



Kittilä Marjaana / Oikarinen Leena

Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen ja sen ennaltaehkäisy pedagogisin tuen keinoin varhaiskasvattajien kuvaamana

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen ja ennaltaehkäisy pedagogisin tuen keinoin varhaiskasvattajien kuvaamana (Marjaana Kittilä ja Leena Oikarinen)

Pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 2 liitettä

toukokuu 2023

Tämä tutkielma käsittelee lasten haastavan käyttäytymisen ilmenemistä ja sen ennaltaehkäisyä pedagogisin tuen keinoin varhaiskasvattajien kuvaamana. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisen lasten käyttäytymisen varhaiskasvattajat kokevat haastavana ja millaisia pedagogisia tuen keinoja he käyttävät haastavan käyttäytymisen ilmenemisessä sekä ennaltaehkäisyssä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sen analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineisto kerättiin helmikuun 2023 aikana Webropol – kyselylomakkeen avulla. Kysely sisälsi kymmenen avointa kysymystä, pois lukien taustatietokysymykset. Kyselyyn vastasi 19 henkilöä kaikilla ammattinimikkeillä työskenteleviä varhaiskasvattajia.

Tulosten mukaan vastaajat kokivat lasten haastavan käyttäytymisen ilmenevän monin eri tavoin, jota kuvattiin lapsen aggressiivisuutena, joustamattomuutena, vaaratilanteiden syntymisenä, tunneilmaisun haasteina, reaktiivisuutena ja säännöllisenä ohjauksen tarpeena. Näistä aggressiivista käyttäytymistä kuvattiin kuitenkin eniten haastavana. Vastauksissa haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen vaikutti myös pedagogisen osaamisen puute, joka näkyi kasvattajan keinottomuutena, kuten resurssin tai osaamisen puutteena. Tulokset osoittivat, että varhaiskasvattajat käyttävät työssään pedagogisia tuen keinoja monipuolisesti. Pedagogisia tuen keinoja kuvattiin kasvattajan ammatillisuuteen, pedagogiikan toteuttamiseen, pedagogiseen arviointiin ja kehittämiseen sekä yhteistyöhön liittyen. Haasteena vastaajat kokivat lisäkoulutuksen ja osaamattomuuden puutteen. Yhteistyö kaikkien toimijoiden välillä, erityisesti lapsiryhmän oman tiimin kesken, nähtiin tärkeänä osana haastavan käyttäytymisen arviointia ja kehittämistä.

Tutkimuksen keskeisenä johtopäätöksenä voidaan todeta, että lapsuuden ja varhaiskasvatuksen tieteellisten juurien ymmärtäminen on pedagogisten tuen keinojen toteuttamisen ydin haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn.

Avainsanat: haastavan käyttäytymisen ilmeneminen, haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäiseminen, pedagoginen tuki, varhaiskasvatus, yhteistyö

Sisältö

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Teoreettinen viitekehys | 7 |
| 2.1 | Lapsen haastavan käyttäytymisen ilmeneminen..... | 7 |
| 2.2 | Lapsen haastavan käyttäytymisen taustatekijöitä..... | 10 |
| 2.2.1 | <i>Tunnetaitojen yhteys käyttäytymiseen</i> | 14 |
| 2.3 | Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa..... | 15 |
| 2.3.1 | <i>Pedagoginen arviointi ja kehittäminen</i> | 17 |
| 2.3.2 | <i>Inklusio pedagogisen tuen taustalla</i> | 17 |
| 2.3.3 | <i>Sujuvan arjen merkitys tuen näkökulmasta</i> | 19 |
| 2.3.4 | <i>Kasvattajan vuorovaikutus ja rooli osana pedagogista tukea</i> | 19 |
| 3 | Lähestymistapana laadullinen tutkimus | 22 |
| 4 | Aineisto | 24 |
| 4.1 | Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset..... | 24 |
| 4.2 | Aineistonkeruu..... | 24 |
| 4.2.1 | <i>Kyselylomakkeen sisältö</i> | 26 |
| 4.2.2 | <i>Aineiston kuvaus</i> | 28 |
| 5 | Aineiston analyysi | 29 |
| 5.1 | Aineistolähtöinen sisällönanalyysi..... | 29 |
| 5.1.1 | <i>Aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi</i> | 31 |
| 6 | Tulokset | 36 |
| 6.1 | Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen varhaiskasvattajien kuvaamana..... | 37 |
| 6.1.1 | <i>Haastavan käyttäytymisen muodot</i> | 37 |
| 6.1.2 | <i>Pedagogisen osaamisen puute</i> | 39 |
| 6.2 | Pedagogiset tuen keinot haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn..... | 40 |
| 6.2.1 | <i>Kasvattajan ammatillisuus</i> | 40 |
| 6.2.2 | <i>Pedagogiikan toteuttaminen</i> | 42 |
| 6.2.3 | <i>Monitahoinen yhteistyö</i> | 44 |
| 6.3 | Tulosten yhteenveto..... | 45 |
| 7 | Johtopäätökset | 48 |
| 8 | Pohdinta | 52 |
| 8.1 | Tutkielman eettisyys ja luotettavuus..... | 52 |
| 8.2 | Tutkimuksen teko prosessina ja jatkotutkimusideat..... | 56 |
| | Lähteet | 60 |

1 Johdanto

”Tiedätkö sinä Vaahteranmäen Eemelin? Sen, joka asui Vaahteranmäellä Kissankulman talossa? Vai et! Mutta Vaahteranmäellä hänestä tiedettiin liikaakin. Usko pois, koko pitäjässä ei ollut yhtään ihmistä, joka ei olisi tuntenut Eemeliä. Tuota Kissankulman kama-laa vekaraa, joka keksi enemmän metkuja, kuin vuodessa oli päiviä ja säikäytti vaahteranmäkeläiset niin, että nämä olivat lähettämässä häntä jo Amerikkaan.”
(Lindgren, 1966, s. 5).

Näin Lindgren kuvaili kirjassaan *”Vaahteramäen Eemelin uudet metkut”* lapsen ja hänen kasvuympäristönsä välistä suhdetta jo 1960-luvulla. Lasten käyttäytyminen ja sen haasteet puhuttavat myös nykypäivänä paljon. Mediassa voi nähdä uutisia lasten käyttäytymisestä, joka haastaa lasten huoltajia ja kasvatusalalla työskenteleviä. Esimerkiksi YLE uutisoi vuoden 2022 lopussa tapauksesta, jossa työntekijöitä oli palkattu kouluun lisää kouluväkivallan pahenemisen estämiseksi (Kossila, 2022). Moision ja kumppanit (2022) kertovat, kuinka jo alle kouluikäisten lasten tarkkaavaisuuden ja käyttäytymiseen liittyy paljon huolta. Se on vanhempien yleisin syy hakeutua avun piiriin ja saada tukea perheen arkeen (Moision ym., 2022, s. 60). Kasvatusaloilla eletään myös uutta aikakautta: lasten itsesäätelytaidot, impulssikontrolli sekä tunnetaidot ja sosiaaliset taidot ovat korostuneet entisestään tuen tarpeiden lisääntyttyä (Kerola & Sipilä, 2017, s. 66).

Lapsen käyttäytymisen haasteet voivat näyttäytyä levottomuutena, ylenmääräisenä liikkumisena ja puhumisena, vaikeuksina keskittyä leikkiin tai noudattaa ohjeita (Moision ym., 2022, s. 60). Sandbergin (2022) mukaan haastavan käyttäytymisen taakse voi kätkeytyä esimerkiksi itsetunto-ongelmia, traumoja ja oppimisvaikeuksia. Hän jatkaa, että taustatekijöistä riippumatta lapsi tarvitsee aina ennen kaikkea ymmärrystä ja tukea. Jokaisen lapsen käyttäytymiseen vaikuttavat syyt tulee selvittää hänen omista lähtökohdistaan käsin sekä niiden suhteesta sosiaaliseen ympäristöön (Sandberg, 2022, s. 11). Jos lapsen haastavan käyttäytymisen taakse voidaan nähdä, on selvää, että kasvattajien voimavaroja pystytään kohdistamaan paremmin lapsen tukemiseen arjessa (Kupari, 2010, s. 39).

Jamil ja kumppanit (2021) ovat tutkineet lasten haastavaa käyttäytymistä opettajien kuvaamana. Heidän mukaansa opettajan tulkinta lapsen haastavasta käyttäytymisestä on ratkaiseva tekijä tilanteen etenemisessä. Esimerkiksi oletamus siitä, että lapsi käyttäytyy tahallaan epäkunnioittavasti, johtaa todennäköisemmin opettajan itsensä emotionaaliseen uupumiseen (Jamil ym.,

2021, s. 1397; Hastings & Bahm, 2003). Moisio ja kumppanit (2022) avaavat Uudessa-Seelannissa kehitettyä toimintamallia ”*Enhancing Neurobehavioral Gains with the Aid of Games and Exercise*”, joka on suunniteltu ennaltaehkäisemään ja tukemaan lasten käyttäytymistä sekä toiminnanohjausta. Heidän mukaansa toimintamalli perustui vanhemman ja lapsen väliseen leikkiin. Vanhemmat raportoivat tuloksissa myönteisiä muutoksia lapsen ylivilkkauden ja aggressiivisen käytöksen vähenemiseen (Moisio ym., 2022, s. 61).

Varhaiskasvatuksen arjessa lapsille syntyy lukuisia tilanteita, jossa heiltä tarvitaan taitoa säädellä omaa toimintaan ja tunteitaan (Koivuniemi ym., 2020, s. 9). Jokainen varhaiskasvatuksessa työskentelevä on varmasti kokenut tilanteen, jossa lapsi on haastanut kasvattajaa käyttäytymisellään. Sandberg (2022) avaa haastavan käyttäytymisen määrittävän aina kokijansa mukaan. Kokijan käsitys vallitsevista sosiaalisista normeista vaikuttaa siihen millaista käyttäytymistä pidetään hyväksyttävänä ja millaisia käyttäytymisodotuksia asetamme yhteiselle toiminnalle (Sandberg, 2022, s. 21–23). Tämä pro gradu –tutkielma käsittelee *lasten haastavan käyttäytymisen pedagogisia tuen keinoja varhaiskasvattajien kuvaamana*. Tässä tutkimuksessa yhtenä tavoitteena onkin selvittää millaisen lapsen käyttäytymisen varhaiskasvattajat kokevat haastavana. Toisena tavoitteena on selvittää, millaisia pedagogisia tuen keinoja käytetään lasten haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajaopinnot ovat korostaneet meille opintojen aikana pedagogisten tukitoimien merkitystä haastavaan käyttäytymiseen tukemiseen. Varhaiskasvatuksen kentällä työskennellessämme olemme havainneet, että haastavana koettuun käyttäytymiseen suhtaudutaan hyvin eri tavoin. Aiemmat tutkimukset ovat osoittavat haastavan käyttäytymisen olevan myös yhteydessä vaikeaan opettaja-oppilas-suhteeseen (Jamil ym., 2021, s. 1397). Näin ollen on tärkeää, että pedagogisia tuen keinoja on olemassa. Tämä erityisesti siksi, jotta lasta voidaan tukea mahdollisimman monipuolisesti hänen kasvussaan ja kehityksessään. Lisäksi painotamme kohtaamisen merkitystä sekä sitä, miten voimme varhaiskasvatuksen ammattilaisina tukea lasta pedagogiikan kautta.

Varhaiskasvatuksen arjessa lapsen tulee saada siihen monialaista pedagogista tukea ja ohjausta (Sandberg, 2022, s. 23). Toinen tutkimuksen tavoite on selvittää, millaisia pedagogisia tuen keinoja käytetään haastavaan käyttäytymiseen ilmenemiseen ja sen ennaltaehkäisyyn varhaiskasvatuksessa. Sandberg (2022, s. 31) kuvaa, kuinka kukaan lapsi ei ole itse valinnut elinympäristöään, vaan koittaa selviytyä siellä niillä mahdollisuuksilla ja keinoilla, joita hänelle on elämässään suotu. On tärkeää tunnistaa, että lapselle vaikeat tilanteet saavat hänet toimimaan

ja käyttäytymään tietyllä tavalla. Kasvattajan tehtävä on tulkita lapsen käyttäytymisen viesti ja pyrkiä vaikuttamaan ympäristötekijöihin. Varhaiskasvatussuunnitelman (2022) perusteiden mukaisesti toiminnan kehittämisen perusedellytys on, että henkilöstö tiedostaa oman toimintansa taustalla olevat arvot, tiedot ja erilaisten uskomusten merkityksen. Keskeistä on osata arvioida näitä jatkuvasti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 30).

Rautamies ja kumppanit (2020, s. 213) nostavat myös esiin sen, miten haastavasti käyttäytyvän lapsen näkökulman esiin tuominen auttaa ymmärtämään ja näkemään uusia sekä merkityksellisiä asioita lapsen käyttäytymisessä. Erilaisia haastetilanteita ei tulisi nähdäkään pelkkinä arjen ongelmatilanteina, vaan arvokkaina oppimishetkinä niin aikuisille kuin lapsillekin (Koivuniemi ym, 2020, s. 9). Cacciatoren ja kollegoiden (2013) mukaan kasvattajalle itselleen haastavan käyttäytymisen tilanteet voivat nostattaa esiin monenlaisia omakohtaisia tunteita ja muistuttaa mieleen omia, epämiellyttäviäkin lapsuuskokemuksia. Tähän vaikuttaa osaltansa myös kasvattajan koulutustausta, ammattitaito sekä jaksaminen työssä (Cacciatore ym., 2013, s. 23).

Tutkimuskysymykset tässä tutkimuksessa ovat:

- 1) *Millaisen lapsen käyttäytymisen varhaiskasvattajat kokevat haastavana?*
- 2) *Millaisia pedagogisia tuen keinoja käytetään lapsen haastavan käyttäytymisen ilmeneeseen ja ennaltaehkäisyyn?*

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä osiossa avataan tutkielman kannalta olennaiset käsitteet. Ennen pääkäsitteitä käydään lyhyesti läpi terminologiaa *haastava käyttäytyminen* -käsitteen pohjalta, sillä sen määrittely on olennainen osa tutkimuksessa käytettävää kieltä. Tämän jälkeen syvennyttään tutkimuksen muihin pääkäsitteisiin. Käsitteet on jaettu kahteen osa-alueeseen: 1) *lapsen haastavan käyttäytymisen ilmeneminen* ja 2) *pedagogiset tuen keinot*.

2.1 Lapsen haastavan käyttäytymisen ilmeneminen

Tutkimuksen kannalta terminologia eli käsitteet, joita tutkimuksessa käytetään, on Satokankaan (2021) mukaan merkityksellinen osa tutkimuksen kontekstia. Se millaista käsitteistöä tutkimuksessa käytetään, vaikuttaa tarkasteltavaan aiheeseen (Satokangas, 2021, s. 63). Sandberg (2022) kuvailee, miten käyttäytyminen on toimimista ja tekemistä. Hän toteaa, että se näkyy, kuuluu ja aiheuttaa tunteita sekä vaikuttaa meissä koko elämän ajan. Hänen mukaansa *haastava käyttäytyminen* pitää sisällään monenlaiset taustat ja tekijät, eikä se synny tyhjiössä (Sandberg, 2022, s. 14). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä *lapsen haastava käyttäytyminen* kuvaamaan tutkimuksen keskeisintä aihetta. Etenkin käsite *haastava* vaikuttaa koko tutkimuksen oleukseen, koska se luo osaltaan merkitystä sille, kuinka lapsuutta tämän tutkimuksen kautta ymmärretään. Ahonen (2015) puhuu lapsen sosiaalis-emotionaalisesta tuen tarpeesta, joka tässä tutkimuksessa linkittyy vahvasti haastavan käyttäytymisen määritelmään. Ahosen mukaan sosiaalis-emotionaalinen tuen tarve ei ole kuitenkaan synonyymi haastavalle käyttäytymiselle. Hänen mukaansa sosiaalis-emotionaaliset tuen tarpeet on nähty kasvatuksen kentällä hyvin pitkälti negatiivisuuden kautta ja näin lapsen hankalaksi leimaavana (Ahonen, 2015, s. 37). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan haluta viitata siihen, että lapsi olisi itsessään haastava ja lapsi voi tarvita tukea esimerkiksi sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen.

Sandberg (2022, s. 23, 25) puhuu käyttäytymisen ja haastavan käyttäytymisen määritelmästä. Hän korostaa, miten haastava käyttäytyminen yleisesti määrittyy aina kokijansa mukaisesti ja voi tällöin tarkoittaa erilaisia asioita eri kokijalle: kiusaamista, vetäytymistä tai esimerkiksi väkivaltaisuutta. Cacciatoren ja kumppaneiden (2013) mukaan lapsen ”ei toivottuun” käyttäytymiseen ei välttämättä tarvita paljoa: mielipaha aamulla unohdetusta lelusta voi jo olla osaltansa laukaisevana tekijänä. He jatkavat, miten on kuitenkin hyvä muistaa, että yleensä lapsen käyttäytyminen viestii jostain syvemmästä ongelmasta ja vaatii aikuisen huomiota. Esimerkiksi kiukuttelu, tottelemattomuus tai huomionhakuisuus ovat heidän mukaansa lapsen pyrkimystä

saada oma viestinsä kerrottua. He myös nostavat esiin, miten tähän vaikuttaa esimerkiksi lapsen vielä kehittymätön taito ilmaista itseään verbaalisesti (Cacciatore ym., 2013, s. 23).

Aron (2020) mukaan ujous tai muu voimakas estyneisyys voi myös näyttäytyä lapsen arkuutena tai vetäytyvänä käyttäytymisenä uusissa tilanteissa. Hän jatkaa, lapsi saattaa esimerkiksi vältellä katsekontaktia, olla mykistynyt, lopettaa leikkimisen tai mennä lähelle turvallista aikuista (Aro, 2020, s. 113–114). Esimerkiksi ujut lapset ovat yleensä arkoja ja ahdistuneita sosiaalisissa tilanteissa sekä todennäköisemmin kokevat sisäänpäin suuntautuneen käyttäytymisen haasteita vertaissuhteissaan (Graham & Coplan, 2012, s. 435, 443). Cacciatore ja kumppanit (2013) nostavat osaltaan esiin myös sen, miten kasvattajien keskuudessa lapsen välinpitämätön käyttäytyminen koetaan myös haasteena. Heidän mukaansa lapsen käyttäytyessä etäisesti tai kylmästi voi kasvattaja olevansa keinoton. On kuitenkin tärkeää nähdä se, miten välinpitämättömyys voi olla suojakeino, jonka avulla lapsi suhtautuu epämiellyttävään tai oudolta tuntuvaan tilanteeseen (Cacciatore ym., 2013, s. 25–26)

Siellä missä on lapsia, on myös huutelua, ärsyttämistä, yhteisten hetkien häiritsemistä ja lasten keskinäisiä tappeluita (Kerola & Sipilä, 2017, s. 23). Tunteiden säätelyn haasteet voivat näyttäytyä voimakkaina tunteenpurkauksina tai aggressiona muita kohtaan (Aro, 2020, s. 108). Riihonen ja Koskinen (2020) nostavat osaltansa esiin sen, miten aggressiivisuus voidaan yhdistää aggressiiviseen käyttäytymiseen. Heidän mukaansa tämä voidaan jakaa proaktiiviseen aggressiivisuuteen sekä reaktiiviseen aggressiivisuuteen. Riihonen ja Koskinen jatkavat, miten reaktiivinen aggressiivisuus on toimintaa, jolloin yksilö reagoi impulsiivisesti, proaktiivinen aggressiivisuus taas on kauaskantoisempaa ja tahallista. Aggression erilaisia muotoja ovat sanallinen huutaminen ja kiroilu, fyysinen väkivalta eri muodoissa tai sosiaalinen aggressio, kuten poissulkeminen porukasta (Riihonen & Koskinen, 2020, ks. myös Puustinen, 2017). Vimerö (2006, s. 18) kuitenkin korostaa, miten on kaksi eri asiaa olla aggressiivinen ja käyttäytyä aggressiivisesti. Nurmi ja kumppanit (2014) lisäävät, miten aggressiota aiheuttaa usein fyysinen epämukavuus sekä huomion tarve.

Lapsi voidaan myös kokea helposti hankalaksi silloin, kun he ovat arvaamattomia tai ovat tunnelmaiseltaan voimakkaita (Cacciatore ym., 2013, s. 26–27). Lapsen kehitykselle tyypillinen uhmakkuus voi ilmetä rajattomuutena, johon lukeutuu vaikeus noudattaa aikuisen asettamia rajoja tai sääntöjä (Ahonen, 2015, s. 40). Uhmaikä ja rajojen kokeilu Puustjärven (2017) mukaan kuuluvat lapsen kehitykseen. Hän jatkaa, miten lapsilla rajoittamis- ja pettymistilanteet

aiheuttavat usein ohimeneviä ja lyhytkestoisia käytösoireita. Aggressiopurkaus lapsen luonnollinen reaktio kuormittavissa tai muuten turvattomuutta aiheuttavissa tilanteissa (Puustjärvi, 2017). Ahosen (2015) tekemän tutkimuksen mukaan levotonta, uhmakasta ja aggressiivista käyttäytymistä esiintyi paljon niissä tilanteissa, jolloin lapsi joutuu odottamaan liian kauan ja turhautui. Hänen mukaansa näitä odottelutilanteita oli esimerkiksi erilaiset siirtymätilanteet, jolla tarkoitetaan paikasta tai toiminnosta toiseen siirtymistä (Ahonen, 2015, s. 105–106).

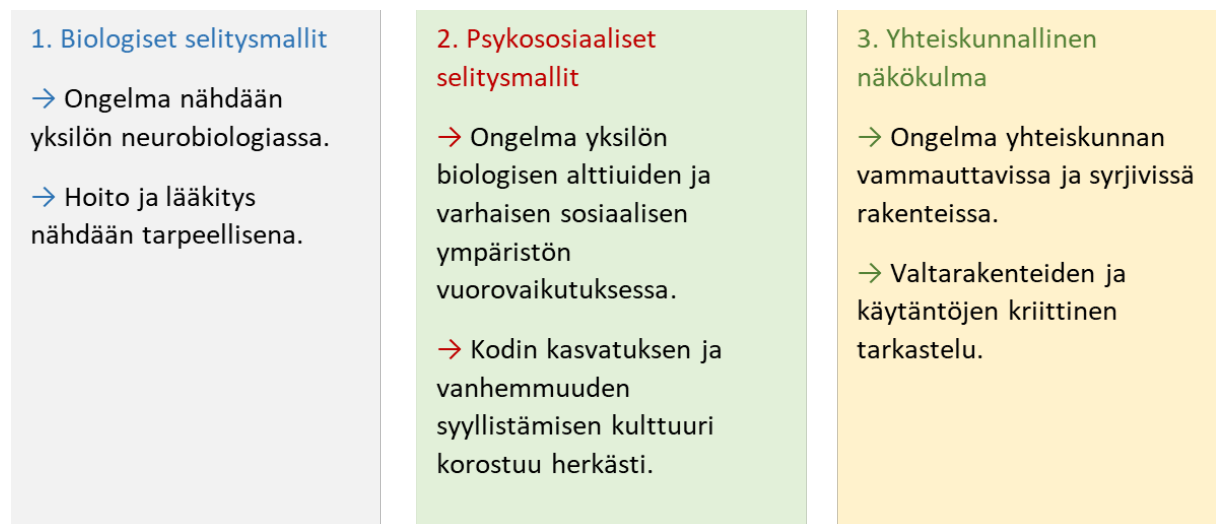
Ahosen (2015) mukaan aikuiset usein kokevat, että levottomat ja äänekkäät lapset vievät heidän voimavarojaan. Hän korostaa, miten levottomat lapset myös leimataan helposti huomionhakuisiksi. Tarkkaavaisuus-, yliaktiivisuus- ja impulsiivisuuspulmat liitetään usein varhaiskasvatuksessa koettuihin käyttäytymisen haasteisiin, kuten ohjeiden noudattamisen vaikeuteen tai motoriseen levottomuuteen (Ahonen, 2015, s. 41). Terveyskirjaston (2023) mukaan tarkkaamattomuus voi näkyä vaikeuksina keskittyä esimerkiksi leikkeihin tai koulutehtäviin, vaikeutena kuunnella ja seurata ohjeita tai esimerkiksi pienistäkin ulkopuolisista ärsykkeistä häiriintymisenä. Yliaktiivisuus ja impulsiivisuus voivat näyttäytyä jatkuvana hermostuneena liikehdintänä tai vaikeuksina odottaa vuoroaan (Terveyskirjasto, 2023).

Varhaiskasvattajien kokemukset ovat tämän tutkimuksen kannalta olennaisia, koska he ovat lasten käyttäytymisen takana olevien viestien tulkitsijoita. O'Regan (2016) puoltaa ajatusta korostamalla sitä, miten käytöksen takana oleva viesti on aina olennaista ymmärtää (O'Regan, 2016, s. 8). Yksilöllisten ratkaisujen sijaan hyödyllisempää olisi keskittyä siihen, miten tuen tarve on lapsen ja hänen ympäristönsä välinen haaste (Ahonen, 2015, s. 37). Tämän tutkimuksen kontekstissa tarkastelun kohteena ovat Jonesin mukaan yksilön ja ympäristön välinen suhde, johon liittyy ympäristön vuorovaikutus, asenteet sekä kyky kehittää toimintaa suhteessa ilmiöön (viitattu lähteessä Turja & Lipponen, 2022, s. 25). Ahonen (2015) mukailee osuvasti Greenin (2008/2010) ajatusta siitä, miten lapset kyllä käyttäytyvät hyvin, jos vain osaavat. Hänen mukaansa tämän käsityksen takana on hyvä oivallus siitä, miten aikuisen asenne ja lähestymistapa ovat avainasemassa haastavia tilanteita ratkottaessa. Aikuisen suhtautuessa lapseen niin, ettei tämä vain *halua* toimia oikein, on hän väistämättä määrittänyt lapsen käyttäytymistä omasta näkökulmastaan ja näin ollen pyrkii saamaan lapsen toimimaan niin, kuin mielestään kokee ”oikeaksi” (Ahonen, 2015, s. 38).

2.2 Lapsen haastavan käyttäytymisen taustatekijöitä

Vaikka tämä tutkimus ei keskity siihen, mitkä kaikki käyttäytymisen taustalla olevat asiat vaikuttavat, on kuitenkin oleellista käydä läpi käyttäytymiseen vaikuttavia taustasyitä tuen keinojen näkökulmasta. Tässä kappaleessa ei kuitenkaan paneuduta kaikkiin haastavan käyttäytymisen taustasyihin, vaan nostetaan esiin joitakin kirjallisuuden kautta ilmenneitä selitystekijöitä. Tästä syystä joitain haastavaan käyttäytymiseen vaikuttavia taustasyitä on voinut myös tiedostamatta jäädä pois. Seuraavassa alaluvussa käydään läpi tunnetaitojen yhteyttä haastavan käyttäytymisen taustatekijänä.

Arosta (2016, s. 961) mukaillen selviä, lineaarisia syysuhteita käyttäytymispulmien takana on vaikea osoittaa. Käyttöoireita voivat lisätä vain väsymys, provokaatio tai nälkä (Puustjärvi, 2017). Sandberg (2022, s. 37) luettelee kolme eri taustatekijää haastavan käyttäytymisen taustalla (*biologinen ja psykososiaalinen selitysmalli sekä yhteiskunnallinen näkökulma*). Hänen käyttämänsä selitysmallit avaavat selkeämmin taustasyiden kontekstia. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin jätetty pois Sandbergin (2022, s. 37) mainitsema taitoajattelun näkökulma, koska sen nähtiin olevan hyvin lähellä pedagogista tukea. Pedagogiseen tukeen perehdytään syvemmin seuraavassa kappaleessa. Mikään selitysmalli tai taustatekijä ei kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan tarjoaa erilaisia näkökulmia ilmiön ymmärtämiseen.



Kuvio 1. Sandbergia (2022) mukaillen haastavan käyttäytymisen biologiset ja psykososiaaliset selitysmallit sekä yhteiskunnallinen näkökulma

Sandbergin (2022) mukaan biologinen selitysmalli pohjautuu pääasiassa lääketieteeseen sekä aivotutkimukseen. Haastavaa käyttäytymistä pidetään usein jonkin kehityksellisen oireyhtymän

sivujuonteena, kuten ADHD:n, autismikirjon tai eri kehitysviivästymien (Sandberg, 2022, s. 37, 39). Muita biologisen selitysmallin mukaisia ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä on Keltinkangas-Järvisen mukaan temperamentti, joka on persoonallisuuden niin kutsuttu pohjavire. Temperamenttipiirteitä voi hänen mukaansa kuvailla esimerkiksi lähestymisen ja vetäytymisen, sensitiivisyyden ja intensiivisyyden kautta. Keltinkangas-Järvinen jatkaa, miten temperamenttipiirre vaikuttaa ihmisen psyykkiseen oireiluun eri tavoin ja sen eri piireet selittävät sitä, miten reagoimme eri asioihin synnynnäisten ominaisuuksien kautta. Esimerkiksi intensiivisyydellä tarkoitetaan tunnekokemusten voimakkuutta ja kuinka näkyvästi lapsi niitä ilmaisee (viitattu lähteessä Talala, 2019). Mervienden ja De Pauwin (2012) jatkavat temperamentin määrittelystä lapsuudessa. Heidän mukaansa temperamentti on perinteisesti erotettu persoonallisuudesta, koska se viittaa enemmän pysyviin yksilöllisiin eroihin ja on yksilön ominaisuus aina syntymästä eteenpäin. Lisäksi sillä on vahva geneettinen ja neurobiologinen perusta (Mervielde & De Pauw, 2012, s. 12). Keltinkangas-Järvinen (2022) kuvaa temperamenttipiirteitä automatisoituneiksi reaktioiksi, jotka eivät ole tietoisien päätöksenteon alla. Hänen mukaansa temperamentti on synnynnäinen ominaisuus, vaikka nykytutkimuksen mukaan temperamentin ja persoonallisuuden ero on häilyvä. Ihmiset eivät eroa temperamenttipiirteiltään, vain niiden vahvuudelta (Keltinkangas-Järvinen, 2022, s. 139–140).

ADHD yhdistetään myös eniten kouluun, kuin mihinkään muuhun institutionaaliseen kontekstiin (Rafalovich, 2004, s. 89). Terveyskirjaston (2023) mukaan ADHD (*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*) on oireyhtymä, joka on aivojen tarkkaavuutta ja vireystilaa säätelevien hermoverkkojen kehityksen häiriö. Siihen kuuluu Terveyskirjaston mukaisesti ikä- ja kehitystasoon nähden liiallista tarkkaamattomuutta, ylivilkkautta (hyperaktiivisuutta) sekä impulsivista käytöstä. Lapsilla ja nuorilla ADHD:n esiintyvyys arvioidaan olevan 4–7 % (Terveyskirjasto, 2023). Ympäristötekijät voivat vaikuttaa aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriön ADHD:n syntymiseen, vaikka perinnöllisyydellä onkin suurin vaikutus (Thapar, 2018, s. 943). ADHD on Sandbergin (2022, s. 49) mukaan ensisijaisesti tarkkaavaisuuden pulma, ei käytöshäiriö.

ADHD:n lisäksi Lubetskyn ja kumppaneiden (2011, s. 258) mukaan autismikirjon henkilöillä niin kutsuttu ”emotionaalinen hermoromahdus” on yleensä kaukana tavanomaisesta kiukutte-
lusta, vaan johtuu stressin aiheuttamasta ylikuormitustilasta. Terveyskirjaston (2023) mukaan autismikirjo (*Austism Spectrum Disorder*) määritellään laaja-alaiseksi, varhain lapsuudessa alkavaksi kehityshäiriöksi. Tyypillisimmin autismikirjo Terveyskirjaston mukaan ilmenee

poikkeavuuksina vuorovaikutuksessa, käyttäytymismalleissa tai kiinnostuksen kohteissa. Oireet ovat voivat olla moninaisia, yksilöllisiä ja vaihdella vaikeusasteiltaan paljon (Terveyskirjasto, 2023). Lubetsky ja kumppanit (2011, s. 22) jatkavat, miten autismitieteen lapsilla esimerkiksi katsekontaktin välttäminen, fyysinen reagoimattomuus sosiaalisissa tilanteissa tai osamattomuus sitoutua ikätasoihin leikkeihin voivat olla merkkejä autismitieteen lapsen varhaisessa kehitysvaiheessa. Autismitieteen kuuluva stressi- ja aistiherkkyys sekä kuormittuneisuus yhdistettynä vuorovaikutuksen haasteisiin voivat olla riskitekijöitä haastavan käyttäytymisen tilanteissa (Lubetsky ym., 2011, s. 22). Sandberg (2022) kuitenkin muistuttaa, miten tärkeää oikein kohdistettu tuki näissä tilanteissa on. Jos lapsen on hankala ilmaista itseään tai ymmärtää toisten ilmaisua, on lopputuloskin yleensä haasteellinen (Sandberg, 2022, s. 52–53).

Arvion (2018) mukaan geneettisesti ihmisen elämään vaikuttava tekijä voi olla myös kehitysvamma. Kehitysvamman diagnosointiin liittyy ihmisen kognitiivinen kehitys ja taidot, jotka liittyvät osaltaan käyttäytymiseen (Arvio, 2018). Ageranioti-Bélangerin ja kumppaneiden (2012) mukaan älyllistä kehitysvammaa omaavilla lapsilla on usein käyttäytymiseen liittyviä haasteita. He jatkavat, että käyttäytymisen haasteet voivat ilmetä usealla tavalla. Ne voivat myös peittää alleen monia synnynnäisiä tai psyykkisiä sairauksia, joita kehitysvamman on vuoksi haasteellista tunnistaa (Ageranioti-Bélanger ym., 2012)

Tarkasteltaessa psykososiaalisia kehitysmalleja taustalla ovat usein turvattomat kasvuolosuhteet, jolloin huomio usein kiinnittyy kasvattajien tai kodin tarjoamaan kasvatusympäristöön (Sandberg, 2022, s. 37). Viheriälä ja Rutanen (2010) nostavat esiin, miten traumaattisen tapahtuman vaikutus lapseen on yhteydessä lapsen ikään ja kehitysvaiheeseen, riippuvuuteen vanhemmista sekä lapsen omaan loukkaantumiseen. Traumaattinen tapahtuma vaikuttaa lapsen kognitiiviseen kehitykseen ja käyttäytymiseen hyvin pitkäaikaisesti ja moniulotteisesti (Viheriälä & Rutanen, 2010). Leikola ja kumppanit (2016) jatkavat, miten emotionaalinen traumatisoituminen johtuu poikkeuksesta yksilön kokemasta kuoleman tai vakavan vahingoittumisen uhasta. Tällöin elimistö ja käyttäytyminen lamaantuvat (Leikola ym., 2016). Aronen (2016, s. 964) puolestaan nostaa esiin sen, miten lasten käytöspulmien taustalla voi olla esimerkiksi kaltoinkohtelu, perheen stressitilanne, lapsen kehitysvaikeus tai jokin muu häiriö. Nämä kaikki osaltansa ovat yhteydessä haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen.

Koska tässä tutkimuksessa nostetaan esiin psykososiaalisia tekijöitä suhteessa käyttäytymisen ilmenemiseen, on tärkeää nostaa esille kiintymyssuhdeteoria. Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian

taustalla on ajatus siitä, kuinka ihmisellä on tarve muodostaa vahvoja tunnesiteitä toisiin ihmisiin ja näin selittää tahattomasta erokokemuksesta ja menetyksistä johtuvia tunteita. Bowlby olikin kiinnostunut tutkimaan lapsen käyttäytymisen taakse kätkeytyviä motiiveja. Sinkkonen kuvailee teoksessaan kiintymyssuhteen merkitystä lapsen tuntiessa pelkoa, ahdistusta tai uhkaa. Tällöin lapsen sisäinen kiintymyssysteemi aktivoituu (viitattu lähteessä Sinkkonen, 2018, s. 127). Pesonen (2010) toteaa tutkimuksessaan, että vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatu on merkittävässä asemassa lapsen psyykkiselle kehitykselle. Kiintymyssuhteella on oleellinen merkitys, kun tarkastellaan lapsen käyttäytymistä ihmissuhteiden luomisen kautta (Sinkkonen, 2018 s. 127). Nurmen ja kumppaneiden (2014) mukaan varhaisissa ihmissuhteissa opitut sisäiset mallit läheisyydestä, turvasta ja omasta arvosta linkittyvät siihen, miten lapsi osaa vastata kehityshaasteisiin ja toimia uusissa tilanteissa.

Myös niin kutsuttu yhteiskunnallinen näkökulma tuo Sandbergin (2022) mukaan näkökulmaa osaltansa haastavan käyttäytymisen taustatekijöihin. Hän jatkaa, miten yhteiskunnallinen näkökulma perustuu yhteiskunnan palveluihin, valtarakenteisiin, vastuihin sekä instituution toimintaperiaatteisiin. Ongelmakohdat voidaankin nähdä yksilön sijasta olevan yhteiskunnan rakenteissa, jolloin haasteita tai käyttäytymisen takana olevia pulmia ei kyetä hoitamaan niiden vaatimalla tavalla (Sandberg, 2022, s. 41–42). Halko ja kumppanit (2016) puhuvat siitä, miten sosiaaliset normit ovat luonnollinen osa paitsi käyttäytymistämme, myös tilanteisiin reagoimista. Sosiaaliset normit suuntaavat ajatustamme muihin ihmisiin, ja niihin liittyy olennaisesti auttaminen, välittäminen, palvelukset, yhteiset hyödyt ja vastavuoroisuus (Halko, 2016, s. 108). Sandberg (2022) toteaa myös, miten normit ovat sanattomia ja sanallisia, kirjoittamattomia ja kirjoitettuja sääntöjä, jotka perustuvat yhteiskunnallisiin ja yleisiin uskomuksiin ja aatteisiin. Hän jatkaa, että normien tarkoituksena on tuoda elämään pysyvyyttä, turvallisuutta ja järjestyksen tunnetta. Sosiaalisilla normeilla tarkoitetaan käyttäytymisnormeja, jotka kertovat millainen käyttäytyminen on hyväksyttävää tai sopivaa missäkin tilanteessa (Sandberg, 2022, s. 18). Kupari (2010) nostaa myös esiin näkökulman, jossa haastava käyttäytyminen olisi kehitysvammaisten ihmisten suhtautumistapa ympäristön asettamiin käyttäytymis- ja sopeutumisvaatimuksiin. Hän korostaa, että on tärkeä pohtia, miten suhtautuminen haastavaan käyttäytymiseen vuorovaikutuksellisenä voi auttaa näkemään ympäristön vaikutuksen sekä henkilön positiiviset puolet myönteisemmin ja avarakatseisemmin (Kupari, 2010, s. 38). Lisäksi erityisopettajien vähäisyys, lastensuojelun ruuhkautuneisuus sekä pitkät odotusajat hoitoihin ja tutkimuksiin ovat merkittäviä vaikuttavia tekijöitä haastavan käyttäytymisen ilmenemisessä yhteiskunnallisesti tarkasteltuna (Sandberg, 2022, s. 41).

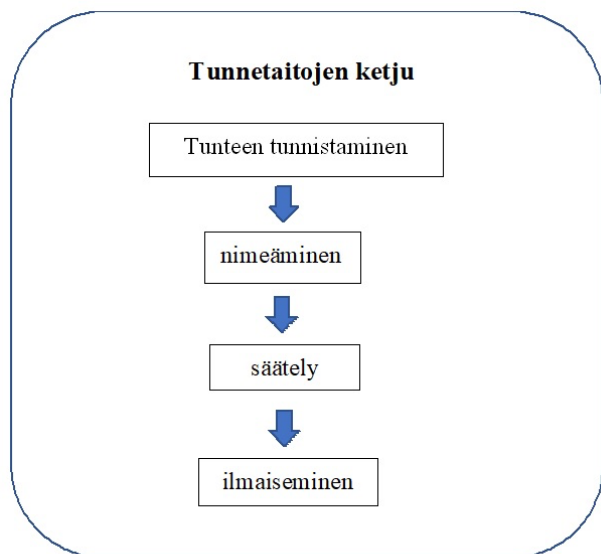
2.2.1 Tunnetaitojen yhteys käyttäytymiseen

Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalisia taitoja käytetään synonyymina tunne- ja vuorovaikutustaidoille. Haastavan käyttäytymisen taustalla voi olla myös tunteiden säätelytaitojen puutteellisuutta (Sandberg, 2022, s. 158). Yksi tärkeimmistä sosioemotionaalisista taidoista on itsesäätelytaito (Ahonen, 2015, s. 32; ks. esim. Roben, Cole & Armstrong, 2013, s. 891; Salmivalli, 2008, s. 74). Sainion ja kumppaneiden (2021) mukaan itsesäätelytaidolla tarkoitetaan taitoa, joka auttaa sietämään impulssia toimia tietyllä tavalla. He jatkavat, miten itsesäätelytaito on nykytiedon mukaan aivojen neurobiologian mukaan kehittyvä ja on näin ollen harjoiteltavissa oleva taito. Lapsen maailmassa itsesäätelytaito konkreettisesti näkyy esimerkiksi erilaisia pettymystä, jännitystä, pelästymistä tai turhautumista aiheuttavissa hetkissä, jolloin tunteita, ajatuksia ja toimintaimpulsseja harjoitellaan säätelemään (Sainio ym., 2021). Tunteiden säätelytaidot yhdistetään myös sosiaalisten suhteiden muodostumiseen, oppimisen kykyyn sekä lapsen kykyyn uskoa itseensä (Opetushallitus, 2023).

Opetushallituksen (2017) tilannekartoitus avaa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoituksessa nostetaan esiin Weissbergin ja kumppaneiden mukaan lapsen sosioemotionaalisen alueen kehitystehtävät. Näitä alueita ovat heidän mukaansa muun muassa itsetuntemus, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhdetaidot. Jokainen kehitysalue on yhteydessä sosioemotionaalisiin taitoihin, joiden avulla voidaan esimerkiksi säädellä omia emootioita ja arvioida omaa käyttäytymistä tai ymmärtää käyttäytymisen sosiaalisia normeja (viitattu lähteessä Määttä ym., 2017, s. 7). Ahonen (2015) nostaa esiin tutkimuksessaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmenemisen käyttäytymisenä. Hän kuvaa, miten sosioemotionaalinen tuen tarve näyttäytyi aggressiivisuutena, uhmakkuutena, levottomuutena tai lapsen ollessa tunteenpurkauksen vallassa ja näin ollen aiheutti haastavan kasvatustilanteen (Ahonen, 2015, s. 105). Koivuniemi ja kollegat (2020) toteavat, että usein ongelmana on, että aikuiset pitävät arjen sosioemotionaalisen oppimisen hetkiä haasteina, jotka pitää kitkeä pois. Oikean tuen avulla nämä ovat kuitenkin lapselle tärkeitä oppimisen hetkiä erityisesti tunteiden säätelyn ja ryhmässä toimimisen taitojen kannalta (Koivuniemi ym., 2020, s. 15).

Weissberg ja kumppanit (2017) nostavat esiin, miten myönteinen sosioemotionaalinen kehitys tukee lapsen fyysistä ja psyykkistä terveyttä ja ehkäisee erilaisia käyttäytymisen ongelmia. Tunteiden säätely voi olla haastavaa, mikäli lapsi ei osaa nimetä tunteitaan (viitattu lähteessä Määttä ym., 2017, s. 7). Yleensä toivotaan, että muut huomaavat reaktion ja sopeuttavat käyttäytymistään suhteessa tilanteeseen – tämä vaatii kehittynyttä ja toimivaa tunteiden säätelyjärjestelmää

sekä vuorovaikutustaitoja, jotka auttavat huomioimaan ympärillä olevien ihmisten tunnetiloja (Sandberg, 2022, s. 158). Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan tunteiden ilmaisemisen vaikeus voi olla hallitsematonta, jolloin henkilö ei osaa nimetä ja kuvata tunteitaan tai päästää tunteet kontrolloimattomasti esiin. He toteavat, että puutteelliset tunnetaidot vaikeuttavat sosiaalisia suhteita ja sosiaalisia tilanteita. Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi on tärkeää harjoitella tunnetaitoja, johon sisältyy tunnetaitojen ketjun (kuvio 2) harjoittelu sekä perustunteiden tunnistaminen ja määrittely eri tilanteissa (Kerola & Sipilä, 2017, s. 66–67).



Kuvio 2. Tunnetaitojen ketju (Kerola & Sipilä, 2017, s. 66–67)

2.3 Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatus on kasvatusinstituutio, joka on vakiintunut osaksi koulutusjärjestelmäämme. Se on kasvatuksen, hoidon ja opetuksen muodostama kokonaisuus, jonka keskiössä on pedagogiikka (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 8). Lasten tarpeet, oppiminen ja mielenkiinnon kohteet ohjaavat toiminnan suunnittelua, jolloin toiminnasta tulee lapsilähtöistä (Leskisenoja, 2019). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) linjataan lapsen oikeudesta saada yleistä, tehostettua tai erityistä tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Lapselle määritellään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuen tason lisäksi sopivimmat tuen muodot, jos laadukas pedagogiikka ei yksistään vastaa lapsen tarpeisiin. Varhaiskasvatuksessa tuen eri muotoja ovat pedagogiset, rakenteelliset ja hoidolliset tukitoimet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 56, 59). Tässä tutkimuksessa kuitenkin käsitellään ainoastaan varhaiskasvatuksessa annettavaa pedagogista tukea.

Pedagogiikan taustalla vaikuttavat aina oppimiskäsitykset. Järvinen (2011) nostaa esiin sen, miten suomalainen varhaiskasvatus nojautuu pääasiassa konstruktivistiseen ja lapsilähtöiseen oppimiskäsitykseen. Hän korostaa, miten konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsen oppiminen tapahtuu suhteessa ympäristöön ja sen sosiaalisiin suhteisiin. Lapsilähtöinen oppimiskäsitys taas korostaa Järvisen mukaan lapsen roolia aktiivisena toimijana suhteessa ympäristöön. Aktiivinen toimijuus eri toiminta- ja työskentely-ympäristöissä kehittää monipuolisesti lasten eri taitoja. (Järvinen, 2011, s. 60, 80). Konstruktivistinen oppimiskäsitys rohkaisee Hujalan ja kumppaneiden (2020) mukaan oppijaa kehittämään omaa ymmärrystään eri ilmiöistä ja asioista. Varhaispedagogiikan taustalla on kehityspsykologinen tieto ja tiede, jossa oppimiskäsityksien teorioiden juuret ovat (Hujala ym., 2020).

Pedagogisella tuella eli laadukkaalla pedagogiikalla tarkoitetaan Sandbergin (2021) mukaan suunniteltuja kasvatuksen ja opetuksen periaatteita sekä toimintaa, jolla halutaan saavuttaa tavoitteita kasvatuksessa ja opetuksessa. Tavoitteiden saavuttamiseksi toteutetaan erilaisia kasvatus- ja opetusmenetelmiä sekä toimintatapoja eli pedagogiikkaa (Sandberg, 2021). Pedagogiikka on tavoitteellista ja tarkoituspäristä toimintaa, jossa kasvattaja on tietoinen omista käytännöistään ja pystyy perustelemaan mitä tekee ja miksi (Hännikäinen, 2013, s. 30). Pedagogiikka perustuu tieteellisesti tutkittuun tietoon ja ammatillisesti johdettuun toimintatapaan sekä sitä laadukkaasti käyttäviin ammattilaisiin (Sandberg, 2021). Varhaiskasvatuksessa opettajalla on vastuu pedagogisesta toiminnasta, mutta kaikilla työyhteisön jäsenillä on vastuu toteuttaa työssään laadukasta pedagogista toimintaa (Leskisenoja, 2019).

Heiskanen ja Syrjämäki (2022) kuvaavat lapsen tuen tarpeen syntyvän silloin, kun lapsen tarpeet ylittävät tietyn rajan. Alijoki ja Pihlaja (2020) kuvaavat tuen tarpeen käsitteen kriittisyyttä, sillä erityiskasvatus ajattelee lasten tuen tarpeiden olevan kontekstisidonnaisia. Ilman huolellista tuen tarpeiden selvittelyä on haastavaa vastata tuen tarpeisiin pedagogisin tukitoimin (Heiskanen, 2019, s. 96). Varhaiskasvatuksessa tuen tarpeita katsotaan usein yksilökeskeisesti, jolloin tuen tarpeen ajatellaan koskevan yksittäistä lasta (Heiskanen ja Syrjämäki, 2022). Lapsen tuen tarpeen ilmentyessä on Heiskanen (2019) mukaan kuitenkin syytä tarkastella myös nimenomaan ryhmäkohtaisia pedagogisia rakenteita, joita ovat esimerkiksi annettu opetus, oppimisympäristöt, ryhmäjaot ja vuorovaikutustavat. Nämä tekijät ovat suuressa määrin vaikuttamassa siihen, kuinka lasten tuen tarpeet ilmenevät lapsiryhmässä (Heiskanen, 2019, s. 96). Oppimisen kannalta on kuitenkin keskeistä, että aikuinen tiedostaa tuen tarpeen ajoissa sekä vastaa siihen pedagogisin keinoin ennen kuin ongelma on kasvanut liian suureksi (Koivuniemi ym, 2020, s. 16).

2.3.1 Pedagoginen arviointi ja kehittäminen

Ahonen ja Roos (2019) kuvaavat, että varhaiskasvatuksen laadun määrittelee sen sisällä tapahtuva toiminta ja kuinka hyvin toiminta vastaa sille asetettuja tavoitteita. Arvioinnilla varmistetaan, että nämä tavoitteet todella saavutetaan eikä toiminta ole jäänyt pelkästään suunnitteluasteelle (Ahonen & Roos, 2019, s. 51). Arviointi ei ole Oksasen (2001, s. 25, ks. myös Salvia & Ysseldyke, 1998, s. 5) mukaan lapsen tietojen keräämistä, vaan arviointi on väline kerätä tietoa ja saavuttaa sitä kautta tavoitteita oppimisessa. Heikka ja kollegat (2020) korostavat, miten arvioinnilla on erityinen merkitys pedagogiselle tuelle. He lisäävät, miten arvioinnin kautta tuen tarpeet ovat helpommin tunnistettavissa. Sen avulla voidaan myös kehittää pedagogista tukea vastaamaan yhä enemmän lasten tuen tarpeisiin (Heikka ym., 2020). Sandberg (2021) korostaa, että laadukas pedagogiikka pyrkii kehittämään toimintatapoja sekä oppimisympäristöjä yhä enemmän lasten kasvua, kehitystä ja oppimista tukevaksi. Virtasen ja kumppaneiden (2015, s. 4) mukaan arviointia voidaan toteuttaa usealla tasolla, riippuen siitä mitä arvioinnilla tavoitellaan.

Ahonen ja Roos (2019) toteavat, että pedagogisen arvioinnin tavoitteena on kehittää varhaiskasvatuksen toimintaa. Pedagogisten tavoitteiden toteutumista tulee arvioida yksittäisen lapsen, lapsiryhmän ja varhaiskasvatusyksikön tasolla (Ahonen & Roos, 2019, s. 50). Sandbergin (2021, s. 59) mukaan pedagogisen tuen oleellisia arviointivälineitä ovat pedagogiset asiakirjat, joita ovat varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat sekä HOJKS. Ahosen ja Roosin (2019, s. 52) mukaan näihin asiakirjoihin kirjataan lapsen sen hetkiset taidot sekä osaaminen, joka on yhteisen pedagogisen toiminnan ja arvioinnin perusta. Sandbergin (2021) mukaan kirjaamisen yksi tärkeä peruseriaate on keskittyä lasten vahvuuksien tunnistamiseen ongelmakeskeisyyden sijaan. Tavoitteellinen suunnittelu ja sen kirjaaminen on tärkeä pedagoginen tuen keino, jonka avulla lapsen käyttäytymistä tuetaan (Sandberg, 2021, s. 52).

2.3.2 Inkluisio pedagogisen tuen taustalla

Tässä tutkimuksessa inklusiivisuus on nostettu esiin, koska Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, s. 15) kerrotaan, kuinka suomalaisen varhaiskasvatuksen järjestämistä ja kehittämistä ohjaavat inklusiiviset periaatteet. Yksi varhaiskasvatuksen tavoitteista on edistää lasten oppimisen edellytyksiä näiden periaatteiden mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 7). Takala ja kumppanit (2020) kuvaavat teoksessaan, että inkluisio on toimintaperiaate, jolla toteutetaan tasa-arvoa, osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta kasvatuksessa. Yuval-

Davis (2006) kuvailee yhteenkuuluvuuden tunteen tuntuvan ennen kaikkea turvallisuudelta ja “kotiin menemiseltä”.

Takala ja kollegat (2020) jatkavat, miten yhteenkuuluvuuden tunne lisää hyvinvointia ja sitä kautta vaikuttaa oppimisen edistymiseen. Viitala (2019, s. 55) kertoo, että inklusiivinen ryhmä ei erottele lapsia toisistaan jonkin piirteen perusteella, vaan keskittyy sen sijaan kiinnittämään huomion ympäristöön ja siellä yhteenkuuluvuutta ja tasa-arvoa estävien tekijöiden poistamiseen. Takala ja kumppanit (2020) jatkavat, että oppimisympäristöä ja annettavaa opetusta järjestetään niin, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus olla osa yhteisöä ja oppia siellä omista lähtökohdistaan käsin. Inklusio tukee myös lasten käyttäytymisen haasteita (Takala ym., 2020). Aro (2020) korostaakin, että on tärkeää muistaa, miten haastavasti käyttäytyvällä lapsella on aina samat tarpeet tulla osaksi ryhmää ja saada mielekästä tekemistä tai kokemusten järjestämistä, kuten muillakin lapsilla (Aro, 2020, s. 192). Oppilaiden omat kokemukset yhteenkuulumisesta omaan ryhmäänsä määrittävät inklusion toteutumista (Sirkko, 2020, s. 21). Lasten osallisuutta lisäävillä toimintavoilla voidaan myös tunnistaa mahdollisia tuen tarpeita aiemmin, niitä voidaan ennaltaehkäistä ja niihin voidaan tarjota pedagogista tukea (Takala ym., 2020).

Heiskanen ja Syrjämäki (2022) toteavat, että jokainen lapsi tulee jossain määrin tarvitsemaan elämänsä aikana kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen tukea. Vitka (2021) toteaa että, lapset ovat yksilöitä myös kehityksessään ja oppimisessakin, joten yksilölliset tarpeet on otettava huomioon arjen toiminnassa ja opetuksessa. Hän jatkaa, että eriyttämisellä tarkoitetaan sellaisia toimenpiteitä, joilla muokataan annettavaa opetusta ja toimintaa vastaamaan paremmin yksilöiden tarpeita. Eriyttämisellä pyritään myös mahdollisimman esteettömään oppimisympäristöön kaikille lapsille (Vitka, 2021, s. 190). Takala ja kumppanit (2020) korostavat, että jokaisen oppilaan yksilöllistä tukemista voidaan lisätä joustavilla oppimisympäristöillä. Oppimisympäristöt eivät rajoitu vain fyysiseen tilaan vaan voidaan jakaa myös sosiaaliseen ja pedagogiseen oppimisympäristöön (Takala ym., 2020).

Uusitalo ja Vuorinen (2020) käsittelevät tutkimuksessaan positiivisen kasvatuksen inklusiivisia vaikutuksia. He mainitsevat tutkimuksessaan perinteisen tukimallin keskittyvän enemmän heikkouksien auttamiseen, eikä niinkään vahvuuksien kehittämiseen. Leskisenoja (2020) kertoo positiivisen psykologian ytimessä olevan ajatus siitä, mikä kaikki tekee meistä onnellisia, hyvinvoivia ja menestyviä. Uusitalo ja Vuorinen (2020) kertovat, että tarkoituksena ei ole ylitsevuotava positiivisuus, jossa käännetään selkä tuen tarpeille, vaan ymmärretään, että kaikilla

on tuen tarpeita ja oppimisen paikkoja. Leskistä (2019) mukaillen idea on siinä, miten positiiviset tunteet vahvistavat kognitiivista osaamista, jolloin opimme nopeammin ja paremmin. Jos keskitytään pelkästään tuen tarpeisiin Uusitalon ja Vuorisen (2020) mukaan, keskitytään helposti vain vaikeuksien voittamiseen. Tavoitteena on valjastaa jokaisen inhimillinen kapasiteetti osaksi elämää ja luoda jokaiselle omanlaisensa oppimisen polku, koska inklusio sisältää ajatuksen siitä, ettei kaikkien tarvitse osata samoja asioita (Uusitalo & Vuorinen, 2020).

2.3.3 Sujuvan arjen merkitys tuen näkökulmasta

Hujalan ja kumppaneiden mukaan varhaiskasvatuksessa ei riittävästi ole tiedostettu ja tunnistettu varhaiskasvatuksen tieteellisiä juuria vaan suomalainen kasvatustapa nojautuu enemmän ajansaatossa muotoutuneisiin käytännönjärjestelyihin (viitattu lähteessä Virkki, 2015, s. 34). Sandberg (2021) toteaa, että laadukas varhaiskasvatus ja pedagoginen tuki rakentuu moninaisten ammattilaisten yhteistyönä. Se edellyttää jokaisen ammattilaisen vastuiden, ydinosaamisen tunnistamista ja tunnustamista (Sandberg, 2021, s. 23). Yhteisten toimintatapojen suunnitelman onnistumiseen käytännössä vaikuttaa Heikkalan ja kumppaneiden (2020) mukaan pitkälti se, kuinka tiiviisti jokainen on ollut osallisena suunnittelussa, kuinka yhteinen käsitys heillä on pedagogisesta ajattelusta ja heidän sitoutuneisuudestaan varhaiskasvatuksen perusteisiin.

Hännikäinen ja Rutanen (2013, s. 4) kertovat, miten varhaiskasvatuksen arkea rytmittää erilaiset siirtymätilanteet, joissa lapsia saattaa olla isokin porukka vaihtamassa toiminnasta toiseen. Näissä tilanteissa lapsilta vaaditaan omaa toiminnanohjausta, joka on osa lapsen itsesäätelyjärjestelmää (Sandberg, 2022, s. 125). Jotta toiminta sujuu, ryhmässä toiminen edellyttää Järvisen (2011) mukaan sitä, että lapsille opetetaan sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ja yhteisesti hyväksytyjä toimintatapoja. Sandberg (2021) korostaa, että myös strukturoitu arki, jonka rakenne toistuu samanlaisena ja jossa toimitaan pienemmissä ryhmissä, on oleellinen toiminnanohjauksen kannalta. Lisäksi visuaalinen tuki kielellisen tuen rinnalla on tärkeää lapsen myönteisen käyttäytymisen tukemisessa (Sandberg, 2021, s. 23, 135).

2.3.4 Kasvattajan vuorovaikutus ja rooli osana pedagogista tukea

Lundánin (2009) mukaan kasvattajien ja lasten vuorovaikutus on merkittävä osa varhaiskasvatuksen arkea. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajat luonnollisesti luovat omalla toiminnallaan kasvatuksellisen vuorovaikutuksen raamit (Lundán, 2009, s. 20). Mäkinen (2020) nostaa esiin,

että se kuinka puhumme lapsista ja miten olemme heidän kanssaan vuorovaikutuksessa arjessa, vaikuttaa lasten käsitykseen itsestään. Järvinen (2011) jatkaa, että osaltansa myös se, miten kasvattajat antavat lasten kohdella toisiaan tai millaista kielenkäyttöä ryhmässä hyväksytään, kertoo ryhmän yhteisistä arvoista. Järvisen mukaan kasvattaja on aina malliesimerkki näistä arvoista ja yleisesti hyväksytyistä toimintatavoista lapsille. Se millaista kieltä kasvattaja käyttää ja miten hän itse kohtelee toisia, antaa lapsille hyväksynnän vastaavaan toimintaan (Järvinen, 2011, s. 80). Mäkinen (2020) jatkaa, miten kasvattajat asemoivat ja kutsuvat lapset osaksi ryhmää on erityisen merkittävää lapsen käyttäytymismallien luomisessa

Alijoen (2013) mukaan myönteinen ja kannustava kasvuympäristö tukee lapsen itsetunnon kehittymistä. Hän jatkaa, että kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi tuntee olevansa hyväksytty ja turvassa kasvuympäristössään (Alijoki, 2013, s. 27). Kerola ja Sipilä (2017, s. 10) puhuvat siitä, miten muutosta haluttaessa on aloitettava aikuisen käyttäytymisen kehittämisestä ja arvioinnista. Puustjärvi (2017) nostaa esille sen, miten vahingollista lapselle on, jos lapsen käytöstä aletaan pitämään lapsen ominaisuutena tai hänelle ominaisena. Hän korostaa, että jos kasvattaja on antanut lapselle tietynlaisen sosiaalisen aseman, kuten ”levoton”, on se lapselle ehdotus toimintatavasta ja käyttäytymismallista, jolla hänen oletetaan toimivan. Pahimmassa tapauksessa aikuisen asenne voi ylläpitää haastavia tilanteita ja olla esteenä lapsen tuen toteutumiselle (Puustjärvi, 2017). Sandberg (2022, s. 72) korostaa, että kasvattajan tuleekin kohdistaa nämä käyttäytymisodotukset positiivisiin odotuksiin, eli kasvattajan tulee odottaa lapselta sitä mitä hän lapsen käyttäytymiseltä tavoittelee. Gerhardtin mukaan lapsi myös samaistuu aikuisen reagoititapaan haastavissa ja stressaavissa tilanteissa: aikuisen tehtävä on mallintaa rohkaisevaa, mutta turvallisuutta tuottavaa käyttäytymistä (viitattu lähteessä Tahkokallio, 2014, s. 47–48).

Kinnunen (2003) kertoo, miten aikuisen ollessa malli tunteiden ilmaisussa ja sanoittaessaan lapselle tunteitaan, lapsi oppii tunnistamaan, millaista yhteisesti hyväksyttyä käyttäytymistä häneltä odotetaan. Hänen mukaansa lapsi oppii, että ihmisten käyttäytyminen herättää muissa tunteita ja kaikkien tulee osata ottaa ne huomioon (Kinnunen, 2003, s. 113). Köngäs (2019) puhuu nonverbaalisista merkeistä vuorovaikutuksessa, joiden avulla voidaan tulkita toisen ihmisen tunnetilaa. Hän lisää, että näiden tämän tiedostaminen edesauttaa lasten tunnekasvatuksen ja tunneälyn kehittymistä. Ahosen (2016) mukaan tutkimustulosten perusteella aikuisen ja lapsen negatiivisella vuorovaikutussuhteella on lapsen häiriökäyttäytymistä ylläpitävä vaikutus. Lämpimän vanhemmuuden on taas todettu ehkäisevän lapsen empatiakyvyttömiä piirteitä (Aronen, 2016, s. 962).

Varhaiskasvatuksen arjessa aikuisen merkitys lasten leikeissä vaihtelee toimintakulttuurin mukaan, mutta se voidaan nähdä tämän tutkimuksen kontekstissa eräänä tärkeänä tuen keinona, koska Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022 s.21) nostavat leikin ja leikin kautta oppimisen yhdeksi lapselle kuuluvaksi oikeudeksi. Vygotskyn mukaan aikuisen ollessa osallisena leikissä hän mahdollistaa omalla toiminnallaan lapsille lähikehityksen vyöhykkeen ja tarjoaa näin lapselle tilan oppia uutta sekä ylittämään itsensä (viitattu lähteessä Lehtinen & Koivula, 2022). Brotherus ja Kangas (2017 s. 19) kertovat tutkimuksessaan aikuisen osallistumisen ja suunnitelmallisen ohjauksen vahvistaneen lasten leikkeihin syventymistä ja laajentumista. Lehtinen ja Koivula (2022) mainitsevat myös aikuisen osallisuuden leikissä vaikuttavan myönteisesti myös lasten keskittymiseen leikkiin ja leikin pitkäkestoisuuteen sekä ristiriitojen ennaltaehkäisyyn. Lyytinen ja kumppanit (2006) korostavat, että leikki voi myös vapauttaa vetäytyneesti käyttäytyvän lapsen vieraassakin tilassa, mutta tämä vaatii aikuisen ohjausta ja luottamuksellista lähestymistä (viitattu lähteessä Viittala, 2006, s.174).

Tahkokallio (2014) nostaa esiin väitöstutkimuksessaan opettajan ammatillisen reflektion ja sen kehittymisen. Hänen mukaansa ammatillinen kehitys voidaan nähdä oppimisena, jonka tuloksia ovat muutokset käyttäytymisessä, toiminnassa ja ajattelussa. Tämä myös vaatii hänen mukaansa todellista halua kehittää, tarkastella ja tutkia itseään sekä työtään kriittisesti ja reflektiivisesti (Tahkokallio, 2014, s. 3). Kelcherman korostaa, että ammatillinen kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa kontekstin kanssa (viitattu lähteessä Tahkokallio, 2014 s. 3). Ammatillisen kehittymisen voisi nähdä tässä tutkimuksessa linkittyvän sosiaalisten normien, ympäristön ja haastavien kasvatustilanteiden maailmaan olennaisesti. Tätä ajatusta tukee Karilan (2016) tutkimus siitä, kuinka varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttaa kasvattajien koulutuksessa saatu riittävä varhaiskasvatus tietoon perustava ammatillinen osaaminen.

3 Lähestymistapana laadullinen tutkimus

Tässä kappaleessa avataan laadullista lähestymistapaa ja sen käyttämistä tässä tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen lisäksi tässä kappaleessa avataan tutkimuksen tarkoitusta.

Tämä tutkimus käsittelee lapsen haastavaa käyttäytymistä varhaiskasvatuksessa ja siihen käytettäviä pedagogisia tuen keinoja, joten laadullinen tutkimus vastaa tutkimustarpeeseen. Tutkimusaineistona tässä tutkimuksessa käytetään eri varhaiskasvatuksen ammattilaisten vastauksia, jotka otettu verkkokyselynä toteutetusta kyselystä. Aineisto ja kyselyn kysymykset koskivat lapsen haastavaa käyttäytymistä sekä siihen käytettyjä pedagogisia tuen keinoja. Tutkimuskysymyksiä avataan alempana tarkemmin, mutta ne määrittivät koskemaan sitä, millaisena lapsen haastava käyttäytyminen koetaan sekä millaisia tuen pedagogisia keinoja siihen ja sen ennaltaehkäisemiseen käytetään. Pedagogisen tuen keinojen rinnalla olemme kiinnostuneet myös tuen keinojen arvioinnista ja kehittämisestä varhaiskasvatuksessa. Tutkimusmetodin valinta on Alasuutarin (2011) mukaan oleellinen, sillä metodi sisältää säännöt sille, miten tuotetaan tulintoja ja havaintoja sekä sen, miten näitä tulkitaan johtolankoina.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) luonnehtivat laadullista tutkimusta ymmärtäväksi tutkimukseksi. Heidän mukaansa ymmärtävällä tutkimuksella tutkija pyrkii eläytymään tutkimuskohteisiin, joita voi olla esimerkiksi henkinen ilmapiiri, ajatukset, tunteet tai motiivit. Metsämuurosen (2011, s. 86) mukaan laadullinen tutkimusprosessi pohjautuu pitkälle esimerkiksi tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan ja järkeilykykyyn. Kiviniemi (2018) kuvaa myös sitä, miten kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on osittain monijakoisempaa, kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Hän jatkaa, että laadullisen tutkimuksen yksi kulmakivistä on, miten tutkijan täytyy koko ajan tarkastella tekemiään valintoja sekä arvioida työn luotettavuutta. Olemme tutkijoina tietoisia siitä, että tulkintamme ovat suorassa yhteydessä kieleen, jota tässä tutkimuksessa käytetään.

Kvalitatiivisen lähestymistavan mukaisesti aineistoa käsitellään mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti. Alasuutari (2011) puhuu laadullisesta tutkimuksesta kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen analyysin jatkumona, joka ei sulje toisiaan pois. Hakala (2018) puolestaan nostaa esiin sen, miten tärkeää tutkimuksen tavoite on selkeyttää ja kirkastaa itselleen tutkijana. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa eräänä kelvollisuuden kriteerinä on se, mitä aineistosta saa irti ja mitä johtopäätöksiä siitä voi tehdä (Hakala, 2018). Tärkeä tutkimuksen tavoite on, että aineistosta

tehtyjen johtopäätösten avulla voidaan auttaa lukijaa suhtautumaan termiin eri tavoin. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 7) yleisten eettisten periaatteiden mukaisesti tässä tutkimuksessa halutaan lisätä ymmärrystä maailmasta, jossa elämme.

Laadulliseen tutkimukseen yleisesti kuuluu aineistolähtöisyys. Aineistolähtöisyydellä tarkoitetaan tutkimuksen sisältävän paljon aineistosta itsestään esiin nousseita käsitteitä. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tuottaa yksityiskohtaista tietoa tutkittavista ilmiöistä (Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa pyritään lapsen haastavan käyttäytymisen rinnalla laajentamaan näkemystä pedagogisten tuen keinojen käyttämisestä, jotka määräytyvät pitkälti aineistosta nousseiden tuen keinojen pohjalta. Tarkoituksena on tuottaa tietoa käytössä olevista pedagogisista tuen keinoista, joita voidaan käyttää niin lapsen haastavan käyttäytymisen tukemiseen, mutta myös ennaltaehkäisyyn. Kiviniemi (2018) korostaa sitä, miten laadullinen tutkimus on kertomusten ja kertomuksellisuuden moniulotteinen maailma. Kiviniemi jatkaa, miten johtopäätöksenä laadullinen tutkimus kertoo aina jotain niin tekijästään, kuin käyttämästään aineistostaankin. Suuri rooli jää sille, mitä tutkija havaitsee juuri sillä kerralla tutkittavasta kohteestaan aisteillaan ja ymmärryksellään (Kiviniemi, 2018).

4 Aineisto

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteutusta ja avataan tarkemmin tutkimuksen tavoite sekä lähtökohdat. Lisäksi tässä luvussa paneudutaan tämän tutkimuksen aineistonkeruu- ja analysointitapoihin.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen lasten käyttäytyminen koetaan haastavaksi sekä millaisia pedagogisia tuen keinoja siihen käytetään. Tällä tutkimuksella halutaan lisätä tietoisuutta lasten käyttäytymisen haasteista sekä erityisesti sen pedagogista tuen keinoista, joita varhaiskasvattajat työssään käyttävät. Valtioneuvoksen teettämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksessa työskentelevät kokevat keskimäärin kuukausittain uhka- tai väkivaltatilanteita (Kinnunen ym., 2021, s. 30). Tärkeimmät perusteet tutkimukselle ovatkin lasten käyttäytymiseen liittyvien tuen tarpeiden lisääntyneisyys varhaiskasvatuksessa, johon kuitenkin laadukkaalla, pedagogisella varhaiskasvatuksella voidaan vaikuttaa. Tutkimuksessa korostuvat myös lapsuuden keskeneräisyys ja sen ymmärtäminen. Lisäksi tätä tutkimusta ajaa halu löytää ratkaisuja vaikeiksi koettujen asioiden äärellä ja näin tarjota lapselle hyvä kasvualusta kehittyä, kasvaa ja oppia.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- 1. Millaisen käyttäytymisen varhaiskasvattajat kokevat haastavana?*
- 2. Mitä pedagogisia tuen keinoja käytetään lapsen haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn?*

4.2 Aineistonkeruu

Aineisto kerättiin Webropol -kyselyalustalla sosiaalisen median kautta, Facebookin Varhaiskasvattajien materiaalipankki-ryhmässä helmikuun 2023 aikana. Valli (2018) kertoo, miten sähköiset kyselyt ovatkin vakiintuneet nykypäivänä enemmän perinteisten paperilla toteutettujen kyselyjen rinnalle. Kysely oli auki kahden viikon ajan, aikavälillä 1.2-16.2.2023. Se suunnattiin kaikille varhaiskasvatuksessa työskenteleville varhaiskasvatuksen ammattilaisille, sillä

tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita kaikkien varhaiskasvatuksessa työskentelevien kokemuk-
sista. Kysely koostui yhteensä kymmenestä kysymyksestä, joiden avulla kerättiin vastauksia
tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen aineisto päädyttiin keräämään kyselynä sosiaalisen median kautta, jotta saataisiin
mahdollisimman laaja aineisto sekä vastaajia eri puolelta Suomea työskenteleviltä varhaiskas-
vattajilta. Tällainen lähestymistapa oli merkittävä myös pedagogisten tuen keinojen näkökul-
masta, sillä varhaiskasvatuksen tuen toteuttaminen on hyvin kunta- ja yksikkökohtaista. Näin
sosiaalisesta mediasta kerätyn aineiston tuloksia tarkasteltaessa ei keskityttäisi ainoastaan yh-
den kunnan sisäisiin kokemuksiin. Kyselyn toteutus tuntui myös tutkimuksen toteuttamisen
kannalta selkeältä ja helpolta tavalta kerätä monipuolisia vastauksia sisältävä aineisto. Kysely
mahdollisti samalla nopean aineiston keräämisen. Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan yksi säh-
köisen kyselyn etuja on nopeus kyselyä tehdessä, kuin vastauslomaketta palauttaessa. Hirsjärvi
ja Hurme (2015) lisäävät, miten kyselylomakkeen etuna voidaan pitää myös nopeaa aineiston
käsittelyä, jolloin tutkija pääsee käsittelemään lomakkeita esimerkiksi haastatteluaineistoon
verrattuna jouhevammin. Heidän mukaansa haasteena kyselylomakkeessa voidaan nähdä ole-
van kuitenkin se, miten tutkija ei välttämättä tavoita vastaajan monipuolista ajatusmaailmaa
kattavasti, muotoilluista kysymyksistä huolimatta (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 37).

Vitkan (2021) mukaan tutkittavien nimiä ei saa mainita ilman lupaa sekä heitä on varjeltava ja
kunnioitettava koko tutkimuksen ajan. Tässä tutkimuksessa ennen varsinaista kyselyyn vastaa-
misen aloittamista vastaajan tuli hyväksyä tietosuojailmoitus, jonka jälkeen pystyi aloittamaan
kyselyyn vastaamisen. Hänen mukaansa tutkijat noudattavat näin hyvien tieteellisten käytäntö-
jen mukaan avoimuutta ja kontrolloitavuutta tutkimuksessa. Tietosuojailmoituksessa avattiin
tutkimuksen eettisyyttä sekä anonymiteettiä suojaavia tekijöitä, jotta vastaajien anonymiteetti
on turvattu. Tietosuojailmoituksen hyväksytyään vastaaja antoi suostumuksensa siihen, että
kyseistä vastausta saa hyödyntää osana pro gradu -tutkimustamme ja sen aineistonkeruuta, joka
tuli esille ohjeessa sekä saatekirjeessä. Valli ja Perkkilä (2018) nostavat esiin, miten tutkija ei
kuitenkaan pysty kyselylomakkeella toteutetussa tutkimuksessa vaikuttamaan siihen, ketkä tut-
kimukseen osallistuvat, eikä valikoimaan heitä mukaan yksilökohtaisesti.

4.2.1 Kyselylomakkeen sisältö

Kyselyn kysymysten tekeminen ja muotoilu ovat Vallin (2018) mukaan tärkeä prosessi. Valli jatkaa, miten kysymykset myös luovat perustan, joka on pohja tutkimuksen onnistumiselle. Hänen mukaansa tilanne, jossa vastaaja ajattelee kysymystä eri tavalla kuin tutkija, luo riskin sille, että vastaukset voivat vääristyä. Sanamuotojen on oltava tarkkoja, eivätkä ne voi olla epämäärittäviä tai vaikeasti tulkittavia, jotta vastaaja tavoittaa kysymyksen (Valli, 2018). Ennen varsinaista kyselyn kysymysten muotoilua termin tavoitettavuutta pohdittiin tarkkaan. Kyselyn kysymykset koostuivat kymmenestä eri kysymyksestä, joista yhdeksän oli pakollisia (Liite 1). Kyselyn kysymykset olivat sisällöltään kohdennettu kaikille varhaiskasvattajille, joihin lukeutuivat varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen sosionomit, varhaiskasvatuksen erityisopettajat, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat sekä varhaiserityiskasvatuksen lastenhoitajat. Lämsä (2021) toteaa, että varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu ryhmän pedagogisesta toiminnasta, mutta koko henkilöstöllä sen toteutuksesta lapsen koko varhaiskasvatuksen ajan (Lämsä, 2021). Tämän vuoksi kysely päädyttiin suuntaamaan näin laajalle ammattiryhmälle, jolloin oli perusteltua kerätä tieto kaikilta lasten erilaista käyttäytymistä kohtaavilta sekä pedagogisia tuen keinoja käyttäviltä varhaiskasvattajilta.

Tehtävänimikkeestä sekä työkokemusta kysyttäessä pyrittiin havainnollistamaan ja selvittämään sitä, onko lapsen haastavan käyttäytymisen kokeminen riippuvainen ammattinimikkeestä tai työkokemuksen määrästä. Vastaajilta kysyttiin myös minkä ikäisten lasten kanssa vastaaja on varhaiskasvatuksessa työskennellyt. Näitä taustatietoja kysyttiin monivalintakysymyksillä 2–4: 2) ”*millä tehtävänimikkeellä työskentelet varhaiskasvatuksessa?* 3) *työkokemuksesi varhaiskasvatuksessa?* 4) *Minulla on työkokemusta...*”. Viimeisempänä mainittuun kysymykseen oli mahdollista vastata useita vaihtoehtoja, riippuen vastaajan työkokemuksesta.

Yksi tutkimuksen päätavoite oli selvittää millaisen lapsen käyttäytymisen varhaiskasvattajat kokevat haastavana. Tätä selvitettiin kysymyksessä 5) ”*kasvattaja määrittelee, millaisen käyttäytymisen kokee haastavaksi. Millaista on mielestäsi lapsen haastava käyttäytyminen? Perustele vastauksesi.*”. Kasvattajan oman kokemuksen painottaminen tarkastelee kasvattajan kokemuksia lapsen käyttäytymisen havainnoijana. Cacciatore ja kumppanit (2013, s. 23) korostavat, että on paljon aikuisesta kiinni, miten lapsen taitojen mukainen, oman sisäisen viestin esiin tuominen tulkitaan ja ymmärretään.

Kyselyn kysymyksillä, jotka koskivat pedagogisia tuen keinoja (kysymykset 6 ja 8), haluttiin kerätä vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen: *mitä pedagogisia tuen keinoja käytetään*

haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn? Kysymyksellä 6) ”*miten koet voivasi vaikuttaa myönteisesti lapsen käyttäytymiseen? Perustele vastauksesi.*”, haluttiin saada tietoa yksittäisen kasvattajan kokemuksesta vaikuttaa myönteisesti lapsen käyttäytymiseen. Fonsenin (2014) mukaan kasvattajan ja lapsen välinen suhde nähdään olevan pedagogiikan toteuttamisen ytimessä. Hänen mukaansa suhteeseen vaikuttavia tekijöitä ovat lapsen ja kasvattajan välinen kommunikaatio, valta ja luottamus (Fonsen, 2014, s. 20). Kysymyksellä 8) ”*mitä yhteisiä pedagogia tuen keinoja olette sopineet ryhmässänne haastavana koetun käyttäytymisen tukemiseen ja ennaltaehkäisyyn? Perustele vastauksesi.*”, haluttiin tarkastella ryhmäkohtaisesti käytettyjä pedagogisia tuen keinoja, koska tuen keinoja toteutetaan yhteisesti sovitulla toimintatavoilla (Ahonen & Roos, 2019, s. 59). Tarkempaa tarkastelua tai vertailua yksittäisten ja ryhmäkohtaisesti käytettyjen pedagogisten tuen keinojen välillä ei tämän tutkimuksen kannalta ollut kuitenkaan olennaista tehdä tai nostaa esiin.

Kysymys 7) ”*koetko, että sinulla on tarpeeksi ammatillista osaamista haastavana koetun käyttäytymisen tukemiseen ja ennaltaehkäisyyn?*”, antoi tietoa varhaiskasvattajan ammatillisesta osaamisesta suhteessa lapsen haastavan käyttäytymisen tukemiseen. Ahonen ja Roos (2019, s. 14) korostavat, miten varhaiskasvatuksen ammattilaisen osaamisen taustalla on aina koulutus, tieteellinen tietämys siitä miksi ja miten työtä tehdään. Pedagogisen tuen toteuttamisen näkökulmasta voidaan ajatella, että se, kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat oman ammatillisen osaamisensa suhteessa lapsen käyttäytymiseen määrittelee osaltaan toteutuvan tuen laatua.

Ahonen ja Roos (2019, s. 111) avaavat toimivan ja yhteisiin toimintatapoihin sitoutuneen kasvattajatiimin olevan laadukkaan pedagogisen toiminnan edellytys. Kysymyksillä 7 ja 9 haluttiin tarkastella pedagogista osaamista sekä pedagogisten tuen keinojen arviointia ja kehittämistä: 9) ”*miten toteutatte käyttämienne pedagogisten tuen keinojen arviointia ja kehittämistä ryhmässänne?*”. Toisella kysymyksellä (kysymys 7) kerättiin vastauksia kasvattajien pedagogisesta osaamisesta. Pedagogisen tuen arvioinnin ja kehittämisen käytänteet ovat oleellisia haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyn näkökulmasta, jota haluttiin toisella tutkimuskysymyksellä selvittää.

4.2.2 Aineiston kuvaus

Kyselyyn vastasi yhteensä 19 henkilöä, joista jokainen vastasi jokaiseen yhdeksään pakolliseen kysymykseen, kolmea vastausta lukuun ottamatta. Kysymysten 8 ja 9 vastauksissa oli molemmissa merkitty yhden vastaajan toimesta vastaukseksi viiva, joka merkitsi vastaamatta jättämistä. Näiden lisäksi yksi vastaaja oli vastannut yhteen kysymykseen (kysymys 9) niin, ettei ymmärtänyt kysymystä.

Kaikki vastaukset olivat sisällöltään monipuolisia. Myös kysymyksenasettelua oli noudatettu niin, että vastaukset olivat perusteltuja ja kuvailevia. Joidenkin vastausten osalta tulkinnanvaraisuus kuitenkin hankaloitti aineiston kokoamista yhteneväiseksi, joka hankaloitti aineiston analyysin vaihetta. Myös varhaiskasvatuksen kentällä käytettävät jokseenkin epämääräiset termit (esimerkiksi jumittuminen) tai kuntakohtaisesti poikkeava eri varhaiskasvatuksen toteutus vaikuttivat vastausten tulkittavuuteen. Pääsääntöisesti vastaukset olivat kuitenkin helposti tulkittavissa ja vastaajat käyttivät yhtenäistä kieltä kuvatessaan haastavan käyttäytymisen eri muotoja. Pakollisten kysymysten lisäksi yhdeksän vastaajaa oli halunnut vastata vapaaehtoiseen kysymykseen: 10) ”mitä muuta haluaisit sanoa aiheeseen liittyen?”. Nämä vastaukset olivat pääsääntöisesti tutkittavan aiheen tärkeyttä ja kiinnostavuutta sekä positiivisen pedagogiikan tärkeyden korostamista.

Työnimikkeen osalta varhaiskasvatuksen opettajia vastasi kyselyyn eniten (68%). Vastauksia oli kuitenkin jokaisesta ammattikunnasta, jolloin tutkimuksen aiheen voidaan tulkita koskevan kaikkia varhaiskasvatuksessa työskenteleviä työntekijöitä. Työkokemus eri-ikäisistä lapsista oli jakaantunut vastaajien kesken suhteellisen tasaisesti, jolloin 4–5-vuotiaiden lapsiryhmästä oli eniten kokemusta (94,7%) ja vähiten 0-3-vuotiaiden (73,7%), huomioiden, että tähän kysymykseen pystyi vastaamaan useamman eri vaihtoehdon. Työkokemusta vastaajilla oli eniten yli 10 vuoden ajalta (42%), mutta toisaalta 37% vastaajista ilmoitti, että työkokemusta varhaiskasvatuksesta oli alle viisi vuotta.

5 Aineiston analyysi

Tässä kappaleessa avataan sisällönanalyysin hyödyntämistä tässä tutkimuksessa sekä aineiston analyysissa käytettyjä eri vaiheita.

5.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Eskolan (2018) mukaan aineiston analyysin vaiheessa on edessä monta ylämäkeä. Tutkijan tai tutkijoiden on työstettävä tulkintojaan sekä itse aineiston analyysiä jatkuvasti, jotta tulokset nousevat esiin (Eskola, 2018). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysitapana käytetään sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi mahdollistaa materiaalin analysoinnin systemaattisesti ja objektiivisesti. Tuomi ja Sarajärvi jatkavat, miten analyysimenetelmänä sisällönanalyysi pyrkii tiivistettyyn, mutta yleiseen kuvaukseen tutkittavasta ilmiöstä. Heidän mukaansa sisällönanalyysin tarkoituksena ei ole kuitenkaan kadottaa tutkittavasta ilmiöstä saadun tuotoksen ydintä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen aineisto koostuu lapsen haastavasta käyttäytymisestä ja siihen liittyvistä pedagogisista tuen keinoista varhaiskasvatuksessa. Sisällönanalyysia käytetään tässä tutkimuksessa aineistolähtöisesti ja näin pyrkimyksenä on saavuttaa yhtenäinen kokonaisuus tutkittavista aiheista.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) puhuvat siitä, miten aineiston analyysin alkuvaiheessa on olennaista eritellä selkeästi analyysin eri vaiheet. Esimerkiksi vahvan kiinnostuksen kohteen rajaaminen ja sitä kautta tuleva selkeä käsitys tutkittavasta aiheesta on tutkimuksen tekemisen edellytys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aihe rajattiin pääasiassa koskien haastavaksi koettua käyttäytymistä sekä sen pedagogisia tuen keinoja, käyttäytymisen taustatekijöiden syvällisemmän tutkimisen sijaan. Tämä antoi meille tutkijoina selkeyttä aineiston analyysiä aloittaessa. Eskola ja Suoranta (1998) lisäävät, miten laadullisen tutkimuksen kontekstissa voidaan lähteä liikkeelle ilman ennakko-olettamuksia. Aineistolähtöisessä analyysissa tärkeää on aineiston rajaaminen siten, että analysointi on mielekäästä ja näin myös järkevää (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa aineistoa on pyritty rajaamaan niin, että sen tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin. Alasuutari (2011) myös mainitsee sen, miten kvalitatiivisessa analyysissa kaikki luotettavina pidetyt seikat tulee pystyä selvittämään ja toteamaan niin, etteivät ne ole ristiriidassa tulkinnan kanssa.

Vilkkä (2021) toteaa sisällönanalyysin olevan laadullisen tutkimuksen metodi, jolla etsitään merkityssuhteita ja -kokonaisuuksia. Hän jatkaa, miten sisällönanalyysiä voi tehdä aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti. Vilkan mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tavoitteena on löytää aineistosta jonkinlainen toiminnan logiikka, jolla viitataan aineiston rajaamiseen. Tämän jälkeen tutkimusaineisto pelkistetään, joka tarkoittaa tutkimuksen kannalta epäolennaisen informaation karsimista pois (Vilkkä, 2021). Aineiston analyysiprosessi aloitettiin tässä tutkimuksessa käymällä läpi aineisto pääpiirteittäin, jotta kokonaiskuva aineistosta hahmottuisi mahdollisimman laajasti. Lisäksi aineisto koottiin kokonaisuutena ylös erilliselle tiedostolle. Aineiston läpikäyminen ja vastausten monipuolisuus antoi heti ensikosketuksen siitä, miten lasten haastava käyttäytyminen koskettaa jokaista varhaiskasvatuksen ammattiryhmän jäsentä, eikä rajoitu vain tiettyyn ammattiryhmään.

Aineiston silmäilyn ja vastaajien taustatietojen jälkeen paneuduttiin tarkemmin kyselyn kysymyksiin ja vastauksiin. Ensimmäiseksi lähdettiin tarkastelemaan kysymystä viisi sekä sen vastauksiin 5) ”kasvattaja määrittelee, millaisen käyttäytymisen kokee haastavaksi. Millaista on mielestäsi lapsen haastava käyttäytyminen? Perustelee vastauksesi”. Tämän jälkeen vastaajien vastauksista värikoodattiin samalla värillä niitä haastavan käyttäytymisen muotoja, jotka toistuivat eri vastauksissa. Saman värikoodin saaneet haastavan käyttäytymisen muodot lajiteltiin niitä kuvaavan kategorian alle. Kategorioita avataan enemmän luvussa aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi.

Värikoodaus toteutettiin jokaisen kyselyn kysymykseen liittyvän vastauksen kohdalla. Selkeyden vuoksi yhdistettiin kyselyn kysymykset 6 ja 8 (”koetko, että sinulla on tarpeeksi ammatillista osaamista haastavana koetun käyttäytymisen tukemiseen ja ennaltaehkäisyyn? Perustelee vastauksesi” ja ”miten toteutate käyttämiänne pedagogisten tuen keinojen arviointia ja kehittämistä ryhmässänne?”), jotta värikoodaus olisi mahdollisimman yhteneväinen tulosten osalta. Vastaajien vastaukset olivat myös niin samantyylliset, ettei kysymysten erottaminen ollut relevanttia. Lisäksi kysymykset, jotka koskivat tuen keinojen käyttämistä ennaltaehkäisyyn tai niiden arviointia ja kehittämistä (kysymykset 7 ja 9), värikoodattiin samalla tavalla.

Aggressiivinen käytös tai ohjeiden, yhteisten sääntöjen noudattamatta jättäminen toistuvasti aiheuttaen levottomuutta.

Käyttäytyminen, joka aiheuttaa vaaraa lapselle tai muille

Kun lapsi raivoaa niin, että oksentaa tai kun hän yrittää satuttaa itseään, eikä pääse tunnetilasta millään yli.

On vaikeaa estää lasta satuttamasta itseään niin, ettei samalla satuta lasta.

Päiväkodissa haastava käytös näkyy mielestäni useimmiten siinä, että lapsi ei pysty toimimaan "ryhmän mukana" ja hänen itsesääätelytaidot ovat puutteellisia. Lapsi saattaa olla aggressiivinen ja äänekkäs kohdatessaan pettymyksiä, hän saattaa olla levoton ryhmätilanteissa ja tarvitsee kokoajan aikuisen läsnäoloa, ohjausta ja tukea sekä ennakoitua, jotta suuremmilta tunteenpurkauksilta vältytään. Lapsi saattaa olla myös omaehtoinen eli ei halua/kykene osallistumaan ryhmän toimintaan tai tarvitsee siihen tosi paljon motivointia ja kannustusta.

Taulukko 1. Esimerkki värikoodaamisesta lapsen haastavan käyttäytymisen eri ilmenemismuodoista, koskien kysymystä: ”5: kasvattaja määrittelee, millaisen käyttäytymisen kokee haastavaksi. Millaista on mielestäsi lapsen haastava käyttäytyminen? Perustelee vastauksesi.”

5.1.1 Aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi

Värikoodaamisen jälkeen siirryttiin lajittelemaan kysymyksen viisi osalta saman aihepiirin vastauksia allekkain taulukkoon, samojen kategorioiden alle. Kategoriat olivat käytössä tässä vaiheessa analysointia lajitellessa haastavan käyttäytymisen eri muotoja, sillä ne helpottivat käyttäytymisen muotojen hahmottamista. Tässä tutkimuksessa mukaillaan Milesin ja Hubermanin (1994) aineiston analyysitapaa redusoinnin, klusteroinnin ja abstrahoinnin näkökulmasta. Heidän mukaansa aineiston redusoinnilla tarkoitetaan aineiston muuttamista yksinkertaisempaan muotoon, jolloin karsitaan ulkopuolelle kaikki epäolennaisuudet aineiston kannalta. Redusoinnin tarkoituksena on terävöittää sekä kirkastaa aineisto muotoon, että sitä myöhemmät analyysin vaiheet, kuten johtopäätökset, mahdollistuvat (Miles & Huberman, 1994, s. 10–11). Kategorioita nousi esiin yhteensä yhdeksän. Jokaiselle kategorialle annettiin vastausten perusteella eri käyttäytymisen muotoa kuvaava nimi: *aggressiivisuus, kieltäytyminen, vaarallinen käytös, puutteelliset itsesääätelytaidot, levottomuus, impulsiivisuus ja keskittymisen haasteet, vuorovaikutustaidot, ei kontaktia* sekä erikseen erotellut *sekalaiset ja kasvattajan ammattitaito*. Osa vastauksista oli vaikeasti tulkittavissa, jonka takia vastaukset päädyttiin jakamaan kategorioihin *sekalaiset ja kasvattajan ammattitaito*. Näissä vastauksia vastaajan tulkittiin puhuvan enemmän oman ammattitaitonsa puutteesta sekä kohtaamisen vaikeudesta, kuin varsinaisesti lapsen haastavasta käyttäytymisestä. Tämä osaltansa haastoi tulkitsemaan vastauksia. Lisäksi kategoria se-

kalaiset edusti enemmän sellaista käyttäytymistä, joka näyttäytyi kasvattajalle vaikeasti tulkittavana käyttäytymisenä, eikä vastauksessa välttämättä määritelty itse käyttäytymistä ollenkaan. Lopulta kategoriasta *sekalaiset* päädyttiin kuitenkin luopumaan ja jakamaan vastaukset selkeästi jo aiemmin päätettyihin kategorioihin, oman tulkintamme mukaisesti. Kategorioihin lajittelu ennen vastausten pelkistämistä koettiin selkeimmäksi tavaksi jäsentää aineistoa. Kategorioihin jakaminen oli perusteltua myös siitä syystä, että esimerkiksi suoraan *aggressiivisuuteen* viittaavat vastaukset oli helppo erottaa aineistosta jo aineiston silmäilyvaiheessa. Kategorioihin yhdistettyjä vastauksia avataan enemmän tulososiossa.

| <i>Kategoria: ”ei kontaktia”</i> | <i>Pelkistetyt ilmaukset</i> |
|---|---|
| ” lapseen ei saa kontaktia ” | Lapseen ei saa kontaktia |
| ” vetäytyminen ja lukkiutuminen sekä karkaaminen” | Vetäytyminen |
| ”Sellaisen käytöksen kun tuntuu ettei lapseen saa kontaktia. Sen koen haastavaksi jos lapsi pakonomaisesti tekee tai hokee jotain, eikä häneen saa kontaktia ” | Lapseen ei saa kontaktia |
| ”Ei auta ennakointi eikä kuvat ” | Ennakointi tai kuvatuki ovat tehottomia |

Taulukko 2. Esimerkki vastausten pelkistämisestä eli redusoinnista kategorioittain

Kategorioihin jakamisen jälkeen vastaukset pelkistettiin ja ilmauksia aloitettiin jakamaan alaja yläluokkiin. Alaluokat muodostuivat pelkistettyjen ilmausten pohjalta, jolloin kategorioita yhdisteltiin toisiinsa ja ne saivat tarkemmin kuvaavat nimet. Näitä muodostui yhteensä 14 (ks. taulukko 5). Yläluokkia nousi alaluokkien pohjalta seitsemän: *aggressiivisuus, joustamattomuus, vaaratilanteiden syntyminen, tunneilmaisun haasteet, reaktiivisuus* ja *säännöllisen ohjauksen tarve*. Kasvattajan ammattitaito nimitettiin yläluokalla *kasvattajan keinottomuus*.

Yläluokkiin jakamisen helpotti käsittämään vastaajien esille nostaneita eri syitä ja ymmärtämään haastavan käyttäytymisen takana olevia laajempia ilmiöitä. Esimerkiksi *vaaratilanteiden syntyminen* on hyvin ymmärrettävä syy kokea käyttäytyminen haastavana. Alaluokkien määrittelemisessä aiheutti haasteita se, miten useampi eri ilmaus oli jaoteltavissa saman alaluokan alle. Esimerkiksi, jos vastaus oli ilmaistu siinä muodossa, ettei lapsi ei osaa tai pysty johonkin, jäi meille tutkijoina tulkinnanvaraa paljon siinä, onko kyse pedagogisten keinojen riittämättömydestä, tilanteesta vai lapsen haasteesta jossain taidossa (esimerkiksi itsesäätelytaidoissa).

Tulkinnanvaraisten kysymysten kohdalla päätettiin kuitenkin tulkita vastaus niin kuten se oli ilmaistu, erityisesti silloin, jos kontekstia oli mahdotonta päätellä vastauksesta.

| <i>Pelkistetyt ilmaukset</i> | <i>Alaluokka</i> | <i>Yläluokka</i> |
|--|---|------------------------------------|
| Toistuva ohjeiden ja yhteisten sääntöjen noudattamatta jättäminen. Lapsi ei pysty toimimaan ryhmän mukana. Tarvitsee paljon kannustusta ja motivointia yhteiseen toimintaan osallistumiseen. Ohjeiden noudattamatta jättäminen tahallaan. Dominoiva lapsi vaikuttaa negatiivisesti muihin. Uhmakkuus ja omaehtoisuus. | Kieltäytyminen ja uhmakkuus | Joustamattomuus |
| Aiheuttaa vaaraa itselle tai muille. Vaaraksi itselleen tai muille. Vaarallista itselleen tai muille. Impulsiivisen lapsen vaaratilanteet kehittyvät nopeasti. Väkivaltaisen lapsen säätelykyky yhteydessä nopeasti kehittyviin vaaratilanteisiin. Lapsi yrittää satuttaa itseään. | Vaaran aiheuttaminen itselle tai muille | Vaaratilanteiden syntyminen |
| Karkaaminen. Karkailu, josta syntyy vaaratilanteita. | Karkaaminen | |

Taulukko 3. Esimerkki redusoinnista, klusteroinnista ja abstrahoinnista

Samalla, yllä olevalla menettelytavalla analysoitiin myös kysymykset, jotka koskivat molemmat tuen keinojen käyttämistä haastavan käyttäytymisen tukemiseen (kysymykset 6 ja 8). Näiden kysymysten pelkistyksistä muodostui runsas joukko alaluokkia, joita päädyttiin kuitenkin yhdistämään aineiston runsauden vuoksi. Lisäksi alaluokille keksittiin kuvaavammat otsikot, sillä niiden koettiin olevan eritasoisia keskenään (Liite 2). Lopulta alaluokkia muodostui yhteensä 23 kappaletta. Alaluokkien hahmottaminen antoi tässä vaiheessa kokonaiskuvan siitä, mistä eri osa-alueista yläluokat muodostuvat. Yläluokiksi muodostuivat seuraavat: *kasvattajan ja lapsen välinen suhde*, *kasvattajan vuorovaikutus*, *kasvattajan aktiivinen rooli*, *oppimisympäristön tuki*, *positiivinen pedagogiikka* ja *osallisuuden tukeminen*. Analyysivaiheessa tutkimuksen kannalta merkittävää eroa ei syntynyt yksittäisten kasvattajien käyttämien tuen keinojen (kysymys 6) sekä tiimin kesken sovittujen tuen keinojen välillä (kysymys 8). Ainoa eroavaisuus oli, että yksittäiset kasvattajat eivät maininneet pienemmissä ryhmissä toimimista ollenkaan yhtenä käyttäytymiseen myönteisesti vaikuttavana tuen keinona. Näiden kahden kysymysten analysointia erikseen ei koettu tässä tutkimuksessa tarpeelliseksi tämän huomion vuoksi.

Kysymykset, jotka koskivat tuen keinojen kehittämistä ja arviointia (kysymykset 7 ja 9) kohdalla jatkettiin samanlaista aineiston analyysin prosessia aineiston järjestämisen suhteen. Näiden kysymysten osalta vastausten yhdistäminen koettiin myös tärkeäksi, sillä jo värikoodauksen vaiheessa havaittiin samankaltaisuuksia vastausten suhteen. Alaluokat muodostuivat yhdistämällä pelkistetyt vastaukset ja niitä muodostui yhteensä kahdeksan (ks. taulukko 3) kappaletta. Kysymyksistä 7 ja 9 nousi yhteensä viisi yläluokkaa, jotka olivat *kasvattajan pedagogisen osaamisen lisääminen, pedagoginen arviointi ja kehittäminen, moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö huoltajien kanssa sekä aktiivinen tiimin yhteistyö*. Yläluokat pyrittiin muodostamaan niin, että ne antaisivat suoran vastauksen toiseen tutkimuskysymykseen (*”mitä pedagogisia tuen keinoja käytetään lapsen haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn?”*).

Tämän jälkeen aineiston analyysiprosessia jatkettiin muodostamalla analysoinnin tuloksena saatujen yläluokkien perusteella pääluokat. Pääluokkia muodostui viisi, joista muodostettiin vielä kaksi yhdistävää luokkaa alla olevan taulukon mukaisesti (taulukko 4).

| Yläluokka | Pääluokka | Yhdistävät luokat |
|--|---------------------------------|--|
| Aggressiivisuus | Haastavan käyttäytymisen muodot | Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen |
| Joustamattomuus | | |
| Vaaratilanteiden syntyminen | | |
| Tunneilmaisun haasteet | | |
| Reaktiivisuus | | |
| Säännöllisen ohjauksen tarve | | |
| Kasvattajan keinottomuus | Pedagogisen osaamisen puute | Pedagogiset tuen keinot haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn |
| Kasvattajan ja lapsen suhde | Kasvattajan ammatillisuus | |
| Kasvattajan aktiivinen rooli | | |
| Kasvattajan pedagogisen osaamisen lisääminen | | |
| Oppimisympäristön tuki | Pedagogiikan toteuttaminen | |
| Positiivinen pedagogiikka | | |
| Osallisuuden tukeminen | | |
| Pedagoginen arviointi ja kehittäminen | | |

| | | |
|-----------------------------|------------------------|--|
| Moniammatillinen yhteistyö | Monitahoinen yhteistyö | |
| Yhteistyö huoltajien kanssa | | |
| Aktiivinen tiimin yhteistyö | | |

Taulukko 4. Analysoinnin pohjalta muodostuneet yläluokat, pääluokat ja yhdistävät luokat.

Koska tutkimuksen aineisto pohjautui kahteen kokonaisuuteen (haastava käyttäytymisen ilmeneminen ja sen pedagogiset tuen keinot), päädyttiin aineisto jakamaan pääluokkiin ensin ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta ja sitten toisen. Pääluokkien muodostamisen jälkeen muodostettiin pääluokkien perusteella yhdistävät luokat koskemaan koko tutkimuksenaihetta ja tutkimuskysymyksiä. Yhdistäviksi luokiksi muodostuivat *haastavan käyttäytymisen ilmeneminen ja pedagogiset tuen keinot haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn*. Tutkimustulosten osalta pedagogiikka nousi esille molempien tutkimusaiheiden pääluokissa, joka osaltaan tukee kahden kokonaisuuden yhtäaikaista tutkimista sekä yhdistävien luokkien muodostamista tutkittavista ilmiöistä.

6 Tulokset

Tässä kappaleessa avataan tutkimuksen kannalta keskeiset tulokset ja paneudutaan tarkemmin aineistosta esiin nousseisiin päätelmiin. Ensimmäiseksi tarkastellaan varhaiskasvattajien kokemuksia haastavasta käyttäytymisestä. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan haastavan käyttäytymisen pedagogisia tuen keinoja varhaiskasvatuksessa. Seuraavassa kappaleessa, eli johtopäätöksissä, tuloksia analysoidaan vielä syvemmillä tasolla.

| Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen ja sen ennaltaehkäisy pedagogisin tuen keinoin varhaiskasvattajien kuvaamana | | | | |
|---|--|---|---|---|
| Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen | | Pedagogiset tuen keinot haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn | | |
| Haastavan käyttäytymisen muodot | Pedagogisen osaamisen puute | Kasvattajan ammatillisuus | Pedagogiikan toteuttaminen | Monitahoinen yhteistyö |
| Aggressiivisuus <ul style="list-style-type: none"> Fyysinen väkivalta Verbaalinen väkivalta Joustamattomuus <ul style="list-style-type: none"> Kieltäytyminen ja uhmakkuus Vaaratilanteiden syntyminen <ul style="list-style-type: none"> Vaaran aiheuttaminen itselle tai muille Karkaaminen Tunneilmaisuuden haasteet <ul style="list-style-type: none"> Tunteiden hallinnan haasteet Jumiutuminen Vetäytyminen Reaktiivisuus <ul style="list-style-type: none"> Levoton käyttäytyminen Impulsiivinen ja ennakoimaton käyttäytyminen Säännöllisen ohjauksen tarve <ul style="list-style-type: none"> Jatkuvan kasvattajan ohjauksen ja läsnäolon tarve Jatkuvan motivoimisen ja ohjauksen tarve | Kasvattajan keinottomuus <ul style="list-style-type: none"> Resurssin puute Osaamisen puute | Kasvattajan ja lapsen välinen suhde <ul style="list-style-type: none"> Kasvattajan turvallinen ja luotettava suhde lapseen Lapsituntemus Kasvattajan vuorovaikutus <ul style="list-style-type: none"> Kasvattajan ymmärrettävä viestintä Kasvattajan johdonmukaisuus Kasvattajan sensitiivisyys Lapsen empaattinen ja rauhallinen kohtaaminen Kasvattajan aktiivinen rooli <ul style="list-style-type: none"> Kasvattajan ohjaus Useamman kasvattajan tuki vaativissa tilanteissa Kasvattaja esimerkin näyttäjänä Kasvattajan läsnäolo Kasvattajan antama fyysinen turva ja hoiva Havainnointi Kasvattajan pedagogisen osaamisen lisääminen <ul style="list-style-type: none"> Lisäkoulutukset | Oppimisympäristön tuki <ul style="list-style-type: none"> Oppimista tukevien apuvälineiden käyttö Kasvatusyhteisön sitoutuneisuus yhteisiin toimintatapoihin Strukturoitu oppimisympäristö Vähäinen ärsykkeiden määrä Visuaalinen tuki Positiivinen pedagogiikka <ul style="list-style-type: none"> Vahvuusperustaisuus Myönteiset käyttäytymisodotukset Onnistumisen kokemusten mahdollistaminen Osallisuuden tukeminen <ul style="list-style-type: none"> Lapsuuden arvostaminen Eriyttäminen ja lapsen yksilöllinen huomiointi Lapsen osallisuus toiminnansuunnittelussa Pedagoginen arviointi ja kehittäminen <ul style="list-style-type: none"> Havainnointi Toiminnan kehittäminen | Moniammatillinen yhteistyö <ul style="list-style-type: none"> Yhteistyö veo:n kanssa Moniammatillisuus Yhteistyö huoltajien kanssa <ul style="list-style-type: none"> Yhteisten toimintatapojen arviointi ja kehittäminen Aktiivinen tiimin yhteistyö <ul style="list-style-type: none"> Aktiivinen arviointi tiimissä Säännöllinen keskustelu tiimissä |

Taulukko 5. Tutkimuksen keskeiset tulokset.

Aineiston analyysin pohjalta päädyttiin koostamaan keskeisistä tuloksista tiivistelmä (taulukko 5), joita peilataan tässä kappaleessa tutkimuksen tutkimuskysymyksiin ja tarkoitukseen. Vastaaajia pyydettiin kuvailemaan lasten haastavaa käyttäytymistä omasta kokemuksestaan käsin. Tämän jälkeen haluttiin selvittää varhaiskasvatuksen kentällä toteutettavia pedagogisia tuen keinoja ja sitä, miten näillä keinoilla vastataan lapsen haastavaan käyttäytymiseen. Tutkimuksen tulosten pääluokat on jaettu kahteen osaan, haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen sekä pedagogisiin tuen keinoihin haastavan käyttäytymisen ilmenemisessä ja ennaltaehkäisyssä.

6.1 Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen varhaiskasvattajien kuvaamana

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, miten varhaiskasvattajat avaavat kokemuksiaan lapsen haastavasta käyttäytymisestä. Varhaiskasvattajien kuvailujen perusteella haastavan käyttäytymisen eri muodot on jaettu alaluokkiin, joita avataan seuraavaksi tarkemmin, mutta lyhyesti pohjaten yksilöllisten vastaajien vastauksiin. Nämä vastaukset näkyvät kursivoituna ja sisällettynä tekstiin, jotta ne on helpompi erottaa tulosten tulkinnallisesta tekstistä. Tuloksia ja niistä tulleita johtopäätöksiä avataan lisää seuraavassa luvussa.

6.1.1 Haastavan käyttäytymisen muodot

Aggressiivisuus nousi selkeästi esille vastauksissa kysyttäessä haastavasta käyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa. Useat vastaajat kuvasivat aggressiivisuudella lapsen voimakasta tunnetilaa, jolloin lapsi oli impulsiivinen satuttamaan muita tai rikkomaan esimerkiksi leikkejä. Moni vastaaja käytti aggressiivisesta käyttäytymisestä suoraan termiä aggressiivisuus tai fyysinen väkivaltaisuus. Aggressiivisen lapsen haaste on aggressionhallinnan taitojen puuttuminen, joka yleensä johtaa jatkuviin konflikteihin, raivokohtauksiin tai väkivaltaan (Sinkkonen & Korhonen, 2015, s. 229). Toiset vastauksista kuvailivat väkivaltaisen käyttäytymisen kokemuksia tarkemmin:

”Fyysinen väkivalta, potkiminen, lyöminen, pureminen, sylkeminen”. (Vastaaja 5).

Vastauksissa aggressiivisuutta kuvasi myös verbaalisen väkivallan kokemukset. *”Kiroilu, huutaminen ja kiljuminen. Toisten nimittely ja haukkuminen”. (Vastaaja 3).* Usea vastaaja vastasi kokevansa lapsen käyttäytymisen haastavaksi silloin, kun käyttäytyminen sisälsi verbaalista väkivaltaa.

Joustamattomuus ilmeni vastauksissa lapsen haluttomuutena osallistua yhteiseen toimintaan tai toimimaan ryhmän mukana, toisin sanoen kieltäytymisenä tai uhmakkuutena. Lisäksi vastauksista nousi kokemuksia, jolloin lapsi halusi toimia oman tahdon mukaan. Yleensä näissä tilanteissa myös toisten lasten huomiointi oli kasvattajalle haasteellista:

”..lapsi vois myös olla haastava jos dominointi on niin voimakasta että se vaikuttaa negatiivisesti muihin lapsiin.” (Vastaaja 5).

On kuitenkin muistettava, että tällainen käytös on hyvin tyypillistä etenkin pienille lapsille. 2–3-vuotiaan lapsen kehitykseen kuuluu olennaisesti uhmaaminen, rajojen etsiminen sekä oman tahdon testaaminen (Sinkkonen & Korhonen, 2015, s. 182). Tämä ei tietenkään poista tai vähennä kokemusta lapsen haastavasta käyttäytymisestä. ”*Ohjeiden, yhteisten sääntöjen noudattamatta jättäminen toistuvasti aiheuttaen levottomuutta*”. (Vastaja 11). Yksi vastaajista kuvaili näin kokemustaan lapsen joustamattomuudesta, jossa viitattiin siihen, että juuri joustamattomuus johtaa tiettyyn haastavaan käyttäytymisen muotoon.

Vaaratilanteiden syntyminen ja sen kuvaaminen ilmeni vastauksissa kahdella selkeällä tavalla. Kyselyssä vastaajat kuvasivat vaaratilanteita joko niin, että lapsi satuttaa itseään tai lapsi satuttaa muita. Toinen vastauksissa esiin noussut esimerkki oli yleisesti karkaaminen, joka aiheuttaa välittömän vaaratilanteen. Vastaajien vastausten perusteella on selvää, että vaaratilanteen syntyminen ja siitä aiheutuvat seuraamukset ovat aina aikuisen vastuulla. Näin ollen on myös luonnollista, että tällainen käyttäytyminen koetaan haastavana. Osassa vastauksia vaaratilannetta ei avattu tarkemmin, vaan sitä kuvailtiin yleisesti: ”*Joskus lapsen haastava käytös ilmenee toimintana, joka on vaaraksi lapselle itselleen tai muille*”. (Vastaja 6). Tällöin tulkinnanvaraisuutta jäi siitä, millaista vaarallinen käyttäytyminen oli.

Tunneilmaisun haasteet tulivat esiin vastaajien kuvauksissa tunteiden hallinnan haasteina tai jumittuvana ja vetäytyvänä käytöksenä. Varhaiskasvattajat korostivat vastauksissaan lapsen haasteita *itsesäätelytaidoissa*, lapsen ”lukkiutumista” sekä käytöstä, jolloin lapseen ei saa kontaktia. Esimerkiksi jumittuvan käytöksen osalta vastaukset olivat osittain toisistaan poikkeavia, jolloin termi *jumittaminen* on tulkittavissa joko toimintaan tai tunnetilaan jumittumisena: ”*jumittuminen*” *vaikeaa löytää esim. eskarilaisten kanssa keinoja miten saada jumi loppumaan puheella*”. (Vastaja 7) tai ”*lukkiutuminen*.”. (Vastaja 12). Vetäytyminen ja tunteiden hallinnan haasteet näkyivät vastauksissa yksiselitteisinä toteamuksina. Vastausten pohjalta voidaan todeta, että tarvitsemme säätelytaitoja sisäisten ja ulkoisten ärsykkeiden hallintaan, jotta kykenemme hillitsemään ja kontrolloimaan itseämme (Sandberg, 2022, s. 158).

Reaktiivisuus tuli ilmi vastaajien kuvaillessa lapsen käyttäytymisen olevan levotonta, impulsiivista ja ennakoimatonta. Useissa vastauksissa korostui lapsen impulsiivinen käyttäytyminen, jota vastaajan on haasteellista ennakoida. Haastavaksi käyttäytymistä kuvailtiin erityisesti silloin, kun lapsi on levoton ja tarvitsee tukea keskittymiseen ja tarkkaavuuden ylläpitämiseen meneillä olevassa toiminnassa. ”*Usein sellaista mikä haastaa koko ryhmän kannalta toiminnan*”

sujuvuutta ja ”häiritsee” toimintatuokioita vieden aikuisen huomiota koko ajan lapsen käyttäytymiseen”. (Vastaaja 8). Näin varhaiskasvattajat kuvailivat yhtenäisesti vastauksissaan tilanteita, joissa lapsi häiritsi meneillä olevaa tekemistä, ja näin ollen haastoi kasvattajaa.

Säännöllinen ohjauksen tarve käsitti vahvasti myös edellisen alaotsikon vastaajien vastauksia.

”Hän (lapsi) saattaa olla levoton ryhmätilanteissa ja tarvitsee koko ajan aikuisen läsnäoloa, ohjausta ja tukea sekä ennakoitua”. (Vastaaja 2).

Omaksi alaluokakseen tämän aiheen alle koostuivat vastaukset, joissa kuvailtiin enemmän yleisesti jatkuvaa kasvattajan ohjauksen ja läsnäolon tarvetta lapsen oman toiminnan tukemiseksi. Lisäksi tämän aihepiirin vastauksissa korostui lapsen suuri tarve motivointiin, kannustukseen ja ennakointiin.

6.1.2 Pedagogisen osaamisen puute

Haastavana käyttäytymisenä koettiin yllä olevien lisäksi käytös, jossa kasvattaja koki olevansa keinoton. **Kasvattajan keinottomuus** piti sisällään resurssin puutteen sekä osaamisen puutteen. Eräs vastaaja ilmensi keinottomuutta kuvailemalla näin:

”Keinot puuttuvat osaamisen tai resurssin puutteen vuoksi”. (Vastaaja 6).

Lisäksi osaamisen puute näkyi vastaajien vastauksissa niin, että se oli tulkittavissa kasvattajan keinottomuudeksi tilanteen ratkaisemiseksi: *”käytös, johon ennakoitikaan ei auta.”* (Vastaaja 17). Näiden vastausten pohjalta voidaan tulkita pedagogisen osaaminen olevan yhteydessä haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen. Onnimaan ja kumppaneiden mukaan varhaiskasvatuksessa työskenneltäessä usealla eri koulutustaustalla, yhdeksi pedagogiikan toteutumisen esteeksi on nähty pedagogisen osaamisen puuttuminen koulutuksessa (viitattu lähteessä Ranta ym., 2021). Kuitenkin pedagogisen osaamisen puutteeseen liittyvien vastausten kohdalla tulkinnanvaraisuus korostui entisestään, sillä kontekstia, eli tilanteeseen johtaneita seikkoja oli paikoitellen vaikea tulkita vastauksista.

Resurssin puute on varhaiskasvatuksessa yksi tämän hetken huolta herättävä aihe. Kangas ja kumppanit (2022, s. 82) kuvaavat tutkimuksessaan, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat ovat huolissaan resurssin puutteesta. *”Inklusion myötä tuen tarpeisten kasvu ryhmässä suhteessa resursseihin on kasvanut roimasti, eikä arjessa ehdi perehtyä asioihin tai kouluttautua...”*.

(Vastaaja 8). Aihe nousi esille myös tässä tutkimuksessa, ja vastauksissa ilmeni resurssin puute suhteessa lisääntyneisiin tuen tarpeisiin.

6.2 Pedagogiset tuen keinot haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn

Tässä kappaleessa käydään läpi vastauksissa esille tulleita pedagogisia tuen keinoja, joita vastaajat nostivat esiin puhuttaessa haastavan käyttäytymisen tukemisesta ja ennaltaehkäisystä. Jokainen pedagogisen tuen keino on sovellettavissa yleisesti käyttäytymisen tukemiseen, eikä tässä osiossa olla eritelty tietyn käyttäytymisen tukemiseen soveltuvia tuen keinoja. Ennaltaehkäisyn tavoitteena on nimensä mukaisesti vaikuttaa ennalta erilaisiin vaikeuksiin pedagogisilla järjestelyillä ja työtavoilla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 59).

6.2.1 Kasvattajan ammatillisuus

Turvallisilla aikuisilla on lapsen elämässä merkittävä rooli. Kinnunen (2003) kertoo, kuinka varhaisessa vaiheessa koettu turvallinen suhde aikuisen kanssa luo lapselle luottamusta aikuisiin myös tulevaisuudessa. Ilman turvallisen aikuisen kokemusta lapsen suhde aikuisiin voi olla vihamielinen sekä hän voi tuntea epäluottamusta (Kinnunen, 2003, s. 153). Tämä näkyi myös tämän tutkimuksen vastauksissa. Yksi eniten korostetuimmista vastauksista pedagogisiin tuen keinoihin oli *kasvattajan ja lapsen välinen suhde*, jolla kuvattiin olevan myönteinen vaikutus lapsen käyttäytymiseen. Myönteisiä vaikutuksia lapsen käyttäytymiseen koettiin erityisesti silloin, kun lapsella oli turvallinen ja luotettava suhde kasvattajan kanssa:

“Luomalla hyvän ja luottamuksellisen suhteen. Tärkeää on olla lapsen tasolla riittävän lähellä ja huomioida lasta arjessa.” (Vastaaja 7).

“Luomalla lämpimän ja turvallisen suhteen lapseen.” (Vastaaja 1).

Jotta kasvattaja tuntee lapsen, edellyttää se mahdollisimman pitkäkestoisia ja pysyviä vuorovaikutussuhteita kasvattajan ja lapsen välillä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 19). Kasvattajan ja lapsen välistä suhdetta kuvaavissa vastauksissa korostui myös kasvattajan lapsitunteuksen myönteinen vaikutus lapsen käyttäytymistä tukevana keinona: *“Omalla aidolla läsnäololla ja olemalla kiinnostunut lapsen tekemisestä ja juttelusta.” (Vastaaja 3).* Vastaajat nostivat esiin erityisesti aitouden kokemusten merkityksen vuorovaikutussuhteissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjavat, kuinka kasvattajien tulee omalla vuorovaikutuksellaan rohkaista lapsia myönteisiin vuorovaikutustaitoihin sekä ryhmän jäsenenä toimiseen. Lisäksi kasvattajat ovat lapsille kielellisiä malleja, joiden tulee kiinnittää huomiota omaan tapaansa puhua ja olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 31). Tutkimuksen vastauksissa nousikin esille **kasvattajan vuorovaikutus**. Kasvattajan myönteistä vuorovaikutusta eräs vastaaja kuvasi näin:

“Olemalla sensitiivinen ja johdonmukainen ja tekemällä ratkaisuja lapsen näkökulma huomioiden. Keholliset viestit tulee olla samansuuntaisia puheen kanssa.”
(Vastaaja 9).

Vastauksissa tähän liitettiin muun muassa kasvattajan ymmärrettävä viestintä, kasvattajan johdonmukaisuus, ja kasvattajan sensitiivisyys. Vastaajat korostivat vuorovaikutukseen liittyvän olennaisesti myös lapsen empaattinen ja rauhallinen kohtaaminen.

Varhaiskasvatuksen arjessa lapsen toiminnan lähtökohtana on kasvattajan toiminta tai toimimattomuus (Rutanen, 2013, s.102). **Kasvattajan aktiivinen rooli** tuli esille myös tämän tutkimuksen vastauksissa. Vastauksissa korostui kasvattajan ohjaus, useamman kasvattajan tuki vaativissa tilanteissa, kasvattajan esimerkin näyttäminen, kasvattajan läsnäolo, kasvattajan antama fyysinen turva ja hoiva sekä havainnointi. Kasvattajan läsnäolosta, esimerkistä sekä ohjauksesta kuvaa erään vastaajan esimerkki:

“Aikuisen läsnäolo arjen toiminnoissa ja leikeissä. Aikuinen sanoittaa lapsen erilaisia tunteita.” (Vastaaja 17).

Kysyttäessä pedagogisista tuen keinoista, nousi esiin pedagogisen osaamisen vaikutus haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn. **Kasvattajan pedagogisen osaamisen lisääminen** näyttäytyi useissa vastauksissa lisäkoulutuksen tarpeena. Eräs vastaaja kuvasi pedagogisen osaamisen vaikutusta ja lisäkoulutuksen tarvetta seuraavasti:

“Usein, kun siirtyy uuteen lapsiryhmään vaikkapa sijaistamaan, lapsen haastava käyttäytyminen voi olla erityisen vaikeaa kohdata, koska ei tunne kyseistä lasta. Siksi olisi tärkeää, että aiheeseen olisi enemmän esimerkiksi koulutusta ja että yliopisto-opinnoissa olisi enemmän informaatiota lapsen haastavaan käyttäytymiseen.” (Vastaaja 16).

Voegler-Leenin ja Kupersmiditin mukaan tärkeä osa pedagogisia tuen keinoja on kasvattajan oma halu ja motivaatio vaikuttaa lapsen haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn (viitattu lähteessä Neitola 2020, s. 67). Näin ollen kasvattajien vastauksista voidaan tulkita, että halu kehittää itseään sekä kohdata tilanteita ja lapsia paremmin on olemassa.

6.2.2 Pedagogiikan toteuttaminen

Oppimisympäristön tuki ilmeni vastauksissa monipuolisesti. Vastaajat nostivat esille oppimista tukevien apuvälineiden käytön, kasvatusyhteisön sitoutuneisuuden yhteisiin toimintatapoihin, strukturoidun oppimisympäristön, vähäisen ärsykkeiden määrän sekä visuaalisen tuen. Esimerkiksi strukturoitu oppimisympäristö piti sisällään vastaajien kuvailuissa monia esimerkkejä:

”Paikat mietitty aikuisen vieressä (lepo, syöminen, pöytäpuuhat), toiminnan porrastaminen, pienryhmät, aikuisen tuki lähellä vieressä...” (Vastaaja 11).

”Rutiinit, yhteiset säännöt ja toimintatavat, pienryhmätoiminta, toiminnan eriyttäminen ja haastavan lapsen yksilöllinen huomiointi.” (Vastaaja 2).

Oppimista tukevat apuvälineet sekä visuaalinen tuki nousivat molemmat samankaltaisten esimerkkien kautta esiin vastauksissa. Osittain nämä myös limittyivät vastauksissa toistensa päälle. Yksi vastaajista kuvaili oppimista tukevia apuvälineitä monipuolisesti:

”Kuvatuki, painokoirat, toiminnanohjauskortit kaulassa, pienryhmät, tietty istumajärjestys, selkeä päiväjärjestys, aikaa siirtymiin ja porrastaen, rauhoittumispenkki, tukiviittomat, keskittymistyyny, nystyräpallot piirillä, piirimadot piirillä keskittymiseen (saa tehdä solmuja nauhoihin ja avata niitä), lepoa hetkellä selkään ”piirtäminen”...”. (Vastaaja 10).

Vastauksissa jokainen tuen keinon osa-alue koettiin kuuluvaksi olennaisesti lapsen tukemiseen varhaiskasvatuksen arjessa ja useampi vastaaja mainitsi jopa kaikki oppimisympäristöön liittyvät tuen keinot. Vastausten perusteella on havaittavissa tulkinta siitä, että oppimista tukevien apuvälineiden käyttö edellyttää lapsituntemusta ja tietoa siitä, missä tilanteissa mitäkin apuvälinettä on syytä käyttää. Lasta tuetaan aina tuen tarpeen mukaisesti, ei diagnoosiperustaisesti (Sandberg, 2022, s. 191).

Pedagogisista tuen keinoista **positiivinen pedagogiikka** nostettiin vastauksissa esiin vahvuusperustaisuutena, myönteisinä käyttäytymisodotuksina ja onnistumisen kokemusten mahdollistamisena. Neitola (2020) avaa tutkimuksessaan, kuinka myönteisiä käyttäytymisodotuksia tulee kasvattajien vuorovaikutuksessa korostaa. Näin lapsi voi olla tietoisempi mitä hänen käyttäytymiseltään odotetaan (Neitola 2020, s. 70).

Vahvuusperustaisuus korostui useassa vastauksessa kehumisen, kannustamisen ja positiivisen palautteen muodossa. Eräs vastaaja havainnollisti vahvuusperustaisuuden toteuttamista konkreetian kautta: *”Tsemppipalkinnot onnistumisista ja myötätuntotoeista. Jokaisen lapsen vahvuuksien bongailua ja niiden sanottamista, yleisesti hyvän huomaamista.”* (Vastaaja 19). Tämän lisäksi positiivinen pedagogiikka itsessään oli näkyvissä vastauksissa läpi aineison. Varhaiskasvattajien vastauksissa oli nähtävissä lasta kunnioittava asenne ja positiivinen työote, joka korostui miltei jokaisessa vastauksessa. Lisäksi varhaiskasvattajien vastauksista oli nähtävissä tietynlainen asennoituminen siihen, että hyvällä lähestymistavalla saa enemmän aikaan, kuin huonolla.

Osallisuuden tukeminen näyttäytyi lapsuuden arvostamisena, eriyttämisenä ja lapsen yksilöllisenä huomiointina sekä lapsen osallisuutena toiminnansuunnittelussa. Eriyttäminen ja yksilöllinen huomiointi pitää sisällään lapsen tarpeiden huomioinnin, joka nostettiin yksiselitteisesti esiin vastauksissa: *”Ottamalla hänen tunteensa ja toiveensa huomioon aidosti kuunnellen.”* (Vastaaja 1). Lapsen päätöksenteon tukemista kuvailtiin esimerkiksi niin, että lapsen tekemää päätöstä kunnioitetaan: *”Annetaan lapsen vaihtaa mieltä rauhassa.”* (Vastaaja 3). Näin vastauksissa huomioitiin myös lapsen osallisuus toiminnansuunnittelussa.

Viimeisimpänä pedagogisen toiminnan osalta vastaajat kuvasivat vastauksissaan pedagogisten tuen keinojen arviointia ja kehittämistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) sanotaan, että laadukasta varhaiskasvatusta ja sen sisältämiä pedagogisia tuen keinoja ovat varhaiskasvatustoiminnan suunnittelu, toteutus, havainnointi, dokumentointi ja arviointi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, s. 62). **Pedagoginen arviointi ja kehittäminen** nousi vastauksissa esille havainnointina sekä toiminnan kehittämisen kautta. Yhteenvedona varhaiskasvattajien vastauksissa kuvailtiin uusien keinojen kokeilemistä ja toimintatapojen muuttamista, jotka molemmat pohjautuvat säännölliseen toiminnan havainnointiin.

6.2.3 Monitahoinen yhteistyö

Moniammatillinen yhteistyö näyttäytyi vastauksissa yhteistyönä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa sekä moniammatillisuudesta puhuttaessa. Vastaajat puhuivat yksilöllisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä, mutta myös sananmukaisesti moniammatillisuudesta, jolla viitataan varhaiskasvatuksessa työskenteleviin eri ammattilaisiin. Varhaiskasvattajien eri ammattitaustaisuuden lisäksi yhteistyötä tehdään lastenneuvolan ammattilaisten, lastensuojelun ja muiden terveydenhuollon ja sosiaalipalveluiden toimijoiden kanssa. Lisäksi varhaiskasvatuksen yhteistyötahot käsittävät kaikki ne alueelliset ja paikalliset toimijat, joiden kanssa varhaiskasvatuksen on luontevaa tehdä yhteistyötä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 36–37).

Varhaiskasvattajat korostivat vastauksissaan säännöllisyyttä siinä, miten tuen riittävyyttä on syytä arvioida: ”*Tukea seurataan säännöllisesti yhteistyössä veon ja muun tiimin kesken*” (Vastaaja 13). Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyi vastauksissa osana tuen keinojen ja yhteisesti sovittujen toimintatapojen arviointia.

Mykkänen ja Böök (2017) näkevät varhaiskasvatuksen ja huoltajien yhteistyön kulmakivenä varhaiskasvatuslain (580/2015), joka velvoittaa varhaiskasvatusta ja lapsen vanhempia yhteistyöhön esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta. Lain mukaan varhaiskasvatuksella on vastuu tukea lapsen kotikasvatusta, mutta ensisijainen kasvatusvastuu kuuluu kuitenkin lapsen huoltajille. Yhteistyön tavoitteena on aina lapsen etu. **Yhteistyö huoltajien kanssa** oli osa tämän tutkimuksen pedagogisten tuen keinojen arviointiin ja kehittämiseen liittyviä vastauksia. Vastauksissa korostettiin yhteisten toimintatapojen arviointia ja kehittämistä:

“Huoltajat tiiviisti myös mukana arvioinnissa ja kehittämisessä sekä keskustellaan paljon siitä, miten tukitoimien vaikutus näkynyt myös kotona.” (Vastaaja 19)

Vastausten perusteella yhteistyö koettiin tärkeäksi osaksi kasvatustyötä ja avoin keskustelu nähtiin luonnollisesti yhteistyöhön kuuluvaksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 58) mukaisesti huoltajan ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kesken jaettu tieto lapsesta ja hänen tarpeistaan on perusta varhaiselle ja riittävälle tuelle.

Aktiivinen tiimin yhteistyö korostui eniten vastauksissa kysyttäessä pedagogisten tuen keinojen arvioinnista ja kehittamisestä. Osassa vastauksista pedagogisten tuen keinojen arviointia ja kehittämistä ei sananmukaisesti ymmärretty tai vastausta ei ollut annettu. Aktiivinen arviointi ja säännöllinen keskustelu tiimissä ilmeni vastauksissa aktiivisina tiimin yhteistyömuotoina:

“Tiimipalaverissa käymme asiat läpi ja tarkastelemme onko keinot olleet riittäviä ja mitä tarvii vielä tehdä.” (Vastaaja 8).

“Ahkerasti keskustellaan tiimin kesken.” (Vastaaja 17).

Osassa vastauksia tiimin yhteistyön arvioinnin osalta kerrottiin arvioinnin ja kehittämisen olevan vähäistä tai ettei siitä ollut kokemusta:

“Pyrimme tiimipalaverissa arvioimaan aktiivisesti toimintatapoja, eli mikä toimii ja mikä ei. Mutta tätä on liian vähän.” (Vastaaja 4).

“Lyhyiden sijaisuustyökokemusteni perusteella minulla ei ole tästä vielä kokemusta.” (Vastaaja 13).

Vastaajien vastausten perusteella voidaan todeta, että arviointi ja kehittäminen on läsnä varhaiskasvatuksen arjessa, mutta paikoitellen sen toteutuminen on epävarmaa tai epäselvää. Varhaiskasvattajien kuvailujen kautta tiimin yhteistyö koettiin kuitenkin luonnolliseksi osaksi varhaiskasvatuksen ammattilaisen työtä.

6.3 Tulosten yhteenveto

Tulosten perusteella vastaajat kokivat **lapsen käytöksen haastavaksi** silloin, kun käyttäytymisen aggressiivisista, synnytti vaaratilanteita, sisälsi tunneilmaisun haasteita, oli reaktiivista tai lapsi tarvitsi käyttäytymisensä säätelyyn aikuisen säännöllistä ohjausta. Ohjeiden noudattamatta jättämistä tahallaan ja uhmakkuutta kuvattiin joustamattomana käyttäytymisenä. Vastausten mukaan lasten joustamaton käyttäytyminen aiheutti kasvattajille haasteita huomioida ja ohjata myös muita ryhmän lapsia näissä tilanteissa.

Vaaratilanteiden syntymistä kuvailtiin itsensä tai toisten satuttamisena, johon vastaajat liittivät myös lasten karkailun. Esimerkiksi tunneilmaisun haasteita kuvattiin tunteiden hallinnan haasteina tai jumitutuvana ja vetäytyvänä käytöksenä. Varhaiskasvattajat avasivat käyttäytymisen olevan haastavaa, kun lapsella oli haasteita itsesäätelytaidoissa, kuten ”lukkiutumista” sekä käytöstä, jolloin lapseen ei saa kontaktia. Varhaiskasvattajat kuvasivat lapsen käyttäytymistä

reaktiivisena silloin, kun käyttäytyminen oli levotonta, impulsiivista tai ennakoimatonta. Eri-tyisen haastavaksi koettiin lapsen käyttäytymisen ennakoimattomuus. Viimeisenä käyttäytymisen muotona vastaajat vastasivat säännöllisen ohjauksen tarpeen. Vastaajat kokivat haasteen nimenomaan lapsen säännöllisessä yksilöllisessä ohjauksessa, ennakoinnissa, motivoinnissa ja kannustuksessa.

Varhaiskasvattajien esille nostamat **pedagogiset tuen keinot haastavan käyttäytymisen ilmenemisessä ja ennaltaehkäisyssä** näyttäytyivät tuloksissa usealla tavalla. Yhtenä pedagogisena tuen keinona aineistossa oli nähtävillä kasvattajan ammatillisuus. Vastaajat kuvailivat turvallista ja luotettavaa suhdetta lapseen sekä lapsituntemuksen merkitystä osana tuen toteuttamista. Näissä vastauksissa korostettiin myös lämmintä kohtaamista sekä läsnäolon tärkeyttä. Toisena esiin nousi kasvattajan vuorovaikutus. Kasvattajan vuorovaikutus pohjautui vastausten perusteella kasvattajan ymmärrettävän viestintään, kasvattajan johdonmukaisuuteen, kasvattajan sensitiivisyyteen sekä lapsen empaattiseen ja rauhalliseen kohtaamiseen. Tuen keinoksi oli myös vastauksista analysoitavissa kasvattajan aktiivinen rooli. Se sisälsi kasvattajan ohjauksen, useamman kasvattajan tuen vaativissa tilanteissa, kasvattajan esimerkillisen roolin näyttämisen, kasvattajan läsnäolon, kasvattajan antaman fyysisen turvan ja hoidon sekä havainnoinnin. Tuloksista on yleisesti nähtävissä kasvattajan merkityksen olevan oleellinen osa pedagogista tukea.

Vastaajat mainitsivat myös oppisympäristöön liittyvät ratkaisut ja sen toiminnan osana pedagogista tukea. Oppimisympäristön tukea kuvailtaessa vastaajat nostivat esille oppimista tukevien apuvälineiden käytön, kasvatusyhteisön sitoutuneisuuden yhteisiin toimintatapoihin, strukturoidun oppimisympäristön, vähäisen ärsykkeiden määrän sekä visuaalisen tuen. Lisäksi vastaajat esittivät positiivisen pedagogiikan yhtenä haastavan käyttäytymisen tuen keinona. Tätä kuvattiin vahvuusperustaisuutena, myönteisinä käyttäytymisodotuksina ja onnistumisen kokemusten mahdollistamisena. Myönteinen ja ymmärtävä asennoituminen lapsen haastavaan käyttäytymiseen oli tulkittavissa lähes jokaisesta vastauksesta. Lasten yksilöllisten tarpeiden huomioinen, toiminnan eriyttäminen ja lapsuuden arvostaminen olivat vastauksista esille nousseita osallisuuteen liitettäviä pedagogisia tuen keinoja. Näiden varhaiskasvattajien kuvailujen kautta vahvistuu ajatus siitä, miten erilaiset pedagogiset tuen keinot toimivat rakennuspalikkoina laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Pedagogiseen toimintaan liitettiin lisäksi vastaukset, jotka kertoivat tuen arvioinnista ja kehittämisestä. Tärkeimpänä esille nousi havainnointi, uusien keinojen kokeilu sekä toimintatapojen muuttaminen.

Haastavan käyttäytymisen ilmenemisessä ja ennaltaehkäisyssä pedagogisina tuen keinoina nähtiin *kasvattajan ammatillisuuden ja pedagogiikan toteuttamisen* lisäksi *monitahoinen yhteistyö*. *Monitahoinen yhteistyö* jakautui kolmeen osaan, jotka nimettiin vastausten perusteella moniammatilliseksi yhteistyöksi, yhteistyöksi huoltajien kanssa sekä aktiiviseksi tiimin yhteistyöksi. Moniammatilliseen yhteistyöhön varhaiskasvattajat liittivät säännöllisen yhteistyön varhaiskasvattajan erityisopettajan kanssa sekä moniammatillisen yhteistyön kokonaisuutena huomioiden varhaiskasvatuksen muut yhteistyötoimijat. Yhteistyö huoltajien kanssa näkyi vastauksissa yhteisten toimintatapojen arviointina ja kehittämisenä, joita kuvailtiin niin, että asioista ja niiden toimivuudesta keskustellaan huoltajien kanssa säännöllisesti. Lisäksi huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä kuvailtiin sitoutumisena yhteisiin toimintatapoihin niin päiväkodissa, kuin lapsen kotonakin. Viimeiseksi varhaiskasvattajat kuvailivat aktiivista tiimin yhteistyötä, jota korostettiin aktiivisena arviointina ja säännöllisenä keskusteluna tiimin kesken. Vastajaat linjasivat yhteneväisesti aktiivisen yhteistyön tiimissä tarkoittavan sitä, tiimipalaverit toteutuvat viikoittain ja näissä tapaamisissa arvioidaan ja kehitetään toimintaa sekä toimintatapoja ryhmän käytänteiden parantamiseksi.

7 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen kautta voidaan todeta, että haastava käyttäytyminen on varhaiskasvatuksessa koettu ilmiö ja varhaiskasvattajat kokevat lasten käyttäytymisen haastavana eri tavoin. Varhaiskasvattajat kuvasivat vastauksissaan haastavan käyttäytymisen ilmenemistä pääsääntöisesti samalla tavalla ja kaikissa vastauksissa viitattiin Aroa (2020) mukaillen joko ulospäin- tai sisäänpäin suuntautuneeseen käyttäytymiseen. Hän jakaa käyttäytymisen haasteet sisäänpäin (*internalizing*) ja ulospäin (*externalizing*) suuntautuvaan käyttäytymiseen. Hänen mukaansa ulospäin suuntautuvan käyttäytymisen haasteisiin lukeutuu esimerkiksi aggressiivisuus, käyttöhäiriöt, uhmakkuus, impulsiivisuus sekä levottomuus. Sisäänpäin suuntautuva käyttäytyminen puolestaan näyttää somaattisina oireina, vetäytyneisyytenä tai masentuneisuutena (Aro, 2020, s. 109). Varhaiskasvattajien vastausten perusteella voidaan nähdä kokonaiskuva siinä, miten lapsen haastavan käyttäytymisen ilmeneminen ei kaikille merkitse samaa. Cacciatoren ja kollegoiden (2013) mukaan esimerkiksi uhmakkuus on yleinen ja luonnollinen lapsen kehitysvaihe 1,5–3-vuotiaan lapsen elämässä. Kyseenalaistamalla, kieltäytymällä ja ohjeiden noudattamatta jättämisellä lapsi hakee omaa autonomiaansa ja itsenäisyyttä toimia ympäristössä: mistä minä alan ja mihin lopun? (Cacciatore, ym., 2013, s. 26). Tämä vaatii kasvattajalta myös paljon ammatillista osaamista ymmärtää ja vastata lapsen käytökseen pedagogisesti, jolloin pedagoginen osaaminen onkin keskiössä.

Vastausten perusteella ja varhaiskasvattajien kuvailujen myötä on selvää, että kasvattajilta vaaditaan ymmärrystä ja tietämystä varhaislapsuuden sosioemotionaalista ja psykososiaalisesta kehityksestä, joka tulee esiin myös teoreettisessa viitekehyksessä. Zhartin ja Melzer-Langen (2012) mukaan esimerkiksi pelkästään aggressiiviselle käyttäytymiselle on olemassa useita syitä. Yksi lapsen aggressiivisen käyttäytymisen syy voi olla lapsen turvallisuuden tunteen järkkäminen, joka johtuu lapsen psyykkisestä kaltoinkohtelusta (Zhart & Melzer-Lange, 2012, s. 326). Tästä voidaan päätellä, että tunnetaitojen opettamisen merkitys lasten kasvatuksessa selvästi korostuu, koska suurin osa kasvattajien kokemuksista liittyi nimenomaan lapsen taitoihin käsitellä ja kohdata haastavia tunteita. Wheare ja Gray (2003, s. 39) puhuvat tutkimuksessaan siitä, kuinka vanhempien ja opettajien tulee tiedostaa ja panostaa lasten tunnetaitoihin sekä sosiaalisiin taitoihin kasvatuksessa ja opetuksessa. Vastauksista on tulkittavissa myös yleinen kokemus ja vaatimus siitä, että kasvattajien ammattitaitoa kohdata nämä kasvatustilanteet tarvitaan.

Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen näyttäytyi myös kasvattajien kokemuksissa silloin, kun lapsi tarvitsi säännöllisesti yksilöllistä tukea ja ohjausta omaan toimintaansa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaisesti tuen lähtökohtana toimivat lapsen vahvuuksien lisäksi oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin liittyvät tarpeet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 56), jolloin varhaiskasvatuksen perustehtävä on lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen. On siis huomionarvoista pohtia sitä, miksi juuri tarvitsevuus koetaan haastavaksi. Ovatko haasteet onnistumattomassa pedagogisessa tuessa, jotka ryhmässä koetaan vaikeaksi antaa tai toteuttaa? *”Oikea-aikaisella, yksilöllisesti kohdennetulla ja lapsen tarpeiden mukaisella tuella edistetään lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Samalla ehkäistään lapsen ongelmien kasvamista ja monimuotoistumista sekä riskiä syrjäytyä”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 56). Toisaalta lasten yksilöllisten tarpeiden tukeminen on lisääntynyt ja uudella lakiuudistuksella niitä tunnustetaan ja tunnustetaan enemmän.

Tutkimuksen tuloksista nousi esiin vastaajien käyttämät pedagogiset tuen keinot, joita mainittiin hyvin laajasti. Haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn tarvitaan varhaiskasvatuksessa laajasti erilaisia pedagogisia tuen keinoja. Tämä erityisesti siksi, ettei haastavaa käyttäytymistä ole mahdollista ennaltaehkäistä tai poistaa kokonaan. Pedagogisista tuen keinoista eniten korostettiin kasvattajan merkitystä sekä roolia suhteessa haastavaan käyttäytymiseen. Erityisesti kasvattajan ja lapsen välinen hyvä suhde koettiin tärkeäksi keinoksi vaikuttaa lapsen haastavaan käyttäytymiseen. Tätä ajatusta tukee myös Keinäsen ja kumppaneiden (2011, s. 27) tekemä tutkimus siitä, kuinka lämmin kasvatusyhteisö on myönteisesti yhteydessä lapsen sosiaalisten taitojen kehitykseen sekä käyttäytymiseen. Aiheen esille tuleminen voidaan ajatella korostavan lapsituntemuksen ja sitä kautta myös lapsen osallisuuden merkitystä.

Yhtenä pedagogisena tuen keinona näyttäytyy selkeästi myös kasvattajan aktiivinen rooli. Aktiivisen roolin kannalta nähtiin merkittävänä muun muassa kasvattajan ohjaus ja kasvattajan läsnäolo. Kasvattajan aktiivisen roolin sisälle ei vastauksissa kuitenkaan nostettu lasten leikin varsinaista ohjausta. Leikin maininneet vastaajat käsittelivät kasvattajan roolia läsnäololla tai ainoastaan sijoittumisena leikin läheisyyteen. Munter (2013, s. 152) kertoo kasvattajien leikin sisälle pääsyn riippuvan leikin merkityksen ymmärtämisestä sekä yhteisen mielentilan jakamisesta lapsen kanssa. Onkin mielenkiintoista pohtia onko kasvattajien vaikea löytää yhteinen mielentila lapsen kanssa leikin sisälle pääsemiseen, vai pidetäänkö leikkitaitojen oppimista merkittävänä ainoastaan silloin, kun puhutaan vertaisten kanssa leikkimisestä. Vaikka leikin

ohjaus ja aikuisen rooli leikissä pedagogisena tuen keinona jäi puuttumaan, osoittaa tutkimuksen vastaukset kuitenkin sen, että aikuisen läsnäololla leikin läheisyydessä halutaan ennaltaehkäistä lapsen haastavaa käyttäytymistä juuri leikki-tilanteissa. Esimerkiksi Koivula ja Laakso (2017) korostavat näkökulmaa, kuinka aktiivinen leikin havainnointi antaa kasvattajalle tietoa lapsen sen hetkisestä kehityksestä. Heidän mukaansa leikkiä havainnoimalla kasvattaja voi havainnoida käyttäytymiseen vaikuttavia sosiaalisemotionaalisia taitoja. Koivulan ja Laakson mukaan kasvattajan merkittävä tehtävä havainnoin lisäksi on kuitenkin olla mukana lasten leikissä ja ohjata sitä aktiivisesti. Näin hän tukee parhaiten lapsen sosiaalisia taitoja sekä hänen kokonaisvaltaista kehitystään (Koivula & Laakso, 2017).

Lasten haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyn näkökulmasta on tärkeää kiinnittää huomiota pedagogisen tuen arviointiin ja kehittämiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) sanotaan, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ovat kasvattajien pedagogisen toiminnan pohja, jonka mukaan lapsiryhmän toimintaa toteutetaan ja kehitetään. Koska yksittäisen lapsen saamaa tukea ja sen riittävyyttä arvioidaan lapsen henkilökohtaisissa asiakirjoissa, on asiakirja lapsen käyttäytymisen tuen kannalta oleellinen arvioinninväline (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 11).

Pedagogisen tuen arvioinnista ja kehittämisestä kysyttäessä vastaajat kertoivat näiden tapahtuvan pitkälti suullisesti tiimin tiimipalavereissa viikoittain. Vastaajat eivät maininneet dokumentointia tai varhaiskasvatuksen asiakirjoja yhteisinä arviointimenetelminä heidän vastauksissaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, s. 10) linjataan, että arvioinnin tulee olla suunnitelmallista, jolloin se luo laadukkaan pedagogisen toiminnan pohjan. Suunnitelmallisuutta kuvasi vastauksissa ainoastaan viikoittain tapahtuvien tiimipalavereiden keskustelut. Osa vastauksista totesi, ettei arvioinnin ja kehittämisen osuus viikkopalaverissa ole kovinkaan suuri, sillä muuta yhteistä asiaa on usein paljon. Tämä herättää kysymyksen siitä, onko varhaiskasvatuksessa käytännön tasolla riittävästi keinoja toteuttaa pedagogisen tuen arviointia ja kehittämistä. Entä saavatko tiimi ja erityisesti sen pedagogiikasta vastuussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat riittävästi työkaluja tai tukea käytännön tasolla. Nämä kysymykset nostavat esiin pedagogisen johtajuuden käsitteen, jota Fonsen (2014) tarkastelee useasta näkökulmasta. Yksi näkökulma pedagogisessa johtajuudessa hänen mukaansa on tuoda esiin varhaiskasvatuksen yhteinen arvopohja, jonka selkiyttäminen vahvistaa yhteisen toiminnan tavoitteita sekä päämääriä. Tämä arvojen ja käytännön toimimattomuuden on nähty luovan ongelmallisuutta var-

haiskasvatuksen kentällä (Fonsen, 2014, s. 37). Tämä oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa, sillä vastauksista nousivat esille vahvuusperustaisuus ja lasten osallisuus myönteisesti käyttäytymiseen vaikuttavina tekijöinä. Uusitalo ja Vuorinen (2020) kertovat, kuinka vahvuusperustaisuus ja lasten osallisuus opetuksessa ja kasvatuksessa ovat inklusion toteutumisen merkittäviä lähtökohtia. Tutkimuksessa inklusio nousi esille vastauksissa ainoastaan lasten tuen toteuttamisen estävänä tekijänä, johon vaikutti vastaajien kokemukset lisääntyneistä käyttäytymisen tuen tarpeista ja yhtäaikaista resurssipulasta. Mielenkiintoista onkin pohtia, onko inklusio edelleen käsite, jonka yhteisymmärrystä ei jaeta varhaiskasvatuksessa tai sitä, kuinka varhaiskasvatuksessa arvopohjaa on yritetty selkeyttää ja lisätä yhteisymmärrystä? Inklusiivisesti toimivan systeemin kannalta on merkittävää, kuinka inklusiivista ajattelua kasvatusyhteisössä on (Pihlaja, 2009, s. 159). On kuitenkin myös hyvä huomioida varhaiskasvatuksessa valitseva vakava resurssipula, joka luonnollisesti vaikuttaa esimerkiksi ajan käyttämiseen arjessa. Arvioinnin ja kehittämiseen käytettävä aika vaatii varmasti ajoittain paljon organisointia varhaiskasvatuksen kentällä.

Lopuksi haluamme nostaa esiin Lundánin (2012, s. 9) ajatuksen siitä, että olipa haastavan käyttäytymisen takana mikä tahansa syy, aikuisen tehtävänä on puuttua lapsen kielteiseen toimintaan välittömästi näyttämällä mallia, sanoittamalla tunteita ja auttamalla häntä tulkitsemaan sosiaalisia vihjeitä, merkitysvivahteita sekä syy-seuraussuhteita. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näistä keinoista ollaan tietoisia ja ne ovat käytössä varhaiskasvatuksen kentällä monipuolisesti. Lapsia yleensä toistuvasti ohjeistetaan, mitä saa ja mitä ei saa tehdä, mutta yhtä tärkeää on sanoittaa lapselle, miksi lapsi toimii kuten toimii ja miten tämä vaikuttaa ympäristöön (Köngäs 2019). Omat tarpeemme tutkimuksen teolle lähtivät halusta ymmärtää ja tukea lasta parhaalla mahdollisella tavalla. Koska lasten ja nuorten käyttäytyminen nykyään puhuttaa, on mielestämme perusteltua nostaa esiin ilmiötä ymmärtäviä ja tukevia näkökulmia. Esimerkiksi Landrumin ja kumppaneiden (2012) mukaan se, miten varhaisessa vaiheessa aloitettu tuki on aloitettu, sitä tuloksellisempaa se on. He myös nostavat esiin ajatuksen siitä, miten erityisen tuen stigman antamisen pelko voi estää lasta saamasta tarpeellista tukea (viitattu lähteessä Viitala, 2014, s. 36).

8 Pohdinta

Tässä luvussa käydään läpi ja pohditaan tutkimuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta. Lisäksi pohditaan tutkimuksen tuloksia suhteessa jatkotutkimusehdotuksiin. Lopuksi käydään läpi tutkimuksen tekoa prosessina sekä pohditaan kokemuksia tämän työn tekemisestä parityönä.

8.1 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus

Juutin ja Puusan (2020) mukaan tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija noudattaa eettisiä periaatteita koko tutkimuksen tekemisen ajan (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) antamiin tutkimuksen yleisiin eettisiin periaatteisiin kuuluvat tutkittavien kunnioittaminen sekä heidän luottamuksensa vahvistaminen. Nämä periaatteet ovat TENK:in (2019, s. 7) mukaan ihmisiin kohdistuvien tutkimusten eettisiä periaatteita. Tutkijoiden ja tutkittavan välistä luottamusta sekä kunnioitusta on rakennettu käyttämällä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen kontekstiin kuuluvia käsitteitä ja niiden avaamista.

Aineisto kerättiin varhaiskasvatuksen työntekijöiltä, joiden kokemuksista tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita. Heidän vastauksensa sisälsi kuitenkin kokemuksia lasten haastavasta käyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa, joten lapset olivat tutkimuksen yhden keskeisen ilmiön aiheena. Tämän vuoksi tämän tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta on huomioitava, että tutkimuksen tulokset voivat vaikuttaa käsityksiin lapsuudesta ja lasten käyttäytymisestä. Tutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena lasten haastavan käyttäytymisen esiin nostamisessa on kuitenkin ollut ymmärryksen lisääminen, jolloin ilmiöiden taakse osattaisiin nähdä. Yksi eettisin kysymys liittyi lapsen *haastavan* käyttäytymisen termin käyttöön tutkimuksessa.

Ennen aineiston keräämistä ja kyselylomakkeen muodostamista käytettiin paljon aikaa yhteisymmärryksen luomiseen tutkittavasta ilmiöstä tutkijoiden sekä vastaajien välillä. Tämä tapahtui vastausten huolellisen läpikäymisen kautta. Tutkimuksessa haluttiin painottaa haastavan käyttäytymisen kokemusten tutkimista sekä kokemuksen merkitystä käsitteen määrittelyssä. Vastauksia käsitellessä on haluttu läpi tutkimuksen osoittaa arvostusta vastaajien vastauksille ja kunnioittaa vastauksia tutkimuksen tuloksissa. Vastausten käsittelyssä on myös pyritty osoittamaan rehellisyyttä. Omien ennakkoluulojen vaikuttavuus vastausten tulkintaan ja tuloksiin on tiedostettu, jonka kautta sitä on pyritty välttämään tuloksia tulkittaessa. Juuti ja Puusa (2020) sanovatkin, että tutkijoiden paneutuessa aiheeseen ajallisesti kauan aikaa, heidän käsityksensä

aiheesta syventyvät. Tämä lisää tutkimustulosten tulkinnassa rehellisempien ja analyttisempien tulosten mahdollisuutta. Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta tässä tutkimuksessa onkin sitouduttu tiedostamaan rehellisyyden merkitys ja kiinnittämään huomiota siihen.

TENK:in (2019) mukaan osallistujille ei saa aiheutua turhia riskejä tutkimukseen osallistumisesta eettisten periaatteiden mukaisesti (TENK, 2019, s. 7). Kyselyn kautta vastaajilta jäi nähtäville IP-osoitteet, joihin oli pääsy ainoastaan sivuston teknisellä tiimillä. Kyselyn alkuun tehdyssä tietosuojailmoituksessa nämä asiat avattiin tarkemmin. Tietosuojailmoituksessa vastaajille selitettiin vastaamisen muodostavan IP-osoitteen ja kerrottiin niiden säilyvän Webropolin teknisen tiimin hallussa kaksi viikkoa. IP-osoitteiden säilymisaika kyselyn varmistettiin vielä erikseen tähän tutkimukseen Webropol –sivuston ylläpitäjiltä. Tutkimuksen aineisto kerättiin Facebookin varhaiskasvattajien materiaalipankki -ryhmästä ja ryhmään tehdyssä ilmoituksessa vastaajille kerrottiin tutkimuksen tavoitteesta, arvio kyselyn täyttämiseen kuluvasta ajasta sekä vastaajien anonymiteetista. Lisäksi ilmoituksesta kävi ilmi, että aineisto hävitetään tutkimusprosessin jälkeen. Näin tutkimuksessa huolehditaan vastaajien yksityisyydestä sekä kunnioittamisesta (TENK, 2019, s. 12)

Tutkittavilla tulee olla myös selkeä kuva siitä mihin tutkimuksella pyritään eli tutkimuksen tavoite tulee olla nähtävillä. Heidän tulee olla myös tietoisia tutkimukseen osallistumisen aiheuttamista riskeistä sekä hyödyistä (TENK, 2019, s. 7). Ennen tutkimuskyselyyn vastaamista vastaajien tuli lukea tietosuojailmoituksen lisäksi saateteksti, jonka jälkeen kyselyyn vastaamisen pystyi aloittamaan. Saatetekstissä avattiin tutkimuksen tavoitteita ja kyselyn kerrottiin perustuvan vapaaehtoisuuteen. Kyselyyn vastaaminen oli myös mahdollista jättää kesken. Lisäksi korostettiin jokaisen vastauksen olevan tärkeä sekä merkittävä tutkimuksen kannalta. TENK (2019, s. 8) kertoo, että näin osoitetaan tutkittavien oikeuksien kunnioitusta.

Rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus ovat olleet läsnä läpi koko tutkimustyön. Tarkkuutta ja huolellisuutta tutkimuksessa osoittaa tutkijoiden väliset syvät sekä perusteelliset pohdinnat koko tutkimusprosessin ajan. Lähdeviitteiden tarkkojen merkintöjen kautta on haluttu kunnioittaa mahdollisimman paljon aiempia tutkimuksia sekä teoksia. Lisäksi tutkimuskysymyksiä on peilattu aiempien lupauksien ja seuraavien valintojen välillä useaan otteeseen tutkimusprosessin aikana. Näillä toimilla haluttiin TENK (2019) eettisten periaatteiden mukaisesti lisätä luottamusta sekä kunnioitusta ihmisiin kohdistuvassa tieteen ja tutkimuksen tekemisessä (TENK, 2019, s. 7)

Tutkimuksen luotettavuus eli reliabiliteetti tarkoittaa tulosten tarkkuutta. Tuloksien tarkkuudella taas tarkoitetaan sitä, että tutkijasta riippumatta pystytään toistamaan saman henkilön kohdalla sama mittaus ja näin saamaan myös sama mittaustulos (Vitka, 2021). Tässä tutkimuksessa on pyritty hyödyntämään ainoastaan 2010-luvun kirjallisuutta sekä tutkimuksia, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (1998) sekä Milesin ja Hubermanin (1994) teokset ovat ainoita, jotka on painettu ennen 2000-lukua. Kirjallisuuden ja tutkimusten nykyaikaisuudella on haluttu varmistaa tiedon ja käsitteiden oikean käytön sekä paneutua juuri nykyaikana puhuttaviin ilmiöihin.

Luotettavuutta tukee osaltansa se, että vastaajat puhuivat niin sanotusti samaa kieltä kyselyn kysymyksissä käytetyn sanaston kanssa. Näin voidaan olettaa, että tutkimuksessa käytetty käsitteistö oli vastaajille selkeää. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on kuitenkin aina tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline, jolloin tutkija on itse myös luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta, 1998). Tämä huomioiden tässäkin tutkimuksessa kyselyn kysymykset ja niihin tulleet vastaukset on määriteltävä meidän, eli tutkijoiden, tulkinnan kautta. Lasten haastava käyttäytyminen on kuitenkin tutkimusaiheena hyvin pitkälti kokijansa määriteltävissä. Tämän vuoksi on tärkeää muistaa, että tässä tutkimuksessa ei tavoitettu suurella varmuudella niitä henkilöitä, jotka eivät esimerkiksi määrittele lapsen haastavaa käyttäytymistä tietyllä tavalla. Lisäksi tässä tutkimuksessa ei myöskään annettu ääntä niille henkilöille, jotka eivät mahdollisesti tunnusta lasten haastavaa käyttäytymistä ilmiönä. Tämä toisaalta kuulostaa jokseenkin mahdottomalta tilanteelta. Kuten tutkimustulokset osoittavat, haastava käyttäytyminen näyttää eri henkilöille eri tavoin.

Kyselylomakkeeseen valikoituvien kysymysten osalta kysymyksiä muokattiin sekä pohdittiin tarkkaan ja huolellisesti. Meille tutkijoina oli tärkeää pitää selkeä linja siinä, että jo kyselyyn vastatessa haastavaa käyttäytymistä ei pidettäisi lapsen henkilökohtaisena ominaisuutena tai varsinkaan lapsen itsensä syynä. Myös kyselyn kysymysten sekä termistön muotoilua ja saavutettavuutta pohdittiin paljon. Tästä esimerkkinä kyselyn kysymys koskien ”myönteisesti lapsen käyttäytymiseen vaikuttamista”, jolla muun muassa haluttiin tavoittaa vastaajan toimintatavat ja ajatukset ennen haastavan käyttäytymisen ilmenemistä. Lomakekyselyssä olennaista on kysyä tutkimusongelman kannalta oleelliset kysymykset ja jokaiselle kysymykselle on oltava tutkimuksen kannalta merkityksellinen perustelu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin jälkikäteen pohdittuna tutkimuksen kannalta olisi ollut myös tarpeellista painottaa ja selvittää konkretiaa

haastavan käyttäytymisen ilmenemisestä selvittäessä. Esimerkiksi vastaukset koskien *aggressiivisuutta* tai *itsesäätelytaitojen puutteellisuutta* olisivat olleet tutkimuksen kannalta vielä hedelmällisempiä, jos vastaajaa olisi pyydetty kuvailemaan konkreettisesti ja esimerkein kokeensa lapsen haastavaa käyttäytymistä. Lisäksi mielenkiintoista olisi ollut selvittää sitä, miksi tietynlainen käyttäytyminen koetaan haastavaksi juuri tämän kasvattajan toimesta. Nämä toisaalta ovat myös eri tutkimuskohteita, eikä yhden pro gradu -tutkielman tavoitteena tai ole mielekästä keskittyä jokaiseen ilmiöä koskevaan osa-alueeseen.

Luotettavuus pyrittiin varmistamaan myös kohdentamalla tämän tutkimuksen aineistonkeruu siihen Facebook-ryhmään, jossa todennäköisimmin työskentelee ainoastaan varhaiskasvattajia. Anonyymin aineiston keräämisellä ei voi vaikuttaa täysin siihen, kuka tai ketkä kyselyyn todella vastaavat. On kuitenkin odotettavissa, että julkaisemalla kyselyn juuri Varhaiskasvatuksen materiaalipankki -ryhmässä, suurin osa vastaajista edustaa varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Tutkimuksen validiudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa tutkitaan sitä ilmiötä, mitä oli tarkoituskin tutkia sekä sitä, tarkastellaanko kohdeilmiötä tarkasti ja huolellisesti (Aaltio & Puusa, 2020). Huomioon ottaen tutkimuksen validiuden, oli perusteltua julkaista kysely juuri tässä Facebookin varhaiskasvattajien ryhmässä. Objektiiivisuuden säilyttäminen on myös yksi tärkeä osa aineistonkeruuta. Tutkijoina meillä oli luonnollisesti olettamus tutkimustuloksista ja niiden merkittävyydestä. On miltei lähes mahdotonta olettaa, ettei omat ajatuksemme ja kokemuksemme tutkittavasta aiheesta vaikuttaisi ollenkaan siihen, miten tutkimuksia on analysoitu ja mitä johtopäätöksiä tästä on vedetty. Tutkijoina kuitenkin velvollisuutemme on pysyä mahdollisimman puolueettomana.

Aineiston analyysivaihe toteutettiin sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi analysointimenetelmänä oli kriittisesti tiedostettu ja tutkijoina pyrimme huomioimaan tämän analyysia tehdessä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, miten sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää lähes kaikissa laadullisen tutkimuksen menetelmissä. Heidän mukaansa pelkästään tämä asettaa jo reunaehdot sille, miten sisällönanalyysi on ikään kuin ”helppo” valinta tutkimusta tehdessä. Sisällönanalyysin avulla pyrittiin kuitenkin rakentamaan tässä tutkimuksessa mahdollisimman selkeä kokonaisuus sekä yhdistämään kaksi tutkimuksen päätutkimuslinjaa: *lapsen haastavan käyttäytymisen* sekä *lapsen haastavan käyttäytymisen pedagogiset tuen keinot*. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysiä on kritisoitu myös sen keskenäisyydestä. Tällöin tutkijan vastuulle jää muodostaa mielekkäät johtopäätökset, eikä vain

todentaa järjesteltyä aineistoa tuloksina (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimustuloksia muodostaessa päädyttiin kuitenkin siihen, ettei sisällönanalyysia käytetty ainoastaan tutkimustulosten järjestelyyn vaan sen avulla saavutettiin jäsenelty kokonaisuus koskien tutkittavien aiheiden yhteyttä. Koska tämä työ toteutettiin parityönä, voidaan myös todeta, että huolellinen kahden henkilön työskentelyprosessi lisää luotettavuutta koskien päätöksentekoa ja sisällönanalyysista nousseiden tulosten arvioitavuutta. Reliabiliteettia lisää myös se, että kaksi tutkijaa päätyvät samaan lopputulokseen (Aaltio & Puusa, 2020). Miles ja Huberman (1994, s. 10) huomauttavat, miten tutkija tekee merkittäviä valintoja jo ennen analyysin tekemistä, joka osaltansa tukee sisällönanalyysin soveltuvuutta.

Tutkimuskysymysten osalta luotettavuutta pystyy arvioimaan tuloksiksi saatujen vastausten perusteella. Aineiston analyysin laajuuden perusteella on oleellista huomauttaa, että keskittymisen esimerkiksi pelkästään haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen tai pedagogisiin tuen keinoihin olisi rajannut aiheita huomattavasti ja helpottanut aineiston vastausten linkittämistä yhteen. Aiheen rajaamista pohdittaessa tultiin kuitenkin siihen lopputulokseen, että ilman tutkittavaa ilmiötä olisi haasteellista nostaa esiin siihen liittyviä pedagogisia tuen keinoja. Erityispedagogiikan opiskelijoina ratkaisukeskeisyys oppimisvaikeuksiin sekä oppimisen edistäminen motivoivat pedagogisten tuen keinojen tutkimista. Lisäksi tutkittaessa pelkästään haastavaa käyttäytymistä ilmiönä lukija olisi voinut saada sen vaikutelman, että haastavaan käyttäytymiseen on mahdotonta vaikuttaa. Tämä on tietysti osittain spekulatiota, mutta perustelu sille, miksi tutkimuskysymykset keskittyvät kahteen pääosa-alueeseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavatkin, miten nimenomaan johtopäätösten tekemisen yhteydessä tutkijat pyrkivät ymmärtämään, mitä tutkittavat asiat tutkittaville merkitsevät.

8.2 Tutkimuksen teko prosessina ja jatkotutkimusideat

Tämä tutkimus on koettu hyvin merkitykselliseksi siitä syystä, että on tärkeää puhua ja nostaa esiin lasten haastava käyttäytyminen. Lasten haastava käyttäytyminen on koettu ilmiö ja ennen kaikkea lapsen viesti ympäristölle. Tämä erityisesti siksi, että haastavan käyttäytymisen ymmärtäminen ja tiedostaminen lisää tietoisuutta lapsen tarpeista sekä kehityksestä. Se myös kannustaa perehtymään asiaan syvemmin ja perusteellisemmin. Tässä tutkimuksessa on haluttu lisätä tietoisuutta siitä, mistä ilmiössä todellisuudessa on kyse. Tutkimuksella haluttiin korostaa pedagogisen tuen merkitystä lapsen oppimisessa sekä kehityksessä ja tutkimuksen keskiössä olikin lasten etu ja sen ensisijaisuus.

Tutkielman teko prosessina oli hyvin silmiä avaava ja opettava. Erityisesti tutkittavan ilmiön, haastavan käyttäytymisen -käsitteen pohtiminen, siihen liittyvien odotusten ja ennakkoluulojen tiedostaminen sekä kyseenalaistaminen pakotti tarkastelemaan ilmiötä monipuolisesti ja puolueettomasti. Tutkijoina kävimme monia syvällisiä, mielenkiintoisia, jopa voimakkaitakin tunnerektiota herättäviä keskusteluja koskien niin haastavan käyttäytymisen ilmenemistä, kuin siihen (sekä termiin) liittyvää tunnelatausta. Pohdintamme keskittyi pitkälti siihen, mitä tutkimuksella halutaan loppupeleissä saavuttaa – ymmärrystä lasta ja hänen tarpeitansa kohtaan vai käyttää termiä, joka toisaalta tietoisesti leimaa lapsen käyttäytymisen jo tietynlaiseksi?

Esimerkiksi Viitala (2014, s. 36) nostaa esiin sosioemotionaalista erityistä tukea saavien nimeämisen ongelmalliseksi, sillä näin kasvattaja voi jo etukäteen olettaa lapsen käyttäytyvän tietyllä tavalla. Näiden yllä olevien seikkojen vuoksi koimme tutkimuksemme terminologian määrittelyn erityisen haastavaksi. Haastavan kasvatustilanteen määritelmä ei suinkaan ole väärä tai harhaanjohtava siinä mielessä, etteikö käyttäytymisen eri muodot olisi haastavia kasvatustilanteita. Tässä tutkimuksessa nousee esille, ettei käyttäytymistä voida tarkastella ilman ympäristöä, jossa se ilmenee. Koimmekin termin *kasvatustilanne* vievän tutkimusta sivuraiteille, jolloin aineisto ei välttämättä olisi enää vastannut meitä kiinnostavaa tutkimusongelmaa. Koimme myös aineistoa kerätessämme, että kasvatustilanteesta puhuminen pitää sisällään tärkeän osan kasvattajan omaa ammatillista itsereflektiota, eikä tarkastele enää syvemmin lapsen tuen tarpeen ilmenemistä. On syytä muistaa, ettei omaa ammatillista itsereflektiota pysty tai edes pidä erillistä omasta työnkuvasta, vaan on osa jokapäiväistä toimintaamme kasvattajina. Halusimme kuitenkin tutkimuksemme teossa keskittyä nimenomaisesti lapseen ja häneen kohdistuviin tarpeisiin sekä niiden pedagogisiin tuen keinoihin, jolloin tutkimusongelman kohdistaminen ja aiheen rajaaminen tuntui tarpeelliselta, erityisesti vastaajien näkökulmasta.

Tutkielmassa käytettävän termistön lisäksi kävimme monia mielenkiintoisia keskusteluja siitä, miten varhaiskasvatuksen kentällä tiedostetaan tuen keinot ja tukimuodot kuitenkin hyvin monipuolisesti. Vastaajat antoivat aineistoa silmäillessä vaikutelman, että asiat olivat heille ikään kuin itsestäänselvyyksiä, ja esimerkiksi positiivisen pedagogiikan esille tuominen tuntui olevan enemmän sääntö kuin poikkeus. Tutkielman toteuttamisen suhteen jaoimme työsarkaa ja roolit hyvin pitkälle eri keskusteluissa nousseiden, omien vahvuuksiemme perusteella. Kun toinen osoitti mielenkiintoa ja intoa paneutua johonkin tiettyyn tutkielman osa-alueeseen, koimme sen olevan hyvä perusta aiheeseen tutustumiseen paremmin. Työhön liittyvän työnjaon toteutimme pääasiassa siis niin, että jaoimme aihealue kerrallaan tutkielmassa käsiteltävät aiheet puoliksi.

Tämän koimme selkeimmäksi ja toimivammaksi tavaksi välttää työn ja kielen sekalaisuus. Lopuksi oli siis helppo täydentää ja lisätä omia ajatuksia toisen tekstin mukaan. Ennen tutkielman aloittamista jaoin teoreettisen viitekehyksen niin, että toinen keskittyi toiseen osa-alueeseen (haastavan käyttäytymisen ilmeneminen) ja toinen toiseen osa-alueeseen (pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa). Tutkielman muut osiot teimme jakamalla yhdessä osa-alueiden sisältöjä. Loppujen lopuksi on kuitenkin vaikea osoittaa, kumpi on tehnyt mitään, koska olemme täydentäneet ja muokanneet tutkielmaa jatkuvasti. Yhteistyö välillämme on ollut avointa ja selkeää. Olemme myös haastaneet toistemme ajatuksia ja pohtineet tutkimukseen kohdistuvia valintoja useista eri näkökulmista. Yhteinen halumme on ollut tehdä sensitiivinen tutkimus sensitiivisestä aiheesta.

Tämän tutkielman tekemisessä selkeät haasteet koettiin niin sanotusti ilmiöiden ”yliymmärtämisessä”. Vaikka tutkijoiden tärkein tehtävä on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yrittää ymmärtää tutkittavia tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, on tutkimuksessa oleellista päästä kuitenkin johtopäätöksiin. Tutkittavan aiheen monipuolisuus sekä syvyys yllätti siinä, miten monesta eri näkökulmasta asioita voi pohtia ja katsoa. Tutkijoina pääsimme haastamaan itseämme lukuisissa eri tilanteissa, kun samantapaisille ilmiöille yritettiin keksiä kuvaavaa termiä.

Jatkotutkimusehdotuksia ajatellen olisi mielenkiintoista paneutua siihen, miksi tietty käyttäytymisen tuntu tietystä kasvattajasta haastavalta. Toisin sanoen siis paneutua kasvattajan omiin lähtökohtiin, ammattitaitoon ja kokemusmaailmaan. Tämä voisi osaltansa selkeyttää ja herätellä miettimään yhteiskunnassamme olevia toimintamalleja ja erilaisia normeja, joiden olemme kuuluvan niin sanottuun ”normaaliin käyttäytymiseen”. On silti tärkeää miettiä sitä aspektia, ettei välttämättä tällaista tutkimusta ole mahdollista toteuttaa. Jokaisen kasvattajan omalla vastuulla on pohtia itsereflektiota ja sitä, miksi tietyt asiat pelottavat tai ärsyttävät esimerkiksi lapsen käyttäytymisessä. Toisen kokemusmaailmaa on mahdotonta tavoittaa, jos henkilö itsekään ei ole tietoinen siitä täysin. Silti kasvattajien käsityksiä olisi mielenkiintoista kartuttaa, sillä se saattaisi osaltansa lisätä ymmärrystä paitsi kasvattajia itseään kohtaan myös mahdollistaa oman toiminnan syvemmän reflektoinnin sekä piilevien ennakkoluulojen ja pelkojen esiin tulemisen.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusidea olisi tutkia syvemmin ymmärrystä pedagogiikasta ja pedagogisesta tuesta. Fonsénin (2014) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiset muutokset ovat korostaneet lapsen aktiivista osallisuutta sekä toimijuutta. Hän jatkaa, miten oppimisen keskiöön on nostettu myös tutkivan oppimisen käsite, jolla halutaan korostaa lapsen valintojen

ja vaikutuksen mahdollisuuksia opetuksessa. Kuitenkin tämä tieteeseen perustuva kasvatustieteilijä ei ole vielä vahvasti mukana varhaiskasvatuksen käytännössä (Fonsén, 2014, s. 25; ks. esim. Turja 2010, Lipponen, 2011). On siis selvää, että pedagogisten tieteellisten juurien puuttuessa on myös sen tuoman pedagogisen tuen laatu sekä määrä oletettavasti vähäistä. Tässä tutkimuksessa pedagogisia tuen keinoja kuvailtiin ja kerrottiin käytettävän hyvin laajasti, mutta kiinnostavaa olisikin tutkia kuinka tasalaatuista tuen toteutuminen on sekä sitä, kuinka yhteinen käsitys pedagogisen tuen merkityksestä eri ammattiryhmien välillä vallitsee. Olisiko siis vaah-teramäkeläistenkin ollut syytä pohtia, mitä he voivat tehdä, jotta Eemelin metkut olisivat vähentyneet? Luulemme, että Eemelin lentolippurahat Amerikkaan olisivat varmasti säästyneet. Silloin Vaahterämäki ei olisikaan ollut enää tunnettu ainoastaan Eemelistä, vaan ennen kaikkea hyväksyvänä ja toisia tukevana kylänä.

“-- Ei metkuja keksitä, niitä vain sattuu. Eikä sitä tiedä mikä on metku ennen kuin vasta jälkeinpäin --.” (Lindgren, 1966, s. 10).

Lähteet

- Aaltio, I & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.177–188). Gaudeamus.
- Ageranioti-Bélanger, S., Brunet, S., D’anjou, G, Tellier, G.,Boivin, J. & Gauthier, M. (2012) Behavior disorder in children with an intellectual disability. *Paediatr Child Health*. 17(2). (s. 84–88). <https://doi.org/10.1093/pch/17.2.84>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alijoki, A. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*. 2(1), (s. 24–47). <http://hdl.handle.net/10138/232840>
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 5. uudistettu painos. PS-Kustannus.
- Ahonen, L. & Roos, P. (2019). *Iloa ja oivalluksia! Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa*. Kasvusto.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aro, T. (2020). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. 3.painos. Niilo Mäki Instituutti.
- Aronen, E. (2016). Lasten häiriökäyttäytyminen. *Duodecim*. 132(10). (s. 961–966). <http://hdl.handle.net/10138/223965>
- Arvio, M. (2018). Kehitysvamma on elinikäinen. *Duodecim*. 134(5), (s. 450–455). <http://hdl.handle.net/10138/304160>
- Brotherus, A. & Kangas, J. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa - ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”. *Kasvatusalan tutkimuksia. Suomen kasvatustieteellinen seura*. 75. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231504/Brotherus_Kangas_Leikittaisja-kaikkiolisionnellisia2017.pdf?sequence=
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Ammatillainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa Oulasmaa, M. (toim.) & Riihonen, R. *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. VL-Markkinointi Oy. (s. 21–39).

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Graham, A.A. & Coplan, R.J. (2012). Shyness, Sibling relationships and young children's Socioemotional Adjustment at Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), (s.435–449). <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.1711802>
- Hakala, J. T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2020). Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 5. uudistettu painos. PS-kustannus.
- Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (toim.) (2022). *Pienet tuetut askeleet: varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. PS-Kustannus.
- Heiskanen, N. (2019). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja P. & Viitala, R. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Helenius, A. & Korhonen, R. (2020). Leikin ensiaskeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 5. uudistettu painos. PS-Kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hujala, E., Fonsén, E. & Vlasov, J. (2020). Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 5. uudistettu painos. PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Vastapaino.
- Hännikäinen, M. & Rutanen, N. (2013). Important themes in research on and education of young children in day care centres: Finnish viewpoints. *Nordisk early childhood education research*. 6(26). <https://doi.org/10.7577/nbf.455>

- Jamil, F. M., Emerson, A., McKown, G. & Stephan A. T. (2021). The Struggle is Real: An Investigation of Preschool Teachers' Perceptions Of Students' Challenging Behaviors Through Reflective Writing. *Early Childhood Education Journal*. 50. (s. 1395-1405). <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01267-1>
- Järvinen, M-L. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa: näkökulmia muutokseen*. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8380-6>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2022) “Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä” - Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työhaasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus ja aika*. 16(2), (s.72–89). <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus: Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Kauffman, J.M., Hallahan, D.P. & P. Pullen, C. (2017). *Handbook of special education*. Second Editon. Routledge.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2022). Temperamentti – mitä se on ja mihin se vaikuttaa? *Duodecim*. 138. (s.139–144). <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo16652.pdf>
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia*. Valterin julkaisusarja nro 1. Valteri-koulu. Grano Oy.
- Keinänen, R., Aunola, K., Lerkkanen., M-K., Poikkeus. A-M., Nurmi, J-E. & Kiuru, N. (2011). Vanhemmuustyylien merkitys taidoiltaan erilaisten lasten sosiaalisessa kompetensissa. *NMI-bulletin*. 21(3.) https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/07/Bulletin-3_2011_Kein%C3%A4nen.pdf
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Kinnunen, S. (2003). *Anna mun olla lapsi*. Gummerus kirjapaino Oy.
- Kinnunen, R., Liljeroos-Cork, J. & Virta, S. (2021). Kuntaturva-hankkeen loppuraportti, osa 2. Turvallisuuden tilannekuva kuntien palvelutuotannossa ja valtuustoissa. *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja*. Valtiovarainministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-077-6>

- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Näykki, P. & Järvenoja H. (2020). Arjen sosioemotionaaliset haasteet oppimistilanteina – 4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden säätelytaitojen tukemiseksi. Oulun yliopiston oppimateriaalia. *Kasvatustieteiden tiedekunta*. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526226484.pdf>
- Kossila, E. (19.12.2022). Kaarina palkkaa lisää työntekijöitä Piispanlähteen kouluun – kouluväkivaltaan pyritty puuttumaan myös muilla keinoilla. Yle Uutiset | yle.fi <https://yle.fi/a/74-20009286>
- Kupari, K. (2010). Haastavan käyttäytymisen tulkinnat kehitysvamma-alan lehdissä. Teoksessa Vehmas, S. (toim.) *Vammaisuuden kokeminen ja kokemuksen vammaisuus. Suomen Vammaistutkimuksen Seuran 2. vuosikirja*. (s. 28–39). Kehitysvammaliitto ry. <https://www.kehitysvammaliitto.fi/wp-content/uploads/kehitysvammaliiton-selvityksia-7.pdf#page=29>
- Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. PS-Kustannus.
- Lajunen, K. & Laakso, M-L., (2020). Ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten vanhempien ryhmämuotoinen tukeminen. Teoksessa Aro, T & Laakso, M-L. (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti. 3. painos.
- Lehtinen, E. & Koivula, M. (2022) Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista osallisuutta ja hyvinvointia*. 3. korjattu ja uudistettu painos. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino Oy.
- Leikola, A., Mäkelä, J. & Punkanen, M. (2016). Polyvagaalinen teoria ja emotionaalinen trauma. 132(1), (s.55–61). Duodecim. <https://www.duodecimlehti.fi/duo12910>
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä*. PS-Kustannus.
- Lindgren, A. (1966). *Vaahteramäen Eemelin uudet metkut*. 5. Painos. WSOY.
- Lubetsky, M. J., Handen B. J., McGonigle, J. J. (2011). *Autism Spectrum Disorder*. Pittsburgh Pocket Psychiatry Series.
- Lundán, A. (2009). *Kutsu dialogisuuteen - Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7874-1>
- Lundán, A. (2012). Konstit vähissä? Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin. PS-kustannus.
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*. 15(2), (s.79–86). <https://doi.org/10.33350/ka.102527>

- Mervielde, I. & De Pauw, S. W. (2012). Models of Child Temperament. Teoksessa Zentner, M. & Shiner, R. L. *Handbook of Temperament*. The Guilford Press. http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=471730&site=ehost-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_Cover
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. 2. edition. Sage publications.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp Oy.
- Moisio, P., Teivaanmäki, S., & Klenberg, L. (2022). Leikitään ja keskitytään: tukea itsesäätelyyn. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMI-bulletin, 32(2), 59-66. <https://bulletin.nmi.fi/2022/06/07/leikitaan-ja-keskitytaan-tukea-itsesaatelyyn/>
- Munter, H. (2013) Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Karila, K. & Lipponen, L. (toim.). Osuuskunta vastapaino.
- Mykkänen, J. & M.L. Böök (2017) Moninaiset perheet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa *Valloittava varhaiskasvatus*. (toim.) Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Vastapaino Oy.
- Mäkinen, M. (2020). Minä olen ja minä kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 5. uudistettu painos. PS-Kustannus.
- 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. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf
- Neitola, M. (2020) Sosiaalisemotionaalista oppimista edistävät tekijät varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Neitola, M., Aerila, J-A. & Kauppinen, M. (toim.) *Rinnalla: Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Opetushallitus.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-Kustannus.
- Oksanen, E. (2001). *Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa: diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5319-5>
- Opetushallitus. (2022) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Haettu osoitteesta 19.5.2023 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf

- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). Tunteesta tunteeseen - ihmismielen tarina kuvin ja sanoin. Opettajan aineisto. Haettu osoitteesta 19.5.2023 <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen>
- O'Regan, F. (2016). *Haastava käytös*. 3. painos. Package Media Oy.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) (2019). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-Kustannus.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inkluusio. *Kasvatus*. 49(2), (s. 146–157). https://www.researchgate.net/profile/Paeivi-Pihlaja/publication/260311130_Erityisen_tuen_kaytannot_varhaiskasvatuksessa_-_nakokulmana_inkluusio/links/0deec530bb18b7b121000000/Erityisen-tuen-kaeytaennoet-varhaiskasvatuksessa-naekoekulmana-inkluisio.pdf
- Puustjärvi, A. (2017). Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua ajoissa. *Suomen Lääkärilehti*. 72(21), (s. 1364–1367). https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/297876/SLL212017_1364.pdf?sequenc
- Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Pesonen, A-K. (2010). Varhainen vuorovaikutus on suotuisan psyykkisen kehityksen edellytys. *Duodecim*. 126, (s.515–520) <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo98656.pdf>
- Rafalovich, A. (2004). *Framing ADHD Children: A Critical Examination of the History Discourse and Everyday Experience of Attention Deficit/hyperactivity Disorder*. Lexington Books.
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*. 15(2), (s. 60–72) <http://dx.doi.org/10.33350/ka.103194>
- Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikonen, P-L. (2020). Haastavasti käyttäytyvä lapsi - kodin ja päivähoidon kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. 3.painos. Niilo Mäki instituutti. (192–216).
- Rutanen, N. (2013). Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Riihonen, R. & Koskinen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus*. PS-kustannus.

- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2020). *Näin tuet lapsen itsesäätelyä. Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Satokangas, H. (2021). *Termien selittäminen tietokirjoissa*. [Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA - Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/336573/satokangas_henri_vaitoskirja_2021.pdf?sequence=1
- Sandberg, E. (2022). *Haastava käyttäytyminen - vahvuusperustainen ja ratkaisukeskeinen työote*. Otavan kirjapaino Oy.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. PS-Kustannus.
- Siippainen, A., Repo, L. Metsämuuroinen, J., Kivistö, A., Koivisto, P. & Saarikallio-Torp., M. (2019). Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilun ensimmäisen vaiheen arviointi. Varhaiskasvatukseen osallistuminen ja kokeilun järjestäminen. *Kansallisen koulutuksen arviointikeskus*. 16:2019 https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1619.pdf
- Sinkkonen, J. (2018). *Kiintymyssuhteet elämänkaareissa*. Kustannus Oy Duodecim.
- Sinkkonen J. & Korhonen L. (2015). *Pulassa lapsen kanssa*. Kustannus Oy Duodecim.
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä*. [Väitöskirja, Oulun Yliopisto].
- Tahkokallo, L. (2014). *Lastentarhanopettajien ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9526-9>
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) (2020). *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-Kustannus.
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva lapsi*. PS-Kustannus.
- Thapar, A. (2018). Discoveries of genetics of ADHD in the 21st century: New findings and their implications. *The American journal of psychiatry*. 175(10), (s.943–950). <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.18040383>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L & Lipponen, S. (2022). Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Toim. Koivula, M., Siippainen., Eerola-Pennanen, A. & Böök, M-L. Vastapaino.

- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019*. (s. 7). https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Terveyskirjasto. (julkaisuaika tuntematon). Lasten ja nuorten uhmakkuus- ja käytöshäiriöt. Haettu 20.2.2023 osoitteesta: <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00382>
- Uusitalo, L. & Vuorinen, K. (2020). Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-Kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle*. PS-kustannus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle*. PS-kustannus.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf
- Viitala, P. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa *varhaiserityiskasvatus*. PS-Kustannus.
- Viittala, K. (2006). Lasten yhteinen varhaiskasvatus: Erityisestä moninaisuuteen. Tampereen yliopistopaino Oy. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6577-6>
- Viheriälä, L. & Rutanen, M. (2010). Lapsen psyykkisen trauman hoito. *Duodecim*. 126(22), (2671–2677.) <https://www.duodecimlehti.fi/duo99180>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Vimerö, V. (2006). Aggressio ja aggressiivisuus. *Tieteessä tapahtuu*. 24(3). <https://journal.fi/tt/article/view/56593/18746>
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-Kustannus.
- Virkki, P. (2015). Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. *University of Eastern Finland*. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf

- Virtanen, V., Postareff L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Tieteellisiä artikkeleita. Yliopistopedagogiikka*. 22(1), (s. 3–11). <https://www.oamk.fi/files/1315/5429/6493/virtanen-ym.pdf>
- Weare, K & Gray, G. (2003). What works in developing Children's emotional and social competence and wellbeing? Research and graduate school of education. *University of South Hampton*. https://www.researchgate.net/profile/Katherine-Weare/publication/242610650_What_Works_in_Developing_Children's_Emotional_and_Social_Competence_and_Wellbeing/links/5698f39e08aecea985944a9a/What-Works-in-Developing-Childrens-Emotional-and-Social-Competence-and-Wellbeing.pdf
- Zhart, D. M. & Melzer-Lange, M. D. (2012). Aggressive behavior in children and adolescents. American academy of pediatrics. *Pediatrics in Review*. 32, (s. 325–333). <https://doi.org/10.1542/pir.32-8-325>.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*. 40(6), (198–214). <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>

Liite 1

Sähköisen kyselylomakkeen kysymykset ja rakenne:

Tietosuojailmoituksen hyväksyminen

3. Millä tehtävänimikkeellä työskentelet varhaiskasvatuksessa?

- varhaiskasvatuksen opettaja
- varhaiskasvatuksen sosionomi
- varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- varhaiseryityiskasvatuksen lastenhoitaja

4. Työkokemuksesi varhaiskasvatuksessa?

- alle viisi vuotta
- yli viisi vuotta
- alle kymmenen vuotta
- yli kymmenen vuotta

5. Minulla on työkokemusta...

- 0–3-vuotiaiden ryhmästä
- 3–4-vuotiaiden ryhmästä
- 4–5-vuotiaiden ryhmästä
- 6-vuotiaiden/esiopetusryhmästä

6. Kasvattaja määrittelee, millaisen käyttäytymisen kokee haastavaksi. Millaista on mielestäsi lapsen haastava käyttäytyminen? Perustele vastauksesi.

7. Miten koet voivasi vaikuttaa myönteisesti lapsen käyttäytymiseen? Perustele vastauksesi.

- 8. Koetko, että sinulla on tarpeeksi ammatillista osaamista haastavana koetun käyttäytymisen tukemiseen ja ennaltaehkäisyyn? Perustele vastauksesi.**

- 9. Mitä yhteisiä pedagogisia tuen keinoja olette sopineet ryhmässänne haastavana koetun käyttäytymisen tukemiseen ja ennaltaehkäisyyn?**

- 10. Miten toteutate käyttämiänne pedagogisten tuen keinojen arviointia ja kehittämistä ryhmässänne?**

- 11. Mitä muuta haluaisit sanoa aiheeseen liittyen?**

Lämmin kiitos kaikille osallistujille!

Liite 2

Liite keskeisimmistä tuloksista ennen taulukon tiivistämistä (taulukko 5).

| Haastavan käyttäytymisen pedagogiset tuen keinot varhaiskasvattajien kuvaamana | | | | |
|---|--|---|---|---|
| Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen | | Pedagogiset tuen keinot haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja ennaltaehkäisyyn | | |
| Haastavan käyttäytymisen muodot | Pedagogisen osaamisen puute | Kasvattajan ammatillisuus | Pedagogiikan toteuttaminen | Monitahoinen yhteistyö |
| <p>Aggressiivisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fyysinen väkivalta • Verbaalinen väkivalta <p>Haasteet ryhmätyöskentelytaidoissa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kieltyminen • Uhmakkuus <p>Vaaratilanteiden syntyminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vaaran aiheuttaminen itselle tai muille • Karkaaminen <p>Haasteet tunne- ja itsesäätelytaidoissa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tunteiden hallinnan haasteet • Jumituminen • Vetäytyminen <p>Keskittymisen ja tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja ylläpitämisen haasteet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levoton käyttäytyminen • Impulsiivinen ja ennakoimaton käyttäytyminen <p>Itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen haasteet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jatkuvan kasvattajan ohjauksen ja läsnäolon tarve • Jatkuvan motivoimisen ja ohjauksen tarve | <p>Kasvattajan keinottomuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resurssin puute • Osaamisen puute | <p>Kasvattajan ja lapsen välinen suhde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kasvattajan turvallinen ja luotettava suhde lapseen • Kasvattajan hyvä suhde lapseen • Aito kiinnostus lapsesta • Lapsituntemus <p>Kasvattajan vuorovaikutus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kasvattajan ymmärrettävä viestintä • Kasvattajan johdonmukaisuus • Kasvattajan sensitiivisyys • Lapsen kunnioitus • Tunnetaidot • Lapsen empaattinen ja rauhallinen kohtaaminen • Kasvattajan myönteinen ja turvallinen vuorovaikutus <p>Kasvattajan aktiivinen rooli</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kasvattajan käyttämä visuaalinen tuki • Kasvattajan ohjaus • Useamman kasvattajan tuki vaativissa tilanteissa • Kasvattajan leikinohjaus • Kasvattaja esimerkin näyttäjänä • Kasvattajan läsnäolo • Kasvattajan antama fyysinen turva ja hoiva • Ajan antaminen lapselle • Sanoittaminen ja lapsen ymmärryksen lisääminen • Havainnointi • Lapsen tilanteesta poistaminen • Kasvattajan kontrolli tilanteesta <p>Kasvattajan pedagogisen osaamisen lisääminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lisäkoulutukset | <p>Oppimisympäristön tuki</p> <ul style="list-style-type: none"> • Turvallisuuden tunteen luominen • Oppimista tukevien apuvälineiden käyttö • Kasvatusyhteisön sitoutuneisuus yhteisiin toimintatapoihin • Rauhallinen oppimisympäristö • Tilava oppimisympäristö • Strukturoitu oppimisympäristö • Vähäinen ärsykkeiden määrä • Myönteisten aistikokemusten vahvistaminen • Toiminnan ja ohjeiden pilkkominen • Selkeä ohjeistus • Tilanteen lopetus • Ennakointi • Visuaalinen tuki • Pienemissä ryhmissä toimiminen <p>Positiivinen pedagogiikka</p> <ul style="list-style-type: none"> • Isetunnon vahvistaminen • Vahvuusperustaisuus • Myönteiset käyttäytymisodotukset • Lapsen edun tavoittelu • Kehuminen ja kannustaminen • Onnistumisen kokemusten mahdollistaminen pedagogisten tuen keinojen avulla • Myönteinen ohjaus (välttämättä kieltoilmauksia) <p>Osallisuuden tukeminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lapsuuden arvostaminen • Eryttäminen ja lapsen yksilöllinen huomiointi • Lapsen tarpeiden huomiointi • Lapsen päätöksenteon tukeminen • Lapsen osallisuus toiminnasuunnittelussa <p>Pedagoginen arviointi ja kehittäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Havainnointi • Toiminnan kehittäminen | <p>Moniammatillinen yhteistyö</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyö 3833 kanssa • Moniammatillisuus <p>Yhteistyö huoltajien kanssa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yhteisten toimintatapojen arviointi ja kehittäminen <p>Aktiivinen tiimin yhteistyö</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktiivinen arviointi tiimissä • Säännöllinen keskustelu tiimissä |