

**Varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatuksia aikuisen tuen
ja tunnetaitojen merkityksestä lasten
sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa**

Satu Hautamäki

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hautamäki, Satu. 2023. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatuksia aikuisen tuen ja tunnetaitojen merkityksestä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 82 sivua.

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen on merkityksellistä lapsen sen hetkisellem ja myöhemmälle elämälle. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatuksia aikuisen tuen ja hänen omien tunnetaitojensa merkityksestä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Tämän laadullisen tutkimuksen aineistona oli kahdeksan varhaiskasvatuksen työntekijöiden teemahaastattelua, jotka toteutettiin TUIKKU-hankkeen yhteydessä touko-kesäkuussa 2022. Tutkimusaineiston analysoin laadullista sisällönanalyysin menetelmää käyttäen.

Tulosten perusteella aikuiset kokivat merkitykselliseksi lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa emotionaalisesti lämpimän vuorovaikutuksen, lapsen tunnesäätelyn tukemisen, oppimisympäristön ja vertaissuhteiden tukemisen. Lapsen tunnesäätelyä tuettiin sekä ennakoivasti että tunteen syntyessä lapsen tunteet hyväksyen, myötäeläen ja tunteen taustalla olevia syitä ymmärtäen. Aikuisen omissa tunnetaidoissa merkityksellisiksi nousivat tunteiden ilmaisu toisille aikuisille, tunnetaitojen mahdollistama ennakoiva tunteiden säätely haastavissa tilanteissa ja itsetietoisuus.

Tutkimukseni johtopäätöksenä voidaan todeta, että emotionaalisesti lämmin vuorovaikutus luo perustan lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle. Aikuisen hyvät tunnetaidot ovat merkittävä voimavara haastavien tilanteiden kohtaamisessa, mahdollistavat lapsen empaattisen kohtaamisen ja vaikuttavat myönteisesti työssä jaksamiseen sekä lapsen sosioemotionaalisten taitojen tuen toteutumiseen.

Asiasanat: varhaiskasvatus, sosioemotionaaliset taidot, sosioemotionaalisten taitojen tukeminen, aikuisen tunnetaidot

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO..... | 5 |
| 2 | SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT..... | 7 |
| 2.1 | Sosiaalinen kompetenssi..... | 7 |
| 2.2 | Emotionaalinen kompetenssi..... | 9 |
| 3 | LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMINEN..... | 12 |
| 3.1 | Aikuisen tuen merkitys varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa... | 13 |
| 3.2 | Aikuisen tunnetaitojen merkitys..... | 18 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ..... | 21 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN..... | 22 |
| 5.1 | Tutkimuskonteksti ja tutkimusote..... | 22 |
| 5.2 | Tutkimuksen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu..... | 23 |
| 5.3 | Aineiston analyysi..... | 26 |
| 5.4 | Eettiset ratkaisut..... | 29 |
| 6 | TULOKSET..... | 31 |
| 6.1 | Aikuisten keinot tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja..... | 31 |
| 6.1.1 | Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus..... | 31 |
| 6.1.2 | Lapsen tunnesäätelyn tukeminen..... | 35 |
| 6.1.3 | Oppimisympäristö..... | 39 |
| 6.1.4 | Lasten vertaissuhteiden tukeminen..... | 41 |
| 6.2 | Aikuisen tunnetaitojen merkitys lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa..... | 44 |
| 6.2.1 | Tunteiden ilmaisun merkitys..... | 45 |
| 6.2.2 | Tunnetaidot haastavien tilanteiden kohtaamisessa..... | 48 |
| 6.2.3 | Itsetietoisuus | 52 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 7 | POHDINTA..... | 57 |
| 7.1 | Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 57 |
| 7.2 | Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet..... | 66 |
| | LÄHTEET..... | 71 |
| | LIITTEET..... | 81 |

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatukseen lapsen sosioemotionaalisilla taidoilla ja niiden tukemisella on merkittävä vaikutus lapsen elämään. Sosioemotionaalisten taitojen oppimisen on todettu parantavan lasten vertaissuhteita ja vaikuttavan positiivisesti lasten käyttäytymiseen, hyvinvointiin ja selviytymiseen myös myöhemmin elämässä (Denham ym., 2016; Weissberg ym., 2015). Sosioemotionaalisilla taidoilla on todettu olevan myönteinen vaikutus myös oppimiselle ja akateemisille taidoille (Edossa, 2018; Weissberg ym., 2015).

Sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat merkittävästi lapsen sosiaalisiin suhteisiin; hyvät emotionaaliset taidot, tunteiden ja käyttäytymisen säätely mahdollistavat myönteisen sosiaalisen vuorovaikutuksen (Aro, 2011a; Denham, 2007; Denham ym., 2016). Varhaiskasvatukseen lapset ovat otollisessa iässä oppimaan sosioemotionaalisia taitoja; kyky säädellä tunteita ja käyttäytymistä on tällöin kehittyvässä vaiheessa ja esimerkiksi tunteiden säätelyssä tapahtuu nopeaa kehitystä kolmannen ikävuoden jälkeen (Bierman & Motamedi, 2015; Määttä & Aro, 2011).

Koska sosioemotionaalisilla taidoilla ja niiden oppimisella on moninaisia ja kauaskantoisia positiivisia vaikutuksia, niiden tukeminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää. Varhaiskasvatukseen lasten sosioemotionaalisten taitojen tärkeys tunnustetaan, mutta niiden tukemisessa ja tuen tarpeeseen vastaamisessa on vielä kehitettävää (Papadopoulou ym., 2014; Viitala, 2014). Muun muassa resurssit, aika ja henkilökunnan kiinnostus aiheita kohtaan voivat vaikuttaa sosioemotionaalisten taitojen tuen toteutumiseen (Cristovao ym., 2017; Määttä ym., 2017). Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tulisi olla kiinteä osa varhaiskasvatuksen toimintaa sekä kohdentua ryhmän kaikille lapsille varhaisen tuen ja ennaltaehkäisyn näkökulma huomioiden (Gunter ym., 2012; Määttä ym., 2017).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön rooli sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa on merkittävä. Varhaiskasvatuslaki määrittää yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi lapsen vuorovaikutustaitojen ja lapsen

vertaisryhmässä toimimisen kehittämisen (L 540/2018, 3 §). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) korostetaan puolestaan turvallista ilmapiiriä, jossa sallitaan erilaisten tunteiden näyttäminen ja jossa aikuiset tukevat lasten tunteiden ilmaisua ja itsesäätelyä. Esille tuodaan lasten vertaissuhteiden tukemisen ja yhteisön hyvinvoinnin merkitys kiusaamisen ennaltaehkäisyssä sekä henkilöstön keskeinen rooli lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelun ja kehittymisen tukemisessa (Opetushallitus 2022, luvut 3.1, 3.2).

Varhaiskasvatuksessa työskentelevien aikuisten omat sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat puolestaan siihen, miten he kykenevät tukemaan lasten sosioemotionaalisia taitoja (Jeon ym., 2016; Weissberg ym., 2015). Aikuisten sosioemotionaalisten taitojen lisäksi lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen laadulla, ilmapiirillä sekä lasten tunnesäätelyn ja vertaissuhteiden tukemisella on todettu olevan tärkeä rooli lasten sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa (Ahonen, 2015; Ferreira ym., 2021; Gallingane & Han, 2015; Laaksonen, 2014). Vaikka aikuisilla on iso merkitys sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa, heidän omia sosioemotionaalisia taitojaan ja roolia sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa on viime vuosiin asti huomioitu tutkimuksissa kohtuullisen vähän (Jennings & Greenberg, 2009; Poulou, 2017; Schonert-Reichl, 2017). Myös lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen käytänteistä ja menetelmistä tavallisissa varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä on suhteellisen niukasti tutkimusta (Määttä ym., 2017).

Tämän laadullisen pro gradu - tutkielmani tutkimustehtävänä on selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatuksia aikuisen tuen ja hänen omien tunnetaitojensa merkityksestä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Aineistona ovat Tuikku- tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen-hankkeen osana toteutetut varhaiskasvatuksen henkilöstön (N=8) haastattelut, jotka pohjautuvat ennen haastattelua esitettyyn ryhmän sosiaalisia vuorovaikutustilanteita sisältävään videoon. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen lasten sosioemotionaalisiin taitoihin ja niiden tukemiseen liittyvää aiempaa tutkimustietoa, jonka jälkeen kerron tarkemmin tutkimustehtävästä.

2 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT

Sosioemotionaaliset taidot liittyvät sosiaaliseen vuorovaikutukseen, tunnetaitoihin, vertaissuhteisiin ja hyvinvointiin (Denham ym., 2016; Pihlaja, 2018; Weissberg ym., 2015). Vuorovaikutussuhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen taito sekä tunteiden ilmaisun ja säätelyn taito ovat olennaisia sosioemotionaalisia taitoja (Neitola & Koivula, 2020). Akateemisen, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen tutkimukseen keskittyvä CASEL-organisaatio määrittelee sosioemotionaalsiin taitoihin kuuluvan viisi keskeistä taitoa: itsetietoisuus, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko. Itsetietoisuuteen sisältyvät taito tunnistaa omat tunteet ja ajatukset sekä niiden vaikutus omaan käyttäytymiseen ja itsesäätelyyn kyky säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään eri tilanteissa. Sosiaaliseen tietoisuuteen liittyy kyky ymmärtää toisten tunteita, ihmissuhdetaitoihin kyky luoda ja ylläpitää ihmissuhteita ja vastuulliseen päätöksentekoon kyky tehdä rakentavia valintoja omaan käyttäytymiseen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen (CASEL, 2013; Weissberg ym., 2015).

Sosioemotionaalsiin taitoihin kuuluu vahvasti toisiinsa yhteydessä olevat sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus, joita kutsutaan myös sosiaaliseksi ja emotionaaliseksi kompetenssiksi (Denham, 2016; Viitala, 2014). Tarkastelen seuraavaksi sosioemotionaalisia taitoja sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin käsitteiden kautta.

2.1 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi muodostuu itsesäätely- ja tunnetaidoista, sosiokognitiivisista taidoista, sosiaalisista taidoista, kiintymyssuhteista ja osallisuudesta. Siihen liittyy kyky tehdä aloitteita ja toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa joustavasti ylläpitäen myönteistä yhteyttä toisiin (Pihlaja, 2018; Poikkeus, 2011). Myös Campbellin ym. (2016) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvia keskeisiä taitoja ovat kyky luoda positiivisia suhteita

muihin, kommunikoida omista tunteista ja aikomuksista sekä säädellä omia tunteitaan ja käyttäytymistään sosiaalisissa tilanteissa. Lapsen sosiaalinen kompetenssi näkyy varhaiskasvatuksessa muun muassa siinä, miten lapsi kykenee tunnistamaan, ilmaisemaan ja säätelemään omia tunteitaan, liittymään leikkiin, ottamaan muut huomioon, osoittamaan empatiaa, jakamaan, auttamaan, ratkaisemaan konflikteja tai suhtautumaan pettymyksiin (Poikkeus, 2011).

Sosiaalinen kompetenssi ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan se kehittyy oppimisen kautta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Neitola, 2011). Lapsen synnynnäinen temperamentti vaikuttaa sosiaalisuuden asteeseen, joka näkyy esimerkiksi aktiivisuutena ottaa kontaktia muihin ja hakeutua muiden seuraan. Sosiaalisuuden aste ei kerro kuitenkaan lapsen sosiaalisista taidoista; esimerkiksi vetäytyvällä lapsella voi olla erinomaiset sosiaaliset taidot, mutta hän tarvitsee enemmän aikaa ja aikuisen tukea vuorovaikutustilanteisiin osallistuakseen (Keltinkangas-Järvinen, 2010). Sosiaaliseen kompetenssiin liittyy myös kiintymyssuhde; turvallinen kiintymys, jossa lapsi kokee tulevansa nähdyksi ja ymmärretyksi, ennustaa parempaa tunteiden tunnistamisen, ilmaisun ja säätelyn kykyä, hyviä sosiaalisia valmiuksia ja vähemmän haasteellista käyttäytymistä (Ahonen, 2017; Kanninen & Sigfrids, 2012). Monikulttuurisessa yhteiskunnassa on hyvä huomioida, että myös kulttuuriset tekijät voivat vaikuttaa sosiaalisen kompetenssin ilmenemiseen. Eri kulttuureissa erilainen käyttäytyminen voidaan nähdä sosiaalisesti päteväksi (Hans & Thomas, 2010).

Sosiaaliset suhteet ja lasten keskinäiset vertaissuhteet ovat tärkeitä sosiaalisen kompetenssin kehittymisen kannalta (Neitola & Koivula, 2020). Vuorovaikutuksessa toisten kanssa lapsi oppii muun muassa leikkiin liittymisen, yhteistyön, kuuntelun, toisen asemaan asettumisen ja myötätunnon taitoja sekä neuvottelu- ja konfliktinratkaisutaitoja (Blair ym., 2015; Monopoli & Kingston, 2010; Neitola & Koivula, 2020). Tunteiden säätelytaidot ovat tärkeässä roolissa sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä vaikuttaen hyväksytyksi tulemiseen, lapsen sosiaaliseen asemaan ryhmässä ja myönteisen vuorovaikutuksen

ylläpitämiseen (Blair ym., 2015; Köngäs, 2018; Poikkeus, 2011). Vertais- ja ystävyysuhteet, vertaisryhmältä saatava hyväksyntä ja lapsen oma kokemus hyväksytyksi tulemisesta mahdollistavat sosiaalisen osallisuuden kokemuksen ja toteutumisen, jolla on tärkeä merkitys lapsen sosioemotionaalille hyvinvoinnille ja kaikelle kehitykselle (de Leeuw ym., 2018; Viitala, 2014).

2.2 Emotionaalinen kompetenssi

Emotionaaliseen kompetenssiin liittyvät vahvasti tunteet. Tunteet eivät ole vain mielentiloja, vaan niiden kokemiseen liittyy fysiologisia, kognitiivisia ja ekspressiivisiä komponentteja; tunteet saavat aikaan kehollisia reaktioita, aiheuttavat erilaisia ajatuksia ja näkyvät kasvojen ilmeissä ja kehon liikkeissä tehden niistä muille tunnistettavia (Frenzel & Stephens, 2013). Tunteet vaikuttavat myös käyttäytymiseen ja ihmissuhteisiin (Kokkonen, 2017; Nummenmaa & Sams, 2011). Esimerkiksi myötätuntoon, empatiaan ja omaan onnistumiseen liittyvän ylpeyden tunteen on todettu liittyvän myönteiseen käyttäytymiseen (Ross, 2017; Weng ym., 2015). Myös epämiellyttävillä sosiaalisilla tunteilla on merkityksensä. Esimerkiksi syyllisyyden tunteen on havaittu liittyvän empatiaan toisia kohtaan ja anteeksi antamiseen (Tignor & Colvin, 2017). Siten tunteet eivät ole vain subjektiivisia kokemuksia, vaan ne välittyvät muille ihmisille erilaisten tunneilmajusten kautta sekä vaikuttavat myös muiden ihmisten tunnetilaan ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen kulkuun (Nummenmaa & Sams, 2011). Tunteiden havainnointi ja tulkinta mahdollistavat toisen ihmisen mielen ymmärtämisen, toisen aikomusten ennakoimisen sekä oman toiminnan mukauttamisen tilanteeseen sopivaksi sujuvan vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi (Poikkeus, 2020).

Emotionaaliseen kompetenssiin liittyy kyky tunnistaa, nimetä, ilmaista ja säädellä omia tunteitaan sekä ymmärrys ja empatia muiden tunteita kohtaan (Denham ym., 2016; Saarni, 2007). Varhaislapsuuden aikana tärkeitä lapselle kehittyviä tunteisiin liittyviä taitoja ovat ymmärrys siitä, että jokaisella on tunteita, tunteet johtuvat erilaisista tilanteista ja on olemassa erilaisia tapoja

ilmaista tunteita. Näiden lisäksi ymmärrys siitä, että muut eivät ehkä tunne samalla tavalla kuin itse ja että siihen, miltä itsestä ja muista tuntuu, on mahdollista vaikuttaa, on merkityksellistä (Gallingane & Han, 2015). Yalen yliopistossa kehitetty RULER-malli määrittelee viisi keskeistä emotionaalista taitoa: tunteiden tunnistaminen, tunteiden syiden ja seurausten ymmärtäminen, tunteiden nimeäminen, tunteiden ilmaisu ja tunteiden säätely (Brackett ym., 2019). Tunteiden tunnistamisen ja ymmärtämisen taito edeltää tunteiden säätelytaitoa (Joseph & Newman, 2010; Kokkonen, 2017). Mitä paremmin lapsi pystyy tunnistamaan ja sanoittamaan tunteitaan, sitä paremmin hän pystyy ilmaisemaan niitä, ymmärtämään myös muiden tunteita sekä kokemaan empatiaa ja säätelemään käyttäytymistään (Gallingane & Han, 2015). Tunnetietoisuus omia ja muiden tunteita kohtaan lisää lasten rauhallista ja myötätuntoista käyttäytymistä ja edistää näin sosiaalisia suhteita ja positiivista ympäristöä (Deneault & Ricard, 2013; Denham ym., 2016; Köngäs, 2018).

Emotionaaliseen kompetenssiin liittyvä itsesäätelytaito on kykyä tiedostaa ja säädellä tunteitaan, niiden ilmaisua ja käyttäytymistä ympäristölle suotuisalla ja omien tavoitteiden mukaisella tavalla. Itsesäätelytaito mahdollistaa myönteisen vuorovaikutuksen ja auttaa selviytymään sosiaalisissa tilanteissa (Aro, 2011a; Denham, 2015). Itsesäätelytaitoihin vaikuttavat biologiset ja geneettiset, synnynnäiset ominaisuudet, jotka näkyvät temperamentissa esimerkiksi reaktioherkkyytenä tai yksilöllisenä tunteiden sietorajana (Aro, 2011b). Itsesäätelytaidot kehittyvät iän myötä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Ahonen, 2011; Gershon & Pellitteri, 2018).

Emotionaalisen itsesäätelyn taidon on todettu vaikuttavan käyttäytymisen säätelyyn; kun lapset oppivat säätelemään tunnetilaansa, he pystyvät säätelemään myös käyttäytymistään helpommin, jolla on myönteinen vaikutus sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä myös oppimiseen ja akateemisiin taitoihin (Aro, 2011a; Denham, 2007; Edossa ym., 2018). Heikot tunteiden säätelytaidot voivat aiheuttaa erilaisia käyttäytymisen pulmia, kuten aggressiivisuutta tai vetäytyvyyttä, vaikeuksia sosiaalisiin suhteisiin ja leikkiin (Aro, 2011c; Denham

ym., 2016; Köngäs, 2018). Tunteiden alisäätely voi aiheuttaa impulsiivista ja äkkipikaista käyttäytymistä, kun taas tunteiden ylisäätelystä, jossa on kyse tunteiden liiallisesta säätelystä tunteita tukahduttaen ja vältellen, voi seurata estoisuutta, pelokkuutta ja vaikeuksia ihmissuhteisiin (Aro, 2011c; Kokkonen, 2017; Kokkonen & Kinnunen, 2015; Robertson ym., 2014).

Tunteiden säätelyä tarvitaan silloin, kun tunteet ovat haitallisen vastenmielisiä tai ahdistavia tai silloin kun positiivinen tunnekokemus on liiallisen voimakas. Joskus tunteita voi olla tarpeellista hillitsemisen sijaan vahvistaa (Denham, 2007). Tunteiden säätelytaidon kautta on mahdollista vaikuttaa tunnekokemukseen ja sen pituuteen ja voimakkuuteen niin, etteivät liialliset negatiiviset tai riehakkaat tunnetilat kuormita liikaa tai aiheuta vahingollista käyttäytymistä vaikeuttaen sosiaalisia suhteita (Kanninen & Sigfrids, 2012). John Grossin (Gross & Thompson, 2006) kehittämän tunteiden säätelyn prosessimallin mukaan tunteita voi säädellä ennakoivasti ennen varsinaisen tunteen syntymistä sekä sen jälkeen, kun tunne on jo syntynyt. Ennakoivia säätelykeinoja ovat tilannesidonnaiset keinot: tunteita synnyttäviin tilanteisiin vaikuttaminen, tilanteiden muokkaaminen, ajatusten siirtäminen muihin näkökohtiin ja tilanteen uudelleen arviointi. Tunteen jo synnyttyä ja ollessa päällä tunteiden säätely tapahtuu pyrkimällä vaikuttamaan tunnereaktioon ja siitä aiheutuvaan käyttäytymiseen esimerkiksi jonkin rentoutumismenetelmän avulla (Gross & Thompson, 2006).

Tunteiden säätelyyn liittyy omien tunteiden säätelyn lisäksi myös toisten tunteiden säätely (Kokkonen, 2017). Vuorovaikutussuhteissa toisten ihmisten kanssa positiivisten tunteiden vahvistaminen voi näkyä esimerkiksi hymyinä, katseena, kosketuksena, toisen kuuntelemisena ja pyyteettöminä kehuina (Kokkonen, 2017; Köngäs, 2018). Toisten tunteita voi säädellä myös kielteiseen suuntaan, esimerkiksi ikävillä kommentteilla tai toisen ihmisen tai hänen mielipiteensä sivuuttamisella (Kokkonen, 2017). Toisten tunteiden säätelyllä on aina vaikutusta myös omiin tunteisiin; kielteinen toisten tunteiden säätely huonontaa myös omaa mielialaa, kun taas myönteinen toisten tunteiden säätely saa aikaan myös itselle myönteisiä tunteita (Kokkonen, 2017).

3 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMINEN

Sosioemotionaaliset vaikeudet ovat yleisimpiä tuen tarpeita alle kouluikäisillä lapsilla ja niitä arvioidaan olevan noin 10–30% varhaiskasvatusikäisistä lapsista (Karhu ym., 2021; Määttä ym., 2017; Pihlaja & Neitola, 2017). Sosioemotionaaliset tuen tarpeet näkyvät sosiaalisissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa ja lapsen tunteiden ilmaisussa (Denham ym., 2016; Pihlaja, 2018). Ne saattavat ilmetä ulospäin tai sisäänpäin kääntyneenä käyttäytymisenä; lapsi voi olla aggressiivinen ja impulsiivinen tai toisaalta vetäytyvä tai ahdistunut (Pihlaja, 2018; Robertson ym., 2014). Vaikeudet sosioemotionaalisissa taidoissa vaikuttavat heikentävästi lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin ja voivat aiheuttaa syrjäytymistä vertaisryhmästä (Neitola & Koivula, 2020).

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa on merkityksellistä, koska nämä taidot kehittyvät vahvasti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Ahonen, 2011; Gershon & Pellitteri, 2018; Neitola, 2011). Tuen tarve ei kohdistu vain erityistä tukea tarvitseville lapsille, vaan jokainen lapsi tarvitsee tukea sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle ja hyötyy siitä (Ahonen, 2015; Gunter ym., 2012; Kanninen & Sigfrids). Lasten sosioemotionaalisia taitoja voidaan harjoitella ja vahvistaa varhaiskasvatuksessa erilaisten valmiiden ohjelmien, menetelmien ja materiaalien avulla (Määttä ym., 2017). Tuen toteutuminen ei vaadi aina erillisiä opetustuokioita, vaan varhaiskasvatuksen arkeen kuuluvat päivittäiset tilanteet tarjoavat hyvän mahdollisuuden tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja (Pihlaja, 2018). Myös Määttä ym. (2017) tuovat esille, että tärkeä osa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista tapahtuu varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvien tilanteiden kautta. Olennaista on pyrkiä huomioimaan ja vaikuttamaan myönteisesti lapsen kasvu-ympäristöön (Pihlaja, 2018). Seuraavaksi tarkastelen aiempia tutkimustuloksia liittyen lasten

sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa.

3.1 Aikuisen tuen merkitys varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa

Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus. Aikuisen hyvien sosioemotionaalisten taitojen on todettu vaikuttavan myönteisesti vuorovaikutussuhteeseen lapsen kanssa (Poulou, 2017). Myönteinen ja turvallinen lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutussuhde edistää lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä ja mahdollistaa tunteiden avoimen ilmaisemisen ja kommunikoinnin (Ferreira ym., 2021; Garner ym., 2014; Gunter ym., 2012; Mortensen & Barnett, 2015; Schonert-Reichl, 2017). Emotionaalisesti herkän vuorovaikutuksen on todettu lisäävän lasten sosiaalisesti toivottavaa käyttäytymistä ja heijastuvan myös lasten keskinäisiin suhteisiin niin, että lapset ottavat huomioon toisten tunteet, ovat empaattisia ja yhteistyöhaluisia ikätovereitaan kohtaan (Pakarinen ym., 2020).

Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa on tärkeää emotionaalinen läsnäolo ja aikuisen virittäytyminen lapsen tunteisiin ja kokemuksiin (Salo, 2012). Lasten tunnetilojen ja aloitteiden havaitseminen ja niihin vastaaminen edellyttävät aikuisilta herkkyyttä ja sensitiivisyyttä (Neitola & Koivula, 2020; Opetushallitus, 2018). Aikuisen lämmin vuorovaikutustapa, joka näkyy empaattisena kohtaamisena ja lasten tarpeiden ja tunteiden herkkänä havaitsemisena, rohkaisee lasta vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, rauhoittaa voimakkaissa tunnereaktioissa ja auttaa vetäytyvää ja ilmaisultaan niukkaa lasta (Ahonen, 2015). Lämpimässä vuorovaikutustavassa aikuinen havaitsee lapsen tarpeet ja tunteet empaattisesti ja mukauttaa omaa toimintaansa niiden mukaisesti niin, että lapseen kohdistuvat odotukset ovat realistisia sekä huomaa, milloin lapsi kaipaa tukea tunteidensa säätelyyn. Lapsen tunteet huomioimalla lapselle syntyy kokemus, että hän ei jää tunteensa kanssa yksin (Ahonen, 2015). Sen sijaan etäinen lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus, jossa lasta ei kohdata tunnetasolla ja hänen tarpeitaan ja tunteitaan ei huomioida, jättää lapsen

emotionaalisesti yksin ja vaikuttaa heikentävästi lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen ja hyvinvointiin (Ahonen, 2015).

Lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen liittyen Leskisenoja (2019) tuo esille välittävän pedagogiikan ja pedagogisen rakkauden käsitteet. Niillä tarkoitetaan kasvattajan lämmintä, myönteistä, kannustavaa, arvostavaa ja huolehtivaista toimintatapaa jokaista lasta kohtaan sekä luottamusta ja uskoa lapsen mahdollisuuksiin. Kaiken perustana välittävässä pedagogiikassa on lapsen kohtaaminen; jokainen kohtaaminen on merkityksellinen ja joskus se voi olla hyvin pieni "mikrohetki", vaikkapa hyväksyvä ja välittävä katse (Leskisenoja, 2019). Myönteinen vuorovaikutus, jossa lapsen vahvuudet huomioidaan ja lasta kannustetaan ja rohkaistaan, vahvistaa lapsen itsetuntoa (Kanninen & Sigfrids, 2012; Leskisenoja, 2019). Myönteisen palautteen merkitys on erityisen suuri lapselle, jolla on itsesäätelyn vaikeuksia; hän saattaa saada paljon kielteistä palautetta, joka vaikuttaa väistämättä hänen minäkäsitykseensä. Siksi tärkeää olisikin toistuvan myönteisen palautteen kautta olla vahvistamassa lapsen minäkäsitystä ja myönteistä käyttäytymistä (Eklund & Heinonen, 2011).

Aikuinen lapsen tunteiden kanssasäätelijänä. Tunteista keskusteleminen varhaiskasvatuksen arjessa on tärkeää sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta (Neitola & Koivula, 2020). Myönteisten kokemusten ja tunteiden huomioiminen vahvistaa lasten hyvinvointia ja oppimista; opettamalla lapsia tunnistamaan ja nimeämään pieniä ja ohikiitäviäkin myönteisiä kokemuksia, lapset oppivat huomaamaan niitä ja hyödyntämään niitä voimavaranaan (Leskisenoja, 2019). Tärkeää on myös lapsen epämukavammille tunteille tilan antaminen, niiden hyväksyminen ja kohtaaminen turvallisesti yhdessä aikuisen kanssa niin, että lapsi voi kokea olevansa hyväksytty myös huonommalla tuulella ja oppia ymmärtämään, että epämukavatkin tunteet kuuluvat kaikkien ihmisten elämään (Leskisenoja, 2019).

Aikuinen toimii lasten tunnetaitojen kehittämisessä kanssasäätelijänä mallintamalla, ohjaamalla ja auttamalla lasta tunteiden ilmaisemisessa ja säätelyssä sekä toisten näkökulmien ja tunteiden ymmärtämisessä (Koivuniemi ym., 2021). Lapsen kohtaamisessa ja tukemisessa tärkeää on aikuisen taito

ennakoida ja tiedostaa tunnereaktioita laukaisevia tekijöitä, ymmärtää lapsen yksilöllinen tapa kokea asioita ja tavoittaa lapsen käyttäytymisen takana olevat tunteet (Kanninen & Sigfrids, 2012).

Kun aikuinen auttaa lasta sanoittamaan tunteitaan, se auttaa lasta ymmärtämään tunnekokemustaan ja edistää positiivista emotionaalista tunneilmaisua (Gallingane & Han, 2015; Leskisenoja, 2019). Lapsen tunteiden kanssasäätelijänä aikuinen kuuntelee lasta empaattisesti ymmärtäen hänen tunnekokemustaan, auttaa lasta tunteiden tunnistamisessa, nimeämisessä ja ilmaisussa sekä tunnekokemuksen aiheuttaneen tilanteen havaitsemisessa ja toimivien ratkaisujen löytämisessä (Kanninen & Sigfrids, 2012). Tärkeää on, että lapsen tunteisiin ei suhtauduta kieltävästi, vaan ymmärtäen ja kestäen (Pihlaja, 2018). Aikuisen läsnäolon, empaattisen ja rauhallisen suhtautumisen kautta lapselle tulee kokemus, että voimakkaistakin tunteista selvitään yhdessä (Ahonen, 2017).

Lapsen kohtaamisessa on hyvä ymmärtää ja kunnioittaa lapsen yksilöllisiä kokemuksia ja tunteiden ilmaisun tapoja ja muistaa, että ei ole olemassa yhtä yhteneväistä tapaa tunteiden ilmaisulle (Hans & Thomas, 2010). Lapsilla on erilaisia tapoja toimia myös tunnekuohun keskellä ja lapsen yksilöllisyyden huomioimisen kautta aikuinen löytää sopivia tapoja toimia kunkin lapsen kanssa. Yksilöllisistä eroista huolimatta jokaisen lapsen kohtaamisessa aikuisen läsnäolo, empatia ja tilanteesta jälkeensä keskusteleminen ovat olennaisia ja merkityksellisiä (Ahonen, 2017).

Ilmapiirin ja oppimisympäristön merkitys. Ilmapiirillä ja oppimisympäristöllä on suuri merkitys sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä ja tukemisessa. Lämmin ja positiivinen ilmapiiri mahdollistaa myönteisten tunteiden kokemisen, joka lisää kaikkien ryhmän jäsenten hyvinvointia (Leskisenoja, 2019). Hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot omaavalla aikuisella on toimintatapoja ja käytäntöjä, jotka luovat optimaalista sosiaalista ja emotionaalista ilmapiiriä (Jennings & Greenberg, 2009). Aikuisen hyvien tunnetaitojen, lempeän ja ystävällisen puhutavan ja ryhmän aikuisten hyvien keskinäisten suhteiden on todettu vaikuttavan myönteisesti ilmapiiriin ja

lasten käyttäytymiseen (Holkeri-Rinkinen, 2009; Pihlaja, 2018; Poulou, 2017). Ryhmän aikuisten hyvä yhteistyö ja sitoutuminen yhteisiin pelisääntöihin yksittäisen lapsen kasvatuksessa ovat merkityksellisiä (Pihlaja, 2018).

Sitä vastoin ryhmän jäsentymätön ilmapiiri ja ympäristö voi tehdä tunteiden havaitsemisen lapsille haastavaksi; esimerkiksi meluisassa ja rauhattomassa leikkiympäristössä lapsen voi olla vaikea ilmaista tunteitaan rauhallisesti ja keskittyä leikin tuomaan positiiviseen tunteeseen (Köngäs, 2018). Turvallinen, välittävä ja kannustava ilmapiiri sekä rauhallinen oppimisympäristö puolestaan tukevat sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä, antavat mahdollisuuden taitojen harjoitteluun sekä edistävät tunteiden ilmaisua ja myönteisten vuorovaikutussuhteiden kehittymistä (Ferreira ym., 2021).

Aikuisen tuki lasten vertaissuhteissa. Sosiaaliset suhteet ja erityisesti lasten keskinäiset vertaissuhteet tukevat lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä (Laaksonen, 2014; Neitola & Koivula, 2020). Vertaisryhmän hyväksyntä tai torjunta, lapsen vuorovaikutustaidot, kiinnostus hakeutua vuorovaikutukseen muiden kanssa ja aikuisen tuki vaikuttavat lapsen osallistumiseen ja toimintaan vertaisryhmässä (Laaksonen, 2014). Lapsen vuorovaikutus vertaisryhmässä voi saada joko positiivisen tai negatiivisen kierteen vaikuttaen lapsen taitojen kehittymiseen ja mahdollisuuteen harjoitella niitä. Lapsen kokema hyväksyntä ja vertaisryhmään mukaan pääseminen mahdollistavat myönteiset kokemukset ja taitojen harjoittelun vertaisten kanssa synnyttäen positiivisen kierteen. Lapsen vetäytyminen tai torjutuksi joutuminen puolestaan heikentää mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutustaitoja ja aiheuttaa negatiivisen kierteen, johon olisi tärkeää puuttua aikuisen tuella varhaisessa vaiheessa (Laaksonen, 2014).

Laaksonen (2022) on jaotellut lasten vertaissuhdetaidot neljään osa-alueeseen: ryhmässä toimimisen taidot, vuorovaikutuksen ylläpitämisen taidot, vuorovaikutukseen liittymisen taidot ja toisten huomioon ottamisen taidot. Laaksonen (2022) tuo esille, kuinka vertaissuhdetaidot eivät ole pysyviä ominaisuuksia, vaan opittavia taitoja, joiden harjoittelu on osa

varhaiskasvatuksen keskeistä pedagogista toimintaa. Lasten taitojen havainnointi on merkityksellistä ja luo pohjan vertaissuhteiden tukemiselle tuoden esille niin lapsen olemassa olevat taidot ja vahvuudet kuin tuen tarpeet. Havainnoinnin jälkeen vertaissuhdetaitoja voidaan harjoitella lasten tarpeiden mukaan esimerkiksi tarinoita, draamaa tai liikuntaa hyödyntävillä harjoittelutuokioilla sekä luontevasti arjen eri tilanteissa varhaiskasvatuspäivän aikana (Laaksonen, 2022).

Lapsen tuen tarve vertaissuhdetaidoissa saattaa näyttäytyä eri tavoin. Lapselle voi olla haasteellista leikkiä ja olla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa; neuvottelu, vuorottelu, jakaminen, leikin sääntöjen ymmärtäminen ja leikkiin keskittyminen sekä toisten tunnetilojen ja aikomusten ymmärtäminen voivat olla vaikeita (Lehtinen ym., 2011). Aikuisen tuki leikkiin liittymisessä ja leikin sujumisessa on merkityksellistä; vetäytyvä lapsi voi tarvita aikuisen ohjausta ja tukea löytääkseen leikkikavereita ja rohkaistuakseen liittymään leikkiin, kun taas herkästi suuttuva lapsi voi tarvita aikuista itsesäätelyn tueksi (Ahonen, 2017). Pedagogisella leikin ohjauksella aikuinen voi tukea lasten leikkiin osallistumista ja leikin ylläpitämistä luomalla leikille sopivat puitteet sekä ohjaamalla ja osallistumalla leikkiin tarpeen mukaan (Lehtinen ym., 2011).

Leikkiin liittymisen ja leikin ylläpitämisen tuen lisäksi lapset tarvitsevat usein aikuisen tukea keskinäisissä konfliktitilanteissa, koska heidän taitonsa eivät ole vielä riittävän kehittyneet ristiriitojen itsenäiseen ratkaisemiseen (Liuska & Turunen, 2015). Olennaista konfliktitilanteissa on se, miten ne puretaan ja miten siitä mennään eteenpäin. Aikuisen tehtävänä on auttaa lapsia hahmottamaan konfliktitilanteen tapahtumia ja syy-seuraussuhteita, huomioimaan omia ja toisten näkökulmia sekä sopimaan tilanne (Laaksonen, 2022). Merkityksellistä konfliktin selvittelyssä on turvallinen ja myönteinen ilmapiiri (Liuska & Turunen, 2015). Konfliktin selvittelylle saattaa tuoda haasteita ulkoiset tekijät: Skoglundin ja Åmotin (2021) tutkimuksessa nousi esille, kuinka kiireen koettiin vaikuttavan mahdollisuuteen tukea lasten välisten konfliktien selvittelyä aikuisten kokiessa, että heillä ei ollut aikaa kuunnella lapsia ja huomioida heidän näkökulmiaan.

Akuuttiin tilanteeseen puuttumisen lisäksi Laaksonen (2022) on tuonut esille harjoittelun merkityksen lasten välisten konfliktien selvittelylle. Hänen mukaansa konfliktitilanteiden purkua olisi hyvä hyödyntää lasten kanssa harjoituksena ja rakentaa näin ennalta pohjaa tulevia konflikteja varten niin, ettei purettaisi vain akuuttia tilannetta. Pikkuhiljaa lapsen taitojen, kokemusten ja iän karttuessa hän voi pystyä selvittämään konflikteja myös oma-aloitteisesti ja itsenäisemmin (Laaksonen, 2022).

Aikuisella on siis merkittävä rooli lasten vertaissuhteiden tukemisessa. Sensitiivisesti toimiva ammattilainen pyrkii vahvistamaan kaikkien ryhmän lasten välistä vuorovaikutusta, toimii vertaisvuorovaikutuksen mahdollistajana ja kannattelijana sekä tunnistaa lasten sanattomia ja sanallisia aloitteita suunnaten niitä kohti vertaisvuorovaikutusta (Syrjämäki, 2019). Lasten leikkiä havainnoimalla aikuinen voi saada tärkeää tietoa lasten sosioemotionaalisista taidoista ja tuen tarpeista ja tukea heitä niin, että jokainen saa onnistumisen ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia vertaisryhmässä (Ahonen, 2017; Lehtinen ym., 2011).

3.2 Aikuisen tunnetaitojen merkitys

Aikuisen omat sosioemotionaaliset taidot eli tunnetaidot vaikuttavat merkittävästi siihen, miten hän pystyy tukemaan lasta sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä (Denham ym., 2012; Jeon ym., 2016; Schonert-Reichl, 2017; Weissberg ym., 2015). Hyvät tunnetaidot omaava aikuinen tunnistaa ja ymmärtää hyvin omat ja muiden tunteet sekä omien tunneilmaisujen vaikutuksen vuorovaikutukselle, osaa hallita tunteitaan ja käyttäytymistään myös haastavissa tilanteissa sekä tunnistaa omat emotionaaliset vahvuutensa ja heikkoutensa (Jennings & Greenberg, 2009). Hänellä on taito luoda vahvoja ihmissuhteita ja neuvotella konfliktitilanteissa ymmärtäen muiden näkökulmia, taito käyttää tunneilmaisujaan taitavasti lasten oppimisen ilon edistämiseen ja käyttäytymisen ohjaamiseen sekä taito vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin

ymmärtäen heidän tunteitaan ja käyttäytymisen takana olevia tekijöitä (Jennings & Greenberg, 2009).

Aikuinen toimii omilla tunnetaidoillaan lapsille esimerkkinä. Tarkastelemalla ja pohtimalla säännöllisesti omia tunnetaitojaan, niihin vaikuttavia tekijöitä ja tunteiden säätelykykyään erilaisissa tilanteissa aikuinen voi varmistaa toimivansa hyvänä roolimallina lapsille (Kremenitzer & Miller, 2008; Kremenitzer, 2005; Pihlaja, 2018). Aikuisen tunnetaitoihin voivat vaikuttaa jo lapsuudessa koetut ja opitut toimintamallit ja tavat suhtautua erilaisiin tunteisiin, joita voi kuitenkin tarvittaessa harjoitella ja kehittää tiedostamisen ja keskustelujen kautta (Ahonen, 2017; Kanninen & Sigfrids, 2012).

Myös kaoottinen varhaiskasvatusympäristö voi vaikuttaa aikuisen tunnetaitoihin ja tunteiden säätelyyn; ylikuormittuneina aikuiset voivat tukahduttaa tunteensa eivätkä rohkaise lapsiakaan ilmaisemaan tunteitaan, vaan suhtautuvat lasten tunneilmaisuihin väheksyvästi, rankaisevasti ja kriittisesti (Jeon ym., 2016). Tunteiden tukahduttamisen on todettu myös huonontavan työtyytyväisyyttä, aiheuttavan kielteisiä tunteita ja kokonaisvaltaista väsymystä, kun taas tunteiden säätelyn tilanteita uudelleen arvioimalla on todettu liittyvän parempaan työtyytyväisyyteen ja vähäisempiin kielteisiin tunteisiin (Kafetsios ym., 2012). Opettajien työhyvinvoinnin on todettu vaikuttavan positiivisesti lasten tunnekehitykseen, joten se on merkityksellistä myös lasten hyvinvoinnin kannalta (Denham ym., 2017; Siekkinen ym., 2013).

Lasten kanssa työskennellessään aikuinen kohtaa lähes päivittäin tilanteita, jotka herättävät tunteita ja haastavat aikuisen omia tunteiden säätelyn taitoja (Jennings & Greenberg, 2009; Kokkonen, 2017). Lapsen aggressiivinen tai vetäytyvä käytös saattaa aiheuttaa aikuisessa neuvottomuuden tunteita tai nostaa myös itselle vahvoja tunteita pintaan (Keltinkangas-Järvinen, 2010; Pihlaja, 2018). Lapsi on herkkä havaitsemaan aikuisen ilme- ja elekieltä ja perustaa oman rauhoittumisen ja luottamuksen sen varaan (Salo, 2012). Aikuisen rauhallinen ja empaattinen suhtautuminen lapsen tunteisiin on tärkeää ja edistää lapsen tunteiden hallintaa sisäistyen vähitellen lapsen omaksi sisäiseksi toimintamalliksi, jonka kautta itsesäätely mahdollistuu (Aro, 2011b). Lapselle on

merkityksellistä nähdä se, miten aikuinen suhtautuu omiin tunteisiinsa, ilmaisee ja säätelee niitä. Kun aikuinen kertoo ja sanoittaa lapsille omia tunteitaan, esimerkiksi iloa, surua tai kiukkua, hän antaa lapselle esimerkin siitä, että kaikenlaiset tunteet ovat hyviä ja sallittuja ja kaikista tunteista kannattaa puhua sen sijaan, että purkaisi niitä esimerkiksi aggressiivisuutena toisiin tai jättäisi niitä sisälleen (Ahonen, 2015; Pihlaja, 2018). Aikuinen voi omalla esimerkillään näyttää lapsille, että tunteita voi säädellä ja kuinka tunteiden myönteisellä ilmaisemisella on myönteisiä seurauksia (Kokkonen, 2017).

Aina aikuisen ei ole helppoa pysyä rauhallisena ja hallita omia tunteitaan lapsen voimakkaiden tunteiden kohtaamisessa. On normaalia, että myös aikuinen joskus turhautuu ja näyttää kielteisiä tunteitaan (Laaksonen, 2022). Olennaista on, että aikuisella on keinoja toimia tällaisessa tilanteessa rakentavalla tavalla. Tilanteisiin on Laaksonen (2022) mukaan hyvä varautua ennakkoon. Hän tuo esille aikuisen tarpeisiin muokatun liikennevalomallin: vihreä valo tarkoittaa, että aikuinen pysyy tilanteessa rauhallisena ja voi näyttää lapselle esimerkkiä omien tunteiden sanoittamisesta minäviestillä. Keltaisella valolla aikuinen hallitsee tilanteen, mutta pyrkii tietoisesti rauhoittumaan esimerkiksi hengityksen tai muun itsesäätelykeinoon avulla. Punainen valo tarkoittaa, että aikuisen pitää poistua tilanteesta ja toinen rauhallinen aikuinen ottaa tilanteen haltuun. Myös Skoglundin ja Åmotin mukaan omista tunteista kertominen ja toisen aikuisen pyytäminen tilanteeseen ovat toimivia keinoja silloin, kun aikuisen on vaikeaa pysyä itse rauhallisena haastavassa tilanteessa (Skoglund & Åmot, 2021).

Aikuisen jaksamisen ja työhyvinvoinnin kannalta on tärkeää pystyä puhumaan erilaisten tilanteiden synnyttämistä tunteista työyhteisössä; tunteiden käsitteleminen ja vaikeita tunteita herättäneiden tilanteiden purkaminen yhdessä työtiimin kanssa lisää myönteistä suhtautumista työhön ja on merkityksellistä työssä jaksamisen kannalta vaikuttaen työhyvinvoinnin kautta myönteisesti myös lasten tunnekehitykseen (Ahonen, 2017; Denham ym., 2017; Siekkinen ym., 2013).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän pro gradu- tutkielmani tarkoituksena on saada ymmärrystä ja tietoa lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa työskentelevien aikuisten näkökulmasta.

Varhaiskasvatuslaissa (L 540/2018, 3 §) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen tuodaan esille merkityksellisenä varhaiskasvatuksen tehtävänä. Aikuisen omien tunnetaitojen on todettu olevan yhteydessä heidän kykyynsä tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja ja vaikuttavan myönteisesti lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen (Jeon ym., 2016; Poulou, 2017; Weissberg ym., 2015). Lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen laadulla, oppimisympäristön ilmapiirillä sekä lasten tunnesäätelyn ja vertaissuhteiden tukemisella on aiempien tutkimusten mukaan todettu olevan tärkeä rooli lasten sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa (Ahonen, 2015; Ferreira ym., 2021; Galligane & Han, 2015; Laaksonen, 2014). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatuksia aikuisen tuen ja hänen omien tunnetaitojensa merkityksestä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset tukevat lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa?
2. Millainen merkitys varhaiskasvatuksessa työskentelevän aikuisen omilla tunnetaidoilla on lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusote

Tämä laadullinen tutkimus on toteutettu Jyväskylän yliopiston TUIKKU-tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen- hankkeen yhteydessä. Vuosina 2021-2022 toteutuneen opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman TUIKKU-hankkeen tarkoituksena on kehittää vahvaan tutkimusnäyttöön perustuva toimintamalli ja koulutuskokonaisuus lasten tunnetaitojen ja osallisuuden vahvistamiseen ja kiusaamisen ennaltaehkäisyyn varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. TUIKKU-hankkeessa oli mukana suomen- ja ruotsinkielisiä päiväkotia 12 erikokoisesta kunnasta eri puolilta Suomea. Hankkeeseen osallistui 24 lapsiryhmää, joissa oli yhteensä 72 työntekijää, 480 lasta ja heidän vanhempansa. Tutkimushankkeeseen osallistuvissa lapsiryhmissä kerättiin tutkimusaineistoa määrällisillä ja erilaisilla laadullisilla menetelmillä, kuten haastatteluilla. TUIKKU-ohjelman tutkimus ja käytännön toteutus alkoi vuoden 2022 alussa ja päättyi kesäkuun alussa 2022 (TUIKKU, 2022)

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatuksia aikuisen tuen ja tunnetaitojen merkityksestä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Tavoitteena on laadullisen tutkimuksen mukaisesti ymmärtää tutkittavia ilmiöitä tutkittavien näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tutkimuksen muotoutuminen tutkimuksen kuluessa. Tutkijalla on tutkimuksessa aktiivinen rooli hänen tulkitessaan ja ymmärtäessään tutkittavien esille tuomia ajatuksia tutkittavista ilmiöistä (Hirsjärvi & Hurme, 2011).

Hyödynnän tutkimuksessani fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta, jossa tutkimuksen teon kannalta olennaisia ovat tutkimukseen osallistuvien kokemukset ja niiden merkitykset. Fenomenologiassa kokemuksien nähdään rakentuvan merkityksistä, jotka syntyvät eletyssä yhteisössä (Laine, 2018). Fenomenologinen tutkimustapa painottaa kokemuksen yksilöllisyyttä (Tökkäri, 2018). Tavoitteena tutkimuksessa on käsitteellistää kokemuksen

merkitys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa keskeisiä ovat varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemukset sellaisenaan kuin ne ilmenevät heidän itsensä kokemana varhaiskasvatuksen ympäristössä, joka kuvastaa hyvin fenomenologista tutkimusotetta.

Hermeneuttinen tutkimusote näkyy tutkimuksessani ymmärtämisen ja tulkinnan näkökulmana. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaatioon ja siinä olennaista on tulkinnan taito (Laine, 2018; Tökkäri, 2018). Toisen ihmisen kokemukset eivät ole suoraan ymmärrettävissä, vaan edellyttävät tutkijan tulkintaa. Kokemuksen tutkijan tehtävänä on pyrkiä selvittämään mahdollisimman vapaana omista ennako-oletuksistaan, millainen toisen ihmisen kokemus on (Tökkäri, 2018). Tässä tutkimuksessa haastateltavat kertoivat kokemuksistaan ja tutkijana pyrin tulkitsemaan haastateltavien ilmaisuja heidän kokemuksiinsa ymmärtäen.

Tulkinnan kohteina olivat tutkimukseen osallistuvien ilmaukset, joita lähestyin ymmärtämisen ja tulkitsemisen kautta. Ymmärtämisen kannalta on merkittävää, että tutkija ymmärtää tutkittavien merkitysmaailmaa (Laine, 2018) Oma koulutukseni varhaiskasvatuksen erityisopettajana loi pohjan ymmärtää tutkittavia ilmiöitä ja tutkittavien kokemusmaailmaa. Tutkijana kuitenkin huomioin reflektiivisen tutkimusotteen tiedostaen omat lähtökohtani ja esiyymmärrykseni aiheesta sekä suhtautuen välittömästi nouseviin tulkintoihini kyseenalaistaen ja etäisyyttä ottaen (Laine, 2018).

5.2 Tutkimuksen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu

Tähän tutkimukseen osallistuneet kymmenen varhaiskasvatuksen työntekijää olivat TUIKKU- tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen - tutkimushankkeessa mukana olleista kolmesta eri päiväkodista. Kuusi tutkimukseen osallistujaa oli ilmoittanut taustatietonsa: he olivat iältään 32-55 vuotiaita ja ammatiltaan varhaiskasvatuksen opettajia tai lastenhoitajia. Yksi osallistuja oli ilmoittanut lastenhoitajan ammattinsa, mutta ei ikää. Kolmesta osallistujasta ei ollut taustatietoja. Tutkimukseen valituilla varhaiskasvatuksen

työntekijöillä oli kaikilla kokemusta varhaiskasvatuksessa työskentelystä ja sitä kautta lasten sosioemotionaalisisista taidoista ja niiden tukemisesta. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavilla on mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja kokemusta tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin valmista aineistoa, jossa aineistonkeruumenetelmänä oli käytetty haastattelua. Aineistona olivat TUIKKU- - hankkeen osana toteutetut varhaiskasvatuksen henkilöstön haastattelut, jotka pohjautuivat ennen haastattelua esitettyyn ryhmän sosiaalisia vuorovaikutustilanteita sisältävään videoon. Haastatteluja oli yhteensä kahdeksan, joista kuusi oli toteutettu yksilöhaastatteluna ja kaksi parihaastatteluna. Yhteensä haastateltavia henkilöitä oli näin ollen siis kymmenen. Haastattelut toteutettiin vuoden 2022 touko- ja kesäkuun aikana.

Haastattelu on joustava aineistonkeruumenetelmä, joka mahdollistaa kysymysten toistamisen, väärinkäsitysten oikaisemisen, ilmausten selventämisen ja keskustelemisen. Haastattelu myös mahdollistaa kysymysten esittämisen tutkijan hyväksi katsomassaan järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä välittäen haastateltavien ajatuksia, kokemuksia ja tunteita (Hirsjärvi & Hurme, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2011).

Tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna, jossa edettiin ennalta valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten mukaisesti (Eskola ym., 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2011). Haastattelujen teemat liittyivät varhaiskasvatuksessa työskentelevän aikuisen ammatilliseen osaamiseen, toimintatapoihin ja pedagogisiin näkökulmiin sekä työssä herääviin tunteisiin ja työssä tarvittaviin tunnetaitoihin. Tarkkojen yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelut etenivät teemojen varassa, joka vapautti haastattelun tutkijan näkökulmasta tuoden tutkittavien äänen kuuluville (Hirsjärvi & Hurme, 2011). Teemahaastattelulle tyypillisesti haastatteluissa käytiin läpi ennalta päätettyjä teema-alueita, mutta niiden laajuudessa ja järjestyksessä oli vaihtelevuutta eri haastattelujen välillä (Eskola

ym., 2018). Haastattelijat tarkensivat ja syvensivät kysymyksiä haastateltavien vastauksiin perustuen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tämän tutkimuksen aineistona olleita tutkimushaastatteluja oli toteuttamassa joko yksi tai kaksi TUIKKU-tutkimushankkeesta vastannutta tutkijaa. Haastattelut toteutettiin rauhallisessa tilassa. Sain haastatteluaineiston haltuuni valmiiksi litteroituna, joten käsitykseni haastattelutilanteista ja haastattelujen etenemisestä perustuu näihin litteraatteihin. Litteroitua tekstiä kahdeksasta haastattelusta koostui yhteensä 94 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Haastatteluissa oli näkyvillä teemahaastattelulle tyypillinen haastattelujen kulun muotoutuminen kunkin haastateltavan mukaan niin, että jokainen haastattelu muotoutui omanlaisekseen kuitenkin etukäteen valittujen teemojen puitteissa.

Tutkimushaastattelut pohjautuivat ryhmän päivittäisessä arjessa kuvattuihin sosiaalisia vuorovaikutustilanteita sisältävään 5–7 minuutin pituiseen videoon, jossa näkyi sekä ryhmän lapsia että aikuisia. Video oli kuvattu kussakin ryhmässä ennen haastattelua ja editoitu video näytettiin haastateltaville haastattelutilanteessa keskustelun herättämiseksi. Videon esittämistä haastattelun pohjaksi kutsutaan video cued-menetelmäksi (Tobin, 2019). Video cued- menetelmän tavoitteena on herättää videon kautta keskusteluja ja auttaa haastateltavia pohtimaan kokemuksiaan (Adair & Kurban, 2019). Videon ei ole tarkoitus olla ensisijainen tietolähde, vaan tieto syntyy tutkimukseen osallistujien ajatuksista ja videon herättämistä yhteyksistä heidän omaan elämäänsä. Videota käytetään keskustelun aloittamiseen ja mielipiteiden esille tuomisen kannustamiseen ja se tarjoaa osallistujille helpomman tavan puhua vaikeistakin asioista (Adair & Kurban, 2019). Videopohjaisessa haastattelussa kaikille tutkittaville voidaan käyttää samoja ohjaavia haastattelukysymyksiä, kuten tässä tutkimuksessa tehtiin. Tarvittaessa tutkija voi esittää keskustelun herättämiseksi tarkentavia kysymyksiä videon tapahtumista ja siinä näkyvistä käytännöistä (Adair & Kurban, 2019). Tutkimushaastatteluissa oli havaittavissa, kuinka video toimi keskustelun herättelijänä ja ohjasi haastateltavia pohtimaan ja tuomaan esille syvällisesti ja monipuolisesti omakohtaisia kokemuksiaan.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa oli laadullinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jolla voidaan analysoida dokumentteja, kuten tässä haastatteluja, systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin kautta pyritään luomaan malleja, joiden avulla tutkittava ilmiö voidaan kuvata tiivistetyssä muodossa ja käsitteellistä (Kyngäs, 2020). Analyysin tarkoituksena on muodostaa selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja järjestää aineisto selkeään muotoon niin, että sen sisältämä informaatio ei muutu tai katoa. Analyysi selkeyttää aineistoa ja mahdollistaa luotettavien johtopäätösten tekemisen tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tässä tutkimuksessani aineiston analyysimenetelmänä oli teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysiyksiköt nousevat aineistosta. Analyysi ei perustu teoriaan, mutta teoria voi toimia analyysin apuna. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaavaa, vaan sen kautta pyritään luomaan ennemminkin uusia näkökulmia. Analyysissä lähdetään liikkeelle aluksi aineistolähtöisesti analyysin loppuvaiheessa teorian tullessa avuksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Lähdin aineiston analyysissä liikkeelle teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti aluksi aineistolähtöisesti. Tutkijana on tärkeää tunnistaa omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja suhtautua niihin tietoisesti analyysin aikana (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pyrin tarkastelemaan ja analysoimaan aineistoa induktiivisesti, ilman ennakkokäsityksiä tai aiemman tiedon vaikutusta katsoen puhtaasti sitä, millaisia asioita aineistosta nousee esille. Loppuvaiheessa analyysia teoria ja aiempi tieto tuli avuksi analyysin sisältöjen luokittelun yhteydessä. Loppupuolella analyysia päättely oli abduktiivista, jossa aineistolähtöisyys ja teoria vaihtelivat (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston analyysin vaiheet. Sisällönanalyysiin kuuluu analyysiyksikön määrittäminen, jonka valintaan vaikuttavat sekä tutkimustehtävä että aineiston laatu (Kyngäs, 2020). Valitsin pääanalyysiyksiköiksi merkityksellisen lauseen tai

useammasta lauseesta muodostuvan ajatuskokonaisuuden. Ennen sisällönanalyysin aloittamista merkitsin jokaisen haastattelun omalla tunnisteellaan H1, H2...H8, jotta pystyisin tutkimuksen teon edetessä helpommin löytämään, mistä haastattelusta kukin merkityksellinen ilmaisu on peräisin. Lähdin tutkimusaineiston analyysissä liikkeelle siitä, että luin haastattelut läpi huolellisesti useaan kertaan saadakseni mahdollisimman hyvän käsityksen tutkimusaineistosta ja luodakseni hyvän pohjan analyysille (ks. Kyngäs, 2020).

Sisällönanalyysin ensimmäisenä vaiheena oli aineiston pelkistäminen, jonka tarkoituksena oli löytää aineistosta tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja karsia pois epäolennainen tieto. Etsin ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni liittyviä ilmaisuja liittyen aikuisen rooliin lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa, jonka jälkeen etsin toiseen tutkimuskysymykseeni liittyviä ilmaisuja aikuisen tunnetaitojen merkityksestä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Ilmausten paikantamisen jälkeen tein aineiston pelkistämisen luomalla alkuperäisilmauksista niitä kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia, joista on näkyvillä esimerkkejä seuraavassa taulukossa.

Taulukko 1. Esimerkkejä pelkistettyjen ilmausten muodostamisesta.

| Alkuperäinen ilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|---|---|
| "kuka leikkii kenenkin kanssa, nii se on päivittäistä keskustelua. Et se on ihan jokapäiväistä että niitä kavereita valitaan ja sinä mahut ja sinä et...me ollaan siihen ihan niinku puututtu ja just se että kaikki mahtuu mukaan" (H1) | Aikuiset huolehtivat, että kaikki pääsevät leikkiin mukaan. |
| "kyllä siinä on monta monta suuntaa mihin se läsnäolo pitää levittää ja huomaa lapsista miten ne innostuu sitten kun se aikuinen katsoo silmiin ja keskittyy juttelemaan hänen kanssaan että vaikka ei oo kun pieni hetki tossakin kun he keskusteli niin huomasi et lapsi oli aivan innoissaan siitä että nyt häntä kuunnellaan ja hän saa kertoa"(H5) | Pienet henkilökohtaiset huomioimisen hetket ovat lapselle tärkeitä. |

| | |
|--|---|
| <p>”jotenkin minun mielestä tähän työhön kuuluu, että niitä tunteita on niin kuin monenmoisia, että se on vain osa tätä. Kun ollaan ihmisten kanssa, niin siihen kuuluu iloja ja suruja ja monenmoisia tunteita.” (H7)</p> | <p>Tunteet kuuluvat kasvattajan työhön.</p> |
|--|---|

Pelkistämisen jälkeen aloitin aineiston ryhmittelyn ja yhdistin samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset eri luokiksi muodostaen näin alaluokkia. Nimesin alaluokat niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla muodostui 18 alaluokkaa ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla 12 alaluokkaa. Pelkistettyjen ilmausten yhdistämisestä alaluokiksi on näkyvillä esimerkkejä seuraavassa taulukossa.

Taulukko 2. Esimerkkejä alaluokkien muodostamisesta.

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|---|---|
| <p>Aikuinen huolehtii, että kaikki pääsevät leikkiin mukaan Aikuisen kyky nähdä, ovatko kaikki lapset mukana leikissä Aikuisen tuki yhteisleikin syntymisessä Leikkien mahdollistaminen muidenkin kuin parhaan kaverin kanssa Aikuinen ohjaa leikin kautta lasta suuntautumaan muiden lasten kanssa olemiseen</p> | <p>Aikuisen tuki yhteisleikin muodostumisessa</p> |
| <p>Omien tunteiden tunnistaminen on tärkeää, jotta tunne ei lähde viemään vuorovaikutusta Jos kasvattaja ei tunnista omia tunteitaan, on vaikea opettaa tunnetaitoja myöskään lapselle. Omien tunteiden tunnistaminen auttaa tunnistamaan omat jaksamisen rajat</p> | <p>Omien tunteiden tunnistaminen</p> |

Alaluokkien muodostamisen jälkeen jatkoin analyysia yhdistämällä samansisältöisiä alaluokkia toisiinsa muodostamalla niistä edelleen yläluokkia ja

nimeämällä ne niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä teoriaa hyödyntäen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla muodostui neljä yläluokkaa: lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus, lapsen tunnesäätelyn tukeminen, oppimisympäristö ja lasten vertaissuhteiden tukeminen.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla muodostui kolme yläluokkaa: tunteiden ilmaisun merkitys, tunnetaidot haastavien tilanteiden kohtaamisessa ja itsetietoisuus. Lopuksi muodostin yläluokista pääluokat, joiden nimeäminen pohjautui tutkittaviin ilmiöihin. Aineiston tarkempi luokittelu on näkyvillä liitteissä 1 ja 2.

5.4 Eettiset ratkaisut

Hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus, joka tarkoittaa eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista läpi tutkimuksen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimuksessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (TENK, 2012). Tutkimusetiikka kuuluu kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin ja läpäisee näin koko tutkimusprosessin (Kuula, 2015).

Huomioin tutkimuksessani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) mukaiset hyvän tieteellisen käytännön periaatteet. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkimuksessa käytetään tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisiä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä, hankitaan tarvittavat tutkimusluvut ja sovitaan tutkimukseen osallistuvien oikeudet, vastuut ja velvollisuudet sekä aineiston käyttöoikeuksiin ja säilyttämiseen liittyvät tekijät (TENK, 2012). Tutkimushankkeesta vastanneet tutkijat olivat kertoneet tutkimukseen osallistujille avoimesti tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoiseen suostumukseen.

Tutkittavat allekirjoittivat suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ja tutustuivat tietosuojailmoitukseen. Tutkimuksessa suojattiin tutkimukseen

osallistuvien henkilötietoja hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti niin, että ne eivät paljastu ulkopuolisille (Kuula, 2015). Haastattelujen henkilötiedot pseudonymisoitiin poistaen niistä tunnistettavat tiedot ja merkitsemällä ne numerokoodeilla. Ennen aineiston saamista allekirjoitin tietojenkäsittelysopimuksen, jossa sitouduin käsittelemään tutkimusaineistoa luottamuksellisesti ottaen huomioon eettiset periaatteet. Tutkimusaineistoa säilytettiin tietoturvallisesti yliopiston verkkolevyasemalla salasanan takana, jossa työstin aineistoa läpi tutkimuksen.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkimuksessa noudatetaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja raportoinnissa. Tutkimuksen tulokset julkaistaan avoimesti ja vastuullisesti (TENK, 2012). Noudatin tutkimuksen kaikissa vaiheissa näitä toimintatapoja ollen rehellinen ja huolellinen niin aineiston käsittelyssä, analysoinnissa kuin tulosten esittämisessä ja arvioinnissa. Pyrin analysoimaan aineistoa niin, että sieltä nousisivat mahdollisimman tarkasti esille haastateltavien kokemukset ja ilmaukset sellaisena kuin he ovat ne tarkoittaneet. Suhtauduin omiin tulkintoihini läpi tutkimuksen kriittisesti ja reflektiivisesti. Tutkimustulosten esittämisessä ja raportoinnissa pyrin olemaan huolellinen ja rehellinen tuoden esille tulokset tarkasti ja avoimesti.

Toisten tutkijoiden työn arvostaminen ja heidän saavutuksilleen merkityksen antaminen omassa tutkimuksessa ja tulosten julkaisussa kuuluu myös hyvään tieteelliseen käytäntöön (TENK, 2012). Otin tutkimuksessani huomioon muiden tutkijoiden työn ja saavutukset viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla ja tuomalla esille heidän tutkimustuloksiaan.

6 TULOKSET

6.1 Aikuisten keinot tukea lasten sosioemotionaalaisia taitoja

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ”Miten varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset tukevat lasten sosioemotionaalaisia taitoja varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa” aikuisten tuen keinoista muodostui neljä teemaa; lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus, lapsen tunnesäätelyn tukeminen, oppimisympäristö ja lasten vertaissuhteiden tukeminen. Teemat ovat näkyvillä taulukossa 3. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan näiden teemojen sisältöjä tarkemmin.

Taulukko 3. Aikuisten keinot tukea lasten sosioemotionaalaisia taitoja.

| | |
|--|--|
| Aikuisten keinot tukea lasten sosioemotionaalaisia taitoja | Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus |
| | Lapsen tunnesäätelyn tukeminen |
| | Oppimisympäristö |
| | Lasten vertaissuhteiden tukeminen |

Käytän tulosten esille tuomisen yhteydessä aineistositaatteja selkeyttämässä ja vahvistamassa tutkimustuloksia. (...) - merkki sitaatissa kuvaa sitä, että olen lyhentänyt kyseistä sitaattia jättäen sen keskeltä epäolennaisen kerronnan pois, jotta sitaatit eivät olisi turhan pitkiä. Sitaatteja lyhentäessäni olen huolehtinut tarkkaan, että se ei ole muuttanut ilmauksen tarkoitusta.

6.1.1 Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus

Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutussuhde koettiin erittäin merkitykselliseksi lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Vuorovaikutus nähtiin asiana, johon on mahdollista itse vaikuttaa, kuten seuraava esimerkki kertoo: ”se, että miten on vuorovaikutuksessa lasten kanssa, siihen voi vaikuttaa”(H6). Vuorovaikutuksessa korostettiin aikuisen herkkyyttä huomioida lapsen tunteet ja tarpeet ja suhtautua niihin empaattisesti lapsen

yksilöllisyys huomioiden. Tärkeänä pidettiin sitä, että lapsi ja lapsen tunne tulee huomioiduksi ja kohdatuksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Pidettävä sille niinku huoli siitä, et ne lasten tunteet tulee huomioitua ja nähdyksi ja sille niinku et he saa sen kokemuksen, että he ei oo myöskään yksin sen oman tunteen kanssa” (H5)

Kuten edellä oleva esimerkki kuvastaa, lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa merkittäväksi koettiin lapsen kohtaaminen sekä aito kiinnostus lapsia ja heidän asioitaan kohtaan. Aikuisen kiireetön ja rauhallinen läsnäolo, lasten kuuntelu ja heidän kysymyksiinsä vastaaminen koettiin tärkeäksi ja lapsille turvallisuutta tuovaksi:

”Että on siellä lapsille ja odottaa loppuun asti. Että vain tukee ja lapset muistavat sen, että ei ole aikuisen- että ei ole kiire minnekään (...) kuuntelemme lapsia ja näemme tämän osan. Ja se oli mielestäni positiivinen asia, että emme seiso vieressä ja sano ”kiiruhda, kiiruhda” vaikka siltä välillä tuntuukin, mutta että se rauha on myös läsnä siellä.” (H4)

Esimerkistä kuvastuu, kuinka aikuiset pitivät tärkeänä lasten kuuntelemista sekä kiireetöntä ja rauhallista kohtaamista, vaikka työssä välillä koettiin kiireen tunnetta. Aikuisilla oli taito olla rauhallisesti läsnä hetkessä, jonka koettiin vaikuttavan myönteisesti lapsiin.

Kiireettömän ja rauhallisen lasten kohtaamisen lisäksi aikuiset kokivat tärkeäksi lasten yksilöllisen kohtaamisen. Varhaiskasvatuksessa lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta saattoivat haastaa usean lapsen yhtäaikaisten tarpeet ja tunteet, joihin aikuisen tulisi vastata. Tällöin korostui aikuisen herkkyys huomioida kunkin lapsen aloitteita ja jakaa huomiotaan usealle lapselle samanaikaisesti. Hyväksi toimintatavaksi koettiin lasten aloitteisiin vuorollaan vastaaminen, josta kertovat seuraavat esimerkit.

”tilanne että keskusteleet yhden lapsen kanssa ja siihen tulee toinen vaan puhumaan päälle niin sit on sille ”hei odota, nyt me jutellaan” ja sit kun hän odottaa ja tämä keskustelu on käyty nii ”nonii, nyt on sinun vuoro kertoa”. Et sitäki ollaa kyl sit niinku, harjoteltu” (H1)

”onhan toi huomionjakaminen aika välttämätöntä tässä työssä (...) kyl siinä saa sitte aikuisena tehdä aika paljon sitä niinkun että ensin sinun asiasi ja sitten tuo asia, ai tuollakin oli joku tuolla kauempana et semmosta, saa olla aistit aika niinkun vireessä työpäivän aikana (...) pitää vaan palastella se asia itsellensä että koska siitähän ei tuu mitään jos yrittää koko ajan vastata kaikkien aloitteisiin” (H5)

Lasten aloitteisiin vuorollaan vastaamisessa tärkeänä pidettiin sitä, että lapsi tulee kuulluksi ja hänen aloitteensa huomioituksi, vaikka siihen ei pystyittäisi heti vastaamaan. Näin lapsi sai tunteen, että hänen tarpeeseensa vastataan hetken kuluttua, kun toisen lapsen asia on kuultu. Isossa lapsiryhmässä mahdollisuuksia lapsen yksilölliseen huomioimiseen ja kahdenkeskiseen kohtaamiseen koettiin olevan vähän ja merkityksellisiksi nousivat aloitteisiin vuorollaan vastaamisen lisäksi pienet huomioimisen hetket. Aikuiset pyrkivät hyödyntämään lapsen kahdenkeskiseen kohtaamiseen päivän aikana olevia pieniä rauhallisempia hetkiä ja antamaan lapselle ohimennen pieniä huomionosoituksia:

”monesti riittää, että jos se tulee iloisesti, että vaikka rutistaa vain ja sitten se lähtee. Että ne on sellaisia nopeita, että kyllä jotenkin ajattelee, että varmasti aikuisilla olisi se pieni halaushetki aikaa niin kuin antaa se huomio, että se varmasti riittää sellainenkin pieni sylissä käyminen tai tällainen.” (H6)

”Ne on harvinaisia pieniä hetkiä, et ihan oikeesti voi keskittyä vaan siihen yhteen lapseen. Niitä hetkiä ite ainaki yrittää sit myös hyödyntää siihen, että sit voi vähän enemmän ehtii oikeesti pitää sylissä ja pajata ja halaila ja jutella kuulumisia ja kyllä niinkun huomaa myös sen, et se on lapsille kauheen tärkeätä, että on näitä, edes niitä pieniä hiljaseempia hetkiä, missä voidaan olla vähän niinku kahestaan välillä.” (H5)

Kuten edellä olevissa esimerkeissä kuvastuu, pienten huomioimisten hetkien oli havaittu olevan hyvin merkityksellisiä lapsille. Lapsen huomioiminen ei vaatinut paljon aikaa ja se oli isossakin lapsiryhmässä mahdollista. Se edellytti kuitenkin sitä, että aikuiset kokivat asian tärkeäksi ja tiedostivat sen merkityksen lapselle sekä hyödynsivät tietoisesti arjen pieniä hetkiä kahdenkeskiseen kohtaamiseen.

Vuorovaikutuksessa merkityksellisiksi nähtiin myös lapsen yksilöllisyyden ja intensiivisemmän tuen tarpeen huomioiminen. Lapsituntemus ja ymmärrys

lapsen tunteita ja tarpeita kohtaan auttoi näkemään kunkin lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet ja asettamaan odotukset ja vaatimukset lapselle sopivan kokoisiksi: ”no lapsi kun lapsi niin pitää myös muistaa se et minkä kokonen haaste on niinku semmonen oikean kokonen haaste sille lapselle”(H5), ”lapsituntemuksen tulosta, että tietää mikä on kellekin vaikeaa ja mikä on kenenkin vahvuus.”(H6). Intensiivisemmän tuen tarpeen huomioimisessa nousivat esille lasten yksilölliset erot aikuisen huomion tarpeessa:

”minä olen ehkä se, jota lapset haastavat eniten. Sekä perhesuhteista, sellaiset, jotka tarvitsevat turvaa päiväkodissa ja tämän ylimääräisen sylin. Nehän ovat ne lapset, joiden puolesta ehkä olen intohimoisin, taistelen eniten ja menen alas ottamaan heidät vastaan (...) mielestäni tarpeen näkee usein niin vahvasti, että siinä jää helposti kiinni ja mielellään antaakin sen” (H4)

” toiset lapset tarvitsevat sitä [huomiota] enemmän. Tietysti siinä on tärkeää sitten, että ne, jotka ei hae niin näkyvästi sitä huomiota, että tulevat huomatuksi myöskin.” (H6)

Esimerkit kuvaavat, kuinka jotkut lapset tarvitsevat enemmän aikuisen huomiota ja osoittavat sen selkeästi. Tähän lapsen tarpeeseen koettiin tärkeäksi vastata. Tärkeänä nousi esille kuitenkin myös niiden lasten huomioiminen, jotka eivät hae näkyvästi huomiota.

Vuorovaikutukseen liittyen esille nousi myös myönteisen palautteen antaminen lapsille. Tämä tapahtui antamalla välitöntä positiivista palautetta onnistumisista sekä kehumalla ja kannustamalla lapsia aina kun he toimivat opetetun mukaisesti, kuten alla olevissa esimerkeissä on näkyvillä.

”Ensimmäinen yksi päivä tällä viikolla, että ei ole tullut mitään raivareita tai jotain, ja totta kai siitä mennään niin kuin välittömästi kehumaan ja annetaan lapselle siitä palautetta.”(H8)

”Sanon yhden kerran, että kerätään lelut ja lähdetään vessaan, niin ne on siellä jonossa jo, että me ollaan käyty jo. Että kyllä ne on niin kuin niitä sellaisia huippuhetkiä, että pitää muistaa sitten toittottaa kyllä lapsillekin, että on mennyt hienosti.” (H8)

6.1.2 Lapsen tunnesäätelyn tukeminen

Lapsen tunnesäätelyn tukeminen nousi tuloksissa merkittävänä esille lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Lapsen tunteiden huomioiminen nähtiin tärkeäksi lapsen itsetunnon, kasvun ja turvallisuuden tunteen kannalta. Tunteiden koettiin kuuluvan kiinteästi varhaiskasvatuksen arkeen. Lapsen tunnetiloja kuitenkin pyrittiin säätämään ennakoivasti havainnoimalla lapsen käyttäytymistä ja ohjaamalla tilannetta niin, että voimakasta tunnereaktiota ei pääsisi syntymään. Tätä helpotti lapsituntemus, jonka kautta aikuinen pystyi ennakoimaan lapselle haastavia tilanteita:

”Mää aattelin sen tavallaan niin, että ensin pitää saada toinen lapsi siitä siirrettyä eestä pois, jotta me saadaan tavallaan niinku estettyä fyysinen konflikti, koska hänellä on, et se menee helposti käsiin se kiukku niin siitä syystä kävin ensin tossa ohjaamassa (...) saa kyllä sekä ennakoida sitä, et mitä helposti tulistuvan lapsen tunne saa hänessä aikaan.” (H5)

Toisena ennakoivana tunteiden säätelyn keinona nousi esille tilannetekijöihin vaikuttaminen niin, että lasta ei viedä hänelle sillä hetkellä haastavalta tuntuvaan tilanteeseen. Tämä edellytti aikuiselta kykyä tunnistaa lapsen yksilölliset tarpeet sekä tunteiden ja käyttäytymisen taustalla olevat tekijät, jota seuraava esimerkki kuvaa.

”Jos lapsi nyt tulee, niinku tänään tuli vähän myöhemmin kesken toiminnan ja päättää kieltäytyä toiminnasta, niin se, että minä uskon, että se lapsi hyötyy enemmän siitä, et hän saa ottaa semmosen rauhallisen oman hetken siinä lähellä, kuin sit siitä, että hänet raahataan väkisin, kiljuen ja huutaen mukaan piirille, jollonka se niinkun yhteinen laulu ja loruhetki myöskin kaikilta muilta muuttuu hyvin rauhattomaksi (...) ja kun hänkin on hyvin semmonen, hänellä on hyvin herkäät aistit ja hän kuormittuu helposti metelistä ja muusta (...) niin jos hän saa siinä sen niinkun mahdollisuuden tasata ja siirtyä rauhallisesti ikään kun neuvolakäynnistä päiväkotiin, niin se palvelee koko loppupäivää.” (H5)

Ennakoivaa tunteiden säätelyä tapahtui myös koko ryhmän kanssa niin, että aikuinen pyrki aistimaan lasten tunnetilaa ja vaikuttamaan siihen myönteisesti

ennen toiminnan aloittamista. Tämä mahdollisti myönteisen oppimiskokemuksen ja lasten osallisuuden:

”täytyy olla kuulias ja pystyä tulkitsemaan tilannetta. Enhän minä aloita mitään, jos näen, että kaikkien lasten ilmeet ovat suupielet alaspäin, vaan silloin vaihdan suuntausta, jotta saan heidät näyttämään iloisilta ja olemaan aktiivisesti osallisena asiassa. Osata tulkita muita, jotta saa sen toimimaan” (H3)

Lasten tunteiden ennakoivan säätelyn lisäksi tilanteissa pyrittiin ottamaan ennakoita huomioon myös ryhmän muiden aikuisten tunteet ja niiden heijastuminen lapsiin seuraavan esimerkin osoittamalla tavalla.

”ja onhan siinä mukana myös toki kasvattajienkin tunteet, et sitte kyllähän se myös on stressitilanne myös kasvattajalle, et jos täytyy niinkun väkisin hakee joku huutaen kiukutellen ja potkien siihen mukaan, ni siihen tulee mukaan myös se, et myös se aikuisten stressi osaltaan heijastuu sitten lapsiin.” (H5)

Kuten edellä olevat esimerkit osoittavat, aikuisen herkkyys aistia lasten tunteita, lapsituntemus ja lapsen käyttäytymisen taustalla olevien syiden ymmärtäminen auttoivat aikuista mukauttamaan toimintaa lapsen tunteet ja tarpeet huomioiden. Ennakoimalla pyrittiin huomioimaan myös toisten lasten ja aikuisten tunteita niin, että yhden lapsen tunnetila ei pääsisi heijastumaan koko ryhmän tunnetilaan.

Tunnetilan syntyessä ja ollessa päällä lapsen tunteen säätelyn tukemisen keinoina esille nousivat lapsen tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen sekä lapsen tunneilmaisun hyväksyminen ja rohkaiseminen. Tunteiden tunnistamisessa hyödyllisiksi koettiin erilaisten tunnekuvien ja -korttien käyttäminen, joka nousi esille useassa haastattelussa:

”Kun he näkevät kuvia niin he voivat yhdistää siihen aika nopeasti, että tunnistanko itseni tässä iloisessa, vai tunnistanko itseni tässä vihaisessa? Että kuvien avulla lapset oppivat mielestäni nopeasti” (H4)

Lapsen tunteiden sanoittaminen ja tapahtumien syy-seuraussuhteiden avaaminen koettiin tärkeiksi lapsen tunteiden säätelyn tuen keinoiksi. Tätä kuvasivat seuraavat haastateltavien kokemukset: ”kun niitä tulee ja viriää niitä

tunteita, niin sit niitä nimetään tarpeen mukaan, käydään läpi, lohdutetaan, ollaan läsnä”(H5), ”jotenkin sanoittanut sitä vähän, että mitä tässä tapahtui ja miten me sitten päästäisiin eteenpäin”(H6). Tunteen sanoittamisen lisäksi tärkeäksi koettiin aikuisen rauhallinen läsnäolo ja lapsen tunteen ja tunneilmaisun huomioiminen hyväksyvästi ja myötäeläen:

”monesti sellaisten lasten kanssa, jotka on usein sillä lailla jotenkin sellaisia vähän, että ärtyy helposti ja muuta, niin sitten kaikista paras, tai kaikista helpoiten pääsee niistä tilanteista kun on sillä lailla, että no niin onkin, olipa tyhmä, tai olipa, että on sillä lailla niin kuin empaattinen.” (H6)

”Aikuinen tuossa tavallaan, hyvin sujuvasti mutta sopivan ohimennen vahvisti lapselle sen hänen tunteen, et hänestä oli tyhmää jonottaa niin, et nii onkii ja homma jatkuu, et hänet on kuultu, mut ei takerruta siihen, siihen hankalaan oloon tai varsinkaan ei tehä siitä semmosta numeroo, et ei sais sanoo tollee et sit se lähtee isommalle kiepille” (H5)

Edellä olevat esimerkit kuvaavat, kuinka toimivaksi keinoksi lapsen tunnesäätelyn tukemisessa oli koettu empaattinen suhtautuminen lapsen tunteeseen sekä tunneilmaisun myötäily ja hyväksyminen ilman, että tunnetilaan kuitenkaan takerruttiin. Lapsen tunnetilan ja tunteiden ilmaisun kieltämisen koettiin voimistavan haastavaa tunnetilaa. Myös muiden lasten tunteiden huomioiminen koettiin tärkeäksi niin, että yhden lapsen tunnetila ei vaikuttaisi muiden tunnetilaan.

Esille nousi tunteiden ilmaisemiseen liittyen myös se, että joskus aikuisen on tarpeellista rohkaista lasta avoimeen tunneilmaisuuun niin, että lapsi ei tukahduttaisi tunnettaan. Lasten oli havaittu pyrkivän tukahduttamaan tunteitaan erityisesti vahinkotilanteissa seuraavan esimerkin kuvaamalla tavalla.

”Mistä se niin kuin kumpuaa, että on sellainen tarve olla sillä lailla, että ei sattunut vaikka ihan selvästi sattui. Ja tuntuu, että ihan pitää aika pienillekin lapsille jo olla sillä lailla, että kyllä sinä saat sanoa ja mennä niin kuin lohduttamaan. Ja sitten saattaa tulla se itku siinä vaiheessa, kun menee vain siihen, vaikka toinen on sillä lailla, että ei sattunut, niin sitten saattaakin ruveta huuli väpättämään” (H6)

Edellinen esimerkki kertoo, kuinka tärkeää aikuisen tuki on myös tunneilmaisuun rohkaisemisessa. Aikuisen herkkä havainnointi ja lapsen tunteen huomioiminen rohkaisi lasta näyttämään tunteensa ja osoitti lapselle, että tunteiden näyttäminen on sallittua ja toivottavaa.

Lapsen ollessa hyvin voimakkaan tunnereaktion vallassa tärkeäksi nähtiin turvallisesta ympäristöstä huolehtiminen, lapsen lohduttaminen sekä aikuisen rauhallinen läsnäolo ja puhetapa. Esille nousi lapsen yksilöllisyyden huomioiminen ja aikuisen kyky tukea lasta juuri hänelle sopivalla tavalla:

”Kattoo, että kiukkupotkuraivari tapahtuu riittävän turvallisessa ympäristössä, että siinä ei kukaan jää muu lapsi siihen alle ja siinä se lapsituntemus pelaa aika isoa roolia, et se on hyvin lapsikohtasta, mikä kellekin toimii (...) jonkun lapsen suhteen toimii just parhaiten se, että on siinä hollilla, mutta ei liian lähellä, koska häntä ärsyttää se, jos aikuinen on liian lähellä, kun hänellä on iso tunne, niin sitten sinne on ihan turha mennä niinku väkisin silittelemään tai pitämään sylissä tai muuta, se vaan pahentaa sitä tilannetta. Mutta sitte taas aikasempina vuosina on ollu lapsia, kellä taas toimii just nimenomaan se, et aikuinen on tosi lähellä tai ihan niinku iholla kiinni silittelemässä, et se sit auttaa hän niinku joitain lapsia, se on niin yksilökohtasta aina” (H5)

Lapsen yksilöllisyyden huomioimisen kautta aikuiset olivat löytäneet erilaisia toimiviksi havaittuja keinoja lapsen rauhoittamiseksi. Syliin ottamisen, huumorin, ajatusten suuntaamisen toisaalle, ajan antamisen ja aikuisen vaihtamisen oli koettu auttavan voimakkaassa tunnereaktiossa, kuten alla olevissa esimerkeissä tulee esille.

”välillä on sellainen, vaikka joku huumori tai hassuttelua, keksii jotain ihan hassua, niin sitten saattaa se lapsi hetken päästä olla ja nauraa kikatella. Että se on aika sellainen hyvä, olen todennut. Tai sitten suunnata ajatukset jonnekin ihan niin kuin, alkaa puhumaan jotain ihan muuta” (H7)

”yleensä se [aikuisen] vaihtaminen vaan auttaa, et ei siinä oo yhtään kyse siitä, et sää et ois vaan osannu, vaan siin on se, et kun vaihettii, niin lapsi ei enää kohdistanut niitä samoja fiiliksiä uuteen aikuiseen, vaan se on helpompi lähtä niinku puhtaalta pöydältä liikkeelle” (H6)

Edellä olevat esimerkit korostavat aikuisen herkkyyttä ja taitoa huomioida lapsen yksilöllisyys ja käyttää kunkin lapsen kanssa juuri hänelle sopivia tuen keinoja. Tärkeänä näkökulmana nousee esille myös se, että aikuisen ammatillinen itsetunto kestää aikuisen vaihtamisen niin, että sitä ei koeta omaksi huonoudeksi tai ammattitaidottomuudeksi, vaan sen ymmärretään tarjoavan lapselle luonnollisen mahdollisuuden tunnetilan muutokselle ja rauhoittumiselle.

6.1.3 Oppimisympäristö

Oppimisympäristössä merkityksellisiksi lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta koettiin erityisesti pienryhmätoiminta ja tilojen jakaminen. Päiväkodin eri tiloja hyödyntämällä lapsille pyrittiin mahdollistamaan rauhallisempi ympäristö toimia, kuten seuraavat esimerkit kertovat.

”kyllähän se on niinku toi jakaminen just, että tietysti kun ois vähän enemmän tuota tilla meilläkin, niin sit pystyttäis vielä hyödyntämään sitä paremmin, mutta mielikuvitusta käyttämällä niin, et otetaan aina eteiset ja muut käyttöön että, et saahaan jaettua.” (H1)

”minä olen välillä laittanut tuossa eteisessä ainakin, jos on ollut haastava pukemistilanne, niin olen sitten laittanut siihen, kun siinä on se pieni komero missä on niitä roolivaatteita, niin sitten sinne tai siihen liikuntasaliin. Mutta jotenkin se, että voiko lasta laittaa sellaiseen pieneen komeroon ja että pue nyt siellä, vaikka se varmaan olisi rauhallinen paikka ja näin. Mutta jotenkin itselle tulee sellainen, että en minä voi laittaa lasta sellaiseen koppiin.” (H6)

Rauhallisemman ympäristön koettiin tukevan lasten sosioemotionaalisia taitoja ja se pyrittiin järjestämään erityisesti lapsille, joilla oli havaittu olevan haastavaa toimia hälyisässä ympäristössä. Aikuisilla oli luovuutta hyödyntää päiväkodin eri tiloja saadakseen järjestettyä lapsille rauhallisen ympäristön. Päiväkodin tilojen koettiin kuitenkin asettavan omat haasteensa tilojen jakamiselle ja aiheuttavan pedagogista pohdintaa, onko lapsen laittaminen esimerkiksi pieneen erilliseen tilaan lapsen edun mukaista. Tilojen jakamisen lisäksi

pienryhmätoiminta näyttäytyi varhaiskasvatuksen arjessa yleisesti käytettynä toimintatapana:

”kyl me niinku aamulla jaetaan se ryhmä niinku puoliks ja sitten vielä, jos on mahdollista, niin se ryhmä jaetaan, et sitte yks lähtee ulos ja, sitten ne ketkä jää sisälle, et jos jää kaks aikuista, nii se laitetaan vielä puoliks et sillee, sillee pyritään jakamaan niitä.” (H1)

”niit ois vaikka se neljä neljä tossa yhdellä aikuisella semmonen ihan helposti hanskattava ja sitä keskustelua pystyy ohjaamaan ja samalla myöskin niinkun opettelemaan lasten kanssa sitä, että kuka kuuntelee ja että kenellä on puheenvuoro ja oota vähän et kohta mennään sun asiaan, et siinä pystyy sitä semmosta niinkun vuorovaikutustaitojakin treenaamaan eri lailla.” (H5)

”On oltava tätä positiivista, tämä läsnäolo, ja kaikki paikalla, jotta voimme jakaa nämä lapsiryhmät ja pitää heitä pienryhmissä, jotta voimme antaa aikamme lapsille. Ja silloin päivä on mielestäni erityisen hyvä koska tiedämme, että olemme antaneet näille erillisille, että on ollut ryhmä, jossa on ollut vain neljä tai viisi ja olemme jakaneet ryhmän. Silloin meillä on tämä aika kuunnella kaikkia, tehdä jotain ylimääräistä, joten silloinhan se tuntuu erityisen hyvältä.” (H4)

Kuten esimerkeistä kuvastuu, pienryhmätoiminta nousi merkitykselliseksi keinoksi lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Sen koettiin tarjoavan paremman mahdollisuuden kuunnella lapsia, antaa heille aikaa ja harjoitella sosioemotionaalisia taitoja. Pienryhmätoiminta edellytti aikuisten läsnäoloa ja selkeitä sopimuksia vastuun jakautumisesta.

Tilojen jakamisen ja pienryhmätoiminnan lisäksi ryhmän ilmapiirin merkitys korostui. Aikuiset kokivat tärkeäksi pyrkiä ylläpitämään rauhallista ja kiireetöntä ilmapiiriä oman toimintansa ja olemuksensa kautta, koska ilmapiirin oli havaittu heijastuvan lapsiin. Merkitykselliseksi ilmapiiriin vaikuttavaksi tekijäksi nousi myös yhtenäisesti toimiva tiimi ja hyvä aikuisten yhteishenki: ”meillä toimii tiimi tällä hetkellä tosi hyvin. Että kaikilla on samat sävelet niinku asioitten suhteen” (H1). Tärkeäksi koettiin, että aikuisilla on yhdenmukaiset toimintatavat, joihin kaikki sitoutuvat. Tämä korostui erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla oli erityistä tuen tarvetta: ”tiettyjen lasten kohdalla, ku pitää

tietyillä lailla tehdä, et yhdenmukaisuus, et sovitaan, että näin toimitaan ja sitte että kaikki sitoutuu toimimaan samanlailla” (H2).

6.1.4 Lasten vertaissuhteiden tukeminen

Aikuisten tukea koettiin tarvittavan lasten vertaissuhteissa yhteisleikin muodostumisessa, leikin ylläpitämisessä ja lasten välisten konfliktien ratkaisemisessa. Lasten vertaissuhteiden tukemisessa merkittäväksi yhteiseksi tekijäksi nousi lasten leikkien havainnointi ja aikuisen herkkyyden huomata, milloin lapset tarvitsevat tukea:

”joskus ehkä mielestämme joku kulkee yksin, mutta useimmiten he kuitenkin ovat mukana leikissä, vaikka he hakeutuvatkin pois vähän väliä. Ja se onkin ehkä se, miten näemme, että ovatko kaikki mukana, vai eivätkö he ole” (H4).

”meil on pitkät korvat ja niinkun näkökenttä (...) nähdään kulmankin taakse melkein, että me myös ite ollaan puututtu nopeesti, jos me ollaan mitään nähty tai kuultu.” (H5)

Lasten yhteisleikin muodostumisen tukemisessa esille nousi erilaisia tuen keinoja. Lapsen liittymistä yhteisleikkiin tuettiin suuntaamalla yksin leikkivän lapsen vuorovaikutusta leikin avulla muiden lasten suuntaan. Lasten keskuudessa oli havaittu leikkikavereiden valikoimista, johon aikuiset kokivat tärkeäksi puuttua huolehtien, että kaikki lapset pääsevät leikkiin mukaan:

”kuka leikkii kenenkin kanssa, nii se on päivittäistä keskustelua. Et se on ihan jokapäiväistä, että niitä kavereita valitaan ja sinä mahut ja sinä et (...) me ollaan siihen ihan niinku puututtu ja just se että kaikki mahtuu mukaan” (H1).

Yhteisleikin muodostumista pyrittiin tukemaan myös järjestämällä leikkejä muiden kuin parhaan kaverin kanssa. Leikin ylläpitämisen tukemisessa tärkeäksi koettiin aikuisen herkkä havainnointi, lähellä olo ja tarvittaessa tilanteisiin puuttuminen. Esille nousi, kuinka aikuiset pyrkivät olemaan enemmän sellaisten lasten leikkien lähellä, joilla tulee herkemmin mielipahaa tai pettymyksiä. Lapset, joiden leikkien tiedettiin yleensä sujuvan mukavasti, luotettiin leikkimään itsenäisesti kauempana aikuisista. Tärkeänä asiana

nostettiin esille se, että lapsilla on luottamus aikuisen saatavilla oloon ja kyky pyytää aikuinen tarvittaessa paikalle, kuten seuraava esimerkki kertoo.

”me voidaan jo luottaa aika hyvin meidän lasten siihen kykyyn tulla hakemaan aikuinen sitten, jos on oikeesti joku niinkun isompi hätä tai tapahtuu jotakin, nää käy tosi hienosti sitten huikkaamassa, jos on jotain sattunu (...) heille on tullut se luottamus, että aikuinen tulee ja aikuinen selvittää, et se on niinku sekä sitä niinku sanallista ohjausta ja kertomisen kautta opettamista, mutta myös sitä niinkun, että me itse näytetään ja osotetaan se, että näin me toimitaan ja tässä me ollaan lähellä” (H5)

Kuten edellä oleva esimerkki osoittaa, lasten kykyä hakea aikuinen apuun oli kehitetty harjoittelun kautta. Aikuisten toiminnan kautta lapsille oli syntynyt luottamus aikuisen avun saamiseen tarpeen niin vaatiessa ja tämän koettiin tukevan ja mahdollistavan sujuvaa yhteisleikkiä. Lisäksi aikuisen rooli leikin ohjaajana nousi esille yhtenä leikin ylläpitämisen tuen keinona. Leikin ohjaamista ja aikuisen osallistumista leikkiin koettiin tarvittavan varsinkin sellaisten lasten kanssa, joilla leikkiin keskittyminen on vaikeaa tai leikki on kovin yksipuolista. Tärkeäksi nähtiin, että aikuinen osaa oikealla hetkellä vetäytyä leikistä ja antaa leikin johtamisen roolin lapsille.

”[aikuinen] ehkä aika paljon ohjaili sitä leikkiä, mutta mikä siis voi ehkä olla aika hyväkin varsinkin, kun tässä on aika tällaista vauhdikasta porukkaa (...) Että sitten voi ehkä siis, että he tarvitsevatkin juuri sitä, että on aika sellainen ohjaava se aikuinen, että pääsee oppimaan myös muunlaisia leikkejä. Että joskus, kun aikuinen menee mukaan leikkiin, niin saattaa ehkä, sitten ei osaa niin kuin vetäytyä siitä, että lapset johtaisikin sitä leikkiä.” (H6)

Esimerkki kuvaa aikuisen roolia leikin ohjaajana. Leikin ylläpitämisen tukemiseen liittyi myös aikuisen tuki lasten välisten konfliktien ratkaisussa. Konfliktitilanteissa merkitykselliseksi kuvattiin edellä mainittu lapsille opetettu taito hakea aikuinen apuun. Konfliktin selvittelyssä oleellisena pidettiin, että aikuinen on läsnä, selvittää mitä on tapahtunut ja huolehtii, että konflikti tulee ratkaistuksi oikeudenmukaisesti kaikkien osapuolten kannalta: ”hoitaa ne niin kuin kasvattajana niin hyvin, että lapsellakin, molemmilla jää siitä sitten sellainen, että se on niin kuin saatu tasavertaisesti läpi käytyä” (H7).

Merkityksellisenä nähtiin, että aikuisen tuki konfliktin selvittelyssä on lapsilähtöistä niin, että siinä huomioidaan lasten tunteet ja edetään heille sopivassa tahdissa:

”minä vähän yritän jotenkin aistia myös sitä, että miten ne lapset ehkä haluaisi, että tämä selvitetään. Koska sitten, että jotenkin sellainen, että no nyt vain pakotetaan pyytämään anteeksi ja that's it, ja sitten ne lapset siitä lähtee, niin se ei tunnu kauhean niin kuin opettavaiselta tai myöskään tunnetasolla sellaiselta, että se olisi selvitetty, ettei kummallekaan jäisi vaivaamaan se. Että jotenkin yritän aina vähän aistia sitä, että no tarvitsisiko nyt tuon toisen vain hetkellä olla sylissä, vai haluaisikohan jompikumpi että pyydetään anteeksi, tai molemmat” (H6)

Esimerkistä kuvastuu, kuinka liian aikuislähtöisen konfliktin selvittelyn ei koettu tukevan konfliktin ratkaisua tunnetasolla. Lasten tahtiin etenemisen sekä heidän tunteidensa aistimisen ja huomioimisen koettiin edistävän konfliktin selvittelyä tunnetasolla rakentavalla tavalla. Myös lasten erilaisten tunteiden ilmaisutapojen ja yksilöllisen tunteiden käsittelyn tahdin ymmärtäminen koettiin tärkeäksi, kuten seuraavissa esimerkeissä on näkyvillä.

”toiset taas niin kuin näyttää sen hirveän selvästi ulospäin, että jäi harmittamaan, että toiset ehkä ei (...) jos huomaa, tai jos se riita tavallaan tai muu on selvitetty jo, mutta toiselle on vain jäänyt sellainen jotenkin huono mieli siitä, niin ehkä sitten tavallaan sitä toista lasta ei välttämättä tarvitse enää ottaa siihen, että voi auttaa sitä niin kuin sanoittamaan sitä sen lapsen tunnetta, jolla se on vielä päällä.” (H6)

Esimerkki kuvaa, kuinka lapsilla on yksilöllisiä tunneilmaisun tapoja ja aina tunteet eivät näy yhtä selvästi ulospäin. Lasten yksilöllisyys näkyy myös konfliktin läpikäymisen ja siitä eteenpäin pääsemisen tahdissa. Toinen lapsi pystyy siirtymään nopeammin konfliktin jälkeen leikkeihin, kun taas toinen lapsi tarvitsee enemmän aikaa tunteidensa käsittelyyn ja aikuisen tukea vielä konfliktin selvittelyn jälkeen.

Tutkimuksessa korostui hyvin läsnä oleva ja lapsilähtöinen tapa tukea lasten välisten konfliktien selvittelyä. Esille nousi kuitenkin myös, kuinka muiden lasten samanaikaiset tarpeet saattavat tuoda haastetta lasten välisten

konfliktien selvittelyn tukemiselle. Tällöin oleelliseksi muodostui aikuisen kyky priorisoida asioita arvioiden, mihin on tärkeintä puuttua ensimmäiseksi:

”jos on vaikka semmonen tilanne, että et on vaikka siirtyminen vaikka pihalle, et ensin siinä on ne niinku vessassa käynti ja pukeminen, nii jos siinä siinä tapahtuu joku tönäsy tai muu ja sit sä oot jo kiinni jossain lapsessa, jolla on oman toiminnanohjauksen haasteita, niin se on tosi haastavaa sit, jos sun pitäs samaan aikaan revetä sinne ohjaamaan yhtä, jolla ei omat hommat onnistu ja sit sun pitäs revetä selvittämään tilannetta, niin sit siin on vähän sama, kun ei voi kahtia jakautua, niin pitää sit valita, kumman tekee missäkin järjestyksessä” (H5)

Jos konfliktin selvittely jäi myöhemmälle muiden lasten samanaikaisten tarpeiden vuoksi, konfliktin osapuolina olleet lapset eivät usein enää muistaneet tapahtumien kulkua tarkasti, joka vaikeutti konfliktin selvittelyä. Joskus jonkun konfliktin todettiin jäävän myös selvittämättä, vaikka aikuiset yrittivätkin parhaansa. Toisaalta haastateltavat toivat esiin, että aivan jokaiseen konfliktiin ei ole välttämättä edes tarpeellista puuttua perinpohjaista ja syvällistä selvittelyä tehden:

”meilläkin on just toi lapsi, joka päästelee suustaan ihan mitä sattuu koko ajan, et se on joka päivästä ja monta kertaa päivässä hän sanoo jollekulle, et mä en oo sun kaveri tai mä en leiki sun kaa, et se on hänen oma pettymyksen aiheuttama nopea reaktio. Niin oon mä sanonu muille lapsille, et ei hän sitä oikeesti tarkota, että ei hätää, hän sanoo joskus tämmösiä ja kaikki on ihan hyvin silti, et on se silti sun kaveri, et ei tavallaan tarvii ihan joka asiasta myöskään tehdä semmosta niin perinpohjaista selvitystä ja tutkimusta aina.” (H5)

Syvällistä selvittelyä ei koettu tarvittavan esimerkiksi silloin, kun jollakin lapsella oli toistuvasti, useaan kertaan saman päivän aikana, tapana ilmaista omaa pettymystään toisille lapsille sanallisesti.

6.2 Aikuisen tunnetaitojen merkitys lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa

Tutkimuksessani vastauksena tutkimuskysymykseen ”Millainen merkitys varhaiskasvatuksessa työskentelevän aikuisen omilla tunnetaidoilla on lapsen

sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa” muodostui kolme teemaa; tunteiden ilmaisun merkitys, tunnetaidot haastavien tilanteiden kohtaamisessa ja itsetietoisuus. Teemat ovat näkyvillä taulukossa 4. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan näiden teemojen sisältöjä tarkemmin.

Taulukko 4. Aikuisen tunnetaitojen merkitys lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa.

| | |
|--|--|
| Aikuisen tunnetaitojen merkitys lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa | Tunteiden ilmaisun merkitys |
| | Tunnetaidot haastavien tilanteiden kohtaamisessa |
| | Itsetietoisuus |

6.2.1 Tunteiden ilmaisun merkitys

Varhaiskasvatuksessa työskentelevän aikuisen omien tunteiden ilmaisun merkitys nähtiin tärkeänä. Tunteiden kohtaamisen ja ilmaisun koettiin edistävän työssä jaksamista, kun taas tunteiden ohittamisella ja tukahduttamisella koettiin olevan työssä jaksamista heikentävä vaikutus, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”tämmösessä työssä se on ihan täysin mahotonta blokata kaikkia mahdollisia tunteita, jos yrittää, nii se ei oo kovin pitkä väylä, et sit tulee uupumus ja väsymys ja kaikki, kyynistymiset sun muut” (H5)

Haastatteluissa korostui vahvasti, kuinka aikuisten omien tunteiden ilmaisu tapahtui ilmaisemalla niitä toisille aikuisille työyhteisössä. Työkavereille haastavista tilanteista ja niiden herättämistä tunteista kertominen koettiin tärkeäksi omien tunteiden käsittelyn ja työssä jaksamisen kannalta:

”pystyy myös sanomaan, että jos on semmonen konfliktitilanne tai on on ollu hankala aamupäivä jonkun tietyn lapsen kanssa, että ”hei otatko iltapäivällä tämän”. Nii sitte tavallaan sekin auttaa siinä jaksamisessa, et ei tarvi niinku kaheksaa tuntia sitte vääntää kättä koko ajan, että sitten toinen sitte auttaa siinä” (H1)

”toinen ryhmän aikuinen sano, et oikeesti hän ei jaksata tätä asiaa, niin totta kai mä otan enemmän koppia niistä, ehkä nyt jos on joku tilanne mihin pystyy ikään kun tarjoamaan jotain helpotusta, nii ne sitte totta kai tekee (...) siinä voi ehdottaa jotain sen tyyppistä, et tulisko toi kaveri vaikka meidän porukassa syömään tänne.” (H5)

Edellä olevat esimerkit osoittavat, kuinka avoin omien tunteiden ilmaisu työkavereille edisti työssä jaksamista mahdollistaen työtehtävien jakamisen ja keventämisen sekä haastavissa vuorovaikutustilanteissa vuorottelun. Työkaverin ilmaistessa oman väsymyksensä haastavan tilanteen vuoksi, vastuuta jaettiin ja toinen aikuinen otti haastavampia tilanteita huolehdittavakseen loppupäivän ajaksi. Tämä vaikutti myönteisesti myös lapsiin siten, että heillä oli tunnesäätelynsä tukena haastavissa tilanteissa rauhallinen aikuinen. Rauhallisena pysymisen koettiin olevan helpompaa silloin, kun haastavia tilanteita ei ollut useita saman päivän aikana.

Omien tunteiden ilmaisun lisäksi olennaista oli kyky ymmärtää työkaverin ilmaisemia tunteita ja suhtautua niihin empaattisesti. Esille nousi, kuinka työkaverin ilmaisemiin tunteisiin suhtauduttiin myötätuntoisesti osoittaen ymmärrystä hänen tunnetilaansa kohtaan seuraavien esimerkkien kuvaamalla tavalla.

”keskustellen katsotaan silmiin ja niinkun vahvistetaan toiselle se tunne, et niinpä ymmärrän hyvin, et susta tuntuu nyt toltai, et siitä saa sen niinku vastakajun sille, että se oma tunne on ihan validi” (H5)

”Paljon me kyllä keskenäänkin keskustellaan, mitä tilanteita on ollut, niin sitten toinen voi lohduttaa toista. Kokea empatiaa ja samaistua” (H7)

Työkaverille omista tunteista kertominen ei aina vaatinut pitkiä kohtaamisia tai keskusteluja, vaan jo nopean omasta tunteesta kertomisen koettiin helpottavan omaa tunnetilaa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

”Ja sitten se tavallaan riittää jo se, että tavallaan vain uudestaan kerrot sen, että se ei tavallaan edes vaadi hirveää siis sellaista niin kuin keskusteluakaan sen suhteen, vaan se että sitten, jos se on jäänyt itselle tuonne, niin sitten vain pullautat sen uudestaan työkaverille ja sitten se voi olla, että se on niin kuin sitten siinä.” (H7)

”sitten kun mennään ulos, niin silloinhan ne on ollut ne kaikista hankalimmat tilanteet kenties, niin kyllä se on sitten siinä ulkona aina niin kuin sellaiset ensimmäiset höyryt päästetään pois” (H8)

Yksittäisten haastavien tilanteiden herättämien tunteiden ilmaisun lisäksi tunteista koettiin tärkeäksi puhua avoimesti myös tiimikokouksissa keskustellen työntekijöiden tunteista, haastavista tilanteista, ryhmän ilmapiiristä ja työssä jaksamisesta. Hyvä työtiimi, jossa oli avoin ilmapiiri, näyttäytyi merkittävänä omien tunteiden ilmaisun mahdollistavana tekijänä. Myönteinen ja avoin ilmapiiri työyhteisössä rohkaisi ja antoi luvan ilmaista omia tunteitaan avoimesti ja toisen tunteet otettiin empaattisesti huomioden vastaan. Hyvä työtiimi mahdollisti oman tunnetilan ilmaisemisen myös ennakkoon työkaverille:

”on ollu puhe myös siitäkin että, että jos tuntuu että, on vähän huonompi päivä nii sit sanoo ihan reilusti et hei et nyt ei oo ihan lähteny päivä kulkemaan parhaalla tavalla että ei vaan kule tuolla sitte niinku et toiset ihmettelee et mikähän tässä nyt on et sit ymmärtää myös sitä työkaveria paremmin että. Et jos sanoo et nyt väsyttää että on seittemäs päivä töitä niin sitten tietää muutkin että. Ja sitten vähän myöskin sitä porukkaa siinä et ota sinä sit nämä” (H1)

Omasta tunnetilasta kertomisen koettiin helpottavan omaa tunnetilaa ja auttavan ymmärtämään työkaveria. Oman tunnetilan avoin kertominen ehkäisi väärinkäsitysten syntymistä työtiimissä sekä tarpeetonta pohdintaa toisen tunnetilan mahdollisista syistä. Työtehtävien jakamisessa pyrittiin huomioimaan työkaverin ilmaisema tunnetila niin, että hän ei joutuisi liian kuormittaviin tilanteisiin päivän aikana. Toisen tunnetilan ymmärtäminen näyttäytyi näin työkaverin empaattisena huomioimisena ja konkreettisina tekoina, kuten työtehtävien keventämisenä. Merkittävänä kokemuksena nousi esille myös se, kuinka haastavien tunteiden lisäksi tärkeäksi koettiin ilmaista avoimesti myös myönteisiä tunteita tuoden esille omaa innostunutta ja positiivista tunnetilaa.

Tässä tutkimuksessa aikuisten tunteiden ilmaisu varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa painottui vahvasti tunteiden ilmaisemisena toisille aikuisille. Lapsille aikuiset eivät ilmaisseet omia tunteitaan sanallisesti, vaan heidän kanssaan ollessaan korostui aikuisten pyrkimys pysyä rauhallisena ja säädellä omaa haastavaa tunnetilaansa sisäisesti niin, että se ei näkyisi lapsille. Vaikka aikuiset eivät ilmaisseet omia tunteitaan lapsille sanallisesti, se ei näyttäytynyt kuitenkaan tunteiden tukahduttamisena. Omiin tunteisiin

suhtauduttiin hyväksyvästi ja niiden kohtaamisessa merkitykselliseksi nousivat aikuisen tunnetaidot. Seuraavassa alaluvussa kuvaan tarkemmin aikuisten tunnetaitojen merkitystä silloin, kun he kohtasivat haastavia tilanteita lasten kanssa.

6.2.2 Tunnetaidot haastavien tilanteiden kohtaamisessa

Aikuisen omat tunnetaidot nousivat tutkimuksessa esille tärkeänä voimavarana haastavien tilanteiden kohtaamisessa. Varhaiskasvatuksessa työskentelevä aikuinen kohtaa lähes päivittäin tilanteita, jotka herättävät haastavia tunteita. Tällaisiksi koettiin esimerkiksi lapsen aggressiivinen käyttäytyminen, jumittuminen, vahinkotilanteet sekä lasten väliset riidat ja kiusaaminen. Toistuvat haastavat tilanteet saman lapsen kanssa aiheuttivat väsymyksen, turhautumisen ja ärtymyksen tunnetta, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

”toisten kiusaaminen ja lyöminen ja juuri sellainen jonninjoutava kiusanteko ja tuollainen riskaaminen, ränkkääminen, niin se menee minulla kyllä tunteisiin ihan” (H8)

”kun on jo kymmenes [haastava tilanne] samalla lapsella päivän aikana. Että se niin kuin, sellaiset alkaa kyllä sitten helposti, että pitää juuri sitten taas sitä omaa ärsytystä niin kuin pidättää (...) jos on samoilla tyypeillä koko ajan, niin se on ehkä sellainen missä sitten, missä rupeaa sitten omatkin tunteet vähän kuohahtele.” (H6)

”haastavimpia tai no ehattomasti haastavimpia on ne, et jos on väkivaltanen lapsi, ne on ihan, niitä on onneks ollu mulla tosi vähän, mut ne vähät mitä on ollu, ne menee mulla tosi syvälle tunteisiin, että se semmonen oma turvallisuuden tila järkkyy siis ihan fyysisesti sitte, ku lapsi alkaa lyömään potkimaan, se haluaa satuttaa, niin se on hyvin epämukavaa.” (H5)

Edellä mainittujen tilanteiden lisäksi tunteita nostatti lapsen suostumattomuus yhteistyöhön, jonka kuvattiin herättävän neuvottomuuden tunteita. Hyvin intensiivisen läsnäolon, lapsen tarpeisiin vastaamisen ja usean asian samanaikaisen hoitamisen koettiin puolestaan aiheuttavan väsymyksen ja riittämättömyyden tunteita. Esille nousi myös riittämättömien resurssien ja puutteellisten tilojen herättämät vaikeat tunteet:

”semmosta väsymystä ja välillä sit semmosta riittämättömyyttä on myös jonkin verran, että pitäis tehdä montaa asiaa yhtä aikaa ja olla monessa paikassa ja sitte, että muistaako varmasti kaiken ja olenko huolehtinut ja näin että, ne on ehkä semmoset suurimmat” (H1)

”Ja sitten tietysti, jos on vaikka lapsi hirveän väsynyt ja sitten häntä vain harmittaa ja ei saadakaan auttaa missään niin kuin, vaikka jonkun vaatteen pukemisessa, ja sitten vähän se jää niin kuin jumittaa se tilanne, niin sitten siinä saattaa tulla sellainen, että joutuu että mitäs nyt keksisin, että saadaan tämä tilanne eteenpäin.” (H7)

”kun joku päättää, että hän ei ole ollenkaan yhteistyökykyinen. Ja sitten meidän keinot on vähissä, niin siinä välillä aina miettii, että mitäs minä nyt teen” (H1)

Kuten esimerkit kuvastavat, aikuiset kokivat työssään monenlaisia tunteita herättäviä tilanteita. Tunteiden ja niitä herättävien haastavien tilanteiden koettiin kuitenkin kuuluvan kiinteästi kasvatustyöhön ja varhaiskasvatukseen arkeen.

”ku tää on kuitenkin mun mielestä hyvin pitkälti myös tunnetyötä, et tää ei oo pelkästään semmosta niinku mitenköhän sen nyt sanois, tää ei oo pelkkiä tuokioita, vaan enimmäkseen vuorovaikutusta, että et sitä tää on tää työ, että se tunteita ei voi mitenkään erottaa siitä kokonaisarjesta, missä me eletään, vaan se meidän kokonaisarkki on tunteiden kanssa olemista ja työskentelyä” (H5)

”jotenkin minun mielestä tähän työhön kuuluu, että niitä tunteita on niin kuin monenmoisia, että se on vain osa tätä. Kun ollaan ihmisten kanssa, niin siihen kuuluu iloja ja suruja ja monenmoisia tunteita.” (H7)

Tunteiden ja haastavien tilanteiden näkeminen kasvatustyöhön ja omaan ammattiin kuuluvina asioina auttoi suhtautumaan omiin ja lasten tunteisiin hyväksyvästi ja pysymään rauhallisena haastavissa tilanteissa, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”ehkä se kuitenkin tietoisuus siitä, että se on minun ammatti, työ, että minä pysyn siinä ammatillisena, että jos ne olisi vaikka minun omat lapset, niin sittenhän minulla saattaisi kiehahtaa kolme kertaa enemmänkin. Mutta ehkä se ammatillisuus kuitenkin sitten siinä kammottelee sitä ja pitää sen sitten asiallisena.” (H8)

Haastavien tilanteiden ja niiden herättämien tunteiden kohtaamisessa merkitykselliseksi tekijäksi haastateltavien kokemuksissa nousivat aikuisen

omat tunnetaidot. Hyvät tunnetaidot auttoivat aikuisia omien tunteiden hallitsemisessa ja rauhallisena pysymisessä. Rauhallisuus näyttäytyikin aikuisille tärkeimpänä tavoitteena heidän kohdatessaan haastavia tilanteita lasten kanssa. Edellä esille tullut ajattelutapa nähdä tunteet työhön luonnollisena osana kuuluvana asiana osoittautui yhdeksi tunnetaidoksi, joka auttoi kohtaamaan haastavat tilanteet rauhallisesti. Merkittäväksi tunnetaidoksi haastavissa tilanteissa nousi myös omien tunteiden tunnistaminen ja niiden taustalla olevien syiden ymmärtäminen seuraavan esimerkin kuvaamalla tavalla.

”mulla on aika hyvät tunnetaidot, vaikka sen itse sanonkin, mä pystyn sen ite tunnistamaan, jos mulle tulee hankala olo tai jos mä stressaan tai jos mulla meinaa vireystila mennä ylivireen puolelle tai ylikierrosten puolelle, niin mä kun mä huomaan sen, nii sit mä pystyn jotenkin tasaamaan ja rauhoittamaan tai vähintään mä näänkin sen, et okei, et nyt on kyse tästä. Mä voin vaikuttaa tähän jotenkin tai vähintäänkin mä tiän sen, et nyt ei oo kyse siitä, et mä olisin jotenkin huono kasvattaja, vaan nyt mul on vaan tää olo ja tää tunne ja sit et mä tiän mistä ne tulee ne tunteet.” (H5)

Kuten esimerkki kertoo, omien tunteiden tunnistaminen ja tunteiden taustalla olevien syiden ymmärtäminen auttoi tasaamaan ja rauhoittamaan omaa tunnetilaa ja suhtautumaan siihen hyväksyvästi. Tunteen hyväksymisen ja sen taustalla olevien syiden ymmärtämisen kautta tunne pysyi oikeassa mittasuhteessa eikä sitä nähty esimerkiksi oman ammattitaidon heikkoutena. Myös tieto mahdollisuudesta vaikuttaa omaan tunnetilaan helpotti tunnetilan tasaamisessa ja siihen suhtautumisessa.

Omien tunteiden taustalla olevien tekijöiden ymmärtämisen lisäksi tärkeänä tunnetaitona nousi esille lasten tunteiden taustalla olevien tekijöiden ymmärtäminen. Kyky ymmärtää lapsen tunteiden ja käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä auttoi aikuisia pysymään rauhallisena, suhtautumaan lapseen empaattisesti ja olemaan lapsen kanssa aidossa vuorovaikutuksessa. Käyttäytymisen taustalla olevien syiden ymmärtäminen auttoi aikuisia myös

olemaan ottamatta lasten käyttäytymistä haastavissa tilanteissa henkilökohtaisesti. Tätä kuvaa seuraavat esimerkit.

”ei ala itseäkään ärsyttämään niin helposti kun muistaa, että no hei, että tästä syystä tämä on tälle lapselle hankalaa. Tai jotenkin niin kuin, se myös maadottaa jotenkin itseä siinä ja pysyy, että se on jotenkin myös aitoa se (...) minusta se on aika toimiva työväline monissa hankalissa tilanteissa, ja myöskin auttaa pitämään sen oman tunnetilan sellaisena, että ei ärry ja että on helppo olla sellaisessa jotenkin aidossa vuorovaikutuksessa.” (H6)

”yrittää pitää sellaisen empatian siinä, että kun sitten on niitä lapsia, joilla on hankalia ne pukemiset hankalia, ne vaikka kiukuttelee ja siinähan helposti itse turhautuu, niin sitten yritän aina muistaa, että sitä lastakin ärsyttää tämä hälinä ja että sille tämä on nyt siitä ja tästä syystä vaikeaa. Niin sitten kun muistaa sen, että miksi tämä on sille vaikeaa, niin sitten se empatiakin jotenkin pysyy sellaisena aitona ja sillä lailla, että on helpompi jotenkin olla sillä lailla, että no minä autan sinua. Jotenkin sillä lailla aidosti, että se niin kuin, niin, paljon ajatustyötä vaatii. Että kyllä siinä pitää olla tosi tietoinen itsestään koko ajan.” (H6)

Edellä olleessa esimerkissä kuvastuu, kuinka lapsen käyttäytymisen taustatekijöiden ymmärtäminen ja itsensä haastavassa tilanteessa rauhallisena pitäminen edellyttivät tietoista ajattelutyötä. Tietoisen ajattelun taito nousikin merkittäväksi tunnetaidoksi haastavissa tilanteissa. Sen koettiin auttavan omien tunteiden hallinnassa ja rauhallisena pysymisessä, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

”kyllä minä ainakin ihan tietoisesti siis mietin sitä, että pidän oman olemukseni sellaisena rauhallisena vaikka, että mietin sitä siis niin kuin lasten kannalta, että haluan vaikuttaa rauhalliselta ja siltä, että meillä ei ole tässä mitään hätää eikä kiirettä. Että sitten se, en tiedä, niin, että niillä ajatuksilla tavallaan rauhoitan itseni, että en lähde häsäämään tai jotenkin puhumaan kireällä äänellä tai sellaista. Että kyllä sitä ihan tietoisesti tosi paljon mietin.” (H6)

Rauhallisena pysyminen koettiin tärkeäksi lasten kannalta. Asian tiedostamisen ja tietoisen ajattelun kautta aikuisen oli mahdollista pitää itsensä tilanteessa rauhallisena ja välittää lapsille kiireetöntä ja rauhallista ilmapiiriä.

Työntekijöillä oli siten useita merkittäviä tunnetaitoja, jotka olivat hyödyllisiä haastavien tilanteiden kohtaamisessa. Hyvät tunnetaidot mahdollistivat ennakoivan tunteiden säätelyn niin, että voimakasta tunnetilaa ei päässyt syntymään. Aina ennakoivat tunteiden säätelykeinot eivät kuitenkaan riittäneet ehkäisemään haastavan tunteen muuttumista voimakkaaksi. Tällöin merkittäväksi nousivat erilaisten kehollisten ja toiminnallisten tunteiden säätelykeinojen hyödyntäminen. Näitä keinoja ei tässä tutkimuksessa noussut esille laajalti, koska sisäisten ennakoivien tunteiden säätelykeinojen ansiosta voimakasta tunnetilaa ei päässyt syntymään. Esille nousi kuitenkin muutama konkreettinen tunteiden säätelykeino, joita käytettiin silloin kun haastava tunne voimistui. Näitä olivat syvään hengittäminen, huumori sekä pienen mikrotauon ottaminen:

”jotenki semmoset mikrotauot on hirveen tärkeitä, et ite oon huomannu, että auttaa tosi paljon, et ihan voi hetken, hetken olla niin vaik on lasten kanssa ja vaikka on läsnä niin voi hetken olla siinä sivummalla läsnä, niin sitten sitä niin sanottua omaa kaivoa saa täytettyä vähän, niin on taas annettavaa puolen minuutin päästä sitte.”(H5)

”se [huumori] on se mikä minua auttaa arjessa ihan hirvittävästi eteenpäin (...) sillä voi peitota sitten niin kuin jotain niitä ikäviä tunteita tai oloja tai muuta” (H8)

”mustan huumorin kautta pääsee myös vähän kevyemmälle mielelle et, sekin on käytössä” (H5)

Edellä olevista esimerkistä kuvastuu, kuinka huumori voi olla toimiva tunteiden säätelykeino haastavassa tilanteessa keventäen tunnetilaa. Kuitenkin huumori voi olla myös haitallinen tunteiden säätelykeino silloin, jos sillä tukahdutetaan ja pyritään peittämään ikävät tunteet esimerkin kuvaamalla tavalla.

6.2.3 Itsetietoisuus

Itsetietoisuus nousi tutkimuksessa esille yhtenä merkittävänä tunnetaitona lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kannalta. Itsetietoisuuteen liittyivät omien tunteiden tunnistamisen merkityksen tiedostaminen, tietoisuus

omista tunnetaidoista sekä omien emotionaalisten heikkouksien ja vahvuuksien tiedostaminen.

Omien tunteiden tunnistaminen nousi aiemmin esille merkittävänä tunnetaitona haastavien tilanteiden kohtaamisessa. Omien tunteiden tunnistamisen merkityksen ymmärtäminen lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle nousi esille myös tärkeänä itsetietoisuustaitona. Tunteiden tunnistaminen nähtiin edellytyksenä aikuisen kyvylle tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja, kuten seuraavissa esimerkeissä tulee esille.

”minä aattelen niin, et jos ei kasvattajana tunnista omia tunteitaan, niin niitä on hyvin vaikea opettaa myös lapsille, niitä taitoja (...) jos ei tunnista omia tunteitaan niin hyvin äkkiä se tunne lähtee viemään sitä vuorovaikutusta ja tekemistä johonkin suuntaan että, et silleen koen sen ite tosi tärkeeks” (H5)

Aikuisen kyvyn tunnistaa omia tunteita nähtiin vaikuttavan kykyyn tukea lasten tunnetaitojen kehitystä. Sillä koettiin olevan vaikutusta myös lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laatuun. Omien tunteiden tunnistamisella oli tärkeä merkitys myös omien jaksamisen rajojen tunnistamiselle:

”ristiriitasta sitte tavallaan joo ymmärtää sen lapsen tarpeen ja haluais siihen vastata. Samalla ei jaks ja samalla tulee vähän ristiriitanen siitä, et okei jos mä nyt ihan täysin heittäydyn tähän lapsen leikkiin ja siihen tosi intensiiviseen läsnäoloon, niin se on välillä uhka myös sille omalle jaksamiselle, että sekin pitää myös tasapainottaa siitä, että et jotenki paljonko minulla on oikeesti annettavaa tässä ja paljonko mulla on realistisesti mahdollista, et nämä muut lapset ei tässä jää ihan täysin huomiotta.” (H5)

Edellisestä esimerkistä kuvastuu, kuinka aikuisen itsetuntemus ja kyky tunnistaa oma orastava väsymyksen tunne jo ennakoivasti auttoi tunnistamaan omat jaksamisen rajat ja säätelemään vuorovaikutusta sen mukaisesti. Lapsen tunteet ja tarpeet huomioitiin ja niihin haluttiin vastata. Samalla kuitenkin otettiin huomioon myös omat tunteet ja voimavarat huolehtien, että ne riittävät vastaamaan myös muiden lasten tarpeisiin. Omien tunteiden tunnistamisen lisäksi esille nousi tietoisuus omista tunnetaidoista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Lapsuuden kokemusten koettiin vaikuttaneen omiin tunnetaitoihin seuraavan esimerkin osoittamalla tavalla.

”lapsesta lähtien on kotona meillä puhuttu sen verran perustunteista, että jos on ollut surullinen olo tai muuta, niin siitä on kyllä puhuttu ja on lohdutettu ja näin et sehän lähtee sieltä” (H5)

Esimerkki kuvaa, kuinka lapsuudessa koetun avoimen tunteista puhumisen, lohduttamisen ja myötätunnon koettiin luovan pohjan tunnetaitojen kehittymiselle. Myöhemmin elämän aikana tunnetaitojen koettiin kehittyneen muun muassa työkokemuksen ja koulutuksen myötä, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

”No kyllä minä ainakin koen, että ehkä siellä alkutaipaleella juuri jäi enemmän miettimään jotain, syvällisemmin jotain, mutta sitten, no nykyään saattaa jotain miettiä, mutta osaa sillä lailla sitten vaikka kun lähtee päiväkodista, niin osaa sulkea pois sen että nyt alkaa niin kuin vapaa-aika. Että ehkä oppinut sellaista käsittelyä.” (H7)

”no minulla on myöskin se erityisopettajan koulutus, se tietysti myös eri tavalla ehkä valmistaa siihen kuin joku muu koulutus voi olla, mutta jotenkin näkemään ne tilanteet sillä tavalla niin kuin, jotenkin, että minä aina vähän katson sellaisten linssien läpi, että mitä minä voisin tehdä tässä paremmin (...) en oikein osaa sanoa, että miten olen oppinut sen, että minä jotenkin pysyn sillä lailla tietoisena itsestäni. Varmaan koulutuksella on aika iso merkitys siinä” (H6)

Työkokemuksen ja koulutuksen lisäksi harjoittelun ja elämäkokemuksen koettiin kehittäneen omia tunnetaitoja. Työ- ja elämäkokemus oli lisännyt tietoisuutta tunnetaidoista ja kehittänyt omien tunteiden kohtaamista ja käsittelyä niin, että tunnepitoiset tilanteet eivät jääneet mietityttämään vapaa-ajalla. Erityisopettajan koulutuksen oli koettu vahvistavan itsetietoisuutta ja tuovan valmiuksia myös haastavien kasvatustilanteiden kohtaamiseen luoden ymmärrystä aikuisen oman toiminnan merkityksestä lapsen tukemisessa.

Kolmantena itsetietoisuuteen liittyvänä tekijänä tutkimuksessa nousi esille omien emotionaalisten heikkouksien ja vahvuuksien tiedostamisen merkitys, sillä ne auttoivat tarkastelemaan oman toiminnan vaikutusta lasten käyttäytymiselle ja sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle. Esimerkiksi herkkyyks koettiin vahvuudeksi, joka auttoi kokemaan empatiaa erityisesti

herkkiä lapsia kohtaan. Omien lapsuudenkokemusten ja luonteenpiirteiden koettiin vaikuttavan empatian kokemiseen herkemmin samankaltaisia luonteenpiirteitä omaavia lapsia kohtaan:

”itse on ainakin sellainen herkkä ja sellainen ja tuntee niin kuin kaikista suurinta empatiaa juuri vaikka sen tyyliä lapsiakin kohtaa, millainen on ollut itse, vaikka sellainen ujo, että sellaiset ujut ja arat ja herkät juurikin. Niin kyllä se varmaan on jonkin verran myös sellainen, että millainen on itse ollut ja miten suuret tunteet, miten herkkä on itse jotenkin ihmisenä.” (H6)

Esille nousi, kuinka toisaalta oma herkkyys voi tuntua joskus myös kiusalliselta, erityisesti silloin, jos muut ihmiset eivät koe asioita yhtä tunteellisesti kuin itse, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”todella kiusallista tiedätkö kun se menee niin tunteisiin, että joudut oikeasti kasaamaan itsensä, että kun välttämättä kaikkihan ei ymmärrä sitä tai ne hämmentyy siitä että miksi minä räpyttelen silmiä (...) Että me ollaan tahkottu sen asian kanssa neljä kuukautta ja nyt kun se onnistui, niin jippii” (H8)

Herkkyys koettiin vahvuudeksi, joka auttaa kokemaan empatiaa lasta ja hänen perhettään kohtaan ja tuntemaan suurta iloa asioiden edistymisestä ja lapsen taitojen kehittymisestä. Vaikka oma herkkyys koettiin joskus myös kiusalliseksi ja toisille ihmisille hämmennystä aiheuttavaksi, tärkeänä nousi esille se, ettei se kuitenkaan estänyt herkkyyden ilmaisemista ja sen näkemistä vahvuutena. Olennaista oli, että oman herkkyyden pystyi itse hyväksymään ja näkemään sen tuomat myönteiset vaikutukset kasvatustyölle.

Herkkyyden lisäksi omaksi vahvuudeksi tunnistettiin myös haasteiden ja haastavien tilanteiden kohtaaminen. Kuormittavuuden sijaan haasteet ja haastavat tilanteet saatettiin kokea myös voimavaraksi, jossa omat vahvuudet pääsevät esille:

”koen että minulla on jotenkin usein se [haastavat kohtaamiset] vahvin osa-alue omalta osaltani. Ne ovat ne, joihin jään kiinni, joista pidän (...) se [voimia tuova asia] on kyllä lapset ja ne haasteet jotka ovat läsnä arjessa, kun on tämä pieni ylimääräinen mihin mennä. Koska silloin on jotain mitä kohti tehdä töitä ja nähdä että mihin olen päässyt.” (H4)

Aina omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen ei ollut helppoa eikä realistista. Omaa kasvattajuutta ja toimintatapoja saatettiin tarkastella turhan kriittisesti mahdollisia ja aiheettomiakin heikkouksia pohtien vahvuuksien jäädessä huomaamatta. Oman toiminnan katseleminen videolta saattoi auttaa tiedostamaan omia vahvuuksia ja muuttaa käsitystä itsestä kasvattajana myönteisempään suuntaan, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”herätti vähän ajatuksia, että kun itse pitää itseään niin kuin niin sellaisena, en sano että olen ankara, en, että minä olen topakka, ja minä vaadin tiettyjä asioita lapsilta, niin kuin ruokapöydässä käyttäytymistä ja muuta. Ja sitten välillä tulee mieleen, että olenko minä niin kuin liian, että ruoka suussa ei puhuta ja kesken ruokailun ei lähdetä mihinkään, että palataan pöytään. Että minulla on sellaiset tietyt säännöt, mitä minä haluan jakaa eteenpäin, että tuossahan minä vaikutan kuitenkin sellaiselta aika mukavalta ihmiseltä, että en minä olekaan mikään ihan hirveä (...) Minähän juttelen lapsille kauhean ystävällisesti tuossa ja jotenkin kauhean kivasti se eteisen keskustelu kertoi siitä virpomisesta, että huomasin, että minä niin kuin olin innoissaan siitä, kun joku lapsi oli saanut jonkun tai mitä, että vau ja jotain. Että olin aidosti kiinnostunut kyllä niistä lapsista ja niiden kuulumisista.” (H8)

Esimerkki kuvaa, kuinka itsestä kuvatun videon katselemisen kautta avautui mahdollisuus tarkastella omaa toimintaa objektiivisesti ja löytää itsestä sellaisia vahvuuksia, joita ei ollut tiedostanut olevan olemassa. Video mahdollistaa myös huomaamaan sen, että rajojen asettaminen ei tarkoita lapsen epäempaattista kohtaamista. Oman toiminnan näkeminen videolta auttoi havaitsemaan tunnetaitoja ja empaattisuutta, joka lisäsi tietoisuutta omista vahvuuksista lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa.

7 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatuksia aikuisten tuen ja heidän omien tunnetaitojensa merkityksestä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Tavoitteena oli selvittää miten varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset tukevat lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa ja millainen merkitys aikuisen omilla tunnetaidoilla on lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Tässä luvussa tarkastelen ensin tutkielmani tuloksia suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin ja teoriaan. Lopuksi pohdin tutkielmani luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa ilmeni, että varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset kokivat merkittäviksi lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen, lapsen tunnesäätelyn tukemisen, oppimisympäristön ja lasten vertaissuhteiden tukemisen. Nämä tutkimuksessa ilmenneet teemat olivat yhteneväisiä aiempien tutkimustulosten kanssa, joissa on todettu lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen, oppimisympäristön ilmapiirin, lasten tunnesäätelyn ja vertaissuhteiden tukemisen olevan tärkeässä roolissa lasten sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa (Ahonen, 2015; Ferreira ym., 2021; Gallingane & Han, 2015; Laaksonen, 2014).

Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus nousi tutkimuksessa esille hyvin merkityksellisenä luoden perustan kaikelle lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle. Vuorovaikutuksen merkitys korostui niin lasten tunnesäätelyn tukemisessa, vertaissuhteiden tukemisessa kuin myös haastavien tilanteiden kohtaamisessa. Tämä kertoo siitä, kuinka kasvatustyö on kokonaisvaltaista vuorovaikutusta. Tutkimuksessa ilmeni, kuinka vuorovaikutustapa koettiin asiaksi, johon on mahdollista vaikuttaa, toisin kuin esimerkiksi rakenteellisiin työhön liittyviin asioihin. Tutkimus nostaakin esille

merkittävänä näkökulmana mahdollisuuden vaikuttaa juuri siihen asiaan, joka on lasten sosioemotionaalisten taitojen tuen kannalta niin merkityksellistä (ks. Ferreira ym., 2021; Garner ym., 2014; Gunter ym., 2012; Mortensen & Barnett, 2015; Pakarinen ym., 2020; Schonert-Reichl, 2017).

Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa korostui aikuisen herkkyys huomioida lapsen tunteet ja tarpeet ja suhtautua niihin empaattisesti lapsen yksilöllisyys huomioiden. Tämä kuvaa lämmintä ja emotionaalisesti herkkää vuorovaikutusta, jonka on todettu edistävän lasten myönteistä sosiaalista ja emotionaalista kehittymistä (Ahonen, 2015; Pakarinen ym., 2020). Lasten kohtaaminen ja kuuntelu sekä aikuisen rauhallinen läsnäolo koettiin tärkeäksi, jonka myös Salo (2012) on tuonut esille merkityksellisinä tekijöinä lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa.

Varhaiskasvatuksen arki voi olla välillä kiireistä ja usein monen asian yhtäaikaista hoitamista. Tutkimus kuitenkin osoitti, että emotionaalisesti lämmin vuorovaikutus on mahdollista, vaikka työssä koettaisiinkin kiireen tunnetta. Olennaisena näyttäytyi se, että aikuiset tiedostivat empaattisen kohtaamisen ja aikuisen rauhallisen läsnäolon merkityksen lapselle ja kiinnittivät tietoisesti huomiota tapaan olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Lämpimän vuorovaikutuksen mahdollistavana tekijänä näyttäytyi vahvasti aikuisen omat tunnetaidot. Myös Poulou (2017) on todennut aikuisen tunnetaitojen vaikuttavan myönteisesti lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Aikuisten tietoiset toimintatavat, kuten aloitteisiin vuorollaan vastaaminen ja pienet huomioimisen hetket mahdollistivat lapsen empaattisen ja yksilöllisen kohtaamisen kiireestä huolimatta. Varhaiskasvatuksen arjessa tällaiset pienet, lapsen kohtaamisen mahdollistavat toimintatavat ovatkin hyvin merkityksellisiä. Myös Leskisenoja (2019) on korostanut pienten huomioimisten hetkien merkityksellisyyttä. Lasten aloitteisiin vuorollaan vastaamisessa merkittävää oli lapsen empaattinen kohtaaminen ja hänen aloitteensa huomioiminen, vaikka siihen ei pystytty heti vastaamaan. Lapsen empaattinen kohtaaminen ja huomioiminen rohkaisi lasta vuorovaikutukseen (ks. Ahonen, 2015) sen sijaan, että hän olisi kokenut tulleeensa torjutuksi ja vetäytynyt vuorovaikutuksesta.

Tutkimuksessa ilmenneet lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen liittyvät näkökulmat voivat toimia rohkaisevina ajatuksina varhaiskasvatuksessa työskenteleville aikuisille tuoden esille emotionaalisesti lämpimän vuorovaikutuksen merkityksellisyyden lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Tämä voi auttaa tarkastelemaan omaa vuorovaikutustapaa ja tiedostamaan, että lapsen empaattinen kohtaaminen ja emotionaalisesti lämmin vuorovaikutus eivät ole sidoksissa ajan määrään.

Toisena merkittävänä teemana tutkimuksessa nousi esille lasten tunnesäätelyn tukemisen tärkeys lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan aikuisilla on tärkeä tehtävä olla tukemassa lasten emotionaalista kehitystä, tunteiden ilmaisua ja itsesäätelyä (Opetushallitus 2022, luvut 3.1, 3.2). Myös Koivuniemen ym., (2021) mukaan aikuisella on lapsen tunnetaitojen kehittämisessä tärkeä kanssasäätelijän rooli. Tässä tutkimuksessa ilmeni, kuinka aikuiset tukivat lasten tunnesäätelyä John Grossin (Gross & Thompson, 2006) tunteiden säätelyn prosessimallin mukaisesti niin, että lasten tunnesäätelyä tuettiin sekä ennakoivasti että silloin, kun tunne oli syntynyt. Ennakoivassa tunteiden säätelyssä hyödynnettiin ennakoivia tilannesidonnaisia tunteidensäätelykeinoja (Gross & Thompson, 2006). Ennakoiva tunteiden säätely edellytti aikuiselta lapsituntemusta sekä herkkyyttä nähdä lapsen tunteet ja tarpeet ja niiden taustalla olevat syyt. Myös Kanninen ja Sigfrids (2012) ovat tuoneet esille, että lapsen tukemisessa tärkeää on aikuisen taito ennakoida ja tiedostaa tunnereaktioita laukaisevia tekijöitä sekä tavoittaa lapsen käyttäytymisen takana olevat tunteet. Tutkimus osoitti, kuinka ennakoivan tunteiden säätelyn kautta voidaan tukea lasten myönteistä vuorovaikutusta ja luoda myönteisiä kokemuksia vertaisryhmässä mahdollistaen näin sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun ja kehittymisen (ks. Ahonen, 2017; Kanninen & Sigfrids, 2012; Laaksonen, 2022; Lehtinen ym., 2011).

Tunnetilan syntyessä ja ollessa päällä lasten tunnesäätelyn tukeminen näyttäytyi tutkimuksessa RULER-mallin (Brackett ym., 2019) määrittelemien viiden emotionaalisen taidon tukemisena: aikuiset tukivat lapsia tunteiden

tunnistamisessa, tunteiden syiden ja seurausten ymmärtämisessä, tunteiden nimeämisessä, tunteiden ilmaisussa ja tunteiden säätelyssä. Aikuisen läsnäolo sekä empaattinen, hyväksyvä ja myötäelävä suhtautuminen lasten tunteisiin nousivat esille olennaisina lapsen tunnesäätelyn tukemisessa, joiden merkitystä myös Ahonen (2017) ja Leskisenoja (2019) ovat korostaneet.

Tutkimuksessa ilmeni, kuinka lapsen tunnesäätelyn tukemisessa tärkeäksi koettiin lasten yksilöllisten tunteiden ilmaisutapojen ymmärtäminen. Myös Hans ja Thomas (2010) ovat korostaneet lapsen yksilöllisten tunteiden ilmaisutapojen ymmärtämisen tärkeyttä. Yksilöllisten tunteiden ilmaisutapojen ymmärtäminen mahdollistaa myös niiden lasten tunteiden huomioimisen, jotka eivät ilmaise tunteitaan näkyvästi ulospäin. Gallingane ja Han (2015) ovat tuoneet esille erilaisten tunteiden ilmaisutapojen ymmärtämisen olevan tärkeä varhaislapsuudessa kehittyvä taito. Siten myös lasten kanssa on tärkeää harjoitella yksilöllisten tunteiden ilmaisutapojen ilmenemistä ja lisätä tietoisuutta siitä, että tunteet eivät ilmene ulospäin aina samalla tavalla. Näin lapset oppivat huomioimaan ja ymmärtämään toisten tunteita ja tunneilmaisuja vertaisryhmässä. Tutkimus toi tärkeänä näkökulmana esille myös sen, kuinka lapsen tunneilmaisua voi joskus olla tarpeen rohkaista niin, että lapsi ei tukahduttaisi tunteitaan. Tämä vahvisti Denhamin (2007) näkemystä siitä, että joskus tunteita on tarpeen myös vahvistaa.

Tutkimuksessa myös oppimisympäristön merkitys nousi merkityksellisenä esille lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Aikuisilla oli toimivia käytäntöjä, joiden oli todettu tukevan lasten sosioemotionaalista kehitystä, jonka Jennings ja Greenberg (2009) ovat todenneet kertovan aikuisten hyvistä tunnetaidoista. Pienryhmätoiminnan ja tilojen jakamisen koettiin mahdollistavan sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun ja rauhallisemman oppimisympäristön. Tämä vahvisti Ferreiran ym. (2021) tutkimusta, jossa havaittiin turvallisen ilmapiirin ja rauhallisemman oppimisympäristön tukevan sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä, antavan mahdollisuuden taitojen harjoitteluun sekä edistävän tunteiden ilmaisua (ks. myös Köngäs, 2018). Pienryhmässä mahdollistuva sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu tukee

usein lapsen toimimista myös isossa lapsiryhmässä niin, että vähitellen pienryhmässä opitut taidot alkavat näyttäytyä myös isossa ryhmässä toimiessa. Pienryhmässä tapahtuva taitojen harjoittelu voi olla merkityksellistä erityisesti silloin, kun lapsella on sosioemotionaalisia vaikeuksia ja tuen tarvetta.

Neljäntenä merkityksellisenä lasten sosioemotionaalisten taitojen tuen keinona tutkimuksessa nousi esille lasten vertaissuhteiden tukeminen. Vertaissuhteilla on myös aiempien tutkimuksien mukaan merkittävä vaikutus lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle ja hyvinvoinnille (de Leeuw ym., 2018; Laaksonen, 2022; Neitola & Koivula, 2020; Viitala, 2014). Vertaissuhteiden tukeminen näyttäytyi tässä tutkimuksessa lasten yhteisleikin muodostumisen, leikin ylläpitämisen ja lasten välisten konfliktien tukemisena, joiden Laaksonen (2014) on todennut olevan merkittäviä vertaissuhdetaitoja. Poikkeus (2011) on liittänyt nämä taidot merkittäviksi sosiaalisen kompetenssiin kuuluviksi taidoiksi.

Tutkimuksessa lasten vertaissuhteiden tukemisessa olennaiseksi muodostui lasten leikkien havainnointi ja aikuisen herkkyys huomioida lasten tuen tarve. Laaksonen (2022) on tuonut esille lasten taitojen havainnoinnin merkityksen vertaissuhteiden tukemisessa korostaen havainnoinnin pohjalta tapahtuvaa vertaissuhdetaitojen harjoittelua. Tässä tutkimuksessa vertaissuhteiden tukeminen näyttäytyi kuitenkin pääasiassa akuutteihin tilanteisiin puuttumisena tuen painottuessa vahvasti tilannekohtaiseen tukeen vertaissuhdetaitojen harjoittelun jäädessä vähäiseen rooliin.

Myös konfliktitilanteiden tukemisessa tuki oli tilannekohtaista akuuttiin tilanteeseen puuttumista ja esille ei tullut Laaksonen (2022) esille tuomaa tuen muotoa harjoitella konfliktitilanteiden selvittämistä lasten kanssa luoden näin pohjaa tulevia konflikteja varten. Tutkimus herättää pohtimaan, kuinka tilannekohtainen tuki on merkityksellistä ja ehdottoman tarpeellista, mutta sen lisäksi lasten vertaissuhdetaitoja on tärkeää tukea ja vahvistaa myös taitojen harjoittelun kautta huomioiden lasten taidoissa havainnoinnin kautta ilmenneet tuen tarpeet (ks. Laaksonen, 2022).

Tutkimus toi esille, että lasten välisten konfliktitilanteiden tukemisessa olennaisena pidettiin aikuisen läsnäoloa, konfliktin oikeudenmukaista ja lapsilähtöistä, lasten tunteet ja etenemisen tahdin huomioivaa selvittelyä. Skoglundin ja Åmotin (2021) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat, ettei heillä ole kiireen vuoksi mahdollisuutta kuunnella lapsia ja heidän näkökulmiaan konfliktitilanteiden selvittelyssä. Tässä tutkimuksessa kiirettä ei koettu esteeksi lapsen kuuntelemiselle tai näkökulmien huomioimiselle, mutta lasten samanaikaisten tarpeiden koettiin joskus vaikeuttavan lasten välisten konfliktien selvittelyä. Olennaisena lapsilähtöisen konfliktinratkaisun mahdollistavana tekijänä näyttäytyi tuolloin aikuisen herkkyys havaita lasten tunteet ja näkökulmat sekä kyky tunnistaa, mihin aikuisen tukea kiireisessä hetkessä tarvitaan eniten. Esille nousi myös kokemus siitä, että lasten välinen konflikti ei välttämättä aina vaadi perinpohjaista selvittelyä. Konfliktin selvittelyn tarvetta pohtiessa olennaista on kuitenkin muistaa, että aikuisen ja lapsen kokemus konfliktin vakavuudesta saattavat poiketa toisistaan. Aikuiselle konflikti saattaa näyttäytyä pienenä ja mitättömänäkin, mutta lapsen kokemusmaailmassa se saattaa olla hyvinkin iso. Sosiaalisen tietoisuuden taito mahdollistaa lapsen tunteiden ja kokemuksen ymmärtämisen (CASEL, 2013; Weissberg ym., 2015). Tärkeää on aikuisen herkkyys havaita lapsen tunteet ja kokemuksen konfliktista lapsen näkökulmasta niin, ettei lapsi jää tunteensa ja kokemuksensa kanssa yksin ilman aikuisen tukea.

Aikuisen omat tunnetaidot nousivat tutkimuksessa esille erittäin merkityksellisinä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kannalta. Merkityksellisiksi tunnetaidoiksi nousivat tunteiden ilmaisu, tunnetaidot haastavissa tilanteissa sekä itsetietoisuus. Aikuisten omien tunteiden ilmaisu painottui tässä tutkimuksessa hyvin vahvasti tunteiden ilmaisemisena toisille työyhteisön aikuisille. Tärkeänä tunteiden ilmaisun mahdollistava tekijä oli hyvä ja toimiva työtiimi, jossa oli avoin ja toiset huomioiva ilmapiiri. Omien tunteiden ilmaisu vaikutti myönteisesti työssä jaksamiseen ja lasten sosioemotionaalisten taitojen tuen toteutumiseen. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu aikuisen työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin olevan merkityksellistä lasten

hyvinvoinnin kannalta ja vaikuttavan positiivisesti lasten tunnekehitykseen (Denham ym., 2017; Siekkinen ym., 2013). Tärkeänä näkökulmana tutkimuksessa ilmeni se, että haastavien tunteiden lisäksi toisille aikuisille koettiin tärkeäksi ilmaista myös myönteisiä tunteita ottaen huomioon sen, kuinka omat tunteet vaikuttavat myös toisten ihmisten tunnetilaan (ks. Nummenmaa & Sams, 2011).

Tutkimus osoitti, että vaikka tunteiden on todettu vaikuttavan toisten ihmisten tunnetilaan (Nummenmaa & Sams, 2011), omien haastavien tunteiden sanallinen ilmaiseminen toisille aikuisille ei vaikuttanut kielteisesti muiden tunnetilaan, vaan sillä oli päinvastoin myönteinen vaikutus. Sen sijaan haastavien tunteiden tukahduttamisen koettiin voivan vaikuttavan muiden aikuisten tunnetilaan heikentävästi. Tämä osoittaa, että vaikka tunteet pyrittäisiinkin pitämään sisällään, ne tulevat esille muille ihmisille ilmeiden ja eleiden kautta (Frenzel & Stephens, 2013). Kafetsios ym. (2012) ovat todenneet tunteiden tukahduttamisen heikentävän työtyytyväisyyttä ja aiheuttavan väsymystä. Tämän tutkimuksen ja aiemman tutkimuksen tulosten perusteella tunteiden tukahduttamisen voidaan siis todeta heikentävän sekä omaa että toisten ihmisten tunnetilaa ja työhyvinvointia, kun taas tunteiden ilmaisemisen puolestaan edistävän työssä jaksamista vaikuttaen myönteisesti myös lasten tunnekehitykseen (ks. Ahonen, 2017; Denham ym., 2017; Siekkinen ym., 2013). Tutkimuksen tulokset rohkaisevatkin ilmaisemaan sekä haastavia että myönteisiä tunteita työyhteisössä niiden tukahduttamisen sijaan tuoden esille tunteiden ilmaisun myönteisiä vaikutuksia.

Aikuisen omien tunteiden ilmaisussa painottui siis vahvasti omien tunteiden ilmaiseminen toisille aikuisille työyhteisössä. Sen sijaan lapsille aikuiset eivät ilmaisseet omia tunteitaan, vaan heidän kanssaan aikuiset kokivat tärkeäksi pysyä rauhallisena ollen näyttämättä omia haastavia tunteitaan. Ottaen huomioon, että aikuinen toimii omilla tunnetaidoillaan lapsille esimerkkinä, lapsille olisi kuitenkin merkityksellistä nähdä aikuisen tunteiden ilmaisua (ks. Ahonen, 2015; Pihlaja, 2018). Tutkimus herättääkin pohtimaan tunteiden ilmaisemisen tärkeyttä myös lapsille. Kasvattaja saattaa kokea ammattitaitoisen kasvattajan ominaisuudeksi omien tunteiden hallinnan niin, että omia tunteita ei

osoiteta lapsille. Omien tunteiden säätely onkin kasvattajalle tärkeä tunnetaito (ks. Jennings & Greenberg, 2009), mutta ei tarkoita sitä, että omia tunteitaan ei voisi ilmaista lapsille rakentavalla tavalla. Myös Laaksonen (2022) on tuonut esille, kuinka haastavassa tilanteessa aikuisen oman tunnesäätelyn aivan ensimmäinen vaihe on omien tunteiden rauhallinen sanoittaminen lapselle.

Aikuisten tunnetaidot nousivat merkittävään rooliin haastavien tilanteiden kohtaamisessa mahdollistaen lapsen empaattisen kohtaamisen. Jennings ja Greenberg (2009) ovat tuoneet esille, kuinka hyvät tunnetaidot omaavalla aikuisella on taito hallita omia tunteitaan ja käyttäytymistään haastavassa tilanteessa. Tässä tutkimuksessa aikuisilla oli käytössään hyvin monipuolisia keinoja rauhoittaa ja säädellä omia tunteitaan. Hyvien tunnetaitojen avulla aikuinen pystyi rauhoittamaan omaa tunnetilaansa ennakoivasti haastavissa tilanteissa ja sen ansiosta muita tunteiden säätelykeinoja itse tilanteessa ei juurikaan tarvittu. Hyvien tunnetaitojen mukanaan tuomat ennakoivat tunteiden säätelykeinot mahdollistivat rauhallisena pysymisen ja lapsen empaattisen kohtaamisen. Hyvien tunnetaitojen avulla aikuisilla oli taito kohdata myös omat tunteensa ymmärtävästi ja hyväksyvästi. Tämä vahvisti Jenningsin ja Greenbergin (2009) näkemystä siitä, kuinka hyvät tunnetaidot mahdollistavat myös omien tunteiden ymmärtämisen.

Tutkimuksessa ilmeni, kuinka joskus ennakoivasta tunteiden säätelystä huolimatta aikuisen tunnetila saattoi voimistua niin, että sen säatelemiseen tarvittiin muita tunteiden säätelykeinoja. Laaksonen (2022) sekä Skoglund ja Åmot (2021) ovat tuoneet esille toisen aikuisen pyytämisen haastavaan tilanteeseen olevan toimiva keino silloin, kun aikuisen on vaikea pysyä rauhallisena omien haastavien tunteidensa vuoksi. Tässä tutkimuksessa aikuisen vaihtamisen oli todettu rauhoittavan lasta voimakkaassa tunnetilassa. Tämän lisäksi toisen aikuisen pyytämistä käytettiin ennakoivana tunteiden säätelykeinona. Omien tunteiden tunnistaminen mahdollisti huomaamaan, milloin oma tunnetila oli sellainen, että haastavaan tilanteeseen meneminen ei ollut suotavaa ja lapsen edun mukaista. Tällöin tilanteeseen pyydettiin jo ennalta

toinen aikuinen, jonka rauhallinen tunnetila mahdollisti myönteisen lapsen sosioemotionaalisen tuen toteutumisen. Tämän tutkimuksen tulokset ja aiemmat tutkimukset (Laaksonen, 2022; Skoglund & Åmot, 2021) osoittavat, kuinka aikuisen vaihtamista haastavassa tilanteessa kannattaa rohkeasti hyödyntää ja se on ennen kaikkea lapsen etu mahdollistaen lapsen tunnesäätelyn ja -kehityksen myönteisen tukemisen.

Kolmantena merkittävänä tunnetaitona tutkimuksessa nousi esille itsetietoisuus. Tutkimuksessa korostui, että aikuisen omat tunnetaidot ja kyky tunnistaa omia tunteita vaikuttavat merkittävästi aikuisen kykyyn tukea lapsen tunnetaitojen kehittymistä, joka on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Denham ym., 2012; Jeon ym., 2016; Schonert-Reichl, 2017; Weissberg ym., 2015). Aikuisen tunnetaitojen kehityksen koettiin lähteneen liikkeelle jo lapsuudesta, jonka jälkeen niiden todettiin kehittyneen harjoittelun ja elämänkokemuksen myötä. Nämä kokemukset vahvistivat aiempia näkemyksiä lapsuuden ja harjoittelun merkityksestä aikuisen tunnetaidoille (Ahonen, 2017; Kanninen & Sigfrids, 2012). Omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamisen on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan yksi merkittävä tunnetaito (Jennings & Greenberg, 2009) ja tässä tutkimuksessa omien heikkouksien ja vahvuuksien tiedostamisen koettiin auttavan pohtimaan niiden vaikutusta lasten käyttäytymiselle ja sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle. Lasten sosioemotionaalisten tuen tarpeet näyttävätyvät erilaisina (ks. Pihlaja, 2018; Robertson ym., 2014) ja aikuisten moninaiset vahvuudet voivat olla tukemassa eri tavoin ilmenevän sosioemotionaalisen tuen tarpeen havaitsemista ja tuen toteutumista. Tutkimus osoitti, kuinka esimerkiksi kasvattajan herkkyyys voi auttaa vetäytyvämpien lasten tunteiden ja tarpeiden havaitsemista ja niihin vastaamista. Tutkimus tuokin esille, kuinka iso rikkaus on, että kasvattajina on monenlaisilla ominaisuuksilla varustettuja aikuisia, aivan kuten lapsiakin on.

Tutkimuksessa ilmeni, kuinka omasta toiminnasta lasten kanssa kuvatun videon katsominen voi edistää omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamista. Kremenitzer ja Miller (2008) ovat tuoneet esille aikuisen omien tunnetaitojen reflektiivisen tarkastelun olevan tärkeää ja varmistavan aikuisen

hyvänä roolimallina toimimisen lapsille. Tutkimuksessa ilmeni omasta toiminnasta videon katsomisen auttavan aikuista tarkastelemaan omaa käyttäytymistään ja vuorovaikutustapaansa olla lasten kanssa. Tämän perusteella lasten ja aikuisten välisestä luonnollisesta vuorovaikutuksesta kuvatun videon katsominen voisi toimia varhaiskasvatuksessa reflektion mahdollistavana keinona auttaen kasvattajia pohtimaan ja tiedostamaan omia vuorovaikutustapojaan ja tunnetaitojaan.

Tutkimus osoitti, kuinka aikuisen omat tunnetaidot mahdollistivat lapsen empaattisen kohtaamisen, lämpimän vuorovaikutuksen ja lapsen tunnesäätelyn myönteisen tukemisen. Aikuisten tunnetaidot lisäsivät merkittävästi työssä jaksamista vaikuttaen myönteisesti lasten sosioemotionaalisten taitojen tuen toteutumiseen. Tutkimuksen perusteella aikuisten omiin tunnetaitoihin on niiden merkityksellisyyden vuoksi tärkeää kiinnittää huomiota. Tietoisuutta aikuisen tunnetaitojen tärkeydestä ja tunnetaitojen vahvistamista tulisi lisätä sekä varhaiskasvatuksen koulutuksissa että varhaiskasvatuksen työntekijöiden täydennyskoulutuksissa. Varhaiskasvatuksen henkilöstölle toteutettavalla, aikuisen omia tunnetaitoja vahvistavalla toimintamallilla olisi tutkimuksen perusteella merkittävä vaikutus työssä jaksamiselle ja lasten tunnekehitykselle. Tämä tutkimukseni voi olla osaltaan vahvistamassa aikuisten tunnetaitojen merkityksellisyyden tiedostamista ja omien tunnetaitojen reflektiivistä pohdintaa sekä edistämässä lasten sosioemotionaalisten taitojen tuen toteutumista varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa esille tulleiden tuen keinojen kautta.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu olennaisena osana tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu, jota voidaan tarkastella useista eri näkökulmista käsin. Laadullisen tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu kohdistuu koko tutkimusprosessiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pyrin tässä alaluvussa tarkastelemaan tutkimukseni luotettavuutta mahdollisimman kattavasti ja

rehellisesti, tuoden esille sekä tutkimukseni rajoituksia että vahvuuksia. Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni luotettavuutta Eskolan ja Suorannan (1998) esittämien laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien mukaisesti, joita ovat uskottavuus, luotettavuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itse olennainen osa tutkimusprosessia ja tutkijan roolin tarkastelu on näin ollen olennainen osa tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden tarkastelua. Tutkija on tutkimuksessa aktiivisessa roolissa tulkitessaan ja ymmärtäessään tutkittavien esille tuomia ajatuksia (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Olennaista on, että tutkija tunnistaa omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja suhtautuu niihin tietoisesti analyysin aikana (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toin tutkimuksen aikana esille tiedostamani oman koulutuksen vaikuttavan tietämykseni ja ennakkokäsitykseni aiheesta. Myös oma elämäkokemukseni on syventänyt tietämystäni aiheesta. Pidin erittäin tärkeässä roolissa omien ennakkokäsityksieni vaikutuksen tiedostamista ja huomioimista koko tutkimuksen ajan. Pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan aineistoa haastateltavien näkökulmasta juuri niin kuin he olivat itse ilmaisunsa tarkoittaneet. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti minulla oli kuitenkin tutkijana keskeinen rooli tutkimusprosessissa ja tulkintojen syntymisessä. Tämän huomioiden olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimukseni luotettavuutta kuvailemalla analyysimenetelmiä ja analyysin etenemistä yksityiskohtaisesti ja tekemällä tulkintojani näkyviksi runsaiden aineistoesimerkkien kautta. Koin, että omasta tietämyksestäni oli aineiston analyysissa myös hyötyä esimerkiksi niin, että pystyin paremmin ymmärtämään käsitteitä ja kieltä, jota haastateltavat puhuivat.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa huomiota tulee kiinnittää myös aineistoon ja aineiston keruun luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävää kokoa on vaikea ennalta määritellä (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tarkoituksena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin ollen aineiston koolla

ei ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimukseni aineisto ei ollut kovin laaja, mutta sieltä nousi esille tutkimukseni kannalta paljon oleellisia näkökulmia. Aineistossa korostui emotionaalisesti lämmin vuorovaikutustapa ja aikuisten hyvät tunnetaidot ja se toi näin ollen myönteisellä tavalla esille niiden vaikutuksen lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiselle. Laajempi aineisto olisi todennäköisesti mahdollistanut monipuolisemman tarkastelun tuoden esille enemmän vaihtelevuutta vuorovaikutustavoissa ja aikuisten tunnetaidoissa.

Tutkimuksessani oli valmis aineisto, joten en ollut itse toteuttamassa aineistonkeruumenetelmänä käytettyjä teemahaastatteluja. Sain haastattelut valmiiksi litteroituna, joten analyysini perustui haastatteluista kirjoitettuun tekstiin. Näin ollen minulla ei ollut käsitystä haastateltavien ilmeistä ja eleistä tai haastattelutilanteen muista tekijöistä ja en voinut hyödyntää niitä tulkinnoissani. Toisaalta pyrin korvaamaan tämän perehtymällä huolellisesti haastattelujen litterointeihin ja palaamalla niihin useaan kertaan tutkimusprosessin aikana varmistaakseni, että olen tehnyt oikean tulkinnan.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös arvioimalla sitä, onko tutkimuksen kautta saatu vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymysteni tavoitteena oli saada tietoa varhaiskasvatuksen henkilöstön henkilökohtaisista kokemuksista ja ajatuksista lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta ja aikuisen tunnetaitojen merkityksestä. Koin, että videopohjainen haastattelu lisäsi tutkimuksen luotettavuutta kohdistuen haastateltavien ajatukset ja kerronnan koskemaan henkilökohtaisesti juuri heidän omia kokemuksiaan. Videopohjainen haastattelu vahvistaa myös tutkimuksen toistettavuutta. Jos tutkimus tehtäisiin uudestaan toisena ajankohtana vastaavanlaisin menetelmin, tulokset olisivat todennäköisesti samansuuntaiset. Toisaalta teemahaastattelun keskustelunomainen kulku voisi tuoda myös esille uusia näkökulmia.

Tutkimuksen siirrettävyys kuvaa sitä, kuinka hyvin tutkimustulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseni siirtäminen toiseen kontekstiin on mahdollista, mutta laadulliselle tutkimukselle

ominaisesti tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä. Toisessa kontekstissa ja sosiaalisessa todellisuudessa tutkimustulokset voisivat olla joiltain osin erilaisia.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös vahvistavuuden kautta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa tehdyille tulkinnoille löytyy tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 1998). Minulla oli tutkimuksessani monipuolinen ja laaja teoreettinen tausta, joka sisälsi sekä kansainvälistä että kotimaista tutkimustietoa tutkittavaan ilmiöön liittyen. Tutkimuksessa tekemäni tulkinnat saivat vahvan tuen aiemmin tehdyistä tutkimuksista, jonka voi todeta lisäävän tutkimustulosten luotettavuutta.

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella triangulaation käsitteen kautta. Triangulaatio voi liittyä tutkijoiden määrään, teoriaan, tutkimusaineistoon tai tutkimusmetodeihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessani olin ainut tutkija, joten aineiston analyysi ja tulokset perustuvat vain yhden tutkijan analysointiin ja tulkintaan. Toisaalta tutkimusaineiston keruu tapahtui pääosin kahden haastattelijan toimesta, joka lisäsi tutkimusaineiston luotettavuutta. Haastattelujen litteraatit osoittivat selvästi kahden haastattelijan tuoman vahvuuden heidän voidessa tehdä monipuolisia havaintoja ja tarkentaa lisäkysymyksiin haastateltavien esille tuomia ajatuksia. Myös haastattelujen pohjalla käytetyt videot vahvistivat luotettavuutta varmistaen tutkittavien omakohtaisen kerronnan. Teoriatrangulaatio liittyy tutkimusaineiston tulkintaan erilaisilla teorioilla (Eskola & Suoranta, 1998), joka toteutui tutkimuksessani kattavasti. Otin huomioon tutkimustuloksia tulkitessani monipuolisesti teoreettisia näkökulmia laajentaen näin tutkimuksen näkökulmaa.

Tutkimuksestani nouseva jatkotutkimusaihe voisi keskittyä aikuisten tunnetaitojen syvällisempään tutkimukseen laadullisin ja määrällisin menetelmien tarkastellen missä määrin varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset pohtivat omia tunnetaitojaan ja tiedostavat niiden merkityksen lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle ja tuen toteutumiselle. Tunnetaitojen merkitystä voisi tutkia interventiotutkimuksella, jossa aikuisten tunnetaitoja

vahvistavan intervention alussa ja lopussa toteutettujen kyselyiden kautta tutkittaisiin tunnetaitojen vahvistamisen vaikutusta työssä jaksamiselle ja haastavien tilanteiden kohtaamiselle.

Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi myös varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemukset omien tunteiden ilmaisemisesta lapsille ja toisaalta lapsinäkökulmainen tutkimus lasten kokemuksista ja tunteista liittyen aikuisten tunteiden ilmaisemiseen. Myös kasvatustyössä koetun kiireen vaikutusta kasvatusvuorovaikutuksen laatuun sekä lasten vertaissuhteita ja osallisuuden toteutumista edistäviä keinoja olisi mielenkiintoista tutkia jatkotutkimuksin.

LÄHTEET

- Adair, J. K., & Kurban, F. (2019). Video-cued ethnographic data collection as a tool toward participant voice. *Anthropology & Education Quarterly*, 50(3), 313-332. <https://doi.org/10.1111/aeq.12305>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Ahonen, T. (2011). Kuka meitä säätelee? Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 6-9). Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011a). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10-18). Niilo Mäki instituutti.
- Aro, T. (2011b). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20-40). Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011c). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 106-118). Niilo Mäki Instituutti.
- Bierman, K. L. & Motamedi, M. (2015). 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. Research and practice* (s. 135-150). The Guilford Press.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062-1073. <https://doi.org/10.1037/a0039472>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D. & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic

- learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., . . . & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>
- CASEL. (2013). CASEL guide: Effective social and emotional learning programs. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1913.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Deneault, J. & Ricard, M. (2013). Are emotion and mind understanding differently linked to young children's social adjustment? Relationships between behavioral consequences of emotions, false belief, and SCBE. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(1), 88-116.
<https://doi.org/10.1080/00221325.2011.642028>
- 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. (2015). Assessment of SEL in educational contexts. Teoksessa J. D. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Toim.), *Handbook of social and emotional learning* (s. 285-300). Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Miller, S. L. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *Child & Youth Care Forum*, 46(6), 805-824. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9409-y>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood education teachers as the socializers of young children's emotional competence.

- Early Childhood Education Journal, 40(3), 137-143. Doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., & Bassett, H. H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 299-317.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1146659>
- Edossa, A., Schroeders, U., Weinert, S., & Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 192-202.
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2011). Lapsen itsesätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216-236). Niilo Mäki instituutti.
- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 27-51). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Batalha, S. (2021). Social and emotional learning in preschool education - A qualitative study with preschool teachers. *International Journal of Emotional Education*, 13(1), 51-66.
<https://www-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/scholarly-journals/social-emotional-learning-preschool-education/docview/2550817862/se-2>
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2013). Emotions. Teoksessa T. Goetz & N. C. Hall (Toim.), *Emotion, motivation and self-regulation: A handbook for teachers*. (s. 1-56). Emerald Group.
- Gallingane, C. & Han, H. S. (2015). Words can help manage emotions: using research-based strategies for vocabulary instruction to teach emotion words to young children. *Childhood Education*, 91(5), 351-362.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1090849>

- Garner, P. W., Mahatmya, D., Moses, L. K., & Bolt, E. N. (2014). Associations of preschool type and teacher-child relational quality with young children's social-emotional competence. *Early Education and Development, 25*(3), 399-420. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.801706>
- Gershon, P. & Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs. *The International Journal of Emotional Education, 10*(2), 26-41.
- Gross, J. & Thompson, R. (2006). Emotional regulation: Conceptual foundations. Teoksessa J. Gross (Toim.), *Handbook of emotion regulation* (s. 3-24). Guilford Press.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., & Young, K. R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 151-159. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0507-z>
- Hans H. S. & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal, 37*(6), 469-476. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0369-1>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology, 59*, 83-96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>

- Joseph, D. L. & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95*(1), 54-78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassilakou, T. (2012). Relationships between leaders' and subordinates' emotion regulation and satisfaction and affect at work. *The Journal of Social Psychology, 152*(4), 436-457. <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.632788>
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. PS-kustannus.
- Karhu, A., Heiskanen, N. & Närhi, V. 2021. Kohti sosioemotionaalisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria : ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi. *Journal of Early Childhood Education Research, 10*(1), 83-113.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H., & Näykki, P. (2021). Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä – Käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena. *Journal of Early Childhood Education Research, 10*(2), 264-292.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. PS-kustannus.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. 2010. Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (Toim.), *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet, 2.painos*, (s. 145-175). . PS-kustannus.
- Kremenitzer, J. P. (2005). The Emotionally Intelligent Early Childhood Educator: Self-Reflective Journaling. *Early Childhood Education Journal, 33*(1), 3-9. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0014-6>
- Kremenitzer, J. P. & Miller, R. (2008). Are you a highly qualified, emotionally intelligent early childhood educator? *Young Children, 63*(4), 106-112.

- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kyngäs, H. (2020). Inductive content analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Toim.), *The application of content analysis in nursing science research* (s.13-21). Springer.
- Köngäs, M. (2018). "Eihän lapsil ees oo hermoja": *Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 20-50). PS-kustannus.
- de Leeuw, R., de Boer, A., Bijstra, J. & Minnaert, A. (2018). Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 412-426.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334433>
- Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M.-L. (2011). Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 236-264). Niilo Mäki Instituutti.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä*. PS-kustannus.
- Liuska, K. & Turunen, T. (2015). *Häijyherneitä ja lempeyslientä. Opas lasten ristiriitatilanteiden ehkäisyyn*. PS-kustannus.
- Monopoli, W. J. & Kingston, S. (2012). The relationships among language ability, emotion regulation and social competence in second-grade students. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 398-405.
<https://doi.org/10.1177/0165025412446394>

- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher-child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development, 26*(2), 209-229.
<https://doi.org/ezproxy.jyu.fi/10.1080/10409289.2015.985878>
- Määttä, S. & Aro, T. (2020). Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 42-58). Niilo Mäki Instituutti.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen: Vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Neitola, M., & Koivula, M. (2020). Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Neitola, J.-A. Aerila, & M. Kauppinen (Toim.), *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 25-40). Turun yliopisto; Rinnalla-hanke. Opetushallitus. https://sites.utu.fi/rinnalla/wp-content/uploads/sites/56/2021/01/rinnalla_e-kirja.pdf
- Nummenmaa, L. & Sams, M. (2011). Tunteet mielessä ja aivoissa. Teoksessa L. C. Andersson, I. Hetemäki, R. Mustonen & A. Sihvola (Toim.), *Kaikki irti arjesta* (s. 30-48). Gaudeamus.
- Opetushallitus. 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet. Opetushallitus.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education, 43*(4), 444-460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountas, Y., & Giannakopoulos, G.

- (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843-1860. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03004430.2014.889693> (opettajien käsitykset)
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (Toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 141-183). PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70-91.
- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80-104). Niilo Mäki Instituutti.
- Poikkeus, A-M. (2020). Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-L. Lerkkanen & T. Siiskonen (Toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 180-192). Niilo Mäki Instituutti.
- Poulou, M. S. (2017). Social and emotional learning and teacher-student relationships: Preschool teachers' and students' perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 427-435. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10643-016-0800-3>
- Roberton, T., Daffern, M. & Bucks, R. S. (2014). Maladaptive emotion regulation and aggression in adult offenders. *Psychology, Crime & Law*, 20(10), 933-954. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2014.893333>
- Ross, J. (2017). You and me: Investigating the role of self-evaluative emotion in preschool prosociality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 155, 67-83. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.001>
- Saarni, C. (2007). The development of emotional competence: Pathways for helping children to become emotionally intelligent. Teoksessa R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Toim.), *Educating people to be emotionally intelligent* (s. 15-36). Praeger.

- Salo, S. (2012). Emotionaalisen saatavilla olon lisääminen päivähoitossa. Teoksessa K., Kanninen & A., Sigfrids (Toim.) *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin* (s. 91-102). PS-kustannus.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24(6), 877-897. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2021). When anger arises in the interaction with children in kindergartens - The staff's reactions to children's resistance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 710-721. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739138>
- Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Tignor, S. M. & Colvin, C. R. (2017). The interpersonal adaptiveness of dispositional guilt and shame: A meta-analytic investigation. *Journal of Personality*, 85(3), 341-363. <https://doi.org/10.1111/jopy.12244>
- Tobin, J. (2019). The origins of the video-cued multivocal ethnographic method. *Anthropology & Education Quarterly*, 50(3), 255-269. <https://doi.org/10.1111/aeq.12302>
- TUIKKU. (2022). (<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/tuikka>)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012) *Hyoä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (Toim.), *Kokemuksen tutkimus 6. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64 – 84). E-kirja.
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Varhaiskasvatuslaki. (L540/2018).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (Toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51-77). PS-kustannus.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Toim.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (s. 3–19). The Guilford Press.
- Weng, H. Y., Fox, A. S., Hesselthaler, H. C., Stodola, D. E., & Davidson, R. J. (2015). The role of compassion in altruistic helping and punishment behavior. *PloS one*, *10*(12), e0143794.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143794>

LIITTEET

Liite 1. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysirunko

| Alaluokat | Yläluokat | Pääluokka |
|---|--|---|
| Lasten tunteiden ja tarpeiden huomioiminen | Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus | Aikuisten keinot tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja |
| Lapsen kohtaaminen | | |
| Pienet huomioimisen hetket | | |
| Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen | | |
| Positiivinen palaute | | |
| Tilanteiden ennakointi | Lapsen tunnesäätelyn tukeminen | |
| Käyttäytymisen takana olevien syiden ymmärtäminen | | |
| Lapsen tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen | | |
| Lapsen tunneilmaisun hyväksyminen ja tukeminen | | |
| Lapsen tukeminen voimakkaassa tunnereaktiossa | | |
| Muiden lasten tunteiden huomioiminen | Oppimisympäristö | |
| Pienryhmätoiminta | | |
| Tilojen jakaminen | | |
| Aikuisten yhtenäiset toimintatavat | | |
| Ilmapiiri | Lasten vertaissuhteiden tukeminen | |
| Aikuisen tuki yhteisleikin muodostumisessa | | |
| Aikuisen tuki leikin ylläpitämisessä | | |
| Aikuisen tuki lasten välisissä konflikteissa | | |

Liite 2. Toisen tutkimuskysymyksen analyysirunko

| Alaluokat | Yläluokat | Pääluokka |
|---|--|--|
| Työkavereille haastavista tilanteista ja niiden herättämistä tunteista kertominen | Tunteiden ilmaisun merkitys | Aikuisen tunnetaitojen merkitys lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa |
| Työkavereille ennakkoon omasta tunnetilasta kertominen | | |
| Tunteiden ilmaiseminen lapsille | | |
| Tunteiden tukahduttaminen | | |
| Haastavia tunteita herättävät tilanteet | Tunnetaidot haastavien tilanteiden kohtaamisessa | |
| Omien ja lasten tunteiden ja niiden taustalla olevien tekijöiden ymmärtäminen | | |
| Tunteiden näkeminen kasvatustyöhön kuuluvana asiana | | |
| Tietoisen ajattelun hyödyntäminen | | |
| Tunteiden säätelykeinojen hyödyntäminen | Itsetietoisuus | |
| Omien tunteiden tunnistaminen | | |
| Tietoisuus omista tunnetaidoista | | |
| Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen | | |