

**”Uuden edessähän sitä ollaan”**  
**Kasvattajien kokemuksia Papilio-ohjelmasta suomalais-**  
**sessä varhaiskasvatuksessa**  
Heidi Partanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Partanen, Heidi. 2018. "Uuden edessähän sitä ollaan" Kasvattajien kokemuksia Papilio-ohjelmasta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 92 sivua.**

Papilio-ohjelma on sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja käyttäytymisen haasteiden ehkäisyyn kehitetty ohjelma varhaiskasvatusikäisille lapsille (Scheithauer, Bondü, Hess & Mayer 2016, 157). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kasvattajien kokemuksia Papilio-ohjelman toteuttamisesta ja toimivuudesta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa sekä siitä, miten Papilio-ohjelma tukee lasten sosioemotionaalisia taitoja. Ohjelman toteuttamista ja toimivuutta on tärkeää tutkia, jotta voidaan tarkastella ohjelman hyötyjä ja laajempia käyttömahdollisuuksia.

Tutkimusaineisto koostuu kuuden varhaiskasvattajan teemahaastatteluilta kahdesta päiväkodista sekä yhden päiväkodin päiväkirjoista Papilio-ohjelman toteuttamiseen liittyen. Aineisto on kerätty Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja itsesätelypulmien ennaltaehkäisyyn -tutkimushankkeeseen syksyn 2015 ja kesän 2016 välisenä aikana. Tutkimusaineisto on analysoitu teoriasidonnaista sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Tutkimustulokset tuottivat tietoa kasvattajien kokemuksista Papilio-ohjelman toteuttamisesta. Nämä kokemukset jakaantuivat kokemuksiin Papilio-ohjelman toteuttamisesta lasten kanssa, omasta kasvattajayhteisöstä Papilio-ohjelman toteuttajana sekä yhteistyöstä perheiden kanssa. Lisäksi kasvattajat näkivät Papilio-ohjelman tarjoavan mahdollisuuksia sekä tunne- että yhteistyötaitojen harjoittelulle.

Tutkimustulokset osoittavat, että Papilio-ohjelma on koettu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa melko toimivaksi ja se mahdollistaa lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen.

Hakusanat: Papilio-ohjelma, sosioemotionaaliset taidot, varhaiskasvatus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS</b> .....	<b>6</b>
2.1	Sosioemotionaalisen oppimisen ulottuvuudet.....	6
2.2	Sosioemotionaalisten taitojen merkitys .....	10
2.3	Sosioemotionaaliset haasteet.....	12
<b>3</b>	<b>KASVATTAJA LASTEN SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKIJANA</b> .....	<b>15</b>
3.1	Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen lähtökohtia .....	15
3.2	Interventiot ja tukiohjelmat kasvattajan työn tukena.....	19
<b>4</b>	<b>PAPILIO-OHJELMA</b> .....	<b>23</b>
4.1	Papilio ohjelman tärkeimmät sisällöt.....	24
4.2	Papilio-ohjelman toimivuus .....	27
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>29</b>
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	29
5.2	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	30
5.3	Tutkimusaineisto, tutkittavat ja aineistonkeruumenetelmät .....	32
5.4	Aineiston analyysi .....	36
5.5	Aineiston keruun ja analyysin luotettavuus ja eettisyys.....	39
<b>6</b>	<b>PAPILIO-OHJELMAN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>44</b>
6.1	Papilio-ohjelman toteuttaminen lasten kanssa .....	44
6.1.1	Paula ja tunnepeikot.....	45
6.1.2	Lelujen vapaapäivä.....	49
6.1.3	Minun-sinun-meidän-peli .....	55

6.2	Kasvattajien keskinäinen sekä perheiden kanssa toteutettava yhteistyö Papilio-ohjelmassa .....	57
6.2.1	Kasvattajayhteisö Papilio-ohjelman toteuttajana.....	58
6.2.2	Yhteistyö perheiden kanssa .....	61
<b>7</b>	<b>PAPILIO-OHJELMA LASTEN SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKIJANA.....</b>	<b>62</b>
7.1	Tunnetaitojen harjoittelu.....	62
7.2	Yhteistyötaitojen harjoittelu .....	64
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>68</b>
8.1	Papilio-ohjelma suomalaisessa varhaiskasvatuksessa .....	68
8.2	Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen tukena .....	73
8.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	76
8.4	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet .....	79
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>81</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>88</b>

# 1 JOHDANTO

Sosioemotionaaliset taidot eli esimerkiksi kyky vuorovaikutukseen, yhteistyöhön sekä tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn ovat jokaiselle ihmiselle tärkeitä taitoja, jotka alkavat kehittyä varhaislapsuudessa. Ne ovat tärkeitä siksi, että ne näyttävät tutkimusten perusteella vaikuttavan elämän aikana esimerkiksi koulu-suoriutumiseen (Denham, Bassett, Brown, Way & Steed 2015), vuorovaikutussuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen (Denham, Ferrier, Howarth, Herndon & Bassett 2016, 300) sekä syrjäytymisriskiin (Kokko & Pulkkinen 2000). Vahvat sosioemotionaaliset taidot luovat siten tärkeän perustan yksilön hyvinvoinnille (ks. esim. Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008)

Vaikka sosioemotionaaliset taidot ovat merkityksellisiä, lasten käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteet ovat olleet viime vuosina varsinkin kasvatuksessa paljon esillä. Myös mediassa on käsitelty esimerkiksi lasten henkisen pahoinvoinnin ja käyttäytymisen haasteiden lisääntymistä ja esimerkiksi Iltalehdessä 29.1.2018 julkaistun tuoreen artikkelin mukaan HUS:n alueella lastenpsykiatrian läheteiden määrä on lisääntynyt lähes puolella (Nyman 2018). Lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen haasteiden lisääntymisen vuoksi lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen onkin tärkeää tarttua. Silti esimerkiksi Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, 101) mukaan vuorovaikutustaitoja sekä sosioemotionaalisia taitoja ei kuitenkaan esimerkiksi koulujärjestelmässämme arvioida ja opeteta riittävän systemaattisesti. Sosioemotionaaliset taidot alkavat kehittyä jo varhaislapsuudessa, joten niiden tukeminen olisi hyvä aloittaa ennaltaehkäisevästi jo ennen ongelmien syntymistä tai niiden kasautumista.

Papilio-ohjelma on yksi sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen käytetyistä ohjelmista. Tarkemmin määriteltynä se on lasten tunnetaitojen sekä vastuullisen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemiseen kehitetty ohjelma, joka on tarkoitettu erityisesti varhaiskasvatuskäisille lapsille päiväkodeissa käytettäväksi (Mayer, Tukac & Scheithauer 2011, 59). Papilio-ohjelma on kehitetty Saksassa ja ohjelma on käytössä siellä laajasti varhaiskasvatuksessa (Papilio 2015b).

Suomessa Papilio-ohjelma on otettu käyttöön ensimmäisissä päiväkodeissa syksyllä 2015.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia Papilio-ohjelman toteutusta ja toimivuutta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa varhaiskasvattajien näkökulmasta. Tutkimuksen tutkimustehtävinä on selvittää, millaisia kokemuksia kasvattajilla on Papilio-ohjelman toteuttamisesta ja sen toimivuudesta päiväkodissa, sekä miten kasvattajat kokevat Papilio-ohjelman tukevan lasten sosioemotionaalisten taitojen.

Lähestymistavaltaan tämä tutkimus on laadullinen. Tutkimusaineisto on kerätty Jyväskylän ja Turun yliopistojen Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja itsesätelypulmien ennaltaehkäisyyn -tutkimushankkeessa. Tutkimusaineisto sisältää kuuden kasvattajan teemahaastattelut sekä kuusi Papilion käytännön toteutusta kuvaavaa päiväkirjaa yhdestä päiväkodista. Aineisto on analysoitu teoriasidonnaisen laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Aiempaa tutkimustietoa Papilio-ohjelman toimivuudesta ei suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa ole vielä juurikaan julkaistu. Papilio-ohjelmaa on kuitenkin tutkittu kotimaassaan Saksassa ja siellä ohjelmaa käyttäneiden kasvattajien arviointien pohjalta saadut tulokset ovat lupaavia (Mayer ym. 2011, 63). Tämä tutkimus tuottaakin uutta tietoa Papilion toimivuudesta juuri suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimus on toteutettu ohjelmaa käyttävien kasvattajien näkökulmasta ja se antaa myös viitteitä ohjelman laajemmista käyttömahdollisuuksista Suomessa.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen alussa esittelen ensin lasten sosioemotionaalisen kehityksen rakentumista ja merkitystä sekä niissä esiintyviä haasteita. Tämän jälkeen käsittelen kasvattajan roolia sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Lisäksi kuvaan lasten tunnetaitoja tukemaan kehitetyn Papilio-ohjelman tärkeimpiä sisältöjä sekä ohjelman toimivuuteen liittyviä tutkimustuloksia. Tämän jälkeen esittelen oman tutkimukseni toteutuksen sekä tutkimuksesta saadut tulokset. Lopuksi pohdin tutkimustulosten merkitystä sekä jatkotutkimushaasteita.

## 2 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS

Yksi tärkeä lapsen kokonaiskehityksen osa-alue on *sosioemotionaalinen kehitys*, joka jatkuu läpi ihmisen elämän. Kuten muukin kehitys, se muovautuu ihmisen biologisen perimän ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksessa (Ahonen 2017, 16–17). Ahosen (2017, 16) mukaan sosioemotionaalinen kehitys on käsitteenä laaja ja viittaa erilaisiin taitoihin, joita ihminen tarvitsee esimerkiksi tunteidensa käsittelyyn sekä toimimiseen toisten ihmisten kanssa sosiaalisesti rakentavalla tavalla. *Sosioemotionaalista taidoista* puhuttaessa tarkoitetaan esimerkiksi kykyä ymmärtää sosiaalisia tilanteita sekä tunnistaa ja käsitellä omia ja toisten tunteita. Hyvät sosioemotionaaliset taidot ovat merkityksellisiä, sillä ne vaikuttavat esimerkiksi koulunkäyntiin, vertaissuhteiden muodostumiseen sekä elämään myös aikuisuudessa (ks. Denham ym. 2015; Denham ym. 2016; Kokko & Pulkkinen 2000; Kinnunen & Pulkkinen 2003; Lappalainen ym. 2008, 120).

Tässä luvussa esittelen sosioemotionaaliseen kehitykseen tiiviisti liittyvää sosioemotionaalista kompetenssia ja sosioemotionaalisen oppimisen ulottuvuuksia. Lisäksi selvitän sosioemotionaalisen kehityksen merkitystä sekä kuvaan tiiviisti siinä ilmeneviä haasteita.

### 2.1 Sosioemotionaalisen oppimisen ulottuvuudet

Sosioemotionaaliseen kehitykseen on tutkimuskirjallisuudessa tiiviisti liitetty sosioemotionaalisen kompetenssin käsite. *Sosioemotionaalinen kompetenssi* voidaan määritellä kyvyksi ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita sekä kyvyksi toimia tarkoituksenmukaisesti erilaisissa tilanteissa omia tunnereaktioita hallitsemalla (Lappalainen ym. 2008, 120). Sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan katsoa ikään kuin yksilöä suojaavaksi tekijäksi, sillä positiiviset sosiaaliset suhteet helpottavat esimerkiksi sopeutumista uusiin tilanteisiin. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 89; Lappalainen ym. 2008, 113, 122.)

Sosioemotionaalisen kompetenssin käsite yhdistää sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin. Topping, Bremner ja Holmes (2000, 32) ovat määritelleet

*sosiaalisen kompetenssin* kyvyksi sopeuttaa ajattelua, tunteita sekä käytöstä sosiaalisten sekä kulttuurissa tai kontekstissa hyväksytyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Salmivallin (2005, 71) mukaan sosiaalinen kompetenssi voidaan puolestaan määritellä omien päämäärien saavuttamiseksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin, että myönteiset vuorovaikutussuhteet muihin säilyvät. Esimerkiksi Denhamin ja kollegoiden (2015, 253) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin liittyvät yhteistyökykyyn ja tunteiden huomioimiseen liittyvät taidot. Sosiaalinen kompetenssi muodostuu siten useista eri osa-alueista tai ulottuvuuksista, ja näitä osa-alueita on jaoteltu kirjallisuudessa monin eri tavoin (Lappalainen ym. 2008, 119; Salmivalli 2005, 72).

Sosiaalinen kompetenssi on kuitenkin eri asia, kun sosiaaliset taidot (Lappalainen ym. 2008, 119). Beauchamp ja Anderson (2010, 39) kuvaavat *sosiaalisia taitoja* yksilön elämän kannalta tärkeiksi taidoiksi, jotka muodostuvat elämän aikana ja kuvastavat dynaamista vuorovaikutusta yksilön ja hänen ympäristönsä välillä. Conners-Burrown, Patrickin, Kyzerin & McKelveyn (2017, 188) mukaan tärkeitä sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi ihmissuhdetaidot, kuten kuuntelemisen, yhteistyön ja konfliktien selvittämisen taidot, sekä vastuullinen päätöksenteko. Vaikka sosiaalinen kompetenssi ei olekaan käsitteenä yhteneväinen sosiaalisten taitojen kanssa, ovat sosiaaliset taidot kuitenkin tiiviisti osa sosiaalista kompetenssia.

Sosiaalisen kompetenssin rinnalla käytettävä käsite *emotionaalinen kompetenssi* puolestaan tarkoittaa Denhamin ja kollegoiden (2003, 239–240) mukaan ihmisen kykyä tunnistaa, osoittaa ja säädellä tunteita. Siihen sisältyy kyky tulla toimeen omien ja toisten tunteiden kanssa ja se on tärkeä edellytys vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoille. (Lappalainen ym. 2008, 119.) Emotionaalinen kompetenssi alkaa kehittyä jo varhaislapsuudessa ja pienillä lapsilla tunteiden tunnistamisen vahvuudet johtavat esimerkiksi empaattisempaan käytökseen ja ryhmässä pärjäämiseen (Denham ym. 2015, 253).

Kuten äskeisestä määritelmien kirjostakin voi huomata, sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin käsitteet liittyvät kiinteästi toisiinsa ja nämä ulottuvuu-



det ovat osittain jopa päällekkäisiä (Denham ym. 2003, 238–239). Esimerkiksi tunteet eli emootiot ovat Salmivallin (2005, 74) mukaan yhteydessä myös sosiaaliseen kompetenssiin ja emootiot osa kognitiivista prosessointia. Kognitiot puolestaan ohjaavat hänen mukaansa käyttäytymistä ja vastavuoroisesti käyttäytyminen ja vuorovaikutuskokemukset vaikuttavat kognitioihin. Tästä syystä sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia ei ole tarkoituksenmukaista erottaa täysin toisistaan ja niistä käytetään myös yhdistävää käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi.

Sosioemotionaalinen kehitys on yksilön elämän kannalta merkittävässä asemassa ja lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen nähdään maailmanlaajuisestikin tärkeänä. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) on maailman johtava organisaatio, joka pyrkii edistämään yhtenäistä akateemista, sosiaalista ja emotionaalista oppimista kaikille lapsille. Se tarkoituksena on ollut vakiinnuttaa tutkimusperusteista sosioemotionaalista oppimista osaksi kasvatusta. (CASEL n.d.) CASEL on esittänyt sosioemotionaalisen oppimisen viitekehyksen, joka sisältää muun muassa viisi toisiinsa liittyvää kompetenssia, jotka ovat tärkeitä koulunkäynnin ja elämässä pärjäämisen kannalta. Nämä ovat tietoisuus itsestä (self-awareness), itsesäätely (self-management), sosiaalinen tietoisuus (social awareness), ihmissuhdetaidot (relationship skills) ja vastuullinen päätöksenteko (responsible decision making). (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta 2015, 6.)

Kompetensseista ensimmäinen, *tietoisuus itsestä*, tarkoittaa muun muassa kykyä tunnistaa omia tunteita ja ajatuksia sekä niiden vaikutuksia käyttäytymiseen (CASEL 2012, 9). Myös Denhamin ja kollegoiden (2016, 304) mukaan tunteiden tunnistaminen on yksi emotionaalisen kompetenssin ulottuvuuksista ja Ahoosen (2017, 21) mukaan hyviin tunnetaitoihin liittyy kyky tunnistaa myös muiden ihmisten tunteita. Tunteiden tunnistamisen taidot kehittyvät Widenin ja Russellin (2010, 565) mukaan muun muassa syiden ja seurausten perusteella yksilölle muodostuneiden ajattelumallien kautta. Omien ja toisten tunteiden tunnistamisen taidot auttavat suhtautumaan tunteisiin sopivalla tavalla tukien vuorovaikutussuhteita ja edistäen positiivista ilmapiiriä (Denham ym. 2016, 304). CASELin

jaottelun mukaan tietoisuus itsestä sisältää myös tunteiden, henkilökohtaisten tavoitteiden ja arvojen ymmärtämisen sekä omien heikkouksien ja vahvuuksien todenmukaisen arvioimisen. Lisäksi siihen kuuluvat positiivinen ajattelutapa sekä itseluottamus. (Weissberg ym. 2015, 6.)

Toinen tärkeä kompetenssi on *itsesäätely*, joka tarkoittaa kykyä säädellä omia tunteita, ajatuksia ja käytöstä erilaisissa tilanteissa. Nämä taidot sisältävät kyvyn sietää stressiä, hallita impulsseja, motivoida itseä sekä asettaa tavoitteita ja tavoitella niitä. (CASEL 2012, 9.) Tunteiden säätely on myös Denhamin (2003, 239–240) mukaan tärkeässä asemassa sosioemotionaalisen kompetenssin kannalta. Se yleensä tarkoittaa kykyä vaikuttaa omien tunnetilojen voimakkuuteen ja keston. Lisäksi se on pyrkimystä vaikuttaa tilanteesta etukäteen tehtyjen tulkintojen pohjalta tunteiden viriämiseen. (Salmivalli 2005, 110–111.) Tehokas tunteiden säateleminen auttaa myös rakentavassa käyttäytymisessä ja tilannetekijöiden järkevässä huomioonottamisessa (Pulkkinen 2002, 70). Toisin sanoen tunteiden säätelyn taidot vaikuttavat siihen, miten yksilö pystyy säatelemään käyttäytymistään (Ahonen 2017, 18–19).

*Sosiaalinen tietoisuus* tarkoittaa puolestaan kykyä asettua toisenlaisista taustoista tai kulttuureista tulevien ihmisen asemaan ja kykyä olla empaattinen ja myötätuntoinen toisille ihmisille. Tämän lisäksi se on kykyä ymmärtää sosiaalisia ja eettisiä käyttäytymisnormeja sekä tunnistaa perheen, koulun ja yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet ja tuki (CASEL 2012, 9; Weissberg ym. 2015, 6–7.) Sosiaalisiin käyttäytymisnormeihin voidaan katsoa liittyvän myös tunteiden osoittaminen. Denhamin ja kumppaneiden (2016, 303) mukaan tunteiden osoittaminen on osa emotionaalista kompetenssia ja tunteiden osoittamisen taitoihin kuuluu tunteiden näyttäminen kulttuuriin ja kontekstiin sopivalla tavalla.

Neljäs kompetenssi, *ihmissuhdetaidot*, tarkoittavat CASELin jaottelussa kykyä solmia ja ylläpitää terveitä ja palkitsevia suhteita erilaisiin ihmisiin ja ryhmiin. Ihmissuhdetaidot sisältävät selkeän vuorovaikutuksen, kuuntelemisen ja yhteistyön taidot. Lisäksi se sisältää kyvyn vastustaa epäsopivaa sosiaalista painetta, selvittää ristiriitoja rakentavasti sekä taidon etsiä ja tarjota apua tarvittaessa. (CASEL 2012, 9; Weissberg ym. 2015, 7.) Lasten vertaissuhteissa nämä taidot

ovat suhteessa lapsen suosioon, sillä Salmivallin (2005, 27) mukaan juuri suosituilla lapsilla on omien tavoitteiden saavuttamisen lisäksi kyky ylläpitää myönteisiä ihmissuhteita.

Viides sosiaalisen oppimisen ulottuvuus on *vastuullinen päätöksenteko*, joka tarkoittaa kykyä tehdä rakentavia käyttäytymis- ja vuorovaikutusvalintoja erilaisissa tilanteissa (Weissberg ym. 2015, 7). Nämä valinnat pohjautuvat eettisten standardien, sosiaalisten normien, turvallisuuden, seurausten sekä itsen ja muiden hyvinvoinnin huomioon ottamiseen (CASEL 2012, 9). Vastuullisen päätöksenteon oppimiseen liittyy muun muassa tilanteiden analysoiminen, ongelmien tunnistaminen ja ratkaiseminen sekä arviointi ja refleктоiminen (CASEL n.d.). Seuraavaksi esittelen tarkemmin sosioemotionaalisten taitojen merkitystä ja niiden vaikutuksia.

## 2.2 Sosioemotionaalisten taitojen merkitys

Sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat merkittävästi yksilön koko elämään. Hyvät sosioemotionaaliset taidot omaavat lapset ovat Ahosen (2017, 22) mukaan kosketuksissa omiin tunteisiinsa ja tarpeisiinsa. Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, 89) mukaan sosioemotionaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot antavat yksilölle esimerkiksi mahdollisuuksia tiedostaa toimintaansa, asettaa itselleen tavoitteita sekä löytää haastavissa tilanteissa sopivia selviytymiskeinoja. Myös esimerkiksi kaverisuhteiden hankkiminen ja ylläpitäminen sekä sopeutuminen uusiin tilanteisiin on heidän mukaansa näiden taitojen myötä helpompaa.

Sosioemotionaaliset taidot ovat yleisesti ottaen merkittäviä yksilön *minäkäsityksen* ja *itsearvostuksen* kannalta. Minäkäsitys voidaan määritellä kuvaksi, joka yksilöllä on itsestään ja siihen on yhteydessä myös itsearvostuksen käsite. Itsearvostus ilmenee erityisesti sosiaalisessa käyttäytymisessä, sillä itsearvostus vaikuttaa suhteiden muodostumiseen toisiin ihmisiin. (Lappalainen ym. 2008, 116–117.) Minäkäsitys ja itsearvostus ovat tärkeitä sosioemotionaalisten taitojen näkökulmasta, sillä vertaisryhmän merkitys minäkuvan rakentumiselle on merkittävä ja lapsi oppii itsestään suhteessa vertaisiinsa sosiaalisen vertailun kautta.

(Salmivalli 2005, 33). Minäkäsitys on jatkuva rakennusprosessi, jossa uutta minään liittyvää tietoa liitetään aiemmin muodostettuun minätietoon. Erityisesti varhaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa minäkäsityksen totuudenmukaisuuteen, sisältöön ja tunne-kognitio suhteeseen. (Lappalainen ym. 2008, 117.)

Minäkäsityksen ja itsearvostuksen lisäksi sosioemotionaalisella kehityksellä on vaikutusta esimerkiksi koulunkäyntiin. Lappalaisen ja kollegoiden (2008, 120) sekä Denhamin ja kumppaneiden (2015) mukaan hyvät sosioemotionaaliset taidot edistävät esimerkiksi kouluun sopeutumista. Denhamin ja kollegoiden (2016, 300) mukaan lapset, jotka ymmärtävät ja säätelevät tunteitaan sekä ovat positiivisempia aloittaessaan koulun, todennäköisemmin muodostavat positiivisia ja rakentavia suhteita tovereihin ja opettajiin sekä myös osallistuvat enemmän. Kouluun sopeutuminen puolestaan motivoi koulunkäyntiin ja johtaa hyviin oppimistuloksiin (Lappalainen ym. 2008, 120). Myös Hanin (2014, 171) mukaan sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä kouluvalmiuteen ja akateemiseen menestykseen. Tutkimustulosten valossa sosioemotionaalisten taitojen tukeminen on siis merkityksellistä jo ennen varsinaista kouluikää koulupolun hyvän aloituksen ja sujumisen kannalta.

Sosioemotionaaliset taidot eivät ole merkityksellisiä ainoastaan lapsuuden kannalta, vaan sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat myös pitkälle elämään. Toppingin ja kollegoiden (2000, 36) mukaan sosiaalisesti kyvykkäät henkilöt pystyvät sietämään yleisesti ottaen paremmin elämässä eteen tulevia haasteita, kuin sosiaalisesti taitamattomammat. Kokon ja Pulkkinen (2000) tutkimustulosten valossa esimerkiksi lapsuuden aggressiivisuus voi johtaa sopeutumattomuuden kehään, joka vaikuttaa pitkälle elämään koulumenestyksen, alkoholin käytön, ammatillisten vaihtoehtojen vähyyden ja työttömyyden kautta. Lasten tunnetaidot puolestaan ennustavat Denhamin ja kollegoiden (2015) mukaan myös myöhempää sosioekonomista selviytymistä, sillä hyvät tunnetaidot ovat negatiivisessa yhteydessä myös myöhempään sosioekonomiseen riskiin. Tunteiden säätelyllä on lisäksi yhteyttä esimerkiksi parisuhteeseen ja sosiaaliseen toimintaky-

kyyn (Kinnunen & Pulkkinen 2003; Pulkkinen, Nygren & Kokko 2002). Seuraavaksi esittelenkin sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyviä haasteita, joiden vaikutus yksilön elämään voi olla merkittävä.

### 2.3 Sosioemotionaaliset haasteet

Vaikka sosioemotionaalinen kehitys on tärkeä osa ihmisen kokonaiskehitystä, se ei aina etene ongelmitta. Tällöin voidaan puhua sosioemotionaalisen kehityksen haasteista, jotka vaikuttavat lapsen hyvinvointiin. Lapset, joilla on sosioemotionaalisen kompetenssin puutteita, ovat alttiimpia sisäänpäin suuntautuville tunne-elämän vaikeuksille sekä ulospäin suuntautuville sosiaalisille haasteille. (Lappalainen ym. 2008, 117.) Nämä sosiaaliset ongelmat voivat ilmetä joko suoraan tiettyjen sosiaalisten tai kognitiivisten taitojen häiriintymisen kautta tai sekundaarisesti leimaantumisen, sosiaalisen osallistumisen rajoitusten tai sosiaalisten mahdollisuuksien vähäisyyden seurauksena (Beauchamp & Anderson 2010, 40). Sosioemotionaaliset haasteet näkyvät myös päiväkotien ja koulujen arjessa esimerkiksi haastavana käyttäytymisenä ja haasteellisena koetaan erityisesti ulospäin suuntautuva ongelmallinen käyttäytyminen (Ahonen 2017, 28).

Sosioemotionaaliset haasteet voidaan ryhmitellä kolmeen pääryhmään niiden arjessa ilmenevien tunnuspiirteiden mukaan. Nämä pääryhmät ovat tarkkaavuuden ongelmat, käytöshäiriöt sekä psyykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden ongelmat. *Tarkkaavuuden ongelmista* puhuttaessa puhumme esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä tai hyperkineettisestä häiriöstä. Arviot tarkkaavuuden ongelmien esiintyvyydestä vaihtelevat seulonnan tarkkuudesta riippuen. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 93.) Kohdistamaton aktiivisuus, lyhytaikainen keskittyminen ja impulsiivinen käyttäytyminen liittyvät myös pienen lapsen normaaliin kehitykseen, mutta lapsen kasvaessa nämä taidot yleensä kehittyvät (Kauffman & Landrum 2009, 257). Myöhemmin tarkkaavuuden ongelmat vaikuttavat niin koulunkäyntiin kuin myös sosiaaliseen vuorovaikutuk-

seen, sillä tarkkaavuuden haasteista kärsivän käyttäytymistä voidaan pitää haasteellisena ja esimerkiksi ystävyysuhteiden solmiminen voi tuottaa hankaluuksia (Kauffman & Landrum 2009, 257; Kuorelahti & Lappalainen 2017, 93).

*Käytöshäiriöistä* puhuttaessa taas tarkoitetaan yleensä käyttäytymisen piirteitä, jotka rikkovat sosiaalisia normeja ja kanssaihmissuhteiden oikeuksia. Käytöshäiriöihin voi liittyä esimerkiksi aggressiivisuutta, omaisuuden tuhoamista, valehtelua ja sääntöjen rikkomista. (Huttunen 2016; Kuorelahti & Lappalainen 2017, 94.) Käytöshäiriöt ovat yleisiä ja voivat ilmetessään olla haastavia ja hyvinkin pitkäaikaisia (Huttunen 2016). Aggressiivista käyttäytymistä pidetäänkin juuri kuorittavimpana sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmenemismuodoista (Ahonen 2017, 32). Toisaalta lievät käytöshäiriöt voivat korjaantua ilman hoitoa (Huttunen 2016). Käytöshäiriöiden taustalla voivat vaikuttaa esimerkiksi vakavat kiintymyssuhteen häiriöt ja laiminlyönnot (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 94–95), tai muu sosioemotionaalisen kehityksen häiriö, kuten esimerkiksi masennustila (Huttunen 2016).

*Psyykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden ongelmiin* kuuluu puolestaan esimerkiksi muun maussa masennus, fobiat, ahdistuneisuus, psykoottiset häiriöt ja syömishäiriöt. Niiden muoto vaihtelee ja lievissä muodoissaan ne voivat jäädä joskus jopa huomaamatta. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 95.) Tällainen henkilön sisäänpäin suuntautunut oireilu ilmenee kuitenkin usein yhdessä edellä käsiteltyjen ulospäin näyttäytyvien haasteiden kanssa, ja sen useita eri muotoja voi esiintyä samanaikaisesti (Kauffman & Landrum 2009, 354).

Kuten edellä kuvatussa voidaan havaita, sosioemotionaalisten taitojen kehityksen haasteet ovat moninaisia ja niiden taustalla voi olla monia syitä. Sosiaalisten taitojen kehitys voi olla epävakaata esimerkiksi neurologisten ja kehityksellisten häiriöiden, kroonisten sairauksien, sosiaalisen vähäosaisuuden, vanhempien psykopatologian sekä puutteellisen kasvuympäristön yhteydessä (Beauchamp & Anderson 2010, 40). Yleisemmin sosioemotionaalisen kompetenssin haasteiden taustalla saattavat vaikuttaa esimerkiksi varhaislapsuuden puutteelliset vuorovaikutusmallit ja varhaisen tuen puute (Lappalainen ym. 2008, 117). Nelson, Stage, Duppong-Hurley, Synhorst ja Epstein (2007) tutkivat lasten

haasteellista käyttäytymistä ennustavia riskitekijöitä päiväkotikäisillä lapsilla ja ensimmäisen luokan oppilaille, jotka kuuluivat emotionaalisten ja käyttäytymisen haasteiden riskiryhmään. Viisi selkeimmin pulmia ennustavaa tekijää olivat ulkoisen käyttäytymisen tapa (esim. impulsiivisuus, aggressiivisuus), sisäisen käyttäytymisen tapa (esim. pelokkuus, sulkeutuneisuus), varhaislapsuuden sopeutumattomuus, perheen toimivuus sekä äidin masennus. Tutkimustiedon valossa lapsen kasvuympäristöllä ja varhaisella vuorovaikutuksella on siis huomattava vaikutus sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemiseen.

Sosioemotionaaliset haasteet voivat vaikuttaa merkittävästi yksilön hyvinvointiin. Emotionaaliset ja käyttäytymisen vaikeudet ovat tutkimusten mukaan yhteydessä oppilaiden koulusuoriutumiseen (Reid, Gonzalez, Nordness, Trout & Epstein 2004) ja oppimisvaikeuksiin (Martínez & Semrud-Clikeman 2004, 411) sekä torjutuksi tulemiseen (Lappalainen ym. 2008, 121). Sosiaalisten taitojen haasteet voivat ilmetä ongelmallisena käytöksenä, ahdistuksena ja jopa kognitiivisena heikkoutena. Ne voivat aiheuttaa ahdistusta ja sosiaalista eristäytymistä sekä huonontaa itsetuntoa ja vaikuttaa elämänlaatuun. (Beauchamp & Anderson 2010, 39–40.) Tässä luvussa olen käsitellyt sosioemotionaalista kehitystä ja sen tärkeää merkitystä yksilön elämän kannalta. Seuraavassa luvussa käsitelen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukemista kasvattajan näkökulmasta.

### **3 KASVATTAJA LASTEN SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKIJANA**

Kasvattajat ovat keskeisessä asemassa lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa niin varhaiskasvatuksessa kuin myös myöhemmin koulussa. Varhainen haasteisiin tarttuminen voi ehkäistä sosioemotionaalisen kehityksen haasteiden kasaantumista myöhemmin. Tässä luvussa selvitän sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen liittyviä lähtökohtia sekä kerron sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen kehitetyistä ohjelmista, joita kasvattaja voi käyttää työnsä tukena.

#### **3.1 Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen lähtökohtia**

Sosioemotionaalisten taitojen perusta alkaa muodostua jo varhaislapsuudessa, sillä nämä taidot kehittyvät lapsen ja häntä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden vuorovaikutuksessa. Siten sosioemotionaalinen kehitys alkaa jo vastasyntyneellä lapsella hänen ja häntä hoitavien aikuisten välisessä suhteessa. (Ahonen 2017, 17.) Tällöin aikuisen reaktiot esimerkiksi lapsen negatiivisiin tunteisiin tarjoavat lapselle tietoa tunteiden kokemisesta ja näyttämisestä. Lasta tukevat reaktiot voivat myös auttaa lasta vähentämään negatiivisia tunteitaan, ymmärtämään tunteita yleisemmin sekä tulemaan toimeen tunteidensa kanssa. (Kurki, Järvenoja, Järvelä & Mykkänen 2016, 77.) Niinpä kasvattajan oikeanlaiset reaktiot lapsen tunteisiin voidaan katsoa sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen tukemisen peruslähtökohdaksi.

Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen jatkuu läpi lapsuuden. Lapsen kehittyessä hänen sosiaaliseen todellisuuteensa tulevat vähitellen osallisiksi myös muut lapset sekä kasvatukselliset instituutiot (Ahonen 2017, 17), kuten esimerkiksi varhaiskasvatus sekä koulu. Sosioemotionaalista kompetenssia on tärkeää tukea systemaattisesti jo varhaiskasvatuksessa, sillä Denhamin ja kollegoiden (2016, 302) mukaan esimerkiksi emotionaalinen kompetenssi on tärkeää varhaislapsuuden sosiaalisen kehityksen kannalta. Lisäksi Ahosen (2017, 22) mukaan



varhaiskasvatuksen luonne mahdollistaa sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen panostamisen koulua paremmin. Sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen näkökulma sisältyykin myös valtakunnallisiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2016) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014). Niiden mukaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tulee tarjota lapselle mahdollisuuksia kehittää esimerkiksi tunnetaitojaan sekä sosiaalisiin taitoihin johtavia vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojaan (Opetushallitus 2014, 12, 15, 17; Opetushallitus 2016, 19, 22–23).

Varhaiskasvatuseräisten lasten tarve sosiaalisten taitojen sekä käyttäytymisen tukeen vaihtelee yksilöittäin. Toiset lapset harjoittelevat ja omaksuvat jo varhaiskasvatuserässä monimutkaisia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, kun taas toiset lapset vasta sopeutuvat varhaiskasvatuseräympäristöön sekä harjoittelevat esimerkiksi sosiaalisten suhteiden luomista. (Fox, Hemmeter, Snyder, Binder & Clarke 2011, 178.) Lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä voidaan kuitenkin tukea kasvatuksellisin keinoin niin, että lapsi oppii itsensä ilmaisua ja toisten ihmisten huomioimista sosiaalisesti suotuisalla tavalla. (Ahonen 2017, 17). Tunne-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kuulluksi tulemisen, yhteistyön, leikin sekä kommunikointiin kannustamisen kautta (Opetushallitus 2014, 23; Opetushallitus 2016, 23, 38–39, 41).

Nämä edellä mainitut taidot kehittyvät varhaiskasvatuksessa osallisuuden kautta. Lasten *osallisuus* kasvatuksessa on viime vuosina ollut merkittävästi esillä. Se on myös lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen kannalta tärkeä näkökulma, sillä Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2015) mukaan sosioemotionaalinen kompetenssi on yksi merkittävä tekijä osallisuuden ja sosiaalisen osallisuuden kannalta. Myös osallisuus tulee esiin Varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 18-19; Opetushallitus 2016, 24) ja tiivistetysti sen voidaan katsoa olevan osallistumista ja vaikuttamista, mahdollisuutta ilmaista itseään ja ajatuksiaan sekä osallistumista päätöksentekoon. Osalliseksi itsensä tunteminen omassa yhteisössä mahdollistaa Kuorelahden ja kollegoiden (2005) mukaan itsensä tuntemisen arvoste-

tuksi. Kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisen kokemus lisää myös lapsen edellytyksiä säädellä myös omaa käyttäytymistään (Ahonen 2017, 20). Lapsen osallisuutta kasvattaja voi lisätä esimerkiksi kuuntelemalla ja olemalla kiinnostunut sekä tarjoamalla vaikuttamismahdollisuuksia. Kuorelahden ja kumppaneiden (2015) mukaan hyvä ja laadukas opetus vahvistaakin yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta.

Osallisuus liittyy aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen, mutta sosiaalinen osallisuus on puolestaan lasten keskinäisten suhteiden kannalta merkittävä näkökulma. Kosterin, Nakkenin, Pijlin ja van Houtenin (2009) kirjallisuuskatsauksen mukaan sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta keskeisessä asemassa ovat esimerkiksi vuorovaikutus, ystävyysuhteet ja yhdessä leikkiminen. Sosioemotionaalinen kompetenssi on tärkeä taito hyväksytyksi tulemisen ja sosiaalisen osallisuuden kokemisen kannalta (Kuorelahti ym. 2015) ja sen vuoksi myös lasten keskinäisiin yhdessä toimimisen taitoihin tulee kiinnittää huomiota. Kasvattaja voi arvioida lapsen sosiaalista osallisuutta esimerkiksi tarkastelemalla lasten keskinäistä leikkiä, toimintaan osallistumista tai ryhmästä ulkopuolelle jäämistä (Kuorelahti ym. 2015).

Sosioemotionaalisten taitojen opettamien on siis kasvattajan tärkeä tehtävä. Näiden taitojen opettamisessa ja kohdentamisessa perustana on Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, 99) mukaan sosioemotionaalisten taitojen monipuolinen arviointi. Arviointiin voidaan käyttää kyseiseen tarkoitukseen suunniteltuja arviointivälineitä, mutta niiden käyttö varhaiskasvatuksessa on vähäistä. Erilaisia sosioemotionaalisten taitojen arviointivälineitä Suomessa ovat esimerkiksi ala- ja yläkouluikäisille tarkoitettu MASK - monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista (Kaukiainen, Junntila, Kinnunen & Vauras 2005) sekä jo nuoremmille lapsille soveltuva Vahvuudet ja vaikeudet -kyselylomake (The Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ). Sosioemotionaalisten taitojen arvioinnin avulla pystytään löytämään tavoitteita, joiden saavuttamiseen voidaan etsiä pedagogisia ratkaisuja. Arvioinnilla ja palautteella seurataan, ohjataan ja kannustetaan tavoitteiden saavuttamiseen sekä tuetaan minäkuvan, itsetunnon ja itseluottamuksen kehittymistä. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 100.)

Luvussa 2.3 käsitellessäni sosioemotionaalisia haasteita kerroin, miten eri tavoilla sosioemotionaalisia haasteita voidaan luokitella. Käyttäytymisen ongelmien ilmetessä pedagoginen luokittelu voi onnistuessaan olla hyvä apu kasvattajan työssä. Sosioemotionaalisten haasteiden karkea luokittelu esimerkiksi edellisessä luvussa esitettyjen pääluokkien mukaa voi auttaa kasvattajaa hahmottamaan ilmiötä ja miettimään keinoja puuttua haasteisiin (Kuorelahti & Lappalainen 2009, 93). Ahonen (2017, 32–51) on teoksessaan kuvannut tapoja tukea erilaisia sosioemotionaalisia haasteita. Hänen mukaansa esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi hyötyy empatiasta, uhmakkaasti käyttäytyvä perusteluista ja ennakoinnista, vetäytyvästi käyttäytyvä ajasta ja kannustamisesta sekä levottomasti käyttäytyvä tuesta toiminnanohjaukseensa. Vaikka sosioemotionaalisille haasteille onkin olemassa erilaisia alaluokkia ja määritelmiä, kasvattajan on kuitenkin tärkeää keskittyä ongelmien kuvailuun konkreettisella tasolla ja käyttäytymisen ongelmien ilmetessä luokittelua tärkeämpää on konkreettisten käytännön tilanteiden pohtiminen erilaisissa kasvatusympäristöissä. (Kuorelahti & Lappalainen 2009, 93–94.) Viime aikoina Suomessa onkin alettu siirtyä häiriö- ja ongelmakeskeisestä lähestymistavasta vahvuuslähtöiseen arviointiin (Lappalainen ym. 2008, 122–123).

Vaikka kasvattajat ovat tärkeässä asemassa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa, esimerkiksi varhaiskasvattajilla on Hanin (2014, 171) mukaan vain rajalliset mahdollisuudet kehittää työssään ammatillisia valmiuksiaan lasten sosiaalisen kompetenssin tukemiseen. Ahosen (2017, 22) mukaan varhaiskasvattajilla on tutkimusten mukaan runsaasti tietoa lapsen sosioemotionaalisesta kehityksestä ja sen tukemisesta, mutta haasteena on tiedon soveltaminen käytäntöön. Hänen mukaansa kasvattajat kaipaavat enemmän käytännön ohjausta työskentelyynsä sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa. Myös Opetushallituksen lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista varhaiskasvatuksessa selvittävän tilannekartoituksen mukaan varhaiskasvattajat kaipaavat selkeitä välineitä, menetelmiä ja opetusmateriaaleja sosioemotionaalisten taitojen tukemisen käytännön toteutukseen (Määttä ym. 2017, 46). Koska sosioemotio-

naaliset taidot vaikuttavat merkittävästi lapsen elämään, varhaiskasvattajille olisikin tärkeää tarjota mahdollisuuksia kehittää itseään lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Yksi apu kasvattajien työhön sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ovat erilaiset sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen tähtääviä interventio- ja tukiohjelmiä. Seuraavaksi esittelen näitä ohjelmia.

### 3.2 Interventiot ja tukiohjelmat kasvattajan työn tukena

Sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi on kehitelty paljon erilaisia menetelmiä. Yksi vastaus kasvattajien kaipaamiin käytännön vinkkeihin ja ohjaukseen sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi ovat erilaiset sosioemotionaalisten taitojen tuki- ja interventio-ohjelmat. Niillä on katsottu voivan tunnistaa esimerkiksi sosiaalisten taitojen puutteita ja edistää taitojen lisääntymistä (Salmivalli 2005, 79).

Anttila, Huurre, Malin ja Santalahti (2016) ovat Terveiden ja hyvinvoinnintaitoksen julkaisussa selvittäneet mielenterveyttä edistäviä menetelmiä sekä kirjallisuutta muun muassa varhaiskasvatuksessa. Heidän mukaansa lasten tunne-, vuorovaikutus- ja mielenterveysosaamista kehittävässä menetelmissä painottuvat valmiiksi suunnitellut tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävät tuokiot ja muut käytännön vinkit. Taitoja harjoitellaan pienten lasten kanssa toiminnallisesti leikin, draaman ja kuvien avulla (Anttila ym. 2016, 19). Salmivallin (2005, 182) mukaan sosiaalisen pätevyyden edistämisen perustoimintatavat ovat olleetkin suoraan käyttäytymiseen vaikuttaminen sekä käyttäytymisen taustalla oleviin kognitioihin vaikuttaminen. Lisäksi on olemassa menetelmiä, joiden pyrkimyksenä on kehittää koko kasvattajayhteisön toimintaa hyvinvointia edistäväksi (Anttila ym. 2016, 18).

Interventiot, jotka perustuvat *sosiaalisten taitojen opettamiseen*, pyrkivät vaikuttamaan suoraan lapsen käyttäytymiseen. Tällöin lapselle opetetaan ja vahvistetaan konkreettisia taitoja, joiden tiedetään lisäävän toverisuosiota. Tausta-ajatuksena on, että sosiaalisia taitoja oppiessa myös lapsen kognitiiviset prosessit

muuttuvat. Sosiaalisten taitojen opettamiseen kuuluu esimerkiksi taidoista keskustelemista, taidon toteuttamisen oikeiden ja väärin tapojen tunnistamista, taidon harjoittamista ja käytön vahvistamista luonnollisessa ympäristössä. (Salmivalli 2005, 182–183.) Sosioemotionaalisia taitoja on saatettu opettaa myös ainoastaan yksittäisille tukea tarvitseville lapsille (Ahonen 2017, 30). Sosiaalisten taitojen suora opettaminen on saanut kuitenkin osakseen myös kritiikkiä, ja onkin pohdittu, yleistyvätkö opitut taidot todella opetustilanteiden ulkopuolella luonnollisessa ympäristössä (Salmivalli 2005, 184).

Toinen perinteinen sosiaalisen kompetenssin lisäämisen toimintatapa on ollut käyttäytymisen taustalla oleviin kognitioihin vaikuttaminen. Näissä *sosiokognitiivisissa interventioissa* on pyrkimyksenä opettaa lapsia esimerkiksi tunnistamaan emootioita, asettumaan toisten asemaan, tulkitsemaan tilannevihjeitä ja toisten tarkoituksia, luomaan vaihtoehtoisia toimintastrategioita ja ennakoimaan oman toiminnan seurauksia. (Salmivalli 2005, 182, 185). Esimerkkinä tällaisista sosiokognitiivisista tukiohjelmista ovat PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), Friends -ohjelma, jonka varhaiskasvatusikäisille suunnattu sovellus kantaa nimeä Fun Friends, sekä Suomessakin paljon käytetty Askeleittain (The Second Step) ja pienille lapsille suunnattu Pienin askelin (Hogrefe 2015). PATHS-ohjelmassa keskiössä ovat vaihtoehtoisten ajattelustrategioiden oppiminen, ja sen tarkoituksena on kehittää lasten sosiaalista kompetenssia sekä vähentää ongelmakäyttäytymistä (Domitrovich, Cortes & Greenberg ym. 2007, 67). Friends-ohjelman tavoitteena on puolestaan opettaa lapsille kognitiivis-behavioraalisia strategioita ahdistuksen vähentämiseksi sekä sosiaalisen ja emotionaalisen vahvuuden lisäämiseksi leikin ja kokemuksellisen oppimisen kautta (Pahl & Barrett 2010, 15). Askeleittain ohjelman perustana on taas empatiataitojen, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitojen sekä tunteiden säätelyn opettaminen päiväkodissa, esikoulussa ja alaluokilla (Hogrefe 2015).

Sosiokognitiivisia interventioita on tutkittu melko paljon. Askeleittain ohjelmaa on tutkittu enemmän kouluikäisillä lapsilla ja tulokset ovat olleet positiivisia (esim. Frey, Nolen, Edstrom & Hirschstein 2005). Pahl ja Barrett (2010) ovat taas tutkineet Fun Friends -interventio-ohjelman toimivuutta esikoululaisilla

Australiassa ja he raportoivat ohjelman mahdollisesti tuottaneen positiivisia tuloksia. Myös vanhemmat ja kasvattajat arvioivat ohjelmaa heidän mukaansa myönteisesti. Myös PATHS-interventioon osallistuneilla 3–4 vuotiailla lapsilla oli Yhdysvalloissa toteutetun tutkimuksen tulosten mukaan koeasetelman jälkeen paremmat emotionaalisen tietoisuuden taidot. Vanhemmat ja opettajat raportoivat näiden lasten myös olevan sosiaalisesti kyvykkäämpiä suhteessa ikätovereihin. Toisaalta esimerkiksi PATHS-ohjelmaan liittyvässä tutkimuksessa ei ilmennyt vaikutuksia lasten sosiaaliseen ongelmanratkaisukykyyn tai lasten ulkoiseen käyttäytymiseen. (Domitrovich ym. 2007.) Sosiokognitiivisten interventio-ohjelmien tehokkuutta onkin arvioitu myös kriittisesti. Vaikka ohjelmiin osallistuvien lasten sosiaalinen ongelmanratkaisutaito näyttäisi kehittyvän, ongelmakäyttäytyminen ja asema vertaisryhmässä eivät muutu. (Salmivalli 2005, 185–186.)

Tukea tarvitseviin lapsiin kohdistuvien interventioiden lisäksi koko ryhmän sosiaalisen rakenteen muuttamiseen tähtäävät interventiot ovat mahdollisia. Koko ryhmään vaikuttavia interventioita on kutsuttu *sosioekologisiksi interventioiksi*. Sosioekologisten interventioiden pyrkimyksenä on yksittäisen lapsen käyttäytymisen ja kognitioiden sijasta tai niiden lisäksi vaikuttaa laajempaan sosiaaliseen ympäristöön. Perustana näille interventioille on, että pysyvien muutosten aikaan saamiseksi tulee muutoksia tapahtua myös muiden lasten odotuksissa ja tulkinnoissa kyseisestä lapsesta. Sosiaalisten taitojen opettaminen ei riitä, mikäli lapsen ympäristö ei mahdollista uusien taitojen käyttöönottoa tai ei muuta käsityksiään lapsesta ja suhtautumista häneen. (Salmivalli 2005, 182–188.) Esimerkkinä tällaisesta kaikille lapsille suunnatusta tukiohjelmasta on Ihmeelliset vuodet -ohjelma (engl. The Incredible Years), jonka tarkoituksena on edistää myönteisiä kasvatustapojen menetelmiä, auttaa kasvattajia käsittelemään lasten käyttäytymistä sekä parantaa kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta (Ihmeelliset vuodet n.d.). Webster-Stratton, Reid ja Stoolmiller (2008) tutkivat The Incredible Years -ohjelmaa kouluissa, jotka kuuluivat riskiryhmään köyhyyden esiin-

tymisen vuoksi. Tutkimus osoitti positiivisia tuloksia niin lasten sosioemotionaalisen kehityksen, opettajien luokanhallinnan kannalta kuin myös tyytyväisyyden kannalta.

Sosioekologiseksi tukiohjelmaksi voisi kuvata myös tämän tutkimuksen keskiössä olevaa Papilio-ohjelmaa. Papilio-ohjelman kehittämisessä on hyödynnetty joitakin edellä kuvattujen sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämiseen tähtäävien ohjelmien tuottamaa tietoa, kuten esimerkiksi tietoa vanhempien tiiviin osallistumisen tarjoamista hyödyistä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa yhdessä varhaiskasvattajien kanssa. Papilio-ohjelman etuna onkin juuri sen kokonaisvaltaisuus, sillä ohjelma on koko päiväkodin kasvatusyhteisöön vaikuttava tukiohjelma. Suomessa ei ole aiemmin ollut varhaiskasvatuksen kontekstissa yhtä kokonaisvaltaista ohjelmaa. Kouluissa on kuitenkin otettu käyttöön koko koulun toimintakulttuuriin vaikuttavia menetelmiä, kuten esimerkiksi kiusaamisen ennaltaehkäisyyn suunniteltu KiVa Koulu -toimenpideohjelma, tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen tarkoitettu Yhteispeli sekä toivottavan käyttäytymisen tukemiseen ja ongelmien ennaltaehkäisemiseen suunniteltu ProKoulu (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 102-103). Seuraavaksi esittelen tämän tutkimuksen kannalta keskeistä kokonaisvaltaista sosioemotionaalista tukea tarjoavaa Papilio-ohjelmaa tarkemmin sekä pureudun siitä jo olemassa olevaan tutkimuskirjallisuuteen.

## 4 PAPILIO-OHJELMA

Yksi lasten sosioemotionaalisten taitojen tukiohjelmissa on Saksalainen *Papilio-ohjelma*. Se on Berliinin ja Bremenin yliopistoissa lasten tunnetaitojen ja vastuullisen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemiseksi kehitetty ohjelma (Mayer, Tukac & Scheithauer 2011, 59), joka on tarkoitettu ensisijaisesti 3-6 vuotiaalle lapsille (Barquero ym. 2005, 11). Kyseessä on kokonaisvaltainen tukiohjelma, joka on tiiviisti mukana päiväkotien arjessa ja tarkoitettu päiväkotien kaikille lapsille (Papilio 2015b).

Papilio-ohjelma on kehitetty erityisesti juuri varhaiskasvatuksen kontekstiin (Papilio 2015b) ja sen tärkeänä sisältönä on tunteiden hallinnan ja sosiaalisesti vastuullisen käyttäytymisen opettelu jo varhaislapsuudessa leikin kautta (Papilio 2015a). Lisäksi ohjelman pyrkimyksenä on itsesäätelypulmien ja käyttäytymisen ongelmien ehkäiseminen (Papilio 2015b). Vaikka ohjelma pyrkiikin ennalta ehkäisemään tunteisiin ja tunneperäiseen käyttäytymiseen liittyviä ongelmia, ohjelman tavoitteena on myös hoitaa jo ilmenneitä ongelmia sosioemotionaalisissa taidoissa (Lapset ensin ry n.d.). Tärkeimmät Papilio-ohjelman päätavoitteet ovat negatiivisten riskitekijöiden vaikutusten vähentäminen, lasta suojaavien tekijöiden vahvistaminen sekä lasten auttaminen kehityksellisten virstanpylväiden saavuttamisessa (Barquero ym. 2005, 7; Mayer ym. 2011, 59).

Papilio-ohjelmaa on käytetty Saksassa jo pitkään (Papilio 2015b). Ohjelmaa on kehitetty Saksassa vuodesta 2002 alkaen ja maaliskuussa 2016 saksalaisista päiväkodeista 1281 kuului jo Papilion piiriin (Lapset ensin ry n.d.). Ensimmäisiin suomalaisiin päiväkoteihin Papilio rantautui alkukesällä 2015, kun ohjelman käyttöönoton pilottivaihe alkoi (Papilio 2015a). Tällöin aloitettiin kahden Jyväskyläläisen päiväkodin henkilökunnan kouluttaminen ohjelman toteuttamiseen ja saman vuoden syksyllä koulutusta järjestettiin Raumalla ja Uudessa kaupungissa (Papilio 2015b). Papilion käyttöönottoa Suomessa tukevat Suomen Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä yksityiset lahjoittajat (Papilio 2015a).

Papilio-ohjelmaan liittyy myös tieteellistä tutkimusta, jossa ovat mukana Jyväskylän ja Turun yliopistot (Papilio 2015a). Tutkimushankkeen tarkoituksena



on selvittää Papilio-ohjelman soveltamista sekä toteuttamista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimushankkeen tiimoilta Papilio-päiväkodeista on kerätty tutkimusaineistoa niin kyselylomakkein, haastattelemalla, havainnoimalla, päiväkirjojen avulla kuin myös taitoarvioinneilla. Tutkimuksen kohdejoukkona hankkeessa ovat sekä lapset, varhaiskasvattajat että vanhemmat. Seuraavaksi esittelen Papilio-ohjelman sisältöä ja sen tarjoamaa tukea niin lasten, kasvattajien kuin myös vanhempien tasolla sekä tarkastelen aiempaa tutkimustietoa Papilio-ohjelman toimivuudesta.

#### **4.1 Papilio ohjelman tärkeimmät sisällöt**

Vaikka Papilio-ohjelma onkin lasten tunnetaitojen ja vastuullisen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemiseksi kehitetty ohjelma (Mayer ym. 2011, 59), sen pyrkimyksenä on tukea lasten lisäksi myös varhaiskasvattajia ja vanhempia (Papilio n.d.). Papilio-päiväkotien kasvattajilla on ohjelman toteutuksessa keskeinen rooli ja heidät koulutetaan ohjelman toteutukseen päiväkodeissa sekä lasten sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen (Papilio 2015a). Koulutuksessa kasvattajat saavat tietoa esimerkiksi käyttäytymisongelmien varhaisesta ehkäisemisestä, käyttäytymisen säätelyn perusteista, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä lasten kehityksestä ja sen tukemisesta. Kasvattajille opetetaan myös esimerkiksi strategioita vuorovaikutuksen kehittämiseen lasten kanssa sekä ryhmänhallintaa. (Mayer ym. 2011, 59, 61.)

Papilio-ohjelmassa on avainasemassa ”kehitystä edistävä kasvattajavuorovaikutus”, joka auttaa lasta kehittymään ja vahvistaa myönteistä sosiaalista käyttäytymistä. Kehitystä edistävää vuorovaikutusta tuetaan kehumalla toivottua käyttäytymistä, sanoittamalla toimintaa, sopimalla säännöistä sekä puuttumalla ei-toivottuun käyttäytymiseen. (Mayer, Heim & Scheithauer 2015, 9.) Kasvattajien toiminnassa on tärkeää lapsen positiivisen käytöksen vahvistaminen, tarkoituksenmukainen seuraamusten käyttö ongelmatilanteissa, selkeä kommunikatio ja odotukset sekä aikuisten ja lasten välisen suhteen vahvistaminen (Mayer

ym. 2011, 59). Lisäksi kasvattajia kannustetaan esimerkiksi minä-viestien käyttämiseen (Mayer ym. 2015, 6) eli puhumaan lapsille omista tunteistaan lapsille eri arjen tilanteissa.

Lasten tasolla Papilio toimii lapsilähtöisten käytännön periaatteiden mukaan. Lasten kanssa toteutetaan kolmea tointa, joita käytetään päiväkodin arjessa. Nämä ovat ”Paula ja tunnepeikot” -tarina, ”Lelujen vapaapäivä” sekä ”Minun-sinun-meidän-peli” (Papilio 2015a).

”Paula ja tunnepeikot” -tarinassa lapset tutustuvat neljään perustunteeseen, suruun, vihaan, pelkoon ja iloon, tunnepeikkojen kautta (Mayer ym. 2015, 38; Papilio 2015a). Tarinan tunnepeikot ovat nimeltään Nyyhky, Äksy, Säikky ja Hymy. Tarinan kautta lasten on tarkoitus oppia tunnistamaan omia ja toisten tunteita sekä säätelemään tunneperäistä käyttäytymistään. (Papilio 2015a.) Jokaisella tarinatuokiolla lapset kuulevat ensin osan tarinasta ja sen jälkeen keskustellaan omista ja toisten tunteista. Lisämateriaaleina on esimerkiksi kuvia peikoista, peikkojen ääniä CD:ltä, tunteisiin liittyviä lauluja sekä kirstu, johon peikoille voi jättää viestejä tai lahjoja, ja jonne peikot puolestaan jättävät terveisiä lapsille. Lisäksi toimintatapoihin sisältyy laulamista, rytmistä liikkumista ja rauhoittumisrituaali jokaisen tarinakokonaisuuden alussa. Paula ja tunnepeikot -tarinan aloituksen yhteydessä koko ryhmä askarteleo ja nimeää myös yhteisen peikkonuken kierrätys- tai luonnonmateriaaleista. (Mayer ym. 2015, 38–72.)

Papilio-päiväkotien arjessa tunteista keskustellaan säännöllisesti. Tunnepeikkojen kuvat ovat ryhmätilan seinällä aina ja lapsi voi omalla kuvallaan merkitä, mikä peikosta kuvaa parhaiten lapsen sen hetkistä tunnetilaa. Tarkoituksena on tunteiden tunnistamisen, kommunikaation ja tunteiden säätelyn kautta vahvistaa empatiaa sekä auttavaista ja prososiaalista käytöstä. (Mayer ym. 2011, 60.) Lapset oppivat konkreettisista tunteiden tunnistamisen tavoista, kuten ruumiillisista reaktioista, ilmeistä ja äänensävyistä. He myös oppivat, miksi ja missä tilanteissa tunteita esiintyy ja miten näitä tunteita voi käsitellä. (Mayer ym. 2015, 38.)

Toista Papilio-ohjelman tointa, ”Lelujen vapaapäivää”, toteutetaan puolestaan päiväkodeissa kerran viikossa. Tällöin lapset leikkivät ilman tavanomaisesti

käytettäviä leluja ja keksivät tekemisensä itse ja yhdessä toisten kanssa. (Papilio 2015a.) Lapsilla on Lelujen vapaapäivänä kuitenkin käytössään esimerkiksi peittoja ja tyynejä, pahvilaatikoita ja roolivaatteita. Lapset voivat myös käyttää luonnosta löytämiään leikkitarpeita ja he saavat pyytäessään käyttöön esimerkiksi paperia, liimaa ja työkaluja. Lisäksi Lelujen vapaapäivän tultua lapsille tutuksi, Lelujen vapaapäivänä voidaan lasten aloitteesta käydä esimerkiksi retkillä. Lähtökohtana Lelujen vapaapäivänä on kuitenkin se, että leikki ideoiden tulisi lähteä lapsilta itseltään, sillä tämä tukee lasten osallisuutta sekä mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. (Mayer ym. 2015, 20–21.)

Aikuiset pyrkivät Lelujen vapaapäivänä havainnoimaan lapsia, osallistumaan lasten leikkeihin sekä tunnistamaan ja tukemaan sellaisia lapsia, joilla on haasteita leikissä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai ryhmään liittymisessä (Mayer ym. 2011, 60–61). Kasvattajien tulee olla Lelujen vapaapäivänä hieman taustalla, eivätkä he myöskään ehdota suoraan lapsille ideoita. Tarvittaessa aikuinen voi kuitenkin suunnata lasten leikkiä esimerkiksi silloin, kun leikki on kehittymässä ei-toivottuun suuntaan. (Mayer 2015, 31.) Lelujen vapaapäivän tarkoituksena on lisätä lasten välistä positiivista vuorovaikutusta ja tukea uusien kaverisuhteiden muodostumista, ja lasten integroitumista kaveriryhmään sekä edistää lasten ongelmanratkaisukykyä. (Mayer ym. 2011, 60–61.)

Kolmas toimi, ”*Minun-sinun-meidän-peli*”, pohjautuu hyvän käytöksen peliin (Good Behavior Game) (Mayer ym. 2011, 61), ja sen ajatuksena on toisten vastavuoroinen auttaminen yhdessä sovittujen sääntöjen toteuttamisessa (Papilio 2015a). Tavoitteena *Minun-sinun-meidän-pelissä* on sosiaalisten sääntöjen harjoittelu sekä soveltaminen päiväkodin arjessa (Mayer ym. 2015, 80). *Minun-sinun-meidän-pelissä* lapset tavoittelevat pienissä tiimeissä palkintoa noudattamalla yhdessä sovittua sääntöä. Kun ryhmä saa kerättyä tietyn määrän pisteitä (yleensä viisi pistettä), se saa valita palkinnon koko lapsiryhmälle. Palkinto voi olla esimerkiksi lasten toivomaa toimintaa, kuten peli, leikki tai jumpparata. Peliä pelataan niin kauan, kunnes lapset kasvattajien mielestä osaavat noudattaa harjoiteltua sääntöä, ymmärtävät säännön idean ja osaavat soveltaa sitä arjessa.

Tämän jälkeen voidaan sopia uudesta harjoiteltavasta säännöstä. Pelin käyttöönoton jälkeen sitä pelataan säännöllisesti vähintään kaksi kertaa viikossa. (Mayer ym. 2015, 80-81, 97.)

Varsinaisen pelaamisen lisäksi sosiaalisista säännöistä keskustellaan, sillä Minun-sinun-meidän pelin laajempaan pyrkimyksenä on sääntöjen merkityksen ymmärtäminen (Mayer ym. 2015, 95). Lisäksi pelin tarkoituksena on lisätä lasten ryhmäorientaatiota, prososiaalista ja tehtäväorientoitunutta käytöstä sekä vähentää impulsiivista ja häiritsevää käytöstä (Mayer ym. 2011, 61). Tavoitteena on, että lapset kokevat arvostusta ryhmän jäsenenä sekä ymmärtävät ryhmän normit ja oman osallisuutensa ryhmän toiminnassa. Pyrkimyksenä on kieltojen luettelemisen sijaan harjoitella sosiaalisia sääntöjä ja normeja leppoisissa ja leikinomaisissa olosuhteissa. Peli on tarkoitettu ensisijaisesti 4 vuotta täyttäneille lapsille. Nuoremmat lapset voivat olla mukana pelissä, mutta heitä ei oteta huomioon arvioinnissa. (Mayer ym. 2015, 80, 95.)

Papilio-ohjelmassa lasten ja varhaiskasvattajien tukemisen lisäksi tärkeänä nähdään myös vanhempien tukeminen. Vanhemmat ovatkin tiiviisti mukana Papilio-ohjelman toteutuksessa (Mayer ym. 2011, 63–64). Vanhemmille järjestetään vanhempainiltoja ja he saavat informaatiota Papilio-ohjelmaan liittyen. Päiväkodin työntekijät myös jakavat vanhempien kanssa tärkeää lasta koskevaa tietoa. Lisäksi vanhemmilla on mahdollisuus toteuttaa osia Papilion toiminnasta myös kotona. (Papilio 2015a.)

## **4.2 Papilio-ohjelman toimivuus**

Papilio-ohjelmaa on tutkittu Saksassa ja sen hyötyjen kerrotaan olevan tieteellisesti todistettu. Ohjelman on todettu vaikuttavan vähentävästi lasten käyttäytymisen ongelmiin ja tukevan sosioemotionaalisten taitojen kehitystä (Papilio 2015a; Scheithauer, Bondü, Hess & Mayer 2016, 172). Ohjelman myös kuvataan ennaltaehkäisevän riippuvuuksien syntymistä ja väkivaltaista käyttäytymistä

(Papilio 2015a). Erityisesti poikkeavasti käyttäytyvien lasten on todettu hyötyvän ohjelmasta. (Papilio n.d.)

Ohjelman tehokkuutta on tutkittu Augsburg Longitudinal Evaluation Study of the Programme Papilio (ALEPP) -pitkittäistutkimuksella Saksassa 3-6-vuotiailla lapsilla. Tutkimuksessa interventioryhmään kuuluvilla lapsilla ongelmallinen käyttäytyminen väheni. Lisäksi sosioemotionaaliset taidot ja prososiaalinen käyttäytyminen lisääntyivät verrattuna kontrolliryhmään opettajien arvioimana (Mayer ym. 2011, 63; Scheithauer ym. 2016.) Mayerin ja kollegoiden mukaan myös Papilio -lastentarhanopettajat kokivat vähemmän stressiä, korkeampaa minäpystyvyyttä sekä parempaa työtyytyväisyyttä. Vanhempien arvioinnit lasten käyttäytymisestä ja taidoista eivät sen sijaan tarjonneet näyttöä intervention vaikutuksista. (Mayer ym. 2011, 63.)

Vaikka Papilio-ohjelmaa on tutkittu Saksassa, siitä on vielä hyvin vähän kansainvälistä tutkimustietoa. Myöskään Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ei ole vastaavaa systemaattista sosioemotionaalisia taitoja vahvistavaa tukiohjelmaa ollut aiemmin käytössä, joten vertailutietoa Papilion kaltaisista ohjelmista Suomessa ei juurikaan ole (Papilio 2015a). Seuraavassa luvussa esittelen tämän Papilio-ohjelman toimivuutta selvittävän tutkimuksen toteuttamisen.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni toteuttamisen. Ensin kerron tutkimusongelmasta ja -kysymyksistä, tutkimuskohteesta ja lähestymistavasta, aineistonkeruusta sekä tutkittavista. Tämän jälkeen tarkastelen aineiston analyysiä sekä tutkimuksen eettisiä pohdintoja.

### 5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus liittyy Jyväskylän ja Turun yliopistojen tutkimushankkeeseen, jonka pyrkimyksenä on tutkia Papilio-ohjelman soveltamista ja käytännön toteutusta suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Papilio-ohjelmaa on tutkittu aiemmin Saksassa (esim. Barquero ym. 2005; Scheithauer ym. 2016), jossa ohjelman on todettu vähentävän lasten käyttäytymisen ongelmia ja tukevan sosioemotionaalisten taitojen kehitystä (Papilio 2015; Scheithauer ym. 2016, 172). Sen on myös katsottu ennaltaehkäisevän riippuvuuksien syntymistä ja väkivaltaista käyttäytymistä (Papilio 2015). Lisäksi ohjelman on todettu lisäävän Papiliota työssään käyttävien lastentarhanopettajien työtyytyväisyyttä sekä vähentävän stressiä (Mayer ym. 2009, 63). Vaikka saksalaiset tutkimukset osoittavatkin Papilion vaikuttavuuden, tutkimusta siitä, millaisia vaikutuksia sillä on suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa ei juurikaan ole, ja tästä syystä aihetta on tärkeää tutkia laajemmin.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää varhaiskasvattajien kokemuksia Papilio-ohjelmasta. Erityisesti pyrin tarkastelemaan sitä, miten Papilio-ohjelmaa työssään käyttävät kasvattajat kokevat Papilio-ohjelman toteuttamisen ja toimivuuden suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Vaikka aiheesta ei ole vielä julkaistu tutkimustietoa, kasvattajien kokemukset ohjelman toimivuudesta ovat tärkeitä, kun pohditaan Papilio-ohjelman laajempaa käyttöä. Kasvattajien tulee

nähdä ohjelma suomalaiseen varhaiskasvatukseen sopivaksi sekä tehokkaaksi lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kannalta, jotta ohjelmalla olisi laajempia käyttömahdollisuuksia.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia kokemuksia kasvattajilla on Papilio-ohjelman toteuttamisesta ja sen toimivuudesta päiväkodissa?
2. Miten kasvattajat kokevat Papilio-ohjelman tukevan lasten sosioemotionaalisia taitoja?

## 5.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä tutkimus edustaa *laadullista tutkimusotetta*, sillä pyrkimyksenäni on tavoittaa tutkittavien kokemuksia Papilio-ohjelman käytöstä ja toimivuudesta osana suomalaista varhaiskasvatusta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 28) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii ensisijaisesti juuri tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. Lisäksi Vaismoradin, Turusen ja Bondasin (2013, 398) mukaan laadullisen tutkimuksen keskiössä, ja siten myös tämän tutkimuksen keskiössä, on tutkittavaa ilmiötä kokevien henkilöiden näkökulman saavuttaminen.

Laadullista tutkimusta ei kuvaa ainoastaan kokemusten tutkiminen ja pyrkimys ymmärtämiseen. Pattonin (2002, 39) mukaan laadullinen tutkimus on naturalistista tutkimusta, mikä tarkoittaa sitä, että tutkittavaa ilmiötä pyritään tutkimaan mahdollisimman luonnollisessa ja tutkittaville tutussa ympäristössä tutkittavaa ilmiötä ja olosuhteita muuttamatta. Myös tässä tutkimuksessa tutkin ilmiötä sellaisenaan luonnollisessa varhaiskasvatusympäristössä ja pyrin saavuttamaan ymmärrystä tutkittavien kokemusmaailmasta ja merkitysrakenteista (ks. myös Metsämuuronen 2008, 14).

Tarkemmin määriteltynä tutkimukseni edustaa *fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta*, sillä siinä yhdistyy sekä fenomenologisia että hermeneuttisia piirteitä.

Pyrkimyksenäni on tutkia kasvattajien kokemuksia Papilio-ohjelman toteuttamisesta ja toimivuudesta. Filosofian haarana *fenomenologia* on kiinnostunut erityisesti juuri ilmiöistä ja niiden tulkitsemisesta (Metsämuuronen 2008, 18). Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat Tuomen ja Sarajärven (2009, 34) mukaan ihmisen kokemukset ja Laineen (2015, 32) mukaan fenomenologiassa korostetaan yksilön perspektiiviä yhteiskunnallista näkökulmaa väheksymättä. Kokemuksia tutkittaessa tutkitaan kokemusten merkityssisältöjä ja niiden rakenteita. Fenomenologia tarkastelee siis sitä, mikä ilmenee koettuna, elettyinä maailmana ja itsenä maailmassa. (Laine 2015, 30–31.) Tässä tutkimuksessa fenomenologinen näkökulma näkyy siinä, että pyrkimyksenäni on paljastaa tutkittavien merkityssisältöjä tutkittavasta aiheesta ja saavuttaa heidän näkökulmansa Papilio-ohjelman toteuttamisesta ja toimivuudesta. Laineen (2015) mainitsema yhteiskunnallinen näkökulma tulee tutkimuksessani puolestaan esille siinä, että tutkittavat tarkastelevat Papilio-ohjelman soveltuvuutta suomalaiseen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön.

Fenomenologiaan tässä tutkimuksessa liittyvä *hermeneutiikka* tarkoittaa puolestaan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34), joka kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaatioon (Laine 2015, 33). Puttonin (2002, 114) mukaan se tarjoaa teoreettisen kehyksen tulkinnalliselle ymmärtämiselle kiinnittäen huomiota kontekstiin tai alkuperäiseen tarkoitukseen. Hermeneuttisella ymmärtämisellä tarkoitetaan ilmiöiden merkityksen ymmärtämistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Hermeneuttinen ulottuvuus liittyy tässä tutkimuksessa fenomenologiaan juuri tulkinnallisen tarpeen kautta. Jotta voin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, täytyy minun tehdä tulkintoja ilmiöstä tutkimusaineiston perusteella.

Fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen, kuten muihinkin tutkimusperinteisiin, liittyy myös filosofisia kysymyksiä. Yleisesti fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kannalta keskeisiä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. (Laine 2015, 29, 33.) Myös tässä tutkimuksessa juuri kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ovat keskiössä, sillä pyrkimyksenäni on tavoittaa kasvattajien kokemuksia ja heidän kokemuksille antamia merkityksiä



sekä sitä, millaisiksi kokemukset ja merkitykset muotoutuvat ohjelmaa toteuttavassa kasvattajayhteisössä.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan rooliin liittyen korostuvat omien ennakko-oletusten sulkeistaminen, ymmärtäminen sekä tulkinta (Laine 2015, 29). Tutkijana tässä tutkimuksessa joudun jättämään omat ennakko-oletukseni taka-alalle, eivätkä ne saa vaikuttaa esimerkiksi tutkimuksen analysointiin ja tuloksiin. Vaikka fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkittavien ja ilmiön ymmärtäminen ja tulkitseminen korostuvat, tutkijana joudun samalla olemaan varovainen tehdessäni tulkintoja tutkimusaineiston pohjalta.

### **5.3 Tutkimusaineisto, tutkittavat ja aineistonkeruumenetelmät**

Käytin tässä tutkimuksessa aineistona Papilio-ohjelmaa työssään käyttävien kasvattajien haastatteluita sekä yhdessä päiväkodissa tuotettuja päiväkirjoja Papilio-ohjelman toteutuksesta. Tutkimushankkeeseen osallistuneista päiväkodeista tähän tutkimukseen valikoitui kaksi päiväkotia ja kaikki tässä tutkimuksessa käyttämäni tutkimusaineisto on kerätty näistä kahdesta päiväkodista. Aineistot on kerätty Papilio-ohjelmaan liittyvän koulutuksen jälkeisenä päiväkotien toimintakautena syksyn 2015 ja kesän 2016 välisenä aikana, jolloin tutkimukseen osallistuneet päiväkodit pilotoivat Papilio-ohjelmaa arjessaan.

Pääaineistona tässä tutkimuksessa käytin Papiliota työssään käyttävien varhaiskasvattajien temahaastatteluita. Laineen (2015, 39) mukaan haastattelu on laaja-alaisin keino tavoittaa toisen ihmisen kokemuksellisuutta ja sen vuoksi se valikoitui tähän tutkimukseen kasvattajien kokemusten tavoittamisen menetelmäksi. Haastattelu on myös joustava menetelmä, jolla voidaan saada syvällistä tietoa, sillä haastattelun avulla voidaan suunnata tiedonhankintaa aineistonkeruutilanteessa ja samalla voidaan saada selville vastausten taustalla olevia motiiveja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11, 34.) Haastattelemalla saavutetaan toisen ihmisen näkökulma: kokemuksia, mielipiteitä, tunteita ja tietoa (Patton 2002, 4, 341).

Haastattelu ei ole aineistonkeruumenetelmänä kuitenkaan aivan ongelmaton. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 35) mukaan haastattelu vaatii haastattelijalta taitoa ja kokemusta, jotta aineiston keruu sujuisi joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. Lisäksi haastattelu on aineistonkeruutilanteen lisäksi valmistautumisineen ja litterointeineen menetelmänä runsaasti aikaa vievä. Myös haastatteluiden analysointi, tulkinta ja raportointi voi olla haastavaa, kun valmiita malleja aineiston käsittelyyn ei ole. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.)

Tässä tutkimuksessa käyttämäni haastattelut olivat teemahaastatteluita. Teemahaastattelussa kysymyksille ei ole tarkkaa muotoa eikä järjestystä, mutta haastattelu ei ole kuitenkaan täysin vapaa kuten syvähaastattelussa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Teemahaastattelu sopii mielestäni hyvin tutkimusaineistoksi silloin, kun tutkimuksessa on fenomenologisia piirteitä, sillä fenomenologiselle haastattelulle on Laineen (2015, 39) mukaan tyypillistä avoimuus, luonnollisuus ja keskustelunomaisuus. Myös tämän tutkimuksen haastattelut olivat hyvin keskustelunomaisia, millä on pyritty syvällisen tiedon saavuttamiseen. Tällaisissa keskustelunomaisissa haastatteluissa vuorovaikutus on keskeisessä asemassa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11). Myös Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 22) mukaan tutkimushaastattelu on monin tavoin yhtenevä muiden keskustelun muotojen kanssa.

Tutkimushaastattelulla on kuitenkin erityinen tarkoitus ja erityiset osallistujaroolit. Haastattelun lähtökohtana on, että tieto on haastateltavalla ja tutkija yleensä ohjaa tai suuntaa keskustelunaiheita. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22.) Tässä tutkimuksessa käyttämäni teemahaastattelut on toteutettu yksilöhaastatteluina ja haastattelun teemat on valittu etukäteen johdattelemaan keskustelua (Haastattelurunko, Liite 1). Pattonin (2002, 343) mukaan haastattelurunko tarjoaa keskustelulle aiheita ja sen tarkoituksena on varmistaa, että jokaisen haastateltavan kanssa käsitellään tietyt tutkimuksen kannalta tärkeät teemat. Haastatteluissa on pyritty selvittämään kasvattajien kokemuksia esimerkiksi yleisesti Papilio-ohjelmasta, siihen liittyvästä koulutuksesta, ohjelman käyttöönotosta, ohjelman vahvuuksista ja heikkouksista, kasvattajan omasta roolista Papilion toteuttajana, menetelmien käytöstä ja toimivuudesta sekä dokumentoinnista.

Teemahaastattelut ovat kolmen Papilio-ohjelmaan hyvin perehtyneen tutkijan keräämiä. Koska en itse kerännyt haastatteluaineistoa, minun tuli perehtyä haastatteluihin hyvin haastattelutallenteiden pohjalta ja arvioida haastattelutilannetta kuulemani pohjalta. Haastattelut erosivat hieman toisistaan, sillä jokaisella haastattelijalla oli oma tyyhinsä toteuttaa haastatteluita. Kaikissa haastatteluissa ei ole kysytty täsmälleen samoja asioita, mutta tutkimuksen kannalta oleelliset teemat on kaikissa haastatteluissa käyty läpi. Lisäksi toiset haastattelijat ovat esittäneet enemmän tarkentavia kysymyksiä. Osassa haastatteluista myös ilmenee selvemmin haastattelijan omat näkökulmat tutkittavasta aiheesta, mutta kaikissa haastatteluissa on kuitenkin annettu hyvin tilaa tutkittavien kokemusten ja merkitysten esiin tuomiselle. Vaikka lähtökohtana haastatteluissa on, että tavoiteltava tieto on tutkittavilla, haastattelijat ovat suunnanneet keskustelun kulkua tutkimuksen kannalta kiinnostaviin teemoihin antamalla samalla laajasti tilaa haastateltavien näkökulmien kuulemiselle. Haastateltavat puolestaan ovat keroneet selkeästi ja laajasti omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan Papilio-ohjelmaan liittyen.

Haastateltavat valikoituivat oman osallistumishalukkuutensa perusteella. Tutkimushankkeeseen kerätyistä haastatteluista valitsin tutkimukseeni kuusi haastattelua kahdesta päiväkodista. Näistä kuudesta kasvattajasta neljä toimi haastatteluhetkellä lastentarhanopettajana ja kaksi erityislastentarhanopettajana. Haastattelut pyrin valitsemaan niin, että tutkimuksessa olisi mukana sekä lastentarhanopettajien että erityislastentarhanopettajien haastatteluja, jotta tutkimusaineistosta nousisi esiin näkökulmia mahdollisimman laajasti. Oli myös tärkeää, että Papilio-ohjelman toteuttamiseen liittyvät pedagogiset näkökulmat nousisivat mahdollisimman hyvin esille, ja lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien pedagoginen koulutus mahdollisesti edesauttaisi Papilio-ohjelman pedagogista pohdintaa.

Huomioin myös haastateltujen iät ja valitsin tutkimukseen eri-ikäisiä kasvattajia. Eri-ikäisten ja erilaisten työkokemusten omaavien kasvattajien haastattelut saattoivat tuoda esille erilaisia näkökulmia tutkimusaiheesta. Kaikki tähän

tutkimukseen valitsemani haastatellut kasvattajat ovat naisia ja he olivat haastatteluhetkellä 31-58-vuotiaita. Haastatellut kasvattajat työskentelivät ja toteuttivat Papilio-ohjelmaa 2-6-vuotiaiden lasten kanssa, mutta lapsiryhmien ikärakenteet vaihtelivat. Haastateltujen kasvattajien työkokemus päiväkodissa valmistumisvuodesta laskien vaihteli viidestä vuodesta 33 vuoteen.

Tutkimuksessani täydentävänä aineistona hyödynsin toisen tähän tutkimukseen valikoituneen päiväkodin lapsiryhmissä tehtyjä päiväkirjoja ohjelman käytännön toteutuksesta. Alaszewskin (2006, 25, 27) mukaan päiväkirjoja voidaan käyttää tutkimusaineistona erilaisissa tutkimusasetelmissä antamaan tärkeää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Lämsän, Rönkän, Poikosen ja Malisen (2012) tutkimuksen mukaan päiväkirjat, joihin kirjataan havaintoja lapsista, antavat arvokasta tietoa yksilöllisistä eroista ja päivittäisestä dynamiikasta. Heidän mukaansa päivittäisten päiväkirjojen tarkoituksena on tarkastella tutkittavaa ilmiötä intensiivisesti rajatun ajan (Lämsä ym. 2012, 470). Bolgerin, Davisin ja Rafaelin (2003, 580) mukaan ne tarjoavat mahdollisuuden tarkastella sosiaalisia, psykologisia ja fysiologisia prosesseja jokapäiväisissä tilanteissa samalla huomioiden ympäröivän kontekstin. Toisaalta päiväkirjojen käyttäminen tutkimusmenetelmänä vaatii tutkittavilta sitoutumista ja omistautumista, jotta päiväkirjoista saatava tieto olisi luotettavaa ja pätevää (Bolger ym. 2003, 591).

Tässä tutkimuksessa päiväkirjat eivät yksinään riittäneet tutkimuskysymyksiin vastaamiseen, mutta ne sisälsivät tietoa Papilio-ohjelman toteuttamisesta käytännössä ja toimivat siten lisämateriaalina kasvattajien haastatteluille. Päiväkirjamerkintöjä ovat tuottaneet haastateltujen lisäksi myös muut Papilio-ohjelman toteuttamiseen osallistuneet kasvattajat kyseisestä päiväkodista. Päiväkirjojen laatimiseen osallistuneiden kasvattajien iät ja ammattinimikkeet eivät ole tiedossa.

Tässä tutkimuksessa käyttämäni päiväkirjamerkinnät on tehty pitkän päiväkodin toimintakautta. Kaikki tutkimushankkeeseen osallistuneet päiväkodit ovat saaneet ohjeistuksen kirjoittaa päiväkirjaa erityisesti Lelujen vapaapäivänä. Päiväkirjoihin on ohjeistettu keräämään kasvattajien ajatuksia Lelujen vapaapäivä-

västä, lasten leikeistä, kasvattajien omasta roolista kyseisinä päivinä sekä kaikesta mahdollisesti tärkeästä tiedosta Papilio-tutkimusta ajatellen. Päiväkirjoista löytyy myös lasten puuhia ja kommentteja Lelujen vapaapäivinä. Päiväkirjojen avulla pyrin laajentamaan kuvaa ilmiöstä ja saamaan tietoa ohjelman käytännön toteutuksesta.

## 5.4 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa käytin sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sisällönanalyysillä pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103) ja saaduiksi tuloksiksi muodostuvatkin ilmiötä kuvaavat kategoriat tai käsitteet (Elo & Kyngäs 2008, 108).

Hyödynsin tämän tutkimuksen sisällönanalyysissä teoriasidonnaisuutta. Eskolan (2010, 182) mukaan teoriasidonnaisessa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei kuitenkaan nouse suoraan teoriasta tai pohjautu teoriaan. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) puolestaan käyttävät termiä teoriaohjaava analyysi. Heidän mukaansa teoriaohjaavassa analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Myös tässä tutkimuksessa on teoreettisia kytkentöjä liittyen erityisesti Papilio-ohjelman sisältöihin. Analyysini ei kuitenkaan pohjaa suoraan teoriaan, vaan teoria oli apuna analyysin etenemisessä. Analyysi eteni tutkimukseni aineiston ehdoilla, mutta aineistoa järjestäessäni kategorioiden muodostumiseen vaikutti aikaisempi tietoni esimerkiksi Papilio-ohjelman sisällöistä ja toteuttamistavoista.

Ensimmäinen vaihe teoriaohjaavan sisällönanalyysin valmistelussa oli haastatteluiden ja päiväkirjojen litterointi eli puhtaaksi kirjoittaminen, jota toteutti useampi henkilö. Havaitsin litterointien tarkkuuden vaihtelevan hieman kirjoittajasta riippuen, ja tästä syystä tarkistin litteraattien tarkkuuden. Haastatteluiden kesto vaihteli 37 minuutista 1 h 38 minuuttiin. Puhtaaksi kirjoitettua

haastatteluaineistoa tuli yhteensä 135 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,15. Litteroin myös alun perin käsin kirjoitetut päiväkirjat (6 kappaletta) sanatarkasti. Päiväkirjoja oli litteroituna 35 sivua, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,15.

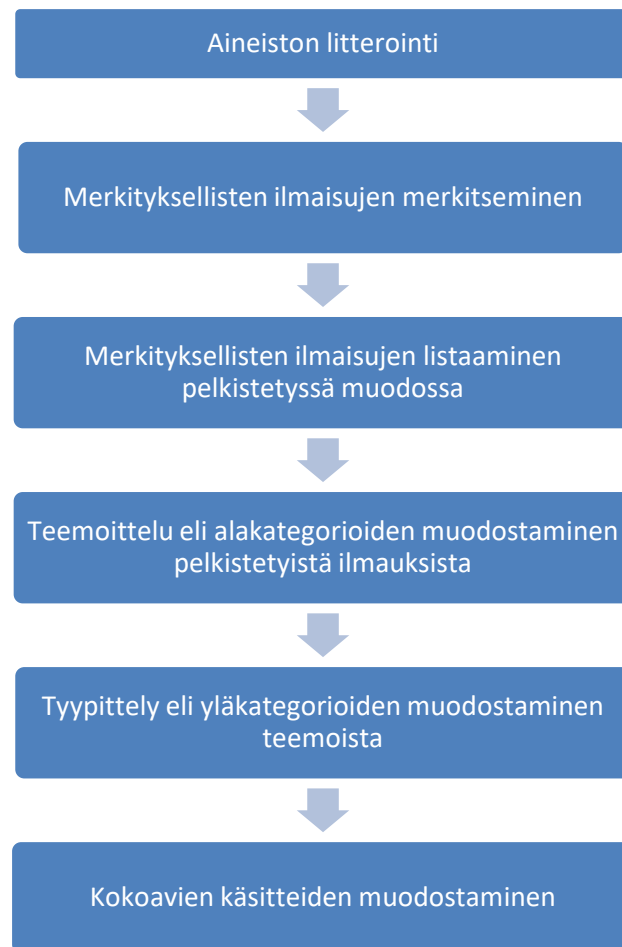
Litteroinnin jälkeen perehdyin haastatteluaineistoon tarkasti aineistoa lukemalla sekä merkitsemällä merkityksellisiä ilmaisuja. Samalla merkitsin jokaisen kasvattajan haastattelun tunnisteilla H1, H2,...H6, jotta voisin suojata tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettiä läpi tutkimuksen, mutta myös paikantaa merkitykselliset ilmaukset analyysin eri vaiheissa kuhunkin haastatteluun. Perehdyin vastaavalla tavalla myös päiväkirja-aineistoon ja merkitsin myös päiväkirjat tunnisteilla Pk1, Pk2,...Pk6. Tämän jälkeen listasin haastatteluista ja päiväkirjoista molempien tutkimuskysymysteni kannalta merkitykselliset ilmaukset pelkistetyssä muodossa sekä liitin ilmaisuihin tunnisteiden, jotta aineistoa olisi helpompi käsitellä. Mikäli samoja ilmauksia esiintyi useammassa haastattelussa tai päiväkirjassa, merkitsin kyseiset tunnisteet samaan pelkistettyyn ilmaukseen. Samalla pystyin jo hieman hahmottamaan, mitkä asiat toistuivat useammassa haastattelussa tai päiväkirjassa. Havainnollistan ilmaisujen pelkistämistä alla olevassa taulukossa (taulukko 1), jonka vasemmanpuoleisessa sarakkeessa on haastattelusta poimittu alkuperäinen ilmaus ja oikean puoleisessa sarakkeessa siitä muokattu pelkistys.

TAULUKKO 1. Ilmaisujen pelkistäminen

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Et ensin vähä ihmeteltiin, et mikä tää ryhmäpeikko on." (haastattelu, H5)	Alussa ryhmäpeikon rooli ihmetytti.
"Ja myöski lapset yrittää myös vähä keskenää, et miks sua itketti ja mistä se johtu, että vähä myös niitä syitä." (haastattelu, H2)	Lapset yrittävät keskenään keskustella tunteista.
"Leluttomana päivänä lapset liikkuvat enemmän kuin tavallisena päivänä." (päiväkirja, Pk2)	Lelujen vapaapäivänä lapset liikkuvat enemmän.
Lelujen vapaapäivänä: "Yhteisistä leikkisäännöistä tytöt keskustelivat paljon." (päiväkirja, Pk1)	Lelujen vapaapäivänä lapset ovat keskustelleet yhteisistä leikkisäännöistä.

Analyysin seuraava vaihe oli muodostaa pelkistetyistä ilmauksista alakategorioita eli teemoitella aineisto. Ensimmäiseen kasvattajien kokemuksia ohjelman toteuttamisesta selvittävään tutkimuskysymykseen alakategorioita eli teemoja muodostui tässä vaiheessa kaikkiaan 9. Niitä olivat esimerkiksi Paula ja tunnepeikot, Lelujen vapaapäivä sekä Minun-sinun-meidän peli, työyhteisön yhteistyö sekä perheiden osallisuus. Seuraavassa vaiheessa tyypittelin aineiston eli yhdistin ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakategoriat yläkategorioiksi eli tyypeiksi. Tyypeiksi muodostuivat Papilio-ohjelman toteuttaminen lasten kanssa, kasvattajayhteisö Papilio-ohjelman toteuttajana sekä yhteistyö perheiden kanssa. Analyysin viimeinen vaihe oli muodostaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen kokoava käsite, joka on Kasvattajien kokemukset Papilio-ohjelman toteuttamisesta (ks. liite 2).

Teemoittelin ja tyypittelin myös toisen tutkimuskysymykseni kannalta merkittävät pelkistetyt ilmaukset. Toiseen tutkimuskysymykseen, miten Papilio-ohjelma tukee lasten sosioemotionaalisia taitoja, alakategorioita eli teemoja muodostui seitsemän. Niitä olivat esimerkiksi tunteiden tunnistaminen ja niistä keskusteleminen, lasten osallisuus ja vuorovaikutustaidot. Alakategorioista muodostin yläkategorioita eli tyyppejä, joiksi muodostuivat tunnetaitojen harjoittelu sekä yhteistyötaitojen harjoittelu. Kokoavaksi käsitteeksi muodostui Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukijana (ks. liite 3). Seuraavaan kuvioon olen koonnut analyysiprosessin etenemisen vaiheet (kuvio 1).



KUVIO 1. Analyysiprosessin etenemisen vaiheet

## 5.5 Aineiston keruun ja analyysin luotettavuus ja eettisyys

Erityisesti aineiston keruun ja analyysin luotettavuuden arvioiminen on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää. Niiranen (1990) on käsitellyt teoksessaan laadullisen tutkimuksen luotettavuusnäkökulmia. Hän on esitellyt alun perin Lincolnin & Guban (1985, 218) määrittelemät neljä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskysymystä, joita hänen mukaansa suomenkielessä vastaavat käsitteet vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), luotettavuus (dependability) sekä vakiintuneisuus (confirmability). (Niiranen 1990, 41–46.) Näistä käsitteistä vastaavuus ja luotettavuus liittyvät aineiston keruun ja analyysin luotettavuuteen. Siirrettävyyttä ja vakiintuneisuutta käsittelen myöhemmin koko tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa.



Vastaavuus on Lincolnin ja Guban (1985, 296) naturalistinen vastine perinteiselle sisäisen validiteetin käsitteelle. Vastaavuus tarkoittaa Niirasen (1990, 42) mukaan sitä, vastaavatko tutkijan tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta alkuperäistä tutkittavien konstruktioita tutkittavasta aiheesta. Lincoln ja Guba (1985, 301) ovat maininneet esimerkiksi *triangulaation* eli erilaisten menetelmien ja tiedon yhdistämisen yhdeksi keinoksi lisätä tutkimuksen vastaavuutta. Myös Pattonin (2002, 247) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä esimerkiksi triangulaation avulla. Tässä tutkimuksessa triangulaatio toteutuu tutkimusaineiston ja -menetelmien tasolla, kun hyödynsin aineistona sekä haastattelemalla että päiväkirjamenetelmällä hankittua aineistoa.

Haastatteluilla pyrittiin saamaan mahdollisimman todenmukainen kuva haastateltavien kokemuksista. Haastattelu on melko luotettava aineistonkeruun menetelmä haastateltavien kokemuksia tutkittaessa. Lisäksi tässä tutkimuksessa käyttämäni haastattelut olivat kolmen erittäin hyvin Papilio-ohjelman käyttöön perehtyneen tutkijan toteuttamia. Haastattelut oli myös suunniteltu hyvin etukäteen juuri kasvattajien kokemuksen saavuttamiseksi. Haastatteluista toteuttaneet henkilöt ovat kuitenkin myös mukana Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja itsesäätelypulmien ennaltaehkäisyyn -hankkeen toteutuksessa. Niinpä voidaan myös pohtia sitä, kuinka luotettavasti ja rehellisesti haastateltavat ovat tuoneet kokemuksiaan ohjelman toteutuksesta ja toimivuudesta esille haastatteluissa. Kasvattajat kuitenkin perustelivat näkemyksiään erilaisin esimerkein, mikä lisää kokemusten todenmukaisuutta. He eivät mielestäni myöskään erityisesti vältelleet mitään haastattelun teemoja.

Päiväkirja-aineiston vastaavuutta on puolestaan haastavampaa arvioida. Päiväkirjojen laatimiseen on osallistunut useita henkilöitä ja niiden muoto vaihteli hyvin paljon. Papilio-ohjelman toteuttamiseen liittyvien päiväkirjojen sisältöön on vaikuttanut esimerkiksi päiväkirjojen tekemiseen osallistuneiden kasvattajien sitoutuneisuus päiväkirjan kirjoittamiseen. Päiväkirjoista ei pysty arvioimaan, kuinka tarkasti niihin on kirjattu esimerkiksi Lelujen vapaapäivän tapahtumia. On mahdotonta arvioida, kuinka tarkasti päiväkirjoja on kirjoitettu suh-

teessa todellisuuteen ja millaisia asioita päiväkirjoihin on esimerkiksi jäänyt kirjoittamatta. Päiväkirjat olivat kuitenkin tutkimuksessani ainoastaan täydentävänä aineistona.

Tutkimusaineiston vastaavuuteen vaikuttaa myös aineiston käsittely. Tutkimusaineiston vastaavuuden lisäämiseksi pyrin tarkkuuteen tutkimusaineiston purkamisessa sekä analysoinnissa ja haastattelut sekä päiväkirjat on purettu eli litteroitu niin tarkasti kuin tutkimuskysymysten kannalta on merkityksellistä. Lisäksi Eskolan ja Suorannan (2008, 216-217) mukaan lukijalle voidaan tutkijan tulkintojen lisäksi tarjota aineistokatkelmia, jolloin lukija voi arvioida tulkintaa. Myös tässä tutkimuksessa olen esittänyt tulokset niin, että tuloksia pystyy vertaamaan suoraan alkuperäisiin aineistositaatteihin.

Niiranen (1990, 45) on suomentanut Lincolnin ja Guban (1985, 218) määritelmän ”dependability” -käsitteen luotettavuudeksi. Tämä luotettavuuden käsite ottaa huomioon tutkimuksen toteutukseen liittyvän vaihtelun (Niiranen 1990, 45). Myös tämän tutkimuksen toteutuksessa, kuten laadullisen tutkimuksen toteutuksessa yleensäkin, esiintyy luonnollista vaihtelua, mikä voi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkimuksessani vaihtelua aiheutti esimerkiksi se, että haastatteluita toteutti kolme eri henkilöä, joiden haastattelutyylit erosivat jonkin verran toisistaan. Näin ollen haastatteluiden kulku ei ollut kaikkien kasvattajien haastatteluissa samanlainen. Osassa haastatteluista esimerkiksi tuli selkeämmin esille haastattelijan näkökulmat, kun taas osassa haastatteluista keskityttiin selkeästi vain haastateltavan kokemuksiin. Lisäksi haastatteluissa käytettiin etukäteen jäsenneltäviä haastattelurunkoa, joka on omalta osaltaan vaikuttanut siihen, millaisia teemoja ja sisältöjä haastatteluaineisto sisältää.

Niiranen (1990, 45) ehdottaa tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi esimerkiksi sitä, että ulkopuolinen henkilö tarkastaa tutkimusprosessin. Tässä tutkimuksessa analyysi ja sen pohjalta tehdyt johtopäätökset ovat yksin minun tekemiäni. Aineiston keruuta en kuitenkaan itse toteuttanut, joten pystyin analysoimaan aineistoa objektiivisesti ilman ennakko-oletuksia. Toisaalta aineistonkeruu olisi voinut tarjota minulle tutkijana myös sellaista informaatiota, jota ääninauhujen kautta ei pysty tavoittamaan.

Lisäksi yksi aineistonkeruun luotettavuuteen liittyvä seikka on tutkimuksen otoskoko. Pattonin (2002, 244) mukaan oikeaan otoskokoon ei ole yksiselitteistä sääntöä, vaan otoksen koko määräytyy esimerkiksi tutkimuksen tarkoituksen mukaan. Tutkimusaineistoksi tässä tutkimuksessa muodostui kuusi haastattelua kahdesta päiväkodista sekä päiväkirjat yhdestä päiväkodista. Tämän laajuudesta tutkimusaineistosta minun oli mahdollista saavuttaa riittävästi tietoa Pappilio-ohjelman toimivuudesta kahdessa erilaisessa päiväkotikontekstissa. Haastatteluista saavutin molemmista päiväkodeista useamman kasvattajan näkökulmia ohjelman toimivuudesta. Päiväkirjoista puolestaan sain käytännön tietoa ohjelman toteuttamisesta tämän yhden päiväkodin kaikissa lapsiryhmissä.

Aineiston hankintaan ja analysointiin liittyvät luotettavuustekijöiden lisäksi tutkimuksen eettiset pohdinnat ja niiden perusteella tehdyt ratkaisut. Tärkeässä asemassa on tällöin hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. Hirvosen (2006, 31) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu esimerkiksi rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä sekä eettisesti kestävät menetelmät. Omalta osaltani pyrin rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen aineiston käsittelyssä sekä analysoinnissa. Tutustuin myös tutkimuksen eettisiin näkökulmiin ja seuraavaksi esittelen niistä oman tutkimuksen kannalta keskeisimpiä näkökulmia.

Avoimuus on yksi tutkimuksen eettisyyden toteutumisen kannalta tärkeä näkökulma. Tutkimuksen avoimuuteen liittyy esimerkiksi tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Christiansin (2011, 65) mukaan tutkimukseen osallistuvilla tulee olla vapaus valita tutkimukseen osallistumisesta ja suostumuksen tulee perustua avoimeen tietoon tutkimuksen toteuttamisesta. Tässä tutkimuksessa on kunnioitettu tutkittavien itsemääräämisoikeutta tutkimukseen osallistumisen suhteen. Tutkittavat ovat antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta ja tutkittavilla on myös ollut mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittaville on myös avoimesti kerrottu tutkimushankkeen tarkoituksesta.

Yksityisyyden kunnioittaminen on puolestaan Kuulan (2006, 124) mukaan yksi tärkeimmistä tutkimuseettisistä normeista. Myös Christiansin (2011, 66) mukaan kaikki henkilökohtainen tieto tutkimushenkilöihin liittyen tulee salata. Tutkimuksesta ei saa hänen mukaansa koitua tutkittaville harmia johtuen tutkijan piittaamattomista tutkimuskäytännöistä. Tutkittaville aiheutuvat haitat ja harmit pyritään minimoimaan estämällä tutkittavia koskevien tietojen joutuminen väärin käsiin sekä estämällä yksittäisten ihmisten tunnistaminen tutkimustekstistä (Kuula 2006, 127). Tutkittavien anonymiteettiä on suojattu koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimiä eikä henkilökohtaisia tietoja ole missään vaiheessa paljastettu. Tutkimusaineistoa on säilytetty asianmukaisesti ja yksittäiset tutkimushenkilöt eivät ole tunnistettavissa tutkimusraportista.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 20) mukaan tutkimuksen eettisyys liittyy myös aineiston analysointiin. Heidän mukaansa eettiset kysymykset tässä vaiheessa liittyvät esimerkiksi siihen, miten syvällisesti ja kriittisesti haastatteluita voidaan analysoida. Pyrin analysoimaan tutkimusaineistoa tarkasti ja rehellisesti. Vaikka fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa kokemusten ymmärrys ja tulkinta ovatkin keskeisessä roolissa, tässä tutkimuksessa tutkijana jouduin kuitenkin olemaan hyvin tarkka tehdessäni tulkintoja tutkimusaineistosta, jotta tulkinnot säilyisivät todenmukaisina

## 6 PAPILIO-OHJELMAN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kasvattajien kokemuksia Papilio-ohjelman toteuttamisesta sekä siitä, kuinka Papilio-ohjelma tukee lasten sosio-emotionaalisia taitoja. Tässä luvussa kuvaan ensimmäisen tutkimuskysymykseni tuloksia eli kasvattajien kokemuksia Papilio-ohjelman toteuttamisesta. Nämä tulokset jakaantuivat (ks. taulukko 2) kokemuksiin Papilio-ohjelman toteuttamisesta lasten kanssa, kasvattajayhteisöstä Papilio-ohjelman toteuttajana sekä yhteistyöstä perheiden kanssa.

TAULUKKO 2. Kasvattajien kokemukset Papilio-ohjelman toteuttamisesta

PAPILIO-OHJELMAN TOTEUTTAMINEN LASTEN KANSSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paula ja tunnepeikot</li> <li>• Lelujen vapaapäivä</li> <li>• Minun-sinun-meidän-peli</li> </ul>
KASVATTAJAYHTEISÖ PAPILIO-OHJELMAN TOTEUTTAJANA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ohjelman käyttöönotto</li> <li>• Kasvattajayhteisön yhteistyö</li> <li>• Työyhteisön suhtautuminen Papilio-ohjelmaan</li> <li>• Kasvattajien kokemukset itsestä Papilio-ohjaajana</li> </ul>
YHTEISTYÖ PERHEIDEN KANSSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perheiden osallisuus</li> <li>• Vanhempien suhtautuminen</li> </ul>

### 6.1 Papilio-ohjelman toteuttaminen lasten kanssa

Kokemukset Papilio-ohjelman toteuttamisesta lasten kanssa vastasivat Papilio-ohjelman kolmea tointa. Nämä ovat Paula ja tunnepeikot, Lelujen vapaapäivä sekä Minun-sinun-meidän-peli.

### 6.1.1 Paula ja tunnepeikot

Paula ja tunnepeikot sai kasvattajilta paljon positiivista palautetta, vaikka tuokioiden pitäminen ei kasvattajien mukaan ollut aina helppoa. Varsinkin *Paulan ja tunnepeikkojen aloitus* oli tuntunut useiden kasvattajien mielestä haastavalta. Ohjeistus tuokioille oli ollut laaja ja lisäksi kasvattajia oli huolestuttanut etukäteen, miten tuokiokokonaisuus lähtee käyntiin.

”Ne oli mu mielestä ihan mukavia, et niihi oli kuitenkin ne ohjeet oli selkeet, tosin niissäki oli hurjan paljon myös niitä sivuja, että niissäkin piti tehdä sitä karsintaa että tuntu, ja sitte tää että katso kohta tuo ja tuo, siellä oli eri sivuilla juttuja ni tuli aina että aa että oonkohan mää muistanu kaikki ja siis että pitääkö tääkin nyt vielä muistaa että tuota niin, sen ekan kanssa varmaan eniten kipuili mutta sitten niihin muihin tuli vähän enemmän sitä rutiinia että ... [joo] että joo tällä sabluunalla tää menee ihan hyvin että ...” Haastattelu, H2

Esimerkissä kasvattaja kuvaa Paulan ja tunnepeikkojen aloitukseen liittyneitä käytännön haasteita. Kuten esimerkin lopusta voi havaita, ajan kanssa tuokioiden pitämiseen oli alkanut muodostua jo rutiinia. Lapset olivat myös ottaneet Paulan ja tunnepeikot hyvin vastaan, mikä oli innostanut myös kasvattajia jatkaamaan eteenpäin tuokioiden toteuttamista. Kasvattajat uskoivat myös siihen, että Paulan ja tunnepeikkojen aloitus tulisi seuraavana vuonna olemaan jo helpompaa.

Kaikki kasvattajat kokivat Paula ja tunnepeikot -tuokiot positiivisiksi, yksi kasvattaja nimesi ne jopa Papilio-ohjelman vahvuudeksi. Tuokioita kuvattiin mukaviksi ja jopa sadunhoitoisiksi. Lapsille Paula ja tunnepeikot -tuokiot olivat mieluisia ja kasvattajat kertoivat lasten innostuneen niistä. Lapset olivat ottaneet tarinan omakseen ja peikoista oli tullut lapsille tärkeitä ja osa jokapäiväistä elämää.

Kasvattajien mielestä lapset jaksoivat kuunnella tarinaa tuokioilla yllättävänkin hyvin. Eräs kasvattaja arvelikin lasten mielenkiinnon johtuvan erityisesti äänitetystä tarinasta sekä peikkojen äänten kuulemisesta ja näkemisestä tarinan yhteydessä. Peikkojen kuvattiin olevan lapsille riittävän konkreettisia ja erityisesti peikkojen äänten kuunteleminen oli ”kolahtanut” joihinkin lapsiin. Seuraavat esimerkit kuvaavat lasten suhtautumista Paula ja tunnepeikot -tuokioihin kahden eri kasvattajan kertomana.

”No yllättävän hyvin, että se ylitti niinku omat odotukset, [ahaa joo] että ne kyllä kuunteli tosi öö todella tota niin intensiivisesti sitä niitä tarinoita [joo] ja niitä peikkojen ääniä ja kun ne oli niin erilaisia niin tota halusivat aina tietyt peikot kuunnella uuestaan ja uuestaan” Haastattelu, H4

”Vastaanotti hyvin, Paula on niille tosi tärkeä, ja ne käyttää sitä vieläkin joka keskiviikko siihen satujen kertomiseen. Ja tota peikot oli myös ja ne, niille oli tosi tärkeä että saa niitä auttaa ja niistä lauluista ne tykkäs ja aina ”kop kop, kop kop” koputteli siellä lat-tiaa...” Haastattelu, H2

Esimerkeissä välittyy lasten innostuneisuus tarinaa ja tunnepeikkoja kohta-  
taan. Kasvattajat toivat kuitenkin esille myös haasteita Paula ja tunnepeikot -tuokioihin liittyen. Haasteena erityisesti tarinankuuntelun osalta todettiin lasten keskittymisen ja paikallaan istumisen haasteet, joita tarinatuokiolla oli esiintynyt. Joidenkin kasvattajien mielestä tarinoihin keskittyminen oli haastavaa erityisesti erityistä tukea tarvitseville lapsille. Muutamassa haastattelussa nousi esille myös huoli siitä, etteivät kaikki maahanmuuttajataustaiset lapset saa tarinasta riittävästi irti, sillä tarinatuokiot ovat vahvasti kieleen perustuvia, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

”Kyllä mä aina vaan ajattelen näitä erityislapsia ja (yskäisee) näitä maahanmuuttajataustaisia, että kyllähän siinä menee mutta varmaan näist tarinoista ja näistä eihän kaikki näistä juuri mitään irti saa ja erityis erityis erityisen tuen lapset nii ei ku ei ne jaksaa keskittyä nii ei” Haastattelu, H3

”Mutta totaa sit mä otin sellasen asenteen, että kun on kahdesta viiteen vuotiaita ja kaks vuotiaita se ei koske se tarina ja sitten on maahanmuuttajataustaisia lapsia ja sitten on niitä lapsia, jotka on isompia, ja joilla on suomi äidinkielenä ja muuta. Ni mä sit otin sen vähä sillä ajatuksella, että no jokaiselle joskus jotakin. Että tämä nyt ei ole sitten näitten maahanmuuttajien tarpeitten lähtökohdista niinku suunniteltu juttu. [H: Mm.] Että mä soitan tän tarinan ja ne ymmärtää mitä ymmärtää. Ja ja niinku tästä saa se jotain, joka tän pystyy käsittämään.” Haastattelu, H1

Esimerkeissä kasvattajat kuvaavat huoltaan siitä, onko tarinalla riittävästi annettavaa esimerkiksi erityistä tukea saaville lapsille sekä maahanmuuttajataustaisille lapsille.

Paulan ja tunnepeikot -tuokioilla on tarinan lisäksi tarkoitus käsitellä tunteita ja tuokiot olivatkin herättäneet *keskustelua tunteista* lapsiryhmässä. Varsinkin isompien lasten kanssa kerrottiin syntyneen hyviä keskusteluita. Toisaalta ryhmässä oli ollut myös lapsia, joille tunteista puhuminen koettiin olleen vierasta. Seuraavassa esimerkissä kasvattaja kuvaa tuntemuksiaan siitä, kuinka tunteista puhuminen oli tuntunut kuitenkin olevan lapsille yllättävän tuttua.

”Jotenki määhämmästyin, että tää olikin näin tuttua. Jotenki mullekin tuli se, että näistä asioista on puhuttu aikasemminkin. Mulle tuli semmonen olo.” Haastattelu, H3

Tunnepeikkojen nimien ”Hymyn”, ”Nyyhkyn”, ”Säikyn” ja ”Äksyn” kerrottiin olevan riittävän selkeitä lapsille tunteiden käsittelyyn. Eräs kasvattaja kuvasi tunnepeikot jopa voimavaraksi kieltä osaamattomalle lapselle tunteiden käsittelyyn. Erityisesti peikkojen auttaminen oli ollut lapsille mielekästä ja tärkeää, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”Mut sit ku mietittiin yhdessä, että no miten että sillä on nyt tommonen tunne ja mitäs me voitaisille auttaa ja kirjattiin niitä ylös ja piirrettiin sitte sitä peikkoo ja muuta, ni lapset oli tosi innoissaan ja rupes tuleee niitä omia kokemuksiakin sit siitä tunteesta ja...” Haastattelu, H1

Kuten edellisessä esimerkissäkin tulee esille, lasten raportoitiin kertoneen myös omista tunteistaan ja kokemuksistaan. Toisaalta joissakin haastatteluissa lasten omakohtaisten kokemusten kertomista kuvattiin vähäiseksi. Tunteista keskusteleminen lasten kanssa todettiin olleen pääosin helppoa, mutta kahdessa haastattelussa nousi kuitenkin esille myös se, että keskustelut tunteista saattavat muodostua lasten kanssa melko haastaviksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Pääosin ihan siis ne tuli aika helposti niinku lapsilta ne, et [joo] pystyivät sit kuitenkin kertoo niitä omia kokemuksia ja sitte muutama oli semmonen jopa vähän semmonen haastavampi aikuisellekin että ... Meillä on tossa munki pienryhmässä muutama lapsi jolla on enemmänkin sit tässä sosiemotionaalisella puolella isoja haasteita et sit tuli sellaisia juttuja mitä on, on kotona ollu ja käyny, niin sitte et nyt tuli sillai aika yllättäen siinä tilanteessa että ku niiden kanssa on pitkään tehty töitä ni sit ne jotenki siinä tuli aika helppoa ja muut oli ihan että, että mitäs tässä kuulukaan että [ni just] niin niin. Et kyllä sellaista semmosta samaistumista et se oli lapsille myös semmonen helpompi keino näköjään.” Haastattelu, H2

Esimerkissä kasvattaja kuvaa tilannetta, jossa lapsi on jakanut omia tunteisiin liittyviä kokemuksiaan, minkä myötä keskustelutilanne oli muodostunut kasvattajallekin haastavaksi. Eräs kasvattaja toivoikin lisää vinkkejä tällaisten haastavien tilanteiden loppuun viemiseen.

Vaikka lapset olivatkin ottaneet Paulan ja tunnepeikot hyvin vastaan, kasvattajat eivät olleet täysin tyytyväisiä itse tarinaan. *Tarina* koettiin melko pitkäksi ja siinä kuvattiin olevan tiivistämisten varaa. Lisäksi kahden kasvattajan mielestä tarinan suomennos olisi voinut olla parempaa suomen kieltä. Kasvattajat kertoivatkin soveltaneensa tuokioita hieman omalle ryhmälle sopiviksi. Esimerkiksi tarinan pilkkominen oli koettu toimivaksi ratkaisuksi.



”Mä en muuttais sitä paljon. Ainoastaan se sen vähän niinkun tekstin tiivistämistä ja vähän parempaa suomen kieltä. Mutta mä luotan kyllä siihen, että semmonen on nyt tulossa.” Haastattelu, H5

”ehkä niihi tarinoihi sillee oisko pitänyt olla enempi kuvia jotai, koska me tehtiin kahessa ryhmässä se ja muistaakseni sillee että oli puolet ja puolet muistaakseni. [Joo joo] Nii tuota siltikin siinä vähän oli, ettei kuitenkaan kaikki jaksa kuunnella meillä oli vaan yks kirja ja niin paljon porukkaa, vaikka sitä yritettiin vähä ettei oo samaan aikaan sitte -- Tai jotain konkreettia sellasta niin ku että” Haastattelu, H3

Edellä olevat esimerkit kuvaavat Paula ja tunnepeikot -tarinaan liittyviä haasteita. Ensimmäisessä kasvattaja kuvaa tarinan kaipaavan tiivistämistä. Toisessa esimerkissä nousee esille se, ettei yksi kuvakirja ollut riittänyt joidenkin lapsiryhmien tarpeisiin. Lisäksi tarinoihin toivottiin lisää jotain konkreettista materiaalia, kuten esimerkiksi kuvia tai nukkeja.

Paulaan ja tunnepeikkoihin liittyi myös muuta materiaalia, kuin itse tarina. Erityisesti Paulaan ja tunnepeikkoihin liittyvän *musiikit* saivat positiivista palautetta. Musiikki koettiin pääsääntöisesti hyväksi ja lauluja kuvattiin mukaansa tempaaviksi. Lapset olivat pitäneet lauluista ja osa lapsista oli oppinut ne helposti, kuten seuraavassa esimerkissä kerrotaan.

”...laulut on kivoja ne toteutuu suomen kielelläkin hyvin osa lapsista oppi ne hirveen helposti ja mielellään laulo niitä ja kuunteli niitä...” Haastattelu, H5

Musiikin lisäksi Paulaan ja tunnepeikkoihin liittyy jokaisen lapsiryhmän oma *ryhmäpeikko*, joka valmistetaan lasten kanssa erilaisista materiaaleista. Joissakin ryhmissä ryhmäpeikon kerrottiin toimineen hyvin, mutta sen rooli oli varsin alussa hämmentänyt kasvattajia. Ryhmäpeikkoa oli käytetty enemmän ohjelman alussa ja sen rooli oli vaihdellut eri ryhmissä. Ryhmäpeikon roolina oli ollut esimerkiksi lasten tunteiden kuunteleminen tai se oli toiminut ryhmässä maskottina. Haastatteluissa ilmenikin, ettei ryhmäpeikolle ollut ohjeistettu jatkokäyttöä ja se oli jäänyt hieman irralliseksi Paulan ja tunnepeikkojen muusta sisälöstä.

”Mutta äää mut se, mikä mua on niinku harmittanu, on se sen käyttö. [Mm.] Et tavallaan ku se jököttää siellä nurkassa. -- Ja se, että tottakai se niinku se on ehkä minustakin sitten niinku että miten minä sitä käytän. Mutta kun kaikki muu oli niin strukturoitua, että nyt teet tätä näin ja nyt teette näin. Sit se ryhmäpeikko, sille ei ollukaa mitään jatkomerkitystä tavallaan. [Joo] Ni et sit sit niinku senki ois voinu sanoo ääneen, että se ei sitten elä, jos ette te pidä sitä elossa tai jotain. [Nii-i nii just.] Nyt mä sen niinku ymmärrän, että -- että se on niinku sen ryhmän vastuulla.” Haastattelu, H1

Esimerkissä kasvattaja kuvaa ryhmäpeikon roolia omassa ryhmässään ja kuvaa ymmärtäneensä vasta jälkeensä, että ryhmäpeikon käyttö on kasvattajista itsestään kiinni. Ryhmäpeikon rooli näytti riippuvan lasten mielikuvituksesta sekä siitä, miten kasvattaja käyttää sitä. Ryhmäpeikon koettiin tarvitsevan vielä hieman ideointia ja kehittämistä.

Materiaalin lisäksi kasvattajat olivat pohtineet myös omaa rooliaan Paulan ja tunnepeikkojen suhteen. *Kasvattajan roolina* oli heidän mukaansa olla läsnä ja kuunnella lasta, kuten seuraavassa esimerkissä kuvataan.

”No kyllä aikuinen niitä ohjaa, mutta ehkä se että niinku muistaa että jokainen lapsi saa sen oman hetkensä kertoo siitä päivän tunteesta. -- Niin, siis kuunnella sitä lasta ja, ja tota, että se jokainen lapsi saa kertoa sen, sen oman, oman niinkun asiansa ja olla niinku innokas ja myöskin laittaa itsensä sillä tunnetasolla likoon että.” Haastattelu H6

Esimerkissä kuvataan, kuinka aikuisen tulee johdattaa keskustelua tunteisiin ja niin, että kaikki lapset saavat kertoa omista tunteistaan päivittäin. Osa kasvattajista kertoi tuokioiden pitämisen tuntuneen mukavalta, tosin tuokioihin valmistautuminen nähtiin tärkeänä. Aikuiselta koettiin vaadittavan myös heittäytymistä ja tunnetasolla itsensä likoon laittamista. Erään kasvattajan mukaan aikuisen tulee myös näyttää, että kaikkien tunteiden näyttäminen on sallittua.

### 6.1.2 Lelujen vapaapäivä

Toinen lasten kanssa toteutettava toimi Papilio-ohjelmassa on viikoittainen Lelujen vapaapäivä. Yleisesti kokemukset Lelujen vapaapäivästä olivat melko ristiriitaiset ja kokemukset olivat vaihdelleet eri kasvattajien ja lapsiryhmien välillä melko paljon. Lähes kaikki kasvattajat olivat kokeneet Lelujen vapaapäivän jossain vaiheessa haastavaksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Se on meillä **viikonpäivä** ja siinä on niinku alettu nähdä ne mahdollisuudet lapsille, mut edelleen siinä nähdään myös vaikeuksia.” Haastattelu, H6

Kuten esimerkki osoittaa haastatteluista ilmeni haasteiden lisäksi myös kasvattajien ymmärrys Lelujen vapaapäivän tarjoamista mahdollisuuksista ja sitä kuvasiin joissakin päiväkirjoissa toimivaksi ja hyödylliseksi. Osa kasvattajista koki Lelujen vapaapäivät rankemmiksi päiviksi ja hankaloittaneen päiväkodin arkea.

Osa puolestaan oli kokenut Lelujen vapaapäivän lähteneen hyvin käyntiin ja toimineen jopa odotettua paremmin. Sen koettiin toimineen jo alussa varsinkin ulkoilussa, jossa tekemistä riittää ilman lelujakin. Myös päiväkirjojen sisältämien kuvausten pohjalta pystyi havaitsemaan Lelujen vapaapäivän alkaneen ajan kanssa toimimaan vielä entistä paremmin.

Kasvattajien ohella myös *lasten suhtautuminen* Lelujen vapaapäivään oli kaksijakoista. Lapset olivat alussa olleet innokkaita, kun olivat saaneet kirjeen Lelujen vapaapäivästä. He olivat kertoneet Lelujen vapaapäivän olevan kiva esimerkki sen tarjoamien erilaisten leikkimahdollisuuksien vuoksi. Toisaalta osa lapsista koki Lelujen vapaapäivän ikävänä ja vastusti sitä. Osa lapsista oli myös tulkinnut Lelujen vapaapäivän päiväksi, jolloin päiväkodissa ei saa leikkiä ja erään kasvattajan mukaan lasten vastustus tekee Lelujen vapaapäivästä tällöin myös kasvattajille raskaamman.

Lelujen vapaapäivän ajatuksena on, että lapset itse kehittelevät tekemistä ilman leluja. *Puuhien kehittäminen ilman leluja* oli sujunut vaihtelevasti. Toiset kasvattajat raportoivat leikkien sujuneen hyvin ja viikoittaisen Lelujen vapaapäivän olevan lapsille jo rutiininomaista. Lapset olivat käyttäneet mielikuvitusta ja onnistuneet kehittämään onnistuneita leikkejä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”No olihan se hienoo nähdä noita lasten tällaisia erilaisia ideoja mitä niillä tulee, et kun ne vaikka keksii, mitä se nyt vois olla esimerkiksi ... No vaikka ihan sellasenkin leikin että kun on pieni pöytä niin toinen on siellä alla ja toinen on, istuu siinä päällä tai oikeestaan makaa ja sitten niinku, sitten siinä on sellanen että se toinen koittaa sieltä pöydän alta koskettaa sitä toista ja se ei sais koskettaa ja että miten vain, miten vain pelkällä pöydällä saa neljä-, neljävuotiaatkin niin keksii vaikka mitä, kuitenkin sitten. Että kun on se, kun on ne kielelliset taidot, kun on se mielikuvitus kunnossa ja on ne taidot niinku riittävän vahvat niin hyvin ne keksii asioita. Että, että päästä niinkun auttamaan niissä lasten ideoissa, niin se on kyllä tosi, tosi niinku sellasta. Et välillä tosi hienoja juttuja kun ne tekee majoja ja muita niin, niin tota keksivät.” Haastattelu, H6

Esimerkissä kasvattaja kuvailee erästä lasten kehittämää leikkiä ilman leluja. Kyseisen kasvattajan mukaan erityisesti lapset, joilla on riittävät kielelliset taidot ja mielikuvitusta, keksivät Lelujen vapaapäivänä hyvin leikkejä. Onnistuneita leikkihetkiä ilmeni paljon myös päiväkirjoista. Niistä pystyi havaitsemaan, että lasten leikit saavat yleensä alun yhden tai muutaman lapsen ideasta, joka lähtee laajenemaan siihen liittyessä lisää lapsia. Myös erään kasvattajan mukaan lapset

lähtevät helposti toistensa leikki-ideoihin mukaan ja leikit saattavat kasvaa isoik-sikin.

Vaikka onnistuneita leikkejä ilmeni, Lelujen vapaapäivänä ilmeni myös *haasteita*. Leikkien kehittäminen tuntui olevan toisille lapsille vaikeampaa ja yksi Lelujen vapaapäivän haasteista tuntuikin olevan lasten vaikeus keksiä mielekstä tekemistä. Tätä näytti ilmenevän varsinkin Lelujen vapaapäivien aloitusvaiheessa ja päiväkirjojen mukaan sitä esiintyi varsinkin iltapäivisin, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Iltapäivällä päivälevon jälkeen lapsilla oli vaikeuksia keksiä tekemistä. Lopulta he pyysivät metsäretkellä aiemmin kerättyjä käpyjä, joista askartelivat erilaisia asetelmia pyytämälleen pahville. Lapset saivat pyydettyään lisäksi kyniä, teippiä ja liimaa. Osa lapsista ei halunnut askarrella, ja heillä ei ollut oikein tekemistä. Otettiin heidän kanssaan tuttuja loruja/loruleikkiä.” Päiväkirja, Pk 3

Myös leikkitilojen hahmottaminen, leikkiin jakaantuminen sekä yhteisen leikin suunnittelu näytti joissain tapauksissa olevan lapsille haastavampaa ilman leluja. Kasvattajat kokivat joutuneensa tukemaan lapsia melko paljon leikkien ja puuhien kehittämisessä ja aloittamisessa. Myös joidenkin lasten kielitaidottomuus oli tuonut haasteita leikkien aloitukseen, sillä huonolla kielitaidolla lapsen on vaikea ilmaista Lelujen vapaapäivänä toiveitaan.

Varsinkin Lelujen vapaapäivien alkuvaiheessa lapsilla oli ilmennyt myös haasteita muodostaa pitkäjänteistä leikkiä. Leikit olivat kuitenkin kehittyneet ajan kuluessa ja päiväkirjoissa ilmeni myös pitkäjänteistä ja keskittynyttä leikkiä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Etukäteen ajattelin, että meneeköhän leikit ”ympärijuoksuksi”. Niin ei käynyt. Lapset leikkivät keskittyneesti ja ihmeen rauhallisesti pitkäkestoisia leikkejä. Hyödyllinen ja hyvä päivä ☺” Päiväkirja, Pk 2

Esimerkissä kasvattaja kertoo ehkä hieman yllättyneensä lasten rauhallisesta ja pitkäkestoisesta leikistä. Sisällä aloitettuja leikkejä jatkettiin usein myös esimerkiksi ulkona. Lelujen vapaapäivän leikit olivat alkaneet siirtyä myös Lelujen vapaapäivien ulkopuolelle, ja leikin kehittyminen oli innostanut myös kasvattajia.

Haasteet leluttomassa leikissä olivat johtaneet joillakin lapsilla myös leikkien levottomuuteen sekä riitelyyn. Erimielisyyksiä lapsille oli syntynyt esimerkiksi erilaisista leikkitoiveista, leikin säännöistä ja välineistä.

”Siihen että semmosta se on ja on paljon kinastelua et se menee vähän semmoseen kinasteluun ja riitojen selvittelyyn ja tällaseen ja tarvitsevat paljon aikuisten niinku tukea siihen keksimiseen ja siihen alkuun ymmm.” Haastattelu, H3

Esimerkissä kasvattaja kertoo Lelujen vapaapäivänä esiintyvistä lasten erimielisyyksistä ja hän myös kertoo lasten tarvitsevan paljon tukea Lelujen vapaapäivän leikkien aloitukseen. Joissakin lapsiryhmässä levottomuus koettiin vähentyneen ajan kanssa. Levottomuutta ja rauhattomuutta oli pyritty päiväkirjojen perusteella vähentämään esimerkiksi jakamalla lapsia pienempiin leikkiryhmiin.

Osalle lapsista leluttomuus oli ilmennyt erityisen vaikeana. Leluttomuus oli aiheuttanut alussa esimerkiksi vaikeuksia kiinnittyä ja keskittyä leikkiin. Leikkiin kiinnittyminen oli ollut haastavaa erityisesti tukea tarvitseville lapsille. Myös leikkitaitojen suuret erot olivat näkyneet Lelujen vapaapäivänä ja heikot leikkitaidot omaavien lasten oli ollut haastavaa leikkiä isossa leikkiryhmässä aikuisen avustuksellakin. Joillekin lapsille myös tutusta leikkikaverista luopuminen on tuottanut ongelmia. Lelujen vapaapäivän normaalista poikkeavat rutiinit olivat päiväkirjojen perusteella jopa hermostuttaneet yksittäisiä lapsia, kuten seuraavassa esimerkissä todetaan.

”**Lapsen nimi** leluttoman päivän erilaisuus on suuri haaste ja erilaiset rutiinit hermostuttavat. **Lapsen nimi** tarvitsee paljon ohjausta (tein hänelle sääntöjen vastaisesti oman majan). Pyykkipoika kädessä rauhoittaa. **Lapsen nimi** muuttui punaiseksi lohikäärmeeksi. Ei halunnut muita leikkiin.” Päiväkirja, Pk 2

Esimerkissä kuvataan erään lapsen haasteita Lelujen vapaapäivänä. Kyseiselle lapselle hermostuneisuutta tuo Lelujen vapaapäivän erilaiset rutiinit. Leikkiä muiden lasten kanssa ei kyseisellä lapsella päiväkirjaesimerkissä vielä myöskään synny.

Lelujen vapaapäivä nähtiin haastavaksi myös erityisesti pienille lapsille, mikäli aikuinen ei ollut Lelujen vapaapäivänä pystynyt heitä riittävästi ohjaamaan. Pienillä lapsilla oli ollut haasteita keskittyä pitkään leikkeihin tai he eivät osanneet hakea muista lapsista itselleen leikkikaveria. Leluton ympäristö oli myös eräässä päiväkirjassa koettu liian virikkeettömäksi pienille lapsille, mikä lisää tarvetta aikuisen antamalle ohjaukselle. Seuraavassa esimerkissä kuvataankin 1-vuotiaan lapsen toimintaa Lelujen vapaapäivänä, kun leluja ei ole saatavilla.

**”Lapsen nimi** (1v) kuljeskeli paikasta toiseen kantaen tyynyjä ja tullen välillä tankkaamaan ”syyliä” aikuisesta.” Päiväkirja, Pk 5

Pienimpien lasten lisäksi Lelujen vapaapäivä oli nähty haastavana myös huonosti suomen kieltä osaaville lapsille. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten oli ollut haastavaa ymmärtää edes Lelujen vapaapäivän ideaa. Haastatteluissa ja päiväkirjoissa tulikin esille, että kasvattajat ovat soveltaneet leluttomuutta paremmin ryhmänsä tarpeita vastaaviksi.

Lelujen vapaapäivänä lasten *leikit* olivat pysyneet osittain samoina verrattuna tavallisiin päiviin. Erityisen suosittuja leikkejä olivat olleet muun muassa maja-, rooli- ja matkustusleikit. Lelujen vapaapäivä oli tuonut kuitenkin myös vaihtelua leikkisisältöihin. Erityisesti liikunnalliset leikit ja sääntöleikit näyttivät lisääntyneen ja leikit olivat vapaamuotoisempia. Lasten leikit koettiin luovemmiksi, suunnitelmallisemmiksi sekä moniulotteisemmiksi. Lapset olivat myös leikkineet paljon leikkejä, joihin olivat itse valmistaneet leikkimateriaalia esimerkiksi askartelemalla. Lisäksi leikkeihin oli yhdistetty myös esimerkiksi musiikkia.

Kasvattajat raportoivat Lelujen vapaapäivän sisältävän myös normaalia enemmän vilskettä ja meteliä sekä leikkien vaativan paljon tilaa, mikä vaatii kasvattajilta aluksi myös sietokykyä. Päiväkirjoissa ilmeni, että leikeissä innostutaan joskus liikaakin ja leikit ovat vauhdikkaita erityisesti silloin kun lapsia leikkii paljon samassa tilassa.

”Aamulla heti kova meno. Lapsilla (osalla) tuntuu olevan käsitys, että saa tehdä ihan mitä vain (juosta ym). Leikki pojilla äityi riehakkaaksi. Aikuinen joutui erottamaan poikia omaan leikkiin.” Päiväkirja, Pk 6

Esimerkissä kuvataan erään Lelujen vapaapäivän riehakkaita leikkejä. Kuvauksen mukaan osalla lapsista on ollut käsitys, että Lelujen vapaapäivänä voi tehdä mitä haluaa. Tässä esimerkissä aikuinen rauhoittaa tilannetta erottamalla leikkiöitä eri leikkeihin.

*Kasvattajien rooli* tuli myös esille, kun kasvattajat pohtivat myös omaa rooliaan Lelujen vapaapäivänä. Lelujen vapaapäivän aloituksessa kasvattajien keskuudessa oli vallinnut jännitys Lelujen vapaapäivän sujumisesta sekä epätietoisuus omasta roolistaan näinä päivinä. Kasvattajille oli ollut epäselvää, miten he

saavat ohjata lapsia, mikä oli tuntunut kasvattajista erityisen vaikealta. Lisäksi vaikeana oli koettu vetää rajaa siihen, mitä lapset saavat tehdä Lelujen vapaapäivänä, sekä olla puuttumatta liikaa lasten leikkeihin. He olivat kuitenkin saaneet tähän eväitä ajan kuluessa ja Lelujen vapaapäivä oli alkanut hahmottumaan.

”Aikuisena haastavinta oli olla keksimättä leikkiin lisää sisältöä. Huomasin, että oikeanlaisilla kysymyksillä sai innostettua lapsia toimimaan yhdessä, kertomaan sääntöjä toisilleen ja kehittämään leikkiä eteenpäin. Aikuisena pyrin asettumaan lasten tasolle, heittäytymään leikkiin mukaan ja ihmettelemään isoon ääneen asioita.” Päiväkirja, Pk 4

Päiväkirjaesimerkissä kasvattaja kuvaa omaa kokemustaan roolistaan Lelujen vapaapäivänä. Kuvauksen alussa haasteena ilmenee se, ettei kasvattaja voi keksiä lasten leluttomaan leikkiin lisää sisältöä. Kasvattaja oli kuitenkin kuvauksen perusteella löytänyt tavan innostaa lapsia ja ohjata heitä kehittämään leikkejä eteenpäin. Kasvattajan roolissa nähtiinkin tärkeänä kasvattajan oma innokkuus, aktiivinen osallistuminen, asettuminen lasten tasolle sekä läsnäolo. Tärkeää on havainnointi, sensitiivisyys lasten ideoille, leikin tukeminen, lasten leikki-ideoiden kannatteleminen sekä leikkimateriaalien järjestäminen.

Leikin tukeminen koettiin tärkeäksi varsinkin pienten sekä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Leikkiä katsottiin voitavan tukea esimerkiksi leikkiä jäsentämällä ja mallintamalla sekä tuomalla esiin lapsen vahvuuksia ja mielenkiinnonkohteita. Lisäksi kasvattajan tehtävänä nähtiin leikkitilanteiden hienovarainen ohjaileminen sekä tarvittaessa lasten erimielisyyksien selvittäminen. Tärkeänä nähtiin myös leikkiympäristön rauhoittaminen esimerkiksi leikkialueita rajaamalla, jotta kaikilla lapsilla on mahdollisuus keskittyä leikkiin. Kasvattajien rooli nähtiin sitä suuremmaksi, mitä pienemmistä lapsista on kyse. Vinkkejä kaivattiinkin Lelujen vapaapäivän toteutukseen juuri pienten lasten sekä sellaisten lasten kanssa, joiden leikkitaidot eivät ole vielä kehittyneet. Tärkeänä jatkoa ajatellen nähtiin myös Lelujen vapaapäivän hyvä suunnittelu niin kasvattajien kesken kuin myös lasten kanssa.

Lelujen vapaapäivään liittyen nousi esiin myös joitakin *käytännön haasteita*. Yhtenä haasteena nähtiin leluttoman leikin toteuttaminen iltapäivisin, kun henkilökuntaa on vähemmän. Leluttomaan leikkiin koettiin olevan myös päiväkodissa vähän materiaalia ja materiaalien säilyttämiselle vähän tilaa.

”Noo ehk- jos ajatellaan tätä mejän taloo niin tota [H: joo] varmaan että meillä ois, ois kuitenkin vähän enemmän semmoisa materiaaleja antaa lapsille käyttöön, jotain muuta kuin [H: leluja?] niin [H: joo]. Että välillä tuntuu et tulee sit kuitenkin pula just niistä, niistä patjoista tai tyynyistä tai ... Ja tämmösiä isoja kankaita mitä se onkaa, että semmosta. Ja myöski niinku meille aikuisille että... mut se o myöski sitä semmosta että ei oo kauhee paljon vallankaa niinku tän ikäsissä taloissa niinku niitä tiloja, missä säilyttää kaikkia tämmöisiä nii, lisämateriaaleja että ... ” Haastattelu, H2

Esimerkissä kasvattaja kuvaa leluttomaan leikkiin soveltuvien materiaalien vähyttä sekä materiaalien säilyttämisen haasteita. Tämän lisäksi materiaalien etsiminen päiväkodista itse leikki-tilanteessa nähtiin haastavana ja vievän liikaa aikaa itse toiminnalta.

Myös eri-ikäisten lasten leikkiminen yhdessä tuo omat haasteensa. Kuten jo aiemmin tuli esille, pienille lapsille leluton leikki on vielä haastavaa. Leluja on kuitenkin haastavaa rajata lapsiryhmässä ainoastaan heidän käyttöönsä, sillä samassa ryhmässä saattaa olla myös isompia lapsia. Lisäksi esimerkiksi siirtymätilanteet oli koettu haastaviksi, kun lapsille ei ole esimerkiksi kirjoja virikkeeksi odotteluun. Myös isot leikkiryhmät olivat tuntuneet Lelujen vapaapäivänä haasteelliselle. Kasvattajan on tällöin vaikeaa osallistua leikkeihin ja antaa lapsille kovin yksilöllistä ohjausta. Toimivana ratkaisuna isoihin leikkiryhmiin oli koettu leikkien porrastaminen pienemmille leikkiryhmille.

### 6.1.3 Minun-sinun-meidän-peli

Kolmas päiväkodissa lasten kanssa toteutettava Papilio-ohjelman osa on Minun-sinun-meidän-peli, jonka tarkoituksena on harjoitella suotuisaa käyttäytymistä pelaamisen muodossa. Toiset kasvattajat olivat kokeneet pelin toteuttamisen helpompana ja toiset taas haastavampana. Kuitenkin pääsääntöisesti kasvattajat olivat kokeneet pelin onnistuneeksi ja mukavaksi, kuten seuraavissa esimerkeissä kerrotaan.

”[Et siinä mielessä toimii?] Tosi kivasti kyllä. Joo että kyllä. Ja tätä voi niin moneen soveltaa jotenki ja silleen. Et kyl mä aattelen et tätä on niinku helppo...” Haastattelu, H1

”...lapset siis 100 prosenttisesti ne halus harjotella asioita...” Haastattelu, H3

”Joo se oli aika hauska. Siitäkin lapset tykkäs kyllä ja pelas mielellään.” Haastattelu, H5



Kuten esimerkit kuvaavat, lasten suhtautuminen Minun-sinun-meidän-peliin oli yleisesti ottaen positiivista. Heidän kuvattiin pääsääntöisesti olleen innostuneita pelistä ja heidän kuvattiin tykänneen pelata sitä. Myös lasten osallistumishalukkuutta ja sitoutuneisuutta kuvattiin hyväksi. Aikuisen oman käytöksen oli katsottu innostaneen myös lapsia.

Toisaalta haastatteluissa ilmeni, että jotkut lapset olivat kyllästyneet pelaamiseen helposti, mikä oli vienyt motivaatiota myös muilta kanssapelaajilta. Toisinaan jotkut lapset eivät olleet myöskään olleet halukkaita osallistumaan, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Välillä he jo etukäteen ilmoittaa et mä en tänään aijo sitä helmee edes saadakaan [H: okei!] ja sit muut on ihan että ”just joo kauheen kiva mennä sinne että, ihan tyhmää jos ei kaikki haluukaan”. Että kuitenkin tulee sitä semmosta keskustelua ja vähän sitä semmosta painetta että, että ”no tosi tylsää jos et sää nyt oo mukana tässä” ja välillä se on tullu, pääosin tulee kyllä koko ajan niitä helmiä.” Haastattelu, H2

Esimerkissä kasvattaja kuvaa tilanteita, jossa lapset ovat jo etukäteen päättäneet olla noudattamatta yhdessä sovittua sääntöä. Kuten myös tässä kuvauksessa, tällaisissa tilanteissa ryhmäpaineen katsottiin kuitenkin auttavan lasta toimimaan sovitun säännön mukaisesti. Myös Minun-sinun-meidän-pelin palkintojen koettiin motivoivan lapsia. Toisaalta eräs kasvattaja totesi, että mikäli palkinto ei miellyttänyt lasta, ei se myöskään motivoinut saamaan pelissä pisteitä, kuten seuraavassa esimerkissä kerrotaan.

”...sit me tehtiinkin se sillä tavalla että me eka tehtiin sillee että päätettiin se palkinto niinku tavallaan etukäteen että tota äänestettiin se palkinto etukäteen niin sitte ku se ei ollukkaan yhdelle lapselle mieluisa se palkinto ni sitte hän niinku heitti lekkeriks koko homman ni sit ei saatukaan pisteitä kasaan [H: okei joo] nii sit päätettiin ki että tehäänki silleen että kerätään eka pisteet ja päätetään sitte se palkinto vasta.” Haastattelu, H4

Esimerkissä kuvataan, kuinka tässä ryhmässä toimivammaksi peliin motivoitumisen kannalta oli huomattu palkinnon valitseminen vasta pisteiden keräämisen jälkeen. Aineistossa kuvattiin erilaisia lasten valitsemia palkintoja ja kasvattajien mukaan lapset olivat kehitelleet myös itse hyviä palkintoideoita, kuten leipomista tai retken. Toisaalta lasten valitsemat palkinnot olivat saattaneet olla joskus niin isoja, että niiden toteuttaminen vei paljon aikaa toiminnasta.

Myös Minun-sinun-meidän-pelissä *aikuisen roolilla* koettiin olevan merkitystä. Haastatteluissa nousi esille, että aikuisen tulee olla ohjauksessaan johdonmukainen ja selkeä. Aikuisen roolissa tärkeänä nähtiin myös yhteisistä säännöistä keskusteleminen lasten kanssa sekä sääntöjen kertaaminen. Seuraavassa esimerkissä kasvattaja kuvaa selkeän ja johdonmukaisen ohjauksen tärkeyttä.

”No siinä pitää olla kauheen just semmonen johdonmukainen ja selkeä että, että ... Ja sitten se että ... Niin, se on varmaan mummielestä se tärkein se semmonen johdonmukainen ja selkeä ... [joo] selkeä sitte että ... Ja että ei sit lähde häilymään et olikohan tää nyt helmen arvoinen vai [totta] että ... Ne on niin selkeet, selkeet ne säännöt ja sopimukset yhdessä tehty että aikuinen on sitte se joka viimekädessä, koska lapsethan lähtee helposti että ”eikö me voida nyt saada että näin että tää meni nyt näin ja näin” mutta tota ...”  
Haastattelu, H2

Myös Minun-sinun-meidän-pelin *toteutustavat* olivat vaihdelleet. Eräs kasvattaja oli kokenut hyväksi sen, että kasvattajat saivat toteuttaa omalla tyylillään Minun-sinun-meidän-peliä. Yksi kasvattaja oli kuitenkin nähnyt pelin haasteeksi päiväkodin sisällä käytetyt erilaiset versiot pelin toteutuksesta, minkä myös lapset havaitsevat.

”...ni jos yksi ryhmä rupee tekeen hyvin eri tavalla ja toteuttamaan toisin kun muut, niin sitten se taas lapset huomaa sen ryhmien yli sitten. Että teilläkö tehään noin. Sitähän me halutaan välttää mahdollisimman pitkälle. Vaikka monesti lapset kyllä ymmärtää sitte perustelutkin. Muttaa mmm.” Haastattelu, H5

Esimerkissä kyseinen kasvattaja kuvaa, kuinka Minun-sinun-meidän-pelin erilaiset toteutukset voivat päiväkodissa näkyä myös lapsille. Hän kertoikin pohtineensa, kuinka paljon Minun-sinun-meidän-pelin toteutus voi vaihdella, jotta pelin tavoite tulee saavutettua.

## 6.2 Kasvattajien keskinäinen sekä perheiden kanssa toteutettava yhteistyö Papilio-ohjelmassa

Tässä alaluvussa käsittelen kasvattajien kokemuksia omasta työtiimistään Papilio-ohjelman toteuttajana sekä kokemuksia yhteistyöstä perheiden kanssa ohjelman tiimoilta.

### 6.2.1 Kasvattajayhteisö Papilio-ohjelman toteuttajana

Kasvattajien omaa kasvattajayhteisöä Papilio-ohjelman toteuttajana koskevat kokemukset jakaantuivat kokemuksiin ohjelman käyttöönotosta, kasvattajayhteisön yhteistyöstä ja suhtautumisesta Papilio-ohjelmaan sekä kokemuksiin itsestä Papilio-ohjaajana.

*Papilio-ohjelman käyttöönotto* ei ollut ollut mutkatonta. Koulutuksesta oli vierähtänyt hetki aikaa ja koulutuksen sisältöjä oltiin jouduttu palauttelemaan mieleen. Kasvattajayhteisössä oli myös ollut monenlaisia tulkintoja ohjelman toteutuksesta. Myös materiaalia oli ollut paljon, eikä kaikkea oltu ehditty heti omaksumaan. Toisaalta selkeät toimintatavat ja materiaalit nähtiin ohjelman vahvuutena.

Ohjelman aloitukseen oli liittynyt uutuuden pelkoa, mutta toisaalta asioiden uutuus oli myös innostanut. Kasvattajat olivat alkuvaiheessa joutuneet pohtimaan, kuinka lapset ottaisivat uuden ohjelman vastaan. Vastaanotto oli kuitenkin ollut positiivinen ja lapset olivat olleet innokkaita. Lasten innokkuus oli innostanut myös kasvattajia. Erään kasvattajan mukaan alkuvaiheen ahdistava tunne oli poistunut myös sen myötä, kun oli saanut aikaa soveltaa ja testata ohjelman käyttöä. Haastatteluissa nousikin vahvasti esille se, että ensimmäinen vuosi oli ollut harjoitteluvuosi ja seuraava toimintakausi olisi kasvattajien mielestä jo helpompi toteuttaa.

Ohjelman aloituksessa päiväkodinjohtajan rooli nähtiin tärkeänä Papilio-ohjelman tuomisessa työyhteisöön, kuten myös työyhteisön yhteiset pohdinnat aloituksen toteuttamisesta, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”...semmonen niinku johtajan aktiivisuus ja se että johtaja tuo sitä niinku sinne työyhteisöön ni, ni se oli varmaan se lähtökohta. Että työilloissa ne sitten, sitten tota johtajan ja työntekijöiden kanssa ni oli just miettiny että mitkä ois meillä niitä tärkeitä asioita mihin siinä Papiliossa keskitytään ja se varmaan sitte autto sitä sellasta, et apua siinä on niin paljon kaikkee että mistä nyt lähdetään liikkeelle.” Haastattelu, H6

Esimerkissä kuvataan erään kasvattajan kokemusta ohjelman aloituksesta ja siinä korostuvat johtajan aktiivinen rooli sekä työyhteisön yhteistyö. *Kasvattajayhteisön yhteistyön* tärkeys korostui Papilio-ohjelman aloituksen lisäksi yleisesikin ohjelman toteutuksessa. Yhteistyössä nähtiin tärkeänä keskusteleminen

sekä yhteinen pohdinta ohjelman toteuttamisesta. Myös yhteisten linjausten tekeminen ohjelman toteuttamisesta nähtiin hyvänä. Yhdessä tekeminen, työkavereiden tuki ja vinkkien jakaminen oli koettu positiiviseksi, kuten seuraavassa esimerkissä kuvataan.

”...semmonen yhdessä tekeminen oli musta hyvä tässä et aaa miten te teitte miten teidän ryhmä teki tän jutun ja sillä tavalla vähän työkavereilta sitä vinkkiä...” Haastattelu, H3

Papilio-ohjelman ajatukseen kuuluu myös se, että kasvattajien tulisi antaa palautetta työyhteisössä myös toisilleen. Palautteenantamiseen suhtauduttiin vaihtelevasti. Toiset kasvattajat kokivat palautteen antamisen haasteellisemmaksi, kun taas toiset suhtautuivat siihen myönteisemmin. Osa kasvattajista oli pyytännyt, saanut tai antanut palautetta ja erityisesti positiivinen palaute nähtiin hyvänä asiana. Palautteenannosta ei oltu kuitenkaan keskusteltu kovin paljon työyhteisössä.

*Työyhteisön suhtautuminen Papilio-ohjelmaa kohtaan* osoittautui vaihtelevaksi ja osittain ristiriitaiseksi. Ohjelman toteuttaminen oltiin otettu vakavasti, mutta kasvattajilla oli ollut ennakkoluuloja sekä -odotuksia ohjelman toteutuksesta ja erityisesti Lelujen vapaapäivää kohtaan. Etukäteen oltiin epäilty ohjelman toteutuksen onnistumista ja ajan riittämistä. Lisäksi ohjelma oli etukäteen tuntunut liian strukturoidulta, sen oli koettu lisäävän työtaakkaa sekä sekoittavan päiväkodin arkea. Seuraavassa esimerkissä kasvattaja kertoo lyhyesti työyhteisönsä suhtautumisesta Papilio-ohjelmaan.

”no se oli vähän sellasta kokeilua ja toisilla enemmänkin oli semmonen avoimin mielin ja sitte toiset taas vähän enemmänki sitte sillee et mitäköhän tästä taas tulee...” Haastattelu, H4

Esimerkki kuvaa jakautunutta suhtautumista Papilio-ohjelmaa kohtaan eräässä työyhteisössä. Kuten esimerkistä voidaan nähdä, osa kasvattajista oli suhtautunut ohjelmaan avoimin mielin ja aineistossa ilmeni myös positiivista suhtautumista Papilio-ohjelman toteutukseen. Ohjelman positiivinen vastaanotto lapsilta oli lisännyt positiivista suhtautumista ohjelmaan myös aikuisilla. Kasvattajat kuitenkin kokivat, että ohjelmaa tulisi muokata paremmin suomalaiseen kulttuuriin ja päivähoitoon sopivaksi.

Kasvattajilla on Papilio-ohjelman toteuttajina keskeinen rooli ja *kasvattajien kokemukset itsestä Papilio-ohjaajana* näyttäytyivät vaihtelevina. Lasten tunnetaitojen tukeminen koettiin tärkeäksi ja aiheen tärkeyden huomaaminen nähtiin hyvänä asiana. Toisaalta lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen koettiin kuitenkin jo tutuksi asiaksi. Osa kasvattajista koki hyväksi, että tunnetaitojen tukemiseen on kasvattajalla käytössä joku selkeä menetelmä ja toinen haastatelluista erityislastentarhanopettajista kokikin tarkkailevansa Papilio-ohjelmaa myös lasten tuen tarpeiden toteutumisen näkökulmasta.

Kasvattajien ajatukset vaihtelivat siitä, kuinka Papilio-ohjelma istuu omaan kasvattajuuteen. Aineistossa ilmeni monenlaisia ajatuksia siitä, mikä ohjelmassa tuntui kasvattajista omalta ja mikä ei. Haastavana omalle kasvattajuudelle oli koettu esimerkiksi kasvattajan rooli Lelujen vapaapäivänä, Papilio-ohjelmassa painotettavat kehun ilmaiseminen ja minä-viestit sekä tunteista puhuminen peikkojen nimillä. Eräs kasvattaja oli myös pohtinut oman ammattitaidon riittämistä haastavammissa keskustelussa tunteista lasten kanssa. Kuitenkin eräs kasvattaja ilmaisi heittäytymisen ja lasten kanssa ideoimisen tuntuvan itsestä luontevalta. Lisäksi ohjelmaa kuvattiin hyväksi työkaluksi lasten havainnoinnin kannalta.

Papilio-ohjelman yksi tärkeä näkökulma on kehitystä edistävä kasvattajavuorovaikutus. Papilio-ohjelman ei haastatteluiden perusteella nähty merkittävästi muuttaneen kasvattajia tai vaikuttaneen heidän kasvattajavuorovaikutukseensa. Suuri osa kehitystä edistävän kasvattajavuorovaikutuksen sisällöistä olivat myös kasvattajille jo entuudestaan tuttuja, kuten seuraavassa esimerkissä kerrotaan.

”No aika paljon siellä oli niitä tuttuja asioita. Että kuinka kohdata lapsi ja kuinka puhutella lasta ja mennä lapsen tasolle. Aika itsestään selviä meille suurimmalle osalle kasvattajista. Ei koskaan kuitenkaan turhaa asiaa ottaa esille. Että siitä on hyvä muistutella.”  
Haastattelu, H5

Vaikka esimerkissä kasvattaja kokee kasvattajavuorovaikutukseen liittyvät aiheet jo tutuiksi, ei hän koe niitä turhiksi asioiksi käsitellä. Toiset kasvattajat kokivatkin esimerkiksi kasvattajavuorovaikutuksen vahvistuneen, Papilio-ohjelman lisänneen lasten tunteiden huomioimista arjessa, tuoneen rohkeampaa heittäytymistä tai lisänneen lasten osallisuuden monipuolisempaa pohdintaa.

## 6.2.2 Yhteistyö perheiden kanssa

Kolmas tärkeä Papilio-ohjelman sisältö on yhteistyö perheiden kanssa. Kasvattajien kokemukset yhteistyöstä perheiden kanssa liittyivät perheiden osallisuuteen Papilio-ohjelmassa sekä vanhempien suhtautumiseen Papilio-ohjelmaa kohtaan.

Ensimmäisen toimintakauden aikana *perheiden osallisuus* Papilio-ohjelmaan liittyen oli nähty vähäisenä ja erään kasvattajan mukaan päivähoitossa tapahtuvat muutokset vaikuttavat yleisestikin hitaasti perheisiin. Kasvattajat kokivat kuitenkin, että yhteistyö olisi hyvä saada alulle ja sitä tulisi kehittää, sillä aihe on myös vanhempien näkökulmasta tärkeä. Seuraavassa esimerkissä kasvattaja kertoo, kuinka vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli ollut hänelle pettymys odotuksiin nähden, mutta toivoo yhteistyön lisääntyvän tulevaisuudessa.

”...ja paljon odotuksia kyllä kohdistin siihen kun sanottiin että siinä niinku otetaan vanhemmat mukaan siihen työhön et se on ollu pikkusen ja pettymys ehkä nyt vielä mutta toivon että jatkossa kun itse osataan tätä paremmin käyttää niin paremmin osataan ottaa vanhemmat siihen hommaan mukaan et et siihen mä vielä paan kovasti toiveita että että näin tulee tapahtumaan” Haastattelu, H5

Kuten esimerkistäkin voi huomata, perheiden osallisuuden lisääminen nähtiin tärkeänä. Papilio-ohjelman tarjoama malli vanhempainilloista yhteistyön muotona sai kuitenkin kritiikkiä. Vanhempainillat koettiin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa jo entuudestaan tuttuna ja Papilio-ohjelman tarjoama malli vanhempainilloista turhan opettajälhtöisenä. Yhteistyöhön vanhempien kanssa toivottiin jotain toiminnallisempaa tapaa. Päiväkodeissa olikin toteutettu jo suunnitellua vanhempien osallisuuden lisäämiseksi.

*Perheiden suhtautuminen* Papilio-ohjelmaa kohtaan oli vaihdellut, tosin aihe nousi esille vain kahdessa haastattelussa. Toinen kasvattaja kertoi vanhempien antaneen hyvää palautetta kasvattajille erityisesti Lelujen vapaapäivästä ja hänen mukaansa Lelujen vapaapäivää oli vietetty myös joidenkin lasten kotona. Toisen kasvattajan mukaan on myös paljon vanhempia, joita aihe ei juurikaan ole koskettanut.

## 7 PAPILIO-OHJELMA LASTEN SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKIJANA

Tutkimukseni toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää kasvattajien kokemuksia siitä, miten Papilio-ohjelma tukee lasten sosioemotionaalisia taitoja. Seuraavaan taulukkoon (taulukko 3) on kuvattu tulosten jäsentyminen.

TAULUKKO 3. Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukijana

TUNNETAITOJEN HARJOITTELU	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunteiden tunnistaminen ja niistä keskusteleminen</li> <li>• Erilaisten tunteiden hyväksyminen ja niiden käsittely</li> </ul>
YHTEISTYÖTAITOJEN HARJOITTELU	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus</li> <li>• Lasten osallisuus</li> <li>• Vuorovaikutustaidot</li> <li>• Hyvän käytöksen harjoittelu</li> <li>• Leikin tukeminen</li> </ul>

### 7.1 Tunnetaitojen harjoittelu

Tunnetaitojen harjoitteluun liittyen kasvattajat pohtivat tunteiden ilmaisemisen ja niistä keskustelemisen sekä erilaisten tunteiden hyväksymisen ja niiden käsittelyn aiheita. Kasvattajien mielestä *tunteiden tunnistaminen ja niistä keskusteleminen* olivat Papilio-ohjelman myötä lisääntyneet. Kasvattajat kertoivat, että tunteista keskustellaan päivittäin ja myös lapset puhuvat toisilleen tunteista. Tunteista puhumisen kerrottiin lisääntyneen jonkin verran myös peikkotuokioiden ulkopuolella. Tunteista keskusteleminen ei kuitenkaan ollut näkynyt vielä kovin paljon lasten arjessa ja sen toivottiinkin siirtyvän jatkossa enemmän käytäntöön:

”Ehkä se on vielä enemmän nyt sitä et aikuisen kanssa enemmän ollaan sit kuitenkin niinku vähän viety pidemmälle sitä [H: joo] että tota lapsille se on enemmän sitä semmosta että ku on se kiukku päällä niin sitten se vaan siitä pitää niinkun siitä jotenkin taaplailla että tota ... Sitte jälkeinpäin he ehkä on jotaki osannu sanottaaki että nyt mulla oli äksy tai [H: nii just] että nyt on hymypeikko.” Haastattelu, H2

Esimerkissä kasvattaja kuvaa kokemustaan siitä, että tunteista puhuminen on vielä melko kasvattajalähtöistä. Lapset olivat kuitenkin toisinaan osanneet jo sanoittaa tunteitaan. Ohjelman katsottiinkin opettavan lapsille muun muassa tunteiden tunnistamista ja nimeämistä sekä sitä, että tunteita on sallittua näyttää. Vaikka lapset eivät olleet vielä kovin paljon sanoittaneet tunteitaan itsenäisesti, tunteiden sanoittamista ja myönteistä itsensä ilmaisua oli harjoiteltu aikuisen avustuksella. Isommat lapset olivat erään kasvattajan mukaan oppineet jo selvittämään myös tunteidensa syitä. Tunteiden ymmärtämistä kuvattiin pienemmille lapsille vielä vaikeaksi, mutta toisaalta tunteisiin tutustumisesta ei koettu olevan heille haittaakaan, kuten seuraavassa esimerkissä kerrotaan.

”Kyllä mun mielestä ne aika vapaasti niinkun ilmasee sitä kiukkua ja, ja kaikkee muuta mutta tosi tarkasti me myöskin niinkun on sovittu siitä että, kaikki tunteet on sallittuja, mutta se että miten sen tunteen näyttää niin, niin ei voi ihan millä tahansa tavalla, ei voi satuttaa kaveria, jos on kiukkunen ja näin. Mut se on siis, meillä on sen verran pieniä, et on kaks- kolmevuotiaitakin vielä niin niiden on vaikee sitä tavallaan ymmärtää niistä tunteista mutta se ei haittaa, että ne nyt jo niitä nimeää ja niihin tutustuu. Isompien kanssa sitten niin ne osaa tosi hyvin kertoo että mikä auttaa jos on surullinen, menee äidin syliin, tai olen ilonen kun äiti silittää ja tälle.” Haastattelu, H6

Esimerkissä kasvattaja kuvaa lasten ilmaisevan tunteitaan vapaasti, mutta samalla hän kuvaa myös lasten iänmukaisia eroja tunteiden ymmärtämisessä. Pappilio-ohjelmassa tunteita käsitellään varhaiskasvatusikäisten lasten ikätasoon sopivasti tunnepeikkojen Hymyn, Säikyn, Nyyhkyn ja Äksyn kautta. Nämä neljä sanaa koettiin lapsille sopivaksi määräksi ymmärtää tunteita. Erään kasvattajan mukaan aikuisen tulee kuitenkin tarvittaessa osata käsitellä aihetta lasten kanssa myös laajemmin. Myös lapset olivat käyttäneet vaihtelevasti tunnepeikkoja esimerkiksi omien tunteidensa kuvailuun.

Kasvattajien haastatteluista nousi esille myös *erilaisten tunteiden hyväksymiseen ja niiden käsittelyyn* liittyviä teemoja. Ohjelman katsottiin opettavan lapsia hyväksymään erilaisia tunteita ja ohjelman myötä lapsille oli pyritty opettamaan, että kaikki tunteet ovat sallittuja. Tunteiden käsittelyn taitoja oli harjoiteltu Paula ja tunnepeikot tuokioilla, joissa lasten tehtävänä on esimerkiksi auttaa tunnepeikkoja tunteiden käsittelyssä. Ohjelman koettiin samalla antavan lapsille keinoja käsitellä tunteita, sillä erään kasvattajan mukaan esimerkiksi kokemusten



jakaminen yhteisessä keskustelussa voi auttaa toisia lapsia tunteiden käsittelemisessä. Kuitenkin vaikka lapset oppivat tuokioilla tunteiden käsittelystä, eivät he kasvattajien mukaan välttämättä osaa aina toimia oppimiensa ohjeiden mukaisesti käytännössä.

## 7.2 Yhteistyötaitojen harjoittelu

Toinen aineistosta esiin noussut yläkategoria oli erilaisten yhteistyötaitojen harjoittelu. Yhteistyötaitoihin liittyvät näkökulmat, joita aineistossa esiintyi, olivat yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus, lasten osallisuus, vuorovaikutustaidot, hyvän käytöksen harjoittelu sekä leikin tukeminen.

Papilio-ohjelman katsottiin tuoneen päiväkotiin lisää *yhteisöllisyyttä sekä yhteenkuuluvuutta*. Ohjelman koettiin lisänneen yhdessä tekemistä, jonka puolestaan koettiin lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteet liittyivät erityisesti Lelujen vapaapäivään sekä Minun-sinun-meidän-peliin.

”Noh no kyllä se niinku ainakin että se semmonen yhteenkuuluvuuden tunne niinku tavallaan et ku lapset joutuu miettimän et mitäs nyt tehdänkään ja ne rupee virittelemään siinä keskenään niitä ni se semmonen yhteenkuuluvuuden tunne niin se on ehkä semmonen mikä on ollu niinku jo havaittavissa.” Haastattelu, H4

Esimerkissä kasvattaja kertoo yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntyneen Lelujen vapaapäivän yhdessä pohdittujen leikkien myötä. Lelujen vapaapäivän koettiin tuovan vaihtelua lasten leikkiporukoihin, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Kyllä se on isompi se porukka kyllä se on selkeesti isompi joo [H: joo] että se ei oo semmosta niinku kaksin leikkimistä vaan on isompi porukka [H: joo öö kolme neljä vai minkä verran siinä on sitte porukkaa] enemmänki [H: jaa jaa] et aika mm no välillä tietenkin on joku pienempiki porukka mutta sit on ihan semmonen että on junaleikissä esimerkiksi ni oli melkein koko meidän ryhmä [H: joo] ryhmä sit sillei ainaki melkein ni mukana” Haastattelu, H4

Kuten myös esimerkistä näkyy, lapset olivat Lelujen vapaapäivänä leikkineet enemmän yhdessä ja isommissa ryhmissä. Erään kasvattajan mukaan myös sellaiset lapset, joilla ei yleensä ole paljon leikkikavereita, pääsevät Lelujen vapaapäivänä isompiin leikkiporukoihin mukaan. Myös pienemmät lapset pääsevät leluttomaan leikkiin helpommin isompien lasten mukaan. Tyttöjen ja poikien

kerrottiin myös leikkivän tällöin enemmän yhdessä. Toisaalta leikkejä kerrottiin syntyvän myös tutulla leikkioporukalla ja erään kasvattajan mukaan erityisesti tukea tarvitsevien lasten leikkioporukat pysyvät usein melko samoina. Tämän leikkiryhmien sekoittumisen katsottiin kehittävän lasten leikkimisen taitoja erilaisissa ryhmissä erilaisten lasten kanssa ja lisäävän näin erilaisuuden hyväksymistä. Erään kasvattajan mukaan lisääntyneessä yhteisöllisessä leikissä myös sosiaalisia- sekä tunnetaitoja tulee harjoiteltua.

Yhteisöllisyyden näkökulma sisältyy myös Minun-sinun-meidän-peliin, jossa kilpaillaan yhdessä sovittujen sääntöjen noudattamisesta. Yhteisöllisyyden näkökulmat nousivat esille Minun-sinun-meidän-pelissä esimerkiksi juuri sääntöjen yhdessä sopimisessa sekä lasten toisilleen antamassa tuessa esimerkiksi sääntöjen noudattamiseksi.

*Lasten osallisuus* oli teema, jonka kasvattajat näkivät tärkeäksi. Erityisesti Lelujen vapaapäivän ja Minun-sinun-meidän pelin katsottiin lisäävän lasten osallisuutta. Minun-sinun-meidän-pelissä lapset saavat valita ryhmälleen palkinnon, mikäli onnistuvat noudattamaan yhdessä sovittua sääntöä. Lapset olivat ideoineet yhteisiä palkintoja ja heidän kanssaan oli neuvoteltu ja esimerkiksi äänestetty yhteisistä palkinnoista. Lelujen vapaapäivänä lapset saavat myös valita toimintansa ja toteuttaa ideoitaan tietyissä rajoissa. Näin ollen Lelujen vapaapäivänä lasten ajatusten ja mielenkiinnonkohteiden koettiin tulevan paremmin esille. Erään kasvattajan mukaan Lelujen vapaapäivän myötä lapset myös uskaltavat tuoda ajatuksiaan paremmin esille ja myös hiljaisemmat ja aremmat lapset saavat äänensä kuuluville. Yhden päiväkirjajakoituksen mukaan kasvattaja koki myös pystyneensä keskittymään paremmin lasten kuuntelemiseen, kun leikki ei ollut ”lelujen ohjailemaa”. Sama teema näkyy myös seuraavassa otteessa.

”No se näkyy mun mielestä juuri siinä että, että ne lasten semmoset omat, ajatukset, mielenkiinnon kohteet ja omat haluamiset, mitä tavaroita ne haluaa käyttää ja mitä ne haluaa leikkiä niin nousee ihan keskiöön kun ei ole niitä leluja, ei ole leikkialueita, eikä ole sitä aikuisen valmiiksi suunnittelemaa ohjattua toimintaa.” Haastattelu, H6

Esimerkissä kasvattaja kuvaa lasten omien toiveiden, ajatusten ja mielenkiinnonkohteiden tulevan paremmin esille leluttomassa leikissä ja kun päivän toiminta ei ole kasvattajan suunnittelemaa.

Erilaisten *vuorovaikutustaitojen* harjoittelu ja oppiminen nousivat aineistossa runsaasti esille. Papilio-ohjelman myötä lapset harjoittelevat esimerkiksi leikkiin pääsemistä, toisten huomioon ottamista, neuvottelua, leikin suunnittelua ja erimielisyyksien selvittämistä. Vuorovaikutustaitojen koettiin korostuvan erityisesti lasten yhteisissä leluttomissa leikeissä. Lelujen vapaapäivän koettiin lisäävän neuvottelun tarvetta ja päiväkirjoissa esiintyi neuvottelua esimerkiksi leikin sisällöistä sekä leikkisäännöistä. Seuraavassa esimerkissä on otteita päiväkirjasta, jossa on kuvattu erään Lelujen vapaapäivän leikin kulkua ja lasten vuorovaikutusta. Lasten nimet on esimerkissä vaihdettu.

”Pekka, Joni, Helmi, Saara ja Julia leikkivät Koira Hau-leikkiä. Keskusteltiin lasten kanssa, mitä he haluaisivat leikkiä tänään. Muut paitsi Saara halusivat leikkiä maja-leikkiä. Saara ehdotti, että voitaisiin yhdistää KoiraHau- ja majaleikki. Tytöt ryhtyivät rakentamaan omia majoja, pojat omiaan. Pojilla rakennelmat muuttuivat koko ajan ja yhteisen suunnitelman keksiminen oli vaikeaa. Tytöt keksivät itselleen roolit ja eläytyivät niihin hienosti. -- Tytöt ottivat jatkuvasti poikiin kontaktia ja ”kutsuivat” yhteiseen leikkiin.”

”Antti, Sebastian, Pekka ja Joni leikkivät pihalla haukka-leikkiä. Pojat juoksivat taivaalla lentäviä lintuja pakoon. Joni ei meinannut päästä mukaan leikkiin ja harmistui, kun Pekka ja Sebastian eivät kuunnelleet häntä. Lopulta Pekka sanoi, että Joni saa olla ”Hyvis Batman”, mutta sen pitää leikkiä samalla tavalla kuin hän ja Sebastian. Myös Sebastian kävi hienosti tarjoamassa Jonille roolin leikkiin, mutta tarvitsi ensin sopivan pyssykepin. Joni oli tosi tarkka siitä, millainen keppi sopisi pysyksi, eikä halunnut lähteä sitä ennen leikkiin mukaan. Lopulta Pekka antoi sopivan kepin Jonille ja leikki pääsi alkamaan. -- Välillä tuli riitaa siitä, kuka saa olla mikäkin pahis/hahmo. Ehdotin, että jokainen saa ihan itse päättää mikä on.” Päiväkirja, Pk 4

Esimerkeistä voi havaita muun maussa leikin suunnittelua sekä leikkisällöistä ja leikin kulusta neuvottelua. Näiden taitojen lisäksi lapset joutuvat harjoittelemaan myös Lelujen vapaapäivinä syntyvien ristiriitojen selvittelyä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Vuorovaikutustaitojen lisäksi esille nousi myös *hyvän käytöksen harjoittelu*, joka on myös yksi Papilio-ohjelman tavoitteista. Suotavaa käyttäytymistä pyritään Papilio-ohjelmassa harjoittelemaan Minun-sinun-meidän-pelissä noudattamalla yhdessä sovittuja sääntöjä. Minun-sinun-meidän-pelissä lapset sitoutuvat erään kasvattajan kokemuksen mukaan paremmin yhdessä sovittuihin sääntöihin. Harjoiteltujen sääntöjen koettiin myös jäävät lasten muistiin. Erityisesti kasvattajat korostivat tärkeänä seikkana lasten motivaatiota taitojen harjoitteluun. Minun-sinun-meidän-peliin liittyvien palkkioiden nähtiin motivoivan lapsia

yrittämään kilpailtavan säännön noudattamisessa. Palkkioiden nähtiin motivoivan varsinkin sellaisia lapsia, joille palkkio on mieleinen, mikäli lapset tietävät palkkion etukäteen. Yksi kasvattaja näki myös pelin tarjoaman onnistumisen kokemuksen tärkeänä lapsille.

Minun-sinun-meidän-peliin liittyen myös lasten toisilleen antama tuki tuli vahvasti esille ja sen kerrottiin auttavan lapsia onnistuman. Kasvattajien mukaan lapsilla on tapana auttaa toinen toistaan ja muistutella toisiaan sovituista säännöistä. Lasten keskuudessa muodostuva ryhmäpaine auttaa muistamaan noudattaa sääntöjä niin pelin aikana kuin myös myöhemmin pelin ulkopuolisissa tilanteissa, kuten seuraavassa esimerkissä havainnollistetaan.

”Mä ootin sitä just, että miten siinä käy. Siin on käyny ehkä niin, että lapset valvoo toisiaan sen asian suhteen. [H: Joo.] Joltain unohtuu. Mut sit joku sanoo et ”Hei et toi ei vetäny vessaa, vaikka me ollaan niinku niin pitkään harjoteltu.” Ni sit se on (nielaus) ja käy vetämässä. [H: Nii just.] Että tavallaan kyl se... Ei sitä että niitä unohuksia sattuu ja nenää kaivetaan. Mutta että kyllä ne heti sitte niinku...” Haastattelu, H1

Papilio-ohjelman yhtenä tärkeänä sisältönä on *leikin tukeminen*, joka liittyy erityisesti Lelujen vapaapäivään. Tarkoituksena olisi, että aikuiset pystyisivät Lelujen vapaapäivänä havainnoimaan lasten leikkiä ja tukemaan sitä tarvittaessa. Haastatteluista ja päiväkirjoista kävi ilmi, että kasvattajat olivat Lelujen vapaapäivänä tehneet havaintoja lasten leikistä. Aineistossa myös ilmeni, että kasvattajat olivat tarjonneet tukeaan lasten leikeille Lelujen vapaapäivinä ja leikkien tukeminen nähtiin tärkeänä. Osa kasvattajista kuitenkin koki, ettei leikin tukemiseen ole tällä hetkellä riittävästi mahdollisuuksia:

”Että et niinku et sinähän voit mennä siihen leikkimään ja näin ohjaamaan. [H: Mm.] No joo mut entäs site ne kakstoist muuta lasta. [H: Mm.] Et jos mää nyt keskityn näitten kahden kanssa leikkimään tai vaikka siin ois neljäki, ni sillan jää kaheksan muuta tänne näin. Että en mä pysty niinku... Oikeesti aikuinen ei pysty kauheen pieniin leikkioporukoihin irtaantumaan. [H: Mm.] Varsinkin jos ryhmässä on vaikka erityislapsia.” Haastattelu, H1

Esimerkissä kasvattaja kuvaa leikin tukemisen haasteita isossa lapsiryhmässä, jossa tukea pitäisi riittää kaikille sitä tarvitseville. Jotta leikin tukeminen onnistuisi paremmin, aikuisia tulisi kasvattajien mukaan olla joko enemmän tai lapsia leluttomassa leikissä vähemmän.

## 8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tutkia kasvattajien kokemuksia Papilio-ohjelman toteuttamisesta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa sekä heidän kokemukseen siitä, miten Papilio-ohjelma tukee lasten sosioemotionaalisia taitoja. Tässä luvussa tarkastelen ensin tutkimustuloksia tarkemmin aiemman tutkimustiedon valossa. Tämän jälkeen käsitelen tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi esitelen tärkeitä aiheeseen liittyviä jatkotutkimushaasteista.

### 8.1 Papilio-ohjelma suomalaisessa varhaiskasvatuksessa

Papilio-ohjelman tavoitteena on tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja. Ohjelma on ollut Saksassa jo laajalti käytössä varhaiskasvatuksessa ja sen vaikuttavuutta on myös selvitetty. Ohjelman on esimerkiksi todettu tukevan lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä sekä vähentävän käyttäytymisen ongelmia (Scheithauer ym. 2016, 172, Mayer ym. 2011, 63). Vaikka ohjelmaa on tutkittu Saksassa ja esimerkiksi sen vaikuttavuus on tieteellisesti siellä todennettu, tulosten mahdollista siirrettävyyttä suomalaiseen varhaiskasvatuskontekstiin on tärkeää tarkastella lähemmin.

Vaikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on paljon yhtäläisyyksiä saksalaisen varhaiskasvatuksen kanssa, on suomalainen varhaiskasvatuskonteksti omanlaisensa kokonaisuus. Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat esimerkiksi suomalaiset lait ja asetukset, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuslaki sekä valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (ks. Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36; Opetushallitus 2016). Varhaiskasvatushenkilöstö on myös Suomessa hyvin koulutettua kansainvälisesti vertailtuna. OECD:n vuosina 2009-2011 toteuttaman varhaiskasvatuksen laatu hankkeen tulosten mukaan Suomalaisen varhaiskasvatushenkilöstön koulutustaso ja esimerkiksi henkilöstön määrä suhteessa lapsiin ovat korkeita verrattuna muihin OECD-maihin (Ta-

guma, Litjens & Makowiecki 2012, 43-46, 54-56). Määräysten ja henkilöstön lisäksi varhaiskasvatuskontekstiin vaikuttavat muun muassa kulttuurilliset tekijät. Kaikki nämä tekijät muovaavat yhdessä suomalaisesta varhaiskasvatuksesta omanlaisensa toimintaympäristön. Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin tutkia Papilio-ohjelman toteuttamisen toimivuutta sekä ohjelman tarjoamaa sosioemotionaalista tukea juuri suomalaisessa varhaiskasvatusympäristössä.

Papilio-ohjelmaa on aiemmin tutkittu jonkin verran lähinnä vaikuttavuuden näkökulmasta. Tutkimustietoa kasvattajien kokemuksista Papilio-ohjelmasta on puolestaan vähemmän. Tämän tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen pyrkimyksenä olikin selvittää varhaiskasvattajien kokemuksia Papilio-ohjelman toteuttamisesta päiväkodissa.

Papilio-ohjelmaan kuuluvat lasten kanssa toteutettavat sisällöt oli koettu melko vaihtelevasti sekä hyödyllisiksi että haastaviksi. Paula ja tunnepeikot -tuokioiden koettiin alkujännityksen jälkeen mukaviksi ja tuokioiden vastaanotto positiiviseksi. Tunteista oli herännyt hyviä keskusteluita lasten kanssa ja esimerkiksi tuokioiden musiikit saivat hyvää palautetta. (Ks. myös Barquero ym. 2005, 94-96.) Paula ja tunnepeikot -tuokioiden sisällöistä ehkäpä helpoimmin sovellettavissa suomalaiseen varhaiskasvatukseen, sillä perinteikkäästi suomalaisessa varhaiskasvatuksessa toimintatuokioiden sisältöineen ovat arkipäivää. Myös Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen mielenterveyden edistämisen keinoja avaavassa selvityksessä todettiin lasten tunne-, vuorovaikutus- ja mielenterveysosaamista kehittävässä menetelmissä painottuvan esimerkiksi juuri valmiiksi suunnitellut tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävät tuokioiden sekä toiminnallisuus leikin, draaman ja kuvien avulla (Anttila ym. 2016, 19). Vaikka Paula ja tunnepeikot saikin positiivista palautetta, itse tarinaan toivottiin vielä esimerkiksi tiivistämistä sekä lisää konkreettista materiaalia.

Lasten kanssa toteutettavista Papilio-ohjelman sisällöistä Lelujen vapaa-päivä näyttäytyi haasteellisimpana ja kokemukset siitä olivat ristiriitaisia. Kyseisiä päiviä kuvattiin toisissa ryhmissä haastavammiksi päiviksi esimerkiksi sen vuoksi, että lasten oli näinä päivinä ollut hankalampaa kehittää leikkejä ja haasteet vuorovaikutuksessa olivat näkyneet esimerkiksi runsaampana konfliktien

syntymisenä. Lelujen vapaapäivinä ilmeni esimerkiksi lasten erilaisia ristiriitaitilanteita sekä leikkiin kiinnittymisen haasteita, joita leluttomassa leikissä oli esiintynyt enemmän suhteessa leluleikkiin. Lelujen vapaapäivän tausta ajatuksena onkin, että leluttoman leikin myötä kasvattajat huomaisivat paremmin ne lapset, joilla on haasteita leikki- ja vuorovaikutustaidoissa ja kasvattajat pystyisivät tukemaan tällaisten lasten leikki- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Mayer ym. 2011, 60-61).

Toisaalta Lelujen vapaapäivän tarjoamat mahdollisuudet esimerkiksi leikin havainnoinnin ja lasten yhteistyötaitojen kehittymisen suhteen oli huomattu. Sekä haastatteluissa että päiväkirjoissa ilmeni positiivisia kokemuksia Lelujen vapaapäivän onnistumisesta sekä lasten leikkien kehittymisestä. (Ks. myös Barquero ym. 2005, 92-93.) Kokemuksissa Lelujen vapaapäivästä oli huomattavissa kuitenkin eroa kahden päiväkodin välillä. Toisessa tähän tutkimukseen osallistuneista päiväkodeista kokemukset Lelujen vapaapäivästä ilmenivät hieman positiivisempina verrattuna toiseen päiväkotiin. Tämän tutkimuksen puitteissa on kuitenkin mahdotonta päätellä, mistä kyseiset erot kokemuksissa johtuvat.

Lelujen vapaapäivän toiminta poikkeaa melko paljon siitä, mihin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on totuttu. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa korostetaan leikin tärkeyttä ja erilaisia leikkivälineitä onkin yleensä runsaasti lasten saatavilla. Siirtyminen totutusta leluleikistä leluttomaan leikkiin vaatii varmasti niin lapsilta kuin myös kasvattajilta sopeutumista uuteen tilanteeseen. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Papilio-ohjelman ollessa käytössä kyseisissä päiväkodeissa ensimmäistä vuotta, jolloin myös sopeutuminen uuteen toimintatapaan on vielä alussa. Saksassa Papilio-ohjelmaa käyttävissä päiväkodeissa esimerkiksi Lelujen vapaapäivän perinne on jo pidemmällä ja leluton leikki päiväkodeissa arkipäiväisempää. Helsingin Sanomien artikkelin mukaan Saksassa järjestetään jopa kolmen kuukauden mittaisia Leluttomia jaksoja Spielzeugfreier Kindergarten (Leluton päiväkoti) -projektin tiimoilta positiivisin tuloksin (Ala-Risku 2017). Kokemukset Lelujen vapaapäivästä voisivat näyttäytyä myös Suomessa erilaisina pidemmän sopeutumisjakson jälkeen.

Myös kolmas Papilio-ohjelmassa lasten kanssa toteutettava toimi Minun-sinun-meidän-peli sai pääosin positiivista palautetta ja se oli katsottu lapsia motivoivaksi keinoksi harjoitella hyvän käyttäytymisen taitoja. Erityisesti motivoivaa tiota olivat lisänneet pelaamisesta saatavat palkinnot. Minun-sinun-meidän-peli pohjautuu Good Behavior Game nimiseen peliin luokkahuonekäyttäytymisen parantamiseksi. Barrish, Saunders ja Wolf (1969) ovat tutkineet alkuperäisen pelin vaikuttavuutta neljäsluokkalaisilla lapsilla ja pelin on raportoitu innostaneen niin lapsia kuin myös opettajia. Myös tässä tutkimuksessa taitojen harjoittelu pelaamisen avulla oli koettu päiväkodeissa uudeksi mutta positiiviseksi asiaksi. Toisin joitakin käytännönhaasteita myös tähän liittyen oli kohdattu. Tällainen hyvän käyttäytymisen kisailu onkin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa laajemminkin katsottuna uusi näkökulma. Tämän tutkimuksen valossa sillä voisi olla kuitenkin motivoivia vaikutuksia erilaisten taitojen harjoitteluun.

Yleisesti ottaen Papilio-ohjelman toteuttamisessa lasten kanssa oli koettu paljon onnistumisia, mutta myös haasteita. Erityisesti kasvattajissa pohdintaa aiheutti ohjelman toteuttaminen esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Haasteita olivat aiheuttaneet esimerkiksi keskittymisen vaikeudet Paula ja tunnepeikot -tuokioilla sekä leikki- ja vuorovaikutustaitojen haasteet Lelujen vapaapäivinä. Maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa pohdintaa aiheutti kieli, sillä Papilio-ohjelman sisältöjen katsottiin olevan melko vahvasti kieleen perustuvia. Suomen kieltä tarvitaan Papilio-ohjelmassa esimerkiksi tarinoiden ja keskustelun ymmärtämiseen sekä Minun-sinun-meidän-pelin sääntöjen ymmärtämiseen. Lisäksi Lelujen vapaapäivän leluttomassa leikissä korostuu kieli- ja vuorovaikutus, kun lelut eivät toimikkaan välineinä leikin etenemisessä. Monikulttuurisuus onkin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lisääntynyt. Vuonna 2009 toteutetussa kyselyssä pääkaupunkiseudun päiväkodeissa lapsia oli jo noin 130 eri kielikulttuurista (Venninen 2009, 4) ja vuosien 2007 ja 2015 välillä vieraskielisten varhaiskasvatusikäisten määrä esimerkiksi Espoossa on jo reilusti yli kaksinkertaistunut (Espoon monikulttuurisasiain neuvottelukunta 2016). Monikielisyyden näkökulmat sisältyvät myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (ks. Opetushallitus 2016, 48) ja kielten moninaisuuden



lisääntyminen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa haastaakin varhaiskasvattajia löytämään myös eri kielikulttuureista oleville lapsille sopivia opetusmenetelmiä.

Papilio-ohjelman sisällöt katsottiin haastaviksi myös pienille lapsille, sillä Papilio-ohjelma onkin suunnattu ensisijaisesti 3-6-vuotiaille lapsille (Barquero ym. 2005, 11). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kuitenkin eri ikäisten lasten ryhmät ovat yleisiä, jolloin pienimpien lasten rajaaminen ohjelman sisältöjen ulkopuolelle voi olla haastavaa. Tässä tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että kasvattajat olivat näistä edellä mainituista syistä soveltaneet ohjelman sisältöjä omille lapsiryhmilleen sopivimmiksi.

Kasvattajat ovat Papilio-ohjelman toteutuksessa merkittävässä asemassa ja tämä tutkimus antoi tietoa myös kasvattajien kokemuksista omasta kasvattajayhteisöstä Papilio-ohjelman toteuttajana. Ohjelman käyttöönotto ei ollut ollut mutkaton. Ohjelmassa oli ollut paljon uutta sisäistettävää ja kasvattajat olivat kohdanneet aloituksessa uutuuden pelkoa. Koko kasvattajayhteisön yhteistyö ja tuki oli kuitenkin nähty ohjelman onnistumisen kannalta tärkeänä. Suhtautuminen Papilio-ohjelmaan koettiin omassa kasvattajayhteisössä vielä tässä tutkimuksessa vaihtelevaksi. Aineistossa nousi kuitenkin esille myös kasvattajien ymmärrys siitä, että ensimmäinen ohjelman toteuttamisvuosi on vielä kaikille harjoittelemaa ja kasvattajayhteisö hakee vielä hyvää tapaa toteuttaa Papilio-ohjelmaa. Mikäli aineisto olisi kerätty useamman toimintakauden jälkeen, aineistossa eivät olisi välttämättä niin vahvasti korostuneet ohjelman aloitukseen liittyvät haasteet.

Tämä tutkimus saavutti myös kasvattajien kokemuksia itsestään Papilio-ohjaajina. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa Papilio-lastentarhanopettajien on todettu kokeneen Papilion myötä työssään vähemmän stressiä, korkeampaa minäpystyvyyttä sekä parempaa työtyytyväisyyttä (Mayer ym. 2011, 63). Tähän tutkimukseen osallistuneet kasvattajat näkivät ohjelman aiheen tärkeänä, mutta ohjelman istuminen omaan kasvattajuuteen koettiin vaihtelevana. Vaikka kasvattajat saavat ohjelman myötä tietoa esimerkiksi käyttäytymisongelmien ehkäi-

semisestä, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, lasten kehityksestä ja sen tukemisesta sekä ryhmänhallinnasta (Mayer ym. 2011, 59, 61), kasvattajat eivät kokeneet esimerkiksi kasvattajavuorovaikutuksensa kovin merkittävästi muuttuneen. Eroon Saksassa toteutetun tutkimuksen kanssa voi mahdollisesti vaikuttaa suomalaisten varhaiskasvattajien jo entuudestaan kansainvälisesti vertailtuna korkea koulutus ja ammattitaito (ks. Taguma ym. 2012, 43–46).

Varhaiskasvattajien lisäksi Papilio-ohjelmassa tärkeässä osassa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kannalta nähdään myös perheet. Myös Määttä ym. (2017, 41) tilannekartoituksen mukaan suomalaiset päiväkodin johtajat olivat nostaneet kehittämiskohteeksi sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa yhteistyön perheiden ja muiden tahojen kanssa. Tässä tutkimuksessa yhteistyö perheiden kanssa ei kuitenkaan erityisesti korostunut. Kokemukset perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä erityisesti Papilio-ohjelmaan liittyen nousivat melko vähän esille. Papilio-ohjelman tarjoamaa mallia yhteistyöstä perheiden kanssa ei oltu koettu kovin toimivana suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on jo aiemmin totuttu tekemään yhteistyötä perheiden kanssa ja perheiden osallisuus varhaiskasvatuksessa nähdään tärkeänä. Mahdollisesti tästä syystä Papilio-ohjelma ei ole tarjonnut kovin paljon uutta perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön suomalaiseen varhaiskasvatukseen.

Seuraavaksi tarkastelen, miten tukee lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä ja vertaan tätä tietoa aiempaan tietoon Papilio-ohjelman vaikuttavuudesta.

## **8.2 Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen tukena**

Tämän tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää kasvattajien kokemuksia siitä, miten Papilio-ohjelma tukee lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Papilio-ohjelmasta tehdyissä aiemmissä tutkimuksissa ohjelma on todettu vaikuttavaksi ajatellen lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Ohjelmaa on tutkittu Saksassa pitkittäistutkimuksella ja sen

hyöty on kyseisessä tutkimuksessa todennettu (ks. Barquero ym. 2005; Scheithauer ym. 2016). Ohjelman on todettu vähentävän käyttäytymisen ongelmia lapsilla, lisäävän heidän prososiaalista käyttäytymistään (Barquero ym. 2005, 100) sekä tukevan heidän sosioemotionaalista kehitystään (Scheithauer ym. 2016, 172). Myös tämä tutkimus antaa vahvistusta ohjelman mahdollisille hyödyille.

Tässä tutkimuksessa nousi esille runsaasti kasvattajien näkökulmia lasten tunnetaitojen harjoittelusta Papilio-ohjelman myötä. Tunnetaitojen harjoitteluun liittyen aineistosta nousi esille aiheita liittyen tunteiden ilmaisemiseen ja niistä keskustelemiseen sekä erilaisten tunteiden hyväksymiseen ja niiden käsittelyyn. Ohjelman myötä tunteista keskustelemisen ja niiden ilmaisemisen katsottiin lisääntyneen. Myös Barqueron ja kollegoiden (2005, 100) mukaan kasvattajat arvioivat Papilio-ohjelmaan osallistuneiden lasten ilmaisevan tunteitaan spontaanin ja tilanteeseen sopivilla tavoilla sekä osoittavan enemmän empatiaa ja avuliaisuutta toisille lapsille. Näitä taitoja katsottiin edistettävän erityisesti Paula ja tunnepeikot -tuokioilla (Barquero ym. 2005, 100). Myös tässä tutkimuksessa lasten katsottiin varsinkin Paulan ja tunnepeikkojen kautta oppivan tunteiden tunnistamista ja nimeämistä. Tunteiden tunnistamisen vahvuudet ovat puolestaan myös Denhamin ja kumppaneiden (2015, 253) mukaan yhteydessä empaattisempaan käytökseen. Tämän tutkimuksen mukaan ohjelman nähtiin myös lisäävän erilaisten tunteiden hyväksymistä ja antavan keinoja tunteiden käsittelemiseen.

Tämä tutkimus nosti esille myös näkökulmia yhteistyötaitojen harjoittelusta, mihin Papilio-ohjelma kasvattajien mukaan tarjoaa mahdollisuuden. Yhteistyötaitoihin liittyvät näkökulmat, joita aineistossa esiintyi, olivat yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus, lasten osallisuus, vuorovaikutustaidot, hyvän käytöksen harjoittelu sekä leikin tukeminen. Ohjelman katsottiin lisänneen yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntyneen yhdessä tekemisen myötä. Positiivisen vuorovaikutuksen ja uusien kaverisuhteiden muodostumisen tukeminen onkin erityisesti Lelujen vapaapäivän tarkoituksena (Mayer ym. 2011, 60–61).

Osallisuuden teemat nousivat esille Papilio-ohjelman sisällöissä, sillä erityisesti Lelujen vapaapäivän ja Minun-sinun-meidän-pelin katsottiin tuovan tilaa lasten osallisuudelle. Osallisuutta onkin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa viime vuosina runsaasti korostettu ja esimerkiksi Esiopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 18-19) mukaan lasten tulee tulla kuulluksi ja olla osallisia omaan elämäänsä vaikuttavissa asioissa. Tässä tutkimuksessa erityisesti Lelujen vapaapäivän katsottiin lisäävän myös hiljaisempien ja arempien lasten osallisuutta.

Yhteisöllisyyden ja osallisuuden lisäksi varsinkin Lelujen vapaapäivän koettiin harjaannuttavan toisten huomioonottamisen taitoja ja vuorovaikutustaitoja sekä tarjoavan mahdollisuuksia leikin tukemiselle. Myös Saksassa toteutetun ALEPP -pitkittäistutkimuksessa kasvattajat arvioivat Papilio-ohjelmaan osallistuneiden lasten yhteistyötaitojen, erityisesti konfliktien selvittämisen taitojen, parantuneen (Scheithauer ym. 2016). Lelujen vapaapäivän koettiin myös tarjoavan mahdollisuuden kasvattajille leikin tukemiselle ja näin lasten leikkitaitojen kehittämiseksi. Toisaalta sille toivottiin kuitenkin olevan enemmän aikaa ja mahdollisuuksia.

Papilio-ohjelman myötä hyvän käytöksen taitoja oli harjoiteltu Minun-sinun-meidän-pelin avulla ja kyseinen toiminnan harjoittelun malli olikin koettu uudeksi, mutta lapsia motivoivaksi tavaksi harjoitella taitoja. Erilaisten hyvän käyttäytymisen taitojen katsottiin jääneen hyvin lasten mieleen pelaamisen kautta ja pelin muodostavan ryhmäpaineen katsottiin kannustavan lapsia paremmin pysymään yhdessä sovitussa säännöissä. Barrishin ym. (1969) mukaan myös alkuperäinen Good behavior game on tuottanut kouluikäisillä tuloksia hyvän käytöksen harjoittelussa. He ovat tutkimuksessaan raportoineet pelin selkeästi vähentäneen häiritsevää käyttäytymistä oppitunneilla.

Yhteenvedona voidaan todeta, että lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen on tärkeää, sillä sosioemotionaaliset taidot sekä niissä ilmenevät haasteet vaikuttavat pitkälle yksilön elämään. Näiden taitojen tukeminen tulee aloittaa jo varhaiskasvatuksessa, sillä sosioemotionaalisilla taidoilla on tutkimusten mukaan vaikutusta esimerkiksi koulusuoriutumiseen ja kouluun sopeutumiseen

(Denham ym. 2015). Kun lapsi omaa vahvat sosioemotionaaliset taidot jo koulun aloittaessaan, hän voi keskittyä tällöin muiden asioiden oppimiseen. Lisäksi nämä taidot vaikuttavat Denhamin ja kollegoiden (2016, 300) mukaan vuorovai-  
kutussuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen, mitkä ovat jo lapsuudessa tärkeitä taitoja. Varhaiskasvattajat kuitenkin kaipaavat selkeitä välineitä, menetelmiä ja opetusmateriaaleja sosioemotionaalisten taitojen tukemisen käytännön toteutukseen (Määttä ym. 2017, 46), ja Papilio-ohjelma voi olla yksi tapa tarjota kasvattajille näitä välineitä.

### 8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa totesin Lincolnin ja Guban (1985) käsitelleen tutkimuksen luotettavuusnäkökulmia ja siinä yhteydessä käsitelin neljästä tutkimuksen luotettavuusnäkökulmasta kahta, vastaavuutta (credibility) sekä luotettavuutta (dependability). Lincolnin ja Guban (1985) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen kuitenkin liittyvät myös käsitteet "transferability" ja "confirmability", jotka Niiranen (1990) on suomentanut siirrettävyydeksi ja vaikiintuneisuudeksi. Nämä luotettavuuden näkökulmat liittyvät enemmän koko tutkimuksen luotettavuuteen, minkä vuoksi käsittelen niitä tässä yhteydessä. Näiden lisäksi myös aiemmin käsittelemäni vastaavuus- ja luotettavuusnäkökulmat vaikuttavat myös koko tutkimuksen luotettavuuteen.

Tutkimuksen siirrettävyys kuvaa Niirasen (1990, 44) mukaan tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin riippuen kontekstien samanlaisuudesta. Toisin sanoen siirrettävyyttä arvioitaessa pohditaan, olisivatko tutkimustulokset mahdollisia jossakin toisessa tutkimusympäristössä, ja voisiko tutkimuksen toistaminen tuottaa samanlaisia tuloksia (Aaltio & Puusa 2011, 156). Siirrettävyyden arvioimiseksi tutkijan tehtävänä onkin tarjota riittävästi tietoa tutkimuksen toteutuksesta (Lincoln & Guba 1985, 316). Aaltion ja Puusan (2011, 164) mukaan myös tutkimuksen kohdeilmiön kuvaaminen ja huomioiminen läpi tutkimusprosessin lisäävät tutkimuksen koherenssia ja luotettavuutta.

Jotta lukija pystyy arvioimaan tämän tutkimuksen siirrettävyyttä toiseen kontekstiin sekä arvioimaan tutkimukseen vaikuttavia tutkijan valintoja, olen pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen ilmiön sekä tutkimuksen toteutuksen tarkasti. Samalla olen kuitenkin myös suojannut tutkimukseen osallistuneiden anonyymiteettiä, joten liian tarkkoja taustatietoja esimerkiksi tutkittavista ja tutkimuskontekstista en ole voinut raportoida eettisistä syistä. Tutkimukseni siirrettävyyttä parantaa se, että olen pyrkinyt saamaan tietoa kahdesta eri varhaiskasvatuksyksiköstä kahdella eri aineistonkeruumenetelmällä. Nämä kyseiset tutkimuspäiväkodit erosivat toisistaan esimerkiksi päiväkodin koon suhteen, mikä tuo tuloksiin näkökulmia erilaisista konteksteista. Tutkimusaineiston keruu tapahtui, kun Papilio-ohjelma oli kyseisissä päiväkodeissa käytössä ensimmäistä toimintakautta. Tutkimustulokset voisivat siis olla vaihtelevampia, mikäli tutkimuksessa olisi esimerkiksi suurempi otanta päiväkodeista ympäri Suomea ja ohjelma olisi ollut kauemmin käytössä.

Vakiintuneisuus käsitteenä puolestaan korvaa objektiivisuuden käsitettä (Lincoln & Guba 1985, 299–300) ja sitä voidaan Niirasen (1990, 45) mukaan lisätä sillä, että ulkopuolinen henkilö arvioi tutkimuksen. Myös Puusan ja Kuittisen (2011, 172) mukaan tieteelliseen tutkimusprosessiin kuuluu sen ulkopuolinen arviointi. Vaikka tämän tutkimuksen analyysi ja tulosten kirjoittaminen ovatkin yksin minun toteuttamiani, olen tutkijana ollut ulkopuolinen henkilö suhteessa esimerkiksi aineistonkeruuseen. Aineisto on muiden tutkijoiden keräämä, jolloin olen pystynyt tarkastelemaan sitä objektiivisesti. Tämän lisäksi kokeneempi tutkija on seurannut ja arvioinut tutkimuksen tekoa koko tutkimusprosessin ajan. Toisaalta Aaltion ja Puusan (2011, 153) mukaan täydelliseen objektiivisuuteen voi laadullisessa tutkimuksessa olla mahdotonta päästä. Tutkimukseni toteutus on kuitenkin raportoitu vaihe vaiheelta mahdollisimman avoimesti, jotta myös tutkimustulosten vakiintuneisuutta pystyy arvioimaan.

Eskola ja Suoranta (2008, 212) käyttävät myös termiä vahvistuvuus. Vahvistuvuudella he tarkoittavat sitä, saavatko tutkimuksessa tehdyt tulkinnat tukeaa muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Kasvattajien kokemuk-

sista Papilio-ohjelman toteuttamisesta ei ole vielä juurikaan julkaistu muuta tutkimustietoa, joten siltä osin vertailua on vaikeaa tehdä. Papilio-ohjelman toivuudesta lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa puolestaan on olemassa jo aikaisempaa tutkimustietoa ja se on samansuuntaista tämän tutkimuksen kanssa, mikä antaa viitteitä tämän tutkimuksen vahvistuvuudesta.

Luotettavuuden lisäksi tärkeää on tarkastella myös tutkimuksen eettisyyttä. Hirsijärvi ja Hurme (2001, 20) ovat teoksessaan todenneet eettisten kysymysten koskevan koko tutkimusprosessia. Lisäksi eettisyys toteutuu myös hyvän tieteellisen käytännön noudattamisen kautta. Hirvosen (2006, 31) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö toteutuu muun muassa tutkimustyön rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkuuden, eettisesti kestävien menetelmien, avoimuuden, toisten tutkijoiden tekemän työn kunnioittamisen ja huomioimisen sekä tutkimuksen asianmukaisen suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin kautta. Tämän tutkimuksen tutkimustyössä olen pyrkinyt rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen läpi tutkimusprosessin. Olen suunnitellut tutkimusprosessin tarkasti etukäteen ja toteuttanut sen suunnitelman mukaisesti. Tutkimuksen teko on ollut avointa ja tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat olleet tietoisia tutkimuksen toteuttamisesta. Olen pyrkinyt huolellisuuteen, tarkkuuteen ja avoimuuteen myös tutkimuksen toteutuksessa ja raportoinnissa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 20) mukaan tutkimuksen eettisiin pohdintoihin liittyy myös tutkimuksen tarkoituksen eettinen tarkastelu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen liittyen, mikä edistää hyvän sosioemotionaalisen tuen tarjoamista. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksen tarkoitus on myös eettisestä näkökulmasta tärkeää. Myös tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat olleet tietoisia tutkimuksen tarkoituksista ja tutkittavasta aiheesta. Tässä tutkimusprosessissa olen kunnioittanut myös toisten tutkijoiden työtä. Olen tässä tutkimusraportissa nostanut esille aiempaa tärkeää tutkimustietoa ja viitannut siihen asianmukaisesti muiden tutkijoiden työtä kunnioittaen.

## 8.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Papilio-ohjelma on Suomessa varsin uusi lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen tähtäävä ohjelma, minkä vuoksi sitä on ajankohtaista tutkia. Tämä tutkimus antoi tietoa Papilio-ohjelman toimivuudesta kahdessa suomalaisessa päiväkodissa. Lisäksi tutkimus selvitti kasvattajien kokemuksia siitä, miten Papilio-ohjelma tukee lasten sosioemotionaalisia taitoja kyseisissä päiväkodeissa. Aiempaa tutkimusta kasvattajien kokemuksista Papilio-ohjelman toimivuudesta ei vielä ole. Tämän tutkimuksen antamat viitteet siitä, miten Papilio-ohjelma tukee lasten sosioemotionaalisia taitoja, ovat kuitenkin melko yhteneviä aiempien tutkimustulosten kanssa lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisestä Papilio-ohjelman aikana.

Tutkimukseni antoi tietoa kasvattajien kokemuksista Papilio-ohjelman toteuttamisesta ensimmäisen ohjelman toimintakauden ajalta sekä viitteitä siitä, miten Papilio-ohjelma tukee lasten sosioemotionaalisia taitoja. Pyrkimyksenä oli selvittää kasvattajien kokemuksia ohjelman toimivuudesta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Ohjelma oli koettu osittain toimivaksi, mutta myös kehitettäviä asioita nousi tämän tutkimuksen myötä esille. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta ensimmäisen Papilio-ohjelman toimintakauden olleen kasvattajien mukaan niin haastava kuin myös antoisa. Haasteita oli tuonut uuden opettelu ja käytännön haasteet ohjelman toteutukselle. Toisaalta ohjelma oli myös antanut eväitä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin aikana, jolloin Papilio-ohjelma oli kyseisissä päiväkodeissa käytössä ensimmäistä toimintakautta. Tämä voi jonkin verran vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, sillä ohjelma on, kuten myös haastatteluaineistosta ilmeni, täysin uusi sekä lapsille että kasvattajille. Jotta ohjelman toimivuudesta ja sen tarjoamasta sosioemotionaalisesta tuesta lapsille pystyttäisiin vetämään jonkinlaisia johtopäätöksiä, ohjelmaa tulisi jatkossa tutkia myös pidemmän toiminta-ajan jälkeen.

Toteutin tämän tutkimuksen kasvattajien näkökulmasta, mikä on tärkeä näkökulma ohjelman käytettävyyttä ajatellen. Varhaiskasvattajat kaipaavat selkeitä



välineitä, menetelmiä ja opetusmateriaaleja sosioemotionaalisten taitojen tukemisen käytännön toteutukseen (Määttä ym. 2017, 46), mutta kasvattajien tulee kokea tukiohjelma hyödylliseksi ja toimivaksi, jotta sen toteuttaminen on päiväkodissa motivoi kasvattajia ja tuottaa tuloksia. Papilio-ohjelmaa tulisi jatkossa tutkia lisää myös vanhempien sekä lasten näkökulmasta. Tärkeää olisi saada tietoa sekä vanhempien että lasten kokemuksista. Lisäksi tärkeää olisi mielestäni tutkia ohjelman vaikutuksia lasten sosioemotionaalisiin taitoihin esimerkiksi pisteytettyjen taitoarviointien perusteella.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 153–165.
- Ahonen, L. 2017. Haastavan kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ala-Risku, P. 2017. Huumevalistus vie lapsilta lelut saksalaisissa päiväkodeissa – Suomalaistutkija: ”Kannattaa kokeilla kotonakin” Helsingin Sanomat 30.3.2017. Viitattu 10.2.2018 <https://www.hs.fi/elama/art-2000005148630.html>
- Alaszewski, A. 2006. Using diaries for social research. London: SAGE.
- Anttila, N., Huurre, T., Malin, M. & Santalahti, P. 2016. Mielenterveyden edistäminen varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutukseen. Työpaperi 3/2016. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 5.1.2018 [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130003/URN\\_ISBN\\_978-952-302-613-1.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130003/URN_ISBN_978-952-302-613-1.pdf?sequence=1)
- Barquero, B., Scheithauer, H., Mayer, H., Heim, P., Meir-Brenner, S. & Erhardt, H. 2005. Primärprevention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Ein Beitrag zur entwicklungsorientierten Sucht- und Gewaltprävention. Abschlussbericht zur Evaluation des Projekts. Augsburg: Beta Institut.
- Barrish, H. H., Saunders, M. & Wolf, M. M. 1969. Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis* 2, 119–124.
- Beauchamp, M. H. & Anderson, V. 2010. SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin* 136 (1), 39–64.
- Bolger, N., Davis, A. & Rafaeli, E. 2003. Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology* 54, 579–616.
- CASEL 2012. 2013 CASEL GUIDE. Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition. Chicago: CASEL.
- CASEL N.d Viitattu 3.1.2018 <https://casel.org/>
- Christians, C. G. 2011. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of qualitative research*. 4. painos. Thousand Oaks: SAGE, 61–80.

- Conners-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A. & McKelvey, L. 2017. A preliminary evaluation of REACH: Training early childhood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal* 45, 187-199.
- Denham, S. A., Basset, H. H., Brown, C., Way, E. & Steed, J. 2015. "I know how you feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research* 13 (3), 252-262.
- 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.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J. & Bassett, H. H. 2016. Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education* 46 (3), 299-317.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. 2007. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*. 28 (2), 67-91.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Espoon monikulttuurisiasiain neuvottelukunta 2016. Monikulttuuristen lasten hyvinvointi varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Viitattu 14.2.2018.  
<http://www.espoo.fi/download/noname/%7BCBE32BB5-AC47-44B8-A31A-94FF0D59A0F2%7D/81734>
- Fox, L., Hemmeter, M., Snyder, P., Binder, D. P. & Clarke, S. 2011. Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education* 31(3), 178-192.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S. & Hirschstein, M. K. 2005. Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's

- goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology* 26, 171–200.
- Han, H. S. 2014. Supporting early childhood teachers to promote children's social competence: Components for best professional development practices. *Early Childhood Education Journal* 42, 171–179.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 31–49.
- Hogrefe Psychologien Kustannus Oy 2015. Viitattu 20.2.2017 <http://www.hogrefe.fi/testit/askeleittain/>
- Huttunen, M. 2016. Lasten ja nuorten käytöshäiriö. Lääkärikirja Duodecim. Viitattu 4.1.2018 [http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00382](http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00382)
- Ihmeelliset vuodet N.d. Viitattu 5.1.2018 <http://www.ihmeellisetvuodet.fi/ihmeelliset-vuodet>
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2009. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. London: Pearson.
- Kaukiainen, A., Junntila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK – monita-  
hoarviointi sosiaalisesta kompetenssista. Turku: Turun yliopisto.
- Kinnunen, U. & Pulkkinen L. 2003. Childhood socio-emotional characteristics as antecedents of marital stability and quality. *European Psychologist* 8 (4), 223–237.
- Kokko, K. & Pulkkinen L. 2000. Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology* 36 (4), 463–472.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. 2009. Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13 (2), 117–140.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–109.

- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2015. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 13.painos. Verkkoaineisto. Viitattu 7.2.2018 <https://www.elibrary.com/book/9789517685061>
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. 2016. How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research* 76, 76–88.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Merilainen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.
- Lapset ensin ry. N.d. Viitattu 21.2.2017 <http://lapsetensin.fi/papilio--ohjelma.html>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lämsä, T., Rönkä, A., Poikonen, P.-L. & Malinen, K. 2012. The child diary as a research tool. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 469–486.
- Martínez, R. S. & Semrud-Clikeman, M. 2004. Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 37 (5), 411–420.
- Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H. 2017. *Papilio – Kasvattajien käsikirja. Alkuperäisteos: Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblem und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Praxis- und*

Methodenhandbuch für ErzieherInnen (3. überarb. Aufl.). Augsburg, Papilio Verlag. Suomennos: Riitta Rätty ja Suomen Papilio-tiimi. Mukautettu Suomen oloihin. Helsinki: Lapset Ensin.

- Mayer, H., Tukac, R. & Scheithauer, H. 2011. Papilio – Preventing behavioural disorders and promoting social-emotional competence in preschool children in Germany. Teoksessa M. Coester & E. Marks (toim.) International perspectives of crime prevention 3. Contributions from the 3rd annual international forum 2009. Bad Godesberg: Forum Verlag Godesberg GmbH, 59–65.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.2.2018 [http://www.oph.fi/download/188456\\_lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](http://www.oph.fi/download/188456_lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf)
- Nelson, J. R., Stage, S., Duppong-Hurley, K., Synhorst, L. & Epstein, M. 2007. Risk factors predictive of the problem behavior of children at risk for emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children* 73 (3), 367–379.
- Niiranen, P. 1990. Amerikkalainen näkökulma kasvatuksen laadulliseen tutkimukseen. *Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita* Nro 17. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nyman, R. 2018. Lastenpsykiatrian läheteiden määrä on kasvanut lähes puolella HUS:n alueella: ”Ongelmat ovat huomattavasti yleisempiä pojilla” *Ilta-lehti*, 29.1.2018 Viitattu 31.1.2018 [http://www.iltalehti.fi/kotimaa/201801292200703775\\_u0.shtml](http://www.iltalehti.fi/kotimaa/201801292200703775_u0.shtml)
- Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Viitattu 1.11.2017 [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 1.11.2017 [http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Pahl, K. M. & Barrett, P. M. 2010. Preventing anxiety and promoting social and FUN FRIENDS Program. *Advances in School Mental Health Promotion* 3 (3), 14–25.

- Papilio 2015a. Lehdistöiedote: Tunnepeikot oppivat suomea – Papilio kansainvälistyy. Viitattu 21.2.2017 [www.papilio.de/fn\\_suomen.php](http://www.papilio.de/fn_suomen.php)
- Papilio 2015b. Lehdistöiedote: Tunteet tutuiksi ja siivet kantamaan - Papilio-ohjelma lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukemisessa ja käyttäytymisen pulmien ennaltaehkäisyssä. Viitattu 17.11.2017 [www.papilio.de/papilioosta](http://www.papilio.de/papilioosta)
- Papilio N.d. Viitattu 20.2.2017 [www.papilio.de/fn\\_suomen.php](http://www.papilio.de/fn_suomen.php)
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L., Nygren, H. & Kokko, K. 2002. Successful development: Childhood antecedents of adaptive psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Adult Development* 9 (4), 251–265.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 167–180.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. & Epstein, M. H. 2004. A Meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education* 38 (3), 130–143.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scheithauer, H., Bondü, R., Hess, M. & Mayer, H. 2016. Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio® (ALEPP). Teoksessa T. Malti & S. Perren (toim.) Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen – Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten (2. bearb. & erw. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer, 155–176.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. 2012. Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland 2012. OECD. Viitattu 28.12.2017 <http://www.oecd.org/education/school/49985030.pdf>

- The Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ. Viitattu 5.1.2018  
<http://www.sdqinfo.org/>
- Topping, K., Bremner, W. & Holmes, E. A. 2000. Social competence: The social construction of the concept. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 28–39.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. Nursing and Health Sciences 15, 398–405.
- Varhaiskasvatustalaki (19.1.1973/36). Viitattu 28.12.2017  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Venninen, T. 2009. Monikulttuurisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa -kyselyn tulokset. VKK-Metro. Varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö. Viitattu 7.2.2018. [http://www.socca.fi/files/183/Monikulttuurisuutta\\_tukevat\\_tyomallit\\_paakaupunkiseudun\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](http://www.socca.fi/files/183/Monikulttuurisuutta_tukevat_tyomallit_paakaupunkiseudun_varhaiskasvatuksessa.pdf)
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Stoolmiller, M. 2008. Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. Journal of Child Psychology and Psychiatry 49 (5), 471–488.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. 2015. Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) The handbook of social and emotional learning: research and practice. New York: The Guilford Press, 3–19.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. 2010. Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. British Journal of Developmental Psychology 28, 565–581.



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

#### KASVATTAJIEN HAASTATTELUKYSYMYKSET

Taustakysymyksiä kasvattajaan liittyen:

1. Koulutus ja nimike
2. Ikä?/ Kauanko on ollut töissä päiväkodissa?
3. Kauanko ollut töissä tässä päiväkodissa?
4. Minkä ikäisten ryhmässä työskentelee? Minkä ikäisiä oman pienryhmän lapset ovat?

5. Mitkä olivat ensimmäiset ajatukset Papiliosta? Millaisia ajatuksia sinussa heräsi, kun kuulit, että Papilio-ohjelma otetaan käyttöön päiväkodissa?

6. Papilio-koulutus:

Millaisia Papilio-koulutukset olivat sinusta? Mikä koulutuksissa oli hyvää/tärkeää? Mikä ei toiminut tai minkä jättäisit pois? Mitä olisi pitänyt olla enemmän? Mitä ajattelet nyt Papilio koulutuksista?

7. Mitä koulutuksen jälkeen?

Millaisia vaiheita päiväkodissa oli koulutuksen jälkeen? Millaisia pulmia tuli esille? Mikä tuntui innostavalta? Mikä tuntui vaikealta? Miten asiaa lähdettiin viemään eteenpäin? Kertoisitko siitä, miten Papilion käytännön toteutus on sujunut lapsiryhmässäsi?

8. Papilio-ohjelma:

Miten arvioisit Papilio-ohjelman vahvuuksia/hyviä puolia? Missä ovat ohjelman haasteet, puutteet? Mitä kehitettävää sinusta ohjelmassa on? Hyviä ja kehitettäviä puolia Papiliossa?

9. Ohjelman käyttöönotto päiväkodissa:

Miten Papilion käyttöönotto on sujunut oman tiimisi kannalta? Miten sinun mielestäsi työtiimisi suhtautuu Papilioon?

10. Haastateltava Papilio-ohjaajana:

Millainen Papilio-kouluttaja (ohjelman toteuttaja) koet olevasi? Vahvuutesi, kehittymistarpeesi? Mikä sinulle on ohjelmassa luontaista? Mitkä asiat tuntuvat vaikeilta itsellesi? Mistä ajattelet sen johtuvan?

Lelujen vapaapäivä:

11. Kertoisitko kokemuksiasi/ajatuksiasi lelujen vapaapäivästä?

12. Mitä uutta lelujen vapaapäivä on tuonut päiväkotiin ja lasten toimintaan?

13. Miten lasten toiminta lelujen vapaapäivinä eroaa muista päivistä? Millaisia leikkejä lapset silloin leikkivät? Leikkivätkö lapset enemmän yksin vai yhdessä? Onko leikkioporukat samanlaisia vai erilaisia kuin muina päivinä? Mistä ajattelet sen johtuvan?

14. Miten koet lelujen vapaapäivän tukevan lasten sosiaalisia ja tunnetaitoja? Miksi?

15. Millainen on kasvattajan rooli lelujen vapaapäivänä? Millaiseksi sinä koet sen?

16. Miten lasten osallisuus tulee esiin lelujen vapaapäivänä? Mikä aikuisen rooli on niissä tilanteissa?

17. Haluaisitko muuttaa jotain lelujen vapaapäivässä? Mitä hyviä puolia ja kehitettäviä asioita lelujen vapaapäivään mielestäsi liittyy?

Paula ja tunnepeikot:

18. Millaisena olet kokenut oman perehtymisesi Paula ja tunnepeikot-tarinaa ja tarinan toteutuksen käytännössä?

19. Miten lapset ovat vastaanottaneet Paulan ja tunnepeikkojen tarinan?

20. Millaisia keskusteluja tunteista on lasten kanssa syntynyt? Onko tunteista puhuttu myös peikko-tuokioiden ulkopuolella?

21. Mitä lapset mielestäsi oppivat tunteista Paula-tuokioiden avulla? Miten se näkyy lasten toiminnassa?

22. Mitä hyvää ja mitä kehitettävää on mielestäsi Paula tuokioissa?

23. Miltä Paula-tuokioiden toteuttaminen on tuntunut sinusta? Miten kuvaisit omaa rooliasi ja toimintaasi tuokioilla?

Minun-sinun-meidän-peli:

24. Millaisia sosiaalisia sääntöjä olette opetelleet Minun-sinun-meidän pelin avulla? Onko se ollut toimiva tapa lasten oppia sääntöjä? Miksi?

25. Millaisia palkintoja lapset ovat saaneet? Miten palkinnoista on sovittu? Ovatko palkinnot motivoineet lapsia?

26. Mikä on mielestäsi aikuisen rooli pelissä? Mitä olet itse mieltä pelistä ja sen toteutuksesta ja toimivuudesta?

27. Dokumentointi:

Oletko hyödyntänyt reflektiolomakkeita ja pyytänyt palautetta joltakin tiimisi jäseneltä? Miltä palaute tuntui ja mitä hyötyä siitä on? Onko sinulta pyydetty palautetta? Miten reflektiolomakkeita on hyödynnetty? Mitä hyviä/kehitettäviä puolia niissä on? Jos ei ole käytetty, niin miksi ei...

Muuta:

- Onko Papilio antanut sinulle jotain kasvattajavuorovaikutukseen?
- Oletko käyttänyt minä-viestejä? Millaisissa tilanteissa?
- Millaisia vaikutuksia minä-viesteillä on ollut?

## Liite 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kategorisointi

Kokoava käsite	Yläkategoriat	Alakategoriat
Kasvattajien kokemukset Papilio-ohjelman toteuttamisesta	Papilio-ohjelman toteuttaminen lasten kanssa	Paula ja tunnepeikot
		Lelujen vapaapäivä
		Minun-sinun-meidän-peli
	Kasvattajayhteisö Papilio-ohjelman toteuttajana	Ohjelman käyttöönotto
		Kasvattajayhteisön yhteistyö
		Työyhteisön suhtautuminen Papilio-ohjelmaan
		Kasvattajien kokemukset itsestä Papilio-ohjaajana
	Yhteistyö perheiden kanssa	Perheiden osallisuus
		Vanhempien suhtautuminen

### Liite 3. Toisen tutkimuskysymyksen kategorisointi

Kokoava käsite	Yläkategoriat	Alakategoriat
Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukijana	Tunnetaitojen harjoittelu	Tunteiden tunnistaminen ja niistä keskusteleminen
		Erialaisten tunteiden hyväksyminen ja niiden käsittely
	Yhteistyötaitojen harjoittelu	Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus
		Lasten osallisuus
		Vuorovaikutustaidot
		Hyvän käytöksen harjoittelu
Leikin tukeminen		