

Kristiina Ursinius

**TUKI JA ENNALTAEHKÄISY
SOSIOEMOTIONAALISIIN HAASTEISIIN
VARHAISKASVATUKSESSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Kandidaatin tutkielma

Helmikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Ursinius, Kristiina. Tuki ja ennaltaehkäisy sosioemotionaalisiin haasteisiin varhaiskasvatuksessa. Kasvatustieteen tutkimus. Tampereen yliopisto, 2021. 38 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa tutkitaan varhaiskasvatuksessa esiintyvien lasten sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäiseviä keinoja sekä tukitoimia. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää varhaiskasvatukselle hyväksi havaittuja toimintatapoja kasvattajien omaan toimintaan sekä ryhmän struktuuriin suunnitteluun.

Tutkimus on toteutettu kuopiolaisessa esikouluryhmässä keväällä 2019. Tutkimusaineisto on kerätty havainnoimalla kahta esikoululuokkaa viikon aikana. Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Aineisto on analysoitu teorialähtöisellä analyysimenetelmällä.

Tuloksissa todettiin ennaltaehkäisevänä sekä merkittävänä tuen keinona olevan tarkka suunnitelmallisuus ryhmässä, aikuisen läsnäolo, luotettava vuorovaikutussuhde lapsen ja kasvattajan välillä sekä työtiimin kesken tiivis yhteistyö.

Tutkimuksessa tultiin johtopäätelmään, että varhaiskasvatusryhmissä tulee panostaa ryhmän struktuuriin sekä yhteisten käytäntöjen suunnitteluun yksityiskohtaisesti ja siihen tulee koko työtiimin sitoutua. Haasteisiin voidaan suhtautua myös positiivisen pedagogiikan kautta. Lapset tarvitsevat luotettavan ja turvallisen aikuisen lähelleen.

Asiasanat: varhaiskasvatus, sosioemotionaaliset haasteet, sosioemotionaalinen tuki, aikuisen tuki, ennaltaehkäisy, psykologia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS	3
	2.1 Kiintymyssuhdeteoria	3
	2.2 Tunteiden kehitys	4
	2.3 Mitä sosioemotionaaliset haasteet ovat?.....	5
3	KEINOJA SOSIOEMOTIONAALISTEN HAASTEIDEN TUKEMISEEN ...	8
	3.1 Tunteiden säätelyyn oppiminen	9
	3.2 Oppimisympäristön muokkaaminen.....	10
	3.3 Aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi	13
	3.4 Uhmakkaasti käyttäytyvä lapsi.....	15
	3.5 Levottomasti käyttäytyvä lapsi.....	17
	3.6 Vetäytyvästi käyttäytyvä lapsi.....	17
4	SOSIOEMOTIONAALISESTI HAASTAVIEN TILANTEIDEN	
	ENNAKOINTI	19
	4.1 Positiivinen pedagogiikka	19
	4.2 Erilaisuuden hyväksyvä pedagogiikka	20
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
	6.1 Tutkimukseen osallistujat	24
	6.2 Aineiston keruu	24
	6.3 Aineiston analyysi.....	25
7	TULOKSET	27
	Päivä 1	27
	Päivä 2	28
	Päivä 3... ..	29
	Päivä 4.	29
	7.1 Kuinka kasvattaja tukee lasta sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa?	30

7.2 Kuinka kasvattaja voi ennaltaehkäistä sosioemotionaalisesti haastavien tilanteiden syntyä?	31
8 POHDINTA	33
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	33
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatko-asteet.....	33
LÄHTEET	36

1 Johdanto

Sosioemotionaalinen kehitys viittaa joukkoon taitoja, joita ihminen tarvitsee pystyäkseen käsittelemään tunteitaan sekä sen kautta toimimaan sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla toisten kanssa (Ahonen 2017, 16).

On vaikeaa antaa selkeitä lukuja, kuinka yleistä sosioemotionaaliset haasteet lapsilla on. Vuosikymmenten saatossa haasteet on myös tulkittu eri termein sosioemotionaalisinä haasteina, mielenterveyden ongelmina tai psyykkisinä sairauksina. Sourander & Marttusen (2016) mukaan kuitenkin vuosien saatossa luvut on pysyneet kutakuinkin samassa luokassa, 15–20 % lapsista. Tilastot ovat epävirallisia sekä vaihtelut kunnittain on suuria, mutta kaikista päivähoidossa olevista lapsista sosioemotionaalisisista haasteita on alle viidellä prosentilla. (Pihlaja 2018, 151–152.)

Olen viime vuosina työssäni varhaiskasvatuksessa havainnut sosioemotionaalisten haasteiden lisääntyvän. Vaihtoehto on mielestäni myös, että haasteet osataan nimetä ja tunnistaa entistä paremmin. Huomaan olevani usein tilanteissa purkamassa lapsen kanssa hänen haasteelliseksi koettua käytöstä. Tunnen halua auttaa ja tukea lapsia oppimaan uudenlaisia toimintatapoja. Halusin tehdä tutkimukseni tämän vuoksi sosioemotionaalisiin haasteisiin liittyen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia millaisin keinoin varhaiskasvatuksessa voidaan ennaltaehkäistä sosioemotionaalisesti haastavien tilanteiden syntyä sekä kuinka haastaviin tilanteisiin suhtaudutaan.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Analyysimenetelmäni ovat teoriasidonnaisia eli mukana on teoriatietoa sekä omia päätelmiäni. Olen kerännyt aineistoni havainnoimalla Kuopion kaupungin kahta esikouluryhmää neljän päivän ajan. Havaintoni keskittyvät kasvattajien toimintaan ennaltaehkäisevästi sekä mahdollisissa haastavissa tilanteissa.

Tutkimusraporttini etenee tunne-elämän syntymisestä ja sosioemotionaalisten haasteiden kuvaamisesta keinoihin, joita varhaiskasvatuksessa tai alakoulussa voi käyttää helpottaakseen ryhmän arkea kun mukana on sosioemotionaalisesti oireilevia lapsia. Vastaan tutkimuskysymyksiini pohtien niitä. Lopuksi pohdin havaintojaksoni löydöksiä sekä millaisia jatkotutkimuksia aiheesta voisi lisäksi tehdä.

2 Sosioemotionaalinen kehitys

Sosioemotionaalinen kehitys on käsitteenä hyvin laaja. Se kuvaa erilaisia taitoja, joita lapsi tarvitsee kyetäkseen käsittelemään tunteitaan sekä toimimaan toisten kanssa sosiaalisesti rakentavasti eri tilanteissa. Sosiaalinen sekä emotionaalinen kehitys kulkee niin käsi kädessä, että on luontevaa puhua niistä samassa sanassa. Sosioemotionaaliset taidot kehittyvät intensiivisessä vuorovaikutuksessa lapsen ja häntä ympäröivän yhteisön kanssa. Vuorovaikutuksen lisäksi sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen heijastuu myös lapsen biologiset tekijät eli geneettinen perimä. Mm. temperamenttipiirteet tai neurologiset piirteet ovat synnynnäisiä, joita ei voi kasvatuksella muuttaa muuksi. Kuitenkin kasvatuksella voidaan auttaa ja tukea lasta oppimaan toimimaan toisia huomioivaksi sekä ilmaisemaan itseään. Ympäristön merkitys on suuri; se voi lisätä tai vähentää geneettisten ominaisuuksien vaikutusta lapseen. (Ahonen 2017, 16–17.)

Sosioemotionaalinen kehitys jatkuu läpi elämän. Ei voida sanoa kenenkään olevan koskaan siinä valmis. Käsite ”sosioemotionaaliset taidot” on vakiintunut termi kasvatushenkilöstön käyttöön (Ahonen 2017, 17.) ja siksi sitä käytän tässäkin työssä.

2.1 Kiintymyssuhdeteoria

Psykiatri John Bowlbyn luoma kiintymyssuhdeteoria pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään varhaisten ihmissuhteiden merkitystä myöhempään kehitykseen. Sen avulla voidaan avata sitä, missä määrin varhaiset kokemukset vaikuttavat myöhempään elämässä pärjäämiseen tai psyykkisiin häiriöihin. Vaikka lapsi olisikin turvattomasti kiinnittynyt vanhempiinsa, on hänellä kuitenkin mahdollisuus kiinnittyä vielä myöhemmin turvalliseen aikuiseen. Sekä turvallisesti että turvattomasti kiinnittyneet lapset joutuvat oppimaan vielä uusia kehityshaasteita elämänsä aikana, joita eivät ole vielä aiemmassa elämässä kohdanneet. Rakastava vanhempi ei ole kuitenkaan automaattisesti sama kuin

turvallinen kiintymyssuhde. Valtaosa lapsista kasvaa toki riittävän hyvissä olosuhteissa. (Sinkkonen & Kalland 2002, 7–10.) Syntymän jälkeen alkavalla sosiaalisilla suhteilla, yleensä ensimmäisenä äitiin ja isään, on siis kauas kantoiset heijasteet vauvan myöhempisiin elämänvaiheisiinsa (Pihlaja 2018, 142).

Kiintymyssuhdeteorian mukaan turvallisesti kiinnittyneet henkilöt kykenevät kohtamaan tunnekokemuksensa jäsentyneesti. He kykenevät sisällyttämään toisiinsa voimakkaat tunteet, syy- ja seuraussuhteet sekä niiden merkitykset. Turvattomasti kiinnittyneillä ihmisillä trauma aiheuttaa ahdistusta tai pakokauhua. Jotta hän saisi hallittua tilanteen, hän käyttää oppimiaan selviytymiskeinoja esim. poistumalla tilanteesta, satuttamalla henkisesti tai fyysisesti. Ensimmäisen elinvuoden aikana opitut mallit tunteiden ilmaisussa sekä vuorovaikutuksessa ovat merkittävässä roolissa tulevan kehityksen ja psyykkisen selviytymisen kannalta. Traumatilanteissa ihminen ottaa käyttöön kiintymyssuhdemallinsa, koska niiden tulisi suojata psyykkistä eheyttä. Henkilöllä on kuitenkin mahdollisuus kehittää omaa kiintymyssuhdettaan. Kehittämisen tarkoituksena on oppia vastaamaan paremmin tunteiden säätelyyn sekä oppia käyttämään uusia selviytymiskeinoja. (Punamäki 2002, 196–197.) Synnynnäinen korkea sosiaalisuus tai temperamentti ei ole kuitenkaan tausta hyvistä sosiaalisista taidoista. Ne voivat helpottaa oppimista, mutta jokaisella on mahdollisuus oppia riittävät sosiaaliset taidot kyetäkseen kanssakäymiseen toisten kanssa. (Keltikangas- Järvinen 2012, 50.)

2.2 Tunteiden kehitys

Ihminen tarvitsee tunteita oman hyvinvointinsa sekä oppimisen vuoksi. Lasten tunteiden kehitys on nopeaa ja syvällistä. Emotionaalinen eli tunteiden kehitys on osana tunteiden tunnistamista, ilmaisua sekä tulkintaa. Päiväkoti-ikässä lapsi alkaa tunnistamaan omia sekä toisten tunteita ja oppii antamaan tunteille nimet. Tunteet määrittävät ja auttavat tunnistamaan lapsen omaa itseä. Tunteet asettaa kehykset sensitiivisyydelle. Tunteet kertoo lapselle siirtyäkö tilanteessa

lähemmäs vai poistua tilanteesta. Lapsi oppii omilla ilmeillä ja eleillä kertomaan toisille voiko esim. tulla lähemmäksi häntä. Tunteiden syntymiseen vaikuttaa, mitä henkilö näkee, kokee tai ajattelee. (Pihlaja 2018, 143–144.) Tottelevaisuutta lapsi alkaa harjoitella jo vauvaiästä lähtien vanhempien antaessa ohjeita, joita lapsi ei vielä todellisuudessa voikaan itsenäisesti totella (Nyt on nukkumaan menon aika. Odota hetki.) Kolmivuotiaana lapsella alkaa olla kykyä tehdä valintoja totellako vai ei. Hän on hyvin kärsimätön kestäämään pettymyksiä, joten hänen täytyy alkaa opetella uutta tapaa. Hänen täytyy alkaa kontrolloida tunteitaan. Vanhemmat on tässä hetkessä suuressa roolissa antamassa lapselle keinoja kokea ja tuntea erilaisia tunteita. Tottelevuus pehmentää lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta, jolloin sosiaalisten taitojen harjoittelu on helpompaa. Alle kolmevuotiaan kyvyttömyys totella mitään ohjeita tai määräyksiä ennakoii myöhempiä sosiaalisen kehityksen ongelmia. (Keltikangas-Järvinen 2012, 57–58.)

2.3 Mitä sosioemotionaaliset haasteet ovat?

Lapsi ei käyttäydy tahallaan väärin, vaan haastavaan käyttäytymiseen on aina syy. Yleensä taustalla on sosioemotionaalisesti vajanaiset valmiudet. Parempi termi olisikin mahdollisesti puhua sosioemotionaalisten taitojen tuen tarpeesta kuin haastavasta käyttäytymisestä. (Ahonen 2017,29.)

Sosioemotionaalisesti ajatellen itsesäätelytaidoilla on suurin merkitys haasteita kohdatessa. Itsesäätelytaito tarkoittaa kykyä säädellä omia tunteitaan, käyttäytymistään sekä kognitiivista toimintaa tilanteen vaatimalla tavalla. Pettymys on yleinen tilanne, jossa itsesäätelytaidoiltaan kehittymätön lapsi saattaa joutua hyvinkin voimakkaan ja hallitsemattoman tunteen valtaan esim. pakenemalla paikalta tai raivostumalla suurelleisesti. Näihin tilanteisiin on helppo ymmärtää liittyvän myös käyttäytymisen säätelyn. Tilanteissa voi ilmetä kiroilua, tavaroiden heittäilyä yms. Kognitiivisen kyvyn säätelyyn liittyy se,

kuinka lapsi pystyy säätelemään tarkkaavaisuuttaan ja muistiaan sekä suunnittelemaan omaa toimintaansa. (Ahonen 2017, 18–19.)

Heikot sosiaaliset taidot omaava lapsi tulkitsee usein väärin vuorovaikutustilanteita. He eivät tiedä, mitä heiltä odotetaan ja tilanteeseen mennessä saattavat olla esim. kiihtyneitä. Kaverin kanssa leikkiminen tai vuoron odottaminen saattaa olla vaikeaa, jolloin toiset lapset saattavat kokea sen häiritsevänä käytöksenä. Toisista lapsista voi olo tuntua uhatulta, jos joku reagoi tilanteisiin esim. aggressiivisesti. Usein äkkipikaisia lapsia aletaan karttaa tai pilkata ikätoverien toimesta. Tämä taas voi johtaa yksinäisyyteen tai heikkoon itsetuntoon. Se taas voi edetä herkkyyteen toisten kommenteille ja lopulta sosiaaliseen eristäytymiseen. Jos lapsi eristyy ikätovereistaan, on sosiaalisten taitojen opettelu vaikeampaa, koska mahdollisuuksia ei ole niin paljoa. (Webster-Stratton 2011, 222–223.) Jo päiväkotiyässä lapset havainnoivat hyvin tarkkaan toistensa käyttäytymistä ja valikoivat seurakseen vastavuoroisesti toimivan kumppanin. Kun itsesäätelytaitojen tulisi jo olla kehittyneet, tulee torjutuimmaksi lapset joiden aggressiivisuus on reaktiivista tai he käyttävät aggressiota vallan saamiseksi. (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014, 294.)

Lapsen sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen tehdään usein ero, onko käytös sisään- vai ulospäinsuuntautunutta. Sisäänpäin suuntautunutta käytöstä on esim. vetäytyneisyys. Ulospäinsuuntautunutta taas esim. raivonpuuskat. Johanssen (1995) kuvasi lasten sosioemotionaalisia vaikeuksia mm. motorisena levottomuutena, korkeana aktiivisuutena, keskittymishäiriöinä, muiden häirintänä, vetäytymisenä, passiivisuutena sekä puutteellisena kykynä asettua toisen asemaan. (Pihlaja 2005, 64.) Jotta voi puhua käytöshäiriöstä, tulee häiritsevän käyttäytymisen olla pitkäaikaista (yli 6 kk) sekä poiketa selkeästi ikätasoisista odotuksista. Näin suljetaan pois normaali uhmaikäisyys yms. Huomion tulee ottaa myös lapsen elämäntilanne. Kyseessä voi olla reagointi muutokseen tai pelottaviin tapahtumiin. Yleensä kasvattajia huolestaa juuri liian voimakkaat tunteiden ilmaisut ja tunteiden epäsovelias ilmaisu sekä lapsen

voimakas arkuus, jotka häiritsevät lapsen sopeutumista sekä uhkaa hänen hyvinvointiaan. (Aro 2011, 107–110.)

Tunne-elämän puutteellisuuksien vuoksi lapsella voi olla vaikeuksia muodostaa ja ylläpitää hyviä vertaissuhteita. Tunne-elämän vaikeuksista huolimatta usein lasten kognitiiviset ja motoriset taidot ovat ikätason mukaiset. Useimmiten tunne-elämän vaikeuksia kokee poika kuin tyttö. (Pihlaja 2005, 108.)

Korkea kortisolitaso eli stressi on yhteydessä sosioemotionaaliseen kehitykseen. Stressi ilmenee usein ärtyneisyytenä, huonona käytöksenä tai pelokkuutena. Stressaantuneena kyky tulla toimeen toisten kanssa tai ratkaista sosiaalisia ongelmia vaikeutuu. Tulee enemmän riitoja ja turhautumista. Suurissa päiväkotiryhmissä on riskinsä lasten stressaantumiseen johtuen mm. jatkuvasta korkeasta melutasosta. (Keltikangas- Järvinen 2012, 89–90.) 1990-luvulla on tutkittu (esim. Campbell 1990 ja 1991), että yhä pienempien lasten keskuudessa esiintyy aggressiivista käytöstä, häiritsevyyttä, uhmakkuutta ja ylivilkkautta. Näiden käytöshäiriöiden on todettu enteilevän myöhempää huumeiden käyttöä, masennusta, nuorisorikollisuutta yms. Kuitenkin, jos lasten ongelmiin päästään puuttumaan riittävän aikaisessa vaiheessa päiväkodissa tai alakoulussa, on tulokset parempia ja käyttäytymisen kroonistumista voidaan estää. (Webster-Stratton 2011, X-XI.)

Varhaiskasvatuksessa sosioemotionaalisesti haastavia tilanteita syntyy eniten ohjatuilla tuokioilla, jossa perinteisesti lasta vaaditaan olemaan hiljaa ja paikoillaan. Seuraavaksi eniten haastavia tilanteita on siirtymätilanteissa, esim. ulos tai päiväunille mennessä. Näissä tilanteissa kasvattajat toimivat usein perinteisellä aikuiskeskeisellä tyyllillä, tasapäistäen. Silloin lapsen yksilöllinen huomioiminen on hyvin vähäistä. Vähiten haasteellisia tilanteita esiintyy vapaan leikin tai ulkoilun aikana. Leikki ja vapaa toiminta on niin stimuloivaa lapselle, että se tempaa lähes väkisinkin mukaansa. (Ahonen 2017, 150–151.) Joustavuudella voitaisiin saada tilanteista kaikille miellyttävämpiä. Mm. näistä keinoista kerron lisää seuraavassa luvussa.

3 Keinoja sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseen

Sosiaalisista sekä emotionaalista haasteista kärsiviä lapsia tulisi opettaa heidän ystävyysuhteissaan, toimimaan ryhmässä sekä empatiakykyä. Opettaja voi opettaa näitä erilaisin pelein, ryhmitöin sekä keskustelemalla lapsiryhmän kanssa konkreettisin esimerkein. Kannustamalla sekä laaamalla palkitsemisjärjestelmällä saadaan harjoiteltua haastavia tilanteita miellyttävällä tavalla. Kehumalla sekä kannustamalla lasta saadaan kasvatettua hänen itseluottamustansa, jolloin hänen ei tarvitse turvautua esim. aggressiivisiin keinoihin hankalissa tilanteissa. (Webster-Stratton 2011, 222–238.) Kehuminen ja kannustaminen luo lapselle myönteisiä kokemuksia itsestään taitavana toimijana. Hän voi motivoitua yrittämään uusien haasteiden edessä. (Aro 2011, 29.) Aikuisen kannatta pyrkiä itse kohti empaattisempaa vuorovaikutusta sekä tunnistaa omassa käytöksessään lasta haastavaan käyttäytymiseen provosoivia piirteitä (Ahonen 2017, 29).

Varhaiskasvatuksessa sekä koulussa suunnitelluissa tukitoimissa lapselle tehdään näkyvämmäksi ja selkeämmäksi käyttäytymiseen kohdistuvat odotukset. Kielellisen ohjaamisen lisäksi fyysistä ympäristöä kannattaa muokata ja tehdä visuaalisia jäsennyksiä esim. päivälukujärjestyksellä. Lapselle annetaan tilanteissa tehokkaasti palautetta johdonmukaisesti, välittömästi sekä riittävän voimakkaasti. Lapselle suunnitellaan yksilölliset tukitoimet hänen käyttäytymisensä mukaan. Suunnitelmia tehdessä tulee ottaa huomioon päiväkotiympäristö sekä lapsen kehitystaso. Yksilölliset suunnitelmat tulisi ottaa käyttöön heti kun lapsella havaitaan ongelmia. Diagnoosia ei tulisi jäädä odottamaan. (Peitso & Närhi 2011, 171–172.) Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on myönteinen vaikutus lapsen sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. Sen on todettu myös pienentävän käyttäytymisen pulmia, jos varhaiskasvatuksessa vietetty aika on riittävä. Varsinkin, jos lapsella on kotona ongelmia, voi lämmin ja empaattinen kasvattaja olla lapselle hyvinkin eheyttävä kokemus. (Ahonen 2017, 30.) Toki paraskaan pedagogi ei ole aina iloinen tai pysty vastaanottamaan

mitä tahansa. Hän voi olla myös vihainen, muttei lasta satuttavalla tavalla. Hyvä pedagogi on tietoinen omista tunteistaan eikä kaada niitä lasten niskaan. Hän kykenee olemaan tunteineen kaikkineen lapselle turvallinen ja luotettava aikuinen. (Pihlaja 2018, 165.)

3.1 Tunteiden säätelyyn oppiminen

Jo pienelle lapselle tulisi nimetä tunteita sekä kuvata sanallisesti hänen ja muiden toimintaa. Opetut kielelliset käsitteet auttavat jäsentämään mm. sosiaalisia tilanteita. (Poikkeus ym. 2014,302.) Varhaiskasvatuksessa sekä koulussa voidaan harjoitella tunteiden hallintaa opettelemalla ongelmanratkaisu- sekä keskustelutaitoja (Webster- Stratton 2011, 246). Jos lapsella on hankaluuksia päästä leikkiin mukaan tai vaikeus ymmärtää syy- seuraussuhteita, voi heidän kanssaan harjoitella tilanteita rooliharjoituksina sekä keskustella heidän kanssaan leikeistä sekä pohtia leikin eri rooleja. Lasten kanssa voidaan yhdessä miettiä millaisia taitoja tulisi osata. Aikuinen voi mallintaa ensin erilaisia tapoja toimia. Lapsiryhmässä osa voi toimia yleisönä toisten harjoittellessa rooleja. Itse keksityt tarinat ovat oiva keino harjoittelun pohjaksi. Kuvien avulla voidaan helpottaa toimintatapojen jäsentämistä. Aluksi aikuisella on tärkeä rooli mallintamisessa, mutta hän väistyy pikkuhiljaa lasten itsenäisen toiminnan tieltä sivusta seuraajaksi. Palautteen antaminen lapselle on erityisen tärkeää ja tukee hänen oppimistaan. Palkitseminen on myös hyvä keino korostaa oikeaa toimintatapaa. Palkinto voi olla joku pieni konkreettinen palkinto (esim. tarra) tai kehu. (Poikkeus ym. 2014, 301–303.) Tunteiden nimeämistä voi harjoitella myös esim. palapeliä tehdessä keskustellen kuvassa olevista asioista kolmannessa persoonassa. Se saattaa auttaa lasta hahmottamaan kokonaistilannetta sekä purkaa omaa tunnetilaa turvallisesti ja hieman ulkopuolisena. Tunnetilojen piirtäminen tai maalaaminen on myös hyvä keino tunteiden sanoittamisen opetteluun. (Lundán 2012, 29.) Lapsille on kirjoitettu tunnesäätelystä kertovaa kirjallisuutta, jossa tunteiden käsittelyä ja nimeämistä

oppii sadun kautta. Esim. Fanni-kirjasarjassa (Pöyhönen & Livingstone, 2019) on mukavia tarinoita, joita voi lasten kanssa lukea. Lisäksi niistä löytyy tehtäviä, joita voi lapsiryhmässä pohtia, sekä aikuiselle tiivistetysti tietoa tunteiden opettelusta.

Lapsen ollessa voimakkaan tunteen vallassa aikuisen tulisi olla itse rauhallinen, auttaa löytämään tunteelle nimi, muistuttaa lasta tunteen laantumisen aikana, auttaa oivaltamaan syy tunteelle sekä näyttää, että tunne on ymmärrettävä ja hyväksyttävä. Mutta selventää myös, ettei toisia vahingoittava tunteiden ilmaisu ole oikea keino. (Aro 2011, 27.) Lapselle voidaan myös opettaa keinoja, miten toimia kun huomaa tulistuvansa. Hyvä esimerkki on lapsen sisäinen puhe. Lasta kehdutaan ja annetaan positiivista palautetta. Sitten häntä neuvotaan käyttämään samoja fraaseja (esim. pelitilanteessa "aina ei voi voittaa" tms.) omassa mielessään itselleen kun huomaa tulistuvansa ja sen avulla hän saa itsensä rauhoitettua. Selkeät säännöt ja johdonmukaiset olosuhteet luovat mahdollisuuden lapsen tunnetaitojen oppimiseen. (Lundán 2012, 109.)

Lapsen ongelmallista käyttäytymistä voidaan yrittää ymmärtää pohtimalla siihen johtaneita tilannetekijöitä. Havainnoimalla lasta voidaan saada tietoa lapsen käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä, mitkä seuraamukset vahvistaa käyttäytymistä ja mitkä asiat saavat lapsen toimimaan paremmin. Tausta- tai tilannetekijöitä voivat olla pysyvät kehitykseen liittyvät tekijät, mutta myös muuttuvat tekijät, esim. väsymys, riita, perhetilanne. (Peitso & Närhi 2011, 173.)

3.2 Oppimisympäristön muokkaaminen

Luokkaympäristöä olisi suotavaa muokata niin, ettei luokassa ole lapselle hankalia tai häiritseviä tekijöitä, jotka häiritsevät hänen sosiaalista käyttäytymistään. Ryhmätilanteet tulisi järjestää niin, että lapsi saa riittävää tukea onnistuneelle vuorovaikutukselle (Poikkeus ym.2014, 303.) (esim. pienryhmät, aikuisen läheisyys). Päiväkodissa on paljon siirtymätilanteita (mm. syömään, pukemaan). Niihin tulisi kiinnittää paljon huomiota toimintaa

suunnitellessa. Lapsen tulisi pystyä ennakoimaan, mitä häneltä odotetaan missäkin hetkessä. (Lundán 2012, 84.)

Kasvattajat suunnittelevat toiminnan sisällön, yhteiset tavoitteet sekä ohjauksen keinot, joilla tavoitteisiin päästäisiin. Kasvattajien erilaiset näkemykset tulee yhteensovittaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Keskusteluun tulee ottaa myös lasten ja aikuisten asema ryhmässä sekä vuorovaikutuksen laatu. Lapset otetaan toiminnan ja tavoitteiden suunnitteluun mukaan heidän ikänsä huomioon ottaen. Tietoisuus päivän tulevista tapahtumista antaa lapselle hallinnan tunnetta sekä vähentää levottomuutta ja impulsiivista käyttäytymistä. Viikko- ja päiväkohtaisessa suunnittelussa on tärkeää pitää yllä säännöllisyyttä. Toistuvat tapahtumat mahdollistaa samojen tilanteiden harjoittelun ja näin antaa lapselle onnistumisen kokemuksia. Toiminnan runko voi olla samankaltainen päivittäin, mutta tärkeää on pitää se kuitenkin riittävän monipuolisena. (Eklund & Heinonen 2011, 216–218.) Esimerkkini esikouluryhmässä lapset voivat olla ja paljonkin mukana toimintaa suunnitellessa. Lapsille tulee kokemus osallisuudesta ja he voivat kokea olevansa tärkeitä ja vastuullisia saadessaan vaikuttaa toimintaan. Heidän itse suunnitellessa toimintaa tulee toiminnasta eri tavalla myös mielekästä heille.

Sosiaalisten taitojen harjoittelun onnistumisen kannalta on tärkeää ymmärtää, että harjoittelu vie aikaa ja vaatii kasvattajilta paljon aikaa sekä kärsivällisyyttä. Lapsen kannalta on tarpeen ymmärtää miksi lapsi toimii niin kuin toimii ja että harjoittelussa keskitytään hänelle olennaisiin taitoihin. Aikuisen pitkäkestoinen ja kannustava tuki on äärimmäisen tärkeää. (Poikkeus ym.2014, 307.) Myös myönteinen ja lämmin vuorovaikutussuhde lapsen ja aikuisen välillä on hyvin olennaista. Lapsi kokee itsensä arvokkaaksi ja haluaa totella aikuista, johon hän luottaa ja on hänelle tärkeä. Myönteisen vuorovaikutussuhteen lapseen saa olemalla arvostava ja avoin, luottamuksen arvoinen aikuinen. (Eklund & Heinonen 2011, 222–223.) Aikuinen tarjoaa lapselle juuri sopivan kokoisia haasteita, joista lapsi pystyy suoriutumaan. Näin hän saa onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat hänen asennettaan ja itseluottamusta. Lapsi oppii

luottamaan, että hän selviää haasteista myös itse. Myös aikuisen oma tietoisuus omista tunteistaan, ajatuksistaan yms. helpottaa päivien kulkua. Aikuisen tulee pystyä olemaan kaikissa tilanteissa varma itsestään sekä huomioimaan lapsen tarpeet tilanteen vaatimalla tavalla. Välillä voi jättäytyä myös taka-alalle ja antaa lapsen tehdä itsenäisesti jokin asia, jos siihen ei ole välttämättömyyttä puuttua. (Tompuri 2016, 108.) Toki kaikki olemme ihmisiä ja aikuisellakin voi olla huonoja päiviä, mutta tähän meidän kasvattajina tulisi pyrkiä.

Lapsiryhmässä, jossa esiintyy haastavaa käyttäytymistä, kannattaa ohjaamisessa kiinnittää huomiota näihin seikkoihin:

- Ota katsekontakti lapseen. Sitä voi tehostaa tarvittaessa kevyellä kosketuksella.
- Yksi ohje kerrallaan oikein ajoitettuna
- Lasta voi pyytää toistamaan kuulemansa ohje.
- Ohjeiden ja käskyjen sijaan käytettäisiin toimintakehotuksia. Esim. Pidä peppu penkillä, ole hyvä.
- Jos käsket, tulee käskyä myös noudattaa. Noudattamatta jättämisellä tulee olla seurauksia.
- Kiitä ohjeen tai käskyn noudattamisesta.
- Jos mahdollista, jätä huomiotta epätoivottu käytös.
- Siirrä huomio uuteen asiaan kiinnittämättä huomiota kielteiseen toimintaan.
- Anna korjaavakin palaute myönteisenä: ”Ole hyvä ja kävele.”
- Ole itse rauhallinen ja itsetietoinen. (Eklund & Heinonen 2011, 233.)

Isommille lapsille voi opettaa mindfulness-tyyppisiä keinoja itsensä rauhoittamiseen, kun tunteet meinaa vyöryä päälle. Tunteen kokemukseen voi vaikuttaa esim. herättämällä muisto jostain mukavasta ja turvallisesta paikasta tai siirtämällä tunnetuntemus esim. jalanpohjan tuntemukseen lattiaa vasten. Kehollisiin reaktioihin voi koittaa vaikuttaa suuntaamalla huomiota hengitykseen hidastaen muutaman hengenvedon ajan. Silloin parasympaattinen

hermosto aktivoituu ja helpottaa tyyntymistä. Itsensä keinuttelu tai vaikka huulien koskettaminen voi auttaa myös. (Tompuri 2016, 107.)

3.3 Aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi

Aggressiivisen käyttäytymisen uskotaan ennakoivan mm. sopeutumattomuutta kouluun tai yhteiskunnan sääntöihin. Jos lapsi saa harjoitella sosioemotionaalisia taitoja turvallisessa ympäristössä, suurella todennäköisyydellä hän oppii säätämään myös voimakkaampia tunteitaan. Niiden oppien myötä mahdollisuudet tasapainoiseen elämään kasvavat. (Ahonen 2017, 32.)

Aggressiivisesti käyttäytyvälle lapselle asetettu rangaistus hänen itsehillintänsä petettyä ei johda tuloksiin, jos hänen taitonsa käsitellä omia tunteitaan on vasta kehittymässä. Rangaistukset saattavat sitä vastoin vain turhauttaa häntä lisää. Voimakkaan kiukun vallassa yksin jäähyenkille laitettu pieni lapsi ei osaa yhtäkkiä ja taianomaisesti hallita impulsiivista käyttäytymistään. Tämän lisäksi aikuinen osoittaa omalla käytöksellään lapsen tunteen olevan niin voimakas, ettei aikuinenkaan pysty sitä kestämään poistumatta tilanteesta. (Ahonen 2017, 34–36.)

Ryhmätilanteissa on toki otettava huomioon ryhmän etu, jolloin yksilön etu saattaa jäädä toiseksi. Muita lapsia on suojeltava aggressiivisesti käyttäytyvältä lapselta siirtämällä heidät eri tilaan. Yleensä helpoin on siirtää aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi. Hänen mukanaan rauhalliseen paikkaan täytyy kuitenkin siirtyä myös aikuisen tukemaan lasta tunnekuohussa. Tunnekuohussa olevalle lapselle ei kannata koittaa puhua järkeä. Lapsi ei kykene siinä hetkessä ottamaan vastaan sääntöjen kertaamista, vaan saattaa jopa provosoitua lisää. (Ahonen 2017, 34–36.)

Lapset on yksilöllisiä, samoin tavat, joilla heitä voi auttaa rauhoittumaan. Empatia on kuitenkin yleismaailmallinen keino, joka auttaa kaikille. Aikuinen osoittaa tilanteessa sanoin tai elein ymmärtävänsä lapsen suuren tunnekuohun. Toisille auttaa sylissä rauhoittuminen. Silloin lempeä kosketus voi auttaa lasta

säätelemään tunnetta fyysisesti. Toisia taas kosketus ärsyttää lisää. He saattavat purkaa oloaan liikehtimällä tai karjumalla. Silloinkin on tärkeää antaa lapselle mahdollisuus näihin keinoihin. Aikuinen ei voi poistua tilasta, vaan jää sinne, jotta lapsella on turvallinen olla. Aikuinen on tilassa valmiina lohduttamaan tai tarvittaessa turvaamassa lasta, ettei hän satuta myöskään itseään. (Ahonen 2017, 34–36.)

Fyysisesti kiukkuja purkavalle lapselle voi opettaa etukäteen keinoja kiukun purkamiseen. Esim. seinän työntäminen, tyynyn lyöminen, sanomalehden repiminen voivat olla sellaisia. Niistä tulee kuitenkin olla keskustellut lapsen kanssa jo ennen tilanteen syntymistä. (Ahonen 2017, 34–36.)

Viimeisimpänä keinona on lapsen kiinni pitäminen. Sitä tulee kuitenkin käyttää vain siinä tapauksessa, että lapsen itsensä tai muiden fyysinen turvallisuus on vaarassa. Kiinnipitämiseen turvaudutaan vain erityistilanteissa, koska se on niin vahvasti lasta rajoittava toimintatapa. Tällaisia tilanteita varten varhaiskasvatusyksiköissä tulee olla selkeä ohjeistus, jonka tulee taata sekä kiinnipitäjän että lapsen turvallisuus. Jos tiedetään ryhmässä olevan lapsia, jotka saattavat tarvita kiinnipitoa tulee ohjeistus käydä tarkkaan läpi työtiimissä, lapsen ja vanhempien kanssa. Jos tilanne tulee kuitenkin akuutisti ennen kuin asiaa on ehditty käsitellä, tulee tilanne käsitellä jälkeinpäin lapsen, vanhempien ja työtiimin kanssa. Tilanne tulisi myös kirjata ylös. (Ahonen 2017, 34–36.)

Millä keinoin tahansa lapsi rauhoittuu, on empaattisen aikuisen läsnäolo edelleen tarpeen. Lapselle voimakas itsehillinnän menettäminen voi olla pelottava tai häpeää aiheuttava kokemus. Lapsen on hyvä kuulla olevansa silti arvokas ja pidetty, vaikka näin käyttäytyikin. Vasta kun lapsi on täysin rauhoittunut voi asiaa alkaa selvittämään. Tilanne käydään läpi tarkkaan, mutta ilman saarnaamista. Lapselle tulee selittää, että vaikka hänen tekoaan ei hyväksytä, lapsi hyväksytään omana itsenään. Jos rauhoittumisen hetkellä on esim. ruokailuun meno, voidaan sopia, että tilanne käydään läpi ruokailun jälkeen. Se tulee kuitenkin aina käydä läpi. (Ahonen 2017, 34–36.)

3.4 Uhmakkaasti käyttäytyvä lapsi

Uhmakkaasti käyttäytyvän lapsen on vaikea noudattaa sääntöjä tai toimia aikuisen ohjeen mukaisesti. Lapsi on konfliktiherkkä toisten lasten sekä aikuisten kanssa. Uhmakas käyttäytyminen heikentää ryhmän turvallisuuden tunnetta sekä yleistä ilmapiiriä. Uhmakas käyttäytyminen johtaa monesti myös aggressiiviseen käyttäytymiseen eli samalla lapsella voi olla molempaa käyttäytymistyyliä. (Ahonen 2017, 37–43.)

Uhmakkaasti käyttäytyvä lapsi on toiseksi eniten ammattikasvattajia kuormittava käyttäytymismuoto aggressiivisuuden jälkeen. Lapsi saattaa kyseenalaistaa päivittäisiä tilanteita ja toimintaohjeita, joka turhauttaa kasvattajia. Kasvattajista tuntuu, että heidän on pakko reagoida lapsen toimintaan. Valitettavasti reaktio on yleensä negatiivinen. Kasvattajasta tuntuu luontevalla reagoida uhmakkuuteen kieltämällä, rajoittamalla ja rankaisemalla, mutta ne usein vain pahentavat tilannetta. Uhmakkaasti käyttäytyvälle lapselle hyviä keinoja on perustelu ja ennakointi. Esimerkiksi ennen leikkien siivousaika lapselle kerrotaan, mikä aika vielä on käytettävissä leikkiin. Koska pieni lapsi ei vielä tunnista kelloa on hyvä käyttää Time-Timeria (tai munakelloa) ajan näyttämiseen. Lapsen kanssa yhdessä katsotaan kelloon laitettava aika, josta lapsi pystyy seuraamaan ajan vähenemistä. Jos lapsi ei ymmärrä jonkun säännön syytä, tulee se perustella hänelle, jotta hän kykenee muuttamaan käytöstään. Perustelu tulee tehdä niin juurta jaksain, että lapsi sen ymmärtää. Toki järkipäisesti. (Ahonen 2017, 37–43.)

Lapsen tulee osata jo paljon sosioemotionaalisia taitoja pärjätäkseen päiväkotimaailmassa. Toiminnosta toiseen siirrytään päivän aikana useaan otteeseen. Lapselle tilanteet voivat näyttäytyä haastavilta ja monia taitoja vaativina toimintoina. Aikuisen silmissä tilanteet taas saattavat vaikuttaa hyvinkin yksinkertaisille. Tällaisissa tilanteissa tulisi muistaa, ettei joustamatonta mieltä saada joustavammaksi joustamattomalla kasvatustyyllillä. Joustamista kasvatustilanteissa pidetään usein negatiivisena, lapselle periksi antamisena. Kyse ei ole kuitenkaan siitä. Aikuinen voi osoittaa joustavuuttaan

empaattisuudella ja miettimällä, onko kaikki aina pakollista tehdä. Onko pakko käydä vessassa ennen uloslähtöä, jos ei ole hätä? Voiko leikit jättää lattialle, jos niitä jatketaan myöhemmin eikä ne ole kenenkään tiellä? Tilanteissa, joissa lapsi uhmakkaasti kieltäytyy toimimasta on empatian lisäksi kannattavaa keskustella asiasta lapsen kanssa. Ensin määritellään yhdessä ongelma ja sitten asiasta neuvotellaan, jotta saadaan molempia osapuolia miellyttävä lopputulos. Aikuinen keskittyy oikeasti kuuntelemaan lasta ja hänen kokemustaan. Tämä tukee lapsen myönteistä kehitystä sekä hänen hyviä puoliaan. Keskustelu on kuitenkin turhaa lapsen kanssa, jonka käytös on avoimen halveksivaa, toisia loukkaavaa ja provosoivaa. Tällöin aikuinen rauhallisesti toimien antaa lapselle varoituksen, jonka jälkeen lapsella on vielä mahdollisuus korjata käytöstään. Jos toiminta jatkuu edelleen toisen varoituksen jälkeen, poistuu aikuinen lapsen kanssa sivummalle rauhoittumaan. Aikuinen on osoittanut kuitenkin joustavuutensa antamalla varoituksia, jolloin lapsi olisi vielä voinut muuttaa toimintaansa. Tilasta poistututta lapsi todennäköisesti jatkaa provosoivaa käytöstään, jolloin aikuisen kannattaa olla kiinnittämättä lapseen mitään huomiota. Lapsen kyllästyttyään toimintaansa hänen kanssaan voi alkaa keskustella mitä tahansa välinpitämätöntä juttua. Juttutuokio auttaa lasta karistamaan uhmakkuutensa. Tilanteen rauhoituttua se käydään samalla lailla tarkkaan lapsen kanssa läpi kuten aggressiivisestikin toimivan lapsen kanssa. (Ahonen 2017, 37-43.)

Joillakin uhmakkaasti käyttäytyvillä lapsilla on todella voimakas sosioemotionaalisen tuen tarve. Kyseessä saattaa olla traumaattisen kokemuksen vuoksi emotionaalisesti vaurioitunut lapsi, jolloin hän tarvitsee myös psykiatrista apua. Lapsen käytös ja kielenkäyttö voi olla erittäin aggressiivista, uhmakasta sekä merkittävästi toisten hyvinvointia vaarantavaa. (Ahonen 2017, 37-43.)

3.5 Levottomasti käyttäytyvä lapsi

Tyypillisesti levottomaksi käyttäytymiseksi katsotaan lapsen motorinen levottomuus, kova ääni, impulsiivisuus, vaikeus odottaa vuoroa, tarkkaavaisuuden suuntaamisen sekä ylläpitämisen vaikeutta. Levottomuudelle voi olla monia syitä; temperamenttipiirteet, aivojen kypsyttömyys, henkinen paha olo. Levoton käyttäytyminen on sosioemotionaalisen tuen tarpeen yleisin ilmenemismuoto. Alle kouluikäiset lapset ovat toki luonnollisestikin vilkkaita. Ongelmalliseksi levottomuus tulee siinä vaiheessa, kun lapsi ei kykene olemaan mukana yhteisessä toiminnassa tai hän häiritsee tuntuvasti muuta ryhmää. Täytyy kuitenkin muistaa, että levottomasti käyttäytyvillä lapsilla ei kaikilla ole diagnosoitu ADHD:ta tai edes tarvettakaan siihen. Kuitenkin kaikki levottomasti käyttäytyvät lapset hyötyvät suuresti aikuisen tarjoamasta tuesta toiminnanohjauksessa. Toiminnanohjaus tarkoittaa kykyä suunnitella omaa tulevaa toimintaa, toteuttaa se ja vielä arvioida sitä. (Ahonen 2017, 43–47.)

3.6 Vetäytyvästi käyttäytyvä lapsi

Vetäytyvä käytös on vaikeutta tai haluttomuutta osallistua sosiaaliseen toimintaan. Tällainen käytös selitetään usein voimakkaana ujoutena. Ujous taas kumpuaa lapsen temperamenttipiirteistä eikä välttämättä ole ongelmallista lainkaan. Vetäytyvän käyttäytymisen taustalla voi mahdollisesti olla lapsen vaikeus tunnistaa toisten sosiaalisia viestejä tai he ovat kykenemättömiä vastaamaan myönteisiin viesteihin vuorovaikutusta eteenpäin vievällä tavalla. Lapsen tunnetaidot voivat olla vasta kehitymässä. Ne ovat suorassa yhteydessä hänen sosiaaliseen kyvykkyyteensä. (Ahonen 2017, 48–51.)

Vetäytyvää lasta ei pidetä niin haastavana kuin esim. aggressiivisesti käyttäytyvää lasta, koska hän hyvin harvoin häiritsee toisia lapsia ryhmässä. Riskinä on, että vetäytyvä lapsi jää huomiotta, jos ryhmässä on haasteellisia aggressiivisesti käyttäytyviä lapsia. Toisaalta kasvattajalla on huoli vetäytyvän

lapsen kehityksestä lapsen kieltäytyessä osallistumasta yhteiseen toimintaan tai leikkiin toisten kanssa. Kasvattajalta saattaa mennä paljon aikaa lapsen kannustamiseen ja huomioimiseen. (Ahonen 2017, 48–51.)

Lapsi saattaa myös jumiutua tilanteisiin. Sitä pidetään yleensä yhtenä autismikirjon piirteistä. Näissä tilanteissa olisi kannattavaa toimia samoin kuin levottomankin lapsen kanssa; panostaa toiminnanohjaukseen. Yksinkertaiset, lyhyet ohjeet sekä visuaalinen ajan kulumisen osoittaminen ovat hyviä tukitoimia vetäytyvälle sekä levottomalle lapselle. (Ahonen 2017, 48–51.)

Myös vetäytyvän lapsen kanssa on kannattavaa keskustella kaikkia osapuolia miellyttävään toimintatavan löytämiseksi. Lapsella saattaa olla taustalla ujoutta, sosiaalisten tilanteiden pelkoa. Pienryhmät tai jopa kahden kesken harjoitellut tilanteet voivat auttaa lasta liittymään ryhmän mukaan. Tarvitaan paljon aikaa ja kannustusta. Aikuinen on tilanteissa mukana koko ajan. Tavoitteena on huomata, että omalta epämukavuusalueelta poikkeaminen voikin olla palkitsevaa. (Ahonen 2017, 48–51.)

4 Sosioemotionaalisesti haastavien tilanteiden ennakointi

Ennakoinnilla tarkoitetaan tuleviin tapahtumiin vaikuttamista niin, ettei negatiivisia tunteita pääsisi välttämättä syntymään. Voimme valita tilanteita harkitsemalla, onko johonkin toimintaan välttämätöntä osallistua, jos se epäonnistuu joka kerta. Tilanteita voi myös muokata, jotta ne olisivat vähemmän kielteisiä tunteita aiheuttavia. Niitä voi olla toimintaan käytettävän ajan vähentäminen tai ympäristöön tehtävät muutokset. Aikuisen tulee olla näissä tilanteissa askeleen edellä lasta sekä tuntea heidän toimintatapansa jo ennestään. Lasten tarkkaavaisuutta voi siirtää pois haasteita aiheuttavasta kohteesta. Tätä keinoa käytetään hyvin yleisesti pienten lasten kanssa kiukun unohtamiseen. Tämä keino on hyvä varsinkin, jos haastavaa tilannetta ei voida täysin välttää. Mahdollisesti haastavin keino on kognitiivinen muutos. Silloin lapsi voi ajatella, että hävitty peli oli joka tapauksessa ihan tyhmä. Eli hän tulkitsee tilanteen eri tavalla kuin on tottunut, vaihtaa näkökantaa. (Tompuri 2016, 106–107.)

Luokassa opetuksen häiriköintiin opettajakin reagoi usein tunteella ja turhautumalla. Tärkeämpää olisi kuitenkin ennakoida tilanteita, joissa haastavia tilanteita syntyy. Päivärytmin sekä tilanteiden ennakointi, johdonmukaisuus sekä pysyvät rutiinit jäsentävät helposti häiriintyvän lapsen mieltä ja tekee hänen olonsa levollisemmaksi. Silloin hänen menestymiseensä on paremmat mahdollisuudet. (Webster- Stratton 2011, 45.) Haastavien kasvatustilanteiden ennaltaehkäisyyn kuuluu merkittävästi vuorovaikutus lasten ja kasvattajien välillä, toiminnan tarkka suunnittelu, pienryhmätoiminta, positiivinen palaute sekä kasvattajien oman toiminnan arviointi (Ahonen 2017, 155).

4.1 Positiivinen pedagogiikka

Hyvä toimintamalli on positiivisuutta vahvistava pedagogiikka. Se kiinnittää huomiota ennen kaikkea ennaltaehkäisyyn sekä positiiviseen oppimiseen. Positiiviseen käyttäytymiseen kannustava pedagogiikka sisältää mm:

- myönteinen, säännöllinen oppimis- ja opetusympäristö

- yhdessä määritellyt myönteiset sosiaaliset odotukset lasten käyttäytymiselle
- opetellaan myönteisiä käyttäytymisen tapoja ja muotoja mahdollistamalla paljon positiivisia mahdollisuuksia
- vahvistetaan positiivista käyttäytymistä
- aikuiset toimivat esimerkkinä toivotusta käytöksestä

Tämä vaatii sitoutumista ryhmän ja koko päiväkodin henkilöstöltä, mutta palkitsee ajan saatossa. (Pihlaja 2018, 173.)

Sosioemotionaalisesti haastavien tilanteiden ennakointiin voi vaikuttaa myös keskustelemalla perheiden kanssa yhteisistä toimintatavoista sekä kannustamalla perhettä viettämään enemmän aikaa yhdessä (Kallio 2017,32).

4.2 Erilaisuuden hyväksyvä pedagogiikka

Yksi varhaiskasvatuksen ja koulun kompastuksista on, että reiludella ja tasavertaisuudella perustellaan toimintaa, jolloin kaikkien lasten tulisi kyetä suoriutumaan samankaltaisista tehtävistä. Jos lapsi ei niistä suoriudu, hänet leimataan erityistä tukea tarvitseväksi. Se voi olla toki myös hyvä asia, koska silloin lapsella on mahdollisuus saada yksilöllistä tukea. Sosioemotionaalista kehitystä on hankala arvioida, koska sitä ei voi mitata kuten esim. kielellisiä taitoja. Päiväkotipedagogiikassa on hyvät mahdollisuudet ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja vahvuudet, jolloin saadaan lapsille tasavertaiset mahdollisuudet kuulua joukkoon, oppia uutta sekä kehittyä omana itsenään. Kasvattajien tulisi päästää irti ajatuksesta, että yksilöllinen ohjaaminen on vaikeaa, kohtuutonta tai liian kuormittavaa. (Ahonen 2017, 154–155.)

Kun kasvattajat oppivat tiedostamaan ja hyväksymään sen, ettei haastavasti käyttäytyvä lapsi toimi niin tahallisesti, ollaan jo hyvässä vauhdissa saada haastavien tilanteiden määrää pienennettyä ryhmässä. Nähdään lapset yksilöinä ja asetetaan heille realistisia odotuksia. Toinen jaksaa istua ja kuunnella viisi minuuttia, toiselle minuutti on jo haastavaa. Lapsen kanssa yhdessä

keskustellaan häntä koskevista odotuksista ja aina toimintatilanteissa kerrataan ne. Havainnoimalla lapsia päästään johtopäätelmiin, millaisissa tilanteissa kukin lapsi pärjää tai tarvitsee enemmän tukea. (Ahonen 2017, 160–162.)

Erilaisuutta voimme ottaa huomioon myös sääntöjä luodessa. Säännöt ovat tärkeitä ja auttaa sekä lapsia että aikuisia toimimaan samansuuntaisesti. Rajat myös auttavat lasta tuntemaan olonsa turvalliseksi. Säännöt voidaan sopia yhdessä lasten ja työttiin kesken. Lasten on helpompi motivoitua noudattamaan sääntöjä, joita on ollut itse miettimässä. Kasvattajat ottavat sitten toiminnoissa huomioon lasten yksilöllisyyden olemalla joustava. Esim. aamupiirillä istuminen rauhassa paikallaan onnistuu jollakin vain, jos hänellä on kädessä jotain hypisteltävää, kuten sinitarraa. Sinitarran antaminen lapselle on hyvin pieni keino saada aamupiireistä toimivia kaikille. Lapsi saa myös onnistumisen tunteen, kun pystyy olemaan tilanteessa toisten kanssa mahdollisesti koko ajan rauhassa. Sääntöjä tulisi muutenkin tarkastella ajoittain kriittisesti, jotta ns. turhista säännöistä päästäisiin eroon. Turhat säännöt ovat usein jäännöksiä jostain vanhakantaisesta ajattelumallista. (Ahonen 2017, 164–168.) Tärkeimmät säännöt voivat olla myös luokan seinällä kuvana, jolloin ne muistuttaa lapsia itsestään eikä aikuisen tarvitse välttämättä kieltää lasta vaan muistuttaa katsomaan sääntöä. Sääntöjä mietittäessä tulisi välttää ei-sanan käyttöä. Kiellon rinnalla voi olla esillä vaihtoehtoinen, toivottu tapa toimia. (Pihlaja 2018, 167.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Teen tutkimustyöni laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Mielestäni se palvelee parhaiten minun tutkimuskysymyksiäni sekä aiheitani. Tarkoituksenani on tutkia, kuinka varhaiskasvattaja voisi auttaa ja tukea sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa oireilevaa lasta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Kuinka kasvattaja tukee lasta sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa?
2. Kuinka kasvattaja voi ennaltaehkäistä sosioemotionaalisesti haastavien tilanteiden syntyä?

6 Tutkimuksen toteuttaminen

Laadullinen tutkimus analysoi puheessa sekä kielessä olevia merkityksiä sekä niiden suhteita. Analyysi aineistosta saatetaan tekstiksi, kirjoitetuksi kieleksi. Laadullisessa tutkimuksessa yksi mainituista piirteistä on subjektiivisuus ja kokemuksen huomioiminen. Se tarkoittaa, että laadullisessa tutkimuksessa korostetaan erityisesti ihmistä elämismaailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana. Havainnot, kokemukset ja toiminnat yhdistyvät suhteessa aikaan, paikkaan ja tilanteisiin. Kokemukset kuitenkin myös teoretisoidaan. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen. 2011, 80-82.) Oman työni aineiston kerään havainnoimalla.

Toisinaan ollaan sitä mieltä, että ei olisi suotavaa käyttää omaa kokemustaan tutkimuksen analyysissä (Ronkainen ym. 2011, 82). Aion kuitenkin käyttää kokemustani työssäni hyödyksi. Uskon omaavani riittävästi kokemusta varhaiskasvatuksesta, että näkemyksilläni sekä kokemuksillani on merkitystä myös tutkittavan aiheen kannalta. Kokemukseni auttaa myös havaintojen tekemisessä sekä yhdistämään asioita ja tapahtumia toisiinsa.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu myös korostainen tutkijakeskeisyys. Usein laadullisen tutkimuksen työtavoissa katsotaan tutkija keskeiseksi tutkimuksen toimijaksi sekä valintojen tekijäksi. Tutkija vaikuttaa tietoon, mitä hän tuo esille tutkimuksessaan. (Ronkainen ym. 2011, 82.) Tässä täytyy ottaa toki luottamus huomioon eli tutkija ei voi jättää kuitenkaan tutkimuksesta mitään oleellista tietoa pois. Hänen tulee kertoa rehellisesti havaitsemansa asiat, vaikka ne eivät hänen henkilökohtaisia ajatuksiansa tukisikaan. Tämän ajattelen kuitenkin liittyvän vielä myös tutkijan kokemuksiin aiheestaan. Hän tuo esille oman valintansa mukaisia tutkimussuuntia aiheestaan.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu ominaisesti tutkimusongelmien väljä asettelu, josta huomaa laadullisen tutkimuksen korostavan tutkimuksen prosessia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset on tulkintoja, jotka perustuu moneen kertaan tulkittuun. Aineiston ollessa monitulkintaista tekstiä,

analyysin tekeminen edellyttää aina jonkinlaista tulkintaa. Tulkintojen varaan rakennetaan seuraavat valinnat. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan kokonaisvaltaisuutta. Ihminen katsotaan kokonaisuutena. Laadullisessa tutkimuksessa se tarkoittaa usein, että merkityksiä tulee tutkia ja ymmärtää osana senhetkistä asiayhteyttä. Esim. toimintaa havainnoitaessa otetaan huomioon tilanne, missä toiminta tapahtuu ja mitä kaikkea siihen liittyy. Aineisto on usein pieni, joten sitä tulkitaan, ymmärretään sen merkitys, jolloin tullaan tutkimustulokseen. (Ronkainen ym. 2011, 82–83.) Minullakin tutkimusaineisto on kovin pieni, mutta sitä tulee tulkita sitäkin suuremmalla pieteetillä.

6.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistuu kahden esikouluryhmän henkilökunta. Luokkia on kaksi, ns. normaali esikouluryhmä sekä kaveriluokka, joka toimii esikouluajan valikoitujen ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden kanssa. Ryhmään on siis sekoitettu 6–8- vuotiaita oppilaita. Tutkimukseen osallistuvaan henkilökuntaan kuuluu varhaiskasvatuksen opettajia, lastenhoitajia sekä ryhmäavustajia. Osa opettajista tekee lyhennettyä työviikkoa, joten heitä saattaa olla paikalla useampi yhtä aikaa. Olin molemmissa ryhmissä yhtä paljon havainnoimassa, kaksi aamupäivää kummassakin.

6.2 Aineiston keruu

Valitsin aineiston hankintamenetelmäksi havainnoinnin, koska mielestäni sen on luotettava keino kerätä tietoa toimivista keinoista lasten tukemiseksi heidän arkiympäristössään päiväkodissa. Tilanteet on luonnollisia, jopa päivittäin tapahtuvia. Haastattelu tai kysely olisi voitu kokea hankalaksi, koska välttämättä omasta toiminnasta ei tehdä tietoisia havaintoja vaan tehdään niin kuin sillä

hetkellä oikealle tuntuu, toki kokemus ja teorian tieto sekä lapsen tuntemus taustalla.

Ulkopuolinen havainnointi tarkoittaa, että tutkimuksen tiedonantajat tietävät osallistuvansa tutkimukseen ja heiltä on siihen lupa. Tutkija on kuitenkin ulkopuolella vuorovaikutuksesta sekä osallistumaton tarkkailija. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 82.)

6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe on aineistoon tutustuminen mahdollisimman vähien ennakkoluulojen kanssa. Tutkijan tulee hahmottaa, mitä asioita aineistossa on, mihin on vastattu ja mistä aineisto oikein kertoo. Laadullisessa tutkimuksessa katsotaan millaisia yleisiä aiheita aineisto sisältää ja merkitään kiinnostavia huomioita aineiston sisällöstä. Aineistoa pilkotaan, luokitellaan, jäsennellään sekä järjestellään. Toisessa vaiheessa aineistoa käsitteellistetään tai tulkitaan eli haetaan havaintojen yhtäläisyyksiä tai eroja. Kolmas vaihe on tarkastella aineistosta muodostettuja havaintoja valikoivasti tietyn ajatuksen pohjalta. (Ronkainen ym. 2011, 124–125.) Kuten Jari Eskola (2015) toteaa, on tutkimuksen tekeminen helposti pelkkää ylämäessä tarpomista. Tutkielman tekijän on tärkeää löytää ainakin helpoin itselle sopiva aineiston analyysintapa. Työtä on työstettävä itse aktiivisesti analyysin aikaan saamiseksi. (Eskola 2015, 186.) Tutkija ei voi perustaa analyysiaan pelkästään havaintoihin tai niiden kirjaamiseen, vaan ilmiöiden luonne selviää usein vasta kun samaa aineistoa on tarkkailtu useaan otteeseen (Vatanen 2016, 313).

Oman työni analysoin teoriasidonnaisella analyysimenetelmällä. Tässä analyysitavassa on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoranaisesti nouse teoriasta. Tämän tavan sanotaan myös sopivan parhaiten aloittelevalle tutkijalle (Eskola 2015, 188.) Kerään tutkimukseni pohjalle tietoa teoriasta sekä vertaan omia havaintojani teorian tietoon ja aiempiin tutkimuksiin. Kuitenkin lopullinen analyysi eli tutkimuksen tulos nousee aineistosta. Kirjaan ylös aina

kirjallisuudesta vastaan tulevia aiheeseen liittyviä asioita, joita voin hyödyntää analysoinnissa tai muutenkin työssäni.

Havainnoja läpi käydessäni merkitsen itselleni samantyylliset tilanteet värikoodein, joista lähdän kasaamaan johtopäätöksiä. Muistiinpanot ja lajiteltu materiaali täytyy lukea moneen kertaan läpi, jotta kaikki mahdollinen tieto on varmasti mukana analyysissä. Eskolan (2015) mukaan vielä lopuksi tulee valita painottaako tutkija aineiston mielenkiintoisia kohtia vai kuvaako aineistoa tasapuolisesti. Yleensä laadullisessa tutkimuksessa kuvataan mielenkiintoisia löydöksiä. (Eskola 2015, 197.) Aion lopuksi kirjoittaa auki omat analyysini eli kertoa omin sanoin tulkinnat aineiston sisällöstä yhdistellen omaa ajatteluani aineistoesimerkkeihin.

Havainnointimuistiinpanojen tekemistä kannattaa suunnitella etukäteen, ettei se vie huomiota liikaa lapsilta (Aarnos 2015, 166). Vaikka en lapsia havainnoikaan, tulee tämä ottaa huomioon, koska he ovat kuitenkin samassa tilassa ja tilanteessa. Kirjaan tilanteet muistiin heti, koska en luota omaan muistiini kovin pitkälle.

Aineistoa tulee olla niin laajasti, että se kuvaa riittävän hyvin ilmiötä, jota tutkitaan. Aineistoa on tarkasteltava mahdollisimman avoimesti ja antaa sille mahdollisuus elää. (Ronkainen ym. 2011, 117.) Havainnointi on hyvä keino aineiston keräämiseen, koska siinä tilanteet nähdään niiden todellisissa konteksteissa (Grönfors 2015, 149). Näin havainnoimalla saadaan jopa todellisempaa tietoa kuin haastatteluilla tai kyselyillä. Havainnoin ryhmiä passiivisesti sivusta seuraamalla ja muistiinpanoja tehden. Tutkijan passiivinen läsnäolo ei välttämättä vaikuta tutkimuksen tulokseen kun tilanne on puitteiltaan sekä vuorovaikutukseltaan riittävän rajattu (esim. koululuokka), jolloin tutkija ei häiritse olemassa olollaan tilanteita tai tutkittavia. Tavoitteena on luoda tilanne, jossa tutkittavat eivät kiinnitä huomiota tutkijaan ollenkaan. (Grönfors 2015, 152,155.) Yksi havainnoinnin hyviä puolia on, että niin voidaan monipuolistaa haluttua tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi 2013, 81).

7 Tulokset

Koska havainnointipäiväni olivat hyvin rauhallisia eikä varsinaisia haastavia tilanteita tullut, teen enemmän tulkintoja siitä mikä on johtanut ryhmien rauhallisuuteen. Tulkitsen tässä tutkimuksessa sosioemotionaalisesti haastaviksi tilanteiksi pienetkin tunne-elämään liittyvät haasteet tai pulmat. Otan huomioon tilanteet, jotka olisi saattaneet johtaa haasteelliseen tilanteeseen ellei tilanteisiin olisi puututtu ajoissa. Kiinnitän huomiota aikuisten ennaltaehkäisevään toimintaan arjessa sekä toiminnan suunnittelussa.

Päivä 1

Olin havainnoimassa molempia ryhmiä kahtena aamupäivänä klo 8.30–11. Eli yhteensä neljänä päivänä keräsin havaintoja. Seurasin luokan toimintaa sivusta yrittäen olla mahdollisimman huomaamaton. Minut esiteltiin ryhmälle ensimmäisellä havainnointikerralla.

Ensimmäinen havainnointipäivä oli rauhallinen eikä minun läsnä ollessa tullut haastavia tilanteita. Se soi minulle hyvän mahdollisuuden tarkkailla muuten ryhmän struktuuria. Olin kaveriluokassa. Lapsia oli paikalla 20. Muutamia lapsia oli poissa tänä päivänä. Ohjelmassa oli aamun avaus luokassa, toiminnallista matematiikkaa pienryhmissä ulkona sekä liikuntaa ulkona. Ulkona ryhmät jaettiin kahteen kymmenen hengen sekaryhmään. Toinen ryhmä oli luokanopettajan kanssa ja toinen varhaiskasvatuksen opettajan sekä lastenhoitajan kanssa. Seurasin koko ajan varhaiskasvatuksen opettajan ryhmää. Hän jakoi ryhmän vielä kahteen pienempään joukkoon matematiikkatehtävien ajaksi. Toista ohjasi varhaiskasvatuksen opettaja ja toista lastenhoitaja. Liikunnassa pienryhmät yhdistyivät takaisin kymmenen hengen ryhmiinsä jalkapallon pelaamiseen.

Havaitsin, että ryhmät on hyvin tarkkaan harkittuja. Niissä on otettu huomioon lasten ominaispiirteitä sekä henkilökemioita. Kasvattajat kehuivat ja kannustivat

lapsia toiminnassa hyvästä suorituksesta ja oikein toimimisesta mutta myös yrittämisestä sekä osallistumisesta. Sekin auttaa lapsia toimimaan toivotulla tavalla. Lapsen on helpompi toimia halutulla tavalla kun ryhmän toiminta on hyvin suunniteltua, aikuiset tietää paikkansa ja tehtävänsä eikä turhaa sähläämistä esiinny.

Päivä 2

Toinen havainnointipäivä oli myös rauhallinen. Sen vietin tavallisessa esikoululuokassa. Ryhmässä on 19 lasta, jotka on jaettu vielä kahteen ryhmään (9+10). Toinen ryhmä lähti ulos ja toinen jäi sisälle opiskelemaan matematiikkaa. Minä jäin havainnoimaan sisälle jäävää ryhmää. Ensin paikalla oli varhaiskasvatuksen opettaja ja avustaja, mutta myöhemmin toinen varhaiskasvatuksen opettaja tuli luokkaan mukaan. Ennen aamupiirin alkua muutama poika oli hieman levoton, mutta rauhoittuivat aamupiirille kuuntelemaan opettajaa. Lapset tekivät annetut tehtävät rauhassa omilla paikoillaan. Tehtävien teon jälkeen he menivät pukemaan ja toinen ryhmä tuli sisälle. Jäin edelleen tarkkailemaan sisäryhmää. Tässä ryhmässä oli 10 lasta, kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja lastenhoitaja. Aamupiirin jälkeen hekin teki matematiikkaharjoituksia. Aluksi tehtäviä tehtiin penkillä istuen palikoista laskien. Harjoittelussa oli myös laskutoimituksen kirjoittaminen taululle. Poika kävi tekemässä taululle tehtävän, jossa joku numero meni hieman vinksalleen. Tyttö nauroi hänelle. Poikaa harmitti tilanne ja hän purki sen sanallisesti ääneen ihmetellen miksi hänelle nauretaan? Aikuiset kommentoi tilanteeseen kehumalla hänen tekemäänsä laskua ja moittimalla tyttöä huonosta käytöksestä. Tilanne meni siinä ohi. Samainen poika valitti myöhemmin, että mielestään hän ei ollut saanut vastata riittävän monesti kysymyksiin. Siihen aikuiset eivät reagoineet ollenkaan, vaan jättivät hänet täysin huomiotta. Poika ei jatkanut valitustaan vaan rauhoittui. Seuraavaksi lapset jaettiin tarkoin harkiten kolmeen pöytään tekemään laskutehtäviä. Laskuja oli aika paljon, mutta hyvin kaikki jaksoivat ne tehdä. Oppitunti sujui mallikkaasti.

Päivä 3

Kolmannen havainnointipäivän vietin myös tavallisessa esikouluryhmässä. Ohjelmassa oli metsäretki lähimetsään. Ryhmä käy metsässä viikoittain. Metsään lähdettiin koko porukalla. Paikalla oli 17 lasta, 2 varhaiskasvatuksen opettajaa, lastenhoitaja sekä avustaja. Retkelle kävely sujui oikein mallikkaasti. Metsässä sai juosta sovittuun merkkiin asti. Aikuiset kulki lasten tahdissa, osa juoksi ja toiset tuli hitaampien mukana. Metsässä lapset rakentelivat omavalintaisissa ryhmissään tai pareittain tikuista mökkejä. Lopuksi mökit kuvattiin Ipadilla. Rakentelu sujui hyvässä hengessä. Aikuiset oli mukana auttamassa tai muuten vain jututtamassa lapsia rakentelun aikana. Rakentelun jälkeen sai hetken leikkiä ennen seuraavaa tehtävää. Toisena tehtävänä oli hopeakolikoiden etsiminen. Avustaja oli käynyt piilottamassa lapsilukua vastaavan määrän kolikoita metsään. Kaikki sai etsiä yhden. Toisille etsiminen oli haastavaa, mutta toiset antoivat heidänkin etsiä rauhassa vaikka itse olivatkin jo löytäneet kolikon nopeasti. Kukaan ei kuitenkaan hermostunut, vaikkei kolikko heti löytynytäkään. Aikuinen antoi vihjeitä, että kaikki löytäisi kolikon. Sitten sai taas leikkiä vapaasti. Toiset rakentelivat majaa, pojilla oli poliisi ja rosvo- peli menossa. Aikuiset seurailee leikkejä sivusta, välillä lähempänä välillä kauempaa. Aikuinen muistuttelee ajoittain säännöistä, jos näyttää että menisi liian rajuksi tai muuta vastaavaa. Ketään ei tarvinnut erikseen komentaa eikä erimielisyyksiä tullut. Koululle palattiin lounaalle. Myös paluumatka sujui mukavasti.

Päivä 4

Neljäs ja viimeinen havainnointipäivä. Menin jälleen kaveriluokan mukaan. Menimme heti koululaisten luokkaan, mutta aluksi paikalla oli vain esikoululaisia. Heitä oli 13. Lisäksi paikalla oli 1 varhaiskasvatuksen opettaja, lastenhoitaja sekä avustaja. Lapset odottelivat kohtalaisen rauhassa paikoillaan. Aikuiset auttoivat kevätjuhlaesitystä varten päähineitä lapsille päähän. Koululaiset tulivat luokkaan. Nyt paikalla oli todella paljon lapsia, 43 kpl. Lisäksi tuli yksi luokanopettaja lisää. Lähdimme liikuntasaliin kevätjuhlaharjoituksiin.

Lapset istuivat lattialle kahteen riviin. Opettaja kertoi mitä tapahtuu seuraavaksi. Haastavimmaksi tiedettyjen poikien vieressä istui avustaja koko ajan. Kahdella pojalla tuli jostain asiasta tönimistä ja nyrkit heiluivat myös. Avustaja kielsi heti napakasti, muttei kovalla äänellä ja siirsi toisen pojista itsensä toiselle puolelle. Tilanne rauhoittui. Varhaiskasvatuksen opettaja jakoi lapset lavalle ja lavan edustalle esiintymispaikoilleen. Yksi pojista kieltäytyi menemästä esiintymispaikalle. Hänen annettiin ilman sen kummempaa numeroa jäädä pois. Avustaja vielä myöhemmin kysyi uudestaan haluaisiko hän osallistua. Hän ei halunnut. Toiset olivat lavalla paikoillaan ja hän istui lattialla avustajan lähellä. He juttelivat hiljaksiin yhdessä jotain. Lapsi oli tilanteessa rauhallinen. Esitettävät laulut on laulettu kerran. Ne laulettiin vielä toisen kerran. Jälleen opettaja kysyi haluaisiko tämä lapsi tulla mukaan lavalle. Hän ei halua. Hän jäi edelleen istumaan lattialle. Huomasin, että lapsi kuitenkin lauloi omalla paikallaan laulut mukana. Avustaja kehui häntä ja sanoi, että: ”hieno juttu että lauloit kuitenkin mukana”. Lapsi vaikutti olevan otettu positiivisesta huomiosta. Harjoittelun jälkeen lapset jakautuivat omiin luokkiin. Ryhmä, jota menin vielä havainnoimaan katsoi HS.fi-sivulta Lasten uutiset ja keskustelivat niistä. Luokkaan tuli lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja ja luokanopettaja. Tuokio sujui rauhassa. Uutiset sai aikaan mielenkiintoista keskustelua. Lapset maltoivat pääsääntöisesti viitata halutessaan puheenvuoron. Sitten olikin jo lounaan vuoro.

7.1 Kuinka kasvattaja tukee lasta sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa?

Näissä esikouluryhmissä käytettiin tällaisia keinoja: Lapsen toimiessa oikein tilanteissa heitä kehitetään. Positiivista palautetta annetaan pitkin päivää ja eri tilanteissa, aina kun siihen on pienintäkään syytä. Säännöistä muistutellaan, muttei käytetä välttämättä kielto sanoja, jos tilanne ei niitä vaadi. Lapsen huomiota hakeva käytös jätetään tilanteen salliessa huomiotta, jottei hän opi hakemaan huomiota ei-toivotulla keinolla. Aina toivotusta käytöksestä kehitetään, jolloin lapsi oppii toimimaan oikealla tavalla. Lapsi myös haluaa

toimia oikealla tavalla huomattessaan, että silloin saa aikuisen huomiota. Lasta ei pakoteta toimimaan vastoin hänen omaa ajatustaan, vaan hänelle annetaan aikaa miettiä tilannetta, silloin kun se toiminnan kannalta on mahdollista. Aikuiset on koko ajan lasten saatavilla ja lähellä. Nämä ovat yleisesti hyväksi havaittuja keinoja kuten aiemmasta teoriaosuudestakin voi lukea. Katja Laitinen (2015) toteaa omassa tutkimuksessaan samojen keinojen olevan toimivia; positiivinen palaute, lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus, odotetun käytöksen vahvistaminen (Laitinen 2015, 54–56).

Turvallinen sekä luotettava aikuinen on myös sosioemotionaalisesti oireilevalle lapselle paras tuki. Myös se, että aikuinen kokee itse hallitsevansa haastavan tilanteen kohtaamisen, luo luottamusta lapselle. (Tompuri 2016, 108.) Nämä asiat havaitsin ryhmissä olevan myös kohdallaan. Kasvattajat olivat lähellä lapsia ja aidosti läsnä, kiinnostuneina heidän tekemisistään. Lapset luottivat aikuisiin täysin sekä uskalsivat turvata heihin iloissaan ja suruissaan. Kristiina Kurjen (2017) tutkimuksessa selvitetään, mitkä faktorit vaikuttavat lapsen sosioemotionaaliseen käytökseen haastavasti. Myös hänen tutkimuksensa mukaan mm. opettajan osallisuudella sekä vertaisella vuorovaikutuksella on positiivinen vaikutus lapsen käytökseen. (Kurki 2017, 68.)

Aikuisen läsnäolo vielä tilanteen rauhoituttua on tarpeen hetken aikaa, jotta pikaistuminen ei yllätä uudelleen. Kehuminen rauhoittumisesta ja oma rauhallinen käytös on kaiken perustana. Tai kuten kevätjuhlaharjoituksissa poika kieltäytyi osallistumasta harjoitukseen, avustaja pysyi hänen vierellään rauhallisena jutellen eikä näin omalla toiminnallaan provosoinut lapsen tunnetilaa.

7.2 Kuinka kasvattaja voi ennaltaehkäistä sosioemotionaalisesti haastavien tilanteiden syntyä?

Ryhmissä kasvattajat olivat jo valmiiksi lähellä haastaviksi tiedettyjä lapsia. Silloin heillä on mahdollisuus puuttua haastavaan tilanteeseen saman tien eikä

tilanne pääse eskaloitumaan. Opettajien kanssa keskustellessa minulle selvisi, että ryhmäjaot on mietitty hyvin tarkkaan lasten haasteet sekä henkilökemiat huomioon ottaen. Luokissa oli tehty muutoksia lapsijaoissa myös kesken kauden toiminnan toimivuuden vuoksi. Esikoulun ryhmät ovat havainneet pienryhmiin jaon olevan erittäin toimiva keino tukea sosioemotionaalisesti haastavien lasten pärjäämistä sosiaalisissa tilanteissa. Varsinkin kun ajoittain pienryhmän voi jakaa vielä pienempiin ryhmiin, kuten kaveriluokassa tehtiin. Eklund & Heinonen (2011) toteavat myös, että aikuisten työskentelymotivaatio kasvaa, toiminta on johdonmukaisempaa sekä lasten oireilu vähenee, kun toiminta on tarkkaan suunniteltua ja jäseneltyä (Eklund & Heinonen 2011, 217). Näissä ryhmissä suunnitelmat on olleet alusta alkaen jäseneltyjä sekä niitä on hiottu matkan varrella sopivimmiksi. Huomaan, että kaikki tiimin jäsenet ovat sitoutuneet niihin. Ryhmän kasvattajat ovat tehneet pitkäjänteistä ja jäseneltyä työtä päästäkseen näin hyvään lopputulokseen. Laitisen (2015) tutkimuksissa myös työtiimin yhteistyö, varhainen puuttuminen, toimintaympäristössä taitojen harjoittelu olivat ylös nousevia keinoja ennaltaehkäisyyn. Tutkimuksessa nostettiin tärkeään rooliin myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan (VEO) yhteistyö työtiimin kanssa. (Laitinen 2015, 62.) Minun havainnointieni esikouluryhmissä käy VEO joka toinen viikko havainnoimassa lapsia sekä ohjaamassa henkilöstöä. Hän osallistuu myös lapsia koskeviin yhteistyöpalaverihin. Minulle kerrottiin sen olevan erittäin hyvä ennaltaehkäisyn keino myös tässä työyhteisössä.

Kaija Kallion (2017) tutkimuksessa oli samantapaisia tuloksia, jossa sosioemotionaalisesti haastavat lapset kokevat epäselvät ja epävarmat tilanteet ahdistavina, jolloin häiriökäyttäytymistä esiintyy todennäköisimmin (Kallio 2017,25). Lasten yksilöllinen kohtaaminen varhaiskasvatuksen arjessa on hänenkin, kuten minun havainnointiryhmässä, mukaansa ensi arvoisen tärkeää. Samoin hän nostaa myös erittäin tärkeinä asioina pienryhmätoiminnan sekä aikuisen läsnäolon. (Kallio 2017, 32-34.)

8 Pohdinta

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Esikoulussa tuli yllättävän vähän sosioemotionaalisesti haastavia tilanteita, joita olisin voinut havainnoida. Keskustelin yhden esikoulun varhaiskasvatuksen opettajan kanssa asiasta. Hän oli sitä mieltä, että kun ollaan jo näin pitkällä keväässä (toukokuun puolessa välissä) on lapset jo oppineet kuinka tulee toimia missäkin tilanteessa ja mikä on hyväksyttävää käytöstä. Vuoden aikana he ovat kasvaneet paljon. Syksy oli ollut todella haasteellinen ryhmissä. Olen hänen kanssaan samaa mieltä. 6-vuotiaana henkistä kasvua tapahtuu paljon.

Esikouluikäiselle alkaa kehittyä sisäisiä oletuksia siitä, kuinka tulisi toimia eri tilanteissa. Hän pystyy jo itse säätelemään paremmin käyttäytymistään eikä tarvitse enää niin paljon aikuisen apua. Hän haluaa saada hyväksyntää kavereilta ja osaakin sitten käyttäytyä tavalla, jolla saa ystäviä. Hän osaa käyttää kieltä toimintansa ohjaamiseen ja kokee kognitiivisen toiminnan tavoitteellisemmaksi. (Aro 2011, 27.)

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkohaasteet

Esikoulun henkilökunta kuuluu samaan työyhteisöön kuin minäkin eli tunnen entuudestaan heidät. Olen kuullut vuoden mittaan ajoittain kuulumisia esikouluryhmistä, jonka vuoksi minulla oli ennako- odotuksia havainnointiviikolleni. Ryhmissä on ollut paljon haasteita mm. sosioemotionaalisesti. Ennako-odotukset olivat kuitenkin aivan turhia. Lapset olivat kasvaneet henkisesti ja oppineet vuoden aikana paljon uusia taitoja. Tunsin myös valtaosan ryhmien lapsista ennestään. Lapset ottivat minuun kontaktia, vaikka koitin pysyä taka-alalla. He halusivat esim. retkellä näyttää rakennelmiaan sekä juttelivat kesäsuunnitelmistaan. En tietenkään voinut olla heille juttelematta. Vaikka tunsin lapset ja henkilökunnan, havainnoin heitä

opiskelijana sekä tutkijana, en työkaverina tai hoitajana. En antanut tuttuuden vaikuttaa havainnointeihin tai tutkimuksen lopputulemaan. Anoin tutkimusluvan Kuopion kaupungilta ja sovin erikseen oman esimieheni sekä esikoulun tiimivastaavan kanssa tutkimukseen sopivasta ajankohdasta. Esikoulun henkilökunnalle annoin tietosuojailmoituksen sähköpostitse sekä pyysin heiltä suostumukset kirjallisesti heidän havainnoimiseen. Ilmaisin, että osallistuminen on kuitenkin vapaaehtoista. Yksi sijaisena oleva työntekijä kieltäytyi osallistumasta, joten hänen toimintaansa en huomioinut tai havainnoinut ollenkaan. Painotin heille, ettei heidän henkilöllisyytensä tule ilmi tutkimuksessa enkä raportoi aiheen ulkopuolisia asioita.

Koska havainnointiviikko oli niin rauhallinen, mietin olisiko havainnointi pitänyt tehdä syksyllä tai keskenmällä kautta. Tai olisiko havainnointiajan pitänyt olla pidempi, jotta tilanteiden syntymiseen olisi ollut suuremmat mahdollisuudet. Toisaalta kuitenkin tämä jakso sai huomaamaan, mitä kaikkea ryhmän eteen tulee tehdä saadakseen sen toimimaan. Ryhmät ovat tehneet todella paljon työtä saadakseen opetuksen onnistumaan kaikille miellyttävällä ja oppimisrauhan turvaamalla tavalla. Nämä ryhmät olivat panostaneet ryhmien toimintoihin ja järjestelyihin paljon ja mielestäni se näkyi ryhmien rauhallisuutena.

Sosioemotionaalisesti oireilevia lapsia kohtaa varhaiskasvatuksessa mielestäni aika paljon. On mielenkiintoista ja joka päivä opettavaista työskennellä heidän kanssaan. Olisi mielenkiintoista tutkia lisää tunne-elämältään haastavasti käyttäytyvien lasten käyttäytymistä ja kuinka me kasvattajana voisimme tukea heitä oppimaan toimimaan sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. On mahtava tunne huomata saavuttavansa lapsen luottamus ja huomata, ettei joku useaan kertaan läpikäyty tilanne enää vaadikaan niin paljon ponnisteluja lapselta tai minulta kasvattajana.

Olen sitä mieltä, että syksyn alussa ryhmien suunnitelmallisuuteen ja aikuisen läsnäoloon panostamalla saadaan aikaan kunnan arvoista tulosta. Toki suunnitelmia voi ja pitääkin muuttaa matkan varrella, jos ne ei enää toimi tai

keksitään jotain parempaa tilalle. Kun kasvattajat oppivat olemaan lastenkin suhteen joustavia ja neuvottelutaitoisia, päästään jo pitkälle monessa haastavassa tilanteessa.

Kuulin myöhemmin, että poika, joka ei halunnut osallistua kevätjuhlien harjoitukseen, esiintyi juhlassa muiden mukana ylpeänä. Olen iloinen hänen puolestaan. Hänen ryhmänsä kasvattajat saavat olla ylpeitä tehdystä työstä.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. PS- Kustannus. 164–179.

Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. PS-Kustannus.

Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti. 20–41.

Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti. 106–119.

Grönfors, M. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 2015. PS-Kustannus. 146–161.

Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti. 216–235.

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat- Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS- Kustannus. 185–206.

Kallio, K. 2017. Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa.

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/123176/Kallio_Kaija.pdf?sequence=1. Luettu 8.9.2019.

Keltikangas- Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. WSOY.

Kurki, K. 2017. YOUNG CHILDREN'S EMOTION AND BEHAVIOUR REGULATION IN SOCIO-EMOTIONALLY CHALLENGING SITUATIONS.

University of Oulu. Faculty of Education. Väitöstutkimus.
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>. Luettu 9.9.2019.

Laitinen, K. 2015. Varhainen sosioemotionaalinen tuki yleisen tuen portaalla lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48438/URN:NBN:fi:juu-201601221259.pdf?sequence=1>. Luettu 9.9.2019.

Lundán, A. 2012. Konstit vähissä? Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin. PS-Kustannus.

Pihlaja, P. 2018. Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ja oppimisen peruskäsitteet. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. 141–182. PS-kustannus.

Pihlaja, P. 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Kuntaliitto.

Peitso, S. & Närhi, V. 2011. Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti. 168–190.

Poikkeus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Sosiaaliset taidot. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? 286–310. PS-kustannus.

Punamäki, R-L. 2002. Kiintymyssuhteen ja traumaattisen kokemuksen välinen yhteys. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. 174–197. WSOY.

Pöyhönen, J. & Livingstone, H. 2019. Fanni ja ihmeellinen tunnelämpömittari. Kummakustannus Oy.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. WSOYpro Oy.

Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2002. Johdanto: Ihminen tarvitsee toisen läheisyyttä. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. 7-11. WSOY.

Tompuri, M. 2016. Tenavat tasapainoon. PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Vatanen, A. 2016. Keskusteluanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.) Keskusteluanalyysi - Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Vastapaino. 312-330.

Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami Oy.