

**"Millonka sulle tulee semmonen olo että itkettää?" -
Esiopetusikäisten lasten tapoja tunnistaa ja käsitellä tun-
teita opettajan tukemana Paula ja tunnepeikot -tuokioilla**
Pauliina Pohjo ja Heidi Poikonen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pohjo, Pauliina & Poikonen, Heidi. 2020. "Millonka sulle tulee semmonen olo että itkettää?" - Esiopetusikäisten lasten tapoja tunnistaa ja käsitellä tunteita opettajan tukemana Paula ja tunnepeikot -tuokioilla. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 93 sivua + liitteet.

Lasten emotionaaliset taidot ja tunnetaitojen tukeminen ovat tutkimusaiheina paljon tutkittuja, mutta edelleen ajankohtaisia pienten lasten sosioemotionaalisten haasteiden vuoksi. Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin, miten esiopetusikäiset lapset tunnistavat ja käsittelevät tunteita Papilio-ohjelman ohjauksella Paula ja tunnepeikot -tuokioilla. Tutkimuksessa myös tarkasteltiin, millä tavoin opettajan toiminta tukee lasten tunteiden tunnistamista ja käsittelemistä kyseisillä tuokioilla.

Tutkimuksen aineistona ovat keskisuomalaisessa päiväkodissa kuvatut videomateriaalit Paula ja tunnepeikot -tuokioilta. Videomateriaalit koostuvat useammasta tuokioista, joista kullakin keskitytään yhden perustunteen käsittelyyn. Tutkimuksemme on tapaustutkimus, jossa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulokset osoittavat, että esiopetusikäiset lapset tunnistivat tunteita kasvoista, äänensävyistä, kehon reaktioista ja toiminnasta. Lapset käsitelivät tunteitaan kertomalla tunnekokemuksistaan ja tavoistaan säädellä tunteita toiminnallisilla keinoilla. Lapset myös samaistuivat vertaisten tunnekokemuksiin. Tulokset osoittavat myös, että opettaja voi toiminnallaan tukea lasten tapaa tunnistaa ja käsitellä tunteitaan sekä lapsia rohkaisemalla että tunnetaitoja mallintamalla. Tämän tutkimuksen tulokset lisäävät ymmärrystä lasten kyvyistä tunnistaa ja käsitellä tunteita sekä opettajan tavoista tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä.

Asiasanat: emotionaalinen kompetenssi, esiopetusikäiset lapset, Papilio-ohjelma, Paula ja tunnepeikot, perustunteet, tunnetaitojen tukeminen, varhaiskasvatus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TUNTEET JA TUNNE-ELÄMÄN KEHITYS	8
	2.1 Mitä tunteet ovat?	8
	2.2 Perustunteet.....	10
	2.3 Tunne-elämän kehitys	14
3	TUNNETAITOJEN TUKEMINEN	20
	3.1 Opettajan rooli ja merkitys tunnetaitojen tukemisessa.....	20
	3.2 Varhainen tuki ja interventiot tunnetaitojen opetuksessa	24
	3.3 Papilio-ohjelma	26
	3.3.1 Papilio-ohjelman tavoitteet	27
	3.3.2 Paula ja tunnepeikot	28
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	31
	4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	32
	4.3 Tutkimukseen osallistujat	34
	4.4 Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston keruu	35
	4.5 Aineiston analyysi.....	37
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	44
5	TULOKSET	47
	5.1 Lapset tunteiden tunnistajina ja käsittelijöinä	47
	5.1.1 Tunteiden tunnistaminen.....	48
	5.1.2 Tunteiden käsittely	54

5.2	Opettaja lasten rohkaisijana ja tunnetaitojen mallintajana.....	61
5.2.1	Opettaja lasten rohkaisijana.....	61
5.2.2	Opettaja tunnetaitojen mallintajana	69
6	POHDINTA.....	73
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	73
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	78
	LÄHTEET.....	84
	LIITTEET.....	94

1 JOHDANTO

Lasten sosioemotionaaliset taidot ja tunnetaitojen tukeminen ovat tutkimusaiheina ajankohtaisia ja merkittäviä. Viime vuosina etenkin lasten tunnetaitojen haasteiden näkökulman tutkiminen on ollut keskiössä (Kurki 2017; Kurki, Järvenoja, Järvelä & Mykkänen 2017), sillä tunteiden säätelyn haasteet ovat hyvin tyypillisiä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla (McLeod ym. 2016). Jopa noin 13-18 %:lla varhaiskasvatusikäisistä lapsista ilmenee tunteiden säätelyn pulmia joko pitkäaikaisesti tai jossain vaiheessa varhaislapsuutta (Schell, Albers, Kries, Hiltenbrand & Hennemann 2015). Tästä syystä Suomessa, varhaiskasvatuksessa tarvitaan tehokkaita menetelmiä sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäisyyn (Koivula ym. 2020). Myös Helenius ja Korhonen (2017) korostavat, että tarvitsemme tutkittua tietoa, joka tukisi lasten tunnetaitojen kehitystä varhaiskasvatuksessa. Tässä tutkimuksessa keskitymme selvittämään, millä tavoin lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä vahvistava ohjelma, Papilio-ohjelma ja erityisesti ohjelman Paula ja tunnepeikot -tuokiot toimii lasten tunnetaitojen tukemisessa.

Hyvillä sosioemotionaalisilla taidoilla voidaan nähdä olevan yhteiskunnallisesti suuri merkitys, sillä koulujen, kotien ja muiden erilaisten yhteisöjen yhtenä tärkeimpänä tehtävänä on kasvattaa lapsista ja nuorista yhteiskuntaan sopeutuvia, välittäviä ja vastuullisia yksilöitä (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta 2015, 4). Terveellä sosioemotionaalisella kehityksellä on todettu olevan myös merkittävä yhteys esimerkiksi lapsen koulumenestykseen ja psyykkiseen terveyteen (Weare 2004, 79). Lisäksi hyvät sosioemotionaaliset taidot tukevat lapsen positiivista vuorovaikutusta vertaisten kanssa (Voegler-Lee & Kupersmidt 2011, 606). Sosioemotionaalisten haasteiden on puolestaan todettu esimerkiksi heikentävän lapsen itsensä ja samassa ryhmässä olevien vertaisten akateemista suoriutumista (Benson 2006; Weissberg ym. 2015, 5).

Tunnetaidot alkavat kehittyä varhain ihmisen syntymän jälkeen (Dowling 2009). Pienten lasten, jopa vauvojen on havaittu tarkastelevan pitkäkestoisesti

uusia kasvojen ilmeitä (Widen & Russell 2008, 349). Tunnetaitojen oppimisen perustan katsotaankin sijoittuvan varhaislapsuuteen (Isokorpi 2004, 127). Pienen lapsen emotionaalinen kompetenssi, eli kyky ymmärtää ja säädellä tunteitaan ennustaa pitkälti lapsen emotionaalisia taitoja myös myöhemmässä elämässä (Harris 2008, 326). Mikäli siis lapsen emotionaalisissa taidoissa ilmenee haasteita lapsen ollessa pieni, haasteet näyttäytyvät todennäköisesti myös myöhemmin elämässä. Tämän vuoksi tunnetaitojen haasteiden ennaltaehkäisy ja niihin puuttuminen varhain on merkityksellistä.

Päiväkodeissa varhaisen tunnetaitojen tukemisen interventioiden nähdään olevan äärimmäisen tärkeitä, sillä lapsen kehitys tuossa ikävaiheessa on nopeaa ja päiväkotia saattaa olla ensimmäinen paikka, joka tarjoaa lapselle vuorovaikutustilanteita vertaisten kanssa (Voegler-Lee & Kupersmidt 2011, 607). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että lapsille tulee tarjota mahdollisuuksia kehittää tunnetaitojaan (Opetushallitus 2018). Lasten kanssa harjoitteluun havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita, jotta heidän tunnetaitonsa vahvistuisivat (Opetushallitus 2018, 26). Näin varhaiskasvatukseen osallistumisen voidaan jo ikään kuin ajatella olevan yhdenlainen interventio lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen.

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, miten esiopetusikäiset lapset tunnistavat ja käsittelevät perustunteita ohjatuilla Paula ja tunnepeikot –tuokioilla ja millä tavoin opettajan toiminta tukee lasten tunteiden tunnistamista ja käsittelemistä nimenomaisilla tuokioilla. Lasten tapoja tunnistaa tunteita on tutkittu aiemmin jonkin verran (esim. Gagnon, Gosselin & Maassarani 2014; Oleszkiewicz, Frackowiak, Sorokowska & Sorokowski 2017). Tutkimuksia, jotka käsittelevät laajemmin esiopetusikäisten lasten tapoja tunnistaa tunteita, mistä olemme tässä tutkimuksessa kiinnostuneita, löytyy kuitenkin niukasti.

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvatustilanteissa lapsilla on useita erilaisia tapoja käsitellä tunteitaan haastavissa päiväkodin arjen tilanteissa (Kurki ym. 2017). Koska tämä tutkimus keskittyy Paula ja tunnepeikot –tuokioihin, joiden aihepiirit keskittyvät perustunteisiin ja niiden käsittelyyn, ovat lasten

tavat käsitellä niitä todennäköisesti esimerkiksi Kurjen ja kollegoiden (2017) tutkimuksesta poikkeavia. Paula ja tunnepeikot -tuokioilla opettaja on keskeisessä roolissa, ja koska opettajan läsnäololla on todettu olevan yhteys lasten tapaan käsitellä tunteitaan (Kurki ym. 2017; Weyns ym. 2017), pyrimmekin selvittämään, millä tavoin opettajan toiminta tukee lasten tunteiden tunnistamista ja käsittelemistä. Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksasta videoidusta Paula ja tunnepeikot- tuokiosta ja tutkimusaineisto on analysoitu teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen.

Seuraavaksi kerromme teoriassa tarkemmin tunteista ja emotionaalisesta kompetenssista sekä näiden kehittämisestä. Tämän jälkeen keskitymme opettajan roolin merkitykseen tunnetaitojen tukemisessa sekä varhaiseen tukeen ja interventioihin tunnetaitojen tukemisessa. Teorian viimeisenä aiheena käsittelemme Papilio-ohjelmaa ja Paula ja tunnepeikot -tuokioita, sillä ne ovat keskiössä tässä tutkimuksessa.

2 TUNTEET JA TUNNE-ELÄMÄN KEHITYS

2.1 Mitä tunteet ovat?

Tunne on käsitteenä hyvin monitahoinen, eikä sille ole olemassa täysin yksiselitteistä määritelmää (Kokkonen 2017, 15; Lewis 2008, 305; Nummenmaa 2017, 35; Solomon 2008, 3–5). Nummenmaan (2017) mukaan tunne sanana viittaa niin fysiologiseen tunnereaktioon kuin tuntoaistin toimintaan sekä mielensisäisiin tietoisiin tuntemuksiin ja kokemuksiin. Barnett'n (2012, 1) mukaan tunne-käsitteen merkityksen ymmärtäminen edellyttääkin tunnekäsitteen tarkastelua eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa olemme kuitenkin kiinnostuneita tarkastelemaan tunteita erityisesti siitä näkökulmasta, miten ne vaikuttavat toimintaamme ja millaisin tavoin lapset käsittelevät tunteitaan.

Englannin kielellä tehdyissä tutkimuksissa tunteista kirjoitettaessa käytetään tavallisesti *emotion*-käsitettä, jolle ei suomenkielessä ole täydellistä synonyymiä. Suomenkielisissä asiantuntijakirjoituksissa voi nähdä käytettävän käsitteitä *emootio* ja *tunne* joko täysin synonyyminä (ks. esim. Ruusuvuori 2007) tai rinnakkain. (Kokkonen 2017, 17.) Tässä pro gradu -tutkimuksessamme käytämme johdonmukaisesti *tunne*-käsitettä, sillä tutkimuksen aineiston Paula ja tunnepeikot -tuokioilla lapsille puhutaan tunteista.

Tunteita on tutkittu paljon erilaisista näkökulmista ja eri tieteiden parissa (Laine 2005, 60). Ruusuvuoren (2007, 133) mukaan tunteita onkin tärkeä tutkia ja ymmärtää arkipäiväisissä kohtaamisissa, sillä tunteet ovat seuraamuksia ihmisen toiminnalle. Ihmisen ajatuksilla on todettu olevan yhteys tunteisiin ja toisaalta tunteilla siihen, miten ajattelemme. Tunteet eivät kuitenkaan ole vain yksittäinen seuraus ajatuksista tai kehon tuntemuksista, vaan ne sisältävät useita eri ulottuvuuksia (Hume 1888; Solomon 2008, 7).

Aiemmin tunteiden ajateltiin olevan täysin ihmisen subjektiivisia kokemuksia (Panksepp & Watt 2011, 390), jolloin niiden tieteellinen mittaaminen olisi ollut mahdotonta. Nykytutkimustiedon mukaan tunteita on mahdollista mitata myös objektiivisesti aivokuvantamistutkimuksen menetelmin. (Nummenmaa

2017, 35.) Nykyisten tutkimusten avulla painopiste on myös muuttunut tunteiden elämää haittaavista vaikutuksista tunteiden merkitykseen toiminnanohjauksen tehostajana myönteisessä valossa (Nummenmaa 2017, 35), mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että tunteiden nähdään edistävän ihmisen toimintaa.

Tunteet vaikuttavat käyttäytymiseemme, ajatuksiimme ja ihmissuhteisiimme (Kokkonen 2017, 17) ja ovat siten läsnä kaikkialla ja edellytys kaikelle tekemiselle (Nummenmaa 2019, 11). Evoluutiossa järki on tullut vasta tunteiden jälkeen ja siksi järjen vaikutusvalta tunteisiin on rajallinen. Tunteet ovat vahvempia, tiedostamattomampia, automaattisempia ja joustamattomampia kuin järki. (Nummenmaa 2019, 13; Panksepp & Watt 2011, 389.) Tämän vuoksi esimerkiksi kaikki päivittäin tekemämme päätökset eivät ole päätettävissä vain järjen avulla, vaan monet yksinkertaiset päätökset perustuvat sille, miltä asiat meissä tuntuvat (Nummenmaa 2019, 12). Käytännön tasolla tämä voi näkyä arjen päätöksissämme monin tavoin: puemme yllemme lämpimät vaatteet koska ne tuntuvat meistä mukavilta tai valitsemme hissin portaiden sijaan, koska tunnemme olomme väsyneeksi.

Tunteiden olemassaolon merkitys näkyy vahvasti arkissa asioissa, vaikka emme usein sitä ajattelekaan (Nummenmaa, Hari, Hietanen & Glerean 2018, 9198). Tunteiden avulla ihminen osaa hakeutua hyvinvoinnin kannalta mielekkäisiin asioihin, kuten itselle mieluisan työn tai harrastusten pariin ja itselle mielihyvää tuottavien ihmisten seuraan (Kokkonen 2017, 13). Jotkin tunteet, kuten pelon tunne saa ihmisen puolestaan välttelemään asioita (Nummenmaa 2019), sillä pelon tunteen alkuperäinen biologinen tarkoitus onkin ollut suojella ihmistä (Kokkonen 2017, 11).

Tunteet edistävät keskittymistä, muistamista ja oppimista (Kokkonen 2017, 12; Sylwester 1994, 60). Nummenmaan ja kumppaneiden (2018, 9200) tutkimuksen mukaan lähes kaikkiin yksilön kokemuksiin on yhteydessä vahvasti jokin tunne. Toisin kun ajatella saattaa, positiiviset tunteet eivät kuitenkaan ole suoraanaisesti yhteydessä parempaan oppimiseen, vaan tehokkaita oppimistuloksia voidaan saada myös negatiivisestikin koettujen tunteiden vaikutuksen alaisena

(Liu, Xu & Wang 2018, 6–7). Lähtökohtaisesti voidaankin ajatella, että kun opitetaan asiaan liittyy ylipäänsä jokin tunne, on se usein helpompi oppia ja muistaa (Kensinger & Schache 2008, 607; Kokkonen 2017, 12).

Kuten edellä kuvatusta käy ilmi, tunteet vaikuttavat ihmisen elämään monin eri tavoin. Nummenmaan ja kumppaneiden (2018, 9200) mukaan tunteiden vaikutuksilta ei voi välttyä, sillä kaikki ihmiset kulttuuri- tai muista taustoistaan riippumatta kokevat tunteita. Jokainen ihminen on varmasti joskus kokenut joutuvansa tunteiden valtaan ja ihmeteltyt, mistä esimerkiksi ahdistus ja pelko joutuvat (Nummenmaa 2019, 14). Tunteiden avulla ihminen reagoi ympäristön tapahtumiin ja niillä on tärkeä merkitys ihmisen elossa säilymisen kannalta (Kokkonen 2017, 11). Tunteiden avulla myös valmistaudumme tuleviin asioihin ja säätelemme käyttäytymistämme (Nummenmaa 2017, 35).

Vaikka tunteet ovat universaaleja, tapa jolla ilmaiseimme tunteitamme, on usein vahvasti yhteydessä siihen, mikä kulttuurissamme on sopivaa (Nummenmaa ym. 2018, 9200). Lapset oppivat sosiaalisten tunteiden avulla kulttuurinsa arvoja ja normeja. Tämän lisäksi tunteet heijastuvat vahvasti myös ryhmien toimintaan. (Kokkonen 2017, 14.) Tunteiden avulla ihmiset havaitsevat ryhmän sisällä vallitsevia rooleja ja näin sosiaalisten tilanteiden ennakoiminen on helpompaa. Ryhmässä yksilöt jakavat tunteisiin liittyviä ilmaisuja, kuten kasvonilmeitä, mikä voi tehostaa suuren ryhmän toimintaa (Kokkonen 2017, 14.) Tällä tavoin ryhmän jäsenet saavat jatkuvaa tietoa toistensa valmiustilasta (Nummenmaa 2017, 35). Lapset oppivat tunteiden avulla oman ryhmänsä kulttuuriin ja siihen, millaisia normeja kyseisessä kulttuurissa pidetään arvossa (Lewis 2008, 305–306). Erilaisia tunteita voidaan jaotella primäärisiin ja sekundaarisiin tunteisiin, mistä kerromme seuraavassa luvussa.

2.2 Perustunteet

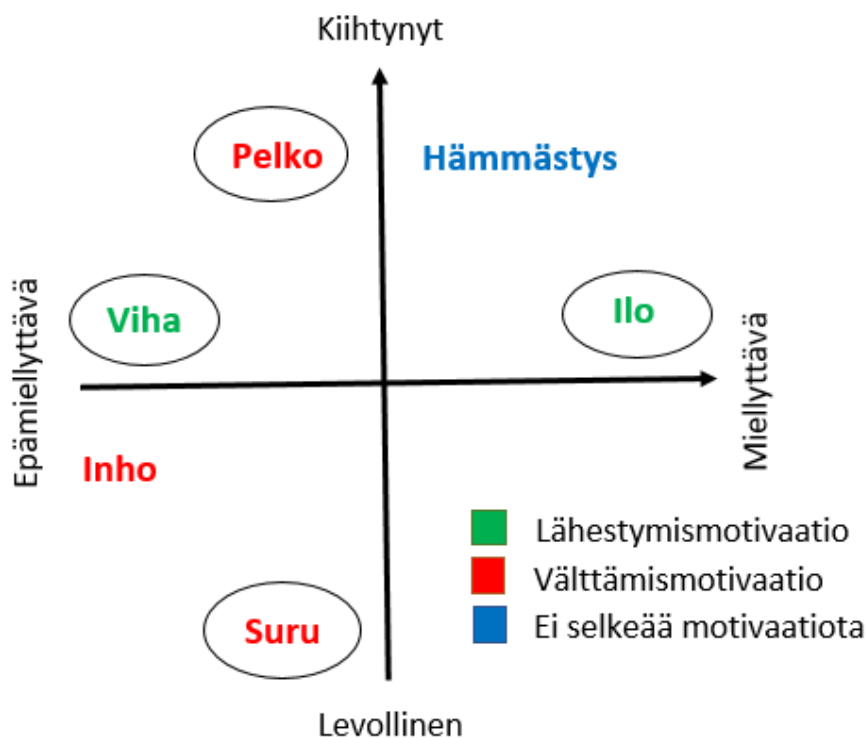
Tunteet voidaan karkeasti jakaa primäärisiin ja sekundaarisiin tunteisiin (Lewis 2008; Panksepp & Watt 2011, 387). *Primäärisistä tunteista* puhuttaessa voidaan pu-

hua myös *perustunteista* (Panksepp & Watt 2011, 387-389). Ihmiselle on muovautunut ihmislajin kehityksessä kuusi perustunnetta, jotka ovat ilo, suru, inho, viha, pelko ja hämmästys (Nummenmaa, Glerean, Hari & Hietanen 2014, 650).

Perustunteet kehittyvät tunteista ensin, jo varhain vauvaiässä, sillä niiden pohja on ihmisen biologiassa (Panksepp & Watt 2011). Perustunteista ilo, suru ja inho kehittyvät vauvan kolmanteen kuukauden ikään mennessä. Viha ja hämmästys puolestaan kehittyvät noin 4-6 kuukauden iässä. (Lewis 2008.) Pelon tunne kehittyy perustunteista viimeisenä, kuitenkin jo noin 7 kuukauden ikään mennessä. Tunteiden kehittyminen voi vaihdella jonkin verran yksilötasolla, mutta tavallisesti kaikki kuusi perustunnetta kehittyvät viimeistään 9 kuukauden ikään mennessä. (Lewis 2008.)

Sekundaariset tunteet kuten empatia, kateus, ylpeys ja häpeä kehittyvät myöhemmin, sillä ne liittyvät tavallisesti erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja siten myös kognitiiviseen prosessointiin. Empatia ja kateus kehittyvät tavallisesti lapsilla noin 1,5 vuoden iässä. Ylpeys ja häpeä puolestaan kehittyvät hieman myöhemmin, kuitenkin tavallisesti noin kolmen vuoden iässä. (Lewis 2008.) Vaikka sekundaariset tunteet siis kehittyvät myöhemmin, tapahtuu niidenkin kehitys jo varhaislapsuudessa (Panksepp & Watt 2011).

Tässä tutkimuksessa keskitymme tarkemmin perustunteisiin, sillä tutkimusaineistomme keskittyy niiden käsittelyyn. Nummenmaa (2019) on jakanut nämä kuusi perustunnetta niiden tehtävien ja käyttäytymismallien mukaisesti kolmeen osa-alueeseen (ks. Kuvio 1). Kuvioon on ympyröitynä pelko, viha, suru ja ilo, sillä nämä neljä perustunnetta ovat Paula ja tunnepeikot -tuokioilla käsiteltävät perustunteet (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 36), ja siten tämän tutkimuksen keskiössä.



Kuvio 1. Perustunteet (mukailtuna Nummenmaa 2019, 18; Nummenmaa 2017, 36)

Kuviossa 1 perustunteet on aseteltu kuvioon sen mukaisesti, miten levollinen ja miellyttävä kyseinen tunne on. Nummenmaan (2019) mukaan pelon ja hämmästyksen tunteessa olo on kiihtyneempi, kuin surun tunteessa. Ilo puolestaan on miellyttävämpi tunne verrattuna vihaan ja inhoon (Nummenmaa 2019, 18). Kokosen (2017, 20) mukaan mikään tunne ei puolestaan ole yksiselitteisesti epämiellyttävä tai miellyttävä, koska tunnekokemuksemme on riippuvainen kyseisestä tilanteesta, sen tavoitteista, yksilöstä sekä kulttuuristamme.

Kuviosta 1 voidaan myös nähdä, että eri tunteet sisältävät erilaisia motivaatioita. Esimerkiksi vihan ja ilon tunteeseen kuuluu lähestymismotivaatio (Nummenmaa 2019, 18). Lähestymismotivaatio näyttäytyy vihan tunteessa siten, että yksilö pyrkii turvaamaan itsensä esimerkiksi hyökkäämällä. Ilon tunteessa lähestymismotivaatio ilmenee siten, että yksilö tutkii ympäristönsä mahdollisuuksia. Hämmästyksen tunteeseen puolestaan ei kuulu selkeää motivaatiota. Pelko, inho ja suru sisältävät välttämismotivaation, mikä näyttäytyy ihmisen vetäytymisenä.

(ks. Nummenmaa 2019, 18; Nummenmaa 2017, 36.) Tunteisiin liittyvät erilaiset motivaatiot näkyvät siis toiminnassamme eri tavoin.

Erilaiset tunteet ovat siten vahvasti yhteydessä käyttäytymiseemme, mikä johtuu tunteiden biologisuudesta. Aivojen tunnejärjestelmä reagoi ympäristön uhkiin ja mahdollisuuksiin muuttamalla käyttäytymistä tilanteeseen sopivalla tavalla. (Nummenmaa 2019, 18; Nummenmaa 2017, 36.) Jokainen perustunne hoitaa omaa puolustustehtäväänsä keskus- ja ääreishermostoon muovautuneen kytkentäkaavion avulla (Panskepp & Watt 2011, 387–390). Ilon tunnetta koettaessa ympäristössä ei ole havaittavia uhkia ja silloin yksilö rohkaistuu usein keilemaan uusia asioita. Vihan ja pelon tunteen laukaisee puolestaan ympäristön fyysinen tai psyykinen uhka. Vihan tunteessa käyttäytyminen suuntautuu hyökkäämisen kaltaiseksi omien etujen turvaamiseksi, kun taas pelon tunteen vallitessa käyttäytyminen muuttuu ympäristön uhkien välttelyksi, suojautumiseksi tai jopa pakenemisreaktioksi. Surun tunteen laukaisevana tekijänä on usein jonkin asian tai ihmisen menetys, josta seuraa käyttäytymisen osalta energian säästäminen tai kontaktien hakeminen. (Nummenmaa 2019, 18; Nummenmaa 2017, 36.) Käytännössä surun tunnetta kokiessaan ihminen siis joko vetäytyy omiin oloihinsa tai hakeutuu muiden ihmisten pariin.

Tunteisiin liittyvät kasvojen ja kehon ilmeet kertovat muille käyttäytymisen muutoksesta, jolloin he saavat tietoa yksilön tunne- ja motivaatiotilasta (Nummenmaa 2019, 18; Nummenmaa 2017, 36). Kasvonilmeiden perusteella lisätään ymmärrystä siitä, miltä ihmisestä tuntuu ja näin ympärillä oleville ihmisille välittyy tietoa yksilön tunnetilasta. Ihmisten välistä vuorovaikutuksen kulkua ohjaavat ilmeiden lisäksi puheäänien korkeus, voimakkuus, nopeus ja puheessa olevat tauot sekä kehon asennot ja liikkeet. (Kokkonen 2017, 15.) Kasvonilmeiden avulla siis lisätään käyttäytymisen ennustettavuutta (Kokkonen 2017, 14).

Tunteet siis näkyvät kasvoillamme, mutta tuntuvat usein eri puolella kehoamme. Kuuden perustunteen osalta onkin pystytty tutkitusti todistamaan näiden tunteiden tuntuvan ihmisillä usein samoissa kehonosissa (Nummenmaa, Gle-rean, Hari & Hietanen 2014, 648). Perustunteista viha, ilo, inho ja pelko aktivoivat

valtaosan kehomme osista, kun taas hämmästys ja suru vähentävät kehomme aktiivisuutta alavartalossamme (Nummenmaa ym. 2014, 647). Kaikki perustunteet tuntuvat rintakehässä, sillä tunteet vaikuttavat usein sydämen lyöntitahtiin ja siten hengitykseen (Nummenmaa ym. 2014, 647), mikä kertoo tunteiden biologisuudesta (Nummenmaa 2017, 38). Muut kuin perustunteet tuntuvat keskimäärin kehossamme pienemmissä määrin (Nummenmaa ym. 2014, 648). Ohjataksamme tunteita on meidän myös ymmärrettävä, kuinka ne toimivat (Nummenmaa 2019, 13-14). Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin, miten lapsen emotionaalinen kompetenssi kehittyy ja millä tavoin lapset säätelevät tunteitaan.

2.3 Tunne-elämän kehitys

Tarkoituksenmukainen tunteiden ilmaisu ja näyttäminen alkavat tavanomaisesti lapsen ensimmäisenä ikävuonna (Aro 2013b, 16), jolloin lapset alkavat myös vähitellen tiedostaa muiden ihmisten tunteita (Dowling 2009). Lapsen tunne-elämän kehitys alkaakin jo varhain syntymän jälkeen (Sorin 2004, 1). Tunne-elämän kehityksessä merkittävässä roolissa on emotionaalinen kompetenssi ja sen kehittyminen (Koivula & Laakso 2017). Emotionaalista kompetenssia voidaan pitää perusedellytyksenä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoille (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 119). *Emotionaalisella kompetenssilla* tarkoitetaan tunnetaitojen kokonaisuutta, johon kuuluvat yksilön kyky tunnistaa, ymmärtää ja säädellä tunteitaan (Koivula & Laakso 2017; Lappalainen ym. 2008, 119). Kuvaamme seuraavaksi lapsen emotionaalisen kompetenssin kehittymistä vauvaiästä esiopetusikään saakka.

Widenin ja Russellin (2008, 350) mukaan jo alle 10 kuukauden ikäisten lasten on todettu tarkastelevan pitkäkestoisesti kasvojen ilmeitä. Aron (2013a, 23) mukaan vauva oppiikin jo hyvin varhain havaitsemaan tunteita äänensävyistä, ilmeistä ja eleistä. Lisäksi hän oppii vähitellen säätelemään käyttäytymistä sen mukaan, kuinka hoitaja vastaa vauvan tunneviesteihin (Aro 2013a, 23; Saarni 2011, 2). Hoitajan ja muiden ihmisten erilaiset äänenpainot ja ilmeet saavat lapsen

reagoimaan esimerkiksi hymyllä tai itkulla, mutta vielä tässä alle 10 kuukauden ikävaiheessa ei voida sanoa, että lapsi kykenisi tunnistamaan toisten ihmisten tunteita (Widen & Russell 2008, 351).

Noin 10 kuukauden ja 2 ikävuoden välillä lasten emotionaalisissa taidoissa tapahtuu isoja harppauksia. Lapsi alkaa oppia, millainen toiminta aiheuttaa tämän hoitajassa, eli useimmiten vanhemmassa erilaisia reaktioita ja tunteita. (Widen & Russell 2008, 351-352.) Tämä auttaa lasta sovittamaan käyttäytymistä aikuisen tunteisiin, eli lapsi oppii, millainen käyttäytyminen on toivottua tai millainen puolestaan ei (Saarni 2011, 2). Tämä voi ilmetä esimerkiksi siten, että noin kaksivuotiaat lapset valitsevat useimmiten leikkiinsä leluja, joita kohtaan aikuiset osoittavat positiivisia tunteita (Mumme & Fernald 2003). Tässä iässä lapsille alkaa siis vähitellen kehittyä ymmärrys muiden ihmisten tunteista (Widen & Russell 2008, 352; Widen & Russell 2004).

Harrisin (2008, 321) mukaan lapset alkavat puhua tunteistaan jo kahden vuoden iässä. Widenin ja Russellin (2008) mukaan lapsen tunnesanavarasto alkaakin kehittyä tyypillisesti noin 2-3,5 vuoden iässä ja tässä ikävaiheessa lapset osaavat nimetä perustunteista ilon, surun, ja vihan. Usein kaksivuotiaat lapset saattavat kuitenkin ymmärtää kaikki negatiiviset tunteet vihan tunteeksi. Esimerkiksi tarkkaillessaan surullisia kasvoja, he saattavat tulkita kyseisen tunteen vihaksi, joten tässä ikävaiheessa ei voida puhua vielä vakiintuneesta tunteiden tunnistamisesta kasvojen ilmeistä. (Widen & Russell 2008, 353, 357.)

Myös kolmannen ikävuoden jälkeen tunteiden säätelyssä tapahtuu nopeaa kehitystä, jota osaltaan selittää kielellisten taitojen kehitys (Aro 2013a, 25; Saarni 2011, 2). Tällöin lapset havaitsevat, että erilaiset tilanteet herättävät ihmisissä erilaisia tunteita ja tietyt kasvojenilmeet yhdistyvät tietynlaisiin tunteisiin (Aro 2013a, 25). Lisäksi lapset alkavat ymmärtää, kuinka tunteet vaikuttavat toimintaan ja toisaalta myös sen, kuinka lapsen omat tunteet voivat vaikuttaa toisten ihmisten toimintaan ja tunteisiin (Saarni 2011, 2). Lapset oppivat 3-4 vuoden iässä tavallisesti nimeämään neljä perustunnetta: ilon, surun, vihan ja pelon, mutta niiden tulkinta kasvoilta ei ole useimmiten tyypillisin keino tunnistaa tunteita (Widen & Russell, 2004, 354-356). Sen sijaan tämän ikäisillä lapsilla merkittävässä

roolissa tunteiden tunnistamisessa on ihmisen käyttäytyminen ja siitä saadut vihteet tämän tunnetilasta (Widen & Russell 2004).

Noin 5-6 -vuoden iässä lapset osaavat tavallisesti mainita kaikki kuusi perustunnetta nimeltä ja tulevat yhä tietoisemmiksi myös muiden ihmisten tunteista (Widen & Russell 2008 357-358). Tässä iässä lapset osaavat kertoa, millaisia tunteita muilla ihmisillä on myös kuviteltujenkin tarinoiden perusteella (Widen & Russell 2008, 357 - 358) ja tunnistaa tunteita tarkemmin myös kasvojen ilmeistä (Oleszkiewicz ym. 2017). Esiopetusikäisen lapsen kiinnostus kohdistuu yhä enemmän ikätovereihin, joilta lapsi haluaa saada hyväksynnän. Tämän vuoksi lapsi pyrkii tällöin käyttäytymään ja ilmaisemaan tunteitaan niin, että hän saa ystäviä. (Aro 2013a, 27.) Lapsella on yhä enemmän sisäisiä ajatuksia siitä, kuinka erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tulisi toimia (Saarni 2011, 2). Noin 6-vuotiaat lapset ovatkin yleensä tarkkoja esimerkiksi oikeudenmukaisuuden toteutumisesta tai pelien säännöistä. Lapsi on tällöin siirtymässä ulkoisesta käyttäytymisen säätelystä kohti sisäistä säätelyä, mikä siis käytännössä näkyy siten, että esiopetusikäinen lapsi pystyy paremmin säätelämään käyttäytymistään ilman aikuisen tukea. (Aro 2013a, 27.) Seuraavaksi kerromme tarkemmin tunteiden säätelyn biologisista lähtökohdista.

Tunteiden säätelyn ja kehittymisen lähtökohtana voidaan pitää yksilön perimää ja neurobiologisia ominaisuuksia (Kokkonen 2017, 77). Monimutkaisen tunneprosessin mahdollistaa tunteiden tuottamiseen osallistuva laaja hajautettu hermoverkko (Nummenmaa 2017, 35). Isoaivojen etu- ja keskiosassa sijaitseva limbinen järjestelmä on keskiössä tunteiden säätelyssä (Kokkonen 2017, 79). Limbinen järjestelmä välittää viestejä havaintoihin, muistiin ja tunteisiin liittyen (Aro 2013a, 31). Aivoista ei kuitenkaan voida paikantaa yksittäistä osaa, joka olisi vastuussa tunteiden säätelystä (Aro 2013a, 32; Nummenmaa 2017, 35). Otsalohkon etuosia peittävä prefrontaalinen aivokuori vaikuttaa aivokuoren osista eniten tunteiden säätelyyn (Kokkonen 2017, 77). Aivokuori vastaa havainnoinnista, muistista, tarkkaavaisuudesta ja tahdonalaisesta kontrollista (Aro 2013a, 31). Aivorakenteista puolestaan tunteiden säätelyn kannalta merkittävimmät osat ovat

aivokuoren pihtipoimu ja aivokuoren alaiset tumakeryhmät. Lisäksi eri välittäjäaineet, kuten serotoniini ja dopamiini ovat keskeisiä tunteiden säätelyssä. (Kokkonen 2017, 77, 79.) Tunteiden säätelyyn osallistuvat siten niin varhain kehittynyt aivorunko kuin myös kehittyneimpiin alueisiin kuuluva aivokuoren etuotsalohko (Aro 2013a, 31).

Lapsena varhaisissa vuorovaikutussuhteissa saadut kokemukset mahdollistavat eri aivoalueiden tehokkaan yhteistyön, sillä kokemukset ohjaavat aivosolujen uusien yhteyksien syntymistä (Kokkonen 2017, 84). Ympäristön kokemukset ovat välttämättömiä hermoverkkojen, aivojen rakenteiden ja toimintakyvyn kehittymiselle ja täten myös tunteiden säätelyn kehittymiselle. Vaikka tunteiden säätelyn lähtökohtana ovat yksilön biologia ja neurobiologiset ominaisuudet (Kokkonen 2017, 77, 83), lapsen tunteiden säätelyn keinot kehittyvät pääosin vuorovaikutustilanteissa (Dowling 2009, 126).

Lyhyesti määriteltynä *tunteiden säätelyllä* tarkoitetaan yksilön kykyä vaikuttaa omien tunnetilojensa keston ja voimakkuuteen (Voegler-Lee & Kupersmidt 2011). Tunteiden säätelyllä viitataan joskus myös tunteiden ilmaisun säätelyyn, millä tarkoitetaan puolestaan tunteista seuraavia reaktioita, jotka näkyvät ihmisen käytöksessä (Salmivalli 2005, 111). Varhaiskasvatusikäisten lasten kohdalla tunteiden säätelystä puhuttaessa tarkoitetaan tavallisesti lapsen kykyä sopeutua haastaviin tilanteisiin ja käyttäytyä soveliaasti (McClelland, Geldhof, Cameron & Wanless 2015). Varhaiskasvatusikäisten lasten tunteiden säätely ja etenkin sen pulmat ilmenevät tyypillisimmin fyysisesti, mikä voi näkyä esimerkiksi väkivaltaisena käytöksenä tai toisen lapsen tekemisen rajoittamisena (Kurki ym. 2017, 56). On tärkeä huomioida, että lapsen ikätaso on vahvasti yhteydessä siihen, miten hyvin hän pystyy säätelemään tunteitaan (Stansbury & Zimmermann 1999), joten soveliaana pidettävä käytös on tämän vuoksi oletettavasti erilaista 2- ja 6-vuotiaalla lapsella.

Lapsen ikätason lisäksi tulisi myös huomioida, että ihmisen kyky säädellä tunteita vaihtelee yksilötasolla hyvin paljon (Nummenmaa ym. 2018). Harrisin (2008, 326) mukaan yksilöstä riippuen 7-vuotiaalla lapsella voi olla parempi kyky ymmärtää ja säädellä tunteitaan kuin esimerkiksi 11-vuotiaalla lapsella. Toiset

lapset sietävät paremmin haastavia tilanteita kuin toiset ja tämän vuoksi erilaiset tilanteet aiheuttavat toisissa voimakkaampia tunnereaktioita (Salmivalli 2005, 110). Lähtökohtaisesti hyvin intensiiviset tunteet, niin positiivisena kuin negatiivisenakin koetut, voivat tuntua pienistä lapsista hämmentäviltä. Pienten lasten tunnesanasto on usein suppeampi ja jonkin tunteen tunteminen voi tuntua epämiellyttävältä jo senkin vuoksi, että lapsi ei pysty nimeämään sitä. (Adams 2011, 66.) Tunteiden nimeäminen ja tunnistaminen ovatkin lähtökohta tunteiden käsitelyyn (Hansen & Zambo 2007, 277-278).

Tunteiden säätelyllä on suuri rooli ihmisen elämässä, sillä tunteet ovat läsnä kaikessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Weare 2004, 79) ja tunteet vaikuttavat käyttäytymiseemme (Camras & Fatoni 2008, 291; Joshith 2012, 54, Kokkonen 2017, 17). Tunteiden säätelyn on todettu olevan yhteydessä lapsen muuhun oppimiseen ja kehitykseen (Callear, Harvey & Bimler 2017, 456), joten varhaista tunteiden säätelyn harjoittelua voidaan sen vuoksi pitää merkittävänä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisen kannalta. Lasten kyvyllä säädellä tunteitaan varhaisina vuosinaan on todettu olevan positiivinen yhteys myöhempiin elämään esimerkiksi opinnoissa ja työelämässä (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland & Morrison 2016, 1774).

Salmivallin (2005, 111) mukaan tunteiden säätelyn tietoisesta opettelusta hyötyy erityisesti lapsi, joka kokee helposti negatiivisia tunteita tai lapsi, joka kokee tunteet hyvin voimakkaina. Tunteiden säätelyn opettamisesta ei ole kuitenkaan haittaa, joten lähtökohtaisesti kaikki lapset hyötyvät siitä (Meyer & Turner 2007). Inklusiivisen painotuksen myötä varhaista erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat hyvin usein tavallisissa lapsiryhmissä (Määttä ym. 2017, 8), jolloin tunteiden säätelyn opetteleminen koko ryhmän kesken on tarpeellista.

Tunteiden säätely on vahvasti yhteydessä *sosioemotionaaliseen oppimiseen*, sillä sosioemotionaalinen oppiminen luo pohjan tunteiden säätelylle (Mayer 2016). Sosioemotionaalinen oppiminen voidaan jakaa viiteen opittavaan taitoon, jotka ovat sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot, vastuullinen päätöksenteko, itsetietoisuus ja itsesäätely (CASEL 2013, 9; Voegler-Lee & Kupersmidt 2011, 606).

Sosiaalisella tietoisuudella tarkoitetaan kykyä huomioida toisten ihmisten tunteet ja *ihmissuhdetaidoilla* kykyä käyttäytyä hyväksytyjen normien mukaisesti. *Vastuullisella päätöksenteolla* viitataan yksilön kykyyn punnita tehtyjen valintojen seuraamuksia ja tehdä niiden myötä vastuullisia päätöksiä ihmissuhteissa. (CASEL 2013, 9; Voegler-Lee & Kupersmidt 2011, 606.) *Itsetietoisuudella* tarkoitetaan puolestaan yksilön kykyä tunnistaa omia tunteitaan (Weissberg ym. 2015, 6-7; Voegler-Lee & Kupersmidt 2011, 606). Jotta yksilö voi säädellä tunteitaan, tulee hänen myös kyetä tunnistamaan erilaiset tunnetilat itsessään. Mitä tietoisempi yksilö on omakohtaisesta tunnekokemuksestaan, sitä tarkemmin hän pystyy arvioimaan, luokittelemaan ja säätelemään tunnekokemustaan (Kokkonen 2017, 16).

Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalisen oppimisen taidoista korostuu erityisesti lapsen *itsesäätelykyky*. Itsesäätelyllä tarkoitetaan kykyä kontrolloida omaa käytöstä (CASEL 2013, 9; Weissberg ym. 2015, 6-7) ja kognitiivista toimintaansa siten, että toiminta on sosiaalisesti suotavaa ja omien tavoitteiden mukaista (Aro 2013b, 16). Kognitiivisista kyvyistä merkityksellisimpiä itsesäätelyn kehittymisen kannalta ovat esimerkiksi havaintokyvyt, tarkkaavaisuus ja kyky muodostaa yhteyksiä tapahtumien välille. Nämä varhaiset kognitiiviset kyvyt kehittyvät huomattavasti jo lapsen ensimmäisen elinvuoden aikana. (Aro 2013a, 23.) Aron (2013b, 11) ja Salmivallin (2005, 111) mukaan tunteista esimerkiksi viha, pettymys ja suru haastavat tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä. Itsesäätelykyvyn onkin todettu olevan vahvasti yhteydessä yksilön taitoon säädellä tunteitaan, sillä tunteiden säätelyn kyky helpottaa myös itsesäätelyä (CASEL 2013, 9). Tässä tutkimuksessamme keskityimme tunteiden käsittelyyn, mutta toisaalta myös lasten itsesäätelykykyyn siitä näkökulmasta, miten lapset säätelevät toimintaansa eri tunnetilojen aikana.

3 TUNNETAITOJEN TUKEMINEN

3.1 Opettajan rooli ja merkitys tunnetaitojen tukemisessa

Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on keskeinen rooli lasten tunnekasvatuksessa (Opetushallitus 2018, 32). Lähtökohtaisesti jo pelkällä opettajan läsnäololla on todettu olevan positiivinen vaikutus lasten tapaan käsitellä tunteitaan rakentavalla tavalla (Kurki ym. 2017, 56; Weyns ym. 2017). Tunnetaitojen tietoinen opettaminen etenkin kouluissa usein unohtuu, sillä opettaminen keskittyy enemmän eri oppiaineisiin (Ignat, Clipa & Rusu 2011, 54–55), minkä vuoksi juuri varhaiskasvatuksen opettajan rooli on merkittävä lapsen tunne-elämän kehityksen varhaisessa vaiheessa. Käsittelemme tässä luvussa opettajan roolin merkitystä lasten tunnetaitojen tukijana ensin vuorovaikutuksen ja sitten käytännön työn kautta.

Vuorovaikutusta voidaan pitää kasvatustyön lähtökohtana (Salminen 2017, 164) ja se onkin merkittävässä roolissa myös lasten tunnekasvatuksessa. Koska tunteet ovat läsnä kaikessa vuorovaikutuksessa (Salminen 2017, 164; Weare 2004, 79), voidaan vuorovaikutustaitoja pitää lähtökohtana myös tunnetaitojen oppimiseen. Aikuisen ja lapsen välinen arvostava vuorovaikutus tukee lapsen kehitystä ja edistää oppimista (Viitala 2014). Opettajalta vaaditaan herkkyyttä ottaa huomioon lapsen aiemmat kokemukset, joita lapsi on saanut aiemmissa vuorovaikutussuhteissa esimerkiksi omien vanhempiansa kanssa (Salminen 2017, 163–164). Tämän vuoksi lapsituntemus on tärkeässä roolissa aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa (Figueroa-Sánchez 2008, 302). Mikäli lapsella on jostain syystä esimerkiksi niukasti läheisiä vuorovaikutussuhteita, korostuu opettajan rooli vuorovaikutuksessa ja tunnekasvattajana entisestään (Köngäs 2018, 204).

Varhaiskasvatuksen ammattilaisen sensitiivinen vuorovaikutus tukee lapsen tunnetaitojen kehitystä. *Sensitiivisellä vuorovaikutuksella* tarkoitetaan opettajan kykyä vastata lapsen emotionaalisiin tarpeisiin sopivalla tavalla. (Hansen & Zambo 2007; 277.) Köngäksen (2018) tutkimuksessa selvisi, että päiväkodissa

kasvattajat ovat herkempiä vastaamaan lasten toimintapyyntöihin, kuin tunnepyyntöihin. Kasvattajat käyttivät siis esimerkiksi enemmän aikaa yksinäisen lapsen kanssa toimimiseen ja vaikkapa hänen kanssaan pelaamiseen, mutta eivät yhtä herkästi lapsen kanssa keskusteluun. Myös lapsen kertoessa kasvattajalle tilanteesta, jossa tämä ei ollut päässyt mukaan leikkiin, saattoivat kasvattajat ohittaa lapsen avunpyynnön ehdottamalla lapselle jotain muuta tekemistä. Kun kasvattaja ei vastaa lapsen emotionaalisiin tarpeisiin, voi tämä vaikuttaa negatiivisesti lapsen mahdollisuuksiin luoda vertaissuhteita. (Köngäs 2018, 198.) Ignatin, Clipan ja Rusun (2011, 53) mukaan tavanomaisesti mitä kokeneempi opettaja on, sitä paremmin hän pystyy tunnistamaan lapsen emotionaalisia tarpeita ja tukemaan niitä. Kun opettaja kykenee vastaamaan lapsen tarvitsemalla tavalla tämän emotionaalisiin tarpeisiin, lapsi oppii ajattelemaan, nimeämään ja lopulta käsittelemään tunteitaan (Hansen & Zambo 2007; 277–278).

Hyvä, sensitiivinen vuorovaikutus on vastavuoroista (Salminen 2017, 164) ja hyvässä vuorovaikutuksessa molemmat osapuolet tulevat kuulluiksi (Heikkilä & Heikkilä-Laakso 2001, 110). Lapsen ja aikuisen molemminpuolista ja aitoa ilmaisemista voidaan kuvata myös *tunnerehellisyytenä*. Tunnerehellisyyden avulla lapsen ja opettajan välinen vuorovaikutus vahvistuu ja se edistää tasa-arvoisen ihmissuhteen muodostumista. (Isokorpi 2004, 133.) Varhaiskasvatuksen arjessa molemminpuolinen kuulluksi tuleminen ei ole aina itsestään selvää, sillä isoissa lapsiryhmissä varsinkin hiljaisimmat lapset saattavat jäädä opettajalta vähemmälle huomiolle.

Opettajan sensitiivinen vuorovaikutus on lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta merkittävää (Weissberg ym. 2015). Lapset oppivat varhaiskasvatuksessa sosioemotionaalisia taitoja arjen tilanteissa opettajan tukemana. Opettajan tärkeä rooli korostuu lapsen tunnekasvatuksessa, sillä opettajan tulee ohjata ja mallintaa lapsille, miten erilaisissa sosioemotionaalisia taitoja vaativissa tilanteissa toimitaan. (Weissberg ym. 2015.) Myös Papilio-ohjelman käsikirjassa korostetaan sensitiivisen vuorovaikutuksen ja opettajan roolin merkitystä. Papilio-käsikirja ohjaa opettajia esimerkiksi puhumaan rehellisesti omista tunteistaan lapsille. (Mayer, Heim & Scheithauer 201, 3-5.) Isokorven mukaan (2004, 127)

lapsi tarvitseekin tunteiden ilmenemisen ja säätelyn oppimiseen tukea ja käytännön esimerkkejä.

Päiväkodeissa hyödynnetään sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa eniten myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen tukemista. Vuorovaikutuksen lisäksi positiivisella ilmapiirillä on merkittävä rooli sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. (Määttä ym. 2017.) Myös Salmivallin (2005) mukaan aikuisen antama myönteinen palaute on erityisen tärkeää lapsen harjoitellessa sosioemotionaalisia taitoja, sillä lapsen harjoitellessa näitä taitoja luonnollisessa ympäristössä, myönteinen palaute edistää taitojen siirtymistä jokapäiväiseen käyttöön varhaiskasvatuksen arjessa (Salmivalli 2005, 183).

Opettajan lasten käytökseen kohdistuvilla kehuilla on todettu olevan positiivinen vaikutus lasten vuorovaikutukseen ryhmässä, kun taas opettajan lapsiin toistuvasti kohdistuvalla nuhtelulla on tutkittu olevan lasten aggressiivista käyttäytymistä lisäävä vaikutus (Weyns ym. 2017, 24). Opettajat saattavat nähdä lapsen haasteellisen käyttäytymisen syyn olevan lapsessa (Viitala 2014, 124), jolloin myönteisen palautteen antaminen negatiivisen sijaan voi olla haastavaa. Onkin tärkeä huomioida, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten oma arjen toiminta välittyy mallina lapsille (Opetushallitus 2018, 28), joten mikäli opettajat toistuvasti antavat lapsille negatiivista palautetta, voi kyseinen toimintatapa välittyä myös lasten tapaan olla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa.

Opettajilta saattaa myös usein jäädä huomioimatta, että lapsen tunnesanasto ei ole yhtä kattava kuin aikuisen, vaikka lapset kokevat samanlaisia tunteita kuin aikuisetkin (Adams 2011, 66). Lapsen kokemat tunteet eriytyvät vähitellen ja iän myötä lapset kykenevät tunnistamaan muitakin, kuin perustunteita (Aro 2013a, 34). Opettaja voi tukea lapsen tunnetaitojen kehitystä sanoittamalla lapselle vieraampiakin tunnesanoja. Yhden päivän aikana koemme tavallisesti useita kymmeniä tunteita, mutta lapsille puhumme usein ainoastaan ilon, surun ja vihan tunteista. (Adams 2011, 66.) Mikäli lapsi esimerkiksi hermostuu hävitiesään lautapelissä, voi opettaja kertoa, miten myös hän on joskus ollut *turhautunut*

hävitessään sen sijaan, että mainitsee lapsen olevan häviöstään *vihainen*. Tunteiden monipuolinen sanoittaminen lisää lapsen ymmärrystä erilaisten tunteiden ilmenemisestä erilaisissa käytännön tilanteissa (Adams 2011, 66; Aro 2013a, 34).

Tunteiden sanoittamisen lisäksi sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa on myös muita tapoja. Opettaja voi tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä myös esimerkiksi kirjallisuuden avulla (Hansen & Zambo 2007), sillä tunteista keskusteleminen kirjan avulla luo lapselle turvallisen ilmapiirin käsitellä niitä (Heikkilä-Haluttunen 2010). Lapsen kanssa on myös tärkeää keskustella ylipäänsä tunteiden nimistä ja siitä, miltä ne tuntuvat (Isokorpi 2004, 129). Lastenkirjallisuudesta löytyy runsas kirjo kirjoja, jotka on tehty tukemaan lasta esimerkiksi surun tai pelon tunteiden käsittelyssä (Heikkilä-Haluttunen 2010). Opettaja voi hyödyntää kirjaa tunnekasvatuksessa esimerkiksi keskustelemalla lapsen kanssa millaisia tunteita kirjan henkilöillä on, ja onko lapsi itse kokenut joskus samanlaisia tunteita, sekä millä tavoin näitä tunteita voi sopivin tavoin käsitellä. Myös Papilio-ohjelman Paula ja tunnepeikot -tuokioissa tarinat ja tunnepeikkojen tunnetilojen pohtiminen ovat suuressa roolissa. Käsittelemme tarkemmin Paula ja tunnepeikot -tuokioita hieman myöhemmin.

Olemme nyt käsitelleet opettajan keinoja tukea lapsen tunnetaitoja. On kuitenkin hyvä huomioida, että päiväkotien arjen vuorovaikutustilanteet ovat usein opettajalle hyvin yllättäviä ja nopeatempoisia, jolloin opettajalta vaaditaan kykyä reagoida tilanteisiin nopeasti. Opettajan täytyykin usein tehdä hyvin nopeita ratkaisuja sen suhteen, millaista tukea ja ohjausta hän lapselle missäkin tilanteessa tarjoaa. (Salminen 2017, 168.) Opettajat kokevat ylipäänsä tarvitsevansa nykyistä enemmän tietoa ja tukea tunnetaitojen opettamiseen lapsille (Ignat, Clipa & Rusu 2011, 52). Erilaiset interventiot, kuten Papilio-ohjelman Paula ja tunnepeikot -tuokiot, ovat päiväkodeissa suosittu tapa tukea lasten tunnetaitoja jo varhaisessa vaiheessa niiden helppokäyttöisyyden ja selkeän rakenteen vuoksi (Määttä ym. 2017, 37). Seuraavassa luvussa käsittelemme varhaisen tuen merkitystä ja interventioita tunnetaitojen opetuksessa tarkemmin.

3.2 Varhainen tuki ja interventiot tunnetaitojen opetuksessa

Varhaiskasvatuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on pyrkiä ennalta ehkäisemään ja havaitsemaan lapsen oppimisen ja kehityksen haasteita ja toisaalta, tuen tarpeiden ilmetessä tarjota tukea niihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Huhtanen 2004, 45). Haasteiden ennaltaehkäisystä ja tuen tarjoamisesta varhaisessa vaiheessa voidaan käyttää käsitettä *varhainen tuki* (Ahtiainen ym. 2012, 53; Heinämäki 2006, 18).

Varhainen tuki on merkittävää, sillä sen avulla voidaan ennaltaehkäistä pyyviä oppimisvaikeuksia (Eskelä-Haapanen 2012, 23; Mayer 2016; Sandberg 2018, 34) ja erinäisten oppimiseen liittyvien ongelmien monimuotoistumista, eli uusien tuen tarpeiden syntyä (Opetushallitus 2014, 44; Sandberg 2018, 34). Varhaisella tuella pyritään ennalta ehkäisemään myös erityisopetuksen tarvetta. Parhaimpia tuloksia onkin todettu saatavan silloin, kun tuki aloitetaan jo varhaiskasvatuksessa. (Eskelä-Haapanen 2012, 23.)

Erilaisten interventioiden voidaan nähdä olevan varhaisen tuen menetelmiä, sillä niissä tuki kohdistuu koko lapsiryhmään ja on siten usein ennaltaehkäisevää. Sosiaalisten taitojen tukemisen interventioita on kehitetty lukuisia, mutta useimpien perusajatus on sama: interventioiden tavoitteena on tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja opettaa taitoja, joita lapset tarvitsevat vuorovaikutustilanteissa (Voegler-Lee & Kupersmidt 2011, 605, 609–612). Interventioilla on usein erilaisia painotuksia. *Sosiokognitiivisissa interventioissa* pyritään vaikuttamaan suoraan lapsen käyttäytymiseen (Salmivalli 2005, 182). Interventiossa lapselle opetetaan uusia taitoja ja vahvistetaan jo olemassa olevia taitoja, joiden tiedetään tukevan lasten vuorovaikutusta vertaisten kanssa (Salmivalli 2005, 182). Kohdentamalla tuki koko lapsiryhmälle osana varhaiskasvatuksen arkea saadaan hyödynnettyä myös vertaisilta oppiminen (Määttä ym. 2017, 48).

Sosiokognitiivisten interventioiden lähtökohtana on, että kognitioihin, eli esimerkiksi ajatteluun vaikuttamalla myönteiset muutokset laajenisivat arjen eri tilanteisiin ja konteksteihin (Salmivalli 2005, 185). Näihin interventioihin sisältyy myös muun muassa taidoista keskustelemista ja taidon toteuttamisen oikeiden ja

väärien tapojen tunnistamista (Salmivalli 2005, 183). Nämä toimintatavat sisältyvät myös tämän tutkimuksen keskiössä olevaan Papilio-ohjelmaan (Mayer, Heim & Scheithauer 2016; Papilio 2019).

Tunnetaitoja voidaan harjoitella myös draaman, satujen tai roolileikkien avulla, sillä näin lapsi pääsee tunnistamaan ja kokemaan erilaisia tunteita turvalisessa ilmapiirissä (Isokorpi 2004, 127; Salmivalli 2005, 183). Käytännön tasolla opettaja voi esimerkiksi kertoa lapsille esimerkkejä kuvitteellisista haasteellisista vuorovaikutustilanteista, jolloin lasten tehtäväksi jää miettiä, kuinka tilanteessa tulisi oikeaoppisesti toimia. Erilaisten leikkitilanteiden kautta lapset taas saavat harjoitella vuorovaikutustilanteissa toimimista luonnollisessa ympäristössä. Tasapainoiseen tunne-elämään kuuluu myötäelämisen taito ja ymmärrys siitä, että omien tunteiden ilmaiseminen havaitaan ympäristössä muiden toimesta (Kokkonen 2017, 19).

Salmivallin (2005, 185) mukaan sosiokognitiivisissa interventioissa lapsia voidaan opettaa tunnistamaan tunteita, asettumaan toisten asemaan ja havaitsemaan tilannevihjeitä. Lisäksi interventioissa harjoitellaan ennakoimaan oman toiminnan seurauksia ja ajattelemaan vaihtoehtoisia toimintastrategioita (Voegler-Lee & Kupersmidt 2011). Tällaisia interventio-ohjelmia kohtaan on ollut paljon odotuksia, sillä niiden avulla on toivottu saatavan parempia tuloksia kuin sosiaalisten taitojen opetusohjelmilla (Salmivalli 2005, 185). Sosiaalisten taitojen tuen tarve on kuitenkin aina yhteydessä vuorovaikutuksen lisäksi myös ympäristöön, mikä tarkoittaa, että myös ympäristön, jossa lapsi on vuorovaikutuksessa, on muututtava (Coleman & Webber 2002, 134; Schwartz, Cheng, Salehi & Wieman 2016, 397).

Monien interventioiden testaamisesta kertovien tutkimusten mukaan interventio-ohjelmiin osallistuvat lapset oppivat taitoja teoriassa, mutta tämän osaamisen siirtäminen käytäntöön on haastavaa. Tällöin lapset osaavat esimerkiksi kertoa kuviteltuihin ongelmatilanteisiin sopivia ratkaisutilanteita, mutta vertaisten keskuudessa lasten ongelmakäyttäytyminen ei muutu. (Salmivalli 2005, 185.) Toisin sanoen lapset siis oppivat tiedostamaan miten sosiaalisissa tilanteissa tu-

lisi toimia, mutta saattavat silti toimia oppimiensa asioiden vastaisesti. Interventiot ovatkin saaneet jonkin verran kritiikkiä siitä, että harjoitustilanteessa opitut taidot eivät kaikissa tapauksissa siirry arkielämän todellisiin tilanteisiin (Salmivalli 2005, 184). Toisaalta, sosiokognitiivisten interventioiden on todettu olevan hyödyksi pitkällä aikavälillä etenkin niillä lapsilla, joilla haasteita ilmenee jo ennestään (Schwartz ym. 2016, 403). Seuraavaksi kerromme tarkemmin tälle tutkimukselle keskeisestä interventio-ohjelmasta Papilioista.

3.3 Papilio-ohjelma

Papilio-ohjelman avulla tuetaan lapsen tunnetaitoja ja vastuullista sosiaalista käyttäytymistä (Koivula ym. 2020). Papilio-ohjelman kehittäminen on aloitettu Saksassa Bremenissä vuonna 2002 (Scheithauer & Mayer 2008, 223). Saksassa Papilio-ohjelma on käytössä kahdessatoista liittovaltiossa, ja siinä on mukana noin 6 000 kasvatusalan ammattilaista ja 119 000 lasta (Papilio 2019). Jyväskylän yliopisto aloitti vuonna 2015 tutkimushankeen, jonka tavoitteena on tutkia Papilio-ohjelman sopivuutta sekä käytännön toteutusta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Papilio 2015).

Papilio-ohjelman avulla tuetaan 3-7-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja ja lasten vuorovaikutusta ryhmässä sekä ennaltaehkäistään lapsen itsesäätelyn haasteita (Mayer, Tukac & Scheithauer 2011, 59; Määttä ym. 2017, 32). Ohjelman avulla varhaiskasvatusikäiset lapset oppivat paremmin tunnistamaan omia tunteitaan, puhumaan tunteistaan ja ilmaisemaan niitä sopivalla tavalla. Lapset oppivat myös sosiaalisia sääntöjä, kuten erimielisyyksien ratkaisemista. (Mayer, Tukac & Scheithauer 2011.) Papilio-ohjelma on suunniteltu ja kohdennettu erityisesti pienten lasten taitojen ja käyttäytymisen tukemiseen. Papilio-ohjelman toimintatavat ovat siitä syystä hyvin lapsilähtöisiä. (Papilio 2019.) Lapsilähtöisessä ohjauksessa korostuvat lapsen ja aikuisen välinen suhde ja arvostus sekä opettajien sensitiivisyys lapsen tarpeille ja kiinnostuksen kohteille (Salmiinen 2017, 169).

3.3.1 Papilio-ohjelman tavoitteet

Interventio-ohjelman Papilio on tarkoitettu ennaltaehkäisemään itsesäätelyn haasteita (Papilio 2019; Papilio 2015; Määttä ym. 2017, 32) sekä kuntouttamaan jo havaittuja haasteita sosioemotionaalisissa taidoissa (Papilio 2019). Lapset, joilla on käytöksen haasteita hyötyvät ohjelmasta eniten, vaikka ohjelmaan ei sisälly erikseen heille suunnattua sisältöä (Papilio 2019).

Määttä ja kollegoiden (2017, 47–48) mukaan sosioemotionaalisen tuen tarjoaminen samanaikaisesti koko lapsiryhmälle tarjoaa mahdollisuuden vertaisilta oppimisen hyödyntämiseen. Salmivallin (2005) mukaan sosioemotionaalisia taitoja opitaan ja opetellaan vertaisten kanssa. Lasten hyvinvoinnin kannalta vertaissuhteet ovat merkityksellisiä, sillä vertaisten kanssa omaksutaan asenteita, taitoja ja tietoja (Salmivalli 2005, 15). Lapsiryhmässä opettajalle tarjoutuu myös paremmat mahdollisuudet tukea lasten keskinäisiä vertaissuhteita kuin vain yhden lapsen kanssa kerrallaan (Salminen 2017, 171). Koko lapsiryhmän kesken tapahtuva tunteiden tunnistamisen ja toisten näkökulmien huomioon ottamisen harjoittelu varhaiskasvatuksen arjessa tekee tuesta ennaltaehkäisevää (Määttä ym. 2017, 47–48), sillä tällöin tukea tarjotaan jo ennen mahdollisten sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemistä.

Papilio-ohjelman vaikutus on tieteellisesti todistettu, sillä sen on todettu vähentävän käyttäytymisen ongelmia ja tukevan prososiaalisen käyttäytymisen kehitystä (Barquero ym. 2005). Papilio-ohjelman yksi erityisyys on sen käytännönläheisyys, sillä sitä voidaan toteuttaa kaikissa päiväkodeissa ja se mukautuu sujuvasti tavallisen päiväkotipäivän kulkuun (Papilio 2019). Lähtökohtaisesti Papilio-ohjelmaa toteutetaan päiväkodeissa, mutta Papilio-ohjelman käyneet opettajat saavat koulutusta myös siihen, miten tietoa ohjelmasta voidaan jakaa lasten vanhemmille. Kun varhaiskasvatuksen ammattilaiset jakavat tietoa ohjelmasta lasten vanhemmille, on vanhempien mahdollista toteuttaa Papilio-ohjelman käytänteitä myös kotona (Mayer, Heim, Scheithauer & Barquero 2005), vaikkapa lukemalla lasten kanssa Paula ja tunnepeikot -satukirjaa tai viettämällä lelujen vaapaapäivää.

Papilio-ohjelman käyttöönottamista helpottavat Papilio-käsikirja sekä ohjelmaa toteuttavien opettajien saama Papilio-koulutus, jossa opettajat saavat koulutusta ryhmänhallintataitoihin, jotka edistävät lasten ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Lisäksi koulutuksen käyneet opettajat saavat tietoa käyttäytymisen ongelmien varhaisesta ennaltaehkäisystä ja lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta. (Mayer, Tukac & Scheithauer 2011, 59, 61.)

Papilio-ohjelma koostuu kolmesta kokonaisuudesta: Lelujen vapaapäivästä, Minun-sinun-meidän -pelistä sekä Paula ja tunnepeikot interaktiivisesta tarinakokonaisuudesta. Näiden kaikkien tavoitteena on opettaa lapsille tunteiden säätelyä ja vuorovaikutustaitoja vertaisten kanssa. (Papilio 2019; Mayer, Tukac & Scheithauer 2011.) Kuvaamme seuraavaksi tarkemmin tämän tutkimuksen kannalta keskeisessä roolissa olevia Paula ja tunnepeikot -tuokioita.

3.3.2 Paula ja tunnepeikot

Paula ja tunnepeikot -tuokioiden opetus- ja kasvatustavoitteena on, että lapset oppivat tiedostamaan, käsittelemään ja säätelämään tunteitaan (Papilio 2019; Papilio 2015). Käytännössä lapset siis oppivat ilmaisemaan tunteitaan sanallisesti ja sanattomasti sekä ymmärtämään ja käsittelemään toisten tunteita (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 36). Paula ja tunnepeikot -kokonaisuuteen sisältyy kuva- ja äänimateriaalia, joiden kautta lapset tutustuvat neljään perustunteeseen: suruun, vihaan, pelkoon ja iloon. Ohjelman avulla lapset oppivat, miten näitä perustunteita voidaan tunnistaa, missä tilanteissa niitä esiintyy sekä miten tunteita voi säädellä. (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 36.)

Paula ja tunnepeikot -tuokio perustuu vuorovaikutukselliseen tarinaan, jonka avulla tuetaan lasten sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen oppimista (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 36). Tarinan avulla lapset oppivat tunnistamaan ja säätelämään tunteita (Papilio 2019). Tarinan läpikäymiseen kuluu aikaa viisi viikkoa. Ensimmäisellä kerralla lapset tutustuvat tarinan sisältöön ja seuraaville neljälle viikolle on varattu yksi perustunne kunkin viikon aikana käsiteltäväksi. (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 36.) Käsikirjassa jokaiselle tunteelle on

kaksi eri tuokiota, jolloin viikon sisällä yhteen tunteeseen perehdytään tavallisesti kahden päivän aikana muutaman tunnin ajan Paula ja tunnepeikot- tuokioiden avulla (Mayer, Heim & Scheithauer 2017). On kuitenkin hyvä huomioida, että jokainen päiväkotiryhmä soveltaa käsikirjan käyttöä oman ryhmänsä tarpeisiin sopivaksi, jolloin ohjelman toteutustapa voi vaihdella jonkin verran päiväkotiryhmittäin. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin tuokioiden perusrakennetta käyttäen esimerkkinä Nyyhky-peikon tuokioita.

Mayerin, Heimin ja Scheithauerin (2017, 42–46) laatimassa käsikirjassa Paula ja tunnepeikot -kokonaisuudessa ensimmäinen käsiteltävä tunne on suru, jota käsitellään Nyyhky-peikon kautta kahden tuokion aikana. Ensimmäinen Nyyhky-peikon tuokio alkaa siten, että opettaja johdattelee lapsia tulevaan tuokioon ja ennen tarinan aloittamista ryhmä toteuttaa lyhyen rauhoittumishetken. Seuraavaksi opettaja lukee lapsille tarinan *Paula kohtaa Nyyhkyn* ja ehdottaa lapsille yhdessä Rohkaisulaulun laulamista. Tämän jälkeen seuraa varsinainen keskusteluosio, jonka alussa lapset pääsevät kuulemaan Nyyhky-peikon viestin äänitteeltä. Keskustelussa pohditaan, mitä suru on ja millaisin keinoin voimme helpottaa surun tunnetta. Keskustelun jälkeen opettaja lukee ääneen jatkotarinan, minkä jälkeen keskustellaan siitä, miltä joku näyttää surullisena tai mistä voi tunnistaa kaverin olevan surullinen. Tuokion lopuksi lauletaan Peikkolaulu, minkä jälkeen opettaja päättää kokonaisuuden ottamalla lasten yhdessä rakentaman peikkohahmon, niin sanotun ryhmäpeikon luokseen puhuen sen äänellä. (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 42–46.)

Toisessa Nyyhky-peikon tuokiossa keskeisenä elementtinä on se, että edellisellä tuokiolla lapset ovat antaneet vinkkejä Nyyhky-peikolle tämän surun tunteen helpottamiseen ja nyt Nyyhky kertoo, kuinka lasten ideat ovat auttaneet hänen oloaan. Toiseen tuokioon sisältyy myös ensimmäisen tuokion tavoin rauhoittumishetki ja Peikkolaulun laulaminen. (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 47.)

Seuraavien kahden tuokion teemana on vihan tunne Äksy-peikon kautta käsiteltynä. Kolmantena ovat Säikky-peikon tuokiot, joissa käsitellään pelon tunnetta. Viimeisenä teemana käsitellään ilon tunnetta Hymy-peikon tuokioilla.

Muidenkin tuokioiden osalta rakenne etenee samankaltaisesti kuin Nyyhky-peikon tuokiot, lukuun ottamatta Hymy-peikon tuokioita, joihin ei sisältynyt keskustelua tunteen käsittelyn keinoista. (Mayer, Heim & Scheithauer 2017.) Seuraavaksi kerromme tutkimuksen toteuttamisesta ja palaamme Paula ja tunnepeikot-tuokioihin myöhemmin tutkimuksen tulososiossa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tehtävänä on tutkia lasten tapaa tunnistaa ja käsitellä tunteita Paula ja tunnepeikot tuokioilla sekä opettajan roolia lasten tunteiden ilmaisun tukijana. Selvitämme, millaisia ajatuksia ja näkemyksiä lapsilla on Paula ja tunnepeikot -ohjelman peikkojen ilmentämistä tunnetiloista, jotka ovat suru, viha, pelko ja ilo, sekä millaisia omia kokemuksia lapset jakavat näihin perustunteisiin liittyen. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelemme sitä, millä tavoin opettajan toiminta tukee lasten tunteiden tunnistamista ja käsittelyä.

Vaikka lasten emotionaalisia taitoja käsitteleviä tutkimuksia (Gagnon, Goselin & Maassarani 2014; Kurki 2017; Köngäs 2018; Oleszkiewicz ym. 2017), kuten myös opettajan roolin merkitystä koskevia tutkimuksia on tehty aiemmin (Ignat, Clipa & Rusu 2011; Weyns ym. 2017), on aihetta tärkeä tutkia myös Papilio-ohjelman Paula ja tunnepeikot -tuokioiden kontekstissa, sillä kyseinen interventiomenetelmä on verrattain uusi Suomessa. Lisäksi suomalaisen varhaiskasvatuksen arkeen kaivataan nykyistä enemmän tutkimusperustaista tietoa ja konkreettisia menetelmiä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. Päiväkohteissa käytettävistä sosioemotionaalisen tuen menetelmistä vain osalla on tutkimusnäyttöä ja tarkkaa ohjelmallista rakennetta (Määttä ym. 2017, 47), kuten Papilio-ohjelmalla. Papilio-ohjelman Paula ja tunnepeikot -tuokioissa on selkeä ohjelmallinen rakenne, sillä Paula ja tunnepeikot -tuokioiden toteuttamiseen on laadittu opettajan käsikirja, joka ohjaa osaltaan opettajan toimintaa tuokioilla.

Papilio-ohjelman Paula ja tunnepeikot -tuokioilla tuki kohdistetaan koko lapsiryhmälle. Koko lapsiryhmän kesken tapahtuvan tunteiden tunnistamisen ja toisten ihmisten näkökulman huomioon ottamisen harjoittelun avulla toiminta saadaan osaksi varhaiskasvatuksen lapsiryhmän arkea. Kun sosioemotionaali-

nen tuki kohdennetaan ryhmän kaikille lapsille, voidaan hyödyntää myös vertaisilta oppimista. (Määttä ym. 2017, 47–48.) Tutkimuksemme avulla voidaan lisätä ymmärrystä esiopetusikäisten lasten tunnetaidoista, ja siitä, millä tavoin opettaja tai muu kasvatus- ja opetuslalla työskentelevä henkilö voi tukea lapsen emotionaalista kehitystä.

Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten lapset tunnistavat ja käsittelevät perustunteita ohjatuilla Paula ja tunnepeikot -tuokioilla?
2. Millä tavoin opettajan toiminta tukee lasten tunteiden tunnistamista ja käsittelemistä Paula ja tunnepeikot -tuokioilla?

4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitämme lasten käsityksiä perustunteista, sekä lasten tapaa tunnistaa ja käsitellä tunteita ohjatuilla Paula ja tunnepeikot -tuokioilla. Lasten näkökulman selvittämisen lisäksi tutkimme, millä tavoin opettajan toiminta tukee lasten tapaa tunnistaa ja käsitellä tunteita.

Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on tutkittavien oman näkökulman selvittäminen (Eskola & Suoranta 2008, 16; Patton 2002, 341) ja ilmiön subjektiivisen luonteen esille tuominen (Puusa & Juuti 2011b, 47). Monet laadullisen tutkimuksen tutkimuskohteista ovat näkymättömiä, ihmisten vuorovaikutuksessa syntyneitä, tulkinnallisia sekä aikaan ja paikkaan sidottuja ilmiöitä (Puusa & Juuti 2011a, 31). Laadullinen tutkimus on tuottanut uusia tapoja tarkastella ilmiöitä ja kokemuksia, jolloin ymmärrys monista ilmiöistä on laajentunut merkittävästi (Puusa & Juuti 2011a, 31).

Laadullisessa tutkimuksessa määrän sijaan tärkeää on laatu, sillä usein tutkimuksen kohteena on pieni määrä tapauksia, mutta niitä tutkitaan mahdollisimman tarkkaan (Eskola & Suoranta 2008, 18; Patton 2002, 230). Tutkimuksessamme pyrimme kuvaamaan ja ymmärtämään ilmiöitä sen yleistämisen sijaan. Tässä tutkimuksessa tutkittavina ovat yhden esiopetusryhmän lapset ja opettajat, joten

tutkittavien määrä on melko pieni. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena onkin usein kuvata jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa jollekin ilmiölle teoreettinen tulkinta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan myös kuulla vähemmistöjä ja antaa tilaa moniäänisyydelle (Puusa & Juuti 2011a, 31). Tässä tutkimuksessa vähemmistönä voidaan pitää lapsia, joiden rooli tutkimuksen teossa on usein melko passiivinen. Lasten tutkimuksen kentällä tiedostetaan hyvin lasten omien kokemusten kuulemisen merkitys, mutta silti usein edelleen aikuisten rooli tutkimuksen osallistujana on huomattavasti aktiivisempi lapsiin verrattuna (Castro, Swauger & Harger 2017, 3). Tässä tutkimuksessa lapset tuottavat aktiivisesti tietoa, mutta raamit tutkimuksen tekemiselle ovat aikuislähtöisiä, sillä tuokiota ohjaavat opettajat noudattavat Paula ja tunnepeikot –tuokion rakennetta.

Tutkimustamme voidaan pitää myös tapaustutkimuksena, sillä tutkimme yhden esiopetusryhmän lapsia ja opettajia. Kun kiinnostuksen kohteena on jokin tietyssä ympäristössä tapahtuva toiminta tai jonkun yksittäisen kohteen tutkiminen, voidaan puhua tapaustutkimuksesta (Syrjälä 1994, 10). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisenä ominaisuutena myös tapaustutkimukselle on ominaista tutkimuksen kohteen yksityiskohtaisten rakenteiden ymmärtäminen yleisyyden sijaan (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 9; Syrjälä & Numminen 1988, 17), kuten tässäkin tutkimuksessa pienen tutkimusjoukon vuoksi.

Tutkimuksessamme voidaan nähdä olevan joitakin fenomenografisia piirteitä. Fenomenografinen tutkimus on luonteeltaan kuvailevaa ja tutkittavien käsitysten kautta uutta tietoa tuottavaa, jolloin pyrkimyksenä on kuvata mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkittavien kokemuksia (Koskinen 2011, 268). Fenomenografian avulla on tarkoituksena kuvata ihmisten käsitysten erilaisuutta (Huusko & Paloniemi 2006, 163), kuten tässä tutkimuksessa lasten erilaisia käsityksiä ja kokemuksia.

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten arkipäiväisten ilmiöiden liittyvät käsitykset sekä erilaiset tavat ymmärtää näitä käsityksiä (Aarnos 2018, 184; Delamont 2004, 212; Huusko & Paloniemi 2006, 162; Koskinen 2011, 267). Tässä tutkimuksessa arkipäiväisenä ilmiönä voidaan pitää tunteita ja lasten

erilaisia tapoja ymmärtää niitä. Käsitys on kokemuksen, vuorovaikutuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä (Ahonen 1994, 117), kuten tunteista. Käsitukset muovautuvat yksilön kokemusten ja vuorovaikutuksen kautta ja ovat sillä tavoin dynaamisesti muuttuvia (Koskinen 2011, 269). Myös tämän tutkimuksen lasten ja opettajien tunnekokemusten voidaan tulkita olevan sidoksissa yksilön omiin kokemuksiin, jotka usein syntyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa nähdään, että tutkittavien keskuudesta on löydettävissä yhteinen todellisuus, mutta jokainen yksilö kokee ja käsittää sitä eri tavalla. Aikaisemmat käsitykset, tiedot ja kokemukset asiasta vaikuttavat yksilön tapaan tulkita ympärillä tapahtuvaa (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tämä fenomenografiselle tutkimukselle ominainen piirre näkyy siten, että lapsilla ja opettajilla on erilaisia käsityksiä ja kokemuksia tunteista, kuten ilosta ja surusta, mutta kuitenkin jonkinlainen yhteinen ymmärrys siitä, mitä niillä tarkoitetaan.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkittavat opettajat ja sitä kautta myös lapsiryhmät valikoituvat kuusi päivää kestäneen Papilio-koulutuksen saaneiden opettajien mukaan (Koivula 2019). Tutkimuksemme perustuu yhdessä esiopetusryhmässä kuvattuun Paula ja tunnepeikot –tuokioiden videokuvausmateriaaliin. Paula ja tunnepeikot –tuokioiden ja -tuokioiden neljään teemaan perustunteiden mukaisesti, ja niillä käsiteltävät tunteet ovat suru, viha, pelko ja ilo. Yhtä tunnetta käsiteltiin kahdella tuokiolla. Tutkimuksen kohteena ovat esiopetusikäiset lapset ja tuokioita vuorotellen ohjaavat opettajat. Tutkittavat kaksi opettajaa ovat työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajina noin 20 vuoden ajan (Koivula 2019). Jotta opettajien anonymiteetti ei vaarantuisi, emme kerro tarkemmin heidän työvuosiaan ja koulutustaustojaan. Tuokioille osallistui keskimäärin kerrallaan 14 lasta. Tutkittavia lapsia oli kaiken kaikkiaan 17, mutta yhdelläkään tuokiolla kaikki lapset eivät olleet samanaikaisesti paikalla.

Tutkittavat on oleellista valita laadulliseen tutkimukseen niin, että he tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on omakohtaista kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tutkimukseen osallistuvien valinnan tulisi siis olla harkittua (Patton 2002, 230; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tässä tutkimuksessa meillä tutkijoina ei ollut mahdollista vaikuttaa tutkittavien valintaan, sillä videomateriaali oli kuvattu osana laajempaa tutkimushanketta jo ennen tämän tutkimuksen aloittamista. Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan on kuitenkin tutkimuksen tekijän päätös, mitä harkinnanvaraisuus tutkittavien osalta kussakin tilanteessa tarkoittaa. Lapsiryhmän opettajien Papilio-ohjelman koulutuksen käymisen ehto on rajannut pitkälti tutkittavaa lapsiryhmää, joten tutkimuksen kohdejoukon soveltuvuutta on mietitty kyseisen koulutuksen saaneiden opettajien kautta.

4.4 Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä on esiopetusryhmän Paula ja tunnepeikot –tuokioiden videohavainnointi. Videohavainnointia voidaan pitää hyvänä menetelmänä etenkin pieniä lapsia tutkittaessa, sillä heidän tuottamaansa tiedosta iso osa on sanatonta viestintää (Marulis, Palincsar, Berhenke & Whitebread 2016, 326) ja videoaineistosta on usein löydettävissä erilaisia tapahtumia samalta ajanjaksolta (Derry 2010, 7). Ensimmäisellä katsomiskerralla sanattomat viestit saattavat jäädä havaitsematta myös aikuisia tutkittaessa. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkija voi palata tutkimustilanteeseen ja löytää uusia, erilaisia merkityksiä sille, mitä lapset ja opettajat kertovat tuokioilla esimerkiksi heidän ilmeidensä ja eleidensä kautta. Esimerkiksi tämän tutkimuksen videoaineistossa useampi lapsi saattoi puhua samanaikaisesti, jolloin videon katsominen useampaan kertaan näkökulmia vaihdellen oli tarpeen.

Tutkimuksen videoaineiston havainnointi tapahtui osaltamme jälkikäteen, sillä emme osallistuneet Paula ja tunnepeikot –tuokioiden aineiston keruuseen, eli olimme havainnoijina ulkopuolisia. Havainnoija voi olla osallistuva siten, että

hän on itse tutkimuksen aineistonkeruun aikana paikalla ja siten havainnoi ja tulkitsee havaintojaan tai ulkopuolinen havainnoija, joka tulkitsee muulla tavoin kerättyä tutkimusaineistoa ilman varsinaista läsnäoloa (Eskola & Suoranta 2008, 98–99). Tämän tutkimuksen videoaineistoa ovat keränneet kyseisen esiopetusryhmän opettajat, jolloin tutkimustilanteeseen ei ole osallistunut ryhmän ulkopuolisia jäseniä. Tutkijan läsnäololla on todettu olevan vaikutusta tutkittavien käyttäytymiseen, joten ulkopuolisen havainnoijan rooli voi olla tutkimuksen luotettavuuden kannalta hyödyllistä (Caldwell & Atwal 2005, 43–45). Seuraavaksi tarkastelemme aineistonkeruun osalta tutkimuksemme fenomenografisia piirteitä.

Aineistonkeruussa fenomenografisessa tutkimuksessa kysymyksen asettelun tulisi olla mahdollisimman avointa, jotta käsitysten eroavaisuudet tulevat aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tuokioilla esitettyjen kysymyksen asetteluihin emme ole pystyneet tutkijoina vaikuttamaan, mutta havainnoimamme ja Papilio-ohjelman käsikirjan lukemamme perusteella Paula ja tunnepeikot -tuokioiden rakenteeseen kuuluu myös hyvin avoimia kysymyksiä. Esimerkkinä vihan tunteesta puhuttaessa Paula ja tunnepeikot -tuokiolla on kysymys ”Mitä viha tai raivo oikein on?” (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 50), mikä on näkemyksemme mukaan kysymyksen asettelultaan hyvin avoin.

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään tavallisesti kirjallisessa muodossa olevia aineistoja (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Puhuttu tai videoitu materiaali kirjoitetaan auki eli litteroidaan tutkijan valitsemalla tarkkuudella. Tutkija voi valita, litteroiko hän koko aineiston vai ainoastaan tutkimuskysymysten kannalta kiinnostavat kohdat ja litteroidaanko ainoastaan puhetta vai myös esimerkiksi puheen taukoja. (Zhang & Wildemuth 2009, 3.) Päädyimme litteroimaan koko videokuvausmateriaalin, sillä halusimme mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan aineistosta. Videoaineistoa oli yhteensä noin 2 tuntia ja 50 minuuttia. Litteroitua aineistoa muodostui lopulta yhteensä 58 sivua, joka koostui neljästä eri tuokiosta. Nyyhky-peikko -tuokiolta litteroidun aineiston määrä oli 10 sivua, Äksy-peikko -tuokiolta 16 sivua, Säikky-peikko -tuokiolta 17 sivua ja Hymy-peikko -tuokiolta 15 sivua.

Litteroimme puhutun lisäksi myös taukoja puheessa, videolla näkyvän toiminnan kuvausta sekä ilmeitä ja eleitä. Pyrimme tällä tavoin luomaan aineistosta mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan, jotta aineiston analysointi myöhemässä vaiheessa olisi mahdollisimman luotettavaa. Kirjallisen materiaalin analysointiin voidaan käyttää sisällön analyysia (Kyngäs & Vanhanen 1999, 4), josta kerromme seuraavassa alaluvussa.

4.5 Aineiston analyysi

Tässä luvussa käsittelemme sisällönanalyysin teoriaa ja sitä, miten se sitoutuu omaan tutkimukseemme. Sisällönanalyysi terminä on hyvin laaja, mutta lyhyesti määriteltynä sillä tarkoitetaan jonkin dokumentin sisällön kuvaamista sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa siis litteroimamme videoaineiston kuvaamista kirjallisessa muodossa. Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin avulla dokumentteja voidaan tällä tavoin analysoida objektiivisesti ja järjestelmällisesti (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117).

Sisällönanalyysin katsotaan olevan suhteellisen yksinkertainen laadullisen analyysin menetelmä (Elo & Kyngäs 2008, 108; Tuomi & Sarajärvi 2018, 145), jolloin myös aloitteleva tutkija pystyy tekemään luotettavaa tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 145). Tämä oli myös meille yksi peruste valita sisällönanalyysi aineiston analyysin menetelmäksi.

Sisällönanalyysi sopii analyysimenetelmäksi myös silloin kun aineisto on hyvin moniulotteinen (Elo & Kyngäs 2008, 114). Aineistomme on hyvin moniäänistä, sillä se sisältää eri tutkittavien omakohtaisia erilaisia kokemuksia, ajatuksia ja näkemyksiä. Koska laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus saada aikaan yleistyksiä (Zhang & Wildemuth 2009), ovat yksittäisetkin eriävät näkemykset merkittäviä. Ihmisten arkipäivän ilmiötä koskevat käsitykset ja käsitysten erilaiset ymmärtämisen tavat ovat fenomenografisen tutkimuksen ydin (Kos-

kinen 2011, 267). Tutkittavien kokemukset esimerkiksi erilaisten tunteiden käsittelyn tavoista saattoivat erota hyvinkin paljon toisistaan, mikä näkyy myöhemässä vaiheessa tulosten monipuolisuutena ja erilaisuutenakin.

Sisällönanalyysissä tarkoituksena on rakentaa malleja tutkittavasta ilmiöstä ymmärrettävässä ja tiivistetyssä muodossa (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Sisällönanalyysillä voidaan nähdä olevan useita tyyppisiä. Tässä tutkimuksessa noudatamme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla, mutta teoreettiset käsitteet ilmiöstä tuodaan teoriasta valmiina (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Tässä tutkimuksessa teoreettiset käsitteet toimivat analyysin lähtökohtana, sillä aihepiiriä, kuten lasten emotionaalista kompetenssia ja opettajan roolia on tutkittu paljon.

Aineiston analyysimme alkoi videomateriaalin litteroimisesta. Aineiston litteroiminen tapahtui vuorotellen siten, että toisen tutkijan litteroidessa toinen tutkija vuorostaan tarkasti ja teki tarvittavat korjaukset litteraatteihin. Usein korjaukset olivat täydennyksiä lasten sanomiin asioihin, joista ensimmäinen litteroija ei ollut saanut selvää. Epäselviä kohtia kuuntelimme myös yhdessä useampaan otteeseen, ja mikäli tämän jälkeenkin kohdat olivat epäselviä, jätimme ne litteroimatta ja siten aineistosta pois. Kahden tutkijan työskentely litteroimisvaiheessa oli tarpeellista sekä hyödyllistä tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi. Litteroimisen jälkeen koodasimme tutkittavien lasten, opettajien sekä muiden videoaineistossa mainittujen henkilöiden nimet tunnistamattomiksi pseudonyymeiksi.

Litteroinnin jälkeen siirryimme analyysin tekemiseen. Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissa tulee määritellä analyysiyksikkö (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5). Pohdimme analyysiyksikön valintaa jo litteroimisvaiheessa, sillä analyysiyksikön valintaa ohjaavat aineiston laatu ja tutkimustehtävä. Analyysiyksikkönä voi olla esimerkiksi ajatuskokonaisuus, lause tai yksittäinen sana. (Polit & Beck 2004; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Päädyimme ilmausten kokonaisuuteen. Kokonaisuuksilla tarkoitamme useamman lauseen vuoropuheluita, sillä mielestämme näistä pystyttiin näkemään paremmin ilmauksen asiayhteys.

Tämän aineiston osalta yksittäisiä lauseita poimimalla nämä ilmaukset olisivat saattaneet jäädä joissain tapauksissa irrallisiksi.

Ennen analyysia on myös pohdittava sitä, analysoidaanko dokumentista vain selvästi ilmaistu sisältö vai myös piilossa olevat viestit. Piilossa olevien viestien havaitsemisessa tulkinta on aina keskeisesti mukana. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 11.) Esimerkiksi yhdellä tuokiolla pohdittiin, missä tilanteissa lapset ovat kokeneet pelänneensä. Eräs lapsi kertoi itselleen pelottavasta tilanteesta, mutta nauroi samalla asiaa kertoessaan. Tällaisten seikkojen mainitseminen litterointivaiheessa oli merkittävää, jotta pystymme huomioimaan ne myöhemmin analyysivaiheessa.

Litteroidessamme lapsen ja opettajan kertoman lisäksi otimme huomioon äänensävyt ja elekielen, sillä tunteita paitsi ilmaistaan niistä sanallisesti kertomalla, ne myös ilmenevät vuorovaikutuksessa monin eri tavoin (Ruusuvuori 2007, 127). Vuorovaikutuksen eri keinoja voivat olla elehdintä, asento, etäisyys tai läheisyys toisesta ihmisestä, äänensävy ja kasvonilmeet (Ruusuvuori 2007, 127). Nummenmaan (2019, 61) mukaan suuri osa ihmisten kokemuksista on juurikin ei-kielellisiä, sillä emme aisti esimerkiksi nautintoa ääneen sanottuina lauseina, vaan kehon ja mielen valtaamina onnenaaltoina.

Aineiston varsinaisen syvällisemmän tutkimisen aloitimme ensimmäisenä olleesta Nyyhky-tuokiosta. Luimme huolellisesti litteraattia ja etsimme sieltä kaiken oleellisen tutkimuskysymykseemme liittyvän. Aineistosta lähtevän analyysiprosessiin sisältyy kolme eri vaihetta, jotka ovat aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja abstrahointi (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5; Zhang & Wildemuth 2009, 3–5). Aineistoa pelkistettäessä kirjataan alkuperäisestä ilmauksesta pelkistetty ilmaus mahdollisimman tarkkaan, tutkimustehtävän mukaisesti (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5–6; Zhang & Wildemuth 2009, 3). Ryhmittelyssä ilmaisuja yhdistetään kategorioihin, joille pystytään antamaan kaikkia yhdistävä ja kuvaava nimi. Analyysia jatketaan yhdistämällä saman sisältöisiä kategorioita toisiinsa niin kauan kuin se on mahdollista. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 6–7.) Kuvaamme seuraavaksi analyysiprosessin etenemisen vaiheittain mahdollisimman tarkkaan,

sillä fenomenografisessa tutkimuksessa analyysin yksityiskohtaista kuvausta pidetään merkittävänä tutkimuksen teossa (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Ensimmäisenä vaiheena sisällönanalyysissä on siis alkuperäisdatan pelkistäminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan pelkistäminen voi tapahtua siten, että aineistosta etsitään kuvaavia ilmaisuja esimerkiksi eri väreillä alleviivaamalla. Hyödynsimme värejä etsiessämme litteraateista tutkimustehtävää kuvaavat ilmaisut. Värit helpottivat pelkistettyjen ilmaisujen erittelyä kahteen tutkimuskysymykseen ja olivat tällä tavoin yksi merkittävä aineiston analyysin vaiheiden merkitsemistapa. Seuraavaksi pelkistimme alkuperäiset ilmaukset taulukoinnin avulla. Siirsimme alkuperäiset ilmaukset kahteen eri taulukkoon tutkimuskysymysten mukaisesti, minkä jälkeen pelkistimme ne, eli tiivistimme alkuperäisen ilmauksen sisällön lyhyempään muotoon, kuten taulukosta 1 näkyy.

Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisilmauksen pelkistetystä ilmauksesta.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Eino: Tai jos joku..joku kaveri on sanonu että elä tuu leikkiin mee pois nii	Leikin ulkopuolelle jääminen harmittaa
Minea: Tuota minä semmosen semmosen spiderman joka rupes äänteleämään yöllä mä heräsin siihen ääneen sitte mä pelkäsin että se on kummitus	Pelkäsin yöllä kummitusta
Amanda: Minua pelottaa mennä yöllä yksin nukkumaan mua pelottaa että joku vie mun vaatteet O: Kotona vai missä se tapahtuu yleensä se? Amanda: No ihan kaikissa, jos mä jään yksin	Minua pelottaa yksin jääminen

Taulukon 1 esimerkistä nähdään, kuinka pelkistetty ilmaus on tiiviimpi verrattain alkuperäiseen ilmaukseen. Ilmauksen perässä olevien koodien avulla löysimme tarkasteltavan ilmauksen alkuperäisten ilmausten joukosta sekä litte-

roidusta aineistosta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) mukaan pelkistämisvaiheessa yhdestä alkuperäisestä ilmauksesta voi tulla useampia pelkistettyjä ilmauksia, mikäli alkuperäisilmaus sisältää useamman asian. Tämän tutkimuksen aineiston osalta alkuperäisilmaukset olivat hyvin laajoja ja päädyimmekin joissain tapauksissa useampaan pelkistykseen. Päädyimme tähän, sillä jokaisen pelkistetyn ilmauksen tarkoituksena on sisältää vain yksi asia, eli mikäli alkuperäisilmauksesta on löydettävissä useampia merkityksiä, tulee muodostaa myös useampia pelkistyskäsitteitä (Braun & Clarke 2006, 87–88). Alkuperäisilmausten koodaaminen on tärkeää, jotta analyysia ja tuloksia kirjoitettaessa on mahdollista palata alkuperäiseen dataan. Ilmaukset alkuperäisestä datasta tulosten raportointivaiheessa tuovat tutkimukselle luotettavuutta, sillä näin linkki tulosten ja alkuperäisen datan välillä on näkyvillä myös lukijalle (Polit & Beck 2004). Muodostimme alkuperäisilmauksista pelkistetyt ilmaukset yhdessä keskustellen. Noudatimme johdonmukaisesti samaa analyysitapaa kaikkia aineiston tuokioiden litteraatteja analysoidessamme, jotta tulokset olisivat mahdollisimman yhdenmukaisia, ja täten myös luotettavia.

Seuraava vaihe pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen oli alaluokkien muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124), jossa ryhmittelimme pelkistettyjä ilmauksia (ks. Liite 1 ja Liite 2). Aineiston alkuperäisistä koodatuista alkuperäisilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 124), joiden avulla pystytään ryhmittelemään ilmauksia. Muodostimme useista samankaltaisista pelkistetyistä ilmauksista pelkistysten ryhmittelyt, kuten Taulukosta 2 näkyy.

Taulukko 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien ryhmittelystä

Pelkistetyt ilmaukset	Pelkistysten ryhmittely
Lasta itkettää kiusatuksi tuleminen Pelkään kyykäärmeitä Pelkäsin yöllä kummitusta Minua pelottaa yksin jääminen	Lasten tunnekokemukset eri tilanteissa

Yksin jäämisestä tulee surullinen mieli	
Leikin ulkopuolelle jääminen harmittaa	

Pelkistysten ryhmittely tuki alaluokkien muodostamista, sillä aineistossamme oli pelkistettyjä ilmauksia kumpaakin tutkimuskysymystä kohden yli 100. Alaluokkien muodostamisen aloitimme siten, että etsimme pelkistysten ryhmittelyistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joiden avulla muodostimme niille sopivat alaluokat. Alaluokkien muodostamisessa ryhmitellään samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet, minkä jälkeen alaluokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla nimellä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Muodostimme ryhmittelyistä kumpaankin tutkimuskysymykseen seitsemän alaluokkaa (ks. Liite 1 ja Liite 2). Taulukossa 3 on esimerkki siitä, miten kolme pelkistetyn ilmausten ryhmittelyä muodostui yhdeksi alaluokaksi.

Taulukko 3. Pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyjen alaluokka

Pelkistysten ilmausten ryhmittely	Alaluokka
Lasten tunnekokemukset eri tilanteissa	Lasten tunnekokemukset
Tunteet näkyvät omassa toiminnassa	
Tunteet näkyvät omina kehon reaktioina	

Taulukosta 3 nähdään alaluokkien muodostuminen. Lasten tunnekokemukset -alaluokka muodostui kolmesta erilaisesta ryhmittelystä, jotka olivat lasten tunnekokemukset erilaisissa tilanteissa, tunteiden näkyminen lasten toiminnassa sekä tunteiden näkyminen oman kehon reaktioina. Pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyjä yhdisti siis jokin asia, kuten tässä tapauksessa katsoimme niiden kaikkien olevan lasten tunnekokemuksia.

Alaluokkien muodostamisen jälkeen aloimme pohtia, millaisia yhdistäviä tekijöitä alaluokista oli löydettävissä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) mukaan alaluokkien luokittelua jatkamalla voidaan muodostaa yläluokat. Pohdintojen

jälkeen havaitsimme, että alaluokat jakautuvat tunteiden tunnistamiseen ja tunteiden käsittelyyn (Taulukko 4).

Taulukko 4. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläluokkien muodostuminen

Alaluokat	Yläluokat
Tunteiden tunnistaminen kasvoista Tunteiden tunnistaminen äänensävyistä Tunteet ilmenevät kehon reaktioina Tunteet näkyvät toiminnassa	Tunteiden tunnistaminen
Lasten tunnekokemukset Tunteiden säätely Samaistuminen toisen tunteisiin	Tunteiden käsittely

Taulukosta 4 nähdään, kuinka ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläluokat ovat muodostuneet. Seitsemän alaluokkaa tiivistyi kahteen yläluokkaan. Toisen tutkimuskysymyksen osalta vastaava luokittelu löytyy liitteestä 2.

Analyysin viimeinen vaihe oli yhdistävien luokkien pohtiminen. Yhdistävä luokka on yhteydessä tutkimustehtävään ja se kuvaa laajemmin aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Tutkimuskysymyksemme ovat näkökulmiltaan erilaiset, sillä ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitämme lasten tapoja tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn ja toisessa opettajan tapoja lasten tukemiseen. Tämän vuoksi analyysin viimeisessä vaiheessa, eli yhdistävän luokan muodostamisvaiheessa muodostimme kullekin tutkimuskysymyksen kahdelle yläluokalle oman yhdistävän luokkansa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhdistäväksi luokaksi muodostui *lapset tunteiden tunnistajina ja käsittelijöinä* ja toisen *opettaja lasten rohkaisijana ja tunnetaitojen mallintajana*. Seuraavaksi pohdimme tutkimuksen kannalta keskeisimpiä eettisiä kysymyksiä.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettiset kysymykset kulkevat mukana aineiston hankinnasta tulosten raportointiin saakka ja tutkija on siten myös vastuussa tutkimuksen eettisistä ratkaisuksista koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston hankinnan osalta, meidän ei tutkijoina ole täytynyt huolehtia tutkimusluvista, sillä olemme saaneet videoaineiston Jyväskylän yliopistolta valmiina. Olemme kuitenkin tutkijoina saaneet varmistuksen sille, että tutkittavilta opettajilta, lapsilta ja tutkittavien lasten vanhemmilta on pyydetty asianmukaiset tutkimusluvut (Koivula 2019). Lapsia tutkittaessa on hyvä huomioida, että lapsen vanhemmalta saatu tutkimuslupa ei ole riittävä. Myös lapselta on henkilökohtaisesti saatava suostumus tutkimukseen osallistumisesta, vaikka lain mukaan lapsen huoltaja päättää viime kädessä lapsen tutkimukseen osallistumisesta. (Nieminen 2010, 33.) Lapselle tulee olla selkeästi kerrottuna, mistä tutkimuksessa on kysymys ja mitä varten tietoja kerätään (Nieminen 2010, 37). Tutkimuksen osallistujilla täytyy olla mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää tutkimus missä tahansa vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Tutkimuksen videoaineistosta ei ollut havaittavissa asioita, jotka olisivat viestineet meille tutkijoille siitä, että lapset eivät halunneet olla tutkimuksen kohteena.

Eettiset kysymykset kulkevat tutkimuksessa aineiston hankinnan lisäksi esimerkiksi aineiston käytössä ja tutkimuksen raportoinnissa (Eskola & Suoranta 2008, 52). Eettiset kysymykset ovat keskiössä myös valmiiksi kerättyjen aineistojen kanssa työskentelevillä (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 17), sillä tutkija on vastuussa tutkimuksen eettisyydestä koko tutkimusprosessin ajan, vaikka aineistoa olisi kerännyt joku muu kuin tutkija itse (Caldwell & Atwal 2005). Tutkimuksen eettisten ongelmakohtien havaitseminen vaatii tutkijalta sensitiivistä tutkimusotetta (Eskola & Suoranta 2008, 59). Etenkin lapset ovat erityinen kohde tutkimuskohteena, sillä lapsia voi olla haastavaa kohdella täysivaltaisina subjekteina ikänsä ja asemansa vuoksi (Vehkalahti ym. 2010, 15). Olemmekin koko tutkimuksen raportointivaiheessa pyrkineet kaikkia, niin tutkittavia lapsia kuin myös opettajia kunnioittavaan ja puolueettomaan kirjoitustapaan.

Tutkijoina meidän täytyy osata tarkastella aineistoa myös kriittisesti. Aineistoa analysoitaessa, täytyy esimerkiksi huomioida, että Paula ja tunnepeikot -tuokioiden ovat voineet näyttäytyä lapsille tavallisena päiväkotipäivään kuuluvana yhteisenä toimintana, johon jokaisen lapsen on osallistuttava tietämättä osallistuvansa samalla vapaaehtoisuuteen perustuvaan tutkimukseen. Tämän vuoksi on syytä tarkastella, välttelevätkö lapset kuvattavana oloa tai näyttäytykö kuvattavana olo lapsille epämiellyttävänä. Koivulan (2019) mukaan Paula ja tunnepeikot -tuokiolta yksikään lapsi ei kieltäytynyt, mutta osa lapsista ei halunnut osallistua haastatteluihin. Nämä haastattelut eivät ole osana tämän tutkimuksen aineistoa.

Tutkijoina videomateriaaleja katsoessa havaitsimme, että lapset olivat tuokiolla innoissaan mukana. Lapset eivät näyttäneet erityisesti häiriintyvän videoinnista ja ajoittain lapsista sai käsityksen, että he nauttivat kuvattavana olemisesta kameralle esitettävien hymyjen, iloisten ilmeiden ja piirtämiensä kuvien esittelemisten perusteella. Yhden tuokion osalta jäimme kuitenkin pohtimaan lapsen kieltäytymistä tunneharjoitukseen osallistumisesta, jossa tehtävänä oli näyttää muille ryhmän lapsille vihainen ilme. Pohdittavaksi jää, johtuiko lapsen osallistumattomuus kuvattavana olemisesta vai lapsen perusluonteesta kuten siitä, ettei hän nauttinut huomion keskipisteenä olemisesta.

Lasten tutkiminen tuo tutkimuksen tekemiseen oman haasteensa jo siinäkin mielessä, että se edellyttää tutkijalta kykyä kohdata lapset heidän oman elämänsä asiantuntijoina (Fothergill & Peek 2015). Se, miten ja millä tavoin lapset ilmaisevat itseään, voi poiketa aikuisten tavasta ilmaista itseään. Tämän vuoksi lasten tutkiminen edellyttää tutkijalta sensitiivistä tapaa lähestyä niin tutkimusongelmaa kuin myös tutkittavia (Mortari & Harcourt 2012, 234). Tutkijoina huomasimme, että välillä lasten kertomat asiat ja heidän kehonkielensä saattoivat viestiä ristiriitaisia asioita. Esimerkiksi opettajan kysyessä millaisissa tilanteissa lapsi on kokenut pelon tunnetta, eräs lapsi kertoi pelänneensä yöllä tämän lelun olevan kummitus, mutta nauroi tätä asiaa kertoessaan. Jäimme pohtimaan, näyttäytyikö

tilanne lapselle todellisuudessa pelottavana, halusiko hän kertoa tuokiolla hauskan jutun muille vai pyrkiikö hän peittämään oikeasti pelottavassa tilanteessa kokemaansa todellista tunnettaan naurulla.

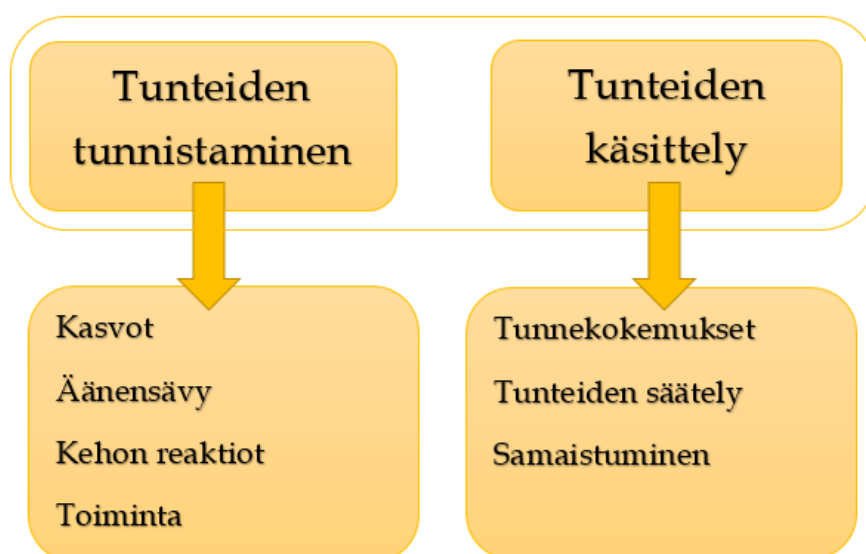
Litteroidessamme aineistoa pseudonymisoimme opettajien ja lasten oikeat nimet ja poistimme aineistosta seikat, joista tutkittava voisi olla tunnistettavissa. Henkilöiden tunnistaminen tutkimuksessa on tehtävä mahdollisimman vaikeaksi tutkittavien suojaamiseksi (Eskola & Suoranta 2008, 57; Patton 2002, 412). Videoaineistoa olemme säilyttäneet omilla yliopiston verkkoasemilla salasanan takana, jolloin ulkopuolisilla ei ole pääsyä aineistoon. Kun aineisto oli litteroitu ja tutkimustulokset valmiita, poistimme videot omilta verkkoasemiltamme ja luovutimme videoaineiston litteraatit sovitusti yliopistolle.

5 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäiseksi syvennymme siihen, miten lapset tunnistavat ja käsittelevät perustunteita Paula ja tunnepeikot -tuokiolla. Tämän jälkeen käsittelemme opettajan tapoja tukea lasten tunteiden tunnistamista ja käsittelemistä Paula ja tunnepeikot -tuokiolla. Tutkittavien tunnistamisen vaikeuttamiseksi olemme muuttaneet aineistoesimerkkeihin lasten nimet ja muut seikat, joista tutkittava olisi mahdollista tunnistaa. Aineistoesimerkeissä kirjaimella O tarkoitetaan opettajaa, mutta emme ole tietoisesti erotelleet kummastako opettajasta on kulloinkin kyse.

5.1 Lapset tunteiden tunnistajina ja käsittelijöinä

Tässä luvussa esittelemme ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tulokset, jotka jakautuivat kahteen osaan: *tunteiden tunnistamiseen ja tunteiden käsittelyyn*. Kuviossa 2 on ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tulosten luokittelu pääpiirteittäin. Kerromme ensin lasten tunteiden tunnistamisesta Paula ja tunnepeikot -tuokiolla.



Kuvio 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pää- ja alaluokat

5.1.1 Tunteiden tunnistaminen

Lapset tunnistivat perustunteita ohjatuilla Paula ja tunnepeikot -tuokiolla *kasvoista, äänensävyistä, kehon reaktioista ja toiminnasta*. Tunteiden tunnistaminen näillä tavoilla ulottui Paula ja tunnepeikot -tuokioiden peikkoihin, sekä lasten lähipiiriin ihmisiin.

Tunteiden tunnistaminen kasvoista

Lapset tunnistivat tunteita kasvojen eri osista. Lapset tunnistivat tunnepeikkojen tai ihmisten tunteita kulmakarvoista, korvista, suusta, nenästä, silmistä ja leuasta. Lisäksi tunne voi näkyä lasten mielestä ylipäätään kasvojen ilmeestä.

Paula ja tunnepeikot -tuokioiden rakenteeseen kuului tunnepeikkojen tunteiden tunnistaminen peikkojen kuvista. Jokaista perustunnetta käsitellessä opettaja ohjasi lapsia tarkastelemaan peikon kuvaa samalla lapsilta kysyen, mistä he pystyisivät kertomaan, että kyseinen peikko on vihainen, surullinen, iloinen tai peloissaan. Kuten esimerkistä 1 voidaan huomata, lapset tunnistivat Hymy-peikon tunteen useista kasvojen osista.

Esimerkki 1

O: -- Katopas tarkkaan Hymyä. *Näyttää Hymyn kuvaa* Mistä sinä näet Hymyn kuvasta että se on iloinen? --

Irene: Kulmakarvoista

O: Kulmakarvoista joo ne on tollee ilosesti siellä. Amanda?

Amanda: No noi silmät kun on niin isot

O: Ne on ihan isona pyöreänä noi silmät joo. Olivia?

Olivia: Sen korvat on pystyssä

Esimerkistä nähdään, että opettaja pyysi lapsia tarkkailemaan Hymy-peikon kuvaa ja lapset tekivät havaintoja peikon kuvasta. Irene tunnisti Hymy-peikon ilon tunteen kulmakarvoista, Amanda isoista silmistä ja Olivia pystyistä korvista. Lisäksi peikkojen tunteiden tunnistamisessa lapset kiinnittivät huomiota suun, leuan ja nenän asentoihin. Lasten saatua puheenvuoronsa viittaamalla he kertoivat joko vain sanallisesti, mistä tunnistivat peikon tunteen tai he kävivät osoittamassa peikon kuvasta kasvojen kohdan, mistä he tunnistivat peikon tunteen. Nyyhky-peikko -tuokiolla Eino osoitti omaa silmäänsä kertoessaan, että

Nyyhky-peikko näyttää surulliselta, kun "siltä tuli täältä silmästä kyynel". Kuvan tarkastelu osoittautui lapsille mielekkääksi tavaksi tutustua perustunteisiin, sillä lapset kertoivat innokkaasti asioita tai kävelivät kuvan luokse osoittamaan peikon kasvojen eri osia.

Tuokioilla opettaja pyysi lapsia myös kertomaan, miten he huomasivat ihmisistä, milloin he olivat surullisia, iloisia, vihaisia tai peloissaan. Lapset osasivat mainita myös ihmisten kasvojen osalta niitä asioita, joista jokin tunne voidaan havaita, kuten alla olevasta esimerkistä näkyy.

Esimerkki 2.

O: -- Onks mitään muuta mistä vois nähdä kaverista että nyt se on surullinen?

Eino: Pahasta mielestä

O: Miten se paha mieli näkyy?

Eino: Sillee että niinku niinkun silmät on kiinni ja itkee

Esimerkki 2 osoittaa sen, että lapsilla oli kyky yhdistää aiemmin havaitsemaansa nykyhetkeen tai lapsilla oli aiempia mielikuvia surun tunteesta. Esimerkin vuoropuhelusta ei voida päätellä, onko Einon ajatus omakohtainen kokemus vai yleinen ajatus siitä, miten kaverista voi tunnistaa surun tunteen. Einolla oli kuitenkin mielikuva siitä, että paha mieli näkyy itkuna.

Opettaja ohjasi tuokioiden aikana erilaisia harjoituksia, joiden tarkoituksena lasten oli tunnistaa tunteita muiden lasten kasvoilta. Eräässä harjoituksessa lapsen tehtävänä oli esittää valitsemansa tunne muille lapsille kasvojen ilmein, kuten seuraavasta esimerkistä voidaan huomata.

Esimerkki 3

* Emilia näyttää surullisen ilmeen uudelleen*

Emilia: Oskari?

Oskari: Surullinen

* Emilia nyökkää*

Esimerkin harjoituksessa Emilia näytti ensin surullisen ilmeen muiden lasten kuitenkin tunnistamatta sitä. Opettaja kannusti Emiliaa näyttämään ilmeen uudelleen, jolloin Oskari tunnisti ilmeen surulliseksi. Tuokioilla havainnoimamme perusteella Emilia on hyvin reipas ja nauravainen lapsi, mikä saattoi osaltaan

hankaloittaa ilmeen tunnistamista surulliseksi. Lapset tunnistivat harjoituksessa varsin hyvin ilon, surun ja vihan tunteen, eikä tunteella näyttänyt olevan merkitystä sen tunnistamisen kannalta. On kuitenkin hyvä huomioida, että kukaan lapsista ei valinnut esitettäväksi tunteeksi pelon tunnetta. Tästä syystä emme voi olla varmoja siitä, että myös pelon tunne olisi näyttäytynyt lapsille yhtä helposti tunnistettavana.

Paula ja tunnepeikot -tuokiolla tunteiden tunnistamisharjoituksiin sisältyi myös harjoitus, jossa kaikilla lapsilla oli yhtä aikaa iloinen ilme kasvoilla. Harjoituksen jälkeen opettaja kyseli lapsilta, kenen kasvoista he olivat huomanneet ilon tunteen. Esimerkissä 4 on tilanne kyseisestä harjoituksesta.

Esimerkki 4

O: -- Otapa itselles semmonen iloinen ilme ja kato kaveria. Näätkö kaverin naamasta onko sillä iloinen ilme? *tauco 3 sek.* Hyvä. Kenen kasvoista huomasit iloisen ilmeen?

Emilia? --

Elma: Emiliasta --

Irene: linasta --

Elmeri: Sinusta --

Eetu: Susta

O: Sä huomasit musta kans kiva. Oskari?

Esimerkistä nähdään, että lapset tunnistivat ilon tunteen toistensa kasvoilta. Sen sijaan Elmeri ja Eetu havaitsivat iloisen ilmeen myös tuokiota ohjaavan opettajan kasvoilla, mikä osoittaa, että lasten tapa tunnistaa tunteita kasvoista ei rajoittunut ainoastaan ikätovereihin. Onkin hyvä huomioida, että lapset kiinnittivät huomiota ympärillä olevien muidenkin ihmisten kasvojen ilmeisiin, vaikka tehtävänantona oli tarkastella muiden ryhmän lasten kasvoja.

Tunteiden tunnistaminen äänensävoystä

Tuokioiden rakenteeseen kuului olennaisena osana peikkojen lapsille lähettämän viestin kuunteleminen CD-levyltä. Peikon tunteen pystyi kuulemaan nauhalta melko selvästi, sillä esimerkiksi Hymy-peikko kuulosti hyvin lempeältä ja naureskeli puhuessaan. Viestien kuuntelemisen jälkeen opettaja pyysi lapsia kuvailemaan, miltä ilo kuulostaa. Lasten ilon tunteen kuvailua havainnollistaa seuraava esimerkki.

Esimerkki 5

O: --- Miltä se ilo kuulostaa? Tai se Hymy kuulosti? Kun on iloinen niin miltä se ääni kuulostaa? Kuuntelitteko tarkkaan?

Elma: Ilolta --

Emilia: Hauskan tuntuselta --

Eino: Sama --

Aino: Mm kivalta.

Lasten kuvailut ilon tunteesta olivat melko lyhytsanaisia, mutta kuten esimerkiksi voidaan huomata, olivat lapset hyvin tietoisia ilon tunteen positiivisesta merkityksestä. Tuokion rakenteeseen kuuluivat peikkojen viestien kuuntelemisen jälkeen opettajan ja lasten välillä käydyt keskustelut siitä, miltä peikko tai ihminen kuulostaa jonkin tunnetilan aikana. Esimerkissä 6 on kyseessä Äksy-peikon eli vihaisen peikon tuokio. Lapset ovat aiemmin tuokion aikana kuunnelleet viestin, jossa Äksy-peikko puhuu kovalla ja kiukkuisella äänellä. Esimerkissä 6 lapset pohtivat, millaisella äänellä vihainen peikko tai ihminen puhuu.

Esimerkki 6

O: Joo. Entä mitäs, jos mietitte, onko ihminen tai peikko on vihainen, niin onko sen ääni kova vai hiljainen? --

Elma: Hiljasella

Oskari: Kovalla

Amanda: Kovalla

Irene: Kovalla

Aino: Öö matala äänellä

Esimerkissä 6 opettaja kysyy johdattelevasti lasten mielipidettä vihaisen ihmisen äänen voimakkuudesta. Suurin osa lapsista vastasi vihaisen peikon tai ihmisen puhuvan kovalla äänellä, mutta Elman mielestä vihainen peikko tai ihminen puhuu hiljaisella äänellä. Aino vuorostaan liitti vihaisuuteen matalan äänen. Tästä voidaan tulkita, että lapsilla oli myös omia mielikuvia ja ajatuksia siitä, miten vihainen ihminen puhuu, sillä aiemmin nauhalla kuultu Äksy puhui hyvin kovalla äänellä.

Tunteet ilmenevät kehon reaktioina

Kuten edellä mainittiin, jokaisella tuokiolla kuunneltiin peikon äänittämä viesti. Lapset muistelivat kuulemaansa ja toistivat äänitteeltä kuulemiaan asioita. Lapset kertoivat muun muassa Hymy-peikon mahan kutinasta ja peikon nauramisesta. Säikky-peikon pelko tuntui myös mahassa ja sille tuli hiki pelon tunteesta. Nyyhky-peikolla oli puolestaan väsynyt olo.

Äksyn jättämän äänitteen kuuntelemisen jälkeen pohdittiin, miltä Äksy-peikko kuulosti vihaisena ja mitä se teki vihaisena. Lapset kertoivat Äksyn olevan kiukkuinen ja vihainen sekä sen paiskovan tavaroita, polkevan jalkaa maahan ja sen olevan niin rauhaton, ettei Äksy-peikko pystynyt istumaan paikallaan. Seuraavassa esimerkissä on Eetun muistelema asia äänitteeltä kuulleesta Äksy-peikosta.

Esimerkki 7

O: Mitäs sieltä kuului? --

Eetu: ja että, että se sano, että mun sydän lyö niin kovaa PAM, PAM, PAM!

O: Niin se sano, että sydän lyö hirveen kovaa.

Esimerkissä Eetu kertoo, kuinka Äksy-peikon sydän löi kovaa. Äänitteellä Äksy-peikko kertoi, kuinka hänen sydämensä löi nopeasti. Eetu kuitenkin itse lisäsi vastaukseensa esimerkin siitä, kuinka sydän löi "pam, pam, pam". Jokaisen tuokion rakenteeseen kuului lisäksi keskustelu siitä, miten jonkin tunteen voi huomata kaverista. Esimerkissä 8 on kyseessä Nyyhky-peikon tuokio, jossa opettaja tiedusteli lapsilta, miten kaverin paha mieli ilmeni.

Esimerkki 8

O: Mistä sä huomaat sen, et jollakin kaverilla on paha mieli, se on surullinen? Benjamin?

Benjamin: Kun se itkee

Kyseisessä esimerkissä Benjamin viittaa ensimmäisenä vastatakseen, että kaverin suru näkyi itkuna. Lapsilla vaikutti olevan selkeä ymmärrys siitä, että esimerkiksi itku liittyi suruun ja säikähtäminen pelon tunteeseen, mitä voidaan pitää hyvin yleisinä näihin tunteisiin liittyvinä mielikuvina.

Tuokioilla käytiin myös pitkiä keskusteluja siitä, mitä jollakin tunteella oikeastaan tarkoitetaan. Opettaja esimerkiksi esitti lapsille hyvin laajan kysymyksen: "Mitä ilo on?", johon lapsilla oli hyvin erilaisia näkemyksiä. Osa lapsista kertoi, mistä he tulevat iloiseksi, millaisia hauskoja kokemuksia heillä on tai millaisia reaktioita ilon tunne voi aiheuttaa. Seuraavassa esimerkissä Eino ja Emilia kertovat omista havainnoistaan ja kokemuksistaan ilon tunteeseen liittyen.

Esimerkki 9

Eino: Jos on iloinen, jos on liianki iloinen niin voi tulla kyyneleet silmiin

O: Totta, joo. Joskus, jos oikein naurattaa tai oikeen on, nii voi tulla ilon kyyneleitä, niin sanotaan.

Emilia: Ope, ope

Eino: Yks kerta mun äitillä tulee ilon kyyneleitä

O: Mm. Totta. Voi tulla oikeen ilon kyyneleitä. Kyllä. Emilia? Muistatko nyt

Emilia: Minä ja äiti nauramme, me, niin meillä oli ilon kyyneleitä ja isillä ja siskolla ei oo

Esimerkissä 9 Eino kertoo, että oikein iloisenakin voi tulla kyyneleet silmiin, jolloin opettaja täydensi tämän tarkoittavan ilon kyyneleitä. Emilian mukaan hänelle ja hänen äidille tulee nauraessa ilon kyyneleitä, mutta hänen isälleen ja sisikolleen ei. Emilialla oli siis ymmärrys siitä, että tunteiden aiheuttamat erilaiset kehon reaktiot voivat olla erilaisia toisilla ihmisillä.

Tunteet näkyvät toiminnassa

Jokaisella tuokiolla kuunneltiin peikon viesti, jossa tämän tunnetila oli peikon nimen mukainen. Kuuntelun jälkeen opettaja pyysi lapsia toistamaan, mitä peikko oli kertonut viestissä. Lapset osasivat hyvin kertoa peikkojen mainitsemia asioita siitä, miten peikkojen tunteet olivat vaikuttaneet niiden toimintaan. Lapset mainitsivat, miten Äksy-peikko polki jalkaa koko ajan ja Hymy-peikko halusi laulaa ja hyppiä. Seuraavassa esimerkissä lapset pohtivat Säikky-peikon pelon tunteen vaikutusta toimintaan.

Esimerkki 10

Aino: Öö...Niinku... Ei uskalla mennä leikkimään

Eino: Siellä leikkiminen, leikkiminen on liian pelottavaa

Esimerkissä 10 lapset muistelevat opettajan pyynnöstä, miten Säikky-peikon pelon tunne oli ilmennyt. Aino ja Eino mainitsevat, että Säikky ei ollut uskaltanut leikkimään, sillä se oli liian pelottavaa. Tuokioilla lapset osasivat kertoa, miten peikkojen tunteet näkyivät heidän toiminnassaan, mutta lasten keskustellessa siitä, miten jonkin tunteen pystyi näkemään kaverista, huomio kiinnittyi esimerkiksi kavereiden kasvoihin. Seuraavassa esimerkissä on kuitenkin tilanne, jossa Emilia on huomannut kaverin ilon tunteen tämän toiminnan kautta.

Esimerkki 11.

O: No mistäs sä näit, että se kaveri on iloinen? Mistä sä näät, et kaveri on iloinen, nyttien tai sitten joskus muullon? Aino?

Emilia: Ku se halua olla mun kanssa

Esimerkistä voidaan nähdä, että Emilian mielestä kaverin ilo näkyi toimintana siten, että kaveri haluaa olla tämän kanssa. Todennäköisesti Emilia tarkoitti tällä sitä, että iloisena kaveri halusi esimerkiksi leikkiä tämän kanssa.

Lapset siis tunnistivat tunteita niin peikkojen kuin ihmisten kasvoista, äänensävyistä, kehonreaktioista ja toiminnasta. Seuraavassa alaluvussa siirrymme tarkastelemaan, millaisina lasten tunteiden käsittelytavat ilmenivät Paula ja tunnepeikot -tuokioilla.

5.1.2 Tunteiden käsittely

Tässä alaluvussa käsittelemme, millä tavoin lapset käsittelivät tunteitaan Paula ja tunnepeikot -tuokioilla. Tunteiden käsittelyn olemme jakaneet kolmeen osaan, jotka ovat lasten *tunnekokemukset*, *tunteiden säätely* ja *samaistuminen toisen tunteisiin*. Aloitamme esittelemällä tunteiden käsittelyn lasten tunnekokemuksilla.

Lasten tunnekokemukset

Lapset jakoivat tuokiolla kokemuksiaan tilanteista, joissa olivat kokeneet tiettyä tunnetta, miten jokin tunne näkyy heidän toiminnassaan ja millaisia tuntemuksia jokin tunne oli heissä aiheuttanut. Yhdeksi tunteiden käsittelyn keinoksi näyttäytyi näin tunnekokemusten jakaminen.

Lapset kertoivat pelkäävänsä esimerkiksi kummitusjunaa, huvipuiston laitteita, kyykäärmeitä, korkeita paikkoja ja ukkosta. Useampi lapsi pelkäsi painajaisia, kuten Veeti kertoi pelkonsa aiheeksi ”pahat unet”. Minea pelkäsi jonkun tulevan savupiipusta ja Oskari puolestaan pelkäsi nukkumaan mennessä, että sängyllä on joku. Amandan pelko liittyi myös nukkumiseen, josta nähdään seuraava esimerkki 12. Irene pelkäsi yksin kotiin menemistä pimeässä käytävässä, kuten esimerkistä 13 huomataan.

Esimerkki 12

Amanda: Minua pelottaa mennä yöllä yksin nukkumaan, mua pelottaa että joku vie mun vaatteet

Esimerkki 13

Irene: Eilen kun mua pelotti mennä kotiin

O: Sua pelotti mennä kotiin mistä sä olit menossa kotiin?

Irene: sellasesta isosta mäestä

O: Joo miks sua pelotti?

Irene: No ku siellä käytävillä on pimeätä

Lasten pelon tunteiden kokemukset liittyivät usein pimeään ja yksin olemiseen, kuten myös aineistoesimerkeistä 12 ja 13 voidaan havaita. Lapsille pelon tunteiden kokemusten jakaminen näyttäytyi merkittävänä, sillä lähes kaikki lapset halusivat kertoa jonkin omakohtaisen kokemuksen aiheesta. Lapset myös käyttivät kertomuksissaan ilmausta ”pelottaa”, mistä voidaan tulkita, että pelon tunne käsitteenä oli lapsille selkeä.

Pelon tunteen lisäksi yksin jääminen aiheutti lapsissa myös surun tunteita. Eino kertoi, että leikin ulkopuolelle jääminen harmittaa silloin, kun ”joku kaveri on sanonu että elä tuu leikkiin mee pois --”. Irene puolestaan kertoi yksin jäämisen kokemuksestaan pulkkamäessä, josta seuraava esimerkki kertoo.

Esimerkki 14

Irene: Mut on jätetty yksin

O: Milloin?

Irene: Ku me oltii laskemassa, nii mä halusin pulkkamäkeen niitten kaa, mut ne ei päästänny, nii sitte ne sano, että voitsä mennä pois

O: Tuliks sulle surullinen mieli?

Irene nyökkää

Esimerkissä Irene kertoo haluavansa laskea mäkeä muiden lasten kanssa. Irene kuitenkin tulee torjutuksi, eikä pääse vertaistensa seuraan, josta seuraa Irenelle pahaa mieltä. Yksin jäämisen lisäksi kiusatuksi joutuminen sekä ikävän tunne aiheuttavat itkua ja surun tunnetta. Eino kertoo itkevänsä joutuessaan kiusatuksi. Minea kertoo itkevänsä, jos hänellä on ikävä. Irene puolestaan tarkentaa itkevänsä silloin, kun hänellä on ikävä äitiä.

Surun tunteiden kokemusten osalta lapset kertoivat omia kokemuksiaan huomattavasti vähemmän, mikä saattoi osaltaan johtua myös opettajan kysymyksen asettelusta lapsille: "Millonka sulle tulee semmonen olo, että itkettää?". Lapset siis kertoivat todennäköisesti kokemuksiaan niistä tilanteista, jolloin heitä on itkettänyt, eli tilanteista joissa surun tunne on ollut voimakas, kuten ikävöidessään, yksin jäädessään tai kiusatuksi tullessaan. On paikallaan mainita, että ainoastaan Irene, Minea ja Eino kertoivat omakohtaisen kokemuksensa surun tunteesta. Todennäköisesti muillakin lapsilla oli omakohtaisia kokemuksia aiheesta, mutta he eivät halunneet jakaa niitä ryhmän kesken.

Lapset kertoivat omakohtaisia kokemuksiaan vihan tunteesta. Veeti kertoi, miten hänelle "tuli vihasuus", kun hänen siskonsa oli valinnut televisio-ohjelman, josta Veeti itse ei pitänyt. Eetua puolestaan oli kiukuttanut kaverin synttäreillä, sillä hän ei meinannut jaksaa odottaa kotiin pääsyä. Esimerkissä 15 Irene puolestaan kertoo häntä itkettäneestä tilanteesta. Lisäksi esimerkissä 16 Veeti kertoi tilanteesta, jossa hän on ollut vihainen.

Esimerkki 15

Irene: Mä koitan siivota mun huonetta, nii mä itken

O: Miksi sä itket? Harmittaako sua se siivoominen?

Irene: No ei ku mä en jaksa

O: Sä et jaksais siivota ja sit väsyttää. Joo o. Joskus kun on oikee väsynyt, nii voi tulla semmoinen kiukku.

Esimerkki 16

Veeti: Eilen mulle tuli vihasuus, kun Oona laitto semmose semmose ohjelman, josta mä en tykkää

Esimerkissä 15 Irene kertoo itkevänsä siivotessaan huonettaan, jolloin opettaja kysyi tarkentavan kysymyksen. Irenen oli todennäköisesti haastavaa sanoittaa tunnettaan, joten lopuksi opettaja sanoittaa Irenen tunnetta. Esimerkissä 16 Veeti kertoi miten hänelle "tuli vihaisuus" sen sijaan, että mainitsisi olleensa vihainen. Lapset käyttivät omia kokemuksiaan kertoessaan varsin paljon erilaisia kiertoilmaisuja vihan tunteen ilmaisemiselle, mikä saattoi osaltaan johtua siitä, että ilmaisu "olin vihainen" saatetaan kokea negatiivisena ja osin myös siitä, millä tavoin opettaja puhui kyseisestä tunteesta. Toisaalta tilanteissa, joissa opettaja nimenomaan kysyi "Miltä kuulostat vihaisena", Emilia vastaa esimerkin 17 mukaisesti käyttäen vihainen-sanaa.

Esimerkki 17

Emilia: Kun mä olen vihanen, nii mä en puhu mitää

Esimerkissä 17 Emilia kertoo vihaisena olevansa hiljaa, mikä oli sinänsä ryhmän muiden lasten vastauksiin verrattuna poikkeava, ja pohdimmekin, onko vihan tunteen näyttäminen ja käsittely Emilialle haastavaa. Toisaalta Emilia oli tuokiolla hyvin aktiivinen ja hänelle tunteiden käsittely näyttäytyi ennemminkin miellyttävänä kuin haastavana tunteesta riippumatta. Onkin hyvä huomioida, että lapsilla voi samasta ikätasosta huolimatta olla hyvinkin erilaisia tapoja tunteiden käsittelyyn.

Hymy-peikon tuokiolla käytiin melko vähän läpi sitä, milloin lapset olivat kokeneet ilon tunnetta, sillä opettaja ei varsinaisesti pyytänyt lapsia jakamaan kokemuksia tilanteista, jolloin olivat kokeneet ilon tunnetta. Opettajan kysymys "Mitä ilo on?" sai kuitenkin Amandan kertomaan, kuinka hän oli tullut iloiseksi

yllätyssyntyistä. Minea puolestaan kertoi tuokion aikana, miten häntä oli ka-verinsa kanssa naurattanut metsässä nähty piipittävä hiiri. Minea ja Amanda halusivat todennäköisesti kertoa ilon tunteesta oman kokemuksensa kautta.

Hymy-peikon tuokion, eli viimeisen tuokion aikana opettaja sanoi vuorol- laan jokaisen tuokiolla käydyn perustunteen ja pyysi lapsia nostamaan käden ylös, mikäli lapsi on joskus kokenut kyseistä tunnetta. Ilon tunteen kohdalla jokainen lapsi nosti kätensä ylös. Surun, vihan ja pelon tunnetta olivat kokeneet kaikki lapset yhtä lukuun ottamatta. Saattaa olla, että myös lapsi joka ei nostanut kättään ylös, tiedosti kokeneensa kyseisiä tunteita aiemmin, sillä aiemmalla tuo- kiolla hän oli esimerkiksi maininnut, missä kohtaa kehossa vihan tunne hänellä tuntuu. On mahdollista, että lapselle ei esimerkiksi harjoituksen aikana tullut mieleen tilannetta, jossa olisi kokenut vihan, pelon tai surun tunnetta ja tämän vuoksi hän jätti viittaamatta tai hän ei ymmärtänyt harjoituksen ohjeistusta. Lap- set vaikuttivat tiedostavansa hyvin kokeneensa näitä kaikkia tunteita jossain vai- heessa elämäänsä, vaikeivat kaikki lapset jakaneetkaan omakohtaisia kokemuk- siaan tunteista.

Jokaisella tuokiolla käytiin lisäksi keskustellen läpi, missä eri kehonosissa tunne tuntuu. Esimerkiksi Hymy-peikon tuokiolla opettaja pyysi lapsia näyttä- mään kehostaan osan, missä ilon tunne tuntui. Ilon tunne tuntui usealla lapsella mahassa, muutamalla huulissa ja jollakin sydämessä. Lapset vaikuttivat videolla siltä, että tunteen tuntuminen tietyssä kehonosassa oli selkeää ja lapset osasivat- kin melko nopeasti osoittaa, missä kyseinen tunne heidän kehossaan tuntuu. Vi- deolta oli kuitenkin huomattavissa, että osa lapsista vilkuili ikään kuin varmuu- den vuoksi, mitä kehonosaa muut lapset näyttävät, joten saattaa olla, että joiden- kin lasten kohdalla kyseessä oli myös vertaisilta matkimista.

Äksy-peikon tuokioilla opettaja pyysi lapsia kertomaan sanallisesti, missä vihan tunne heillä tuntuu. Oskarin mainitessa ensimmäiseksi, että viha tuntui hänellä sydämessä, lähes poikkeuksetta muut lapset mainitsivat saman asian. Sama ilmiö tapahtui myös Nyyhky-peikon ja Säikky-peikon tuokioilla. Lapset to- dennäköisesti sanoivat saman vastauksen, koska saattoivat pitää tätä niin sano- tusti oikeana vastauksena.

Tunteiden säätely

Tuokioilla keskusteltiin paljon siitä, kuinka tunteita voi säädellä ja niinpä toiseksi tunteiden käsittelyn teemaksi nostimme tunteiden säätelyn. Opettaja saattoi kysyä tuokiolla käsiteltävään tunteeseen liittyen esimerkiksi ”mitä voit tehdä, että et ole enää vihainen” tai ”miten saat surullisen mielen pois”. Lapsilla oli paljon ajatuksia siitä, miten he omalla toiminnallaan voivat vaikuttaa omaan tai toisen tunteisiin. Esimerkiksi pimeään pelkoon auttoi useamman lapsen mielestä valojen päälle laittaminen tai kaverin läsnäolo. Esimerkissä 18 nähdään Amandan keino rauhoittua ja esimerkissä 19 Irene ja Emilia kertovat, millä tavoin pelokasta kaveria voi rauhoittaa.

Esimerkki 18

O: Meni ohi. Sä sanoit et sä rauhoitut. Nii mikä sua rauhoittaa, jos sä oot kiukkunen? Mitä sä... ajatteletko sä vai teetkö sä...?

Amanda: Piirtäminen

Esimerkki 19

O: -- miten vois auttaa semmosta kaveria, jota pelottaa. --

Irene: -- ottaa kädestä kiinni

Emilia: Voi halata sitä

Esimerkissä 18 Amanda kertoo, että piirtäminen auttaa häntä rauhoittumaan silloin kun hän on vihainen. Esimerkissä 19 taas Irenellä ja Emilialla on yhteinen ajatus, että toisen ihmisen läheisyys voi helpottaa pelon tunnetta. Erilaisten tekojen ja läheisyyden lisäksi lapset mainitsivat, että joskus muiden asioiden ajattelu helpottaa esimerkiksi pelon tai vihan tunnetta.

Samaistuminen toisen tunteisiin

Kolmanneksi tunteiden käsittelyn teemaksi nousi tunteisiin samaistuminen. Tuokioilla lapset mainitsivat useampaan otteeseen, mikäli he olivat kokeneet jonkin asian samalla tavalla kuin toinen ryhmän lapsi. Näitä voidaan pitää olennaisina havaintoina siksi, että tuokioiden keskusteluissa lasten täytyi viitata saadakseen puheenvuoron. Saattaa olla, että osalle lapsista asioiden sanoittaminen saattoi olla haastavaa, minkä vuoksi samaistuminen jonkun muun lapsen kertomaan

oli tärkeä tapa käsitellä tunteita. Seuraavassa esimerkissä Amanda kertoo oman käsityksensä Ainon kertoman avulla.

Esimerkki 20

O: Mietipäs itseäsi silloin, kun sua on joku asia pelottanu. Missä se tuntuu? Silloin, ku sua pelottaa. Missä Elmerillä tuntuu?

Elmeri: Sydän --

Aino: Mahassa --

Amanda: Sama, ku Ainolla

Esimerkistä 20 voidaan huomata, että Elmeri on ensin kertonut pelon tunteen tuntuvan sydämessä ja Aino mahassa. Amanda kertoi pelon tunteen tuntuvan samassa paikassa, kuin Ainolla. Lapsille saattoikin olla myös tärkeää saada tunteilleen hyväksyntää sitä kautta, että toinenkin ryhmän lapsi eli vertainen on kokenut saman tai toiminut samalla tavalla. Seuraavassa esimerkissä Oskari yhtyy Minean kokemukseen.

Esimerkki 21

Minea: Minä karjun äidille.

Minea: Ja minä kiljun äidille, jos olen vihainen

Oskari: Mäki karjun ja sitte mä oon ihan punanen

Esimerkissä 21 Oskari mainitsee, että Minean tavoin myös hän karjuu vihaisena, mutta lisää, että tämän lisäksi hän on vihaisena myös punainen. Voidaan siis ajatella, että esimerkissä 21 Oskari siis ensin samaistuu Minean kokemukseen ja sen jälkeen täydentää kokemustaan omin sanoin kertoen, että "sitte mä oon ihan punanen". Aiemmassa esimerkissä 20 Amanda ei sanoita kyseistä tunnetta tai lisää siihen omia kokemuksiaan. Amandan kommenttia tarkastellessa täytyykin ottaa huomioon, että lapset saattavat myös matkia toisiaan ja etenkin lapsiryhmän sosiaalisesti suosittuja lapsia.

Olemme nyt esitelleet saamamme tulokset siitä, miten lapset tunnistavat ja käsittelevät perustunteita Paula ja tunnepeikot -tuokioilla. Tunteiden tunnistamisessa lapset tunnistavat tunteita kasvoista, äänensävyistä ja kehossa ilmenevistä kehon reaktioista sekä tunnistivat tunteiden ilmenevän toiminnassa. Tunteiden käsittely ilmeni puolestaan lasten omien tunnekokemusten jakamisena, lasten tapoina säädellä tunteitaan ja toisten tunteisiin samaistumalla.

5.2 Opettaja lasten rohkaisijana ja tunnetaitojen mallintajana

Toisessa tutkimuskysymyksessämme vastaamme siihen, millä tavoin opettaja tukee lasten tunteiden tunnistamista ja käsittelemistä ohjatuilla Paula ja tunnepeikot -tuokioilla. Kuviosta 3 nähdään toisen tutkimustuloksemme tulosten luokittelu tiivistettynä. Aloitamme tulosten esittelyn opettajasta *lasten rohkaisijana*, jonka jälkeen käsittelemme opettajaa *tunnetaitojen mallintajana*.



Kuvio 3. Toisen tutkimuskysymyksen pää- ja alaluokat

5.2.1 Opettaja lasten rohkaisijana

Opettajat toimivat tuokioilla lasten rohkaisijana ja tällä tavoin pyrkivät tukemaan lapsia tunteiden tunnistamisessa ja käsittelyssä. Rohkaisemista esiintyi tuokioilla eri muodoissa, joita olivat *lapsilta kysyminen*, *kannustaminen kokemusten jakamiseen*, *positiivinen huomiointi* sekä *opettajan eläytyminen*.

Lapsilta kysyminen

Paula- ja tunnepeikot tuokioilla opettajat kyselivät lapsilta paljon tuokioiden tekemään, eli tunteisiin liittyviä asioita. Opettaja kysyi lapsilta kysymyksiä esimerkiksi siitä, miltä kukin peikko näyttää, kuulostaa tai millainen tunnetila peikolla

on. Opettajilla oli tapana myös kerrata esimerkiksi peikon äänitteeltä kuultu tehtävänanto tai tarinan pääkohdat yhdessä lasten kanssa. Opettaja ei kertonut tarinan kannalta olennaisia peikon kertomia asioita itse, vaan keskittyi kysymään niitä lapsilta. Opettaja esitti kysymyksiä peikon äänitteen tai tarinan kuuntelemisen jälkeen sekä tilanteiseen, joissa tutkittiin tunnepeikon kuvaa. Esimerkissä 22 on kyseessä Äksy-peikon tuokiolta tilanne, jossa tutkitaan peikon tunnetilaa.

Esimerkki 22

O: Mistä näet että Äksy on vihainen? Mistä täältä, kun katsot Äksyä, nii mistä sää näät? Venla?

Venla: Noista kulmakarvoista *osoittaa kuvaa*

Esimerkistä nähdään tilanne, jossa opettaja kysyy lapsilta, miten Äksyn vihan tunteen voi huomata kuvasta. Opettaja kohdistaa kysymyksen lopulta yksilöllisesti Venlalle, sillä Venla on yksi tilanteesta viitanneista lapsista. Venla sanoittaa ajatuksensa samalla osoittaen kuvaa. Opettaja myös vertasi peikkojen kuvia muun muassa esimerkiksi kysymällä lapsilta, näyttävätkö Säikky-peikko ja Nyyhky-peikko samanlaisilta. Lisäksi opettaja tiedusteli lapsilta peikon tunnetilaa esimerkiksi kysymällä "Millainen olo Nyyhkyllä teidän mielestä oli?" tai edellisen tuokion tarinaan liittyen "Tiesikö se Nyyhky, mitä tarkoittaa olla surulinen?".

Paula ja tunnepeikot -tuokioilla opettaja kysyi lapsilta johdattelevia ja tarkentavia kysymyksiä. Johdattelevien kysymysten osalta kysymyksen muotoilu oli usein sellainen, että jo kysymyksen asettelusta lapset pystyivät arvaamaan vastauksen. Mikäli opettaja arveli lapsen mielipiteen eroavan muiden lasten ajatuksesta, hän kysyi muidenkin lasten mielipidettä, kuten esimerkissä 6 esitettyssä tilanteessa havaittiin. Lisäksi opettaja kyseli lapsilta myös tarkentavia kysymyksiä. Tarkentavien kysymysten avulla opettaja varmisti, että oli ymmärtänyt lapsen kertoman asian oikein tai tiedusteli lapsilta lisätietoa kyseenomaisesta asiasta, kuten seuraavassa esimerkissä 23 havainnollistetaan.

Esimerkki 23.

O: Sulla tuntuu jaloissa. Mitä sun jaloissa silloin tuntuu, kun sua pelottaa?

Tauko

O: Täriseekö neki sillai niinku tää Säikky tärisee?

Esimerkissä opettaja kyselee, missä pelon tunne tuntuu. Eräs lapsista vastaa pelon tunteen tuntuvaan jaloissa, jonka jälkeen opettaja kyseli tarkentavia kysymyksiä siitä, mitä lapsi jaloissaan tuntee. Tarkentavien kysymysten avulla opettaja osoitti aitoa kiinnostusta lasten ajatuksia kohtaan ja pyrki tällä tavoin rohkaisemaan lapsia kertomaan ajatuksiaan.

Kannustaminen kokemusten jakamiseen

Opettaja lasten rohkaisijana –luokkaan sisältyi yhtenä merkittävänä osana kannustaminen kokemusten jakamiseen, joista yksi tapa oli toiminnallisten tunneharjoitusten ohjaaminen. Toiminnallisissa tunneharjoituksissa opettaja muun muassa pyysi lapsia ensin ottamaan jonkin ilmeen ja sitten tarkastelemaan toisten lasten kasvoja. Esimerkiksi Äksy-peikon tuokiolla opettaja ohjasi lapset peilin eteen ja pyysi heitä näyttämään vihaisen ilmeen. Harjoituksen tavoitteena oli harjoitella kielteisten tunteiden näyttämistä turvallisessa ympäristössä.

Jokaisen tuokion rakenteeseen kuului myös harjoitus, jossa opettaja pyysi lapsia näyttämään kädellä, missä kehonosassa jokin tunne heillä tuntuu. Esimerkistä nähdään ote tuokiolta, jossa opettaja pyytää lapsia asettamaan käden kehonosalle, jossa lapset tuntevat ilon tunnetta.

Esimerkki 24

O: No missäs se tuntuu täällä ma... kehossa, ku on oikeen ilonen, jos oikeen naurattaa ja oikein hyvä mieli, niin missä sä tunnet? Laita käsi sinne missä tunnet sen. Missä kohtaa sä tunnet sen ilon? Oikeen ilon, laita käsi sinne omaan kohtaan, missä tunnet.

Esimerkissä opettaja kuvailee ensin lyhyesti ilon tunnetta ja sen jälkeen pyytää jokaista lasta laittamaan käden sinne, missä ilon tunne tuntuu. Opettaja täsmentää ohjeessaan lapsia laittamaan käden "sinne omaan kohtaan", jotta jokainen lapsi miettisi itsekseen, missä ilon tunne tuntuu.

Toiminnallisten tunneharjoitusten lisäksi tuokioilla tehtiin tunneharjoituksia, jotka painottuivat keskustelulle. Esimerkiksi Säikky-peikko –tuokiolla opettaja pyysi lapsia kertomaan vieressä olevalle lapselle jostain pelottavasta asiasta.

Opettaja pyysi usein myös lapsia sanoittamaan tunteitaan kysymällä esimerkiksi, mitä kiukku tai äreä tarkoittavat. Jokaisen tuokion aikana opettaja lisäksi tiedusteli lapsilta, olivatko he aiemmin kokeneet kyseistä tunnetta ja miten tunne on näyttäytynyt. Opettaja myös tiedusteli lapsilta keinoja tunteiden käsittelyyn esimerkiksi kysyen mikä lasta rauhoittaa kiukkuisena. Opettaja myös kirjoitti ylös lasten tarjoamia vinkkejä Säikky-peikolle pelon tunteen käsittelyyn. Tällä tavoin opettaja pyrki mahdollisesti tekemään kokemusten jakamisesta motivoivaa lapsille, sillä lapsille välittyi kuva siitä, että Säikky-peikko tarvitsi juuri heidän apuaan tunteiden käsittelyyn.

Lasten omien kokemusten lisäksi opettaja tiedusteli lapsilta, millä tavoin he voivat huomata kaverin olevan iloinen, vihainen, peloissaan tai surullinen. Alla olevasta esimerkistä nähdään opettajan kysyvän lapselta, mistä tämä tunnistaa kaverin olevan surullinen.

Esimerkki 25

O: No osaatko sanoa, jos sun kaveri, mistä sä näät, että sun kaveri on surullinen? Mistä sä huomaat sen, et jollakin kaverilla on paha mieli, se on surullinen?

Osalle lapsista omista henkilökohtaisista tunnekokemuksista puhuminen saattoi tuntua vaikealta, etenkin silloin kun puhuttiin tunteista, jotka lapsi saattoi kokea jollain tavalla negatiivisena. Kuten esimerkissä 25 voidaan huomata, opettaja pyysi lapsia kertomaan millaisia havaintoja he ovat tehneet kaveristaan tämän ollessa surullinen. Tällä tavoin opettaja rohkaisi myös niitä lapsia jakamaan ajatuksiaan, jotka eivät välttämättä syystä tai toisesta tahtoneet kertoa omia henkilökohtaisia tunnekokemuksiaan.

Positiivinen huomiointi

Opettaja huomioi lapsia tuokioilla paljon ja suurin osa huomiosta oli nimenomaan positiivista huomiointia. Tuokioilla oli hyvin avoin ilmapiiri, ja vaikutti siltä, että opettaja pyrki rajoittamaan tai keskeyttämään lapsia mahdollisimman vähän. Yhtenä lasten rohkaisun tapana näyttäytyi tällöin positiivinen huomiointi. Positiivista huomiota antamalla opettaja pyrki innostamaan lasta jakamaan ajatuksiaan myös lisää ja toisaalta myös kannustamaan ujompiä lapsia osallistumaan.

Positiivinen huomiointi näyttäytyi hyvin paljolti myönteisenä palautteena ja lasten kehumisena. Myönteistä palautetta annettiin esimerkiksi erilaisten harjoitusten yhteydessä, kun lapset osallistuivat niihin rohkeasti. Kehut kohdistuivat lasten tapoihin tunnistaa ja käsitellä tunteita. Seuraavassa esimerkissä opettaja kehuu lasten ideoita lohduttaa toista lasta.

Esimerkki 26

O: Kun silittää kyllä. Niin, totta. Se ainaki lohduttaa tosi paljon. Hyviä konsteja teillä on ollu. Monta hyvää konstia siitä, että miten voi lohduttaa.

Kehut kohdistuivat usein koko lapsiryhmään, mutta välillä, kuten edellisessä esimerkissä opettaja kohdisti kehuja myös yksittäiseen lapseen. Merkittäväksi katsoimme myös sen, että opettaja huomioi yksilöllisesti välillä ryhmän hiljaisimpia lapsia kysymällä heiltä kysymyksiä, vaikkeivat he olisi viitanneet. Välillä tuoki-oilla oli huomattavissa, että vain osa lapsista pääsi ääneen, mistä opettaja vaikutti olevan hyvin tietoinen. Esimerkistä 27 nähdään, miten opettaja kehuu Emilian tapaa lohduttaa surullista kaveria.

Esimerkki 27

Emilia: Kun voi auttaa sillon, jos sillä on paha mieli, niin voi pyytää leikkikaveriksi.

O: Aika hyvä konsti, voi pyytää leikkiin mukaan, että se suru unohtuisi. Mm-m. --

Opettajan tyyli kommentoida lasten ideoita oli esimerkin 27 tavoin poikkeuksetta hyvin vastaanottavainen. Opettaja myös osoitti kuuntelevansa lapsia nykyttelemällä ja katsomalla lasta silmiin tämän kertoessa jotain. Opettaja huomioi lapsia yksilöllisesti myös esimerkin 28 osoittamalla tavalla.

Esimerkki 28

Oskari: Jos..jos..en muista enää

O: Mieti uuestaan, sitte voit sanoo, jos tulee mieleen. Minea?

Esimerkki kertoo tilanteesta, jossa lapsi ei muistanut enää asiaansa saatuaan puheenvuoron. Opettaja vastaa Oskarille, että tämä voisi kertoa asiansa myöhemmin, mikäli se palaisi hänen mieleen. Esimerkin tavoin opettaja tarjosikin lapsille useaan otteeseen erilaisissa yhteyksissä miettimisaikaa keskustelujen aikana ja tunneharjoituksiin osallistumisessa. Opettaja myös pyrki pitämään mielessään,

mikäli lapsi oli yrittänyt aiemmin sanoa jotain ja antoi lapselle miettimisajan jälkeen uuden mahdollisuuden kertoa ajatuksensa.

Erilaiset harjoitukset saattoivat olla lapsille myös haastavia, jolloin lasten neuvominen ja rohkaisu olivat tärkeässä roolissa. Joillekin lapsille esimerkiksi viihaisen ilmeen näyttäminen kasvoilla osoittautui haastavaksi, jolloin opettaja kannusti ja kehui lapsia heidän yrittäessään. Alkuun harjoitukset saattoivat näyttäytyä lapsille myös jännittävinä, ja usein aktiivisimmat ja rohkeimmat lapset osallistuivatkin niihin ensimmäisinä. Useampi lapsi kuitenkin uskaltautui hetken kulluttua osallistua ja ennen harjoituksen lopettamista opettaja tavallisesti varmisti, olivatko kaikki halukkaat saaneet osallistua, kuten seuraavasta esimerkistä näkyy.

Esimerkki 29

O: Joo joo. Haluuko joku vielä? Aino? Muista näyttää joka puolelle sun kasvot, että näkee

Opettaja esitti paljon kysymyksiä lapsille, ja lasten vastatessa kysymyksiin opettaja vastasi lapsille tavallisesti tarkentamalla, toistamalla tai laajentamalla jollain tavoin lapsen kertomaa ennen kuin hän esitti kysymyksen seuraavalle lapselle. Tarkentaminen ilmeni tilanteissa, joissa opettaja pyrki yksinkertaistamaan lapsen kertomaa muille ymmärrettävämpään muotoon, eli ikään kuin tiivistämään ajatuksen keskeisimmän sisällön. Toistaminen sen sijaan tapahtui tavallisesti esimerkin 30 mukaisesti.

Esimerkki 30

O: Nii tulee hyvä mieli, kun on jotain joku järjestänyt yllätyksen. Joo o. Emilia?

Toistamisen tavoitteena opettajalla oli todennäköisesti se, että lapsi kokisi tulensa aidosti kuulluksi ja että hänen ajatuksensa on myös opettajan näkökulmasta tärkeä. Mikäli opettaja olisi pyrkinyt etenemään tuokioilla nopeasti, hän olisi todennäköisesti kommentoinut lasten ajatuksia huomattavasti lyhyemmin ja toisin kuin esimerkistä 30 huomataan. Opettaja tahtoi kuitenkin antaa painoarvoa lasten kertomille asioille, mikä näkyy myös muun muassa esimerkissä 31.

Esimerkki 31

Minea: Minä tuun pois sieltä pimeestä paikasta ja sitten minä herään ja sitten nukahdan uudestaan --

O: Okei, nii i elikkä et jos on joku pimeä pelottaa, niin sitte voi mennä semmoseen paikkaan, missä on valoisaa tai laittaa valot päälle

Esimerkissä opettaja pyrki laajentamaan asiasisältöä lasten kertomista asiasta. Opettaja usein ikään kuin myötäili lapsia ja oli tuokioilla lasten kanssa asioista samaa mieltä. Seuraavassa esimerkissä 32 opettaja yhtyy Emilian ajatukseen.

Esimerkki 32

Emilia: Nenä on ihan pystyssä

O: No niin onki. Nenä on vähä ku pystynenä.

Esimerkistä näkyy, miten Emilia on kertonut Hymyn ilon tunteen näkyvän tämän pystyssä olevasta nenästä, mistä opettaja on Emilian kanssa samaa mieltä. Mikäli jossain tilanteessa opettajalla oli lapsen kanssa eriävä näkemys, hän ei tuonut sitä suoraan lapsille esille, vaan kertoi lapselle, että ymmärtää myös tämän näkökulmaa, ja osoitti näin, että hyväksyy lasten mielipiteet.

Opettajan eläytyminen

Tuokioiden mielikuvituksellisuus näyttäytyi yhtenä tärkeänä tekijänä lasten huomion saamisessa ja siinä, että lapset kiinnostuivat aihepiiristä. Katsoimme, että yhtenä rohkaisun keinona toimi opettajan eläytyminen. Eläytyminen näkyi esimerkiksi opettajan äänenpainoissa. Opettaja käytti äänenpainoja taitavasti tehokeinoina saadakseen lapset osallistumaan esimerkiksi kuiskaamalla ja äänen voimakkuutta vaihdellen. Opettajan eläytyminen näyttäytyi myös kasvojen ilmeikkyydessä. Erilaisia harjoituksia ohjatessaan opettaja näytti mallia erilaisista tunteiden ilmentymistä kasvoilla, kuten seuraavassa esimerkissä 33.

Esimerkki 33

O: Kulmakarvoista se on vähä niinku *kurtistaa kulmiaan*. Laittakaas kulmat oikein ruttuun, saatteko? Joo-o. Elma?

Esimerkissä on kyseessä keskustelu siitä, miten Äksy-peikon vihan tunteen pystyy näkemään tämän kasvoilta. Opettaja kurtistaa ensin omia kulmiaan esimerkiksi ja pyytää tämän jälkeen lapsia kurtistamaan kulmiaan. Opettajan ilmeet oli-

vat hyvin korostettuja siinä mielessä, että niitä oli hyvin helppoa tulkita. Ilmeiden tarkoituksena olikin todennäköisesti rohkaista lapsia ilmentämään tunteita myös omilla kasvoillaan kuin näyttää miltä opettaja itse näyttää esimerkiksi vihaisena. Opettajan eläytyminen näyttäytyi myös kasvojen ilmeiden korostamisen lisäksi opettajan eläytyessä tuokioiden tarinalliseen juoneen.

Tuokioiden rakenne osoittautui tärkeäksi lapsille, sillä kahden tuokion jälkeen lapsilla alkoi olla jo selkeä ymmärrys siitä, mitä tuokio piti sisällään ja missä järjestyksessä. Opettajan rooli lasten rohkaisijana oli tällöin tarinan juonessa mukana oleminen. Seuraavassa esimerkissä yksi lapsista on piirtänyt Nyyhky-peikolle kuvan ja miettii miksei opettaja ole laittanut sitä arkkuun talteen.

Esimerkki 34

Eino: Mikset sä Miia laittanu sitä mun piirustusta sinne?

O: Se on nyt tuolla meillä, mutta mä luulen että Hyrrä on kertonut Nyyhkyille, että sä oot piirtäny tommosen piirustuksen, koska se Nyyhky uskaltaa tälle Hyrrä-peikolle näyttäytyä. Meille ihmisille ei. Mutta..*kuiskaten* Siis tiiättekö mitä? Paula on taas näköjään äännittäny Nyyhkyn tunnelmia tänne cd:lle. Onkohan se Nyyhky löytäny teidän ajatukset?

Kuten esimerkistä huomataan, opettaja kertoo tarinaan eläytyen, että ryhmäpeikko-Hyrrä on todennäköisesti kertonut Nyyhkyille lapsen piirustuksesta. Tämän jälkeen opettaja alkaa ikään kuin hämmentyneesti kertoa, että Paula on äännittänyt Nyyhkyn viestin CD-levylle. Opettaja alkaa mielteliäästi pohtia, onko Nyyhky-peikko löytänyt lasten viestit, vaikka olettaen hän tietää hyvin mitä tuleman pitää. Tuokioiden tarinallisuus ja juonellisuus vetosivat selvästi lapsiin, joten opettajan roolin kannalta oli tärkeää, että hän oli ikään kuin juonessa mukana.

Opettajan todellinen tuokioihin eläytyminen näyttäytyi myös siten, että hän ei noudattanut jatkuvasti tuokion rakennetta sellaisenaan. Esimerkiksi Äksy-peikon tuokioilla vihan tunnetta käsitellessä opettajan rooli oli välillä ikään kuin käännteinen lasten esittäessä kysymyksiä opettajalle. Opettaja kertoi häntä itseään suututtaneesta tilanteesta. Lapset olivat tilanteesta hyvin innoissaan, ja opettaja rohkaisi tällä tavoin kaikkia lapsia jakamaan ajatuksiaan.

5.2.2 Opettaja tunnetaitojen mallintajana

Opettaja toimi Paula ja tunnepeikot –tuokioilla tunnetaitojen mallintajana. Tunnetaitojen mallintamiseen liittyi kolme eri teemaa: *tunteiden hyväksyminen, tunteiden sanoittaminen ja tunteiden käsittely.*

Tunteiden hyväksyminen

Opettajan yhdeksi tavaksi mallintaa tunnetaitoja lapsille osoittautui tunteiden hyväksyminen. Tunteiden hyväksyminen ilmeni erilaisten tunteiden sallimisena ja omia tunnekokemuksia jakamalla. Opettaja toi esille sallivansa kaikenlaiset tunteet kertomalla lapsille, kuinka kaikkien tunteiden kokeminen on hyväksyttävää. Lapset jakoivat tuokioilla paljon myös omia kokemuksiaan esimerkiksi pimeän pelosta, minkä opettaja kertoi olevan hyvin tavallinen pelko. Opettaja siis kertoi ymmärtävänsä lasten pelkoja ja pyrki tuomaan näin esille tunteiden hyväksymisen. Etenkin vihan, surun ja pelon tunteita käsitellessään opettaja toi useampaan otteeseen esille sen, että näitäkin tunteita saa kokea. Tämä johtui todennäköisesti siitä, että muutama lapsi koki, etteivät nämä tunteet olleet yhtä hyväksyttäviä kuin esimerkiksi ilon tunne. Säikky-peikon tuokiolla opettaja pyrkii esimerkin tavoin kertomaan Säikky-peikon pelosta.

Esimerkki 35

O: --että ku toi Säikky on musta edelleen aika säikähtäneen näkönen, eiks ookki pikkusen vielä sen näkönen, että vähän sitä vielä joku asia pelottaa ja saakin pelottaa aina välillä ei se haittaa jos joku asia pelottaa. Sit vaan mietitään niitä mitenkä siitä pelosta pääsis sillai, ettei se kamalasti haittais sitä elämää. -- Amanda?

Esimerkissä opettaja kertoo peikon pelon lisäksi siitä, kuinka pelon tunne on hyväksyttävä. Opettaja jakoi tuokioilla myös omia kokemuksiaan, minkä voi nähdä olevan yksi tapa näyttää lapsille tunteiden hyväksyttävyyttä. Kokemuksistaan kertoessaan opettaja kertoi hänen omien kokemustensa olevan samanlaisia kuin lasten. Seuraavassa esimerkissä opettaja kertoo omista pelon aiheistaan.

Esimerkki 36

O: Mikä mua pelottaa... Hmm. Mä en oikeastaan pimeätä pelkää, määki oon varmaa lapsena pelänny pimeätä, mutta en pelkää pimeätä mutta...mutta mikähän mua pelottais...

No sen mä voisin ainaki ihan sanoo, et mä pelkään vähän, jos vaikka tulis tota

Eetu: Sä pelkää leijonan karjuntaa

O: No en mä pelkää leijonan karjuntaa, mutta mä pelkään käärmeitä

Esimerkissä opettaja kertoo lapsiryhmän lasten tavoin lapsena pelänneensä pimeää ja nykyään pelkäävänsä käärmeitä. Opettajan jakamat kokemukset erilaisista tunteista ulottuivat pelon ja vihan tunteisiin. Pelon ja vihan tunteet, saattoivat tuokioilla näyttäytyä joillekin lapsille negatiivisina, joten esimerkkien kertominen näistä tunteista oli todennäköisesti opettajalta tietoinen ratkaisu.

Tunteiden sanoittaminen

Toiseksi tunnetaitojen mallintamisen tavaksi näyttäytyi tunteiden sanoittaminen. Lapsilla oli välillä haasteita pukea tunnekokemuksiaan sanoiksi, jolloin opettaja pyrki sanoittamaan tai nimeämään tunteita lapsille ymmärrettäväksi. Seuraavassa esimerkissä Oskari yrittää kertoa vihan tunteestaan, jota joskus kokee. Opettaja kysyy ensin, onko kyseessä jokin tunne ja sen jälkeen onko kyseessä samankaltainen tunne kuin Äksy-peikolla. Tämän jälkeen opettaja nimeää tunteen vihaksi.

Esimerkki 37

Oskari: ku mä suutun, välillä mulle tulee sellane sellane niinku että.. *tauco 2 sek.* En muista

O: Joku tunne niinkö?

Oskari: nii sillee, että että mua ärsyttää..

O: Mm-m. Olikis se vähä sama niinku se Äksy sano, et tekis mieli polkee jalkaa ihan tai Benjamin sano, et kädet menis nyrkkiin?

Oskari: Joo

O: Oikeen monesti se vihan tunne voi tulla ihan joka paikassa. Kädetki menee nyrkkiin ja jalka polkee ja..

Tunteiden sanoittaminen ulottui tunteen nimeämisen lisäksi myös tunteiden ilmentymiseen, eli siihen millä tavalla jokin tunne saattaa näkyä, kuten esimerkistä voidaan huomata. Opettaja kertoi myös miten erilaiset tunteet näkyvät ihmisen tai peikon kasvoilta ja kuinka niitä voi havaita äänestä tai toiminnasta. Tuokiot keskittyivät vahvasti tunnepeikkoihin, ja opettaja pyrkikin keskusteluissa tuomaan ilmi, että peikkojen tunteet näyttäytyvät lapsilla samalla tavalla, kuten

edellisestä esimerkistä voidaan huomata. Toisinaan opettaja myös kuvaili jotakin tunnetta siten, että pyrki saamaan lapset nimeämään kyseisin tunteen. Tällaisesta tilanteesta, jossa opettaja sanoittaa tunteen kuitenkin nimeämättä sitä, kertoo seuraava esimerkki.

Esimerkki 38

O: Mikäs se on se, osaaks kukaan sanoo sen tunteen nimeä, mikä tulee silloin kun on sellainen paha olo tai yksinäinen olo tai tuntee, et kukaan ei tykkää musta tai mulla on kauhee ikävä, niin mikäs sen tunteen nimi on, osaaks kukaan sanoo?

Esimerkissä opettaja kuvailee hyvin monisanaisesti surun tunnetta kuitenkin itse nimeämättä sitä. Laajan kuvauksen avulla opettaja pyrki tarjoamaan tukeaan lapsille tunteiden nimeämiseen ja siten myös onnistumisen kokemuksia.

Tunteiden käsittely

Kolmanneksi keinoksi tunnetaitojen mallintamiseen osoittautuivat opettajan tarjoamat keinot tunteiden säätelyyn. Tunnekokemuksista keskustellessa opettaja tarjosi useita konkreettisia keinoja tunteiden säätelyyn. Useat keinoista olivat lasten jo mainitsemia keinoja, jotka opettaja kokosi keskustelun lopussa yhteen, kuten alla olevasta esimerkistä nähdään.

Esimerkki 39

O: Joo o, monia asioita voi tehdä ja voi ite vähä miettii että mikä on se asia jos mä oon oikeen kiukkunen, niin mikä vois saada mut hyvälle mielelle, että unohtamaan sen kiukun vaikka hetkeksi. Hyviä ootte keksiny siihen oikeita asioita

Esimerkistä voidaan huomata, että opettaja toteaa lasten kertomien keinojen olevan hyviä ja "oikeita asioita" lisäämättä itse mitään. Sen sijaan hän painottaa, miten jokainen lapsi voi miettiä, mikä keino tunteiden käsittelyyn on juuri heille sopiva. Tällä tavoin opettaja pyrki tuomaan lapsille esille sen, että keinot tunteiden käsittelyyn ovat yksilöllisiä. Välillä keinojen löytäminen tunteiden käsittelyyn näyttäytyi lapsille haastavana. Kun lapset eivät itse keksineet ratkaisuja ja keinoja käsitellä jotain tunnetta, tarjosi opettaja ratkaisuja tunteen käsittelyyn. Esimerkissä 40 Irene kertoo pelostaan mennä ulkoa yksin sisälle.

Esimerkki 40

O: Joo osaatsä laittaa sinne ite valot sitte sinne käytävään?

Irene: No osaan, mutta kun mä en uskalla

O: Et uskalla. Ootsä kertonu iskälle sitä, et sua pelottaa pimeessä käytävässä?

Irene nyökkää

O: Kerro vaan, iskä vois tulla vaikka sua vastaa sinne alakertaan

Irene: No ei se ikinä tuu

Esimerkissä opettaja pyrkii tarjoamaan ratkaisuja, jotka saattaisivat helpottaa Irenen pimeän pelkoa. Hän varmistaa lapselta, onko hänen vanhempansa tietoinen lapsen pelosta ja pyrkii ehdottamaan ratkaisuja lapsen pelon tunteen käsittelyyn. Opettajan tarjoamat keinot ovat hyvin konkreettisia ja huomionarvoista on myös se, että opettaja ei jätä tilannetta kesken vaan tarjoaa useita ratkaisuja tilanteeseen.

Opettajan keinot lasten tunnetaitojen tukemiseen Paula ja tunnepeikot -tuokioilla ulottuivat siis kahteen erilaiseen lähestymistapaan: *opettaja lasten rohkaisijana*, mikä ilmeni positiivisena huomiointina, lapsilta kysymisenä, kannustamisena kokemusten jakamiseen ja opettajan tapana eläytyä tuokioilla sekä *opettaja tunnetaitojen mallintajana*, mikä näyttäytyi opettajan esimerkkinä toimimisena tunteiden hyväksymisessä, sanoittamisessa ja käsittelyssä.

6 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia ja niistä tekemiämme johtopäätöksiä. Pohdimme myös tuloksiamme suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta lisääviä ja heikentäviä tekijöitä eri näkökulmista. Lopuksi pohdimme vielä, millaisia jatkotutkimuksia kyseisestä tutkimusaiheesta olisi tarpeen toteuttaa tulevaisuudessa.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme, miten esiopetusikäiset lapset tunnistavat ja käsittelevät tunteita ohjatuilla Paula ja tunnepeikot -tuokiolla ja millä tavoin opettajan toiminta tukee lasten tunteiden tunnistamista ja käsittelyä kyseisillä tuokioilla. Lasten tapoja tunteiden tunnistamiseen on tutkittu aiemmin jonkin verran (Gagnon, Gosselin & Maassarani 2014; Oleszkiewicz ym. 2017), kuten myös lasten kykyä tunteiden säätelyyn (Kurki 2017; Kurki ym. 2017). Opettajan roolin merkitystä lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa on selvitetty aiemmin useissa tutkimuksissa (esim. Ignat, Clipa & Rusu 2011; Weyns ym. 2017), mutta nimenomaisesti tunnetaitojen tukijana niukemmin. Tutkimuksemme halusimme selvittää tarkemmin lasten tapoja tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn sekä opettajan roolia juuri Papilio-ohjelman Paula ja tunnepeikot -tuokioiden kontekstissa, sillä ohjelma on ensisijaisesti suunniteltu tukemaan lasten sosioemotionaalista kehitystä ja tuokioita ohjaavat opettajat ovat suorittaneet aiheeseen liittyvän koulutuksen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää millä tavoin lapset tunnistavat tunnepeikkojen ja ihmisten tunteita, ja millaisia keinoja heillä on tunteiden käsittelyyn. Tulokset osoittavat, että lapset tunnistivat niin peikkojen kuin ihmistenkin tunteita kasvoista, äänensävyistä, kehonreaktioista ja toiminnasta. Tuokioiden aikana lapset käsitelivät tunteitaan jakamalla omia tunnekokemuksiaan ja tapojaan käsitellä tunteita sekä toisten tunteisiin samaistumalla.

Tutkimustulostemme mukaan lasten tavoissa tunnistaa tunteita ei ilmennyt eroja tunnepeikkojen tai ihmisten tunnetilojen tunnistamisessa. Tähän liittyen on kuitenkin hyvä huomioida, että peikot (kuvat, äänet) olivat todennäköisesti tarkoituksenmukaisesti hyvin ihmismäisiä. Olisikin kiinnostavaa tietää, olisiko tutkimuksen tuloksissa ollut eroa, mikäli tunnepeikkojen sijaan lasten olisi täytynyt tunnistaa esimerkiksi eri eläinhahmojen tunnetiloja.

Lapsilla vaikutti olevan selvästi mielikuvia ja aiempia kokemuksia siitä, miltä ihminen näyttää tai kuulostaa esimerkiksi vihaisena tai surullisena. Tunteiden käsittelyn osalta lasten keinot liittyivät usein omakohtaisten kokemusten jakamiseen. Lapset jakoivat varsin paljon kokemuksiaan tilanteista, joissa olivat kokeneet vihan, ilon tai pelon tunteita. Omakohtaisia kokemuksia surun tunteesta lapset jakoivat sen sijaan niukemmin, mikä saattoi johtua esimerkiksi opettajan kysymyksen asettelusta tai siitä, että lapset eivät halunneet puhua kokemuksistaan. Myös Köngäksen (2018, 194) tutkimuksessa suru esiintyi tunteena, jota lapset ilmaisivat herkemmin vertaiskulttuurissa, kuin kasvattajien nähden. Vaikka Köngäksen (2018) tutkimuksessa oli kyse surun tunteen ilmaisusta ja tässä tutkimuksessa surun tunteen kokemusten käsittelystä, voidaan tulkita, että tulokset ovat ainakin jossain määrin saman suuntaisia.

Lapset kertoivat myös omia keinojaan tunteiden säätelyyn. Suurin osa oli toiminnallisia keinoja kuten piirtäminen tai askartelu. Osa lapsista mainitsi myös tunnekokemuksista puhuttaessa kokevansa jonkin asian samanlaisena kuin toinen lapsi. Katsoimme tämän tyyppisen samaistumisen olevan myös yksi tunteiden käsittelyn keino. Toisaalta näitä vertaisten samaistumisen hetkiä täytyy osata myös katsoa ryhmän valtasuhteiden tasolla. Poikkeuksen (2013, 83) mukaan ryhmässä hyväksyttävän toiminnan taustalla ovat usein juurikin valtasuhteet, roolit, normit ja asemat. Lasten ryhmissä muodostuu erilaisia asemia, jolloin jotkut lapset saavat enemmän huomiota ja heitä myös jäljitellään enemmän kuin toisia (Poikkeus 2013, 83).

Toisen tutkimuskysymyksemme tavoitteena oli selvittää, millainen opettajan toiminta tukee lasten tunteiden tunnistamista ja käsittelyä. Tuloksemme

osoittavat, että opettaja tuki lasten tunnetaitoja lapsia rohkaisemalla ja tunnetaitoja mallintamalla. Opettaja rohkaisi lapsia tuokioilla esittämällä lapsille kysymyksiä, kannustamalla heitä kokemusten jakamiseen, huomioimalla heitä positiivisesti sekä eläytymällä itse tuokioiden aikana. Opettaja mallinsi lapsille tunnetaitoja sanoittamalla tunteita, hyväksymällä lasten tunteet sekä käsittelemällä omia tunteitaan.

Opettajan rooli Paula ja tunnepeikot -tuokioilla näyttäytyi merkittävänä. Katsoimme, että kysymysten esittäminen lapsille madalsi lasten kynnystä osallistua tuokioilla ja kertoa kokemuksiaan. Kannustaminen taas näyttäytyi erilaisen harjoitusten ohjaamisena, johon myös kaikista hiljaisimmat lapset näyttivät osallistuvan mielellään. Opettajan eläytyminen ilmeni opettajan erilaisin ilmein ja äänenpainoin, mikä näytti välillä huvittavan lapsia, mutta myös rohkaisevan heitä tunteiden ilmaisuun. Positiivinen huomiointi ylläpiti hyvää ilmapiiriä tuokioilla, mutta ennen kaikkea rohkaisi lapsia ajatusten jakoon. Opettajan positiivisilla, lapsiin kohdistuvilla kehuilla on todettu aikaisempien tutkimusten valossa olevan positiivinen vaikutus lasten käyttäytymiseen ryhmän vuorovaikutustilanteissa (Weyns ym. 2017, 24). Osaltaan tämän tutkimuksen tulos siis vahvistaa aiempia tutkimustuloksia, mutta tuo uutta tutkimustietoa siinä mielessä, että opettajan positiivinen huomiointi, kuten kehuminen, tukee lapsia myös tunteiden käsittelyssä.

Opettajan tavat tunnetaitojen mallintamiseen olivat myös toimivia; opettaja hyväksyi lasten tunteet, sanoitti heille tunteita ja käsitteli omia tunteitaan tuokiolla. Esimerkiksi sanoittaminen näyttäytyi merkittävänä tilanteissa, joissa lapselle kyseinen toiminta vaikutti tuottavan hankaluuksia. Opettajan tapa sanoittaa tunteita oli myös hyvin lapsilähtöinen siinä mielessä, että hän kuvaili tunnetta hyvin käytännönläheisellä tasolla eli kertoen lapsille, miten tunne näkyy ja missä se voi tuntua. Tuokioiden videoiden perusteella lapsille oli mielekästä tunteiden tutkiminen sitä kautta, missä kehonosassa tunteet tuntuvat. Nummenmaan ja kumppaneiden (2014, 648) mukaan perustunteet tuntuvat ihmisillä usein samoissa kehonosissa, vaikka tässä tutkimuksessa lasten kokemukset myös erosi-

vat toisistaan. Tämä tukeekin fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä ajatusta siitä, että yksilötasolla kokemukset samasta ilmiöstä eli tässä tapauksessa tunteista, voivat erota huomattavastikin (Koskinen 2011, 269). Voidaan kuitenkin ajatella, että tunteiden tunnistaminen kehonosissa on yksi lähestymistapa tunteiden tunnistamiselle ja sitä kautta niiden ymmärtämiselle. Nummenmaan ja kumppaneiden (2014, 647) mukaan esimerkiksi ilo aktivoi koko vartalomme ja tavallisesti kaikki perustunteet tuntuvat rintakehässä. Hymy-peikon tuokioilla lapset kertoivat ilon tuntuvan juurikin mahassa, sydämessä ja joillakin myös huulissa.

Tutkimus toi uutta tutkimustietoa siinä mielessä, että lapsilta löytyi hyvin rakentavia keinoja tunteiden käsittelyyn. Lapset esimerkiksi kertoivat käsittelevänsä tunteita niistä keskustelemalla tai purkamalla tunteitaan toimintaan, esimerkiksi piirtämiseen. Tämä tulos eroaa (Kurjen ym. 2017) tutkimuksesta siten, että yleisimmäksi lasten tavaksi käsitellä tunteitaan osoittautui fyysinen tapa, mikä näyttäytyi esimerkiksi muihin lapsiin kohdistuvana väkivaltaisena käytöksenä tai toisen lapsen toiminnan rajoittamisena. Toki on hyvä huomioida, että Kurjen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa tutkittavat olivat jonkin verran nuorempia, noin 4-vuotiaita ja tutkimus keskittyi päiväkodin arjen tilanteisiin, mikä poikkeaa tämän tutkimuksen aineistosta. Koska tässä tutkimuksessa tunteita ei käsitelty tosielämän tilanteissa toisin kuin Kurjen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa, onkin hyvä pohtia, kertoivatko lapset todellisia keinojaan tunteiden käsittelyyn vai keinoja, jotka he tiesivät sosiaalisesti hyväksyttäväiksi.

Myös päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajina työskennelleinä tutkijoina näkemyksemme mukaan lapset olivat ikätasoonsa nähden hyvin taitavia, mistä herääkin kysymys, vastaako tämän aineiston lapsiryhmän taso niin sanottu keskivertoa esiopetusikäisten lasten tasoa. Mielestämme lapsilla oli hyvin paljon keinoja tunteiden käsittelyyn ja ne olivat myös lasten ikätasoon nähden kypsiä. Toisaalta, laadullisessa tapaustutkimuksessa emme pyrikään tekemään tutkimustuloksista yleistettäviä, vaan ymmärtämään ilmiötä yhden ryhmän joukossa tapaustutkimukselle tyypillisin tavoin.

Tämän tutkimuksen perusteella, kun opettaja rohkaisee lapsia ja mallintaa tunnetaitoja lapsille, hän tukee lapsen tunteiden tunnistamista ja käsittelemistä. Aiempiin tutkimuksiin, kuten Kurjen ja kumppaneiden (2017) tutkimukseen verrattaessa myös tämä tutkimus osoittaa opettajan roolin olevan merkityksellinen lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukijana. Jäimme kuitenkin pohtimaan, kuinka paljon esimerkiksi opettajan persoona ja useat työkokemusvuodet ovat yhteydessä siihen, miten hyvin opettaja pystyy tukemaan lasten tunnetaitoja.

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että tavanomaisesti mitä kokeneempi opettaja on, sitä paremmin hän pystyy vastaamaan lapsen sosioemotionaalisiin tarpeisiin (Ignat, Clipa & Rusu 2011). Tämän tutkimuksen opettajilla oli useita työkokemusvuosia ja keinot lasten tukemiseen näyttäytyivät varsin toimivina, joten tutkimustulokset ovat siinä mielessä samankaltaisia Ignatin, Clipan ja Rusun (2011) tutkimuksen kanssa. On myös hyvä huomata, että tuokioita ohjaavat opettajat olivat käyneet Papilio-koulutuksen. Kuitenkaan Papilio-ohjelman käsikirjassa, kuten ei myöskään koulutuksessa anneta ohjeistusta tuokioilla eläytymiseen, minkä katsoimme olevan yksi tukemisen keino. Opettajan kykyyn eläytyä tuokioilla vaikuttavat siis todennäköisesti muut tekijät, kuten aiemmin jo mainittu pitkä työkokemus alalta ja toisaalta myös heidän oma persoonansa.

Jäimme myös pohtimaan, kuinka tiedostettuja opettajan keinot lasten tukemiseen loppujen lopuksi olivat. Kuten aiemmat tutkimukset osoittavat (Salminen 2017), vuorovaikutustilanteet päiväkodissa ovat usein hyvin nopeita, mikä näkyi paikoitellen myös tämän tutkimuksen aineistossa siten, että jotkin tilanteet jäivät opettajalta huomiotta. Tämän vuoksi on hyvä huomioida, että kaikki opettajan toiminta ei välttämättä ollut lapsen sosioemotionaalista kehitystä tukevaa. Koska lähtökohtaisesti tutkimme kuitenkin millä tavoin opettajan toiminta tukee lasten tunteiden tunnistamista ja käsittelemistä, emme suunnanneet huomiotamme asioihin, jotka eivät näyttäytyneet lasten tunnetaitoja tukevana toimintana.

Tämän tutkimuksen pohjalta voimme todeta, että Paula ja tunnepeikot – tuokioilla opettaja on merkittävässä roolissa tunteiden sanottamisessa ja kielellistämässä. Adamsin (2011, 66) mukaan tunteiden sanoittamisen haasteet jopa vaikeuttavat niiden käsittelyä. Tunteiden sanoittamisella ja kielellistämällä on

suuri merkitys, sillä Nummenmaan (2019, 61) mukaan mielen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että tunteet pystytään muuttamaan kielelliseen muotoon. Kun aikuinen nimeää lapsen tunteita, tukee se lapsen tunteiden säätelyä ja ilmaisua (Määttä & Aro 2013, 42). Tutkimusaineistosta oli havaittavissa useampia tilanteita, joissa lapsi ei osannut sanoittaa tunnetilaansa. Näissä tilanteissa opettajan tuen merkitys konkretisoitui, sillä opettajan sanoittaessa tunteita lapsi tuli ymmärretyksi ja todennäköisesti myös oppi uusia keinoja tunteidensa sanoittamiseen.

Tutkimuksemme lisää ymmärrystä esiopetusikäisten lasten tunnetaidoista, opettajan roolin merkityksestä sekä tuo esiin käytännön keinoja siitä, millä tavoin opettaja voi tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä. Vaikka tutkimus keskittyy Paula ja tunnepeikot -tuokioihin ja esiopetusikäisiin lapsiin, katsomme, että opettajan keinot tukea lapsia sopivat laajemminkin varhaiskasvatukseen sekä koulumaailmaan.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa tutkijan tulee huomioida koko tutkimuksen tekoprosessi aina aiheen valinnasta tulosten raportointiin (Eskola & Suoranta 2008, 2010). Itse tutkimuksen tekovaihetta koskien etenkin aineiston analyysin ja tulosten raportoinnin mahdollisimman tarkka vaiheittainen kuvaus lisää tutkimuksen luotettavuutta (Elo & Kyngäs 2008, 112). Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä pidetään erityisesti sitä, miten tulokset esitellään ja raportoidaan (Koskinen 2011, 277). Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu siitä, että analyysiprosessia ei ole raportoitu riittävän avoimesti, jolloin tutkimuksen lukija ei pysty seuraamaan kategorioiden muodostumista raportoinnin pohjalta. Olemme pyrkineet kuvamaan mahdollisimman tarkkaan ja totuudenmukaisesti analyysin etenemistä ja kirjanneet tutkimustuloksiin kaiken tutkimuskysymyksiimme vastaavat seikat, joita aineistosta oli löydettävissä. Tutkija onkin myös eettisesti vastuussa siitä, että tutkimustulosten sisältö vastaa tutkimusaineistoa (Kyngäs &

Vanhanen 1999, 10). Etenkin lapsia tutkittaessa on aina pohdittava lasten aitoa osallisuutta ja sitä, kenen ääni tutkimuksessa nousee esille (Vehkalahti ym. 2010, 15). Tutkimustulosten luotettavuutta tukevat autenttiset aineistoesimerkit alkuperäisestä tutkimusaineistosta, sillä aineistoesimerkit luovat aidon linkin alkuperäisaineiston ja tulosten raportoinnin välille (Zhang & Wildemuth 2009, 5–6).

Parityönä gradun tekeminen luo omat haasteensa tutkimuksen tekoprosessiin. Tämä voi näkyä käytännössä siten, että esimerkiksi sisällönanalyysistä puhtaassa eri tutkijat käyttävät eri käsitteitä (Kyngäs & Vanhanen 1999,5). Yksilötyötä tehdessä tutkija tekee itsenäisen päätöksen siitä, mitä käsitteitä hän tutkimuksessaan käyttää. Tutkijalla on vapaus valita käyttämänsä käsitteet, kunhan näitä käsitteitä käytetään loogisesti läpi tutkimuksen (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5). Parityötä tehdessämme olemme keskustelleet käytettävistä käsitteistä etukäteen, jotta molemmat käyttävät johdonmukaisesti samoja käsitteitä. Tämä omalta osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä näin kaikki tutkimuksen tekoprosessia koskevat tehdyt päätökset ovat kahden tutkijan näkemyksen mukaisia. Yleisestikin fenomenografisessa tutkimuksessa yhtenä luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää kahden tutkijan arviointia etenkin analyysiprosessin aikana (Huusko & Paloniemi 2006, 169–170). Tällöin voidaan puhua myös tutkijatriangulaatiosta (Eskola & Suoranta 2008).

Triangulaation eri tapojen katsotaan parantavan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä, jolloin oleellista on useamman tutkijan neuvottelu havainnoistaan ja näkemyksistään. (Eskola & Suoranta 2008, 69.) Kahden tutkijan avulla voidaan laajentaa näkökulmaa ja monipuolistaa tutkimusta (Patton 2002, 560). Tutkijatriangulaation lisäksi tämän tutkimuksen toteuttamistavassa on löydettävissä teoreettista triangulaatiota, millä tarkoitetaan tutkittavan ilmiön lähestymistä useammasta kuin yhdestä teoreettisesta näkökulmasta (Patton 2002, 556) Käytännössä tämä näkyy siten, että tutkimuksen teoreettinen osuus rakentuu useiden eri tutkimuslähteiden pohjalta, joista tässäkin tutkimuksessa suuri osa on kansainvälisiä tutkimuksia.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta mittaavina tekijöinä pidetään tavallisesti siirrettävyyttä, uskottavuutta ja yleistettävyyttä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten soveltumista toiseen ympäristöön (Eskola & Suoranta 2008, 211). Käytännössä tutkimuksen siirrettävyyttä voi lisätä esimerkiksi analyysin tarkalla kuvauksella (Tauriainen 2000, 115), mihin olemme tutkimuksemme pyrkineet, joskin tutkimuksen täydellinen siirrettävyys ei useinkaan ole mahdollista. Tutkimuksen uskottavuutta puolestaan voidaan tarkastella esimerkiksi siitä näkökulmasta, vastaavatko tutkijoiden tulkinnat aineistosta tutkittavien käsityksiä (Braun & Clarke 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018). Olemme pyrkineet tuomaan tutkittavien äänen kuuluviin rehellisesti raportoimalla heidän kertomiaan asioita mahdollisimman tarkkaan. On kuitenkin syytä huomioida, että laadulliseen tutkimukseen liittyy aina jonkin verran tulkinnanvaraisuutta (Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013), mikä osaltaan heikentää tutkimuksen luotettavuutta uskottavuuden näkökulmasta. Myös yleistettävyys on yleisesti ottaen tapaustutkimusten kohdalla heikko (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 180–181), sillä tutkittavia on vähän ja tutkimus koskee yksittäistä ryhmää, kuten tässä tapauksessa yhden päiväkodin esiopetusryhmää. Tämän tutkimuksen osalta emme kuitenkaan pyri yleistettävyyteen, vaan tapaustutkimuksen tavoin kuvaamaan ilmiötä yhden ryhmän kontekstissa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 180–181). Kerromme seuraavaksi lisää tapaustutkimuksen luotettavuudesta.

Aloittavalle tutkijalle tapaustutkimus voi olla haasteellinen menetelmä, sillä sille ei ole tarkkaa valmista ohjetta tutkimuksen toteuttamisesta (Piekkari & Welch 2011, 183). Tapaustutkimukselle tyypillistä ovat monipuoliset tiedonhankintatavat (Syrjälä 1994, 10), mutta tässä pienimuotoisessa pro gradu -tutkielmassa ei ole ollut resursseja monilla eri tavoilla hankittuihin tietoihin. Tapaustutkimusta voivat käyttää eri tieteenfilosofian edustajat ja tapaustutkimukselle ominaisia toteuttamistapoja on useita hyväksytyjä (Piekkari & Welch 2011, 194). Meillä tutkijoina ei ollut aikaisempaa kokemusta tapaustutkimuksesta, mutta tapaustutkimuksen joustavuus on tuonut meille tutkimuksen tekoon vapautta. Ta-

paustutkimus edellyttää tapauksen tarkastelua aiemman tutkimuksen ja välittömän kontekstin valossa (Piekkari & Welch 2011, 184; Syrjälä 1994, 10–11), mitkä ovat olleet tutkimuksellemme oleellisia ehtoja.

Tapauksen määrittely ja aineiston kerääminen ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa, kun pohditaan aineistosta saadun tiedon kattavuutta suhteessa kuvattavaan tapaukseen. Tutkijan tulisi pohtia etukäteen tutkimusta koskevan aineiston riittävyttä. Aineiston kylläntymisellä eli saturaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkija arvioi teoreettisen ja empiirisen aineiston kattavuutta suhteessa tutkimusasetelmaan. Aineiston alkaessa toistaa itseään, on aineisto riittävä. (Vilka, Saarela & Eskola 2018, 195.) Tämän tutkimuksen aineiston riittävyttä arvioitaessa täytyy huomioida aineiston olevan etukäteen kerätty, minkä vuoksi meillä ei lähtökohtaisesti ollut mahdollisuutta saada enempää aineistoa kyseisestä lapsiryhmästä. Katsoimme tutkijoina aineiston kuitenkin olevan riittävä, sillä samat teemat nousivat useampaan kertaan esille. Esimerkiksi lasten tavat tunnistaa tunteita toistuivat lähes saman kaavan mukaan riippumatta siitä, mitä tunnetta tuokiolla käsiteltiin ja toisaalta myös opettajan keinot lasten tukemiseen toistuivat jokaisella tuokiolla samankaltaisina.

Analyysimenelmäksi valitsemaamme sisällönanalyysia pidetään haastavana analyysimenetelmänä, joka vaatii syvällistä paneutumista aineistoon ja huolellista analyysia tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Kyngäs & Vanhanen 1999, 11). Olemme katsoneet aineiston videomateriaalia useaan kertaan läpi ennen varsinaista litterointia. Litteroinnin suoritimme siten, että toinen tutkija tarkisti toisen tutkijan litteroiman tekstin, jotta kaikki aineistossa käyty vuoropuhelu lasten ja opettajan välillä tulisi kirjattua mahdollisimman tarkkaan ja oikein ylös. Luotettavuuden lisäämiseksi sisällönanalyysissa suositellaan toista ihmistä luokittelemaan aineistoa, mutta haasteena on se, ettei tutkimuksen aiheen asiantuntijakaan pysty hahmottamaan tulosta samalla tavalla kuin itse tutkija (Kyngäs & Vanhanen 1999, 10–11). Parityönä pro gradua tehdessä etuna on, että aineiston analyysin eri vaiheet ovat aina kahden tutkijan päätöksen takana.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tutkijoiden ennakko-oletusten tiedostaminen ja niiden esiintuominen (Patton 2002, 566). Tutkimuksen aihe on varhaiskasvatuksen kontekstissa hyvin pinnalla oleva ja meillä on varhaiskasvatuksen opettajina myös omia ennakkokäsityksiä esimerkiksi siitä, millä tavoin lapset tunnistavat ja käsittelevät tunteitaan ja toisaalta myös siitä, millainen opettajan toiminta tukee lasten sosioemotionaalisia taitoja. Nämä ennakkokäsitykset ovat toisaalta osaltaan myös mahdollistaneet tämän tutkimuksen tekemisen, sillä koulutustaustamme ja työkokemuksemme puolesta meillä on käsityksiä siitä, millaiset keinot tukevat lasten tunnetaitoja ja millaiset taas eivät. Järjestelmällisesti sisällönanalyysin analyysiprosessia noudattamalla etenimme tutkimuksen teon eri vaiheissa pitäen ennakkokäsityksemme taka-alalla, jolloin tutkimuksen objektiivisuus ei ole vaarantunut.

Suurin osa lapsiin liittyvästä tutkimuksesta toteutetaan instituutioissa, kuten päiväkodeissa ja kouluissa. On aiheellista pohtia, millaista lapsuutta tutkimuksissa kuvataan, kun lapset ovat instituutioiden ”asiakkaita” ja toimivat näiden instituutioiden käsitteiden ja rajoitteiden mukaisesti. (Vehkalahti ym. 2010, 17.) Tämän tutkimuksen osalta voidaan pohtia, kuvaako instituutioissa eli tässä tapauksessa päiväkodissa toteutettu tutkimus todenmukaisesti lapsuutta, lapsena olemista ja lasten todellisia kokemuksia. Tämän tutkimuksen osalta aineistosta voitiin havaita, että Paula ja tunnepeikot -tuokioilla lapsilta odotettiin opettajien näkökulmasta tietynlaista käyttäytymistä ja lapset käyttäytyivätkin näiden normien mukaisesti. Esimerkiksi yksikään lapsi ei maininnut säätelevänsä vihan tunnetta fyysisin eli tyypillisimmin väkivaltaisoin keinoin, vaikka tämä oli esimerkiksi Kurjen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa päiväkotikäisten lasten yleisin tapa tunteiden säätelyyn arjen tilanteissa. Lasten kertomat asiat saattoivat siis toisinaan olla myös sellaisia, joita lapset odottivat opettajan haluavan kuulla.

Kuten jo aiemmin mainitsimme, jäimme pohtimaan tämän tutkimuksen osalta tutkimuksen tuokiokeskeisyyttä ja lasten tunteiden käsittelyjen keinoja todellisissa arjen tilanteissa. Yhtenä jatkotutkimusideana voisikin olla Papilio-oh-

jelmaan osallistuneiden päiväkotikäisten lasten tunteiden käsittelyn tapojen havainnointi arjen tilanteissa. Tällä tavoin olisi mahdollista nähdä siirtyvätkö lasten mainitsevat tunteiden käsittelyn keinot tuokioilta myös arjen tilanteisiin.

Lasten sosioemotionaaliset taidot ja niiden tukeminen saattavat tutkimusaiheina vaikuttaa paljon tutkituilta ja jopa ikään kuin ratkaistuilta. Vaikka tämän tutkimuksen tulokset näyttävät hyvin positiivisessa valossa, melko vastavalmistuneina opettajina kuitenkin koemme, että pulmat lasten sosioemotionaalisisissa taidoissa ovat yleistyneet ja opettajana oman ammattitaidon riittävydestä niiden tukemiseen ei ole suurta varmuutta. Mielestämme olisikin tärkeää kartuttaa laajemmin, millaisiin lasten sosioemotionaalisiin haasteisiin liittyviin asioihin opettajat kaipaavat nykyistä enemmän tukea. Ammattitaitoiset, sensitiiviset opettajat ovat merkittävässä roolissa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa lapsen varhaiskasvatusvuosien aikana.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentointi. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 174-189.
- Adams, E. 2011. Teaching children to name their feelings. *Young Children* 66 (3), 66-67.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 114-160.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Aro, T. 2013a. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 2. Painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20-40.
- Aro, T. 2013b. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 2. Painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10-18.
- Barnett, L. 2012. Emotions are real. *Emotion* 12 (3), 413-429.
- Barquero, B., Scheithauer, H., Mayer, H., Heim, P., Meir-Brenner, S. & Erhardt, H. 2005. Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Ein Beitrag zur entwicklungsorientierten Sucht- und Gewaltprävention. Abschlussbericht zur Evaluation des Projekts PAPILIO. Augsburg: Beta Institut.
- Benson, P. L. 2006. All kids are our kids: What communities must do to raise responsible and caring children and adolescents. San Fransisco: Jossey Bass.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3 (2), 77-101.
- Caldwell, K. & Atwal, A. 2005. Non-participant observation: Using video tapes to collect data in nursing research. *Nurse Research* 13 (2), 42-55.

- Callear, A. Harvey S. T. & Bimler, D. 2017. Understanding the structure of children's emotion-regulation strategies. *International Journal of Behavioral Development* 41 (3), 456–462.
- Camras, L. A. & Fatani, S. S. 2008. The development of facial expressions: Current perspectives on infant emotions. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.) *Handbook of emotions*, 3. painos. New York: The Guildford Press, 291–303
- CASEL 2013. CASEL GUIDE. Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition. Chicago: CASEL. Saatavilla: <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf> Viitattu 20.2.2020.
- Castro, I. E., Swauger, M. & Harger, B. 2017. *Researching children and youth: Methodological issues, strategies and innovations*. Bingley: Emerald publishing.
- Coleman, M. C. & Webber, J. 2002. *Emotional and behavioral disorders. Theory and practice*. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Delamont, S. 2004. *Ethnography and participant observation*. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.-F. Gubrium. & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. Lontoo: Sage.
- Derry, S. J. 2010. Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 191, 3–53.
- Dowling, M. 2009. *Young children's personal, social and emotional development*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1747. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. Painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Figuroa-Sánchez, M. 2008. Building emotional literacy – groundwork to early learning. *Journal of Childhood Education* 84 (5), 301–304.
- Fothergill, A. & Peek L. A. 2015. *Children of Katrina*. Texas: University of Texas Press.

- Gagnon, M., Gosselin, P. & Maassarani, R. 2014. Children's ability to recognize emotions from partial and complete facial expressions. *Journal of Genetic Psychology* 175 (5), 416–430.
- Hansen, C. C., & Zambo, D. 2007. Loving and learning with Wemberly and David: Fostering emotional development in early childhood education. *Early Childhood Education Journal* 34 (4), 273–278.
- 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. New York: The Guilford Press, 320–331.
- Heikkilä, J., & Heikkilä-Laakso, K. 2001. *Dialogi: Avain innovatiivisuuteen*. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2010. *Minttu, Jason ja Peikonhäntä*. Vantaa: Avain.
- Heinämäki, L. 2006. Varhaisen tuen vahvistaminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2017. Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–77.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen: erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn lectura.
- Hume, D. 1888. *A Treatise of Human Nature*. Oxford: Clarendon Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia ladullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Ignat, A., Clipa, O. & Rusu, P. 2011. Teachers' training on emotional education needs assessment. *Journal of Educational Sciences and Psychology* 1 (2), 51–56.
- Isokorpi, T. 2004. *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Joshith, V. 2012. Emotional intelligence as a tool for innovative teaching. *Journal of Educational Psychology* 5, 54–60.
- Kensinger, E. A. & Schache D. L. 2008. Memory and emotion. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.) *Handbook of emotions*, 3. painos. New York: The Guildford Press, 601–617
- Koivula, M. 2019. Henkilökohtainen tiedonanto [9.4.2019.]
- Koivula, M. & Laakso, M-L. 2017. Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M. Koivula,

- A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 108-128.
- Koivula, M., Laakso, M.-L., Viitala, R., Neitola, M., Hess, M. & Scheithauer, H. 2020. Adaption and implementation of the German social-emotional learning programme Papilio in Finland: A pilot study. *International Journal of Psychology* 55 (1), 60-69.
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 267-280.
- Kurki, K. 2017. Young children's emotion and behavior regulation in socio-emotionally challenging situations. Väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis E* 174. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. 2017. Young children's use of emotion and behavior regulation strategies in socioemotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly* 41, 50-62.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3-11.
- Köngäs, M. 2018. "Eihän lapsil ees oo hermoja" - Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Väitöskirja. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 235. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63145/K%c3%b6ng%c3%a4s_Mirja_ActaE_235pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 17.2.2020.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. *Kasvatusalan tutkimuksia* 41. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 111-131.
- Lewis, M. 2008. The emergence of human emotions. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett. 2008. *Handbook of emotions*, 3. painos. New York: The Guildford Press, 304-320.

- Liu, X., Xu, X. & Wang, H. 2018. The effect on emotion on morphosyntactic learning in foreign language learners. *PLoS One* 13 (11), 1–17.
- Marulis, L. M., Palincsar, A. S., Berhenke, A. L. & Whitebread, D. 2016. Assessing metacognitive knowledge in 3-5 year-olds: The development of a metacognitive knowledge interview. *Metacognition Learning* 11, 339 – 368.
- Mayer, H. 2016. Frühe Prävention wirkt nachhaltig: Sozial-emotionale Kompetenzen schützen vor Sucht- und Gewaltentwicklung. Saatavilla: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2371.html>. Viitattu 11.2.2020.
- 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., Heim, P., Scheithauer, H. & Barquero, B. 2005. Papilio- ein Programm im Kindergarten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. *KiTa Special* 3, 53-56.
- Mayer, H., Tukac R. & Scheithauer, H. 2011. Papilio – Preventing behavioural disorders and promoting social-emotional competence in preschool children in Germany. Teoksessa M. Coester & E. Marks (toim.) *International perspectives of crime prevention 3. Contributions from the 3rd annual international forum 2009*. Bad Godesberg: Forum Verlag Godesberg GmbH, 59–65.
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E. & Wanless S. B. 2015. Development and self-regulation. Teoksessa W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (toim.) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science. Vol 1. Theory and Method*. Hoboken: Wiley , 1–43. Saatavilla: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118963418.childpsy114> . Viitattu 11.2.2020.
- McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A., & Southam-Gerow, M. A. 2016. Identifying common practice elements to improve social emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Preventive Science* 18 (2), 204–213.
- Meyer D. K. & Turner J. C. 2007 Scaffolding emotions in classrooms. Teoksessa P.A. Schutz & R. Pekrun (toim.) *Emotion in education*. San Diego: Academic Press, 243–258.

- Montroy, J. J., Bowles, R.P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M. & Morrison, F. J. 2016. The development of self-regulation accross early childhood. *Developmental psychology* 52 (11), 1774–1762.
- Mortari, L. & Harcourt, D. 2012. 'Living' ethical dilemmas for researchers when researching with children. *International Journal of Early Years Education* 20 (3), 234–243.
- Mumme, D. L., & Fernald, A. 2003. The infant as on-looker: Learning from emotional reactions observing a television scenario. *Child Development* 74, 221–223.
- Määttä, S. & Aro, T. 2013. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. 2. Painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 42–58.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki, Finland: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 17/2017. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf Viitattu 20.2.2020.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 25–42.
- Nummenmaa, L. 2019. *Tunnekartasto. Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä*. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L. 2017. Mistä puhumme kun puhumme tunteista? *Tieteenalat dialogissa: Tieteessä tapahtuu* 2017 (2), 35–39.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. K. 2014. Bodily maps of emotions. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 111 (2), 646–651.
- Nummenmaa, L., Hari, R., Hietanen, J. K. & Glerean, E. 2018. Maps of subjective feelings. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 115 (37), 9198–9203.
- Oleszkiewicz, A., Frackowiak, T., Sorokowska, A. & Sorokowski, P. 2017. Children can accurately recognize facial emotions from emoticons. *Computers in Human Behavior* 76, 372–377.
- Opetushallitus. 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_ope-tussuunnitelman_perusteet_2014.pdf . Viitattu 8.2.2020.

- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf . Viitattu 28.1.2020.
- Panksepp, J., & Watt, D. 2011. What is basic about basic emotions? Lasting lessons from affective neuroscience. *Emotion Review* 3, 387–396.
- Papilio 2015. Lehdistötiedote: Tunteet tutuiksi ja siivet kantamaan - Papilio-ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa ja käyttäytymisen pulmien ennaltaehkäisyssä. Saatavilla: <https://www.papilio.de/presse-text/tunteet-tutuiksi-ja-siivet-kantamaan-papilio-ohjelma-lasten-sosioemotionaalisten-taitojen-tukemisessa-ja-kaeyttaeytyymisen-pulmi.html>. Viitattu 30.1.2020.
- Papilio 2019. N.d. Saatavilla: <https://www.papilio.de/papiliosta.html>. Viitattu 9.3.2019.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Piekkari, R. & Welch, C. 2011. Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint, 183–195.
- Poikkeus, A.-M. 2013. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. 2. Painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–104.
- Polit D. F. & Beck C. T. 2004. *Nursing research. Principles and methods*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. E-kirja.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011a. Laadullisen lähestymistavan yleistymisen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint, 31–46.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011b. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint, 47–57.
- Ruusuvuori, J. 2007. Tunteet vuorovaikutuksessa. *Psykologia* 42 (2), 126–133. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/p/0355-1067/42/2/tunteetv.pdf> Viitattu 10.5.2019.

- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus =tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus
- Saarni, C. 2011. Emotional development in childhood. Encyclopedia of early childhood development, California: Sonoma State University, 1-6.
- Salminen, J. 2017. Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siipainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 163-176.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. 2018. AHDH ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. 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. *Dtsch Arzteblatt*. 112 (39), 647-654.
- Scheithauer, H. & Mayer, H. 2008. Papilio: Ein Programm zur entwicklungsorientierten Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergarten. Teoksessa Bundesministerium des Innern (toim.). Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Aktuelle Aspekte der präventiondiskussion un Gewalt und extremismus. Berlin: Bundesministerium des Innern, 221-239.
- Schwartz, D. L., Cheng, K. M., Salehi, S. & Wieman, C. 2016. The half-empty question for sosio-cognitive interventions. *Journal of Educational Psychology* 108 (3), 397-404.
- Solomon, R. C. 2008. Philosophy of emotions. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett. 2008. Handbook of emotions, 3. painos. New York: The Guildford Press, 3-17.
- Sorin, R. 2004. Understanding children's feelings: Emotional literacy in early childhood. *Research in Practice Series* 11 (4), 1-18.
- Stansbury, K. & Zimmermann L.K. 1999. Relations among child language skills, maternal socializations of emotion regulation, and child behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development* 30 (2), 121-142.
- Sylwester, R. 1994. How emotions affect learning. *Educational Leadership* 52 (2), 60-65.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä: Case study in research on education. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimuksen luonnehdintaa. Teoksesta L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. Painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-24.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences* 15, 398-405.
- Vehkalahti, K, Rutanen, N., Lagström, H & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 10-23.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksesta R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 190-201.
- Voegler-Lee, E. M. & Kupersmidt, J.B. 2011. Intervening in childhood social development. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) Handbook of childhood social development. 2. painos. Lontoo: Blackwell.
- Weare, K. 2004. Developing the emotionally literate school. London: Paul Chapman.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. 2008. Young children's understanding of others' emotions. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.) Handbook of emotions, 3. painos. New York: The Guildford Press, 348-364.

- Widen, S. C., & Russell, J. A. 2004. The relative power of an emotion's facial expression, label, and behavioral consequences to evoke preschoolers' knowledge of its cause. *Cognitive Development* 19, 111-125.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. 2015. Social and emotional learning: Past, present and future. Teoksessa R. P. Weissberg, J. A. Durlak, C. E. Domitrovich & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning*. New York: The Guilford press, 3-18.
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S. & Colpin H. 2017. The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of Psychology* 64, 17-27.
- Zhang, Y. & Wildemuth, B. M. 2009. Qualitative analysis of content. Teoksessa B. M. Wildemuth (toim.) *Applications of social research methods to questions in information and library science*. 2. painos. Santa Barbara: Libraries Unlimited, 1-12.

LIITTEET

Liite 1: Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysointi

Pelkistysten ryhmittelyt	Alaluokat	Yläluokat
Tunne näkyy kulmakarvoissa Tunne näkyy korvista Tunne näkyy suusta Tunne näkyy nenästä Tunne näkyy silmistä Tunne näkyy leuasta Tunne näkyy itkuna Tunne näkyy kasvojen ilmeestä Osoittaminen	Tunteiden tunnistaminen kasvoista	Tunteiden tunnistaminen
Vihainen ääni Hiljainen ääni Kova ääni Matala ääni Iloinen ääni Surullinen ääni	Tunteiden tunnistaminen äänensävyistä	
Sydämen lyöntitiheys Tärinä Maha Nauru Ilonkyyneleet Väsytys Itku Hikoilu Säikähtäminen	Tunteet ilmenevät kehon reaktioina	
Toiminta Toimimattomuus	Tunteet näkyvät toiminnassa	
Lasten tunnekokemukset eri tilanteissa Tunteet näkyvät omassa toiminnassa Tunteet näkyvät omina kehon reaktiona	Lasten tunnekokemukset	
Toiminta Ajattelu Läheisyys Sanallinen tuki	Tunteiden säätely	Tunteiden käsittely
Samaistuminen	Samaistuminen toisen tunteisiin	

LIITE 2: Toisen tutkimuskysymyksen analysointi

Pelkistysten ryhmittely	Alaluokat	Yläluokat
Kysymykset peikosta Johdattelevat kysymykset Tarkentavat kysymykset	Lapsilta kysyminen	Opettaja lasten rohkaisijana
Toiminnalliset tunneharjoitukset Verbaaliset tunneharjoitukset Kysyy keinoja tunteiden käsittelyyn Kysyy lasten tunnekokemuksia Pyytää lapsia sanoittamaan tunteita	Kannustaminen kokemusten jakamiseen	
Kehuu lasten tapaa tunnistaa tunteita Kehuu lasten ideoita tunteiden käsittelystä Myönteinen palaute toiminnallisesta harjoituksesta Rohkaisu Antaa miettimisaikaa Toistaminen Tarkentaminen Laajentaminen Yksilöllinen huomiointi Opettaja on lasten kanssa samaa mieltä	Positiivinen huomiointi	
Äänenpainot Kasvojen ilmeet Opettaja on mukana tarinan juonessa Käänteinen rooli	Opettajan eläytyminen	Opettaja tunnetaitojen mallintajana
Tunteiden salliminen Omat tunnekokemukset	Tunteiden hyväksyminen	
Tunteen kuvailu Tunteen sanoittaminen	Tunteiden sanottaminen	
Esimerkit tunteiden käsittelyyn	Tunteiden käsittely	