



Isokääntä, Noora

Lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisista taidoista

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2018



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisista taidoista  
Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatus, pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 2 liitesivua  
Huhtikuu 2018

---

Sosioemotionaalisilla taidoilla on merkittävä rooli yksilön kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja niiden tärkeys nousee esille arjen vuorovaikutustilanteissa. Sosioemotionaaliset taidot koostuvat joukosta erilaisia taitoja, kuten tunnetaidoista, itsesäätelytaidoista ja sosiaalisista taidoista. Nämä taidot vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Yksilön taidot näkyvät esimerkiksi hänen kyvyissään muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Sosioemotionaalisilla taidoilla on myös vaikutus yksilön kykyyn oppia uusia asioita ja taitoja.

Jo pieneltä lapselta voidaan odottaa jo jossain määrin sosiaalisten normien mukaista käytöstä ja sen vuoksi tutkimuksessani tarkastelen esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisia taitoja. Esiopetusikäisten lasten odotetaan saavuttavan tietyn taitotason, ennen kuin he aloittavat alkuopetuksen, minkä myötä näihin taitoihin kiinnitetään entistä enemmän huomioita. Huoli sosioemotionaalisten taitojen tasosta tulee esille niin lasten huoltajien kuin kasvatusalan ammattilaistenkin keskuudessa.

Tutkimuksen tarkoituksena onkin tarkastella esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisia taitoja lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisista taidoista ja niiden kehittymisestä sekä mahdollisista tuen tarpeista. Tutkimukseni avulla pyrin tuomaan esille sosioemotionaalisten taitojen merkityksen ja niiden tukemisen tärkeyden.

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja se on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimuksessa pyrin syventämään tietoa esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisista taidoista lastentarhanopettajien käsitysten pohjalta. Aineisto on kerätty vuonna 2017 avoimella kyselylomakkeella kahdesta Pohjois-Pohjanmaalaisesta kaupungista. Aineisto koostuu kahdeksan lastentarhanopettajan vastauksista, jotka työskentelevät kunnallisissa päiväkodeissa.

Tutkimustulokset osoittivat, että esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisissa taidoissa on havaittavissa eroja. Tuloksista ilmeni myös, että esiopetusikäiset lapset tarvitsevat päivittäin vielä aikuisen tukea sosioemotionaalisissa tilanteissa. Erityisesti lapset tarvitsevat tukea myönteisen minäkuvan rakentamisessa, tunnetaidoissa, itsesäätelytaidoissa, vertaissuhteissa sekä ryhmätyöskentelytaidoissa. Aikuisen merkitys tuen mahdollistajana nähtiin tärkeänä ja erityisesti aikuisen läsnäolo arjen tilanteissa tuotiin vahvasti esille. Esiopetusvuoden aikana koettiin tapahtuvan merkittävää kehitystä lasten taidoissa, mutta edelleen nähtiin, että osa lapsista tarvitsi vielä tukea haastavissa tilanteissa.

Avainsanat: sosioemotionaaliset taidot, itsesäätelytaidot, vertaissuhteet, vuorovaikutustaidot, esiopetus, fenomenografia



# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Sosioemotionaaliset taidot</b> .....	<b>10</b>
2.1	Emootiot .....	11
2.2	Sosiaaliset taidot .....	12
2.3	Temperamentti .....	14
<b>3</b>	<b>Sosioemotionaaliset taidot esiopetuksessa</b> .....	<b>16</b>
3.1	Esiopetus Suomessa .....	16
3.2	Sosioemotionaaliset taidot esiopetus suunnitelman perusteissa .....	18
3.3	Sosioemotionaaliset taidot osana esiopetuksen arkea .....	19
3.3.1	<i>Yksilö</i> .....	20
3.3.2	<i>Vertaissuhteet</i> .....	25
3.3.3	<i>Ryhmä</i> .....	31
<b>4</b>	<b>Lastentarhanopettajan ammatillisuus</b> .....	<b>34</b>
4.1	Lastentarhanopettaja ympäristön ja ilmapiirin luoja .....	34
4.2	Lastentarhaopettaja vuorovaikutussuhteiden tukijana ja havainnoijana .....	35
4.3	Lastentarhanopettajan henkilökohtainen reflektio .....	37
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat</b> .....	<b>41</b>
5.1	Laadullinen tutkimus ja fenomenografia .....	41
5.2	Aineiston kerääminen .....	43
5.2.1	<i>Kyselylomake aineiston keräämisen menetelmänä</i> .....	44
5.3	Aineiston analysointi .....	45
5.3.1	<i>Analyysin ensimmäinen vaihe</i> .....	46
5.3.2	<i>Analyysin toinen vaihe</i> .....	46
5.3.3	<i>Analyysin kolmas vaihe</i> .....	47
5.3.4	<i>Analyysin neljäs vaihe</i> .....	48
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b> .....	<b>51</b>
6.1	Esiopetusikäisten sosioemotionaaliset taidot .....	51
6.2	Tuen merkitys esiopetuksessa .....	53
6.2.1	<i>Yksilön näkökulma</i> .....	54
6.2.2	<i>Vertaissuhteiden näkökulma</i> .....	56
6.2.3	<i>Esiopetusryhmän toiminta</i> .....	59
6.2.4	<i>Aikuisen rooli</i> .....	63
6.3	Tulosten yhteenveto .....	65
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>67</b>

7.1	Johtopäätökset.....	67
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	71
7.3	Jatkotutkimusaiheita .....	74
<b>Lähteet</b>	.....	<b>76</b>

# 1 Johdanto

Arjen tilanteet ovat täynnä sosiaalisia hetkiä, jotka herättävät meissä erilaisia emootioita. Emootiot eivät välttämättä näy ulospäin ja jokainen kokee ne yksilöllisesti. (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 61.) Ihmisillä on myös ominaisena piirteenä saada sosiaalista hyväksyntää, joka osoittautuu sillä, että haluamme kuulua osaksi yhteisöä (Repo 2013, 125). Nämä piirteet näkyvät jo varhaislapsuudessa. Lapset joutuvat miettimään omia tunteitaan ja toimintatapojaan päivittäin esimerkiksi päiväkodin arjessa. He joutuvat pohtimaan, kuinka tilanteissa kannattaa toimia ja mitkä ovat toiminnan seuraukset. (Köngäs 2018, 197.) Lapsilla kuitenkin koetaan olevan haasteita sosioemotionaalisisissa taidoissaan ja ne ovat olleet Suomessa esillä sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa jo pidemmän aikaa (Pihlaja 2008, 5). Sosioemotionaalisisilla taidoilla nähdään olevan merkittävä rooli lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta, joten niiden tukeminen varhaisvuosina koetaan olevan erityisen tärkeää (Whitebread 2012, 55).

Sosioemotionaalinen osaaminen rakentuu erilaisista taidoista ja kyvyistä, jotka ilmenevät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Taidot voidaan jakaa neljään ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat itsesäätely- ja tunnetaidot, joihin liittyvät muun muassa kyky tunnistaa ja säädellä omia emootioita. Toiseen ryhmään kuuluvat sosiokognitiiviset taidot eli esimerkiksi yksilön kyky havainnoida erilaisia tilanteita sekä kyky arvioida ja ennakoida toiminnan seurauksia. Kolmas ryhmä sisältää sosiaaliset taidot. Tähän ryhmään kuuluvat muun muassa kommunikointikyky, sosiaaliin ärsykeisiin reagoiminen sekä kyky tehdä yhteistyötä. Viimeiseen ryhmään kuuluu yksilön henkilökohtainen kokemus omasta osallisuudestaan eli hänen kokemuksensa yhteisöön kuulumisesta. (Poikkeus 2011, 86-88.)

Sosioemotionaalisesti taitava henkilö kokee onnistumisia vuorovaikutustilanteissa ja kykenee ylläpitämään hyviä ihmissuhteita. Lasten kohdalla sosioemotionaalinen osaaminen näkyy muun muassa siinä, kuinka lapsi pääsee leikkeihin mukaan ja kuinka hän itse lähestyy muita lapsia. Aikuisten onkin hyvä havainnoida esimerkiksi lasten liittymis-, konflikti- sekä kilpailutilanteita, joista heidän on helpompi huomata lasten reagoititapoja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja saavat näin arvokasta tietoa lasten sosioemotionaalisten taitojen tasosta, mitkä taas toimivat kehityksen tukemisen pohjana. (mts., 88.)

Pro gradu -tutkielmassani selvitän lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisisista taidoista sekä niiden kehityksen tukemisesta. Kandidaatin tutkielmani

käsitteli esiopetusryhmän merkitystä lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksessä. Tutkimustuloksissa korostui lastentarhanopettajan rooli kehityksen tukijana ja mahdollistajana. (Isokääntä, 2016.) Sen vuoksi minua erityisesti kiinnostaa lastentarhanopettajien käsitykset sosioemotionaalisisista taidoista sekä esiopetus kontekstina ja sen vaikutukset lasten taitojen kehittymiseen. Rajasin tutkimusaiheen esiopetusikäisiin lapsiin, koska minua kiinnostaa tutkia asiaa heidän näkökulmastaan. Esiopetusikäisten lasten tietoisuus itsestä kehittyy voimakkaasti, joten heidän odotetaan ja oletetaan tulevan itsenäisemmiksi. Lapsilta odotetaan, että he oppisivat toimimaan sosiaalisissa tilanteissa itsenäisesti sekä opettelevan ottamaan vastuuta heidän omista valinnoistaan ja teoistaan. Näiden taitojen katsotaan helpottavan heidän siirtymistään perusopetukseen. (Aro 2011b, 29-30; Koivisto 2007, 143.) Koulun aloittaminen merkitsee suurta elämänmuutosta lapsille, mikä vaatii heiltä muun muassa sopeutumista täysin uusiin tapoihin ja ympäristöön (Ahtola 2012, 24-25). Tämän vuoksi minua erityisesti kiinnostaa esiopetusikäisten lasten sosioemotionaaliset taitojen tasot.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja toteutan sen fenomenografisella tutkimusotteella. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisten ihmisten kokemuksista ja niihin liittyvistä käsityksistä. Fenomenografinen tutkija pyrkii osallistujien kokemusten kautta selittämään heidän käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 24, 31.) Tässä tutkimuksessa pyrin siis selvittämään lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisisista taidoista. Tavoitteenani on selvittää, kuinka lastentarhanopettajat määrittelevät sosioemotionaaliset taidot ja miten erilaiset taitojen tasot näkyvät heidän arjessaan. Tutkin myös heidän käsityksiään siitä, kuinka paljon lapset tarvitsevat tukea sosioemotionaalisisissa tilanteissa ja minkälaista kehitystä mahdollisesti tapahtuu lasten taidoissa esiopetusvuoden aikana.

Tutkielmani koostuu seitsemästä luvusta. Johdannon jälkeen on vuorossa tutkimukseni teoreettinen viitekehys. Toisessa luvussa määrittelen, mitä tarkoitetaan sosioemotionaalisisilla taidoilla ja mistä nämä taidot koostuvat. Kolmannessa luvussa tuon esille, kuinka sosioemotionaaliset taidot näyttäytyvät esiopetuksen arjessa eri näkökulmista tarkasteltuna. Neljännessä luvussa käsittelen lastentarhanopettajan ammatillisuutta lasten sosioemotionaalisten taitojen tukijana. Viides luku sisältää tutkimukseni metodologiset lähtökohdat sekä tuon esille analysointiprosessini etenemisen. Kuudes luku koostuu tutkimukseni tuloksista. Tulokset rakentuvat tutkimuskysymysteni ympärille, jotka käsittelevät lastentarhanopettajien käsityksiä lasten sosioemotionaalisisista taidoista ja niiden



tuen tarpeista. Viimeisessä luvussa tuon esille tutkimukseni johtopäätökset sekä pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Lisäksi tuon esille mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 2 Sosioemotionaaliset taidot

Ihmisten on tärkeä oppia tulkitsemaan muiden käyttäytymistä sekä reagoimaan niihin sopivin keinoin. Oikeat tulkinnat auttavat ymmärtämään vastapuolen viestejä ja tavoitteita, mikä vaikuttaa positiivisesti vuorovaikutuksen sujuvuuteen. Tulkitseminen voi olla kuitenkin haastavaa, sillä viestejä ilmaistaan hyvin pienin ilmein ja elein. Taitoa tulkita ilmeitä ja eleitä kutsutaan sosiaalisesti kognitioksi. Se kehittyy jo pienellä vauvalla, kun hän yrittää ilmeiden avulla saada aikuisen huomion. (Sajaniemi & Krause 2012, 12.) Pienet lapset myös ymmärtävät, että toisilla ihmisillä on oma mieli, tunteet ja tietoisuus (Whitebread 2012, 43).

Sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten sosiaaliset taidot, kognitiiviset taidot, emootiot ja niiden säätely, motivaatio sekä ympäröivä konteksti. Kaikki nämä tekijät ovat yhteydessä toisiinsa ja vaikuttavat siihen, kuinka yksilö toimii vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Salmivalli 2005, 72-74.) Sosioemotionaaliset taidot kehittyvät parhaiten arjen todellisissa tilanteissa. Kehitystä tapahtuu, kun aikuinen on tukemassa ja sanoittamassa lapsen kokemuksia. Olemalla lapsen rinnalla sanoittamassa tilanteita aikuinen kykenee luonnollisesti tukemaan lapsen kehityskaarta. Lapsi tarvitsee aikuisen vierelleen ohjeistamaan, kuinka tilanteissa tulisi toimia, sillä hänen omat taitonsa ja tietonsa eivät vielä riitä ymmärtämään sosiaalisten tilanteiden normeja. (Repo 2013, 120-121.)

Jotta lapsi voi kehittyä ikätasonsa mukaisesti, hänen perustarpeidensa tulee toteutua. Lapsen pitää saada tuntee olevansa turvassa ja kokea kuuluvansa osaksi yhteisöä. Lapsen itsemääräämisoikeutta ja itsenäisyyttä tulee kunnioittaa ja arvostaa. Lapsella on siis oikeus ilmaista mielipiteensä ja näkemyksensä sekä ne on otettava myös huomioon. Lapsia tulee kohdella oikeudenmukaisesti ja heitä koskevat yhteiset säännöt ja rajat, joita kaikkien on kunnioitettava. Näiden perustarpeiden toteutuessa lapsen on mahdollista tuntee itsensä tärkeäksi ja tuntee olevansa turvassa. Miellyttävä ympäristö ja ilmapiiri edesauttavat lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Jos taas nämä perustarpeet eivät toteudu esimerkiksi esiopetusryhmässä, voi lapsen toiminta olla rajoittunutta. (Kanninen & Sigfrids 2012, 20-23.)

Kykyä säädellä omia tunteita ja toimintaa kutsutaan itsesäätelytaidoiksi. Itsesäätelytaidot ovat vahvasti yhteydessä tunnetaitoihin, sosiaalisiin taitoihin, motivaatioon sekä kognitiivisiin taitoihin. Itsesäätelytaidot toimivat pohjana muiden taitojen laaja-alaiselle kehittymiselle.

Siksi on tärkeää, että varhaisvuosina pyritään tukemaan lasten itsesääätelytaitojen kehittymistä tehokkaasti. (Whitebread 2012, 138.) Sosioemotionaaliset taidot taas tukevat lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja edistävät esimerkiksi lapsen kouluvalmiutta (Darling-Churchill & Lippman 2016, 1). Sosioemotionaalinen kehittyminen vaikuttaa muun muassa tarkkaavaisuuden kehittymiseen sekä motivaatioon ja oppimiseen (Sajaniemi & Krause 2012, 12).

## **2.1 Emootiot**

Emootiot eli tunteet vaikuttavat laajasti ihmisten toimintakykyyn erilaisissa tilanteissa. Emootioiden avulla ihminen reagoi ympärillä tapahtuviin ärsykkeisiin ja ne voivat ohjata merkittävästi toimintaamme vuorovaikutustilanteissa. (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 59.) Emootioiden voimakkuus ja toistuvuus vaikuttavat myös muistoihin, oppimiseen sekä yksilön hyvinvointiin (Sajaniemi & Krause 2012, 19; Juujärvi & Nummenmaa 2004, 64). Oletuksena on, että lapset oppivat hallitsemaan ja säätelemään omia tunteitaan sekä ymmärtämään muiden tunnekokemuksia. Näiden taitojen oppimista pidetään lähtökohtina sosiaalisten taitojen oppimiselle. (Whitebread 2012, 28.)

Emootiot voidaan jakaa primaari-, sekundaari- ja instrumentaalisiin tunteisiin. Primaaritunteet ovat luonnollisia reaktioita erilaisiin ärsykkeisiin. Esimerkiksi surun tunteminen menetyksen jälkeen on primaaritunne. Reaktiot ovat nopeita ja ne syntyvät hetkessä. Sekundaaritunteet ovat puolustusreaktioita primaaritunneille. Ihminen voi esimerkiksi alkaa itkeä, vaikka oikeasti hän olisikin vihainen. Instrumentaalisia tunteita käytetään, jotta muissa ihmisissä saataisiin aikaan henkilön toivoma reaktio. Lapsi voi esimerkiksi esittää itkevää, jotta hän saisi aikuiselta mahdollisimman nopeasti lohdutusta. (Kanninen & Sigfrids 2012, 78-79.)

Emootioilla ja niiden käyttämisen säätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä ymmärtää ja ilmaista tunteitaan yleisesti hyväksytyllä tavalla sosiaalisissa tilanteissa (Aro 2011a, 11). Tunteiden säätelyyn vaikuttaa aina konteksti ja ne ovat tilannesidonnaisia kokemuksia, jotka jokainen kokee yksilöllisesti. Emootioiden syntyessä kokija pyrkii käyttämään erilaisia tunteiden säätelymekanismeja ottaen samalla huomioon muut tilanteen osapuolet kykynsä mukaan. Yksilö arvioi tilanteen vaatimukset ja mahdollisuudet ja valitsee havaintojensa pohjalta sopivan säätelymekanismin. Säätelymekanismin avulla hän pyrkii muokkaamaan toimintaansa muiden osapuolten reaktioiden mukaan. Ympäristön palautteen myötä yksilö joutuu palaamaan takaisin alkupisteeseen tai hän käyttää toimivaksi havaittua strategiaa.

Käytännössä toiminta ei ole kuitenkaan näin yksinkertaista, sillä ihmisillä on erilainen kapasiteetti käyttää strategioita eri tilanteissa. Tilanne voi vaatia joustavuutta niin yksilön kuin ympäristönkin näkökulmista. (Bonanno & Burton 2013, 593-601.)

Tunteiden säätely käsittää siis henkilökohtaisen kokemuksen tunteesta, ilmaisutavan, voimakkuuden sekä tunteeseen liittyvän käyttäytymisen. Tunteiden säätelyllä pyritään vaikuttamaan tunneilmaisun voimakkuuteen ja ilmaisemiseen. (Repo 2013, 19.) Tunteiden säätelystä vastaavat aivojen etuosat kypsyvät suhteellisen myöhään, minkä vuoksi alle kouluikäisen lapsen on vaikea säädellä omia tunteitaan (Sajaniemi & Krause 2012, 16). Tämän vuoksi lapset tarvitsevat varhaisvuosinaan aikuisen tukea emotionaalisessa kehityksessä. Tuettaessa lapsen emotionaalista kehitystä lapset oppivat samanaikaisesti ilmaisemaan, ymmärtämään ja säätelemään omia tunteitaan sekä ymmärtämään muiden tunneilmaisuja. (Whitebread 2012, 17-18, 28.)

Jokainen lapsi kehittyy omalla tahdillaan. Lapsen emotionaaliseen kehittymiseen voi suuresti vaikuttaa se, miten hän on saanut kotona kokea erilaisia tunteita. Esimerkiksi lapsen ei välttämättä ole tarvinnut kokea pettymyksen tunnetta huoltajiensa seurassa, jolloin häviämistilanteet voivat tuntua lapsesta jopa järkyttäviltä kokemuksilta. Aikuinen pystyy auttamaan lasta käsittelemään tunteita keskustelemalla niistä lapsen kanssa. Joidenkin lasten kanssa tilanteesta voi puhua heti ja toisten lasten pitää ensin rauhoittua, ennen kuin asiaa voidaan kunnolla käsitellä. (Cantell 2012, 14-25.)

Tunteiden säätelykyvyllä on merkittävä yhteys sosiaalisiin taitoihin (Repo 2013, 19). Jos lapsi ei osaa säädellä tunteitaan, hän voi reagoida erilaisiin tilanteisiin sopimattomalla tavalla. Lapsi ei välttämättä pysty esimerkiksi säätelemään tunteen voimakkuutta tai kestoa, vaan sen hetkinen tunne ottaa vallan koko tilanteesta. Tällöin vuorovaikutuksen toinen osapuoli voi saada siitä hetkestä negatiivisen vaikutelman, mikä voi vaikuttaa myös myöhemmin lasten väliseen suhteeseen. Lapsen ei ole hyvä kuitenkaan tukahduttaa tunteita kokonaan, vaan hänen on opittava ilmaisemaan niitä oikealla tavalla. Siksi tunteista ja niiden ilmenemisestä tulisi keskustella rakentavasti lasten kanssa. (Salmivalli 2005, 110-112.)

## **2.2 Sosiaaliset taidot**

Ihmisellä on biologinen tarve kuulua joukkoon ja saada sosiaalista hyväksyntää (Köngäs 2018, 173). Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan ihmisen kykyä toimia luontevasti ja yleisesti

hyväksytyllä tavalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Keltikangas-Järvinen 2010, 17-18). Sosiaalisissa taidoissa korostuu yksilön kyky kommunikoida sanallisesti ja sanattomasti muiden ihmisten kanssa sekä kyky asettua toisen asemaan (Saaranen-Kauppinen 2014, 55). Sosiaaliset kyvyt alkavat kehittyä hyvin varhaisessa vaiheessa. Lapset kykenevät toimimaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa jo vauvasta lähtien. He vastaavat esimerkiksi aikuisen ilmeisiin ja eleisiin sekä ottavat mallia aikuisesta. Sosiaaliseen kehittymiseen vaikuttavat merkittävästi vuorovaikutustilanteet vanhempien, varhaiskasvattajien, sisarusten ja ystävien kanssa. (Whitebread 2012, 42, 51.)

Alle kouluikäiset lapset tarkkailevat jatkuvasti ympäristöään. Tarkkailulla he pyrkivät selvittämään sosiaalisten suhteiden merkityksen ja laadun, yhteisön normiston sekä seuraavat aikuisen toimintaa ja reaktioita. He peilaavat havaintojaan omaan toimintaansa ja pyrkivät näin välttelemään esimerkiksi konflikteja ja turvaamaan oman toimintansa. (Eerola-Pennanen 2013, 104.) Toimimalla vuorovaikutustilanteissa sosiaalisten normien mukaisesti, lapset pyrkivät saavuttamaan sosiaalisen hyväksynnän muiden lasten ja aikuisten keskuudessa. Sosiaaliseen hyväksyntään vaikuttavat muun muassa sosiaalinen tietoisuus ja kiinnostus vertaisia kohtaan, kommunikointi- ja leikkikyvyt sekä kyky ylläpitää ystävyys-suhteita. (Odom ym. 2006, 820.)

Alle kouluikäisen lapsen sosiaalinen kehittyminen ei riipu pelkästään lapsen sosiaalisuudesta, vaan siihen vaikuttaa myös se, kuinka ympäristö reagoi lapsen sosiaalisuuteen. Aikuinen esimerkiksi pystyy vaikuttamaan lapsen sosiaalisuuden kehittymiseen vahvistamalla tai heikentämällä joitakin piirteitä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 38-39.) Lisäksi lapsen motivaatio, taito ja aktiivisuus vaikuttavat joko positiivisesti tai negatiivisesti sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Kun lapsi osallistuu aktiivisesti ja myönteisellä tavalla muiden lasten kanssa yhteiseen toimintaan, tarjoutuu hänelle mahdollisuuksia kehittää omia sosiaalisia taitojaan. Kun hän saa vuorovaikutustilanteista positiivisia kokemuksia, hän haluaa toimia yhä enemmän muiden kanssa, jolloin kehittyminen on myönteistä. Miellyttävät vuorovaikutuskokemukset lisäävät lapsen halukkuutta toimia sosiaalisissa tilanteissa aktiivisena osapuolena. (Laaksonen 2012, 6,14.)

Sosiaalinen lapsi saa yleensä ympäristöltään positiivista palautetta (Keltikangas-Järvinen 2010, 37). Siksi sosiaalisten taitojen laadulla on merkittävä yhteys siihen, minkälaisen roolin lapsi saa ryhmässä ja hyväksytäänkö hänet ryhmän jäseneksi. Usein suositut lapset ovat aloitteellisia, innostavia, luotettavia ja kohtelevat muita oikeudenmukaisesti. (Poikkeus 2011,

91-92.) Sosiaaliset lapset myös usein lähestyvät mielellään uusia tuttavuuksia. Lapsi saattaa alkaa puhumaan vieraiden aikuisten kanssa tai mennä leikkimään tuntemattomien lasten kanssa. Lasta ei juurikaan pelota mennä uusiin tilanteisiin, vaan hän menee niihin mielenkiintoisella asenteella. (Keltikangas-Järvinen 2010, 37.) Sosiaalisesti lahjakas lapsi osaa käyttäytyä erilaisissa tilanteissa sopivalla tavalla joko sanallisesti tai sanattomasti, mihin muut lapset vastaavat positiivisesti. Sosiaaliset tilanteet ovat kuitenkin aina myös riippuvaisia vuorovaikutuksen toisesta osapuolesta. (Salmivalli 2005, 79.)

Sosiaalisten taitojen nähdään olevan usein keskeisessä roolissa, kun puhutaan lapsen käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Vuorovaikutuksen laatua on usein selitetty lapsen kyvyillä toimia sosiaalisissa tilanteissa. Myöhemmin on kuitenkin alettu entistä enemmän kiinnittämään huomioita siihen, mitkä ovat lapsen motiivit toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kasvattajan tuleekin olla tietoinen, mitkä tekijät vaikuttavat lapsen käyttäytymisen taustalla, jotta hän voi oikealla tavalla tukea lapsen kehitystä. Esimerkiksi turvallisuuden tunteen kokeminen on keskeisessä roolissa sosioemotionaalisisssa käyttäytymisessä. (Silven 2012, 34, 36.)

Alle kouluikäisten lasten tulee saada positiivisia kokemuksia vuorovaikutustilanteista sekä aikuisten että muiden lasten kanssa, sillä ne tukevat lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja hyvinvointia. (Neitola 2011, 221; Repo 2013 122, 126.) Erityisesti vertaissuhteissa lapsi pystyy kehittämään sosiaalisia taitojaan luontevasti ja monipuolisesti (Laaksonen 2012, 12). Esimerkiksi ystävyysuhteilla on merkittävä vaikutus lasten sosioemotionaalisen kehittymiseen. Ystävyys tarjoaa vahvan siteen, jossa lapset voivat kehittää omia sosiaalisia taitojaan ja ymmärrystään sekä samanaikaisesti kehittää kykyjään ylläpitämään ystävyysuhteita. Sosiaalisten taitojen harjoittelu auttaa lasta selviytymään haasteista, joita vertaissuhteissa voi syntyä. Ne auttavat lasta ymmärtämään toisten näkökulmia, tunteita sekä motivaatiota toimia tilanteessa. Hyvin kehittyneet ystävyystaidot perustuvat taas lapsen itsesäätelykykyyn. (Whitebread 2012, 53,39.)

### **2.3 Temperamentti**

Kasvatuksessa tulee huomioida lapsen temperamenttipiirteet, sillä ne vaikuttavat lapsen sosioemotionaalisen käyttäytymiseen. Ihmisen sosiaalisuus kuuluu osaksi hänen temperamenttiaan ja se näkyy hänen käyttäytymistavoissaan vuorovaikutustilanteissa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17-18, 31). Temperamentti muodostuu joukosta keinoja

suhtautua erilaisiin asioihin. Se on synnynnäinen ominaisuus, joka vaikuttaa yksilön tapaan reagoida tilanteissa. Persoonallisuus taas muodostuu muun muassa minäkuvasta, itsetunnosta, yksilön arvoista sekä motiiveista. Se kehittyy ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksessa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 23, 42.)

Temperamentilla on yhteys yksilön tunnekokemuksiin. Sen avulla voidaan selittää, miksi ihmiset reagoivat eri tavalla erilaisissa tilanteissa. (Puttonen 2004, 72.) Temperamentti vaikuttaa myös siihen, kuinka lapsi lähestyy muita ihmisiä ja kuinka muut lähestyvät häntä. Ympäristöltä saatu palaute taas vaikuttaa lapsen persoonallisuuden muodostumiseen. (Keltikangas-Järvinen 2006, 153-155.) Temperamentti voi siis vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka lapsi suhtautuu muihin lapsiin. Esimerkiksi lasten, joilla on vahva temperamentti, voi olla vaikeampi saada ystäviä, kuin lasten, jotka omaavat miedomman temperamentin, sillä he saattavat reagoida voimakkaammin erilaisiin ärsykkeisiin. (Music 2011, 170.)

Neitola (2011, 221) tuo tutkimuksessaan esille, että vanhemmat selittivät lasten vuorovaikutusongelmia usein persoonan ja temperamentin perusteella sekä epäsopivalla käyttäytymisellä. On kuitenkin huomioitava, että temperamentti- ja persoonallisuuden lisäksi vuorovaikutussuhteeseen vaikuttavat ympäristö, toisen osapuolen käyttäytyminen sekä osapuolten välinen historia. Osapuolten välillä voi olla esimerkiksi arvostusta tai pelkoa. (Poikkeus 2011, 82-83.) Lisäksi sosiaaliseen käyttäytymisen taustalla on usein opittuja toimintatapoja, jotka eivät selity pelkästään lapsen temperamentti- ja persoonallisuuden perusteella (Music 2011, 171).

### **3 Sosioemotionaaliset taidot esiopetuksessa**

Tämä luku käsittelee sosioemotionaalisia taitoja esiopetuksen näkökulmasta. Aluksi kerron esiopetuksen toteuttamisesta Suomessa ja tuon lyhyesti esille esiopetuksen pääpiirteet. Tuon luvussa myös esille, kuinka sosioemotionaaliset taidot näyttäytyvät valtakunnallisessa esiopetussuunnitelman perusteet asiakirjassa. Luvun lopussa kuvailen, kuinka sosioemotionaaliset taidot näyttäytyvät esiopetuksen arjessa yksilön, vertaissuhteiden sekä esiopetusryhmän näkökulmista.

#### **3.1 Esiopetus Suomessa**

Esiopetuksella on pitkä historia Suomessa. Jo 1800-1900 -lukujen taitteessa Suomessa järjestettiin kuusivuotiaille lapsille luku-, kirjoitus- ja laskutaitoja, jotta koulun aloittaminen olisi helpompaa. 1960-luvulla aloitettiin esikoulukokeilut, jonka tarkoituksena oli nostattaa kansan koulutustasoa. Kuitenkin vasta 1990-luvulla esiopetus muuttui lakisääteiseksi. Esiopetus liitettiin osaksi perusopetuslakia vuonna 1998 ja vuonna 2001 kunnille tuli velvoittavaksi järjestää esiopetusta. Opetushallitus julkaisi valtakunnallisen esiopetussuunnitelman perusteet asiakirjan ohjaamaan esiopetuksen toimintaa. Näiden muutosten myötä esiopetus linkittyi osaksi lasten oppimispolkua. (Alila & Kinos 2014, 13, 15.) Esiopetus muuttui Suomessa velvoittavaksi vuonna 2015, mikä tarkoittaa, että lapsen on osallistuttava siihen ennen hänen oppivelvollisuuden alkamista (Perusopetuslaki 1998/628 §26 a). Kunta voi tuottaa palvelut itse tai hankkia ne joltain muulta julkiselta tai yksityiseltä palvelulta (Perusopetuslaki 1998/628 §4). Esiopetusta voidaan järjestää koulussa tai päiväkodissa (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 12).

Kunta laatii oman esiopetussuunnitelmansa valtakunnallisten perusteiden pohjalta. Esiopetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on taata laadukas ja tasa-arvoinen esiopetus koko maassa. Esiopetuksessa yhdistyvät kasvatus ja opetus yhdeksi kokonaisuudeksi, jota tukee erilaiset osa-alueet ja niiden tavoitteet. Tämä monimuotoinen kokonaisuus luo perustan esiopetuksen toimintakulttuurille. Paikallisessa esiopetussuunnitelmassa kunta tuo esille omat erityispiirteensä sekä toiminnan tavoitteet ja sisällöt, yhteistyön lasten huoltajien kanssa sekä moniammatillisen yhteistyön sekä oppilashuollon tavoitteet ja periaatteet. Esiopetus koostuu oppimiskokonaisuuksista, jotka ovat ilmaisun monet muodot, kielen rikas maailma, minä ja



meidän yhteisömmä, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan ja kehityn. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 8, 31-37.)

Esiopetuksen tarkoituksena on tarjota lapsille turvallinen ja leikinomainen ympäristö, jossa he voivat oppia, kasvaa ja kehittyä. Esiopetus mahdollistaa varhaisen tuen tarjoamisen lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen näkökulmasta. Toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa huomioidaan lapsen yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet, jotka toimivat kasvun ja oppimisen lähtökohtina. Esiopetus kuuluu osaksi lapsen oppimispolkua ja se on kiinteästi yhteydessä varhaiskasvatukseen sekä perusopetukseen. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 12, 14.)

Esiopetuskonteksti on merkittävä kasvu-ympäristö lapselle hänen kodin lisäksi. Siellä yhdistyvät lapsen kotona sisäistetyt käytännöt, päiväkodin kulttuuri, tiimin kulttuuri sekä lasten vertaiskulttuuri. Päiväkodin tavat ovat usein aikuisen määrittelemiä, joihin lapset sopeutuvat. Sopeutuminen osoitetaan tottelemalla aikuisen sääntöjä ja ohjeita. Aikuiset toimivat sääntöjen vartijoina ja tarkkailevat niiden säilymistä. Säännöistä pyritään pitämään kiinni ja niiden rikkomisesta tulee seuraamuksia. (Köngäs 2018, 192-193, 200.)

Lapset rakentavat päiväkotikulttuurin alapuolelle oman vertaiskulttuurinsa, johon he muodostavat omat norminsa. Oma vertaiskulttuuri pyritään usein pitämään salassa päiväkodin aikuisilta. (Koivula 2010, 105; Köngäs 2018, 192-193.) Lapset saattavat myös omalla toiminnallaan kritisoida päiväkodin toimintatapoja. He voivat tehdä sen avoimesti, mikä saattaa johtaa ristiriitaan aikuisen kanssa. Siksi he usein kritisoivat aikuisen määräyksiä omassa vertaisryhmässään, jolloin heidän itsenäinen asemansa säilyy paremmin, kuin esimerkiksi avoimessa kritisoinnissa. (Eerola-Pennanen 2013, 109-111.)

Lapset rakentavat omaa minuuttaan päiväkodin sosiaalisten suhteiden verkostossa. He etsivät omaa paikkaansa aikuisen johtamassa kulttuurissa sekä lasten omassa vertaiskulttuurissa. Välillä nämä kulttuurit yhdistyvät ja välillä ne erkanevat tilanteiden muuttuessa. Näiden lisäksi on vielä lapsen yksityinen maailma, jossa hän prosessoi ympärillä tapahtuvia asioita ja liittyy niitä muihin konteksteihin. (mts., 211.) Lasten identiteetti rakentuu osittain päiväkodissa. He kuuluvat siellä erilaisiin ryhmiin sekä heiltä odotetaan tietynlaista käyttäytymistä ja toimintaa. Ryhmään muodostuu oma toimintakulttuuri, joka myös ohjaa lasten toimintaa ja identiteetin rakentumista. (Puroila, Estola, Syrjälä 2012, 358.)

Lasten hyvinvointi päiväkodissa rakentuu miellyttävän ja inspiroivan ympäristön, kunnioittavien aikuisten, hyvien ystävien sekä motivoivien ja tarkoituksenmukaisten aktiviteettien ympärille. Hyvinvointia haastavia tekijöitä ovat joustamattomat rakenteet ja säännöt, haasteet vertaissuhteissa, kunnioituksen puute sekä aikuisten ja lasten välisen suhteen heikko laatu. (mts., 359.) Näihin tekijöihin tulisikin kiinnittää huomiota esiopetuksen arjessa.

### **3.2 Sosioemotionaaliset taidot esiopetussuunnitelman perusteissa**

Esiopetuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on tukea lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä myönteisessä ja leikinomaisessa ilmapiirissä. Lapsia tulee kannustaa ja rohkaista tutustumaan uusiin ihmisiin ja toimimaan heidän kanssaan yhteistyössä. Esiopetus tarjoaa lapsille monipuolisesti mahdollisuuksia erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joiden myötä he voivat kehittää omia sosiaalisia taitojaan sekä oppivat ymmärtämään ja säätelemään omia emootioitaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12-14, 17.)

Esiopetuksen aikana pyritään korostamaan laaja-alaista osaamista, joka kehittyy ja jatkuu läpi elämän. Sillä tarkoitetaan taitojen, tietojen, arvojen, asenteiden sekä tahdon muodostumista yhdeksi kokonaisuudeksi, jota osataan hyödyntää erilaisissa tilanteissa. Esiopetuksessa laaja-alaisen osaamisen kehittäminen keskittyy työskentelytapoihin, miellyttävän oppimisympäristön ylläpitämiseen sekä lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Nämä tekijät edesauttavat vähitellen lapsen kykyä toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (mts., 16.)

Sosioemotionaalisten taitojen tärkeys ja merkitys tulee myös esille yhdessä esiopetussuunnitelman oppimiskokonaisuudessa. ”Minä ja meidän yhteisömme” – kokonaisuuden tavoitteena on lasten tunnetaitojen kehittäminen ja eettinen opetus. Eettiseen opetukseen sisältyy muun muassa tunteiden tunnistamista sekä keskustelua tunteista, toisten kunnioittamisesta ja ystävällisestä käyttäytymisestä. Eettisen opetuksen tukena voidaan käyttää erilaisia opetusohjelmia, esimerkiksi Askeleittain-opasta. (mts., 34-35.)

Askeleittain-opetusohjelma on sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva materiaali. Se pohjautuu Second Step -ohjelmaan, joka on kehitetty USA:ssa. Ohjelma perustuu tutkimustietoon sosioemotionaalisisista taidoista ja sen vaikutuksista on tehty pitkittäistutkimuksia. Opetusohjelman keskeisimmät sisältöalueet rakentuvat empatiataitojen, itsehillinnän ja ongelmaratkaisutaitojen sekä tunteiden säätelyn ympärille. Näitä sisältöalueita käydään läpi erilaisten kuvakorttien avulla ja niistä keskustellaan yhdessä. Askeleittain -

ohjelman rinnalle on valmistettu Pienin askelein -opetusohjelma, joka on suunnattu erityisesti varhaiskasvattajille. (Hogrefe Psychologien Kustannus Oy, 2015.)

Esiopetuksessa lapsia tulisi erityisesti kannustaa yhdessä pohtimiseen, tekemiseen ja toimimiseen. Tällä hetkellä kasvatuksessa vallitsee oppimiskäsitys, jonka mukaan lapset oppivat uusia asioita toimiessaan vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa. Oppiminen nähdään myös kokonaisvaltaisena ilmiönä, johon vaikuttavat muun muassa monipuolinen toiminta ja erilaiset tunnekokemukset. Esiopetuksen aikana lapset opettelevat olemaan yhteisön jäseniä, jossa he harjoittelevat ilmaisemaan omia mielipiteitään. Jokaiselle lapselle annetaan tasapuolinen mahdollisuus osallistua yhteiseen keskusteluun ja toimintaan sekä jokaista osallistujaa kunnioitetaan ja arvostetaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15-19.)

Lapsia kannustetaan kokeilemaan ja opettelemaan myös heille vaativia asioita ja heitä ohjataan kysymään ja kyseenalaistamaan. Heitä rohkaistaan iloitsemaan onnistumisista ja kannustamaan toisia sekä samalla olemaan lannistumatta epäonnistumisista. Jokaista lasta arvostetaan ja kunnioitetaan yksilönä. Toiminnan tulee tukea jokaista lasta yksilöllisesti ja kehitystason mukaisesti. Jokaisella lapsella on oikeus ilmaista itseään ja tunteitaan ja lapsen tunnetaitojen kehittymistä tuetaan. (mts., 15, 17.)

### **3.3 Sosioemotionaaliset taidot osana esiopetuksen arkea**

Esiopetus tarjoaa lapsille hyvän sosiaalisen ympäristön, jossa he voivat kehittää omia taitojaan. Päiväkotikontekstissa he muodostavat useita ihmissuhteita sekä aikuisten että lasten kanssa. (Puroila, ym. 2012, 352.) Päiväkodissa syntyykin moninainen sosiaalisten suhteiden joukko, jossa lapsen pitää löytää oma paikkansa (Eerola-Pennanen 2013, 115). Sosiaaliset tilanteet sisältävät erilaisia sävyjä ja emootioita, kuten esimerkiksi läheisyyttä, ristiriitoja, ystävyyttä, iloa ja surua. Osan lapsista on helppo sopeutua isoon joukkoon ja löytää ystäviä, toisille taas ystävyyssuhteiden luominen on haastavampaa. Torjuminen joukosta voi olla hyvin aktiivista ja suoraa tai se voi olla huomaamatonta. Myös aikuisella on tärkeä rooli vuorovaikutustilanteissa esiopetuksen arjessa. Läsnäolo, sensitiivisyys, empaattisuus sekä yksilöllinen huomioiminen vaikuttavat merkittävästi vuorovaikutuksen laatuun. (Puroila & Estola 2012, 32-35.)

Päiväkodeissa ja kouluissa lapset pääsevät luontevasti kehittämään sosioemotionaalisiaan taitojaan. Esimerkiksi ystävyysuhteet ja ryhmätyöskentely auttavat lasta ymmärtämään omia tunteitaan sekä sosiaalisia normeja. Varhaiskasvatus on täynnä tilanteita, jotka vaikuttavat lasten sosioemotionaaliseen kehittymiseen ja niiden tärkeys ja merkitys tulisi huomioida paremmin. (Whitebread 2012, 15-16, 30-31.)

Seuraavaksi tuon esille, kuinka sosioemotionaaliset taidot näyttäytyvät esiopetuksen arjessa. Tarkastelen taitoja yksilön, vertaissuhteiden sekä esiopetusryhmän näkökulmista. Kaikissa näkökulmissa ilmenee omia yksilöllisiä piirteitä, mutta ne myös osittain limittyvät toisiinsa.

### 3.3.1 Yksilö

Esiopetusikäisellä lapsella on enemmän käsityksiä siitä, miten asiat tulee tehdä ja kuinka muita tulee kohdella. Säännöistä pidetään tarkasti huolta ja kaikkia pitää kohdella oikeudenmukaisesti. Lapsi tarvitsee vähemmän aikuisen ohjausta tunteiden säätelyssä eli lapsen käyttäytyminen on siirtymässä ulkoisesta säätelystä sisäiseen säätelyyn. Kavereiden merkitys ja tärkeys korostuvat ja heihin halutaan tehdä positiivinen vaikutus, joten käyttäytyminenkin on sen mukaista. Koska tietoisuus itsestä yksilönä kehittyä esiopetusikäisellä lapsella voimakkaasti, tarvitsee hän paljon positiivista palautetta ja kannustusta aikuiselta. Myönteisen ilmapiirin avulla lapsi kokee itsensä kykeneväksi ja itsenäiseksi toimijaksi, mikä taas motivoi häntä toimimaan entisestään. Lisäksi on tärkeää tarjota lapselle vastuuta sekä mahdollisuuksia toimia vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. (Aro 2011b, 27-30.)

Yllättävät muutokset ja tilanteet arjessa voivat aiheuttaa lapsille hämmennystä, eivätkä he välttämättä osaa käsitellä tunteitaan niissä tilanteissa itsenäisesti. Esimerkiksi tavallisesta arjesta poikkeavat päivät voivat luoda lapselle ahdistusta ja levottomuutta. (Cantell 2012, 30-31.) Siksi onkin tärkeää, että lapsi tietää etukäteen päivän aikataulu. Esimerkiksi tieto siitä, milloin huoltaja saapuu hakemaan hänet, voi olla todella merkityksellinen tieto. Lisäksi lapsen tulee kyetä ennakoimaan henkilökunnan jäsenten saapumiset ja lähtemiset. Jos aikatauluissa on muutoksia, niistä on hyvä kertoa lapselle etukäteen, etteivät ne tule yllätyksenä lapselle. (Rusanen 2008, 41.)

Lasten sosiaalisia taitoja voi arvioida havainnoimalla lasten toimintatapoja erilaisissa tilanteissa. Yksilön näkökulmasta on hyvä tarkkailla, kykeneekö lapsi toimimaan hyvässä

vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa ja luomaan uusia ystävyysuhteita sekä ylläpitämään niitä. Lisäksi on hyvä seurata, pystyykö lapsi asettumaan toisen lapsen asemaan ja osoittamaan empatiaa. Myös lapsen yhteistyö- ja keskustelutaitoja on hyvä havainnoida. (Laaksonen 2010, 16.)

Kun havainnoidaan lasten sosiaalisten taitojen tasoja, täytyy aina huomioida se, minkälaisessa kontekstissa lapsi on ja kenen kanssa hän toimii vuorovaikutuksessa. Lapsi voi esimerkiksi käyttäytyä eri tavalla päiväkodissa kuin hänen omassa kodissaan. Lisäksi lapsi voi toimia eri lailla aikuisen seurassa kuin muiden lasten kanssa. (mts., 8.) Perheiden ja päiväkodin välillä voi olla kulttuurisia eroja, mitkä saattavat hämmentää lasta. Siksi olisikin tärkeää, että he saisivat johdonmukaista tukea sekä vanhemmilta että esiopetuksen henkilökunnalta sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen edistämiseksi. (Whitebread 2012, 28.)

Positiivinen palaute ja lämmin suhde aikuiseen ovat keinoja, joilla voi helpoiten ja parhaiten tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Myönteinen palaute auttaa lasta vastaanottamaan myös kielteisiä asioita. Myönteisen palautteen ansiosta lapset huomaavat, että aikuinen arvostaa heitä yksilöinä. (Eklund & Heinonen 2011, 222-224.) Positiivisella palautteella voi olla valtava merkitys esimerkiksi arjen tilanteissa, kuten ruokailun yhteydessä. Negatiivinen palaute on taas hyvä antaa lapselle kahden kesken ja sen on oltava rakentavaa ja johdonmukaista. (Koivisto 2007, 113-114.)

Lapset hakevat aikuisen huomiota erilaisin keinoin. He voivat hakea huomiota tekemällä asioita mahdollisimman hyvin ja oikein tai tekemällä asioita huonosti tai väärin. Lastentarhanopettajan on muistettava huomioida jokaista lasta tasavertaisesti. Joskus haasteelliselta tuntuva lapsi on myös tärkeä ja ainutlaatuinen, joka ansaitsee positiivista huomiota ja rakkautta. Haasteellinen käytös on yleensä merkki siitä, että lapsi tarvitsee aikuisen huomiointia ja välittämistä. Positiivista huomiota kannattaakin antaa aina silloin, kun lapsi oikeasti ansaitsee sen, eikä välttämättä odota sitä. (Cantell 2012, 54-61.)

Jokainen lapsi ansaitsee päivittäin henkilökohtaista huomiota arjen tilanteissa. Sekä sanallisilla että sanattomilla kohtaamisilla on yhtä suuri merkitys siihen, että lapsi kokee itsensä tärkeäksi. Erityisen suuri merkitys on sillä, jos lasta kutsutaan hänen omalla nimellään, sillä lapsille oma nimi on todella tärkeä. Sen myötä he kokevat, että heidät kohdataan yksilöllisesti ja kokevat itsenä tärkeäksi ja ainutlaatuiseksi. (Eerola-Pennanen 2013, 166; Koivisto 2007, 132.) Myös kehon kielellään aikuinen pystyy osoittamaan aidon kiinnostuksensa lasta kohtaan. Laskeutumalla lapsen tasolle tai koskettamalla häntä aikuinen

välittää lapselle olevansa läsnä ja kuuntelevansa lapsen asian. Lapsi aistii aidon kohtaamisen, mikä voi vahvistaa hänen emotionaalista tilaansa. (Ahonen 2015, 115.)

Lastentarhanopettajan on oltava rohkaiseva ja kannustava sekä tukea lasten kehittymistä monipuolisesti. Jokaiselle lapselle asetetaan henkilökohtaiset tavoitteet ja oma aika työskentelyyn. Toiminnassa ei ole tärkeintä lopputulos, vaan sen sijaan kasvattajan on kiinnitettävä huomiota prosessin etenemiseen. Hän voi tarkkailla esimerkiksi onko lapsi rohkaistunut tekemään asioita eri tavalla kuin ennen. Uusissa asioissa lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja kannustusta. Aikuinen ei saa tehdä asioita lapsen puolesta, vaan sen sijaan tukea monipuolisesti hänen kehitystään. Näin lapsi saa kokea onnistumisen kokemuksia ja sen myötä hän saa lisää varmuutta. Lisäksi aikuinen näyttää lapselle, että hän uskoo lapsen onnistuvan tekemisessään ja luottaa hänen osaamiseensa. (Cantell 2012, 87, 141.)

Jokainen lapsi ansaitsee myös tulla kuulluksi omassa ryhmässään. Lapsen pitää saada tuntee olonsa turvalliseksi sekä hänen on koettava, että häntä arvostetaan ja pidetään tärkeänä. Arvostus ja kunnioitus tulevat esille, kun lapsen mielipiteitä kuunnellaan ja hänen näkemyksensä otetaan huomioon. Lasten yksilöllisyys huomioidaan toiminnan suunnittelussa, jonka lähtökohdaksi on, että jokainen lapsi voi toteuttaa ne omalla tavallaan. Lapsille tulee järjestää sellaista toimintaa, jossa he voivat näyttää omat henkilökohtaiset kykynsä ja taitonsa. Näin he saavat kokea ihailua muilta ja kokea onnistumisia. (Koivisto 2007, 105, 119, 123, 140.)

### *Erilaisten taitotasojen ilmeneminen esiopetusryhmässä*

Sosiaalisen suosion mukaan lapset voidaan jakaa kolmeen ryhmään: suositut, syrjään jätetyt sekä aktiivisesti torjutut. Suositut lapset ovat usein positiivisia ja he ovat taitavia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Syrjään jätetyt lapset taas eivät välttämättä saa juurikaan huomiota muilta lapsilta. He saattavat olla ujoja tai arkoja, mutta ovat harvoin epäsosiaalisia. Usein he leikkivät ryhmissä ja toimivat niissä sivusta seuraajina tai leikkivät yksin. Aktiivisesti torjuttujen lasten on taas haastavampi päästä muiden lasten leikkeihin mukaan sopimattoman käytöksen vuoksi. He pyrkivät saamaan aktiivisesti muiden lasten huomion esimerkiksi olemalla jatkuvasti äänessä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 193-194.)

Ihanne lapseksi kuvataan usein lasta, joka osaa ilmaista itseään, on aktiivinen ja käyttäytyy aikuisen toivomalla tavalla (Viitala 2014, 123-124). Lapset, jotka ovat taitavia ylläpitämään ystävyyssuhteita, ovat ystävällisiä, ottavat huomioon muiden lasten tunteet sekä ilmaisevat

huolenpitoa ja tukensa muita kohtaan. He ovat iloisia ystävän onnistumisesta ja kannustavat ystäviään. Heillä on hyvät yhteistyötaidot ja he sekä tekevät leikkialoitteita että osallistuvat muiden leikkialoitteisiin. He jakavat leluja muiden lasten kesken ja pyrkivät leikkimään sovussa. He jakavat keskenään omia tunteitaan sekä salaisuuksiaan. (Whitebread 2012, 54.) Sosiaalisesti taitavat lapset tarkkailevat ympäristöään ja toimivat harkitsevasti liittyessään leikkiin. Lapset, joilla on taas haasteita, saattavat kokea epävarmuutta ja liittyä hyvinkin aktiivisessa roolissa leikkiin, mikä voi aiheuttaa muissa lapsissa negatiivisia tunteita. (Neitola 2011, 145.)

Lapsen, jolla sosiaalinen osallisuus toteutuu hyvin, ei tarvitse yleensä kantaa huolta omasta asemastaan vertaisryhmässä. Hänen on helppo olla aktiivinen ryhmän jäsen ja saada lisää ystäviä ja hyväksyntää. Tämä taas tukee hänen käsitystään omasta osallisuudesta. (Viitala 2014, 93.) Suositut lapset esimerkiksi voivat pitää yksinoloa luonnollisena asiana ja haluavat välillä olla omissa oloissaan, sillä he pääsevät helposti takaisin muiden leikkeihin mukaan. Jatkuva sosiaalisuus voi tuntua lapsista raskaalta ja he tarvitsevat välillä omaa rauhaa ja etäisyyttä. Lapset, joilla ei ole niin vahva asema ryhmässä, voivat pitää yksin jäämistä ahdistavana tilanteena tai jopa pelätä sitä. He voivat tuntea myötätuntoa toista kohtaan, jos hän jää ilman kaveria tai ryhmän ulkopuolelle, sillä he peilaavat tilannetta omiin kokemuksiin. (Eerola-Pennanen 2013, 139-143.)

Ryhmässä on myös usein ujoja ja arkoja lapsia, joille sosiaaliset tilanteet voivat tuntua haastavilta. He saattavat tarvita aikuisen apua päästäkseen yli ensireaktioistaan uusissa tilanteissa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 41.) Kun lapset kokoontuvat yhteiselle tuokiolle tai tekevät esimerkiksi ryhmätöitä, lastentarhanopettajan pitää huolehtia siitä, että kaikki ryhmän lapset saavat mahdollisuuden osallistua. Hänen pitää tukea ujompia lapsia ilmaisemaan näkemyksiään ja rohkaista heitä. Kaikki lapset eivät halua osallistua esimerkiksi keskusteluun, mutta lapsen kehonkielestä ja ilmeistä opettaja voi päätellä osallistuvatko he ryhmän yhteiseen toimintaan. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 74.)

Arkojen ja ujojen lasten voi olla myös vaikea lähestyä muita lapsia ja luoda vertaissuhteita (Neitola 2011, 126). Ujoa lasta tuleekin tukea hyvin sensitiivisesti. Tukemisen täytyy olla hyvin empaattista sekä pitkäjänteistä. Lapsi tarvitsee aikuisen tukea erityisesti vertaissuhteissa ja aikuisen tulisikin olla hänen rinnallaan esimerkiksi leikkitalanteissa. (Repo 2013, 140-141.) Leikkitalanteissa lapsi kannattaa ohjata leikkimään yhden tai kahden lapsen kanssa rauhalliseen leikkipaikkaan, jossa aikuinen on läsnä. Kun leikki alkaa sujua, aikuinen voi

hiljalleen vetäytyä leikkitalanteesta sivummalle. (Ahonen 2015, 115.) Usein jos aikuinen aloittaa yhteisen tekemisen yksittäisen lapsen kanssa, se kerää muita lapsia ympärille. Tällä keinolla aikuinen voi tukea ulkopuolisen lapsen osallisuutta. Kahden keskeinen tekeminen muuttuu usein pienen joukon yhteiseksi puuhaksi, jota aikuinen voi ohjata kehittymään vastavuoroiseksi toiminnaksi. (Tahkokallio 2014, 186.)

Aikuisen on myös hyvä seurata, keiden lasten välillä leikki onnistuu ja on luonnollista sekä kannustaa heitä yhteiseen toimintaan (Keltikangas-Järvinen 2010, 41-47). Aikuisen tuleekin olla hyvin sensitiivinen, kun hän saattaa erilaisia leikkijöitä yhteen. Aikuisen on hyvä seurata leikkijöiden toimintaa sivusta tai osallistua itse leikkiin. Osallistumalla aikuinen kykenee paremmin ohjaamaan leikin etenemistä hienovaraisesti tarpeiden mukaan. Aikuisen heittäytyminen leikkiin, rohkaisee lapsia myös käyttämään omaa mielikuvitustaan ja osallistumaan aktiivisemmin. (Cantell 2012, 44-45.)

Lasten, joilla koetaan olevan sosioemotionaalisia haasteita, kuvataan kaipaavan usein tukea tunne-elämässä, vertaissuhteissa ja itsesäätelytaidoissa. Usein lasten käyttäytymistä selitetään lapsen piirteillä ja taidoilla toimia sosiaalisissa tilanteissa. He eivät muun muassa siedä epäonnistumisia tai häviämistä tai kokevat, että heitä on kohdeltu epäoikeudenmukaisesti. Vertaissuhteissa ongelmat ilmenevät muun muassa kiusaamisena, riitelynä tai ulkopuolelle jäämisinä. Myös itsesäätelytaidoissa nähdään olevan ongelmia. Yhteisiä sääntöjä on vaikea noudattaa, omia tunteita on haastava hallita sekä tarkkaavaisuuden ylläpitäminen tuntuu mahdottomalta. Erityisesti siirtymätilanteissa ja esiopetustuokioissa odotetaan tietynlaista osaamista ja käyttäytymistä lapsilta, jotka eivät välttämättä toteudu aina yhteisten normien mukaisesti. (Viitala 2014, 99-101, 124.)

Lapset, joilla on vaikeuksia hyväksyä omia tunteita, joutuvat helpommin tunteidensa valtaan. Tätä tapahtuu erityisesti silloin, kun lapsi kokee negatiivisia tunteita. Esimerkiksi tila, jossa on paljon lapsia ja häiriötekijöitä, voi aiheuttaa lapselle stressiä ja vaikeuksia hallita omia tunteita. Varsinkin, jos tilanne on hallitsematon ja meluisa osan lapsista voi olla vaikea käsitellä tunteuksiaan. (Köngäs 2018, 125, 128-130.) Heidän on myös vaikeampi luoda pitkäkestoisia tai läheisiä ystävyysuhteita (Neitola 2011, 125-126). Ystävyysuhteiden luominen ja ylläpitäminen on haastavaa ja erityisesti lapset, joilla ei ole aiemmin ollut paljon kokemuksia vuorovaikutussuhteista, tarvitsevat niissä paljon kasvattajan tukea (Whitebread 2012, 55).



Lapsen kokema sosiaalinen osallisuus vaikuttaa ratkaisevasti hänen hyvinvointiinsa. Jatkuva ulkopuolelle jääminen voi vaikuttaa merkittävästi lapsen elämään. Jos lapsi ei koe oman osallisuutensa toteutuvan ryhmässä, hän voi kokea sosiaaliset tilanteet stressaavina. Lapsen pitää yrittää jatkuvasti saada hyväksyntää ryhmän muilta jäseniltä ja miettiä sopivia toimintatapoja. Äärimmäisissä tapauksissa tilanne voi muodostua niin pahaksi, että lapsi jää ulkopuolelle muusta ryhmästä. (Viitala 2014, 93, 163.)

Lapsen negatiiviset kokemukset yhteisöllisyydestä eivät taas motivoi lasta kehittämään oman ryhmänsä yhteisöllisyyttä. Hän saattaa suhtautua tilanteisiin välinpitämättömästi ja tukeutua helposti aikuisen apuun. (Koivula 2010, 117.) Muun ryhmän antama hyväksyntä taas vaikuttaa positiivisesti lapsen mahdollisuuksiin toimia vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Tästä syystä torjutut lapset eivät pääse välttämättä harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan niin monipuolisesti, kuin suositut lapset. (Laaksonen 2012, 12.) Myös lapsen erilaisuus voi johtaa ulkopuolisuuteen. Esimerkiksi, jos lapsi ei tunne lasten mediakulttuurin keskeisimpiä teemoja, hän voi jäädä leikkien ulkopuolelle. (Tahkokallio 2014, 184.)

Lastentarhanopettajan on oltava aidosti kiinnostunut lasten asioista ja olla läsnä arjen vuorovaikutustilanteissa. Henkilökunnan tulee suunnitella, kuinka arjessa jokainen lapsi kohdataan aidosti erilaisissa tilanteissa. Lastentarhanopettajan on tunnettava jokainen lapsi ja tietää, mitkä ovat lapsen tarpeet, vahvuudet ja heikkoudet. Jokaisen lapsen on saatava olla sellainen kuin hän on. (Koivisto 2007, 89,129.) Jokaisessa lapsessa on nähtävä päivittäin positiivisia piirteitä ja vahvuuksia. Suhtautumiseen vaikuttaa erityisesti aikuisen asenne. Esimerkiksi aggressiivisesti ja uhmakkaasti käyttäytyviä lapsia on lähestyttävä yhtä lämpimästi ja arvokkaasti, kuin muitakin lapsia. Käytöksellään lastentarhanopettaja osoittaa lapselle, että hän on tärkeä. (Ahonen 2015, 116-118.)

### 3.3.2 Vertaissuhteet

Usein lapsille mieluisin asia esiopetuksessa ovat kaverit (Poikkeus 2011, 81). Vertaissuhteet ovat tärkeä osa heidän joka päivästä elämäänsä. Kun he tulevat esiopetukseen, he lähestyvät muita lapsia erilaisin keinoin, kuten kysymällä mukaan leikkiin tai ehdottomalla yhteistä tekemistä. Lasten viettäessä suurimman osan päivästäan vertaistensa kanssa he rakentavat omaa sosiaalista statustaan. Ryhmissä on usein muutama lapsi, jotka ovat suosittumia kuin muut lapset. Ryhmissä voi olla myös lapsia, joilla on vaikeuksia päästä mukaan muiden lasten leikkeihin. (Puroila, ym. 2012, 355-356.)

Vertaissuhteiden laadulla ja lapsen asemalla ryhmässä on merkittävä rooli lapsen muun kehityksen kannalta (Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010, 482). Ne vaikuttava esimerkiksi hänen minuutensa muodostumiseen (Eerola-Pennanen 2013, 216). Vertaissuhteet tarjoavat lapsille tärkeää tietoa heistä itsestään, sillä he vertailevat itseään muihin ja rakentavat näin omaa identiteettiään (Ladd 2005, 13). Lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa opitaan myös moraalisia periaatteita. Kiusaamistilanteissa tulee esimerkiksi esille, että se tuottaa pahan mielen toiselle. (Tahkokallio 2014, 184.) Vastavuoroisen suhteen muodostumisen edellytyksenä toimivat tasavertaisuus sekä toisen arvostaminen, jotka ovat myös tärkeitä taitoja oppia (Koivula 2010, 116).

Lapsille on siis annettava aikaa keskinäisille vuorovaikutustilanteille eli niin sanottuun vapaaseen toimintaan sekä tarjota mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä (Hännikäinen 2006, 133-134; Whitebread 2012, 56). Toimiessaan yhdessä saman ikäisen lapsen kanssa vuorovaikutus on tasa-arvoisempaa, kuin esimerkiksi aikuisen ja lapsen välillä. Tämä mahdollistaa lasten kehittymisen tasavertaisella tasolla toisiaan samalla tukien. (Ladd 2005, 2,5.) Esiopetusikäisille lapsille kaverit toimivat esimerkiksi hyvinä yhteistyökumppaneina, kun he keksivät pelejä tai leikkejä. Toimiessaan yhdessä he kehittävät yhteistyötaitoja, joita ovat muun muassa kyky liittyä yhteiseen toimintaan, aktiivinen osallistuminen sekä toiminnan edistäminen. Yhteistyö vaatii myös neuvottelutaitoja, vastuunkantamista sekä kykyä tehdä päätöksiä. (Koivula 2010, 147.) Lapset joutuvat etsimään omaa asemaansa, ratkaisemaan ristiriitoja ja kehittämään neuvottelutaitojaan, sillä erimielisyydet ja riidat ovat yleisiä. Ristiriitatilanteet ovat lapsen kehityksen kannalta kuitenkin tärkeitä, sillä niiden kautta lapsi oppii säätelemään omia tunteitaan ja huomioimaan muiden näkemyksiä. (Ladd 2005, 2-6, 12; Whitebread 2012, 56.)

Ristiriidat ovat luonnollinen ilmiö sosiaalisissa suhteissa ja niitä tulee säännöllisesti esille myös esiopetuksen arjessa. Ne voivat olla sanallisesti ilmaistuja tai fyysisiä kohtaamisia. Sanallisissa ristiriidoissa usein syytetään toista osapuolta jostain, komennetaan, nimitellään tai vähätellään toisen osaamista. Fyysisissä ristiriidoissa taas voidaan häiritä muiden leikkejä, otetaan esine toisen kädestä tai saatetaan tönä. (Viitala 2014, 78-79.) Aikuisen on puuttuttava ristiriitatilanteisiin järjestelmällisesti sekä suunnitellusti. Tilanteisiin on tartuttava heti, ettei mahdollista ristiriitakerrettä pääse syntymään. Kasvattajan pitää seurata tarkasti lasten keskinäisiä vuorovaikutustilanteita ja tehdä havaintoja lasten käyttäytymisestä vertaisryhmässä. Näin hän pystyy ennakoimaan mahdollisia ristiriitatilanteita ja puuttumaan niihin tehokkaasti. (Laaksonen 2014, 20-21; Rusanen 2008, 94-99.)

Keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa lapset harjoittelevat monipuolisesti sosiaalisia taitoja. Aluksi heidän tulee neuvotella toiminnan normeista ja etenemisestä. He kertovat omia näkemyksiään ja odottavat toisilta hyväksyntää ajatuksilleen. Jos yhteisymmärrykseen ei päästä, syntyy usein ristiriitatilanne. Jos ristiriitatilannetta ei pystytä selvittämään, yhteinen toiminta usein tyrehtyy. (Koivula 2010, 121-129.) Keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat kuitenkin nopeasti sosiaalisen kanssakäymisen normeja ja kehittävät näin omia tapoja toimia vuorovaikutustilanteissa. He oppivat käyttämään esimerkiksi erilaisia strategioita neuvottelutilanteiden edistämiseen. (Music 2011, 167.)

Koivula (2010, 140, 142) kuvaakin lasten yhteisöllistä vuorovaikutusta syklinä. Lapset esittävät kysymyksen tai ehdotuksen, johon vastataan. Vastauksen pohjalta pyritään kehittämään toimintaa sopivaksi. Kehittäminen johtaa joko uuteen kysymykseen ja vastaukseen tai toiminnan rakentumiseen ja siihen sitoutumiseen. Koivula tuo myös esille vaativamman neuvottelutavan. Tässäkin tavassa tilanne lähtee etenemään kysymyksen ja vastauksen pohjalta. Omaa näkemystä pyritään perustelemaan, johon toinen osapuoli voi esittää vasta-argumentin. Perustelujen pohjalta syntyy neuvottelu, joka päättyy joko sopimukseen tai ristiriitaan. Neuvottelun pohjalta pyritään kehittämään yhteistä toimintaa ja rakentamaan yhteinen ymmärrys.

Lapset vertailevat paljon omia taitojaan ja osaamistaan. Esiopetuksessa esimerkiksi liikuntataidoilla on suuri merkitys arvostuksen saamisen suhteen. Jos lapsi ei osaa jotakin taitoa, jonka muut osaavat, hän saattaa jäädä ryhmän ulkopuolelle. Lapsi voi osoittaa myös osaavansa jonkun muun liikunnallisen taidon, jos hän ei kykene osoittamaan osaamistaan kysytyyn taitoon. Myös akateemiset taidot, kuten lukeminen ja laskeminen ovat keskeisessä roolissa esiopetuksessa. Myös näiden osalta oma osaaminen halutaan tuoda kaikkien tietoisuuteen. (Eerola-Pennanen 2013, 176-178.) Myös Koivulan (2010, 98, 116) tutkimuksessa tuli ilmi, että lapset nostattivat omaa asemaansa huomion ja osaamisen avulla. Lasten välillä oli kilpailua, jolla pyrittiin nostamaan omaa statustaan. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että jatkuvalla kilpailuhenkisyydellä ja eriarvoisuudella voi olla negatiivisia vaikutuksia yhteisöllisyyden kehittymiseen.

Rooli- ja draamaleikit tarjoavat lapsille luonnollisia tilanteita kehittää omia sosioemotionaalisia taitojaan. Ne auttavat kehittämään ymmärrystä muita kohtaan sekä esimerkiksi hoivaleikkeihin liittyy vahva emotionaalinen lataus. (Whitebread 2012, 78.) Lapset sitoutuvat keskinäisiin leikkeihin todella vahvasti, minkä vuoksi ne ovat loistavia

tilaisuuksia harjoitella sosioemotionaalisia taitoja. Tilanteeseen liittyminen vaatii lastentarhanopettajalta varovaisuutta ja ammatillista osaamista, ettei hän omalla toiminnallaan heikennä lasten sitoutumista toimintaan. (Kirk & MacCallum 2017, 88.)

Leikkitalanteissa on usein nähtävissä lasten hierarkkinen asema. Lapset lähestyvät toisiaan kysymällä heitä mukaan leikkiin tai muuhun yhteiseen tekemiseen. He ovat muodostaneet oman kulttuurisen rakenteen, jossa on omat sääntönsä. Vahvimmillä ovat lapset, joita kysytään yhteiseen tekemiseen mukaan. He voivat päättää, ovatko mukana leikissä vai eivät. Heidän on myös helpompi ohjata leikkiä haluamaansa suuntaan. (Eerola-Pennanen 2013, 116-119.) Lasten vertaissuhteissa ilmenee muun muassa hylkäämistä, kiusaamista ja yksinäisyyttä. Isoissa lapsiryhmissä aikuisten on haastavampi huomata lasten ongelmia vertaissuhteissa ja myös vaikeampi puuttua niihin, minkä vuoksi vertaissuhteissa tapahtuva epäoikeudenmukaisuus voi olla yleistä. (Laine, ym. 2010, 481-482.)

### *Ystävyys*

Lasten keskuuteen syntyy päiväkotiaikana usein syviä ja pysyviä ystävyysuhteita (Eerola-Pennanen 2013, 121). Ystävyysuhteiden ylläpitäminen ja ryhmään sopeutuminen vaativat monimutkaista ajattelua sekä erilaisten sosiaalisten sääntöjen hallintaa. Vuorovaikutus ystävien kanssa luo hyviä oppimismahdollisuuksia, joilla on merkittäviä vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. Ystävyysuhteissa lapset pystyvät samanaikaisesti oppimaan itse ja tukemaan toisen kehitystä. (Ladd 2005, 7-10.)

Lapset hakeutuvat yleensä samanhenkisten lasten pariin, joiden kanssa leikit sujuvat luontevasti (Eerola-Pennanen 2013, 134). Lapset voivat muodostaa pieniä ryhmiä tai heillä voi olla yksi paras kaveri, jonka kanssa he mieluiten viettävät aikaa. Ystävyiden taustalla on usein samat mielenkiinnonkohteet, jotka yhdistävät lapsia. (Neitola 2011, 124.) Ystävien kesken on usein tasa-arvoinen asema sekä heidän välilleen syntyy vahva emotionaalinen yhteys. Vahvan yhteyden sekä yhteisten kokemusten myötä lasten välinen vuorovaikutus on helppoa ja mutkatonta. (Koivula 2010, 104.) He osoittavat ystävyytensä viettämällä tiiviisti aikaa yhdessä ja tuntevat harmitusta, jos heidät erotetaan toisistaan. He ilmaisevat positiivisia ajatuksia toisistaan muille ja pyrkivät käyttäytymään samalla tavalla. (Ladd 2005, 7, 13-14.) Vuorovaikutustilanteet ovat vastavuoroisia ja niissä otetaan toisen näkemykset ja mielipiteet huomioon. Kaveria kannustetaan ja tuetaan sekä autetaan tarvittaessa. (Koivula 2010, 113-115.)

Kun lapset ovat muodostaneet pysyviä ystävyysuhteita, heidän ei tarvitse enää aktiivisesti etsiä itselleen leikkikaveria vaan he automaattisesti liittyvät toistensa seuraan. Heidän ei tarvitse neuvotella toiminnan säännöistä, vaan se etenee usein itsestään aiempien kokemusten pohjalta. Ystävyysuhteiden luomisella on merkittävä rooli ryhmäytymisen kannalta. Lapsi, jolla on vaikeuksia luoda ystävyysuhteita, jää helposti ryhmän hierarkiassa ulkopuolelle. (Eerola-Pennanen 2013, 121-123.) Ystävät ovatkin todella tärkeitä lapsille ja heidän kehitykselleen, sillä ystävät tuovat pysyvyyttä lasten arkeen. Lasten ei tarvitse jatkuvasti olla uusissa sosiaalisissa tilanteissa ja etsiä itselleen leikkikaveria, kun on valmiina joku, jonka kanssa tulee hyvin toimeen ja jolla on samat kiinnostuksen kohteet. (Koivula 2010, 111.)

### *Yhteisöllisyys*

Lapsille on tärkeää kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden ryhmäläisten kanssa. He hakevat hyväksyntää toisiltaan esimerkiksi samanlaisten vaatteiden tai mielenkiinnonkohteiden kautta. Yhteenkuuluvuutta voidaan osoittaa myös esimerkiksi matkimalla toista lasta. Eerola-Pennanen haastattelemat lapset totesivat, että hyvät ystävät voivat matkia tosiaan, mikä osoittaa muille ystävyysuhteen laadun. Lapset voivat myös matkimalla osoittaa haluavansa olla matkittavan kaveri. Matkittava joko hyväksyy tilanteen tai kieltäytyy ja torjuu lähestymisyhteyden. Samanlaisuuden kautta lapset etsivät omaa paikkaansa ryhmässä. Eerola-Pennanen tutkimuksessa lapset etsivät myös paikkaansa erilaisuuden kautta. Erityisesti leluapäivänä haluttiin erottua joukosta. Lasten mielestä oli parasta, että jokaisella oli erilainen lelu mukana, sillä lellulla pyrittiin saamaan muiden lasten arvostus. (Eerola-Pennanen 2013, 131-137.)

Yhteisöllisyys ilmenee erilaisten tekijöiden kautta. Yhteisöllisyydessä korostuu yksilön kokemus omasta osallisuudesta ja jäsenyydestä ryhmään. Ryhmä on yhtenäinen ja sen halutaan toimivan hyvin. Toinen keskeinen tekijä on vaikuttaminen. Jäsenet haluavat tehdä töitä saavuttaakseen halutut tavoitteet ja ylläpitää yhteisön toimintakulttuuria. Yhteisöllinen toiminta takaa myös jäsenten tarpeiden täyttämisen ja siinä korostuu jokaisen jäsenen tasa-arvoinen asema. Vuorovaikutus on laadukasta ja yhteiset kokemukset ovat ryhmän jäsenille tärkeitä. (Koivula 2010, 119.)

Yhteisöllisyyden tunnetta edistävät ystävyysuhteet, yhteinen tekeminen sekä laadukas vuorovaikutus. Yhteiset tavat ja rutiinit vahvistavat me-henkeä ja sen kautta lapset luovat omaa historiaansa, joka tukee yhteisöllisyyden tunnetta. Yhteinen historia ja kokemukset mahdollistavat taas vuorovaikutuksen sujuvuuden. Yhteenkuuluvuuden tunne vaikuttaa näin

positiivisesti lasten vertaissuhteisiin ja tukee lasten sosiaalista kehittymistä. Onnistuneet kokemukset yhdessä tekemisestä vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tiivistää näin koko lapsiryhmän yhteishenkeä. Lapsen kokemus omasta vaikutusvallastaan ja arvostuksestaan tukevat lapset sitoutumista yhteiseen toimintaan. Lasten asema ryhmässä vahvistuu yhteisen tekemisen ja me-hengen pohjalta, sillä vastavuoroinen kommunikointi motivoi lapsia toimimaan yhdessä. (Koivula 2010, 111-116, 144.)

Lapset pitävät yhteisiä kokemuksia sekä ystävyyssuhteita tärkeinä asioina (mts., 97-98). Lapset esimerkiksi arvostavat leikkihetkiä, jolloin aikuinen ei ole paikalle. He pyrkivät välttelemään ristiriitatilanteita ja selviytymään niistä itse suojellakseen omaa leikkirauhaansa. He saattavat tehdä aikuiselta salassa asioita sekä rakentaa yhteisöllisyyttään ja luottamusta toimimalla aikuisen sääntöjen vastaisesti. Toiminnallaan he rakentavat omaa vertaiskulttuuriaan. Jos joku lapsista kertoo aikuisella salaisista leikeistä, muut voivat jättää hänet tulevaisuudessa ryhmän ulkopuolelle. (Köngäs 2018, 139-140.)

Lasten voi olla vaikea ymmärtää aikuisen tunneilmauksia, minkä vuoksi he ilmaisevat omia tunteitaan mieluiten vertaisryhmässä. Esimerkiksi lapset voivat kokea jonkun asian todella hauskaksi ja odottavat aikuiselta samanlaista reaktiota. Aikuisen näkökulmasta tilanne voi olla häiritsevää, eikä hän näin vastaa lasten odottamaan tunnereaktioon. Siksi lapset osoittavat tunteitaan rohkeammin vertaisryhmässä, kuin aikuisen läsnä ollessa. Joskus lapset saattavat ilmaista tunteitaan pelkästään vertaisryhmässä ja peittävät todelliset tunteet aikuiselta. Esimerkiksi ärtymys aikuisen sääntöjä kohtaan voidaan tuoda esille vertaisryhmässä, mutta kun aikuinen tulee paikalle, tunnetila muutetaan positiivisemmaksi. (Köngäs 2018, 158, 165-167.)

Rusasen (2008, 87-95) tutkimuksessa käy ilmi, että lapset arvostavat eniten keskinäisiä leikkihetkiä, mutta toisaalta he eivät pidä leikkien aikana syntyvistä ristiriidoista. Haastatteluisissa lapset kertovat muun muassa kiusaamisesta ja sen tuottamista ongelmista. Lisäksi he tuovat ilmi myös muunlaiset ristiriidat leikki- ja pelitilanteissa. Myös Laaksosen (2014, 32) tekemässä tutkimuksessa käy ilmi, että suurimmalla osalla lapsista on hyvät vuorovaikutustaidot tilanteissa, joissa opettaja on ohjaajana tai seuraajana. Haasteita lapsilla oli kuitenkin keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa, jolloin aikuinen ei ole tukena. Aikuisen onkin oltava lasten saatavilla mahdollisten haasteiden ilmetessä (Hännikäinen 2006, 133-134). Hänen on omalla esimerkillään luotava emotionaalisesti lämmin ja avoin sosiaalinen ympäristö, jossa lapset saavat yksilöllistä arvostusta. Ryhmässä tulisi korostaa

yhteisöllisyyden tärkeyttä sekä tukea lapsia kehittämään positiivisia vertaissuhteita keskenään. (Whitebread 2012, 56.)

### 3.3.3 Ryhmä

Esiopetusikäiset lapset kehittävät omia vuorovaikutustaitojaan ja opettelevat, kuinka sosiaalisissa tilanteissa tulee toimia (Rusanen 2008, 94). He kehittävät vastavuoroiseen leikkiin mahdollistavia taitoja, kuten tunteiden ilmaisua, jakamisen taitoja, sääntöjen noudattamista ja toisten huomioimista (Poikkeus 2011, 81). He harjoittelevat myös leikin ylläpitämistä, muiden huomioimista ja ristiriitojen selvittelyä (Laaksonen 2014, 1). Lapsiryhmään muodostuu myös erilaisia rooleja lasten toimintatapojen pohjalta, jotka vaikuttavat taas siihen, kuinka aktiivisesti lapsen on mahdollista osallistua ryhmän toimintaan (Laaksonen 2012,6). Lapsen osallisuuteen vertaisryhmässä vaikuttavat laajasti lapsen sosiaaliset taidot, hänen motivaationsa, lasten väliset suhteet, ympäristö sekä aikuisen antama kannustus (Laaksonen 2014, 20).

Lapset hakevat omaa rooliaan ryhmissä eri tavoin. He voivat liittyä muuhun ryhmään, jolloin he rakentavat itselleen vahvempaa asemaa. He ovat tietoisia ryhmän sosiaalisista säännöistä ja ovat aktiivisessa roolissa. Lapset voivat tuoda esille myös omaa erityisyyttä positiivisesta näkökulmasta, jolloin he saavat mahdollisesti muilta lapsilta ihailua ja kunnioitusta. Osa lapsista ajautuu taas kulkemaan muun ryhmän mukana ja tyytyvät omaan asemaansa. Heillä ei ole niin vahva rooli kuin edellä mainituilla ja saattavat joskus jäädä ilman kaveria. Jotkut lapset tietoisesti vetäytyvät sosiaalisista tilanteista ja haluavat viettää aikaa itsekseen. (Eerola-Pennanen 2013, 160-161.)

Pelkästään lapsen yksilölliset sosioemotionaaliset taidot eivät selitä hänen rooliaan ryhmässä, vaan siihen vaikuttaa myös ryhmän oma toimintakulttuuri. Ryhmä rakentuu erilaisista persoonista, jotka rakentavat yhdessä oman toimintakulttuurinsa ja sen myötä vaikuttavat siihen, kuinka erilaisiin persooniin suhtaudutaan. (Viitala 2014, 95.) Isossa lapsiryhmässä sosiaalisten suhteiden luominen on moniulotteinen prosessi, jossa tilanteet voivat vaihtua todella nopeasti. Lapset joutuvatkin välillä taistelemaan omasta asemastaan esiopetusryhmässä. Lapset voivat vähätellä toisen asemaa haukkumalla tai uhkailemalla, jonka myötä he pyrkivät nostattamaan omaa asemaansa. Usein tilanteissa vahvimmassa asemassa ovat lapset, joilla on jo entuudestaan korkea rooli ryhmässä. (Eerola-Pennanen 2013, 140-155.)

Lapset voivat myös vääristellä tilanteiden kulkua aikuiselle, jolloin he jättävät osan tapahtumaketjusta kertomatta tai muokkaavat sitä. Tässäkin tilanteessa he pyrkivät asettamaan itsensä parempaan asemaan, kuin toisen. Poissulkeminen on myös keino osoittaa, ettei halua olla toisen kanssa tekemisissä. Lapset voivat kieltää toista seuraamasta tai tulemasta mukaan leikkiin sekä olla reagoimatta lapsen viesteihin. Tämä on osoitus sosiaalisista rakenteista esiopetusryhmässä. (mts., 152-155.)

Ryhmän yhteishenkeä voidaan ylläpitää huolehtimalla, auttamalla ja välittämällä toisista (Hännikäinen 2006, 142-143). Avoimet keskustelut omista ja muiden tunteista sekä niiden taustoista, auttavat lapsia ymmärtämään muiden motiiveja sekä tarkastelemaan tilanteita toisen näkökulmasta (Whitebread 2012, 56). Yhteinen toiminta on myös palkitsevaa lapsille. He pyrkivät tavoitteellisesti auttamaan toisiaan, jotta he pääsevät yhteiseen lopputulokseen. Muiden lasten hyväksyntä ja positiivinen palaute ovat myös merkittäviä asioita lapselle. (Koivula 2010, 98.) Yhteisöllinen ilmapiiri tuo esille jokaisen lapsen tärkeyden ja arvokkuuden sekä se tukee lasten osallisuutta (Repo 2013, 122-123).

Lasten kanssa on hyvä pohtia ja keskustella, millaisia ovat miellyttävät vuorovaikutustilanteet. Keskustelun johtopäätökset on hyvä kirjoittaa ylös, jotta opettaja voi helposti muistuttaa tarvittaessa lapsia siitä, miten toisten kanssa pitää toimia. Lasten kanssa on myös hyvä keskustella siitä, kuinka toisia tulee huomioida ja tukea. (Laaksonen 2014, 6.) Keskustelut yhteisistä säännöistä, auttavat lapsia ymmärtämään sosiaalisia normeja sekä kehittämään heidän itsenäisyyttään sekä itsesäätelytaitojaan (Whitebread 2012, 56). Myös sääntöleikit ovat toimiva keino opettaa hyviä tapoja ja toisten kunnioittamista (Hännikäinen 2006, 140).

Säännöillä onkin suuri rooli erityisesti esiopetusvuoden alussa. Aluksi säännöt on hyvä laatia yhdessä lasten kanssa ja keskustella niiden merkityksestä ja tärkeydestä. Sääntöihin tulisi palata tasaisin väliajoin, jotta lapset sisäistävät ne syksyn aikana. (mts., 131-133.) Säännöissä pitää ottaa huomioon, että ne ovat yksinkertaisia eikä niitä ole liikaa (Eklund & Heinonen 2011, 227-228). Yhteisiä sovittuja sääntöjä pitää kunnioittaa ja niiden pohjalta on toimittava johdonmukaisesti. Näin lapsi oppii, mitä häneltä odotetaan ja vaaditaan erilaisissa tilanteissa. Tämä taas lisää lasten turvallisuuden tunnetta, sillä heillä on tiedossa aikuisen toimintatavat. (Koivisto 2007, 146.)

Selkeät toimintatavat tukevat luonnollisesti lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Toimintasuunnitelmien tekeminen auttaa selkeiden päivien rakentamisessa. Suunnitelmia



tehdessä tulee huomioida toimintojen säännöllisyys sekä monipuolisuus. Esimerkiksi päivittäin tapahtuvilla rutiineilla on valtava merkitys yleisen järjestyksen kannalta, koska lapset pystyvät ennakoimaan päivän tapahtumat, mikä taas voi rauhoittaa lasta. Lisäksi suunnittelu mahdollistaa monipuolisen toiminnan järjestämisen, joten jokaisen lapsen on mahdollista löytää mieluista tekemistä. Monipuolisuus tukee myös lapsen kiinnostusta tutustua erilaisiin asioihin. Suunnittelun avulla aikuiset pystyvät myös ennakoimaan, kuinka lapset reagoivat erilaisiin tilanteisiin ja voivat kehittää mahdollisia aputoimia. (Eklund & Heinonen 2011, 218-219.)

Yhteiset toimintahetket kuuluvat esiopetuksen arkeen ja niissä ilmenee joskus levottomuutta. Usein levottomuus toimintatilanteissa voi johtua lapsen turhautumisesta tai tarkkaavaisuuden puutteen vuoksi. Nämä tilanteet saatetaan usein virheellisesti tulkita uhmakkuudeksi. Tällaisissa tilanteissa lapsi tarvitsee konkreettisesti aikuisen tukea ja läsnäoloa. Pienryhmätoiminta mahdollistaa paremmin lasten yksilöllisen kohtaamisen ja tukemisen. Aikuisen on helpompi olla läsnä ja havainnoida lasten vuorovaikutustilanteita. Myös ohjatut tuokiot sujuvat paremmin, sillä jokaisella on suurempi mahdollisuus osallistua aktiivisesti toimintaan ja odottelua on vähemmän. (Ahonen 2015, 112-113, 170-171.) Monipuolisella vuorovaikutuksella lapsen ja aikuisen välillä on myönteinen vaikutus lapsen kehittymiseen. Pienryhmätoiminnassa aikuinen voi paremmin huomioida jokaisen lapsen tarpeet ja keskustella heidän kanssaan aidosti. (Koivisto 2007, 120-121.)

## **4 Lastentarhanopettajan ammatillisuus**

Seuraavassa luvussa tarkastelen lastentarhanopettajan ammatillisuutta ja roolia lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukijana. Käsittelen ammatillisuutta kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisessä näkökulmassa tuon esille lastentarhanopettajan roolin turvallisen ympäristön ja ilmapiirin luojana. Toisessa näkökulmassa tarkastelen lastentarhanopettajan roolia lasten vuorovaikutussuhteiden tukijana ja havainnoijana. Kolmannessa näkökulmassa tuon esille, kuinka tärkeää on, että lastentarhanopettaja reflektoi omaa toimintaansa.

### **4.1 Lastentarhanopettaja ympäristön ja ilmapiirin luojana**

Kun uusi ryhmä kokoontuu syksyllä, opettajalla on tärkeä rooli sen suhteen, millainen ilmapiiri ryhmään muodostuu. Lasten pitää tutustua hyvin toisiinsa sekä aikuisiin ja siihen on varattava riittävästi aikaa. Lisäksi yhteisten sääntöjen tekeminen ja niiden käsitteleminen auttavat lisäämään lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Rasku-Puttonen 2006, 112.) Yhteisten käytänteiden avulla lastentarhanopettajan on mahdollista luoda lapsille turvallinen kasvuympäristö, joka tukee heidän kokonaisvaltaista kehitystä (Repo 2013, 121-122). Aikuisen ja lasten välisellä vuorovaikutuksen laadulla sekä positiivisella ilmapiirillä on suuri vaikutus esimerkiksi lasten käyttäytymiseen sekä sosioemotionaaliseen kehitykseen (Ahonen 2015, 163, 168).

Avoin keskustelu tunteista lasten ja aikuisten kesken edesauttaa lasten emotionaalista kehitystä. Emotionaalisisessa tukemisessa korostuu lämmin ja luottamuksellinen vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä. Erityisesti kosketuksella on merkittävä rooli kehityksen tukemisessa. Toiminnan tulee olla johdonmukaista, sillä selkeät ja yhdenmukaiset odotukset ja reagoitavat tukevat parhaiten lapsen kehitystä. Tällaiset keskustelut vaativat aikuiselta aidon läsnäolon sekä sensitiivisyyttä, jotta ne ovat tarkoituksenmukaisia. Tunnekasvatuksessa tärkeintä on tunnistaa ja tunnustaa lapsen tunteet sen sijaan, että ne kielletään. Keskustelu lapsen kanssa tunteesta ja sen syistä antavat lapselle välineitä selviytyä samanlaisesta tunnekokemuksesta myöhemmin. (Whitebread 2012, 29-33.)

Myös sääntöjen yhteydessä tulisi käydä läpi tunteita niiden taustalla. Esimerkiksi anteeksipyyttäminen on yleinen normi päiväkodeissa. Lapset usein pyytävät anteeksi ilman, että he syvemmin miettivät miksi niin tekevät ja mitä anteeksi -sanalla on taustalla. Säännöt rakentuvat emotionaalisten kokemusten ympärille, mikä tulisi sanallisesti tuoda esille myös

lapsille. Ilman tunteiden sanoittamista säännöt voivat jäädä irrallisiksi lauseiksi, joita pitää noudattaa ilman syvempää merkitystä. (Köngäs 2018, 198-199.)

Kasvattajan on osoitettava lapselle, että hän ymmärtää lapsen tuntemat kokemukset ja kohtelee häntä empaattisesti eri emootioiden ilmetessä (Ulloa, Evans & Jones 2016, 7). Esimerkiksi vahvassa tunteenpurkauksessa olevan lapsen täytyy tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Sen jälkeen tilannetta voi yrittää lähestyä toisesta näkökulmasta. Lastentarhanopettaja voi kertoa tulevan päivän tapahtumista innostaen tai jutustella muita mukavia asioita lapsen huomion saamiseksi. Empaattisuus voi joskus kuitenkin tuntua haastavissa tilanteissa vaikealta. Tällaisissa tilanteissa lastentarhanopettajan tulisi tiedostaa, että empaattinen lähestyminen tukee aina lapsen emotionaalista kehitystä ja tasaa lapsen tunnepurkausta. Empaattisuuden voi osoittaa rauhallisella puheella ja lempeällä kosketuksella. Olemuksellaan aikuinen luo turvallisen tunnelman sekä osoittaa lapselle välittävänsä hänestä. (Ahonen 2015, 119-121.)

Hyvä ilmapiiri päiväkodissa luo perusturvallisuuden tunnetta lapsiin. Ilmapiirin luominen ja toisiin tutustuminen vaatii kuitenkin paljon aikaa. Lastentarhanopettajan omalla käyttäytymisellä ja kommunikointitavalla on valtava merkitys siihen, minkälainen ilmapiiri ryhmään lopulta syntyy. (Koivisto 2007, 25, 126.) Positiiviseen ilmapiiriin vaikuttaa muun muassa kasvattajan henkilökohtainen suhtautuminen tunteisiin (Ulloa, ym. 2016, 3). Aikuinen vaikuttaa omilla valinnoillaan, teoillaan, ilmeillään ja eleillään siihen, millainen toimintakulttuuri ryhmään lopulta muodostuu (Repo 2013, 99). Esimerkiksi Koiviston (2007, 138) tekemässä tutkimuksessa lapset nimesivät tärkeiksi aikuisiksi niitä ihmisiä, joilta he olivat saaneet erityistä huomiota ja jonka kanssa he olivat viettäneet aikaa. Haastatteluissa tuli ilmi, että lapset pitivät siitä, kun aikuisen kanssa sai jutella tai leikkiä.

## **4.2 Lastentarhaopettaja vuorovaikutussuhteiden tukijana ja havainnoijana**

Syksyn alussa tarvitaan paljon opettajan tukea ja ohjausta, jotta ryhmästä on mahdollista tulla yhteisöllinen. Aikuinen suunnittelee toimintaa, selvittää lasten välisiä ristiriitoja sekä tukee ryhmäytymistä. (Koivula 2010, 105.) Aikuisen tehtävänä on varmistaa, että lapsilla on kavereita ja puuttuu tarvittaessa mahdollisiin vallankäytönmekanismeihin (Tahkokallio 2014, 185, 218-219). Aikuinen voi myös osoittaa sanoillaan ja teoillaan, että lasten välinen vuorovaikutus on tärkeää ja että jokaisen osallistujan mielipide ja näkemys ovat arvokkaita (Kirk & MacCallum 2017, 90).

Havainnoimalla säännöllisesti lasten vuorovaikutustilanteita, lastentarhanopettaja kykenee arvioimaan lasten todellista sosioemotionaalista taitotasoa. Havainnoinnin avulla aikuinen ymmärtää paremmin lasten kehitystasoja sekä vertaissuhteiden sääntöjä. Aikuisen tulee havainnoida lasten vuorovaikutuskulttuurin normeja ja tapoja sekä kunnioittaa niitä. Osallistumalla esimerkiksi liian aktiivisella otteella tilanteeseen, hän voi tiedostamattaan rikkoa aidon tilanteen ja vaikuttaa lasten käyttäytymiseen merkittävästi. (Kirk & MacCallum 2017, 89, 91.) Esimerkiksi Eerola-Pennasen (2013, 94) tutkimuksessa lapset kokivat leikin omaksi alueekseen. Aikuisen nähtiin voivan osallistua leikkiin sellaisten lasten kanssa, joilla ei ollut leikkikavereita, mutta vaativimpiin leikkeihin he eivät halunneet ottaa aikuista mukaan. He kokivat, ettei aikuinen osannut käyttäytyä leikkiin sopivalla tavalla.

Kasvattajien tulee olla tietoisia ryhmänsä rakenteista ja sosiaalisista suhteista. Heidän pitää tukea lasten osallisuutta ja sitoutumista ryhmään sekä ylläpitää ryhmän yhteenkuuluvuutta. (Viitala 2014, 163-164.) Jos hän huomaa suhteissa ongelmia, hänen on puututtava niihin tilanteisiin mahdollisimman pian, mutta myös sensitiivisesti. Hän voi auttaa lapsia ymmärtämään, että jokainen ryhmän jäsen on yhtä tärkeä ja jokaista tulee arvostaa. Opettaja pystyy luomaan hyvää ilmapiiriä jakamalla esimerkiksi erikoistehtäviä jokaiselle lapselle vuorollaan, jolloin kaikki lapset huomaavat jokaisen lapsen tärkeyden. (Rasku-Puttonen 2006, 112-113.)

Säännöllinen havainnointi auttaa lastentarhanopettajaa tukemaan lasten kehitystä. Laaksonen on luonut kaavakkeen, jota lastentarhanopettaja voi hyödyntää arvioidessaan lasten sosiaalisia taitoja. Kysymykset on jaettu neljään osa-alueeseen, joissa arvioidaan lapsen tilanteenmukaista vuorovaikutuskäyttäytymistä, vuorovaikutuksen ylläpitämistä ja muiden huomioimista sekä ylipäätään lapsen vuorovaikutustaitoja. Aikuisen on myös hyvä havainnoida lapsen osallisuutta ja aloitteellisuutta. Lisäksi on otettava huomioon lapsen empatiakyky ja huomionitikyky esimerkiksi leikeissä ja odotustilanteissa. Tilanteissa voi nähdä, antaako lapsi muille mahdollisuuden ilmaista mielipiteensä ja kunnioittaako hän muiden näkemyksiä ja kokemuksia. (Laaksonen 2014, 9, 39.)

Sosioemotionaalisten taitojen arviointi voi olla haastavaa esimerkiksi kulttuurierojen vuoksi. Lasten, jotka ovat lähtöisin toisesta kulttuurista, tukeminen voi olla haastavampaa toisen äidinkielen sekä kulttuuristen tapojen vuoksi. Lisäksi vanhemmat ja varhaiskasvattajat tarkastelevat lapsen sosioemotionaalisia taitoja eri näkökulmista, mikä voi aiheuttaa näkemuseroja lapsen taitojen tasosta. (Darling-Churchill & Lippman 2016, 3.) Siksi avoin

yhteistyö lapsen huoltajien kanssa on erityisen tärkeää. Lasten sosiaalisten taitojen tukemisessa on kiinnitettävä huomiota myös lapsen kielelliseen kehitykseen sekä itsesääätelytaitojen kehittymiseen. (Griffith, Arnold, Voegler-Lee & Kupersmitd 2016, 70.)

Aikuisen tehtävänä on tarjota lapsille miellyttäviä vuorovaikutuskokemuksia. Hänen tulee kohdata lapset lämpimästi ja sensitiivisesti sekä tukea lasten tunnekokemuksia. Hänen tulee kunnioittaa ja arvostaa jokaista lasta yksilönä ja tukea heidän kasvuaan ja kehitystään. Hänen on itse pysyttävä rauhallisena haastaviltakin tuntuissa tilanteissa ja pyrkiä keksimään, kuinka hän motivoi lapsia keskittymään yhteiseen toimintaan. Esimerkiksi lapsen vahvuuksien esille tuomisen myötä lapsi voi kokea vuorovaikutustilanteen myönteisenä kokemuksena ja sitoutua toimintaan paremmin. Myös aikuisen joustavuus vuorovaikutustilanteissa, voi edesauttaa tilanteen etenemistä. (Ahonen 2015, 109-111.)

### **4.3 Lastentarhanopettajan henkilökohtainen reflektio**

Omat oletuksemme siitä, kuinka odotamme lapsen säätelevän tunteitaan vaikuttaa siihen, kuinka toimimme heidän kanssaan. Ennako-oletuksemme vaikuttavat myös siihen, kuinka esimerkiksi ohjaamme ja lohdutamme lasta. (Aro 2011a, 11.) Kasvattajan on tärkeää hallita ja reflektoida omia tunneilmaisujaan ja ajatuksiaan, jotta hän kykenee tukemaan jokaisen lapsen sosioemotionaalista kehitystä tasa-arvoisesti. Kasvattajan tulee tiedostaa omat negatiiviset reagoititapansa, jotta hän voi kohdata jokaisen lapsen arvostavasti ja kunnioittavasti. Lapsen kohtaaminen ja ohjaaminen on tapahduttava sensitiivisesti sekä lapsen kehitystaso huomioon ottaen. Aikuinen ei saa olla liian tunkeileva, vaan hänen on annettava jokaiselle lapselle heidän tarvitsemansa aika erilaisissa tilanteissa. (Kanninen & Sigfrids 2012, 92-96.) Aikuisen ei tarvitse kuitenkaan piilotella omia tunteitaan. Lapset ottavat mallia aikuisista, jolloin aikuisen tehtävänä on näyttää, kuinka tunteita tulee käsitellä ja miten niitä voidaan hallita. (Koivisto 2007, 146.) Tärkeintä on, että lastentarhanopettaja on aidosti läsnä esiopetuksen arjessa (Ahonen 2015, 127).

Ammattilaisen on tärkeä tiedostaa lapsen käyttäytymiseen vaikuttavat taustatekijät, jotta hän voi tukea lasta johdonmukaisesti. Sen lisäksi ammattilaisen tulee myös tiedostaa omat reaktionsa ja näkemyksensä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, jotta hän voi auttaa lasta kehittymään. (Linnove & Kivijärvi 2011, 150.) Opettajan tulee reflektoida omaa toimintaansa ja ajattelutapaansa, jotta hän huomaa onnistumisensa ja mahdolliset epäonnistumiset lapsen kehityksen tukijana. Opettajan on hyvä pohtia, miksi toimii tietynlaisella tavalla eri

tilanteissa. Hän voi kirjoittaa esimerkiksi pedagogista päiväkirjaa työpäivän tilanteista, jolloin hän voi palata tilanteisiin myöhemmin ja reflektoida toimintaansa. (Koivisto 2007, 105.)

Kun lapsi ilmaisee omia tunteitaan, aikuinen voi reagoida niihin hyvin eri tavoin tilanteesta riippuen. Aikuisella voi olla kiire tai hän ei ole tietoinen tunteen syntymisen taustoista. Aikuinen voi toimia myös tilanteissa epäloogisesti, mikä aiheuttaa lapsissa epävarmuutta näyttää aidosti omia tunteitaan. (Köngäs 2018, 197.) Aikuisen positiivinen asenne ja lämmin olemus edesauttavat haastaviltakin tuntuvia tilanteita. Laskeutuminen lapsen tasolle, pään silytys ja lapsen vahvuuksien esille tuominen ovat helppoja keinoja tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä. (Ahonen 2015, 118.)

Joskus haastavia tilanteita on vaikea lähestyä, eikä oikeaa lähestymistapaa välttämättä löydetä. Aikuinen saattaa tiedostamattaan sanoillaan tai teoillaan pahentaa tilannetta ja välittää negatiivista viestiä myös muille lapsille. Esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi on toiminut väärin, yhteisistä säännöistä puhuminen lapselle, voi nostattaa lapsen tunteenpurkausta entisestään. Lapsi voi kokea jäävänsä yksin ilman aikuisen tukea. Empaattisessa lähestymisessä lapsi taas aistii aikuisen tuen ja turvan ja kykenee selviytymään vaikeasta tilanteesta. (mts., 122-123.)

Kiireisissä siirtymätilanteissa kasvattaja saattaa turvautua helposti selkeään ohjaamiseen sosioemotionaaliseen tukemiseen sijaan. Vuorovaikutus voi olla hyvin niukkaa sekä yksipuolista. Tilanteet saattavat tuntua turhauttavilta, kun ohjeet eivät mene perille, eikä yhteisistä säännöistä pidetä kiinni. (Puroila, ym. 2012, 354.) Kiellot saattavat tuntua lapsista tarpeettomilta ilman järkeviä perusteluita. Perustelujen kautta lapset ymmärtävät säännöt paremmin ja hahmottavat tilanteen kokonaiskuvan. (Ahonen 2015, 128-129.)

Jos varhaiskasvattaja tuntee olonsa neuvottomaksi haastavassa vuorovaikutustilanteessa, hän voi suhtautua siihen välttelevästi. Kasvattaja voi etsiä tilanteesta helpointa ratkaisua, eikä käsittele asiaa lasten kanssa loppuun asti. Kasvattaja voi turvautua mekaaniseen anteeksipyytämiskommenttiin, jota ei selitetä lapsille sen tarkemmin. Anteeksipyyttäminen ilman syvempää sitoutumista tilanteeseen ei tue lasten sosioemotionaalista kehitystä vaan hetki jää avoimeksi. Kasvattaja voi myös tietoisesti olla reagoimatta käyttäytymiseen ja poistua tilanteesta. (mts., 144-154.)

Etäisessä vuorovaikutuksessa lapsen huoli tai murhe sivutetaan kokonaan. Vuorovaikutus lapsen kanssa ei ole vastavuoroista ja se on kovin aikuislähtöistä. Etäiselle vuorovaikutukselle

on myös tyypillistä se, että haasteisiin puututaan hanakasti, mutta onnistumisiin ei juurikaan. Kasvattaja voi tuntea olonsa turhautuneeksi, eikä sen vuoksi jaksa puuttua tilanteeseen. Erityisesti huomionhakuiset lapset voivat aiheuttaa kasvattajassa turhautumista ja heihin suhtaudutaan etäisesti. Etäiseen vuorovaikutukseen liittyy myös usein varhaiskasvattajan omat ennakkoluulot. Hän saattaa suhtautua lapsiin aiempien kokemustensa pohjalta ja tekevät niiden myötä vääriä johtopäätöksiä. Tällaiset tilanteet ovat yleisiä varhaiskasvatuksessa ja ne olisikin tärkeä tiedostaa. (Ahonen 2015, 156-166.) Aikuinen voi myös jossain tilanteissa olla itse niin uupunut, ettei kykene vastaamaan lapsen tunnereaktioon sopivalla tavalla. Hän voi sanallisesti tukea lasta, mutta ilmeet ja eleet eivät välttämättä vastaa tilanteeseen. (Köngäs 2018, 193.)

Aikuisen kommentit lapselle tilanteissa, joissa hän on toiminut väärin, liittyvät usein itse toimintaan ja voivat olla syyllistäviä, varoittavia tai kehottavia. Kommentit saattavat olla lähinnä ilmoitusmuotoisia, eikä lapselta välttämättä odoteta vastausta niihin. Kommentit voivat olla myös leimaavia, jotka lapsi voi liittää omaan persoonaansa. Puheella ja kielellä, jota käytämme, on suuri merkitys sen suhteen, minkälaisen kuvan ja vaikutelman lapsesta rakennamme ja annamme. Se on tiedostamatonta ja siihen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota. (Pihlaja 2008, 9-11.)

Aikuisen asenne ja rooli vaikuttavat myös yhteisöllisyyden muodostumiseen. Jos aikuinen on jatkuvasti aktiivisesti mukana lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa, lapset eivät pääse kehittämään omaa vertaiskulttuuriaan ja yhteisöään. Aikuisen asenne yksittäisiin lapsiin välittyy myös ryhmän muille lapsille, mikä taas voi vaikuttaa roolien syntymiseen ryhmässä. Osa lapsista voi joutua huonompaan asemaan, kuin toiset lapset, mikä taas vaikuttaa negatiivisesti yhteisöllisyyden kehittymiseen. (Koivula 2010, 116-117.) Aikuisen rooli lasten vertaissuhteissa voikin olla ristiriitainen. Lasten näkökulmasta aikuinen on usein ohjeistaja, joka ei tiedä lasten vertaiskulttuuriin liittyviä normeja. Hän saattaa puuttua toimintaan poikkeavalla tavalla, mikä voi aiheuttaa hämmennystä sekä lapsissa, että hänessä itsessään. (Köngäs 2018, 193.)

Kun aikuinen lähestyy avoimella ja uteliaalla mielellä lasten vertaiskulttuuria, hänelle tarjoutuu mahdollisuus päästä siihen osalliseksi. Tilanne vaatii varovaisuutta, mielikuvitusta sekä aitoa keskittymistä lasten toimintaan, jotta aikuisen on mahdollista ymmärtää lasten vertaiskulttuurin ainutlaatuisuus. Aikuisen aito ja positiivinen läsnäolo tukevat lasten hyvinvointia sekä sosioemotionaalista kehitystä. (Köngäs 2018, 194.) Tutkijat tuovat esille,

että kasvattajan pedagoginen osaaminen vaikuttaa myös lasten ja aikuisten välisen suhteen laatuun. (Puroila, ym. 2012, 354.) Sensitiivinen opettaja kykenee huomioimaan lasten tunteet pienillä muutoksilla puheessa, eleissä ja asennoissa. Opettaja kykenee vastaamaan lapsen tarpeisiin nopeasti ja tukemaan hänen tunnekokemustaan. (Ulloa, ym. 2016, 11-12.) Kasvattajan sosiaalisilla taidoilla on todettu olevan merkittäviä yhteyksiä siihen, kuinka hän kohtaa lapset ammatillisesti ja lempeästi (Griffith ym. 2016, 66).



## 5 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen tasosta sekä sosioemotionaalisen tuen tarpeesta. Tutkimuskysymykseni ovatkin seuraavat:

- 1) Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisisista taidoista?
- 2) Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeesta?

Seuraavassa luvussa tuon esille keskeisimpiä asioita laadulliseen tutkimukseen liittyen sekä käyttämästäni tutkimusmetodologiasta eli fenomenografisesta tutkimusotteesta. Lisäksi kuvaan aineistonkeruuprosessiani sekä aineiston analysoinnin eri vaiheita. Analysoinnin vaiheita on pyrkinyt selventämään esimerkkien avulla.

### 5.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä aiheeseen liittyen sekä löytää uusia tapoja hahmottaa ilmiötä ja mahdollisesti kehittää uusia käytäntöjä. Käytännössä havaitut ongelmat toimivatkin usein kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtina. Tutkimuksen tarkoituksena ei siis varsinaisesti ole löytää yleispäteviä vastauksia. Tämän vuoksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tarpeellista luoda valmiita hypoteeseja, vaan ne usein muodostuvat aineiston pohjalta ja tutkimuksen edetessä. (Syrjälä 1995, 30-31.) Laadullinen tutkimus siis pyrkii ymmärtämään erilaisia ilmiöitä, ei niinkään selittämään niitä (Ahonen 1995, 126).

Laadullisessa tutkimuksessa ilmiöitä pyritään tarkastelemaan luonnollisissa olosuhteissa. Ilmiöitä tulkitaan eri merkitysten, ominaisuuksien tai prosessien pohjalta. Tutkimusten tavoitteena on ymmärtää erilaisia ilmiöitä kokemusten ja merkitysten kautta. (Denzin & Lincoln 2003, 4-5, 13.) Tutkimuskohdetta pyritään tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti, sillä ilmiöihin vaikuttavat useat erilaiset tekijät (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Aineistoa pyritään tarkastelemaan kokonaisuutena ja sen analysointiprosessi rakentuu kahdesta vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa pyritään tarkastelemaan teoreettisen viitekehyksen pohjalta ja löytämään sieltä erilaisia havaintoja. Havaintojen on vastattava sen

hetkiseen tutkimusongelmaan. Tarkastelun jälkeen havainnot pyritään yhdistämään yhteisten piirteiden pohjalta ryhmiksi. Toisessa vaiheessa havainnoista tehdään tulkintoja tutkittavasta kohteesta. Tulkintoja tehdessä tutkija vertaa omia havaintojaan aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja pyrkii näin löytämään vastauksia omaan tutkimusongelmaansa. (Alasuutari 2011, 38-48.)

Lähestymistavaksi olen valinnut fenomenografisen tutkimusotteen. Fenomenografiassa tarkastellaan ilmiöitä toisen asteen näkökulmasta eli keskitytään ihmisten ajatuksiin ja kokemuksiin ympäröivästä maailmasta. Fenomenografisessa lähestymistavassa tutkitaan siis ihmisten käsityksiä erilaisista ilmiöistä. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaisia erilaisia näkemyksiä ja käsityksiä ihmisillä on ilmiöön liittyen kuitenkin olematta varsinaisesti kiinnostuneita itse ilmiöstä, vaan erilaisista ajatuksista, joita ilmiöön liittyy. (Marton 1981, 178; Nikko 2003, 24-25.) Käsityksiin voivat vaikuttaa esimerkiksi sukupuoli, ikä sekä koulutustausta. Ne ovat myös dynaamisia ilmiöitä eli ne voivat muuttua ajan kuluessa. (Metsämuuronen 2006, 108.)

Käsityksellä tarkoitetaan ihmisen ymmärrystä tai näkemystä jostakin asiasta ja ne rakentuvat ihmisten kokemusten pohjalta. Käsitysten pohjalta ihmiset taas luovat merkityksiä eri ilmiöille ja ne toimivat osittain ihmisen toiminnan ohjaajina. Tutkimusotteen tarkoituksena on siis selvittää, millaisia merkityksiä ihmisten erilaiset käsitykset luovat ilmiöstä. (Niikko 2003, 25, 28.) Käsitykset muodostuvat ihmisten henkilökohtaisten kokemus- ja ajatusmaailman vaikutuksesta. Ne muodostavat ikään kuin rakennelman, jonka avulla ihminen muodostaa uutta tietoa ilmiöihin liittyen. Käsitysten avulla ihmiset selittävät erilaisia ilmiöitä. Käsitystä ei pidä kuitenkaan sekoittaa mielipiteeseen, sillä käsitys merkitsee syvällisempää ymmärrystä kuin mielipide. (Ahonen 1995, 116-117.)

Fenomenografinen tutkija pyrkii siis selvittämään ilmiöön liittyviä merkityksiä ja rakenteita (Niikko 2003, 31). Tutkija kiinnostuu asiasta tai käsitteestä, josta mahdollisesti nousee esille erilaisia käsityksiä. Hän lähtee perehtymään aiheeseen teorian pohjalta ja muodostaa alustavan käsityksen aiheesta. Perehtymisen jälkeen tutkija lähestyy aihetta koskevia henkilöitä pyrkien kokoamaan heidän käsityksiään ilmiöstä. Käsitysten pohjalta tutkija rakentaa merkityksiä ja pyrkii selittämään niitä erilaisilla kategorioilla. (Ahonen 1995, 115.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisista taidoista ja niiden kehittymisen tukemisesta. Koska tutkin lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisista taidoista, koen

fenomenografisen tutkimusotteen sopivaksi lähestymistavaksi. Uskon, että lastentarhanopettajilla on omien kokemustensa kautta syntynyt erilaisia käsityksiä lasten taitojen tasoista ja kyvyistä toimia sosiaalisissa tilanteissa. Omien kokemustensa kautta he pystyvät havainnollistamaan, kuinka lasten sosioemotionaaliset taidot näyttäytyvät esiopetuksen arjessa, joiden pohjalta pyrin tekemään yhteenvetoja ja johtopäätöksiä teoriaan tukeutuen.

## **5.2 Aineiston kerääminen**

Tutkimukseni kohdejoukkona ovat lastentarhanopettajat. Aloitin aineiston keräämisen huhtikuun alussa 2017. Toteutin kyselyn Webropol -kyselyohjelmalla. Suoritin aineiston keräämisen strukturoidulla kyselylomakkeella eli olin määritellyt kysymykset valmiiksi, joihin osallistujat saivat vastata omin sanoin (Metsämuuronen 2006, 114). Lähetin kyselyn huhtikuun aikana 42 Pohjois-Pohjanmaalaisen kaupungin päiväkodin johtajalle sähköpostitse. Sähköpostiviesti sisälsi tietoa tutkimuksestani, linkin kyselylomakkeeseen sekä pyynnön, että he välittäisivät viestin yksikössään toimiville lastentarhanopettajille. Kyselylomake sisälsi yhden taustakysymyksen sekä kuusi tutkimuskysymystä (ks. liite 1).

Huhtikuun aikana sain kolme vastausta. Heikon osallistujamäärän vuoksi hain tutkimuslupaa kahdesta muusta Pohjois-Pohjanmaan kaupungista. Toukokuun puolella välissä sain tutkimusluvan toiseen kaupunkiin ja lähetin kyselyn seitsemälle päiväkodin johtajalle. Toukokuun aikana sain kaksi vastausta lisää. Kesän ajaksi aineiston kerääminen oli jätettävä tauolle ja jatkoin sitä jälleen elokuussa. Kesällä sain tutkimusluvan myös kolmanteen kaupunkiin, mutta sieltä en saanut lainkaan vastauksia. Lähetin kyselyn myös uudestaan 35 johtajalle, mutta vastauksia ei tullut lisää.

Syyskuussa päätin lähettää postitse kyselylomakkeet suoraan esiopetusryhmiin. Lähetin kyselyjä seitsemään päiväkotiin, joissa osassa toimi useampi esiopetusryhmä. Laitoin kyselylomakkeen yhteyteen vastauskuoren, johon olin valmiiksi kirjoittanut osoitteeni ja liimannut postimerkin. Kyselylomakkeilla sain yhteensä kolme vastausta. Yhdessä ohjaajani kanssa totesimme, että vastaukset ovat riittävän laadukkaita ja otoksen olevan riittävän laaja. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin huomioitava se, että päätarkoituksena on keskittyä aineiston sisällölliseen laajuuteen määrällisen laajuuden sijaan (Vilka 2015, 129). Tutkimusotokseni muodostuu siis kahdeksasta lastentarhaopettajasta, jotka työskentelevät

Pohjois-Pohjanmaalla. Vastaajat työskentelevät kunnallisissa päiväkodeissa ja heidän työvuosien määrä esiopetuksessa vaihteli kolmesta vuodesta 23 vuoteen.

### 5.2.1 Kyselylomake aineiston keräämisen menetelmänä

Kyselylomake on yksi perinteisimmistä tavoista kerätä tutkimustietoa. Se voidaan toteuttaa posti- tai verkkokyselyllä. (Valli 2015, 84.) Aluksi keräsin aineistoa verkkokyselyllä, sillä koin sen edesauttavan tutkimuksen analysointiprosessia vastausten ollessa suoraan sähköisessä muodossa (Valli & Perkkilä 2015, 110). Päätin käyttää myös postikyselyä, sillä osallistujamäärä jäi liian suppeaksi verkkokyselyn jälkeen. Kyselylomake rakentui etukäteen valmiiksi tehdystä avoimesta kyselyrungosta, johon haastateltavat vastasivat. Lomakkeet toimivat hyvin keräysmenetelminä, kun tarkastellaan esimerkiksi ihmisten käsityksiä, erilaisista ilmiöstä. (Vilkkä 2015, 123.)

Lomakehaastattelussa on tärkeää, että kysymykset ja niissä käytettävät sanavalinnat ovat ymmärrettäviä. Kysymysten tulee olla selkeitä ja yksiselitteisiä sekä vastata tutkijan tutkimusongelmaan. Tulinnanvaraiset tai epämääräiset kysymykset voivat vaikuttaa tulosten vääristymiseen. (Valli 2015, 84-85.) Varmistaakseni oman kyselyni toimivuuden tein pilottikyselyn, jonka avulla pyrin saamaan selville kyselylomakkeen selkeyden. Pilottivastaaja vastasi kaikkiin kysymyksiin, jonka jälkeen hänellä oli mahdollisuus vielä antaa palautetta. Palautteen pohjalta muokkasinkin kyselyä selkeämmäksi. Ennen kyselyn lähettämistä vastaajille, esittelin kyselylomakkeen ohjaajalleni sekä muille opiskelijoille, jotka kertoivat vielä mielipiteensä lomakkeesta. (Vilkkä 2015, 127-128.)

Pyrin käyttämään lomakkeessa avoimia ja kuvailevia kysymyksiä kysymysmuotoisten kysymysten sijaan. Kuvailevien kysymysten avulla on mahdollista saada enemmän tietoa ilmiöstä kuin esimerkiksi kysymyksillä, joihin on mahdollista vastata ei tai kyllä. Avoimet kysymykset mahdollistavat sen, että vastaajat pääsevät ilmaisemaan itseään omin sanoin. Kysymysten avulla tutkija voi tarkastella vastaajien tietämystä aiheesta sekä saada selville, mitkä asiat nousevat keskeisimmiksi. (Hirsjärvi, ym. 2009, 201.)

Lomaketta tehdessä täytyy myös miettiä sen pituutta sekä mielenkiintoisuutta. Lomakkeen täyttämiseen ei saa mielellään kulua yli 15 minuuttia ja sen pitää olla motivoiva ja mielenkiintoinen. Lomakkeen alussa on hyvä olla aluksi taustatietoja kartoittavia sekä helppoja kysymyksiä, jotka motivoivat osallistujia paremmin vastaamaan koko kyselyyn.

Haastavammat kysymykset on hyvä jättää myöhempään vaiheeseen. (Valli 2015, 86-89.) Kysymyslomakkeeni alussa kartoitin lastentarhanopettajien työkokemusta esiopetusryhmässä. Seuraavassa kysymyksessä pyysin vastaajia määrittelemään, kuinka he käsittävät sosioemotionaaliset taidot. Määrittelykysymys toimi johdattelevana kysymyksenä tutkimukseni aiheeseen. Loput viisi kysymystä käsittelivät varsinaista tutkimusaiheittani. Niissä pyydettiin kuvailemaan, kuinka sosioemotionaaliset taidot näkyvät heidän ryhmässään, kuinka he tukevat lasten kehitystä sekä kuinka taidot kehittyvät esiopetusvuoden aikana.

### **5.3 Aineiston analysointi**

Fenomenografinen analysointi on moniulotteinen ja systemaattinen prosessi, jossa on neljä vaihetta. Koko analyysiprosessin ajan pyritään keskittymään osallistujien ilmauksiin sen sijaan, että kiinnitettäisiin huomiota yksittäisiin vastaajiin. Analysointi on jatkuva prosessi ja se etenee aineistosta käsin. Tutkijan on pyrittävä sulkemaan omat ennako-oletuksensa ilmiöstä ja asetettava tutkittavien asemaan. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luetaan huolellisesti läpi ja sieltä pyritään löytämään merkityksellisiä ilmauksia. Tämän jälkeen alkaa analysoinnin toinen vaihe, jossa merkitykselliset ilmaukset lajitellaan erilaisiin ryhmiin tai teemoihin. Lajittelu tapahtuu vertailemalla ilmauksia toisiinsa. Tavoitteena on löytää ilmausten joukosta samanlaisia ja erilaisia ilmauksia. Kolmannessa vaiheessa merkitysjoukoista muodostetaan kategorioita. Kategorioiden tavoitteena on kuvata ilmiötä eri näkökulmista. Neljännessä vaiheessa alakategoriat pyritään yhdistämään vielä ylätasokategorioiksi eli kuvauskategorioiksi, jotka ovat tutkijan tulkintoja tutkittavien ilmauksista. (Niikko 2003, 32-37.)

Vaikka teoria kuuluu osaksi fenomenografista tutkimusta, se ei saa vaikuttaa kategorioiden muodostumiseen vaan sitä tulee tulkita avoimella asenteella. Lisäksi aineistoa analysoitaessa vältetään kiinnittämästä huomiota yksittäisiin henkilöihin. Sen sijaan sitä pyritään tarkastelemaan yhtenä suurena kokonaisuutena. Tutkimuksen tavoitteena on siis saada syvempi ymmärrys ilmiöön liittyvistä käsityksistä. (Ahonen 1995, 123, 126.)

Seuraavaksi tuon esille, kuinka analyysiprosessini eteni. Selkeyttääkseni prosessini kulkua, tuon jokaisesta analyysivaiheesta esille konkreettisen esimerkin. Analysoinnin apuna olen käyttänyt Niikon (2003) tekemää fenomenografisen analyysin mallia.

### 5.3.1 Analyysin ensimmäinen vaihe

Aloitin analysoinnin kokoamalla samaani vastaukset kysymyskohtaisesti samaan tiedostoon. Luin aineiston useamman kerran läpi, jotta saisin hahmotettua aineistoni kokonaisuutena. Kokonaisuuden selvittäessä kävin vastauksia kysymyskohtaisesti läpi etsien niistä alustavia yhtäläisyyksiä. Koodasin samankaltaisia ilmauksia samalla värillä. Tämän jälkeen yhdistelin kysymyskohtaisesti samaan teemaan kuuluvia ilmauksia, jonka jälkeen lajittelin ilmaukset tutkimuskysymyksiäni alle. Taulukossa 1 tuon esille, kuinka jaottelin ilmauksia tutkimuskysymysten alle.

Taulukko 1. Esimerkki analyysin ensimmäisestä vaiheesta.

Käsityksiä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalista taidoista	Käsityksiä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeesta
<i>”Erot taidoissa ovat ääripäiden välillä huomattavat. Mutta suurimmalla osalla taidot ovat hyvät.”</i>	<i>”Nykyisessä ryhmässäni lapset tarvitsevat tukea oman vuoron/puheenvuoron odottamisessa, toisen kuuntelemisessa, neuvottelussa leikkipaikoista/rooleista/tekemisistä, tunteiden nimeämisessä/tunnistamisessa, tunteiden säätelyssä, itsetunnon tukemisessa, leikkiin liittymisessä toisten kanssa, ryhmässä toimimisessa.”</i>
<i>”On taitavasti ryhmässä toimivia, yhteistyökykyisiä, tunteitaan tunnustavia/nimeäviä ja hallitsevia lapsia.”</i>	
<i>”On niitä, joilla tunteet vievät: hermo menee, pettymykset ovat vielä vaikea käsitellä ja kaverin kanssa toimiminen on alkutekijöissään.”</i>	

### 5.3.2 Analyysin toinen vaihe

Analyysin toisessa vaiheessa yhdistin samankaltaisia ilmauksia ryhmittäin. Ryhmittelyn ansiosta ilmauksille muodostui yhteisiä yksinkertaistettuja käsitteitä, joista muodostui analyysini merkitysyksiköt. Merkitysyksiköiden muodostaminen perustui tutkittavan ilmiön kuvaamiseen. Merkitysyksiköitä muodostui ensimmäiseen tutkimuskysymykseen viisi kappaletta ja toiseen tutkimuskysymykseen kaksitoista kappaletta. Taulukossa 2 on esimerkkejä analyysin toisesta vaiheesta, jossa alkuperäisistä ilmauksista on muodostettu yksinkertaistettuja merkitysyksiköitä.

Taulukko 2. Esimerkki analyysin toisesta vaiheesta.

Alkuperäinen ilmaus	Yksinkertaistettu merkitysyksikkö
<i>”Jollakin voi olla kynnys uuden asian oppimiselle pelko, että muut osaavat paremmin tai uusi asia vain pelottaa.” ”itsetunnon tukemisessa”</i>	Myönteisen minäkuvan rakentuminen
<i>”Menemällä mukaan leikkiin, peliin.” ”Pyrimme olemaan läsnä leikkitalanteissa, jotta voimme tuoreeltaan keskustella lasten kanssa, jos heillä on jotain mielen päällä.”</i>	Aikuisen läsnäolo

### 5.3.3 Analyysin kolmas vaihe

Ryhmiin pohjalta lähdin jakamaan merkitysyksiköjä erilaisiin alatason kategorioihin. Yhdistin merkitysyksiköjä sopiviin ryhmiin, joista muodostui analyysini alatason kategoriat. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kategorioiksi muodostuivat hyvät sosioemotionaaliset taidot, heikot sosioemotionaaliset taidot sekä sosioemotionaalisesti epävarmat. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla kategorioiksi muodostuivat yksilön näkökulma, vertaissuhteiden näkökulma, esiopetusryhmän näkökulma sekä aikuisen roolin näkökulma. Taulukossa 3 tuon esille, kuinka muodostin alatason kategoriat.

Taulukko 3. Esimerkki analyysin kolmannesta vaiheesta.

Alkuperäinen ilmaus	Yksinkertaistettu merkitysyksikkö	Alatason kategoria
<i>”Pitää olla ensimmäinen monessa asiassa, ottaa toisen kädestä tavaroita, koska haluaa sen itselleen.”</i>	Heikot itsesäätelytaidot	Heikot sosioemotionaaliset taidot

<i>"On lapsia jotka eivät osaa ottaa toisia huomioon eikä toisten tunteita."</i>	Heikot vuorovaikutustaidot	
<i>"On niitä, joilla tunteet vievät hermo menee, pettymykset ovat vielä vaikea käsitellä"</i>	Heikot tunnetaidot	

#### 5.3.4 Analyysin neljäs vaihe

Analyysin neljännessä vaiheessa muodostin alatason kategorioista ylätason kategoriat, jotka pohjautuvat tutkimuskysymyksiini. Ensimmäiseksi ylätason kategoriaksi muodostui esiopetusikäisten sosioemotionaaliset taidot ja toiseksi ylätason kategoriaksi muodostui sosioemotionaalinen tuki esiopetuksessa. Ylätason kategoriat ovat keskenään tasavertaisia, mikä tarkoittaa sitä, että kategoriat muodostavat horisontaalisen kuvauskategoriasysteemin (Niikko 2003, 38). Taulukossa 4 kuvaan analyysiprosessiani sosioemotionaalisesta tuesta esiopetuksessa.

Taulukko 4. Esimerkki koko analyysiprosessista.

ALKUPERÄINEN ILMAUS	MERKITYSYKSIKÖ	ALATASON KUVAUSKATEGORIA	YLÄTASON KUVAUSKATEGORIA
<i>"suurista tunteenpurkauksista selviäminen"</i> <i>"tunnetilojen nimeäminen"</i>	Tunnetaidot	Yksilön näkökulma	Sosioemotionaalinen tuki esiopetuksessa
<i>"Jollakin voi olla kynnyks uuden asian oppimiselle pelko, että muut osaavat paremmin tai uusi asia vain pelottaa."</i> <i>"Kannustaminen ja rohkaiseminen auttaa epävarmaa ja ujoa."</i>	Myönteinen minäkuva		
<i>"Monen lapsen itsetunto vahvistui"</i> <i>"suuret tunteenpurkaukset vähenivät"</i>	Kehittyminen		



<i>"Yhteisleikeissä, kun pitäisi osata sopia yhdessä mihin suuntaan leikkiä viedään. Ei vain yksi voi määrätä mitä tehdään."</i> <i>"Erimielisyydet, pettymykset peleissä ja leikeissä."</i>	Lasten väliset vuorovaikutussuhteet	Vertaissuhteiden näkökulma	
<i>"Ristiriidat vähenivät"</i> <i>"Lapset oppivat leikkimään ja tulemaan toimeen toisten kanssa"</i>	Kehittyminen		
<i>"Oman vuoron/puheenvuoron odottamisessa, toisen kuuntelemisessa"</i>	Vuorovaikutustilanteet	Esiopetusryhmän toiminta	
<i>"Rajat ja säännöt ovat tärkeitä ja ne on kaikille. Ne tuovat turvallisuutta fyysisesti ja henkisesti"</i>	Turvallisuuden tunne		
<i>"Toimimme erilaisissa ryhmissä(parina, pienryhmissä ja koko ryhmänä)"</i> <i>"Välillä sekoitetaan kaveriporukoita"</i>	Ryhmäytyminen		
<i>"Ryhmässä toimimisen taidot kehittyvät"</i> <i>"Puheenvuoron odottaminen on helpottunut ja samalla toisen kuunteleminen onnistuu aiempaa paremmin"</i>	Kehittyminen		
<i>"Pyrimme olemaan läsnä"</i>	Läsnäolo	Aikuisen rooli	

<i>leikki-tilanteissa, jotta voimme tuoreltaan keskustella lasten kanssa, jos heillä on jotain mielen päällä”</i>			
<i>”Tärkeää on se tapa kuinka aikuinen suhtautuu lapsiin, toisiin ihmisiin ja kaikkeen olevaiseen , se on se malli”</i>	Esimerkillinen toiminta		
<i>”Askeleittain-tunnetuokioiden tunnekeskustelut” ”Satujen ja lasten omien kokemusten avulla”</i>	Materiaalit		

Seuraavassa luvussa tuon esille tutkimukseni tulokset, joihin olen päätenyt analysointiprosessini pohjalta. Vertaan tekemiäni tulkintoja samasta aihepiiristä tehtyihin tutkimuksiin ja sekä muuhun tieteelliseen kirjallisuuteen. Selkeyttääkseni tulkintojani tuon esille aineistostani nousseita merkityksellisiä ilmauksia esimerkinomaisesti.

## 6 Tutkimuksen tulokset

Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni tuloksia. Aluksi tuon esille yleisesti lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisista taidoista ja taitotasojen eroista. Luvussa 6.2 tuon esille lastentarhanopettajien käsityksiä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeesta ja niiden kehittymisestä esiopetusvuoden aikana. Käytän haastateltavista kirjainyhdistelmää LTO, joka on lyhenne lastentarhanopettajasta. LTO-merkinnän jälkeen olen laittanut numeron, jonka tarkoituksena on erottaa vastaajat toisistaan. Vastaajia oli yhteensä kahdeksan kappaletta.

### 6.1 Esiopetusikäisten sosioemotionaaliset taidot

Lastentarhanopettajat toivat vastauksissaan esille, että lasten sosioemotionaalisissa taidoissa on havaittavissa eroja. He kuvasivat ryhmiensä lasten taitotasojen vaihtelevan ja toivat esille, että erot ovat merkittäviä ääripäiden välillä. Erot ilmenivät erityisesti lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa sekä lasten kyvyissä nimetä ja säädellä omia tunteita.

*”Erot taidoissa ovat ääripäiden välillä huomattavat. Mutta suurimmalla osalla taidot ovat hyvät.” LTO2*

*”Leikki tilanteissa varsinkin näkyy erot.” LTO4*

Vastaajat toivat hyvin esille, kuinka eri tasoilla sosioemotionaaliset taidot voivat olla ryhmässä. Erityisesti erot ilmenivät lasten välisissä leikki tilanteissa. Lasten taitotasot tulivat esille, kun he neuvottelivat leikki rooleista, toimintavoista sekä leikin teemasta ja etenemisestä. Esimerkiksi aloittaessa leikkiä, lapset neuvottelevat eri esineiden ja symbolien merkityksistä ja tarkoituksista. Näin he pyrkivät takaamaan leikin toimivuuden sekä varmistavat, että heillä on samanlaiset käsitykset leikistä. Kun leikkivät ovat vakiintuneet neuvottelua tarvitaan vähemmän. (Koivula 2010, 121-133.) Neuvottelutilanteet eivät kuitenkaan sujuneet kaikilta lapsilta yhtä luontevasti. Kaikkien lasten sosioemotionaaliset taidot eivät ole vielä kehittyneet siihen pisteeseen saakka, että he kykenisivät toimimaan itsenäisesti haastavimmissa vuorovaikutustilanteissa, mikä taas aiheuttaa helpommin ristiriit tilanteita lasten välillä.

Vastaajat kuvailivat esiopetusryhmissä olevia lapsia kolmella tavalla. He nostivat esille lapset, jotka omaavat hyvät sosioemotionaaliset taidot, joiden myötä he tulivat hyvin toimeen muiden

lasten kanssa ja kykenivät vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen laatua edistää heidän kykynsä hallita omia tunteita sekä kyky huomioida muiden tunteet, minkä ansiosta lapset selviävät esimerkiksi neuvottelutilanteista sujuvasti.

*”On taitavasti ryhmässä toimivia, yhteistyökykyisiä, tunteitaan tunnistavia/nimeäviä ja hallitsevia lapsia.” LTO3*

*”Ryhmässä on lapsia, jotka tulevat toimeen ryhmän kaikkien muiden lasten kanssa, leikit sujuu hymyssä suin.” LTO7*

Köngäs (2018, 178) tuo tutkimuksessaan esille samansuuntaisia tuloksia. Hänen mukaansa sosioemotionaalisesti taitavat lapset kykenevät säätelemään tunteitaan, eivätkä joudu niin helposti vahvojen tunteiden valtaan, mikä vaikuttaa positiivisesti vuorovaikutustilanteisiin. He myös pyrkivät tukemaan vertaisiaan säätelemään tunnekokemuksiaan. Tutkimuksessa lapset eivät myöskään reagoineet niin voimakkaasti esimerkiksi aikuisen puuttumiseen lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa, kuin lapset, joilla oli haasteita sosioemotionaalisissa taidoissa.

Vastaajat kuvailivat osaa lapsista taas aroiksi tai ujoiksi. Lastentarhanopettajat kertoivat, että nämä lapset tarvitsivat paljon aikuisen tukea toimiakseen aktiivisesti ryhmässä. He eivät esimerkiksi uskaltaneet osallistua yhteisiin keskusteluihin tai lähestyä muita lapsia leikkiutilanteissa. Heidän koettiin kykenevän samaistuvan hyvin muiden tilanteisiin ja tuntemaan empatiaa muita kohtaan, mutta kokivat epävarmuutta omaa osaamista ja kyvykkyyttä kohtaan.

*”On niitä jotka, ovat vielä arkoja olemaan aktiivisesti toisten kanssa, mutta heillä voi olla ihan upea taito myötäellä toisten tunteita ja ymmärtää tilannetta, jossa kaveri on.” LTO3*

*”Joku ujostelee tai ei uskalla vastata, jos ei ole aivan varma oikeasta vastauksesta.” LTO5*

Arkojen lasten kohdalla lastentarhanopettajalta vaaditaan erityistä herkkyyttä ja tilannetajua vastata lapsen tarpeisiin, sillä heidän viestintä saattaa usein olla sanatonta. Osa lapsista saattaa haluta seurata yhteistä toimintaa sivummalta. Sivusta seuraavaa lasta ei saa painostaa toimintaan mukaan, vaan hänen päätöstään pitää kunnioittaa. Lastentarhanopettaja voi sensitiivisesti kannustaa ja rohkaista lasta osallistumaan tekemättä siitä kuitenkaan liian suurta

numeroa. (Ahonen 2015, 113-114.) Ujojen ja arkojen lasten kohdalla uudet ihmissuhteet ja tilanteet voivat tuntua jännittäviltä, minkä vuoksi he tarvitsevat paljon aikuisen tukea ja aikaa sopeutua uusiin tilanteisiin.

Vastauksissa tuotiin myös esille lapset, joilla kuvattiin olevan haasteita vuorovaikutustilanteissa. Heillä koettiin olevan haasteita tunne- ja itsesäätelytaidoissa, jotka taas vaikuttavat merkittävästi lapsen vuorovaikutustaitoihin. Lasten kerrottiin menettävän helposti hermonsä, eivätkä he kyenneet huomioimaan toisen osapuolen tarpeita ja mielipiteitä. Lasten, joilla on haasteita itsesäätelytaidoissa sekä empatiataidoissa, on vaikeampi päästä muiden lasten leikkeihin mukaan, sillä vuorovaikutustilanteissa ilmenee helposti ongelmia ja ristiriitoja, jotka taas vaikuttavat negatiivisesti toiminnan sujuvuuteen.

*”On niitä, joilla tunteet vievät: hermo menee, pettymykset ovat vielä vaikea käsitellä ja kaverin kanssa toimiminen on alkutekijöissään ja sitten niitä, jotka opettelevat jotain ”pientä” yksittäistä taitoa esim. kohteliaasti toiselle puhumista tai pyytämistä, toisen kuuntelemista, oman vuoron odottamista tms”. LTO3*

*”Joku lapsi on aina ekana - ei osata odottaa vuoroa ja hermostutaan, jos esim. ei kysytä, kun viittaa.” LTO5*

Vastauksissa tuotiin myös esille, että lasten on vaikea olla yhteisissä tilanteissa, joissa pitää huomioida myös muut osallistujat. He eivät jaksaneet odottaa omaa vuoroaan ja turhautuivat, jos heitä ei kuunneltu. Usein lasten aggressiivisen tai uhmakkaan käytöksen takana voi olla liian suuri ärsykemäärä tai itsesäätelytaitojen heikkous. Tällaisissa tilanteissa lapset tarvitsevat aikuisen läsnäoloa, ohjausta ja tukea. Aina ei ole tarpeellista syventyä sen hetkiseen ongelmaan, vaan tarttua taustalla oleviin tekijöihin. Esimerkiksi yhteisissä leikitilanteissa leikin ohjaamisella voi olla myönteisempi vaikutus tilanteen etenemisessä kuin ristiriidan selvittämisessä. (Ahonen 2015, 116-118.) Sen sijaan, että esille nostettaisiin lapsen uhmakas käytös, tulisikin pohtia, mistä käyttäytyminen johtuu ja mikä sen aiheuttaa.

## **6.2 Tuen merkitys esiopetuksessa**

Seuraavaksi tarkastelen esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalista tuen tarvetta. Tarkastelen tuen tarvetta kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma koskee yksilön kehitystä koskevaa tukea. Toiseksi näkökulmaksi olen määrittänyt lasten vertaissuhteita koskevan

tukemisen ja kolmannessa näkökulmassa tarkastelen koko esiopetusryhmässä tapahtuvaa tukemista. Tuon myös esille, millainen on aikuisen rooli kehityksen tukijana.

### 6.2.1 Yksilön näkökulma

Lastentarhanopettajat kertoivat, että lapset tarvitsivat tukea tunnetaidoissa. He toivat esille, että lapset tarvitsivat erityisesti tukea omien ja toisten tunteiden nimeämisessä ja tunnistamisessa sekä ymmärtämisessä, kuinka tunteet yhdistyvät toimintaan. Omien ja muiden tunnekokemusten ymmärtämättömyys erilaisissa tilanteissa, aiheuttaa helposti turhia ristiriitatilanteita ja väärinymmärryksiä. Lastentarhanopettajat kertoivat, että lapset tarvitsivat erityisesti tukea vahvoissa tunnepurkauksissa esimerkiksi, kun he kohtasivat pettymyksen tunteita tai aggressiivisuutta. Lasten kerrottiin olevan vaikea päästä yli vahvasta tunteesta, mikä taas aiheuttaa muissa lapsissa negatiivisen vaikutelman.

*”...tunteiden nimeämisessä/tunnistamisessa, tunteiden säätelyssä.” LTO3*

*”On niitä, joilla tunteet vievät: hermo menee, pettymykset ovat vielä vaikea käsitellä.” LTO3*

Lasten hermot menevät, jos he kokevat turhautumista tai epäonnistumisia. Häviäminen tai epäonnistuminen voivat tuntua lapsista ylitsempäsemättömiltä tilanteilta, jolloin lapsen voi olla vaikea käsitellä tuntemuksiaan (Rusanen 2008, 94). Tämä taas voi aiheuttaa ongelmia vertaissuhteissa. Jos lapsi ei kykene kontrolloimaan negatiivisia tunteitaan, hän voi helpommin joutua ristiriitatilanteisiin muiden lasten kanssa, mikä taas voi vaikuttaa muiden lasten motivaatioon leikkiä hänen kanssaan (Repo 2013, 19).

Varhaiskasvatuksen tärkeänä tehtävänä onkin tukea lapsia käsittelemään ja hallitsemaan omia tunteita sekä kehittää lasten itsesäätelytaitoja, sillä näillä taidoilla on merkittävä vaikutus sosiaalisen kehityksen lisäksi lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Esimerkiksi uuden asian oppimiseen liittyvät vahvasti tunteet. Kun opimme jotain uutta, olemme iloisia saavutuksistamme, mutta jos epäonnistumme, olemme pettyneitä. (Whitebread 2012, 16, 28.) Siksi onkin tärkeää, että lapset oppivat sietämään myös pettymyksiä ja epäonnistumisia. Uusien taitojen omaksuminen vaatii jokaiselta harjoittelua ja aikaa, eikä kaikkea voi osata heti. Jos lapsi ei kykene sietämään pettymyksiä, hänen voi olla haastavampi oppia uusia asioita, sillä vahva negatiivinen tuntemus ei motivoi lasta yrittämään uudestaan.

Lastentarhanopettajat toivat myös esille, että lapset tarvitsivat tukea myönteisen minäkuvan rakentamisessa sekä itsetunnon vahvistamisessa. He kertoivat, että lapset vertailivat itseään toisiinsa, mikä aiheutti epävarmuutta omaa osaamistaan ja kyvykkyyttä kohtaan. Lapset eivät uskaltaneet kokeilla uusia asioita, sillä he pelkäsivät epäonnistuvansa. He saattavat pelätä menettävänsä muiden kunnioituksen tai ylipäättään kokevat epäonnistumisen epämiellyttävänä asiana.

*”Jollakin voi olla kynnyks uuden asian oppimiselle pelko, että muut osaavat paremmin tai uusi asia vain pelottaa.” LTO5*

*”Tärkeää on huomata jokaisessa lapsessa se hyvä ja välittää se lapselle joka päivä vaikka välillä joutuukin puuttumaan tilanteisiin tiukastikin.” LTO2*

Vastaajat korostivat, kuinka tärkeää on antaa lapsille positiivista palautetta ja rohkaista heitä. Kannustaminen ja hyvä palaute koettiin osoittavan konkreettisesti lapselle hänen taitonsa ja tietonsa. Aikuinen voi omalla vuorovaikutuksella tukea ja vahvistaa lasten tietoisuutta heidän itsenäisyydestään ja kyvykkyydestään. Nämä taidot antavat pohjaa lasten kyvyille ratkaista ongelmia itsenäisesti. Aikuisen mallin pohjalta lapset voivat käyttää samaa ratkaisukeinoa myöhemmin yksin tai ystäviensä kanssa. (Kirk & MacCallum 2017, 88-89.)

Aikuinen omalla puheellaan vaikuttaa myös lapsen identiteetin muodostumiseen. Sanoillaan hän myös välittää ympäristölle tietynlaista kuvaa lapsesta. Siksi aikuisen tulee miettiä, kuinka hän kommentoi lapsen toimintaa. (Pihlaja 2008, 12-14.) Opettajan kannustava ja myönteinen olemus auttaa lasta luomaan omaa identiteettiä sekä se vaikuttaa merkittävästi lapsen oppimiseen ja kehittymiseen (Sajaniemi & Krause 2012, 15).

Lastentarhanopettajat toivat esille esiopetusvuoden aikana tapahtuvan kehittymisen. Erityisesti he korostivat, kuinka lasten itsesäätelytaidot kehittyivät huomattavasti vuoden aikana. Omia tunteita kyettiin säätelämään paremmin, minkä vuoksi vahvoja tunnepurkauksia ei enää esiintynyt niin paljon. Pettymyksiä kyettiin käsittelemään jo omatoimisesti, eivätkä epäonnistumiset tuntuneet enää niin pahalta. Itsesäätelytaitojen oppimisen pohjana toimiikin kyky säädellä omia tunteita. Näiden taitojen yhdistäminen auttaa taas lapsia löytämään sopivia keinoja toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Penela, ym. 2015, 1243.)

*”Kehitystä on kovasti tapahtunut tunteiden ilmaisussa ja niiden säätelyssä.”*  
*LTO3*

Itsesäätelytaitojen kehittyminen taas voidaan katsoa vaikuttavan positiivisesti lasten itsevarmuuden kehittymiseen. Lastentarhanopettajat kertoivat, että lasten luottamus omiin kykyihin kehittyi kaikilla lapsilla vuoden aikana. Omiin kykyihin alettiin uskoa vahvemmin eivätkä lapset olleet enää niin epävarmoja omaa osaamista kohtaan. Oma osaaminen pyritään myös usein tuomaan vahvemmin esille muille ryhmäläisille. Esimerkiksi, jos on saanut tehtävän ensimmäisenä valmiiksi, siitä ilmoitetaan isoon ääneen muulle ryhmälle. Olemalla ensimmäinen lapset pyrkivät nostattamaan omaa asemaansa ryhmässä. (Eerola-Pennanen 2013, 156-157.)

*”Itsetunto ja itsevarmuus sekä itseluottamus lisäänty kaikilla.” LTO6*

Lastentarhanopettajat kokivat esiopetuksella olevan merkittävä rooli sosioemotionaalisten taitojen kehityksessä ja ilmaisivat niiden tärkeyden kouluvalmiuden näkökulmasta. He pitivät sosioemotionaalisia taitoja keskeisinä taitoina oppia, jotta lapset pärjäävät koulussa. Kehittymistä kerrottiin edistävän erityisesti aikuisen aito tuki arjen vuorovaikutustilanteissa. Aikuisen koettiin edesauttavan positiivista kehittymistä, kun hän oli sanoittamassa arjen tilanteita. Aikuisen tuen myötä lapsen oli mahdollista omaksua erilaisia keinoja selviytyä haastaviltakin tuntuvista tilanteista itsenäisesti.

*”Sanoisin, että hyvät sos.em. taidot ovat lapsen tärkeimmät taidot lapsen siirtyessä kouluun.” LTO2*

*”Kyllä kehittymistä tapahtuu, kun vain aikuisilla on riittävästi aikaa olla tilanteissa mukana ja käydä keskustelua tilanteista. Tärkeää on antaa lapsille sanoja ja keinoja toimia tilanteissa, joista ei tunnu löytyvän ulospääsyteitä.” LTO2*

Pitkän aikavälin tutkimukset ovat osoittaneet, että esiopetuksessa saadun tuen vaikutukset näkyvät vielä usean vuoden jälkeenkin lapsen elämässä (Sammons 2010a, 146). Esiopetuksen koetaankin vaikuttavan myönteisesti lasten kehitykseen. Erityisesti se tarjoaa lapsille, joilla on sosioemotionaalisia haasteita, hyvän mahdollisuuden harjoitella taitojaan, mikä voi helpottaa heidän koulun aloittamista. (Sammons 2010b, 111.)

## 6.2.2 Vertaissuhteiden näkökulma

Lastentarhanopettajat toivat vastauksissaan esille lasten väliset vuorovaikutussuhteet ja siellä esiintyvät tilanteet, joissa he tarvitsevat tukea. He kertoivat, että lapset tarvitsivat aikuisen



tukea ja ohjausta erityisesti leikki-tilanteissa. Leikki-tilanteissa koettiin syntyvän ristiriit-tilanteita, joiden selvittämisessä lapset tarvitsivat aikuisen apua. Erityisesti leikin etenemisessä ja roolijaoissa koettiin olevan ongelmia. Leikkijät eivät päässeet sopuun leikin säännöistä, eivätkä kaikki osapuolet olleet tyytyväisiä omiin rooleihinsa. Tilanteissa saattoi olla mukana yksi vahva persoona, joka päätti mitä leikitään ja miten leikitään. Tämä taas aiheuttaa turhautumista toisissa osapuolissa, mikä aiheuttaa helposti konfliktitilanteita, eikä leikki-tilanne pääse etenemään.

*”Yhteisleikeissä, kun pitäisi osata sopia yhdessä mihin suuntaan leikkiä viedään. Ei vain yksi voi määrätä mitä tehdään”.* LTO2

Tärkeänä koettiin, että aikuinen on lasten saatavilla, jos leikki-tilanteissa syntyi ongelmia. Aikuinen toimii lasten vertaissuhteissa ohjaajana, joka opasti, kuinka neuvottelu- ja ristiriit-tilanteista on mahdollista selvitä onnistuneesti. Hän antaa keinoja ja välineitä, joiden avulla lapset voivat viedä tilannetta eteenpäin ilman, että syntyy pahempaa ristiriitaa. Ohjauksen myötä lapsille annetaan keinoja selvittää neuvottelutilanteet itsenäisesti ilman aikuisen apua.

*”Leikki-tilanteissa keskustellaan siitä, mitä kukakin haluaa, ja miten kaverin mielipiteet otetaan huomioon.”* LTO5

Lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa lapset pääsevät harjoittelemaan yhteistyötaitoja. Vertaissuhteissa lapset pääsevät myös testaamaan omia taitojaan sosiaalisina toimijoina sekä kehittämään niitä. Samalla he oppivat sosiaalisen kanssakäymisen normeja sekä kehittämään neuvottelutaitojaan. Esiopetusikäisten lasten neuvottelutilanteet liittyvät usein kaverisuhteisiin, omaan osallisuuteen, sääntöihin, toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen sekä ristiriit-tilanteiden selvittämiseen. Toimiessaan vuorovaikutuksessa erilaisissa porukoissa lapset etsivät tai ylläpitävät omaa asemaansa esiopetusryhmässä. Siksi erityisesti vertaissuhteilla koetaan olevan merkittävä vaikutus lapsen sosiaaliseen kehittymiseen. (Lehtinen 2009, 138,142,153-154.)

Lastentarhanopettajat toivat esille myös, kuinka tärkeää heidän on olla tietoisia lasten vertaissuhteiden laadusta. Tarkkailemalla, mitä lasten keskuudessa tapahtuu, he näkevät ketkä leikkivät keskenään ja ketkä jäävät mahdollisesti ulkopuolelle. Havainnoin myötä lastentarhanopettajille tarjoutuu myös mahdollisuus päästä tutustumaan lasten muodostamaan

vertaiskulttuuriin. Näiden asioiden tiedostaminen koettiin edesauttavan lasten vertaissuhteiden tukemista.

*”Ensiarvoisen tärkeää on olla perillä niistä tilanteista mitä ympärillä lasten kesken tapahtuu.” LTO2*

Lasten keskinäisten vuorovaikutustilanteiden havainnoiminen auttaa lastentarhanopettajaa huomaamaan lasten vertaissuhteiden laadun ja siellä vallitsevan hierarkian. Hän näkee onnistuneet vuorovaikutustilanteet, mutta myös haasteelliset tilanteet. Syvällisen havainnoinnin ansiosta hän näkee myös, millaisia rooleja lapset ottavat esimerkiksi leikkitalanteissa. Havainnoidessaan hänelle voi selvitä toimiiko joku leikkijöistä pomona tai jääkö joku altavastajaksi. (Tahkokallio 2014, 180.) Havainnoinnin ansiosta lastentarhanopettaja voi tukea lasten vuorovaikutustilanteita oikealla tavalla ja näin mahdollisesti ehkäistä pahempien ristiriitakierteiden syntymisen.

Lastentarhanopettajat kertoivat, kuinka lasten vuorovaikutustaidot keskinäisissä suhteissa kehittyvät esiopetusvuoden aikana. Leikkitalanteet sujuvat huomattavasti paremmin ja toisten näkökulmat kyettiin ottamaan huomioon. Omia näkökulmia kyettiin perustelemaan ja muiden mielipiteitä huomioitiin paremmin, minkä ansiosta lapset välttyivät pahemmilta ristiriitatilanteilta, sillä heidän keskustelutaidot olivat kehittyneet. He kykenivät tekemään kompromisseja, joiden myötä yhteinen toiminta ei keskeytynyt vaan siitä tuli pitkäkestoisempaa.

*”Leikkitalanteisiin on tullut pitkäjänteisyyttä ja lapsilla on enemmän työkaluja käytössään ratkaista ristiriitoja omin avuin.” LTO3*

*”Kyky ymmärtää toistenkin kokemuksia ja näkökulmia menee eteenpäin.” LTO8*

Lastentarhanopettajat toivat kuitenkin esille, että lapset tarvitsivat vielä haastavissa ristiriitatilanteissa aikuisen tukea niiden selvittämiseen. Näissä tilanteissa koettiin tärkeänä, että aikuinen oli lasten saatavilla. Kögäs (2018, 131-133) tuo myös tutkimuksessaan esille, että lapset turvautuvat tietynlaisissa tilanteissa aikuisen tukeen. Esimerkiksi, jos muut lapset huomaavat, että yksi lapsista joutuu vahvan tunnepurkauksen valtaan he tukeutuvat mieluummin aikuisen apuun, kuin lähtevät itse selvittämään tilannetta. Näin he pyrkivät takaamaan leikin jatkuvuuden. Lapset tiedostavat, että heidän taitonsa eivät vielä täysin riitä selvittämään tilannetta, mikä taas vaarantaisi yhteisen toiminnan jatkuvuuden mahdollisen konfliktitalanteen syntyessä.

*”Silti lapsia ei vieläkään jätetä yksin selvittelemään vaan loppuun asti autetaan hoksaamaan eri tapoja selvittää pulmatilanteita.” LTO3*

Neitolan (2011, 119-120) tekemässä tutkimuksessa ilmenee, että lasten päiväkodissa ja esiopetuksessa luodut syvät ystävyysuhteet jatkuivat vielä kouluikässä. Lasten kaveripiiri myös laajentuu koulun alkaessa huomattavasti. Lasten, joilla on taas ongelmia vertaissuhteissa päivähoitossa ja esiopetuksessa, on todennäköisempää, että heillä on myös ongelmia ensimmäisellä luokalla (Laine, ym. 2010, 476, 480-481). Silvenin (2012, 34) mukaan myös lasten huoltajilla herää usein huoli lapsen sosioemotionaalisten taitojensa ollessa esiopetusiässä. Huoltajat pohtivat riittävätkö heidän lapsensa sosioemotionaaliset taidot koulussa pärjäämiseen ja saavatko he kavereita. Siksi onkin tärkeää, että lasten vertaissuhteita tuetaan monipuolisesti, jottei mahdollista ryhmästä hylkäämistä pääsisi tapahtumaan.

### 6.2.3 Esiopetusryhmän toiminta

Yleisesti lastentarhanopettajat kokivat, että koko ryhmän yhteisissä vuorovaikutustilanteissa lapset tarvitsevat suhteellisen paljon ohjausta ja tukea. He toivat esille, että lapset tarvitsivat tukea yhteisissä kokoontumisissa oman vuoron odottamisessa ja toisten kuuntelemisessa. Lapset turhautuivat, jos he eivät saaneet puheenvuoroa ja saattoivat puhua muiden lasten päälle. Osalle lapsista oli haastavaa antaa muille tilaa ja mahdollisuuksia osallistua toimintaan.

*”Ryhmässäni lapset tarvitsevat tukea oman vuoron/puheenvuoron odottamisessa, toisen kuuntelemisessa.” LTO3*

Ohjatuissa tuokioissa ilmenee usein ongelmia. Ohjatut tuokioiden johtajina on usein aikuisen johtamia ja suunniteltuja toimintoja, joihin lastentarhanopettaja on asettanut pedagogiset tavoitteet. Niissä joudutaan usein odottamaan omaa vuoroaan, mikä aiheuttaa lapsissa turhautumista. Tutkimukset osoittavat, että ongelmat vähenevät, kun tuokioiden johtajina ovat osallistavia ja toiminnallisia. Ne motivoivat myös kärsimättömimpiä lapsia osallistumaan mukaan toivotulla tavalla. (Ahonen 2017, 174-175.)

Lastentarhanopettajat kertoivat, että lapset tarvitsevat sosioemotionaalista tukea myös siirtymätilanteissa. Siirtymätilanteissa ilmeni ohjattujen tuokioiden tapaan oman vuoron odottamista, mikä aiheutti levottomuutta lapsissa. Lasten keskuudessa oli myös epäselvyyksiä

siitä, milloin kukakin sai olla ensimmäisenä vuorossa ja oliko kaikilla osapuolilla tasa-arvoinen asema siirtymätilanteissa. Siirtymätilanteissa pyrittiin osoittamaan, että jokainen saa omalla vuorollaan olla ensimmäinen ja se vaatii muilta kärsivällisyyttä.

*”Siirtymissä. Aina ei voi olla yksi ja sama ensimmäinen.” LTO2*

Siirtymätilanteiden ongelmat keskittyvät odottamisen ja epävarmuuden ympärille. Ongelmia esiintyy erityisesti, kun on aika siirtyä yhdessä ulos tai ruokailemaan. Lapset eivät tiedä, kuinka kuluttaisivat aikansa odotustilanteessa, mikä aiheuttaa helposti turhautumista ja levottomuutta suuressa ryhmässä. Siirtymätilanteiden haasteita vähentää merkittävästi toimiminen pienemmissä ryhmissä. Pienryhmissä lasten ei tarvitse odottaa niin kauan, eikä lasten levottomuus pienemmässä ryhmässä tunnu niin kaoottiselta, kuin koko ryhmän ollessa samassa tilassa. (Ahonen 2017, 188-190.)

Vastaajat toivat esille, kuinka merkityksellistä turvallisen ilmapiirin rakentuminen ryhmään on sosioemotionaalisten taitojen näkökulmasta. Turvallisuuden tunne tukee ja rohkaisee lapsia osallistumaan yhteiseen toimintaan. Lasten ei tarvitse etukäteen miettiä, kuinka aikuiset ja muut ryhmän lapset reagoivat hänen toimintaansa, jos ryhmässä on selkeä toimintakulttuuri. Toimintakulttuuria voidaan rakentaa esimerkiksi yhteisten sääntöjen avulla, jotka luovat selkeyttä lasten arkeen. Turvallisella ja positiivisella ilmapiirillä pyrittiin myös tukemaan lasten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä.

*”Rajat ja säännöt ovat tärkeitä ja ne on kaikille sillä ne tuovat turvallisuutta fyysisesti ja henkisesti.” LTO6*

Positiivinen vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä, leikki sekä turvallinen ympäristö ovat keskeisimpiä keinoja tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä (Kirk & MacCallum 2017, 85). Erityisesti selkeät säännöt ja päivärytmi tukevat lasten arkea. Lasten on esimerkiksi hyvä olla tietoisia, mitä päivän aikana tapahtuu. Näin lapset tietävät päivän aikataulun, eikä heidän tarvitse miettiä koko ajan, mitä on seuraavaksi luvassa. He pystyvät keskittymään sen hetkiseen toimintaan ja sen myötä mahdollisesti tuntevat olonsa turvallisemmaksi. (Rasku-Puttonen 2006, 114-115.)

Positiivinen ilmapiiri, leikkiympäristön rikastuttaminen sekä osallistavan ja turvallisen ympäristön luominen mahdollistavat monipuolisen lapsen kehityksen sekä yhteisöllisyyden tukemisen. Nämä keinot ovat kiinteästi vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Esimerkiksi lämmin vuorovaikutus luo turvallisen ilmapiirin, joka taas rohkaisee lapsia leikkimään ja

olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kiinnittämällä näihin kolmeen asiaan huomiota, lastentarhanopettaja voi luoda kannustavan ympäristön, jossa lapset voivat kehittää sosioemotionaalisia taitojaan ja luoda oman yhteisöllisen kulttuurinsa. (Kirk & MacCallum 2017, 88, 91-92.)

Erytisesti arempien lasten kohdalla koettiin tärkeäksi, että heitä tuetaan ja rohkaistaan osallistumaan yhteiseen toimintaan. Lastentarhanopettajat kokivat, että arat ja ujut lapset olivat epävarmoja omista taidoistaan ja pelkäsivät sen vuoksi osallistua. He välttelivät uusia tilanteita ja seurasivat mieluiten toimintaa sivusta aktiivisen osallistumisen sijaan. Tutussa ja turvallisessa ympäristössä ujut ja arat lapset uskalsivat osallistua yhteiseen toimintaan rohkeammin ja saivat sen myötä myös lisää itsevarmuutta.

*”Juurikin arat ja hiljaiset lapset tarvitsevat vielä sopivan, kannustavan ympäristön, että voivat jatkossakin luottaa omiin taitoihinsa toimina toisten lasten kanssa.” LTO3*

Aikuisen tulee sensitiivisesti ohjata lasta osallistumaan muiden toimintaan mukaan ja tarjota hänelle positiivisia kokemuksia yhdessä tekemisestä. Aikuinen voi järjestää esimerkiksi yhteisiä leikkejä, joissa ujo lapsi saadaan muiden lasten silmissä hyvää valoon. Lapsen osallistaminen yhteiseen toimintaan tuo lapselle lisää itsevarmuutta sekä hän saa muilta lapsilta positiivista palautetta. Lasta ei saa kuitenkaan painostaa mukaan, vaan hänelle on annettava mahdollisuus tarkkailla rauhassa tilannetta ja osallistua toimintaan mukaan, kun hänestä siltä tuntuu. (Keltikangas-Järvinen 2010, 41-47.)

Lastentarhanopettajat toivat myös esille, kuinka tärkeitä ryhmäytyminen ja yhteisöllisyyden rakentuminen ovat. Yhteisöllinen kulttuuri luo ryhmälaisten keskuuteen turvallisen ilmapiirin, joka kannustaa lapsia yhdessä tekemiseen. Vastaajat toivat esille, kuinka tärkeää on, että kaikki lapset tulevat keskenään toimeen ja kykenevät tekemään yhteistyötä. Yhteisöllisyyttä pyrittiin rakentamaan toimimalla erilaisissa ryhmissä. Vaihtuvissa pienryhmissä työskenteleminen mahdollistaa lasten tutustumisen toisiinsa, mikä taas vahvistaa yhteisöllisyyden tunteen muodostumisen. Pienryhmätyöskentelyn myötä aikuisen koettiin olevan myös helpompi havainnoida lapsen vuorovaikutustaitoja erilaisissa tilanteissa.

*”Toimimme erilaisissa ryhmissä (parina, pienryhmissä ja koko ryhmänä), joiden uskomme omalta osalta tukevan lasten sos.em.kehitystä. Pienryhmätoiminta on mielestäni mainio toimintatapa olla lähempänä lasta,*

*oppia tuntemaan lasta ja hänen vahvuuksiaan, kehua ja kannustaa, kun ehtii paremmin havainnoida.” LTO3*

*”Välillä sekoitetaan kaveriporukoita lasten toivomalla kaveriarvonnalla, jolloin on mahdollisuus toimia parina/pienryhmänä eri kavereiden kanssa ja tutustua samalla uusiin kavereihin.” LTO3*

Yhteisöllisyys rakentuu yhteisten kokemusten pohjalta. Yhteisöllisyyden muodostamista edesauttaa pienissä ryhmissä toiminen, joissa jäsenet voivat tukea toisiaan ja muodostaa ystävyys-suhteita. Tilanteet vaativat jatkuvaa tukea ja ohjausta lastentarhanopettajalta niin yksilön kuin koko ryhmänkin tasolla. Yhteistyön ja yhteisöllisyyden ansiosta lasten kognitiiviset taidot kehittyvät, joka vaikuttaa myös lasten vuorovaikutus- ja neuvottelutaitoihin. Yhteisöllinen työskentely edistää lisäksi lasten tasa-arvoista asemaa vertaisryhmässä. (Williams & Sheridan 2006, 91.)

Taitojen toimia isossa ryhmässä koettiin kehittyvän esiopetusvuoden aikana. Lasten kerrottiin kykenevän toimimaan paremmin isossa ryhmässä. Keväällä omaa vuoroa jakettiin jo odottaa pitempään ja toisille annettiin mahdollisuus sanoa omat mielipiteensä. Lasten kyky säädellä omaa toimintaa taas vaikutti positiivisesti koko ryhmän toimintaan, sillä tilanteista tuli huomattavasti rauhallisempia. Esille tuotiin kuitenkin myös huoli lapsista, jotka tarvitsivat vielä keväälläkin aikuisen tukea. He eivät välttämättä pärjänneet vielä itsenäisesti haastavilta tuntuissa tilanteissa ja tarvitsivat aikuisen ohjausta tilanteesta selvitäkseen.

*”Kuuntelemisen ja omanvuoron odottamisen taidot kehittyivät.” LTO4*

*”Toisten taidot ovat kehittyneet enemmän ja heistä on kasvanut taitavia ryhmässä toimivia, toiset huomioivia eskareita.” LTO3*

*”Heikommat taidot omaavat lapset menevät helposti taas solmuun haastavissa tilanteissa, jos eivät saa kasvattajan tukea.” LTO8*

Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu esiopetuksen aikana koetaan merkittävänä tekijänä lapsen kehityksen ja tulevaisuuden kannalta, sillä usein lapset, joilla on heikot sosioemotionaaliset taidot, joutuvat kohtaamaan erilaisia haasteita koulussa (Darling-Churchill & Lippman 2016). Lapsen kehityksen kannalta olisikin tärkeää, että esi- ja alkuopetus tekisivät systemaattisesti yhteistyötä lapsen sosioemotionaalisen kehityksen

näkökulmasta. Erityisesti lasten, joilla on vielä vaikeuksia selvittää itsenäisesti haastavista sosiaalisista tilanteista, tarvitsevat johdonmukaista tukea vielä alkuopetuksessakin.

#### 6.2.4 Aikuisen rooli

Lastentarhanopettajat toivat vastauksissaan esille aikuisen tärkeyden lasten sosioemotionaalisten taitojen tukijana. He korostivat vastauksissaan erityisesti aidon läsnäolo merkitystä arjen vuorovaikutustilanteissa. Läsnäolo ja lapsen päivittäinen kohtaaminen luovat turvallisuuden tunnetta sekä rakentavat luottamussuhdetta lapsen ja aikuisen välille. Luottamuksen myötä lapset uskalsivat ilmaista omat tunteensa ja mielipiteensä aikuiselle. Luottamussuhteen pohjalta lastentarhanopettajat saavat arvokasta tietoa lapsista ja sen pohjalta tukea heidän kehitystään tarkoituksenmukaisesti.

*”Aikuisena pyrin huomioimaan jokaisen lapsen yksilönä ja tulemaan niin tutuksi, että lapset uskaltavat tulla iloinensa ja suruinensa luokseni.” LTO3*

Aito kohtaaminen lasten kanssa auttaa opettajaa tutustumaan jokaiseen lapseen yksilönä. Kun aikuinen tutustuu lapseen, hän pystyy tukemaan hänen kehitystään lapselle sopivalla tavalla. (Koivisto 2007, 87-88.) Vuorovaikutuksen laatu aikuisen ja lapsen välillä vaikuttaa merkittävästi lapsen toimintaan. Läsä oleva aikuinen kykenee vastaamaan lapsen tarpeisiin ja tukemaan näin lapsen kehitystä.

Lastentarhanopettajat toivat myös esille, että aikuisten on oltava lasten saatavilla esiopetuksen arjessa haastavien tilanteiden ilmetessä. Seuraamalla lasten välisiä vuorovaikutustilanteita lastentarhanopettajat kokivat saavansa tärkeää informaatiota lasten välisistä suhteista ja niiden laadusta. Olemalla läsnä lasten keskinäisissä tilanteissa aikuinen pystyy tukemaan vuorovaikutuksen etenemistä sopivin keinoin, sillä hän tietää havaintojensa pohjalta, kuinka tilanteeseen on päädytty. Havainnoimalla tilanteita lastentarhanopettajat kokivat saavansa myös tärkeää tietoa lasten sosioemotionaalisten taitojen tasosta.

*”Pyrimme olemaan läsnä leikki-tilanteissa, jotta voimme tuoreeltaan keskustella lasten kanssa, jos heillä on jotain mielen päällä.” LTO3*

Lasten välisiä vuorovaikutustilanteita tulisi seurata tasaisin väliajoin, syksystä kevääseen saakka, jotta lastentarhanopettajan on mahdollista tarkastella lasten sosioemotionaalisten taitojen tasoa ja niiden kehittymistä. Säännöllisen havainnoin avulla aikuinen pystyy ennaltaehkäisemään mahdollisten ongelmatilanteiden syntymisen ja tukemaan lasten

sosiaalista kehittymistä. Lisäksi kasvattaja kykenee asettamaan jokaiselle lapselle paremmin henkilökohtaisia kehitystavoitteita, kun hän tarkkailee lasten välisiä vuorovaikutustilanteita. (Laaksonen 2014, 4-5, 41.)

Lastentarhanopettajat toivat myös esille toimivansa esimerkkeinä lapsille. Esimerkillisellä toiminnalla he näyttävät lapsille, kuinka vuorovaikutustilanteissa toimitaan kohteliaasti ja toista kunnioittaen. Sanoilla, teoilla, ilmeillä ja eleillä he pystyvät osoittamaan, kuinka toisia kohdellaan arvostaen. Esimerkillään ja sanoittamalla omaa toimintaansa aikuinen pystyy myös osoittamaan, kuinka omia tunteita voi hallita erilaisissa tilanteissa.

*”Tärkeää on se tapa, kuinka aikuinen suhtautuu lapseen ja toisiin ihmisiin. Se on se malli, jonka me annamme lapsille siitä, kuinka toista ja itseä kunnioittaen toimitaan ja miten ollaan vuorovaikutuksessa.” LTO2*

Omalla esimerkillään lastentarhanopettaja rakentaa ryhmänsä toimintakulttuuria. Esimerkiksi lastentarhanopettajan ratkaisut vuorovaikutustilanteissa ovat merkittävässä roolissa. Ne edesauttavat toimintakulttuurin muodostumista sekä tukevat lapsen emotionaalista hyvinvointia. Empaattinen lähestyminen auttaa lastentarhanopettajaa tavoittamaan lapsen tarpeet. (Ahonen 2015, 184-185.) Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa on tärkeää, että aikuinen on sitoutunut vuorovaikutushetkeen ja huomioi lapsen yksilöllisesti. Onnistuneeseen vuorovaikutushetkeen yksittäisen lapsen kanssa liittyy myös usein tiettyjä piirteitä. Siinä ovat läsnä fyysinen kosketus, aikuisen aito läsnäolo ja mielenkiinto lapsen asiaa kohtaan, vastavuoroisuus sekä huumori. (Puroila, ym. 2012, 353-354.)

Osa vastaajista toi esille erilaisia materiaaleja, joita he käyttävät tunnekasvatuksen tukena. Eniten lastentarhanopettajat käyttivät Askeleittain-opetusohjelmaa. Opetusohjelmaa hyödynnettiin erityisesti tunteiden nimeämisessä ja tunnistamisessa. Käytössä oli myös muita materiaaleja, kuten erilaisia kuvakortteja sekä satuja.

*”Askeleittain tuokiot tukemaan tunnetaitojen oppimista.” LTO4*

Erilaisten tuokioiden lisäksi on tärkeää, että tunnekasvatus on läsnä kaikissa esiopetuksen arkisissa tilanteissa. Aikuisen tulisi erityisesti tarttua arjessa tapahtuviin pieniin hetkiin ja olla näissä tilanteissa sanoittamassa lasten välistä vuorovaikutusta. Tunnekasvatuksen näkökulmasta olisi tärkeää tuoda esille osapuolten tunteet ja niiden syyt erilaisissa tilanteissa. (Köngäs 2018, 138.)



### 6.3 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimukseni tulokset. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisista taidoista. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, millaisia taitotasoja ryhmistä löytyy ja sen myötä saada tietoa esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeesta. Lisäksi tutkin, kuinka lasten taidot kehittyvät esiopetusvuoden aikana lastentarhanopettajien näkemysten mukaan.

Tutkimustulokset osoittivat, että esiopetusikäisten lasten taitotasot vaihtelivat ryhmässä ja ne ovat jaettavissa kolmeen kategoriaan. Ryhmissä kuvailtiin olevan lapsia, jotka omaavat hyvät sosioemotionaaliset taidot. Sosioemotionaalisesti taitavat lapset kykenivät säätelemään omia emootioitaan, kokemaan empatiaa sekä huomioimaan muiden tarpeet. Hyvien tunne- ja itsesäätelytaitojen ansiosta lasten oli helppoa toimia vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa.

Ryhmissä kerrottiin olevan lapsia, joita kuvailtiin ujoiksi ja aroiksi. He olivat epävarmoja omasta osaamisestaan ja kyvykkyydestään, minkä vuoksi he pelkäsivät epäonnistumista. He välttelivät aktiivista osallistumista yhteiseen toimintaan sekä heidän oli vaikea lähestyä muita lapsia. Lasten kerrottiin tarvitsevan paljon aikuisen tukea arjen vuorovaikutustilanteissa.

Lastentarhanopettajat kertoivat myös, että ryhmissä oli lapsia, jotka kokivat sosiaaliset tilanteet haastavina. Heillä oli vaikeus hallita omia tunteitaan sekä lasten itsesäätelytaidoissa kerrottiin olevan puutteita. Näiden taitojen heikkous vaikutti merkittävästi myös heidän sosiaalisten suhteiden laatuun. He ajautuivat helpommin ristiriitatilanteisiin muiden lasten kanssa, mikä johti siihen, etteivät muut lapset mielellään leikkineet heidän kanssaan ja sen vuoksi he ajautuvat ryhmän ulkopuolelle.

Lastentarhanopettajien mukaan esiopetusikäiset lapset tarvitsivat päivittäin sosioemotionaalista tukea esiopetuksen arjessa. Tuen tarvetta kuvailtiin kolmesta näkökulmasta. Lastentarhanopettajat kertoivat, että lapset tarvitsivat yksilöllistä tukea, jotta sosioemotionaaliset taidot kehittyisivät. Esille nousi, että lapset tarvitsivat tukea tunne- ja itsesäätelytaidoissa. Erityisesti omien tunteiden nimeäminen ja säätely vaati aikuisen ohjausta. Lapset tarvitsivat myös tukea myönteisen minäkuvan ja itsevarmuuden rakentamiseen.

Lastentarhanopettajat kertoivat, että lapset tarvitsivat tukea myös vertaissuhteissa. Erityisesti lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa ilmeni ongelmia, joissa tarvittiin aikuisen

ohjausta. Varsinkin neuvottelu- ja ristiriitatilanteet leikeissä olivat haastavia lasten keskenään selvittää ilman aikuisen tukea. Ristiriitatilanteet vaikuttivat negatiivisesti lasten leikkien kestoon ja jatkuvuuteen.

Myös koko esiopetusryhmän yhteisissä hetkissä ja tuokioissa sekä siirtymätilanteissa lapset tarvitsivat aikuisen tukea. Erityisesti oman vuoron odottaminen sekä muiden kuunteleminen tuotti vaikeuksia lapsille. Tilanteiden haastavuus näkyi esimerkiksi levottomuutena, mikä vaikutti negatiivisesti yhteisien hetkien laatuun.

Vastauksissa korostui lastentarhanopettajan rooli lasten sosioemotionaalisten taitojen tukijana ja mahdollistajana. Esille tuotiin, että aikuisen on oltava aidosti läsnä arjen tilanteissa sekä oltava lasten saatavilla haasteiden ilmetessä. Lastentarhanopettajat kertoivat myös toimivansa esimerkkinä lapsille. Esimerkillisen toiminnan kautta lastentarhanopettajat välittivät lapsille, kuinka vuorovaikutustilanteissa toimitaan muita kunnioittaen. Tunnekasvatuksen tukena lastentarhanopettajat kertoivat myös hyödyntävänsä erilaisia materiaaleja, kuten Askeleittain-opetusohjelmaa.

Lastentarhanopettajat kertoivat, että lasten sosioemotionaaliset taidot kehittyivät esiopetusvuoden aikana. Yksilön tasolla jokaisen lapsen itsesäätelytaitojen sekä itsevarmuuden nähtiin kehittyvän. Näiden taitojen kehittyminen taas vaikutti positiivisesti lasten vuorovaikutustaitoihin, mikä näkyi lasten vertaissuhteissa. Lapset kykenivät paremmin huomioimaan muiden osapuolten näkökulmat ja neuvottelutilanteet sujuivat paremmin. Myös lasten ryhmätyöskentelytaitojen kerrottiin kehittyvän, eikä oman vuoron odottaminen ollut enää niin haastavaa. Haastavimmissa ristiriitatilanteissa tarvittiin vielä kuitenkin aikuisen ohjausta ja tukea. Osan lapsista oli vielä keväälläkin vaikea selvittää itsenäisesti haasteellisista tilanteista, mikä aiheutti huolta lastentarhanopettajissa. Lasten kuitenkin kerrottiin pärjäävän hyvin, kun heitä tuettiin.

## **7 Pohdinta**

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalista taidoista. Toisena tutkimusongelmana minulla oli selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla oli lasten sosioemotionaalisten taitojen tuen tarpeesta. Seuraavassa luvussa kokoan yhteen tutkimukseni johtopäätökset. Lisäksi pohdin tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta sekä tuon esille mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### **7.1 Johtopäätökset**

Tutkimustulokseni osoittivat, että esiopetusikäisten sosioemotionaalisisissa taidoissa on merkittäviä eroja. Lapsiryhmiin nähtiin muodostuvan kolme taitotasoa. Ryhmissä oli lapsia, joilla koettiin olevan hyvät sosioemotionaaliset taidot. Osan lapsista kuvattiin taas olevan epävarmoja sosioemotionaalisisissa tilanteissa. Kolmas ryhmä muodostui lapsista, joilla nähtiin olevan haasteita sosioemotionaalisisissa tilanteissa. Ryhmän sisällä taitotasojen kirjo voi siis olla hyvin laaja, mikä osaltaan vaikuttaa ryhmän käytänteiden ja kulttuurin muodostumiseen. Esimerkiksi Koivulan (2010, 149-150) tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että lasten välillä tapahtuva jatkuva kilpailu ja sen myötä syntyvät konfliktitilanteet vaikuttavat negatiivisesti yhteisöllisen kulttuurin muodostumiseen. Kilpailu aiheutti jatkuvasti ongelmia ja levottomuutta ryhmässä, minkä myötä lastentarhanopettajan aika kului toiminnan ohjaamiseen sekä ristiriitatilanteiden selvittämiseen.

Tutkimustulokseni osoittivat, että kaikki esiopetusikäiset lapset tarvitsevat sosioemotionaalista tukea jossain määrin. Tuen tarve määrittyy taitojen tason mukaan. Sosioemotionaalisesti taitavat lapset tarvitsevat vähemmän aikuisen tukea, kuin lapset, joilla on haasteita sosioemotionaalisisissa tilanteissa. Epävarmojen lasten kohdalla tuen koettiin olevan myös tärkeää. Tutkimukseni keskeisimmät tulokset liittyvätkin esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin. Esille nousi, että lapset tarvitsevat aikuisen tukea yksilöllisessä kehityksessä, vertaissuhteiden muodostamisessa ja niiden ylläpitämisessä sekä esiopetusryhmässä toimimisessa. Kaikissa näissä korostui aikuisen rooli kehityksen mahdollistajana ja tukijana.

Yksilöllisestä näkökulmasta lapset tarvitsivat tukea tunne- ja itsesäätelytaidoissa. Lapsilla koettiin olevan vaikeuksia tunnistaa, nimetä ja säädellä omia tunteitaan. He tarvitsivat

aikuisen tukea selvittääkseen vahvoista tunnekokemuksista sekä aikuista sanoittamaan tunteiden vaikutusta ja merkitystä toimintaan. Köngäksen (2018, 192-194) tekemässä tutkimuksessa ilmenee, jopa hieman yllättäviä tuloksia liittyen lasten tunneilmaisuun ja sen tukemiseen. Tutkimuksen mukaan lapset saattavat piilotella aikuiselta todellisia tunteitaan ja ilmaista niitä vain vertaistensa kanssa.

Onkin syytä pohtia, miksi lapset saattavat vältellä aitojen tunteidensa näyttämistä aikuiselle, sillä lapsen kehityksen kannalta aikuisen tuki on merkittävässä roolissa. Keskeisessä roolissa ovat luultavasti aikuisen asennoituminen tilanteeseen sekä aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatu. Tuloksissani ilmeni, kuinka tärkeää luottamuksellisen suhteen muodostuminen aikuisten ja lasten välille esiopetusryhmässä on turvallisuuden tunteen näkökulmasta. Turvallisuuden tunne ja lasten luottamus aikuisia kohtaan lisäävät lasten rohkeutta ilmaista omia tunteita aikuisille. Lämmin ja empaattinen vuorovaikutussuhde tukee parhaiten lasten emotionaalista kehitystä ja sen tulisi olla läsnä läpi esiopetuksen arjen.

Lapset tarvitsivat myös aikuisen tukea myönteisen minäkuvan rakentamisessa. He vertailivat itseään muihin lapsiin, eivätkä uskoneet omiin kykyihinsä toimia erilaisissa tilanteissa. Erityisesti aikuisen rohkaiseva ja positiivinen palaute edesauttoivat itsetunnon kasvamisessa. Positiivinen palaute on merkittävä keino auttaa lasta huomaamaan, milloin hän tekee joitain hienosti, hyvin tai oikein, mikä taas lisää heidän varmuuttaan ja tuo esille heidän kyvykkyytensä (Koivisto 2007, 143).

Onkin syytä nostaa esille, mistä jatkuva kilpailu ja epävarmuus omia taitoja kohtaan syntyvät. Sheridan ja Williams (2006, 308) tuovat tutkimuksessaan esille, että esiopetuksessa syntyy helposti kilpailua, sillä lapset havainnoivat muiden taitoja ja vertailevat niitä omiin taitoihinsa. Itsevarmojen lasten kohdalla vertailu motivoi lapsia kehittämään omia taitojaan samalle tasolle. He haluavat saavuttaa samantasoiset taidot, kuin kaverillakin on. Epävarmempien lasten kohdalla vertailu voi taas rajoittaa heidän osallistumistaan, mikä vaikuttaa taas negatiivisesti heidän kehittymiseensä. Lastentarhanopettajien tulisikin luoda ryhmäänsä toimintakulttuuri, joka tukee ja motivoi kaikkia lapsia osallistumaan ja kehittymään tasapuolisesti.

Tulokset osoittivat, että lasten vaikeudet sosiaalisissa tilanteissa ilmenivät erityisesti lasten vertaissuhteissa. Lapset tarvitsivat tukea neuvottelu- ja ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Ristiriidat syntyivät usein leikin aloitusvaiheessa, kun sovittiin leikin säännöistä, etenemisestä ja rooleista. Laineen ym. (2010, 476, 480-481) tutkimustulokset osoittavat, että

vertaissuhdeongelmat ovat yleisiä 5-7-vuotiailla lapsilla. Tutkimuksessa ilmeni, että noin 80% lapsista ilmeni jonkunlaisia ongelmia vertaissuhteissa. Ensimmäiselle luokalle siirryttäessä vertaissuhdeongelmat vähenivät kuitenkin merkittävästi.

Vertaissuhteiden tukemisen kannalta oleellisena koettiin tietä lasten välisten suhteiden laadusta sekä vertaissuhteiden rakenteista. Tietoa kerrottiin saavan parhaiten havainnoimalla lasten keskinäisiä vuorovaikutustilanteita. Seuraamalla lasten toimintaa lastentarhanopettajat pystyvät tukemaan lasten sosioemotionaalaisia taitoja oikealla tavalla ja puuttumaan kriittisiin tilanteisiin ajoissa. Havainnointi vaatii kuitenkin lastentarhanopettajalta riittävästi aikaa, resursseja sekä motivaatiota, mikä taas vaikuttaa siihen, että säännöllisen havainnoimisen toteuttaminen voi olla haasteellista. Erityisesti suuret ja moninaiset lapsiryhmät voivat hankaloittaa havainnoinnin toteutumista. Esiopetuksessa tulisikin varmistaa, että varhaiskasvattajilla olisi mahdollisuus olla aidosti läsnä sosioemotionaalisisissa tilanteissa. Se vaatii varhaiskasvattajilta avoimuutta, suunnitelmallisuutta, joustavuutta sekä ymmärrystä sosioemotionaalisten taitojen tärkeydestä. Yhtenäinen käsitys sosioemotionaalisen tuen tärkeydestä mahdollistaa myös sen toteutumisen esiopetuksen arjessa.

Esiopetusryhmän näkökulmasta lastentarhanopettajat kertoivat, että lapset tarvitsivat tukea koko ryhmän yhteisissä hetkissä sekä siirtymätilanteissa. Erityisesti oman vuoron odottamien sekä muiden kuunteleminen aiheuttivat haasteita lapsille. Ahonen (2015, 105-106, 181-182) tuo tutkimuksessaan esille saman suuntaisia tuloksia. Usein ohjatuissa tilanteissa, joissa on paikalla yli kymmenen lasta, ilmenee helposti levottomuutta. Hänen mukaansa koko ryhmän yhteiset tuokioiden aiheuttavat usein ei-toivottua käytöstä lasten keskuudessa. Niissä joudutaan usein odottamaan omaa vuoroaan, mikä vaatii lapsilta hyvää itsesäätelytaitojen hallintaa. Tutkimuksessa tilanteet olivat usein aikuisjohtoisia ja lasten vaadittiin niissä olevan hiljaa tai kunnolla. Levottomuutta ilmeni myös usein siirtymätilanteissa, jolloin lapset joutuivat myös usein odottamaan. Onkin hyvä kiinnittää huomiota, millainen on koko ryhmän yhteisten tuokioiden merkitys ja rooli esiopetuksen arjessa. Lastentarhanopettajien tulisi pohtia, mitkä ovat tuokioiden tavoitteet ja miten ne tulisi järjestää, jotta tavoitteet toteutuisivat toivotulla tavalla, eikä levottomuutta pääsisi syntymään.

Turvallisen ilmapiirin kerrottiin edesauttavan ryhmässä toimimista. Turvallisuutta pyrittiin rakentamaan yhteisten toimintatapoja ja sääntöjen avulla. Turvallisen ja kannustavan ilmapiirin kerrottiin rohkaisevan lapsia osallistumaan yhteiseen toimintaan. Tulokset osoittivat myös ryhmäytymisen ja yhteisöllisyyden tärkeyden esiopetusryhmässä. Erityisesti

pienryhmätoiminnan koettiin olevan toimiva keino tukea lasten yhteisöllisyyden tunnetta. Pienryhmätoiminnan kerrottiin myös helpottavan lasten havainnointia.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että aikuisella on merkittävä rooli lasten sosioemotionaalisten taitojen tukijana. Aikuisen sensitiivinen ja tarkoituksenmukainen tuki on välttämätöntä, sillä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaaliset taidot eivät vielä riitä selviytymään itsenäisesti kaikista tilanteista. Tärkeimmäksi teemaksi nousi aikuisen aito läsnäolo ja havainnoiminen esiopetuksen arjessa ja sen myötä ilmenevä tuki. Olemalla tietoinen siitä, mitä ryhmässä tapahtuu, lastentarhaopettaja kykenee tukemaan kokonaisvaltaisesti lasten sosioemotionaalista kehitystä. Seuraamalla lasten toimintaa vertaissuhteissa lastentarhanopettajat saavat monipuolisen kuvan lasten taidoista ja asemista ryhmässä. Lastentarhanopettajat kertoivat, että he omalla toiminnallaan myös osoittavat esimerkkinä lapsille, kuinka vuorovaikutustilanteissa on hyvä toimia. Tutkimustuloksissa nousi myös esille erilaiset materiaalit, joita lastentarhaopettajat voivat käyttää tunnekasvatuksen tukena.

Myös Ahosen (2015, 126-127) tekemässä tutkimuksessa nousee esille aikuisen rooli. Aikuisen asenne ja suhtautuminen vuorovaikutustilanteissa välittyvät lapsille ja he käyttäytyvät sen mukaan. Aikuisen vuorovaikutuksen laadulla on merkittävä rooli lasten käyttäytymisessä. Sitoutuneisuus tai sitoutumattomuus lapsen kanssa käytävään vuorovaikutukseen vaikuttavat lapsen sosioemotionaaliseen olemukseen. Jos aikuinen ei tue riittävästi lapsen tarpeita, hänen mielenkiintonsa toimintaa tai tilannetta kohtaan voi loppua täysin.

Tutkimustulokset osoittivat, että lasten sosioemotionaalisissa taidoissa tapahtui kehitystä esiopetusvuoden aikana. Vastauksista kävi ilmi, että lasten itsesääteilytaidot ja sen myötä vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaidot kehittyvät kaikilla lapsilla. Myös itsevarmuuden nähtiin nousevan kevättä lähestyessä. Esille nousi kuitenkin huoli niiden lasten kohdalla, jotka vielä keväällä tarvitsivat aikuisen tukea sosiaalisissa tilanteissa. Heidän koettiin tarvitsevan vielä sosioemotionaalista tukea koulussa, jotta heillä olisi mahdollista kehittää omia taitojaan. Tuettuina taidot nähtiin hyvinä. Olisikin syytä kiinnittää huomiota, jatkuuko lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen samansuuntaisena alkuopetuksessa kuin se on toteutettu esiopetuksen aikana. Karikosken (2008, 148) tutkimus osoittaa, että lasten sopeutumiseen vaikuttaa merkittävästi kasvatuskulttuurin muutos. Jos muutos on vähäistä, lapsi sopeutuu helpommin kouluun ja siirtymävaihe on joustavampi. Jos taas muutokset ovat isoja, sopeutuminen voi olla haastavampaa.

Aineistossani lastentarhanopettajat eivät tuoneet lainkaan esille huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Lasten sosioemotionaalisen kehityksen näkökulmasta olisi kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota myös esiopetuksen henkilökunnan ja perheiden väliseen yhteistyöhön. Tiivis yhteistyö lasten huoltajien kanssa auttaa tukemaan johdonmukaisesti lapsen sosioemotionaalista kehitystä. (Whitebread 2012, 56.) Neitolan (2011, 145, 221) tekemä tutkimus esimerkiksi osoittaa, että lasten huoltajat saattavat olla epätietoisia lasten tavoista toimia sosiaalisissa tilanteissa. Erityisesti sosioemotionaalisia haasteita omaavien lasten vanhemmat eivät välttämättä tietäneet lapsensa sosiaalisten suhteiden todellista laatua. Päiväkodin ja vanhempien tulisi tällaisissa tilanteissa tehdä tiiviimpää yhteistyötä ja miettiä, kuinka he tukisivat parhaiten lapsen sosiaalista kehitystä. Jotta tukeminen olisi tarkoituksenmukaista lastentarhanopettajien ja huoltajien tulisi olla tietoisia lasten sosioemotionaalisten taitojen tasoista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi aktiivisen yhteistyön avulla voidaan tukea lapsen yksilöllisten tarpeiden lisäksi lasten välisiä vertaissuhteita sekä koko ryhmän toimintaa (Neitola 2011, 222).

## **7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Kvalitatiivinen tutkimus on hyvin kokonaisvaltaista ja siinä korostuu erityisesti kerronnallisuus. Tutkimukseen vaikuttavat vahvasti tutkijan subjektiivisuus, motiivit ja kokemukset, minkä vuoksi tutkijan tulee reflektoida ajatuksiaan jatkuvasti. Reflektoinnin avulla lukijat saavat mahdollisuuden arvioida tutkimuksen etenemistä sekä sen luotettavuutta ja soveltuvuutta käytäntöön, mitä voidaan pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen tärkeimpänä tehtävänä. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 154.) Tutkijan tulee myös tutkia tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi kertoa mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin etenemisestä. Hänen tulee selittää teoreettiset lähtökohdat, niiden yhdistyminen tutkimusongelmaan, aineiston keräämisen vaiheet sekä tulkintaprosessin eteneminen. Tulkintaprosessia on hyvä havainnollistaa erilaisten esimerkkien avulla, jotta tutkimuksen lukijat hahmottavat ilmaisujen merkitykset. (Ahonen 1995, 131.)

Tutkimusetiikan tulee kulkea tutkijan mukana koko prosessin ajan. Tutkimusetiikka rakentuu yleisesti hyväksytyihin tiedonhankinta- sekä tutkimusmenetelmiin. Tiedonhankinta perustuu oman tieteenalan tieteellisen kirjallisuuden perehtymiseen. (Vilkkä 2015, 41-42.) Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat myös rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä.

Tutkijan tulee käyttää eettisesti kestäviä menetelmiä, olla avoin sekä kunnioittaa ja huomioida muiden tutkijoiden tekemää työtä. (Hirvonen 2006, 31.)

Rehellisyys tutkimuksessa näkyy erityisesti tulosten tulkinnassa. Tutkijan tulee olla huolellinen koko tutkimusprosessin ajan ja tehdä työnsä mahdollisimman tarkasti. Tutkijan tulee avoimesti tuoda esille tutkimuksen taustat, metodologia, taustalla vaikuttava teoria sekä tutkimuksen tulokset. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 44.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessiani mahdollisimman avoimesti. Olen tuonut esille tutkimukseni lähtökohdat sekä tutkimukseni aikana ilmenneet haasteet. Analyysiprosessia avasin tuomalla esiin esimerkkejä eri vaiheista, joiden avulla pyrin osoittamaan, kuinka olen päätenyt tutkimukseni lopputuloksiin.

Tutkimusongelman muotoutumiseen vaikuttaa merkittävästi tutkijan aiempi tieto aiheesta (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 55). Keväällä 2016 tehty kandidaatin tutkielma esiopetusryhmän vaikutuksista lasten sosioemotionaaliseen kehittymiseen vaikutti tutkimusongelmani valintaan. Läpi tutkimusprosessin aiemmin saatu tieto sosioemotionaalisisista taidoista vaikutti tutkimuksen etenemiseen. Heikkinen ja Syrjälä (2006, 153) tuovat myös esille, että jo aiheen valintaan ja rajaamiseen liittyy useita eettisiä kysymyksiä, sillä tutkijan aiemmat kokemukset, elämäntilanne sekä arvot voivat vaikuttaa tutkimusaiheen muodostumiseen.

Tutkimusongelman tulee oman kiinnostuksen lisäksi pohjautua aiempiin tutkimuksiin. Hyvä tutkija pyrkii tutkimuksensa kautta luomaan uutta tietoa hyödyntämällä aiemmin tehtyjä tutkimuksia. Hän pyrkii täydentämään ja lisäämään tietoa valitsemastaan tutkimusaiheesta. Tutkija kunnioittaa muiden tekemiä tutkimuksia viittaamalla heidän töihinsä oikeaoppisesti ja tuo rehellisesti ja kunnioittaen esille heidän tutkimustuloksiaan. (Vilka 2015, 42, 202.) Oikeaoppinen ja rehellinen viittaaminen ovat keskeisimpiä periaatteita tutkijoiden keskuudessa ja sen myötä myös osoitetaan tunnustusta muita tutkijoita kohtaan (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 104). Keskeisimpinä lähteinä minulla toimi samasta aihepiiristä tehdyt väitöstutkimukset. Lisäksi viittasin tekstissäni muihin tutkimuksiin sekä tieteelliseen kirjallisuuteen. Lähteenä käytin sekä kansainvälisiä että suomalaisia teoksia.

Tutkimusaihetta valitessa on pohdittava, millaisia vaikutuksia tutkimuksella on ja kehen ne vaikuttavat (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 54). Tutkimukseni tarkoituksena on osoittaa, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisisista taidoista. Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esille taitotasojen kirjo ryhmässä ja taitojen



vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen. Tutkimuksen myötä pyrin nostamaan esille lasten sosioemotionaalisen taitojen tason sekä niiden kehityksen tukemisen tärkeyden.

Valitsin aineiston keräämismenetelmäksi kyselytutkimuksen, joka osoittautui lopulta melko haastavaksi tavaksi kerätä aineisto. Kyselytutkimusta tehdessä on jatkuvasti pohdittava, kuinka laaja tutkimusotos on tarpeeksi riittävä, sillä otoskoko vaikuttaa merkittävästi tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijan on myös pohdittava, tuovatko uudet vastaajat merkittävää lisäarvoa tutkimukselle vai onko otos jo riittävän laadukas. Lisäksi tutkijan on huomioitava omat resurssinsa sekä aikataulunsa. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 70-71.)

Aineiston kerääminen aiheutti minulle eniten haasteita tutkimusprosessin aikana ja jouduin pohtimaan sopivia ratkaisuja. Käytin aineiston keräämiseen kuukausia aikaa ja välitin sen usealle päiväkodin johtajalle. Lähetin kyselyn myös postitse päiväkoteihin, minkä ansiosta sain muutaman vastauksen lisää. Pohdin jo kyselylomakkeiden hylkäämistä ja toteuttaa aineiston keräämisen haastatteluilla, mutta aikataulullisesti se ei ollut mahdollista. Aineistoa tarkastellessani totesin sen kuitenkin olevan mielestäni tarpeeksi riittävä ja päätin toteuttaa tutkimukseni sen pohjalta. Jälkikäteen ajateltuna aineiston kerääminen haastattelulla olisi ollut toimivampi tapa toteuttaa tutkimus. Olen kuitenkin tyytyväinen aineiston laatuun, vaikka se on suhteellisen pieni, mikä taas vaikuttaa tutkimukseni yleistettävyyteen. Koen kuitenkin, että tutkimukseni täydensi ja toi lisää tietoa esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisisista taidoista varhaiskasvatuksen ammattilaisille.

Aineistoa analysoitaessa minun täytyi aluksi tarkastella, oliko vastauksissa merkittäviä eroja kevään ja syksyn välillä. Eroja ei löytynyt, joten pystyin tarkastelemaan aineistoani kokonaisuutena. Lomakehaastatteluissa tulkinat täytyi tehdä vastauslomakkeiden pohjalta. Ylitulkintaa oli vältettävä, sillä se vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. (Vilkkä 2015, 131.) Analysointivaiheessa pyrin sivuttamaan omat käsitykseni aiheesta ja asettua vastaajien asemaan. Välillä omien oletusten syrjään laittaminen oli haastavaa vahvan ennakkotietämyksen vuoksi, mutta koen onnistuneeni analysoimaan vastauksia neutraalilla otteella.

Tutkimuksessa ei saa paljastua tutkittavien henkilöllisyys ilman asianosaisten lupaa. Tutkimusaineisto on myös säilytettävä turvallisessa paikassa, eikä se saa joutua muiden nähtäväksi. Tällä pyritään takamaan osallistujien anonymiteetti. (Vilkkä 2015, 46-47.) Kyselyyni vastattiin anonyymisti, joten minulla ei ole tietoa vastaajien henkilöllisyydestä.

Koska otokseni oli niin pieni, en tuonut myöskään tutkimuksessani esille tutkittavien kaupunkia, jossa he työskentelevät.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella kahdesta näkökulmasta – tutkimuksen aitouden sekä relevanssin kautta. Aitouden näkökulmasta tutkijan pitää tarkastella vastaako kerätty aineisto hänen ja tutkittavien kannalta samaa asiaa. Lisäksi hänen pitää pohtia vastaavatko hänen luomansa kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Relevanttiuden näkökulmasta tutkijan täytyy varmistaa aineiston relevanttius tutkimuksen teorian kannalta sekä kategorioiden relevanttius. Toisin sanoen hänen tulee huomioida, että aineisto ja sen pohjalta luodut kategoriat ovat oleellisia teorian näkökulmasta. (Ahonen 1995, 129-130.)

Laadullista tutkimusta arvioidaan aina sen yleistettävyyden kautta. Yleistäminen pohjautuu tutkijan tekemiin tulkintoihin, jotka ovat muodostuneet aineiston ja teoriakirjallisuuden pohjalta. (Vilka 2015, 195.) Vaikka tutkimusotokseni on kohtuullisen pieni, koen että tutkimustulokset ovat yleistettävissä. Yleistettävyyttä tukee erityisesti samansuuntaiset tutkimustulokset aiemmin tehdyistä tutkimuksista. Tutkimukseni on myös mahdollista toteuttaa sellaisenaan uudestaan, mikä tukee myös yleistettävyyttä.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan muun muassa tutkijan valintojen ja tulkintojen kautta. Siksi tutkijan on tuotava esille läpi koko tutkimuksen syyt ja tavat sekä perustelut miksi ja miten hän on toiminut. Avoimuus tutkimuksessa tarjoaa lukijalle mahdollisuuden peilata tuloksia aiempiin tehtyihin tutkimuksiin ja näin arvioida kokonaisvaltaisesti tehtyä tutkimusta. (Vilka 2015, 197, 204.) Lisäksi laadullista tutkimusta arvioidaan sen käytännön vaikutusten kautta. Tutkimuksessa saatujen tulosten toimivuutta voidaan kokeilla käytännössä ja havainnoida niiden vaikutuksia toimintaan. (Heikkinen & Syrjäla 2006, 155-156.) Tutkimustulokseni on mahdollista liittää osaksi esiopetuksen käytäntöä ja havainnoida niiden merkitystä esiopetuksen arjessa.

### **7.3 Jatkotutkimusaiheita**

Tutkimukseni keskittyi esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. Tuloksissa nousi esille niiden kehittyminen esiopetusvuoden aikana, jota olisi mielenkiintoista tutkia vielä laajemmin. Erityisesti lasten taitojen tukemisesta ja kehityksestä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä olisi hyvä saada lisää tutkimustietoa. Esimerkiksi esiopetuksen ja

alkuopetuksen välinen yhteistyö sosioemotionaalisten taitojen näkökulmasta toisi tärkeää lisätietoa lasten kehityksestä ja sen tukemisesta. Neitolan tutkimuksessa (2011) tarkastellaan lasten vanhempien näkemyksiä lastensa sosiaalisesta kompetenssista päivähoitossa, esiopetuksessa sekä alkuopetuksessa. Rinnalle olisi tarpeellista tuoda myös pitkittäistutkimus lastentarhanopettajien ja luokanopettajien näkökulmista. Tutkimus aiheesta toisi esille kasvatusalan ammattilaisten näkökulmia lasten sosioemotionaalisen kehityksen pitkäaikaisella aikavälillä.

Myös erilaisia toimintatapoja tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin. Esimerkiksi olisi mielenkiintoista havainnoida onko päiväkodissa toteutettavan ja koulussa toteutettavan esiopetuksen välillä havaittavissa eroja, kun niitä tarkasteltaisiin sosioemotionaalisten taitojen näkökulmasta. Aihtta voisi lähestyä myös lastentarhanopettajien omien taitojen näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tutkia lastentarhanopettajien käsityksiä heidän omista taidoistaan tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä.

Aihtta olisi myös hyvä tarkastella laajemmassa mittakaavassa. Alueellisesti katsottuna tutkimukseni keskittyi Pohjois-Pohjanmaalle ja olisi kiinnostava tietää saadaanko myös muualta Suomesta samansuuntaisia tuloksia. Lisäksi eri ammattiryhmien näkemyksiä olisi mielenkiintoista tutkia. Tutkimukseni keskittyi lastentarhaopettajien näkökulmiin ja rinnalle olisi tarpeellista ottaa myös esimerkiksi lastenhoitajien näkemykset aiheesta. Tutkimuksestani nousseita näkökulmia voisi myös lähteä tutkimaan yksityiskohtaisemmin. Sosioemotionaalisen tuen merkitys yksilön, vertaissuhteiden tai ryhmätyöskentelytaitojen näkökulmista toisi spesifimpää tietoa sosioemotionaalisten tukemisen eri puolista.

## Lähteet

- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 2. uudistettu painos. Helsinki. Kirjayhtymä Oy. 114-160.
- Ahtola, A. 2012. Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program. Turun yliopisto. Käyttäytymistieteiden ja filosofian laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere. Vastapaino.
- Alila, K. & Kinos, J. 2014. Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa: Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (toim.) Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1>  
Viitattu: 23.4.2018.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyä? Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L., (toim.), Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo. Bookwell. 10-18.
- Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L., (toim.), Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo. Bookwell. 20-41.
- Bonanno, G. & Burton, C. 2013. Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. Perspectives on psychological science. November 2013, Vol.8(6), 591-612.
- Cantell, H. 2012. Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä. PS-Kustannus.

- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere. Vastapaino.
- Darling-Churchill, K. & Lippman, L., 2016. Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*. July-August 2016, Vol.45, 1-7.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2003. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa Denzin, N & Lincoln, Y. (toim.) *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. 2. uudistettu painos. California. Thousand Oaks. 1-45.
- Griffith, S., Arnold, D., Voegler-Lee, M-E. & Kupersmidt, J. 2016. Individual characteristics, family factors, and classroom experiences as predictors of low-income kindergarteners' social skills. *Journal of educational and developmental psychology* 2016, Vol.6(1), 59-76.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L., (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo. Bookwell. 216-235.
- Esiopetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Viitattu 19.3.2018.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, H. L. T, Rovio, E. & Syrjälä, L., (toim.), *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Vantaa. Dark Oy. 144-162.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki. Hakapaino Oy. 31-49.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki. Tammi.
- Hogrefe Psychologien Kustannus Oy. 2015. <https://www.hogrefe.fi/testit/askeleittain/> Viitattu 22.4.2018.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A., R., & Rasku-Put-tonen, H. (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere. Vastapaino. 126-146.
- Isokääntä, N. 2016. Esiopetusryhmä osana lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kandidaatin tutkielma.

- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. 2004. Emootiot, emotionin säätely ja hyvinvointi. Julkaisussa: *Psykologia* 39 (2004). 59-66.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki. WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki. WSOY.
- Kirk, G. & MacCallum, J. 2017. Strategies that support kindergarten children's social and emotional development. *Australasian Journal of Early Childhood*. Mar 2017, Vol.42(1), 85-93.
- Koivisto, P. 2007. Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki. WSOYpro Oy.
- Köngas, M. 2018. "Eihän lapsil ees ole hermoja." Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Laaksonen, V. 2012. Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. Julkaisussa *Nuorisotutkimus* 30 (2012):1, 3-19.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26503/Prologi2010\\_Laaksonen\\_6-24.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26503/Prologi2010_Laaksonen_6-24.pdf?sequence=1) Viitattu 25.2.2018.
- Ladd, G., W. 2005. *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. 2010. Longitudinal study on the co-occurrence of peer problems at daycare centre, in preschool and first grade of school. *Scandinavian Journal Of Educational Research* 2010, Vol.54(5), 471-485.

- Linnove, T. & Kivijärvi, T. 2011. Osaamisen kasvattaminen – ongelmista onnistumisiin. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L., (toim.), Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo. Bookwell. 148-167.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp. Helsinki. 80-147.
- Music, G. 2011. Nurturing natures. Attachment and children's emotional, sociocultural and brain development. East Sussex: Psychology press
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssi tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu. Joensuun yliopistopaino.
- Odom, S., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., Sandall, S. & Brown, W. 2006. Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology* 2006, Vol.98(4), 807-823.
- Penela, E., Walker, O., Degnan, K., Fox, N. & Henderson, H. 2015. Early behavioral inhibition and emotion regulation: Pathways toward social competence in middle childhood. Julkaisussa: *Child Development* July 2015, Vol.86(4), 1227-1240.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Pihlaja, P. 2008. 'Behave yourself!' Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society* Vol. 23, No. 1, January 2008, 5–15.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L., (toim.), Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo. Bookwell. 80-105.
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L., 2012. Having, loving, and being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early child development and care* 2012, Vol.182(3-4), 345-362.
- Puroila, A-M. & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*, Vol. 1, No. 1, 2012, 22-43.
- Puttonen, S., (2004.) Temperamentti ja emootiot. *Psykologia* 39 (2004): 1, 67-73.

- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A., R., & Rasku-Puttonen, H. (toim.), Kasvatusvuorovaikutus. Tampere. Vastapaino. 111-125.
- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Helsinki. Palmenia Helsinki University Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. 2014. Sosiaaliset taidot: näkökulmia toimijuuteen ja hyvinvointiin työelämässä. Teoksessa Kuusela, P. & Saastamoinen, M. (toim.) Hyvän elämän sosiaalipsykologia. Toimijuus, tunteet ja hyvinvointi. Kuopio. Unipress. 54-67.
- Sajaniemi, N. & Krause, C. 2012. Oppimisen palapeli. Teoksessa Kujala, T., Krause, C., Sajaniemi, N., Silven, M., Jaakkola, T. & Nyysölä, K. (toim.) Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. 8-21. [http://www.oph.fi/download/138958\\_Aivot\\_oppimisen\\_valmiudet\\_ja\\_koulunkaynti.PDF](http://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF) Viitattu 18.3.2018.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Sammons, P. 2010. Does pre-school make a difference? Teoksessa Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (toim.) Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project. Abingdon. Routledge.
- Sammons, P. 2010. Do the benefits of pre-school last? Teoksessa Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (toim.) Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project. Abingdon. Routledge.
- Sheridan, S. & Williams, P. 2006. Constructive competition in preschool. Journal of early childhood research 2006, Vol.4(3), 291-310.
- Silven, M. 2012. Sosiaalinen vuorovaikutus kouluvalmiuksien perustana. Teoksessa Kujala, T., Krause, C., Sajaniemi, N., Silven, M., Jaakkola, T. & Nyysölä, K. (toim.) Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. 34-52. [http://www.oph.fi/download/138958\\_Aivot\\_oppimisen\\_valmiudet\\_ja\\_koulunkaynti.PDF](http://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF) Viitattu 18.3.2018.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 2. uudistettu painos. Helsinki. Kirjayhtymä Oy. 10-66.
- Tahkokallio, L., 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.



- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö. Tammi.
- Ulloa, M., Evans, I. & Jones, L. 2016. The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Escritos de Psicología* 01 April 2016, Vol.9(1), 1-14.
- Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä. PS-kustannus. 84-108.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä. PS-kustannus. 109-120.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Vilkka, H., 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Whitebread, D. 2012. *Developmental psychology and early childhood education : A guide for students and practitioners*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Williams, P. & Sheridan, S. 2006. Collaboration as one aspect of quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. Julkaisussa: *Scandinavian Journal Of Educational Research* Scandinavian Journal of Educational Research, 2006, Vol.50(1), 83-93.

## **Liite 1**

### **Kyselytutkimus lastentarhanopettajien käsityksistä esiopetusikäisten lasten sosioemotionaalisista taidoista**

1. Kuinka kauan olet työskennellyt lastentarhanopettajana esiopetusryhmässä? \_\_\_\_\_ (pyöristä kokonaisiin vuosiin)
2. Kuinka määrittelet sosioemotionaaliset taidot?
3. Kuvaile lasten sosioemotionaalisten taitojen tasoja ryhmässäsi.
4. Kuvaile sosioemotionaalisia tilanteita, joissa esiopetusikäisten lapset tarvitsevat tukea.
5. Kuvaile keinojasi tukea lasten sosioemotionaalista kehittymistä.
6. Kerro lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisestä esiopetusvuoden aikana.
7. Kuvaile lasten kouluvalmiutta lasten sosioemotionaalisten taitojen näkökulmasta.

## Liite 2

ALKUPERÄINEN ILMAUS	MERKITYSYKSIKKÖ (17)	ALATASON KUVAUSKATEGORI A (7)	YLÄTASON KUVAUSKATEGORI A (2)
<i>”Ryhmässä on lapsia, jotka tulevat toimeen ryhmän kaikkien muiden lasten kanssa, leikit sujuu hymyssä suin.”</i> <i>”On lapsia jotka tulevat toimeen kaikkien kanssa.”</i>	Hyvät vuorovaikutustaidot	Hyvät sosioemotionaaliset taidot	Esiopetusikäisten lasten sosioemotionaaliset taidot
<i>”Pitää olla ensimmäinen monessa asiassa, ottaa toisen kädestä tavaroita, koska haluaa sen itselleen.”</i>	Heikot itsesäätelytaidot	Heikot sosioemotionaaliset taidot	
<i>”On lapsia jotka eivät osaa ottaa toisia huomioon eikä toisten tunteita.”</i>	Heikot vuorovaikutustaidot		
<i>”On niitä, joilla tunteet vievät: hermo menee, pettymykset ovat vielä vaikea käsitellä”</i>	Heikot tunnetaidot		
<i>”On niitä jotka, ovat vielä arkoja olemaan aktiivisesti toisten kanssa, mutta heillä voi olla ihan upea taito myötäelää toisten tunteita ja ymmärtää tilannetta, jossa kaveri on”</i>	Heikko itsetunto	Sosioemotionaalisesti epävarmat	
<i>”suurista tunteenpurkauksista selviäminen”</i> <i>”tunnetilojen nimeäminen”</i>	Tunnetaidot	Yksilön näkökulma	Sosioemotionaalinen tuki esiopetuksessa.
<i>”Jollakin voi olla kynnys uuden asian oppimiselle pelko, että muut osaavat paremmin tai uusi asia vain pelottaa.”</i>	Myönteinen minäkuva		
<i>”Monen lapsen itsetunto vahvistui”</i> <i>”suuret</i>	Kehittyminen		

<i>tunteenpurkaukset vähenevät</i>		
<i>"Yhteisleikeissä, kun pitäisi osata sopia yhdessä mihin suuntaan leikkiä viedään. Ei vain yksi voi määrätä mitä tehdään."</i> <i>"Erimielisyydet, pettymykset peleissä ja leikeissä."</i>	Lasten väliset vuorovaikutustilanteet	Vertaissuhteiden näkökulma
<i>"Ristiriidat vähenevät"</i> <i>"Lapset oppivat leikkimään ja tulemaan toimeen toisten kanssa"</i>	Kehittyminen	
<i>"Oman vuoron/puheenvuoron odottamisessa, toisen kuuntelemisessa"</i>	Ryhmässä toimimisen taidot	Esiopetusryhmän toiminta
<i>"Rajat ja säännöt ovat tärkeitä ja ne on kaikille. Ne tuovat turvallisuutta fyysisesti ja henkisesti"</i>	Turvallisuuden tunne	
<i>"Toimimme erilaisissa ryhmissä(parina, pienryhmissä ja koko ryhmänä)"</i> <i>"Välillä sekoitetaan kaveriporukoita"</i>	Ryhmäytyminen	
<i>"Ryhmässä toimimisen taidot kehittyvät"</i> <i>"Puheenvuoron odottaminen on helpottunut ja samalla toisen kuunteleminen onnistuu aiempaa paremmin2"</i>	Kehittyminen	
<i>"Pyrimme olemaan läsnä leikkitalanteissa, jotta voimme tuoreeltaan keskustella lasten kanssa, jos heillä on jotain mielen päällä"</i>  <i>"Oleellista on, että"</i>	Läsnäolo ja tuki	Aikuisen rooli

<p><i>tuki on läsnä jatkuvasti ja leikkaa läpi kaikki esiopetuksen toiminnot; se ei ole vain joku tietty hetki viikosta, jolloin puhutaan esim. tunnetaidoista.”</i></p> <p><i>”Menemällä mukaan leikkiin, peliin.”</i></p>			
<p><i>”Tärkeää on se tapa kuinka aikuinen suhtautuu lapsiin, toisiin ihmisiin ja kaikkeen olevaiseen , se on se malli”</i></p> <p><i>” Olemalla luotettava aikuinen jota voi lähestyä ilojen ja surujen kanssa”</i></p>	<p>Esimerkillinen toiminta</p>		
<p><i>”Askeleittain- tunnetuokioiden tunnekeskustelut”</i></p> <p><i>”Satujen ja lasten omien kokemusten avulla”</i></p>	<p>Materiaalit</p>		