



**TURUN  
YLIOPISTO**

# **LASTEN SOSIAALIS-EMOTIONAALISEN KEHITYKSEN VIIVEIDEN JA VAIKEUKSIEN VARHAINEN TUNNISTAMINEN PÄIVÄKODISSA**

Erityispedagogiikan  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Diana Pöldma

Ohjaaja:  
Yliopistonlehtori Minna Saarinen

27.08.2021

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Erityispedagogiikka

**Tekijä:** Diana Pöldma

**Otsikko:** Lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveiden ja vaikeuksien varhainen tunnistaminen päiväkodissa

**Ohjaaja:** yliopistonlehtori Minna Saarinen

**Sivumäärä:** 118 sivua

**Päivämäärä:** 27.08.2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen henkilökunnan tietoja alle

3-vuotiaiden lasten tyypillisestä sosiaalis-emotionaalista (SE) kehityksestä ja sen vaikeuksista. Pienten taaperoikäisten sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kehittyvät pikkuhiljaa. Alle 3-vuotiaat lapset eivät pysty yleensä vastavuoroisiin yhteisleikkeihin vaan leikkivät rinnakkain. Aikuisen on hyvä olla lähettyvillä, kun taaperot leikkivät yhdessä, koska lapset lyövät, purevat ja nappaavat leluja toisen kädestä. Pienten lasten on vaikea ottaa huomioon ja ymmärtää toisten ihmisten ajatuksia ja tunteita. Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa, minkä takia pieni lapsi tarvitsee aikuisen mallia kehittyäkseen hyväksi vuorovaikuttajaksi. Alle 3-vuotiaiden lasten SE-kehityksen viiveiden ja vaikeuksien ilmenemistä varhaiskasvatuksen kontekstissa on tutkittu vasta vähän. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kehittää varhaiskasvattajien kykyä ja osaamista tunnistaa paremmin alle 3-vuotiaiden lasten SE-kehityksen viiveitä ja vaikeuksia sekä lisätä ymmärrystä siitä, mikä on lapsen luonnollinen yksikölinen SE-kehitys.

Tutkimuksen empiirinen osio on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen aineisto on peräisin Turun yliopiston Taapero-tutkimuksesta. Tämän tutkimuksen aineisto tuli käyttöön valmiiksi litteroituna ja sisälsi 25 puolistrukturoitua henkilöhaastattelua. Analysoin aineiston sisällönanalyysin keinoin. Yleisanalyysi tuotti lisää kysymyksiä aineistolle, minkä johdosta tein vertailevaa analyysiä erilaisilla kriteereillä.

Tutkimukseni osoitti, että varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on hyvät tiedot alle 3-vuotiaiden tyypillisestä sosiaalisesta kehityksestä mutta heikohkot tiedot alle 3-vuotiaiden emotionaalista kehityksestä. SE-kehityksen vaikeuksia varhaiskasvattajat tunnistivat hyvin. Vertaileva tutkimus osoitti, että opettajilla ei ole huomattavasti enempää taitoa tunnistaa lasten tyypillistä sosiaalista kehitystä, mutta opettajat tunnistavat kuitenkin lastenhoitajia paremmin tyypillisen emotionaalisen kehityksen.

**Avainsanat:** alle 3-vuotias lapsi, varhaiskasvatus, sosiaalis-emotionaalinen kehitys, sosiaaliset taidot, emotionaaliset taidot, itsesäätelytaidot

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KONTEKSTINA VARHAISKASVATUS</b> .....	<b>8</b>
2.1	Päiväkoti tutkimusympäristönä.....	9
2.2	Aikaisemmat tutkimukset .....	11
<b>3</b>	<b>ALLE 3-VUOTIAIDEN LASTEN SOSIAALIS-EMOTIONAALINEN KEHITYS, SEN VIIVEET JA VAIKEUDET</b> .....	<b>16</b>
3.1	Sosiaaliset taidot.....	17
3.2	Alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalisten taitojen kehitys .....	19
3.3	Emotionaaliset taidot .....	26
3.3.1	Tunteiden kehitys.....	26
3.3.2	Tarpeet tunteiden takana.....	29
3.4	Alle 3-vuotiaiden lasten emotionaalisten taitojen kehitys .....	30
3.5	Sosiaalinen ja emotionaalinen itsesäätely .....	32
3.5.1	Itsesäätelytaidot.....	32
3.5.2	Stressinsäätelytaidot .....	35
3.6	Alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalis-emotionaalisten ja itsesäätelytaitojen kehityksen viiveet ja vaikeudet.....	36
3.6.1	Aggressiivisuus.....	39
3.6.2	Rajattomuus.....	40
3.6.3	Sosiaalinen ujous, tunteenpurkaukset.....	41
3.6.4	Kielen tuottamis- ja ymmärtämisvaikeus .....	42
3.6.5	SE-kehityksen ongelmat yhteydessä oppimisvaikeuksiin .....	42
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT</b> .....	<b>44</b>
4.1	Tutkimustehtävä.....	44
4.2	Tutkimusmetodologia .....	46
4.3	Aineiston keruu ja tutkimuksen tausta .....	48
4.4	Aineiston analyysi.....	50
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>55</b>
5.1	Tyypillinen sosiaalinen kehitys .....	58
5.2	Tyypillinen emotionaalinen kehitys .....	60

<b>5.3</b>	<b>Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveet ja vaikeudet</b> .....	<b>62</b>
<b>5.4</b>	<b>Vertailevan analyysin tulokset</b> .....	<b>65</b>
5.4.1	Tutkimusongelma 1 - Alle 3-vuotiaan lapsen tyypillinen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys varhaiskasvattajan näkökulmasta .....	65
5.4.2	Tutkimusongelma 2 - Sosiaalisen- ja emotionaalisen kehityksen viiveet sekä vaikeudet alle kolmevuotiailla lapsilla varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta .....	69
<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b> .....	<b>74</b>
<b>6.1</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>74</b>
6.1.1	Alle 3- vuotiaan tyypillinen sosiaalis-emotionaalinen kehitys .....	74
6.1.2	Lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveet ja vaikeudet sekä niiden tunnistaminen .....	77
6.1.3	Vertailevan tutkimuksen tulosten johtopäätökset .....	80
<b>6.2</b>	<b>Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu ja luotettavuuden arviointi</b> .....	<b>89</b>
6.2.1	Metodien arviointi.....	89
6.2.2	Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu .....	90
6.2.3	Luotettavuuden arviointi .....	92
<b>6.3</b>	<b>Jatkotutkimussuositukset</b> .....	<b>94</b>
<b>Lähteet</b> .....		<b>99</b>
<b>Liitteet</b> .....		<b>116</b>
<b>Liite 1. Tietosuojailmoitus</b> .....		<b>116</b>

# 1 JOHDANTO

Nyky-yhteiskunnassa korostuu sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen sekä emotionaalisten itsesääätelytaitojen merkitys. Kaikenlaisessa inhimillisessä kanssakäymisessä lapsista vanhuksiin tarvitaan kuuntelemisen taitoa, erilaisten näkemysten ja asenteiden ymmärtämistä. Kyvyllä ilmaista itseään ja ymmärtää muita on tärkeä merkitys yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä toimimiseen. Jokainen lapsi on yksilö, jonka kehittymiseen vaikuttavat hänen omien piirteidensä lisäksi läheiset ihmissuhteet kotona, varhaiskasvatuksessa ja koulussa.

Aiheena tässä tutkimuksessani on alle 3-vuotiaiden lasten tyypillisen sosiaalis-emotionaalisen (SE) kehityksen ja sen viiveiden sekä vaikeuksien tunnistamisen tutkiminen päiväkotiympäristössä. Lasten sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet sekä kouluikäisillä, että päiväkodissa ovat viimeisten vuosikymmenien aikana lisääntyneet (Alakortes, Kovaniemi, Carter, Bloigu, Moilanen & Ebeling 2017, 481). Syitä siihen on etsitty yhteiskunnallisista muutoksista ja suurentuneesta informaatiotulvasta sekä vanhempien kasvatuskyvyn vähentymisestä (Sinkkonen 2008, 133-135). THL (2020b) tilastojen mukaan yleisimmät diagnosoidut häiriöt hoitoon ohjatuilla lapsilla Suomessa ovat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD, käytöshäiriöt, ahdistuneisuushäiriöt, autismin kirjon häiriöt sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöt. Alakortes ym. (2017, 481) mukaan pitkittäistutkimukset ovat tukeneet SE ja käyttäytymisongelmien kliinistä merkitystä.

Lasten SE-kehityksessä esiintyvien viiveiden ja vaikeuksien varhainen tunnistaminen ja niihin vastaaminen on lapsen kehityksen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Inhimillisessä kasvussa sosiaalinen ja emotionaalinen alue liittyy vuorovaikutukseen, tunteisiin ja kokemuksiin, joita kanssakäymisessä herää. Hoghughin (2004, 16) mukaan kasvatukseen ja vanhemmuuteen liittyvien käsitteiden ja ilmiöiden selkiyttäminen sekä kasvatukseen panostaminen kannattaa, sillä yhteiskunnan kannalta on tärkeitä kasvattaa seuraavia sukupolvia aina vain paremmin. Varhaislapsuuden SE-kehitys ja oppiminen ovat merkityksellistä monin tavoin. Varhaiset kokemukset ovat pohjana uusille kokemuksille ja uuden oppimiselle – sosiaaliselle toiminnalle ja tunteiden kehitykselle. (Pihlaja 2018, 142.)

Alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalis-emotionaalinen kehityksen seuraaminen ja sen tukeminen aikaisessa vaiheessa on tärkeitä lasten pärjäämiseen ja selviytymiseen myöhemmin, kun lapset siirtyvät kouluelämään. Pihlaja (2018) korostaa, että lapsen ja kasvattajan välisellä positiivisella vuorovaikutuksella on suuri vaikutus lapsen hyvinvoinnille ja se on mm. Berry ja O'Connorin (2010) mukaan yhteydessä lapsen SE-taitoihin sekä akateemiseen kyvykkyyteen. Sosiaalis-emotionaalisiin taitoihin liittyvät itsesäätely- ja stressinsäätelytaidot ovat välttämättömiä taitoja, jotta voi selvitä isossa ryhmässä ja pystyy keskittymään koulutehtävien suorittamiseen. Ilman sosiaalis-emotionaalisia ja itsesäätelytaitoja ei pärjää opiskelussa eikä työelämässä. Alle 3-vuotiaiden lasten SE-kehityksen tutkiminen on myös yhteiskunnallisesti merkittävää.

Lasten SE-vaikkeudet ja siitä johtuva aggressiivisuus, uhmakkuus ja levottomuus kuormittavat varhaiskasvattajia myös päiväkodissa (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24). Yksilön hyvinvointia suojaavina tekijöinä pidetään yleisesti mm. myönteisiä varhaisia ihmissuhteita, hyväksytyksi tuleminen kokemuksia, oppimiskykyä, vuorovaikutustaitoja ja kykyä ihmissuhteiden luomiseen (Lönqvist 1999, 14). Bardy (2002, 50) korostaa, että lasten hyvin- ja pahoinvointiin vaikuttavat yksinkertaisesti jokapäiväiset sosiaaliset suhteet. Lapset tarvitsevat päivittäin sosiaalisia suhteita läsnä oleviin todellisiin ihmisiin, joilla on kyky jakaa lasten iloja ja murheita. Lasten ja nuorten psyykkiset vaikeudet ovat usein seurausta siitä, etteivät lähiaikuiset kykene antamaan tarpeeksi huomiota lapsilleen (Pajulo & Kalland 2008, 9). Lasten psyykinen hyvinvointi voidaan määritellä lapsen kyvyksi leikkiä, pelata ja oppia. Edellytyksenä tälle on, että lapsen tarpeet tunnustetaan, niihin vastataan ja että hän saa arvostusta ja tukea. (Friis Eirola & Mannoenen 2004, 34–35; Punkanen 2001, 11.)

Tutkimukseni perustuu 01.01.2019-31.12.2020 aikana toteutetun Turun yliopiston Taaperoikäisten lasten sosioemotionaalinen kompetenssi, sen viiveet ja vaikeudet-tutkimushankkeen (Taaperotutkimus 2019-2020) yhteen tutkimukseen. Turun yliopisto on Opetushallituksen rahoittamana tutkinut taaperoikäisten lasten sosiaalis-emotionaalista kompetenssia, sen viiveitä ja vaikeuksia. Hankkeen ensisijaisena tavoitteena oli pyrkiä kehittämään alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ja oppimisen tukemista varhaiskasvatuksessa. Tutkimushanke pyrkii tuottamaan uuta tietoa vähän tutkitusta aiheesta ja kokoamaan koulutuskokonaisuuden varhaiskasvatuksen työntekijöille. Hankkeessa

toteutettiin kaksi erillistä tutkimusta. Minun tutkielmani perustuu Havainnointi- ja haastattelututkimukseen: Lapsi, työntekijät ja pedagogiikka. Tässä tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen työntekijöiden valmiuksia tunnistaa ja tukea taaperoikäisten lasten SE kompetenssissa ilmeneviä viiveitä, vaikeuksia ja vahvuuksia.

Tämän Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisena varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat näkevät ja ymmärtävät alle 3-vuotiaiden lasten tyypillisen SE-kehityksen, ja miten he tunnistavat sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveitä ja vaikeuksia. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, millaiset SE-vaikeudet ovat varhaiskasvatuksen kontekstissa helpommin/vaikeammin tunnistettavia. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden kykyä ja osaamista tunnistaa paremmin alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalis-emotionaalisia viiveitä ja vaikeuksia sekä lisätä ymmärrystä siitä, mikä on lapsen luonnollinen, yksilöllinen SE-kehitys. Tutkimukseni tavoitteena on näin kehittää varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien koulutusta ja lisätä opettajien ja lastenhoitajien tietotaitoja.

Tutkielmani alkaa teoreettisella osalla. Teorian tehtävänä on olla joko keino tai päämäärä. Keinona teoria auttaa tutkimuksen tekemisessä, kun taas päämääränä tutkimustyön tavoitteena on teorian kehittäminen edelleen. Jos ei ole tarkoitus toistaa edellisiä tutkimuksia, niin silloin jokainen tutkija jättää tutkittuun ja tutkittavaan aiheeseen oman näkökulmansa. Teoria ohjaa tutkijaa uuden tiedon etsinnässä samalla kuin se jäsentää ja systematisoi kerättyä tietoa. (Eskola & Suoranta, 2000, 81-82.) Tutkielman teoreettisessa osassa kuvailen varhaiskasvatusta tutkimuksen kontekstina, lapsen sosiaalisen ja tunne-elämän kehityksen siihen liittyvine itsesäätelytaitoineen, viiveineen sekä vaikeuksineen. Teoriaosion jälkeisessä luvussa selvitän tutkimus-, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmäni. Sitä seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Viimeisessä luvussa pohdin tuloksia, esittelen johtopäätöksiä ja jatkotutkimusideoita. Tuossa luvussa tarkastelen myös työni eettisyyttä ja luotettavuutta.

## 2 KONTEKSTINA VARHAISKASVATUS

Varhaiskasvatuksessa kaikilla lapsilla on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisönsä jäsenenä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Suomessa on Ahosen (2015, 22) mukaan tutkittu varsin vähän sellaisia lapsia varhaiskasvatuksessa, jotka tarvitsevat sosiaalis-emotionaalisiin taitoihin tukea. Omassa tutkimuksessaan Ahonen (2015) tutkii, pitäisikö varhaiskasvatuksessa huomio siirtää ”vaikeista” ja ”työläisistä” lapsista kohti varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellista toimintaa. Tämän Pro gradu -tutkielmani tulokset tukevat Ahosen (2015) esittämiä väitteitä. Usein lasten käyttäytymisen ongelmiin etsitään ratkaisuja haastavasti käyttäytyvistä lapsista itsestään. Huomiota ei juurikaan kiinnitetä varhaiskasvatuksen ympäristöön ja henkilöstöön. Ympäristötekijöiden muutos heijastuu yksilöihin, havaitsi myös Kauffman (1997) ja totesi, että koulu on osatekijä oppilaan ongelmiin. Kauffman puhuu koulusta kasvatusympäristönä, mutta samaa voidaan todeta päiväkodista. Ennen kouluikää institutionaalisen varhaiskasvatuksen tehtävänä on kasvattaa lasta sosiaalisuuteen, antaa lapsen kehityksen kannalta tärkeitä virikkeitä ja mahdollistaa lapselle hänen yksilöllisyytensä toteutuminen. (Huhtanen 2004, 35.)

Tämän tutkielmani tarkoituksena on selvittää varhaiskasvattajien osaamista huomata ja ymmärtää lasten kehitykseen liittyviä ilmiöitä ja tarttua olemassa oleviin ongelmiin. Ongelmien ratkaisemiseksi täytyy ymmärtää ongelman tai haasteen olemassaolo. Varhaiskasvattajien täytyy osata tunnistaa haasteet ja vaikeudet, sillä mitä myöhemmin lasten SE-ongelmiin tartutaan, sitä isommaksi ne ehtivät kasvaa. Jos varhaiskasvattajat ovat taitamattomia, pieni ongelma on saattanut kasvaa isoksi, kun lapsi siirtyy koulumaailmaan. Kunkin lapsen yksilölliset tarpeet täytyisi ottaa huomioon ja kirjata lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan (VASU). Lapsen tarpeet arvioidaan ja määritellään kasvatushenkilöstön ja vanhempien havaintojen pohjalta. Lapsen tarvitsema tuki pyritään järjestämään yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.) Varhaiskasvatussuunnitelmassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018) nostetaan esiin tunnetaidot, tunnekokemukset, vuorovaikutus ja vertaisryhmä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tehtävänä on ohjata, opettaa ja tukea erilaisten sosiaalisten ja tunnetaitojen, sosiaalisten suhteiden rakentumista ja oman identiteetin kehittymistä lapsen hyvinvointia edistävillä tavoilla.



## 2.1 Päiväkoti tutkimusympäristönä

Päiväkodissa varhaiskasvatuksen tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 1). Suhonen (2009, 23) on todennut, että ammatillisella kasvatuksella tarkoitetaan sitä, että varhaiskasvatuksen aktiviteetit ovat vaihtelevia ja suunniteltuja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) mainitaan mm., että tavoitteellinen kasvatustapa on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on siten merkittävä asema lasten kokonaiskehityksen tukemisessa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksen käytännöissä pienten lasten ryhmissä on hallinnut pitkään ajatus, että pienet lapset tarvitsevat enemmän turvallista perushoitoa kuin ohjattua toimintaa ja pedagogisia ratkaisuja. Kuitenkin ajankuvaan kuuluu lapsen oikeus olla kompetentti osaja ja aktiivinen toimija, eikä pelkästään hoivan ja huolenpidon kohde (Pulkkinen 2018, 10). Varhaiskasvatustoiminta perustuu varhaiskasvatukseen (2018), jossa kasvatuksen tavoitteiksi määritellään lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, vertaisryhmässä toimimisen edistäminen sekä toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaaminen (Varhaiskasvatukseen 540/2018, §3).

Lapsen ja perheen oikeus varhaiskasvatukseen alkaa vanhempainvapaan päättyessä lapsen ollessa noin 10 kuukauden ikäinen. Varhaiskasvatuksen järjestämisen tyypillisin muoto on kunnallinen päiväkotitoiminta. Päiväkodissa kasvatustapa-, opetus- ja johtotehtävissä tulee enintään neljää alle kolmivuotiaasta lasta kohden olla vähintään yksi henkilö, jolla on siihen sopiva laissa säädetty kelpoisuus (Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 2018, 753/2018 §1). Kasvattajia voi tarvittaessa olla enemmänkin. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että alle 3-vuotiaiden ryhmässä voi olla korkeintaan 12 lasta (1 kasvattaja/ 4 lasta). Alle 3-vuotiaiden ryhmissä henkilökunta koostuu tyypillisesti varhaiskasvatukseen opettajasta ja kahdesta lastenhoitajasta. Varhaiskasvatukseen opettajan ammatissa työskentelevällä on yleensä alempi korkeakoulututkinto, esimerkiksi kasvatustieteen kandidaatti. Koulutustausta voi olla myös ammattikorkeakoulututkinto, esimerkiksi sosionomi. Lastenhoitajat ovat yleensä lähihoitajan tai lastenohjaajan koulutuksen suorittaneita.

Päivähoidosta on tehty useita selvityksiä ja sitä on tutkittu sekä valtakunnallisella että kunnallisella tasolla (mm. Kahiluoto 2002; Pihlaja 1998; Pihlaja & Kontu 2001; Viitala 2002; Välimäki, Lindberg & Sulonen 2002). Yhtenä mielenkiinnon kohteena näissä tutkimuksissa on ollut erityispäivähoito lapsen kehitystä ja kasvua tukevana toimena. Tutkimuksissa on ilmennyt, että kunnissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten tarpeisiin. Varhaiskasvatuksen pitäisi luoda kaikille lapsille samanlaiset mahdollisuudet saada tarvittaessa erityistä hoitoa ja kasvatusta, sekä tarjota lapsille edellytykset yksilölliseen kehittymiseen. (Remsu & Piironen-Malmi 2003, 6.)

Varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta ja sitä voidaan tarkastella joko tutkimuksen kohteena tai pedagogisena toimintana ja palvelujen rakenteena (Pihlaja & Neitola 2017, 80). Varhaiserityiskasvatus tarjoaa tarvittaessa lapselle erityisen tuen muodot ja pitää sisällään myös varhaiskasvatuksen erityispedagogiset elementit (ks. Pihlaja 2009; Pihlaja, Rantanen & Sonne 2010) Tukea tarvitsevien lasten tuen tarpeen arvioivat ensisijaisesti päiväkodin ryhmien varhaiskasvattajat, jotka tekevät päivittäin havaintoja lasten kehityksestä. Jos kehityksessä ilmenee isoja tai pieniä ongelmia, pyydetään varhaiserityisopettajalta lausunto lapsesta. Lapsen kehitys ja kasvu ovat sidoksissa kontekstiin ja siitä syystä erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ja sen määrittely ovat yksilöllisiä prosesseja. En tässä tutkielmassani kuitenkaan käsittele erityisvarhaiskasvatusta, vaan varhaiskasvattajia ja heidän havaintojaan lapsista, joilla ei ole erityisiä yksilöllisiä tukitoimia.

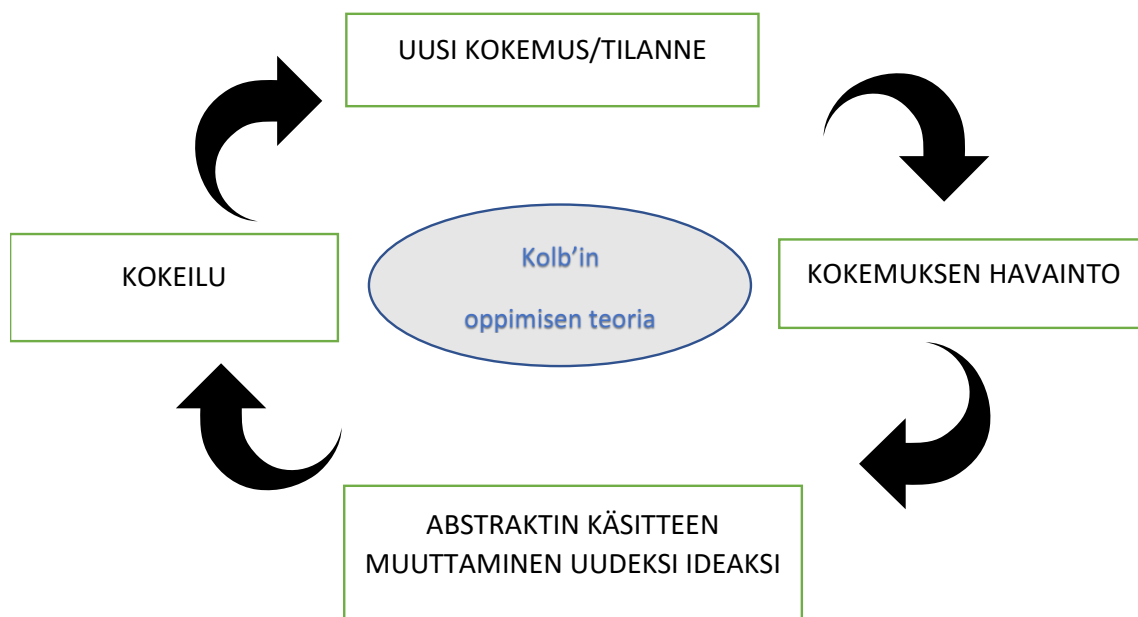
Tutkimuksia lasten SE-taitojen tukemisesta ja siihen liittyvistä menetelmistä tavallisissa varhaiskasvatusryhmissä on suhteellisen vähän verraten lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen yleistä tutkimista. Viitala (2014) on omassa väitöstutkimuksessaan selvittänyt lasten saamaa sosiaalis-emotionaalista tukea tavallisessa lapsiryhmässä, integroidussa erityisryhmässä sekä erityisryhmässä. Viitala (2014) pohtii mm. sitä, että lasten erilaisiin tuen tarpeisiin vastaamiseen liittyy päiväkotien arjessa paljon haasteita. Osa lapsista vaatii aikuisilta tavallista enemmän huomiota ja lähellä oloa. Mikäli kasvattajat eivät ymmärrä lapsen tarpeita, lapsi ei saa sitä, mitä hän tarvitsee kasvuunsa. (Pihlaja 2018, 150.)

Lapsen kehityksen ensisijaisena vaikuttajana on lapsen perhe ja lähipiiri, sen jälkeen yhteiskunnan tuottamat lapsiperheille tarkoitetut palvelut. (Punamäki & Solantaus 2008.) Vygotskyn (1986) mukaan institutionaalisessa yhteisössä, kuten päiväkodissa, pieni lapsi kohtaa vallitsevan kulttuurin sosiaalisessa kontekstissa. Päivähoito instituutiona on osa laajemmasta sosiaalisesta systeemistä, mikä on olennainen osa modernia lapsuutta, kirjoittaa Suhonen (2009, 21). Päivähoito lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kenttänä laajentaa lasten kiinnostusta leikkimiseen ja ympäristön tutkimiseen (Silvén & Vienola 1995). Suhonen (2009, 22) väittää, että vertaisryhmässä lapsi harjoittelee sosiaalisia taitoja ja oppii tajuamaan sosiaalista todellisuutta.

## **2.2 Aikaisemmat tutkimukset**

Tämän tutkimuksen ympäristönä toimii päiväkotiki ja varhaiskasvatus. Varhaiskasvatus tutkimusympäristönä ja -alueena on varsin nuori. Omaksi tieteenalaksi varhaiskasvatus alkoi vakiintua vasta 1990-luvulla. (Ruoppila, Hujala, Karila, Kinon, Niiranen ja Ojala 1999.) Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan yhteiskunnan järjestämää ja valvomaa toimintaa alle kouluikäisille lapsille. Varhaiskasvatuksen suunnittelua ja sisällöllistä toteutumista kunnissa ohjaa Opetushallituksen julkaisema Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018.)

Lasten erilaisten taitojen kehittyminen vaatii paljon aikaa ja vaivaa. Sosiaaliset taidot kehittyvät suurelta osin mallioppimisen, aikuisten antamien tietojen ja palautteiden sekä saatujen kokemusten perusteella. Opetteluvaiheessa olevien taitojen toistaminen on tärkeää. (Kauppila 2006, 132.) Kun lapsi käyttää palautetta hyväkseen, hän pystyy rakentamaan entistä yksityiskohtaisemmin toimivan sisäisen sosiaalisten taitojen malliston. Sosiaalisissa tilanteissa saadulla palautteella on kolmenlaista merkitystä. Sillä on korjaava merkitys, uutta tietoa ja uusia taitoja tarkentava merkitys sekä motivoiva merkitys. (Kauppila 2006, 131.) McLeod (2017) on esitellyt Kolb'in (1984) kokeilevan oppimisen teorian avulla, mitkä prosessit oppimiseen kuuluvat. Kokeilevan oppimisen neljä vaihetta ovat konkreettinen kokemus, uuden kokemuksen heijastava havainto, abstrakti käsitteellistämishavainto ja aktiivinen kokeilu (ks. kuvia 1).



Kuva 1 Kolb'in (1984) kokeilevan oppimisen teoria

Kolb (1984) toteaa, että oppimiseen kuuluu abstraktien käsitteiden hankkiminen, joita voidaan soveltaa joustavasti monenlaisissa tilanteissa. ”Oppiminen on prosessi, jossa tieto syntyy kokemuksen muuttamisen kautta” (Kolb 1984, 38). Jotta sosiaalisia taitoja voidaan oppia mallista, tarvitaan aikuinen ja vertaisryhmä malliksi vuorovaikutustilanteiden luomiseksi. Vuorovaikutus yksin ei riitä vaan pienten lasten kanssa tarvitaan sensitiivistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutus on tärkeää lapsen kehitykselle, koska oman toiminnan säätely kehittyy vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa (Peitso & Närhi 2011, 169). Lapsen kyky muuttaa itsensä ulkoisesta sisäiseksi vahvistuu, kun hänellä on turvallisia ja luotettavia kiintymyssuhteita hoivaaviin aikuisiin. (Sainio, Pajulahti & Sajaniemi 2020, 83.) Ainsworth, Blehar, Waters ja Wall (1978) sekä Landry, Smith, Swank ja Miller-Loncar (2000, 358) tulivat omissa tutkimuksissaan siihen tulokseen, että sensitiivinen, hoivaava varhaiskasvatus on perusmuoto mikä takaa lasten kasvun ja kehityksen varhaisessa vaiheessa. Lapsen sosiaalisten käyttäytymismallien tukeminen ja vahvistaminen varhaisessa iässä johtaa lapsen hyviin sekä itsenäisiin sosiaalisiin taitoihin.

Love ym. (2003) ovat tutkineet päivähoidon laatua ja päätyneet uudenlaiseen näkökulmaan. Heidän tutkimustuloksissaan hoitajien ja lasten lukumäärän suhde olisi neljä lasta yhtä pysyvää hoitajaa kohden ja taaperoiikäisten ryhmän maksimikoko olisi kahdeksan lasta. He korostavat mm. sitä, että hoitajien pysyvyys pitäisi jatkua koko taaperoiän. Myös Suomen

varhaiskasvatustalaki (2018/540, 1 luku 3 §) määrittelee varhaiskasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä. Seuraavat lainalaisuudet ovat kaikille lapsille yhteisiä ja ne lisäävät lasten aggressiivisuutta, stressiä ja levottomuutta: Suuri hoitoryhmä, kaoottinen päiväkodin arki ja varhaiskasvattajilla liian vähän kokemusta lapsiryhmässä (Keltikangas-Järvinen 2010, 216). Mäkelän (2015) kirjoittama kannanotto THL:n tutkimukseen korostaa kansainvälisten tutkimusten tuloksia, joiden mukaan korkeatasoinen varhaiskasvatus vahvistaa merkittävästi lapsen monipuolista kehitystä. Vlasov ym. (2018, 11) toteavat KARVI:n julkaisussa Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset, että varhaiskasvatuksen laadun yhtenä mittarina ovat laadun prosessitekijät. Ne ovat varhaispedagogiikan ydintoimintoja ja yksikön pedagogista toimintakulttuuria kuvaavia tekijöitä, joilla on suora yhteys lapsen kokemuksiin. Laadun prosessitekijät kuvaavat, miten varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä käytännössä toteutetaan. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirja on osa varhaiskasvatuksen kansallista ohjausjärjestelmää ja tukee sen kokonaisuutta.

USA:ssa on keskusteltu kiivaasti jo 1970-luvulta lähtien päivähoiton vaikutuksesta lapsen kehitykseen. Suomalaisia tutkimuksia aiheesta ei ole, kirjoitti Keltikangas-Järvinen vuonna 2010 (2010, 205). On yleisesti tiedossa, että yhteisöllisyyden kokemukset tutussa vertaisryhmässä ovat tarpeellisia lapsen aivojen kehitykselle. Ihmissuhteet ovat ihmisaivojen ensisijainen tehtäväkenttä ja siten ne myös suuntaavat aivojen kehitystä vahvimmin. Kun ihmissuhteet pysyvät hallittavina, aivot voivat keskittyä taitojen ja tietojen oppimiseen. (Mäkelä 2015.) Peitso ja Närhi (2011, 171) ovat todenneet, että lapsen toimintaa pystytään ohjaamaan toivottuun suuntaan käyttäytymispsykologisilla tukitoimilla. Tukitoimet voidaan jaotella sellaisiin, joissa huomioidaan erityisesti käyttäytymistä edeltävät tilannetekijät, ja sellaisiin, joissa pääpaino on lapselle annetussa palautteessa. Kaskela ja Kekkonen (2006, 28) väittävät, että kasvatuksen eri tasot ja ulottuvuudet muodostavat sen kasvatustietoisuuden, joka kasvattajalla on tietyllä hetkellä. Kasvatustietoisuuden syventyessä kasvattajan kyky havainnoida, havaita, liittää ja ymmärtää omien arvojensa, asenteidensa ja toimintansa motiiveja vahvistuu. Kasvattajan havainnointikykyyn voidaan liittää yleisinhimillinen ominaisuus – empatia. Varhaiskasvattajalle se on keskeinen osa ammattitaitoa, kasvatustyön sisältö ja päämäärä. Empaattinen kasvattaja pystyy samaistumaan lapseen. (Kaskela & Kekkonen 2006, 29; Seikkula & Arnkil 2005, 39.)

Webster-Strattonin (2011, 10-11) mukaan 10-25 prosenttia päiväkotij- ja ala-asteikäisistä lapsista täyttää uhmakkuushäiriön tai varhaisten käytösongelmien kriteerit. 1980- ja 1990-luvuilla julkaistiin useita tutkimuksia, jotka päätyivät siihen, että varhain aloitettu päivähoito ennusti käytösongelmien lisääntymistä 3-4 vuoden iässä ja erityisesti aggressiivisuuden, levottomuuden ja koulukiusaamisen lisääntymistä kouluiässä. Ihminen on dynaaminen kokonaisuus, ja hoidon tulisi vaikuttaa oireen taustalla olevaan dynamiikkaan, eli varhaiskasvatuksessa olisi otettava huomioon lapsen kehityksen erityispiirteet, olosuhteet sekä taustatekijät (Hellstén & Pihlaja 2000, 59).

Opetushallituksen Tilannekartoitus vuodelta 2017 osoitti, että ”Suomessa tutkitaan selvästi muita Pohjoismaita vähemmän pieniä lapsia ja suhteellisen vähän taaperoikäisten lasten sosioemotionaalista kehitystä”. Tilannekartoitus (OPH 2017) tuli myös tulokseen, että Suomessa lasten sosioemotionaalista kehitystä tutkitaan monesti epäsuorasti aikuisten kautta. Kansainvälisesti pieniä lapsia ja varhaiskasvatusta on kuitenkin tutkittu enemmän. Esimerkiksi Walton ja Hibbard:in (2017, 1) tutkimus osoitti, että varhaiskasvattajien hyvät emotionaaliset taidot ovat yhteydessä heidän tietomääräänsä pienten lasten sosiaalis-emotionaalisesta osaamisesta, eli SE-kompetenssista. Aikuiset, joilla on korkea emotionaalinen älykkyys, ymmärtävät lasten sosiaalis-emotionaalista kompetenssista enemmän. Opettajien täydennyskoulutuksen merkittävyyttä ovat tutkineet Hemmeter, Synder, Fox & Algina (2016, 133). Tutkijat toteavat, että kun opettajat saivat lisäkoulutusta ja käytännön välineitä opetustyöhön, heidän opettamisissaan luokissa käytöshäiriöisten lasten käytös parani ja sosiaaliset taidot lisääntyivät. Darling-Churchill ja Lippman (2016) puolestaan tutkivat pienten lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen mittaamismahdollisuuksia, jossa he näkevät paljon haasteita ja lisätutkimuksen tarvetta. Heidän mukaansa ennen sitä pitäisi varhaiskasvatuksen kentällä pitäisi saavuttaa käsitteellinen ja metodologinen yhteisymmärrys.

Suomessa Jyväskylän yliopisto on yhdessä Opetushallituksen kanssa selvittänyt, millaisia sisältöjä lasten SE-taitojen tukemiseen, varhaiskasvatuksen henkilöstön perus- ja täydennyskoulutukseen liittyy. Lisäksi tässä Opetushallituksen kartoituksessa selvitettiin,

onko aiheeseen liittyviä täydennyskoulutusohjelmia varhaiskasvatuksen henkilöstölle. (Määttä ym. 2017.) Aasen ja Sadownik:in (2019) tutkimustulokset osoittavat, että vuorovaikutus varhaiskasvattajien koulutuksen ja päiväkotien välillä auttaa varhaiskasvatuksen kenttää kehittämään hoidon, leikin ja oppimisen tasoaan. Täytyisi luoda enemmän tiedonvälityksen tapoja ja luoda mahdollisuuksia vuoropuheeseen akateemisen koulutustutkimuksen ja kasvatuskentällä työskentelevien opettajien välille.

### **3 ALLE 3-VUOTIAIDEN LASTEN SOSIAALIS-EMOTIONAALINEN KEHITYS, SEN VIIVEET JA VAIKEUDET**

Sosiokulttuurisen teorian mukaan (Vygotsky 1978) oppiminen on sosiaalinen ilmiö, johon vaikuttaa aina myös kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti. Lapsen kehittyminen ja sopeutuminen oman elinympäristönsä kulttuuriseen yhteisöön tapahtuu sosiaalisissa kontekstissa saamalla kokemuksia yhteisön jäsenenä. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta varhaiskasvatusta ovat tutkineet myös Brennan (2007) ja Nyland (2004). Molemmat ovat todenneet, että päivähoidon konteksti vaikuttaa fyysiseen huolenpitoon ja suhteisiin, jotka kehittyvät ryhmässä. Päivähoidossa lapsen kehitykseen vaikuttavat fyysinen ympäristö, kulttuuriset artefaktit ja hoitajien kompetenssi. Jos nämä systeemin kolme osaa toimivat hyvin, se edistää lapsen kehitystä.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa puhutaan alle 3-vuotiaista lapsista pieninä lapsina tai taaperoina. Päiväkodin kontekstissa puhutaan pienten ryhmästä. Pulkkinen (1999) määrittelee lapsuuden kolmeen eri vaiheeseen: pienokaisvaihe – syntymästä noin kahteen ikävuoteen asti, taaperovaihe – kahdesta ikävuodesta neljään ikävuoteen ja viimeinen pikkulapsivaihe kattaa ikävuodet 4-6. Vaikka taaperoikä on lapsen elämässä nopean kasvun ja muutosten aikaa, ei ole yksimielisyyttä siitä, koska tämä vaihe tarkalleen ottaen alkaa ja koska loppuu. Tässä tutkielmassa taaperoista tai pienistä lapsista puhuttaessa tarkoitetaan yleisesti määriteltyä, noin kahden vuoden mittaista ajanjaksoa vauvaiän ja varhaislapsuuden välillä, jolloin lapsi on noin 12–36 kuukauden ikäinen. (Edwards & Liu 2002, 45.) Lapsen sosiaalis-emotionaalinen kehitys käynnistyy jo vastasyntyneenä vauvana (Ahonen 2015, 34) ja jatkuu pitkälle aikuisuuteen. Taaperoikä on lapsen psyykkisen ja fyysisen kehityksen kannalta tärkein aika, koska tällöin muodostuu ihmisen persoonallisuuden perusrakenne (Keltikangas-Järvinen 2012, 21).

Lapsen sosiaalis-emotionaalisen alueen kehitystehtävinä ovat Weissbergin, Durlakin, Domitrovichin & Gullottan (2015, 3-19) mukaan itsetuntemus ja itsesäätely, ihmissuhdetaitot, sosiaalinen tietoisuus ja vastuullinen päätöksenteko. Lapsuuden kehitykseen kehitysalat Dohertyn ja Hughesin (2009, 22) mukaan ovat fyysinen, sosiaalinen, emotionaalinen tapa, kieli, eli tapa, jolla lapsi kommunikoi ja kognitiiviset taidot. Shulmanin (2016) mukaan



kasvatustieteen kentällä ei ole saavutettu yksimielisyyttä siitä, millainen on lapsen SE-kehitys perusluonteeltaan. Lapsen SE-kehitystä on tutkittu erilaisten teoreettisten lähestymistapojen kautta. Osa tutkijoista on sitä mieltä, että lapsen kehitys noudattaa ennalta ohjelmoitua kehitysaikataulua ja perustuu sisäsyntyisiin valmiuksiin. Toiset ovat sitä mieltä, että lapsen kehitys etenee vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Schulman 2016.) Suomessa on lähestytty ilmiötä keskitietä kuvaavien teorioiden kautta, joissa kuvataan lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen etenemistä sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen jatkuvana vuorovaikutuksena (mm. Suhonen, Sajaniemi, Alijoki & Nislin 2016, 1-14).

### **3.1 Sosiaaliset taidot**

Sosiaaliset taidot käsittävät laajan alueen erilaisia vuorovaikutuksen muotoja. Esimerkiksi Kauppila (2006, 126) ja Rubin, Bukowski & Parker (2006, 644) luettelevat sosiaalisiksi perustaidoiksi itsensä esittelemisen, kuuntelemisen, keskustelutaidot, kohteliaisuudet, tunteiden ymmärtämisen taidon ja avun pyytämisen. Kehittyneimpiä sosiaalisia taitoja ovat mm. ryhmään liittyminen, siellä toimiminen, ohjeiden antaminen, opetuksen seuraaminen, anteeksi pyytäminen, sosiaalisten tekojen seurauksien ymmärtäminen, käyttäytymismallien säätelytaidot ja ystävyyden luominen. Sosiaaliset taidot liittyvät myös vahvasti ihmisen emotionaalisiin taitoihin, ja niiden määrittäminen on kiinni myös kontekstista, aikakaudesta ja kulttuurista (Keltikangas-Järvinen 2010, 20-21; Rubin ym. 2006, 644). Rubin ym. (2006, 644) toteavat, että aivan kuten kognitiiviset taidot ovat käyttäytymismalleja, joiden avulla voidaan suorittaa kognitiivisia tehtäviä, niin sosiaaliset taidot on määritelty erillisinä käyttäytymismalleina, jotka auttavat ratkaisemaan sosiaalisia tehtäviä. Sosiaalinen kompetenssi on yläkäsite, johon kuuluvat Kauppilan (2006, 126) mukaan ihmisen sopeutunut käyttäytyminen ja varsinaiset sosiaaliset taidot.

Tronick (2007, 3-4) määrittelee vuorovaikutukseksi tietoisuuden laajentumisen tilanteessa, jossa kaksi ihmistä luovat ja antavat uusia merkityksiä näkyville tai näkymättömille asioille. Kommunikoijalla tulee olla kyky käyttää ja ymmärtää sekä sanatonta että myöhemmässä kehityksen vaiheessa sanallista viestintää (Buckley 2003, 9). Ihmisten välinen kommunikaatio on vuorottelua ilmaisijana ja vastaanottajana toimimisessa. Vuorovaikutuksessa täytyy olla yhteinen tavoite, jonka eteen vuorovaikutuksen osapuolet työskentelevät yhdessä. Kun

vuorovaikutus on asianmukaisesti koordinoitu ja ennustettavissa, niin puhutaan hyvästä vuorovaikutuksesta. (Tronick 2007, 250.)

Keskinäisessä vuorovaikutuksessa on mukana paljon eleitä, kehonkieltä ja asentoja. Ihmiset aistivat helposti ilmapiirin ja tunteet ihmisryhmässä väittää Kauppila (2006, 27).

Vuorovaikutus myös herättää erilaisia tunnetiloja. Sanatonta viestintää on mm. tunnetilojen havaitseminen ja niihin vastaaminen. Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu myös sanallisen ja sanattoman viestinnän yhdenmukaisuus. ”Puhuttu kieli nousee historiallisesti edeltävistä olemassa olevista sosiaalis-kommunikatiivisista toiminnoista,” väittää Tomasello (1999, 94). Ihmisten välistä sosiaalista vuorovaikutusta ja kulttuurin oppimista ei tapahdu ilman kielen oppimista. Lapselle jaettu yhteinen toiminta ja tarkkaavaisuus ovat tärkeitä kokemuksia kielen kehityksen kannalta (Suhonen 2009, 8). Lapsen turvallisuuden tunne lisääntyy kommunikointitaitojen myötä.

Kauppila (2006, 24) luettelee vuorovaikutustaitoihin kommunikoinnin, keskustelutaidot, esiintymistaidon, ryhmätyötaidot, yhteistyötaidot, sosiaalisen kyvykkyyden, neuvottelutaidot, sosiaalisen havaitsemisen ja empatian kehittämisen. Sosiaalisen kyvykkyyden ja havaitsemisen sekä empatian avulla ihmisellä on kyky ymmärtää kanssaihmiä, heidän tunteitaan ja näkökantojaan (Keltikangas-Järvinen 2010, 23). Sosiaaliin taitoihin kuuluvat myös sosiokognitiiviset taidot, jotka liittyvät sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan toteaa Kauppila (2006, 19). Sosiaaliset tilanteet vaativat ihmisiltä moninaisten sosiaalisten ongelmien ratkaisukykyä. Sosiaalisesti taitavalla ihmisellä on käytössään iso määrä erilaisia toimintamalleja, joista hän osaa joustavasti ottaa käyttöön parhaan mahdollisen mallin, jolla ratkaista sosiaalinen tilanne. Sosiaalisten tilanteiden ratkaisemiseksi ihminen tarvitsee itsesäätelytaitoja. Juuri itsesäätelykykynsä ansiosta ihminen voi toimia tavoitteellisesti ja mielekkäästi. Sen avulla ihminen pystyy olemaan toimimatta eli säätelemään toimintaimpulseja sekä toimimaan tavoitteiden ja tilanteiden mukaisesti. (Aro 2011a, 10.)

Temperamentti liitetään myös tärkeisiin sosiaalisen käyttäytymisen piirteisiin, kuten empatiaan ja omatuntoon (Rothbart 2007, 209). Temperamentti määrittelee yksilölliset itsesäätelyn erot ja vaikuttaa käyttäytymisen reaktiivisuuteen kirjoittavat Rothbart, Ahadi ja

Hershey (2011, 15). Temperamentti määrittelee yksilöllisiä eroja taipumuksessa tuntea empatiaa tai käyttäytyä aggressiivisesti. Onnistunut prososiaalinen käyttäytyminen myös edellyttää sekä tunteiden että käyttäytymisen säätelyn onnistumista (Aro 2011a, 12).

### **3.2 Alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalisten taitojen kehitys**

Pieni lapsi on luonteeltaan utelias ja hänellä on halu tutkia sekä häneen itseensä liittyviä, että hänen ulkopuolellaan olevia asioita. Ympäristön tutkiminen tapahtuu koskettaen, ravistaen, tönien ja repien. Fyysisen kosketuksen tarkoitus on kuitenkin vain tutkia ympäröivien esineiden ominaisuuksia, väittää Keltikangas-Järvinen (2010, 68). Tönien ja repien lapsi voi satuttaa toista ihmistä ilman tarkoitusta. Pieni lapsi vasta opettelee ymmärtämään omien tekojensa seuraukset. Vygotskyn (1978) mukaan kehitykseen ja oppimiseen liittyy sosiaalinen tilanne. Pieni lapsi tarvitsee aikuisen ohjausta kehittyäkseen optimaalisesti. Kun aikuinen tuntee lapsen, hän voi tukea lasta toimimaan mahdollisten edellytystensä mukaan. Tässä korostuu lapsen yksilöllisyyden ymmärtäminen. Lapsi tarvitsee paljon positiivista palautetta vuorovaikutuksesta aikuisten kanssa. (Kauppila 2006; Pihlaja 2005a.) Lapsen sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot eivät kehity ilman esimerkkiä ja opettamista. Sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen heikkous johtaa ongelmiin ja syrjäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa. Pihlajan (2018a, 147) mukaan sosiaalinen kehitys etenee inhimillisessä sosiaalisessa kontekstissa, jossa lapsen kehitykseen vaikuttavat perhe, suku ja varhaiskasvatuksen ympäristöt.

Lapsilla sosiaalisuus ilmenee siinä, miten aktiivisesti he lähestyvät uusia ihmisiä esittää Keltikangas-Järvinen (2010, 37). Lapsen kasvuympäristö antaa sosiaaliselle lapselle parhaan mahdollisen positiivisen palautteen. Lapset eroavat jo varhain siinä, miten mieluusti he tekevät tuttavuutta uudessa ryhmässä ja kuinka halukkaasti hakeutuvat toisten seuraan (Poikkelus 2011, 82). Positiiviset sosiaaliset tilanteet vaikuttavat kehittyvän lapsen persoonallisuuteen. Lapsen oma toiminta johtaa positiivisiin kokemuksiin ja niiden kautta oppimiseen, mikä on hyvä lähtökohta itsetunnon kehitykselle. Lapsen sosiaalinen ympäristö vahvistaa niitä taitoja, joihin lapsella on synnynnäinen valmius. (Keltikangas-Järvinen 2010, 40.) Taaperoikäisen sosiaalisena taitona voidaan pitää yhdessä leikkimistä, juoksemista tai toisen lapsen silittämistä. Lapsen kasvaessa hänen kahdenvälisen vuorovaikutuksen taitonsa

kehittyvät. (Pihlaja 2018a, 148.) Sosiaalisten taitojen kehityksessä on yksilöllisiä ja kehityksellisiä eroja (Rubin ym. 2006, 645).

Leikki on lapsen tapa tutustua maailmaan ja ilmentää omaa luovuuttaan. Leikin avulla lapsi oppii sosiaalisia taitoja ja pyrkii liittymään yhteisönsä jäseneksi. Leikkiessään lapsi käsittelee kokemuksiaan sekä antaa uusia merkityksiä ympäristölle ja muille ihmisille. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001.) Lapsi harjoittelee sosiaalisia tilanteita ja ratkaisee niissä syntyneitä pulmia ja opettelee paremmin ymmärtämään ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita. Suhonen (2009, 16) on todennut, että taaperoikäisten leikeille on ominaista vuorovaikutus aikuisten kanssa, ja se syntyy välittömässä yhteisessä toiminnassa. Strandellin mukaan (1995) integroituminen lapsiryhmään edellyttää lapselta kykyä ymmärtää erilaisia tapahtumia ja tilanteita päiväkodin arjessa. Onnistuneeseen vuorovaikutukseen ikäistensä kanssa lapsi tarvitsee taitoja leikkiin liittymiseen. Hännikäinen (1995) korostaa aikuisen mallia roolileikkiin liittymisen mahdollistajana sekä aikuisen tapaa ohjata lasta vuorovaikutukselliseen leikkiin kaverien kanssa. Aikuisen on myös luotava tilanteita, joissa lapset voivat käsitellä roolileikkien avulla ympäristössään havaitsemiaan ja kokemiaan asioita. (Suhonen 2009, 2).

Alle 3-vuotiailla lapsilla leikkialoitteet ovat useammin ei-kielellisiä väittä Kronquist (2004). Suhonen (2009) toteaa omassa tutkimuksessaan, että ”toisen ikävuoden aikana lapsen leikki kuvastaa hänen ymmärrystään maailmasta ja hänen kykyään luokitella käsitteitä.” Lapsi alkaa jo selvästi osoittaa mielenkiintoa muita lapsia kohtaan ja käyttää enenevässä määrin tavaroita käyttötarkoituksen mukaisesti (Keltikangas-Järvinen 2010, 212; Suhonen 2009, 11.) Kolmen vuoden ikää lähestyessään lapsi alkaa aktiivisesti hakeutumaan leikkiin kaverien kanssa ja osaa ylläpitää kuvitteluleikkiä. Lapset alkavat leikkimään yhdessä niin, että kyse on jo selvästi vuorovaikutuksesta (Keltikangas-Järvinen 2010, 213). Kun lasten leikki muuttuu iän myötä vuorovaikutteisemmaksi, niin se palvelee silloin yhä kehittyneempiä psykologisia toimintoja (Rubin ym. 2006, 636). Tässä ikävaiheessa aikuisen tehtävänä olisi auttaa lasta vuorovaikutuksen ylläpitämisessä ja antaessa lapselle haasteita tekemällä aloitteita vuorovaikutukseen (Suhonen 2009, 15). Leikki on lasten keskinäistä sosiaalista vuorovaikutusta ja se edellyttää taitoja havainnoida ympäristöä ja matkia muita. Lapsen

leikkiin sitoutumisesta tulee sosiaalinen aktiviteetti mikä antaa mahdollisuuden lapsen vuorovaikutustaitojen jatkuvalle kehitymiselle. (Buckley 2003, 90.)

Havaintotoiminnot, muisti ja ajattelu ovat varhaisten vuorovaikutustaitojen ja kielellisen kehityksen perusta. Lapselle kehittyy vähitellen tietoisuus sekä omasta että muiden toiminnasta ja hän oppii muokkaamaan omaa käyttäytymistä ja tulkitsemaan toisten ihmisten käyttäytymistä. (Launonen 2007, 22.) Harterin (1983, 248) mukaan varhaislapsuuteen liittyy erillisyyden ja yhteisöllisyyden ymmärryksen kehittyminen, johon kuuluvat tieto minuudesta ja tieto muista. Lapsen minäkuvan kehityksen tukeminen ja vahvistaminen on yhteiskunnallisestikin merkittävä asia. Kielteinen minäkuva pahentaa ongelmia kavereiden kanssa, mikä voi johtaa lapsen vetäytymiseen ryhmästä ja lopuksi syrjäytymiseen (Webster-Stratton 2011, 223).

Lapsen temperamentti liittyy lasten sosiaaliseen kehitykseen. Yksilölliset temperamenttiero vaikuttavat siihen, miten yksilöt kokevat ympäristönsä ja reagoivat siihen. Siksi temperamenttieroilla on välttämättä oltava seurauksia oppimiseen, kasvamiseen ja ympäristöön sopeutumiseen. (Rothbart ym. 2011, 24.) Temperamenttiin perustuvalla emotionaalisella reaktiivisuudella uskotaan olevan yhteys persoonallisuuseroihin lapsuudessa ja aikuisiässä. Sen lisäksi yksilölliset erot temperamenttiin perustuvassa tunteiden ilmaisussa muokkaavat lasten erilaisia sosiaalisia käyttäytymismalleja. (Eisenberg 2006, 2; Rothbart ym. 2011, 17.)

Jotta lapsi pystyy verbaaliseen vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa, hän tarvitsee puhetaitoja. Ennen kun lapsi pystyy tuottamaan sanoja, hänen tulee ymmärtää sanojen tarkoitus. Lisäksi hänen tulee osata ääntää sanoja ja käyttää niitä sopivissa tilanteissa. (Adenius-Jokivuori 2005, 194.) Kielen kehityksen arvioinnin kannalta täytyy seurata 1-2-vuotiaan kielen ymmärtämistä. Vaikka lapsi ei itse puhuisikaan, puheen ymmärtäminen viittaa kielen oikeasuuntaiseen kehittymiseen. Adenius-Jokivuoren (2005, 196) mukaan 1,5-2 vuoden iässä lapsen sanavarasto on noin 30-50 sanaa ja alkaa sen jälkeen nopeasti laajentumaan. Sanavaraston kasvu on yhteydessä lapsen muuhun kognitiiviseen kehitykseen. Toisen ikävuoden aikana lapsen keskustelutaidot alkavat kehittyä, ja lapsi alkaa oivaltaa

puheen vuoronvaihdon. Hän on oppinut tunnistamaan toisen lapsen puhetta ja ymmärtää myös sen, kun kommunikaatio ei sujuu. (Buckley 2003, 78–79.)

Kolmen vuoden iässä lapset alkavat huomioimaan vuorovaikutuskumppanin merkitystä (Buckley 2003, 95). Kuvitteluleikkien lisääntyessä lapset alkavat käyttää puhetta leikkiessään. Suhosen (2009, 9) mukaan lapsi tarvitsee vuorovaikutuskumppanikseen aikuisen tai toisen lapsen, koska kielelliset symbolit opitaan jaetussa toiminnassa. ”Puheen liittäminen leikkiin on olennainen osa korkeampien psyykkisten toimintojen syntyä,” kirjoittaa Vygotsky (1978). Hän toteaa, että ”ratkaiseva kohta lapsen kehityksessä tapahtuu silloin kun lapsi alkaa yhdistämään kielen esineiden käyttöön ja toimintansa ohjaamiseen.” Kolmeen ikävuoteen mennessä lapsi osaa ilmaista itseään puheen avulla ja osaa yleistää tapahtumat ja toimijoiden roolit siinä.

Taaperoikäiset tarvitsevat aikuisen tukea huomion suuntaamisessa asiaan tai tekemiseen, ennen kuin aikuinen voi antaa sanallisia ohjeita. Keskustelun ja leikin samanaikainen yhdistäminen ei vielä onnistu ja aikuisen tulisikin ylläpitää keskustelua lasten välillä leikin aikana. (Buckley 2003, 83–96.) Lapsi ja aikuinen ovat affektiivisessa vuorovaikutuksessa, ja sillä on merkittävä vaikutus sekä lapsen tunteisiin että hänen kehityksensä lopputulokseen (Tronick 2007, 164). Pikkulapsen affektiivisen käyttäytymisen pitäisi olla aikuiselle viestinä lapsen tavoitteellisista pyrkimyksistä, joita avustetaan ja täydennetään kasvattajan kapasiteeteilla. Sensitiivinen aikuinen osaa ”lukea” näitä viestejä. (Tronick 2007, 166.) John Bowlby (1969) huomasi omissa tutkimuksissaan, että lapsilla ilmenee jo varhaisessa vaiheessa välttämis- ja lähestymiskäyttäytymistä. Ihmisen lähestymiskäyttäytyminen liittyy turvajärjestelmiin hoivan ja huolenpidon saamisesta. Lähestyminen johtaa helposti positiivisiin vuorovaikutusmuotoihin, luottamukseen, ystävyyteen ja auttamiseen. (Kauppila 2006, 48.)

Kielenkäyttö on osa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Päiväkotityön kannalta on mielekästä pysähtyä pohtimaan kielen tehtäviä, koska niiden monipuolinen toteutuminen on yksi kielenkäytön kehittämisen tavoite. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 22.) Päiväkodissa pitäisi tukea lasten keskinäistä kanssakäymistä ja ystävyyssuhteita. Kaikkia

yhteisön jäseniä tulee rohkaista kommunikointiin ja näyttää tarvittaessa mallia tuetusta kommunikointitavasta. Hidas puhumaan oppiminen tulee esille jo 2-2,5 vuoden iässä. (Korpilahti, Arikka & Wallden 2015, 55-56.) Lasten huonot vuorovaikutustaidot voivat vaikuttaa heidän sosiaalisiin suhteisiinsa, koska sosiaalinen vuorovaikutus on riippuvainen kielellisistä taidoista (Van den Bedem, Willems, Dockrell, van Alphen, & Rieffe 2018, 599). Joillakin lapsilla kuitenkin esiintyy kielen kehityksessä viiveitä ja ongelmia. Kielen kehityksen tukemista kannattaa tukea heti siitä lähtien, kun kielen kehityksestä ollaan huolissaan.

Siiskosen, Aron, Ahosen ja Ketosen (2003, 127) mukaan seuraaviin kielen kehityksen vaikeuksiin kannattaisi kiinnittää huomiota eri ikäryhmissä: alle 1-vuotiaiden vastavuoroisuuden puute; 1,5-vuotiailla kommunikatiivisten eleiden puuttuminen ja ymmärtämisen vaikeus; 2-vuotiailla niukka sanavarasto ja ymmärtämisen vaikeus; 3-vuotiailla niukka sanavarasto, epäselvä puhe ja ymmärtämisen vaikeus. Kielenkehityksen ongelmat olisi pystyttävä havaitsemaan mahdollisimman varhain, jotta voitaisiin estää niistä aiheutuvia liitännäishäiriöitä. Useissa tapauksissa puheen ja/tai kielen kehitysviivästymät tulevat esille kielellisten taitojen hitaana omaksumisena ja kapea-alaisena hallintana. Puheenkehityksen viiveisyys näkyy selvästi jo 2–4-vuotiaiden ikäryhmässä. (Korpilahti 2003, 43.) Kielen kehityksen poikkeavuuden erottaminen viivästyneestä kielen kehityksestä on askarruttanut sekä tutkijoita että varhaiskasvatuksen henkilökuntaa (Adenius-Jokivuori 2005, 199). Lapsen kielen kehitys on tärkeä myös SE-kehityksen kannalta. On tärkeätä tunnistaa ja nimetä tunteita sekä käsitellä sosiaalisia ongelmatilanteita. Lapsen vaikeudet kielen tuottamisessa ja ymmärtämisessä lisäävät lapsen vaikeuksia ratkaista sosiaalisia tilanteita. Sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyvissä tilanteissa luodaan pohja lapsen itsetunnolle, joten kasvattajalla on suuri vastuu turvata lapsen myönteinen kehitys (Adenius-Jokivuori 2005, 202). Erityistä huomiota täytyisi kiinnittää lapsiin, joiden sosiaalisuus ja vuorovaikutuksellinen aloituskyky on matala. Nämä lapset tarvitsevat aikuisen vahvaa ja johdonmukaista ohjausta sosiaalisissa tilanteissa ja positiivista palautetta. Aikuisten ymmärtävä suhtautuminen ja mahdollisuuksien luominen lapsen kehityksen tukemiseksi ovat tärkeitä tukitoimia kaikille lapsille. (Keltikangas-Järvinen 2010; Pihlaja 2005a.)

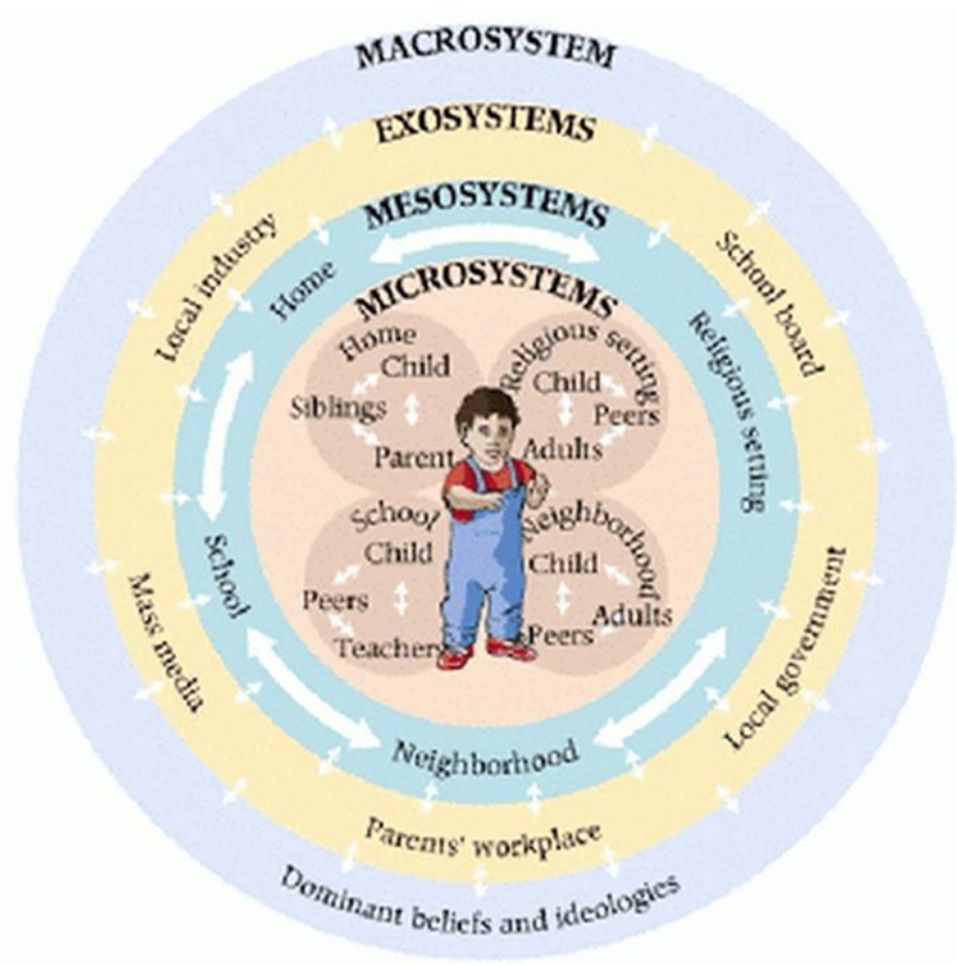
Sosiaaliset ärsykkeet kasvattavat ja kehittävät lapsista ihmisyhteisön jäseniä.

Yhteiskunnallinen kehitys tai sosialisointi tarkoittaa sitä, miten lapsista tulee perheiden, vertaisryhmien, yhteisöjen ja kulttuurien jäseniä. (Kauppila 2006, 19; Killen & Coplan 2011, 5.) Ihmisen sosialisointiprosessi on pitkä, jopa koko elämän kestävä tapahtuma.

Sosialisointiin liittyy kolme näkökulmaa, biologinen, kognitiivinen ja sosiaalis-kulttuurinen. Biologinen näkökulma perustuu ihmisen synnynnäiseen haluun sopeutua ryhmiin, kognitiivinen näkökulma esittää meille erilaisia tapoja, miten ihmiset ajattelevat, tulkitsevat ja prosessoivat sosiaalisia suhteita ja sosiaalis-kulttuurinen näkökulma muistuttaa meitä siitä, että sosiaalistumiseen vaikuttaa erilaisten ihmisryhmien luonne, konsensuksen aste niissä ryhmissä tai paineen laajuus erityisten sosiaalisten identiteettien omaksumiseen. (Blunt Blugental & Goodnow 2006, 390.)

Bronfenbrenner (1979) on kehittänyt ekologisen systeemiteorian ihmisen sosialisointiprosessin ja kasvatuksen vaikutusten ymmärtämiseksi. Tämän systeemiteorian avulla voidaan tutkia ihmisten erilaisia vuorovaikutussuhteita, rooleja ja toimintoja. Se tarjoaa mahdollisuuden kehittyvän henkilön yksilölliseen ja yhteiskunnalliseen tarkasteluun (Härkönen 2008, 25-34.) Tämä teoria on myöhemmin nimetty uudelleen bioekologiseksi systeemiteoriaksi ja sen avulla yksilön kehitystä voidaan tarkastella neljällä eri tasolla, jotka toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Neljä tasoa muodostavat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit (Ks. kuva 2).





Kuva 2 Bronfenbrennerin (1979) bioekologinen malli Pennin (2008, 47) kuvaamana

Kuten kuvasta 2 ilmenee, mikrosysteemi on lähin lapsen vaikuttava sosiaalinen ympäristö ja se sisältää ne rakenteet, mihin lapsella on suora kontakti. Aluksi lapsen suhde toisiin ihmisiin on kahdenvälinen ja myöhemmin lapsi laajentaa vuorovaikutusta useampiin ihmisiin. Henkilöiden väliset suhteet ovat mikrosysteemissä kaksisuuntaisia, eli aikuiset ja kaverit voivat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen, mutta myös lapsi itse vaikuttaa vuorovaikutuskumppaneiden käyttäytymiseen. Juuri siinä lähipiirissä vaikutus on voimakkainta (Bronfenbrenner 2002, 262; Penn 2008, 46.)

Kiintymyksen saaminen sekä antaminen ovat lapselle elinehto, ja vanhempien tehtävänä onkin vastavuoroisen kiintymyksen mahdollistaminen (Kalland 2014, 26). John Bowlbyn (1969) ja Mary Ainsworthin (1978) kehittämät kiintymyssuhdeteoriat ovat perustana, kun tutkitaan kiintymyssuhteen laadun merkitystä vuorovaikutuksessa. Turvallinen kiintymyssuhde tukee lapsen emotionaalista säätelyä, itseluottamusta, sosiaalisia taitoja,

empatiaa, leikkejä ja lapsen älyllistä sekä kielellistä kehitystä (Hughes 2011, 20).

Kiintymyssuhteen vaikutus lasten sosiaaliseen kompetenssiin on pitkäkestoinen (Keltikangas-Järvinen 2012, 40; Laakso 2011, 71; Rotkirch 2014, 243). Denham ym. (2003, 238) tulevat heidän tutkimuksessaan siihen tulokseen, että lasten hyvät sosiaaliset vuorovaikutustaidot ennustavat myös hyvää psyykkistä hyvinvointia. Vuorovaikutuksen heikentävänä tekijänä ja kommunikoinnin esteenä voidaan mainita nykypäivän ilmiönä suuri informaatio- sekä viriketulva (Lammi-Taskula & Bardy 2009, 66).

### **3.3 Emotionaaliset taidot**

#### **3.3.1 Tunteiden kehitys**

Tietämys lapsen saaman hoivan laadun ja hänen psyykkisen hyvinvointinsa välisistä yhteyksistä lisääntyy nopeasti, mutta yllättävän vähän aikaa siitä on oltu kiinnostuneita. Nykyisin uskalletaan puhua jopa tunteiden merkityksestä, aiheesta, joka herätti vielä jonkin aikaa sitten lähinnä huvittuneisuutta akateemisen psykologian piirissä kirjoittaa Sinkkonen (2008). Ihmisen emotionaaliseen kehitykseen kuuluu tunteiden tunnistamisen, ilmaisemisen ja säätelytaitojen opettelu. Usein emotionaalista prosessia pidetään muiden sosiaalistumisen keskeisten prosessien toiminnallisina säätelijöinä (Eisenberg 2006, 4). Ei voida vain luetella tuloksia, kuinka moni lapsi on surullinen, vihainen tai iloinen. Meidän tavoitteenamme pitäisi olla sen prosessin ymmärtämisen tutkiminen, mikä johtaa näihin tuloksiin, kirjoittaa Tronick (2007, 164.) Taaperoikäinen lapsi opettelee tunnistamaan omia ja muiden tunteita ja sanoittamaan niitä. Sosiaalinen kasvu liittyy vahvasti lapsen emotionaaliseen kasvuun, koska lapsen sosiaalisessa kehityksessä lapsi alkaa toimimaan yhdessä toisten kanssa. Tunteet ohjaavat ihmisen toimintaa sosiaalisissa tilanteissa ja muokkaavat automaattisesti kehomme vireystilaa. Tunteet myös vaikuttavat siihen, miten havaitsemme ja tulkitsemme ympäristömme tapahtumia: kiinnitämme usein jopa tahtomattamme huomiota toisten ihmisten tunneilmaisuihin ja painamme usein erityisen tunteelliset ilmaisut mieleemme (Nummenmaa 2010, 11).

Tunteiden määrittelemisen ei ole yksinkertaista. Eloonjäämisen kannalta tärkeät ympäristön vihjeet, joita ihminen saa erilaisia tilanteita arvioitaessa, laukaisevat sarjan joustavia vasteita

ja reaktioita, jotka tuottavat sopeutumista tehostavia käyttäytymisen muotoja (ks. Nummenmaa 2010; Sinkkonen 2008). Tunnereaktiot ovat kokonaisvaltaisia kehon ja mielen tiloja, jotka helpottavat päätöksentekoa, auttavat tiedon prosessoinnissa ja tarkkaavuuden suuntaamisessa sekä saavat meidät toimimaan sellaisissa tilanteissa, joissa on pakko toimia. Voimakkaat tunnereaktiot liittyvät aina elämän ja hyvinvoinnin kannalta keskeisiin tapahtumiin, ja tunteet toimivatkin tärkeänä säätelyjärjestelmänä, jonka tehtävänä on varmistaa hyvinvointimme erilaisissa tilanteissa (Nummenmaa 2010, 13). Vauvan hoivaajakin kuuntelee herkästi tunteitaan ja yrittää tulkita vauvan tarpeita niiden avulla (Sinkkonen 2008, 89). Arnkil ja Erikson (1995) ja Surakka (1999) ovat omissa tutkimuksissaan tulleet siihen tulokseen, että tunteet myös tarttuvat, jolloin kyseessä on samaistumisprosessi. Ihmisillä on kyky samaistua toisten tunteisiin ja se on olennaista ihmisten keskinäisen ymmärryksen kannalta.

Tunteet säätelevät taustalla elimistömme ja mielemme toimintaa jatkuvasti, vaikka suurimman osan ajasta nämä muutokset ovat niin pieniä, että emme edes huomaa niitä (Nummenmaa 2010, 38). Tunteita ei pysty selittämään ja tulkitsemaan pelkästään järjen avulla, vaan tunteen tiedostaminen on sen aitoa kokemista. Tunteen merkitys paljastuu, kun ihminen oivaltaa tapahtumien yhteyden ja kaiken liittymisen kehoonsa ja tunneperimäänsä (Pietiäinen 2013, 20.) Ihminen tulee tietoiseksi tunteistaan vasta silloin, kun ne ovat tarpeeksi voimakkaita. Nummenmaan (2010) mukaan tietoiset tunnekokemuksemme toimivat meille signaaleina ja merkkeinä siitä, että ympäristössä ja edelleen kehossamme ja mielessämme on tapahtunut merkittäviä muutoksia, jotka meidän pitäisi huomioida. Aidolla tunteella on aina kohde eli se on intentionaalinen.

Ihminen voi kokonaan menettää kosketuksen tunteisiin, jos hän oppii jo varhain tukahduttamaan kaikki negatiiviset tunteensa. On yhä enemmän näyttöä siitä, että äidin ja muiden aikuisten antaman hoivan vakavat ja pitkäkestoiset puutokset varhaislapsuudessa ovat yhteydessä immuunisysteemin kehityksen häiriöihin ja siten suurempaan sairastumisalttiuteen (Sinkkonen 2008, 124). Myös pitkään jatkuneet voimakkaat kielteiset tunteet rasittavat elimistöä ja tunnistamattomina ja purkamattomina vaarantavat terveyden. Vihan, pelon ja stressin on jo pitkään tiedetty liittyvän useisiin sairauksiin. Myönteiset tunteet virkistävät, vapauttavat ja auttavat elimistöä ja mieltä palautumaan kielteisten tunteiden vaikutuksesta.

(Niemi 2015, 59.) Saarni, Mumme & Campos (2006, 238) määrittelevät tunteen henkilön yritykseksi tai valmiudeksi luoda, ylläpitää tai muuttaa henkilön ja ympäristön suhdetta kyseiselle henkilölle merkittävässä asioissa.

Tunteita voidaan säädellä tehokkaasti monella tavalla. Jo pienet lapset alkavat opettelemaan ennakoivia tunteiden säätelystrategioita. Vaikka tunteet ovatkin fysiologialtaan samanlaisia ja yksinkertaisia kaikille, suhteemme niihin tekee ne usein vaikeiksi ymmärtää. Se, miten meitä on kohdattu tunnetilanteissa, on antanut meille mallin, miten tunteisiin kannattaa suhtautua (Jääskinen & Pelliccioni 2018, 13). Pienen vauvan kanssa verbaalinen asioiden selittäminen ei auta. Vauva saattaa ymmärtää hiukan puhetta, mutta hän ei tuota vielä kieltä. Mutta jo pienikin vauva tajuaa puheen sävelen, hän ymmärtää hoitajan tunteen sanojen takana (Sinkkonen 2008, 89). Ihmisessä olevat peilisolut toimivat automaattisesti niin, että toisten tunteet vaikuttavat. Ihmisessä olevat empatiajärjestelmät osallistuvat lukuisten muiden tunteisiin liittyvien toimintojen muuttamiseen havaitsijan mielessä ja kehossa. (Niemi 2015; Nummenmaa 2010.) Tunteet ovat tarttuvia. Tämä on hyvä tiedostaa ja muistaa myös niissä tilanteissa, joissa kielteisiä ja ahdistavia tunteita on paljon. Kun toisten ihmisten tunteet siirtyvät meihin, emme ainoastaan matki tai simuloi heidän kehojensa liikkeitä, vaan meille siirtyy heidän koko tunnetilansa: mielen sisällöt, sydämen lyöntitiheys, hengitystaajuus, immuunivaste ja niin edelleen (Nummenmaa 2010, 139).

Pelkästään toisten tunneilmaisujen havaitseminen tuottaa aivoissa samanlaisia reaktioita kuin tunteiden henkilökohtainen kokeminenkin. Tunteiden tarttuminen ja empatia näyttäisi perustuvan toisten henkilöiden somatosensoristen tilojen kartoittamiseen omassa kehossa (Nummenmaa 2010, 142). Kyky tuntea empatiaa kanssaihmiä kohtaan on merkittävä tunnetaito. Empatia yhdistää ihmiset toisiin, ja se on toisten ihmisten tunteiden ymmärtämistaito (Saarni ym. 2006, 274). Ahosen (2015, 36) mukaan empaattiset lapset ovat sensitiivisempiä ja ymmärtävät paremmin sekä omaa että muiden käyttäytymistä. Empatia niin kuin muutkin sosiaaliset- ja tunnetaidot ovat opittavissa oleva taito. Aikuisen tuki on tässäkin tärkeässä roolissa. Aikuinen voi omalla käyttäytymisellään mallintaa lapselle, että kaikki tunteet ovat sallittuja (Ahonen 2015, 36).

Tunteiden säätelyn perusedellytys on tunteen tunnistaminen ja nimeäminen. Tunteen nimeäminen auttaa meitä tunnistamaan myös tarpeen tunteen takana. Tunteiden säätelyn perustehtäviä ovat oman tunnetilan ennakointi, tämänhetkisen tunnetilan ylläpito ja tämänhetkisen tunnetilan muuttaminen. Tunteiden säätelyn avulla voimme vaikuttaa siihen, mitä tunteita koemme, kuinka voimakkaita tunteita koemme, milloin koemme näitä tunteita ja miten ilmaisemme tunteitamme (Nummenmaa 2010, 152.)

Tunteet tuntuvat kehossa ja oman tunnekehon tunteminen on edellytys hyvälle tunnetaidoille. Kehotietoisuudella tarkoitetaan kykyä aistia tarkasti, mitä omassa kehossa tapahtuu. Keho ja mieli ovat samanaikaisesti erottamattomasti yhtä, samalla erillisiä. Se, mitä tapahtuu mielessä, koetaan kehossa. Ja se, mitä koemme kehossamme, heijastuu mieleemme. (Siira & Palomäki 2016, 9.) Kun ihminen ajattelee jotain, niin aivot tekevät siitä tulkinnan, josta seuraa tietynlainen kehoreaktio. Kehotietoisuudella tiedetään olevan merkitystä esimerkiksi stressinhallinnassa. Tietoisuustaitojen harjoittamisen tärkein asia onkin oman kehotuntemuksen ja -tietoisuuden lisääminen. Alalla tehdyt aivotutkimukset ovat osoittaneet, että tietoisuustaitojen harjoittaminen saa aikaan aivojen rakenteellisia ja toiminnallisia muutoksia alueilla, joilla sijaitsevat muisti, tarkkaavaisuus, tunnesäätely, empatia, stressi sekä interoseptio eli kehoasti (Rechtschaffen, 2016, 18-19). Nykyisin ymmärretään aina vain paremmin, että kehon fysiologinen tila vaikuttaa myös ihmisen emotionaaliseen ja kognitiiviseen tilaan. Kehotietoisena pystyy säätelemään emotionaalisia ja fyysisiä reaktioitaan. Esimerkiksi kyky säädellä stressiä erilaisten kehollisten keinojen avulla perustuu pitkälti oppimiseen ja toistamiseen (Siira & Palomäki 2016, 43). Itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä vaikuttaa kehon reaktioihin ja kehoon kiinteästi kytkeytyviin mentaalsiin toimintoihin, ajatteluun, tunteisiin ja käyttäytymiseen.

### 3.3.2 Tarpeet tunteiden takana

Tunteet viestivät tarpeista ja ovat aina tarkoituksellisia. Ne voivat viestittää jostakin tärkeästä, ne kertovat meille itsestämme, mistä pidämme ja mistä emme, sekä kussakin hetkessä elossa olevista inhimillisistä tarpeistamme, ovat aktiivisina tunteiden alla (Jääskinen & Pelliccioni 2018; Siira & Palomäki 2016). Yksi pienen lapsen vahvimista tarpeista on turvallisuuden tarve. Turvallisuuden tarve vaikuttaa lasten sosiaalis-emotionaaliseen kehittymiseen. Suhonen (2009, 6) on havainnut, että hyvän ja turvallisen suhteen syntymiseen lapsen ja aikuisen välillä vaikuttaa aikuisen emotionaalinen saatavilla olo. Lapsen ja aikuisen välinen

vuorovaikutus (ks. taulukko 1.) on kaksisuuntaista. Lapsen kiinnittyminen ja kiintyminen hoitajiinsa vaikuttaa lapsen sopeutumiseen päiväkotiin. Turvalliseksi hoitajansa kokevat lapset ovat itsenäisempiä ja empaattisempia, väittävät Silvén & Vienola (1995). Pahin tilanne saavutetaan silloin, kun lapsen tarpeet leimataan vain huonoksi käyttäytymiseksi, eikä aikuinen vastaa lapsen tunteisiin (Lindh & Sinkkonen 2009, 51).

Taulukko 1 Lapsen kehitykselliset tarpeet vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa (Emde 1989)

LAPSI	AIKUINEN
Kiintymys	Kiin(nit)tyminen
Haavoittuvuus	Suojelu
Fysiologinen säätely	Järjestynyt struktuuri
Tunteiden säätely ja jakaminen	Empaattinen vastavuoroisuus
Oppiminen	Opettaminen
Leikki	Leikki
Itsekontrolli	Kuri

Lapsen kehitys on hänen ja aikuisten sekä sosiaalisen kontekstin antamien kokemusten tulos, kirjoittaa Suhonen (2009, 7). Lapsen oppiminen ja kehittyminen tapahtuu vuorovaikutussuhteissa sekä vertaistensa että aikuisten kanssa. Aikuisten tulisi olla reaktiivisia suhteessa lapseen ja seurata samalla lapsen käytöstä (Suhonen 2009, 9).

### 3.4 Alle 3-vuotiaiden lasten emotionaalisten taitojen kehitys

Jo elämänsä alusta alkaen lapsi on aktiivinen oman kehityksensä toteuttaja (Vauras & Annevirta, 2005, 60). Ennen lapsen varsinaisen kasvatuksen ja koulutuksen alkamista, lapsi oppii monia perusvalmiuksia itse tutkien ja kokeillen sekä muiden ihmisten ohjaamana. Pienten lasten kanssa toimivien aikuisten täytyy auttaa lapsia tarvittaessa rauhoittumisessa ja antaa heille tietoa, jonka avulla lapset voivat tulkita ympäristön tapahtumia. Valmiudet omien tunteiden ja ylläkkeiden säätelyyn ja muokkaamiseen ovat ymmärrettävästi tärkeitä kanssakäymisen ja sosiaalisen oppimisen kannalta (Sinkkonen 1999, 21). Iän myötä lasten emotionaaliset ja sosiaaliset itsesäätelytaidot kehittyvät ja se näyttäytyy reaktiivisuuden vähenemisenä. He pystyvät esimerkiksi säätelämään paremmin emotionaalisen kiihottumisen kulkua, voimakkuutta ja kestoaa. (Eisenberg 2006, 5-6; Rothbart & Bates 2006, 132.) Lasten tunnereaktiot saattavat vaihdella huomattavasti sekä esiintymistiheyden ja -laajuuden että

tunteiden ilmaisemisen suhteen. Tunteiden säätely viittaa henkilön kykyyn hallita asiaankuuluvalla tavalla omia tunnereaktioitaan tunteita herättävissä tilanteissa. (Webster-Stratton 2011, 247.)

Ennen kun lapsi pystyy säätelemään tunteitaan, hänen täytyy ymmärtää, mistä on kysymys. Tunteiden nimeäminen ja sanoittaminen auttaa lasta tunteiden tunnistamisessa. Tunteiden sanoittaminen auttaa häntä ymmärtämään sisällään vellovaa tunnekuohua. Lapsi oppii hallitsemaan tunteitaan, kun oppii sanoittamaan, miltä hänestä tuntuu. Jos huitomisen ja riehumisen sijasta tulee huuto ”Olen tosi hirveän vihainen!”, niin aikuinenkin pystyy paremmin ymmärtämään miltä lapsesta tuntuu. Lasten tunteita ei saa ohittaa, koska jokaisen tunteen ja tunneilmaisun takana on ihmisen perustarve. Kehityksen alkuvaiheessa oleva lapsi ei osaa ilmaista omia perustarpeitaan rakentavasti. Aikuisen merkityksestä lapsen tunnetilojen sanoittamisessa ovat tutkineet mm. Jääskinen & Pelliccioni (2018), Niemi (2015) ja Sinkkonen (2008). Aikuisen tehtävänä on auttaa lasta hänen tunnetilansa nimeämisessä. Se on osoitus siitä, että tunteeseen suhtaudutaan vakavasti ja että sitä ei pelätä eikä ohiteta.

Emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys ovat lapsen yleisen kehityksen osa-alueita ja ovat hyvin tiiviissä yhteydessä toisiinsa sekä sen lisäksi lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Lapsen koko kehitys tapahtuu askeleittain, samoin tunteiden ja empatian kehitys. Lapsen terve kasvu ja kehitys vaativat hoitavilta aikuisilta jatkuvaa herkkyyttä tunnistaa lapsen viestejä, vastata niihin ja säädellä hänen tunteitaan. (Sainio ym. 2020, 83). Pihlajan (2005a) mukaan pienen lapsen emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen ikävuosikohtainen kehitys on seuraavanlainen: 0-1 vuotiaana osataan tulkita toisten tunnetiloja kasvoista, osataan liittää emotionaalinen merkitys tiettyihin objekteihin; 1-2 vuotiaana osataan lohduttaa, tuottaa erilaisia emootioita aktiivisesti, osataan kiusata ja satuttaa; 2-3 vuotiaana on kykyä kuvitella toisen ihmisen olotilaa, havaintoja, tunteita, osataan olla empaattisia toisen tunnetiloja kohtaan; 3-4 vuotiaana osataan piilottaa omia tunteitaan ja tiedetään, että paha olo sijaitsee toisessa, ei itsessä.

Ihmisen tunteet vaikuttavat siihen, miten asioita koetaan ja monet kehitykselliset taidot vaikuttavat puolestaan emootioihimme. Empatia tiivistää yhteen taitoja, jotka ilmaisevat

emotionaalista kehitystä ja jotka ovat keskeisiä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Mikäli esimerkiksi kaksivuotias ei osaa lohduttaa toista, mutta kykenee kiusaamaan, on syytä pysähtyä miettimään, mitä tehdä. (Pihlaja, 2005a, 218.) Van den Bedem ym. (2018, 612) löysivät todisteita siitä, että empatiataidot vaikuttavat positiivisesti lasten ystävyyssuhteisiin ja lasten hyvät ystävyyssuhteet parantavat lasten empatiataitoja. Lapsi tarvitsee emotionaalisen kehityksen kannalta sekä turvallista ja ymmärtävää ympäristöä että tiukkoja rajoja.

Pienen lapsen kehitysvaiheeseen kuuluu erillisyyden ja tahtomisen harjoittelukausi. Varhaisessa leikki-iässä, ns. taaperoiässä lapsi tahtoo ja ei tahdo yhtä aikaa. Sisäinen paine saattaa purkautua raivoamisena ja uhmaamisena. Tämän vaiheen yksi tärkeimmistä merkityksistä on oppia käsittelemään aggressiota ja kärsimättömyyden tunteita. Tarvitaan keskeistä, merkityksellistä ihmissuhdetta, jonka avulla lapsi oppii käsittelemään näitä tunteita. Jos hoitaja liian suojelevalla kasvatuksella estää ja ennaltaehkäisee kaikki lapsen turhautumiset ja vihan purkautumiskohtaukset, niin silloin hoitaja vie lapselta mahdollisuuden kokea pärjäävyyttä. (Svartsjö & Hellsten 2005, 22.) Ihminen joutuu kehittämään pettymyksen sietoa läpi koko elämän, pettymykset eivät lopu uhmaikään. Lapsuusiässä vanhempien ja muun ympäristön tuki ja sen myötä opitut vaihtoehtoiset ajattelu- ja käsittelytavat luovat pohjaa myöhemmän elämän kyvyille sietää paineita ja pettymyksiä (Svartsjö & Hellsten 2005, 26).

### **3.5 Sosiaalinen ja emotionaalinen itsesäätely**

#### **3.5.1 Itsesäätelytaidot**

Ihmisellä on halu ymmärtää ja ennakoida ympäristön tapahtumia sekä halu vaikuttaa itselle merkityksellisiin tapahtumiin ympäristössä. Haluamme myös kokea voivamme vaikuttaa itseemme, toimintaamme ja hyvinvointiimme. Kyvyssä ja halussa hallita omaa toimintaa ja käyttäytymistä on kyse itsesäätelystä. Se taito onkin merkittävin sosiaalis-emotionaalinen taito (Salmivalli 2008, 74). Lapsi tarvitsee kaikkien sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen säätelemiseen itsesäätelytaitoja. Lapsen erillisyyden kehitykseen kuuluu minuuden kognitiivinen rakentaminen ja oman käyttäytymisen valvonta. Varhaislapsuudessa täytyy oppia henkilökohtaisen kontrollin muotoja, jotka lapsen kasvaessa syrjäyttävät ulkoisen



sosiaalisen kontrollin tietyt muodot. Lapsen täytyy oppia hallitsemaan impulsseja, lykkäämään välitöntä tyydytystä ja sietämään pettymyksiä. (Harter 1983, 339.) Ahonen (2015, 34) määrittelee itsesäätelytaidon lapsen kyvyksi säädellä omia tunteitaan ja niiden pohjalta kumpuavaa käyttäytymistään. Ilman itsesäätelytaitoja ihminen on kyvytön rakentamaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteitaan ja toimimaan yhteiskunnassaan. Itsesäätelyn käsitteelle löytyy monta määritelmää riippuen näkökulmasta ja teoreettisesta viitekehystä. Kehityspsykologisessa näkökulmassa korostuu lapsen kehittyvä kyky säädellä emootioitaan, käyttäytymistään ja kognitiivisia toimintojaan. (Aro 2011a, 10.)

Itsesäätely liittyy sekä toiminnan säätelyyn tehtävä- ja oppimistilanteissa että tyydyttävään ja sujuvaan vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Se liittyy myös vuorovaikutuksen vaatimiin taitoihin tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä. Itsesäätelyn käsite pitääkin sisällään myös lapsen kyvyn noudattaa yhteisiä sääntöjä ja ilmaista tunteitaan sosiaalisesti suotavalla tavalla. (Aro 2011b, 11-12.) Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen luo hänelle mahdollisuuksia olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden lasten sekä aikuisten kanssa (Ahonen 2015, 35). Itsesäätelytaidoilla on oppimiskyvyn kautta vahva yhteys akateemisten taitojen kehittymiseen. Hyvien itsesäätelytaitojen kautta uusien asioiden oppiminen helpottuu, kun lapsi pystyy noudattamaan ohjeita ja seuraamaan opetusta.

Poikkeavan kehityksen tunnistaminen on vaikeaa, sillä itsesäätelyn kehitykseen liittyvät piirteet, kuten kyky säädellä impulsiivisuutta ja aktiivisuutta eri tilanteissa, vaihtelevat lapsen iän, temperamentin, ympäristön ja opittujen toimintatapojen mukaan. Tärkeä itsesäätelytaitoihin vaikuttava tekijä on temperamentti. Se on ihmisen luontainen ja yksilöllinen ominaisuus, persoonallisuuden perusta ja tapa käyttäytyä, väittää Keltikangas-Järvinen (2004, 36-37). Itsesäätelyyn liittyvän häiriön määrittely on sidoksissa ympäristön asettamiin normeihin ja vaatimuksiin. Lisäksi lähes jokainen lapsi on joskus levoton, vetämätön, poissaoleva tai sääntöjä uhmaava. On mietittävää, mikä on lapselle tyypillistä toimintaa, ja miten se vaikuttaa muun muassa hänen kykyynsä oppia ja tulla toimeen ympäristönsä kanssa. (Aro 2005, 244.) Jokaisen lapsen kehitys on yksilöllinen koskien sekä kehitysalueita että kehittymisen aikaa.

Mitä paremmin lapsi osaa huomioida leikkikaverien toiveita ja mukauttaa toimintaansa niihin, sitä palkitsevampaa on vuorovaikutus heidän kanssaan. Toverit saavatkin vuosien myötä yhä keskeisemmän merkityksen itsesäätelyn kehityksessä. He tarjoavat mahdollisuuden tarkastella muiden käyttäytymistä ja sen seurauksia sekä verrata omaa toimintaa siihen. Näin itsesäätelyn kehitys kietoutuu monimutkaisella tavalla ympäristön luonteeseen sekä lapsen persoonallisuuteen, sosiaalisiin taitoihin ja vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. (Aro 2005, 244.) Myös Vygotskin (1982) teorian mukaisesti lapsen kyky säädellä toimintaansa kehittyy vuorovaikutuksessa ihmisten, ympäristön ja kulttuurin kanssa (mm. Sainio, Pajulahti & Sajaniemi 2020, 24; Keltikangas-Järvinen 2012, 91). Repo (2015, 125) on painottanut ammattikasvattajan tärkeätä roolia lasten kehityksen tukemisessa. Kehitys kohti kielen avustamaa itsesäätelystä saa alkunsa tästä aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta. Lapsen kyky ohjata itseään kielellisiin ohjein näkyy itselle suunnatun puheen ilmaantumisenä. Vähitellen lapsen ulkoinen puhe muuttuu sisäiseksi, kieliopillisista säännöistä irralliseksi ja tiivistyneeksi sisäiseksi puheeksi. Siitä on tullut lapselle suunnittelun ja itsesäätelyn väline. Jo Vygotski (1982) havaitsi, että sisäinen puhe kehittyy nimenomaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ympäristö voi myös tukea sisäisen puheen kehitystä arjen tilanteissa monin tavoin. Lapsen tai aikuisten omien tunteiden sanoittaminen sekä niiden syiden ja merkityksen pukeminen sanoiksi tukee lapsen kykyä käyttää kieltä itsesäätelyn välineenä. (Aro 2005, 246.)

Käyttäytymispsykologisesta näkökulmasta itsesäätelytaitojen kehittyminen merkitsee sitä, että riippuvaisuus ympäristön tekijöistä vähenee ja niiden sijasta vahvistuu oma taito jäsentää tilanteita ja valita toimintatapoja. (Peitso & Närhi 2011, 168.) Itsesäätelytaitojen kehityksen vaikeuksien tunnistamisessa pitäisi tunnistaa itsesäätelyn osa-alueet. Aro (2005, 249) luettelee itsesäätelyn osa-alueiksi käyttäytymisen, tarkkaavaisuuden, toiminnan ja tunteiden säätelyn. Lapsi tarvitsee turvallisen ympäristön itsekontrollin ja -säätelyn oppimiselle. Aikuisen rajoja asettava käytös luo lapselle turvallisen alueen SE- ja itsesäätelytaitojen oppimiselle. Varhaiskasvatuksen ryhmätilanteissa lapsi joutuu jatkuvasti tilanteisiin, joissa tarvitaan taitoa pysähtyä, odottaa ja maltaa mielensä. Arkisissa siirtymätilanteissa lapsen täytyy harjoitella impulssikontrollia ja toiminnanohjauksen taitoa. Itsesäätelyn tarkoitus huomataan erityisesti silloin, kun lapsen keskittyminen herpaantuu, hän joutuu tunnekaappauksen valtaan ja käyttäytyy rauhattomasti. (Sainio, Pajulahti & Sajaniemi 2020, 22-23.)

### 3.5.2 Stressinsäätelytaidot

Karlssonin, Melartin ja Karlssonin (2007) mukaan stressinsäätely on ihmisen stressijärjestelmän reagoivuus, jonka perustan muodostaa ihmisen perusturvallisuuden tunne, sosiaalisen verkoston olemassaolo ja sen toimivuus sekä opitut kognitiiviset mallit. Yksi ihmisen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen peruspilareista on stressinsäätely. Myös aikaisemmin mainitut itsesäätely- ja tunnesäätelytaidot liittyvät kiinteästi stressinsäätelytaitoihin. Molemmat järjestelmät ovat sidoksissa toisiinsa ja kehittyvät yhdessä. Stressi on sekä fysiologinen että psykologinen tila, johon yksilö reagoi stressaantumalla ja oirehtimalla tilanteen kuormittavuuden mukaan (Karlsson ym. 2007).

Lapsiryhmässä monet erilaiset tilanteet saattavat aktivoida lapsen stressijärjestelmän. Sensitiivinen aikuinen huomaa tämän ja pystyy auttamaan lasta stressin säätelyssä. (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 154.) Stressin sieto ja reaktiot siihen ovat yksilöllisiä, mikä ilmenee jo pienillä lapsilla. Asiat, johon toinen yksilö reagoi voimakkaasti, saattaa toiselle olla mitätön pikkujuttu. (Sainio ym. 2020, 50.) Stressinsietokyky ja -taidot riippuvat vahvasti sekä perimästä, temperamentista että ympäristön olosuhteista ja läheisten ihmisten esimerkeistä. Yleensä se onkin monen tekijän summa.

Psykologisen stressin käsitteessä stressi on yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus, jossa ympäristön vaatimukset ylittävät yksilön mielestä hänen voimavaransa reagoida tilanteeseen ja missä yksilö kokee tilanteen ja ympäristön vaarantavan hänen hyvinvointinsa, kirjoittaa Poijula (2016). Stressijärjestelmän aktivoituminen on kaiken toiminnan liikkeelle panevana voimana ja on myös edellytys oppimiselle ja sosiaalisten taitojen karttumiselle. Varhaislapsuuden kokemuksilla ja varhaiseen vuorovaikutukseen liittyvillä tapahtumilla on suora yhteys stressinsietokykyyn ja stressioireisiin. Vuorovaikutus on oleellista lapsen aivojen kehitykselle, ja kasvaakseen lapsi tarvitsee moniulotteisen sosiaalisen ympäristön, jossa hän voi oppia stressin- ja itsesäätelytaitoja onnistuneesti (Mäkelä, 2015).

Varhaislapsuus on tärkeä aikajakso stressinsäätelykyvyn kehityksen opettelemisessa. Lapsille ja nuorille täytyy tarjota työkaluja stressin säätelyyn, sillä kyky säädellä stressiä on tärkeä

tekijä sekä laaja-alaisen hyvinvoinnin että oppimisvalmiuksien kannalta. Lapsen ja nuoren itsevarmuus ja luottamus luo pohjaa omien rajojen ja kykyjen realistisen tiedostamisen sekä hyväksymisen kehittymiseen. (Rechtschaffen, 2016, 20.) Monet vanhemmat tai ammattikasvattajat aliarvioivat lasten stressikokemuksia ja niiden merkitystä. Aikuiset olettavat, että mikäli lapset ylipäänsä kokevat stressiä, he toipuvat siitä nopeasti. Sinkkosen (2008, 121) mukaan asia on juuri päinvastoin: lasten keskushermosto on laadullisesti erilainen kuin aikuisten. Se on keskeneräisyytensä tähden paljon haavoittuvampi krooniseen stressiin liittyvälle metaboliselle myrskylle. Mitä enemmän lapset saavat stressinsäätelyssä ja tunteiden säätelyssä hyviä kokemuksia, sitä myönteisemmin he oppivat suhtautumaan vastaantuleviin haasteisiin (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä, 2015, 41).

### **3.6 Alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalis-emotionaalisten ja itsesäätelytaitojen kehityksen viiveet ja vaikeudet**

Lapsen psyykinen ja fyysinen kehitys tapahtuu samanaikaisesti limittäin. Juuri siitä syystä vaikeudet kummalla alueella tahansa, sosiaalisella tai emotionaalisella, voivat heijastua toiseen. Kukin aikakausi määrittelee sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet, psyykkiset sairaudet ja mielenterveyden häiriöt omalla tavallaan. Käsityksemme ihmisen biologisesta, sosiaalisesta ja psyykkisestä kehityksestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä on muuttunut sitä mukaa, kun tietomme on lisääntynyt. Ihmistutkimuksissa – erityisesti kehityspsykologiassa ja neurotieteissä – on otettu suuria kehitysaskelaita. Aikaisempi väittely siitä, kummat ovat tärkeämpiä, ympäristö- vai perintötekijät, on vaihtunut niiden yhteisvaikutuksen ymmärtämiseen. Nykyisin tiedetään jo, että sosiaalisten taitojen puute johtuu siitä, että henkilöt eivät ole saaneet riittävästi sosiaalisten taitojen opetusta, eikä heillä ole ollut myöskään riittävän hyviä malleja oppimiseen. Merkittävä osa sosiaalisista taidoista hankitaan vapaamuotoisesti havaitsemalla toisten käyttäytymistä. (Kauppila 2006, 129-130.)

Lapsen sosiaalis-emotionaalinen kehittyminen on hyvin yksilöllistä, niin kuin lapsen koko muukin kehitys. Joillakin lapsilla esiintyy kuitenkin enemmän haasteita juuri SE- taitojen kehityksessä. Lapsen SE-kehityksen viivästyminen voidaan todeta, kun lapsen odotettavissa oleva kehitys, lapsen iän, kasvun ja kehitystason mukaan ei vastaa lapsen arviointihetken kehitystä. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet näkyvät sosiaalisessa toiminnassa ja

vuorovaikutuksessa ja/tai lapsen tunne-elämän ilmaisussa. Tunne-elämän häiriön oireet eivät välttämättä kerro meille, miten vakavasta ongelmasta on kysymys. Joskus rajut oireet eivät merkitse vaikeaa häiriötä. (Sinkkonen 2000, 172.) Usein lasten SE ongelmat sijoitetaan lapseen ja jätetään huomioimatta ympäristö, jossa lapsen ongelmat ilmenevät. Kuitenkin sosiaaliset ja emotionaaliset ongelmat syntyvät ja jatkuvat vain otollisissa olosuhteissa. Tähän liittyy myös se, että joku lapsi voidaan kokea ”hankalana” jossain ympäristössä ja toisessa taas ei. Ongelmat ja häiriötekijät pitäisi nähdä lapsen ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutusongelmana. (Pihlaja 2005a, 218-219.) Lapsi saattaa käyttäytyä kotona läheisten aikuisten kanssa eri tavalla kuin päiväkodissa ja koulussa.

Lapset ottavat erilaisia rooleja aikuisten ja toisaalta myös ikätovereiden kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan. Toisin sanoen erilaiset viralliset ja epäviralliset säännöt säätelevät lapsen käyttäytymistä eri tilanteissa (Wahlberg 2005, 87). Lapsen häiriökäyttäytyminen saattaa riippua siitä, miten ympärillä olevat ihmiset siihen suhtautuvat. Wahlberg (2005, 87) määrittelee seuraavanlaisen lineaarisen syy-seuraus-ajatusmallin: lapsen ongelmakäyttäytymisen aiheuttajana pidetään hänen vaikeaa luonnettaan tai häiriintyneisyyttään, joka johtuu perimästä tai varhaislapsuuden vanhempien ja lapsen välisen kiintymyssuhteen häiriöstä. Eli lyhyesti sanottuna jokin saa lapsen käyttäytymään häiritsevästi. Tämä selitysmalli ei kuitenkaan selitä sellaisia tilanteita, jossa lapsen käytös muuttuu, kun lähiympäristössä aikuiset vaihtuvat tai ympäristössä tapahtuu joitakin muita muutoksia. Esimerkiksi lapsi käyttäytyy päiväkodissa hyvin, mutta kotona vanhemmilla on vaikeuksia hallita lasta. Lineaarisen ajattelumallin lisäksi on olemassa sirkulaarinen malli, jossa ihmisen käyttäytymisen nähdään liittyvän useisiin eri tekijöihin, jotka puolestaan vaikuttavat palautteiden muodossa alkuperäiseen käyttäytymiseen. Toisin sanoen lapsen häiriökäyttäytymisen jatkuminen riippuu siitä, miten ympärillä olevat ihmiset siihen suhtautuvat. (Wahlberg 2005, 87.) Myös Pihlaja (2002 178-179) väittää, että aikuisten tulisi enemmän sopeutua erilaisiin lapsiin, eikä pyrkiä normittamaan ja tasapäistämään heitä totutun toimintakulttuurin mukaisesti. Vain lapsen tarkoitettujen interventioiden tulisi kohdistua laaja-alaisemmin.

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ovat laaja-alaiset ja moni-ilmeiset koska ne ilmenevät vuorovaikutussuhteissa. Niihin liittyy myös vastapuolen odotukset. Lapsissa vaikeudet

voivat ilmetä monin eri tavoin: sisäänpäin kääntyneet ongelmat näkyvät arkuutena, ahdistumisena ja vetäytymisenä. Silloin lapsi saattaa olla reagoimatta ympäröivään maailmaan ja silloin se määritellään itsesäätelytaitojen ylisäätelynä. Alisäätelyssä lapsen ongelmat näkyvät ulospäin, esimerkiksi aggressiivisena käytöksenä, uhmakkuutena ja häiritsevyytenä eikä lapsi pysty hallitsemaan tunteitaan. (Aro 2011b, 106; Bayer, Ukomunne, Mathers, Wake, Abdi & Hiscock 2012, 659). Lapsi voi olla ylivilkas ja keskittymiskyvytön tai jopa riippuvainen aikuisesta. Lapsella voi olla näkyviä käyttäytymisen ongelmia ja ohjeiden noudattaminen on vaikeaa. (Aro 2005, 248; Pihlaja 2005a, 219.) Pihlajan (2005a, 219) mukaan olisi tärkeää tunnistaa millä kehityksen tasolla on lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kasvu koska viiveet SE-kehityksessä voivat osoittaa lapsen muun kehityksen alueen viiveisiin.

Lapsen haasteet itsesäätelytaidoissa voivat ilmentyä ongelmallisena ja ympäristöön sopimattomana käyttäytymisenä (Ahonen, 2015, 38). Kun stressijärjestelmä eli sisäinen säätelyjärjestelmä aktivoituu, olo muuttuu valppaaksi. Oppimisen kannalta välttämättömät aivorakenteet kuten hippokampus ja limbiset rakenteet aktivoituvat. (Sajaniemi ym. 2015, 33.) Lapsella yhteydet aivojen säätelykeskuksiin ovat kuitenkin heikot. Siksi epäjärjestyksen tila ei saisi kestää liian kauan. Juuri siinä tilanteessa lapsi tarvitsee aikuisen apua. Aikuisen varmat ja kehittyneet stressin- ja tunnesäätelytaidot auttavat lasta oman stressin sietämisessä ja kannattelemisessa. Jos lapsi ei itse löydä ratkaisua eikä aikuinen pysty lapselle ratkaisua osoittamaan, niin silloin tilanne muuttuu lapselle sietämättömäksi ja toiminnan ohjaus siirtyy aivojen alemmille tasoille. Sen seurauksena lapsi alkaa käyttäytyä reaktiivisesti, levottomasti ja rauhattomasti. Hän on valmis taistelemaan, pakenemaan tai jähmettymään. (Sajaniemi ym. 2015, 35.) On huomionarvoista, että lapsuudenaikaiset emotionaaliset vaikeudet vaikuttavat pitkälle aikuisuuteen (Zbar, Surkan, Fombonne & Melchior 2016, 1145).

Päiväkodissa pitäisi kiinnittää erityisesti huomiota, jos lapsen sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet jatkuvat pitkään Pihlajan (2005a, 224) mukaan syytä esimerkiksi psykologin konsultaatiolle olisi seuraavissa tilanteissa: lapsen on vaikeata ymmärtää toisten tunteita, lapsi nauttii toisten hädästä, leikkitaitojen puute, epätavalliset ja suuret pelot, lapsi elää omassa maailmassa. Lapsen SE-kehityksen vaikeuksien tunnistamisen lähtökohtana on lapsen kehityksen eri osa-alueiden hyvä tunteminen. Pihlajan (2005a, 225) mukaan olennaista olisi

myös sosiaalis-emotionaalisten ongelmien ymmärtäminen yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Joskus lapsen päiväkodissa ilmenevien ongelmien syitä lähdetään etsimään lapsen perheestä. Ensisijaisesti niitä tulisi kuitenkin tutkia päiväkodin kontekstissa, ja selvittää, löytyykö ongelmien syy ryhmän vuorovaikutuksesta tai päiväkodin aikuisista.

Briggs-Gowanin, Carterin, Bosson-Heenanin, Guyerin ja Horwitzin (2006, 849) tutkimushavainnot osoittavat, että taaperoikäisen sosiaalis-emotionaaliset ja käyttäytymisongelmat eivät ole ohimeneviä. Heidän tutkimustuloksensa korostavat pienten lasten SE-vaikeuksien varhaista tunnistamista ja tehokkaita interventioita varhaisessa vaiheessa. Nykyaikana on taipumus diagnosoida lapsen normaaliin kehitykseen kuuluvat asiat liian herkästi häiriöksi. Puhutaan varhaisesta puuttumisesta, mikä on hyvä asia, jos tiedetään, mihin puututaan ja miten. Usein varhainen puuttuminen tarkoittaa vain riskien etsimistä ja niiden kirjaamista, ilman että asialle osataan tehdä mitään. Vaarana on lapsen varhainen leimautuminen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 227.)

### 3.6.1 Aggressiivisuus

Eräs iso SE-kehitykseen liittyvä ongelmaryhmä on aggressiivinen käytös. Lapsella saattaa esiintyä hallitsemattomia tunteenpurkauksia tai aggressiivista käytöstä muita vastaan tai itseensä suuntautuneena. (Pihlaja 2005a, 221.) Ulospäin suuntautuva aggressiivisuus ilmenee uhmakkuutena ja kohdistuu lähellä oleviin ihmisiin tai tavaroihin. Sen tarkoituksena on satuttaa tai loukata muita. Sisäänpäin suuntautunut aggressiivisuus saattaa ilmetä vaikkapa tuhrimisena. (Keltikangas-Järvinen 2012, 60.) Aggressiivisella käytöksellään lapsi pyrkii usein korvaamaan heikkoja tunnetaitojaan ja tunteiden ilmaisemista. Myös heikko itsetunto saattaa näkyä väkivaltaisena käyttäytymisenä. Lapsen itsetuntoa kohottaa ympäristön reaktio ilkeään käytökseen. Aggressiivisella lapsella on ennen kaikkea huono itsehallinta. Hän ei pysty hallitsemaan impulssejaan, tunneilmaisujaan ja toimintaansa. Tähän voi liittyä myös huono pettymysten sietokyky. (Pihlaja 2005a, 222.) Lapsen yksilöllinen temperamenttityyppi vaikuttaa lapsen käytökseen ja reaktioihin. Vahva temperamenttinen lapsi esimerkiksi ei pysty hallitsemaan omia turhautumisen tunteitaan helposti ja ilmaisee turhautumisen usein käyttäytymällä aggressiivisesti.

Ahosen (2015, 41) mukaan aggressiivisuus on yksi haastavan käyttäytymisen muoto ulospäin suuntautuneella lapsella. Kaikissa ihmisissä on aggressiivisuuden tunteita, ja se voi olla myös positiivisesti liikkeelle paneva voima. Sekä lapsilla, että aikuisilla se muodostuu ongelmaksi vasta silloin kun sitä ilmaistaan ympäristön mielestä ei-toivotulla ja vahingoittavalla tavalla. Lapsen rajoittunut motorinen kontrolli voidaan virheellisesti tulkita aggressiivisuudeksi. Näiden ikään liittyvien motoristen rajoitteiden vuoksi pienet lapset voivat olla hyvin kovakouraisia sekä esineitä että toisiaan kohtaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 68.) Vaikka taaperoiässä aggressiivisuutta esiintyy paljon, niin vaarallisin aggressiivisuuden jakso ihmisen kehityksessä sijoittuu myöhäisnuoruuteen. Taaperoikäisten aggressiivinen konfliktiherkkyys vähenee 12-30 kuukauden iässä. Sitä vastoin tietyn tyyppiset fyysiset aggressiot, esimerkiksi lyöminen, lisääntyvät koko tämän ajanjakson ajan ja vähenevät vasta myöhemmin. (Coie & Dodge 2006, 786-787.)

Perren, Wyl, Stadelmann, Burgin & Klitzing (2006, 873) tulivat omassa tutkimuksessaan johtopäätökseen, että lapset, joilla oli sosiaalisia ongelmia ja korkea impulsiivisuus joutuvat useammin kaverien hylkäämiksi ja heidät jätetään leikkien ulkopuolelle. Kuitenkaan impulsiivisuus, hyperaktiivisuus ja tarkkaamattomuus ei vaikuttanut kaverisuhteisiin niin paljon kuin aggressiivinen ja häiritsevä käyttäytyminen.

### 3.6.2 Rajattomuus

Ihmisen käyttäytymistä selittävät usein kasvuympäristössä hallitsevat arvot ja asenteet sekä niiden väliset ristiriidat. Lapsen varhaiseen kehitykseen kuuluu kasvuympäristön arvojen omaksuminen ja niiden arvojen mukainen käyttäytyminen. Jos lapsen käytös noudattaa kasvuympäristössä olevia tapoja, hänen käyttäytymistään pidetään oikeanlaisena. Tapojen noudattamatta jättäminen tulkitaan puolestaan vääränlaiseksi käyttäytymiseksi. Lapsen käyttäytymisen ongelmat voivat olla seurausta eri yhteisöjen häneen kohdistamista ristiriitaisista odotuksista, väittää Wahlberg (2005, 90-91).

Joidenkin lasten on hyvin vaikea ottaa vastaan käskyjä, määräyksiä ja rajoituksia, etenkin aikuiselta. Rajattomuus voi esimerkiksi näkyä siinä, että lapsi ei kestä yhtään ei-sanaa. Lapsi saattaa ajatella, että hän itse määrää ja päättää kaikesta. Tämä voi johtua kasvuympäristöstä, jossa vanhemmat ovat yrittäneet välttää konflikteja ja lapselle on annettu rajaton



määräysvalta. Lapsen rajattomuus voi myös ilmetä ihmissuhteissa siten, että ”minän” ja ”sinän” rajat ovat lapselle hämärät. Lapsella on tällöin heikosti omaa tahtoa eikä hän osaa sanoa ei. (Pihlaja 2005a, 222.) Rajattomuus voi ilmetä myös ymmärtämättömyytenä mikä on ”minun oma” ja mikä on ”toisen oma”. Jos lapsi on aina saanut kaiken tahtomansa läpi, niin hän ei ole oppinut kunnioittamaan ”toisen omaa”. Kaikissa näissä tapauksissa lapselle olisi hyvä opettaa ei-sanon käyttö. On hyvä oppia kuuntelemaan ja ymmärtämään toisten lasten ja aikuisten ei-sanaa. Toisaalta on myös tärkeää oppia itse sanomaan ”ei”. (Pihlaja 2005a, 223.) Rajaton käyttäytyminen näkyy ulospäin myös uhmakkuutena.

### 3.6.3 Sosiaalinen ujous, tunteenpurkaukset

Lasten sosiaalinen ujous näkyy arkuutena ja pelokkuutena. Arka lapsi ei uskalla ottaa kontaktia muihin lapsiin ja/tai aikuisiin. Voimakas ujous saattaa ahdistaa lasta itseäänkin siinä määrin, että hän alkaa välttelemään sosiaalisia suhteita (Ahonen 2015, 45). Ujo ja vetäytyvä lapsi ei uskalla osallistua päiväkodissa yhteiseen toimintaan vaan seuraa muiden leikkejä sivusta (Cacciatore ym. 2013, 33-35). Arkaa lasta on houkuteltava kontaktiin ja hänen merkittävyyttään on korostettava (Pihlaja 2005a; Ahonen 2015). Itsetunnon ja minäkuvan vahvistaminen parantaa sosiaalisesti ujon lapsen vuorovaikutustaitoja. Samoin kuin aggressiivisuus, sosiaalinen ujouskin on lähtöisin lapsen temperamentista. Ujo lapsi saattaa olla sosiaalinen tutussa ympäristössä, mutta kokee leikkiin liittymisen hankalaksi isommassa ja vieraammassa ryhmässä. (Cacciatore ym. 2013, 35.)

Tunteenpurkauksilla tarkoitetaan lapsen vahvoja tunteenpurkauksia, joita pienet lapset ilmentävät tyypillisesti itkemällä ja kiukuttelemalla. Tunteenpurkauksia esiintyy Ahosen (2015, 46) mukaan pienillä lapsilla noin 1,5-4 vuoden iässä. Tunteenpurkauksien taustalla on jokin lapsen fyysisen tai henkisen tarpeen tyydyttämättömyys. Lapsi ilmaisee tyydyttämättömyytensä ja tarpeensa ikätasoaan vastaavasti, koska tunteiden ilmaisu- ja säätelyn taitoja ei ole vielä kehittynyt tarpeeksi. Tunteiden ilmaisu ja säätelytaitoja voidaan kuitenkin tukea ja harjoitella. Tunteenpurkausten onkin yleensä ajateltu liittyvän lapsen normaaliin kehitykseen, koska lapsen emotionaaliset itsesäätelytaidot eivät ole vielä tarpeeksi kehittyneet. (Ahonen 2015, 47.)

### 3.6.4 Kielen tuottamis- ja ymmärtämisvaikeus

Kielihäiriö on kyvyttömyys kommunikoida tehokkaasti kielen välityksellä ja käyttää kieltä oppimisen välineenä. Kielihäiriöön liittyy usein sosiaalisia ja emotionaalisia sekä myös koulumenestykseen vaikuttavia ongelmia. (Korpilahti 2003, 40.) Sosiaalinen taitamattomuus saattaa olla seurausta puheen ymmärtämisen ja tuottamisen rajoituksista. Sen lisäksi puheen ymmärtämisen vaikeudet voivat aiheuttaa poikkeavaa käyttäytymistä. (Ahonen & Rautakoski 2007, 29-33.) Useissa tapauksissa puheen ja/tai kielen kehitysviivästymät tulevat esille kielellisten taitojen hitaana omaksumisena ja kapea-alaisena hallintana. Puheenkehityksen viiveisyys näkyy selvästi jo 2-4-vuotiaiden ikäryhmässä. Poikkeava kielenkehitys tarkoittaa erityisvaikeutta, jolle on luonteenomaista suuri ero kielellisten ja ei-kielellisten taitojen välillä. Poikkeavasta kielenkehityksestä käytetään rinnakkain termejä kielenkehityksen erityisvaikeus (SLI) ja kehityksellinen dysfasia. (Korpilahti 2003, 43-45.) Kun käsitellään puheentuottamis- ja ymmärtämisvaikeutta vuorovaikutustaitojen ongelmana, täytyy kiinnittää huomiota siihen, että se vaikeuttaa hahmottamaan sosiaalisia tilanteita sekä miten niissä tilanteissa kommunikoidaan. Jos lapsella on kommunikatiivisessa osaamisessa vaikeuksia, seuraamus saattaa olla sosiaalisen pärjäämisen kehittymisen tyrehtyminen.

Lapsen kielellisistä vaikeuksista johtuvat ongelmat vuorovaikutustaidoissa saattavat aiheuttaa negatiivisia vaikutuksia toisten lasten vuorovaikutuskäyttäytymiseen. Siitä seuraa, että lapsi saa yhä harvemmin myönteisiä vuorovaikutuskokemuksia. Lapsen sosiaalkognitiivinen kehitys etenee dynaamisena prosessina, johon sekä lapsi että lähi-ihmiset vaikuttavat tulkitessaan toisiaan ja reagoidessaan toistensa käyttäytymiseen (Ahonen & Rautakoski 2007, 29-33). Vuorovaikutus kun on vuoron perään tapahtuvaa sosiaalista toimintaa, missä toisen puhe ja käytös, ns. vuorosanat ohjaavat seuraavien vuorosanojen nuottia ja sisältöä.

### 3.6.5 SE-kehityksen ongelmat yhteydessä oppimisvaikeuksiin

Lasten oppimisvaikeuksien taustalla on usein jokin sosiaalis-emotionaalisen tai itsesäätelytaidon heikkous. Tavanomaisesta poikkeava sosiaalinen toiminta näyttää liittyvän joiltain osin oppimisvaikeuksiin. Peltopuron, Närhin, Kaartisen ja Ahosen (2014, 89) mukaan lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, leikkivät enemmän yksin ja osallistuvat vähemmän ryhmäleikkeihin kuin muut lapset. Lapsuus- ja nuoruusiän ystävyys- ja kaverisuhteilla on nuorten kehitykseen vahva ja pitkäaikainen vaikutus. Kun tutkittiin lasten kykyä tunnistaa

emootioita ja tunnetiloja itsellään tai kavereilla, saatiin selville, että huonommin tunnetiloja tunnistavilla lapsilla on myös usein oppimisvaikeuksia (Wong, Graham, Hoskyn & Berman 2012, 107). Positiivisen vuorovaikutustaidon yksi tärkeimmistä taidoista on empatiakyky, eli toisen tunteiden ymmärtäminen ja osaaminen asettua toisen ihmisen tilanteeseen. Myös Jones, Greenberg & Crowley (2015, 2283) ovat päätyneet tutkimuksissaan samankaltaisiin tuloksiin. Heidän pitkittäistutkimuksensa tulokset todistivat yhteyden lasten sosiaalis-emotionaalisten taitojen ja nuoruusiän koulumenestyksen, aikuisiän työssä menestymisen ja psyykkisen terveyden välillä.

Tutkimustulokset osoittavat, että lapset ja nuoret, joilla on oppimisvaikeuksia ovat yleisesti heikommassa asemassa ikätoveriryhmässä. Nämä lapset ovat muita suuremmassa vaarassa syrjäytyä, jos heidän ikätoveriryhmänsä sulkee heidät pois joukostaan. (Wong ym. 2012, 92.) Kommunikointiongelmat hankaloittavat suuntautumista ulospäin sekä heikentävät mahdollisuuksia lähestyä muita ja käyttäytyä ystävällisesti heitä kohtaan. Sosiaalisten taitojen kehittymättömyyden yhdeksi syyksi on ajateltu myös sitä, että kielihäiriöisillä nuorilla on usein tavallista vähemmän kontakteja muihin ihmisiin. Heillä on tavallista vähemmän ystäviä, ja he osallistuvat muita harvemmin ryhmätoimintaan. Siksi he eivät ehkä opi sosiaalisia taitoja yhtä luontevasti kuin muut. (Ahonen & Rautakoski 2007, 29-33.) Toisin sanoen yksi syy johtaa toiseen. Lasten sosiaalisten taitojen kehittämiseen pitäisi kiinnittää huomiota jo varhaisessa vaiheessa, koska lapsen kognitiivisten perustoimintojen rajoitukset ilmenevät herkimmin ja varhaisimmin juuri sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Seppälä 2014, 96-97.) Lyytisen ym. (1995) mukaan sosiaaliset vaikeudet ovat liittyneet toisaalta ei-verbaalisen järkeilyn puutteisiin ja toisaalta ei-verbaalisten vihjeiden havaitsemisen vaikeuksiin sekä niiden tuottamiseen. Jos lapsi ei pääse mukaan yhteisiin leikkeihin, se vähentää lapsen mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen oppimiseen.

## 4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

Tässä luvussa kuvailen, miten tutkimusprosessini eteni. Ensimmäiseksi avaan tutkimukseni tarkoitusta ja esittelen tutkimuskysymykseni. Tämän jälkeen kuvailen tutkimusmenetelmiä. Ensin lyhyesti tutkimusaineiston keräämiseen käytettyä haastattelumenetelmää ja sen jälkeen aineiston analysoimiseen käytettyä sisällönanalyysia. Kolmannessa alaluvussa kerron tutkimukseni taustaa ja kuvailen tarkemmin, miten tutkimusaineisto on tuotettu. Lopuksi raportoin tutkimukseni analyysiä, joka on toteutettu sisällönanalyysillä.

### 4.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien käsitystä alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä. Tutkimuksellani pyrin selvittämään, mikä varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien mielestä on tyypillinen alle 3-vuotiaan sosiaalis-emotionaalinen kehitys, ja mitkä ovat SE-kehityksen viiveet ja vaikeudet. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, millaiset alle 3-vuotiaiden sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ovat helpommin/vaikeammin tunnistettavia, ja kokevatko varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat, että heillä on tarpeeksi taitoja tunnistaa sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveitä ja vaikeuksia.

Tutkimuksen tavoitteen saavuttamiseksi on tutkimukselle asetettu kaksi tutkimuskysymystä:

- 1. Millainen on alle kolmevuotiaan lapsen tyypillinen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta?**

Tämän tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään varhaiskasvattajien näkemystä alle 3-vuotiaiden SE-kehityksestä ja selvittämään heidän teoreettista tietoaan tai kokemuksellista ymmärrystä asiasta.

- 2. Miltä näyttävät sosiaalisen- ja emotionaalisen kehityksen viiveet sekä vaikeudet alle kolmevuotiailla lapsilla varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta?**

Tämän kysymyksen avulla etsin vastauksia siihen, miten hyvin varhaiskasvattajat tunnistavat ja ymmärtävät lasten SE kehityksen viiveitä ja vaikeuksia sekä osaavatko he erottaa lapsen yksilöllisen hitaan kehityksen tukea tarvitsevista SE-ongelmista.

Tutkimuksellinen kiinnostus kohdistuu varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiin taaperoikäisten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehityksestä. Rajanveto taaperoikäisen lapsen tyypillisen kehityksen ja kehityksen viiveiden sekä häiriöiden välillä on vaikea, koska lasten kehityskaari on yksilöllinen. Kehityksen viiveillä tarkoitan tässä tutkimuksessani yksilöllistä SE-kehitystä, joka on joissakin sosiaalis-emotionaalisten taitojen alueella hitaampi kuin verrokkilapsilla. Kehityksen viiveisiin täytyisi kiinnittää huomiota ajoissa, vaikka ne eivät yleensä tarvitse vakavampia tai pidempiaikaisia interventioita. Kehityksen vaikeuksilla tarkoitan tässä tutkimuksessani sellaisia SE-kehitykseen liittyviä ongelmia, jotka ovat huolta herättäviä ja pitkäkestoisia. Niihin pitäisi myös puuttua ajoissa ja ne tarvitsevat tarkemmin suunniteltuja sekä pidempiaikaisia interventioita.

Sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevia lapsia varhaiskasvatuksen kontekstissa ovat aikaisemmin tutkineet mm. Alijoki (2006), Pihlaja (2003; 2008), Suhonen (2009) ja Rusanen (1995), Viitala (2014). Heidän tutkimuksensa ovat käsitelleet varhaiskasvattajien näkemyksiä sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevista lapsista. Näissä tutkimuksissa on saatu näyttöä sen lisäksi siitä, kuinka ongelmallisena sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevia lapsia varhaiskasvatuksessa pidetään (Ahonen 2015, 73). Juuri siitä syystä olisi tarkoituksenmukaista kääntää katse myös lasten kanssa työskenteleviin aikuisiin ja heidän toimintansa mahdollisuuksiin päiväkodissa. Ahosen (2015, 74) mukaan lasten sosiaali-emotionaalisia haasteita ei pystytä ratkaisemaan pelkästään lapsen toimintaa muovaamalla, vaan kiinnittämällä huomiota myös varhaiskasvattajiin.

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään varhaiskasvattajien ammattiopiskelujen yhteydessä saamaa teoreettista tietoa lasten sosiaalis-emotionaalisista taidoista tai työkokemuksella saatua ymmärrystä ja osaamista erottaa lasten SE taidot taidottomuudesta. Mondin, Giovanelli ja Reynolds (2021) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että varhaiskasvatus, joka suosii korkealaatuista vuorovaikutusta varhaiskasvattajan ja lapsen välillä turvallisessa ja vakaassa oppimisympäristössä, vaikuttaa positiivisesti lapsen sosiaalis-emotionaaliseen oppimiseen.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tarjota varhaiskasvattajien koulutuksen parantamiseen ja täydennyskoulutuksen järjestämiseen uusia keinoja sekä kartoittaa olemassa olevien taitojen ja osaamisen heikkoja kohtia.

## 4.2 Tutkimusmetodologia

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka pyrkimyksenä on selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalis-emotionalisesta kehityksestä. Laadullisen tutkimuksen yhtenä erityispiirteenä on pyrkimys ymmärtää aineistoa syvällisesti saamalla paljon tietoa suhteellisen pienestä aineistosta. Tutkimuksessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että pienestä aineistosta ei voida tehdä suuria johtopäätöksiä (Koskinen ym. 2005). Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole tulosten yleistettävyyys vaan jonkin ilmiön havainnollistaminen ja ymmärrettäväksi tekeminen. Laadullisen tutkimuksen pieni aineisto antaa syvyyttä ja rikkautta, jollaiseen suuren aineiston avulla on vaikea päästä. Eskolan ja Suorannan (2000, 18) mukaan aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu ja nimenomaan käsitteellistämisen kattavuus. Masonin (2002, 1) mukaan laadullisen tutkimuksen tulosten perusteella voidaan esittää väittämiä siitä, miten asiat toimivat esimerkiksi tietyissä konteksteissa. Tutkielmani konteksti keskittyy päiväkodin arkeen ja siihen, miten henkilökunta näkee lasten sosiaaliset ja emotionaaliset sekä itsesääätelytaidot ja niihin liittyvät ongelmat siinä kontekstissa. Samat taidot erilaisessa ympäristössä saattavat ilmetä eri tavalla.

Laadulliselle tutkimukselle ominainen piirre on tutkija instrumenttina. Tutkimuksen aineiston keräämisessä tutkija käyttää itseään instrumenttina, joka tarkkailee ja kuuntelee omia kulttuurisia oletuksiaan siinä missä aineistoakin (Brannen 1992, 4). Tuomi ja Sarajärvi (2009) väittävät, että laadullisessa tutkimuksessa myös tutkijan oma käsitys asiasta vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen objektiivisuus syntyy nimenomaan siitä, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa (Eskola & Suoranta 2000). Hirsjärven ym. (2007) mukaan laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kuitenkaan todellisuutta sellaisenaan kuvaavaa objektiivista tietoa ei laadullisessa tutkimuksessa pidetä mahdollisena, vaan tutkimus on aina joihinkin arvoihin sitoutunutta, väittää Raunio (1999, 97). Tutkijan ei välttämättä ole mahdollista olla sekoittamatta omia

uskomuksiaan, asenteitaan ja arvostuksiaan tutkimuskohteeseen (Hirsjärvi ym. 2007). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla onkin eräänlaista vapautta toteuttaa tutkimustaan joustavasti (Eskola & Suoranta 2000, 16).

Tutkimusaineisto on kerätty haastattelumenetelmällä Turun yliopiston tutkimushankkeen – Taaperotutkimus (2019-2020) yhteydessä. Haastatteluiden avulla pyritään selvittämään ihmisten tietämystä, kokemuksia ja odotuksia tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 4). Sain käsiteltäväksi ja analysoitavaksi valmiiksi kerätyn ja litteroidun haastattelumateriaalin. Tämän tutkimuksen lapsiryhmistä ei ole haastattelujen taustatiedoissa tarkempaa tietoa lapsiryhmistä, niiden koosta ja ikäjakaumasta eri haastateltavien kohdalla. Tiedossa on vain, että jokainen haastateltava on haastattelun aikana työskennellyt alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Haastateltavien määrä on laadullisessa tutkimuksessa tavallisesti pieni, jotta tekstin muodossa oleva aineisto pysyisi hallittavana (D’Cruz & Jones 2004, 60).

Tämän tutkimuksen haastattelut oli toteutettu teemahaastattelulla. Erilaiset haastattelutyypit voidaan jakaa karkeasti niiden strukturointiasteen mukaan (Brinkmann, 2018, 579), eli miten tiukasti haastattelukysymykset on muotoiltu, ja kuinka paljon haastattelija ohjaa tilannetta (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, 25). Teemahaastatteluissa on laajemmat teemat ja niihin liittyvät kysymykset. Toisin kuin täysin avoimessa haastattelussa, teemahaastattelussa on tietyt rajat. Nämä rajat eivät kuitenkaan ole yhtä tiukkoja kuin strukturoidussa haastattelussa, joten haastateltava on vapaa esittämään yksilöllisempiä tulkintoja ilmiöstä strukturoituun haastatteluun verrattuna. (Eskola & Suoranta 2000, 86–88). Tästä syystä teemahaastattelua pidetäänkin puolistrukturoituna menetelmänä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).

Puolistrukturoidussa haastattelussa on valmiiksi mietitty tarkentavat apukysymykset siltä varalta, ettei haastattelu joko etene tai se poukkoilee ilmiön kannalta liian laajalla alueella. Tutkija käy haastattelun aikana läpi listan mukaiset teema-alueet. (Eskola & Suoranta 1996, 65.) Tutkijasta riippuukin, miten hän osaa hyväksikäyttää teema-alueiden järjestystä ja laajuutta tavoitellessaan avointa keskustelunomaista vuorovaikutustilannetta haastateltavan kanssa (Ahonen 2015, 87). Haastattelu eroaa kuitenkin spontaanista ja tasavertaisesta keskustelutilanteesta, sillä se on ennalta suunniteltu (Eskola & Suoranta, 1998, 85), se

käydään yleensä tutkijan aloitteesta, ja se on tavoitteellinen tiedonkeruun tilanne (Brinkmann, 2018, 580).

Aineiston analyysi on toteutettu laadullisella aineistopohjaisella sisällönanalyysillä, joka on yksi tapa analysoida tekstimuotoista tutkimusaineistoa (Cohen, Mannion & Morrison 2007, 475). Laadullisessa tutkimuksessa aineistona voi toimia kaikki kirjallinen materiaali tai kirjalliseen muotoon muutettu materiaali, kuten litteroidut haastattelut. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–112.) Laadullinen sisällönanalyysi on käsite, jota silloin tällöin käytetään viittaamaan ikään kuin yhteen laadulliseen tutkimusmenetelmään. Siihen viitataan usein myös termillä ”temaattinen analyysi”. Yleensä se tarkoittaa aineiston analyysin luokitteluvaihetta. (Ruusuvuori ym. 2010, 19.) Keskusteluanalyysille on tyypillistä pidättäytyä aineiston sisällä, ja välttää tuomasta teoreettisia näkökulmia analyysin apuvälineiksi heti analyysin alkuvaiheessa (Ruusuvuori 2010, 281). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa laajasti käytetty, mutta myös kritisoitu menetelmä. Kritiikki on kohdistunut erityisesti siihen, että pelkkä aineiston luokittelu jää helposti ilman syvempää analyysia. (Braun & Clarke 2006, 77-80.) Tämän välttämiseksi aineistosta kannattaisi nostaa esille sellaisia merkityskokonaisuuksia, jotka löytyvät sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2018, 102). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 95) painottavatkin, että tutkimusaineistosta pitäisi pyrkiä luomaan teoreettinen kokonaisuus.

### **4.3 Aineiston keruu ja tutkimuksen tausta**

Tämän tutkimuksen aineistona on Turun yliopiston tutkimushankkeen – Taaperotutkimus (<https://sites.utu.fi/toddlerstudy/>) haastatteluaineisto osiosta Lapsi, työntekijät, pedagogiikka. Hanke toteutettiin 2019-2020 välisenä aikana, ja sen rahoitti Opetushallitus.

Tutkimushankkeen tavoitteena oli selvittää sosiaalisemotionaalisessa kehityksessä ilmenevien viiveiden ja ongelmien esiintymistä taaperoikäisillä lapsilla. Kyseisestä hankkeesta tehtävän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen henkilökunnan valmiuksia tunnistaa sosiaalisemotionaalisen kehityksen vahvuuksia, viiveitä ja vaikeuksia ja tukea lasta tällä kehityksen alueella. Hanke pyrkii vastaamaan varhaiskasvatuksen henkilöstön sosiaalisemotionaalisen kompetenssin kehitystä koskevaan tiedolliseen ja taidolliseen



tarpeeseen kehittämällä tutkimukseen pohjaavaa koulutuskokonaisuutta. (Taaperotutkimus 2019-2020.) Tämä Pro gradu -tutkielma hyödyntää vain pientä osaa hankkeessa kerätystä haastattelumateriaalista.

Taaperotutkimus-hankkeen kohderyhmänä on ollut Etelä-Suomen kahdeksan päiväkodin henkilökunta. Hankkeen haastatteluihin osallistuneet varhaiskasvatuksen työntekijät olivat eri ikäisiä, eri vaiheessa työelämää, erilaisissa työtehtävissä sekä eri päiväkodeissa ja ryhmissä toimivia. Yhteensä haastateltavia oli 25, joista 19 oli lastenhoitajaa ja 6 opettajaa. Kahdella haastateltavista oli opettajan pätevyys, mutta he toimivat kuitenkin lastenhoitajan tehtävissä. Ryhmissä työskenteli tutkimushankkeen aikana myös sijaisia ja harjoittelijoita, joita tässä tutkimuksessa ei haastateltu. Litteroitua haastattelumateriaalia oli 10-17 sivua per haastateltava. Haastattelut kestivät puolesta tunnista reiluun tuntiin. Haastatteluihin osallistuneilla on ollut työvuosia varhaiskasvatuksessa tai muualla lasten parissa 1-40 vuotta ja varhaiskasvatuksessa alle 3-vuotiaiden kanssa 0,5-35 vuotta.

Haastattelut on toteutettu puolistrukturoituna haastattelututkimuksena, jonka tarkoituksena oli saada mahdollisimman monipuolinen ja kattava aineisto. Hirsijärven ja Hurmeen (2000) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa päätetään jokin näkökohta etukäteen ja sille on tyypillistä, että kaikilla haastateltavilla on samat kysymykset. Tämän hankkeen aihetta käsittelevät tutkimuskysymykset on jaettu noin 10 eri teemaan, minkä lisäksi on kysytty haastateltavan taustoista. Puolistrukturoiduissa haastatteluissa korostuvat ihmisten tulkinnat sekä se, minkälaisen merkityksen he asioille antavat (Hirsjärvi & Hurme 2000). Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt ja analysoinut kolmen kysymyksen vastauksia: Millainen on alle 3-vuotiaan lapsen tyypillinen sosiaalinen kehitys? Millainen on alle 3-vuotiaan lapsen tyypillinen tunne-elämän kehitys? Onko sinun mielestäsi teidän ryhmässänne sellaisia lapsia, joilla olisi sosiaalisen tai tunne-elämän kehityksessä vaikeuksia tai tuen tarvetta? Joissakin haastatteluissa oli niihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä. Jokainen haastateltava vastasi kysymyksiin omin sanoin.

Tutkimuksessani käyttämäni aineisto on mahdollisimman heterogeeninen. Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi tutkimuksessa ei ole ilmoitettu heidän nimeänsä, vaan

tutkimuksessa on litteroinnin yhteydessä käytetty kirjain- ja numerotunnisteita. Sain tuon valmiiksi litteroidun aineiston tätä Pro gradu -tutkielmani varten. Käsitellessäni tuota aineistoa yksilöin haastateltavat kirjain-/numerotunnisteilla ja erottelin opettajat ja lastenhoitajat: O1, O2 jne. sekä LH1, LH2 jne. Tutkimuksen aihe on henkilökohtainen ja koskee lapsia. Kirjain- ja numerotunnisteita käyttämällä varmistetaan, että jokainen työntekijä uskaltaa kertoa avoimesti oman mielipiteensä. Haastatteluissa oli mukana vain tutkimuksen tekijä sekä haastateltava. Haastatteluihin osallistuvien henkilöiden nimiä ja haastatteluissa esiin nousseita vastauksia ei kerrottu johdolle tai muulle työyhteisölle.

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Sisällönanalyysi alkaa aineistoon tutustumisesta. Miles ja Huberman (1994, 10-12) luettelevat aineistolähtöisen sisällönanalyysin 8 eri vaihetta seuraavasti: haastattelujen kuunteleminen ja auki kirjoitus; haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen; pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen; pelkistettyjen ilmausten listaaminen; samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista; pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen; alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niistä; yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen. Ihan ensimmäiseksi tein itselleni muistiinpanoja haastateltavien taustatiedoista: työtehtävät, koulutustausta ja työkokemus alle 3-vuotiaidne kanssa.

Kuten todettua aineistona oli valmiiksi litteroitu ja kirjain/numeroyhdistelmällä yksilöity haastatteluaineisto, minkä itse merkitsin omalla kirjain/numeroyhdistelmällä erotellakseni lastenhoitajat (LH1, LH2, LH3 jne.) ja opettajat (O1, O2, O3 jne.). Haastateltavista opettajista neljällä oli sosionomin tutkinto ja kahdella kasvatustieteen kandidaatin tutkinto.

Haastateltavat lastenhoitajat ovat mm. lähihoitajan, lastenohjaajan ja päivähoitajan koulutuksella. Niin kuin jo aikaisemmin mainitsin, yhdellä lastenohjaajalla oli varhaiskasvatuksen perhetyötutkinnon lisäksi kasvatustieteen maisterin ja yhdellä sosionomin tutkinto. Koulutustaustan lisäksi kiinnitin huomiota myös siihen, että haastateltavat olivat työskennelleet hyvin vaihtelevia aikoja lasten parissa. Viisi opettajaa oli työskennellyt vähemmän kuin viisi vuotta alle 3-vuotiaiden parissa. Yhdellä opettajalla oli puolestaan seitsemän vuoden kokemus. Työvuosia ei kuitenkaan tarkastettu, vaan ne perustuvat

haastateltavien omaan muistiin. Lastenhoitajilla oli huomattavasti pidempiä työuria. Heistä yhdeksän oli työskennellyt alle 3-vuotiaidens ryhmissä vähemmän kuin 3 vuotta, loput kymmenen olivat työskennelleen 5-35 vuotta.

Haastattelut oli toteutettu teemahaastattelun keinoin. Haastatteluissa oli erilaisia lasten SE kehitykseen liittyviä teemoja ja niihin liittyviä kysymyksiä. Teemahaastattelussa haastattelua ohjaa eräänlainen tukilista, johon tutkija on ennen haastattelua määritellyt tutkittavan ilmiön kannalta oleelliset väljähdöt teemat (Eskola & Suoranta 1996, 65). Tutkimusongelmien selvittämiseksi valitsin tarkempaan analyysiini lasten SE tyypillisen kehitykseen ja SE kehityksen viiveisiin sekä vaikeuksiin liittyvien haastattelukysymysten vastaukset. Käytin haastatteluaineistosta vastauksia kolmeen kysymykseen ja niihin liittyviin tarkentaviin apukysymyksiin. Kysymyksiä olivat: 1. Millainen on tyypillinen alle kolmevuotiaan sosiaalinen kehitys? 2. Millainen on tyypillinen kolmevuotiaan tunne-elämän kehitys? 3. Onko teidän ryhmässänne lapsia, joilla on sosiaalisia ja tunne-elämän kehitykseen liittyviä vaikeuksia tai tuen tarvetta. Viimeisellä kysymyksellä pyrittiin selvittämään varhaiskasvattajien näkemystä lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen vaikeuksista ja niiden ilmenemisen muodosta. Aineistoa oli paljon, joten tutkimuksen käyttöön tuleva aineisto täytyi rajata heti alussa. Syrjälä ym. (1995, 21) huomauttavat, että tutkimusongelma jäsentyy prosessin myötä yleisestä kiinnostuksesta tai uteliaisuudesta. Aineiston rajaamisen myötä tutkimusongelmatkin tarkentuivat.

Haastattelut oli tehty puolistrukturoidusti eli kaikille ei ollut esitetty täsmälleen samoja kysymyksiä. Osalle haastateltavista oli heidän vastaustensa perusteella esitetty täsmentäviä kysymyksiä. Niukkasanasille haastateltaville oli esitetty apukysymyksiä, joiden avulla haastattelijä pyrki saamaan tulkinnalleen syvyyttä ja motivoimaan haastateltavaa keskustelemaan aiheesta tarkemmin. Olen rajannut empiiriseen aineistoon vain sellaiset haastatteluvastaukset, jotka käsittelevät tutkimukseni aihetta eli alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalisemotionaalista kehitystä ja sen viiveitä sekä vaikeuksia. Taaperotutkimuksen alkuperäinen haastatteluaineisto käsittelee aihetta laajemmin sisältäen mm. pedagogiset ratkaisut sosiaalisemotionaalisen kehityksen tukemiseen.

Aineiston analyysin prosessi voidaan pilkkoa pienempiin osiin. Ne ovat aineiston järjestely, luokittelu, analysointi ja tulkinta (Ruusuvuori ym. 2010, 11). Tässä prosessissa edetään yleensä yksi osio kerrallaan. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin kaikki 25 litteroitua haastattelua läpi moneen kertaan. Yritin etsiä haastatteluteksteistä tutkimuskysymyksiini liittyviä vastauksia ja merkkasin ne alleviivausmenetelmää käyttäen. Tässä analyysin vaiheessa tavoitteena on erotella tutkimuksen kannalta olennainen tieto (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123) ja muodostaa ensimmäinen raaka luokitus etsimällä laajoja sisällöllisiä piirteitä (Syrjälä ym. 1994, 89-90). Luettuani haastattelut moneen kertaan aloin merkata kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyviä lausuntoja.

Teemoittelussa painotetaan sitä, mitä kustakin teemasta on sanottu. Kaikkiaan kyse on laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93.) Käytin eri värejä erottaakseen tutkimuskysymysten teemat. Samalla tein luetteloa haastatteluissa toistuvista teemoista. Analyysin seuraavassa vaiheessa aloin etsimään ja erottelemaan samankaltaisia teemoja yhdistelemällä niitä yläluokkien alle. On tärkeää, että laadullinen aineisto on hallittavassa muodossa (Alasuutari 1999, 39–42). Aineiston hallinta oli tavoitteenani ryhtyessäni luokittelemaan vastauksissa esiintyviä selkeitä ja samankaltaisia teemoja isompiin ryhmiin. Ryhmittelyssä luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Hämäläinen 1987, Tuomi & Sarajärvi 2009 110-111 mukaan).

Usein aineisto kohdataan laadullisessa tutkimuksessa ensin teemoittelun keinoin, jolloin aineistosta pyritään löytämään tutkimusongelman suhteen merkityksellisiä teemoja (Eskola & Suoranta 1999, 175–176). Isommista teemoista muodostui alaluokkia. Esimerkiksi alaluokka 'Erillisyys – osallisuus' sisältää seuraavia teemoja: Tavaroiden omiminen, Oman paikan hakeminen, Saman tavaran haluaminen, Omien rajojen opetteleminen. Alkuperäisestä raakaluokituksesta, esimerkiksi alaluokasta 'Vuorovaikutus' teema Ymmärtää, että kun kaveri itkee, niin hänelle sattuu, siirtyi alaluokkaan 'Empaattisuus'. Haastatteluvastausten analyysi ja teemojen luokittelu ei ollut helppoa tässä vaiheessa, koska haastateltavia oli yhteensä 25. Monissa haastatteluvastauksissa sama asia ilmaistiin eri tavalla. Monelta haastateltavalta puuttui teoreettinen tieto lasten sosiaalisista ja emotionaalisisista taidoista, minkä vuoksi haastateltavat eivät osanneet vastata tarkasti joihinkin kysymyksiin. Haastateltavat myös

sekoittivat usein sosiaaliset ja emotionaaliset taidot. Luokitusten muodostamisen hankaluus johtui myös sosiaalisten taitojen, emotionaalisten taitojen ja itsesäätelytaitojen lähekkäisyydestä ja sidonnaisuudesta toisiinsa.

Monia haastatteluissa esille nousseita teemoja voidaan luokitella samanaikaisesti myös eri luokkiin. Aggressiivinen käytös voidaan esimerkiksi luokitella luokkaan sosiokognitiiviset taidot. Mutta joissakin tilanteissa sellainen käytös voi johtua myös huonoista vuorovaikutustaidoista tai huonosta emotionaalisesta itsesäätelystä. Aineiston luokittelua tein aineisto-ohjaavasti. Puhdas aineistolähtöisyys on kuitenkin aineistoanalyysissä mahdotonta. Tutkimusaineiston sisällön alustava jäsentely ja järjestely sisältää jo tutkijan tekemiä teoreettisia tulkintoja (Ruusuvuori ym. 2010, 20.)

Yhdistelemällä teemoja alaluokkien alle ja järjestelemällä alaluokkia tiiviimmäksi lopputuloksena oli 3 pääluokkaa ja niissä 4-5 alaluokkaa. Pääluokat muodostuivat tutkimusongelmien pohjalta. Nämä luokat ovat: sosiaaliset taidot, emotionaaliset taidot ja vaikeudet sosiaalisemotionaalisissa taidoissa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja näin saadaan vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.)

Yleisanalyysin jälkeen huomasi, että 25 lasten kanssa työskentelevää ammattilaista tietävät yhdessä melko paljon alle 3-vuotiaiden sosiaalisemotionaalisesta kehityksestä ja sen vaikeuksista. Haastattelut olivat kuitenkin erilaisia, osa haastateltavista osasi vastata hyvin kaikkiin kysymyksiin ja joillakin varhaiskasvatuksessa työskentelevällä oli huomattavan vähän tietoa taaperoikäisten sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä. Tässä vaiheessa analyysiäni minua askarrutti kysymys siitä, voisinko löytää jonkun yhteisen nimittäjän heikoille vastauksille. Esitin aineistolle seuraavat lisäkysymykset: Antavatko ammattiryhmästä ja koulutustaustasta johtuvat erot erilaisia vastauksia? ja Edesauttaako pitkä työkokemus alle 3-vuotiaiden kanssa sosiaalisemotionaalisen kehityksen ja sen vaikeuksien

tunnistamisessa? Sitä seurasi analyysin jatkuminen siten, että erittelin eri ammattiryhmät ja työkokemuksen pituuden koittaen löytää vastauksia uusiin kysymyksiini. Laadulliselle analyysille on tyypillistä, että aineisto ja tutkimusongelma ovat tiiviissä vuoropuhelussa keskenään (Ruusuvuori ym. 2010, 13).

Yleiskatsauksen ja siitä saadun analyysin tulosten jälkeen jaoin haastateltavat neljään eri ryhmään:

opettajat – työkokemus alle 3-vuotiaiden kanssa alle 5 vuotta, (5 kpl);

opettajat – työkokemus alle 3-vuotiaiden kanssa yli 5 vuotta, (1 kpl);

lastenhoitajat – työkokemus alle 3-vuotiaiden kanssa alle 5 vuotta, (9 kpl);

lastenhoitajat – työkokemus alle 3-vuotiaiden kanssa yli 5 vuotta, (10 kpl).

Koitin saada selville mahdolliset eroavaisuudet ryhmien tietämisen tasossa. Muodostin näistä ryhmistä uudet teemojen mukaiset taulukot ja rupesin vertaamaan ryhmiä keskenään pitäen tutkimusilmion luokat entisellään.

## 5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen ja analysoin tutkimuksen tulokset alle 3-vuotiaiden lasten tyypillisen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ja sen häiriöiden tunnistamisesta varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden mielestä alle 3-vuotiaiden lasten tyypillinen sosiaalinen ja tunne-elämän kehitys voidaan kumpikin jakaa neljään alaluokkaan (ks. taulukko 2). Lasten käytöksen ja viestien ymmärtäminen on tärkeää kaikelle lapsen kehitykselle, ei vain sosiaaliselle ja emotionaaliselle vuorovaikutukselle (Keltikangas-Järvinen 2012, 171).

Taulukko 2 Sosiaalisen- ja emotionaalisen kehityksen alueet

SOSIAALINEN KEHITYS	EMOTIONAALINEN KEHITYS
1. Erillisyyys – osallisuus	1. Tunnistaa omat ja toisten tunteet
2. Sosiokognitiiviset taidot	2. Empatiataidot
3. Kommunikaatio/vuorovaikutustaidot	3. Tunteiden ilmaiseminen
4. Leikki-aidot	4- Tunteiden sääteleminen

Tutkittaessa alle 3-vuotiaiden sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveitä ja vaikeuksia esiin nousivat samat teemat, mutta vaikeuksien näkökulmasta. Sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen vaikeuksien luokkia muodostui samalla tavalla neljä kumpaankin yläluokkaan (ks. taulukko 3). Varhaiskasvatuksen lastenryhmien kontekstissa on paljon sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen omaksumisen ja oppimisen mahdollisuuksia. Päiväkodissa lapset kokeilevat sosiaalisen vuorovaikutuksen tapoja ja emotionaalista ilmaisua kaverien sekä ryhmän aikuisten kanssa. Niissä tilanteissa, aikuisten läsnäolon tuella, lasten sosiaalinen kompetenssi kasvaa ja rakentaa perustaa heidän seuraavien ikävuosien sosiaalis-emotionaalisille taidoilleen. (King & La Paro:n 2018, 989.)

Taulukko 3 Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveet ja vaikeudet

SOSIAALISEN KEHITYKSEN VAIKEUDET	EMOTIONAALISEN KEHITYKSEN VAIKEUDET
Huono minäkuva, ryhmässä toimimisen vaikeus, omien ja muiden fyysisten rajojen tunnistamisen vaikeus	Vaikeus tunnistaa omia ja toisten tunteita
Huonot sosiokognitiiviset taidot, huono sosiaalinen itsesäätely, keskittymisen vaikeus	Empatiataitojen heikkous
Huonot vuorovaikutus- ja puhetaidot	Tunteiden ilmaisun vaikeus, liioiteltu tai liian vähäinen tunteiden ilmaisu
Huonot leikkitaidot	Huono emotionaalinen itsesäätely

Kaikkien haastateltavien yhteinen yleisanalyysi antoi tulokseksi hyvät ja kattavat tiedot alle 3-vuotiaiden lasten tyypillisestä sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä. Vastaajat olivat maininneet myös kaikki sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen osa-alueet. Ensimmäiseen tutkimusongelmaan on saatu analyysin kautta vastaus. Kaikki 25 haastateltavaa tunnisti alle 3-vuotiaan tyypillisen sosiaalisen kehityksen hyvin. Puheessa nousi esiin sosiaalisen kehityksen erilaisia taitoalueita. Kuitenkin monet sosiaalisen kehityksen alueet ovat näillä 25 varhaiskasvattajalla heikosti tiedossa ja tiedostettuna. Vähiten ymmärtämistä oli emotionaalisesta kehityksestä. Tämä ilmeni siinä, etteivät haastateltavat usein osanneet vastata kysymykseen tyypillisestä tunne-elämän kehityksestä. Lapsi on vuorovaikutuksessa myös tunteiden tasolla. Tunteet eivät synny tyhjiössä, vaan kaikki mitä lapsi kokee vaikuttaa niiden syntyyn. Lasta ympäröivien ihmisten tulisi havainnoida lapsen tunteiden ilmaisu, koska tunteet viestivät lapsen aikomuksia toisille ihmisille. (Pihlaja 2018a, 144.)

Kaikkien 25 haastateltavan vastaukset yhteensä antoivat myös kattavat tulokset lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveiden ja vaikeuksien osalta. Manning, Garvis, Fleming & Wong (2017) painottavat, että varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaito on tärkeä tekijä laadun varmistamisessa. Lapsen minä rakentuu ulkoisten sosiaalisten suhteiden kautta ja näin ollen vahvojen, empaattisten ja luotettavien aikuisten läheisyydessä on hyvä kasvaa, toteaa Pihlaja (2005a, 233). Kasvattajan jatkuva itsearviointi on olennaista lasten kanssa, joilla on vaikeuksia sosiaalis-emotionaalisella alueella, koska kasvattajan itsensä



hyväksyminen heijastuu takaisin lapsesta. Tämän näkökulman valossa on tärkeää vahvistaa varhaiskasvattajien objektiivista ymmärtämistä lasten sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä.

Tutkimuksen toiseen kysymykseen saatiin tällä analyysillä vastauksia. Alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia tunnistettiin, mutta joitakin tärkeitä sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia esiintyi haastateltavien vastauksissa huomattavan vähän. Huomiota kiinnittivät myös muutamat vähäsanaiset ja tulkinnallisesti epäselvät haastatteluvastaukset. Kysymykseen: ”Mitä kuuluu sosiaaliseen ja tunne-elämän kehitykseen alle kolmevuotiaalle?”, LH14 vastaa:

”No totta kai ne kaikki muut siinä... Siinä ketä pyörii, niin sehän on sitä sosiaalista... Sosiaalista. Ja toki sitten kaikki tää... Tää lasten kanssa keskustelut, leikkimiset, olemiset, se kaikki ...”

Tämä haastateltava ymmärtää lapsen sosiaalisesti kehitykseksi kokonaisen ympäristön ihmisineen ja yhteisön sosiaalisen vuorovaikutuksen. Muista poikkeava vastaus on myös LH10 vastaus kysymykseen: ”Onko teidän ryhmässänne sellaisia lapsia, joilla olisi sosiaalisen tai emotionaalisen alueella jotain tuen tarvetta tai vaikeutta?”

”En mä kyl. Nää on niinku sit taas niin pien, niinku semmosi yksilöitä, et jokaisel on tota, en mä näkisi. Et mä olisin mistään niinku sillai niinku huolissaan. En näe asiaa kyl niin.”

Haastateltava ei näe, tai ei osaa luetella lasten sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia. Toki on mahdollista, että hän oli töissä ryhmässä, jossa kaikki lapset olivat kehittyneet sosiaalis-emotionaalisesti tyypillisesti ja vaikeuksia ei ilmennyt. Lasten yksilöllisten erojen huomaaminen ja kunnioittaminen kasvuympäristön toiminnassa on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta oleellista (Sainio ym. 2020, 89). Jatkossa LH10 kuitenkin täsmentää omia ajatuksiaan niin, että lasten kehityksen eri osa-alueet kehittyvät erilaisessa tahdissa ja yksilöllisesti. Jollain osa-alueella osaaminen on vahvaa ja hyvin kehittyntä, kun taas

toisaalla osaaminen ja kehitys on heikkoa. Heikko osa-alue voi kuitenkin seuraavaksi edistyä harppauksin. LH10 ilmaisee, että lasten kehityksestä ei pääsääntöisesti tarvitse olla huolissaan, koska jonkun hitaankehityksen alue tasaantuu ja korjaantuu ajan myötä. Lapsen kehityksessä tapahtuviin viiveisiin puuttumisen kannalta olisi kuitenkin hyvä ymmärtää lapsen kokonaisvaltainen sosiaalis-emotionaalinen kehitys. Lasten sosiaalis-emotionaalisten taitojen oppiminen tapahtuu myös heijastusvaikutusten avulla, väittävät Mondin ym. (2021) ja sitä oppimista voidaan edistää esimerkiksi lasten kognitiivisten taitojen parantamisen avulla.

Haastateltaville esitettiin erilaisia kysymyksiä ja haastatteluaineistoa oli paljon. Joskus lasten tyypilliseen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen liittyviä piirteitä löytyi haastattelun muitten kysymysten vastauksista. Esimerkiksi LH14 ei osaa vastata kysymykseen tyypillisestä kehityksestä, mutta kun esitetään jatkokysymys ”Millaisia sosiaaliseen kehitykseen liittyviä vahvuuksia ryhmänne lapsilla on ja miten ne näkyvät arjessa?”, LH14 vastaa, että:

[...] ”osa niin ko leikissä hyvä, osaa leikkiä. [...] Mielikuvitus on niin ko tosi hyvä, sanottaminen leikissä.”

Hyvät leikkitaidot nähdään vahvuuksina, mutta niitä ei osata määritellä tyypilliseen kehitykseen liittyvänä opeteltavana taitona. Reikeråsin (2020) tutkimuksen mukaan leikki on keskeinen vaikuttaja lasten oppimisessa ja kehityksessä. Hän väittää, että erityisesti heikkojen lasten leikkitaitoja olisi vahvistettava, jotta taaperot voivat kehittää taitoja, joita tarvitaan ympäristön tutkimiseen, leikkimiseen ja oppimiseen.

## 5.1 Tyypillinen sosiaalinen kehitys

Yksilö tarvitsee sosiaalisen miljöön kasvaakseen sosiaalisiksi. Erilaisten sosiaalisten yhteisöjen merkitys on kasvanut, koska nyky-yhteiskunnassa korostetaan yksilön omaa vastuullisuutta. Ihminen kuitenkin tarvitsee turvaverkon, jossa kasvaa ja toimii. (Sinkkonen & Pihlaja 2000, 54.) Tässä tutkielmassa esiin nousseita ja huomion arvoisia sosiaaliseen

kehitykseen liittyviä teemoja on seitsemän (ks. taulukko 4). Taulukossa näkyvät kaikki varhaiskasvattajien esiin nostamat merkityksellisimmät teemat.

Taulukko 4 Haastatteluissa esiintyvät sosiaaliseen kehitykseen liittyvät teemat

HAASTATELTAVIEN PUHEESSAESIINTYVÄT TEEMAT	ESIINTYVYYS PUHEESSA
Yhteisleikki ja sen opettelemista	18
Sosiaalisten taitojen opettelemista	10
Minä-ajattelu, tavaroiden omiminen	8
Rinnakkaisleikkiä, lelu kädessä kiertelemistä	7
Töniminen, lyöminen, fyysinen kontakti puheen puuttuessa	7
Konfliktitilanteiden hallitsemisen opettelemista	5
Kaverien seuraaminen	4
Nauttii toisten seurasta	4

Jotkut niistä teemoista kuuluvat samaan sosiaalisen kehityksen alueeseen, mutta ne kaikki liittyvät lasten sosiaalisiin taitoihin: erillisyyden ja osallisuuden, sosiokognitiiviset taidot, vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot, leikkitaidot sekä sosiaalisten taitojen opetteleminen. Haastateltavien puheessa korostuvat leikkitaidot. Alle 3-vuotiaat leikkivät rinnakkaisleikkejä ja harjoittelevat yhteisleikkien leikkimistä. Molemmat leikkimisen muodot mainitaan ja niinpä haastatteluissa leikkitaidot on useimmiten määritelty tyypilliseksi sosiaalisiksi kehitykseksi. Alle 3-vuotaiden leikkitaidot vasta kehittyvät rinnakkaisleikeistä yhteisleikeiksi ja molemmat leikkimisen muodot kuuluvat sen ikäisten kehitykseen. Haastatelluista harva kuitenkin mainitsi tästä asiasta. Seuraavaksi eniten huomiota kiinnitetään lapsen minä-ajatteluun, lapsen erillisyyden ja osallisuuden kehittymiseen. Alle 3-vuotiaat omivat tavaroita ja opettelevat niiden jakamista kavereiden kanssa. Lapsi opettelee ryhmässä toimimista ja hänen sosiaalisten kontaktiensa ja kaveripiirinsä laajenee päiväkodissa. Mondin ym. (2021) toteavat, että varhaiskasvatukseen osallistuminen tarjoaa lapsille johdonmukaiset mahdollisuudet sosialisointiin vertaisryhmien kanssa.

Päiväkodin kontekstissa lapset opettelevat kaikkia taitoja, harjoittelevat omaa tahtoa sekä omien rajojen hahmottamista. Minä-ajattelu on vahvaa, mutta samalla on nähtävissä yritystä samaistua toisiin lapsiin. Kolmanneksi eniten mainitaan, että alle 3-vuotiaat vasta opettelevat sosiaalisia taitoja, he kokeilevat erilaisia sosiaalisia kanssakäymisen tapoja, opettelevat tunnistamaan omien ja muitten tahtoa. Lapset harjoittelevat leikkimistä ja ryhmässä toimimista. Vertaiskokemuksiin liittyy vuorovaikutus, joka on kahden yksilön sosiaalinen toisiinsa vaikuttavaa kanssakäymistä. Vuorovaikutuksessa siihen liittyvien osallistujien toimet ovat toisistaan riippuvaisia. (Rubin, Bukowski & Parker 2006, 624.) Karila (2016) huomioi, että sosiaalinen toimintaympäristö ja vuorovaikutussuhteet ovat merkittäviä vaikuttimia varhaiskasvatuksessa. Lasten puheen kehittyminen lisää sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Seitsemässä haastatteluvastauksessa mainitaan töniminen ja fyysinen kontakti vuorovaikutuksen yhtenä muotona, kun muita tapoja ei vielä ole käytössä. Aggression ja epäsosiaalisen käyttäytymisen määritelmät ovat yleensä samankaltaisia, vaikka niiden välillä onkin merkittäviä eroja. Aggressio määritellään käyttäytymiseksi, jolla pyritään vahingoittamaan toista henkilöä. Epäsosiaalinen käyttäytyminen taas määritellään fyysistä haittaa tai vahinkoa tuottavaksi käyttäytymiseksi. (Coie & Dodge 2006, 781.) Kun puhutaan lasten konfliktien hallinnan opettelemisesta, viisi vastaajaa nosti esiin sosiaaliset itsesäätelytaidot ja sosiokognitiiviset taidot. Itsesäätelytaitoja voidaan harjoitella ja oppia varhaiskasvatuksessa. Pystyäkseen säätelemään itseään lapsi tarvitsee aikuisen kanssasäätelyä ja kehitystasolleen sopivia tavoitteita. Näin lapsi pystyy ulkoisen säätelyn tuella oppimaan säätelemään pikkuhiljaa itse itseään. (Sainio ym. 2020, 24.)

## **5.2 Tyypillinen emotionaalinen kehitys**

Ryhmä aktivoi niin lapsissa kuin aikuisissakin monia tunteita. Elämän alkuvaiheessa koetut tunteet heräävät ryhmätilanteissa. (Pihlaja 2018b, 82.) Tutkimusaineiston yhtenä tuloksena oli, että alle 3-vuotiaiden lasten emotionaaliseen kehitykseen liittyviä taitoja tiedetään huomattavasti vähemmän. Lapsen emotionaaliseen kehitykseen kuuluu tunteiden tunnistaminen, niiden ilmaiseminen, sääteleminen ja empatiakyvyn kehittyminen. Näistä tunteiden ilmaisemisen teema esiintyi haastatteluvastauksissa useimmiten (ks. taulukko 5).

”[...] heillä on ne tunteet, mitkä on [...]”

”[...] emotionaalisesti hirveen ystävällisiä ja herkkiä” (LH 16).

”[...] osaa näyttää kiukkua ja myös sitä iloa” (O2).

Taulukko 5 Haastatteluisissa esiintyvät emotionaaliseen kehitykseen liittyvät teemat

HAASTATELTAVIEN PUHEESSA ESIINTYVÄT TEEMAT	ESIINTYVYYS PUHEESSA
Tunteiden näyttäminen	7
Tunteiden säätelyn opettelemista	6
Aikuisen ohjaus ja tuki tunteiden harjoittelamisessa	5
Empaattisuus kehittyä, toisten tunteiden tunnistaminen	5
Tunteiden tunnistamisen harjoittelamista	4

Tunteiden säätelyä mainitaan kuudessa kahdestakymmenestä viidestä haastatteluvastauksessa.

”[...] tänäänkin harjoitellaan sitä, että ei tuu ihan sellasii hirveitä tunnepurkauksia” (O4).

Tunteiden säätelyyn liittyy myös aikuiselta saatava lohtu:

”Tunteiden säätelyä ja sitä se tietysti lohdutetaan [...]” (O5).

Vähemmälle huomiolle tunne-elämän kehityksessä jää tunteiden tunnistamisen taidot ja empatian kehitys. Empatiataidot ilmaisevat lapsen emotionaalista kehitystä ja ovat keskeisiä

sosiaalisessa kanssakäymisessä. Lasten tunteiden ilmaisut voivat herättää varhaiskasvattajissa voimakkaitakin tunteita. (Pihlaja 2018a, 146.) Ensimmäinen tutkimusongelma oli selvittää sosiaalisen kehityksen lisäksi myös tyyppillistä emotionaalista kehitystä ja siihen liittyviä taitoja. Joitakin tunne-elämän kehittymiseen liittyviä taitoja pidetään selvästi vähemmän tyyppillisinä pienillä lapsilla.

Tunnetaitoja opetellaan vuorovaikutuksessa ja aikuisen tuella. Vain viisi haastateltavaa puhui aikuisen tuen tärkeydestä alle 3-vuotiaiden tunnetaitojen kehityksessä.

”[...] se on sen aikuisen niinku malli ja [...], aikuisen kanssa. Lapsi peilaa sen aikuisen tunteita ja ottaa niit, niitä tota noin niin, niinku itselleen. Oppii siin vuorovaikutuksessa niit tunnetaitoja” (O3).

Lasten sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kehittyvät rinnakkain. Yhden taidon tukeminen edistää usein myös muitten taitojen kehittymistä. Esimerkiksi lasten kielen kehityksellä on merkitystä heidän emotionaalisen kehityksensä ja käyttäytymisensä ymmärtämisessä. Clegg, Rush, Peters ja Roulstone (2015, 67) tulevat omassa tutkimuksessaan siihen tulokseen, että lasten varhaisen kielitaidon kehittymisen tukeminen vaikuttaa positiivisesti myöhemmän lapsuusajan emotionaaliseen kehitykseen

### **5.3 Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveet ja vaikeudet.**

Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveet ja vaikeudet ilmenevät lasten tyyppillisen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen osa-alueisiin liittyvinä ongelmina. Sosiaalisen kehitykseen liittyvät viiveet ja vaikeudet olen jakanut haastatteluvastausten perusteella luokkiin seuraavasti: huono minäkuva, omien ja muitten fyysisten rajojen huono tunnistaminen, vaikeus olla ja toimia ryhmässä;

huonot sosiaalisen itsesäätelyn ja huonot sosiokognitiiviset taidot; vaikeuksia puheen kehityksessä, huonot kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot; huonot tai heikot leikkitaidot. Emotionaaliseen kehitykseen liittyvät viiveet ja vaikeudet luokittelin seuraavasti: huono

tunnistamaan omat ja toisten tunteet; heikot tai olemattomat empatiataidot; tunteiden ilmaisun vaikeus tai ilmeettömyys, tunnekylmyys; emotionaalisen itsesäätelyn vaikeus, säätelemättömät tunnepurkaukset.

Lapsen ongelmallisella käyttäytymisellä on aina syy. Lapsi voi hakea joko huomiota aikuiselta tai ryhmän muilta lapsilta, tai vältellä ikäviltä tuntuja tilanteita ja askareita. (Peitso & Närhi 2011, 175.) Haastatteluvastausten analyysi antoi vastauksen toiseen tutkimusongelmaan alle 3-vuotiaiden lasten SE kehityksen viiveistä ja vaikeuksista. Haastatteluissa eniten huomiota kiinnitettiin alle 3-vuotiaiden aggressiivisuuteen ja huonoihin leikkitaitoihin (ks. taulukko 6).

Taulukko 6 Haastatteluissa esiintyvät SE-kehityksen vaikeuksiin liittyvät teemat

HAASTATELTAVIEN PUHEESSA ESIINTYVÄT TEEMAT	ESIINTYVYYS PUHEESSA
Aggressiivisuus, kiusaaminen	25
Lapseen ei saa kontaktia, vetäytyvä, poissaoleva	23
Ei ota kontaktia muihin lapsiin, ei leiki	23
Ei saa tunteitaan hallintaan, liioitellut tunnepurkaukset	16
Ei osaa ottaa huomioon kavereita	13
Ylivilkkaus, riehuminen	10
Tunnekylmyys, eleettömyys, ilmeettömyys	8
Kielen kehityksen viivästyminen, puhumattomuus	7
Komentaminen, manipulointi	6
Huono minäkuva, luovuttaa helposti, hakee huomiota	5
Vaikeus olla lapsiryhmässä, ripustautuu aikuiseen	5

Aggressiivisuus herätti huolta varhaiskasvatuksen ammattilaisissa jokaisessa haastattelussa ja huonoista leikkitaidoista oltiin huolestuneita 23 kertaa. Lapsen käyttäytymisen selittämiseksi on tärkeää havainnoida hänen käyttäytymisensä ilmenemistä - mitä lapsi tekee ja mitkä tilannetekijät ovat siihen yhteydessä (Peitso & Närhi 2011, 173). Suurta huolta herättävät sekä

lapsen poissaoleva ja vetäytyvä olemus, tunnekylmyys sekä eleettömyys että toisaalta riehakas, ylivilkas lapsi, joka ei saa tunteitaan hallintaan, eikä näin pysty toimimaan ryhmässä. Ryhmässä toimiminen on vaikeaa, jos lapsen sosiokognitiiviset taidot ovat heikkoja. Siksi lapsi ei kykene ottamaan huomioon kavereita tai hän komentaa ja manipuloi muita. Schmitt (2003, 321) on todennut, että yksilö pyrkii sopeutumaan ympäristöönsä, mutta samalla vaikuttamaan myös itse siihen ympäristöön sekä olosuhteisiin ja saamaan ne itselleen tarkoituksenmukaisiksi.

Varhaiskasvatuksen työntekijät olivat vähemmän huolissaan lasten huonosta minäkuvasta. Lisäksi on huomion arvoista, että puhumattomuus tai kielen kehityksen viivästyminen yhtenä vuorovaikutuksen muotona mainittiin vain 7 kertaa. Monet tutkimukset (mm. Curtis, Estabrook, Kaiser & Roberts 2017, 12; Levickis ym. 2017, 849) ovat tulleet siihen tulokseen, että lasten kielelliset häiriöt, sosiaalis-emotionaaliset ja käyttäytymisen ongelmat ovat tavanomaisia lapsuusajan ongelmia ja ne esiintyvät usein yhtä aikaa. Aikaisin kielen kehitykseen kohdistuvat interventiot vähentävät kuitenkin myöhemmin lasten käyttäytymisongelmia.

Lasten sosiaalis-emotionaaliset viiveet ja vaikeudet olivat joillekin varhaiskasvatuksen työntekijöille hankalia nimetä, samoin kuin millaiset taidot kuuluvat lasten tyypilliseen sosiaaliseen ja tunne-elämän kehitykseen.

”Tää on mulle jotenki hankala niinku... En tiedä, et sillain niinku, et onks se sitä vaikeutta, oikeen osaa sanoo...” (O4).

Pienen lapsen vuorovaikutus perustuu lapsen antamien signaalien tunnistamiseen. Mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä monimutkaisemmaksi tulevat myös signaalit. (Keltikangas-Järvinen 2012, 171.)



## 5.4 Vertailevan analyysin tulokset

### 5.4.1 Tutkimusongelma 1 - Alle 3-vuotiaan lapsen tyypillinen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys varhaiskasvattajan näkökulmasta

#### Opettajien ja lastenhoitajien keskinäinen vertailu

Jaoin haastatteluvastaukset kahteen ryhmään ja vertasin näissä ryhmissä opettajien ja lastenhoitajien antamia vastauksia keskenään. Tutkin erikseen, miten opettajat ja lastenhoitajat ymmärtävät alle 3-vuotiaiden sosiaalisia sekä emotionaalisia taitoja ja miten usein he osaavat nimetä kyseisiä taitoja. Taidot olen alla olevissa taulukoissa jakanut samoihin alaluokkiin mitkä yleiskatsauksessa.

Alle 3-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ymmärretään ja nimetään keskimäärin kohtuullisen hyvin sekä opettajien, että lastenhoitajien puheessa (ks. taulukko 7).

Taulukko 7 Sosiaaliset taidot opettajien ja lastenhoitajien puheessa

SOSIAALISET TAIDOT	OPETTAJAT 6 KPL	LASTENHOITAJAT 19 KPL
Sosiaalisten taitojen opettelu	66 %	47 %
Erillisyyks/minäpystyvyys – osallisuus/asema ryhmässä	50 %	52 %
Sosiokognitiiviset taidot	66 %	68 %
Kommunikaatio- ja puhetaidot	50 %	36 %
Leikkitaidot	66 %	63 %

Prosenttimääräiset luvut osoittavat, kuinka monta kertaa opettajat ja lastenhoitajat mainitsevat sosiaalisten taitojen alaluokkiin kuuluvia taitoja alle 3-vuotiaiden tyypillisiksi sosiaalisiksi taidoiksi. Sosiaalisten taitojen ymmärtämisessä ei ollut huomattavia eroja opettajien ja lastenhoitajien välillä. Opettajat ymmärsivät jonkun verran paremmin, että alle 3-vuotiaat lapset vasta opettelevat sosiaalisia taitoja ja ne eivät aina suju hyvin. Kuten taulukosta 7 käy ilmi, sosiaaliset taidot mainittiin opettajien vastauksissa 19 prosenttiyksikköä useammin kuin lastenhoitajien vastauksissa. Lapsen erillisyyks ja itsenäistyminen sekä ryhmän jäsenenä toimiminen sekä ryhmään sulautuminen sekä niihin liittyvät taidot ymmärretään sosiaalisiksi taidoiksi noin puolissa haastatteluvastauksissa. Opettajista 50 % piti kommunikaatio- ja

puhetaitoja tärkeimpinä sosiaalisina taitoina. Lastenhoitajista huomattavasti harvempi eli 36 % oli tätä mieltä. vastauksissa oli siis eroa 14 prosenttiyksikköä. Leikkitaitojen ymmärtämisessä sosiaalisiksi taidoksi ero opettajien ja lastenhoitajien välillä on suhteellisen pieni. Keskimäärin erilaiset sosiaaliset taidot tulevat luokitelluksi 56 % haastatteluvastauksissa.

Erilaiset emotionaalisten taitojen ryhmään kuuluvat taidot mainittiin keskimäärin opettajien ja lastenhoitajien puheessa huomattavasti harvemmin, keskimäärin noin 39 % haastatteluvastauksissa. Emotionaalisten taitojen nimeämisessä oli huomattavasti enemmän vaikeuksia kuin sosiaalisten taitojen nimeämisessä (ks. taulukko 8).

Taulukko 8 Emotionaaliset taidot opettajien ja lastenhoitajien puheessa

EMOTIONAALISET TAIDOT	OPETTAJAT 6 KPL	LASTENHOITAJAT 19 KPL
Emotionaalisten taitojen opettelu	85 %	26 %
Tunnistaa omat ja toisten tunteet	85 %	15 %
Empatiataidot	16 %	5 %
Tunteiden ilmaiseminen	50 %	47 %
Tunteiden säätelyminen	33 %	36 %

Emotionaalisten taitojen nimeäminen sujui opettajilta paremmin kuin lastenhoitajilta. Opettajat osasivat nimetä emotionaaliset taidot kohtuullisen hyvin ja ymmärsivät, että emotionaalisten taitojen opetteleminen ja harjoittelu on tärkeä osa kehitystä. Opettajat osasivat myös hyvin mainita tunteiden tunnistamisen taidon tärkeäksi emotionaaliseksi taidoksi. Lastenhoitajien vastaukset sitä vastoin olivat varsin heikkoja kyseisessä luokassa. Emotionaalisten taitojen opettelemisen tärkeys ja sen nimeäminen oli lastenhoitajilla 59 prosenttiyksikköä heikompi kuin opettajilla. Omien ja toisten tunteiden tunnistamisen tärkeys jää lastenhoitajien vastauksissa nimeämättä 85 % vastauksissa. Kumpikaan ammattikunta ei pitänyt empatiakykyä ja taitoa ilmaista empatiaa kovin tärkeänä emotionaalisenä taitona.

Opettajat kertovat asiasta 16 % ja lastenhoitajat vain 5 % haastatteluvastauksissa. Myöskään taito säädellä tunteita ja opetella kyseinen taito ei korostunut mitenkään tärkeänä opettajien ja lastenhoitajien puheessa. Vain noin kolmasosa haastateltavista pitää tunteiden säätelyä tärkeänä emotionaalisenä taitona. Opettajilla ja lastenhoitajilla oli samankaltaiset käsitykset myös tunteiden ilmaisemisen taidosta. Molemmissa ammattikunnissa puolet vastaajista mainitsi kyseisen taidon.

Yhteenvetona voidaan todeta, että sosiaaliset taidot tunnistetaan helpommin kuin emotionaaliset taidot. Sosiaalisten taitojen tunnistamisessa ero opettajien ja lastenhoitajien välillä oli pienempi kuin emotionaalisten taitojen tunnistamisessa. Huonoiten molempien ryhmien keskuudessa tunnistettiin tunteiden säätelyn taitoja.

### **Lyhyen ja pitkän työkokemuksen vertailu**

Seuraavaksi vertailin kaikkia varhaiskasvattajia yhtenä ryhmänä sen työkokemuksen mukaan, mitä heillä on alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Jaoin ammattilaiset kahteen ryhmään: työkokemusta 1-5 vuotta pienten ryhmissä ja työkokemus 5 + vuotta pienten ryhmissä. Vertasin myös näissä ryhmissä erikseen sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tunnistamista (ks. taulukot 9 ja 10).

Sosiaaliset taidot tunnistettiin näissä ryhmissä kohtuullisen hyvin ja huomattavaa eroa vastauksissa ei ilmennyt (ks. taulukko 9). Lyhyen työuran tehneet tunnistivat joitakin sosiaalisia taitoja paremmin kuin pidemmän työuran tehneet ja vastaavasti joitakin taitoja tunnistettiin paremmin pidemmän työuran tehneiden ryhmässä. Lasten sosiaalisten taitojen opettelu mainittiin lyhyellä työuralla 64 % ja pitkällä työuralla 36 %, erillisuus/osallisuusluokassa vastaukset ovat lähellä 50 % molemmissa työurien ryhmissä. Sosiokognitiiviset taidot ymmärretään tyypillisiksi sosiaalisiksi taidoiksi 64 % ja 72 % verran.

Kommunikaatiotaidoista ollaan melkein yhtä mieltä, eli luvut ovat 42 % ja 36 %. Samoin leikkitaidot mainitaan lyhyellä työuralla 64 % ja pitkällä työuralla 54 %. Näistä luvuista ei ilmene, että pitkä työkokemus pienten ryhmässä antaisi paremmat tiedot pienten lasten sosiaalisista taidoista. Päinvastoin sosiaalisten taitojen opettelemisen tärkeys ja sen näkeminen alle 3-vuotiaan sosiaalisen kehityksen perustana huomioitiin paremmin lyhyemmän työkokemuksen ammattilaisten ryhmässä. Eroa vastauksissa oli 28

prosenttiyksikön verran. Kummassakin vastaajaryhmässä puolet vastaajista määritteli minäpystyvyyden ja aseman ryhmässä sosiaalisiksi taidoksi. Sosiokognitiiviset taidot ymmärrettiin paremmin tärkeäksi sosiaalisiksi taidoksi pitkän työkokemuksen ammattilaisten ryhmässä, kun taas lyhyen työkokemuksen ammattilaisten ryhmässä kommunikaatio- ja puhetaitoja pidettiin tärkeänä.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että yleisesti ottaen alle 3-vuotiaiden kommunikaatio- ja puhetaidot mainittiin harvoin, eli niitä ei tunnisteta lasten sosiaalisiksi taidoiksi. Sen sijaan lasten leikkitaitoihin kiinnitetään huomiota melkein yhtä paljon molemmissa ryhmissä ja se mielletään tärkeämmäksi sosiaaliseksi taidoksi kuin kommunikaatiotaito. Leikkitaidoista mainitaan enemmän lyhyen työkokemuksen ammattilaisten ryhmässä, eroa on 10 prosenttiyksikön verran.

Taulukko 9 Lasten sosiaalisten taitojen tunnistaminen lyhyen ja pitkän työkokemuksen perusteella

SOSIAALISET TAIDOT	TYÖKOKEMUS 1-5 VUOTTA 14 KPL	TYÖKOKEMUS 5-35 VUOTTA 11 KPL
Sosiaalisten taitojen opettelu	64 %	36 %
Erillisyy/minäpystyvyys – osallisuus/asema ryhmässä	50 %	54 %
Sosiokognitiiviset taidot	64 %	72 %
Kommunikaatio- ja puhetaidot	42 %	36 %
Leikkitaidot	64 %	54 %

Lasten emotionaalisten taitojen tunnistamisessa oli huomattavasti eroa, kun vertailtiin varhaiskasvattajia työkokemuksen perusteella. Pitkään alalla työskennelleet varhaiskasvattajat tunnistivat ja nimesivät emotionaalisia taitoja vain 23 % vastauksissa ja lyhyemmän työkokemuksen omaavat varhaiskasvattajat nimesivät emotionaalisia taitoja 39 % vastauksissa. Molemmissa ryhmissä tunnistettiin ja nimettiin parhaiten emotionaalisten taitojen opettelu ja tunteiden ilmaiseminen. Niissä erot olivat 10 prosenttiyksikön luokkaa. Oli kuitenkin havaittavissa, että emotionaalisten taitojen opettelua pidetään tärkeämpänä pitkän työkokemuksen ryhmässä, kun taas lyhyen työkokemuksen ryhmässä korostui tunteiden ilmaisemisen tärkeys. Huomattava ero oli alaluokassa Tunnistaa omat ja toisten tunteet, missä

lyhyen työkokemuksen ryhmä mainitsi asiasta puolesta haastatteluvastauksissa ja pitkän työkokemuksen ryhmällä vastaava luku oli vain 9 %. Tunteiden säätelyn taito ymmärrettiin myös eri tavoin. Lyhyen työkokemuksen ryhmässä sitä pidettiin tärkeämpänä kuin pitkän työkokemuksen ryhmässä. Eroa vastauksissa on 15 prosenttiyksikön verran.

Taulukko 10 Lasten emotionaalisten taitojen tunnistaminen lyhyen ja pitkän työkokemuksen perusteella

EMOTIONAA LISET TAI DOT	TYÖKOKEMUS 1-5 VUOTTA 14 KPL	TYÖKOKEMUS 5-35 VUOTTA 11 KPL
Emotionaalisten taitojen opettelu	35 %	45 %
Tunnistaa omat ja toisten tunteet	50 %	9 %
Empatiataidot	14 %	0 %
Tunteiden ilmaiseminen	57 %	36 %
Tunteiden säätelyminen	42 %	27 %

Yhteenvedon voidaan sanoa, että heikommin varhaiskasvattajat tunnistivat empatiataitoja. Pidempään pienten lasten kanssa työskennelleet eivät pitäneet tärkeinä eivätkä tunnistaneet lasten taitoa tunnistaa omia ja toisten tunteita ja taitoa säädellä niitä.

#### 5.4.2 Tutkimusongelma 2 - Sosiaalisen- ja emotionaalisen kehityksen viiveet sekä vaikeudet alle kolmevuotiailla lapsilla varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta

##### **Opettajien ja lastenhoitajien keskinäinen vertailu**

Kun verrattiin opettajien ja lastenhoitajien kykyä tunnistaa alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia, tuloksena oli, että kumpikin ammattikunta tunnisti kiitettävästi alle 3-vuotiaiden sosiaalisia vaikeuksia, kun taas emotionaalisten vaikeuksien nimeäminen oli heikkoa (ks. taulukot 11 ja 12).

Molempien vastaajien ryhmässä sosiaalisista vaikeuksista tunnistettiin parhaiten huono sosiaalinen itsesäätelytaito ja huonot vuorovaikutustaidot (ks. taulukko 11). Erot vastaajaryhmien välillä olivat pieniä. Huono minäkuva ja ryhmässä toimimisen vaikeus tunnistettiin myös kiitettävästi. Siihen liittyvä sosiaalisten vaikeuksien luokka tunnistettiin ja mainittiin opettajien keskuudessa lastenhoitajia useammin. Lasten huonot leikkitaidot tunnistettiin heikoiten ja niissä vastaajaryhmien ero oli suuri: 33 prosenttiyksikköä.

Taulukko 11 Lasten sosiaalisten vaikeuksien tunnistaminen opettajien ja lastenhoitajien puheessa

SOSIAALISET VAIKEUDET	OPETTAJAT 6 KPL	LASTENHOITAJAT 19 KPL
Huono minäkuva, ryhmässä toimimisen vaikeus, omien ja toisten fyysisten rajojen tunnistamisen vaikeus	83 %	77 %
Huono sosiaalinen itsesäätely, keskittymisen vaikeus	100 %	88 %
Huonot vuorovaikutus- ja puhetaidot	83 %	94 %
Huonot leikkitaidot	66 %	33 %

Yhteenvedon lasten sosiaalisten vaikeuksien tunnistamisessa opettajien ja lastenhoitajien vertailussa opettajat tunnistivat lasten sosiaalisista vaikeuksista paremmin huonon minäkuvan, ryhmässä toimimisen vaikeuden, huonon itsesäätelyn ja huonon leikkitaidon, kun taas lastenhoitajat tunnistivat paremmin huonot vuorovaikutustaidot.

Lasten emotionaalisten vaikeuksien tunnistamisen voisi arvioida heikohkosta tyydyttävään. Parhaiten opettajat sekä lastenhoitajat tunnistivat emotionaaliset itsesäätelyn vaikeudet (ks. taulukko 12). Siinä ei ole nähtävissä suuria puutteita. Kaikki muut emotionaaliset vaikeudet tunnistettiin huonosti. Niissä nimeämisprosentti jää alle 20 melkein kaikissa luokissa. Poikkeuksena lastenhoitajien kyky tunnistaa lasten tunteiden ilmaisuvaikeus. Se ymmärrettiin kiitettävästi lastenhoitajien keskuudessa. Emotionaalisten taitojen luokissa Vaikeuksia tunnistaa omia ja toisten tunteita sekä Empatiataitojen heikkous sekä opettajien että lastenhoitajien tieto asiasta oli huomattavan vähäistä. Huomion arvoista oli myös opettajien heikko kyky tunnistaa lasten tunteiden ilmaisun vaikeutta.

Taulukko 12 Lasten emotionaalisten vaikeuksien tunnistaminen opettajien ja lastenhoitajien puheessa

EMOTIONAAALISET VAIKEUDET	OPETTAJAT 6 KPL	LASTENHOITAJAT 19 KPL
Vaikeuksia tunnistaa omia ja toisten tunteita	16 %	11 %
Empatiataitojen heikkous	16 %	11 %
Tunteiden ilmaisun vaikeus, liioiteltu tai liian vähäinen tunteiden ilmaisu	16 %	61 %
Huono emotionaalinen itsesääätely	50 %	72 %

Yhteenvedon voidaan sanoa, että sekä opettajat että lastenhoitajat tunnistivat kokonaisuudessaan alle 3-vuotaiden emotionaalisia vaikeuksia huonosti. Poikkeuksena tästä olivat lasten huonot emotionaaliset itsesääätelytaidot, jotka tunnistettiin hyvin.

### Lyhyen ja pitkän työkokemuksen vertailu

Seuraavaksi vertailtiin, miten eripituiset työurat vaikuttavat alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalisten ja emotionaalisten vaikeuksien tunnistamiseen. Sosiaaliset vaikeudet ymmärrettiin ja tunnistettiin kiitettävästi molemmissa vastaajien ryhmässä (ks. taulukko 13). Molemmat ryhmät tunnistavat hyvin huonon minäkuvan, ryhmässä toimimisen vaikeuden, huonon itsesääätelytaidon ja huonot vuorovaikutustaidot.

Edellä mainittujen taitojen tunnistamisessa erottui se, että lyhyen työkokemuksen ryhmä tunnsti paremmin huonon minäkuvan, ryhmässä toimimisen vaikeuden ja huonon sosiaalisen itsesääätelyn. Pitkän työkokemuksen ryhmä tunnsti puolestaan paremmin huonot vuorovaikutustaidot. Poikkeuksen sosiaalisten vaikeuksien tunnistamisessa tekivät huonot leikkitaidot, jotka tunnistettiin lyhyellä työkokemuksella paremmin. Eroa ryhmien välillä oli 23 prosenttiyksikköä.

Taulukko 13 Lasten sosiaalisten vaikeuksien tunnistaminen lyhyen ja pitkän työkokemuksen omaavien varhaiskasvattajien puheessa

SOSIAALISET VAIKEUDET	TYÖKOKEMUS 1-5 VUOTTA 14 KPL	TYÖKOKEMUS 5-35 VUOTTA 11 KPL
Huono minäkuva, ryhmässä toimimisen vaikeus, omien ja toisten fyysisten rajojen tunnistamisen vaikeus	85 %	63 %
Huono sosiaalinen itsesäätely, keskittymisen vaikeus	100 %	72 %
Huonot vuorovaikutus- ja puhetaidot	85 %	90 %
Huonot leikkitaidot	50 %	27 %

Yhteenvedona voidaan sanoa, että sosiaaliset vaikeudet tunnistettiin hyvin eikä työkokemuksen pituus heikennä tai paranna sosiaalisten vaikeuksien tunnistamista. Tässä huonot leikkitaidot kuitenkin tekevät poikkeuksen ja ne tunnistettiin huonoiten varhaiskasvattajien pitkän työkokemuksen ryhmässä.

Lasten emotionaaliset vaikeudet tunnistettiin huonosti (ks. taulukko 14). Ne tunnistettiin huonosti sekä ammattikuntana että työkokemusta vertailtaessa. Pitkä työkokemus ei siis lisää kykyä tunnistaa lasten emotionaalisia vaikeuksia vaan päinvastoin. Mitä pidempi työkokemus, sitä huonommin tunnistettiin lasten vaikeudet omien ja toisten tunteiden tunnistamisessa, tunteiden ilmaisun vaikeus ja huonot emotionaaliset itsesäätelyn taidot. Parhaiten tunnistettiin emotionaalisen itsesäätelyn vaikeus, eli tunteiden säätelytaidot. Tunteiden ilmaisun vaikeus tunnistettiin taas kiitettävän hyvin lyhyen työkokemuksen ryhmässä.



Taulukko 14 Lasten emotionaalisten vaikeuksien tunnistaminen lyhyen ja pitkän työkokemuksen omaavien varhaiskasvattajien puheessa

EMOTIONAALISET VAIKEUDET	TYÖKOKEMUS 1-5 VUOTTA 14 KPL	TYÖKOKEMUS 5-35 VUOTTA 11 KPL
Vaikeuksia tunnistaa omia ja toisten tunteita	14 %	9 %
Empatiataitojen heikkous	7 %	18 %
Tunteiden ilmaisun vaikeus, liioiteltu tai liian vähäinen tunteiden ilmaisu	64 %	27 %
Huono emotionaalinen itsesäätely	71 %	54 %

Yhteenvedon voidaan todeta, että lasten emotionaaliset vaikeudet tunnistettiin keskimäärin huonosti. Erittäin heikosti varhaiskasvattajat tunnistivat lasten empatiataitojen heikkoudet ja pienten lasten vaikeudet tunnistaa omat tunteensa sekä toisten tunteet.

Tutkimuksessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että pienestä aineistosta ei voida tehdä suuria johtopäätöksiä (ks. Koskinen ym. 2005). Laadullisen aineiston analyysissä täytyy ottaa myös huomioon kerrotun analyysimateriaalin monenlaiset tulkinnanmahdollisuudet.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Aloitan tutkimukseni päätösluvun esittelemällä tulosteni pohjalta tekemäni johtopäätökset. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkimusprosessini luotettavuutta ja tutkimukseni suhdetta etiikkaan sekä avaan lukijalle sitä, millaista eettistä pohdintaa tutkimustyön toteuttaminen minulta on edellyttänyt. Kolmannessa alaluvussa esitän jatkotutkimusehdotuksia.

### 6.1 Johtopäätökset

#### 6.1.1 Alle 3- vuotiaan tyypillinen sosiaalis-emotionaalinen kehitys

Ensimmäiseen tutkimusongelmaani, eli ”Millainen on alle kolmevuotiaan lapsen tyypillinen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta?” sain haastateltavien vastauksia analysoidessani seuraavia vastauksia. Varhaiskasvattajat osasivat kohtuullisen hyvin luetella alle 3-vuotiaiden lasten sosiaaliseen kehitykseen liittyviä tyypillisiä sosiaalisia taitoja. Leikkitaidot määriteltiin tärkeimmäksi sosiaalseksi taidoksi, koska se esiintyi eniten vastaajien puheessa. Varhaiskasvattajat osasivat myös määritellä ikäkehitykseen liittyvät leikkitaidot. He mainitsivat 1-2 vuotiaiden rinnakkaisleikin ja sitä vanhempien lasten kehittyvät yhteisleikkitaidot. Pienemmät lapset kulkevat vielä lelu kädessä ja seuraavat muitten tekemistä, kun isommat alkavat jo keskenään leikkimään temaattisia leikkejä tai roolileikkejä. Päiväkodilla kasvuympäristönä on suuri merkitys lapsen sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittämisessä, väittävät Ladd & Pettit (2002, 270).

Seuraavaksi tärkein osa-alue alle 3-vuotiaiden sosiaalisessa kehityksessä oli varhaiskasvattajien mielestä sosiaalisten taitojen opetteleminen. Alle 3-vuotias oppii sosiaalisia taitoja nopeasti, koska suurimmalle osalle pienten päiväkotiryhmä on ensimmäinen verrokkiryhmä. Varhaiskasvattajien puheessa korostui myös lasten ryhmätaitojen opetteleminen, kun lapset selkeästi näyttivät nauttivan omanikäisten seurasta. Taaperoikäisten lasten vertaissuhteet ovat perustana ystävyysuhteiden luomiselle ja ylläpitämiselle koko lapsuusvuosien ajan. Pienten lasten ystävyysuhteilla ei kuitenkaan ole samanlaista psykologista merkitystä kuin vanhempien lasten ystävyysuhteilla. (Rubin ym. 2006, 634.)

Samalla kun lapset oppivat olemaan ryhmässä, heidän minäkuvansa ja oma tahtonsa kehittyvät.

Vuorovaikutustaitojen ollessa vähäisiä, myös niitä opetellaan ryhmässä. Varhaiskasvattajat ymmärtävät, että alle 3-vuotiailla ovat sosiokognitiiviset taidot vielä vähäiset ja konfliktien ratkaisu on usein fyysinen. Vuorovaikutustaitojen vähyys ja puheen kehityksen keskeneräisyys tekevät vuorovaikutuksesta ja kanssakäymisestä kaverien kanssa joskus haastavan. Lapset joutuvat harjoittelemaan ja kokeilemaan heidän sosiaalis-emotionaalisia taitoja päiväkodin arjessa, suurissa lapsiryhmissä. Vaikka päiväkodissa pyritäänkin tukemaan lasten SE-taitojen kehittymistä, niin liian vähän aikuisia tai ammattitaidon puute voi osoittautua ongelmaksi. Arat ja pelokkaat lapset voivat joutua syrjityksi ja impulsiiviset ja ylivilkkaat lapset saattavat häiritä tai kiusata muita. (Määttä ym. 2017.)

Varhaiskasvattajat ymmärtävät, että alle 3-vuotiaiden lasten prososiaaliset taidot ovat myös kehittymässä ja auttamisenhalu on kasvamassa. Isossa lapsiryhmässä kehitys tapahtuu matkimalla ja nopeammin kehittyvät lapset ovat usein roolimallina hitaammin sosiaalis-emotionaalisesti kehittyvälle lapselle. Aggressiivinen käyttäytyminen on varhaiskasvattajien puheen perusteella ehkä vaikein määriteltävä sosiaalinen ja personaalinen ilmentymä. Aggressiivinen käyttäytyminen on konteksti- ja tilannesidonnainen. Joskus aggressiivisuus liittyy varhaiskasvattajien puheessa sosiokognitiivisten taitojen puuttumiseen ja toisaalta se liittyy myös verbaalisten taitojen heikkouteen. Aggressiiviset tunnepurkaukukset voidaan myös luokitella tunteiden säätelyn vaikeudeksi. Varhaiskasvattajilta vaaditaan sensitiivisyyttä tunnistaa mistä aggressiivinen käytös johtuu. Vasta aggressiiviseen käytökseen johtaneen syyn tunnistamisen jälkeen voidaan suunnata oikein lapsiin kohdistuvat interventiot ja niiden painotus.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat kiinnittivät merkittävän vähän huomiota lasten puhetaidon kehitykseen. Puheen kehitys vuorovaikutuksen tärkeämpänä välineenä jäi monelta vastaajalta huomioimatta. Lapset, joilla on kielellisiä häiriöitä, kokevat usein vaikeuksia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja heillä on ongelmia prososiaalisessa käyttäytymisessä. (Bakopoulou & Dockrell 2016, 368).

Varhaiskasvattajat osasivat nimetä kohtuullisen hyvin erilaisia lasten sosiaalisia taitoja, mutta alle 3-vuotiaiden emotionaaliseen kehitykseen ja tunne-elämän taidoista he tiesivät huomattavasti vähemmän. Varhaiskasvattajat mm. nimesivät lapsen tunne-elämän kehitykseksi lapsen tyytyväisyyden ilmaisut päiväkodissa olemiseen. Monessa vastauksessa toistuu kysymyksen hankaluus ja koska tunteet ovat niin arkipäivää, niin niitä on varhaiskasvattajien mielestä vaikeata sanoittaa. Tässä muutama esimerkki vastauksista:

”Tunne-elämä, se tarkoittaa mun mielestäni sitä, et hän, hän niinku tajuu, et hän esimerkiksi kuuluu jonneki tänne meidän ryhmään ja hänet ystävällisesti niinku koheltaan siellä elikkä ... Ja et hän on tärkeä ....”

(Lastenhoitaja, jolla on KM tutkinto)

”Kai siin on nyt ylipäättänsä vahvistaa sitä niinkun omaa, niinkun. Et minä olen minä” (LH12).

Varhaiskasvattajien puheessa eniten esiintyy tyypillisenä emotionaalisenä taitona lasten tunteiden ilmaisemisen taito. Lapset osaavat näyttää tunteitaan: surua, kiukkua, iloa, pelkoa. Toisena tärkeänä teemana nousi esiin tunteiden säätelyn opettelu. Emotionaalisella itsesäätelyllä ja siihen liittyvillä vaikeuksilla voi olla lapsen myöhempiin vuosiin ulottuvia vaikutuksia. Mondin ym. (2021) painottavat, että lapsuuden ajan huonot itsesäätelytaidot ovat yhteydessä aikuisiän huonon kunnan ja huonon työssä pärjäämisen kanssa. Alle 3-vuotiaat eivät vielä osaa säädellä tunteitaan ja emotionaalinen itsesäätely on vasta kehittymässä. Myös aikuisten tukea ja ohjausta tunteiden tunnistamisessa ja niiden ilmaisemisen sekä säätelyn harjoittamisessa pidettiin tärkeänä. Kuitenkin tunteiden tunnistamisen taitoa ei pidetä merkittävänä tyypillisen emotionaalisen kehityksen alueena.

Tutkimustuloksissa oli merkittävää varhaiskasvattajien vähäinen ymmärrys empatiataidon kuulumisesta lasten emotionaaliseen kehitykseen. Empatiataidot mainittiin muutamassa vastauksessa ja se sekoittui usein myös toisten tunteiden ymmärtämisen taitoihin. Toki myös toisten tunteiden ymmärtäminen auttaa empatiataitojen kehittämisessä ja on empatian perustana. Ei voi kuitenkaan unohtaa sitä, että myös empatiataito on opittava taito. Jotkut

lapset ovat sosiaalisesti lahjakkaita jo pienestä pitäen, eivätkä tarvitse tunne-elämän taitojen opettelemiseen paljoa ohjausta ja tukea. Varhaiskasvattajilla täytyisi kuitenkin olla tietotaito sen ohjauksen antamiseen.

### 6.1.2 Lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveet ja vaikeudet sekä niiden tunnistaminen

Alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalis-emotionaalisten viiveiden ja vaikeuksien tunnistaminen päiväkodin kontekstissa oli tämän tutkielman toinen tutkimusongelma. Tutkimushaastattelut antoivat siihen mielenkiintoisia vastauksia. Monessa haastatteluvastauksessa korostui se, että alle 3-vuotiaat ovat liian pieniä, jotta heistä voisi nähdä sosiaalis-emotionaalisen kehityksen viiveitä ja vaikeuksia. Muutama varhaiskasvattaja taas oli sitä mieltä, että alle 3-vuotiaista alkaa jo huomaamaan SE kehityksestä nousevia ongelmapiirteitä.

”mut et kyl mä sit yleensä ehkä vanhemmista lapsista, et niistä alkaa selkeemmin [...]” (LH4).

Useampi varhaiskasvattaja oli sitä mieltä, että kun alle 3-vuotiailla kehitys tapahtuu sykäyksittäin, myös motoriset ja kognitiiviset taidot kehittyvät yksilöllisesti ja eri tahdissa. Eli, aina joku taito on jäljessä ja toinen taito on kehittynyt enemmän. Ja hetken päästä jälkeen jäänyt taito kehittyy ja jonkun muun taidon kehityksen jäädessä jälkeen.

”En mä tiedä, et sillain niinku, et onko se sitä vaikeutta, oikeen osaa sanoo, et...” (O4).

Lasten sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä eniten huolta aiheutti lasten aggressiivinen käytös ja toisaalta myös se, kun lapsi on poissaoleva, eli lapseen ei saa minkäänlaista kontaktia. Yhtä paljon puheessa korostui huoli siitä, kun lapsi ei leiki. Aggressiivisuus määriteltiin monella eri tavalla ja monessa erilaisessa tilanteessa. Joskus varhaiskasvattaja ymmärsi, että lapsi reagoi aggressiivisesti, kun häneltä puuttuu vuorovaikutustaitoja tai tunteenpurkaus ilmenee aggressiivisuutena.

Brinkman (2018, 588-589) kiinnittää huomiota siihen, että tutkija tulkitsee ja nostaa esiin ne tulkinnat, jotka hän itse kokee tutkimuksen kannalta olennaiseksi. Näin ollen eettisen tutkimusprosessin ja raportin saavuttamiseksi tutkijan tulee haastattelutilanteessa olla sensitiivinen haastateltavia kohtaan, ja aineistoa analysoitaessa eettisyyteen vaaditaan tutkijan reflektiota. Aggressiivisuus ja muut käytöshäiriöt ovat joskus hankalia erottaa toisistaan. Aggressiivisuus käytöksenä on myös vahvasti kontekstisidonnainen ja näin ollen tulkinnanvarainen. Aggressiivisuus kuitenkin näkyvänä käytöksenä ja tunteena herätti varhaiskasvattajissa eniten ihmetystä ja avuttomuutta. Taidot aggressiivisen lapsen kanssa toimeen tulemiseksi puuttuivat. Lapsuuden aikainen aggressio esiintyy harvoin eristyksissä ja se korreloi muiden lapsuuden psykopatologisten oireiden kanssa. Aggressio esiintyy yhdessä muiden käyttäytymis- ja sosiaalisten ongelmien kanssa. (Bartels ym. 2018, 1105.)

Tunne-elämän puolella varhaiskasvattajien huolta herättivät vahvat tunteenpurkaukset, eli tunteiden heikko säätelytaito. Varhaiskasvattajia huolestutti, jos lapsen tunnepurkaus jatkuu pitkään. Keltikangas-Järvisen (2010, 216) mukaan seuraavat lainalaisuudet ovat kaikille lapsille yhteisiä: Mitä suurempi on hoitoryhmä, mitä vähemmän harjaantuneita ovat hoitajat, mitä kaoottisempi on päiväkodin arki, mitä vähemmän sovitellaan ja pehmennetään lasten ja henkilökunnan välistä vuorovaikutusta, sitä enemmän lapsilla esiintyy aggressiivisuutta, levottomuutta ja stressiä.

Tunne-taidoista empatiataidon puute mainittiin SE-kehityksen vaikeutena, vaikka sitä ei esiintynytäkään tyypilliseen SE-kehitykseen liittyvässä puheessa. Lasten tyypillinen tunteiden ja empatian kehitys noudattaa seuraavanlaista kehityskaavaa (Harris 1997; Schaffer 2004 Pihlaja 2018a, 146 mukaan): yhteen ikävuoteen saakka lapsilla on kyky kokea toisen paha olo itsessä ja toisen paha olo saa vauvassa aikaan ahdistusta. Yhdestä kahteen ikävuoteen lapsi kykenee lohduttamaan ja satuttamaan, osaa tuottaa tunteita, ei kuitenkaan osaa reagoida toisen tunnetilaan ja pyrkii vaikuttamaan toiseen. Kahdesta kolmeen ikävuoteen lapsi osaa kuvitella toisen ihmisen olotilaa, havaintoja ja tunteita, osoittaa yhä enemmän aktiivisia interventioita toisen ihmisen lohduttamiseksi ja näyttää empatiataitoja toisen tunnetiloja kohtaan.

Keskimääräistä enemmän huolta herätti lasten motorinen ylivilkkaus ja riehuminen. Se voidaan kontekstista riippuen määritellä sosiokognitiiviseksi tai sosiaalisen itsesäätelyn ongelmaksi. Haastateltavat korostivat näissä vastauksissaan lasten ongelmallista käyttäytymistä. Sipilän ja Österbackan (2013, 29-31, 66) mukaan ongelmiin puuttumisen sijaan tulisi lasten kasvuympäristöissä panostaa hyvinvoinnin ja pärjäävyyden vahvistamiseen ja tässä korostuu varhaiskasvatuksen rooli lapset kohtaavana kasvuympäristönä.

Huomattavan vähän oli kiinnitetty huomiota lasten puheenkehityksen viivästyminen ja kommunikatiivisiin vaikeuksiin. Syynä siihen voi tietysti olla, että varhaiskasvattajat eivät miellä kielen kehityksen vaikeuksia sosiaalisen kehityksen alueeseen kuuluviksi. Kielenkehityksen häiriön ja sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehityksen välistä yhteyttä on tutkittu vähän ja yhteys on edelleen todistamatta (Bakopoulou & Dockrell 2016, 354). Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että olisi syytä ottaa huomioon lapset, joilla on kielellisiä häiriöitä tai kielen kehityksen vaikeuksia ja tukea myös heidän prososiaalisia ja sosiokognitiivisia taitoja (Bakopoulou & Dockrell 2016, 368).

Tämän tutkimuksen haastatteluissa vuorovaikutus-, kaveritaidot ja vuorovaikutustaitojen puutteet mainittiin useasti. Jotkut varhaiskasvattajat myös ymmärsivät, että lasten aggressiivinen käytös, töniminen ja repiminen johtuu lasten heikoista puhetaidoista. Varhaiskasvattajat eivät kuitenkaan näe kielen kehityksen häiriötä ja huonoja vuorovaikutuksen taitoja SE-vaikeutena tai viiveenä ja siksi he eivät ole siitä huolissaan. Lapset kehittyvät sosiaalisilta taidoiltaan kovin eri tahdissa, sillä sosiaalisten taitojen oppiminen on yhteydessä kommunikatiivisiin valmiuksiin ja kielen oppimiseen (Kauppila 2006, 135).

### 6.1.3 Vertailevan tutkimuksen tulosten johtopäätökset

Vertailllessani opettajien tietoja lastenhoitajien tietoihin ja lyhyen työuran tehneitä varhaiskasvattajia pitkän työuran tehneisiin, sain siitä huomionarvoista tietoa. Vertailevan tutkimuksen tuloksena opettajina toimivien varhaiskasvattajien koulutus ei antanut heille merkittävästi enempää teoreettista tietoa lasten SE-kehityksestä.

Opettajien koulutuksella ei ollut merkittävää vaikutusta alle 3-vuotiaiden tyypillisen sosiaalisen kehityksen tunnistamisessa, mutta lasten tyypillisen emotionaalisen kehityksen tunnistamisessa sillä oli vaikutusta. Kun puhutaan alle 3-vuotiaiden lasten SE-kehityksen vaikeuksista, niin silloin opettajien koulutuksella on merkitystä lasten sosiaalisen kehityksen vaikeuksien tunnistamisessa. Poikkeuksena tästä ovat lasten vuorovaikutustaidot, sillä lastenhoitajat osasivat paremmin nimetä vuorovaikutustaitoihin liittyviä ongelmia. Opettajan koulutuksella ei ole merkittävää vaikutusta, kun puhutaan alle 3-vuotiaiden lasten emotionaalisen kehityksen vaikeuksien tunnistamisesta. Vertailllessani työurien pituuksia, niin pitkällä työuralla ja kokemuksella ei ole merkittävää vaikutusta alle 3-vuotiaiden lasten tyypillisen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tunnistamisessa. Pitkä työkokemus ei myöskään vaikuttanut parantavan varhaiskasvattajien ymmärtämistä alle 3-vuotiaiden SE-kehityksen vaikeuksista.

Varhaiskasvattajat vastasivat myös kysymykseen, että osaavatko he omasta mielestään tunnistaa lasten SE-kehitykseen liittyviä vaikeuksia. Siinä vastaukset jakaantuivat seuraavasti (ks. taulukko 15).



Taulukko 15 Varhaiskasvattajien vastaukset kysymykseen: "Osaatko tunnistaa alle 3-vuotiaiden SE-kehityksen vaikeuksia?"

OSAATKO TUNNISTAA LASTEN SE-KEHTYKSEN VAIKEUKSIA	VASTAUSTEN MÄÄRÄ
Kyllä	2
Kyllä, mutta voisi oppia lisää ja tiimityötä se on	11
Voisi olla paremmatkin taidot tunnistaa	7
En	5

Vastausten jakaantumisessa huomattavaa on vastaajien enemmistön mielipide siitä, että heillä on hyvät taidot lasten SE-kehityksen viiveiden ja vaikeuksien tunnistamiseen. Useat varhaiskasvattajat kuitenkin haluaisivat lisää siihen liittyvää koulutusta ja tunnustavat, että eivät osaa tarpeeksi.

”[...] ja no, mä ehkä koen, että mun kouulutus ei ehkä niin hirveen paljo antanu niinku siitä eikä paljo muustakaan” (O1).

”Kyllä mä luulen, että ne vois niinku olla paremmatkin. Ta just, et ku ei niitä oo silleen varmaan koskaan niinku käyty hirveesti niinku läpi. Aina lisätieto on hyvästä [...] työn kauttaki oppii, mut et aina voi oppia lisää” (O4).

Haastateltavien itsereflektiosta voidaan päätellä, että varhaiskasvattajat eivät osaa teoreettisesti määritellä pienten lasten SE-kehityksen vaikeuksia. Lapsen eri kehitysvaiheiden tunnistaminen osoittaa varhaiskasvattajan ammattitaidon. Lapsilla, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, korjaavan kokemuksen antaminen on erityisen tärkeää. Varhaiskasvattajien tehtävänä on luoda sosiaalisesti riittävän turvallisia tilanteita ja olla mukana tukemassa lasta suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. (Pihlaja 2005a, 234.)

Pidemmän uran tehneet varhaiskasvattajat toivat esille näkemystä alle 3-vuotiaiden nykyongelmista verrattuna pieniin lapsiin 15-20 vuotta sitten. Yksi haastatelluista opettajista vastasi kysymykseen lasten SE-kehitykseen liittyvistä haasteista, että nykyaikana lasten kanssa vuorovaikutukseen käytetty aika perheissä on huomattavasti vähentynyt. Neljä varhaiskasvattajaa toi omissa vastauksissaan esiin sellaisen näkemyksen, että lasten heikot vuorovaikutustaidot, katsekontaktin vähyys tai puuttuminen ja heikot leikkitaidot voisivat mahdollisesti johtua yhteiskunnan ja perheiden keskinäisen vuorovaikutuksen muuttumisesta. Vanhemmat eivät vietä enää lasten kanssa yhteistä aikaa ja yhdessä tekeminen on perheissä vähentynyt. Kuten myös haastatteluvastauksista ilmeni, niin varhaiskasvattajat ovat sitä mieltä, että lapsi oppii sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja aikuisen ohjauksessa ja heidän avullaan, niin aikuisten mallin vähentyessä lasten vuorovaikutustaidot ovat heikentyneet.

Pentikäinen ja Heikari (2021) painottivat omassa positiivisen oppimisen webinaarissa, että pedagogiikan täytyy vastata siihen viestiin, mikä kentältä tulee. Jos koulutettavat ja kasvatettavat muuttuvat, niin pedagogiikankin täytyy muuttua. Lastenhoitaja, jolla on pitkä työkokemus pienten lasten kanssa, kertoi, että lapsilla oli vielä 20 vuotta sitten keskimäärin paremmat leikkitaidot, kun ei ollut niin paljon valmista. Nykyisin pienetkin lapset osaavat hyvin näppärästi käyttää kaikenlaisia elektronisia laitteita, joissa kaikki on valmiina saatavilla ja joiden seurassa voi viettää aikaa. Mutta toisaalta se heikentää heidän sosiaalisia taitojaan. Päiväkodissa oltiin myös sitä mieltä, että vanhemmat odottavat nykyisin, että päiväkotiohjaaja opettaa lapselle kaiken, eli myös ne sosiaaliset taidot. Varhaiskasvattajien mielestä kodit ovat siirtäneet lasten SE kehityksen vastuun päiväkodille. Positiivisen pedagogiikan opettajien Pentikäisen ja Heikarin (2021) mielestä nykyaikana lapsille opetettavia tärkeitä taitoja ovat läsnäolo-, tunne- ja hyvinvointitaidot. Heidän mielestään kasvattajan täytyisi kasvattaa itsestään lasta ja lapsen vaikeuksia ymmärtävä aikuinen.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat pohdinnan arvoisia ja myös uusien tutkimusten arvoisia. Mitä seuraa, jos vanhemmat viettävät vähemmän aikaa lastensa kanssa ja siirtävät vastuun lasten sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä päiväkodille? Päiväkodissa kasvattajat eivät välttämättä osakaan tukea lapsia heidän sosiaalisten ja tunnetaitojen kehityksessä eivätkä osaa nähdä alkavia SE-kehitykseen liittyviä ongelmia. Itselläni on henkilökohtaista kokemusta varhaiskasvatuksen varhaiserityisopettajana (VEO:na) toimimisesta. Työkentälläni oli

yhdessä ryhmässä lapsi, jolla tiedostettiin puheen kehityksen vaikeudet. Ryhmän opettajan mielestä kaikki oli kuitenkin hyvin ja ongelmaa ei haluttu kirjata, puhumattakaan siitä, että jotain interventioita lapsen puheen kehityksen tukemiseksi olisi aloitettu. Vaikka kyseinen opettaja irtisanottiin epäpätevyyden takia kauden jälkeen, niin lapsen kehityksessä oli jo tapahtunut viivästyminen, mihin olisi voitu vaikuttaa nopealla toiminnalla.

Varhaiskasvatuksen laadun pitäisi perustua ammatilliseen osaamiseen, jonka tunnistaa turvallisesta ja oppimista edistävästä ympäristöstä, jossa lapsen fyysisen ja älyllisen kehityksen edistäminen ovat tärkeitä. Myös sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukeminen ammattimaisesti kuuluu varhaiskasvatuksen tehtäviin. Käytännössä ryhmän vahvuus voidaan määrittellä ryhmän heikoimman lenkin vahvuudella. Jos heikoin lenkki ryhmässä on opettaja, jolla pitäisi olla ammattitaitoa tunnistaa lasten kehityksen viiveet ja vaikeudet, niin silloin koko ryhmä on vaikeuksissa. Ryhmän ammattilaisten työnjaon takia lastenhoitajat eivät yksin ilman opettajan tukea pysty vaikuttamaan siihen, mitä lapsen Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjoitetaan ja millaisia toimenpiteitä lapsen kehityksen tukemiseksi aloitetaan. Laadullinen varhaiskasvatus ei toteudu, jos ammattitaitoa ei ole tarpeeksi.

Aikaisemmat tutkimukset (ks. Saracho & Spodek 2007; Kalliala 2008) ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksen laatu on yhteydessä varhaiskasvattajien koulutukseen. Koulutuksen pituudella on huomattu olevan yhteys siihen, miten opettajat käyttäytyvät lapsiryhmässä. Näin ollen voidaan todeta, että hyvä ammatillinen koulutus takaa suunnitelmallisen ja lapsen kehitystä tukevan varhaiskasvatuksen. Päiväkotiympäristön ja vertaisryhmään osallistuminen katsotaan edistävän lapsen oppimista ja kehitystä, mutta sitä on tutkittu melko vähän, miten se vaikuttaa alle 3-vuotiaille lapsille (ks. Kronquist 2004; Suhonen 2009).

Ahonen (2015, 183) on omassa tutkimuksessaan todennut, että vaikka varhaiskasvattajien koulutukseen ja tietämykseen lasten SE-kehityksestä on kiinnitetty enemmän huomiota, niin varhaiskasvatuksellisen tutkimuksen huomiota ei olla riittävästi suunnattu varhaiskasvattajan vuorovaikutukselliseen ja pedagogiseen toimintaan haastavissa kasvatustilanteissa. Tutkielmani haastateltavista muutama varhaiskasvattaja oli sitä mieltä, että ei heidän

ammattillisessa peruskoulutuksessaan, eikä myöskään jatkokoulutuksissa ole ollut minkäänlaista alle 3-vuotiaiden kehitystä koskevaa koulutusta tai kurssia. Yksi varhaiskasvattaja huomautti, että olisi tärkeätä saada lisäkoulutusta alle 3-vuotiaista, ettei toimittaisi väärin, koska SE-kehityksen pitäisi sujua tasaisesti jo alle 3-vuotiaana. Hänen mielestään neljävuotias on jo liian iso, jolloin huomiotta jätetyt ongelmatkin kasvavat lapsen mukana.

Pienten lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset ovat koulutustaustaltaan moniammatillisia. Pääsääntöisesti lapsiryhmässä työskentelee kolme ammattilaista, joiden erilainen koulutustausta ja ammatillinen kokemus pitäisi tiimityönä olla riittävä lasten ongelmien havaitsemiseen. Pihlajan (2005a, 121) mukaan varhaiskasvattajalla voi olla lastentarhanopettajan, kasvatustieteiden kandidaatin, sosionomin, sosiaalikasvattajan, lähihoitajan, päivähoitajan tai lastenhoitajan koulutus ja nämä edellä mainitut tutkinnot painottavat eri asioita sekä antavat ammattilaiselle erilaisen viitekehyksen toimia varhaiskasvattajana.

Vaikka aikaisempien tutkimusten (mm. Ojala 1993; Pihlaja 2003; Viitala 2005) mukaan päivähoito ja erityisesti pienten lasten varhaiskasvatus painottuu enemmänkin perushoittoon kuin pedagogiseen toimintaan niin lasten erilaiset haasteet ja heidän kehityksensä eriasteisuus tuo haastetta lapsiryhmässä toimiville aikuisille. Lummelahti (2005, 163) väittää, että päiväkodin ympäristöön olisi tärkeätä perushoidon lisäksi luoda kaikki mahdollisuudet lapsen kasvuun, kehitykseen ja uusien asioiden oppimiseen. Pedagogisessa suunnittelussa olisi tärkeä ymmärtää lasten eri kehitysvaiheet. Pedagogisen koulutuksen saaneita henkilöitä pitäisi olla varhaiskasvatuksessa riittävästi, koska vain sillä pystytään turvaamaan riittävän hyvä varhaiskasvatuksen laatu. Suhosen (2009, 112) mukaan juuri kasvattajiin kohdistuvilla interventioilla voitaisiin lisätä kasvattajien osaamista ja kykyä havainnoida lasten tarpeita. Pelkkä keskittyminen lasten ongelmien ratkaisemiseen ei riitä, vaan samaan aikaan on kartoitettava varhaiskasvattajien osaamista ja tietotaitoja pienten lasten kehityksestä sekä siinä ilmenevistä vaikeuksista. Tämä tutkielmani osoitti myös, että juuri pienten lasten kehitystä koskevissa tietotaidoissa on puutteita. Varhaiskasvatuksen laatututkimuksissa on todettu, ettei mikään yksittäinen laatutekijä ratkaise, vaan kokonaisvaikutus ratkaisee (Karila 2016, 5).

Mielestäni myös varhaiskasvattajien omaa sosiaalista ja tunnetaidollista osaamista pitäisi lisätä. Jos aikuinen ei osaa itse sanoittaa omia tunteitaan, niin ei hän niitä osaa lapsellekaan opettaa. Vuorovaikutustaitojen opetus ei useimmiten kuulu ammatilliseen koulutukseen. Kuten tämänkin tutkimuksen haastatteluista kävi ilmi, lapset oppivat aikuisen tuella ja mallista oppimalla. Opetushallituksen tilannekartoitus vuodelta 2017 osoittaa päiväkodeissa toteutettuja tukitoimien tarpeellisuuden. Tukitoimien yhteiseksi pyrkimykseksi Opetushallituksen tilannekartoitus (2017) määrittelee lapsen taitoja kehittävien vuorovaikutustilanteiden lisäämisen aikuisten ja lasten välillä. Juuri lapsen kanssa työskentelevällä aikuisella tulisi olla hyvät vuorovaikutustaidot, sosiokognitiiviset taidot sekä tunnetaidot. Empatiataidot saavat myös liian vähän huomiota nyky maailmassa. Ahosen (2015, 211) tutkimukset osoittavat, että juuri empatian voima näkyy selvästi haastavissa kasvatustilanteissa. Lapsen tunnetilat mukailevat aina varhaiskasvattajan vuorovaikutusta. Suhosen (2009, 16) mukaan hyvän ja turvallisen suhteen syntymiseen lapsen ja varhaiskasvattajan välillä vaikuttaa erityisesti aikuisen emotionaalinen saatavilla-olo. Se taas korostaa kasvattajan sensitiivisuuden merkitystä havaita lapsen tarpeet jokaisessa arkitilanteessa ja siten osata tukea lapsen kehitystä. Vaikeiden kasvatustilanteiden selvittäminen empatian kautta on sensitiivisen kasvattajan merkki. Lämmin ja empaattinen vuorovaikutustilanne luo lapselle hyvän ja turvallisen olon, väittää Ahonen (2015, 211).

Lapsen käyttäytymisen pulmien, eli lapsen heikon itsesäätelyn, huonojen vuorovaikutustaitojen ja huonojen tunnetaitojen takana vaikuttavat samat mekanismit kuin muissakin kehityksen viivästymissä: lapsella ei vielä ole taitoja vastata hänelle vaikean tilanteen asettamiin haasteisiin (ks. esim. Gersten 2011; Greene 2008; ). Käyttäytyminen on lapselle strateginen tapa tuoda esille omia tarpeitaan ja tunteitaan (Ahonen 2015, 40). Pienellä lapsella ei vielä ole muita välineitä siihen. Puheen määrällä voidaan ennustaa lapsen sosiaalista osaamista ja kielenkehityksen häiriöstä kärsivillä lapsilla on alhaisemmat sosiaaliset taidot kuin verrokeilla, toteavat Longobardi, Spataro, Frigerio & Rescorla (2016, 436). Kotimainen tutkimus (ks. Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 130) on havainnoinut, että lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa aikuinen toimii kielen mallina ja virittäjänä.

Aikuisen sensitiivisyyttä on ymmärtää lapsen ongelmat pikemminkin haasteellisena käyttäytymisenä. Yksi tutkielmaani varten haastatelluista vastasikin, että ”ei meillä mitään ongelmia lapsilla ole, meillä on vain tilapäisiä haasteita.” Kyseistä haastatteluvastausta voidaan tulkita monella tapaa. Joko varhaiskasvattajalla oli hyvä ammattitaito puuttua lasten kehityksen ongelmiin, ja hän ei kokenut haastavia lapsia tai haastavia kasvatustilanteita ongelmana oman positiivisen maailmankatsomuksen takia. Tai sitten kyseinen ammattilainen ei ymmärtänyt lainkaan, että pienillä lapsilla voi olla sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä ongelmia. Siinä tilanteessa, jos varhaiskasvattaja ei tunnista lapsen kehitykseen liittyviä viiveitä ja vaikeuksia, on vaarana ongelmien pitkittyminen ja pahentuminen. Jos lapsen sosiaalis-emotionaaliset ongelmat jatkuvat pitkään, se saattaa vaikuttaa myös lapsen fysiologiseen hyvinvointiin (Luecken, Roubinow & Tanaka 2013, 174). Varhaisella puuttumisella lapsen SE-vaikeuksiin on sekä lapsen että yhteiskunnan kannalta merkittäviä seuraamuksia. Sosiaalisesti taidokas lapsi pystyy hyviin vertaissuhteisiin ja osallistumaan päiväkotiryhmän toimintaan. Sosiaalisesti pätevä lapsi pystyy tyydyttämään yksilölliset sosiaaliset tavoitteet ja tarpeet, ja hänestä kasvaa sosiaalisesti pärjäävä aikuinen ihminen. (Rubin, Bukowski & Parker 2006, 627.)

Voidaan kysyä, mikä on lasten sosiaalis-emotionaalisten ongelmien taustalla. Ahonen (2015) ja Pihlaja (2001, 2002) ovat todenneet, että esimerkiksi lapsen aggressiivinen ja levoton käyttäytyminen ei osoita vain lapsen ongelmia, vaan se pikemminkin tuo ilmi kontekstissa tai lapsen sosiaalisten suhteiden taustalla olevista ongelmista. Erityisesti varhaislapsuudessa koetut vaikeudet lisäävät myöhempien ongelmien ilmenemisen riskiä (THL 2020a) ja se pitäisi ottaa erityisesti varhaiskasvatuksessa huomioon. Varhainen vuorovaikutus muokkaa voimakkaasti kehittyvää hermostoa ja vaikuttaa sitä kautta lapsen ajattelutoimintojen ja tunteiden säätelykyvyn kehittymiseen. Lapsen kasvamisen ja kehittymisen mukana kasvavat myös hänen ongelmansa, joilla on sekä yksilöllinen että yhteiskunnallinen vaikutus. Varhaislapsuuden olosuhteilla on havaittu olevan jopa enemmän vaikutusta esimerkiksi nuorten ja aikuisten oppimistuloksiin kuin kouluaikaisilla olosuhteilla (THL 2020a). Mm. Karlsson (2007) esittelee artikkelissaan uusia tutkimustuloksia, joissa todetaan, että lapsena koetulla vakavalla stressillä on hyvin laaja-alaisia ja pysyviä vaikutuksia muun muassa aivojen rakenteisiin ja elintoimintoihin ja sitä kautta käyttäytymiseen ja tunne-elämään sekä muuhun terveyteen vielä aikuisiässäkin. Varhaislapsuus on näin ollen stressinsäätelyn

kypsymisen kannalta keskeinen ajanjakso ja siihen ajanjaksoon täytyy panostaa tarpeeksi eli varmistamalla hyvät varhaiskasvatuksen olosuhteet.

Taaperot ovat nuorin ja haavoittuvin lapsiryhmä suomalaisessa institutionaalisessa kasvatuserityksessä, mutta kasvatuserityksellä puhutaan vähiten siitä, millaista varhaiskasvatusta taaperot päivähoidossa tarvitsevat. Suhonen (2009, 112) korostaa lapsiryhmien pienuutta, jotta pienelle lapselle vuorovaikutussuhteiden määrä pysyisi kohtuullisena. Monilla taaperoilla on erityisiä tarpeita, jotka huomattaisiin paremmin pienemmissä lapsiryhmissä. Näin lasten erityisiin tarpeisiin pystyttäisiin puuttamaan ennalta ehkäisevästi ja lapsen kehitystä pystyttäisi edistämään paremmin. Varhaiskasvatuksen vaikutukset ovat erityisen suuret juuri niillä lapsilla, joilla on pulmia kehityksessä ja oppimisessa (Karila 2016, 5).

Monet aikaisemmat tutkimukset (ks. esim. McClland ym. 2007; Parlakian 2003) ovat osoittaneet, että sosiaalis-emotionaaliset taidot ovat yhteydessä paitsi lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin, myös akateemiseen kyvykkyyteen ja sitä kautta lapsen menestymiseen koulussa. Sosiaalisilta taidoiltaan kehittyneet lapset onnistuvat myös vaikeissa tilanteissa ja saavat aikaan toimivia ratkaisuja. Nuoret tarvitsevat koulu-elämässä ja itsenäistyessään hyviä sosiaalisia, emotionaalisia ja itsesäätelytaitoja. Mitä varhaisemmassa vaiheessa niitten taitojen oppiminen aloitetaan, sitä vahvemmat ja paremmat ne ovat nuorilla aikuisilla.

Yhteiskunnallinen vaikutus ilmenee nuorten syrjäytymisenä. Pidemmällä aikajänteellä varhaiskasvatuksen kehitykselliset vaikutukset näkyvätkin juuri positiivisena oppimiseen suuntautumisena ja koulupolun sujuvuutena (Karila 2016, 5). Kognitiivisten, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kunnollinen oppiminen lapsuudessa ennustaa fyysistä ja psyykkistä terveyttä sekä korkeaa työllistymisastetta sanoi OECD:n koulutusosaston johtaja Andreas Schleicher opetusministereiden ja opettajajärjestöjen huippukokouksessa (ISTP) vuonna 2019. Hänen mielestään varhaiskasvatuksessa pitäisi enemmän siirtyä hoivan ajatuksesta oppimisen ajatukseen. Myös Suomessa työ pienten lasten päiväkotiryhmissä mielletään enemmänkin perushoivan ja -turvan antamisena kuin pedagogisena työnä. Schleicher (2019) viittasi omassa esityksessään tutkimuksiin, joiden mukaan aivojen herkkyys vuorovaikutus- ja tunnetaitojen oppimiseen on suurimmillaan noin kolmevuotiaana.

Nyt kun tämänhetkiset pandemiaolot muuttavat yhteiskunnan toimia ja toimivuutta, ovat lasten ja kasvattajien hyvin- tai huonovointisuus varhaiskasvatuksessa ajankohtainen aihe. Koulut ja päiväkoti ovat saaneet tässä ajassa uuden merkityksen, ja opettajasta tuli poikkeusolojen sankari kirjoitti Anni Ruohonen (2020) Opettaja.fi-sivuilla. Hän on varhaiskasvatuksen opettajana kokenut, miten erityisesti vuonna 2020 korostui päiväkodin merkitys vanhempien työnteon mahdollistajana. Sivuseikaksi on jäänyt, että päiväkoti on myös kasvun ja oppimisen tukemisen paikka. Varhaiskasvatuksen opettaja Ruohonen (2020) on huolissaan mm. niistä lapsista, jotka eivät pääse kasvun tuen ja oppimisen piiriin, kun vanhemmat pitävät lapsensa kotona. Toisaalta henkilökohtaisesti en näe tätä huonona asiana. Juuri tämä aika lisää lasten ja vanhempien vuorovaikutusta, mitä varhaiskasvattajat ovat tämänkin tutkimuksen yhteydessä kaivanneet. Vastuu on nykyään enemmän siirtynyt takaisin perheisiin ja lasten vanhemmille. Aika tulee näyttämään, kuinka hyvin vanhemmat osaavat ja haluavat panostaa vuorovaikutukseen lastensa kanssa.

Opetushallituksen tilannekartoitus (2017) on tarkastellut lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehitykseen ja sen tukemiseen liittyvää koulutustarjontaa. Tilannekartoituksessa todetaan, että koulutuksissa perehdytetään lasten SE-kehitykseen vähän ja spesifisti sosiaalis-emotionaalisen alueen opetukseen keskittyviä opintojaksoja on erittäin vähän. Varhaiskasvattajien koulutuksissa lasten sosiaalis-emotionaalinen kehitys jakaantuu eri opintojaksoille ja sitä lähestytään eri näkökulmista. Siksi alueen opetuksen kokonaiskuva ja -määrää on hankala arvioida. Uhkana on, että myös kokonaiskuva lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksestä jää varhaiskasvattajilla heikoksi. Tämä pro gradu -tutkielma tukee Opetushallituksen tilannekartoituksesta saamia tuloksia siitä, että varhaiskasvatuksen ammattihenkilöillä on hyvin erilaisia käsityksiä lasten sosiaalis-emotionaalisten taidoista.

Konkreettisina ehdotuksina varhaiskasvatuksen laadun ja varhaiskasvattajien ammattitaidon parantamiseen näkisin varhaiskasvattajien tietotaidon lisäämisen lasten SE-kehityksen alueella, varhaiskasvattajien omien sosiaalisten ja tunnetaitojen vahvistamisen, heidän ammatillisen sensitiivisyytensä lisäämisen (huomaamaan pienten lasten pienet signaalit), varhaiskasvattajien läsnäolo- ja prososiaalisten taitojen lisäämisen. Huomiota pitäisi



mielestäni kiinnittää myös oppimisympäristöjen kehittämiseen lasten itsesääätelytaitoja ja osallisuutta tukevaksi. Yhteenvetona varhaiskasvatuksen ammattilaisten, sekä opettajien että lastenhoitajien, peruskoulutukseen tarvitaan lisää kehityspsykologisia ja erityispedagogisia näkökulmia.

## **6.2 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu ja luotettavuuden arviointi**

### **6.2.1 Metodien arviointi**

Eskola ja Suoranta (1998, 18) ovat todenneet, että aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole sen laajuus ja määrä, vaan laatu sekä kattavuus. Jennifer Masonin (2002, 1) mukaan laadullisen tutkimuksen tulosten perusteella voidaan myös esittää väittämiä asioiden toimivuudesta tietyissä konteksteissa ja tehdä yleistyksiä ilmiöiden välisistä yhteyksistä. Laadullisen tutkijan päämääränä on ymmärtää paremmin yksilön kokemuksia, mikä lisää tietoa tutkittavasta ilmiöstä väittää Soininen (1995, 35).

Aineiston analyysissä käytin sisällönanalyysiä. Kerronnalliseen haastatteluaineistoon olisi sopinut myös diskurssianalyysi, mutta aineiston runsaus asetti tietyt rajat. Diskurssianalyysin avulla olisin voinut selvittää, millaisen kuvan varhaiskasvattajat tuottavat puheessaan lasten sosiaalisemotionaalisen kehityksestä. Mielestäni sisällönanalyysillä analysoitu haastatteluaineisto täytti tälle tutkimukselle asettamani tavoitteet. Omassa tutkimuksessani pääpaino oli selvittää varhaiskasvattajien yleistä teoreettista tietämystä ja sen määrää lasten sosiaalisemotionaalisista taidoista. Jäin pohtimaan, että olisiko voinut saada minun tutkimuskysymyksiini vastausta kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä. Siinä tapauksessa aineisto olisi pitänyt kerätä kyselylomakkeella ja laajemmalla haastateltavien ryhmältä. Tutkimustuloksia ajatellen taas pohdin, että olisivatko kyselylomakkeen kysymykset johdattelevia ja miten ne pitäisi muotoilla, jotta saisin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Metsämuurosen (2008, 14) mukaan haastattelu on määrällisessä tutkimuksessa strukturoitu kysely, eli survey-tutkimus. Laadullisen tutkimuksen avoimet kysymykset ja vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavien välillä antoi kuitenkin tarvittavan syvyyden tälle tutkimukselle. Selkeästi rajattu, strukturoitu lomakehaastattelu laadullisena tutkimuksena voi tuottaa paljon vastauksia ns. kohdasta ”muu” (Metsämuuronen 2008, 40). Tutkimukseni aihe

oli haastateltaville heikosti tiedostettu ja haastattelijan apukysymykset auttoivat haastateltavia selventämään omia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Rajatulla, strukturoidulla kyselylomakkeella samaa lopputulosta ei todennäköisesti olisi saavutettu.

Aineistoa olisi myös voinut analysoida sillä tavoin, miten haastateltavat osasivat luetella sosiaalisemotionaalisen kehityksen alueita ja siihen liittyviä yksittäisiä taitoja. Pohdinnan arvoista olisi myös se, miksi toisen tutkimuskysymyksen vastauksissa jo samojen mainittujen taitojen puuttumista tai heikkouksia ei kyetty huomaamaan.

## 6.2.2 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012, 6) ohjeiden mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu noudattaa yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä.

Tutkimukseen täytyy soveltaa tieteellisen tutkimuksen mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksissa täytyy noudattaa avoimuutta ja vastuullista viestintää tuloksia julkaistaessa. Tutkimuksessa syntyneitä tietoaineistoja täytyy tallentaa ja säilyttää tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Ihmistieteitä koskee sen lisäksi vielä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohje vuodelta 2019, jonka mukaan ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen peruslähtökohta on tutkittavien henkilöiden luottamus tutkijoihin. Samat tutkimustilanteet ja -aiheet saattavat eri ihmisissä herättää erilaisia tunnereaktioita. Välttääkseen tutkittavan tarpeetonta rasittamista, tutkijan on perehdyttävä ennakkoon tutkittavaan yhteisöön, kulttuuriin sekä näiden historiaan. Yksi tutkimushaastattelujen haasteista liittyy tutkijan kykyyn ymmärtää tutkimukseen osallistuvien ihmisten sanattomia viestejä ja pohtia, vaikuttaako tutkimusasetelma tutkimukseen osallistuvien ihmisten mielipiteeseen (Patton 2002, 27). Ahonen (2015, 87) liittää tutkijan sensitiivisyyteen myös kyvyn tulkita haastattelutilanteita yksilöllisesti. Jotkut haastateltavat tarvitsevat enemmän tutkijan verbaalista apua tutkittavan aiheen ilmaisemiseen.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2019, 8) ohjeistaa tutkijoita myös tutkittavien henkilöiden oikeuksista. Tämä ohje määrittelee henkilötietojen käsittelytavat ja yksityisyyden suojan tutkimuksessa. Mäkinen (2006, 114) väittää, että tutkittavien henkilöiden anonyymius lisää tutkijan vapautta. Tieteen avoimuus on edellytys kriittiselle arvioinnille, mikä myös edistää tieteellistä tutkimusta. Tutkimusaineiston tallentaminen muitten tutkijoiden jatkokäyttöön lisää tieteen avoimuutta. Avoimuuden aste määritetään aineistokohtaisesti. On

otettava huomioon sekä henkilötietojen ja yksityisyyden suoja että tieteen vapaus. (TENK 2019, 13.) Tutkimusaineistojen avaaminen muille tutkijoille vähentää tarvetta uuden samankaltaisen tutkimusaineiston keräämiselle.

Kuula (2006, 124) luokittelee tärkeimmäksi tutkimuseettiseksi normiksi tutkittavan yksityisyyden kunnioittamisen. Hänen mielestään yksilön ajatusten ja näkemysten tutkiminen lisää tutkimuksen haasteellisuutta, koska vastaajien yksityisyyttä on suojattava. Ahonen (2015, 203) esimerkiksi tulee siihen tulokseen, että pelkästään nimen tai osoitteen kätkeyminen ei riitä turvaamaan tutkittavan yksityisyyttä. Tutkimuksessani olen tehnyt kaikkeni, ettei haastateltavia tunnistettaisi eikä myöskään lapsia, joita varhaiskasvattajat joskus käyttävät esimerkkinä kertoessaan sosiaalis-emotionaalisista taidoista. Haastateltavien osalta olen jättänyt tutkielmastani pois kaikki yksilölliset tunnistetiedot. Sosiaalis-emotionaaliset taidot ja niissä esiintyvät vaikeudet ovat erilaisissa lapsiryhmissä pääsääntöisesti samankaltaiset, mikä suojaa haastateltavien kertomien esimerkkien tunnistamista. Haastateltavia yksilöidessäni käytin neutraalien koodien sijasta ammattinimikkeen etukirjaimia, koska laadullisen analysointivaiheen aikana se osoittautui merkittäväksi tekijäksi tutkimustulosten tulkinnassa, kun vertasin eri ammattiedustajia keskenään. Eettisesti se on kuitenkin ongelmallista, koska tutkittavia oli verrattain vähän.

Tutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkimys yleistää eri ammattikuntien tai yleisesti varhaiskasvattajien tapaa toimia oikein tai väärin, vaan pikemminkin löytää puutteita varhaiskasvattajien teoreettisissa perustiedoissa, mikä koskee lasten sosiaalisemotionaalisia taitoja. Varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen kannalta on tärkeää tuottaa tietoa siitä, millaista jatkokoulutusta eri ammatissa toimivat henkilöt tarvitsevat ja millä painotuksella pitäisi lisätä varhaiskasvattajien perustietoja.

Mäkinen (2006, 29) on todennut, että tutkijan objektiivisuus tieteen etikassa on ankara vaatimus: tutkijan mielipiteet eivät saa vaikuttaa tutkimuskohteen ominaisuuksiin. Tieteellisessä tutkimuksessa tutkittavat asiat ja ilmiöt ovat olemassa tutkijasta riippumatta. Sen lisäksi kriittisyys on tutkijan tärkeä ominaisuus. Kriittisyys ja epäily ovat tieteen edistyksen edellytyksiä. (Mäkinen 2006, 29.)

### 6.2.3 Luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Hirsijärven ym. (2015, 232) mukaan tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkimuksen kaikkien vaiheiden tarkka selostus. Laadullisen tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa tutkijan oma käsitys ja tiedot aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009). Myös tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkijan käsitys aiheesta. Luotettavuutta arvioidessa tulee huomioida myös haastattelijan vaikutukset tutkimusaineistoon. Haastattelutilanteessa haastattelijoiden persoona ja esimerkiksi ammatti voivat vaikuttaa aineistoon. (Richards & Emslie, 2000.) Tutkija tulkitsee aineiston omien lähtötietojen ja käsitysten mukaisesti. Tutkimuksen tieto ei siis ole täysin objektiivista. Tutkimustulokseen vaikuttaa myös tutkimusmenetelmä.

Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu aineiston laadusta ja Hirsijärven & Hurmeen (2000) mukaan laatuun voidaan vaikuttaa panostamalla haastattelurunkoon. Jos haastatteliijoita on vain yksi, niin toimintatavat säilyvät kaikissa haastattelutilanteissa samanlaisina. Jos haastatteliijoita on monia, silloin on tärkeitä, että kaikki haastattelijat sisäistävät haastattelukysymykset sekä ymmärtävät ne samalla tavalla. Yksi haastattelututkimuksen luotettavuuteen vaikuttava seikka on vastaajien luottamuksen saavuttaminen. Luottamuksen puuttuessa haastateltavat eivät välttämättä vastaa tutkijan kysymyksiin avoimesti ja rehellisesti. Tämä on tärkeä aspekti haastattelututkimuksessa ja se täytyy ottaa huomioon tutkimuksen tuloksia analysoidessa. Ulkopuolisen haastattelijan toimittama materiaali on mielestäni tutkielmani luotettavuutta heikentävä tekijä. On pohdinnan arvoista, olisinko henkilökohtaisesti saanut haastateltavilta samanlaiset vastaukset ja olisinko osannut johdattaa keskustelua samalla tavalla. Tutkimusaineiston keräämisessä henkilökohtaisesti voidaan olettaa olevan sekä tutkimusta edistäviä että heikentäviä kriteereitä.

Haastatteluun liittyy aina henkilökohtainen vuorovaikutus ja haastattelutekniikalla ovat omat rajoituksensa sekä heikkoutensa. Haastateltavat eivät aina ole suostuvaisia jakamaan kaikkea tutkijan tarvitsemaa tietoa toteaa Soininen (1995, 113). Haastattelijan osalta taas nousee esiin kysymys puolueettomuudesta. Tutkijan täytyy pystyä ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajia itsenään. Periaatteessa laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että tiedonantajan kertomus suodattuu tutkijan oman kehyksen läpi. Tutkimukseen vaikuttaa usein

esimerkiksi tutkijan ikä, sukupuoli, poliittinen asenne, uskonto, virka-asema tms. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.)

Tutkimukseni luotettavuutta heikentää se, että en ole itse kerännyt tutkimusaineistoa, kuten mainitsin tämän jo aiemmin. Toisaalta se kuitenkin lisää tutkimukseni uskottavuutta, koska en ole nähnyt haastateltavia henkilökohtaisesti. Sain litteroidun aineiston ns. neutraalisti eli ilman, että olisin muodostanut henkilökohtaista käsitystä haastateltavista. Tämä tuo koko tutkimukseen neutraalisuutta ja objektiivisuutta.

Tutkimusaineiston analyysin luotettavuutta voidaan pohtia informanttien rehellisyyden ja tutkijan aineistonymmärtämisen näkökulmista. Koska varsin monet tutkimukset perustuvat ajatukseen siitä, että haastateltavat ovat rehellisiä, niin on silti mielekästä kysyä, mistä näin päätellään. Aineiston äärellä analyysiä suorittavan tutkijan täytyy pohtia myös sitä, voiko haastateltavien vastauksia ymmärtää eri tavalla, onko tutkija ymmärtänyt aineistossa olleita omaan aikaan tai kulttuuriin sidoksissa olevia vihjeitä. (Metsämuuronen 2008, 54.) Kolmas aineiston analyysin luotettavuutta koskeva näkökulma nousee tutkittavan ilmiön tulkinnanvaraisuudesta. Monet haastatteluissa esiin nousseet teemat voidaan luokitella eri sosiaalisemotionaalisten taitojen alle. Tulkinnanvaraista on mm. se, missä tilanteessa ja kontekstissa varhaiskasvattajat huomasivat lapsen SE vaikeuden. Tutkimustulokset voisivat olla siltä osin erilaiset, kuinka monta kertaa mikäkin teema nousi haastatteluista esiin, eli kuinka hyvin mikäkin SE taito ja vaikeus tunnistettiin. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, että mitkä teemat ja sosiaalisemotionaalisen kehitykseen ja vaikeuksiin liittyvät osa-alueet eivät nousseet esille ollenkaan, tai mainittiin vain muutaman kerran.

Aineistossa oli mukana 25 haastateltavaa erilaisista lapsiryhmistä ja eri päiväkodeista. Tästä päättelen, että tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset vastaavat tutkittavan kohteen todellista tilaa ja antavat kattavan yleiskuvan varhaiskasvattajien tiedoista. Toisaalta johtopäätökset ovat aina tutkijan näköisiä. Olen pyrkinyt toimimaan saamaani aineiston osalta läpinäkyvästi ja kuvannut totuudenmukaisesti ja avoimesti johtopäätöksiin johtanutta analyysiä sekä päättelyä. Tämä tutkimus soveltuu myös muihin tutkimuskohteisiin, koska aineistoa on

kerätty useammasta kuin yhdestä ryhmästä. Tutkimuksesta ei voida kuitenkaan päätellä, että samat tulokset toistuisivat kaikissa suomalaisissa päiväkodeissa. Vaikka tutkimuskysymyksiin saamani vastaukset eivät olekaan yleistettävissä, voidaan tuloksia soveltaa jatkossa varhaiskasvattajien jatkokoulutuksia suunnitellessa.

Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista puhua tulosten yleistettävyydestä ilman, että väitetään löydetyn ilmiön pitävän paikkaansa myös laajemmassa joukossa. Kyse on vaan olettamisen mahdollisuuksista. (Ruusuvoori ym. 2010, 27.) Soininen (1995, 124) väittää, että ulkoiseen validiuteen liittyy yleistettävyyssajatus. Tutkitun ilmiön konteksti on avoin siltä osin, että päiväkotiryhmät eivät ole staattisia, eli samanlaisina säilyviä. Joka syksy muodostuu uusia ryhmiä, uusine lapsineen ja varhaiskasvattajineen. Niin sanotun avoimen kohteen tutkimuksesta saadut tulokset ovat todennäköisemmin yleistettäviä kuin suljetusta ja staattisesta ympäristöstä saadut tulokset. Tästä johtuen voidaan päätellä, että tämän ilmiön tutkimisesta saadut tulokset ovat uskottavia ja yleistettäviä.

### **6.3 Jatkotutkimussuositukset**

Tutkimuksen aikana heränneitä avoimia kysymyksiä on monia. Yksi johtopäätös ja samalla uuden tutkimuksen arvoinen asia voisi olla se, että kuinka paljon on niitä varhaiskasvattajia, jotka eivät tiedä teoreettisesti lasten SE-kehityksessä vaikeuksia mutta osaavat kuitenkin tukea lapsia heidän kehityksen haasteissaan. Varhaiskasvattajien tietotaitoa koskevia tutkimuksia tarvitaan lisää. Haastattelu- ja kyselylomake tutkimukset ovat siinä mielessä tämän aihepiirin tutkimisessa ongelmallisia, koska ihmiset eivät osaa sanoittaa tunne- ja sosiaalisia taitoja. Se ei kuitenkaan osoita heidän taitamattomuuttaan toimia vaativissa kasvatustilanteissa. Tämän tutkielmani taustalla on isompi tutkimushanke, jota varten tehtiin myös havaintotutkimusta. Havaintotutkimusaineiston liittäminen tämän tutkielman osaksi olisi tuonut enemmän syvyyttä ilmiön tutkimiseen ja olisi ehkä antanut enemmän vastauksia. Ottaen huomioon, että tämä on Pro gradu -tutkielma, tutkimusaineiston laajentaminen ei enää olisi mahtunut tämän tutkielman piiriin.

Jos tutkimuskohteesta halutaan saada mahdollisimman laaja kuva, eivät haastattelut Huttusen (2010, 42-43) mukaan yksistään riitä tarjoamaan monipuolista empiiristä kokonaisuutta. Huttunen (2010) väittää, että haastatteluaineisto ei yksistään voisi toimia tutkimuksen aineistona. Tämän Pro gradu -tutkielman aineistoksi päätin kuitenkin sisällyttää vain haastatteluaineiston, mitä oli itsestään jo paljon. Analyysiä tehdessäni kaipasin Huttusen tavoin lisää materiaalia ymmärtääkseni ja tulkitakseni paremmin haastateltavien vastauksia.

Aikaisemmat tutkimukset (ks. Curby, Grimm & Pianta 2010; Karila 2009) osoittavat, että kasvattajan käyttäytymisen ja lasten akateemisten sekä sosiaalisten taitojen välillä on yhteys. Tästä syystä on tärkeää ottaa huomioon myös lapsista tehtävät tulkinnot. Ahosen (2015, 61) mukaan varhaiskasvattaja pystyy haastavissa kasvatustilanteissa vaikuttamaan omilla valinnoilla siihen, miten tilanne kehittyy. Vaikkakin tarvitaan lisää tietoa aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta sekä tavoista, miten erilaiset haastavat kasvatustilanteet olisi parasta ratkaista, niin teoreettisen tiedon lisääminen ei yksistään riitä. Lapsen kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen vaaditaan varhaiskasvattajalta Viskarin (2003, 155-167) mukaan paljon muutakin. Koen, että täydennyskoulutuksen avulla voidaan parantaa varhaiskasvattajien omia sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja, mikä auttaisi lasten SE kehityksen tukemisessa.

Jatkotutkimusehdotuksena olisi tutkia miten varhaiskasvattajien sensitiivisyyttä ja SE-taitoja pystytään lisäämään ja miten varhaiskasvattajat pystyisivät paremmin ymmärtämään lapsen tarpeita. Siihen liittyen olisi mielenkiintoista tutkia varhaiskasvattajien sosiaalis-emotionaalisia taitoja. Lasten sosiaalis-emotionaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Lapset oppivat vuorovaikutusta ja tunnetaitoja matkimalla aikuisten käytöstä. Keskeistä ei olisi enää kysyä, että miksi lapset käyttäytyvät haastavasti, miksi he eivät opi, vaan keskeinen kysymys pitäisi nykyään olla miten varhaiskasvattajat käyttäytyvät ja osaavatko he sanoittaa, ilmaista ja säädellä omia tunteitaan malliksi lapsilleen.

Tutkimisen ja suunnittelemisen arvoista olisi myös, millä konkreettisilla toimintavoilla varhaiskasvattajat pystyvät tukemaan lapsia sosiaalisissa tilanteissa. Mitä paremmin aikuinen osaa mallintaa ja selittää lapselle rakentavan tavan käyttäytyä, sitä enemmän lapsi pyrkii

toimimaan tällä tavalla. Siksi ei ole olennaista tutkia, miten lapset saadaan käyttäytymään paremmin, vaan miten saada paremmin käyttäytyviä aikuisia lapsille sopiviksi käytösmalleiksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa on vahvasti painotettu lapsen käytöksen muuttamista ja on sivuutettu varhaiskasvattajien toiminnan merkitys suhteessa haastavien tilanteiden syntymiseen ja etenemiseen (Ahonen 2015, 73). Opetushallituksen tilannekartoitus (2017) osoittaa, että ”aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutussuhteet ovat keskeisiä SE-taitojen kehittymisen konteksteja.” Näitä varhaiskasvattajien sekä opettajien ja lasten välisiä vuorovaikutussuhteita pitäisi tutkia erilaisesta teoreettisesta viitekehyksestä käsin. Konkreettisista interventiotutkimuksista on puutetta (OPH 2017). Pienten lasten osalta tutkimusta on yleisestikin ottaen liian vähän. Olisi mielekästä tutkia pienten lasten SE-kehityksen varhaisen vaiheen tukemiseen kohdistuvien interventioiden merkitystä ja vaikutusta.

Ahosen (2015, 61) mukaan, jos varhaiskasvattaja ilmaisee negatiivista tai kriittistä asennetta suhteessa lapsen käyttäytymiseen, on se yhteydessä lapsen korkeampaan aggressiivisuuden tasoon. Tästä seuraa seuraava mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe. Eri aikuiset käyttäytyvät lasten kanssa eri tavalla. Sama lapsi voidaan eri aikuisten mielestä kokea hankalana, ongelmallisena tai tyypillisesti käyttäytyvänä. Jos tutkimuksen lähtökohdaksi otetaan aikuisen käytöksen heijastuminen lapseen, niin olisi mielenkiintoista seurata varhaiskasvattajien ja lasten välisiä vuorovaikutustilanteita sekä niiden ratkaisuja. Havaintotutkimuksen jälkeen haastattelut selventäisivät, miten kasvattajat omasta mielestään kokevat kyseiset lapset.

Gersten (2011, 73) uskoo, että lapsi kyllä oppii sosiaalis-emotionaalisia taitoja, jos hän saa varttua lämpimässä ja lapsen luottavassa ympäristössä. Käytännössä ja omissa havainnoissani päiväkodissa olen huomannut, että aikuiset luovuttavat liian helposti haastavien lasten kanssa. Omiin taitoihin ei luoteta ja käytännön toimintamallien puuttuessa lapset ohjataan liiankin nopeasti varhaiserityisopettajan (VEO:n) tai psykologin luokse arvioitavaksi. Tutkimukseni osalta heräsin ihmettelemään, mikä on lastenhoitajan ja varhaiskasvatuksenopettajan vastuu lapsen kehityksestä, sekä millainen pitäisi olla heidän ammattitaitonsa että he osaisivat tukea lapsen kehitystä. Pihlaja (2001, 135) korostaa lasten kanssa työskentelevien pedagogien osaamisen taitoa ymmärtää lasten varhaisvuosien



sosiaalis-emotionaalista kehitystä. Tämä toteamus on jo vuodelta 2001 ja silti edelleen, vuonna 2019-2020 tehtyjen haastattelujen perusteella varhaiskasvattajat ihmettelevät, että mitkäs ne emotionaaliset taidot olivatkaan. Ehkä tutkijoiden ei enää tarvitsisi tutkia lasten sosiaalis-emotionaalisia taitoja, vaan sitä, mitä vikaa järjestelmässä on, kun tutkimustulokset eivät heijastuu näinkään pitkällä aikavälillä varhaiskasvatuksen kentälle. Myös Määttä (2001, 28) painottaa toimintaympäristön ja arjen muokkaamista lapsen mukaisesti, mikä vähentäisi yksittäisiä kuntoutuskeinoja. Lapsuuden kokemuksista, opituista vuorovaikutusmalleista ja ihmissuhteisiin kohdistuneista odotuksista muodostuu psyykkisiä rakenteita, jotka suodattavat kokemuksia ja ohjaavat käyttäytymistä. Ei siis ole samantekevää, miten lapsiamme kohtelemme. (Sinkkonen 2008, 41.)

Varhaiskasvattajat lapsen vanhempien ja muun perheen kanssa ovat ratkaisevassa asemassa tukien ja muokaten lapsesta sosiaalis-emotionaalisesti sellaista ihmistä, mikä hänestä aikuisena kasvaa. Olipa aineiston analyysi kuinka täsmällistä ja tarkkaa, haastatteluna aineisto ei koskaan tule loppuun tulkituksi (Ruusuvuori ym. 2010, 29). Analyysiä tehdessäni kävin läpi kolmen haastattelukysymyksen vastauksia. Niitä voisi analysoida lisää, vaikka tutkien kuinka moni haastateltavista sekoitti sosiaaliset ja emotionaaliset taidot tai millaiset SE-aidot ovat varhaiskasvattajien mielestä eniten tulkinnanvaraisia. Ruusuvuoren ym. (2010, 29) mukaan analyysin päättyessä tutkittu ilmiö avautuu uudestaan eri tavalla mahdollistamalla jatkotutkimukset erilaisesta näkökulmasta.

Koen tämän tutkielman tekemisen olleen mielenkiintoinen matka tutkijauran aloittamiseen. Tämä on vahvistanut toiveitani ja suunnitelmiani tehdä lisää tutkimustyötä. Sanotaan, että kandidaatin tutkinnon kirjallinen työ olisi tutkimustyön harjoittelemista ja tutkimustyö huipentuisi maisterivaiheen pro gradu -tutkimukseen. Tämän tutkielman tekemisen jälkeen koen, että vasta tämä oli harjoittelua ja seuraavasta työstäni tulisi huipentuma. Itseni tuntien tohtorin väitöskirjakaan ei välttämättä olisi se huipentuma. Tutkijasielu minussa on vahvistunut tämän prosessin aikana. Olen näiden 18 kuukauden aikana törmännyt erilaisiin yhteiskunnassa ja varhaiskasvatuksessa esiintyviin moninaisiin kysymyksiin, jotka mielestäni tarvitsivat vastauksia ja tarkempaa tutkimista. Huomaan, että katson nykyisin elämää ja yhteiskunnallisia asioita aloittelevan tutkijan silmin, uteliaana ja halukkaana tehdä analyysiä, tutkia, saada vastauksia kysymyksiini empiirisiä keinoja käyttäen. Vien myös tämän

tutkimusmatkan aikana saamiani tietojani mukaan jokaiseen seuraavaan kohtaamiseeni lasten kanssa.

”Merkittävin aikuisuuden selviytymistä ennustava tekijä lapsuudessa ei ole älykkyys tai kouluarvosanat, vaan se, miten lapsi tulee toimeen toisten ihmisten kanssa.”

W. Hartup

## Lähteet

- Aasen, W. & Sadownik, A. R. 2019. Does the new kindergarten teacher education program in Norway provide good conditions for professional kindergarten teachers? *Universal Journal of Educational Research* 7(3A): 1-7, 2019 DOI: 10.13189/ujer.2019.071301. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED595413.pdf>, (Luettu 13.8.2021.)
- Adenius-Jokivuori, M. 2005. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala R. *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Juva: WSOY.
- Ahonen, L. 2015. *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Ahonen, T. & Rautakoski, P. 2007. Kielelliset vaikeudet ja niiden pitkäaikaisvaikutukset. Teoksessa Aro, T. & Siiskonen, T. & T. Ahonen. (toim.) *Ymmärsinkö oikein?* Juva: PS-kustannus.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. 1978. *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Alakortes, J., Kovaniemi, S., Carter, A. S., Bloigu, R., Moilanen, I. K. & Ebeling, H. E. 2017. Do child healthcare professionals and parents recognize social-emotional and behavioral problems in 1-year-old infants? *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2017) 26:481–495 DOI 10.1007/s00787-016-0909-3.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. 2006. *Eryitystä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen*. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 270.
- Aro, T. 2005. *Itsesäätelyn kehitys ja tukeminen*. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala R. *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Juva: WSOY.
- Aro, T. 2011a. *Miten ymmärrämme itsesäätelyn?* Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (Toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. 2011b. *Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat varhaislapsuudessa*. Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (Toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti.
- Bakopoulou, I. & Dockrell, J. E. 2016. The role of social cognition and prosocial behavior in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific

- language impairment. *Research in Developmental Disabilities*. Volumes 49-50, February-March 2016, Pages 354-370.
- Bardy, M. 2002. Mistä vanhemmuus tehdään? Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.), *Onks ketään kotona?* (s. 35–52). Helsinki: Tammi.
- Bartels, M., Hendriks, A., Mauri, M., Krapohl, E., Whipp, A., Bolhuis, K., Colodro Conde, L., Luningham, J., Fung Ip, H., Hagenbeek, F., Roetman, P., Gatej, R., Lamers, A., Nivard, M., van Dongen, J., Lu, Y., Middeldorp, C., van Beijsterveldt, T., Vermeiren, P., Hankemeijer, T., Kluft, C., Medland, S., Lundström, S., Rose, R., Pulkkinen, L., Vuoksimaa, E., Korhonen, T., Martin, N. G., Lubke, G., Finkenauer, C., Fanos, V., Tiemeier, H., Lichtenstein, P., Plomin, R., Kaprio, J. & Boomsma, D. I. 2018. Childhood aggression and the co-occurrence of behavioural and emotional problems: result across ages 3-16 years from multiple raters in six cohorts in the EU-ACTION project. *European Child & Adolescent Psychiatry* (2018) 27:1105–1121  
<https://doi.org/10.1007/s00787-018-1169-1>
- Baumrind, D. 1989. Rearing competent children. Teoksessa W. Damon (toim.), *Child development today and tomorrow* (s. 349–378). San Fransisco CA: JosseyBass.
- Bayer, J. K., Ukomunne, O. C., Mathers, M., Wake, M., Abdi, N. & Hiscock, H. 2012. Development of children's internalizing and externalizing problems from infancy to five years of age. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry* (2012), 46(7) 659–668 DOI: 10.1177/0004867412450076
- Berry, D. & O'Connor, E. 2010. Behavioral risk teacher-child relationships and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31.
- Blunt Bugental, D. & Goodnow, J. J. 2006. Chapter 7: Socialization processes. Teoksessa Damon, W. & N. Eisenberg (toim.) 2006. *Handbook of Child Psychology*. Volume 3: Social, emotional, and personality development. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss*. Vol I. Attachment. London: Pimlico.
- Brannen, J. 1992. Combining qualitative and quantitative approaches. An overview. Teoksessa J. Brannen (toim.) *Mixing methods*. Qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

- Brennan, M. 2007. Beyond childcare-how else could we do this? Sociocultural reflections on the structural and cultural arrangements of contemporary western childcare. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(1), 1–9.
- 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? *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 45:7, July 2006, 849-858.
- Brinkmann, S. 2018. The Interview. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*. (576-599). California: SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suomentanut Anne Toppi. 2. painos. (s. 221–288). Suomi: UNIPress.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckley, B. 2003. *Children's communication skills. From birth to five years*. London and New York: Routledge.
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Ammatilainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa: M. Oulasmaa & R. Riihonen. *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Väestöliitto.
- Clegg, J., Law, J., Rush, R., Peters, T. & Roulstone, S. 2015. The contribution of early language development to children's emotional and behavioural functioning at 6 years: an analysis of data from the Children in Focus sample from the ALSPAC birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56:1 (2015), pp 67–75.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2017. *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. 2006. Chapter 12: Aggression and antisocial behavior. Teoksessa Damon, W. & Eisenberg, N. (toim.) 2006. *Handbook of Child Psychology*. Volume 3: Social, emotional, and personality development. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Curby, T., Grimm, K.J. & Pianta, R.C. 2010. Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 373–384.
- Curtis, P. R., Estabrook, R., Kaiser, A. P. & Roberts, M. Y. 2017. The Longitudinal effects of early language intervention on children's problem behaviors. *Child Development*, 2017, Volume 00, Number 0, Pages 1–17.

- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. 2016. Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- D'Cruz, H. & Jones, M. 2004. *Social work research. Ethical and political contexts*. London: Sage.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development* 74, (1), 238–256.
- Doherty, J. & Hughes, M. 2009. *Child development: theory and practice 0-11*. Addison-Wesley Longman, Incorporated.
- Edwards, C. & Liu, W-L. 2002. Parenting toddlers. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.), *Handbook of parenting: Vol.1. Children and Parenting*. 2. painos. (s. 45– 72). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. 2006. Introduction chapter. Teoksessa Damon, W. & N. Eisenberg, (toim.) 2006. *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineiston keruu*. (24-46). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000; 1998; 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Friis, L., Eirola, R. & Mannonen, M. 2004. *Lasten ja nuorten mielenterveystyö*. Helsinki: WSOY.
- Gersten, M. 2011. Addressing children's challenging behavior. *Teaching with respect. Challenging behavior exchange*, 70–73.
- Greene, R.W. 2008. *Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Porvoo: WS Bookwell oy.
- Harter, S. 1983. Developmental perspectives on the self-system. Teoksessa Musen, P. H. (toim.) *Handbook of child psychology. Formelry Carmichael's manual of child psychology. Fourth edition. Volume IV. Hetherington (toim.) Socialization, personality, and social development*. New York: John Wiley & Sons.
- Hellstén, E. & Pihlaja, P. 2000. *Päiväkodin hoidolliset mahdollisuudet*. Teoksessa Ulos umpikujasta. Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta? Helsinki: WSOY.

- Hemmeter, M., Synder, P. A., Fox, L., & Algina, J. 2016. Evaluating the implementation of the pyramid model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133–146.  
<https://doi.org/10.1177/0271121416653386>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki, Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015; 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki, Tammi.
- Hoghugh, M. 2004. Parenting – An introduction. Teoksessa M. Hoghugh & N. Long (toim.), *The handbook of parenting* (s.1–18). London: SAGE Publications Ltd.
- Hughes, D. 2011. Kiintymyseskeinen vanhemmuus. Toimivuutta kasvatukseen. Tampere: PT-Kustannus.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn Lectura.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2016). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, (s. 314–329). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa: M. Hyvärinen, J. Ruusuvoori & P. Nikander (Toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Jyväskylän yliopistopaino.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskyn merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (ss. 158–183). Juva: PS-kustannus. WS Bookwell Oy.
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus. Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa: A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.), *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä*. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä (s. 21–39). Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future

- wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290.  
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jääskinen, A.-M. & Pelliccioni, S. 2018. Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Kahiluoto, T. 2002. Lasten päivähoiton tilannekatsaus. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2002:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (Toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 249-262.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. OPH. Raportit ja selvitykset 2016:6.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf),  
 (Luettu 2.8.2021.)
- Karlsson, L. & Melartin, T. & Karlsson, H. 2007. Lapsuuden stressi uhkaa aikuisiän terveyttä. *Suomen Lääkärilehti* 37/2007 vsk 62.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. *Oppaita* 63. Helsinki: Stakes  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77944/OPA2006\\_063\\_Stakes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77944/OPA2006_063_Stakes.pdf?sequence=1&isAllowed=y), (Luettu 13.8.2021.)
- Kauffman, J. M. 1997. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Prendice Hall.
- Kauppila, R. A. 2006. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Killen, M. & Coplan, R. J. 2011. *Social development in childhood & adolescence. A contemporary reader*. Blackwell Publishing Ltd. West Sussex.
- King, E. K. & La Paro, K. M. 2018. Teachers' emotion minimizing language and toddlers' social emotional competence. *Early Education and Development*, 29:8, 989-1003,  
 DOI:10.1080/10409289.2018.1510214  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1510214>, (Luettu 14.8.2021.)
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



- Koppinen, M.-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Korpilahti, P. 2003. Kielen kehityksen häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) 2003. Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, 40-54. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Korpilahti, P., Arikka, H. & Wallden, T. 2015. Puheen- ja kielenkehityksen häiriöt. Teoksessa Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.). 2015. Lastenneurologia. Helsinki: Duodecim.
- Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere, Osuuskunta Vastapaino.
- Kronquist, E. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. (Väitöskirja, Oulun yliopisto).
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Ladd, G. & Pettit, G. 2002. Parenting and the development of children's peer relationships. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.), Handbook of Parenting. Vol. 5. Practical Issues in Parenting. 2. painos. (s. 269–309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. L. 2000. Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71(2), 358–375. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00150>
- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Levickis, P., Sciberras, E., McKean, C., Conway, L., Pezic, A., Mensah, F. K., Bavin, E. L., Bretherton, L., Eadie, P., Prior, M. & Reilly, S. 2018. Language and social-emotional and behavioural wellbeing from 4 to 7 years: a community-based study. *European Child & Adolescent Psychiatry* (2018) 27:849–859 [<https://doi.org/10.1007/s00787-017-1079-7>], (Luettu 14.8.2021.)
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björk-Åkesson, E. & Granlund, M. 2009. The construct of social competence – How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41 (1), 51–63.

- Longobardi, E., Spataro, P., Frigerio, A. & Rescorla, L. 2016. Language and social competence in typically developing children and late talkers between 18 and 35 months of age. *Early Child Development and Care*, 186:3, 436-452, DOI: 10.1080/03004430.2015.1039529, : <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1039529>, (Luettu 14.8.2021.)
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., Van Ijzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E. E., Paulsell, D. & Chazan-Cohen, R. 2003. Child Care Quality Matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*. Volume 74, Issue 4. Pages: 969-1226. July 2003. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00584>
- Luecken, L., Roubinow, D. & Tanaka, R. 2013. Childhood family environment, social competence and health across the lifespan. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30, (2), 171–178.
- Lummelahti, L. 2005. Lapsikohtainen arviointi. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala R. *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Juva: WSOY.
- Lönnqvist, J. 1999. Potilaan tutkiminen ja mielenterveyden häiriöiden luokittelu. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. Duodecim.
- Lyytinen, H., Leinonen, S., Nikula, M., Aro, M., & Leiwo, M. (1995). In search of the core features of dyslexia: observations concerning dyslexia in the highly orthographically regular Finnish language. Teoksessa V.W. Berninger (toim.), *The varieties of orthographic knowledge II: Relationships to phonology, reading, and writing*, 177–204. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, T. W. G. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 2017, 1.
- Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. London: Sage.
- McCelland, M.M., Cameron, C.E., Connor, C.M., Faris, C.L., Jewkes, A.M. & Morrison, F.J. 2007. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.
- McLeod, S. A. 2017. Kolb - learning styles and experiential learning cycle. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>, (Luettu 13.8.2021.)

- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. 2. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Mondi, D. F., Giovanelli, A. & Reynolds, A. J. 2021. Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy* 15, Article number: 6 (2021).  
<https://ijceep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-021-00084-8>, (Luettu 13.8.2021.)
- Mäkelä, J. 2015. Varhaiskasvatuslain muutosesitys lisää syrjäytymistä. Eduskunnan sivistysvaliokunnan pyytämä kannanotto ehdotukseen varhaiskasvatuslain muuttamiseksi. THL 2015,  
<https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2015-AK-29733.pdf>, (Luettu 13.8.2021.)
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Määttä, P. 2001. Yhteistyö vanhempien kanssa – perhekeskeisyyttä vai perhelähtöisyyttä. Teoksessa: P. Pihlaja & E. Kontu (Toim.) Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001: 14, 27–29.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. OPH: Raportit ja selvitykset 2017:17.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf), (Luettu 13.8.2021.)
- Niemi, P. 2015. Hyvää mieltä & tunnetaitoja. Hämeenlinna: Päivä.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Nyland, B. 2004. Infant programmes in australian childcare centres: Are there gaps in pre-service training of childcare staff? *Early Child Development & Care*, 174(1), 47–57.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- OPH Tilannekartoitus, 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. OPH: Raportit ja selvitykset 2017:17.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf), (Luettu 13.8.2021.)
- Pajulo, M. & Kalland, M. 2008. Lasten ja nuorten psyykkinen vointi – onko syytä olla huolissaan? *Pääkirjoitus. Duodecim*, 124, (1), 9–10.

- Parlakian, R. 2003. Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers. Washington, DC: Zero to Three.
- Patton, M. Q. 2002. (3.painos). Qualitative research & evaluation methods. California: Thousand Oaks.
- Peitso, S. & Närhi, V. 2011. Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa T. Aro, & M.-L. Laakso, (toim.). Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesääteilytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.
- Peltopuro, M., Närhi, V., Kaartinen, J. & Ahonen, T. 2014. Mitä tutkimusten perusteella tiedetään laaja-alaisista oppimisvaikeuksista? Teoksessa Närhi, V. & Seppälä, H. & Kuikka, P. (toim.) Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 89-91.
- Penn, H. 2008. Understanding early childhood. Issues and controversies. Berkshire: McGraw-Hill. Open University Press.
- Pentikäinen, V. & Heikari, S. 2021. Positiivinen oppiminen. [www.positiivinenoppiminen.fi](http://www.positiivinenoppiminen.fi), Webinaari 11.8.2021
- Perren, S., Wyl, A., Stadelmann, S., Burgin, D. & Klitzing, K. 2006. Associations Between Behavioral/Emotional Difficulties in Kindergarten Children and the Quality of Their Peer Relationships. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 45:7, Juli 2006.
- Pietiäinen, A. 2013. Tunne antitunne perimä. Johdanto tunteiden dynamiikkaan. Espoo: Natura Medicina.
- Pihlainen, K. 2021. Lasten mukavat ja kurjat kokemukset varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen tukena. TVK.  
<https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/02/19/lasten-mukavat-ja-kurjat-kokemukset-varhaiskasvatuksen-laadun-kehittamisen-tukena/>, (Luettu 13.8.2021.)
- Pihlainen, K., Reunamo, J., Sajaniemi, N. & Kärnä, E. (2020). Children's negative experiences as a part of quality evaluation in early childhood education and care. Early Child Development and Care, DOI: 10.1080/03004430.2020.1801667
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä – erityispäivähoito 1997. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1998:7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö
- Pihlaja, P. 2001. Päivähoidon kontekstianalyysi – lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta. Teoksessa: P. Pihlaja & E. Kontu (Toim.) Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001: 14, 134–151.
- Pihlaja, P. 2002. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet varhaislapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja P-L. Svärd (Toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: Sanoma Pro.

- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pihlaja, P. 2005a. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY.
- Pihlaja, P. 2005b. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY.
- Pihlaja, P. 2008. 'Behave yourself!' Examining meanings assigned to children with socioemotional difficulties. *Disability & Society*, 23 (1), 5–15.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inkluusio. *Kasvatus* 49 (2), 146-157.
- Pihlaja, P. 2018a. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. 2018b. Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa Pihlaja, P. & R. Viitala, (toim.) 2018. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä, PS-kustannus
- Pihlaja, P. & E. Kontu, (toim.) 2001. Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017, 70-91.
- Pihlaja, P., Rantanen, M.-L. & Sonne, V. 2010. Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. Turku: Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Poijula, S. 2016. Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen. Helsinki: Kirjapaja.
- Poikkeus, A.-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Aro, T. & M.-L. Laakso, (toim.) 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.
- Pulkinen, L. 1999. Unohdettu keskilapsuus? *NMI-Bulletin*, 9(1), 3–8.
- Pulkinen, L. 2018. Kohti yhteistä lapsikäsitystä. THL, Työpaperi 12/2018  
[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136124/URN\\_ISBN\\_978-952-343-086-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136124/URN_ISBN_978-952-343-086-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y), (Luettu 27.7.2021.)
- Punamäki, R., & Solantaus, T. 2008. Maailma, lapsi ja lapsen kehityksen tutkimus: Globaalin talouden polku lapsen kehitykseen ja mielenterveyteen. Teoksessa A. R. Lahikainen, R. Punamäki & T. Tamminen (toim.), *Kulttuuri lapsen kasvattajana* (ss. 183–203). Vantaa: Kirjoittajat ja WSOY.

- Punkanen, T. 2001. Mielenterveystyö ammattina. Helsinki: Tammi.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Rechtschaffen, D. 2016. Keskittymiskykyä luokkaan. Tietoisuustaitoharjoitusten opaskirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Reikerås, E. 2020. Relations between play skills and mathematical skills in toddlers. *The International Journal on Mathematics Education*, v52 n4 p703-716 Aug 2020. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11858-020-01141-1>, (Luettu 13.8.2021.)
- Remsu, N. & Piironen-Malmi, U. 2003. Erityispäivähoidon selvitys Etelä-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen alueen kunnissa vuonna 2003. Sosiaali- ja terveysministeriö. ESO. <https://sosiaalitalo.fi/wpcontent/uploads/2021/02/erityispalvelut-2003.pdf>, (Luettu 27.7.2021.)
- Repo, L. 2015. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus
- Richards, H. & Emslie, C. (2000). The doctor or the girl from the University? Considering the influence of professional roles on qualitative interviewing. *Family Practice*, 17(1), 71–75.
- Rothbart, M. 2007. Temperament, Development and Personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16, (4), 207–212.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Hershey, K. L. 2011. Temperament and Social Behavior in Childhood. Teoksessa Killen, M. & Coplan, R. J. 2011. *Social development in childhood & adolescence. A contemporary reader*. Blackwell Publishing Ltd. West Sussex.
- Rotkirch, A. 2014. Yhdessä. Lapsen kasvatusta ei ole yksilölaji. Helsinki: WSOY.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. 2006. Chapter 10: Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa Damon, W. & Eisenberg, N. (toim.) 2006. *Handbook of Child Psychology. Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ruohonen, A. 2020. Enemmän kuin arjen sankari – Varhaiskasvatusta on arvokasta muulloinkin kuin poikkeusoloissa. OAJ. <https://www.opettaja.fi/tyossa/enemman-kuin-arjen-sankari-varhaiskasvatusta-on-arvokasta-muulloinkin-kuin-poikkeusoloissa/>, (Luettu 2.8.2021.)
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P., & Ojala, M. 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus.

- Rusanen, E. 1995. Ongelmalapset päivähoitossa? Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittamisestä päiväkodissa ja perhepäivähoitossa. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Ruusuvuori, J. 2010. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 269-299.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & M. Hyvärinen, (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, (s.9-38).
- Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. 2006. Chapter 5: Emotional development: action, communication, and understanding. Teoksessa Damon, W. & N. Eisenberg, (toim.) 2006. Handbook of Child Psychology. Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. 2020. Näin tuet lapsen itsesäätelyä. Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sajaniemi, N. 2005. Sääteilytoimintojen kehittyminen. Teoksessa E. Kontu, & E. Suhonen (toim.), Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus (ss. 83–94). Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), Positiivisen psykologian voima (s.136–159). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. E. 2015. Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Helsinki: PS Kustannus.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. 2007. Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development & Care*, 177(1), 71–91.
- Schleicher, A. 2019. Pisa-pomo painottaa varhaiskasvatusta. OAJ.  
<https://www.opettaja.fi/ajassa/pisa-pomo-painottaa-varhaiskasvatusta/>, (Luettu 2.8.2021.)
- Schmitt, F. 2003. Riittävän hyvä vanhemmuus. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), Pesästä lentoon. (s. 298–326). Helsinki: WSOY.
- Shulman, C. 2016. Social and emotional development in infant and early childhood mental health. Teoksessa C. Schulman (toim.), Research and practice in infant and early

- childhood mental health. *Children's well-being: Indicators and research* 13 (s. 23–42). Chiem: Springer International.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2005. *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Tammi.
- Seppälä, H. 2014. Sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteet. Teoksessa Närhi, V. & Seppälä, H. Kuikka, P. (toim.) *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Siira, J. & Palomäki, K. 2016. *Kehon viisaat viestit. Vapaaksi kivusta, stressistä ja kuormittavista tunteista*. Helsinki: Kirjapaja.
- Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) 2003. *Joko se puhuu? Kielen kehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus.
- Silvén, M., & Vienola M. 1995. Varhaisesta vuorovaikutuksesta kiintymyssuhteeseen. *Psykologia*, 30(6), 445-457.
- Sinkkonen, J. 2000. Lastenpsykiatrian diagnostiikka. Teoksessa Sinkkonen, J. & Pihlaja, P. *Ulos umpikujasta. Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta?* Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. 2007. Kielihäiriöisen nuoren psyykkiset haasteet. Teoksessa Aro, T. & Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) *Ymmärsinkö oikein?* Juva: PS-kustannus.
- Sinkkonen, J. 2008. *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. & Pihlaja, P. (toim.) 2000. *Ulos umpikujasta – miten auttaa tunnehäiriöistä lasta*. Juva: WSOY.
- Sipilä, J. & Österbacka, E. 2013. *Enemmän ongelmien ehkäisyä, vähemmän korjailuja? : perheitä ja lapsia tukevien palvelujen tuloksellisuus ja kustannusvaikuttavuus*. Valtiovarainministeriö 2013.  
[https://www.researchgate.net/publication/236880520\\_Enemman\\_ongelmien\\_ehkaisy\\_vanhemman\\_korjailua](https://www.researchgate.net/publication/236880520_Enemman_ongelmien_ehkaisy_vanhemman_korjailua), (Luettu 14.8.2021.)
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana: Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suhonen, E. 2009. *Eryistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suhonen, E., Sajaniemi, N. K., Alijoki, A., & Nislin, M. A. 2016. Children's biological givens, stress responses, language and cognitive abilities and family background after entering kindergarten in toddlerhood. *Early Child Development and Care*, s. 1–14.



- Surakka, V. 1999. Contagion and modulation of human emotions. *Acta Universitatis Tamperensis*; 627. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Svartsjö, R. & Hellsten, E. 2005. Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen erityispiirteet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala R. *Eryityskasvatus varhaislapsuudessa*. Juva: WSOY.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Taaperotutkimus 2019-2020, [<https://sites.utu.fi/toddlerstudy/>], (Luettu 29.7.2021).
- THL, 2020a. Lapset ja perheet. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveysrot/eriarvoisuus/elamankulku/lapset-ja-perheet>, (Luettu 2.8.2021.)
- THL, 2020b. Lasten mielenterveys ja mielenterveyden häiriöt. <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/lasten-mielenterveys-ja-mielenterveyden-hairiot>, (Luettu 14.8.2021.)
- Tomasello, M. 1999. The Human Adaption for Culture. *Annual Review of Anthropology* Vol. 28:509-529 (Volume publication date October 1999) <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.28.1.509>, (Luettu 18.8.2021.)
- Tronick, E. 2007. *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. New York: W. W. Norton & Company.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (TENK) 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf), (Luettu 26.7.2021.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (TENK) 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. [https://tenk.fi/sites/default/files/202101/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/202101/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf), (Luettu 26.7.2021.)
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>, (Luettu 28.7.2021)
- Van den Bedem, N. P., Willems, D., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M. & Rieffe, C. 2018. Interrelation between empathy and friendship development during (pre)adolescence and the moderating effect of developmental language disorder: A longitudinal study. *Social Development*. 2019;28:599–619. New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>, (Luettu 25.7.2021.)

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018. Opetushallitus: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmienperusteet>. (Luettu 25.7.2021.)
- Vauras, M. & Annevirta, T. 2005. Lapsi, metakognitio ja oppiminen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY.
- Viitala, K. 2002. Etsimässä erityispäivähoito. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoidon nykytilanne ja hallinnollinen ohjaus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B 10/2002. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Viitala, R. 2005. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa: M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (Toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 24:2018. <https://karvi.fi/varhaiskasvatus/varhaiskasvatuksen-laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset/>, (Luettu 13.8.2021.)
- Välimäki, A.-L., Lindberg, P. & Sulonen, H. 2002. Varttua. Varhaiskasvatus – tietotekniikka – vuorovaikutus. Väkiraportti. tammikuu 2002. Aiheita 20/2002. Stakes. Helsinki.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. Cambridge: Ma, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin & Göös.
- Wahlberg, K. E. 2005. Perhe ja vuorovaikutusnäkökulma lapsen käyttäytymiseen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY.
- Walton, G. E. & Hibbard, D. R. 2017. Exploring Adults' Emotional Intelligence and Knowledge of Young Children's Social-Emotional Competence: A Pilot Study. Early Childhood Educ J (2017). Published online: 09 November 2017. DOI 10.1007/s10643-017-0887-1. (Luettu 15.8.2021.)
- Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami Oy.

- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. 2015. Social and emotional learning. Past, present, and future (s. 3–19). Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press.
- Wong, B.Y.L., Graham, L., Hoskyn, M. & Berman, J. 2012. *The ABCs of learning disabilities*. ACT Australia: Communications and Educations Department University of Canberra.
- Zbar, A., Surkan, P. J., Fombonne, E. & Melchior, M. 2016. Early emotional and behavioral difficulties and adult educational attainment: an 18-year follow-up of the TEMPO study. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2016) 25:1141–1143 DOI 10.1007/s00787-016-0858-x, (Luettu 21.8.2021.)

## Liitteet

### Liite 1. Tietosuojailmoitus

TURUN YLIOPISTO  
 tietosuoja-asetus,  
 artiklat 13 ja 14

TIETOSUOJAILMOITUS 1 (3)  
 14.10.2019 EU:n yleinen

#### Johdanto

Tässä tietosuojailmoituksessa annetaan Taaperoikäisten lasten sosioemotionaalisen kompetenssin kehitys, sen viiveet ja vaikeudet – tutkimukseen osallistuville tahoille (varhaiskasvatuksen johtajat, työntekijät, vanhemmat) tiedoksi tutkimuksessa kerättävien henkilötietojen keruu-, käsittely- ja säilytyskäytännöt niin tarkasti ja läpinäkyvästi kuin ilmoituksen teon ajankohtana on mahdollista määritellä.

#### 1. Rekisterin nimi

Taaperoikäisten lasten sosioemotionaalisen kompetenssin kehitys, sen viiveet ja vaikeudet

#### 2. Rekisterin pitäjä

Turun yliopisto  
 Turun yliopisto, 20014 TURUN YLIOPISTO  
 kirjaamo@utu.fi  
 +358 29 450 5000 (vaihde)

#### 3. Vastuuhenkilön yhteystiedot

Päivi Pihlaja, dosentti, yliopistotutkija  
 Projektin vastuullinen johtaja  
 Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto  
 Assistentinkatu 5, 20014 Turun yliopisto

#### 4. Yhteyshenkilö tutkimusrekisteriä koskevissa asioissa

Marianna Heinonen, projektitutkija, tohtorikoulutettava  
 mhhein(a)utu.fi  
 Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto  
 Assistentinkatu 5, 20014 Turun yliopisto

## LIITE 1

2 (3)

## 5. Tietosuojavastaavan

yhteystiedot

DPO@utu.fi

+358 29 450 4361

## 6. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste

Tutkimuksessa kerätään tietoja lapsen ja päiväkodissa kasvatustehtävästä vastaavan henkilökunnan vuorovaikutuksesta havainnoimalla. Tietoja kerätään myös lasten tuen tarpeista ja tarpeiden tunnistamisesta vanhemmille ja henkilökunnalle suunnatuilla kyselylomakkeilla ja haastatteluilla.

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on

- käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)  
 rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)  
 muu mikä \_\_\_\_\_

## 7. Käsiteltävät henkilötietoryhmät

Tutkimuksen kannalta on tarpeellista kerätä tietoa seuraavista asioista:

Tutkittaviin ja kontekstiin liittyvät taustatiedot: lapsen ikä, sukupuoli, henkilökunnan ikä, sukupuoli, ammattinimikkeet, koulutustausta, työssäolovuodet, päivähoitoryhmän rakenne, tilat, päiväjärjestys, kunta ja päiväkotit, jossa tutkimus suoritetaan. Tietoja kerätään myös päiväkodin johtajalta: ikä, sukupuoli, koulutustausta, työssäolovuodet, toimiiko useammassa yksikössä.

Varsinaiset tutkimustiedot: lapsen tuen tarpeisiin liittyvät tiedot (kyselylomake), havainnointimateriaalit (muistiinpanot, videoinnit), haastattelumateriaalit (äänitteet, litteroinnit).

Yhteystiedot: henkilökunnan sähköpostiosoitteet ja ryhmän puhelinnumero.

Aineistosisällöt: video-taltioidut vuorovaikutustilanteet, henkilökunnan haastattelut, lasten tuentarpeita selvittävän kyselylomakkeen sisällöt, mahdolliset muistiinpanot.

## 8. Henkilötietojen vastaanottajat, vastaanottajaryhmät ja taho

Aineistoa ei käsittele mikään tutkimusryhmän ulkopuolinen taho.

## LIITE 1

3 (3)

## 9. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

## 10. Henkilötietojen säilyttämisaika, sen määrittämisen kriteerit

Hanke päättyy 31.12.2020. Henkilötietoja säilytetään 6 vuotta

tutkimuksen päättymisen jälkeen, jonka jälkeen ne hävitetään tietoturvasääntöjen mukaisesti.

Säilytysaika (6 vuotta) mahdollistaa hankkeen raportoinnin, joka jatkuu tutkimuksen päätyttyä.

Tekstimuodossa olevat aineistot pseudonymisoidaan aineistonkeruun aikana ja sen jälkeen, riippuen aineiston laadun asettamista mahdollisuuksista, kummassakin tapauksessa aineistosta poistetaan suorat henkilötiedot.

## 11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu

Henkilökunnan yhteystiedot on saatu tutkimukseen osallistuneilta päiväkodeilta ja henkilökunnalta itseltään. Tutkimusaineistoon liittyvät ja siihen lukeutuvat tiedot on saatu kasvatushenkilökunnan osalta tutkimukseen osallistuneilta henkilökunnan jäseniltä itseltään. Lasten osalta tiedot on saatu heidän vanhemmiltaan, päiväkodin henkilökunnalta ja tutkimukseen osallistuneilta lapsilta itseltään havainnointitilanteissa.

## 12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profilointiin.

## 13. Rekisteröidyn oikeudet

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä.

Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä.

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.