

**”Ja se on sitten tosi tylsää” - Esiopetusikäisten lasten ko-
kemuksia tunnetaidoista**

Noora Kovanen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kovanen, Noora. 2022. "Ja se on sitten tosi tylsää" - Esiopetusikäisten lasten kokemuksia tunnetaidoista. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 78 sivua + liite.

Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen nähdään merkittävänä osana yksilön kokonaisvaltaista kehitystä, ihmissuhteita ja hyvinvointia. Papilio on interventio-ohjelma, jonka tavoitteena on tukea lasten iänmukaista sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää lasten kokemuksia Papilio-ohjelman lelujen vapaapäivän sisällöistä ja aikuisten toiminnasta sekä tunnetaidoista Paula ja tunnepeikot -toiminnan tukemana. Papilio on interventio-ohjelma, jonka tavoitteena on tukea 3-7-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä.

Tutkimuksen aineisto oli keväällä 2016 valmiiksi kerätty ja nauhoitettu teemahaastatteluaineisto, johon sisältyi 26 pari- tai ryhmähaastattelua. Haastatteluihin osallistui yhteensä 59 esiopetusikäistä lasta kahden eri päiväkodin esiopetusryhmistä. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tulosten mukaan lasten kuvailuissa lelujen vapaapäivästä korostuivat lelujen poissaolo ja erilaiset leikit. Aikuisten toiminta jakautui aikuisen läsnäoloon toiminnassa, passiiviseen osallistumiseen ja ajan hyödyntämiseen tekemättömiin tehtäviin. Eniten aikuisilta toivottiin lasten leikkiin osallistumista. Tunnetaitojen osalta tutkimustuloksista käy ilmi, että lapset tunnistavat perustunteet - ilon, surun, vihan ja pelon - kasvojen ilmeen, kehon, vokalisaation ja aktiivisuustason kautta. Lasten kertomuksissa korostuivat vihan ja surun tunteiden kuvaukset. Tutkimuksen tulokset lisäävät ymmärrystä lasten kokemuksista Papilio-ohjelmasta niin lasten tunnetaitojen kuin ohjelman toimivuuden tunnetaitojen tukijana kannalta.

Asiasanat: sosioemotionaaliset taidot, leikki, Papilio-ohjelma, interventio-ohjelma, esiopetus, varhaiskasvatus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

TIIVISTELMÄ.....	2
------------------	---

SISÄLTÖ	3
---------------	---

1 JOHDANTO.....	5
-----------------	---

2 VARHAISKASVATUSIKÄISEN TUNNETAIDOT	7
--	---

2.1 Tunteet.....	7
------------------	---

2.2 Tunnetaitojen kehitys	8
---------------------------------	---

2.2.1 Tunteiden ilmaisu	8
-------------------------------	---

2.2.2 Tunteiden tunnistaminen, ymmärtäminen ja empatia	10
--	----

2.2.3 Tunteiden säätely	11
-------------------------------	----

3 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT JA NIIDEN TUKEMINEN	13
--	----

3.1 Sosioemotionaalisten taitojen merkitys varhaislapsuudessa	14
---	----

3.2 Haasteet sosioemotionaalisissa taidoissa	15
--	----

3.3 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen.....	16
--	----

3.3.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstö sosioemotionaalisten taitojen tukijana.....	17
---	----

3.3.2 Lapsiryhmän pedagogiikan toteuttaminen.....	18
---	----

4 PAPILIO-OHJELMA	21
-------------------------	----

4.1 Paula ja tunnepeikot -tuokiot.....	22
--	----

4.1.1 Osallisuudesta yleisesti	23
--------------------------------------	----

4.1.2 Osallisuus lähtökohtana Paula ja tunnepeikot -toiminnassa... ..	23
---	----

4.2 Leikki lelujen vapaapäivinä.....	24
--------------------------------------	----

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	26
----------------------------------	----

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	26
--	----

5.2 Tutkimuksen lähestymistapa	27
--------------------------------------	----

	4
5.3 Tutkimuskonteksti, tutkittavat ja tutkimusaineiston keruu.....	29
5.4 Aineiston analyysi	32
5.5 Eettiset ratkaisut.....	37
6 TULOKSET.....	40
6.1 Lasten kokemukset lelujen vapaapäivästä.....	40
6.1.1 Lasten toiminta lelujen vapaapäivänä	40
6.1.2 Aikuisen rooli lelujen vapaapäivänä.....	44
6.2 Lasten kuvailut perustunteista tunnepeikkojen tuella.....	47
6.2.1 Ilo	47
6.2.2 Suru ja pelko.....	48
6.2.3 Viha	49
6.3 Miten lapset hyödynsivät Paula ja tunnepeikot -toiminnassa harjoiteltuja tunteita?	50
6.3.1 Tilanteet, joihin lapset yhdistivät ilon, surun, vihan ja pelon..	50
6.3.2 Kuinka lapset toimisivat, jos kaveri kokee tiettyä perustunnetta?	53
7 POHDINTA.....	57
7.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	57
7.1.1 Lasten kokemukset lelujen vapaapäivästä ja aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivinä	57
7.1.2 Lasten kuvailut perustunteista tunnepeikkojen tuella	60
7.1.3 Millaisiin tilanteisiin lapset yhdistävät perustunteen kokemisen ja miten lapset toimisivat kaverin kokiessa jotakin perustunteista?.....	61
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	63
LÄHTEET	67
LIITTEET.....	79

1 JOHDANTO

Sosioemotionaalista tukea tarvitaan varhaiskasvatuksessa, sillä arvioiden mukaan varhaiskasvatusikäisistä lapsista jopa 10–20 %:lla on haasteita sosioemotionaalisella ulottuvuudella (mm. Pihlaja, Sarlin & Ristkari 2015; Schell, Albers, von Kries, Hillenbrand & Hennemann 2015, 647), jonka lisäksi kaikki varhaiskasvatusikäiset tarvitsevat aikuisen tukea sosioemotionaalisten taitojensa iänmukaiseen kehitykseen (Määttä, Koivula, Huttunen, Paananen, Närhi, Savolainen & Laakso 2017; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §). Sosioemotionaalisten taitojen merkitys niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessa onkin korostunut viimeisen vuosikymmenen aikana. Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen lapsuudessa nähdään yhteiskunnallisella tasolla merkittävänä osana yksilön kokonaisvaltaista kehitystä, ihmissuhteita ja hyvinvointia. (Denham 2019, 494; Poikeus 2019, 180–189). Muun muassa Bardack ja Widen (2019, 487–488) määrittelevät sosioemotionaalisten taitojen olevan yhteydessä kouluun kiinnittymiseen, akateemiseen suoriutumiseen ja jopa tulevaisuuden työllistymiseen.

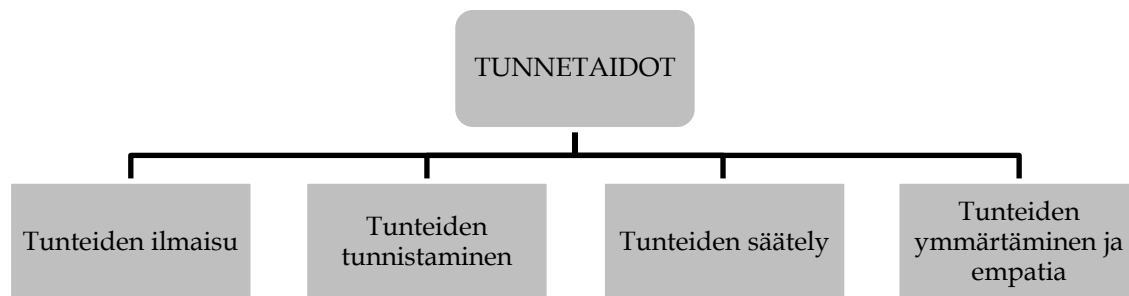
Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ulottuvuus nähdään muovautuvan viiden kehitystehtävän mukaan: itsetietoisuuden, itsesäätelyn, sosiaalisen tietoisuuden, ihmissuhdetaitojen ja vastuullisen päätöksenteon (mm. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) 2013; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gulotta 2015, 6–7). Jokainen kehitystehtävästä pitää sisällään niin sosiaalisen kuin emotionaalisen ulottuvuuden tekijöitä, joista tässä tutkimuksessa korostetaan erityisesti emotionaalista ulottuvuutta. Lapsen elämässä menestyminen vaatii lapselta omien tunteiden tunnistamisen, ymmärtämisen ja säätelyn taitoja sekä muiden ihmisten käyttäytymisen ja sen syiden ymmärtämistä (Denham 2019). Vaatimusten saavuttamiseksi lasten sosioemotionaalisia taitoja tulee havainnoida, harjoitella ja tukea osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa (Opetushallitus 2018, 21–22).

Lasten sosioemotionaalisia taitoja voidaan tukea varhaiskasvatuksessa yleisen tuen keinona koko lapsiryhmää koskevan interventio-ohjelman avulla. Papilio on saksalaista alkuperää oleva interventio-ohjelma, jonka tavoitteena on ehkäistä jo varhaislapsuudessa käyttäytymishäiriöitä tukemalla lasten iänmukaista kehitystä ja sosioemotionaalisia taitoja (Mayer, Tukac & Scheithauer 2017, 59). Suomessa Papilio-ohjelma on otettu käyttöön syksyllä 2015 (Koivula 2021). Suomessa varhaiskasvattajat ovat todenneet, että Papilio-ohjelman menetelmien myötä lapset tunnistavat paremmin omia tunteitaan ja suhtautuvat empaattisemmin muiden tunteisiin. Tätä on helpottanut tunnepeikkojen ja yhteisten keskustelujen tuki tunteiden sanoittamisessa ja näin myös ymmärtämisessä. (Koivula, Viitala & Laakso 2018, 2–3.) Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään haastateltujen esiopetusikäisten lasten kokemuksia tunnetaidoista ja Papilio-ohjelman lelujen vapaapäivän toteutuksesta. Koska lasten kokemusasiantuntijuutta kuullaan uusia tukimenetelmiä luodessa harvoin, on tämän tutkimuksen kulmakivenä lasten kokemusten kuuleminen. Tutkimusaineisto onkin kerätty haastatteleamalla yhteensä 59 lasta ja aineisto on analysoitu hyödyntämällä laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tavoitteiden saavuttamiseksi, esitellään tutkimuksen alussa yleisesti varhaiskasvatusikäisen tunnetaitoja ja niiden kehitystä, jonka jälkeen siirrytään sosioemotionaalisten taitojen määrittelyyn ja tuen muotojen avaamiseen. Lopuksi kirjallisuuskatsauksessa esitellään Papilio-ohjelma ja olennaisessa osassa olevat lelujen vapaapäivä sekä Paula- ja tunnepeikot -toiminta. Käsitteiden määrittelyn jälkeen tutkimuksessa esitellään tutkimustehtävät ja tutkimuksen toteutuksessa merkittävässä osassa olevat tekijät ja prosessit. Lopuksi esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin, jonka jälkeen pohditaan tutkimuksen johtopäätöksiä, jatkotutkimusaiheita ja luotettavuutta.

2 VARHAISKASVATUSIKÄISTEN TUNNETAIDOT

Tässä luvussa avataan varhaiskasvatusikäisten lasten tunnetaitoja osittain kehityksellisestä näkökulmasta. Kuten kuviossa 1. on visualisoitu, Denham (2019, 493) määrittelee tunnetaidot kyvyksi tunnistaa, ilmaista, säädellä ja ymmärtää omia tunteita sekä kokea empatiaa muiden tunteita kohtaan. Tämä määritelmä ohjaa luvun tunnetaitojen tarkastelua ja tutkimuksen teoriapohjaa tunnetaidoista. Ennen tunnetaitoihin syventymistä kuitenkin selvennetään lyhyesti mitä tunteet ovat alaluvussa 2.1.



KUVIO 1. Tunnetaitojen osa-alueet Denhamin (2019) mukaan.

2.1 Tunteet

Nummenmaa (2017, 35) kuvaa tunteet mitattavissa oleviksi, biologisiin mekanismeihin perustuviksi prosesseiksi, jotka ovat Dasin (2017, 2) mukaan ihmiselle lajityypillinen selviytymiskeino. Tunteet ovat yhteydessä yksilön käyttäytymiseen, ajatuksiin ja ihmissuhteisiin, jonka vuoksi ne ovat edellytys yksilön toiminnalle (Kokkonen 2017, 17). Tunteet säätelevät yksilön käyttäytymistä saaden tämän valmistautumaan ja toimimaan (Lewis 2008, 304; Nummenmaa 2017, 35). Tuntei-

den viritessä voi ulkoisesti havaita muutoksia yksilön käyttäytymisessä, kasvoissa, kehossa, vokalisaatiossa ja aktiivisuustasossa (Lewis 2008, 311). Ihmisen aivoista on paikallistettu erilaisia tunnejärjestelmiä, jotka reagoivat eri tavoin ympäristön tarjoamaan informaatioon. Näitä järjestelmiä ovat meille tuttavallisemmin nimitetyt perustunteet: viha, ilo, suru, pelko, inho ja hämmästyminen. (Nummenmaa 2017, 35–36.) Tässä tutkimuksessa keskitytään näistä perustunteista erityisesti vihaan, iloon, suruun ja pelkoon, jotka ovat myös olennaisessa osassa Pappiljo-ohjelman sisältöjä.

2.2 Tunnetaitojen kehitys

Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2017) mukaan kuuden ensimmäisen elinvuotensa aikana lapsi oppii jatkuvasti uusia taitoja ja tällöin myös tunteiden kehitys on nopeaa. Tunnetaidot kehittyvät yksilön elämänsä myötä (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2017), jolloin ne mahdollistavat muita merkittäviä tavoitteita, kuten yksilön oppimisen ja psyykkisen hyvinvoinnin (Izard 2010, teoksessa Pihlaja 2018, 143). Lisäksi varhaislapsuuden tunnetaitojen myönteinen kehitys auttaa lasta saavuttamaan ikäkaudelle ominaisia kehitystehtäviä: ylläpitämään myönteistä tunne- ja käyttäytymisittoutuneisuutta fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön, esimerkiksi varhaiskasvatustilanteissa luomaan ja ylläpitämään vertaissuhteita ja suhteita aikuisiin sekä hallitsemaan tunteita ryhmätilanteissa, joissa pitää keskittyä ohjeisiin. (Denham 2019, 493–494.)

2.2.1 Tunteiden ilmaisu

Noin 1–2-vuotiaana lapsi alkaa tuottamaan ja ilmaisemaan erilaisia emootioita aktiivisesti (Pihlaja 2005, 61). Nummenmaa (2017) vertaa tunteiden ilmaisua kieleen, joka mahdollistaa ympärillä olevien ihmisten käyttäytymisen ennakoimista

sekä näin vuorovaikutuksen sujumista myös ryhmätilanteissa. Tunteita ilmaistaan kasvojen, kehon, vokalisaation ja aktiivisuustason kautta (Das 2017, 11–12; Lewis 2008, 311). Nummenmaan (2017, 35–36) mukaan kuhunkin perustunteeseen liittyvä ilmaisutapa on universaali, joskin vahvasti kulttuurisidonnainen sen mukaan, mitä kussakin kulttuurissa nähdään sopivana (Kokkonen 2017, 14).

Messingerin, Mitsvenin, Ahnin, Princen, Sunin ja Rivero-Fernandezin (2019, 171–174, 184) mukaan varhaiskasvatusikäinen lapsi ilmaisee kehollisesti ilon tunteitaan hymyn ja vokaalisesti naurun kautta. Aidoimmaksi ilon tunnetta ilmaavaksi kasvojen ilmeeksi on määritelty Duchenne-hymy, jossa olennaisena on huulien kulmien kohoaminen poskilihasten avulla sekä silmien ympärille muodostuvat pienet rypyt poskilihasten ja lähellä silmää olevien lihasten supistuessa.

Vihan tunteen ilmaisun Izard (1977) kuvailee erillisillä kasvojen ja kehon ilmaisumuodoilla, kuten kehollisella jännittämisellä, selän kaartamisella, kulmien rypistyksellä ja suun jännittämisellä viivaksi tai alaspäin (Dollar & Calkins 2019, 200). Tutkimusten mukaan surua yksilö ilmaisee taas useimmiten itkun, mökötyksen tai surullisen kasvonilmaisun, kuten suupieliä alaspäin kääntymisen, kautta (ks. Zeman, Cameron & Price 2019, 229). Pelon tunnetta ilmaistaan taas tutkimusten mukaan pelokkailla kasvonilmaisulla, kuten kulmien kohoamisena sekä silmien ja suun auki ammottamisella. Lisäksi pelko saattaa saada yksilön itkemään tai äännättämään pelokkaasti. (ks. LoBlue, Kim & Delgado 2019, 258.)

Toisin kuin muut kädelliset, ihmiset ovat kykeneviä sanoittamaan omat tunteensa. Tämä mahdollistaa tunnekokemusten jakamisen, ymmärtämisen ja uudelleenmuodostuksen ihmisten välillä. (Harris 2008, 321.) Dollarin ja Calkinsin (2019, 201) mukaan tunneilmaisuuksiin on yhteydessä yksilön muihin taitoihin, kuten kielen ja motoriikan kehitystasoon, jotka mahdollistavat tunteen ilmaisun muun muassa verbaalisesti. Schutz, Quijada, de Vries ja Lynde (2010, 64) määrittelevät yksilön tunnereaktion voimakkuuden ympäristön muutoksiin pohjautuvan lisäksi useisiin yksilön ominaisuuksiin ja kokemuksiin, joiden läpi yksilö tarkastelee ympäristöään. Näitä ovat muun muassa yksilön temperamentti,

socialisaatio, yksilölliset uskomukset ja motiivit. Edellisten ilmaisutapojen lisäksi omia tunteita voi ilmaista sanallisesti, joka vaatii tunteiden tunnistamisen taitoa (Harris 2008, 320–321). Seuraavassa alaluvussa (2.3.2) käsitelläänkin tarkemmin tunteiden tunnistamisen, ymmärtämisen ja empatian kykyä ja kehittymistä, jotka ovat olennaisesti yhteydessä myös tunteiden säätelyyn.

2.2.2 Tunteiden tunnistaminen, ymmärtäminen ja empatia

Tunteiden tunnistamiseen ja ymmärtämiseen sisältyvät kyky nimetä tunteita, käyttää tunnekieltä, ymmärtää tunteiden syitä ja seurauksia sekä erottaa muiden tunnekokemukset omista. (Stifler & Augustine 2019, 412). Myös Bardack ja Widen (2019, 479–480) määrittelevät tunteiden tunnistamisen ja ymmärtämisen vaativan usean eri osatekijän yhdistämisen. Näitä ovat muun muassa tunnereaktion syy, yksilön käyttäytyminen, kasvojen ja muu kehollinen ilmaisu sekä ääntely, joiden tulkinta ja tunnistaminen on yksilöllistä.

Denhamin (1998) mukaan tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen kehittyvät koko yksilön eliniän, mutta edistyvät erityisesti varhaislapsuudessa. Das (2017, 11–12) kuvaileekin lapsen oppivan varhaislapsuudessa ensimmäisenä tunnistamaan ja ymmärtämään perheenjäsentensä, erityisesti vanhempiansa, tunneilmaisua, jonka jälkeen sosiaalisten suhteiden lisääntyessä, tunnistettavien ja ymmärrettävien tunteiden joukko kasvaa. Varhainen tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen lapsuudessa keskittyy tunnetilojen jakamiseen myönteisiin ja kielteisiin tunnetiloihin ”tuntuu hyvältä” ja ”tuntuu pahalta” (Bardack & Widen 2019, 479). Jaottelun mukaan perustunteista ilo käsittää ”tuntuu hyvältä” -luokan ja viha, suru, pelko, inho ja hämmästyminen ”tuntuu pahalta” -luokan. Noin 6-vuotiaana lapsi oppii tunnistamaan ja nimeämään ilon, surun, vihan ja pelon tunteet, jotka helpottavat myös omien ja muiden tunteiden ymmärtämistä (Harris 2008, 322–326).

Tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen auttavat yksilöä omien tunteidensa lisäksi käsittämään toisen käyttäytymistä ja näin selviytymään erilaisista vuorovaikutustilanteista (Koivula, Viitala & Laakso 2018, 2–3). Empatia, eli

myötätunto, määritellään tunnereaktioksi, joka johtuu käsityksestä tai ymmärryksestä toisen yksilön tunnetilaa kohtaan (Pihlaja 2018, 129; Spinrad & Eisenberg 2019, 352). Lapsen kehittyessä kognitiivisesti, hänen herkkyytensä empatian kokemiseen kehittyä tunnistamaan laajemman joukon emootioita, joka auttaa lasta ymmärtämään toisen tunteita ja tarpeita sekä toimimaan tavoitteellisesti toisen olotilan tai tarpeiden eteen (Pihlaja 2018, 130.) Ennen 6. ikävuotta lapsi alkaakin tunnistamaan kielteisten tunteiden sijainnin myös itsensä ulkopuolelle, toiseen yksilöön, ja näin jokaisen yksilön subjektiiviseksi kokemukseksi (Pihlaja 2018, 145; Denham 1998). Keltinkangas-Järvisen (2012, 62–63) mukaan tällöin lapsi alkaa hahmottamaan yksilöiden erilliset tunnetilat erilaisissa tilanteissa. Yli 6-vuotiaana lapsi oppii jo ajattelemaan abstraktisti, joka mahdollistaa empatian kokemukset ei-fyysisesti läsnä olevalle toiselle, ryhmälle tai tilanteelle, kuten vertaisen muuttuneelle elämäntilanteelle (Spinrad & Eisenberg 2019, 353–354; Pihlaja 2018, 130.)

2.2.3 Tunteiden säätely

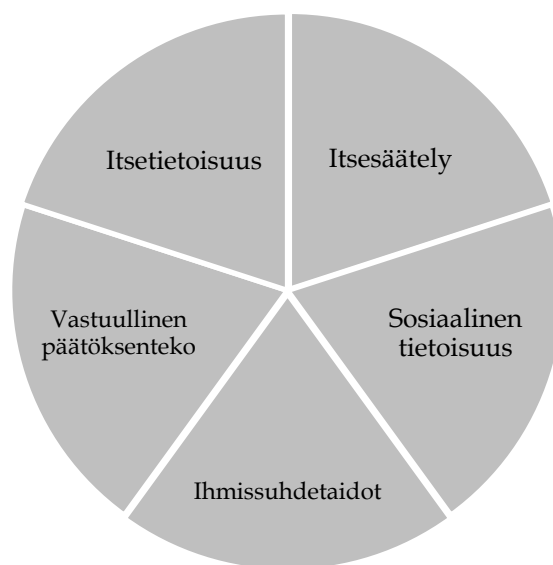
Omien tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen toimii lähtökohtana tunteiden säätelylle (Stifler & Augustine 2019, 412). Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan kykyä hallita omaa tunneilmaisua ja käyttäytymistä siten, että ne ovat kontekstiinsa sopivia ja auttavat yksilöä saavuttamaan tavoitteensa (Aro 2011a, 11; Bardack & Widen 2019, 481). Tunteiden säätelyn kehittymiseen on Stiflerin ja Augustinen (2019, 410–411) mukaan merkittävästi yhteydessä varhaiskasvatusikäisen lapsen kasvuympäristö, jossa tapahtuva vuorovaikutus muokkaa lapsen tunteiden säätelystrategian syntyä ja kehittymistä. Stifler ja Augustine (2019, 410) määrittelevät tunteiden säätelyn kehittymisen lapsen kolmen ensimmäisen ikävuoden tärkeimmäksi kehitystehtäväksi, joka määrittelee muun muassa lapsen motoristen ja kognitiivisten prosessien kehittymistä.

Taaperoiän jälkeen lapsen itsetietoisuus kehittyä, joka avaa oven lapsen tunteiden itsesäätelyyn, kun lapsi oppii tunnistamaan itsensä omien tunteidensa

säätelijänä ja toimijana (Cole ym. 2009, 324–325; Kokkonen 2017, 72; Stifler & Augustine 2019, 411). Lapsen kielitaitojen kehittyessä lapsi oppii ilmaisemaan tarpeensa myös verbaalisesti, joka mahdollistaa tunteista keskustelemisen. Iän myötä lapsen tunteiden säätely muuttuukin helpommaksi ja kestävämmäksi, jolloin tunnekeskeiset säätelystrategiat kehittyvät kognitiiviskeskeisempään suuntaan. (Kokkonen 2017, 72; Stifler & Augustine 2019, 411.) Lapsi itsenäistyy tunteiden säätelijänä ja näin myös oman käyttäytymisen ja tarkkaavaisuuden hallitseminen helpottuu (Bardack & Widen 2019, 481).

3 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT JA NIIDEN TUKEMINEN

Sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus ovat kiinteästi kytköksissä toisiinsa, jonka vuoksi niitä tarkastellaan usein yhdessä sosioemotionaalisten taitojen käsitteen kautta (Pihlaja 2018; Viitala 2014, 30). Fischer ja Manstead (2008, 456) kuvaavat tunteiden palvelevan sosiaalista vuorovaikutusta: tunteita koetaan ja ilmaistaan sosiaalisessa viestinnässä ja ne auttavat yksilöä käsittelemään sosiaalisen ympäristön muutoksia. Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012) määrittelevät sosioemotionaalista ulottuvuutta rakentaviksi tekijöiksi yksilön kiintymyssuhteet, osallisuuden, itsetunnon, minäkuvan, odotukset ja uskomukset.



KUVIO 2. Sosioemotionaalisten taitojen ulottuvuudet CASEL:in (2013) ja Weissbergin ym. (2015) mukaan.

CASEL (the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning 2013, 9) sekä Weissberg ym. (2015) täsmentävät yksilön sosioemotionaalisten taitojen rakentuvan viiden ulottuvuuden: *itsetietoisuuden, itsesäätelyn, sosiaalisen tietoisuuden, ihmissuhdetaitojen ja vastuullisen päätöksenteon* kautta (ks. kuvio 2.). Ulottu-

vuuksista itsetietoisuudella tarkoitetaan kykyä tunnistaa omia tunteita, tavoitteita ja arvoja sekä arvioida omaa käyttäytymistä näiden pohjalta (CASEL 2013, 9; Weissberg ym. 2015). CASEL:in (2013) sekä Weissberg ym. (2015) mukaan itesäätely pohjautuu taas kykyyn säädellä omia tunteita, niiden ilmaisua ja omaa käyttäytymistä tarkoituksenmukaisesti erilaisissa tilanteissa. Sosiaalisen tietoisuuden ulottuvuus rakentuu kyvystä tunnistaa ja ymmärtää toisten tunteita sekä kokea ja osoittaa empatiaa sekä ymmärtää ympäristön merkityksen yksilön käyttäytymisessä. Ihmissuhdetaidoilla taas tarkoitetaan kykyä ylläpitää ja luoda tasapainoisia ja palkitsevia sosiaalisia suhteita erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Lisäksi vastuullisella päätöksenteolla tarkoitetaan kykyä tehdä rakentavia päätöksiä koskien omaa käyttäytymistä ja vuorovaikutusta. (CASEL 2013, 9; Weissberg ym. 2015.)

3.1 Sosioemotionaalisten taitojen merkitys varhaislapsuudessa

Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen nähdään lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta merkittävänä tekijänä (Poikkeus 2019, 180–186). Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2017) mukaan sosioemotionaaliset taidot avaavat yksilölle tien oman yhteisönsä jäsenyyteen ja näin myös osallisuuteen. Taito havaita ja nimetä tunteita edistää myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta, kuten empaattista ja prososiaalista käyttäytymistä, jolloin puutteet taidossa voivat johtaa käyttäytymisen ja oppimisen haasteisiin (Mm. Aro 2011a, 11-12; Denham, McKinley, Couchoud & Holt 1990, 1145; Izard ym. 2001, 1). Myös Wang, Kajamies, Hurme, Kinos ja Palonen (2018, 256) määrittelevät taidon ymmärtää, ilmaista ja hallita sosioemotionaalista ulottuvuutta mahdollistavan selviytymisen useista kasvuun liittyvistä tehtävistä, kuten ihmissuhteiden luomisesta ja oppimisesta.

Bardack ja Widen (2019, 487–488) sekä Nix, Bierman, Domitrovich & Gill (2013, 1001) summaavat useiden tutkimusten osoittavan tunteiden ymmärtämisen ja säätelyn merkityksen lapsen akateemisessa koulumenestyksessä, kuten myös kiinnittymisessä vertaissuhteisiin. Jonesin, Greenbergin ja Crowley'n pitkittäistutkimus (2015) näyttää, kuinka lapsen sosioemotionaalisesti kompetentti käyttäytyminen varhaiskasvatuksessa on yhteydessä tulevaisuuden akateemiseen menestymiseen, työllistymiseen, mielenterveyteen sekä rikollisuuden ja päihderiippuvuuden välttämiseen. Blairin ja Raverin (2015, 715) mukaan sosioemotionaalisesti kouluvalmius saavutetaan vasta, kun lapsi on kykenevä riittävästi hallitsemaan ärsykeitä ja tarkkaavaisuuttaan, joka taas mahdollistaa tunteiden säätelyn ja ylläpitää sitoutumista opetustoimintaan. Denham (2019, 494) määrittelee varhaiskasvatuksen sosioemotionaaliset taidot merkitykselliseksi tekijäksi myönteisten päiväkotij- ja koulukokemusten synnylle ja näin lähtökohdalle hyvään elämään.

3.2 Haasteet sosioemotionaalisissa taidoissa

Schell ym. (2015, 647) summaavat varhaiskasvatusikäisistä lapsista noin 13-18% kokevan haasteita sosioemotionaalisella ulottuvuudella lyhyt- tai pitkäaikaisesti. Jotta sosioemotionaalisia taitoja voidaan tukea, on Pihlajan (2018, 151) mukaan merkityksellistä tunnistaa sosioemotionaaliset haasteet ja niiden lähtökohdat. Pihlaja (2018, 136) määrittelee sosioemotionaaliset haasteet näkyväksi lapsen sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa ja tunteiden ilmaisussa. Käytännössä haasteet voivat näyttäytyä sosiaalisten tilanteiden tunnepurkauksina, jotka käyvät ylivoimaiseksi yksilölle tai tämän lähiympäristölle (Pihlaja 2005, 64). Tällaisia tunnepurkauksia ovat muun muassa hyperaktiivisuus, aggressiivisuus ja vetäytyminen toiminnasta (Schell ym. 2015, 647).

Sosioemotionaalisten vaikeuksien taustalla on Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, 88–90) mukaan usein laaja kirjo tekijöitä, jotka luovat käyttäytymisen tai

tunne-elämän haasteita. Taustalla voi olla luonnollinen lapsen kehityskriisi, psyykkinen vaikeus tai erityisen tuen tarve, jolloin haasteet eivät välttämättä liity suoraan sosioemotionaaliseen ulottuvuuteen (Pihlaja 2018, 128). Sosioemotionaalisten haasteiden määrittelyminen ei ole yksiselitteistä, sillä määritelmä pitää sisällään subjektiivisen käsityksen siitä, mitä tietyssä ympäristössä pidetään sopivana (Peterson 1987, teoksessa Viitala 1999). Jo esimerkiksi kulttuurierot, kaksikielisyys tai vamma voi tuoda ristiriidan lapsen ja ympäristön välillä, joka tulkitaan sosioemotionaaliseksi haasteeksi (Darling-Churchill & Lippman 2016, 3). Tällöin vaikeudet saattavat ilmetä esimerkiksi ainoastaan varhaiskasvatuksessa, mutta ei kotona, jossa ympäristö on lapselle yksilönä suostuisampi (Pihlaja 2018, 152–153).

Varhaiskasvatuksessa haasteita syntyy usein, kun yksilön sosioemotionaaliset taidot eivät riitä hyvien vuorovaikutussuhteiden luomiseen (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012). Tällöin vaikeudet voivat näkyä lapsen pyrkiessä leikkimään, solmimaan vuorovaikutussuhteita ja tulla toimeen vertaistensa kanssa (Pihlaja 2018, 139). Ekologisen lähestymistavan kautta tarkasteltuna sosioemotionaaliset vaikeudet nähdäänkin lapsen ja tämän ympäristön välisenä vuorovaikutusongelmana. Näin haasteen tuen tulee kohdistua lapsen lisäksi koko ympäristöön. (Pihlaja 2018, 138.) Lähestymistapaa tukee Wangin ym. (2018, 274) tutkimuksen tulos, jonka mukaan varhaiskasvatukseen lapsen käyttäytymiseen vaikuttaa ympäröivän ryhmän ilmapiiri ja lasten väliset vuorovaikutussuhteet. Tämän myötä varhaiskasvatuksessa on päädytty ajatukseen, jonka mukaan vaikeuksien nimeämistä olennaisempaa on tunnistaa jo varhain lapsen tarvitsema apu ja tuki (Pihlaja 2018, 137).

3.3 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen

Jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 21–22) ohjataan antamaan lapselle mahdollisuuksia kehittää sosioemotionaalisia taitojaan

tarjoamalla myönteisiä tunne- ja vuorovaikutuskokemuksia sekä -suhteita. Ryhmän aikuiset toimivat esimerkkinä tunnetaitojen harjoittelulle luomalla turvallisen emotionaalisen ympäristön ja näyttämällä lapselle tunnepohjaista välittämistä. Lapsiryhmän tunnetaitoja vahvistetaan opettelemalla havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita yhdessä. (Opetushallitus 2018, 23–24, 49.) Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 34) korostetaan vuorovaikutustaitojen vahvistamista kehittämällä lapsen tunnetaitoja sekä harjoittelemalla rakentavaa sosiaalista käyttäytymistä. Pihlaja (2018, 148) määrittelee tunnetaitojen kehityksen tukemisen voivan kohdistua joko lapsen, ryhmän pedagogiseen toimintaan, ryhmän kasvattajiin tai vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävään yhteistyöhön. Näistä tukimuodoista esittelen seuraavissa alaluvuissa erityisesti kasvattajaan ja ryhmän pedagogiseen toimintaan kohdistuvat tukimuodot.

3.3.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstö sosioemotionaalisten taitojen tukijana

Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja aikuiset lapsen lähiympäristössä vastaavat tunteiden sosialisoinnin prosessista, johon sisältyy tiedon jakaminen tunteiden kokemisesta, ilmaisusta, säätelystä, ymmärtämisestä ja kuinka tunteet ohjaavat yksilön käyttäytymistä (Pihlaja 2018, 130). Aikuiset opettavat lapselle omalla esimerkillään tunteisiin suhtautumisesta ja säätelystä lapsen havainnoissa aikuisen käyttäytymistä ja tunneilmaisua arjen tilanteissa. Lapsen tulee saada käsitys tunteiden hallittavuudesta, jotta tunteiden säätely voi kehittyä. (Kokkonen 2017, 72.)

Kirvesniemen, Poikolaisen ja Honkasen (2019, 41) mukaan ensiaskel lapsen sosioemotionaalisten taitojen tason tunnistamiseen on lapsiryhmän havainnointi arjen vuorovaikutustilanteissa. Havainnoinnin mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tuntea lapsen sosioemotionaaliset taidot ja niiden ke-

hitysprosessi sekä tilanteet, jotka aiheuttavat lapsen tietynlaisen reaktion (Conners-Burrow, Patrick, Kyzel & McKelvey 2016, 187; Alijoki & Pihlaja 2020, 274–275).

Vuorovaikutus on kasvatustyön lähtökohta ja se korostuu erityisesti sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa (Weissberg ym. 2015). Köngäs (2018) korostaa, kuinka varhaiskasvatuksen henkilöstön emotionaalinen saatavuus ja stressi ovat merkittävästi yhteydessä lapsiryhmän yksilöiden tunteiden ilmaisuun ja säätelyyn. Varhaiskasvattajan kanssa toimiessa lapsen tulee kokea tulevansa hyväksytyksi ja ymmärretyksi, jotta tämän tunnetaidot voivat kehittyä myönteisellä tavalla. Tehokkain konkreettinen tukitoimi lapsen tunnetaitojen myönteiselle kehitymiselle on myönteisen palautteen antaminen ja kannustaminen eri tilanteissa, joka vahvistaa lapsen itsearvon kokemusta (Eklund & Heino 2011, 222). Skalicka ym. (2015, 414–415) avaavat, kuinka useat tutkimukset osoittavat ristiriidan vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen välillä olevan kielteisesti yhteydessä lapsen sosioemotionaalisille taidoille ja edistävän epäsovivia reaktioita lapsen käyttäytymisessä. Siksi olisi tärkeää, että myös varhaiskasvattajat itse ovat sosioemotionaalisesti kompetentteja. (Alijoki & Pihlaja 2020, 279–281.)

3.3.2 Lapsiryhmän pedagogiikan toteuttaminen

Tunnetaitojen haasteiden moninaisuudesta johtuen lapsen kehityksen tukemiselle ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toteuttaa lapsiryhmän pedagogiikkaa (Pihlaja 2018, 150). Viitala (2014, 171) määrittelee tärkeimmäksi tekijäksi tunnetaitojen tukemiselle yksilöllisten tuen tarpeiden huomioinnin. Määttä ym. (2017, 47–48) arvioivat tehokkaimmaksi tukimenetelmäksi tukitoimien lisäämisen osaksi koko lapsiryhmän arkea, jolloin oppimiseen yhdistyy lisäksi vertaisoppiminen. Alijoki ja Pihlaja (2020, 274–275) taas kuvaavat varhaiskasvatuksen olennaisimmaksi lähtökohdaksi emotionaalisesti hyvän ympäristön.

Varhaislapsuuden oppimisessa merkityksellisessä osassa on vertaisten kanssa toimiminen (Alijoki & Pihlaja 2020, 277). Erityisesti pienryhmätoiminta,

jossa ryhmät ovat pidempikestoisia, mahdollistaa turvallisen sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun tilanteen, jossa lapsi saa kokea yhteenkuuluvuuden tunteita. Jatkuvuus ja pysyvyys luo lapselle työkalut asioiden käsittelylle muita mallintaa ja ennakointi mahdollistuen (Pihlaja 2005b, 228–229). Vapaan leikin tilanteita tulisi tapahtua myös erilaisten ja eri ikäisten leikkikavereita, jotta leikissä olennaiset sosioemotionaaliset taidot kehittyvät myös erilaisia vuorovaikutustilanteita varten. Aikuinen toimii tukena ryhmän tai leikkiparin yhteishengen saavuttamiselle, joka antaa lapselle myönteisiä kokemuksia ryhmän tai parin jäsenyydestä. (Alijoki & Pihlaja 2020, 278.)

Denham, Bassett ja Zinsser (2012, 138–141) kuvailevat, kuinka lapsiryhmässä tunnetaitoja harjoitellessa lapselle tulee antaa työkalut tunteidensa sanoittamiseen ja keinot hallita tunteen aiheuttamaa reaktiota tarkoituksenmukaisesti. Tavoite saavutetaan keskustelemalla lapsiryhmän kanssa tunteista, harjoittelemalla toisen jakamisen ajatuksien omasta tunnetilasta kuuntelemista ja pohtimalla motivaatiota erilaisten tunnereaktioiden taustalla. Tutkimusten mukaan tunteista ja konfliktitilanteista keskusteleminen tukeekin lapsen tunteiden tuntemista ja konfliktitilanteiden tunnistamista sekä sanoittamista (Denham, Bassett & Zinsser 2012, 138–141). Oppimista tukee ryhmässä toistuvat käyttäytymis- ja toimintamallit, jotka helpottavat lapsen itsesäätelyn kehittymistä (Aro 2011b, 25).

Kartoituksessaan varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta Määttä ym. (2017, 37) luokittelivat päiväkodeissa eniten hyödynnetyiksi sosioemotionaalisia taitoja tukeviksi menetelmiksi 1) tunneohjelmat ja -materiaalit, 2) myönteisen ilmapiirin, vuorovaikutuksen ja prososiaalisen toiminnan tukemisen, 3) ryhmän toiminnan tukemisen, 4) leikin ja satujen käytön sekä 5) lasten osallisuuden tukemisen ja toimintaan sitouttamisen. Kuten Määttä ym. (2017) kartoituksessa käy ilmi, varhaiskasvatuksessa tunnetaitoja tuetaan usein arjen vuorovaikutustilanteiden lisäksi interventio-ohjelmilla ja -materiaaleilla. Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin keskittyvällä interventio-ohjelmalla voidaan tukea varhaiskasvatusikäisen lapsen iänmukaista sosioemotionaalista kehitystä ja kasvua opettamalla uusia konkreettisia taitoja ja vahvistamalla lap-

siryhmän toiminnassa painottamalla jo olemassa olevia toivottuja taitoja ja käyttäytymismalleja (Salmivalli 2005, 182). Seuraavassa luvussa 4 esittelen tässä tutkimuksessa olennaisessa osassa olevan Papilio-ohjelman, joka interventio-ohjelmana pyrkii lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen.

4 PAPILIO-OHJELMA

Papilio on 3–7-vuotiaille lapsille suunnattu interventio-ohjelma, joka pyrkii tukemaan varhaiskasvatusikäisten lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä sekä ei-toivotun käyttäytymisen vähenemistä. Tuki toteutetaan poistamalla kielteisen kehityksen mahdollistavia tekijöitä ja lisäämällä suojaavia tekijöitä lapsen toimintaan ja ympäristöön sekä auttamalla lasta saavuttamaan ikätasolle merkityksellisiä kehitystekijöitä. (Mayer, Tukac & Scheithauer 2017, 59.) Ohjelman menetelmät pohjautuvat saksalaisen pitkittäistutkimuksen avulla todistettuun tehokkuuteen (Papilio.de 2021).

Ohjelma koostuu kolmesta tasosta: lapsille suunnatusta interventiosta, kasvatushenkilöstölle suunnatusta interventiosta ja vanhemmille suunnatusta interventiosta (Mayer ym. 2011). Avainasemassa ohjelman toteuttamisessa on päiväkotien kasvatushenkilöstö (Papilio.de 2021). Ohjelma pyrkii vahvistamaan sitä hyödyntävän kasvatushenkilöstön kasvatuskäytäntöjä ja perehdyttämään ohjelman toimintakeinoihin kasvatushenkilöstölle suunnatun Papilio-koulutuksen avulla. Ohjelman hyödyntäminen päiväkotien arjessa aloitetaan koulutuksen suorittamisen jälkeen. (Papilio.de 2021.) Kasvatushenkilöstö toimii viestikanaavana myös vanhempien tiedottamisessa. Vanhemmat pääsevät mukaan ohjelman toteuttamiseen erilaisten materiaalien ja vanhempainiltojen kautta, jotka mahdollistavat Papilio-ohjelman hyödyntämisen myös kotona. (Papilio.de 2021.)

Lapsille suunnatusti Papilio-ohjelmaa toteutetaan Paula ja tunnepeikot -tuokioiden, Minun-sinun-meidän-pelin ja Lelujen vapaapäivän kautta yleisen tuen keinona koko lapsiryhmän kesken. Nämä ohjelman toteutusmuodot on luotu lapsen kiinnostusta ja mielikuvitusta virittävien menetelmien, kuten satujen, laulujen ja konkreettisten tunnepeikkohahmojen hyödyntämiseksi sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa. (Mayer ym. 2011, 60.) Lapset tutustuvat ryhmänä varhaiskasvattajien kanssa päiväkodin arjessa ohjelman sisältöihin, jonka myötä tunteista, tunneilmaisusta, tunteiden syistä ja tunteiden säätelystä keskustellaan sekä taitoja harjoitellaan yhdessä leikin kautta. (Koivula, Viitala & Laakso 2018, 1–2; Papilio.de 2021.) Näistä lapsille suunnatuista toteuttamismuodoista

esittelen tarkemmin Paula ja tunnepeikot -tuokioiden sekä Lelujen vapaapäivän, jotka ovat olennaisessa osassa tämän tutkimuksen kannalta.

4.1 Paula ja tunnepeikot -tuokioiden

Paula ja tunnepeikot -tuokioiden tavoitteena on tunteiden tunnistamisen ja säätelyn harjoittelu lapsiryhmän kanssa (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 36). Paula ja tunnepeikot tutustuttavat lapset perustunteisiin vuorovaikutteisen tarinan avulla. Tuokioilla syvennytään neljään eri perustunteeseen tunnepeikkojen kautta: peikoista Hymy ilmentää iloa, Nyhky surua, Säikky pelkoa ja Äksy vihaa. Kunkin peikon ilmentämään tunteeseen tutustutaan noin viikon ajan. Yhteensä Paula ja tunnepeikot -tuokioita toteutetaan viiden viikon aikana, joista ensimmäisellä viikolla orientoidutaan tulevaan.

Interaktiivisen tarinan avulla lapsi oppii tunnistamaan perustunteita tulkitsemalla eleitä, ilmeitä ja kehon liikkeitä, säätelämään tunteita ja kommunikoidaan perustunteiden avulla (Papilio.de 2021). Oppimisprosessissa tukena on ohjelmaan kuuluvia materiaaleja, kuten kuvia ja äänitteitä tunnepeikoista sekä lauluja tunteista. Lisäksi lapsia rohkaistaan eläytymään toistensa tunteisiin ja tarjoamaan tukea vertaisille. (Papilio.de 2021) Tutustumisviikkojen jälkeen materiaalit jäävät lapsiryhmään ja ohjelman leikit ja laulut sisällytetään päivittäiseen arkeen (Mayer ym. 2011, 60).

Osallisuus on osa Paula ja tunnepeikot -toiminnan tavoitteellisuutta. Seuraavassa alaluvussa (4.1.1) syvennytään osallisuuteen yleisesti käsitteenä, jonka jälkeen alaluvussa 4.1.2 osallisuuden merkitykseen Paula ja tunnepeikot -toiminnassa.

4.1.1 Osallisuudesta yleisesti

Osallisuus määritellään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) yhdeksi hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden lähtökohdista ja päätavoitteista. Turja (2010, 26) perustelee osallisuuden merkityksen kolmen tarkastelukulman: yhteiskunnallisen, ammatillisen kehittymisen ja pedagogiikan kautta. Osallisuus on toimijuutta, joka toteutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Leinonen 2020, 13; Turja 2010, 26). Varhaiskasvatuksessa osallisuus määrittyy arjessa, rutiineissa ja perustoiminnoissa, joissa lapsi nähdään toimijana. Lähtökohta osallisuudelle ryhmässä on tasa-arvo kaikkien osallistujien, lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön, toiminnassa. (Leinonen 2020, 13.)

Lasten osallisuus on myös merkittävä osa varhaiskasvatuksen laadun arviointia (Vlasov ym. 2018). Osallisuus säädetään lapsen oikeudeksi ja tavoitteeksi varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 3§). Lasten osallisuus ja oikeus saada osallistua oman elämän liittyvien asioiden vaikuttamiseen on lakisääteinen perusta varhaiskasvatushenkilöstön toiminnalle ja näin myös sen arvioinnille (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 23 §). Lasten osallisuudesta puhuttaessa merkityksellistä on erottaa aito osallisuus ja osallistaminen toisistaan. Kirbyn, Lanyonin, Cronin ja Sinclairin (2003, 5) mukaan osallisuudessa lapsi voi osallistumisen lisäksi halutessaan vaikuttaa siihen toimintaan, johon osallistuu. Kun taas osallistettu lapsi toimii enemminkin passiivisena toiminnan kohteena, jossa toimijoina ovat lasta ympäröivät ihmiset tai järjestelmä. (Turja 2010, 26.)

4.1.2 Osallisuus lähtökohtana Paula ja tunnepeikot -toiminnassa

Lapsen kokonaisvaltaisen osallisuuden mahdollistuminen edellyttää Rasku-Putosen (2006, 113) mukaan tiettyjä sosioemotionaalisia taitoja, jotka opitaan vuorovaikutustilanteissa, sekä tunnetta yhteisöllisyydestä (Ikonen 2006, 164–165). Paula ja tunnepeikot -toiminnassa toimitaan ryhmässä harjoitellen sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvattajan johdolla. Toiminnan kokemukset ja yhteistointi korostaa osallistujien ryhmäidentiteettiä ja näin kokemusta toimijuudesta yhteisössä. (Ikonen 2006, 156–157; Papilio.de 2021.) Toisaalta Turjan (2010, 26)

osallisuuden tarkastelukulmista Papilio-ohjelmassa korostuu erityisesti pedagoginen tarkastelukulma, jonka mukaan osallisuus tukee lapsen ryhmässä toimimiseen merkityksellisiä sosioemotionaalisia taitoja sekä lapsen itsetunnon kehittymistä. Näin ollen osallisuus Papilio-ohjelmassa voidaan nähdä kaksisuuntaisena tekijänä, jolloin osallisuus ja sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä toisiinsa myönteisesti.

4.2 Leikki lelujen vapaapäivinä

Papilio-ohjelmassa kerran viikossa lelut, jotka normaalisti ovat saatavilla päiväkodin ryhmätilassa, laitetaan sivuun ja lapset pääsevät ideoimaan yhteisiä leikkejä ja pelejä, joihin sitoutua ja osallistua (Papilio.de 2021). Lelujen vapaapäivän tavoitteena on edistää lasten ryhmätaitoja, luovuutta, ryhmään kuulumisen tunnetta ja vertaissuhteita (Koivula ym. 2019, 3). Lapsille tarjotaan leikkejä ja pelejä varten materiaaleja, joita hyödyntämällä Lelujen vapaapäivän tavoitteet saavutetaan. Näitä materiaaleja ovat muun muassa pahvit, kankaat ja paperit, joista lapset voivat omaa luovutaan ja yhteistyötä hyödyntämällä luoda lisämateriaaleja yhteisleikkejä- ja pelejä varten. (Mayer ym. 2011, 60.) Aikuiset pyrkivät havainnoimaan ja kannustamaan lapsia, osallistumaan leikkeihin sekä tunnistamaan sellaisia lapsia, joilla on haasteita leikissä, vuorovaikutuksessa tai ryhmään liittymisessä. (Mayer ym. 2011, 60.)

Leikki on keskeinen osa lapsuutta sekä merkittävä tekijä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta (Bodrova & Leong 2015; Törölä 2018, 1). Vygotsky (1993) määrittelee leikin lähtökohdaksi mielikuvituskentän, jossa osallistujat ovat samaan aikaan sisällä ja ulkona leikistä. Tällöin lapsi tarkoituksenmukaisesti käyttää mielikuvitustaan, jolloin eri objektit ja henkilöt muuttavat muotoaan leikin tarpeiden mukaisesti. (Kravtsova & Maximov 2014, 22–24.) Piaget (1998) jakaa leikkimuodot harjoittelu-, symboli-, rooli- ja

sääntöleikkiin, joissa leikki voi tapahtua joko yksin- , rinnakkain- tai yhteisleikinä (Törölä 2018, 2). Leikki itsessään onkin kehittyvä taito, jonka kaikkien muotojen taitamisen lapsi saavuttaa noin esiopetusikäisenä (Kravtsova & Maximov 2014, 27).

Piaget'n (Törölä 2018, 2) kuvailemista leikkimuodoista erityisesti rooli- ja sääntöleikki korostuvat lelujen vapaapäivinä: kun käytössä ei ole tavanomaisia leluja, korostuu leikissä vuorovaikutus ja yhdessä neuvottelu. Koivulan (2021, 18–20) mukaan erityisesti yhteisleikki tukee lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä, vertaissuhteiden syntymistä, osallisuuden kokemuksia ja näin lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin lisääntymistä. Papilio-ohjelman lelujen vapaapäivinä kannustetaan lapsia leikkimään yhdessä parin tai ryhmän kanssa, jolloin lapset saavat oman mielikuvituksen lisäksi hyödyntää ja kehittää sosioemotionaalisia taitojaan ja kokea osallisuuden kokemuksia. (Koivula ym. 2019, 3).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteuttamisen prosessia, joka on muun muassa Tuomen ja Sarajärven (2018, 150–151) mukaan osa hyvää tieteellistä käytäntöä. Luvun ensimmäisessä alaluvussa (5.1) esitellään tutkimustehtävät, toisessa alaluvussa (5.2) tutkimuskonteksti, kolmannessa alaluvussa (5.3) tutkittavat ja tutkimusaineiston keruu sekä esitellään lyhyesti Papilio-hanketta Suomessa, neljännessä alaluvussa (5.4) aineiston analyysiprosessi sekä lopuksi viidennessä alaluvussa (5.5) tutkimuksen eettiset ratkaisut.

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimusten mukaan taito havaita ja nimetä tunteita edistää myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta, kuten empaattista ja prososiaalista käyttäytymistä, jolloin lapsen puutteet taidossa voivat johtaa käyttäytymisen ja oppimisen haasteisiin (Mm. Aro 2011a, 11–12; Denham, McKinley, Couchoud & Holt 1990, 1145; Izard ym. 2001, 1). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 34) korostetaan lapsiryhmän vuorovaikutustaitojen vahvistamista kehittämällä ryhmän tunnetaitoja havainnoimalla, tunnistamalla ja nimeämällä tunteita sekä harjoittelemalla rakentavaa sosiaalista käyttäytymistä. Papilio-ohjelma on varhaiskasvatusikäisille lapsille suunnattu interventio-ohjelma, joka pyrkii tukemaan 3–7-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä sekä ei-toivotun käyttäytymisen vähenemistä. Ohjelmaa toteutetaan lapsille suunnatusti Paula ja tunnepeikot -tuokioiden, Minun-sinun-meidän-pelin ja Lelujen vapaa-päivän kautta yleisen tuen keinona koko lapsiryhmän kesken. (Mayer, Tukac & Scheithauer 2017, 59.)

Papilio-ohjelmasta löytyy jo jonkun verran tutkimusta kasvattajien näkökulmasta, joten tutkimuksessani halusin keskittyä nimenomaan ohjelman kohderyh-

män, lasten, näkökulmaan. Tässä pro gradu -tutkielmassa syvennyttäänkin Papiilio-hankkeeseen osallistuneiden esiopetusryhmien lasten kokemuksiin Papiilio-ohjelmasta ja sen toteutuksesta sekä tunnetaidoista ohjelman menetelmien tukevana.

Tutkimuksen tavoitteet pyritään saavuttamaan seuraavien kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

1. Millaisia kokemuksia lapsilla on lelujen vapaapäivästä ja aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivinä?
2. Miten lapset kuvailevat iloa, surua, vihaa ja pelkoa tunnepeikkojen tukevana?
3. Millaisiin tilanteisiin lapset yhdistävät ilon, surun, vihan ja pelon sekä miten lapset huomioisivat toisten tunteita?

5.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksen lähestymistapa on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullinen tutkimus keskittyy tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen ja yksityiskohdalliseen kuvaamiseen luoden lukijalle selväksi tilanteen tai kokemuksen luonteen. Laadullisen tutkimuksen kohdetta ei voida mitata määrällisesti ja näin aineistosta ei voida tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. (Patton 2014, 7–12, 14). Keskeinen tunnuspiirre laadulliselle tutkimukselle onkin korostaa todellisuuden ja sen tarjoaman tiedon subjektiivista luonnetta. Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan yksittäistapauksia, jolloin olennaisessa osassa tutkimusta on osallistuvien ihmisten näkökulma ja tutkijan vuorovaikutus aineiston kanssa (Puusa & Juuti 2020a, 73). Tutkijan roolissa aineiston tulkinnassa korostuu omien ennakko-

oletusten tunnistaminen, ymmärtäminen sekä tulkinta, jolloin tutkittavan ilmiön luonne pyritään näkemään pelkistettynä (Eskola & Suoranta 1998, 106). Tämän tutkimuksen osalta ilmiön näkeminen pelkistettynä pyrittiin saavuttamaan aineiston analyysin aineistolähtöisyydellä, jossa ainoastaan yhden tutkimuskysymyksen osalta oli aiempi teoria näkyvillä analyysin teossa. Analyysin lähtökohdana toimi siis aiemman tiedon siirtäminen syrjään ja pyrkimys aineiston järjestelemiseen täysin aineistosta nousevan sisällön mukaisesti.

Tämä tutkimus edustaa Eskolan ja Suorannan (1998, 106) määritelmän mukaan fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta sen sekä fenomenologisten että hermeneuttisten piirteiden yhdistyessä. Tutkimuksen pääsuuntauksena on siis fenomenologia, mutta hermeneuttiset piirteet ovat havaittavissa tutkimusotteesta. Hermeneutiikalla tarkoitetaan lähestymistapaa, joka pyrkii merkityksiä sisältävien kokonaisuuksien ymmärtämiseen ja tulkintaan. Ilmiön kokonaisuutta tulkitaan kehämäisesti, jolloin yksityiskohtien tulkinta on yhteydessä kokonaisuuden tulkintaan ja kohteesta tehty uudelleentulkitseminen tuottaa syvempää ymmärrystä ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2020b, 70–72.) Tässä tutkimuksessa hermeneuttisuus näkyy erityisesti tutkimuksen tulosten tulkinnassa, jossa lasten kertomat kokemukset tunnetaidoista liitetään osaksi aiempaa tutkimusta ja tietoa. Toisaalta aiempi tutkimus ja tieto toimii myös lähtökohtana tutkimuksen aineiston analyysille, jolloin hermeneuttisen kehän tavoin aineistoa analysoidaan yksittäisistä kokemuksista yhdistetyiksi luokiksi.

Kakkori ja Huttunen (2010, 2) kuvaavat fenomenologiaa omana tieteenfilosofisena suuntauksenaan, jossa tutkimuskohteena on tietoisuus, minuus ja kokemus. Myös Huhtinen ja Tuominen (2020, 286–287) kuvailevat fenomenologisen tutkimuksen pyrkimykseksi tarkastella ja ymmärtää ilmiötä tutkittavien kokemustodellisuuden kautta. Tutkimuksen kohteena ovat siis yksilöiden käsitykset ja erilaiset tavat ymmärtää arkipäiväisiä ilmiöitä, kuitenkin siten, että kokemuksista on löydettävissä yhteinen todellisuus (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tämän tutkimuksen arkipäiväisiä ilmiöitä ovat lelujen vapaapäivä, tunteet, tilanteet, joihin lasten kokemat tunteet liittyvät ja toisaalta, kuinka lapset huomioivat tilanteissa toisten tunteita.

Fenomenologia korostaa tutkijan vuorovaikutusta tutkimuskohteensa kanssa, jolloin tutkija ihmisenä on vaikuttamassa fenomenologisen analyysin tulokseen (Huhtinen & Tuominen 2020, 286). Fenomenologian oppi-isä Edmond Husserl (1984) pyrki tutkimaan tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksissa reduktion eli sulkeistamisen avulla, jossa tutkittavan ilmiön lähestymistapa muokataan ennakkoluuloista ja asenteista vapaaksi (Kakkori & Huttunen 2010, 2). Menetelmän hyödyntämisen suurin haaste liittyykin ennakko-oletuksista irti päästämiseen kuitenkin pysyen tieteellisesti pätevässä menetelmällisessä lähestymistavassa, sillä tutkimusasetelma vaatii metodista järjestelmällisyyttä (Judén-Tupakka 2018, 84). Tässä tutkimuksessa menetelmä näkyy tutkimuksen aineistolähtöisessä analyysitavassa, jossa korostuu aineiston analyysi aineiston sisältöjen pohjalta aiemman teorian sijaan.

Metsämuuronen (2011, 225) kuvailee fenomenologisen tutkimusprosessin etenevän viiden vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan avoimesti tutkimusaineistoon ja pyritään saamaan tästä kokonaiskuva. Toisessa vaiheessa tutkimusaineisto jaetaan merkitysyksiköihin ja kolmannessa vaiheessa nämä merkitysyksiköt käännetään tutkimuskielelle. Neljännessä vaiheessa merkitysyksiköistä muodostetaan verkosto, josta taas viidennessä vaiheessa kasataan merkitysrakenne. (Metsämuuronen 2011, 225.) Karkeasti tämä Metsämuurosen viiden vaiheen tutkimusprosessimalli kuvaa tämän tutkimuksen aineiston analyysia, kuitenkin siten, että merkitysyksiköiden sijaan analyysiluvussa (5.4) käytetään pelkistettyjen ilmauksien sekä ala- ja yläluokkien käsitteitä. Lisää analyysistä avataan aineiston analyysi -luvussa.

5.3 Tutkimuskonteksti, tutkittavat ja tutkimusaineiston keruu

Papilio-ohjelmaa tutkitaan Jyväskylän yliopiston ja Turun yliopiston yhteishankkeessa, jonka tarkoituksena on Papilion soveltamisen, toteuttamisen ja vaikuttavuuden arvioiminen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Papilio 2016). Papilio-

ohjelma pohjautuu laajaan pitkittäistutkimusaineistoon saksalaisessa varhaiskasvatuksessa, jonka tulokset osoittivat interventioryhmässä olleiden lasten ongelmakäyttäytymisen vähenemistä, prososiaalisen käyttäytymisen lisääntymistä ja sosioemotionaalisten taitojen vahvistumista. (Mayer ym. 2017, 63.) Vuonna 2015 käynnistyneen Jyväskylän yliopiston ja Turun yliopiston tutkimushankkeen tavoitteena on kerätä vastaavaa pitkittäistutkimusaineistoa ohjelmassa mukana olevien suomalaisten päiväkotien toimintaympäristöissä. Pidemmän tähtäimen tavoitteena hankkeella on suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäminen lapsen sosioemotionaalisten taitoja ja näin käyttäytymisen haasteiden ennaltaehkäisyä tukeväksi. (Papilio 2016.) Hankkeen toteutusta Suomessa tukee Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä rahoittaa Lapset ensin ry (Papilio 2016).

Tämän tutkimuksen aineisto keskittyy lasten kokemuksiin Papilio-ohjelman sisällöistä ja niiden toteuttamistavoista oman esiopetusryhmänsä arjessa sekä tulkintaan lasten tunnetaidoista haastattelujen perusteella. Tutkimuksen aineistona on hyödynnetty Papilio-hankkeen vuonna 2016 keräämää valmista aineistoa. Valmiiseen tutkimusaineistoon sisältyy hankkeeseen osallistuneiden päiväkotien lasten haastattelut Papilio-ohjelman sisällöistä. Nämä haastattelut on kerätty keväällä 2016 kahden eri päiväkodin esiopetusryhmistä (Koivula 2021). Haastatteluja on yhteensä 26 kappaletta, joissa haastattelijoina toimi kaksi eri henkilöä päiväkodista riippuen. Haastatteluun osallistui kerrallaan haastattelijan lisäksi 2–3 lasta. Haastateltuja lapsia oli siis yhteensä 59, joista 30 oli tyttöjä ja 29 poikia.

Haastattelutilanteet nauhoitettiin ääninauhurilla, joka mahdollistaa valmiiksi kerätyn aineiston hyödyntämisen myös huomattavasti aineistonkeruun jälkeen. Alasuutari (2012, 64) määrittelee laadulliselle tutkimukselle ominaiseksi aineistonkeruutilanteiden dokumentoinnin, jonka menetelmä valikoituu halutun sisällön mukaan. Tässä tutkimuksessa lapsia haastatellessa kokemuksista riittää haastattelijan tallennusvälineeksi nauhuri, sillä tarkoituksena on tulkita ainoastaan lasten verbaalisen kielen tuottamia sisältöjä (Alasuutari 2012, 64).

Eskola ja Suoranta (1998, 63) määrittelevät haastattelun keskusteluksi, jossa keskustelun aloittajana ja johdattelijana toimii haastattelija. Tämän tutkimuksen haastattelut on toteutettu niin sanottuina teemahaastatteluina, joissa haastattelussa käytävät aihepiirit on etukäteen määrätty kuitenkin ilman valmista muotoilua ja järjestystä kysymysten asettamisessa (Eskola & Suoranta 1998, 63; Hirsjärvi & Hurme 2015, 47–48). Tämä haastattelutyyppe antaa haastattelussa tilaa tutkittavien keskustelualoitteiden huomioimiselle, joka korostaa tutkittavien ääntä tutkijan näkökulman sijaan (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48).

Lapsia haastatellessa teemahaastattelu antaa joustonvaraa kysymysten uudelleenmuotoilulle ja esittämiselle tavalla, joka mahdollistaa haastattelukysymyksen oikein ymmärtämisen. Lisäksi teemahaastattelu mahdollistaa lasten näkökulman aidon kuulemisen, jolloin haastattelija voi tarttua lasten puheesta nousseisiin aiheisiin kuitenkin haastattelun tavoitteet huomioon ottaen. (Ritala-Koskinen 2001, 73–74.) Lasten haastattelun perusta on uskomus lapsesta itsestä parhaana asiantuntijana kertomaan omasta elämästään (Roos & Rutanen 2014, 28). Tutkimuksen aineiston haastatteluissa oli jonkin verran vaihtelua siitä, kuinka laajasti eri lapset osasivat tai halusivat jakaa haastattelijalle kokemuksiinsa. Osassa haastatteluista vastaaminen perustui ”kyllä” ja ”ei” -vastauksiin haastattelijan kysymyksiin ja osassa lapset jakoivat useamman virkkeen verran omia kokemuksiaan aiheeseen liittyen.

Haastattelut tapahtuivat perinteisemmän yksilöhaastattelun sijaan ryhmähaastatteluina. Lähestymistapa valikoitui, jotta lapsilla olisi mukavampi olla haastattelutilanteessa saadessaan tukea vertaisiltaan ja myös mahdollisuuden ryhmän sisäiselle keskustelulle (Koivula 2021). Ryhmähaastattelussa haastattelijan päätavoite on huolehtia, että keskustelu pysyy asetetuissa teemoissa ja kaikki pääsevät osallistumaan keskusteluun (Vilkkä 2021, 101). Tutkimuksen aineistossa tavoite näkyi haastattelijan johdatteluna keskustelun aiheisiin ja kannustamisena vastaamaan. Keskustelun siirtyessä sivuraiteille esimerkiksi huomioihin ympärillä tapahtuvasta, kohdisti haastattelija keskustelun takaisin Papilio-ohjelmaan ja tunnetaitoihin sekä lasten kokemuksiin niistä.

Kuten Hollander (2004, 602) määrittelee, ryhmähaastattelujen analyysissä yksittäisten osallistujien puheenvuorot ovat erottamattomat siitä kontekstista, jossa ne on esitetty. Tämän vuoksi analyysissä tulee huomioida ryhmäkeskustelun luonne, vaikka tarkoituksena ei olisikaan kerätä tietoa ryhmän yhteisistä näkemyksistä (Pietilä 2010, 181). Lasten haastatteluista tuleekin arvioida, kuinka paljon ryhmällä on vaikutusta yksittäisten lasten vastauksiin erityisesti kokemuksista ja mielipiteistä keskustellessa.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoidaan hyödyntäen osittain laadullisen tutkimuksen aineistolähtöistä analyysia ja osittain teoriaohjaavaa analyysia. Aineistolähtöisessä analysointitavassa lähdetään liikkeelle ilman ennakko-oletuksia tai määritelmiä, jolloin tutkimuksen teoreettinen luonne rakennetaan empiirisestä aineistosta käsin. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Tätä analysointitapaa hyödynnetään tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, joissa selvitetään lasten kokemuksia Lelujen vapaapäivän sisällöistä ja toteutuksesta sekä kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla, jossa selvitetään lasten kokemia tilanteita, joissa he ovat kokeneet perustunteita sekä lasten ehdottamia toimintatapoja kaverin perustunteeseen reagoimiseen. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla hyödynnetään taas teoriaohjaavaa analyysia, jossa Tuomen ja Sarajärven (2018, 81) mukaan analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta niiden tulkintaa ja ryhmittelyä ohjaa osaltaan aikaisempi tieto.

Aineiston analyysi tulee keräämisen jälkeen aloittaa aineistoon tutustumisella, järjestämisellä ja rajaamisella (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 10) sekä aineistoon liittyvään teoreettiseen kirjallisuuteen perehtymisellä (Metsämuuronen 2011, 225, 256). Aineisto oli valmiiksi kerätty, joten tutustumisvaihe on erityisen tärkeä osa tutkimuksen aloittamista. Aineisto oli tallennettu ääninauhoituksina, joista osasta oli jo tehty alustavat litteraatit. Aineisto käytiin kuuntelemalla ja litteraatteja seuraten läpi, joka antoi kokonaiskuvaa aineiston

sisällöstä. Aineiston tutustumisen yhteydessä tutustuin aiheeseen liittyvään teoreettiseen kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin, joilla syvensin omaa perustietämystä aiheesta kuitenkin säilyttäen avoimuuden aineistonlähtöiseen sisällön tarkasteluun ja analyysiin.

Toinen lähestymisvaihe Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 11) mukaan aineiston ja tutkijan välillä on litterointi. Aineiston litterointi tekstimuotoon on olennainen osa haastatteluaineiston järjestämistä, sillä litteraatit ovat ääni- ja videomuotoja helpompi aineistomuoto analysoida (Vilka 2021, 110). Tutustumisen jälkeen tutkimukselle luotiin tavoitteet ja valittiin alustava menetelmä niiden saavuttamiseksi, jotka toimivat lähtökohtana litteroinnin aloittamiselle ja aineiston rajaamiselle. Valmiista aineistosta rajautuivat pois kokonaan Pappilio-ohjelman menetelmistä sinun-minun-meidän-peliin liittyvät keskustelut sekä kysymykset, joissa selvitettiin lasten näkökulmasta, miten menetelmien sisältöjä oli päiväkotiryhmissä toteutettu. Rajauksen jälkeen litteraatteja syntyi yhteensä noin 6 sivua per haastattelu, eli noin 150 sivua.

Aineiston rajaamisen ja tavoitteiden asettamisen jälkeen, oli vuorossa aineiston luokittelu. Luokittelun tehtävänä on aineiston järjestelmällinen läpikäyminen tutkimuskysymysten ja keskeisten käsitteiden määrittämällä tavalla. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 14.) Aineiston luokittelun tekemiseen oli yhteydessä analysointitapa, eli aineistolähtöinen analyysi tai teoriaohjaava analyysi. Kuten taulukoiden 1 ja 2 esimerkeissä, aineiston luokittelu aloitettiin pelkistämällä litteraateista ilmauksia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin. Pelkistetyt ilmaukset koottiin tiedostoon, jossa tarkoituksena oli aloittaa luokittelu. Ilmauksista etsittiin yhteneväisyyksiä, joiden mukaan pelkistykset luokiteltiin omiin ryhmiinsä. Seuraavaksi ryhmille luotiin käsitteet, jotka yhdistivät pelkistettyjä ilmauksia. Nämä käsitteet määritellään alaluokiksi, joita taas yhdistävät yläluokat.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineistolähtöisestä luokittelusta: Lasten kokemukset lelujen vapaapäivästä ja aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivinä

Suora lainaus aineistosta	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<p>”No ne pitää huolta, että me lapset ei juosta ja että ne pikkuiset ei ole meidän alla, kun me - kun me juostaan tai tehdään jotain muuta, tai jos me leikitään piilosta niin - niin se pitää vaan ettei me oteta leluja tai sitten, että mennään hyvään piiloon.”</p>	<p>Lapsista huolen pitäminen, komentaminen, leikeissä auttaminen</p>	<p>Aikuinen läsnä toiminnassa</p>	<p>Aikuisten rooli lelujen vapaapäivänä</p>

Ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen aineistolähtöisessä analyysissä luokittelu syntyi täysin aineiston sisällön mukaan, mutta raportoitiin tieteenalan kieltä vastaavalla tavalla (Giorgi, Giorgi & Morley 2017, 182). Taulukko 1:n esimerkissä lasten kuvauksista aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivänä, pelkistetyistä ilmauksista *lapsista huolen pitäminen, komentaminen ja leikeissä auttaminen* syntyi alaluokka aikuinen läsnä toiminnassa. Alaluokka vastaa taas yläluokkaan *aikuisten rooli lelujen vapaapäivänä*.

TAULUKKO 2. Esimerkki teoriaohjaavasta luokittelusta: Tunteiden kuvaaminen tunnepeikkojen tuella

Suora lainaus aineistosta	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<p>L2: No, Hymy on aika ilonen aina. L1: Niin kun sen ääni on semmonen, niinku kimee, niinku tämmönen: jee! Ja sit se pomppii aina ja sit se haluaa tehdä kaikkee.</p> <p>[- -]</p>	<p>Hymyilevä ilme, pomp-piminen, kimeä ääni, halu olla aktiivinen</p>	<p>Ilon tunne</p>	<p>Tunteen tunnistaminen kasvoista, vokalisaatiosta ja aktiivisuustasosta.</p>

TAULUKKO 2. Esimerkki teoriaohjaavasta luokittelusta: Tunteiden kuvaaminen tunnepeikkojen tuella

Suora lainaus ai- neistosta	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
L1: Ja sitte ilolla on tämmöset, niinku hymysuu.			

Toisin kuin ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla, toisen tutkimuskysymyksen luokittelussa näkyi aiempi teoria, sillä pelkistetyt ilmaukset -sisällöltään vastasivat aiemman tutkimustiedon määritelmää tunteiden ilmaisun tunnistettavista piirteistä. Kuten taulukko 2. esimerkissä tunteiden kuvaamisesta, pelkistetyt ilmaukset *hymyilevä ilme, pomppiminen, kimeä ääni ja halu olla aktiivinen* muovautuivat käsiteltäväksi tunnetilaksi, eli iloksi. Analyysin luokittelun yläluokassa taas tiivistetään pelkistettyjen ilmauksien sisältöjä *tunteen tunnistamiseen kasvoista, vokalisaatiosta ja aktiivisuustasosta*, joka teoriaohjaavasti vastaa Lewisin (2008) määritelmää yksilöiden tunnistettavista tunneilmauksista.

Kuten alla olevassa taulukossa 3 visualisoidaan, tutkimuskysymykselle 1. "Millaisia kokemuksia lapsilla on lelujen vapaapäivästä ja aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivänä?" muodostui analyysissä kaksi yläluokkaa: lasten toiminta ja aikuisten toiminta. Tutkimuskysymykselle 2. "Miten lapset kuvailevat iloa, surua, vihaa ja pelkoa tunnepeikkojen tukemana?" muodostui Lewisin (2008) teoriaa mukaillen neljä yläluokkaa tunteiden ilmaiseminen kasvojen, kehon, vokalisaation ja aktiivisuustason kautta. 3. tutkimuskysymykselle taas yläluokat muodostuivat tutkimuskysymyksen mukaan: tilanteet, joissa lapset kuvailevat kokeneensa iloa, surua, vihaa tai pelkoa sekä miten lapset toimisivat kaverin kokiessa kutakin perustunnetta.

TAULUKKO 3. Aineiston analyysi tutkimuskysymyksittäin

Tutkimuskysymys	Yläluokat	Alaluokat
<p>1. Millaisia kokemuksia lapsilla on lelujen vapaapäivästä ja aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivinä?</p>	<p>Lasten toiminta</p> <p>Aikuisten toiminta</p>	<p>Lelujen vapaapäivän kuvaaminen Lelujen vapaapäivän mielekkyys</p> <p>Aikuinen läsnä toiminnassa Aikuinen passiivisena toimijana Aikuinen hyödyntää ajan tekemättömien töiden tekoon</p>
<p>2. Miten lapset kuvailevat iloa, surua, vihaa ja pelkoa tunnepeikkojen tukemana?</p>	<p>Tunteiden ilmaiseminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - kasvojen- - kehon- - vokalisaation ja - aktiivisuustason kautta. 	<p>Ilo Suru Viha Pelko</p>
<p>3. Millaisiin tilanteisiin lapset yhdistävät ilon, surun, vihan ja pelon sekä miten lapset huomioisivat toisten tunteita?</p>	<p>Tilanteet, joissa lapset kuvaavat</p> <ul style="list-style-type: none"> - iloa- - surua- - vihaa ja - pelkoa. <p>Miten lapset toimisivat kaverin kokiessa kutakin perustunnetta.</p>	<p>Ilo Suru Viha Pelko</p> <p>Ilon tunne Kielteiset tunteet</p>

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyys määritellään hyvän tieteellisen käytännön toteutumisen kautta (Vilka 2021, 37). Ennen valmiin aineiston saamista allekirjoitin sitoumuksen tutkimusaineiston käytöstä, joka velvoittaa käyttämään aineistoa ainoastaan omassa hallussani, sovittuihin tutkimustarkoituksiin ja noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön (TENK 2012) edellyttämiä eettisiä vaatimuksia ja ohjeita sekä tutkimuksen tietosuoja-vaatimuksia. Hyvään tieteelliseen käytäntöön sisällytetään tutkimuksen asianmukaisen suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin lisäksi muun muassa tutkimustyön rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus, toisten tutkijoiden tekemän työn kunnioittaminen ja huomioiminen sekä eettisesti kestävät tutkimusmenetelmät (TENK 2012, 6–7). Tämän tutkimusprosessin olen aloittanut tutkimuksen tarkalla suunnittelulla sekä pyrkinyt huolellisuuteen toteutuksen ja raportoinnin kannalta.

Kuula (2006, 124–127) määrittelee tutkittavien yksityisyyden kunnioittamisen tutkimuseettisestä näkökulmasta yhdeksi tärkeimmistä normeista. Tutkittavia suojellaan mahdollisilta haitoilta ja harmeilta salaamalla tutkittavia koskevat henkilökohtaiset tiedot ja estämällä tietojen joutumisen väärin käsiin (Kuula 2006, 126–127). Tutkimusta varten kaikki haastatteluissa nousseet ihmisten, paikkakuntien ja päiväkotiryhmien nimet anonymisoitiin jo aineiston litteraatteihin niin lasten puheesta kuin puhujan kohdalta. Näin yksikään tutkittava ei ole tunnistettavissa tutkimusraportista. Raportin haastatteluesimerkeissä lapsen puheenvuoroon on kirjattu kirjain L, joka erotetaan numeroin muiden lasten puheenvuoroista. Myös haastattelija on kirjattu sanan ensimmäisellä kirjaimella H. Tutkimusaineisto on säilytetty asianmukaisesti salatun yhteyden takana ja sitä on käsitelty varoen suojatuissa tilanteissa. Tutkimusaineisto lähetettiin tutkimuksen jälkeen Papilio-hankkeen yhteyshenkilölle jatkokäyttöön, jonka jälkeen aineisto poistettiin.

Yksityisyyden kunnioittamisen ohella yksilön itsemääräämisoikeuden kunnioitus eli tutkittavien informointi tutkimuksen tavoitteista ja tietojen säilytyk-

sestä sekä suostumuksen kysyminen määritellään osaksi tärkeimpiä tutkimuseettisiä periaatteita (Hirsjärvi & Hurme 2015, 20). Ennen haastatteluja jokaisen haastateltavan suostumus vapaaehtoiseen osallistumiseen varmistettiin vanhemmille kotiin annetulla suostumuslomakkeella ja tietosuojailmoituksella (Koi-vula 2021). Tämä mahdollisti suostumuslomakkeeseen ja tietosuojailmoitukseen perehtymisen perinpohjaisesti ennen mahdollista ilmoittautumista. Jokaisen haastattelun alussa haastateltaville lapsille avattiin tutkimuksen tarkoitus ja tutkittava aihe tavalla, joka pyrki jaettuun ymmärrykseen tulevan haastattelun sisällöstä ja tarkoituksesta.

Lapsia haastatellessa on omattava herkkyyttä tunnistaa lapsen viestinnästä, milloin tämä kokee epämukavuutta tilanteesta (Roos & Rutanen 2014, 43–44). Parhaimmillaan haastattelu voi Ritala-Koskisen (2001, 75) mukaan olla lapselle mieluisa kokemus, jossa saa mahdollisuuden aikuisen jakamattomaan huomioon ja kunnioitukseen sekä apukeinoja omien kokemuksiensa ymmärtämiseen paremmin. Tutkittavia lapsia kannustettiin vastaamaan haastattelijan kysymyksiin esimerkiksi kysymällä, mitä mieltä tietty lapsi oli asiasta, kuitenkin painostamatta lasta vastaamaan, jos lapsi ei kokenut tätä mielekkääksi. Haastatteliija pyrki osallistumaan keskusteluun sen verran, että keskustelu pysyi keskusteltavassa aiheessa sekä lasten ajatusten selventäjänä, jos lapsella oli haasteita sanoittaa kokemuksiaan.

Tutkimuksen eettisiin pohdintoihin liittyy Hirsjärvi ja Hurmeen (2015, 20) mukaan myös tutkimuksen tavoitteiden eettinen tarkastelu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella Papilio-ohjelmaan osallistuneiden päiväkotiryhmien lasten näkökulmasta ohjelman menetelmiä ja niiden toteutusta. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään yleisesti haastateltavien lasten tunnetaitoja pyytämällä lapsia kuvailemaan tunteita sekä tilanteita, joissa on kokenut jotain ohjelmassa opeteltua tunnetta (ilo, suru, viha tai pelko) ja kertomaan, miten toimia, jos kaveri kokee jotain näistä tunteista. Lasten näkökulman selvittäminen itsessään on merkityksellinen osa ohjelman arviointia, sillä ohjelma kohdistuu lapsiin ja pyrkii menetelmissään lapsilähtöisyyteen (Mayer ym. 2017). Lisäksi lasten tunnetaito-

jen tason selvittäminen liittyy ohjelman toimivuuden arviointiin, joka on olennainen osa Papilio-tutkimushanketta Suomessa. Suuremmissa mittakaavassa ohjelman toimivuuden arviointi taas on osa suomalaisen varhaiskasvatuksen sosioemotionaalisia tukitoimia ja näin yhteiskunnan alle kouluikäisten sosioemotionaalisia taitoja.

6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lasten kokemuksia Lelujen vapaapäivästä ja havainnoida lasten tunnetaitojen tasoa lasten kertoessa Paula ja tunnepeikot -toiminnasta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitetta selvittää lasten kokemuksia lelujen vapaapäivästä ja aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivänä käsitellään luvussa 6.1. Toisen tutkimuskysymyksen tavoite selvittää, miten lapset kuvailevat perustunteita tunnepeikkojen tukemana avataan alaluvussa 6.2. Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteita selvittää lasten kokemat tilanteet, jotka lapset yhdistävät perustunteisiin sekä miten lapset toimisivat, jos kaveri kokee eri perustunteita tarkastellaan alaluvussa 6.3. Oteissa lasten haastatteluista H tarkoittaa haastattelijaa ja L lasta. Jos oteessa on mukana useampi lapsi, on nämä eroteltu numeroin esimerkiksi L1 ja L2.

6.1 Lasten kokemukset lelujen vapaapäivästä

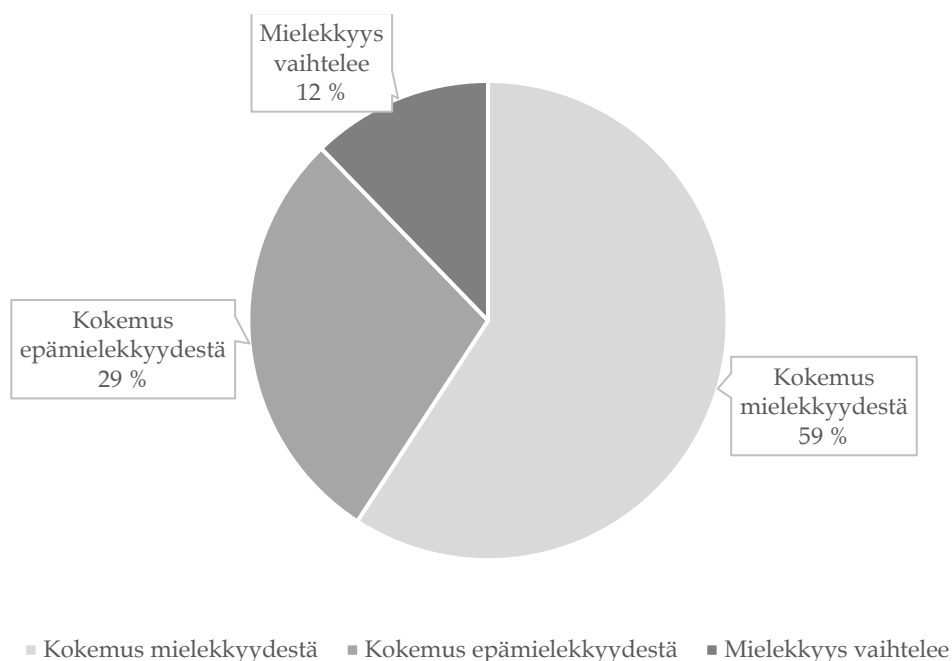
Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten lapset kokevat lelujen vapaapäivän. Kokemuksia selvitettiin kysymällä lapsilta mitä lelujen vapaapäivä tarkoittaa ja millaisia lelujen vapaapäivät lasten mielestä on. Lisäksi selvitettiin lasten näkökulmasta aikuisten roolia lelujen vapaapäivinä ja millaisia toiveita lapsilla olisi aikuisten toiminnalle. Näiden tutkimustehtävien tuloksista lasten toiminta lelujen vapaapäivänä raportoidaan alaluvussa 6.1.1 ja aikuisen rooli lelujen vapaapäivänä alaluvussa 6.1.2.

6.1.1 Lasten toiminta lelujen vapaapäivänä

Tässä alaluvussa tarkastellaan lasten kokemuksia lelujen vapaapäivästä ensin syntyne lasten näkökulmaan lelujen vapaapäivän mielekkyydestä ja sen jälkeen lasten omaan tulkintaan lelujen vapaapäivästä. Lasten kokemukset lelujen va-

paapäivien mielekkyydestä jakautui kahteen selkeään ryhmään: lelujen vapaa-päivät koettiin joko mielekkäinä, eli lasten sanoin *kivoina*, tai epämielekkäinä, eli lasten mukaan *tylsinä* tai *ärsyttävinä*. Mielekkääksi lelujen vapaapäivän koki 29 eli 59 % lapsista ja epämielekkääksi 14 eli 29 % lapsista. Haastatelluista lapsista 6 eli 12 % mielestä taas lelujen vapaapäivät olivat joskus mielekkäitä ja joskus epä-mielekkäitä (ks. kuvio 3.). Sukupuolijakautuneisuutta vastauksissa oli havaitta- vissa, tytöt pitivät lelujen vapaapäivää poikia useammin miellyttävänä.

KUVIO 3. Lasten kokemukset lelujen vapaapäivän mielekkyydestä.



Lelujen vapaapäivien miellyttävyyttä lapset perustelivat yleisimmin sillä, kun saa itse keksiä tekemisensä, käyttää mielikuvitustaan ja mahdollisesti oppia uusia taitoja, kuten haastatteluesimerkeissä 1 ja 2. Lisäksi miellyttäväksi koettiin mahdollisuus käyttää materiaaleja, jotka eivät normaalisti ole käytettävissä sekä leikkiä erilaisia leikkejä. Lelujen vapaapäivät tarjosivat myös mahdollisuuden muidenkin perusarkirutiinien hetkelliselle muuttumiselle, kuten ulkoilu-aikojen joustolle. Yksittäiset lapset perustelivat lelujen vapaapäivän miellyttävyyttä sillä, kun ei pidä muutenkaan leluilla leikkimisestä tai, kun lelujen vapaapäivän lei- keistä ei tule niin paljoa siivottavaa sotkua.

Esimerkki 1.

H: Joo no millasia ne lelujen vapaapäivät teistä on?

L1: Joskus tylsiä joskus kivoja.

[- -]

H: No mitä kivaa niissä on?

L2: No tota -

L1: Ainaki ainakin me saatiin keksiä se matojen koti.

L2: Ymm tota silloin ainakin voi mielikuvitus kehittyä.

Esimerkki 2.

L: No on niissä jotai hyvää että oppii olla kärsivällinen, ku koulussahan ei saa niinku leikkii leluil ulkona, nii vaik- mutta se on vaa sisällä ja ulkona.

Esimerkit kuvaavat lasten näkökulmasta lelujen vapaapäivän hyötyjä: mielikuvitus voi kehittyä ja lelujen vapaapäivinä oppii olemaan kärsivällinen. Lasten kuvaillessa lelujen vapaapäiviä tylsiksi ja ärsyttäväiksi, nousi päällimmäiseksi tekijäksi se, että lelut eivät ole saatavilla (Esimerkki 3). Muita perusteluja tylsyyden tai ärsyttävyyden kokemuksille oli, kun lelujen vapaapäivänä ei keksi tekemistä.

Esimerkki 3.

H: Okei. No kertokaa vähän tarkemmin miks ne on tylsiä?

L3: Ne on siks tylsiä kun ei saa käyttää tavaroita.

L2: Ja leluja.

L3: Ja unohtaa aina.

H: Mitä unohtaa?

L2: Et on leluton päivä.

Kuten esimerkki osoittaa lelujen vapaapäivän haittoina pidettiin myös sitä, kuinka se on helposti unohdettavissa. Haastattelussa lapsilta kysyttiin, mitä lelujen vapaapäivä tarkoittaa. Lasten kuvailuissa lelujen vapaapäivästä nousi päällimmäisenä esiin se, mikä lelujen vapaapäivässä on erilaista muuhun päiväkotitarkeen verrattuna. Kuten alla olevista aineistoesimerkeistä 4. ja 5. voi havaita, lapset kokivat lelujen vapaapäivän leuttomana aikana, jolloin päiväkodin tiloissa ei saa käyttää muina arkipäivinä saatavilla olevia leluja. Näin ollen lapset kuvailivat keksivänsä omia leikkejä tai muuta tekemistä ilman leluja.

Esimerkki 4.

L: Ei saa yhtään leikkiä leluilla.

Esimerkki 5.

L: Öö tota, sit pihalla, kun ei saa käyttää mitään lapioita tai semmosia nii me keksitään vaan jotain leikkiä siellä pihalla.

Osa lapsista kuvaili lelujen vapaapäivää niiden leikkien, tilojen ja materiaalien kautta, joita usein leikkivät tai hyödyntävät lelujen vapaapäivinä, tai jotka ovat saatavilla ainoastaan lelujen vapaapäivän leikeissä. Kuten alla olevassa aineistoesimerkissä 6., tällaisia leikkejä, tiloja ja materiaaleja olivat muun muassa majat ja niiden materiaalit, salin hyödyntäminen leikkeihin ja peleihin sekä piirrustusten mukaan ottaminen leikkiin.

Esimerkki 6.

L: Nii että sitte tehään vaan niinku tuoleista ja lakanoista ja pöydistä majat vaikka ja leikitään semmosilla mitä niinku on ite tehny.

Lasten kuvailuissa lelut menivät pois saatavilta lelujen vapaapäivänä. Yleisimmin lapset kuvailivat lelujen menevän vapaalle, lomalle tai leppäämään, mutta osassa kuvailuista myös lelujen olinpaikka oli tarkkaan määriteltynä ja lelut olivat lähteneet muun muassa uima-altaalle tai ulkomaille, kuten alla olevissa esimerkeissä 7. ja 8.

Esimerkki 7.

H: Mitä se tarkoittaa kun on lelujen vapaapäivä? Joo sano vaan.

L: Öö, lelut lähtee autoileen sille lomalle.

H: Joo (naurahtaa) lelut lähti lomalle, okei.

L: Eri maahan, vaikka Turkkiin.

Esimerkki 8.

H: Mitä se tarkoittaa, kun on lelujen vapaapäivä?

L1: Että ei saa leikkiä leluilla. Mut mä kerron missä niitten piilopaikka on -

L2: Uima-altaalla!

L1: Joo se on uima-altaalla aina.

Esimerkeissä lelujen olinpaikkaan oli lisätty tarinallisuutta, joka vahvistaa lelujen poissaoloa ja syitä miksi näin on. Osassa kuvauksista taas lelut lähtivät realistisemmin ihan vain kaappiin säilöön.

6.1.2 Aikuisen rooli lelujen vapaapäivänä

Lasten kokemusten lisäksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää lasten näkemyksiä aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivänä ja toiveita toiminnalle. Näistä tavoitteista seuraavaksi syvennyttään lasten kuvailuihin aikuisten toiminnasta, jonka jälkeen esitellään lasten kertomat toiveet.



KUVIO 3. Aikuisten rooli lelujen vapaapäivänä lasten näkökulmasta.

Lasten kuvailut aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivinä ovat luokiteltavissa kolmeen yläluokkaan: aikuinen on läsnä toiminnassa, aikuinen passiivisena toimijana ja aikuinen hyödyntää ajan rästissä oleviin tehtäviin (ks. kuvio 3.). Osa lapsista kuvaili aikuisten tekevän lelujen vapaapäivien leikkitilanteissa ”samaa kuin muinakin päivinä”. Näissä lasten kuvauksissa aikuiset hoitavat, tarkkailevat, vahtivat, kieltävät, komentavat ja nukuttavat lapsia. Lisäksi kuvauksissa aikuiset juttelevat lapsille leikkien lomassa samalla kysellen leikistä ja tarvittaessa auttaen, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Esimerkki 9.

L: No ne pitää huolta, että me lapset ei juosta ja että ne pikkuiset ei ole meidän alla, kun me - kun me juostaan tai tehdään jotain muuta, tai jos me leikitään piilosta niin - niin se pitää vaan ettei me oteta leluja tai sitten, että mennään hyvään piiloon.

Esimerkissä 9. kuvataan aikuisten läsnäoloa lasten toiminnassa. Osa lapsista puolestaan kuvasi aikuiset passiivisiksi osallistujiksi lelujen vapaapäivien leikkitilanteisiin. Näissä kuvailuissa aikuiset eivät lasten mukaan tee mitään eli eivät ole mukana toiminnassa, kuten seuraavat esimerkit havainnollistavat.

Esimerkki 10.

H: No mitäs ne aikuiset tekee lelujen vapaapäivänä?

L2: No ne, no kyselee mitä te leikitte ja semmosta.

L1: Nii.

H: Ymm-m, tekeeks ne jotain muuta?

L2: No ei ne yleensä tee. Ne on muuten ihan tavallisia.

L1: Niin. Ja sitte joku ehkä tekee niitä tavallisia töitä tossa tietokonepöydällä tai sitten ne juttelee keskenänsä.

Esimerkki 11.

H: No mitäs aikuiset tekee lelujen vapaapäivänä?

L1: Ei mitään.

H: Ei mitään?

L1: M-mm. (kieltävästi)

L2: Tekee vaan työtä.

Esimerkit 10. ja 11. valottavat lasten näkökulmaa aikuisten passiivisesta roolista: usein aikuiset istuvat, juovat kahvia tai keskustelevat keskenään. Lasten kuvailuissa aikuiset myös hyödynsivät lelujen vapaapäivän leikkitilanteita rästitöiden töiden tekoon. Rästistöihin sisältyi kuvauksissa laskujen tekeminen, kuten esimerkissä 12., sekä kopiokoneen, puhelimen, tabletin tai tietokoneen käyttö. Lisäksi tilanteita saatettiin hyödyntää lasten kesken tai tekemättä jääneiden askartelujen tai esiopetustehtävien tekoon.

Esimerkki 12.

H: Joo-o mitä (L3 nimi) aikuiset tekee sillo?

L3: Pelaa tietokoneella

H: Okei

L1: Ei ne pelaa vaan ne tekee laskuja

L2: Ja semmosia työhommia

H: Joo-o

L1: Ja se on sitten tosi tylsää.

Edellinen esimerkki kuvaa, kuinka lapset kokevat aikuisten keskittyvän lelujen vapaapäivinä muuhun työhön, kuin lasten kanssa tapahtuvaan toimintaan ja kokevat tämän tylsänä. Lapset lähes yksimielisesti toivoivatkin aikuisten

toiminnalta osallistumista lelujen vapaapäivän leikkeihin joko auttaen leikkien ideoinnissa ja toteutuksessa, tai osallistuen lelujen vapaapäivinä syntyneisiin leikkeihin ja peleihin. Tärkeintä lapsille oli siis haastatteluiden mukaan aikuisten aktiivinen osallistuminen lelujen vapaapäivän toimintaan yhdessä lasten kanssa.

Esimerkki 13.

H: No mitä te haluisitte että aikuiset tekis sillo?

L2: Öö auttas meitä keksimään jotain tekemisiä.

L1: Ideoita ja silleen.

[- -]

H: Miks sillo on vaikee keksiä tekemistä?

L1: No ku -

L3: Ei oo leluja.

L1: No niinpä juuri.

H: Ymm-m

L2: Sillei lelutha on kivoja ja kun niitä ei saa ottaa niin sit se on vaikeeta.

Esimerkki 14.

H: Jaha, no mitä te haluisitte että aikuiset tekis sillo?

L1: Mä haluisin ainaskin että ne leikkii meidän kanssa.

H: No leikkiiks ne joskus?

L2: Ei!

L1: Ei ikinä!

Edellä kuvatut esimerkit valottavat lasten toivetta siitä, että aikuiset leikkisivät lasten kanssa tai keksisivät lasten kanssa tekemistä. Osa lapsista toivoi enemmän lapsilähtöistä osallisuutta lelujen vapaapäivään ja näin enemmän mahdollisuuksia vapaasti luoda leikkejä. Osa lapsista taas koki riittäväksi aikuisten toiminnaksi aikuisten pysyessä havainnoijan asemassa, leikkien ulkopuolella.

Esimerkki 15.

H: Okei entäs mitä muuta mitä te haluisitte että ne tekis teidän kanssa?

L2: Että ne ei koko ajan istuis ja makais -

L1: Ja me saadaan leikkiä leluilla!

L2: - kuten mun isä ja äiti on sellasia aina.

Esimerkki 16.

H: No miten sä haluaisit et aikuiset olis (L nimi)?

L: Mm että ne ei määräilis koko ajan.

Esimerkissä 15. toinen lapsi toivoo aikuisilta aktiivista läsnäoloa, joka ei toteudu kotona. Esimerkissä 16. taas lapset toivoisivat aikuisten antavan lapsille enemmän vapauksia toimia leikki-tilanteissa.

6.2 Lasten kuvailut perustunteista tunnepeikkojen tuella

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten lapset kuvailevat Paula ja tunnepeikot -toiminnassa harjoiteltuja perustunteita. Kuvailussa apuna lapset käyttivät tunnepeikkoihin Hymyyn, Nyyhkyyn, Säikyyn ja Äksyyn tutustumista, jotka olemuksellaan ovat Paula ja tunnepeikot -toiminnan sisällöissä edustaneet kutakin perustunnetta. Lasten kuvailuissa nousivat esille mm. Lewisin (2008, 311) esittelemät tunteiden ilmaisun tavat kasvojen, kehon, vokalisointin ja aktiivisuustason kautta, kuitenkin vaihdellen riippuen kustakin tunteesta. Seuraavaksi esittelen perustunteet alaluvuissa 6.2.1., 6.2.2 ja 6.2.3 avaten lasten kuvailuja ja jakamalla esimerkkejä haastatteluaineistosta.

6.2.1 Ilo

Lapset kuvailivat ilon tunnetta Hymy-peikon avulla kasvojen ilmeiden, toiminnan ja vokalisointin kautta. Lasten mukaan iloa tuntiessaan yksilön ääni on normaalia korkeampi ja puhe nopeaa, saattaa esiintyä jopa laulamista. Seuraavat esimerkit havainnollistavat lasten kuvauksia ilon tunteesta.

Esimerkki 17.

L2: No, Hymy on aika ilonen aina.

L1: Niin kun sen ääni on semmonen, niinku kimee, niinku tämmönen: jee! Ja sit se pomppii aina ja sit se haluaa tehdä kaikkee.

[--]

L1: Ja sitte ilolla on tämmöset, niinku hymysuu.

Esimerkki 18.

L3: Joo ja toi ilo – ymm - ku se pomppas laatikosta nii se oli tosi ilone ja se –

L2: Huus.

L3: - se, ja sitten se teki - se on aina ilonen.

L2: Se teki kuperkeikan.

L1: Se pomppi ja kaikkee.

Kuten esimerkissä 18., ollessaan iloinen, yksilö on normaalia aktiivisempi, joka näyttäytyy muun muassa juoksemisena ja pomppimisena sekä haluna olla mukana meneillä olevassa toiminnassa. Ilon tunteen lapset kuvailivat myös duchenne-hymyn, eli kasvojen kokonaisvaltaisen hymyilemisen, sekä naurun kautta, kuten esimerkissä 17. Osalle lapsista ilon tunteen kuvaileminen oli haastavampaa, jolloin kuvailuissa käytettiin tunteen käsitettä adjektiivin muodossa "ilon tunnistaa iloisuudesta".

6.2.2 Suru ja pelko

Lasten kuvailut surun ja pelon tunteista oli hyvin samankaltaisia, jonka vuoksi tunnetiloja käsitellään tulosraportissa yhdessä. Lasten mukaan suru näkyy yksilössä kokonaisvaltaisesti kehon, kasvojen ja toiminnan kautta. Surullisen yksilön koko olemus on alakuloinen ja suupielet kääntyvät alaspäin. Lisäksi lasten kuvailuissa suruun liittyy olennaisesti itkeminen. Pelko taas näyttäytyi lapsille kehollisena ja toiminnallisena tunnetilana, jolloin koko keho saattaa hikoilla.

Esimerkki 19.

L1: Noo, ne tekivät yleensä tota öö toi Nyyhky yleensä pelkäs kaikenlaista se pelkäs -

L2: Nii! Ja -

L1: - jopa leikkimistä.

L2: Nii! Ja -

H: Toi Säikky? Joo! Säikky pelkäs nii.

L1: No nii-i.

Esimerkki 20.

L: Paula ja Nyyhky. Niin Nyyhky ekaks oli semmonen surullinen.

H: Ymm-m.

L: Sit se sano, että minä haluaisin olla nurkassa ja itkeä koko aika.

Sekä suru, että pelko näyttäytyivät lapsille vetäytymisenä seurasta ja passiivisena osallistumisena toimintaan, kuten 19. ja 20. esimerkeissä.

6.2.3 Viha

Kuten esimerkissä 21. havaitaan, lasten mukaan toisen yksilön vihan tunnistaa kasvojen ilmeen, kehollisen ilmaisun, vokalisaation ja toiminnan kautta. Vihaisena ääni muuttuu äriseväksi, suu irvistää ja kasvot alkavat punoittaa. Lisäksi jalan polkeminen tunnistettiin osaksi vihan ilmaisua.

Esimerkki 21.

L2: Joo ja toi viha oli aika semmonen, tosi vihanen.

L1: Niin, niinku tämmönen, ärr -

H: Joo, se ärisi. Niinkö?

L1: Joo ja sitten sen suu tämmösellä tavalla ja sitte sen on vähän -

H: Suukin irvistää ja korvat on vähän semmoset.

L1: - mutkalla niinku.

Lapset myös kuvailivat vihaisen saattavan raivota ja riehua. Kuten esimerkiksi 22. ja 23. tämä näkyi muun muassa tavaroiden rikkomisena ja toisen saattamisena. Vihainen saattaa myös haluta vetäytyä seurasta ja olla haluton osallistumaan meneillä olevaan toimintaan.

Esimerkki 22.

H: Entäs Äksy?

L1: Raivoaa kunnolla, se ei halua leikkiä.

L2: Se pomppii sängyllä ja pöyvillä.

Esimerkki 23.

L1: No Äksy on - ku se pomppas laatikosta, se oli sellanen äksy, että se sano sillei.

L2: Että minun tekisi mieli -

L1: Eiku kerron - sit se sano sille Nyyhkylle, että nyt takaisin laatikkoon ja oli sille vihanen sillei -

L2: Se sano minun tekisi mieli potkia ja repiä tapetteja.

Tunteista viha puhututti eniten lapsia niin vihan tunnetta koskevien kuvailujen kuin Äksy-peikon toimintaan liittyvän huvituksen puolesta. Seuraavassa alaluvussa syvennytään 3. tutkimuskysymykseen eli kuvaukseen siitä, miten lapset hyödynsivät Paula- ja tunnepeikot toiminnassa harjoiteltuja tunnetaitoja, jossa pureudutaan lisää perustunteiden kuvauksiin niin tunteita koettujen tilanteiden kuin toimintatapojen kaverin tunteiden huomioimiseen kautta.

6.3 Miten lapset hyödynsivät Paula ja tunnepeikot -toiminnassa harjoiteltuja tunnetaitoja?

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten Paula ja tunnepeikko -toiminnan materiaaleihin yhdistettynä lapset kuvailevat tilanteita, joissa itse kokivat iloa, vihaa, surua tai pelkoa, sekä miten lapset toimisivat, jos kaveri kokisi näitä samoja tunteita. Kysymykset liittyvät olennaisesti Paula ja tunnepeikko -toiminnassa merkittävässä roolissa oleviin seinällä roikkuviin tunnepeikkoihin, joihin lapset saivat laittaa kuvansa sen hetkisen tunnetilan mukaisesti.

6.3.1 Tilanteet, joihin lapset yhdistivät ilon, surun, vihan ja pelon

Ilo

Lapset määrittivät kokeneensa ilon tunnetta onnistuneen leikin, tärkeän ihmisen näkeminen tai palkitsevan vuorovaikutustilanteen jälkeen, kuten 24. esimerkissä. Onnistuneet leikit saattoivat tapahtua yksin tai yhdessä kaverin tai aikuisen kanssa. Palkitsevat vuorovaikutustilanteet taas olivat pääasiassa vertaisten kanssa tapahtuvia tilanteita.

Esimerkki 24.

L1: Ja sitten minä vaihoin ilo koska (ryhmän lapsen nimi) oli niin kiltti ja antoi minun lainata hänen suksensa.

H: Ja sitten sinulle tuli hyvä mieli.

L1: Niin.

H: Joo. Mitäs - millon sää oot (L2 nimi) laittanu sun kuvan. Muistat sää?

L2: Noo silloin ku - olin laitoin sen silloin ku se (kaverin nimi) halus tuua meille semmoset pienet ponit -

H: Joo.

L2: - päiväkotiin meille.

H: Mihän sää sillo laitoit sun kuvan?

L2: Hymyyn.

H: Sää tulit iloseks siitä?

L2: Ymm (myöntävästi).

Lisäksi, kuten esimerkissä 25. käy ilmi, lapset kuvailivat ilon tunnetta tuovan lapselle mieluisat menneet ja tulevat tapahtumat, kuten syntymäpäiväjuhlat, harrastukset tai vierailut ystävän luona.

Esimerkki 25.

H: No millonkas on Hymyn alle päätyneet kuvat? Onko silloin eniten hymyn alle?

L: Joo-o. Silloin kun me oltiin temppukoulussa ja sitten silloin kun me oltiin (kaverin nimi) synttäreillä. Ja sitten tänäänkin mä pistin ilon, koska me mennään (ryhmän lapsen nimi) luo.

Esimerkissä lapselle toi iloa tärkeä harrastus eli temppukoulu ja kaverin synttärit. Ilo voi syntyä myös odotetusta tapahtumasta, kuten esimerkissä kaverin luokse menosta.

Suru

Lapset kuvailivat surun tunteen usein fyysisen kivun kautta, kuten esimerkissä 26. Lisäksi lapset tunnistivat tunteneensa surua ikävöidessään itselleen tärkeää ihmistä tai asiaa, kuten alla olevassa esimerkissä 27., tai menettäessään jonkun tärkeän asian, kuten ihmisen, tavaran tai kovasti odotetun suunnitelman. Osa lapsista määritteli surun kokemisen myös kiusaamis- tai riitatilanteisiin, jolloin lapsi itse on tullut kiusatuksi tai riitatilanne ei ole päättynyt palkitsevasti.

Esimerkki 26.

H: Muistatko milloin laitoit suruun tai mitä silloin tapahtu?

L: Silloin mulle tuli palovamma. Se on vieläki.

Esimerkki 27.

L: Mää oon – mä oon laittanu joskus Nyyhkyyn.

H: Joo, mistä sää oot ollu surullinen?

L: Koska mulla on äitiä ikävä koska se asuu (eri paikkakunnalla).

Kuten esimerkissä 27. osa lapsista osasi kuvata surun tunnetta aiheuttavan ikävän syytä tarkemmin johtuvaksi esimerkiksi toisella paikkakunnalla asuvasta vanhemmasta tai muusta läheisestä ihmisestä.

Viha

Vihan tunne määriteltiin päällimmäiseksi tunnetilaksi kiusaamis- ja riitatilanteissa, kuten myös alla olevassa esimerkissä 28. Näissä tilanteissa lapsen viha

kohdistui tilanteen toiseen tai toisiin osapuoliin, joka aineistossa oli yleensä toinen lapsi ryhmästä.

Esimerkki 28.

H: No mitä silloin tapahtu kun sää laitoit Äksyyn?

L: No mä olin hermostunut.

H: Mistä sä olit hermostunu?

L: Kun (ryhmän lapsen nimi) kiusas.

Esimerkki 29.

H: No millon sää (L nimi) laitoit vihaseen?

L: Silloin kun mua suututti kun mä en päässyt tota kun -

H: Yym

L: - toi mä en menny balettiin kun meillä oli muuta ohjelmaa.

H: Niin sua harmitti se?

L: Joo. (naurahtaa) Suututti.

Kuten esimerkissä 29. osa lapsista tunnisti kokevansa vihaa myös suunnitelmien tai rutiinien peruuntuessa. Näitä olivat muun muassa harrastukset, kuten esimerkissä balettitunti, tai kaverin näkeminen. Vihan tunne yhdistettiin myös päiviin, jolloin lapsi on nukkunut huonosti ja on väsynyt.

Pelko

Haastatteluissa pelkoa lapset kuvailivat kokeneensa yksin tai ilman aikuista ollessaan, erityisesti pimeässä. Muita lasten pelkoa aiheuttavia tilanteita oli neuvolaan meneminen, toisen tekemä pelottelu, oman terveydentilan heikentyminen ja allergiat sekä ajatus pelottavasta mielikuvitusolennosta.

Esimerkki 30.

H: Tapahtuko silloin jotain erityistä kun sä laitoit Säikyn kohdalle.

L2: Mulle tuli haava ku koska äiti pisti oven kiinni ja ja meillä ei oo yövaloo ja me ollaan nukku-massa nii sitte tulee vähän Säikky olo.

H: Hmm.

L1: - mutta sulla on siellä jo kaveri -

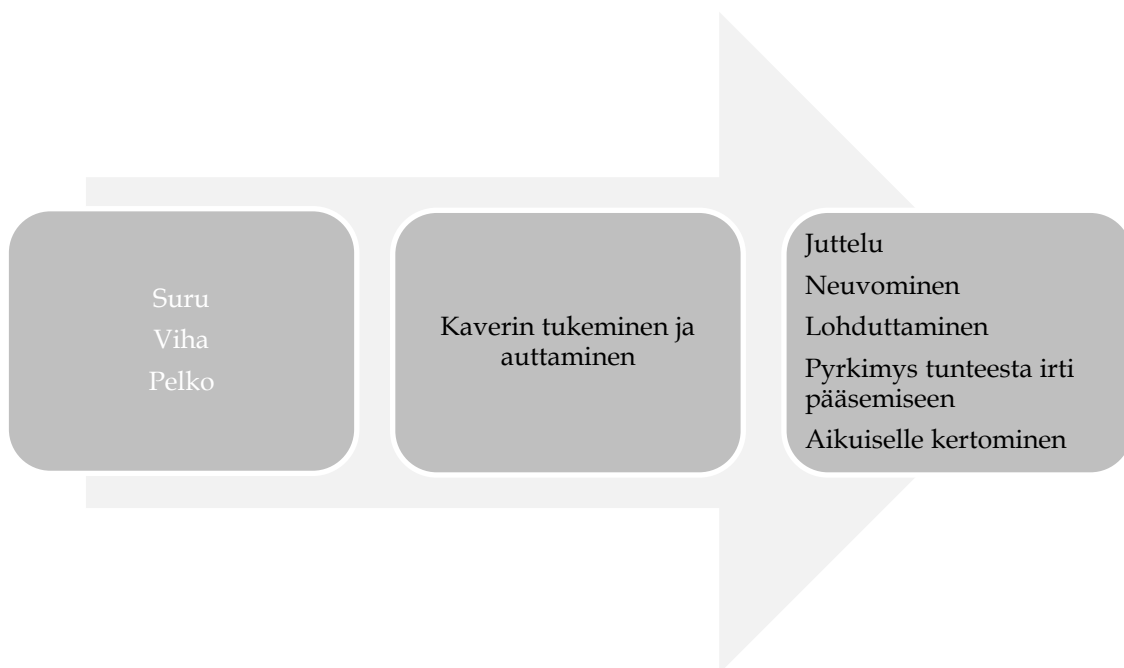
H: Okei.

L1: Nii, paitsi silloin kun jos on jonkun kaa -.

Esimerkissä 30. lapsi koki pelkoa tilanteessa, jossa koki fyysistä kipua ja joutui alkaa nukkumaan ilman aikuista pimeässä huoneessa. Seuraavassa luvussa 6.3.2 syvennyttään lasten kuvailemiin toimintatapoihin kaverin kokiessa tiettyä perustunnetta.

6.3.2 Kuinka lapset toimisivat, jos kaveri kokee tiettyä perustunnetta?

Tulokset osoittavat, että lasten ehdottamat toimintatavat kaverin kokiessa kielteisiä tunteita eli surua, vihaa ja pelkoa, olivat yhtenevät ja pyrkivät pääasiassa kaverin tukemiseen ja auttamiseen. Seuraavaksi visualisoin näitä toimintatapoja ensin kuviossa 4. ja sen jälkeen eritellen toimintatavat jokaisesta tunnetilasta ja sen erityislaatuista auttamisen tavoista samassa järjestyksessä kuin kuviossa 4. on esitelty.



KUVIO 4. Lasten toimintatavat, kun kaveri kokee surua, vihaa tai pelkoa.

Suru

Kaverin kokiessa surua, lapset kokivat parhaaksi toimintatavaksi kaverin auttamisen jutteleminen, lohduttaminen ja neuvomisen kautta, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

Esimerkki 31.

H: No mitä silloin voi tehdä jos kaveri on surullinen?

L1: No lohduttaa .

H: Joo, miten?

L2: Silittää päätä.

H Totta.

L1: Tai leikkii sen kaa.

Esimerkki 32.

H: No mitäs silloin voi tehdä jos kaveri on vaikka surullinen? Mitä silloin voi tehdä?

L: Viihdyttää vähä.

H: Viihdyttää sitä, joo-o.

L: (epäselvää puhetta) Nii, voi antaa kokeilla omaa lelua.

H: Joo-o. Hieno idea.

Kuten esimerkissä 31., lohduttamiseen lapset käyttäisivät fyysistä kosketusta, kuten halaamista tai silittämistä. Kaveria yritettäisiin myös saada paremmalle mielelle viihdyttämällä kaveria, kuten esimerkissä 32. joko pyytämällä mukaan leikkiin tai lainaamalla kaverille mieluista lelua.

Viha

Lapset asennoituivat kaverin vihan tunteeseen lähtökohtaisesti auttamisen kautta. Kaveria autetaan pääasiassa juttelemalla siitä mikä harmittaa, lohduttamalla kaveria, pahoittelemalla ja kaveria neuvomalla. Kaveria pyydetäisiin myös mukaan meneillä olevaan leikkiin, jotta kaverille tulisi parempi mieli ja harmitus unohtuisi.

Esimerkki 33.

H: No mitäs sit voi tehdä jos kaveri on vihanen?

L: No, voi vaikka hengittää syvään.

T: Ymm niin sanoo sille kaverille niinkö?

L: Ni.

Esimerkki 34.

H: Mitäs sit vois tehdä jos kaveri on vihane?

L: Rauhoittaa sitä.

Kuten esimerkit 33. ja 34 osoittavat, lasten keinoja vihan tunteen huomiointiin olivat ohjaaminen syvään hengittämiseen ja rauhoittelu. Osa lapsista taas reagoisi kaverin vihaan kaukana pysymällä, tai kuten alla olevassa esimerkissä, kertomalla aikuiselle, joka osaisi hoitaa tilanteen.

Esimerkki 35.

H: Totta entäs jos se kaveri on vihanen, mitä (L2 nimi) sit voi tehdä?

L2: Yhm, voi kertoa aikuiselle.

H: Ymm-m, totta.

L1: Ja jos lyö, niin kanssa pitää kertoa aikuiselle, jos on sillo vihane.

H: Kyllä totta.

Esimerkin 35. mukaan aikuiselle kerrottaisiin myös, jos vihainen kaveri käsittelee vihaansa muita satuttamalla henkisesti tai fyysisesti, esimerkiksi kiusaamalla tai lyömällä.

Pelko

Kaverin kokiessa pelon tunnetta, oli lasten kokemat parhaat toimintatavat hyvin samanlaiset kuin surun tunteessa. Tärkeimmäksi toiminnan kohteeksi nousi kaverin auttaminen pelosta selviytymiseen tukemalla kaveria, kuten alla olevissa esimerkeissä 36. ja 37.

Esimerkki 36.

H: No mitä sit jos sitä kaveria pelottaa, mitä sit vois tehdä?

L2: Ööö voi sanoa mitä sua - mitäs sinua pelottaa.

H: Ymm-m, voiks tehdä jotain muuta?

L2: Jos pelottaa voiaa mennä kahdestaan.

H: Totta voi olla sen kanssa.

Esimerkki 37.

H: Joo no entäs jos se on pelokas se kaveri, mitäs silloin vois tehdä?

L1: No sit voi sanoa, että älä pelkää mä autan –.

L2: Ei täällä oo mitään pelättävää.

L1: Nii-i.

Edellä kuvatuissa esimerkeissä lapset nostivat tukemisen välineiksi kaverille läsnä olemisen, johon sisältyi juttelu kaverille siitä mikä pelottaa, kaverin rohkaisu sanoin ja kosketuksella sekä viihdyttäminen, jonka tavoitteena on saada kaveri paremmalle mielelle.

Ilo

Kaverin tuntiessa ilon tunnetta, moni lapsista päätyi lopputulokseen, jossa kaverin tunteen huomioiminen ei vaadi erityisiä toimia. Näin ollen kaverin kanssa voi tavalliseen tapaan leikkiä tai pelata yhdessä. Alla kuvatut esimerkit 38. ja 39. osoittavat, että lapset pitävät ilon tunnetta tavoiteltavana perustunnetilana, jolloin yhdessä toimiminen onnistuu ja kaikilla osapuolilla on mukavaa.

Esimerkki 38.

H: No mitäs silloin voi tehdä, jos kaveri on iloinen?

L2: No sille voi mennä sanoa, että tulkaa mennään keinuu yhdessä. Ja sitte tehdä kaikkee kivaa.

L1: Nii.

H: Joo.

L2: Ja pomppia trampoliinilla.

Esimerkki 39.

H: Entäs, jos kaveri on ilonen?

L: No sitte vaan jatketaan leikkiä ja ollaan iloisia.

Tässä luvussa raportoitiin aineistosta nousseet tulokset tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Seuraavassa Pohdinta-luvussa paneudutaan edellä esitellyistä tuloksista johdettaviin tulkintoihin ja yhtäläisyyksiin aiempien tutkimusten valossa. Lisäksi pureudutaan tutkimuksen luotettavuuteen ja tutkimuksen aikana muodostuneisiin jatkotutkimusehdotuksiin.

7 POHDINTA

7.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tavoitteet ovat jaettavissa kahteen osa-alueeseen: lasten kokemuksiin lelujen vapaapäivästä sekä lasten kokemuksiin tunnetaidoista. Tavoitteet pyrittiin saavuttamaan kolmen tutkimuskysymyksen kautta, joista ensimmäinen tutki lasten kokemuksia lelujen vapaapäivästä ja aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivänä, toinen lasten kuvailuja kustakin perustunteesta ja kolmas lasten kuvailuja tilanteista, joissa nämä ovat tunnistaneet kokevansa iloa, surua, pelkoa tai vihaa sekä miten lapset itse toimisivat, jos kaveri kokisi näitä samoja tunteita. Seuraavissa alaluvuissa 7.1.1, 7.1.2 ja 7.1.3 kuvataan tutkimuskysymys kerrallaan tuloksista tehdyt tulkinnat sekä jatkotutkimusaiheet.

7.1.1 Lasten kokemukset lelujen vapaapäivästä ja aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivinä

Ensimmäisen tutkimuskysymys pyrki selvittämään tutkittavien lasten kokemuksia lelujen vapaapäivästä ja aikuisten toiminnasta lelujen vapaapäivinä. Lasten kokemuksia selvitettiin antamalla lapsille mahdollisuus itse kuvailla lelujen vapaapäivän ideaa ja toteutusta. Leluja vapaapäivää lapset kuvailivat pitkälti puuttuvien lelujen ja sitä myötä syntyneiden, arjesta poikkeavien, mielikuvituskellisten leikkien kautta.

Lapselle leikki itsessään on arvokas osa elämää ilon ja mielihyvän tuojana (Opetushallitus 2018, 38–39). Karadimitriou (2019, 146–149) kuvailee lelut leikkien ja leikkiympäristöjen rikastajina. Kuitenkaan lelut eivät ole välttämättömyys onnistuneeseen ja monipuoliseen leikkiin, vain ainoastaan yksi osa leikkejä (Karadimitrou 2019, 146–149). Vastaavasti kuvailee myös Piaget (1998), joka jakaa leikkimuodot harjoittelu-, symboli-, rooli- ja sääntöleikkiin, joista ainoastaan

symbolileikki vaatii leluja toteutuakseen (Törölä 2018, 2). Papilio-ohjelman lelujen vapaapäivien pyrkimyksenä onkin sosioemotionaalisten taitojen lisäksi lapsen luovuuden tukeminen ja kehittäminen tarjoamalla lapselle materiaaleja ja tukea leikkien kehittämiseen ilman tavanomaisia leluja (Koivula ym. 2019, 3). Tarjottuja materiaaleja ovat muun muassa pahvit, paperit ja kankaat, joista lapset omaa luovuuttaan ja yhteistyötaitojaan hyödyntäen voivat luoda lisämateriaaleja leikkejään varten. Merkityksellisessä osassa ohjelmassa on aikuisen tuki ja apu leikkien ideoinnissa ja toteuttamisessa. (Mayer ym. 2011, 60.)

Tämän tutkimuksen lapsista 29% koki lelujen vapaapäivän leluttomuuden yleisesti epämiellyttävänä perusteluinaan tekemisen puute ilman leluja. Lapsista enemmistö, eli 59% taas piti lelujen vapaapäiviä miellyttävinä, ja perustelivat sitä muun muassa mielikuvituksen käyttämisen, uusien materiaalien sekä tilojen kautta. Lasten kuvaukset aikuisten toiminnasta jakautuivat kolmeen eri luokkaan: aikuinen oli läsnä lelujen vapaapäivän toiminnassa, aikuinen oli passiivinen toiminnassa ja aikuinen hyödynsi tilanteen tekemättömien tehtävien tekemiseen. Lapsilta kysyttiin myös toiveita aikuisten toiminnalle lelujen vapaapäivinä. Eniten lapset toivoivat yksinkertaista aikuisten läsnäoloa leikeissä joko osallistumalla leikin toteutukseen tai suunnitteluun. Suunnittelussa lapset toivoivat apua ideoinnissa ja ideoiden konkreettisessa toteutuksessa, kun tavallisesti arjessa mukana olevat lelut olivat poissa käytöstä.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että huomattava osa lapsista koki saavansa aikansa kulumaan myös lelujen vapaapäivinä ja koki leluttoman ajan mieleisenä. Voidaankin pohtia kuinka paljon ryhmissä aikuisten toiminta ja tarjoama lisämateriaali leikkeihin on yhteydessä lapsen kokemukseen leluttomien päivien mielekkyydestä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 30, 39) ohjataan henkilöstöä turvaamaan lasten leikin edellytykset osallistuen, ohjaten ja havainnoiden leikkiä siten, että fyysinen ja psyykinen läsnäolo tilanteissa toteutuu. Kuten tuloksista käy ilmi, lapset eivät aina kokeneet saavansa aikuisia mukaan leikkeihin tai avuksi leikkien ideointiin. Siitäkin huolimatta, että lapset kokivat aikuisen läsnäolon ja osallistumisen leikkeihin merkityksellisenä.

Nykyhetken varhaiskasvatusalan kasvavan resurssipulan vuoksi on ymmärrettävää, että kasvatushenkilöstön mahdollisuudet lasten aitoon kohtaamiseen leikkitilanteissa on usein asia, joka jää taka-alalle, jotta ehtii esimerkiksi lukemaan akuutit sähköpostit, suunnittelemaan toimintaa tai ihan vain istahtaa hetken hektisen päivän keskellä. Siksi olisi merkittävää tutkia, miten aikuiset toimivat vapaan leikin tilanteissa myös niissä päiväkodeissa, joissa ei ole käytössä vapaan leikin tilanteita ohjaavia interventio-ohjelmia ja samalla tuoda esiin syitä sille, miksi kasvatushenkilöstö joutuu hyödyntämään leikkitilanteet usein muuhun kuin aitoon läsnäoloon. Tämä voisi lisätä yhteiskunnallista keskustelua aiheesta, joka parhaassa tapauksessa johtaisi varhaiskasvatuksen rakenteiden muuttamiseen toimivampien suhdelukujen suuntaan ja laadukkaampaan varhaiskasvatukseen. Toisaalta tulee myös arvioida, kuinka suuri yhteys ryhmähaastatteluilla oli lasten vastauksiin. Osassa haastatteluista lapset yksimielisesti vastasivat kokevansa lelujen vapaapäivät miellyttävinä tai epämiellyttävinä, jolloin muut mukailivat yhden lapsen vastausta. Olisiko tulokset olleet erilaiset, jos lapsia olisi haastateltu yksittäin?

Lasten toiveiden kysyminen tukee lasten osallisuutta vahvistamalla lapsen kokemusta toimijuudesta omassa ryhmässään ja näin lisäten ryhmän yhteisöllisyyttä (Ikonen 2006, 164–165). Vastaavan aineiston keräämisen jälkeen olisikin mielekästä ryhmässä huomioida lasten toiveet, sillä pelkkä toiveiden kuuleminen ei osallisuuden toteutumiseksi riitä, jos se ei johda toimiin (Kirby, Lanyon, Cron ja Sinclair 2003, 5; Vlasov ym. 2018, 36). Lasten kokemuksia interventio-ohjelmista, etenkin Papilio-ohjelmasta, ei aiemmin ole juurikaan tutkittu. Kuten jo aiemmin pohdittiin, lasten näkökulman huomioiminen on tärkeä osa lapsen osallisuuden toteutumista ja tukemista sekä osa yleistä varhaiskasvatuksen laadun arviointia (Vlasov ym. 2018; Opetushallitus 2018, 30–31). Varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta voidaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella tulkita, että lapset kokevat vapaan leikin tilanteet itselleen merkityksellisiksi ja kaipaavat aikuisten aitoa läsnäoloa tilanteisiin, joka ei täysin ole toteutunut ryhmässä lelujen vapaapäivän tilanteissa.

7.1.2 Lasten kuvailut perustunteista tunnepeikkojen tuella

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten lapset kuvailevat tunteita tunnepeikkojen tuella. Tunnepeikot tukivat haastattelutilannetta siten, että lapsia pyydettiin yhdistämään kukin tunnepeikko tiettyyn tunteeseen ja tämän jälkeen kuvailemaan kyseistä tunnetta tunnepeikon kautta. Tunteiden käsitteleminen tunnepeikkohahmojen kautta on lapselle helpompi tapa tutustua tunteisiin. Tunteen saadessa hahmon lapsi osaa ulkoistaa tunteen omien tunnekokemustensa ulkopuolelle ja näin käsitellä sitä objektiivisesti. (Hermann 2017, 52–56.) Esimerkiksi Äksy-peikkoa useat lapset pitivät huvittavana, vaikka peikko kuvasti vihan tunnetta. Tästä voidaan todeta, että tunteiden käsitteleminen lasten kanssa tunnepeikkohahmojen, tai muun tarinallisen tavan kautta, on turvallisempi vaihtoehto syventyä myös vaikeisiin tuntemuksiin ja kokemuksiin.

Harrisin (2008, 322–326) mukaan noin esiopetusikäisenä lapsi oppii tunnistamaan ja nimeämään ilon, surun, vihan ja pelon tunteita, ja näin erittelemään nämä omiksi tunteikseen ”tuntuu pahalta” ja ”tuntuu hyvältä” kahtia jaottelusta sijaan. Valtaosa tämä tutkimuksen lapsista osasikin kuvailla tunteita pelkkää tunnekäsitteen adjektiivia laajemmin ja käsittämään eroja eri tunteiden välillä. Lapset esimerkiksi ymmärsivät erottaa surun ja pelon toisistaan, vaikka kuvailivat tunteiden ilmaisua samanlaisin keinoin. Lasten kuvailut kustakin tunteesta olivat yhtenevät Lewisin (2008) tunteiden ilmaisun keinojen kanssa. Näitä keinoja ovat tunteiden ilmaisu kasvojen, koko kehon, vokalisaation ja aktiivisuustason kautta (ks. myös Das 2017, 11–12; Messinger ym. 2019, 171) Tuloksista voidaankin tulkita, että tutkittavat esiopetusikäiset lapset osaavat tulkita ympärillä olevien ihmisten ilmeitä, eleitä ja käyttäytymistä siten, että osaavat erottaa eri tunnetilat toisistaan. Bardackin ja Widenin (2019, 479–480) mukaan tämä vaatii kompleksista tunteiden tunnistamisen taitoa, joka viestii tutkittavien lasten taidosta tunnistaa tunteet ilo, suru, viha ja pelko.

Kuvailuissa lapsilla oli tukena tunnetiloja konkretisoimassa jo ennen haastattelua tutuiksi tulleet tunnepeikot, jotka toiminnallaan kuvastavat kutakin perustunnetta. Kuvailuissa nousi jonkin verran suoraa tunnepeikkojen toiminnan kuvaamista sen sijaan, että lapset olisivat kuvanneet abstraktilla tasolla kutakin

tunnetta. Esimerkiksi vihan tunnetta kuvattiin suoraan Äksy-peikon ärtyneen äänen ja jalan polkemisen kautta sen sijaan, että lapset olisivat itse pohtineet millaisia ympärillä olevat ihmiset tai lapsi itse on vihaisena. Tämä kieli tutkittavien kehitysvaiheesta lähikehityksen vyöhykkeelle tunteiden tunnistamisen suhteen, jolloin tunnistaminen ja sen myötä kuvaaminen onnistuu tuen avulla, mutta ei vielä täysin ilman tukea. Lähikehityksen vyöhykkeellä varhaiskasvatuskontekstissa tarkoitetaan ajanjaksoa lapsen kehityksessä, jolloin lapsi kykenee uuteen taitoon aikuisen tuella ja näin vähitellen oppii itsenäiseksi taidossa (Brédikyté 2011, 35). Havainnon myötä olisi mielekästä tutkia eroja tunteiden tunnistamisessa ja kuvaamisessa, Papilio-ohjelmaan osallistuvien esiopetusikäisten lasten ja ilman sosioemotionaalaisia taitoja tukevaa interventio-ohjelmaa olevien lapsiryhmien välillä. Tukeeko Paula ja tunnepeikot -toiminta lasten tunteiden tunnistamista ja kuvaamista siten, että Papilio-ohjelmassa mukana olevat lapset ovat kyseisissä tunnetaidoissa taitavampia verrattuna kontrolliryhmään?

7.1.3 Millaisiin tilanteisiin lapset yhdistävät perustunteen kokemisen ja miten lapset toimisivat kaverin kokiessa jotakin perustunteista?

Kolmannen tutkimuskysymyksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää lasten kuvauksia tilanteista, joissa lapsi on kokenut tiettyä perustunnetta. Ilon tunnetta lapset kokivat onnistuneen leikin tai vuorovaikutustilanteen aikana, iloa tuoneiden tapahtumien jälkeen, odottaessaan kivaa asiaa tai nähdessään itselleen tärkeän henkilön. Suru ja viha taas kulkivat enemmän lomittain, jolloin tunteita yhdistivät koetut pettymykset sekä kiusaamis- ja riitatilanteet. Lisäksi surun tunteen lapset yhdistivät fyysisen kivun kokemiseen ja ikävään. Pelkoa lapset kuvailivat kokeneensa yksin ollessaan, toisen tai oman mielikuvituksen pelotellessa sekä joutuessaan henkilökohtaisesti pelottaviin tilanteisiin kuten neuvolaan.

CASEL:in (2013) ja Weissberg ym. (2015) mukaan sosioemotionaaliset taidot rakentuvat itsetietoisuudesta, itsesäätelystä, sosiaalisesta tietoisuudesta, ihmissuhdetaidoista ja vastuullisesta päätöksenteosta (ks. kuvio 2). Yksilön kykyssä tunnistamaan omia tunteitaan ja tavoitteitaan sekä arvioimaan omaa käyttäytymistä näiden pohjalta, määritellään yksilö itsetietoiseksi. (CASEL 2013,

Weissberg ym. 2015.) Tutkittavat lapset tunnistivat perustunteet, joita olivat kokeneet eri tilanteissa ja olivat kykeneviä kuvailemaan tilanteita sekä erityisesti kielteisten tunteiden osalta syitä tunteiden syntymiselle. Harrisin (2008, 322–326) mukaan noin esiopetusikäisenä lapsi oppiikin tunnistamaan ja nimeämään tunteita, eli CASEL:in (2013) ja Weissberg ym. (2015) määritelmän mukaan olemaan itsetietoinen omasta sosioemotionaalista toimijuudestaan. Itsetietoisuus taas on lähtökohta itsesäätelylle, jolla tarkoitetaan määritelmän mukaan kykyä säädellä omia tunteita, niiden ilmaisua ja omaa käyttäytymistä tarkoituksenmukaisesti (CASEL 2013, Weissberg ym. 2015) sekä muiden tunteiden tunnistamiselle ja ymmärtämiselle (Harris 2008, 322–326).

Noin esiopetusikäisenä lapsi alkaa tunnistamaan kielteisten tunteiden subjektiivisuuden ja näin hahmottamaan yksilöiden erilliset tunnetilat erilaisissa tilanteissa (mm. Pihlaja 2018, 145; Denham 1998; Keltinkangas-Järvinen 2012, 62–63). Kolmannen tutkimuskysymyksen toisena tavoitteena oli selvittää toimintatapoja, joilla tutkittavat lapset huomioisivat kaverin kokemia perustunteita. Tulosten mukaan lasten mielestä ilon tunteen huomioinen ei vaatinut erityisiä toimia, vaan kaverin ollessa iloinen, leikki tai pelaaminen voi jatkua tavalliseen tapaan. Surun, vihan ja pelon kohdalla taas lapset lähestyivät toisen ihmisen huomioimista auttamisen ja tukemisen kautta, joissa pyrkimyksenä on auttaa toista selviämään tunteesta tai pääsemään siitä eroon. Tuloksista voidaan tulkita, että tutkittavat lapset tunnistavat perustunteet – ilon, vihan, surun ja pelon – sekä ymmärtävät toisen ihmisen tunteita ja osaavat toimia tavoitteellisesti toisen tunteiden aiheuttamien tarpeiden ja olotilan eteen (ks. Pihlaja 2018, 130). Toisin sanoen lapset osaavat toimia empaattisesti ja tunnistavat tilanteet, joissa empatiaa tarvitaan. Tulkintaa vahvistaa myös CASEL:in (2013) sekä Weissbergin ym. (2015) määritelmä sosioemotionaalisten taitojen sosiaalisen tietoisuuden ulottuvuudesta. Määritelmän mukaan sosiaalinen tietoisuus rakentuu kyvystä tunnistaa ja ymmärtää toisen ihmisen tunteita sekä kokea ja osoittaa empatiaa samalla ymmärtäen ympäristön merkityksen yksilön käyttäytymisessä. Myös tämän tuloksen osalta olisi jatkotutkimuksen kannalta merkityksellistä vertailla, millainen

yhteys Papiliolla interventio-ohjelmana on lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen suhteessa ilman interventio-ohjelmaa toimivaan kontrolliryhmään.

Tuloksista käy ilmi, että kielteisten tunteiden osalta lasten pohdinnat ja kuvailut olivat huomattavasti laajempia kuin ilon tunteen. Huomiota vahvistaa Lagatuttan ja Wellmanin (2002) tutkimuksen tulos, jossa todettiin lasten keskittyvän kertomuksissa menneistä tunnetiloista enemmän kielteisten tunnetilojen kuvaamiseen kuin myönteisten. Tästä voidaankin pohtia, onko lasten kokemuksissa ilon tunne perustunteista kaikkein keskeisin ja eniten koettu, jonka vuoksi sen kuvaaminen jää vähäisemmäksi.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Eskolan ja Suorannan (1998, 151–152) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tulee huomioida tutkimuksen koko tekoprosessi, aina aiheen valinnasta tulosten raportoitiin (ks. myös Vilkkä 2021, 155–156). Tämä siksi, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, jolloin tutkijan pitää pysyä avoimena sekä myöntää subjektiivisuutensa aineiston tulkinnassa (Eskola & Suoranta 1998, 151; Aaltio & Puusa 2020, 170). Avoimuuteen liittyy vahvasti tutkimuksen luotettavuuden perusteleminen laadullisen tutkimuksen raportissa, jossa huomioidaan tutkimuksessa käytetyt menetelmät (Aaltio & Puusa 2020, 169). Tässä tutkimuksessa menetelminä toimi aineistolähtöinen analyysi sekä teoriaohjaava analyysi aineistolähtöisyyteen painottuen.

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan Aaltion ja Puusan (2020, 169) mukaan tutkimustulosten riippumattomuutta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Lincoln ja Guba (1985, 301–331) määrittelevät tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun neljän näkökulman: uskottavuuden (credibility), siirrettävyyden (transferability), riippuvuuden (dependability) ja vahvistettavuuden (confirmability) kautta. Seuraavaksi arvioidaan tämän tutkimuksen luotettavuutta edellä mainittujen näkökulmien avulla.

Lincoln ja Guba (1985, 301–307) määrittelevät yhdeksi tutkimuksen uskottavuuden tarkasteltavaksi osa-alueeksi tutkimuksen triangulaation. Triangulaatiolla tarkoitetaan monimuotoista tutkimusaineiston, tutkijan, teorian, metodista tai analyysimenetelmien käyttöä (Denzi 1978, teoksessa Lincoln & Guba 1985, 305). Tutkimusta tekemässä oli ainoastaan yksi tutkija, mutta koska aineisto oli valmiiksi kerättyä kahden ulkopuolisen haastattelijan toimesta, oli tutkimusprosessissa kaiken kaikkiaan useampi osapuoli mukana. Tutkimuksen aineisto on kerätty kahdesta eri päiväkotien esiopetusryhmistä, joissa ryhmähaastatteluja pidettiin yhteensä 26 kappaletta. Näin ollen tutkittavien joukko oli jo monimuotoisempi kuin vain yhdestä lapsiryhmästä kerättäessä. Tutkimuksen teoriassa ei luotettu vain yhden lähteen määritelmiin käsitteissä, vaan pyrittiin avaamaan tutkimukselle tärkeitä käsitteitä useiden teorioiden ja aikaisempien tutkimusten kautta. Teorian kokoamisessa hyödynnettiin niin kotimaisia kuin kansainvälisiä lähteitä, joka laajentaa teorian kattavuutta. Tutkimus oli laadullinen ja analysoitiin sisällönanalyysin keinoin hyödyntäen eri tutkimuskysymyksissä aiheeseen sopien aineistolähtöistä tai teoriaohjaavaa analyysia.

Tutkimuksen uskottavuutta tarkastellaan myös sen mukaan, missä määrin tutkittavat itse, tiedeyhteisö sekä muu tutkimuksen lukijakunta hyväksyvät tutkimuksen tulokset tosiksi ja tutkimusraportin perusteella tutkimusprosessin tieteellisiä käytänteitä noudattavaksi. Tutkijan tulee yksityiskohtaisesti ja havainnollistaen kertoa tutkimuksensa eri vaiheista, jotta tutkimuksen luotettavuus on arvioitavissa (Aaltio & Puusa 2020, 172). Tämän tutkimuksen raportoinnissa pyrittiin yksityiskohtaiseen raportointiin niin kirjallisuuskatsauksen, menetelmien, analyysin, tuloksien sekä eettisyyden ja luotettavuuden arvioinnissa. Tutkimuksen analyysia havainnollistettiin taulukoilla, joista on hahmotettavissa analyysiprosessi kerätyistä pelkistetyistä ilmauksista yläkäsitteisiin. Tulos-osiossa havainnollistettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla lelujen vapaapäivän miellyttävyyden arvioinnin tuloksia sekä ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla tulosten luokittelua kuvioilla.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimuksen tulosten soveltuvuutta toiseen tutkimuskontekstiin eli eri ympäristöön ja tutkittaviin (Eskola & Suoranta 1998,

51). Tutkimuksen aineisto kerättiin kahden päiväkodin esiopetusryhmistä, joissa käytössä oli Papilio-ohjelma. Kokemukset ja oppiminen ovat tutkitusti ympäristöriippuvaisia (mm. Piispanen 2008), joten tutkittavien lasten kokemukset ja havainnoidut tunnetaidot eivät välttämättä ole siirrettävissä sellaisenaan laajempaan esiopetuskontekstiin. Tutkimus vaatisi laajempaa aineistoa useasta eri esiopetusryhmästä, usealta eri paikkakunnalta, jotta aineisto olisi sellaisenaan siirrettävissä. Laajempaan esiopetuskontekstiin yleistettävyyttä ei kuitenkaan ollut tutkimuksen päämäärä, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, (Eskola & Suoranta 1998, 49) vaan tutkittavien lasten kokemusten ja tunnetaitojen kuvaaminen. Sen sijaan laadullisen tutkimuksen siirrettävyyden mahdollistamiseksi tutkimuksessa tulee kuvata tutkimusprosessia ja tutkimusaineistoa mahdollisimman avoimesti (Tynjälä 1991, 390; Eskola & Suoranta 1998, 50). Tutkimusraportissa pyrittiin kattavaan aineiston ja sen analyysin kuvaukseen raportin menetelmäluvussa (5). Näin ollen tutkimus sellaisenaan olisi mahdollista uudelleen toteuttaa eri kontekstissa.

Tutkimuksen riippuvuudella tarkoitetaan tutkimusaineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen arivointia, jotta tutkimuksessa saadut tulokset vastaavat tutkittavien kokemuksia (Lincoln & Gabe 1985, 223–225). Tutkimuksen riippuvuutta pyrittiin vahvistamaan huolellisella analyysillä, jossa aineistoon, analyysiin ja tutkimusongelmiin palattiin yhä uudelleen. Lukijalle tutkimuksen riippuvuutta on pyritty vahvistamaan aineistoesimerkein ja analyysiprosessia visualisoimalla taulukoin. Tutkimuksen vahvistettavuus taas arvioidaan aiemmissä tutkimuksissa vastaavasta ilmiöstä saatujen tuloksien ja tulkintojen mukaan (Eskola & Suoranta 1998, 152). Tutkimuksessa esiteltiin ja vertailtiin aiempia teorioita ja tutkimuksia niin alun kirjallisuuskatsauksessa kuin tutkimuksen lopun pohdintaluvussa. Lasten kokemusten osalta aikaisempien tutkimusten määrä on hyvin pieni, joten ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta vertailu jäi vähäiseksi. Kuitenkin lasten tunnetaidoista on tehty paljon aiempia tutkimuksia ja teorioita, joka mahdollistaa tämän tutkimuksen tulosten vertailun toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen osalta.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tarjoaa parhaimmillaan mahdollisuuden aitoon vuorovaikutukseen tutkijan ja tutkittavien välillä (Aaltio & Puusa 2002, 174). Tämän tutkimuksen rajoitteena voidaankin pitää valmista haastatteluaineistoa, joka on kerätty jo keväällä 2016. Tutkittavat olivat lapsia, joita haastateltiin ryhmätilanteissa, jotka nauhoitettiin jatkokäyttöä varten. Osa nauhoituksista oli paikoittain epäselviä ja tulkinnallisia, kun monta haastateltavaa saattoi olla samaan aikaan äänessä, puhua hiljaisella äänellä tai muuten vain epäselvästi. Lisäksi mukana oli joitakin s2-lapsia, joiden puheen sisällön ymmärtämisessä visuaalinen kuva olisi voinut helpottaa tulkintaa. Koska itse aineiston käyttäjänä en päässyt mukaan haastattelutilanteeseen, menetin mahdollisuuden uudelleenkysymyksille tai pyynnöille selventää sanomaansa. Näin ollen mahdollisuudeksi jäi ainoastaan tulkita valmista nauhoitusta, keskeneräisiä litteraatteja ja niiden sisältöjä. Tutkimuksen luotettavuutta olisikin voinut lisätä visualisoidulla haastatteluaineistolla tai yksinkertaisesti itse tutkijana keräämällä aineiston aiheeseen liittyen.

7.3 Tutkimuksen yhteenveto

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kerätä tietoa lasten kokemuksista tunnetaidoista ja Papilio-ohjelmasta. Tutkimuksen pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, millaisiin asioihin Papilio-ohjelman lelujen vapaapäivänä tulisi erityisesti paneutua, miten lapset kokevat aikuisten toiminnan vapaan leikin tilanteissa sekä miten Paula ja tunnepeikot -toiminta on tukenut lapsia kehitystasolleen ominaisten sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa. Tulokset ovat merkityksellisiä Suomessa toteutettavan Papilio-ohjelman kehittämisen, lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen ja yleisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisen kannalta.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy, 169–180.
- Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2020. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 274–287.
- Aro, T. 2011a. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–19.
- Aro, T. 2011b. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20–41.
- Bardack, S. R. & Widen, S. C. 2019. Emotion understanding and regulation: Implications for positive school adjustment. Teoksessa P-E. Koraly, K. A. Buss & V. LoBue (toim.) Handbook of emotional development. Switzerland: Springer, 479–492.
- Blair, C. & Raver. C. C. 2015. School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. Annual Review of Psychology 66, 711–731. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4682347/> (25.10.2021)
- Bordrova, E. & Leong, D. J. 2015. Vygotskian and post-Vygotskian views on children's Play. American journal of play 7(3), 371–388. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070266.pdf> (20.10.2021)
- Brédikyté, M. 2011. The zones of proximal development in children's play. Oulun yliopisto. Väitöskirja.

- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. & Cohen, L. H. 2009. Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social development* 18(2), 324–352.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). 2013. CASEL's SEL Framework: What are core competence areas and where are they promoted? <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf> (Luettu 15.3.2021)
- Connors-Burrow, N., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. 2016. A preliminary evaluation of REACH: Training early childhood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal* 45, 187–199. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-016-0781-2> (Luettu 15.4.2021)
- Das, K. K. 2017. A Theoretical Approach to Define and Analyze Emotions. *International Journal of Emergency Mental Health* 19(4), 14. https://www.researchgate.net/publication/322311847_A_Theoretical_Approach_to_Define_and_Analyze_Emotions (Luettu 21.11.2021)
- Denham, S. A. 2019. Emotional competence during childhood and adolescence. Teoksessa P-E. Koraly, K. A. Buss & V. LoBue (toim.) *Handbook of emotional development*. Switzerland: Springer, 493–542.
- Denham, S. A. 1998. *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser K. 2012. Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-012-0504-2> (Luettu 15.3.2021)
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M. Kalb, S., Way, E., Wyatt, T. & Segal, Y. 2012. Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178–189. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3294380/> (Luettu 7.9.2021)

- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. 1990. Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child development*, 61(4), 1145–1152. <https://www.jstor.org/stable/1130882> (Luettu 20.4.2021)
- Darling-Churchill, K. E. & Lippman, L. 2016. Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1–7. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397316300053> (Luettu 3.5.2021)
- Dollar, J. M. & Calkins, S. D. 2019. The development of anger. Teoksessa P-E. Koraly, K. A. Buss & V. LoBue (toim.) *Handbook of emotional development*. Switzerland: Springer, 199–225.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 216–235.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fischer A. H. & Manstead. A. S. R. 2008. Social functions of emotion. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (toim.) *Handbook of emotions*. 3. painos. New York: Guilford Press, 456–470.
- Giorgi, A., Giorgi, B. & Morley, J. 2017. The descriptive phenomenological psychological method. Teoksessa C. Willig & W. Stainton-Rogers (toim.) *The SAGE: Handbook of Qualitative Research in Psychology*. 2. painos. Thousand Oaks, 176–192.
- Harris, P. L. 2008. Children's understanding of emotion. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (toim.) *Handbook of Emotions*. 3. painos. The Guildford press: New York: 320–331.
- Hermann, S. 2017. Evaluation of a fairytale-based pretend-play intervention to foster socioemotional competences in preschool children. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. <https://d-nb.info/1145035000/34> (Luettu 16.2.2022)

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hollander, J. A. 2008. The social contexts of focus groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33(5), 602–637.
https://www.researchgate.net/publication/253829240_The_Social_Contexts_of_Focus_Groups (1.11.2021)
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. *Gaudeamus*, 286–298.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa (Luettu 28.11.2021)
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa M. Alasuutari, M. Hännikäinen, K. Karila, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino: Tampere. 149–165.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. 2001. Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23.
https://www.researchgate.net/publication/12040293_Emotion_Knowledge_as_a_Predictor_of_Social_Behavior_and_Academic_Competence_in_Children_at_Risk (Luettu 13.10.2021)
- Jones, D. E., Greenberg, M. & Crowley, M. 2015. Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 11, 2283–2290.
- Judén-Tupakka, S. 2018. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, E-M. (toim.). *Avauksia Laadullisen Tutkimuksen Analyysiin*. Tampere University Press, 62–90.

- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html#show_full_text (Luettu 22.11.2021)
- Karadimitriou, K. 2019. Selecting toys for preschoolers and kindergartners. *Journal of Education and Human Development*, 8(1), 146–149. http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol_8_No_1_March_2019/16.pdf (Luettu 15.2.2022)
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2012. Luku 3. Sosiaalistuminen. Teoksessa Pienen lapsen sosiaalisuus. WSOY. 49–74.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J., Honkanen, K. 2019. The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*, 8(1), 26–46. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2019/10/Kirvesniemi-Poikolainen-Honkanen-issue8-1.pdf> (Luettu 20.9.2021)
- Koivula, M. 2021. Kirjallinen tiedoksiänto.
- Koivula, M., Laakso, M-L., Viitala, R., Neitola, M., Hess, M. & Scheithauer, H. 2019. Adaptation and implementation of the German social-emotional learning programme Papilio in Finland: A pilot study. *International journal of psychology*, 55, 60–69.
- Koivula, M. 2021 Kieli ja osallisuus S2-lasten leikissä. Teoksessa Laakso, M., Nylund, A., Kautto, A. Kanto, L. & Tolonen A.-K. 2021. Kieli, leikki ja pelillisuus: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät 25.-26.3.2021. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja. 53. 11-26. <https://www.puhejakieli.fi/sites/puhejakieli.fi/files/kielileikkijapelillisuus2021open.pdf> (Luettu 22.9.2021)
- Koivula, M., Viitala, R. & Laakso, M-L. 2018. Tunnepeikot Nyhyhky, Äksy, Säikky ja Hymy tutustuttavat lapsia tunteisiin. *Ruusupuiston uutiset*, (3). <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58636/tunnepeikot%20n>

[yyhky%20ksy%20saikky%20ja%20hymy%20tutustuttavat%20lapsia%20tunteisiin.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#) (Luettu 2.4.2021)

- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kravtsova, E. & Maxomov, A. 2014. Play in the non-classical psychology of L. S. Vygotsky. Teoksessa L. Brooker & M. Blaise & S. Edwards (toim.) The SAGE handbook of play and learning in early childhood. 2–130.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-Kustannus. 85–110.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Tampere: vastapaino, 201–216.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 124–140.
- Köngäs, M. 2018. Eihän lapsil oo es hermoja. Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Lagatutta, K. H. & Wellmann, H. M. 2002. Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38, 4. 564-580. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.38.4.564> (Luettu 17.12.2021)
- Leinonen, J. 2020. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heikka, J., Fonsén, E., Viasov, J. & Kangas, J. Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. 12-41.
- Lewis, M. 2008. The Emerge of Human Emotions. Teoksessa Lewis, M., Havland-Jones, J. M. & Feldman Barrett, L. Handbook of Emotions. Third Edition. The Guildford press: New York, London. 304-320.

- Liew, J., Valiente, C., Hernández, M. M. & Abera, D. 2019. Emotional Self-Regulation and Reactivity, School-based Relationships, and School Engagement and Achievement. Teoksessa Whitebread, D., Grau, V., Kumpulainen, K., McClelland, M. M., Perry, N. E. & Pino-Pasternak, D. The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education. 42-62.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Establishing trustworthiness. Teoksessa Y. S. Lincoln & E. G. Guba (toim.) Naturalistic enquiry. SAGE Publications. 289-331.
- LoBue, V., Kim, E. & Delgado, M. 2019. Fear in Development. Teoksessa P-E. Koraly, K. A. Buss & V. LoBue (toim.) Handbook of emotional development. Springer, 257-282.
- Mayer, H., Heim, P., & Scheithauer, H. 2017. Papilio kasvattajien käsikirja. [Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Praxis- und Methodenhandbuch für ErzieherInnen. (3. überarb. Aufl.)] Augsburg: Papilio Verlag. Suomennos. R. Rätty; muokannut M-L. Laakso, I. Björnberg & M. Koivula. Helsinki: Lapset ensin.
- Mayer, H., Tukac, R., & Scheithauer, H. 2011. Papilio – Preventing behavioural disorders and promoting social-emotional competence in preschool children in Germany. Teoksessa M. Coester & E. Marks (toim.) International perspectives on crime prevention 3. Contributions from 3rd annual international forum. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg. 59-66.
- Messenger, D., Mitsven, S. H., Ahn, Y. A., Prince, E. B. Sun, L. & Rivero-Fernández, C. 2019. Happiness and joy. Teoksessa P-E. Koraly, K. A. Buss & V. LoBue (toim.) Handbook of emotional development. Springer, 171-198.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp oy.

- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Finnish National Agency for Education. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf (Luettu 1.12.2021)
- Nix, R. L., Berman, K. L., Domitrovich, C. E. & Gill, S. 2013. Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from head start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000–1019. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10409289.2013.825565?needAccess=true> (Luettu 22.10.2021)
- Nummenmaa, L. 2017. Mistä puhumme, kun puhumme tunteista? *Tieteenalat dialogissa*. *Tieteessä tapahtuu*, 35(2), 35–39. <https://journal.fi/tt/article/view/61791/23399> (Luettu 20.9.2021)
- Opetushallitus. 2014. Esiopetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.
- Patton, M. Q. 2014. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Fourth edition. Integrating Theory and Practice. SAGE.
- Papilio. 2015. Tunnepeikot oppivat suomea – Papilio kansainvälistyy. Lehdistötiedote. <https://www.papilio.de/files/papilio/red/pm/540-presse-suomeksi.docx> (Luettu 29.3.2021)
- Papilio.de. Preventing behavioural disorders and promoting social-emotional competence in preschool children. Tackling the risks for violence and addiction. <https://www.papilio.de/files/papilio/red/download/papilio-englisch.pdf> (Luettu 28.3.2021)
- Papilio.de. 2016. Tunteet tutuiksi ja siivet kantamaan - Papilio-ohjelma lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukemisessa ja käyttäytymisen pulmien ennaltaehkäisyssä. Lehdistötiedote. <https://www.papilio.de/presstext/tunteet-tutuiksi-ja-siivet-kantamaan-papilio-ohjelma-lasten-sosio-emotionaalisten-taitojen-tukemisessa-ja-kaeyttaeytyymisen-pulmi.html> (Luettu 29.3.2021)

- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino: Tampere, 171–203.
- Pihlaja, P. 2018. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 128–167.
- Pihlaja, P., Sarlin, T., & Ristkari, T. 2015. How do day-care personnel describe children with challenging behaviour? *Education Inquiry*, 6(4), 417–435. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v6.26003> (Luettu 7.12.2021)
- Pihlaja, P. 2005a. Erityistä tukea tarvitseva lapsi. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Väitöskirja. Turun yliopisto, 57–73.
- Pihlaja, P. 2005b. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. WSOY: Helsinki. 214–240.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Poikkeus, A-M. 2019. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K.Lerikkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti, 180–193.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020a. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. 73-83.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020b. Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. 58–72.
- Rasku-Puttonen, H. 2016. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa M. Alasuutari, M. Hännikäinen, K. Karila, A. R.

- Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino: Tampere. 111–125.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? – Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos.
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research, 3(2), 27–47.
<https://jecer.org/wp-content/uploads/2014/10/Roos-Rutanen-issue3-2.pdf>
 (Luettu 22.12.2021)
- Rottman, J., DeJesus, J. & Greenebaum, H. 2019. Developing Disgust: Theory, Measurement, and Application. Teoksessa P-E. Koraly, K. A. Buss & V. LoBue (toim.) Handbook of emotional development. Switzerland: Springer, 283–309.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Vastapaino: Tampere. 8–29.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schell, A., Albers, L., von Kries, R., Hillenbrand, C. & Hennemann, T. 2015. Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool. Detsch Arztebladet. 112, 39. 647–654.
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4627209/pdf/Dtsch_Arztebl_Int-112-0647.pdf (Luettu 7.12.2021)
- Schutz, P. A., Quijada, P. D, de Vries, S. & Lynde, M. 2010. Emotion in educational contexts. Teoksessa S, Järvelä (toim.) 2011. Social and emotional aspects of learning. Oxford: Academic Press. 64–69.
- Skalicka, V., Stenseng, F. & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher conflict, children’s social skills and externalizing behavior: A three-wave longitudinal study from preschool to third grade.

- International Journal of Behavioral Development, 39(5), 413–425.
doi://dx.doi.org/10.1177/0165025415584187 (Luettu 5.9.2021)
- Sylwester, R. 1994. How emotions affect learning. *Educational leadership*, 52(2), 60–65.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. 2011, 5. 24–35. <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf> (Luettu 2.11.2021)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 25.10.2021)
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. *Kasvatus*, 22 (5-6), 387-398.
- Törölä, H. 2018. Lasten leikkitaitojen kehitysvaiheet, ja mitä tehdä, jos leikki estyy. <https://docplayer.fi/114860506-Lasten-leikkitaitojen-kehitysvaiheet-ja-mita-tehda-jos-leikki-estyy-helena-torola.html> (Luettu 11.11.2021)
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. *Erytispedagogiikan linsensiaattityö*. Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. *Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Vilkka, H. 2021. *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf (Luettu 7.12.2021)

- Wang, Y.; Kajamies, A.; Hurme, T-R.; Kinos, J. & Palonen, T. 2018. Now it's your turn. Preschool children's social and emotional interaction in small groups. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*, 7(2), 255-281.
<https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2018/12/Wang-Kajamies-Hurme-Kinos-Palonen-issue7-2.pdf> (Luettu 15.4.2021)
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. 2015. Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press, 3-19.
- Zeman, J., Cameron, M. & Price, N. 2019. Sadness in youth: Socialization, regulation, and adjustment. Teoksessa P-E. Koraly, K. A. Buss & V. LoBue (toim.) *Handbook of emotional development*. Switzerland: Springer, 227-256.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

LASTEN TEEMAHAASTATTELURUNKO

Taustakysymykset:

- Nimet

1. Lelujen vapaapäivän kokemukset ja aikuisten toiminta

Mitä päivässä x on ollut/oli erilaista? Mitä tarkoittaa lelujen vapaapäivä?

Millaisia lelujen vapaapäivät ovat?

Mitä aikuiset tekevät lelujen vapaapäivänä?

Mitä toivoisitte, että aikuiset tekisivät lelujen vapaapäivänä?

2. Perustunteiden kuvailut tunnepeikkoja hyödyntäen

Mitäs te voisitte kertoa minulle tunnepeikoista Hymystä/Nyyhkystä /Äksystä/Säikystä?

3. Haastateltavien tunteiden tunnistaminen ja empatia

Oletteko laittanut omaa kuvaa Hymy-/Nyyhky-/Äksy-/Säikky-peikon kohdalle? Mitä silloin on tapahtunut/Miksi laitoit?

Mitä silloin voi tehdä, jos kaveri on iloinen/surullinen/vihainen/pelokas?