

**Miten opettajat tukevat vuorovaikutuksessa sanallisesti
ja sanattomasti lasten emotionaalisen kompetenssin ra-
kentumista Paula ja tunnepeikot-tuokioilla?**

Jenna Nieminen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nieminen, Jenna. 2022. Miten opettajat tukevat vuorovaikutuksessa sanallisesti ja sanattomasti lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista Paula ja tunnepeikot-tuokioilla? Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 62 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia emotionaalisen kompetenssin rakentumisen tukemisen keinoja opettajien vuorovaikutuksessa näkyi heidän ohjaamallaan Papilio-ohjelman Paula ja tunnepeikot-tuokioilla. Papilio-ohjelma toimii tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen kontekstina ja sen tehosta lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa on saavutettu positiivisia tuloksia erityisesti Saksassa.

Tutkimuksen aineistona olivat yhden länsisuomalaisen päiväkotiryhmän videoidut Paula ja tunnepeikot-tuokiot, joilla tutustuttiin ryhmän opettajien johdolla perustunteita edustaviin peikkoihin Hymyyn, Säikkyyn, Nyyhkyyn ja Äkkyyn. Tutkimusaineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimukseni mukaan opettajien vuorovaikutuksessa näkyi sanallisia ja sanattomia tuen muotoja. Sanallisessa vuorovaikutuksessa opettajat tukivat lasten emotionaalista kompetenssia erityisesti kysymysten, toiston ja sanallistamisen avulla. Lisäksi he ohjasivat lapsia konkreettisesti harjoittelemaan tunteiden ilmaisua ja puhuivat myös omista tunnekokemuksistaan. Sanallisen tuen rinnalla kulki sanaton tuki, joka näkyi tässä tutkimuksessa esimerkiksi tiettyjen sanojen painotuksina, eleinä ja eläytymisenä tunteisiin. Johtopäätöksenä tässä tutkimuksessa on, että opettajien on hyvä huomioida sanojen rinnalla sanattoman viestinnän merkitys, jotta voidaan tukea lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista monipuolisesti. Sanaton tuki tuo sanalliseen tukeen lisää merkitystä ja auttaa erilaisia oppijoita.

Asiasanat: emotionaalinen kompetenssi, vuorovaikutus, tuen keinot, varhaiskasvatus, Papilio-ohjelma

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 VARHAISKASVATUSIKÄISTEN EMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN KEHITTYMINEN JA MERKITYS	7
2.1 Emotionaalisen kompetenssin kehittyminen.....	7
2.1.1 Tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen kehittyminen	8
2.1.2 Tunteiden ymmärtäminen tunnistamisen rinnalla	9
2.1.3 Tunteiden ilmaiseminen varhaislapsuudessa.....	11
2.1.4 Tunteiden säätelyn kehittyminen	13
2.2 Emotionaalisen kompetenssin merkitys ja haasteet	15
2.2.1 Emotionaalisen kompetenssin merkitys yksilön kehitykseen ja sosiaalisiin suhteisiin	15
2.2.2 Haasteet emotionaalisen kompetenssin osa-alueilla.....	17
3 LASTEN EMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA	19
3.1 Varhaiskasvatuksen vuorovaikutus lasten emotionaalisen kompetenssin tukena.....	19
3.1.1 Myönteisen vuorovaikutussuhteen luominen lapsiin tuen perustana	20
3.1.2 Lasten emotionaalisen kompetenssin tukeminen keskusteluissa..	21
3.1.3 Opettajan oma emotionaalinen kompetenssi tuen taustalla....	23
3.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot emotionaalisen kompetenssin tukena.....	25
3.3 Papilio-ohjelma lasten emotionaalisen kompetenssin tukena	27

	4
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	30
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	31
4.3 Tutkimusaineisto ja tutkittavat.....	33
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	34
4.5 Aineiston analyysi.....	36
4.6 Eettiset ratkaisut.....	39
5 OPETTAJAN VUOROVAIKUTUKSEN KEINOT LASTEN EMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMISESSA	41
5.1 Sanallinen tuki.....	41
5.1.1 Kysymykset emotionaalisen kompetenssin rakentumisen tukena.....	42
5.1.2 Lasten vastausten toistaminen.....	45
5.1.3 Tunteiden sanoittaminen lasten vastausten kautta.....	46
5.1.4 Opettajan oma esimerkki.....	48
5.1.5 Harjoitusten ohjaaminen.....	49
5.2 Sanaton tuki.....	51
5.2.1 Äänenpainot sanallisen tuen tehosteena.....	51
5.2.2 Eleet tunteiden tukena vuorovaikutuksessa.....	52
5.2.3 Tunteisiin eläytyminen vuorovaikutuksessa.....	54
6 POHDINTA	55
6.1 Tulosten johtopäätökset.....	55
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet.....	59
LÄHTEET	63
LIITTEET	74

1 JOHDANTO

Emotionaalisen kompetenssin katsotaan koostuvan tunteiden tunnistamisesta ja ymmärtämisestä sekä itsessä että muissa, sekä tunteiden ilmaisusta ja niiden säätelystä. Näiden emotionaalisen kompetenssin osatekijöiden kehittämisellä on merkittävä rooli kaikenlaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Poikkeus 2011, 95.) Denham (2007, 3) on esittänyt, että kyky tunnistaa ja hallita tunteita tukee kehittyvää sosiaalista kyvykkyyttä ja myös toisin päin, joten voidaan todeta, että sosiaaliset taidot ovat emotionaalisten taitojen kanssa tiiviisti yhteen kietoutuneet. Näistä taidoista voidaankin käyttää yhteisnimitystä sosioemotionaalinen kompetenssi. Tutkimusten mukaan sosioemotionaalisesti kyvykkäät lapset osallistuvat enemmän yhteiseen toimintaan, ovat positiivisemmin asennoituneita, hyväksytyjä vertaistensa parissa ja saavat myös opettajilta enemmän positiivista palautetta (Denham 2017, 285). Tästä syystä sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen on ensiarvoisen tärkeää.

Joillakin lapsilla saattaa olla haasteita sosioemotionaalisen kompetenssin rakentumisessa, jolloin erityisesti he tarvitsevat aikuisen tukea. Opettajan tuen vaikutuksista lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen on tehty vähemmän tutkimusta, mutta opettajan positiivisella vuorovaikutussuhteella oppilaisiin on kuitenkin huomattu olevan pitkäkestoisia positiivisia vaikutuksia lasten kehitykseen ja sen on myös havaittu vähentävän ongelmakäyttäytymistä (Williford & Wolcott 2017, 231). Opettajat ovat kokeneet heillä olevan vastuun tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä (Humphries, Williams & May 2018, 166). Lasten tunteisiin liittyvät taidot vahvistuvat, kun kasvattajan kanssa tietoisesti opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita (Opetushallitus 2018, 26).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 25) korostetaan varhaiskasvatuksen roolia lasten vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojen edistäjänä. Näihin kuuluvat kyky kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää erilaisia näkemyk-

siä, jotka tukevat lapsen identiteettiä, toimintakykyä ja hyvinvointia (Opetushallitus 2018, 25). Kun tunteista keskustellaan varhaiskasvatuksen arjessa, lapset oppivat myös ymmärtämään omia ja toisten tunteita (Neitola & Koivula 2020, 35).

Arkeen voidaan sisällyttää myös erilaisia ohjelmia keskustelun tueksi. Tutkimusten mukaan esimerkiksi hyvin toteutetut sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen ohjelmat parantavat lasten akateemisia taitoja, sekä auttavat lapsia säätämään omaa käytöstään. Lisäksi ne auttavat ehkäisemään mahdollisia negatiivisia tuloksia, kuten esimerkiksi haasteita käyttäytymisessä. (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta 2017, 12–13.) Ohjelmien avulla opettajat saavat valmiit ohjeet tuen toteuttamiseen arjessa. Yhtenä esimerkkinä sosiaaliemotionaalisen tuen ohjelmista on Papilio-ohjelma.

Papilio-ohjelma on Saksassa kehitetty interventio-ohjelma, jolla on tutkitusti ollut positiivisia tuloksia lasten sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Papilio-ohjelman on tieteellisesti todistettu vähentävän käyttäytymisen ongelmia ja kehittävän sosiaalisia- ja tunnetaitoja. (Papilio 2015.) Myös Suomessa Papilio-ohjelma on saanut Koivulan, Laakson, Viitalan, Neitolan, Hessin ja Scheithauerin (2020, 66) mukaan positiivisen vastaanoton ja lapset ovat oppineet tunnistamaan tunteita, kohtaamaan toisen tunteet empaattisemmin ja puhumaan tunteista.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen keinoja, joiden avulla opettajat tukevat lasten tunnetaitojen kehittymistä varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksessa Papilio-ohjelman tuokioilla. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erityisesti opettajan vuorovaikutuksen roolia tunnetaitojen tukijana Papilio-ohjelman Paula ja tunnepeikot-tuokioilla, joilla lasten kanssa opetellaan tunnistamaan, ilmaisemaan ja säätämään perustunteita iloa, surua, pelkoa ja vihaa. Tutkimuskysymykseni on: *Miten opettaja tukee vuorovaikutuksessa sanallisesti ja sanattomasti lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista Paula ja tunnepeikot-tuokioilla?*

Tutkimuksen aineistona on yhden lapsiryhmän Paula ja tunnepeikot-tuokioiden videoinnit, yhteensä kahdeksan tuokiota, joilta havainnoin opettajien vuorovaikutusta. Tutkimusaineisto on analysoitu sisällönanalyysiä käyttäen. Tutkimus on tapaustutkimus, jossa on myös hermeneutiikan piirteitä, koska tavoitteena on tulkinnan kautta ymmärtää ilmiötä enemmän.

2 VARHAISKASVATUSIKÄISTEN EMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN KEHITTYMINEN JA MERKITYS

Sosiaalisista ja emotionaalisista taidoista käytetään usein yhteistä nimitystä sosioemotionaalinen kompetenssi eli sosioemotionaalinen kyvykkyys, johon Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning- yhteisön määritelmän (CASEL 2013, 9) mukaan liittyy itsetuntemus, -säättely, sosiaalinen tietoisuus, sosiaaliset taidot ja vastuullinen päätösten tekeminen. Vastuullinen päätöksen tekeminen sisältää taidot ja tiedot tehdä rakentavia valintoja käytöksessä ja sosiaalisessa kanssakäymisessä erilaisissa tilanteissa (Weissberg ym. 2017, 7). Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin tarkemmin emotionaaliseen kompetenssiin eli tunteiden tunnistamiseen ja ymmärtämiseen, ilmaisemiseen ja säätelyyn, jotka ovat osa sosiaalisia taitoja ja itsetuntemusta ja -säättelyä. Seuraavassa alaluvussa 2.1 käyn tarkemmin läpi emotionaalisen kompetenssin kehittymistä tunteiden nimeämisen, tunnistamisen, ymmärtämisen, ilmaisemisen ja säätelyn kehittymisen kautta rajaten tarkastelun varhaiskasvatusikäisiin lapsiin. Lisäksi avaan alaluvussa 2.2 myös emotionaalisen kompetenssin merkitystä ja lapsilla ilmeneviä mahdollisia haasteita emotionaalisen kompetenssin rakentumisessa.

2.1 Emotionaalisen kompetenssin kehittyminen

Vuorovaikutuksen kannalta tärkeimpiä tavoitteita varhaisessa lapsuudessa on oppia tunnistamaan omia ja toisten ihmisten tunteita (Thompson & Thompson 2020, 31). Seuraavaksi tarkastelenkin, kuinka emotionaalisen kompetenssin osalta tunteiden tunnistaminen, ymmärtäminen, ilmaisu ja säätely kehittyvät varhaiskasvatusikäisillä lapsilla.

2.1.1 Tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen kehittyminen

Perustunteina pidetään mielihyvää tai iloa, suuttumusta tai vihaa, surua, pelkoa, hämmästyä ja inhoa (Sandberg 2021, 159). Näille on ominaista, että ihmiset kertovat kokevansa kyseisiä tunteita eniten. Perustunteita pidetään myös universaaleina ja evoluution myötä syntyneinä toimintaohjelmina, koska ihmisten on huomattu tunnistavan nämä perustunteet samalla tavalla kasvojen ilmeistä kulttuurista riippumatta. (Nummenmaa 2010, 33–34.)

Tunteiden tunnistaminen on merkittävää ihmisen selviytymisen kannalta, joten kehon virittyminen valppauteen tunnekokemusten myötä on luonnollinen reaktio. Suurin osa lapsista oppii ensin tunnistamaan kasvoilta positiiviset tunteet kuten ilon, jonka jälkeen tulevat negatiiviset tunteet suru, pelko ja viha. (Koilu & Laakso 2017, 117; Saarni 1999, 109.) Pieni vauva näkee ilon tunteen toisen ihmisen kasvojen ilmeistä eli hymystä osaamatta vielä yhdistää tätä tunneksanaan, mutta noin 10 kuukauden iässä lapset oppivat yhdistämään ilmeen ja äänen yhteyden tiettyyn perustunteeseen (Widen & Russell 2008, 350–351). Näin ollen pienet vauvat osaavat myös liittää tiettyihin ihmisiin ja esineisiin merkityksiä. Esimerkiksi vauva tulee iloiseksi nähdessään tutun ihmisen tai vaikkapa tutin. (Pihlaja 2019b, 145.)

Vaikka vauvat kykenevät tunnistamaan perustunteet kasvoilta, oppivat he nimeämään ja tunnistamaan tunteita vähitellen enemmän oppiessaan puhumaan (Nummenmaa 2010, 82). Noin kaksivuotiaiden on havaittu pystyvän erottelemaan positiivisiin tuntemuksiin hyvän olon tunteen, ilon ja rakkauden ja negatiivisiin tunteisiin pelon, surun ja vihan. Vaikka tunteet sanoina ovat tässä iässä tuttuja, eivät kaksivuotiaat välttämättä ymmärrä esimerkiksi vihaa samalla tavoin kuin aikuiset. Vihan tunne näyttäytyy paljon laajemmassa mittakaavassa, kun lapsi saattaa esimerkiksi kuvailla surullista tai pelokasta ilmettä myös vihaiseksi. (Widen & Russell 2008, 358–355.)

Kaksivuotiailla tunteiden tunnistamiseen tulevat mukaan myös sanat, kun he osaavat kertoa olevansa iloisia tai surullisia. Pienemmällä tunteiden tunnistaminen keskittyy vielä suurelta osin heihin itseensä, vaikkakin pienten lasten on

huomattu havaitsevan myös toisten tunteita. Vaikka lapset jo oppivat yhdistämään ihmisten ulkoiset piirteet kuten kasvojen ilmeet ja eleet tiettyyn tunteeseen esimerkiksi kuvissa, voi joillekin lapsille tämä olla haastavaa. (Harris 2008, 321–323; Lewis 2016, 279.)

Mitä pienempi lapsi on, sitä haastavampaa hänelle on sanallistaa ja nimetä koettua tunnetta. Tunteiden nimeämistä ja tunnistamista itsessä sekä muissa opitaan lapsuudessa prosessinomaisesti vähitellen. (Alijoki & Pihlaja 2017, 269; Widen & Russell 2008, 350.) Oppimiseen liittyvät kuitenkin myös vahvasti kokemukset ihmissuhteista. Opimme ajan myötä esimerkiksi olemaan pelkäämättä kaikkia vieraita ihmisiä. (Koivula & Laakso 2017, 117.) Mitä enemmän lapsi kasvaa, oppii hän myös ymmärtämään tunteiden taustalla olevia moninaisia ulottuvuuksia, kuten yksilöllistä kokemusta. Avaan seuraavaksi lasten kehityksen myötä kasvavaa tunteiden ymmärtämistä.

2.1.2 Tunteiden ymmärtäminen tunnistamisen rinnalla

Tunteiden ymmärtäminen on Denhamin (2007, 15) mukaan keskiössä emotionaalisisessa kompetenssissa, sillä tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen ovat osa sitä. Lapset voivat jo hyvin varhain osoittaa merkkejä tunteiden tunnistamisesta, vaikka he eivät osaisikaan nimetä tunnetta sanana (Harris, de Rosnay & Pons 2016, 294). Tunteiden ymmärtäminen ei kuitenkaan ole vain tietyn ilmeen ja siihen liittyvän tunnesanan yhdistämistä, vaikka se onkin pienten lasten kanssa tunteiden tunnistamisen lähtökohta. Tunteiden ymmärtämiseen liittyvät myös tunteen tunnistaminen kehossa sekä tunnereaktion seurausten ymmärtäminen. (Thompson & Thompson 2020, 31). On tutkittu, että noin 10 vuoden ikään mennessä lasten ydintaidot tunteiden ymmärtämiseen olisivat valmiita (Koivula & Laakso 2017, 119).

Lapsilla täytyy olla myös kokemusta monenlaisista tunteista ennen kuin he alkavat ymmärtää niitä (Dowling 2010, 90). Tunteiden ymmärtäminen alkaa hahmottua vähitellen jo kahden vuoden iässä, koska jo kaksivuotias voi ymmärtää tunteet seurauksena jostain tapahtuneesta toiminnasta (Widen & Russell 2008,

353–355). Harrisin (2008, 323–325) mukaan lasten tunteiden tulkinta ja ymmärtäminen ovat 2–3-vuotiaana kuitenkin haluan perustuvia eli he kokevat itsensä iloiseksi, kun saavat haluamansa asian tai vihaiseksi, jos eivät saa juuri tätä haluaansa asiaa.

Lisäksi tunteiden ymmärtämistä varten lapsen täytyy ensin tulla tietoiseksi itsestään, jotta hän osaa paikantaa tunteen itsessään (Saarni 1999, 80). Lapsilla alkaa 3–4-vuoden iässä kehittyä muisti koskien hänen omia kokemuksiaan. Silloin lapset alkavat myös tarkastella enemmän omia tunteitaan ja ajatuksiaan, jolloin he alkavat ymmärtää omaa mieltään. Tämän jälkeen heidän on helpompi myös osoittaa ymmärrystä toisen mieltä kohtaan. (Kronqvist 2017, 14.) Lapsille alkaa siis kehittyä mielen teorian taidot eli he oppivat ymmärtämään toisten toiveita, haluja ja uskomuksia, jotka voivat olla hyvin erilaiset kuin heillä itsellään (Koivula & Laakso 2017, 118).

Katsomalla asioita toisen yksilön kannalta, opitaan Nummenmaan (2010, 145) mukaan ymmärtämään toisia. Eli tunteiden ymmärtäminen auttaa lapsia myös ymmärtämään sosiaalisia tilanteita, joissa opitaan lopulta myös kunnioittamaan moninaisia syitä toisten tunnereaktioihin. Tunteita ymmärtämällä lapset oppivat siis myös näkemään ihmisten käyttäytymisen taakse, koska ajatuksia ei voida aina nähdä. (Denham 2007, 16; Hwang & Matsumoto 2013a, 15–16; Thompson & Thompson 2020, 32.)

Noin 4–5-vuotiaana tunteiden ymmärtämiseen liittyvät uskomukset ja odotukset eli lapsi odottaa saavansa jonkin asian, mutta kun tämä ei toteudukaan, viriää suuttumus. Tässä iässä uskomukset liittyvät usein kiinteästi toimintaan ja lapset voivat pitää oikeana toimintaa, jossa väärin tehnyt on saavuttanut tavoitteensa. Noin kahdeksan vuoden ikään mennessä lapsille on kehittynyt tietoisuus oikeasta ja väärästä, sillä lapsilla on yleensä silloin kehittynyt omatunto ja syyllisyyden tunne. Lapset ovat siis omaksuneet ympäristöstään, mikä on hyväksyttävää ja mitä heiltä odotetaan. (Harris 2008, 323–325.) Tämä vaatii Lewisin (2016, 290) mukaan sitä, että lapsella on käsitys omasta itsestä eli myös tunteistaan ja hän kykenee vertaamaan omaa käytöstään näihin yleisiin odotuksiin.

Tunteiden ymmärtämisellä on merkittävä rooli lasten tavoissa ilmaista ja säädellä niitä (Denham 2007, 20). Seuraavissa alaluvuissa siirryn tarkastelemaan emotionaalisen kompetenssin muita osa-alueita eli tunteiden ilmaisua ja säätelyä.

2.1.3 Tunteiden ilmaiseminen varhaislapsuudessa

Varhaiskasvatuksessa on normaalia, että lasten erilaiset tunnetilat saattavat näkyä ja kuulua päivittäin (Alijoki & Pihlaja 2017, 269). Tunteiden ilmaisu eli omien tunteiden kokeminen ja tunnepitoisen viestin lähettäminen muille on keskeinen asia emotionaalisisessa kompetenssissa (Denham 2019, 495). Ilmaisemalla tunteita voidaan lisätä käyttäytymisen ennustettavuutta eli voidaan havaita ihmisen sen hetkinen tunne ja ennakoita, mitä seuraavaksi tapahtuu (Kokkonen 2017, 14). Tunteita ilmaistaankin Sandbergin (2021, 156) mukaan äänellä, kasvojen ilmeillä ja kehon asennoilla. Esimerkiksi Nummenmaan (2010, 82) mukaan vauva ilmaisee olotilaansa äänellisesti itkulla, kun hän ei osaa vielä puhua.

Kun lapsi oppii puhumaan, ilmaisee hän tunnetilaansa eri tavoin. Tunnetilaa voidaan viestiä äänenpainoilla esimerkiksi korottamalla tai rytmittämällä puhetta. Myös itku, nauru ja kiljahdukset tehostavat tunneviestiä. (Nummenmaa 2010, 83.) Kasvot ovat tärkein tunteiden ilmaisun väline, mutta tunteita ilmaistaan myös kehon asennoilla, joista voikin usein saada vihjeen toisen tunteista, vaikka ilme ei niitä paljastaisikaan. Keholla ilmaistaan suuremmin tilannekohtaista tunnetta, kuten esimerkiksi lähestytään miellyttävää asiaa tai otetaan etäisyyttä negatiivisia tunteita herättäviin asioihin. (Nummenmaa 2010, 100–102.) Ilmaisulla ja toiminnalla eri tilanteissa viestitään de Gelderin (2016, 485) mukaan myös siitä, miten ympäristö ymmärretään tai tulkitaan.

Kehollinen reaktio tunteisiin on ikään kuin automaattinen. Tämä voi näkyä esimerkiksi pienillä vauvoilla pelkona vieraita ihmisiä kohtaan tai eri tunteet saattavat aiheuttaa tietynlaisen reaktion tai käyttäytymisen, jos niitä ei tietoisesti kontrolloi. (Koivula & Laakso 2017, 117.) Pelko saattaa näkyä lapsen toiminnassa paikalleen jähmettymisenä ja suru itkuna tai poissaolevan oloisena tilana. Joskus viha ja suuttumus ottavat lapsen ilmaisussa vallan ja osa lapsista saattaa jumittua

tunteeseen. (Sandberg 2021, 161.) Tunteiden kautta jo pieni lapsi ilmaisee omia päämääriään sosiaalisessa kontekstissa. (Denham 2007, 11.)

Vaikka pienet lapset tavoittelevat omia päämääriään tunteiden ilmaisulleen, on jo heillä havaittu tunteiden ilmaisussa empatiaa toisen tunteita kohtaan. Tämä näkyy Saarnin (1999, 162) mukaan toisen tunteiden myötäelämisenä. Jo taaperoilla on havaittu empatiaa eli esimerkiksi toisen lapsen itku saattaa tarttua toisiinkin ryhmässä. Myöhemmin taaperoikäisenä lapsi saattaa jo lohduttaa toista. Tämä varhainen empatia on tiedostamatonta ja lapsi ei välttämättä vielä tiedosta täysin toisen olotilaa ja tunteita. (Pihlaja 2019b, 145.)

Toisen olotiloista voi saada viitteitä, sillä tunteiden ilmaisun kehollista liikehdintää voidaan pitää universaalina (Nummenmaa 2010, 101). Perustunteiden ilmaisun universaaliudesta huolimatta on hyvä tunnistaa se, että jokainen kokee tunteet yksilöllisesti (Mäntymaa, Luoma, Puura & Tamminen 2003, 463). Lasten tunteiden ilmaisemisen voimakkuudessa voi olla hyvin paljon eroja, jotka voivat johtua monesta tekijästä, kuten temperamentista ja erilaisista kokemuksista tietyissä ympäristöissä. (Lewis 2016, 276). Vaikka tunteen ilmaisun voimakkuudessa voi olla yksilöiden välillä eroja, on Nummenmaan (2010, 77) mukaan taustalla oleva tunne kokemuksena laadultaan melko samanlainen.

Vaikka lapsilla onkin eroja ilmaisun voimakkuudessa, ovat heidän tunteensa kypsyttömä ja äkillisiä. Pienet lapset kohtaavat paljon uusia asioita, jotka saattavat aiheuttaa stressiä ja näin ollen äkillisiä tunteenpurkauksia. Lasten tunteiden ilmaisu on usein myös hyvin kokonaisvaltaista, joka näkyy heidän koko kehossaan ja toiminnassaan esimerkiksi iloisena hyppelynä. (Dowling 2010, 84.) Lapset tulevat tietoisiksi, että he saavuttavat tavoittelemansa asian viestimällä voimakkaasti tunteilla, jolloin he ilmaisevat ilon lisäksi muitakin perustunteita hyvin eläväisesti. Tämä kuitenkin tasoittuu ajan myötä. (Denham 2007, 13.)

Lapset oppivat vähitellen, miten tunteita voidaan käyttää missäkin tilanteessa, jotta pääsee tavoitteeseensa. Sosiaalinen konteksti määrittää, millainen tunteiden ilmaisu on soveliaista ja lapset oppivat tilannekohtaisesti ilmaisemaan tunteitaan. Tunteiden ilmaisussa ovat usein keskeisiä menetelmä, tunteen syvyys

ja ajoitus, jotta osataan tilanteeseen sopivalla tavalla ilmaista tunnetta uskottavasti. (Denham 2007, 11–12; Saarni 1999, 62.) Tunteen ilmaisua ohjaavat siis eräänlaiset tunnesäännöt, jotka opimme jo lapsuudessa kulttuurin muiden sääntöjen, käsitysten ja tietojen rinnalla. Kulttuuriset tunnesäännöt kertovat meille, mitä tunteita meidän yhteiskunnassamme on sopivaa ilmaista ja missä tilanteissa, miten ja kenelle se on hyväksyttävää. (Kokkonen 2017, 147.) Ajan myötä lapsi kuitenkin myös oppii, ettei pääse välttämättä tavoitteeseensa voimakkailla tunteen ilmauksilla (Nummenmaa 2010, 495). Seuraavassa alaluvussa siirrynkään tarkastelemaan viimeistä emotionaalisen kompetenssin osa-aluetta eli tunteiden säätelyä, joka ohjaa myös tunteiden ilmaisua.

2.1.4 Tunteiden säätelyn kehittyminen

Tunteiden säätelyssä on Denhamin, Bassettin ja Zinsserin (2012, 138) mukaan kyse taidosta ilmaista tunteita oikealla tavalla. Emotionaaliseen kompetenssiin kuuluvaa tunteiden säätelyä tarvitaan, kun tunteet eivät viriä tarkoituksenmukaisesti tai ne eivät ilmene tilanteessa sopivalla tavalla (Kokkonen 2017, 19). Tunteet ovat osa sosiaalisia suhteita, joten niiden säätely tapahtuu usein sosiaalisissa tilanteissa, kun seurataan muiden reaktiota omiin tunteisiin. Silloin tunteita säätelevät sekä niiden kokija, että muut ihmiset ympärillä. (Fischer & Manstead 2016, 433.) Tunteita säätelemällä pyrimme siis Kokkosen ja Kinnusen (2009, 148) mukaan toimimaan tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa mukauttamalla säätelykeinoja kyseisen tilanteen mukaan.

Tunteiden säätelykeinojen osittaisesta tilannelähtöisyydestä huolimatta ihmisillä on tapana valita kuitenkin toistuvasti samat itselle tyypilliset strategiat (Kokkonen & Kinnunen 2009, 150). Denhamin (2019, 499) mukaan lapset oppivat säilyttämään tunteiden säätelykeinoista ne, joiden kokevat olevan olennaisia ja auttavan heitä ylläpitämään hyvinvointiaan. Näin ollen Schulman (2015, 17) on esittänyt, että lapset ovat yksilöllisiä ja saattavat samoissa tilanteissa reagoida toisistaan poikkeavalla tavalla.

Myös geenit saattavat vaikuttaa siihen, kuinka kukin yksilö reagoi eri tilanteissa. Jotkut lapset kestävät paremmin suuria määriä ärsykejä, kun taas toisilla

tunteiden hallinta on haastavampaa. (Blair & Raver 2017, 68; Kokkonen & Kinnunen 2009, 152.) Yksi syy tähän on se, että geenit ovat ikään kuin pohja, josta lähtee liikkeelle itsesäätelyn kehitysprosessi (Blair & Raver 2017, 71).

Geenien lisäksi tunteiden säätelyyn vaikuttaa kulttuuri, jossa elämme. Kulttuuri ja se, mitä käytöstä pidetään siellä soveliaana vaikuttavat erityisesti säätelykeinojen valinnan seuraukseen. Säätelykeinojen valinnan seuraukset määrittyvät siis suurelta osin kulttuurin käsityksistä. (Kokkonen 2017, 149–150.) Aron (2011a, 23) mukaan lapsi oppiikin säätelämään käyttäytymistään vähitellen sen mukaan, kuinka hänen tunneviesteihinsä vastataan. Tästä johtuen esimerkiksi vanhemmat toimivat esimerkkinä lapsille tunteisiin asennoitumisessa ja lapsi oppii heiltä mitä tunteita tulee missäkin tilanteessa säädellä (Kokkonen 2017, 90).

Vaikka lapsi tarvitsee vastaanottavaista aikuista tunteiden säätelyn tukena, on lapsilla luontaisesti kyky itsenäisesti säädellä tunteitaan. Tämä näkyy tilanteissa, joissa he lähestyvät tai ottavat etäisyyttä ärsykkeisiin. (Denham 2007, 9; Kokkonen 2017, 62.) Kokkonen (2017, 100) mukaan jo 3–6 kuukauden ikäinen lapsi osaa säädellä tunteitaan kääntämällä tarkkaavaisuutensa pois ikäviä tunteita herättävästä kohteesta. Kuitenkin erityisen negatiivisia tunteita kokeva lapsi huomaa tarvitsevänsä enemmän tunteidensa säätelyä, vaikka se on myös vaikeampaa hänelle (Denham 2007, 21).

Varhaislapsuudessa tunteiden säätely on hyvin konkreettista, jossa lapsi nojaa hoivaajaan hakeutuen esimerkiksi syliin tai pyrkii säätelämään aistiärsykettä esimerkiksi peukaloa imemällä. Lapsen kasvaessa tilalle tulee säätelykeinoiksi lapsesta itsestä lähtevät ja myös kieleen liittyvät keinot, kuten myönteinen itsekseen puhuminen ja mukavien tapahtumien muistelu. (Kokkonen 2017, 100; Kokkonen & Kinnunen 2009, 149.) Joskus on vaikea sanoa, milloin tunne loppuu ja tunteen säätely alkaa. Tutuille ihmisille voi näyttää enemmän tunteita, kuin tuntemattomille, jolloin tunteiden säätelyä tapahtuu huomaamatta. (Fischer & Manstead 2016, 433.) Tunteita voidaan säädellä esimerkiksi tukahduttamalla tunne, joka ei sovi tilanteeseen suoraan ilmaistuna. Jo pienten 3–4-vuotiaiden las-

ten on havaittu tukahduttavan esimerkiksi pettymyksen tunteitaan. Tukahduttaminen sopii moniin tilanteisiin, jotta sosiaalinen vuorovaikutus säilyy hyvänä jatkossakin. (Kokkonen 2017, 59.)

Lapset oppivat siis jo hyvin varhain säätämään tunteitaan. Lapsilla tapahtuu yleensä kolmen ja kuuden ikävuoden välillä kehitystä, jolloin he vähitellen kehittyvät impulsiivisesta ja itsekeskeisestä taaperosta vastuullisempaan, sääntöjä noudattavaan ja sosiaalisesti kehittyneempään koululaiseen. Lapsilla tapahtuu muutosta erityisesti sosiaalisissa taidoissa ja tunteiden ymmärtämisessä tai tulkitsemisessä. Lisäksi he ovat usein oppineet kontrolloimaan ja tiedostamaan omaa käyttäytymistään. (Bierman & Motamedi 2017, 137.) Seuraavassa alaluvussa tarkastelen emotionaalisen kompetenssin merkitystä lasten elämässä, erityisesti sosiaalisessa näkökulmassa, ja siinä ilmeneviä mahdollisia haasteita.

2.2 Emotionaalisen kompetenssin merkitys ja haasteet

Tunteet ovat aina läsnä, sillä tunnemme joka hetki jotain tunnetta. Tunteiden avulla suojelemme omaa suorituskyykyämme ja hyvinvointiamme säätelämällä käyttäytymistä ja toimintaamme. (Sandberg 2021, 155.) Seuraavissa alaluvuissa avaan enemmän emotionaalisen kompetenssin merkitystä lapsen elämänpolulla ja kompetenssin rakentumiseen liittyviä mahdollisia haasteita.

2.2.1 Emotionaalisen kompetenssin merkitys yksilön kehitykseen ja sosiaalisiin suhteisiin

Emotionaalisella kompetenssilla on merkitystä jokaisen ihmisen elämässä, sillä tunne-elämällä on vaikutusta esimerkiksi fyysiseen terveyteen ja suoriutumiseen (Dowling 2010, 77). Hyvinvoinnin lisäksi viimeisten vuosikymmenten aikana on tullut selväksi tunteiden merkitys lasten persoonalliselle, akateemiselle ja sosiaaliselle elämälle (Brackett, Rivers, Bertoli & Salovey 2016, 523).

Pienten lasten tunteet kehittyvät hyvin nopeasti ja tunteilla on vaikutusta myös heidän itsetuntoonsa (Dowling 2010, 78). Pihlajan (2019b, 143) mukaan tunteiden avulla lapset määrittävät itseään ja omaa pystyvyyttään. Tunteiden merkitys on suojata yksilöitä haitallisilta kokemuksilta ja samalla luoda myönteisiä

kokemuksia ja positiivisia muistijälkiä. Muistiin jäävätkin usein hyvin yksityiskohtaisesti tapahtumat, jotka ovat herättäneet voimakkaampia tunteita. (Kensinger & Schacter 2016, 569; Nummenmaa 2010, 119.)

Muisti ja minäpystyvyys liittyvät oleellisella tavalla myös pidemmälle lapsen elämään. Emotionaalisen kompetenssin merkitystä myös lasten koulumenestykseen on alettu tiedostamaan yhä enemmän. Tunnistamalla lasten kykyä hallita tunteitaan jo varhaiskasvatuksessa, voidaan tukea lapsia pitemmällä aikavälillä. Lasten tunnesäätelytaidot ovatkin tärkeä osa sekä kouluun sopeutumisessa, että akateemisessa menestymisessä. (Thompson & Thompson 2020, 24–25.) Tunteet ohjaavat ajattelua ja käyttäytymistä, joten jokin vahva negatiivinen tunne saattaa lamauttaa kaiken toiminnan (Dowling 2010, 78). Tunteet ovat linkittyneet motivaatioon ja ohjaavat siten lapsen toimintaa, koska tunteiden avulla lapsi tavoittelee haluamaansa asiaa (Myllyviita 2017, 19; Pihlaja 2019b, 143).

Tunteet ohjaavat lapsen ajattelua ja toimintaa, joten tunteiden säätely ja ilmaisuus toimivat tukirankana sosiaalisesti taitavalle vuorovaikutukselle. Siksi onkin alettu puhumaan esimerkiksi sosioemotionaalisesta kompetenssista. (Dindar, Huttunen & Koivula 2020, 233; Poikkeus 2011, 95.) Pihlajan (2019b, 143) mukaan tunteet luovat kehykset sille, miten sensitiivisiä ja vastaanottavaisia olemme. Lapsen osoittaessa enemmän iloisia kuin vihaisia tunteita, pidetään häntä usein ystävällisempänä. Hänen myös katsotaan vastaavan vertaisten tunteisiin myönteisemmin ja iloiset lapset ovat myös ikätoveriensä suosiossa (Denham 2007, 14). Lisäksi lasten ymmärrys tunteista viiden vuoden iässä on tutkimusten mukaan ollut yhteydessä prososiaalisen käyttäytymisen eli toisten hyväksi tapahtuvan toiminnan ilmenemiseen kuuden vuoden iässä ja sen myötä vertaisten hyväksyntään tai torjuntaan seitsemän vuoden iässä (Harris ym. 2016, 301).

Toisten hyväksyntä vaikuttaa jo varhain siihen, kuinka lapselle kehittyy tunne siitä, että hän voi vaikuttaa ympäristöönsä ja itseensä (Aro 2011a, 21). Varhaisimmat kokemukset vuorovaikutuksesta lapsi saa omassa kodissaan. Perheiden keskustelut tunteista nousevat keskiöön pohdittaessa lasten eroja tunnistaa

tunteita. Jos perheissä lapsi osallistuu keskusteluihin usein, on sillä myös vaikutusta siihen, kuinka lapsi tunnistaa toisten tunteita. Kuitenkin tämä voi tulla joillain lapsilla myös luonnollisena empaattisuutena. (Harris 2008, 327–328.) Kun perheissä tunteita näytetään aidosti ja niistä keskustellaan, on lapsi valmiimpi puhumaan tunteistaan myös muualla (Dowling 2010, 88). Tunteiden avulla voimme Nummenmaan (2010, 77) mukaan saada kiinni toisten ihmisten ajatuksista, sillä ne ovat lähtökohtaisesti ulospäin näkyviä, muista ajatuksista poiketen. Joillain lapsilla emotionaalisessa kyvykkyydessä voi kuitenkin näkyä haasteita, joita käsitellen tarkemmin seuraavassa luvussa.

2.2.2 Haasteet emotionaalisen kompetenssin osa-alueilla

Lapsella tulee ongelmia vastaan, jos hänen sosioemotionaalinen kompetenssinsa ei ole riittävä vuorovaikutussuhteiden luomiseen (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 287). Jos lapsella ei ole taitoa ymmärtää ja hallita tunteitaan, voi se vaikuttaa Brackettin, Elbertsonin ja Riversin (2017, 21) mukaan haittaavasti lapsen sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Tämä näkyy usein kasvavina ongelmina kaverisuhteissa ja sosiaalisissa taidoissa (Poikkeus 2011, 96). Tunteiden ymmärtämisellä on vaikutusta siihen, miten lasten onnistuu luoda vertaissuhteita. Kuitenkaan tunteiden ymmärtäminen ei aina takaa positiivisia suhteita ikätovereihin. Esimerkiksi kiusaajina pidetään usein lapsia, joilla ei ole riittäviä sosiaalisia taitoja tunteidensa hallintaan, jolloin he turvautuvat aggressioon. Tämä on kuitenkin hieman harhaanjohtavaa, sillä kiusaajilta vaaditaan tarkkaa havainnointia kenet he valitsevat uhriksi ja he arvioivat muiden tunnereaktiota. (Harris ym. 2016, 301.)

Haasteet emotionaalisessa kompetenssissa heijastuvat sosiaalisten suhteiden lisäksi koulumenestykseen. Esimerkiksi kiusatuilla ja lapsilla, joilla on haasteita tunteiden säätelyssä, saattaa olla haasteita kouluun sopeutumisessa ja akateemisissa taidoissa (Denham 2007, 4). Negatiivisilla tunteilla voi olla vaikutusta lasten työmuistiin, jota tarvitaan uuden oppimisessa. Lapsesta voi siis tulla epävarma, hämmentynyt ja unohteleva asioissa, joissa on aiemmin ollut taitava. (Dowling 2010, 86.)

Haastavalla tai aggressiivisella käytöksellä voi olla myös lasta leimaava vaikutus (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 29). Jos lapsella on tunteiden säätelyssä vaikeuksia, ja hän ilmaisee tunteita vahvasti esimerkiksi käyttäytymällä väkivaltaisesti, jää hän helposti ryhmän ulkopuolelle ja toiset lapset saattavat pelätä häntä (Alijoki & Pihlaja 2017, 270–271; Sandberg 2021, 151). Lisäksi vahvasti negatiivisia tunteita kokevalle lapselle on vaikeampaa nähdä toisten emotionaalisia tarpeita (Denham 2007, 15).

Huomioitavaa on, että lapset, joilla on sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia, kantavat suurta taakkaa. Heidän käyttöksensä saatetaan nähdä usein häiriönä ja ongelmana verrattuna esimerkiksi lapseen, jolla on kielenkehityksessä viivästystä, ja jonka ei nähdä olevan itse syyllinen ongelmaansa. (Pihlaja 2019b, 151.) Kielellisissä haasteissa turhautuminen voi näkyä käytöksessä, kun lapsi ei pysty ilmaisemaan haluamaansa asiaa, jolloin aikuisen rooli on nähdä tämän käyttäytymisen taakse (Sandberg 2021, 151–152). Usein lapsi voidaan nähdä hankalana ympäristöstä ja ihmisistä riippuen, kun toisessa tilanteessa on toisin. Sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet ilmenevät ja jatkuvat, jos ympäristö on niille otollinen ja lapsi ei saa oikeanlaista tukea (Pihlaja 2019b, 151.)

Aina haasteet tunnetaidoissa eivät ilmene haastavana ja väkivaltaisena käytöksenä, vaan lapsen haasteet saattavat näkyä hiljaisuutena ja arkuutena. Toiminnassa tämä voi näkyä niin, ettei lapsi ota helposti kontaktia muihin lapsiin ja aikuisiin. Lapsella voi myös olla haasteellista itse tehdä aloitetta, mutta voi toisten pyytämänä osallistua leikkeihin. Myös erilaisten tehtävien kohdalla arempi lapsi tarvitsee enemmän kannustusta ja tukea. (Alijoki & Pihlaja 2017, 271.) Huomioitavaa on myös, että lapset, joilla on haasteita tunteiden säätelyssä eivät välttämättä tiedosta itse sitä (Sandberg 2021, 151). Joillakin lapsilla tunteiden hallinta voi olla hankalampaa ja heillä kestää kauemmin oppia niiden säätelyä. Tunteet saattavat virittyä hyvin nopeasti, jolloin lapsi ei kykene reagoimaan niihin tai sitten lapsi ei pääse yli tunteestaan yksin, jolloin aikuisen tuki on tärkeää. (Aro 2011b, 108; Cacciatore ym. 2013, 26.) Seuraavassa luvussa tarkastelenkin yleisesti varhaiskasvatuksen roolia lasten emotionaalisen kompetenssin tukemisessa.

3 LASTEN EMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 26) korostetaan varhaiskasvatuksen roolia lasten tunteiden ilmaisun ja säätelyn tukijana. Lasten kanssa opetellaan siis yhdessä emotionaalisen kompetenssin eri osa-alueita eli tunteiden tunnistamista, niiden sopivaa ilmaisua ja säätelyä (Opetushallitus 2018, 26). Kun lapsi kasvaa, tarvitsee hän ympäristöltään kannustavaa palautetta ja kokemuksen itsestään taitavana toimijana. Silloin lapsi jakaa yrittää yhä kasvavien haasteiden edessä. (Aro 2011a, 29.) Varhaiskasvatuksessa tämä voidaan huomioida luomalla jokaisessa ryhmässä oma toimintakulttuuri siinä toimivien yksilöiden mukaan. (Pihlaja 2019b, 172.)

Seuraavaksi kuvaan ensin alaluvussa 3.1 tämän tutkimuksen keskeisen aiheen eli vuorovaikutuksen roolia emotionaalisen kompetenssin tukena, jonka jälkeen tarkastelen alaluvussa 3.2 lyhyesti vielä vuorovaikutuksen taustalla olevia varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja tuen raameina. Lisäksi esittelen vielä alaluvussa 3.3 tässä tutkimuksessa merkittävänä kontekstina toimivan Papilio-ohjelman.

3.1 Varhaiskasvatuksen vuorovaikutus lasten emotionaalisen kompetenssin tukena

Pienten lasten kehitykselle on tärkeää luoda terve suhde aikuiseen, joka luodaan ensin omiin vanhempiin ja myöhemmin muihin kasvattajiin ja opettajiin. Kun vuorovaikutussuhde lapsen ja opettajan välillä on laadukas, pystyy lapsi tukeutumaan opettajaan esimerkiksi ongelmien ratkaisussa ja he ovat aktiivisemmin mukana eri toiminnoissa. Laadukkaan suhteen syntyminen vaatii opettajalta sitoutumista tunnetasolla, sensitiivisyyttä ja vastaanottavaisuutta. (Williford & Wolcott 2017, 229.) Opettajan tulisi myös huomioida se, että jotkut lapset eivät tunnista itsessään tai toisissa tunteita ilmeistä, kehosta ja äänestä, joten he erityisesti tarvitsevat tukea ja harjoitusta varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksessa

(Sandberg 2021, 156). Emotionaalisten taitojen opettaminen on prosessi, jossa lähdetään usein liikkeelle keskustelemalla lasten kanssa taidoista, jonka jälkeen taito otetaan käyttöön harjoitellen luonnollisissa tilanteissa (Kuorelahti ym. 2012, 289). Opettajien ammatillinen rooli on keskeisessä asemassa päiväkodin arjessa lasten vuorovaikutustaitojen ja valmiuksien oppimiskokemusten tarjoajana (Salminen 2017, 167). Siksi tarkastelenkin seuraavissa luvuissa myönteisen vuorovaikutussuhteen luomisen, tunteista keskustelun ja varhaiskasvatuksen opettajan oman emotionaalisen kompetenssin tärkeyttä lasten tukena.

3.1.1 Myönteisen vuorovaikutussuhteen luominen lapseen tuen perustana

Pohja emotionaalisen kompetenssin tukemiselle syntyy myönteisen vuorovaikutussuhteen luomisessa lapseen, koska turvallisen ja tutun aikuisen läsnäolo vähentää lapsen stressiä ja emotionaalinen tuki lieventää ahdistuksen kokemuksia (Pihlaja 2019b, 149). Lapsen kehittyminen vaatii ärsykejä, mutta kasvattajan tehtävä on erityisesti varhaisina vuosina säädellä ärsykkeiden määrää (Wahlman-Neuvonen & Hannonen 2015, 26). Tuetut ja kontrolloidut olosuhteet parantavat lasten stressinsietokyvyn ja tunteidenhallinnan kehitystä, sekä tukevat kognitiivista ja käyttäytymisen kehitystä (Blair & Raver 2017, 71).

Jotta opettaja pystyy tukemaan lasta oikealla tavalla, tulee hänen tuntea jokaisen lapsen yksilöllinen kehitysprosessi ja yleensäkin suuntaa antavaa ikätasosta kehitystä. (Alijoki & Pihlaja 2017, 169; Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 23; Opetushallitus 2018, 19). Lasten vanhemmat tuntevat lapsensa kehitysprosessin parhaiten, joten vastavuoroinen kasvatuskumppanuus lapsen vanhempien kanssa takaa lapsen tarpeiden huomioimisen. Kun keskustelu lähtee liikkeelle lapsen tarpeista, toimivat kaikki lapsen kasvattajat lapsen edun mukaisesti. (Laru, Riihonen & Tuukkanen 2013, 47.)

Varhaiskasvatuksessa tulisi huomioida jatkumo elinikäiselle oppimiselle ja jokaisen lapsen aiempi elämäkokemus vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteineen (Opetushallitus 2018, 19). Laadukkaassa hoivasuhteessa myös tuetaan aidosti lapsen toimijuutta ja mahdollisesti vastataan lapsen erilaisiin tunnetiloihin. Lasten toimijuutta rohkaistaan tuomalla lapselle onnistumisen kokemuksia. (Blair &

Raver 2017, 70.) Kasvatuksessa tulisi tukea lasten kehitystä myönteisesti ja tunteisäätelytaitojen kohdalla erityisen tärkeää on itsesäätelytaitojen ja lapsen temperamentin tukeminen, jotta hän saa eheän alun elämänpolulle. (Kronqvist 2017, 13).

Aron (2011a, 23) mukaan lapsi oppiikin säätelemään käyttäytymistään vähitellen sen mukaan, kuinka hänen tunneviesteihinsä vastataan. Tämän lisäksi kasvattajat tukevat lasten emotionaalista kompetenssia toimimalla myös esimerkkinä lapsille tunteisiin asennoitumisessa. Esimerkin avulla lapsi oppii, mitä tunteita tulee missäkin tilanteessa säädellä (Kokkonen 2017, 90). Jos lapsella on haasteita tunteiden säätelyssä, tarvitaan aikuisen tukea enemmän. Kasvattaja on lapsen turvana, mutta pyrkii tukemaan lasta kuitenkin omatoimisesti selviämään arjen tilanteissa. (Alijoki & Pihlaja 2017, 275.)

Opettajien on havaittu usein suuntaavan lapsiin kohdistuvaa säätelyntukea enemmän lapsen toimintaan eikä tunteisiin sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa (Kurki 2017, 67). Kasvattajan olisi kuitenkin hyvä viestiä lapselle, että tunteet ovat sallittuja ja hyväksytyjä. Näin tuetaan myös lasten empatiakykyjen syntymistä (Alijoki & Pihlaja 2017, 169). Lasten emotionaalista kompetenssia voidaan tukea tehokkaimmin kannustamalla ja antamalla myönteistä palautetta aina tilanteen salliessa. Kasvattajan on siis hyvä luoda lämmin vuorovaikutussuhde lapseen, jossa lapsi kokee itsensä arvokkaaksi. (Eklund & Heinonen 2011, 222.) Arvostava ja toimiva vuorovaikutus tukee parhaimmillaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista eli myös emotionaalisen kompetenssin rakentumista (Salminen 2017, 163). Hyvään vuorovaikutussuhteeseen kuuluu keskeisenä myös keskustelut tunteista ja niiden ilmenemisestä, jota avaan seuraavassa luvussa.

3.1.2 Lasten emotionaalisen kompetenssin tukeminen keskusteluissa

Lapsilla voi tulla tunteen purkauksia pienistä tilannekohtaisista asioista tai sitten taustalla voi olla suurempi ongelma tai haaste esimerkiksi ympäristön kanssa. Tähän voi auttaa keskustelu lapsen kanssa (Cacciatore ym. 2013, 23.) Lapsia voi

tukea ymmärtämään tunteita keskustelemalla tunteen seurauksesta sen ilmenehishetkellä tai hetken päästä, kun lapsi on rauhoittunut ja on vastaanottavaisempi keskustelulle. Pienten lasten kanssa on tärkeää sanoittaa tilanteita ja myös niissä ilmeneviä toisten tunteita. Lasten kanssa on myös hyvä sanoittaa yksilöllisiä eroja, koska kaikki lapset eivät näitä vielä ymmärrä. (Thompson & Thompson 2020, 33.)

Tunteita voidaan lähestyä lasten kanssa myös aiempien tapahtumien kautta eli keskustellaan tilanteista tai tapahtumista, joissa lapsi on ollut mukana ja niissä ilmenneiden tunteiden syyseuraus suhteista. Näin lapsi mahdollisesti oppii tunteiden roolin ja miten ne voidaan uudelleen aktivoida keskusteluissa kokemuksesta. (Alijoki & Pihlaja 2017, 270; Harris 2008, 322.) Opettaja voi Dindarin ym. (2020, 234) mukaan selittää lapsen tunnekokemusta esimerkiksi sanomalla, että ”Kalle ei päässyt ensimmäisenä menemään ja siksi hän suuttui”. Tärkeintä onkin, että lapsi oppii vuorovaikutuksessa tunnekielen eli osaa pukea tunteensa sanoiksi eikä vain toimi omaksumallaan tavalla. Kasvattajan tulee kieltämisen sijaan suhtautua lapsen voimakkaisiin tunteisiin ymmärtävästi ja kärsivällisesti. (Pihlaja 2019b, 165.)

Kasvattajan omien tunteiden ja lasten tunteiden nimeäminen sekä keskustelu siitä, miltä ne tuntuvat, auttaa lapsia jonkin tunnetilan kanssa selviämisessä ja pääsemään yli siitä (Koivula & Laakso, 2017, 123). Sanallisella viestinnällä ja palautteella on tärkeä rooli lasten myönteisen minäkäsityksen rakentumisessa ja tunteiden nimeämisessä. Suomessa sanallinen palautteen antaminen ei ole kovin vahvalla pohjalla ja voi vaatia tietoista huomion kiinnittämistä asiaan. (Eklund & Heinonen 2011, 223.)

Lapsi tarvitsee apua tunteidensa sanoittamiseen, kuten esimerkiksi vihan tunteen kohdalla. Lasta auttaa rauhoittumisen jälkeen, jos kasvattaja keskustelee hänen kanssaan. Kasvattaja voi esimerkiksi kysyä lapselta, miten hän kuvaisi tunnettaan tai sitten itse sanoittaa tunnetta vertaamalla sitä johonkin konkreettiseen ymmärrettävään asiaan, kuten esimerkiksi eläimeen, vaikkapa ”vihainen kuin härkä”. (Schulman & Nurmi 2013, 135.) Esimerkin avulla tunnesanat eivät

myöskään jää vain mentaaliseksi abstraktioiksi, joita lapsen on vaikea ymmärtää. (Tomma 2015, 211).

Tunteet syntyvät lapsella tiedostamatta, joten kasvattajan on hyvä viestiä lapselle, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja normaaleja hyväksymättä kuitenkaan huonoa käytöstä (Alijoki & Pihlaja 2017, 169; Tomma 2015, 210; Webster-Stratton 2011, 251). Opettaja voi tukea lapsia ilmaisemaan ja hallitsemaan tunteitaan käyttämällä itse tunnekieltä avoimesti. Jos opettaja ei sanallista tunnetilojaan tai välttelee tiettyjen tunteiden kohdalla tunnetilan sanallistamista, voivat lapset hallitsemisen sijaan tukahduttaa tunteensa. (Webster-Stratton 2011, 250.) Kasvattajalta vaaditaan siis Tomman (2015, 210) mukaan myös omien tunteidensa havaitsemista, kun hän keskustelee lapsen kanssa tunteista. Seuraavana tarkastelenkin opettajan omaa emotionaalista kompetenssia lasten tuen taustalla.

3.1.3 Opettajan oma emotionaalinen kompetenssi tuen taustalla

Siihen, miten kasvattaja tukee lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista vaikuttavat muun muassa opettajan kokemus, omat tunteet, ammattitaito ja jakaminen (Cacciatore ym. 2013, 23). Aikuinen toimii Sandbergin (2021, 173) mukaan lapselle mallina käyttäytymisellään ja toiminnallaan. Erityisesti opettajan positiivisen tunteikkuuden oletetaan antavan lapsille mallin kokea ja ilmaista itseään rauhallisemmin ja positiivisemmin (Denham 2019, 522.) Näiden lisäksi opettajan työn kannalta on havaittu tärkeäksi erityisesti empaattisuus, taito hallita konflikteja, itsekontrolli ja yhteistyötaidot (Virtanen 2013, 139).

Opettajan tulisi näyttää lapsille aikuisen mallia ohjaamisen ja tunteista puhumisen rinnalla. Lapsella on hyvä pohja moraalikehitykselleen, kun hän näkee ja kokee aikuisen kyvyn huomioida hänen ja muiden ihmisten tunteet. (Kokkonen & Kinnunen 2013, 140.) Opettajalle voi olla haastavaa tukea lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista, jos hänellä itsellään on puutteita emotionaalisisessa kompetenssissa tai hän kärsii stressistä tai huonosta fyysisestä ja henkisestä terveydestä (Jones & Doolittle 2017, 9). Yksi merkittävä henkisen kuormittavuuden eli stressin, masennuksen tai loppuun palamisen aiheuttaja voi

Jeonin, Buettnerin ja Grantin (2018, 63–64) mukaan olla työoloihin liittyvä kaaos, jolloin opettajalla on tunne, ettei hän hallitse asioita.

Tutkimusten mukaan opettajien henkisellä kuormittumisella on myös yhteys heidän negatiiviseen reagoimiseensa (Buettner, Jeon, Hur & Garcia 2016, 1030). Henkistä kuormittavuutta voi myös lisätä esimerkiksi ryhmässä aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi, joka saattaa aiheuttaa aikuisessakin pelkoa ja ahdinkoa. Vaikeasti käyttäytyvän lapsen voidaan ajatella uhkaavan opettajan minuutta. (Cacciatore ym. 2013, 29.) Lapsen jatkuva epätoivottu käytös voi suututtaa ja kasvattaja saattaa unohtaa hetkeksi roolinsa, mikä taas saattaa aiheuttaa jälkikäteen syyllisyyttä. Tämä on hyvin normaalia, sillä kasvattajillakin on tunteet, jotka tulevat näkyviin tavalla tai toisella. (Riihonen 2013, 41.)

Usein ihmiset ärsyyntyvät asioista, jotka ovat herkkiä asioita heidän elämässään. Siksi kasvattajienkin olisi hyvä miettiä, mikä piirre lapsessa ärsyttää. Tarkastelemalla näitä tuntemuksia ja tiedostamalla ne, voidaan lapsen rakentaa uudenlainen suhde. Tiedostamalla omat tuntemuksensa voi myös ajoissa havaita oman jaksamisen rajallisuuden ja pyytää apua, jottei tule suuria tunteen purkauksia lapsiin kohdistuen. (Riihonen 2013, 42–43.) Tunteet voivat myös vaikuttaa opettajan motivaatioon, tavoitteisiin ja tehokkuuden uskomuksiin. Erityisesti negatiiviset tunteet kuten suru tai inho voivat vaikuttaa opettajan työhön sitoutumiseen liittyvään motivaatioon. (Buettner ym. 2016, 1031; Sutton & Wheatley 2003, 338.)

Kasvattajan asenteeseen ja motivaatioon vaikuttavat myös aiemmat elämänkokemukset kaikkine tunteineen, jotka kasvattaja tuo myös vuorovaikutustilanteisiin. Oma menneisyys ja vaikeita elämäntapahtumia ei voi muuttaa, mutta tunnekokemukset olisi hyvä sisäistää osaksi itseään ja tunnesuhteisiin asetetut odotukset olisi hyvä huomioida työelämässä. (Riihonen 2013, 46.) Opettajat, joilla on ennestään positiivisia tunnekokemuksia, voivat käyttää tehokkaammin erilaisia opettamisen menetelmiä. He ovat myös luovempia ja valmiimpia ottamaan riskejä. Positiiviset tunteet auttavat myös opettajaa pääsemään yli yllättä-

vistä muutoksista. (Frenzel 2014, 509.) Seuraavaksi avaan kasvattajan vuorovai-
kutuksen rinnalla tärkeän tuen eli pedagogiset keinot emotionaalisen kompe-
tenssin tukena.

3.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiset keinot emotionaalisen kompetenssin tukena

Varhaiskasvatuksessa pedagogiikka voidaan rakentaa tukemaan lasten emotio-
naalisen kompetenssin rakentumista, jolloin tulisi lähteä ajatuksesta, että jokai-
nen lapsi on kehittyvä ja oppiva. Myös silloin, jos hänellä olisi haasteita ja tarvetta
tuelle esimerkiksi tunteiden säätelyssä ja ilmaisussa. Varhaiskasvatuksessa tulisi
panostaa laadukkaaseen peruspedagogiikkaan kaikkien lasten kehityksen ja op-
pimisen tukemisessa. Kun oppimisympäristön ja menetelmien laatu on korkea-
tasoista, voidaan yleisillä tukikeinoilla jo vastata osittain lasten tuen tarpeeseen.
Esimerkiksi ryhmässä yhteisesti käytössä olevat emotionaalisen kompetenssin
tuen menetelmät tukevat lähtökohtaisesti kaikkia lapsia. (Alijoki & Pihlaja 2017,
266–267.) Kuitenkin työskenneltäessä lasten kanssa, on myös hyvä ymmärtää eri-
laisuutta, eli myös erilaista tuen tarvetta emotionaalisen kompetenssin osalta, ja
myös arvostaa sitä luodessa pedagogista rakennetta ja sisältöjä päiväkodissa.
(Pihlaja 2019b, 164).

Lasten tunteisiin liittyviä eri taitoja voidaan tukea esimerkiksi fyysisten ti-
lojen ratkaisuilla ja päivien johdonmukaisella struktuurilla (Thompson &
Thompson 2020, 31). Pienten lasten tukemisessa keskeisintä on tarjota turvallinen
ympäristö, jossa on mahdollisuus saada uudenlaisia kokemuksia ja kokea uusia
tunteita (Aro 2011a, 25; Dowling 2010, 61). Jos lapsella on haasteita itsesäätelyn
ja tunteiden hallinnassa, tulisi ympäristön olla myös selkeä, jotta lapsi pystyy
hyödyntämään sitä oman toiminnan jäsentämiseen. Tätä tukee esimerkiksi etu-
käteissuunnittelu, jolloin toiminnasta tulee myös johdonmukaisempaa ja ennus-
tettavampaa. (Eklund & Heinonen 2011, 218.)

Lasten sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja voidaan arjessa tukea parhaiten tuo-
malla toistoa ja ennustettavuutta arjen eri tilanteisiin (Määttä, Koivula, Huttu-

nen, Paananen, Närhi, Savolainen & Laakso 2017, 36–40). Nämä yhdessä säännöllisen päivärytmin kanssa tuovat lapsille turvan tunnetta, kun he tietävät mitä seuraavaksi tapahtuu. Kun toiminnat toistuvat, tuovat ne lapselle myös onnistumisen kokemuksia. (Eklund & Heinonen 2011, 220.) Kun lapsi saa onnistumisen kokemuksia, rohkaistuu hän Alijoen ja Pihlajan (2017, 271) mukaan myös kokeilemaan omia ratkaisuja ja valintoja. Lasten onnistumisenkokemusten tarjoamisen lisäksi toiminta suunnitellaan vastaamaan tiettyä ikäryhmää ja muokataan vielä kyseiselle ryhmälle toimivaksi. Näin toimintaan tulee pedagogiikan näkökulma eli toiminnasta tulee tarkoituksenmukaista. Tämä vaatii ryhmän tunteista. (Salminen 2017, 168.)

Kun ryhmä on tullut tutuksi kasvattajalle, voidaan yhtenä tuen keinona hyödyntää pedagogisessa toiminnassa esimerkiksi pienryhmätoimintaa. Tämä hyödyttää erityisesti niitä lapsia, joille suurissa ryhmässä toimiminen on haasteellista ja aiheuttaa tunnetasolla levottomuutta. Pienemmässä ryhmässä useampaa lasta ehditään myös huomioimaan ja tukemaan paremmin yksilöllisesti, koska ei ole yhtä yksittäistä menetelmää, joka toimisi kaikkien lasten kanssa. Pienryhmätoiminnassakin on kuitenkin tärkeää ryhmien pysyvyys. (Pihlaja 2019b, 166–167.) Toiminnan pedagogiikka tulee suunnitella siten, ettei ketään jouduttaisi siirtämään aina toisaalle ryhmätilanteissa. Jos lapsi siirretään pois ryhmätilanteesta aina kun suuria tunteita ilmaantuu, ei hän saa tilaisuutta harjoitella ryhmässä toimimista ja siten myös tunteiden hallintaa. (Alijoki & Pihlaja 2017, 271.)

Ryhmätilanteissa voidaan myös hyödyntää erilaisia pedagogisia välineitä emotionaalisen kompetenssin tukena. Kasvattajat ovat kuitenkin nostaneet merkittävimmäksi käytänteeksi tunteiden tukemisessa myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen tukemisen. Toiminnassa onkin suositeltu esimerkiksi erilaisten tunnekorttien ja -kuvien käyttöä tunnetaitojen oppimisen tukena. Erityisesti kuvien käyttö arjessa hyödyttää lapsia, joilla on enemmän haasteita tunteiden tunnistamisessa ja hallinnassa sekä ne auttavat sellaisia lapsia, jotka eivät puhu äidinkielenään suomea. (Määttä ym. 2017, 36–40.) Kuvien lisäksi voidaan esimer-

kiksi draaman keinoin visuaalisesti havainnollistaa lapsille, miltä erilaiset tapahtuneet tunteisiin liittyvät tilanteet näyttävät ulkopuolisen silmin (Alijoki & Pihlaja 2017, 270).

Kuvat ja draama tukevat lasten emotionaalisen kompetenssin rakentamista, mutta näiden lisäksi on myös muita keinoja. Tunteiden nimeämistä ja tunnistamista voidaan lähestyä varhaiskasvatuksessa myös esimerkiksi leikin, liikunnan, musiikin ja kirjojen avulla. Näiden lisäksi lasten emotionaalisen kompetenssin tukemiseen toiminnassa on olemassa erilaisia menetelmiä, joita varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat hyödyntää päiväkodin arjessa lasten tunnesäätelytaitojen tukemisessa. Erilaisten valmiiden ohjelmien ja materiaalien avulla on helpompi saada suoraan toimintavinkkejä lasten tukemiseen. (Määttä ym. 2017, 33–35.) Seuraavassa alaluvussa käsittelen tämän tutkimuksen kontekstina toimivan Papilio-ohjelman näkökulmaa tunnetaitojen tukemiseen, joka on yksi esimerkki arjen toimintaan integroiduista menetelmistä.

3.3 Papilio-ohjelma lasten emotionaalisen kompetenssin tukena

Ennaltaehkäisevät sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimisen interventio-ohjelmat toteutetaan usein kolmen ja kuuden ikävuoden välillä, koska lapsilla tapahtuu tässä iässä nopeaa kehitystä ja he ovat myös vastaanottavaisimpia aikuisen palautteelle ja tuelle (Bierman & Motamedi 2017, 137). Tässä tutkimuksessa mukana oleva Papilio-ohjelma on Saksassa kehitetty interventio menetelmä, jolla tuetaan kaikkien 3–7-vuotiaiden lasten tunnetaitoja ja vahvistetaan sosiaalista vuorovaikutusta. Tavoitteena on myös ennaltaehkäistä mahdollisia tunteiden säätelyyn liittyviä pulmia, kuten esimerkiksi kiusaamista ja aggressiivista käyttäytymistä. (Koivula & Viitala 2016; Papilio 2015.) Ohjelma perustuu tieteellisesti tutkittuun tietoon ja on kehitetty tukemaan koko varhaiskasvatuyksikön toimintakulttuuria (Mayer, Heim & Scheithauer 2017, 3–4). Papilio-ohjelma on suunniteltu erityisesti varhaiskasvatukseen tukemaan kaikkia lapsia, mutta erityisesti niitä lapsia, jotka ovat kohdanneet elämänsä aikana haasteita esimerkiksi elinympäristön vaikutuksesta (Papilio 2015).

Papilio-ohjelmassa sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja opitaan kolmen lasten kanssa toteutettavan menetelmän kautta, joita ovat lelujen vapaapäivä, Paula ja tunnepeikot-tuokiot ja minun, sinun, meidän-peli. Kaikissa näissä harjoitellaan ryhmässä työskentelyä, sosiaalista vuorovaikutusta vertaisten kanssa ja myös tunteiden säätelyä. Samalla myös lapset oppivat tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteitaan. (Koivula ym. 2020, 62–64; Papilio 2015.) Keskityn kuitenkin seuraavaksi kuvaamaan tarkemmin tässä tutkimuksessa mukana olevien Paula ja tunnepeikot-tuokioiden kulkua.

Papilio-ohjelman keskeisenä lasten emotionaalisen kompetenssin tukemisen lähestymistapana ovat Paula ja tunnepeikot-tuokiot. Paula ja tunnepeikot-tuokioilla tavoitteena on myös, että lapset oppivat emotionaalisen kompetenssin eri osa-alueita eli tiedostamaan tunteitaan sekä ilmaisemaan ja säätelämään niitä. Lisäksi lapset oppivat erilaisia mahdollisuuksia käsitellä tunteitaan ja osaavat myös käsitellä ja tunnistaa toisten tunteita. Tuokioilla tutustutaan perustunteisiin neljän peikon, Nyyhkyn, Säikyn, Äksyn ja Hymyn, avulla. (Mayer ym. 2017, 33; Papilio 2015.)

Paula ja tunnepeikot-tuokioilla tutustutaan perustunteisiin tarinoiden ja laulujen kautta ja kasvattajan kanssa käytyjen keskustelujen avulla. Tuokioilla käydään läpi vuorovaikutuksellista tarinaa viiden viikon ajan, joista ensimmäisellä viikolla tutustutaan tarinan sisältöön. Tämän jälkeen seuraavien neljän viikon aikana käsitellään perustunteita tutustuen joka viikko aina yhteen uuteen tunteeseen ja siihen liittyvään peikkoon. Jokaista tunnetta käsitellään kahdella tuokiolla ja kasvattaja pohtii tuokioilla lasten kanssa esimerkiksi, missä kohtaa kehossa tunne tuntuu ja milloin on itse kokenut kyseistä käsiteltävää tunnetta. (Mayer ym. 2017, 33.) Tunteista keskustelu ja tunteen paikantaminen kehossa auttaa lasta tunnistamaan omien tunteiden lisäksi myös muiden tunteita. (Dindar ym. 2020, 242).

Jokaisen tunteen kohdalla ensimmäisellä tuokiolla mietitään yhdessä tunteen tunnistamisen lisäksi, mitä esimerkiksi voisi tehdä, kun itse tai joku toinen kokee kyseistä tunnetta. Tämän tuokion lopussa kirjoitetaan tunnepeikolle kirje, johon listataan lasten keksimiä ideoita tunteen säätelyyn tai toisen auttamiseen

liittyen. Kun samaan tunteeseen palataan toisella tuokiolla, kerrataan edellisen kerran tapahtumia. Tunnepeikko on myös lähettänyt lapsille viestin saatuaan heidän ideansa. Toisella tuokiolla on mukana myös toiminnallisempi osuus, jossa lapset muun muassa piirtävät peikon kuvan ennen heidän ideoitaan ja sen jälkeen. (Mayer ym. 2017, 35–56.)

Ohjelmassa olennaista on myös huomion kiinnittäminen laadukkaaseen lapsen ja kasvattajan väliseen kasvatussuhteeseen kouluttamalla kasvattajat tukemaan lasten kehitystä vuorovaikutuksessa. Kasvattajalla on siis keskeinen rooli. (Papilio 2015.) Kasvattajan tuleekin pohdiskella ennakkoon omaa suhtautumistaan näihin neljään perustunteeseen. Pohdiskelussa kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, miten itse on asennoitunut näihin tunteisiin ja onko itse negatiivisesti varautunut johonkin tunteeseen. Lisäksi tarkastellaan omaa tunteiden kokemista ja käsittelyä lapsuudesta nykypäivään. (Mayer ym. 2017, 61.)

Papilio-ohjelmassa on pohjalla kehitystä edistävä viestintä, jossa varhaiskasvattaja pyrkii kehumään toivottua käytöstä, sanoittamaan toimintaa, sopimaan säännöistä ja puuttumaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Näitä käyttämällä kasvattaja tukee vastuun- ja yhteenkuuluvuudentunteen kehittymistä lapsilla. Esimerkiksi lasten toivottua käytöstä pyritään kehumään selkeästi sanoin ja elein. Lisäksi kasvattaja havainnoi tarkkaan lasten toimintaa ja keskustelee heidän kanssaan erilaisista ratkaisuista. (Mayer ym. 2017, 9–16.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa avaan ensin tutkimustehtävän ja tutkimuskysymyksen luvussa 4.1, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan tämän tutkimuksen lähestymistapaa luvussa 4.2. Luvussa 4.3 kerron tutkimuksen aineistosta sekä tutkittavista, jonka jälkeen kerron tutkimusaineiston keruusta luvussa 4.4. Lukuun 4.5 olen kirjannut analyysin kulkua ja päättävänä lukuna 4.6 on tämän tutkimuksen tekoon liittyneet eettiset ratkaisut.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten emotionaalisen kompetenssin tuen keinot ovat nähtävissä ja kuultavissa opettajan vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Lapset oppivat nimeämään ja tunnistamaan tunteita yhteisissä keskusteluissa sanallisessa viestinnässä. (Eklund & Heinonen 2011, 223.) Tämän lisäksi vuorovaikutuksessa ja tunteissa sanaton viestintä on merkittävässä osassa. Denhamin (2019, 522) mukaan ajatellaan, että opettajan myönteinen ilmeikkyyden on positiivisesti yhteydessä myös lasten emotionaaliseen kompetenssiin eli positiiviseen tunteiden ilmaisuun, hallintaan ja ymmärtämiseen. Oletuksesta huolimatta on vain hieman tutkimusta opettajan mallin näyttämisestä ilmaisussaan (Denham 2019, 522). Tämän lisäksi monet tutkimukset tunteiden vaikutuksesta sosiaalisessa kanssakäymisessä ovat vasta alkuvaiheessa, sillä toistaiseksi useissa tutkimuksissa on keskitytty erityisesti kasvoihin. Olisi hyvä huomioida myös vuorovaikutukseen kuuluvat muut osat, kuten ääni, kosketus, varatalon liikkeet ja katse. (Keltner, Tracy, Sauter, Cordaro & McNeil 2016, 475.) Tässä tutkimuksessa on tavoitteena tarkastella opettajan vuorovaikutuksessa sekä sanallista vuorovaikutusta että myös sanatonta viestintää osana opettajan antamaa tukea.

Opettaja voi ottaa tueksi vuorovaikutukseen myös erilaisia interventio-ohjelmia, sillä sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen interventio-ohjelmien on todettu parantaneen lasten sosioemotionaalista oppimista, asennetta ja sosiaalista

käytöstä. Lisäksi interventiolla on vähennetty lasten stressiä. (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011, 412–413.) Yhtenä esimerkkinä interventio-ohjelmasta on Papilio-ohjelma, joka on myös tutkitusti todistettu lisäävän lasten prososiaalisia taitoja ja vähentävän käyttäytymisen haasteita. Papiliossa kasvat-tajan vuorovaikutuksella ja tuella on keskeinen rooli. (Papilio 2015). Tämän tut-kimuksen tavoitteena onkin selvittää, miten opettaja tukee lasten emotionaalista kompetenssia Papilio-ohjelman ohjatuilla Paula ja tunnepeikot- tuokioilla sekä sanallisessa että sanattomassa vuorovaikutuksessa. Tutkimuskysymykseksi muodostui:

Miten opettaja tukee vuorovaikutuksessa sanallisesti ja sanattomasti lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista Paula ja tunnepeikot-tuokioilla?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tehtävänä on saada tietoa varhais-kasvatuksen opettajien vuorovaikutuksessa ilmenevistä lasten emotionaalisen kompetenssin tuen keinoista. Kontekstina tutkimukselle toimivat Papilio-ohjel-man Paula ja tunnepeikot-tuokiot, joilla tutustuttiin perustunteiden avulla tun-teiden tunnistamiseen itsessä ja muissa sekä tunteiden ilmaisuun ja niiden sääte-lykeinoihin. Laadullinen tutkimus sopii hyvin vuorovaikutuksen tutkimiseen, jossa tutkitaan sitä jäsentävää kieltä (Puusa & Juuti 2020b, 77).

Laadullinen tutkimus voi lähteä liikkeelle yksilön halusta ymmärtää jokin asia (Patton 2002, 11). Kuitenkin laadullinen tutkimus on myös prosessi, jossa tutkijalla tulkinnat ja erilaiset näkökulmat kehittyvät vähitellen. Siten myös tut-kimustehtävää koskevat ratkaisut voivat tarkentua tutkimuksen edetessä. (Kivi-niemi 2018, 73.) Tämän tutkimuksen kohdalla prosessia ja tutkimustehtävää kos-kevia ratkaisuja ohjasi suurelta osin valmis aineisto. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on usein tiedon kerääminen kentällä suorassa kontaktissa tutkittaviin (Patton 2002, 48). Tämän tutkimuksen kohdalla hyödynsin kuitenkin valmiin ai-neiston videomateriaaleja, jotka antavat jonkin verran kuvaa kentältä luonnolli-sesta ympäristöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein syvemmin melko pieneen määrään tutkittavia. Nämä tutkittavat valitaan usein mukaan myös tarkoituksenmukaisesti. (Eskola & Suoranta 2014, 18; Hennink, Hutter & Bailey 2020, 92; Patton 2002, 230.) Tärkeämpää määrän sijaan on valitun aineiston tuottaman tiedon laatu ja tutkimuksen tekijän omat taidot havainnoida ja analysoida hyvin (Patton 2002, 245). Laadullisessa tutkimuksessa ei myöskään pyritä yleistykseen, vaan usein pyritään ymmärtämään syvemmin tutkittavaa ilmiötä. (Eskola & Suoranta 2014, 61; Hennink ym. 2020, 92.) Koska tutkittavien määrä on tässä tutkimuksessa pieni ja heidät on valittu tarkoituksenmukaisesti, on tämä tutkimus laadullinen tapaustutkimus.

Laadullisessa tapaustutkimuksessa tavoitteena on tuottaa mahdollisimman yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa tietyistä tutkittavista kohteista tai ilmiöistä. Tapaustutkimuksen tavoite on lisätä ymmärrystä tutkimuskohteesta ja myös yleisesti maailmasta kuvauksen avulla luoden teoriaa eikä vain kuvata tapausta. (Vilkka, Saarela & Eskola 2018, 194–195.) Tapaus voi olla esimerkiksi yksittäinen henkilö tai ryhmä (Stake 2000, 436). Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007, 10) mukaan on tärkeää erottaa tapaus ja tutkimuksen kohde toisistaan, sillä tutkimuksen kohde vain tuo tapauksen esille. Eli tässä tutkimuksessa tapauksena toimii yhden ryhmän vuorovaikutuksessa näkyvä tuki, ja tutkimuksen kohteena on varhaiskasvattajat.

Tapaustutkimuksessa on myös olennaista, että tapaus on yhteydessä tavoiteltavaan tietoon ja tutkija itse tietää, mitä on tutkimassa (Vilkka ym. 2018, 192–193). Tutkijan näkemykset tutkittavasta asiasta suuntaavat Kiviniemen (2018, 77) mukaan valintojen tekoa tutkimuksen edetessä. Tutkimuksissa pyritään usein tulosten yleistykseen, mutta tapaustutkimuksessa se tapahtuu teoreettisena yleistyksenä eli puhutaan tuloksien siirrettävyydestä ja hyödyntämisestä (Eskola & Suoranta 2014, 65–68; Vilkka ym. 2018, 199). Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on varhaiskasvatuksen opettajien vuorovaikutus, jota voidaan tietyissä määrin yleistää kontekstissaan. Tämä johtuu siitä, että tietyissä määrin varhaiskasvatuksen opettajien toimintaa ohjaavat samat valtakunnalliset asiakirjat, kuten esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018, 7),

jossa yhtenä tavoitteena on luoda yhdenvertaiset mahdollisuudet lasten kehitykselle, kasvulle ja oppimiselle. Monessa tapaustutkimuksessa saatetaan luoda yleinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä, eikä vain selvitetä asian ilmenemistä yksittäisessä tapauksessa. (Leino 2007, 216)

Tässä tutkimuksessa on myös piirteitä hermeneutiikasta, koska olen kiinnostunut tulkinnan kautta ymmärtämään opettajan vuorovaikutuksessa ilmeneviä tuen keinoja. Hermeneuttinen tutkimus onkin Laineen (2018, 33) mukaan usein kiinnostunut ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta siinä ilmenevistä kielellisistä ja kehollisista ilmaisuista. Hermeneutiikan tutkimusotteessa pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavaa asiaa sen kulttuurisessa kontekstissa. (Patton 2002, 113–114.) Tässä tutkimuksessa kulttuurisena kontekstina toimii päiväkotiympäristö. Hermeneutiikan mukaan aidossa ymmärtämisessä on kyse yksittäisten seikkojen yhteensopivuudesta kokonaisuuden kanssa (Gadamer 2004, 29). Yksityiskohdat ja kokonaisuus ovat tärkeitä. Hermeneutiikassa ymmärtäminen tapahtuu kokonaisuudesta yksityiskohtiin ja toisin päin eli puhutaan hermeneutiikan kehästä. (Puusa & Juuti 2020a, 73.) Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt selvittämään opettajien vuorovaikutuksessa näkyviä tuen keinoja irrottamatta niitä kokonaisuudesta.

4.3 Tutkimusaineisto ja tutkittavat

Tässä tutkimuksessa aineisto perustui valmiiseen videoituun aineistoon, joka on kerätty tammi-helmikuussa vuonna 2016 eräässä länsisuomalaisessa päiväkodissa. Ennen tätä päiväkodin henkilökunta oli käynyt koulutuksen Papilio-ohjelmaan kesällä ja syksyllä 2015. Paula ja tunnepeikot-tuokioita kokeiltiin siis ensimmäistä kertaa. (Koivula 2021.) Tutkittavat valikoituivat tutkimukseen valmiin aineiston pohjalta tarkoituksenmukaisesti, joten minulla ei ollut vaikutusta heidän valintaansa.

Aineistoon kuuluvat kahden opettajan ohjaamat Papilio-ohjelman Paula ja tunnepeikot tuokiot, joilla harjoiteltiin jokaista perustunnetta, eli iloa, surua, pelkoa ja vihaa, kutakin tunnetta kahdella erillisellä tuokiolla. Tuokioilla on mukana

lapsiryhmä ja kaksi opettajaa, jotka ohjaavat vuorotellen tuokioita. Molemmilla opettajilla on noin 20 vuoden työkokemus varhaiskasvatuksessa, mutta en kerro tarkemmin heidän työvuosiaan anonymiteetin suojaamiseksi. Toinen tutkittavista on sosionomi ja toinen lastentarhanopettaja taustaltaan, mutta videoinnin aikoihin molemmat toimivat opettaja nimikkeellä. Siksi myös tässä tutkimuksessa käytän heistä joko kasvattaja tai opettaja nimikettä. Kaikki ryhmän lapset olivat esiopetusikäisiä, joista tyttöjä ja poikia oli suunnilleen saman verran. Lapsia ryhmässä oli yhteensä 17, mutta kaikki eivät olleet samaan aikaan paikalla yhdelläkään tuokiolla. (Koivula 2021.)

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui valmiin aineiston vuoksi videohavainnointi. Aineistona toimivat videot on kuvanneet ryhmän toinen opettaja, joten mukana tuokioilla ei ole ollut ulkopuolisia tutkijoita. Videointeihin on saatu ryhmän henkilökunnalta ja lasten vanhemmilta tutkimusluvat. (Koivula 2021.) Tässä tutkimuksessa aineistona toimivat videot on kuvattu luonnollisessa päiväkodin ympäristössä, jolloin tutkittava ilmiö eli vuorovaikutus näyttäytyy oikeassa kontekstissa (Vilka 2006, 37).

Pattonin (2002, 269) mukaan havainnoinnissa on haasteena se, että havainnoitava tietää olevansa havainnoinnin kohteena, jolloin käytös saattaa muuttua. Havainnointi tapahtuu tässä tutkimuksessa jälkikäteen videoita katsomalla, jolloin en vaikuta läsnäolollani häiritsevästi tutkittaviin. Videoiden havainnointi määräytyi myös valmiin aineiston valinnan mukaan tähän tutkimukseen. Lisäksi videoiden havainnointi valikoitui tässä tutkimuksessa menetelmäksi, koska sanatonta viestintää, kuten eleitä ja ilmeitä ei voi muuten kuin havainnoimalla löytää aineistosta. (Mason 2006, 97; Patton 2002, 21; Vilka 2006, 8).

Laadullisessa tutkimuksessa merkittävin tutkimuskohde on se, mitä ihmiset puhuvat, mutta pelkät sanat eivät välttämättä avaa monimutkaisia tilanteita täysin. Havainnoinnilla saadaan laajempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. (Patton 2002, 21.) Havaintoihin vaikuttaa kuitenkin aina se, kuka niitä tekee. Tutkijalla

saattaa vaikuttaa havaintoihin esimerkiksi hänen esitietonsa tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2014, 103; Paalumäki & Vähämäki 2020, 138; Patton 2002, 260; Vilka 2018, 159.) Tähän vaikuttavat esimerkiksi teoriat, joihin olen tutustunut ja omat kokemukseni aiheesta. Tärkeää onkin tiedostaa oma esitietonsa ennen havainnointia (Moilanen & Räihä 2018, 57). Tässä tutkimuksessa havaintoihini vaikutti esitietoni aiheesta, sillä sen avulla keskitin havainnointini tiettyihin ennalta rajattuihin asioihin.

Koska tässä tutkimuksessa on aineistona vain yhden ryhmän tuokiot, sopii havainnointi Vilkan (2006, 38) mukaan hyvin tutkimusmenetelmäksi. Havainnointi on Metsämuurosen (2006, 236) mukaan tutkittavan kohteen tarkkailua enemmän ja vähemmän objektiivisesti, sekä tarkkailun aikana muistiinpanojen tekemistä. Havainnoinnissa on usein tavoitteena saada kuva, mitä tutkittavassa tilanteessa tapahtuu, mutta tutkijalla saattaa olla haasteena kohdistaa havainnointiaan tutkimuksen kannalta olennaiseen. Siksi olisikin tärkeää, että tutkijalla on jokin käsitys siitä, mitä hänen tulee havainnoida. (Mason 2006, 89–90.) Havainnoinnissa on Pattonin (2002, 23) mukaan tärkeää syvyys ja yksityiskohdat, jotta lukija saa mahdollisimman selvän kuvan tilanteesta. Joten havainnoinnissa korostuu tutkijan rooli eräänlaisena aineistonkeruun välineenä (Kiviniemi 2018, 84).

Olen keskittynyt tässä tutkimuksessa erityisesti opettajan keinoihin tukea lasten emotionaalisen kompetenssin muodostumista. Päädyin siis suurelta osin jättämään lasten sanomiset pois muutamaa aikuisen tukea hyvin avaavaa keskustelua esimerkiksi lukuun ottamatta. Tällöin lasten puhe avaa esimerkissä lukijalle tarkemmin aikuisen sanallisen tuen keinoja. En myöskään keskittynyt havainnoimaan lasten vuorovaikutusta niin tarkasti.

Tutkimustehtäväni ohjaamana lähdin videoaineistosta täydentämään aiemmin tehtyjä sanallisen vuorovaikutuksen litteraatteja opettajan osalta ja kirjaamaan ylös havaintoja opettajien sanattomasta vuorovaikutuksesta eli esimerkiksi mahdolliset painotukset sanoissa sekä opettajan eleet ja ilmeet. Ennen videoitten litterointia tein itselle teorian ohjaamana suunnitelman, mihin kaikkeen

kiinnitän huomiota havainnoinnissa. Tästä on luettelo liitteessä 1 (Liite 1). Litteroidun aineiston määräksi tuli 87 sivua (riviväli 1,5, fontti 12), kun videoitua aineistoa oli yhteensä noin 3 tuntia.

4.5 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa toteutin analyysin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttäen. Päädyin hyödyntämään teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, koska siinä edetään lähtökohtaisesti samalla tavalla kuin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä. Erona on kuitenkin se, että abstrahoinnissa pääkäsitteet tulevat teoriasta eli ne ovat jo entuudestaan tiedossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Tässä tutkimuksessa pääkäsitteinä toimivat tutkimuskysymyksen mukaisesti *sanallinen tuki* ja *sanaton tuki*. Sanalliseen tukeen olen kirjannut kaiken opettajan sanallisen viestinnän tuokioilla, kun taas sanaton tuki perustui omiin havaintoihini. Päädyin määrittämään sanattomaan tukeen esimerkiksi erilaiset sanojen painotukset, tauot, eleet ja ilmeet, jotka eivät ilmene litteroidusta puheesta.

Tutkimuksessa pitää päättää ennen analyysivaihetta keskittyykö analysoidaan selvää ilmaistua puhetta vai myös piiloisia viestejä (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5). Tässä tutkimuksessa analysoin osittain selvästi ilmaistua puhetta, mutta myös piilossa olevia viestejä erityisesti sanattoman tuen kohdalla. Joten myös hermeneutiikan piirteet näkyvät tämän tutkimuksen analyysissä siten, että havainnoidessa mukaan tulee tutkijan omaa tulkintaa tilanteista, joten tulkintaa ei voida erottaa täysin analyysistä (Eskola & Suoranta 2014, 151).

Seuraavaksi avaan analyysin kulkua, jossa olen redusoinnin, eli pelkistämisen, ja klusteroinnin, eli ryhmittelyn, osalta seurannut aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita. Analyysiä ennen kävin aineiston läpi useaan kertaan. Ensin täydensin jo valmiiseen litteroituun tekstiin tutkimuskysymysteni mukaan videoilta havaitsemani ja kuulemani sanalliset tuen keinot, jonka jälkeen katsoin videomateriaalit uudelleen ja keskityin kirjaamaan sanallisen ilmaisun ohien kaiken havaintoihin perustuvan sanattoman tuen. Tässä osassa saatoin ryhmi-

tellä poimimiani suoria keskustelupätkiä opettajan ja lasten välillä tiettyyn ryhmään, jos havaitsin ne hyvin aihetta avaavina. Myöhemmissä vaiheissa en lasten sanomisia pelkistänyt sen enempää.

Analyysin ensimmäisenä vaiheena litteroinnin jälkeen sisällönanalyysissä on redusointi eli pelkistäminen. Siinä pyrin poimimaan kaiken juuri tässä tutkimuksessa tarvittavan karsien samalla ylimääräiset asiat pois, jotka eivät vastanneet suoraan tutkimuskysymykseen. Samalla alkuperäisilmaisuista loin pelkistetyt ilmaiset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Tämän jälkeen listasin aikuisen vuorovaikutuksen ja avasin sanalliset ilmaukset pelkistäen alla olevan esimerkin mukaisesti (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistyksestä

Suora sanallinen lainaus	Sanaton tuki	Pelkistetty sanallinen ilmaus
"Miltä sä näytät silloin, kun sä oot surullinen? Miltä sun kasvot näyttää silloin, kun sä oot surullinen?"	Painottaa sanaa NÄYTÄT ja pitää tauon sanan jälkeen	Lapsen oman tunteen keholliseen tunnistamiseen johdattava kysymys
"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?"	Painottaa sanaa KAVERI korkeammalla äänellä	Miten tunteen tunnistaa toisesta
"Mää muistan kerran, kun mää olin kerran oikein tosi vihainen. Meidän koira oli tehnyt tuhmuuksia ja mä olin tosi kiukkunen sille.."	Vakava ilme, kulmat kurtussa	Opettajan oma esimerkki ilmaisusta

Kirjasin osan havaitusta sanattomasta tuesta tässä vaiheessa samaan taulukkoon, koska se usein ilmeni sanallisen tuen rinnalla. Opettajan lapsille suunnatun keskustelun ulkopuolella olevan sanattoman tuen, kuten esimerkiksi tarinaa luokiessa tapahtuvan eläytymisen, pyrin avaamaan pelkistäen erikseen.

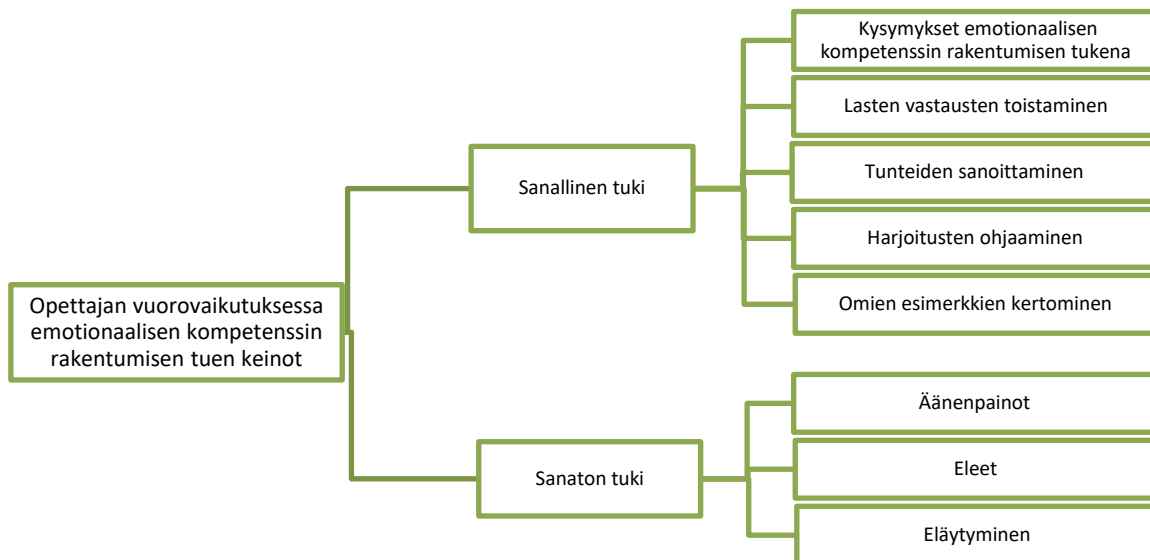
Aineiston pelkistämisen jälkeen vuorossa oli klusterointi eli pelkistettyjen ilmausten ryhmittely luokkiin. Klusteroinnilla pyritään löytämään pelkistetyistä ilmaisuista yhteneväisyyksiä käymällä ne tarkasti läpi. Yhtenevät ilmaukset ryh-

mitellään ja niistä tulee alaluokkia. Luokittelua jatketaan edelleen luomalla yhte-
nevien alaluokkien perusteella yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Tässä
tutkimuksessa ryhmittely alaluokkiin tapahtui erikseen yläluokkien eli sanalli-
sen ja sanattoman tuen alla. Yhdistelin samankaltaiset pelkistykset omien ala-
luokkien alle seuraavan taulukon mukaisesti (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Esimerkki alaluokkien luomisesta pelkistysten avulla.

Pelkistykset	Alaluokat
Lapsen oman tunteen keholliseen tunnistamiseen johdattava kysymys	Kysymykset emotionaalisen kompetenssin rakentumisen tukena
Miten tunteen tunnistaa toisesta	
Opettajan oma esimerkki ilmaisusta	Esimerkkien kertominen

Klusteroinnin jälkeen sisällön analyysissä tulee abstrahointi eli käsitteellistäminen, vaikka klusteroinnin nähdään olevan osa sitä. Abstrahoinnissa edetään tutkimuksen kannalta oleellisiin teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin, unohtamatta kuitenkaan alkuperäistä dataa. Abstrahoinnissa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, joita teoreettinen viitekehys auttoi jäsentämään eli abstrahoinnissa kiteytetään aineisto pääkäsitteiden alle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126.) Teoreettisen viitekehysten perusteella yläluokiksi eli tämän tutkimuksen kannalta oleellisiksi käsitteiksi muodostui sanallinen tuki ja sanaton tuki, jotka määrittivät aineiston analyysiä. Sanallinen tuki perustui litteroidun materiaalin luokitteluun ja sanaton tuki videoiden havaintoihin. Tutkimuksen analyysiluokittelun kokonaisuus kuvataan Kuviossa 1.



KUVIO 1. Aineiston luokittelu yläluokkiin ja alaluokkiin

4.6 Eettiset ratkaisut

Eettisissä kysymyksissä Eskolan ja Suorannan (2014, 52) mukaan keskeinen jako tapahtuu usein tiedon hankinnan ja käytön välillä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee koko ajan pohtia omia ratkaisujaan joka vaiheessa tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 2014, 209; Kuula 2011, 12). Eettisiin ratkaisuihin kiinnitin jo huomiota teoreettisessa viitekehityksessä, sillä viittaamalla oikein ja asiallisesti kaikkiin käytettyihin lähteisiin kunnioitetaan asiasta aiemmin tutkimusta tehneitä ja samalla lukijalla on mahdollisuus löytää alkuperäinen lähde (Kuula 2011, 69; TENK 2012, 6). Lisäksi olen noudattanut hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tiedeyhteisön hyväksymiä toimintatapoja, joihin kuuluvat tarkkuus, rehellisyys ja huolellisuus esimerkiksi tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä yleisesti koko tutkimuksen teossa (TENK 2012, 6).

Tutkimukseen osallistujia tulee Kuulan (2011, 106) mukaan informoida etukäteen, mitä osallistuminen tutkimukseen tarkoittaa ja millaista tietoa heiltä kerätään. Aineistoa kerätessä tulee tieteellisessä tutkimuksessa tutkittavilta pyytää suostumus kirjallisesti osallistumisesta kyseiseen tutkimukseen (TENK 2012, 6). Käytössäni oli valmis aineisto, jonka hankintaan on luvat kysytyt siihen osallistuvilta jo aikaisemmin (Koivula 2021). Ennen kuin sain aineiston haltuuni, täysin sitoumuksen valmiin aineiston käytöstä, jossa sitouduin käyttämään aineistoa

vain sovittuun tutkimustarkoitukseen. Aineisto on kerätty Papilio -ohjelmaa varten, joten tutkimukseen osallistuneet ovat suostuneet sen laajempaan luottamukselliseen käyttöön. Tutkittavat luottavat siis tutkijoiden lupaukseen aineiston käyttötarkoituksesta (Kuula 2011, 88–89). Laadullista tutkimusta tehdessä tulee huomioida myös tutkittavien anonymiteetistä eli tunnistamattomuudesta. Tämä tapahtuu usein nimet muuttamalla pseudonyymeiksi. (Kuula 2011, 215). Tässä tutkimuksessa olen huolehtinut tutkittavien anonymiteetistä jättämällä mainitsematta heidän nimensä ja toimipaikkansa. Olen myös jättänyt mainitsematta paikakunnan ja sekä lapset että opettajat ovat tuloksissa lyhennetty L ja O kirjaimilla suorissa esimerkeissä. Opettajia on kaksi, mutta en huomannut heidän toiminnassaan merkittäviä eroavaisuuksia, joten en ole erottanut heitä numeroin. Molemmat opettajat olivat käyneet saman koulutuksen ja heidän toimintaansa ohjasi Papilio-ohjelman materiaali ohjatulla tuokiolla.

Kun tutkitaan toisia ihmisiä, on heidän yksityisyytensä aina jotenkin tarkastelun kohteena (Kuula 2011, 75). Tässä tutkimuksessa tarkastelin varhaiskasvatuksen opettajien vuorovaikutuksessa ilmeneviä tuen keinoja, joten minun tuli olla tarkkana, etten ala arvottamaan mitään vaan raportoin aineistosta ilmenevät asiat sellaisenaan. Tärkeää onkin kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa (Eskola & Suoranta 2014, 56). Vuorovaikutusta arvioitaessa tulee myös kiinnittää huomiota eettisyyteen siten, että en loukkaa jotain ryhmää oman intressin vuoksi (Aaltio & Puusa 2020, 181).

Tutkimusta tehdessä tutkija on velvoitettu vaitioloon ja salassapitoon. Eriytyisen tarkkana tulee olla arkaluonteisten aineistojen kanssa. (Kuula 2011, 92). Tässä tutkimuksessa en käsitellyt hyvin arkaluonteisia aiheita, mutta pyrin varmistamaan, ettei tutkittavat ole tunnistettavissa aineistosta mitenkään. Lisäksi säilytin videoaineiston ja aikaisemmat litteraatit ohjeiden mukaisesti omalla suojatulla yliopiston verkkoasemalle salasanan taakse, jolloin ulkopuoliset eivät päässeet aineistoa näkemään (TENK 2012, 6). Kun aineisto oli analysoitu ja tulokset kirjattu, poistin videot verkkoasemalta ja lähetin täydennetyt litteraatit yliopistolle sovitusti.

5 OPETTAJAN VUOROVAIKUTUKSEN KEINOT LASTEN EMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMISESSA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada syvempi ymmärrys opettajan vuorovaikutuksessa näkyvistä emotionaalisen kompetenssin tuen keinoista. Tulosluvussa tarkastelen tutkimuskysymyksen ”Miten opettaja tukee vuorovaikutuksessa sanallisesti ja sanattomasti lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista Paula ja tunnepeikot-tuokioilla?” mukaisesti erikseen opettajien sanallisessa ja sanattomassa vuorovaikutuksessa näkyviä tuen keinoja.

5.1 Sanallinen tuki

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisia sanallisia keinoja opettajilla oli tukea lasten emotionaalista kompetenssia. Opettajien vuorovaikutuksessa oli havaittavissa erilaisia tuen keinoja, jotka olivat *kysymykset emotionaalisen kompetenssin tukena, lasten vastausten toistaminen, tunteiden sanoittaminen, opettajan oma esimerkki ja harjoittelun ohjaaminen*, joista olen koonnut alla olevan taulukon (Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Sanallinen tuki.

Luokat	Luokkien pääsisällöt
Kysymykset emotionaalisen kompetenssin rakentumisen tukena	Johdattelevat kysymykset
	Kysymys lapsen omien tunteiden tunnistamisesta ja säätelystä Kysymys toisten tunteiden tunnistamisesta ja säätelyn tukemisesta
Lasten vastausten toistaminen	Suora toisto
	Toisto tehostesanoin
	Toisto kehuin
	Toisto varmistuskysymyksellä
	Toisto ja liittäminen tunnesanaan
Tunteen sanoittaminen lasten vastausten kautta	Lapsen vastauksen avaaminen Aiemman kertaaminen

TAULUKKO 3. Sanallinen tuki.

Luokat	Luokkien pääsisällöt
	Tunteen hyväksyvä sanoittaminen
Opettajan oma esimerkki	Omasta tunnekokemuksesta kertominen Omasta tunnekokemuksesta kertominen lapsen aloitteesta
Tunteiden harjoittelun ohjaaminen	Tunteen harjoittelun ohjaaminen ennen toimintaa Tunteen harjoittelun ohjaaminen toiminnassa

Opettajien sanallisessa vuorovaikutuksessa painottuivat erityisesti kysymysten esittäminen, lasten vastausten huomioiminen toistamalla ja tunteiden avaaminen sanoittamalla.

5.1.1 Kysymykset emotionaalisen kompetenssin rakentumisen tukena

Opettajat ohjasivat tuokioita kysymyksillä, jotka koostuivat johdattelevista perustunteiden nimeämiseen keskittyvistä kysymyksistä, sekä kysymyksistä, jotka oli kohdistettu lapsen omien tunteiden ilmenemiseen ja toisten tunteiden havaitsemiseen. Jokainen tuokio aloitettiin tarinalla, jossa tutustuttiin perustunnetta kuvaavaa peikkoon. Ensin opettaja johdatteli alla olevien esimerkkien mukaisesti lapsia kysymyksillä nimeämään tunteen, jota kukin peikko edusti.

Esimerkki 1

O: "Ei katota vielä uudestaan arkkuun jutellaanpas vähä tästä Nyyhkystä. Millanen olo Nyyhkyllä teidän mielestä oli?"

Esimerkki 2

O: "Hei, miltä se Äksy kuulosti kun se oli vihanen ja raivoissaan? Miltä se kuulosti se ääni teidän mielestä?"

Opettaja ei siis suoraan kertonut tunteen nimeä, vaan halusi lasten itse tunnistavan peikkojen ilmaisun kautta tunteen eli esimerkkien mukaisesti surun ja vihan. Johdattelevissa kysymyksissä tutustuttiin ensin tunteeseen peikon avulla ja py-

rittiin sen ja kuullun tarinan perusteella kuvailemaan perustunutta. Edellä kuvatussa esimerkissä 2 opettaja mainitsee vihausuuden, mutta avaa tunnetta myös toisella siihen liittyvällä sanalla eli *raivolla*. Sen jälkeen opettajat johdattelivat lapsia löytämään konkreettisesti tunteen nimen pyrkien myös avaamaan abstrakteja tunnesanoja. Välillä johdattelevat kysymykset olivat hyvin yksinkertaisia, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

Esimerkki 3. O: "Sitä ärsytti. No, mitä se kiukku oikein on?"

Esimerkki 4. O: "Mitä se tarkoittaa, että on surullinen?"

Opettaja halusi näillä kysymyksillä tukea lapsia miettimään tunnesanan merkitystä kokemuksellisesti selittäen. Jos tunteen nimi ei auennut edellisissä esimerkeissä kuvatun kaltaisilla yksinkertaisilla kysymyksillä, niin opettaja avasi alla olevan esimerkin mukaisesti aihetta hyödyntäen lasten juuri antamia vastauksia asettaen ne osaksi kysymystä.

Esimerkki 5

O: "Mikäs se on se osaaks kukaan sanoo sen tunteen nimeä, mikä tulee silloin, kun on sellanen 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?"

Nämä esimerkissä esitetyn tapaiset kysymykset olivat osoitettu kaikille lapsille pohdittavaksi. Kun tunteille oli yhdessä löydetty nimi, opettajien kysymykset suuntautuivat emotionaalisen kompetenssin osa-alueista etenkin tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn, joita opettaja lähestyi asettaen kysymykset joko lapseen itseensä tai toiseen lapseen kohdistuvina. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 4) avaan esimerkkejä, miten opettaja osoitti kysymyksen joko lapseen itseensä tai toiseen lapseen kohdistuen tunteiden tunnistamisen ja säätelyn kohdalla.

TAULUKKO 4. Esimerkit kysymyksistä emotionaalisen kompetenssin tukena

	Kysymykset lapsen omien tunteiden tunnistamisesta ja säätelystä	Kysymykset toisen tunteiden tunnistamisesta ja säätelyn tukemisesta
Tunteiden tunnistaminen	<p>O: "Miltä sä näytät silloin, kun sä oot surullinen? Miltä sun kasvot näyttää silloin, kun sä oot surullinen?"</p> <p>O: "Me huomattiin, että sen tunti tosta, kuuli tosta äänestä, että on surullinen olo, mutta miltä sinusta tuntuu silloin, kun sinulla on surullinen olo? Missä se suru tuntuu? Osaatko kertoa? Missä se suru tuntuu?"</p>	<p>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?"</p> <p>O: "Kivalta mm. Kuuleeko äänestä, et joku on ilonen? Voiks sen kuulla äänestä?"</p>
Tunteiden säätely	<p>O: "Hei mutta mitäs, kun sä oot oikein vihanen tai kiukkunen tai rai-vostunut, nii mitäs silloin vois tehdä semmonen hyvä ratkasu siihen, että mitä vois tehdä?" "Kukas keksii? Mitä vois tehdä?"</p>	<p>O: "Mitä sä voisit tehdä silloin, jos sä näät, että kaveri on ihan kauhean surullinen? Mitä sä voisit tehdä silloin?"</p> <p>O: "Millä tavalla sä voisit auttaa?"</p> <p>O: "Keksiiks kukaan semmosia keinoja millä vois auttaa?"</p>

Kuten taulukko 4 havainnollistaa, tunnistamista koskevissa kysymyksissä toistui miltä tunne näyttää ja kuulostaa. Opettajat lähestyivät jokaista perustunnetta kohdistamalla pohdinnat tunteen ilmenemisestä sekä lapseen itseensä, että toiseen. Lapset miettivät sekä sitä, mitä näkevät ja kuulevat ulkoisesti toisissa, mutta myös miltä itse kuulostavat ja näyttävät, jota voi olla vaikeampi havaita ulkoisesti. Vaikka lähtökohtaisesti kysymyksissä tavoiteltiin tunteiden tunnistamista ja säätelyä, tukivat ne myös ilmaisua, koska ilmaisu on se, joka tekee tunteen näkyväksi. Ainoa tunne, jota ei lähestytty säätelykeinojen kautta oli ilo, koska se oli ainoa positiivinen tunne. Tämän tunteen kohdalla opettaja kysyi kuitenkin lapsilta "Mitä arvolette? Pitääkö Hymyn olla aina iloinen? Mitä arvelet?", jonka seurauksena tuli keskustelua siitä, kuinka aina ei tarvitse olla hyväntuulinen.

5.1.2 Lasten vastausten toistaminen

Varhaiskasvatuksen opettajien vuorovaikutuksessa näkyi tuen keinona myös paljon toistamista. Toistamista tapahtui hyvin paljon lasten vastausten jälkeen, mutta jonkin verran oli havaittavissa myös eroja. Suoran lasten vastausten toistamisen lisäksi, opettajat saattoivat välillä lisätä sanoihin tehosteeksi lyhyempiä sanoja, kehuja tai kysymyksiä. Välillä opettajat toistivat suoraan lapsen vastauksen, kuten esimerkiksi ”*kiukkuiselta*” tai ”*karjumiselta ja kiljumiselta*” ja välillä he toistivat lapsen sanat liittäen mukaan myös tehostesanoja, kuten ”*joo*” tai ”*aika jännä*”. Näiden lyhyiden suorien toistamisten lisäksi opettajat saattoivat lisätä seuraavien esimerkkien mukaisesti alkuun tai loppuun kehun.

Esimerkki 6. O: ”Aika hyvä konsti, voi pyytää leikkiin mukaan, että se suru unohtuisi. Mm-m.”

Esimerkki 7. O: ”Hyvä, menee kaveriksi, ettei sen tarvii mennä yksin. Tosi hyvä idea.”

Tuokioilla esimerkeissä kuvatun kaltaiset toistot ja kehut ilmenivät lasten kanssa käydyssä keskustelussa, kuinka toista voi auttaa, kun hän on surullinen. Kun taas lapset kertoivat omista tunteen säätelykeinoistaan, opettaja esitti toistamisen yhteydessä lapselle varmistavan kysymyksen, joista alla esimerkki.

Esimerkki 8

O: ”Aa jos on vähä kiukkunen olo, niin alkaskin askartelea, tekis semmoista mistä tykkää. Auttaako se?”

Esimerkki 9. O: ”Piirtäminen, rauhoittaako se sua?”

Edellisissä esimerkeissä opettaja käytti lapsen vastauksen toistamisen tukena varmistuskysymystä keinon *auttamisesta* ja *rauhottamisesta* odottamatta kuitenkaan lapsen vastaavan kysymykseen. Nämä kysymykset tukivat lapsia vielä havaitsemaan erilaisia tunteiden säätelyn keinoja. Varmistuskysymysten lisäksi toistamisessa oli myös havaittavissa, kuinka opettaja liitti lapsen vastausten toistamisen keskustelussa olevaan tunnesanaan alla olevan keskustelun mukaisesti. Keskustelussa tarkasteltiin Säikky-peikon kasvojen kuvaa ja opettaja oli kysynyt, mistä kasvoissa on nähtävissä peikon pelkäävän.

Esimerkki 10

L1: Öö suusta

O: Suusta näkee, niin se on tommonen kauheen pelokas pelkäävän näköinen suu. *seuraavan lapsen nimi*?

L2: Sillä tulee hiki

O: Sillä tulee hikipisaroita, ku sitä pelottaa niin paljon. *seuraavan lapsen nimi*?

L3: Sen silmistä

O: Silmistä huomaa kyllä, että sitä pelottaa. *seuraavan lapsen nimi*?

L4: Sen kulmakarvat

O: Kulmakarvatki on sen näköset joo. *seuraavan lapsen nimi*?

Tämän esimerkissä kuvatun keskustelun kaltaista lyhyttä toistoa oli havaittavissa vastaavanlaisissa tilanteissa, kun kysymys lapsille oli melko yksinkertainen ja tarkennettu, kuten esimerkiksi *"missä sinulla tuntuu"* ja *"mistä näet tai kuulet"*. Lapset vastasivat näihin kysymyksiin usein hyvin lyhyesti, joten opettajan toistokin oli lyhyt.

5.1.3 Tunteiden sanoittaminen lasten vastausten kautta

Opettajien vuorovaikutuksessa oli havaittavissa hyvin paljon tunteiden sanoittamista, mikä näkyi tunteiden avaamisena peikkojen avulla tai lasten lyhyiden vastausten avaamisena liittäen aiheeseen, josta opettaja oli aiemmin kysynyt. Opettajat saattoivat sanoittaa tunnetta kuvailemalla tunnepeikkoja.

Esimerkki 11

O: *"Tiiättekö.. Säikkyä voi pelottaa, jos nauratte niin kovaan ääneen. Säikky on ihan oikeesti tosi arka"*

Esimerkki 12. O: *"Nyyhky on niin ujo, et se ei uskaltanut."*

Esimerkeissä opettaja sanoittaa tunnepeikon avulla inhimillisiä tunteita ujoutta ja arkuutta hyväksyvästi. Tämän lisäksi opettajan vuorovaikutuksessa tunteiden sanoittaminen oli osittain linkittyneenä myös lasten vastausten toistamiseen.

Erona pelkän toistamisen sijaan oli lasten vastausten liittäminen johonkin merkitykseen, josta he olivat keskustelemassa. Sanoittamista oli nähtävissä esimerkiksi lasten kokemusten avaamisena monisanaisemmin.

Esimerkki 13

O: "Niin sinäki laitat valon päälle. Aika monella se, et jos on kauheen pimeää nii se voi tuntua vähän pelottavalta. Joskus joo, vaikka siellä pimeessä ei oo mitää erilaista, ku valosassakaa, ku ei nää niitä asioita joskus voi tuntua, et se on pelottavaa."

Esimerkki 14

O: "Sua pelottaa ukkonen. Siinä on aika kova ääni, se on totta, se saattaa tuntua joskus pelottavalta."

Näissä esimerkeissä opettaja sanallisti avaten pelon syytä eli sitä, että ei nähnyt mitään tai ukkosella saattaa kuulua kova ääni, joka pelottaa. Lasten vastausten perusteella opettaja saattoi selittää myös tunnesanoihin liittyvää monimuotoisuutta seuraavan esimerkin mukaisesti.

Esimerkki 15

O: "Kummitusjuna, mm. Mut se voi olla semmosta, vaikka vähä niinku semmost jännittävää pelkoo, ettei semmosta ihan ihan että..eikö vaa? Se on semmost vähä niinku kivaaki pelkoo saattaa olla se kummitusjunan pelko."

Opettaja sanoittaa lapsille sitä, että tunteet eivät ole aivan niin yksinkertaisia ja pelkoa voi olla monenlaista, kuten jännittävää ja mukavaakin pelkoa. Lasten vastausten syiden ja moninaisuuden avaamisen lisäksi opettaja korosti myös sitä, että tunteet ovat myös jaettuja seuraavan esimerkin mukaisesti.

Esimerkki 16. O: "Korkeita paikkoja pelkää kuule aika moni"

Opettaja teki näin selväksi lapsille, että toiset ihmiset voivat tuntea samalla tavalla ja myös pelätä samoja asioita. Lapset eivät siis ole yksin tunteidensa kanssa. Tunteiden jakamisen avaamisen lisäksi opettaja sanoitti jokaisen tuokion jälkeen toisella tuokiolla aiemmin käytyjä keskusteluja tunteista ja niihin liittyvistä tunnistettavista piirteistä sekä lasten esittämistä säätelykeinoista.

Esimerkki 17

O: "Niin, ei se oikein tienny. Sillä oli vaan semmonen olo, niinku paha olo ja sitten se kysy sanotteko te ihmiset sitä suruksi. Ja me sanottiin, että joo niin sanotaan. Ja sitten me

mietittiin, että mistä me huomataan, että Nyyhky on surullinen. Mitäs keinoja me annettiin sille Nyyhkylle, siihen, että me mieti.. -- Niin olen paremmalla mielellä ja iloinen ja se oli saanu ne teidän ajatukset ku *aikuisen nimi* kirjotti ja laitettii tonne arkkuun nii se oli saanu ne teidän ideat ja se tuli paremmalle mielelle.”

Esimerkissä opettaja kertaa sanallisesti aiemmalla kerralla käytyjä asioita, mutta myös kysymyksen avulla kannustaa lapsia muistelemaan aiemmin käytyjä asioita. Lisäksi opettaja sanoitti sitä, kuinka kaikki tunteet ovat hyväksyttäviä viimeisenä käydyn ilontunteen ja siihen liittyvän tarinan pohjalta, kuten alla olevista esimerkeistä voi nähdä.

Esimerkki 18

O: ”Joo. *lapsen nimi* on ihan hyvä asia siinä, *sama lapsi* oli vähän eri mieltä. *lapsen nimi*, et kun on hyvällä tuulella, on iloinen, niin on ehkä parempi olla. Mutta mä luulen kanssa niinku suurin osa, että kaikki on joskus surullisia ja kaikki on joskus peloissaan ja kaikki on joskus vihaisia ja saakin olla. Oikeesti saa olla.”

Esimerkki 19

O: ”Leikkivät yhdessä joo ja kaikki oli ihan hyviä tunteita kuitenkin. Kaikki on sallittuja. Voi olla joskus surullinen ja joskus voi olla vähä vihanen ja joskus voi olla vähän pelokas, vähäsen jännittää asiaa, voi olla ilonen. Kaikkea voi olla.”

Esimerkeissä opettaja sanoittaa viimeisen tunnepeikon kohdalla kaikkien tunteiden tärkeyttä, kun ryhmä oli kuunnellut Hymyn viestin. Opettaja toistaa hyväksyvästi sitä, kuinka kaikki tunteet ovat sallittuja ja kaikkea voi olla, eli aina ei tarvitse tuntoa vain positiivisia tunteita.

5.1.4 Opettajan oma esimerkki

Opettaja toi keskustelussa myös esille omia kokemuksiaan tunteista joko omaaloitteisesti tai lapsen aloitteesta. Tätä ei tapahtunut kaikilla tuokioilla, vaan silloin kun asia sopi keskusteluun. Omaaloitteisesta esimerkin esille tuomisesta on alla esimerkkejä.

Esimerkki 20

O: ”Mää muistan kerran, kun mää olin kerran oikein tosi vihainen. Meidän koira oli tehnyt tuhmuuksia ja mä olin tosi kiukkunen sille.. -- Ja silloin ei muuten naurattanu. Mää tuln täältä eskarista ja menin kotia ja koti oli silpussa ja mä olin niin vihanen. Että se tuntu kyllä siellä mahassa niinku *lapsen nimi* sano ja sydämessä ja sanoisin kyllä että päässäkin tuntu se et oli tosi niinku..”

Esimerkki 21

O: "Joo mullaki joskus jos oikee pelottaa tuntuu niinku mahan pohjasta oikeen sillai kourasee ku pelottaa."

Esimerkeissä opettaja kuvasi omaa kokemustaan tunteesta kertoen ensin syyn ja kuvaillen lapsille sitten, miltä hänestä tuntui kehollisesti. Opettaja kertoi nämä esimerkit oma-aloitteisesti keskustellessaan lasten kanssa, mutta lapsetkin olivat kiinnostuneet opettajan tunteista, kuten seuraavasta keskustelusta ilmenee.

Esimerkki 22

L1: Mikä sua pelottaa?

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

L2: Sä pelkää leijonan karjuntaa

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

L3: Nii minäki

O: Et jos tulis tuolla vaikka semmone kyykäärme vastaan mikä mua on tullukki kyykäärme vastaan tuolla metsässä niin kyllä mä aina säikähdän sitä koska vähän pelottaa että apua jos se pistää mua vaikka ne onki lähtee..ne pelkää enemmän minua ku minä niitä ja lähtee minua kauheeta vauhtia karkuun mutta määkin vähän pelkään niitä.

Tuokiolla keskusteltiin lasten peloista, jolloin yksi lapsista halusi tietää, mitä opettaja pelkää. Esimerkissä näkee hyvin tuokioiden keskustelunomaisuus ja kuinka opettaja kuvailee, miten hän toimii kohdatessaan pelon kohteen eli kyykäärmeen. Opettajan kertoessa kokemuksistaan kuvaili hän omaa ilmaisuaan ja syytä pelon tunteen tautalla eli *pelko, jos se pistää*.

5.1.5 Harjoitusten ohjaaminen

Tuokioilla tunteiden ilmaisu oli osana tunnistamista ja säätelyä keskusteluissa, mutta sitä myös harjoiteltiin konkreettisesti toisten kanssa ilmeillen tai piirtäen peikoista kuvan. Opettajan sanallisessa vuorovaikutuksessa oli havaittavissa ohjaamista ennen toimintaa ja ohjaamista toiminnassa.

Esimerkki 23

O: "Suusta kyllä. Aika monesta kohtaa kasvoista näkee, et on iloinen. Otapa itselles semmonen ilonen ilme ja kato kaveria. Näätkö kaverin naamasta, onko sillä ilonen ilme? Hyvä. Kenen kasvoista huomasit iloisen ilmeen?"

Esimerkki 24

O: "Miten maha liikku, kun hengitti oikeen syvään. Huomasitteko käsissä? Mm. Se rauhoittaa kanssa. Paulaki oli antanut hyvän vinkin. Varmasti ihan yhtä hyvä vinkki oli tää, kun ne teidänki hyvät vinkit. Teeppä niin, ota pari itsellesi siitä vierestä, vierestä ei lähetä liikkumaan. Näytä kaverille vuoron perään ensin se äkeä naama, äreä naama, vihainen naama, ja sitten hengität ja sit näytät sen kasvon mikä ei enää ole vihainen. Tavallisen naaman. Noniin kokeilkaas vuoron perään. Sovitte, kumpi on ensin vihanen ja näyttää vihaiselta.."

Edellä olevissa esimerkeissä opettaja ohjeisti lapsia ilmaisemaan tunteita. Ensimmäisessä esimerkissä harjoiteltiin ilon näyttämistä ja tunnistamista toisessa ja toisessa vihaisen ilmeen näyttämistä ja vihan tunteen säätelyä. Näissä harjoituksissa lapset harjoittelivat tunteiden ilmaisua ja säätelyä toistensa kanssa yhtä aikaa. Samalla opettaja kannusti lapsia tunnistamaan ilmeistä tunteen. Näissä esimerkeissä opettaja antoi ohjeistuksen ennen harjoitusta, mutta ohjeistusta tapahtui myös toiminnassa seuraavan esimerkin mukaisesti.

Esimerkki 25

O: "No näytäpäs *lapsen nimi* vihanen naama mäpäs katon näkykö ero ja sit hengität. No kyllä mä huomaan eron. Silmät oli ihan eri näköset, ku olit kiukkunen oli vähä sirrilään. Ja nyt oli se tehtävä, piirtää Äksy-peikko, kun se ei enää olekaan niin vihainen. Voitte hakea omat puukynät tai liituvärit tai tussit millä haluat piirtää."

Esimerkissä opettaja ohjeisti lasta yksilöllisesti tunteen ilmaisuun ja säätelyyn lapsen toimiessa samalla. Opettaja myös sanoittaa lapsen tunteen näkymistä. Samalla opettaja ohjeistaa jo seuraavaa toimintaa eli peikon piirtämistä, kun lapset ovat harjoitelleet ensin itse tunteen säätelyä. Viimeisellä tuokiolla oli myös havaittavissa kaikkien käytyjen perustunteiden ilmaisun ja tunnistamisen harjoittelua kokoavasti seuraavan esimerkin mukaisesti.

Esimerkki 26

O: "Sit mä kuiskaas sulle jonku tunteen ja sit pitäiski kattoo näkykö se *lapsen nimi*. No saat valikoida ite. Nyt meillä on täällä neljä. Mä laitoin sen Hymyn kuvan tänne näin laitetaas Hymyksi tänne. Voit miettiä jonkun näistä ja otapa -- Mutta mietipäs joku noista ja otat semmosen asennon ja ilmeen mikä voisit olla"

Tässä harjoituksessa halukkaat lapset saivat tulla vuorotellen ryhmän eteen esittämään yhtä tunnetta ilmein ja asennoin, joita toiset arvailivat. Kaikki tunnepeikojen kuvat olivat mallina seinällä. Aiemmissa harjoituksissa lapset harjoittelivat yhtä aikaa tai pareittain tunteen ilmaisua, mutta tässä tuli yksi kerrallaan eteen. Opettaja toimi koko ajan lasten tukena sanoittaen esimerkiksi lasten tunteen näkymistä.

5.2 Sanaton tuki

Sanallisen tuen lisäksi tässä tutkimuksessa selvitettiin, kuinka opettajat tukevat lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista sanattomin keinoin. Opettajien vuorovaikutuksessa emotionaalisen kompetenssin sanaton tuki kulki hyvin paljon sanallisen tuen rinnalla. Tässä tutkimuksessa aineistosta nousivat esiin sanattomana tukena *äänenpainot*, *eleet* ja *eläytyminen*, joita avaan seuraavaksi.

5.2.1 Äänenpainot sanallisen tuen tehosteena

Varhaiskasvatuksen opettajien vuorovaikutuksessa sanattomassa tuessa oli hyvin paljon kuultavissa sanallisen tuen rinnalla, kuinka opettajat puhuessaan painottivat joitain sanoja enemmän kuin toisia. Painotukset näkyivät puheessa puheäänien korottamisena tai madaltamisena. Lisäksi opettaja saattoi pitää painottamansa sanan jälkeen lyhyen tauon. Opettajat painottivat puheessaan usein sanoja, jotka liittyivät tunteisiin esimerkiksi adjektiiveina *äreää*, *surullista*, *iloista* ja *vihaista*. Verbeissä korostuivat myös tunteen *näkeminen*, *tuntuminen* ja *kuulostaminen*, joita opettaja painotti erityisesti kysymyksissä tehostaakseen kysyttävää asiaa.

Substantiiveista esimerkiksi *kaveri* korostui ääntä korottamalla, kun opettaja halusi tietää, miten tunteen tunnistaa toisesta. Lisäksi opettajat saattoivat korottaa toistaessaan lasten vastaukset tiettyjä sanoja, kuten *ukkosta* ja *korkeanpääkankamoa*. Sanojen painotuksen lisäksi opettajat saattoivat hidastaa puhetta tiettyjen sanojen kohdalla sanoen sanat melkein tavuttaen tai korostaa sanaa pitämällä hyvin lyhyen tauon, kuten seuraavan esimerkin kysymyksien välissä.

Esimerkki 27

O: "Sulla tuntuu jaloissa. Mitä sun jaloissa silloin tuntuu, kun sua pelottaa? [tauko] Täri-seekö neki sillai, niinku tää Säikky tärisee?"

Tauolla opettaja katkaisee hieman puhettaan ja antaa lapsille mahdollisuuden prosessoida kysymyksiä. Äänenpainoa oli myös havaittavissa sanojen lisäksi pidemmissä pätkissä puhetta, kun opettaja saattoi sanoa jonkin virkkeen melkein kuiskaten tai huudahtaen, kuten seuraavien kohdalla.

Esimerkki 28

O: "Paula oli piirtänyt siitä Nyyhkystä, kun se on surullinen. [kuiskaten] Näyttääkö Nyyhky surulliselta?"

Esimerkki 29

O: " [huudahtaa] Eikä! arvatkaas miltä tää Säikky näyttää. Näyttääkö samanlaiselta, kun Nyyhky?"

Esimerkeissä kuvatulla tavalla opettaja sai äänen voimakkuutta vaihtelemalla lapset kuuntelemaan tarkemmin, mitä hänellä oli sanottavanaan.

5.2.2 Eleet tunteiden tukena vuorovaikutuksessa

Opettajat käyttivät puhuessaan myös erilaisia eleitä tehostaakseen sanomaansa. Opettajat olivat tuokioilla asettuneet istumaan eteen ja lapset olivat puolikkaassa ympäriällä, josta heidän oli helppo seurata opettajan toimintaa. Opettajalla oli myös istuimena tuoli, jolla pystyi helposti kääntymään ja kohtaamaan lasten katseen tai näyttämään kuvaa kaikille. Opettaja loikin katsekontaktia lapsiin tehostaakseen keskustelun vastavuoroisuutta.

Kun tuokiolla oli puhetta esimerkiksi siitä, missä jokin tuntuu kehossa. Opettaja näytti aina toistaessaan lasten vastauksen omasta kehostaan sanojen rinnalla kyseistä kehonosaa. Esimerkiksi lapsen vastatessa opettajan kysymykseen vihan tunteen sydämessä, toistaa opettaja lapsen vastauksen seuraavan esimerkin mukaisesti samalla näyttämällä sydämen kohdalla kehosta sydämen lyönnin luoden samalla katsekontaktia lapsiin ympäriällä.

Esimerkki 30

O: "Nii, ku oli vihanen niin sydän lyö kovasti, hirveesti. [taputtaa kädellä sydämen kohdalta] Taputti sydän siellä menemään."

Kuten esimerkistä voi havaita, opettaja näytti omassa kehossaan puheen tukena aina niitä kehonosia, joista puhui. Lasten vastausten perusteella opettaja näytti myös peikon kasvoista eri osia ryhmän tarkastellessa kuvasta, mistä tunteen voi nähdä. Samalla opettaja pyöri tuolilla, jotta jokainen lapsi näki hänen näyttäessään kuvasta esimerkiksi korvia lapsen vastauksen jälkeen. Opettaja pyöri tuolillaan myös kysytyään lapsilta jotain ja luodessaan katsekontaktia lapsiin ympärillä vuorotellen.

Keskustelun lomassa opettajan eleissä oli myös havaittavissa paljon sitä, että opettaja suuntasi katseensa lapsiin ja nyökkäili lasten vastauksille. Joidenkin lasten vastausten kohdalla opettaja saattoi nojata lasta kohti tai nostaa kulmakarvoja. Opettaja myös eläytyi lasten vastauksiin, mistä tunteen voi nähdä, kuten alla olevassa esimerkissä.

Esimerkki 31

O: "No joo jos on oikeen vihanen kädetkin voi mennä nyrkkiin! [laittaa kädet nyrkkiin] Kyllä."

Tässä esimerkissä opettaja toisti lapsen vastauksen ja laittoi kädet nyrkkiin esimerkkinä. Seuraavissa esimerkeissä opettaja myös osoitti lapsia sen merkinä, että lapsen tunteen ilmaisu on nähtävissä.

Esimerkki 32

O: "No mä voin sanoo et mä näin kaikkien kauniit ilmeet mä katsoin teitä kaikkia ja jokaisella oli ihana hymy."

Esimerkki 33. O: "Näky. Kyllä. Minustaki näky heti teidän naamasta et ootte ilosia"

Näissä esimerkeissä opettaja siirtyi tunteiden tunnustajan rooliin ja tehosti tunteiden tunnustamista osoittamalla lapsia esimerkiksi sanoessaan *teidän naamasta* tai *teitä kaikkia*.

5.2.3 Tunteisiin eläytyminen vuorovaikutuksessa

Opettajan eläytymistä tunteisiin oli havaittavissa eniten hänen lukiessaan jokaisen tunteen tarinaa. Säikyn puhuessa tarinassa opettaja värisyttää ääntä, Nyhkyn puhuessa ääni on surullinen, Äksyn puhuessa opettaja puhuu kiukkuisesti samalla kurtistamalla kulmia ja istumalla kumarammassa. Hymy peikon puhuessa tarinassa opettaja kiljahtelee iloisesti, joka naurattaa lapsia. Tarinoiden lisäksi opettaja eläytyi tunteisiin esimerkiksi myös kertoessaan omista tunnekokemuksistaan, kuten esimerkissä 20 kerrottiin.

Opettajan kertoessa vihan kokemuksestaan esimerkissä 20, katsoo hän lapsia alta kulmien vakavalla ilmeellä. Muutenkin opettajan eläytymistä oli havaittavissa paljon erityisesti vihan tunteen kohdalla. Opettajan puhuessa vihaisuudesta esimerkiksi *suuttumisen*, *äreän* ja *vihaisen naaman* sanojen kohdalla, kurtisti hän aina kulmia. Lisäksi seuraavassa esimerkissä sanoi hän lopun Äksyn äänellä kiukkuisesti.

Esimerkki 34. O: " Kyllä Äksy huuti Nyhkylle että "tule takaisin kirstuun""

Vaikka opettaja eläytyi paljon vihan tunteeseen, oli myös muiden tunteiden kohdalla havaittavissa eläytymistä, kuten esimerkkien 11 ja 12 kuvaamissa tilanteissa. Opettaja saattoi puhua hiljaa ja värisyttää ääntä pelokkuutta tehostaen. Lisäksi opettaja saattoi tunteisiin eläytyessään laskeutua alemmas katsoessaan lapsia ja mataloittaa vielä ääntä.

Tässä luvussa pyrin avaamaan tuloksia lyhyesti, jonka jälkeen siirryn seuraavassa luvussa tarkemmin pohtimaan johtopäätöksiä tulosten pohjalta, sekä avaamaan tutkimukseen liittyviä luotettavuuden ja rajoitteiden näkökulmia.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten emotionaalisen kompetenssin tuen keinot näyttäytyvät Papilio-ohjelman Paula ja tunnepeikot-tuokioilla opettajan vuorovaikutuksessa. Tutkimuskysymyksen mukaisesti olin jaotellut tuloksissa vuorovaikutuksessa havaitun tuen sanalliseen ja sanattomaan tukeen. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen ensin luvussa 6.1 tulosten kautta syntyneitä johtopäätöksiä, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan luvussa 6.2 koko tutkimuksen luotettavuutta ja rajoitteita.

6.1 Tulosten johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa halusin tarkastella tarkemmin opettajien emotionaalisen kompetenssin tuen keinoja ohjatuilla Paula ja tunnepeikot-tuokioilla, koska opettajat kohtaavat työssä paljon tilanteita, joissa tunteet esittävät merkittävää osaa. Jokaisessa ihmisten välisessä vuorovaikutustilanteessa ovat myös tunteet läsnä. (Forsberg 2006, 27.) Opettajat toimivat varhaiskasvatuksessa esimerkkinä tunteiden näyttämässä ja säätelyssä, joten heidän tulee tiedostaa myös oma asenne tunteisiin (Kokkonen 2017, 90; Mayer ym. 2017, 61). Näin heidän on helpompi viestiä lapsille, että kaikki tunteet ovat sallittuja. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, mitä eri ulottuvuuksia opettajien vuorovaikutuksessa tulee ottaa huomioon lapsia tukiessa.

Tässä tutkimuksessa erotin opettajien vuorovaikutuksesta kaksi pääaihetta eli sanallisen ja sanattoman tuen, joita avasin tuloksissa erikseen tarkemmin. Vaikka erotin sanallisessa tuessa kysymykset, toiston, sanoittamisen, opettajan esimerkit ja harjoittelun ohjeistamisen, ilmeni näitä osittain opettajien puheessa samanaikaisesti. Opettajat esimerkiksi esittivät lapsille usein lisäkysymyksiä ja sanoittivat samalla kun ohjeistivat harjoittelua. Pääpaino opettajien vuorovaikutuksessa oli kysymyksissä, joilla he johdattelivat keskustelua. Kysymyksiä ilmeni usein myös lasten vastausten toistamisen yhteydessä ja jatkokysymysten esittämisessä lasten vastausten perusteella. Näin opettajat tukivat ja ohjasivat lapsia

tarkastelemaan tunteita omien ideoidensa ja huomioidensa kautta Papilio-ohjelman mukaisesti (Mayer ym. 2017, 61). Paula ja tunnepeikot-tuokioiden olivat hyvin opettajajohtoisia, mutta myös hyvin keskustelunomaisia. Opettajat kuuntelivat lasten vastauksia ja ilmaisivat hyväksyntää ja empatiaa aidosti sanoin ja elein. Papilio-tuokioilla tämä vaatii lasten kanssa toimiessa perusasennetta, jossa lähtökohtana on hyväksyntä, empatia ja aito viestintä (Mayer ym. 2017, 5).

Sanallisessa tuessa opettajilla oli käytössä hyvin erilaisia keinoja tukea lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista, joista erityisesti korostui lasten vastausten huomioiminen toistamalla ja avaamalla niitä vielä monisanaisemmin tunteisiin linkittäen. Toistaessaan lasten vastauksen opettaja lisäsi kehua erityisesti keskustelussa säätelykeinoista. Tunteiden sanoittamisella voidaan auttaa lasta hahmottamaan ristiriitoja, mutta myös omaksumaan toisten auttamiseen suuntautuvaa prososiaalista käyttäytymistä (Dindar 2020, 243). Mielenkiintoista olisikin selvittää tarkemmin, mikä esimerkiksi vaikuttaa siihen, että opettaja tyytyväinen vain toistamaan vastauksen neutraalilla äänellä ilman esimerkiksi toistoa tehostavia sanoja ja huudahduksia. Kuinka esimerkiksi opettajan tunteet vaikuttavat ohjaukseen ja siihen liittyviin valintoihin?

Opettajien tunteisiin keskittyvää tutkimusta on vähän ja nämäkin on haastatteluun tehtyjä, joissa heidän tunteitaan on kysytty työhön liittyen (Frenzel 2014, 495). Tunteet eivät kuitenkaan aina ole tiedostettuja. Denhamin ym. (2012, 140) mukaan tavat, joilla opettajat hallitsevat omaa emotionaalista elämäänsä näkyvät myös tavoissa lasten emotionaalisen kompetenssin huomioimisessa ja tukemisessa. Usein opettamisessa huomioidaan erityisesti se, mitä sanotaan, vaikka tärkeää olisi myös huomioida se, miten asiat sanotaan. Sanaton viestintä antaa usein merkityksen sanotulle, kuten tuloksissakin oli havaittavissa. Sanattomalla viestinnällä tuodaan kommunikointiin sävyjä ja syvyyttä (Frank, Maroulis & Griffin 2013, 55).

Vaikka erotin tuloksissa sanattoman ja sanallisen vuorovaikutuksen, kulki sanaton tuki hyvin paljon sanallisen rinnalla ja tehosteena tuokioilla käydyissä keskusteluissa. Jo Darwin on aikoinaan esittänyt, kuinka tunteiden ilmaisu on hyvin moninainen ilmiö, johon ei kuulu ainoastaan kasvojen ilmeet vaan myös

esimerkiksi kehon liikkeet ja asennot (Keltnerin ym. mukaan 2016, 471). Joten opettajan sanallisen tuen rinnalla sanattomat keinot auttavat lapsia ymmärtämään ja tunnistamaan tunteiden ilmaisuun liittyvät sanattomat ulottuvuudet eli sen miltä tunteet näyttävät ja kuulostavat. Esimerkiksi opettajan eläytyessä äänen ja kehon avulla vihan tunteeseen siitä puhuessaan hän tuki lapsia tunnistamaan tunteen ilmenemistä toisessa.

Sanattomalla viestinnällä voidaan myös tukea sanallista viestintää esimerkiksi havainnollistaen osoittamalla samalla puhuttua kohdetta tai asiaa (Knapp & Hall 2010, 9; Matsumoto & Hwang 2013b, 77). Myös opettajan sanoittaessa ja samalla näyttäessä kehosta eri osia hän täydentää lasten ymmärrystä emotionaalisen kompetenssin ilmenemisestä. Tietty sanaton viestintä voidaan usein yhdistää moneen eri asiaan, kuten jalkojen laahaaminen ja apea ulkoinen käyttäytyminen voidaan yhdistää ilman sanoittamista esimerkiksi sairauteen, haaveiluun tai suruun. Sanoittamalla ulkoisesti näkyvää toimintaa voidaan siis myös avata sanatonta viestiä. (Matsumoto, Frank & Hwang 2013, 10.) Sanaton ja sanallinen tukevat siis toinen toistaan. Tässäkin tutkimuksessa opettajat sanoittivat tunteiden ulkoista havaitsemista, kun tarkasteltiin peikkojen kasvoista, miten tunteen voi tunnistaa. Tuokioilla keskityttiin kuitenkin pääosin kasvoista tunnistamaan tunne. Tässä tutkimuksessa opettajat kuitenkin käyttivät sanatonta viestintää enimmäkseen sanallisen tuen rinnalla konkretisoidakseen tunteen, mutta välillä sanaton tuki näkyi myös yksistään.

Sanaton kommunikointi voi myös yksistään viestiä jotain, kuten esimerkiksi käden heilautus tarkoittaa tervehdystä tai äänen tärinä voi kertoa esimerkiksi pelosta (Matsumoto, Frank & Hwang 2013, 7). Opettajien vuorovaikutuksessa oli myös havaittavissa sanallisesta irrallista sanatonta viestintää, kuten katsekontakti, nyökkäyksiä ja hymyjä, joilla opettaja viesti lasten vastausten hyväksyntää. Sanattomalla voidaan siis myös korvata sanallinen viestintä, kun sanaton viesti on yhteisesti ymmärrettävissä (Matsumoto ym. 2013, 9). Opettajien on kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota omaan sanattomaan kommunikointiin, sillä ei voida olla varmoja, miten lapsi ymmärtää sanattomat viestit.

Kuten tuloksista voi havaita, tukivat opettajat lasten vastauksia paljon sanallisen ja sanattoman tuen keinoin. Kuitenkin tuokiolla ilmeni myös tilanne, jossa opettaja ohitti lapsen mahdollisen haasteen tunteen tunnistamisessa. Kasvatuksessa voi tulla Pihlajan (2019a, 79) mukaan usein vastaan tilanteita, joissa opettaja tekee päätöksiä hyvinkin nopeasti. Kuitenkin on myös olennaista risti-riitojen ratkaiseminen eikä ohittaminen (Pihlaja 2019b, 164). Siinä mielessä ulkopuolisen silmin tämä herätti ajatuksen, että oliko tilanteessa oikeasti kyse siitä, että lapsi ei tunnistanut tunnetta ja opettaja vain ohitti tämän vai oliko kyse siitä, että lapsi haki huomiota kommentillaan. Jonka johdosta opettaja tunsu lapsen tarpeeksi hyvin tietääkseen, että hän oikeasti tunnisti tunteen. Tämä oli yksittäinen tapaus, joten en nostanut sitä erikseen tuloksiin. Opettajat tarttuivat tuokiolla muuten mahdollisiin haasteisiin esimerkiksi keskittymisessä tai lapsen poh-tiessa, tunnistaako kukaan hänen kasvoiltaan tunnetta.

Kaiken kaikkiaan Papilio-menetelmästä on kasvattajien mukaan ollut positiivisia tuloksia. Paula ja tunnepeikot-tuokioiden avulla lapset oppivat tunnistamaan tunteita, tulivat empaattisemmaksi toisten tunteita kohtaan ja puhuivat enemmän tunteistaan. Erityisesti tunnepeikkojen hahmot opettivat lapsille tunteiden säätelyä ja vähensivät haastavaa käyttäytymistä. (Koivula ym. 2020, 66.) Vaikka tuloksissa käynkin jaottelua tunnistamiseen, ilmaisuun ja säätelyyn, ilmeni näitä useissa tilanteissa samanaikaisesti. Esimerkiksi harjoituksissa ei erikseen käyty vain ilmaisua vaan myös muita emotionaalisen kompetenssin osa-alueita eli tunnistamista ja säätelyä. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, kun lapset kävivät peilin edessä katsomassa omaa ilmettä tai piirsivät peikoista ennen ja jälkeen kuvia. Emotionaalisen kompetenssin osa-alueet ilmenevät siis vuorovaikutuksessa samanaikaisesti, mutta tukeakseen niitä on hyvä havaita, milloin lapsi tarvitsee tukea ja kuinka suunnata tuki mahdollisimman tehokkaalla tavalla.

Lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista tuettiin myös siten, että Paula ja tunnepeikot-tuokiot oli jaettu lyhyempiin hetkiin, jotta lapset jaksoivat istua ja osallistua keskusteluun tärkeästä aiheesta (Koivula ym. 2020, 66). Lisäksi saman aiheen jatkaminen toisella kerralla tuki lasten muistia, kun aluksi kerrattiin aina edellisellä kerralla käytyjä keskusteluja ja näin tuettiin lasten oppimista.

Suurin osa oppimisesta tapahtuu juuri kokemusten toistamisella. (Mitchell 2018, 170–171.) Jotkut lapsista eivät olleet paikalla jokaisella kerralla, joten olisi mielenkiintoista tietää, miten ja missä tilanteessa heidän kanssaan käytiin keskustelua tunteista.

Molemmat opettajat olivat käyneet ennen Papilio-ohjelman käyttöä koulutuksen ja ohjatuilla tuokioilla ei ollut havaittavissa heidän välillään merkittävästi eroa vuorovaikutuksen tuen keinoissa, mutta olisikin mielenkiintoista tutkia, miten niitä näkyy luonnollisemmissa arjen tilanteissa, kun vuorovaikutus tapahtuu spontaanimminkin. Lisäksi olisi mielenkiintoista myös nähdä, miten tuokioilla käydyt asiat olisivat siirrettävissä arjen eri tilanteisiin ja miten opettajat tukevat lapsia, kun tunteet aidosti näyttäytyvät. Tämä tutkimus antaa suuntaa siihen, kuinka varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksessa voidaan tukea lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista erityisesti opettajajohtoisilla tuokioilla, joissa keskitytään erityisesti tähän. Kuitenkin täytyy huomioida, että arjen eri tilanteissa, joissa tunteet aidosti näyttäytyvät, tuki luultavasti muuttuu muotoaan eikä ole niin opettajajohtoista. Tulokset antavat kuitenkin kuvaa siitä, mihin vuorovaikutuksessa tulee kiinnittää huomiota ja millainen rooli sanattomalla tuella on sanallisen tuen rinnalla. Seuraavaksi siirrynkään tarkastelemaan tämän tutkimuksen luotettavuutta ja rajoitteita.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija toimii myös tutkimusvälineenä, joten arvioinnin kohteena on paitsi tutkijan rooli, myös koko tutkimusprosessi (Eskola & Suoranta 2014, 211). Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa lähdetään liikkeelle tutkittavan ilmiön ja tutkimusmenetelmän vastaavuudesta (Aaltio & Puusa 2020 182; Kyngäs, Kääriäinen & Elo 2020, 43). Aineisto siis osaltaan määrittää tutkimuskohdettani ja tutkimuskysymyksen muodostumista, koska käytössäni oli valmis aineisto. Olin jo ennen aineistoon tutustumista hieman hahmotellut tutkimuskysymystä, mutta rajattu valmis aineisto määrittää sen lopulliseen muotoonsa.

Tutkimuksen tekemisessä tutkijan objektiivisuus on tärkeä huomioida eli se, että tutkijan omat oletukset sekä toiminta tutkimuksen aikana eivät vaikuta esimerkiksi tutkimuksen tuloksiin liikaa (Aaltio & Puusa 2011, 153). Puusan ja Kuittisen (2011, 167) mukaan lähes kaikki tutkimus on kuitenkin subjektiivista, sillä ratkaisut tutkimuksen eri vaiheessa perustuvat tutkijan valintaan. Jo tutkimuskysymys on tutkijan valitsema, jolloin analyysin kulku ja tulokset määräytyivät sen mukaan. Tutkijan roolissa on myös merkittävää tutkimuksen kulun kannalta teoriaan perehtyminen ja huolellisuus joka vaiheessa. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt huolellisesti avaamaan tutkimukseen liittyvän teorian ja tutkimuksen eri vaiheet.

Rajotteena tässä tutkimuksessa voidaan pitää valmista aineistoa eli en itse kerännyt aineistoa, jolloin en voinut vaikuttaa juurikaan siihen, mitä videoilla näkyi. Yli puolet ajasta videon kuvakulmassa ei näkynyt opettajaa ollenkaan, joka vaikeutti sanattoman tuen havainnoimista. Videolta kuitenkin kuuli opettajien käyttämät sanojen painotukset hyvin. Itse keräämällä aineiston olisin voinut vaikuttaa kuvattavaan kohteeseen. Toisaalta taas kuvaajana toimi ryhmän toinen opettaja, jolloin ohjatuilla tuokioilla ei ollut ulkopuolisia henkilöitä vaikuttamassa tilanteeseen. Tutkimuksessa on myös hyödynnetty vain yhden ryhmän videoita aineistoa, joten triangulaatio useamman aineistonkeruumenetelmän hyödyntämisestä ei toteudu tässä tutkimuksessa (mm. Patton 2002, 555).

Analyysi on tehty sisällönanalyysiä käyttäen, joka mahdollistaa aineiston tarkastelun monipuolisesti. Laadullisesta näkökulmasta sisällönanalyysin eri vaiheet tulisi perustella yksityiskohtaisesti ja perusteellisesti (Aaltio & Puusa 2020, 184.) Tässä tutkimuksessa avasin vaiheet menetelmäosuudessa mahdollisimman tarkasti sen mukaan, miten olen toiminut. Triangulaatio ei toteudu myöskään useamman eri analysoijan osalta, jolloin useampi ihminen tutkii samaa aineistoa ja vertailee saatuja tuloksia (Patton 2002, 560). Olen yksin ollut havainnoimassa ja analysoimassa aineistoa, jolloin havainnot perustuvat siis ainoastaan minun tulkintaani.

Tuloksissa voidaan tuoda esiin luotettavuus suorilla aineisto viittauksilla, joilla tuetaan tehtyjä tulkintoja (Kyngäs ym. 2020, 46). Olen pyrkinyt kirjaamaan

tulosten ensimmäisessä luvussa asiat mahdollisimman tarkasti ja ymmärrettävästi tuoden mukaan paljon suoria sitaatteja esimerkkeinä aineistosta, joiden perään olen avannut omaa tulkintaani. Vuorovaikutus on hyvin moninainen ilmiö, jota ei voida pelkästään puhutun kielen avulla tutkia. Esimerkiksi sanaton tuki perustui tässä tutkimuksessa hyvin paljon omiin havaintoihini. Myös tätä olen pyrkinyt avaamaan tuloksissa tarkasti. Pyrin myös perustelevaan poimintojani tutkimusaineiston esimerkkien avulla (Vilkkä 2006, 87).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kohdalla puhutaan yleistämisen sijaan siirrettävyydestä eli olisiko tutkimustulokset mahdollisia jossain toisessa tutkimusympäristössä tai voidaanko aihetta tutkia uudelleen (Aaltio & Puusa 2011, 156; 2020, 181). Tietyssä määrin tulokset olisivat siirrettävissä myös toisiin varhaiskasvatuksen ryhmiin opettajan tuen osalta. Tulosten siirrettävyydessä tulee kuitenkin huomioida se, että tutkittavat olivat käyneet erillisen koulutuksen aiheesta ja heillä oli valmis materiaali emotionaalisen kompetenssin tukemiseen. Tulokset olisivat siirrettävissä ohjatuille tuokioille erityisesti silloin, jos kyseessä on ryhmä, jossa opettajat ovat saaneet vastaavan koulutuksen ohjaavien asiakirjojen kautta samanlaiset lähtökohdat. Aineiston perusteella ei voida siis yleistää, kuinka emotionaalisen kompetenssin tuen keinot näkyisivät arjen eri tilanteissa, joissa opettajan toiminta ja ohjaus ei ole keskiössä. Ohjatut tuokiot eivät anna kokonaiskuvaa opettajan toiminnasta ja tuen keinoista. Myös esimerkiksi ympäristö ja lapsiryhmä vaikuttavat aina siihen, millaiseksi vuorovaikutuksen tuen keinot ryhmässä muotoutuvat.

Sosioemotionaalista kompetenssia ja sen tukemista on tutkittu jo melko paljon ja näihin löytyy paljon kirjallisuutta. Laadukkaan vuorovaikutuksen merkityksestä lasten tuessa löytyy kirjallisuutta, mutta halusin tässä tutkimuksessa avata vielä tarkemmin, mitä vuorovaikutuksen tuen keinot sisältävät, jotta niihin voi kiinnittää paremmin huomiota myös varhaiskasvatuksen kentällä. Tämä tutkimus luo positiivista kuvaa vuorovaikutuksessa näkyvistä sanattomista ja sanallisista keinoista, koska opettajat ovat käyneet koulutuksen aiheesta. Vaikka sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista on tutkittu jo jonkin verran, ei aihe

vanhene varhaiskasvatuksen kohdalla koskaan. Varhaiskasvatuksessa on päivittäin tilanteita, joissa tunteet ovat monella tavalla läsnä.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 177–188.
- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmä viidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaa. Vantaa: Hansaprint, 167–180.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2017. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 263–275.
- Aro, T. 2011a. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20–41.
- Aro, T. 2011b. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 106–119.
- Bierman, K. L. & Motamedi, M. 2017. SEL Programs for preschool children. Teoksessa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: The Guilford Press, 135–150.
- Blair, C. & Raver, C.C. 2017. The Neuroscience of SEL. Teoksessa J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: The Guilford Press, 65–80.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Bertoli, M. C. & Salovey, P. 2016. Emotional intelligence. Teoksessa L. Feldman Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (toim.) Handbook of Emotions. 4.painos. New York: Guilford Press, 513–531.

- Brackett, M. A., Elbertson, N. A & Rivers, S. E. 2017. Applying theory to the development of approaches to SEL. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: The Guilford Press, 20–32.
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E. & Garcia, R. E. 2016. Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment *Early Education and Development*, 27(7), 1018–1039. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Ammattilainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 21–39.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). 2013. 2013 CASEL guide. Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition. https://inee.org/system/files/resources/CASEL_2013_CASEL_Guide_.pdf. Viitattu 22.6.2021.
- Denham, S. A. 2007. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior* 11 (1), 1–48.
- Denham, S. A. 2017. Assessment of SEL in educational contexts. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: The Guilford Press, 3–19.
- Denham, S. A. 2019. Emotional competence during childhood and adolescence. Teoksessa V. LoBue, K. Pérez-Edgar & K. A. Buss (toim.) Handbook of emotional development. New York: Springer International Publishing AG, 493–541.
- 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.

- Dindar, K., Huttunen, K. & Koivula, M. 2020. Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.) Lapsen kielenkehitys – Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. Jyväskylä: PS-kustannus, 225–246.
- Dowling, M. 2010. Young children's personal, social and emotional development. 3. painos. Lontoo: SAGE Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82, 405–432.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 216–235.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fischer, A. H. & Manstead, A. S. R. 2016. Social functions of emotion and emotion regulation. Teoksessa L. Feldman Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (toim.) *Handbook of emotions*. 4.painos. New York: Guilford Press, 424–439.
- Forsberg, H. 2006. Tunteet työssä – esimerkkinä sosiaalityönä tehtävä ihmissuhdetyö. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus: Avaimia tunteiden tulkintaan*. Otavan kirjapaino Oy, 27–44.
- Frank, M.G., Maroulis, A. & Griffin, D.J. 2013. The voice. Teoksessa D. Matsumoto, M.G. Frank & H.S. Hwang (toim.) *Nonverbal communication – Science and applications*. Kalifornia: Sage publications ltd, 53–74.
- Frenzel, A. C. 2014. Teacher emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge, 494–519.
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka – Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.

- de Gelder, B. 2016. Emotional body perception in the wild. Teoksessa L. Feldman Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (toim.) Handbook of emotions. 4.painos. New York: Guilford Press, 483-494.
- Harris, P. L. 2008. Children's understanding of emotion. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.) Handbook of emotions. 3.painos. New York: Guilford Press, 320-331.
- Harris, P. L., de Rosnay, M. & Pons, F. 2016. Understanding emotion. Teoksessa L. Feldman Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (toim.) Handbook of emotions. 4.painos. New York: Guilford Press, 293-306.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. 2020. Qualitative research methods. Los Angeles: Sage, 92-97.
- Humphries, M. L., Williams, B. V. & May, T. 2018. Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology*. 34(2), 157-179. DOI: 10.1080/15377903.2018.1425790
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Grant A. A. 2018. Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early Education and Development*. 29(1), 53-69. DOI: 10.1080/10409289.2017.1341806
- Jones, S. M. & Doolittle, E. J. 2017. Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children* 27 (1), 3-11.
- Keltner, D., Tracy, J., Sauter, D. S., Cordaro, C. C. & McNeil, G. 2016. Expression of emotion. Teoksessa L. F. Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (toim.) Handbook of emotions. 4. painos. New York: The Guilford Press, 467-482.
- Kensinger, E. A. & Schacter, D. L. 2016. Memory and emotion. Teoksessa L. F. Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (toim.) Handbook of emotions. 4. painos. New York: The Guilford Press, 564-578.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle

tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.
Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.

- Knapp, M. L. & Hall, J. A. 2010. Nonverbal communication in human interaction. 7. painos. Wadsworth Cengage learning.
- 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. Vastapaino: Tampere, 108–128.
- Koivula, M., Laakso, M-L., Viitala, R., Neitola, M., Hess, M. & Scheithauer, H. 2020. Adaptation and implementation of the German social-emotional learning programme Papilio in Finland: A pilot study. *International Journal of Psychology* 55 (S1), 60–69. DOI: 10.1002/ijop.12615
- Koivula, M. & Viitala, R. 2016. Papilio-hanke. Ohjelma lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja itsesäätelypulmien ennaltaehkäisyyn. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 5.3.2021.
- Koivula, M. 2021. Henkilökohtainen tiedonanto. 14.4.2021.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. 2009. Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–158.
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: opi tunteiden säätelyn taito. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. 2017. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen peruste. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–28.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 277–297.

- Kurki, K. 2017. Young children's emotional and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
<http://urn.fi/urn:isbn:9789526216973>
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja hallinta. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Kyngäs, H., Kääriäinen, M. & Elo, S. 2020. The trustworthiness of content analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (toim.) The application of content analysis in nursing science research. Sveitsi: Springer, 41–48.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällönanalyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettiseen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laru, S., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Perhe osana varhaiskasvatusta. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto, 47–63.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 214–227.
- Lewis, M. 2016. The emergence of human emotions. Teoksessa L. Feldman Barrett, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (toim.) *Handbook of emotions*. 4. painos. New York: Guilford Press, 272–292.
- Mason, J. 2006. *Qualitative researching*. 2. painos. London: SAGE.
- Matsumoto, D., Frank, M.G. & Hwang, H.S. 2013. Reading people – Introduction to the world of nonverbal behavior. Teoksessa D. Matsumoto, M.G. Frank & H.S. Hwang (toim.) *Nonverbal communication – Science and applications*. Kalifornia: Sage publications ltd, 3–14.

- Matsumoto, D. & Hwang, H.S. 2013a. Facial expressions. Teoksessa D. Matsumoto, M.G. Frank & H.S. Hwang (toim.) Nonverbal communication – Science and applications. Kalifornia: Sage publications ltd, 15–52.
- Matsumoto, D. & Hwang, H.S. 2013b. Body and gestures. Teoksessa D. Matsumoto, M.G. Frank & H.S. Hwang (toim.) Nonverbal communication – Science and applications. Kalifornia: Sage publications ltd, 75–96.
- 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.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mitchell, D. 2018. 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettiseen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Myllyviita, K. 2017. Tunne tunteesi. Helsinki: Duodecim.
- Mäntymaa, M., Luoma, I., Puura, K. & Tamminen, T. 2003. Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. Helsinki: Duodecim 119, 459–465.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Raportit ja selvitykset, 17/2017. Helsinki: Opetushallitus.
- Neitola, M. & Koivula, M. 2020. Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Neitola, J-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.) Rinnalla – Taide, kerronta ja sosiaaliemotiaaalinen oppiminen

varhaiskasvatuksessa. Rinnalla-hanke 2018-2020 Opetushallitus: Turun yliopisto ja Oulun yliopisto, 25-40.

Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.

Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf. Luettu 26.2.2021.

Papilio. 2015. Lehdistö tiedote: Tunteet tutuiksi ja siivet kantamaan – Papilio-ohjelma lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukemisessa ja käyttäytymisen pulmien ennaltaehkäisyssä.

<https://www.papilio.de/presstext/tunteet-tutuiksi-ja-siivet-kantamaan-papilio-ohjelma-lasten-sosio-emotionaalisten-taitojen-tukemisessa-ja-kaeyttaeytymisen-pulmi.html>. Viitattu 4.4.2021.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Kalifornia: Sage Publications.

Pihlaja, P. 2019a. Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 79–93.

Pihlaja, P. 2019b. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–181.

Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–105.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020a. Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 61–74.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020b. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.

- Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaa. Vantaa: Hansaprint, 167–180.
- Riihonen, R. 2013. Ammattilaisen omat tunteet haasteena ja työkaluna. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 41–46.
- Saarni, C. 1999. The development of emotional competence. New York: The Guilford Press.
- Salminen, J. 2017. Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus - oppimista osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 163–176.
- Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schulman, M. & Nurmi, P. 2013. Lapsen vihaan reagoiminen. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–147.
- Schulman, M. 2015. Olipa kerran lapsi – lapsuuden historiaa ja nykytutkimuksen käsityksiä. Teoksessa K. Mankinen, I. Jokinen, R. Lintu & M. Schulman (toim.) Pikkulapsesta koululaiseksi: psykodynaaminen näkökulma tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen. Helsinki: Therapia-säätiö, 8–24.
- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 435–454.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. 2003. Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. Educational Psychology Review 15 (4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Thompson, R. A. & Thompson, J. E. 2020. Social-emotional learning is foundational. Teoksessa G. Mindes (toim.) Contemporary challenges in

teaching young children: Meeting the needs of all students. New York: Routledge, 23–38.

- Tomma, J. 2015. Mistä kaikesta puhumme, kun puhumme kielestä. Teoksessa K. Mankinen, I. Jokinen, R. Lintu & M. Schulman (toim.) *Pikkulapsesta koululaiseksi: psykodynaaminen näkökulma tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen*. Helsinki: Therapie-säätiö, 198–221.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 12.4.2021.
- Vilkka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. 1.–2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilkka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 156–171.
- Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 190–201.
- Virtanen, M. 2013. *Opettajan emotionaalinen kompetenssi: Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9108-5>. Luettu 24.11.2021.
- Wahlman-Neuvonen, K. & Hannonen, R. 2015. Vuorovaikutuksella on väliä – Lapsen kognitiivisen kehityksen näkökulma. Teoksessa K. Mankinen, I. Jokinen, R. Lintu & M. Schulman (toim.) *Pikkulapsesta koululaiseksi: psykodynaaminen näkökulma tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen*. Helsinki: Therapie-säätiö, 25–46.

- Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Espoo: Oriental xPress Oy.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. 2017. Social and emotional learning: Past, present and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: The Guilford Press, 3–19.
- 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: Guilford Press, 348–363.
- Williford, A. P. & Wolcott, C. S. 2017. SEL and student-teacher relationships. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. New York: The Guilford Press, 229–243.

LIITTEET

Liite 1.

Aineiston analyysiä ohjaavat kysymykset:

Sanallinen tuki (litteroitu kirjallisena)

- miten opettaja tukee sanoin lapsia tunnistamaan tunteita?
- miten opettaja tukee sanoin lapsia ilmaisemaan tunteita?
- miten opettaja tukee sanoin lapsia säätelemään tunteita?

Sanaton tuki (havainnointia ohjaamaan)

- miten opettaja tukee eleillään lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista?
- miten opettaja tukee äänen painoilla lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista?
- miten opettaja tukee ilmeillä lasten emotionaalisen kompetenssin rakentumista?
- miten opettaja on asettunut tuokioilla suhteessa lapseen?