



Kuivas Saana

Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkitys lapsen sosioemotionaaliseen  
kehitykseen varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus  
Tammikuu 2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkitys lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen varhaiskasvatuksessa (Saana Kuivas)

Kandidaatin tutkielma, 35 sivua

Tammikuu 2020

---

Tämän kirjallisuuskatsauksena toteutetun kandidaattitutkielman tavoitteena on aikaisempien tutkimusten ja kirjallisuuden pohjalta kuvailla, millaisena aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus näyttäytyy varhaiskasvatustilanteissa. Mielenkiinnon kohteena ovat lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvät tarpeet sekä aikuisen vuorovaikutuksellisen toiminnan merkitys niiden tarpeiden palvelemiseksi. Tutkielmassa pyritään myös nostamaan esiin seikkoja, joihin aikuisen tulisi kiinnittää huomiota hänen toimiessaan vuorovaikutuksessa pienen lapsen kanssa. Vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä havainnollistetaan John Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian kautta.

Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostuu oppimiskäsitys, jonka mukaan lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Vaikka kodin merkitys lapsen kehityksen kannalta voidaan nähdä olevan ensisijainen, myös varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on tärkeä rooli heidän tukiessaan lasta tämän kehityksellään. Kiintymyssuhdeteorian mukaisesti lapsi pyrkii muodostamaan psykologisen kiintymyssuhteen häntä hoivaavaan aikuiseen. Turvallisen kiintymyssuhteen muodostumista edesauttaa vastavuoroinen, lämmin ja sensitiivinen vuorovaikutussuhde aikuisen kanssa. Tällaisen suhteen tiedetään tukevan lapsen sosioemotionaalista kehitystä, jonka on todettu olevan yhteydessä lapsen vertaissuhteisiin sekä aikuisiän henkiseen ja fyysiseen terveyteen ja työllistymiseen.

Aikuisen vuorovaikutuksellisen toiminnan merkitystä lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen pidetään kiistattomana. Lapsen suotuisan sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen kannalta merkityksellisiksi nousevat paitsi aikuisen omat vuorovaikutustaidot, myös hänen ymmärryksensä koskien lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja sen tukemisen keinoja. Lapsen kehittyvää tunteiden ja sosiaalisen maailman ymmärrystä tukee muun muassa aikuisen aito ja kiireetön läsnäolo, herkkyys havaita lapsen tarpeet sekä taito ja halu kuunnella, mitä lapsella on sanottavanaan. Tärkeää on myös kyetä asettumaan lapsen tasolle ja olla niin henkisesti kuin fyysisesti lapsen saatavilla.

Avainsanat: vuorovaikutus, kiintymyssuhdeteoriat, sosioemotionaalinen kehitys

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielmasta</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>8</b>
3.1	Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus varhaiskasvatusympäristössä.....	8
3.2	Kiintymyssuhdeteoria .....	10
3.3	Sosioemotionaalinen kehitys .....	11
3.3.1	<i>Itsesäätelytaidot</i> .....	12
3.3.2	<i>Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi</i> .....	14
<b>4</b>	<b>Varhaiskasvatuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitys lapsen sosioemotionaaliselle kehitykselle</b> .....	<b>16</b>
4.1	Sosioemotionaalisen tuen tarve .....	20
4.2	Kasvattaja lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukijana .....	22
4.3	Kasvattajien toiminnan monet kasvot .....	24
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>27</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>30</b>

# 1 Johdanto

Kandidaatintutkielmani tarkoituksena on aikaisemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta kuvailla, millaisena aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus näyttäytyy päiväkotikontekstissa. Kiinnostuin aiheesta saatuaani monenlaisia malleja aikuisten käyttämistä vuorovaikutustavoista päiväkotiharjoittelujeni aikana. Myös itse vanhempana pohdin päivittäin omia vuorovaikutustaitojani ja niiden merkitystä lasteni kehitykselle. Jo varhaisen vuorovaikutuksen merkitys lapsen psyykkiselle terveydelle ja itsetunnon rakentumiselle on laajalti tunnustettu. Ei ole lainkaan yhdentekevää, kuinka paljon lapsi saa syntymästään saakka vanhempiensa huomiota, sillä jo vastasyntyneellä vauvalla on biologinen tarve hakeutua vuorovaikutukseen häntä hoivaavien ihmisten kanssa (Hermanson, 2019). Vuorovaikutuksen kautta lapselle muodostuu hiljalleen kokemus luottamuksesta ja turvallisuudesta sekä omasta itsestään osana sosiaalista ympäristöä.

Määttä ja kollegat (2017, s. 5) korostavat sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen sekä kulttuurisen osaamisen merkitystä tämän päivän yhteiskunnassa. Identiteetin, toimintakyvyn ja hyvinvoinnin kannalta avainasemassa on heidän mukaansa taito reflektoida omia arvoja ja asenteita sekä ilmaista itseään. Tärkeää on myös osata kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää erilaisia näkemyksiä (Määttä ym., 2017, s. 5). Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostuu oppimiskäsitys, jonka mukaan lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 21). Päiväkodin arki tarjoaa lukuisia tilaisuuksia niin vuorovaikutukselle kuin sosiaaliselle ja emotionaalille oppimiselle. Onkin ensisijaisen tärkeää, että kasvattajat tunnistavat arjessa lapsen kehityksen kannalta merkitykselliset tilanteet ja pyrkivät toimimaan niissä suotuisalla tavalla (Kirvesniemi ym., 2019, s. 30).

Hermanfors & Eskelinen (2016, s. 71) ovat todenneet, että varhaiskasvatuksen kontekstissa vuorovaikutus on kaikkein keskeisin lapsen päivää muokkaava ja lapsen päiväkotielämään vaikuttava tekijä. Määttä ja hänen kollegansa (2017, s. 16) nostavat esiin aikuisen ja lasten välisen vuorovaikutussuhteen kiistattoman merkityksen lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle. Heidän mukaansa näitä vuorovaikutussuhteita sekä niiden merkitystä lasten taitojen kehittymiselle tulee tutkia ja ymmärtää, jotta päiväkotien toimintaa voidaan kehittää.

Opetushallitus on teettänyt vuonna 2017 tilannekartoituksen koskien lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksessa (Määttä, ym., 2017). Laaditun raportin mukaan aiheeseen perehtyneet tutkijat pitävät tärkeänä opettajien ja lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja sen merkitystä lapsen sosioemotionaalisille taidoille. ”On tärkeää jatkaa opettajien ja varhaiskasvatusikäisten lasten vuorovaikutusprosessien tutkimista, jotta voidaan tarkemmin selvittää, millaisia taitoja opettajat tarvitsevat arkityössään tukeakseen lapsia (...) sosioemotionaalisissa (...) taidoissa” (Määttä ym., 2017, s. 16). Sosioemotionaalisten taitojen tärkeyden puolesta puhuu myös Suomen valtion vuonna 2018 myöntämä 2,3 miljoonan euron suuruinen erityisavustus lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus).

Sosioemotionaalisen kehityksen suotuisa eteneminen on yhteydessä myös lasten hyvinvointiin. Kronqvist (2017) kertoo, että vaikka kansainvälisesti tehdyt vertailut puoltavat ajatusta, että valtaosa suomalaislapsista voi hyvin, parannettavaa on eri osa-alueilla, kuten nuorten riskikäyttäytymisessä, lasten subjektiivisessa hyvinvoinnissa sekä vähitellen lisääntyvissä psykososiaalisissa ongelmissa. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen vaikuttavuudesta on tehty paljon tutkimuksia, ja laadukkaan varhaiskasvatuksen positiivisten vaikutusten on havaittu ulottuvan jopa nuoruus- ja aikuisikään saakka. Vuorovaikutus on merkittävä osa varhaiskasvatusta ja sen voidaan nähdä olevan yksi varhaiskasvatuksen laadun indikaattori. Näin ollen on tarpeen tarkastella arjen toimintamalleja sekä kasvattajien omia vuorovaikutustaitoja ja peilata niitä ajatukseen siitä, millaista vuorovaikutusta lapsi tarvitsee osakseen.

## 2 Tutkielmasta

Tässä kandidaatintutkielmassa tavoitteena on tutkimuskirjallisuuden pohjalta kuvailla, millaisena aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus näyttäytyy päiväkotikontekstissa. Painopisteenä ovat lapsen kehitykselliset tarpeet sekä aikuisen toimintamahdollisuudet näiden tarpeiden palvelemiseksi. Toiveena olisi, että tutkielma antaisi perusteluja sille, miksi aikuisen olisi tärkeää kiinnittää päivittäin huomiota varhaiskasvatuksessa tapahtuviin vuorovaikutustilanteisiin. Tarkoituksenani on myös nostaa esiin asioita, joihin aikuisen tulisi omassa toiminnassaan kiinnittää huomiota. Keskeisin tutkimuskysymykseni on ”**Millainen merkitys kasvattajan ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen varhaiskasvatuksessa?**” Täydentäväksi alakysymykseksi muodostuu ”**Kuinka kasvattaja voi tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä vuorovaikutuksen kautta?**”.

Toteutin tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Salminen (2011, s. 8) luonnehtii kuvailevaa kirjallisuuskatsausta yleiskatsaukseksi, jota tiukka säännöstö ei rajoita. Tarkemmin luokiteltuna tutkielmani on integroiva kirjallisuuskatsaus, jonka tavoitteena on Salmisen (2011, s. 8) sanoin kuvailla tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti. Salminen on myös samassa yhteydessä todennut, että integroiva tutkimusote mahdollistaa erilaisilla tutkimusmenetelmillä toteutettujen tutkimusten käytön analyysin pohjana. Tutkielmani aineisto koostuu kasvatustieteiden kirjallisuudesta ja tutkimuksista, jotka pureutuvat varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Olen pyrkinyt hyödyntämään viimeaikaista tutkimustietoa ja pysyttelemään 2000-luvulla julkaistuissa lähteissä. Olen nostanut esille myös varhaiskasvatusta ohjaavan kansallisen varhaiskasvatussuunnitelman siltä osin, kuin se aiheeseen liittyy.

Tutkimusongelman määrittämisen, aineiston keräämisen ja siihen perehtymisen jälkeen vuorossa oli aineiston analyysi ja päätelmien tekeminen. Metsämuurosen (2003) mukaan tutkimusta tehtäessä on tärkeää kysyä, mikä on totuus. Hän jatkaa kertomalla, että laadullisen tutkimuksen prosessi perustuu pitkälti tutkijan intuitioon ja tulkintaan sekä kykyyn järjellä, yhdistellä ja luokitella asioita. Samasta aineistosta voidaan tehdä monenlaisia päätelmiä (Metsämuuronen, 2003, s. 161). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä kattavasti ja selkeästi, jotta tutkielmani palvelisi niin itseäni kuin heitä, jotka siihen tulevat perehtymään.

Tutkimuksen varmuutta ja johtopäätösten vahvistuvuutta varten olen pyrkinyt löytämään mahdollisimman monta samanlaista aihepiiriä käsittelevää tutkimusta, joiden avulla olen voinut todeta omat ennakko-oletukseni joko oikeiksi tai vääriksi. Tavoitteenani on ollut perehtyä aineistoon siten, etten ole antanut omien ennakko-oletusteni liikaa ohjata aineiston käsittelyä ja tulkintaa. Aikaisemmilla aiheeseen liittyvillä tutkimuksilla on ollut oman tutkielmani kannalta suuri merkitys. Olen kiinnittänyt huomiota käyttämäni lähteiden luotettavuuteen hyödyntämällä mahdollisimman paljon vertaisarvioituja artikkeleita. Luotettavan aineiston pohjalta olen pyrkinyt tekemään johdonmukaisia tulkintoja.

### **3 Teoreettinen viitekehys**

Kandidaatintutkielmani teoreettinen viitekehys muodostuu aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen, kiintymyssuhdeteorian sekä lapsen sosioemotionaalisen kehityksen määrittelystä. Tässä luvussa määritellään, millaisena aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus näyttäytyy päiväkodissa. Käsittelen asioita, jotka ovat tyypillisiä tilanteissa, joissa ollaan vuorovaikutuksessa pienen lapsen kanssa, ja mitä aikuisen tulisi näissä tilanteissa ottaa huomioon. Esittelen myös John Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian ja sen yhteyden varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja lapsen kehitykseen. Lopuksi avaan lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja muutamia siihen läheisesti liittyviä käsitteitä.

#### **3.1 Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus varhaiskasvatusympäristössä**

Holkeri-Rinkinen (2009, s. 13) tulkitsee kasvatuksen olevan aikuisen ja lapsen välistä tavoitteellista ja vuorovaikutteista kanssakäymistä. Kirvesniemi kollegoineen (2019, s. 29) huomauttaa, että vaikka koti onkin tärkeä paikka vuorovaikutuksen opettelulle, päiväkotitarjoaa usein monipuolisempia mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Päiväkotitarjoaa paikka, jossa lapset opettelevat paitsi akateemisia taitoja, myös yhdessä olemista ja toimimista niin vertaisten kuin aikuistenkin kanssa. Kirvesniemen ja kollegoiden (2019, s. 30) mukaan tehokasta sosiaalista oppimista tapahtuu lasten päästessä osallisiksi päivittäisistä tapahtumista sekä heidän havainnoidessaan muiden toimintaa.

Varhaiskasvatukseen kuuluu kasvatuksen ja opetuksen lisäksi olennaisena osana myös hoito. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, s. 23) lapsen hyvän hoidon ja huolenpidon perustaksi nimetään myönteinen kosketus ja läheisyys, sekä vastavuoroinen ja kunnioittava vuorovaikutussuhde. Vuorovaikutuksen tärkeimpänä osana nähdään yleensä kieli, mutta vuorovaikutustilanteet rakentuvat monista muistakin tekijöistä. Ahosen (2017, s. 58–59) mukaan erilaiset nonverbaaliset eli ei-kielelliset viestit, kuten eleet, ilmeet, kehon asennot, äänensävyt ja –painot sekä fyysinen sijainti toiseen nähden, ovat osa kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta. Hän täydentää, että nämä viestit antavat tietoa esimerkiksi toisen ihmisen tunnetilasta.

Ahonen (2017, s. 59) korostaa nonverbaalisen viestinnän roolia tilanteissa, joissa ollaan vuorovaikutuksessa pienen lapsen kanssa. Tätä ajatusta hän perustelee sillä, että vielä puutteellisen kielellisen ilmaisutaidon omaavat lapset tulkitsevat vuorovaikutustilanteita kokonaisuutena.



Hän huomauttaa, että nonverbaalisen viestinnän merkitys on sitä suurempi, mitä nuoremasta lapsesta on kyse. Eleemme ja äänensävyimme antavat lapselle enemmän tietoa kuin puhuttu kieli (Ahonen, 2017, s. 59).

Päiväkodin arkea siivittävät monenlaiset vuorovaikutustilanteet. Puroila ja Estola (2012, s. 34) kertovat lasten ja aikuisten välisten suhteiden rakentuvan näissä arjen vuorovaikutustilanteissa. Laine (2001, s. 126) on todennut, että suhteet muihin ihmisiin muovaavat ihmisen identiteettiä ja ymmärrystä itsestään; toiset ihmiset kertovat joko suoraan tai epäsuorasti, mitä olemme. Näin ollen lapsi rakentaa käsitystä itsestään kasvattajan kanssa kokemansa suhteen pohjalta, ja vuorovaikutus voidaan ymmärtää keskeiseksi osaksi lapsen ja kasvattajan välisen suhteen rakentumista. Puroila ja Estola (2012, s. 34) kuvaavat päiväkotilasten hyvinvointia käsittelevässä tutkimuksessaan päiväkodin arjessa havaitsemiaan erilaisia vuorovaikutustilanteita: toisinaan aikuinen on paikalla, mutta hänen mielenkiintonsa suuntautuu lasten sijasta johonkin muuhun. Tällaisessa tilanteessa aikuisten ja lasten välistä suhdetta voidaan luonnehtia etäiseksi niin fyysisesti kuin emotionaalisesti (Puroila & Estola, 2012, s. 35). Aikuisen huomiota pois lapsiryhmästä voi viedä esimerkiksi toinen aikuinen tai jokin käsillä oleva työhön liittyvä tehtävä. Puroila ja Estola (2012, s. 35) huomaavat vuorovaikutuksen kuitenkin aktivoituvan tilanteissa, joissa lapsia tarvitsee ohjata tai kehottaa.

Puroila ja Estola (2012, s. 35) raportoivat myös aikuisjohtoisesta tilanteesta, jossa vuorovaikutusta aikuisen ja lasten välillä on enemmän ja vuorovaikutus on luonteeltaan intensiivistä, mutta se tapahtuu enemmän aikuisen ja lapsiryhmän välillä kuin yksilöllisesti. Tällaisia tilanteita päiväkotiarjessa ovat esimerkiksi aamu- ja päiväpiirit sekä ruokailutilanteet. Kuten Puroila ja Estolakin (s. 35) ovat havainneet, päiväkotiarkeen mahtuu usein myös tilanteita, joissa aikuinen toimii tiiviissä vuorovaikutuksessa yhden lapsen tai pienen ryhmän kanssa. Tällaisissa vuorovaikutustilanteissa korostuvat heidän mukaansa läheisyys, kuunteleminen, välittäminen ja aikuisen herkkyys lasten tarpeille. Juuri tällaiseen ajatteluun nojautuu alati suosiotaan kasvattavan pienryhmätoiminnan idea – siinä lapset saavat yksilöllisempää huomiota aikuiselta, ja aikuisen on helpompi kohdata yksittäinen lapsi ja hänen tarpeensa.

Varhaiskasvatustyössä on Ahosen (2017, s. 8) mukaan tärkeää huomioida, että aikuisen näkökulmasta pienet asiat ja merkityksettömät tilanteet voivat lapsesta tuntua suurilta. Hän huomauttaa, että lapsen kokonaisvaltainen kehitys on vahvasti sidoksissa hänen ja ympäröivän so-

siaalisen maailman väliseen vuorovaikutukseen, jonka pohjalta lapsi rakentaa käsitystä itsestään. Tässä sosiaalisessa maailmassa vaikuttavat hänen mukaansa merkittävimpinä ihmissuhteet lasta ensisijaisesti hoitavien aikuisten kanssa sekä suhteet muihin kasvattajiin, sisaruksiin, perheeseen ja vertaisiin. Vuorovaikutus tarjoaa lapselle mahdollisuuden tulla osalliseksi erilaisista yhteisöistä (Ahonen, 2017, s. 60).

Lapsen kehityksen tukemisen kannalta merkityksellisiksi nousevat monet tekijät, mutta yhtenä merkittävimpänä vaikuttajana voidaan pitää aikuisen omia vuorovaikutustaitoja. Laadukas vuorovaikutus on erottamaton osa varhaiskasvatuksen laadukasta pedagogiikkaa, ja kasvattaja voi omia vuorovaikutustaitojaan kehittämällä vaikuttaa pedagogisen toiminnan laatuun parantaen samalla myös suhdettaan lapseen (Ahonen, 2017, s. 60). Varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteet ja kohtaamiset ovat merkityksellisiä ennen kaikkea lapselle kasvun ja kehityksen näkökulmasta, mutta ne ovat tärkeitä myös varhaiskasvattajalle itselleen ammatillisen kehittymisen kannalta (Cantell, 2010, s. 6–9). Vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä erityisesti niille lapsille, joilla sosioemotionaalisen tuen tarve on tavallista suurempi (Ahonen, 2017, s. 60).

### **3.2 Kiintymyssuhdeteoria**

Kiintymyssuhdeteorian ajattelumallin on kehitellyt 1960–1970-luvulla brittiläinen psykiatri ja psykoanalyttikko John Bowlby, joka yhdisteli freudilaisen psykonalyysin periaatteita ja eläinten leimautumista koskevia havaintoja (Sinkkonen, 2004). Kiintymyssuhdeteorian keskiössä ovat lapsen ja hänen ensisijaisten hoivaajiensa väliset psykologiset siteet (Løkken ym., 2018, s. 341). Sinkkonen (2004) kertoo Bowlbyn ajatelleen, että lapsen turvallisuuden tarve ja pyrkimys pysytellä vaaratilanteissa hoivaavaa aikuista lähellä ohjaavat tämän varhaista kehitystä. Hänen mukaansa myöhemmät neurobiologisen tutkimuksen tuottamat löydökset ovat antaneet tukea Freudin ja Bowlbyn käsityksille siitä, että varhaiset kokemukset vaikuttavat lapsen elämässä pitkään.

Løkken kollegoineen (2018, s. 341) tulkitsee aikuisen ja lapsen välisten kiintymyssiteiden luovan pohjan lapsen sisäisille vuorovaikutusmalleille, jotka vaikuttavat lapsen myöhempään kykyyn muodostaa ihmissuhteita ja tuntea yhteenkuuluvuutta. Laakson (2011, s. 71) mukaan turvallinen kiintymyssuhde muodostuu, kun arjen vuorovaikutustilanteissa tulee toistuvia kokemuksia huolenpidosta, jossa omat tunteet saavat ymmärrystä ja niihin vastataan. Sinkkonen (2004) kertoo, että lapsi muodostaa tiedostamattomia sisäisiä työskentelymalleja sen pohjalta,

millaista vastakaikua hän saa aikuiselta omalle toiminnalleen. Nämä työskentelymallit ohjaavat hänen mukaansa myös lapsen myöhempää toimintaa tämän pyrkiessä soveltamaan kerran opittuja malleja myös muissa tilanteissa. Sinkkonen (2004) tuo esiin Bowlbyn ajatuksen siitä, että lapsen työskentelymallien muotoutumiseen vaikuttavat voimakkaasti hänen näkemyksensä koskien aikuisen vastaamista hänen aloitteisiinsa sekä hänen aikuiselta saamaansa hyväksyntää.

Lapsen ja hänen hoivaajiensa välille rakentuva kiintymyssuhde ei aina välttämättä ole turvallinen, vaan sen voidaan myös nähdä olevan turvaton tai jäsentymätön. Lyons-Ruth (1996) on jäsentymätöntä kiintymyssuhdetta käsittelevässä tutkimuksessaan todennut, että lapselle kehittyvä ristiriitaisen ja arvaamattoman vuorovaikutuksen kautta todennäköisemmin turvaton käsitys suhteesta hoivaajaansa, tai hänen ymmärryksensä aikuisen käytöstä koskien ei pääse jäsentymään. Løkken, Broekhuizen, Barnes, Moser ja Bjørnstad (2018, s. 341) kertovat Steelen, Steelen, Craftin & Fonagyn (2001) todenneen, että varhaisen turvattoman tai jäsentymättömän kiintymyssuhteen on todettu aiheuttavan vähäisempää ymmärrystä erilaisista tunteista ja sitä kautta rajoittavan sosioemotionaalista kompetenssia. He viittaavat tutkimusraportissaan Bowlbyn (1988) oletukseen, jonka mukaan varhaisella kiintymyksellä on merkitystä kolmelle sosioemotionaalille avaintekijälle, joita ovat itseluottamus, tunnesäätely ja sosiaalinen kompetenssi.

### **3.3 Sosioemotionaalinen kehitys**

Tarkastelen sosioemotionaalista kehitystä sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin eli pätevyyden käsitteiden kautta. Käsitteessä 'sosioemotionaaliset taidot' yhdistyvät niin sosiaalinen kuin emotionaalinen ulottuvuus. Sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot, ja emotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä tunnistaa, ilmaista ja säädellä erilaisia tunteita. Näitä taitoja kutsutaan eri lähteissä hieman eri termeillä. Tässä tutkielmassa puhutaan yleisesti sosioemotionaalisista taidoista, joiden voidaan tulkita tarkoittavan samaa kuin esimerkiksi Liisa Ahosen käyttämä nimitys 'sosiaalis-emotionaaliset taidot'. Molemmat tarkoittavat taitoja, jotka liittyvät sosiaaliin suhteisiin ja tilanteisiin sekä tunne-elämään (Ahonen, 2017, s. 16; Määttä ym., 2017, s. 7).

Weissbergin ja kollegoiden (2015, s. 6–7) mukaan lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen kuuluvat itsetuntemuksen ja itsetietoisuuden kehitys, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot sekä vastuullinen päätöksenteko omaan käyttäytymiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen. Määttä tutkimusryhmineen (2017, s. 7) kertoo, että sosioemotionaalinen kehitys on yhteydessä lapsen vertaissuhteisiin, ja lapset, joilla on puutteita tunteiden säätelyn taidoissa, ovat

vertaistensa keskuudessa usein vähemmän suosittuja kuin muut lapset. Sosioemotionaaliset taidot ja niiden kehitys vaikuttavat olennaisesti lapsen arkeen ja hyvinvointiin niin päiväkodissa kuin muissakin ympäristöissä. Määtän ja kollegoiden (2017, s. 7) sanoin myönteisen sosioemotionaalisen kehityksen tiedetään edistävän lapsen henkistä ja fyysistä terveyttä, ja se myös ehkäisee erilaisia käyttäytymisen ongelmia.

Ahonen (2017, s. 16–17) kertoo sosioemotionaalisten taitojen kehittyvän lapsen ja hänen sosiaalisen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa, ja se alkaa jo vastasyntyneellä vauvalla häntä hoivaavien aikuisten kanssa. Ahonen (2017, s. 17) myös kertoo, että lapsen kasvaessa myös toisten lasten ja kasvatuksellisten instituutioiden merkitys sosioemotionaaliseen kehitykselle voimistuu. Hän huomauttaa, että kasvu-ympäristön lisäksi kehitykseen vaikuttaa myös perimä, kuten temperamentti ja neurologiset ominaisuudet.

Lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen ja sen tukemiseen on kohdistettu paljon tutkimusta kasvatustieteen ja psykologian alalla. Jo varhaislapsuudessa saavutetuilla sosioemotionaalisilla taidoilla on todettu olevan yhteyksiä koulumenestykseen sekä terveyteen ja työllistymiseen aikuisiällä (Määttä ym., 2017, s. 7–8). Engdahlin (2012) tutkimuksen mukaan jo taaperoikäiset lapset kehittävät aktiivisesti sosiaalisia taitoja ja luovat ystävyys-suhteita esittäen vertaisilleen leikkikutsuja, tarjoamalla apuaan ja tervehtimällä heitä. Määttä ja kollegat (2017, s. 25) nostavat esiin eri tutkimusten johtopäätökset, jotka painottavat, että sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen tukemisen kannalta oleellista on mahdollistaa ja tukea lasten aktiivista osallistumista. Tutkimukset ovat Määtän ja kollegoiden (2017, s. 25) mukaan osoittaneet myös, että toimimattomat vuorovaikutussuhteet aikuisen ja lapsen välillä sekä ryhmästä eristäminen ovat haitallisia tekijöitä sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle.

### 3.3.1 Itsesäätelytaidot

Kenties merkittävin sosioemotionaalisista taidoista on itsesäätelytaito, jolla tarkoitetaan Aron (2011, s. 10) mukaan kykyä säädellä omia tunteitaan sekä sovittaa niin käyttäytymistään kuin kognitioitaankin tilanteen vaatimusten mukaisesti. Hän kertoo, että tunteidensäätelyn kautta lapsi kykenee paitsi tunnistamaan omat tunteensa, myös ilmaisemaan niitä muut huomioon ottaen. Kurki kollegoineen (2015, s. 1) kertoo useiden tutkimusten puoltavan ajatusta, että varhaisvuosina suurin osa tunteiden ja käyttäytymisen säätelystä ohjautuu ulkoapäin vanhempien

ja varhaiskasvattajien kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Kehityksen edetessä lapsi alkaa vähitellen omaksua aikuisen antamia malleja toivotuista tavoista käyttäytyä.

Ahonen (2017, s. 19) toteaa, että itsesäätelytaidot tulevat esiin monenlaisissa arkisissa tilanteissa, joista yksi on pettymyksen kohtaaminen. Hänen mukaansa lapsen yksilölliset kyvyt säädellä tunteitaan määrittävät, kuinka lapsi ilmaisee pettymyksensä ja toisaalta, kuinka nopeasti hän pääsee siitä yli. Tunteiden ja toiminnan säätely ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Ihmisen kyky ymmärtää ja hyväksyä tunteitaan sekä kyky säädellä tunteita ja niihin liittyviä toimintoja mahdollistaa sosiaalisesti suotavan, tavoitteidenmukaisen toiminnan (Aro, 2011, s. 11). Ahonen (2017, s. 18–19) toteaaakin, että tunteiden säätelyn taitojen puutteet voidaan usein havaita myös käyttäytymisen säätelyssä. Hän selventää, että lapsi kokee tunteen impulssina, joka ohjaa tietynlaiseen käyttäytymiseen, kuten huutamiseen, tavaroiden heittelyyn tai vetäytymiseen. Emootioiden ja käyttäytymisen säätely on yhteydessä lapsen kykyyn toimia prososiaalisesti, jolloin hän pyrkii luomaan myönteisiä tunteita ja vuorovaikutusta muiden kanssa (Aro, 2011, s. 12).

Myös kognitiivisen toiminnan säätelyn taidoilla on yhteys käyttäytymiseen (Ahonen, 2017, s. 19). Kognitiivisen toiminnan säätelyn kykyyn liittyy tarkkaavaisuuden ja muistin säätely, tiedon jäsentäminen, sääntöjen luominen, strategioiden kehittäminen sekä toiminnan suunnittelu ja arviointi (Aro, 2011, s. 12). Ahosen (2017, s. 19) mukaan puutteet näillä osa-alueilla tulevat usein esiin lapsen käyttäytymisessä. Myös Aro (2011, s. 13) toteaa, että lapsen kognitiivinen kehitys vaikuttaa osittain hänellä eri tilanteissa viriäviin tunteisiin, jolloin hänen kykynsä säädellä tunteita heijastuu käyttäytymiseen. Kuten muidenkin sosioemotionaalisten valmiuksien kohdalla, myös oman käyttäytymisen, tunteiden ja kognitioiden säätely kehittyy hyvin yksilöllisesti ollen voimakkaasti yhteydessä aivojen kehitykseen (Ahonen, 2017, s. 19). Tämän vuoksi ei ole mielekäästä verrata keskenään yksittäisten lasten sosioemotionaalisia taitoja.

Ahosen (2017, s. 20) mukaan lapsi pääsee itsesäätelytaitojen kehittymisen kautta osalliseksi sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin niin vertaisten ja kuin aikuistenkin kanssa. Hän jatkaa kertomalla, että kehityksen edetessä lapsi oppii säatelemään voimakkaita tunteitaan, mikä tukee lapsen ymmärryksen rakentumista siitä, millainen käyttäytyminen eri tilanteissa on suotavaa. Lapsi oppii hahmottamaan oman toimintansa vaikutukset ympäristöönsä (Ahonen, 2017, s. 20). Kurki kollegoineen (2015, s. 76) tuo esiin useiden tutkijoiden näkemyksen siitä, että sensitiivisen ja vastaanottavaisen vuorovaikutuksen on todettu edistävän lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä. Myös Eklund ja Heinonen (2011, s. 222) korostavat aikuisen ja lapsen lämpimän ja

myönteisen vuorovaikutussuhteen merkitystä itsesäätelytaitojen kehitykselle: sen avulla lapsi voi tuntea itsensä arvokkaaksi. Heidän mukaansa myös myönteinen palaute ja kannustus auttavat suuntaamaan lapsen käyttäytymistä toivotulla tavalla.

Aikuisen osuutta näissä vuorovaikutussuhteissa voidaan edellä mainitun pohjalta pitää keskeisenä. Kurki kollegoineen (2015, s. 2) nostaa esiin Rimm-Kaufmanin ja kumppaneiden (2002) toteamuksen, jonka mukaan päiväkoteihin suunnatuilla tutkimuksilla on voitu todentaa, että ne lapset, joilla on vaikeuksia sopeutua ympäristön vaatimuksiin, ovat hyötynet sensitiivisesti toimivasta opettajasta osoittamalla vähemmän negatiivista käyttäytymistä ja enemmän itseluottamusta. Kurki ja kollegat (2015, s. 2) viittaavat myös Hamren ja Piantan vuonna 2005 teettämään tutkimukseen, jonka mukaan opettajalta emotionaalista tukea saaneet 2–5-vuotiaat lapset, jotka olivat vaarassa kärsiä kouluvaikeuksista, saavuttivat enemmän ja kärsivät konflikteista vähemmän verrattuna saman riskiryhmän lapsiin, jotka saivat osakseen vähäisempää tukea opettajalta.

### 3.3.2 Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi

Joidenkin ajattelumallien mukaisesti sosioemotionaalisen kehityksen nähdään olevan yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin. Poikkeus (2011, s. 86) näkee sosiaalisen kompetenssin yläkäsitteenä, johon kuuluu erilaisia alataitoja. Näitä ovat hänen mukaansa itsesäätely ja tunnetaidot, sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot, kiintymyssiteet, osallisuus, minäkuva ja itsetunto sekä odotukset ja uskomukset. Sosiaaliset taidot viittaavat kykyyn osallistua ja tehdä yhteistyötä ryhmässä, kun taas sosiokognitiiviset taidot liittyvät sosiaalisiin havaintoihin ja tulkintoihin sekä sosiaalisiin tavoitteisiin ja aikeisiin muita kohtaan (Poikkeus, 2011, s. 86).

Ogelman & Seven (2012, s. 1639) kuvaavat sosiaalisesti kompetenttia lasta siten, että hän tulkitsee oikein vertaistensa antamia sosiaalisia vihjeitä, käsittää näiden aikeet ystävällisiksi ja hyödyntää suhteissaan ratkaisukeskeisiä käyttäytymismalleja. Heidän mukaansa tällainen lapsi pääsee helposti mukaan vertaisryhmänsä toimintaan ja suhtautuu viileästi provokaatioon. Hän kykenee vastaamaan muiden lasten ja opettajan odotuksiin (Ogelman & Seven, 2012, s. 1640). Emotionaalinen kompetenssi taas liittyy Viitalan (2014, s. 31) sanoin tunteiden hallintaan, ja siihen kuuluu kyky ymmärtää, säädellä ja ilmaista tunteita. Hänen mukaansa emotionaalinen kompetenssi kehittyy koko ihmisen elämän ajan. Yhdessä näitä sosiaalisen ja emotionaalisen kyvykkyyden osa-alueita voidaan nimittää sosioemotionaaliseksi kompetenssiksi.

Lökkenin ja kollegoiden (2018, s. 341) mukaan lasten sosioemotionaalisen kompetenssin merkitystä korostetaan useissa tutkimuksissa. He tulkitsevat myös monien tutkimusten puoltavaa sitä ajatusta, että sosioemotionaalinen kompetenssi on tärkeä lasten yleiselle hyvinvoinnille, jotta he voisivat solmia ja ylläpitää ihmissuhteita (kts. Bagdi & Vacca, 2005). Lökken tutkimusryhmineen (2018, s. 341) nostaa esiin myös Paytonin ja hänen tutkimusryhmänsä (2000) tutkimustuloksen, jonka mukaan sosioemotionaalinen kompetenssi vaikuttaa tulevaisuuden hyvinvointiin vähentäessään mielenterveysongelmia sekä mahdollistaessaan korkeamman koulutustason ja paremman työllistymisen.

#### **4 Varhaiskasvatuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitys lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle**

Kuten edellä on todettu, lapsen sosioemotionaalinen kehitys on merkittävä osa varhaisvuosien kehitystä. Sen suotuisalla etenemisellä voidaan ajatella olevan keskeinen rooli koko ihmisen elinkaaren kannalta. Perimän lisäksi myös ympäristö on vahvasti sidoksissa sosioemotionaaliseen kehitykseen, minkä vuoksi on hyvin tärkeää kiinnittää huomiota siihen ympäristöön, jossa lapsi kasvaa. Varhaiskasvatusympäristössä kasvattajilla on tärkeä tehtävä heidän huolehtiessaan siitä, että jokainen lapsi saisi päivittäin osakseen mahdollisimman laadukasta vuorovaikutusta. Myönteisen kiintymyssuhteen rakentuminen lapsen ja häntä hoitavan varhaiskasvattajan välille on ensiarvoisen tärkeää, jotta lapsi pääsisi kehittämään taitojaan ja ymmärrystä niin itsestään kuin muista ihmisistä. Vuorovaikutus voidaan nähdä yhtenä merkittävimpänä lapsen kehitykseen, identiteettiin ja hyvinvointiin vaikuttavana arjen rakentajana. Päiväkotiympäristössä aikuiselta odotetaan läsnäoloa, sensitiivisyyttä, kiireettömyyttä sekä ymmärrystä koskien lapsen kehitystä. Tässä luvussa käsitellään tarkemmin vuorovaikutuksen merkitystä lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle sekä aikuisen roolia hänen tukiessaan lapsen kehitystä.

Løkken kollegoineen (2018, s. 341) näkee varhaiskasvatuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen merkityksellisuuden juontavan juurensa Bowlbyn kiintymyssuhdeteoriaan. He (2018) nostavat kasvattajien ja lasten välisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kompetenssin välistä yhteyttä tarkastelevassa tutkimusraportissaan esiin Shonkoffin ja Balesin (2011) näkemyksen, jonka mukaan laadukas vuorovaikutus merkityksellisten kasvattajien kanssa vaikuttaa lasten aivojen kehitykseen stimuloimalla hermoyhteyksiä, jotka ovat tärkeitä myöhemmälle kehitykselle. Solis on tutkimusryhmineen (2015, s. 1) todennut, että lapsuudessa koettu puutteellinen vuorovaikutus ja laiminlyönti voivat vaikuttaa aivojen rakenteisiin ja neurobiologisiin stressireaktioihin lisäten näin riskejä mielenterveysongelmille ja fyysisille sairauksille. Voitaneen ajatella, että mitä runsaampaa ja laadukkaampaa vuorovaikutusta pieni lapsi saa osakseen, sitä paremmat edellytykset voidaan taata hänen myöhemmälle kehitykselleen.

Løkken ja hänen kollegansa (2018, s. 341) kertovat useiden tutkimuksen tunnustavan varhaislapsuudessa tapahtuvan lasten ja aikuisten välisen laadukkaan ja sensitiivisen vuorovaikutuksen merkityksen lapsen kehitykselle (kts. Shonkoff & Bales, 2011). He ovat todenneet, että aikuisen kyky olla lämpimästi ja sensitiivisesti vastaanottavainen on merkittävä tekijä lasten kehitykselle antaessaan lapselle mahdollisuuden muodostaa luotettavia ennustuksia aikuisen tukea antavasta



käyttäytymisestä. Thomason ja La Paro (2012) tähdentävät, että mitä sensitiivisempiä ja vastaanottavaisempia aikuiset ovat lasten tarpeille, sitä paremmin lasten sosiaaliset taidot kehittyvät. Tähän viittaa myös Løkkenin ja kollegoiden (2018, s. 341) esille nostama Bowlbyn (1988) kiintymyssuhdeteoreettinen näkemys, jonka mukaan turvallisesti kiintynyt lapsi kykenee tutkimaan ympäristöään ja kehittämään taitojaan. Myös Shonkoff ja Phillips (2000) korostavat lapsen ja hänen hoivaajansa välisen suhteen merkitystä lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle. Heidän mukaansa lapsi muodostaa turvallisen kiintymyssuhteen hoivaajaansa, joka on vakaa, ja tämä kiintymyssuhde on yhteydessä mukautuvaan sosiaaliseen kehitykseen.

Løkken kollegoineen (2018) on tutkinut vuorovaikutuksen laadun ja lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin välistä yhteyttä norjalaisessa varhaiskasvatuksessa alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Tutkimuksessaan he nostavat esille varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksellisen kontekstin ja varhaiskasvatuksen laadun merkityksen lapsen kehitykselle. Løkken kollegoineen (2018, s. 339) kertoo, että varhaiskasvatuksen laatua voidaan tarkastella niin rakenteellisesta kuin toiminnallisesta näkökulmasta. He tarkentavat, että rakennelaadulla viitataan aikuinen-lapsi-suhdelukuun, henkilöstön pätevyyteen ja ryhmäkokoon, kun taas toiminnallinen eli prosessilaatu käsittää aikuisten ja lasten välisen sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen. Niin rakenteellisen kuin prosessilaatu on heidän mukaansa liitetty varhaiskasvatuksen vaikuttavuuteen. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia lasten sosioemotionaaliseen kompetenssiin (Løkken ym., 2018, s. 339).

Merkittävin lapsen sosioemotionaaliseen kompetenssiin vaikuttava osa laadukasta varhaiskasvatusta on aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen luonne (Shonkoff & Phillips, 2000). Løkken ja kollegat (2018, s. 339) tuovat esiin useiden tutkimusten löydökset siitä, että lapset tarvitsevat varhaisvuosinaan vuorovaikutusta sellaisten aikuisten kanssa, jotka ovat lämpimiä, ennustettavia, sensitiivisiä ja vastaanottavaisia, ja jotka huomioivat lasten näkökulman. Muita eri tutkimuksissa esiin nousseita tärkeitä elementtejä aikuisen toiminnassa ovat heidän mukaansa positiivisen vuorovaikutuksen mallittaminen, sosioemotionaalisen kompetenssin edistäminen, itsesäätelyn tukeminen, prososiaalinen eli positiivinen sosiaalinen käyttäytyminen ja empatian näyttäminen.

Løkken kollegoineen (2018, s. 339) huomauttaa, että vaikka varhaiskasvatuksen prosessilaadun tärkeydestä on todisteita, on todettu, ettei vuorovaikutuksen laatu jakaudu tasaisesti eivätkä kaikki lapset pääse päivittäisellä tasolla osalliseksi laadukkaasta vuorovaikutuksesta. He nostavat esiin Phillipsenin, Burchinalin, Howesin ja Cryerin vuonna 1997 Yhdysvalloissa teettämän

tutkimuksen raportin, jonka mukaan laadulle tyypillinen 'kannustava ja lämmin vuorovaikutus' vaihteli päivän aikana. Løkkenin tutkimusryhmä (2018, s. 339) on tehnyt huomion, että eri maissa, kuten Iso-Britanniassa, Portugalissa, Alankomaissa ja Norjassa, teetetyt tutkimukset raportoivat heikosta vuorovaikutuksen laadusta taaperoryhmissä. He korostavat Pascalin, Bertamin, Delaney'n ja Nelsonin (2013) tekemää havaintoa siitä, että vaikka useimpien varhaiskasvatusta koskevien tutkimusten tulosten voidaan katsoa olevan yleistettävissä eri maissa, eroja maiden välillä esiintyy muun muassa vanhempien saaman tuen, varhaiskasvatuksen käyttöasteen, henkilöstön pätevyyden ja toimintatapojen sekä laadun valvonnan määrän osalta. Sosioemotionaalinen kompetenssi on paitsi tärkeä lasten yleiselle hyvinvoinnille, myös edellytys yhteiskuntaan kuulumisen tunteen muodostumiselle (Løkken ym., 2018, s. 340).

Løkken tutkimusryhmineen (2018, s. 342) viittaa muun muassa Cryerin ja kollegoiden (2005) tutkimukseen todetessaan, että aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen luonne varhaiskasvatuksessa on merkittävä lasten kehitystä ennustava tekijä. Aikuisen ja lapsen välisellä laadukkaalla vuorovaikutuksella tiedetään olevan positiivisia vaikutuksia niin lasten sosiaaliselle kompetenssille kuin tunteidensäätelylle (Shonkoff & Phillips, 2000). Løkken ja kollegat (2018, s. 342–343) raportoivat, että useat tutkimukset osoittavat varhaiskasvatuksen laadukkaalla vuorovaikutuksella olevan yhteys lasten parempiin kouluvalmiuksiin, oppimiseen sekä kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kompetenssiin (kts. Birch & Ladd, 1997; Sylva ym., 2003; Thomason & La Paro, 2012). He raportoivat myös muun muassa Piantan ja kollegoiden (2005) tutkimuslöydöksistä, jotka viittaavat siihen, että laadukkaasta vuorovaikutuksesta osalliseksi päässeillä lapsilla on todennäköisesti matalamman tason käyttäytymisongelmia.

Kuitenkin, vaikka Early Child Care Research Networkin vuonna 2006 teettämä tutkimus varhaiskasvatuksen vaikutuksista osoittaa, että laadukas opettaja-lapsi-vuorovaikutus voidaan liittää lasten sosioemotionaaliseen kompetenssiin, on esimerkiksi Burchinal (2018) todennut, että yhteys näyttää olevan vaatimaton ja vaihteleva. Varhaiskasvatuksen laadun eduksia vaikuttavat ovat Melhuishin ja kollegoiden (2015) mukaan voimakkaampia vähäosaisten lasten kohdalla. Broekhuizen, Van Aken, Dubas, Mulder & Leseman (2015) taas ovat löytäneet yhteyden heikkolaatuisen päivähoidon ja lasten puutteellisten itsensäätelytaitojen sekä poikien heikoman sosiaalisen kompetenssin välillä. Näin ollen varhaiskasvatuksen laadun merkitys yksittäisten lasten välillä vaihtelee.

Jotkut tutkimukset raportoivat myös olemattomista löydöksistä. Esimerkiksi Barnesin ja kollegoiden (2010) tutkimus osoitti, ettei varhaiskasvatuksen laadulla ja lasten sosiaalisella kompetenssilla tai käyttäytymisongelmien välillä olisi yhteyttä. Stein ja hänen tutkimusryhmänsä (2013) ovat myös todenneet, että varhaiskasvatuksen merkitys lapsen kehityksen lopputulomalle olisi vain vähäinen. Heidän tutkimuksensa perusteella vahvempi yhteys tunnevaikeuksiin ja käyttäytymisongelmiin oli kotiolosuhteilla, kuten alhaisemmalla sosioekonomisella statuksella, äidin antamalla heikommalla hoivalla, vanhempien kokemalla stressillä ja äidin mielen-terveysongelmilla sekä lapsen ollessa sukupuoleltaan poika. Kuten Løkken tutkimusryhmineen (2018, s. 343) toteaa, että tämä aihe ansaitsee lisätutkimusta.

Løkkenin ja hänen kollegoidensa tutkimuksessa (2018) löydettiin yhteys varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksen laadun ja empatian välillä 3-vuotiaiden lasten kohdalla. Viiden vuoden iässä merkittäviä yhteyksiä vuorovaikutuksen laadun ja lasten sosioemotionaalisen kompetenssin välillä ei löydetty, lukuun ottamatta marginaalisesti merkityksellistä löydöstä liittyen lasten itsehillintään. Tätä löydöstä tulisi tutkijaryhmän mukaan tulkita harkiten. Heidän tutkimuksensa siis osoittaa, että varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä 3-vuotiaiden lasten empatiakykyyn, ja voi sellaisenaan vaikuttaa lasten hyvinvointiin sekä yhteenkuuluvuuden kokemiseen. Løkken kollegoineen (2018, s. 350) kertoo olevan mahdollista, ettei vuorovaikutuksen laadulla olisi yhteyttä muihin sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin, mutta tämä olisi ristiriidassa lukuisien aikaisempien tutkimusten kanssa, jotka korostavat vuorovaikutuksen laatua ja sen vaikutuksia lasten sosioemotionaaliselle kompetenssille. He toteavat, että kiintymyssuhdeteoria ennustaisi kaikista merkityksellisimmän vuorovaikutuksen tapahtuvan niiden aikuisten kanssa, jotka mielletään tärkeimmiksi lapsen elämässä. Mikäli tämä johtaa etupäässä turvalliseen kiintymykseen, on epätodennäköistä, että heikkolaatuinen vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa johtaisi epäsuotuisaan lopputulokseen (Løkken ym., 2018, s. 350).

Eräs selitys sille, ettei Løkkenin ja hänen kollegoidensa tutkimuksessa löydetty juurikaan yhteyksiä vuorovaikutuksen laadun ja sosioemotionaalisen kompetenssin eri ulottuvuuksien välillä, voisi heidän mukaansa olla tutkimukseen osallistuneiden lasten korkeasti koulutetut vanhemmat. Kuten esimerkiksi Melhuish ja kollegat (2015) ovat todenneet, vanhempien korkea koulutustaso liitetään usein lasten parempaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Jotkut Iso-Britanniassa teetetyt tutkimukset ovat todenneet perheeseen liittyvien tekijöiden olevan huomattavan tärkeitä lasten sosioemotionaaliseen kehitykselle verrattuna varhaiskasvatuksen laatuun (Barnes ym., 2010; Stein ym., 2013).

#### 4.1 Sosioemotionaalisen tuen tarve

Ahosen (2017, s. 9) mukaan osalla lapsista on suurempi riski saada osakseen kielteistä vuoro-vaikutusta aikuisen kanssa. Hän nostaa esiin useiden tutkimusten tuoman tuloksen siitä, että lasten haastava käyttäytyminen koetaan ammattikasvattajien keskuudessa työn kuormittavimmaksi tekijäksi. Ahonen toteaa, että kasvatuskontekstissa lasten haastavaksi koettu käyttäytyminen näyttäytyy aggressiivisuutena, uhmakkuutena, vilkkautena, sosiaalisena vetäytymisenä ja tunnekuhuina. Tutkimusten valossa on hänen mukaansa voitu osoittaa haastavasti käyttäytyvien lasten kärsivän muita useammin erilaisista nuoruus- ja aikuisiän ongelmista. Ahonen huomauttaakin, että lämmin ja vastavuoroinen suhde varhaiskasvattajaan voi auttaa ehkäisemään tällaisia ongelmia.

Ahonen (2017, s. 9) kertoo, että jokainen lapsi tarvitsee tukea sosioemotionaalisisessa kehityksessään, mutta lapsen haastavan käyttäytymisen voidaan nähdä viestivän tavallista suuremmasta sosioemotionaalisen tuen tarpeesta. Ympäristön määrittämän haastavan käyttäytymisen taustalla on Ahosen mukaan useimmiten syynä se, ettei lapsella vielä ole kykyjä säädellä toimintaansa tilanteiden vaatimalla tavalla, vaan hän tarvitsee niissä aikuisen tukea. Hän huomauttaa, että tällainen sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi tulee kohdata lämmöllä ja ymmärryksellä. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajillamme on laaja ymmärrys koskien lapsen kehitystä, on Ahonen (2017, s. 9–10) havainnut, että lasten haastava käyttäytyminen ja sen taustalla vaikuttava sosioemotionaalisen tuen tarve koetaan ongelmalliseksi, ja siihen vastaaminen on vaikeaa ja voimia kuluttavaa. Samansuuntaisia ajatuksia ovat jakaneet myös Viitala (2014, s. 102–103) ja Alijoki (2006, s. 159), jotka ovat sosioemotionaalista tuen tarvetta koskevissa väitöskirjatutkimuksissaan todenneet, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen haastavaksi.

Alijoen (2006, s. 159) erityistä tukea tarvitsevien lasten esi- ja alkuopetuksen vaiheita tarkastelevassa tutkimuksessa selvisi, että tavallista suurempaa sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset olivat riippuvaisia aikuisen konkreetista avusta käyttäytymisensä tukemisessa eikä toisilta lapsilta saatu malli ollut heille riittävä tuki. Varhaiskasvattajat kuitenkin kokivat resurssit niin tukea tarvitsevien kuin muidenkin lasten tarpeiden huomioimiseen riittämättömiksi (Alijoki, 2006, s. 159). Viitalan (2016) väitöskirjatutkimus keskittyi pääasiassa sosioemotionaalista erityistukea tarvitsevien lasten sekä heidän opettajiensa näkökulmien tarkasteluun. Tutkimuksessa nousi esiin, että sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset kohtaavat vertais-

ryhmissään muun muassa konflikteja, ulossulkemista ja erilaiseksi leimaamista. Lapsen haastavan käyttäytymisen nähtiin johtuvan ensisijaisesti lapsen neurobiologisista tai henkilökohtaisista ominaisuuksista ja taidoista sekä hänen perheensä sisäisistä ongelmista ja kasvatustavoista (Viitala, 2014, s. 102, 117, 124).

Ahosen, Viitalan ja Alijoen mukaan sosioemotionaaliossa kehityksessä ilmenevät haasteet vaikuttaisivat olevan kasvattajille vaikeita kohdata, ja voidaan tulkita, että ne kuormittavat päiväkodin arkea ja kasvattajan työtä. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Pihlaja (2008, s. 10), jonka toteuttamassa tutkimuksessa kävi ilmi, että kasvattajat kokevat sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevat lapset häiritseviksi, erityisesti aikuisille. Aikuisten keinot vastata lasten sosioemotionaalisiin tarpeisiin ovat syystä tai toisesta vähissä. Lasten haastavan käyttäytymisen kohtaaminen johtaa keskustelun usein rajojen asettamisen äärelle. Viitala (2014, s. 124) pohtii rajojen merkitystä lapselle: useimmat kasvattajat näkevät rajojen tuovan lapselle turvaa, ja yleisesti ajatellaan, että rajojen asettaminen on vanhempien tehtävä ja siten osa kunnollista kotikasvatusta. Pihlaja (2008, s. 12–13) näkee syyn vierittämisen vanhemmille ongelmallisena: kasvattajat ikään kuin vapauttavat itsensä vastuusta nähdä vaivaa sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin vastaamisessa. Tällainen vaikeuttaa hänen mukaansa yhteistyötä niin vanhempien kuin varhaiskasvatushenkilöstön osalta. Määtä ja kollegoiden (2017, s. 40) raportissa kävi ilmi, että varhaiskasvattajat näkevät vanhempien tarvitsevan tukea kasvatustehtävässään. Parhaimmillaan kasvatustyö onkin yhteistyötä, jossa päävastuu lapsen kasvatuksesta on vanhemmilla, mutta päiväkodin henkilöstö tukee perheen kasvatustyötä pyrkien omalla toiminnallaan edistämään lapsen suotuisaa kehitystä ja hyvinvointia.

Viitalan (2014, s. 124) tutkimus paljastaa, että vain harva kasvattaja pohtii ympäristön, olosuhteiden ja kasvattajan oman toiminnan merkitystä lapsen haastavalle käyttäytymiselle. Ensisijaisesti ongelmien nähtiin lähtevän lapsesta. Ahonen (2015) on todennut väitöskirjatutkimuksessaan, että varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellisella ja pedagogisella toiminnalla on merkittävä yhteys niin haastavien kasvatustilanteiden muotoutumiseen kuin lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin. Hän (2017, s. 10–11) korostaakin, että usein haastavien kasvatustilanteiden taustalla on lapsen osakseen saama liian vähäinen sosioemotionaalinen tuki. Hän kehottaa kiinnittämään huomiota kasvattajien toimintaan, jolloin voidaan vaikuttaa haastavien kasvatustilanteiden määrään ja tarjota parempaa tukea lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle.

## 4.2 Kasvattaja lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukijana

Varhaiskasvattajat kohtaavat työssään esimerkiksi levottomuutta ja huomionhakua sekä puutteita lasten itsesääätelykyvyssä tai leikkitaidoissa. Cantell (2010, s. 6) toteaa varhaiskasvattajilla olevan kohtaamisia myös arkojen ja hiljaisten lasten tai syömisvaikeuksien kanssa. Hän nostaa esiin varhaiskasvattajan velvollisuuden puuttua kiusaamiseen ja syrjintään sekä tarpeen kyetä käsittelemään erilaisuutta. Arjen moninaiset vuorovaikutustilanteet saattavat tuntua ajoittain haastavilta, ja varhaiskasvattaja joutuu pohtimaan työssään vaikuttavia arvoja sekä oman toimintansa merkitystä (Cantell, 2010, s. 6–9).

Løkken tutkimusryhmineen (2018, s. 341) huomauttaa, että vaikka vanhemmat ovat usein lapsen ensisijaisia hoivaajia, myös päiväkodin kasvatushenkilöstöllä on suuri merkitys. He kertovat tutkimusten osoittaneen, että varhaiskasvatushenkilöstö voi kompensoida lasten turvatonta kiintymyssuhdetta vanhempiinsa. Eri tutkimukset myös heidän mukaansa painottavat, että varhaiskasvatusympäristön tulisi edistää lasten kiintymystä niin henkilöstöön kuin vertaisiin. Määttä kollegoineen (2017, s. 8) korostaa varhaiskasvattajan roolia lapsen varhaisvuosien sosioemotionaalisen kehityksen tukijana, olivatpa kyseessä sitten tyypillisesti kehittyvät tai tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevat lapset. He huomauttavat, että sosioemotionaalisia taitoja koetellaan erityisesti suurissa lapsiryhmissä, ja näiden taitojen puutteellinen tukeminen voi pahimmillaan aiheuttaa syrjintää, yksinäisyyttä ja kiusaamista. Mätän ja kollegoiden (2017, s. 8) mukaan ongelmia sosioemotionaalisisessa kehityksessä esiintyy usein jo ennen kouluikää. He mainitsevat erääksi kasvatushenkilöstön työlle haasteita aiheuttavaksi seikaksi inklusioajattelun myötä erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittumisen tavallisiin varhaiskasvatusryhmiin. Näin ollen tarvitaan aiempaa enemmän erityistä osaamista jokaiselle kasvatustyöntekijälle (Määttä ym., 2017, s. 8).

Thomason ja La Paro (2012) kertovat useiden tutkimusten puoltavan ajatusta, jonka mukaan opettajien ja lasten välinen kognitiivisen ja emotionaalisen tuen alueilla tapahtuva vuorovaikutus on yhteydessä lasten positiivisiin sosiaalisiin ja akateemisiin saavutuksiin. He tarkentavat, että vaikka näiden käsitteiden määritelmät voivat vaihdella, on olemassa laaja yksimielisyys siitä, kuinka emotionaalisesti ja kognitiivisesti tukeva vuorovaikutus varhaiskasvatusympäristössä rakentuu. Løkken kollegoineen (2018, s. 342) vetoaa useisiin tutkimustuloksiin painottaessaan, että varhaiskasvatuksen laadukkaan vuorovaikutuksen indikaattorina toimii henkilöstö, joka on sitoutunutta, sensitiivistä, vastaanottavaista ja joka kykenee huomioimaan lasten yksilölliset persoonallisuus- ja ominaispiirteet (kts. Bagdi & Vacca, 2005; Thomason & La Paro,

2009). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammatillinen osaaminen on avainasemassa, kun puhutaan vuorovaikutuksen laadusta. Thomason ja La Paro (2012) nostavat esiin opettajan sitoutumisen varhaiskasvatukseen ja koulutuksen kentälle osana ammatillisia ominaisuuksia sekä sen yhteyden lasten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Løkken kollegoineen (2018, s. 342) viittaa tutkimusraportissaan Piantan (1999) ajatukseen, jonka mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö ohjaa laadukkaasti vuorovaikutuksen kautta lasten käyttäytymistä ja mallittaa hyvää kielellistä taitoa. He (s. 342) korostavat pienten lasten tarvetta saada kasvaa ympäristössä, jossa jokaista lasta rohkaistaan jakamaan ajatuksiaan ja tunteitaan sekä sanoittamaan toimintaansa.

Määttä ja kollegat (2017, s. 40–41) raportoivat sosioemotionaalisten taitojen tukemista käsittelevässä tilannekartoituksessaan, että osa kentällä olevista varhaiskasvattajista kokee päiväkotinsa tämänhetkisen tilanteen huolestuttavana ja heidän mukaansa sosioemotionaalista ongelmista kärsiviä lapsia on paljon. Lasten tunnesäätelyn haasteiden ja muita kohtaan ilmenevän fyysisyyden kerrotaan lisääntyneen, ja erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä vaikuttaisi alati kasvavan. Raportissa nousi esiin varhaiskasvatuksessa olevien lasten tarve aikuiselle, joka on läsnä, kuuntelee ja ottaa syliin. Vastaaminen lasten tarpeisiin koetaan raportin mukaan haastavaksi muun muassa ylisuurten ryhmien, lisääntyneen levottomuuden, hoitajien väsymisen ja tilojen rajallisuuden vuoksi. Tilannekartoitusta varten haastateltujen varhaiskasvattajien kommentoissa nousee myös esiin, että sosioemotionaalisten taitojen opettaminen lapsille on usein riippuvaista henkilökunnan kiinnostuksesta asiaan.

Määtä ja hänen kollegoidensa (2017, s. 41–42) raportissa tuodaan julki myös päiväkodin johtajien ajatuksia sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tämänhetkisestä tilanteesta ja tarpeista. Päiväkodin johtajat listasivat kiireellisimmiksi sosioemotionaalisten taitojen tukemisen toimenpiteiksi henkilöstön työtteen kehittämisen, lasten ryhmäkokojen pienentämisen ja aikuisen ja lapsen välisen yhteisen ajan lisäämisen, henkilöstön koulutuksen sekä vanhempien ja muiden tahojen kanssa tehtävän yhteistyön. Tärkeänä pidettiin myös materiaalien saantia sekä erilaisten menetelmien omaksumista. Päiväkodin johtajien kommentoissa korostui kasvattajien omien sosioemotionaalisten taitojen sekä lapsikeskeisen kasvatusilmapiirin tärkeys. Raportin mukaan he peräänkuuluttavat aikuisen aitoa läsnäoloa, lapsen sensitiivistä kohtaamista ja kuuntelemista, lapsen osallisuutta sekä kiireetöntä työtettä. Myös päiväkodin johtajien kommentoissa esiintyi kritiikkiä ryhmäkokojen suuruutta ja sen aiheuttamaa sosioemotionaalisten taitojen tukemisen rajallisuutta kohtaan. Heidän mielestään koko varhaiskasvatushenkilöstö tarvitsee lisäkoulutusta, jotta kasvattajat kykenisivät vastaamaan lasten sosioemotionaalisen kehityksen tarpeisiin. Samansuuntaisen huomion on tehnyt myös Kurki tutkimusryhmineen (2016, s. 85) nostaessaan

esiin tarpeen panostaa jo koulutusvaiheessa enemmän opettajien ymmärrykseen omasta roolistaan lapsen itsesäätelytaitojen kehittymisen tukijana.

Päiväkodeissa hyödynnetään erilaisia sosioemotionaalisia tukitoimia, joiden yhteinen pyrkimys on Määtä ja kollegoiden (2017, s. 16) mukaan lasten taitoja kehittävien vuorovaikutustilanteiden lisääminen kasvattajien ja lasten välillä. He toteavat, että lasten sosioemotionaalisia taitoja tukevien vuorovaikutusharjoitteiden avulla voidaan esimerkiksi vahvistaa aikuisen ohjausta sosiaalisissa tilanteissa ja näin edistää lapsen sosiaalista käyttäytymistä. Lapsiryhmissä voidaan myös sopia yhteiset käyttäytymisodotukset, joiden mukaista toimintaa mallinnetaan ja opetetaan lapsille. Harjoitteisiin kuuluu myös huomion kiinnittäminen toivottuun käyttäytymiseen (Määttä ym., 2017, s. 16).

### **4.3 Kasvattajien toiminnan monet kasvot**

Varhaiskasvattajat käyttävät hyvin monenlaisia keinoja arjessa ilmenevien moninaisten, toisinaan jopa haastavina näyttäytyvien kasvatustilanteiden ratkaisemiseksi. Kurki (2016) kollegoineen on tutkinut kasvattajien toimintaa lasten tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn tukemiseksi sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa. Tutkimuksen tulosten mukaan suurin osa kasvattajien käyttämistä toimintamalleista kohdistui lasten toimintaan, mihin liittyi esimerkiksi toiminnan fyysinen tai sanallinen ohjaaminen, negatiivinen vastaus käyttäytymiseen tai käyttäytymisen ohjeistaminen. Tunteisiin liittyviä toimintamalleja, kuten tunteisiin liittyvää puhetta tai ilmauksia tai fyysistä tyynnyttelyä, käytettiin vain marginaalisesti.

Sosioemotionaalisesti haastavat tilanteet vaativat kasvattajalta kärsivällistä ja harkitsevaa suhtautumista. Pihlajan (2008) tutkimuksen mukaan aikuiset esittävät usein haastavissa kasvatustilanteissa lapsille naamioituja kysymyksiä, kuten 'Miksi löit häntä?', 'Kuinka monta kertaa minun täytyy sanoa sinulle...?', 'Onko sinun vaikea kuulla?' tai 'Täytyykö meidän taas lopettaa kaikki sinun takiasi?'. Pihlaja (2008, s. 9) ajattelee tämäntyyppisten kysymysten paitsi liittyvän lapsen toimintaan ja siihen, mitä hän oli aikuisen mielestä tehnyt väärin, myös sisältävän moralisoivan tai syyttävän viestin tai varoituksen. Kysymyksiä esitettiin usein tilanteissa, joissa aikuinen oli vihainen eikä lapsen odotettu vastaavan. Pihlaja (2008, s. 10) näkee tällaisten kysymysten viestivän aikuisen heikosta ymmärryksestä koskien lasten sosioemotionaalisen kehityksen tasoa tai lapselle tarjottavan tuen merkitystä.



Pihlajan tutkimuksessa aikuiset myös esittivät erilaisia väittämiä koskien joko lapsen persoonaa tai toimintaa. Tällaisia olivat esimerkiksi 'Olet todella rasittava' tai 'Olet aina viimeinen'. Toisinaan väittämät sisälsivät uhkauksen rangaistuksesta, kuten 'Lapset, jotka käyttäytyvät noin, laitetaan pienten puolelle!'. Lapsia myös kehoitettiin ottamaan vastuuta asioista, jotka ylittivät selvästi heidän voimavaransa. Kysymysten ja väittämien lisäksi kasvattajat käyttivät monenlaisia komentoja, joihin sisältyi toisinaan lasta halventavaa kielenkäyttöä. Aikuisten kertomat kommentit sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa, kuten 'Mitä voin tehdä hänen kanssaan?', 'En jaksa enää!' tai 'Todella vaikea tapaus!' viestivät Pihlajan (2008, s. 10) mukaan aikuisten tietämättömyydestä koskien sitä, kuinka heidän pitäisi tilanteissa toimia tai reagoida. Pihlaja (2008, s. 10) näkee niiden myös heijastavan aikuisten uupumusta. Sosioemotionaalisista haasteista kärsivät lapset olivat saaneet ylleen leiman, joka vahvistui niin aikuisten kuin vertaistenkin puheissa.

Myös muun muassa Gloecker (2006) on tutkinut opettajien käyttämiä toimintamalleja lasten tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn tukemiseksi. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että pienten lasten kanssa toimivien opettajien hyödyntämä toimintamallien kirjo oli laaja, mutta nähtävissä oli tiettyjä toimintatapoja, jotka ovat laadukkaita, ja joiden voidaan ajatella tukevan lapsen kehitystä. Gloeckerin (2006, s. 158) mukaan nämä toimintatavat luovat perustan lasten tunteiden säätelyn oppimiselle. Hän tuo esille listan opettajien käyttämistä toimintatavoista, jotka näyttäisivät tukevan positiivisen suhteen muodostumista taaperoiden kanssa ja siten vaikuttavan tunteidensäätelyn varhaiseen kehitykseen (vapaa käänös):

1. Aikuisen fyysinen ja emotionaalinen läsnäolo lapselle
2. Lämpimän, vastaanottavan ja ennustettavan hoivan tarjoaminen
3. Valtaosan päivästä kuluttaminen lapsen tasolle kumartuen, istuen tai polvistuen
4. Positiivinen ja lämmin kommunikointi niin kielellisellä kuin ei-kielellisellä tasolla
5. Tapahtumien sanallistaminen, selittäminen ja tiedon antaminen tulevista muutoksista toiminnassa
6. Kunnioittavan ja herkän kielen käyttäminen
7. Tarkoituksenmukainen sensitiivinen ja lämmin koskettaminen
8. Vuorovaikutustilanteisiin sitoutuminen pysähtyen sekä lasta katsoen ja kuunnellen
9. Lapsen kertomien asioiden huolellinen, tarkka kuunteleminen
10. Pysyvien ensisijaisten hoitajien järjestäminen
11. Vaihtoehtojen tarjoaminen
12. Tunteiden nimeäminen ja kuvaileminen
13. Päivittäisten turvallisuuden tunnetta luovien rutiinien noudattaminen
14. Rajojen asettaminen keinoilla, jotka mallittavat ja opettavat lapsille sopivia sosiaalisia tapoja ja itsesäätelyä
15. Lohdutuksen ja tuen tarjoaminen tavoilla, jotka mallittavat lapsille keinoja itsestään huolehtimiseen ja itsensä rauhoittamiseen
16. Emotionaalisen turvan ja reiluuden tarjoaminen

17. Ajanvietteen järjestäminen
18. Aktiviteetteihin kutsuminen velvoittamisen sijaan
19. Pääsyn mahdollistaminen opettajan lähelle
20. Lasten kutsuminen heidän nimillään
21. Ajan salliminen siirtymätilanteissa
22. Sitoutuminen jaettuihin aktiviteetteihin, jotka ovat hauskoja, nautinnollisia ja tarjoavat tunteen miellyttävästä emotionaalisesta yhteydestä sekä luovat merkityksiä opettajan ja lapsen välille

(Gloecker, 2006, s. 158–159)

Nämä yllä mainitut toimintatavat näyttäisivät Gloeckerin (2006, s. 159) mukaan olevan sekä positiivisia että lapsen kasvua edistäviä. Ne ovat hänen sanoin tapoja, jotka ovat kehityksellisesti sopivia ja vaalivat tunteita fyysisestä ja emotionaalisesta turvallisuudesta. Hän kertoo niiden olevan toimintatapoja, jotka vastaavat lapsen tarpeisiin, oli sitten kyseessä tarve saada lohtua tai tukea tai tarve sitoutua sosiaaliseen ympäristöön. Hän täydentää, että nämä käytännöt toimivat mallina ja opettavat, kuinka tulla toimeen toisten ihmisten kanssa sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. Ne myös tarjoavat hoivaa, jota lapset tarvitsevat terveen itsetunnon ja identiteetin kehittymiseksi ja suhteen rakentumiseksi (Gloecker, 2006, s. 160).

Gloecker (2006, s. 160) listaa myös aikuisen käyttämiä toimintamalleja tilanteissa, joissa lapsi on kiihtynyt tai itkuinen. Näiden toimintamallien tarkoituksena oli Gloeckerin mukaan rauhoittaa lasta ja auttaa häntä selviytymään tai säätelemään omaa kiihtyneisyyttään. Listauksessa on nähtävissä hyvin paljon samoja piirteitä, kuin yllä luetelluissa aikuisen ja lapsen välisen positiivisen suhteen luomiseksi tehdyissä eleissä. Gloeckerin (2006, s. 160) mukaan kiihtyneen lapsen kanssa on tärkeää esimerkiksi hyödyntää kosketusta, rauhoittaa lasta sekä tukea ja tarjota hänelle syliä. Lapselta tulee kysyä, mikä häntä harmittaa ja kuinka häntä voitaisiin auttaa. Aikuisen on Gloeckerin (2006, s. 160) mukaan tärkeää olla emotionaalisesti läsnä sekä huomioida lapsi ja puhua tälle pehmeästi.

## 5 Pohdinta

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena oli selvittää, millainen merkitys aikuisen ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle varhaiskasvatuksessa. Toisena pyrkimyksenä oli löytää keinoja, joilla kasvattajana toimiva aikuinen voi vuorovaikutuksen kautta tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Lähdeaineistoa löytyi aluksi hitaasti, mutta tutkimuksen aiheen jäsentyminen selkeämmäksi ja oman aihetta koskevan ymmärryksen kasvaminen kuljetti lopulta niin laajan lähdeaineistotarjonnan äärelle, että raakaa valintaa täytyi tehdä. Laaja kansainvälinen tutkimusnäyttö esimerkiksi opettaja-lapsi-vuorovaikutuksen merkityksestä ja vaikutuksista lapsen kehitykselle antanee tutkimukselleni ja aiheen merkitykselle luotettavuutta ja vakuuttavuutta. Pääsy samaa aihetta käsitteleviin suomalaistutkimuksiin osoittautui haastavammaksi eikä tarjontaa ollut kovin runsaasti. Opetushallituksen teettämän raportin myötä pääsin kuitenkin hyvin sinuiksi aiheen merkityksestä myös suomalaisen varhaiskasvatuksen nykytilanteessa.

Tutkielmani osoittaa, että vuorovaikutuksen merkitys lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle on todennettu useissa eri tutkimuksissa. Laadukkaana vuorovaikutuksen tiedetään vaikuttavan myönteisesti aivojen kehitykseen ja sitä kautta tukevan myös lapsen myöhempää kehitystä sekä fyysistä ja henkistä terveyttä. Päiväkodin arki nojautuu vahvasti vuorovaikutukseen, ja kuten Puroila ja Estola (2012, s. 34) ovat todenneet, nämä arjen vuorovaikutustilanteet luovat perustan lasten ja aikuisten välisten suhteiden muodostumiselle. Shonkoffin ja Phillipsin (2000) mukaan lapsen ja hänen hoivaajansa välinen suhde on lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta erityisen tärkeä. Kodin merkitys lapsen kehitykselle on ensisijainen, mutta lapsen viettäessä suuren osan arjestaan varhaiskasvatuksessa nousevat hänen kehityksensä kannalta merkitykselliseksi myös varhaiskasvatusympäristössä koetut suhteet. Lapsen ja hänen hoivaajansa välinen turvallinen kiintymyssuhde mahdollistaa lapselle paremmat oppimisen ja kehityksen edellytykset hänen suhtautuessaan avoimemmin ja luottavammin ympäristöönsä.

Kuten tutkielmastani käy ilmi, sosioemotionaalinen kehitys on keskeinen osa varhaislapsuuden kehityspolkua. Määtän ja kollegoiden (2017, s. 7–8) mukaan varhaislapsuudessa saavutetuilla sosioemotionaalisilla taidoilla on löydetty yhteyksiä koulumenestykseen sekä aikuisiän terveyteen ja työllistymiseen. Sosioemotionaalinen kehitys on siten monin tavoin yhteydessä lapsen hyvinvointiin ja sen vaikutukset yksilön elinkaaren kannalta ovat kauaskantoiset. Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen merkityksen ymmärtäminen vaatii aikuiselta paitsi tietoa, myös halua toimia lapsen parhaaksi ja aikaa pysähtyä lapsen kehityksen äärelle.

Toisinaan puutteet lapsen sosioemotionaaliossa kehityksessä näyttäytyvät varhaiskasvatuksen arjessa henkilöstöä kuormittavina haasteina lapsen käyttäytymisen ja tunteiden satelyss. Tutkielmani osoittaa, että kasvattajat näkevät ongelmallisen käyttäytymisen syynä usein lapsen, vaikka lapsen henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi kehitykseen vaikuttaa olennaisesti myös kasvu ympäristö. Aikuiset käyttävät hyvin monenlaisia keinoja tällaisten haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi. Osa kasvattajista ehkä ajattelemattomuuttaan turvautuu keinoihin, joita voidaan pitää vahingollisina lapsen vielä herkälle kehitykselle. Näin voidaan patell ainakin Pihlajan (2008) tutkimuksesta, jossa nousi esiin kasvattajien käyttävän toisinaan lasta syyttv, halventavaa tai leimaavaa kielenkäyttöä. Kuten Laine (2001, s. 126) on todennut, muut kertovat meille joko suorasti tai epäsuorasti, mitä olemme. Ympäristöstä saadun palautteen perusteella rakennamme siis omaa identiteettiämme, minkä vuoksi kasvattajien tulisi harkita erityisen tarkkaan omia sanavalintojaan ja toimintatapojaan, kun vuorovaikutuksen toisena osapuolena on vil kehityksensä alkuvaiheessa oleva pieni ihminen.

Aikuisen käyttämien toimintamallien tulisi aina valikoitua lapsen kehityksellisistä tarpeista käsin. Gloecker (2006) nostaakin esille lukuisia esimerkkejä aikuisen hyödyntämistä toimintatavoista, joiden voidaan ajatella tukevan lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Lämmintä, vastavuoroista ja sensitiivistä vuorovaikutusta Gloeckerin (2006) kuvailemassa aikuisen toiminnassa edustavat esimerkiksi lapsen tasolle laskeutuminen, lasta kunnioittava puhetapa, lempeä kosketus, kuunteleminen, avoimuus lasten tarpeille sekä tuen ja turvallisuuden tarjoaminen. Jokaisella lapsella tulisi olla yhdenvertainen pääsy osaksi tällaista lämmintä ja positiivista kasvu ympäristöä.

Opetushallituksen vuonna 2017 teettämä tilannekatsaus sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa antaisi viitteitä siitä, että lasten hyvinvoinnin ja suotuisan kehityksen turvaamiseksi varhaiskasvatuksen kentällä olisi tehtävä muutoksia. Niin varhaiskasvatuksen opettajat kuin päiväkotien johtajatkin osoittivat huolensa koskien muun muassa ylisuuria lapsiryhmiä. Raportissa nousi esiin varhaiskasvatuksessa olevien lasten tarve aikuiselle, joka on läsnä, kuuntelee ja ottaa syliin. Tätä ajatusta tukevat myös useat tässä tutkielmassa tehdyt löydökset siitä, että vastavuoroinen ja lämmin vuorovaikutussuhde lapsen ja aikuisen välillä toimii lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja sitä kautta hyvinvointia edistävänä tekijänä. Henkilöstön voimavarat tarjota riittävästi vastinetta lasten tarpeisiin näyttäisivät kärsivän ainakin kiireestä – tai sen tunteesta. Päiväkodin henkilöstön kommenteissa esiintyi myös käsitys hoitajien väsymisestä, minkä voitaisiin osittain ajatella johtuvan juuri suurista lapsiryhmistä ja sitä

kautta suuremmasta työmäärästä. On vaikeaa sanoa, onko raportissa mainittu lasten lisääntynyt levottomuus aikuisten väsymisen osasyynä vai jollain tavalla sen seurausta.

Opetushallituksen raportin mukaan päiväkodin johtajat peräänkuuluttavat henkilöstön työotteen kehittämistä ja lisäkoulutusta koskien sosioemotionaalisten taitojen tukemista. Myös Pihlaja (2008) tuo esiin henkilöstön osaamisen puutteet tällä osa-alueella samoin kuin Kurki ja kollegat (2006), jotka painottavat päiväkodin henkilöstön sosioemotionaalisen kehityksen ymmärryksen vahvistamista jo koulutusvaiheessa. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajien yliopistollinen koulutus on arvostettu ja tarjoaa tuleville lasten parissa työskenteleville asiantuntijoille hyvän tietopohjan, ei opetussuunnitelmaan ole välttämättä mahdutettu riittävästi sisältöä koskien lasten sosioemotionaalisia taitoja ja niiden kehityksen tukemista. Opetushallituksen teettämän raportin mukaan myös päiväkotien henkilöstö kokee sosioemotionaalisten taitojen tukemisen olevan riippuvaista henkilökunnan omasta kiinnostuksesta asiasta. Näin ajatellen tilanne ei näyttäyty kovin hyvässä valossa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on velvoittava asiakirja, joka korostaa henkilöstön roolia lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelun ja kehittymisen tukemisessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 32). Voidaan myös pohtia, millä tavoin päiväkodin rakenteelliset tekijät, kuten henkilöstön määrä ja pätevyys sekä ryhmäkoot, tukevat henkilöstön mahdollisuuksia luoda arkeen lapsen kehitystä mahdollisimman suotuisasti tukevat puitteet.

Kasvattajan ja lapsen välistä suhdetta on laajalti tutkittu kansainvälisellä tasolla, ja erilaisten havainnointien, haastattelujen sekä seuranta tutkimusten kautta on pyritty ymmärtämään, minäkalaisia vaikutuksia tietynlaisilla kasvuolosuhteilla on lapsen kehityksen lopputulemalle. Voidaan ymmärtää, ettei ole lainkaan yksinkertaista vetää selkeitä johtopäätöksiä syy-seuraussuhteista, etenkin kun yleisesti on tiedossa, että lapsen kehitykseen vaikuttaa kasvu ympäristön ohella voimakkaasti myös perimä. Lisäksi kodin ja päiväkodin kasvatuksellisten vaikutusten rajanveto on haastavaa. Tämä ei toki oikeuta sulkemaan silmiä siltä tosiasialta, että lapsen kehitystä tukevan kasvu ympäristön rakentamisen eteen tulee nähdä vaivaa.

Työ varhaiskasvatuksessa on vastuullista, vaativaa ja ajoittain kiireistäkin. Samaan aikaan se on antoisaa, opettavaista ja ainutkertaista. Parhaimmillaan se on työtä, joka antaa molemmille osapuolille, niin lapselle kuin aikuiselle, jotain unohtumatonta. Se on aikuiselle ainutlaatuinen tilaisuus kulkea lapsen rinnalla hänen elämänsä kenties merkittävintä taivalta, käsi kädessä, yhdessä tutkien ja oppien. Lapselle se on tärkeä tilaisuus saada tuntee aikuisen välittämistä ja muodostaa luotettava side vankkumattomaan aikuiseen, joka ei käänne hänelle selkäänsä.

## Lähteet

- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Haettu 24.9.2019 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>.
- Alijoki, A. (2006). *Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen*. Helsingin yliopisto.
- Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Niilo Mäki Instituutti.
- Bagdi, A. & Vacca, J. (2005). Supporting Early Childhood Social-Emotional Well Being: The Building Blocks for Early Learning and School Success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 145–150. doi:10.1007/s10643-005-0038-y
- Barnes, J., Leach, P., Malmberg, L-E., Stein, A., Sylva, K. & the FCCC team. (2010). Experiences of Childcare in England and Socio-Emotional Development at 36 Months. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1215–1229. doi:10.1080/03004430902943959
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York, NY: Basic Books.
- Broekhuizen, M. L., Van Aken, M. A. G., Dubas, J. S., Mulder, H., & Leseman, P. P. M. (2015). Individual Differences in Effects of Child Care Quality: The Role of Child Affective Self-Regulation and Gender. *Infant Behavior and Development*, 40, 216–230. doi:10.1016/j.infbeh.2015.06.009
- Burchinal, M. (2018). Measuring Early Care and Education Quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3–9. doi:10.1111/cdep.12260.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Early Child Care Research Network (ECCRN). (2006). Child-care Effect Sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99–

116. Haettu 16.1.2020 osoitteesta <https://pdfs.semanticscholar.org/eba0/db1cd9cd16ef5b3e47b48eaf4ed11042d0f2.pdf>.
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2011). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216–235). Niilo Mäki Instituutti.
- Engdahl, I. (2012). Doing Friendship During the Second Year of Life in a Swedish Preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 83–98.
- Gloeckler, L. (2006). *Teacher/Caregiver Practices Influencing the Early Development of Emotion Regulation in Toddlers (Doctoral Dissertation)*. Haettu 19.1.2020 osoitteesta <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/umi-uncg-1235.pdf>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hermanfors, K. & Eskelinen, M. (2016). *Varhaiskasvatuksen nykytila*. Kasvatus 1/2016.
- Hermanson, E. (2019). *Varhainen vuorovaikutus ja itsetunnon merkitys*. Duodecim Terveyskirjasto. Haettu 11.5.2019 osoitteesta [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=kot00302](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=kot00302).
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: diskurssi-analyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Haettu 20.8.2019 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1490238>.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. & Honkanen, K. (2019). The Finnish Day-Care Centre as an Environment for Learning Social-Emotional Well-Being. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 26–46. Haettu 22.11.2019 osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2019/05/Kirvesniemi-Poikolainen-Honkanen-issue8-1.pdf>.
- Kronqvist, E-L. (2017). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* [E-kirja].
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. (2016). How Teachers Co-Regulate Children's Emotions and Behaviour in Socio-Emotionally Challenging Situations in Day-Care Settings. *International Journal of Educational Research*, 76, 76–88.
- Laakso, M-L. (2011). Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 60–79). Niilo Mäki Instituutti.
- Laine, T. (2001). Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa M. Itkonen (toim.), *Ihminen – mikä ja kuka olet?* (s. 119–142). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

- Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T. & Bjørnstad, E. (2018). Interaction Quality and Children's Social-Emotional Competence in Norwegian ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 338–361. Haettu 15.5.2019 osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2018/12/Lokken-Broekhuizen-Barnes-Moser-Bjornstad-issue7-2.pdf>.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment Relationships Among Children with Aggressive Behavior Problems: The Role of Disorganized Early Attachment Patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 64–73. doi:10.1037/0022-006X.64.1.64
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. & Leseman, P. (2015). *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development. CARE project.*
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp cop.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa: tilannekartoitus*. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto. Haettu 9.10.2019 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf).
- Ogelman, H. G. & Seven, S. (2012). The effect social information processing in six-year-old children has on their social competence and peer relationships. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1623–1643. doi:10.1080/03004430.2011.636810
- Opetushallitus. *Myönnetyt rahoitukset: Valtion erityisavustus lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen varhaiskasvatuksessa*. Haettu 8.11.2019 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/funding/valtion-erityisavustus-lasten-sosioemotionaalisten-taitojen-tukemiseen-varhaiskasvatuksessa>.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:31. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 5.5.2019 osoitteesta [https://www.oph.fi/download/195244\\_Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet19.12.2018.pdf](https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf).
- Pascal, C., Bertram, T., Delaney, S. & Nelson, C. (2013). *A Comparison of International Child-Care Systems*. London, UK: Department for Education.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental



- Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185. doi:10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281–303. doi:10.1016/S0885-2006(97)90004-1
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159. doi:10.1207/s1532480xads0903\_2
- Pihlaja, P. (2008). *'Behave yourself!' Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties*. Turun yliopisto. doi:10.1080/09687590701725518
- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80–105). Niilo Mäki Instituutti.
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 22–43. Haettu 4.12.2019 osoitteesta <https://jecer.org/wp-content/uploads/2012/12/Puroila-Estola-3.pdf>.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H. & Payne, C. (2002). Early Behavioural Attributes and Teachers' Sensitivity as Predictors of Competent Behaviour in the Kindergarten Classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451–470. doi:10.1016/S0193-3973(02)00128-4
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu 15.4.2019 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3>.
- Shonkoff, J. P. & Bales, S. N. (2011). Science does not speak for itself: Translating child development research for the public and its policymakers. *Child Development*, 82(1), 17–32. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01538.x
- Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Research Council Institute of Medicine. Haettu 11.8.2019 osoitteesta <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK225557/>.

- Sinkkonen, J. (2004). Kiintymyssuhdeteoria – tutkimuslöydöksistä käytännön sovelluksiin. *Duodecim*, 120, 1866–1873. Haettu 10.1.2020 osoitteesta <https://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo94437.pdf>.
- Solis, C. B., Kelly-Irving, M., Fantin, R., Darnaudéry, M., Torrisani, J., Lang, T. & Delpierre, C. (2015). *Adverse Childhood Experiences and Physiological Wear-and-Tear in Midlife: Findings from the 1958 British Birth Cohort*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. Haettu 18.10.2019 osoitteesta <https://www.pnas.org/content/pnas/112/7/E738.full.pdf>.
- Steele, H., Steele, M., Croft, C. & Fonagy, P. (2001). Infant-Mother Attachment at One Year Predicts Children’s Understanding of Mixed Emotions at Six Years. *Social Development*, 8, 161–178. doi:10.1111/1467-9507.00089
- Stein, A., Malmberg, L-E., Leach, P., Barnes, J., Sylva, K. and the FCCC Team. (2013). The Influence of Different Forms of Early Childcare on Children’s Emotional and Behavioural Development. *Child Care, Health and Development*, 39(5), 676–687. doi:10.1111/j.1365-2214.2012.01421
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-School Period*. London, UK: Institute of Education, University of London and SureStart. Haettu 10.1.2020 osoitteesta: [http://discovery.ucl.ac.uk/10016500/1/SSU\\_SF\\_2004\\_01\\_final\\_report\\_pre\\_school.pdf](http://discovery.ucl.ac.uk/10016500/1/SSU_SF_2004_01_final_report_pre_school.pdf).
- Thomason, A. & La Paro, K. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education & Development*, 20(2), 285–304. doi:10.1080/10409280902773351
- Thomason, A. & La Paro, K. (2012). Teachers’ Commitment to the Field and Teacher-Child Interactions in Center-Based Child Care for Toddlers and Three-Year-Olds. *Early Childhood Education Journal* 41(3), 227–234. doi:10.1007/s10643-012-0539-4
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks: etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 8.10.2019 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>.
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. Teoksessa J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Guillotta (toim.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (s. 3–19). New York: Guilford Press.