

**Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä pedagogisesta
vuorovaikutuksesta haastavissa kasvatustilanteissa**

Riikka Rautjoki ja Anu Salenius

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rautjoki, Riikka ja Salenius, Anu. 2020. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä pedagogisesta vuorovaikutuksesta haastavissa kasvatustilanteissa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 55 sivua.

Tutkimuksemme aiheena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä laadukkaasta pedagogisesta vuorovaikutuksesta haastavissa kasvatustilanteissa. Halusimme myös selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on lapsen haastavan käytöksen taustalla olevista syistä sekä millainen toimintaympäristö tukee pedagogiikkaa sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevan lapsen kanssa. Tämän lisäksi pyrimme selvittämään sitä, millaisen merkityksen varhaiskasvatuksen opettajat antavat laadukkaalle vuorovaikutukselle kohdatessaan sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevan lapsen. Tutkimuksemme aihe on tärkeä, sillä haastavia kasvatustilanteita varhaiskasvatuksessa on tutkittu Suomessa vähän ja lasten sosioemotionaaliset pulmat ovat yleisiä varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksemme lähestymistapa oli laadullinen. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme teemahaastattelua, jonka toteutimme yhdeksälle varhaiskasvatuksen opettajalle. Analyysimenetelmänä meillä oli teemoittelu.

Varhaiskasvatusta koskevissa virallisissa asiakirjoissa painotetaan laadukkaan vuorovaikutuksen merkitystä. Tutkimuksemme osoitti, että kasvattajat käsittivät laadukkaan vuorovaikutuksen merkityksellisenä ja lasta monella tapaa tukevana. Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat pedagogiikan taustalla olevista pedagogisista toimintatavoista, kasvattajien tiimityön merkityksestä ryhmän hyvinvoinnille sekä ammatillisuuden tärkeydestä. Haastavien kasvatustilanteiden taustalla kerrottiin vaikuttavan lapsen fyysisyys, rajojen kokeilu, oppimisen pulmat, kielelliset ja kommunikoinnin haasteet, aistiyliherkkyys, keskittymisen haasteet sekä lapsen ryhmään sopeutumattomuus. Lisäksi haasteita muodostui vanhempien ja varhaiskasvatuksen välisessä yhteistyössä. Kasvattajan toiminta käsitettiin merkittävänä haastavissa kasvatustilanteissa. Turvallinen toimintaympäristö nähtiin koostuvan fyysisestä, sosiaalisesta ja psyykkisestä ulottuvuudesta. Lisäksi kasvattajien käsitys laadukkaasta vuorovaikutuksesta muodostui kasvattajien omasta toiminnasta ja lapsen mahdollisuudesta harjoitella vuorovaikutustaitoja.

Asiasanat: Sosioemotionaalisen tuen tarve, laadukas vuorovaikutus, sosioemotionaaliset taidot, pedagogiikka, toimintaympäristö.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT	6
	2.1 Mitä sosioemotionaaliset taidot ovat?.....	6
	2.2 Sosioemotionaalisten haasteiden monimuotoisuus.....	8
	2.3 Sosioemotionaalisten taitojen merkitys	10
3	VUOROVAIKUTUS JA PEDAGOGIIKKA	
	VARHAISKASVATUKSESSA	12
	3.1 Vuorovaikutus varhaiskasvatuksen laadun edellytyksenä.....	12
	3.2 Pedagogiikan merkitys lasten sosioemotionaalisten haasteiden tukemisessa	16
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
	5.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia	22
	5.2 Aineiston keruu ja kuvaus.....	23
	5.3 Aineiston analyysi	25
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	28
6	PEDAGOGIIKKA LAADUKKAAN VUOROVAIKUTUKSEN	
	TAUSTALLA	31
	6.1 Pedagogiset toimintatavat laadukkaan vuorovaikutuksen lähtökohtana 31	
	6.2 Varhaiskasvattajien käsityksiä haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttavista tekijöistä.....	34
	6.3 Turvallisen toimintaympäristön kolme eri ulottuvuutta.....	36
	6.4 Kasvattajien käsitykset laadukkaan vuorovaikutuksen syntymiseen vaikuttavista tekijöistä.....	39
7	POHDINTA	42
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	42
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	45
	LÄHTEET	48
	LIITTEET	54

1 JOHDANTO

Lasten sosioemotionaaliset taidot näkyvät varhaiskasvatuksessa päivittäin tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, ja siksi kasvattajien rooli on merkittävä. Sosioemotionaalisten taitojen kautta lapsi pystyy käsittelemään omia tunteitaan ja toimimaan toisten ihmisten kanssa. Sosioemotionaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa lasta ympäröivän sosiaalisen todellisuuden kanssa. Näiden taitojen kehitys alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu koko elämän. (Ahonen 2017, 16–17.) Sosioemotionaalisilla taidoilla on tutkitusti vaikutusta muun muassa niin kouluun sopeutumiseen, aikuisiän sosioekonomiseen asemaan kuin esimerkiksi syrjäytymiseen (Denham, Bassett, Brown, Way & Steed 2015; Kokko & Pulkkinen 2000). Näin ollen onkin tärkeää, että sosioemotionaalisten taitojen haasteisiin tartutaan jo varhaislapsuudessa ja näitä taitoja harjoitellaan yhdessä lasta tukien.

Ahosen (2017, 18) mukaan näkyvimpänä ja tunnetuimpana sosioemotionaalisenä taitona pidetään itsesäätelytaitoa. Sillä tarkoitetaan omien tunteiden, käyttäytymisen ja kognitiivisten toimintojen säätelykykyä (Aro 2020a, 10). Koska lasten sosioemotionaalisista vaikeuksista juuri itsesäätelytaidot ovat hyvin näkyviä, saavat ne luonnollisesti suuren huomion varhaiskasvatuksen arjessa. Pihlajan (2019, 151) mukaan kasvattajien tulisi ottaa huomioon, että sosiaalisten ja emotionaalisten pulmien syntymiseen ja jatkumiseen saattaa vaikuttaa toimintaympäristö ja kasvattajien toiminta. Jossain ympäristössä lapsi saatetaan kokea hankalaksi, mutta vastaavasti toisessa ei. Varhaiskasvatuksessa työskentelevät kasvattajat kokevat usein haastavat tilanteet kuormittavina, ja erityisesti ulospäin suuntautunut toisia häiritsevä käytös koetaan ongelmallisena. Kasvattajat käsittävät haastavaksi käytökseksi aggressiivisen ja uhmakkaan käytöksen, mutta myös ylivilkkauden, tarkkaamattomuuden, voimakkaat tunteenpurkaukset sekä voimakkaan vetäytymisen. (Ahonen 2017, 28.)

Päiväkodin arjessa tapahtuvia haastavia kasvatustilanteita on tutkittu Suomessa vähän. Liisa Ahonen (2015) on väitöstutkimuksessaan selvittänyt, millaista on varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellinen ja pedagoginen toiminta

haastavien kasvatustilanteiden aikana. Tutkimuksessa keskityttiin lapsen kokemaan emotionaaliseen hyvinvointiin. Tämän lisäksi Arja Lundan (2009) on tutkinut varhaiskasvattajan ja lapsen välistä haasteellista vuorovaikutusta päiväkodissa. Erityispedagogista tutkimusta, jossa haastavia lapsia on tutkittu osana varhaiskasvatusta, on tehty jonkin verran (Viitala 2014; 2000, Suhonen 2009, Pihlaja 2008; 2003, Alijoki 2006, Rusanen 1995). Näissä tutkimuksissa on käyty läpi varhaiskasvattajien asenteita haastavia lapsia kohtaan, mutta vuorovaikutusta ei kuitenkaan ole tutkittu.

Tutkimuksessamme haluamme keskittyä kasvattajien käsityksiin toimivasta pedagogisesta vuorovaikutuksesta haastavissa kasvatustilanteissa. Tarkastelumme kohteena on varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset laadukkaan vuorovaikutuksen toteutumisesta. Laadukkaassa vuorovaikutuksessa tärkeintä on kasvattajan sensitiivisyys ja kyky havaita lasten kognitiiviset ja emotionaaliset tarpeet, sekä vastata niihin lasten aloitteet ja näkökulmat huomioon ottaen. Näin voidaan vuorovaikutuksellisesti tukea lapsen käyttäytymistä ja kielellistä kehitystä. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019, 38.) Vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa on tutkittu paljon eri näkökulmista (Metsomäki 2006; König 2009; Holkeri-Rinkinen 2009; Kalliala 2009; Tahkokallio 2014). Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä vuorovaikutus- ja sosioemotionaaliset pulmat ovat yleisiä lapsiryhmissä; niitä esiintyy jopa 10–30 prosentilla varhaiskasvatusikäisistä lapsista (Määttä, Koivula, Huttunen, Paananen, Närhi, Savolainen & Laakso 2017, 8).

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käymme läpi sosioemotionaalisia taitoja ja niiden oppimisen eri ulottuvuuksia, haasteiden moni-ilmeisyyttä ja merkitystä lapsen tulevaisuudelle. Tämän jälkeen tarkastelemme laadukkaan varhaiskasvatuksen muodostumista vuorovaikutuksen ja pedagogisten toimintatapojen kautta. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esittelemme tutkimuksemme toteutuksen ja tulokset. Lopuksi pohdimme tutkimustuloksia ja esitämme ajatuksia jatkotutkimuksille.

2 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT

2.1 Mitä sosioemotionaaliset taidot ovat?

Sosioemotionaalisista taidoista puhuttaessa käytetään useampaa termiä, jotka kaikki tarkoittavat samaa asiaa. Kattokäsite on sosiaalinen kompetenssi. Tutumpia käsitteitä puolestaan ovat sosiaaliset tai sosioemotionaaliset taidot. (Ahonen 2017, 16–17; Pihlaja 2019, 147.) Sosiaaliset taidot kehittyvät lapsen kasvaessa, oppiessa ja kehittyessä. Sosiaaliin taitoihin kuuluvat kaveritaidot sekä neuvottelun ja toisen huomioon ottamisen taidot. Ahonen (2017, 16–17) toteaa, että sosiaaliin taitoihin kuuluvat myös lapsen taito käsitellä ristiriitilanteita, mielipiteen esille tuominen ja uskallus tehdä leikkialoitteita.

. Minäkäsitys on kuva, jonka yksilö muodostaa itsestään, ja siihen liittyy vahvasti itsearvostuksen käsite. Itsearvostus näkyy sosiaalisessa käyttäytymisessä ja suhteet muihin ihmisiin muodostuvat sen mukaan, miten yksilö arvostaa itseään. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 116.) Minäkäsityksen ylläpitäminen ja uudelleenmuokkaus rakentuvat jatkuvasti, jolloin uusi minään liittyvä tieto liittyy vanhaan aiempaan minätietoon. Minäkäsityksen totuudenmukaisuuteen, sisältöön ja tunne-kognitio suhteeseen vaikuttavat erityisesti varhaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen laatu (Lappalainen ym. 2008, 117.) Sosioemotionaaliin taitoihin kuuluu lisäksi taito muodostaa ja ylläpitää suhteita lapsiin ja aikuisiin, sekä kyky säädellä negatiivisia tunteita. Hyvät sosiaaliset taidot auttavat lasta käyttäytymisen säätelyssä, ja näin ollen hän pystyy vaivattomaan vuorovaikutukseen ryhmän sisällä. (Ahonen 2017, 22.)

Casel on maailman johtava kansainvälinen organisaatio, joka edistää lasten yhtenäistä, sosiaalista oppimista. Casel (2020) määrittelee sosioemotionaalisten taitojen osatekijät, joihin kuuluvat *tietoisuus itsestä*, *itsesäätely*, *sosiaalinen tietoisuus*, *ihmissuhdetaidot* sekä *vastuullinen päätöksenteko*. Tietoisuus itsestä määrittellään kykyyn tunnistaa omat tunteet, arvot ja niiden vaikutus omaan käyttäytymiseen. Itsesäätelyllä tarkoitetaan lapsen taitoa säädellä omaa käyttäytymistä,

tunnetiloja, ajatuksia sekä kykyä säädellä stressiä ja toimintaan motivoitumista. Sosiaalinen tietoisuus tarkoittaa puolestaan kykyä empatiaan ja muiden huomioon ottamista, ja ihmissuhdetaidot taas kuvaavat kykyä solmia ja pitää yllä ihmissuhteita. Vastuullinen päätöksenteko merkitsee vuorovaikutukseen ja omaan käyttäytymiseen liittyviä valintoja. (Casel 2020; Dindar, Huttunen & Koivula 2020.)

Aro (2020, 20) puhuu itsesäätelyn eri ulottuvuuksista, joilla hän tarkoittaa tunteiden, käyttäytymisen ja oppimisen säätelyä. Nämä kaikki edellä mainitut tekijät nivoutuvat tiukasti yhteen, niin lapsen kehityksen, kuin hermoston toiminnan kannalta katsottuna. Ahonen (2015, 33) painottaa tutkimuksessaan itsesäätelytaitojen tärkeyttä. Tämä asia koskettaa lapsen päivittäistä elämää ja on näin ollen tärkein sosioemotionaalinen taito. Tähän liittyy taito keskittyä, tehdä tehtäviä, ratkoa ongelmia ja ennen kaikkea taitoa tunnistaa omia tunteita ja käyttäytymistä. Itsesäätelytaidot korostuvat vuorovaikutustilanteissa.

Ahonen (2017, 17) painottaa, että sosioemotionaalisten taitojen pohja luodaan jo vastasyntyneen lapsen ja hänen vanhempansa välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen kasvaessa ja varhaiskasvatukseen ja kouluun siirtyessä, lapsen vuorovaikutussuhteet laajenevat ja tulevat osaksi hänen elämäänsä. Pihlajan (2019, 147–149) mukaan lapsen sosiaalinen kehitys tapahtuu yhteisessä tekemisessä ja toimimisessa. Lapsen kasvu sosiaalisuuteen muodostuu vähitellen koko elämän ajan, ja eri elämänkaaren vaiheet tuovat siihen vahvuuksia ja haasteita. Puhutaan kasvua ja kehitystä tukevista ja suojaavista tekijöistä sekä mahdollisista riskitekijöistä. Keskeinen suojatekijä lapsen kasvulle ja kehitykselle on lämmin ja turvallinen kasvuympäristö, jossa vanhemman ja perheen lähipiirin tuoma turva ja rakkaus vaikuttavat lapsen kehitykseen positiivisesti ja suojaavasti. (Pihlaja 2019, 147–149.) Riskitekijöitä lapsen kehitykselle voivat olla esimerkiksi vanhempien mielenterveysongelmat, tukien ulkopuolelle jääminen sekä lapsen kasvatukseen liittyvät pulmat. Yksi huomionarvoinen riskitekijä voi olla epäsuotuisa varhaiskasvatusympäristö sekä liian suuret ryhmäkoot. (Pihlaja 2019, 147–149.)

2.2 Sosioemotionaalisten haasteiden monimuotoisuus

Lasten sosioemotionaalisia pulmia esiintyy eniten sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutustilanteissa ja tunne-elämän ilmaisuissa. Perinteisesti näissä tilanteissa ongelmana nähdään lapsen häiritsevä käytös, vaikka Pihlajan (2019, 151) mukaan kasvattajien tulisi ottaa huomioon yhteisön merkitys. Pihlaja (2019, 151) korostaa, kuinka eri tavoin kasvattajat suhtautuvat lapsiin, joilla on sosioemotionaalisia vaikeuksia verrattuna esimerkiksi lapseen, jolla on haasteita kielikehityksessä. Hänen mukaansa lasta, jolla on ongelmia sosioemotionaalisissa taidoissa, syytetään näistä haasteista paljon helpommin. Aro (2020b, 107) muistuttaa, että kasvattajien tulisi myös tunnistaa lapsen kehityksen jatkuva muutos: eri ikä- ja kehityskausilla lapsi pystyy säätelämään käyttäytymistään eri tavoin.

Margaret Briggs-Gowan ja Alice Carter (2006) ovat kuvanneet sosiaalisen ja emotionaalisen alueen vaikeuksia ja niiden viiveitä. Heidän mukaansa lapsen haastavassa käytöksessä ei ole aina kyse sosiaalisen kompetenssin häiriöstä tai vaikeudesta, vaan ongelmana voi olla esimerkiksi viivästynyt kehitys. Sosioemotionaaliset vaikeudet voidaan jakaa neljään luokkaan: ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen, sisäänpäin kääntyvään käyttäytymiseen, käyttäytymisen säätelyn häiriöihin sekä epätyypilliseen käyttäytymiseen. Tämän teoreettisen jaottelun tarkoituksena on antaa kasvattajille keinoja tunnistaa sosioemotionaalisen kehityksen piirteitä.

Näkyvin ja usein myös haasteellisemmaksi koettu kehityksen ja oppimisen pulma on *ulospäin suuntautuva aggressio* (Pihlaja 2019, 155). Ahonen (2015, 36–37) viittaa useisiin tutkimuksiin, joiden mukaan pojilla esiintyy ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä tyttöjä enemmän. Samoin pienet lapset ovat vanhempia lapsia useammin konfliktitilanteissa. Pihlajan (2019, 155) mukaan aggressio voi näkyä ulospäin potkimisena, lyömisenä tai puremisena, mutta myös henkisenä, sanallisena ja passiivisena aggressiona. Aro (2020b, 108) lisää ulospäin suuntautuviin oireisiin käytöshäiriöt, uhmakkuuden, impulsiivisuuden ja levottomuuden.

Aggressiot kohdistuvat muita henkilöitä ja esineitä kohtaan, mutta näiden lisäksi lapsi saattaa kohdistaa ne itseensä. Lapsen hallitsemattomat tunteenpurkaukset saattavat aiheuttaa toisissa lapsissa pelkoa ja hämmennystä, mutta myös ihailua. Vanhemmat ja kasvattajat voivat olla neuvottomia tällaisessa tilanteessa, ja lapsen reaktio voi aiheuttaa aikuisissa vahvoja tunteita. Näissä tilanteissa on tärkeää, että aikuiset kestävät lapsen tunteet ja asettavat samalla lapselle turvalliset ja vahvat rajat. Lasten turvallisuus on taattava, ja erityisesti kiusatulle lapselle tulee antaa huolenpitoa. (Pihlaja 2019, 155.)

Lapsen itsetuntoon vaikuttaa erityisesti ympäristön reagointi ja se voi aiheuttaa lapsessa hetkellisen vallan tunteen. Tämä kuitenkin häviää pian, ja tilalle jää entistä heikompi itsetunto, jota korostaa ihmisten pettyneet reaktiot. Pihlajan (2019, 156) mukaan tästä muodostuu lapsen ympärille negatiivinen kehä, mikä kasvattajien tulee tunnistaa ja katkaista. Tämän jälkeen tilalle tulisi luoda uusi myönteistä kehitystä tukeva kehä.

Lapsen *sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen* näkyy usein arkuutena ja pelokkuutena, sekä syrjään vetäytymisenä ja estyneenä käyttäytymisenä (Pihlaja 2019, 157). Aron (2020b, 113–114) mukaan lapsen jännitys voi aiheuttaa aikuisen takertumista, ja myöhemmin leikki-ikässä lapsen voi olla vaikeaa osallistua leikkeihin tai peleihin. Lapsella saattaa olla ongelmia ilmaista omaa tahtoaan ja hän mukautuu helposti toisten toiveisiin. Tämä voi kertoa hauraasta minäkäsityksestä. Yhtenä oireena voi olla liian tuttavallinen käytös ja luottamus muihin, jopa vieraisiin ihmisiin. (Pihlaja 2019, 158.) Näin ollen on ymmärrettävää, että suhteet toisiin lapsiin ja aikuisiin saattavat olla hyvinkin ristiriitaisia ja pulmallisia.

Pihlajan (2019, 158) mukaan *tunteiden ja käyttäytymisen säätelystä ja niiden häiriöistä* puhutaan ja kirjoitetaan paljon. Aro (2020a, 11) määrittelee emotionin ja siihen liittyvän käyttäytymisen ihmisen kyvyksi ymmärtää ja hyväksyä omia tunteitaan ja sen jälkeen säädellä tunteiden ilmaisua siten, että se on sosiaalisesti hyväksyttävää. Kognitiivisen toiminnan säätely tarkoittaa kykyä säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia, tiedon jäsentelyä ja toiminnan suunnittelua ja arviointia (Aro 2020a, 12). Varhaiskasvatuksessa nämä haasteet ovat hyvin näkyviä

ja vaikuttavat päivän kulkuun olennaisesti. Pihlaja (2019, 160) kuitenkin muistuttaa, että tunteiden säätelyn harjoittelu ei saisi tukahduttaa tunteita. Tunteiden säätelyllä on oma tärkeä merkityksensä osana sosiaalista kanssakäymistä.

Lapsen *epätyypillisessä käyttäytymisessä* haasteena on poikkeava tunneilmaisuu. Lapsi saattaa nauraa ollessaan peloissaan tai käyttäytyy oudosti, kun tarvitsee apua. Epätyypillinen käyttäytyminen saattaa liittyä lapsen traumaattisiin elämäkokemuksiin, ja siksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten on otettava yksilökohtaisesti lapsen kehityksestä selvää, ja tilanteeseen on puututtava tavalla tai toisella. (Pihlaja 2018, 160–162.)

2.3 Sosioemotionaalisten taitojen merkitys

Ahonen (2017, 22) korostaa sosioemotionaalisten ongelmien kasaantumisen merkitystä lapsen tulevaisuudelle. Sosioemotionaaliset ongelmat eivät ole vain lapsuudessa olevia ongelmia, vaan niiden vaikutukset saattavat näkyä pitkälle aikuisikään. Vaikeuksien yhtenä keskeisenä näkökulmana on ekologinen lähestymistapa, jossa häiriön ajatellaan olevan lapsen ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutusongelma. Vuorovaikutusongelman ratkaisemiseksi on keskityttävä koko ympäristön muokkaamiseen lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden. (Pihlaja 2019, 152.)

Sosioemotionaalinen kehitys vaikuttaa myös koulunkäyntiin, sillä hyvät sosioemotionaaliset taidot edesauttavat kouluun sopeutumista (Denham, Basset, Brown, Way & Steed 2015). Tämä taas motivoi koulunkäyntiin ja edelleen hyviin oppimistuloksiin (Lappalainen ym. 2008, 120). Opetushallituksen tekemän lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksessa kartoittavan tilanneselvityksen mukaan, useissa tutkimuksissa (esimerkiksi Fine, Izard, Mostow, Trentacosta & Ackerman, 2003; Trentacosta, Izard, Mostow & Fine, 2006) on todettu, että alle kouluikäisten tunnetietoisuus ennustaa sosiaalista käyttäytymistä, sisäänpäin kääntyneiden oireiden määrää, huomiokyvyn säätelykykyä ja selviytymistä alakoulussa. Hyvään koulumenestykseen vaikuttavat myös kaveri-, leikki- ja keskustelutaidot, taito toimia ristiriitatilanteissa,

hyvä itsetunto ja luottamus muihin, toisten tunteiden ja käyttäytymisen tunnistaminen, kyky ja halu noudattaa ohjeita sekä hyvä keskittymiskyky. (Määttä, Koivula, Huttunen, Paananen, Närhi, Savolainen & Laakso 2017, 7.)

Sosioemotionaalinen kompetenssi toimii suojatekijänä, mikäli lapsella on ympärillään paljon riskitekijöitä. Näin ollen vahvat sosioemotionaaliset taidot omaavat lapset pystyvät paremmin käsittelemään eteen tulevia paineita ja haasteita (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2015, 206). Sosioemotionaalisia taitoja on tärkeää harjoitella jo varhaiskasvatuksessa ennen koulun aloittamista, ja näin mahdollistaa hyvä koulun aloitus.

Ongelmat sosioemotionaalisissa taidoissa eivät useinkaan rajoitu vain koulumaailmaan, vaan myös myöhempään aikuisikään. Denhamin ym. (2015, 259) tutkimuksessa kävi ilmi, että lasten tunnetaidot ovat yhteydessä myös myöhempään sosioekonomiseen asemaan. Hyvät tunnetaidot näyttävät olevan negatiivisesti yhteydessä aikuisiän sosioekonomiseen riskiin. Kokon ja Pulkkinen (2000) tutkimuksen mukaan lapsuusiän aggressiivisuus oli yhteydessä paitsi koulumenestykseen, myös aikuisiän alkoholismiin, ammatillisten vaihtoehtojen puuttumiseen ja työttömyyteen. Näin ollen hyvät sosioemotionaaliset taidot tukevat aikuisiän hyvää terveyttä sekä työllistymistä (Kokko & Pulkkinen 2000; Määttä ym. 2017).

3 VUOROVAIKUTUS JA PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Kasvattajan vuorovaikutus varhaiskasvatuksen laadun edellytyksenä

Karilan (2016, 27) mukaan useissa tutkimuksissa on todistettu kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkitys. Laadukkaan vuorovaikutuksen toteutuminen on varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä. Wandell ja Wolfe (2000, 98–99) korostavat varhaiskasvatuksen laadun merkitystä lapsen hyvinvoinnille, sosiaalisten taitojen kehittymiselle ja oppimiselle. Hujala ja Fonsén (2017, 313–314) toteavat, että laatu käsitteenä sisältää monta eri asiaa: päivähoidon tavoitteet, asiantuntijuuden, laadun liittymisen ympäristöön sekä päiväkodin ja ryhmän kulttuurin. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen määrittelyyn vaikuttavat monet eri asiat (Vlasov, Salminen, Repo, Karila, Kinnunen, Mattila, Nukarinen, Parrila ja Sulonen 2018, 16). Lapsella, vanhemmalla ja kasvatushenkilöstöllä on omat roolinsa, samoin virallisilla asiakirjoilla ja laeilla, sekä yhteiskunnan tuomalla arvomaailmalla. Varhaiskasvatus korostaa jokaisen lapsen oikeutta kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeen. Lisäksi keskeistä on lapsuuden itseisarvo, jonka mukaan jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas omana itsenään. Merkityksellisiä varhaiskasvatuksen arvoja ovat myös yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus (Vlasov ym. 2018, 41–42.)

Erityisen tärkeäksi laadukas vuorovaikutus muodostuu erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Varhaiskasvatuksen arvomaailma ja lainsäädäntö korostavat kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja sen positiivisia vaikutuksia lapsen oppimiselle ja kehitykselle. Pysyvät, turvalliset vuorovaikutussuhteet ovat merkittävässä roolissa. (Karvi 2019, 38.) Driscoll ja Pianta (2010, 39–40) ovat Yhdysvalloissa vaikuttavia tutkijoita, ja he ovat samaa mieltä kasvattajan ja lapsen laadukkaan vuorovaikutuksen positiivisista vaikutuksista.

Viitalan (2019, 59–66) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa tukea tarvitsevien lasten osallisuus ja oppiminen niin, että jokaisen ryhmän lapsen tulee kokea kuuluvansa ryhmään. Kasvattajien tulisi ottaa huomioon vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien (kuvat, piirtäminen, tukiviittomat) mahdollisuudet päivän eri vuorovaikutustilanteissa (Viitala 2019, 71–72). Osallisuuden tavoitteena on pyrkiä huomioimaan ja toteuttamaan lasten mielenkiinnon kohteita, sekä ottamaan lapsia mukaan päätöksentekoon, suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Ryhmän toiminta tulee suunnitella niin, että jokainen lapsi pääsee osallistumaan kaikkeen toimintaan. Toimintaympäristö tulee luoda sellaiseksi, että lapsilla on esteetön kulku joka paikkaan. Lelujen ja tarvikkeiden tulee olla saatavilla, sekä lapsella tulee olla monipuolista tekemistä päivän eri hetkissä. (Viitala 2019, 71–72.)

Kronqvist (2017, 10) korostaa, että laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen edellyttää kasvattajien tietoa ja näkemystä siitä, kuinka varhaiskasvatusta tulee toteuttaa. Varhaiskasvatustilanne (540/2018), varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018), perusopetuslaki (1998/628) ja esiopetuksen suunnitelman perusteet (2014) määrittävät pedagogiikkaa ja varhaiskasvatusta, ollen kaiken toiminnan taustalla olevia velvoittavia asiakirjoja.

Kasvattajan ja lapsen välisen laadukkaan vuorovaikutuksen merkitys

Ahonen (2017, 59–60) toteaa, että lapsi rakentaa omaa itseään vuorovaikutuksen ja häntä ympäröivien sosiaalisten suhteiden avulla. Näihin kuuluvat lapsen merkitykselliset ihmissuhteet, kuten varhaiskasvatuksen työntekijät, vanhemmat, sisaret, sukulaiset sekä harrastustoiminnan ohjaajat. Lapsen kokonaisvaltainen kehitys on yhteydessä lasta ympäröivien ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen kanssa. Vuorovaikutuksen avulla lapsi pääsee osalliseksi erilaisista sosiaalisista yhteisöistä. Huomionarvoista on, että yhteisöissä tapahtuva osallisuus voi olla lasta tukevaa, tai siitä voi olla jopa haittaa lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiselle (Ahonen 2017, 59–60.)

Lämmin vuorovaikutus tarkoittaa varhaiskasvattajan pysähtymistä lapsen tärkeän asian äärelle, sekä sensitiivistä vuorovaikutusta kaikissa arjen tilanteis-

sa, erityisesti haastavissa tilanteissa. Näin voidaan tukea lapsen oppimista, käyttäytymistä ja kielellistä kehitystä. Henkilöstön tulisi käyttää rikasta, monipuolista kieltä, sekä kannustaa lapsia yhteiseen vuorovaikutukseen lasten kehitystaso huomioiden. Merkityksellistä on, että kasvattaja huomioi jokaisen ryhmän lapsen ja paneutuu lasten erilaisiin ilmaisun tapoihin. Kasvattajan sitoutuminen lapseen ja lapsiryhmään on merkityksellistä. Näin päästään laadukkaaseen lasta tukevaan vuorovaikutukseen. (Karvi 2019, 38–39.)

Pihlaja ja Viitala (2019, 45) tuovat esille lapsen näkökulman huomioimisen tärkeyden laadukkaassa varhaiskasvatuksessa. Turja (2017, 39) toteaa, että lapsen ja kasvattajan välillä vallitsee aina valtasuhde, jota määrittävät kasvattajan arvot ja näkemykset, sekä vallalla olevat käsitykset lapsesta yhteiskunnan jäsenenä. Lapsen asema on muuttunut ja vahvistunut, sillä lapset nähdään vuorovaikutuksessa aktiivisina ja ryhmän osallisina osapuolina. Taustalla tässä muutoksessa on YK:n lapsen oikeuksien sopimus sekä yhteiskunnallinen lapsuustutkimus. (Turja 2017, 40–41.)

Hyvän kasvatussyhteistyön merkitys

Ahonen (2017, 243) kertoo, että laadukas kasvatussyhteistyö kasvattajan ja vanhemman välillä on yksi varhaiskasvatuksen keskeinen laatutekijä. Huoltajien ja kasvattajien välisen vuorovaikutteisen yhteistyön päämääränä on huolehtia lapsen kehityksestä, oppimisesta sekä turvallisesta ja terveellisestä kasvusta. Lisäksi perheiden ja lapsen yksilöllisyys tulee ottaa huomioon. (Opetushallitus 2018, 34; Varhaiskasvatuslaki 540:2018). Varhaiskasvatuslaki (540: 2018) korostaa myös vanhempien osallisuuden merkitystä varhaiskasvatuksessa. Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen ja Kilpeläinen (2017, 172) pohtivat, voisiko vanhempien roolia toiminnan suunnittelussa ja arjessa lisätä. Heidän mielestään vanhempia tulisi aktivoida aiempaa enemmän tähän tärkeään tehtävään.

Rautamies, Laakso ja Poikonen (2020, 198) kertovat, että asiakirjateksteissä osallisuus kuvataan vaikuttamiseksi ja sitoutumiseksi yhteiseen kasvatussyhteistyöhön. Varhaiskasvatuksen arjessa vanhemman osallisuus on käytännössä hoitopaikan valintaan liittyvät asiat, sekä jokapäiväiseen elämään kuuluvat koh-

taamiset, neuvottelut ja pohdinnat. Pihlaja ja Viitala (2019, 10) toteavat, että vanhempien ja varhaiskasvattajien tulee yhdessä huolehtia, että lapsi voi hyvin ja hänen oppimisensa ja kehityksensä tapahtuisi tavoitteiden mukaisesti.

Rantala ja Uotinen (2019, 134–135) painottavat, että myönteisellä kasvattajan ja vanhemman yhteistyöllä päästään luottamukselliseen ja avoimeen kasvatusyhteistyöhön. Tähän tavoitteeseen pääseminen vaatii kasvattajalta aikaa, asiaan paneutumista, sekä vanhempaa arvostavaa, tasavertaista ja kunnioittavaa kohtaamista. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus ja ammattitaito tulee kaikkein näkyvämmiin esiin nimenomaan vanhemman kanssa tehtävässä yhteistyössä. Ahonen (2017, 244) tuo tähän tärkeän näkökulman. Hän mainitsee, että vanhemman ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta on tutkittu paljon, ja tutkimukset osoittavat, että erityisesti sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi sopeutuu varhaiskasvatukseen selkeästi paremmin, kun kasvattajan ja vanhemman yhteistyö on hyvää.

Työntekijöiden tiimityö osana varhaiskasvatuksen laatua

Varhaiskasvatuksen koulutuksen ja päivähoidon kentän välillä tehtävään yhteistyöhön tulisi panostaa enemmän, jotta kentällä tapahtuva työ ja koulutus olisivat yhtenäisessä linjassa (Määttä, Koivula, Huttunen, Paananen, Närhi, Savolainen ja Laakso 2017, 46–47). Kupilan (2018, 311) mukaan työelämä muuttuu, kasvaa ja kehittyy kaiken aikaa, ja näin ollen uusien asioiden oppiminen ja omaksuminen ovat keskiössä, vaatien kasvatusyhteisön hyvää oppimista tukevaa ilmapiiriä.

Karvi (2019, 45) korostaa, että varhaiskasvatuksen yksikön johtaja on vastuussa varhaiskasvatuksen yksikkönsä pedagogiikan tavoitteellisesta ja suunnitelmallisesta johtamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä, sekä henkilöstön työssä oppimisesta ja kehittymisestä. Ahonen (2017, 252) painottaa, kuinka esimiehen tuki korostuu tukea tarvitsevien lasten ryhmän kasvattajien työssä. Pedagogiikan johtaminen tapahtuu varhaiskasvatuksen opettajien ja koko henkilöstön yhteistyöllä, osallistamisella ja tuella (Karvi 2019, 45). Ahonen (2017, 252) toteaa, että erityisesti sosioemotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle on taitojen

kehittymisen näkökulmasta erityisen tärkeää, että ryhmän kasvattajat toimivat johdonmukaisesti yhdessä sovitulla tavoilla. Jokainen kasvattaja on yksilö, mutta yksilölliset luonteenpiirteet eivät voi estää yhteistä johdonmukaista tiimityötä.

Hyvä tiimityöskentely on tärkeää, jotta kasvattajat voivat hyvin ja jaksavat tehdä ajoittain kuormittavaa ja vaativaa työtä. Työntekijöiden hyvinvoinnilla on suora yhteys lasten hyvinvoinnille ja päinvastoin. (Ahonen 2017, 252.)

3.2 Pedagogiikan merkitys lasten sosioemotionaalisten haasteiden tukemisessa

Nummenmaan, Karilan, Joensuun ja Rönholmin (2007, 31) mukaan päivähoitoyksikön pedagoginen toiminta syntyy työ- ja kasvatuskulttuurin sekä pedagogisen kulttuurin perustalta, pohjautuen kasvattajien käsityksiin lapsen oppimisesta ja kehityksestä. Tästä syystä pedagoginen toiminta voi olla hyvin erilaista eri yksiköiden välillä. Kasvatusalan työntekijöiden pedagogisesta toiminnasta keskusteltaessa, nostetaan usein esille se, että jokainen kasvattaja tekee työtä omalla persoonallaan (Ahonen 2015, 61). Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, 75–81) ovat määritelleet varhaiskasvatuksen pedagogiikan olevan suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, joka perustuu vahvasti vuorovaikutukseen. Sen avulla tuetaan lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia, ja taustalla vaikuttavat varhaiskasvatuksen arvoperusta, sekä käsitykset lapsuudesta, lapsesta ja oppimisesta. Molemmissa määritelmässä korostuu kasvattajan keskeinen rooli.

Sosioemotionaalisten taitojen arviointi ja tukeminen

Kuorelahti ja Lappalainen (2017, 60) korostavat, että sosioemotionaaliset taidot ovat opittavia, ja siksi niiden kehittymistä voidaan tukea ja arvioida. Heidän mukaansa tämä näkökulma tulee vahvasti esiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ja onhan käyttäytymisen, tunne-elämän ja vuorovaikutustaitojen haasteet koulumaailman arkipäivää. Ahosen (2017, 22) mielestä var-

haiskasvatuksella on väljemmän päiväohjelman ansioista koulua paremmat mahdollisuudet tukea sosioemotionaalisia taitoja, ja näiden taitojen harjoittelua korostavat myös varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus 2018, 22–23) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 15, 17) perusteet. Lisäksi Ahosen (2015, 35) mukaan alle kouluikäisten lasten ikä vaikuttaa suotuisasti sosiaaliseen kehitykseen.

Lainsäädännön mukaan jokaisella lapsella tulee olla oikeus saada tarpeitaan vastaavaa tukea heti tuen tarpeiden ilmettyä. Tuen on oltava systemaattista, tutkimusperusteista ja vaikuttavaa. (Opetushallitus 2018, 54; Opetushallitus 2014, 44.) Yleinen tuki on tarkoitettu koko ikäluokalle, tehostettu osalle ja erityinen harvoille (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2015). Aro (2020b, 108) painottaa, että arjen ongelmat määrittävät tuen tarpeen, eikä tukitoimien suunnitteleminen ja käynnistäminen vaadi diagnoosia. Keskeistä tuen suunnittelussa ovat lapsen jokapäiväiset haasteet. Pihlaja (2019, 152) on sitä mieltä, että oireiden diagnosointia tärkeämpää on mahdollisimman varhainen tarpeiden tunnistaminen ja niiden tukeminen pedagogisin keinoin.

Heiskanen (2019, 96) korostaa huolellista lapsen tuen tarpeiden selvittämistä, jotta pedagoginen suunnittelu ja toteuttaminen onnistuisi. Tuen tarpeiden selvittämiseen on olemassa useita arvioinnin välineitä, mutta lapsen luonnollisten arjen tilanteiden havainnointi on toiminut parhaiten, varsinkin silloin, kun ne on yhdistetty vanhemmilta saatuun tietoon. Aron (2020b, 107) mukaan lapsen arviointi ja tuen tarpeiden määrittely vaatii tietoa useista eri tilanteista ja pitkältä aikaväliltä. Huolellinen pedagoginen suunnittelu mahdollistaa tuen toteutumisen ja vaikuttavuuden arvioinnin, sekä tuen jatkuvuuden (Opetushallitus 2018, 45). Systemaattinen suunnittelu on myös edellytys inkluusion toteutumiselle (Heiskanen 2019, 100).

Heiskanen (2019, 97) muistuttaa, että aina, kun lapsen käyttäytymistä, oppimista tai tuen tarpeita kuvataan, kasvattaja tekee samalla lapseen kohdistuvaa arviointia. Tämä perustuu kasvattajan ymmärrykseen siitä, minkälainen käytös on erityistä. Kuorelahden ym. (2015) mielestä sosioemotionaalisten taitojen arviointi ei ole ollut kovin kannustavaa, vaan pikemminkin ongelmakeskeis-

tä ja negatiivissävytteistä. Myös Heiskanen (2019, 95) painottaa erityisesti lapsen vahvuuksien huomioimista ja hyödyntämistä lapsen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Ahosen (2017, 22) mukaan kasvattajilla on useimmiten tietoa sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta ja kehityksestä, mutta tiedon käytäntöön soveltaminen on koettu haasteelliseksi. Opetushallituksen teettämän selvityksen mukaan kasvattajat kaipasivat enemmän koulutusta, liittyen sosioemotionaaliseen kehitykseen, sekä käytännön ja teorian yhteensovittamiseen. Aihepiiriin liittyvä koulutus koetaan tärkeäksi, sillä kentältä kuuluneen keskustelun perusteella tuen tarpeet ovat kasvaneet, ja siellä kaivataan lisää osaamista ja työvälineitä. Näistä tarpeista tärkeiksi nousivat erityisesti konkreettiset menetelmät ja välineet, sekä lisäksi materiaalit haasteiden havainnointiin, tunnistamiseen ja tukemiseen. (Määttä ym. 2017, 28–30.) Kuorelahti ym. (2015) ovat havainneet samat ongelmat kasvattajien keinojen puutteesta, koskien sosiaalisen osallisuuden haasteita.

Yhtenä keinona sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi ovat erilaiset interventio- ja tukiohjelmat. Sosioemotionaalisia taitoja pystytään vahvistamaan, vaikuttamalla joko suoraan käyttäytymiseen, tai sitten sen taustalla oleviin kognitioihin (tilannetulkinnat, oman toiminnan seurausten arviointi) ja emootioihin (säättely, itsensä hallitsemisen taidot). Lapselle opetetaan ja vahvistetaan niitä konkreettisia taitoja, joiden tiedetään helpottavan hänen mahdollisuksiinsa sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Kuorelahti ym. 2015.) Monivaiheinen prosessi alkaa taidoista keskustelemalla, päättyen taidon harjoitteluun ja käyttöön luonnollisissa tilanteissa. Systemaattinen seuranta ja palaute ovat osa prosessia. (Kuorelahti ym. 2015.)

Toimintaympäristö osana varhaiskasvatusta

Pedagoginen toimintaympäristö muodostuu arjen käytännöissä, joihin osallistuvat sekä aikuiset että lapset. Toimintaan vaikuttavat fyysisiin ja ideologisiin seikkoihin perustuvat valinnat, jotka vaikuttavat siihen millaiseksi toimintaympäristö muodostuu. (Raittila 2013, 69.) Toimintaympäristön käsite sisältää nä-

kemyksen prosessuaalisesta luonteesta. Virallisissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ja Esiopetussuunnitelman perusteet (2014) käytetään käsitettä oppimisympäristö. (Raittila & Siippainen 2017, 229.)

Positiivisuuteen ja kannustukseen perustuva oppimisympäristö vahvistaa lapsen itsetunnon kehittymistä ja tukee lapsen käsitystä itsestään aktiivisena toimijana. Kun lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi, vaikuttaa se hänen kokonaisvaltaiseen kasvuunsa merkittävästi. (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013, 27.)

Tahkokallion (2014, 219) mukaan ryhmän kaikille jäsenille tyydyttävä toiminta edellyttää aikuiselta ryhmänhallintataitoja. Tällaisessa toiminnassa on tilaa vuorovaikutukselle ja aidolle kohtaamiselle. Salminen (2013, 78) on tutkinut opettajan roolia osallisuuden kautta ja todennut, etteivät johdonmukaiset säännöt ja rakenteet pelkästään tuota osallisuuden parantumista, vaan siihen tarvitaan myös kasvattajan pedagogista tietoisuutta ja sensitiivisyyttä. Tämä on todella tärkeää, sillä ryhmään kuuluminen on lapsille hyvin merkityksellistä.

Ahonen (2015, 63 – 64) nostaa esiin kasvattajan näkökulman, jossa toimiva oppimisympäristö antaa kasvattajalle enemmän aikaa keskittyä emotionaalisen tuen antamiseen lapsille ja olemaan lasten saavutettavissa. Tämä vaikuttaa siihen, että emotionaalisesti tyytyväiset lapset huokuvat hyvää ilmapiiriä ja haluavat toimia kasvattajan ohjeiden mukaisesti.

Lapsi ei voi oppia ryhmässä toimimista, ellei hän saa olla osa ryhmää. Siksi varhaiskasvattajan toiminnan tulisi mukautua lapsen tarpeisiin sopivaksi. (Ahonen 2015, 65.) Kukaan lapsi ei käyttäydy tahallaan huonosti vain sen vuoksi, että on sattunut niin päättämään, vaan käytöksen takana on aina lapsen sosioemotionaaliset valmiudet (Ahonen 2017, 29).

Myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen luomista, aikuisen läsnä olevaa toimintaa ja keskittymistä lasten vahvuuksiin, sekä myönteisen kehityksen tukemista, pidettiin Opetushallituksen teettämän selvityksen mukaan hyvin tavoiteltavina asioina. Pedagogisesti suunnitellut pienryhmätoiminnot tulivat hyvin vahvasti esiin yhtenä tukimenetelmistä. (Määttä ym. 2017, 37.) Pienryh-

mätoiminnan etuja tukee myös Viitalan (2000) tutkimus, jossa varhaiskasvattajat kokivat, että pienryhmissä heidän oli helpompi vastata lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin.

Kuorelahti ym. (2015) ottavat esiin oppimisympäristöjen arvioinnin suhteessa niiden toimivuuteen. Tulee pohtia, tukevatko vai rajoittavatko ne lapsen osallisuutta ja oman elämän hallintaa. Yllättävää oli, että Opetushallituksen teettämässä selvityksessä kasvattajien näkemys lasten osallisuuden vahvistamisesta ja lasten sitouttamisesta yhteisten sääntöjen luomiseen ja kaikkien huomiointiin nähtiin vähiten vaikuttavaksi tekijäksi arjen käytänteisiin (Määttä ym. 2017, 39). Kuitenkin osallisuus on vahvasti esillä varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus 2018, 18–19) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 24). Näiden asiakirjojen mukaan sen ajatellaan olevan vastavuoroisuuden pohjautuvaa toimintaa, jossa lapsella on vaikutusmahdollisuuksia. Lapsi tarvitsee kuulluksi ja ymmärretyksi tulemista, jotta hän pystyy paremmin säätelemään käyttäytymistään (Ahonen 2017, 20). Kuorelahti ym. (2015) korostavat, että sosioemotionaalista kompetenssia vahvistamalla lisätään samalla lapsen osallisuutta. Näiden valossa osallisuus on erittäin tärkeä osa sosioemotionaalisten taitojen tukemista.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksissa on havaittu, että varhaiskasvatuksen kentällä lasten sosioemotionaalisten ongelmien haasteet koetaan hyvin kuormittavina niiden yleisyyden ja monimuotoisuuden vuoksi. Oikeanlaiset pedagogiset toimintatavat helpottavat sekä lasta että kasvattajien työtä. Tämä tutkimus antaa tietoa varhaiskasvatuksen opettajien omista käsityksistä sosioemotionaalista tukea tarvitsevista lapsista ja herättää parhaimmillaan kasvattajan refleктоimaan omaa toimintaansa. Lisäksi tutkimuksemme antaa tietoa varhaiskasvatusyksiköiden psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen toimintaympäristön ja kasvattajien ja lasten välisen vuorovaikutuksen merkityksestä.

Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä pedagogiikasta siten, että laadukas vuorovaikutus toteutuisi.

Tutkimuksen pääkysymys on:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on laadukkaasta pedagogisesta vuorovaikutuksesta sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevan lapsen kanssa?

Tarkentavia tutkimuskysymyksiä ovat:

- A. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on lapsen haastavan käytöksen takana olevista syistä?
- B. Millainen toimintaympäristö tukee varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten mukaan pedagogiikkaa sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevan lapsen kanssa?
- C. Millaisen merkityksen varhaiskasvatuksen opettajat antavat laadukkaalle vuorovaikutukselle sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevan lapsen kohtaamisessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia

Tutkimuksemme tutkimusote on laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa, tai tulkita teoreettisesti jokin ilmiö. Siksi on tärkeää, että henkilöillä, joilta tietoa kerätään, on paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73).

Tutkimuksessamme tarkastelemme varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä laadukkaasta pedagogisesta vuorovaikutuksesta haastaviksi koetuissa tilanteissa. Tutkimme lisäksi, minkälaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on vuorovaikutuksen ja toimintaympäristön merkityksestä sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevan lapsen tukemisen kannalta. Olemme kiinnostuneita myös siitä, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on haastavan lapsen käytöksestä ja sen taustalla olevista tekijöistä. Näin ollen tutkimuksemme metodologinen lähestymistapa on fenomenografinen.

Fenomenografinen lähestymistapa laadullisena tutkimussuuntauksena perustuu yksilöiden käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä sekä niiden ymmärtämisen erilaisiin tapoihin. Sen pyrkimyksenä on ymmärtää, kuvailla ja analysoida ilmiöstä rakentuvia erilaisia käsityksiä ja niiden välille muodostuvia suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.) Yksilön aikaisemmat käsitykset, tiedot ja kokemukset ovat perustana tilanteiden tulkitsemiselle. Käsitykset mielletään fenomenografiassa merkityksenantoprosesseina ja ne saavat mielipidettä syvemmän ja laajemman merkityksen. Käsityksen ajatellaan olevan suhde yksilön ja ympäristön välillä, sekä yksilön ymmärrys tietystä ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, 73) laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistää, ja siksi meidänkin tavoitteenamme on saada tietoa kasvat-

tajien henkilökohtaisista käsityksistä, ja samalla verrata niitä toisiinsa etsien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

5.2 Aineiston keruu ja kuvaus

Haastattelimme tutkimukseemme yhdeksän varhaiskasvatuksen opettajaa, joista kahdeksan oli naisia ja yksi mies. Tutkimukseen osallistujilla oli työkokemusta 7–33-vuotta. Tutkimukseen osallistumisen kriteerinä ei ollut tutkittavan sukupuoli, työsuhteen luonne tai työkokemuksen määrä. Haastateltavat valikoituivat Keski- ja Itä-Suomen kunnista, kolmesta eri päiväkodista. Haastateltavat olivat iältään 30–59-vuotiaita. Toiveena meillä oli, että tutkimukseen osallistuvilla varhaiskasvatuksen opettajilla olisi kokemusta sosioemotionaalista tukea tarvitsevista lapsista. Tämä ei kuitenkaan ollut välttämätöntä. Tutkittavilta kuitenkin löytyi kokemusta haastavista kasvatustilanteista paljon, mikä antoi meille mielenkiintoisen aineiston.

Varhaiskasvatuslaki (2018/540 § 26) määrittää varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimukseksi kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, johon sisältyvät varhaiskasvatuksen tehtävien ammatillisia valmiuksia sisältävät opinnot. Tämän lisäksi ammatissa voi työskennellä varhaiskasvatuksen sosionomi, jolla on sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto sisältäen varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 §27). Tutkimuksessamme tarkoitamme varhaiskasvatuksen opettajilla tutkittavia molemmista ammattikunnista, sillä tutkimuksemme toteuttamisajankohtana on meneillään siirtymäaika (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 §75). Tutkimuksessamme on tutkittavia molemmista ammattikunnista.

Yhteiskunnassamme vallitsevan koronaviruspandemian vuoksi emme voineet mennä päiväkoteihin haastattelemaan. Tämän vuoksi aineisto kerättiin pääosin verkkokokouspalvelu Zoomia apuna käyttäen. Haastattelut toteutettiin toukokuussa 2020. Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, 31) muistuttavat etäyhteyksien haasteista, joita voivat olla yhteyskatkot. Tällöin on hyvä testata tekniikka

etukäteen ja myös miettiä mahdollinen varasuunnitelma. Etäyhteyksien haasteet tulivat meillekin tutuiksi, ja eteemme tulikin ongelmia, liittyen nimenomaan yhteyksien toimiseen. Olimme varautuneet ongelmiin, mutta emme ehkä kuitenkaan riittävästi. Meillä oli esimerkiksi vain haastateltavien sähköpostiosoitteet, joten yhteysongelmien ilmettyä yhteyttä piti ottaa ensin esimieheen, jotta yhteys haastateltavaan saatiin. Kolme haastattelua toteutimme haastateltavien toiveesta vaihtoehtoisilla tavoilla, kuten sähköpostitse ja puhelimitse. Loput kuusi haastattelua teimme Zoomin avulla.

Haastattelun alkuun teimme muutamia taustakysymyksiä, koskien vastaajien ikää, sukupuolta sekä työvuosien määrää. Haastattelu toteutettiin teemahaastattelulla. Teemahaastattelussa haastattelu etenee etukäteen mietittyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaisesti. Kysymyksiä voidaan myös tarkentaa ja syventää riippuen haastateltavan vastauksista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64.) Tavoitteenamme oli saada mahdollisimman monipuolisia vastauksia tutkittavien näkemyksistä. Teemojen valitseminen ja muodostaminen ovat tärkeitä tutkimuksen kannalta, sillä niiden perusteella muodostuu haastattelun aineisto (Eskola ym. 2018, 36). Teemahaastattelumme (ks. liite 1) muodostui neljästä eri teemasta: haastavan lapsen kohtaamisesta, laadukkaasta vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa, pedagogisista toimintatavoista ja toimintaympäristöstä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 63) kehottavat lähettämään haastattelukysymykset tai -aiheet tutkittaville jo ennakkoon. Kolme tutkittavista halusi vastata sähköpostitse, joten he saivat haastattelukysymykset kirjallisena. Muiden haastateltavien kanssa kävimme haastatteluteemat läpi haastattelun alussa. Lähetimme kaikille tutkittaville ennakkoon tietosuojailmoituksen ja saatekirjeen, jossa kerroimme tutkimuksemme tarkoituksesta, tavoitteista, menetelmistä ja aineiston käytöstä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 63) ovat sitä mieltä, että haastattelun etuna on ennen kaikkea joustavuus, jossa haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää haastateltavalle ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua. Kysymyksiä ei myöskään tarvitse esittää jokaiselle

haastateltavalle samassa järjestyksessä, vaan sitäkin on mahdollisuus tarvittaessa vaihtaa. Osassa haastatteluitamme kaikkia kysymyksiä ei ollut järkevää esittää, koska haastateltavat saattoivat kertoa asiasta jo edellisissä kysymyksissä. Eskola ym. (2018, 24) näkevätkin haastattelun etuna haastattelijan aktiivisen roolin, jossa eläytymisen avulla voidaan edesauttaa tunnelman keventämistä. Näin ollen haastateltava voi kertoa vapaammin omista kokemuksistaan.

Tutkimusaineistoa käsitelimme ja säilytimme vain yliopiston suojatulla verkkoasemalla, johon ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta päästä käsiksi. Käytimme aineistoa tämän tutkimuksen tekemiseen keväällä ja kesällä 2020, minkä jälkeen tuhoamme aineiston asianmukaisesti, viimeistään syksyllä 2020.

5.3 Aineiston analyysi

Haastattelut tallennettiin verkkokokouspalvelu Zoomin avulla Jyväskylän yliopiston suojatulle asemalle, mistä kuuntelimme äänitetyt aineistot ja litteroimme tekstin sanatarkasti tekstinkäsittelyohjelmalla. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä noin 68 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5). Litterointivaiheessa meille muodostui jo eräänlainen kuva aineistosta. Aiemmin suunnitellut haastatteluteemat selkeyttivät ja jäsensivät aineistoa litterointivaiheessa. Haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi pseudonymisoimme heidät tunnisteilla H1-H9. Poistimme litterointivaiheessa kaikki mahdolliset tunnistetiedot, kuten paikkakuntien nimet.

Aineistoon tulee perehtyä huolella ja lukea sitä useita kertoja läpi, sillä tutkijan pitää tuntea oma aineistonsa (Valtonen & Viitanen 2020, 121). Luimme aineistoa useasti, alleviivaten ja värittäen keskeisiä kohtia. Palasimme lukemaan tekstiä uudelleen muutaman päivän kuluttua. Näin pystyimme havaitsemaan uusia käsityksiä tutkittavien näkökulmasta. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 142) mukaan samasta temasta voi muodostua keskustelua haastattelun eri vaiheissa ja aineistossamme tapahtui juuri näin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 92) painottavat, että aineistoon tutustuessa on tärkeää keskittyä tutkimuskysymyksen kannalta olennaisiin asioihin. Tarkoi-

tuksenamme oli saada selville kasvattajien käsityksiä haastavista kasvatustilanteista, ja yritimme pitää tämän mielessämme, sillä aineistossa oli paljon mielenkiintoista asiaa. Fenomenografian peruslähtökohtana on tavoitella systemaattista kuvausta yli yksilöiden: käsityksistä ei pyritä saamaan yksilötason kuvauksia, vaan ennemminkin löytämään käsitysten kirjoja (Huusko & Paloniemi 2006, 165).

Esitimme aineistolle erilaisia kysymyksiä, kuten “miten tutkittavat näkevät lapsen haastavan käytöksen”, “miten pedagogiikka näkyy varhaiskasvatuksen arjessa” ja “millaisena tutkittavat näkevät vuorovaikutuksen ja toimintaympäristön merkityksen haastavissa tilanteissa”. Näiden kysymysten pohjalta lähdimme analysoimaan aineistoa.

Seuraavaksi lähdimme järjestelemään aineistoa teemoittelulla. Puusa (2020) kertoo, että teemoittelun avulla aineistosta tarkastellaan asioita, jotka ovat yhteisiä, toistuvat ja ovat samoja kaikille haastateltaville. Keräsimme kiinnostavia ja tutkimuskysymyksen kannalta relevantteja seikkoja yhteen, pelkistimme ne ja järjestimme eri teemojen alle. Puusan (2020) mukaan teemat voivat rakentua ennalta sovitusti, tai sitten tutkija löytää aineistosta aivan uusia teemoja.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 104) ohjaavat etsimään johtoajatukset, joiden ympärille rakennetaan temaattisen “kartan” avulla teemaan liittyvä kokonaisuus. Halusimme esimerkiksi saada selville kasvattajien käsityksiä haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttavista syistä (ks. taulukko 1). Keräsimme ensin tähän teemaan liittyvät pelkistetyt ilmaukset käsitkarttaan, jonka jälkeen pohdimme pelkistettyjen ilmausten suhteita toisiinsa, ja näin muodostui uusi temaattinen “kartta”. Tämän jälkeen kategorisoimme pelkistettyjä ilmauksia, ja muodostimme alateemoja ja pääteeman. Toimimme samalla periaatteella jokaisen käsiteltävän teeman kohdalla, ja neljän pääteeman alle muodostui kaikkiaan kymmenen alateemaa (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 1 Teemoitteluesimerkki

litteroitua tekstiä	pelkistetty ilmaus	kategorisointia	alateema	pääteema
---------------------	--------------------	-----------------	----------	----------

vaikeutta säädellä omia tunteita, lapsi on enemmän yksilöllisen tuen tarpeessa	aistiliherkkyys, oppimisen pulmat, kielelliset ja kommunikoinnin haasteet, keskittymisen pulmat	sosioemotionaalisen tuen tarve	lapsen käytöksen takana olevat syyt	kasvattajien käsityksiä haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttavista tekijöistä
minkäläistä mallia saa sieltä kotoa, kotona elämä hyvin erilaista, rajoja ehkä vähemmän tai sitten ei ole sisaruksikaan	kuormittunut tilanne kotona, erilaiset kasvatusnäkökymykset, sisarusten puute	perhetilanne ja kasvatusyhteistyön haasteet		
kukaan ei voi olla haastava	lasta ei haluta nähdä haastavana	käsityksiä siitä, millainen lapsen käytös on haastavinta ja kuinka kasvattaja näkee lapsen	kasvattajan reagointi lapsen käytökseen	
on vaikeaa tukea/auttaa lasta, joka on vetäytynyt itseensä	sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen nähdään haastavimpana			
aggressiivinen ja itsetuhoinen käytös on huolestuttavaa	ulospäin suuntautuva käyttäytyminen nähdään haastavimpana			

TAULUKKO 2 Laadukkaan pedagogisen vuorovaikutuksen taustalta löytyvät pää- ja alateemat

Pääteema	Alateemat
Pedagogiikka	<ul style="list-style-type: none"> • pedagogiset toimintatavat • tiimityö • kasvattajan ammatillisuus
Käsityksiä haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttavista tekijöistä	<ul style="list-style-type: none"> • lapsen käytöksen takana olevat syyt • kasvattajan reagointi lapsen haastavaan käytökseen
Toimintaympäristö	<ul style="list-style-type: none"> • fyysinen • sosiaalinen • psyykinen
Kasvattajan käsitykset laadukkaan vuorovaikutuksen syntymiseen vaikuttavista tekijöistä	<ul style="list-style-type: none"> • kasvattajan oma toiminta • lapsen mahdollisuus harjoitella vuorovaikutusta

Tarkistimme vielä, että aineisto sopii teemoihin, ja mietimme teemoille nimet. Puusan (2020) mukaan kiinnostavat teemat tulee käydä useampaan kertaan läpi, jotta voidaan olla varmoja niiden merkityksestä. Haastavaksi tässä voi muodostua teemojen ja haastattelukysymysten suhde, sillä useampi kysymys liittyy yhden teeman alle ja päinvastoin. Huomasimme, että teemamme ja tutkimuskysymyksemme kiersivät tietyllä tavalla koko ajan samaa isoa asiaa, joten tutkimuskysymyksiin vastausten löytyminen oli ajoittain haastavaa. Tämä vaati huolellista työtä ja tarkkuutta, ja käsitekartta toimi tässä vaiheessa hyvänä apuvälineenä. Analyysissä esille tulevat teemat perustuivat teemahaastattelurunkoon, ja muokkasimme niitä tutkittavien kerronnan mukaan. Tutkittavat kertoivat ilmiöstä omin sanoin, ja koodasimme ne oman harkintamme perusteella omien teemojen alle.

Puusa (2020) jatkaa, että teemoittelulle tulee varata paljon aikaa. Huomasimme tämän, ja havaitsimme, että teemoitteluun palaaminen seuraavana päivänä antoi lisää näkökulmia asiaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että triangulaatiolla tarkoitetaan eri tietolähteiden, teorioiden, metodien ja tutkijoiden työn yhdistämistä tutkimuksessa. Tutkimuksessamme olemme tehneet paljon yhdistämistyötä. Kummallakin meistä on oma tapansa kirjoittaa, joten yhtenäisen tekstin luomiseen olemme käyttäneet paljon aikaa. Tutkijatriangulaatiosta ja yhteisistä keskusteluista on ollut paljon apua asioiden jäsentelyssä ja työn koamisessa. Pyrimme olemaan johdonmukaisia ja toimimaan loogisessa järjestyksessä työn eri vaiheissa.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyyden huomioiminen on tärkeä asia. Olemme noudattaneet tutkimuksessamme Tenkin eli Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) tunnistamia säädöksiä ja ohjeita. Olemme hakeneet asianmukaiset tutkimusluvut kaupungilta, päiväkodin johtajilta sekä tutkittavilta itseltään. Pyysimme tutkittavia allekirjoittamaan suostumuslomakkeen, ja kerroimme tutkittaville tutki-

muksen tarkoituksesta, sekä millä tavalla teemahaastattelulla hankittua aineistoa käytämme. Holopainen, Puusa ja Juuti (2020, 243) toteavat, että eettisten periaatteiden mukaan toimiminen edellyttää tutkimuslupia.

Tenkin (2019, 5–7) mukaan ihmiseen kohdistuvan tutkimukseen osallistumisen tulee olla täysin vapaaehtoista. Tämä korostuu tutkimuksessamme, koska haastateltavat henkilöt ovat virka- ja työsuhteessa. Osa tutkittavista saattaa kokea tutkimukseen osallistumisen velvollisuudeksi työnantajaa kohtaan. Kerroimme tutkittaville, että heille ei tule mitään kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittaville kerrottiin myös, että heillä on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa, jos he niin haluavat. Nämä asiat käytiin läpi suostumuslomakkeessa, joka oli lähetetty tutkittavalle etukäteen. Kertasimme nämä asiat vielä haastattelun alkuvaiheessa.

Tutkittavalla on oikeus saada nähtäväksi tutkimuksen materiaali sekä toteutustapa. Hänen on oikeus saada tietää, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa. Tutkittavan tulee saada tietää tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuksesta hänelle mahdollisesti koituvat riskit. (TENK 2019, 6–8.) Tutkittaville tuodaan esille tutkimuksen tavoitteet ja tarkoitus, jotka tulivat esille tietosuojailmoituksessa ja suostumusilmoituksessa. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 133) toteavat, että tutkimukseen osallistuvien henkilöiden oikeudet ja asema tulee käydä tutkijoiden kanssa yhdessä läpi.

Olemme sitoutuneet olemaan erityisen tarkkoja aineiston säilyttämisessä ja tallentamisessa. Tämän asian olemme varmistaneet tallentamalla haastattelumateriaalin Jyväskylän yliopiston suojatulle tiedostolle, johon ulkopuolisilla ei ole mahdollisuutta päästä käsiksi. Näistä asioista on kerrottu tietosuojalomakkeessa. Tutkittaville tuotiin myös esille, että tutkimuksessa saatua aineistoa käytetään vain tähän nimenomaiseen tutkimukseen, eikä aineistoa näytetä ulkopuolisille henkilöille. Aineisto hävitetään asianmukaisesti tämän tutkimuksen jälkeen.

Haastatteluaineiston litterointiin kiinnitimme erityistä huomioita ja litteroimme tekstin huolellisesti ja sanatarkasti. Tutkimuksen ja tulosten arviointia olemme tehneet tarkasti, rehellisesti ja huolellisesti asiaan paneutuen. Tutkitta-

vien henkilötietoja, kuten nimeä, osoitetta, ikää, päiväkodin tai ryhmän nimeä ei tule näkymään missään yhteydessä. Tunnistetiedot häivytimme niin, että henkilöä ei voida tunnistaa. Tähän liittyen tuloslukua laatiessamme huomasimme, että emme voineet käyttää tiettyjä sitaatteja, koska niistä olisi voinut tunnistaa tutkittavan henkilön. Kiinnitimme erityistä huomiota aineistokatkelmien valintaan. Koulutustausta ja työkokemusvuodet olivat meille olennaisia tietoja, joten ne ovat ainoita tutkittavien taustaan liittyviä asioita, joita tässä tutkimuksessa tulee ilmi.

Tutkimuksemme teoriataustaa koottaessa olemme käyttäneet tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tutkimus-, tiedonhankinta- ja arviointimenetelmiä. Kunnioitamme ja annamme arvoa muiden tutkijoiden työlle ja saavutuksille käyttämällä asianmukaisia lähdeviittauksia. (TENK 2012, 6–7; Holopainen ym. 2020, 243.) Tarkastelemme eettisyyttä myös meidän tutkijoiden näkökulmasta. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 129–130) tuovat esille tärkeän asian, joka liittyy tutkijan omaan arvomaailmaan ja asemaan. Meillä on opiskelijoina koulutuksen tuoma tietty ennakkokäsitys ja näkemys varhaiskasvatuksen arvoista ja kontekstista, joihin me peilaamme omaa ajatustamme. Olemme pyrkineet kuitenkin olemaan objektiivisia, emmekä voi antaa omien näkemystemme vaikuttaa tutkimukseen missään vaiheessa.

Tutkittavalla on oikeus saada nähtäväksi tutkimuksen materiaali, sekä toteutustapa. Hänen on oikeus saada tietää, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa. (TENK 2019, 6–8.) Lupauduimme lähettämään tutkimuksen tutkittavien päiväkotiin sen valmistuttua syksyllä 2020.

Haastattelut voivat toimia tutkittaville interventioina, mikäli he ryhtyvät pohtimaan ja prosessoimaan omaa työskentelytapaansa (Patton 2002, 408–409). Haastattelun avulla saatu interventio toimii tutkimuksessamme molempiin suuntiin, niin tutkijoihin, kuin tutkittaviin.

6 PEDAGOGIIKKA LAADUKKAAN VUOROVAIKUTUKSEN TAUSTALLA

Tutkittavat kertoivat hyvin moninaisesti pedagogiikasta ja laadukkaaseen vuorovaikutukseen vaikuttavista tekijöistä, ja osittain nämä ajatukset menivät limittein eri teemojen alle. Tutkittavat pitivät aihetta todella tärkeänä ja merkityksellisenä asiana varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimuskysymyksemme ”Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on laadukkaasta pedagogisesta vuorovaikutuksesta sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevan lapsen kanssa?” perusteella löytyi neljä erilaista teemaa: varhaiskasvatuksessa käytettävä pedagogiikka, käsitykset haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttavista tekijöistä, turvallinen toimintaympäristö ja kasvattajan käsitykset laadukkaan vuorovaikutuksen syntymiseen vaikuttavista tekijöistä. Seuraavissa luvuissa käsittelemme tarkemmin näitä tutkimuksen neljää keskeisintä pääteemaa, sekä näiden alle muodostuneita alateemoja.

6.1 Pedagogiset toimintatavat laadukkaan vuorovaikutuksen lähtökohtana

Tässä luvussa kerromme, mikä merkitys pedagogiikalla on laadukkaan vuorovaikutuksen syntymiseen. Ensin kerromme lasta tukevista pedagogisista toimintatavoista, sen jälkeen avaamme tiimityön merkitystä ryhmän hyvinvoinnille ja lopuksi tarkastelemme kasvattajien pohdintoja ammatillisuudesta.

Lasta tukevat pedagogiset toimintatavat

Tutkittavat toivat hyvin kattavasti esille erilaisia pedagogisia toimintatapoja haastavan kasvatustilanteen kohtaamiseen, jotta laadukas vuorovaikutus toteutuisi. Tutkittavien kerronnassa korostuivat kasvatusyhteisön johdonmukaiset pedagogiset toimintatavat, sekä sensitiivisyyden merkitys. Eräs haastateltava totesi, että *vuorovaikutus tulee olla selkeää ja kuvin tuettua. Lämmin ja hyväksyvä,*

sekä selkeät rajat ja ohjeet omaava vuorovaikutus tärkeää. (H6) Tutkittavat kokivat, että on tärkeää toimia yhteisesti sovitulla ennakoiduilla tavoilla ja luoda tätä kautta turvallisuuden tunnetta lapselle.

Tutkittavat toivat esille, että varhaiskasvatuksen arjessa tulisi tulla mahdollisimman paljon mallintamista, sillä kasvattaja toimii mallina ja esimerkkinä lapsille, miten missäkin tilanteessa ja tehtävässä toimitaan. Tilanteiden ja tapahutumien sanoittaminen on myös merkityksellistä. Sen sijaan eräs tutkittava painotti, että lapsessa itsessään ei ole vikaa, vaan nyt puhutaan lapsen tekemisestä.

Ja sen niille aina sanoitan, että okei, tästä sun tekemisestä en nyt tykkää, että nyt sä toimit väärin ja näin ei saa tehdä, mutta minä tykkään sinusta silti, että sinussa itsessäsi ei ole nyt mikään vikaa, vaan tässä sun toiminnassa on vikaa. (H5)

Tutkittavat toivat esille monenlaisia pedagogisia tapoja lapsen kohtaamiseen. Keskeisiksi tavoiksi nousivat vuorovaikutusta ja kielellistä kehitystä tukevat vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät. Tutkittavien vastauksissa näkyi hieman eroja, liittyen erilaisten kommunikaatiomenetelmien monipuolisuuteen ja käyttämiseen. Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät koettiin kuitenkin pääsääntöisesti erittäin tärkeäksi tavaksi tukea lasta. Eräs tutkittava kertoi kuinka *kuvat ja selkeä kommunikointi ovat avainasioita, ja lisäksi tukiviittomat ovat myös käytössä.* (H6)

Pienryhmätoiminta koettiin kautta linjan todella tärkeäksi. Pienryhmätoiminnan avulla pystytään toteuttamaan toimintaa pienemmissä ryhmissä, lapsi saa enemmän huomiota ja tilaa. Eräs tutkittava toi esille pienryhmätoiminnan tuomat mahdollisuudet. *Pilkottu, pienryhmätoiminta. Ei oo kaikkien 24 pakko olla yhtä aikaa ulkona.* (H8)

Tunne- ja turvataitokasvatus oli jokaisen tutkittavan vastauksissa esillä. Tunne- ja turvataitokasvatuksen toteutuksissa ja säännöllisyydessä oli eroja. Osa tutkittavista toteutti edellä mainittua kasvatusta säännöllisesti, osalla se painottui isommille lapsille, sekä vuodenajan ja tarpeen mukaan. Osa tutkittavista toi myös esille näkökulman, että tunne- ja turvataitokasvatusta opetellaan ja harjoitellaan ihan jokapäiväisessä varhaiskasvatuksen arjessa. Päivän leikki-

ja kaveritilanteet toimivat tässä hyvänä harjoitusalueena. Lasten kanssa pohditaan päivittäin, miten hyvä kaveri toimii ja miten otetaan muut huomioon.

Miniverso-sovittelu menetelmää käytettiin lasten riitatilanteiden ratkaisemisessa kahdessa päiväkodissa. Miniverson avulla huolehditaan kuvia apuna käyttäen, että jokainen lapsi saa riitatilanteissa äänensä kuuluville ja asiansa selvitettyä. Hoivaleikki-menetelmää käytettiin puolestaan yhden tutkittavan päiväkodissa. Hoivaleikin terapeuttinen näkökulma tuo lapselle mahdollisuuden käsitellä vuorovaikutteisesti ja leikinomaisesti erilaisia tunteita.

Ja sitten siellä on tietysti hoivaleikki, joka on tällöinen menetelmä. Päiväkodissa käytetään nimeä hoivaleikki, koska ei olla terapeutteja. Hoivaleikillä saadaan semmosta herkkyyttä ja sensitiivisyyttä esille semmosessa monesti tosi rajustikin käyttäytyvässä lapsessa. Mutta niitten kautta saadaan myös temperamenttiltaan ujut toimijat avoimimmiksi ja osallisemmiksi siihen toimintaan. Yleensä neljä lasta noin kahdeksan viikon ajan, sama aikuinen aina vetää. (H8)

Tutkittava kertoi vähentävänsä lapsen kokemaa epäreiluuden tunnetta käyttämällä noppiä ja numerokortteja esimerkiksi lasten jonoon sijoittumisessa. Lapselle on helpompi perustella noppien ja numerokorttien avulla, miksi juuri tämä paikka valikoitui hänelle. Päätös ei ole aikuisen määräämä, vaan arpaonnea. Tutkittava huomioi ja ennakoiki tilanteita, joissa lapsen mielipaha epäoikeudenmukaisuudesta voisi nousta.

Me mennään ihan yläkerrasta alakertaan syömään, joudutaan siirtymään monta kertaa. Niin, kun se paikka tulee arpaonnen kautta, niin hei, arpaonni suosi, voi voi. Että tämä ei ole aikuisen auktoriteetin määräämää määräysvaltaa. Tekee siitä oikeudenmukaisempaa, mutta toki jos oikeesti ei koskaan pääse ekaksi, niin saatetaan vähän vaihdella sitä, että aikuinen määrää, arpakuutio määrää. Molempia niinku tasapainossa. (H5)

Tiimityön merkitys ryhmän hyvinvoinnille

Tutkittavien vastauksissa tuli vahvasti esille, että tiimityöskentely on erittäin keskeisessä roolissa varhaiskasvattajien pedagogiikassa. Tiimin jäsenten molemminpuolinen luottamus koettiin hyvin merkitykselliseksi. Tiimissä on helppo tehdä yhteistyötä, kun tiimissä vallitsee avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri. Haastateltava kertoi kuinka *yritetään tiimin kesken puhua, että mitä tilanteessa tapahtui ja kuka toimi mitenkin, että auttoiko joku, tai mikä ehkä vain pahensi tilannetta.* (H2)

Eräs tutkittavista toi esille, että kasvattajien toiminta ryhmässä tulee olla sellaista, että heidän toimintaansa voi kuka vaan tulla tarkastelemaan milloin vaan, ja toiminta pysyy aina yhtä hyvänä ja laadukkaana. Tiimissä työntekijöille on selvää, että työtä tehdään niin hyvin, kuin pystytään. Tutkittava tuo myös esille dokumentoinnin, havainnoin ja kirjaamisen tärkeyden.

Kasvattajien pohdintaa ammatillisuudesta

Tutkittavat toivat esille pohdintaa omasta ammatillisuudestaan suhteessa heidän käyttämäänsä pedagogiikkaan. Eräs tutkittava toi esille esimerkin, jossa hän pohtii omaa ammatillisuutta. Tutkittava tiedostaa oman paikkansa ja sen, mitä varten hänet on palkattu. Hän kokee olevansa esimerkki lapsille ja lapset ottavat hänestä mallia, joten itsehillintä tulee säilyttää. *Eikä se oo kenellekään reilua. En mä oo täällä huutamassa, ei mua oo palkattu tänne huutamaan. Mut on palkattu tänne kasvattamaan ja olemaan esimerkkinä, ja kuinka niitä voi muulla tavalla hoitaa.* (H5) Toinen tutkittava puolestaan kertoo tiedostavansa missä tilanteissa hänen on vaikea säilyttää omaa ammatillisuuttaan. Hän kokee, että kasvattajana fyysinen koskemattomuuden menettäminen on hänelle se tilanne, jossa ammatillisuuden säilyttäminen on haastavaa.

Kyllä mä koen, että ne, jotka liittyy tämmöseen fyysiseen koskemattomuuteen, niin ne on kaikkein hankalampia. Että jos mua purraa kesken työpäivän, niin se on mun mielestä todella haasteellinen tilanne, koska siinä on ensinnäkin terveys vaarassa ja toiseksi totta kai siinä nousee puolustusreaktio, ja se ammatillisuus on vaikea säilyttää siinä tilanteessa. (H8)

Haastateltavat toivat esille, että he haluavat kehittyä ja oppia uutta. Suurin osa tutkittavista toi jatkuvan itsensä ja toiminnan kehittämisen näkökulman esille.

6.2 Varhaiskasvattajien käsityksiä haastavien kasvatustilanteiden taustalla vaikuttavista tekijöistä

Tämä kappale käsittelee varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä haastavien kasvatustilanteiden taustalla olevista tekijöistä. Ensin käymme läpi mitä kasvat-

tajat ajattelevat lapsen käytöksen takana vaikuttavista syistä ja sen jälkeen kerromme kasvattajien erilaisista näkökulmista haastavaan kasvatustilanteeseen.

Lapsen käytöksen takana olevia syitä

Tutkittavien mukaan lapsen haastavan käytöksen takana olevat syyt voivat olla hyvin moninaisia. Haasteena nähtiin lasten fyysisyys, rajojen kokeilu, oppimisen pulmat, kielelliset- ja kommunikoinnin haasteet, aistiyliherkkyys sekä keskittymisen haasteet. Lapsen ryhmään sopeutumattomuus aiheutti myös haastavaa käytöstä. Kasvattajat kertoivat, kuinka heillä ei ollut välttämättä tietoa lapsen perhetilanteesta, tai kodin ja varhaiskasvatuksen välisessä kasvatuskulttuurissa oli eroja, jotka vaikuttivat lapsen kanssa käytävään vuorovaikutukseen.

No siihenhän voi olla ihan hirvittävästi eri syitä. Siellä voi olla perhetilanteessa jotain meneillään, kaikki ei kerro päiväkodin henkilökunnalle mitä on tapahtunut. Lapsi voi oirehtia ihan siitä, että ei oo saanu nukuttua, häntä ei ole huomioitu siellä perheessä, hänen perustarpeista ei ole huolehdittu. Siellä voi olla nepsypulmaa, tai ei oo vielä välttämättä diagnosoitu. (H8)

Kasvattajien epätietoisuus haasteiden edessä, sekä vaikeus löytää tilanteisiin ratkaisua, koettiin kuormittavana. Välillä tilanteet lasten kanssa sujuivat, ja sitten taas ei. Osa tutkittavista mainitsi monialaisen yhteistyön ongelmat, joista merkittävimpänä olivat lapsen tuen saamiseen liittyvät ongelmat, kuten asioiden etenemisen hitaus ja ajan hukkaan kuluminen. Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö saattoi hidastaa lapsen asioiden etenemistä. Eräs kasvattaja korosti, että lapsen saama diagnoosi ei oikeuta lasta käyttäytymään huonosti.

Kasvattajan toiminta haastavassa kasvatustilanteessa

Tutkittavat kertoivat monipuolisesti haastavan lapsen kohtaamisesta, ja havaitsimme eroja kerrontatyyliä eri kasvattajien välillä. Osa kasvattajista näki vuorovaikutussuhteen haastavassa tilanteessa enemmän kasvattajan toiminnasta johtuvana. Kasvattajan lempeää jämäkkyyttä ja rajojen asettamista pidettiin tärkeänä tilanteiden rauhoittamisen kannalta. Osa tutkittavista painotti taas lapsen näkökulman huomioimista haastavissa tilanteissa. He näkivät lapsen yksilönä, jolla ei jostain syystä ollut riittäviä keinoja selviytyä tilanteesta.

Ensinnäkin määkäyttäsini termiä lapsi. Mun mielestä kukaan ihminen ei voi olla haastava, vaan se tilanne sen ihmisen kanssa voi olla haastava. Jos ajatellaan tällaisia tilanteita, niin ne liittyy hyvin usein sellaisiin ristiriitatilanteisiin, joihin voi liittyä väkivaltaista vastustamista, puremista, potkimista, suoranaista raivokohtausta. (H8)

Tutkittavat, jotka näkivät lapsen yksilönä, eivät halunneet rinnastaa lasta diagnooseihin, vaan näkivät lapsen ennemminkin yksilöllisen tuen tarpeessa olevaksi tavalliseksi lapseksi. *En halua ajatella haastavasta lapsesta niin, että se olis just joku diagnoosistausta takana.* (H5) He kuitenkin tiedostivat lapsen vaatiman huomion tarpeen ja ymmärsivät lapsen kokeman hankaluuden vuorovaikutussuhteissa.

Suurin osa tutkittavien kerronnasta keskittyi lapsen ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen ja käyttäytymisen säätelyn häiriöihin. Tällainen käyttäytyminen koettiin kaikkein kuormittavimpana, sillä se vaati kasvattajalta toiminnan mukauttamista sekä pohtimista henkilöstöresurssien riittävydestä. Tilanteiden kuormittavuutta lisäsi myös kasvattajien huoli muun ryhmän hyvinvoinnista.

Aggressiivinen ja itsetuhoinen käytös on huolestuttavaa. Siinä on vaarassa lapsen oma ja muiden lasten ja työntekijöiden turvallisuus. Vaatii paljon järjestelyjä ja resursseja, jotta saadaan arki turvalliseksi ja toimivaksi. (H6)

Vain yksi tutkittava mainitsi haasteellisimmaksi sisäänpäin kääntyvän käyttäytymisen, kun lapseen ei saada kontaktia tai hän on hyvin vetäytyvä. Tutkittava koki haastavana, kun hän ei saa tietoonsa, mitä lapsi itse ajattelee tai haluaa.

6.3 Turvallisen toimintaympäristön kolme eri ulottuvuutta

Jaottelimme varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön kuuluvat löydöt kolmeen eri kategoriaan: fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen ulottuvuuteen. Kerromme niistä seuraavaksi.

Fyysinen ulottuvuus

Tutkittavien mukaan toimivan fyysisen toimintaympäristön tulisi olla monipuolinen, toimintaan houkutteleva, selkeä ja jäsennelty. Kasvattajat korostivat lapsen tilan hahmottamisen tukemista omilla naulakko- ja ruokapaikoilla.

Haastateltavat kertoivat, että lapsella tulisi olla riittävästi kehittävää toimintaa, sekä mahdollisuuksia rakentaa monipuolisia leikkejä. Tutkittavien kerronnassa näkyi kasvattajien arvostus leikkiä ja leikkirauhaa kohtaan. He kokivat, että lapselle pitää mahdollistaa leikkirauha, sekä ottaa lapsen osallisuus ja toiveet huomioon. Lapsen tulee saada vaikuttaa siihen, mitä hän haluaa milloinkin tehdä.

Selkeä ja jäsenneily ympäristö auttaa lasta jäsentämään itsensä suhteessa tilaan (esim. oma naulakko, lokero, penkki paikka, ruokapaikka sekä selkeät paikat tavaroilla). Tilat leikeille ja toiminnolle, mahdollisuus leikkiä rauhassa esim. kolmen lapsen kesken. (H9)

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan hyvä tiedonkulku ja toiminnan kehittäminen olivat merkityksellisiä. Osa heistä toi ilmi, että ihannetilanne olisi, jos lapsiryhmät olisivat pienet. Osa taas toi esille näkökulman ison lapsiryhmän vaikutuksesta lapsen hyvinvointiin ja jaksamiseen. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja pohti, aiheuttaako iso lapsiryhmä ja meteli lapsen haasteet. Kasvattajien huomio kiinnittyi myös siihen näkökulmaan, että lapselle tulisi päivän aikana mahdollistaa omaan rauhaan lapsen niin halutessa.

Ympäristö mikä ei kuormita lasta. Ihannetila olisi pienempi lapsiryhmä, jossa jokaiselle lapselle olisi riittävästi aikaa, alhaisempi äänitaso, sopivasti virikkeitä ja haasteita. Mahdollisuus myös ”omaan rauhaan” (H9)

Sosiaalinen ulottuvuus

Tutkittavien mukaan sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluvissa asioissa korostuivat lapsen tukemisen näkökulma. Rauhallinen ympäristö tukee ja auttaa lasta, kuvat taas mahdollistivat lapsen yksilöllisen tavan osallistua toimintaan.

Tuttu, turvallinen ja rauhallinen ympäristö edesauttaa lasta. Turhat ärsykkeet karsitaan. Selkeät tilat ovat tärkeitä myös. Lapsi saa osallistua omalla tasollaan toimintaan. Moni pystyy kuvien kautta osallistumaan, jos on esimerkiksi kielellisiä haasteita. (H6)

Eräs tutkittava toi esille omaa sensitiivistä työtettä haastavan kasvatustilanteen ratkaisemisessa. Lapselle sanoitetaan, että hänen ei tarvitse heti osata; yhdessä harjoitellaan, niin opitaan. Yksi haastateltava toi esille, kuinka tärkeää ja merkityksellistä on hyvän kasvatusyhteistyön toteutuminen ja toteuttaminen. Näin lapsi saa kokonaisvaltaisempaa tukea.

Pedagogisissa ”keinoissa” on oleellista kartoittaa lapsen kokonaistilanne. Mitä paremmin on yhteistyössä lapsen, hänen perheensä kanssa, sekä tiedostaa ne tekijät, jotka vaikuttavat hänen elämäänsä, voidaan miettiä yhdessä millä keinoilla lasta voidaan tukea sosioemotionaalisisessa kehityksessä. Ilman yhteistä näkemystä päämäärästä pedagogiikka supistuu yksittäisiksi tempuiksi. (H9)

Yhden tutkittavan puheissa tuli ilmi, kuinka tärkeää on ryhmäyttää lapsi hyvin uuteen päiväkotiin ja ryhmään. Hän korosti, kuinka *kaikkein tärkeintä on saada se ryhmäytettyä tavalla tai toisella. Että hän saa kavereita, ja hän kokee olonsa turvalliseksi* (H8). Ryhmäytymisen tulee tapahtua tavalla tai toisella. Kasvattajalle on itseltään selvää, että ryhmäytymiseen tulee panostaa. Tutkittava painottaa, että hyvällä ryhmäytymisellä on paljon positiivisia vaikutuksia lapsen jokapäiväisen arjen sujumiselle. Lapsen tulee saada kavereita ja kokea olonsa turvalliseksi.

Psyykinen ulottuvuus

Psyykkiseen toimintaympäristöön kuuluvissa haastatteluvastauksissa korostuivat lapsen erilaisten tunteiden hyväksyminen, sekä sosioemotionaalisten taitojen tukemisen merkityksellisyys lapsen tulevaisuudelle. Tutkittavat ymmärtävät, kuinka tärkeästä asiasta puhutaan, ja he haluavat tukea varhaiskasvatuksen arjessa edellä mainittuja taitoja.

Mielestäni sosioemotionaalisia taitoja on erittäin oleellista tukea. Se tuo perustan kaikille muulle oppimiselle, kehitykselle ja kasvulle, kun lapsi oppii esimerkiksi säätelemään itseään ja tunteita aikuisen tuen avulla. (H6)

Eräs tutkittava toi näkökulman, että lapselle tulisi antaa työkaluja ja eväitä ihan pienestä asti.

Että sille lapselle annetaan ne työkalut pienestä saakka, niin se helpottaa vähän sitä elämää siellä myöhemmässä vaiheessa. Se on jotenkin kaikkien tärkeintä just näitten 5–6-vuotiaiden kanssa. Erityisesti just poikien kanssa, että ne tunteet tulis tavalla tai toisella sanoitetuksi, kuulluksi ja nähdyksi, mutta myös kontrolloiduksi. (H8)

Lapsen tunteiden tukeminen pienestä asti helpottaa lapsen myöhäisempää elämää. Tutkittava mainitsi, että poikien tunteiden käsittelemiseen tulisi erityisesti kiinnittää huomiota. Hän tuo esille tunteiden moninaisen skaalan.

6.4 Kasvattajien käsitykset laadukkaan vuorovaikutuksen syntymiseen vaikuttavista tekijöistä

Tutkimuksemme mukaan kasvattajien käsitykset laadukkaan vuorovaikutuksen syntymiseen vaikuttavista tekijöistä muodostuivat kasvattajan omasta toiminnasta ja toisaalta lapsen mahdollisuudesta harjoitella vuorovaikutustaitoja. Kerromme niistä seuraavaksi.

Kasvattajan oma toiminta

Tutkittavien mukaan kasvattajan oma toiminta ja vastuu olivat ensiarvoisen tärkeitä laadukkaan vuorovaikutuksen syntymiseksi haastavissa kasvatustilanteissa.

...kun kaikki lähtee siitä, miten mää kohtelen, miten minä käyttäydyn, sen lapsen kanssa. Minä viestitän sille lapselle, miten käyttäydytään, eli se ottaa siitä mallia. Me niinku tiiminä tätä opetellaan. (H7)

Haastateltavat korostivat kasvattajan sensitiivisyyttä, empaattisuutta ja toista kuuntelevaa asennetta. Kasvattajan rauhallisuus korostui jokaisen tutkittavan kerronnassa. Toisaalta muutama kasvattaja toi esiin myös armollisuuden itseään, työkavereitaan ja esimiestään kohtaan, ja toki myös lapsia kohtaan. Oma väsymys tiedostettiin piirteenä, jonka kautta usein tuli epäonnistumisia työssä. Eräs tutkittava kertoi, kuinka tärkeää on myös aikuisen oma anteeksipyyntö lapselle. Kerronnassa painottui myös haastavien kasvatustilanteiden mukanaan tuoma itsehillinnän merkitys.

Tietysti semmonen aikuisen rauhallisuus niissä tilanteissa, että ne on just niitä tilanteita joissa on joutunut laskemaan ehkä useammankin kerran siihen kymmeneen, että kyllähän sen tietää, että jos siinä hermostuu niin se ei yleensä tuota tulosta... kun on itsessään huomannut sen, että kun on väsynyt, niin ei pysty sit niin hyvin välttämättä toimimaan niissä tilanteissa ja tiedostaa sen itsekkin. (H2)

Kyllähän se laadukas vuorovaikutus on kaiken A ja O. Jos lähdetään siitä, että on tämänönen vähänkin tulistuva lapsi kyseessä, niin silloin sinun täytyy olla aikuisena ammatillinen, kannustava, inhimillinen, mutta myös jämäkkä... koskaan ei saisi myöskään lytätä sen lapsen ihmisyyttä. Hänen teoistaan puhutaan, jos on jotain, johon tarttis tarttua. Ja sitten laadukkaaseen vuorovaikutukseen mun mielestä kuuluu myös se oman anteeksipyyntämisen näkemys, että hei, nyt mokasin, sekin kuuluu ammatillisuuteen...(H8)

Lähes kaikki tutkittavat kertoivat refleктоivansa omaa toimintaansa joko yksin tai tiimin kanssa yhdessä. Tämä nähtiin merkittävänä asiana, vaikkakin ajanpuute saattoi olla esteenä yhteiselle keskustelulle. Mikäli yhteiselle tiimipalaverille ei ollut aikaa, tutkittavat kertoivat pyrkivänsä keskustelemaan aiheesta rauhallisessa hetkessä siten, että lapset eivät olleet kuulolla. Kaikki vastaajat kokivat saavansa tukea omalta tiimiltään. Sen sijaan esimiehen antama tuki koettiin vähäiseksi.

Haastateltavat pohtivat myös, minkälaiseksi heidän oma asenteensa muodostui haastavien lasten kanssa. Arjessa on hetkiä, jolloin on vaikeita tilanteita, mutta myös paljon rauhallista aikaa, jolloin kaikki sujuu. Toisaalta tutkittavat tiedostivat oman ammatillisuutensa, mutta kuitenkin myönsivät, että haastavat lapset muodostuvat rakkaiksi.

Kyllä mulla aika lämmin suhde on heihin, koska heihin tulee panostettua. Tyyliin jonkun kaverin kanssa voi mennä päivässä kolme tuntia ja jonkun kanssa vaan se 15 minuuttia. Että kyllä ne jää mieleen ja ne on siellä aina, että jos tulee vaikka tämmönen korona tilanne, niin tulee mieleen ja miettineeksi, että mitenkä tää ja tää kaveri, kun sillä on muutenkin niin vaikeaa nimetä jännittyneisyyden tai pelon tunteen... Että kyllähän ne on siellä, ei nyt sais näin sanoa, mutta sanon kuitenkin, että ne on siellä top kymmissä ne tyypit, joiden kanssa sää siellä punnerrat... (H8)

Osassa tutkittavien kerronnassa tuli ilmi myös kasvattajan pettymys siitä, että joissain tilanteissa vuorovaikutussuhde lapsen kanssa voi jäädä pinnalliseksi. Tähän saattoi vaikuttaa perheen antama tuki kasvattajan työlle, mikä nähtiin merkittäväksi työssä jaksamisen kannalta. Näissäkin tilanteissa tutkittava tiedosti oman ammatillisuutensa merkityksen.

Lapsen mahdollisuus harjoitella vuorovaikutusta

Osassa varhaiskasvatuksen opettajien kerronnasta käy ilmi, kuinka aikuinen kantaa vastuuta lapsen kanssa käytävästä vuorovaikutustilanteesta tukien lasta samalla harjoittelemaan.

Laadukkaassa vuorovaikutuksessa lapsi on tietoisesti osallisena itse rakentamassa vuorovaikutustilannetta aikuisen tuella. Lapsen tunteet huomioidaan ja pyritään yhdessä löytämään tilanteeseen ratkaisu. Aikuisella on vastuu lapsen tunnetilasta. (H9)

Tutkittavat kertoivat, kuinka kasvattajat tukevat lasta löytämään hyväksyttäviä toimintatapoja, ja kuinka he arvostavat ja kunnioittavat lasta omana itsenään.

Tärkeänä koettiin korostaa lapselle, että vain hänen tekoihinsa puututaan, ei ihmisyyteen.

Tärkeää on tehdä lapselle selväksi, että kaikki tunteet hyväksytään mutta kaikki tekeminen esimerkiksi lyöminen ei ole sallittua mutta vaikka löisikin, silti lapsi on arvokas ja tärkeä vaikkei teko ei olisi hyväksyttävä. (H6)

Aikuisten mallintamisen tärkeys lapsen vuorovaikutustaitojen perustaksi tuli esiin lähes kaikkien tutkittavien vastauksissa. Erityisesti tiimin johdonmukaisuus ja yhdessä sovitut toimintatavat vuorovaikutustilanteissa nähtiin erittäin merkittäviksi. Haastateltavat kertoivat, kuinka he yhdessä tiimin kanssa pohtivat, miksi he toimivat vuorovaikutuksessa tietyllä tapaa. Lähes jokaisen tutkitavan kerronnassa esiintyi tiimin kasvattajien keskinäisen vuorovaikutuksen merkitys lapsen kanssa käytävän laadukkaan vuorovaikutuksen perustaksi. Haastateltavat näkivät, että lapsen on helpompi harjoitella vuorovaikutustaitoja, kun tiimin kasvattajien keskinäinen vuorovaikutussuhde oli kunnossa.

7 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien käsitteitä pedagogiikasta haastavissa kasvatustilanteissa. Haastaviksi kasvatustilanteiksi käsitettiin tilanteet, joissa lapsella oli sisäänpäin kääntynyttä käyttäytymistä tai sitten voimakasta ulospäin näkyvää käyttäytymistä. Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme tuloksia, ja tarkastelemme niitä aiemman teorian valossa, sekä mietimme tulosten luotettavuutta. Tämän jälkeen arvioimme tutkimuksen tavoitteen toteutumista ja tulosten käytäntöön sovellettavuutta. Lopuksi pohdimme jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme mukaan haastavat kasvatustilanteet ovat varhaiskasvatuksen arkea ja koskettavat varhaiskasvatuksen opettajia päivittäin. Ahonen (2017, 150) toteaa, että jokaisessa lapsiryhmässä on vähintään yksi tai useampi sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi. Tosin haasteita voi ilmetä myös sellaisten lasten kanssa, joilla ei ole suuria pulmia sosioemotionaalisisessa kehityksessä. Tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajat tiedostivat laadukkaan vuorovaikutuksen merkityksen sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevien lasten kanssa toimimisessa. Oikealla tavalla kohdistetun pedagogiikan kerrottiin olevan keskeistä, samoin laadukkaan vuorovaikutuksen merkitystä pidettiin hyvin tärkeänä. Näiden taustalla vaikutti kasvattajien näkemykset lapsen haasteiden moninaisista syistä. Myös Ahonen (2017, 29) pitää tärkeänä ajatusta siitä, että lapsi ei tahallaan käyttäydy huonosti.

Aivan kuten Viitala (2018, 152) toteaa sosioemotionaalisten vaikeuksien moni-ilmeisyydestä, tuli se myös meidän tutkimuksessamme hyvin ilmi. Haasteellisimpana käytöksenä nähtiin ulospäin suuntautunut käyttäytyminen sen kuormittavuuden vuoksi. Ahosen (2017, 28) mukaan myös haasteellinen sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen kuormittaa kasvattajaa, mutta tutkimuksemme tätä ei koettu niin haasteellisena, kuin ulospäin suuntautunutta haas-

teellista käyttäytymistä. Huolta kannettiin lähinnä lapsen osallisuuden toteutumisesta ja siitä, kuinka kasvattajan on vaikea tukea lasta, jos häneen ei saada kontaktia. Tällaisissa tilanteissa kuvallisen ilmaisun ja visuaalisuuden nähtiin tukevan lasta kaikkein parhaiten. Merikoski ja Pihlaja (2019, 210) toteavat, että kuvat toimivat lukemisen ja kirjoittamisen tukena ja innostavat piirtämiseen.

Tutkittavien kerronta painottui ulospäin suuntautuneeseen sekä käyttäytymisen säätelyn häiriöihin. Aggressiivisuus ja uhmakas käyttäytyminen koetaan yleensä kuormittavana, sillä se häiritsee ryhmän muita lapsia, eikä kasvattaja pysty jakamaan huomiotaan tasaisesti kaikille ryhmän lapsille (Ahonen 2017, 28). Viitala (2019, 155) korostaa kasvattajien ammatillisuutta ottaa vastaan lapsen tunteet, mutta samalla selkeiden rajojen asettamista. Tutkittavat painis- kelivat päivittäin näiden valintojen äärellä ja pohtivat mihin keskittyvät ja kenelle huomion antavat. Tässä näkyi kasvattajien halu tehdä työtä hyvin, mutta toisaalta henkilöstön määrä ja resurssit kerrottiin vaikuttavan tilanteisiin.

Tutkittavat tunsivat epäonnistumista ja voimattomuutta haastavissa kasvatustilanteissa. Ahosen (2017, 254) mukaan ne saattavat murentaa itseluottamusta kasvattajana, kun lapsen käytös ei muutu, vaikka yrittää kaikkensa. Omia tunteita ja voimavaroja pyrittiin tiedostamaan ja käsittelemään tiimin avulla, ja tiimityön merkitys ja tuki koettiin tärkeänä. Sen sijaan esimiehen tuen kerrottiin jääneen osittain hataraksi. Esimiehellä on kuitenkin Ahosen (2017, 252) mukaan merkittävä rooli toimivan työtiimin rakentamisessa, sillä hänen tehtävänä on tukea ja rohkaista varhaiskasvattajia.

Lainsäädännössä (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 3§) korostetaan lapsen oikeutta saada tarpeitaan vastaavaa tukea heti tuen tarpeiden ilmettyä, mutta käytännössä näin ei välttämättä aina tapahdu. Tutkimuksessamme tuli ilmi, että syynä saattavat olla ongelmat monialaisessa yhteistyössä, kun aikoja tutkimuksiin ei saada tai sitten vanhempien kanssa on kasvatusyhteistyössä haasteita. Rautamies, Laakso ja Poikonen (2011, 192) ovatkin tuoneet esille, että vanhempien näkökulmasta kannattaa pohtia, mitkä seikat houkuttelevat heitä yhteistyöhön ja mitkä työntävät siitä vastaavasti pois. Yhteiset toimintatavat ja näkemykset kasvattajien välillä ovat tärkeitä, jotta kasvatusyhteistyö sujuisi.

Pihlaja (2019, 79) toteaakin, että yhdessä sovitut toimintatavat ja rakenteet auttavat kasvattajia toimimaan jatkuvasti muuttuvassa varhaiskasvatuksen arjessa, mikä näkyi myös tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien kerronnassa. Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät (kuvat, tukiviittomat, pikapiirtäminen) koettiin tutkittavien keskuudessa hyväksi tavaksi tukea lapsen vuorovaikutusta niin aikuisten, kuin vertaisten kanssa. Vaihtoehtoisten kommunikatiivälineiden käytössä ilmeni kuitenkin jonkin verran eroja. Osa tutkittavista kertoi käyttävänsä kuvia päivittäin ja osa ei juuri lainkaan. Kasvattajat saattavat kokea kuvat työlääksi tai vieraaksi tavaksi itselle. Merikoski ja Pihlaja (2019, 205–210) kertovatkin, että kasvattajan ja lapsen, sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta tukevia keinoja ja mahdollisuuksia on paljon.

Tuloksissa tuli esille koulutuksen ja itsensä kehittämisen näkökulma. Mitä enemmän kasvattajalla on koulutusta sekä itsensä kehittämisen halua, sitä enemmän hänellä on pedagogista osaamista. Voisiko varhaiskasvatuksen kentällä mahdollisesti olla tarvetta lisäkoulutukselle koskien lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista? Tutkimuksissa on tullut näkyväksi, että varhaiskasvatuksessa työskentelevien kasvattajien korkeammalla koulutuksella on myönteinen vaikutus kasvattajien asenteisiin, sekä heidän olemassa olevaan tietopohjaansa ja osaamiseensa. Täydennyskoulutuksen kautta tuleva uusi tieto näkyy erityisesti pedagogiikan tasolla. (Karvi 2019, 16.) Ahonen (2015, 62) toteaa, että jokaisella kasvattajalla on vastuu omasta laadukkaasta pedagogiikan toteuttamisesta.

Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen kuuluvat lapsen osallisuuden huomioiminen, sekä leikkiä ja lapsen luovuutta tukeva ympäristö (Pihlaja & Viitala 2019, 45). Tämä tuli ilmi myös meidän tutkimuksessamme lähinnä leikin arvostuksen ja lapsen osallisuuden korostamisen kautta. Tutkittavat korostivat kerronnassaan lapsen tukemisen näkökulmaa ja yhdessä harjoittelemista. Pihlaja ja Viitala (2019, 45) kertovatkin, että lapsen yksilöllistä tapaa oppia tulee tukea ja havainnoida, sekä huomioida hänen oppimisvalmiutensa. Tutkittavien vastauksissa tuli esille myös lapsen ryhmäytymisen tärkeys. Pihlaja (2019, 83) kertoo, että ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen saamiseksi on tehtävä varsinkin

alkuvaiheessa paljon töitä. Haastateltavat mainitsivat lisäksi, että lapsen sosiaalisia taitoja tulee erityisesti tukea, sekä hyväksyä ja ottaa kasvattajana vastaan lapsen erilaiset tunteet, mitä myös Pihlaja ja Viitala (2019, 45) korostavat.

Varhaiskasvatuksen opettajat tiedostivat vuorovaikutuksen merkityksen sosioemotionaalisten tuen tarpeessa olevien lasten kanssa, ja he osasivat käsitellä ja reflektoida omaa toimintaansa. Saamamme tieto auttaa meitä kehittämään varhaiskasvatuksen toimintaa omalla työpaikallamme, ja voimme hyödyntää tätä tutkimusta esimerkiksi tiimipalavereissa ja vanhempainilloissa. Olemme ymmärtäneet, kuinka laadukas pedagoginen vuorovaikutus on kivijalka kaikelle varhaiskasvatuksen toiminnalle.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksemme luotettavuutta tulee tarkastella uskottavuuden, siirrettävyyden, vahvistettavuuden ja yleistettävyyden näkökulmasta. Eskolan ja Suoranan (1998) mukaan uskottavuus luotettavuuden tekijänä kuvaa sitä, vastaavatko tutkijan ja tutkittavan käsitykset ja tulkinnat toisiaan. Tutkimuksen alussa keskustelimme haastateltavien kanssa tutkimusta koskevista käsitteistä, ja näin saimme vahvistuksen, että puhumme samasta asiasta. Tutkimuksemme uskottavuutta kasvattaa myös hyvän tieteellisen käytännön kriteerien täyttyminen. (Tuomi ja Sarajärvi 2018).

Uskottavuutta ja luotettavuutta lisää, että valitsimme haastateltavat siten, että he eivät ole meille ennestään tuttuja. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että tutkittavan ja tutkijan välillä ei saa olla riippuvuussuhdetta, joka voisi vaikuttaa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että tutkittavia tulee kuvata riittävän tarkasti ja huolehtia aineiston totuudenmukaisuudesta. Kuvasimme tutkittavia huolella. Uskottavuutta ja luotettavuutta lisää se, että huolehdimme heidän näkemystensä esiintuomisesta käyttämällä aineistositaatteja. Tuomi ja Sarajärvi (2018) puhuvat tutkijaan liittyvästä triangulaatiosta, jossa tutkijoina toimii useampi, kuin yksi henkilö. Tutkimuksemme on tehty parityönä, joten tutkimuk-

sessamme kahden tutkijan panos lisää mielestämme tutkimuksen vahvistettavuutta.

Eskola ja Suoranta (1998) kertovat, että siirrettävyydellä tarkoitetaan kahta eri tapaa ajatella yleistämisestä. Yleistäminen voi käsittää teoreettisia käsitteitä tai tutkimuksen tuomien havaintojen vientiä toiseen tutkimukseen tai ympäristöön. Tässä tapauksessa yleistys syntyy lukijan toimesta. Tutkimuksemme kohteena oli yhdeksän varhaiskasvatuksen opettajaa kolmesta eri kunnasta. Otos oli pieni, eikä tuloksia voi tällaisenaan yleistää. Saimme aineistosta mielestämme kuitenkin riittävästi tietoa tutkimustamme varten, eikä aineisto ole vielä kylläntynyt. Saturaatiopisteestä voimme todeta, että sitä ei saavutettu. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että tutkimusaineiston tietty määrä tuo riittävän teoreettisen peruskuvion, joka tutkijan on mahdollista saada irti. Luotettavuutta lisää hieman kuitenkin se, että haastateltavat olivat kolmesta eri kunnasta eri puolelta Suomea, ja toisaalta se, että tutkimuksen tekijöinä oli kaksi tutkijaa. Ahosen (2015) väitöskirjan tutkimus käsitteli samaa aihetta ja tuloksemme olivat samansuuntaisia.

Jatkotutkimushaasteena pohdimme varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen merkitystä työssä jaksamisen näkökulmasta. Mietimme, kuinka suuri merkitys koulutuksella on työssä jaksamiseen ja pedagogisiin tapoihin. Tutkimuksessamme tuli ilmi jossain määrin työntekijöiden kuormittumista, joten jatkotutkimushaaste tuntuisi mielekkäältä ja merkitykselliseltä. Meitä kiinnostaisi myös lähteä tyypittelemään varhaiskasvatuksen opettajia sen mukaan, kuinka he käsittävät toimintaympäristön vaikutuksen lapsen hyvinvoinnille.

Vertasimme tutkimustamme aikaisempiin samaa aihetta käsitteleviin tutkimuksiin, ja totesimme, että yhtäläisyyksiä löytyi. Tutkimukseemme valikoitui tutkittavia, joilla oli kokemusta haastavista kasvatustilanteista. Heidän kokemuksensa ja kiinnostuksensa aihetta kohtaan näkyi aineistomme rikkautena, runsautena ja monipuolisuutena. Tutkimuksessa oli kyse kasvattajien käsityksistä, ja huomasimme vastausten välillä paljon yhtäläisyyksiä. Mukana oli toki eroavaisuuksiakin. Haastavat kasvatustilanteet varhaiskasvatuksen kentällä

vaativat kasvattajilta paljon, joten henkilöstön koulutus, työyhteisön ja esimiehen tuki ovat hyvin merkityksellisessä roolissa.

Saimme tutkimuksestamme paljon monipuolista tietoa, jota voimme siirtää käytäntöön tulevassa työssämme. Varhaiskasvatuksen kentältä tulleet konkreettiset käytännön esimerkit ja opit ovat todella hyödyllisiä, ja tulemme niitä työssämme hyödyntämään. Toivomme, että tutkimukseen osallistuneet hyötyisivät tutkimuksestamme, ja tämä herättäisi myös keskustelua varhaiskasvatuksen arjessa.

LÄHTEET

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, E-kirja.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 270.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. 2013. Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research – JECER* 2(1), 24 – 47.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 2018 49 (1), 75 – 81.
- Aro, T. 2020a. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti, 10 – 18. E-kirja.
- Aro, T. 2020b. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat varhaislapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti, 106 – 118. E-kirja.
- Aro, T. 2020c. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L, Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi*. Niilo-Mäki instituutti, 10 – 20. E-kirja.
- Briggs-Gowan, M. & Carter, A. 2006. Brief Infant – Toddler social and emotional assessment. San Antonio: PsychCorp.
- Casel 2020. <https://casel.org/core-competencies/> Luettu 27.4.2020.
- Denham, S. A., Basset, H. H., Brown, C., Way, E. & Steed, J. 2015. "I know how you feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research* 13 (3), 252 – 262.
- Dindar, K., Huttunen, K. & Koivula, M. 2020. Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.) *Lapsen kielenkehitys, vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus, E-kirja.

- Driscoll, K.C. & Pianta, R.C. 2010. Banking time in head start: Early Efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early education and development*, 39 – 40.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, E-kirja.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24 – 46. E-kirja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, E-kirja.
- Heiskanen, N. 2019. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95 – 118.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Oy, E-kirja.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. *Diskurssianalyyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Holopainen, A., Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Grounded theory, aineistolähtöinen tutkimustapa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy, 239–392. E-kirja.
- Hujala, E & Fonsén, E. 2017. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen johtaminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 312 – 326.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162 – 173.
- Kalliala, M. 2009. *Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Karila, K. 2016. *Vaikuttava varhaiskasvatus. Raportit ja selvitykset 2016: 6. Opetushallitus*.
- Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). 2019. *Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. Tiivistelmät 13:2019*.

- Koivisto, P. 2007. "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa." Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 311.
- Kokko, K. & Pulkkinen L. 2000. Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology* 36 (4), 463 – 472.
- Kronqvist, E. 2017. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, E-kirja.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 85 – 109. E-kirja.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, E-kirja.
- Kupila, P. 2019. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 301 – 311. E-kirja.
- König, A. 2009. Observed classroom interaction processes between pre-school teachers and children: Results of a video study during free-play time in German pre-schools. *Educational Child Psychology* 26 (2), 53 – 65.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Painosalama Oy, 111 – 131.
- Lundan, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Merikoski, H. & Pihlaja, P. 2019. Puheen ja kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 201 – 222.
- Metsomäki, M. 2006. "Suu on syömistä varten." Lasten ja aikuisten kohtaamisia perhepäiväkodin ruokailutilanteissa. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 291.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2016. Tavallisen erityinen lapsi, onnistuneen yhteistyön arvoituksia ratkomassa. Juva: PS-kustannus.

- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekarttoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, A.R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperusteinen työssäoppiminen. Tampere: Tampere Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1.
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.
- Patton, M. 2015. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuslaki. 1998 / 628 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
Luettu 17.6.2020.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pihlaja, P. 2008. 'Behave yourself!' Examining meanings assigned to children with socioemotional difficulties. *Disability & Society*, 23 (1), 5–15.
- Pihlaja, P. 2019. Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 79 – 94.
- Pihlaja, P. 2019. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141 – 182.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2019. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17 – 49.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy, E-kirja.
- Raittila, R. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69 – 94. E-kirja.
- Raittila, R. & Siippainen, A. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. *Valloittava*

- varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 229 – 237. E-kirja.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2019. Varhaiskasvattajan ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 121 – 139.
- Rantanen, J., Vehkakoski, T., Kurkinen, H. & Kilpeläinen, T. 2017. Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 171 – 236. E-kirja.
- Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikonen, P-L. 2020. Haastavasti käyttäytyvä lapsi- kodin ja päiväkodin kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti, 192 – 215. E-kirja.
- Rusanen, E. 1995. Ongelmalapset päivähoidossa? Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittämistä päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Salminen, J. 2013. Case study on teachers` contribution to participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline learning research* 1 (2013), 72 – 80.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen haavainnointiin perustuvan reflektion avulla. Research report 351. Helsingin yliopisto.
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. www.tenk.fi Luettu 21.4.2020.
- TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. www.tenk.fi Luettu 21.4.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. E-kirja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. E-kirja.

- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, E-kirja.
- Valtonen, A. & Viitanen, M. 2020. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy, 113 – 126.
- Wandell, D. L. & Wolfe, B. 2000. Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Special report no 78. Institute for research on poverty.
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
Luettu 7.6.2020.
- 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. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Julkaisut 2018:24, 13 – 74.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 72.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501.
- Viitala, R. 2019. Inkluisio ja inklusiivisen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 51 – 77.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Taustakysymykset:

Koulutus ja työkokemusvuodet

Sukupuoli

Ikä

Lapsiryhmän koko ja ikäjakauma

Haastavan lapsen kohtaaminen:

- Mitä sinulle tulee mieleen, kun puhutaan haastavasta lapsesta?
- Kerro millainen lapsen haastava käytös on sinulle kasvattajana vaikeinta kohdata? Miksi?
- Miksi lapsi käyttäytyy mielestäsi haastavasti?
- Kerro millaisia pedagogisia keinoja sinulla on haastavan lapsen kohtaamiseen?
- Kerro kuinka merkityksellistä on tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja? Vai onko se mielestäsi merkityksellistä?
- Kuinka lasten sosiaalisten taitojen haasteet näkyvät ryhmässä? (kerro esimerkkejä omasta työstäsi)

Laadukas vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa:

- Kerro, millainen merkitys laadukkaalla vuorovaikutuksella on haastavan lapsen kanssa? Mitkä eri tekijät siihen vaikuttaa?
- Millainen kasvattajan vuorovaikutus puolestaan ei tue, vaan provosoi lapsen käytöstä?
- Millainen vuorovaikutussuhde sinulla on haastavien kasvatustilanteiden ulkopuolella lapsiin, jotka usein käyttäytyvät haastavasti? Miksi?
- Miten arvioit omaa toimintaasi haastavan kasvatustilanteen jälkeen?

Pedagogiset toimintatavat:

- Millaiset pedagogiset toimintatavat tukevat haastavaa lasta päivän erilaisissa siirtymätilanteissa?
- Kerro millaisissa tilanteissa haastavaa käytöstä tapahtuu eniten?
- Miten lapsen tarvitsema yksilöllinen tuki järjestetään?
- Kuinka tuette lasten leikkiä sekä heidän keskinäistä kommunikaatiotaan? (Oletko miettinyt vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien mahdollisuuksia lasten keskinäisessä kommunikaatiossa? kehonkieli, tuki- ja viestintäohjelmat, piirtäminen, puhelaitteet ja erilaiset viestintäohjelmat)

- Kuinka tärkeänä pidät aikuisten osallistumista lasten leikkiin?
- Mitä lasten sosioemotionaalaisia taitoja tulisi erityisesti tukea?
- Kuinka lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä tuetaan päiväkodissanne?

Toimintaympäristö:

- Minkälainen toimintaympäristö tukee mielestäsi haastavan lapsen toimintaa, jotta hän saa kokemuksia yhteenkuuluvuudesta, onnistumista ja yksilöllisyydestä?
 - Miten lasten väliset haastavat kasvatustilanteet selvitetään päiväkotiryhmässä?
 - Millä tavalla puratte haastavan kasvatustilanteen työyhteisössä?
 - Mitä ajattelet kasvattajien johdonmukaisista tavoista toimia haastavissa tilanteissa?
 - Koetko saavasi riittävästi tukea kasvattajatiimiltä ja esimieheltäsi haastavan lapsen kohtaamiseen?
 - Millaista tietoa ja koulutusta olet saanut sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten tukemiseen? (jos et ole saanut, minkälaista haluaisit?)
-
- Olisi kiva kuulla onnistumisen kokemuksia työstäsi sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten parissa...