



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Leinonen Mari

LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT, HAASTAVA KÄYTTÄYTYMI-
NEN JA TUKI PÄIVÄKODISSA

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus

2017



Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Leinonen Mari	
Työn nimi/Title of thesis Lapsen sosioemotionaaliset taidot, haastava käyttäytyminen ja tuki päiväkodissa			
Pääaine/Major subject Varhaiskasvatus	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintyö	Aika/Year Toukokuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 36 + I
Tiivistelmä/Abstract <p>Kandidaatintutkielmani on kirjallisuuskatsaus, jonka tarkoitus on jäsentää päiväkotikontekstissa näkyviä sosioemotionaalisia taitoja, haastavaa käyttäytymistä sekä tuen mahdollisuuksia. Sosioemotionaalisten taitojen haasteita käsittelen niiden syytekijöiden, ilmenemisen, arvioinnin ja merkitysten näkökulmista. Aihe ei ole uusi, mutta sosioemotionaalisten taitojen haasteiden koetaan lisääntyneen, mikä lisää aiheen ajankohtaisuutta. Aihe liittyy vahvasti varhaiskasvatusta määrittäviin tekijöihin, sillä esimerkiksi ryhmäkoko voi vaikuttaa haasteiden ilmenemiseen, ja siihen, millaisia resursseja niiden ratkaisemiseen on. Tutkielman alussa käsittelen sitä kontekstia, jonka yhteiskuntamme varhaiskasvatustilanteiden sekä varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällöin päiväkodeille rajaa. Lait ja asiakirjat, sekä yhteiskunnan arvot ja normit, määrittävät päiväkodissa annettavaa varhais- ja erityiskasvatusta luomalla tietynlaiset odotukset lasten toiminnalle. Mikäli lapsi ei vastaa näihin odotuksiin, voidaan hänen käytöksensä kokea haastavana. Kontekstin merkitysten jälkeen kuvaan tutkielmassa alle kouluikäisen lapsen sosioemotionaalisia taitoja sosioemotionaalisen kompetenssin, eli pätevyuden, käsitteen kautta. Sosioemotionaalisen kompetenssiin kuuluvat lapsen sosiaaliset taidot, itsesäätely- ja tunnetaidot. Puutteet näissä taidoissa voivat ilmetä haastavana käytöksenä päiväkodin lapsiryhmässä. Toimintakonteksti arvoineen ja normeineen määrittää sitä, millaisen käytöksen koemme haastavana. Haastava käytös vaikuttaa sekä lapseen itseensä, että myös kasvattajiin, ja ryhmän muihin lapsiin kuormittavasti ja hyvinvointia heikentävästi. Onkin tärkeää, että haasteisiin puututaan varhain. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että päiväkodissa lasten mahdollisiin tuen tarpeisiin kiinnitetään huomiota, jotta voidaan mahdollisuuksien mukaan ennalta ehkäistä, ja tarjota tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Sosioemotionaalisia taitoja tukemalla voidaan vähentää haastavaa käytöstä. Käsittelen tässä tutkielmassa tuen antamista päiväkodissa lastentarhanopettajan mahdollisuuksista käsin. Lastentarhanopettajan rooli itsenäisenä tuen antajana toteutuu pääosin yleisten pedagogisten ratkaisujen kautta. Tällaisia ratkaisuja voivat olla esimerkiksi pienryhmäpedagogiikan käyttö. Lisäksi on kehitetty erilaisia materiaaleja ja menetelmiä, joilla sosioemotionaalisia taitoja voidaan arvioida ja tukea. Sosioemotionaalisten taitojen haasteet ovat kuitenkin usein hyvin monisyisiä ja laajoja, joten moniammatillinen yhteistyö korostuu. Yksittäisen tekijän mahdollisuudet ovatkin rajalliset, mikä siirtää osan vastuusta yhteiskunnalle, jonka rakenteiden tulisi mahdollistaa tuen saaminen tilanteissa, joissa se on tarpeen.</p>			
Asiasanat/Keywords sosioemotionaaliset taidot ja kompetenssi, haastava käyttäytyminen, tuki			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	YHTEISKUNNAN JA PÄIVÄKODIN VAATIMUKSET LASTEN SOSIOEMOTIONAALISILLE TAIDOILLE.....	4
2.1	Yhteiskunnan asettamat raamit lapsen toiminnalle	4
2.2	Varhaiskasvatus päiväkodissa.....	6
2.3	Eryityiskasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa	8
3	SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI ALLE KOULUIKÄISELLÄ LAPSELLA	11
3.1	Sosiaaliset taidot	12
3.2	Lapsen itsesäätelytaidot ja niiden kehittyminen.....	13
3.3	Lapsen tunnetaidot.....	15
4	SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN HAASTEET PÄIVÄKODISSA.....	17
4.1	Sosioemotionaalisten taitojen haasteiden syytekijöitä alle kouluikäisellä lapsella	17
4.2	Haastavan käytöksen ilmeneminen ja arviointi päiväkodin arjessa	20
4.3	Haastavan käytöksen merkityksiä päiväkodin lapsiryhmään	22
4.4	Lastentarhanopettaja tuen antajana päiväkodin haastavissa tilanteissa	24
5	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	30
6	LÄHTEET	33
7	LIITE.....	1

1 JOHDANTO

Tutkielmani käsittelee alle kouluikäisten lasten (6-vuotiaat ja sitä nuoremmat) sosioemotionaalaisia taitoja ja niiden yhteyttä lasten haastavaan käytökseen päiväkodissa. Sosioemotionaaliset taidot, ja etenkin niiden haasteet, ovat jo vuosia olleet keskeisesti esillä lapsista ja kasvatuksesta puhuttaessa. Aiheen ajankohtaisuus ei ole viime aikoina vähentynyt, sillä kasvattajien kokemusten mukaan haasteet lapsiryhmissä ovat lisääntyneet. Riitta Viitala (2014, 13-14) on väitöskirjassaan todennut, että vaikka aihe onkin ajankohtainen, on siitä etenkin varhaiskasvatuksen kontekstissa tehty vain vähän tutkimusta. Tutkimuksen vähäisyyden lisäksi aihetta esimerkiksi mediassa käsiteltäessä ei ole puhuttu sosioemotionaalista haasteista tai tuentarpeista vaan niistä asioista, joihin haasteet voivat näyttäytyä, kuten aggressiivisuudesta tai kiusaamisesta (Viitala 2014, 13). Tässä tutkielmassa tarkoituksena on jäsentää sosioemotionaalisten taitojen ja niiden haasteiden ilmenemistä, vaikutuksia ja ratkaisumahdollisuuksia päiväkotikontekstissa.

Oma kiinnostukseni sosioemotionaalisiin taitoihin on kehittynyt vähitellen toimiessani lasten kanssa. Usein olen ollut tilanteissa, jossa lapset ovat suhteellisen saman ikäisiä, mutta erot sosiaalisissa ja emotionaalisisissa taidoissa ovat suuria. Havaintojeni mukaan usein edukseen ryhmässä nousevat esiin ne lapset, jotka ovat sosiaalisesti taitavia, ja jotka siten toimivat ryhmässä mutkattomasti. Toinen ryhmästä erottuva joukko taas koostuu usein heistä, jotka käyttäytyvät poikkeavasti, ovat sosiaalisesti kömpelöitä tai antautuvat hallitsemattomien tunteiden vietäväksi.

Havainnoissani sosioemotionaalisesti taitavat lapset ovat päässeet ryhmätilanteissa toimimaan omalla vahvuusalueellaan, mikä on ollut heille mieluista. Vastaavasti ne lapset, jotka tarvitsevat vielä tukea ja apua niin sosiaalisissa kuin emotionaalisisissa taidoissa, eivät yleensä ole ryhmätilanteissa yhtä innoissaan. Tämä ei mielestäni ole useinkaan riippunut itse ryhmätyöskentelyn aiheesta tai tekemisestä, vaan enemmän siitä, että lapselle on jäänyt vastaavista aiemmista tilanteista epämiellyttäviä kokemuksia.

Usein päiväkodin säännöissä voidaan linjata, että aikuista täytyy kuunnella, toisia ei saa kiusata, ja niin edelleen. Osalle lapsista näiden sääntöjen noudattaminen voi olla todella vaikeaa, tai heillä ei välttämättä ole olemassa sellaisia taitoja, että he voisivat toimia tilanteissa siten, kuin heidän toivotaan toimivan (Greene 2009, 23). Miten päiväkodissa pärjäävät ne lapset, joille sekä ryhmätilanteet että esimerkiksi sääntöjen noudattaminen on

vaikeaa, ja jatkuvat epäonnistumiset näissä tilanteissa tuovat mukanaan lisää haasteita? Toisaalta ongelmaksi voivat nousta myös lapsen jatkuva vetäytyminen omiin oloihinsa ja puhumattomuus, jotka niin ikään voivat ilmetä päiväkodissa haastavana käytöksenä.

Tarkastelen tässä tutkielmassani sosioemotionaalaisia taitoja, sekä niitä haasteita, joita taitojen heikkous voi aiheuttaa päiväkotikontekstissa. Tutkimustehtävinäni selvitän, mitä kuuluu varhaiskasvatusikäisen lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin, ja miten haasteet näissä taidoissa liittyvät päiväkodissa ilmeneviin haasteisiin. Käsittelen haasteita yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkastellen yhteiskunnan ja päiväkodin asettamia tavoitteita ja normeja lapsen toiminnalle päiväkodissa. Pohdin myös, millaisia haasteita syntyy, kun lapsi ei asetu niihin normeihin, ja toteuta niitä tavoitteita, jotka hänelle on asetettu. Lopuksi käsitelen lastentarhanopettajan toimintaa ja mahdollisuuksia haasteiden ratkomisessa päiväkodissa. Tässä tutkielmassa varhaiskasvatusikäisellä ja alle kouluikäisellä lapsella tarkoitan 6-vuotiaita esikoululaisia ja sitä nuorempia lapsia.

Tutkimukselleni pientä lisähaastetta tuo se, että käsite sosioemotionaalinen vaihtelee niin määritelmältään kuin kirjoitusasultaankin jonkin verran tutkijasta, ajasta ja tieteenalasta riippuen. Käsitteen määrittelyssä ollaan kuitenkin suhteellisen yhtä mieltä siitä, että sosioemotionaalisuus voidaan nähdä koostuvaksi sosiaalisesta (sosialisaatio) ja emotionaalisesta ulottuvuudesta (esim. Ahvenainen, Ikonen, & Koro 2001, 46–47). Kansainvälisessä tutkimuksessa sosioemotionaalisuutta tarkastellaan usein sosiaalis-emotionaalisen oppimisen käsitteen (social-emotional learning (SEL)) kautta (esim. Zinsser, Shewark, Denham, & Curby 2014; Whitcomb & Merrell 2012). Tässä tutkielmassa keskityn kuitenkin sosioemotionaalisiin taitoihin, ja vain sivuan sosiaalis-emotionaalista oppimista.

Sosioemotionaalinen kehitys, ja siitä riippuvaiset sosioemotionaaliset taidot, eivät ole sen enempää Suomessa kuin maailmanlaajuisestikaan uusia käsitteitä. Sosioemotionaalisen kehityksen kokonaisvaltaisuudesta johtuen se kuitenkin sijoittuu useiden eri tieteiden alueille, ja jokainen näistä tieteistä (mm. psykologia ja lääketiede) määrittelee käsitteen omista lähtökohdistaan. Ahvenainen, Ikonen ja Koro (1994) perustelevat kirjassaan käyttämänsä käsitteistön (pääkäsitteenä sosioemotionaalinen kehitys) Suomessa 1980-luvulla tehdyissä julkaisuissa vakiintuneena (Ahvenainen, Ikonen, & Koro 1994, 104). Käytän tässä tutkielmassa pääkäsitteenä termiä sosioemotionaaliset taidot, joka sopii parhaiten tutkimukseni tarkoitukseen, ja jota on suomalaisissa julkaisuissa käytetty paljon. Käytän tässä tutkielmassani sosioemotionaalinen kehitys -termiä vain vähän, koska haluan korostaa nä-

kökulmana sitä, että kyseessä eivät ole vain synnynnäiset kehityksen piirteet. Sosioemotionaalisisella kehityksellä on suuri vaikutus kaikkeen ihmisen toimintaan, mutta tässä tutkielmassa kehitys on vain pienessä roolissa ja keskiössä ovat ne sosioemotionaaliset taidot, jotka konkreettisesti näkyvät lasten toiminnassa.

Greene (2009) käyttää kirjassaan käsitteitä haasteellisesti käyttäytyvät lapset ja haasteelliset lapset tarkoittaen sellaisia lapsia, joilla on vaikeuksia sosiaalisilla, emotionaalisilla sekä käyttäytymisen osa-alueilla (Greene 2009, 13–14). Tässä tutkielmassa haasteellisella käytöksellä ja haastavilla tilanteilla tarkoitetaan Greenen tapaan sellaista käytöstä tai tilanteita, jotka merkittävästi liittyvät lapsen vaikeuksiin sosioemotionaalisilla tai käyttäytymiseen liittyvillä osa-alueilla. Tarkoitan haastavilla tilanteilla sellaisia tilanteita, joissa lapsi ei toimi siten, kuin yhteiskunnan, ja pienemmässä mittakaavassa päiväkodin lapsiryhmän, asettamat odotukset vaativat lapsen toimivan.

Aineistona tutkielmassani ovat niin uudet, kuin jo hieman vanhemmatkin, kirjat ja tutkimukset, joissa sosioemotionaalisia taitoja, ja niihin liittyviä haasteita, on tutkittu. Lisäksi käytän aineistona muun muassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja varhaiskasvatustakia. Tutkielmani on kirjallisuuskatsaus, koska mielestäni se tarjoaa parhaan mahdollisuuden aiheen käsittelylle. Tavoitteenani on jatkaa aiheen tutkimista myöhemmin pro gradu -tutkielmassani.

2 YHTEISKUNNAN JA PÄIVÄKODIN VAATIMUKSET LASTEN SOSIOEMOTIONAALISILLE TAIDOILLE

Jo vastasyntynyt lapsi on osa perhettä ja muita yhteisöjä sekä sen myötä myös osa yhteiskuntaa (Välimäki, 2013, 167). Yhteiskunta määrittää raamit muun muassa kasvatukselle ja koulutukselle. Varhaiskasvatusikäisen lapsen kannalta yhteiskunta vaikuttaa merkittävästi lapsen oikeuksiin säätämällä lakeja ja asetuksia, jotka ohjaavat sitä, millaista kasvatusta yhteiskunnassa annetaan. Yhteiskuntamme kasvatusta koskevat järjestelmät, kuten päiväkodit ja koulut, puolestaan määrittävät lapsuutta (Välimäki 2013, 167). Tässä kappaleessa käsittelemme niitä vaatimuksia, joita niin yhteiskunta kuin päiväkotiyhteisökin asettavat varhaiskasvatus-ikäisen lapsen osaamiselle ja toiminnalle päiväkotikontekstissa.

2.1 Yhteiskunnan asettamat raamit lapsen toiminnalle

Yhteiskunta vaikuttaa varhaiskasvatukseen monin tavoin. Kirjallisessa muodossa yhteiskunnan arvot ja normit löytyvät varhaiskasvatuslaista, varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Lisäksi Suomi on mukana YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa, joka nimensä mukaisesti edistää lasten oikeuksien toteutumista kansainvälisesti. Suomessa lasten oikeuksiin on pyritty viimeisten vuosikymmenten aikana kiinnittämään erityistä huomiota ja ne on kirjattu lainsäädäntöön (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 232). Lainsäädäntöön kirjaaminen turvaa osaltaan kaikkien lasten yhdenmukaisten oikeuksien toteuttamista.

Varhaiskasvatuslaissa (2015/580) on säädetty, että lapsen kasvua ja kehitystä sekä hyvinvointia tulee pyrkiä edistämään varhaiskasvatuksessa. Lapsella on myös oikeus sellaisiin tukitoimiin, jotka ovat hänelle tarpeellisia. Lapsen sosiaalista hyvinvointia tulee edistää mahdollistamalla hänelle muun muassa vuorovaikutustilanteita. (Varhaiskasvatuslaki 2015/580, § 2 a.) Lapsen hyvinvointia pyritäänkin tukemaan toteuttamalla näitä varhaiskasvatuslaissa säädettyjä asioita varhaiskasvatuksessa. Jotta tähän tavoitteeseen päästäisiin, tarvitaan usein moniammatillista yhteistyötä sekä laajaa tietämystä niistä asioista, jotka lapsen hyvinvointia voivat edistää. Lapsilla itsellään ei kuitenkaan ole riittäviä valmiuksia vaatia oikeuksiensa toteutumista, joten valvonnasta vastaavat aikuiset.

Lapsibarometri 2016 (2016, 46) mukaan valtaosa lapsista ei omasta mielestään osaisi kertoa Suomesta juuri mitään ulkomaalaisille. Barometrin mukaan lapset eivät hahmota Suomea maantieteellisesti, mutta eivät myöskään yhteiskuntana. Ne lapset, jotka barometrivasauksissa ajattelivat osaavansa kertoa jotain Suomesta, mainitsivat lähinnä konkreettisia Suomessa olevia asioita tai sanoivat yksinkertaisesti, että Suomi on mukava maa. Voidaan siis mielestäni olettaa, että pienet lapset eivät osaa myöskään ajatella koko yhteiskuntamme normijärjestelmää, vaan heidän kokemuksensa yleisistä käytännöistä perustuu heidän välittömään lähiympäristöönsä. Tämä tarkoittaa sitä, että vastuu lasten sosiaalistumisesta yhteiskuntaamme on aikuisilla, jotka ohjaavat lapsia toimimaan yleisesti hyväksytyjen arvojen ja normien mukaisesti.

Arvoilla on yhteisön toiminnan ohjauksessa merkittävä rooli, sillä niiden keskinäinen järjestys, ja niiden muodostama kokonaisuus ovat pohjana sille kaikelle, mikä yhteisössä koetaan merkittäväksi (Puolimatka 2011, 216). Länsimaisessa kulttuurissa kasvatusta ja koulutusta ovat perinteisesti hyvin laadukkaita (Oulasmaa & Riihonen 2013, 7) ja arvostettuja (Viljamaa 2013, 14). Kasvatusta nähdään toimintana, joka on ennen kaikkea tavoitteellista pyrkien ohjaamaan lapsen kasvua ja kehitystä haluttuun suuntaan. Päämääränä on luoda puitteet, joissa jokainen lapsi voi yksilöllisesti kehittyä edelleen omista lähtökohdistaan. (Ahvenainen ym. 2001, 18–19.) Toisaalta kasvatuksen tarkoitus on muuttaa yksilöä pysyvästi siihen suuntaan, joka nähdään hyväksi tai oikeaksi (Ahvenainen ym. 2001, 18). Kärjitetysti voidaankin siis ajatella, että tarkoituksena on enemmän tai vähemmän saada lapset oppimaan kasvattajien mielestä hyvä ja oikea toimintatapa, ja siten saada lapsista yhteisen homogeenisen ryhmän. Ongelmia voikin syntyä, mikäli lapsi ei suostu vaivattomasti siihen malliin, johon hänen odotetaan asettuvan.

Yhteiskuntamme arvot ovat jossain määrin toisensa poissulkevia, mikä voi aiheuttaa vaihaskasvatukseen ristiriitoja. Yksilöitä korostavassa yhteiskunnassamme toiveet entistä yhteisöllisemmästä kasvatuksesta ovat lisääntyneet, ja yhteisöllisyyden toivotaan vähentävän muun muassa yksinäisyyttä ja kiusaamista (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 229). Samaan aikaan vanhemmat haluavat entistä enemmän ottaa lapsen mukaan päätöksentekoon ja tukea näin hänen itsenäisyyttään (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 23). Tietyt ajatukset ja tavoitteet ovat sellaisia, joita ei usein kirjoiteta auki tai erikseen mainita arvoista ja normeista keskusteltaessa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus sekä loppuunsaattamisen vaatimus. Edellä mainittujen asioiden ole-

tetaan toteutuvan ja niitä voidaan myös vaatia kontekstista riippumatta kyseenalaistamatta niiden todellista painoarvoa.

2.2 Varhaiskasvatus päiväkodissa

Vuonna 2015 yli 245 000 suomalaista lasta osallistui varhaiskasvatukseen, mikä on lähes 70% kaikista 6-vuotiaista ja sitä nuoremmista lapsista. Näistä lapsista 76% prosenttia oli hoidossa kunnan kustantamassa päiväkodissa. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 1.) Päiväkodissa annettavaan varhaiskasvatukseen pääsee siis osalliseksi hyvin suuri osa alle kouluikäisistä lapsista. Ei siis ole yhdentekevää, millaista hoivaa ja kasvatusta päiväkodeissa tarjotaan.

Kasvatuksessa yleisesti arvostetaan lapsen yksilöllisyyttä ja päätösvaltaa, ja tavoitteena on, että lapsesta kasvaa luova, hyvällä omatunnolla varustettu itsenäinen toimija (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 23). Päiväkodissa tapahtuvassa varhaiskasvatuksessa lapset toimivat suurissa ryhmissä, joissa yksilöllisyyden huomioiminen ei ole mahdollista samassa mittakaavassa kuin kotona, vaan lapsen täytyy oppia toimimaan osana ryhmää (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24). Tämä asetelma luo painetta ja ristiriitaa varhaiskasvatukseen. Lisäksi jotkin ilmiöt, kuten curling-vanhemmuus eli lapsen polun liiallisen tasoittaminen, ovat nostaneet päätään ja osaltaan luoneet kodin ja päiväkodin välille suuriakin eroja. Curling-vanhemmuuden ajatellaan olevan ongelmallista ja aiheuttavan sen, että lapsista kasvaa itsekkäitä ja kykenemättömiä sietämään pettymyksiä. Toisaalta jatkuvat pettymyksetkään eivät ole hyväksi, vaan se voi yhtä lailla vääristää lapsen optimaalista kehitystä. (Keltikangas-Järvinen 2012, 66.) Monessa mielessä niin kasvatuksen kenttä, kuin Suomessa vallitseva arvomaailmakin, ovat siis ristiriitaisia.

Mari Vuorisalon (2016, 66-69) Lapsibarometri 2016 loppuun kirjoittama artikkeli viestii barometrin kaltaisen tutkimuksen tärkeydestä. Vuorisalo korostaa meneillään olevaa muutosta, ja sitä, miten aiemmin vain vähän kuulunut lapsen ääni on nyt uuden barometrin myötä saanut edes hieman tilaa yleisessä keskustelussa. Keskeistä on lapsen aito kuuleminen ja lapsilta tulevien ideoiden ja toiveiden vakavasti ottaminen sekä toteuttaminen arjessa. Nämä ajatukset ovat keskeisesti esillä myös varhaiskasvatussuunnitelmassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 24). Jäljelle jääkin enää kyseisten periaatteiden käytännöstä huolehtiminen varhaiskasvatuksen kentällä alan ammattilaisten toimesta.

Päivähoidon laadun kannalta kaikista tärkeimpiä asioita ovat ryhmän pysyvyys, riittävän lyhyet hoitopäivät ja sopiva ryhmäkoko. Näistä kolmesta ryhmäkoko on erityisen merkittävässä roolissa (Keltikangas-Järvinen 2012, 207). Varhaiskasvatuksen ensisijainen pyrkimys on lapsen edun, hyvinvoinnin ja tasa-arvon turvaaminen. Varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan lisäksi lapsen oikeutta kertoa oma mielipiteensä ja tulla kuulluksi. Nämä ovat asioita, jotka on linjattu muun muassa Suomen lainsäädännössä (Varhaiskasvatuslaki 2015/580, § 2 a) ja YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18.) Lapsiryhmän koko vaikuttaa oleellisesti siihen, kuinka hyvin jokainen lapsi tulee kohdattua ja kuinka häntä kuullaan yksilöllisesti. Päiväkoti omalta osaltaan asettaa vaatimuksia lasten toiminnalle. Lapsia pyritään päiväkodissa tukemaan muun muassa omatoimisuuteen ja vuorovaikutukseen niin toisten lasten kuin aikuistenkin kanssa. Päiväkodeissa on myös säännöt, jotka on laadittu juuri kyseistä päiväkotia ajatellen. Lisäksi tietyt yleisesti arvostettavat asiat kuten käytöstavat ja yhteistoiminta ovat asioita, joita lapselta päiväkodissa vaaditaan.

Päivähoitopaikka taas on velvollinen laatimaan lapselle henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman, johon tulee kirjata muun muassa lapsen tuen tarpeet ja käytettävät tukimuodot. Varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee myös kirjata yleisesti lapsen varhaiskasvatuksen tavoitteet ja niiden toteuttaminen. Varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan yhdessä vanhempien ja päivähoidossa vastaavien varhaiskasvattajien kanssa. Suunnitelmaa tulee arvioida ja päivittää vähintään kerran vuodessa. (Varhaiskasvatuslaki 2015/580, § 7a.) Suunnitelman avulla päiväkodissa toimivat kasvattajat paitsi pystyvät paremmin seuraamaan lapsen kasvua ja kehitystä, myös oppivat tuntemaan lapsen paremmin ja edesauttavat luottamuksen syntymistä niin lapseen, kuin hänen vanhempiaankin. Lapsi tarvitsee päiväkodissa turvallisen suhteen niin kasvattajiin, kuin myös vertaisiin. Luottamuksellinen suhde aikuisiin on pohjana lapsen solmiessa suhteita toisiin lapsiin. (Suhonen 2009, 22.) Luottamussuhteen synnyssä merkittäviä ovat huoltajien ja ammattikasvattajien välinen vuorovaikutus ja luottamus.

Lapsen kokonaisvaltainen oppiminen taataan parhaiten ehjällä polulla varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen. Tämä polku voidaan saada hyvinkin sujuvaksi yhteistyöllä eri toimijoiden ja lapsen huoltajien kanssa. Lapsen siirtyessä esiopetukseen ja sen jälkeen perusopetukseen, on varhaiskasvattajan mahdollista helpottaa lapsen taivalta siirtämällä tietoja, muun muassa oppimisesta ja varhaiskasvatussuunnitelmista, lapsen mukana

seuraavalle hänen kasvatuksestaan vastaavalle aikuiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18.) Vastaavaa tiedonsiirtoa voidaan vanhempien suostumuksella tehdä myös lapsen siirtyessä päiväkodista toiseen. Siirron perimmäisenä ajatuksena on taata lapsen kanssa työskenteleville aikuisille mahdollisimman hyvät lähtökohdat edistää lapsen kasvua ja kehitystä. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että jokainen kasvattaja luo henkilökohtaisen suhteen lapsen kanssa ja lapsi reagoi eri tavoin erilaisissa ryhmissä. Yhdessä ryhmässä tehdyt havainnot ja tukitoimet eivät välttämättä palvele lasta parhaalla mahdollisella tavalla uudessa ryhmässä.

Varhaiskasvatuksen ryhmäkoot ovat Suomessa suuria. Päivähoitoasetuksessa säädettiin syksyllä 2016, että yli 3-vuotiaiden päiväkotiryhmässä saa yhtä aikuista kohti olla kahdeksan lasta. Yhdessä ryhmässä, jossa on kolme aikuista, voikin siis olla 24 lasta, mikäli he kaikki tarvitsevat hoitoa kokopäiväisesti. Mikäli ryhmän lapset tarvitsevat päivähoitoa vain osa-aikaisesti, voi lapsia ryhmässä olla jopa 39. (Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi & Siimes 2016, 107–109.) Aiemmin suhdeluku oli seitsemän yli 3-vuotiasta lasta yhtä aikuista kohti. Isot ryhmäkoot voivat osaltaan vaarantaa myös arvokasta ja laadukasta vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä.

Etenkin erityistä tukea tarvitsevat lapset kärsivät ryhmäkokojen kasvusta. Lasten yksilöllinen kohtaaminen ja tarpeiden huomioiminen heikentyvät suurissa lapsiryhmissä, joissa myös levottomuus voi muodostua arkea haittaavaksi. (Heinonen ym. 2016, 110.) Suurissa ryhmissä äänen tuottajia on enemmän, joten ymmärrettävästi myös melua on enemmän kuin pienemmissä ryhmissä. Melu häiritsee lapsen kognitiivisia taitoja, kuten muistamista ja oppimista. Lisäksi se vaikuttaa keskittymiseen ja motivaatioon, mikä vaikuttaa kaikkiin lapsiin, mutta erityisen voimakkaasti niihin, jotka tarvitsevat enemmän tukea (Keltikangas-Järvinen 2012, 92–93). Onneksi melua voidaan jossain määrin hallita esimerkiksi kiinnittämällä huomiota päiväkodin fyysiseen ympäristöön.

2.3 Erityiskasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa

Erityiskasvatusta käsiteltäessä puhutaan yleensä myös tukitoimista. Tuen muodot voidaan suunnata koko ryhmälle tai yksittäiselle lapselle, konkreettiset keinot ovat näissä eri vaihtoehtoisissa luonnollisesti hieman erilaisia. Tuen muotoihin vaikuttaa myös se, millaisessa ryhmässä sitä annetaan. Suomessa integraatioajattelusta on viime vuosina siirrytty kohti inklusiota. Tässä siirtymässä oleellista on, että aiemman käsityksen mukaan ryhmässä

huonosti pärjäävää lasta ikään kuin valmennettiin pienessä ryhmässä, jotta hän pärjäisi paremmin isossa ryhmässä. Inklusion perimmäisenä tarkoituksena taas on saada jokainen lapsi tarvittaessa tuetusti aidoksi osaksi ryhmää. (Repo 2015, 150–151.) Jokaisella on siis oikeus olla osallinen juuri sellaisen kuin on.

Kentältä tulevien viestien perusteella kaunis ajatus inklusiosta ei käytännössä toteudu lapsiryhmissä, sillä lapsille ei aina saada isoon ryhmään riittäviä tukitoimia. Lapsen sosioemotionaalinen tuentarve voi päiväkodissa tarkoittaa käytännössä sitä, että lapsi tarvitsee jatkuvaa, yksilöllisesti suunniteltua tukea muun muassa vertaissuhteissa toimimiseen sekä erilaisten taitojen harjoitteluun (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 54). Riittävän tuen puuttuessa tilanne ei palvele ketään sen osapuolta. Tukitoimena esimerkiksi ryhmäkoon pienentäminen voi olla toimiva, mutta eroja tukitoimiin paneutumisessa on eri paikkakunnilla paljon, mikä asettaa lapset eriarvoiseen asemaan.

Esiopetuksessa on olemassa selkeä malli lapsen auttamiseksi kolmiportaisella tukimallilla, johon kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Heinonen ym. 2016, 91). Yleinen tuki koostuu yleensä yksittäisistä tukitoimista, jotka otetaan käyttöön heti lapsen tuentarpeen ilmettyä. Käytössä ovat muun muassa erilaiset pedagogiset menetelmät ja sellaiset välineet, jotka tukevat lasta. Jos yleinen tuki ei riitä, vaan lapsi tarvitsee tukea säännöllisemmin tai usealla eri osa-alueella, tehdään pedagoginen arvio. Pedagogisen arvion jälkeen lapselle voidaan antaa tehostettua tukea, joka on yleistä tukea kokonaisvaltaisempaa. Lapsen tukitoimet tehostetun tuen aikana kirjataan oppimissuunnitelmaan. Erityistä tukea taas saavat sellaiset lapset, joille yleinen ja tehostettu tuki eivät riitä takaamaan kasvun, kehityksen ja oppimisen riittävää tukea. Erityinen tuki suunnitellaan lapsen tarpeita vastaavaksi ja sitä antavat niin esiopetuksen henkilökunta kuin muut ammattilaisetkin. Henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa on kirjattu lapsen tukimuodot ja tavoitteet, joiden mukaan toimitaan niin esiopetuksessa kuin myös muissa lapsen tukitoimissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 45-51.)

Lapsen oikeuksiin kuuluu saada riittävästi apua ja tukea omien tarpeidensa mukaisesti. Aikuisen tulee olla erityisen herkkä huomaamaan niitä paikkoja, joissa lapsi tarvitsee tukea ja olemaan saatavilla, liittyipä tuentarve sitten sosiaaliin tai mihin tahansa muihin oppimisen paikkoihin. (Heinonen ym. 2016, 89.) Kuten sanottu, esiopetuksessa on jo perusopetuksen tavoin käytössä kolmiportaisen tuen malli. Varhaiskasvatuksen hiljattain uusitussa lainsäädännössä uudistusta kolmiportaiseen malliin ei sen sijaan tehty, vaikka uu-

distamistyöryhmä sitä ehdotti. Varhaiskasvatuksen erityiskasvatuksessa suurena haasteena onkin se, että tuen arviointi, tarjoaminen ja siten myös saaminen ovat melko tulkinnanvaraisia ja työntekijöiden mukaan vaihtelevia asioita. (Heinonen ym. 2016, 90–92.)

3 SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI ALLE KOULUIKÄISELLÄ LAPSELLE

Tässä luvussa käsittelen varhaiskasvatusikäisen lapsen sosioemotionaalisia taitoja sosioemotionaalisen kompetenssin eli pätevyyden käsitteen kautta. Tarkastelen sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita; sosiaalisia taitoja, itsesääätelyä sekä tunteita ja niiden käsittelemistä. Rajaan tarkemman tarkastelun ulkopuolelle tutkielmastani minäkäsityksen, itsetunnon ja identiteetin, sillä vaikka ne linkittyvätkin aiheeseen, ne eivät ole keskeisimpiä asioita sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen. Sosiaalisen ja sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteet ovat osin päällekkäisiä. Tässä tutkielmassa käytän sosioemotionaalisen kompetenssin käsitettä, joka on sosiaalista kompetenssia laajempi.

Sosioemotionaaliselle kompetenssille eli pätevyydelle löytyy useita erilaisia määritelmiä. Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012) ovat määritelleet sen tarkoittavan yksilön kykyä paitsi solmia myös pitää yllä positiivisia vuorovaikutussuhteita, joihin kuuluvat paitsi sosiaalinen myös emotionaalinen ulottuvuus. Tämä kyvykkyys koostuu sosiaalisista ja sosiokognitiivisista taidoista, sekä itsesääätely- ja tunnetaidoista. Konkreettisia taitoja ovat siten tunteiden tunnistaminen, ymmärtäminen ja hallinta, havaintojen tekeminen ja oman toiminnan seurausten arviointi sekä hyvät kommunikointitaidot; kuten esimerkiksi kuunteleminen ja asianmukainen reagoiminen toisten sanomisiin. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 283–284.) Tässä tutkielmassa käytän edellä avattua määritelmää.

Hyvän sosioemotionaalisen kompetenssin vaikutukset yksilön toimintaan ja hyvinvointiin ovat suuret. Hyvän sosioemotionaalisen kompetenssin omaavat lapset pystyvät paremmin kohtaamaan vaikeitakin asioita ja selviämään niistä. On myös todettu yhteys sosiaalisissa suhteissa menestymiseen, ja sen myötä hyväksynnän saavuttamiseen sekä osallisuuden toteutumiseen. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 284–285.) Lisäksi on osoitettu, että tietyt sosioemotionaalisen kompetenssin osat ennakoivat, joko suoraan tai epäsuorasti, lapsen myöhempää akateemista osaamista ja sopeutumista luokkaan lapsen siirtyessä kouluun. (Denham, Bassett, Zinsser, & Wyatt 2014). Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen vahvistamalla sen eri osa-alueita, onkin tärkeää juuri varhaislapsuudessa, jolloin sisäistetyt asiat kantavat lasta eteenpäin lapsuuden ja nuoruuden kautta aikuisuuteen asti.

Sosioemotionaaliset taidot kattavat nimensä mukaisesti niin emootioihin kuin sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä аспекteja. Konkreettisia sosioemotionaalisia taitoja ovatkin tun-

teiden havaitsemiseen ja nimeämiseen liittyvät taidot, vuorovaikutustilanteissa toisten osapuolten ymmärtäminen ja tilanteiden arvioiminen sekä siihen liittyvät toimenpiteet ja niiden toteuttaminen. Jotta edellä mainitut asiat olisivat mahdollisia, täytyy yksilön havainnoida toisten ihmisten ilmeitä, eleitä, äänensävyjä ja tunnereaktioita, ymmärtää niiden syitä ja seurauksia sekä oivaltaa mahdollisia ongelmatilanteita ja niiden ratkaisumahdollisuuksia. (Poikkeus 2011, 87.)

3.1 Sosiaaliset taidot

Sosioemotionaaliset taidot näyttäytyvät usein hyvin konkreettisesti sosiaalisissa taidoissa. Lasten sosiaalisten taitojen erot, niin hyvässä kuin pahassakin, taas näkyvät erityisen selvästi lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Neitola 2013, 101). Sosiaaliset taidot, kuten toisten ja oman toiminnan havainnoiminen sekä toiminnan seurausten ymmärtäminen ja toisen asemaan asettuminen ovat edellytyksenä sille, että lapsi pääsee osalliseksi vertaisryhmän toimia (Nurmi ym. 2006, 54). Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen kannalta empatiakyky on keskeisessä roolissa ja sitä voidaankin kehittää esimerkiksi leikin ja taiteen kautta (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 161–162).

Perheen rooli on suuri sosiaalisessa kehityksessä, sillä lapsi oppii perustan sosiaalisen elämän normeille perheeltään, niin vanhemmilta kuin sisaruksiltaan, arjen tavallisissa vuorovaikutustilanteissa. Sisarukset opettavat lapselle jakamista ja pettymysten sietämistä. (Keltikangas-Järvinen 2012, 63–64.) Perheen avulla ja tuella lapsi oppii myös elämään maailmassa, jossa on paljon erilaisia ihmisiä, joita kaikkia arvostetaan. Lisäksi perhe lapsen ensimmäisenä tiiviinä kasvuyhteisönä tarjoaa lapselle keinoja ja taitoja toimia myöhemmin myös muissa yhteisöissä. (Puolimatka 2011, 298–299.)

Perheeltä ja muilta läheisiltä saamansa mallin mukaan lapset ryhtyvät harjoittamaan sosiaalisia taitojaan. He muodostavat sosiaalisia suhteitaan aktiivisesti ja harjoittelevat niissä toimimista leikkiessään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 38–39). Sosiaalisten taitojen kehittyminen on erityisen nopeaa lapsilla 3–7-vuotiaina (Järvinen & Mikkola, 2015, 28). Isossa lapsiryhmässä lapset tarvitsevat erilaisia sosiaalisia taitoja, joita pitää harjoitella (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23). Lapsen saadessa myönteisiä kokemuksia onnistuneessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa, hänen sosiaaliset taitonsa kehittyvät ja itsetuntonsa paranee (Lastentarhanopettajaliitto 2003, 8). Vaikka lapset saavat kokea iloa sosiaalisista tilanteista, ne ovat myös kuormittavia ja aikuisen tuki on

ensiarvoisen tärkeää (Repo 2015, 125). Lapsibarometrissa (2016, 36–37) noin joka viides 6-vuotias mainitsi kaverit iloa tuottavana asiana. Sosiaaliset suhteet ja siten myös sosiaaliset taidot ovatkin tärkeitä lapsille.

Monet edellä mainituista sosioemotionaalisista ja sosiaalisista taidoista ovat puhtaasti opettavia taitoja. Näiden taitojen taustalla ovat kuitenkin yleensä myös synnynnäiset tekijät, kuten temperamentti. Temperamentilla tarkoitetaan ihmisen synnynnäisiä ja suhteellisen pysyviä taipumuksia, jotka ohjaavat sitä, miten ihminen toimii erilaisissa tilanteissa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 36.) Yhteiskunnallisesti sosiaalisuus on arvostettua. Temperamenttipiirteinä sosiaalisuus tarkoittaa sitä, miten yksilö kokee viihtyvänsä muiden seurassa verrattuna yksin olemiseen. Ne, jotka ovat temperamentiltaan sosiaalisia, haluavat viettää paljon aikaa toisten kanssa, kun taas vähemmän sosiaaliset viihtyvät paremmin itsekseen. Temperamenttipiirre ei kuitenkaan määrää sosiaalisia taitoja, vaan ne ovat lapsen kasvuympäristössä opittuja. Sosiaalinen ihminen kuitenkin hakeutuu ja siten harjoittaa usein enemmän sosiaalisia taitojaan, mikä taas johtaa sujuvampaan sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 82–87.)

Toinen vaikuttava tekijä, johon yksilö ei tietoisesti voi itse vaikuttaa, on kiintymyssuhde. Kiintymyssuhde on pohjana kokonaisuudelle, johon kuuluvat emotionaalinen, sosiaalinen ja kognitiivinen kehitys. *”Kiintymyssuhde on pitkään kestävä, emotionaalisesti merkityksellinen side tärkeään ihmiseen”* (Keltikangas-Järvinen 2012, 29), joka yleensä syntyy lapsen ja tämän ensisijaisen hoitajan välille. Tämän ihmissuhteen vaikutukset ovat pitkäaikaisia ja suuria. (Keltikangas-Järvinen 2012, 26). Vanhempien ohella päiväkodin varhaiskasvattajan vuorovaikutus ja pedagogiset valinnat ovat merkittävässä osassa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ja taitojen tukemisessa (Ahonen 2015, 168–176).

3.2 Lapsen itsesäätelytaidot ja niiden kehittyminen

Toimiviin sosiaalisiin suhteisiin tarvitaan taitoa säädellä omaa toimintaa. Itsesäätely on osa lapsen toimintaa, ja se vaikuttaa merkittävästi sosiaalisiin suhteisiin. Itsesäätely takaa, että toiminta on kulloiseenkin tilanteeseen ja yksilön tavoitteisiin sopivaa (Aro 2011, 10). Aro on koonnut itsesäätelyn käsitteen pelkistetyn määritelmän sen kolmen keskeisimmän osa-alueen kautta. Aron määritelmässä itsesäätelyllä tarkoitetaan emootioiden, käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan säätelyä. (Aro 2011, 10.) Kognitiivisiin toimintoihin kuuluvat muisti, tarkkaavaisuus, sääntöjen ymmärtäminen ja noudattaminen sekä oman toiminnan

suunnittelu ja arvioiminen (Aro 2011, 12). Tässä tutkielmassa käytän itsesäätelyä edellä esitettyä määritelmää, ja tarkoitan itsesäätelytaidoilla niitä taitoja, joiden avulla lapsi pyrkii itse säätämään emootioitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa.

Itsesäätelyn kehittyessä merkityksellistä on toisten ihmisten käytös, joka pyrkii säätämään lapsen käytöstä (Ahonen 2011, 8). Lapsi oppii, milloin säätelyä tarvitaan ja miten se tapahtuu. Lapsi tarvitsee vielä apua ja tukea aikuiselta, mutta jo ennen kouluikää lapset harjoittelevat taitoja, joiden avulla he voivat oppia selviämään näistä epämiellyttävistä tunteista. Lapsen opetellessa itsesäätelyä vertaisryhmässä, aikuisen rooli on suuri. Puutteelliset itsesäätelyn ja -hillinnän taidot voivat olla ponnahduslautana kiusaamiselle. Lapsi ei tällöin ole oppinut rakentavaa itsesäätelyn taitoa, vaan uusintaa vääriä toimintamalleja, mikä esiintyy kiusaamisena. Aikuisen tehtävä onkin ohjata lasta käyttämään sellaisia toimintamalleja, jotka rakentavat hyviä vuorovaikutussuhteita. (Repo 2015, 26–28.)

Itsesäätelyn toimiessa hyvin on sen taustalla tieto siitä, mikä yhteisössä nähdään hyväksi tai oikeaksi toiminnaksi, sekä taito sopeuttaa omat tunteet ja teot näiden yhteisön arvojen mukaisesti (Määttä & Aro 2011, 42). Lapsi on tällöin ymmärtänyt, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan erilaisissa tilanteissa, ja hänellä on riittävästi taitoja toimia tilanteissa siten, kuin tietää olevan yleisesti hyväksyttyä. Usein haastavana ilmenevä käytös voikin siis olla vaikeutta säädellä omaa toimintaa. Kasvattajan kannalta olennaista onkin pysähtyä haastavissa tilanteissa pohtimaan, onko kyse siitä, että lapsi ei tiedä, miten tilanteessa pitäisi toimia, vai eivätkö hänen itsesäätelytaitonsa vielä riitä toimimaan tilanteissa siten kuin niissä tulisi toimia.

Itsesäätelytaitoihin liittyy myös ajatus siitä, että taitoja harjoitellaan ja hallitaan jatkuvasti paremmin ja paremmin. Janne Viljamaa (2013) on kirjassaan todennut, että lapsen tulee oppia ahkeralla harjoittelulla syntyvän tuloksia. Toisaalta hänelle on hyvä opettaa myös se, että eri ihmiset ovat hyviä eri asioissa eikä kukaan ole hyvä kaikessa, silti kaikessa voi aina kehittyä. (Viljamaa 2013, 72–73.) Onnistumisen kokemukset ja kehuvarhaisina vuosina rakentavat lapselle hyvää positiivista minäkuvaa ja ovat siten tärkeitä koko hänen kehitykselleen (Keltikangas-Järvinen 2012, 67). Kasvattajan onkin hyvä pyrkiä vahvistamaan lapsen itsesäätelyä siten, että hän saa tilanteissa kokea onnistuvansa haasteista huolimatta.

3.3 Lapsen tunnetaidot

Itsesäätelytaidot ovat pohjana tunnetaidoille. Daniel Goleman (1997) avaa kirjassaan ajatuksiaan tunteen käsitteestä. Goleman tarkastelee tunteita laajasti siten, että ne pitävät sisälleen paitsi erilaisissa tilanteissa eri ärsykkeiden aiheuttamat mielenliikkeet, myös ajatukset ja ne kannustimet, jotka johtavat ihmisen toimimaan (Goleman 1997, 341–342). Tunneälykkään ihmisen tunnetaidot ovat hyvät (Goleman 1997, 64–66). Tunnetaidot taas ovat niitä konkreettisia taitoja, joita tunteisiin, niiden tunnistamiseen, nimeämiseen ja säätelyyn liittyy.

Lasten perustunteet ilo ja suru liittyvät usein vertaissuhteisiin. Kuten edellä todettiin, kaverit ovat lapsille tärkeitä ja tuottavat paljon iloa. Vastaavasti kaverisuhteet voivat aiheuttaa surua, jos niihin liittyy esimerkiksi kiusaamista, toisen satuttamista tai ilman kaveria jäämistä (Lapsibarometri 2016, 38–39). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 23, 32) korostetaan, että lapsella on oikeus näyttää tunteitaan ja saada apua ja tukea aikuisilta niin niiden näyttämisessä, käsittelyssä kuin säätelyssäkin, tämä toteutuu, kun oppimisympäristö on turvallinen. Tunteiden näyttämisen, käsittelyn ja säätelyn opetteluun liittyvät lapsiryhmissä tiiviisti myös kaverisuhteet niiden ollessa lapsille hyvin tärkeitä.

3–6-vuotiaita lapsia tutkittaessa on saatu tuloksia, joiden mukaan lasten kyky ymmärtää tunteita on yhteydessä muun muassa lapsen sosiaalisiin kykyihin kuten neuvotteluun, avuliaisuuteen ja ongelmanratkaisuun (Belacchi & Farina 2010, 373–375). Tämä yhteys sosiaalisilla taidoilla ja tunteilla voi olla omiaan paitsi tukemaan sosioemotionaalisia taitoja, myös ruokkimaan sosioemotionaalisen kehityksen haasteita, kun haasteet pääsevät ikään kuin kertaantumaan. Sekä positiiviset että negatiiviset vaikutukset voivat siis muodostua itseään vahvistavaksi kehäksi. Tutkimuksessa lasten kykyä ymmärtää emootioita tutkittiin Italiassa käytössä olevalla standardisoidulla testillä ja lasten sosiaalisen käyttäytymisen arviointi tapahtui opettajien toimesta (Belacchi & Farina 2010, 376–377).

Lapsen kannalta vahingollisilta kierteiltä voidaan välttyä katkaisemalla ne heti alkuun. Lapsen kokemat negatiiviset tunteet tulee aina käsitellä jotenkin. Pienellä lapsella ei välttämättä ole vielä omia keinoja selvittää tunnereaktioista ja hän hakeekin apua selviytymiseen aikuiselta. (Repo 2015, 26–28.) Tunteita voidaan tuoda näkyväksi ja kuuluvaksi osaksi arkea muun muassa taiteellisen ilmaisun tai leikin avulla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 38, 42). On siis sanomattakin selvää, että kasvattajalla on suuri vastuu lap-

sen emotionaalista hyvinvoinnista, mutta myös siitä, että tunteita opetellaan näyttämään, tunnistamaan, nimeämään ja säätelemään.

Lapsibarometrissa (2016, 43) käy ilmi, että osa lapsista ei koe saavansa myönteistä palautetta ja apua, eivätkä he myöskään itse tunnista hyviä ja mukavia asioita elämässään. Vaikka tämä joukko on suhteellisen pieni, tulee muistaa, että kaikki lapset eivät voi hyvin. Samaan kiinnittää huomionsa artikkelissaan myös Elina Nivala (Lapsibarometri 2016, 58–65) miettien, onko tällä yhdellä prosentilla, jotka eivät nimenneet yhtään kaveria, kyse yksinäisyydestä, kiusaamisesta tai torjutuksi tulemisesta vai kenties haastattelun aiheuttamasta jännityksestä. Mikäli kyse on todella siitä, että lapsi ei tunnista elämänsä mukavia asioita eikä koe saavansa kehuja, on lapsella oletettavasti paljon negatiivisia tunteita. Vastaavasti positiivisia tunteita voi tällöin olla vain vähän. Aikuisen onkin pysähdyttävä havainnoimaan lasta, ja tarvittaessa yhdessä hänen kanssaan pohtimaan, mitä asialle voitaisiin tehdä.

Erilaiset tunteet kuuluvat myös lasten elämään, eikä mitään tunteita pidä pyrkiä tukahduttamaan. Lapsen tulee saada turvallisessa ympäristössä oppia tunnistamaan, käsittelemään ja hallitsemaan tunteitaan. Aikuinen voi vahvistaa lapsen tunneälyä paitsi aidolla läsnäololla myös konkreettisoin keinoin, kuten keskustelemalla tai käyttämällä erilaisia ilmaisunmuotoja tunteiden käsittelyyn lasten kanssa. (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 161.) Kasvat-tajan täytyy aina muistaa, että lapset harjoittelevat erilaisia taitoja, eivätkä voi siten vielä niitä kaikkia hallita. Lasta ja hänen ajatuksiaan arvostava läsnäolo, sekä toimintamallien näyttäminen ovatkin avainasemassa lapsen taitoja tuettaessa.

4 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN HAASTEET PÄIVÄKO- DISSA

Tässä luvussa käsittelen ensin sosioemotionaalisen kehityksen haasteita, jotka ovat pohjana myös sosioemotionaalisten taitojen haasteille varhaiskasvatusikäisillä lapsilla. Siitä siirryn päiväkotikontekstiin kuvaamaan haasteiden ilmenemistä, arviointia ja vaikutuksia. Lopuksi pohdin vielä lastentarhanopettajan mahdollisia keinoja ratkaista haastavia tilanteita sekä tukea lapsia, joilla ilmenee haastavaa käytöstä.

4.1 Sosioemotionaalisten taitojen haasteiden syytekijöitä alle kouluikäisellä lapsella

Sosioemotionaalisisissa taidoissa ilmenevien haasteiden taustalla voivat hyvin usein olla lapsen sosioemotionaalisen kehityksen haasteet. Sosioemotionaalisen kehityksen haasteet taas voivat johtua monesta eri tekijästä. Yksi syy lapsen haastavaan käyttäytymiseen voi olla se, että lapsella ei ole keinoja ilmaista itseään ja tarpeitaan verbaalisesti. Kielellinen erityisvaikeus tarkoittaa sitä, että lapsen kielen kehittyminen ei ole hänen ikätasoaan vastaavaa, vaikka hänen ajattelunsa muuten on ikätason mukaista. Kielellistä erityisvaikeutta esiintyy jopa lähes joka viidennellä lapsella, kun otetaan huomioon kaikki erityisvaikeudet lievistä vaikeaan. Pojilla kielellistä erityisvaikeutta on hieman useammin kuin tytöillä. Pienillä lapsilla erityisvaikeus liittyy yleensä puheentuottamiseen ja ymmärtämiseen. (Käypä hoito 2010.) Kun lapsella ei ole kykyä kertoa asioitaan sanoin, hän voi pyrkiä tuomaan ajatuksiaan julki fyysisesti. Toiset voivat kokea lapsen lähestymisen uhkaavana tai ikävänä, mikä voi aiheuttaa haasteita. Toisaalta lapsi voi itse turhautua ja käyttäytyä haastavasti tilanteissa, joissa hän ei tule ymmärretyksi.

Lapsen kehittyessä myös kontrolli siirtyy vähitellen entistä enemmän kasvattajalta lapselle itselleen. Tällöin lapsi oppii sääntöjen noudattamista ja itsensä hallitsemista oman käytöksen ohjaamisen kautta. (Keltikangas-Järvinen 2012, 55.) Aikuisen kontrolloidessa lapsi oppii, mikä on yleisesti hyväksyttävää, ja miten erilaisissa tilanteissa tulisi toimia. Lapsi tarkkailee toisia ihmisiä erilaisissa tilanteissa ja jäljittelee heiltä saamaansa mallia oppien samalla uusia itsesääätelytaitoja (Aro 2004, 243). Lapsi siis havainnoimalla ja toistamalla toisten toimintaa sisäistää yhteisön arvoja ja normeja, joiden mukaan toimiessaan hän tavoittelee paikkaa yhteisössä. Käytöksen hallinnan siirtyessä lapselle itselleen hän vähitellen sosiaalistuu siihen yhteisöön, jossa hän elää. Mikäli käytöksen hallitseminen ja nor-

mien mukaan toimiminen ei onnistu, tulee lapselle eteen jatkuvasti uusia haastavia tilanteita. Ahvenainen (1994, 101) on todennut, että sosiaalinen sopeutumattomuus ilmenee muun muassa toimintana, joka ei ole yhteisön sen hetkisten normien mukaista. Yhteisön normit määrittävätkin pitkälti sen, millaisen käytöksen näemme haastavana. Mikäli lapsi ei sopeudu yhteisöön ja sisäistä sen toimintamalleja, voi seurauksena olla haastavaa käyttäytymistä.

Toisaalta myös fyysiset asiat voivat vaikuttaa yllättävällä tavalla lasten sosioemotionaaliin taitoihin. Esimerkiksi korkean kortisolitason on todettu lisäävän ärtyisyyttä ja huonontavan niin käytöksen kontrollointia kuin sosiaalista sopeutumistakin (Keltikangas-Järvinen 2012, 89). Korkean kortisolitason taas on todettu olevan yhteydessä lasten kokemaan stressiin. Keltikangas-Järvinen kuvaa kirjassaan (2012) eri tutkijoiden tekemiä lasten stressiä koskevia tutkimuksia. Tutkimuksissa huomattiin, että niin lapsen ikä kuin myös hoitopäivien pituus ja lapsen persoonallisuuteen liittyvät tekijät vaikuttivat lasten stressiin, joka näkyi kohonneena kortisolitasona. (Keltikangas-Järvinen 2012, 78–87.) Lapsen haasteet sosioemotionaalisissa taidoissa voivat siis juontaa hyvinkin syvältä sellaisista asioista, joita ei välttämättä tulla edes ajatelleeksi.

Lapsella, jolla on pulmia oppimisessa tai esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa, on suuri vaara joutua kierteeseen, jossa epäonnistumiset heikentävät itsetuntoa ja päinvastoin (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 161). Kierre voi saada aikaan pahaa oloa, jota lapsi ei välttämättä pysty käsittelemään. Jos vanhempi tai muu lapsen kanssa toimiva aikuinen pelkää lapsen pahaa oloa, hän saattaa antaa tälle periksi, tai lahjoa häntä silloin, kun hänen tulisi tukea lasta pettymyksen ja muiden pahaa oloa aiheuttavien tunteiden sietämisessä. Tämä voi aiheuttaa tilanteen, jossa lapsen käsitys omasta roolista vääristyy ja lapsi alkaa ohjailta koko perheen elämään. (Keltikangas-Järvinen 2012, 68–69.) Tällaisen tilanteen syntyminen on ongelmallista, sillä lapsi ei saa sitä tukea, jota hän tarvitsisi. Toisaalta ongelmat voivat kasaantua edelleen, kun lapsella ei ole turvallisia rajoja, joihin nojata, ja vanhempien mahdollisuudet tukea lastaan heikkenevät jatkuvasti.

Joskus syy lapsen haastavaan käyttäytymiseen voi olla niin yksiselitteinen, että se ei tule kasvattajille mieleenkään. Greene uskoo, että lapset käyttäytyvät tilanteissa niin hyvin kuin osaavat. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että toimiessaan kasvattajan mielestä väärin, lapselle ei välttämättä vain ole oikeita keinoja toimia. (Greene 2009, 23.) Viivästykset tai puutteet taidoissa ajavat lapsen tilanteeseen, jossa hänellä on edessään sellainen haaste, jota varten hänellä ei ole keinoja toimia yleisesti hyväksytyllä tavalla (Greene 2009, 23-

24). Tilanne on siis samankaltainen kuin olettaisimme pienen, kirjainten tunnistamista ja nimeämistä harjoittelevan lapsen lukevan ja kirjoittavan sujuvasti. Sosioemotionaalisten taitojen haasteissa tulisikin pysähtyä pohtimaan, onko lapsella riittävät taidot selvittää niistä tilanteista, joissa haasteita ilmenee. Mikäli tarvittavia taitoja ei vielä ole, tulee niitä harjoitella. Jos taas taidot ovat olemassa, on syytä miettiä, miksi lapsi ei käytä niitä.

Lapsen haastava toiminta on viesti jostain (O'Regan 2012, 8). Usein kun lapsen käyttäytyminen on haastavaa, on taustalla jokin lapsen huoli, murhe, väsymys tai suru, jota hän ei osaa pukea sanoiksi, ja joka siksi purkautuu hänen käyttäytymisessään (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 22–23). Toisaalta lapsen huono käytös voi johtua myös muista tekijöistä, kuten huomion tai arvostuksen tavoittelusta, ikävän toiminnan välttelystä, toimintamallien puutteesta tai tottumattomuudesta noudattaa aikuisen antamia ohjeita (O'Regan 2012, 9). Lapsen huonoa käytöstä voi aiheutua myös lapsen heikosta itseluottamuksesta tai tunneällystä, vaativasta temperamentista, stressistä tai masennuksesta (O'Regan 2012, 23). Muun muassa olosuhteiden jatkuva muuttuminen ja syrjintä voivat lisäksi olla osatekijöitä, jotka aiheuttavat lapsen haastavaa käytöstä (O'Regan 2012, 34).

Osalla lapsista haastavalle käytökselle on nimetty syy. Tällaisia syitä voivat olla sosioemotionaalisten taitojen haasteet tai selkeät diagnoosit kuten ADHD, uhmakkuushäiriö ja käyttöhäiriöt. O'Reganin mukaan käyttöhäiriöinen lapsi rikkoo tahallaan sääntöjä ja toimii muuten epäsovivalla tavalla esimerkiksi rikkoen tavaroita. Hän voi myös olla aggressiivinen toisia kohtaan. (O'Regan 2012, 82.) Uhmakkuushäiriöiselle lapselle taas tyypillistä on riidellä aikuisen kanssa, olla ilkeä, kostonhimoinen, uhmakas ja tottelematon (O'Regan 2012, 64). Jokainen lapsi on joskus tottelematon ja onkin tärkeää muistaa, että lapsen sattunainen uhmakkuus ei yleensä täytä uhmakkuushäiriön piirteitä.

ADHD eli aktiivisuus- ja tarkkaavaisuushäiriö näkyy lapsilla yleensä impulsiivisuutena, ylivilkkautena ja tarkkaamattomuutena (O'Regan 2012, 36). Usein ongelmia aiheutuu, kun ADHD-lapsi ei esimerkiksi toimi niin kuin tilanteessa kuuluisi toimia tai noudata ohjeita, kunnioita toisten puheenvuoroa tai hän häiritsee toisia. Toisaalta lapsi voi myös unelmoida ja unohtella tavaroitaan. (O'Regan 2012, 47.) On todettu, että jopa 40%:lla ADHD-lapsista esiintyy poikkeavuuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Käypä hoito, 2013). Luonnollisesti tämä poikkeavuus näkyy usein lapsen toiminnassa jo päiväkodissa.

Pienen lapsen haasteiden syitä voi joissain tilanteissa olla vaikeaa tai jopa lähes mahdotonta jäljittää. Toisaalta ihmisen perusluonne toivoo löytävänsä selityksen mieltä kaiveleviin

asioihin. Riitta Viitala on väitöskirjassaan (2014) käsitellyt lastentarhanopettajien mainitsemia syitä lasten sosioemotionaalisisille erityisen tuen tarpeille. Lastentarhanopettajien vastauksissa voitiin valtaosa syytekijöistä jakaa lapseen tai perheeseen liittyviksi, lisäksi mainittiin muutamia muita yksittäisiä syytekijöitä. Lapsen liittyviä syitä olivat lastentarhanopettajien puheissa neurologiset ja lapsen taitoihin tai muihin ominaisuuksiin liittyvät syyt. Vanhempiin liittyvät syyt taas jakautuivat vanhemman ongelmiin, kuten päihteiden käyttöön ja kasvatuksellisiin pulmiin, kuten erilaisiin laiminlyöntitilanteisiin. (Viitala 2014, 116–118.) On syytä muistaa, että vain harvassa tapauksessa haastavalle käytökselle löytyy yksiselitteinen aiheuttaja. Syytekijät voivat auttaa kasvattajien suhtautumista, mutta tärkeämpää, kuin loputon syiden etsiminen, on haastavan käytöksen ilmenemisen ja vaikutusten pohtiminen sekä tämän kautta haasteiden ratkaisemiseen pyrkiminen.

4.2 Haastavan käytöksen ilmeneminen ja arviointi päiväkodin arjessa

Päiväkodissa haastava käytös ilmenee pääosin sosioemotionaalisten taitojen puutteellisuutena. Kommunikointiin, toisista välittämiseen ja ryhmässä toimimiseen tarvitaan paljon taitoja, joiden puutteet voivat näyttäytyä haastavana käyttäytymisenä erilaisissa tilanteissa. Haasteellinen käytös vaikuttaa lapsen vertaissuhteisiin ja saattaa johtaa ulossulkemiseen, syrjintään ja kiusaamiseen (Greene 2009, 183). Lapsen sosioemotionaalisen tuen tarve ilmenee usein selkeästi hänen käyttäytymisessään. Usein ajatellaan, että haastavaa on sellainen käytös, joka tavalla tai toisella häiritsee muita, ja pyrkii uhmaamaan auktoriteettia. Tällainen käytös on toki haastavaa, mutta tämän ohella myös vetäytyminen voidaan kokea haasteelliseksi käytökseksi (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24–36.)

Haastavaan käytökseen kuuluvat fyysinen ja psyykinen väkivalta, tavaroiden rikkominen, aikuisten uhmaaminen ja meneillään olevan tekemisen vältteleminen (O'Regan 2012, 8). Lisäksi lapsen käyttäytymisessä esiintyvät piirteet kuten aggressiivisuus, vetäytyvyys, välinpitämättömyys tai huomionhakuisuus voivat aiheuttaa kasvattajalle negatiivisia tunnereaktioita (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24–36). Lapsen jatkuva aggressiivinen käytös voi leimata hänet niin aikuisten kuin toisten lastenkin silmissä, ja herättää heissä paljon erilaisia, pääasiassa negatiivisia tunteita (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 29). Tuloksena voi olla negatiivinen kehä, joka ruokkii itseään, ja josta lapsella ei ole pois-pääsyä. Mikäli nämä negatiiviset tunnereaktiot toistuvat usein, voivat aikuiset kokea lapsen ja tämän käytöksen haastavaksi.

Riippuen muun muassa ryhmän valtasuhteista ja ryhmään kuuluvien lasten rooleista kullekin ryhmälle muodostuu omia normeja siitä, millainen toiminta on hyväksyttävää ja saa toisilta positiivista huomiota (Poikkeus 2011, 83). Vastaavasti haastavana käytöksenä ryhmässä ilmenee sellainen toiminta, joka ei ole ryhmän normien mukaista. Ryhmässä esiintyvä haastava käyttäytyminen vaikuttaakin yleensä lasten vertaissuhteisiin lisäten niissä ilmeneviä haasteita.

Nykyinen kasvatusilmapiiri, jossa lapsen päätäntävaltaa korostetaan, voi johtaa pahimmillaan siihen, että lapsella ei ole kotona turvallisia rajoja, ja kun niihin ei ole totuttu, ei sääntöjen noudattaminen ja ohjeiden mukaan toimiminen onnistu päiväkodissakaan (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24–25). Lapsi voi suhtautua päiväkodissa tapahtuvaan toimintaan välinpitämättömästi esimerkiksi siitä syystä, ettei hänellä ole taitoja toimia niissä tilanteissa, jotka poikkeavat vahvasti kodin toimintamalleista (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 25–26). Toisaalta se, mikä näyttää aikuiselle välinpitämättömyytenä voi olla esimerkiksi lapsen vaikeus ottaa vastaan ohjeita (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 26). Kasvattajalta vaaditaan lapsituntemusta ja herkkyyttä, jotta lapsen haastava käytös, ja myös siihen viittaavat pienet merkit, huomataan ajoissa, ja niihin voidaan puuttua.

Kasvattajat arvioivat lapsen käyttäytymistä suhteuttaen sitä niin toisiin ryhmän lapsiin kuin siihen yleiseen tietoon, joka heillä on lapsen käyttäytymisestä. Tärkeimpänä arvioinnin osa-alueena on arjessa tapahtuva havainnointi kaikissa tilanteissa. Toiminnan dokumentointi tarjoaa myös mahdollisuuden arvioida niin kasvattajan omaa kuin myös lapsen käytöstä ja näiden kahden yhteisvaikutusta. On myös olemassa erilaisia arviointimenetelmiä, joilla voidaan tutkia sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueita. Mainitsen muutamia esimerkkejä luvussa 4.4. Osa arviointimenetelmistä on kaikkien käytettävissä, jolloin kuka vain päiväkodissa työskentelevä kasvattaja voi niitä käyttää, mutta on myös olemassa menetelmiä, jotka ovat esimerkiksi vain terveydenhuollon käytössä. Päiväkodin lapsiryhmän kasvattaja voi saada apua ja tukea lapsen haastavan käytöksen arviointiin ja tunnistamiseen paitsi vanhempien kanssa käytävistä keskusteluista, myös pyytämällä apua arvioon esimerkiksi varhaiserityisopettajalta. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa myös sen, että lapsen haastavaa käytöstä ja sen ilmenemistä voidaan arvioida eri konteksteissa.

4.3 Haastavan käytöksen merkityksiä päiväkodin lapsiryhmään

Kuten aiemmin on jo todettu, haastava käyttäytyminen tulee näkyväksi selvästi muun muassa niissä tilanteissa, joissa lapset toimivat vertaisryhmissä (esim. Neitola 2013, 101). Tunneilmaisun tyylistä riippuen eri lapset viestivät tunteistaan eri tavoin, mikä ilmenee lastenvälisinä eroina reagoida esimerkiksi kieltoihin ja pettymyksiin (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 26). Mikäli lapsen on vaikeaa sietää pettymyksiä, voivat hänen leikkitaitonsa olla ikäistään heikommat. Jakaminen, empatia ja toisten kuunteleminen ovat keskeisessä roolissa lasten vertaissuhteissa. Usein juuri ne lapset, jotka tarvitsisivat eniten harjoitusta leikkimiseen, jäävät siitä ulkopuolelle. Aikuisen tuki onkin ensiarvoisen tärkeää, jotta lapsi tunteiden hallinnan vaikeuksista huolimatta pääsee osaksi vertaisryhmää.

Osa lapsista tarvitsee paljon tukea ja aikaa aikuiselta, toiset taas hakevat poikkeuksellisen paljon huomiota, vaikka heillä ei sinällään erityisempää haasteiden aiheuttamaa tarvetta siihen olisikaan. Huomionhakuisuuden koetaan lisääntyneen viime vuosina. Lapset hakevat huomiota, toiset enemmän kuin toiset. Lähes jatkuva huomion hakeminen ja nenän työntäminen joka paikkaan, voi ärsyttää niin aikuisia kuin ryhmän muita lapsia. (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 30–31.) Paljon aikuisen huomiota kaipaava lapsi voi vähentää sitä aikaa, jonka aikuinen viettää muiden lasten kanssa. Tämä taas on omiaan lisäämään muiden lasten tyytymättömyyttä.

Myös vetäytyvyys voidaan kokea ongelmaksi, vaikka lapsi ei sinällään aiheuta häiriötä ryhmässä. Tämä voi osittain selittyä arvomaailmamme, johon kuuluu, että jo pieni lapsi on sosiaalinen ja ottaa rohkeasti kontaktia toisiin. Lapsi voi vetäytyä monista syistä, temperamentti on niistä yksi. Aikuiset haluaisivat ujonkin lapsen mukaan, mutta heillä ei välttämättä ole keinoja tähän. Ulospäinsuuntautunut aikuinen turhautuu helposti, kun lapsi ei useista yrityksistä huolimatta tule mukaan ja käyttäydy siten kuin aikuinen toivoisi. Usein lapsi tarvitsee vain turvallisen ilmapiirin ja aikaa sopeutua tilanteeseen, mutta mikäli näitä ei ole mahdollista lapselle tarjota, hän jää helposti toiminnan ulkopuolelle. (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 32–35.)

Liisa Ahonen (2015) tutkii väitöskirjassaan, *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*, päiväkodin vuorovaikutustilanteita. Ahonen (2015, 17–18) kuvaa haastavan tilanteen sellaiseksi, jossa lapsi syystä tai toisesta toimii aggressiivisesti, vetäytyvästi, levottomasti, uhmakkaasti tai saa voimakkaan tunteenpurkauksen. Nämä tilanteet voivat tuntua haastavilta paitsi aikuisesta, myös toisista lapsista. Etenkin äkkipikai-

suus, impulsiivisuus ja aggressiivisuus, voivat tuottaa haasteita. Äkkipikaisesti ja aggressiivisesti toimivan lapsen sosiaaliset ja emotionaaliset taidot voivat tarvita harjoitusta, ja ellei hän sitä sosiaalisissa tilanteissa saa, voivat muut lapset jättää hänet touhujensa ulkopuolelle. Aikuisen arvostava ja lämmin suhtautuminen ovat avainasemassa äkkipikaista lasta autettaessa. (Repo 2015, 139.)

Kun haastavaa käytöstä esiintyy päiväkodin lapsiryhmässä, täytyy muistaa huomioida myös ne lapset, joilla ei ole haastavaa käyttäytymistä. Toisten lasten osuutta tai toisille lapsille aiheutuvia merkityksiä lapsiryhmässä ilmenevästä haastavasta käyttäytymisestä on tutkittu vain vähän. On kuitenkin huomattu, että haastavasti käyttäytyvien ja ryhmän muiden lasten välillä voi esiintyä esimerkiksi toisten ärsyttämistä sekä siten, että haastavasti käyttäytyvät ärsyttävät toiminnallaan muita, mutta myös siten, että toiset ärsyttävät haastavasti käyttäytyvää lasta provosoimalla hänen käytöstään.

Erityistä tukea tarvitsevat lapset ottivat Suhosen (2009, 84) tutkimuksessa enemmän kontaktia toisiin lapsiin, kuin toiset lapset erityistä tukea tarvitseviin. Huomionarvoista oli myös se, että valtaosassa tilanteista, joissa noin 3-vuotiaat erityistä tukea tarvitsevat lapset toimivat enemmän tai vähemmän yhdessä toisten kanssa, lasten välillä ei syntynyt minäänlaista kontaktin ottamista puolin tai toisin (Suhonen 2009, 84). Lapsiryhmässä vaaditaan paljon työtä sen eteen, että kaikki lapset kokevat saavansa luotua kontakteja muihin lapsiin.

Salmivalli (2005) on kuvannut lasten sosiometrisen statuksen mukaan jaoteltuja tyyppejä. Status on muodostettu kokoamalla lapsiryhmien lapsilta tiedot heidän kolmesta mieluisammasta ja epämieluisammasta ryhmäkaveristaan. Salmivallin mukaan torjutut lapset ovat usein aggressiivisia tai heillä ilmenee paljon muuta kielteistä käyttäytymistä. Toinen yleinen yhdistävä piirre torjutuilla lapsilla on vetäytyminen. Kuitenkin niin, että yleensä torjutut lapset olivat joko vetäytyviä tai heillä oli paljon kielteistä käytöstä. (Salmivalli 2005, 26–28.) Lapsen voi olla vaikeaa päästä mukaan vertaisryhmään. Jonkinasteista ulkopuolelle sulkemista tapahtuu jo hyvin pienillä lapsilla, ja aikuisen tuki onkin ensiarvoisen tärkeä, jotta ulkopuolelle jääminen voitaisiin estää. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on suurempi vaara tulla torjutuksi ja syrjäytyä muusta ryhmästä (Repo 2015, 150). Repo totesi väitöskirjassaan erityislasten olevan muita lapsia useammin osallisena myös kiusaamistilanteissa niin kiusaajina kuin kiusattuina (Repo 2015, 76–77).

Kiusaaminen on ilmiö, joka koetaan kontekstista riippumatta vaikeaksi. Revon (2015, 16) mukaan kiusaamisella tarkoitetaan sellaista jatkuvaa toimintaa, joka aiheuttaa pahaa mieltä toiselle ihmiselle. Lisäksi kiusaamiseen kuuluu valtasuhteiden vääristyminen sekä kiusaajan tietoinen valinta tuottaa toiselle pahaa mieltä (Repo 2015, 44–46). Kiusaaminen voi olla vaikeasti huomattavissa, mutta siitä huolimatta tai kenties osittain siitä syystä, se on ilmiö, jota esiintyy lapsiryhmissä jo pienilläkin lapsilla. Varhaiskasvatuksessa tiedostetaan kiusaamisen mahdollisuus, mikä on ensiarvoisen tärkeää kiusaamisen tunnistamisessa, ennaltaehkäisyssä sekä tietenkin mahdolliseen kiusaamiseen puuttumisessa. Lasten ristiriitilanteita opetellaankin ratkaisemaan rakentavasti aikuisen avustuksella. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 31.) Pienet lapset harjoittelevat vuorovaikutustaitoja, joten tärkeintä kiusaamisen vastaisessa työssä päiväkodissa on ennaltaehkäisy (Repo 2015). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 19) kiusaaminen tuomitaan jyrkästi ja todetaan, että lapsella on oikeus olla osa sitä ryhmää, johon hän kuuluu. Kiusaamiseen osalliseksi joutuminen, niin kiusaajan kuin kiusatun roolissa, voivat vaarantaa tasapainoisen identiteetin muodostumista (Repo 2015, 116).

4.4 Lastentarhanopettaja tuen antajana päiväkodin haastavissa tilanteissa

Edellä on kuvattu sitä, millaiset asiat ja tilanteet koetaan päiväkodeissa haastavana sekä kerrottu, miten haastavaa käytöstä ilmenee ja millaisia vaikutuksia sillä voi olla. Tässä luvussa kuvataan lyhyesti sitä, miten haastavia tilanteita voidaan ratkaista päiväkodissa. Päiväkodissa sosioemotionaalisten haasteiden ratkaiseminen painottuu pedagogisiin ratkaisuihin, joilla pyritään tukemaan lasta. Aina tällainen tuki ei kuitenkaan ole riittävää, jolloin sosioemotionaalisia haasteita voidaan hoitaa muun muassa erilaisilla terapioidella.

Usein haasteelliset lapset muotoutuvat ajatuksissamme sellaisiksi lapsiksi, jotka hakevat huomiota kyseenalaisin keinoin, ja pyrkivät saamaan ja käyttämään valtaa väärin. Tämä on kuitenkin Greenen mukaan väärä lähtökohta (Greene 2009, 20). Kasvattajien pitäisi enemmän lähteä tarkastelemaan asiaa siitä näkökulmasta, miten lasta voitaisiin tukea toimimaan haastavissa tilanteissa toisin.

Kristine Fromin tutkimuksessa (2010) kävi ilmi, että niin lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet ja ryhmään liittyvät tekijät, kuin vanhempien ja päiväkodin kasvattajien yhteistyö, voivat joko tukea tai rajoittaa lapsen vuorovaikutteista toimintaa ryhmässä (From 2010, 112). On siis perimän ja ympäristön yhteisvaikutuksesta kiinni, kuinka haastavasti lapsi

toimii. Usein myös päiväkodin kasvattajilla onkin suhteellisen paljon mahdollisuuksia toimia siten, että haastavaa käytöstä voidaan ehkäistä ja jo syntyneitä ongelmia ratkaista.

Myös sillä on merkitystä, millaisia tilanteita arkeen luodaan. Tutkimuksessaan Ahonen (2015, 181–182) totesi, että eniten haastavia kasvatustilanteita syntyi ohjatun toiminnan aikana, kun lasten täytyi odottaa pitkään, tai olla aloillaan toiminnassa, joka ei enää heitä kiinnosta. Seuraavaksi eniten haastavia tilanteita syntyi siirtymien yhteydessä. Ahonen (2015) päätyy johtopäätökseen, jonka mukaan haastavia tilanteita syntyy, kun lapsi ei saa riittävästi tukea sosioemotionaalisiin tarpeisiinsa. (Ahonen 2015, 181–184.) Varhaiskasvatuksesta keskusteltaessa pienryhmätoiminta on noussut viime vuosina entistä käytetyemmäksi keinoksi toteuttaa varhaiskasvatusta päiväkodeissa. Esimerkiksi Ahonen (2015) totesi tutkimuksessaan, että pienryhmätoiminnan aikana haastavia tilanteita oli suhteellisen vähän. Lastentarhanopettajat myös kokivat pienryhmätoiminnan aikana pystyvänsä paremmin huomioimaan lasten yksilölliset tarpeet. (Ahonen 2015, 188–189.) Joskus pienetkin asiat arjen ratkaisuisissa voivat nousta yllättävän hyväksi käytänteiksi.

Kasvattajan oma arvomaailma ja vuorovaikutustavat vaikuttavat myös keskeisesti siihen, kuinka paljon haastavia tilanteita pääsee syntymään. Ahosen (2015) tutkimuksessa sekä havainnointien että lastentarhanopettajien haastattelujen myötä kävi ilmi, että positiivinen palaute paitsi ehkäisi haastavien tilanteiden syntymistä, myös helpotti niiden ratkaisemista silloin, kun positiiviseen palautteeseen liittyi myös lastentarhanopettajan lämmin vuorovaikutustapa. (Ahonen 2015, 174–175.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 21) sanotaan, että kasvattajan tulee ottaa lapsen mahdolliset tuen tarpeet huomioon kaikessa päiväkodin toiminnassa ja soveltaa esimerkiksi opetusta siten, että se on lasten kannalta tarkoituksenmukaista. Kasvattaja voi-kin erilaisilla valinnoillaan vaikuttaa siihen, kuinka sujuvaa arki on. Lapsiryhmät ovat keskenään erilaisia, ja kasvattajalta vaaditaan sensitiivisyyttä sekä niin yksittäisen lapsen kuin koko ryhmän toiminnan tuntemista. Kasvattajan tietäessä ryhmän ja sen jäsenten vahvuudet ja haasteet, hän voi omalla toiminnallaan pyrkiä muodostamaan ilmapiirin turvalliseksi, ja näin mahdollistaa jokaisen lapsen hyvän olon ryhmässä. (Greene 2009, 185.) Eriyttämällä toimia lapsille sopivaksi arjesta tulee sujuvampaa.

Tietyt keskeiset periaatteet toimivat lähes kaikissa tilanteissa. Janne Viljamaa (2013) numeroi kirjassaan tällaiset kolme muistisääntöä, joita voi käyttää kasvatustilanteissa. Ensimmäisenä perusohjeena on johdonmukaisuus, joka on kaiken kasvatuksen perusta, koska

tutut säännöt tuovat turvaa lapselle. Toinen ohje, älä ota henkilökohtaisesti, on hyvä muistaa silloin, kun lapsi tuntuu tahallaan loukkaavan. Aikuisen tulee kyetä käsittelemään tunteitaan ja ymmärtämään, että jo erilaiset temperamentit voivat vaikuttaa suuresti siihen, miten lapsi eri tilanteissa reagoi. Takapakkeihin varautuminen auttaa jaksamaan ja hyväksymään sen, että päivät ja hetket eivät ole samanlaisia. Yhtenä päivänä sujuvat tehtävät eivät toisena päivänä välttämättä luonnistu lainkaan. Toisaalta on hyvä myös tarkastella kriittisesti, ovatko esimerkiksi tehtävien haasteet lapselle sopivia tai voiko joku muu tekijä aiheuttaa sen, että toiminta ei suju. (Viljamaa 2013, 143–146.)

Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 54) todetaan, että kaikki lapset hyötyvät johdonmukaisuudesta, säännöllisyydestä ja rutiineista arjen käytännöissä. Kasvattajan toiminnan mahdollisimman hyvä ennustettavuus helpottaa lasten toimimista. Toisaalta aikuisen tapa ohjata lasta on ratkaisevassa roolissa myös lapsen turvallisuuden kokemuksen syntymisessä, mikä on keskeistä lapsen hyvinvoinnille (Suhonen 2009, 97). Turhaan ei siis muistutella siitä, että selkeät, toistuvat ja oikeudenmukaiset toimintatavat ovat tärkeitä.

Lapset havainnoivat ja toisintavat jatkuvasti aikuisten toimintaa. Usein haastavana koetaan se, että lapsi ei tule mukaan toimintaan, tai ei aikuisen näkökulmasta ole kunnolla mukana. On todettu, että aikuisen toimintaan ja lapsen kanssa käytävään vuorovaikutukseen sitoutuminen lisää myös lapsen sitoutumista toimintaan ja vuorovaikutukseen (Suhonen 2009, 83). Aikuinen voi siis omalla sitoutumisellaan vaikuttaa siihen, miten lapsi sitoutuu päiväkotipäivän aikana erilaisiin toimiin. Päiväkotiryhmään sopeutumisella ja lapsen toimintaan sitoutumisella näyttää olevan yhteys siten, että mitä sitoutuneempi lapsi on toimintaan, sitä paremmin hän sopeutuu päiväkotiryhmään (Suhonen 2009, 92–95).

Lastentarhanopettajan uskomukset voivat myös olla merkittäviä tukea annettaessa. Zinsser (2014) tutkimusryhmineen kertoo artikkelissaan, että vanhemman käytäntöjen ja uskomusten merkitystä lasten emotionaaliseen kehitykseen on tutkittu aiemmin, mutta opettajista vastaavaa tutkimusta ei ole tehty. Tutkimuksessa selviää, että opettajilla on keskenään eroja siinä, millaiseksi he näkevät sosioemotionaalisen oppimisen merkityksen, millaiset heidän omat toimintamallinsa ovat, ja millaiseksi he näkevät oman roolinsa suhteessa lasten tukemiseen kyseisellä osa-alueella. (Zinsser, Shewark, Denham & Curby 2014.) Opettajat jaettiin kahteen eri ryhmään sen mukaan, kuinka paljon he tarjosivat lapsille tukea emotionaalisiin taitoihin. Toiseen ryhmään päätyivät ne opettajat, jotka tarjosivat paljon tukea luonnollisena osana vuorovaikutusta ja toiseen ne, jotka tarjosivat tukea kohtalaisesti, mut-

ta enimmäkseen suunnitelluissa oppimistuokioissa. Tutkimus osoittaa myös, että vanhempien huomioiminen ja heidän kanssaan tehtävä yhteistyö lisäsi opettajan antaman tuen määrää. (Zinsser ym. 2014, 487–488.) Opettajan omat näkemykset ja toimintamallit sekä kodin kanssa tehtävä yhteistyö voivat siis vaikuttaa annettavaan tukeen.

Lapsen huonoon käytökseen vastataan usein tavoilla, jotka eivät paranna tilannetta. Jotta lasten hyvinvointi, kasvu ja kehitys voitaisiin turvata, tulisi kasvattajien ymmärtää, että esimerkiksi rankaiseminen ei ole toimiva keino. Revon (2015) mukaan rankaiseminen ei tue sen enempää lapsen sosiaalisen kompetenssin kuin itsesäätelynkään kehitystä, vaan voi pahimmillaan ajaa lapsen kierteeseen, jossa huono käytös vaan uusiutuu jatkuvasti. Tärkeää on, että aikuinen arvostaa lasta ja tarjoaa hänelle keinoja selvitä jatkossa hankalissa tilanteissa. Rajoja asettamalla ja lapsen kanssa yhdessä kulkien kasvattaja varmistaa lapsen turvallisen kasvuympäristön. Aikuisen asettamat rajat tukevat lapsen vuorovaikutusta, kun lapsella on tiedossa, miten tilanteissa tulee toimia, myös toiset lapset ottavat tällöin hänet helpommin mukaan. (Repo 2015, 168, 172–173.)

Lapsen kasvuympäristöistä keskeisimmät, eli koti ja päivähoito, pitävät sisällään niin samankaltaisia kuin täysin erilaisia osa-alueita. Lapsi toimii hyvin kokonaisvaltaisesti, ja aikuisen mielestä suhteellisen pienikin asia voi muodostua lapsen mielessä merkittäväksi. Laru, Riihonen ja Tuukkanen (2013, 55) ovatkin todenneet, että monenlaiset lapsen elämään kotona ja päivähoidossa liittyvät niin positiiviset kuin negatiiviset asiatkin vaikuttavat voimakkaasti lapsen käyttäytymiseen. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää, jotta jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet tulevat huomioituiksi päiväkodissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 32–33). Varhaiskasvatuksessa ammattikasvattajan vastuulla on hoitaa yhteyttä vanhempiin.

On olemassa paljon erilaisia keinoja, joilla lastentarhanopettaja voi päiväkodissa tukea lapsia sosioemotionaalisissa taidoissa. Valitettavan usein kaikki lapset eivät kuitenkaan saa niin paljon tukea kuin todellisuudessa tarvitsisivat. Selvimmin tämä näkyy niissä lapsissa, jotka tarvitsisivat enemmän tukea pärjätäkseen ryhmässä. Väestöliiton kyselyssä ajan puute nähtiin merkittäväksi syyksi siihen, että erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät saa kaikkea sitä tukea, jonka he tarvitsisivat (Riihonen & Tuukkanen 2013, 74). Osittain on varmasti kyse myös siitä, että käytössä on toimintoja, jotka eivät ole toimivia, mutta joita käytetään, koska niin on tehty aina ennenkin.

Sekä sosiaalisia että itsesäätely- ja tunnetaitoja voidaan harjoitella aikuisen johdolla. Tämän tulee kuitenkin tapahtua silloin, kun se on asiayhteydessä ajankohtaista ja luonnollista. (Repo 2015, 126–127; Suhonen 2009, 97.) Farrell (2011, 62) kirjoittaa kirjassaan, että sellaiset lapset, joille normien mukainen käyttäytyminen on haaste, hyötyvät vihanhallinnan, sosiaalisten taitojen sekä ongelmanratkaisun harjoittelusta. Lastentarhanopettaja toimii siis paitsi tukien lasten konkreettisia taitoja, myös olemalla itse mallina ja tekemällä pedagogisia valintoja, jotka vaikuttavat paljon lasten toimintaan myös ryhmätilanteissa.

Lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen on kehitetty erilaisia materiaaleja, joita kasvattajat voivat käyttää. Mainitsen tässä joitain materiaaleja, joiden tarkemmat lähteet löytyvät liitteestä, Materiaalia kasvattajan tueksi. Konkreettisia malleja ovat Aggression portaat, Askeleittain- ja Pienin askelin -ohjelmat sekä Tunnemuksu-ohjelma. Raisa Cacciatore on työryhmineen (2008) julkaissut *Aggression portaat -mallin* tavoitteena on auttaa lapsia ja nuoria hallitsemaan aggressioita ja ohjaamaan tunteitaan rakentavasti. *Askeleittain- ja Pienin askelin* -ohjelmissa harjoitetaan empatiaa, tunteiden säätelyä sekä itsehillintää ja ongelmanratkaisua. *Tunnemuksu-ohjelman* avulla taas voidaan harjoittaa lapsen tunnetaitoja ja empatiaa, muun muassa leikein ja satujen avulla.

Tunnetaitoihin liittyviä materiaaleja on kehitetty paljon. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen ja Hyvinvoinnin laitoksen on julkaissut uuden painoksen *Tunne- ja turvataitoja lapsille: tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaalista*, joka on suunnattu noin 5–11-vuotiaalle lapsille. *Miltä tuntuu? – Taidetunnekasvatuksen tukena* taas on materiaali, josta löytyy niin tietoa kasvattajalle kuin myös tehtäviä, jotka kannustavat katsomaan, kokemaan ja käymään dialogia aiheesta lapsen kanssa. Opetushallituksen *Tunteesta tunteeseen – Ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin -materiaaliin* löytyy oma harjoituskirja lapselle sekä opas aikuiselle. Suomen mielenterveysseuran ylläpitämä *Kasvun tuki -verkkosivusto* voi myös tarjota apua ja tukea haastavan käytöksen niin vanhemmille kuin päiväkodin kasvattajillekin. *Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton verkkosivuilta* löytyy myös sekä materiaalia että peli, jossa tuetaan sosiaalisia taitoja tunteita tunnistamalla ja nimeämällä sekä lasten keskinäistä positiivista vuorovaikutusta tukemalla.

Lasten tietojen ja taitojen kehittämisen tueksi on kehitetty myös erilaisia pelejä, joista esimerkiksi *Oppi & ilo -sarjaan* kuuluu esimerkiksi tunnetaitoja ja ilmaisua tukevaa materiaaleja ja pelejä. Samaan tarpeeseen vastaavat myös *Pesäpuu ry:n* pelit, joissa käsitellään niin

tunnetaitoja kuin vahvuksiakin. Verkossa ilmaiseksi saatavilla on *Tunne-etsivät* -peli, jossa lapsi harjoittelee tunteiden tunnistamista puheista sekä ihmisten kasvoilta.

Arviointia tukevaa materiaalia on myös julkaistu. Esimerkiksi *RALLA: ryhmätilanteessa tapahtuva lapsen leikin arviointi* (The play assessment for group settings, PAGS) voi tuoda lisänäkemystä lapsen leikissä ilmeneviin vahvuuksiin ja haasteisiin ja siten lisätä tietämystä lapsen sosiaalisista taidoista. *Arviointiympyrä: oppimisen mahdollisuudet näkyviin*, taas on suunniteltu tukemaan kasvattajan oman toiminnan sekä oppimisympäristön parempaa arviointia ja kohdentamista lapsiryhmää varten.

5 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkielman tarkoitus oli jäsentää sosioemotionaalisiin taitoihin ja niiden haasteisiin liittyvää tietoa päiväkotikontekstiin niin ilmenemisen, merkitysten kuin tuenkin näkökulmista. Tutkielmassa yhteiskunnan vaikutus on huomioitu paitsi säädösten ja lakien, myös sen arvojen ja normien osalta. Tutkielmani aihe linkittyy vahvasti niin erityiskasvatukseen kuin myös siihen kasvatusilmapiiriin, joka Suomessa vallitsee.

Tutkimuksen tekeminen ei ole ollut helppoa, sillä aiheen käsittely aikaisemmissa julkaisuissa on monessa mielessä pirstaleista. Käsitteistö on laaja ja moniulotteinen, mikä aiheuttaa sen, että samasta asiasta puhuttaessa termit vaihtelevat tutkijasta ja kirjoittajasta riippuen. Sosioemotionaalaisia taitoja on huomioitu kasvatuksen kentällä jo pitkään, mutta käsitteistön rikkonaisuudesta johtuen aiheen käsitteleminen yleisessä keskustelussa on suhteellisen haastavaa. Kuten Viitala (2014, 13) on väitöskirjassaan todennut, sosioemotionaaliseen kehityksestä, taidoista ja niihin liittyvistä erityisen tuen tarpeista kyllä puhutaan, mutta käsitteinä käytetään esimerkiksi sellaisia termejä kuin ”syrjäytyminen” tai ”käytöshäiriöt”. Nämä termit sinällään sopivat aiheen käsittelyyn, mutta ovat vain hyvin pinnallinen raapaisu asiaan. Käsitteisiin liittyvät pulmat johtavat myös siihen, että aiheesta käytävä keskustelu on paikoin jopa hyvin tulkinnanvaraista, kun asioista puhutaan käsitteillä, jotka eivät ole yksiselitteisiä. Lisäksi varhaiskasvatukseen liittyen tehtyä tutkimusta sosioemotionaalisisista taidoista on suhteellisen vähän, aiheesta tarvitaankin uutta tutkimusta.

Haastava käyttäytyminen ja lasten tukeminen päiväkodissa ovat asioita, joista on Suomesakin olemassa paljon tietoa ja suosituksia. Esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja varhaiskasvatustaki määrittävät kasvatusta, jota esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa annetaan. Näihin asiakirjoihin ja lakiin kirjatut asiat eivät kuitenkaan aina toteudu. Kasvatus ja koulutus on yhteiskunnassamme vedetty tiukoille muun muassa ryhmäkokoja kasvattamalla (Heinonen ym. 2016, 111). Ryhmäkokojen kasvun myötä kasvattajilla on entistä vähemmän resursseja tehdä ennaltaehkäisevää työtä, ja tuen tarpeen huomaaminen voi kestää aivan liian kauan. Lisäksi tuen antaminen varhaiskasvatuksessa voi vaihdella hyvinkin paljon riippuen niistä työntekijöistä, jotka asioita hoitavat. Suurelta osin tämä ongelma johtuu myös siitä, että varhaiskasvatuksessa annettavan tuen säädökset kaipaavat päivitystä (Heinonen ym. 2016, 90). Niin

valitettavaa kuin se onkin, ei todellisuus aina vastaa niitä ajatuksia, joita asiasta on suunnitelu- ja käytäntöönpanovaiheessa ollut.

Niin Suomessa kuin maailmanlaajuisesti haastava käytös on tyypillisesti nähty yksittäisen lapsen ongelmana. On kuitenkin perusteltua pohtia sitä, missä määrin niin lapsen lähiympäristö, kuin laajemmassa mittakaavassa ympäröivä yhteiskuntakin, voi aiheuttaa haasteita. Kristiina From (2010, 115) on nostanut esiin mielenkiintoisen näkökulman siitä, voiko erityisen tuen tarve johtua joissain tapauksissa siitä kontekstista, jossa toimitaan, eli siitä ympäristöstä ja niistä vuorovaikutussuhteista, joita siihen liittyy. Mielestäni kysymys on aiheellinen, ja sitä pitäisi tutkia tulevaisuudessa tarkemmin. Esimerkiksi Laura Repo (2015, 168) on todennut, että rankaiseminen voi jopa uusintaa huonoa käyttäytymistä. Kuitenkin on yleisessä tiedossa, että lapsia rangaistaan edelleen, jopa fyysisesti. Tämä on varmasti vain yksi esimerkki olemassa olevista ristiriidoista, ja mielestäni onkin suorastaan todennäköistä, että konteksti on ainakin osatekijänä erityisen tarpeen synnyssä ja jatkumisessa.

Luvussa 4.1 käsittelin niitä syitä, jotka voivat olla lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla. On kuitenkin syytä pohtia, kuinka oleellisia tällaisten mahdollisten syytekijöiden etsiminen lapsen haastavan käyttäytymisen taustalta on. Syytekijät voivat olla niin monisyisiä, että yksiselitteistä syytä on turha etsiä. Toisaalta joskus syyn etsiminen voi mennä jopa itse haasteiden tukemisen edelle, jolloin tilanne ei palvele ketään osapuolista. Joskus syyn löytäminen voi myös leimata lapsen niin, että syyn selviäminen vain vaikeuttaa tilannetta. On tärkeää muistaa, että olipa haasteiden syy mikä tahansa, täytyy muistaa, että lasta syyllistämällä ongelmat eivät poistu.

Haasteet, jotka näkyvät haastavana käyttäytymisenä, ovat usein hyvin suuria. Yksittäisen kasvattajan mahdollisuudet vaikuttaa niihin voivatkin olla suhteellisen rajallisia. Tämä puolestaan kääntää vastuuta yhteiskunnalle, jonka tarjoaman tuen tulisi olla riittävää. Ennaltaehkäisy ja varhaisen puuttumisen avulla haasteisiin voidaan vastata silloin, kun haasteet eivät ole vielä kasvaneet liian suuriksi. Yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuuksien ollessa rajalliset, myös moniammatillinen yhteistyö voi parantaa mahdollisuuksia vaikuttaa. Toimiva perhetyö ja lastensuojelun tukitoimet sekä erilaiset terapeutit, varhaiserityisopettajat ja sosiaalitoimi, omaavat kukin erilaisia vahvuusalueita lapsen auttamiseen liittyen. Eri asiantuntijoiden osaamisalueita hyödyntäen voidaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti hyödyntää tukea lasta ja perhettä, ja päästä siten parempiin tuloksiin. Jokaisen asi-

antuntijan tuodessa omat tukimuotonsa, heidän keskinäinen yhteytensä korostuu, jotta esimerkiksi puheterapeutin aloittamia kommunikointitapoja voidaan toteuttaa myös muissa tilanteissa ja muodostaa tilanteesta toiseen siirtyviä struktuureja, jotka tukevat lapsen toimimista.

Haastavasta käytöksestä puhuttaessa huomio keskittyy yleensä hyvin vahvasti siihen lapseen, jolla haastavaa käytöstä esiintyy. Niitä muita lapsia, joihin haastava käytös vaikuttaa, huomioidaan vähemmän, ellei heihin kohdistu suoraa haittaa haastavasta käyttäytymisestä. On kuitenkin selvää, että lapsiryhmässä ilmenevä haastava käyttäytyminen vaikuttaa myös muihin ryhmään lapsiin. Haastava käyttäytyminen vie aikuisilta paitsi enemmän aikaa, myös jaksamista. Tämä taas näkyy siten, että ryhmän muut lapset saavat vähemmän huomiota.

Haasteiden ratkaiseminen on luonnollisesti tavoite, jonka kaikki osapuolet haluaisivat saavuttaa. Interventioita eri sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen löytyy kyllä jonkin verran, mutta monet menetelmät sopivat mielestäni paremmin kouluikäisille kuin sitä nuoremmille lapsille. Myös tutkimustietoa eri interventioista kaivattaisiin lisää, jotta jo olemassa olevia menetelmiä voitaisiin paremmin hyödyntää ja kehittää edelleen. Haasteiden ratkeaminen toki riippuu pitkälti siitä, millaisia haasteet ovat. Luvussa 4.4 kävi kuitenkin ilmi, että päiväkodissa erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla voidaan jo tehdä paljon. Painotus ennaltaehkäisemiseen lasten sosioemotionaalisia taitoja vahvistamalla olisi toki kaikkien kannalta paras ratkaisu. Tilanne kasvatuksen kentällä on kuitenkin tällä hetkellä se, että tällaista ennalta ehkäisevää systemaattista työtä tekee vain harva, tarvittaisiin siis lisää tietoisuutta ja menetelmiä, jotta painotus voisi siirtyä enemmän ennalta ehkäisyyn. Tulevaisuudessa voitaisiin varmasti interventioin, tutkimuksin ja niiden tulosten avulla kehittää haasteiden ratkaisemista toimivammaksi.

6 LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. & Linnilä, M. 2001. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, opetuksen yksilöllistäminen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy. Teoksessa B. Högröm & O. Saloranta (toim.), *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna* (158–168). Jyväskylä: Gummerus.
- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, lapset ja nuoret). 2013. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Duodecim. Viitattu 10.2.2017. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=hoi50061#suositus>.
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ahonen, T. 2011. Esipuhe: Kuka meitä säätelee? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi* (6–9). Jyväskylä: NMI.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. *Erytispedagogiikka. 2, erityiskasvatuksen käytäntö*. Juva: WSOY.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. Helsinki: WSOY.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (10–19). Jyväskylä: NMI.
- Belacchi, C. & Farina, E. 2010. Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. Teoksessa: *Aggressive Behavior* 11/2010, 36(6), (371–389).
- Brown, W. H. & Conroy, M. A. 2011. Social-emotional competence in young children with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 33(4), (310–320).
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Ammattilainen lasten tunteiden tulkina. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (21–40). Helsinki: VL-Markkinointi.
- Denham, S., & Brown, C. 2010. 'Plays nice with others': Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), (652–680).
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. & Wyatt, T. M. 2014. How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), (426–454).

Farrell, M. 2011. The effective teacher's guide to behavioural and emotional disorders: Disruptive behaviour disorders, anxiety disorders, depressive disorders and attention deficit hyperactivity disorder (2. edition). London: Routledge.

From, K. 2010. "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa": Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Goleman, D. 1997. Tunneäly: Lahjakkuuden koko kuva. Suomennos J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.

Greene, R. W. 2009. Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Suomennos M. Muurinen. Helsinki: Finn Lectura.

Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. 2016. Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa?: Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Pedatieto Oy.

Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti: Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

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

Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia, lapset ja nuoret). 2010. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Duodecim. Viitattu 12.2.2017. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=hoi50085>

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (277–297). Tallinna: Vastapaino.

Lapsibarometri 2016, Luottamus 6-vuotiaiden lasten kokemana. T. Tuukkanen (toim.), Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2016:2. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2016/11/LA_lapsibarometri_2016.pdf. Viitattu 17.1.2017.

Laru, S., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Perhe osana varhaiskasvatusta. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), Ammattikasvattajan kielletyt tunteet (47–63). Helsinki: VL-Markkinointi.

Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille.

Metsäpelto, R., Rönkä, A., & Laakso, M. 2015. Koululaisten hoitojärjestelyt ja hyvinvointi 24/7-taloudessa. Yhteiskuntapolitiikka 80 (2015):1, (5–18).

- Määttä, S. & Aro, T. 2011. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen (42–59). Jyväskylä: NMI.
- Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille (99–140). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nivala, E. 2016. Lasten osallisuus, perhe ja vertaissuhteet. Julkaisussa Lapsibarometri T. Tuukkanen (toim.), Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2016:2., (58–65).
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- O'Regan, F. 2012. Haastava käytös: Käytännön neuvoja ja menetelmiä, miten ymmärtää ja käsitellä haastavasti käyttäytyvää lasta. Suomennos A. Virtanen. Helsinki: Opik.
- Oulasmaa, M. & Riihonen, R. 2013. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: VL-Markkinointi.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), Taaperosta taitavaksi toimijaksi (80–105). Jyväskylä: NMI.
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. 2. uudistettu painos. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Repo, L. 2015. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. 2.uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013 Selviytymistä vai varhaiskasvatusta - Mitä on resursipula päiväkodissa? Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), Ammattikasvattajan kielletyt tunteet (64–78). Helsinki: VL-Markkinointi.
- Rotkirch, A. 2013. Vastaajat ja taustat. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), Ammattikasvattajan kielletyt tunteet (8–18). Helsinki: VL-Markkinointi.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään: Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 2016. Varhaiskasvatus 2015. Tilastoraportti. S. Säkkinen & T. Kuoppala (toim.). Saatavilla sähköisesti osoitteessa:
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131666/Tr21_16.pdf?sequence=5. Viitattu 12.2.2017.

Varhaiskasvatuslaki 2015/580. Annettu 8.5.2015. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Viitattu 17.1.2017.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.

Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöksi: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Viljamaa, J. 2013. Tue lapsesi lahjakkuutta. Helsinki: WSOY.

Vuorisalo, M. 2016. Päiväkoti lasten toimintaympäristönä. Julkaisussa Lapsibarometri. T. Tuukkanen (toim.), Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2016:2, (66–69).

Välimäki, A-L. 2013. Julkishallinnon luomat kasvuyhteisöjen puitteet. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille (167–195). Jyväskylä: PS-kustannus.

Whitcomb, S. A. & Merrell, K. W. 2012. Understanding implementation and effectiveness of "strong start K-2" on social-emotional behavior. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), (63–71).

Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. 2014. A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant & Child Development*, 23(5), (471–493).

7 LIITE

Materiaalia kasvattajan tueksi

Aggression portaat. Cacciatore, R. 2008. Opetushallitus. Aggression portaat mallin kuvaus saatavilla sähköisesti osoitteessa: <http://www.raisacacciatore.fi/kirjasto/30>

Apua ajoissa – tunnista lapsen hätä. Peltonen, A. 2004. Kirjapaja. T. Kullberg-Piilola & A. Peltonen, *Tunnekuksu-ohjelma.* Ohjelman kotisivut: http://personal.fimnet.fi/palvelu/tunnetaidot/My_Homepage_Files/Page5.html.

Arviointiympyrä: oppimisen mahdollisuudet näkyviin. Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. Vantaa: Pedatieto.

Askeleittain ja Pienin askelin. 2015. Hogrefe Psychologien Kustannus Oy. Verkkosivut osoitteessa: <http://www.hogrefe.fi/testit/askeleittain/>

Kasvun tuki. 2017. Suomen mielenterveysseura. Erilaisia materiaaleja saatavilla sähköisesti osoitteessa: <http://www.kasvuntuki.fi/>

Miltä tuntuu? Taide tunnekasvatuksen tukena. 2017. AV-Arkki. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: http://mediataidekasvattaa.fi/wp-content/uploads/2017/01/av-arkki_milta_tuntuu_web.pdf.

Oppi & ilo. Sanoma Pro. Verkkosivut osoitteessa: <http://www.oppijailo.fi/>

Pesäpuu ry. 2010. Verkkosivut osoitteessa: <http://www.pesapuu.fi/> ja erilaisia materiaaleja osoitteessa: <http://verkkokauppa.pesapuu.fi/>

RALLA: ryhmätilanteessa tapahtuva lapsen leikin arviointi = The play assessment for group settings, PAGES. Lautamo, T. 2013. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja ISSN 1456-2332; 174. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto. 2016, Verkkosivut ja materiaaleja osoitteessa:

<http://www.lastenkulttuuri.fi/menetelmaopas/synkean-louhoksen-seikkailu-ota-sosiaaliset-taidot-haltuun-pelaamalla/>

Tunne-etsivät. 2015. Opetushallitus. Saatavilla sähköisesti osoitteessa:

<http://emo.oph.oodles.fi/>

Tunne- ja turvataitoja lapsille. 2016, 2. painos. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: [https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-](https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/lahisuhde_perhevakivallan_ehkaisytyo/turvataitokasvatus)

[perheet/tyon_tueksi/lahisuhde_perhevakivallan_ehkaisytyo/turvataitokasvatus](https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/lahisuhde_perhevakivallan_ehkaisytyo/turvataitokasvatus)

Tunteesta tunteeseen harjoituskirja ja ohjaajan opas. Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. 2007. Opetushallitus. Keuruu: Otava. Ohjaajan opas saatavilla sähköisesti osoitteesta:

http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen.