

Anna-Kaisa Surakka

LASTEN TUNNETAIDOT

PÄIVÄKODISSA

5-vuotiaat ja Tunnemuksu-ohjelma

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu-tutkielma

Lukukausi 2013

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Surakka, Anna-Kaisa. 2013. LASTEN TUNNETAIDOT PÄIVÄKODISSA. 5-vuotiaat ja Tunnemuksu-ohjelma. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 96 sivua + liitteet.

Tunteet ovat muodossa tai toisessa jatkuvasti läsnä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ne vaikuttavat moniin kognitiivisiin toimintoihin sekä sosiaalisen elämämme sujuvuuteen. Hyvät tunnetaidot suojaavat monilta elämän riskitekijöiltä ja päivähoitolla on havaittu olevan vahva rooli näiden tunnetaitojen kehittymisessä. Tämä etnografista tutkimusotetta soveltava tapaustutkimus luo silmäyksen 5-vuotiaiden lasten tunnetaitoihin päivähoiton arjessa. Tavoitteena oli saada tietoa varhaiskasvatusikäisten lasten tunnetaidoista ja siitä, miten tunnetaitojen kehittymistä voi päiväkodissa tukea Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelman avulla.

Tutkimuksen aineisto kerättiin 20 viisivuotiaan lapsen päiväkotiryhmässä, jossa Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma oli osa arjen toimintaa. Tutkimuksessa selvitettiin, miten lapset nimesivät, tunnistivat, ymmärsivät ja käsittelivät tunteita päiväkotiryhmän arjessa sekä miten Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma näkyi näissä tunnetaidoissa. Aineistonkeruumenetelmät olivat tunnetaitojen havainnointi arjen vuorovaikutustilanteissa sekä puolistrukturoidut teemahaastattelut, joissa lapsia pyydettiin tunnistamaan tunteita nallekorteista ja kertomaan syistä tunteiden takana. Aineiston analyysi toteutettiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen päätuloksena havaittiin, että lapset ilmensivät tunnetaitoja eri tavalla lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa verrattuna aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Tunteita nimettiin aikuisen kanssa enemmän, mutta eri sanoilla kuin lasten kesken. Lapset omaksuivat tunnemuksutuokioilla käytettyjä tunteiden nimiä sekä tunteiden taustojen selityksiä ja käyttivät niitä keskustellessaan aikuiselle. Nämä nimet ja selitykset eivät kuitenkaan olleet lähes ollenkaan lasten käytössä vertaisvuorovaikutuksessa. Tutkimuksen yhtenä tuloksena esitetään aineiston analyysin ja tunnetaitojen teoreettisen käsitteentän pohjalta kehitetty tunnetaitojen kehämalli, joka havainnollistaa tunnetaitojen kokonaisuutta sekä sen osa-alueiden välisiä suhteita.

Tutkimuksen tulokset tukevat aiempien tutkimusten näyttöä päivähoiton merkityksestä lasten tunnetaitojen tukemisessa. Tulokset osoittavat, että on tärkeää kiinnittää huomiota tunnetaitojen tukemisen tapoihin ja erityisesti siihen, miten lasten maailma ja vertaisvuorovaikutuksen todellisuus saadaan osaksi tunnekasvatusta. Lasten vertaisvuorovaikutuksessa ilmentävien tunnetaitojen lisäksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde olisi tunteiden ja tunnetaitojen non-verbaalinen ilmaiseminen lasten toiminnassa. Olisi myös mielenkiintoista tarkastella tunnetaitojen kehämallia toisenlaisen aineiston tai tutkimusasetelman näkökulmasta.

Asiasanat: tunnetaidot, Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma, tunteet, lapset, päivähoito, varhaiskasvatus

Keywords: emotional competence, emotional intelligence, Tunnemuksu and Mututoukka -emotional skill programme, emotions, children, daycare, pre-school education

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TUNTEET	4
2.1	Mitä tunne tarkoittaa?	4
2.2	Mistä tunteet tulevat, mitä ne ovat ja miten ne näkyvät?	5
2.3	Tunne-elämän kehitys varhaislapsuudessa	8
3	TUNNETAIDOT	12
3.1	Tunnetaitojen käsitteistö	12
3.2	Tunnetaidot tässä tutkimuksessa	17
3.3	Lapsen tunnetaitojen tukeminen	17
3.4	Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma	20
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
4.1	Tutkimuskysymykset	24
4.2	Tutkimusote	25
4.3	Aineistonkeruu	27
4.3.1	Päiväkotiärijen havainnointi	29
4.3.2	Lasten haastattelu	32
4.4	Aineiston analyysi	36
4.4.1	Analyysi ja aineistonkeruu	37
4.4.2	Havaintoaineiston pelkistys ja esianalyysi	38
4.4.3	Esianalyysistä koko aineiston analyysiin	41
4.4.4	Tunteiden nimeämisen, tunnistamisen ja ymmärtämisen analyysi	43
4.5	Aineistonkeruun luotettavuus ja eettisyys	46
5	TUNTEIDEN NIMEÄMINEN JA TUNNISTAMINEN	53

5.1	Päiväkodin arjessa nimetyt tunteet	54
5.1.1	Nimeämisen kohteet ja kontekstit	55
5.1.2	Tunteista käytetyt nimet eri konteksteissa	59
5.2	Tunteen tunnistaminen ja päättely nallekorteista	60
5.2.1	Suru	61
5.2.2	Ilo	61
5.2.3	Viha	62
5.2.4	Pelko.....	64
5.2.5	Rakkaus	65
5.2.6	Rohkeus.....	66
5.2.7	Lapset nallen tunteiden tulkkeina.....	68
6	TUNTEIDEN JA TAPAHTUMIEN YHTEYDEN YMMÄRTÄMINEN – LAPSET KERTOAVAT TUNTEIDEN SYISTÄ.....	70
6.1	Sosiaaliset suhteet ilon, surun ja vihan aiheina	71
6.2	Tavoitteiden toteutuminen ja tunteet	74
6.3	Pelko ja mielikuvitus	75
6.4	Lasten ymmärrys tunteista ja Tunnemuksu-ohjelma.....	77
7	POHDINTA	80
7.1	Tulosten tarkastelua.....	80
7.1.1	Miten lapset nimesivät, tunnistivat ja ymmärsivät tunteita?	81
7.1.2	Tunnetaidot ja Tunnemuksu-ohjelma	82
7.1.3	Tunnetaitojen kehämalli.....	84
7.2	Koko tutkimusprosessin luotettavuus.....	87
7.3	Tunnetaidot ja kasvattajuus	89
	LÄHTEET	91

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella lasten tunnetaitoja ja niiden tukemista päivähoidon kontekstissa. Tavoitteena oli saada tarkempaa tietoa päivähoitoikäisten lasten tunnetaidoista ja siitä, miten näitä tunnetaitoja tulisi varhaiskasvatuksessa tukea.

Tunteet ovat muodossa tai toisessa jatkuvasti läsnä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Ruusuvuori 2007, 133). Ne vaikuttavat moniin havaitsemis- ja ajattelutoimintoihin sekä sosiaalisen elämämme sujuvuuteen (Kokkonen 2010, 12). Vahva tunne-elämän kompetenssi, eli toimivat tunnetaidot, suojaa monilta elämän riskitekijöiltä, edesauttaa positiivista kehitystä, minä-pystyvyyden tunnetta, kannattelevia vuorovaikutussuhteita perheeseen ja ikätovereihin sekä pro-sosiaalista käyttäytymistä (Saarni 2011, 5–6).

Ahnin (2005) mukaan päivähoidolla on olennainen rooli lasten tunnetaitojen kehittymisessä. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) nähdään, että paljon lapsen emotionaalisesta hyvinvoinnista versoo kasvattajan sitoutuneisuudesta, herkkyydestä ja kyvystä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin sekä kyvystä luoda yhteisössä hyvää ilmapiiriä. Emotionaalinen puoli lapsen kehityksestä ja kasvusta jää perusteissa kuitenkin yleisten kasvatustavoitteiden tasolle lukuun ottamatta lyhyttä viittausta pelon, ahdistuksen ja syyllisyyden tunteiden käsittelyyn eettisen orientaation yhteydessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8, 11–16, 28–29.)

Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma on yksi käytännön työkalu tunnetaitojen harjoitteluun aikuisen ohjaamassa lapsiryhmässä. Ohjelman tarkoitus on käytännön harjoitusten (leikkien, pelien ja tehtävien) avulla auttaa lasta tunteiden käsittelyssä,

ilmaisemisessa, hyväksymisessä ja nimeämisessä. (Peltonen 2005a, 197–198.) Hellstenin opinnäytetyön (2004) mukaan kasvattajat ovat kokeneet tunnetaito-ohjelman positiivisesti monipuoliseksi ja helposti sovellettavaksi. Myös Peltonen (A. Peltonen, henkilökohtainen tiedonanto 24.2.2010) kuvaa, että kasvattajilta on saatu runsaasti positiivista palautetta ohjelmaa koskien. Tunnetaito-ohjelma on Suomessa laajalti käytetty (A. Peltonen, henkilökohtainen tiedonanto 24.2.2010), mutta sitä on tutkittu vähän tieteellisesti.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin 5-vuotiaiden päiväkotiryhmässä, jossa Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma oli aineistonkeruun aikana kiinteä osa arjen toimintaa. Tutkimuksen tavoitteena oli lasten tunnetaitojen tarkastelun lisäksi selvittää, miten Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma voi toimia apuna lasten tunnetaitojen tukemisessa. Kasvattajan näkökulmasta on mielenkiintoista selvittää, miten tunnetaitoja käsittelevä ohjelma heijastuu lapsen tunnetaitoihin. Toisaalta lasten tunteet ja tunnetaidot ovat jo itsessäänkin arvokas tutkimusaihe. Mitä oikeastaan tiedämme pienten lasten tunne-elämästä ja siitä, miten päiväkotikäiset tunnistavat ja ymmärtävät tunteitaan? Tutkimuksen ensisijainen tavoite oli saada tarkempaa tietoa 5-vuotiaiden tunnetaidoista - tunteiden nimeämisestä, tunnistamisesta ja ymmärtämisestä – ja sen jälkeen tarkastella, näkyykö näissä tunnetaidoissa ryhmässä käytetty Tunnetaito-ohjelma.

Ruusuvuoren (2007, 133) mukaan tunteita ja niiden roolia tulisi tutkia ja ymmärtää arkisen elämän jokapäiväisissä kohtaamisissa. Koska lasten tunnetaitoja sekä Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelmaa on jo tutkittu aikuisten toiminnan kautta ja aikuisten näkökulmasta (Ahn ja Stifter 2006; Hellsten 2004; Hännikäinen & Rautamies 2007), tarkastellaan tässä tutkimuksessa ohjelmaa ja tunnetaitoja lasten toiminnan ja kerroksen kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää ja täydentää lasten tunnetaitoihin liittyvää moni-ulotteista ja laajaa käsitteistöä.

Tutkimus toteutettiin ryhmässä, jossa tutkimuksen tekijä toimi itse lastentarhanopettajana sekä Tunnemuksu ja Mututoukka -projektin alullepanijana. Aineistonkeruun menetelminä käytettiin lasten toiminnan havainnointia ja lasten haastatteluita. Aineiston analyysi toteutettiin teoriasidonnaisesti.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu kahdesta osasta: tunteet ja tunnetaidot. Ensiksi selvennän tunteisiin liittyvää käsitteistöä, kokoan ja vertailen tunteita koskevia teorioita sekä tarkastelen lapsen varhaista tunne-elämän kehitystä. Tunnetaitoja käsittelevässä osiossa tarkastelen tunnetaitojen käsittekkentää ja selvennän, mikä osa tunnetaidoista on tämän tutkimuksen kohteena. Lopuksi paneudun tunnetaitojen tukemiseen. Viitatessani myöhemmin tässä tutkimuksessa Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelmaan käytän ohjelmasta myös lyhennettyjä nimiä: Tunnemuksu-ohjelma ja Tunnetaidot.

2 TUNTEET

Tutkimukseni pääteemana ovat lasten tunnetaidot. Jotta ymmärtäisimme tunnetaitoja, tarvitsemme ensin kuitenkin selkeän käsityksen siitä, mitä tunteet ovat, mistä ne tulevat ja miten ne toimivat. Selvennän tässä luvussa tunteisiin liittyvää käsitteistöä sekä kokoa ja vertailen tunteita koskevia teorioita ja näkökulmia. Lopuksi luon vielä silmäyksen lapsen tunne-elämän kehitykseen.

2.1 Mitä tunne tarkoittaa?

Psykologit ja filosofit ovat pitkään kiistelleet tunne-termin täsmällisestä merkityksestä. Tunteita käsittelevässä tutkimuksessa näkee käytettävän kolmea lähekkäistä, mutta merkitykseltään hieman erilaista käsitettä: *emootio*, *affekti* ja *tunne*. Pyrin tässä luvussa selventämään näitä käsitteitä ja niiden keskinäistä suhdetta.

Tunne on elämyksenä koettu psyykkinen tila, johon yleensä liittyy autonomisen hermoston (säätää tahdosta riippumattomia elintoimintoja) reaktioita ja *emootio* on tunne, johon liittyy voimakasta autonomisen hermoston reagoitua (Kalliopuska 1994, 18,

28, 99). *Affekti* taas on Matthiksen (2000) mukaan laaja käsite, jonka alle sekä tunteet että emootiot luetaan. Tunteet (feelings) ovat affektin se puoli, johon meillä on suora tietoinen pääsy. Emootiot taas ovat affektiivisiä manifestaatioita, joihin meillä ei ole suoraa tietoista pääsyä, mutta ne ovat pääteltävissä käytöksellisistä johtolangoista (esim. kasvonilmeet). Emootiot ovat siis tunteiden kaltaisia tuntemuksia, joita emme kuitenkaan kykene nimeämään tarkasti tietyksi spesifiksi tunteeksi. Tunteet ja emootiot liittyvät näin ollen tietoiseen käsitykseen siitä, mitä minussa (tunteet) ja minulle (emootiot) tapahtuu. (Matthis 2000, 217–220.) Myös Äärelä (2009, 98–99, 104) määrittää affektin yläkäsitteeksi, joka kattaa koko affektiivisen prosessin ruumiillisesta lähtökohdasta tiedostettuun yksilölliseen tunteeseen saakka. Affektiivinen prosessi laukaisee emootion ja tunne on tietoinen, omiin yksilöllisiin muisti- ja mielikuviin liittyvä havainto emotionaalisesta vasteesta. Goleman (1997) suhteuttaa tunne-termin mieliala-käsitteeseen selvittämällä, että tunteisiin verrattuna mielialat ovat vaimeampia ja pidempikestoisia (esimerkiksi ärtynyt mieliala suhteessa vihan tunteeseen). Hänen mukaansa luonnetyyppi taas on taipumus tietynlaisiin tunteisiin. (Goleman 1997, 341–342.)

Käytän tässä pro gradu työssä arkikielestäkin tuttua tunne-käsitettä riippumatta siitä, viittaanko tunneprosessin biologisemmin vai kokemuksellisemmin painottuneeseen vaiheeseen.

2.2 Mistä tunteet tulevat, mitä ne ovat ja miten ne näkyvät?

Tunteet vaikuttavat moniin havaitsemis- ja ajattelutoimintoihin sekä sosiaalisen elämämme sujuvuuteen ja ne ovat muodossa tai toisessa jatkuvasti läsnä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Kokkonen 2010, 12; Ruusuvoori 2007, 133). Tunteiden viriämisestä ja kokemisesta on esitetty erilaisia teorioita, joista varhaisimmat ovat korostaneet fysiologisten tekijöiden merkitystä tunteiden viriämisessä. Myöhemmin painotusta ovat saaneet kognitiiviset tekijät tunteiden kokemisessa. (Kalliopuska 1994, 99.) Viimeisten kolmen

vuosikymmenen aikana tunteiden empiirinen tutkimus on kasvanut räjähdysmäisesti. Tutkimuksen kohteena ovat olleet esimerkiksi kasvojen ilmeet, kognitiivinen arviointi (appraisal), tunteiden sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät sekä tunteiden neuropsykologia. (Frijda, Manstead & Fischer 2004, 455.)

Yksi nykyaikana vallitsevista näkemyksistä on, että tunteet ovat kehittyneet evoluution myötä, jotta ihminen selviäisi ympäristön uhkatilanteista ja hyödyntäisi sen mahdollisuuksia. Tällöin tunteet mielletään nopeiksi vastareaktioiksi hätätilanteisiin, jolloin ne nähdään täysin erillisinä järjestä ja intohimosta. (Frijda, Manstead & Fischer 2004, 456.) Lewis ja Michalson (1982) nostavat tämän evolutionaarisen näkökulman rinnalle vuorovaikutuksellisen, sosialisointin näkökulman tunteisiin, jossa tunteiden eri osatekijät (tunneilmaisuus, tunnekokemukset, tunnetilat, tunnereseptorit ja tunneärsykkeet) nähdään alttiimpana muutokselle ja avoimena sosialisointin vaikutukselle. Tällöin ihmisen sosiaalisella ympäristöllä ja tunteisiin sosiaalistumisella on ratkaiseva rooli emotionaalisisessa kehityksessä. Kognitiivisesta näkökulmasta tunteisiin sosiaalistuminen sisältää oman ja toisten käyttäytymisen tulkintaa ja arviointia. Se on tunne-elämän voimakas prosessi, jossa läheiset henkilöt toimivat ihmisen elämässä sosialisointin vaikuttajina. Nämä sosialisointin vaikuttajat määrittävät tunneilmaisuutta nimeämällä ja leimaamalla kokemuksia, mutta myös omalla käyttäytymisellään yksilöä kohtaan. Tällöin eri ihmiset mahdollistavat erilaisia tunnekokemuksia ja tilanteita. Sekä verbaalisella että non-verbaalisella käyttäytymisellä on osansa tunteisiin sosialisointin prosessissa. Tähän prosessiin liittyvät kiinteästi seuraavat tunteiden osatekijöihin liittyvät seikat: miten tunteita ilmaistaan, milloin tunteita ilmaistaan, miten tunteita säädellään, miten tunteita luokitellaan ja nimetään sekä miten tunteita tulkitaan. (Lewis ja Michalson 1982, 191–193, 209.)

Goleman viittaa teoksessaan *Tunneäly* (1997) tunteilla kaikenlaisiin elämyksellisiin mielenliikkeisiin ja niihin liittyviin ajatuksiin, psykologisiin ja biologisiin tiloihin sekä toimintayllykkeisiin. Goleman esittää, että tunteva mieli on järkeä paljon nopeampi, eikä se pysty perusteelliseen pohdintaan, joka on järkevän mielen tunnusmerkki. Toisaalta on olemassa myös tunnevasteita, jotka ovat ensireaktiota hitaampia. Tällaiset tunnevasteet hautuvat ja kypsyvät ajatuksissa ja johtavat vasta sitten tunteeseen. Ihminen voi herättää

tunteita myös omasta tahdostaan. Tunteiden logiikka on Golemanin näkökulmasta mielyhtymiin perustuvaa, jolloin asiat jotka symboloivat todellisuutta ovat samoja kuin tuo todellisuus. Tämän vuoksi vertaukset, mielikuvat ja taiteet puhuttelevat tunteita suoraan. (Goleman 1997, 23; 343–346.) Lewisin (1989, 54) mukaan tunteet ja kognitio ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ja riippuu havainnoinnin lähtökohdista, kumman näkee vaikuttimena ja kumman tuloksena. Tunteet voivat seurata kognitiota, jolloin esimerkiksi kyvyttömyys käsitellä tietoa voi johtaa negatiivisiin tunteisiin. Toisaalta taas ihmisen muistot varastoituvat ja palautuvat tunneperäisten koodien kautta, joten kognitio voi myös seurata tunnetta.

Kokkosen (2010, 15) mukaan ulkoisten tapahtumien lisäksi jokin sisäinen tekijä, kuten muisto tai mielikuva, voi laukaista tunnereaktion (Kokkonen 2010, 15). Sisäinen tunnekokemus taas välittyy usein toisille ihmisille käyttäytymisen muutosten, kuten kasvon ilmeiden kautta. Ilmeiden lisäksi myös puheääni (korkeus, voimakkuus, nopeus, äänenväri ja tauot) sekä kehon asennot ja liikkeet säätelevät ihmisten välisen vuorovaikutuksen kulkua. Ruusuvuoren (2007, 132) mukaan tunteen ilmaus vuorovaikutuksessa saattaa olla hyvinkin näkyvä ja havaittavissa oleva tai sitten häivähdyksenomainen elementti, kuten hienoinen hymynhäive tai pieni naurahdus. Näiden vihjeiden perusteella päätellään miltä toisesta tuntuu ja mitä toinen todennäköisesti aikoo seuraavaksi tehdä (Kokkonen 2010, 13–14).

Tunteita on muunneltuneen ja alalajeineen satoja – niin paljon ettei niille kaikille löydy edes nimeä. Tutkijat kiistelevät siitä, onko olemassa perustunteita ja minkälaisia ne mahdollisesti ovat. Ehdokkaita tällaisiksi perustunteiksi ovat esimerkiksi viha, suru, pelko, nautinto, rakkaus, yllätys, inho ja häpeä kaikkine alalajeineen. Luokitteluissa on kuitenkin paljon ongelmia, koska tunteet eivät pysy tällaisten kategorioiden sisällä vaan sekoittuvat ja yhdistyvät moninaisilla tavoilla keskenään. Ajatus muutamasta perustunteesta on kuitenkin saanut tukea tutkimuksista, joissa on havaittu, että tiettyihin tunteisiin (pelko, viha, suru ja mielihyvä) liittyvät ilmeet tunnetaan ja tunnistetaan ympäri maailmaa riippumatta kulttuurista tai sosiaalisesta statuksesta. (Goleman 1997, 341–342.) Tunnekuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelmassa (Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2002) pelon, vihan, surun ja mielihyvän lisäksi perustunteina pidetään myös

rohkeutta ja rakkautta. Perustunteet on hahmotettu tunnepareina: ilo ja suru, viha ja rakkaus sekä pelko ja rohkeus.

2.3 Tunne-elämän kehitys varhaislapsuudessa

Pienten lasten välillä on suuriakin eroja siinä, miten tunteita ilmaistaan ja miten muiden tunteisiin reagoidaan (Harris 1989, 48–49, 145–146). Näitä eroja selittää tunne-elämän kehitys, joka heijastaa yksilön sosiaalisia kokemuksia ja kulttuurista ympäristöä (Saarni 2011, 1). Lapsen tunne-elämän kehitykseen vaikuttaa esimerkiksi perhehistoria ja aikuisen antama toimintamalli, mutta myös kulttuuri, joka opettaa jäseniään ilmaisemaan ja tukahduttamaan tiettyjä tunteita (Harris 1989, 48–49, 145–146). Lapset oppivat naamioimaan tunteitaan suojellakseen itseään naurun tai vihan kohteena olemiselta, mutta myös suojellakseen muita ihmisiä heitä mahdollisesti ahdistavalta tiedolta (Harris 1989, 48–49, 145–146).

Ensimmäinen suuri askel tunteiden ymmärtämiseen ihmisen elämässä on, kun lapsi ensimmäisen ikävuoden alussa oppii vastaamaan valikoivasti ja tilanteen mukaan vanhemman kasvon ilmeisiin. Lapsi siis oppii erottamaan positiivisen ja negatiivisen tunnetilan toisessa ihmisessä ja tunnistamaan näiden tunteiden kohteen. (Harris 1989, 28.) Vanhemmat antavat pienen lapsen tunteille merkityksiä ja tämä merkityksen anto auttaa lasta oppimaan tunteiden tulkintaa (Lewis & Michalson 1982, 192). Ensimmäisen ikävuoden aikana lapsi on riippuvainen hoitajan oikea-aikaisesta tuesta stressaavissa olosuhteissa. Kiintymyssuhde lapsen ja vanhemman välillä onkin lapsen tunne-elämän sekä myöhempien sosiaalisten suhteiden perusta. Jos vanhempi yleensä vastaa lapsen tarpeisiin, oppii lapsi, että maailma on turvallinen paikka ja muut ihmiset luottamuksen arvoisia (Saarni 2011, 1,4).

Toisen ikävuoden aikana herää lapsen itsetietoisuus sekä tietoisuus omista tunnereaktioista, mikä voi näyttäytyä häpeän, ylpeyden ja ujostelun ilmaisuina. Itsetietoisuu-

den myötä lapsi alkaa erottaa omia tunteitaan toisten tunteista (Saarni 2011, 2). Lapsi alkaa tässä iässä tunnistaa niitä olosuhteita tai tekoja, jotka aikaansaavat tai lopettavat toisen ihmisen tunnetilan (Harris 1989, 28–29). Lapsen toiminnassa alkaa myös näkyä varhaisia merkkejä empatiasta sekä pro-sosiaalisesta käyttäytymisestä (Saarni 2011, 2). Toisen ja kolmannen ikävuoden aikana lapsi osaa jo omasta aloitteestaan lohduttaa sekä loukata toisia. Lapsi ei tällöin vain reagoi toisen tunteisiin, vaan ennakoii mahdollisuutta stimuloida toisessa erilaisia tunteita ja osaa tietyn tunnetilan saavuttaakseen käyttää erilaisia tekniikoita. Näiden interventioiden luonne on kuitenkin hyvin yksilökohtainen ja riippuvainen esimerkiksi perhehistoriasta, erityisesti silloin kun lapsi kohtaa toisen ahdistuksen. (Harris 1989, 48–49.) Lapsen verbaalinen ymmärrys ja puhe kehittyvät vauhdilla toisen ikävuoden aikana, mikä antaa lapselle kasvavan kyvyn sanallistaa omia tunnetilojaan (Saarni 2011, 2; Smiley & Huttenlocheri 1989, 44).

Kahden ja viiden ikävuoden välillä lapsen tietoisuus omista tunteista, toisten tunteista sekä tunteita herättävistä tapahtumista syvenee vuorovaikutuksen myötä (Saarni 2011, 2). Harris (1989, 76–77) esittää, että lapsen ymmärrys toisen ihmisen tunteista kehittyy, kun lapsi kahden ja kolmen ikävuoden välillä oppii herättämään kuvitteellisia tunnetiloja, joiden hän kuitenkin ymmärtää eroavan todellisuudesta. Lapsi hallitsee tällöin sellaisen päättelykyvyn, jonka kautta on mahdollista ymmärtää ja ennakoida toisten tunteita kokematta niitä kuitenkaan itse. Näiden kuvitteellisten tunnetilojen herättämisen taitoa opetellaan esimerkiksi projisoimalla tunteita leluihin. Peltosen ym. (2002) mukaan Tunnemuksu-ohjelma sisältää paljon juuri tämän kaltaisia projisoimisharjoituksia, joissa esimerkiksi käsinukkejen kautta ilmaistaan erilaisia tunnetiloja ja ratkaistaan konflikteja. Harrisin (1989, 77) mukaan lapsi oppii tässä iässä päättelämisen lisäksi myös eläytymään näihin oletettuihin tunnetiloihin, kun ne todella manifestoituvat toisessa ihmisessä. Saarnin (2011, 2) mukaan kahden ja viiden ikävuoden välillä lapsi oppii teeskentelemään tunteita leikissä ja ymmärtää, että ”tekaistu” kasvojen ilme voi johtaa toisen tulkitsemaan tunteen väärin. Tässä iässä herää myös lapsen sympaattinen ja pro-sosiaalinen käytös ikätovereita kohtaan. Harrisin (1989, 81) mukaan lapsi alkaa neljän ja viiden ikävuoden tie-

noilla ymmärtää yksinkertaisia tunteita, kuten iloa ja surua, mutta hahmottaa ihmisen olevan pääasiassa omia tavoitteitaan toteuttava toimija, jonka tunteet vaihtelevat riippuen näiden tavoitteiden toteutumisesta.

Harrisin (1989, 104) mukaan neljän ja kymmenen ikävuoden välillä lapsen tunne-elämän ymmärtämisessä tapahtuu kuitenkin suuri muutos, kun lapsi käsittää ylpeyden, häpeän ja syyllisyyden tunteita sekä niitä aikaansaavia olosuhteita. Lapsi ymmärtää tällöin, että ihmisen emotionaalista elämää ei säätele vain hänen oma toimintansa ja tavoitteiden toteutuminen, vaan myös tietoisuus tunteista, joita muut ihmiset ilmentävät suhteessa tähän toimintaan ja sen seurauksiin. Lapsi alkaa nähdä ihmisen siis sosiaalisena olentona, jonka toimintaa niin itse kuin muutkin arvioivat. Tällöin lapsi ymmärtää, että hyväksyntää tai torjuntaa saa sen mukaan, miten oma toiminta vastaa normatiivisia standardeja. Saarnin (2011, 2) mukaan tämä viiden ja seitsemän ikävuoden välillä saavutettu minätietoisuus auttaa lasta säätelemään omia tunteitaan tehokkaammin. Hänen mukaansa lapsi oppii tässä iässä pitämään tyynen tunnejulkisivun ikätovereidensa seurassa. Vaikka lapsi hakee vielä aikuisen apua tunteiden säätelyyn, oppii hän vähitellen tilannesidonnaisia tunteiden säätelystrategioita ja sosiaalisia toimintatapoja suhteessa omiin ja toisten tunteisiin. Stein ja Trabasso (1989, 50–76) selvittivät tutkimuksessaan 5–6-vuotiaiden lasten tunnekokemuksia suhteessa omien päämäärien toteutumiseen sekä lasten ymmärrystä tunteiden suhteesta omiin sisäisiin päämääriin. Tulokset kertoivat siitä, että jo 5–6-vuotiaat lapset ymmärtävät tunteiden olevan suhteessa ulkoisten tapahtumien lisäksi myös omiin sisäisiin päämääriin. Lapset yhdistivät negatiiviset tunteet, vihan ja surun, toteutumattomiin tavoitteisiin, kun taas ilon tunne yhdistettiin saavutettuihin itselle tärkeisiin tavoitteisiin. Pelon lapset yhdistivät tilanteisiin, joissa tavoitteiden saavuttamista uhkasi epäonnistuminen.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin 5-vuotiaiden tunnetaitoja. Tämän ikäisillä lapsilla on tyypillisesti jo vauhdilla kasvava tietoisuus omista ja toisten tunteista, kielellinen kyky sanoittaa tunteita, kasvava kyky eläytyä, ennakoida ja vaikuttaa toisen tunnetiloihin sekä säädellä omia tunteita. 5-vuotias kuitenkin pyrkii pääasiassa toteuttamaan omia tavoitteitaan, mikä tarkoittaa, että tämän ikäisen tunteet vaihtelevat riippuen näiden tavoitteiden toteutumisesta. On tärkeää myös huomata, että pienten lasten välillä voi olla suuria

eroja siinä, miten tunteita ilmaistaan ja miten muiden tunteisiin reagoidaan. Kasvuympäristö ja perhehistoria vaikuttavat lasten yksilöllisiin tunnetaitoihin ja emotionaaliseen kehitykseen, joten on vaikeaa yleistää mitä tunnetaidot tietyssä iässä tarkoittavat.

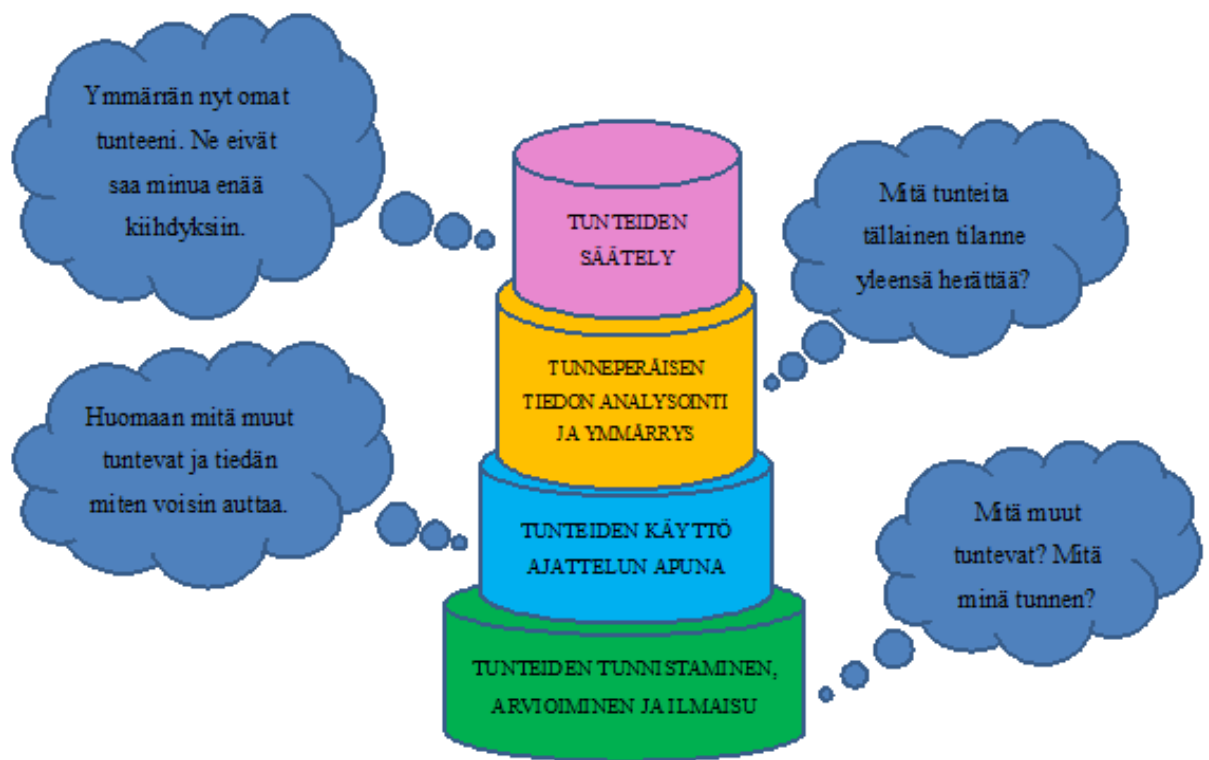
3 TUNNETAIDOT

Kuvailen tässä luvussa eri tutkimusten ja teorioiden näkökulmasta, mitä tunnetaidot ovat ja miten niiden kehitystä voidaan tukea. Kuvailen ensin tunnetaitojen laajaa käsitte kenttää. Tämän jälkeen täsmennän, mitä tunnetaitoja tässä tutkimuksessa tarkastellaan. Lopuksi tarkastelen tunnetaitojen tukemista kiintymyssuhteen, päiväkodin sekä Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelman näkökulmasta.

3.1 Tunnetaitojen käsitte kenttä

Tunnetaitoihin viitataan eri maissa erilaisilla käsitteillä. Yhdysvalloissa käytetään käsitteitä *tunneäly* (emotional intelligence) sekä *sosiaalinen ja emotionaalinen pätevyys* (emotional competence) (ks. Mayer, Salovey & Caruso 2008; Goleman 1997; Saarni 2000). Mayer, Salovey ja Caruso (2008, 503–507) määrittävät tunneällyn taidoksi prosessoida taitavasti omiin ja toisten tunteisiin liittyvää tietoa sekä kyvyksi käyttää tätä tietoa ajattelun ja käyttäytymisen ”oppaana”. Tunneäly-käsite määrittelee tunnetaidot yhdeksi älyn osa-alueeksi, joka on erillään yksilön persoonallisuuden piirteistä. Kyseisten tutkijoiden mukaan emotionaaliset taidot ovat jaoteltavissa hierarkkisesti alemman tason taidoista

(tunteiden täsmällinen tunnistaminen) kehityksellisesti monimutkaisempiin kykyihin (tunteiden asianmukainen hallinta). Mainitut tutkijat ovat kehittäneet neljähaaraisen tunneälyn mallin, jossa eri haarojen kuvaamat taitojen joukot muodostavat yhdessä kaiken kattavan tunneälyn. Jokaisella haaralla on kuitenkin oma kehityskaarensa, joka kulkee suhteellisen helpoista monimutkaisempiin taitoihin. Tunneälyn osa-alueita hierarkkisessa järjestyksessä ovat a) tunteiden täsmällinen tunnistaminen itsessä ja muissa. b) Tunteiden käyttö ajattelun apuna, c) tunnepitoisen tiedon sekä tunne-elämän lainalaisuuksien analysoiminen ja ymmärtäminen (esim. tapahtuman ja tunteen välinen syy-seuraus-suhde) sekä d) omien ja toisten tunteiden säätely. Kuviossa 1 kuvaan näiden osa-alueiden heijastumista yksilön ajatteluun ja tunteiden käsittelyyn.



Kuvio 1. Tunnetaidot tunneälyteorian mukaan (Mayer, Salovey & Caruso 2008)

Mayer, Salovey ja Caruso (2008) määrittävät siis tunneälyn taidoksi prosessoida tunteisiin liittyvää tietoa sekä kyvyksi käyttää tätä tietoa ajattelun ja käyttäytymisen ”oppaana”. Samaa tapaan kuvailee Salmivalli (2000) *sosiaalisesti pätevää* vuorovaikutusta tehokkaana

omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttamisena niin, että myönteiset vuorovaikutussuhteet muihin säilyvät. Sosiaalisella ja emotionaalisella kompetenssilla viitataan kykyyn ymmärtää, prosessoida, käsitellä ja ilmaista elämämme sosiaalista ja emotionaalista puolta (Cohen 2001, 3–4). Salmivalli (2000, 71–78, 110–112) esittää, että *sosiaaliset taidot* ovat yksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueista. Hänen mukaansa emotionaalisuus ja emootioiden säätely ovat kumpikin erikseen yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin. Lasten erot yleisessä emotionaalisuudessa näkyvät reaktiivisuudessa (kuinka helposti lapsi joutuu tunteiden valtaan), emootioiden valenssissa (taipumus kokea herkemmin myönteisiä tai kielteisiä tunteita) sekä emootioiden intensiteetissä, ja ne vaikuttavat lasten käyttäytymiseen toverien kanssa. Emootioiden säätely taas tarkoittaa yksilön kykyä vaikuttaa omien tunnetilojen viriämiseen, voimakkuuteen ja keston. Salmivallin mukaan emootioiden ja käyttäytymisen hallinta edistää tiettyyn pisteeseen asti sosiaalista pätevyyttä. Liika hallinta ei kuitenkaan ole hyvä asia ja sen on todettu olevan yhteydessä muun muassa terveydellisiin ongelmiin. Yleinen emotionaalisuus ja emootioiden säätelykyky toimivat myös vuorovaikutuksessa keskenään. Lapsi, joka kokee helposti negatiivisia tunteita, voi hyötyä erityisesti tunteiden säätelyn opettelusta.

Saarnin (2000, 68–85) kuvailu emotionaalisesta kompetenssista mukailee edellä mainittujen teoreetikkojen näkemyksiä, mutta painottaa yksilön omaa käsitystä kyvyistään. Saarnin mukaan emotionaalista kompetenssia määrittää yksilön minä-pystyvyys, eli uskomus omasta kyvystä saavuttaa haluttu päämäärä, sosiaalisessa ja tunnepitoisessa vuorovaikutuksessa. Minä-pystyvyyden ja emotionaalisen kompetenssin keskeisiä rakennuspalikoita ovat yksilön identiteetti/minuus, moraaliset näkemykset ja kehityksellinen historia. Vuorovaikutuksen päämäärät taas heijastavat kulttuurisia arvoja ja uskomuksia. Minä-pystyvyys vaihtelee tilanteen ja kehitysvaiheen mukaan. Kaikki kohtaavat siis joskus tilanteen, jossa kokevat itsensä emotionaalisesti epäkompetentiksi. Kuviossa 2 on esitetty Saarnin määrittelemät emotionaalisen kompetenssin kahdeksan keskeistä taitoa.

Emotionaalinen kompetenssi (Saarni)

- 1) Tietoisuus omista tunteista
- 2) Toisten ihmisten tunteiden havaitseminen
- 3) Kulttuurille ominaisen tunne-sanaston ja -ilmaisun käyttäminen
- 4) Toisten tunteiden empaattinen ja sympaattinen myötäeläminen
- 5) Tunnekokemuksen ja tunneilmaisun erottaminen toisistaan
- 6) Taito vaikuttaa ikävien ja stressaavien tunteiden kestoon ja voimakkuuteen
- 7) Tietoisuus siitä, että tunteiden viestimisen laatu määrittää ihmissuhteen luonnetta
- 8) Tunteisiin liittyvä minä-pystyvyys

Kuvio 2. Tunnetaidot Saarnin emotionaalisen kompetenssin mukaan (Saarni 2000)

Cohen (2001, 3–4) käyttää käsitettä sosio-emotionaalinen kasvatus niistä prosesseista ja metodeista, joilla lapsen sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia tuetaan. Hänen mukaansa se, mitä lapsi ajattelee ja tuntee itsestään, eli lapsen emotionaalinen kapasiteetti, värittää ja muokkaa myös vahvasti hänen kykyään oppia. Samaan tapaan perustelee Peltonen (henkilökohtainen tiedonanto 24.2.2010) tunnetaitojen merkitystä oppimisen kannalta. Sosio-emotionaalinen kasvatus on Cohenin (2001, 3–24) mukaan prosessi, jossa opetellaan lukemaan itseä ja muita. Tämän kasvaneen tietoisuuden avulla ratkaistaan ongelmia joustavammin ja opitaan luovasti. Tehokasta sosio-emotionaalista oppimista Cohen määrittää viidellä ydinkonseptilla, joita ovat refleksiivisyys, ongelman ratkaisu, luova oppiminen, turvallinen ja vastaanottavainen ympäristö sekä koulun ja kodin yhteistyö.

Tunnetaitoja on kuvattu myös tunnelukutaidon käsitteellä. Weare (2004, 23) jakaa sen pääkompetenssit kolmeen ryhmään, joita ovat: 1) itseymmärrys 2) tunteiden ymmärtäminen ja säätely sekä 3) sosiaalisten tilanteiden ymmärtäminen ja ihmissuhteiden muodostaminen. Kuviossa 3 on esitetty nämä pääkompetenssit ja eritelty tarkemmin tämän tutkimuksen kannalta merkittävien tunteiden ymmärtämiseen ja säätelyyn liittyvä kompetenssi. Wearen mukaan jako on kuitenkin keinotekoinen, koska todellisuudessa kompetensseissa on päällekkäisyyttä. Ne tukevat toisiaan ja virtaavat toisiinsa.

Tunnelukutaito (Weare)

- 1) Itseymmärrys
- 2) Tunteiden ymmärtäminen ja säätely:
 - monenlaisten tunteiden kokeminen
 - tunteiden syiden ymmärtäminen
 - tunteiden asianmukainen ilmaisu
 - tunteiden säätely
 - tunnetiedon hyödyntäminen suunnittelussa ja ongelmanratkaisussa
- 3) Sosiaalisten tilanteiden ymmärtäminen ja ihmissuhteiden muodostaminen

Kuvio 3. Tunnetaidot Wearen tunnelukutaidon mukaan

Tunnetaitojen käsitettä ovat määrittäneet suomalaisessa kirjallisuudessa Peltonen (2005b) ja Kullberg-Piilola (2005). Peltonen (2005b, 12–16) mukaan tunnetaidot ovat osa sosiaalista käyttäytymistämme ja ohjaavat osaltaan tekojamme, päätöksiämme ja ajatuksiamme. Ne ovat taitoja, joita käytämme päivittäin vaistomaisesti ja tietoisesti. Yhtä tärkeää kuin oppia hillitsemään omia tunteita, on myös oppia kokemaan, tunnistamaan ja näyttämään niitä. Tunnetaidot ovat tärkeä osa ihmissuhdetaitoja. Kyky toisen huomioon ottamiseen - empatiaan - on osa tunnetaitoja. Toisin kuin Mayer, Salovey ja Caruso (2008) tunneälyteoriassaan, Peltonen hahmottaa (2005b) tunnetaidot osaksi persoonallisuutta, jolloin jokainen voi löytää yksilöllisen luontevan tavan käyttää niitä. Siksi hänen mukaansa ei ole tarpeellista määritellä yleisesti millaisia tunnetaitojen tulisi olla.

Tulen myöhemmin tässä tutkimuksessa viittaamaan tunnelukutaitoon, emotionaaliseen kompetenssiin ja tunneälyyn yhteisellä *tunnetaitojen* käsitteellä

3.2 Tunnetaidot tässä tutkimuksessa

Kuvioon 4 olen koonnut ne lasten tunnetaitojen osa-alueet, jotka ovat tämän tutkimuksen kohteena. Keskityn siis tarkastelemaan *tunteiden ja tapahtumien välisten yhteyksien ymmärtämistä* sekä *tunteiden nimeämistä ja tunnistamista*.. Näiden kahden tunnetaitojen osa-alueen kautta tarkastelen myös sitä, *miten lapset käsittelevät tunteita*.

- 1) TUNTEIDEN JA TAPAHTUMIEN VÄLISTEN YHTEYKSIEN YMMÄRTÄMINEN
- 2) TUNTEIDEN NIMEÄMINEN JA TUNNISTAMINEN
- 3) TUNTEIDEN KÄSITTELY

Kuvio 4. Tunnetaidot tutkimuksen kohteena

Hahmotan tunteiden käsittelyn siis eritasoisena ja laajempaan taitona suhteessa kahteen muuhun tarkastelun kohteena olevaan tunnetaitoon. Pohdinta-luvussa esitän tutkimuksen tulosten ja teoriataustan pohjalta oman mallini tunnetaitojen kokonaisuudesta ja sen sisäisistä vaikutussuhteista.

3.3 Lapsen tunnetaitojen tukeminen

Turvallinen kiintymyssuhde vanhemman ja lapsen välillä on lapsen tunne-elämän perusta. Saarnin (2011, 4–5) mukaan tämä kiintymyssuhde on myös tunnetaitojen perusta. Lapsen käsitys ympäröivän maailman ennustettavuudesta ja turvallisuudesta auttaa lasta kehittä-

mään hyvät itsesäätelytaidot. Esikoululaisia koskevissa tutkimuksissa on löydetty positiivinen yhteys lapsen ja vanhemman sekä lapsen ja opettajan välisen turvallisen kiintymyssuhteen väliltä. Lapsen turvallinen kiintymyssuhde vanhempaan ja opettajaan olivat myös molemmat yhteydessä tunteiden ymmärtämiseen ja vihan tunteiden hallintaan.

Suomessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan lapsen emotionaalinen hyvinvointi versoo kasvattajan sitoutuneisuudesta, herkkyydestä ja kyvystä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin sekä kyvystä luoda yhteisössä hyvää ilmapiiriä. Kasvattajan toimintaa tulisi perusteiden mukaan viitoittaa ihmisenä kasvaminen ja toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen. Perusteissa linjataan, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista, jolloin lähtökohtana on monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Emotionaalinen puoli lapsen kehityksestä ja kasvusta jää perusteissa kuitenkin yleisten kasvatustavoitteiden tasolle lukuun ottamatta lyhyttä viittausta pelon, ahdistuksen ja syyllisyyden tunteiden käsittelystä eettisen orientaation yhteydessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8, 11–16, 28–29.) Ehkä Golemanin (1997) mainitsema tunnetaidon opetuksen päällepäin ilmenevä mitäänsanomattomuus on yksi syy siihen, että tunnetaidot eivät näy suurempana osana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita.

Ahn (2005) tutki lasten tunteisiin sosiaalistumista päivähoidon näkökulmasta. Hänen mukaansa siinä missä monet tutkimukset ovat vahvistaneet vanhempien olennaisen vaikutuksen lasten emotionaaliseen kompetenssiin, ovat opettajien tunteisiin liittyvät käytännöt jääneet vähemmälle huomiolle. Kyseisessä tutkimuksessa havainnoitiin kolmen yhdysvaltalaisen päiväkodin lastentarhanopettajien ja lasten välistä verbaalista tunteisiin liittyvää vuorovaikutusta. Havainnoinnin perusteella löydettiin neljä tunteisiin liittyvää keskustelun kategoriaa, joita olivat keskustelu kirjan hahmojen tunteista, tunteiden sanoittaminen, tunteiden aiheuttajat ja syyt sekä rakentava tunteiden ilmaisu. Tulokset viittasivat siihen, että päivähoitopaikat ovat tärkeitä sosiaalisia konteksteja tunteista oppimiselle, mikä johtuu jatkuvasta vuorovaikutuksesta opettajan ja lasten välillä. Näin ollen Ahnin (2005) mukaan myös päivähoitolla voi nähdä olevan olennainen rooli lasten tunnekasva-

tuksessa. Tunteisiin liittyvät keskustelut voivat auttaa lapsia tunnistamaan tunteisiin liittyviä sanoja, ymmärtämään mistä tunteet tulevat ja käsittelemään tunteita positiivisessa hengessä. (Ahn 2005, 237–242.)

Denham ym. (2003) selvittivät tutkimuksessaan esikoululaisten tunneilmaisun, tunteiden säätelyn ja tunnetiedon malleja sekä arvioivat näiden vaikutusta suhteessa sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkimuksen tulokset antoivat ymmärtää, että 3–4 vuoden iässä saavutettu emotionaalinen kompetenssi vaikutti myöhempään sosiaaliseen kompetenssiin. Tunnetaito-ohjelman näkökulmasta onkin mielenkiintoista se, miten tunteet ja tunnetaidot vaikuttavat sosiaaliseen pätevyyteen sekä suoraan että kognitiivisten prosessien kautta.

Hännikäinen ja Rautamies (2007) tutkivat lasten vertaissuhteita ja yhdessä oppimista päiväkodin kontekstissa. Päiväkotiryhmän vanhemmilta kerättiin vanhempainillan yhteydessä päiväkodin kasvatustoimintaa koskevia toiveita. Sosiaalisten taitojen alueella vanhemmat toivoivat kasvatustoimintaan sisältyväksi muun muassa tunteiden tunnistamisen opettelua ja tunteiden huomiointia. Aiheen tiimoilta myös haastateltiin yhtä päiväkotiryhmäläisen vanhempaa, joka nosti tunnetaidot esiin tärkeänä kasvatuskäytäntönä. Mielenkiintoista oli, että päiväkotiryhmän kasvattajat eivät suoraan maininneet tunnetaitoja hyvien toimintakäytäntöjen yhteydessä. He näkivät esimerkiksi leikin ja draaman tukevan vuorovaikutus- ja ystävyysuhteita sekä keskustelutaitoja ja itseilmaisun kehittymistä. (Hännikäinen ja Rautamies 2007, 32–43.)

Ahn ja Stifter (2006, 253; 264) tarkastelivat erilaisia vuorovaikutusstrategioita, joilla lastentarhanopettajat reagoivat lasten ilmentämiin tunteisiin yhdysvaltalaisissa päiväkodeissa. Tutkijat pyrkivät hahmottamaan, miten nämä vuorovaikutuksen tavat eroavat lasten iän ja sukupuolen mukaan. Tuloksena he totesivat, että pienten (2–3-vuotiaiden) lasten opettajat vastasivat ja rohkaisivat lasten positiivista tunneilmaisua useammin kuin esikoulun (4–5-vuotiaiden lasten) opettajat. Esikoulun opettajat vastasivat kyllä suurimman osan ajasta lasten positiiviseen tunneilmaisuuksiin, mutta he myös estivät näitä ilmaisuja useammin kuin pienten lasten opettajat. Tämä johtui mahdollisesti esikoululaisten innokkuudesta ja äänekkäämmästä tunneilmaisusta. Eroja löytyi myös siinä, miten lasten negatiiviseen tunneilmaisuuksiin vastattiin: pienten lasten opettajat käyttivät fyysistä läheisyyttä

lohtuna, kun taas esikouluopettajat turvautuivat enemmän sanalliseen sovitteluun. Vertailtaessa opettajien reaktioita suhteessa lasten sukupuoleen huomattiin, että opettajat tarjosivat tytöille enemmän fyysistä läheisyyttä lohduksi, kun taas pojille tarjottiin useammin rakentavia verbaalisia ohjeita negatiivisten tunteiden ilmaisuun. Tutkimuksen tuloksena havaittiin myös, että lastentarhanopettajat ilmaisivat empatiaa ja opettivat negatiivisten tunteiden rakentavia ilmaisumalleja suhteellisen vähän, vaikka molemmat metodit ovat kehityksellisesti sopivia tunnekasvatukseen. Tutkijat pohtivat opettajien mahdollisesti hyötyvän koulutuksesta, jossa keskitytään emotionaalisen kompetenssin tukemiseen.

3.4 Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma

Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma on perhetyöntekijä Tarja Kullberg-Piilolan, psykoterapeutti Anne Peltosen ja kuvittaja Marjo Kullberg-Turtiaisen kehittämä käytännön työkalu tunnetaitojen harjoitteluun, ja sitä voidaan käyttää missä tahansa aikuisen ohjauksessa olevassa lapsiryhmässä. Ohjelman tarkoitus on auttaa lasta *tunteiden käsittelyssä, ilmaisemisessa, hyväksymisessä ja nimeämisessä*. (Peltonen 2005a, 197–198.) Ohjelma on syntynyt käytännön tarpeesta luoda menetelmiä, keinoja ja konkreettisia leikkejä ja pelejä lapsille tunnetaitojen harjaannuttamiseen ja opetteluun (Peltonen 2005a, 197). Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelmaa kehitettiin kokeilemalla sitä päiväkodissa ja koulussa, joten ohjelma on käytäntöpohjainen, vaikka siihen ovat vaikuttaneet myös kehittäjien laaja työ- ja elämäkokemus sekä teoreettinen tietämys. (A. Peltonen, henkilökohtainen tiedonanto 24.2.2010.)



Kuva 1. Tunnemuksu-ohjelman symbolihahmo: Mutu-tunnetoukka

Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelman punainen lanka on, että jokainen lapsi on omien tunteidensa asiantuntija, eikä aikuinen saa kyseenalaistaa tai mitätöidä lapsen tunnetta (Peltonen 2005a, 197–198). Tavoitteena on, että lapsiryhmän tunneilmasto parane, jolloin lasten ei tarvitse käyttää niin paljon energiaansa sosiaalisten suhteiden miettimiseen. Toinen tavoite on, että lasten empatiakyky lisääntyy ja kiusaaminen tämän vuoksi vähenee. Tarkoitus on, että lapsi saa ohjelman myötä onnistumisen kokemuksia, jolloin hänen minäkuvansa eheytyy. Myös vanhemmat voivat saada positiivista palautetta omasta lapsestaan, jolloin heidän voimavaransa lisääntyvät. (A. Peltonen, henkilökohtainen tiedonanto 24.2.2010.)

Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma käsittää 12 tunnemuksutuokiota, joiden teemat on esitelty kuviossa 5. Näiden tunneteemojen läpi edetään Mututoukan (Kuva 1) johdatuksella kuvien, leikkien, liikunnan, kädentaitojen ja ilmaisun keinoin. (Peltonen 2005a, 197–198.)

TUNNEMUKSU –TUOKIOT

1. TURVALLISUUS – Mitä turvallisuus on?
2. TUNTEET – Mitä tunteet ovat?
3. TUNTEIDEN TUNNISTAMINEN – Miltä minusta tuntuu?
4. TUNTEEN JA TEON EROT – Töniä vai halata?
5. TUNTEIDEN NÄYTTÄMINEN – Yksin ja ryhmässä
6. SOSIAALISET TUNTEET – Kaverit ja yksinäisyys
7. ITSETUNTO – Minä kelpaan tällaisena
8. PELKO JA ROHKEUS – Mikä pelottaa? Mikä rohkaisee?
9. KIUSAAMINEN – Miksi kiusataan? Mikä on kiusaamista?
10. AUTTAMINEN – Kuka voi auttaa? Kuinka voin auttaa?
11. HYVÄ OLO, PAHA OLO – Mitä minä haluan?
12. EMPATIA – Miltä toisesta tuntuu?

Kuvio 5. Tunnemuksu -tuokioiden sisältöalueet (Peltonen ym. 2002.)

Tunnemuksu-ohjelman avulla lapset tutustuvat erilaisiin tunteisiin sekä oppivat ymmärtämään miltä itsestä ja toisesta tuntuu. Ehjä tunne-minä on kaiken oppimisen perusta. Se, että on sinut itsensä ja muiden kanssa, antaa mahdollisuuden muidenkin asioiden oppimiseen ja ymmärtämiseen. (Peltonen ym. 2002, 6.) Mututoukan kanssa opetellaan oivaltaamaan, että meillä kaikilla on samoja tunteita, mutta ero on siinä, miten tunteita käsittelemme ja näytämme. Tämä oivallus auttaa lasta vapautumaan syyllisyydestä, jota hän saattaa kantaa ”pahoista” tunteistaan ja ajatuksistaan. Mututoukan kanssa opetellaan myös tunteen ja teon erottaminen toisistaan. Tunnemuksu-ohjelmassa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan kaikki vastaukset ja tunteet ovat omistajalleen oikeita. Ohjelmaan liittyvät kotitehtävät voi tehdä vain oikein. Näin lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja itseluottamusta, mikä on askel kohti hyvää itsetuntoa ja kykyä tulla toisten kanssa toimeen. (Peltonen 2005, 199–200.)

Vaikka Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma on suunniteltu 5–9-vuotiaille, voi sitä käyttää soveltaen myös tätä nuoremmilla tai vanhemmilla lapsilla. Peltosen (henkilökohtainen tiedonanto 24.2.2010) mukaan ohjelmasta on olemassa niin monta sovellusta kuin on käyttäjiä ja ohjelmaa saa, ja on suositeltavaakin, soveltaa sen mukaan,

miten se itselle ja omalle lapsiryhmälle sopii. Peltosen ym. (2002, 7) tunnemuksutuokion rakenne on kuitenkin hyvä pitää samanlaisena, koska tuttuus luo turvallisuutta ja toistuva rakenne rauhoittaa tilannetta sekä antaa tilaa asian käsittelemiselle. Tutkimassani päiväkotiryhmässä tunnemuksutuokioilla keskityttiin käsittelemään Tunnemuksu-ohjelman teemoja 1–5. Tuokion rakenne vaihteli ohjaajan mukaan niin, että käsittely kuitenkin aloitettiin pääsääntöisesti teemaan liittyvällä kuvalla ja siihen liittyvällä keskustelulla, jota seurasi aiheen käsittely ja viimeisenä loppusatu. Kotitehtäviä ei lapsille annettu, ellei lapsi itse tai hänen vanhempansa niitä erikseen pyytäneet.

Tunnetaito-ohjelmasta kerätty palaute on Peltosen (2010) mukaan ollut positiivista. Kun ohjelmaa testattiin Simon-koulun ala-asteella, kokivat opettajat, että lapset eivät ajautuneet enää niin paljon konflikteihin keskenään ja pystyivät selvittämään ristiriitatilanteita paremmin keskenään puhumalla, minkä johdosta välituntivalvojen määrää pystyttiin koulussa vähentämään. (A. Peltonen, henkilökohtainen tiedonanto 24.2.2010.) Hellsten (2004, 9, 13, 31–32, 43) selvitti opinnäytetyössään päiväkodissa työskentelevien tunnemuksuohjaajien ajatuksia ja kokemuksia Tunnemuksu-ohjelmasta. Hän haastatteli viittä kasvatusalan ammattilaista ja havaitsi, että tunnetaito-ohjelma koettiin positiivisesti monipuoliseksi ja helposti sovellettavaksi. Kasvattajista oli kätevää, että ohjelma on kansiossa hyvin valmiiksi mietitty, johdonmukainen ja helppo ottaa käyttöön. Siinä missä jotkut haastateltavista mielsivät Tunnemuksu-ohjelman yhtenä ohjelma-ideana muiden joukossa, avasi Tunnemuksu toisille taas aivan uuden tunnemaailman.

Tunnemuksu-ohjelma on suunniteltu ja rakennettu niin, että ohjaaja voi aloittaa tunnetyöskentelyn perehtymällä Tunnemuksu-oppaaseen. Ohjaajankoulutuksille on ollut silti myös kysyntää ja Mututoukka on tullut tutuksi monille lapsille ympäri Suomen. (Peltonen 2005, 198.) Tunnemuksu materiaali saatiin valmiiksi vuonna 2001 ja Peltonen (henkilökohtainen tiedonanto 24.2.2010) arvioi, että Suomessa on nykyään noin 3000–4000 tunnemuksu-ohjaajaa. Hänen mukaansa Tunnemuksu on tunnetaito-ohjelma, joka soveltuu kaikille lapsille ja se erottuu muista käytössä olevista tunnetaito-ohjelmista (esim. Askeleittain ja Muksuoppi) siten, että se keskittyy yksinomaan tunteisiin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset

Alkuperäinen kunnianhimoinen tutkimuskysymykseni oli: *minkälaisia tunnetaitoja 5-vuotiaat ilmentävät päiväkotiryhmän arjessa ja miten Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma vaikuttaa näihin tunnetaitoihin*. Päädyin kuitenkin rajaamaan tutkimusaihetta kahdestakin syystä. Ensimmäinen näistä oli, että on käytännössä ongelmallista määrittää, mikä päiväkotiryhmän arjessa ja lasten toiminnassa on Tunnemuksu-ohjelman vaikutusta tai selvittää syy-seuraus-suhteita ohjelman ja lasten tunnetaitojen välillä. Toinen rajaamisen syy oli tunnetaitojen laaja kirjo ja kokonaisuus. Tässä tutkimuksessa valitsin tunnetaitojen kentältä tarkemman tarkastelun kohteeksi *tunteiden nimeämisen, tunnistamisen ja ymmärtämisen* taidot, joiden kautta tarkastelen myös sitä, miten lapset *käsittävät tunteita*. Tästä rajauksesta huolimatta, tulen pohdinnassa myös ottamaan kantaa ensimmäiseen (alkuperäiseen ja laajempaan) tutkimuskysymykseen siitä, minkälaisia tunnetaitoja 5-vuotiaat ilmentävät päiväkotiryhmän arjessa. Tämän lisäksi tarkastelen, näkyykö Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma lasten edellä mainituissa tunnetaidoissa, etsimättä kuitenkaan suoria syy-seuraus-suhteita lasten tunnetaitojen ja tunnetaito-ohjelman välillä. Tutkimuskysymyksiksi siis tarkentuivat

- 1) Miten 5-vuotiaat nimeävät, tunnistavat, ymmärtävät ja käsittelevät tunteita päiväkodissa?
- 2) Miten lasten nimeämissä, tunnistamisissa ja ymmärtämissä tunteissa näkyy ryhmässä käytössä ollut Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma?

4.2 Tutkimusote

Tutkimustani voisi kuvata kvalitatiiviseksi tapaustutkimukseksi, jossa on sovellettu etnografista tutkimusotetta. En sanoisi, että tutkimusotteeni olisi kuitenkaan puhtaasti etnografinen, vaan siitä on löydettävissä myös toimintatutkimukselle tyypillisiä piirteitä, joihin paneudun myöhemmin tässä luvussa. Tätä ennen määrittelen tapaustutkimukseen ja etnografiaan liittyvät sitoumukseni.

Tutkimuksen tarkastelun kohteena oli yksi päiväkotiryhmä. *Tapaustutkimukselle* onkin luonteenomaista, että yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia tuotetaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa. Tapaustutkimuksessa pyritään tyypillisesti ilmiöiden kuvailemiseen sekä kokonaisempaan ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä, mikä oli myös oman tutkimukseni lähtökohta, kun halusin selvittää, miten lasten tunnetaidot ja Tunnemuksu-ohjelma näkyvät päiväkodin arjessa. Tästä syystä käytin kahta toisiaan täydentävää aineistonkeruumenetelmää – havainnointia ja lasten haastatteluja – sekä keräsin aineistoa kahden kuukauden mittaisella ajanjaksolla. (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2010, 190, 199.)

Kohtuullisen ajan kestänyt kenttätyö sekä aineistojen ja menetelmien monipuolisuus ovat *etnografialle* ominaisia piirteitä (Lappalainen 2007, 11). Etnografialle tyypillisesti pyrin tutkimuksessani pelkkää kuvausta syvemmälle: ilmiöiden ja niiden syntymekanismien ymmärtämiseen eli mikrotason analyysiin siitä, mitä tutkimuskontekstissa saottiin ja tehtiin (Munter ja Siren-Tiusanen 1999, 183; Hammersley 2006, 6). Keräsin aineistoa etnografialle ominaisesti havainnoimalla lasten tunnetaitoja päivähoiton arjessa,

eli sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa (Eskola ja Suoranta 1999, 104). Polen ja Morrisonin (2003, 3–4) mukaan etnografiassa pyritään ymmärtävän, tiheän ja kontekstin huomioon ottavan sosiaalisen toiminnan kuvailun kautta hahmottamaan tutkittavaa ilmiötä. Tällä tavalla pyrin myös omassa tutkimuksessani hahmottamaan tutkimaani ilmiötä aineistonkeruumenetelmien valinnan ja toteutuksen tasolla. Lasten tunnetaitojen ja tunteilmaisun havainnoinnissa pyrin kirjaamaan tapahtumien kontekstin ja kulun mahdollisimman tarkasti. Ajatukseni tarkan kirjaamisen takana oli, etten pystyisi etukäteen määrittämään, mikä tieto tulisi olemaan olennaista tutkimukseni ja analyysin kannalta. Havainnoinnin lisäksi pyrin tavoittamaan sisäpiirin jäsenen näkökulman tutkittavaan ilmiöön haastatteleamalla lapsia tunnetaidoista ja tunteista.

Etnografinen tutkimusote näkyi erityisesti tutkijan roolissani kentällä. Tutkimuksessani, kuten Lappalaisen (2007, 14) mukaan etnografisessa tutkimusprosessissa yleensä, oli keskeinen merkitys osallistumisella, havainnoinnilla ja kokemuksella. Koin heti havainnoinnin alkuvaiheessa, että olin itse erottamaton osa havainnointitilannetta, enkä ulkopuolinen tarkkailija. Lapset eivät tyytyneet aina olemaan puhtaasti havainnoitavan roolissa, vaan määrittivät roolini osallistuvana havainnoijana ottamalla minut mukaan leikkiin, peliin tai muuhun tekemiseen oman tarpeensa mukaan. Tutkimukseni kokemuksellisuus sen sijaan näkyi mielestäni erityisesti haastatteluissa, joista muovautui jokaisesta omanlaisensa lasten kokemuksiin ja ajatuksiin perustuva vuorovaikutustilanne huolimatta etukäteen määrittämästäni pohjastrukturista. Tunnistan oman aineistonkeruuprosessini Emondin (2006, 136–137) etnografisen tutkimusprosessin kuvauksesta, jossa keskeistä on tiedon reflektoinnin lisäksi oman tutkijan roolin reflektointi. Koko aineistonkeruuprosessini läpi kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, jossa reflektoin tutkijan rooliani, sen erilaisia ilmentymiä ja vaikutusta kerättyyn aineistoon.

Kuten aiemmin mainitsin, on tutkimusotteestani ja aineistonkeruuprosessistani löydettävissä kuitenkin myös toimintatutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Vaikka suoritin tutkimukseni etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät (Lappalainen 2007, 11), ei Tunnemuksu-ohjelma ollut tässä ympäristössä jo olemassa olevana ilmiönä. Sen sijaan toin tutkittavan lapsiryhmän lastentarhanopettajana (yhteistyössä ryhmän kasvattajatiimin kanssa) ohjelman osaksi

ryhmän toimintaa olettaen, että sillä olisi suotuisa vaikutus lasten kehitykseen ja tunnetaitoihin. Tutkimuksen aineistonkeruuprosessin aikana sovelsimme ja kehitimme Tunne-
muksu-ohjelmaa jatkuvasti päiväkotiryhmässä. Toimintatutkimukselle onkin tyypillistä
tällainen toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus sekä pyrkimys saavuttaa välitöntä ja
käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta, jolloin päämääränä ei ole vain tutkiminen, vaan
myös toiminnan samanaikainen kehittäminen (Heikkinen 2010, 214).

Teoria ja käytäntö linkittyivät tutkimuksessani Tunne- ja Mututoukka -tun-
netaito-ohjelman kautta, kuten Heikkisen (2010, 215) mukaan on myös toimintatutkimuk-
selle tyypillistä. Tällöin teoriaa ja käytäntöä ei nähdä toisistaan erillisinä, vaan ikään kuin
saman asian eri puolina. Tällainen teorian ja empirian vuoropuhelu on toisaalta tyypillistä
myös tapaustutkimukselle (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 198) sekä etnografialle
(Hammersley & Atkinson 1995, 205), jossa aineiston analyysi alkaa tyypillisesti jo tutki-
musongelman muodostamisvaiheessa etnografin ideoissa ja aavistuksissa.

Vaikka tutkimukseeni liittyi toimintatutkimuksen tapaan oppimisprosessi, jossa
toiminta ja tutkimus olivat samanaikaisia ja vuorovaikutuksessa keskenään, ei tutkimuk-
sen ensisijainen tarkoitus kuitenkaan ollut kasvattajien toiminnan uudenlainen ymmärtä-
minen ja kehittäminen työyhteisössä, kuten toimintatutkimukselle on tyypillistä (Heikki-
nen 2010, 219). Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, miten lasten tunnetaidot ja Tunne-
taito-ohjelma ilmentyivät lasten toiminnassa ja kokemuksissa.

4.3 Aineistonkeruu

Keräsin tutkimusaineiston 20 viisivuotiaan lapsen päiväkotiryhmässä, jonka osa-aikaisena
lastentarhanopettajana sekä Tunne- ja Mututoukka -projektin virittelijänä toimin aineistonkeräyk-
sen aikaan. Tutkimukseen osallistuivat ryhmästä ne 19 lasta, joiden vanhemmat myönsi-
vät tutkimusluvan (liite 2). Kyseinen lapsiryhmä sopi tutkimukseni kontekstiksi hyvin las-
ten iän puolesta, koska tutkimaani tunnetaito-ohjelmaan liittyy paljon tunteista puhumista

ja tunteiden verbalisointia, mihin viisivuotiailla on jo kielellisiä valmiuksia. Aineistonkeruuaikana ryhmässä työskenteli kaksi lastenhoitajaa sekä kaksi vuoroviikkoista lastentarhanopettajaa, joista itse olin toinen. Ryhmässä työskenteli myös osan tästä ajasta kaksi lähihoitajaksi opiskelevaa harjoittelijaa sekä ryhmäavustaja.

Tutkimukseni aineistonkeruu sai ensimmäisen sysäyksensä vuoden 2010 loppupuolella, kun aloin tunnustelemaan päiväkodissa, olisiko kasvattajatiimimme kiinnostunut Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelmasta sekä osallisuudesta tähän liittyvään tutkimukseeni (liite 3). Kun totesin tiimimme myötämieliseksi projektille, pyysin ja sain päiväkodin johtajalta suullisen suostumuksen (7.12.2010) tutkimuksen toteuttamiseen. Tämän jälkeen kului kuitenkin vielä muutama kuukausi ennen Tunnemuksun ja tutkimusprojektin käynnistymistä. Tänä aikana anoin tutkimusluvut kaupungilta (liite 1), ryhmän lasten vanhemmilta (liite 2) sekä ryhmän henkilökunnalta (liite 4).

Aineistonkeruuni ajoittui vuoden 2011 maaliskoukokuulle, jolloin ohjasimme kasvattajatiimin kanssa Tunnemuksutuokioita 6–7 lapsen pienryhmissä aluksi kaksi kertaa viikossa ja myöhemmin kerran viikossa. Tunnemuksutuokiot rakentuivat ja perustuivat Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelman struktuuriin, teemoihin ja periaatteisiin (kts. Luku 3.4.), joihin perehdyimme tiimin kesken viikottaisissa tiimipalaverissa. Tiimin jokaisella kasvattajalla oli kuitenkin vapaat kädet suunnitella tunnetuokiot oman pienryhmänsä tarpeet ja omat ohjaajan vahvuudet huomioon ottaen. Jokaisen pienryhmän tunnetuokiot muodostivat siis omanlaisensa kokonaisuuden.

Tunnetaito-ohjelman ottaminen osaksi lapsiryhmämme toimintaa oli alun perin lähtöisin omasta innostuksestani Tunnemuksu-perehdytyksen käyneenä ja ohjelmaa aiemmin käyttäneenä. Kasvattajatiimimme sitoutui ja innostui ohjelman toteuttamiseen niin, että kaikki toivat omia ideoitaan ja tapojaan toimia osaksi ”projektiamme”. Yksi ryhmän työntekijöistä suunnitteli ja teki lasten kanssa jokaiselle ryhmän lapselle oman Mutu-pehmolelun. Näistä pehmoleluista tuli monelle lapselle tärkeitä ja turvallisia uni- sekä leikkikavereita.

Tunnemuksutuokiot olivat osa ryhmän toimintaa maaliskuusta toukokuun alkupuolelle asti. Tuokioissa käsitellyt teemoja olivat tänä aikana ryhmästä riippuen: turvallisuus, tunteet (kuusi perustunnetta: ilo, suru, pelko, rohkeus, viha ja rakkaus), tunteiden

tunnistaminen, tunteen ja teon erot sekä tunteiden näyttäminen. Tunnemuksutuokioiden lisäksi tunnetaito-ohjelma näkyi ryhmän arjen muillakin osa-alueilla. Sen lisäksi, että lapset neuloivat omat Mutu-pehmolelut, harjoittelivat he esimerkiksi tunnelorua kevätjuhlaan, askartelivat itselleen omat tunnepaidat ja saivat tunnetöitään esille äitienpäivän taidenäyttelyyn.

4.3.1 Päiväkotiarjen havainnointi

Keräsin aineistoa lasten tunnetaidoista havainnoimalla tunnetaitoja päivähoidon arjessa. Grönfors (2010, 159) esittää, että kun haastattelemalla saadaan luut ja runko ilmiön tarkasteluun, voidaan havainnoinnilla liittää siihen lihat ympärille. Valitsinkin haastattelun ohella aineistonkeruumenetelmäksi havainnoinnin, koska koin tarvitsevani lasten tunnetaidoista kuvailevaa, syvällistä ja aineistolähtöistä tietoa, jota vain havainnointi voisi antaa. Havainnoin lasten tunnetaitoja ja tunneilmaisua päiväkotiryhmän arjessa joka toinen viikko, kun en työskennellyt ryhmässä. Havainnoin monipuolisesti erilaisia arjen tilanteita lukuun ottamatta päivälepoa. Aloitin havainnoinnin maaliskuun 2011 alussa ja viimeinen havainnointipäiväni oli toukokuun 2011 puolella välissä. Yhteensä havainnointipäiviä kertyi 13 kappaletta ja tyypillisenä havainnointipäivänä viivyin ryhmässä kerrallaan 2–3 tuntia. Tästä kertyi 78 sivua 12 pisteen fontilla (riviväli 1,15) litteroitua havainnointiaineistoa.

Eskolan ja Suorannan (1999, 103) mukaan tutkija voi joko antaa tutkimustilanteen ohjata kiinteästi havaintojaan tai sitten noudattaa tarkasti ja systemaattisesti etukäteen laadittua havainnointisuunnitelmaa. Nämä kaksi havainnoinnin tapaa eivät yleensä kuitenkaan esiinny puhtaina, vaan tiettynä sekoituksena. Tällaisesta sekoituksesta oli kyse omassa havainnoinnissani. Käytin havainnointini tukena Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelmaan liittyviä tunneteemoja sekä niiden pohjalta tekemääni jäsenystä siitä, miten nämä tunneteemat voisivat näyttäytyä lasten toiminnassa tunnetaitojen tasolla. Tämä jäsenyys piti sisällään teemat: tunteiden nimeäminen, tunteiden ilmaisu, omien ja toisten tunteiden tunnistaminen, empatia, auttaminen, kiusaaminen, tunteiden säätely sekä tunteen ja teon erottaminen. Havainnointini ei kuitenkaan ensisijaisesti perustunut näihin

tunneteemoihin ja niiden operationalisointiin, vaan pyrkimykseni oli havainnoida lasten tunnetaitoja pääasiassa tilannekohtaisesti. Tunneteemat toimivat enemmänkin motivoivina ja teoriataustani jäsennyksenä ennen havainnointia. Ne kulkivat havainnoinnin alkupäivät mukani muistiinpanovihossa muistutuksena siitä, mitä olin havainnoimassa. Huolimatta näistä operationalisoiduista teemoista jätin siis havainnoinnissa tutkijan silmiini väljyyttä kaikelle muulle, mitä voisi tunteisiin ja tunnetaitoihin liittyen ilmentyä lasten toiminnassa.

En ollut havainnoinnin alkaessa osannut varautua siihen, miten paljon ryhmässä tapahtuu: miten paljon siellä on ääntä ja liikettä, kun katsoo asioita tutkijan silmällä. Pyrin välttämään Silvermanin (2004, 64) kuvaaman havainnoinnin sudenkuopan, jossa tutkija yrittää havainnoida kaiken ympärillä tapahtuvan, mikä vaikeuttaa aineiston systemaattista analyysia. Kuten Niiranen (1999, 246) kuvaa, on lasten keskinäinen kanssakäyminen kuitenkin jatkuvaa vuorovaikutuksen virtaa. Koinkin näistä syistä tarpeelliseksi keskittyä havainnoinnissa aina paikallisesti ja ajallisesti rajattuihin yhtenäisiin tapahtumakulkuihin, eli episodeihin päiväkodin arjessa, kuten esimerkiksi Lappalainen (2006) omassa etnografisessa tutkimuksessaan. En siis yrittänyt havainnoida koko suurta lapsiryhmää kerrallaan, vaan hakeuduin tarkkailemaan pienempää ryhmää, paria tai yksittäistä lasta. Tunteiden ilmaisun ja tunnetaitojen havainnointi olisi jäänyt isompaa ryhmää havainnoidessa hyvin pintapuoliseksi.

Niirasen (1999, 242; 246) mukaan viisas havainnoija tunnustaakin rajallisuutensa ja päättää niistä säännöistä, joiden mukaan poimii vuorovaikutuksen virrasta tutkimuksen kannalta olennaiset osat. Aloitin havaintojen tekemisen kirjaamalla ylös sellaisia tilanteita ja tapahtumia, joissa lasten tunnetaidot ja tunteet ovat keskiössä. Huomasin kuitenkin pian, että tunteet ja tunnetaidot olivat erottamaton osa kaikkea vuorovaikutusta. Päätin tästä syystä kirjata havaintoni mahdollisimman tarkasti kuvaten myös toiminnan kontekstin. Kun aloitin havainnoimaan esimerkiksi jotain tiettyä leikkitilannetta, havainnoin sen loppuun asti ilman arviota siitä, sisälsikö se tunteiden ilmaisua tai tunnetaitojen ilmentämistä.

Kuten Ruusuvuori (2007, 132) kuvaa, voi tunteenilmaus vuorovaikutuksessa olla hyvinkin näkyvä ja havaittavissa oleva tai sitten häivähdyksenomainen elementti, kuten

hienoinen hymynhäive tai pieni naurahdus. Tunneilmaisu on siis myös non-verbaalista. Tein omassa havainnoinnissani päätöksen keskittyä pääosin puhuttuun tunteiden ilmaisuun täydentäen sitä selittävästi ilmeiden ja eleiden kuvauksilla.

Emond (2006, 124–134) kuvaa, kuinka etnografin valitsema asema havainnoijana voi olla mitä tahansa täydellisestä havainnoijasta täydelliseen osallistujaan. Saman toteavat Atkinson ja Hammersley (1995, 107), mutta painottavat, ettei puhtaasti kummankaan ääripään roolin ottaminen ole suositeltavaa. Tässä tutkimuksessa havainnoijanroolini oli täydellisen osallistujan ja täydellisen havainnoijan välimaastossa. Roolini havainnoija painottui kuitenkin osallistuvaan havainnointiin. Tämän roolinoton määritti jo työni kautta läheinen suhteeni lapsiin. Ulkopuolisen havainnoijan rooli olisi tuntunut itselleni ryhmän lastentarhanopettajana hyvin epäluontevalta. Selvitin kuitenkin lapsille tutkimuksen alussa olevani tutkimuspäivinä erilaisissa ”hommissa” kuin yleensä lastentarhanopettajana. Kerroin, että olen katselemassa ja kirjoittamassa heidän tekemisiään tunnetutkimuksen tarkoituksiin sen sijaan, että olisin opettajan asemassa. Kerroin lapsille, että kynä ja lehtiö kädessäni ovat merkkejä siitä, että olen tutkijan töissä. Erotusta tutkijan ja opettajan roolin välillä tein myös suorittamalla havainnoinnit niillä viikoilla, kun en ollut ryhmässä töissä.

Havainnoijan roolini osallistumisen aste painottui päivästä ja tilanteesta riippuen. Koin, että hain jokaisen lapsen kanssa tutkijan roolini ja asemani hieman eri tavalla. Joistain lapsista oli luontevaa leikkiä leikkejään minua erityisesti huomioimatta, kun taas jotkut halusivat kertoa kaiken leluistaan, tulla syliin istumaan, ottaa mukaan kotileikkiin isosiskoksi tai lautapeliin pelaajaksi. Pyrin siis tekemään havainnointia ja ottamaan havainnoijan roolin lasten ehdoilla. Tämä on tärkeää sillä kuten Holmes (1998, 19–20) toteaa, on aikuisten ja lasten välillä valtarakenteita jotka saattavat heikentää saatavan aineiston laatua.

Tavoitteeni oli havainnoida monipuolisesti eri tilanteita ja eri lapsia, koska tarkoitukseni ei ollut havainnoida yksittäisen lapsen tunnetaitoja vaan yleisesti ryhmän lasten tunnetaitoja. ”Haistelin ilmaa” sen suhteen, missä minulle oli luontainen paikka havainnoijana. Valitsin havainnointipaikkani usein sen mukaan minne koin olevani lasten puolesta tervetullut. Kysyin lapsilta myös yksittäisissä tilanteissa lupaa tulla havainnoimaan,

jos en osannut lukea lasten käyttäytymisestä olinko tilanteeseen tervetullut. Strandellin (2010, 96–97) mukaan suostumus läsnäoloon onkin saatava lapsilta, joita ei voi pakottaa vanhempien luvasta huolimatta osallistumaan, jos he eivät sitä halua. Suostumuksen kysyminen on pidettävä esillä koko ajan ja lasten suostumus lunastetaan vastaamalla kaikenlaisiin tutkijan läsnäoloon liittyviin kysymyksiin sekä tulkitsemalla myös lasten ei-verbaalisia vihjeitä. Näin pyrin omassa havainnoinnissani toimimaan ja vastasin moniin lasten tutkijantöitäni liittyviin kysymyksiin. Huomasin, että olin ryhmän lastentarhanopettajana kaikkea muuta kuin näkymätön ryhmässä, joten päätin, että on eettisesti oikein ja luontevaa omistaa hieman aikaa havainnointipäivän ja etenkin viikon alussa lasten tervehdymiseen.

4.3.2 Lasten haastattelu

Havainnoinnin lisäksi keräsin tutkimusaineistoa haastattelemalla lapsia. Haastattelun idea on hyvin yksinkertainen: kun haluamme tietää jotain ihmisestä, miksi emme kysyisi sitä suoraan (Tuomi ja Sarajärvi 1998). Lasten haastattelujen rakentuminen ja toteuttaminen ei kuitenkaan ollut näin yksioikoista. Kuten Alasuutari (2005, 162) kuvaa on kvalitatiivisen tutkimushaastattelun mielenkiintoisuus ja samalla haasteellisuus sen vuorovaikutuksen rikkaudessa. Kuvaan tässä luvussa lasten haastattelun rakentamisen ja toteuttamisen prosessia, mutta aloitan ensin kuvailemalla olennaiset seikat lopullisen haastatteluaineiston laajuudesta ja luonteesta. Toteutin lasten nallekorttihaastatteluja 15 kappaletta ja ne olivat 3–23 minuutin pituisia. Nauhoitin kaikki haastattelut ja litteroin ne mahdollisimman pian muistaakseni puheeseen liittyvät olennaiset eleet. Yhteensä haastattelu-aikaa kaikista haastatteluista kertyi nauhalle noin 155 minuuttia, mikä teki noin 87 sivua 12 pisteen fontilla (riviväli 1,0) litteroitua haastatteluaineistoa. Kaksi minuuttia haastattelua tuotti siis noin yhden sivun litteroitua tekstiä.

Lapset saivat tulla haastateltavaksi oman toiveensa mukaan yksin tai kaverin kanssa, joten haastatteluissa oli yksilö-, pari- ja ryhmähaastatteluja. Otin kuitenkin haastatteluun korkeintaan kolme lasta kerrallaan. Käytin ryhmä- ja parihaastatteluja yksilöhaastattelujen rinnalla lieventääkseni haastateltavien lasten jännitystä sekä rohkaistakseni

osallistujia yhteisessä keskustelussa tuottamaan enemmän puhetta ja tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 95; Cohen & Mannion 1994, 287).

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 77) esittävät, että teemahaastattelun muodon suhteen vaihteluväli on lähes avoimen haastattelun tyyppisestä haastattelusta strukturoidusti etenevään haastatteluun. Tässä tutkimuksessa tekemiäni haastatteluja voisi kuvata puolistrukturoiduiksi teemahaastatteluiksi, joissa edettiin etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Alasuutarin (2005, 148–149) mukaan tutkimushaastattelua suunnitellessa ja toteutettaessa on syytä miettiä, mikä oman tutkimuksen ja tutkijan suhde on sisällöllisiin teorioihin. Hermeneuttiset tutkimukset sitoutuvat ilmiön sisältöteoriaan, jolloin teoria ohjaa haastattelukysymysten muodostumista. Myös tässä tutkimuksessa teoria oli mukana haastattelurunkojen laatimisessa. Jätin kuitenkin haastatteluissa myös tilaa haastateltavan itsensä mahdollisesti esiin nostamille seikoille. En oletanut, että voin tutkijana etukäteen tietää, mitä ajatuksia haastattelun teemat haastateltavissa herättävät. Siksi pyrin pysymään mahdollisimman avoimena aineistolle.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää hankkeen mukana (Eskola ja Suoranta 1998, 15). Tämä piti hyvin paikkaansa tämän tutkimuksen osalta, mikä tarkoitti, ettei myöskään haastattelurunkoni muotoutumisprosessi ollut suoraviivainen. Ennen lopullisen toimivan haastattelurungon muovautumista havainnoin lasten tunnetaitoja sekä suoritin esihaastattelun (Liite 5). Keskityin tässä esihaastattelussa, toisin kuin lopullisissa teemahaastatteluissa, kyselemään lapsilta tunnemuksutuokiosta sekä hyvin suoraviivaisesti siitä, mitä lapsi ajattelee tunteista ja miten hän hahmottaa tunteet. Esihaastattelun toteutettuani huomasin kuitenkin todeksi Alasuutarin (2005, 160) toteaman siitä, miten suorat kysymykset lasten tunteista, ovat usein lapselle vaikeita vastata. Kun esihaastattelussa kysyin lapsilta, miltä tunnetuokio tuntui ja mitä lapset ajattelivat tunteista, sain vastaukseksi ”En tiedä” tai hiljaisuuden. Lapset eivät olleet innokkaita puhumaan tunnetuokion asioista tai tunteista. Pienen lapsen ajattelu on konkreettista ja kysymykseni olivat selvästi liian abstrakteja. Haastattelun onnistumiselle onkin keskeistä lapsen ikään soveltuvan kommunikaation käyttö (Kirmanen 1999, 198–99). Aloin kehittää

uutta lapsen maailmaan paremmin istuvaa haastattelurunkoa, johon päätin myös tutkimuskysymyksiä täsmennyttyä tehdä sen muutoksen, että keskittyisin lasten tunnetuokioita koskevien mielipiteiden sijaan lasten tunnetaitoihin.

Christensen ja James (2000, 7) toteavatkin, että tutkittaessa lapsia, täytyy tutkijan käyttää menetelmiä, jotka puhuttelevat lapsia. Päädyin tekemään lapsille haastatteluja, joiden struktuurina ja motivointina toimivat kuutta Tunnemuksua ja Mututoukkaa -tunnetaito-ohjelman perustunnetta (ilo - suru, viha – rakkaus, pelko - rohkeus) ilmentämään valitut nallekortit (kuvat nallekorteista tulosluvussa 5.2.). Nallekortit olivat jo joillekin lapsille ennalta tuttuja Tunnemuksua ja Mututoukkaa -tunnetuokioilta. Nallekorttihaastatteluilla pyrin saamaan kuvan lasten tunnetaidoista ja siitä miten lapset tunnistivat, nimesivät ja ymmärsivät tunteita. Pyysin lapsia nimeämään nallen tunteen, kertomaan mistä tunteen näkee ja mistä nallelle on tullut kyseinen tunne. Tästä johdattelin keskustelun joissain haastatteluissa lapsen omiin tunteisiin ja siihen, milloin hän on tuntenut kyseisen tunteen ja mitä hän on silloin tehnyt. Lähes kaikki ryhmän lapsista halusivat tulla haastatteluun ja muutama lapsista kävivät omasta toiveestaan useammankin kerran haastateltavana. Kaiken kaikkiaan lapset tuntuivat olevan oikein innokkaita haastatteluun tulijoita ja heitä oli aina useampi haluamassa haastatteluun, kun kysyin halukkaita.

Kuten aiemmin mainitsin, muokkautuivat tutkimuskysymykseni ja menetelmäni vielä aineistonkeruun ja analyysinkin aikana. Muodostin nallekortti-haastattelurungon alun perin tunnetaitojen eri osa-alueiden pohjalta, jotta saisin pureuduttua lasten tunnetaitoihin projektin eri vaiheissa. Tutkimuskysymykseni kuitenkin muokkautuivat niin, etten lopulta pyrkinyt kartoittamaan lasten tunnetaitojen kehittymistä tunnetaito-projektin eri vaiheissa, vaan tutkimaan yleisemmin 5-vuotiaiden tunnetaitoja sekä sitä, miten tunnetaito-ohjelma näissä tunnetaidoissa näkyi. Haastatteluja tehdessäni aloin myös näkemään nallekortit hieman erilaisessa valossa: lasten omien tunnekertomusten inspiroijina. Lapsilla tuntui olevan minulle paljon asiaa tunteista ja koin, että minulla oli ohittamaton mahdollisuus kuunnella. Aineistonkeruun loppuvaiheessa, kun haastateltavinani oli lapsia, jotka olivat jo kertaalleen olleet haastatteluissa, pidin hieman löysempää otetta haastattelurungostani ja annoin lasten vapaammin kertoa, mitä heille tuli nalleista mieleen. Kuten

Alasuutari (2005, 148–149) toteaa, sovittaa haastattelija esittämänsä kysymykset tutkimuksen sisältöteorioihin, mutta toisaalta pyrkii olemaan refleksiivisessä suhteessa lapseen. Näin kävi myös tämän tutkimuksen haastatteluissa. Nallekortit pitivät lasten keskittymisen mainiosti tunneaiheessa ja keskustelu virtasi aiheisiin, joista toivoin saavani tietoa, mutta myös poluille, joita en edes osannut odottaa. Kirmanen (1999, 196) esittääkin, että tutkimushaastattelussa ei ole olennaista kuinka paljon ”tosiasiota” saadaan selville, vaan keskiössä ovat tulkinnat, joita haastateltavat tekevät. Tämä asetti toisaalta omat haasteensa myöhemmälle aineiston analyysille, kun joitain kysymyksiä esimerkiksi tunteiden tunnusmerkeistä ei aina haastatteluissa kysytty. Sain myös paljon tietoa esimerkiksi lasten tunteisiin liittyvistä kertomuksista, jota en tämän tutkimuksen puitteissa ja laajuudessa pystynyt harmikseni analysoimaan.

Greene ja Hogan (2005, 63–64) kirjoittavat, että lasten tutkimisessa pitää ottaa huomioon lapsen ja aikuisen eroavaisuudet paitsi kognitiivisissa prosesseissa myös statuksessa. Nämä eroavaisuudet yhdessä aiheuttavat sen, että lapset nähdään usein helposti johdateltavissa oleviksi. Näin ollen haastattelusta tulisi yrittää luoda sellainen tilanne, jossa lapsen halu mukautua aikuisen toivomaan suuntaan pienenee. Holmes (1998, 18–19) vie tämän askeleen pidemmälle ja toteaa, ettei aikuinen tutkijana voi oman statuksensa vuoksi täysin päästä lasten kulttuuriin. Hänen mukaansa tutkimuksen tekijästä tulee ikään kuin oppija, jota lapsi opettaa kertomalla, kuinka lapsi kokee ja ymmärtää maailmaa. Tämän tutkimuksen yhteydessä koin, että lapset todella opettivat minua siitä, miten haastattelu ja haastattelutilanne tulee rakentaa, jotta se antaa lapselle hyvän kontekstin kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Pyrin koko aineistonkeruuprosessin ajan tekemään haastatteluista lapsille mahdollisimman mukavan ja keskusteluun innostavan tilanteen. Istuimme lasten kanssa lattiatasossa patjalla ja otin huomioon lasten toiveet siitä, kenen kanssa he halusivat tulla haastatteluun. Se ketkä haastatteluun tulivat, ja kenen kanssa, oli lopulta minun ja lasten yhteisen neuvottelun tulos. Haastattelutilanteessa saatoin myös ottaa lapsen/lapset syliini istumaan, jos he niin toivoivat. Lapsista oli ilmeisen mukavaa päästä syliin kertomaan tutulle aikuiselle ajatuksistaan, mikä tuntui nallekorttien ohella motivoivan lapsia haastatteluun. Annoin lasten myös halutessaan leikkiä nallekorteilla, mikäli se ei häirinnyt haastattelua ylitsepääsemättömän paljon.

Alasuutari (2005, 154) kuvaa, kuinka lapsen kielelle tulisi olla riittävästi tilaa haastattelussa, jotta sen avulla voi tavoittaa lapsen tavan jäsentää hänen maailmaansa ja merkityksiään. Lapsen kielen tulisi siis olla haastattelun pääkieli, mikä tarkoittaa sitä, että haastattelijan tulisi tunnistaa lapsen tapa puhua ja tämän jälkeen sovittaa oma puheensa lapsen tarjoamiin ilmaisuihin. Juuri näin pyrin tutkimukseni nallekorttihaastatteluissa viittaamaan nallejen tunteisiin niillä käsitteillä ja sanoilla, jotka lapset olivat määrittäneet. Toisaalta täytyy ottaa myös huomioon, että koska tunnekorit olivat jo tunnetuokioilta tuttuja, oli niiden esittämiä tunteita nimetty jo yhdessä ja ehkä näin ”opittu” valmiiksi, mikä oli toisaalta jo osa tämän tutkimuksen tuloksia. Aineistoa analysoidessani huomasin kuitenkin, etten läheskään aina ollut viitannut nallejen tunteisiin niillä käsitteillä ja sanoilla, jotka lapsi oli määrittänyt. Parhaasta tarkoituksesta huolimatta saatoin suvereenisti viitata lapsen rohkeaksi nimeämän nallen tunteeseen iloisena, mikä luultavasti oli kyseisessä tapauksessa oma tulkintani nallen tunteesta. Tein haastatteluissa useamman näitä väärään tunnesanaan viittaamisia. Tämä vaikeutti myöhemmin huomattavasti aineiston analyysiä, kun saatoin kysyä lapsen rohkeaksi nimeämästä nallesta, miksi tämä oli lapsen mielestä iloinen tai mistä nallen ilon huomaa. Lapset eivät useinkaan korjanneet näitä vääriä sanoituksiani, mikä ehkä kertoo jotain lapsen ja aikuisen välisistä valtasuhteista ja sosiaalisesta epätasa-arvoisuudesta, jotka Christensenin ja Jamesin (2000, 7) mukaan vaikuttavat lasten jokapäiväiseen elämään.

4.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi on toteutettu *teoriasidonnaisesti*, mikä tarkoittaa, että teoria ja aikaisempi tieto ohjasivat ja auttoivat analyysissä, vaikka analyysiyksiköt valittiinkin aineistosta (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 95–99). Tarkoitus oli siis antaa aineistolle ja haastateltaville ääni, vaikka analyysin apuna käytettiin aiemmin kuvaamaani teoreettista viitekehystä tunnetaidoista. Analyysia auttoivat erityisesti myös havainnoinnin tukena toimineet Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelman sisällölliset teemat ja

tavoitteet, jotka ovat auttaa lasta *tunteiden käsittelyssä, ilmaisemisessa, hyväksymisessä ja nimeämisessä* (Peltonen 2005a, 197–198). Analyysin muoto ei tutkimuksessa ollut siis puhtaasti induktiivinen, vaan enemmänkin abduktiivinen, koska havaintojen tekoon ja analyysiin liittyi johtolankana tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 98) täsmentävät, että vaikka teoriasidonnaisessa analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, ei tämän tiedon merkitys ole teoriaa testaava, vaan uusia uria aukova. Tähän tapaan pyrin omassa analyysissäni hyödyntämään teoriataustaani. En testannut Tunnemuksu-ohjelman teemojen toteutumista päiväkotiryhmässä, vaan katsoin, mitä aineistolla oli annettavaa sekä näiden teemojen että muun tunnetaitoihin ja tunteisiin liittyvän sisällön suhteen. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2002, 99–101) kuvaavat, analyysissä vaihtelivat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joiden yhdistelyn tuloksena syntyi uutta tietoa. Kaiken kaikkiaan aineiston analyysissä oli kyse keksimisen logiikasta. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2002, 99–101) toteavat, ei ole olemassa valmiita opetettavia sääntöjä tai viisasten kiveä, vaan tutkijan on itse tuotettava analyysinsä viisaus.

4.4.1 Analyysi ja aineistonkeruu

Alustavan aineiston analyysin aloitin aineistonkeruuvaiheessa, kun kirjoitin havainnointivihon marginaaliin analyysiin liittyviä ajatuksia ja havaintoja. Kenttämuistiinpanot ovat olennainen osa etnografiaa (Wolfinger 2002). Hammersleyn ja Atkinsonin (1995, 191) mukaan ne voivat olla hyvin hyödyllisiä aineiston analyysin kannalta, koska niiden kautta syntyy lupaavia analyyttisiä ideoita. Muistiinpanot eivät kuitenkaan palvele tarkoitustaan, jos niitä ei käy säännöllisesti läpi. Tämä mielessäni kirjoitin näitä analyysi-ajatuksia myös tutkimuspäiväkirjaani aina kenttäpäivän päätteeksi ja huomasin sieltä löytyvän mielenkiintoisia juuria tulevaa analyysivaihetta varten. Hyvä esimerkki tästä on lasten tunteiden ilmaisu, jonka huomasin kentällä ollessani olevan intensiteetiltään erilaista ryhmän kasvattajan läsnä ollessa kuin lasten kesken. Tämä sai minut myöhemmin kiinnittämään huomiota tunteiden nimeämiseen ja tunnistamiseen näissä kahdessa eri kontekstissa. Alustavaa analyysiä toteutin myös haastattelujen litterointivaiheessa. Käytin litteroinneissa sa-

mankaltaista marginaalia kuin havainnointimuistiinpanoja tehdessäni ja kirjoitin marginaaliin ajatuksiani siitä, minkälaisia tunnetaitoja eri tilanteissa näyttäisi olevan läsnä ja suoritin näin jo alustavaa luokittelua tunnetaitojen ilmenemisen suhteen.

4.4.2 Havaintoaineiston pelkistys ja esianalyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 94) esittävät Timo Laineen rungon laadullisen tutkimuksen etenemisestä. Tämän rungon mukaan analyysin ensimmäinen vaihe on tehdä vahva päätös siitä, mikä aineistossa kiinnostaa. Niinpä ennen analyysin aloitusta tarkensin itselleni, mitä tunnetaidoilla oikeastaan tutkimuksessani tarkoitin ja mitä siis aineistosta etsin. Koska analyysini oli teoriasidonnaista, kohdistin tässä vaiheessa huomioni edellisessä luvussa mainitsemini Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelman tavoitteisiin sekä teoriataustaani tunnetaidoista. Selvennettyäni analyysin kohteen tein päätöksen aloittaa analyysini havainnointiaineistosta hahmottaakseni tunnetaitojen kokonaisuutta lasten toiminnan kautta. Aloitin havainnointiaineiston analyysin *pelkistämällä aineistoa*. Karsin pois havainnot, jotka tarkan tutkiskelun jälkeen eivät tuntuneet sisältävän mitään tunnetaitoihin varsinaisesti liittyvää. Muutin lasten nimet pseudonyymeiksi ja muotoilin aineistoa sekä erityisesti siitä tekemiäni alustavia analyysimuistiinpanoja yhtenäisemmiksi ja selvemmiksi. Pelkistyksen jälkeen käsissäni oli 78 sivusta 50 sivuun lyhentynyt kokonaisuaineisto havainnoinneista.

Ennen kokonaisen havainnointiaineiston analyysia suoritin esianalyysia ensimmäisen aineistonkeruupäivän havainnoista. Aloitin tämän esianalyysin tarkastelemalla, miten Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelman tavoitealueet, *lasten tunteiden ilmaisu, käsittely, nimeäminen ja tunnistaminen*, näyttäytyivät ensimmäisen havainnointipäivän vuorovaikutusepisodeissa. Ronkaisen ym. (2011, 124) esittämään tapaan kokeilin tässä vaiheessa, miten analyysitekniikkani toimii. Tunnetaito-ohjelmaan liittyvän tunteiden hyväksyminen -teeman rajasin jo tässä vaiheessa analyysin ulkopuolelle, koska kyseistä tunnetaitoa oli hyvin vaikea havaita tai tulkita havainnoidusta toiminnasta. Aineistoa läpikäydessäni pidin mielessä, että kyseiset tunnetaidot eivät ole todellisuudessa ai-

noita tunnetaitojen tyyppejä, joita aineistossa voi esiintyä. Ne olivat pikemminkin operationalisoidut tunnetaitoteemat, joiden avulla analysoin havaintoaineistoani ja siinä näkyviä tunnetaitoja. Tein myös vahvan päätöksen kohdistaa analyysissä katseeni ryhmän lasten tunnetaitoihin yleisesti, enkä yksittäisten lasten tunnetaitojen kehittymiseen.

On tärkeää, että jo tässä analyysin vaiheessa tutkijalla on järjestelmällinen tapa työstää aineistoa (Ronkainen ym. 2011, 124). Tarkastelin esianalyysissä havainnoimiani vuorovaikutusepisodeja pohtien, mikä niiden olennainen sisältö on tunnetaitojen kannalta. Kirjoitin tulkitsemastani sisällöstä lyhyen kuvailun marginaaliin ja luokittelin episodit omassa tiedostossaan niiden tunnetaidollisen sisällön mukaan. Alla esimerkki episodin kuvailusta ja sen luokittelusta:

*0903 Ruokailu (lounas) Aikuinen tarjoaa ruokaa kärrystä Anni, Amanda, Ilona, Iiro ja Julius ruokailevat omassa pöydässään.
Anni: "Mä haluan piimää." lähtee hakemaan toisesta pöydästä.
Toisesta pöydästä lapsi huutaa: "Hei minun maitooni meni piimää!" ja lapset havainnoimassani ruokapöytäryhmässä räjähtävät nauruun. Aikuinen kehottaa rauhoittumaan.*

Episodin kuvailu: Tunteiden ilmaisu lasten kesken: huumori/ilo -> aikuisen rajoittaa

Episodin luokittelu: Tunteiden ilmaisu lasten kesken

Tätä luokittelua voi kutsua myös koodaamiseksi, koska keräsin tiettyyn ryhmään ominaisuuksia, jotka näyttävät kuuluvan yhteen (Rantala 2001, 92). Aikaansaamani episodien luokittelu tiedostomuodossa oli vaikeasti hahmotettava kokonaisuus, joten järjestelin teemoja uudestaan nähdäkseni niiden muodostaman kokonaiskuvan. Tätä analyysivaihetta Ronkainen ym. (2011, 124) kuvaavat käsitteellistämiseksi ja tulkinnaksi. Harkitsin uudestaan sopiiko kyseinen episodi todella luokkaan ja mikä oli sen luokittelun peruste. Havaittiin, että Tunnemuksun tunnetaidolliset tavoitekäsitteet, *tunteiden käsittely, ilmaiseminen ja nimeäminen*, tuntuivat osuvasti kuvaavan useiden episodien tunnetaidollista sisältöä. Monissa episodeissa ilmeni kuitenkin useampaa tunnetaitoa, jolloin episodin tunnetaidollista ydintä oli vaikeaa tarkentaa. Alla esimerkki edellä mainitun kaltaisesta episodista, jossa näytti ilmenevän sekä tunteiden ilmaisua (*1) että käsittelyä (*2):

0903 Vapaa leikki iltapäivällä

Iiro, Miro, Julius ja Maria pelaavat polttopalloa nukkarissa.

Maria on juuri tullut aikuisen avulla leikkiin mukaan ja yrittää leikin hetken jatkuttua ottaa pallon Juliuksen kädestä hänen vuorollaan.

Julius: Maria mä oon jäänyt vielä! Lapset kamppailevat hetken pallosta, kunnes Maria päästää irti.

Maria heittää pallon saatuaan Iiroa pallolla päähän.

*Iiro: Au (*1)! ja huutaa lähellä olevalle aikuiselle: Maria heitti mun naamaan pallon. (*2)*

Aikuinen ei kuitenkaan kuule tai vastaa ja leikki jatkuu.

*Julius ja Maria taistelevat pian taas pallosta ja Julius yrittää ottaa pallon Marian kädestä. Aino-aikuinen näkee tilanteen ja sanoo Juliukselle tiukasti: Noin ei saa tehdä. Julius purskahtaa itkuun (*1), mutta hetken päästä jatkaa leikkiä (*2) ja nauraa (*1).*

Esianalyysivaiheen episodien analyysin tuloksena syntyi seuraava luokittelu lasten ilmentämistä tunnetaidoista:

- 1) TUNTEIDEN ILMAISU
 - a. Lasten kesken
 - b. Lapsen ja aikuisen välillä
- 2) TUNTEIDEN KÄSITTELY
 - a. Lasten kesken
 - b. Lapsen ja aikuisen välillä
- 3) TUNTEIDEN NIMEÄMINEN
- 4) TUNTEIDEN TUNNISTAMINEN
- 5) EMPATIA / AUTTAMINEN

Päädyin tekemään tunteiden ilmaisuun ja käsittelyyn alaluokat: lasten kesken sekä lapsen ja aikuisen välillä, koska olin jo havainnoinnin aikana aineistoa kerätessäni havainnut näiden kahden eri kontekstin välillä eroja siinä, miten tunteita ilmaistiin. Myös esianalyysiaineiston analyysissä näiden kontekstien väliltä löytyi eroja: tunteita ilmaistiin verbaalisemmin aikuisen kanssa kuin lasten kesken. Tämä johti myöhemmin analyysissä tarkastelemaan näiden kahden kontekstin välisiä eroja sen suhteen, miten lapset nimeävät tunteitaan.

Yhden havainnointipäivän aineistosta ei löytynyt vielä montaa tunteiden nimeämiseen liittyvää episodista. Tunteiden nimeämisessä oli kuitenkin jo huomattavissa orastavia eroja sen suhteen, nimettiinkö oma tunne, kuvan henkilön tunne tai esimerkiksi

leikkihahmon tunne. Tunteen nimeämisellä ja tunnistamisella oli huomattavissa selvä yhteys. Tunteen nimeäminen näytti vastaavan verbaaliseen muotoon saatettua tunteen tunnistamista. Kuten tunnetaitojen luokittelusta voi nähdä, löysin tässä analyysin vaiheessa apuna käyttämäni Tunnemuksun tunnetaitotavoitteiden lisäksi käsittelemästäni aineiston osasta myös sellaisen tunnetaidon, joka ei mielestäni sopinut mihinkään muista tunnetaitoluokista. Tämä oli empatia/auttaminen, joka on myös Tunnemuksun tunneteema, mutta ei yksi laajemmista tavoite-alueista.

4.4.3 Esianalyysistä koko aineiston analyysiin

Ensimmäinen muutos havainnointiaineiston esianalyysivaiheesta varsinaiseen analyysiin siirtyessäni liittyi analyysin kohteeseen ja perusyksikköön. Päätin hylätä episodit analyysiyksikköinä, koska ne hankaloittivat toiminnassa ilmenevien tunnetaitojen luokittelua sen vuoksi, että samassa episodissa saattoi esiintyä useampaa eri tunnetaitoa, kuten edellisessä luvussa mainitsin. Kohdistin siis analyysini lasten toimintoihin, enkä episodeihin, jotka kuitenkin vielä strukturoivat ja selkiyttivät aineistoani antaen tietoa siitä, milloin toiminnan tema ja konteksti vaihtui. Lähdin etenemään kokonaisen havainnointiaineiston analyysissä esianalyysissä tuottamani tunnetaitojen luokittelun pohjalta selvittäen, miten kokonaisaineiston tunnetaidot sopivat tähän luokitteluun ja muokaten luokittelua sen pohjalta, mitä löysin ja havaitsin kokonaisaineistossa. Aineiston analyysi mukaili siis tässä vaiheessa Ronkaisen ym. (2011, 125) kuvaamaa aineiston analyysin kolmatta vaihetta, eli luentaa, jossa aineistosta muodostettuja havaintoja tarkastellaan valikoivasti tietyn ajattelukehikon, eli tässä tapauksessa tekemäni tunnetaitojen luokittelun, pohjalta. Pyrin läpi analyysin pitämään yllä vuoropuhelua teoreettisen viitekehitykseni ja aineistosta nostamani tunnetaitoluokittelujen välillä. Tämä vuoropuhelu onkin Ronkaisen ym. (2011, 126) mukaan olennainen osa aineiston analyysiä.

Tämä prosessi havainnoinnin kokonaisaineiston analyysin parissa muutti käsitystäni esianalyysivaiheesta tekemästäni tunnetaitojen luokittelusta. Havaitsin, että se miten tunnetta käsiteltiin, oli toiminnassa tulkittavissa usein juuri siitä, miten kyseistä tun-

netta ilmaistiin. Kyseisissä teemoissa oli siis paljon päällekkäisyyttä, joten yhdistin ilmaisen osaksi tunteiden käsittelyn luokkaa. Toinen muutos liittyi tunteen nimeämiseen ja tunnistamiseen, joiden olin jo aiemmin havainnut olevan yhteydessä toisiinsa. Tunteen nimeäminen vaikutti olevan sanallisessa muodossa ilmaistua tunteen tunnistamista, joten yhdistin myös nämä kaksi luokkaa. Tekemäni rajauksen jälkeen analyysikehikkooni jäivät siis luokat: *tunteiden käsittely ja tunteiden ilmaisu, tunteiden nimeäminen ja tunnistaminen* sekä *empatia*. Empatia-luokka toi seuraavan luokitteluun liittyvän oivalluksen ja muutoksen. Aineistoa läpikäydessäni havaitsin, että empatia ilmeni aineistossa tilanteissa, joissa autettiin toista ja tunnistettiin toisen tunne. Peltonen (2005c; 71, 79–80) esittääkin, että empatia on yksinkertaisimmillaan kykyä asettua toisen asemaan ja auttamisen halu on empatian sivutuote. Empatian voi siis nähdä tunteen käsittelynä, mutta ei oman, vaan toisen tunteen. Aineistoa uudemman kerran tämän oivalluksen valossa tarkastellessani havaitsin, että sieltä tosiaan löytyi sekä oman että toisen tunteen käsittelyyn liittyviä vuorovaikutustilanteita. Alla esimerkki molemmista:

1804:8 Vapaa leikki iltapäivällä (Barbileikki)

Anni astuu leikin timmellyksessä vahingossa Miian jalan päälle.

Miia: ”Au, sä astuit mun jalan päälle!”

Anni jatkaa matkaansa ja sanoo hiljaisella äänellä: ”Anteeksi.”

Miia sanallistaa oman tunteensa/kipunsa -> Oman tunteen käsittely

0405:9 Vapaa leikki: Ruokailutila

Elli on kiskonut Amandan kanssa kaverinsa housuja alas eteisessä nau-raen. Aikuinen tuo Ellin ja istuttaa hänet ruokailutilan tuolille mietti-mään tekemisiään.

Elli alkaa tuolille laskeutuessaan itkeä vuolaasti.

Siru tulee Ellin luokse ja pysähtyy hetkeksi ystävänsä luokse ja kumar-tuu silittämään tämän poskea.

Empatia: Siru tulee lohduttaa surullista ystävänsä -> Toisen tunteen käsittely

Joissain tilanteissa oli vaikea erottaa sitä, oliko käsittelyn kohteena toisen tunne vai esimerkiksi toisen tunteen itsessä herättämä tunne. Päädyin kuitenkin tämän löydöksen perusteella jaottelemaan tunteiden käsittelyn tunnetaitojen luokittelussa *oman tunteen käsittelyyn* ja *toisen tunteeseen vastaamiseen*. Tässä vaiheessa tunnetaitojen luokittelu oli seuraavanlainen:

- 1) TUNTEIDEN KÄSITTELY (ja ilmaisu)
 - a) oman tunteen käsittely
 - b) toisen tunteeseen vastaaminen
- 2) TUNTEIDEN NIMEÄMINEN JA TUNNISTAMINEN

4.4.4 Tunteiden nimeämisen, tunnistamisen ja ymmärtämisen analyysi

Saatuani havainnointiaineiston analyysin kautta hyvän kokonaiskuvan siitä, minkälaisia tunnetaitoja lapset ilmentävät päiväkotiryhmän arjessa, pohdin, mitä näistä tunnetaidoista lähtisin tarkemmin analysoimaan. Olin jo tekemäni analyysin aikana havainnut, että tunteiden käsittely ja sen sisältämä tunteiden ilmaisu oli tunnetaitojen osa-alueena todella laaja ja vaikeasti tartuttava kokonaisuus. Tämä johti huomaamaan ja pääättelemään, että tunteiden käsittely on laaja tunnetaitoprosessi, johon sisältyy tunteiden ilmaisu, mutta myös tunteiden ymmärtäminen ja tunteiden nimeäminen sekä tunnistaminen. Olin jo aineiston keräysvaiheessa tehnyt päätöksen keskittyä havainnoinnissa verbaalisesti ilmaistuihin tunteisiin, joten ei ollut yllättävää, että tutkimusaineistoni antoi paremmat eväät sanallisesti ilmaistujen tunnetaitojen tutkimiseen. Lähdin siis analysoimaan sitä, miten lapset nimeävät ja tunnistavat tunteita.

Otin tässä vaiheessa analyysiä havainnointiaineiston rinnalle nallekorttihaastattelujen aineiston. Suoritin haastatteluaineiston analyysin samaan tapaan kuin olin analysoinut havainnoinnin kokonaisaineistoa lukemalla aineistoa läpi ja peilaamalla sitä tällä kertaa havainnointiaineiston varassa muodostamaani tunnetaitojen luokitukseen. Havaittiin haastatteluaineiston antavan tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen lisäksi tietoa siitä, mistä nallen tunne pääteltiin ja tunnistettiin (esim. kasvon ilmeet ja kehon eleet), sekä siitä miten lapset hahmottivat syitä nallen tunteen taustalla. Haastatteluaineisto tuotti siis tunnetaitojen luokitteluun uuden tunnetaitolöydöksen. Heijastelin tätä uutta luokittelulöydöstä teoreettiseen viitekehykseeni ja sijoitin sen tunnetaitojen käsitteellä tunteiden ymmärtämisen alle. Niinpä sain tunnetaitojen kokonaisuuteen uuden luokan: *tunteiden ja tapahtumien välisen yhteyden ymmärtäminen* (tunteiden ymmärtäminen). Muilta osin

haastatteluaineisto vahvisti havainnoinnin analyysin kautta löytämäni lasten tunnetaitojen luokittelua. Tätä luokittelua teoriataustaan vertaamalla muodostin tunnetaitojen kehämallin (kuvio 13), jota tarkastelen pohdinta-luvussa muiden tutkimustulosten rinnalla. Seuraavaksi kuvaan tunteiden tunnistamiseen, nimeämiseen ja ymmärtämiseen liittyvää tarkempaa analyysiani.

Aloitin *tunteiden nimeämisten analyysin* tarkastelemalla tunteiden nimeämistä päiväkodin arjen tilanteissa. Rajasin heti alussa nimettyjen tunteiden analyysin ulkopuolelle fyysiset tuntemukset, kuten kipu ja palelu. Erottelin tunteiden nimeämiset havainnointiaineistosta omaan tiedostoonsa. Kuten aiemmin tunnetaitoja analysoidessani, kokeilin myös nimeämisiin erilaisia luokitteluja ja löysin aineistosta nimeämisten luokitteluun kolme eri näkökulmaa: mitä tunteita nimettiin, kenen tunteita nimettiin ja missä tilanteissa tunteita nimettiin. Erotin näiden näkökulmien mukaan erillisiin tiedostoihin tunteiden nimeämiset nimettyjen tunteiden mukaan luokiteltuna sekä tunteiden nimeämiset kohteen ja kontekstin mukaan luokiteltuina. Erona aiempaan analyysiin, oli tämä nimeämisten analyysi selvästi aineistolähtoisempää ja yksityiskohtaisempaa. Päädyin myös käyttämään nimeämisen analyysissa sekä nimien että kohteen ja kontekstin suhteen määrällistä analyysia, jonka avulla koin saavani tarkemman ja selkeämmän otteen aineistoon. Eskola ja Suoranta (1998, 167–168) kirjoittavat, että laadullisen aineiston määrällistä luokittelua helpottaa ja analyysin arvioitavuutta parantaa selkeiden luokittelukriteerien ja tulkintasääntöjen laatiminen, jota olen tämän tutkimuksen osalta kuvannut edellä.

Nimeämisaineistoa läpi lukiessani kiinnittyi huomioni yhteyksiin nimeämistapojen ja nimeämiskontekstin välillä. Aineistoa tarkastellessani näytti siltä, että lapset nimesivät tunteita eri tavalla eri tilanteissa. Pyrin hahmottamaan näitä yhteyksiä tarkemmin ristiintaulukoimalla nimeämisen kohteita ja konteksteja sekä tunteille annettuja nimiä ja nimeämisen konteksteja. Taulukoin myös tunteista käytettyjä nimiä saadakseni havainnollisemman kokonaiskuvan siitä, mitä nimiä tunteista käytettiin. Tarkastelin nimeämisten analyysissa myös sitä, oliko tunne nimetty lapsen omasta aloitteesta vai vastauksena aikuisen kysymykseen. Kuvailen tulosluvussa 5.1. tunteiden havainnointiaineistosta tekemiäni löydöksiä.

Olin aiemmassa analyysissäni havainnut, että tunteiden nimeäminen ja tunnistaminen olivat läheisessä suhteessa toisiinsa. Hahmotin tunteen nimeämisen tunteen tunnistamisen ulospäin näkyvänä merkinä. Koska havainnointini keskittyi sanallistettuun tunteiden ilmaisuun, eikä huomionut yhtä vahvasti ei-sanallistettuja tunteiden tunnistamisen merkkejä, oli mielestäni tärkeää tarkastella tunteiden tunnistamista havainnointiaineiston lisäksi myös nallekorttihaastattelujen (liite 6) kautta. Saadakseni syvempää siitä, miten lapset tunnistivat tunteita, aloin siis analysoidaan haastatteluaineistosta nimettyjä nallen tunteita sekä sitä, mistä merkeistä lapset haastatteluissa kertoivat ja eleillään osoittivat päätelleensä nallen tunteet. Haastatteluissa käytin kuutta eri Tunnemuksuohjelman perustunnetta (ilo, suru, viha, rakkaus, pelko ja rohkeus) ilmentävää nallekorttia. Erottelin lasten nallekorteista nimeämät ja tunnistamat tunteet kuuteen eri tiedostoon sen mukaan minkä nallen tunne oli nimeämisen kohteena. Näin sain paremman kokonaiskuvan siitä, miten eri nallejen tunteita oli tulkittu. Omaksi tiedostokseen erotin myös lasten kertomat siitä, mistä tunteen syy pääteltiin. Tein määrällistä analyysia selvittäessäni kuinka moneen otteeseen nallen tunne tunnistettiin milläkin nimellä. Tätä kautta hahmotin, miten eri nallejen tunteiden nimeämisissä esiintyi hajontaa. Kun olin muodostanut kokonaiskuvan siitä, miten eri nallejen tunteita tunnistettiin, kuvailin vielä nallekohtaisesti niitä merkkejä, joista lapset olivat tunteet päätelleet. Luvussa 5.2. kuvailen tämän analyysin tuloksia.

Seuraavaksi keskitin huomioni analyysissä siihen, miten lapset perustelivat tunteita, eli miten he sanoittivat tapahtuman ja tunteen välisiä yhteyksiä. Erottelin sekä havainnointi-, että haastatteluaineistosta kaikki tilanteet, joissa lapset perustelivat tunteita eli esittivät jonkinlaisen syyn, selityksen tai tarinan nimeämänsä tunteen taustalla. Luokittelin näitä perusteluja sen suhteen, mikä oli perusteltava tunne ja mikä lapsen hahmottama tunteen aiheuttaja. Tämän luokittelun tuloksena sain tietoa lasten tunteiden ymmärryksestä, eli siitä, mitkä asiat saivat lasten mukaan aikaan eri tunteita. Kuvaan tämän analyysin tuloksia luvussa 6. Palasin tässä vaiheessa analyysia takaisin teoriataustan ja aiempien tutkimusten pariin tarkastellen lasten tunteille antamia syitä niiden kautta. Tarkastelin myös sitä, miten Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma sekä tunnetuokioiden sisällöt näkyivät lasten tunteiden ymmärryksessä.

Aineiston analyysini vaiheet etenivät pääsääntöisesti edellä kuvaamassani järjestyksessä, mutta hypin myös prosessin aikana aika ajoin analyysin osasta toiseen saadesani oivalluksen joka liittyi johonkin toiseen analyysin vaiheeseen. Aineistoa analysoidesani päivitin myös teoreettista viitekehystäni, mikä taas toi uusia oivalluksia analyysini suunnasta. Parhaiten tämä teorian ja tutkimuksen vuoropuhelu kiteytyy tunnetaidoista tämän teorian ja analyysin vuoropuhelun aikana strukturoimaani Tunnetaitojen kehämalliin (kuvio 13), jota tarkastelen pohdinta-luvussa.

4.5 Aineistonkeruun luotettavuus ja eettisyys

Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan laadullisen tutkimuksen arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Aineistonkeruun luotettavuuden kannalta - erityisesti etnografisessa tutkimuksessa - keskeistä on tutkimusprosessin ja menetelmävalintojen auki kirjoittaminen (Hammersley & Atkinson 1995, 239; Eskola ja Suoranta 1998, 73). Olenkin edellisissä aineistonkeruuta ja analyysia koskevissa luvuissa pyrkinyt tarkasti kuvaamaan omaa tutkimusprosessiani ja menetelmävalintojani sekä niiden taustoja. Kokoan tässä luvussa vielä ne avainasiat, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen toteutuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen. Koko tutkimuksen luotettavuutta tarkastelen tutkimuksen viimeisessä luvussa.

Munterin ja Siren-Tiusasen mukaan (1999, 185) yhdellä aineistonkeruumenetelmällä hankittu tieto toimii myös toisella menetelmällä kerättyjen havaintojen validiteetti-tarkastuksena. Kahden eri aineistonkeruutavan, haastattelun ja havainnoinnin, käyttö vahvisti siis aineistonkeruun luotettavuutta. Toisaalta Ronkainen ym. (2011, 104–105) kirjoittavat, että monimenetelmällisellä toiminnalla (triangulaatiolla) haettava etu on luotettavuuden sijaan enemmänkin kohteesta saatavan kuvan kokonaisuus. Monimenetelmällisyyttä tutkimuksessa voi olla aineisto-, menetelmä- ja teoria ja tutkijatasolla (Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa monimenetelmällisyyttä oli menetelmätasolla, kun tietoa kerättiin sekä haastatellen että havainnoiden. Triangulaatiota oli myös teoriatasolla,

kun tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin useamman eri teorian näkökulmasta. Toisaalta monimenetelmäisyyttä oli myös aineistonanalyysimenetelmien käytössä, koska aineistoa analysoitiin sekä laadullisesti että määrällisesti. Kuten edellisessä luvussa kuvaan, oli aineiston analyysi teoriasidonnaista analyysia, eli siinä vaihteli aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2002, 99–101) kuvaavat, että aineiston analyysissa yleensä, oli myös tämän tutkimuksen analyysissa kyse keksimisen logiikasta, johon ei ollut olemassa valmiita sääntöjä tai viisasten kiveä. Pyrin siis itse tuottamaan analyysini viisauden. Koska analyysiin ei ollut valmista mallia tai kehikkoa, olen kuvailut sen erilaiset vaiheet ja etenemisen aineiston analyysi -luvussa hyvin tarkasti myös esimerkkien avulla.

Hakalan (2010, 22–23) mukaan aineiston hankinnan peruskriteerinä tulisi olla aina sen sisäinen ja ulkoinen luotettavuus. Tutkimuksen *ulkoisen luotettavuuden* määrittää se, pystyykö koottujen tietojen pohjalta tekemään yleisiä päätelmiä. Yleisten päätelmien tekemiseen ja näin ollen ulkoiseen luotettavuuteen liittyy omassa tutkimuksessani rajoituksia, sillä se, mitä aineistoni kertoo kyseisen päiväkotiryhmän 5-vuotiaiden tunnetaidoista ja tunteiden ilmaisusta, on hyvin vaikeasti yleistettävissä muihin yhteyksiin. Jokainen lapsiryhmä on sen osana toimivien lasten ja aikuisten kautta oma yksilöllinen kokonaisuutensa. Myös se tapa, jolla Tunnemuksu-ohjelmaa ryhmässä sovellettiin, oli oma uniikki tulkintamme ohjelman käytöstä, eikä ohjelma saisi toisissa käsissä täysin samankaltaista toteutusmuotoa. Mutta kuten Pole ja Morrison (2003, 3–4) kuvaavat, että etnografiassa yleensä, niin myös tässä tutkimuksessa pyrin suurten linjojen yleistysten sijaan hahmottamaan tutkittavaa ilmiötä ymmärtävän, tiheän ja kontekstin huomioon ottavan sosiaalisen toiminnan kuvailun kautta.

Sisäisellä luotettavuudella Hakala (2010, 22–23) viittaa siihen, että tutkimuksessa koottujen tietojen tulisi kuvata juuri niitä asioita ja sitä ilmiötä, johon tutkielmassa perehdytään. Näenkin tämän tutkimuksen aineistonkeruun luotettavuuden vahvuudet sisäisen luotettavuuden puolella. Lasten havainnointi ja haastattelu tuottivat paljon tietoa lasten tunnetaidoista päivähoidon arjessa, mikä oli tämän tutkimuksen kohde. Havainnointi ja haastattelu eivät kuitenkaan olisi tuottaneet tällaista sisäistä luotettavuutta, ellen

olisi, kuten aineistonkeruu-luvussa kuvaan, jatkuvasti arvioinut ja kehittänyt havainnointia ja haastattelua aineistonkeruumenetelminä. Päädyin esimerkiksi nallekorttihaastatteluun sen lopullisessa muodossa vasta koitettuani täysin erilaista esihaastattelua ja havaittuani sitä kautta aineistonkeruumenetelmäni kehittämisen tarpeet. Kuten Christensen ja James (2000, 7) esittävät, täytyy tutkijan lapsia tutkittaessa käyttää menetelmiä, jotka puhuttelevat lapsia. Aineistonkeruumenetelmien kehittäminen vahvisti siis tämän tutkimuksen sisäistä luotettavuutta.

Tutkimuksessa käyttämäni aineistonkeruumenetelmät tuottivat itse asiassa tämän tutkimuksen tulosten lisäksi myös paljon sellaista tietoa, jonka analyysiin ei tämän tutkimuksen rajoissa ollut aikaa eikä mahdollisuutta. Munterin ja Siren-Tiusasen (1999, 192) mukaan laadullinen tutkimus tuottaakin helposti suuret määrät aineistoa ja tutkijan on asennoiduttava niin, että osa aineistosta saattaa jäädä käyttämättä. Hyvä esimerkki tällaisesta käyttämättä jääneestä aineistosta tässä tutkimuksessa olivat analyysin ulkopuolelle jättämäni nallekorttihaastattelun vapaan kerronnan osiot tunteiden nimeämisen suhteen. Olisin voinut analysoida lasten tunteiden nimeämisiä havainnointiaineiston ja haastattelujen nallekorttien lisäksi siis myös haastattelujen vapaan kerronnan osioiden varassa. Erottelin nämä vapaan kerronnan tunteiden nimeämiset omaan tiedostoon, mutta jätin ne kuitenkin analyysin ulkopuolelle ja rajasin tarkasteluni siihen, miten lapset nimeävät tunteita arjen vuorovaikutuksessa sekä haastattelujen nallekorteista. Näin tein, koska tietoa oli jo valmiiksi runsaasti, eivätkä vapaan kerronnan osiot alustavan luokitteluni mukaan olisi tuottaneet sellaista uutta tietoa, joka olisi vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin. Tämä aineiston käyttämättä jättäminen tulee kuitenkin ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tutkimusaineisto oli tähän tutkimukseen mitoitettuna siis hyvin laaja ja se olisi sisältänyt paljon sellaista mielenkiintoista analysoitavaa, jonka pariin en ehtinyt, kuten esimerkiksi lasten oma-aloitteisesti nalleista ja omasta elämästään kertomat tunnetarinat.

Sisäisen luotettavuuteen liittyy myös tutkimuskysymysten suhde tutkimusaineistoon. Hakala (2010, 22) kuvaa laadullisen tutkimuksen tutkimuskysymysten muokkautumista tavalla, joka päti hyvin myös tämän tutkimuksen aineistonkeruuprosessiin. Hakalan

mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen metodivalikoima voi tarjota soveltajalleen vapausasenteita ja mahdollisuuksia luovaan soveltamiseen. Kun tutkijalta ei edellytetä tutkimustehävän kiinni naulaamista vielä työn alkuvaiheessa, jää hänelle aikaa lukea, syventyä, tehdä muistiinpanoja ja selkeyttää ajatuksiaan. Ajatusten selkeyttäminen ja tutkimuskysymysten määrittäminen oli keskeinen osa tätä tutkimusta läpi myös aineistonkeruu- ja analyysivaiheeseen.

Laadullisen tutkimuksen ja sen arvioinnin pohjana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen työväline (Eskola ja Suoranta 1998, 211). Tässä tutkimuksessa olin tutkimuksen tekijän lisäksi myös päiväkotiryhmän keskeinen toimija, koska tutkimukseni kontekstina oli päiväkotiryhmä, jossa itse toimin lastentarhanopettajana. Minulla oli siis tutkijan lisäksi väistämättä myös kasvattajan näkökulma tutkittavaan teemaan eli eräänlainen kaksoisrooli tutkijana ja lastentarhanopettajana. Pyrin selventämään näiden roolien välisiä eroja tekemällä havainnointit ja haastattelut niillä viikoilla, joilla en ollut vuoroviikkoisena työntekijänä ryhmässä kasvattajana. Näin pystyin omistautumaan havainnoinnille ja sen herättämille ajatuksille tutkimusviikoilla täysivaltaisesti. Eroa tutkijan ja opettajan roolin välille tein myös sillä, että havainnointia tehdessäni pyrin aina menemään samalle fyysiselle tasolle lasten kanssa. Ronkaisen ym. (2011, 72) mukaan tutkija voikin tietoisesti pyrkiä ottamaan tietynlaisen roolin suhteessa tutkittaviin tai tutkimuskohteeseen.

Alasuutarin (2005, 147–148) mukaan on olennaista, että tutkija kertoo lapselle mahdollisimman ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kyse, mikä on haastattelijan rooli suhteessa muihin osapuoliin ja miten lapsen kertomia tietoja käytetään, huolimatta siitä että vanhemmille olisikin jo tiedotettu. Aineistonkeruun alussa keskustelimme sekä ryhmän kasvattajien että lasten kanssa tulevasta aineistonkeruusta. Yritin kertoa lapsille aineistonkeruusta ja tutkimuksesta mahdollisimman avoimesti, mutta kuitenkin ikätason mukaisesti. Vastasin lasten kysymyksiin tulevasta aineistonkeruusta ja lupasin esimerkiksi lukea lapsen sitä halutessa lapseen itseensä liittyvän kirjaamani toiminnan. Kerroin, että tutkijaviikoillani en ollut tekemässä tavallisia päiväkotiaikuisen töitä, vaan tunnetutkimusta ja, että tutkijaviikkoni pystyi tunnistamaan kädessäni olevista vihosta ja kynästä. Käytin kynää ja muistivihkoa siis tutkijanroolini tuntomerkkeinä. Usein aineistonkeruun

aikana lapset kysyivätkin minulta heti viikon alussa: ”oletko nyt täällä tutkimassa?” Lapset olivat siis selvästi tietoisia tästä roolin vaihdoksesta. Kasvattajien kanssa sovimme tutkijan rooliini liittyen, että ollessani havainnoimassa lasten toimintaa, puutun tilanteen kulkuun, mikäli kyseessä on vaaratilanne. Muulloin pysyn tutkijan roolissa ja annan kollegoideni pääsääntöisesti hoitaa kasvattajuuteen ja työhön liittyvät asiat.

Etnografin kentällä saama rooli on tiedon syntymisen kannalta keskeinen, koska tutkija vaikuttaa havainnoitaviin tapahtumiin aina läsnäolollaan jollain tavalla (Ronkainen ym. 2011, 93). Tämä havainnoitaviin tapahtumiin vaikuttaminen tuli joskus korostetusti ilmi tässä tutkimuksessa johtuen kaksoisroolistani. Minulla oli ryhmän lapsiin läheinen suhde, enkä pystynyt aina (etenkään aineistonkeruun alussa) pysymään puhtaasti havainnoijan roolissa. Tutkijan position valinta ei olekaan aina vain tutkijan päätettävissä, koska myös tutkittavat ja tutkimuskohteet asettavat tutkijan johonkin asemaan ja säätelevät tätä kautta vuorovaikutusta (Ronkainen ym. 2011, 72). Hyvä esimerkki tutkijan roolini haastavuudesta tuli, kun havainnoin lasten polttopalloleikkiä ja kesken kirjoittamiseni sain päähäni pallon. Tutkimusmuistiinpanoista ote: ”Ilo ja suru vaihtelevat lasten toiminnassa nopeasti. *tuhru* Sain päähäni pallon.” Vaistomaisesti aloin pitää lapsille puhetta siitä, miten tärkeää on katsoa, minne palloa heittää, vaikka tätä ennen olin pyrkinyt olemaan sivustaseuraajana. Oli myös haastavaa olla puuttumatta tilanteeseen, jossa lapset rikkoivat ryhmän yhteisiä sääntöjä tai tarvitsivat apua tai lohdutusta. Toisaalta esimerkiksi sääntöjen rikkominen osoitti aika ajoin, että lapset eivät enää muuttaneet käytöstään, jos olin paikalla tutkijan roolissa. Toisaalta välillä huomasin, että lapset uteliaasti testasivat, minäkalaisiin asioihin puutun tutkijan roolissani. Havainnoijan roolini osallistuvan ja ei-osallistuvan havainnoijan välimaastosta antoi kuitenkin tarvittavaa joustoa tutkijan roolin ottoon.

Alasuutarin (2005, 147–148) mukaan *tutkimusetiikkaan* kuuluva perusasia on tiedonsaantia ja lapsen haastattelun luottamuksellisuutta koskevat kysymykset, jotka ovat usein ratkaistavissa selkeillä sopimuksilla ja riittävällä tiedottamisella tutkimuksen alussa. Kuten jo kuvasin luvussa 4.3., aloitin tutkimusprojektini esittelemällä tutkimusaiheena tutkittavan päiväkotiryhmän muille aikuisille. Kun tiesin kasvattajatiimin olevan myönteinen projektille, anoin viralliset tutkimusluvut kasvattajilta sekä lasten vanhemmilta.

Strandellin (2010, 96–97) mukaan suostumus tutkimukseen ja tutkijan läsnäoloon on saatava myös lapsilta, joita ei voi pakottaa vanhempien luvasta huolimatta osallistumaan, jos he eivät sitä halua. Suostumuksen kysyminen on pidettävä esillä koko ajan ja lasten suostumus lunastetaan vastaamalla kaikenlaisiin tutkijan läsnäoloon liittyviin kysymyksiin sekä tulkitsemalla myös lasten ei-verbaalisia vihjeitä. Näin pyrin omassa aineistonkeruussani – havainnoinnissa ja haastattelussa - toimimaan. Kysyin usein lapsilta lupaa yksittäisissä tilanteissa tulla havainnoimaan, etenkin jos en kokenut välittömästi olevani tilanteeseen tervetullut. Olin siis herkkänä lasten vihjeille siitä, kokivatko he havainnointini tervetulleeksi. Mikäli lapset poistuivat luotani, en lähtenyt heidän peräänsä toiseen paikkaan, koska ajattelin, että poistuminen voi olla lasten tapa kieltäytyä havainnoinnista.

Myös kaikki tutkimukseen liittyvät haastattelut olivat lapsille vapaaehtoisia. Tiedotin siitä lapsille yhteisesti tutkimuksen alussa. Kysyin yhteisesti esimerkiksi välipalalla, kuka haluaisi tulla haastatteluun. Saatoin itse ehdottaa tiettyjä lapsia, mutta he saivat kieltäytyä niin halutessaan. Lapset tulivat haastatteluihin innokkaasti, enkä suostutellut ketään haastattelutilanteeseen. Selitin haastattelun alussa vielä lapsille, mihin tarkoitukseen heidän haastatteluissa antamansa tieto tulee (tutkimukseen eli kirjaan tunteista), enkä välittänyt haastatteluissa lapsista saamaani tietoa kollegoilleni päiväkodissa. Poikkeuksen olisin tehnyt, jos lapsen turvallisuus tai hyvinvointi olisi ollut uhattuna haastattelussa saamani tiedon perusteella, mutta näin ei käynyt. Osallistumisen vapaaehtoisuus kulki mukana myös haastattelutilanteessa. Etenin haastateltavan ehdoilla niin, että saatoin jättää joitain kysymyksiä väliin ja siirtyä eteenpäin, jos havaitsin, että lapsi ei jaksanut keskittyä enää. Tästä syystä en yhteisestä haastattelurungosta huolimatta kysynyt kaikilta lapsilta samoja kysymyksiä, mikä toi omat haasteensa aineiston analyysiin ja vaikutti myös tutkimuksen sisäiseen luotettavuuteen.

Alasuutarin (2005, 162) mukaan tutkimustilanne ja haastattelijan muovaavat lapsen ääntä, jolloin haastattelun esiin nostamat kokemukset ovat haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta, jonka tuottamisessa osapuolten osuus voi vaihdella paljonkin. Vaikka haastatteluissa pyrin kuulemaan lapsen ääntä, tunnistan ehdottomasti haastattelun juuri tällaisena vuorovaikutuksellisenä tilanteena, jolloin sen tuottama tieto on yhdessä tuotettua, eikä siis välttämättä saa puhtaasti lapsen ääntä kuuluviin. Alasuutari

(2005, 154) myös kirjoittaa, että lapsen kielen tulisi olla haastattelun pääkieli, mikä tarkoittaa sitä, että haastattelijan tulisi tunnistaa lapsen tapa puhua ja tämän jälkeen sovittaa oma puheensa lapsen tarjoamiin ilmaisuihin. Juuri näin pyrin tutkimukseni nallekorttihaastatteluissa viittaamaan nallejen tunteisiin niillä käsitteillä ja sanoilla, jotka lapset olivat määrittäneet. Nallekorttihaastatteluissa huomasin vaikeaksi tilanteet, joissa lapsi ei antanut tunteelle mitään nimeä. En ollut näissä tilanteissa varma millä sanoilla olisin sen jälkeen jatkokysymyksissäni nallen tunteeseen viitannut ja joskus saatoin siirtyä tästä syystä seuraavaan nalleen. Haastatteluaineistoa litteroidessani huomasin myös, että olin lasten ilmaisujen myötäilemisyrityksestä huolimatta vahingossa viitannut nallejen tunteisiin niistä itse tulkitsemillani tunnesanoilla, enkä siis aina sovittanut puhettani lasten tuotamiin ilmaisuihin. Ohjailin siis lapsia nimeämään nalleja omilla sanoillani. Holmes (1998, 19–20) toteaaakin, että aikuisten ja lasten välillä on valta-rakenteita, jotka saattavat heikentää saatavan aineiston laatua. Tämä toi haasteita myös nallekorttihaastattelujen aineiston analyysiin.

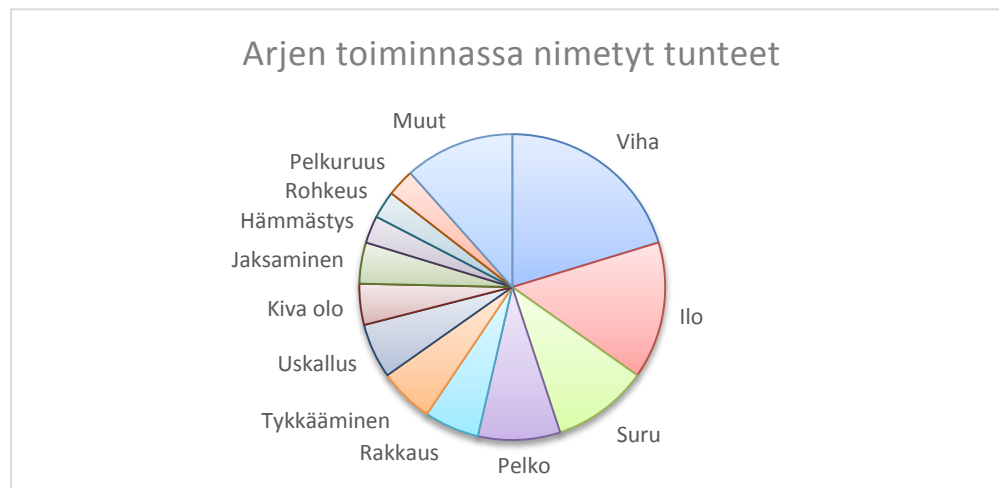
5 TUNTEIDEN NIMEÄMINEN JA TUNNISTAMINEN

Tunteiden tunnistaminen itsessä ja muissa on olennainen osa tunnetaitoja (Saarni 2000, Peltonen & Kullberg-Piilola 2005; & Mayer, Salovey & Caruso 2008). Kullberg-Piilola (2005, 19–33) kuvaa, että tunteita yhdessä nimitessä lapsi oppii, ettei tunteissa ole mitään noloa tai salailtavaa. Tunteiden havaitseminen ja tunnistaminen on myös Josephin ja Newmanin (2010, 54) mukaan edellytys tunteiden onnistuneelle säätelylle ja ymmärtämiselle. Tunteiden säätely ei voi onnistua parhaalla mahdollisella tavalla, jos ihminen ei pysty tunnistamaan vallitsevaa tunnetta tai tunteensa laukaisevaa syytä (Kokkonen 2010, 39). Paneudun tässä osassa tutkimustuloksia tunteiden tunnistamiseen lasten nimeämien tunteiden kautta. Kuvailen ensin lasten päiväkodin arjessa nimeämiä tunteita, nimeämisen kohdetta, tapaa ja kontekstia. Sitten syvennyn lasten haastatteluissa nimeämiin ja tunnistamiin nallekorttien tunteisiin. Vastaan tämän ja seuraavan tulosluvun yhteydessä myös tutkimuskysymykseen siitä, miten Tunnemuksu-ohjelma näkyy lasten tunnetaidoissa.

Havainnointi-otteiden edessä näkyy numerokoodi muodossa: ”1003:11.5”. Tässä numero 10 merkitsee havainnointipäivää, 03 kuukautta ja 11,5 episodin tunteiden nimeämiskategorian luokittelunumeroa. Haastattelu-otteiden edessä on yhdistetty numerosanakoodi muodossa: ”1905.2 Rakkaus”. Esimerkissä kyseessä on siis toinen 19.5. tehty haastattelu ja keskustelu rakkauden tunnetta kuvaavasta nallekortista. Aineisto-otteissa H viittaa haastattelijaan. Sisennys kommentin alussa tarkoittaa päälle puhumista.

5.1 Päiväkodin arjessa nimetyt tunteet

Kun tarkastellaan lasten nimeämiä tunteita päiväkodin arjessa (kuvio 6), voidaan huomata että useimmiten nimettyjä tunteita olivat *viha* (14 mainintaa), *ilo* (10 mainintaa), *suru* (7 mainintaa) ja *pelko* (6 mainintaa), joista kaikki ovat Tunnetaito- ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelmassa (Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2002) määriteltyjä ja käsiteltäviä perustunteita (ilo – suru, viha – rakkaus, pelko – rohkeus). Myös *rakkaus* nimettiin neljään otteeseen. Vähiten mainittu perustunne oli rohkeus, joka nimettiin vain kahteen kertaan. Yli puolet (43/69) lasten nimeämistä tunteista vastasi Tunnetaito-ohjelman perustunteita, mutta lapset käyttivät päiväkodin arjessa muutakin tunnesanastoa. He nimesivät *tykkäämisen* tunteen neljään otteeseen. Siinä missä Tunnetaito-ohjelman käsite rohkeus mainittiin vain kaksi kertaa, nimesivät lapset hieman vastaavan tunteen uskalluksen neljä kertaa. *Kiva olo* ja *jaksaminen* nimettiin molemmat kolme kertaa. Pelkoon viitattiin myös sanalla *pelkuruus* (2 mainintaa) ja *hämmästyksestä* tehtiin kaksi mainintaa. Yhden kerran nimettiin seuraavat tunteet: *tylsyys*, *tyhmyys*, *suuttumus*, *ihanaus*, *tavallisuus*, *harmillisuus*, *paha olo* ja *tuhmuus*.



Kuvio 6. Arjen toiminnassa nimetyt tunteet

5.1.1 Nimeämisen kohteet ja kontekstit

Saadakseni syvempää tietoa tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen liittyvistä tunnetaidoista tarkastelen seuraavaksi missä tilanteissa ja kenen tunteita nimettiin (Taulukko 1).

Taulukko 1. Tunteiden nimeämisen kohde ja konteksti, TM = Tunnemuksu

Nimeämisen aihe:	Nimeämisen konteksti:	TM- tuoki- olla	Aikui- sen kanssa	Lasten kes- ken	Yh- teensä
Oma tunne		16	6	12	34
Kuvan hahmon tunne		13	6	-	19
Toisen tunne		7	2	3	12
Leikkiahmon tunne		3	-	1	4
Yhteensä		39	14	16	69

Tunteiden nimeämisen kohteena oli useimmiten (34/69) *lapsen oma tunne*. Suurin osa oman tunteen nimeämisistä oli sen hetkisen tunteen kuvailua. Tämän lisäksi kahdessa tapauksessa nimettiin tunne, joka oli koettu menneisyydessä ja yhdellä kerralla nimettiin aikuisen kehotuksesta hypoteettinen tunne, jonka lapsi kokisi, jos toinen lapsi ei antaisi hänelle anteeksi (tuntuisi pahalta). Lapset siis nimesivät päiväkodin arjessa omia tunteitaan pääasiallisesti tässä hetkessä, eivätkä juurikaan muistelleet mennyttä tai ennakoineet tulevaa tunnetta. Suuri osa (22/34) oman tunteen nimeämisistä tapahtui tilanteessa, jossa aikuinen oli jollain tapaa keskeinen osa vuorovaikutusta:

0903:17 Vapaa leikki iltapäivällä
 Anni: ”Mä oon ihan iloinen.”
 Aikuinen: ”Ootko? Miksi sä oot iloinen?”
 Anni: ”Kun me ollaan saatu olla ihan rauhassa.”

Lapset nimesivät myös erilaisten kuvan hahmojen (esim. kirjasta) tunteita (19/69). Suurin osa (13/19) kuvan hahmon tunteen nimeämisistä tapahtui Tunnemuksutuokiolla osana leikkiä tai kädentyötehtävää:

1003:11.5 Tunnemuksutuokio
 Aikuinen menee Johannan luo: Mitäs tää tarkoittaa? *osoittaa Johannan rakkauspuolelle maalaamaa kuvaa*
 Johanna: Se on ilo.

Tunnemuksutuokioiden ulkopuolellakin kuvan hahmon tunteita nimettiin ainoastaan aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Kuvan hahmon tunteita nimettiin aikuiselle esimerkiksi muistipelikorteista sekä lasten omista taideteoksista ja kirjoista. Tämän lisäksi lapset nimesivät toisten (lasten ja aikuisten) tunteita (12/69). Näistä toisen tunteen nimeämisistä vain kolme (3) tapahtui lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Suurin osa (7/12) toisen tunteista nimettiin Tunnemuksutuokiolla:

1003:9.1 Tunnemuksutuokion leikki: arvaa mikä tunne muilla on?
 Lapset ja aikuinen istuvat pyöreän pöydän ääressä.
 Aikuinen: Nyt otetaan sellanen leikki *Kertoo Johannalle, että tämä saa kohta arvata muiden ilmeen ja kehottaa häntä menemään reippaasti käyttävään odottamaan.*
 Lapset päättävät aikuisen avulla ottaa iloisen ilmeen. Sisu hymyilee leveästi.
 Johanna tulee huoneeseen ja arvaa: Iloisia!
 Leikki jatkuu...

Pieni määrä tunteiden nimeämisistä kohdistui itse keksittyihin leikkihahmon tunteisiin (4/69). Niistä kolme tapahtui Tunnemuksutuokiolla leikissä ja yksi lasten keskinäisessä leikissä:

0903:15 Vapaa leikki iltapäivällä
 Tytöt miettivät kuka pikkueläin nukkuu missäkin ja puhuvat pikkueläiminä toisilleen.
 Eeva: ”Miksi minä en saa valvoa? Ihan tylsää.”

Tunteita nimettiin monenlaisissa päiväkodin arjen tilanteissa: leikissä, kirjanlukuhetkellä, siirryttäessä toiminnasta toiseen (esim. välipalalta leikkiin), ruokailussa, peli- ja askarteluhetkellä sekä Tunnemuksutuokiolla. Luokittelin nämä tilanteet kolmeen kategoriaan: Tunnemuksutuokiot, vuorovaikutus aikuisen kanssa muussa toiminnassa sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus.

Lapset nimesivät keskinäisessä toiminnassaan pääasiassa omia tunteitaan. Omasta tunteesta saatettiin kertoa ohimennen muisteltaessa mennyttä tapahtumaa: ”*Se on harmillista kun se kärpänen kuoli. (2103:5Vapaa leikki)*”. Joskus tunne nimettiin selityksenä omalle toiminnalle: ”*Mä en oikein jaksata tätä peliä. Pidetään pieni tauko. *istuu alas* (2203:9 Vapaa leikki)*”. Tunteen nimeämisen kautta myös ilmaistiin ja mahdollisesti käsiteltiin omaa harmistusta esimerkiksi kaverin saadessa maalin pelissä: ”*Eieieiei, tyhmä! (1805:1.4Puistoretki)*”. Tunteen nimeämisen kautta ilmennettiin myös omaa osamista ja innostettiin kaveria mukaan leikkiin. Lasten keskinäisessä toiminnassa nimettiin pariin otteeseen myös kaverin tunne: ”*Ne ei uskalla tulla ylös (1805:2.2Puistoretki)*” sekä kerran leikkihahmon tunne, mutta ei kertaakaan kuvan hahmon tunnetta, joita kuten aiemmin mainittiin nimettiin vain aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa.

Huomattavan suuri osa kaikista tunteiden nimeämisistä (39 + 14) tapahtui aikuisen ohjaamassa tai lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutustilanteessa. Vain kuusitoista (16) tunteen nimeämistä tapahtui lasten keskinäisessä vuorovaikutustilanteessa. Lapset sanoittivat tunteita siis huomattavasti enemmän aikuisen kanssa kuin vertaisvuorovaikutuksessa. Nämä havainnot näyttäisivät tukevan edellä (luku 3.3) mainittua Ahnin (2005) näkemystä siitä, että päivähoitopaikat ovat tärkeitä sosiaalisia konteksteja tunteista oppimiselle, mikä johtuu jatkuvasta vuorovaikutuksesta opettajan ja lasten välillä. Lapset siis nimesivät tunteita enemmän vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, mutta selvästi eniten tunteita nimettiin juuri Tunnemuksutuokiolla (39/69). Tämä toki selittyy sillä, että tunteiden nimeäminen sekä siihen liittyvät leikit ja tehtävät olivat yksi Tunnemuksutuokioiden keskeisistä sisällöistä. Tunnemuksutuokiolla tunteita nimettiin esimerkiksi yhteisissä

alkukeskusteluissa, leikeissä ja taidetehtävien aikana. Usein nimeämiseen liittyi Tunne-
muksutuokioilla aikuisen antama esimerkki tunnesanan käytöstä, jota lapset sitten seura-
sivat täydentäen ilmaisua omalla kokemuksellaan:

*1003:8 Tunne-
muksutuokio pienryhmässä: keskustelua tunteista ja nii-
den aiheuttajista.*

Aikuinen: Miro kenestä sä tykkäät?

Miro: isästä

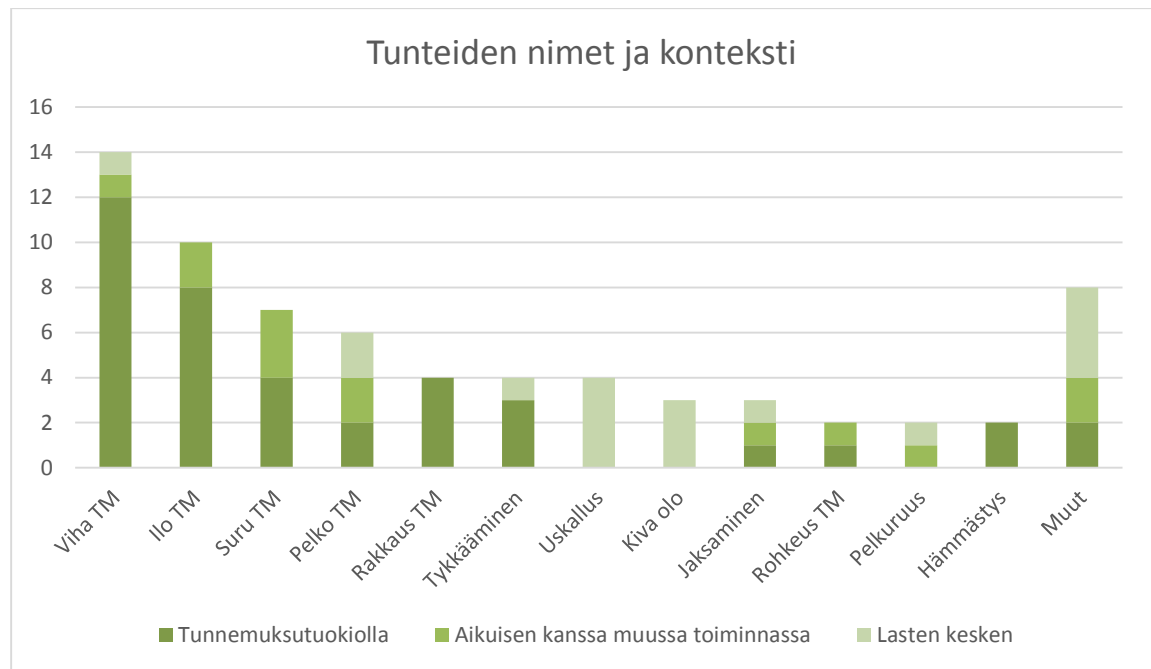
Aikuinen kyselee muilta tykkäämisen kohteista

Sisu: Tykkään pikku-kissasta

Johanna: mä tykkään hevosesta.

Tunne-
muksutuokioilla nimetyistä kolmestakymmenestäyhdeksästä (39) tunteesta kuusi-
toista (16) olivat oman tunteen, kolmetoista (13) kuvan hahmon tunteen, seitsemän (7)
toisen tunteen ja kolme (3) leikkihahmon tunteen nimeämisiä. Tunne-
muksutuokioilla ni-
mettiin siis lukumääräisesti eniten omia tunteita, mutta tämä nimeämisten määrä ei erotu
merkittävästi muissa konteksteissa tapahtuneiden nimeämisten määrästä. Omia tunteita
nimettiin sekä aikuisen ja lapsen välisessä että lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa.
Mielenkiintoista sen sijaan on, että Tunne-
muksutuokiolla nimetyt toisen tunteet muodos-
tavat yli puolet koko aineiston kahdestatoista (12) toisen tunteen nimeämisestä. Myös ku-
van hahmojen tunteita sekä leikkihahmojen tunteita nimettiin pääasiassa tunne-
muksutuokioilla. Lapset siis nimesivät keskinäisessä vuorovaikutuksessaan pääasiassa omia
tunteita. Tästä voisi päätellä, että Tunne-
muksutuokiot toimivat Lewisin ja Michalsonin
(1982, 191–193, 209) kuvaamana tunteisiin sosiaalistumiskontekstina tai vaikuttajana
etenkin toisten tunteiden tunnistamisen suhteen, mikä ei tämän tutkimuksen perusteella
näytä 5-vuotiailta lapsilta vielä keskinäisessä vuorovaikutuksessa juuri toteutuvan. Tun-
teisiin sosiaalistumiseen sekä Tunne-
muksutuokioilla ja muussa toiminnassa tapahtuvan
tunteiden nimeämisen yhteyteen perehdytään syvemmin seuraavassa luvussa, jossa tar-
kastellaan tunteista käytettyjä nimiä erilaisissa nimeämisen konteksteissa.

5.1.2 Tunteista käytetyt nimet eri konteksteissa



Kuvio 7. Tunteiden nimet ja konteksti. Muut-palkki kattaa yhden kerran nimetyt tunteet: *tuhmuus* ja *tavallisuus*, jotka nimettiin Tunnemuksutuokiolla, *suuttumus* ja *paha olo*, jotka nimettiin aikuisen kanssa muussa toiminnassa sekä *tylsyys*, *tyhmyys*, *ihanuus* ja *harmillisuus*, jotka nimettiin lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Millaisia nimiä tunteista sitten käytettiin lasten kesken ja silloin kun aikuinen oli osana vuorovaikutusta? Kuviossa 6 on havainnollistettu, millä sanoilla lapset kuvasivat tunteita Tunnemuksutuokiolla, aikuisen kanssa muussa toiminnassa ja lasten kesken. Kuvio osoittaa, että tunteita nimettiin eri määrin ja eri sanoin silloin, kun aikuinen oli läsnä ja osa vuorovaikutusta. Luvussa 5.1. jo sivuttiin tunteista käytettyjä nimiä ja huomattiin, että tunnetaito-ohjelmassa määritellyistä ja Tunnemuksutuokiolla paljon käsitellyistä perustunteista erityisesti viha, ilo, suru olivat usein lasten nimeämiä ja luonnollisesti niitä nimettiin paljon juuri Tunnemuksutuokiolla. Kuvioista 6 ilmenee, että perustunteita (rakkaudesta lukuun ottamatta) nimettiin tunnemuksutuokioiden lisäksi myös aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa tunnetuokioiden ulkopuolella. Ero kuitenkin oli siinä, että tunnemuksutuokiolla nämä tunteen nimeämiset olivat usein osa jotain leikkiä, tehtävää tai vastaus aikuisen kysymykseen, kun taas muussa toiminnassa nimetyt tunteet olivat

usein spontaanisti, lapsen omasta aloitteesta ilmaistuja. Lapset siis käyttivät tunnemuksutuokioilla käytettyjä tunteiden nimiä puhuessaan tunteista aikuiselle muissa konteksteissa. Voi olla, kuten Ahnkin (2005) on huomannut, että opettajien ja lasten väliset tunteisiin liittyvät keskustelut auttoivat lapsia tunnistamaan tunteisiin liittyviä sanoja ja Tunne-
muksu-tunnetaito-ohjelma päiväkodissa toimi lapsille eräänlaisena tunteisiin sosiaalistu-
misen kontekstina. Kuvioista 6 voi kuitenkin huomata, että oli myös sellaisia tunnesanoja –
rakkaus ja hämmästys – joita ei lainkaan käytetty tunnemuksutuokioiden ulkopuolella.
Ehkä nämä tunteet tai tunnesanat ovat lapsille vaikeaselkoisempia.

Mielenkiintoista on, että vaikka Tunne-
muksun tunnesanoja käytettiin aikuisen
kanssa muussa toiminnassa, ei Tunne-
muksun kuutta perustunnetta nimetty juuri ollenkaan
lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Neljää näistä – iloa, surua, rakkautta ja rohkeutta –
ei nimetty kertaakaan lasten kesken. Lapsilla näytti siis keskinäisessä tunteiden ilmaisus-
saan olevan erilainen tunnetaito-ohjelmasta poikkeava tunnesanastonsa. Kiva olo, uskal-
taminen, tylsyys, tyhmyys, ihanuus ja harmillisuus olivat sellaisia tunnesanoja, joita esiin-
tyi ainoastaan lasten keskinäisessä toiminnassa. Tämän lisäksi lapset mainitsivat vertais-
vuorovaikutuksessa pelkuruuden, pelon, jaksamisen ja vihan, joita kaikkia käytettiin myös
vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Myös tunteet tykkääminen ja jaksaminen nimettiin
sekä Tunne-
muksutuokiolla että lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

5.2 Tunteen tunnistaminen ja päättely nallekorteista

Kuvailen seuraavaksi, millä sanoilla lapset haastatteluissa nimesivät ja näin ollen myös
tunnistivat nallekorttien tunteita. Kerron myös, mistä merkeistä lapset nallen tunteen päät-
telivät. Seuraavat alaluvut on otsikoitu sen mukaan, mikä oli yleisin nallen tunteesta käy-
tetty nimi.

5.2.1 Suru

Lapset nimesivät kuvan 2 itkevän nallen tunteen huomattavan usein surulliseksi (11/15). Kysyessäni, mistä nallen tunteen näkee, päättelivät lapset nallen tunteen suruksi yleensä nallen kyyneleestä ja käsien eleistä: ”Koska se siitä se huomaa ku sil on kyynel ja se tekee tälleen *näyttää silmien pyyhkimistä* (2303.1Suru)”. Surullinen tunne pääteltiin myös kasvojen sekä erityisesti suun ilmeestä: ”Joo ja ku sil on tommone suu (2303.1Suru)”. Nallen tunne nimettiin surullisuuden sijaan myös nallen toiminnan kautta itkemiseksi tai itkeväksi (3/15). Tunne nimettiin kerran myös kiukkuisuudeksi, jonka syynä oli että: ”nalle ei saanut jäätelöä ja sil on hirvee nälkä (1705.2Suru)”. Kiukkuisuuden merkit nallessa jäävät kuitenkin arvailun varaan, koska jatkoin huomaamattani haastattelijana nimeämällä nallen surulliseksi lapsen erilaisesta tunnistuksesta huolimatta.

Itkevän nallen tunne tunnistettiin siis usein suruksi ja tunne tunnistettiin nallen toiminnasta (kyynel, itkeminen, silmiä pyyhkivä käsi) sekä kasvojen ja erityisesti suun ilmeestä. Tämän lisäksi lapset käyttivät nallen tunteesta nimiä itkevä, itkeminen ja kiukkuinen.

5.2.2 Ilo

Hymyilevä ja hyppivä nalle kuvassa 3. nimettiin hyvin usein (13/17) iloiseksi. Lapset tunnistivat tunteen iloksi nallen pomppivasta liikehdinnästä: ”Koska se hyppii ja pomppii (0305.1Ilo)” ja hymyilevästä suusta: ”Koska se on, koska sen suu hymyilee (0404.2Ilo)”. Tunne tunnistettiin myös yhdistetysti molemmista edellä mainituista ominaisuuksista: ”Siks koska sil nous jalka ja se on, ja se on ilonen ku sil on naama tollane (0505.2Ilo)”. Ilon lisäksi tunne tunnistettiin kerran hauskaksi ja kahteen kertaan rohkeudeksi. Näiden



Kuva 2. Itkevä nalle



Kuva 3. Hymyilevä ja hyppivä nalle

tunteiden tunnusmerkit nallessa jäävät kuitenkin arvailun varaan johtuen tahattomasta johdattelusta ja siitä ettei tunnistuksen merkkejä kysytty. Rohkeaa nallea nimettiin myös vastavuoroisesti iloiseksi, mikä voi liittyä näiden kahden nallen hymyilevään suun ilmeeseen. Ilon ja rohkeuden lisäksi nallen tunne nimettiin kivaksi (1/17): ”*Koska se nauraa (0505.IIlo)*”.

Lapset nimesivät hyppivän ja hymyilevän nallen useimmiten siis iloiseksi, mikä oli kyseisestä nallestä käytetty tunnesana myös Tunnemuksu-tuokioilla. Ilo pääteltiin kehon liikkeistä ja suun ilmeestä. Ilon lisäksi nallen olo nimettiin hauskaksi sekä kivaksi. Kivan tunteen tunnistuksessa huomio kiinnittyi kehon liikkeiden sijaan suun ilmeeseen, joka tulkittiin nauruksi.

5.2.3 Viha

Kuvan 4. irvistävän nallen tunteen lapset nimesivät useimmiten (15/17) vihaksi. Nallen tunne tunnistettiin vihaksi yleensä nallen suun ilmeestä: ”*No sillä on tollanen s.. *osoittaa irvistävää suuta* (1904.1 Viha)*” ja erityisesti hampaiden näyttämisestä: ”*Koska se näyttää hampuja tästä *osoittaa suutaan* (1904.2 Viha)*”. Vihan merkkejä löydettiin myös yleisestä kasvojen ilmeestä: ”*Siks koska sil on naama noin (0505.2Viha)*” sekä erityisesti kulmakarvojen ja silmien asennosta: ”*Kusen silmäripsetki on näin *osoittaa nallen silmien alapäin taivuttavaa suuntaa*(0404.2Viha)*”. Vihan tunnetta lapsille kuvasti myös nallen käsien asento: ”*Kooska sil*



Kuva 4. Irvistävä nalle

*on näin kädet *osoittaa nallen käsiä*(1705.IViha)”. Lapset päättelivät nallen tunteen myös perustuen yhdistetysti sekä nallen elekieleen, että ilmeisiin.*

Vihan lisäksi nallen tunne nimettiin kerran myös inhottavaksi, vaikka lapset lopulta päätyivät yhteisen tuuminnan tuloksena vihaan. Inhottava oli kuitenkin ensimmäinen tunne joka nallesta tuli mieleen:

0505.1 Viha

*Haastattelija: Miltä tästä nallesta tuntuu? *ottaa pussista viha-nallen**

Amanda: Inhottavalta.

Maria: Vih..hyte..

A: Viha.

M: Vihasta!

Haastattelijana jatkoin tässä tapauksessa kysymällä, mistä vihan tunnistaa, joten inhottavan tunteen merkit jäävät arvoitukseksi kuten aikaisemmissakin nalleissa, joissa nimeäminen oli jossain määrin poikkeavaa tai erilaista. Näin tapahtui myös haastattelutilanteessa, jossa lapsi nimesi irvistävän nallen surulliseksi tarjoten samalla selityksen nallen tunteelle:

0505.1 Viha: Tarina kuvan nallesta.

...Haastattelija: Se tekee noin, ni siitä on tullu vihanen. Mikä muu, mikä, mitä sille on tapahtunu, ku siitä tuli noin vihanen?

Amanda: Öö, koska se...

Maria: Siks ei kukaan leikki. Ei kukaan leiki sen kaa.

H: Joo.

*A: Ja sitte sitte sitte se se nalle, koska koska joku tehä niin pahaa ja se o **surullinen**.*

H: Niin. Joku on tehny sille pahaa vai? Mitäs tota noin se vois tehdä ku se on noin vihanen? Mitä se voi tehdä ku se on noin vihanen?...

Tässä esimerkissä lapset alkoivat muodostamaan jo tarinaa nallen tunteen taustalle ja jäi siis hieman epäselväksi viittaako Amanda esimerkissä enää kuvan tunteeseen vai tarttuuko esimerkiksi ystävänsä tarinaan siitä, ettei kukaan leiki nallen kanssa ja johtaa siitä ajatuksen suruun. Tunne kuitenkin nostetaan esiin vihakorttia katsottaessa ja on mahdollista, että sillä tarkoitettiin juuri nallen tunnetta.

Kuten itkevän ja hymyilevän nallen, myös irvistävän nallen tunne tunnistettiin suurimmaksi osaksi Tunnemuksu-tuokiolla käytetyn perustunteen (vihan) mukaisesti, mutta esille nousi myös toinen nimitys, inhottava, nallen tunteelle. Nallen tunne päätettiin

vihaiseksi nallen suun irtivityksestä, silmien ja kulmakarvojen ilmeestä sekä käsien asenosta.

5.2.4 Pelko

Lapset olivat hyvin yksimielisiä käsien takana piileskelevän nallen (Kuva 5) tunteesta, joka nimettiin vain ja ainoastaan (15/15) peloksi. Tosin pelkoon viitattiin hieman erilaisilla sanoilla: *pelottaa, pelko, pelottava, pelokas, pelokkuus*. Lapset tunnistivat pelon melko yksiselitteisesti nallen silmiä peittäivistä käsistä: ”*Koska sillä on si, silmillä kädet (0505.2Pelko)*”, mutta viittasivat vastauksissaan myös nallen kurkistavaan katseeseen: ”*Koska sen silmä kurkistaa (1705.2Pelko)*”. Voi olla, että viittauksilla silmiin ja katseeseen, lapset tarkoittivat joskus myös nallen silmien ja kulmakarvojen ilmettä: ”*Sit se kattoo noin (1905.2Pelko)*”. Yksi lapsista tarjosi myös syyn sille, miksi nalle pelätessään kuitenkin kurkkii käsien takaa: ”*...jos se lakkais se pelottaminen (0404.2Pelko)*”.



Kuva 5. Piileskelevä nalle

0305.1 Pelko

*Haastattelija: *kuiskaa*: Tämä on pelokas nalle niinkö?*

*Jompikumpi tytöistä *ulvahtaa**

*Ilona: Koska se tekee näin: *laittaa kädet silmien eteen**

H: Se piilottaa silmät tonne käden taakse. Mikäs sitä pelottaa?

*Elli: Ja se kurkkii näin: *kurkkii itse käsien takaa**

Tässä aineisto-otteessa on esimerkki siitä, miten lapset kuvailivat myös kurkistavan nallen tunteen merkkejä usein itse matkimalla nallen ilmeitä ja eleitä sekä eläytymällä tunteeseen myös äänellään ja muulla olemuksellaan, kuten seuraavassa esimerkissä

5.2.5 Rakkaus

Lapset nimesivät kuvan 6. suljetuin silmin hymyilevän nallen tunteen useimmiten (9/18) rakastuneeksi tai rakkaudeksi. Nallen tunne tunnistettiin muutaman kerran (3/18) myös iloiseksi sekä uniseksi tai nukkuvaksi (2/18). Tämän lisäksi nallen tunteesta käytettiin myös yksittäisiä nimiä: haaveileva, ihana, rohkee ja ilman tunnetta. Kyseisen nallen nimityssä tunteessa oli siis enemmän hajontaa verrattuna muiden nallekorttien tunteisiin.

Nallen tunne tunnistettiin rakkaudeksi usein hymystä: ”*No ku se on tälleen hymyillen (2303.1Rakkaus)*” sekä kehon asennosta ja suljetuista silmistä: ”*Koska sil on tällee. *matkii nallen ilmettä ja asentoa* (0305.1Rakkaus)*”. Samat seikat, eli nallen eleet ja ilmeet ohjasivat erään lapsen tunnistamaan nallen tunteen ihanaksi: *Kos, koska sil on silmät kiinni ja tekee vaan. *matkii nallen eleitä ja ilmettä* (0505.1Rakkaus)* Rakkauden tunteesta vihjasivat yhden lapsen mukaan myös nallen ripset.

Nallen suljetut silmät saivat jotkut lapsista nimeämään nallen tunteen uniseksi sekä nukkuvaksi. Nallen tunne tunnistettiin samasta syystä myös haaveilevaksi. Iloksi tunne tunnistettiin nallen naurusta. Rohkeus-nimeyksestä ei kysytty jatkokysymystä tunteen merkeistä, joten rohkeuden merkit kyseisessä nallessa jäivät arvailun varaan. Eräs lapsista oli sitä mieltä, että nallen kasvojen ilme eli suljetut silmät ja hieman hymynkareella oleva suu olivat merkki siitä, että nalle on ilman tunnetta:

1905.2 Rakkaus

Anni: *Se on ilman tunnetta.*

Haastattelija: *Se on ilman tunnetta. Mistä sä ajattelet, et sil e, ei oo tunnetta?*

A: *Ku se on tällee. *laittaa silmänsä kiinni**

H: *Silmät kiinni.*

A: *Nii ja suu tällee. *matkii nallen ilmettä**

H: *Suu niinku vähä tolleen ylöspäin.*

A: **hymähtää**



Kuva 6. Suljetuin silmin hymyilevä nalle

Edellä kuvatussa otteessa, kuten monessa muussa, lapsi vastasi kysymykseen nallen tunteen tunnusmerkeistä havainnollistaen itse ilmeillään kyseistä tunnetta. Kysyttäessä nallen tunteen tunnistamisesta eräs lapsista viittasi myös siihen, että on kokenut sen, kun toinen on häneen rakastunut:

1705.2 Rakkaus

Haastattelija: Miltäköhän täst nallest tuntuu sun mielestä?

Julius: Öö. Rakastuneelta.

*H: *naurahtaa*: Aai. Mistä sen tietää, et se on rakastunu?*

J: Koska Anni rakastu muhu.

H: Ai Anni rakastu suhun? Mistä sä tiesit, että se Anni oli suhun rakastunu. Julius pysytäänpäsi..

J: Ku se (ess.) kerran mun varpaalle.

H: Ai mitä se teki?

J: Pussasi mua kerran mun varpaaseen ku (epäselvää puhetta)..

H: Ai ihan totta?

J: Täännne. (osoittaa varvastaan)

H: Ai se pussas sun varpaita?

J: Ni.

H: Aijaaa.

Lapsi selitti siis tienneensä toisen rakastuneen, koska tämä pussasi häntä varpaaseen. Lapsi kertoi tämän tarinan vastauksena kysymykseeni nallen tunteen tunnistamisesta, mistä voisi arvella, että nallen olemuksessa oli jotain samaa kuin tarinan rakastuneen tytön.

Suljetuin silmin hymyilevän nallen tunne tunnistettiin siis nallen hymystä, kehon asennosta ja suljetuista silmistä. Kyseisen nallen tunne ei kuitenkaan ollut lasten näkökulmasta yksiselitteisesti rakkaus, koska siitä käytettiin myös muita nimiä: iloinen, uninen, nukkuva, haaveileva, ihana, rohkee ja ilman tunnetta. Kyseisen nallen tunne vaikutti olevan lapsille selvästi monitulkintaisempi kuin esimerkiksi irvistävän tai itkevän nallen tunne.

5.2.6 Rohkeus

Kuten rakastuneen nallen, myös kuvan 7. kädet lanteilla hymyilevän nallen, tunteen kuvailussa oli paljon hajontaa. Tunne tunnistettiin useimmiten (5/13) rohkeudeksi. Rohkeus

pääteltiin nallen kehon asennosta: ”Koska se on näin. *matkii nallen asentoa ja laittaa kädet koukkuun vyötärölle* (1904.2Rohkeus)”, kasvojen ilmeestä: ”Koska on hyvä naama (0305.2Rohkeus)” ja erityisesti suun ilmeestä: ”No siks, no siks koska, näkyy ku sillä on tällanen. *osoittaa nallen suuta* (1904.1Rohkeus)”. Rohkeuden selitykseksi annettiin joskus myös keksitty saavutus nallen tunteen taustalla: ”Koska, koska se voi hypätä kolme metriin ilmaan (1705.2Rohkeus)”.

Tunne pääteltiin usein myös iloiseksi (4/13) ja kerran vähän iloiseksi. Ilo tunnistettiin kerran nallen ilmeestä, mutta muut tunnistusten syyt eivät haastatteluaineistosta selviä (sen vuoksi, ettei tunteiden syystä ole esitetty kysymystä). Yhdessä tapauksessa lapset päätyivät yhdessä nimeämään nallen tunteen iloiseksi ja rohkeaksi, koska: ”No se i, kirni. Sil on hymy tolleen.(1905.2Rohkeus)”. Ilon ja rohkeuden lisäksi tunne nimettiin kerran kivaksi johtuen nallen suusta tai sen ilmeestä:

0404.2 Rohkeus

Lauri: Koska, senn, on ihan, ihan niinku jo, sellaine suu.

Haastattelija: Ai mikä, minkälainen suu?

Lauri: Öö, ihan niin kuin apinan.

Tunne nimettiin kerran myös hyväksi, mutta tämän nimeyksen syy jäi haastattelussa kysymättä.

Kädet lanteilla hymyilevän nallen tunne nimettiin siis rohkeaksi, iloiseksi, iloiseksi ja rohkeaksi, kivaksi sekä hyväksi. Tämäkään nalle ei siis yksiselitteisesti edustanut lapsille jotain tiettyä tunnetta. Nalle tunnistettiin lähes yhtä monta kertaa iloiseksi kuin rohkeaksi. Rohkeudeksi tunne tunnistettiin nallen käsien asennosta, kasvojen ilmeestä ja hymyilevästä suusta, kun taas ilon merkiksi mainittiin hymyilevä suu.



Kuva 7. Kädet lanteilla hymyilevä nalle

5.2.7 Lapset nallen tunteiden tulkkeina

Lasten tunnistamista ja nimeämistä nallejen tunteista voi huomata, että lapset nimesivät surua, iloa, vihaa ja pelkoa edustavien nallejen tunteet olivat lapsille yksimielisemmin kuin rakkautta ja rohkeutta edustavien nallejen tunteet. Kädet lanteilla hymyilevän (useimmiten rohkeaksi tunnistetun) sekä silmät kiinni hymyilevän (useimmiten rakkautta edustavaksi tunnistetun) nallen tunteen nimeämisissä oli selvästi enemmän hajontaa verrattuna muiden nallejen tunteiden nimeämiseen. Toinen silmiinpistävä seikka nimetyissä nallekorttien tunteissa liittyi käsien takan piileskelevään nalleen (Kuva 5), jonka jokainen tunteelle nimen antanut lapsi nimesi yksiselitteisesti pelokkaaksi. Luvussa 5.1.2. ilmeni, että pelko oli Tunnemuksun perustunteista lähes ainoa, jota lapset nimesivät myös keskinäisessä vuorovaikutuksessaan. Pelko näyttää siis olevan niin nallekorttien nimeämisten kuin lasten arjessa nimeämien tunteiden perusteella lapsille selkeästi tunnistettava ja nimettävä tunne. Myös ilo, suru ja viha tunnistettiin melko yhdenmukaisesti nallekorteista. Golemanin (1997) mukaan juuri pelkoon, vihaan, suruun ja mielihyvään liittyvät ilmeet tunne- taankin ja tunnistetaankin ympäri maailman riippumatta kulttuurista tai sosiaalisesta statuksesta.

Lapset päättelivät nallejen tunnetiloja sekä kehon eleistä että kasvojen ilmeistä. Ilmeissä huomiota kiinnitettiin erityisesti nallen suun ilmeisiin, mutta myös silmiin sekä yksittäisissä tapauksessa myös kulmakarvoihin. Nallen elekieltä luettiin usein nallen käsien asennosta, joskus myös jaloista. Tämän lisäksi tunteita pääteltiin sellaisista emotionaalista reaktioista kuin itkeminen ja nauraminen. Huomion arvoinen seikka nallekorttien tunteiden nimeämisessä oli, että lapset usein nimesivät ja tunnistivat nallen tunteen matkien nallen eleitä ja ilmettä. Lapset siis usein havainnollistivat tai eläytyivät itse tunteeseen eleiden, ilmeiden ja äänien kautta. Lapset myös kertoivat tarinoita nallen tunteista, myös tilanteissa, joissa heiltä kysyttiin tunteen visuaalisista merkeistä nallessa.

Lapset nimesivät huomattavan usein nallejen tunteita Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelman perustunteiden mukaisesti. Lapset vaikuttivat haastattelujen aikana jopa joskus muistelevan ”oikeaa” vastausta nallen tunteesta:

1904.2 Rohkeus

*Haastattelija: Otetaan. Sä oot järjestelly ne tosi hienosti. (Johanna on puhuessamme järjestellyt nallekortteja pöydälle) Mikä tunne tällä nallella on? *vetää pussista esiin rohkean nallen**

Johanna: Hii. Onks se rohkeus?

H: No onks se sun mielestä? Sä, ei mul oo mitään oikeita vastauksia. Sä saat ite kertoa, mitä sä..

*Johanna: Onko tämä rohkeus? *osoittaa ilonallea, jota aiemmin katsottiin**

H: En mä tiedä, onko se?

*Johanna: Tämä on rohkeus! *osoittaa rohkeusnallea, joka äsken otettiin pussista**

Tunnemuksutuokioilla pohdittiin ja etsittiin yhteisiä nimiä tunteille, joskus myös haastatteluissa käytettyjen nallekorttien tunteille. Tämä näkyi lasten nimeämissä tunteissa, välillä myös aineiston-otteen kuvaamana oikean vastauksen hakemisena. Lewis ja Michalson (1982, 191–193, 209) summaavat, että nimiä tunteille ei opita tyhjiössä, vaan tunteiden nimeäminen ja tunnistaminen on osa tunteisiin sosiaalistumisen prosessia, jossa ihmisen sosiaalisella ympäristöllä on ratkaiseva rooli emotionaalisessa kehityksessä. Tunnemuksutuokiot näyttävät toimineen tällaisena tunteisiin sosiaalistumisen kontekstina. Lasten nimeämissä nallekorttien tunteissa (kuten arjen toiminnassa nimetyissä tunteissa) näyttäytyivät kuitenkin myös erilaiset Tunnemuksun perustunteista poikkeavat tunnesanat, kuten kiukkuinen, kiva, hauska, ihana, inhottava ja haaveileva. Käsittelen tunnetaitojen sosiaalista oppimista sekä aikuisten ja lasten maailman kohtaamista syvemmin pohdintaluvussa.

6 TUNTEIDEN JA TAPAHTUMIEN YHTEYDEN YMMÄRTÄMINEN – LAPSET KERTOVAT TUNTEIDEN SYISTÄ

Mayerin, Saloveyn ja Caruson (2008, 503–507) mukaan tunnepitoisen tiedon sekä tunne-elämän lainalaisuuksien analysoiminen ja ymmärtäminen, sekä erityisesti tapahtuman ja tunteen välisen syy-seuraussuhteen hahmottaminen, on olennainen osa tunneälyä. Kuvaan tässä luvussa sitä, miten lapset sanallisesti kertoivat tunteiden taustalla vaikuttavista syistä ja hahmotan sitä kautta lasten tunteisiin liittyvää ymmärrystä. Luon myös lopuksi silmäyksen siihen, minkälaisia yhteyksiä tunteiden syiden ymmärtämisellä näytti olevan Tunne-
muksu- ja Mututukka -tunnetaito-ohjelmaan. On tärkeää huomata, että tässä tutkimuksessa suurin osa lasten kertomista tunteiden syistä oli haastattelussa nallekortin tunteelle kuviteltuja ja keksittyjä syitä. Paljon kerrottiin myös oman tunteen syistä ja usein vaikutti siltä, että nallekortin tunteelle kerrotut syyt heijastivat omia tunteita ja niiden aiheuttajia:

0404.2 Rohkeus

Haastattelija: Joo. Oo. Mikäköhän sen on saanu iloiseks?

Lauri: Hmm, kas ku, joku on tehny sille, että, että se on kiva. on teh, on teh, se on ollu sille, että se on maailman kivoin.

H: Ai, niin! Mäki tulisin tosi onnellisek, jos joku sanois mulle, et mä oon maailman kivoin. Onks sulle joskus käyny niin?

Lauri: Nnnn, no joo, äiti on sanonu.

Joissain yksittäisissä tapauksissa syitä pohdittiin myös oman vanhemman, toisen lapsen sekä lemmikin tai leikkihahmon (kuten pehmolelun) tunteelle. Lapset eivät siis niin usein pohtineet toisen (esim. kaverin) tunteen syitä, mutta tähän vaikutti myös se, että suuri osa tunteen syiden kertomisesta tapahtui haastatteluissa, joiden kysymysten asettelu rakentui nallen ja oman tunteen syiden pohdinnalle.

6.1 Sosiaaliset suhteet ilon, surun ja vihan aiheina

Suurimmat negatiivisten tunteiden – surun ja vihan – aiheuttajat (kuviot 8 ja 9) 5-vuotiaiden lasten mielestä olivat sosiaalisten suhteiden ongelmat: yksinäisyys, ilman kaveria jääminen, riidat ja kiusaaminen (yhteensä 18 mainintaa surun ja vihan syissä). Yksinäisyys ja ilman kaveria jääminen mainittiin viisi kertaa ja riitely kolme kertaa surun syyksi.

SURUN SYY	MAININTOJEN MÄÄRÄ
Ei saa jotain haluamaansa: Ei saa herkkuja, leluja, koira (6) Ei saa tehdä jotain, mistä pitää (4) (leikkiä koiran kanssa, ajaa autoa, ottaa koira päiväkotiin mukaan, pelata tai katsoa dvd:tä)	10
Fyysinen satuttaminen: töniminen, lyöminen ja potkiminen	7
Yksinäisyys: ilman kaveria jääminen	5
Riitely, vihainen vanhempi, kaveri ei anna anteeksi	3
Lemmikin menetys/kuolema	3
Ikävä äitiä	1
Kaatuminen: kipu	1
Toisen (vanhemman) suru	1
Jäätelö tippuu (tunnetuksi)	3

Kuvio 8. Surun syyt

Ilman kaveria jääminen nähtiin myös vihan syynä (4 mainintaa), mutta vielä useammin vihan syynä mainittiin nimittely ja kiusaaminen (6 mainintaa). Vihaa aiheutti lasten mukaan myös riitely, tottelemattomuus ja huutaminen (4 mainintaa).

VIHAN SYYT	MAININTOJEN MÄÄRÄ
Nimittely ja kiusaaminen	6
Yksinäisyys, ilman kaveria jääminen	4
Kun ei saa jotain mukavaa: pelata tietokoneella, päästä puistoon tai jäätelöä x 2	4
Lyöminen	3
Toisten (lasten) riitely, tottelemattomuus	3
Sade	2
Huijaaminen	1
Vanhemman huutaminen	1
Väsytys saa vihaiseksi	1
Ei puhelinta	1
Vihainen ilme tekee vihaiseksi	1
Sinitarra nallen navassa sai vihaiseksi	1

Kuvio 9. Vihan syyt

Vaikka surulla ja vihalla oli siis yhteisiä sosiaalisia syitä, kuten yksinäisyys ja ilman kaveria jääminen, oli niissä huomattavissa myös vivahde-eroja. Kiusaamista ei mainittu kertaakaan surun, mutta useaan otteeseen vihan syyksi. Sosiaalisiin suhteisiin näytti liittyvän myös vihan (3 mainintaa) ja surun (7 mainintaa) syyksi mainittu toisen fyysinen satuttaminen: töniminen, lyöminen ja potkiminen. Fyysinen kipu yksinään sai vain yhden maininnan surun syynä, joten negatiivisten tunteiden aiheuttajana nähtiin nimenomaan toisen tarkoituksellinen satuttaminen:

0505.1 Suru

Haastattelija: Mikä sen on saanu niin surulliseks sen nallen?

Maria: Siks ei..

Amanda: Koska, koska..

M: Siks ei kun...

A: No kun nipisti ja sitte löi sitä.

H: Ja se tuli siitä surulliseks.

Sosiaalisten suhteiden merkitys tunteiden aiheuttajana näkyi myös lasten mainitsemisissa ilon aiheissa (kuvio 10). Lapset mainitsivat neljään otteeseen ystävät ja ystävien kanssa leikkimisen tai tekemisen ilon syyksi.

ILON AIHE	MAININTOJEN MÄÄRÄ
Herkkujen saaminen (11) ja Lelujen (4) saaminen	15
Mukavien asioiden tekeminen: Retket ja harrastukset: Huimala, uimakoulu, autolla ajo, pleikan ja muistipelin pelaaminen, Tunnetehtävä/sos.suhteet	8
Kaverit ja leikkiminen	4
Lemmikki	3
Saaminen ylipäänsä: auto	2
Tuttujen kohtaaminen (lemmikki)	1
Kauniit sanat	1
Musiikki	1
Hassuttelu	1
Arjen vaikuttaminen	1
Kultahammas	1
Yllättävä iloinen tapahtuma	1
Tuolilla pyöriminen on hauskaa	1

Kuvio 10. Ilon aiheet

Luvussa 5.2. Nimeämisen kohteet ja kontekstit huomattiin, että lapset eivät keskinäisessä vuorovaikutuksessaan nimenneet juurikaan toisten tunteita ja toisten tunteet jäivät lapsilta kysyttäessä myös omien tunteiden aiheuttajina hyvin pieneen rooliin. Toisten riitely ja tottelemattomuus saivat kolme mainintaa vihan tunteen aiheuttajina ja vanhemman mielihäviö yhden maininnan surun aiheuttajana. Tämä tukisi Harrisin (1989, 81) näkemystä neljä-viisivuotiaasta pääasiassa omia tavoitteitaan toteuttavana toimijana. Toisten tunteiden tunnistamiseen ja huomioon ottamiseen tämän ikäinen näyttää siis tunteiden nimeämisestä ja ymmärtämisestä päätellen tarvitsevan vielä usein aikuisen apua. Jos kuitenkin tarkasteli myös lasten ei-sanallistettua toimintaa suhteessa toisen tunteisiin, oli aineistosta löydettävissä tilanteita, jotka viittasivat selvästi toisen tunteiden huomioimiseen ja viriävään empatiaan.

6.2 Tavoitteiden toteutuminen ja tunteet

Steinin ja Trabasson (1989, 50–76) tutkimus osoitti, että 5–6-vuotiaat lapset ymmärtävät tunteiden olevan suhteessa ulkoisten tapahtumien lisäksi myös omiin sisäisiin päämääriinsä. Lapset yhdistivät negatiiviset tunteet vihan ja surun toteutumattomiin tavoitteisiin, kun taas ilon tunne yhdistettiin saavutettuihin itselle tärkeisiin tavoitteisiin. Samanlaisesta tavoitteellisuudesta puhuu Harris (1989, 81), jonka mukaan lapsi alkaa neljän ja viiden ikävuoden tienoilla ymmärtää yksinkertaisia tunteita, kuten iloa ja surua, mutta hahmottaa ihmisen olevan pääasiassa omia tavoitteitaan toteuttava toimija, jonka tunteet vaihtelevat riippuen näiden tavoitteiden toteutumisesta. Myös tässä tutkimuksessa lapset mainitsivat usein tunteiden syyksi asioiden saamisen tai saamatta jäämisen. Toteutumatta jääneet tavoitteet: saamatta jääneet mukavat asiat tai kielletyt kivat tekemiset aiheuttivat lasten mukaan vihaa ja surua. Surua aiheuttavana tekijänä saamatta jääneet asiat (herkut ja lelut) mainittiin kuusi kertaa ja toteuttamatta jääneet kivat tekemiset neljä kertaa. Vihan syynä saamatta jääneet mukavat asiat ja toteutumatta jääneet tekemiset mainittiin neljään otteeseen. Tutkimuksen tulokset siis tukevat näiltä osin Steinin ja Trabasson (1989) tuloksia. Steinin ja Trabasson (1989) tuloksia tukevat mahdollisesti myös lasten kertomat ilon syyt, joista useimmin mainittu oli herkkujen ja lelujen saaminen (11 + 4 mainintaa) sekä jokin mukava tekeminen tai harrastus (8 mainintaa), kuten pelikonsolilla pelaaminen tai lasten sisäleikkipuistoon pääseminen. Lasten vastauksissa oli usein nähtävissä yhteys tavoitteiden toteutumisen ja siitä seuraavan tunteen välillä niin, että mukavien asioiden (tavoitteiden) toteutuminen johti positiivisiin tunteisiin, kun taas toteutumatta jääminen negatiivisiin:

1904.1 Ilo

Haastattelija: Mi mikä sen nallen on saanu iloseks? Voitteko keksiä?

Olli: Mm mä en..(ess.) Varmaan se kun se saa ajaa. Se saa vihdoin ki ajaa autoo.

H: Aaa. Tekiskö se nallen iloseks?

Olli: Joo.

1904.1 Suru

Haastattelija: Nyt se on, mikä sen on saanu nyt surulliseksi?

Olli: Se, se ku se, se ku se ei saa nyt ajaa enää autoo.

Tavoitteet ja niiden toteutuminen tai toteutumatta jääminen ei kuitenkaan kata koko skaalaa siitä mitkä tapahtumat tai asiat aiheuttivat lapsissa erilaisia tunteita, sillä merkittävä rooli oli selvästi edellisessä luvussa käsitellyllä sosiaalisella kontekstilla. Onkin hyvä huomata, että siinä missä Stein ja Trabasso (1989) tutkivat nimenomaan sitä, kuinka lapset ymmärsivät tunteiden suhteen omiin sisäisiin päämääriin, ei tässä tutkimuksessa sisäisiin päämääriin otettu lähtökohtaisesti mitään kantaa, vaan lasten annettiin vapaasti kertoa, mitkä asiat heidän mielestään tunteita aiheuttivat.

6.3 Pelko ja mielikuvitus

Viisivuotiaan lapsen mielikuvitusmaailma on rikas ja Kokkosen (2010, 15) mukaan jokin sisäinen tekijä, kuten muisto tai mielikuva, voi laukaista tunnereaktion. Pelon aiheuttajana (kuvio 11) eniten mainintoja tässä tutkimuksessa saivat erilaiset pelottavat mielikuvitusolennot, kuten kummitukset, hirviöt ja satuhahmot (10):

2303.1 Pelko

Haastattelija: Se puuttuu viel, mut kertokaa ensin, et mitkä asiat teitä pelottaa.

Anni: Sama asia, ihan sama.

Eeva: Nii jos joku pelot, jos kai joku, kummitusjunassa mä oon käyny..

H: Joo.

Eeva: ... ni siel oli yks kummitus, mä näin..

H: Mm.

Eeva: .. et se oli oikeesti kummitus.

Lähes kaikki pelon syitä kuvaavat vastaukset liittyivät siis lasten mielikuva- ja mielikuvitusmaailmaan. Myös Kirmasen (2000, 69–73) ja Lahikaisen ym. (2003, 92) tutkimuksissa 5–6-vuotiaiden lasten todettiin pelkäävän kummituksia, mörköjä ja muita mielikuvitusolentoja. Erilaiset pelottavat ajatukset saivat lapsessa ylivallan etenkin öiseen aikaan. Tästäkin tutkimuksessa pimeä mainittiin pelon syynä neljä kertaa ja pahat unet kaksi kertaa.

PELON SYY	MAININTOJEN MÄÄRÄ
Mielikuvitus-olennot: kummitukset, hirviöt, varjot, Muumien Haisuli ja Mörkö sekä dinosaurukset	10
Pimeä	4
Pahat unet	2
Säikäyttely	2
Yksin kotona	2
Luonnon ilmiö: ukkonen	1
Eläimet	1
Korkeat paikat	1
Läheisen sairastelu	1
Kun joutuu tekemään jotain mitä ei halua	1
Lyöminen	1

Kuvio 11. Pelon syyt

Lahikainen ym. (2003) tarkensivat, että lapset ymmärsivät yleensä tutkimuksessa, ettei näitä olentoja ole todellisuudessa olemassa, mikä ei silti tuntunut vähentävän pelkoja. Myös tässä tutkimuksessa mielikuvitusolentojen todellinen olemassaolo kyseenalaistettiin parissa vastauksessa:

1904.1 Pelko

Haastattelija: Niin. Mitä, mitäs tota noin, mikä sitä pelottaa?

Olli: Se kun! Se ku, se, se varmaan luulee, että siellä talossa on kummituksia.

*H: Niin. *kuiskaa*: Ootteks te joskus luullu, että on kummituksia?*

Olli: Oo, joo...

Antti: Mä en ikinä luule...

Olli: Mä nään unt..

Antti: Kummituksii ei oo olemassakaan.

Olli: Mä nään unta, että, mä, on kummituksia olemas ja sitte mä meen isin ja äitin viereen aina.

Steinin ja Trabasson (1989) tutkimuksessa lapset yhdistivät pelon tilanteisiin, joissa tavoitteiden saavuttamista uhkasi epäonnistuminen. Pelon tunteen aiheuttajana ei tässä tutkimuksessa näy tällaista tavoitteisiin liittyvää tekijää. Mielenkiintoista myös on, ettei pelon syissä näkynyt ollenkaan surun ja vihan syynä usein mainittu kiusaaminen. Fyysinen satuttaminenkin mainittiin vain kerran. Toisin oli Kirmasen (2003, 69–73) tutkimuksessa,

jossa lapset nostivat esiin ihmisiin liittyvät pelot, kuten toisten uhkaavan käytöksen ja rangaistukset. Kirmasen (2000, 69–73) tutkimuksessa myös ilmeni, että 5–6-vuotiaiden lasten pelot liittyivät usein televisio-ohjelmiin. Tässä tutkimuksessa televisio-ohjelmien teemat eivät lasten pelon syissä paljonkaan näkyneet. Vain kaksi pelottavista mielikuvi-tusolennoista oli mahdollisesti peräisin televisio-ohjelmasta, muumien mörkö ja Haisuli. Myös säikäyttely (2) ja yksin kotona oleminen (2) nimettiin pelon syiksi. Siinä missä vaa-ralliseksi tulkitut ympäristön piirteet mainittiin Kirmasen tutkimuksessa usein pelon syiksi, saivat ne tässä tutkimuksessa lapsilta vain kolme nimeämistä, jotka liittyivät ukko-seen, eläimiin ja korkeisiin paikkoihin.

6.4 Lasten ymmärrys tunteista ja Tunnemuksu-ohjelma

Tutkitun päiväkotiryhmän tunnemuksutuokioilla leikittiin muutamaan otteeseen leikkiä nimeltä tunnenurkat. Leikin idea oli, että lapsilta kysyttiin tunteisiin liittyviä kysymyksiä ”Miltä sinusta tuntuu jos...” erilaisista tapahtumista ja lapset saivat valita tunnekasvot, jotka heidän mielestään kuvastivat tapahtuman heissä herättämää tunnetta. Yksi sekä ai-kuisten että lasten leikissä usein käyttämistä kysymyksistä oli: ”Miltä sinusta tuntuu, jos jäätelö tippuu maahan?”. Jäätelön tippumisteema löysi tiensä myös lasten tunnetulkintoi-hin tässä tutkimuksessa, niin kuin seuraavasta aineisto-otteesta selviää.

2303.1 Suru

Haastattelija: ...No hei millon, millon teistä tuntuu surulliselta?

Eeva: No ku ei pääse..

Anni: Ku on jäätelö ja se tippuu maahan.

H ja Eeva: Nii.

H: Oi että. Onks teille käyny joskus niin.

Anni & Eeva: Eeei!!

Anni: Paitsi mulle on silloin ku Henkalla on käyny kerran silleen ku se sai just jäätelön, se ... valu sinne alas. Se sai uuden.

Haastattelija: Surettiks sitä?

Anni: Ei!

Lapset mainitsivat jäätelön tippumisen kolme kertaan (nallekortin nallen) surun syyksi. Tämän lisäksi ilman jäätelöä jääminen mainittiin viisi kertaan surun, kolme kertaa vihan ja kerran kiukun syyksi. Käänteisesti jäätelö tai jäätelön saaminen mainittiin kahdeksan kertaa ilon syyksi ja kerran rohkeutta aikaan saavaksi asiaksi. Tunteen syy vaikuttaa tässä tapauksessa selvästi tunnemuksutuokioilta opitulta myös sen takia, että lapset ilmaisivat edeltävässä esimerkissä hyvin selkeästi, ettei syytä johdettu omasta elämästä ja kokemuksesta.

ROHKEUDEN AIHEET	MAININTOJEN MÄÄRÄ
Tramboliinilla hyppiminen sekä korkeisiin paikkoihin kiipeäminen ja hyppääminen	3
Pelottavan eläimen kohtaaminen	2
Vieraiden kanssa/julkinen puhuminen	2
Pelon voittaminen	2
Sankariteko	1
Rohkeutta pelissä	1
Rohkea olo jäätelöstä	1
Rohkea koira ison luun kanssa	1
Rohkea olo sadusta	1

Kuvio 12. Rohkeuden aiheet

Näyttää siis siltä, että lapset ovat omaksuneet tunnetuokioilta erilaisia tunteiden ymmärtämiseen liittyviä skenaarioita ja selityksiä, vaikka eivät niitä olisikaan oikeassa elämässä itse kokeneet. Tähän viittaavat myös muutamat lasten kertomat rohkeuden syyt (kuvio 12) : pelottavan eläimen kohtaaminen (2 mainintaa), vieraiden kanssa tai julkinen puhuminen (2 mainintaa) sekä pelon voittaminen (2 mainintaa), jotka kaikki olivat pelkoa ja rohkeutta käsittelevällä tunnemuksutuokiolla yhteisen keskustelun aiheena. Harrisin (1989, 76–77) mukaan lapsen ymmärrys toisen ihmisen tunteista kehittyy, kun lapsi harjoittelee mielikuvituksellisten tunnetilojen herättämisen taitoa esimerkiksi projisoimalla tunteita leluihin. Lapset harjoittelivatkin tunnetaitoja tunnemuksutuokioilla usein kuvittelemalla tunteita erilaisille mielikuvitushahmoille esim. pehmoleluille tai kuvien Mututoukille tai nalleille. Myös tutkimuksen nallekorttihaastattelut heijastivat lasten syystä tai toisesta kehittä-

tyneitä taitoja kuvitella tunteita ja tunteiden syitä. Lapset tulivat haastatteluihin innokkaasti ja jotkut jopa useaan otteeseen kertomaan nallejen tunteista ja tarinoista näiden tunteiden taustalla.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa varhaiskasvatusikäisten lasten tunnetaidoista ja siitä, miten tunnetaitojen kehittymistä voi päiväkodissa tukea Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelman avulla. Tunnetaitojen kenttä on laaja ja sitä tarkasteltiin tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen sekä tunteen ja tapahtuman välisen yhteyden ymmärtämisen kautta. Kokoan ja tarkastelen tässä pohdinnassa edellä mainittuihin tunnetaitoihin ja Tunnemuksu-ohjelmaan liittyviä tutkimustuloksia. Esitän myös, että nämä tunnetaitojen osa-alueet voidaan nähdä perustavana osana laajempaa tunteiden käsittelyn prosessia. Niinpä otan pohdinnassa kantaa myös siihen, mitä lasten tunteiden nimeäminen, tunnistaminen ja ymmärtäminen kertovat lasten tunteiden käsittelyn taidoista. Esitän lopuksi tutkimuksen tulosten ja teoriataustan perusteella kehittämäni kehämallin laajemmasta tunnetaitojen kokonaisuudesta.

7.1.1 Miten lapset nimesivät, tunnistivat ja ymmärsivät tunteita?

Lapset nimesivät ja sanoittivat tunteita päiväkodin arjessa huomattavasti enemmän aikuisen kanssa ja aikuisen ohjaamissa vuorovaikutustilanteissa kuin lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Lapset nimesivät keskenään pääasiassa omia tunteitaan, kun taas aikuisen kanssa sanoitettiin myös kuvan hahmon ja toisen ihmisen tunteita. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus päiväkodissa toimi tärkeänä sosiaalisena kontekstina tunteista oppimiselle, kuten myös Ahn (2005) tutkimuksessaan havaitsi. Tunteiden nimeämisen määrä ja kohde olivat siis erilaisia lasten kesken sekä lapsen ja aikuisen välillä. Lasten käyttämä tunnesanasto oli myös erilaista näissä kahdessa eri kontekstissa. Lasten keskinäinen tunnesanasto vaikutti aikuisten kanssa käytettyyn tunnesanastoon verrattuna epämuodollisemmalta ja puhekielisemmältä. Aikuisen kanssa käytetyt tunnesanat eivät siis vastanneet vertaisvuorovaikutuksessa käytettyä kieltä, eivätkä aikuisten kanssa käytetyt tunnesanat välittyneet lasten väliseen vuorovaikutukseen.

Tutkimuksen tulokset tukevat Golemanin (1997) näkemystä siitä, että pelkoon, vihaan, suruun ja mielihyvään liittyvät ilmeet tunnetaan ja tunnistetaan riippumatta kulttuurista tai sosiaalisesta statuksesta. Lapset nimittäin tunnistivat nallekorteista surun, ilon, vihan ja pelon tunteisiin liittyvät ilmeet ja eleet yksiselitteisemmin kuin muihin tunteisiin liittyvät ilmeet. Näiden tunneilmeiden tulkinta kytkeytyi myös käytössä olleeseen Tunne- muksu-ohjelmaan ja sen puitteissa nimettyihin perustunteisiin. On siis mahdollista, että lapset ovat oppineet kuvaamaan aikuiselle tiettyä ilmettä tietyllä tunteen nimellä. Toisaalta kyseiset nallekortit olivat käytössä vain joillain tunnetuokioilla, eivätkä lapset tunnistanee yhtä yhdenmukaisin sanoin esimerkiksi rakkauden ja rohkeuden tunnetta.

Lapset kiinnittivät tunteita tunnistaessaan huomiota kuvan nallen kasvojen ilmeisiin sekä kehon eleisiin. Huomion arvoista tunteiden tunnistamisessa oli, että lapset usein nimesivät ja tunnistivat nallen tunteen matkien tämän eleitä ja ilmettä. Lapset siis havainnollistivat tunnetta ja eläytyivät tunteeseen eleiden, ilmeiden ja äänien kautta. Jalovaara (2005, 27) esittää, että tunne voi tarttua monien mekanismien kautta. Iloiset tai vihaiset kasvot voivat laukaista katsojassa vastaavan tunnereaktion tai -ilmeen. Toisin sanoen kuvan nallejen kasvot ja eleet ovat mahdollisesti laukaisseet lapsissa tällaisen tunteen tarttu-

misen mekanismin. Empatia perustuu tunteiden tarttumiseen, koska se on eläytymistä toisen henkilön mielentilaan (Jalovaara 2005, 27). Lasten eläytyminen nallejen tunteisiin voi siis olla merkki lasten empatian taidosta, joka Saarnin (2011, 2) mukaan herää kahden ja viiden ikävuoden välillä. 5-vuotiaat osoittivat siis tunteiden tulkinnan kautta myös kykyä empatiaan.

Vaikka lapset osoittivat tutkimuksessa taitoa eläytyä toisen tunteeseen, nimesivät lapset kuitenkin pääasiassa omia tunteitaan. Lapset myös hahmottivat tunteiden syitä lähinnä omista päämääristään käsin. Toisen tunteet ja toiselle tapahtuvat asiat jäivät lapsilta kysyttäessä omien tunteiden aiheuttajina hyvin vähälle huomiolle. Tämä tukisi Harrisin (1989, 81) näkemystä siitä, että neljä–viisivuotiaana lapsi hahmottaa ihmisen olevan pääasiassa omia tavoitteitaan toteuttava toimija, jonka tunteet vaihtelevat näiden tavoitteiden toteutumisen mukaan. Vaikka lapset siis eläytyivät toisen tunteisiin, tarvitsivat he toisen tunteiden huomioon ottamiseen aikuisen apua ja tukea. Tulokset kuitenkin kertoivat sosiaalisten suhteiden suuresta merkityksestä tutkimuksen 5-vuotiaille, koska lapset antoivat usein tunteiden selitykseksi leikkikaverin saamiseen, mukaviin yhteisleikkeihin, yksinäisyyteen, riitoihin ja kiusaamiseen liittyvät seikat. Viisivuotiailla oli siis jo kykyjä eläytyä toisen tunteeseen sekä sisäinen motivaatio hyviin sosiaalisiin suhteisiin. He vain tarvitsivat aikuisen apua toisen tunteiden konkreettisessa huomioon ottamisessa. Lapsia motivoi ja lasten tunteita herättivät kuitenkin paljon myös Steinin ja Trabasson (1989, 50–76) kuvaamat toteutuneet tai toteutumatta jääneet tavoitteet. Toisin sanoen lapsia suututti, jos he eivät esimerkiksi saaneet lelua, jonka todella halusivat ja ilostutti, kun he saivat puuhata jotain itselle mieluista.

7.1.2 Tunnetaidot ja Tunnemuksu-ohjelma

Mitä tutkimustulokset paljastivat sitten Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelmasta tunnetaitojen oppimisen kontekstina? Aiemmin tässä luvussa mainitsin, että lapset nimesivät tunteita enemmän aikuisen kanssa kuin lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa, mutta selvästi eniten lapset nimesivät tunteita tunnemuksutuokioilla. Huomattavan suuri osa lasten nimeämisestä tunteista vastasi tunnetuokioiden puitteissa paljon nimettyjä

perustunteita (ilo, suru, viha, rakkaus, pelko ja rohkeus). Nämä kuusi perustunnetta olivat vahvasti edustettuina myös haastatteluissa nimetyissä nallekorttien tunteissa. Tunnekuortuokioilla käytetyt tunnesanat ja tunteiden perustelut välittyivät vuorovaikutukseen muissa arjen tilanteissa aikuisen ja lapsen välillä. Ero oli kuitenkin siinä, että tunnekuortuokioilla nämä tunteen nimeämiset olivat usein osa jotain leikkiä, tehtävää tai vastaus aikuisen kysymykseen, kun taas muussa toiminnassa nimetyt tunteet olivat usein spontaani, lapsen omasta aloitteesta ilmaistuja. Lapset siis käyttivät tunnekuortuokioilla käytettyjä tunteiden nimiä puhuessaan tunteista aikuiselle muissa konteksteissa.

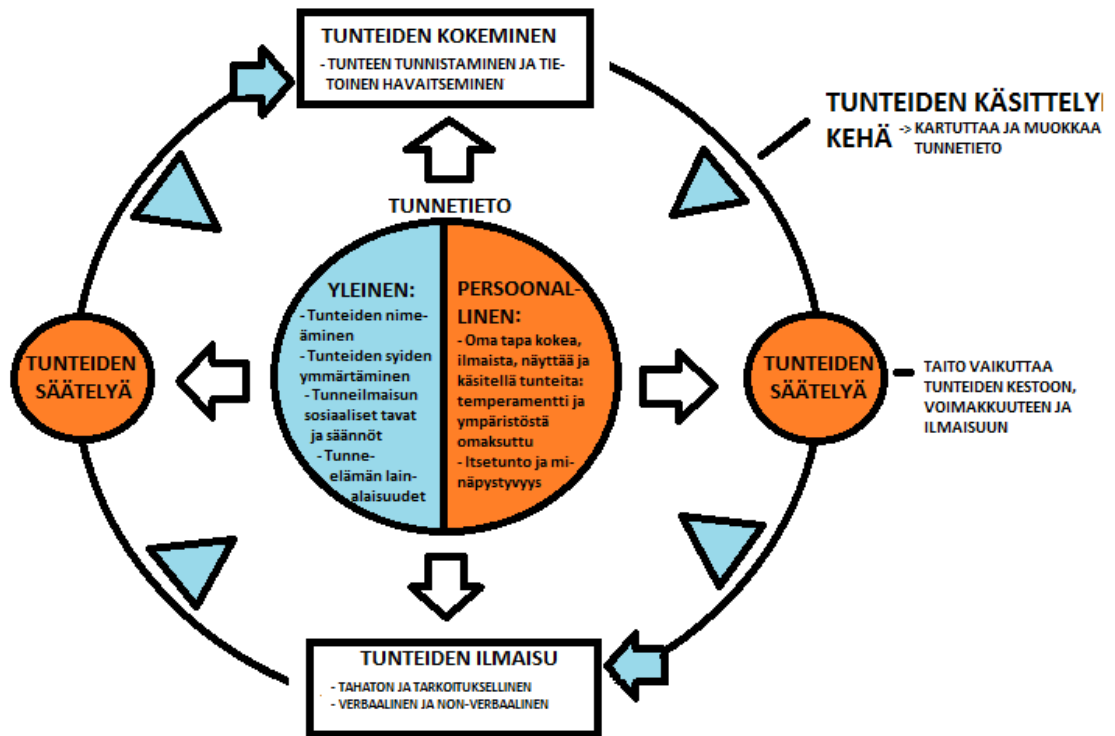
Tunnekuortuokioiden harjoitukset ja leikit liittyivät tunteiden sanoittamiseen, tunnistamiseen ja ymmärtämiseen, mikä näkyi myös tutkimuksen tuloksissa. Lapset olivat omaksuneet tunnekuortuokioilla käytettyjen tunteiden nimien lisäksi tunnetuokioilta erilaisia tunteiden ymmärtämiseen liittyviä skenaarioita ja tunteiden selityksiä, kuten jäätelön tippuminen surun syynä, vaikka eivät niitä olisikaan oikeassa elämässä itse kokeneet. Tunnetaito-ohjelma ja tunnetuokiot näyttivät siis toimineen Lewisin ja Michalsonin (1982, 191–193, 209) kuvaamana tunteisiin sosiaalistumisen kontekstina eli myös tunnetaitojen välittäjänä.

Vastauksena kolmanteen tutkimuskysymykseeni, tunnetaito-ohjelma näkyi siis lasten nimeämässä tunteissa ja lasten kertomissa tunteiden syissä eli tunteiden ymmärtämisessä. On tärkeää kuitenkin huomata, että tunnetaito-ohjelman perustunteita ei nimetty juuri ollenkaan lasten välisessä vuorovaikutuksessa, vaan vain vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Tämä tulos voi kertoa siitä, etteivät tunnekuortuokioiden sisällöt välittyneet lasten maailmaan eli lasten väliseen vuorovaikutukseen. Tuloksen voi tulkita myös niin, ettei lasten omaa tunnesanastoa ja tunnetodellisuutta saatu tuotua osaksi tunnetuokioita. Tunnekuortu-ohjelman idea on, ettei tunnekysymyksiin ole oikeita tai väärä vastauksia, vaan kaikki vastaukset ja tunteet ovat omistajalleen oikeita (Peltonen 2005, 199–200). Tutkimuksen tulokset herättävät pohtimaan, ovatko lapset pystyneet tuomaan oman näkökulmansa tunteista osaksi tunnekuortuokioita vai ovatko he ymmärtäneet, että aikuisten kanssa tunteista tulee puhua vain tietyin aikuisen mallintamin sanoin.

7.1.3 Tunnetaitojen kehämalli

Tutkimuksen 5-vuotiaat lapset ilmensivät päiväkodin arjessa siis erilaisia tunteen ymmärtämiseen, tunnistamiseen ja nimeämiseen liittyviä tunnetaitoja. Mitä nämä tunnetaidot sitten kertoivat lasten tunteiden käsittelystä? Tein jo tutkimuksen esianalyysissä huomion siitä, miten tunteiden käsittely ja ilmaisu oli erilaista lasten kesken sekä lapsen ja aikuisen välillä. Lapset käsittelivät tunteita aikuisen kanssa paljolti verbaalisesti, kun taas lasten kesken korostuivat eleet, ilmeet ja äännähdykset. Tutkimuksen tulokset tunteiden nimeämisestä tukevat tätä havaintoa. Tunteita nimettiin selvästi enemmän aikuisen kanssa, mistä voi päätellä, että lasten kesken on käytetty enemmän non-verbaalisia tunteen käsittelyn ja ilmaisun keinoja. Lapset myös osoittivat tunteita tunnistaessaan merkkejä toisen tunteeseen eläytymisestä eli empatiasta, minkä voi tulkita olevan toisen tunteeseen vastaamista ja reagoimisesta omalla tunteella.

Tunteiden käsittely näytti siis tutkimuksen tulosten perusteella olevan laajempi tunnetaito ja prosessi, joka pitää sisällään niin tunteen nimeämistä, tunnistamista kuin ymmärtämistäkin. Esitänkin kuviossa 13 tunnetaitojen teoriataustan ja tutkimuksen tulosten pohjalta Tunnetaitojen kehämallin, joka on oma tulkintani tunnetaidoista sekä tunnetaitojen eri osa-alueiden välisistä suhteista.



Kuvio 13. Tunnetaitojen kehämalli

Tunnetaitojen kehämallin ytimessä on yksilön kehityksen ja sosiaalisen kokemuksen kautta karttunut tunnetieto. Tämä tunnetieto pitää sisällään sekä yleistä että henkilökohtaista tietoa. Yleinen tunnetieto tarkoittaa yksilön ymmärrystä tunne-elämän yleisistä lainalaisuuksista: esimerkiksi tunteiden nimistä, tunteiden syistä ja tunneilmaisun sosiaalisista säännöistä. Henkilökohtainen tunnetieto taas viittaa omaan persoonalliseen tapaan kokea, näyttää ja ilmaista tunteita sekä käsitykseen omista tiedoista ja taidoista, eli minä-pystyvyyteen ja itsetuntoon.

Tunnetiedon ydin vaikuttaa siihen, miten käsittelemme tunteita niitä herättävissä elämän tilanteissa. Tätä tunteiden käsittelyä esittää kuviossa ytimen ympärillä kulkeva tunteiden käsittelyn kehä. Tunteen kokeminen, säätely ja ilmaisu on kehällä erotettu omiksi kohdiksi. Kun meitä loukataan, saatamme tunnetietomme pohjalta kokea esimerkiksi surua. Tämä tunteen tulkinta ja kokeminen taas määrittää, miten ilmaisemme

tunnettamme. Saatamme esimerkiksi purskahtaa itkuun. Jos kuitenkin koemme, ettei itkeminen ole hyväksyttävää kyseisessä tilanteessa, pyrimme säätelemään tunnettamme, mikä vaikuttaa ilmaisun intensiteettiin. Kun sitten ilmaisemme tunnettamme, säätelee tämä ilmaisu osaltaan tunnetta ja vaikuttaa taas siihen, miten sen koemme. Hahmotan siis, että tunteiden käsittelyssä on kyse kehämäisestä prosessista, jossa jatkuvasti koemme, säätelemme ja ilmaisemme tunteitamme. Näiden osatekijöiden erottelu tunteiden säätelyn kehällä on kuitenkin keinotekoisia, koska tulkinnan, kokemisen, säätelyn ja ilmaisun prosessit ovat osin päällekkäisiä, eikä niitä voi laittaa absoluuttiseen järjestykseen. Myös Weare (2004) näkee, että tunnetaitojen osa-alueissa on päällekkäisyyttä, jolloin ne tukevat toisiaan ja virtaavat toisiinsa.

Tunteiden käsittelyn kehä siis määrittää sen, miten ilmaisemme tunteita. Tunteidemme ulospäin näkyvä ilmaisu taas herättää reaktioita ympäröivässä maailmassa, mikä saa meidät uudelleen arvioimaan tilannetta kertyneen tunnetiedon (kuvion ydin) varassa. Tunnetietomme varassa tekemämme arvio ympäristön tapahtumista vaikuttaa siis jatkuvasti tunteiden käsittelyn prosessiimme. Kokemuksemme tunteiden käsittelystä myös muuttaa tunnetietomme ydintä. Hahmotan siis Saarnin (2000) tapaan, että tunnetaidot muuttuvat yksilön kehityksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Kehämäinen vuorovaikutussuhde vallitsee siis myös tunteiden käsittelyprosessin ja tunnetiedon ytimen välillä.

Hahmotan tunnetaidot tässä kehämallisissa taidoiksi, jotka ovat erottamattomassa yhteydessä sosiaaliseen todellisuuteen ja vuorovaikutukseen. Mayerin, Saloveyn ja Caruson (2008) tapaan näen tunnetaitojen kokonaisuuden koostuvan eri tasoisista osa-aidoista. En kuitenkaan määritä niiden suhdetta yhtä selvästi hierarkiseksi, vaikka näen tunteiden käsittelyn laajempina prosessina suhteessa esimerkiksi tunteen tunnistamiseen ja nimeämiseen. Mayerin, Saloveyn ja Caruson (2008) mallissa tunneäly määritetään puhtaasti persoonallisuuden piirteistä erillisiksi taidoiksi. Tunteiden käsittelyn kehässä persoonallisuus taas määritetään osaksi yksilön tunnetietoa.

Kun tarkastellaan tämän tutkimuksen kohteena olevia tunnetaitoja, voidaan huomata, että tunteiden nimeäminen ja ymmärtäminen sijoittuvat tunnetaitojen yleisen tunne-

tiedon osuuteen, kun taas tunteiden tunnistaminen on osa tunteen käsittelyn kehää. Tunteiden nimeäminen on siis osa yksilön pysyväämpää tunnetiedon ydintä, kun taas tunnistaminen liittyy hetkessä tapahtuvaan tunteen käsittelyn prosessiin, johon vaikuttaa vahvasti ympäristö ja sosiaalinen konteksti. Tästä näkökulmasta se, miten lapset tunnistivat nallekorttien tunteita, on voinut hyvin vahvasti värittyä sen mukaan, miten lapset tulkitsivat ympäristön odotuksia heille asetetusta tehtävästä. Tulos lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja aikuisen kanssa ilmentämien tunnetaitojen erilaisuudesta voi myös heijastaa näitä tulkintoja ympäristön sosiaalisista odotuksista, mutta myös tunnetietoon sisältyvää tietoa tunneilmaisun sosiaalisista tavoista ja säännöistä eri tilanteissa. Lasten keskinäisen ja aikuisen kanssa käytävän vuorovaikutuksen tunneilmaisuun ja tunteiden käsittelyyn liittyvät sosiaaliset säännöt ovat siis selvästi erilaisia.

7.2 Koko tutkimusprosessin luotettavuus

Olen jo esitellyt luvussa 4.5. aineistonkeruun luotettavuutta ja eettisyyttä. Eskola ja Suoranta (1998, 210) esittävät, että laadullisessa tutkimuksessa arviointi pelkistyy kysymykseksi koko tutkimusprosessin luotettavuudesta. Tarkastelen koko tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja Guban ja Lincolnin esittämän laadullisen tutkimuksen arviointikehikon kautta (Baxter & Eyles 1996, 512). Arvioinnin pääkriteereinä tässä kehikossa ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus.

Uskottavuus (credibility) viittaa autenttiseen kokemusten kuvailuun (Baxter & Eyles 1996, 512). Koko tutkimusprosessin luotettavuuden kannalta käytäntöjä uskottavuuden kriteerin täyttämiseen ovat muun muassa kurinalainen subjektiivisuus, pitkäjänteinen työskentely, monimenetelmäisyys sekä vertaisarviointi. Tutkimuksen teoriataustan muodostuksessa, aineiston keräyksessä ja analyysissä noudatettiin näitä kaikkia uskottavuuden kriteerin mittareita. Näenkin tämän tutkimuksen luotettavuuden vahvuudet juuri sen uskottavuudessa.

Tutkimus on *siirrettävää* (*transferability*), jos sitä voidaan soveltaa myös muihin vastaaviin tutkimuskonteksteihin. Siirrettävyyden kriteerin saavuttamiseksi ja luotettavuuden kohentamiseksi keskeistä on kuvailla perusteellisesti tutkimuksen toteuttamista, sen osia ja kokonaisuutta (Baxter & Eyles 1996, 512; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 217). Tutkimuksen siirrettävyyden saattaa tehdä ongelmalliseksi tutkitun tunnetaito-ohjelman käytännön soveltamisen monet eri tavat, joista tutkitun päiväkotiryhmän sovellustapa oli vain yksi muiden joukossa. Olenkin läpi tutkimusprosessin ja raportoinnin pyrkinyt perusteelliseen ja rehelliseen prosessin, kontekstin sekä olosuhteiden kuvailuun. Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2005, 217) ehdottavat, olen kuvaillut aineistonkeräyksen olosuhteita ja paikkoja sekä kertonut aineistonkeruuseen käytetystä ajasta ja mahdollisista virhetulkintoista sekä suorittanut itsearviointia näihin seikkoihin liittyen. Olen myös kuvaillut tarkasti aineiston analyysiprosessin sekä perustellut tuloksia aineisto-otteiden avulla.

Tutkimuksen *varmuutta* (*dependability*) lisätään ottamalla mahdollisuuksien mukaan huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Kriteerien täyttämiseen pyritään kuvaamalla aineisto välttäen ennenaikaisia johtopäätöksiä, aineiston mekaanisella tallentamisella sekä osallistuvan ja vertailevan tutkimuksen ja triangulaation kautta. (Baxter & Eyles 1996, 512; Eskola ja Suoranta 1998, 213.) Tutkimuksen varmuuteen liittyy näin ollen se, että tein jo aineistonkeruuvaiheessa esianalyysiä, mikä rajasi tutkimuksen tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä – tunnetaitoja - sanallisessa muodossa ilmeneviin tunnetaitoihin. Toisaalta olen pyrkinyt kuvaamaan nämä näkökulmaa ja oletuksia koskevat valintani tarkasti tässä tutkimusraportissa. Tutkimusotteeni ja havainnointitapani oli tässä tutkimuksessa osallistuva.

Vahvistettavuutta (*confirmability*) Baxterin ja Eylesin (1996, 512) mukaan kuvaa se, missä määrin tutkijan ennakkoluulot, motivaatio, kiinnostuksen kohteet ja näkökannat vaikuttavat tulkintoihin. Oletuksena on, että ne vaikuttavat aina jossain määrin tutkittavaan ilmiöön ja siitä tehtyihin tulkintoihin. Siksi tutkijaan ja tulkintaan tulee kiinnittää tutkimuksessa erityishuomiota. Kriteerin täyttämiseksi sopivia toimintastrategioita ovat mm. tutkimuksen arviointiprosessin tiheä kuvaus sekä tutkimuspäiväkirjan pitäminen.

Omassa tutkimuksessani tein aineistonkeruu- ja analyysivaiheessa päivittäin muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjaani. Oman subjektiivisuuteni avoin tiedostaminen ja reflektointi olivat tätä kautta olennainen osa tutkimusprosessia. Nämä muistiinpanot helpottivat aineistonkeruu- ja analyysiprosessini kuvausta sekä tutkijanroolini ja näkökulmani kriittistä arviointia. Arviointi oli erityisen tarpeellista, koska olin tutkijan lisäksi myös tutkitun päiväkotiryhmän lastentarhanopettaja ja Tunnemuksu-ohjelman innokas alullepanija sekä soveltaja. Läheinen suhteeni tunnetaito-ohjelmaan vaikutti epäilemättä siihen, miten alun perin valitsin tutkimuskohteen ja se on vaikuttanut myös kokonaiseen tutkimusprosessiin tutkimuskysymysten asettelusta tulosten tulkintoihin asti. Olen kuitenkin pyrkinyt pysymään kriittisenä omaa subjektiivista näkökulmaani kohtaan ja hyödyntämään vertaisarvioinnista saamaani kriittistä palautetta koskien omia tulkintojani ja tutkijan rooliani.

7.3 Tunnetaidot ja kasvattajuus

Tutkimuksen tulosten perusteella voi tehdä kolme tärkeää johtopäätöstä lasten tunnetaidoista ja kasvattajan roolista näiden tunnetaitojen tukemisessa. Ensinnäkin 5-vuotiaat lapset selvästi omaksuvat tunnesanoja, niiden käyttötapoja ja tunnetulkintoja päiväkodin kasvattajilta ja saattavat toistaa niitä ilman syvempää ymmärrystä aiheesta. Toisekseen lapset näyttäisivät ilmaisevan tunteita ja tunnetaitoja eri tavalla aikuisen kanssa ja lasten kesken. Tämä johtaa kolmanteen johtopäätökseen, että lapsi ei siis välttämättä ota aikuisen kanssa omaksumiaan tunnesanoja ja tunteiden käsittelytapoja sellaisenaan osaksi vertaisvuorovaikutusta ja lasten maailmaa.

Ahnin (2005) mukaan opettajien on tärkeää tunnistaa oma roolinsa lasten tunnetaitojen tukijana. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kasvattajan on tämän lisäksi tärkeää myös pohtia, miten hän näitä tunnetaitoja tukee ja miten esimerkiksi mallintaa tunnesanojen käyttöä lapsille. Sen sijaan, että kasvattajina mietimme, miten tunnetaito-ohjelman tai tunnekasvatuksen opit saataisiin osaksi lasten maailmaa ja lasten välistä vuorovaikutusta, on syytä pohtia, miten lasten maailma saataisiin osaksi tunnetaito-ohjelmaa

ja tunnekasvatusta. Lapset vaikuttivat oman tunneilmaisunsa ja tunnetaitojen käytön kautta selvästi erottavan aikuisen kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja vertaisvuorovaikutuksen kontekstit. Mukailleen esittämäni tunnetaitojen kehämallia, on mahdollista, että lapset soveltaisivat omaksumiaan tunnetietoja vertaisvuorovaikutuksessa, jos nämä tiedot olisi omaksuttu vertaisvuorovaikutuksen kaltaisessa kontekstissa. Olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin tunnetaitojen kontekstisidonnaisuutta ja selvittää toisen tutkimusasetelman tai näkökulman kautta, kuvaako tässä tutkimuksessa kehittämäni tunnetaitojen kehämalli tunnetaitojen kokonaisprosessin todellisuutta.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan tunnetaitoja pääasiassa lasten puheen kautta. Aineistonkeruu- ja analyysivaiheessa kuitenkin havaittiin, että suuri osa lasten tunneilmaisusta ja vuorovaikutuksesta ilmenee sanattomana viestintänä: ilmeinä, eleinä ja äännähdyksinä. On siis mahdollista, että lasten vertaisvuorovaikutuksessa käyttämät tunnetaidot näyttäytyisivät hyvin eri tavalla, jos niitä tarkasteltaisiin non-verbaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämä voisi avata myös uusia näköaloja lasten tunnetaitojen tukemiseen. Toinen mielenkiintoinen näkökulma lasten tunnetaitoihin voisi olla lasten tunteista kertomien tarinoiden tarkastelu. Tässä tutkimuksessa lapset alkoivat haastatteluissa kertomaan omia tarinoitaan tunteista, kun kysyin heidän tulkintojaan nallekorttien ilmeistä. Tarkastelin näitä tarinoita tunteiden ymmärtämisen näkökulmasta, mutta niiden tarkempi ja kokonaisvaltaisempi tutkiminen olisi voinut avata uusia näkökulmia lasten tunnemaailmaan.

LÄHTEET

- Ahn, H. J. 2005. Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal* 32(4), 237–242.
- Ahn, H. J. & Stifter, C. 2006. Child care teachers' response to children's emotional expression in early education and development. *Early Education and Development* 17(2), 253–270.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Baxter, J. & Eyles, J. 1996. Evaluating qualitative research in social geography: establishing 'rigour' in interview analysis. *Transactions of the Institute of British Geographers* 22, 505–525.
- Christensen, P. & James, A. Introduction: Researching children and childhood: Cultures of Communication. Teoksessa P. Christensen & A. James. (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. London: RoutledgeFalmer, 1–8.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research methods in education*. 4th edition. London: Routledge.
- Cohen, J. 2001. Social and emotional education : Core concepts and practices. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Caring classrooms / Intelligent schools. The social emotional education of young children*. New York : Teachers College Press, 3–29.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development* 74(1), 238–256.
- Emond, R. 2006. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Methods and approaches*. London: Sage, 123–139.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frijda, N. H., Manstead, A. S. R. & Fischer, A. H. 2004. Epilogue: Feelings and emotions - Where do we stand? Teoksessa A. S. R. Manstead, N. H. Frijda & A. H. Fischer (toim.) *Feelings and emotions: the Amsterdam symposium*. Cambridge: Cambridge University Press, 455–468.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suomentaja Kankaanpää, J. Helsinki: Otava.
- Greene S. & Hogan D. 2005. Ethical considerations in researching children's experiences. Teoksessa S. Greene & D. Hogan. (toim.) *Researching children's experience*. London: Sage, 62–87.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloitteleville tutkijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.
- Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–25.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography. Principles in practice*. 2nd edition. Milton Park: Routledge.
- Hammersley, M. 2006. Ethnography: Problems and Prospects. *Ethnography and Education* 1(1), 3-14.
- Harris, P. L. 1989. *Children and emotion*. Oxford: Blackwell.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.

- Hellsten, T. 2004. Tunnemuksu ja Mututoukka, kasvattajien kokemuksia tunnetaito-ohjelmasta. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Järvenpään yksikkö. Opinnäytetyö.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holmes, R. M. 1998. Fieldwork with children. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Hännikäinen, M. & Rautamies, E. 2007. Vuorovaikutus, sosiaaliset suhteet ja yhdessä oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisuja D: 7.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus Oy.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. 2010. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95 (1), 54–78.
- Jukola, N. 2009. Mieliala ja temperamentti pienten lasten arkielämässä. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu tutkielma.
- Karjalainen, N. & Savolainen, T. 2008. ”Ymmärrä mua”: lapsen kehityksen tukeminen tunnekasvatuksen keinoin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos: Pro gradu.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena - kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 194–217.
- Kirmanen, T. 2000. Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Kuopion Yliopiston julkaisuja. <http://wanda.uef.fi/uku-vaitokset/vaitokset/2000/tkirmane.pdf>, luettu 28.10.2013.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kullberg-Piilola, T. 2005. Miksi tunnetaitoja tarvitaan? Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola (toim.) Tunnemuksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lasten Keskus, 18–35.

- Lahikainen, A. R., Kirmanen, T., Kraav, I. & Taimalu, M. 2003. Studying Fears in Young Children: Two Interview Methods. *Childhood* 10 (1), 83–105.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. (Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia; 205). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lewis, M. & Michalson, L. 1982. The socialization of emotions. Teoksessa T. Field & A. Fogel (toim.) *Emotion and early interaction*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, 189–212.
- Lewis, M. 1989. What do we mean when we say emotional development? In L. Cirillo, B. Kaplan & S. Wapner (toim.) *Emotions in ideal human development*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum, 53–75.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. 2009. The construct of social competence – How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood* 41(1), 51–67.
- Matthis, I. 2000. Sketch for a metapsychology of affect. *The International Journal of Psychoanalysis* 81(4), 215–227.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. 2008. Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist* 63 (6), 503–517.
- Munter, H & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 177–193.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 234–254.

- Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. & Kullberg-Turtiainen, M. 2002. Tunnemuksu ja Mututoukka. Tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. 2005. Tunnemuksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lasten Keskus.
- Peltonen, A. 2005a. Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola (toim.) Tunnemuksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lasten Keskus, 197–201.
- Peltonen, A. 2005b. Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola (toim.) Tunnemuksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lasten Keskus, 12–17.
- Peltonen, A. 2005c. Empatia. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola (toim.) Tunnemuksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lasten Keskus, 71–82.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education*. Maidenhead : Open University Press.
- Rantala, I. 2001. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruusuvuori, J. 2007. Tunteet vuorovaikutuksessa. *Psykologia* 42(2), 126–133.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.
- Saarni, C. 2000. Emotional Competence: A Developmental Perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 68–91.

- Saarni, C. 2011. Emotional Development in Childhood. Encyclopedia on Early Childhood Development. Verkkojulkaisu: 30.9.2011. [<http://www.child-encyclopedia.com/pages/pdf/saarniangxp1.pdf>]
- Salmivalli, C. 2000. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Silverman, D. 2004. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. 2nd. edition. London: Sage publications.
- Smiley, P. & Huttenlocher J. 1989. Young Children's Acquisition of Emotion Concepts. Teoksessa C. Saarni & P. L. Harris (toim.) Children's Understanding of Emotion. Cambridge: Cambridge University Press, 27–49.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 92–112.
- Stein, N. L. & Trabasso, T. 1989. Children's understanding of changing emotional states. Teoksessa C. Saarni & P. L. Harris (toim.) Children's Understanding of Emotion. Cambridge: Cambridge University Press, 50–77.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Weare, K. 2004. Developing the Emotionally Literate School. London: Paul Chapman Publishing.
- Wolfinger, N. H. 2002. On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies. Qualitative Research 85 (2), 85–94.
- Äärelä, E. 2009. Psykoanalyttinen affektin malli ja ruumiilliset oireet. Psykoterapia 28(2), 98–107.

LIITTEET

LIITE 1

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Nimi: Anna-Kaisa Lehtinen	
Arvo, ammatti: Kasvatustieteen kandidaatti ja maisteriopiskelija / lastentarhanopettaja.	Puhelin
Lähiosoite	Postinumero- ja toimipaikka
Tutkimuksen nimi: Tunnemuksu ja Mututoukka - tunnetaito-ohjelma päiväkotiryhmän arjessa.	
Tutkimuksen tarkoitus/tavoite: Tunnemuksu ja Mututoukka - tunnetaito-ohjelma on käytännön työkalu tunnetaitojen harjoitteluun aikuisen ohjaamassa lapsiryhmässä. Sen tarkoitus on auttaa lasta tunteiden käsittelyssä, ilmaisemisessa, hyväksymisessä ja nimeämisessä. Ohjelmaa käytetään laajalti ja siitä on saatu paljon positiivista palautetta, mutta sitä on tutkittu vähän tieteellisesti. Tutkimukseni päätavoite onkin selvittää, miten Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma näkyy ja vaikuttaa lasten toiminnassa ja kokemuksissa päiväkotiryhmän arjessa? Alakysymyksiäni ovat: Miten ohjelman kautta käsiteltävät sisällölliset teemat, eli ohjelman kannalta keskeiset tunnetaidot, näyttäytyvät lasten vapaassa leikissä ja sen sisältämässä tunteiden ilmaisussa ja vuorovaikutuksessa projektin alussa ja lopussa? sekä: Miten lapset kokevat ja mitä he ajattelevat ohjatuista Tunnemuksu-tuokioista? Tutkimuksen kontekstina toimisi lapsiryhmä, jossa aloitamme ohjatut Tunnemuksu-tuokiot maaliskuussa 2011.	

Tutkimus on	
<input type="checkbox"/> seminaarityö <input checked="" type="checkbox"/> pro gradu <input type="checkbox"/> lisensiaattityö <input type="checkbox"/> väitöskirja muu, mikä	
Oppilaitos tai tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto / Kasvatustieteiden laitos	Tutkimuksen ohjaaja: Raija Raittila
Tutkimuksen kohde kaupungissa x (esim. koulu, oppilaitos): Päiväkoti X	
Tutkimuksen tekemisestä on sovittu yksikön johtajan tai vastaavan kanssa: Tutkimuksen tekemisestä on sovittu yksikön johtajan X kanssa.	
Otoksen koko: 20 lapsen päiväkotiryhmä, jossa työskentelee 4 kasvattajaa	
Käytettävät tutkimusmenetelmät: Lasten vapaan leikin havainnointi sekä ryhmän lasten ja kasvattajien haastattelut.	
Tutkimuksen toteuttamisaika: Aineisto kerätään maaliskuun 2011 ja toukokuun 2011 välisenä aikana.	
Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika: Kevät 2012	
X	<input type="checkbox"/> Tutkimussuunnitelma <input type="checkbox"/> Kyselylomake <input type="checkbox"/> Haastattelurunko
Päiväys: 28.1.2011	Hakijan allekirjoitus:
Tutkimuslupa: <input type="checkbox"/> myönnetään <input type="checkbox"/> ei myönnetä	Päiväys ja päätöksentekijä:

Tutkimuksen tekeminen edellyttää, että asiasta sovitaan yksikönjohtajan tai vastaavan kanssa ja mikäli kyseessä on alle 18-vuotiaita koskeva tutkimus, pyydetään tarvittaessa huoltajan suostumus. Tutkimuksella kerättyjä tietoja saa käyttää vain tutkimustarkoituksiin. Tutkijat ovat lain mukaan salassapitovelvollisia tutkimuksessa tietoonsa saamien yksilöä tai perhettä koskevien asioiden suhteen.

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS LASTEN VANHEMMILLE

HYVÄT VANHEMMAT

Teen Jyväskylän yliopistoon pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma ja lasten tunteet päiväkotiryhmän arjessa. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, miten Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma ja siihen liittyvät tunneteemat sekä tunnetaidot näyttäytyvät lasten toiminnassa ja kokemuksissa päiväkotiryhmän arjessa.

Aloitamme Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetuokiot X ryhmässä maaliskuun alussa. Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma on käytännön työkalu tunnetaitojen harjoitteluun ja sen avulla lapset voivat tutustua erilaisiin tunteisiin sekä oppia ymmärtämään miltä itsestä ja toisista tuntuu. Tunnetuokioilla käsitellään tunneasioita leikkien, satujen, kuvallisen ilmaisun ja ilmaisutaidollisen toiminnan avulla.

Tarkoitukseni on tässä tutkimuksessa havainnoida ja kirjata lasten toimintaa ja tunneilmaisua ryhmässä, jotta löytäisin vastauksia siihen, miten tunnetaito-ohjelman teemat näyttäytyvät lasten toiminnassa. Havainnoinnin lisäksi aion haastatella lapsia, jotta saisin selville, miten lapset kokevat ja mitä he ajattelevat ohjatuista tunnemuksu-tuokioista. Tutkimukseen liittyvä havainnointi ja haastattelu pyritään toteuttamaan lasten ehdoilla ja suostumuksella. Haastattelut tulen nauhoittamaan aineiston analyysiä varten. Kaikki tutkimuksessa keräämäni materiaali on ehdottoman luottamuksellista ja kerätään vain tutkimuksen tarkoitukseen. Käytän aineistoa tutkimuksessani niin, että tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei ole selvitettävissä. Tiedotan kaupungin X Sivistystoimelle tutkimukseni tuloksista. Jos teillä ilmenee kysymyksiä tai haluatte lisätietoja tutkimuksesta, voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse, niin vastaan mielelläni.

Pro gradu -tutkielmani ohjaajana toimii varhaiskasvatuksen lehtori Raija Raittila.

Yhteystiedot

Ystävällisin terveisin, Anna-Kaisa Lehtinen

Yhteystiedot

 ____ Lastani **saa** havainnoida sekä haastatella ja aineistoa saa käyttää tässä tutkimuksessa.

____ Lastani **ei saa** havainnoida eikä haastatella.

Lapsen nimi _____

Huoltajien allekirjoitukset

TUTKIMUSAIHEEN ESITTELY PÄIVÄKOTIRYHMÄN AIKUISILLE JA PÄIVÄKODIN JOHTAJALLE

TUNNEMUKSU JA MUTUTOUKKA – TUNNETAITO-OHJELMA JA LASTEN TUNTEET PÄIVÄKOTIRYHMÄN ARJESSA

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Teen Jyväskylän yliopistoon pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma ja lasten tunnetaidot päiväkotiryhmän arjessa. Tutustuin Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelmaan lastentarhanopettajaopintoihini kuuluvan päiväkotiharjoittelun kynnyksellä, kun mietin, miten voisin käsitellä tunne-teemoja lapsiryhmässä. Tunnetaito-ohjelma antoi itselleni kasvattajana uusia keinoja ja rohkeutta käsitellä tunneteemoja lasten kanssa. Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma on käytännön työkalu tunnetaitojen harjoitteluun aikuisen ohjaamassa lapsiryhmässä. Sen tarkoitus on auttaa lasta tunteiden käsittelyssä, ilmaisemisessa, hyväksymisessä ja nimeämisessä. Ohjelmaa käytetään laajalti ja siitä on saatu paljon positiivista palautetta, mutta sitä on tutkittu vähän tieteellisesti. On kasvattajan näkökulmasta mielenkiintoista selvittää, miten tunnetaitoja käsittelevän ohjelman voi odottaa päiväkodissa tukevan lasten tunnetaitoja, emotionaalista kasvua ja kehitystä sekä ryhmädynamiikkaa, mutta lasten tunteet ja tunneilmaisuus on jo itsessäänkin arvokas tutkimusaihe. Mitä oikeastaan tiedämme pienten lasten tunne-elämästä ja siitä, miten päiväkoti-ikäiset käsittelevät, hahmottavat ja nimeävät tunteitaan? Tutkimukseni päätavoite on selvittää, miten Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma ja siihen liittyvät tunneteemat sekä tunnetaidot näyttäytyvät lasten toiminnassa ja kokemuksissa päiväkotiryhmän arjessa.

Tutkimusmenetelmät

Selvittääkseni, miten tunnetaito-ohjelma ja sen sisältämät tunneteemat ja tavoitteet näyttäytyvät lasten toiminnassa, toivon pääseväni havainnoimaan ja kirjaamaan kynä-paperi-

menetelmällä lasten vuorovaikutusta, tunnetaitoja ja tunneilmaisua monipuolisesti erilaisissa päiväkodin arjen tilanteissa (myös Tunnemuksutuokioilla). Olen kiinnostunut lasten omista ajatuksista koskien ohjattuja Tunnemuksutuokioita ja tunteita, joten haluaisin myös haastatella lapsia Tunnemuksutuokioiden päätteeksi. Tämän lisäksi toivon voivani haastatella mahdollisesti myös teitä ryhmän kasvattajia koskien näkemyksiänne oman pienryhmänsä lasten tunnetaidoista projektin kuluessa.

Aikataulu

Tutkimukseen liittyvän havainnoinnin ja haastattelut toivon voivani toteuttaa ryhmäsämme kevään Tunnemuksutuokio-ajan, joka toinen viikko osapäiväisesti noin neljänä päivänä viikossa riippuen siitä, miten aineistoa kertyy ja mihin tilanteisiin päiväkodin arjessa päädyn havainnointini keskittämään. Kerään aineistoa niillä viikoilla, joilla en itse työskentele ryhmässä, jotta voin keskittyä aineiston keruuseen täysipainoisesti ja tehdä erotusta kasvattajan ja tutkijan roolini välille. Tutkijan roolissa havainnoin ja haastattelen lapsia koskien heidän tunnetaitojaan ja tunneilmaisuaan. Päiväkodin arjessa aikuiset ovat usein myös osana lasten tunnepitoisia vuorovaikutustilanteita, joten vaikka olen tutkimuksessani kiinnostunut lasten tunneilmaisusta, saatatte te ryhmän kasvattajina joissain tilanteissa tulla osaksi havainnoitua ja kirjattua tutkimusaineistoa, osana lapsen tunneilmaisua kuvaavaa tilannetta.

TUTKIMUSSOPIMUS RYHMÄN AIKUISILLE

Tutkimussopimus

Allekirjoittanut osallistuu Anna-Kaisa Lehtisen pro gradu -tutkielman ”Tunnekuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma ja lasten tunteet päiväkotiryhmän arjessa” tutkimukseen haastateltavana ja havainnoitavana sekä suostuu haastattelu- ja havainnointiaineiston käyttöön seuraavilla ehdoilla, joihin allekirjoittanut tutkija sitoutuu:

Haastattelu- ja havainnointimateriaali on ehdottoman luottamuksellista ja kerätään vain tutkimuksen tarkoitukseen. Aineistoa käytetään tutkimuksessa niin, että tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei ole selvitettävissä.

Pro gradu -tutkielmani ohjaajana toimii varhaiskasvatuksen lehtori Raija Raittila.

Yhteystiedot

Päiväys: Kaupungissa X ____ / ____ 2011

Haastateltava / havainnoitava:

Tutkija: _____

Anna-Kaisa Lehtinen

Yhteystiedot

ESIHAASTATTELU

1) TUNNEMUKSUTUOKIO

- Miltä Tunnemuksutuokio sinusta tuntui?
- Jäikö jotain tuokiolta erityisesti mieleen?
- Miltä tuntui puhua tunteista?
- Miltä tuntui leikkiä tunneleikkejä/ tehdä tunneharjoituksia?
- Jäikö jotain mieleen loppusadusta?

2) TUNTEET -> (Miten lapsi hahmottaa tunteet ja tunnetaidot?)

- Mitä tunteet sinun mielestäsi ovat?
- Mitä tulee mieleen tunteista?

3) KUVA

- Jos haluat, voit piirtää jonkin äskeiseen tuokioon tai tunteisiin liittyvän kuvan.

NALLEKORTTIHAASTATTELU

Tutustuminen nauhuriin ja tutkimuksesta kertominen.

Olen kiinnostunut tunteista. Mitäs ne tunteet teidän mielestä olikaan? (Tilaa lasten vapaalle kerronnalle ja ajatuksille tunteista)

Mulla onkin täällä mukana erilaisia nallekuvia tunteista. Näytän pussia, jonka sisällä minulla on kuutta perustunnetta(ilo, suru, rakkaus, viha, pelko ja rohkeus) ilmentävät nallekortit. Otan nallet yksitellen pussista ja kysyn nalleja koskien seuraavat kysymykset:

Miltä nallesta tuntuu? (tunteiden nimeäminen)

Mistä nallen tunteen tietää/näkee? (tunteiden tunnistaminen)

Milloin sinusta tuntuu tältä? Mitkä asiat sinua esim. vihastuttavat? Vaihtoehtona: Mikä nallen on saanut esim. vihaiseksi? (tunteiden tunnistaminen itsessä)

Mitä teet kun tuntuu tältä? vaihtoehtona: Mitä nalle tekee? (tunteen ja teon erottaminen)

Entä jos kaveria esim. vihastuttaa? (empatia, auttaminen)

Vaihtoehtona oli aina kysyä omakohtaisten kokemusten sijaan nallen kokemuksista.

Kun lapsi ensimmäisen kysymyksen vastaukseksi nimeää tunteen, käytän jatkossa tätä nimitystä tunteesta.