



Järvenpää Silja

Lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatus

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen tukeminen varhaiskasvatuksessa (Silja Järvenpää)

Kandidaatin tutkielma, 38 sivua, 0 liitesivua

Kesäkuu 2023

Tämän kandidaatintutkielman aiheena on tutkia lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä, siihen liittyvää tuen tarvetta sekä erityisesti tähän tuen tarpeeseen vastaamista varhaiskasvatuksessa. Tutkielman tavoitteena on tarkastella laajasti tutkimusaiheeseen liittyvässä tieteellisessä kirjallisuudessa sekä aiemmissa tutkimuksissa esiteltyjä pedagogisia menetelmiä ja toimintatapoja, joilla tukea lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä varhaiskasvatuskontekstissa. Tässä tutkielmassa lasten haastavana pidettyä käyttäytymistä lähestytään lapsen luonnollisen tuen tarpeen näkökulmasta. Tämän tutkielman avulla saadaan yleiskäsitys lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksestä, siihen liittyvästä tuen tarpeesta sekä siitä, kuinka lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Tämä kandidaatin tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Tutkielman tuloksista nousi esiin moniammatillisen tiimin, monialaisen yhteistyön sekä huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Sosioemotionaalisten taitojen kehitystä tukeva pedagogiikka on lasta osallistavaa ja mahdollistaa lapsen itseilmaisun. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta, johon kuuluu myönteinen ja kannustava palaute, tavoitteellinen ja suunnitelmallinen sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu sekä pienryhmätoiminta, edistää lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Myös varhaiskasvattajan lämmin vuorovaikutustapa on yhteydessä lapsen tunne-elämän ja sosiaalisen kanssakäymisen edistämiseen. Tiukat säännöt ja rangaistukset sen sijaan eivät vähennä haastavana pidettyä käyttäytymistä, mutta ovat yleinen käytäntö varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee tarvetta kehittää osaamistaan sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Tulevaisuudessa alan koulutuksia tulisi kehittää vastaamaan tätä tarvetta.

Avainsanat: Sosioemotionaaliset taidot, sosioemotionaalinen tuen tarve, varhaiskasvatus

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman lähtökohdat.....</b>	<b>6</b>
	2.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoitteet.....	6
	2.2 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmä.....	6
<b>3</b>	<b>Sosioemotionaaliset taidot.....</b>	<b>9</b>
	3.1 Sosiaaliset taidot.....	10
	3.2 Tunnetaidot.....	10
	3.3 Sosioemotionaalisten taitojen kehitys ja kehityksen suoja- ja riskitekijät.....	13
	3.4 Sosioemotionaaliset taidot varhaiskasvatuksessa.....	16
<b>4</b>	<b>Lasten sosioemotionaalinen tuentarve sosioemotionaalisisissa haasteissa.....</b>	<b>18</b>
	4.1 Sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmeneminen.....	18
	4.2 Lasten sosioemotionaaliseen tuen tarpeeseen liittyvien haasteiden nimeäminen.....	20
<b>5</b>	<b>Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa.....</b>	<b>22</b>
	5.1 Pedagoginen toiminta.....	23
	5.2 Yhteisö kasvua tukemassa.....	29
	5.2.1 Moniammatillinen ja monialainen yhteistyö lapsen tuen perustana.....	29
	5.2.2 Yhteistyö huoltajien kanssa.....	30
<b>6</b>	<b>Yhteenveto ja pohdinta.....</b>	<b>32</b>
<b>7</b>	<b>Lähteet .....</b>	<b>35</b>

# 1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kohtaavat päiväkodin arjessa usein tilanteita, joissa lapset käyttäytyvät esimerkiksi uhmakkaasti, aggressiivisesti, ylivilkkaasti tai voimakkaan vetäytyvästi. Tässä tutkielmassa tulen avaamaan sosioemotionaalisten taitojen yhteyttä lasten haastavana pidettyyn käyttäytymiseen. Tulen tarkastelemaan lasten sosioemotionaalisia taitoja ja niiden kehitystä, sosioemotionaalista tuen tarvetta sekä erityisesti keinoja vastata tuen tarpeeseen varhaiskasvatuksessa. Tässä tutkielmassa pyrin tietoisesti käyttämään sosioemotionaalisen tuen tarpeen käsitettä kuvatessani lasten tunne-elämään ja sosiaaliseen kanssa käymiseen liittyviä haasteita, sillä Ahosen (2015) tutkimustulosten mukaan lasten haastavana pidetyn käyttäytymisen taustalla vaikuttaa aina ympäristön riittämätön tuki suhteessa lapsen sosioemotionaalisiin valmiuksiin ja pienten lasten aivojen kehitystasoon (Köngäs, 2018). Haluan korostaa valitsemallani käsitteellä pienten lasten luonnollista tarvetta aikuisen antamaan ohjaukseen ja tukeen uusien taitojen kehittämisessä.

Aihetta on tärkeää tutkia, sillä useiden arvioiden mukaan lasten sosioemotionaalinen tuen tarve on lisääntynyt viime vuosina tasaiseen tahtiin (Ahonen, 2015). Lasten haastavana pidettyä käyttäytymistä pidetään useiden tutkimusten mukaan jopa kuormittavimpana tekijänä kasvatusalalla (Ahonen, 2017), ja oman kokemukseni mukaan keinot sen kitkemiseen ovat usein tehottomia. Tutkimusten mukaan varhaiskasvattajilla on paljon tietoa lasten sosioemotionaalista kehityksestä sekä sen tukemisesta, mutta tiedon soveltaminen varhaiskasvatuksen arjen käytännössä koetaan haasteelliseksi (Ahonen, 2017). Keltikangas-Järvinen (2010) toteaaakin sosiaalisten taitojen tuomisen aggressiivisen käyttäytymisen tilalle olevan yksi kasvatuksen suurimmista haasteista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) korostaa sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tärkeyttä (Opetushallitus [OPH], 2022). Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan “varhaiskasvatuksen tavoitteena on kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen” (OPH, 2022, s. 16). Lisäksi kansalaisten tekemä kansalaisaloite tunne- ja vuorovaikutustaitojen lisäämisestä omaksi oppiaineeksi perusopetuksen opetussuunnitelmaan kertoo kansalaisten kokemasta tarpeesta lisätä tunne- ja vuorovaikutustaitojen painotusta perusopetuksessa (Oikeusministeriö, 2021).

Köngäksen (2018, s. 204) mukaan varhainen tuki on ensisijaisen tärkeää, sillä lasten tunneälyyn panostamisella varhaislapsuudessa on merkittävät vaikutukset tulevaisuuteemme.

Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012) esittävät, että lapsuudessa ilmenevillä sosioemotionaalisilla haasteilla on tutkimustiedon valossa osoitettu olevan vahva yhteys moninaisten ongelmien ilmenemiseen myöhemmin nuoruudessa ja aikuisuudessa. Tiedetään, että sosioemotionaalista tukea tarvitsevilla lapsilla on kohonnut riski jäädä vertaisryhmän ulkopuolelle (Kuorelahti ym., 2012). Lasten sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä myös kouluuoriutumiseen, sosiaaliseen käyttäytymiseen, suosittuna tai epäsuosittuna olemiseen, masennuksen ja ahdistuneisuuden määrään sekä työllistymiseen ja terveyteen aikuisiässä (Määttä ym., 2017). Ahonen (2017) kuitenkin huomauttaa, että tulevaisuuden ikäviltä skenaarioilta on mahdollista välttyä. Sosioemotionaalista tukea tarvitsevista lapsista suurin osa selviytyy yleisessä opetus- ja kasvatusjärjestelmässä, jos heidän yksilölliset tarpeensa otetaan huomioon opetusjärjestelyissä (Kuorelahti ym., 2012). Uskon, että vastaamalla lasten sosioemotionaaliseen tuen tarpeeseen jo varhain, voidaan ehkäistä monia haasteita tulevaisuudessa, kuten kiusaamista tai syrjäytymistä.

Sosioemotionaaliset taidot ovat merkittäviä niin yksilön, kuin myös yhteiskunnankin näkökulmasta. Uskon, että tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja demokratiaa arvostavan yhteiskunnan ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi, lasten on tärkeää omaksua empatiaa, keskustelemisen ja kuuntelemisen taitoja, sekä kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten ja mielipiteiden kanssa.

Lisäksi haluan kehittää omaa ammatillista osaamistani aiheen ympärillä. Olen kohdannut työelämässäni haastavasti käyttäytyviä sosioemotionaalisista tukea tarvitsevia lapsia, ja kokenut tarvitsevani lisää tietoa ja taitoa lasten tukemiseksi parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkielmani tarjoaa tietoa, jonka avulla voi ymmärtää, auttaa ja tukea samantyyppisten haasteiden kanssa kamppailevia lapsia tulevaisuudessa entistä paremmin ja ammattitaitoisemmin.

## **2 Tutkielman lähtökohdat**

Tässä luvussa esittelen lähtökohtia kandidaatintutkielmani toteuttamiselle. Esittelen tutkimukseni tavoitteet, tutkimuskysymyksen, tutkimusmenetelmän, tutkimuksen toteuttamisen prosessiani sekä aineistonkeruumenetelmiä.

### **2.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoitteet**

Tässä tutkielmassa tulen avaamaan sosioemotionaalisten taitojen ja sosioemotionaalisen tuen tarpeen käsitteitä, sekä ennen kaikkea erilaisia keinoja lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi varhaiskasvatuksessa. Tutkielmani tavoitteena on tarkastella laajasti ja monipuolisesti tutkimusaiheeseeni liittyvässä tieteellisessä kirjallisuudessa ja aiemmissä tutkimuksissa esiteltyjä pedagogisia menetelmiä ja toimintatapoja, joilla tukea varhaiskasvatusikäisten, 0–6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä varhaiskasvatuksessa. Rhoadesin (2001) mukaan hyvä kirjallisuuskatsaus sisältää selkeästi määritellyn tutkimuskysymyksen. Tässä tutkielmassa vastaamaan tutkimuskysymykseen:

Kuinka sosioemotionaalisissa haasteissa tukea tarvitsevien lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa?

### **2.2 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmä**

Toteutan kandidaatin tutkielmani kirjallisuuskatsauksena. Tutkielmani kokoaa yhteen aiempaa kirjallisuutta ja tutkimustietoa aiheesta, kehittäen mahdollisesti aiempaa tietoa ja näin ollen luoden uutta pohjaa tuleville tutkimuksille. Rhoadesin (2011) mukaan hyvä kirjallisuuskatsaus on lähtökohta uuden tiedon luomiselle, tuoden uusia oivalluksia lukijoille. Salminen (2011) puolestaan kuvaa kirjallisuuskatsausta metodina ja tutkimustekniikkana, joka mahdollistaa jo tehtyjen tutkimusten tulosten koonnin rakentaen kokonaiskuvaa asiakokonaisuudesta. Hänen mukaansa kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on arvioida ja kehittää olemassa olevaa teoriaa ja luoda näin ollen myös uutta teoriaa. Kriittisen kirjallisuuskatsauksen avulla pyritään myös tunnistamaan ongelmia (Salminen, 2011, s. 3).

Salmisen (2011, s. 6) mukaan kirjallisuuskatsaus on metodina monipuolinen ja pitää sisällään useita tyyppisiä, joilla on omat menetelmälliset erityispiirteensä. Hänen mukaansa

kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa kolmeen päätyyppiin, joita ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja meta-analyysi. Toteutan tämän kandidaatin tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, sillä kuvaileva kirjallisuuskatsaus mahdollistaa tutkittavan ilmiöni laaja-alaisen kuvaamisen ilman aineiston valintaa rajaavia metodisia sääntöjä (Salminen, 2011, s. 6).

Tutkimusprosessin alussa pohdin omia mielenkiinnonkohteitani aiheen valitsemiseksi. Metsämuurosen (2006) mukaan tutkimusaiheen valinnassa keskeistä onkin pohtia omia mielenkiinnonkohteita. Tiesin, että haluan aiheeni liittyvän jollain tapaa lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen, sillä aihe oli pohdituttanut ja herättänyt minussa ajatuksia työskennellessäni varhaiskasvatuksessa. Metsämuuronen (2006) toteaa, että aihepiirin löytäminen käytännön työelämästä edellyttää kriittistä ympäristön havainnointia ja asioiden kyseenalaistamista. Omat kokemukseni varhaiskasvatuksen kentältä saivat minut kiinnostuneeksi siitä, kuinka voisin itse tulevana varhaiskasvatuksen opettajana tukea sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia varhaiskasvatuksessa.

Seuraavaksi rajasin aiheeni näkökulmaa tutkimuskysymyksen asettamiseksi. Aihetta on tarpeen rajata, sillä Metsämuurosen (2006) mukaan koko aihetta ei ole kannattavaa yrittää hallita, vaan tarkoituksena on pyrkiä muodostamaan hallittava ja kiintoisa tutkimusongelma. Tutkimusprosessin aikana sekä tutkimuksen näkökulma, että tutkimuskysymys vaihtui ja tarkentui useaan otteeseen. Tutkimuskysymyksiä oli tutkimussuunnitelmavaiheessa kaksi, mutta päädyin valitsemaan niistä vain toisen selkeyttääkseni tutkielmani rakennetta ja omaa kirjoitusprosessiani. Tarkan tutkimusaiheen muotoileminen helpottaa myös sopivan kirjallisuuden haussa (Rhoades, 2011)

Seuraavaksi aloin tutustumaan aiheeseeni liittyvään kirjallisuuteen monipuolisesti eri hakukoneita kuten Oula-Finnaa, Scopusta, ProQuestia, Google Scholaria ja Ebscoa hyödyntäen. Käyttämiäni hakusanoja olivat esimerkiksi: sosioemotionaaliset taidot, sosiaaliset taidot, tunnetaidot, sosioemotionaalinen kehitys, sosioemotionaalinen tuen tarve, haastava käyttäytyminen, varhaiskasvatus, lapset. Käytin hakusanoina myös rinnakkaisia käsitteitä kuten vuorovaikutustaidot. Hakiessani aineistoa kansainvälisistä hakukoneista käytin edellä mainittujen hakusanojen englanninkielisiä vastineita, kuten socioemotional skills, emotional skills, social skills, children, early childhood education.

Etsiessäni aineistoa olen pyrkinyt analysoimaan aineistojen relevanssia suhteessa oman tutkielmani aiheeseen ja tutkimuskysymykseen. Aineiston haussa olen ottanut huomioon myös

tutkielmani kohderyhmän eli varhaiskasvatukseen 0–6-vuotiaat lapset sekä varhaiskasvatuksen sosioemotionaalisen tuen antamisen kontekstina. Haarukoidessani aineistoa olen pitänyt tärkeänä myös aineiston laadun varmistusta, joten olen pyrkinyt käyttämään työssäni vertaisarvioituja lähteitä.

Tutustuessani aiheeni koskevaan kirjallisuuteen ymmärsin, kuinka lasten haastavana pidetyn käyttäytymisen ehkäisemisessä on pohjimmiltaan kyse lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta. Näkökulmani vaihtui siis haastavan käytöksen ehkäisemisestä sosioemotionaaliseen tuen tarpeeseen vastaamiseen. Tämä oivallus johti sekä tutkimuskysymyksen, että käsitteiden uudelleen asetteluun. Pyrin käyttämään tässä tutkielmassa sosioemotionaalisen tuen tarpeen käsitettä kuvatessani lasten tunne-elämään ja sosiaaliseen kanssa käymiseen liittyviä haasteita, sillä koen, että se lähestyy lapsen haasteita myönteisemmällä ja ratkaisukeskeisemmällä tavalla huomioiden lapsen luontaisen tuen tarpeen.



### 3 Sosioemotionaaliset taidot

Tässä luvussa tarkastelen sosioemotionaalisten taitojen käsitettä. Sosioemotionaalisista taidoista puhutaan eri yhteyksissä eri käsittein. Usein rinnakkain käytetty käsite on sosioemotionaalinen kompetenssi. Päädyin tässä tutkielmassa käyttämään sosioemotionaalisten taitojen käsitettä, sillä sen käyttö on vakiintunut käytännön kasvatukseen (Ahonen, 2017, s. 17). Sosioemotionaaliset taidot sisältävät monia eri taitoja, ja ne voidaan jakaa karkeasti sosiaalisiin taitoihin ja tunnetaitoihin. Tämän jaottelun tekeminen tässä tutkielmassa mahdollistaa sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen lähemmän tarkastelun myös erillisinä käsitteinä.

Sosioemotionaalisilla taidoilla viitataan useisiin eri taitoihin, joita lapsi tarvitsee kyetäkseen käsittelemään tunteitaan ja toimimaan sosiaalisesti rakentavalla tavalla muiden ihmisten kanssa (Ahonen, 2017). Tällaisia taitoja ovat Poikkeuksen (2011) mukaan esimerkiksi toisten tunteiden tunnistaminen ilmeistä, eleistä ja äänen sävyistä, toisten tavoitteiden ja tunteiden syiden ymmärtäminen sekä sosiaalisissa tilanteissa kyky tunnistaa ongelmia ja kuhunkin tilanteeseen sopivia ratkaisuja. Nurmen ja kollegoiden (2015, s. 119) mukaan ihmisen sosioemotionaalinen käyttäytyminen muovautuu monien eri tekijöiden yhteisvaikutuksessa. Sekä tunteiden että käyttäytymisen säätelyllä on merkittävä asema socialisaatioprosessissa, joka perustuu yksilön synnynnäisten ominaisuuksien ja ulkoisten tekijöiden kuten kasvatuskokemusten ja tilannetekijöiden vuorovaikutukseen (Nurmi ym., 2015, s. 119). Ahosen (2017) mukaan sosioemotionaaliset taidot kehittyvät tiiviissä vuorovaikutuksessa lapsen ja häntä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden kanssa. Lisäksi hän esittää, että lapsen geneettinen perimä, eli esimerkiksi temperamentti piirteet ja neurologinen perimä heijastuvat lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Ahonen myös nostaa esille, ettei synnynnäisiä ominaisuuksia voida muuttaa kasvatuksella, mutta kasvatuksen avulla lasta voidaan tukea oppimaan ilmaisemaan itseään ja huomioimaan muita ihmisiä sosiaalisesti suotuisammalla tavalla. Vaikka sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys nivoutuvat tiiviisti yhteen käytännön elämässä (Ahonen, 2017), tässä tutkielmassa avaan sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen käsitteitä myös erillisinä käsitteinä.

### **3.1 Sosiaaliset taidot**

Tässä luvussa tarkastelen lähemmin sosiaalisten taitojen käsitettä. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan monia erilaisia asioita, ja niiden määrittelemisen on sidoksissa myös aikakauteen ja kulttuuriin. Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan nykyajan käsityksessä painottuu olennaisimpana taito kyetä muodostamaan kontakti ja luonteva keskusteluyhteys erilaisten ihmisten kanssa lyhyessäkin ajassa. Vallitsevasta ajasta ja kulttuurista riippumatta merkittävimpiin taitoihin sosiaalisissa taidoissa katsotaan kuuluvan laaja varasto vaihtoehtoja sosiaalisten tilanteiden ja ongelmien ratkaisemiseksi sekä kyky valita kuhunkin tilanteeseen sopiva ratkaisu (Keltikangas-Järvinen, 2010).

Keltikangas-Järvinen (2010) määrittelee sosiaalisten taitojen olevan kykyä toimia yhteisöissä rakentavasti, ja taitoa ratkaista sosiaalisissa tilanteissa ilmeneviä ongelmia tavalla, joka johtaa kaikkia osapuolia miellyttävään lopputulokseen. Pihlaja (2019) pitää keskeisinä lasten sosiaalisina taitoina kykyä neuvotella asioista, vuorotella ja odottaa oman toiveen tai halun täyttymistä. Poikkeus (2011) lisää tähän myös kuuntelemisen, jakamisen, auttamisen, yhteistyön ja assertiivisuuden eli asioiden esille nostamisen ja rajoista huolehtimisen taidot. Nurmi kollegoineen (2015) painottaa näiden taitojen edellyttävän lapselta taitoa ymmärtää toisten tunteita, näkökulmia ja aikomuksia, sekä kykyä arvioida ja ennakoida oman toimintansa seurauksia. Sosiaaliin taitoihin liittyy siis kyky empatiaan ja sympatiaan, ja näin ollen sosiaaliset taidot ja tunnetaidot linkittyvät erottumattomasti toisiinsa (Keltikangas-Järvinen, 2010).

### **3.2 Tunnetaidot**

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tunnetaitoja osana sosioemotionaalisia taitoja. Tutkimuskirjallisuudessa tunnetaidoista käytetään monia rinnakkaisia käsitteitä kuten esimerkiksi tunneäly. Päädyin tässä tutkielmassa käyttämään tunnetaitojen käsitettä, sillä koen sen huomioivan paremmin näiden taitojen kehittymisen ja oppimisen mahdollisuuden, sen sijaan, että ne nähtäisiin ikään kuin pysyvänä ominaisuutena. Nurmen ja kollegoiden (2015) mukaan esimerkiksi tunnetiloja on mahdollista oppia hallitsemaan ja muuttamaan. Varhaiskasvatusikäisten lasten emotionaalinen kehitys on Pihlajan (2019) mukaan nopeaa ja syvällistä.

Tunteilla on monia tärkeitä tehtäviä. Pihlajan (2019, s. 143) mukaan “tunteet auttavat määrittämään ja tunnistamaan omaa itseä, oman persoonan pysyvyyttä tai yhtenäisyyttä”. Lisäksi tunteet ovat varhaislapsuudessa yhteydessä kommunikaatioon ja siihen motivoitumiseen. Tunteet myös ohjaavat lasta joko lähestymään tai välttelemään tilanteita tai toisia ihmisiä (Pihlaja, 2019). Denhamin, Bassettin, Brownin, Wayn ja Steedin (2013) tutkimustulosten mukaan esikoululaisten tunnetaidot vaihtelevat iän, sukupuolen ja sosioekonomisen riskin mukaan. Lisäksi tunnetaidot ovat yhteydessä myöhempään sosiaaliseen kompetenssiin sekä koululuokkaan sopeutumiseen (Denham ym., 2013).

Mayerin ja Saloveyn (1997) nelihaaraisen tunneälyteorian pohjalta on kehitetty Yalen yliopiston tunneälytutkimuksen keskuksessa tunnetaitoja kuvaava Preschool RULER-malli (Yale University, 2023). Malli on kehitetty tukemaan niin lasten kuin varhaiskasvatuksen henkilöstönkin tunneälyn kehitystä (Brackett, Bailey, Hoffmann & Simmons, 2019). Malli jakaa tunnetaidot viiteen osa-alueeseen. Sen mukaan lasten keskeisiä tunnetaitoja ovat tunteiden havaitseminen, tunteiden ymmärtäminen, tunteiden sanoittaminen, tunteiden ilmaiseminen sekä tunteiden säätelyminen (Brackett ym., 2019).

**Tunteiden havainnoinnilla** tarkoitetaan Brackettin ja kollegoiden (2019) mukaan kykyä havaita omat ja muiden tunteet paitsi asioista, joita ajattelemme, tunnemme ja sanomme, myös kasvojen ilmeistä, kehon kielestä, äänen sävyistä sekä muista ei-verbaalisista signaaleista. Pihlajan (2019) mukaan jo pienet vauvat ovat tässä taitavia, sillä he osaavat havaita toisten tunnetiloja kasvoista. Hän esittää, että tunteiden havainnoinnin taitoon kytkeytyy myös aluillaan oleva kyky empatiaan. Pienillä lapsilla itku voi olla tarttuvaa, sillä he kokevat itsessään saman tunteen, jonka havaitsevat ympärillään (Pihlaja, 2019). Köngäs (2018) lisää, että tunteiden havainnointiin liittyy myös kyky havaita esimerkiksi musiikista tai saduista tunteita herättäviä elementtejä.

**Tunteiden ymmärtäminen** puolestaan tarkoittaa sitä, että lapsi ymmärtää tilanteiden ja kokemusten johtavan tunteisiin, sekä tunteiden takana olevan monia tunteita ja ajatuksia (Köngäs, 2018). Pihlajan (2019) mukaan se mitä ajattelemme, koemme ja näemme vaikuttavat tunteiden syntyyn. Tunteiden syiden ja tiedostaminen se, kuinka ne vaikuttavat ajatuksiimme, päätöksiimme ja käyttäytymiseemme, auttaa meitä ennustamaan paremmin omaa ja muiden käyttäytymistä (Brackett ym., 2019). Taito ymmärtää tunteita pitää sisällään myös ymmärryksen siitä, että tunteet vaikuttavat omiin ja toisten ihmisten reaktioihin ja toimintaan (Köngäs, 2018). Tunteiden säätelymiseksi tilanteita on tarkasteltava monipuolisesti ja pyrittävä

ymmärtämään niihin johtavia tilannetekijöitä ja toisten ihmisten näkökulmia (Nurmi ym., 2015, s. 118).

**Tunteiden sanoittamisen** taitoon kuuluu kyky erotella eri tunteita ja tunnetiloja toisistaan sekä nimetä niitä (Köngäs, 2018) Varhaiskasvatusikäiset lapset opettelevat tunteiden tunnistamista ja nimeämistä (Pihlaja, 2019). Nurmi ja kollegat (2015, s. 119) esittävät, että tunnekokemusten sanoittaminen ääneen niistä keskustelemalla yhdessä aikuisen kanssa edistää lapsen tunne-elämän kehitystä. Brackettin ja kollegoiden (2019) mukaan tunteiden tarkka sanoittaminen ja nimeäminen lisää myös itsetietoisuutta ja auttaa viestimään tunteita tehokkaasti vähentäen väärinkäsityksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Neljäs tunnetaito, eli **tunteiden ilmaiseminen** tarkoittaa sitä, että lapsi tietää, miten ja milloin tunteita ilmaistaan riippuen tilanteesta, ihmisistä, joiden kanssa olemme sekä laajemmasta kontekstista (Brackett ym., 2019). Köngäksen (2018) mukaan kyky ilmaista tunteita pitää sisällään taidon tuoda tunteitaan julki tavalla, joka välittää muille omia tarpeita, ja joka välttää konfliktien syntymistä. Brackett kollegoineen (2019) lisää tunteiden ilmaisemisen taitoon kuuluvan myös kyvyn ilmaista niitä kulttuurisiin normeihin ja sosiaaliseen kontekstiin sopivalla tavalla.

Viidenteen tunnetaitojen osa-alueeseen eli **tunteiden säätelemiseen** kuuluu Brackettin ja kollegoiden (2019) mukaan kyky tarkkailla omia tunnereaktioita, ja muokata niitä hyödyllisillä tavoilla henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Tunteiden säätely ei tarkoita epämukavien tunteiden tukahduttamista, vaan pikemminkin sitä, että lapsi oppii hyväksymään ja käsittelemään niitä (Brackett ym., 2019). Nurmen ja kollegoiden (2015, s. 118) mukaan tunteiden säätelyllä tarkoitetaan tunnetilan käsittelyä tavalla, joka säilyttää mielen tasapainon ja toimintakyvyn mahdollisimman hyvänä. Tunteiden säätelyyn kuuluu Köngäksen (2018) mukaan myös lapsen kyky auttaa vertaisiaan pois negatiivista tunnetiloista, esimerkiksi lohduttamalla. Myös kyky pohtia omien tunteiden merkitystä oman hyvinvoinnin kannalta liittyy tunteidensäätelykykyyn (Köngäs, 2018). Ihmiset, jotka ovat taitavia tunteiden säätelyssä, käyttävät erilaisia strategioita hallitakseen omia tunteitaan ja auttaakseen muita tunteillaan (Brackett ym., 2019) Valtaosa lapsista hallitsee tunteiden säätelyn strategioita kymmenenteen ikävuoteen mennessä (Nurmi ym., 2015, s. 118).

### 3.3 Sosioemotionaalisten taitojen kehitys ja kehityksen suoja- ja riskitekijät

Tässä luvussa tarkastelen lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Yleisesti tiedetään, että lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttaa sekä ympäristö eli sosiaalinen todellisuus että biologia eli lapsen synnyttäminen geneettinen perimä (Ahonen, 2017). Myös kognitiivisten toimintojen, kuten muistijärjestelmän ja esikielellisen kommunikaation kehittyminen nähdään välttämättömänä esimerkiksi tunteiden säätelyn kehitykselle (Aro, 2011b).

Ahosen (2017) mukaan vastasyntyneen vauvan ensimmäinen merkityksellinen sosiaalisen todellisuuden muovaaja on häntä hoitava aikuinen. Pienellä lapsella on yleisinhimillinen tarve pyrkiä kiinnittymään ensisijaiseen hoitajaansa ja ylläpitämään läheisyyttä ja yhteyttä häneen (Hautamäki, 2001). Hautamäki (2001, s. 15) nostaa esiin kiintymyssuhdeteorian luoneen John Bowlbyn koko tuotannon läpi kulkevan ajatuksen, jonka mukaan primäärihoitajan rakkauden puute voi uhata lapsen kehitystä. Bailey, Ondrusek, Curby ja Denham (2022) esittävät, että johdonmukaisuus on kiintymyssuhteen rakentumisen kivijalka. Kun lasta hoitavat aikuiset ovat johdonmukaisia lämmössä, herkkyydessä ja reagoitakyvyssään, lapset luottavat todennäköisemmin muihin ja tuntevat tukea maailmaa tutkiessaan (Bailey ym., 2022). Myöhemmin myös toiset lapset sekä kasvatukselliset instituutiot kulttuurisine ja yhteiskunnallisine arvoineen tulevat osaksi lapsen kasvuympäristöä (Ahonen, 2017). Pihlajan (2019) mukaan sosiaalista kehitystä ohjaa inhimillinen sosiaalinen konteksti. Kehittyvä lapsi omaksuu perheen, suvun, tuttavien ja varhaiskasvatuksen ympäristöjen arvot, asenteet ja toimintatavat (Pihlaja, 2019).

Useiden tutkijoiden mukaan geneettinen perimä määrittää jopa puolet ihmisen persoonallisuudesta (Ahonen, 2017). Geneettinen perimä kuten lapsen temperamentti ja neurologinen perimä ovat synnyttäisiä ominaisuuksia, ja niiden tiedetään heijastuvan sosioemotionaaliseen kehitykseen (Ahonen, 2017). Gartsteinin ja kollegoiden (2006) tutkimustulokset osoittavat kulttuurien välisiä eroja lasten temperamentin kehityskuluissa. He esittävät, että nämä varhain ilmenevät kulttuurien väliset temperamenttierot muodostavat todennäköisesti perustan myöhemmin ilmeneville eroille psykopatologian ja käyttäytymisongelmien oireissa (Gartstein ym., 2006). Lapsen sosioemotionaalinen kehitys tapahtuu aina siis myös kulttuurisessa kontekstissa. Kulttuuri vaikuttaa toisaalta myös odotuksiimme siitä, minkä ikäisenä lapsen tulisi osata ilmaista itseään ja sopeutua ryhmään

ilman suurempia vaikeuksia (Ahonen, 2017). Ahonen (2017, s. 52) kuitenkin huomauttaa, etteivät sosioemotionaaliset taidot ole sidoksissa lapsen muihin taitoihin tai ikään.

Seuraavaksi siirryn käsittelemään lapsen sosioemotionaalisen kehityksen riskitekijöitä ja suojaavia tekijöitä. Pihlaja (2019) esittää, että niin suojaavat tekijät kuin riskitekijätkin voivat liittyä yksilöön, perheeseen tai laajemmin yhteiskuntaan. Hänen mukaansa suojaavat tekijät tukevat lapsen selviytymistä kuormittavissakin tilanteissa tai vähentävät riskitekijöiden vaikutusta kehitykseen. Riskitekijät puolestaan nostavat riskiä ei-myönteiseen kehityskulkuun, mutta on syytä muistaa, etteivät ne itsessään ole automaattisia syitä johonkin tiettyyn haasteeseen (Pihlaja, 2019).

Sinkkosen (2001) mukaan turvallinen kiintymyssuhde on lapselle tärkeä voimavara, kun taas turvaton kiintyminen voi uhata lapsen tasapainoista kehitystä. Pihlaja (2019) puoltaa näkemystä toteamalla lämpimän vuorovaikutuksen, hyväksynnän ja sosiaalisen tuen toimivan lapsen kehitystä suojaavina tekijöinä. Turvallisen aikuisen läsnäolo ja emotionaalinen tuki lievittää lapsen stressiä ja ahdistavien kokemusten vaikutusta (Pihlaja, 2019). Sinkkonen (2001, s. 169) nostaa esiin Fonagyn tutkimusryhmän vuonna 1995 julkaistussa artikkelissa *Attachment, the reflective self and borderline states: The predictive specificity of the adult attachment interview and pathological emotional development* esittämän tutkimustuloksen, jonka mukaan kehitystä suojaavina tekijöinä voidaan pitää hoivaajan sensitiivisyyttä vastata lapsen tarpeisiin sekä kykyä ymmärtää lapsen tunnetilaa ja välittää lapselle varmuutta siitä, että aikuinen tukee tunteiden säätelyssä. Pihlaja (2019) puolestaan tuo esiin, että hoivaajan emotionaalinen kylmyys, alistava tai turvaton kasvatustyyli, lapsen kuulluksi tulemattomuus ja vähäinen tai poikkeava vuorovaikutus voidaan nähdä kehityksen riskitekijöinä. Lisäksi epäjohdonmukaiset kasvatuskäytännöt ovat lapsen kehitykselle jonkinasteinen riski (Pihlaja, 2019).

Pihlajan (2019) mukaan turvalliset perheolosuhteet ovat yksi merkittävimmistä kehityksen suojaajatekijöistä. Useat eri tutkimustulokset ovat osoittaneet vanhempien hyvän parisuhteen, perheen läheisten ystävyysuhteiden sekä naapureiden ja sukulaisten tuen olevan yhteydessä lasten hyvinvointiin ja tasapainoiseen sosioemotionaaliseen kehitykseen (Pihlaja, 2019). Pihlajan (2019) mukaan myös lapsen muut kasvuympäristöt kuten varhaiskasvatus voivat tarjota kehitykseen myönteisesti vaikuttavia elementtejä. Pihlaja (2019, s. 149) nostaa esiin Kadesjön vuonna 2010 ilmestyneessä teoksessa *Barn som utmanar. Barn med ADHD och andra beteendeproblem* esittämän ajatuksen, jonka mukaan lapsen on helpompi kokea

ympäristö ymmärrettäväksi, kun kasvu ympäristöä kuvaa turvallisuus sekä lämpö ja hyväksyntä moninaisuutta ja yksilöllisyyttä kohtaan. Pihlaja (2019) toisaalta huomauttaa, että varhaiskasvatuksen ylisuuret lapsiryhmät voivat kuormittaa lasta. Hän myös kertoo, että liika työntekijöiden vaihtuvuus tekee turvallisten ja pysyvien ihmissuhteiden luomisesta epätodennäköisempää. Varhaiskasvatusinstituutio voi pahimmillaan toimia kehityksen riskitekijänä silloin, jos varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toiminta eivät vastaa laadukkaalle varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita (Pihlaja, 2019).

Pihlajan (2019) mukaan perheolosuhteisiin liittyviä riskitekijöitä voivat olla esimerkiksi taloudelliset ongelmat, rikollisuus tai vanhempien väliset ihmissuhdeongelmat. Hänen mukaansa lapsen haasteiden mahdollisina osatekijöinä voi olla myös vanhempien hankala elämäntilanne, joka vaikuttaa heidän kykyynsä ja jaksamiseensa olla lastensa kanssa. Tällaisia elämäntilanteita voivat olla esimerkiksi vanhemman päihteiden käyttö tai masennus (Pihlaja, 2019). Sinkkonen (2001) tuo ilmi, että tähänastinen tutkimustieto viittaa äidin psyykkisten haasteiden ja käsittelemättömien traumojen olevan yhteydessä lapsen turvattomaan kiintymyssuhteeseen. Myös lasten laiminlyönti ja kaltoinkohtelu ovat riski lapsen tasapainoiselle sosioemotionaaliseen kehitykselle. Pahoinpidellyillä ja laiminlyödyillä lapsilla on todettu tunne-elämään ja käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia, kuten liiallisia tunnekuohuja ja aggressiivisuutta (Glaser, 2001). Laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta kehityksen riskitekijöinä voidaan pitää tilannetta, jossa lapsi tai perhe jäävät vaille riittävää sosiaalista tukea (Pihlaja, 2019). Ignacio da Silva ja kollegat (2019) esittävät, että tällaiset tekijät voivat heikentää huoltajien tarjoamaa hoivaa ja johtaa lapsen laiminlyöntiin ja altistumiseen vaarallisille tilanteille. Heidän mukaansa tutkimukset ovat osoittaneet, kuinka merkittävät vastoinkäymiset voivat johtaa stressireaktiojärjestelmien liialliseen aktivoitumiseen. Tämä johtuu hormonien, kuten kortisolin noususta, mikä voi vahingoittaa hermoston kehitystä ja siten sosioemotionaalisen kehityksen aluetta (Ignacio da Silva, Falleiros de Mello, de Azevedo Mazza, Tamami Minagawa Toriyama & de La Ó Ramallo Veríssimo, 2019).

Lapsessa itsessään suojaavia tekijöitä ovat empaattisuus, ystävällisyys, aktiivisuus, kaverisuhteet, kielelliset taidot, myönteinen käsitys itsestä, ikätasoon nähden kehittyneet motoriset taidot ja havaintokyky sekä kyky oppia uusia asioita vaivattomasti (Pihlaja, 2019). Sinkkonen (2001, s. 171) nostaa esiin Greenbergin vuonna 1999 julkaistussa artikkelissa *Attachment and psychopathology in childhood* esittämän ajatuksen, jonka mukaan lapsesta itsestään riippuvina riskitekijöinä voidaan pitää joitain temperamenttipiirteisiin, biologiseen haavoittuvuuteen sekä neurokognitiiviseen toimintaan liittyviä ominaisuuksia. Kun lapsen

omat kasvun ja kehityksen voimavarat ovat erilaiset tai hauraat esimerkiksi silloin, kun lapsella on jokin vamma tai sairaus, lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen voi liittyä tavallista enemmän tuen tarvetta (Pihlaja, 2019). Lapsi voi myös persoonaltaan olla sellainen, että hän tarvitsee osakseen paljon huomiota, lähellä oloa tai jatkuvaa varmistusta siitä, että häntä ei jätetä yksin (Pihlaja, 2019). Mikäli kasvattajat eivät tunnista näitä tarpeita, lapsi ei saa sellaista tukea, mitä hänen kasvunsa tarvitsee (Pihlaja, 2019).

### **3.4 Sosioemotionaaliset taidot varhaiskasvatuksessa**

Tässä tutkielmassa tarkastelen lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeen huomioimista sekä sosioemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatus voidaan määritellä yhteiskunnallisena palveluna, pedagogisena toimintana sekä omana tieteenalana. “Varhaiskasvatus voidaan määritellä eri tavoin aikakauden, kulttuurin ja eri toimijoiden painotuksien mukaan” (Pihlaja, 2019, s. 18). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista, pedagogisesti painottunutta lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa (OPH, 2022). Varhaiskasvatus on siis alle kouluikäisille tarkoitettu yhteiskunnallinen palvelu, ja osa suomalaista koulutusjärjestelmää (OPH, 2022).

Lähestyn aihetta varhaiskasvatuksen näkökulmasta, sillä monet lapset viettävät jo ensimmäisen kolmen vuoden aikana elämästään useita tunteja vuorokaudesta varhaiskasvatuksessa, jolloin kasvu ja oppiminen tässä instituutissa on valtaisa (Köngäs, 2018, s. 196). Opetushallituksen ylläpitämän varhaiskasvatuksen tietovarannon (Varda) tietoihin perustuvan raportin mukaan vuonna 2022 varhaiskasvatukseen osallistui 232 926 lasta. Varhaiskasvatus on siis merkittävä vaihe ihmisen kasvun ja oppimisen polulla ja luo tärkeää pohjaa ihmisen elinikäiselle oppimiselle (OPH, 2022, s. 19).

Lasten sosioemotionaaliset taidot ja toisaalta myös niihin liittyvä tuen tarve tulee herkästi näkyviin varhaiskasvatuksessa, sillä päiväkotitilanteissa jo itsessään vaatii lapselta monenlaisia taitoja ja niiden harjoittelua. Varhaiskasvatuksessa lapset toimivat ryhmässä, mikä edellyttää jatkuvaa vuorovaikutusta, yhdessä olemista ja yhdessä tekemistä. Köngäs (2018) havaitsi tutkimuksessaan, kuinka vapaan leikin tilanteissa jatkuva melu ja liike ympärillä vaikeuttavat leikin tuomiin positiivisiin tunteisiin keskittymistä, jolloin lapset joutuvat



kamppailemaan enemmän erilaisten tunteiden ja niiden ilmaisun kanssa. Ryhmän emotionaalisen ilmapiirin mukauttaminen onnistunutta ryhmässä toimimista ja oppimista tukevaksi edellyttää tutkimusten mukaan ryhmän jäseniltä ryhmätason tunteiden säätelyn harjoittamista (Mänty, Järvenoja & Törmänen, 2023).

Köngäs (2018) nostaa esiin, että lasta saattaa ohjata yhden varhaiskasvatuspäivän aikana mahdollisesti jopa viisi henkilöä, sillä varhaiskasvatuksessa kasvatustehtävät jakautuvat koko ryhmän henkilöstölle. Näin ollen päiväkotitoiminta voi olla lapselle haastava ympäristö sisäistää yhtenäisiä ja johdonmukaisia tunneälyn oppeja. Toisaalta juuri päiväkotitoiminta osaavine ammattilaisineen voi olla joillekin lapsille ratkaisevan merkittävä, jos tukea aivojen oikeiden polkujen aktivoitumiseen, itseluottamukseen ja omanarvontuntoon ei kotona pystytä antamaan (Köngäs, 2018).

## **4 Lasten sosioemotionaalinen tuen tarve sosioemotionaalisissa haasteissa**

Lasten voimakkaat tulistumiset ja raivokohtaukset ovat Köngäksen (2018) mukaan neurologisesti täysin luonnollisia, sillä tunteiden säätelystä vastaavat aivojen etuotsalohkot ovat täysin kehittyneet vasta 25–30 vuoden iässä. Aivojen hitaan kehittymisen vuoksi, lapsi ei kykene vielä säätelämään voimakkaita tunnereaktioitaan yksin, vaan tarvitsee tähän aikuisen apua (Köngäs, 2018). Tästä pienten lasten aivojen kypsyttömyydestä johtuen jokainen lapsi tarvitsee tukea sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä, aivan kuten muidenkin taitojen. Ahosen (2017, s. 29) mukaan valtaosalla lapsista sosioemotionaalinen kehitys etenee melko tasapainoisesti, eikä kehitysprosessiin tarvitse arjessa kiinnittää erityistä huomiota. Hän nostaa kuitenkin esiin, että lapsiryhmissä on joukossa aina myös lapsia, jotka tarvitsevat intensiivisempää tukea. Asiantuntijoiden arvioiden mukaan jokaisessa varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä on vähintään yksi, mutta todennäköisesti useita sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia (Ahonen, 2017, s. 150).

### **4.1 Sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmeneminen**

Tässä luvussa tarkastelen lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmenemistä. Lasten sosioemotionaalisia haasteita voi olla vaikeaa tulkita ja tunnistaa oikein, sillä osalla lapsista vaikeudet voivat olla todellisia ja tukea vaativia, kun taas toisilla lapsilla kyse saattaa olla jostain tyypilliseen kehitykseen kuuluvasta kriisistä (Pihlaja, 2019). Lapsen haastavasta käyttäytymisestä puhuttaessa on siis tärkeää muistaa, että sosioemotionaaliset haasteet kuuluvat jokaisen lapsen normaaliin kehitykseen tavalla tai toisella. Erityisen selkeästi tuen tarve voivat näyttäytyä esimerkiksi varhaislapsuudelle tavanomaisessa uhmaiässä. Pihlajan (2019) mukaan lisäksi myös aikakausi määrittää, kuinka sosioemotionaalisen kehityksen haasteet kulloinkin ymmärretään.

Ahonen (2015) päättelee tutkimusaineistonsa perusteella, että haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttaa aina ympäristön riittämätön tuki suhteessa lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin. Lapsi ei siis käyttäydy ympäristön näkökulmasta epäsopivasti tahallaan, vaan taustalla vaikuttaa lapsen sosioemotionaalinen tuentarve (Ahonen, 2015). Huomion keskittämisellä lapsen luonnolliseen tuen tarpeeseen huomioidaan se, kuinka kyse on siitä, ettei lapsi vielä kykene säätelämään käyttäytymistään tarkoituksenmukaisella tavalla itsenäisesti, vaan tarvitsee osakseen riittävästi tukea ja ohjausta. Männyn ja kollegoiden (2023) tutkimuksen

mukaan lasten negatiivisen sosioemotionaalisen vuorovaikutuksen laukaisevat tekijät liittyvät sekä tehtävien tekemiseen että sosiaalisiin tilanteisiin. Tehtävien tekoon liittyviä negatiivista sosioemotionaalista vuorovaikutusta laukaisevia tekijöitä ovat esimerkiksi ajanhallinnan ja tehtävän etenemisen ongelmat, virheet, turhautumiset tai epäonnistumiset tehtävän ymmärtämisessä tai suorittamisessa. Sosiaaliset triggerit voivat liittyä puolestaan osallistumiseen tai sen puutteeseen tehtävien teossa, tehtävän ulkopuoliseen käyttäytymiseen, toisten ideoiden huomiotta jättämiseen tai siihen, että yksi ryhmän jäsenistä häiritsee muiden ryhmän jäsenten työskentelyä (Mänty, Järvenoja & Törmänen, 2023).

Sosioemotionaalinen tuen tarve ilmenee lapsilla hyvin monin eri tavoin. Pihlajan (2019) mukaan sosioemotionaalinen tuen tarve voi ilmetä lapsen sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa tai tunteiden ilmaisussa. Aro (2011a) tuo esiin, että tunteiden ja sosiaalisen käyttäytymisen säätelyn haasteet ilmenevät yleisesti joko alisäätelynä tai ylisäätelynä. Pihlajan (2019) mukaan nämä haasteet voivat näyttäytyä lapsen aggressiivisuutena, hyökkäävyytenä tai häiritsevänä käyttäytymisenä. Ahosen (2015) mukaan tämän lisäksi myös esimerkiksi ylivilkkaus ja tarkkaamattomuus, äärimmäiset tunteen purkaukset sekä voimakas vetäytyminen saattavat kieliä sosioemotionaalista tuen tarpeesta. Tässä tutkielmassa jaan lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmenemisen kolmeen pääluokkaan; aggressiivisuuteen ja uhmakkuuteen, ylivilkkauteen ja tarkkaavaisuuden haasteisiin sekä vetäytyvään käytökseen.

Pettymykset ja oman osaamisen rajallisuuden ymmärtäminen voivat synnyttää lapsessa voimakkaita tunteita, jotka voivat johtaa **aggressiiviseen tai uhmakkaaseen käyttäytymiseen** (Aro, 2011a). Ahosen (2015) mukaan lasten aggressiivisuus voi näyttäytyä esimerkiksi toisten ihmisten satuttamisena ja räjähtävänä raivostumisena. Pihlaja (2019) muistuttaa, että aggressiivisuus voi olla myös henkistä, sanallista tai passiivista aggressiota. Uhmakkuus puolestaan näyttäytyy usein tottelemattomuutena, vaikeutena noudattaa sääntöjä sekä aikuisten ohjeiden jatkuvana kyseenalaistamisena (Ahonen, 2015). Pihlajan (2019) mukaan uhmakkaasti käyttäytyville lapsille tyypillistä on myös herkästi turhautuminen, toisten tahallinen ärsyttäminen, maltin menettäminen, sekä toisten syytely omista vastoinkäymisistä.

Ahosen (2017) mukaan lasten **ylivilkkauteen ja tarkkaavaisuuden pulmiin** liitetään usein motorinen levottomuus, kovaäänisyys, impulsiivisuus ja vaikeus odottaa omaa vuoroa, sekä vaikeus suunnata ja ylläpitää tarkkaavaisuutta. Aro (2011a) lisää kuvaukseen tyypillisinä piirteinä myös nopean siirtymisen toiminnasta toiseen ja hallinnan menettämisen. Ahosen (2017) mukaan lapsen levoton käyttäytyminen voi kummuta lapsen synnynnäisistä

käyttäytymistäipumuksista eli persoonallisuuden piirteistä, aivojen kypsyttömyydestä tai henkisestä huonovointisuudesta. Hän nostaa esiin, että silloin kun ylivilkkaus, tarkkaamattomuus ja impulsiivisuus on jatkuvaa, poikkeuksellisista olosuhteista tai elämän tilanteista riippumatonta, useissa eri tilanteissa ilmenevää ja aiheuttaa lapselle merkittävää haittaa esimerkiksi uusien asioiden oppimisessa kyseessä voi olla myös aivojen neurobiologinen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö eli ADHD. Sosioemotionaalisen tuen tarpeen näkökulmasta ei ole kuitenkaan suurta merkitystä, mikä levottomuutta aiheuttaa, sillä kaikki levottomasti käyttäytyvät lapset hyötyvät samantyyppisistä tukimuodoista varhaiskasvatuksessa (Ahonen, 2017, s. 46).

Ahosen (2017) mukaan lasten **vetäytyvään käyttäytymiseen** liittyy vaikeus tai haluttomuus osallistua sosiaaliseen toimintaan kuten yhteisiin leikkeihin tai ohjattuun toimintaan. Kaganin (1997) mukaan lapsi saattaa vältellä katsekontaktia, kääntyä pois, mykistyä tai hakeutua turvallisen aikuisen lähetyville. Monet lapset vierastavat uusia ihmisiä ja tilanteita, mutta arvioiden mukaan jopa 15 % estyneisyys on niin vahvaa, että käytöstä kuvaa voimakas pelko ja ahdistuneisuus (Kagan, 1997). Aro (2011a) esittää, että samoin kuin aiemmin kuvattua ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä, myös vetäytyneisyyttä ja arkuuttakin voidaan pitää lapsen synnynnäisinä taipumuksina. Sosioemotionaalisen kehityksen näkökulmasta syynä voi olla myös vaikeus käsitellä ja säädellä negatiivisten tunteiden kuten pelon, ahdistuksen tai häpeän tunteita (Aro, 2011a). Ahonen (2017) puolestaan esittää, että kyseessä voi olla myös vasta kehittymässä oleviin tunnetaitoihin liittyvä vaikeus tunnistaa toisten lasten sosiaalisia viestejä tai vastata niihin vuorovaikutusta rakentavalla tavalla. Lapsen puutteellinen tai poikkeava vuorovaikutustapa voi olla yhteydessä myös autismin kirjon piirteisiin (Ahonen, 2017, s. 49).

#### **4.2 Lasten sosioemotionaaliseen tuen tarpeeseen liittyvien haasteiden nimeäminen**

Seuraavaksi tarkastelen sosioemotionaalisten haasteiden nimeämiseen liittyvää problematiikkaa, mutta myös toisaalta sen mahdollisuuksia. Lasten ja nuorten luokittelu ja nimeäminen käyttäytymisen ja yksilöllisten ominaisuuksien mukaan koetaan usein hyödylliseksi ja perustelluksi, mutta useiden positiivisten seuraamusten lisäksi siihen liittyy monia sellaisia piirteitä, joiden vuoksi sitä tulisi arvioida myös kriittisesti (Moberg ym., 2015, s. 59).

Ahosen (2017) mukaan käsitteet, joilla lasten haastavana pidettyä käyttäytymistä kuvataan, vaihtelevat aina sosioemotionaalista tuen tarpeesta käytöshäiriöön asti. Näihin haastavasta käyttäytymisestä käytettäviin käsitteisiin liittyy riski lapsen leimaantumiseen sekä väärään informaatioon, sillä ne eivät ole neutraaleja (Ahonen, 2017). Moberg ja kollegat (2015) esittävät, että kun lapsi leimataan jollain tapaa poikkeavaksi, yhteisö luokittelee yksilön jonkinlaiseen kategoriaan ja nimeää hänet niin, että häneen liitetään kielteisiä piirteitä. Lapsi voidaan näin ollen alkaa näkemään eri tavalla, joka puolestaan heijastuu ympäristön odotuksiin ja vuorovaikutukseen. Kun ympäristö kohtelee leimattua lasta toistuvasti stereotyyppisten odotustensa mukaisesti, hänen identiteettinsä saattaa kehittyä vastaamaan näitä odotuksia. “Leimaaminen toimii tällöin itsensä toteuttavana ennusteena” (Moberg ym., 2015, s. 60). Haasteista puhuminen niiden oikeilla nimillä lisää toisaalta tietoisuutta ja auttaa kasvattajia ymmärtämään lapsen tuen tarpeita (Moberg ym., 2015, s. 59).

Pihlajan (2019) mukaan haasteiden nimeämistä tärkeämpää on lapsen tuen tarpeen varhainen tunnistaminen, jotta siihen voidaan vastata erilaisilla pedagogisilla menetelmillä ja muokkaamalla myönteisesti lapsen kasvuolosuhteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) velvoittavat lapsen oikeuden mukaisesti tarjoamaan lapselle tukea sopivalla tuen tasolla heti, tuen tarpeen ilmettyä. “Lapsen tuen saanti ei edellytä lääketieteellistä diagnoosia tai muuta terveydenhuollon tai sosiaalihuollon lausuntoa” (OPH, 2022, s. 60).

## 5 Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa tulen esittelemään tutkimuskirjallisuudessa esiteltyjä keinoja lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi varhaiskasvatuksessa. Ahonen (2017) kertoo, että lasten sosioemotionaalisen kehityksen haasteita on tyypillisesti pidetty sekä alan tutkimuksessa että varhaiskasvatuksen kentälläkin lasten yksilöllisinä negatiivisina piirteinä. Myös Viitalan (2014) tutkimus osoittaa, että kasvattajat näkevät sosioemotionaalisten haasteiden syiden olevan muualla kuin varhaiskasvatuksessa, usein juuri lapsessa itsessään tai tämän perheessä. Ahosen (2017, s. 30) mukaan nykyään kuitenkin ymmärretään paremmin, että lapsen yksilöllisen tilanteen äärelle pysähtymisen lisäksi on tärkeää huomioida myös varhaiskasvatuksen ympäristö, jossa keskeisessä roolissa ovat varhaiskasvattajat. Pihlaja (2019) huomauttaakin, että on varhaiskasvatuksen ammattilaisten tehtävä mahdollistaa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen.

Lapselle tarjottava tuki voi sisältää pedagogisia, rakenteellisia ja hoidollisia tuen muotoja (OPH, 2022) ja kohdistua joko lapseen, ryhmän yleiseen pedagogiseen toimintaan, kasvattajaan ja tiimin yhteistyöhön tai huoltajien ja muiden alojen ammattilaisten kanssa tehtävään yhteistyöhön (Pihlaja, 2019). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan työtapoja ja oppimisympäristöjä muokataan ja kehitetään vastaamaan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. “Tukitoimet suunnitellaan pedagogisesti niin, että lapsen osallisuus, oikeus oppia ja toimia osana vertaisryhmää toteutuvat lapsen edun mukaisesti” (OPH, 2022, s. 61).

Laadukas varhaiskasvatus edellyttää kasvattajien perehtyneisyyttä lapsuusajan kehitykseen ja oppimiseen (Pihlaja, 2019). Lasten kanssa toimiminen on ihmissuhdetyötä, jonka lähtökohtana on jokaisen lapsen yksilöllisyyden ymmärtäminen. Tuki voi olla erilaista jokaisen lapsen kohdalla ja riippua siitä, minkä tyyppistä tuen tarve on. Ahosen (2017) mukaan esimerkiksi aggressiivinen lapsi hyötyy empatiasta ja vetäytyvästi käyttäytyvä lapsi kannustuksesta. Uhmakkaasti käyttäytyvä lapsi taas harjoittelee joustavuutta, ja levoton lapsi tarvitsee tukea toiminnanohjaukseensa (Ahonen, 2017). Tuki suunnitellaan ja järjestetään siis lapsen yksilöllisten tarpeiden pohjalta, eikä kaikki tukitoimet näin ollen sovi kaikille. Tässä luvussa tarkastelen pedagogisen toiminnan, vuorovaikutuksen sekä kasvatusyhteisön merkitystä sosioemotionaalisten taitojen kehityksen tukemisessa.

## 5.1 Pedagoginen toiminta

Pihlaja (2019) esittää, että lasten yksilöllisyydestä ja kontekstien erilaisuudesta johtuen sosioemotionaalisen taitojen tukemisessa merkittävintä on tapa, jolla kasvatustyötä tehdään, ei niinkään jokin yksittäinen pedagoginen menetelmä. “Pedagoginen työ kohdistuu joka-päiväiseen lapsen arjen tukemiseen, ei vain yksittäisiin tilanteisiin” (Pihlaja, 2019, s. 164). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 64) mukaan pedagogisiin tuen muotoihin sisältyy varhaiskasvatuspäivän rakenteeseen ja päivärytmiin liittyvät ratkaisut, kasvu- ja oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut, erityispedagogiset menetelmät sekä erilaiset vuorovaikutus ja kommunikointitavat. Myös jatkuva toiminnan suunnittelu, havainnointi, dokumentointi ja arviointi kuuluvat pedagogisiin tukitoimiin (OPH, 2022, s. 62).

### Säännöt

Eklund ja Heinonen (2011) esittävät, että yhdessä sovitut säännöt ja niistä kiinni pitäminen tuovat lapselle turvaa: lapsi tietää mitä ei hyväksytä ja mitä häneltä odotetaan. Ahosen (2017) mukaan lapsi oppii valtavasti sosioemotionaalisia valmiuksia rajojen ansioista. Sääntöjen avustuksella lapsi siis oppii, miten toisia ihmisiä tulee kohdella ja miten tietyissä tilanteissa tulee käyttäytyä ja toimia. Säännöistä sopiminen tarjoaa mahdollisuuksia myös onnistumisen kokemuksiin, kun odotetun mukaisesta käyttäytymisestä palkitaan myönteisellä palautteella (Eklund & Heinonen, 2011). Viitala (2014) kuitenkin nostaa tutkimustuloksissaan esiin myös huolensa siitä, että lasten ohjauksessa keskitytään lapsen sopeuttamiseen päiväkodin sääntöjä tottelevaksi, jopa rangaistuksia käyttäen, eikä lapsiryhmän ilmapiiriin tai muihin sosioemotionaalisia haasteita ennaltaehkäiseviin keinoihin kiinnitetä riittävästi huomiota. Revon ja Sajaniemen (2015) tutkimustulokset osoittavat, että tiukat säännöt ja rangaistukset ovat yhteydessä kiusaamiseen, eivätkä vähennä haastavana pidettyä käyttäytymistä. Viitala (2014, s. 173) uskoo, että toisenlainen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri voisi tukea paremmin sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja osallisuuteen.

### Osallisuus

Viitalan (2014) mukaan sosiaalinen osallisuus on merkittävä tekijä lapsen hyvinvoinnin kannalta. Määtän ja kollegoiden (2017, s. 45) selvityksen mukaan lasten osallisuutta tukeva

pedagogiikka edistää sosioemotionaalaisia taitoja. Viitalan (2014) tutkimustulokset viittaavat siihen, että varhaiskasvattajien tulisi pitkäjänteisesti tukea yksittäisten lasten osallisuutta sekä koko ryhmän osalta yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisöllisyyttä. Hänen mukaansa pitkittyneet ongelmat lasten vertaissuhteissa ennustavat jopa myöhempää rikollisuutta, koulun keskeyttämistä sekä mielenterveysongelmia. Lasten vertaissuhteita edistämällä voidaan lisätä lasten osallisuuden kokemusta (Viitala, s. 164). Repo ja Sajaniemi (2015) nostavat esiin, että sen lisäksi, että kiinnitetään huomiota lasten sosiaalisiin taitoihin ja vertaissuhteisiin, on erittäin tärkeää luoda ympäristö, jossa nämä lapset ovat luonnollinen osa lapsiryhmää eivätkä joudu ryhmän ulkopuolelle tuen tarpeidensa vuoksi (Repo & Sajaniemi, 2015).

### **Rangaistuksista myönteiseen palautteeseen**

Kerola ja Sipilä (2017) tuovat kirjassaan esiin, kuinka syy-seuraus-suhdetta opetetaan lapsille usein rankaisemisen kautta; huonosta käytöksestä seuraa rangaistus. Revon ja Sajaniemen (2015) mukaan runsaasti tukea tarvitsevat lapset ajautuvat usein kiusaamistilanteisiin tai käyttäytymään ei-toivotusti, jolloin on todennäköistä, että rangaistustoimet kohdistuvat juuri näihin lapsiin. Kerola ja Sipilä (2017) kertovat, että rankaisemisen myötä lapsi voi alkaa kokemaan itsensä muita huonompana ja oppia välttelemään rankaisun antajaa. He esittävätkin, että parempi ja pitkäkantoisempi tapa korvata lapsen haastavia käyttäytymistapoja myönteisillä käyttäytymisen malleilla on palkitseminen hyvästä toiminnasta. Myös katsetta voidaan käyttää seuraamusten opettamisessa: ei-toivottua käyttäytymistä ei huomioida katseella, mutta hyvästä käytöksestä lapsi saa myönteistä huomiota ja palkitsemista hyväksyvästä katseesta ja hymystä (Kerola & Sipilä, 2017).

Ahosen (2017) mukaan runsaasti sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiessa on suurena vaarana ajautua negatiiviseen kierteeseen, jossa lasta kielletään, rajataan ja huomautellaan jatkuvasti. Kielteisen palautteen antamisen negatiivinen kierre on mahdollista katkaista lisäämällä tietoisesti lapsen myönteisen palautteen saantia. Kannustava palaute ja onnistumisen kokemusten mahdollistaminen tukee lapsen minäkuvan myönteistä kehitystä (OPH, 2022, s. 56). Ahosen (2015) tutkimusaineisto osoittaa, että levottomien lasten kohdalla hedelmällisempää on aktivoiden kannustaa lasta kieltämisen ja rajoittamisen sijaan. Hän esittää, että positiivisen palautteen vastaanottamisen on myös tutkittu vaikuttavan myönteisesti lasten itsetuntoon, oppimiseen ja käyttäytymiseen. Positiivinen palaute ei taianomaisesti opeta lasta yhtäkkiä säätelemään toimintaansa ja käyttäytymistään täydellisesti, mutta se motivoi



lasta kohti näitä taitoja, sillä positiivista palautetta saavat lapset, pyrkivät luonnostaan korostamaan toivottuja piirteitä käyttäytymisessään (Ahonen, 2017).

### **Vuorovaikutuksen voima**

Repo ja Sajaniemi (2015) huomauttavat, ettei lapsi opi vaihtoehtoisia tapoja käyttäytyä rangaistusten kautta. Pienen lapsen kyky empatiaan kehittyy, kun häntä ympäröivät empaattiset, sensitiiviset aikuiset (Repo & Sajaniemi, 2015). Ahonen (2015, s. 188) esittää, että vuorovaikutus on jopa merkittävin yksittäinen tekijä haastavien kasvatustilanteiden syntymiseen, välttämiseen ja ratkaisemiseen. Hänen mukaansa lämpimässä vuorovaikutustavassa lapsen voimakkaat tunteet otetaan vastaan ensisijaisesti lämpimän empaattisesti, jolloin lasta ei rankaista tunteenpurkauksista eikä omaa valta-asetelmaa korosteta (s. 109). Hän kuvaa lämmintä vuorovaikutusta lapsen kiirettömäksi kohtaamiseksi jopa arjen kiireen keskellä: “Varhaiskasvattaja pysähtyy lapsen kokemuksen äärelle, kuuntelee lasta arvostavasti ja pyrkii tavoittamaan lapsen kokemuksen ja tulkinnan tilanteesta” (s. 109). Varhaiskasvattaja säilyy sensitiivisenä myös tilanteissa, joissa lapsi ilmentää voimakkaasti sosioemotionaalista tuen tarvettaan (Ahonen, 2015, s. 109).

Baileyn ja kollegoiden (2022) tutkimustulokset osoittavat johdonmukaisen lämpimän, herkän ja reagoivan vuorovaikutustavan tärkeyden lapsen ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Heidän tuloksensa osoittavat, että aikuisen antaman tuen johdonmukaisuus on jopa tärkeämpää kuin itse tuen määrä tai taso. Lasten, jotka tarvitsevat tukea tunteiden säätelyssä, kun he ovat esimerkiksi vihaisia tai surullisia tulisi tietää, mitä odottaa heitä hoitavilta aikuisilta: heidän on tiedettävä, että he voivat tukeutua opettajiinsa ja luottaa siihen, että he ovat heitä varten (Bailey, Ondrusek, Curby & Denham, 2022). Tällainen vuorovaikutustapa viestittää lapselle, että hän on tärkeä juuri sellaisena kuin on, eikä esimerkiksi voimakkaat tunteen purkaukset tai aggressiivisuus määritä hänen arvoaan kasvattajan silmissä (Ahonen, 2015). Varhaiskasvatuksen ammattilaisen lämmin vuorovaikutustapa tukee lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä, sillä se auttaa lasta säätellemään omaa käyttäytymistään monella tapaa (Ahonen, 2017, s. 89).

## Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu

Tavoitteellisen ja suunnitelmallisen sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun on tutkimuksissa todettu olevan tuloksellista (Pihlaja, 2019). Tarjolle on kehitetty hyvin monenlaisia valmiita ohjelmia ja materiaaleja lasten tunne-elämän ja sosiaalisen alueen rakentumisen edistämiseksi (Pihlaja, 2019). Määtän ja kollegoiden (2017) lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista koskevan kartoituksen mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa eniten käytettyjä sosioemotionaalisen kehityksen menetelmiä ovat Askeleittain, Tunnemuksu ja Mututoukka sekä Ihmeelliset vuodet. Vahvinta näyttöä vaikuttavuudesta on Askeleittain ja Ihmeelliset vuodet –ohjelmilla, ja kartoituksen mukaan kyseiset ohjelmat arvioitiin myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten mukaan kaikkein hyödyllisimmiksi ohjelmiksi. Muita suosittuja tunnekasvatuksen materiaaleja ovat esimerkiksi Kirkkopellon (2016) lastenkirja *Piki* ja kokonaisuuteen kuuluva Haapasalon ja kollegoiden (2016) opas *Mun ja sun juttu. Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä* sekä Haapasalon ja Kirkkopellon (2013) kirja *Molli – hyvällä mielellä vai pahalla päällä. Tunteet taidoiksi* (Määttä ym., 2017).

Tunnekasvatukseen panostetaan monissa päiväkodeissa, mutta Ahosen (2017, s. 219) mukaan tunnekasvatus tyypistyy usein yksittäisiin tuokioihin. Sosioemotionaalisia taitoja tulisi harjoitella ennalta suunniteltujen tuokioiden lisäksi osana jokapäiväisessä arjessa esiintyviä tilanteita (Ahonen, 2017, s. 219). Ahonen (2017) esittää, että sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa tärkeintä on aikuisen herkkyys tunnistaa lapsen tunteita ja auttaa häntä niiden sanoittamisessa ja säätelyssä. Myös Kurjen (2017) tutkimustulokset tukevat käsitystä, että tunteiden ja käyttäytymisen säätelytaitojen kehittämisessä lapset hyötyvät kanssasäätelystä aikuisten kanssa, jotta he voivat selviytyä eteen tulevista haasteista ja laajentaa säätelystrategioitaan hallitakseen omia tunteitaan ja käyttäytymistään. Denhamin ja kollegoiden (2013) tutkimustulosten mukaan kasvattajan ymmärrys pieneten lasten yksilöllisistä eroista tunnetaitojen valmiuksissa, sekä tunnetaitojen opettamien vaikuttaa myönteisesti myöhempään koulumenestykseen sekä sosiaalisiin suhteisiin. Kerola ja Sipilä (2017) kertovat, että lasten tunne- ja itsesäätelyn taitojen harjoittelu voidaan aloittaa perustunteiden tunnistamisesta. Harjoittelussa voidaan käyttää apuna kuvia ja havainnollistavia asteikoita. Jos lasten kielellisen kommunikoinnin taidot ovat riittävän hyvät, tunne- ja itsesäätelytaitoja voidaan käsitellä yhdessä lasten kanssa myös satujen, tarinoiden, ja yhteisen keskustelun kautta (Kerola & Sipilä, 2017).

## **Lapsen mahdollisuus ilmaista itseä**

Pihlajan (2019) mukaan leikki, pelit, sadut, musiikki ja liikkuminen tukevat lapsen myönteistä kehityskulkua. Esimerkiksi liikkuminen voi olla paitsi itseilmaisun muoto (Pihlaja, 2019), se myös parantaa psyykkistä hyvinvointia ja keskittymiskykyä, sekä vähentää stressin negatiivisille vaikutuksille altistumista (Kerola & Sipilä, 2017). Pihlajan (2019) mukaan perinteisiä terapeuttisesti käytettyjä taiteelliseen ilmaisuun liittyviä elementtejä ovat hiekka, vesi ja savi. Lapsen kehityksen etenemiseksi ei tarvita mitään erityistä, vaan päiväkodeissa perinteisesti käytettyjen leikkien, satujen, draaman ja laulujen kautta lapsi voi luoda jotain uutta ja saada monenlaisia kokemuksia (Pihlaja, 2019). Roca ja Vicol (2022) esittävät, että sensitiivinen ja ennakoiva keskustelu tarinoissa ja saduissa vaikuttaa paitsi lasten kielen kehitykseen myös erityisesti sanojen ja eleiden merkityksien ymmärtämiseen. Tarinankerronta tarjoaa lapselle aistimuksia ja havaintoja, joilla on äärimmäisen tärkeä rooli niin henkisellä tasolla kuin tunnetasollakin (Roca & Vicol, 2022).

Pihlajan (2019) mukaan lapset, joilla sosioemotionaalinen tuen tarve ilmenee tunteiden ja käyttäytymisen yli- tai alisäätelynä saattavat leimautua tiettyyn rooliin. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tehtävänä on luoda lapselle mahdollisuuksia murtaa haitallisia rooleja. Leikin ja draaman kautta lapsi voi turvallisesti kokeilla erilaisia tapoja olla ja toimia (Pihlaja, 2019). On myös tärkeää, että aikuinen antaa lapselle vapauden ilmaista itseään ja kunnioittaa lapsen omaa taiteellista tuottamista (Pihlaja, 2019). Lapsen kokonaan mustaksi maalaama taivas voi olla lapsen tapa ilmaista esimerkiksi surua, vaikka aikuisen omissa suunnitelmissa tarkoituksena olisikin ollut maalata kesäinen maisema.

## **Pienryhmätoiminta ja fyysisten tilojen huomiointi**

Määtän ja kollegoiden (2017) kartoituksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksessa on akuutti tarve saada ryhmäkoot pienemmiksi ja lisää aikaa lasten kiireettömään kohtaamiseen, ja heidän ohjaamiseensa. He ehdottavat, että lasten saamaa yksilöllistä aikaa ja ohjausta voitaisiin lisätä myös henkilöstön määrää lisäämällä. Tämä ei mielestäni kuitenkaan poista suuriin ryhmäkokoihin liittyviä haittoja. Pienryhmissä toimimista voidaan pitää perusteltuna, lasten hyvinvointia ja sosioemotionaalista kehitystä tukevana pedagogisena menetelmänä useiden tutkimustulosten valossa. Esimerkiksi Ahosen (2015) tutkimustulokset osoittavat, että sosioemotionaalinen tuentarve korostuu erityisesti tilanteissa, joissa lapsia on samoissa toiminnoissa tai tiloissa suuri määrä yhtä aikaa. Hän nostaa esille, että pienen lapsen

sosioemotionaalisten valmiuksien kehitystaso mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen kohdistamisen kerrallaan vain pieneen joukkoon ihmisiä. Kansainvälinen tutkimusnäyttö onkin osoittanut, että ryhmässä toimimisen tilanteet aiheuttavat voimakasta stressiä etenkin alle kolmen vuoden ikäisille lapsille (Ahonen, 2017). Keltikangas-Järvinen (2010) toteaa suuren ryhmäkoon lisäävän pienten lasten aggressiivisuutta.

Määtä ja kollegoiden (2017) kartoituksen mukaan tutkimustulokset ovat vahvistaneet, että lapsiryhmän koolla todella on merkitystä lasten sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (s. 45). Kartoituksen vastaajat painottivatkin pienryhmätoiminnan välttämättömyyttä lasten yksilöllisen ohjauksen ja tuen mahdollistamiseksi (Määttä ym., 2017). Myös Ahonen (2015) esittää, että pienryhmä toiminta tukee erityisesti sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia, sillä pienryhmätoiminnan aikana varhaiskasvattajilla on paremmat mahdollisuudet huomioida lapsen yksilölliset tarpeet lapsen ohjauksessa ja tukemisessa sekä luoda läheisempi vuorovaikutussuhde lapseen. Ahosen tutkimus osoitti myös, kuinka päiväkotien aikuisjohtoinen toimintakulttuuri, joka edellyttää lapsilta aika ajoin hiljaa paikoillaan istumista ja odottamista synnyttää haastavia kasvatustilanteita. Hänen mukaansa pienemmissä ryhmissä toimiminen mahdollistaa lasten aktiivisemmän osallistumisen toimintaan ja vähentää näin ollen odotteluun kuluva-aikaa. Lisäksi aistiärsykkeiden määrä pienryhmässä on merkittävästi pienempi kuin isossa ryhmässä (Ahonen, 2015).

Lasten yksilöllinen aistitiedon käsittely tulisi ottaa huomioon myös varhaiskasvatuksen fyysisten ympäristöjen suunnittelussa ja kehittämisessä. Ahosen (2017) mukaan tiloja suunniteltaessa olisi tärkeää pohtia ratkaisuja juuri lasten näkökulmasta. Erityisesti lapset, joilla on vaikeuksia suunnata ja ylläpitää tarkkaavaisuutta, tai joilla ilmenee muuten visuaalisen tai auditiivisen aistitiedon poikkeavaa käsittelyä hyötyvät selkeistä puitteista, joissa ympäristö ei vie liikaa huomiota itse toiminnasta (Ahonen, 2017).

### **Struktuuri ja ennakointi toiminnanohjauksen tukena**

Kerola ja Sipilä (2017) esittävät, että lapsen elämän ja toiminnan strukturoinnin tarkoituksena on jäsentää erityisesti toiminnanohjaukseen haasteita omaavalle lapselle aikaa, paikkaa, toimintaa, tehtäviä ja henkilöitä. Struktuuri tuo lapselle turvaa, ja auttaa hahmottamaan päivänkulkua. Heidän mukaansa käytännön arjessa strukturointi voi näkyä esimerkiksi rutiineina, toimintaohjeiden ja ensin-sitten –tuen käyttönä ja päiväjärjestyksen tekemisenä yhdessä lapsen kanssa. Lisäksi myös visuaalisen kellon näkyminen päiväjärjestyksen rinnalla

auttaa lasta hahmottamaan mitä tapahtuu milloinkin (Kerola & Sipilä, 2017). Lapset, joille joustaminen on vielä haasteellista hyötyvät strukturoinnin lisäksi myös ennakoinnista (Ahonen, 2017). Lähestyvää siirtymätilannetta voidaan ennakoida ja jäljellä olevaa leikkiäikää jäsentää esimerkiksi Time Timerin avulla.

## **5.2 Yhteisö kasvua tukemassa**

Tässä luvussa tarkastelen moniammatillista ja monialaista yhteistyötä sekä huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä osana lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista. Koska jokainen päivä varhaiskasvatuksessa on mahdollisuus edistää lasten sosiaalisia taitoja ja tunne-elämän kehitystä, on olennaista huomioida myös se, millaisen pedagogisen yhteisön lapset päivittäin kohtaavat (Pihlaja, 2019). Yhteisön sisäinen keskinäinen luottamus ja avoimuus on tärkeä lähtökohta lasten sosioemotionaalisten haasteiden arvioimiseksi ja yhteisten tavoitteiden asettamiseksi (Kerola & Sipilä, 2017, s. 118). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) painottavat toimivia yhteistyörakenteita ja yhteisöllisten toimintatapojen kehittämistä lapsen tuen takaamiseksi (s. 58).

### **5.2.1 Moniammatillinen ja monialainen yhteistyö lapsen tuen perustana**

Kupilan (2007) mukaan moniammatillisuus on eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden työskentelyä yhdessä tavalla, jossa valta, tieto ja osaaminen jaetaan. Yhteinen tavoite lasten kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseksi yhdistää tiimin jäsenet tiiviiksi yhteisöksi riippumatta siitä, millaisia koulutustaustoja tai organisaatioita varhaiskasvatuksen henkilöstö edustaa (Kupila, 2007). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön moniammatillisuus toimii laadukkaan varhaiskasvatuksen voimavarana silloin, kun jokaisen tiimin jäsenen koulutustausta ja osaaminen hyödynnetään sekä vastuut, työtehtävät ja ammattiroolit toteutuvat tarkoituksenmukaisella tavalla (s. 18).

Lapsen tuen suunnittelu ja toteutus edellyttää varhaiskasvatuksen ammattilaisilta yhteistä ja johdonmukaista pedagogisten menetelmien ja toimintatapojen käyttöä (OPH, 2022, s. 62). Määttä ja kollegat (2017) esittävät, että lapsen sosioemotionaalisen kehityksen haasteisiin tulisi puuttua viivästyksettä ja ensisijaisesti lapsen omassa luonnollisessa kasvuympäristössä. Moniammatillisen tuen tarjoamiseksi on tärkeää turvata sosiaali- ja terveystoimen asiantuntijoiden mahdollisuus osallistua lasten kehityksen tukemiseen yhdessä

varhaiskasvattajien kanssa lapsen omassa kasvu- ja oppimisympäristössä (Määttä ym., 2017, s. 50).

Monialaisessa yhteistyössä eri hallinnon aloja edustavat asiantuntijat tuovat oman ymmärryksensä ja näkökulmansa esille, jolloin asiat voidaan nähdä entistä laajemmasta näkökulmasta (Kupila, 2007). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan lapsen tukeen liittyvää monialaista yhteistyötä voidaan tehdä esimerkiksi lastenneuvolan, lastensuojelun sekä muiden terveydenhuollon ja sosiaalipalveluiden ammattilaisten kanssa (s. 37). Tuen tarpeen edellyttäessä lapsella on oikeus myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluihin, kuten erityisopetukseen, sekä huoltajien tai henkilöstön konsultaatioon (OPH, 2022, s. 57). Peitson ja Närhen (2011) mukaan eri alojen asiantuntijoiden konsultaatio tarjoaa tukea varhaiskasvatuksen henkilöstölle lapsen kanssa toimimiseen. He painottavat, että tuen suunnittelussa huomio tulee kohdistaa siihen, mitkä tekijät ympäristössä ovat yhteydessä lapsen käyttäytymiseen. Lapsen käyttäytymiseen pyritään vaikuttamaan lähtökohtaisesti aina muokkaamalla lapsen kasvuympäristöä (Peitso & Närhi, 2011).

### 5.2.2 Yhteistyö huoltajien kanssa

Seuraavaksi tarkastelen huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi. Cohen ja Anders (2020) uskovat, että perheen osallistuminen ja sitoutuminen yhteistyöhön on tärkeää lasten varhaisen oppimisen kannalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan varhaisen ja riittävän tuen takaamisen lähtökohtana on huoltajan ja varhaiskasvattajien välinen jaettu tieto lapsesta ja hänen tarpeistaan (s. 58). Asiakirja velvoittaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä ottamaan yhteyttä lapsen huoltajiin välittömästi, mikäli lapsella on kehitykseen tai oppimiseen liittyviä haasteita, tai lapsen hyvinvoinnista herää huoli. Tällöin lapsen huoltajien kanssa keskustellaan lapsen oikeudesta tukeen, tuen järjestämisestä sekä lapselle annettavasta tuesta ja sen toteuttamisesta, kuullen ja huomioiden myös lapsen mielipiteet. Tuella asetetut tavoitteet ovat parhaiten saavutettavissa silloin, kun molemmat osapuolet ovat sitoutuneita yhteistyöhön (OPH, 2022, s. 58). Onnistuneessa yhteistyössä molemmat osapuolet saavat tuoda oman tietämyksensä lapsesta ja hänen tarpeistaan yhteiseen keskusteluun (Ahonen, 2017, s. 245).

Ahosen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja huoltajien välisen yhteistyön edut lapsen ja koko perheen hyvinvoinnille ovat kiistattomat. Runsasta sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset sopeutuvat paremmin varhaiskasvatukseen silloin, kun henkilöstön ja

huoltajien lapseen kohdistamat odotukset ovat yhdenmukaiset (Ahonen, 2017, s. 244). Cohenin ja Andersin (2020) tutkimustulosten mukaan onnistuneet yhteistyökäytännöt voivat edistää lasten sosioemotionaalaisia valmiuksia ja oppimissaavutuksia varhaislapsuudessa sekä myöhemmin koulussa. Myös Cosson, Suchodoletzin ja Yoshikawan (2022) tutkimustulokset osoittavat, että huoltajien osallistumisella on keskeinen rooli lasten kouluvalmiuksien kuten sosioemotionaalisten taitojen ja akateemisten taitojen kehittymisen tukemisessa. Cohenin ja Andersin (2020) tutkimuksen tulokset osoittavat, että usein pidetyt vanhempainillat ovat yhteydessä lasten parempaan prososiaaliseen käyttäytymiseen. He uskovat tämän tuloksen viittavan siihen, että säännöllinen ryhmämuotoinen vanhempien osallistuminen voisi olla tehokas keino tukea vanhempia lasten kehityksen edistämiseksi (Cohen & Anders, 2020).

## 6 Yhteenveto ja pohdinta

Tämän tutkielman pääasiallisena tavoitteena oli selvittää, kuinka sosioemotionaalisissa haasteissa tukea tarvitsevien lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Tutkielmani keskeisimmät tulokset liittyivät varhaiskasvattajan pedagogiseen toimintaan sekä kasvatusyhteisön tekemään yhteistyöhön lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi. Tuloksista kävi ilmi, että tärkeä lähtökohta sosioemotionaalisen tuen suunnittelulle ja toteutukselle on varhaiskasvattajan ymmärrys siitä, ettei lapsi käyttäydy ei-toivotulla tavalla tahallaan, vaan käytös johtuu lapsen luonnollisesta tuen tarpeesta (Ahonen, 2015), jonka taustalla vaikuttaa aivojen kypsyttömyys (Köngäs, 2018). Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen perustana voidaan pitää toimivaa moniammatillista tiimityöskentelyä sekä yhteistyötä huoltajien ja monialaisten asiantuntijoiden kanssa. Tutkielmani tulosten mukaan säännöillä on ehdottomasti oma tärkeä tehtävänsä turvallisuuden tunteen luomisessa ja rajojen asettamisessa (Eklund & Heinonen, 2011). Kuitenkin sääntökeskeisyyttä ja rankaisemista tehokkaampi keino tukea sosioemotionaalisia taitoja on keskittyä kannustavan ja myönteisen palautteen antamiseen sekä lämpimään vuorovaikutukseen kasvattajan ja lapsen välillä (Ahonen, 2015). Lapsi ei opi käyttäytymään vaihtoehtoisilla tavoilla rangaistusten kautta, vaan sosioemotionaaliset taidot kuten empatia kehittyvät empaattisten aikuisten läsnäolon myötä (Repo & Sajaniemi, 2015).

Pohdin sitä, kuinka yleinen käytäntö rangaistuksilla kiristäminen ja uhkailu edelleen on. Revon ja Sajaniemen (2015) tutkimustulosten mukaan jopa 76 % tutkimukseen vastanneista varhaiskasvatuksen ammattilaisista käytti tai oli nähnyt käytettävän jähnyä, ja 37 % käytti tai oli nähnyt käytettävän eristämistä rangaistuksena lapsen käyttäytyessä väärin tai rikkoessa yleisiä sääntöjä. Uskon, että vahva sääntökeskeisyys ja tiukat rangaistukset juontavat juurensa monien sukupolvien takaa, jonka vuoksi ne näyttävät ikään kuin tavanomaisena osana kasvatusta vielä tänäkin päivänä. Lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen tehokas tukeminen edellyttää näin ollen kasvattajan vankkaa tietämystä lapsen kehityksestä sekä siihen sopivista pedagogisista menetelmistä. Määtä ja kollegoiden (2017) kartoituksen mukaan päiväkotien rakennetekijöiden vaikutusta koskeva tutkimus on osoittanut, että varhaiskasvatuksen opettajien saamalla koulutuksella on merkitystä lasten sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (s. 45). Kartoituksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat tarvetta kehittää osaamistaan paitsi kehittyvien sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa, myös jo esiintyvien haasteiden kohtaamisessa sekä vaativamman tuen tarjoamisessa (Määtä ym., 2017, s. 45). Ehdottaisin, että varhaiskasvatuksen opettajan



koulutusta kehitettäisiin vastamaan tätä tarvetta. Tulevaisuudessa alan koulutuksissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että sosioemotionaalisen alueen teemoihin spesifisti keskittyviä opintojaksoja olisi enemmän ja opinnot toteutettaisiin isompina kokonaisuuksina, eivätkä sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen liittyvät sisällöt olisi sirpaloituneena useille eri opintojaksoille (Määttä ym., 2017, s. 45).

Pohdin tutkielmani luotettavuutta. Rhoadesin (2011) mukaan toissijaisiin lähteisiin viittaaminen tulisi pitää minimissä, sillä se lisää alkuperäisen tutkimuksen epätarkkuuksien, väärin tietojen ja väärintulkintojen todennäköisyyttä. Tutkielmani luotettavuuden takaamiseksi olen pyrkinyt mahdollisuuksien mukaan etsimään alkuperäisen lähteen ja käyttämään sitä tutkielmassani. Haarukoidessani aineistoa olen suosinut vertaisarvioituja lähteitä, kuten tutkimusartikkeleita ja väitöskirjoja. Käyttäessäni kirjallisuutta kuten oppikirjoja tai muita teoksia, olen pyrkinyt tarkistamaan aineiston tutkimusperustaisuuden. Lisäksi olen myös huomionnut käyttämäni kirjallisuuden julkaisuajankohdan, sillä Metsämuurosen (2006) mukaan 10–20 vuotta vanhan tiedon tarkkuutta tulee tarkastella kriittisesti. Tutkielmani luotettavuuden takaamiseksi olen pyrkinyt löytämään tuoreita tutkimuksia ja välttämään useita vuosikymmeniä vanhan kirjallisuuden käyttöä.

Hyvä kirjallisuuskatsaus tarjoaa Rhoadesin (2011) mukaan puolueettoman yhteenvedon kunkin relevantin ja uskottavan tutkimuksen tuottamista todisteista. Olenkin tämän tutkielman kirjoittamisen aikana pyrkinyt suhtautumaan puolueettomasti ja ennakkoluulottomasti vastaan tulevaan tutkimustietoon ja tuomaan tutkielmassani ilmi monipuolisesti erilaisia, jopa toisistaan poikkeavia näkökulmia ja tutkimustuloksia. Omien ennako-oletusten ohittaminen ja puolueeton suhtautuminen aineistoon lisää tutkielmani luotettavuutta.

Pohdin tekemiäni valintoja myös eettisestä näkökulmasta. Tutkimusaihe on luonteeltaan jokseenkin herkkä, jonka vuoksi käsitteiden valinta ja tekstissä käytetyt sanavalinnat vaativat harkintaa. Kun tutkielmassani kuvaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmenemistä, puhun lasten haastavana pidetystä käyttäytymisestä, sillä sana “pidetty” kuvaa sitä, kuinka lapsen käytös tai toiminta voi joskus tuntua haastavalta varhaiskasvattajan näkökulmasta. Ahosen (2015) mukaan kasvatustilanteet, joissa lapsi ilmaisee sosioemotionaalista tuen tarvettaan esimerkiksi käyttäytymällä äärimmäisen levottomasti, määrittäyty haastavaksi aina tulkitsijastaan käsin (s. 17). Lapsen oma käsitys tilanteen haastavuudesta voi olla täysin erilainen, sillä hän ei käyttäydy “haastavasti” tahallaan (Ahonen, 2015).

Päädyin tutkielmassani kuitenkin yleisesti käyttämään sosioemotionaalisen tuen tarpeen käsitettä kuvatessani lasten tunne-elämään ja sosiaaliseen kanssa käymiseen liittyviä haasteita, sillä koin tämän käsitteen huomioivan varhaiskasvatusikäisten lasten luonnollisen tuen tarpeen paremmin. Me kaikkihan harjoitteleme näitä taitoja prosessin omaisesti läpi koko elämämme. Yleisesti voidaan ajatella, että jokainen lapsi tarvitsee tukea sosioemotionaalisten taitojen kehittyessä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Ahonen, 2015, s. 18). Halusin tämän käsitteen valinnan myötä keskittyä kuvaamaan aihetta ratkaisukeskeisestä ja myönteisestä näkökulmasta tarjoamalla menetelmiä käytännön kasvatusarkeen lasten sosioemotionaaliseen tuen tarpeeseen vastaamiseksi.

Kuten sanottua, varhaiskasvatusalan koulutusta tulisi kehittää vastaamaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemaa tarvetta kehittää osaamistaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen liittyen. Määtä ja kollegoiden (2017) selvityksen mukaan koulutuksen ammattilaiset ovat havainneet tarpeen tutkimusperustaiselle tiedolle ja siihen pohjautuville konkreettisille menetelmille. Seuraavaksi tärkeää olisi siis tutkia pedagogisten menetelmien soveltuvuutta ja vaikuttavuutta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Lisääntyneen tiedon myötä varhaiskasvatuksen koulutusta voitaisiin kehittää vastaamaan yhä enemmän lasten lisääntyviin sosioemotionaalisiin tuen tarpeisiin. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatustyössä. Tutkimustulokseni palvelevat erityisesti varhaiskasvatuksen asiantuntijoita työtehtävissään tarjoten tutkimusperusteista tietoa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksen arjessa.

## 7 Lähteet

- Ahonen, L. (2017) *Haastavat kasvatustilanteet: lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa* [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Aro, T. (2011a). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro. & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 106–119). Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011b). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro. & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20–41). Niilo Mäki Instituutti.
- Bailey, C. S., Ondrusek, A. R., Curby, T. W., & Denham, S. A. (2022). Teachers' Consistency of Emotional Support Moderates the Association Between Young Children's Regulation Capacities and Their Preschool Adjustment. *Psychology in the Schools*, 59(6), 1051–1074. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1002/pits.22659>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Cohen, F. & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness & School Improvement*, 31(1), 125–142. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social–emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 36(8), 1329–1339. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1037/fam0000992.supp> (Supplemental)

- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2013). “I Know How You Feel”: Preschoolers’ Emotion Knowledge Contributes to Early School Success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252–262.
- Eklund, K & Heinonen J. (2011). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro. & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216–235). Niilo Mäki Instituutti.
- Gartstein, M. A., Gonzalez, C., Carranza, J. A., Ahadi, S. A., Ye, R., Rothbart, M. K., & Yang, S. W. (2006). Studying cross-cultural differences in the development of infant temperament. People’s Republic of China, the United States of America, and Spain. *Child Psychiatry & Human Development*, 37, 145–161.
- Glaser, D. (2001). Lasten pahoinpitelyn ja laiminlyönnin vaikutukset aivoihin – kirjallisuuskatsaus. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen* (s. 67–112). WSOY.
- Hautamäki, A. (2001). Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen* (s. 13–66). WSOY.
- Ignacio da Silva, D., Falleiros de Mello, D., de Azevedo Mazza, V., Tamami Minagawa Toriyama, A., & de La Ó Ramallo Veríssimo, M. (2019). Dysfunctions in the Socio Emotional Development of Infants and Its Related Factors: An Integrative Review. *Texto & Contexto Enfermagem*, 28, 1–21. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1590/1980-265X-TCE-2017-0370>
- Kagan, J. (1997). Temperament and the reactions to unfamiliarity. *Child development* 68, 139–143.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen: Muutoksen mahdollisuuksia*. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Janhukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 277–298). Vastapaino.

- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations* [väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Köngäs, M. (2018). ”Eihän lapsil ees oo hermoja”: *Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa* [väitöskirja, Lapin yliopisto].
- Metsämuuronen, J. (2006). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 16–77). International Methelp.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3., uud. p.). PS-kustannus.
- Mänty, K., Järvenoja, H., & Törmänen, T. (2023). The Sequential Composition of Collaborative Groups' Emotion Regulation in Negative Socio-emotional Interactions. *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Springer Science & Business Media B.V.)*, 38(1), 203–224. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1007/s10212-021-00589-3>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus*. Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. (2015). *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-kustannus.
- Oikeusministeriö. (12.4.2021). Tunne- ja vuorovaikutustaidot -oppiaineen kirjaaminen perusopetuslakiin. <https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/8354>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.
- Kupila, P. (2007). ”Minäkö asiantuntija” *Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Peitso, S. & Närhi, V. (2011). Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa T. Aro, & M. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 168–191). Niilo Mäki Instituutti.

- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja, R. Viitala, J. Paakkolanvaara & J. Hiltunen (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 141–181) (2. uud. p.). PS-Kustannus.
- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro, & M. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80–104). Niilo Mäki Instituutti.
- Repo, L. & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461–475
- Rhoades, E. A. (2011). Literature Reviews. *The Volta review*, 111(3), 353–368.
- Roca, M., & Vicol, M. (2022). The Impact of Storytelling on the Preschoolers' Psycho-Emotional Development. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14, 217–233. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.18662/rrem/14.4Sup1/668>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Sinkkonen, J. (2001) Kiintymyssuhteen häiriöiden yhteydet psykopatologiaan. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen* (s. 146–173). WSOY.
- Varhaiskasvatuksen tietovaranto Varda. (2022). Varhaiskasvatuksessa olevat lapset. Vuosiraportti. Opetushallitus. <https://vipunen.fi/fi-fi/varhaiskasvatus/Sivut/Varhaiskasvatuksen-lapset.aspx>
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Yale University (2023). RULER Approach. Haettu 23.5.2023 osoitteesta: <https://www.rulerapproach.org/>

