

Varhaiskasvatuksen opettajan tunteet ja tunnesäätely- kyky lapsen käyttäytyessä haastavasti

Karoliina Haukka

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteenlaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Haukka, Karoliina. 2024. Varhaiskasvatuksen opettajan tunteet ja tunnesäätelykyky lapsen käyttäytyessä haastavasti. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 56 sivua.

Varhaiskasvatuksen opettajan omat tunnetaidot eli kyky tunnistaa, ymmärtää ja säädellä tunteitaan korostuvat varhaiskasvatuksen arkeen kuuluvissa lapsen haastavan käyttäytymisen tilanteissa. Opettajan tunnetaidot ovat pohjana sille, miten hän kohtaa lapsen, miten tilanteessa toimii sekä miten nämä tilanteet ratkeavat. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat tunnistavat ja säätelevät tunteitaan lapsen käyttäytyessä haastavasti.

Tämän laadullisen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa varhaiskasvatuksen opettajaa (KK/KM). Puolistrukturoidulla haastattelulla kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajat nimesivät eniten vihaan ja pelkoon liittyviä tunteita liittyen varhaiskasvatuksen arjen perushoito- ja siirtymätilanteissa ilmenevään lapsen haastavaan käyttäytymiseen. Näitä tunteita säädeltiin eniten sanoittamalla lapsen toimintaa tai tunteita sekä pinnanäyttelemällä. Tunteiden sivuuttaminen ja tukahduttaminen aiheutti kuormitusta ja vaikka opettajat kokivat tärkeäksi käsitellä kokemiaan tunteita jälkeenpäin, vain muutama heistä toimi näin. Ilon tunteita haastavissa tilanteissa kokeneet opettajat kokivat vähiten vapaa-ajalle siirtyvää kuormitusta.

Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajan tunnetaitojen merkitys työlleen sekä siinä koetulle kuormitukselle saa aiempien tutkimusten mukaisesti vahvistusta. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että parhaiten omia tunnetaitojaan voisi kehittää varhaiskasvatuksen arjessa case-pohjaisen koulutuksen avulla.

Asiasanat: tunnetaidot, tunteet, tunnesäätely, varhaiskasvatuksen opettaja, lapsen haastava käyttäytyminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
1.1 Tunteet	7
1.1.1 Tunneilmaisu.....	9
1.1.2 Tunnesäätely	10
1.2 Lapsen haastava käyttäytyminen	12
1.3 Varhaiskasvatuksen opettaja ja lapsen haastava käyttäytyminen.....	14
1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	16
2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	18
2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.....	18
2.2 Tutkimuskonteksti ja osallistujat	19
2.3 Tutkimusaineiston keruu.....	20
2.4 Aineiston analyysi	21
2.5 Eettiset ratkaisut.....	24
3 TULOKSET.....	26
3.1 Varhaiskasvatuksen opettajan tunteet.....	26
3.1.1 Viha.....	27
3.1.2 Pelko	28
3.1.3 Ilo	28
3.1.4 Suru, inho ja hämmästys	29
3.2 Varhaiskasvatuksen opettajan tunnesäätelykeinot.....	30
3.2.1 Sanoittaminen.....	30
3.2.2 Tilanteen järkeistäminen.....	32
3.2.3 Kehollinen toiminta.....	32
3.2.4 Tukahduttaminen	33
3.2.5 Viivästyttäminen.....	34
3.2.6 Keskusteleminen ja ennakointi.....	35
4 POHDINTA.....	37

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	37
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	42
LÄHTEET	46
LIITTEET.....	55

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen opettajantyö on tunnetyötä, jossa tunteita voidaan pitää opetuksen sydämenä koko opetus- ja oppimisprosessin ajan (Brown ym., 2023; Chen, 2016; Hong & Zhang, 2019; Li ym., 2023). Varhaiskasvatuksen yksi tavoitteista on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä (Varhaiskasvatustalaki, 2018, 1§, 3§), ja tunnetaidoilla on hyvin merkittävä tehtävä sosiaalisemotionaalisen kompetenssin eli lapsen sosiaalisten- sekä emotionaalisten taitojen kehittämisessä (Hong & Zhang, 2019; Neitola & Koivula, 2020). Varhaiskasvatuksen arjessa opetusta ja oppimista tapahtuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa, johon kuuluvat niin pienet kuin suuretkin mukavuuden ja epämukavuuden hetket (Rajala ym., 2017).

Varhaiskasvatuksen opettajalla on varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, 3.2) määritelty pedagoginen vastuu lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen ohjaamisesta ja opettamisesta (ks. Varhaiskasvatustalaki, 2018, 2§, 26§, 35§). Onnistuneen opetuksen edellytyksenä ovat opettajan omat tunnetaidot eli kyky havainnoida ja tunnistaa tunteensa, ymmärtää niiden merkitys tilanteessa sekä taito säädellä niitä (Asi ym., 2019; Brown ym., 2023; Hong & Zhang, 2019; Koivuniemi ym., 2021; Skoglund & Åmot, 2021; Wang ym., 2023). Lisäksi opettajan tulee myös ymmärtää oman käyttäytymisensä merkitys opettaja-lapsi vuorovaikutukseen (Thümmler ym., 2022).

Vuorovaikutuksen rakentamiseksi lapsen kanssa varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla hyvä itsesäätelykyky. Itsesäätelykyvyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä ohjata itseään tietoisesti, säädellen motivaatiotaan, tunteitaan, halujaan, impulssejaan, tarkkaavuuttaan ja ajatuksiaan, sekä olla tietoinen oman toimintansa vaikuttavuudesta muiden toiminnalle (Asi ym., 2019). Varhaiskasvatuksen opettajan taito johtaa omia tunteitaan ja ilmaista itseään, sekä ymmärtää mallioppimisen merkityksen tunteiden ja sosiaalisten taitojen opettamisessa (Brown ym., 2023; Kirvesniemi ym., 2019) vaikuttaa merkittävästi kaikkeen toimintaan varhaiskasvatustyössä (Paakkanen ym., 2017, Skoglund & Åmot, 2021).

Varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamaa tunnekasvatusta ja sen merkitystä sekä eri opetusmenetelmien vaikuttavuutta lapsen oppimiseen ja kehitykseen on tutkittu niin kansainvälisesti (Blewitt ym., 2021; Brown ym., 2023; Thümmler ym., 2022) kuin kansallisestikin (Hautakangas ym., 2022). Opettajan tunnetyötä koskevassa kansainvälisessä tutkimuksessa on tutkittu paljon opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta sekä opettajan tunnetaitojen merkitystä tässä vuorovaikutuksessa (mm. Asi ym., 2019; Buettner ym., 2016; Thümmler ym., 2022; Wang ym., 2023). Kansainvälisissä tutkimuksissa varhaiskasvatuksen opettajan omien tunne- sekä tunnesäätelytaitojen merkitys opetukselle sekä oppilaan kokonaisvaltaiselle oppimiselle, on saanut paljon tukea (Andrew, 2015; Buettner ym., 2016; Denham ym., 2022; Nemer, 2019; Pekrun, 2021).

Suomessa ei varhaiskasvatuksessa ole juurikaan tutkittu sitä, miten varhaiskasvatuksessa opettaja tunnistaa ja säätelee omia tunteitaan sekä tunnereaktioitaan suhteessa lapsen käytökseen. Tutkimuksissa lapsen haastava käyttäytyminen on usein määritelty tunnistetun ja kirjatun tuen tarpeen lähtökohdista, jolloin lapsen haastavalle käyttäytymiselle on ennakkoon tiedossa syitä (Ahonen, 2015). Lisäksi on tutkittu tietyn tunteen (viha, turhautuminen) ilmenemistä tai säätelyä opettajan työssä (Skoglund & Åmot, 2021), sekä opettajan kokemia tunteita toimiessaan lapsen kanssasäätelijänä haastavan käyttäytymisen tilanteessa (Kurki ym., 2016).

Työssäni laaja-alaisena varhaiserityisopettajana olen kohdannut päivittäin tilanteita, joissa lapsilla esiintyy haastavaa käyttäytymistä. Se, kuinka nämä tilanteet ymmärretään, kohdataan ja ratkaistaan, riippuu varhaiskasvatuksen koko henkilöstön taidoista ymmärtää omia tunteitaan, tunnereaktioitaan ja toimintaansa kohdatessaan lapsen haastavaa käyttäytymistä. Halusin selvittää tässä laadullisessa fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa sitä, miten varhaiskasvatuksen opettaja tunnistaa, ymmärtää ja säätelee omia tunteitaan lapsen käyttäytyessä haastavasti. Keräsin tutkimusaineistoni haastatteleamalla kahdeksan yliopistokoulutettua varhaiskasvatuksen opettajaa (KK tai KM) eräässä eteläsuomalaisessa kunnassa, puolistrukturoitua haastattelua hyödyntäen.

1.1 Tunteet

Tunteet toimivat tulkkeina ihmisen sisäisen ja ulkoisen maailman välillä, ollen läsnä kaikkialla ja kaikissa tilanteissa (Mäkelä & Trogen, 2022; Nummenmaa, 2019). Jokaisella tunteella on oma tärkeä viestinsä (Nummenmaa, 2019), ja ne ohjaavat vahvasti ihmisen käyttäytymistä (Nummenmaa, 2017). Tunteet saavat ihmisen pysähtymään, pakenemaan tai menemään jotain kohti (Paakkanen ym., 2017) ja näin valmistavat kohtaamaan ympäristön tuomat haasteet (Nummenmaa ym., 2014).

Tunteiden määrittelyssä on tärkeää erottaa tunteet affektiivisista eli tunnevaltaisista ilmiöistä - tunnetiloista omaksi ilmiökseen (Ekman, 1992). Tunteilla on jokin henkilökohtaisesti ihmiselle merkityksellinen kohde, ja ne ovat lyhytkestoisia. Tunnetila sen sijaan on pidempikestoinen, eikä sillä ole selvää kohdetta (Fredrickson & Cohn, 2008). Tunteita voidaan määritellä eri ulottuvuuksien ja ilmaisutapojen tai käytös- ja fysiologisten reaktioiden perusteella sekä jakamalla ne positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin (Ekman, 1992). Tunteita voidaan myös jaotella niiden voimakkuuden ja miellyttävyyden perusteella (Paakkanen ym., 2017).

Ihmiselle on evoluution myötä kehittynyt kuusi perustunnetta: Viha, mielihyvä (ilo), pelko, inho, suru sekä hämmästys (Nummenmaa, 2017). Nämä tunteet ilmenevät nopeasti, johdonmukaisesti sekä ehdottomalla tavalla, ja niihin liittyy tietty yleismaailmallinen, tunnistettava kasvojen ilme sekä kehollinen ilmaisu (Ekman, 1992). Perustunteet eivät ole riippuvaisia kulttuurista tai kielestä, ja lisäksi ne ovat toisistaan riippumattomia tiloja (Ekman, 1992; Nummenmaa ym., 2014; Nummenmaa, 2019).

Muita tunteita kuvataan biologisiksi muunnelmiksi perustunteista (Nummenmaa 2019) sekä sosiaalisiksi tunteiksi (Jääskinen & Pelliccioni, 2017; Kokkonen, 2017; Nummenmaa, 2010). Lewis (2008b) puolestaan kuvaa näitä tunteita itsetietoisiksi tunteiksi, koska ne liittyvät vahvasti ihmisen itsetietoisuuteen ja itsetuntoon sekä näiden kautta tilanteen tulkintaan. Hän nimeää erityisesti häpeän, syyllisyyden, ahdistuksen, nolostumisen, mustasukkaisuuden, ujouden,

empatian, kateuden ja ylpeyden tunteet. Nämä muut kuin perustunteet edellyttävät sosiaalisen vuorovaikutuksen kokemuksia ja minäkäsityksen kehitystä – ihmisen kykyä verrata omaa toimintaansa muiden toimintaan (Nummenmaa, 2010).

Ihminen kokee mielihyvän tunteita eli miellyttäviä tunteita (Ilo, tyytyväisyys, onnellisuus), kun jokin tarve tyydyttyy ja mielihäpeä, epämiellyttäviä tunteita (viha, kateus, häpeä, katumus, pelko, inho, turhautuminen, pettymys tai suru), kun jokin tarve ei tule tyydytetyksi (Aro, 2020a; Jääskinen & Pelliccioni, 2017; Paakkanen ym., 2017). Mielihyvän tunne saa ihmisen aktivoitumaan, kiinnostumaan, ohjaten kohti hyödyllistä toimintaa sekä auttaen palautumaan stressitilasta (Fredrickson & Cohn, 2008; Nummenmaa, 2010). Pelon tunne taas aiheutuu epävarmuuden ja kontrollin menetyksestä. Sen avulla ihminen suojautuu ja tarvittaessa pakenee. Kun ihminen ei saa tarvitsemaansa, nostaa vihan tunne toimintavalmiutta kohti hyökkäystä tai puolustautumista (Dunderfelt, 2016, s. 69; Lewis, 2008a; Nummenmaa, 2010). Surua ihminen kokee menettäessään itselleen merkityksellisen asian tai ihmisen. Surun tunne laskee toimintavalmiutta ja sen avulla ihminen viestii muille empatian tarpeestaan (Bonanno ym., 2008; Lewis, 2008a; Nummenmaa, 2010). Inhon tunne toimii ihmiselle suojaimekanismina, saaden karttamaan itselleen haitallisia asioita, esimerkiksi nauttimasta pilaantunutta ruokaa (Nummenmaa, 2019). Yllättävät tapahtumat herättävät hämmästyksiä, jolloin ihmisen ajattelu ja toiminta pysähtyvät, mahdollistaen näin toiminnan muuttamisen tilanteeseen paremmin sopivaksi (Nummenmaa, 2010, 2019).

Viime vuosikymmenten aikana on nimetty yhä enemmän erilaisia tunteita, mikä on lisännyt pohdintaa perustunteiden määrittelytavoista (Lahtinen & Rantanen, 2019; Ortony, 2022). Kaikki tunteet ovat hyödyllisiä (Dunderfelt, 2016, s. 69) ja huolimatta määrittelytavasta tai määrittelijästä tunteet säätelevät käyttäytymistämme, ohjaten meitä pois kivusta ja kurjuudesta kohti turvallisuutta ja nautintoa.

1.1.1 Tunneilmaisu

Tunteeseen liittyvillä ilmeillä, eleillä ja äänillä, ihminen ilmaisee itseään osoittaen haluaan liittyä toisten ihmisten joukkoon sekä viestien muille muutoksesta omassa toiminnassaan (Nummenmaa, 2019). Näiden kehollisten viestien avulla mahdollistuu vastavuoroinen toisten tunteiden ymmärtäminen ilman yhteistä verbaalista kieltä (Sauter ym., 2010, s. 2408). Tunteet koetaan voimakkaasti kehon välityksellä ja onnistuneen vuorovaikutuksen edellytyksenä on, että ihminen tunnistaa tarkasti ja tehokkaasti nämä keholliset tunnevihjeensä sekä ymmärtää niiden yhteyden ajatteluunsa ja käyttäytymiseensä (Aro 2020a; Blain ym., 2023, s. 3; Nummenmaa, 2017). Ihmisellä tulee olla kyky pysähtyä, huomata ja aistia mitä tässä hetkessä tapahtuu, niin hänessä itsessään kuin ympäristössäänkin (Blain ym., 2023, s. 2; Kokkonen., 2017, s. 23; Mäkelä & Trogen, 2022, s. 83).

Tunne on tärkeää ilmaista kehollisesti ja sanallisesti, sillä sanoittamalla ajatuksensa ihminen tulee vahvemmin tietoiseksi tunteistaan (Nummenmaa, 2019). Tunteiden tiedostaminen mahdollistaa niiden säätelyn, käsittelyn sekä niistä kertomisen (Jääskinen & Pelliccioni, 2017, s. 12; Nummenmaa, 2019). Lisäksi tiedostamisen avulla ihminen voi järjen eli rationaalisen ajattelun, ja tunteiden yhteistyöllä vaikuttaa käyttäytymiseensä (Nummenmaa, 2019; Paakkanen, 2017, s. 130). Tunteet voivat ilmetä hyvin nopeasti ja niihin saatetaan reagoida tiedostamattomasti (Ekman, 1992) sekä ihminen voi kokea useampia tunteita yhtä aikaa (Mäkelä & Trogen, 2022, s. 157).

Koska tunteet vaikuttavat kaikkeen käyttäytymiseen (Purushothaman, 2021, s. 8) ja oppimiseen (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 20), on tärkeää minkälaiset varhaiskasvatuksen opettajan omat tunne- sekä itsesäätelytaidot ovat (Asi ym., 2019; Veijalainen ym., 2019). Nämä opettajan taidot toimivat pohjana sille, minkälainen malli hän lapselle on, miten tunnetaitoja ja tunteita kielellistää eli sanoittaa (Ahonen, 2017, s. 219), sekä miten itse toimii eri tilanteissa (Mäkelä & Trogen, 2022, s. 168; Talvio & Klemola, 2017, s. 160). Varhaiskasvatuksessa tunnetaitoja tulee opettaa suunnitelmallisesti (Opetushallitus, 2022), mikä edellyttää opettajalta tunteiden kehitykseen ja säätelyyn liittyvän teorian tiedon osaamista

sekä kykyä reflektoida ja säädellä omia tunnekokemuksiaan (Asi ym., 2019; Koi-vuniemi ym., 2021; Kokkonen, 2017, s. 16; Thümmeler ym., 2022).

Luottamuksellisella ja turvallisella varhaiskasvatusympäristöllä mahdollis-tetaan hyväksyvä ilmapiiri tunteiden ilmaisemiselle ja kokemiselle sekä niiden ilmaisutapojen harjoittelukselle (Mäkelä & Trogen, 2022, s. 134–135). Varhaiskasvatuksen opettaja voi oman käyttäytymisensä säätelyllä vaikuttaa vuorovai-kutuksen rakentumiseen sekä varhaiskasvatuksessa koko oppimisympäristön tunneilmapiiriin (Kokkonen, 2017; Talvio & Klemola, 2017).

1.1.2 Tunnesäätely

Tunnesäätely on osa ihmisen itsesäätelyä. Se on kykyä säädellä motivaatiotaan, tunteitaan, halujaan, suorituksiaan, impulssejaan, tarkkaavaisuuttaan ja ajatuk-siaan, sekä ihmisen tarvetta ymmärtää, jäsentää ja hallita niin itseään kuin ympäristöönsäkin (Aro, 2020a; Veijalainen ym., 2019). Tunteitaan säätelemällä ihmi-nen vaikuttaa tavoitteisiinsa ja kokemuksiinsa (Nummenmaa, 2019) auttaen itse-ään saavuttamaan turvallisen ja riittävän hyvän olotilan (Jääskinen & Pelliccioni, 2017) sekä välttämään kielteisiä kokemuksia ja tapahtumia toimintakykynsä yl-läpitämiseksi (Mäkelä & Trogen, 2022, s. 83–100; Nummenmaa, 2010). Tunnesäätelyn avulla ihminen voi ennakoida ja muuttaa tämänhetkistä tunnetilaansa vai-kuttamalla siihen, mitä ja kuinka voimakkaasti sekä milloin tunnetta kokee ja mi-ten sitä ilmaisee (Nummenmaa, 2010, 2019).

Ollakseen vuorovaikutuksessa ja tullakseen toimeen muiden kanssa ihmi-sen tulee ymmärtää ja hyväksyä omat tunnekokemuksensa ja ajatuksensa sekä kyetä säätelemään niitä tilanteeseen sopivalla tavalla (Gross ym., 2006, s. 13–14). Jopa 98 % ihmisen tunnesäätelystä tapahtuu vuorovaikutustilanteissa joko auto-maattisesti tai hallitusti, ja ihmisen joko tiedostamatta tai tiedostaen toimintansa (Gross ym., 2006, s. 13–14; Gross ym., 2015). Tunnesäätely on sekä kehitykselli-nen että opittava taito, jossa kielitaidolla – asioiden sanallistamisella – on suuri merkitys (Mäkelä & Trogen, 2022; Nummenmaa, 2010; Veijalainen ym., 2019).

Varhaiskasvatuksen opettajan tulee osata sanoittaa ja nimetä hyväksyvästi kaikki tunteet sekä erottaa tunteet niiden aiheuttamasta käyttäytymisestä (Aho-
nen, 2017, s. 219; Jääskinen & Pelliccioni, 2017, s. 107). Opettajan tulee olla myö-
tätuntoinen, kyetä huomaamaan sekä aistimaan, mitä tässä hetkessä tapahtuu
niin hänessä itsessään kuin ympäristössäänkin (Mäkelä & Trogen, 2022, s. 83)
sekä osata johtaa hankalaksi kokemiaankin tunteitaan (Paakkanen ym., 2017, s.
130; Pessi & Spännäri, 2023, s. 86).

Ihminen voi säädellä tunteensa voimakkuutta, kestoja ja reagoititapaa, tunnistettuaan ja tiedostettuaan itsessään heränneen tunteen, siihen liittyvän ke-
hollisen reaktion sekä ymmärrettyään sen merkityksen itselleen (Gross, 2015;
Jääskinen & Pelliccioni, 2017, s. 42; Nummenmaa, 2019; Volynets ym., 2020). Se,
toimiiko ihminen tilanteessa reaktiivisesti vai proaktiivisesti, sääteleekö tunnet-
taan ja minkä säätelykeinoon valitsee (Brown ym., 2023; Nummenmaa, 2010) edel-
lyttää inhibitiokykyä. Sillä tarkoitetaan kykyä viivästyttää omia reaktioitaan tun-
teisiinsa, estäen toimintayllykkeitään muuttumasta suoraan toiminnaksi, jos se ei
ole tilanteessa suotavaa (Aro, 2020a; Brown ym., 2023).

Ennakoivat ja ratkaisukeskeiset tundesäätelykeinot mahdollistavat myön-
teisen ja vähemmän kuormittavan reagoititavan kielteisen sijaan (Jääskinen &
Pelliccioni, 2017; Nummenmaa, 2010). Jo virinneiden tunnereaktioiden säätele-
minen on huomattavasti kuormittavampaa, jolloin muille toiminnoille sekä ra-
tionaaliselle ajattelulle jää vähemmän kapasiteettia (Nummenmaa, 2010, 2019).
Tästä syystä tunteiden säätely on hyödyllistä, mutta ei ole yhdentekevää, miten
ihminen tunteitaan säätelee.

Ihminen voi itse säädellä tunteensa voimakkuutta ylöspäin, voimakkaam-
maksi, keskittyen iloa - mielihyvää tuottaviin ajatuksiin ja alaspäin, vaimeam-
maksi, aiempien kokemustensa tuomien strategioiden sekä oman käyttäytymi-
sensä avulla (Gross, 2015). Säätely mahdollistuu syvän ja rauhallisen hengityk-
sen, miellyttävien mielikuvien, ajatusten valinnan sekä lempeän kosketuksen
avulla (Jääskinen & Pelliccioni, 2017; Sadeniemi ym., 2023, s. 37–39). Päätäväi-
syydellä ei tunnetta saa katoamaan, mutta sen avulla ihminen voi vaikuttaa

käyttäytymiseensä sekä suhtautumiseensa tunteen herättänyttä syytä kohtaan (Nummenmaa, 2019).

Vahvassa tunnetilassa ihminen haluaa joko nopeasti pois tunteesta tai pyrkii tukahduttamalla kieltämään sen olemassaolon. Tämä rasittaa kehoa ja ajatuksia, vaikuttaen myös muihin tuleviin elämäntilanteisiin ja -tapahtumiin (Jääskinen & Pelliccioni, 2017; Mäkelä & Trogen, 2022; Nummenmaa, 2019; Purushothaman, 2021). Tilanteen uudelleenarviointi säätelykeinona sen sijaan tukee tunteensäätelykykyä keventäen tunnekokemusta ja sitä kautta vähentäen vuorovaikutustilanteissa negatiivisia tunnekokemuksia (Gross ym., 2006, s. 18). Resilientti ja itsemyötätuntoinen ihminen kykenee kokemaan myönteisiä tunteita vahvojenkin tunteiden rinnalla ja näin vahvistamaan selviytymistään stressaavissakin tilanteissa (Cohn ym., 2009; Lipponen, 2023; Masten, 2001).

Varhaiskasvatuksen opettajan tulee toimia yhdessä lapsen kanssa tunteiden kanssasäätelijänä, auttaen lasta säätelemään tunnekokemuksiaan ja -reaktioitaan (Kurki ym., 2016). Lisäksi hänen tulee mallintaa ja mahdollistaa lapsen omiin taitoihin ja ajatteluun perustuvia tunteiden säätelykeinoja (Kokkonen, 2017; Thümmeler ym., 2022). Mitä paremmin opettaja ymmärtää itseään, osaa havainnoida ja hallita tunteitaan sekä toimintaansa, sitä taitavammin hän pystyy opettamaan lapsia ilmaisemaan myös negatiivisia tunteitaan sekä ratkaisemaan näiden taustalla olevia ongelmia (Buettner ym., 2016; Purushothaman, 2021). Opettajan tulee tiedostaa ja ymmärtää, että voi omalla käytöksellään triggeröidä eli laukaista esiin lapsessa niin positiivisia kuin negatiivisiakin tunteita (Asi ym., 2019).

1.2 Lapsen haastava käyttäytyminen

Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu varhaiskasvatuksen opettajan tunnetaitoihin lapsen käyttäytyessä haastavasti. Lapsen käyttäytymistä voidaan pitää haastavana, kun se estää häntä toimimasta tilanteessa tarvittavalla tavalla, aiheuttaen haastetta sekä ongelmia niin hänelle itselleen kuin muille tilanteessa oleville (Ahonen, 2017, s. 28–29). Lapsen haastavalle käyttäytymiselle on aina

jokin syy, mikä on tärkeää tunnistaa (Ahonen, 2017; Greene, 2011; Sadeniemi ym., 2023, s. 48) sekä ymmärtää, että haastavasti käyttäytyessään lapsi on usein turvaton ja hämmentynyt (Jääskinen & Pelliccioni, 2017, s. 139). Toisaalta vahvatkin tunteenpurkaukset kuuluvat varhaiskasvatusikäisen lapsen kehitykseen, ja silloin taustalla on usein fysiologinen tarve, esimerkiksi nälkä, väsymys tai yllättävä tunnetila esimerkiksi pettymys (Ahonen, 2015).

Varhaiskasvatuksessa lasta saatetaan pitää manipuloivana, huomionhakuisena, rajoja testaavana, hankalana tai motivoitumattomana, jos ei ymmärretä käyttäytymisen taustalla olevaa ongelmaa tai taitojen kehittymättömyyttä (Ahonen, 2017). Joskus psykiatriset diagnoosit saattavat patologisoida lasta, jolloin ongelma nähdään lapsessa itsessään sen sijaan, että ymmärrettäisiin puuttuvien sosiaalisten taitojen sekä kontekstin merkitys haastavalle käytökselle (Greene, 2011). Ahonen (2017, s. 28) määrittelee varhaiskasvatuksen kontekstissa haastavaksi käyttäytymiseksi ennen kaikkea aggressiivisen, uhmakkaan, ylivilkkaan ja tarkkaamattoman käyttäytymisen sekä vahvat tunnepurkaukset ja voimakkaan vetäytymisen. Skoglundin ja Åmotin (2021) tutkimuksessa sen sijaan haastava käyttäytyminen määriteltiin lapsen käyttäytymisen herättäessä varhaiskasvatuksen opettajassa vihaa tai turhautumista.

Haastavaa käyttäytymistä ilmenee, jos ympäristön käyttäytymis- ja toimintaodotukset ylittävät lapsen taidot toimia kyseisessä ympäristössä (Ahonen, 2017; Greene, 2011) tai lapsi ei tule kohdatuksi ja saa myötätuntoa (Salmi ym., 2022; Veijalainen ym., 2019). Stressaavassa ja ongelmatilanteessa lapsi pyrkii selviytymään etsien apua tai mukavuutta, omaa päämääräänsä tavoitellen välttelyn, harhauttamisen tai fyysisen sekä verbaalisen toiminnan avulla (Veijalainen ym., 2019). Tunteiden ilmaisu on vahvasti kontekstisidonnaista (Asi ym., 2019) ja tilanteessa muille pieneltä tuntuva asia voi lapsesta tuntua todella suurelta ja merkittävältä (Mäkelä & Trogen, 2022).

Lapsen tyypilliseen sosioemotionaaliseen kehitykseen kuuluu myös uhmakkuutta, kun lapsi alkaa ymmärtää erillisyyttään ja kykyään tehdä asioita itse. Jos uhmakkuus jatkuu voimakkaana tämän ”uhmaiän” (1–3,5 v.) jälkeen,

kutsutaan sitä aggressiivisuudeksi (Ahonen, 2017, s. 32; Saarinen ym., 2023, s. 63–64). Lapsella ilmenevä aggressiivinen käytös on usein tilannesidonnaista eli reaktiota tiettyihin tilanteisiin tai tiettyjä ihmisiä kohtaan. Aggressiiviseen käyttökseen johtavat reaktiivinen aggressio, kun lapsi ensin turhautuu jonkin halumansa estymisestä ja sitten käyttäytyy aggressiivisesti tai proaktiivinen aggressio, mikä saa lapsen pyrkimään tavoitteeseensa aggressiivisen käyttäytymisen avulla (Ahonen, 2017, s. 33; Saarinen ym., 2023, s. 64–65). Varhaiskasvatuksessa on tärkeää ymmärtää lapsen haastavan käyttäytymisen taustatekijät sekä kontekstin yhteisvaikutus.

1.3 Varhaiskasvatuksen opettaja ja lapsen haastava käyttäytyminen

Varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu rakentaa oppimisympäristöstä lapsen kehitystasolle sopiva, mallioppimisen ja onnistumisen kokemuksia mahdollistava ympäristö (Aro, 2020b; Parviainen, 2023) lapsen haasteista huolimatta (Ahonen, 2017; Greene, 2011). Varhaiskasvatukseen lapsi tarvitsee turvallisen ja luotettavan aikuisen peiliksi tilanteisiin, joissa ei vielä itse osaa sanallisesti tai oma-aloitteisesti ilmaista tunteitaan (Jääskeläinen & Pelliccioni, 2017, s. 97). Lapsi pyrkiikin muodostamaan myös varhaiskasvatuksessa kiintymyssuhteen häntä hoitaviin henkilöihin ja näin varmistamaan turvallisuuden tunteen (Nummenmaa, 2010). Lapsen kiintymyssuhde huoltajiinsa on mallina tälle suhteelle, ja opettajan on tärkeää ymmärtää näiden suhteiden vaikutus lapsen sosiaaliselle kompetenssille eli yhteistyökyvyille, toisten tunteiden ymmärtämiselle, käyttäytymiselle sekä tunnesäätelykyvyille (Asi ym., 2019; Pakarinen ym., 2020).

Varhaiskasvatuksessa opettajan korkealaatuinen emotionaalinen tuki varsinkin aggressiivisesti ja vetäytyvästi käyttäytyville lapsille vähentää lasten epäsosiaalista käyttäytymistä, päivän aikana koettua stressiä sekä kuormitusta (Pakarinen ym., 2020). Lämmin vuorovaikutussuhde opettajan ja lapsen välillä mahdollistaa sekä vahvistaa lapsen ymmärretyksi tulemistä varhaiskasvatuksen

arjen kaikissa tilanteissa (Ahonen, 2017; Greene, 2011). Lisäksi se mahdollistaa lapsen käyttäytymisen ohjaamisen toivottuun, myönteisempään suuntaan vahvistaen lapsen tunne- ja sosiaalisia taitoja (Asi ym., 2019; Eklund & Heinonen, 2020). Opettajan omat tunnetaidot sekä vuorovaikutus lapsen kanssa vaikuttavat siihen, miten hän tunnistaa, tulkitsee sekä reagoi konfliktia aiheuttavaan lapsen käyttäytymiseen (Asi ym., 2019). Aina ei haaste ole lapsen varsinaisessa käyttäytymisessä, vaan opettajan tulkinnassa tästä käyttäytymisestä (Kurki ym., 2016). Tulkitseeko opettaja esimerkiksi lapsen levottoman tai uhmakkaan käytöksen opettajuutensa kyseenalaistamisena tai välipitämättömyytenä työtään kohtaan?

Varhaiskasvatuksen opettajan tunnesäätelystrategioiden merkitys korostuu tilanteessa, jossa hänellä on psyykkistä kuormitusta ja stressiä. Tällöin opettajalla on vähemmän kapasiteettia hallita omia tunteitaan, mikä voi näkyä lisääntyneenä negatiivisena reagoititapana lapsen haastavaan käyttäytymiseen tai sen huomiotta jättämisenä (Buettner ym., 2016; Mäkelä & Trogen, 2022, s. 92). Pintanäytteleminen (*Surface acting*) on opettajan ammatillisuuteen, ammattirooliin kuuluva, merkittävä tunteiden säätelykeino myös silloin, kun tunneilmaisut on suhteutettava ympäristön sääntöihin, sosiokulttuurisiin normeihin tai odotuksiin (Asi ym., 2019; Hong & Zhang, 2019; Sauter ym., 2010). Tuntiessaan turhautumista tai ärtymystä lapsen haastavasta käytöksestä, taitavasti tunteitaan säätelevä opettaja voi valita reagoititapansa ja näyttää ulospäin rauhalliselta peittäen todelliset tunteensa eli pintanäytellä. Tällöin opettajalla on aikaa syväiseen reagointiin, aikaa tarkastella mielessään mahdollisia syitä lapsen käyttäytymisille ja lapsen tarvitsemalle kohtaamistavalle. Syvä reagointi edellyttää opettajalta kykyä reflektoida omia tunnetilojaan, sekä lapsen ja tämän taustan riittävän hyvän tuntemisen (Brown ym., 2023).

Haastavasti käyttäytyvältä lapselta puuttuu tilanteessa tarvittavia taitoja ja siksi rangaistukset eivät ole hyödyllisiä, vaan lapsen tulee saada tarvittavien taitojen mallintamista ja opettamista (Ahonen, 2017; Sadeniemi ym., 2023, s. 48). Greene (2011) kirjoittaakin, kuinka ensin on tärkeää kartoittaa lapsen mahdolliset puuttuvat taidot ja tukea sekä opettaa näitä. Ymmärtämällä kontekstin

merkityksen lapsen haastavalle käyttäytymiselle, voi varhaiskasvatuksen opettaja ennakkoon muokata toiminnan tavoitteita sekä toimintatapojaan, omia tunteisäätelykeinojaan, ja näin ehkäistä haastavaa käyttäytymistä, yli- tai alivirittyneisyyttä, sekä lapsen tarvetta kanssasäätelyyn (Ahonen, 2017; Eklund & Heinonen, 2020; Jääskinen & Pelliccioni, 2017; Salmi ym., 2022).

Stressaavassa tilanteessa yksi merkittävistä lapsen kokemista selviytymisstrategioista on aikuisen apu (Veijalainen ym., 2019). Opettaja voi omalla rauhallisella ja empaattisella toiminnallaan luoda turvallisen ilmapiirin, saada yhteyden lapseen ja mallintaa, kuinka tilanteen voi ratkaista toivotulla ja rakentavalla tavalla (Asi ym., 2019; Eklund & Heinonen, 2020; Jääskeläinen & Pelliccioni, 2017; Kokkonen, 2017). Kanssasäätelämällä lasta voimakkaiden tunnetilojen kanssa (Mäkelä & Trogen, 2022, s. 170), voi opettaja tukea merkittävästi lapsen tunneilmaisun ja -säätelyn taitoja (Aro, 2020a). Opettajan tulee antaa lapselle toivottu käyttäytymismalli sekä kyetä motivoimaan lapsi muutokselle. Kun lapsi kokee autonomiaa ja voivansa itse päättää asioistaan, vahvistaa se lapsen sisäistä motivaatiota (Vasalampi, 2022) edesauttaen oppimista ja toivotun muutoksen ylläpitämistä. Toimintaympäristöltä vaaditaan jatkuvaa tukea toivotun toiminnan ylläpitämiseksi, lapsen aktiivisen osallisuuden vahvistamiseksi sekä tarvittavan tuen ja avun saamiseksi.

1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Varhaiskasvatusikäisillä lapsilla esiintyy haastavaa käyttäytymistä, koska he vasta opettelevat sosiaalisissa tilanteissa tarvittavia taitoja. He tarvitsevat varhaiskasvatuksen opettajan tukea, tunteiden kanssasäätelyä ja mallista oppimista. Jotta opettaja voi onnistua tässä työssä, tulee hänen tiedostaa omat tunteensa ja niiden merkitys vuorovaikutustilanteissa (Jääskinen & Pelliccioni, 2017; Nummenmaa, 2017; Thümmler ym., 2022). Varhaiskasvatuksen opettajan ymmärrys omien tunteidensa merkityksestä on monessa tutkimuksessa todettu avaintekijäksi opettamiselle sekä vuorovaikutukselle (Hong & Zhang, 2019; Kirvesniemi ym., 2019; Thümmler ym., 2022), mutta sitä ei itsessään ole tutkittu kovin paljoa.

Tutkimukseni tavoitteena on saada tietoa ja ymmärtää, mitä tunteita varhaiskasvatuksen opettaja kokee kohdatessaan lapsen haastavaa käyttäytymistä sekä miten hän ymmärtää tunteidensa merkityksen omalle toiminnalleen ja sitä kautta lapsen toiminnalle. Lisäksi on tarkoitus selvittää, minkälaisia tunnesäätelykeinoja opettaja tietää ja miten hän näitä käyttää kohdatessaan lapsen haastavaa käyttäytymistä.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Mitä tunteita varhaiskasvatuksen opettaja tunnistaa itsessään kohdatessaan lapsen haastavaa käytöstä?
2. Minkälaisia tunnesäätelykeinoja varhaiskasvatuksen opettaja käyttää haastavissa kasvatustilanteissa?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämä pro gradu-tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa kiinnostus kohdistuu ihmisen kokemuksiin, ajatuksiin ja tunteisiin sekä niille annettuihin merkityksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 24; Juuti & Puusa, 2020a). Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena ymmärtää varhaiskasvatuksen opettajan käsityksiä omista tunnetaidoistaan. Tutkimuksen aihe nousi omasta kokemuksestani, mikä on yksi laadullisen tutkimuksen lähtökohdista (Juuti & Puusa, 2020a).

2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Tämä tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella haastattelututkimuksena, jossa ihminen on keskiössä sekä tutkittavana kohteena että tutkijana (Puusa & Juuti, 2020; Vilka, 2021, s. 136) ja tarkoituksena on ymmärtää tutkittavan kokemuksia ja niiden olennainen merkitys (Kakkori, 2009; Kakkori & Huttunen, 2014). Fenomenologiassa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä yleistettävän totuuden tuottamisen sijaan (Aaltio & Puusa, 2020), tutkimalla ihmisen kokemuksia ja tietoisuutta sekä kuvaamalla niitä sellaisena kuin ihminen ne itse kokee (Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 287). Tämä edellyttää luottamusta tutkijan ja tutkittavan välillä (Puusa, 2020a). Tarkoituksena tällä tutkimuksella oli tuottaa ymmärrystä lisäävää tietoa varhaiskasvatuksen opettajan tunnetaidoista sekä tunnetaito-osaamisesta lapsen käyttäytyessä haastavasti.

Hermeneutiikassa tietoa pyritään ymmärtämään sekä tulkitsemaan hahmottamalla yhteyksiä tutkittavan asian ja kontekstien välillä. Tutkittavan näkökulmaa, kokemuksia ja tarkoituksia pyritään ymmärtämään kuuntelemalla ja tulkitsemalla tutkittavan kerrontaa (Kakkori, 2019; Patton, 2002, s. 114). Hermeneuttisen kehän avulla saadun tiedon osista muodostetaan kokonaisuuksia ja näitä peilataan aiempaan tietoon (Kakkori, 2009). Tämän tutkimuksen lähtökohta nousi omasta kokemuksestani sekä käsityksestäni varhaiskasvatuksen opettajien tunnetaidoista. Hermeneuttisella kehällä kokemus tapahtuu tutkijalle ja hänen tulee oivaltaa jo aiemmin ymmärtämiensä sekä tulevien oivallustensa yhteys sen

hetkiseen ymmärrykseensä tutkittavasta ilmiöstä (Kakkori & Huttunen, 2014). Muodostuvan kokonaiskuvan hahmottamisella on mahdollista uudelleen tarkastella siihen vaikuttavien eri yksityiskohtien merkityksiä (Kakkori, 2009) sekä laajentaa ymmärrystä asiakokonaisuudesta (Patton, 2002, s. 114). Pohdin ja tulkitisin aineistoni tuomaa tietoa peilaten sitä tutkimuskysymyksiini. Uusien oivallusten myötä palasin hermeneuttisen kehän mukaisesti useaan kertaan aineistooni ja tutkin sekä tulkitisin sitä näiden uusien oivallusten pohjalta.

2.2 Tutkimuskonteksti ja osallistujat

Tutkimukseen osallistui eräästä eteläsuomalaisesta kaupungista kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajan (KK tai KM) yliopistokoulutuksen saanutta ja sitä työtä tällä hetkellä tekevää henkilöä. Rajasin haastateltavat varhaiskasvatuslain (2018, 26§) asettaman koulutustaustan mukaan. Työskentelen itse tutkimuskaupungissa ja rajasin tutkimuksestani pois yksiköt, joissa olen itse työskennellyt. Pyrin näin vähentämään ennakkotietojani tutkittavista sekä vahvistamaan ulkopuolisen tutkijan rooliani. Tutkimusluvan saatuaani välitin tiedon tutkimuksestani ja siihen kuuluvasta yksilöhaastattelusta kaupungin varhaiskasvatusyksiköiden esihenkilöille, ja heidän kauttaan tieto välittyi varhaiskasvatuksen opettajille. Haastateltavat laittoivat minulle sähköpostilla tiedon kiinnostuksestaan osallistua tutkimukseen. Tutkittavien kanssa on helpompi saavuttaa luottamusta heille tutussa ympäristössä (Aaltio & Puusa, 2020; Qu & Dumai, 2011), ja luottamusta vahvistaakseni sovin yksilöhaastattelut haastateltavien työpaikoille, autenttiseen heille tuttuun ja turvalliseen ympäristöön.

Lähetin tutkimustiedotteen, -suostumuksen ja tietosuojalomakkeen sähköisesti haastateltavalle, kerroin lisäksi ennakkopäiväkirjasta sekä tulevan haastattelun nauhoittamisesta. Nauhoittamiseen tarvitaan tutkittavan lupa ja siksi se on hyvä kysyä etukäteen (Eskola & Suoranta, 2014), lisäksi tutkittavan täytyy tietää mitä tutkimukseen osallistuminen edellyttää ja suostua siihen vapaaehtoisesti (Kuula, 2011, s. 64, 73–75). Sovimme haastattelun ajankohdan haastateltavan luettua kaikki asiakirjat ja lupauduttuaan vapaaehtoisesti mukaan tutkimukseeni,

samalla selitin nauhoittamisen merkityksen analyysin kannalta, Näin varmistin, että tutkittava tiesi, mitä osallistuminen tutkimukseeni häneltä edellyttää.

2.3 Tutkimusaineiston keruu

Keräsin aineistoni joulukuussa 2023 ja tammikuussa 2024 puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 46–47; Puusa, 2020a; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 64), jossa oli tutkimusongelmiini perustuva ennakkoon suunniteltu haastattelurunko. Tällä menetelmällä on mahdollista joustavasti mukaila haastattelun kulkua haastateltavan narratiivin mukaan (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 46), ja näin toimin haastatteluissa. Haastattelu on erityinen ennalta roolitettu vuorovaikutustilanne, jossa tietoa yhtäaikaisesti tuotetaan ja tallennetaan (Juvonen, 2017, s. 346). Tavoitteena tutkimushaastattelulla on kerätä tietoa, ymmärtää ja tulkita ilmiötä (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 32) sekä sen merkitystä tutkittaville (Huhtinen & Tuominen, 2020; Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 30). Haastatteleamalla halusin selvittää ja ymmärtää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tunteistaan ja tunnesäätelytaidoistaan. Tutkimushaastattelullani oli myös emansipatorinen tarkoitus (Vilkka, 2021, s. 101), halusin haastatteleamalla saada tutkittavilta tietoa ja samalla lisätä heidän ymmärrystään tutkimusaiheesta, sekä mahdollistaa oivalluksia tunnetaitojen merkityksestä heidän työssään varhaiskasvatuksen opettajana.

Pyryn motivoimaan haastateltavia ennakkoon (Ruusuvuori & Tiittula, 2017) täytettävän päiväkirjan avulla. Siihen oli tarkoitus kirjata haastattelua edeltävän viikon ajan opettajan kokemia tunteita omin sanoin, arvioida tunteen voimakkuutta asteikolla lievä- voimakas- vahva, sekä kuvata tunteen herättänyt lapsen haastava käyttäytyminen. Haastattelun rungon (liite 1) sekä päiväkirjan testasin esihaastatteleamalla (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 74) erästä varhaiskasvatuksen opettajaa. Sen perusteella lisäsin haastattelurunkoon kysymyksen kehollisista reaktioista sekä arvioin haastatteluun kestoksi noin 30 minuuttia.

Haastattelun vuorovaikutuksellisuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 103–106), luottamusta ja kiireettömyyttä voidaan vahvistaa hyödyntäen ei-kielellisiä

viestejä eli eleitä, ilmeitä ja asentoja (Puusa, 2020a; Qu & Dumai, 2011). Haastattelujen nauhoittamisella vahvistin keskittymistäni sujuvaan vuorovaikutukseen (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 141–142), hyödynsin haastateltavan ei-kiellisiä viestejä ja muutin omia ei-kielellisiä viestejäni, vahvistaakseni tilanteessa luottamusta ja kiireettömyyttä. Luottamuksen saavuttamisessa vahvuutenani oli, että tunsin haastateltavien työkontekstin ja siihen vaikuttavien ympäröivien tekijöiden merkityksen (Mikecz, 2012; Qu & Dumai, 2011). Nauhoitukset tein Jyväskylän yliopiston äänitallentimella ja niitä kertyi 208 minuuttia ja litteroituna sivuja 118, fonttikoolla 12 ja 1,5 rivivälillä.

2.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin kautta pyritään kuvailemaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavana olevaa ilmiötä (Juuti & Puusa, 2020b; Patton, 2002 s. 423). Aineistosta luodaan kokonaisuus, mikä mahdollistaa tulkin-tojen ja johtopäätösten tekemisen tutkittavasta ilmiöstä (Patton, 2002, s. 432; Puusa, 2020b). Haastattelujen jälkeen litteroin nauhoitukset heti, kirjoitin litteraatiin marginaaliin haastattelusta nousseita ajatuksiani, koska äänitallenteen muuttamisessa tekstiaineistoksi tallentuu vain osa todellisesta haastattelussa välittyneestä informaatiosta (Ruusuvuori, 2010).

Käytin Wordin litterointityökalua apuna äänitallenteiden muuttamisessa kirjoitetuksi. Kuuntelin nauhoitukset uudestaan ja poistin litteraatista peräkkäin toistetut sanat (esim. että että, on on), jotta litteraatti tuli helpommin luettavaksi, muttei muuttanut haastateltavan kerronnan sisältöä (Ruusuvuori, 2010; Nikander, 2010). Litteroidessa anonymisoin aineiston niin, ettei tutkittavaa ole mahdollista tunnistaa litteraatista (Kuula, 2011, s. 73; TENK, 2019), muutin kaikki erisnimet pseudonyymeiksi, murre sanat yleiskielisiksi sekä poistin kohdat, joissa haastateltava toi esille henkilökohtaisia, tunnistamista mahdollistavia asioita. Näin varmistin, ettei tutkittavia voi tunnistaa (Kuula, 2011, s. 148–149; Kuula & Tiitinen, 2010).

Aineiston sisällönanalyysin tein induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Analyysiyksikkönä oli sana tai sanayhdistelmä. Analyysissä keskityin tunnistamaan ja kuvaamaan tutkimuskysymysteni mukaisesti sekä eksplisiittisiä eli suoraan nimettyjä tunteita ja tunnesäätelykeinoja että implisiittisiä, sanomattomia, mutta edellisiin liittyviä pääteltävissä olevia tunteita tai tunnesäätelykeinoja (Guest ym., 2012). Aloitin redusoimalla eli pelkistämällä aineistosta tutkimuskysymysten ohjaamiin alustaviin luokkiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen osalta värikoodasin litteroinneista opettajan nimeämiä tunteita ja toiseen tutkimuskysymykseen opettajan käyttämiään tunnesäätelykeinoja. Haastateltavat ilmaisivat hyvin eri sanoin tunteitaan ja tunnesäätelykeinojaan, joiden merkityksiä olin kysymällä tarkentanut jo haastattelun aikana.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen, opettajan nimeämät tunteet, redusoinnissa valitsin analyysin kohteeksi kaikki tunteeksi nimetyt sanat tai ilmaisut. Peilasin nimettyä tunnetta asiayhteyteen, jotta sain klusteroitua eli luokiteltua pelkistetyn aineiston alaluokkiin (taulukko 1) (Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 90–93). Alaluokiksi muodostuivat *Ärsyyntyminen, turhautuminen, harmitus, kiukku, keinottomuus, ahdistus, pelko, ilo, suru, inho ja hämmennys*.

Taulukko 1

Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineistonluokittelusta

Tunteen pelkistäminen	Alaluokka	Yläluokka
<i>Epämukavuus Ärsyyntyminen Ärtynisyys</i>	Ärsyyntyminen	Viha
<i>Turhautuminen Hermostuneisuus Stressaantunut</i>	Turhautuminen	
<i>Paha mieli Harmistunut</i>	Harmitus	
<i>Kiukuttaa Suututtaa Epäreiluus</i>	Kiukku	

Kolme opettajaa nimesi väsymyksen tunteen haastavan käyttäytymisen yhteydessä. Asiyhteyden tarkastelussa se osoittautui tunnetilaksi, joka ei aiheutunut haastavasta käyttäytymisestä, ja poistin sen tunnesanoista. Jatkoin aineiston klusterointia luokittelemalla edelleen tarkemmin tunnesanoja sekä niihin liittyvää kerrontaa (Ruusuvuori ym., 2020). Päädyin alaluokkia yhdistelemällä muodostamaan yläluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92) perustunteet *viha, pelko, ilo, suru, inho ja hämmästyminen* (liite 2).

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla redusoin aineistosta kaikki kuvaillut tunnesäätelykeinot. Jatkoin näiden klusterointia eli luokittelua peilaten niitä asiayhteyksiin, joissa tunnesäätelykeinot oli nimetty ja yhdistelin niitä tunnesäätelyä kuvaileviin alaluokkiin. Lopuksi abstrahoin nämä alaluokat yläluokkiin (Puusa, 2020b; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 90–93). Tunnesäätelykeinojen yläluokiksi muodostuivat: *sanoittaminen, tilanteen järjeistäminen, viivästyttäminen, kehollinen toiminta, tukahduttaminen, keskusteleminen ja ennakointi* (taulukko 2).

Taulukko 2

Esimerkki tunnesäätelykeinojen luokittelusta

Tunnesäätelykeinoja	Alaluokka	Yläluokka
Omien tunteiden nimeäminen/ sanoittaminen	<i>Tunteen / tilanteen/ toiminnan sanallistaminen</i>	Sanoittaminen
Lapsen tunteiden nimeäminen / sanoittaminen		
Tilanteen sanoittaminen ääneen, ratkaisujen sanoittaminen, toimintavaihtoehtojen antaminen		
Lapsen tunteiden kanssasäätely ja sanoittaminen, kuvallinen tuki, pikapiirtäminen		

Kävin poikkiaineistollisella luokittelustrategialla (Ruusuvuori ym., 2010) läpi koko tutkimusaineistoni yhdistäen käsitteitä ja tilanteiden kuvailuja ala- ja yläluokiksi. Kävin hermeneuttisen kehän mukaista toistuvaa dialogia aineiston kanssa, analyysin ja synteessin kautta (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 151; Vilka, 2021, s. 142). Peilasin tutkittavien kertomaa oman kokemusmaailmani kautta, etsien syy-yhteyksiä ja heränneiden oivallusten myötä palasin aineistoon tekemään uusia tulkintoja syvällisemmän ymmärryksen saavuttamiseksi hermeneuttisen kehän mukaisesti (Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 295; Vilka, 2021 s. 138).

Tutkimuskysymysteni näkökulmasta tarkastelin tutkimusaineistoani kokonaisuutena näiden uusien oivallusten pohjalta ja peilasin aineiston yksityiskohtia tähän uuteen kokonaiskuvaan. Tämä kuvaa hermeneuttista analyysitapaa (Kakkori, 2009; Patton, 2002, s. 114; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86).

2.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettiset ratkaisut tekee tutkija itse (Kuula, 2011, s. 26) ja ne vaikuttavat myös tutkimuksen laatuun sekä luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 148). Noudatin tutkimukseni aineistonkeruussa yleisiä, eettisiä toimintaperiaatteita Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) ohjeistusten mukaan. Toimin rehellisesti, huolellisesti ja noudatin erityistä tarkkuutta käsitellessäni tutkimusaineistoani. Hankin tarvittavan kaupungin tutkimusluvan ja huomioin oman mahdollisen esteellisyyteni, rajaamalla oman työskentelyalueeni tutkimuksen ulkopuolelle, sillä tutkimuksessa tulee huomioida mahdolliset riippuvuussuhteet tutkittavien ja tutkijan välillä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 40). Ennen aineistonkeruutani tein huolellisen aineistokeruusuunnitelman, jonka avulla varmistin noudattavani tutkimuksille asetettuja eettisiä ohjeistuksia (Kuula, 2011, s. 71–73; TENK, 2019).

Haastattelut perustuivat vapaaehtoisuuteen, ja haastateltavilla oli mahdollisuus keskeyttää sekä peruuttaa osallistuminen tutkimukseeni ilman minkäänlaisia seuraamuksia. Kävin läpi haastateltavan kanssa etukäteen tutkimussuunnitelmani, tietosuojaperiaatteet, aineiston käsittelyn sekä aineiston tuhoamisen ja anonymiteettisyyden. Edellä kirjoitetut asiat ovat olennaisia tarkasteltaessa tutkimuksen eettisyyttä (Kuula, 2011, s. 73–75; TENK, 2019, s. 3). Lähetin haastateltaville sähköpostilla ennen haastattelua kattavat tiedot tutkimuksesta sekä tunnepäiväkirjan ohjeistuksineen. Näin toimien halusin varmistaa, että tutkittavan vapaaehtoisuus ja itsemääräämisoikeus toteutuvat (TENK, 2019, s. 3).

Pyysin jokaiselta tutkittavalta haastattelun aluksi suostumuksen tutkimukseeni osallistumisesta. Näin suostumus tallentui nauhurille ja kirjasin sen litteointeihin. Tutkimuksessa saatu tieto tulee tallentaa tietosuoja noudattaen

(Kuula, 2011, s. 79) ja tallensin kaiken omalle salasanalla suojatulle tietokoneelleni sekä Jyväskylän yliopiston U-asemalle. Pro graduni valmistuttua tuhosin aineiston tietosuojaohjeistuksia noudattaen (ks. TENK, 2019) ensin ylikirjoittamalla ja sitten poistamalla kaikki haastatteluihin liittyvät litteraatit ja muut kirjattut tiedot.

Tunnistettavuus ja sen estäminen on yksi tärkeä tutkimuseettinen normi (Kuula, 2011, s. 139) ja anonymiteettiä on noudatettava koko tutkimuksen ajan (Eskola & Suoranta, 2014, s. 42). Vahvistin tutkittavien anonymiteettiä koodaamalla analyysissä satunnaisesti tutkittavat H1-H8 koodeilla. Tulosten raportoinnissa viittasin näihin satunnaistettuihin koodeihin käyttäessäni suoria aineistolainauksia.

3 TULOKSET

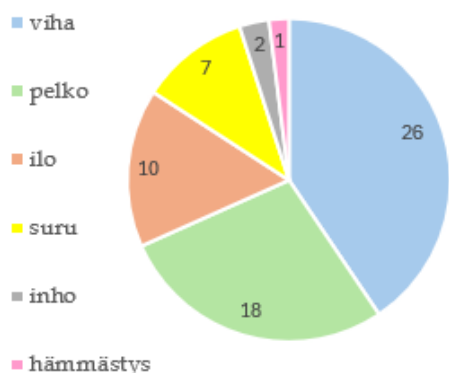
Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeisimmät tulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensin kuvataan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tunteita tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy haastavasti. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan minkälaisia tunnesäätelykeinoja varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät tunteidensa säätelyyn lapsen käyttäytyessä haastavasti. Haastateltuihin varhaiskasvatuksen opettajiin viitataan H1-H8 tunnisteilla.

3.1 Varhaiskasvatuksen opettajan tunteet

Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat olivat haastattelua edeltäneellä viikolla kohdanneet päivittäin lapsen haastavaa käyttäytymistä. Opettajat nimesivät näihin tilanteisiin liittyen 64 tunnesanaa, vaihteluvälillä 3–15 tunnesanaa (keskimäärin 8 tunnesanaa) haastateltavaa kohden. Tunteet jaettiin perustunteiden mukaisiin yläluokkiin: *Viha, pelko, ilo, inho, suru ja hämmästyminen* (kuvio 1). Tulokset esitellään alaluvuissa niiden yleisyysjärjestyksessä.

Kuvio 1

Haastateltavan nimeämät tunnesanat n=64



3.1.1 Viha

Lapsen haastavan käyttäytymisen tilanteissa varhaiskasvatuksen opettajat nimesivät eniten vihaan liittyviä tunteita (kuvio 1), kuten *turhautumista, harmitusta, ärsyyntymistä ja kiukkua* (liite 2). Ainoastaan yksi opettajista ei nimennyt yhtään vihaan kuuluvaa tunnetta. Eräs opettaja nimesi vain vihan tunteita, kokien oikeastaan vain turhautumista, huolimatta oliko kokemansa lapsen käytös aggressiivista tai lievemmin haastavaa. Suurin osa opettajista nimesi vihan tunteita eniten kaikista kokemistaan tunteista: *Tää on nyt yks tilanne aamupäivän ulkoilusta, että mä turhauduin ja sitten mua rupesi kiukuttaa (H6). Ja turhautumista oli itsellä samalla kun ärsyttää, että no miksi tämä ei onnistu! (H2).*

Usein vihan tunne koettiin lievänä turhautumisena tai harmituksena. Eriytyisesti perushoito- ja siirtymätilanteissa ilmenevä lapsen uhmakas tai aggressiivinen käytös koettiin turhautumisena. Jonkin verran turhautumista opettajat kokivat myös tilanteissa, joissa lapsen käytös aiheutti heille myös keinottomuutta: *Vaikka mä kuinka yritän tehdä kaikkeni, niin silti siitä ei oikein tule mitään. Ja sitten siitä mulle tulee se turhautumisen tunne (H4).* Harmitusta opettajat kokivat, kun lapsen käyttäytyminen häiritsi, esti tai viivästytti muiden lasten toimintaan tilanteessa.

Ärsyyntymistä opettajat kokivat eniten lapsen käyttäytyessä hyvin uhmakkaasti sekä suunnittelemansa toiminnan estyessä: *...että tilanne ärsyttää, kun se ei mene joko halutulla tavalla tai ei tiedä, että miten toimia (H5).* Ärsyyntyminen koettiin voimakkaampana tunteena kuin turhautuminen: *Ärsyyntyminen on mulle enemmän semmoinen tunne, että mä niinku joudun oikeasti silleen ihan niinku vähän hengähtämään, että nyt! (H4).* Kiukku koettiin vihaan kuuluvaksi luokitellusta tunteista voimakkaimpana ja sitä nimettiin tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyi fyysisesti aggressiivisesti muita lapsia tai ympäristöä kohtaan: *Sitten mua rupesi kiukuttaa... että lapsi tönii kavereita, eikä kuuntele aikuista (H6).* Kiukkua koettiin myös, kun lapsen käyttäytymistä jouduttiin rajaamaan fyysisesti ja tällöin lapsen aggressio kohdistui aikuiseen.

3.1.2 Pelko

Pelkoon liittyviä tunteita nimettiin määrällisesti toiseksi eniten (kuvio 1). Näitä tunteita olivat *pelko, keinottomuus sekä ahdistus* (liite 2). Kiireestä sekä yllättävistä muutoksista aiheutunut lapsen haastava käyttäytyminen aiheutti suurelle osalle opettajista pelkoon liittyviä tunteita. Muutama opettaja koki pelkoon liittyviä tunteita vieraampien lasten ja epäselvien/ uusien toimintatapojen vuoksi: *Mä en pystynyt vastaamaan lapsille, kun ne tulee kysymään multa, niin mulle tuli itsellenikin se turoattomuuden tunne (H2)*. Henkilökunnan vaihtuvuus sekä riittämättömyys koettiin lisäävän lasten haastavaa käyttäytymistä, mikä synnytti opettajissa pelkoon liittyviä tunteita.

Keinottomuutta varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyi uhmakkaasti tilanteen toimintatapoja tai aikuista vastaan sekä silloin, kun lapsen käyttäytyminen vaikeutti kaikkien tilanteessa olleiden toimintaa. Keinottomuutta koettiin myös tilanteissa, joissa opettajat kokivat epävarmuutta toimia oman näkemyksensä mukaan tai oma osaaminen ei tuntunut riittävältä: *Niin jotenkin tuli semmoinen epätietoinen olo tai syyllinen olo, että kuinka tiukkaan mä voin lapsille sanottaa näitä tilanteita (H5)*. Keinottomuus tunnistaa lapsen haastavan käyttäytymisen syy herätti myös vahvoja pelkoon liittyviä tunteita: *Se aiheutti mulle semmoista tietynlaista ahdistusta, kun mulle tuli semmoinen olo, että mä en halua jättää sitä lasta sen oman tunteen kanssa yksin (H4)*. Ahdistusta koki vain muutama opettaja, kun pitkittyneeseen tilanteeseen ei tuntunut löytyvän ratkaisua.

3.1.3 Ilo

Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat kokevansa työssään ilon tunteita, mutta lapsen haastavan käyttäytymiseen liittyvissä tilanteissa, iloa nimesi puolet opettajista. He kuvasivat tuntevuansa hyvin lapsen sekä ymmärtävänsä haastavaan käyttäytymiseen liittyvän kokonaistilanteen. Opettajat tunsivat iloa erityisesti silloin, kun näkivät lapsen haastavassa käyttäytymisessä muutosta toivotuun suuntaan: *...lapsi on rikkonut kirjan todennäköisesti tahalleen... Toisaalta musta*

tuntuu iloiselta, että lapsi itse kertoo siitä sitten, että tämä kirja meni rikki (H5). Myös opettajan oman toiminnan vaikutus tilanteen ratkeamiseen koettiin ilon tunteina: ...hellyyttä, hyväksyntä mä tunnen, jos mä saan niin kun tavallaan lapsen rauhoittumaan (H8).

Huumorin sekä tilanteen koomisuuden oivaltamisen avulla varhaiskasvatuksen opettajat kokivat myös ilon tunteita:

Tosi koominen tilanne, että lapsi ei halua laittaa tiettyä vaippaa päälle, mun mielestä jotenkin jopa huvittavaa, että okei, tää on niinku haastavaa käytöstä, mutta sitten ei voi mitään muuta tehdä, kun itse melkein nauraa! H5

Iloa nimenneet opettajat kokivat lisäksi hyvin voimakkaitakin muita tunteita lapsen haastavan käyttäytymisen tilanteissa, mutta ilon tunne laski kaikkien tunteiden voimakkuutta sekä vähensi jälkeensä koettua tunnekuormaa.

3.1.4 Suru, inho ja hämmästys

Surun tunteen nimesi puolet varhaiskasvatuksen opettajista ja sitä koettiin liittyen lapsen vahvaan tunnetilaan sekä tilanteessa, kun koettiin ettei voida auttaa lasta: *...tuli surullinen olo siitä, että mä en just pysty auttamaan sitä lasta ja sillä on niin voimakas se tunne (H4).* Lapsen vahva vetäytyminen herätti opettajissa myös surua: *Lapsi blokkas mut kokonaan eikä reagoinut. Mulla heräsi semmoinen huoli ja suru, kun yritin kysellä ja lapsi ei reagoinut ollenkaan (H3).* Surua tuotti myös lapsen pitkään jatkunut itku ja lohduttomuus: *Ja sitten, että jotenkin mulle on niin surullista katsoa, että se toinen on niin itkuinen (H4).* Kuten esimerkit osoittavat, lapsen vahvat tunnekokemukset herättivät opettajissa surun tunnetta.

Inhon tunnetta kuvattiin vain yhden esimerkin tilanteessa: *Tuli sellainen kyyninen olo, että ei taas alkoi se sama vänkääminen, en jaksa! (H3).* Samoin hämmästyttä koettiin vain yhdessä samanlaisena toistuvassa haastavassa tilanteessa, jossa lapsi olikin yllättäen toiminutkin eri tavalla, mikä herätti opettajassa ilon tunteen lisäksi hämmästyttä. Hämmästyksen tunne olisi ilman tunnepäiväkirja merkintää saattanut jäädä kokonaan nimeämättä.

3.2 Varhaiskasvatuksen opettajan tunnesäätelykeinot.

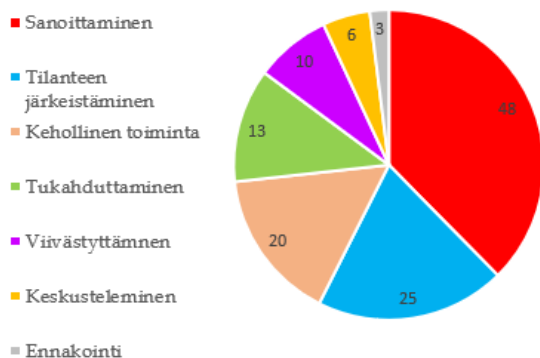
Tunnesäätelytaidot koettiin hyvin merkitykselliseksi varhaiskasvatuksen opettajan työssä:

Mä ajattelen, että jokainen vuorovaikutuksellinen kohtaaminen on sille lapselle se tilanne missä hän oppii ja, että jos en mä pysty säätämään mun omia tunteita, niin miten mä voin odottaa, että hän pystyisi niitä tekemään (H6).

Esimerkissä korostuu varhaiskasvatuksen arjessa tarvittavien tunnesäätelykeinojen merkitys varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Varhaiskasvatuksen opettajan tunnesäätelykeinot haastavissa tilanteissa olivat seuraavat: *Sanoittaminen, tilanteen järjeistämisen, kehollinen toiminta, tukahduttaminen, viivästyttäminen, keskusteleminen ja ennakointi* (kuvio 2).

Kuvio 2

Kaikki tunnesäätelykeinot n=127, liittyen haastavan käyttäytymisen tilanteisiin



Opettajat nimesivät yhteensä 113 tunnesäätelykeinoa, vaihteluvälillä 7–20 tunnesäätelykeinoa ja (keskimäärin 14 tunnesäätelykeinoa) haastateltavaa kohden. Tulokset esitellään alaluvuissa niiden yleisyysjärjestyksessä

3.2.1 Sanoittaminen

Sanoittaminen oli varhaiskasvatuksen opettajien eniten käyttämä tunnesäätelykeino, mikä ilmeni omien ja lapsen tunteiden nimeämisenä sekä tilanteen, toimintatapojen, ohjeiden ja sääntöjen sanoittamisena. Eniten opettajat säätelivät

sanoittamalla vihan ja pelon tunteita sekä myös ilon tunteita. Suurin osa opettajista koki jäsentävänsä paremmin tilannetta sanoittamalla lapselle tilannetta ja lapsen tunnetta ja näin säädellen omaa tunnettaan: *Samalla kun mä sanotan lapsen tunteita, niin mä sanotaan myös omia tunteitani tietyllä tapaa (H8)*. Puolet opettajista pyrki sanoittamalla kanssasäätelyyn lapsen tunnetta ja siten säätelyyn oman tunteensa voimakkuutta:

Rauhoittaa itseäkin...Ei meillä ei ole mitään hätää, me selvitään yhdessä, mä autan sua ja mä huomaan, että sua turhauttaa. Mä huomaan, että sä oot tosi vihainen, mut me selvitään tässä yhdessä (H1).

Edellä kuvatun esimerkin tavoin suurin osa opettajista nimesi ainakin yhden tilanteen, jossa oli sanoittanut omia tunteitaan lapselle ja siten säädellyt oman tunteensa voimakkuutta: *Jos lapset vaikka just riehuu, ja kukaan ei kuuntele mua, niin kyllä mä sitä koitan niinku sanoittaa lapsille, että mulle tulee tästä paha mieli (H4)*. Tilanteessa omien tunteiden nimeäminen koettiin myös tunteesta aiheutuvaa kuormitusta helpottavana.

Jälkeenpäin kaikki opettajat kertoivat sanoittavansa tilanteita työkavereidensa kanssa: *Tiimissä me puhutaan niistä (tilanteista), joskus jopa päivittäin, jos tulee tilaisuus, siten ne jutut (tilanteet) ei jää mua sillä tavalla harmittamaan (H3)*, mutta vain reilu puolet opettajista sanoitti tällöin omia tunteitaan. Opettajat kokivat taasaavansa oman tunteensa voimakkuutta tilanteen tapahtumien sekä lapsen käytöksen sanoittamisen avulla, ja osa koki lapsen tunteen sanoittamisen merkittävänä oman tunteensa voimakkuuden tasaamisessa. Haastavan tilanteen jälkeen muutama opettajista kertoi säätelävänsä tunnettaan sanoittamalla sitä tai lapsen tunnetta, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Oli semmoinen lapsi, jonka kanssa pystyi näihin palaamaan, niinku tosi paljonkin ja yleensä käytiin sitten ihan pikapiirtämistä, käytiin läpi, että mistä se tilanne lähti, mikä oli molempien niinku tunnetila (H7).

Kyseinen opettaja kertoi yllä olevan esimerkin mukaisen tilanteen jälkeen oman tunteensa olevan jatkossa lievempi, vaikka lapsen käyttäytyminen olisi edelleen yhtä haastavaa.

3.2.2 Tilanteen järkeistäminen

Tilanteen järkeistämällä varhaiskasvatuksen opettajat toimivat rationaalisen, järkeen perustuvan ajattelun avulla, ilman oman tunteensa vaikutusta tilanteessa toimimisessa. Opettajat tiedostivat omat tunteensa näissä tilanteissa, mutta tietoisesti harhauttivat ne pintanäyttelemällä keskittyen sen hetkiseen tilanteeseen, toimimalla suunnitelmien ja sovittujen sääntöjen mukaisesti tai keskittymällä lapsen tunteen kanssasäätelyyn: *Mutta että sitten ne (omat tunteet) osaa kyllä niinku sillä tavalla hillitä ja hallita, koska siinä se lapsi on se fokus, johon keskitytään (H1)*. Kaikki opettajat kokivat tärkeäksi käsitellä tilanteita jälkeenpäin työkaverien kanssa, mutta vain puolet opettajista kertoi nimeävänsä omia tunteitaan ja käsittelevänsä niitä.

Tilanteen järkeistämällä varhaiskasvatuksen opettajat säätelivät kaikkiin perustunteisiin liittyviä tunnekokemuksiaan, mutta eniten sitä käytettiin vihan ja pelon tunteiden säätelyssä:

Mun pitää niinku tietoisesti, että no niin nyt mä tiedän, että mua niinku itseäni ärsyttää suunnattomasti, mutta mä en voi sitä näyttää, vaan mun pitää nyt osata ohjata tätä lasta asianmukaisesti ja niinku oikein (H6).

Varsinkin vahvoina koettujen tunteiden kanssa, kuten edellisessä esimerkissä, tilanteen järkeistäminen oli usein käytetty säätelykeino. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki nimesivät tämän säätelykeinoon ja se oli toiseksi eniten nimetty säätelykeino (kuvio 2).

Muutama opettaja järkeisti tilannetta miettimällä tilanteessa uusia ja vaihtoehtoisia toimintastrategioita: *Mua ärsyttää..., mä oon muuttanut myös toimintatapaa tai yrittänyt keksiä siihen jonkun toisen jutun (H5)*. Eräs opettajista kertoi säätelvänsä tunnettaan pyrkien näkemään tilanteessa haastavasta käyttäytymisestä huolimatta aina hyvää.

3.2.3 Kehollinen toiminta

Kehollisella toiminnalla varhaiskasvatuksen opettajat säätelivät erityisesti voimakkaita vihan ja surun tunteita sekä pelon sekä ilon tunteita. Suurin osa

opettajista käytti kehollisia keinoja ja eniten säädeltiin tunteita tietoisien hengittämisen avulla: *En hetkeen tee mitään muuta kuin keskityn vaan hengittämiseen (H8)*. Sen avulla opettajat rauhoittivat joko omaa tunnettaan tai yhdessä lapsen kanssa hengitellen säätelivät samalla myös lapsen tunnetta: *Sitten joidenkin lasten kanssa tehdään yhdessä, että nyt niinku on niin iso tunne, että hengitetään karhunhengityksiä oikein isosti (H7)*. Osa opettajista koki yhdessä hengittämällä ensin tasaavansa lapsen tunnetta ja sen lievenemisen myötä tasaavansa omaa tunnetilaansa.

Puhetavan sekä puheäänien voimakkuuden säätelyllä koettiin rauhoittava vaikutus omaan tunteeseensa ja eräs opettajista tietoisesti sääteli omaa puheäänitään matalammaksi säädellen samalla lapsen tunnetilaa vaimeammaksi: *Että, kun herää se tunne, ...mä niinku tavallaan alankin puhumaan tosi hiljaa (H8)*. Opettajat kuvailivat kehollisen toiminnan avulla olevansa yhteydessä tunteisiinsa ja peilaavansa, tarvitsevatko fyysisesti etäisyyttä vai läheisyyttä lapseen:

Rauhallinen hengittely ja se semmoinen rauhallinen puhe, jolla mä niinku tavallaan kanssasäätelen sen lapsen tunteita ... Kyllä se rauhoittaa tietysti itseänkin... ja sitten mä niinku tiedostan sen, että me selvittää tästä (H1).

Muutama opettaja kuvaili, kuinka tietyssä tunnetilassa fyysinen kosketus vahvistaa heidän kokemaansa tunnetta, ja sen säätely onnistui estämällä kosketus:

Vaikka kuinka paljon ärsyttää, niin pitää yrittää pysyä rauhallisena sitten tälle lapselle, ottaa sen verran etäisyyttä, että sitten mä saan myös sen itselleni sen tilan (H7).

Kehollinen toiminta tunnesäätelykeinona koettiin hyvin tehokkaana ja toimivana säätelykeinona ja sen avulla vähennettiin tunteisiin liittyvää kuormitusta.

3.2.4 Tukahduttaminen

Tunteen kohtaamisen, säatelemisen tai käsittelemisen sijaan varhaiskasvatuksen opettajat sivuuttivat tunteensa tukahduttamalla ne. Yli puolet opettajista oli käyttänyt tukahduttamista ja sitä käytettiin niin vihan-, pelon- kuin surun tunteenkin säätelyssä. Tukahduttamisella opettajat kuvailivat tekevänsä mitä tilanne vaatii, menevänsä vain eteenpäin, sulkien omat ajatuksensa ja tunteensa mielestään:

Sitten kun mua ärsyttää se tosi paljon, sitten mä vaan niinku puuskutan eteenpäin, mä menen semmoiseen niinku tilaan, että mä vaan toimin ja teen (H7).

Kaikki opettajat, jotka kuvasivat tukahduttavansa tunteitaan, kertoivat myös tiimin kanssa keskustelun merkityksestä tunnesäätelylleen, mutta heidän kerronnassaan korostui tilanteiden käsitteleminen ja toimintastrategioiden miettiminen. Tukahduttamista säätelykeinonakäyttäneet opettajat kertoivat enemmän vapaa-ajalle siirtyvästä tunnekuormasta sekä tarpeestaan vapaa-ajalla purkaa kuormitusta liikunnan tai keskustelemisen avulla. Opettajat, jotka eivät työssään käyttäneet tukahduttamista säätelykeinona, kokivat haastattelun perusteella vähemmän työstä vapaa-ajalle siirtyvää kuormitusta.

3.2.5 Viivästyttäminen

Suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista kuvaili käyttävänsä viivästyttämistä säädellössään tunteitaan, mutta määrällisesti haastavan käyttäytymisen tilanteissa tätä käytettiin vähän. Viivästyttäminen antoi opettajalle aikaa tunteen voimakkuuden laskemiseen sekä tilanteen reflektointiin, jolloin mahdollistui oman tunteen tunnistaminen ja sietäminen, tilanteen kokonaiskuvan hahmottaminen sekä tarvittavien toimintastrategioiden valitseminen: *Mulla on se muutaman sekunnin semmoinen tarkkailu, havainnointi ja sitten semmoinen happea sisään, kohta sitä tarvitaan (H1).*

Osa opettajista käytti tilanteessa aikalisää ja ”vihelsi pelin hetkeksi poikki”, poistumalla kokonaan tilanteesta tai ottamalla etäisyyttä joko lapsen tai tilanteeseen. Aikalisä mahdollisti opettajille omien ajatustensa harhauttamisen sekä lapsen käytöksen huomiotta jättämisen hetkellisesti:

Mä pidän semmoisia ”taidepaukseja”. Voi sanoa, että mä oon ihan hiljaa välillä ja sitten testaan sitä, että onko se etäisyys vai läheisyys parempi sitten siinä tilanteessa (H6).

Viivästyttämällä opettajat säätelivät myös kokemansa tunteen voimakkuutta miellyttävien ajatusten avulla. Vahvassa tunnetilassa poistumalla kokonaan tilanteesta opettajat viivästyttivät omaa tunnettaan ja siihen perustuvaa toimintaansa sekä mahdollistivat lapsen käyttäytymiselle aikaa tasaantua tai muuttua:

Jos on semmoinen lapsi, joka osaa vetää niistä tietyistä oikeista naruista, niin heidän kohdallaan huomaa, että on se semmoinen tilanne, että on niinku vaikea saada kasattua itsensä ja niinku löytää vielä sitten niitä positiivisempia keinoja... siihen tarvii ihan semmoisen tauon, kun huomaa, että se lapsikin jo vähän turhautuu siihen (H7).

Myös tilanteen reflektointi ja tarvittavien toimintatapojen valinta mahdollistivat viivästyttämisen tuomalla lisäajalla.

3.2.6 Keskusteleminen ja ennakointi

Keskustelemalla varhaiskasvatuksen opettajat pyrkivät vuorovaikutuksen avulla säätelemään omaa tunnettaan ja sitä käytettiin pelon sekä surun tunteen säätelyssä. Opettajista kolme kertoi keskustelemalla työkaverin tai lapsen kanssa säätelevänsä tunteitaan. He kuvasivat, että ensin tulee tunnistaa ja hyväksyä oma sen hetkinen tunteensa, jotta sitä voi säädellä keskustelemalla: *Joskus ollaan työkavereiden kanssa siinä hetkessä (keskusteltu), miltä tuntuu ja että nyt ei kyllä tiedetä yhtään mitä tehdään...* (H5). Keskustelun avulla opettajat pyrkivät säätelemään tunteensa voimakkuutta ja refleктоimaan havaintojaan tilanteesta säilyttääkseen yhteyden lapseen. Kaksi opettajaa kertoi käyttävänsä kuvia puheen tukena keskustellessaan lapsen kanssa haastavissa tilanteissa:

Mä käytän kyllä niinku hyvin helposti siinä (keskustelussa) kuvia ja vahvistan niitä tunnetiloja lapsille, että miltä toisesta ja musta tuntuu... kyllähän se helpottaa, kun mä saan sanoa sen ääneen (H6).

Kuvien käyttö mahdollisti keskustelemisen ja yhteyden lapseen, jonka avulla opettaja pystyi jäsentämään tilannetta ja säätelemään omaa tunnettaan.

Kolme opettajista kertoi ennakoimalla valmistautuvansa tilanteisiin, joissa jopa päivittäin ilmenee lapsen haastavaa käyttäytymistä. Näissä tilanteissa opettajat kuvailivat tuntevansa voimakkaitakin vihaan kuuluvia tunteita. Ennakoidulla suunniteltiin toimintatapoja ja tunnesäätelykeinoja, joiden avulla pyrittiin välttämään tilanteiden eskaloituminen, ja sitä kautta ehkäisemään niin lapsen kuin omatkin vahvat tunnereaktiot: *Mä oon yrittänyt paljon sitä, että ennakoidaan tilanteita, että tavallaan haastavissa tilanteissa jo niitä (omia ja lapsen tunteita) voisi käydä enemmän läpi* (H5).

Ennakointia käyttävät opettajat kuvasivat tunnekokemuksiaan lievempinä ja kokivat vähemmän kuormitusta liittyen lapsen haastavaan käyttäytymiseen. Ennakoinnilla pyrittiin myös vaikuttamaan lapsen toimintaan ja sitä kautta säätelemään omaa tunnettaan. Moni opettajista kertoi miettivänsä haastavien tilanteiden jälkeen toisenlaisia toimintakeinoja ja näin ennakoiden tulevia haastavia tilanteita, mutta vain muutama nimesi ennakoinnin avulla säätelevänsä myös omaa tunnettaan.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia, minkälaiset tunnetaidot heillä on kohdatessaan lapsen haastavaa käyttäytymistä. Tarkemmin tarkasteltiin opettajan nimeämiä tunteita sekä tunnesäätelykeinoja. Aiempiin tutkimuksiin vertaaminen tässä pohdinnassa on rajallista, koska Suomessa ei varhaiskasvatuksessa ole juurikaan tutkittu sitä, miten varhaiskasvatuksessa opettaja tunnistaa ja säätelee omia tunteitaan sekä tunnereaktioitaan suhteessa lapsen käytökseen. Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tuloksiin perustuvia johtopäätelmiä, arvioidaan tutkimuksen laatua sekä pohditaan jatkotutkimuksia.

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen opettajan tunteet. Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti varhaiskasvatuksen opettajan nimeämiä tunteita hänen kohdatessaan lapsen haastavaa käyttäytymistä. Tuloksista ilmenee, että useita erilaisia tunteita itsessään tunnistaneet opettajat nimesivät useampiin eri perustunteisiin kuuluvia tunteita. Sen sijaan vähiten tunnesanoja nimenneet opettajat, nimesivät vain vihaan ja /tai pelkoon liittyviä tunteita riippumatta haastavan käyttäytymisen tilanteesta. Tämän tutkimuksen tulos eroaa siten Pekrunin (2021) tutkimuksesta, jossa opettajan kokemat tunteet vaihtelivat nimenomaan tilanteiden ja niihin liittyvän haastavan käyttäytymisen mukaan.

Tuloksista ilmenee, että vähiten tunteitaan nimenneet opettajat kokivat eniten tunteisiin pohjautuvaa kuormitusta myös vapaa-ajallaan. Tämä on yhteinen tulos Buettnerin ja kumppaneiden (2016) tutkimuksen kanssa, jossa lisäksi havaittiin kuormitusta kokeneiden opettajien kokeneen enemmän negatiivisia tunteita lapsen haastavan käyttäytymisen yhteydessä. Saman päätelmän voisi tehdä myös käsillä olevasta tutkimuksesta, että opettajan kokema kuormitus lisää koettuja vihan ja pelon tunteita suhteessa lapsen haastavaan käyttäytymiseen. Toisaalta haastateltujen opettajien nimeämä vähäinen tunnesanojen

määrä saattaa selittyä opettajan osaamattomuudesta tunnistaa, nimetä tai ilmaista pohjimmainen tunteensa, tai kyseessä voi olla opittu toimintatapa ohittaa tai tukahduttaa oma varsinainen tunteensa. Tämä on merkittävä asia opettajan työlle, koska ihmisen kehollinen tietoisuus ja kokemus tunteesta vaikuttavat hänen kykynsä ilmaista tunteitaan ja vastaanottaa toisen tunteita (Blain ym., 2023).

Tulokset osoittivat varhaiskasvatuksen opettajien kokeneen eniten vihaan ja pelkoon liittyviä tunteita lapsen haastavan käyttäytymisen yhteydessä. Erityisesti näitä tunteita koettiin lapsen käyttäytyessä uhmakkaasti sekä varhaiskasvatuksen arjessa koetun kiireen ja stressin vaikuttaessa lapsen haastavaan käyttäytymiseen. Myös Skoglundin ja Åmotin (2021) tutkimuksessa opettajat kokivat vihan tunteita vastaavan kaltaisissa tilanteissa.

Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat nimesivät pelkoon liittyviä keinottomuuden tunteita tilanteissa, joissa kokivat lapsen haastavan käyttäytymisen takia epävarmuutta, etteivät selviä tilanteessa kuten ajattelivat muiden odottavan. Lisäksi he pelkäsivät tilanteiden eskaloituvan siten, että he menettävät tilanteen hallinnan ja epäonnistuvat työssään ohjata suunniteltua toimintaa.

Tuloksista ilmenee, että valtaosa lapsen haastavaan käyttäytymiseen liittyvistä opettajan vihan sekä pelon tunteista ilmeni varhaiskasvatuksen arjen päivittäisissä perushoito- ja siirtymätilanteissa. Myös Ahosen (2015) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen arjen siirtymätilanteet synnyttivät lapsilla haastavaa käyttäytymistä. Sekä Ahosen (2015) että tämän tutkimuksen perusteella merkityksellistä oli, kuinka opettaja näissä tilanteissa toimi ja miten tilanteet oli suunniteltu. Näissä päivittäin toistuvissa tilanteissa, olisi mahdollista oppimisympäristön muokkaamisella (Opetushallitus, 2022, 3.2) ehkäistä ei-toivottua toimintaa triggeröiviä impulsseja sekä näistä aiheutuvia tunteita ja tarvetta vahvaan tunteiden säätelyyn (Nummenmaa (2019, s. 281).

Ilon tunteita haastavan käyttäytymisen tilanteissa kokeneet opettajat nimesivät samoissa tilanteissa muitakin hyvin voimakkaita tunteita. Tulosten mukaan nämä opettajat tunnistivat tarkasti omat tunteensa ja ymmärsivät niiden merkityksen tilanteen kokonaisuudelle, mikä kuvastaa opettajien resilienssiä eli kykyä

kokea myönteisiäkin tunteita muista vahvoista tunteista huolimatta. Myös Cohn ja kumppanit (2009) sekä Fredrickson & Cohn (2008) kirjoittavat resilienssin merkityksestä opettajan työssä sekä ilon tunteiden vaikutuksesta kuormituksesta ja stressistä palautumiselle. Tulosten mukaan ilon tunteita nimenneet opettajat kokivat myös vähemmän tunteista aiheutuvaa kuormitusta, sekä he kuvasivat tuntevansa ja ymmärtävänsä hyvin lasta ja tämän toimintatapoja. Tässä korostuu oman ja lapsen käytöksen takana olevien tunteiden subjektiivisten kokemusten ymmärtäminen, mikä ilmenee merkityksellisenä myös Skoglundin ja Åmotin (2021) sekä Volynetsin ja kumppanien (2020) tutkimuksissa. Myös Buettner ja kumppanit (2016) kirjoittavat opettajien hyvien tunnetaitojen sekä lapsen toimintakyvyn ymmärtämisen vähentävän arjen tilanteissa koettua kuormitusta.

Mielenkiintoista tuloksissa oli, että vain yksi opettajista nimesi hämmästyksen tunteen. Hämmästystä koetaan, kun jotain yllättävää tapahtuu ympärillä (Nummenmaa, 2019, s. 19), ja tällaisia yllättäviä haastavaan käyttäytymiseen liittyviä tilanteita ilmeni haastatteluissa jokaisen opettajan kerronnassa. Tulokset herättävät pohtimaan, olivatko muut opettajan kyseisissä tilanteissa kokeemat tunteet voimakkuudeltaan niin vahvoja ja triggeröityivät esiin niin nopeasti, että hämmästykselle ei jäänyt tilaa vai eikö sitä osattu tunnistaa tai nimetä.

Tulokset osoittivat, että etenkin surua tunteneet opettajat kuvasivat itseään myös empaattisiksi ja peilasivat vahvasti lapsen tunteita tai toimintaa. Sen sijaan opettajat, jotka eivät nimenneet lainkaan surun tunteita, kuvailivat tuntevansa vihaan tai pelkoon liittyviä tunteita vastaavissa tilanteissa, joissa lapsi oli surullinen tai lohduton. Selittyykö tämä Blainin ja kumppaneiden (2023) havainnolla, että ihmisen kyky tunnistaa tunteet kehossaan korreloi kykyyn tunnistaa toisen ihmisen tunteita. Surun tunteen avulla viestimme toisille empatian tarpeitamme (Bonanno ym., 2008), ja tämän tutkimuksen tuloksista voi päätellä, että opettajan tulee osata tunnistaa ja hyväksyä surun tunne itsessään, jotta voi kohdata lapsen surun. Tämä on yhtenevä Buettnerin ja kumppaneiden (2016) tulosten kanssa: Mitä paremmat tunnetaidot opettajalla itsellään on, sitä paremmin hän ymmärtää niiden yhteyden lapsen tunnetaidoille.

Opettajat kokivat, että varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluvat kaikki tunteet, mutta merkittävänä he pitivät sitä, miten niitä ilmaisee ja säätelee. Tämä on yhtäläinen tulos Skoglundin ja Åmotin (2021) sekä Lin ja kumppaneiden (2023) tutkimusten kanssa.

Varhaiskasvatuksen opettajan tunnesäätelykeinot. Toinen tutkimuskysymys selvitti varhaiskasvatuksen opettajan käyttämiä tunnesäätelykeinoja haastavissa tilanteissa. Tuloksista ilmenee, että kaikki opettajat käyttivät päivittäin useampia eri tunnesäätelykeinoja säädelläkseen omaa tunnettaan ja kaikkien kerronnasta ilmeni heillä olevan inhibitiokykyä eli kykyä viivästyttää omaa reaktiotaan näissä haastavan käyttäytymisen tilanteissa. Merkittävää tuloksissa oli, että hyvin usein varhaiskasvatuksen opettajat pyrkivät säätelemään oman tunteensa voimakkuutta kanssasäätelämällä lapsen tunnetta, pyrkien näin ensin säätelemään ja muuttamaan lapsen käyttäytymisen tilanteessa. Tämä on yhtäläinen tulos aiempien tutkimuksien kanssa (Koivuniemi ym., 2021; Kurki ym., 2016) ja lisäksi yhtenevää tutkimuksissa oli, että osa opettajista koki vaikeaksi nimetä tunnesäätelykeinoja, vaikka he kerronnassaan kuvailivat seikkaperäisesti käyttämiään eri keinoja.

Tulokset osoittivat, että opettajien eniten käyttämä tunnesäätelykeino oli sanoittaminen, mutta yllättävää oli, että vain muutama opettajista sanoitti tilanteessa omaa tunnettaan säädelläkseen sitä. Sen sijaan sanoitettiin tilanteen tapahtumia, lapsen käytöstä tai lapsen tunnetta. Sanoittaminen on Koivuniemen ja kumppaneidenkin (2021) tutkimuksen mukaan yleisin lapsen tunteiden kanssasäätelykeino. Vain yksi opettaja kertoi lapsen vahvan tunnetilan estävän oman tunteensa säätelyn sanoittamalla, koska tällöin lapsen tunnetila estää kontaktin ja sitä kautta toiminnan muutoksen. Tämä saa tukea Asin ja kumppaneiden (2019) tutkimuksesta, jossa sanallisen opettamisen sijaan merkittävämpää oli opettajan lapselle antama tunnetaitomalli. Tunnetaitomalli ja lapsen tunteen kanssasäätely edellyttää vuorovaikutusta tilanteessa ja tämän tutkimuksen tuloksista on pääteltävissä, että suurin osa sanoittamisen tilanteista oli ohjeiden antamista eikä vuorovaikutteista toimintaa. Mutta tuloksista ei voi suoraan päätellä

missä määrin opettajat tiedostivat sanoittamiseen liittyvän vuorovaikutuksen merkityksen oman tunteensa säätelylle.

Tulosten mukaan pinnanäyttelemisen kuului jokaisen opettajan keinoihin säädellä kokemiaan tunteita, mikä on yhtäläinen tulos aiempien tulosten kanssa (Asi ym., 2019; Brown ym., 2023; Hong & Zhang, 2019). Tässä tutkimuksessa merkittävä ero opettajien välillä oli siinä, järkeistettiinkö pinnanäyttelemisellä tilannetta ja käsiteltiinkö tunne jälkeenpäin vai tukahdutettiinkö oma tunne kokonaan. Tukahduttamista ilmeni opettajilla, jotka kuvailivat pinnanäyttelemistä pikemminkin tilanteen toiminnan ohjaamisena kuin oman tunteensa säätelykeinona. Myös Hongin ja Zhangin (2019) tutkimuksessa pinnanäyttelemisen oli suurelta osin opettajan oman tunteen tukahduttamista. Pinnanäyttelemisen heikentää opettajan tunneviestiä lapselle (Blain ym., 2023), mutta käsillä olevan tutkimuksen tuloksista ei käy suoraan ilmi tiedostivatko opettajat tämän tai kehollisten viestiensä vaikutusta lapsen haastavalle käyttäytymiselle. Tuloksista ei voi suoraan päätellä ymmärsivätkö opettajat pinnanäyttelemisen aiheuttavan mahdollisesti ristiriitaisen viestin tilanteessa, mikä itsessään voi lisätä tai pitkittää lapsen haastavaa käyttäytymistä. Myös Ahonen (2015) pohti tutkimuksessaan sitä huomaavatko opettajat ei-kielellisten viestiensä vaikutusta lasten käyttäytymiselle. Sillä usein ihminen ilmaisee blokattua, pinnan alla olevaa tunnettaan tilanteessa kehollisesti ilmeillä, eleillä sekä äänellä (Sauter ym., 2010). Sen sijaan tuloksista ilmenee, että pinnanäyttelemisen edellytti opettajilta tietoista oman tunteen pinnan alla pitämistä, vaatien opettajan tarkkaavuutta ja aiheuttaen kuormitusta. Mikä oli yhtenevää Hongin ja Zhangin (2019) tutkimuksen kanssa.

Viivästyttämistä tunnesäätelykeinona käyttäneet opettajat kuvailivat tunnistavansa itsessään nämä edellä kuvatut keholliset viestit, ja he kokivat tarvitsevänsä aikaa tasatakseen tunnettaan sekä kehollisia reaktioitaan. Tulosten mukaan viivästyttämistä käytettiin varsinkin lapsen aggressiivisen tai pitkittyneen haastavan käyttäytymisen tilanteissa, joissa korostui opettajan kyky tunnistaa tunteitaan ja säädellä niitä. Opettajan tunnetaitojen merkitys lapsen haastavan käyttäytymisen reagointiin ja sen myötä haastavan käyttäytymisen keston, on

osoitettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Brown ym., 2023; Kurki ym., 2016; Koi-vuniemi ym., 2021).

Kehollisten tunnesäätelykeinojen avulla opettajat tasasivat omaa tunnetilaansa ja vähensivät tunteista aiheutuvaa kuormitusta. Erityisesti tietoisesti ja rauhallisesti hengittäminen koettiin merkittäviksi tunnesäätelykeinoksi myös lapsen tunteen kanssasäätelyssä. Myös Blainin ja kumppanien (2023) tutkimuksessa ihmisen kehollinen tietoisuus on merkittävä taito tunteiden ilmaisu- ja vastaanottokyvyille. Voiko kehollisella tietoisuudella selittää tämän tutkimuksen opettajien taitoa kohdata tai tukahduttamalla olla kohtaamatta oma tunteensa?

Merkittävää tuloksissa oli, että kaikki opettajat kokivat tärkeäksi, tunnesäätelyään tukevaksi ja kuormitusta ehkäiseväksi keskustelun haastavista tilanteista tiiminsä kanssa. Tämä saa tukea myös Ahosen (2015) tutkimuksesta, jossa opettajat korostivat reflektoinnin merkitystä työtiiminsä kanssa haastavien tilanteiden läpikäymisessä. Myös Thümmler ja kumppanit (2022) pitivät reflektointia kollegoiden kanssa tärkeänä opettajan tunnetaitojen käsittelylle ja kehittymiselle. Tässä tutkimuksessa kaikilla opettajilla oli oman työnsä rakenteissa yleensä viikoittain keskustelun mahdollistava tiimipalaveri, mutta vain muutama opettajista kertoi tällöin nimeävänsä tai käsittelevänsä omia tunteitaan liittyen kokemiinsa haastaviin tilanteisiin. Tuloksissa on merkittävä ero siinä, mitä opettajat pitivät tärkeänä tunnesäätelylle ja miten he kuvailivat omaa toimintaansa. Kun arjen rakenteissa on jo paikka tunnekokemusten käsittelylle, niin onko kyse opettajan rohkeudesta vai osaamisesta puhua omista tunnetaidoistaan.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on keskeinen osa koko tutkimusta, ja tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa arviointi kohdistuukin koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta, 2014, s. 152). Tutkimuksen laatua arvioitaessa tarkastellaan sen luotettavuutta, uskottavuutta, yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä, joita osoitetaan tutkimuksen lähtökohdan, aineistonkeruun ja aineiston analyysin johdonmukaisuudella (Kyngäs, ym., 2020; Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 122).

Laadullisen tutkimuksen ei ole tarkoitus tuottaa yleistettävää tietoa vaan ymmärrystä lisäävää ja hyödyllistä tietoa tutkittavasta kohteesta (Aaltio & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 131).

Lähtökohta tälle tutkimukselle nousi omasta työkokemuksestani laaja-alaisena varhaiserityisopettajana, havainnoistani varhaiskasvatuksen arjessa sekä työhöni kuuluvan konsultaation sisällöistä. Laadullisessa tutkimuksessa on tyyppillistä ja hyväksyttävää, että tutkijalla on esitietämystä tutkimuksen aiheesta, mikä vaikuttaa sekä tietojen keräämisessä että tulkinnessa, ja sitä tuleekin tarkastella kriittisesti tutkimuksen luotettavuuden osalta (Aaltio & Puusa, 2020). Olen huomioinut oman esitietämykseni tutkimukseni suhteen ja pyrkinyt kuvamaan mahdollisimman tarkasti koko tutkimuksenprosessin niin tiedonkeruun, analyysin, tulosten kuin pohdinnankin osalta.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuskysymyksille olennainen ja soveltuva tapa kerätä tutkimuksen aineisto (Aaltio & Puusa, 2020; Kyngäs ym., 2020). Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa sekä haastattelututkimus aineistonkeruumenetelmänä tuottivat tutkittavien autenttisen kokemuksen kuumelamisen sekä kattavan aineiston, jonka avulla vastasin tutkimuskysymyksiini. Tutkimuksen laatua lisää tutkimusmenetelmän esitestaaminen, ja sitä kautta sen soveltuvuuden toteaminen (Kyngäs ym., 2020). Esihaastattelulla testasin tutkimukseni haastattelurungon ja lisäämällä yhden kysymyksen, totesin sen tuovan vastauksia tutkimuskysymyksiini. Haastattelu aineistokeruumenetelmänä tarjoaa autenttisen vuorovaikutustilanteen tutkijan ja tutkittavan välille sekä itse tilanne ja ympäristö luovat oman merkityksensä haastattelun sisältöön (Aaltio & Puusa, 2020). Pyrin lisäämään aineistonkeruuni luotettavuutta ja laatua tekemällä haastattelut tutkittavien työpaikoilla ympäristössä, johon tutkittava ilmiö sijoittui. Puolistrukturoidun haastattelun avulla mahdollistin haastateltavien narratiivin ohjailematta sen kulkua, ja nauhoittamalla haastattelut sekä litteroimalla ne itse heti haastattelujen jälkeen, sain kerättyä autenttisen aineiston.

Aineistonkeruuni onnistui suunnitelman mukaan niin tutkittavien määrän kuin aikataulunkin osalta. Haastateltavia ilmoittautui juuri suunniteltu määrä

(8), joten tutkijana en joutunut tekemään valintaa tutkittavien suhteen. Tämä on yksi laatuun vaikuttava seikka Aaltion ja Puusan (2020) mukaan. Aineiston saturaatio osoittaa sen optimaalisen otoskoon (Kyngäs ym., 2020). Tässä tutkimuksessa ei tapahtunut aineiston osalta saturaatiota, joten suurempi määrä haastateltavia olisi saattanut vahvistaa tai muuttaa tuloksia. Tämän tutkimuksen rajoitteina voidaankin todeta aineiston pienuus sekä vain yhden kunnan alueella tehty aineistokeruu. Tutkimuksen tuloksia ei pienen otannan vuoksi voida suoraan yleistää, vaikka yhtymäkohtia aikaisempiin tutkimuksiin tunnetaitojen merkityksestä löytyikin. Tein tutkimuksen yksin, joten triangulaatio ei toteudu tässä tutkimuksessa, mikä osaltaan vaikuttaa tutkimuksen laatuun ja luotettavuuteen (Kyngäs ym., 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124; Patton, 2002, s. 563).

Aineiston analyysiin perusteellinen ja yksityiskohtainen kuvaus lisää tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020) sekä uskottavuutta (Kyngäs ym., 2020). Tässä tutkimuksessa tein analyysin tutkimuskysymysten ohjaamana sisällysanalyysillä, jota olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti sekä valintojani perustellen. Tulosten raportoinnissa suorat aineistolainaukset, taulukot ja kuviot lisäävät tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä (Kyngäs ym., 2020). Tutkimusraportissani vahvistan esittämiäni väitteitä analyysin kuvailussa luokittelutaulukoilla, tulososiossa havainnollistavilla kuvioilla sekä autenttisilla aineistolainauksilla litteraateista. Kunnioitin läpi tutkimusprosessin muiden tutkimustyön tuloksia ja viittasin niihin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (ks. TENK, 2019) merkiten tarkasti lähdetiedot.

Tutkijan kokemus ja koulutus lisäävät Pattonin (2002, s. 552) mukaan tutkimuksen luotettavuutta sekä uskottavuutta. Olen työskennellyt varhaiskasvatuksessa yli 20 vuotta ja tunnen hyvin kontekstin sekä varhaiskasvatuksen opettajien kuvailemat ilmiöt. Konsultoiva työni on sisältänyt lukuisia haastattelun kaltaisia tilanteita, vaikka minulla ei olekaan varsinaista haastattelijan koulutusta. Tutkimuksen laatua varmistin rajaamalla tutkimukseni ulkopuolelle tutkittavassa kunnassa alueet, joissa olen itse työskennellyt. Eskola ja Suoranta (2014, s. 42) tuovat esiin tutkijan ja tutkittavan välisen riippuvuussuhteen vaikutuksen

tutkimukseen osallistumiseen ja tuloksiin. Halusin alueen rajaamisella varmistaa tutkijan asemaani sekä ehkäistä yhteisten työtapojen tai kollegiaalisuuden vaikutusta tutkittavien narratiiviin. Tutkimuksen laatuun vaikuttaa myös sen siirrettävyys toiseen kontekstiin (Aaltio & Puusa, 2020). Tämä haastattelututkimus on toistettavissa samanlaisena muissakin varhaiskasvatuksen konteksteissa sekä ennakkopäiväkirjan että tutkimuksen haastattelurungon osalta, mikä osoittaa siirrettävyyttä.

Jatkotutkimusaiheita. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta opettajan tunnetaidoilla olevan suuri merkitys siihen, miten hän toimii lapsen käyttäytyessä haastavasti ja kuormittuuko tilanteissa. Emansipatorisena vaikutuksena suurin osa opettajista koki tutkimuspäiväkirjan avulla reflektoineensa omia tunteitaan, heränneensä pohtimaan tunteidensa syitä sekä haastattelussa oivaltaneensa uusia tunnesäätelykeinoja. Olisi mielenkiintoista tutkia, voisiko päiväkirjamainen reflektiotyökalu konkretisoida ja lisätä opettajan tunnetaitoja. Varhaiskasvatuksen opettajille suunnattua tunnetaitoihin liittyvää koulutusta on tarjolla paljon. Jotta koulutuksen uudet tiedot ja taidot voivat rakentua jo olemassa olevien päälle, olisi hyödyllistä kartoittaa ennakkoon osallistujien tunnetaito-osaaminen. Päiväkirjamaisen työkalun ja siihen pohjautuvan konsultaation tai haastattelun avulla olisi mahdollista tutkia ja kartoittaa opettajien tunnetaito-osaamista. Tätä tietoa voisi hyödyntää jatkokoulutusten suunnittelussa ja toteutuksessa.

Käytäntöön integroitu koulutus tunnetaidoista seurantatutkimuksella olisi tulosten perusteella myös yksi jatkotutkimusmahdollisuus. Tämän tutkimuksen opettajat kokivat, että parhaiten tunnetaitoja voisi harjoitella ja oppia pidempikestoisella koulutuksella case-pohjaisesti varhaiskasvatuksen arjessa ja riittävällä ohjauksella.

Tämän tutkimuksen merkityksen varhaiskasvatuksen opettajan tunnetaidoista voisi tiivistää seuraavasti: *Vain minä koen maailman sellaisena koen* (Nummenmaa, 2019, s. 62) ja omien tunnetaitojeni avulla kohtaan myös sinun kokemuksesi maailmasta.

LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 169–180). Gaudeamus Oy.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa* [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-Kustannus.
- Andrew, Y. (2015). What we feel and what we do: emotional capital in early childhood work. *Early Years*, 35(4), 351–365.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1077206>
- Aro, T. (2020a). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen tukeminen* (3.painos, s. 10–19). NMI.
- Aro, T. (2020b). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro, & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen tukeminen* (3.painos, s. 20–41). NMI.
- Asi, D. S., Karabay, S. O., & Aydin, D.G. (2019). Emotional correspondence between preschoolers and teachers: what are the effects on child–teacher relationships? *Education 3-13*, 47(8), 969–982.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1544579>
- Blain, S. D., Snodgrass, M. A., Nummenmaa, L., Peterman, J. S., Glerean, E., & Park, S. (2023, March 6). Social bodies: Preliminary evidence that awareness of embodied emotions is associated with recognition of emotions in the bodily cues of others. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*. <https://dx.doi.org/10.1037/cns0000352>

- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K., & Skouteris, H. (2021). "It's embedded in what we do for every child": A qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting children's social and emotional learning. *Environmental Research and Public Health*, 18, 15–30.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18041530>
- Bonanno, G. A., Goorin, L., & Coifman, K. G. (2008). Sadness and grief. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Toim.), *Handbook of Emotions* (3. painos, s. 797–810). Guilford Publications.
- Brown, E. L., Vesely, C. K., Mehta, S., & Stark, K. (2023). Preschool teacher's emotional acting and school-based interactions. *Early Childhood Education Journal*, 51, 615–626. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01326-1>
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development*, 27(7), 1018–1039.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotion. The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361–368.
<https://doi.org/10.1037/a0015952>
- Denham, S. A., Mortari, L., & Silva, R. (2022). Preschool teachers' emotion socialization and child social-emotional behavior in two countries. *Early Education and Development*, 33(5), 806–831.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2015915>
- Dunderfelt, T. (2016). *Läsnäoleva kohtaaminen*. PS-kustannus.

- Eklund, K., & Heinonen, J. (2020). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taiataavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen tukeminen* (3.painos, s. 216–235). NMI.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6, 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. painos). Vastapaino
- Fredrickson, B. I., & Cohn, M. A. (2008). Positive emotions. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Toim.), *Handbook of Emotions* (3. painos, s. 777–796). Guilford Publications.
- Greene, R. (2011). Collaborative problem solving can transform school discipline. *Phi Delta Kappan*, 93(2), 25–29. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/003172171109300206>
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. Teoksessa D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Toim.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (s. 13–35). American Psychological Association.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2022). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention program in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192(10), 1626–1642. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1918125>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Hong, X-M., & Zhang, M-Z. (2019). Early childhood teachers' emotional labor: a cross-cultural qualitative study in China and Norway. *European Early*

Childhood Education Research Journal, 27(4), 479–493.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634235>

- Huhtinen, A-M., & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisen kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 286–298). Gaudeamus Oy.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020a). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, (s. 9–19). Gaudeamus Oy.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020b). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, (s. 138–152). Gaudeamus Oy.
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*, (s. 344–355). Vastapaino.
- Jääskinen, A-M., & Pelliccioni, S. (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Lastenkeskus ja Kirjapaja Oy.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 273–279. <https://doi.org/10.33336/aik.94208>
- Kakkori, L., & Huttunen, R. (2014) Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari, & V.-M. Värri (Toim.), *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä* (s. 367–401). Juvenes Print.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J., & Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care center as an environment for learning social-emotional well-being. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 26–46.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet* (3. painos). PS-kustannus.
- 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.
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behavior in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research* 76, 76–88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.002>
- Kuula, A., & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 376–387). Vastapaino.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lahtinen, A., & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-Kustannus.
- Lewis, M. (2008a). The emergence of human emotions. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Toim.), *Handbook of Emotions* (3. painos, s. 303–318). Guilford Publications.
- Lewis, M. (2008b). Self-conscious emotions, embarrassment, pride, shame and guilt. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Toim.), *Handbook of Emotions* (3. painos, s. 742–756). Guilford.
- Li, L., Huang, L., & Liu, X.-P. (2023). Primary school teacher's emotion regulation: Impact on occupational well-being, job burnout, and resilience. *Psychology in the Schools*, 60, 4089–4101. <https://doi.org/10.1002/pits.22982>
- Lipponen, K. (2023). Resilienssi onnellisuuden ytimessä. Teoksessa L. Uusitalo (toim.) *Positiivisen psykologian voima*, (s. 58–82). PS-kustannus.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *Am Psychol*. Mar 6(3), 227–381. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>
- Mikecz, R. (2012). Interviewing elites addressing methodological issues. *Qualitative Inquiry*, 18(6), 482–493. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1077800412442818>

- Mäkelä, H., & Trogen, T. (2022). *Tunteita päästä varpaisiin. Kehotietoisuus lapsen ja aikuisen tunnetaitojen tukena*. Kirjapaja.
- Neitola, M., & Koivula, M. (2020). Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Neitola, J.-A. Aerila, & M. Kauppinen (T.), *Rinnalla : taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*, (s. 25–40). Turun yliopisto; Rinnalla-hanke; Opetushallitus. https://sites.utu.fi/rinnalla/wpcontent/uploads/sites/56/2021/01/rinnalla_e-kirja.pdf
- Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C., & Kunemund R. L. (2019). A Systematic literature review identifying dimensions of teacher attributions for challenging student behavior. *Education and Treatment of Children*, 42(4), 557–578. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0026>
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi*, (s. 363–375). Vastapaino.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Tammi.
- Nummenmaa, L., Glerean, E. & Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *PNAS Psychological and cognitive sciences*, 111(2), 645–651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>
- Nummenmaa, L. (11.3.2016). Tunteiden neurobiologia. *Suomen lääkärilehti*, 10, 725–731. <http://www.laakarilehti.fi.ezproxy.jyu.fi/tieteessa/katsausartikkeli/tunteiden-neurobiologia/>
- Nummenmaa, L. (2017). Mistä puhumme, kun puhumme tunteista? *Tieteessä Taphtuu*, 35(2), 35–39. <https://journal.fi/tt/article/view/61791>
- Nummenmaa, L. (2019). *Tunnekartasto. Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä*. Tammi.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet xxx. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>

- Ortony, A. (2022). Are all "basic emotions" emotions? A problem for the (basic) emotions construct. *Perspectives on Psychological Science*, 17(1), 41–61. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1745691620985415>
- Paakkanen, M., Martela, F., Rantanen, J., & Pessi, A. B. (2017). Kuinka oppia tunnetaitoja. Teoksessa A. Pessi, F. Martela, & M. Paakkanen (Toim.), *Myötätunnon mullistava voima* (s. 124–147). PS-kustannus.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research and Method in Education*, 43(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Parviainen, T. (2023). Aivojen kehitys. Teoksessa L. Pulkkinen, T. Ahonen, & I. Ruoppila (Toim.), *Ihmisen psykologinen kehitys* (Kpl. 7). PS-Kustannus.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3. painos). Sage.
- Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable, *Educational Psychologist*, 56(4), 312–322. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356>
- Pessi, A. B., & Spännäri, J. (2023). Merkityksellisyys – mitä ja miksi? Teoksessa L. Uusitalo (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 77–102). PS-kustannus.
- Purushothaman, R. (2021). *Emotional intelligence*. Sage.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodologiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 99–112). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 141–152). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 23–38). Gaudeamus .
- Qu, S., Q., & Dumay, J. (2011.). "The qualitative research interview", *Qualitative*

Research in Accounting & Management, 8(3), 238–264.

<https://doi.org/10.1108/11766091111162070>

- Rajala, A., Lipponen, L., Pursi, A., & Abdulhamed, R. (2017). Miten myötätunto kulttuureja luodaan päiväkodeissa. Teoksessa A. Pessi, F. Martela, & M. Paakkanen (Toim.), *Myötätunnon mullistava voima* (s. 166–182). PS-kustannus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 8–29). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroija muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 356–362). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 39–45). Vastapaino.
- Saarinen, A., Lyytinen, P., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (2023). Varhaislapsuus. Teoksessa L. Pulkkinen, T. Ahonen, & I. Ruoppila (Toim.), *Ihmisen psykologinen kehitys* (s. 28–94). PS-Kustannus.
- Sadeniemi, M., Häkkinen, M., Koivisto, M., Ryhänen, T., & Tsokkinen, A-L. (2023). *Viisas Mieli. Opas tunnesäätelyvaikeuksista kärsiville*. Duodecim.
- Salmi, K., Rajala, A., & Lipponen, L. (2022). Mielipahasta myötätuntoon – myötätuntotekojen rakentuminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 233–252.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114016/67214>
- Sauter, D. A., Eisner, F., Ekman, P., & Scott, S. K. (2010). Cross-cultural recognition of basic emotions through nonverbal emotional vocalization. *PNAS Psychological and cognitive sciences*, 107(6), 2408–2412.
<https://doi.org/10.1037%2Femo0000576>
- Skoglund, R.I., & Åmot, I. (2021). When anger arises in the interaction with children in kindergartens – The staff’s reactions to children’s resistance.

Scandinavian Journal of Educational Research, 65(4), 710–721.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739138>

Talvio, M., & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. PS- kustannus.

Thümmeler, R., Engel, E.-M., & Bartz, J. (2022). Strengthening emotional development and emotion regulation in childhood as a key task in early childhood education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073978>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Tammi.

Varhaiskasvatustalaki (2018). 1–3§, 25§, 35§ <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L1P2>

Vasalampi, K. (24.11.2022). *Kuulluksi tuleminen on oppimismotivaation avain*.

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84375>

Veijalainen, J., Reunamo, J., Sajaniemi, N., & Suhonen, E. (2019). Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 724.

<https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.724>

Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-Kustannus.

Volynets, S., Glerean, E., Hietanen, J. K., Hari, R., & Nummenmaa, L. (2020).

Bodily maps of emotions are culturally universal. *Emotion*, 20(7), 1127–1136. <https://doi.org/10.1037/emo0000624>

Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education* 26, 1651–1696.

<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelurunko

Minkälainen käyttäytyminen lapsella on mielestäsi haastavaa varhaiskasvatuksen arjessa?

Olet kirjannut omia kokemiasi tunteita viimeisen viikon aikana, tilanteissa, joissa kohtasit lapsen haastavaa käyttäytymistä. Minkälainen kokemus mielestäsi oli täyttää päiväkirjaa.

Minkälaista lapsen haastavaa käyttäytymistä kohtasit edeltävällä viikolla?

Minkälaisia tunteita kirjasit eli tunnistit itsessäsi näissä edellä kuvaamissasi tilanteissa?

(Minkälainen lapsen käyttäytyminen aiheutti kyseisen tunteen?)

Miten ne vaikuttivat toimintaasi tilanteessa?

Miten koit oman toimintasi vaikuttaneen tilanteeseen? Lapsen käyttäytymiseen?

Kohtaatko vastaavanlaisia tilanteita usein työssäsi? Käytätkö eri ajankohtina erilaisia toimintatapoja? Miksi?

Minkälaisia tunnesäätelykeinoja tiedät ja mitä käytät työssäsi? kohdatessasi haastavasti käyttäytyvän lapsen? Millä perusteella valitset tunteen säätelytavan?

Mitkä näistä ovat mielestäsi itsellesi tehokkaimpia ja miksi?

(Minkälaisia kehollisia reaktioita tunnistat tunteeseen liittyvän?)

Minkälaista tietoa sinulla on tunnesäätelytaidoista ja niiden merkityksestä varhaiskasvatuksen opettajan työssä?

Onko sinulla mielestäsi riittävästi tietoa?

Miten käsittelet tunnekokemuksiasi jälkeenpäin? Miksi käytät näitä käsittelykeinoja.

Minkälaisia tunteita varhaiskasvatuksen opettajan työhön mielestäsi kuuluu?

Liite 2. Tunteiden luokittelu ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä

Nimetyt tunteen pelkistäminen	Alaluokka	Yläluokka
<i>Epämukavuus</i> <i>Ärsyyntyminen</i> <i>Ärtyneisyys</i>	Ärsyyntyminen	Viha
<i>Turhautuminen</i> <i>Hermostuneisuus</i> <i>Stressaantunut</i>	Turhautuminen	
<i>Paha mieli</i> <i>Harmistunut</i>	Harmitus	
<i>Kiukuttaa</i> <i>Suututtaa</i> <i>Epäreiluus</i>	Kiukku	
<i>En osaa</i> <i>Mitä tehdä toisin</i> <i>Epätietoisuus</i> <i>Keinottomuus</i> <i>Luovuttaminen</i> <i>Avuttomuus</i> <i>Ristiriitainen</i> <i>Riittämättömyys</i> <i>Turvattomuus</i> <i>Epätoivo</i>	Keinottomuus	Pelko
<i>Hirveä tunne</i> <i>Häpeä</i> <i>Ahdistus</i> <i>Syylinen olo</i>	Ahdistus	
<i>Pelko</i>	Pelko	
<i>Ilo</i> <i>Empatia</i> <i>Kiitollisuus</i> <i>Luottavainen</i> <i>Tyytyväisyys</i> <i>Helpottuneisuus</i> <i>Hellyys</i> <i>Hyväksyminen</i>	Ilo	Ilo
<i>Avuttomuus</i> <i>Epämukavuus</i> <i>Huolestuneisuus</i> <i>Sääli</i> <i>Suru</i>	Suru	Suru
<i>Kyllästynyt</i> <i>Kyynisyys</i>	Inho	Inho
<i>Hämmennys</i>	Hämmennys	Hämmästys