelllessani omaa lapsuuttani muistan vahvasti sen, kuinka useat opettajat sekä esikoulussa, peruskoulussa, että harrastuksissa käyttivät minusta usein itseni kuullen sanaa *ujo*, sillä en lämmennyt uusissa tilanteissa yhtä nopeasti kuin muut ikäiseni. Jollain tapaa tuon määritteen kuuleminen jopa leimasi minua pitkälle nuoruuteen saakka. Pohtiessani eri käsitteitä pidempään ottaen huomioon sekä omat kokemukseni, että lähdekirjallisuudessa käytetyt termit, päädyin lopulta hylkäämään käsitteet *arka* sekä *ujo*. Joissain lähteissäni käytettiin käsitettä *ujo*, selittämään vetäytyvää käytöstä ja joissain tapauksissa *ujous* määriteltiin joko vetäytyvän käytöksen alaiseksi käsitteeksi tai täysin erilliseksi käsitteeksi. Tästä syystä omassa tutkielmassani aion käyttää pääosin vain käsitettä *vetäytyvä*, sillä tutkielmassani se nousi eräänlaiseksi sateenvarjotermiksi sekä koen sen havainnollistavan valitsemaani ilmiötä neutraalisti, mutta samaan aikaan kuvaavasti.

Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan määriteltäessä sitä, miten vetäytyvä käyttäytyminen ilmenee varhaiskasvatusikäisillä lapsilla, tulee ensin pohtia sitä, mitä käyttäytymisellä ylipäänsä tarkoitetaan. Ihmisille tyypillinen käyttäytyminen erilaisissa elämän arkisissa tilanteissa on monimutkaista ja yksilön oman henkilöhistorian vaikutus näkyy käyttäytymisessä. Heidän mukaansa ihmisen keholliset tapahtumat tulevat esiin erilaisissa tilanteissa, kun tilanteet sekä ajatukset käynnistävät aivoissa prosesseja, jotka vaikuttavat koko kehon toimintaan. Ihmisten käytös ilmenee useimmiten erilaisissa vuorovaikutuksen tilanteissa, joissa etenkin emootiot limittyvät käytökseen. Muun muassa jännitys voi näkyä ihmisen kehon tärinästä tai poskille tulvahtavana punana. Tämä käytöksen ketju on Kerolan ja Sipilän mukaan katkeamaton ja se kestää läpi ihmisen elämän. Käytös tietyissä tilanteissa voi olla ihmisen spontaani reaktio, automatisoitunut opittu reaktio tai tarkasti harkittu ja säädelty reaktio. Oppimisen voidaan heidän tekstinsä perusteella katsoa näkyvän käytöksessä, sillä ihminen tarkastelee jatkuvasti oman käytöksensä vaikutusta ympärillään oleviin ihmisiin. Tästä syystä tunnetaitojen sekä itsesäätelytaitojen opettaminen jo varhain on otollista (Kerola & Sipilä, 2017, s. 14–17).

Erilaiset vetäytymisen muodot vaikuttavat Laineen (2002) mukaan muun muassa tutkijoiden käsitteen määrittelyyn. Se minkä toinen tutkija näkee syrjäytyvyytenä ja vetäytyvyytenä, ei välttämättä toisen mielestä ole sitä (Laine, 2002, s. 28). Ahosen (2017) mukaan vetäytyvä käyttäytyminen määritellään kuitenkin yleisesti käytöksenä, jossa sosiaalisiin tilanteisiin liittyminen aiheuttaa lapsessa joko vaikeita tunteita tai vaihtoehtoisesti lapsi ei koe halua osallistua sosiaalisiin tilanteisiin (Ahonen, 2017, s. 40). Repo (2015) mainitsee, että vetäytyvän käyttäytymisen tulkitaan usein tarkoittavan lapsen oma-aloitteista eristäytymistä ryhmästä. Joko lapsi ei pidä sosiaalisesta kanssakäymisestä ja viihtyy paremmin yksikseen, tai lapsi kokee sosiaaliset tilanteet vaikeina ja häneltä voi puuttua tarvittavat sosiaaliset – ja ryhmään liittymistaidot. Revon mukaan lapsi voi olla ujo, ahdistunut, pelokas, estynyt tai hiljainen (Repo, 2015, s. 112). Laine (2002) ilmaisee estyneen lapsen käytöksen näkyvän yleensä joko täydellisenä vetäytyvyytenä, tai muiden lasten leikkien ympärillä liikuskelemisena. Joissain tapauksissa lapsen vetäytyvyys liittyy vain uusiin tilanteisiin. Lapsilla on havaittu hänen mukaansa myös vetäytyvyyttä, johon liittyy arkuutta, depressiivisyyttä, surullisuutta ja kypsymättömyyttä (Laine, 2002, s. 27–28).

Cacciatoren ja kollegoiden (2013) mukaan vetäytyvät lapset seuraavat usein muiden toimintaa sivusta. Joissain tilanteissa lapsi ei uskalla ilmaista haluaan liittyä toimintaan, saati uskalla liittyä siihen. On myös mahdollista, että uudessa varhaiskasvatusryhmässä lapsi joutuu aluksi hiljaisen sivustaseuraajaan rooliin, eikä koe roolia itselleen ominaiseksi, mutta lapsi ei osaa enää myöhemmin muuttaa itse omaa rooliaan toisenlaiseksi (Cacciatore ym., 2013, 33 & 35). Ahonen (2017) mainitsee toimintaan liittymisen vaikeuden lisäksi vetäytyvän käyttäytymisen voivan joissain tapauksissa esiintyä myös tiettyyn toimintaan juuttumisena. Juuttuminen voi olla siis esimerkiksi vaikeutta keskeyttää mieluinen leikki ja siirtyä toiseen toimintaan kuten ulkoilutilanteeseen (Ahonen, 2017, s. 42). Revon (2015) mukaan vetäytyvien lasten vuorovaikutusta muiden lasten kanssa leimaa yleensä vähäinen positiivisen kontaktin määrä. Toisin sanoen vetäytyvät lapset harvoin päätyvät vuorovaikutukseen vertaistensa kanssa. Toisaalta negatiivisesti sävytynyttä vuorovaikutusta kuten tilanteista torjumista ei esiinny. Tämä vähäinen vuorovaikutus on hänen mukaansa useimmissa tapauksissa molemmin puoleista ja tilanteen jatkuessa pidempään nämä neutraaleilta näyttävät tilanteet voivat vetäytyvän lapsen mielessä saada negatiivisen sävyn. Lapsi voi siis alkaa ajatella, etteivät muut edes halua leikkiä hänen kanssaan (Repo, 2015, s. 112).

Varhaiskasvatuksen kontekstissa vetäytyvä käyttäytyminen luetaan usein yhdeksi haastavan käyttäytymisen muodoksi (mm. Ahonen, 2017; Cacciatore ym., 2013, s. 32–33; Kerola & Sipilä, 2017). Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan haastavaa käyttäytymistä määritellään yleensä käytökseksi, joka poikkeaa selkeästi totutusta käytöksestä tietyissä tilanteissa. Termin määrittelyssä vaikeutta aiheuttaa kyseisen termin tuoreus sekä haastavan käytöksen tyyppinen vaihtelevuus. Haastavaa käytöstä ei ole olemassa vain yhtä tyyppiä, mutta se on monissa tilanteissa silti helppo määrittää (Kerola & Sipilä, 2017, s. 18–19 & 22–23). Cacciatoren sekä kollegoiden (2013) mukaan vetäytyvät lapset koetaan tutkimusten mukaan haastaviksi, sillä lapsen kontaktin saaminen sekä toimintaan mukaan rohkaiseminen voivat tuntua ylitsepääsemättömän vaikeilta tehtäviltä, muutenkin kiireisen arjen keskellä. Myös erilaiset riitatilanteet sekä vetäytyvän lapsen vertaissuhteiden muodostumisen vaikeudet koetaan heidän mukaansa haastaviksi, sillä usein vetäytyvät lapset voivat vetäytyä omiin oloihinsa, eivätkä he suostu kommunikoidaan aikuisen kanssa. Myös ajankäyttö voi tuottaa vaikeuksia, sillä usein aikaa menee enemmän muihin lapsiin, jotka voivat esimerkiksi käyttäytyä aggressiivisesti, ja näin ollen vetäytyville lapsille ei jää tarpeeksi aikaa, mikä osaltaan lisää aikuisten turhautumista tilanteeseen (Cacciatore ym., 2013, s. 32–33).

4.1 Syyt vetäytyvyyden taustalla

Ahosen (2017) mukaan lapsen vetäytyvyyden taustalla voi olla useita eri syitä aina autismin kirjon piirteistä temperamenttiin tai sosioemotionaalisten taitojen kehittymättömyyteen. Vetäytyvää käytöstä esiintyykin sekä tytöillä, että pojilla, mutta poikien vetäytyvyyttä pidetään sosiaalisesti ongelmallisempänä, kuin tyttöillä. Tyttöjen herkkyys ja arkuus nähdään häntä mukailleen sosiaalisesti hyväksyttävämpänä. Sinänsä ujous ei ole vähemmän hyväksyttävä piirre kuin muut, mutta nyky-yhteiskuntamme tuntuu siltikin suosivan enemmän ulospäinsuuntautuneita ja sosiaalisia ihmisiä (Ahonen, 2017, s. 40–41). Cacciatore ja kollegat (2013) korostavat, että usein pienimmät lapset eivät oikeastaan edes ymmärrä olevansa ujoja, mutta ympäristön suhtautuminen heihin eri lailla välittyy lapselle ja näin ollen lapsi tiedostaa, että jokin hänessä on ympäristön mielestä erilaista (Cacciatore ym., 2013, s. 33).

Vaikka vetäytyvä käytös voi Cacciatoren ja kollegoiden (2013) mukaan usein huolestuttaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä, useimmiten vetäytyvien lasten käytöksen taustalla ei ole mitään suurempaa ongelmaa. Monet vetäytyvästi käyttäytyvät lapset ja heidän kotiolonsa ovat niin sanotusti tavanomaiset ja myös lapsen sosiaalisten kontaktien määrä voi olla merkittävän

suuri. Vetäytyvät lapset siis harvemmin pelkäävät muita ihmisiä. Heidän käytöksensä taustalla piilee useimmiten täysin luonnollinen syy ja käytös voi olla muun muassa temperamentin ilmentymää (Cacciatore ym., 2013, s. 35). Seuraavaksi erittelen kolme mahdollista vetäytyvän käytöksen taustalla vaikuttavaa syytä. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta tärkeimmiksi nousevat temperamentti, erityisherkyys sekä sosioemotionaalisen kehityksen ja -taitojen vaikeudet.

4.1.1 Temperamentti

Temperamentti käsitteenä on etenkin psykologian alalla laajalti tutkittu asia, jota pidetään ihmisen myöhemmässä vaiheessa kehittyvän persoonan biologisesti havaittavana perustana (Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 15 & 36). Temperamenttia on tutkittu paljon, mutta suomalaisessa tutkimuksessa sitä on tutkinut eniten psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvinen. Ahonen (2017) viittaa teoksessaan sekä Keltikangas-Järvisen, että tunnetun temperamenttitutkimuksen tutkijoiden Thomasin ja Chessin (1977) tekemään tutkimustyöhön. Näiden tutkimusten mukaan temperamenttipiirteet on jaettu yhdeksään piirteeseen, joita ovat aktiivisuus, rytmisyys, lähestyminen tai vetäytyminen uudessa tilanteessa, sopeutuminen, vastauskynnys eli responsiivisyyskynnys, reaktioiden intensiivisyys, mielialan laatu, häirittevyys sekä tarkkaavuuden kesto ja sinnikkyys. Lisäksi temperamentit jaotellaan näissä tutkimuksissa vielä helppoon, hitaasti lämpenevään ja vaikeaan temperamenttiin (viitattu teoksessa Ahonen, 2017, s. 18–20). Keltikangas-Järvinen (2015) luonnehtii näiden piirteiden kuvaavan ihmisten erilaisia, synnynnäisiä ja yksilöllisiä tapoja toimia tilanteissa. Toisin sanoen temperamenttia voidaan pitää havaittavissa olevana ihmisiä erottavana sekä suhteellisen pysyvänä piirteenä (Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 37).

Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan lapsen temperamenttipiirre vaikuttaa vahvasti hänen tapansa reagoida erilaisiin ympäristön ja oman kehon antamiin merkkeihin. Temperamenttipiirteet esiintyvät jokaisella yksilöllisesti ja ne tulevat ilmi lapsen tavasta reagoida ärsykkeisiin. Temperamentin synnynnäisyydestä huolimatta ympäristön merkitystä ei tule unohtaa. Keltikangas-Järvinen korostaa, että loppukädessä myös vahvimmat temperamenttipiirteet määrittyvät ympäristön vaikutuksesta lopulliseen muotoonsa lapsen kasvaessa. Hänen mukaansa on myös ensiarvoisen tärkeää huomioida temperamentin ja ympäristön välinen, molemmin suuntainen vuorovaikutus. Toisin sanoen ympäristö vaikuttaa siihen, miten lapsen temperamentti ilmenee ja lapsen temperamentti vaikuttaa siihen, miten

ympäristö reagoi lapseen (Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 36–37 & s. 117–118). Myös Ahonen (2017) viittaa Thomasin ja Chessin (1977) painottamaan ympäristön ja lapsen temperamentin väliseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen näkökulmasta lapsen temperamentin ja varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenten temperamenttien yhteneväisyys tai eroavaisuus voivat joko helpottaa tai hankaloittaa kasvatustyötä. Niin sanotun yhteisen sävelen löytäminen voi olla haastavaa, jos lapsen ja häntä kasvattavien henkilöiden temperamentit eroavat suuresti toisistaan (viitattu lähteessä Ahonen, 2017, s. 23).

Dowlingin (2010) teoksessa kerrotaan temperamentin vaikutuksen näkyvän lapsessa siten, miten lapsi reagoi varhaisiin kokemuksiinsa. Aktiivisuus-passiivisuus -skaalassa jotkut lapset odottavat, mitä heille tapahtuu seuraavana, kun taas toiset etsivät itse uusia ärsykeitä. Samanlainen vaikutus näkyy sosiaalisuus-vetäytyneisyys -jatkumolla, jossa osa lapsista kaipaa jatkuvasti seuraa, kun taas toisilla voi olla vaikeuksia luoda uusia sosiaalisia suhteita (Dowling, 2010, s. 125). Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan temperamentin näkökulmasta katsottuna kenties parhaiten vetäytyvää käytöstä kuvaa lähestyminen-välttäminen - temperamenttipiirteen jatkumo. Joillekin lapsille uudet tilanteet näyttäytyvät jopa pelkoa. Tämä pelko voidaan jakaa useiden temperamenttitutkijoiden sekä Keltikangas-Järvisen mukaan estyneisyyteen eli inhibitioon sekä ujouteen, jossa estyneisyydellä tarkoitetaan pelkoa kaikissa uusissa tilanteissa, kun taas ujous viittaa uusien sosiaalisten tilanteiden pelkoon. Tällaisen jaottelun näkökulmasta estyneisyys näyttäytyy siis lapsessa kaikissa tilanteissa ujous vain, jos tilanteessa olevat ihmiset ovat uusia. Estyneisyys näyttäytyy Keltikangas-Järvisen mukaan lapsen käytöksessä muun muassa huolestuneisuutena, pelokkuutena, vähäpuheisuutena sekä emotionaalisenä herkkyytenä. Lapsi myös välttää uusille henkilöille puhumista ja heidän kysymyksiinsä vastaamista pitkään (Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 92–93 & s. 99). Ahosen (2017) mukaan välttävän temperamenttipiirteen lisäksi vetäytyvää käytöstä voidaan pitää hitaasti lämpenevän temperamentin ilmentymänä, jossa lapsen reaktiot uusiin tilanteisiin ovat pääosin negatiivisia, mutta reaktiot eivät juurikaan näy ulospäin. Sen sijaan lapsi sulkeutuu ja tarvitsee paljon aikaa tottuakseen uusiin tilanteisiin (Ahonen, 2017, s. 20). Keltikangas-Järvinen (2015) mainitsee, että ujous yhdistetään tutkimusten mukaan sekä aikuisilla, että pienillä lapsilla ja vauvoilla emotionaaliseen herkkyyteen. Toisin sanoen ujoudella ei katsota olevan vaikutusta yksilön sosiaalisuuteen tai viihtyvyyteen muiden seurassa (Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 93–94).

4.1.2 Erityisherkkyyys

Erityisherkkyyys on psykologian tohtori Elaine Aronin laajalti tutkima ja laajalle levinnyt käsite etenkin ihmisille tyypillisestä ominaisuudesta. Tieteellisissä yhteyksissä Aron (2015a) itse käyttää käsitettä *aistitiedon käsittelyn herkkyys* tehden kuitenkin selkeästi eron *aistitiedon käsittelyn häiriöön* eli *sensorisen integraation häiriöön* (Aron, 2015a, s. 11). Tekstini selkeyttämiseksi käytän kuitenkin käsitettä erityisherkkyyys, sillä käsitteenä se on tunnetumpi. Satri (2019) kuvailee teoksessaan Aronin kehittämän EVÄS-lyhenteen, joka kertoo erityisherkkyyden koostuvan emotionaalisesta reaktiokyvystä, vivahteiden vaistoamisesta, ärsykkeiden liiallisuudesta eli ylivirittyneisyydestä ja syvällisestä käsittelystä. Aronin malli on saanut Sattrin mukaan osakseen myös jonkin verran kritiikkiä sen yksiuotteisuudesta ja vaihtoehtoisia jaotteluita, kuten jaottelu esteettiseen herkkyyteen, matalaan ärsykekyynnykseen ja virittymistaipumukseen, on esitetty (Satri, 2019, s. 24–26). Sekä Aronin (2015b), että Sattrin (2019) mukaan erityisherkkyydessä on kuitenkin lähtökohtaisesti kyse yhdestä temperamenttipiirteestä muiden joukossa ja temperamentissa korostuu yksilön sensitiivisyys eli herkkyys. Siitä voidaan käyttää nimitystä tunne- ja aistiherkkyys tai hermoston korkea reaktiivisuus, eikä se tarkoita samaa kuin sosiaalinen introversio eli sisäänpäin suuntautuneisuus (Aron, 2015b, s. 22 & 31; Satri, 2019, s. 19). Erityisherkkyyys tutkimuksissa onkin päästy tuloksiin, joissa aistitiedon käsittelyn herkkyys näyttäytyy sekä geneettisesti, fysiologisissa mittauksissa, käyttäytymisessä sekä aivotoiminnan aktivaation kuvantamisissa. Muun muassa kognitiivisissa tehtävissä erityisherkkien aivojen on todettu toiminnallisessa magneettikuvauksessa käyttävän eri aivoalueita tehtävän suorittamiseen kuin ei-herkkien (Acevedo ym., 2014, s. 580–581; Aron, 2015b, s. 11–12).

Aronin (2015a) mukaan monet luonnostaan erityisherkkät ihmiset ovat kuulleet elämänsä aikana olevansa muun muassa estoisia, sisäänpäin suuntautuneita ja ujoja. Tämä ei kuitenkaan välttämättä pidä paikkaansa, sillä Aronin tutkimusten perusteella useat erityisherkkät ovat hyvinkin ulospäinsuuntautuneita, kun taas useat sisäänpäin suuntautuneet eivät ole laisinkaan erityisherkkiä. Monet erityisherkkät ovat myös kokeneet ujoksi tai sisäänpäin suuntautuneeksi leimaamisen itseään toteuttavaksi ennusteeksi, jolloin heistä lopulta on ympäristön painostuksen alla kehittynyt sisäänpäin suuntautuneita (Aron, 2015a, s. 13–14). Aronin (2015b) mukaan ujous ei nimittäin ole synnynnäistä, vaan ujoutta määrittää pelko sosiaalisissa tilanteissa, jolloin pelon on täytynyt syntyä jostain tilanteesta. Hänen mukaansa on myös tärkeää erottaa ylivirittyneisyys tila ja pelko toisistaan, sillä pelon yhdistäminen

ylivirittyneeseen tilaan voi luoda sosiaaliin tilanteisiin vaikeutta erityisherkillä (Aron, 2015a, s. 108–110). Aron (2015b) korostaa, että ylivirittyneisyys kumpuaa erityisherkillä ympäristössä olevista ärsykkeistä sekä oman kehon sisäisistä ärsykkeistä. Kyse ei kuitenkaan ole siitä, että erityisherkkien aistit olisivat jollain tapaa paremmat kuin muiden ihmisten, vaan erityisherkkien aivot tulkitsevat sekä prosessoivat näitä ärsykkeitä huomattavasti huolellisemmin. Tämän huomioonottaminen sekä ymmärtäminen edesauttaa erityisherkkiä (Aron, 2015b, s. 33).

Aronin (2015b) mukaan lapsilla erityisherkkyyteen liittyvä ylivirittyneisyys tila voi tulla esille yhtä monilla eri tavoilla kuin on yksilöitäkin. Yksikään erityisherkkä lapsi ei käyttäydy ylivirittyneessä tilassa samalla tavalla, mutta vetäytyminen, puhumattomuus, yksin leikkiminen sekä muiden leikkien seuraaminen sivulta ovat tavallisia tapoja toimia erityisherkillä lapsille muun muassa raivon puuskien lisäksi (Aron, 2015b, s. 32). Satri (2019) korostaa, että erityisherkkää lasta kasvatettaessa on tärkeää, ettei herkkyyttä korosteta liikaa tai tehdä lapselle tunnetta siitä, että hän olisi jollain tapaa erilainen kuin muut. Positiivisen identiteetin ja herkkyyden arvostaminen kehittymisen kannalta olisi tärkeää huomioida lapsen herkkyyys, mutta tuoda myös esille se, että myös muut voivat olla herkkiä. Esimerkiksi keskustelu lapsen kanssa herkkyydestä sensitiivisesti voi auttaa lasta ymmärtämään itseään paremmin. Kasvattajien tulee myös Satriin mukaan huomioida se, ettei erityisherkkyyys tarkoita lapsen tarvitsevan eri oikeuksia kuin muut lapset, eikä sellainen ole tarkoituksenmukaistakaan. Oleellisempaa on, että kasvattajat kohtaavat erityisherkkän lapsen sensitiivisesti sekä yksilöllisesti (Satri, 2019, s. 167 & s. 169–170).

4.1.3 Sosioemotionaalinen vaikeus

Ahosen (2017) mukaan sosioemotionaalista vaikeuksista sekä tuen tarpeesta puhutaan usein haastavana käyttäytymisenä. Monet haastavaan käyttäytymisen liittyvät termit sisältävät negatiivisia merkityksiä, mistä syystä käytettävien termien mahdollista leimaavuutta tulee pohtia (Ahonen, 2017, s. 24). Pihlaja (2018) korostaa, että sosioemotionaaliset vaikeudet ovat monisyinen joukko erilaisia ja eri tavoilla ilmeneviä vaikeuksia, joiden nimeämistä vaikeuttavat muun muassa konteksti- sekä ympäristösidonnaisuus. Toisin sanoen hänen mukaansa on vaikeaa määrittää, mikä katsotaan sosioemotionaaliseksi vaikeudeksi, sillä niiden ilmenemiseen vaaditaan vuorovaikutus ympäristön kanssa. Sosioemotionaalisten vaikeuksien määriä on haastavaa arvioida, sillä erilaiset käsitykset ja määritelmät vaihtelevat

(Pihlaja, 2018, s. 136–138). Ahonen (2017) kuitenkin tähdentää, että tyypillistä sosioemotionaalisisissa vaikeuksissa on lapsen kasvanut tarve jokapäiväiseen tukeen sosioemotionaalisten taitojen kehityksessä. Tukea järjestettäessä hän korostaa katseen siirtämistä pois lapsen yksilöllisistä vaikeuksista ja pohtia enemmän ympäristön vaikutusta lapsen vaikeuksiin. Varhaiskasvatuksen merkitys lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle on ensiarvoisen tärkeää vertaissuhteiden näkökulmasta, sillä lapset viettävät merkittäviä aikoja päiväkodissa vertaisryhmänsä jäseninä (Ahonen, 2017, s. 24–25). Tyypillisesti sosioemotionaaliset vaikeudet jaotellaan ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen, sisäänpäin kääntyneeseen käyttäytymiseen, erilaisiin käyttäytymisen säätelyn häiriöihin sekä epätyypilliseen käyttäytymiseen (Pihlaja, 2018, s. 139). Aron (2011) mukaan sosioemotionaalisisista vaikeuksista voidaan käyttää myös nimitystä itsesäätelytaitojen vaikeudet. Itsesäätelytaitojen pulmat näyttävät hänen mukaansa yleensä joko oman käytöksen ali- tai ylisäätelyä. Alisäätelyä voivat olla erilaiset aggressiivisuutena ja impulsiivisuutena esiintyvät vaikeudet, kun taas ylisäätelyä on voimakas vetäytyminen, estyneisyys tai pelokkuus (Aro, 2011, s. 106).

Pihlajan (2018) mukaan sosioemotionaalisisissa vaikeuksissa sekä itsesäätelytaitojen puutteellisuudessa ominaista on vaikeuden jatkuvuus sekä erityinen voimakkuus tai vaiheus. On oleellista huomata, että sosioemotionaalisisista vaikeuksista tulee ongelmallisia vasta kun tyypillisessä kehityksessä ilmenevät viivästymät saavat edellä mainittuja piirteitä (Pihlaja, 2018, s. 139). Muun muassa tunteiden säätelyn vaikeus näkyy käyttäytymisen säätelyssä ja esimerkiksi voimakas tunnetila, jota lapsi ei kykene itsenäisesti säätelemään voi ilmetä lapsen vahvana vetäytymisenä (Ahonen, 2017, s. 14). Laineen (2002) mukaan varhaislapsuuden syrjäänvetäytymisen katsotaan johtuvan sosiaalisen kehityksen ongelmista tai sosiaalisten taitojen kehittymättömyydestä. Hän myös ilmaisee, että pitkittäistutkimuksissa on todettu varhaisen syrjäänvetäytymisen ennustavan myöhemmässä vaiheessa muun muassa negatiivista kuvaa itsestä sekä myös ongelmia sosiaalisissa tilanteissa. Sen katsotaan siis olevan pysyvä piirre ja näillä lapsilla on todettu esiintyvän kohonnutta depressiivisyyttä ja epävarmuuden tunteita (Laine, 2002, s. 28). Vetäytyvä käytös voi usein johtaa lapsen kokemaan yksinäisyyteen, mikäli lapsella ei ole suojaavia tekijöitä (Ahonen, 2015, s. 44). Laineen (2002) määritelmän perusteella sosiaalisella yksinäisyydellä tarkoitetaan yksinäisyyden muotoa, jossa ystäväpiiriä, jonka seurassa yksilö viihtyy ei ole laisinkaan. Emotionaalinen yksinäisyys taas merkitsee hänen mukaansa yksinäisyyttä, jossa ystävien

välillä ei vallitse emotionaalista yhteyttä. Yksinäisyyden subjektiivisuus tulee kuitenkin huomioida, sillä jotkut vetäytyvät lapset voivat viihtyä yksinään (Laine, 2002, s. 30). Suojaavat tekijät, kuten läheiset sisarusuhteet tai hyvät kielelliset taidot, jotka edesauttavat lapsen selviämistä sosiaalisista tilanteista, voivat kuitenkin osaltaan ehkäistä vetäytyvän lapsen kokemaa yksinäisyyttä ja edistää lapsen sosiaalista hyvinvointia ja itsevarmuutta (Ahonen, 2015, s. 44).

5 Varhaiskasvatuksen henkilöstö vetäytyvästi käyttäytyvän lapsen tukena

Cacciatore ja kumppaneiden (2013) mukaan nyky-yhteiskunta näkee yksinolemisen sekä hiljaisuuden ihmisen piirteinä sellaisina, jotka vain vaikeuttavat tilanteita sekä, joita ei pidetä arvossa. Tämä näkyy heidän mukaansa jopa varhaiskasvatuksessa, jossa jo todella pieniltä lapsilta odotetaan kykyä liittyä ryhmän toimintaan sekä olla sosiaalisesti kyvykkäitä, vaikkei lapsilla ole vielä välttämättä kehittynyt näihin tilanteisiin vaadittavia taitoja. Lasten kyky sanoittaa omia tunteitaan verbaalisesti on heidän mukaansa vielä varhaiskasvatuskäisillä lapsilla kehittymässä, mikä johtaa siihen, että lapset osoittavat useat negatiiviset tunteensa kuten nälän, väsymyksen tai harmituksen haastavalla käytöksellä. Tästä syystä onkin tärkeää, että aikuiset pyrkivät mahdollisimman sensitiivisesti tulkitsemaan lasten tunteita käytöksen taustalla, sekä auttamaan lasta sanoittamaan tunteensa (Cacciatore ym., 2013, s. 22–23 & s. 32). Leskisenojan (2019) mukaan varhaisvuosien merkitys hyvinvoinnin sekä oppimisen kannalta on suuri. Juuri varhaisvuosina hyvin tehty työ luo vaikutuksia, jotka ulottuvat pitkälle tulevaisuuteen saakka (Leskisenoja, 2019, s. 14–15).

Sinkkosen (2018) mukaan lapsen päiväkodin aloittaminen on lapselle aina erokokemus, joka tulee huomioida selkeästi. Etenkin lapset, joilla on erilaisia tuen tarpeita vaativat hänen mukaansa paljon aikaa päiväkotiin tottumiseen sekä työntekijöiden kanssa tutustumiseen. Turvan haun kannalta pysyvä henkilökunta on tärkeää varsinkin alkuvaiheessa (Sinkkonen, 2018, s. 63). Dowlingin (2010) mukaan lapsen siirtymät ryhmätilanteisiin vaativat turvallisen aikuisen läsnäoloa. Kun lapsi viedään ensimmäistä kertaa päiväkotiin, on tärkeää, että lapsi pystyy luomaan turvallisen suhteen vähintään yhteen kasvattajaan, jota usein kutsutaan avainhenkilöksi (engl. key person). Lasten tarve aikuiselle vaihtelee lapsen persoonan ja totutun kotiympäristön perusteella. Ensimmäiset siirtymät kodin turvasta ovat suuria muutoksia pienelle lapselle. Näissä tilanteissa avainhenkilön merkitys on suuri (Dowling, 2010, s. 34–35 & s. 53). Myös Sinkkonen (2018) korostaa lapselle erikseen nimetyn omahoitajan sekä varahoitajan tärkeyttä sekä lapsen turvallisuuden kokemukselle, että koko päiväkodin ilmapiirille (Sinkkonen, 2018, s. 67).

Avainhenkilön tai omahoitajan merkitys korostuu myös lapsen tunne-elämän kehityksen sekä stressin säätelykyvyn kannalta (Dowling, 2010, s. 79–80). Cacciatoren ja kollegoiden (2013) mukaan vetäytyvä lapsi hyötyy kaikista eniten sellaisesta aikuisesta, johon hän voi luoda turvallisen ja luottamuksellisen suhteen. Kun lapsella on tällainen suhde aikuiseseen, on lapsen

helpompaa kertoa aikuiselle omista tuntemuksistaan erilaisissa tilanteissa sekä hiljalleen omaan tahtiin kokeilla uusia asioita yhdessä aikuisen tukemana. Vetäytyvät lapset joutuvat heidän mukaansa silti usein kärsimään varhaiskasvatuksessa ilmenevästä ajanpuutteesta. Yksilöllinen varhaiskasvatus ei toteudu kaikissa tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy vetäytyvästi. Kun aikaa ei ole riittävästi, on vaikeaa saada kaikki lapset osallistumaan järjestettyyn toimintaan yhtäaikaaisesti, etenkin jos ryhmässä on syrjäanvetäytyvä lapsi, jonka tukeminen ja toimintaan tutustuttaminen vaatii aikaa ja rauhallista ympäristöä. Cacciatore ja kollegat korostavatkin, että varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee pyrkiä luomaan vetäytyvälle lapselle tila, jossa hän voi kokea itsensä hyväksytyksi, ja jossa on mahdollista kokeilla uusia asioita ilman pelkoa tai jännitystä. Tämä vaatii suunnittelua sekä tietoisesti ajan antoa vetäytyvälle lapselle (Cacciatore ym., 2013, s. 33 & s. 35).

Seuraavaksi haluan nostaa esille vallan merkityksen varhaiskasvatuksessa, sillä mielestäni on tärkeää pohtia vallan ilmenemistä erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa sekä tuoda esille sen merkitys puhuttaessa vetäytyvän lapsen tukemisesta. Lisäksi esittelen positiivisen pedagogiikan mahdollisuudet varhaiskasvatuksen kontekstissa, jonka jälkeen erittelen erilaisia konkreettisia keinoja, joilla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi tukea vetäytyvästi käyttäytyvää lasta

5.1 Vallan merkityksen huomioiminen vetäytyvän lapsen tukemisessa

Gjerstadin (2015) mukaan aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa on aina kyse vallasta sekä sen käytöstä, sillä lähtökohtaisesti aikuisella on aina enemmän valtaa kuin lapsella. Aikuisen ja lapsen välinen ihmissuhde voidaan hänen mukaansa katsoa olevan asymmetrinen, sillä vallan lisäksi aikuisilla on myös enemmän vastuuta. Lapset voivat odottaa saavansa aikuiselta huolenpitoa sekä lohdutusta ja lähtökohtaisesti heillä on myös oikeus siihen. Hän korostaa, että myös lapsilla on valtaa aikuisiin muun muassa tunteisiin vaikuttajina sekä omiin lapsen oikeuksiinsa vetoajina. Lisäksi lasten valta kasvaa lapsen varttuessa ja neuvottelutaitojen sekä päätöksenteon kautta (Gjerstad, 2015, s. 14–16). Myös Ylitapio-Mäntylä (2013) pohtii artikkelissaan vallan sekä kasvatuksen välistä suhdetta. Hänen mukaansa aikuisen ja lapsen välinen hoivasuhde vaatii vallan näkökulman, sillä joku on aina hoitaja ja joku hoidettava, jolloin kuvailtu hoivasuhde ei ole tasa-arvoinen. Tämä vallan jakautuminen näyttäytyy kaikissa ihmisten välisissä suhteissa, joissa on kyse hoivasta tai kasvatuksesta (Ylitapio-Mäntylä, 2013, s. 264). Gjerstad (2015) painottaa, että aikuisen ja

lapsen läheisen vuorovaikutuksen taustalla vaikuttaa yleensä sisäinen valtasuhde, joka vaikuttaa molempien osapuolten identiteettiin positiivisesti. Aikuisen ja lapsen välisiä valtasuhteita ei esiinny pelkästään yhden aikuisen ja yhden lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, vaan myös esimerkiksi kouluissa ja päiväkodeissa, joissa pääsääntöisesti lapsia on usein yli 20 ja aikuisia vain muutama (Gjerstad, 2015, s. 69 & s. 71).

Ylitapio-Mäntylän (2013) mukaan kasvatuksellisessa viitekehyksessä kasvattajilla ajatellaan olevan enemmän tietoisuutta siitä, miten asiat tulee tehdä sosiaalisten normien mukaisesti kuin lapsilla. Opettajien tulisi kuitenkin hänen mukaansa pysähtyä kuuntelemaan lapsia ja heidän ajatuksiaan, sekä ymmärtämään, miten valta muotoutuu sekä näkyy kasvatuksellisissa ja hoidollisissa tilanteissa. Tietoisella kuuntelemisella opettajat pystyvät ymmärtämään paremmin, mitä lapset sanoillaan tarkoittavat ja näin ollen opettajat pystyvät hoidollaan tukemaan lapsen kehittymistä positiivisemmalla otteella (Ylitapio-Mäntylä, 2013, s. 274). Gjerstadin (2015) mukaan esimerkiksi päiväkodeissa esiintyy paljon yhteiskunnan sekä yhteisön asettamia järjestelmiä, joissa valta näkyy. Hän kertoo, että muun muassa erilaiset jonottamis- sekä järjestyssäännöt ovat tällaisia vallan ilmentymiä. Lisäksi aika ja sen käyttö nähdään vallan välineenä, sillä ajan antaminen tai antamatta jättäminen on vallankäyttönä (Gjerstad, 2015, s. 72, s. 83 & s. 90). Juuri tällaiset arjen rutiineihin liittyvät tavat ja tottumukset jäävät usein tunnistamatta vallan keinoiksi, sillä niitä ei juurikaan tietoisesti ajatella tai niihin on totuttu liiaksi (Ylitapio-Mäntylä, 2013, s. 266). Tästä syystä mielestäni aikuisten on hyvä pysähtyä pohtimaan omaa vallankäyttöään, koska liian aikuislähtöisessä kasvatuksessa lapsella ei ole mahdollisuutta tuoda omaa kantaansa näkyville, sillä aikuinen tyrää sen heti. Aikuinen voi myös vaatia lapselta liikaa, rankaista usein lasta lapsen käytöksestä tai laiminlyödä lapsen tarpeita (Gjerstad, 2015, s. 98).

Gjerstad (2015) korostaa, että vallankäytön ulottuvuuksia on useita erilaisia ja muun muassa pakottaminen on yksi vallankeinoista. Tavoitteena on saada joku tekemään jotain joko rangaistuksella uhkaamalla, palkitsemalla tai palkkion epäämällä. Nämä voivat haitata lapsen sisäisen motivaation syntyä sekä johtaa muihin vaikeuksiin kuten lapsen tyytymättömyyteen (Gjerstad, 2015, s. 19–20, 35–36, 40–41). Lundán (2012) huomauttaa, että liiallisen vaatimisen sekä pakottamisen välttäminen tulee huomioida myös, kun kohtaa vetäytyvän lapsen. Vetäytyvää lasta ei tule pakottaa esimerkiksi puhumaan tilanteissa, joissa hän kokee jännitystä, sillä painostaminen tekee tilanteesta vain haastavamman (Lundán, 2012, s. 60). On tärkeää myös ymmärtää, että lapsen rankaiseminen ei toivotusta käytöksestä aiheuttaa vain

lisää ongelmia, sillä rankaiseminen ei opeta lapselle vahvaa itsetuntoa, lähinnä vain pelkoa vuorovaikutustilanteita kohtaan (Kerola & Sipilä, 2017, s. 54).

5.2 Positiivinen pedagogiikka työvälineenä vetäytyvän lapsen tukemisessa

Baumgardnerin ja Crothersin (2014) mukaan Martin Seligmania voidaan pitää ensimmäisenä nykypsykologian edustajana, joka puhui positiivisen psykologian puolesta ja korosti ihmisten vahvuuksien tutkimisen merkitystä heikkouksien sijasta. Hänen mielestään olisi tärkeämpää korostaa hyvinvointia sekä sitä, miten ihminen voi parhaiten, vanhan vaivoihin ja ongelmiin paneutuvan psykologian suunnan sijasta (Baumgardner & Crothers, 2014, s. 3–4). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) kuvaavatkin positiivisen psykologian tutkimuskohteeksi lyhyesti ja ytimekkäästi subjektiivisen hyvinvoinnin eli toisin sanoen onnellisuuden (Uusitalo-Malmivaara, 2017, s. 17). Positiivisen psykologian syntyminen vastääneksi perinteiselle psykologialle synnytti myös positiivisen pedagogiikan (Leskisenoja, 2019, s. 17). Kumpulaisen ja kollegoiden (2014) mukaan positiivisen pedagogiikan tavoitteena on korostaa lapsen merkitystä aktiivisena toimijana sekä oppijana. Kun pedagogiikan suunnittelun lähtökohtana toimivat lasten mielenkiinnon kohteet, ilon tuottajat sekä myönteisten merkitysten luominen, luovat ne yhdessä pohjaa lasten kyvyille toimia yhteisössä sekä lasten osallisuudelle. Hyvinvoinnin sekä oppimisen korostaminen riskien sijaan on positiivisen pedagogiikan tuen muodostamisen pyrkimys (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014, s. 199).

Leskisenojan (2019) mukaan positiivisen pedagogiikan yksi vahvuuksia on aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen lähentyminen, sillä positiiviseen pedagogiikkaan liittyy vahvasti ajan antaminen lapselle. Aktiivinen läsnäolo lapsen päivässä luo lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen luottamusta. Luottamuksen merkitys on hänen mukaansa suuri siinä, että lapsi kokee voivansa kertoa avoimesti aikuiselle omista ajatuksistaan sekä tunteistaan. Tämä merkitys korostuu myös siinä, että lapsi voi luottaa aikuisen fyysiseen läsnäoloon sekä emotionaaliseen turvaan, mikä käytännössä näyttäytyy muun muassa siten, että aikuinen ei menetä malttiaan (Leskisenoja, 2019, s. 49). Tämän lisäksi Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan positiivisen pedagogiikan pyrkimys korostaa yksilön luontevahvuuksia, eli jatkuvasti kehittyviä ja moraalisesti hyväksytyjä yksilölle ominaisia tapoja käyttäytyä, tuntea sekä ajatella, nähdään yhtenä pedagogisena työvälineenä. Luontevahvuuksien tunnistaminen sekä vahvistaminen ovat avainasemassa yksilön itseluottamuksen

rakentamisessa sekä onnistumisen kokemuksien luomisessa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 32 & 36). Leskisenoja (2019) painottaa, että positiivisen pedagogiikan merkitys korostuu vahvasti erityistarpeisten lasten kanssa, jotka usein joutuvat kuulemaan lähinnä negatiivisia asioita itsestään. Kun tällaisille lapsille annetaan aikaa ja positiivista vahvistusta, voidaan saada ihmeitä aikaan (Leskisenoja, 2019, s. 50).

Lappalainen ja kumppanit (2008) painottavat, että pedagogisen hyvinvoinnin edistäminen etenkin sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteydessä tuottaa hyviä tuloksia. Yksilön vahvuuksiin keskittyminen sekä arviointi luovat pohjaa hyvän itsetunnon kehittymiselle. Myös osallisuuden tunnetta voidaan vahvistaa, kun opetus tähtää siihen, että lapsi tietää, mitä ja millaista käytöstä häneltä odotetaan (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg, 2008, s. 124–125). Leskisenojan (2019) mukaan yhteistyö huoltajien kanssa on todella merkittävä osa laadukasta varhaiskasvatusta ja onkin huomattu, että myös vuorovaikutus huoltajien kanssa paranee, kun työtä pyritään tekemään positiivisen pedagogiikan keinoin. Muun muassa varhaiskasvatuskeskustelujen eli vasukeskustelujen luonne muuttuu hänen mukaansa merkittävästi, kun lapsen vahvuudet tunnistetaan, ja ne myös jaetaan huoltajien kanssa. Myös vaikeista aiheista tai lapsen haasteista on helpompaa keskustella vanhempien kanssa, kun pohjalla on kunnioittava vuorovaikutussuhde. On myös tärkeää, että haasteet pyritään kohtaamaan ratkaisukeskeisesti, ja tilanteisiin pyritään löytämään toimintamalleja, jotka helpottavat kaikkien osapuolten arkea (Leskisenoja, 2019, s. 52–53).

5.3 Varhaiskasvatuksen henkilöstön tuen keinot vetäytyvän lapsen kanssa

5.3.1 Oppimisympäristöjen muokkaaminen, pedagogisen toiminnan suunnittelu sekä pienryhmätoiminta

Raittilan (2013) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön työllä oppimisympäristöjen kehittämisen sekä tarkoituksenmukaisiksi muokkaamisen eteen on tärkeä rooli vetäytyvän lapsen tukemisessa. Päiväkodin oppimisympäristöt rakentuvat hänen mukaansa sekä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ulottuvuuksien, että päiväkodin sisäisten tekijöiden yhteistyössä. Toisin sanoen päiväkodin toimintaympäristöihin liittyy aina tarkasti suunniteltuja tavoitteita, kuten millaisia sosiaalisia suhteita tai arvoja päiväkodissa korostetaan (Raittila, 2013, s. 71–72). Vasun (2018) mukaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen tulee olla lasta kehittäviä, turvallisia sekä oppimista edistäviä.

Oppimisympäristöt ilmenevät sekä psyykkisellä, fyysisellä että sosiaalisella ulottuvuudella ja niiden tulee olla yhdessä lasten kanssa rakennettuja. Vasussa oppimisympäristöjen suunnittelussa korostetaan muun muassa turvallisuutta, sääntöjä, tasa-arvoa sekä yhdenvertaisuutta ja osallistumisen mahdollisuutta. Myös yhteistyön merkitystä erilaisten kulttuuristen tahojen sekä huoltajien kanssa painotetaan (Opetushallitus, 2018, s.16 & 32). Etenkin ryhmässä, jossa sosioemotionaalista tuen tarvetta esiintyy, on hyödyllistä tietoisesti havainnoida tilanteita, jotka aiheuttavat haastavaa käytöstä päiväkodin toimintakulttuurin näkökulmasta ja pyrkiä löytämään ratkaisuja tilanteisiin sekä palata myös arvioimaan, kuinka mahdolliset muutokset ovat toimineet (Ahonen, 2017, s. 256–257).

Myös Ahonen (2012) korostaa pedagogisen toiminnan suunnittelun olevan oiva väline ryhmässä, jossa on vetäytyvästi käyttäytyvä lapsi ja mahdollisesti muitakin lapsia, joilla on sosioemotionaalisia vaikeuksia. Tällöin jo toiminnan suunnitteluvaiheessa pyritään ennakoimaan, mitkä tilanteet vaativat tukea ja miten toiminta kannattelee vetäytyvä lapsen tarpeita. On kuitenkin tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilöstö on ennen tätä tehnyt tietoisesti työtä omien kasvatuskäsitystensä sekä toimintamalliensa kyseenalaistamisessa, jotta totutut tavat, jotka eivät edistä vetäytyvän lapsen kehitystä, voidaan purkaa ja muokata näitä tapoja (Ahonen, 2017, s. 173–174). Kerola ja Sipilä (2017) korostavat, että keskustelun käyminen sekä ammatillisessa yhteistyössä, että myös lapsen huoltajien sekä mahdollisesti myös lapsen kanssa, on tärkeä osa toiminnan suunnittelua sekä tilanteiden purkua ajatellen. Näin voidaan löytää ratkaisuja tilanteisiin, jotka aiheuttavat vetäytyvää käytöstä. Toisin sanoen ongelmia etsitään lapsen sijasta ympäristöstä ja pedagogisesta toiminnasta (Kerola & Sipilä, 2017, s. 40–41). Leskisenojan (2019) mukaan pedagogisen toiminnan suunnittelu on parhaimmillaan silloin, kun toimintakulttuuria pyritään kehittämään koko ryhmän tasolla jokaista lasta yksilöllisesti tukevaksi kokonaisuudeksi, jolloin myös varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on samanlaiset käsitykset ryhmän toiminnasta sekä kasvatuskäsityksestä (Leskisenoja, 2019, s. 33–35). Tästä syystä koko tiimin johdonmukainen ja tavoitteellinen toiminta on ensiarvoisen tärkeää. Yhteistyö edistää lapsen oppimista ja toivotun toiminnan vahvistaminen vaatii sitä, että koko kasvatusympäristö toimii tilanteissa johdonmukaisesti, jotta lapsi ei hämmenny tilanteissa (Kerola & Sipilä, 2017, s. 44–45).

Edellä mainittujen keinojen lisäksi oleellinen työväline vetäytyvän lapsen tukemisessa on pienryhmätoiminnan runsas hyödyntäminen. Heikan, Hujalan, Turjan ja Fonsénin (2017) mukaan pienryhmätoiminnan vahvuus piilee toiminnan suunnittelun kannalta oleellisessa

toiminnan arvioinnissa ja sen mahdollistamisessa. Lapsiryhmien tiimien arvioinnin toteuttaminen on käytännössä helpompaa sekä tehokkaampaa, kun ryhmässä hyödynnetään mahdollisimman paljon pienryhmätoimintaa, jolloin yhdellä aikuisella on huolehdittavanaan vähemmän lapsia kerrallaan. Toiminnan arvioinnin lisäksi myös yksittäisten lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen havainnointi on mielekkäämpää, kuin suuressa ryhmässä (Heikka ym., 2017, s. 54). Karikoski ja Tiilikka (2017, s. 81) tiivistävät tekstissään pienryhmätoiminnan luovan lapselle mahdollisuuden yksilölliseen, turvalliseen sekä pysyvään ympäristöön, jonka tavoitteena on huomioida lasten yksilölliset tarpeet etenkin toiminnan aloittamisen alkuvaiheissa. Alijoen ja Pihlajan (2017) mukaan pienryhmätoiminnan merkitys tulee huomioida sosiaalisten vaikeuksien tukemisessa. Vaikka heidän tekstissään aggressiivisesti käyttäytyvät lapset tuotiin enemmän esille, oli tärkeää myös huomata, että vetäytyvätkin lapset vaativat varhaiskasvatuksen henkilöstöltä erityistä huomiota. Pienryhmässä lapsi voi saada onnistumisen kokemuksia ryhmän aktiivisena toimijana, kun taas isommassa ryhmässä muun muassa vetäytyvät lapset voivat jäädä taka-alalle. Pienryhmätoiminnassa lapset saavat mahdollisuuden hengähtää ja saada äänensä kuuluville sekä mahdollisuuden kehittää vuorovaikutustaitojaan turvallisessa ympäristössä (Alijoki & Pihlaja, 2017, s. 267–268 & 270).

5.3.2 Sensitiivisyys ja lämmin vuorovaikutus sallivan ilmapiirin luojina

Pohdittaessa, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö tukee vetäytyvää lasta omalla vuorovaikutuksellaan lapsen kanssa, on hyvä ymmärtää ensin, mitä vuorovaikutus käytännössä on. Ahosen (2017) mukaan ihmiselle tyypillinen tapa olla vuorovaikutuksessa pitkälle kehittyneen puhutun kielen avulla on usein ensimmäinen asia, mikä tulee mieleen puhuttaessa vuorovaikutuksesta. Puhuttu tai kirjoitettu kieli eivät kuitenkaan ole ainoita tapoja, joilla ihmiset kommunikoivat keskenään. Tämän sanallisen eli verbaalisen viestinnän lisäksi tulee huomioida myös vuorovaikutuksen sanaton eli non-verbaalinen osa-alue. Sanattomaan viestintään luetaan perinteisesti erilaiset ilmeet, eleet, kehon asennot, äänensävyt ja -painot sekä fyysinen etäisyys tai läheisyys. Hänen mukaansa ihmiselle on lajinomaista pystyä lukemaan useita eri asioita toisesta ihmisestä pelkästään näiden sanattomien viestien perusteella. Muun muassa toisen tunnetilan voi lukea sanomatta sanaakaan (Ahonen, 2017, s. 58). Dowling (2010) korostaa teoksessaan, että lapset näyttävät tunteensa eri tavalla kuin aikuiset. Useat tunteet tapahtuvat ensimmäistä kertaa, eikä lapsella ole kokemuksen tuomaa

kykyä säädellä omia tunnekokemuksiaan. Lapset myös tuntevat kokonaisvaltaisesti ja näyttävät tunteensa koko kehollansa (Dowling, 2010, s. 83–84). Tästä syystä Ahonen (2017) muistuttaa, että aikuisten tulee huomioida nonverbaalisen viestinnän merkitys, kun kyseessä on pieni lapsi. Lapset sekä aistivat aikuisen tunnetilat helpommin sanattomista viesteistä, mutta myös itse tuovat niitä esille sanattomasti (Ahonen, 2017, s. 59).

Vuorovaikutustyylejä ilmenee erilaisia ja muun muassa Neitolan (2011) tutkimuksen mukaan lapsen ja vanhemman lämmin sekä huumorintäyteinen vuorovaikutus luo molemmin puoleista hyvää mieltä sekä yhteisymmärrystä, jolloin myös konfliktitilanteet sujuvat lasta ohjaten (Neitola, 2011, s. 151). Tämä voidaan viedä myös varhaiskasvatuksen kontekstiin. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tarkastella sitä, miten reagoi tilanteissa, joissa vetäytyvää lasta kohdataan sekä, millainen oma vuorovaikutustyyli on (Kerola & Sipilä, 2017, s. 28–29). Etenkin vetäytyvän lapsen kohdalla vuorovaikutuksen tyyllillä sekä laadulla on suuri merkitys lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (Ahonen, 2017, s. 60). Ahosen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen haastavissa tilanteissa erilaisia vuorovaikutustyylejä on yhteensä viisi. Hänen mukaansa ne ovat tekninen, ristiriitainen, välttelevä, etäinen sekä lämmin. Kolmea ensimmäistä kuvaa vuorovaikutuksen osittainen sitoutumattomuus, kun taas etäinen vuorovaikutus on joko täysin sitoutumatonta tai heikkoa. Lämpimässä vuorovaikutuksessa kasvattaja taas on täysin sitoutunut lapseen ja vuorovaikutukseen hänen kanssaan (Ahonen, 2017, s. 75). Seuraavaksi esittelen lämpimän vuorovaikutuksen merkityksen vetäytyvän lapsen kohtaamisessa. Ahosen (2017) mukaan on kuitenkin muistettava, ettei tietty vuorovaikutustyyli ole jokaiselle kasvattajalle yksi ja ainoa tapa olla vuorovaikutuksessa, vaan tyyli voi vaihdella tilanteesta toiseen (Ahonen, 2017, s. 75).

Ahosen (2017) mukaan lämpimästä vuorovaikutuksesta kumpuaa kasvattajan syvä halu olla lasten kanssa yhdessä sekä kohdata heidät sensitiivisesti yksilöinä. Kasvattaja kuuntelee lapsen kokemuksia ja pysähtyy niiden äärelle kiireen keskellä. Sensitiivinen ote säilyy myös kohdattaessa lapsia, joilla on sosioemotionaalisen tuen tarpeita ja voivat näin ollen käyttäytyä haastavasti. Kasvattaja pystyy kohtaamaan itsensä sekä kyseenalaistamaan oman toimintansa toimivuuden haastavissa tilanteissa ja kykenee säilyttämään tilanteessa vaadittavan empatian sekä turvallisuuden ulottuvuudet. Hän myös sisäistää sen, ettei lapsi käyttäydy tahallaan tai ilkeyttään haastavasti (Ahonen, 2017, s. 78). Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee prosessoida omia ajatuksiaan sekä tunteitaan tilanteissa, joita lapsen haastava käytös aiheuttaa hänessä. Myös haastavasti käyttäytyvän lapsen tunteita

sekä ajatuksia on hyvä pohtia, jotta oma toiminta tilanteissa voi tapahtua rakentavasti sekä myönteisesti (Kerola & Sipilä, 2017, s. 24–25). Lämmin vuorovaikutus on parhaimmillaan joustavaa, jolloin vetäytyvän lapsen tarve saada tutustua toimintaan on otettu huomioon ja kannustus toimintaan liittymiseen osataan tehdä oikea aikaisesti, jottei lapsi koe oloaan painostetuksi (Ahonen, 2017, s. 83). Jos taas kasvattajan oma käytös muuttuu väsyneeksi, kylmäksi tai määräileväksi, ei kohtaaminen lapsen kanssa mitä luultavimmin pääty hyvin, vaan sekä aikuinen, että lapsi voivat tuntea olonsa vain huonommaksi (Kerola & Sipilä, 2017, s. 28–29).

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan ihmisen aivot ovat virittyneet antamaan negatiivisille tunteille sekä sattumuksille suuremman painoarvon, kuin positiivisille asioille. Yksi virhe voi painaa ihmisen mielessä enemmän kuin useat hyvät teot. Tällainen ajattelu ja herkkyyys kielteisille kokemuksille vaikuttaa ihmisen mieleen ja sen kuntoon (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 18–19). Tätä negatiivisten tunteiden painotusta kutsutaankin Leskisenojan (2019) mukaan usein negatiivisuuden vinoumaksi. Sen vaikutus syntyy jo esitietoisuuden tasolla, minkä vuoksi ihmiset harvoin edes tiedostavat sen olemassaoloa. Hyville tunteille ja asioille tietoisesti painoarvon antaminen edesauttaa ihmisen hyvinvointia. Tästä syystä onkin tärkeää, että myös lapsia pyritään kasvattamaan positiivisen pedagogiikan siivittämänä sekä sensitiivisin ottein (Leskisenoja, 2019, s. 17–19 & s. 22). Kerola ja Sipilä (2017) korostavat kuinka tärkeää on, että haastavasti käyttäytyvälle lapselle voitaisiin löytää keinoja ilmaista omia tunnetilojaan siten, ettei se enää ole haastavaa käytöstä. On myös huomion arvoista vähentää sanan ”ei” käyttöä, sillä usein haastavasti käyttäytyvät lapset ovat kuulleet sanan useita kertoja ja ylikuormittuneet siitä. Onkin merkityksellistä pohtia sitä, miten kasvattaa lasta myönteisemmin sekä välttämättä liiallista kieltämistä. Positiivinen palaute sekä toivotun käytöksen vahvistaminen opettavat lapselle sitä, miten eri tilanteissa tulee toimia ja mitä häneltä odotetaan (Kerola & Sipilä, 2017, s. 24–25, s. 55 & s. 58). Lundán (2012) muistuttaakin, ettei vetäytyvä käytös välttämättä ole pysyvä tila ja ujouskin voi väistyä vuosien saatossa. Varhaiskasvatusikäiset lapset vasta opettelevat sosiaalisia taitoja sekä toimimaan ryhmässä, saati tutustumaan uusiin, tuntemattomiin ihmisiin. Näissä tilanteissa vetäytyvät lapset tarvitsevat rohkean aikuisen sekä kannustamaan, että myös näyttämään esimerkkiä (Lundán, 2012, s. 60).

5.3.3 Tunneäly ja tunnetaitojen opettaminen

Lapsen emotionaalinen pahoinvointi vaikuttaa lapsen kykyyn oppia uusia asioita. Tämän lisäksi negatiivisilla tunteilla voi olla vaikutus lapsen työmuistiin (Dowling, 2010, s. 85). Muun muassa tästä syystä tunnetaitojen opettamista voidaan pitää opettajan, tai tutkielmani tapauksessa varhaiskasvatuksen henkilöstön, yhtenä tärkeimpänä tehtävänä (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 23). Könkään (2019) mukaan tunnetaitojen taustalla vaikuttaa tunneäly. Se on sekä aivojen synnynnäistä valmiutta vastaanottaa, käsitellä sekä ymmärtää tunteita, että kyky prosessoida näitä tunteita ja muodostaa niiden avulla taitoja, joita ihmiset tarvitsevat voidakseen itse hyvin sekä edistääkseen myös muiden hyvinvointia (Köngäs, 2019, s. 36). Myös Dowlingin (2010) mukaan tunne älykkyys tarkoittaa omien sekä muiden tunteiden ymmärtämistä. Tekstissään Dowling (2010) viittaa Nowickin ja Duken (1989) tutkimukseen, jossa havaittiin niiden lasten olevan tunne-elämältään tasaisempia, jotka ovat tietoisia omista tunteistaan sekä sensitiivisiä muiden tunteita kohtaan. He myös pärjäävät koulussa paremmin ja ovat suosittumia kuin lapset, joiden tunnetaidot ovat heikompia, mutta älylliset taidot vastaavat (viitattu lähteessä Dowling, 2010, s. 78).

Tunnetaitojen opettaminen ja tunneällyn vahvistaminen ovat keinoja, joilla voidaan tukea lasten vuorovaikutustaitojen kehitystä sekä kokonaisvaltaista hyvinvointi ja oppimista (Köngäs, 2019, s. 180–182; Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 23). Könkään (2019) mukaan tunneälyä ei kuitenkaan tarvitse erikseen määritellä oppiaineeksi, vaan parhaimmillaan tunneäly kehittyy silloin, kun tunneälykäs toiminta on osa päiväkodin toimintakulttuuria (Köngäs, 2019, s. 182). Tunnetaitojen opettamisessa korostuu Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan aikuisen herkkyys omille tunteilleen. Mikäli aikuinen ei itse hyödynnä ja tunnista omia tunteitaan arjen tilanteissa, kuinka lapset voisivat oppia tunnetaitoja (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 30). Tunnetaitojen ja -ällyn opettamisessa tärkeintä on edellisen lisäksi toistaminen sekä jatkuvuus (Köngäs, 2019, s. 178). Emotionaalisesti turvallisessa ympäristössä lapsi kokee voivansa tuoda tunteensa esille sekä harjoitella niitä yhdessä henkilöstön sekä muiden lasten kanssa. Tunteista keskusteleminen lapsiryhmän kanssa luo turvallista ilmapiiriä (Alijoki & Pihlaja, 2017, s. 265).

Köngäs (2019) tuo teoksessaan esille käytännön työkaluja tunnekasvatuksen antavan RULER-mallin, jonka tarkoituksena on helppokäyttöisten materiaalien avulla tukea sosioemotionaalista opetusta. Sen tavoitteena on, että lapset oppivat jo pienestä pitäen

tarvittavia tunnetaitoja, jotta opitut taidot kantaisivat hyvää pitkällä lasten tulevaisuuteen ja osaltaan vähentäisivät muun muassa kiusaamista, syrjäytymistä, häiriökäyttäytymistä sekä riippuvuuksien syntymistä. RULER-mallissa konkreettiset työkalut, eli ankkurit, tuovat aivoissa tapahtuvat tunneprosessit näkyviksi ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevät taidot esille. Näitä ankkureita ovat tunnetaulukko, tunnemittari, tunnetilanteiden hallinta ja tunnetilanteiden pohjapiirustus. Tunnetaulukossa sovitaan ryhmän yhteiset emotionaaliset tavoitteet, tunnemittarilla havainnollistetaan sekä havainnoidaan tunteita. Tunnetilanteiden hallinnan opettamisella löydetään keinoja pysähtyä tilanteissa, jotka aiheuttavat vaikeita tunteita ja löydetään sen avulla tapa ilmaista tunnetta rakentavasti. Tunnetilanteiden pohjapiirustusta taas voidaan hyödyntää konfliktitilanteiden selvittämisessä ja kiusaamisen vähentämisessä. Nämä ankkurit ovat helposti käyttöön otettavia keinoja tuoda tunnetaitojen opetus käytännön tasolle (Köngäs, 2019, s. 188–217).

Tunnetaitojen merkitys myös vetäytyvän lapsen positiivisen kehityksen kannalta on tärkeää. Lahtinen ja Rantanen (2019, s. 149–152) tuovat teoksessaan esille, miten vetäytyvän oppilaan kanssa tunneyhteyden palauttaminen vaatii kouluympäristössä läsnäoloa sekä luottamusta. Tämä on oleellista myös varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan vetäytyvän lapsen kanssa tulee toimia rauhallisesti ilman, että häneen kohdistetaan turhaa ylimääräistä huomiota. Varhaiskasvatuksen henkilöstön aito kiinnostus lasta ja hänen tunteitaan kohtaan tuovat heidän mukaansa aikuisen ja lapsen välille luottamusta. Kun henkilöstö on tietoinen lapsen tunteista käytöksen taustalla, on helpompaa löytää keinoja edistää lapsen toimintaa sekä luoda kokemus siitä, että lapsi on turvassa omassa ryhmässään. He korostavat, että toimiva keino tukea vetäytyvää lasta on myös siirtää huomio pois tilanteista, jolloin lapsi ei osallistu ja viedä huomio tilanteisiin, jolloin lapsi toimii toivotulla tavalla ja kiittää lasta (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 149–152). Kun muutosta pyritään saavuttamaan, on Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan tärkeää opettaa syy-seuraussuhteiden merkitys lapselle. Oman toiminnan vaikutuksista muihin ihmisiin sekä omaan oppimiseen tulee tietää. Syy-seuraussuhteiden opettamisen kannalta edellä kuvattu huomion siirtäminen toivottuun käyttäytymiseen on otollista (Kerola & Sipilä, 2017, s. 53).

5.3.4 Leikin keinot

Lehtisen ja Koivulan (2017) mukaan leikki nähdään usein vain lapsuuteen ja lapsille kuuluvana asiana. Leikkiä arvostetaan ja sen merkitystä korostetaan varhaiskasvatuksessa,

mutta aikuisen rooli leikissä on aihe, johon ei ole yksiselitteistä vastausta ja jota he pohtivat tekstissään useasta eri näkökulmasta. Heidän mukaansa osa kasvattajista osallistuu lasten leikkiin korkeintaan havainnoijan tai ristiriitatilanteiden selvittäjän roolissa, kun taas osa kasvattajista pohtii voisiko aikuinen osallistua enemmänkin lasten leikkeihin (Lehtinen & Koivula, 2017, s. 142). Lehtinen ja Koivula (2017) tuovat kirjoituksessaan esiin Lev Vygotskin (1978) teorian lähikehityksen vyöhykkeestä, jonka mukaan lapsi oppii sellaisia asioita, joihin hänen omat taitotasonsa eivät vielä yksin riitä, toimiessaan muiden osaavampien kanssa yhdessä. Tämän teorian mukaan aikuisen aktiivinen osallistuminen lasten leikkeihin nähdään lasta kehittävässä asian (viitattu lähteessä Lehtinen & Koivula, 2017, s. 142). Revon (2015) mukaan on kuitenkin erotettava toisistaan aikuisen osallistuminen leikkiin sekä käsitys ohjatusta leikistä. Useat ristiriita- tai kiusaamistilanteet tapahtuvat juuri lasten vapaan leikin aikana, jolloin aikuisen osallistuminen vapaaseen leikkiin ohjattujen leikitilanteiden sijaan on toimivampaa (Repo, 2015, s. 145).

Vasussa (2018) painotetaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävää lasten leikkien edistäjänä sekä antaa mahdollisuuden leikkirauhaan sekä lapsille, että aikuisille. Vasu siis korostaa aikuisen roolia lasten leikeissä. Vasu tuo myös esiin yhteistyön merkityksen henkilöstön suunnittelua ja päätöksentekoa koskien. Henkilöstö yhdessä rakentaa leikkiä arvostavan toimintaympäristön (Opetushallitus, 2018, s. 30). Revon (2015) mukaan leikeissä lapset pääsevät opettelemaan muun muassa sosiaalisia taitoja (toisten mielipiteiden huomiointi, kompromissit ja oman näkemyksen tuominen esiin), leikkiin liittymisen taitoja sekä ristiriitatilanteiden selvittämiseen vaadittavia taitoja. Kaikissa näissä tilanteissa aikuisen tuki ja ohjaus ovat ensiarvoisen tärkeitä lapsille, jotka vasta harjoittelevat näitä taitoja leikin keinoin (Repo, 2015, s. 146). Näiden taitojen harjoittelun lisäksi aikuisen fyysinen läsnäolo kasvattaa lasten sitoutumista leikkiin, jolloin leikit ovat pitkäkestoisempia ja kestävämpiä (Lehtinen & Koivula, 2017, s. 143). Repo (2015) korostaa, että aikuisen osallistuessa aktiivisesti lasten leikkeihin, toimii hän myös leikkien rikastuttajana tuomalla leikkeihin jotain sellaista, mitä lapset eivät kenties itse vielä osaa. Erilaisten rakennusainesten ja vaihtoehtojen tuominen lasten leikkeihin vie leikkiä ja lasten oppimista yhä pidemmälle (Repo, 2015, s. 148).

Revon (2015) mukaan vetäytyvästi käyttäytyvä lapsi hyötyy suuresti aikuisen tuesta ja läsnäolosta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi huomioida leikin tuomat mahdollisuudet uuden oppimisessa. Aikuisen osallistuessa lasten leikkeihin vetäytyvän lapsen kanssa yhdessä

luo erinomaisia tilanteita, joissa vetäytyvä lapsi pystyy osallistumaan leikkiin hänelle sopivassa roolissa, aikuisen valvoessa ja ohjatessa leikkitilannetta. Hänen mukaansa kasvattajan läsnäolo korostuu turvallisen ilmapiirin sekä ilon luojana. Ilon kokemukset edistävät lapsen luottamuksen tunteen syntymistä, eivätkä ne välttämättä vaadi lapsen aktiivista osallistumista vaan pelkkä aikuisen puuhailun seurailu luo lapselle positiivisia tunteita (Repo, 2015, s. 114). Lundánin (2012) mukaan aikuinen voi myös kannustaa lasta kokeilemaan uusia ja jännittäviä tilanteita turvallisesti pienin askelin. Erilaiset leikit ja pelit muiden lasten kanssa ovat erinomaisia tilanteita harjoitella uudenlaisia taitoja yhdessä aikuisen kanssa. Hänen mukaansa on kuitenkin tärkeää ylläpitää kunnioitusta lasta kohtaan, sillä tarkoituksena ei ole saada lasta tuntemaan itseään vialliseksi (Lundán, 2012, s. 60). Revon (2015) mukaan monet vetäytyvästi käyttäytyvät lapset tarvitsevat paljon aikuisen tukea leikkiin liittymiseen vaadittavissa taidoissa. Lapsen tulee osata lukea erilaisia sosiaalisia normeja, joita leikkiin liittymiseen on luotu. Tämän taidon oppiminen voi olla haastavaa varsinkin, jos lapsella on sosioemotionaalisen kehityksen vaikeuksia, jolloin lapsi hyötyy suuresti aikuisen esimerkin voimasta ja voi hiljalleen alkaa kokeilla erilaisia leikkiin liittymisen strategioita (Repo, 2015, s. 146).

6 Yhteenveto ja pohdinta

Vetäytyvä käytös voi johtua useasta eri syystä, eikä se ole automaattisesti merkki lapsen sosioemotionaalisen vaikeudesta. Myös erilaiset temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet sekä erityisherkkyydet voivat näyttäytyä lapsen vetäytyvänä käytöksenä. Esimerkiksi temperamentista johtuvassa vetäytyvässä käytöksessä lapset hyötyvät Keltikangas-Järvisen (2016) mukaan eniten kasvatukselta, jossa temperamenttiero otetaan huomioon, jolloin varhaiskasvatuksen henkilöstö tiedostaa lapsen temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet ja antaa lapselle vaadittavaa turvaa sekä rohkaisua (Keltikangas-Järvinen, 2016, s. 44). Tutkielmassani esille tulleen tiedon valossa vetäytyvän lapsen tukemisessa avainasemassa on lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. Tämä näkyy edellä mainitun Keltikangas-Järvisen esimerkissä, jonka mukaan pedagoginen toiminta on silloin tehokkainta, kun toimintaa pyritään suunnittelemaan koko lapsiryhmän yksilölliset piirteet huomioon ottaen. Varhaiskasvatuksen kentällä tätä ajattelutapaa on oman kokemukseni mukaan jo jalostettu pidemmän aikaa. Lapsen yksilöllisyyden huomioiva ja hyväksyvä toimintatapa juontaa vahvasti juurensa Vasuun (2018), joka korostaa laajalti kokonaisuudessaan yksilöllisten tarpeiden tunnistamista osana ryhmän toimintaa (Opetushallitus, 2018).

Edellä mainitun lisäksi Kerola ja Sipilä (2017) korostavat, kuinka tärkeää on, että vetäytyvä käytös kohdataan positiivisen näkökulman kautta, jotta käytöksen taustasyitä voidaan selvittää ja mahdollisesti löytää keinoja ratkaista vetäytyvän käytöksen aiheuttama haastavuus sekä havaita myönteisiä keinoja, joilla käytöstä voidaan muokata pedagogisin menetelmin suuntaan, jossa käytös ei enää aiheuta haasteita lapselle tai ympäristölle (Kerola & Sipilä, 2017, s. 18–19, 22–23). Toisin sanoen, vaikka tuen järjestämisessä oleellisinta ei ole tietää, mikä lapsen vetäytyvän käytöksen psykologinen perusta on, korostuu tukea suunniteltaessa kuitenkin lapsen kuulemisen merkitys. Tutkielmani perusteella on siis mielekästä tarkastella lapsen haasteiden sijaan lapsen ympäristöä sekä pyrkiä löytämään siitä sellaiset ulottuvuudet, jotka aiheuttavat vetäytyvälle lapselle haasteita hänen toimiessaan ympäristössään.

Revon (2015) mukaan on myös huomioitava, että vaikka halu olla yksin lähtisi lapsesta itsestä, on tärkeää varmistaa, että lapsi saa positiivisia kokemuksia muiden lasten seurasta. Vetäytyvän käytöksen on todettukin olevan riski ryhmän torjunnalle ja vaikka torjuntaa ei vielä varhaislapsuudessa esiintyisi kiusaamisen keinoin, on oleellista pitää mielessä se, että kiusaamisen ja torjunnan riski kasvaa hiljalleen, mikäli lapselle ei luoda positiivisia

kokemuksia vuorovaikutuksesta vertaisten kanssa (Repo, 2015, s. 112). Yhdyn Revon ajatuksiin puhuttaessa positiivisten vuorovaikutustilanteiden merkityksestä vetäytyvän lapsen tukemisessa. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on lähtökohtaisesti tukea lapsen kasvua ja kehitystä, minkä perusteella myös sosiaalisen ulottuvuuden huomioiminen sekä nykyhetken, että tulevaisuuden kehityksen kannalta on merkittävää. Lapsen kannalta katson positiivisten vuorovaikutustilanteiden edistävän hyvinvointia läpi elämän.

Leskisenoja (2019) korostaa positiivisen pedagogiikan olevan työvälineenä erinomainen koko ryhmän ilmapiirin parantamisessa. Tässä aikuisesta kumpuavan esimerkin tärkeys korostuu. Lapsille mallioppimisen merkitys on suuri. Kun aikuiset kohtelevat toisiaan sekä lapsia kunnioittavasti, myös lapset oppivat vähitellen kohtelemaan toisiaan samoin. Myös kannustamisen kulttuuri on tarttuvaa, sillä lapset alkavat kannustamaan toisiaan, saatuaan mallin siitä, että toisten positiivinen vahvistaminen luo hyvää mieltä (Leskisenoja, 2019, s. 51). Tutkielmaa työstäessäni korostui aikuisen monipuolinen tuki sekä vetäytyvän lapsen yksilöllisessä tuessa, että koko ryhmän kasvatuksen ja oppimisen taustalla. Vaikka useissa lähteissä puhuttiin vain opettajasta, kasvattajasta tai aikuisesta, oli oman kokemukseni mukaan selkeää, ettei yksi aikuinen voi pelkästään omalla toiminnallaan tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä, vaan koko tiimin ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhdessä suunnittelema ja arvioima toiminta edistää tätä kehitystä parhaiten. Tämä näkökulma korostuu myös Vasussa (2018), joka kauttaaltaan painottaa moniammatillisen yhteistyön merkitystä varhaiskasvatuksen järjestämisessä (Opetushallitus, 2018).

Nostin lisäksi tuen keinojen rinnalle pohdittavaksi vallan ulottuvuuden, sillä koen sen liittyvän olennaisesti vetäytyvän lapsen tukemiseen. Lapsella on muun muassa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) mukaan oikeus osallistua ja tulla kuulluksi (viitattu lähteessä Turja & Vuorisalo, 2017, s. 29). Tämän perusteella voidaankin pohtia myös mahdollisuutta olla osallistumatta, sillä lasta tulee kuulla häntä mietityttävissä asioissa eikä myöskään lapsen pakottaminen ole lasten oikeuksien sopimuksen mukaista toimintaa. Lasta tulee siis kuulla ja pyrkiä tukemaan sosiaalisissa tilanteissa sensitiivisesti ja lapsen ehdoilla. Lähdekirjallisuuteni painottui vahvasti tukeen ja sen keinoihin, mutta mahdollisuus olla osallistumatta jäi taka-alalle. Olisi mielenkiintoista tutkia aihetta enemmän ja löytää myös ohjeita varhaiskasvatuksen henkilöstölle näihin haastaviin tilanteisiin, joissa lapsi ei yksinkertaisesti koe tilanteeseen osallistumista hyväksi.

6.1 Tutkimusprosessi ja tutkimuksen jatko

Tämä kandidaatintutkielman työstäminen ja itse tutkimusprosessi on ollut monivaiheinen työ, joka on jatkunut lähes vuoden päivät. Mielenkiintoni vetäytyvää käytöstä kohtaan syveni toisen vuosikurssin keväällä järjestetyllä niin sanotulla ”Lastu-kurssilla”, jolloin pääsimme pienryhmissä harjoittelemaan lapsiryhmän ohjaamista. Saimme kirjalliseksi tehtäväksi pohtia lähdekirjallisuuden avulla, jotain kasvatukseen ja opetukseen liittyvää ilmiötä. Tuolloin perehdyin sosioemotionaaliseen kehitykseen sekä sen vaikeuksiin ja kasvattajan tuen mahdollisuuksiin ensimmäistä kertaa. Tuosta aihe siirtyi tutkimussuunnitelmaan ja lopulta kandidaatintyöhön. Itse kandidaatintutkielman työstäminen on haastanut minua useilla eri osa-alueilla niin ajankäytöllisesti kuin aiheen rajauksenkin kannalta. Koen, että mahdollisia lähdeaineistoja ja tietoja olisi löytynyt pilvin pimein ja paljon olen joutunut myös karsimaan, jotta tekstini vastaisi tutkimuskysymyksiini.

Tutkielmani luotettavuutta olen pohtinut etenkin valitessani lähdeaineistoa käyttööni ja olen hyödyntänyt sekä kirjaston, että ulkomaisten tietokantojen aineistoja. Erilaiset kasvatustieteeseen ja psykologiaan pohjautuvat kirjat ja artikkelit ovat olleet pääasiallisia aineistojani. Muun muassa vertaisarviointiin huomion kiinnittäminen on ollut keino, jolla olen valinnut useita lähteitäni. Olen myös pyrkinyt valitsemaan lähteeni uutuuden perusteella ja suurin osa lähteistäni ovatkin julkaistu kymmenen vuoden sisällä. Aineistoon liittyvän luotettavuuden lisäksi olen myös tähdännyt tarkastelemaan aihettani objektiivisesti. Kuten vetäytyvää käyttäytymistä määritellessä mainitsin, olen joutunut pohtimaan valitsemaani käsitettä tarkoin, sillä itseäni on kutsuttu lapsena ujoksi, minkä koin negatiiviseksi leimaksi. Pohtiessani käsitteitä pysähdyin myös tarkastelemaan omia tuntemuksiani aihetta kohtaan sekä etäännyttämään samalla omista subjektiivisista kokemuksistani. Koen, että valitsemalla käsitteen, joka on neutraali, pystyin luomaan aiheesta itselleni sellaisen, johon voin suhtautua objektiivisesti.

Suunnitelmissani on jatkaa aiheen parissa vielä pro gradu -työni parissa, sillä aihetta olisi voinut tutkia vielä todella paljon lisää. Erityispedagogiikan sivuaineen kautta kiinnostukseni erityisen tuen tarpeita kohtaan on vain kasvanut ja vetäytyvää käytöstäkin olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi autismin kirjjon ja selektiivisen mutismin eli valikoivan puhumattomuuden näkökulmista. Autismi kirjioon ja selektiiviseen mutismiin kuuluu paljon asioita, joita en tässä tutkielmassa päässyt tutkimaan. Koen, että jos olisin ottanut nämä

näkökulmat mukaan kandidaatintutkielmaani, tutkittavaa olisi ollut liikaa ja tutkielmani olisi ollut vaikea rajata. Olisi myös mielenkiintoista päästä tutkimaan vetäytyvää käytöstä käytännössä päiväkotiin ja sen lisäksi havainnoida myös varhaiskasvatuksen henkilöstön erilaisia tapoja tukea lasta sekä viedä tuki myös koko ryhmän tasolle. Selektiivisen mutismin ja autismin kirjon lisääminen havainnointiin voisi antaa uusia näkökulmia tutkimukselle, sillä useasti päiväkodissa autismin kirjon lapset ja mutistit saavat erityistä tukea tai vähintäänkin heidän tukemiseensa on pyydetty varhaiserityisopettajan apua. Erityispedagoginen näkökulma voisi antaa tutkimukselle uusia ulottuvuuksia ja tuoda myös sen toteuttamiseen lisähaastetta.

Lähteet

- Acevedo, B., Aron, E., Aron, A., Sangster, M-D., Collins, N. & Brown, L. (2014). *The Highly Sensitive Brain: an fMRI Study of Sensory Processing Sensitivity and Response to Others' Emotions*. *Brain and Behavior*, 4(4), s. 580–594.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet – lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2017). *Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 260–272). Jyväskylä: PS-kustannus
- Aro, T. (2011). *Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa*. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. (s. 106–119) Porvoo: Niilo Mäki instituutti.
- Aro, T. (2011). *Miten ymmärrämme itsesäätelyn?* Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. (s. 10–19) Porvoo: Niilo Mäki instituutti.
- Aron, E. (2015a). *Erityisherkkä ihminen*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Aron, E. (2015b). *Erityisherkkä lapsi*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Baumgardner, S. & Crothers, M. (2014). *Positive psychology*. Essex: Pearson Education UK
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013) *Ammattilainen lasten tunteiden tulkkina*. Teoksessa: Oulasmaa, M. & Riihonen, R. (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. (s. 21–39). Helsinki: Fram Oy
- Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social and emotional development (third edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gjerstad, E. (2015). *Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Harju, I. (2019). Varhaiskasvatuksen työntekijäpula levisi etelästä Ouluun – Kysyimme, miksi päiväkoteihin ei saada työntekijöitä. Haettu: <https://www.kaleva.fi/uutiset/oulu/varhaiskasvatuksen-tyontekijapula-levisi-etelasta-ouluun-kysyimme-miksi-paivakoteihin-ei-saada-tyontekijoita/825365/> Viitattu: 4.2.2020

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2017). *Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 54–65). Jyväskylä: PS-kustannus.

Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017). *Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 77–91). Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY

Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY

Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY

Keltikangas-Järvinen, L. (2016). *Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen*. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 43–57) Jyväskylä: PS-kustannus.

Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen: muutoksen mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Valteri-koulu

Kiviniemi, K. (2015). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 74–88) Jyväskylä: PS-kustannus.

Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet – Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korkeakivi, R. (2019). *Helsinki nostaa palkkoja – varhaiskasvatuksen opettajille lisää rahaa*. Haettu: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/helsinki-nostaa-palkkoja--varhaiskasvatuksen-opettajille-lisaa-rahaa/> Viitattu: 16.1.2020.

Kronqvist, E-L. (2017). *Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 8–27). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). *Positiivisen pedagogiikan jäljillä*. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 199–215). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuntatyönantajat (2018). *Uusi varhaiskasvatuslaki muuttaa kelpoisuuksia, nimikkeistä päättää työnantaja*. Haettu: <https://www.kt.fi/ohjeet/kvtes/varhaiskasvatuslaki-kelpoisuudet-henkilöstorakenne> Viitattu 7.1.2020.

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

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, K. (2002). *Vertaisryhmä ja syrjäytyminen*. Teoksessa: Laine, K. & Neitola, M. (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. (s. 13–37) Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). *Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa*. Teoksessa: Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 111–131). Turku: Painosalama Oy.

Lehtinen, E. & Koivula, M. (2017). *Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia*. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. (s. 142–153). Tampere: Vastapaino

Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa – toteuta käytännössä* Jyväskylä: PS-kustannus.

Lundán, A. (2012). *Konstit vähissä? Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mattila, J. (2014). *Herkkyys ja sosiaaliset pelot*. Helsinki: Kirjapaja.

- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Turku: Painosalama Oy.
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
Viitattu: 19.1.2020
- Pihlaja, P. (2018). *Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet*. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 128–166). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raittila, R. (2013). *Pienryhmätoiminta ja leikkialueet – Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä*. Teoksessa: Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 69–94). Tampere: Vastapaino
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). *Selviytymistä vai varhaiskasvatusta – Mitä on resurssipula päiväkodissa?* Teoksessa: Oulasmaa, M. & Riihonen, R. (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. (s. 64–78). Helsinki: Fram Oy
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto
- Satri, J. (2019). *Herkkyyks voimavaraksi – Tietoa erityisheille ja heitä kohtaaville*. Helsinki: Viisas Elämä Oy.
- Sinkkonen, J. (2018). *Kiintymyssuhteet elämäkaaressa*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Tolvanen, P. (2018). Nyt se on tutkittu: Työelämä suosii sosiaalisia ihmisiä – he sekä työllistyvät paremmin että ansaitsevat enemmän. Yle 22.2.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10084634> Viitattu: 4.2.2020

Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). *Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa*. Teoksessa: Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. (s. 29–44). Tampere: Vastapaino

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Haettu: 19.1.2020

Vilka, H. (2017). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus

Väestöliitto, (2013). Ammattikasvattajan kielletyt tunteet kumpuavat resurssipulasta. Haettu: <https://www.vaestoliitto.fi/?x27375=2232240> Viitattu: 4.2.2020.

Ylitapio-Mäntylä, O. (2013). *Reflecting Caring and Power in Early Childhood Education: Recalling Memories of Educational Practices*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), s. 263-276.