



Karjalainen Tiia

Lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien kohtaaminen varhaiskasvatuksen ammattilaisen
työssä

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien kohtaaminen varhaiskasvatuksen ammattilaisen työssä (Tiia Karjalainen)

Kandidaatin tutkielma, 41 sivua

maaliskuu 2021

Tämä kandidaatin tutkielma käsittelee varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaalisia vaikeuksia ja niiden kohtaamista varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta. Keskeisenä pyrkimyksenä on tavoittaa tekijöitä varhaiskasvatuksen ammattilaisten toiminnan taustalla lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien kohtaamiseen liittyen. Tutkielma toteutetaan integroivana kirjallisuuskatsauksena. Integroivan kirjallisuuskatsauksen tavoin tutkielmassa kootaan keskeistä aiheeseen liittyvää sekä ajankohtaista tutkimuskirjallisuutta. Tutkimuskirjallisuuden valikoinnissa huomioidaan objektiivisuus sekä luotettavuuskysymykset.

Tutkielman tulokset osoittavat, että varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaaliset vaikeudet ilmenevät usein aggressiivisuutena, levottomuutena, uhmakkuutena, vetäytymisenä tai tunteidenpurkauksina. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset tulkitsevat lasten sosioemotionaalista vaikeuksista johtuvan käyttäytymisen usein haastavana sekä ongelmalähtöisenä. Kyseisen käyttäytymisen kohtaaminen herättää kasvattajissa tunteita ja tulkintoja, jotka ovat yhteydessä vuorovaikutuksen sekä tukemisen laatuun. Tunteiden lisäksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimintaan lasten sosioemotionaalisiin vaikeuksiin liittyen vaikuttaa myös merkittävästi koulutus sekä sen puutteet. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ymmärrys lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen ja tukemiseen liittyen on todettu riittämättömäksi, mikä näyttäytyy lasten kohtaamisessa sekä vähäisissä tuen keinoissa. Koulutuksen puutteellisuus tulee esille myös ammattilaisten jaksamisessa sekä ammatillisuuden kokemuksessa. Tutkielman yhtenä päämääränä oli lisätä ymmärrystä lasten sosioemotionaalista vaikeuksista, niiden ilmenemisestä sekä ilmenemisen taustalla olevista syistä. Ymmärryksen myötä tutkielma purkaa painolastia sellaisten lasten harteilta, jotka kamppailevat sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa.

Tietoa aiheesta tarvitaan, jotta varhaiskasvatuksen toiminta tukisi kaikkia siellä toimivia lapsia tasapuolisesti ja leimaamattomasti. Tämä näyttäytyy resurssien kohdistamisen tarpeena ammatilliseen tukeen sekä koulutuksen kehittämiseen. Jotta varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutus lasten sosioemotionaalisiin vaikeuksiin liittyen kehittyisi, tulisi velvoitetta kyseisten taitojen opettamiseen nostaa esimerkiksi osana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita.

Avainsanat: haastava käyttäytyminen, kohtaaminen, sosioemotionaaliset taidot, sosioemotionaaliset vaikeudet, varhaiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman lähtökohdat	7
3	Sosioemotionaaliset taidot ja niiden vaikeudet	9
3.1	Sosioemotionaaliset taidot	9
3.1.1	<i>Sosiaaliset taidot</i>	10
3.1.2	<i>Emotionaaliset taidot ja empatia</i>	11
3.1.3	<i>Itsesäätely</i>	12
3.2	Sosioemotionaaliset vaikeudet.....	13
3.2.1	<i>Sosioemotionaalisten vaikeuksien ominaispiirteitä</i>	15
4	Sosioemotionaaliset vaikeudet ammattikasvattajaa haastavana käyttäytymisenä	17
4.1	Aggressiivisuus.....	18
4.2	Uhmakkuus	20
4.3	Levottomuus	21
4.4	Vetäytyvyys	22
4.5	Tunteiden purkaukset.....	23
5	Lasten sosioemotionaaliset vaikeudet kasvattajan näkökulmasta	25
5.1	Ongelmille haetaan syytä.....	26
5.2	Valtasuhteita korostava vuorovaikutus	27
6	Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tunteet osana toimintaa	28
7	Rakenteelliset tekijät sosioemotionaalisten vaikeuksien ymmärtämisessä	31
7.1	Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tukemisen mahdollisuuksia.....	32
7.2	Yhteiskunnallisia valintoja	34
8	Yhteenveto ja pohdinta	35
	Lähteet	38

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat lasten haastavan käyttäytymisen sekä väkivaltaisuu-
den lisääntyneen. Yle uutisoi JHL:n vuoden 2019 selvitykseen vastanneista varhaiskasvatuksen
ammattilaisista neljänneksen saaneen osakseen lasten lyöntejä, potkuja ja puremista viikoittain
(Ali-Hokka, 2020). Lasten kerrotaan kohdistavan aikuisille myös enemmässä määrin väkival-
lalla kyllästettyä puhetta (Ali-Hokka, 2020), joka voi saada kasvattajat säikähtämäänkin lasten
sosiaalisen käyttäytymisen tilannetta. Lapsen voimakas aggressiivisuus varhaiskasvatuksessa
voi herättää aikuisessa huolta lapsen aggression seuraamuksista hänen myöhemmässä elämäs-
sään. Viime vuosina näiden haitallisten kehityskulkujen katkaisemiseksi lasten sosioemotio-
naaliset taidot ovat nousseet vahvemmin esille varhaiskasvatuksen tutkimuskentällä (esim.
Briggs-Gowan, Carter, Bosson-Heenan, Guyer, Horwitz, 2006) sekä hiljalleen myös Varhais-
kasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, OPH, 2018).

Keltinkangas-Järvinen (2012, s. 9) toteaa, kuinka ”sosiaalisuudesta on tullut nykyajan hyvän
ihmisen tuntomerkki”. Sosiaalisuudesta on kehittynyt perustavanlaatuinen vaatimus osana yk-
silön ominaisuuksia jo varhaislapsuudesta saakka (Keltinkangas-Järvinen, 2012). Varhaiskas-
vatuksen ryhmämuotoinen toiminta ja siellä selviäminen vaativat pieneltäkin lapselta lukuisia
sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä taitoja – sosioemotionaalisia taitoja. Kyseisten taitojen
kehitys on tärkeä osa lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista, sillä kyseisten taitojen avulla lapsi
pääsee osalliseksi sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Ahonen, 2017). Lapset kohtaavat päiväko-
tiympäristössä vertaissuhteita, rakentavat ystävyyttä, selvittelevät ja neuvottelevat leikin lo-
massa sekä toimivat yhteistyössä ryhmän aikuisten kanssa. Kun vuorovaikutukseen olennaisesti
vaikuttavat sosioemotionaaliset taidot ovat vielä kehittymässä, onkin todennäköistä, että var-
haiskasvatusympäristössä syntyy haastavia tunteita ja tilanteita joissa taitoja punnitaan.

Varhaiskasvatuksen kontekstissa haasteita lasten sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen alkaa
muodostua, kun lapsen taidot hankaloittavat vuorovaikutusta sekä ryhmän toimintaa. Usein var-
haiskasvatuksessa haastavien kasvatustilanteiden ilmetessä syytä etsitäänkin lapsesta ja tämän
ominaisuuksista varhaiskasvatuksen käytänteiden tai kasvattajien toimintatapojen reflektoinnin
sijaan (Ahonen, 2015). Lasten, joihin yhdistetään sosioemotionaalisia vaikeuksia, voidaankin
todeta tämän vuoksi kantavan harteillaan suurempaa taakkaa, kuin muiden tuen tarvitsijoiden
(Pihlaja, 2019). Lapsesta lähtöisen syyn hakemiseen voi olla taustalla esimerkiksi kasvattajien

tiedon puute tai sen sirpaleisuus lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksestä ja tuen tarjoamisen tavoista (esim. Pihlaja, 2007; Määttä ym., 2017).

Lasten sosioemotionaaliset vaikeudet ovat osoittaneet pysyvyyttä myös myöhemmässä lapsen kehityksessä (Briggs-Gowan ym., 2006), minkä vuoksi mahdollisten sosioemotionaalisten vaikeuksien tunnistaminen ja niihin varhainen tuen tarjoaminen on tärkeää. Lapsen sosioemotionaalisten taitojen on lisäksi todettu ennustavan myöhempiä akateemisia taitoja (Viitala, 2014), mikä osoittaa tuen merkittävyyttä lapsen myöhempää kehitystä ajatellen.

Lasten sosioemotionaaliset taidot ja niihin liittyvät vaikeudet ovat tasaisin väliajoin esillä varhaiskasvatukseen liittyvässä keskustelussa (esim. Ahonen, 2017; Määttä ym., 2017; Pihlaja, 2018; Viitala, 2014). Samalla Opetushallituksen teettämässä selvityksessä käy ilmi, kuinka suomalaiselle tutkimuskentälle kaivattaisiin enemmissä määrin tietoa aikuisten ja lasten vuorovaikutussuhteesta: sen avulla voisimme ymmärtää kaikkia niitä taitoja, joita varhaiskasvatuksen ammattilaiset tarvitsevat tukeakseen lapsia sosioemotionaalisisissa taidoissa (Määttä ym., 2017). Lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen on keskeistä varhaiskasvatusiässä (Dowling, 2014), joten varhaiskasvatuksen ammattilaisten taidot tukea sosioemotionaalisia taitoja korostuvat.

Aikaisemmassa tutkimuksessa nousevat vahvasti esille varhaiskasvatuksen ammattilaisten negatiiviset näkemykset liittyen lasten sosioemotionaalisiin vaikeuksiin ja niiden ilmenemiseen (esim. Pihlaja, 2007; 2012; Pihlaja, Sarlin & Ristkari, 2015; Viitala, 2014). Tämän vuoksi on tärkeää tiedostaa, kuinka ammattilaisten asenteet ja tulkinnat näkyvät arjen kohtaamisissa ja varhaiskasvatuksen laadussa. Aiheesta on merkittävää tutkimusta juurikin vuorovaikutuksen näkökulmasta. Usein tutkimuksissa todetaan sosioemotionaalisten vaikeuksien haastavuus, mutta tulkinnalliseksi jää se, miksi kyseinen käyttäytyminen nähdään haasteena eikä mahdollisuutena. Mikäli sosioemotionaalisisista häiriöistä johtuva haastava käyttäytyminen on osoitus ympäristön vastaamattomuudesta lapsen tuen tarpeisiin (Ahonen, 2015), onkin aiheellista pohdita, minkä vuoksi tämä tieto jää toteamuksen tasolle.

Tässä kandidaatintutkielmassani perehdyn varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaalisiin vaikeuksiin ja niiden ilmenemiseen varhaiskasvatuksen ammattilaisen näkökulmasta. Jotta voimme ymmärtää varhaiskasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutusta, on tuotava esille tekijöitä, jotka toimivat lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien kohtaamisen taustalla. Kohtaamisella tarkoitan tässä tutkielmassa lasten käytöksen tulkintaa, tuen tarpeen tunnistamista sekä tukemisen keinoja, joita varhaiskasvatuksen ammattilaiset käyttävät arjessa. Tutkielmassani en

ole rajannut varhaiskasvatuksen ammattilaisista näkökulmaa vain tiettyyn ammattiryhmään, esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajaan, sillä arjessa tuen tunnistaminen ja sen tarjoaminen on määritelty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (OPH, 2018) koko varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtäväksi.

Aiheen ajankohtaisuus näyttäytyy keskustelun lisäksi meneillään olevissa hankkeissa sekä tuoreissa julkaisuissa. Esimerkiksi juuri päättynyt Opetushallituksen rahoittama Turun ja Oulun yliopiston yhteinen Rinnalla-hanke käsittelee taide- ja kerrontalähtöistä mentoritoimintaa lasten sosioemotionaalisten taitojen oppimisen tukemiseksi varhaiskasvatuksessa. Lisäksi Oulun yliopistossa juuri tuotettu 4T-toimintamalli (Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Näykki & Järvenoja, 2020) osana TunTuVa-hanketta kehittää lapsen tunteiden säätelyn tukemista osana varhaiskasvatuksen käytännön toimintaa. Julkaisuissa aihe näyttäytyy esimerkiksi Varhaiskasvatuksen tiedelehden (Jecer) vuoden 2018 teemanumerossa, joka kohdentui lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. Lisäksi Opetushallituksen tuottamalla tilannekartoituksella (Määttä ym., 2017) selvitettiin lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tieteellisten julkaisuiden ja hankkeiden lisäksi aihe on saavuttanut myös perheet esimerkiksi tunnetaitoihin kohdennettujen kirjasarjojen myötä.

2 Tutkielman lähtökohdat

Tutkielmani tavoitteena on lisätä ymmärrystä lasten sosioemotionaalisisista vaikeuksista ja niiden kohtaamisesta varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta. Tavoittamalla tekijöitä lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien kohtaamisen taustalla, pyrin mahdollistamaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten oman toiminnan tiedostamisen sekä reflektoinnin kyseiseen kohtaamiseen liittyen. Tutkielmani tavoitteena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisena käyttäytymisenä lapsen sosioemotionaaliset vaikeudet näyttäytyvät varhaiskasvatuksen ammattilaisille?

2. Mitkä tekijät vaikuttavat varhaiskasvatuksen ammattilaisten kohtaamiseen lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmetessä?

Toteutan tutkielmani kirjallisuuskatsauksena, jolloin tavoitteeni on tehdä tutkimusta aikaisemmasta tutkimuksesta sekä kirjallisuudesta, tuomalla aineisto yhteen ja luomalla siitä johtopäätöksiä (Aveyard, 2014). Tarkemmin määriteltynä kirjallisuuskatsaustani voidaan kuvata kuvailevana ja integroivana kirjallisuuskatsauksena. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen ominaispiirteisiin kuuluu yleiskatsauksen tapainen, ilman tarkkoja sääntöjä muodostettu katsaus (Salminen, 2011). Integroivan kirjallisuuskatsauksen tavoin tutkielmani mahdollistaa tutkittavan aiheen monipuolisen tarkastelun sekä sen pohjalta mahdollisuuden muodostaa uutta tietoa (Salminen, 2011). Tutkimusmetodinä tämä sopii tutkielmaani, sillä pyrin kokoamaan tietoisuutta tämän hetken tutkimuksesta lasten sosioemotionaalisiin vaikeuksiin liittyen ja nostamaan esiin mahdollisia ongelmakohtia. Salmista (2011) mukaillen, kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena ei ole luoda tiivistelmiä aikaisemmasta tutkimuksesta, vaan tarkastella aikaisempaa tietoa keskustelevalle ja kriittisellä tutkimusotteella.

Integroivan kirjallisuuskatsauksen ominaispiirteet mahdollistavat laajempien kirjallisuustyyppien hyödyntämisen osana tutkimuksen analyysiä (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsausten tekoa voidaankin pitää tärkeänä siksi, että ne yhdistelevät ajankohtaista tutkimusta tietystä aiheesta laajan tutkimuskentän keskeltä (Aveyard, 2014). Tämä voi näyttäytyä myös tutkimuksen tekemisessä haasteena. Metsämuuronen (2011) huomauttaakin teoksessaan tieteellisen julkaisukentän suuruudesta ja tutkimuksen omaan aiheeseen liittyvän kirjallisuuden rajaamisen tarpeellisuudesta. Tämän vuoksi tutkielmani aiheen rajaamisen lähtökohdaksi nouseekin aikaisemman tutkimuksen luotettavuus ja ajankohtaisuus. Ajankohtaisuus on tärkeää etenkin siksi,

että tavoitteeni kandidaatintutkielmassani on sitoa aikaisempi tieto osaksi nykyhetken tutkimuskenttää sekä varhaiskasvatusta. Lasten sosioemotionaalisisista taidoista sekä vaikeuksista on tehty paljon tutkimusta niin Suomessa kuin kansainvälisestikin, joten aineiston johdonmukainen rajaaminen on tarpeellista. Koska tutkimusta aiheesta on tehty paljon, tiedostan vanhemman tutkimuksen toimivan myös päteväenä osana teoreettisten lähtökohtien määrittelyä. Etenkin tällöin lähestyn aineistoa tieteelliseen tutkimukseen kuuluvan kriittisyyden tavoin sekä vertailen sitä muuhun tutkimukseen. Tutkielman aiheeseen liittyvä laaja kansainvälinen kirjallisuus asettaa tutkielman aineiston valintaan myös oman huomioitavan seikan. Kansainvälistä tutkimusta hyödyntäessä on tärkeää verrata tietoa suomalaiseen kontekstiin ja pohtia aineiston sopivuutta osana tutkielmaani. Tiedonhaussa hyödynnän niin suomalaisia (esim. Oula-Finna) kuin kansainvälisiäkin (EBSCO, ERIC, ProQuest) tietokantoja. Lisäksi tiedostan vertaisarvioitujen open acces -lehtien (esim. JECER) toimivan mahdollisuutena tutustua ajankohtaiseen tutkimukseen.

3 Sosioemotionaaliset taidot ja niiden vaikeudet

Jotta voimme ymmärtää sosioemotionaalisia vaikeuksia, on ymmärrettävä kyseisten taitojen ilmenemistä ja niihin liittyviä odotuksia. Lasten sosioemotionaaliset taidot kuvaavat joukkoa erilaisia taitoja, joita lapsi tarvitsee käsitelläkseen tunteitaan ja toimiakseen tunteidensa kanssa sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla (Ahonen, 2017). Kuten aikaisemmin kuvasin, yhteiskunnassamme korostetaan enemmässä määrin sosiaalisia taitoja ja sosiaalisissa tilanteissa onnistumista jo lapsen varhaisesta kehityksestä lähtien. Kun lapsi kokee haasteita sosioemotionaalisisissa taidoissa, hänen toimintaansa verrataan sosiaalisiin odotuksiin ja niissä onnistumiseen (Gatt & Rosenthal, 2010). Tämän myötä voidaan todeta, että sosioemotionaaliset vaikeudet ilmenevän puutteina sosioemotionaalisisissa taidoissa (Ahonen, 2017), minkä vuoksi seuraavaksi esittelen sosioemotionaaliset taidot ennen kuin perehdyn kyseisten taitojen vaikeuksiin.

3.1 Sosioemotionaaliset taidot

Lapsen sosioemotionaalinen kehitys on tärkeä osa hänen kokonaiskehitystään (Ahvenainen, Ikonen, Koro, 1999). Sosioemotionaaliset taidot kehittyvätkin yhteydessä lapsen kognitiivisten toimintojen vahvistuessa: esimerkiksi lapsen toiminnanohjaus kehittyy muistin, tarkkaavaisuuden ja toiminnan kontrolloinnin harjaantumisen myötä (Aro, 2011a). Sosioemotionaaliset taidot varhaislapsuudessa voidaankin näin nähdä ennusteena muun muassa myöhemmille akateemisille taidoille (esim. Denham, Bassett & Zinsset, 2012; Viitala, 2014). Tätä voidaan selittää esimerkiksi itsesäätelyn yhteydellä kognitiivisen toiminnan säätelyyn ja näin tarkkaavaisuuden suuntaamisella opittavaa asiaa kohtaan (Aro, 2011). Tunteiden säätelytaidot näyttävät myös positiivisena jatkumona lapsen psyykkisen ja fyysisen terveyden edistämiseksi sekä myöhempien käyttäytymisongelmien ennaltaehkäisyssä (Määttä ym., 2017). Vastaavasti, tutkimusten mukaan lasten sosioemotionaaliset vaikeudet osoittavat pysyvyyttä pitkälläkin aikavälillä (esim. Briggs-Gowan ym., 2006). Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen jo varhaiskasvatuksessa on siis ensiarvoisen tärkeää lapsen tulevan kehityksen kannalta.

Sosioemotionaaliset taidot sisältävät useita alakäsitteitä, jotka kuvaavat sosiaalisessa kanssakäymisessä syntyvän vuorovaikutuksen sekä vuorovaikutukseen liittyvien tunteiden ja kokemusten käsittelyä ja taitamista (Pihlaja, 2019). Sosioemotionaalisia taitoja käsitellessä puhutaan muun muassa lasten sosiaalisista, tunne-, empatia- tai tunteiden säätelytaidoista sekä kognitiivisista

ja käyttäytymisen itsesäätelytaidoista. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan muiden kanssa toimimiseen ja muiden huomioimiseen liittyviä taitoja (Pihlaja, 2019). Tunne-, empatia- tai tunteensäätelytaidoilla viitataan lapsen taitoihin kokea ja käsitellä tunteita muita huomioivalla tavalla (Aro, 2011a). Itsesäätelytaitoihin liittyy taas yksilön kyky hallita muun muassa omia tunteitaan, käyttäytymistään, muistiaan sekä tarkkaavaisuuttaan (Aro, 2011a), ja sen kokonaisvaltaisen vaikutuspiirin vuoksi sitä pidetäänkin yhtenä keskeisenä taitona liittyen sosioemotionaalisiin taitoihin (Ahonen, 2017). Sosioemotionaalisia taitoja on kuvattu myös sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteellä, joka määritellään muun muassa lapsen kyvyksi suoriutua sosiaalisista ja emotionaalista vuorovaikutustilanteista hänen aikaisemmin kartuttamien sekä tilannekohtaisten tietojen ja taitojen avulla (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012). Sosioemotionaaliset taidot alkavat kehittyään lapsen syntymästä alkaen läheisimpien ihmissuhteiden avulla (Dowling, 2014), mikä osoittaa taitojen oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Sosioemotionaalisisissa taidoissa kuitenkin myös temperamentilla eli synnynnäisellä tavalla toimia tilanteissa on merkitystä (Pihlaja, 2019). Lapsen biologinen perimä siis vaikuttaa sosioemotionaalisten taitojen omaksumiseen, mutta ympäristön tapa rakentaa tukensa sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen osoittaa suuren merkityksensä (Ahonen, 2017).

Vuorovaikutuksessa esiintyviä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja voi olla haastava erotella toisistaan niiden kaksisuuntaisen syy-seuraussuhteen vuoksi (Ahvenainen ym., 1999). Vuorovaikutuksessa olennaisena esiintyvä sosiaalinen ulottuvuus herättää tilanteessa tunteita, joiden käsitteleminen on yhteydessä sosiaaliseen kanssakäymiseen ja siinä selviämiseen. Sosioemotionaalisten taitojen sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus käsitelläänkin siksi toisistaan riippuvaisina kokonaisuuksina, mutta esittelen seuraavaksi ulottuvuuksien ominaispiirteitä kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Lisäksi avaan myös itsesäätelytaitojen käsitteen, sillä sitä voidaan pitää aikaisemmin esittelemäni tiedon tavoin keskeisenä taitona liittyen sosioemotionaalisuuteen.

3.1.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot kehittyvät yksilön lapsuudesta aikuisuuteen sosiaalisen kanssakäymisen myötä, luoden yksilöstä yhteisössä toimivan jäsenen (Pihlaja, 2019). Yhteisössä mielekkäällä tavalla toimiakseen lapsen on opittava yhteisön yleisiä toiminta- ja suoriutumistapoja sosiaalisesta kanssakäymisestä (Pihlaja, 2019). Tätä prosessia voidaan kutsua myös sosialisatioksi.

Lapsen omaksuessa yhteisön tapoja, hän kasaa sosiaalista ”tietopankkia” eli sosiaalista kompetenssiaan. Sen voidaan sanoa koostuvan neljästä osataidosta: sosiaalisista taidoista, sosiokognitiivisista taidoista, tunnetaidoista sekä kokemuksista sosiaalisista suhteista (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori, 2014). Sosiaalisen kognition myötä lapsi käsittelee sosiaalisesta ympäristöstään saamaansa informaatiota ja vihjeitä, tulkitsee niitä ja vastaa tilanteeseen sosiaalisten taitojensa avulla (Pihlaja, 2019). Sosiaalisen kompetenssin kokonaisuuden myötä yksilö kokee pätevyyttä vastata tilanteisiin siinä ilmenevien vihjeiden avulla, minkä myötä hän osoittaa esimerkiksi kykyä luoda ihmissuhteita, on tietoinen ryhmän normeista sekä kykenee rakentamaan myönteistä minäkuva (Ahvenainen ym., 1999). Yksi kompetenssin osataito, kokemus sosiaalisista suhteista, kuvaa yksilön vuorovaikutukseen liittyvien positiivisten tuntemusten tärkeyttä (Poikkeus ym., 2014). Kun yksilö kokee vuorovaikutustilanteen mielekkäänä ja turvallisena, hän rakentaa omaa sosiaalista kompetenssiaan, positiivista minäkuvaansa sekä jatkumoaan uskaltamalla osallistua seuraaviinkin vuorovaikutustilanteisiin.

Sosiaalisten taitojen lisäksi toimimiseen vaikuttaa myös yksilön synnynnäiset temperamentti- piirteet. Temperamenttipiirteistä sosiaalisuutta voidaan pitää sosiaalisessa tilanteessa merkitsevä, sillä se määrittää yksilön halukkuutta tuoda itseään ilmi ja osallistua vuorovaikutukseen tai jättäytyä tilanteista syrjemmälle (Keltinkangas-Järvinen, 2012). Keltinkangas-Järvisen (2012) mukaan sosiaalisuus ei automaattisesti takaa hyviä sosiaalisia taitoja ja sosiaalista kompetenssia, mutta se edesauttaa yksilön sosiaaliseen osallistumiseen liittyvien taitojen oppimista.

3.1.2 Emotionaaliset taidot ja empatia

Emotionaalinen kehitys ja emotionaaliset taidot liittyvät tunteiden tunnistamiseen, nimeämiseen, ilmaisuun sekä tulkintaan (Pihlaja, 2019), ja ne ovatkin keskeinen osa niin sosiaalista kuin sosioemotionaalista kompetenssia. Tunnetaitojen avulla yksilö pyrkii tunnistamaan omia ja toisten tunteita sekä säätelemään niiden voimakkuutta ja kestoja tilanteeseen sopivalla tavalla (Lahtinen & Rantanen, 2019). Lasten tunnekokemukset ovat kehityksen alkuvaiheissa hyvinkin kokonaisvaltaisia niin lapsen kokeman tuntemuksen kuin sen ilmaisunkin kannalta, mutta kehityksen myötä lapset oppivat tunnistamaan ja ilmaisemaan vallitsevia tunteitaan (Dowling, 2014). Lapsen ympäristöön kuuluvien henkilöiden reagoititapa lapsen tunteiden ilmaisuun on olennaista lapsen emotionaalisen kehityksen kannalta, sillä tunteisiin vastaamisen myötä lapsi sisäistää tunteiden ilmaisun merkityksiä toiminnassaan (Ahvenainen ym., 1999). Esimerkiksi,

mikäli lapsen vanhemmat ovat poissaolevia, eikä lapsi saa tunteiden osoitukselleen vastakäikua, hän voi ymmärtää tunteiden ilmaisun olevan merkityksetöntä.

Keskeisenä emotionaalisenä taitona voidaan pitää empatian eli myötätunnon taitoa, jonka myötä lapsi oppii asettumaan toisen asemaan sekä toimimaan sosiaalisissa tilanteissa reilusti (Pihlaja, 2019). Empatian taito kehittyy muidenkin tunnetaitojen tavoin hiljalleen vuorovaikutuksessa (Pihlaja, 2019) vaatién lapsen tietoisuutta itsestään itsenäisenä toimijana. Sanotaan, että toisilla lapsilla on syntymästään paremmat taidot tunnistaa toisten tunteita ja kokea empatiaa, mutta se ei poista empatian taidon sosiaalisen oppimisen merkityksellisyttä (Ahonen, 2017).

3.1.3 Itsesäätely

Itsesäätely on suuressa osassa sosioemotionaalisia taitoja, sillä se kuvaa yksilön kykyä säädellä esimerkiksi tunteita, käyttäytymistä sekä kognitiivista toimintaa (Aro, 2011a). Kun itsesäätelytaidot ovat vielä kehittymässä, lapsen voi olla hankala vastata tilanteisiin sosiaalisesti odotetulla tavalla. Tunteiden säatelemisen kehittymisen myötä lapsi pystyy tunnistamaan vallitsevat tunteensa sekä ilmaisemaan niitä muita huomioivalla tavalla (Ahonen, 2017). Hyvää tunteiden säätelyä voidaankin pitää ehtona onnistuneelle vuorovaikutustilanteelle, sillä yksilön tunteiden säätelytaidot edesauttavat tilanteissa vastavuoroista ja joustavaa osallistumista (Aro, 2011a). Aron (2011a) mukaan tunteiden säätelyä ei voi pitää erillisenä yksikkönä, vaan se on nähtävä tärkeänä osapuolena kaikkeen ihmisen toimintaan osallistumisessa. Itsesäätelytaitoihin tärkeänä osana kuuluu myös kognitiivisen toiminnan säätely, jolla tarkoitetaan esimerkiksi tietoista tarkkaavaisuuden sekä muistin säätelyä, jolloin toimintaan keskittyminen sekä suunnittelu mahdollistuu (Aro, 2011a). Tämä kehittyvä taito näyttäytyy esimerkiksi lapsen kykynä sulkea ylimääräiset ärsykkeet mielestään ja suunnata keskittyminen tietoisesti haluamaansa asiaan. Kognitiivisen säätelyn myötä lapselle avautuu ovi tarkastella omaa toimintaansa ja sen sovittamista sosiaaliseen ympäristöön, mikä takaa lapselle tärkeää sosiaalista osallistumista (Ahonen, 2017).

Itsesäätelyyn vaikuttaa biologisesta perustasta kolme ihmismielen säätelyn mekanismia: aktivaation voimakkuus, reaktioherkkyys ja aktivaation eristyneisyys (Aro, 2011b). Aron (2011b) mukaan aktivaatiolla voidaan kuvata aivojen herkkyyttä aktivoitua ja reagoida ärsykkeille eri tilanteissa. Reaktioherkkyydellä taas kuvataan, kuinka paljon aivot tarvitsevat ärsykeitä aktivoituaan (Aro, 2011b). Esimerkiksi hiljaisessa huoneessa kellon tikitys voi toisille tuntua

herkästi häiritsevänä, kun taas toinen ei huomaa ääntä ollenkaan. Aktivaation eristyneisyydellä tarkoitetaan aivojen aktivaation leviämistä ja sen rajautumista (Aro, 2011b). Aron (2011b) mukaan lapsen kokonaisvaltaiset tunteet ja niiden toisistaan erottelun kehittyminen lapsen kasvaessa kuvaa aktivaation eristyneisyyden kehittymistä. Tämä itsesäätelyn biologinen perusta on tärkeää ymmärtää lapsen käyttäytymisen ja itsesäätelyn kehittymisen ymmärtämiseksi.

3.2 Sosioemotionaaliset vaikeudet

Sosioemotionaalisista vaikeuksista puhuttaessa on tärkeää huomioida, että ajankohtaisessa tutkimuksessa sosioemotionaalisista vaikeuksista puhutaan useilla eri nimillä. Tämä luo lasten sosioemotionaalisiin vaikeuksiin liittyvän haasteen, sillä aihe on laajalti ymmärretty ja tutkittu, mutta vahvasti kontekstisidonnainen (Pihlaja, 2012). Cross (2011) korostaa sosioemotionaalisten vaikeuksien nimeämisen olevan sidonnainen nimeämisen tarpeellisuuteen ja asiayhteyteen – terveydenhuollon ja koulutuksen parissa työskentelevät voivat kuvailla samoja vaikeuksia eri termein. Pihlaja (2012) korostaa tällaisessa tilanteessa eri toimijoiden mahdollisia suuriakin näkemyseroja, sillä lääketieteellinen näkökulma lähestyy asiaa toisesta suunnasta kuin pedagoginen. Ilmiön kutsumiseen valittava termi ei ole samantekevä, sillä valittava termi kuvailee ilmiön ongelmallisuutta yhteiskunnassa sekä sen hoitamista tai poissulkemista (Pihlaja, 2012). Esimerkiksi kasvatuksellinen näkökulma korostaa lapsen hankaluuksia ja ongelmia, kun taas lääketieteellinen häiriötermistö nostaa esiin lapsen häiriintyvyyden ja epänormaaliuden (Pihlaja, 2012). Nimeämistä ja etenkin lääketieteellistä termiä käytettäessä on tärkeää huomioida vaikeuksien ilmenemisen yksilölliset sekä kulttuuriset tekijät, sillä yksilön vaikeudet voivat olla yksittäistä häiriön määrittelyä monimuotoisemmat ja kulttuurin luovan omat raamit vaikeuksien ymmärtämiselle (Cross, 2011).

Suomenkielisessä tutkimuksessa sosioemotionaalisista vaikeuksista puhuttaessa käytetään useita eri termejä. Esimerkiksi Viitala (2014) käyttää tutkimuksessaan käsittekokonaisuutta ”sosioemotionaalisen erityisen tuen tarve”, joka korostaa puutteellisuuden poissulkemista ja tuen keinojen etsimisen ensisijaisuutta, mutta on ongelmallinen sen sosiaalisen konstruktion vuoksi – miten kukin käsittää erityisen tuen tarpeen? Toisaalta tämä osoittaa myös käytöksen haasteiden tulkinnallisuutta ja suurta yhteyttä kontekstiin. Lääketieteellistä lähestymismallia kuvaa termi ”sosioemotionaaliset häiriöt”, joka on ollut osa kasvatuksellisesta termistöä myös aikaisemmin (esim. Ahvenainen ym., 1999). Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään usein

termiä ”socio-emotional difficulties” (esim. Pihlaja, 2008) tai ”social, emotional and behavioural difficulties” (esim. Cross, 2011), jotka suoraan suomeksi käännettynä viittaavat sosioemotionaalisiin vaikeuksiin. Englanninkielisessä nimeämisessä sosioemotionaalisuuden käsitteen rinnalle nostetaan usein ”behaviour” (suom. käytös), joka osoittaa suomenkielistä termiä laajemmin sosioemotionaalisuuden yhteyttä käytökseen. Nykypäivän suomalaisessa kirjallisuudessa melko vakiintunut termi on kuitenkin ”sosioemotionaaliset vaikeudet” (esim. Pihlaja, 2012; 2019), jota tulen myös käyttämään tässä tutkielmassa. Olen tietoinen siitä, että sosioemotionaalisia vaikeuksia on jokaisen lapsen kehityksen varrella, joten termi voi olla tietyissä yhteyksissä haasteellinen. Tutkielmassani tarkastelen sosioemotionaalisia vaikeuksia erityisen tuen tarpeen kannalta, joten joissain määrin kyseisen käsittekokonaisuuden käyttö onkin tarpeellista.

Crossin (2011) mukaan yksilöllisten sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemisen vuoksi haasteiden nimeämistä saatetaan välttää, mikä edelleen voi johtaa oikeanlaisen tuen tarjoamattomuuteen ja vaikean tilanteen jatkumiseen. Varhaislapsuudessa ilmeneviä sosioemotionaalisia häiriöitä voidaan pitää ohimenevinä ja näin ollen siirtää tuen tarpeen nimeämistä ja tarjoamista (Briggs-Gowan ym., 2006). Briggs-Gowanin ja kollegoiden (2006) tekemän tutkimuksen mukaan varhaislapsuudessa ilmenevät sosioemotionaaliset haasteet kuitenkin osoittavat pysyvyyttä ja näin ollen jatkuvat myöhemmässäkin lapsuudessa. Sosioemotionaalisia vaikeuksia kokevan lapsen tukeminen varhaislapsuudessa nähdään merkityksellisenä myöhempää kehitystä ajatellen (Briggs-Gowan, 2006), mikä osoittaa tuen tarpeen varhaisen havaitsemisen sekä siihen puuttumisen tärkeyttä.

Sosioemotionaalisten vaikeuksien määrittelyyn oman haasteensa luo aikuisten erilaiset vaatimukset lasten käytökselle, sillä toiselle aikuisista haastavalle käytökselle asetetaan matalampi raja kuin toiselle (Cross, 2011). Tämä havainto osoittaa sosioemotionaalisten vaikeuksien tarkastelun niiden vaikeuden kautta. Lisäksi tämä osoittaa vaikeuksiin liittyvää konteksti- sekä tulkitsijasidonnaisuutta. Sosioemotionaalisisista vaikeuksista johtuvaa käyttäytymistä voidaan kuitenkin laajalti kuvata ei-toivottuna (Viitala, 2014) ja yhteisön normien vastaisena. Tämän vuoksi se herättääkin usein eri toimijoissa monia tunteita. Keskeistä Pihlajan mukaan on suunnata huomiota sosioekologisen lähestymistavan mukaisesti ongelmia ilmentävään kontekstiin ja tuen tarjoamiseen (Pihlaja, 2019). Haasteellista käytöstä on merkityksentöntä tarkastella täysin irrallisena siitä kontekstissa jossa käytös toteutuu, sillä haasteet käytöksessä on sidonnaisia tilanteisiin ja siinä kanssakäyviin henkilöihin (Coleman, 1996). Coleman (1996) esittelee Bron-

fenbrennerin kehittämää sosioekologista teoriaa, jonka mukaan lapsen käyttäytymiseen vaikuttaa tämän eri toiminnanulottuvuuksiin muodostuvat ekosysteemit omine toimijoineen. Tämä osoittaa lapsen haasteellisen käytöksen tarkasteluun vaadittavan aina kontekstin tarkastelua. Lasta ei voi irrottaa kontekstista, ”parantaa” ja lisätä oikealla käyttäytymismallilla takaisin (Coleman, 1996), sillä jokaisessa toimintapiirissä toimijassa tarvitaan muutos sosiaalisesti hyväksytyyn käytöksen saavuttamiseksi.

3.2.1 Sosioemotionaalisten vaikeuksien ominaispiirteitä

Koska jokaisen lapsen sosioemotionaaliset taidot ovat vasta kehitysvaiheessa ja kehityksen matkalle voi kuulua normaalia kehitystä ilmentäviä kriisejä, sosioemotionaalista erityisen tuen tarvetta voi olla hankala nimetä ja paikantaa normaalin kehityksen joukosta (Pihlaja, 2019). Sosioemotionaalisten vaikeuksien voidaan todeta olevan kehityksellisiä häiriöitä, mikäli lapsen käyttäytymisestä on havaittavissa pysyvyyttä ja sen voidaan todeta eroavan selkeästi muiden ikäistensä käyttäytymisestä (Coleman, 1996). Sosioemotionaaliset vaikeudet ilmenevät moninaisin tavoin ja erilaisissa tilanteissa lapsen sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa ja tunneilmaisussa, mikä voi hankaloittaa erityisen tuen tarvitsemisen havaitsemista (Pihlaja, 2019). Itsesäätelyyn liittyvät vaikeudet voivat näyttäytyä esimerkiksi tunteiden yli- tai alisäätelynä (Ahonen, 2017), minkä vuoksi käyttäytyminen usein suuntautuu ulos- sekä sisäänpäin. Colemanin (1996) mukaan sosioemotionaalisten vaikeuksien yleistynyt jakaminen ulospäin suuntautuneeseen (”externalizing”) ja sisäänpäin kääntyneeseen (”internalizing”) käytökseen auttaa ymmärtämään poikkeavaa käytöstä.

Sosioemotionaaliset vaikeudet ilmenevät siis lapsen käytöksessä ulospäinsuuntautuneena, sisäänpäin kääntyneenä sekä epätyypillisenä tai sopeutumattomana käyttäytymisenä (Briggs-Gowan ym., 2006). Ulospäin suuntautuva käyttäytyminen on sosioemotionaalista häiriöistä kaikista selvimmin näyttäytyvä johtuen juurikin sen tavasta purkautua ulospäin. Briggs-Gowanin ja kollegoiden (2006) mukaan ulospäin suuntautuneen käytökseen luo haasteita sen ilmenemismuodoista aggressiivisuus, uhmakkuus, kiukkukohtaukset, yliaktiivisuus, haasteet keskittyä sekä impulsiivisuus. Kuten edellä mainitsin, tavallisesta kehitykseen kuuluvasta käyttäytymisestä edellä mainitut eroavat käyttäytymisen toistuvuudella ja pysyvyydellä. Sisäänpäin kääntyvä käyttäytyminen näyttäytyy ujoutena, voimakkaana eroahdistuksena, masennuksena, estyneenä käyttäytymisenä, pelkona tai sosiaalisena vetäytymisenä (Briggs-Gowan ym., 2006).

On tärkeää huomioida, että pienten lasten sosioemotionaaliset vaikeudet eivät ilmene vain tunteiden säätelyn pulmina, vaan usein ne näyttäytyvät myös muina toiminnan säätelyn vaikeuksina, kuten esimerkiksi hankaluutena nukkua (Pihlaja, 2019). Lapsen epätyypillinen käyttäytyminen on usein osoitus lapsen traumasta tai suuresta huolesta, jonka vuoksi käyttäytyminen eroaa muista lapsista suuresti tai se on täysin epäjohdonmukaista (Pihlaja, 2019). Lapsen sosioemotionaalinen toiminta ei vastaa tällöin normitettua lapsen käytöstä.

Sosioemotionaaliset vaikeudet ja kielenkehityksen vaikeudet ovat yhteydessä toisiinsa: yli 50 prosentilla lapsista, joilla on vaikeuksia kielenkehityksessä, voidaan todeta olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia (Cross, 2011). Lapsi tarkastelee havaintojaan ja jäsentää tilanteita kielen avulla, minkä vuoksi vaikeudet kielellisellä alueella voivat johtaa vaikeuksiin sosiaalisten tilanteiden ja toimintamallien sisäistämisen haasteissa (Aro, 2014). Kieli toimii tunteiden ja toiveiden ilmaisun välineenä ja haasteet tällä alueella voivatkin saada lapsen ahdinkoon ilmaisun taitojen puuttuessa (Aro, 2014). Haasteet kielenkehityksessä näyttäytyvät haasteina ylläpitää kaverisuhteita, esimerkiksi vastavuoroisessa kommunikaatiossa, leikin aloittamisessa ja ylläpitämisessä sekä itsensä ilmaisun työläisyydessä (Aro, 2014).

4 Sosioemotionaaliset vaikeudet ammattikasvattajaa haastavana käyttäytymisenä

Lasten sosioemotionaaliset vaikeudet ilmenevät varhaiskasvatuksen ammattilaisille lukuisin eri tavoin. Keskeistä onkin huomioida, kuinka lasten käyttäytyminen tulkitaan, ja miten se vaikuttaa ammattilaiseen ja hänen keinoihinsa vastata tilanteisiin. Varhaiskasvatuksessa haastavaa käyttäytymistä pidetään voimavaroja kuluttavana, sillä se vaatii kasvattajilta valppautta ja jatkuvaa reagointia (Ahonen, 2017). Ahosen (2017) mukaan lasten haastava käyttäytyminen ilmenee ulospäin aggressiivisuutena ja uhmakkuutena, mutta myös ylivilkkaus, tarkkaamattomuus, kiukkukohtaukset sekä sisäänpäin voimakas vetäytyminen luovat haasteita. Uhmakkuudesta etenkin varhaiskasvatuksen sääntöjen ja yleisten toiminnanohjeiden tottelemattomuus nähdään haastavana (Pihlaja, Sarlin & Ristkari, 2015; Viitala, 2014). Viitala (2014) sanoittaa sosioemotionaalisista häiriöistä johtuvaa käyttäytymistä ei-toivottuna, joka voi olla esimerkiksi käyttäytymistä, mikä vaarantaa muita yhteisön jäseniä. Haastavaa käyttäytymistä voidaankin kuvata käyttäytymisenä, joka on jollain tapaa ongelmallista ja vaatii näin ollen kasvattajalta paljon huomiota (Ahonen, 2017). Varhaiskasvattajien kertomuksissa haastavasta käyttäytymisestä tuleekin ilmi, että se näyttää arjessa jatkuvana aikuisen tuen välttämättömyytenä sosiaalisten suhteiden mahdollistajana sekä ohjaamisen tarpeena ”oikeanlaisen” käytöksen saavuttamiseksi (Pihlaja ym., 2015).

Kirjallisuudessa sosioemotionaaliset häiriöt yhdistetään usein haastavaan käyttäytymiseen. Ahonen (2015) toteaa lapsen haastavan käyttäytymisen ilmentävän ympäristön tuen vastaimattomuutta lapsen sosioemotionaalisiin valmiuksiin. Haastavien kasvatustilanteiden kitkemiseen vaaditaan varhaiskasvattajan pedagogisia toimia sekä kasvatushenkilöstön kriittistä itse-reflektiota (Ahonen, 2015). Ahonen toteaa tutkimuksessaan päiväkodin perinteisen toimintakulttuurin, etenkin siirtymien ja niihin liittyvien sääntöjen, luovan haastavia kasvatustilanteita sosioemotionaalisista häiriöistä kärsiville lapsille. Hänen mukaansa haastavissa kasvatustilanteissa, esimerkiksi lapsen kiukunpuuskan selättämisessä, varhaiskasvattajan vuorovaikutuksen laadulla on tärkeä osa tilanteen etenemisessä sekä lapsen emotionaalisessa hyvinvoinnissa. Lämmin vuorovaikutus tarkoittaa aikuisen aitoa sitoutumista vuorovaikutukseen, mukauttaen empaattisesti sitä lapsen kokemien tunteiden mukaan (Ahonen, 2019). Lämpimällä vuorovaikutuksella on osoitettu olevan välittömiä seuraamuksia haastavien tilanteiden kitkemiseen, jolloin voitaisiin sanoa varhaiskasvattajan toiminnan olevan avainasemassa haastavasta tilanteesta etenemisestä (Ahonen, 2019). Lapsen haastavan käyttäytymisen voidaankin todeta haastavan

kasvattajaa pohtimaan toimintakulttuuria, refleктоimaan omaa toimintaa ja vuorovaikutuksen laatua sekä kehittämään pedagogisia keinoja.

Lapsen toteaminen haastavasti käyttäytyväksi on sidonnaista kulttuuriin ja aikaan sekä käytöksen tulkitsijaan (Cross, 2011), sillä lapsen kanssa toimivat eri henkilöt tulkitsevat tilannetta omasta näkökulmastaan. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten henkilökohtaiset käsitykset oikeudenmukaisuudesta säätelevät herkkyyttä vastata lasten konflikteihin (Gatt & Rosenthal, 2010), mikä näyttäytyy myös lapsen haastavuuden tulkinnassa. Lisäksi medikalisaation myötä lapsen haasteelliselle käytökselle haetaan termiä, jolloin ongelma osoitetaan usein lapsesta lähteväksi (Pihlaja ym., 2015). Pihlajaa ja kollegoita (2015) mukaillen, varhaiskasvattajien tulisi pohtia kriittisesti lapsen nimeämistä haastavaksi sen pysyvyyden ja sosiaalisen leimautuvuuden vuoksi. Lapsi voi kantaa haastavan lapsen taakkaa mukanaan vuosia. Leimautumista tulisi nimeämisen pohtimisen lisäksi estää mahdollisimman varhaisella tuen tarjoamisella (Pihlaja ym., 2015).

Seuraavissa alaluvuissa aion esitellä sosioemotionaalisten vaikeuksien myötä ilmenevistä haastavan käyttäytymisen muodoista aggressiivisuuden, levottomuuden, uhmakkuuden, vetäytyvyyden ja tunteiden purkausten ilmenemistä ja niiden taustoja varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lapsen haastavalle käytökselle löytyy syy – lapsen sosioemotionaaliset valmiudet (Ahonen, 2017). Tämän myötä pyrin lisäämään ymmärrystä haastavasta käyttäytymisestä ja tarkastelemaan väitettä, jossa lapsen nähdään olevan ongelmien perimmäinen syy.

4.1 Aggressiivisuus

Aggressiivisen käyttäytymisen tarkoituksena on satuttaa tai loukata toista fyysisesti tai sanallisesti (Ahonen, 2017). Lapsen aggressiivisuus on suurimmillaan hänen ollessaan noin kaksivuotias, jolloin hän on kiinnostunut sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, mutta siihen tarvittavat keinot ovat vielä kovin rajalliset (Keltinkangas-Järvinen, 2012). Kaksivuotiaan aggressiivisuutta voidaan pitää ”normaalina” kehityksen vaiheena, mutta ongelmaksi se muotoutuu jatkuessaan lapsen kasvun mukana. Aggressiivisuudesta voidaan tunnistaa kaksi muotoa: reaktiivinen ja proaktiivinen aggressiivisuus (Ahonen, 2017). Ahosen (2017) mukaan reaktiivinen aggressiivisuus on jonkin ympäristön ärsykkeen aiheuttamaa impulsiivista toisen vahingoittamista, kun taas proaktiivinen aggressiivisuus on suunnitellumpaa ja sillä lapsi pyrkii jonkin tavoitteen saavuttamiseen.

Sosioemotionaalisten vaikeuksien myötä haastavimpia kasvatustilanteita luo lapsen aggressiivisuus, joka kuluttaa kaikkien toimijoiden voimavaroja ja hankaloittaa luontevaa vuorovaikutusta (Ahvenainen, Ikonen & Koro, 1999). Lapsen voidaan sanoa turvautuvan aggressiivisuuteen silloin, kun hän ei koe enää osaavansa toimia muutenkaan (Keltinkangas-Järvinen, 2012). Ahvenainen ja kollegat (1999) tuovat esille näkökulman, jossa lapsi voi heikkojen sosioemotionaalisten taitojensa kompensoimiseksi turvautua aggressiiviseen tapaan toimia saavuttaakseen yhteisössään huomiota. Aggressiivisuudesta voi kehittyä lapselle toimivaksi havaittu toimintamalli, jolla hän kokee selviävänsä ryhmässä (Keltinkangas-Järvinen, 2012). Lapsen kokemus omasta huonommuudesta, sen kompensoimisesta aggressiivisuudella ja negatiivinen palaute ympäristöstä saa lapsen ajautumaan noidankehään, jossa lapsen harjaannus sosioemotionaalista kompetenssista ei kohoa (Ahvenainen ym., 1999). Näin ollen aggressiivisuus vahvistaa itse itseään ja etenkin ryhmässä vääränlainen toimintamalli korostaa negatiivisuuttaan (Keltinkangas-Järvinen, 2012). Ahvenainen ja kollegat (1999) kuvailevat yhteisön negatiivista asennoitumista lasta kohtaan sosiaalisen tuomion käsitteellä, joka kohdistuu lapsen lisäksi myös hänen vanhempiinsa. Vanhemmat voivat nähdä itsensä epäonnistuneina kasvatustyössään, sekä keinot tilanteen selättämiseen vähäisenä (Ahvenainen ym.). Jotta noidankehämainen tilanne saataisiin katkaistua, Ahvenainen ja kollegat (1999) korostavat tuen kohdistamista vanhempiin ja heidän keinoihinsa toimia lapsen kanssa joka ei tunne kompetenssia sosioemotionaalisisissa taidoissa. Nykypäivänä tätä voitaisiin verrata tietoon siitä, kuinka kasvatuskonteksti nähdään merkittävänä tekijänä lapsen sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemisessa. Lapsen itsetunnon kohoaminen, kokemus pystyvyydestä ja toivotusta käyttäytymisestä johtavat lapsen sosiaaliseen hyväksyntään ja poistaa samalla sosiaalista tuomiota eri toimijoiden harteilta (Ahvenainen ym., 1999).

Stressi on Keltinkangas-Järvisen (2012) mukaan ulkoisten vaatimusten ja yksilön mahdollisuuksien välinen ristiriita. Stressaavaa tilannetta voidaan kuvailla tilanteena, johon lapsi joutuu liian aikaisin ilman tarvittavia kykyjä, ja näin ollen hänen elimistönsä kortisolitaso nousee (Keltinkangas-Järvinen, 2012). Tutkimukset osoittavat lapsen elimistön kortisolitason nousun johtavan haasteisiin sosiaalisessa kompetenssissa, mikä taas on yhteydessä sosiaalisissa tilanteissa suoriutumiseen ja sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen (Keltinkangas-Järvinen, 2012). Tästä voisi päätellä lapsen sosioemotionaalisten vaikeuksien myötä ilmenevän aggressiivisuuden ja siihen liittyvän tuen puuttumattomuuden johtavan tilanteisiin, joissa lapsi ei koe omaavansa riittävästi taitoja, hänen stressitasonsa nousevat ja hän joutuu lopulta turvautuvan aggressiivisuuteen uudelleen.

Kuten olen aikaisemmin todennut, lapsen aggressiivisen käytöksen laukaisee hänen sosioemotionaalisten taitojensa puute vastata tilanteeseen sosiaalisesti odotetulla tavalla. Tämän vuoksi lapsen rankaiseminen aggressiivisuudesta ja esimerkiksi yksin jättäminen jäähyllä ei auta lasta kartuttamaan taitojaan tai ymmärtämään tilanteeseen johtaneita tekijöitä (Ahonen, 2017). Eklund ja Heinonen (2011) taas korostavat jäähyyn toimivan lapselle korostavana esimerkkinä siitä, että huonon käytöksen myötä lapsi joutuu tilanteeseen, jossa hän ei saa huomiota. Jokaiselle lapselle toimii yksilölliset keinot aggression laannuttamiseen, mutta aikuisen empaattisen kohtaamisen voidaan sanoa auttavan jokaista lasta rauhoittumaan (Ahonen, 2017). Varhaiskasvattajat pitävät Väestöliiton tekemän selvityksen mukaan lasten aggressiivisuutta jossain määrin ymmärrettävänä ja sen käsittelemiseen tarvittavat taidot riittävinä, mutta lasten aggressiivisuuden kuitenkin herättävän kasvattajissa vaikeita ärsytyksen tunteita (Cacciatore, Riihonen, Tuukkanen, 2013). Tämä voi aiheuttaa ammattikasvattajissa haasteita oman ammatillisuuden tulkinna. Riihosen (2013) mukaan moni työntekijä pitääkin oman alan ammatillisuuden merkinä juurikin sitä, että työssään pystyy parhaimpaansa huolimatta henkilökohtaisista tunteista. Ammattikasvattajana on kuitenkin oltava tietoinen omista tunteistaan tiettyjä lapsia kohtaan, koska tunteet näyttäytyvät helposti tiedostamatta lapselle (Riihonen, 2013).

4.2 Uhmakkuus

Uhmakkuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen kontekstissa rajojen koetteluna, sääntöjen vastustamisena ja rikkomisena sekä herkkyytenä yhteenotoille (Ahonen, 2017). Uhmakkuudesta voidaan myös käyttää termiä rajattomuus, joka korostaa lapsen käytöksen koettelevan jatkuvasti hyväksytyjä rajoja (Ahonen, 2015). Ahosen (2017) mukaan uhmakas lapsi tarvitsee harjoitusta joustavuudessa, sillä hän kokee maailman kovin mustavalkoisena. Joustavuus esimerkiksi siirtymätilanteessa vaatii lapselta itsesäätelytaitoa mukauttaa käytöksensä vaihtuvan tilanteen vaatimukseen (Ahonen, 2017). Tämän tukemiseen konkreettisia keinoja on tilanteiden ennakointi ja toiminnan perustelu, jotta lapsella olisi valmiiksi järkipäinen mielikuva tulevalle toiminnalle (Ahonen, 2017). Kun varhaiskasvatuksen ammattilainen tulee perustelleeksi lapselle toiminnan syitä ja seuraamuksia, hän voi tulla tietoisemmaksi päiväkotiryhmän käytänteistä ja toimintakulttuurin tilanteesta. Siinä missä lapsi saa tukea toiminnalleen ja harjoittelee joustavuutta, varhaiskasvattaja voi huomata joidenkin vakiintuneiden käytänteiden olevan erityisen toimivia tai toimimattomia. Toimintakulttuurin ja käytänteiden muokkaaminen lapsiryhmän to-

dellisten tarpeiden mukaisesti tulee tällöin ajankohtaiseksi, joka myös samalla takaa varhaiskasvatuksen laadukkuutta. Ahonen (2017) toteaa, että haastavia kasvatustilanteita on mahdollista vähentää lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa jo suunnitteluvaiheessa.

Uhmakkuus ulospäin suuntautuvana käytöksenä vetää varhaiskasvatuksen henkilöstön huomiota puoleensa magneetin lailla (Fields, 2012). Uhmakkaasti käyttäytyvän lapsen kanssa kasvattaja joutuu tasapainoilemaan vahvistaessaan hyväksytyä ja korjatakseen sopimatonta käyttäytymistä (Fields, 2012). Kuten aggressiivisestikin käyttäytyvän lapsen kanssa toimiessa, tämä kuluttaa kasvattajaa sekä tekee aidosta vuorovaikutuksesta haasteellisempaa. Uhmakkaasti käyttäytyvien lasten voidaan sanoa aiheuttavan varhaiskasvattajissa vaikeimpia tunteita lasten jatkuvan kyseenalaistavan käytöksen myötä (Cacciatore ym., 2013). Kyseenalaistaminen ja sääntöjen vastustaminen voivat saada kasvattajat näkemään lapsen vain negatiivisten piirteiden kautta, mikä aiheuttaa kasvattajassa myös tunteita omasta ammatillisuudesta (Cacciatore ym., 2013). Kasvattaja kokee auktoriteettiasemansa jatkuvasti kyseenalaistetuksi, mikä voi johtaa noidankehämäisiin pyrkimyksiin palauttaa sitä ja asettaa näin uhmakkaat lapset huonoon vailoon (Ahonen, 2017; Fields, 2012). Fieldsin (2012) mukaan hyväksytyyn käytöksen vahvistaminen osana arkea tuo positiivisia muutoksia lasten käyttäytymiseen, mutta myös parantaa kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutussuhdetta. Uhmakkaasti käyttäytyvältä lapselta vaaditaan joustavuutta, joten kasvattajankin on oltava valmis joustamaan (Ahonen, 2017). Kasvattajalta edellytetään kykyä tarkastella arjen toimintojen tarpeellisuutta ja välttämättömyyttä jokaiselle lapsen todellisten ajatusten, tunteiden ja tarpeiden rinnalla.

4.3 Levottomuus

Levottomuus näkyy varhaiskasvatuksessa lapsen jatkuvana liikehdintänä, nopeina siirtyminä toimintojen välillä, vaikeutena odottaa sekä haasteina keskittyä yhteen asiaan pidemmän aikaa (Aro, 2011c). Levottomuuden aiheuttajaksi voidaan nähdä lapsen temperamenttipiirteet, aivojen kypsymättömyys sekä lapsen mahdollinen suuri huoli tai pelko (Ahonen, 2017). Esittelin luvussa 3.1.3 itsesäätelyyn liittyviä biologisia tekijöitä, jotka selittävät levottomuuteen ja impulsiivisuuteen liittyviä biologisia lähtökohtia. Kasvattajana on tärkeää ymmärtää levottomuuden olevan muidenkin sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemismuotojen tavoin esillä lapsen käytöksessä tämän tahtomattaan sekä tiedostaa lapsen kaipaavan tällöin tukea toiminnanohjauksessa (Ahonen, 2017).

Levottomuus ja impulsiivinen toiminta ovat lasten sosioemotionaalisisista vaikeuksista vallitsevimpia ilmenemismuotoja, joka näkyy myös varhaiskasvattajien asenteissa (Ahonen, 2017). Ahosen (2017) mukaan lasten levottomuus on varhaiskasvatuksessa melko pysyvää, minkä vuoksi kasvattajat ”hyväksyvät” sen kuuluvan osaksi arkea. Aikaisemmin esittelemäni lasten aggressiivisuus nähdään varhaiskasvatuksen kontekstissa taas kovin negatiivisena, mikä kertoo lasten sosioemotionaalisiin vaikeuksiin liittyvän asenteellisuuden vaihtelusta. Varhaiskasvattajien asenteiden lisäksi levottomuuden sietämiseen vaikuttavat merkittävästi myös kasvattajan henkilökohtainen toleranssi levottomuudelle sekä kulttuurin rakentamat ihanteet käytökselle (Ahonen, 2017).

Muidenkin sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemismuotojen tavoin varhaiskasvattajaa haastaa levottomuuden tulkitseminen tavanomaisen vilkkauksen ja tarkkaavuuteen liittyvän häiriön välillä (Aro, 2011c). Normaalisissa vilkkauksissa lapsi on yleisesti rahoitettavissa satunnaisia tilanteita lukuun ottamatta, kun taas ylivilkkaus näyttäytyy päivittäin useissa tilanteissa (Aro, 2011c). Aro (2011c) mukaan tarkkaavuushäiriöinen lapsi ei osoita käytöksellään erilaisuutta muihin lapsiin verrattuna, hänelle on vain muita haasteellisempaa pysyä paikallaan, säädellä impulsseja ja pitää yllä tarkkaavaisuutta.

4.4 Vetäytyvyys

Lapsen sisäänpäin kääntynyt käytös näyttäytyy varhaiskasvatuksessa sosiaalisena vetäytymisenä esimerkiksi ryhmätoiminnassa sekä hitautena tai vaikeutena osallistua muiden kanssa leikkiin (Ahonen, 2017). Lapsen sopeutumattomuutta lapsiryhmään tai voimakasta vetäytymistä siinä voidaan kuvata lapsen ujoutena (Ahonen, 2017). Ujo lapsi edustaa käytöksessään varovaisuutta, varautuneisuutta sekä herkkyyttä säikähtää (Cacciatore ym., 2013). Lapsen vetäytyminen sosiaalisista tilanteista voi kummuta myös tämän temperamentti-tyyppisistä (Ahonen, 2017). Varhaiskasvatuksessa ujompi lapsi voi leimautua ryhmässä hiljaiseksi ja epäsosiaalisiksi, mikä voi johtaa lapsen toistamaan hiljaisen sivusta seuraajan roolia jatkossakin, vaikka hänellä olisi sosiaalisesti tarjottavaa (Cacciatore ym., 2013). Temperamentti-tyyppisten rinnalla vetäytyminen ja haasteet liittyä leikkiin voivat myös johtua lapsen haasteista tulkita muiden sosiaalisia viestejä tai vastata niihin vertaisten odottamalla tavalla (Ahonen, 2017). Vetäytyvillä lapsilla voidaan myös sanoa olevan haasteita säädellä sekä käsitellä sosiaalisiiin tilanteisiin liittyvistä tunteista pelkoa, häpeää ja ahdistusta, mikä saa lapsen sulkeutumaan (Aro, 2011c).

Sosiaalisuutta pidetään yhteiskunnassamme ja näin ollen varhaiskasvatuksessa yksilön piirteistä arvostetuimpana (Keltinkangas-Järvinen, 2012). Ujo lapsi ei vielä välttämättä ymmärrä varhaiskasvatukseen tullessaan piirteidensä kuvaavan ujoutta tai hän ei koe itseään ujoksi, mutta kulttuurin sosiaalisessa ympäristössä lapsi ymmärtää hyvin pian olevansa erilainen ja häneltä toivottavan erilaista käytöstä (Cacciatore, 2013). Ujouden kokemus voi näin vaikuttaa lapsen kokemukseen itsestään, hänen itseluottamukseensa sekä mielialaansa (Aro, 2011c).

Vetäytyvä lapsi hyötyy levottoman käytöksen tukemisen tavoin toiminnanohjauksesta (Ahonen, 2017). Kun lapsella on haasteita vastata leikki-tilanteissa toisen lapsen viesteihin tai tulkita niitä leikin tavoin, varhaiskasvattajan ohjaava tuki auttaa lasta etenemään tilanteissa. Ujo lapsi tarvitsee rohkaistumiseensa aikaa sekä kannustavan, empaattisen ja turvallisen ilmapiirin (Cacciatore ym., 2013). Hektisessä varhaiskasvatuksen ympäristössä kasvattaja voi tuntea vetäytyvän lapsen tukemisen haasteelliseksi sekä näin ollen tämän käytöksen haastavaksi, sillä varhaiskasvattaja ei koe olevansa riittävä (Cacciatore, 2013). Varhaiskasvattajat usein pitävätkin Väestöliiton tekemän selvityksen mukaan ujoja lapsia haasteellisina, sillä heihin on hankalaa saada kontaktia, heidän ujoutensa estää vertaissuhteisiin osallistumisen sekä ujojen lasten tukemiseen liittyvän ajan olevan riittämätöntä (Cacciatore, 2013). Sosioemotionaalisissa vaikeuksissa tukeminen keskittyy yleisesti helposti ilmenevämpiin muotoihin, kuten aggressiivisyyteen, uhmakkuuteen ja levottomuuteen (Cacciatore, 2013).

4.5 Tunteiden purkaukset

Tunteiden purkaukset ovat osoitus alisäätelystä: lapsen hankaluudesta säädellä tunteitaan ja toimintaansa (Aro, 2011c). Purkaukset ovat lapselle voimakas kokemus, jolloin tunteet ottavat hänen käytöksestään vallan (Ahonen, 2017). Tunteenpurkaukset ilmenevätkin voimakkaina ja hyvinkin hallitsemattomina tunteiden ryöppyinä, jolloin lapsen käytöksessä esiintyy usein kiukua ja itkua (Potegal & Davidson, 2003). Tutkijat ovat todenneet lapsen tunteiden purkausten taustalla usein esiintyvän kiukun ja ahdistuksen tunteita joko yksittäin tai yhdessä (esim. Potegal & Davidson, 2003). Tunteenpurkauksen taustalla esiintyvä tunne määrittelee purkauksen ilmenemistä esimerkiksi aggressiivisena ulosantina tai lohdutuksen hakemisena aikuiselta (Ahonen, 2017).

Tunteiden purkaukset kuormittavat varhaiskasvatuksen henkilöstöä niiden yleisellä esiintyvyydellään (Ahonen, 2017) ja niitä voidaankin pitää kasvattajia toistuvasti haastavana käytöksenä

(Potegal & Davidson, 2003). Potegalin ja Davidsonin (2003) mukaan yleisimpiä tunteenpurkaukset ovat 1,5–4-vuotiaille lapsille, jolloin niitä voidaan arvioida esiintyvän keskimäärin kerran päivässä. Vaikka sosioemotionaaliset vaikeudet eivät ole sidonnaisia mihinkään tiettyyn ikään, varhaiskasvattajien keskuudessa tunteenpurkauksiin suhtaudutaan luontevammin nuorempien lasten keskuudessa (Ahonen, 2017). Ahosta (2017) mukailleen, tähän voidaan pitää syynä kulttuurimme odotuksia siitä, että lapsi osaa vanhemmaksi tullessaan hallita tunteitaan ja sovittaa käytöksensä ympäristöön ilman suurempia tunteiden purkauksia.

Tunteenpurkaukset, kuten muutkin sosioemotionaalisista vaikeuksista aiheutuvat hankaluudet, ovat yhteydessä lapsen tulevaisuuden käyttäytymiseen ja esimerkiksi rikollisuuden pariin joutumiseen (Ahonen, 2017). Potegal ja Davidson (2003) toteavatkin lasten toistuvien tunteenpurkausten olevan yhteydessä lapsen myöhempään antisosiaaliseen käyttäytymiseen. Tämän vuoksi varhaiskasvattajien on tärkeää huomioida lapsen itsesäätelyn vaikeuksien aiheuttavan moninaisia ongelmia lapsen käytöksessä, sekä lapsen tukemisen olevan kiistämättömän tärkeää ja kauaskantoista. Vaikka lapsen tunteenpurkaukset tuntuvat varhaiskasvattajasta haastavalta, ammattikasvattajan on tiedostettava lapsen empaattisen kohtaamisen sekä rauhoittavan läsnäolon olevan lapsen rauhoittamisen kannalta tärkeintä (Ahonen, 2017). Ahosen (2017) mukaan myös varhaiskasvatuksen toimintojen pohtiminen lapsen arkea hankaloittavien tunteiden tulistumisen kannalta on tärkeää, jotta lapsen käyttäytyminen olisi ennakoitavampaa niin kasvattajille kuin lapselle itselleen.

5 Lasten sosioemotionaaliset vaikeudet kasvattajan näkökulmasta

Lasten sosioemotionaaliset vaikeudet näyttäytyvät varhaiskasvatuksen ammattilaisille haastavina, pulmallisina ja kuluttavina, mikä kytkeytyy myös ammattilaisten kokemiin tunteisiin, vuorovaikutukseen, tuen tarpeen tunnistamiseen sekä tukemiseen. Tapa, jolla kasvattajat puhuvat sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa kamppailevista lapsista, on usein negatiivinen ja keskittyy lapsen ongelmallisuuteen (Pihlaja, 2007; 2012). Varhaiskasvattajien tulkinnoissa lapsen haasteellinen käytös johtuu valtaosin lapsen sosioemotionaalisisista vaikeuksista ja heidän ominaisista piirteistensä, jotka saavat myös muut lapset hankaluuksiin mukaan (Viitala, 2014). Varhaiskasvattajia, jotka toimivat sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa kamppailevien lasten parissa, näyttäisi suuresti häiritsevän kyseisten lasten huomioimisen ja jatkuvan ohjaamisen tarpeellisuus (Pihlaja, 2007; Pihlaja ym., 2015). Varhaiskasvattajien tulkinnoissa kyseiset lapset ottavat aikuisilta enemmän huomiota, mikä saa kasvattajat ärsyyntymään sekä toisaalta huolestumaan (Viitala, 2014). Väestöliiton tekemän selvityksen mukaan varhaiskasvattajien voimavaroja kuluttaakin suurissa määrin lapselle jatkuva tunteiden mallintaminen ja huomion tarpeen täyttäminen (Cacciatore ym., 2013). Tämä saakin pohtimaan, kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaisten voimavarojen säilymistä tällä alueella voitaisiin lisätä.

Pihlajan (2012) tutkimuksessa liittyen koulumaailmaan oppilaalle kohdistettu puhe osoittautui leimaavaksi, opettajan valta-asemaa vahvistavaksi sekä ohjeistavaksi, kun oppilaalla oli sosioemotionaalisia vaikeuksia. Oppilaalle esitettiin vaikeita ohjeita tai kysymyksiä, joihin ei oletettu kuulevan vastauksia: ”Täytyykö aina haastaa?” (Pihlaja, 2012). Vaikka tutkimus onkin kohdistettu kouluun, samanlaisia tuloksia löytyy myös varhaiskasvatuksesta. Sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa kamppaileville lapsille kohdistettiin heidän ominaisuuksiaan kuvailevaa ja loukkaavaa puhetta (”ongelmallinen”, ”mahdoton”, ”riivattu”), avoimia kysymyksiä sekä toimintaohjeita, joihin lapsen kyvyt eivät olleet riittäviä (Pihlaja, 2007). Lapsen negatiivisiin ominaisuuksiin keskittyminen puheessa osoittaa lapsen näkemisen kapea-alaisesti tämän ominaisuuksien kautta sekä lapsen käytöksen olevan kasvatusympäristön oletusten vastaista (Pihlaja, 2012). Se, kuinka lapsista puhutaan sosioemotionaalisella tuen tarpeen alueella, on merkityksellistä lapsen kohtelun ja tuen tarjoamisen laadun näkökulmasta (Viitala, 2014). Mikäli lapsi nähdään negatiivisten piirteiden kautta ongelmallisena, häneen liittyvät sanat ja teot liittyvät ongelmallisuuteen ja siitä pois pyrkimiseen. Tilanteen takana toimivat lapsen todelliset kyvyt, kokemus kyvykkyydestä sekä ympäristön vastaavuus edellä mainittuihin jäävät tulkinassa varjoon.

5.1 Ongelmille haetaan syitä

Sosioemotionaalisten vaikeuksien myötä ilmenevä haastava käyttäytyminen saa kasvattajat pohtimaan käytöksen perimmäisiä syitä. Toisinaan syitä ei juurikaan osata hakea tapahtuneista, vaan esimerkiksi tunnekuohun nähdään syntyvän tyhjästä (Viitala, 2014). Viitala (2014) tavoitti tutkimuksessaan varhaiskasvattajien toisinaan selittävän sosioemotionaalisia vaikeuksia jopa lapsen neurobiologialla, mutta tähän kasvattajat eivät kuitenkaan osanneet kertoa tarkempia yksityiskohtia. Keinottomuuden kokemuksen myötä varhaiskasvattajat voivat etsiä lapsen haasteellisuudelle syytä myös lapsen kotikasvatuksesta ja vanhempien onnistumisesta kasvatustyössä sekä vanhempien mahdollisista ongelmista (Pihlaja, 2007). Varhaiskasvattajien kertomuksissa lapsen koti ja vanhemmat nähtiin suurimpana syynä sosioemotionaalisille vaikeuksille (Viitala, 2014). Pihlajan (2007) tulkintojen mukaan lapsen sosioemotionaalisten vaikeuksien syytekijöiden vierittäminen vanhempien harteille saa varhaiskasvattajat luopumaan vastuusta – varhaiskasvatuksessa ei voida juurikaan mitään kodin suuren merkityksen vuoksi. Varhaiskasvattajien asenteisiin ja tapaan tukea sosioemotionaalisia taitoja vaikuttaakin heidän käsityksensä siitä, kuka on sosioemotionaalisten taitojen opettamisen perimmäisessä vastuussa: opettaja vai vanhemmat (Gatt & Rosenthal, 2010).

Ongelmallinen käyttäytyminen sisältää negatiivisen latauksen, joka näyttäytyy haastavasti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa sekä mahdollisesti myös vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä (Laakso, Poikonen & Rautamies, 2011). Lopulta haastavan käyttäytymisen myötä vaikea tilanne varhaiskasvatuksessa voi muotoutua itseään toteuttavaksi kehäksi, mikäli kaikkien osapuolten asenteet ja uskomukset ovat negatiivislähtöisiä (Laakso ym., 2011). Lapsen vaikeudet käytöksessä voivat saada varhaiskasvattajan liittämään käytöksen ongelmat akateemiseen ja kognitiiviseen kyvykkyyteen (Coleman, 1996), jolloin kasvattajan asenne lasta kohtaan on negatiivinen ja kasvatukselle voidaan asettaa matalampi ”rima”. Koska varhaiskasvatuksessa ja haastavissa kasvatustilanteissa keskiössä on loppujen lopuksi lapsen etu, kaikkien kannalta olisi tärkeää säilyttää ammatillinen sekä kasvatuskumppanillinen lähestymisote, silloin kun vaikea tilanne on arjessa läsnä (Laakso ym., 2011).

Onkin aiheellista pohtia, onko tähänkin ilmiöön selityksenä varhaiskasvattajien tiedonpuute sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemisestä ja etenkin niiden syistä ilmentää tuen puuttumattomuutta. Pihlaja (2007) pohtiikin kasvattajien kompetenssin puutteen vastata sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen johtuvan esimerkiksi koulutuksen puutteellisuudesta, tai hankaluudesta tuoda tietoa käytäntöön.

5.2 Valtasuhteita korostava vuorovaikutus

Kirvesniemi ja kollegat (2019) havaitsivat varhaiskasvattajien toimintaa tulkitessa, että varhaiskasvatuksen arjen hetkiä ja keskusteluita lasten kanssa ei juurikaan huomioitu sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kannalta tärkeäksi. Varhaiskasvattajat kiinnittävät erityistä huomiota lapseen ja ohjaavat heitä silloin, kun lapsi häiritsee ympäristönsä toimintaa ja herättää kasvattajassa ärsytystä (Kurki, 2017). Kuten Pihlajan (2007; 2012) tutkimuksissa nousee esille, usein kasvattajat kohdistavat puheessaan sosioemotionaalista tukea tarvitseville lapsille haastaviakin ohjeita. Tämän voisi tulkita varhaiskasvattajien pyrkimyksenä opettaa lapsille sosioemotionaalisia taitoja vahvasti ohjeistaen sekä samalla valta-asemaa painottaen. Sosioemotionaalisten vaikeuksien myötä haastavissa kasvatustilanteissa varhaiskasvattajat turvautuvatkin yleisimmin ohjeiden antamiseen ja fyysiseen ohjaamiseen, kun taas keskustelu ja tunteiden tunnistaminen jäävät vähemmälle (Kurki, 2017). Tällöin kasvattajien toiminta auttaa lasta kyllä toimimaan ja ylittämään sosioemotionaalisesti haastavan tilanteen, mutta tilanteen läpikäyminen ei kasvata lapsen taitoja tunnistaa tunteita tai syitä tunteille (Kurki, 2017). Tällöin varhaiskasvattajat unohtavat tai he eivät ole tietoisia sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen liittyvistä strategioista.

Toisin kuin Pihlajan (2007; 2012) tutkimuksissa varhaiskasvattajien kuvaukset lapsista kohdistuivat negatiivisiin ominaisuuksiin ja kuvauksiin, Viitala (2014) tavoitti tutkimuksessaan myös lasten positiivisia kuvauksia negatiivisten rinnalle. Viitala (2014) pohtiikin kasvattajien positiivisten huomioiden liittyvän lasten suhteellisen hyvään sopeutumiseen varhaiskasvattajien asettamiin sääntöihin sekä kehittyvien sosioemotionaalisten taitojen lisäävän kasvattajien toiveikkuutta. Aikaisemmissa tutkimuksissa sosioemotionaalinen kompetenssi onkin liitetty sääntöihin sopeutumiseen ja ongelmat sääntöjen tottelemattomuuteen (Viitala, 2014). Herääkin kysymys varhaiskasvattajien valtasuhteesta, sillä varhaiskasvatuksen tavoitteiden lapsilähtöisyys ei näytä toteutuvan sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa kamppailevien lasten kanssa (Pihlaja, 2007).

Lapset, joilla todetaan olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia, kantavat harteillaan suurempaa taakkaa kuin muut erityisen tuen tarvitsijat (Pihlaja, 2012). Pihlaja (2012) kiteyttää tämän esimerkillä, jolloin Down-lastaa ei syytetä hänen syndroomansa aiheuttamista ongelmistaan, mutta sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa kamppailevalle kerrotaan kerta toisensa jälkeen hänen epäonnistumisestaan. Tämän vuoksi onkin tärkeää tavoittaa tekijöitä varhaiskasvattajien toiminnan ja toisaalta toimimattomuuden taustalla liittyen lasten sosioemotionaalisiin vaikeuksiin.

6 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tunteet osana toimintaa

Varhaiskasvattajat kokevat työssään päivän aikana lukemattomia tunteita. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kyky tukea lasten sosioemotionaalaisia vaikeuksia onkin yhteydessä heidän henkilökohtaisesti kokemiin tunteisiin ja tunnetaitoihin. Varhaiskasvatuksen luonne saa parhaimmillaan kasvattajan rakentamaan henkilökohtaisen tunnesiteen ja yksilöllisen suhteen jokaiseen lapseen (Riihonen, 2013), mikä osoittaa varhaiskasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ainutlaatuisuutta. Varhaiskasvatuksen voisi sanoa olevan suurta ihmissuhdetyötä. Varhaiskasvattajan tunnetaitoja ja niiden kanssa työskentelyä voidaan pitää tärkeänä keinona arjessa selviämiseksi ja jaksamiselle, kun opettaja kohtaa työssään haastavia tilanteita tai stressiä (Lahtinen & Rantanen, 2019). Opettajan työssä käyttämiä tunnetaitoja voidaan kuvailla Lahtisen ja Rantasen (2019) tavoin taitona tunnistaa tilanteessa esiintyviä tunteita, virittyä lapsen kanssa samalle tunnetasolle sekä ymmärtää käytöksen takana olevia perimmäisiä syitä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten henkilökohtaiset tunnetaidot ovat yhteydessä lasten tunnetaitojen oppimiseen: lapset oppivat sosioemotionaalaisia taitoja aikuisen antaman tuen ja mallin kautta, jolloin aikuisen antama positiivinen malli välittyy myös lapselle (Denham ym., 2012).

Aikaisemman tiedon lomassa opettajien kokemat tunteet työstään ovat valtaosin positiivisia, mutta opettajien käyttämät tunnetaidot keskittyvät negatiivisten tunteiden käsittelyyn (Lahtinen & Rantanen, 2019). Negatiivisten tunteiden huomiointi vie arjen toiminnoista paljon aikaa sekä saa herkemmin unohtamaan positiiviset huomiot osana toimintaa (Lahtinen & Rantanen, 2019). Voidaan myös todeta, että lasten on helpompi harjoitella tunteiden ilmaisua, kun opettajan tunteet keskittyvät positiivisuuteen negatiivisen ilmapiirin luomisen sijaan (Denham ym., 2012).

Varhaiskasvattajien kertomuksissa sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa kamppailevat lapset ovat haasteellisia sekä toiminta heidän kanssaan on toivotonta, sillä kasvattajilla ei ole riittävästi keinoja kohtaamiseen (Pihlaja, 2007). Ahosen (2015) mukaan varhaiskasvattajan kokemat tunteet aggressiivista lasta kohtaan voivat saada kasvattajan karttamaan tilanteita ja kohtaamisia kyseisen lapsen kanssa. Aggressiivinen lapsi herätti Ahosen (2015) tutkimuksessa varhaiskasvattajissa usein neuvottomuuden ja ahdistuksen tunteita. Lahtista ja Rantasta (2019) mukaillen, haastavien kasvatustilanteiden ja vaikeasti käyttäytyvien lasten välttely voi pitää yllä opettajan omaa tunnetta rajallisuudesta ja keinottomuudesta. Edellä mainitut esimerkit korostavat kehämäisyyttä, jolloin opettajan tietämyksen riittämättömyys johtaa haastavien kasvatustilanteiden uusiutumiseen ja negatiivisten tunteiden kokemiseen, mikä taas kuluttaa kasvattajan jaksamista arjessa.

Kuten aikaisemmin totesin, ammatillisuuden kokemus on yhteydessä tunteisiin ja etenkin niiden hillitsemiseen niin, etteivät ne vaikuta työn laatuun. Keskeisenä osana opettajan tunnetaitoja voidaan pitää kykyä toimia omien tunteiden vastaisesti (Lahtinen & Rantanen, 2019), esimerkiksi hillitsemällä ärsytyksen tunteen pyrkien rauhallisuuteen. Sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa kamppailevalle lapselle olisi kuitenkin Ahosen (2017) mukaan tärkeää näyttää ja sanoittaa myös kasvattajan todellisia tunteita roolimallin tavoin, jotta lapsi osaa peilata omaa toimintaansa kasvattajaan sekä oppia tärkeitä sosioemotionaalisia taitoja. Merkityksellistä ammattikasvattajan tunteissa on kuitenkin tiedostaa niiden merkitys osana tiedostettua ja tiedostamatonta toimintaa sekä arvojen ja uskomusten rakentumista. Etenkin negatiiviset arvot ja uskomukset sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa kamppailevasta lapsesta luovat merkityksen lapsen ja varhaiskasvattajan vuorovaikutuksen laadulle (Ahonen, 2017). Mikäli kasvattaja tiedostaa lapsen aggressiivisuuden kumpuavan lapsen tahtomattaan hänen sosioemotionaalisten taitojensa puutteesta, vuorovaikutus rakentuu lämpimämmäksi verrattuna kasvattajan uskovan lapsen mukiloivan muita silkasta pahanhaluisuudestaan (Ahonen, 2017). Varhaiskasvattajien tapaan olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa toimii merkityksellisenä tekijänä heidän käsityksensä siitä, millaista käytöstä lapselta toivotaan yhteisöön sopeutuakseen (Gatt & Rosenthal, 2010). Tämä liittyy sosioemotionaaliset taidot ja niihin liittyvät vaikeudet osaksi kulttuurista kehystä.

Vaikka varhaiskasvattajat ovat kasvatusalan ammattilaisia ja koulutettuja tehtävänsä, tunteiden tasolla suhtautuminen lapsiin ei ole riippuvainen pelkästään kasvattajan koulutuksesta, vaan siihen vaikuttavat merkittävästi kasvattajan lähtökohdat vuorovaikutussuhteille, elämänsä historia sekä kiintymyssuhde (Riihonen, 2013). Kasvattajan työssä jaksamista voidaan lisätä tiedostamalla omasta yksityiselämästä nousevia tunneperäisiä tapoja ja vertaamalla niitä omaan toimintaan varhaiskasvatuksen ammattilaisena (Riihonen, 2013). Varhaiskasvattajana onkin tärkeää tiedostaa omat tunteensa suhteessa ammatillisiin tunteisiin. Tämän tiedostaminen voi auttaa varhaiskasvattajaa ymmärtämään lasta ja näkemään tämän käytöksen taakse, mikä taas on yhteydessä lapsen tukemiseen oikeilla keinoilla.

Olen esitellyt useita näkökulmia siitä, kuinka sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa kamppailevat lapset haastavat varhaiskasvattajia ja kuluttavat heidän voimavarojaan. On kuitenkin tärkeää tiedostaa suomalaisen varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokevan suuremmilta osin myönteistä asennoitumista työtään kohtaan sekä voimavarat siellä riittäviksi (Nislin, 2016). Etenkin varhaiskasvatuksen työyhteisön sosiaalinen tuki nähtiin Nislinin (2016) väitöskirjatut-

kimuksessa yleisesti riittäväksi, mikä taas on todettu olevan yhteydessä työntekijöiden selviytymiseen ja jaksamiseen haastavissakin kasvatustilanteissa. Työyhteisön tukeen liittyy kuitenkin tärkeitä tiedostamisen arvoisia kohteita. Kun lapsen sosioemotionaaliset vaikeudet aiheuttavat varhaiskasvattajassa haastavia ja negatiivisia tunteita, etenkin johtajan on tärkeää vastata tilanteeseen neutraalisti ja huomioida, ettei työyhteisöön muodostu asenteellisuuksia haastavien kasvatustilanteiden myötä (Pihlaja, 2003). Työyhteisön tunneilmapiirillä on yhteys opettajan omaan toimintaan niin tiedostetusti kuin tiedostamattakin (Lahtinen & Rantanen, 2019). Esimerkiksi tapa kahvikupin ympärillä jaaritella negatiivisista hetkistä ja kohtaamisista saa kasvattajan toki kokemaan myötätunnon kokemuksia muilta kasvattajilta, mutta edesauttaa negatiivisen ilmapiirin rakentumista ja heijastuu näin myös toimintakulttuuriin.

Sosioemotionaalisten vaikeuksien myötä ilmenevä käyttäytyminen haastaa kasvattajaa jaksamaan työssään ja kokemaan ammatillisia onnistumisen tunteita. Kun kyvyt haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa tuntuvat riittämättömiltä, heihin kohdistuvat tunteet voivat muuttua negatiivisiksi ja jaksamista kuluttaviksi. Varhaiskasvattajat kuitenkin kokevat työtään kohtaan palkitsevia tunteita, kun haastavat tilanteet ja lasten kanssa koetut negatiiviset ja kielteiset tunteet alkavat ratketa ja kääntyä myönteiseksi vuorovaikutukseksi (Riihonen, 2013). Aikaisemmin esittelemäni tiedon perusteella, voimme todeta tähän tarvittavan tietoisuutta kasvattajien toiminnasta, lapsen käytöksen syistä sekä vuorovaikutuksen laadusta. Käsittelemässäni aineistossa esille nousee näkökulma varhaiskasvattajien tietoisuuden puutteesta sosioemotionaalisia taitoja kohtaan. Seuraavaksi tarkastelen rakenteellisia tekijöitä lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien tunnistamiseen ja tukemiseen liittyen.

7 Rakenteelliset tekijät sosioemotionaalisten vaikeuksien ymmärtämisessä

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kyvyt tulkita, tunnistaa ja tukea lasten sosioemotionaalisia vaikeuksia ovat yhteydessä yhteiskunnallisiin valintoihin niin koulutuksen kuin erilaisuuden hyväksymisen kannalta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutukseen sekä näin ollen heidän tapaansa toimia varhaiskasvatuksen arjessa vaikuttavat suuresti myös heidän kulttuurinsa arvot ja uskomukset (Gatt & Rosenthal, 2010). Kulttuurin arvot sosiaaliselle käyttäytymiselle muodostavat varhaiskasvattajien käsityksiä sosioemotionaalisesta kompetenssista sekä sosiaalisen kanssakäymiseen liittyvistä taidoista (Gatt & Rosenthal, 2010). Niin kuin haastavaa käyttäytymistä määriteltäessä tuli ilmi, lapsi joka toimii toisessa kulttuurissa sosiaalisesti odotetulla tavalla, onkin toisessa kulttuurissa käytöksellään kummajainen. Kulttuurin myötä määräytyy myös yhteisön tapa ilmaista tunteitaan sekä jäljentää kulttuuria kasvatuksessa (Gatt & Rosenthal, 2010).

Pihlajan (2003) mukaan erityisryhmässä, jossa työryhmä koostui useammasta opettajasta sekä erityispedagogisesta osaamisesta, suhtautuminen lapseen, jolla oli sosioemotionaalisia vaikeuksia, oli merkittävästi positiivisempaa kuin tavallisessa lapsiryhmässä. Erityisryhmän kasvattajilla oli tavallisen ryhmän kasvattajia enemmän erityispedagogista osaamista, kokemusta sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa toimimisesta sekä heidän lapsiryhmänsä koko oli pienempi (Pihlaja, 2003). Tavallisessa lapsiryhmässä, jossa oli vain yksi opettaja ja lastenhoitajia, kasvattajat tunsivat neuvottomuutta sekä haasteita kestää lasten sosioemotionaalisia vaikeuksia (Pihlaja, 2003). Varhaiskasvattajilla oli tavallisessa lapsiryhmässä suuremmat valmiudet vastata pedagogisin keinoin esimerkiksi kielelliseen erityisvaikeuteen kuin sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen (Pihlaja, 2003). Tämän voidaan sanoa osoittavan sosioemotionaaliin vaikeuksiin suhtautumisen olevan yhteydessä kasvattajan koulutustaustaan.

Myös Opetushallituksen tilaaman selvityksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö pitää sosioemotionaaliin taitoihin liittyvää koulutusta tärkeänä, mutta koulutuksen toteutusta sirpaleisena ja riittämättömänä (Määttä ym., 2017). Etenkin tulevien opettajien tietotaitoa tunnistaa ja tukea sosioemotionaalisia taitoja ja vaikeuksia tulisi korostaa koulutuksen aikana laajemmin sekä mahdollistaa tiedon liittäminen konkreettiseen varhaiskasvatuksen ympäristöön (Määttä ym., 2017). Määttän ja kollegoiden mukaan varhaiskasvattajat kaipasivat konkretiaa itsesäätelytaitojen ja tunnetaitojen tukemiseen sekä ei-toivotun käyttäytymisen kitkemiseen etenkin vä-

lineiden, menetelmien ja opetusmateriaalien muodossa. Varhaiskasvatuksen koulutuksen järjestäjät korostivat myös yhteistyötä käytännön kanssa, mutta ilmaisivat huolensa resurssien puutteesta sekä koulutukseen liittyvästä rahoituksen leikkaamisesta (Määttä ym., 2017).

Selvityksen mukaan peruskoulutuksen vastaavuus sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen on siis riittämätöntä ja sirpaleista, ja täydennyskoulutus edustaa kentällä samanlaisia kuvauksia (Määttä ym., 2017). Täydennyskoulutukseen liittyen varhaiskasvattajat kaipasivat etenkin tietoa tunnistaa ja havainnoida sosioemotionaalisia vaikeuksia niin, että niihin voisi systemaattisesti vastata hyväksi koettujen menetelmien avulla ja etenkin kohdistettuna keinot kaikille ryhmän lapsille (Määttä ym., 2017). Selvityksessä päiväkodin johtajat ilmaisivatkin henkilöstön kouluttamisen tärkeyden koskien toimintakulttuurin kehittämistä niin, että se ilmenisi lapsia tukevana, kuvastaisi myönteistä ilmapiiriä ja toisi pedagogiset keinot sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi osaksi arkea (Määttä ym., 2017).

Selvityksessä varhaiskasvattajat olivat tietoisia sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen liittyvistä menetelmistä, mutta niiden käyttäminen osana arkea ei ollut systemaattista, tai se kohdentui vain tukea tarvitseviin lapsiin (Määttä ym., 2017). Seuraavaksi esittelen kaksi sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen kehitettyä toimintamallia, jotka vastaavat edellä kuvattuihin puutteisiin varhaiskasvattajien toiminnassa.

7.1 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tukemisen mahdollisuuksia

Lasten kanssa koettujen haastavien tilanteiden myötä varhaiskasvattajat kokevat kaipaavansa peruskoulutukseensa enemmän jaksamiseen liittyvää tietoa ja apua (Riihonen, 2013). Esimerkiksi ”Learning to live together” -koulutusohjelman (Gatt & Rosenthal, 2010) myötä havaittiin jo vuoden mittaisella jaksolla olevan suuria mahdollisuuksia varhaiskasvattajien sekä lasten toimintaan sosioemotionaalisten taitojen saralla. Koulutusohjelma täsmentyi neljään osaan, joilla pyrittiin lisäämään varhaiskasvattajien ymmärrystä: lasten kokemuksiin päiväkotiarjesta, lasten empatian oppimiseen, yhteisen leikin oppimiseen sekä lasten kykyihin selvitä konflikteista (Gatt & Rosenthal, 2010).

Gattin ja Rosenthalin (2010) mukaan ohjelman myötä varhaiskasvattajien kyvyt vastata lasten emotionaalisesti haastaviin tilanteisiin ja konflikteihin sekä vetäytyvän lapsen tukemiseen paraniivat. Varhaiskasvattajien kykyjen karttuminen näyttäytyi etenkin heidän tunteissaan lapsia

kohtaan – lapsia kohtaan tunnettiin helpommin empatiaa ja työ heidän kanssaan koettiin mielekkäämmäksi haastavista kasvatustilanteista huolimatta (Gatt & Rosenthal, 2010). Vuoden koulutusohjelman myötä varhaiskasvattajat kokivat näin ollen myös enemmän jaksavansa työssään sekä välttävänsä loppuunpalamisen (Gatt & Rosenthal, 2010). Edellä mainittu korostaakin siis varhaiskasvattajien tietoisuuden suurta merkitystä lasten kohtaamisessa ja tunteiden sekä vuorovaikutuksen laadussa.

Samantapaisia menetelmiä varhaiskasvattajien tietoisuuden lisäämiseksi on kehitetty myös Suomessa. 4T-toimintamalli toimii varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuskokonaisuutena, jonka tarkoituksena on lisätä varhaiskasvatuksen ammattilaisten tietoisuutta ja ymmärrystä varhaiskasvatusikäisten lasten tunteiden säätelyyn liittyvästä vuorovaikutuksesta ja lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisesta (Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Näykki & Järvenoja, 2020). 4T-toimintamalli auttaa varhaiskasvattajia tiedostamaan, tunnistamaan, tukemaan ja tarkkailemaan sosioemotionaalisia tilanteita tuen tarjoamisen näkökulmasta. Sen lisäksi, että 4T-toimintamalli pyrkii lisäämään tärkeää tietoisuutta sosioemotionaalisuutta kohtaan, se pyrkii liittämään tunteiden tukemisen tavat osaksi arjen toimintoja ja muokkaamaan toimintakulttuuria niin, että tuen kohdistaminen tietyille lapsille mahdollistuu osana arkea. Koulutuskokonaisuutta testanneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat todenneet, että lasten sosioemotionaalisia haasteita lähestyttiin oppimisen näkökulmasta helpommin, kun tietoisuus asiasta ja sen taustoista lisääntyi. Lisäksi tilanteiden laajempi havainnointi auttoi näkemään haastavasti käyttäytyvien lasten toiminnassa myös positiivisia huomioita (Koivuniemi ym., 2020). Jo muodostetut toimintamallit ja koulutuskokonaisuudet sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen kertovat kyseiseen aiheeseen liittyvän tietoisuuden lisääntymisestä ja käytännön todellisten tarpeiden täydentämisen ymmärtämisestä. Koulutusohjelmien käytännönläheinen kohdentuminen luo ohjelmille painoarvoa toteuttaa tukea osana arjen toimintakulttuuria, eikä niinkään osana suunnitelmalla paperilla.

Koivuniemeä ja kollegoita (2020) mukailleen, mitä monipuolisemmin ja syvemmin varhaiskasvatuksen ammattilaiset ymmärtävät itsesäätelyä ja niihin liittyviä taitoja, sitä tietoisemmaksi, kohdennetummaksi ja rikkaammaksi päiväkodin henkilöstön toiminta muuttuu kohdattaessa haasteellisia tilanteita sekä sosioemotionaalisia tuen tarpeita. Tämä huomio osoittaa suuren tarpeen varhaiskasvatuksen ammattilaisten tiedon kartuttamiselle ja sen suoran yhteyden käytäntöön.

7.2 Yhteiskunnallisia valintoja

Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen tulisi tapahtua varhaiskasvatuksessa osana arkea ja arjen pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen luonteen omaisesti. Jotta sosioemotionaalisten taitojen opettaminen ei nähtäisi akateemisten taitojen opettamista vähäpätöisempänä, sosioemotionaalisen oppimisen ulottuvuus tulisi olla kirjattuna osaksi opetussuunnitelmaa eli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Kirvesniemi, Poikolainen & Honkanen, 2019). Määttä ja kollegoita (2017) mukaillen, sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kannalta puutteellisena voidaan pitää sitä, ettei Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2018) ole kirjattu sosioemotionaalisia taitoja osaksi laaja-alaista oppimista tai oppimisen alueita. Sosiaaliset taidot tuodaan esille useita kertoja osana dokumenttia sekä tunnetaidot esiintyvät osana Itsensä huolehtiminen ja arjen taidot -kappaletta, mutta sosioemotionaalisten taitojen asemaa nostaaksemme osana koulutusta, tulisi taidot ja niiden tukeminen olla kirjattuna osana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita tarkemmin (Määttä ym., 2017).

Suomalaista varhaiskasvatusta kehitetään inklusion periaatteiden mukaisesti, jolloin jokainen lapsi on tasavertainen osallistumaan lähimmän varhaiskasvatusyksikön toimintaan riippumatta tuen tarpeesta, kulttuurisesta taustasta tai vammaisuudesta (OPH, 2018). Ahosta (2019) mukaillen, inklusion arvot ovat ennen kaikkea tärkeitä ja hyvin perusteltuja, mutta joissain kunnissa inklusio saattaa näyttäytyä kasvattajien riittämättömänä erityispedagogisena tietona, resurssipulana tai liian suurina lapsiryhminä – säästökeinona. Tällöin varhaiskasvatusryhmän tuen tarpeet voivat olla moninaiset, eikä varhaiskasvattajan taidot tai ajalliset resurssit ole kaikkien lasten tuen tunnistamiseen tai tarjoamiseen riittävät. Opetushallituksen selvityksessä sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen päiväkodin johtajat ilmaisivat kiireisimpinä toimina sosioemotionaalisten taitojen tukemisen parantamiseksi esimerkiksi tukimenetelmien ja -materiaalien kartuttamisen, toimintakulttuurin kehittämisen sekä ryhmäkokojen pienentämisen (Määttä ym., 2017). Varhaiskasvatuksen inklusiiviset arvot kertovat yhteiskuntamme hyväksynnästä erilaisuutta ja tasa-arvoisuutta kohtaan, mutta sen kohtaaminen käytännössä ei toteudu liian suppeiden resurssien tai säästökeinojen pohtimisen avulla. Pihlajan (2003) mukaan on tärkeää perehtyä kulttuurimme asenteisiin erilaisuutta kohtaan ymmärtääksemme sen vaikutuksia yhteiskunnallisten resurssien jakamiseen.

8 Yhteenveto ja pohdinta

Lasten sosioemotionaaliset vaikeudet näyttäytyvät varhaiskasvatuksen ammattilaisille pääsääntöisesti aggressiivisuutena, levottomuutena, uhmakkuutena, vetäytymisenä tai tunteiden purkauksina, mikä tulkitaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskuudessa haastavaksi käyttäytymiseksi. Haastava käyttäytyminen herättää ammattilaisissa tunteita, jotka ovat usein negatiivissävyytteisiä ja lasten ongelmallisuuteen keskittyviä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemat tunteet ovat yhteydessä sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa kamppailevien lasten kohtaamiseen. Tunteet näyttäytyvät osana kasvattajien vuorovaikutusta sekä asenteita, mikä voi ilmetä lapsen sosioemotionaalisen erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa sekä tuen tarjoamisessa.

Sosioemotionaalisten vaikeuksien myötä ilmenevä lapsen haastava käyttäytyminen tulisi nähdä varhaiskasvatuksen ammattilaisen osaamista haastavana, toiminnan kehittämistä kohtaan liittyvänä paineena. Suomalaisen varhaiskasvatuksen luonne mahdollistaa tunnetaitojen oppimisen luonnollisena osana varhaiskasvatuksen arkea, mutta ongelmaksi muodostuvat aikuisten tulkinnot sosioemotionaalisten vaikeiden tilanteiden ongelmallisuudesta sekä tarpeesta kitkeä ne pois arjesta (Koivuniemi ym., 2020). Oppimisen kannalta arjen haastavat tilanteet luovat sosioemotionaalisia taitoja edistäviä oppimisolosuhteita, kunhan tilanteet haastavat sopivasti, mutteivat konfliktiin asti (Koivuniemi ym., 2020). Jotta varhaiskasvatuksen ammattilaiset pystyvät tiedostamaan haastavatkin kasvatustilanteet otollisina oppimistilanteina, tulisi omat negatiiviset asenteet pystyä sivuuttamaan niin, etteivät ne vaikuttaisi negatiivisesti toimintaan.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tietoisuus lasten sosioemotionaalisten taitojen tunnistamiseen ja tukemiseen liittyen on kehittämisen tarpeen alla. Jotta lasta ei leimattaisi ongelmalliseksi ja toivottomaksi, vaan tilanteet nähtäisiin tuen keinojen päivittämisen valossa, varhaiskasvatuksen ammattilaiset tarvitsevat enemmän tietoa lasten sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen. Tietoisuuden lisäämiseksi varhaiskasvatukseen vaaditaan lisää resursseja lisäkoulutukseen sekä muutoksiin peruskoulutuksen painotuksiin. Varhaiskasvatukseen luodut tukimateriaalit sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen ovat varhaiskasvattajien laajassa tietoisuudessa, mutta ne eivät ole muotoutuneet osaksi toimintakulttuuria ja arjen pedagogiikkaa. Tähän ongelmaan vastaavat koulutusohjelmat, jotka pyrkivät lisäämään varhaiskasvattajien tietoisuutta ja korostavat yhteyttä toimintakulttuurin muutokseen (esim. 4T-koulutusohjelma).

Jotta lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitys ja vaikeuksien tunnistaminen tulisi tiedostetummaksi osaksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, yhtenä toimenä sosioemotionaalisten taitojen tukeminen tulisi nostaa osaksi oppimisen alueita Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa. Tärkeänä huomiona voimme kuitenkin pitää sitä, kuinka aihe sivuaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (OPH, 2018) jo useassa osassa asiakirjaa. Yhteiskuntamme on muovautumassa erilaisuutta hyväksyvämmäksi, mutta siihen liittyy vielä paljon työstettävää. Varhaiskasvatuksen toteuttaminen inklusion arvojen mukaisesti nostaa sosioemotionaalisten vaikeuksien tukemisen osaksi tavanomaisen lapsiryhmän toimintaa. Tämä muutos korostaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten ammattitaitoa tukea moninaisia tuen tarpeita osana yhtä lapsiryhmää. Tilanteessa korostuu resurssien tarve ammatilliseen tukeen, henkilökunnan lisäämiseen ja varhaiskasvattajien jatkuvaan kehittymisen tukemiseen.

Ymmärtääksemme varhaiskasvatuksen ammattilaisten tiedon puutetta sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen lisää, seuraavissa tutkimuksissa tulisi perehtyä esimerkiksi opettajaksi kouluttuvien opetussuunnitelmiin ja niiden sosioemotionaalisten taitojen painotuksiin. Esille tuomani koulutusohjelmat sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseksi kertovat kyseisiin taitoihin liittyvästä tietoisuuden lisääntymisestä. Koulutusohjelmien kehittäminen osoittautuu siis tärkeäksi, mutta olisikin mielenkiintoista tavoittaa varhaiskasvattajia ja selvittää heidän tietoisuuttaan kyseessä oleviin koulutusohjelmiin liittyen. Ajankohtainen tutkimus kertoo hälyttävästä tilanteesta lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien kohtaamisesta käytännössä (esim. Pihlaja, 2007; 2012; Pihlaja ym., 2015). Koska olen kohdentanut tutkielmani juuri tähän aiheeseen, kartuttamani tieto voi olla jossain määrin kärjistettyä. On tärkeää tiedostaa, että käytännön varhaiskasvatuksessa tilanteet voivat olla monimuotoisempia ja yksiköissä vaihtelevia. Tämän vuoksi olisikin jatkotutkimuksena mielenkiintoista tavoittaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten asenteita sekä heidän tietoisuuttaan käytännön arjessa.

Laadulliseen tutkimukseen ja näin ollen kirjallisuuskatsaukseen liittyy tutkimuksen tekemisen tavoin luotettavuuden arviointia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin lähtökohdaksi toimii hyväksyntä tutkijan roolista tutkimuksen keskeisenä tekijänä (Eskola & Suoranta, 1998). Tällöin luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää tutkijaa ja arviointia tutkimusprosessista (Eskola & Suoranta, 1998). Tähän luotettavuuskysymykseen olen pyrkinyt vastaamaan tutkielmaan käytettävän aineistoon laajalla tutustumisella, valinnalla ja aiheeseen liittyvällä rajaamisella. Tämä on luonut tutkielman tekemiseen myös omanlaisen haasteen, sillä tutkimuskenttä aiheeseen liittyen on laaja. Tutkielmaa tehdessä olen joutunut pohtimaan usein lähteen tarpeel-

lisuutta sekä valitsemieni lähteiden valintaan liittyvää objektiivisuutta. Tutkimuksen objektiivisuutta voidaan kuvata metodikysymysten kautta, jolloin tutkijan on kiinnitettävä huomiota lähteiden valintaan, huolelliseen tulkintaan ja lähteiden näkökulmien rehelliseen esittämiseen omien mielipiteidenkin vastaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Objektiivisuutta voidaan siis lähestyä myös kielen käytön näkökulmasta, jolloin tutkittava tieto esitetään niin, ettei tutkijan persoonallisuus erotu, vaan huomio kiinnitetään käsiteltävään tietoon (Hirsjärvi ym., 2009). Olen tutkielmassani pyrkinyt esittelemään tietoa monipuolisesti ja ilman omien asenteiden välittymistä.

Tutkielmaan liittyvä prosessi on ollut tärkeä tulevaa ammatillisuuttani ajatellen. Tietoisuus sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemisestä ja ilmenemiseen johtaneista syistä auttaa ymmärtämään vaikeuksien kanssa kamppailevaa lasta. Tietoisuuden lisäämisen ja ymmärryksen myötä olen pyrkinyt purkamaan painolastia sosioemotionaalisten vaikeuksien kanssa kamppailevien lasten harteilta, osoittamalla lasten haastavan käytöksen syitä sekä poistamalla ongelmallisuuden leimaa lapsesta. Jotta ongelmien etsiminen lapsesta poistuisi, tutkielmassani on ollut olennaista ymmärtää tekijöitä, jotka toimivat varhaiskasvatuksen ammattilaisten toiminnan taustalla lasten sosioemotionaalisia vaikeuksia kohdatessa. Näiden tekijöiden tuominen esiin auttaa niin minua, kuin muitakin varhaiskasvatuksen ammattilaisia tulemaan tietoisemmaksi omasta toiminnasta ja sen seuraamuksista. Kartuttamani tietoisuuden avulla koen pystyväni kohtaamaan varhaiskasvatuksen arjessa lapsia tasapuolisemmin ja heidän toimintaansa tiedostetummin. Varhaiskasvatus on tärkeää aikaa lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle, ja sen laadukkuus on osoittanut merkityksensä lapsen myöhempään elämään. Tämän vuoksi jokainen lapsi tulisi kohdata varhaiskasvatuksessa arvokkaana ja lämpimän vuorovaikutuksen arvoisena. Ahosen (2015) väitöskirjatutkimuksessa nouseekin esille toteamus, joka kantaa pitkälle lasten kohtaamisessa: ”Rakasta minua vahvimmin silloin, kun sitä vähiten ansaitsen, sillä silloin sitä eniten tarvitsen.”

Lähteet

- Ahonen, L. (2019). Voisitko sinä olla se, joka näkee lapsen haastavan käyttäytymisen taakse? [Blogikirjoitus]. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta* 31.5.2019. Haettu 5.1.2021 osoitteesta <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/05/31/voisitko-sina-olla-se-joka-nakee-lapsen-haastavan-kayttaytymisen-taakse/>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. (1999). *Erytispedagogiikka 2. Erytiskasvatuksen käytäntö*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Ali-Hokka, A. (22.01.2020). Puremista, potkimista, lyömistä – lasten käyttämä väkivalta ja kielenkäyttö on muuttunut yhä rajummaksi päiväkodeissa. *YLE*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11170619>
- Aro, T. (2014). Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro, R. Ketonen & T. Siiskonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 265–285). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2011a). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011b). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20–41). Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011c). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 106–119). Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Aveyard, H. (2014). *Doing a Literature Review in Health and Social Care: A Practical Guide: Third edition*. McGraw-Hill Education.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E., & Horwitz, S. M. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient? *Journal of*

- the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(7), 849–858.
<https://doi.org/10.1097/01.chi.0000220849.48650.59>
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Ammattilainen lasten tunteiden tulk-
 kina. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*
 (s. 21–40). Helsinki: Väestöliitto.
- Coleman, M. C. (1996). *Emotional and behavioral disorders: Theory and practice* (3rd ed.).
 Boston: Allyn and Bacon.
- Cross, M. (2011). *Children with social, emotional and behavioural difficulties and commu-
 nication problems: There is always a reason*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of
 Young Children’s Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3),
 s. 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Dowling, M. (2014). *Young Children's Personal, Social and Emotional Development. 4th edi-
 tion*. SAGE Publications.
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2011). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro
 & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tu-
 keminen* (s. 216–235). Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fields, B. (2012). Getting the balance right: The challenge of balancing praise and correction
 for early school years children who exhibit oppositional and defiant behaviour. *Austra-
 lasian journal of early childhood*, 37(4), s. 24–28.
<https://doi.org/10.1177/183693911203700404>
- Gatt, L., & Rosenthal, M., K. (2010). ‘Learning to live together’: Training early
 childhood educators to promote socio-emotional
 competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education
 Research Journal*, 18(3), 373–390.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J., & Honkanen, K. (2019). The finnish day-care centre as an
 environment for learning social-emotional
 well-being. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Re-
 search*, 8(1), 26–46. [https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2019/10/Kirvesniemi-Poiko-
 lainen-Honkanen-issue8-1.pdf](https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2019/10/Kirvesniemi-Poiko-

 lainen-Honkanen-issue8-1.pdf)

- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Näykki, P. & Järvenoja, H. (2020). *Arjen sosio-emotionaaliset haasteet oppimistilanteina 4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden säätelytaitojen tukemiseksi*. Oulu: Oulun yliopiston oppimateriaalia. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526226484.pdf>
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Juhnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations*. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>
- Laakso, M-L., Poikonen, P-L. & Rautamies, E. (2011). Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoiton kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s.192–215). Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa: Tilannekartoitus*. Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf
- Nislin, M. (2016). Hermoja raastavaa vai palkitsevaa työtä päiväkodissa?. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 53(3), 218–222. <https://journal.fi/sla/article/view/59161>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 141–182). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pihlaja, P., Sarlin, T. & Ristkari, T. (2015). How Do Day-Care Personnel Describe Children with Challenging Behaviour? *Education Inquiry*, 6(4). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.26003>
- Pihlaja, P. (2012). ”Susta ei tuu koskaan mitään”: sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. Teoksessa P. Pihlaja & H. Silvennoinen (toim.), *Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä: juhlaKirja Joel*

- Kivirauman täyttäessä 60 vuotta* (s. 319–344). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Pihlaja, P. (2007). 'Behave yourself!' Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society*, 23(1), 5–15. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/09687590701725518>
- Pihlaja, P. (2003). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa: Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla*. Turku: Turun yliopisto.
- Poikkeus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. Sosiaaliset taidot. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro, R. Ketonen & T. Siiskonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 266–310). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Potegal, M. & Davidson, R. J. (2003). Temper tantrums in young children: 1. Behavioral composition. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*, 24(3), 140–147.
- Riihonen, R. (2013). Ammatilaisen omat tunteet haasteena ja työkaluna. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 41–46). Helsinki: Väestöliitto.
- RINNALLA – Taide- ja kerrontalähtöinen mentoritoiminta lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimisen tukijana varhaiskasvatuksessa*. Haettu 11.2.2021 osoitteesta <https://sites.utu.fi/rinnalla/>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- TunTuVa – Tunnesäätelyn Tuki Varhaiskasvatuksessa*. Haettu 24.2.2021 osoitteesta <https://tuntuvahanke.wordpress.com/>
- Viitala, R. (2014). *Jotenki häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y