

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Koivuniemi, Marika; Kinnunen, Susanna; Mänty, Kristiina; Järvenoja, Hanna; Näykki, Piia

Title: Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä : käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © 2021 kirjoittajat

Rights: CC BY-NC 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Please cite the original version:

Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H., & Näykki, P. (2021).
Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä :
käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena. *Journal of Early Childhood
Education Research*, 10(2), 264-292. <https://journal.fi/jecer/article/view/114166>



Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä – Käytäntöön integroitu koulutus ammattillisen kehittymisen tukena

Marika Koivuniemi^a, Susanna Kinnunen^b, Kristiina Mänty^b, Hanna Järvenoja^b & Piia Näykki^c

^a Oulun yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: marika.koivuniemi@oulu.fi

^b Oulun yliopisto

^c Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ: Lapset tarvitsevat aikuisen tukea oppiakseen säätelmään tunteitaan. Jotta varhaiskasvatuksen ammattilainen voi tarjota lapsille monipuolista ja sensitiivistä tunteiden säätelyn tukea osana pedagogista toimintaa, häneltä odotetaan oman roolin tiedostamista lapsen tunteiden kanssasäätelijänä. Lasten tunteiden säätelytaitojen tukeminen pedagogisessa toiminnassa rakentuu kanssasäätelijän teoreettiselle tiedolle ja vaatii sen soveltamista käytännössä. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu, millaisia käsityksiä varhaiskasvatushenkilöstöllä on tunteiden kanssasäätelystä, ja kuinka käsitykset muuttuvat, kun heidän tietopohjaansa tunteiden kanssasäätelystä vahvistetaan työhön integroidun koulutuskokonaisuuden aikana. Tutkimus toteutettiin 11 suomalaisessa päiväkodissa, ja tutkimukseen osallistui yhteensä 36 varhaiskasvatuksen ammattilaista. Tulokset osoittavat, että jo ennen koulutukseen osallistumista varhaiskasvatushenkilöstö piti tunteiden kanssasäätelyä tärkeänä, mutta kuvaukset kanssasäätelyn toteuttamisesta jäivät yleiselle tasolle, eikä tarkkoja perusteluita tai käytännön toimia nostettu esiin. Työhön integroitu koulutuskokonaisuus lisäsi osallistujien tietoisuutta erityisesti läsnäoloon ja vuorovaikutukseen liittyvien käsitysten sekä tunteiden säätelyn tuen osalta. Jatkossa tulisi selvittää, päätyvätkö henkilöstön muuttuneet käsitykset varhaiskasvatusarjen toimintaan.

Asiasanat: tunteiden säätely, kanssasäätely, varhaiskasvatushenkilöstö, varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset

ABSTRACT: Children need adults' support in learning to regulate their emotions. In order for early childhood educators to provide children versatile and sensitive support for emotion regulation, they, in turn, need to be aware of their role as co-regulators of children's emotions. Especially, awareness and perceptions of early childhood educators about emotion regulation play an important role in shaping the pedagogical activities of day care centers and in providing emotion regulation support for children. This study examines the perceptions the early childhood educators have about co-regulation of children's emotions and how work-integrated educational training is influencing these perceptions. The study was carried out in 11 Finnish daycare centers and a total of 36 early childhood education professionals participated in the study. The results show that early childhood educators see the importance of supporting children's emotion regulation skills but at the same time the descriptions of how co-regulation of children's emotions is implemented remain on a general level and no precise rationale or practical actions are spontaneously mentioned. The results indicate that work-integrated educational training increased the participants' awareness, especially in terms of perceptions related to presence of adults and interaction between children and adults. In the future, a detailed investigation of how the effects of educational interventions make a difference to the activities of the day care center is needed.

Keywords: *emotion regulation, co-regulation, early childhood educators, perceptions of early childhood educators*

Johdanto

Tunteet viestivät meille kokemuksistamme, joita herää vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. Ne ilmenevät useammalla tasolla: niin subjektiivisina kokemuksina, kehollisina reaktioina kuin tunteiden ilmaisemisen tapoinakin (Boekaerts & Pekrun, 2015). Tunteet voivat olla hyvin erilaisia riippuen tilanteista, joissa niitä koetaan. Lisäksi tunteisiin voivat vaikuttaa kokijan aivo- ja hermostorakenne, valmiudet ja kyvyt käsitellä sekä kohdata hänessä heränneitä tunteita (Calkins ym., 2016; Fox & Calkins, 2003).

Tunteiden ilmenemiseen, voimakkuuteen ja keston sekä etenkin tunnekokemusten tulkintoihin ja niiden stimuloimaan toimintaan voidaan vaikuttaa tunteiden säätelytaitojen avulla. Tunteiden säätelytaidoilla viitataan kykyyn tunnistaa, käsitellä ja säädellä omia tunteita ja niiden aiheuttamia reaktioita (Boekaerts, 2011; Gross, 2015). Taitoihin liittyy läheisesti kyky tunnistaa omat tunteet ja niiden syyt sekä aktiivinen pyrkimys säädellä, eli muuttaa omaa toimintaa tilanteiden mukaisella tavalla (Wolters, 2003). Kun tunteita kyetään säätelämään, tunnekokemukset eivät muodosta estettä vuorovaikutukselle tai muulle toiminnalle, jolloin tavoitteellinen toiminta esimerkiksi oppimisessa mahdollistuu (Whitebread & Basilio, 2012). Tunteiden säätelytaitojen systemaattisen harjoittelun aloittaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa luo

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

tärkeää pohjaa kasvulle, kehitykselle ja oppimistaitojen omaksumiselle läpi elämän (Boekaerts & Pekrun, 2015; Perry & Calkins, 2016).

Päiväkodeissa on paljon tilanteita ja mahdollisuuksia lasten tunteiden säätelytaitojen oppimiselle, sillä päiväkotiympäristö, jossa korostuu aikuisen sensitiivinen läsnäolo, luo lapselle turvallisen oppimisympäristön harjoitella tunteiden säätelytaitoja (Fried, 2011; McCoy & Raver, 2011). Varhaiskasvatusarjessa ilmenevät erilaiset sosioemotionaaliset tilanteet, kuten erimielisyydet leikeistä ja säännöistä, järjestystä edellyttävät siirtymä- ja odotustilanteet, epäonnistumisen kokemukset tai iloiset ja vauhdikkaat hetket leikeissä, mahdollistavat tunteiden säätelytaitojen harjoittelun. Näiden tilanteiden aikana lapset voivat kokea useita erilaisia säätelyä vaativia tunteita, kuten vihaa, turhautumista ja voimakkaita riehaantumisen tunteita (Kurki, 2017; Määttä ym., 2017).

Onkin osoitettu, kuinka juuri varhaiskasvatusarjen tilanteet ovat tehokas tapa oppia myös tunteiden säätelytaitoja (Whitebread & Basilio, 2012), sillä lapsen ajattelu on kontekstisidonnaista ja kyky siirtää tietoa esimerkiksi usein käytetyistä niin sanotuista tuokiopohjaisista toiminnoista varsinaiseen toimintaan voi olla lapselle hyvinkin haastavaa (Fox & Calkins, 2003). Viemällä tunteiden säätelyn harjoittelu niihin tilanteisiin, joita lapset kohtaavat päivittäin, heitä voidaan auttaa omaksumaan ja soveltamaan näiden taitojen käyttöä. Siksi tässä tutkimuksessa on keskitytty tarkastelemaan tunteiden säätelyä varhaiskasvatusarjen tilanteiden näkökulmasta. Tutkimus pohjautuu ajatukseen, että erilaiset tunteita herättävät varhaiskasvatusarjen tilanteet ovat mahdollisuuksia harjoitella ja oppia tunteiden säätelyä. Kutsumme näitä tilanteita varhaiskasvatusarjen oppimistilanteiksi. Määtän ja kollegoiden (2017) selvityksen mukaan näiden tilanteiden hyödyntäminen oppimistilanteina jää tunteiden säätelyn näkökulmasta usein hyvin pintapuoliseksi ja vähäiseksi varhaiskasvatusarjen pedagogisessa toiminnassa. Tunteista puhuminen ja tunteiden säätelytaitojen ohjattu harjoittelu toteutuvat useammin osana tuokiopohjaista toimintaa (Määttä ym., 2017) kuin osana varhaiskasvatusarjen tilanteita, jotka mahdollistaisivat lapsen tunteiden säätelytaitojen tukemisen luonnollisena osana lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta (Kurki ym., 2017; Silkenbeumer ym., 2018).

Jotta varhaiskasvatusarjen oppimistilanteet voidaan hyödyntää lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen näkökulmasta, tarvitaan osaavia aikuisia, joilla on niin teoreettista tietoa kuin käytännön osaamista näiden tilanteiden ja tunteiden säätelytaitojen aktiiviseen tukemiseen. Huomionarvoista kuitenkin on, että selvitysten mukaan varhaiskasvatushenkilöstön tietoisuus lasten tunteiden säätelystä ja näiden taitojen tukemisesta on hyvin sirpaleista, sillä teeman huomiointi alan eri koulutusasteilla, kuten yliopistoissa, ammatillisissa oppilaitoksissa (tai ammattiopistoissa) ja ammattikorkeakouluissa, on ollut kirjavaa (Määttä ym., 2017).

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

Lisäksi aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta varhaiskasvatushenkilöstön osaamisesta lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen tukena, on vasta vähän (esim. Denham ym., 2012). Tutkimuksissa on esitetty, että lasten tunteiden säätelyn tukeminen tulisi aloittaa varhaiskasvatushenkilöstön tietoisuuden lisäämisellä, sillä näin aikuiset eivät ainoastaan pysty hyödyntämään tietoa lapsia tukiessaan vaan myös mallintamaan omassa toiminnassaan tunteiden säätelyä ja näyttämään näin lapsille esimerkkiä, kuinka tunteita voidaan säädellä (Hoffmann ym., 2020). Lisää tietoa tarvitaan varhaiskasvatushenkilöstön käsityksistä lasten tunteiden säätelystä ja säätelytaitojen tukemisesta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelystä ja säätelytaidon kehittymisen tukemisesta. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, kuinka varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiin tunteiden säätelystä voidaan vaikuttaa käytäntöön integroidun koulutuskokonaisuuden avulla. Tutkimuksen aikana varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista kehittymistä ja tietoisuutta tunteiden säätelystä ja näiden taitojen tukemisesta tuettiin 4T-koulutuskokonaisuuden avulla (Koivuniemi ym., 2020). Koulutuksen tavoitteena oli lisätä tietoisuutta tunteiden säätelystä ja ohjata henkilöstöä tarkastelemaan tunteiden säätelyä varhaiskasvatuksen arjen tasolla. Koulutuskokonaisuus mallinsi tunnesäätelyprosessia ja auttoi varhaiskasvatushenkilöstöä tiedostamaan, tunnistamaan, tukemaan ja tarkkailemaan erilaisten tunteita herättävien tilanteiden syntyä ja kehittymistä varhaiskasvatuksen arjessa.

Varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset tunteiden säätelystä

Varhaiskasvatuksen kontekstissa henkilöstön käsityksiä tunteiden säätelystä ja näiden käsitysten vaikutuksista heidän toimintaansa on tutkittu vähän, mutta kouluympäristöön sijoituvissa tutkimuksissa on havaittu, kuinka opettajien käsitykset vaikuttavat heidän tapansa työskennellä ja toimia opettajana (Schultz ym., 2010; Wen ym., 2011). Opettajien käsityksillä tunteiden merkityksestä on tärkeä rooli opettajien tekemissä tulkinnoissa haasteita kohdatessaan. Näillä käsityksillä on myös keskeinen rooli tunteiden säätelystrategioiden käyttöönotossa ja siinä millainen vuorovaikutussuhde heidän ja lasten välille muotoutuu (Jiang, 2019). Esimerkiksi opettajan käsitykset empatiasta ja sen voimasta opettajantyössä on yhdistetty positiivisiin tulkintoihin ja empaattiseen lähestymistapaan tilanteissa, joissa lapset kohtaavat haasteita (Jiang ym., 2016). Lisäksi samassa tutkimuksessa opettajan käsitykset empatiasta ja empaattinen lähestymistapa yhdistettiin myönteisen opettaja-oppilassuhteen syntymiseen (Jiang ym., 2016). Myös Wen ja kollegat (2011) ovat tutkimuksessaan havainneet yhteyden opettajien käsitysten ja heidän käytännön toimintansa välillä. He havaitsivat, että opettajajohtoisuutta korostaneet opettajat kannustivat lapsia harvemmin oma-

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

aloitteisiin toimintoihin kuin opettajajohtoisuutta vähemmän korostaneet opettajat (Wen ym., 2011).

Pelkät käsitykset eivät kuitenkaan tarkoita, että näihin käsityksiin liittyviä teemoja tuettaisiin tietoisesti käytännössä. Esimerkiksi varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä koskevassa kyselytutkimuksessa havaittiin, että henkilöstö pitää tärkeänä muun muassa lasten sosiaalisten taitojen, tunnetaitojen, oppimisen ja hyvinvoinnin roolia heidän kehitykselleen (Papadopoulou ym., 2014). Samaisessa tutkimuksessa kuitenkin myös osoitettiin, että näitä tärkeinä pidettyjä taitoja ei kuitenkaan raportoitu systemaattisesti tuettavan varhaiskasvatuksen käytännön toiminnassa.

Tuomalla varhaiskasvatushenkilöstön käsitysten tueksi käytäntöön sidottua (teoreettista) tietoisuutta ja ymmärrystä omasta ja toisten toiminnasta on mahdollista tukea tärkeänä pidettyjen asioiden integroitumista käytännön toimintaan (Han, 2013). Tiedostamalla omaan toimintaan vaikuttavia tekijöitä ja lähtökohtia ymmärrys omaa ja toisten toimintaa kohtaan vahvistuu. Tämä puolestaan kasvattaa luottamusta omiin kykyihin, minkä on havaittu tukevan laadukkaan pedagogisen toiminnan toteuttamista (Oakes ym., 2018). Näin tietoisuuden lisääminen laadukkaan koulutuksen kautta voi mahdollistaa varhaiskasvatushenkilöstön käytännön toiminnan kehittymisen (Schultz ym., 2010) myös lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen näkökulmasta.

Lasten tunteiden säätelytaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Tunteiden säätely on yksilöllisesti kehittyvä, opittava taito, jonka kehittyminen vaatii harjoittelua ja erilaisia kognitiivisia taitoja, kuten tilanteiden arviointikykyä, kielellisten ohjeiden ymmärtämiskykyä ja kykyä tunnistaa tunteita (Koivula & Laakso, 2017). Tutkimukset osoittavat, että lasten temperamentti, neurobiologinen kypsyminen, käsitteellisen ymmärryksen kehittyminen sekä tarjolla oleva tuki vaikuttavat siihen, kuinka lapset tunteitaan säätelevät (Calkins ym., 2016; Fox & Calkins, 2003). Esimerkiksi Salan ja kollegoiden (2004) mukaan kehittymässä oleva lapsi ei vielä kykene aikuisen tavoin arvioimaan tilanteita ja niiden herättämiä tunteita tai hahmottamaan oman toimintansa pitkän tähtäimen vaikutuksia omaan ja toisten toimintaan. Myös Denham ja Weisberg (2004) korostavat, että esimerkiksi pienen lapsen, joka vielä opettelee nimeämään ja arvioimaan tunteitaan, on vaikeaa kyetä valitsemaan sopivia tunteiden säätelykeinoja itsenäisesti. Lapset siis tarvitsevat aikuisen ohjausta ja tukea oppiakseen tunteiden säätelytaitoja.

Tunteiden kanssasäätely

Tunteiden kanssasäätely, eli aktiivinen ja tietoinen lasten tunteiden säätelyn oppimista ohjaava tuki, on yksi avaintekijä lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen näkökulmasta

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

(Hadwin & Oshige, 2011; Silkenbeumer ym., 2018; Volet ym., 2009). Tunteiden säätelyn kontekstissa kanssasäätely on toimintaa, jossa tunteiden säätelytaidoiltaan taitavampi henkilö tukee toista henkilöä tunteiden säätelyssä tunteita herättävien tilanteiden aikana (Hadwin & Oshige, 2011; McCaslin, 2009). Tutkimusten mukaan kanssasäätely on lasten säätelytaitojen kehitystä tukevaa silloin, kun se perustuu sensitiiviseen sekä myönteisesti lapsen tunneviesteihin ja tarpeisiin vastaavaan vuorovaikutukseen (Gärtner, 2019; Karabay, 2019; Perry, 2019). Varhaiskasvatusarjen oppimistilanteissa kanssasäätelyllä voidaan viitata toimintaan, jossa varhaiskasvatuksen ammattilainen säätelö lapsen tunnekokemuksia ja -reaktioita yhdessä lapsen kanssa ja tukee näin lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittymistä (Kurki ym., 2016; Murray ym., 2015).

Lapsen tunteita voidaan kanssasäädellä esimerkiksi mallintamalla, avustamalla tai ohjaamalla lasta säätlemään tunnekokemuksiaan ja -ilmaisujaan. Mallintamalla varhaiskasvatuksen ammattilainen tukee lasta tunteita herättävässä tilanteessa omalla esimerkillään, kuten rauhallisella puheella tai vaikkapa näyttämällä, kuinka tilannetta voidaan muokata suotuisammaksi. Lisäksi lasta voidaan auttaa arvioimaan ja tulkitsemaan tilannetta kontekstin ja toisten ihmisten tavoitteiden näkökulmista tilanteen ratkaisemiseksi (Boekaerts & Pekrun, 2015; Denham ym., 2012; Silkenbeumer ym., 2018) ja tukea näin lasta omien ja toisten tunteiden ymmärtämisessä.

Edellä kuvattuja erilaisia kanssasäätelyn tapoja määritellään kohdistuvan kolmelle eri tasolle: tunteisiin, toimintaan ja ymmärrykseen, joista erityisesti tunteisiin ja ymmärrykseen kohdistuvaan tukeen tulisi tutkimusten mukaan kiinnittää entistä tietoisemmin huomiota (Kurki ym., 2016; Silkenbeumer ym., 2018). Kurjen ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvatusarjessa aikuisen tuki kohdistui useimmin lasten toiminnan ohjaukseen kuin esimerkiksi tunteiden sanoittamiseen tai käsittelyyn. Tunteisiin kohdistetun tuen on kuitenkin havaittu luovan vahvaa pohjaa lasten tunteiden säätelyn strategioiden omaksumiseen ja käyttämiseen (Denham ym., 2012; Izard, 2009).

Aikaisempi tutkimus viittaa siihen, että laadukas tunteiden kanssasäätely ei kohdistu ainoastaan yksittäisiin tunteita herättäviin tilanteisiin ja näiden tilanteiden kontrollointiin. Tämä havainnollistui muun muassa Kurjen ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin varhaiskasvatushenkilöstön aktiivista tarkkailua lasten kohtaamien sosioemotionaalisten haasteiden aikana. Kurki kollegoineen havaitsi, että aikuisen aktiivinen tarkkailu tilanteen aikana ja tarjotun tuen jälkeen ohjasivat lapsia myönteisten strategioiden käyttöön, kun taas heikomman tarkkailun tuloksena lapset usein jatkoivat epäsuotuisien strategioiden käyttöä, vaikka aikuiset olivatkin asiasta jo huomauttaneet. Lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittymistä näyttäisikin tukevan se, että aktiivisen tuen tarjoamisen lisäksi lapsen toimintaa ja tuen vaikutusta tarkkaillaan

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

aktiivisesti, ei ainoastaan haastavan tilanteen aikana, mutta myös tuen tarjoamisen sekä tilanteen ratkeamisen jälkeen (Kurki ym., 2018; van de Pol ym., 2010).

Varhaiskasvatushenkilöstön tietoisuus tunteiden kanssasätelyn taustalla

Varhaiskasvatushenkilöstö ja heidän käsityksensä, uskomuksensa ja tietoisuutensa ovat avainasemassa lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksen tukemisessa varhaisvuosina (Denham ym., 2012; Karabay, 2019; Määttä ym., 2017; Whitebread & Basilio, 2012). Erityisesti tietoisuus, jolla tämän tutkimuksen yhteydessä viitataan varhaiskasvatushenkilöstön omien tunteiden säätelyn ja kanssasätelyn tapojen sekä lasten tunteiden säätelyprosessien teoreettiseen ja käytännön tason ymmärrykseen, voi vaikuttaa monin tavoin varhaiskasvatushenkilöstön toimintaan. Esimerkiksi henkilöstön vahva tietopohja luo luottamusta omiin kykyihin ja voi näin tukea laadukkaana pedagogisen toiminnan toteuttamista (Oakes, ym., 2018). Toisaalta tietoisuus ja teoreettinen ymmärrys tunteiden säätelystä tarjoavat aikuisille myös monipuolisen kanssasätelyn strategiavaraston. Näin mahdollistuu oikea-aikainen ja lasten tarpeisiin ja taitotasoon vastaavien kanssasätelytapojen valinta (Kurki ym., 2016), mutta myös monipuolinen kanssasätely, jolla on mahdollisuuksia vaikuttaa lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymiseen muun muassa edistämällä lasten tunnetietoisuuden rakentumista ja säätelytapojen laajempaa valikoimaa (Silkenbeumer ym., 2018).

Lisäksi lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen kannalta olennaisten tunteiden säätelyä vaativien tilanteiden ja haasteiden tunnistaminen (Boekaerts & Pekrun, 2015) mahdollistuu varhaiskasvatushenkilöstön tietoisuuden ja teoreettisen ymmärryksen avulla. On kuitenkin havaittu, että tunteiden säätelytaitojen oppimista mahdollistavia tilanteita voi olla haastava tunnistaa varhaiskasvatusarjen tilanteissa. Esimerkiksi Kirvesniemi kollegoineen (2019) tutki, kuinka suomalaisissa päiväkodeissa työskentelevä varhaiskasvatushenkilöstö tukee lapsia erilaisten sosioemotionaalisten haasteiden aikana, ja havaitsi, että varhaiskasvatusarjen oppimisen tilanteita on haastava tunnistaa ja erityisesti hiljaisten lasten toiminta ja tarpeet ovat vaarassa jäädä vähemmälle huomiolle.

Tutkimuksissa on esitetty, että varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisen kehittymisen tukemisella voidaan vaikuttaa heidän teoreettisen ja käytännöllisen osaamisensa vahvistamiseen (Brunsek ym., 2020) ja auttaa heitä myös käytännön työn toteutuksessa. Ammatillisen kehittymisen tukeminen edellyttää koulutuskokonaisuuksia, joissa tuetaan tiedon syvällistä oppimista, mikä auttaa tiedon soveltamista käytännössä (Bransford ym., 2000; Sawyer, 2014). Näiden lisäksi ammatillista kehittymistä voidaan tukea selkeillä tavoitteilla ja suunnitelmallisella koulutussuunnittelulla, jossa annetaan aikaa oman toiminnan ja oppimisen reflektointiin (Winne & Hadwin, 2008; Zimmerman, 2002).

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

Ammatillisen kehittymisen tukemisen näkökulmasta on myös tarpeellista pohtia opittavan asiasisällön laajuutta. Jos kyseessä on hyvin suppea ja konkreettinen asiasisältö, lyhyemmät koulutuskokonaisuudet voivat olla toimivampia näiden asiasisältöjen omaksumiseen (Brunsek ym., 2020). Toisaalta, jos tavoitteena on lasten laajempien taitokokonaisuuksien tukeminen, esimerkiksi sosiaaliset taidot tai tunteiden säätely, erityisesti pidemmälle ajanjaksolle sijoitetut ammatillista kehittymistä tukevat koulutuskokonaisuudet ovat tarpeen (Brunsek ym., 2020). Pidemmät koulutuskokonaisuudet mahdollistavat kokonaisvaltaisen oppimisen tukemisen ja asiasisältöjen viemisen lähemmäksi käytännön työtä. Näin ne tukevat paremmin käytännön kehittämistä.

Lisäksi, jos ammatillisen kehittymisen tukemiseen tähtäävän koulutuksen tavoitteena on uuden tiedon integroiminen käytäntöön, jossa työskentely tapahtuu tiimeissä, on koulutuksissa hyvä myös mahdollistaa tiimien oppiminen sekä luottamuksellisen ilmapiirin muotoutuminen (Miyake & Kirschner, 2014; Näykki ym., 2014). Tukemalla tiimeissä käytävää keskustelua sekä reflektointia ja ratkaisukeskeistä ajattelua on mahdollista auttaa tiimin jäseniä yhdessä huomaamaan tiimissä olevaa osaamista sekä muodostamaan yhteistä ymmärrystä käsiteltävästä asiasta. Tämä puolestaan voi omalta osaltaan tukea luottamuksellisen työskentelyilmapiirin muodostumista, minkä on havaittu mahdollistavan käytännön tasolla tapahtuvan toiminnan kehittämistyön (Harkoma, 2018).

Näihin teoreettisiin lähtökohtiin pohjaten tässä tutkimuksessa on kehitetty tutkimusperustainen 4T-toimintamalli (tiedosta, tunnista, tue ja tarkkaile), jota on myös hyödynnetty osana tätä tutkimusta. Toimintamalli tukee varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista kehittymistä lisäämällä heidän tietoisuuttaan ja teoreettista ymmärrystään lasten tunteiden säätelystä, auttaa heitä tunnistamaan erilaiset varhaiskasvatusarjen oppimistilanteet sekä mahdollistaa tiimeissä tapahtuvan yhteisen tiedonrakentamisen ja oppimisen. Mallin tavoitteena on auttaa varhaiskasvatushenkilöstöä tukemaan monipuolisesti lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä kanssasäätelijän roolissa sekä tarkkailemaan lasten toimintaa aktiivisesti, jotta tunteiden säätelyn tuen tarve ja myös lasten oppimisen kannalta tärkeät onnistumiset havaittaisiin helpommin. Toimintamallin rakenne kuvataan tarkemmin tutkimusasetelman kuvauksen yhteydessä.

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelystä ja näiden taitojen tukemisesta osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ja tutkia, muuttuvatko heidän käsityksensä käytäntöön integroidun koulutuskokonaisuuden aikana. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

Millaisia käsityksiä varhaiskasvatushenkilöstöllä on lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä?

Kuinka varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset lasten tunteidensäätelytaitojen tukemisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä muuttuivat käytäntöön integroidun koulutuskokonaisuuden aikana?

Tutkimusmenetelmä

Osallistujat

Tutkimukseen osallistui 36 varhaiskasvatuksen työntekijää yhdestätoista (11) suomalaisesta päiväkodista. Jokaisesta päiväkodista mukaan osallistuivat yhden lapsiryhmän työntekijät, jotka pysyivät samana koko tutkimuksen ajan. Tutkimukseen osallistuvia tiedotettiin tutkimuksesta etukäteen ja heille annettiin myös tutkimuksen tietosuojailmoitus. Osallistujia muistutettiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja siitä pystyi kieltäytymään missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2019). Kaikki tutkimukseen osallistuneet työntekijät antoivat kirjallisen suostumuksensa aineiston tutkimuksellista jatkokäyttöä varten. Lupa tutkimuksen toteuttamiseen pyydettiin myös kunnan varhaiskasvatuksesta vastaavalta taholta sekä osallistuvien päiväkotien johtajilta.

Tutkimukseen osallistuneet päiväkodit jaettiin sattumanvaraisesti koe- ja verrokkiryhmään. Koeryhmään sijoittui osallistujia viidestä (5) päiväkodista ($f = 15$) ja verrokkiryhmään kuudesta (6) päiväkodista ($f = 21$). Tutkimuksen osallistujat olivat ammattinimikkeiltään varhaiskasvatuksen opettajia ($f = 17$, joista 7 koeryhmän edustajia ja 10 verrokkiryhmän edustajia), varhaiskasvatuksen hoitajia ($f = 15$, joista 7 koeryhmän edustajia ja 8 verrokkiryhmän edustajia) ja varhaiskasvatuksen erityisavustajia ($f = 4$, joista 1 koeryhmän edustaja ja 3 verrokkiryhmän edustajia). Koe- ja verrokkiryhmäläisten koulutustaustat on tarkemmin kuvattu taulukossa 1. Varhaiskasvatusalan työkokemusta koeryhmän edustajilla oli suurimmalla osalla alle 10

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

vuotta (5 vuotta [f = 6], 6–10 vuotta [f = 5] tai 26–30 vuotta [f = 1]). Verrokkiryhmän edustajilla alan työkokemusta oli hieman enemmän koeryhmäläisiin verrattuna (alle 5 vuotta [f = 4], 6–10 vuotta [f = 4], 11–15 vuotta [f = 2], 16–20 vuotta [f = 1], 21–25 vuotta [f = 5] tai yli 30 vuotta [f = 5]).

TAULUKKO 1 Koe- ja verrokkiryhmän koulutustaustat

<i>KOULUTUSTAUSTA/RYHMÄ</i>	<i>KOERYHMÄ</i>	<i>VERROKKIRYHMÄ</i>	<i>YHTEENSÄ</i>
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto	1	0	1
Kasvatustieteiden maisterin tutkinto	1	2	3
Sosionomi (AMK)	3	3	6
Lähihoitajan/lastenhoitajan/Päivähoitajan tutkinto	7	9	16
Sosiaalikasvattajan tutkinto	0	1	1
Lastentarhanopettajan opistotason tutkinto	2	4	6
Muu	1	2	3

Tutkimusasetelma

Tutkimus toteutettiin 16 viikkoa kestäväällä ajanjaksolla (Kuvio 1). Tutkimusasetelma koostui alku- ja loppumittauksista, jotka toteutettiin viikkojen 1–2 ja 15–16 aikana. Verrokkiryhmään sijoitetut päiväkodit osallistuivat ainoastaan alku- ja loppumittauksiin. Viikkojen 3–14 aikana verrokkiryhmä ei osallistunut 4T-toimintamalliin liittyviin koulutuksiin, vaan pääsi tutustumaan toimintamalliin tarkemmin vasta loppumittauksen jälkeen.

Koeryhmän osallistujat kävivät viikkojen 3–14 aikana läpi 4T-toimintamallin, joka on itsenäisesti suoritettava, käytäntöön integroitu ja työn oheen soveltuva tutkimusperustainen koulutuskokonaisuus. 4T-toimintamallin avulla vietiin teoreettista tietoa lasten tunteiden säätelystä ja näiden taitojen tukemisesta varhaiskasvatushenkilöstölle ja pyrittiin näin tekemään tunteiden säätely tutummaksi niin käsitteellisellä kuin myös käytännön tasolla. Toimintamalli piti sisällään kaikkiaan viisi (5) eri vaihetta, joiden aikana varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista kehittymistä tuettiin erilaisten teksti- ja videopohjaisten koulutusmateriaalien sekä havainnointi- ja reflektointitehtävien avulla. Jokainen toimintamallin vaihe piti sisällään kolme (3)

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

osavaihetta: (a) aiheeseen ja vaiheeseen tutustuminen, (b) käytännön havainnointitehtävät ja (c) vaiheen purku ryhmässä tapahtuvien reflektiokeskustelujen avulla. Toimintamallissa huomioitiin oppimisen itsesäätelylle ominaisia rakenteita ja vaiheita (Winne & Hadwin, 2008; Zimmerman, 2002), joiden avulla henkilöstöä kannustettiin tavoitteelliseen ja suunnitelmalliseen toimintaan sekä jatkuvaan oman toiminnan arviointiin ja toiminnan edelleen kehittämiseen yksin ja yhdessä kollegoiden kanssa. Lisäksi tiimien oppimista tuettiin jokaiseen vaiheeseen sijoitetun reflektiivisen ryhmätehtävän avulla (osavaihe c).



KUVIO 1 Tutkimusasetelma (a = osavaihe a, b = osavaihe b ja c = osavaihe c)

Koeryhmä aloitti 4T-toimintamallin läpikäynnin orientaatiokoulutuksella (Vaihe 1, osavaihe a), jonka aikana tutkijat esittelivät toimintamallin ja sen yleiset tavoitteet ja teemat koeryhmän jäsenille. Koulutuksen jälkeen koeryhmä eteni toimintamallin vaiheesta toiseen itsenäisesti työnsä ohella. Vaiheen 2 teemana oli varhaiskasvatusarjen oppimistilanteiden sekä lasten yksilöllisten tunteiden säätelytapojen tunnistaminen. Vaiheen 3 teemoina olivat lasten lähettämät viestit tunteiden säätelyn tuen tarpeesta, lämmin ja sensitiivinen ilmapiiri sekä erilaisten tunteiden kanssasäätelyn tapojen tunnistaminen. Vaiheen 4 teemana oli varhaiskasvatusarjen tilanteiden kokonaisvaltaisen ja jatkuvan havainnoinnin ja arvioinnin merkityksen oivaltaminen lapsen tunteiden säätelytaitojen oppimiselle. Vaiheen aikana keskityttiin tiedostamaan, että tunteiden säätelyn oppiminen on prosessi, mikä edellyttää, että toiminnan seurauksia seurataan myös tilanteen jälkeen, sillä tunnetilat ja kokemukset voivat vaikuttaa lapsen toimintaan pitkäänkin. Vaiheen 5 teemana oli oman oppimisen arviointi ja tulevaisuuden toiminnan suunnittelu päiväkodeissa tapahtuvien ryhmäkeskusteluiden avulla. Keskustelurungon avulla koulutukseen osallistujat saivat mahdollisuuden pohtia olemassa olevia käytäntöjään varhaiskasvatusarjen tarjoamien oppimistilanteiden hyödyntämisessä nimenomaan lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen näkökulmasta.

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

Osallistujat saivat selkeät ohjeet toimintamallin läpikäymiseksi, ja kaikki toimintamalliin liittyvät tehtävät ja materiaalit löytyivät Moodle verkko-oppimisympäristöstä, johon vain koeryhmän jäsenillä oli pääsy. Tutkijat avustivat osallistujia toimintamallin käytössä toimimalla teknisenä tukena ja käymällä kaksi (2) kertaa testauksen aikana vierailulla päiväkodeissa. He myös keräsivät osallistujien palautetta toimintamallin toimivuudesta. Vaikka toimintamalli tarjosi hyvin yksityiskohtaiset ohjeistukset etenemistä varten, osallistujat saivat silti vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka paljon he hyödynsivät yksilö- ja ryhmätyöskentelyä 4T-toimintamallin läpikäymisen aikana. Osa osallistujista kävi kaikki materiaalit läpi yhdessä työtiiminä ryhmäkeskusteluiden avulla, kun taas osa osallistujista työskenteli ryhmässä ainoastaan silloin, kun toimintamallin ohjeistus niin edellytti.

Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto koostuu alku- ja loppumittauksista, jotka toteutettiin videostimuloitujen online-kyselylomakkeiden muodossa (Coffey, 2014). Kyselyt toteutettiin päiväkotien omissa tiloissa tutkijoiden mukanaan tuomilla välineillä (kannettavat tietokoneet sekä tabletit videoiden katsomista varten). Jokainen tutkimukseen osallistuja vastasi kyselyihin itsenäisesti tutkijan valvoessa tilannetta ja toimiessa tarvittaessa teknisenä tukena.

Sekä alku- että loppumittaukset pitivät sisällään kolme osiota (Liite 1). Ensimmäisessä osiossa kerättiin vastaajien perustietoja (mm. työkokemus ja koulutustausta). Toisessa osiossa kartoitettiin varhaiskasvatushenkilöstön aiempaa tuntemusta ja käsityksiä tunteiden säätelyn teemoista. Kolmannessa osiossa videostimuloidun kyselyrunгон avulla selvitettiin tarkemmin, kuinka hyvin aidoista arjen tilanteista tunnistettiin erilaisia tunteiden säätelyyn ja näiden taitojen tukemiseen liittyviä seikkoja. Videostimulus muodostui niin alku- kuin lopputestissä kolmesta erilaisesta videosta, jotka tutkijat olivat kuvanneet aidoissa päiväkotiympäristöissä (yhteensä kuusi erilaista videota tutkimusasetelman aikana). Osallistujien tehtävänä oli heille annetun kysymysrunгон avulla arvioida tilanteen tapahtumia tunteiden säätelyn näkökulmasta (Kysymys 10, Liitteessä 1).

Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti kyselyn toisessa osassa esitettyyn kysymykseen, jossa selvitettiin, mitä osallistujat pitivät tärkeänä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta ja miksi. Kyselyssä kysymys oli muotoiltu seuraavalla tavalla: *Kuvaile, mitkä asiat ovat sinun mielestäsi lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta tärkeitä ja perustelee, miksi* (Kysymys 9, Liitteessä 1).

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

Osallistujien vastaukset olivat luonteeltaan lyhyitä, useimmiten muutamien lausein kirjoitettuja kuvauksia vastaajien käsityksistä ja tärkeinä pitämistä asioista. Osassa vastauksista kokonaisia lauseita ei käytetty, vaan ajatukset oli listattu hyvin lyhyesti ranskalaisin viivoin. Perusteluja vastauksille ei aina esitetty, vaikka tehtävänannossa näin pyydettiin tekemään. Perustelut vastauksille toi esiin alkutestissä 50,0 % vastaajista (f = 18) ja lopputestissä 58,3 % vastaajista (f = 21).

Aineiston käsittely ja analyysin kulku

Tutkimusaineisto analysoitiin hyödyntäen aineistoon pohjautuvan sisällönanalyysin menetelmiä (Hsieh & Shannon, 2005). Ennen analyysia aineistosta poistettiin kaikki osallistujien tunnistetiedot (TENK, 2019). Alku- ja loppumittauksen vastaukset analysoitiin erikseen, aloittaen alkumittauksen tuloksista ja myöhemmin hyödyntäen samaa analyysitaulukkoa loppumittauksen vastausten analysoinnissa.

Tulosten analysointi aloitettiin tutustumalla aineistoon ja merkitsemällä ylös vastauksissa toistuvia asioita ja teemoja. Tämän jälkeen tutkijat keskustelivat yhdessä aineistosta ja tekemistään havainnoista peilaten niitä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja erityisesti tunteiden kanssasäätelyn tutkimuksissa esiin nousseisiin teemoihin, jotka olivat 4T-toimintamallissa vahvasti esillä. Vastaukset pystyttiin jakamaan karkeasti kahden (2) pääteeman alle, jotka kuvasivat osallistujien tärkeinä pitämiä asioita lasten tunteiden säätelytaitojen näkökulmasta: (a) oppimisympäristö ja ilmapiiri sekä (b) tunteiden säätelyn tuki.

Oppimisympäristön ja ilmapiirin suhteen osallistujat nostivat vastauksissaan esiin monipuolisesti teemoja, jotka pystyttiin luokittelemaan viideksi (5) alakategoriaksi. Näitä olivat aikuisen sensitiivinen läsnäolo ja vuorovaikutus, aikuisen esimerkki, turvallisuus, lapsen oikeus kaikkiin tunteisiin sekä resurssit. Aikuisen sensitiivinen läsnäolo ja vuorovaikutus -kategoriaan sijoitettiin vastauksia, joissa mainittiin joko *“aikuisen läsnäolo”* tärkeänä seikkana tai vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja nostettiin esiin esimerkiksi korostamalla aikuisen *“suvaitsevuutta ja empaattisuutta”* tai *“lämmintä vuorovaikutusilmapiiriä”*. Vastaukset, joissa puolestaan tuotiin esiin *“aikuisen esimerkki, miten aikuinen käyttäytyy eri tunteiden aikana, kun lapsi tarkkailee”* tai kuinka *“esimerkin voima on suuri”*, sijoitettiin aikuisen esimerkki -kategoriaan. Turvallisuutta kuvaavat vastaukset korostivat usein lapsen turvallisuuden tunnetta eri tavoin, kuten *“turvallinen oppimisympäristö”*, *“lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja pystyy näin näyttämään tunteensa”*. Lapsen oikeus kaikkiin tunteisiin tuotiin esiin usein hyvin yksinkertaisesti mainitsemalla tämä asia suoraan *“lapsella on oikeus kaikkiin tunteisiin”* tai *“lapsi saa näyttää tunteensa”*. Resursseja kuvaavissa vastauksissa tuotiin esiin erilaisia päiväkotien resursseihin

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

liittyviä asioita, kuten aika ja henkilöstöresurssit, *“aikuisia oltava riittävästi ryhmässä, ja heillä tarvittava aika”*.

Kanssasäätelyn pääkategoriassa esiin nostettiin kolme (3) alakategoriaa: aikuisen yleinen tuki, tunteiden nimeäminen ja sanoittaminen sekä tunteista/tilanteesta keskustelu. Aikuisen yleistä tukea kuvaavissa vastauksissa korostettiin aikuisen tuen merkityksellisyyttä, mutta varsinaisia tuen strategioita tai tarkempia tuen tapoja ei nimetty, vaan vastaukset jäivät hyvin yleiselle tasolle: *“aikuisen tulisi puuttua lasten häiriökäyttäytymiseen”, “osa lapsista tarvitsee paljon aikuisen tukea ja ohjausta”*. Tunteiden nimeäminen ja sanoittaminen -kategoriaan sijoittuivat vastaukset, joissa näiden tärkeyttä korostettiin muun muassa mainitsemalla, kuinka *“lasten tulee oppia nimeämään tunteitaan, koska..”* tai *“ensin olisi tärkeää oppia nimeämään ja tunnistamaan erilaisia tunteita”*. Tunteista/tilanteesta keskustelu -kategoriaan sijoittuneet vastaukset korostivat lapsen kanssa käytävän keskustelun tärkeyttä muun muassa kertomalla, että *“aikuinen käy tilanteet lapsen kanssa läpi”* ja *“tilanteita on hyvä käydä läpi aikuisen avustuksella”*.

Seuraavassa analyysin vaiheessa tutkijat luokittelivat aineiston luotujen kategorioiden avulla. Kumpikin tutkija luokitteli aineistot itsenäisesti, jonka jälkeen tutkijoiden tekemät luokittelut tuotiin rinnakkain analyysin luotettavuuden varmistamiseksi. Cohenin kappa -arvo laskettiin tutkijoiden tekemien luokitteluiden pohjalta. Merkittävä vastaavuus saavutettiin seuraavien alakategorioiden osalta: Aikuisen sensitiivinen läsnäolo ja vuorovaikutus ($\kappa = .827$), aikuisen esimerkki ($\kappa = .863$), turvallisuus ($\kappa = .916$), lapsen oikeus kaikkiin tunteisiin ($\kappa = .879$), aikuisen tuki ($\kappa = .819$) sekä tunteiden nimeäminen ja sanoittaminen ($\kappa = .912$). Hyvä vastaavuus saavutettiin lopuissa kategorioissa, jotka olivat resurssit ($\kappa = .644$) ja tunteista/tilanteesta keskustelu ($\kappa = .745$). Lopuksi tutkijat neuvottelivat merkitsevyydestä niiden aineistokohtien osalta, joissa mielipiteet olivat eriävät. Näin päästiin lopulta yhteneväiseen ymmärrykseen aineiston analyysistä.

Tulokset

Tutkimuksen tulokset esitellään kuvaamalla ensin, mitä alkutestin tulokset kertovat varhaiskasvatushenkilöstön käsityksistä lasten tunteiden säätelystä ja näiden taitojen tukemisesta osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa (tutkimuskysymys 1). Tämän jälkeen tarkastellaan, kuinka varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset lasten tunteiden säätelystä muuttuivat käytäntöön integroidun koulutuskokonaisuuden aikana (tutkimuskysymys 2).

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

Varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä

Alkutestin tulokset osoittavat, että tutkimuksen osallistujat pitivät varhaiskasvatushenkilöstön tarjoaman *tunteiden säätelyn tukea* tärkeänä osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Kyselyyn vastanneista noin 72 % (f = 26) toi tämän esille alkutestin yhteydessä. Tarkemmin tarkasteltuna esiin nousi erityisesti *tunteiden nimeäminen ja sanoittaminen*, jonka toi esille 58 % (f = 21) vastaajista. *Tunteista ja tilanteista keskustelemista* korosti kuitenkin vain 31 % (f = 11) vastaajista.

Oppimisympäristöön ja ilmapiiriin liittyviä tekijöitä korostettiin alkutestin vastauksissa vähemmän kuin tunteiden tukemiseen liittyviä tekijöitä (67 %, f = 24). Näistä teemoista *lapsen oikeuden kaikkiin tunteisiin* mainitsi tärkeänä 39 % (f = 14) vastaajista, ja 33 % (f = 12) vastaajista korosti *aikuisen sensitiivisen läsnäolon ja vuorovaikutuksen* merkitystä. *Turvallisen oppimisympäristön merkitystä* korosti noin 17 % (f = 6) vastaajista, *aikuisen esimerkin* tärkeyttä noin 14 % (f = 5) vastaajista sekä *päiväkotien resursseihin* liittyviä tekijöitä noin 6 % (f = 2) vastaajista.

Kun siirryttiin tarkastelemaan koe- ja verrokkiryhmän alkutestituloksia, havaittiin, että oppimisympäristöön ja ilmapiiriin liittyvien tekijöiden osalta ryhmien välillä ei ilmennyt eroja, sillä yhtä suuri prosentuaalinen osa vastaajista nosti näihin liittyviä tekijöitä esille vastauksissaan (koeryhmäläisistä 66.7 % sekä verrokkiryhmäläisistä 66.7 %). Tunteiden säätelyyn liittyviä tekijöitä korostettiin myös molemmissa ryhmissä, koeryhmässä 66.7 % ja verrokkiryhmässä 76.2 % (Taulukko 2). Näiden laajempien kokonaisuuksien sisällä esiintyi kuitenkin pieniä eroavaisuuksia ryhmien välillä. Oppimisympäristöön ja ilmapiiriin liittyvissä vastauksissa aikuisen sensitiivinen läsnäolo ja vuorovaikutus, lasten turvallisuuden tunne, lapsen oikeus kaikkiin tunteisiin sekä resurssien merkitys korostui hieman enemmän verrokkiryhmäläisten vastauksissa. Aikuisen esimerkin tärkeyttä korostettiin puolestaan enemmän koeryhmäläisten vastauksissa. Aikuisen tuen merkitystä korostettiin molemmissa ryhmissä, mutta niin aikuisen yleisen tuen merkitys kuin myös tunteiden ja tilanteiden nimeäminen ja sanoittaminen sekä tunteista ja tilanteista keskustelukin tuotiin useammin esiin verrokkiryhmäläisten vastauksissa (Taulukko 3).

Alkutestien laadullisen tarkastelun perusteella havaittiin, että niin koe- kuin verrokkiryhmäläisten vastauksissa korostuivat yleisen tason kuvaukset lasten tunteiden säätelystä ja tunteiden säätelyn tuesta. Vastauksissa tunteiden säätelyä ja tunteiden säätelyn tuen tapoja kuvattiin muun muassa termeillä tunnetaidot, tunnesäätelytaidot, tunteiden säätely, aikuisen tuki, läsnäolo, tunteiden näyttäminen, tunteiden nimeäminen ja tunteiden sanoittaminen. Oppimisympäristöön ja ilmapiiriin sekä kanssasäätelyyn

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

liittyviä asioita vastaajat toivat alkutestissä esille monipuolisesti, mutta vastausten perustelut jäivät kuitenkin puuttumaan tai niitä avattiin hyvin yleisellä tasolla. Tunteiden säätelytaitojen hyödyt ja edut todettiin kuitenkin erittelemättä tarkemmin, miksi juuri esille tuotu seikka on tärkeä tai miten se konkreettisesti vaikuttaa tunteiden säätelyyn. Lisäksi vastaukset osoittavat, että tunteiden säätelyn termistöä, kuten kanssasäätelyä tai erilaisia kanssasäätelyn tuen strategioita, hyödynnettiin niukasti ja esimerkiksi tunteiden sanoittamista ja nimeämistä perusteltiin seuraavalla tavalla:

"Lasten tulee saada näyttää tunteensa ja oppia nimeämään tunteitaan. Tunteiden nimeämisen avulla, lapsi oppii tunnistamaan tunteensa ja oppii hallitsemaan tunteitaan. Tunteiden hallintaan lapsi tarvitsee aikuisen tukea."

(Verrokkiryhmä 4, alkutesti)

Samoin turvalliseen ilmapiiriin viittaavat perustelut jäivät yleiselle tasolle, ja niissä korostettiin, että turvallinen ilmapiiri mahdollistaa lapsille kaikkien tunteiden näyttämisen ilman pelkoa.

"Kun lapsi tuntee olonsa turvalliseksi hän pystyy silloin näyttämään kaikki tunteensa, niin ilot kuin surutkin. Lapsen ei tarvitse pidätellä itseään vaan voi olla avoin ja täysin oma itsensä."

(Koeryhmä 2, alkutesti)

Varhaiskasvatushenkilöstön käsitysten muutos lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä käytäntöön integroidun koulutuskokonaisuuden jälkeen

Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksissä tapahtunutta muutosta tarkasteltiin vertailemalla koe- ja verrokkiryhmän välisiä alku- ja lopputestien tuloksia. Erityisesti koeryhmän vastauksissa havaittiin niin määrällisiä kuin laadullisiakin muutoksia. Oppimisympäristön ja ilmapiirin merkitystä korosti lopputestissä 86.7% vastaajista (f = 13), kun alkutestissä vastaava luku oli ollut 66.7 % (f = 10). Verrokkiryhmäläisten osalta luvut pysyivät lähes samana, lopputestissä 61.9 % (f = 13) ja alkutestissä 66.7% (f = 14). Tunteiden säätelyn tukeen liittyviä tekijöitä korostettiin molemmissa ryhmissä enemmän. Koeryhmäläisistä tunteiden säätelyn tuen tärkeyttä korosti lopputestissä 93.3 % (f = 14) (alkutestissä 66.7 %, f = 10). Verrokkiryhmässä havaittu muutos oli pienempi, lopputestissä 80.9 % vastaajista (f = 17) (alkutestissä 76.2 %, f = 16). (Taulukko 2).

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

TAULUKKO 2 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset tunteiden säätelyn tuesta ja näihin vaikuttavista tekijöistä Oppimisympäristön ja ilmapiirin sekä Tunteiden kanssasätelyn yläkategorioissa

RYHMÄ	ALKUTESTI: Oppimisympäristö ja ilmapiiri		LOPPUTESTI: Oppimisympäristö ja ilmapiiri		ALKUTESTI: Tunteiden säätelyn tuki		LOPPUTESTI: Tunteiden säätelyn tuki	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Koeryhmä	10	66.7	13	86.7	10	66.7	14	93.3
Verrokkiryhmä	14	66.7	13	61.9	16	76.2	17	80.9

Tarkemmassa tulosten tarkastelussa havaittiin käsitysten muutos koeryhmässä nimenomaan aikuisen läsnäolon ja lämpimän vuorovaikutuksen osalta. Koeryhmäläisistä asian toi esille lopputestissä 73.3 % (f = 11) vastaajista (alkutestissä 26.7 %, f = 4). Verrokkiryhmäläisillä vastaava luku lopputestissä oli sama kuin alkutestissäkin 38.1 % (f = 8). Pienempiä eroja koe- ja verrokkiryhmän välillä havaittiin liittyvän käsityksiin, joissa korostettiin lapsen oikeutta kaikkiin tunteisiin. Lapsen oikeuden kaikkiin tunteisiin toi koeryhmäläisistä esille lopputestissä 33.3 % (f = 5) (alkutestissä 26.7 %, f = 4). Vastaavasti verrokkiryhmäläisten vastauksissa lopputesteissä lapsen oikeus kaikkiin tunteisiin tuotiin esiin harvemmin alkutestin tuloksiin verrattuna 33.3 % (f = 7) (alkutestissä 47.6 %, f = 10). Eroja ei juurikaan havaittu luokitteluissa, jotka liittyivät turvallisen ilmapiirin luomiseen tai resursseihin. Turvallinen ilmapiiri nähtiin tärkeämpänä molempien ryhmien lopputestien vastauksissa alkutestien vastauksiin verrattuna. Koeryhmässä lopputestissä tämän toi esille 20 % (f = 3) vastaajista (alkutestissä 6.7 %, f = 1). Vastaavat luvut verrokkiryhmässä olivat lopputestin osalta 42.9 % (f = 9) (alkutesti 28.6 %, f = 6). Resurssien osalta havaittiin myös pientä lisääntymistä niin koeryhmän (alkutesti f = 1, 6.7 %, lopputesti f = 2, 13.3 %) kuin verrokkiryhmänkin osalta (alkutesti f = 1, 4.8 %, lopputesti f = 2, 9.5 %) (Taulukko 3).

Tunteiden säätelyn tukeen liittyviä vastauksia tarkasteltaessa havaittiin puolestaan, että erityisesti koeryhmäläisten lopputestien vastauksissa korostettiin enemmän kanssasätelyn tukeen liittyviä seikkoja, kun taas verrokkiryhmäläisten vastauksissa havaittiin pientä laskua useamman alakategorian alku- ja lopputestien välillä. Koeryhmäläisten lopputestien vastauksissa 93.3 % (f = 15) vastaajista korosti aikuisen yleiseen kanssasätelyn tukeen liittyviä seikkoja (alkutestissä vastaavat luvut 60 %, f = 9). Verrokkiryhmässä vastaavat luvut olivat lopputestin osalta 81 % (f = 17), eli pientä nousua oli havaittavissa myös heidän osaltaan alkutestiin verrattuna (alkutestissä

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

vastaavat luvut 71.4 %, $f = 15$). Tunteiden ja tilanteiden nimeämisen ja sanoittamisen toi koeryhmäläisistä esiin 60 % ($f = 9$) vastaajista (alkutestissä vastaava luku 53.3 %, $f = 8$). Vastaavat luvut verrokkiryhmän vastaajilla olivat lopputesteissä 57.1 % ($f = 12$), osoittaen pientä laskua alkutestin tuloksiin verrattuna (alkutestissä vastaavat luvut 61.9 %, $f = 13$). Tunteista ja tilanteista keskustelua korostettiin molemmissa ryhmissä vähäisesti. (Taulukko 3).

TAULUKKO 3 Koe- ja verrokkiryhmän tärkeinä pitämät tunteiden säätelyn tukeen liittyvät teemat alku- ja lopputesteissä

<i>KATEGORIAT</i>		<i>ALKUTESTI</i>		<i>LOPPUTESTI</i>	
<i>Oppimisympäristö ja ilmapiiri</i>	<i>Ryhmä</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Aikuisen sensitiivinen läsnäolo ja vuorovaikutus	Koeryhmä	4	26.7	11	73.3
	Verrokkiryhmä	8	38.1	8	38.1
Aikuisen esimerkki	Koeryhmä	4	26.7	3	20
	Verrokkiryhmä	1	4.8	4	19
Turvallisuus	Koeryhmä	1	6.7	3	20
	Verrokkiryhmä	6	28.6	9	42.9
Lapsen oikeus kaikkiin tunteisiin	Koeryhmä	4	26.7	5	33.3
	Verrokkiryhmä	10	47.6	7	33.3
Resurssit	Koeryhmä	1	6.7	2	13.3
	Verrokkiryhmä	1	4.8	2	9.5

<i>KATEGORIAT</i>		<i>ALKUTESTI</i>		<i>LOPPUTESTI</i>	
<i>Tunteiden säätelyn tuki</i>	<i>Ryhmä</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Aikuisen yleinen tuki	Koeryhmä	9	60	14	93.3
	Verrokkiryhmä	15	71.4	17	81
Tunteiden nimeäminen ja sanoittaminen	Koeryhmä	8	53.3	9	60
	Verrokkiryhmä	13	61.9	12	57.1
Tunteista ja tilanteista keskustelu	Koeryhmä	3	20	2	13.3
	Verrokkiryhmä	8	38.1	5	23.8

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

Kun siirryttiin tarkastelemaan lopputestien vastauksia laadullisesti, havaittiin, että koe- ja verrokkiryhmän osalta tuotiin edelleen esiin vastaavia oppimisympäristöön ja ilmapiiriin sekä tunteiden säätelyn tukeen liittyviä teemoja. Erityisesti verrokkiryhmäläisten vastaukset olivat paljon alkutesteissä saatujen vastausten kaltaisia, yleisellä tasolla kuvattuja teemoja sekä teemojen perusteluita, kuten alla olevat esimerkit osoittavat:

"Tunteiden hallinta, jotta lapsi oppii hallitsemaan tunteitaan. Esim. vihan ja suuttumuksen hallinta, että lapsi ei tee väkivaltaisia tekoja tai vahingoita muita. Että lapsi oppii käsittelemään erilaisia tunteita ja tiedostamaan miten käyttäytyy itse ja miten tulisi käyttäytyä, jotta tunteet eivät vallitse liikaa lasta."

(Verrokkiryhmä 4, lopputesti)

"Kaikkiin tunnetilanteisiin puututaan ja lapsille nimetään tunteita. Käydään tunteita läpi pienryhmätilanteissa ja nimetään niitä. On tärkeää tunnetaitojen kehittymisen kannalta, että tunnistaa ja osaa nimetä tunteita. Se on pohja tunnetaitojen kehittymiselle"

(Verrokkiryhmä 8, lopputesti)

Koeryhmäläisten vastauksissa oli kuitenkin havaittavissa muutosta niin sanaston käytön kuin myös perusteluiden osalta. Koeryhmäläisten lopputestien vastauksissa tuotiin alkutestin tavoin edelleen paljon esiin yleisen tason kuvauksia lasten tunteiden säätelystä ja näiden taitojen tukemisesta, mutta mukaan mahtui myös tarkempia kuvauksia ja alkutestiin verrattuna uutta, 4T-toimintamallista tuttua, terminologiaa. Esimerkiksi kanssasäätelytaidot, tilanteeseen sopivat keinot, jatkuva tuki, tiedosta, tunnista, tue, tarkkaile, säätelytaidot, jatkuva kehittäminen, ennakointi, hyvän huomaaminen, havainnointi, arviointi, sekä arkiset tilanteet olivat enemmän esillä käsitteellisellä tasolla. Tämä on havaittavissa muun muassa alla olevasta esimerkistä:

"4 t:tä ovat tärkeitä aikuisen tiedostaa, eli tiedosta, tunnista, tarkkaile ja tue. Säätelytaitojen on mahdollista kehittyä arjen tilanteissa ihan jatkuvasti. Aikuisella on suuri vaikutus siihen miten säätelytaidot kehittyvät. Hän voi esimerkiksi, rauhallisuudellaan ja mm. ennakoinnilla edesauttaa suuresti lasten taitojen kehittymistä. Kanssasäätelytaidot ja omien tunteiden/tekemisten tiedostaminen vaikuttaa siihen, miten hyvin aikuinen pystyy lapsia tukemaan. Jokainen lapsen tunne on sallittu ja sanoittaminen on ensisijaisen tärkeää! Tilanteissa ei tarvitse takertua siihen mikä johti esim. vihaiseen tunteeseen, vaan voi keskittyä tunteen kanssa selviämiseen ja siihen miten tunteen kanssa voi toimia (mitä saa tehdä kun on vihainen). Hyvän huomaaminen lapsen kehittymisessä on myös tärkeää, sillä kehumalla oikea aikaisesti voi saada paljon paremman tuloksen kuin kieltämällä ja komentamalla!"

(Koeryhmä 10, lopputesti)

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

"Aikuisten tulee sanoittaa ja olla apuna lasten tunnetaitojen opettelussa ja niiden säätelyssä. Aikuisten tulee antaa lapselle keinoja miten eri tunnereaktioista voi toimia, kanssasäätelytaitoja. Aikuisten läsnäolo tilanteissa sekä lasten havainnointi sekä tunteminen auttaa aikuisia tukemaan ja valitsemaan kullekin tilanteelle sopivat keinot tukea lasta tunteiden säätelyssä."

(Koeryhmä 8, lopputesti)

Nämä vastaukset kertovat muutoksesta, jossa tunteisiin liittyvässä vuorovaikutuksessa nähdään selkeästi pedagoginen näkökulma, jolloin tunteiden säätelytaidot ymmärretään opittavana ja harjoiteltavana strategisena taitona. Esimerkiksi oikea-aikaisen ja yksilöllisen tuen korostaminen, hyvän huomaamisen tärkeyden korostaminen, sekä kanssasäätelyn ja tilanteeseen sopivien keinojen pohtiminen, viestivät tästä muutoksesta korostaen tunteiden säätelytaitojen oppimisen näkökulmaa, mitä ei ollut havaittavissa alkutestin vastauksissa.

Johtopäätökset

Tämä tutkimus tarkastelee varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelystä ja näiden taitojen tukemisesta osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Lisäksi on tutkittu varhaiskasvatushenkilöstön käsitysten muutoksia käytäntöön integroidun koulutuskokonaisuuden aikana. Koulutuskokonaisuuden tavoitteena oli lisätä varhaiskasvatushenkilöstön tietoisuutta ja ymmärrystä lasten tunteiden säätelystä ja näiden taitojen tukemisesta sekä tehdä näin tunteiden säätely tutummaksi niin teoreettisella kuin käytännönkin tasolla.

Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatushenkilöstön käsityksissä tunteiden säätelystä korostui kaksi pääteemaa. Erityisesti aikuisen tarjoaman tunteiden säätelyn tuen tärkeyttä korostettiin niin alku- kuin lopputestienkin yhteydessä. Yleisen tunteiden säätelyn tuen merkityksen lisäksi vastauksissa myös korostettiin tunteiden nimeämisen ja sanoittamisen sekä tunteista ja tilanteista keskustelun tärkeyttä. Oppimisympäristöön ja ilmapiiriin liittyviä tekijöitä kyselyyn vastaajat korostivat vähemmän. Näistä teemoista erityisesti esiin nousi aikuisen sensitiivisen läsnäolon ja vuorovaikutuksen merkitys sekä lapsen oikeus kaikkiin tunteisiin. Turvallista oppimisympäristöä, aikuisen esimerkkiä sekä resursseihin liittyviä tekijöitä korostettiin vastauksissa vähemmän.

Huomionarvoista on, että kokonaisuudessaan aikuisen tuen näkökulma jäi kapea-alaiseksi. Tukea kuvailtiin enimmäkseen yleisellä tasolla keskittyen toiminnan tarkasteluun, ja erityisesti tuen tapojen käsittely jäi yksipuolisesti koskemaan tilanteiden ja tunteiden sanoittamista ja nimeämistä. Vastauksista ei kuitenkaan käy ilmi, mitä

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

tunteiden sanoittamisella käytännön tilanteissa tarkoitetaan ja miten sitä käytännössä toteutetaan. Näitä löydöksiä tukevat myös aiemmat tutkimustulokset, joissa on havaittu, että varhaiskasvatushenkilöstön toiminta lasten tunteiden säätelytaitojen kanssasäätelyn näkökulmasta keskittyy usein nimenomaan lasten toiminnan säätelyyn, ja tunteiden ja ymmärryksen tuen tasot jäävät vähemmälle huomiolle (Kurki, 2017; Silkenbeumer ym., 2018).

Alku- ja lopputestien laadullisen vertailun perusteella tehtiin muutamia esille nostettavia havaintoja. Ensinnäkin koeryhmän osalta lopputestissä korostui alkutestiä enemmän niin oppimisympäristöön ja sen ilmapiiriin kuin myös tunteiden säätelyn tukeen liittyviä teemoja. Erityisesti aikuisen sensitiivisen läsnäolon ja lämpimän vuorovaikutuksen tärkeyttä sekä yleisesti aikuisen tukea kuvaavien vastausten määrä kasvoi. Verrokkiryhmän osalta vastaavanlaisia muutoksia ei ollut havaittavissa. Oppimisympäristöön ja ilmapiiriin sekä tunteiden säätelyn tukeen liittyviä vastauksia tuotiin esiin alku- ja lopputesteissä lähes saman verran. Pientä vaihtelua oli havaittavissa ainoastaan yksittäisten alakategorioiden osalta, kuten lopputestissä alkutestiä useammin mainitut aikuisen esimerkki, turvallisuus, resurssit ja yleinen aikuisen tuki, sekä alkutestiä vähemmän mainitut lapsen oikeus kaikkiin tunteisiin, tunteiden ja tilanteiden nimeäminen ja tunteista ja tilanteista keskustelu.

Koe- ja verrokkiryhmän alku- ja lopputestien vastausten laadullinen tarkastelu osoittaa myös vertailuryhmien välisiä eroja, sillä käytäntöön integroidun koulutuskokonaisuuden teemoja ja käsitteitä (tiedosta, tunnista, tue ja tarkkaile) esiintyi koeryhmäläisten lopputestien vastauksissa. Lisäksi niitä näkökulmia, joissa kuvattiin tunteita ja niiden säätelyä oppimisen näkökulmasta, ei ilmennyt alkutestien vastauksissa, mutta ne olivat esillä koeryhmäläisten lopputestien vastauksissa. Erityisesti varhaiskasvatusarjen tilanteiden pohtiminen oppimisen näkökulmasta, lasten onnistumisten huomioiminen, oikea-aikaisen ja yksilöllisen tuen tarpeen tunnistaminen sekä kanssasäätelyn ja tilanteeseen sopivien keinojen pohtiminen lisääntyi.

Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että käytäntöön integroitu pitkäkestoinen koulutus tukee varhaiskasvatushenkilöstön tietoisuutta ja ymmärrystä, joiden on aiemmissa tutkimuksissa havaittu vuorostaan tukevan lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen liittyvän pedagogisen toiminnan muotoutumista (Denham ym., 2012; Karabay, 2019; Määttä ym., 2017; Whitebread & Basilio, 2012). Näin lasten oppimistaitojen kehittymisen tukeminen, johon myös tunteiden säätelytaidot kuuluvat, mahdollistuu entistä tehokkaammin (Peeters ym., 2014; Perry, 2013; Schultz ym., 2010). Tämän tutkimuksen perusteella voidaankin suositella täydennyskoulutuksen muotoa, joka on tiiviisti sidottu varhaiskasvatushenkilöstön käytännön toimintaan. Lisäksi koulutuksen integroiminen varhaiskasvatushenkilöstön toimintaan pitkällä aikavälillä

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

voi olla yksi hyvä keino lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä lasten tunteiden säätelyn tuen teemojen sekä ammatillisen kehittymisen osalta (Brunsek ym., 2020). Näiden yhdistäminen omien käsitysten ja toiminnan reflektointiin ja oman oppimisprosessin näkyväksi tekemiseen luovat pohjaa myös työskentelymotivaation synnylle sekä käytännön toiminnan kehittämiseksi (Han, 2013; Perry ym., 2015).

Huomioitavaa kuitenkin on, että pelkkä tiedollinen valmius käsitteiden käyttöön ei vielä itsessään tarkoita, että käytännön ymmärrys on lisääntynyt tai siirtynyt toimintaan (Papadopoulou ym., 2014). Tiedon lisääntyminen voi kuitenkin omalta osaltaan mahdollistaa syvemmän teoreettisen ymmärryksen tason kehittymisen. Samalla myös ilmiöstä keskustelun mahdollisuudet lisääntyvät, kun sille löytyy yhteistä sisältöä ja termistöä (Kirschner ym., 2008). Tämä tukee monin tavoin varhaiskasvatushenkilöstön työtä, muun muassa rakentamalla ja vahvistamalla luottamusta omaan toimintaan, mikä puolestaan tukee pedagogisen toiminnan toteuttamista myönteisellä tavalla (Oakes ym., 2018).

Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi olemme tutkimuksen toteutuksen ja analyysin eri vaiheissa pyrkineet noudattamaan hyvän tutkimuksen periaatteita (TENK, 2019) ja muun muassa kuvanneet mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja avoimesti tutkimukseen liittyviä tekijöitä. Kuitenkin, kuten kaikissa tutkimuksissa, myös tällä tutkimuksella on ollut joitain rajoitteita. Ensinnäkin pienen ja laadullisen aineiston tapauksessa tulokset ovat kuvailevia ja näin ollen suuntaa antavia. Siksi tulosten tilastollista merkittävyyttä ei tässä tutkimuksessa selvitetty. Tämän tutkimuksen tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että tietoisuus tunteiden säätelystä varhaiskasvatuksen kentällä saattaa olla suppeaa, kun taas koulutuksen avulla voidaan laajentaa käsityksiä ja ymmärrystä teemasta jo lyhyessäkin ajassa (Määttä ym., 2017). Jatkossa olisikin tarpeen toteuttaa tunnesäätelytaitojen tukemisen (4T-malliin perustuva) interventio laajemmalle osanottajajoukolle, alku- ja loppumittauksen sekä viivästetyn mittauksen kera, jolloin käytäntöön integroidun koulutuksen vaikuttavuutta voitaisiin selvittää yksityiskohtaisemmin.

Toiseksi, kun puhutaan ammatillisesta kehittämisestä, on hyvä huomioida, että ammatillinen kehittyminen ja uuden oppiminen voi olla pitkä prosessi (Winne & Hadwin, 2008; Zimmerman, 2002). Tämä tarkoittaa, että syvä ja pysyvä uuden oppiminen edellyttää aikaa, eikä useamman viikonkaan kestävän intervention aikana voi olettaa tapahtuvan vielä suuria muutoksia. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia, miten tietoisuuden lisääntyminen muuttaa varhaiskasvatushenkilöstön toimintaa pitkällä tähtäimellä ja miten se näkyy aikuisten käytännön toiminnassa sekä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittämisessä.

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

Kolmanneksi kyselyihin vastaaminen tietokoneella kirjoittamalla saattoi olla haastavaa osalle vastaajista, sillä kaikki eivät olleet ennestään tottuneita tietokoneiden käyttäjiä. Tämä saattoi omalta osaltaan vaikuttaa joidenkin vastaajien vastauksien suppeuteen.

Neljänneksi on myös huomioitava, että aika, jonka osallistujat käyttivät koulutuksen lomassa asioiden läpikäymiseen, sekä osallistujien valitsemat työskentelytavat 4T-toimintamallin tehtäviä tehdessä saattoivat vaihdella suuresti tutkimuksen aikana ja näin vaikuttaa myös omalta osaltaan tutkimuksen tuloksiin. Kaikki osallistujat kävivät kuitenkin onnistuneesti koko koulutuksen ja siihen liittyvät tehtävät ja materiaalit läpi ennen lopputestiä. Onnistuneen toteutuksen yksi keskeinen tekijä olikin, että se oli integroitu osaksi käytännön työtä. Tämä kokemus tuo uutta näkökulmaa: osaksi työarkea integroidulla täydennyskoulutuksella mahdollistetaan nimenomaan koulutuksen aikana herätellyn tietoisuuden vieminen tuetusti suoraan arjen tilanteisiin. Tämä tukee varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista kehittymistä ja auttaa heitä refleктоimaan omaa toimintaansa sekä viemään tärkeinä pitämiään seikkoja pedagogisen toiminnan tasolle (Han, 2013).

Lopuksi voidaan todeta, että tulokset tekevät näkyväksi tarpeen kehittää varhaiskasvatushenkilöstön osaamista lasten tunteiden kanssasäätelijänä osana varhaiskasvatusarjen sosioemotionaalaisia tilanteita (Collie ym., 2011; Papadopoulou ym., 2014). Tuloksissa korostuvat selkeästi hyvin yleisluontoiset kuvaukset lasten tunteista ja tunteiden säätelytaitojen tukemisesta. Tätä havaintoa tukee myös Määtän ja kollegoiden (2017) tekemän selvityksen osoitus siitä, että varhaiskasvatuksen kentällä tietoisuus lasten tunteiden säätelystä ja näiden taitojen tukemisesta on sirpaleista ja tuokiopainotteista. Lisäämällä henkilöstön tietoisuutta näistä asioista tuemme heidän käytännön toimijuuttaan ja mahdollistamme samalla lasten tunteiden säätelytaitojen tietoisuuden ja systemaattisen tukemisen osana varhaiskasvatusarjen oppimistilanteita.

Kiitokset

Tämän tutkimuksen on rahoittanut Suomen Opetushallitus: ”Arjen sosio-emotionaaliset haasteet oppimistilanteina: 4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunnesäätelytaitojen tukemiseksi” (55/2178/2018).

Lähteet

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. Teoksessa B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Toim.), *Handbook of regulation of learning and performance* (s. 408-425). Routledge.

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 264–292. <http://jecer.org/fi>

- Boekaerts, M., & Pekrun, R. (2015). Emotions and emotion regulation in academic settings. Teoksessa L. Corno & E. M. Anderman (Toim.), *Handbook of educational psychology* (s. 76–90). Routledge.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Toim.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., & Shah, P. (2020). A meta-analysis and systemic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217–248. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>
- Calkins, S., Perry, N., & Dollar, J. (2016). A biopsychosocial model of self-regulation in infancy. Teoksessa L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Toim.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (3.painos, s. 3–20). Taylor & Francis.
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the School*, 48(10), 1034–1048. <https://doi.org/10.1002/pits.20611>
- Coffey, A. M. (2014). Using video to develop skills in reflection in teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9), 86–97. doi:10.14221/ajte.2014v39n97.
- Denham S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham S., & Weissberg R. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. Teoksessa E. Chesebrough, P. King, T. Gullotta, M. Bloom (Toim.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (s. 13–50). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 117–127. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Fox, N., & Calkins, S. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7–26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gärtner, K., Vetter, V., Schäferling, M., Reuner, G., & Hertel, S. (2018). Inhibitory control in toddlerhood – the role of parental co-regulation and self-efficacy beliefs. *Metacognition and Learning*, 13, 241–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9184-7>.
- Jiang, J. (2019). Teachers' emotions and beliefs: Intertwined with teachers' support for students' psychological needs [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7752-9>
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

- Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240–264.
- Han, H. S. (2013). Supporting early childhood teachers to promote children's social competence: components for best professional development practices. *Early Childhood Education Journal*, 42, 171–179. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0584-7>
- Harkoma, S. (2018, 2. marraskuuta). Ryhmäsensitiivisyys varhaiskasvatuksen keskiöön. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta/ Vieraskynä*. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.wordpress.com/2018/11/02/pedasens-interventiotutkimus/>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177%2F1049732305276687>
- Izard, C. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annu Rev Psychol*, 60, 1–25. <https://dx.doi.org/10.1146%2Fannurev.psych.60.110707.163539>
- Ocak Karabay, S. (2019). Emotion regulation, teaching beliefs and child–teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education 3-13*, 47(1), 101–115. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1405057>
- Kirschner, P., Beers, P., Boshuizen, H., & Gijssels, W. (2008). Coercing shared knowledge in collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior*, 24(2), 403–420. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.01.028>
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J., & Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 26–46.
- Koivula, M., & Laakso, M.-L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 108–128). Vastapaino.
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Näykki, P., & Järvenoja, H. (2020). *Arjen sosioemotionaaliset haasteet oppimistilanteina: 4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden säätelytaitojen tukemiseksi* (Oulun yliopiston oppimateriaalia). Oulun yliopisto.
- Kurki, K. (2017). Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations. *Acta Universitatis Ouluensis*, E174. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526216973>
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.002>

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2017). Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly, 41*, 50–62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.002>
- Kurki, K., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2018). Exploring regulatory interactions among young children and their teachers: A focus on teachers' monitoring activities. *Journal of Early Childhood Education Research, 7*(2), 310–337.
- McCoy, D., & Raver, C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behaviors problems among head start families. *Social Development, 20*(4), 741–761. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00608.x>
- Miyake, N., & Kirschner, P. (2014). The social and interactive dimensions of collaborative learning. Teoksessa K. R. Sawyer (Toim.), *The Cambridge handbook of learning sciences* (s. 418–438). Cambridge University Press.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress report 1: Foundations for understanding self-regulation from an applied perspective* (OPRE Report #2015-21). Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Opetushallitus.
- Näykki, P., Järvelä, S., Kirschner, P., & Järvenoja, H. (2014). Socio-emotional conflict in collaborative learning – A process-oriented case study in a higher education context. *International Journal of Educational Research, 68*, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.07.001>
- Oakes, W., Schellman, L., Lane, K., Common, E., Powers, L., Diebold, T., & Gaskill, T. (2018). Improving educators' knowledge, confidence, and usefulness of functional assessment-based interventions: outcomes of professional learning. *Education and treatment of children, 41*(4), 533–566. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0028>
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountas, Y., & Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care, 184*(12), 1843–1860. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.889693>
- Peeters, J., Backer, F., Reina, V., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116*, 1963–1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>
- Perry, N. E. (2013). Understanding classroom processes that support self-regulation in young children's self-regulation of learning [Monografia]. *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II: Psychological Aspects of Education—Current Trends, 10*, 45–68.
- Perry, N., Brenner, C., Collie, R., & Hofer, G. (2015). Thriving on challenge: Examining one teacher's view on sources of support for motivation and wellbeing. *Exceptionality Education International, 25*, 6–34. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i1.7715>

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

- Perry, N., & Calkins, S. (2016). A biopsychosocial perspectives on the development of emotion regulation across childhood. Teoksessa P. M. Cole & T. Hollenstein (Toim.), *Emotion regulation: A matter of time* (s. 3–30). Routledge.
- Perry, N. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation. *Metacognition and learning*, 14, 327–334.
<https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8>
- Sala, M., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Development Psychology*, 32, 440–453. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Schultz, D., Ambike, A., Stapleton, L., Domitrovich, C., Schaeffer, C., & Bartels, B. (2010). Development of a questionnaire assessing teacher perceived support for and attitudes about social and emotional learning. *Early Education and Development*, 21(6), 865–885.
<https://doi.org/10.1080/10409280903305708>
- Silkenbeumer, J. R., Schiller, E., & Kärtner, J. (2018). Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 72–81.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.014>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2: 2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19(2), 128–143.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.001>
- Wen, X., Elicker, J., & McMullen, M. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education & Development*, 22(6), 945–969. <https://dx.doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Journal of Curriculum and Teacher Education*, 16(1), 15–34.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/48959>
- Winne, P., & Hadwin, A. (2008). The weave of motivation in self-regulated learning. Teoksessa D. Schunk & B. Zimmerman (Toim.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and application* (s. 297–314). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

Liite 1. Alku- ja loppukyselyissä käytetty kyselyrunko

Osa	Kysymys	Vastausvaihtoehdot/ Ei vastausvaihtoehtoja (avoin)	Muut huomiot
Tunniste- ja taustatiedot	1. Nimi	Ei vastausvaihtoehtoja (avoin kysymys)	
	2. Päiväkodin ja ryhmän nimi	Ei vastausvaihtoehtoja (avoin kysymys)	
	3. Koulutustausta (valitse korkein tutkintosi)	1 = Kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto 2 = Kasvatustieteiden maisterin tutkinto 3 = Sosionomi (AMK) 4 = Sosionomi (YAMK) 5 = Lähihoitajan/lastenhoitajan/ Päivähoitajan tutkinto 6 = Sosiaalikasvattajan tutkinto 7 = Perhepäivähoitajan ammattitutkinto 8 = Lastentarhanopettajan opistotason tutkinto 9 = Varhaiserityisopettajan tutkinto 10 = Muu, mikä?	
	4. Ammattinimike	1 = Varhaiskasvatuksen opettaja 2 = Varhaiskasvatuksen sosionomi 3 = Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja 4 = Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 5 = Varhaiskasvatuksen avustaja 6 = Varhaiskasvatuksen erityisavustaja/Erityislasten ohjaaja 7 = Päiväkodin johtaja / Varhaiskasvatuksen opettaja 8 = Muu, mikä?	
	5. Työkokemus	1 = alle 5 vuotta 2 = 6-10 vuotta 3 = 11-15 vuotta 4 = 16-20 vuotta 5 = 21-25 vuotta 6 = 26-30 vuotta 7 = yli 30 vuotta	

Koivuniemi, Kinnunen, Mänty, Järvenoja & Näykki.

	6. Olen osallistunut tunteiden säätelytaitoja koskevaan täydennyskoulutukseen? Mihin?	1= Kyllä 2= Ei Avoin kysymys, jos vastasi "Kyllä"	
	7. Käytän omassa työssäni tunnetaito-ohjelmaa tai -materiaaleja. Millaisia?	1= Kyllä 2= Ei Avoin kysymys, jos vastasi "Kyllä"	
	8. Onko tunteiden säätely sinulle aiheena tuttu?	1 = Aihe on minulle erittäin tuttu 2 = Aihe on minulle tuttu 3 = Tiedän aiheesta jonkin verran 4 = Aihe ei ole minulle lainkaan tuttu	Kysyttiin vain alkutestin yhteydessä
Aiempi tietoisuus ja käsitykset tunteiden säätelystä	9. Kuvaile, mitkä asiat ovat sinun mielestäsi lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta tärkeitä ja perustelee, miksi?	Ei vastausvaihtoehtoja (avoin kysymys)	
Tunteiden säätelyn ja tunteiden säätelyn tuen tunnistaminen varhaiskasvatusarje n tilanteissa (videostimuloitu kysymys)	10. Näet seuraavaksi videolta päiväkodin arjesta tilanteen. Tehtävänäsi on tulkita tilannetta seuraavien kysymysten avulla: a) Mihin asioihin kiinnitit huomiota videon tilanteessa tunteiden säätelyn näkökulmasta? b) Miten lapset toimivat tilanteessa tunteiden säätelyn näkökulmasta? c) Millaista tunteiden säätelyntukea aikuinen tilanteessa tarjoaa? d) Miten aikuinen tarkkailee tilanteessa lasten toimintaa? e) Miten muuten aikuinen olisi voinut tilanteessa toimia ja miksi?	Ei vastausvaihtoehtoja (avoin kysymys)	Kolme videota näytettiin sekä alku- että lopputestin aikana. Jokaisen videon jälkeen vastaaja vastasi videota koskeviin kysymyksiin, ennen kuin siirtyi seuraavaan videoon. Vastaajat saivat halutessaan katsoa videon kerran uudelleen.