

**Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen, haasteet ja
vahvuudet varhaiskasvatuksen ammattilaisten
kuvaamina**

Emmiina Peltomäki ja Veera Väättäjä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Peltomäki Emmiina ja Väättäjä Veera. 2024. Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen, haasteet ja vahvuudet varhaiskasvatuksen ammattilaisten kuvaamina. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 74 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää keinoja, joilla varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa, sekä tarkastella sitä, millaisia vahvuuksia ja haasteita varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen liittyen. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin loppuvuodesta 2023 TUIKKU -tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen -tutkimushankkeen yhteydessä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 varhaiskasvatuksen ammattilaista. Aineistokeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysiä ja fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta hyödyntäen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat varhaiskasvatuksen ammattilaisilla olevan käytössään monipuolisesti erilaisia keinoja lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Näitä olivat tunteiden sensitiivinen kohtaaminen, tunnepuhe, kanssasäätely, vertaissuhteiden tukeminen, sekä tunteiden säätelyn tukimateriaalit ja toimintatavat. Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen haasteina nousivat esiin konfliktitilanteet, erilaiset henkilökemiat ja resurssien puute. Vahvuuksina mainittiin hyvät sosioemotionaaliset taidot, henkilökohtaiset vahvuudet ja lapsen tuntemus. Kaikessa sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa korostui lämpimän ja sensitiivisen kasvatusvuorovaikutuksen merkitys.

Asiasanat: sosioemotionaaliset taidot, sosioemotionaalisten taitojen tukeminen, kasvatusvuorovaikutus, varhaiskasvatuksen ammattilaiset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	6
2 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT.....	8
2.1 Sosioemotionaalisten taitojen määrittelyä.....	8
2.2 Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen	11
2.3 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen.....	13
3 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	17
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	17
3.2 Tutkimuskonteksti ja tutkimusote.....	19
3.3 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu	21
3.4 Aineiston analyysi	23
3.5 Eettiset ratkaisut.....	25
4 TULOKSET.....	28
4.1 Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen keinot varhaiskasvatuksessa	28
4.2 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten vahvuudet ja haasteet sosioemotionaalisten taitojen tukemisessä.....	40
4.2.1 Vahvuudet	40
4.2.2 Haasteet.....	43
5 POHDINTA.....	47
5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	55

LÄHTEET	61
LIITTEET.....	73

1 JOHDANTO

Lapsuus on sosioemotionaalisten taitojen näkökulmasta aikaa, jolloin sosioemotionaalisten taitojen potentiaalinen kehitys alkaa tai vastaavasti riskit alkavat kasautua. On tutkittu, että sosioemotionaalisten haasteiden juuret ovat usein lasten varhaisimmissa vuosissa, ja pulmien varhainen tunnistaminen ja puuttuminen ovat tehokkain keino ehkäistä ongelmien kasautumista lapsen kasvaessa nuoreksi ja aikuiseksi (Aubrey & Ward, 2013). Pienten lasten sosioemotionaaliset taidot ja sopeutuminen ovat myös tutkitusti eräs merkittävimmistä koulumenestyksen ennustajista (Denham, 2012; Ferreira ym., 2021; Rosenthal & Gatt, 2010). Aikuisen tuki lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä on kehityksen kannalta hyvin suuressa roolissa (Ahonen, 2015, s 34; Ferreira ym., 2021), ja sosioemotionaalisten taitojen tukemisella on tutkitusti myönteisiä vaikutuksia muun muassa lapsen oppimiseen, käyttäytymiseen ja ihmissuhteisiin (Klemola & Mäkinen, 2014).

Sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa keskeistä on tarjota läsnäoloa ja aikaa lapselle sekä rakentaa myönteistä ja luottamuksellista suhdetta lapseen (Martikainen & Oikarinen, 2021). Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen olisi hyvä olla systemaattista ja jatkuvaa (Klemola & Mäkinen, 2014) ja keskeisiä asioita tuessa ovat muun muassa laadukas kasvatusvuorovaikutus (Mortensen & Barnett, 2015; Viitala, 2014, s. 160), lapsen vertaissuhteiden tukeminen (Syrjämäki, 2021; Viljamaa, 2022) sekä turvallisen ilmapiirin luominen lapsiryhmään (Salminen, 2022). Kuitenkin aiempaa tutkimustietoa sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä on toistaiseksi vain vähän (Määttä, 2017, s. 8), joten halusimme tutkimuksellamme tuoda lisätietoa niistä konkreettisista tukikeinoista, joilla varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten sosioemotionaalisia taitoja.

Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita siitä, miten lasten sosioemotionaaliseen hyvinvointiin voidaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen

kontekstissa sosioemotionaalaisia taitoja tukemalla. Tutkimuksemme keskittyy keinoihin, joilla varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lasten sosioemotionaalaisia taitoja. Tutkimme myös millaisia haasteita ja vahvuuksia varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat tukiessaan lasten sosioemotionaalaisia taitoja varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen aineisto koostuu varhaiskasvatuksen ammattilaisten haastatteluista, ja aineisto on analysoitu laadullista sisällönanalyysiä sekä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta hyödyntäen. Käytämme tässä tutkimuksessa ilmaisua *varhaiskasvatuksen ammattilainen* henkilön koulutustaustasta riippumatta, viittaamaan kaikkiin varhaiskasvatuksen kentällä työskenteleviin ammattilaisiin.

2 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT

2.1 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAIDOJEN MÄÄRITTELYÄ

Sosioemotionaaliset taidot kuvastavat laajaa taitorypäästä, joka koostuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvistä taidoista, sekä tunteiden tunnistamiseen, säätelyyn ja ilmaisuun liittyvistä taidoista. Sosioemotionaalisten taitojen kokonaisuutta voidaan kuvata sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteellä (Koivula & Laakso, 2022; Poikkeus, 2019). Sosioemotionaaliseen kompetenssiin sisältyvistä taidoista osa linkittyy suuremmin sosiaalisiin taitoihin ja osa tunnetaitoihin (Koivula & Laakso, 2022). Taitojen suora jaottelu eri osa-alueisiin on kuitenkin haastavaa, sillä taidot nivoutuvat toisiinsa.

Sosioemotionaaliseen kompetenssiin sisältyvät sosiaaliset taidot ovat muun muassa kykyä ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita, tehdä aloitteita vuorovaikutukseen sekä vastata toisten aloitteisiin, joka näkyy konkreettisesti positiivisina sosiaalisina seurauksina, kuten leikkiin tai peliin mukaan pääsemisenä (Joronen & Koski, 2010, s. 35; Odom, ym., 2008). Sosiaalisiin taitoihin linkittyvät kaveritaidot (Laaksonen, 2022) joita ovat ryhmässä toimimisen taidot, vuorovaikutuksen ylläpitämisen taidot, vuorovaikutukseen liittymisen taidot, sekä toisten huomioon ottamisen taidot. Kaveritaidoilla on suuri merkitys lapsen vertaissuhteiden muodostumisen kannalta (Laaksonen, 2022).

Sosiaalisiin taitoihin kuuluu sosioemotionaalisen oppimisen mallin (SEL) mukaan myös itsetietoisuus, sosiaalinen tietoisuus sekä vastuullinen päätöksenteko (CASEL, 2017), eli kyky tehdä sosiaalisesti hyväksyttäviä päätöksiä ja olla tietoinen sosiaalisista normeista. Itsetietoisuus puolestaan viittaa kykyyn olla tietoinen omista tunteista, arvoista ja ajatuksista. Terve itsetunto sekä omien vahvuuksien tiedostaminen ovat osa itsetietoisuutta.

Sosiaalinen tietoisuuteen kuuluu erilaisten normien ymmärtäminen, empatia, sekä kyky hyväksyä ja kunnioittaa erilaisuutta. Vastuullinen päätöksenteko on taitoa tehdä oman ja muiden hyvinvoinnin huomioivia ja sosiaalisesti hyväksyttäviä päätöksiä (CASEL, 2017; Weissberg ym., 2015).

Varhaisella kasvuympäristöllä on vaikutusta sille, miten lapset käsittelevät sosiaalisessa ympäristössä tekemiään havaintoja ja tulkintoja (Poikkeus, 2019). Sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallin (SIP) mukaan lapset reagoivat sosiaalisiin kohtaamisiin (1) koodaamalla sosiaalisia vihjeitä, (2) tulkitsemalla muiden tunteita ja aikomuksia, (3) löytämällä mahdollisia vastauksia näihin sosiaalisiin vihjeisiin, ottaen huomioon tunteet ja aikomukset (4) tekemällä päätöksiä kuinka reagoida sosiaaliseen informaatioon omien tavoitteidensa mukaisesti ja (5) käyttäytymällä tekemiensä päätösten mukaisesti (Crick & Dodge, 1994). Malli kuvastaa mielestämme hyvin sosiaalisen tiedonkäsittelyn eri vaiheita, ja osa-alueita, joissa lapset voivat tarvita tukea. Etenkin lapset, joilla on sosioemotionaalisia haasteita, hyötyvät siitä, jos heitä ohjataan sosiaalisessa tiedonkäsittelyssä tilanteiden monisyiseen pohdintaan (Poikkeus, 2019).

Sosioemotionaalisten taitojen ytimessä ovat tunteet, jotka viriävät sosiaalisissa suhteissa (Koivula & Laakso, 2022). Siten tunteet ovat osa myös varhaiskasvatuksen arkea (Denham, 2012). Tunteet viestivät yksilön syvemmistä tarpeista, kuten turvan, läheisyyden ja yhteyden tarpeista (Jääskinen & Pelliccioni, 2022, s. 12). Sosiaalisissa tilanteissa toimiminen sekä toisten ja itsensä huomioiminen on helpompaa, kun yksilöllä on riittävät taidot ymmärtää omia ja toisten tunteita sekä ilmaista omia tunnekokemuksiaan muille (Jääskinen & Pelliccioni, 2017, s. 5).

Nummenmaa (2010) erottaa toisistaan automaattiset tunnereaktiot ja tunnekokemuksen. Tietoisuus omasta tunnekokemuksesta (tunne) on vain pieni osa tunnereaktiota. Tunnejärjestelmän toiminta on monilta osin täysin automaattista ja tiedostamatonta. Tämä takaa sen, että ihminen pystyy reagoimaan nopeasti ympäristössä tapahtuviin muutoksiin ja esimerkiksi välttämään vaaran. Tietoisuus omasta tunnekokemuksesta on usein tunnereaktion viimeinen vaihe, mutta se on välttämätöntä, jotta pystymme

ohjaamaan omaa toimintaamme sosiaalisissa tilanteissa ja vaikuttamaan omiin tunteisiimme (Jääskinen & Pelliccioni, 2022, s. 72; Nummenmaa, 2010; 2019). Lasten välisissä suhteissa tunteet vaihtuvat nopeasti ja muokkautuvat tilanteen mukaan, joskus niiden ilmaisemisessa on havaittavissa myös sisäisten pyrkimysten ja tunneilmaisujen välisiä ristiriitaisuuksia. Tunteet tulevat näkyviin lasten välisissä suhteissa erilaisina puhetyyleinä, ilmeinä ja eleinä sekä jatkuvana liikkeenä suhteessa tilaan ja muihin lapsiin (Tahkola ym., 2022).

Tunne- ja sosiaalisten taitojen keskiössä ovat itsesäätelytaidot (CASEL, 2017) jotka liittyvät Campbellin ja kumppaneiden (2016) mukaan kolmeen osa-alueeseen: sosiaaliseen vuorovaikutukseen, tunnetaitoihin ja kognitiiviseen itsesäätelyyn. Itsesäätelyllä tarkoitetaan tunteiden, käyttäytymisen ja kognitiivisten toimintojen säätelyä (Aro, 2011a; Klenberg ym., 2022, s. 10; Vohs & Baumeister, 2004). Omien tunteiden säätely on itsesäätelyn ydintä (Ahonen, 2015, s. 32; Siegel, 1999). Tunteiden tarkoituksenmukainen ja onnistunut säätely toimii pohjana positiiviselle vuorovaikutukselle, empatialle ja prososiaaliselle käyttäytymiselle (Aro, 2011a; Belacchi & Farina 2010; Koivula & Laakso, 2022; Nummenmaa, 2010; 2019). Itsesäätelyyn linkittyy myös toiminnanohjaus, joka on kykyä toimia päämäärätietoisesti, suunnitellusti ja jäsennellysti tavoitteen saavuttamiseksi, sekä säädellä omaa käyttäytymistä suhteessa meneillään olevaan tilanteeseen (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 59). Hyvään toiminnanohjaukseen kuuluu esimerkiksi se, että lapsi kykenee odottamaan omaa vuoroaan tai toimimaan sujuvasti siirryttäessä toiminnosta toiseen. Itsesäätelyä voidaan tarkastella piirteenä, kehittyvänä taitona tai vaiheittaisena prosessina (Sameroff, 2010). Varhaiskasvatuksen kontekstissa onkin oleellista, että itsesäätely sekä sosioemotionaaliset taidot ymmärretään nimenomaan kehittyvinä taitoina, joita voidaan tukea varhaiskasvatuksessa (ks. Avola & Pentikäinen, 2020).

2.2 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN KEHITYMINEN

Sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta varhaiset ikävuodet ovat merkityksellisiä (Bierman & Motamedi, 2015; Cooper ym., 2009), ja tässä luvussa tarkastelemme lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä tunteiden säätelyn kehittymistä yleisellä tasolla. The Center of the Social Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL) määritelmän mukaan varhaisella sosiaalisella ja emotionaalaisella kehityksellä viitataan 0-5- vuotiaan lapsen taitoihin luoda turvallisia ja läheisiä aikuis- ja vertaissuhteita (Yates ym., 2008). Luodakseen ja ylläpitääkseen turvallisia ihmissuhteita lapselta vaaditaan jatkuvaa sosioemotionaalista kehittymistä. Sosioemotionaalisten taitojen suotuisa kehittyminen on onnistuneen vuorovaikutuksen sekä kaverisuhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen edellytys (Poikkeus, 2019).

Itsesäätelykyvyn ja siten myös tunteiden säätelyn kehittymiseen vaikuttavat mm. yksilön ominaisuudet ja piirteet, hermoston kehittyminen, myötäsyttyinen tarve vaikuttaa omaan ympäristöön, käsitykset itsestä ja muista ihmisistä, muilta ihmisiltä saatu palaute ja sosiaalinen vuorovaikutus (Aro, 2011b). Itsesäätelykyky on siis kehittyvä ominaisuus, johon ympäristöllä on vaikutusta. Esimerkiksi aikuisen oma näkemys lapsen kyvystä säädellä omia tunteitaan vaikuttaa siihen, miten lapsi kohdataan ja miten häntä tuetaan tunteiden säätelyssä (Aro 2011a). Aikuisen kokemat tunteet vaikuttavat puolestaan siihen, millaisia tunteita lapsi kokee (Denham, 2012; Frenzel, 2014; myös Avola & Pentikäinen, 2020). Lapsella alkaakin kehittyä ymmärrys tunteista noin kahdesta ikävuodesta eteenpäin (Koivula & Laakso, 2022; Saarinen ym., 2023), ja noin neljän vuoden iässä lapsi alkaa ymmärtää, että eri ihmiset voivat kokea eri tunteita samassa tilanteessa (Saarinen ym., 2023).

Sosioemotionaalisiin taitoihin sisältyvien sosiaalisten taitojen kehitykseen vaikuttavat lapsen sisäsyntyiset piirteet, ja toisaalta myös kasvuympäristö (Koivula & Laakso, 2022, s. 83). Esimerkiksi lapsen perheen vuorovaikutusmallit vaikuttavat osaltaan siihen, millaiseksi lapsen sosiaaliset

taidot ja tunteiden säätelykeinot muodostuvat (Magnusson & Stattin, 2006; Saarinen ym., 2022, s. 62). Ympäristötekijöistä myös varhaiskasvatus on varhaislapsuuden kokonaisvaltaiselle kehitykselle merkityksellinen konteksti (Koivula & Laakso, 2022, s. 28).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan myönteisten vuorovaikutus- ja tunnekokemusten merkitystä lapsille (Opetushallitus [OPH], 2022). Laadukkaan kasvatusvuorovaikutuksen rooli lasten sosioemotionaaliseen hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa on suuri (Mortensen & Barnett, 2015; Viitala, 2014, s. 160). Myönteisen vuorovaikutuksen ja positiivisen ilmapiirin vahvistaminen sekä huomion kiinnittäminen lasten osallisuuden toteutumiseen edistävät lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä varhaiskasvatuksessa (Määttä ym., 2017, s. 37).

Päiväkoti voi olla joillekin lapsille ympäristönä haastava, sillä lasten tulee muodostaa siellä suhteita moniin lapsiin ja kasvattajiin (Koivula & Laakso, 2022; Puroila ym., 2012). Lapsi mukauttaa käytöstään jatkuvasti suhteessa muihin lapsiin ja aikuisiin, jolloin myös tunteet ja niiden säätelykeinot ovat osittain sidoksissa tilannetekijöihin ja erilaisissa tilanteissa opittuihin käyttäytymismalleihin (Magnusson & Stattin, 2006). Lapsuuden tärkeä kehitystehtävä onkin oppia sosiaalisia taitoja, jotta lapsi pystyy tulemaan toimeen erilaisissa tilanteissa ja osoittaa prososiaalista käyttäytymistä ja aloitteellisuutta (Huber ym., 2018). Lapsen kehitystehtävänä on oppia täyttämään omia sosiaalisia tarpeita (Huber ym., 2018), joita ovat Poikkeuksen (2011, s. 92) mukaan 1) kumppanuuden kokeminen 2) turvallisuus 3) itsenäisyys ja hallinnan kokeminen 4) pätevyys ja tavoitteiden saavuttaminen 5) yhteyden ja kuulumisen kokemus sekä 6) itsearvostus. Näiden sosiaalisten tarpeiden täytyminen edellyttää lapselta riittäviä sosioemotionaalisia taitoja, joita lapsi oppii muun muassa vastavuoroisessa leikissä toisten kanssa (Koivula & Laakso, 2022; Poikkeus, 2019, s.182).

Leikin merkitys korostuu myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) sosioemotionaalisten taitojen vahvistajana. Leikki on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen näkökulmasta merkityksellinen toiminnan muoto

(Edwards, 2017, s. 4; Koivula & Laakso, 2022). Ryhmässä leikkiminen kehittää lasten tunnetaitoja, oman tahdon säätelyä sekä muiden näkökulmien huomioimista. Leikin kautta lapset omaksuvat yhteisön sääntöjä (Lehtinen ym., 2011), ja oppivat kaveritaitoja (Laaksonen, 2022). Tämän lisäksi leikkiminen vahvistaa yhteisöllisyyttä sekä luo myönteistä tunneilmastoa (OPH, 2022).

2.3 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMINEN

Lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä voidaan tukea kasvatusta ja ohjauskeinoilla (Klemola & Mäkinen, 2014; Poikkeus, 2019, s. 65), muun muassa vahvistamalla myönteistä ilmapiiriä ja vuorovaikutusta, sekä tukemalla ryhmän jäsenten prososiaalista käyttäytymistä (Määttä ym., 2017, s. 37). Lapsiryhmässä tulisi keskustella ryhmän kannalta tärkeistä sosiaalisista asioista, kuten muiden auttamisesta, konfliktitilanteiden selvittämisestä ja ystävyyden merkityksestä. (Neitola & Kauppinen, 2020, s.35) Lasten kehuminen ja myönteisten tunteiden osoittaminen ovat kasvatustekijöitä, jotka ovat yhteydessä lasten hyviin itsesäätelytaitoihin (Poikkeus, 2019, s. 65). Lasten osallisuuden tukeminen (Määttä ym., 2017, s. 37) sekä omaehtoiseen kokeiluun ja tutkimiseen kannustava kasvatustekijöiden vaikutus tukevat muun muassa lasten impulssien ehkäisyä ja tarkkaavaisuutta (Poikkeus, 2019, s. 73). Martikaisen ja Oikarisen (2021) mukaan sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kannalta tärkeimpiä tekijöitä ovat varhaiskasvatuksen ammattilaisen näkökulmasta ajan antaminen lapsille, heittäytyminen, läsnäolo ja luottamuksen rakentaminen.

Sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa tärkeää on systemaattisuus, jatkuvuus ja toiminnallisuus (Klemola & Mäkinen, 2014). Systemaattisia ja toiminnallisia sosioemotionaalisten taitojen tukemisen keinoja varhaiskasvatuksessa ovat muun muassa erilaiset valmiit interventiomenetelmät ja -ohjelmat (esim. Askeleittain, Tunnemuksuu ja Mututoukka, Ihmeelliset vuodet) (Määttä ym., 2017, s. 37), leikin, musiikin ja liikunnan käyttö, sekä kuva- ja lelumateriaalit (Sandberg, 2023).

Jokaiselle lapselle yhteenkuuluvuuden kokemus ja vuorovaikutus ovat korvaamattoman tärkeitä, ja on varhaiskasvatuksen ammattilaisen vastuulla mahdollistaa lapsille näitä kokemuksia lapsiryhmässä (Syrjämäki, 2021; Viljamaa 2022). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tukea vuorovaikutukseen mukaan pääsemiseen tarvitsevat erityisesti lapset, joilla on ylivilkkautta, tarkkaavaisuusongelmia ja itsesäätelytaitojen heikkouksista johtuvaa häiriökäyttäytymistä (Lehtinen ym., 2011). Jo varhaiskasvatusikäisillä lapsilla on todettu aggressiivista käyttäytymistä (Denham, 1998). Osalla lapsista aggressionhallinnan ongelmat ovat voimistuneet (Kouluterveyskysely, 2023; Rautanen, 2024) ja lasten kanssa työskentelevät kasvatustalon ammattilaiset ovat huolissaan siitä, miten osa lapsista oireilee aggressiivisuudella, levottomuudella ja sisäänpäin vetäytyneisyydellä (Jääskinen & Pelliccioni, 2022). Ne lapset, joilla on haasteita, tarvitsevatkin vahvaa varhaiskasvatuksen ammattilaisen tukea sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Lehtinen ym., 2011), ja tuessa olennainen tekijä on muun muassa turvallisen ilmapiirin luominen lapsiryhmään (Salminen, 2022). Yhteisesti määritellyt toimintatavat ja säännöt luovat pohjaa turvalliselle ilmapiirille (OPH, 2022), ja Neitola ja Kauppinen (2020, s. 35) korostavatkin avoimen ja rakentavan keskustelun merkitystä ryhmän säännöistä yhdessä lasten kanssa.

Turvallinen ilmapiiri on tärkeä taustatekijä myös tunnetaitojen oppimiselle, tunteiden ilmaisemiselle, kokemiselle ja yhdessä tutkimiselle. (Lahtinen & Rantanen, 2019). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) mainitaan varhaiskasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi luoda lapsille oppimisympäristö, jossa on turvallinen ilmapiiri näyttää erilaisia tunteita. Kasvattajien tehtävänä on auttaa lapsia tunteiden säätelyssä ja tunteiden ilmaisussa. (Koivula & Laakso, 2022). Kasvattajan tulee tunnistaa oma valtansa suhteessa lapseen. Keskeistä on kasvattajan provosoitumattomuus ja kuormittumattomuus lapsen tunteista (Martikainen & Oikarinen, 2021).

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen lähtee liikkeelle varhaiskasvatuksen ammattilaisen omista tunnetaidoista. Aikuinen toimii lapselle tunteiden säätelyn mallina (Avola & Pentikäinen, 2020; Denham, 2012).

Lasten tunteiden säätelyn kehittyminen edellyttää aikuisen tukea ja kanssasäätelyä. Kanssasäätely on käytännössä tunteiden mallintamista ja tunnekokemusten säätelyn ohjaamista (Jääskinen & Pelliccioni, 2022; Koivuniemi ym., 2021). Tarkoituksena ei kuitenkaan ole lapsen tunnekokemuksen muuttaminen, vaan lapsen tunteiden säätelyn tukeminen empaattisella ja kunnioittavalla tavalla (Laaksonen, 2022).

Tukemisen vahvuudet. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten vahvuuksia ja haasteita on tutkittu vain vähän lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kontekstissa. Omien henkilökohtaisten vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen on osa sosioemotionaalista osaamista (Jennings & Greenberg, 2009). Vuorisen, Pessin ja Uusitalon (2021) tutkimuksessa esimerkiksi huomattiin, että luontevahvuuksiin keskittyvä interventio lisäsi varhaiskasvatuksen johtajien taitoa tunnistaa ja käyttää luontevahvuuksiaan. Haslipin ja Donaldsonin (2021) mukaan vuoteen 2021 mennessä ei ollut kuitenkaan ilmestynyt vielä yhtäkään tutkimusta siitä, miten nimenomaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset hyödyntävät luontevahvuuksiaan työpäivän aikana kohtaamissaan haastavissa tilanteissa. Heidän tutkimuksessaan saatiin selville, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset käyttävät esimerkiksi ystävällisyyden, johtajuuden, reiluuden, toivon, rakkauden, itsesäätelyn, sinnikkyuden, anteeksiannon ja nöyryyden luontevahvuuksia apuna kohtaamissaan haastavissa tilanteissa, mukaan lukien lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa ja lasten ongelmalliseen käyttäytymiseen puuttumisessa. Varhaiskasvattajat käyttävät henkilökohtaisia vahvuuksiaan esimerkiksi opettaessaan lapsille lelujen jakamista, vuorottelua, tunteiden tunnistamista, rutiineja, sekä välittämistä ja anteeksiantoa muita lapsia kohtaan (Hashlipin & Donaldson, 2021). Lisäksi Pouloun (2017) tutkimuksessa havaittiin, että aikuisen hyvät sosioemotionaaliset taidot vaikuttivat positiivisesti lapsen ja aikuisen välisiin suhteisiin. Lämmin kasvatusvuorovaikutus taas vaikuttaa myönteisesti lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen (Ahonen, 2015; Koivula & Laakso, 2022, s. 84; Rosenthal & Gatt, 2010; Salminen, 2022).

Tukemisen haasteet. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kohtaavat lapsiin, muihin työntekijöihin, vanhempiin, sekä heihin itseensä liittyviä haasteita työpäivän aikana (Haslipin & Donaldson, 2021; Määttä, 2017, s. 40). Erään tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemat lapsiin kohdistuvat haasteet jakautuvat seitsemään kategoriaan: 1) lasten pitää oppia sosioemotionaalaisia taitoja, 2) lasten pitää oppia luontevahvuuksia, 3) ongelmallinen/haasteellinen käyttäytyminen, 4) itsestä huolehtiminen, 5) rutiinien opettaminen lapselle, 6) lapset tarvitsevat enemmän aktiviteetteja, ja 6) vanhempiin kohdistuva eroahdistus (Haslipin & Donaldson, 2021). Haslipin ja Donaldsonin (2021) tutkimuksessa koettiin siis haasteita liittyen esimerkiksi siihen, miten opettaa sosioemotionaalaisia taitoja lapsille ja ehkäistä lasten ongelmallista käyttäytymistä.

Koetut haasteet voivat liittyä varhaiskasvatuksen ammattilaiseen itseensä tai ympäristöön. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset eivät voi itse vaikuttaa kaikkiin pulmakohtiin, esimerkiksi liian suuret ryhmäkoot varhaiskasvatuksessa, sekä ajan puute koetaan yleisesti ottaen haasteena (Määttä ym., 2017, s. 41). Sopivat ryhmäkoot varhaiskasvatuksessa tukevat lasten sosioemotionaalisten taitojen oppimista (Rasku-Puttonen, 2006, s. 123). Jos lapsiryhmässä ei ole riittävästi aikuisia, yhden lapsen ja hänen tunteidensa kohtaamiseen jää vähemmän aikaa. Toisaalta tutkimus antaa viitteitä myös siitä, että enemmän yksilöön itseen rinnastettavat ominaisuudet, kuten negatiiviset uskomukset, vähäinen kiinnostus aiheesta kohtaan, sekä riittävien tietojen ja taitojen puute voivat muodostua haasteeksi lapsen sosiemotionaalisten taitojen tukemiselle (Hyun ym., 2021). Aikuinen voi tukea lapsen sosioemotionaalisia taitoja, vain silloin, kun hän itse hallitsee kyseiset taidot (Avola & Pentikäinen, 2020).

Erityisopettajat ja varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat työssään häiritsevää ja jopa väkivaltaista käytöstä lasten taholta (OAJ, 2024). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat lapsen aggressiivisen käyttäytymisen vaikuttavan negatiivisesti heidän omiin tunteisiinsa (Cacciatore

ym., 2013a, s. 24), ja toisaalta aikuisen tunnetilat vaikuttavat siihen, miten hän pystyy vastaamaan lasten tunteisiin (Jeon ym., 2016).

Meidän tutkimuksessamme vahvuuksia ja haasteita lähestytään kokonaisvaltaisesti, ja vahvuudet ymmärretään laajemmin kuin pelkkinä luonteenvahvuuksina. Tässä tutkimuksessa vahvuuksilla viitataan kaikenlaisiin henkilökohtaisiin vahvuuksiin, ominaisuuksiin, ja taitoihin, joita varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvaavat hyödyntävänsä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa.

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää, millä keinoilla varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa, sekä millaisia haasteita ja vahvuuksia varhaiskasvattajat kokevat tukiessaan lasten sosioemotionaalisia taitoja.

Aihetta on tärkeä tutkia sen ajankohtaisuuden vuoksi, sillä suurta joukkoa lapsia kuormittavat enenevässä määrin kiusaaminen, yksinäisyys ja sosiaalisten tilanteiden pelko. (THL kouluterveyskysely, 2023). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) sosioemotionaalisten taitojen tukeminen määritellään varhaiskasvatuksen yhdeksi päämääräksi. Aggressiivista käyttäytymistä voi esiintyä jo varhaiskasvatusikäisillä lapsilla (Denham, 1998) ja varhaiskasvatuksen opettajat kokevat työssään aggressiivista käyttäytymistä lasten ja nuorten taholta (OAJ, 2024).

Varhainen tunnistaminen ja puuttuminen ongelmiin ovat tehokkain keino ehkäistä ongelmien kasautumista lapsen kasvaessa nuoreksi ja aikuiseksi Aubrey & Ward, 2013, s. 435. Varhaiskasvatusikä on tärkeä vaihe lapsen

sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta (Bierman & Motamedi, 2015; Cooper ym., 2009) sekä haasteiden ennaltaehkäisemisen kannalta (Aubrey & Ward, 2013). Varhaiskasvatuslaissa (L 540/2018) määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteeksi muun muassa lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja lapsen vertaisryhmässä toimimisen edistäminen. Tavoitteena on ohjata lapsia vastuulliseen ja eettisesti kestävään toimintaan, yhteiskunnan jäsenyyteen ja toisten kunnioittamiseen (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018).

Aiempaa tutkimustietoa sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä on toistaiseksi vain vähän (Määttä, 2017, s. 8). Aihetta on tärkeää tutkia lisää myös syvällisemmän ja laajemman kuvan saamiseksi sosioemotionaalisten taitojen tukemisen keinoista varhaiskasvatuksessa. Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat tukea lasten sosioemotionaalista hyvinvointia ja sosioemotionaalisia taitoja muun muassa erilaisilla valmiilla interventiomenetelmillä (Määttä ym., 2017, s 37), toimimalla kanssasäätelijänä lapselle (Jääskinen & Pelliccioni, 2022; Koivuniemi ym., 2021), sekä kiinnittämällä huomiota kasvatusvuorovaikutuksen laatuun (Denham, 2012; Mortensen & Barnett, 2015). Sen sijaan, aiemmissä tutkimuksissa ei ole juuri ollenkaan huomioitu sitä, millaisia haasteita ja vahvuuksia varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat tukiessaan lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millä keinoilla varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa?
2. Mitä vahvuuksia ja haasteita liittyy lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen varhaiskasvatuksessa?

3.2 TUTKIMUSKONTEKSTI JA TUTKIMUSOTE

Tämän tutkimuksen tutkimuskontekstia rakensivat TUIKKU-hanke, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote, sekä oma esiymmärryksemme tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksemme toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän yliopiston TUIKKU-hankkeen kanssa. TUIKKU- tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen (2021–2024) hankkeen tarkoituksena on kehittää tutkimusnäyttöön perustuva toimintamalli ja koulutuskokonaisuus lasten tunnetaitojen tukemiseen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa. Hankkeessa pyritään myös ennaltaehkäisemään kiusaamista ja vahvistamaan lasten kokemaa osallisuutta (TUIKKU, 2023). Tutkimukseen osallistujat osallistuivat kahdelle opintojaksolle, jonka aikana he käyttivät arjessaan TUIKKU-ohjelmaa ja osallistuivat webinaareihin sekä pienryhmätyöskentelyyn. Koulutus toteutettiin Moodle-oppimisympäristössä, jossa oli valmiita materiaaleja ja asiantuntijaluentoja.

Tutkimuksemme lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tavoitteenamme oli kuvata tutkittavien (varhaiskasvatuksen ammattilaisten) kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta, hyödyntäen meidän suorittamaamme tulkintaa aineiston analyysivaiheessa (Tökkäri, 2018, s. 69). Tutkimuksemme fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa korostui haastateltavien kokemusten ainutkertaisuus (Tökkäri, 2018, s. 66). Tutkimuksessamme halusimme ikään kuin nostaa tietoisuuteen sellaisia merkityksiä, jotka ovat jo olemassa tutkittavien kokemuksissa, mutta joita ei ole vielä tietoisesti ajateltu (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 41). Tutkimuksemme fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa fenomenologisen tutkimuksen perusoletukset yhdistyivät hermeneuttiseen tulkintaan.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä havainnoidaan tutkittavien kokemusten kautta (Huhtinen & Tuominen, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Fenomenologian mukaan jokaisella ihmisellä on oma yksilöllinen kokemuksensa ympäröivästä todellisuudesta (Tökkäri, 2018, s. 80).

Fenomenologiassa pyritään ilmiön kuvaamiseen ja ihmisten kokeman todellisuuden käsittämiseen ja ymmärtämiseen. Tutkijoina pyrimme saamaan tutkimastamme ilmiöstä käsityksen tarkastellessamme monen ihmisen kokemuksia tutkittavasta aiheesta ja etsiessämme yhtäläisyyksiä niistä (Patton, 2002, s. 106). Fenomenologian mukaisesti meidän tutkimuksessamme keskiössä olivat varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemukset heidän itsensä kuvaamana.

Hermeneutiikassa tulkinta kohdistuu yleensä tutkittavien kielellisiin ilmaisuihin, meidän tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen ammattilaisten haastatteluihin. Lähestyimme tutkittavien ilmaisia ja niiden sisältämiä merkityksiä pyrkimällä objektiiviseen tulkintaan ja ymmärtämiseen (Laine, 2015, s. 33–34; Valli ym., 2018). Voidaankin sanoa, että hermeneutiikka on pohjimmiltaan taitoa ymmärtää. Hermeneuttinen kehä muodostuu osien ja kokonaisuuden dialektisesta vuorovaikutuksesta, jonka tavoitteena on saada selville mitä tutkittava on todella tarkoittanut (Kakkori, 2009, s. 276). Palasimme aina uudelleen aineistoon ja pyrimme saamaan käsitystä siitä, mitä haastateltavat ovat halunneet sanoa tutkittavasta ilmiöstä. (Ruusuvuori ym. 2010). Avoimuus on osa hermeneuttista kehää: tutkijalla on mahdollisuus saada aina uusia näkökulmia tulkintaansa koskien (Tökkäri, 2018, s. 80). Meidän tutkimuksessamme hermeneuttinen tulkinta näkyy pyrkimyksenä ymmärtää ilmiötä tutkittavien kokemusmaailmasta käsin.

Erityispedagogiikan opiskelijoina meidän esiymmärryksemme aiheesta loi omalta osaltaan tutkimuksen kontekstia. Olemme tehneet kandidaatin tutkielman tunnetaitojen tukemisesta, joten meillä oli teoreettista esiymmärrystä aiheesta. Voitiin myös olettaa, että kaikilla ihmisillä on jonkinlainen omakohtainen kokemus tunteista ja niiden säätelystä, sekä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, koska kyseiset kokemukset ovat osa jokapäiväistä elämäämme. Tutkijoina pyrimme kuitenkin tiedostamaan omat ennakkokäsityksemme aiheesta ja säilyttämään reflektiivisyyden tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa (Laine, 2018; Tökkäri, 2018, s. 65; Valli ym., 2018).

3.3 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT JA TUTKIMUSAINEISTON KERUU

Hyödynsimme tutkimuksessamme TUIKKU-tutkimushankkeen yhteydessä keräämäämme haastatteluaineistoa. Toteutimme haastattelut yksilöhaastatteluina marras-joulukuussa 2023. Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 työntekijää varhaiskasvatuksen toimipaikoista eri puolelta Suomea. Tutkimukseen osallistujat olivat mukana TUIKKU-koulutuksessa haastatteluhetkellä, koulutuksen ollessa vielä alkuvaiheessa. Tutkimukseemme osallistui neljä lastenhoitajaa, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, kaksi lasten ja nuorten erityisohjaajaa, joista toisella oli myös neuropsykiatrisen valmentajan pätevyys, sekä neljä sosionomitaustaista varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkittavilla oli 1,5–35 vuotta työkokemusta varhaiskasvatuksen kentältä.

Tutkimuksen aineistokeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Teemahaastattelu on toimiva metodi, sillä tutkija voi valita haastateltavaksi ihmisiä, joilla tietää olevan tietoa tutkittavasta aiheesta (Juuti & Puusa, 2020). Teemahaastattelussa korostuvat metodologisesti ihmisten tulkinnat tutkittavasta asiasta (Juuti & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018), minkä takia se sopii hyvin yhteen tämän tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen kanssa. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että se rakentuu etukäteen laadittujen teemojen ympärille (Hirsijärvi & Hurme, 2008, s. 47–48). Teemahaastattelun etuna on, että haastattelu mahdollistaa tarkentavien kysymysten esittämisen teemoista ja kysymysten syventämisen pohjautuen haastateltavien vastauksiin (Juuti & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksemme teemahaastattelu oli puolistrukturoitu. Puolistrukturoitu haastattelu on sopiva menetelmä, kun haastateltavilta halutaan saada syvällisesti heidän kokemuksiinsa pohjautuvaa tietoa (Pietilä, 2010). Puolistrukturoidussa haastattelussa vaihtelee se, kuinka tarkasti ennalta laadittua haastattelurunkoa seurataan (Qu & Dumay, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88). Meidän tutkimuksessamme haastateltavilta kysyttiin ennalta

laaditut kysymykset numerojärjestyksessä, mutta haastattelutilanteessa sallittiin myös joustavuus, ja kysymysten esittäminen haastattelulomakkeen ulkopuolelta.

Haastattelijan tulee haastattelutilanteessa pysytellä tietämättömämpänä osapuolena sekä välttää omien ennakko-oletustensa ja taustatietämyksensä vaikutusta tutkittavien vastauksiin esimerkiksi pyrkimällä välttämään johdattelevia kysymyksiä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, s. 32–35). Haastattelujen aikana haastateltavia pyrittiin ohjailemaan mahdollisimman vähän ja heille annettiin tilaa vastata omasta näkökulmastaan käsin. Toisin sanoen, tutkimuksemme fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti kunnioitimme haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelutilanteessa suhtauduimme mielenkiinnolla haastateltavan omaa todellisuutta kohtaan.

Teemahaastattelumme eteni etukäteen määriteltyjen teemojen mukaan, sekä teemoja koskevien tarkentavien kysymysten pohjalta. Alla olevassa taulukossa (ks. taulukko 1) on kuvattu teemahaastattelun teemat, kysymysten lukumäärät kutakin teemaa kohti, sekä esimerkkikysymyksiä.

Taulukko 1

Teemahaastattelun teemat ja esimerkkikysymykset

Teema	Kysymysten lukumäärä	Esimerkkikysymykset
1. Tunteet varhaiskasvatuksessa	8	Miten kohtaat lasten erilaisia tunteita? Miten tuet lasten tunteiden säätelyä?
2. Sosioemotionaaliset taidot lasten kanssa tehtävässä työssä	6	Kerro jokin esimerkkitilanne, jossa tuet lasten sosioemotionaalisia taitoja. Millaisilla erilaisilla keinoilla tuet työssäsi lasten sosioemotionaalisia taitoja? Millaisia vahvuuksia ja haasteita sinulla on lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa?
3. Oma hyvinvointi, tunteet ja tiimi	5	Kuvaile, miten työpäivän aikana kokemasi tunteet ja tilanteet vaikuttavat omaan hyvinvointiisi?
4. Yhteistyö vanhempien kanssa	4	Millainen merkitys vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on sinulle?
5. TUIKKU-hanke	4	Mitä olet saanut/oppinut tähän mennessä TUIKKU-koulutuksesta?

Teemahaastattelun runko luotiin yhdessä TUIKKU-hankkeen työntekijöiden kanssa, siten myös TUIKKU-hankkeen intressit näkyivät teemahaastattelun teemoissa. Teemahaastattelussa oli yhteensä 27 kysymystä. Tämän lisäksi tutkittavilta kysyttiin nykyinen ammattinimike, koulutustausta ja työkokemus vuosina.

Toteutimme haastattelut siten, että kumpikin meistä haastatteli 6 tutkittavaa zoomin välityksellä. Haastattelut äänitettiin erillisellä ääninauhurilla. Haastattelut olivat kestoltaan 32–60 minuuttia, ja kaikkien äänitteiden yhteenlasketuksi kestoksi muodostui noin 9 tuntia. Litteroituna haastatteluja oli yhteensä 176 sivua rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12. Litterointivaiheessa jokainen haastattelu anonymisoitiin, ja merkittiin omalla tunnisteella (esim. H1, H2, H3).

Ennen haastattelun aloittamista jokaiselta tutkittavalta varmistettiin se, että hän on valmis aloittamaan haastattelun ja on tietoinen siitä, että haastattelu nauhoitetaan. Nauhoitteelle tallennettiin vain haastattelulomakkeen pohjalta käydyt keskustelut. Jokaiselle haastatteluun osallistuneelle lähetettiin kaikkien haastatteluiden pitämisen jälkeen sähköinen TUIKKU-materiaalipaketti kiitoksena tutkimukseen osallistumisesta.

3.4 AINEISTON ANALYYSI

Aineiston analyysissä hyödynnettiin laadullista sisällönanalyysia, jonka avulla tarkastelimme varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen liittyen. Sisällönanalyysi on sopiva menetelmä monenlaisten laadullisten aineistojen tulkintaan ja sisällönanalyysilla voidaan analysoida dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti (Juuti & Puusa, 2020; Kyngäs & Vanhanen, 1999). Koimme laadullisen sisällönanalyysin sopivaksi menetelmäksi omaan tutkimukseemme, koska sisällönanalyysissa rakennetaan malleja, jotka kuvaavat tutkittavan ilmiön tiiviisti ja joiden avulla käsitteellistetään tutkittava ilmiö (Juuti & Puusa,

2020, s. 139; Kyngäs & Vanhanen, 1999). Mukailimme aineiston analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämiä laadullisen sisällönanalyysin vaiheita, jotka ovat pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. Lähestyimme aineistoa aineistolähtöisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.108–109). Aineiston litteroinnin jälkeen perehdyimme aineistoon lukemalla sen useita kertoja, mikä auttoi muodostamaan kokonaiskuvan aineistosta (Hirsjärvi & Hurme 2009, s. 143).

Aineistoon tutustumisen jälkeen päädyimme rajaamaan aineiston niin, että otimme analyysiin kohteeksi vain teemat 1. tunteet varhaiskasvatuksessa ja 2. sosioemotionaaliset taidot lasten kanssa tehtävässä työssä, koska vain kyseisissä teemoissa käsiteltiin tutkimuskysymystemme kannalta olennaisia asioita. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, s. 15) mukaan tärkeintä on se, että aineiston rajaaminen on perusteltua ja johdonmukaista, ja että rajausta tehdessä on otettu huomioon tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoitteet.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi lähtee liikkeelle analyysiyksikön valinnasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Tutkimuskysymysten ja haastatteluaineiston perusteella valitsimme analyysiyksiköksi merkityksellisen ajatuskokonaisuuden, joka voi muodostua yhdestä lauseesta tai useammasta lauseesta. Varsinaisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on pelkistäminen ja sen avulla aineistosta etsitään olennainen tieto ja karsitaan pois epäolennainen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käytimme pelkistämässä apuna värikoodauksia. Koodaaminen tarkoittaa samaa tarkoittavien ja yhtäläisiä merkityksiä sisältävien ilmauksien tunnistamista ja merkitsemistä (Juuti & Puusa, 2020). Koodaaminen pilkkoo aineiston pienempiin osiin ja antaa sille helpommin tulkittavamman muodon (Eskola & Suoranta, 2008, s. 154). Etsimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sopivia ilmauksia aineistosta haastattelukysymys kerrallaan, ja värikoodasimme löytämämme ilmaukset. Koodaamisen jälkeen alkuperäisilmauksista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia tiivistämällä alkuperäisilmauksen olennainen sisältö (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Esimerkiksi ajatuskokonaisuus “sanottamalla sitä, että mä

ymmärrän, että sua harmittaa tämä tai ei ollu reilua, että sinulle tehtiin näin” pelkistyi tunteiden sanoittamiseksi ja “sit niitä (tunteita) käsitellään yhdessä” pelkistyi tunteista keskustelemiseksi (ks. liite 1).

Seuraavaksi etenimme aineiston ryhmittelyyn. Ryhmittelyn tarkoituksena on luoda luokkia ja yhdistää samankaltaiset ilmaukset samaan luokkaan, sekä nimetä luokat niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Alaluokat muodostettiin tuomalla yhden alaluokan alle mahdollisimman samankaltaisia pelkistettyjä ilmauksia. Vastaukseksi ensimmäiseen tutkimuskysymyksen, “Millä keinoilla varhaiskasvatuksen opettajat tukevat lasten sosioemotionaalaisia taitoja varhaiskasvatuksessa”, syntyi yhteensä viisi alaluokkaa: tunteiden sensitiivinen kohtaaminen, tunnepuhe, kanssasäätely, vertaissuhteiden tukeminen sekä tunteiden säätelyn tukimateriaalit ja toimintatavat, jotka yhdistyivät yläluokaksi: sosioemotionaalisten taitojen tukemisen keinot (ks. liite 1).

Etenimme analyysissä vastaavalla tavalla toisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Toiseen tutkimuskysymyksen “Mitä vahvuuksia ja haasteita liittyy lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen varhaiskasvatuksessa?” muodostui yhteensä kaksi yläluokkaa: vahvuudet ja haasteet. Vahvuuksia kuvaavat alaluokat olivat: hyvät sosioemotionaaliset taidot, henkilökohtaiset vahvuudet ja lapsen tuntemus, kun taas haasteita kuvaavat alaluokat olivat konfliktitilanteet, erilaiset henkilökemiat ja puutteelliset resurssit. Yhdistäväksi luokaksi muodostui sosioemotionaalisten taitojen tukemisen vahvuudet ja haasteet (ks. liite 2). Tutkimuksen tulokset kuvataan tarkemmin tulosluvussa.

3.5 EETTISET RATKAISUT

Tutkijan tulee noudattaa eettisiä periaatteita tutkimusta tehdessään (Juuti & Puusa, 2020). Tutkielmamme eettiset ratkaisut linkittyvät TUIKKU- hankkeen yhteydessä tehtyihin eettisiin valintoihin. TUIKKU- hanke on sitoutunut Jyväskylän yliopiston ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksiin

tutkimuseetiikasta ja tutkimukselle on annettu Jyväskylän yliopiston eettinen ennakoarvio ja tutkimuksesta on laadittu myös erillinen tietosuojaan vaikutusten arvio (Jyväskylän yliopisto, 2022). Kaikilta haastateltavilta kerättiin tutkimusluvut TUIKKU-hankkeen työntekijöiden toimesta. Tärkeimpiä eettisiä periaatteita ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa ovat informointiin kohdistuva suostumus, tutkijoiden luotettava toiminta, tutkimuksesta tulevat seuraukset sekä tutkittavien yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Ennen aineiston keruuta allekirjoitimme tietojenkäsittelysopimuksen, jossa sitouduimme käsittelemään aineistoa luottamuksellisesti ja eettisesti, voimassa olevan tietosuojalainsäädännön, sekä Jyväskylän yliopiston tietosuojaohjeiden osoittamalla tavalla.

Tutkimuksessamme huomioimme jokaisessa tutkimuksen vaiheessa hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto tutkimustyössä (TENK, 2023, s. 12). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023, s. 11) määrittelee hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvaksi tutkimuksen tekemisen suunnittelun, toteutuksen ja dokumentoinnin huolellisesti ja avoimen tieteen periaatteita noudattamalla. Noudatimme tarvittavaa huolellisuutta läpi tutkimusprosessin, tekemällä tutkimussuunnitelman ja dokumentoimalla huolellisesti tutkimuksen eri vaiheet.

Tutkimuksen luotettavuutta ja ihmisarvon suojelua koskevat normit määrittävät tutkimusaineistoja ja aineiston hankintaa (Kuula, 2015). Tutkimusaineiston käsittelyssä noudatimme pyrkimystä turvata tutkittavien yksityisyydensuoja ja itsemääräämisoikeus (Fingerroos & Kokko, 2022; Hirsjärvi & Hurme, 2022; Ruusuvuori & Tiittula, 2009), esimerkiksi varmistamalla tutkimussuostumuksen ennen haastattelun aloittamista. Huomioimme lisäksi sen, ettei tutkittaville aiheudu mitään haittaa tutkimukseen osallistumisesta (Juuti & Puusa, 2020; Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Laryeafion ja Ogbewen (2023) mukaan haastattelun eettisyydestä huolehditaan huomioimalla tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti, yksityisyys ja luottamuksellisuus, vahingoittumattomuus, osallistumisen

vapaaehtoisuus ja mahdollisuus keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa. Huomioimme kyseiset eettiset näkökulmat haastatteluiden toteuttamisessa. Tutkittavilla oli mahdollisuus keskeyttää tai perua tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ja tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville täysin vapaaehtoista. Anonymisoimme aineiston litterointivaiheessa (ks. Kuula & Tiitinen 2014, s. 452; Kuula, 2015, s. 148) ja kunnioitimme tutkittavia läpi tutkimusprosessin.

Huolehdimme omalta osaltamme tutkimusaineiston turvallisesta säilyttämisestä ja käsittelystä (ks. Kuula & Tiitinen, 2014). Tutkimusaineistoa säilytettiin yliopiston tietoturvasuojatulla S-aseamalla tutkimushankkeen omassa kansiossa, ja aineistoa käsiteltiin yliopiston VPN yhteyden kautta. Tutkimusaineiston suojana toimivat myös tutkijoiden henkilökohtaiset käyttäjätunnukset ja salasanat, jotka estävät sen, etteivät ulkopuoliset pääse näkemään luottamuksellisia ja salassa pidettäviä tietoja (Kuula, 2006, s. 114). Mukailimme tutkimusaineistojen käsittelyssä ja hallinnassa myös hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (TENK, 2023) sekä noudatimme voimassaolevaa tietosuojalainsäädäntöä ja salassapitovelvollisuutta. Lähteiden käytössä olemme antaneet muille tutkijoille heidän työlleen kuuluvan arvon, ja viitanneet asianmukaisesti muiden tutkijoiden julkaisuihin (Karonen, 2017).

Tutkimusaiheen vaikuttavuus on yksi teema, jota tutkijan täytyy pohtia eettisestä näkökulmasta tutkimusaihetta valitessaan (Hirsjärvi & Hurme, 2022; Clarkeburn & Mustajoki, 2007, s. 54). Päädyimme valitsemaan tutkimusaiheeksemme sosioemotionaalisten taitojen tukemisen varhaiskasvatuksessa, sillä koemme aiheen tärkeäksi lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Sosioemotionaalisten taitojen systemaattinen tukeminen lapsuudesta lähtien on tehokas keino ehkäistä lasten, yhteiskuntamme tulevien nuorten ja aikuisten, sosioemotionaalisten haasteiden kasautumista (Aubrey & Ward 2013).

Tutkimuksen tekemisessä vaikuttavat joko tiedostetusti, tai tiedostamattomasti tutkijan aiemmat ennako-oletukset ja kokemukset (Mertens, 2018). Niistä ei tarvitse täysin vapautua, mutta niistä täytyy olla

tietoinen tutkimuksen teon aikana (Tökkäri, 2018, s. 66). Pyrimme aineiston keruussa ja analysoinnissa tiedostamaan omat ennakko-oletuksemme aiheesta, ja pysyttelemään tutkijoina kriittisinä ja objektiivisinä suhteessa aineiston analysointiin ja tulkintaan. Kvalen (1996, s. 111) mukaan aineiston analyysin eettiset kysymykset liittyvät siihen, miten kriittisesti ja syvällisesti aineiston analyysi on kyetty tekemään. Tällä on vaikutusta siihen, miten autenttisesti tutkittavien kokemukset saadaan esiin. Tulososiossa pyrimme tekemään syvällistä analyysiä siitä, mitä haastateltavien kuvausten perusteella voidaan sanoa sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa.

4 TULOKSET

4.1 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMISEN KEINOT VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa esittelemme keinoja, joilla varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukivat lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskysymykseemme: ”Millä keinoilla varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa?” muotoutui viisi luokkaa: tunteiden sensitiivinen kohtaaminen, tunnepuhe, kanssasäätely, vertaissuhteiden tukeminen, sekä tunteiden säätelyn tukimateriaalit ja toimintatavat (ks. taulukko 4). Olemme lisänneet aineiston tulosten läpikäymisen tueksi aineistositaatteja, jotka vahvistavat saatuja tutkimustuloksia.

Taulukko 2

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten keinot tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten keinot tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa	Tunteiden sensitiivinen kohtaaminen
	Tunnepuhe
	Kanssasäätely
	Vertaissuhteiden tukeminen
	Tunteiden säätelyn tukimateriaalit ja toimintatavat

Tunteiden sensitiivinen kohtaaminen. Lasten tunteiden sensitiivinen kohtaaminen ja läsnäolo lapsen kokemukselle olivat varhaiskasvatuksen ammattilaisten mukaan tärkeä osa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista. Tutkittavat kertoivat mahdollistavansa lapselle tunnekokemuksen jakamisen turvallisen aikuisen kanssa:

Mä menen sinne lapsen tasolle. Että mä en ylhäältä täältä näin sano hänelle yhtään mitään, että mä menen siihen ja otan tarvittaessa, jos näyttää huonolta, mä kysyn, että haluaako se tulla kainaloon. (H9)

Mä yritän itse olla hirveen sensitiivinen, musta lapsen pitää pystyä ja se on toisaalta myös hieno asia ja hyvä asia, että tuota lapsi pystyy turvallisessa ympäristössä ilmaisemaan kaikenlaisia tunteita mitä hänellä on ja sit niitä käsitellään yhdessä. (H3)

Haastateltavat kertoivat kohtaavansa lasten tunteet menemällä lapsen tasolle ja osoittamalla lapselle, että aikuinen on tilanteessa lasta varten: ”niin yksilöllisesti keskittyttävä niinku tavallaan siihen lapseen ja laskeuduttava siihen niinku lapsen äärelle” (H10). Haastatteluvastauksissa korostui myös taito lukea tilannetta ja pyrkimys kohdata jokainen lapsi yksilöllisesti: ”tuntosarvet pitää olla tavallaan, että kun tietää mikä kenenkin lapsen kanssa toimii” (H6). Haastateltavien mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisena on tärkeää pohtia sitä, mikä toimintatapa on hyvä juuri kyseisen lapsen kohdalla.

Yksilöllisen kohtaamisen ohella haastateltavat kertoivat pyrkivänsä välittämään lapsille kokemuksen siitä, että kaikki tunteet ovat sallittuja päiväkodissa: ”että meillä on niinku turvallinen olo yhdessä ja mulle voi näyttää sen vihan ja pelon ja kaikki tunteet” (H4). Turvallisen tilan luominen oli haastateltavien mukaan pohja tunteiden näyttämiseksi ja tuntemiseksi. Kaikenlaisille tunteille haluttiin antaa tilaa näkyä, juuri niin kuin ne ilmenevät lapsella. Eräs haastateltava korosti, että varhaiskasvatuksen ammattilaisen tulisi pysähtyä lapsen tunteen äärelle:

Että se pysähtyminenhan se siinä on se oleellinen, kun huomaa, että nyt tunne vie jollain tavalla. Taikka ehkä tämä käytös on jotenkin jonkun tunteen aiheuttamaa. Joskus se pitää vähän kaivella, että aa, että täällä on joku vaikea tunne taustalla. (H11)

Haastateltavat korostivat, että kasvattajan tulisi selvittää lapsen haastavan käytöksen taustalla vaikuttava tunne. Haastateltavien mukaan ulospäin haasteellisena näkyvä käytös on monesti jonkin haastavan tunteen aiheuttama, ja merkki siitä, että lapsi tarvitsee aikuisen tukea tunteidensa käsittelyyn. Haasteellisen käytöksen taustalla voi olla esimerkiksi mielipahan tunteita, ja useampi varhaiskasvatuksen ammattilainen painotti myötätuntoista suhtautumista lapsen harmitusta kohtaan. Harmin hetkellä haastateltavat suhtautuivat myötätuntoisesti ja sallivasti lapsen harmitukseen: ”ja sitten jos onkin se harmitus siellä päällä niin myöskin myötätuntoisesti sallimaan sitä harmitusta ja olemaan tukena siinä” (H5). Myötätuntoisen suhtautumisen merkitys lapsen muitakin tunnekokemuksia kohtaan toistui vastauksissa. Iloisissa hetkissä haastateltavat kertoivat iloitsevansa lapsen mukana: ”pyrin olemaan niissä niinkun myöskin ilossa mukana ja jotenkin niinkun iloitsemaan lapsesta ja siitä vaikka hänen onnistumisestaan” (H5). Haastateltavien mielestä oli tärkeää suhtautua myötäeläen ja myötätuntoisesti lapsen erilaisiin tunteisiin.

Tunnepuhe. Tunnepuhe muodostui tunteiden nimeämisestä ja sanoittamisesta sekä tunteista keskustelemisesta, kuten eräs haastateltava kuvaili: ”yritetään ensin löytää se tunne ja sanoittaa se, ja sekin miettiä mistä se tulee ja millä sitä voisi yrittää jutella” (H11). Tunteen nimeämisen ja sanoittamisen kautta haastateltavat kertoivat auttavansa lasta kohti tunteen säätelyä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten mukaan tunnepuhe oli tärkeä osa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista. Haastateltavat kertoivat keskustelelevansa lasten kanssa tunteiden taustalla vaikuttavista asioista ja tapahtumista:

Mä yleensä vielä toistan sen niin kun lapselle että ”hei, että musta nyt kuulostaa, että sulla on nyt sulla nyt on vaikka iso huoli jostakin ja että, pitääkö paikkansa ja”. Et sitten saa sen. Tuntuu, että sitten kun lapsetkin kun ne saa sen lukon ja ne löytää ne sanat, niin se helpottaa enemmän. (H8)

Aikuisen sanoittamisen avulla lapsi voi päästä tilanteesta ja tunnetilasta eteenpäin. Haastateltavat kertoivat keskustelewansa vuorovaikutustilanteista yhdessä lasten kanssa. Haastateltavien mukaan lasten on helpompaa käsitellä vuorovaikutustilanteita ja niissä heränneitä tunteita, kun aikuinen on tilanteessa tukena käymässä sitä läpi yhdessä lasten kanssa:

Sitten puhuttiin siitä ja käytettiin erilaisia sanoja siihen, että mitä siellä tilanteessa kävi ja tämmöistä vähän miniversotyypistä sovittelua ollaan käyty myös läpi näiden kahden tytön välillä siinä. (H12)

Kyl mä sanon, että ne on ehkä tärkeimmät...se aikuisen sanottaminen silloin, ku tulee näitä tilanteita ...hyviä tai huonoja ...mutta ehdottomasti se, että aikuinen osaa kertoa siitä, että mitä siinä tapahtuu. (H2)

Edeltävistä aineistoesimerkeistä ilmenee, että haastateltavat kertoivat tukewansa lapsia sovitteluun ristiriitatilanteita vertaisten kanssa. Haastateltavat kertoivat aikuisen sanoittamisen olevan tärkeää kaikenlaisissa hetkissä, ei vain haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Haastateltavien mukaan he keskustelivat tilanteiden syy-seuraussuhteista ja auttoivat sitä kautta myös sanoittamaan leikkitilanteita aikuiselle. Tuessa keskeistä oli aikuisen antama apu tilanteiden sanoittamiseen ja sovitteluun.

Kanssasäättely. Kanssasäättelyssä haastateltavat puolestaan auttoivat lasta säätelemään tunteiden ilmaisua vuorovaikutus- ja leikkitilanteissa. Haastateltavat toimivat kertomansa mukaan tunnetaitojen mallintajina lapsille arjen vuorovaikutustilanteissa, ja auttoivat sitä kautta lapsia säätelemään tunteiden ilmaisuaan ja omaa toimintaansa. He kertoivat peilaavansa lapsille empatian osoittamista kaverille ja huolenpitoa toisia kohtaan: "niissä tilanteissa myös itse mallintaa niinku lapsille semmosta empatiaa ja huolenpitoa ja semmosta niinku ymmärrystä toisia kohtaan" (H5). Lapset oppivat näin varhaiskasvatuksen ammattilaisten tuella prososiaalista käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa.

Kanssasäättely oli haastateltavien mukaan toimiva keino tukea lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. He pohtivat yhdessä lasten kanssa, miten tunteita voi ilmaista ja purkaa sopivalla tavalla: "semmoset riemukkaat tunteet välillä vähän niin kuin, että nyt yritetään miettiä, miten voidaan purkaa muuta kuin vaikka kirkumalla ja löydetään semmoisia sopivia

tapoja purkaa sitä tunnetta”(H11). Useampi haastateltava sanoi pyrkivänsä vahvistamaan lasten myönteisiä tunteita ja tekemään myönteisten tunteiden hetkistä merkityksellisiä lapsille:

Ainakin meidän ryhmässä on ihan semmonen meillä ohjesääntöki se, että me vahvistetaan aina niitä hyviä tunteita. Että ku lapset kertoo hyviä asioita tai tuo hyviä juttuja, nii me tehdään niistä vielä vähän isompiakin jopa, että niistä tulee niitä semmosia tärkeitä tunteita lapsille, niistä positiivisista tunteista. (H2)

Kuten esimerkki osoittaa, kanssasäätelyn avulla lapsia autettiin säätelemään tunteita. Haastavien tunteiden hetkellä haastateltavat auttoivat lasta löytämään keinoja päästä ylitse esimerkiksi surun tai vihan tunteista: “negatiiviset pyritään heti käsitteleen ja etitään niihin keinoja päästä lapsenki ylitte jos on on esimerkiks vihanen tai surullinen”(H2). Haastavien tunteiden käsittely yhdessä lapsen kanssa auttoi lasta menemään hankalasta tunnetilasta eteenpäin.

Vertaissuhteiden tukeminen. Vertaissuhteiden tukeminen oli yksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten keino tukea lasten sosioemotionaalaisia taitoja varhaiskasvatuksessa. Vertaissuhteiden tukeminen kohdistui esimerkiksi leikki- ja kaveritaidoissa tukemiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamiseen. Vertaissuhteet koettiin merkityksellisiksi lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta.

Haastateltavat kertoivat tukevansa lasten sosioemotionaalaisia taitoja muun muassa mallintamalla leikki- ja kaveritaitoja lapsille. Esimerkiksi leikkitalanteissa tuettiin lapsen leikkiin osallistumista: “tämmönen lapsi, joka varsinki tarttee hirveesti apua tähä taitoon [leikkitalantoihin], niin siinä on se ihan aikuisen läsnäolo ja tuki leikkiin mistä me lähetään harjottelee just näitä tilanteita” (H2). Haastateltavat tukivat vertaissuhteita esimerkiksi auttamalla lapsia tekemään aloitteita leikkiin pääsemiseksi: “no se ihan ensinnäkin ihan yks tärkeimmistä se leikkiin osallistuminen”(H2). Eräs haastateltava kuvasi, että ryhmässä oli lapsi, joka tarvitsi selkeästi vahvemmin varhaiskasvatuksen ammattilaisen tukea leikkiin liittymiseen:

Lapsi, jolla ei välttämättä vielä oo diagnoosii, sä tiedät että hän ei kumminkaan niinku aina ehkä ymmärrä edes mitä sä puhut ja näin, ja sitten on tämmöisiä niinku tullut jo osalla lapsilla on jo se valmis asenne siihen, että toi on aina se joka kiusaa ja toi ei osaa mitään, se on niinku semmoinen haasteellinen. Ja siinä sitten kun sun pitäisi pystyä sitten tukemaan myös tää erityinen siihen. Sitten sun pitää saada myös samaan aikaan niitten

muiden lasten niinku sitä muutettua sitä ajatusmaailmaa, että ei tää nyt ole, että hän on aina se paha. (H8)

Esimerkissä haastateltava kuvasi erään lapsen tarvitsevan muita lapsia vahvempaa tukea ryhmään pääsemiseen, sillä lapsi oli saanut muiden lasten silmissä ikävän leiman. Tilanne vaati avustamista varhaiskasvatuksen ammattilaiselta, jotta lapsi pääsisi leikkiin mukaan. Lapset olivat haastateltavan kertoman mukaan asennoituneet siten, että kyseinen lapsi oli aina se, joka kiusaa muita ja haastateltava näki tärkeäksi muuttaa toisten lasten ajatusmaailmaa vähemmän leimaavaksi.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset myös etsivät ratkaisuja erilaisiin vuorovaikutuksen ristiriitatilanteisiin yhdessä lasten kanssa. He mallinsivat lapsille, kuinka leikkitilanteissa voi tehdä kaikkia miellyttäviä ratkaisuja: "isoin juttuhan siinä on niinku aikaa olla siinä tilanteessa ja tosiaan mallittaa ja etsiä niihin ratkaisuja yhdessä"(H11). Haastateltavat auttoivat lapsia ilmaisemaan omaa tahtoaan leikissä ja huomioimaan vertaisten näkökulmat: "ja mallinnetaan sitä, että "saisinko?" ja "antaisitko?" ja "aa, sä haluaisit tehdä näin, no mut mitä sä voisit sanoa kaverille, että nyt vietiin sun majasta seinä?"(H11). Eräs haastateltava kuvasi ohjeistavansa lapsia yhdessä leikkimiseen:

Kun lähtevät pareittain niin on sanottu, että ne yhdessä sopii, mitä haluavat tehdä ja miten ne lähtee sitä tekemään. Ja jos siellä on erimielisyyksiä, niin ne käydään aikuisten kanssa, että miten tämä ratkaistaisiin, että kumpaakin miellytettäisiin tässä hommassa, niin meillä on tosi tärkeätä, että kaikkien mieltymykset otetaan huomioon jollain tavalla, esimerkiksi siinä leikissä. (H7)

Esimerkissä haastateltava kertoi, että hänen päiväkodissaan tuetaan lapsia sopimaan yhdessä leikeistä, ja tarvittaessa tukeutumaan aikuisten apuun, jos leikissä tulee erimielisyyksiä. Päiväkodissa pidettiin tärkeänä sitä, että jokaisen lapsen näkökulma ja mielenkiinnonkohteet otettaisiin huomioon leikin aikana. Näin toimimalla jokaiselle lapselle pyrittiin turvaamaan yhteenkuuluvuuden kokemuksia lapsiryhmässä.

Yhteenkuuluvuuden tunteella oli merkitystä lapsen sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen: "monille lapsille semmonen yhteenkuuluvuuden tunne luo tosi vahvan pohjan niinku semmoselle hyvinvoinnille ja semmoselle niinku

sosiaalisten taitojen kehitykselle” (H5). Myös positiiviset kokemukset vertaisten kanssa vahvistivat lapsen sosioemotionaalaisia taitoja: “positiiviset kokemukset vertaisten kanssa niin niinku varmasti vahvistaa niitä sosiaalisia taitoja” (H5).

Vertaissuhteiden merkitys näkyi päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa, mutta niillä voi olla myös kauaskantoisempia seurauksia, niin kuten eräs tutkittava kuvaili: ”mä koen, että sillä on suuri vaikutus, kun sä pääset erilaisten persoonien kanssa juttelemaan ja leikkimään, niin tulevaisuudessa sun elämään kun sä oot tottunut erilaisiin ihmisiin” (H7). Eräs haastateltava kuvasi, että heidän päiväkodissaan painotetaan leikin merkitystä vertaissuhteiden tukemisessa:

Meillä opetetaan paljon leikkiä ja leikkiä erilaisten lasten kanssa justiinsa. Sen takia meillä on leikkiarit päiväkodissa. Että meillä vaihtuu leikkiarit just aina iltapäivisin. Aamupäivät on sitten sellaisia.. sellaisia, että saa ollaan vapaassa leikissä ja tommoista, mutta meille tärkeintä on silleen, että taitona on se.. toisen kuunteleminen.. toisen kuunteleminen ja yhdessä miettiminen. (H7)

Kuten esimerkki osoittaa, lapsia kannustettiin ja ohjattiin leikkimään monipuolisesti erilaisten lasten kanssa. Päiväkodissa oli kehitetty leikkiarit, jotta lapset oppisivat leikkimään myös muiden kuin parhaiden kavereidensa kanssa. Leikkiarien lisäksi lapset saivat myös leikkiä vapaasti päivän aikana haluamiensa kavereiden kanssa. Useamman lapsen kanssa leikkimään oppiminen kehitti haastateltavan mukaan myös pidemmällä tähtäimellä lapsen kykyä olla tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa. Kaikki tutkittavat olivat sen kannalla, että vertaissuhteiden tukemisella oli merkittävä rooli lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle, koska lapsi oppii sosioemotionaalaisia taitoja olemalla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. Tukiessaan lasten välistä vuorovaikutusta ja positiivisten vertaissuhteiden muodostumista, haastateltavat kertoivat tukevansa samalla myös lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä.

Tunteiden säätelyn tukimateriaalit ja toimintatavat. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla oli käytössään monipuolisesti konkreettisia tukimateriaaleja ja toimintatapoja, joiden avulla käsitellä sekä harjoitella sosioemotionaalaisia taitoja lasten kanssa. Moni keino kohdistui nimenomaan tunteiden säätelyn tukemiseen. Haastateltavat mainitsivat, että mahdollisimman konkreettiset

keinot toimivat hyvin. Tämän tutkimuksen kontekstissa tukimateriaaleilla tarkoitettiin konkreettisia tukikeinoja ja apuvälineitä (esim. kirjat), kun taas toimintatavat viittasivat erilaisiin sosioemotionaalisiin taitoihin tukeviin toimintatapoihin (esim. ennakoiminen). Sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa erilaiset tukimateriaalit yhdistyivät usein ennakolta opittuihin toimintatapoihin ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen antamaan ohjaukseen.

Haastateltavat mainitsivat käyttävänsä lasten kanssa muun muassa erilaisia leluja ja hahmoja voimakkaiden tunteiden käsittelyn tukena. Lelu voi olla rutistettavana vaikean tunteen hetkellä, tai lelujen avulla voi käsitellä vuorovaikutustilanteita yleisesti: ”pari kertaa oon esimerkiksi käyttänyt pehmolelua, että heillä on oma pehmolelu, niin sitä on rutistettu sitten lohduttamaan siinä hommassa esimerkiksi” (H7).

Tunteita ja vuorovaikutusta käsiteltiin myös draaman keinoin lasten kanssa: ”draaman keinoin tai esimerkkien keinoin niinku kuvitteellisissa tilanteissa, että jos ne sieltä pikkuhiljaa siirtyy sitten sinne keskinäiseen vuorovaikutukseen” (H11). Haastateltava kuvasi, että sosioemotionaalisten taitojen oppiminen siirtyi kuvitteellisten esimerkkien läpikäymisen kautta myös lasten välisiin leikkeihin ja vuorovaikutukseen. Seuraava esimerkki kuvaa yhtä tapaa hyödyntää draaman keinoja:

Pöytäteatterit.. miten ja paljon, siis ajatella ikähaarukassa 2-4-vuotiaat, neljä ja puolivuotiaat. Kuin ne tykkää, kuinka paljon ne ihan oikeasti ne imeytyy siihen.. kun sä teet niillä nukeilla ja sä esittelet niitä tunteita, niin sitten ne muistaa sen perusteella paremmin (H11).

Kuten esimerkki osoittaa, pöytäteatterit olivat lapsille mieluisia tapoja käsitellä sosioemotionaalisia taitoja. Esimerkiksi tunteiden käsitteleminen draaman keinoin oli tapa, jolla käsitellyt asiat jäivät lasten mieleen. Lapset muistivat haastateltavan kertoman mukaan käsitellyt asiat paremmin, kun niitä käsiteltiin draaman avulla.

Eräs haastateltava mainitsi käyttävänsä sanomalehtien repimistä lasten kanssa tunteiden säätelyn keinona: ”saa vähän purkaa sitä kiukkua, vaikka jopa esimerkiksi repimällä jotakin sanomalehteä tai muuta” (H10). Hänen mukaansa lapset saivat purettua voimakasta tunnetilaa konkreettiseen tekemiseen, kuten

sanomalehtien repimiseen. Sanomalehtien repiminen koettiin hyvänä keinona haastavien tunteiden, kuten kiukun säätelyyn lapsen kanssa.

Useampi ammattilainen mainitsi tunnemittarin olevan osa omaa tunnetaitojen tukemisen työkalupakkia: “niitä [tunnemittareita] kun aktiivisesti käyttää lapsen kanssa ja vaikka semmoisessa tilanteessa, kun lapsella ei ole tämmöistä niinku jotain tiettyä tunnetta päällä” (H10). Eräs haastateltava kertoi tunnemittarin olevan aktiivisessa käytössä myös niissä hetkissä, kun lapsella ei välttämättä ollut vielä voimakasta tunnetilaa päällä.

Me ollaan otettu siinä nytten käyttöön tää Tuikkusen se tunnemittari. Se oli mun mielestä ihan hirvittävän hyvä keksintö. Että on täällä niinku konkreettinen mittari millä sitten pystytään niinku harjoittelemaan sitä. Että, että ensin toki harjoitusten kautta sitä, että miten niinkuin esimerkiksi iloa nostetaan ylös ja miten sitä voidaan sitten laskea alas ja sitä kautta harjoitella niinkun harjoituksen kautta ihan suoraan. (H12)

Kuten esimerkki kertoo, tunnemittari oli hyvä keino lapsen tunnetaitojen tukemisen apuna. Haastateltavan näki tunnemittarin käytön nimenomaan konkreettisena keinona, jolla lasten kanssa voi miettiä erilaisia tunnetiloja, sekä harjoitella tunteiden tunnistamista ja niiden säätelyä.

Eräs varhaiskasvatuksen ammattilainen mainitsi toteuttavansa tunne- ja kaveritaitojen opettamista osana muita päiväkodin aktiviteetteja. Hänen mukaansa sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun voi yhdistää mihin tahansa päiväkodin aktiviteettiin: “tän tunne-, osallisuus-, vuorovaikutus-, kiusaamisenehkäisy -asianhan voit sit niinkun yhdistää ihan mihin tahansa muuhun opetettavaan asiaan” (H3). Lisäksi hän kertoi yhdistävänsä aiheen käsittelyä esimerkiksi liikuntaan, metsäretkiin ja taidehetkiin: “et sitä voi tehdä liikkeessa, sitä voi tehdä metsässä, sitä voi tehdä taiteessa, sitä voi tehdä pelatessa” (H3). Haastateltava korosti sitä, että sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa aikuisen asenteella on merkitystä siihen, minkä verran sosioemotionaalisten taitojen opettamista toteutettiin muiden toimintojen ohella.

Konkreettisista keinoista myös piirtäminen oli useamman haastateltavan mukaan toimiva keino käsitellä tunteita ja vuorovaikutustilanteita lasten kanssa: “tulee vaikka jonkun lelusta riitaa tai toinen lapsi on käynytönäsemässä toisen tieltä, ku on halunnu olla jonossa ensimmäinen, nii mä oon

käyttäny monesti piirtämistä” (H5). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertoivat piirtävänsä tilanteita paperille ja käyvänsä vuorovaikutustilannetta läpi piirtämisen avulla mahdollisimman konkreettisesti, sekä pohtivansa piirtämisen kautta yhdessä lasten kanssa hyviä keinoja toimia vastaavissa tilanteissa.

Kuvat ja videot olivat monen haastateltavan mielestä lapsiryhmissä toimivia sosioemotionaalisten taitojen käsittelyn tukimateriaaleja. Haastateltavat kertoivat esimerkiksi hyödyntävänsä valmiita opetusvideoita, jotka käsittelivät sosioemotionaalisia taitoja. Lapset saivat videoista ja kuvista toimivia työkaluja erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja tunteiden säätelyyn:

Niin sitten he tarttui niinku hirvittävän hyvin juurikin näihin kun näitä käytiin niitten videoitten ja sitten näiden kivojen tunnekuvien avulla, ja niistä keskusteltiin niinkun semmoisessa tilanteessa kun tavallaan ei ollut mitään niinku kiukkua päällä tai harmia päällä. Niin sitten heille tuli niinku näistä jotenkin semmoisia niinkun juurikin niinku hirvittävän toimivia työkaluja kun ei ole niitä keinoja. (H10)

Videoiden ja kuvien pohjalta keskusteltiin yhdessä lasten kanssa vuorovaikutustilanteista ja niiden herättämistä tunteista. Eräs haastateltava kertoi käyttävänsä kuvia ja videoita myös ennakoivasti, kun lapsella ei parhaillaan ollut haastavaa tunnetta päällä.

Yksi varhaiskasvatuksen ammattilainen mainitsi käyttävänsä liikennevaloja kuvaamaan tunteiden voimakkuutta lapsille. Tunteen aiheuttaman käyttäytymisen ollessa liian vauhdikasta liikennevalot olivat punaisella, ja vastaavasti väri vaihtui keltaiselle, kun lapsi sai säädettyä omaa tunnetilaansa rauhallisemmaksi.

Selitin sen hänelle kyllä sitten, kun hänen kanssaan opeteltiin just näiden niinku liikennevalojen kautta sen tunteen säätelyä siinä, että kun hän ennen kun hän hermostui ja päästiin sinne punaiselle, niin sillä keltaisella ruvettiin jo sitten niinku rauhoittamaan tilannetta. (H12)

Kuten esimerkki osoittaa, lapsen kanssa on tärkeä toimia ennakoivasti, kun liikennevalot ovat vasta keltaisella, ennen kuin tunne menee hyvin voimakkaaksi ja liikennevalojen väri vaihtuu punaiselle. Haastateltava kertoi sanoittavansa lapselle tilannetta liikennevalojen avulla.

Osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista mainitsi käyttävänsä tunteiden säätelyn tukena myös erikseen lapsille osoitettua rauhoittumispaikkaa, jossa

lapsi pystyi tarvittaessa rauhoittua voimakkaan tunteen tullessa. Rauhoittumispaikka oli ennalta sovittu paikka, jonne lapsi saattoi asettua hetkeksi rauhoittumaan:

Hänellä oli sitten se oma pehmeä paikka mihin hän meni rauhoittumaan ja pystyttiin pitämään se tunnetila kuitenkin niin hyvin sitten siellä hallussa, että se pystyy toimimaan sitten muiden lasten kanssa nukkarissa ihan yhdessä. (H12)

Rauhoittumispaikalla ei tarkoitettu jäähypaikkaa (rangaistusta), vaan rauhoittumispaikan käyttäminen oli lapselle vapaaehtoista. Haastateltava kertoi, että rauhoittumispaikassa oleilun jälkeen lapsen tavoitteena oli kyetä toimimaan muun ryhmän kanssa.

Kirjat olivat varhaiskasvatuksen ammattilaisten mukaan toimiva keino tukea lasten empatiataitoja ja toisen asemaan asettumista: "mun mielestä kirjat opettaa tosi hyvin tuota.. empatiataitoja ja sitä toisen asemaan asettumista ja miltähän tuosta toisesta tuntu" (H1). Kirjoja lukemalla opetettiin lapsille toisten tunteiden huomioimista. Eräs haastateltava kertoi tukevansa kirjallisuuden avulla lapsen tunteiden säätelyä: "meillä oli erikseen kiukkukirja mikä ollaan käyty läpi, ja sitä kautta harjoiteltu sitä kiukun säätelyä" (H12). Kirjallisuus koettiin tärkeäksi osaksi sosioemotionaalisten taitojen tukemisen keinoja: "että mun mielestä kirjallisuus on hirveen hyvä ja tärkeä" (H1).

Yksi konkreettinen harjoitus, jota eräs haastateltava kertoi käyttäneensä lasten kanssa oli seinän työntäminen, kun lapsella oli hankala tunne päällä. Seinän työntämisen tarkoituksena oli purkaa kehollista levottomuutta sopivalla tavalla: "jos on kovempi tunnetila päällä niin tämmösiä erilaisia harjoituksia, ku hengittelyt ja seinätyöntämiset" (H5). Hän mainitsi ottavansa hengitysharjoitukset osaksi lapsen tunteen säätelyn tukemista: "aina perus keinot on... erilaiset hengittelyharjoitukset ja tämmöset" (H5). Hengitysharjoitusten tarkoituksena oli maadoittaa ja rauhoittaa lapsi meneillään olevaan tilanteeseen.

Eräs haastateltava mainitsi käyttävänsä vihkoon kirjaamista keinona tukea lasta tunteiden säätelyssä ja hankalasta tunnetilasta eteenpäin pääsemisessä. Yhdessä lapsen kanssa kirjoitettiin vihkoon ylös päivän tunnetiloja ja näin lapsi

voi yhdessä aikuisen kanssa seurata minkälaisia tunteita ja ajatuksia päivään on sisältynyt:

Sitten joskus ollaan ihan jouduttu joidenkin kanssa, kun semmoinen olo, tiedätkö sä, kun mulla on aina kaikki on niin huonoa, niin mulla ei oo.. niin ihan vihkoon tekemään semmoisia merkintöjä. Me ollaan nyt kyselty päivän mittaan, että mimmoinen olo sul on ja tiedäks kirjattu ja merkattu niitä sinne ylös. Sitten kun lapsi sanoo taas, kun hänellä on aina niin huono päivä ja sitten, kun me katsotaan, että ei herranjestas vihkossa onkin monta, monta plussaa ja positiivista merkintää. (H8)

Vihkon merkinnöistä lapsi voi huomata päivän ja viikon sisältäneen monta positiivista tunnetta ja hetkeä. Lapsi voi helposti jumittua hankalaan tunnetilaan, ja vihkoon kirjaaminen auttoi haastateltavan kuvailun mukaan lasta tunnistamaan myös hyvät hetket päivän aikana.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivat esiin myös ennakkoinnin merkityksen lapsen tunteiden säätelyn tukena. Ennakointiin sisältyi toimintatapojen ja yhteisten sääntöjen sopiminen ennakolta yhdessä lapsen kanssa, miten lapsi voi toimia, jos tuntuu, että tarvitsee hetken rauhoittua voimakkaasta tunnereaktiosta: "niin ne asiat on lapsen kanssa sovittu, että mitkä on meillä tavallaan niitä sovittuja juttuja täällä meidän ryhmässä, että miten kun tunnen näin niin miten toimin" (H10). Haastateltavat sanoivat ennakoivansa tilanteita ennen kuin lapsen tunnetila menee niin sanotusti yli: "se on semmosta niinku hienosäätö, et niinkun mitä enemmän pystyy sitä ennakoimaan, niin sitä vähemmän sit niitä roihahduksia syttyy" (H6). Varhaiskasvatuksen ammat-tilaisten mukaan ennakointi estää lapsen tunnetilan eskaloitumisen hyvin voimakkaaksi ja hallitsemattomaksi.

Vain yksi haastateltavista mainitsi, että heidän päiväkodissaan kerhomuotoinen toiminta oli aktiivisessa roolissa lasten tunnetaitojen tukemisessa: "meidän päiväkodissa on ihan tosi paljon myös tämmösiä, missä nytkin olen, TUIKKU koulutus, niin vastaavia tota kerhoja kautta ohjelmia, mitä on aina käytetty" (H3). Haastateltava kertoi heidän päiväkodissaan järjestettävän erikseen kerhoja, joissa lapset voivat harjoitella tunnetaitoja: "eli meillä ihan tuolta pienistä lapsista asti, he on, heillä on jonkun näkönen tunteisiin liittyvä kerho menossa"(H3). Haastateltava kertoi, että heillä kerhot olivat toiminnassa myös pienten lasten kanssa.

4.2 VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISTEN VAHVUUDET JA HAASTEET SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMISESSA

Tässä luvussa esittelemme varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemia haasteita ja vahvuuksia lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen liittyen. Vastaukseksi tutkimuskysymykseen: ”Mitä vahvuuksia ja haasteita liittyy lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen varhaiskasvatuksessa?” varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivat esiin vahvuuksinaan hyvät sosioemotionaaliset taidot, henkilökohtaiset vahvuudet ja lapsen tuntemuksen. Haasteina puolestaan koettiin erilaiset henkilökemiat, konfliktitilanteet, sekä puutteelliset resurssit. (ks. taulukko 3). Seuraavaksi haasteista ja vahvuuksista kerrotaan tarkemmin aineistoesimerkkien tukemana.

Taulukko 3

Vahvuudet ja haasteet lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa

Vahvuudet	Haasteet
Hyvät sosioemotionaaliset taidot	Erilaiset henkilökemiat
Henkilökohtaiset vahvuudet	Konfliktitilanteet
Lapsen tuntemus	Puutteelliset resurssit

4.2.1 Vahvuudet

Hyvät sosioemotionaaliset taidot. Tutkittavien mukaan omilla sosioemotionaalisilla taidoilla oli merkitystä, sillä niiden kuvattiin vaikuttavat siihen, miten lapsen sosioemotionaalisia taitoja pystyi tukemaan. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen sosioemotionaalisten taitojen merkitys korostui haastateltavien mukaan tilanteissa, joissa lapsella ilmeni haastavaa käyttäytymistä tai vahvoja negatiivisia tunteita. Vahvuusnäkökulmasta

tarkasteltuna hyviin sosioemotionaalisiin taitoihin yhdistettiin sellaisia yksittäisiä vahvuuksia, kuten myötätuntoisuus, sensitiivisyys ja lapsen kohtaamisen taito.

Vahvuuksina ehkä semmonen, että koen olevani niinku lämmin ja semmonen sensitiivinen kasvattaja, ja huomamaan myöskin sinne tota lapsen käytöksen taakse, ja, ja tota koen, että myöskin varmasti pystyn monille lapsille tuomaan semmosta kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemuksia ja turvallista aikuista sinne. (H5)

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten hyvät sosioemotionaaliset taidot linkittyivät heidän henkilökohtaisiin vahvuuksiinsa. Välillä oli vaikea erottaa sitä, mikä kuului hyviin sosioemotionaalisiin taitoihin, ja mikä taas muihin henkilökohtaisiin vahvuuksiin. Haastateltavien vastauksissa hyvät sosioemotionaaliset taidot kietoutuivatkin saumattomasti yhteen henkilökohtaisten vahvuuksien kanssa.

Henkilökohtaiset vahvuudet. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertoivat hyödyntävänsä henkilökohtaisia vahvuuksiaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Eräs haastateltavista mainitsi pitkän pinnan omana vahvuutenaan: "sillai niinku pitkä pinna, että mää kyllä jaksan kokeilla ja etsiä tapoja ja välineitä sen tilanteen ratkaisemiseksi" (H2). Pitkä pinna on eräänlaista sinnikkyyttä ja periksiantamattomuutta, mutta myös neuvokkuutta etsiä ja kokeilla uusia toimintatapoja. Osa koki rauhallisuuden omana vahvuutenaan. Rauhallisuudesta oli hyötyä erityisesti silloin kun lapsi käyttäytyi haastavasti: ei yleensä ite yleensä lähde mukaan niihin tunnetiloihinkaan, et pystyy silleen pysymään rauhallisena" (H6). Muita varhaiskasvatuksen ammattilaisten nimeämiä vahvuuksia olivat: iloisuus, puheliaisuus, läsnäolo ja avuliaisuus.

...että koen, että se mun sellainen iloinen ja puhelias persoona niin on ehkä se mun vahvuus. (H7)

No mä pidän kyllä sitä omaa keinoa sanottaa tilanteita ehkä semmosena vahvuutena ja sitä mä oon semmonen läsnäoleva ihminen kyllä. (H2)

Tarvittaessa tukemaan myös sitte toisia että meillä autto esimerkiksi tämän lapsen kanssa semmonen ja semmonen asiaa että ootko kokeillu.. (H1)

Kuten edeltävistä aineistoesimerkeistä tulee ilmi, kyky olla läsnä ja tukea myös toisia varhaiskasvatuksen ammattilaisia lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa koettiin vahvuudeksi.

Vain yksi haastateltavista kuvasi itseään auktoriteettiseksi persoonallisuudeksi. Hän ei kuitenkaan nähnyt kyseistä ominaisuutta haasteena, vaan pikemminkin mahdollisuutena: "mää oon enemmän semmonen auktoriteettinenki mut sit omalla tavalla tämmöset lapset kellä on hankaluuksia ne myös turvaa siihen mun auktoriteettiin aika paljon" (H2). Haastateltava pohti sitä, että varhaiskasvatuksessa on paljon erilaisia lapsia erilaisista lähtökohdista, ja hän pystyi tarjoamaan turvallisia rajoja ja vahvan aikuisen mallin lapsille. Haastateltavan mukaan nämä olivat juuri niitä asioita, mitä osa lapsista tarvitsi oman sosioemotionaalisen kehityksensä tueksi.

Kaksi varhaiskasvatuksen ammattilaista kertoi pitävänsä omaa heittäytymiskykyä, spontaaniutta, kekseliäisyyttä ja rohkeutta omana vahvuutenaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Toinen heistä kuvaili omaa vahvuuttaan näin:

Mä pystyn heittämään ja vetämään lonkalta vaikka ja mitä, mä keksin lasten kanssa vaikka ja mitä, siis meillä on, on se maailma, meillä on ollut... mehän rakennettiin tunnerobotti, mikä esitteli meille tuikkusenkin silloin, että kun se oli hänelle tuttu sellanen kaveri ja tämmöisiä ihan tämmöiset, nää on niinku mulle se vahvuus, mulla lentää nämä. Ne on mulle sitä mitä mä osaan. (H8)

Haastateltava kuvasi kuinka hän oli hyödyntänyt kekseliäisyyden vahvuutta tunnerobotin rakentamisessa. Toinen varhaiskasvatuksen ammattilainen kertoi hyödyntävänsä erilaisia tarinoita ja draaman keinoja sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa, koska se tuntui hänelle luonnolliselta tavalta käydä asioita läpi lasten kanssa.

Yksi varhaiskasvatuksen ammattilainen toi esiin herkkyyden muiden ihmisten tunnetiloille: "koen olevani tämmönen hyvin siis semmonen ihminen, joka tota hirveen helposti aistii toisten ihmisten tunteita siis sekä lasten että aikuisten" (H3). Haastateltava koki muiden ihmisten tunteiden aistimisen kuormittavana tekijänä, koska hänen oli vaikea erottaa muiden ihmisten tunteita omista tunteistaan. Haastateltavan mukaan hänellä on "hirveen iso taipumus lähteen mukaan siihen huonotuulisuuteen" (H3). Toisaalta sama ominaisuus toimi kuitenkin myös toisin päin, niin että siitä muodostui vahvuus. Haastateltavan oli helppo kokea myötäiloa silloin, kun muut olivat

iloisia, ja hän pystyi siten olemaan aidosti mukana muiden ihmisten positiivisissa kokemuksissa.

Lapsen tunteminen. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat lapsen tuntemisen yhdeksi vahvuudekseen: ”mää niinku aika hyvin opin tuntemaan lapset ja sillai nopeesti” (H11). Lapsen mielenkiinnon kohteiden tuntemisen koettiin olevan tärkeää. Lapsen mielenkiinnon kohteita hyödyntämällä saattoi saada hankalankin tilanteen ”laukeamaan” ja ”etenemään” lapsen kanssa. Yhden haastateltavan mukaan lasta on helpompi lähestyä kun ”on vähän semmosta tuntumaa ja mitkä ne lapsen mielenkiinnon kohteet tai ketä siellä kotona on, tai onko lemmikkieläimiä tai muuta” (H1). Mielenkiinnon kohteista puhuminen siirsi lapsen huomion pois esimerkiksi riidasta. Hyvän lapsituntemuksen nähtiin edellyttävän varhaiskasvatuksen ammattilaiselta myös reflektiivistä pohdintaa ja lapsen kehityksellisen tason tunnistamista: ”No just se, että et mieltii, että tekeekö oikein ja mitä voi vaatia lapselta” (H4). Eräs varhaiskasvatuksen ammattilainen kuvasi lapsen tuntemuksen ja ammatillisen itseluottamuksen kulkevan käsi kädessä:

Vahvuuksiks mä koen ainaki kuuntelutaidon niinku sekä sen fyysisen kuuntelutaidon että ehkä sit just semmosen tuntosarvilla semmosen tilanteiden kuuntelun, mikä tietysti osittain tulee myös työkokemuksen myötä, että ei ollenkaan ollut samanlainen olo sillon, kun olin vasta valmistunu ja menin ensimmäiseen päiväkotiin, oli että hui kauheeta tääl on näitä pieniä lapsia ..niin se on ehkä semmonen ja sit semmonen ammatillinen itseluottamus, et niinkun kuitenkin aika harvoin tulee eteen sellasia tilanteita, missä ei olisi itse koskaan aikaisemmin ollut mukana. (H6)

Haastateltavan mukaan tilanteiden lukutaito kehittyi sitä mukaa, kun työkokemus lisääntyi. Monenlaisten tilanteiden kohtaaminen rakensi askel askeleelta ammatillista itseluottamusta. Haastateltava kertoi, että hän osaa valita toimintatapansa joustavasti tilanteen mukaan, koska hänelle on kertynyt jo kokemusta niin monenlaisista tilanteista ja lapsista.

4.2.2 Haasteet

Erilaiset henkilökemiat. Aikuisen ja lapsen henkilökemioiden yhteensopivuus koettiin tärkeänä asiana. Hyvin erilaiset henkilökemiat lapsen ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen välillä aiheuttivat sen, että aikuisen oli

vaikea ymmärtää, tukea ja ohjata lasta sosioemotionaalisia taitoja vaativissa tilanteissa. Mitä lähempänä lapsen persoonallisuus (tai henkilökemia) oli omaa persoonallisuutta, sitä helpommaksi koettiin myös lapsen tukeminen:

mä olen itse ehkä kauheen ekstrovertti ihminen tai tämmönen ulospäinsuuntautunut, niin mä en malta pysähtyä sen hiljaisen ja ahdistuneen äärelle, se, se vaatii tosi paljon aikaa ja sensitiivisyyttä (H3)

Haastateltava koki oman ekstrovertin ja ulospäinsuuntautuneen persoonallisuutensa aiheuttavan haasteita erityisesti silloin, kun kohdattavana oli hiljainen ja rauhallinen lapsi. Myös toinen varhaiskasvatuksen ammattilainen kuvaili itseään todella ulospäinsuuntautuneeksi, ja myös hän koki hiljaiset ja arat lapset haasteellisina: "mulla on niinku haasteena on semmoiset kiltit lapset, ketkä on ehkä vähän semmoisia alkuun hiljaisempia ja ehkä niit arempia" (H8). Erilaisilla henkilökemioilla oli varhaiskasvatuksen ammattilaisten mukaan merkitystä sekä lapsen kohtaamisen, että sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kannalta.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten mukaan henkilökemioilla oli vaikutusta kumpaankin suuntaan, tarkoittaen sitä, että myös lapset olivat tietoisia henkilökemioista samalla tavalla kuin aikuisetkin. Yhden haastateltavan mukaan kaikki lapset eivät halunneet häntä ryhmään, ja tämä aiheutti haasteita:

Lasten ja aikuisten väliset kemiatilanteet, että jokuhan nyt sanoo mulle heti, että sää et meiän ryhmään tuu, että voi aikuisenaki miettii sitä, että miten mää vois in kohdata, että tulisin hyväksytyksi lapsen elämässä, mutta sitten taas se, että sallia se, että meiän ei kaikkien tarvi tykätä kaikista kuhan tullaan toimeen. (H4)

Yllä oleva esimerkki kuvastaa hyvin sitä, että varhaiskasvatuksen ammattilainen halusi kokea hyväksyntää lapsen taholta, ja olla tärkeä aikuinen lapsen elämässä, vaikka lapsi ei kokenutkaan häntä mieleisenä aikuisena. Erilaisten persoonien ja henkilökemioiden kohtaaminen vaati varhaiskasvatuksen ammattilaisilta ammattimaisuutta ja joskus myös oman persoonallisuuden sopeuttamista niin, että lapsen ja aikuisen henkilökemiat kohtaisivat paremmin.

Resurssien puute. Yhtenä haasteena nostettiin esiin ajan puute. Tosin vain osa tutkittavista mainitsi ajan puutteen tuottavan haasteita. Niin kuin jo

aiemmin todettiin, haastateltavien mukaan lapsen tunteiden sensitiivinen kohtaaminen oli tärkeässä roolissa sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kannalta (ks. tulososio 3.1). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertoivat kokevansa riittämättömyyttä, syyllisyyttä ja turhautuneisuutta silloin, kun he eivät olleet pystyneet vastaamaan itse asettamiinsa tai muiden asettamiin vaatimuksiin: “herkästi rupee niinkun ehkä sättimään itseään, että olisin mää voinut tehdä tätä ja tätä ja tätäkin” (H5). Oman riittämättömyyden tunteen käsittely koettiin haastavana: “ne on kyllä hankalia tilanteita vieläkin itselle” (H5). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvailivat kokevansa riittämättömyyttä ja turhautumista myös silloin, kun he olisivat halunneet kohdata jokaisen lapsen, mutta heillä ei ollut riittävästi aikaa tehdä sitä:

No ehkä sellainen turhautuneisuus ehkä on se suurin mikä siinä vaiheessa, että kun tuntuu, että välillä ei kerkiä joka paikkaan tai joka jokaista lasta kuunnella samaan aikaan justinsa niin se turhautuneisuus on ehkä eniten siellä ja sellanen... koen syyllisyyttä vähän niinku syyllisyyttä, ja turhaantuneisuutta, kun en pysty huomioimaan kaikkia samalla kerralla, niin voisin sanoa, ne kaksi kuvastaa ehkä minua parhaiten. (H7)

Haastateltavat kertoivat, että omien keinojen loppuminen kesken aiheuttaa haasteen lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle: “että mitä mä voisin vielä tehdä että kun oot kokeillu kaikkia keinoja, ja tuntuu ettei helpota” (H11). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat haasteellisena löytää keinoja siihen, miten saisi lapsen ymmärtämään: “mistä keksii sen keinon, millä saa sen lapsen ymmärtämään mitä hän tekee toiselle, että niinku semmonen tunne, että mä en riitä siinä kohtaa” (H9). Eräs varhaiskasvatuksen ammattilainen kertoi kokevansa turhautumista, jos samoista asioista joutui huomauttamaan uudelleen ja uudelleen tietylle lapselle, ja toinen varhaiskasvatuksen ammattilainen sen sijaan pohti sitä, miten hiljaisen lapsen saisi mukaan leikkeihin.

Konfliktitilanteet. Resurssien puutteen lisäksi haasteita lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle aiheuttivat konfliktitilanteet. Konfliktitilanteiden kuvattiin johtuvan pääosin lapsen aggressiivisesta tai jollain tapaa haastavasta käyttäytymisestä. Erityisen haasteellisena koettiin lapsen aggressiivinen käytöksen aiheuttamat vaaratilanteet: “Mutta tällaiset impulsiiviset, aggressiiviset, niin ne on sellaiset, mitkä vähän niinkun aiheuttaa

sellaisia vaaratilanteita” (H12). Lapsen haastava käytös ja siitä seuraavat mahdolliset kiinnipitotilanteet aiheuttivat tunteiden myllerrystä myös varhaiskasvatuksen ammattilaisessa: ”jos tulee tällöinen tilanne, niin sitten joutuisi vaikka niinku ihan kiinni pitämään. Niin ne on aina sitten semmoisia, mitkä niinkun on myös aikuiselle ihan hirveän raskaita tilanteita.” (H10).

Eräs haastateltava kertoi, että hän yrittää pärjätä haastavissa tilanteissa yksin ja hänen on vaikea puhua omista tunteistaan muille: ”ei välttämättä jaa niitä omia tunteitaan myöskään niinku siinä ryhmässä” (H5). Haastateltavan mukaan avun pyytämiseksi oli iso kynnyks: ”ne tilanteet saattaa mennä helpommin lapsenki kannalta läpi, ku vaan pyydytäs apua helpommin ja jakais sitä omaakin kokemusta siinä toisille” (H5). Haastateltava kuvaili, että avun pyytämisen esteenä voi olla liika vaativuus itseä kohtaan ja halu pärjätä tilanteissa yksin.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten mukaan lapsi saattoi reagoida konfliktitilanteissa aggressiivisen käyttäytymisen sijaan myös jumittumisella. Eräs varhaiskasvatuksen ammattilainen koki lapsen jumittumisen erityisen haasteellisena: ”heikkous ehkä on sitten se, että ku tulee ehkä niitä jumeja ja lapselle” (H7). Varhaiskasvatuksen ammattilaisen mukaan jumittuneen lapsen kanssa oli mahdoton kommunikoida, ja tämän takia tilanteessa ei tahdottu päästä eteenpäin.

Yhteenvetona varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen liittyvän sekä vahvuuksia, että haasteita. Vahvuudet liittyivät varhaiskasvatuksen ammattilaiset henkilökohtaisiin vahvuuksiin, ja haasteet sekä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, että ympäristötekijöistä aiheutuviin haasteisiin. Seuraavassa luvussa peilaamme saamiamme tuloksia aiempaan tutkimustietoon.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä keinoilla varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa, sekä tarkastella, mitä vahvuuksia ja haasteita varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevat tukiessaan lasten sosioemotionaalisia taitoja. Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan ensin tutkimuskysymys kerrallaan suhteessa aiempiin tutkimuksiin, ja sen jälkeen pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja ehdotetaan jatkotutkimusaiheita.

5.1 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millä keinoilla varhaiskasvatuksen opettajat tukevat lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksemme tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukivat lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa hyödyntämällä tunteiden sensitiivistä kohtaamista, tunnepuhetta, kanssasäätelyä yhdessä lapsen kanssa, vertaissuhteiden tukemista, sekä erilaisia konkreettisia tukimateriaaleja ja toimintatapoja.

Tutkimuksessamme ilmeni, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat lämpimän, turvallisen ja sensitiivisen kasvatusvuorovaikutuksen olevan pohjana lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle. Tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, laadukkaan kasvatusvuorovaikutuksen rooli lasten sosioemotionaaliselle hyvinvoinnille on laajasti tunnustettu (Ahonen, 2015; Koivula & Laakso, 2022; Mortensen & Barnet, 2015; Rosenthal & Gatt 2010; Salminen, 2022). Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset pitivät tärkeänä lapsen tunteiden sensitiivistä ja läsnäolevaa kohtaamista, jota myös Laaksonen (2022) ja Salminen (2022, s. 120) painottavat. Saukkolan ja Laaneen (2017) mukaan aikuisen tulisi kohdata lapsen tunteet olemalla

rauhallinen, turvallinen ja myötätuntoinen aikuinen, joka pyrkii luomaan lapseen kunnioittavan yhteyden myös haastavien tunteiden hetkellä. Aikuisen rauhallinen, sekä myötätuntoinen ja turvallisuuden tunnetta vahvistava suhtautuminen lapsen haastavia tunteita kohtaan tulivat esiin tärkeinä tukikeinoina myös omassa tutkimuksessamme.

Yksi keskeinen tukikeino tutkimuksemme tulosten mukaan oli varhaiskasvatuksen ammattilaisen lapselle antama tunteiden säätelyn tuki, eli tunteiden kanssasäätely yhdessä lapsen kanssa. Sama havainto kuvataan myös monissa aikaisemmissa tutkimuksissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa: kasvattajien tehtävänä on auttaa lapsia tunteiden säätelyssä ja tunteiden ilmaisussa (Ahonen, 2015; Aro, 2011b; OPH, 2022; Sandberg, 2023). Koivuniemi (2021) määrittelee kanssasäätelyn tunteiden mallintamiseksi ja tunnekokemusten säätelyn ohjaamiseksi. Meidän tutkimuksessamme haastateltavat kertoivat toimivansa peilinä lapsen tunteille ja antavansa keinoja säädellä voimakkaita tunteita ja sitä kautta säädellä omaa toimintaa erilaissa arjen tilanteissa. Aiempi aihetta koskeva tutkimus puoltaa kanssasäätelyn merkitystä erityisesti lasten itsesäätelyn kehittymisen kannalta (Koivuniemi ym., 2021; Jääskinen & Pelliccioni, 2022, s. 47).

Kanssasäätelyn ja tunnetaitojen tuen lisäksi tulostemme mukaan sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa varhaiskasvatuksessa keskeinen asia oli turvallisen tilan ja ilmapiirin luominen lapsiryhmään. Turvallista tilaa edisti tulosten mukaan yhteisten toimintatapojen noudattaminen voimakkaissa tunnetiloissa. Aiempi tutkimus tukee turvallisen ilmapiirin tärkeyttä tunnetaitojen tukemisessa, sillä tunnetaitojen oppiminen edellyttää turvallista ilmapiiriä, jossa tunteita voidaan ilmaista, kokea ja tutkia yhdessä (Aro, 2011b, s. 26; Lahtinen & Rantanen 2019; OPH, 2022). Turvallisen ilmapiirin kannalta yhteisesti määritellyt toimintatavat ja säännöt ovat isossa roolissa (OPH, 2022; Sandberg, 2023). Turvallinen ilmapiiri edistää myös vertaissuhteiden muodostamista (Salminen, 2022; Sandberg, 2023). Vertaissuhteissa ja niiden rakentamisessa leikki on tärkeässä osassa (Koivula & Laakso, 2022; Sandberg, 2023).

Vertaissuhteiden tukeminen ja niihin sisältyvien leikki- ja kaveritaitojen tukeminen tuli vahvasti esiin myös meidän tutkimuksemme tuloksissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) korostuu leikin merkitys lasten sosioemotionaalisten taitojen vahvistajana. Myös Koivula ja Laakso (2022) pitävät leikkiä erittäin tärkeänä toimintamuotona lasten sosiaaliselle kehitykselle. Lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta yhteenkuuluvuuden kokemus ja vuorovaikutus ovat korvaamattoman tärkeitä (Sandberg, 2023), ja on varhaiskasvatuksen ammattilaisen vastuulla mahdollistaa lapsille näitä kokemuksia lapsiryhmässä (Syrjämäki, 2021). Meidän tutkimuksemme tuloksissa varhaiskasvatuksen ammattilaiset sanoivat mallintavansa varhaiskasvatuksen arjessa lapsille kaveritaitoja esimerkiksi osallistamalla lasten leikkeihin.

Konkreettinen esimerkki kaveritaitojen ja ryhmän vuorovaikutuksen tukemisesta tutkimuksemme tulosten mukaan oli leikkiparien sopiminen lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilta vaaditaankin kykyä ohjata ryhmäprosesseja lapsen kehitystä tukevaan suuntaan (Rasku-Puttonen, 2006, s. 112). Myös Määtän ja kollegoiden (2017, s. 37) tutkimuksessa sosioemotionaalisten taitojen tukemisen käytäntöihin kuului prososiaalisen toiminnan, ryhmän toiminnan ja lasten osallisuuden tukeminen lapsiryhmässä.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset näkivät lapsen vertaissuhteiden ja niiden tukemisen muun muassa keskustelun keinoin olevan suuressa roolissa sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen näkökulmasta. Positiivisilla vertaissuhteilla on merkittävä rooli lapsen sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta (Laaksonen, 2022). Neitola ja Kauppinen (2020, s. 35) sekä Sandberg (2023) korostavatkin avoimen ja rakentavan keskustelun merkitystä lapsiryhmässä. Heidän mukaansa lasten kanssa tulee keskustella ryhmän kannalta tärkeistä sosiaalisista teemoista, kuten muiden auttamisesta, konfliktitilanteiden selvittämisestä, ystävyuden merkityksestä, ja ryhmän säännöistä. Lapset tarvitsevat aikuisen tukea ristiriitailanteiden syy-seuraussuhteiden pohdintaan (Laaksonen, 2022).

Poikkeuksen (2019) mukaan lapset, joilla on sosioemotionaalisia haasteita, hyötyvät siitä, jos aikuinen tukee ja kannustaa heitä sosiaalisten tilanteiden monipuoliseen pohdintaan. Myös meidän tutkimuksemme tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten antama tuki lapsen vertaissuhteille oli todella tärkeää etenkin niille lapsille, joilla oli vahvempia tuen tarpeita sosioemotionaalisissa taidoissa. Esimerkiksi ylivilkkaisten ja tarkkaavaisuusongelmaisten lasten leikkiin pääseminen ja siihen liittyvien vaikeuksien selättäminen vaatii aikuisen tarjoamaa vahvaa tukea (Lehtinen ym., 2011). Tutkimuksessamme osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista koki haasteellisena sellaisten lasten tukemisen leikkiin liittymisessä, joilla oli selkeästi vahvempi tuen tarve sosioemotionaalisissa taidoissa.

Tutkimuksemme tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisilla oli käytössään monipuolisesti myös konkreettisia keinoja lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset käyttivät esimerkiksi kuvia ja leluja sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Määtän ja kumppaneiden (2017, s 37) sekä Thompsonin ja Twibellin (2009, s. 201) tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksessa voi edistää sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä esimerkiksi laittamalla tarjolle sopivia leluja ja leikkiin tarvittavia materiaaleja.

Lelujen lisäksi Sandberg (2023) ja Määttä (2017, s. 37) mainitsevat tunnekuvat osana sosioemotionaalisten taitojen konkreettisia tukemisen keinoja varhaiskasvatuksessa. Meidän tutkimuksessamme uusina konkreettisina keinoina mainittiin tunnemittari, videot, liikennevalot, kirjat sekä rauhoittumispaikka. Määtän ja kollegoiden (2017, s. 37) tutkimuksessa sosioemotionaalisten taitojen tukemisen keinoja varhaiskasvatuksessa olivat lisäksi valmiit menetelmät (esim. Askeleittain), sekä julkaistut toimintamallit ja -ohjelmat. Meidän tutkimuksessamme vain yksi haastateltavista mainitsi käyttävänsä TUIKKU- materiaalin lisäksi muita valmiita sosioemotionaalisten taitojen tukemisen menetelmiä. Tutkimuksessamme useampi haastateltavista kertoi hyödyntävänsä TUIKKU-materiaalia sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa.

Tuloksissamme tuli esiin useita erilaisia toimintatapoja, joilla varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukivat lasten sosioemotionaalisia taitoja arjessa. Tuloksissa yhteneväisiä Määtän ja kumppaneiden (2017, s. 37) ja Sandbergin (2023) mainitsemien toimintatapojen kanssa olivat leikin ja liikunnan käyttö sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Lisäksi tutkimuksessamme mainittiin piirtäminen, draama sekä hengitysharjoitukset keinoina tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja. Myös Koivula & Laakso (2022, s. 85) mainitsevat draaman keinot ja sarjakuvapiirtämisen osana tunne- ja kaveritaitojen harjoittelua varhaiskasvatuksessa. Meidän tutkimuksessamme haastateltavat eivät kuitenkaan kertoneet käyttävänsä musiikkia sosioemotionaalisten taitojen tukemisen keinona, toisin kuin Määtän ja kollegoiden (2017, s. 37) tutkimuksessa.

Tutkimuksessamme tuli esille sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun yhdistäminen osaksi muita varhaiskasvatuksen aktiviteetteja kuten metsäretkiä. Johnstonen ja kollegoiden (2022, s. 2) tutkimuksessa havaittiin luontoympäristön edistävän lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä varhaiskasvatuksessa. Myös Scottin ja kumppaneiden. (2018) tutkimuksessa havaittiin luonnolle altistumisen edistävän varhaislapsuuden sosioemotionaalista kehitystä. Johnstone ja kumppanit (2022, s. 2) perustelivat näkemystä sillä, että luonto ympäristönä mahdollistaa lapsille erilaisia leikkejä ja aktiivista vertaisvuorovaikutusta.

Aiempiin tutkimuksiin (Koivula & Laakso, 2022; Määttä ym., 2017; Sandberg, 2023; Thompson & Twibell, 2009) nähden meidän tutkimuksessamme uusina toimintatapoina tulivat esiin keholliset menetelmät kuten seinän työntäminen haastavan tunnetilan hetkellä, sekä kirjoittaminen tunne- ja vuorovaikutustilanteista yhdessä lapsen kanssa. Lisäksi tutkimuksessamme uutena toimintatapana aiempaan tutkimukseen verraten oli erillisten tunnekerhojen pitäminen lapsille sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi varhaiskasvatuksessa.

Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen vahvuudet ja haasteet. Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös, mitä vahvuuksia ja haasteita liittyy lasten

sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Niin kuin teoriaosuudessa totesimme, varhaiskasvatuksen ammattilaisten vahvuuksia ja haasteita ei ole tutkittu juurikaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kontekstissa.

Tutkimuksessamme selvisi, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten mukaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen liittyy monia erilaisia haasteita ja vahvuuksia. Haastateltavat erosivat toisistaan sen suhteen, kuinka paljon he toivat esiin omia vahvuuksiaan ja haasteitaan, ja kuinka paljon he toivat esiin lapsiin, muihin työntekijöihin sekä ympäristöön liittyviä haasteita. Kuitenkin kaikkien haastateltavien vastauksista tuli ilmi se, että he ymmärsivät omien vahvuuksiensa ja haasteidensa merkityksen lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle. He refleктоivat monipuolisesti ja kriittisesti omien toimintatapojensa, haasteidensa ja vahvuuksiensa merkitystä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kannalta. Rasku-Puttosen (2006, s. 123) mukaan lasten välinen sosiaalinen vuorovaikutus riippuu pitkälti varhaiskasvatuksen ammattilaisten ajatuksista ja toimintatavoista, sillä he ovat vastuussa sosiaalisen vuorovaikutuksen organisoinnista varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisen sosioemotionaalinen osaaminen alkaa omien henkilökohtaisten heikkouksien ja vahvuuksien tiedostamisesta (ks. Jennigs & Greenberg, 2009). Tutkimuksessamme selvisi, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset olivat tietoisia omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa, ja he osasivat myös hyödyntää monipuolisesti omia vahvuuksiaan kyseisten taitojen opettamisessa lapsille. Yksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten vahvuuksista oli hyvät sosioemotionaaliset taidot. Myös aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa aikuisen omat sosioemotionaaliset taidot luovat pohjaa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle (Avola & Pentikäinen, 2020; Jeon ym., 2016; Weissberg, ym., 2015).

Tutkimuksessamme selvisi, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset hyödyntävät muun muassa ilon, positiivisuuden, rauhallisuuden myötätunnon, rohkeuden, heittäytymiskyvyn ja sinnikkyuden luonteenvahvuuksia lasten

sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Myös Hashlipin ja Donaldsonin (2021) tutkimuksessa huomattiin, että varhaiskasvattajat hyödyntävät sinnikkyyttä päiväkodin arjen haastavien tilanteiden ratkaisussa ja lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Hasplinin ja Donaldsonin (2021) tutkimuksessa löydettiin myös muita luontevahvuuksia, mitä meidän tutkimuksessamme ei tullut esiin.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat myös lapsen tuntemuksen vahvuutenaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Aiemmissä tutkimuksissa on selvinnyt, että lapsen tuntemus toimii pohjana hyvälle kasvatusvuorovaikutukselle (Salminen, 2022, s. 116). Hyvä lapsen tuntemus ja sen pohjalta lapsen kehitystasolle sopivien tehtävien asettaminen edistävät lapsen mahdollisuuksia osallistua lapsiryhmän toimintaan sekä oppia sosiaalisia taitoja (Salminen, 2014, s. 66). Toisaalta jos lapsen tuntemuksessa on puutteita, varhaiskasvattaja voi yrittää soveltaa samaa keinoa kaikkien lasten kanssa, jolloin lapsen yksilölliset tarpeet eivät tule huomioiduiksi (ks. de Leeuw, de Boer, Bijstra, & Minnaert, 2018).

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat haasteellisina erilaiset konfliktitilanteet, erilaiset henkilökiemiat sekä puutteelliset resurssit. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset kohtaavat haasteita ja haasteellisia tilanteita työpäivän aikana, ja että osa näistä haasteista liittyy nimenomaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen (ks. Haslpin & Donaldson, 2021).

Meidän tutkimuksessamme tutkittavat kokivat konfliktitilanteet ja lapsen haastavan käytöksen kuormittavana, ja sen kuvailtiin herättävän turhautumisen ja riittämättömyyden tunteita. Schaackin, Len ja Stedronin (2020) tutkimuksessa selvisi, että lapsen haastava käytös voi aiheuttaa stressiä ja kuormitusta varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Jeonin, Hurin ja Buettnerin (2016) tutkimuksessa puolestaan havaittiin, että varhaiskasvattajien kokema kaaos varhaiskasvatusympäristössä oli yhteydessä siihen, että varhaiskasvattajat reagoivat vähemmän sensitiivisesti lapsen tunteisiin. Lapsen haastava käytös voi siis aiheuttaa eräänlaisen negatiivisen kehän, jossa

varhaiskasvatuksen ammattilaisen kokee kuormitusta lapsen haastavan käytöksen seurauksena, ja kasvattajan kokema stressi heijastuu takaisin siihen, miten hyvin hän pystyy tukemaan lasten sosioemotionaalisia taitoja.

Meidän tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen haasteelliseksi silloin, jos aikuisen ja lapsen välillä vallitsi hyvin erilaiset henkilökemiat. Henkilökemioiden yhteensopivuuden voidaan nähdä liittyvän Chessin ja Thomasin (1999) esittämään "goodness of fit" käsitykseen ympäristön ja lapsen temperamentin yhteensopivuudesta. Chessin ja Thomasin (1999) mukaan lapsen temperamentin kanssa yhteensopiva ympäristö ja aikuiset tukevat parhaalla mahdollisella tavalla lapsen kehitystä. Tutkimuksessamme ilmeni, että myös varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat merkitykselliseksi sen, että hänen persoonallisuutensa, vahvuutensa ja toimintatapansa olivat yhteensopivia lapsen persoonallisuuden kanssa.

Puutteellisten resurssien osalta tutkittavat toivat esiin erityisesti ajan puutteen, sekä epävarmuuden omien tietojen ja taitojen riittävydestä. Rasku-Puttonen (2006, s. 123) korostaa lasten sosioemotionaalisten taitojen oppimisen edellyttävän riittävästi tilaa ja aikaa ikätasoiselle toiminnalle sekä sopivia ryhmäkokoja päivähoidossa. Hyun, Giang ja Nguyen (2021) tutkimuksessa selvisi, että riittävien tietojen ja taitojen puute voi olla esteenä lasten sosioemotionaalisen oppimisen tukemiselle. Myös Määtän ja kumppaneiden (2017) mukaan ajan puute ja kiire voivat olla yksi haaste varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa selvisi, että osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista olisi halunnut, että heillä olisi ollut enemmän aikaa lasten tunteiden ja sosiaalisten tarpeiden huomioimiseen.

Johtopäätökset. Tutkimuksemme pohjalta voidaan todeta, että varhaiskasvatuksessa olisi sosioemotionaalisten taitojen tukemisen näkökulmasta tarpeen huolehtia, että lapsiryhmät ovat sopivan kokoisia, tilat toimivat, sekä henkilöstöresurssit riittävät, jotta varhaiskasvatuksen ammattilaiset pystyvät tarjoamaan tukea, läsnäoloa ja huomioita yksilöllisesti kaikille lapsille varhaiskasvatuksessa. Lisäksi työnantajien tulisi tarjota

varhaiskasvatuksen ammattilaisille tarvittaessa täydennyskoulutusta lasten yksilöllisiin sosioemotionaalisiin tarpeisiin vastaamisesta, etenkin jos lapsiryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Jokaiselle lapselle tulisi taata mahdollisuus siihen, että hän saa varhaiskasvatuksen ammattilaiselta tarvitsemaansa ohjausta omien tunteidensa säätelyyn sekä positiivisten vertaissuhteiden muodostamiseen. Lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa tulisi huomioida lämmin, sensitiivinen ja kunnioittava suhtautuminen lapsen kokemusta ja tunteita kohtaan. Myös varhaiskasvattajien tietoisuutta omista vahvuuksistaan ja kokemistaan haasteista tulisi lisätä, koska näillä on vaikutusta siihen, miten varhaiskasvatuksen ammattilainen pystyy tukemaan lasten sosioemotionaalista taitoja varhaiskasvatuksessa.

5.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimusaiheita. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan usein erilaisia käsitteitä apuna käyttäen. *Siirrettävyydellä* tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä toiseen vastaavanlaiseen kontekstiin (Kyngäs ym., 2020). Tutkimuksemme tulosten siirrettävyyteen voi olla vaikutusta sillä, että tutkimusaineisto koostui eri ammattiryhmien haastatteluista, ei esimerkiksi ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluista. *Autenttisuudella* tarkoitetaan sitä, kuinka autenttisesti tutkimuksen tulokset ja tulkinnat ovat sidoksissa alkuperäiseen aineistoon. Meidän tutkimuksemme tulokset pohjautuvat siihen, mitä haastateltavat ovat sanoneet. Tutkijoina olemme kuitenkin suorittaneet tulkintaa, ja sen takia ei voida taata sitä, että olemme ymmärtäneet kaiken niin kuin haastateltavat ovat itse sen tarkoittaneet. *Uskottavuus* kuvaa sitä, kuinka uskottavalta tutkimus vaikuttaa tutkimuksen lukijan näkökulmasta. Uskottavuuteen kuuluu myös esimerkiksi tutkimuksen aikana tehtyjen valintojen perustelevuus sekä tutkimuksen luotettavuuden ja rajoitusten pohtiminen. Olemme pyrkineet lisäämään tutkimuksen

uskottavuutta esimerkiksi perustelemalla tekemämme valinnat ja pohtimalla myös tutkimuksen rajoituksia. *Luotettavuus* ja *riippuvuus* ovat esimerkiksi aineistokeruun luotettavuutta ja aineiston analyysin vaiheiden avointa kuvaamista (Kyngäs ym., 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 162). Seuraavaksi pohdimme tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta eri näkökulmista.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelun voidaan katsoa kohdistuvan koko tutkimukseen ja kaikkiin tutkimuksen teon vaiheisiin (Eskola & Suoranta, 2008, s. 210; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Eskolan ja Suorannan (2008, s. 210) mukaan ”tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline”, siten tutkijan tekemillä valinnoilla on suuri vaikutus laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijoina tiedostimme omien valintojemme merkityksen tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa, ja pidimme tärkeänä sitä, että tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat olivat perusteltuja ja selkeästi aukikirjoitettuja tutkimusraporttiin. Perustelimme esimerkiksi tutkimusaineiston rajaamisen, sekä varhaiskasvatuksen ammattilainen ja kasvattaja käsitteiden käytön tutkimuksessa. Lisäksi pyrimme noudattamaan erityistä huolellisuutta raportoinnissa koko tutkimusprosessin ajan, koska systemaattinen ja huolellinen toiminta tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa lisää tutkimuksen luotettavuutta (Ronkainen ym., 2011, s. 133–139).

Tutkijan tulee pohtia myös otoskoon eli tutkimuksen piiriin tulevien henkilöiden lukumäärän määrittelyä. Otannan tulee edustaa tarpeeksi tarkasti tutkittavaa perusjoukkoa, jotta tutkimus on hyvä (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, s. 70). Laadullisessa tutkimuksessa riittävää aineistokokoa on kuitenkin vaikea määrittää (Eskola & Suoranta 2008, s. 60–62; Hirsijärvi & Hurme, 2008), koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleistyksien tekemisen sijaan ilmiön kuvaamiseen ja syvälliseen ymmärtämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Saturaatiota eli kylläntymistä voidaan pitää yhtenä merkinä siitä, että tutkimusaineistoa on riittävästi. Saturaatio on saavutettu, kun samat asiat alkavat toistumaan aineistossa ja aineistosta ei nouse enää uusia näkökulmia (Eskola & Suoranta, 2008, s. 60). Meidän tutkimuksessamme otoskoko oli 12 haastattelua, joka osoittautui sopivaksi otoskooksi tutkimuksellemme.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistosta havaittiin selkeää saturaatiota: samat asiat alkoivat toistumaan aineistossa. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla saturaatio jäi vähemmälle, sillä haastateltavien vastaukset olivat jokseenkin erilaisia keskenään.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi haastattelulomakkeen suunnittelu yhdessä muiden TUIKKU-hankkeen tutkijoiden kanssa. Teemahaastattelun aikana vaihtuvat teemat toivat haastatteluun rytmiä, ja pitivät haastateltavan kiinnostusta yllä. Haastattelussa huomioitiin se, että alussa oli muutama helpommin vastattava ja pintapuolisempi kysymys ennen syvällisempiin kysymyksiin etenemistä. Voidaan olettaa, että edellä esitetyt asiat lisäsivät haastateltavan motivaatiota vastata kysymyksiin syvällisesti ja totuudenmukaisesti, ja siten niillä oli vaikutusta haastattelun ja siten koko tutkimuksen luotettavuuteen.

Hirsijärven ja Hurmeen (2008, s.185) mukaan haastatteluaineiston luotettavuuteen vaikuttaa olennaisesti aineiston laatu. Pyrimme takaamaan aineiston laadun esimerkiksi testaamalla ääninauhurin etukäteen, huolehtimalla haastattelutilan rauhallisuudesta, ja noudattamalla samanlaisia litterointikäytäntöjä kaikkien haastattelujen osalta aineiston litterointivaiheessa.

Ennen kaikkea haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa kummatkin osapuolet vaikuttavat toisiinsa esimerkiksi omalla henkilökohtaisella kommunikaatiotyylillään (Eskola & Suoranta, 2008, s. 85). Haastattelutilanteessa on läsnä myös valta-asetelma, jossa tutkijalla on yleensä enemmän valtaa kuin tutkittavalla (Kuula, 2006, s. 139; Qu & Dumay, 2011, s. 253). Pyrimme olemaan mahdollisimman neutraaleita ja ammattimaisia haastatteluiden aikana (ks. Hirsijärvi & Hurme, 2008, s. 96–97), ja tämän voitiin olettaa lisäävän haastatteluiden luotettavuutta. Emme kuitenkaan ole voineet olla tietoisia kaikista haastattelutilanteiden aikana vaikuttavista tekijöistä, kuten haastateltavan oman tunnetilan vaikutuksesta hänen vastauksiinsa. Tiedostimme myös sen, että meillä oli vain rajallisesti kokemusta ennestään haastatteluiden pitämisestä.

Triangulaation avulla voidaan lisätä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijatriangulaatio on yksi triangulaation muodoista ja se tarkoittaa yksinkertaistettuna sitä, että tutkijoita on enemmän kuin yksi (Eskola & Suoranta, 2008, s. 69; Patton 1999). Teimme tutkimuksen parityönä ja siten tutkimuksessamme esiintyi kahden tutkijan välistä tutkijatriangulaatiota. Tutkijatriangulaation etuna on se, että kaksi tutkijaa voivat käydä läpi saman aineiston, ja sen jälkeen vertailla tulkintojaan. Tämä vähentää mahdollisuutta virheisiin (Patton, 1999). Jos sisällönanalyysin tekoon osallistuu useampi kuin yksi tutkija on suositeltavaa, että he pohtivat yhdessä mahdollisia luokitteluita ja erilaisia vaihtoehtoja luokitteluille (Elo ym., 2014). Pohdimme yhdessä tekemiämme luokitteluita. Pyysimme näkökulmaa luokitteluihin muilta gradua tekevilta opiskelijoilta sekä graduohjaajaltamme. Oman kokemuksemme mukaan tutkijatriangulaatiosta oli hyötyä kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa: pystyimme hyödyntämään omia vahvuuksiamme ja tietämystämme, jakamaan työtehtäviä, ratkaisemaan yhdessä ongelmia ja vertailemaan tulkintojamme aineiston analyysivaiheessa. Yhteiset keskustelut toimivat myös ajattelun ja itsereflektion herättelijöinä läpi tutkimusprosessin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta Elo ja kollegat (2014) suosittelevat, että tutkijat noudattavat huolellisuutta sisällönanalyysiä tehdessä. Aineiston analysoinnin vaiheessa huolellinen aineistoon perehtyminen on tärkeää, ja tutkijan tulisi lukea aineisto läpi useampaan kertaan, jotta tutkijana saa syvällisen käsityksen omasta aineistostaan (Valtonen & Viitanen, 2020, s. 121). Ennen aineistomme analyysiä tutustuimme huolellisesti litterointeihimme kokonaiskuvan saamiseksi aineis-tosta. Laadullisen tutkimuksen analyysin luotettavuutta lisää myös se, että luokkien ja kategorioiden muodostaminen on kuvattu riittävän tarkasti (Elo ym., 2014). Olemme kuvanneet aineiston analyysiluvussa sen, miten päädyimme tutkimuksen tuloksiin ja tekemiimme luokitteluihin.

Rajasimme aineiston ennen analyysivaihetta. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, s. 17) mukaan luotettavuuden osalta tulee pohtia sitä, vastaako rajattu aineisto tutkimuskysymyksiin, ja voiko rajatun aineiston

perusteella tehdä jonkinlaisen yleistyksen tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa yleistysten tekeminen ja tutkimustulosten siirrettävyys ei ole aina tarpeen tai edes mahdollista (Eskola & Suoranta 2008, s. 211–212; Tökkäri, 2018, s. 66). Meidän tutkimuksessamme aineisto vastaa tutkimuskysymyksiin, mutta tulosten siirrettävyyteen vaikuttaa se, että tutkittavat valikoituivat tutkimuksen TUIKKU-koulutuksen perusteella, ja tutkimus tehtiin muutenkin TUIKKU-hankkeen yhteydessä.

Olemme pyrkineet parantamaan tutkimuksen luotettavuutta kiinnittämällä huomiota eettisiin näkökulmiin tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen eettisten ratkaisujen voidaan katsoa sisältyvän tutkimuksen laadun ja luotettavuuden tarkasteluun (Puusa & Julkunen, 2020, s. 197; Tuomi & Sarajarvi 2018, s. 149–150). Esimerkiksi analyysia tehdessä tutkijan tulee ottaa huomioon luotettavuuteen vaikuttavat seikat, mutta pohtia myös eettisestä näkökulmasta, kuinka syvällisesti analysoi aineistoa (Kvale, 1996, s. 111). Olemme kuvanneet tutkimukseemme liittyviä eettisiä kysymyksiä kattavasti eettisyys luvussa (luku 3.5) ja tuoneet tässä luvussa esiin tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä.

Tutkimuksessamme kohdistui kuitenkin myös rajoituksia. Tutkimukseen osallistujien joukossa oli varhaiskasvatuksen opettajien lisäksi myös muita ammattilaisia, kuten varhaiskasvatuksen johtaja. Tutkimuksessamme ei oltu kiinnostuneita esimerkiksi siitä, miten varhaiskasvatuksien opettajien näkemykset eroavat varhaiskasvatuksen johtajien näkemyksistä. Tutkimuksessamme ei myöskään syvennytty lapsen sosioemotionaalisten haasteiden takana vaikuttaviin tekijöihin tai otettu huomioon mahdollista diagnoosia. Tämän takia haastateltavien vastauksia ei voida asettaa tarkkaan kontekstiin ja yhteyteen. Tutkimuksessamme aineistoa kerättiin vain haastatteluilla, mutta haastatteluiden yhdistäminen esimerkiksi havainnointiin olisi voinut tuoda vielä uusia näkökulmia.

Tutkimuksessamme ilmeni, että varhaiskasvatuksen ammattilaisen omilla sosioemotionaalisilla taidoilla oli merkitystä hänen kykynsä tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa. Jatkossa olisikin tarpeen

tutkia syvällisemmin kasvattajan omien tunne- ja sosiaalisten taitojen vaikutusta lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. Toinen näkökulma, joka kaipaa lisää huomiota, on erityistä tukea tarvitsevien lasten sosioemotionaalinen tuki tavallisessa varhaiskasvatuksen ryhmässä. Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista koki epävarmuutta sen suhteen, miten saada vahvempaa tukea tarvitseva lapsi tuettua mukaan lapsiryhmän sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Jatkossa olisikin tarpeen tutkia, onko kaikilla varhaiskasvatuksen ammattilaisilla riittävästi keinoja tukea erityistä tukea tarvitsevia lapsia sosioemotionaalisisissa taidoissa.

Myös varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on omat tunteensa, haasteensa ja vahvuutensa. Herää kysymys siitä, miten varhaiskasvatuksen ammattilaisia voitaisiin tukea paremmin omien henkilökohtaisten haasteidensa ylittämässä, ja toisaalta siinä, että he pystyisivät paremmin hyödyntämään omia vahvuuksiaan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Viimeisenä jatkotutkimusaiheena esitämme, että tutkimustietoa kaivataan lisää varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemista haasteista ja vahvuuksista liittyen lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen.

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa* [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Aro, T. (2011a). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10-19). Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011b). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20-41). Niilo Mäki instituutti.
- Aubrey, C., & Ward, K. (2013). Early years practitioners' views on early personal, social and emotional development. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 435-447. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.807541>
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatus*. BEEhappy Publishing Oy.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6), 371-389.
<https://doi.org/10.1002/ab.20361>
- Bierman, K. L. & Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. Teoksessa J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning* (s. 135-150). Guilford Press.
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013a). Ammattilainen lasten tunteiden tulkkina: kielteisiä tunteita herättävät lapset. Teoksessa M. Oulasmaa, & R. Riihonen (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: VL-Markkinointi Oy
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M., Darling-Churchill, K.

- (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>
- Chess, S. & Thomas, A. (1999). *Goodness of fit: Clinical applications for infancy through adult life*. Routledge.
- Clarkeburn, H., & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Vastapaino.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2017). *Sample teaching strategies to support core competencies of social and emotional learning*. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Sample-Teaching-Activities-to-Support-Core-Competencies.pdf>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Edwards, N. M. (2017). *Early social-emotional development: your guide to promoting children's positive behavior*. E-kirja
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., Kyngäs, H. (2014). *Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness*. *SAGE Publications*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. painos). Vastapaino.
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Batalha, S. (2021). Social and emotional learning in preschool education - A qualitative study with preschool teachers. *The International Journal of Emotional Education*, 13(1), 51-66.

- Fingerroos, O., & Kokko, M. (2022). Tutkimusetiikka ja hyvä tieteellinen käytäntö. Teoksessa O. Fingerroos, K. Kajander, T. R. Lappi, T. Mäkinen, M. Kajander, E. Koskinen-Koivisto, L. Stark (toim.). *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät* (s. 64-89). Tietolipas, 274. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. Teoksessa E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (toim.), *International handbook of emotions in education* (s. 494-519). Routledge.
- Haslip, M. J., & Donaldson, L. (2021). What character strengths do early childhood educators use to address workplace challenges? Positive psychology in teacher professional development. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 250-267. [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/09669760.2021.1893666](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/09669760.2021.1893666)
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). Tutkimuksen eettisiä näkökohtia. Teoksessa S. Hirsjärvi & H. Hurme. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus. E- kirja
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2018). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European Child & Adolescent psychiatry*, 28, 443-459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>
- Huhtinen, A., & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 286-298). Gaudeamus Oy.
- Huynh, V. S., Giang, T. V., Nguyen, T. T., & Dinh, D. H. (2021). Exploring the challenges of social-emotional learning integration in secondary schools: A phenomenological research in Vietnam. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 621-635. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S300748>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-96.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s.141-156). Gaudeamus Oy.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen perimmäisistä päämääristä. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 333-335). Gaudeamus Oy.
- Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J. J., Thomson, H., Wells, V., & McCrorie, P. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional and cognitive development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5967. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>
- Joronen, K. & Koski, A. (2010). *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampereen yliopistopaino Oy.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8273-1>
- Jyväskylän yliopisto. (13.3.2024). *TUIKKU – tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen – hanke*. <https://www.jyu.fi/fi/hankkeet/tuikku-tunnetaitoja-ja-osallisuutta-varhaiskasvatukseen>
- Jääskinen, A., & Pelliccioni, S. (2017). *Mitä sä rageet?: Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Lasten Keskus.
- Jääskinen, A., & Pelliccioni, S. (2022). *Mitä sä rageet?: Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Lasten Keskus.

- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 273-280. <https://doi.org/10.33336/aik.94208>
- Karonen, P. (2017). Tutkimuskirjallisuuteen viittaamisen etiikasta. Teoksessa A. Koskivirta, J. Eilola, & S. Lindman (toim.), *Historiantutkimuksen etiikka*. Gaudeamus. E-kirja. 115-118.
- Klemola, U., & Mäkinen, T. (2014). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2014(4), 32-34. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201601131104>
- Klenberg, L., Närhi, V., Husberg, H., Slama, S., Määttä, S., & Vehniäinen, J. (2020). *Itsesäätely ja toiminnanohjaus: Suunnan, motivaation ja kapasiteetin tukeminen koulussa* (1. painos.). Niilo Mäki instituutti. E- kirja
- Koivula, M., & Laakso, M. (2022). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. E-kirja
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H., & Näykki, P. (2021). Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä – Käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 264-292. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202112015866>
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuula, A., & Tiitinen, S. (2014). Eettiset kysymykset ja haastattelun jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander. & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino. 446-459.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.

- Kyngäs, H., & Vanhanen, L. (1999). Sisällönanalyysi. *Hoitotiede*, 11(1), 3-12.
- Kyngäs, H., Kääriäinen, M., & Elo, S. (2020). The Trustworthiness of Content Analysis. *The application of content analysis in nursing science research* (s. 41–48), Springer. [DOI:10.1007/978-3-030-30199-6_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_5)
- Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: Ps-kustannus. E-kirja.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 29-51.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 20-50). PS-kustannus.
- Laryeafio, M., & Ogbewe, O. (2023). Ethical consideration dilemma: systematic review of ethichs in qualitative data collection through interviews. *Journal of Ethics in Entrepreneurship and Technology*, 2(3), 94-110. <https://doi.org/10.1108/JEET-09-2022-0014>
- Lahtinen, A., & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä - opas haastaviin tilanteisiin*. Ps-Kustannus.
- de Leeuw, R., de Boer, A., Bijstra, J., & Minnaert, A. (2018). Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 412-426. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334433>
- Lehtinen, E., Turja, L., & Laakso, M. (2011). Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa M. Laakso & T. Aro. *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos). Niilo Mäki Instituutti. 236-264
- Magnusson, D., & Stattin, H. (2006). The person in context: a holistic-interactionistic approach. Teoksessa R. M. Lerner & W. Damon (toim.),

- Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6. Painos) John Wiley & Sons, Inc. 400-464.
- Martikainen, S.-J. & Oikarinen, T. (2021). "Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin": Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 2021, 147-181. <https://journal.fi/jecer/article/view/114174>
- Mertens, D. M. (2018). Ethics of qualitative data collection. Teoksessa U. Flick. (toim.) *The Sage handbook of Qualitative Data Collection*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M. – L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus.
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher-child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.985878>
- Neitola, M., Koivula, M., Aerila, J., Kauppinen, M., Iaitos, K., Education, D. o., Education, E. C. (2020). *Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Turun yliopisto; Rinnalla-hanke; Opetushallitus.
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen: Vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Annales Universitatis Turkuensis C 324. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4815-4>
- Nummenmaa, L. (2019). *Tunnekartasto. Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä?* Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Tammi
- OAJ Työelämäopas (26.3.2024) <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/turvallinen-tyoymparisto/vakivalta/>
- Odom, S. L., Mc Connell, S. R. & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: conceptualization, assessment and influences. Teoksessa

- W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (toim.) *Social competence of young children. Risk, disability & intervention* (s. 3-29). Paul H. Brookes.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a*
- Oksanen, J., Sollasvaara, R., Savikuja, T., Heinonen, V., Pajunen, M., Asunta, P., & Huovinen, T. (2019). *Esteille hyvästit!: Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille* (1. painos). Esteetön lapsuus neurokirjon lapselle ja nuorelle 2017-2019 -hanke. Autismisäätiö
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed). Sage.
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Science Research*, 34, 1189-1208.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 179-200). Vastapaino.
- Poikkeus, A. (2019). Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M. Lerkkanen, T. Siiskonen, A. Meronen & T. Bast. *Oppimisen vaikeudet* (1. painos). Niilo Mäki Instituutti.
- Poulou, M. S. (2017). Social and emotional learning and teacher-student relationships: Preschool teachers' and students' perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 427-435.
<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0800-3>
- Puroila, A., Estola, E., & Syrjälä, L. (2012). Having, loving, and being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early child development and care*, 182(3-4), 345-362. [DOI:10.1080/03004430.2011.646726](https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646726)
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189-201). Gaudeamus Oy.
- Qu, S. Q. & Dumay, J. (2011). The quality research interview. *Quality Research in Accounting and Management*, 8(3), 238-264.
[DOI:10.1108/11766091111162070](https://doi.org/10.1108/11766091111162070)

- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Korhonen, H. Rasku-Puttonen, M. Hännikäinen, M. Ikonen, E. L. Kronqvist, R. L. Korkeamäki, K. Karila (toim.), M. Alasuutari (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* 111-125. Vastapaino. E-kirja
- Rautanen, P (25.3.2024). Oppilaiden aggressiot lisääntyneet niin paljon, että opettajat harjoittelevat nyt lyönneiltä ja potkuilta suojautumista. Yle Uutiset | yle.fi <https://yle.fi/a/74-20080501>
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L., & Aaltonen, T. (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2009). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (2. painos). Vastapaino. E-kirja
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi* 9-36. Vastapaino.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro Oy.
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010). "Learning to Live Together": Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373-390. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500076>
- Saarinen, A., Lyytinen, P., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (2023). Varhaislapsuus. Teoksessa L. Pulkkinen, T. Ahonen, I. Ruoppila & K. Aunola (2023). *Ihmisen psykologinen kehitys* (10. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Salminen, J. (2022). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (2022). *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino. E- kirja.
- Salminen, J. (2014). *The teacher as a source of educational support: Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool*

classrooms. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5982-1>

Sameroff, A.J (2010) A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 1, 6-22.

<http://www.jstor.org/stable/40598962>

Sandberg, E. (2023). Pedagoginen tuki lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitoihin.

Teoksessa Sandberg, E. (2023). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa* (3. päivitetty painos). PS-kustannus. E-kirja.

Saukkola, K. & Laane, T. (2017). *Näe sydämellä: luo arvostava yhtes lapseen*.

KirsiConsulting Oy.

Schaack, D. D., Le, V. N., & Stedron, J. (2020). When Fulfillment is Not Enough:

Early Childhood Teacher Occupational Burnout and Turnover Intentions from a Job Demands and Resources Perspective. *Early Education and Development*, 31(7), 1011-1030. [https://doi-](https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1791648)

[org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/10409289.2020.1791648](https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1791648)

Scott, J. T., Kilmer, R. P., Wang, C., Cook, J. R., & Haber, M. G. (2018). Natural

Environments Near Schools: Potential Benefits for Socio-Emotional and Behavioral Development in Early Childhood. *American journal of community psychology*, 62(3-4), 419-432.

<https://doi.org/10.1002/ajcp.12272>

Siegel, D. (1999). *The Developing Mind. Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*. New York: The Guilford Press.

Experience. New York: The Guilford Press.

Syrjämäki, M. (2021). Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa

varhais(erityis)kasvatuksessa: Lectio praecursoria. *Kasvatus & Aika*, 15(1), 62-68. <https://doi.org/10.33350/ka.89971>

Tahkola, E., Kinnunen, S., Juutinen, J., Uitto, M (2022). Tunteet ruumiillisesti

rakentuvina lasten välisissä suhteissa päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11, 3, 12-40 [https://urn.fi/URN:NBN:fi-](https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202301102162)

[fe202301102162](https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202301102162)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. *Kouluterveyskysely* (2023).

<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20230913124224>

- Thompson, J. E., Twibell, K. K. (2009). Teaching hearts and minds in early childhood classrooms: Curriculum for social and emotional development. Teoksessa O. A. Barbarin., & B. H. Wasik. (2009). *Handbook of child development and early education: Research to practice* (s. 199-222). Guilford Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus 6. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64-84). E-kirja.
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valli, R., Aaltola, J., & Herkama, S. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos). PS-Kustannus.
- Valtonen, A. & Viitanen, M. (2020). Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 113-126). Gaudeamus Oy.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Annettu Helsingissä 13. päivänä heinäkuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5785-8>
- Vohs, K. & Baumsteir, R. (2004). Understanding self-regulation: An Introduction. Teoksessa K. Vohs & R. Baumeister (toim.) *Handbook of self-regulation. Research, Theory and Applications* (s. 1-9). New York: The Guilford Press.

- Vuorinen K., Pessi, A. B., & Uusitalo, L (2021). Nourishing Compassion in Finnish Kindergarten Head Teachers: How Character Strength Training Influences Teachers' Other-Oriented Behavior. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 163-176. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01058-0>
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. Teoksessa J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: The Guilford Press, 3-19.
- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fetting, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). *Research Synthesis on Screening and Assessing Social-Emotional Competence*. University of Illinois Urbana-Champaign. Viitattu 18.4.2024 http://csefel.vanderbilt.edu/documents/rs_screening_assessment.pdf

LIITTEET

Liite 1

Aineiston analyysirunko ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta

ESIMERKKI PELKISTYKSESTÄ	ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA
Tunteiden nimeäminen	Tunnepuhe	Varhaiskasvatuksen ammattilaisten keinot tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksessa
Tunteiden sanoittaminen		
Tunteista keskusteleminen		
Läsnäolo lapsen tunnekokemukselle	Tunteiden sensitiivinen kohtaaminen	
Kaikkien tunteiden salliminen		
Turvallisen ilmapiirin luominen		
Herkkyys ja sensitiivisyys lapsen tunnekokemukselle		
Myötätuntoinen ja yksilöllinen kohtaaminen	Kanssasäätely	
Keinojen antaminen tunteiden säätelyyn		
Positiivisten tunteiden vahvistaminen		
Tunteiden mallintaminen		
Peilinä toimiminen	Vertaissuhteiden tukeminen	
Leikki- ja kaveritaitojen mallintaminen ja tukeminen		
Yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistaminen	Tunteiden säätelyn tukimateriaalit ja toimintatavat	
Konkretisointi (esim. tunnemittari, piirtäminen)		
Toimintatavat (hengitysharjoitukset, seinäntyöntäminen, ennakointi)		
Materiaalit (tunnekuvat, liikennevalot, kirjat)		
Toimintamuodot (draama, kerhot, liikunta, metsäretket)		
Tilat (rauhottumispaikka)		

Liite 2

Aineiston analyysirunko toisen tutkimuskysymyksen osalta

ESIMERKKI PELKISTYKSESTÄ	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Myötätunto, sensitiivisyys & läsnäolo	Hyvät sosioemotionaaliset taidot	Vahvuudet	Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen vahvuudet ja haasteet
Taito kohdata lapsi			
Positiivisuus & ilo	Henkilökohtaiset vahvuudet		
Rauhallisuus & läsnäolo			
Sinnikkyys & kärsivällisyys			
Kekseliäisyys, heittäytymiskyky, spontaanius			
Auktoriteetti (autoritäärisuus)			
Tilanteiden sanoittamisen taito			
Avuliaisuus			
Lapsen mielenkiinnon kohteiden tunteminen	Lapsen tuntemus		
Lapsen tuntemus			
Lapsen kehityksellisen tason tunnistaminen			
Aikuinen kokee erilaisen lapsen haasteeksi	Erilaiset henkilökemiat	Haasteet	
Lapsi ei hyväksy aikuista			
Ajan puute	Puutteelliset resurssit		
Epävarmuus omista tiedoista ja taidoista			
Lapsen aggressiivinen käytös	Konfliktitilanteet		
Kiinnipitotilanne			
Lasta ei oteta leikkiin			