

**Kasvattajien näkemyksiä muutoksista lasten sosiaalisessa  
toiminnassa Papilio-ohjelman käyttöönoton myötä**

Eveliina Mäki-Reini

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2018  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mäki-Reini, Eveliina 2018. Kasvattajien näkemyksiä muutoksista lasten sosiaalisessa toiminnassa Papilio-ohjelman käyttöönoton myötä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 55 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kasvattajien näkemyksiä siitä, millaisia muutoksia Papilio-ohjelman käyttöönotto sai aikaan lasten sosiaalisessa toiminnassa päiväkodissa. Papilio-ohjelma on kehitetty alun perin Saksassa, missä tutkimukset ovat osoittaneet yhteyden lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen. Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan ammattikasvattajien näkemyksiä Papilio-ohjelman yhteydestä muutoksiin lasten sosiaalisessa toiminnassa suomalaisessa varhaiskasvatusympäristössä.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat ammattikasvattajat kahdesta päiväkodista, joissa oli otettu Papilio-ohjelma käyttöön vuoden 2015 lopulla. Aineistoni koostui kahdeksasta ammattikasvattajan haastattelusta, joihin lukeutui lastenhoitajia, lastentarhanopettajia sekä erityislastentarhanopettajia. Kyseiset haastattelut sain käyttööni Jyväskylän yliopiston tutkimushankkeen kautta. Aineiston analyysi rakentui sisällönanalyysin menetelmän avulla.

Tutkimukseni mukaan Papilio-ohjelman käyttöönoton myötä muutoksia tapahtui lasten tunnetaidoissa ja ryhmädynamiikassa. Eniten muutoksia ryhmädynamiikassa tapahtui vertaisten kanssa toimimisen taidoissa sekä leikin ominaisuuksissa. Tunnetaidoissa muutoksia tuli ilmi sekä tunnetietoisuudessa, että tunteiden käsittelyssä. Aineistosta nousi esille myös muutoksia lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimukseni tulokset viittasivat siis myös siihen, että ohjelman käyttö ei ainoastaan ollut yhteydessä kasvattajien näkemyksiin lasten taidoista, vaan koko päiväkodin toimintakulttuurin muutokseen. Tarkempaa tutkimusta olisi kuitenkin aiheellista tehdä muutoksen määrästä tai toisaalta aikuisten toiminnan ja sitoutumisen merkityksestä intervention vaikuttavuuteen.

Avainsanat: Papilio, sosioemotionaaliset taidot, kasvattajan näkökulma

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>MITÄ LAPSEN SOSIAALINEN TOIMINTA PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ ON?</b> .....	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TAUSTAA</b> .....	<b>6</b>
3.1	SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT OSANA SOSIAALISTA KOMPETENSsia .....	6
3.1.1	<i>Tunteiden säätely</i> .....	8
3.1.2	<i>Tunneälykyys</i> .....	9
3.1.3	<i>Prososiaalisuus</i> .....	10
3.2	SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT KEHITTYVÄT VUOROVAIKUTUKSESSA .....	11
<b>4</b>	<b>SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN</b> .....	<b>14</b>
4.1	ALLE KOULUIKÄISTEN LASTEN SOSIOEMOTIONAALISEN TUEN TARVE .....	14
4.2	PÄIVÄKOTI SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN KEHITYSTÄ TUKEVANA YMPÄRISTÖNÄ .....	16
4.2.1	<i>Laadukkaan varhaiskasvatuksen merkitys</i> .....	16
4.2.2	<i>Sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen ja arviointi</i> .....	18
4.3	PAPILIO-OHJELMA .....	19
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>21</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>22</b>
6.1	TUTKITTAVAT .....	22
6.2	TUTKIMUSMENETELMÄT .....	23
6.3	AINEISTON ANALYYSI .....	24
6.4	LUOTETTAVUUS .....	31
6.5	EETTISET RATKAISUT .....	32
<b>7</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>33</b>
7.1	MUUTOKSET TUNNETAIDOISSA .....	34
7.2	MUUTOKSET RYHMÄDYNAMIIKASSA .....	36
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>43</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>48</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>53</b>

# 1 JOHDANTO

Lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitys nähdään lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta merkittävänä asiana. Ihmisen sosiaalisen toiminnan tulkinnassa huomion kohteena on emotionaalinen käyttäytyminen sekä järkiperäinen toiminta (Kuusela 2011, 56–57). Lasten sosiaalisen toiminnan keskeisinä käsitteinä voidaan nähdä vertaissuhteiden muodostuminen ja leikki. Näihin ilmiöihin ja lasten sosiaaliseseen toimintaan liittyy usein myös haasteita.

Sosiaalisissa tilanteissa toimiminen edellyttää sosioemotionaalisia taitoja sekä vuorovaikutustaitoja. Jos näissä taidoissa ilmenee puutteita, sosiaaliset tilanteet saatetaan nähdä usein ongelmallisina. Lasten sosioemotionaalisisista taidoista puhuttaessa kirjallisuus ja tutkimukset osoittavat usein ongelmien johtuvan lapsen ominaisuuksista. On kuitenkin näyttöä myös sille, että ympäristö, jossa lapsi kasvaa, ominaisuuksillaan vaikuttaa lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen. Keskinäinen riippuvuus, vastavuoroisuus ja reagoivuus ovatkin tekijöitä, jotka kuvaavat ihmisen toimintaa sosiaalisissa tilanteissa (Odom, McConell & Brown 2008, 3). Näin ollen lasten toimintaan ja siinä ilmeneviin muutoksiin on yhteydessä myös aikuisten toiminta.

Muun muassa edellä kuvatuista syistä johtuen viime vuosina onkin kehitelty useampia erilaisia lasten sosioemotionaalista kehitystä tukevia tunnetaito-ohjelmia. Saksalainen Papilio-ohjelma on yksi niistä. Saksassa jo laajalle levinnyt ja positiivista palautetta kerännyt Papilio-ohjelma rantautui vuoden 2015 alussa myös Suomeen. Jyväskylän yliopisto aloitti tuolloin tutkimushankkeen selvittääkseen Papilion soveltuvuutta suomalaiseen varhaiskasvatusympäristöön.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kasvattajien näkemyksiä siitä, miten lasten sosiaalinen toiminta on muuttunut Papilio-ohjelman käyttöönoton myötä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko tunnetaito-ohjelman

käyttöönotto tuottanut kasvattajien näkemysten mukaan positiivisia muutoksia päiväkodin sosiaalisissa tilanteissa. Papilio-ohjelman käyttö on Saksassa osoitettu edistävän lasten sosiaalista kompetenssia ja ehkäisevän käyttäytymisongelmia ja syrjäytymistä (Papilio - Preventing Behavioural Disorders and Promoting Social-Emotional Competence in Preschool Children Tackling the Risks for Violence and Addiction pdf). Tutkimukseni perusteella en voi ottaa kantaa siihen, edistääkö ohjelman käyttö lapsen sosioemotionaalisia taitoja, mutta pyrin kuvaamaan, millaisena päiväkotien ammattikasvattajat kokevat lasten käyttäytymisessä tapahtuneen muutoksen. Koska leikki on lapselle luontainen tapa toimia, leikki nousee keskeiseksi sosiaalisen toiminnan muodoksi myös tässä tutkimuksessa.

## 2 MITÄ LAPSEN SOSIAALINEN TOIMINTA PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ ON?

Sosiaalinen toiminta on monitasoinen käsite. Sitä voidaan tutkia niin mikro-, meso- kuin makrotasollakin. Mikrotasolla sosiaalinen toiminta kuvaa konkreettista vuorovaikutusta arkielämässä. (Kuusela 2011, 64.) Näin ollen päiväkotiryhmässä tapahtuva lasten sosiaalinen toiminta kuuluu mikrotasolla tarkasteltavaan sosiaaliseen toimintaan, joka pitää sisällään erilaisia vuorovaikutustilanteita. Keskeisenä osana lasten sosiaalista toimintaa päiväkodissa voidaan nähdä leikki ja sen kautta muodostuvat vertaissuhteet. Tässä tutkimuksessa keskitynkin erityisesti näihin kahteen käsitteeseen.

**Leikki.** Leikki voidaan nähdä osana sosiaalista toimintaa (Lewis 1979, 23). Helenius ja Korhonen (2011, 72) kuvaavat Vygotskyn määritelleen leikin toiminnaksi, jota toteutetaan kuvitteellisissa tilanteissa. Leikkiminen opitaan yhteisen tekemisen kautta lasta taitavamman leikkijän kanssa, joka useimmiten on aluksi lasta hoitava aikuinen (Helenius & Korhonen 2011, 71; Lewis 1979, 23).

Leikkiminen myös muuttuu lapsen kasvaessa. Varhain ilmenevä esineleikki vaihtuu roolileikkeihin noin kolmen ikävuoden kohdalla. Tässä leikin

vaiheessa lapsi kykenee jo käsittelemään leikin kautta myös ympäristönsä ilmiöitä ja rakentamaan omaa minäänsä. (Helenius & Korhonen 2011, 75–76.)

Lasten yhteisleikit ovat vuorovaikutteisia ja leikin ylläpitämiseksi leikistä on osattava neuvotella jatkuvasti leikin aikana (Vuorisalo 2009, 161). Leikkikaverisuhteiden ylläpitäminen edesauttaa myös laajempien sosiaalisten verkostojen kehittämistä ja leikki voidaankin nähdä lasten valmistautumisena aikuisuuden vaatimukseen (McArdle 2001, 511). Leikkiä käytetään myös varhaiskasvatuksessa apuvälineenä lasten kehityksen arvioinnissa, sillä leikin tarkastelu voidaan nähdä samalla myös leikkijöiden tarkastelemisena (Vuorisalo 2009, 156–157).

**Vertaissuhteet.** Leikin avulla leikkijät myös luovat omaa ryhmän toimintakulttuuria ja suhteita toisiin vertaisryhmässä (Vuorisalo 2009, 157). Lapsen sosiaaliset suhteet päiväkotiryhmässä pitävätkin erityisesti sisällään suhteita ryhmän muihin lapsiin, eli vertaisiin. Lapset luovat näitä vertaissuhteitaan itse ja niiden ylläpitäminen vaatii lapsilta neuvottelutaitoja ja aktiivisuutta (Lehtinen 2009, 154).

Lasten välisiä vertaissuhteita on pyritty tutkimaan esimerkiksi sosiometriksi kutsutulla mittausvälineellä, jonka avulla kartoitetaan, ketä lapsia pidetään suosittuina ja vähemmän suosittuina leikkitovereina ryhmässä (Ladd 2005, 79–80). Tutkimuksissa on voitu havaita, että vertaisryhmässä lasten roolin muotoutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä ovat vuorovaikutus, toveruus sekä maine, joita lapset osoittavat ryhmässä. On myös havaittu, että suositut lapset toimivat useimmin yhdessä toisten suosittujen lasten kanssa. (Ladd 2005, 84.)

Vertaissuhteiden kautta lapsi opettelee muun muassa ottamaan toiset huomioon ja auttamaan toisia (Lehtinen 2009, 138). Tutkijat (Hepler 1997; Han 2012, 253) korostavan vertaissuhteiden luomisen tärkeyttä lapsuudessa. Tämä näkyy siinä, että varhaisiän vertaissuhteet ovat yhteydessä lapsen myöhempään sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä kognitiivisiin ja akateemisiin kykyihin (Şendil & Erden 2014, 231). Frennd ja Waas (1987) olivat tutkimuksessaan havainneet, että vertaisryhmässä torjutuksi tulleilla lapsilla oli enemmän käyttäytymisongelmia, kuin muihin ryhmän lasten luokitteluihin kuuluvilla lapsilla (Ladd 2005, 87). Leikkitaitojen kehittymisen vertaissuhteiden kautta on

puolestaan havaittu vähentävän vähäosaisten lasten ongelmakäyttäytymistä (Bulotsky-Shearer ym. 2012, 63).

Onnistuminen vertaissuhteiden luomisessa ei ole itsestäänselvyys. Lapset ovat itse toimijoina vertaissuhteiden luomisessa ja heidän omat ominaisuutensa ovat yhteydessä siihen, miten he vertaissuhteiden luomisessa onnistuvat. (Ladd 2005, 112.) Lasten tavat tulkita vuorovaikutusta, käsitellä ihmistenvälisiä yhteydenottoja sekä ajatukset itsestä, vertaisistaan ja sosiaalisista tilanteista ovat yhteydessä käsitteeseen, jota kutsutaan sosiaalisesti kompetenssiksi (Ladd 2005, 124). Vertaissuhteiden luominen ja ylläpitäminen edellyttävät siis sosiaalisen kompetenssin ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä, joita avataan seuraavassa luvussa tarkemmin.

### **3 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TAUSTAA**

Sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyviä käsitteitä on useita. Usein kuullaan puhuttavan muun muassa sosioemotionaalisista taidoista, sosiaalisesta kompetenssista, itsesäätelytaidoista ja tunnetaidoista. Tämän aihealueen määritelmiin liittykin useita teorioita ja olettamuksia, jotka ovat usein myös kulttuurisidonnaisia (Saarni 1999, 2). Yksiselitteisten johtopäätösten tekeminen on näin ollen lähes mahdotonta. Tässä luvussa pyrin kuitenkin avaamaan näiden määritelmien yhteyttä toisiinsa ja samalla selittämään, miksi sosioemotionaaliset taidot ovat olennainen osa sosiaalista toimintaa.

#### **3.1 Sosioemotionaaliset taidot osana sosiaalista kompetenssia**

Sosiaalista kompetenssia voidaan kuvata yksilön kykynä ylläpitää myönteisiä sosiaalisia suhteita toisiin ihmisiin ja kykyä toimia menestyksekkäästi vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Malti & Perren 2011, 332). Sitä voidaan kutsua myös taidoksi ottaa muuttuvat sosiaaliset tilanteet huomioon ja toimia tehtyjen odotusten mukaisesti (Semrud-Clikeman 2007, 2). Tämä taito alkaa

kehittyä jo varhaisessa vaiheessa, kun lapsella on luontainen halu olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Dowling 2010, 33; Odom, McConnell & Brown 2008, 3). Erityisesti vertaisryhmässä esiintyvä sosiaalinen kompetenssi on määritelty lapsen taitona valita tehokkaita käyttäytymisstrategioita, jotka johtavat haluttuun tulokseen ja ovat hyväksytyjä vertaisryhmässä. Päinvastoin puutteet sosiaalisessa kompetenssissa näyttäytyvät lapsen käytöksessä aggressiivisuutena ja häiritseväenä käyttäytymisenä. (Odom, McConnell & Brown 2008, 4.)

Sosiaalisen kompetenssin voidaan määritellä koostuvan kolmesta tasosta, joihin kuuluvat mielen prosessit, käyttäytymistaidot, sekä psykososiaalinen sopeutuminen (Malti & Perren 2011, 333). Sosiaalinen kompetenssi voidaan myös määrittää sisältävän käsitteitä kuten sosiaaliset taidot, sosiaalinen kommunikointi sekä ihmistenvälinen kommunikointi (Semrud-Clikeman 2007, 2). Odomin, McConnell'n ja Brownin (2008, 13) mukaan sosiaalisen kompetenssin muodostumiseen on yhteydessä useita osa-alueita, joita voidaan määritellä sekä sisäisiksi, että ulkoisiksi tekijöiksi. Hyvin keskeisinä sosiaalisen kompetenssin rakentumisen sisäisinä tekijöinä nähdään tunteiden säätely ja tunteiden ymmärtäminen (Bridges ja Grolnick 1995, 185; Lindsey & Colwell 2013, 353–354; Odom, McConnell & Brown 2008, 14).

Tätä tunteiden säätelyyn ja tunnistamiseen yhteydessä olevaa kehitystä on kuvattu vaihtelevin termein. Sitä on kutsuttu esimerkiksi sosioemotionaaliseksi kehitykseksi (Pulkkinen 2002, 59), emotionaaliseksi kompetenssiksi (Saarni 1999, 94; Semrud-Clikeman 2007, 8–9) sekä affektiiviseksi sosiaaliseksi kompetenssiksi (Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001, 79).

Lea Pulkkinen (2002, 60–90) on kuvannut sosioemotionaalista varhaiskehitystä aggression, tunteiden säätelyn ja prososiaalisuuden kautta. Emotionaalisen kompetenssin voidaan määritellä olevan minäpystyvyyttä sosiaalisissa tilanteissa, jotka nostavat esiin tunteita (Saarni 1999, 4). Affektiivinen sosiaalinen kompetenssi kuvataan puolestaan prosessina, joka muodostuu toisiinsa yhteydessä olevista komponenteista. Sen kolme pääkomponenttia ovat tunteiden kokeminen, tunnepitoisten viestien



vastaanottaminen ja niiden lähettäminen. (Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001, 87.)

Käsitteiden määritelmät siis hieman vaihtelevat, mutta perusajatus on sama: ihmiset kokevat tunteita, ilmaisevat niitä ja näillä tekijöillä on jonkinlainen yhteys heidän sosiaaliseen kanssakäymiseensä. Tästä eteenpäin kutsun tunteita käsitteleviä taitoja nimityksellä sosioemotionaaliset taidot, jotka ovat siis yksi osa sosiaalisen kompetenssin muotoutumista. Omassa tutkimuksessani kuvaan sosioemotionaalisia taitoja Pulkista (2002) mukailien itsesäätelyn, tunneälykkyyden sekä prososiaalisuuden kautta. Keskitymme niiden rakenteeseen seuraavaksi tarkemmin.

### **3.1.1 Tunteiden säätely**

Tunteiden säätelyä voidaan kuvata itsesäätelyn kautta, jolla tarkoitetaan kykyä hallita omia tunnereaktioitaan (Pulkinen 2002, 83). Se voidaan määritellä myös erilaisten prosessien yhdistelmäksi, joiden avulla synnytetään, ylläpidetään ja muokataan niin positiivisten kuin negatiivistenkin tunteiden reaktioita (Bridges & Grolnick 1995, 186). Eisenberg & Spinrad (2004, 337) määrittelevät tunteiden säätelyn pitävän sisällään sekä koetun tunteen ja siihen yhteydessä olevien psykologisten kokemusten muokkaamisen, että niihin liittyvien ulkoisten reaktioiden kontrolloimisen.

Kyky hallita omia tunteitaan ja niiden reaktioita muodostuu siis toisiinsa yhteydessä olevista prosesseista. Tällaisia ovat esimerkiksi emotionaaliset valmiudet, joihin liittyy erilaisten tunnetilojen tunnistaminen ja tunteen ilmaisemisen voimakkuuden säätely sekä toimintamallit, eli käyttäytyminen tunnekokemuksen aikana. (Bridges & Grolnick 1995, 187.) Biologiset taipumukset reagoida tietyllä tapaa ovat osittain elämäkokemustemme ja kulttuurin tuottamia malleja (Goldman 1995, 7). Tunteiden kontrolloimisesta ja emotionaalisesta sosialisatiosta voidaan puhua silloin, kun tunteita pyritään ilmaisemaan sosiaalisten normien mukaisella tavalla ja kontrolloimaan tietyissä olosuhteissa (Bridges & Grolnick 1995, 191–192). Tilanteesta riippuen yksilö saattaa myös tunnereaktion säätelämisen sijaan

pyrkii tunnereaktiollaan säätelemään tilanteen kulkua (Eisenberg, & Spinrad 2004, 335).

Lapsen tunteiden säätelykyky kehittyy ja muuttaa muotoaan lapsen muiden taitojen kehittyessä (Pulkkinen 2002, 79). Tarve tunteiden säätelylle kasvaa taaperoikäisenä aggressionpurkausten lisääntyessä (Kochanska, Murray & Harlan 2000, 220). Ensimmäiset toisiin lapsiin suuntautuvat aggressionpurkaukset ilmenevät lapsilla jo kuitenkin ensimmäisen ikävuoden loppuun mennessä (Pulkkinen 2002, 63). Tarkoituksenmukaista tunteiden säätelyä voidaan havaita lapsella ensimmäisiä kertoja 6–12 kuukauden iässä (Kochanska, Murray & Harlan 2000, 220). Tarkkaavaisuuden kehittymisen myötä tunteiden käsittely helpottuu, kun tarkkaavaisuutta voi suunnata säätelyä edesauttaviin asioihin. Myös kognitiivisten taitojen kehitys edistää itsesäätelytaitoja, kun lapsi alkaa ymmärtää, mitkä tilanteet vaativat tunteiden säätelyä. (Pulkkinen 2002, 79.) Tietoinen tunteiden hallinta rakentuu taidolle tulkita omia tunteita, joka luo perustan myös tunneälykkyydelle (Pulkkinen 2002, 83).

### **3.1.2 Tunneälykkyys**

Tunneälykkyuden, jota kutsutaan myös sosiaalisesti älykkyudeksi, on määritellyt ensimmäistä kertaa Edward Thondike vuonna 1920. Hänen määritelmänsä mukaan sosiaalinen älykkyys on kykyä ymmärtää ja onnistua toimimaan viisaasti ihmisten välisissä suhteissa. (Wawra 2009, 164.) Goleman (1995, 268) puolestaan on kuvannut tunneälykkyyttä viiden osa-alueen kautta, joita ovat tieto omista tunteista, tunteiden hallinta, itsensä motivoiminen, toisten ihmisten tunteiden tunnistaminen sekä ihmissuhteiden hallinta.

Myöhemmin Goleman on määritellyt tunneälykkyuden ja sosiaalisen älykkyuden erillään toisistaan. Tunneälykkyys rakentuu kyseisen määritelmän mukaan itsetietoisuudesta ja itsehallinnasta, kun taas sosiaalinen älykkyys rakentuu sosiaalisesta tietoisuudesta ja sosiaalisesta taitavuudesta. (Goleman 2006, 331–332.) Sosiaaliseen tietoisuuteen Goleman (2006, 331) sisällyttää kyvyn kuunnella ja kokea empatiaa sekä sosiaalisen tajunnan.

Sosiaaliseen taitavuuteen liittyvät puolestaan yhteen pelaaminen, esiintyminen, huolenpito sekä vaikuttaminen toisiin ihmisiin (Goleman 2006, 331).

Tunneälykkyys mahdollistaa siis myös empatian kokemisen toisia ihmisiä kohtaan (Dowling 2010, 78; Goleman 1995, 96; Pulkkinen 2002, 84). Kyky tunnistaa toisten tunteita voidaan näin ollen nähdä myös olennaisena osana kyvyssä käyttäytyä toisen ihmisen hyväksi. Transformaatiomalli on kehitetty kuvaamaan kokemusrakenteita sekä kognitiivisia menetelmiä, joita toteutetaan silloin, kun ihmiset pyrkivät asettamaan itsensä toisen ihmisen asemaan (Karniol 1995, 28). Kyseistä transformaatiomallia koskevien tutkimusten mukaan yksilöt, joiden sosiaaliset havainnointitaidot olivat heikkommat, käyttivät vähemmän kognitiivisia transformaatioääntöjä. (Karniol 1995, 44.) Vastaavasti tunneälykkyydellä on osoitettu olevan yhteys sosiaalista suosiota edistävään käyttäytymiseen, kuten prososiaalisuuteen (Carreras ym. 2014, 377).

### **3.1.3 Prososiaalisuus**

Prososiaalinen käyttäytyminen voidaan määritellä toimintana, jonka tarkoituksena on toimia toisen ihmisen hyödyksi ilman oman edun tavoittelua (Mussen 1982, 111; Pulkkinen 2002, 85–86) Prososiaalisuuteen liittyy kiinteänä osana altruismi, jonka yhtenä perustana on kyky empatiaan (Mussen 1982, 112). Altruismin lähtökohtana on, että käyttäytyminen tapahtuu ilman ulkoista palkkiota. Prososiaalinen toiminta voidaan määritellä kuitenkin myös väljemmin, jolloin sen voidaan ajatella olevan lähtöisin motiiveista, joilla haetaan esimerkiksi hyväksyntää tai vastavuoroisuutta sosiaalisissa suhteissa. (Pulkkinen 2002, 85–87.)

Prososiaalisuuteen voidaan liittää empatian lisäksi sympatian kokemuksia ja anteliaisuuden piirteitä (Mussen 1982, 111; Pulkkinen 2002, 87). Empatia ja sympatia käsitetään joissain yhteyksissä synonyymeinä, mutta ne voidaan myös nähdä toisistaan erillisinä. Empatialla tarkoitetaan toisen tunnetilan käsittämistä ja saman tunnetilan kokemista, kun sympatia puolestaan voidaan määritellä toisen tunnetilan aiheuttaman myötätunnon kokemiseksi ilman saman tunteen kokemista. (Pulkkinen 2002, 87.)

Prososiaalisuutta on kuvattu neljän ilmiön kautta, joiden on nähty olevan yhteydessä prososiaalisen käyttäytymisen määrään. Näitä ovat ikä, moraalisen arviointikyvyn kehittyminen, korkea moraali sekä johdonmukaisuus sosiaalisissa tilanteissa. (Eisenberg 1982, 77.) Eisenberg & Beilin (1982, 79) kuvaavat tutkimuksia, joissa anteliaisuuden ja toisten auttamisen on havaittu lisääntyvän iän myötä. Toisaalta Piaget tutkimukset (1932) ovat havainnollistaneet moraalisen arviointikyvyn kehittymisen olevan yhteydessä prososiaaliseen käyttäytymiseen. Myös moraalin taso ennustaa prososiaalista käyttäytymistä, jolle luonteenomaista on ilmetä johdonmukaisesti sosiaalisesta tilanteesta toiseen. (Eisenberg & Beilin 1982, 82–85; Mussen 1982, 114.)

Prososiaalisen käyttäytymisen on nähty olevan yhteydessä sosiaalisen kompetenssin ilmenemiseen ja hyväksyntään vertaisryhmässä (Ladd 2005, 114). Eisenberg & Mussen (1989, 151) ovat useiden tutkimusten valossa havainneet, että prososiaalisuuden on nähty olevan yhteydessä lasten tiettyihin ominaisuuksiin. Näitä ovat lasten aktiivisuus, sosiaalisuus, taitavuus, itsevarmuus, roolinottokyky, moraalinen arviointikyky sekä sympatiakyky.

Omien tunteiden tunnistamisen, tunteiden hallinnan ja empatian kokemisen kautta kykenemme mielekkääseen vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa ja ihmissuhteiden hallintaan (Pulkkinen 2002, 84). Kyky tunnistaa omia tunteita on yhteydessä omien tunteiden tehokkaaseen itsesäätelyyn. Tunneälykyys ja muut sekä rationaaliset että emotionaaliset kyvyt, ovat yhteydessä ihmisen henkiseen hyvinvointiin, sillä ne auttavat yksilöä muun muassa stressin ja vaikeuksien voittamisessa (Dowling 2010, 78). Nämä sosioemotionaaliset taidot ovat siis merkittävässä roolissa onnistuneessa ihmisten välisessä sosiaalisessa toiminnassa. Seuraavaksi paneudumme näiden taitojen kehitykseen yhteydessä oleviin tekijöihin.

### **3.2 Sosioemotionaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa**

Lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä on muodostettu erilaisia teorioita, joissa painotetaan eri tavoin yksilön kehitykseen yhteydessä olevia seikkoja. Bronfenbrennerin (1997) mukaan lapsen ympäristö muodostuu erilaajuisten

systemien kerroksista, joissa yksilön toimijuus suhteessa ympäristöön vaihtelee. Mallin uudistettuun versioon Bronfenbrenner (1997, 236) on lisännyt myös kronojärjestelmän, jonka avulla otetaan huomioon ajan merkitys yksilön kehittyessä eri ympäristöjen vaikutusten alla. Joissain elämäntilanteissa läsnä olleet ympäristötekijät ovat siis osaltaan yhteydessä myös yksilön myöhempään kehitykseen.

Lapsi kehittyy siis kokonaisvaltaisesti erilaisten ympäristöjen vaikutuspiirissä ja myös sosiaalisten taitojen kehittymisen suhteen ympäristö muokkaa lapsen ominaisuuksia. Vastavuoroisesti lapsi omilla ominaisuuksillaan ja toimijuutensa kautta saa aikaan muutoksia ympäristössä. Tätä ilmiötä Bronfenbrenner kuvaa prosessi-henkilö-konteksti -malliksi. (Bronfenbrenner 1997, 231.) Yksilön kehitys on siis yksilön ominaisuuksien sekä erilaisten ympäristöjen välisen vuorovaikutuksen tulosta. Yksilö omilla ominaisuuksillaan muokkaa elinpiiriinsä kuuluvia ympäristöjä, mutta samaan aikaan nämä ympäristöt muokkaavat kehittyvän yksilön ominaisuuksia. Yksi varhaisin ja läheisin lapsen kehitykseen vaikuttavista ympäristöistä on kotiympäristö.

Lapsen huoltajat tarjoavat siis lapselle varhaisimman käyttäytymismallin, jolle myös lapsen tunteiden kokeminen ja ilmaisu perustuvat (Cassidy 1994, 233). Pienen lapsen itsesäätelytaidot alkavat kehittyä jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Alussa lapsi myös tarvitsee itsesäätelynsä tueksi paljon aikuisen apua, esimerkiksi rauhoittelua. (Pulkkinen 2002, 77; Odom, McConell & Brown 2008, 3.) Perustunteiden avulla lapsi viestittää hoitajalleen omia tarpeitaan (Pulkkinen 2002, 79). Jokaisella lapsella on kuitenkin yksilöllinen temperamentti ja sen vuoksi myös tunteiden ilmaiseminen on yksilöllistä. Lapsen geneettiset ominaisuudet ovat siis yhteydessä itsesäätelytaitojen kehittymiseen, mutta ne ohjaavat myös kiintymyssuhteen muodostumista lasta hoivaavaan aikuiseen (Vondra ym. 2001, 14). Lasten yksilölliset tavat ilmaista tunteitaan, ovat siis yhteydessä siihen, miten ympäristö häneen reagoi. Hoitajan tapa reagoida lapsen tunnereaktioon viestii lapselle, mitä hänen kokemista tunteistaan seuraa. (Pulkkinen 2002, 79.) Tunneperäinen kommunikaatio lapsen ja huoltajan välillä luokin eräänlaisen kontekstin, jossa lapsi oppii ymmärtämään ja käsittelemään tunnekokemuksiaan. (Cassidy 1994, 233).

Vanhempien tavoilla toimia sosiaalisissa tilanteissa on huomattu yhteys lapsen käyttäytymismallien muotoutumiseen. Erityisesti negatiiviset sosiaalisen toiminnan piirteet, kuten aggressiivisuus, laiminlyönti ja sopeutumattomuus haittaavat lapsen kehitystä (Mussen 1982, 113.) Myöhemmissä tutkimuksissa vastaavasti myös prososiaalisuutta osoittavien lasten vanhempien ominaisuuksissa oli havaittavissa tietynlaista yhdenmukaisuutta. Näiden lasten vanhemmat olivat hoivaavia, tukea tarjoavia, keskustelivat lastensa kanssa oman toiminnan vaikutuksesta toisiin ihmisiin, odottivat lapsiltaan kypsää käyttäytymistä sekä osoittivat vastuun ottamista muista ihmisistä. (Eisenberg & Mussen 1989, 151.)

Turvallisella kiintymyssuhteella on nähty jo kauan sitten yhteys lapsen myöhempään kehitykseen (Pulkkinen 1997, 40; ks. Bergin & Bergin 2009). Uudempien tutkimustulosten perusteella sen on todettu johtavan muun muassa lapsen parempaan tunteidensäätelyyn ja käyttäytymisen hallintaan (Vondra ym. 2001, 29). Myös äidillisen lämmön, sensitiivisyyden ja reagoivuuden on osoitettu lisäävän lasten tehokkaampaa tunteiden kontrollia (Colman ym. 2006, 432). Psykoanalyttisen ja sosiaalisen oppimisteorian mukaan myös prososiaalinen käyttäytyminen kehittyy muiden ihmisten kanssa koettujen kokemusten kautta. Altruisimin kehittymisen perustana on, että lapsella ja häntä hoivaavalla aikuisella on lämmin suhde. (Pulkkinen 2002, 89.) Voidaan siis sanoa, että perusta sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle luodaan jo lapsen ja huoltajan välisessä suhteessa. Perheet ovatkin merkittävässä roolissa rajoittamassa tai tukemassa lasten sosiaalisen kompetenssin kehitystä (Ladd 2005, 144).

Kasvu ympäristön lisäksi lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen ovat yhteydessä lapsen persoonallisuuden piirteet. Nämä yksilölliset erot temperamentissa vaikuttavat siihen, miten lapsi reagoi ympäristöönsä. (Dowling 2010, 124.) Toiset ovat luonnostaan taitavampia käsittelemään omia tunteitaan, kun taas toiset tarvitsevat enemmän ympäristön tukea selvitäkseen tunteiden vaihtelusta (Dowling 2010, 126).

## 4 SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN

Olen nyt kuvannut sosioemotionaalisia taitoja, joista keskeisimpinä olen esitellyt tunteiden säätelyn, tunneälykkyyden ja prososiaalisuuden. Muun muassa nämä sosioemotionaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa perimän ja ympäristön kanssa (Dowling 2010, 126). Seuraavaksi paneudun siihen, miksi näiden taitojen kehittymiseen pitäisi panostaa ja miten päiväkotiympäristö voi olla tukemassa näiden taitojen kehittymistä.

### 4.1 Alle kouluikäisten lasten sosioemotionaalisen tuen tarve

Huomion kiinnittäminen lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen on tärkeää, sillä sosiaaliset taidot ovat yhteydessä muun muassa lasten vertaissuhteisiin ja kognitiivisiin taitoihin (Şendil & Erden 2014, 231). Varhaislapsuudessa alkanut sosioemotionaalisten taitojen kehitys luo pohjan sosiaaliselle sopeutumiselle myös myöhemmin elämässä. Tästä johtuen haasteet varhaisissa sosioemotionaalisissa taidoissa saattavat aiheuttaa pitkäkestoisia seurauksia, jotka näkyvät mahdollisesti edelleen kouluiässä, nuoruudessa ja jopa aikuisuudessa. (Odom, McConell & Brown 2008, 3.) Sosiaalisen kompetenssin heikkous voi esimerkiksi aiheuttaa varhaislapsuuden käyttäytymisongelmia, jotka ovat usein yhteydessä myös myöhempään käyttäytymishäiriöihin (Wester-Stratton & Reid 2003, 130). Sosiaalisten taitojen puute saattaa myös vähentää vuorovaikutusta vertaisten kanssa, mikä voi johtaa myöhemmin syrjäytymiseen ryhmästä (Sanson ym. 2004, 151). Hyvien itsesäätelytaitojen on osoitettu puolestaan ehkäisevän myöhempiä sosiaalisia ongelmia (Trentacosta & Shaw 2009, 362).

Normista poikkeava käytös on liitetty usein lapsen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Toisaalta lapsen sosioemotionaalisen tuen tarve voidaan nähdä kotiympäristön aikaansaamana. (Alijoki 2006; Viitala 2014.)

Usein nousee esille myös poikien ja tyttöjen suhteen ilmenevä erilaisuus sosioemotionaalisen tuen tarpeessa (Şendil & Erden 2014; Ahonen 2015).

Ahonen (2015, 39) on kuvannut väitöskirjassaan varhaiskasvatusympäristössä esille nousevia haastavia vuorovaikutustilanteita, jotka ovat yhteydessä lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen. Tällaisia tilanteita aiheuttavat muun muassa lapsen aggressiivisuus, uhmakkuus, levottomuus, vetäytyvyys sekä voimakkaat tunnepurkaukset. Pihlaja (2003, 64–67) on puolestaan kuvaillut sosioemotionaalista ongelmakäyttäytymistä sekä sisäänpäin kääntyvänä, että toisaalta ulospäin suuntautuvana ongelmakäyttäytymisenä, jota tulisi tarkastella niin yksilön tasolla, kuin laajemminkin.

Sosioemotionaalista tukea tarvitsevista lapsista on tehty myös erilaisia luokitteluja. Muun muassa Viitala (2014, 115–116) on kuvannut kasvattajien näkemyksiä lasten sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeesta. Tutkimuksen mukaan sosioemotionaalista tukea tarvitsevat ryhmiteltiin esimerkiksi vastustajiin eli riitelyherkkiin tai yksinäisiin eli vertaisryhmästä ulkopuoliseksi jääviin lapsiin. Shaw, Lacourse & Nagin (2005, 936) määrittelivät tutkimuksessaan neljä ryhmää, joihin kuuluivat pitkäaikaisesti hyperaktiiviset, joilla ei esiintynyt käyttäytymisongelmia, ainoastaan käyttäytymisongelmaiset, hieman hyperaktiiviset ja käyttäytymisongelmaiset sekä muut aikaisempiin ryhmiin lukeutumattomat. Broidy (2003, 224) kumppaneineen puolestaan on tutkinut sosioemotionaalisia haasteita mittaamalla lasten fyysistä aggressiota, vastustustusta, hyperaktiivisuutta sekä käyttäytymisongelmia.

Jokaisen lapsen normaaliin kehitykseen liittyy jollain tapaa sosioemotionaalisesti haastavia tilanteita (Pulkkinen 2002, 82). Lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta kasvuympäristön vuorovaikutukseen sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi on kuitenkin syytä kiinnittää huomiota. Lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen on lapsen kasvun ja kehityksen kannalta tärkeää (ks. Wester-Stratton & Reid 2003; Sanson ym. 2004; Şendil & Erden 2014). Tämän vuoksi on kiinnitettävä huomioita siihen, milloin haasteiden ilmetessä kyse on lapsen normaalista kehityksestä ja milloin taas lapsi tarvitsee tehokkaampaa tukea sosioemotionaalisten taitojensa



kehittämiseen. Lapsen itseään ja muita vahingoittavalla käyttäytymisellä voi olla pitkäaikaisia seurauksia ja ne voivat johtaa sopeutumattomuuden kehään, joka ulottuu mahdollisesti aikuisikään saakka. (Pulkkinen 2002, 60–61.)

Jokainen lapsi tarvitsee sosioemotionaaliseen kehitykseensä ympäristön tukea. Aikuisen rooli vuorovaikutuksen mallina on tässä mielessä hyvin keskeisessä osassa (Dowling 2010, 34–35).

## **4.2 Päiväkoti sosioemotionaalisten taitojen kehitystä tukevana ympäristönä**

Bronfenbrennerin (1997) ekologisen mallin mukaan lapsen ympäristö muodostuu erilaajuisten systeemien kerroksista, joissa yksilön toimijuus suhteessa ympäristöön vaihtelee. Päiväkoti voidaan nähdä yhtenä lapsen elinpiiriin kuuluvista mikrosysteemeistä, jossa lapsen toimijuus on aktiivista. Kun tutkitaan päiväkotiympäristön yhteyttä lapsen kasvuun ja kehitykseen, on otettava huomioon päiväkotiympäristön ominaisuudet ja sen suhde lapsen muihin kasvuympäristöihin. Päiväkodissa vietettävä aika onkin merkittävää sosiaalisten suhteiden luomisen harjoittelun kannalta, sillä lapset muodostavat usein siellä ensimmäisiä kaverisuhteitaan (Şendil & Erden 2014, 230).

### **4.2.1 Laadukkaan varhaiskasvatuksen merkitys**

Claessensin (2011) mukaan päivähoidon laadulla on tutkimusten mukaan merkitystä lasten hyvinvointiin ja sosiaalisen kompetenssin muodostumiseen. Jos lapsella on kodin lisäksi liikaa erilaisia asetelmia, joissa hän joutuu toimimaan vuorovaikutuksessa eri aikuisten kanssa, voi lapselle aiheutua tästä hämmennystä. Tällöin lapsi rasittuu enemmän siirtyessään vuorovaikutusympäristöstä toiseen ja päivähoidossa vietetyllä ajalla on voitu osoittaa olevan yhteys negatiivisiin tuloksiin sosiaalisten taitojen kehityksessä. Hämmennyksen aiheuttajana useiden vuorovaikutustilanteiden sijaan on kuitenkin oletettavasti näiden vuorovaikutusympäristöjen mahdollinen ristiriitaisuus. Eli erilaisten vuorovaikutusympäristöjen määrän sijaan keskeisempää on se, miten nämä ympäristöt toimivat yhteen. Siksi

päivähoidossa vietettyä aikaa oleellisempaa on vuorovaikutussuhteen laatu lapsen ja hoitajan välillä. Positiivisilla päivähoitokokemuksilla onkin voitu nähdä puolestaan yhteys akateemisten ja sosiaalisten taitojen kehitykseen. (Claessens 2011, 372.) Lapsen kasvuympäristöillä ja niiden välisellä sekä niiden sisäisellä vuorovaikutuksen laadulla on siis merkitystä lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen.

Myös Ahonen (2015, 169) on tutkimuksessaan osoittanut päiväkodin henkilökunnan ja lasten välisen vuorovaikutuksen olevan yhteydessä lasten sosioemotionaalisesti haastavien kasvatustilanteiden syntyyn. Kasvattajan omien tunteiden hallinta koettiin peilautuvan myös lapsiin, minkä tiedostaminen nähtiin hyödylliseksi erityisesti haastavissa kasvatustilanteissa (Ahonen 2015, 169). Pienryhmätoiminnan nähtiin mahdollistavan läsnä olevampaa vuorovaikutusta lasten ja aikuisten välillä ja lasten yksilöllisemmän huomioimisen. Myös ennakointia pidetään tutkimuksen tulosten mukaan haastavia tilanteita lieventävänä seikkana. Parhaiten ennakointia pystytään toteuttamaan niin ikään pienryhmässä (Ahonen 2015, 170–173.) Pulkkisen (2002, 60) mukaan lasten kasvattaminen luotettavuuteen vähentää sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen liittyviä haasteita, kuten aggressiivisuutta ja tunteiden hallitsemattomuutta. Luotettavuuden kehittymistä voidaan tukea esimerkiksi näyttämällä mallia siitä, miten ristiriitatilanteissa tulee käyttäytyä.

Opettaja-oppialassuhteen laadulla on todettu olevan yhteys lapsen sosiaalisen kompetenssin muotoutumiseen. Konfliktiherkkyden, joka ilmenee yleensä erityisesti opettajan ja poikien välisessä suhteessa, nähtiin ennustavan akateemista suoriutumista myöhemmin koulussa (Hamre & Pianta 2001, 634). Läheisempi ja vähemmän konfliktiherkkä opettajan ja oppilaan välinen suhde on todettu johtavan parempaan sosiaaliseen kompetenssiin, joka ilmenee niin päiväkodissa, esikoulussa kuin peruskoulussakin (Zhang & Nurmi 2012, 132). Hyvän opettajaoppilassuhteen ei ole paitsi havaittu tukevan lapsen sosioemotionaalista kehitystä, vaan myös ehkäisevän käyttäytymisongelmien muodostumista (O'Connor, Dearing & Collins 2011, 147).

Kronologisesti ajateltuna lapsen varhaiskasvatusympäristön ominaisuuksien merkitys ulottuu myös paljon pidemmälle, kuin vain nykyhetkeen. Kehittyvä yksilö vie mukanaan varhaiskasvatusympäristössä muokkaantuneet ominaisuutensa uuteen ympäristöön, esimerkiksi kouluun. Näin ymmärrettynä varhaiskasvatusympäristön ominaisuudet vaikuttavat myös pitkällä tähtäimellä lapsen kehitykseen. Ne positiiviset vaikutukset, mitä on mahdollisesti saatu aikaan varhaiskasvatuksessa, voidaan siis nähdä edistävän myös lapsen myöhempää myönteistä kehitystä.

#### **4.2.2 Sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen ja arviointi**

Sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen tähtäävien interventioiden käytöstä on voitu löytää yhteyksiä sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehittymiseen (Webster-Stratton & Reid 2004, 111). Interventioita ja erilaisia ohjelmia sosiaalisen kompetenssin kehittämiseksi on kehitelty monille eri kohderyhmille. (ks. Odom, McConnell & Brown 2008.) Tutkimustulokset viittaavat siihen, että esimerkiksi lasten vertaissuhteiden voidaan olettaa paranevan kehittämällä lasten tiettyjä sosiaalisia taitoja (Ladd 2005, 143).

Zanolli ym. (1997, 389) tutkivat sosiaalisten taitojen opettamista taaperoikäisille. Heidän tutkimuksensa mukaan sosiaalisten taitojen opettaminen sai aikaan tavanomaisempiin vertaissuhteisiin nähden positiivisempaa kanssakäymistä vertaisten kanssa. Päiväkodeissa onkin käytössä erilaisia sosioemotionaalisten taitojen kehitystä tukevia menetelmiä. Muun muassa Takala ja kumppanit (2009) ovat tutkineet 3-4 -vuotiaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä liikuntatuokioiden avulla. Erilaisia tunnetaitojen opetteluun liittyviä ohjelmia, kuten Askeleittain-opetusohjelmaa, on käytetty lasten empatia-, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitojen sekä tunteiden hallinnan kehittämiseksi. Vuorovaikutusleikkiryhmillä on pyritty puolestaan edistämään lasten vuorovaikutustaitoja.

Lasten toimintaa arvioitaessa on otettava huomioon tilanteen kontekstuaalisuus. Tämä tarkoittaa koko lapsen kasvuympäristön huomioimista, eli myös arviota siitä, miten aikuisten toiminta ja ratkaisut ovat vaikuttaneet lapsiryhmään ja sen toimintaan. (Heikka ym. 2010, 56.)

Kontekstuaalisuus on otettava huomioon myös silloin, kun kasvattajat arvioivat itse intervention toimivuutta. Jos kasvattajat asettavat itse tavoitteet interventiolle, he saattavat asettaa lapsille erilaisia tavoitteita lähtötilanteesta ja lapsen taidoista riippuen. (O'Connor & Stagnitti 2011, 1210.) Tämä voi näkyä silloin myös kasvattajien havainnoissa intervention toimivuudesta.

Uusimpiin Suomessa varhaiskasvatuksessa käytettäviin tunnetaito-ohjelmiin kuuluu Papilio-ohjelma. Myös sen toteuttamiseen ja toimivuuden arviointiin liittyy kasvattajan rooli. Seuraavaksi avaan kyseisen tunnetaito-ohjelman sisältöä tarkemmin.

### 4.3 Papilio-ohjelma

Jyväskylän yliopisto aloitti tammikuussa 2015 tutkimushankkeen, joka tutkii Papilio-ohjelman käyttöönottoa Suomessa. Hankkeen tavoitteisiin kuuluu selvittää Papilio-ohjelman sopivuutta ja käytännön toteutusta Suomalaisessa varhaiskasvatusympäristössä. (Papilio-ohjelma lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukemiseen ja itsesäätelypulmien ennaltaehkäisyyn.) Papilio-ohjelma on kehitetty Saksassa ja se on tällä hetkellä käytössä useassa päiväkodissa Saksan kahdessatoista liittovaltiossa. Ohjelman tavoitteena on kehittää lasten tunnetaitoja sekä sosiaalisesti rakentavaa käyttäytymistä (Papilio - Preventing Behavioural Disorders and Promoting Social-Emotional Competence in Preschool Children Tackling the Risks for Violence and Addiction pdf). Aikaisempien tutkimusten mukaan siitä on todettu olevan hyötyä erityisesti sosioemotionaalisia haasteita omaavien lasten kohdalla, mutta siitä hyötyvät myös muut lapset. Ohjelman on tutkitusti todistettu vähentävän käyttäytymishäiriöitä ja lisäävän prososiaalista käyttäytymistä sekä sosiaalista kompetenssia. (Papilio - Preventing Behavioural Disorders and Promoting Social-Emotional Competence in Preschool Children Tackling the Risks for Violence and Addiction pdf.)

Kaikilta ohjelmaa käyttäviltä päiväkodin henkilökunnan jäseniltä vaaditaan Papilio-koulutusta. Koulutuksen avulla jaetaan kasvattajille tietoa sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tarpeellisuudesta, vuorovaikutuksen

merkityksestä, Papilio-ohjelman osa-alueista ja siinä käytettävästä materiaalista. (Merja Koivula, suullinen tiedonanto 27.11.2016) Papilion tavoitteena on myös vahvistaa kasvattajien kasvatuskäytäntöjä, jotka tukevat lasten ja aikuisten välistä myönteistä vuorovaikutusta. Myös vanhemmille jaetaan tietoa Papiliosta vanhempainiltojen ja materiaalien avulla, jotta Papiliota olisi mahdollista käyttää myös kotona. (Papilio - Preventing Behavioural Disorders and Promoting Social-Emotional Competence in Preschool Children Tackling the Risks for Violence and Addiction pdf.)

Ohjelmaan kuuluu kolme päiväkodin toiminnassa selvästi näkyvää osaa, joita ovat leluton päivä, Paula ja tunnepeikot -tuokiot sekä Minun-sinun-meidän -peli. Näiden osa-alueiden lisäksi ohjelmaan liittyy vanhempien ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö esimerkiksi ohjelmaan liittyvien kotitehtävien avulla. (Papiliosta. Papilio-ohjelman taustaa.)

**Leluton päivä.** Yhtenä päivänä viikosta lelut ovat lomalla, jolloin ne eivät ole lasten käytettävissä. Silloin lapset saavat kehitellä itse leikkiinsä tarvitsemansa välineet tai käyttää enemmän mielikuvitustaan. Tämä tavoitteena on kehittää ongelmanratkaisukykyä ja kannustaa vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön muiden lasten kanssa. (Papiliosta. Papilio-ohjelman taustaa.)

**Paula ja tunnepeikot.** Paulan ja tunnepeikkojen avulla lapset opettelevat tunnistamaan omia ja toisten tunteita. Pienryhmissä lapset pääsevät tutustumaan perustunteisiin Nyyhky-, Äksy-, Säikky- ja Hymy-peikkojen ja tarinoiden kautta. (Papiliosta. Papilio-ohjelman taustaa.) Neljää perustunnetta kuvaavat peikkonuket otetaan vuorollaan esiin tunnetuokioilla, ja jokaiseen peikkoon liittyy myös oma tarinansa.

**Minun-sinun-peidän -peli.** Pelituokioiden kautta lasten kanssa harjoitellaan toisten huomioon ottamista ja sosiaalisten normien mukaista käyttäytymistä. Pelin säännöt ovat yhdessä sovittuja ja niiden noudattamista odotetaan kaikilta pelin osapuolilta. (Papiliosta. Papilio-ohjelman taustaa.) Pelin avulla voidaan harjoitella esimerkiksi käyttäytymistä tietyissä tilanteissa, kuten ruokailussa, siirtymätilanteissa tai lepoaikailla.

Vuonna 2015 Papilio-ohjelman piiriin Suomessa kuului 89 koulutettua kasvattajaa ja 436 lasta viidessä eri päiväkodissa. Ohjelma on siitä

asti jatkanut leviämistään (Papiliosta. Papilio-ohjelman taustaa). Tutkimushankkeessa kerätään monimuotoista aineistoa näistä päiväkodeista ja pyritään tuottamaan monipuolista tutkimustietoa Papilio-ohjelman käytöstä. (Papilio-ohjelma lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukemiseen ja itsesäätelypulumien ennaltaehkäisyyn.)

Miten ohjelma, joka on keskittynyt tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen, yhteisiin päämääriin pyrkimiseen ja luovaan leikkiin, onnistuu kasvattajien mukaan kehittämään lasten sosiaalista toimintaa ja mahdollisesti sosioemotionaalisia taitoja päiväkotiryhmässä?

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Papilio-ohjelman keskeisiin tavoitteisiin kuuluu ennaltaehkäistä lasten käyttäytymisongelmia ja lisätä lasten sosioemotionaalisia taitoja (Papiliosta. Papilio-ohjelman taustaa). Kehittämällä lasten sosiaalisia taitoja, voidaan saada aikaan positiivisia vaikutuksia lapsen sosiaalisessa toiminnassa, kuten vertaissuhteissa (Ladd 2005, 143). Tutkimustehtävänäni onkin selvittää, millaisia näkemyksiä ammattikasvattajilla on Papilio-ohjelman yhteydestä lasten sosiaaliseen toimintaan. Ammattikasvattajilla tarkoitan tässä yhteydessä päiväkotien henkilökuntaa, erityislastentarhanopettajia, lastentarhanopettajia sekä lastenhoitajia, jotka työskentelevät lapsiryhmissä päivittäin. Tutkimuskohteena ovat nimenomaan kasvattajien näkemykset ohjelman toimivuudesta ja vaikuttavuudesta. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten lapsiin kohdistetut ohjelmaan sisältyvät erilaiset interventiot ovat mahdollisesti saaneet aikaan muutoksia lasten käyttäytymisessä ja erilaisissa lasten välisissä tai lasten ja aikuisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuskysymykseni on:

Millaisia muutoksia päiväkodin ammattikasvattajien mukaan lasten sosiaalisessa toiminnassa on ilmennyt Papilio-ohjelman käyttöön otomyötä?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkittavat

Aineistoni on osa Jyväskylän yliopiston tutkimushanketta. Hanketta varten kerättiin aineistoa muun muassa yhden keskisuomalaisen kaupungin päiväkodeista, joissa ohjelma oli otettu käyttöön syksyllä 2015. Oma aineistoni koostuu näissä päiväkodeissa tehdyistä ammattikasvattajien haastatteluista. Näihin ammattikasvattajiin lukeutuu erityislastentarhanopettajia, lastentarhanopettajia sekä lastenhoitajia, jotka kaikki saivat koulutuksen ohjelman käyttöön.

Henkilökunnan koulutus oli aloitettu kesän 2015 aikana, joten osa koulutuksesta suoritettiin ennen ohjelman käyttöön ottoa ja osa ohjelman käytön aikana. Papilio-ohjelman koulutukseen kuului neljä osaa, jotka sisälsivät erilaisia aihealueita. Näitä olivat sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tarpeellisuus, vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä, Papilio-ohjelman osa-alueet ja materiaali, raportointi sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. (Merja Koivula, suullinen tiedonanto 27.11.2016.)

Yhdessä keskisuomalaisessa kaupungissa tehtiin keväällä 2016 kahdessa päiväkodissa yhteensä 15 haastattelua, joista käyttööni luovutettiin kahdeksan noin 45–60 minuutin pituista haastattelua. Nämä haastattelut litteroin kirjalliseen muotoon itse. Kaiken kaikkiaan litteroitua tekstiä tuli 116 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Haastatteluihin oli valittu lastenhoitajia, lastentarhanopettajia sekä erityislastentarhanopettajia, jotta jokaisen ammattiryhmän näkökulmaa tulisi aineistossa esille. Halusin omaan aineistooni myös haastatteluja kahdesta eri päiväkodista, jotta aineisto sisältäisi monipuolisemman katsauksen kasvattajien näkemyksistä. Aineistoa kerätessä Papilio-ohjelma oli ollut päiväkodeissa käytössä noin yhdeksän kuukautta. Haastattelurunko oli rakennettu intervention kolmen osa-alueen ympärille. Haastattelukysymykset koskivat näin ollen lelutonta päivää, Paula ja tunnepeikot -tuokioita sekä minun-sinun-meidän -peliä.

## 6.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on tehty laadullisen tutkimuksen menetelmiä käyttäen. Tutkimukseni on laadullinen haastattelututkimus, jossa ammattikasvattajien haastattelujen analysoimiseen käytin sisällönanalyysia. Haastattelukysymykset olivat Jyväskylän yliopiston tutkimusryhmän muotoilemia ja tutkimusryhmä oli tehnyt myös haastattelut. Valmiit haastattelut litteroin itse kirjalliseen muotoon.

Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä soveltuu hyvin useisiin tutkimustarkoituksiin. Se sopii tutkimuksen tiedonkeruumenetelmäksi erityisesti silloin, kun halutaan saada haastateltavalta tietoa yksilönä ja merkityksiä luovana osapuolena tai kysymyksessä on aihe, josta on vähän tutkimustietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Oman tutkimuskysymykseni selvittämiseen juuri haastattelujen analysointi sopi näistä syistä parhaiten. Haastattelu on myös ainoa tiedonkeruumenetelmä, jonka avulla voimme selvittää ihmisten tuntemuksia, ajatuksia ja aikomuksia (Patton 2002, 341). Haastattelujen valitseminen aineistoksi oli selvä valinta, sillä halusin selvittää kasvattajien näkemyksiä ja tulkintoja siitä, miten Papilio-ohjelman käyttöön otto on ollut yhteydessä muutoksiin lasten sosiaalisessa toiminnassa. Haastattelutilanne muistutti puolistrukturoitua haastattelua, jonka piirteisiin kuuluu, että jokaisen haastattelun kysymykset on määrätty ennalta samanlaisiksi, mutta haastateltavan vastauksia ei ole sidottu tiettyihin vastausvaihtoehtoihin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47).

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin. Sisällönanalyysillä pyritään luomaan tutkittavasta ilmiöstä usein tiivistetty ja yleinen käsitys ja se sopii muun muassa haastatteluaineiston analyysitavaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Sisällönanalyysi sopii kaikkeen laadullisen tutkimuksen tekemiseen ja sitä voidaan käyttää yksittäisenä metodina tai eräänlaisena teoreettisena kehyksenä tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Omassa tutkimuksessani sisällönanalyysi oli ennen kaikkea analyysimenetelmä.

Oman tutkimukseni analyysi on toteutettu osittain aineistolähtöisesti, mutta myös teoriaa on hyödynnetty analyysin rakentamisessa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 95) mukaan aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on kehitellä aineistosta jonkinlainen teoreettinen



kokonaisuus. Aikaisemmilla kokemuksilla tai tiedoilla ei saa tällöin olla vaikutusta päätelmiin, joita aineistosta tehdään. Teoriaohjaavan analyysin kautta teoriaa voidaan kuitenkin hyödyntää analyysiprosessissa, vaikka päätelmät eivät pohjautuisi suoranaisesti teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.) Analyysillääni en siis pyrkinyt testaamaan aiempaa teoriaa, vaan laajentamaan näkökulmia aikaisempaan tietoon liittyen. Analyysin lähtökohta oli aineistossa, mutta käytin aineiston luokittelussa hyväkseni myös aikaisempaa tietoa lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvien taitojen luokitteluista. Näin ollen analyysini muistuttaa sekä aineistolähtöistä, että teoriaohjaavaa analyysiä.

### 6.3 Aineiston analyysi

Analyysi on edennyt Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) kuvaaman sisällönanalyysin mukaisesti. Litteroin haastattelut itse ja sain sen kautta mahdollisuuden myös tutustua kunnolla aineistoon. Litteroinnin jälkeen poimin aineistosta kohtia, jotka mielestäni vastasivat tutkimuskysymykseeni. Aineiston pelkistämässä tarkoituksena on karsia aineistosta tutkimukselle epäolennaiset osat pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Näin ollen listasin aineistopoiminnat ja muodostin niistä pelkistettyjä ilmaisuja. Näitä ilmaisuja muodostui yhteensä 40. (katso Taulukko 1)

Taulukko 1: Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
"Sitte jälkeenpäin he ehkä on jotaki osannu sanottaaki että nyt mulla oli äksy tai [ni just] että nyt on hymypeikko..."H2	Oman tunteen sanoittaminen tunnepeikkojen avulla
"...sitten mää sanoin jollekin lapselle et onks sulla nyt semmonen Nyyhkyn olo, ni se lapsi pysty niinku heti sen nappaamaan sieltä että joo, on, et nyt on semmonen olo."H7	
"...se helpottaa siinä hetkessä kun se tunne on päällä eikä muuten ajattelis, niin sitten kun se kaveri herättää sen huomaamaan et 'aa' sit se on niinku 'joo mä oon Äksy'."H6	

" Se oli ehkä vaikeeta kertoa et missä se tuntuu, mut joku osas sanoa sen et sydämeen sattuu, mikä oli aika hienosti sanottu. Ja tota pelko ja yllättäen ilokin, niin oli vaikeimpia niinkun jotenkin selittää, et miltä se tuntuu, tai mitä se on. Mutta kyllä ne ihan hyvin niitä niinkun ajatteli."H8

Tunteen sisäisten merkkien havainnoiminen

"...tutkittiin niitä ilmeitä ja kuulosteltiin korvilla ja, tunnusteltiin niinku vähän sitä oman kehonki tuntemusta ja tämmöstä jotenki, tämmöstä havainnointia."H3

"Ja sitten se joka siihen, oli siihen peliin valittu laitto sitten sen Säikyn kuvan, niin sitten mä kysyin mikä pelottaa. 'No kun mä en oo koskaan pelannu sitä peliä' että 'mitä jos en mä osaa'. Sit päästiin tavallaan juttelemaan siitä tunteesta, se ois ehkä jääny käymättä läpi jossei sitten ois ollu näitä peikkokuvia, että kyllä niissä on, et lapset ihan tuo niitä tunteitaan esiin."H8

Oman tunteen selittäminen

"Nyt kaikki kertoo jo ihan sitä asiaa, et miks on ilonen tai miks on kiukkunen. Ja osaa hyvin sanoa."H8

"Et nykyään lapsetki on jo osannu, kun se on päivittäinen tapa, niin ne osaa kertoa, et mikä on tehny iloseksi tai mikä pelottaa."H8

"...monesti lapset sitte ei pystyny laittamaan sitä vaan johonkin, vaan ne laitto sillai puoliks tähän, puoliks tähän ja joku laitto jopa sillai siihen keskelle, kun meillä oli sillai näin neliössä ne, et siihen keskelle että, että mä haluan laittaa näihin kaikkiin. Ja sit piti niinku miettiä, et no kerropas miks ja sitte ne pysty ihan perustelemaankin ne kaikki tunteet..."H7

"Et ne oli muutamat lapset jotka halus hirveesti kertoa mikä pelottaa tai mikä tunne nyt millonkin oli menossa niin. Ne kerto missä tilanteissa ja. Se oli oikeestaan niinku muutaman lapsen vuoropuhelua sitten kun kyseltiin näitä mielipiteitä ja kokemuksia."H6

Tämän jälkeen etsin pelkistetyistä ilmaisuista samankaltaisuuksia ja muodostin erilaisia alaluokkia, kuten omien tunteiden hyväksyminen ja tunteiden hallinnan opettelu. Tätä kutsutaan sisällönanalyysissa klusteroinniksi

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Alaluokkia muotoutui lopulta 15. (katso Taulukko 2)

Taulukko 2: Pelkistettyjen ilmaisujen yhdistely eli klusterointi alaluokkia muodostamalla

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Oman tunteen sanoittaminen tunnepeikkojen avulla	Omien tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen
Oman tunteen selittäminen	
Tunteiden sisäisten merkkien havainnointi	
Toisen tunteen sanoittaminen tunnepeikkojen avulla	Toisen tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen
Tunteiden ulkoisten merkkien havainnointi	
Tunnepeikkojen tunteisiin eläytyminen	
Itsensäätelytaidot	Tunteiden hallinnan opettelu
Tunnetilasta selviäminen	
Omien tunteiden hyväksyminen	Tunteiden hyväksyminen
Toisen tunteiden hyväksyminen	
Oman vuoron odottaminen	Maltillisuus sosiaalisissa suhteissa
Sinnikkyys sosiaalisten suhteiden ylläpitämisessä	
Erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen	
Joustavuus leikkiryhmien muodostumisessa	Leikkiminen useampien vertaisten kanssa
Leikkikavereiden vaihtuminen	
Kielen käyttö leikeissä	Vuorovaikutus leikeissä
Kontaktin ottaminen	
Neuvottelun lisääntyminen leikissä	
Ohjaaminen neuvomalla	Toisten auttaminen
Ohjaaminen keskustelemalla säännöistä	
Lohduttaminen / empatian osoittaminen	
Mielikuvituksen käyttö leikeissä	Leikkien kehittäminen ja luovuuden käyttö
Leikkien suunnitteleminen	
Uusien leikkien keksiminen	
Leikin aloittamisen helpottuminen	Leikkimisen aloittamisen helpottuminen
Leikkiin liittymisen helpottuminen	

Leikkien jatkuvuus	Leikin syveneminen
Leikkien juonellisuus	
Liikkumisen lisääntyminen	Leikin levottomuus
Rauhattomuuden lisääntyminen	
Äänekkyyden lisääntyminen	
Lasten omien ajatusten huomioiminen keskusteluissa	Lasten osallisuus toiminnassa
Lasten omien ideoiden huomioiminen leikkitalanteissa	
Lasten itsenäinen ongelmanratkaisu	
Leikkiryhmien kasvaminen	Isossa ryhmässä leikkiminen
Koko ryhmän yhteiset leikit	
Yksin leikkimisen väheneminen	
Ikärajojen hälveneminen	Rajojen rikkoutuminen
Sukupuolirajojen hälveneminen	

Näistä alaluokista lähdin yhdistelemällä muodostamaan yläluokkia. Tätä seuraavaa sisällönanalyysin vaihetta kutsutaan abstrahoinniksi. Sen tarkoituksena on edetä alkuperäisestä informaatiosta käsitteen muodostukseen yhdistelemällä luokkia niin kauan kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta olennaista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Yläluokkia muotoutui lopulta yhteensä kuusi. (katso Taulukko 3)

Taulukko 3: Yläluokkien muodostuminen alaluokista

Alaluokka	Yläluokka
Leikin syveneminen	Leikin ominaisuudet
Leikin levottomuus	
Leikkien kehittäminen ja luovuuden käyttö	
Maltillisuus sosiaalisissa suhteissa	Vertaisten kanssa toimimisen taidot
Leikkikaverien vaihtuminen	
Leikkimisen aloittamisen helpottuminen	
Vuorovaikutus leikeissä	
Toisten auttaminen	
Omien tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen	Tunnetietoisuus

Toisen tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen	
Tunteiden hyväksyminen	Tunteiden käsittely
Tunteiden hallinnan opettelu	
Isossa ryhmässä toimiminen	Yhteisöllisyys
Rajojen rikkoutuminen	
Lasten osallisuus toiminnassa	Osallisuus

Abstrahoinnissa ensimmäiseksi yläluokaksi muodostui *muutokset leikin ominaisuuksissa*. Tämän luokan aineistopiminnat olivat kiinteästi yhteydessä leikki-tilanteeseen ja leikin ominaisuuksiin, kuvaten jollain tapaa muutoksia leikin sisällöllisissä tai ulkoisissa piirteissä.

Toiseksi yläluokaksi muodostui *muutokset taidoissa toimia vertaisten kanssa*. Tämä toinen yläluokka kuvastaa sitä, miten lasten väliset suhteet ovat interventioiden kautta kasvattajien mukaan muuttuneet. Tilanteet tulevat suurelta osin näkyviin leikeissä, mutta ovat kiinteämmin yhteydessä lasten väliseen kanssakäymiseen, kuin leikin sisällöllisiin ominaisuuksiin.

Kolmanneksi yläluokaksi muodostui *muutokset tunnetietoisuudessa*, sillä tietoisuus omista ja muiden tunteista on keskeinen pohja sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle. Näiden taitojen tukemiseen tunnetaito-ohjelmalla myös pyritään. Tämä luokka kuvasti sitä, millaista tunnetietoisuutta kuvastavaa toimintaa interventioiden myötä kasvattajien mukaan on ilmennyt. Tähän luokkaan kuuluvat aineistopiminnat sisälsivät jonkinlaisen sanallisen ilmaisun omasta tai toisen kokemasta tunteesta.

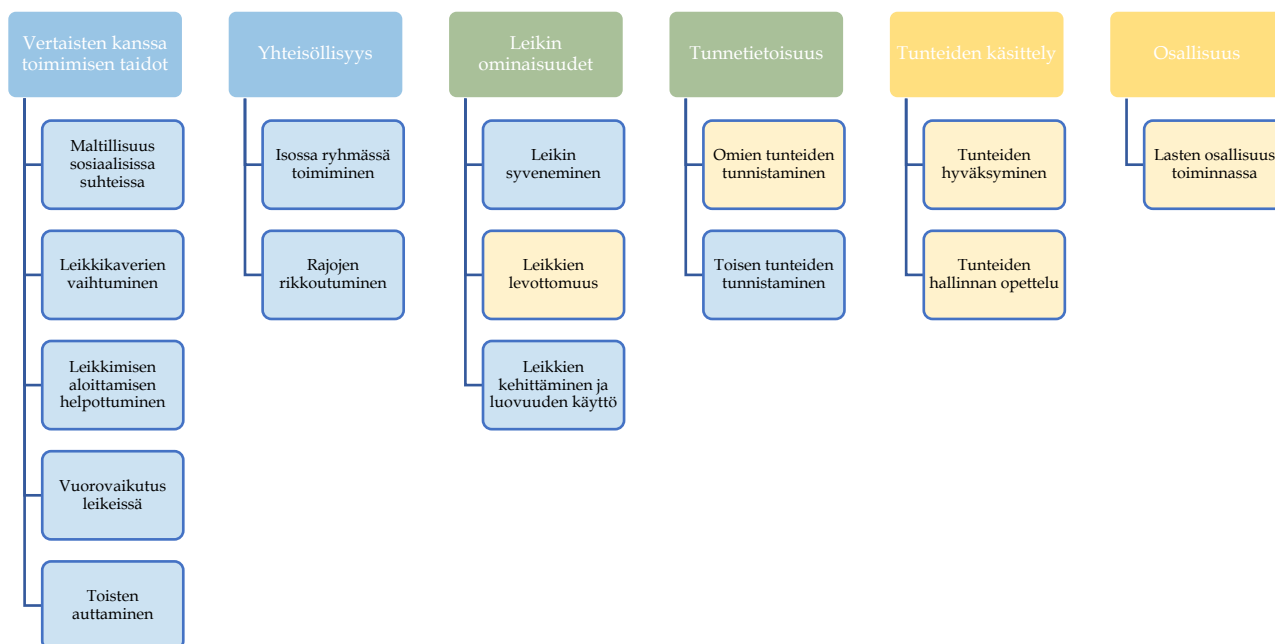
Neljäs yläluokka sai nimekseen *muutokset tunteiden käsittelyssä*. Tähän luokkaan kuuluivat aineistopiminnat, jotka ilmensivät tunteiden hyväksymisen ja tunteiden hallinnan lisääntymistä.

Viidennen yläluokan nimesin *muutoksiksi yhteisöllisyydessä ja kuudennen muutoksiksi osallisuudessa*. Nämä yläluokat menivät osittain päällekkäin ensimmäisen yläluokan kanssa. Yhteisöllisyys tuli ilmi lasten leikeissä eli se kuului osittain myös yläluokkaan muutokset leikissä. Myös osallisuuden voidaan nähdä olevan kiinteä osa leikin ominaisuuksia, sillä osallisuus tuli esille muun muassa lasten omien leikki-ideoiden huomioimisessa.

Halusin muodostaa näistä kahdesta luokasta kuitenkin omat yläluokkansa, sillä ne kuvastivat toimintakulttuurin muutosta myös laajemmin, kuin vain leikissä. Näihin aineistopointeihin ei siten myöskään aina liittynyt suoranainen leikki-tilanne. Esimerkiksi lasten osallisuus näkyi myös yhteisten sääntöjen laatimiseen osallistumisena.

Analyysin edetessä huomasin, että lasten toiminnan muutosten lisäksi aineisto viittasi myös aikuisten toiminnassa tapahtuneisiin muutoksiin. Nämä aikuisten toiminnan muutokset olivat välillisesti yhteydessä lasten muuttuneisiin tapoihin toimia, joten lähdin määrittelemään alaluokkia jakamalla ne myös *lasten välisessä kanssakäymisessä ilmeneviin muutoksiin* sekä *lapsen ja aikuisen välisessä kanssakäymisessä ilmeneviin muutoksiin*. Osa yläluokista kuului suoraan vain toiseen näistä kahdesta luokasta, mutta kaksi luokkaa, *muutokset leikin ominaisuuksissa* sekä *tunnetietoisuudessa*, sisälsivät ominaisuuksia molemmista. (ks. Kuva 1) Kuvassa aikuisten ja lasten välisessä kanssakäymisessä ilmenevä toiminta on merkitty keltaisella ja lasten välisessä kanssakäymisessä ilmenevä toiminta sinisellä. Molemmissa ilmenevä kanssakäyminen eli päällekkäisyys näkyy kuvassa vihreällä.

Kuva 1: Lasten välinen sekä aikuisten ja lasten välinen toiminta



Muutokset vertaisten kanssa toimimisen taidoissa sekä yhteisöllisyydessä näyttäytyvät ensisijaisesti muutoksina lasten välisissä

suhteissa. Puolestaan osallisuuden ilmenemisen lisääntyminen oli erityisesti yhteydessä aikuisten suhtautumisen muuttumiseen leikin ja toiminnan rakentumisissa.

Sen sijaan leikissä ilmenevissä muutoksissa on piirteitä sekä lasten välisten suhteiden, että lapsen ja aikuisen välisen suhteen muutoksista. Leikin ominaisuuksissa lastenväliseen toimintaan liittyivät kaikki osa-alueet, mutta esimerkiksi *leikin levottomuuden* lisääntyneisyys ja sen salliminen osoitti myös aikuisten asennoitumisen muutosta. Muutokset tunnetietoisuudessa koskivat lähinnä lapsen ja aikuisen välisen suhteen muuttumista siten, että aikuisjohtoinen tunteista keskusteleminen lisääntyi interventioiden myötä. *Tietoisuus toisen tunteista* sisälsi kuitenkin myös lasten välisessä kanssakäymisessä muutoksia.

Yläluokkien muodostamisen jälkeen jatkoin aineiston abstrahointia muodostamalla vielä kaksi pääluokkaa yläluokkia yhdistellen. Nämä nimesin *muutoksiksi tunnetaidoissa* sekä *muutoksiksi ryhmädynamiikassa*. (katso Taulukko 4) Muutokset tunnetaidoissa kokosi alleen sekä muutokset tunnetietoisuudessa että tunteiden käsittelyssä. Muutokset ryhmädynamiikassa kattaa muutokset vertaisten kanssa toimimisessa, yhteisöllisyydessä, osallisuudessa sekä leikin ominaisuuksissa.

Taulukko 4: Pääluokkien muodostuminen yläluokista

<b>Yläluokka</b>	<b>Pääluokka</b>
Tunnetietoisuus	Tunnetaidot
Tunteiden käsittely	
Vertaisten kanssa toimimisen taidot	Ryhmädynamiikka
Yhteisöllisyys	
Osallisuus	
Leikin ominaisuudet	

Muutokset tunnetaidoissa muodostui omaksi pääluokakseen, koska se sisälsi tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn liittyviä aineistopaimintoja.

Muutoksiin ryhmadynamiikassa sisältyi puolestaan muut yläluokat, jotka kuvastivat jollain tavoin lähinnä ryhmän ulkoisia toimintatapoja ja jotka eivät suoraan olleet sovitettavissa tunnetaitoihin. Vertaisten kanssa toimimisen taitojen luokittelu oli haasteellisin, koska toisten kanssa toimeen tuleminen voi lukea myös osaksi tunnetaitoja. Päädyin erottamaan sen kuitenkin tunnetaidoista sillä, että tässä tilanteessa näillä taidoilla kuvataan keinoja, joissa toisten lohduttamista lukuun ottamatta ei kuvata toisen tai oman tunteen tunnistamista tai sen käsittelemistä.

#### **6.4 Luotettavuus**

Haastattelututkimuksessa haasteita aineiston keräämiseen ja tulkitsemiseen asettavat muun muassa tutkijan tutkimustarkoituksen läpinäkyvyys haastattelutilanteessa, mikä voi johdatella haastattelutilannetta ja vaikuttaa haastateltavan vastauksiin (Potter & Hepburn 2012, 562). Koska en tehnyt haastatteluja itse, pystyin paremmin objektiivisesti analysoimaan aineistoa. Toisaalta aineiston litteroiminen itse syvensi ymmärrystäni haastattelutilanteesta. Toinen haaste haastatteluaineiston analysoinnissa onkin huomioida haastattelijan rooli, joka voi myös vaikuttaa haastateltavan vastauksiin. Haastattelijan äänenpainot ja tavat mahdollisesti myötäillä haastateltavan vastauksia voivat osaltaan viedä vastauksia tietynlaiseen suuntaan (Potter & Hepburn 2012, 557–558). Siksi olikin analyysin kannalta eduksi kuulla autenttiset haastattelutilanteet, vaikka analyysi ei haastateltavan ja haastattelijan väliseen vuorovaikutukseen keskittynytkään.

Tutkimuksen luotettavuutta mitataan usein reliabiliuden ja validiuden käsitteillä. Näiden avulla voidaan määritellä, kuinka hyvin tutkimuksella on pystytty kuvaamaan objektiivista todellisuutta tai totuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185.) Reliabilius kuvastaa yleisesti sitä, kuinka hyvin tutkimuksen pystyy toistamaan ja saamaan jokaisella tutkimuskerralla samansuuntaiset tulokset (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 213). Reliabiliutta kuvaa myös se, jos kaksi eri tutkijaa päätyy samaan lopputulokseen. Validius puolestaan kuvastaa sitä, kuinka hyvin tutkimuksessa käytetty



tutkimusmenetelmä pystyy antamaan tietoa tutkittavasta asiasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 213).

Oman tutkimukseni reliaaabeliutta on haastava määrittää. Koska tutkimuksen kohteena on ihmisten kokemukset ja näkemykset, niihin voi vaikuttaa sellaiset asiat, mitkä eivät ole toistettavissa täysin samanlaisina. Esimerkiksi aineiston keräämisvaiheessa haastattelijan yksilölliset piirteet ja johdattelevuus saattavat vaikuttaa siihen, miten haastateltava ilmaisee kokemuksiaan ja näkemyksiään kyseessä olevasta aiheesta. Myös haastateltavan mieliala ja tunteet voivat vaikuttaa haastateltavan ilmaisuun. Tutkimuksen validiuteen olen pyrkinyt vastaamalla mahdollisimman tarkasti asettamaani tutkimustehtävään. Koska kasvattajien näkemyksien kuvaamiseen sisältyy paljon myös tutkijan omaa tulkintaa, on tutkimuksen validiuteen suhtauduttava kuitenkin kriittisesti.

Vaikuttavuuden tutkiminen on myös itsessään haastavaa, mikä tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Omassa tutkimuksessa pyrin jossain määrin selvittämään kasvattajien puheesta myös Papilio-ohjelman vaikuttavuutta. Tällöin tulee ottaa huomioon, että haastattelutilanteessa haastateltavat ovat saattaneet herkistyä Papilio-ohjelmaan liittyville aiheille ja kokea tilanteet merkittävämpinä, mitä ne todellisuudessa ovat.

Luotettavuuden lisäämiseksi olisi myös hyvä kerätä samasta asiasta tietoa usemmalla eri tavalla. Tätä kutsutaan tieteessä triangulaatioksi. (Patton 2002, 555.) Triangulaatiota voi toteuttaa käyttämällä useampia metodeja, tiedonlähteitä, analyysimenetelmiä ja näkökulmia (Patton 2002, 556). Oman tutkimukseni sisällä triangulaatiota ei juurikaan esiinny, mutta osana laajempaa tutkimushanketta tutkimustani voitaisiin käyttää triangulaation toteuttamiseen.

## **6.5 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen eettiset periaatteet liittyvät tutkimusaiheen valintaan, tutkimuksen kohteena olevien ihmisten kohteluun sekä rehellisyyteen kaikissa tutkimuksen osavaiheissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 26). Eettisesti toteutetun

tutkimuksen tarkoituksen ja tulosten tulisi esimerkiksi palvella tutkittavia ja aitoa tilannetta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Tämän tutkimuksen tarkoituksiksi valikoituinkin selvittää ja tuoda lisätietoa aiheesta, joka ajankohtainen, mutta Suomen varhaiskasvatusympäristössä vielä toistaiseksi vähän tutkittu.

Eettisiä ratkaisuja tässä tutkimuksessa ovat myös haastateltavien henkilöllisyyden salaaminen ja haastattelujen tarkka litteroiminen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Koska aineistonkeräämisvaiheessa tunnetaito-ohjelma oli ollut käytössä vasta kahdessa päiväkodissa, en halunnut tuoda esille aineistopoinnissani ammattikasvattajien sukupuolta tai ammattinimikettä haastateltavien henkilöllisyyden suojaamiseksi. Myöskään itse lainauksista ei voi tunnistaa paikkoja tai lapsia, joista kasvattajat puhuvat. Litteroinnissa pyrin kirjoittamaan haastateltavien vastaukset sanatarkasti lisäämättä omaa tulkintaa haastateltavien vastauksiin.

Pyrin myös rehellisyyteen kaikissa tutkimuksen osavaiheissa. Eettisesti toteutettuun tutkimukseen kuuluu muun muassa, että lähdeviittaukset ovat asianmukaiset, eikä tuloksia sepitetä tai yleistetä kritiikittömästi. Raportoinnin tulee myös sisältää kaikki tutkimuksen vaiheet ja menetelmät on selitettävä tarkasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 28). Nämä seikat olen tutkimusta tehdessäni pyrkinyt ottamaan huomioon.

## 7 TULOKSET

Tutkimuksessani kasvattajien arvioin mukaan Papilio-ohjelman käyttöönotto on saanut aikaan muutoksia lasten sosiaalisessa toiminnassa päiväkodissa. Muutoksia on tapahtunut sekä *tunnetaidoissa* että koko ryhmän *ryhmädynamiikassa*. Tunnetaidoilla kuvaan tässä tutkimuksessa *tunnetietoisuuden lisääntymistä* sekä *tunteiden käsittelyn harjaantumista*. Ryhmädynamiikan muutokset kuvaavat *yhteisöllisyyden lisääntymistä, vertaisten kanssa toimimisen taitojen harjaantumista, leikin ominaisuuksien muutoksia* sekä *lasten osallisuuden lisääntymistä*.

## 7.1 Muutokset tunnetaidoissa

Muutokset tunnetaidoissa tulivat esille tunnetietoisuuden lisääntymisessä ja tunteiden käsittelyn harjaantumisessa. *Tunnetietoisuuden* lisääntymistä kuvaavat muun muassa aineistopoiminnat, jotka kertovat joko omien tunteiden tai toisten tunteiden tunnistamisesta. Sekä omia, että toisen tunteita sanoitettiin usein nimenomaan tunnetaito-ohjelman myötä tutuksi tulleiden tunnepeikkojen avulla, jotka kuvasivat perustunteita: iloa, surua, vihaa ja pelkoa.

sitten mää sanoin jollekin lapselle et onks sulla nyt semmonen Nyyhkyn olo, ni se lapsi pysty niinku heti sen nappaamaan sieltä että joo, on, et nyt on semmonen olo. (H7)

No oon kuullu vaikka just että joku jossain eteisessä kiukuttelee ni joku on mennyt että miks sä oot tommonen Äksy. (H6)

Kuten edellisissä lainauksissa voi huomata, Papilio-ohjelma on tunnepeikkojen avulla antanut lapsille ainakin sanastoa käsitellä omia tunteitaan. Tunnetietoisuuden lisääntymistä kasvattajien puheessa kuvaa myös se, että omia tunteita ei pelkästään tunnistettu vaan usein myös tilanteen ja sen aiheuttaman tunteen yhteys ymmärrettiin ja osattiin kertoa ääneen. Lapset siis oppivat myös jossain määrin selittämään aikuiselle, mikä tilanne tai tapahtuma oli johtanut tietyn tunteen ilmenemiseen.

Ja sitte yks sano että miksen minä saa tulla, no mää sanoin et tämä on vain tuleville viskareille et sä oot neljävuotias. No sitten kun laitettiin peikot sen jälkeen, se laitto kiukkusen ja sit se sano mulle et mua harmittaa kun mää en päässy tekemään. Että niinku niin. Että, että se niinku tavallaan se syy- ja seuraussuhde, ja se tunteiden yhteys niihin, niin alkaa lapsille niinku ihan selvästi aueta ja se on mun mielestä hieno juttu. (H8)

Osa lapsista oppi siis ymmärtämään tunteen ja tilanteen yhteyden ja osoitti myös halua ilmaista sen aikuiselle ääneen. Lisäksi lapset harjaantuivat tunnistamaan sisäisiä tunteita itsessään sekä toisissa tunteiden aiheuttamia ulkoisia merkkejä. Tätä nimitin tunteiden sisäisten tai ulkoisten merkkien havainnoimiseksi. Sisäisillä merkeillä kuvattiin jossain määrin jopa fyysisiä tunteita, joita tietyt tunnetilat aiheuttavat ja ulkoisilla merkeillä esimerkiksi toisen kasvotilmeitä.

Se oli ehkä vaikeeta kertoa et missä se tuntuu, mut joku osas sanoo sen et sydämeen sattuu, mikä oli aika hienosti sanottu. Ja tota pelko ja yllättäen ilokin, niin oli vaikeimpia niinkun jotenkin selittää, et miltä se tuntuu, tai mitä se on. Mutta kyllä ne ihan hyvin niitä niinkun ajatteli. (H8)

ne on ruvennu kyllä kauheesti seuraamaan muita ja ne saattaa yhtäkkiä lapset tulla sanomaan että kato nyt tällä oli suu ylöspäin (H6)

Tunnetietoisuuden lisääntymisestä kertoi myös kyky eläytyä toisen tunnetilaan. Aineistoesimerkeissä tämä näkyi lähinnä tunnepeikkojen tunnetiloihin samaistumisena.

et lapset kävi aika syvältä niitä läpi mun mielestä, niitä asiota. Ja ne pysty samaistumaan hirveen hyvin niihin peikkoihin. (H7)

Jokaiseen tunnepeikkoon liittyi tarina, jonka avulla kuhunkin tunteeseen tutustuttiin. Peikot ja heidän kertomansa tunneperäiset tarinat osoittautuivat siis helposti samaistuttaviksi.

Toinen tunnetaitoihin yhteydessä oleva muutos tuli kasvattajien puheessa esille *tunteiden käsittelyn harjaantumisena*. Tunteiden käsittelyn taitoja kuvasivat aineistopöiminnat kasvattajien tulkinnat sekä tunteiden hyväksymisestä, että tunteiden hallinnan opettelusta. Tunteiden hyväksyminen tuli ilmi tilanteissa, jotka ilmensivät joko omien tai toisten tunteiden hyväksyntää. Toisten tunteiden hyväksyntä tuli ilmi yleensä ymmärtävyytenä ja sensitiivisyytenä toisten tunnereaktioita kohtaan. Omien tunteiden hyväksymisen oppiminen puolestaan tuli ilmi lasten ja aikuisten välisissä keskusteluissa tunteista.

toiset lapset on tosi hyvin hyväksyny sen. Että ne ei niinkun kiusaa sitä siitä, vaikka se välillä käyttäytyy aika erikoisesti ja sillä tavalla et (...) se kiukutus ja se hermostus ja semmonen tulee hyvin helposti. Jotenki että muut lapset sillai jotenki suhtautuu siihen aika ymmärtäväisesti tai sillai. (H4)

Mutta varmaan sitä mun mielestä ne kyllä oppi että, enemmän että kaikki tunteet on sillai sallittuja, et ei oo semmosia tunteita mitä ei sais tuntee. Et ne on sallittuja ne tunteet ja et niistä voi puhua. (H7)

Tunteiden hallinnan opettelu tuli sen sijaan esille tunnereaktiosta selviämisen taitona, mutta toisaalta myös itsensäätelytaitojen kehittämisenä, eli tiettyjen tunnetilojen ja tilanteiden sietämisenä. Lapset oppivat tunnistamaan ja

kertomaan, minkälaiset asiat auttavat heitä pääsemään yli esimerkiksi erilaisista tunnekokemuksesta, kuten surusta tai vihasta.

ne osaa tosi hyvin kertoo että mikä auttaa jos on surullinen, menee äidin syliin, tai olen ilonen kun äiti silittää ja tälle. (H8)

Itsetäätelytaitojen kehittämistä kasvattajat kuvaavat leikki-tilanteiden muuttumisen kautta. Koska leikissä pysyminen haastaa lapsia, he joutuvat eri tavalla käsittelemään myös tunteitaan, koska vaihtoehtoisia leikkejä on vähemmän tarjolla.

Nyt tavallaan se [yksin leikin mahdollisuus] puuttuu ja siellä on ehkä sinnikkäämmän roikuttava mukana ja harjoteltava sit niitä ja kestettävä eri tunteita sit siinä leikissä (H3)

## 7.2 Muutokset ryhmädynamiikassa

Muutoksia ryhmädynamiikassa oli havaittavissa jopa monipuolisemmin kuin tunnetaidoissa. Aineiston analyysin kautta tuli esille muutoksia, jotka ilmenivät yhteisöllisyyden lisääntymisenä, vertaisten kanssa toimimisen taitojen harjaantumisenä, leikin ominaisuuksien muutoksina sekä lasten osallisuuden lisääntymisenä.

*Yhteisöllisyyden lisääntymistä* kuvasi isommassa ryhmässä toimimisen lisääntyminen sekä rajojen rikkoutuminen. Isommassa ryhmässä toimimista kuvaavat yksin leikkimisen väheneminen sekä leikkiryhmien kasvaminen jopa koko ryhmän osallistaviksi leikeiksi. Useammassa aineistopöytäkirjassa kasvattajat kuvasivat nimenomaan leikkiryhmien kasvua. Koska leluttoman päivän aikana leikkivaihtoehtoja oli niin sanotusti vähemmän, lapset ajautuivat leikkimään yhteistä leikkiä. Leikin valintaa ei myöskään rajoittanut aikuisten määrittelemät leikkialueet tai leikit, joihin olisi mahtunut vain tietty määrä lapsia kerrallaan. Myös yksin leikkiminen vähentyi, sillä ilman leluja leikkiminen koettiin haastavaksi tai tylsäksi ilman leikkitoiveria. Leikki-tilanteesta oli myös viety pois ne leikkivälineet, joita yksin leikkimiseen useimmiten käytettiin, kuten väritys- ja piirustustarvikkeet.

Se on tuonu ainakin meillä isoimpia leikkioporukoita et aikasemmin oli aina niin et mää leikin sun kanssa ja ei tähän, ei näitä riitä näitä leluja enempää että me leikitään tässä kahestaan tai kolmestaan. Et nyt meillä ainakin leikkii iso porukka (H6)

Ei mun mielestä kukaan leiki yksin sinä päivänä. (H8)

Sen lisäksi, että leikkiryhmät olivat kasvaneet, joissain tilanteissa leikit olivat muodostuneet jopa koko ryhmän mukaan ottaviksi leikeiksi, jolloin jokainen ryhmän lapsi oli jollain tavalla osallisena leikissä. Yhteisöllisyyden lisääntyminen tuli ilmi suurelta osin leikkitilanteissa. Toisaalta myös minun-sinun-meidän -peliin liittyvien yhteisten sääntöjen suunnittelemine ja niiden noudattaminen sai aikaan vastaavanlaista yhteisöllisyyttä ryhmässä. Yhteisöllisyys tuli esille leikkiryhmien suurenemisena ja innokkuutena toimia yhteisten sääntöjen mukaan.

parhaimmillaan ne leikit semmosia että siinä siihen on osallistunu kaikki lapset et kaikki on ollu mukana siinä hirveen innokkaasti (H1)

se luo semmosta juuri yhteistoiminnallista ja semmosta yhteisten sääntöjen noudattamista ja semmosta lapset rupee nauttimaan siitä. (H4)

Rajojen rikkoutumista näkyi ikä- ja sukupuolirajojen hälvenemisen kautta. Vanhemmat lapset ottivat nuorempiaan mukaan leikkeihin. Myös tytöt ja pojat leikkivät useammin samaa leikkiä, eivätkä jakautuneet ainoastaan tyttö- tai poikaporukoihin leikkimään. Lapset siis leikkivät keskenään enemmän välittämättä yksilön sukupuoleen tai ikään liittyvistä luokitteluista.

ja sit iltapäivisin et sit otetaan myös näitä et meillä on tässä jonkun verran myös näitä pienempiä sisaruksia eskareilla niin et sit pääsee niihinkin välillä noi nuoremmat mukaan (H2)

sen lisäksi et on isot porukat, ni nää sellaset sukupuolirajat häviää aika pitkälle siinä ainakin meillä. (H6)

Toinen ryhmädynamiikassa tapahtunut muutos oli *vertaisten kanssa toimimisen taitojen harjaantuminen*. Tämä tuli ilmi maltillisuuden, leikkikaverien vaihtumisen, leikin aloittamisen helpottumisen, vuorovaikutuksen muuttumisen sekä toisten auttamisen kautta. Ohjelman käyttöönotto ohjasi muun muassa maltillisuuden lisääntymiseen sosiaalisissa suhteissa luomalla

tilanteita, joissa joutui odottamaan omaa vuoroaan, pysymään sinnikkäästi vuorovaikutustilanteessa sekä tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa.

lapselta kysytään semmosta sinnikkyyttä ja jotenki semmosta niinku päättäväisyyttä vähän enemmän niissä sosiaalisissa suhteissakin (H3)

kyllä siinä niinku tietysti tämmösii vuorovaikutustaitoja ja tommosta oman vuoron odottamista ja niinku muuta (H3)

Siis sosiaalisia taitoja ainakin oppii niinku olee erilaisten lasten kaa niinku vuorovaikutuksessa. (H4)

Useampien vertaisten kanssa leikkiminen tuli ilmi joustavuudessa leikkiryhmien muodostumisessa sekä leikkikavereiden vaihtelussa. Kasvattajat nostivat puheessaan esille, että leikki aloitettiin joustavammin pohtimatta sen tarkemmin, kenen kanssa halutaan leikkiä. Toisaalta kasvattajien mukaan mahdollisesti juuri tämän ja leikkiryhmien kasvamisen myötä lasten leikkikaverit vaihtuivat useammin kuin aikaisemmin.

sitä mukaan kun sitä väkeä tulee aamulla päiväkotiin, niin ei ehkä odotetakaan sitä parasta kaveria vaan ruvetaan niinku sen kuka siinä nyt seuraavaks tulee niin, niin sen kanssa suunnittelem- [Niin sillä ei oo väliä kuka se kaveri on] Sillä niinku ei oo sillai väliä. (H5)

No kun se jotenkin kun ne leikkii isommalla porukalla eikä siinä aina oo se tuttu ja turvallinen se sama kaveri. Nii jotenki se että joutuu vähän niinku uusiin ympyröihin. (H4)

Leikin aloittamisen helpottuminen tuli näkyviin sekä konkreettisen leikkimisen aloittamisen helpottumisena, mutta myös leikkiin liittymisen helpottumisena. Tutuksi tulleet leikkipäivän toimintamallit ja kokemukset mukavista leikeistä helpottivat leikkiin ryhtymistä ja toisaalta leikkiin liittymistä kesken leikin.

he ne pystyvät alottaa heti ite niitä juttuja kun ne tietää että tää on tää kiva leikki (H1)

jotenki ilmeisesti on niinkun helppo mennä myös ihan niin sanotusti vieraiden lasten kanssa leikkimään (H5)

Vuorovaikutuksen muuttuminen tuli ilmi kielen käytön lisääntymisenä, kontaktin ottamisena sekä neuvottelun lisääntymisenä leikissä. Kielen käytön

lisääntyminen näkyi leikeissä siten, että leluttomana päivänä leikissä pysyminen ja itse leikkiminen vaati lapselta enemmän kielellisiä taitoja, mitä aikaisemmat leikit. Leikkiä siis ikään kuin luotiin kielen ja mielikuvien avulla.

ja siinä leikissä käytetään paljon enemmän kieltä kuin tavallisessa leluleikissä. (H6)

Samoin kontaktin ottaminen ja neuvottelun lisääntyminen olivat keinoja, joilla varmistettiin pysyminen leikissä sekä ylläpidettiin ja vietiin sitä eteenpäin. Kontaktin ottaminen oli ikään kuin yksi keino leikkiä.

lapsen on niinku ihan suoraan otettava kontakti siihen toiseen lapseen kysymällä, heittäytymällä vaan mukaan siihen leikkiin tai rooliin (H3)

Neuvottelu puolestaan varmisti sen, että leikissä ollaan menossa samaan suuntaan ja kaikki leikkijät ovat perillä siitä, mistä leikissä on kyse. Leikkiryhmän suuruus omalta osaltaan siis myös lisäsi neuvottelun tarvetta leikin aikana.

joutuu ihan erilailta neuvottelemaan ja keskustelemaan. Esimes ku kattoo ku iso porukka ja kaikilla oma ajatus ja sitten kun ne neuvottelee sen yhteisen linjan mitä ne leikkii ja miten se leikki etenee ni, ni ne käy tosi paljon keskustelua. (H6)

Toisten auttaminen näkyi sosiaalisissa tilanteissa ohjaamisena keskustelemalla säännöistä, ohjaamisena neuvomalla sekä lohduttamalla toisia. Keskustelu säännöistä koski usein minun-sinun-meidän -peliin yhdessä suunniteltuja sääntöjä ja keskustelu niistä oli eräänlaista toisten muistuttamista sovituista toimintamalleista.

Kyllä niinku, kyllä ne niinku pyrkii siihen, siihen tavoitteeseen niinku et joteki ja ohjaa toisia niinku puheella niinku että että, et hei muistatko (...), että nyt sun pitää niinku näin ja näin että sit saadaan se helmi ja niinkun. Et ne keskustele sillä lailla keskenään että. (H4)

Toisten neuvominen ohjaamalla oli puolestaan yleensä nuorempien auttamista tai opastamista sovittuun käyttäytymiseen. Se saattoi olla suullista opastamista tai jopa mallin näyttämistä ja ohjaamista "kädestä pitäen".

ne otti sen aina mukaan sen yhen joka lähti muitten kanssa ja huolehti sen sinne penkille istumaan (H6)



isommat autto vähän pienempiä että ne opasti että nyt pitääkin mennä näin ja tehdä näin ja ... Olivat hirveen tota ni avuliaita kaikissa (H1)

Myös lohduttamista tapahtui yleensä itseä pienempiä kohtaan. Lohduttamisen taustalla oli toisen tunteen tunnistaminen, ja liittäminen kuultuihin peikkotarinoihin. Lohduttamiseen pyrittiinkin löytämään keinoja käydyiltä peikkotuokioilta.

ne on sit saattanu pienempiä esimerkiks lohduttaa ja puhua niistä peikoista vaikka niinku siellä sit niinku käyttää niitä (H3)

Kolmas ryhmädynamiikan muutos oli *muutokset leikin ominaisuuksissa*. Nämä muutokset tulivat esille leikin syvenemisenä, leikkien kehittämisenä sekä toisaalta leikkien levottomuutena. Leikin syvenemistä kuvasivat leikkien jatkuvuus sekä leikkien juonellisuus. Lasten leikeissä oli intervention myötä kasvattajien mielestä havaittavissa pitkäjänteisyyttä ja leikkiin syventymistä, mikä näkyi siinä, että samoja leikkejä jatkettiin useampana päivänä ja niihin kehittyi juoni, jonka saattoi havaita myös ulkopuolisena leikkiä seuraamalla.

Niissä [leikeissä] on juoni! (H6)

Ne [samat leikit] on siirtynyt sitten myös ihan muillekin päiville (H1)

Leikkien kehittäminen tuli ilmi mielikuvituksen käytön, leikkien suunnittelun ja uusien leikkien keksimisen lisääntymisenä. Erityisesti mielikuvituksen käyttö ja uusien leikkien keksiminen nousi vahvasti esille ja sitä kuvattiin myös luovuuden käyttämisen lisääntymisenä.

lapset ottaa ja hakee niitä ajatuksia enemmän omista mielikuvituksistaan sitten kun ei oo leluja. (H6)

et meijä lapset on, ne on pystynyt oikeesti ton avulla niinku ilman leluja keksimään, kehittämään niin huikeita leikkejä tonne että (H1)

olihan se hienoo nähdä noita lasten tällasia 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 (H8)

Leikkien suunnittelun korostuminen tuli myös esille aineistossa. Leikkejä ei siis vain leikitty, vaan lapset joutuivat miettimään, mitä leikkiä varten tarvitsevat ja millä keinoin he sen leikkiinsä saavat. Suunnittelun seurauksena lapset esimerkiksi valmistivat itse leikkiin tarvitsemiaan asioita.

semmosta suunnitelmallisuus-suuttaki tullu että ne valmistaa ehkä jonku, he tarvii niinku, että osaavat tulla pyytää meiltä aikuisilta että me tarvittais vaikka nyt saksat ja papreit, mein pitää tehdä joku kyltti (H2)

Leikkien levottomuuden lisääntyminen näkyi liikkumisen, rauhattomuuden ja äänekkyyden lisääntymisenä. Tämä muutos oli ainoa, joka koettiin osittain ei-toivotuksi muutokseksi, koska levottomuudesta nähtiin olevan haittaa päivän muita toimintoja, kuten ruokailu- ja lepohetkeä ajatellen.

meillähän on tosi hienoja leikkejä siellä, mut onhan ne tosi äänekkäitä ja tosi liikkuvia. (H6)

niinä päivinä on vaikee sit, vaikeempi sitte rauhottua syömään ja nukkumaan kun ne, niillä on tosi, ne on niin siinä leikissä mukana (H6)

Vaikka rauhattomuuden lisääntyminen nähtiinkin usein kielteisenä muutoksena, osittain se hyväksyttiin luonnollisena osana lasten toimintaa. Liikunnan lisääntyminen nähtiin myös jopa tervetulleena. Toisaalta se koettiin väistämättömäksi muutokseksi, johon aikuisten on täytynyt sopeutua intervention käyttöönoton myötä.

ei välttämättä mun mielestä sillai et ne jotenki riehuis mutta, mutta tota ne vaan niinkun, ne liikkuu, ne menee enemmän. Ne siirtyy paikasta toiseen ja, ja ne leikit on jotenki semmosia liikkuvampia. (H5)

Neljäs ja viimeinen ryhmädynamiikan muutos näkyi *lasten osallisuuden* lisääntymisenä. Lasten osallisuus tuli esille erityisesti leikkitilanteissa, joissa lasten omat ideat ja keksinnöt tulivat esille. Kasvattajien mukaan leluton päivä korosti lasten omia ideoita ja antoi mahdollisuuden myös niiden toteuttamiselle, kun lelut eivät määrittäneet tai asettaneet rajoja lasten toiminnalle. Kasvattajien mukaan myös aikuiset huomioivat lasten ideoita enemmän kuin tavallisina päivinä.

lapsilla on mahdollisuus, mun mielestä jopa enemmän päättää niistä leikeistä kuin silloin kun ei, kun lelut on käytössä. (H7)

lasten ideoitten äärelle jotenki pysähtään korostetummin ku ehkä, ehkä sit arjessa se voi vähän jäähä ja, ja niinku pyritään jotenki huomioimaan lapsia, miten ne esimerkiksi hakeutuu ryhmään tai, tai toisten leikkeihin (H3)

Osallisuuden lisääntyminen tuli esille kuitenkin myös muissa tilanteissa, kuten lasten ajatusten huomioimisessa keskusteluissa ja lasten keskinäisissä ongelmanratkaisutilanteissa. Esimerkiksi yhteisten pelisääntöjen suunnittelu ja keskustelut tunteista loivat tilaisuuksia saada oma äänensä kuuluviin ja päästä vaikuttamaan toiminnan suunnitteluun. Myös arempien lasten osallisuuden koettiin parantuneen.

semmosta mummielestä kumminki niinku parantunu, lisääntyny se semmone että, uskalletaan paremmin jo sanoo [joo] että myös ne vähän hiljaisemmat ja aremmat saa sen äänensä kuuluville (H2)

Osallisuuden lisääntyminen näkyi minun-sinun-meidän -pelissä, johon lapset saivat olla suunnittelemassa sääntöjä. Yhdessä sovittujen sääntöjen koettiin myös motivoivan lapsia enemmän, kuin aikuisten suunnittelemien sääntöjen. Lasten oli siis helpompi sitoutua sääntöihin, joita olivat olleet itse sopimassa.

Ku o yhdessä sovittu ja mietitty ne asiat mitä tavotellaan ja ne säännöt sovitaan yhdessä niin sitten, niihin helpommin lapset myös sitoutuu ja lähtee mukaan [totta] kun että ne tulis jostain, että nämä on nyt nämä mitä me tavotellaan et ne tulis aikuisilta tai että siinä ei sais olla itse mukana osallisena. (H2)

Leikkitalanteissa syntyneissä ristiriitatilanteissa saatettiin antaa lapsille ensin mahdollisuus ratkaista tilanne itsenäisesti. Ristiriitatilanteiden syntyessä, aikuinen havainnoi kyllä tilannetta, mutta antoi lapsille aikaa ratkaista tilanne itse, ennen kuin menivät auttamaan tilanteen selvittämisessä.

antaa ehkä jopa ongelmienkin vähän kehittyä jotta sit lapset kokee että tähän tarvitaan joku ratkasu ni siinä mielessä lapsilähtöisyys on lisääntyny kyllä. (H3)

Suurin osa muutoksista, jotka kasvattajien mukaan tapahtuivat lasten sosiaalisessa toiminnassa, koskivat lasten keskinäisiä suhteita. Tällaisia olivat lähtökohtaisesti vertaisten kanssa toimimiseen liittyvät taidot sekä

yhteisöllisyys. Myös leikin ominaisuuksiin liittyvät leikin syveneminen sekä leikin kehittäminen ja luovuuden käyttö koski lähinnä lasten keskinäisiä suhteita.

Osa lasten sosiaalisessa toiminnassa tapahtuneista muutoksista koskivat kuitenkin tilanteita, joissa lapsi oli lähtökohtaisesti aikuisen kanssa vuorovaikutuksessa tai aikuisen toimintatavan muutos oli yhteydessä lapsen muuttuneeseen tapaan toimia. Tällaisia olivat suurelta osin tunnetietoisuuden lisääntymiseen yhteydessä olevat tilanteet, eli keskustelut, jotka koskivat tunteiden tunnistamista tai tunteiden käsittelyä. Näissä tilanteissa lapsi puhui aikuisille tunteistaan tai aikuinen ohjasi keskustelun kautta lasta haluttuun toimintaan. Tunnetietoisuuteen yhteydessä olevat toisen tunteiden tunnistamisen taidot sisälsivät toisaalta myös lasten välistä kanssakäymistä, jossa lapset tekivät toisistaan havaintoja ja reagoivat toistensa tunteisiin.

Aikuisten suhtautumisen muutosta kuvaa myös lasten osallisuuden lisääntyminen. Lasten omat ideat ja ajatukset pääsivät esille intervention luonteen avulla, mutta toisaalta myös aikuisten sen salliessa. Samoin leikkien levottomuuden sai aikaan intervention luoma ilmapiiri, mutta johti myös aikuisten joko väliaikaiseen tai kenties pysyvään liikkumisen sallivampaan suhtautumiseen.

## 8 POHDINTA

Lähtökohtaisesti tarkastelussa oli, millainen lasten sosiaalinen toiminta kasvattajien mielestä oli lisääntynyt tai laadullisesti muuttunut. Kasvattajien puhe kuvasi usein lasten leikeissä tapahtuneita muutoksia. Leikin tarkastelu oli myös keskeistä haastattelukysymysten asettelussa. Tähän saattoi vaikuttaa se, että yksi intervention muodoista oli leikkipäivä ilman leluja. Näin ollen monet haastattelukysymyksetkin koskivat lasten leikkiä ja siinä tapahtuneita muutoksia. Leikin korostuminen haastatteluissa kuvastaa myös leikin keskeisyyttä lasten arjessa päiväkodissa. Toisaalta se kuvastaa myös sitä, kuinka

kasvattajat suurelta osin myös rakentavat kuvaa lapsista havainnoimalla lasten leikkiä.

Kasvattajien puhe toi usein esille muutoksia lasten sosiaalisessa toiminnassa. Nämä muutokset tulivat esille lähinnä lasten tunnetaidoissa sekä ryhmädynamiikassa. Muun muassa lasten taitojen nimetä ja tehdä havaintoja niin omista kuin toistenkin tunteista koettiin lisääntyneen. Ryhmädynamiikassa suurimpia muutoksia koettiin tapahtuneen lasten leikin ominaisuuksissa sekä vertaisten kanssa toimisen taidoissa.

Tunnetaidoissa muutokset ilmenivät lähinnä tunteiden käsittelyn ja tunnistamisen taidoissa. Tunteiden käsittelyyn osana kuuluva tunteiden hallinta voidaan tulkita myös itsesäätelytaitojen kehityksenä. Tunteiden käsittely ja tunnistaminen ovat myös olennainen osa tunneälykkyyden kehitystä, joka puolestaan luo perustan empatian kehittymiselle (Dowling 2010, 78; Goleman 1995, 96; Pulkkinen 2002, 84). Tunnetaito-ohjelman voidaan siis nähdä ainakin tältä osin tunnetaitojen kehittämistä edistävänä ohjelmana. Aineistosta nousi esille myös esimerkkejä tilanteista, joissa kasvattajien mukaan lapset käyttäytyivät toisiaan kohtaan empaattisesti lohduttaessaan toisiaan. Hieman epäselväksi kuitenkin jäi, oliko empatian kokeminen syntynyt tunnetaito-ohjelman käyttöönoton myötä vai ollut osa lasten käyttäytymistä myös aikaisemmin. Joka tapauksessa tunnetaito-ohjelma antoi lapsille välineitä empatian osoittamiseen opettamalla, kuinka esimerkiksi toista voi lohduttaa, jos tämä on surullinen. Ohjelman käyttö toi siis mukanaan toimintamalleja niin lapsille kuin aikuisillekin. Ohjelma toi lapsille sanoja tunteiden sanoittamiseen, mutta myös aikuisille herkkyyttä huomata tilanteita, joissa lapset tarvitsevat tukea tunteidensa käsittelyyn.

Kasvattajat puheessa tuli esille usein muutokset leikin ominaisuuksissa sekä vertaisten kanssa toimimisen taidoissa, jotka kuvaavat ryhmädynamiikan muutosta. Osa vertaisten kanssa toimimisen taidoista tuli myös esille nimenomaan leikkitalanteiden kautta. Leikki vaatii keskittymistä ja neuvottelutaitoja (Vuorisalo 2009, 162). Neuvottelutaitojen kehittyminen ja muut vuorovaikutustaidot, kuten kontaktin ottaminen ja kielen käyttäminen leikeissä olivat osa-alueita, joiden kehittymisen nähtiin olevan huomattavaa nimenomaan

leluttoman päivän leikkien ansiosta. Leluista riisuttu tilanne korosti leikin vuorovaikutteisten piirteiden merkitystä luoden näin erinomaisen tilan näiden taitojen harjoittelulle.

Samoin leikkiminen useampien vertaisten kanssa ja leikin aloittaminen tuli helpommaksi, koska aikuiset eivät olleet rajanneet yhteen leikkiin osallistuvien leikkijöiden määrää tai leikissä vietettävää aikaa. Tästä voidaan päätellä, että tämän takia lasten ei tarvinnut huolehtia siitä, ehtivätkö tai pääsevätkö leikkimään ollenkaan sen parhaan kaverin, jos aloittavat leikin jonkun toisen kanssa. Näin ollen leikin aloittaminen kenen tahansa kanssa tuli helpommaksi, minkä puolestaan voidaan nähdä edistävän erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemisen harjoittelua.

Leluttomuus oli kasvattajien mukaan yhteydessä myös leikin ominaisuuksien muutoksiin. Leluton päivä ohjasi lapsia myös syventämään leikkiä ja jatkamaan sitä pidemmälle. Tämä johtunee siitä, että ympäristöstä oli poistettu lelut, jotka tekevät leikistä toiseen siirtymisestä helpompaa. Leluttomuus myös antoi enemmän tilaa lasten mielikuvitukselle ja luovuudelle, mikä näkyi suurelta osin uusien leikkien kehittelynä.

Osin negatiivisena leikin ominaisuuden muutoksena nähtiin levottomuuden lisääntyminen, joka piti sisällä rauhattomuutta, äänekkyyttä ja liikkumisen lisääntyneisyyttä. Nämä piirteet on ehkä yleisesti nähty kuvaavan leikkeihin keskittymättömyyttä. Näiden piirteiden nähtiin tuovan päivään myös liikaa kaoottisuutta. Osa kasvattajista kuitenkin jäi ikään kuin pohtimaan, onko kasvattajilla lasten äänekkyyteen ja liikkuvuuteen suhtautumisessa varaa olla joustavampi.

Yhteisöllisyydessä ja lasten osallisuudessa tapahtui myös kasvattajien mukaan muutoksia. Yhteisöllisyys tuli esille suuremmalla ryhmällä leikkimisessä ja yhteishengen muodostumisessa, jolloin lapset leikkivät vähemmän yksin ja tekivät asioita enemmän yhdessä. Yhteishengen muodostumiseen vaikutti mahdollisesti leluttomuus, jolloin yksin leikkimisestä tuli haasteellisempaa, mutta toisaalta myös minun-sinun-meidän -pelin yhdessä luomat säännöt.

Yhteisten leluton päivä ja pelisääntöjen luominen nosti esiin myös lasten osallisuuden lisääntymisen. Lapset pääsivät itse enemmän vaikuttamaan leikkien sisältöön sekä suunniteltuun toimintaan. Yhteisten sääntöjen luominen johti myös lasten välisiin keskusteluihin säännöistä, jolloin toisia muistuteltiin yhdessä sovituista tavoitteista ja siitä, miten niihin päästään. Näiden havaintojen valossa Papilio-ohjelman voidaan nähdä muistuttavan joltain osin myös Reggio Emilia -pedagogiikkaa, joka Heikan (2011, 55) ja kumppaneiden mukaan korostaa muun lapsiryhmä ja ympäristön toimivan lapsen opettajana opettajan lisäksi.

Aineiston tarkastelussa oli myös havaittavissa eritasoista kasvattajien sitoutumista ohjelman käyttöön. Osa kasvattajista koki ohjelman tietyt ominaisuudet soveltumattomiksi suomalaiseen varhaiskasvatusympäristöön ja näin ollen suhtautui ohjelman toteuttamiseen ja sen toimivuuteen skeptisemmin kuin toiset. Tämän vuoksi myös näkemykset tunnetaito-ohjelman aikaan saamia muutoksia saatettiin kuvailla erilaisista lähtökohdista ja erilaisen asenteen värittäminä.

Useammassa aineistopoiminnassa oli myös havaittavissa muutoksen sijaan toivomus tapahtuneesta muutoksesta. Toisin sanoen kaikki aineistopoiminnat eivät välttämättä kuvanneet niinkään muutosta, vaan kasvattajien toiveita muutoksesta. Esimerkiksi tunteiden hyväksymisestä puhuttaessa kasvattajat usein mainitsevat toivovansa lasten oppineen, että kaikki tunteet ovat sallittuja. Tämä ei aina tule esille konkreettisina tilanteina, joista voisi päätellä lasten ajattelun muuttuneen. Kasvattajat myös kuvailevat millaista toiminta on nyt, mutta vertailukohta edelliseen ei aina tule esille. Joissain kommentteissa tilannetta verrataan aikaisempaan, mutta tällöin esitetään myös epäilyjä muutoksen suuruudesta.

Hämärän peittoon jää myös se, kuinka paljon toivottua käyttäytymistä on siirtynyt interventioiden ulkopuoliseen toimintaan. Aikuisten mainitsemat tilanteet lasten toiminnasta koskivat yleensä tiettyä osaa interventiosta, lelutonta päivää, minun-sinun-meidän -peliä tai tunnetuokiota. Mielenkiintoista olisi selvittää, miten intervention kautta oletettavasti opitut

taidot näkyvät osana muuta arkea, esimerkiksi tavallisia leikkipäiviä, toimintatunteja ja ruokailuhetkiä.

Lasten välillä tapahtuneet muutokset näkyivät suoraan lasten välisessä toiminnassa, kun taas kasvattajien asenteen muutos oli välillisesti yhteydessä myös lasten väliseen toimintaan. Tämä tuli ilmi esimerkiksi tilanteissa, joihin liittyi aikuisten sallivuus, ajan antaminen tunteista puhumiseen sekä tunnereaktioihin tarttumisen niiden sivuuttamisen sijaan. Toisaalta myös aikuisjohtoiset lisääntyneet keskustelut tunteista kuvasivat aikuisten asenteen muutosta.

Aikuinen oli vahvasti läsnä myös lasten välisessä toiminnassa, sillä aikuinen oli usein ohjassa jollain tavoin lasten välistä vuorovaikutusta. Lasten välisessä sekä aikuisten ja lasten välisessä sosiaalisessa toiminnassa tapahtuneet muutokset olivat siis kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Voisi jopa sanoa, että tunnetaito-ohjelman käyttöönotto ei ole saanut aikaan muutoksia ainoastaan lasten sosiaalisessa toiminnassa, vaan on herättänyt myös aikuiset kiinnittämään huomiota lasten tunnetaitoja edistäviin asioihin, esimerkiksi keskusteluihin tunteista lasten kanssa.

Koska muutosta tapahtui sekä lasten välisissä, että lasten ja aikuisten välisessä toiminnassa, aineistosta voidaan nostaa esiin myös koko toimintakulttuurissa ilmenevä muutos. Papilio-ohjelma voidaan nähdä siis interventiona ei ainoastaan lapsille, vaan myös kasvattajille. Ehkä lyhyessä ajassa esiin tulleita muutoksia olennaisempana voidaan nähdä pienet muutokset kuten huomion herääminen ja kohdentaminen lasten tunnetaitojen tukemiseen. Nämä pienet seikat voivat ajan myötä saada aikaan vielä merkittävämpiä muutoksia lasten sosiaalisessa toiminnassa, kuin mitä tästä tutkimuksessa voidaan päätellä. Jatkotutkimusaiheena olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin muutosta aikuisten toiminnassa ja sitä, mikä merkitys sillä on lasten tunnetaitojen kehittämisessä ja intervention vaikuttavuudessa.



## LÄHTEET

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Acta Universitas Tampere 2015. Väitöskirja. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen - tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen laitos. Tutkimuksia 270.
- Bergin, C. & Bergin, D. 2009. Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21:2, 141–170.
- Bridges, L. J. & Grolnick, W. S. 1995. The Development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. Teoksessa Eisenberg, N. (toim.) *Social Development. Review of Personality and Social Psychology*. London: Sage Publications, 185-211.
- Broidy, L. M., Tremblay, R. E., Brame, B., Fergusson, D. & Horwood, J. L., Laird, R., Moffitt, T. E., Nagin, D. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., Loeber, R., Lynam, D. R., Pettit, G. S. & Vitaro, F. 2003. Developmental Trajectories of Childhood Disruptive Behaviors and Adolescent Delinquency: A Six-Site, Cross-National Study. *Developmental Psychology*, 39:2, 222–245.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Kuopio: Yliopiston painatuskeskus, 221–288.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E., R., Romero, S., L. & Carter, T. M. 2012. Preschool interactive peer play mediates problem behavior and learning for low-income children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 53–65.
- Carreras, M. R., Braza, P., Muñoz, J. M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizabal, E., Cardas, J. & Sánchez-Martín, J. R. 2014. Aggression and Prosocial Behaviors in social conflicts mediating the influence of cold social intelligence and affective empathy on children's social preference. *Personality and Social Psychology. Scandinavian Journal of Psychology*, 55, 371–379.
- Cassidy, J. 1994. Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development. The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations*, 59:2/3, 228–249.

- Claessens, A. 2012. Kindergarten Child Care Experiences and Child Achievement and Socioemotional Skills. *Early Childhood Research Quarterly* 27, 365–375.
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M. & Crockett, L. 2006. Early Predictors of Self-Regulation in Middle Childhood. *Infant and Child Development*, 15, 421–437.
- Dowling, M. 2010. *Young children's personal, social and emotional development*. 3. painos. London: Sage
- Eisenberg, N. & Beilin, H. 1982. *The Development of Prosocial Behavior*. Developmental Psychology Series. Burlington: Academic Press.
- Eisenberg, N. & Mussen, P.H. 1989. *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: University Press.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. 2004. Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75:2, 334–339.
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Halberstadt, A.G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. 2001. Affective Social Competence. *Social Development*, 10:1, 79–119.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72:2, 625–638.
- Han, H. S. 2012. Professional Development That Works: Shifting preschool teachers' beliefs and use of instructional strategies to promote children's peer social competence. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33:3, 251–268.
- Heikka, J, Hujala, E., Turja, L. & Fonsén E. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 54–66.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa Hujala, E. & Turja L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 67–76.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Karniol, R. 1995. Developmental and Individual Differences in Predicting Others' Thoughts and Feelings: Applying the Transformation Rule Model. Teoksessa Eisenberg, N. (toim.) *Social Development, Review of Personality and Social Psychology*. London: Sage, 27–48.

- Kochanska, G., Murray, K. T. & Harlan, E. T. 2000. Effortful Control in Early Childhood: Continuity and Change, Antecedents, and Implications for Social Development. *Developmental Psychology*, 36:2, 220–232.
- Kuusela, P. 2011. Sosiaalitieteet, sosiaalisuus ja sosiaalisen toiminnan teoria. Teoksessa Kotiranta, T., Niemi, P. & Haaki, R. (toim.) *Sosiaalisen toiminnan perusta*. Helsinki: University Press, 51–71.
- Ladd, G. W. 2005. *Children's Peer Relations and Social Competence. A Century of Progress*. New Haven & London: Yale University Press.
- Lehtinen, A.-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 138–155.
- Lewis, M. 1979. The Social Determination of Play. Teoksessa Sutton-Smith, B. (toim.) *Play and Learning*. New York: Gardner Press. 23–33.
- Lindsey, E. W. & Colwell, M. J. 2013. Pretended and Physical Play: Links to Preschoolers Affective Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59:3, 330–360.
- McArdle, P. 2001. Children's play. *Child: Care, Health and Development*, 27:6, 509–514.
- Mussen, P. 1982. Parenting, Prosocial Behavior, and Political Attitudes. Teoksessa Hoffman, L. W., Gandelman, R. & Schiffman, H. R. (toim.) *Parenting, its causes and consequences*. Rutgers: The State University of New Jersey. 111–121.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. 2011. Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48:1, 120–162.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social Competence of Young Children: Conceptualization, Assessment and Influences. Teoksessa Brown, W. L., Odom, L. S. & McConnell, S. R. (toim.) *Social Competence of Young Children: Risk, Disability & Intervention*. London: Paul H. Brookes Publishing, 3–30.
- Papilio-ohjelma lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukemiseen ja itsesäätelypölmien ennaltaehkäisyyn.  
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/papilio>.  
 Viitattu 8.11.2018.
- Papiliosta. Papilio-ohjelman taustaa. <https://www.papilio.de/papiliosta.html>.  
 Viitattu 14.3.2016

- Papilio - Preventing Behavioural Disorders and Promoting Social-Emotional Competence in Preschool Children Tackling the Risks for Violence and Addiction pdf. [www.papilio.de/download/papilio-englisch.pdf](http://www.papilio.de/download/papilio-englisch.pdf). Viitattu 14.3.2016
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Sage Publications.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. 1997. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa Pulkkinen, L. (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 29-44.
- Potter, J. & Hepburn, A. 2012. Eight challenges for interview researchers. Teoksessa Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B. & McKinney, K. D. (toim.) *The SAGE Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft*. 2. painos. London: Sage, 555-569.
- Saarni, C. 1999. *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford press.
- Sanson, A., Hemphill, S. A. & Smart, D. 2004. Connections between temperament and social development: A review. *Social development*, 13, 142-170.
- Şendil, Ç. & Erden, F. 2014. Peer preference: a way of evaluating social competence and behavioural well-being in early childhood. *Early Child Development and Care*, 184:2, 230-246.
- Sermund-Clikeman, M. 2007. *Social Competence in Children*. New York: Springer Science + Business Media, LLC.
- Shaw, D. S., Lacourse, E. & Nagin, D. S. 2005. Developmental trajectories of conduct problems and hyperactivity from ages 2 to 10. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46:9, 931-942.
- Trentacosta, C. J. & Shaw, D. S. 2009. Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 356-365.
- Tuomi J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, L., Cohen, M. & Owens, E. B. 2001. Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, 13, 13-33.

- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 156–181.
- Wawra, D. 2009. Social intelligence. *European Journal of English Studies*. 13:2, 163–177.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. 2003. Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2, 130–143.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. 2004, Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children – The Foundation for Early School Readiness and Success. *Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum*. *Infants and Young Children*, 17:2, 96–113.
- Zanolli, K. M., Paden, P. & Cox, K. 1997. Teaching Prosocial Behavior to Typically Developing Toddlers. *Journal of Behavioral Education*, 7:3, 373–391.
- Zhang, X. & Nurmi, J.-E. 2012. Teacher-child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 125–135.

## LIITTEET

### Liite 1. Kasvattajien haastattelukysymykset Papilio-ohjelmaan liittyen

#### 1 TAUSTAKYSYMYKSET

Koulutus ja nimeke?

Ikä?

Kauanko ollut töissä tässä päiväkodissa?

Minkä ikäisten ryhmässä työskentelee? Minkä ikäisiä oman pienryhmän lapset ovat?

#### 2 ENNEN PAPILIOTA

Millä tavalla teidän päiväkodissanne on tuettu lapsen sosio-emotionaalisia taitoja (tunnetaitoja ja vuorovaikutusta)? Mitä mieltä olet näistä tavoista, joita teillä on ollut käytössä? Mitkä olivat ensimmäiset ajatuksesi, kun kuulit Papilio-ohjelmasta ja sen mahdollisesta käyttöönotosta teidän päiväkodissa?

#### 3. 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?

#### 4. MITÄ KOULUTUKSEN JÄLKEEN? KÄYTTÖÖNOTTOPROSESSI.

Kertoisitko siitä, miten Papilion käytännön toteutus lähti käyntiin päiväkodissasi?

Millaisia vaiheita päiväkodissa oli koulutuksen jälkeen? Millaisia pulmia tuli esille? Mikä tuntui vaikealta? Mikä innosti? Miten sinun mielestäsi työtiimisi suhtautuu Papilioon

#### 5. PAPILIO-OHJELMA

Miten arvioisit Papilio-ohjelman vahvuuksia/hyviä puolia?

Missä ovat ohjelman haasteet, puutteet? Miten kehittäisit ohjelmaa?

#### 6. HAASTATELTAVA PAPILIO-OHJAAJANA

Millainen Papilio-kouluttaja (ohjelman toteuttaja) koet olevasi? Mitkä ovat vahvuutesi, ohjelman toteuttajana? Mitkä asiat tuntuvat vaikeilta itsellesi? Mistä ajattelet sen johtuvan?

## 7. OHJELMAN SISÄLLÖT: LELELUJEN VAPAAPÄIVÄ

Kertoisitko kokemuksiasi/ajatuksiasi lelujen vapaapäivästä? Mitä uutta lelujen vapaapäivä on tuonut päiväkotiin? Entä lasten toimintaan? Miten lasten toiminta lelujen vapaapäivinä eroaa muista päivistä? Millaisia leikkejä lapset silloin leikkivät? Leikkivätkö lapset enemmän yksin vai yhdessä? Leikkivätkö lapset lelujen vapaapäivänä samojen kavereiden kanssa kuin yleensäkin? Mistä ajattelet edellä kertomiesi erojen johtuvan?”

Miten koet lelujen vapaapäivän tukevan lasten sosiaalisia ja tunnetaitoja? Miksi? Millainen on kasvattajan rooli lelujen vapaapäivänä? Millaiseksi sinä koet sen? Miten lasten osallisuus näkyy lelujen vapaapäivänä? Mikä kasvattajan rooli on niissä tilanteissa? Mitä hyviä puolia lelujen vapaapäivään mielestäsi liittyy? Millaisia kehitettäviä asioita siinä tunnistat?

## 8. OHJELMAN SISÄLLÖT: PAULA JA TUNNEPEIKOT:

Miten olet perehtynyt Paula ja tunnepeikot -tarinaan? Miten olet toteuttanut?

Miten lapset ovat vastaanottaneet Paula ja tunnepeikkojen tarinan?

Millaisia keskusteluja tunteista on lasten kanssa syntynyt? Onko tunteista puhuttu myös peikko-tuokioiden ulkopuolella? Puhuvatko lapset keskenään tunteista? Entä lapset ja kasvattajat keskenään?

Mitä lapset mielestäsi oppivat tunteista Paula-tuokioiden avulla? Miten se näkyy lasten toiminnassa? Mitä hyviä puolia Paula ja Tunnepeikot tuokioihin liittyy? Millaisia kehitettäviä asioita siinä tunnistat?

Millaisena näet ryhmäpeikon roolin? Miten sinä olet sitä käyttänyt?

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

## 9. OHJELMAN SISÄLLÖT: MINUN-SINUN-MEIDÄN-PELI:

Millaisia sosiaalisia sääntöjä olette opetelleet Minun-sinun-meidän pelin avulla?

Millainen tapa se on mielestäsi ollut oppia sääntöjä? Miksi?

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

Mikä on mielestäsi kasvattajan tehtävä pelissä? Mitä mieltä kaikkineen olet pelistä ja sen toimivuudesta?

## 10. DOKUMENTOINTI

Oletko hyödyntänyt reflektiolomakkeita? Miten? /Miksi et? Mitä hyviä puolia niissä on? Mitä kehitettävää niissä on? Oletko pyytänyt palautetta joltakin tiimisi jäseneltä? Miltä palaute tuntui ja mitä hyötyä siitä on? Onko sinulta pyydetty palautetta?

#### 11. KASVATTAJAVUOROVAIKUTUS:

Onko Papilio antanut sinulle jotain kasvattajavuorovaikutukseen? Mitä se on antanut?